

第Ⅱ部

研究論文

中学校における主体的・対話的で深い学びに関する実践研究

～ プレゼン、早押しクイズアプリ及びゼミ形式を活用して ～

Practical research on proactive, interactive, and in-depth learning in junior high schools

- Utilizing presentations, buzzer quiz apps, and seminar formats -

法政大学 兼任講師 田神 仁

0 概要

ここ数年、筆者は、毎年大学におけるアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）に関する実践研究を行ってきた。幸い、縁あって本年6月から公立中学校時間講師の機会を得たので、今回は中学校における主体的・対話的で深い学びについて実践を通して研究を深めた。

研究内容は、指導法の工夫である。教師が板書しながら説明し、生徒はそれをノートに写すという従来からある授業形態から脱却し、生徒が自ら考え、説明し、理解できる授業を目指した。しかし、筆者はもともと高校教師であり、高校と大学での授業経験はあるが、中学校の教壇に立つのは初めてである。特に、担当する授業が中学1年生であるため、生徒の発達段階や習熟度にはことさら留意した。そして、生徒に無理のない範囲で数学における「中学校→高校→大学」の系統性を重視し、生徒が将来の見通しをもって数学を学習できるよう配慮した。

具体的には、次の3点である。

- (1) パワーポイントを用いた講義（以下、プレゼンと記す）
- (2) 早押しクイズアプリ「Kahoot!」を活用した問題練習
- (3) ゼミ形式を用いた生徒による模擬授業

そこで、本研究では、主体的・対話的で深い学びを実現する上で、上記の指導の有効性と実施上の留意点などを明らかにすることにした。

1 研究主題設定理由

筆者は、この4年間に、

- ① 2020年3月 洗足学園音楽大学「教職課程年報」
「大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究－授業実践を通じた成果と課題－」
- ② 2021年3月 法政大学「教職課程年報」
「オンライン授業のよさを生かしたアクティブ・ラーニングの実践研究－zoomによるグループワークを通して－」

- ③ 2023年3月 法政大学「教職課程年報」

「教職科目『特別活動論』におけるアクティブ・ラーニングの実践研究－演習を通して－」

- ④ 2024年3月 法政大学「教職課程年報」

「生成AIを活用したアクティブ・ラーニングに関する実践研究～ChatGPT等及びスライド作成AI「Gamma」を活用して～」

という流れで、大学におけるアクティブ・ラーニングについて研究してきた。本年6月から公立中学校の時間講師となったことから、これらの研究実績を踏まえ、中学校の授業における主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）について、実践を通して研究を深めることにした。そこで、標記の研究主題を設定した。なお、本研究では、文科省が言う小中学校や高校における「主体的・対話的で深い学び」と大学におけるアクティブ・ラーニングは同意語ととらえる。

また、今回の中学校での授業体験により中学、高校、大学での授業経験ができたので、中学～大学の数学の系統性を重視し、中学生が見通しをもって数学を学習できるよう配慮した。

2 研究目的、研究仮説、研究内容、研究方法

(1) 研究目的

本研究の目的は、プレゼン、早押しクイズアプリKahoot!の活用及びゼミ形式の授業が中学校数学における主体的・対話的で深い学びに有効であるかどうかを確認することである。

(2) 研究仮説

本研究は、授業実践を通して次の仮説を検証する。

【研究仮説】

プレゼン、早押しクイズアプリ及びゼミ形式を授業に活用することで、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）がより一層充実したものになるであろう。

(3) 研究内容

① 「Kahoot!」に関する基礎研究

Kahoot! について YouTube 等で研究し、ICT 活用に関する基礎的な知識を得る。

② 「ゼミ形式」に関する基礎研究

ゼミ形式を実施する上での留意点等について明らかにする。

③ 授業研究

実際に授業を行い、研究仮説を検証する。

(4) 研究方法

以下の指導法による授業研究を通して仮説を検証した。

① プレゼンによる講義

教師が板書しながら説明し、生徒がそれをノートに写すという従来の授業では主体的・対話的で深い学びの実現は難しい。何故なら、ノートに写している間生徒は考えていないからである。とはいえ、新しい単元の導入部分では知識を教える場面も必要である。そこで、本研究では、パワーポイントを用いた講義を行い、説明している間生徒はノートを取らずに説明を聞く。そして、パワーポイントの画面を印刷し、授業の最後に配布することでノートの代わりとした。

② 早押しクイズアプリ「Kahoot!」の活用

本研究では、Web アプリの「Kahoot!」を問題練習場面で活用した。このアプリは、現在小学校～高校で活用が増えており、生徒の授業への興味・関心を高め、主体的・対話的で深い学びにつながると期待されている。著者は、これまでにこのアプリを使ったことがなかったため、You Tube 等で自己研修しながらの実践となった。

③ ゼミ形式

ゼミ形式の授業とは、生徒の中から教師役を決め、その生徒が模擬授業を行うものである。大学はもちろん、高校では実践されている授業形式であるが、中学 1 年生に対して行った実践例が少ないので、実践を通して実施上の留意点を明確にしながら活用を図った。

3 研究内容の実践

(1) Kahoot! に関する基礎研究

「Kahoot!」は、早押しクイズのできる Web アプリである。無料版と有料版があるが、本研究では無料版を用いた。無料版では、4 者択一問題と 2 者択一問題しか作れないが、有料版では多様な回答方式を使用できる。昨今、校種を問わず、Kahoot! を活用した授業

が急増している。数学以外では、英語科においての活用が多いと聞く。

筆者自身は、中学校の授業を担当するまでこのアプリを知らなかった。You Tube で小中学校でこのアプリが話題になっているのを知り、使ってみようと考えた。そのため、現在でもこのアプリを熟知しているわけではない。You Tube の情報によれば、このアプリを使うことで生徒の意欲が高まるということであった。また、生徒の解答が記録できるので個別指導や問題の難易度の評価に生かせるとのことであった。

教師が事前に問題を作成しておき、授業でそれを実行する。生徒は、1 人 1 台 iPad をもっているため、TV に映し出された QR コードを読み込んで参加する。教師は全員が参加したことを確認後、Kahoot! を実行する。開始後の流れは、

- ① 問題の表示
- ② 生徒が解答（制限時間あり）
- ③ その都度ランキング表示
- ④ 次の問題の表示（以下、繰り返し）
- ⑤ 全問終了後、上位 3 位の表彰式

となる。QR コードの読み取りによる参加以外に、Kahoot.it のサイトから PIN 番号を入力しても参加できる。正解であっても 1 秒でも早く解答した方がポイントが高くなるので、生徒は早押し大会となる。1 問ごとにランキングが表示されるため、生徒の興味・関心が高まる。無料版では、4 択・2 択問題しか作成できないが、有料版にすれば記述問題も扱えるので、高校で活用する場合は有料版の方がよいかも知れない。

実施後は、全参加者の記録が残されるため、授業者はそれを基に生徒の解答履歴や問題の難易度等の分析が可能である。また、問題を作成する際、誰かが既に作成した問題を検索し、それを流用したり修正したりすることができるので、白紙から作らなくても済むようになっている。さらに、作成した問題を生徒に配布し、生徒自身で Kahoot! を使って問題練習できようになっている。

(2) ゼミ形式に関する基礎研究

ゼミ形式と単に生徒を指名して解答・説明させる形式との違いは、生徒に教師としての権限をもたせるかどうかにある。教師の権限とは、他の生徒を指名して答えさせることである。本研究の授業で行うゼミ形式では、教師役の生徒は、他の生徒を指名して答えさせることができる。このことにより、教師役の生徒も生徒役の生徒も授業に主体的に取り組むようになると考えられる。そして、本研究の授業の目的である「理解できるとは他者に説明できること」が実現できる。

(3) 授業研究

○ 公立中学校における授業研究

本研究においては、研究仮説を検証するために次の授業を実践した。

ア 実施科目及び受講生人数

「中学1年生」習熟度別授業 3学級 計56名

イ 授業内容の工夫

基本的には教科書の内容を扱うが、生徒に無理のない範囲で高校数学や大学数学との関連を説明し、見通しをもって数学学習ができるよう配慮した。「問題が解ける」と「理解できた」ことは決してイコールではない。問題が解けたうえで他者に対してきちんと説明できれば理解できたと判断できる。このことを第1時で生徒に周知徹底し、この考え方に立って授業を行った。例えば、第1時には小学校算数を復習し、例えば通分の意味や分数の割り算を例に挙げ、計算ができて何故そうするのかについて説明できなければ分かったつもりになっているに過ぎないと自覚させた。

ウ 授業方法の工夫

① プレゼン

板書による講義ではなく、パワーポイントを用いたプレゼンによる説明とした。このことで、従来からある「教師は板書しながら説明する→生徒は板書内容をノートに移す→結果的に生徒は説明を聞いていない」という課題を解消できると考えた。実際は、「教師はプレゼンしながら説明する→生徒はノートを取らずに説明を聞く→印刷されたプレゼン画面を見て振り返りを行う」という流れである。ただ説明を聞いているだけでは記録が残らないので、プレゼン画面を印刷したものを授業の最後に配布し、振り返りを行った。

② 早押しクイズアプリ

問題練習を行う場面で、教科書等の紙媒体ではなく、早押しクイズアプリ「Kahoot!」を活用した。これを活用することにより、生徒が問題練習に意欲的に取り組むとともに、基礎基本の定着を図ることができると考えた。授業実施校では生徒が1人1台iPadを持っているので、このことが実現できる。文科省が提唱するGIGAスクール構想が言うところの「1人1台PC環境による学び方の変革」を目指した。また、視力によっては席が後ろの生徒がTV画面を見づらいので、Kahoot!の問題が生徒のiPadにも表示されるように設定した。

③ ゼミ形式

授業の中で、適宜ゼミ形式の授業を行うことで、主体的・対話的で深い学びが実現できると考えた。

4 研究仮説の検証

(1) 授業実践による検証

① プレゼンによる全体説明

勤務校の各教室には大画面TVが設置してあるので、講義の部分はそこにパワーポイントの画面を映すことで行った。説明している間に生徒がノートを取らなくて済むので、教師の説明を聞くことに集中できる。また、後で画面を印刷したものを配布することで授業の振り返りを実現できた。また、問題を考えさせる場面では「ア 個人研究 イ グループ協議 ウ 発表」という流れを重視し、話し合いが活発になるよう、必ず個人研究の時間を設けた。グループ協議では、話し合いが円滑に進むよう、最初に「ice breaking」という共通テーマを示した一人15秒間の自己紹介を行わせた。共通テーマとは、例えば「好きなテーマパーク」「好きな曲」「20年後の自分」などである。また、生徒が自宅で授業を振り返ることができるよう、パワーポイントのデータをロイロノートにアップした。

② 「Kahoot!」を用いた問題練習【図1】

授業の後半の問題練習で「Kahoot!」を活用した。授業で使ってみて次のような成果が見られた。

(成果1)「生徒が問題に取り組む意欲が著しく高まった」：早押しクイズになっているため、生徒は速さを競いながら問題を解くことに意欲的になっていた。ランキングが出ると大騒ぎの状態であった。私語ではないものの、相当騒がしくなるため、隣の学級から苦情が出そうなくらいであった。そのため、Kahoot!が始まる前になると、生徒が廊下の扉を閉めるようになった。

(成果2)「正答率の低い問題について板書で解説を行う際、直前に生徒が一所懸命に取り組んでいるため、解説を聞いて理解できた」：Kahoot!を実施しながら、必要に応じて解説を行った。生徒は表彰式があるので先に進もうとするが、Kahoot!の活用はポイントを上げることが目的ではなく、理解の定着を図ることが目的だからである。

(成果3)「実施後のレポートを分析することで、課題のある生徒の発見や問題の難易度の振り返りができた」：個々の生徒がどの問題を間違えたのか、どの問題の正答率が低かったのかをKahoot!が自動的に分析してくれるので、授業の振り返りに役立った。

(成果4)「宿題の確認のためにKahoot!を活用する

【図 1】 Kahoot! 画面



と、宿題に取り組む生徒の意欲が向上した」：次回に Kahoot! で宿題の確認をすると伝えておくと、生徒が意欲的に宿題に取り組むことが分かった。

（成果 5）「Kahoot! を 1 章分まとめて『コース』にし、その URL を生徒に送ることで、生徒が自宅で Kahoot! を予習復習することができた」：実施校では、生徒にロイロノートと Microsoft Teams のアカウントが付与されている。そこで、Kahoot! のコースの URL をロイロノートで生徒に送り、自宅で Kahoot! を自習できるようにした。

その結果、Kahoot! を通して生徒が授業を振り返り、基礎基本の定着を図ることができた。その後、家庭学習用にプレゼンデータもロイロノートにアップした。

一方、Kahoot! 実施上の課題も以下の通り明らかになった。

（課題 1）「生徒が早押しクイズの順位にこだわるために、ともすればギャンブルのように正解の選択肢を予想しがちである」：本研究において Kahoot! を使用する目的は、数学の問題練習である。しかし、生徒はランキングを上げたいためにただ正解の選択肢が選ばればよいと思いがちである。そのため、実施中に必要に応じて Kahoot! を止め、板書しながら解説することが極めて重要になる。Kahoot! のもつゲーム性は、生徒の興味・関心を高める上で極めて効果的であるが、一方、数学の問題を解くという本来の目的が失われな

いような配慮が必要である。

（課題 2）「授業で行った Kahoot! を生徒が自宅で復習できるような配慮が必要である」：1 学期は、筆者が Kahoot! に精通していないということもあり、授業で Kahoot! を行なったままで、生徒が Kahoot! を振り返る環境をつくれなかった。そこで、夏休み中に Kahoot! について研修し、9 月から Kahoot! を生徒に配布し、自宅で復習できるようにした。Kahoot! を活用する上で、この配慮は極めて重要である。

③ 「ゼミ形式」を用いた模擬授業【図 2】

Kahoot! のように毎回ではないが、必要に応じて生徒が教師役を行う「ゼミ形式」の事業を行った。その流れは、次のとおりである。

- ① 個人研究（10 分）：各自で教科書の該当箇所を読み、問題を解く。
- ② グループ協議（10 分）：分からなかった部分について教え合う。
- ③ 教師役選出（2 分）：乱数で決めるが、希望する生徒も選ぶ。
- ④ ゼミ形式実施（10 分～15 分）
ゼミ形式の授業では、次の成果が見られた。

（成果 1）「誰が教師役になるか分からないため、緊張感が出る」：当初は教師役を 1 名で行ったが、乱数で数学が不得意な生徒に当たってしまい、沈黙が流れ

【図 2】ゼミ形式説明画面

文字を使った式の表し方①（ゼミ形式の授業）

- ① 個人研究【10分間】：この2ページの内容を説明できるように各自で勉強する。もちろん、問も解くよ。分からない所には印を付けてね。
- ② グループ研究【5分間】：グループで話し合っ、解けなかった問や説明の仕方が分からない所をよく話し合っ、できるようにしてね。
- ③ 先生役選び【1分間】：希望者優先。居なければパソコンを使ってくじ引きをするよ。誰が先生役になるか分からない。当たってから「説明できません」と言うのはナシだよ。うまく説明できなくてもいいから頑張っ。
- 66ページの初めから67ページ問2までを10分間で：（ ）
○67ページ問2の次から67ページの間4までを10分間で：（ ）
- ④ ゼミ実施【2人×2回】：先生役の人が、授業を進めてください。どんどん黒板を使っってください。
- ⑤ まとめ【6分間】：T先生が、今日の授業の重要点をまとめるよ。
- ⑥ 授業の感想欄に記入【2分間】：課題の感想欄に記入してね。

た。それを見た他の生徒から教師役を2名にしてほしいという要望が出たので2名に増やした。その結果、ペア学習のように2人で相談しながら授業を進めることができた。

（成果2）「生徒がゼミ形式の授業を楽しんでいた」：当初は、中学1年生という発達段階ではふざけたりしてしまうので、「ゼミ形式」は難しいのではないかという不安があった。しかし、実際に実施してみると、想定していた以上に生徒がゼミ形式を楽しんでいた。特に、「生徒を指名できる」という教師の特権が生徒に評判がよく、回数を重ねるにつれて教師役を希望する生徒が増えた。誰が教師役になるか分からないという緊張感を残したかったので1人は乱数で、もう1人は希望する生徒を指名した。

（成果3）「問題が解けるだけでなく、他者に説明することの難しさに生徒が気付いた」：筆者は、第1時に生徒へ「問題が解けるだけでなく、説明できなければ分かったつもりになっているだけである」と伝えたが、ゼミ形式によりこのことが生徒に定着しつつあるのは、大きな成果である。

一方、次の点が課題として残った。

（課題1）「個人研究とグループ協議の時間の確保が難しい」：計画では個人研究10分、グループ協議10分、教師役選出2分、ゼミ形式実施10分～15分を基本とした。しかし、生徒が説明したり他の指名したりするゼミ形式の部分に想定よりも多くの時間がかかった。20分近くかかることがあり、50分授業ではかなり苦しかった。

（課題2）「数学が不得意な生徒が教師役になった場合、一層時間がかかる」：教師役2人のうち少なくとも1人は乱数で決めるため、誰に当たるか分からない。そのため、数学が不得意な生徒に当たるとかなりの時間がかかることになる。とはいえ、生徒が一所懸命に考えているのに先に進むわけにもいかず、悩ましいところである。解決策としては、時間にかかなりの余裕をもたせた授業設計が考えられる。しかし、それでは理解できている生徒が飽きてしまう。今後の課題である。

（2）生徒へのアンケートから見た検証（A1テキストマイニングによる）

① Kahoot! による問題練習【図3】

「楽しい」「取り組める」「学べる」「計算力が付く」などの肯定的な感想が多かった。一方、「あせる」「はやい」「うるさい」「難しい」などの否定的な意見も見られた。実際、プレゼン機器設定のため始業前に教室に行くと、どの学級でも必ず生徒から「先生、今日はKahoot! あり?」と言われ、「ありだよ」と答えると「やったー」と喜んでいる状態であった。大半の生徒にとっ

て肯定的に受け止められている Kahoot! であるが、一部の生徒にとっては負担になっていたのも事実なので今後も継続する上で配慮が必要である。

また、定期考査前などでは今までに実施した Kahoot! を今度はゲームモードで行ない、生徒が楽しみながら復習できた。ゲームモードとは、生徒が問題の答えながらゲームを進めるというものである。ゲームモードでは途中で教師が説明を加えることができないので、復習場面で活用するのがよいと分った。

② Kahoot! による作問活動【図4】

Kahoot! を用いて問題を作る活動は生徒にとって初めての経験であったが、図4のとおり「楽しい」「思い付く」「深める」「すごい」「わかる」「いい」「考える」等、生徒は比較的肯定的な受け止め方をしていた。一方、「めんどくさい」「難しい」「大変」「苦戦」「間違える」等の否定的な回答もあり、数学が不得意な生徒にとっては、Kahoot! に関わらず、作問自体荷が重かったと思われる。ただ、多くの生徒が互いに問題を作って回答し合う活動を楽しんでいた。Kahoot! を用いると作問作業が生徒にとっての興味・関心の高揚、負担軽減に役立ったと判断できる。

③ 「ゼミ形式」を用いた模擬授業【図5】

「分かりやすい」「できる」「解ける」「話し合う」「楽しい」「面白い」などの肯定的な意見が多かった。一方で、「ドキドキする」「緊張感」「騒がしい」「難しい」などの意見もあった。中には、「先生の気持ちがあった」「クラスメイトが上手に説明していて驚いた」などの意見もあった。実際、教師役になった生徒の説明がうまく、将来教員になれると筆者が褒めた生徒が数人いた。また当初、数学が不得意な生徒にとっては負担になるかと思われたが、そのような生徒も他の生徒を指名して答えさせることで理解を深めていた。今回の実践を通して、中学1年生でも十分ゼミ形式の授業を実施できると確信した。ただ、生徒が教師役になるとどうしても騒がしくなりがちなので、きちんと説明を聞くよう生徒指導は必要になる。

（3）アンケートの原文から見た分析

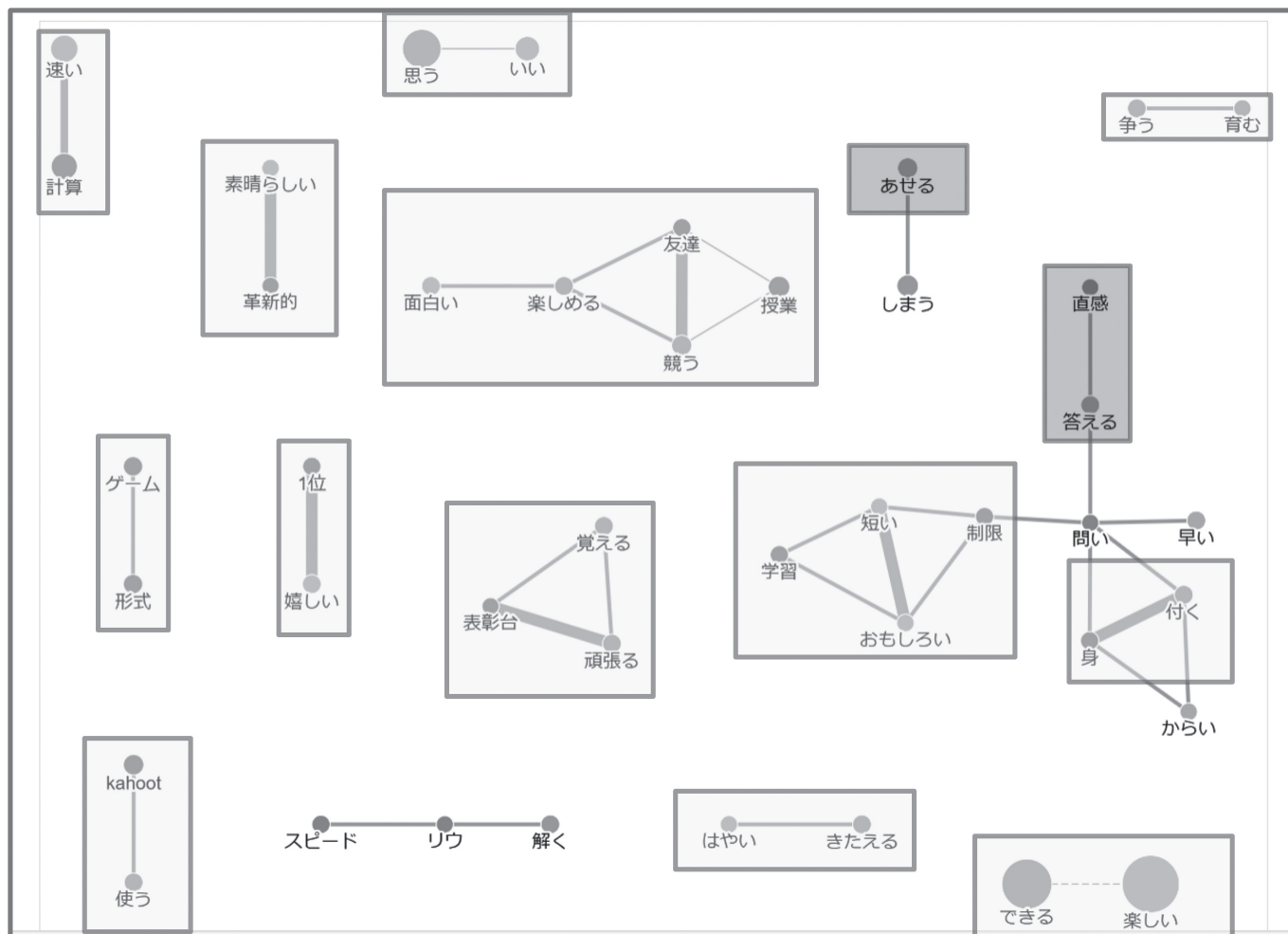
授業に関する感想の原文から象徴的なものを挙げておく。（原文のまま抜粋）

① 「Kahoot!」による問題練習

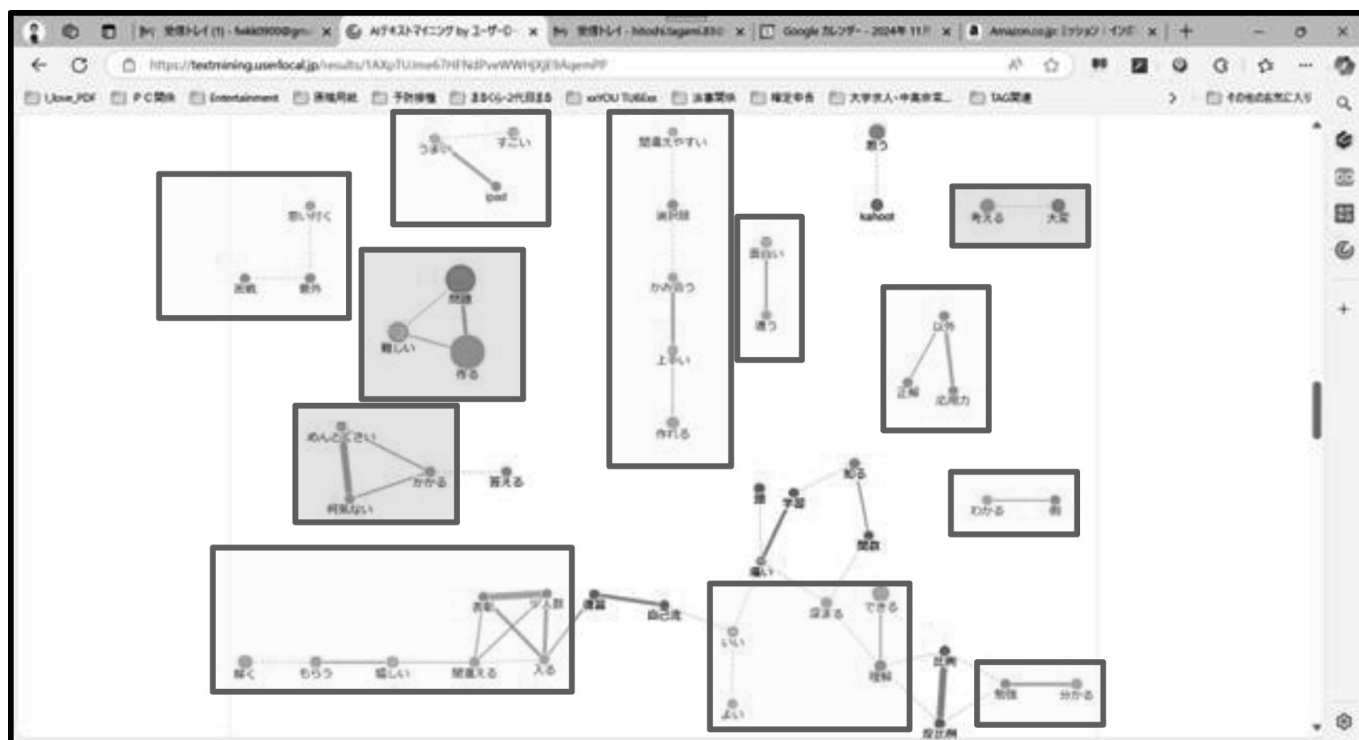
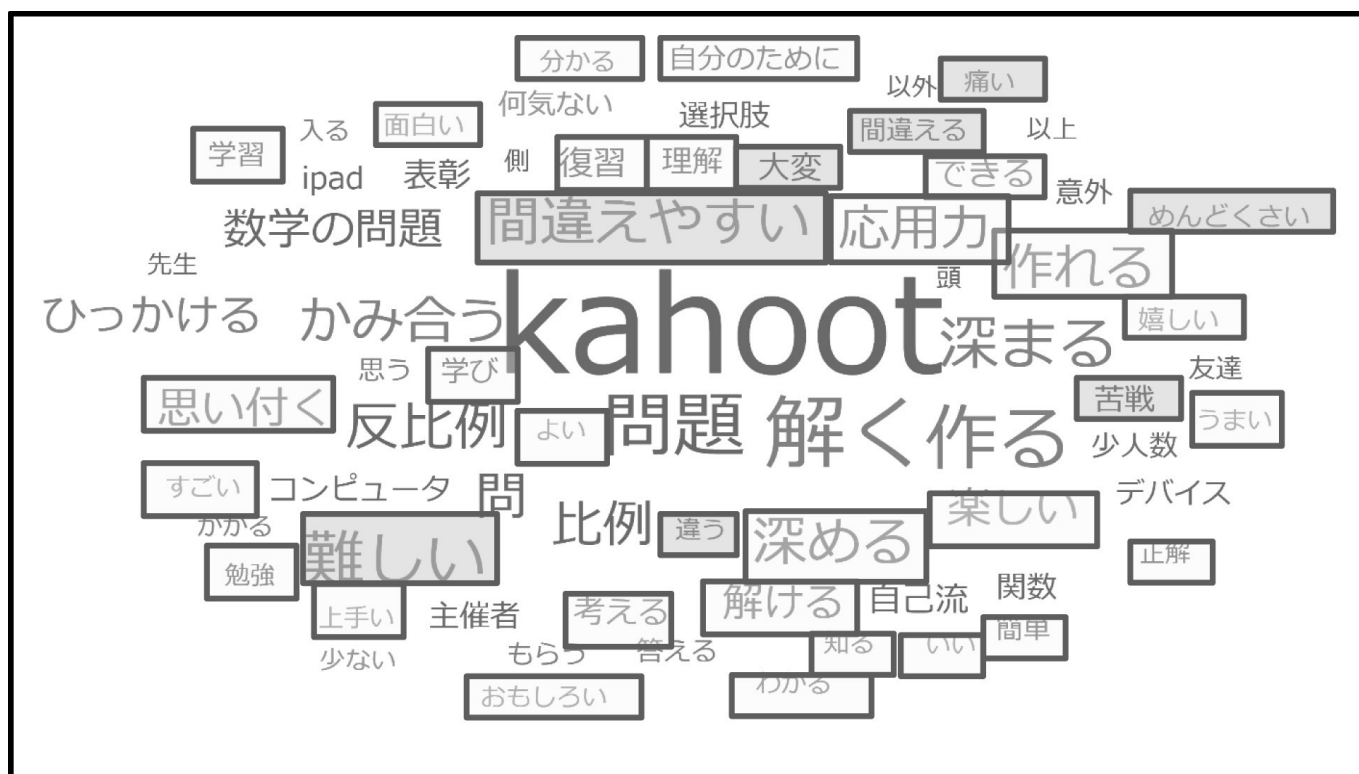
【肯定的な意見】

- 授業で習ったことをゲーム方式でできるのがとてもいいと思います。これからも続けてほしいです。
- 制限時間があって速く問いに答える力が身に付

【図3】 Kahoot! による問題練習（A I テキストマイニング結果）

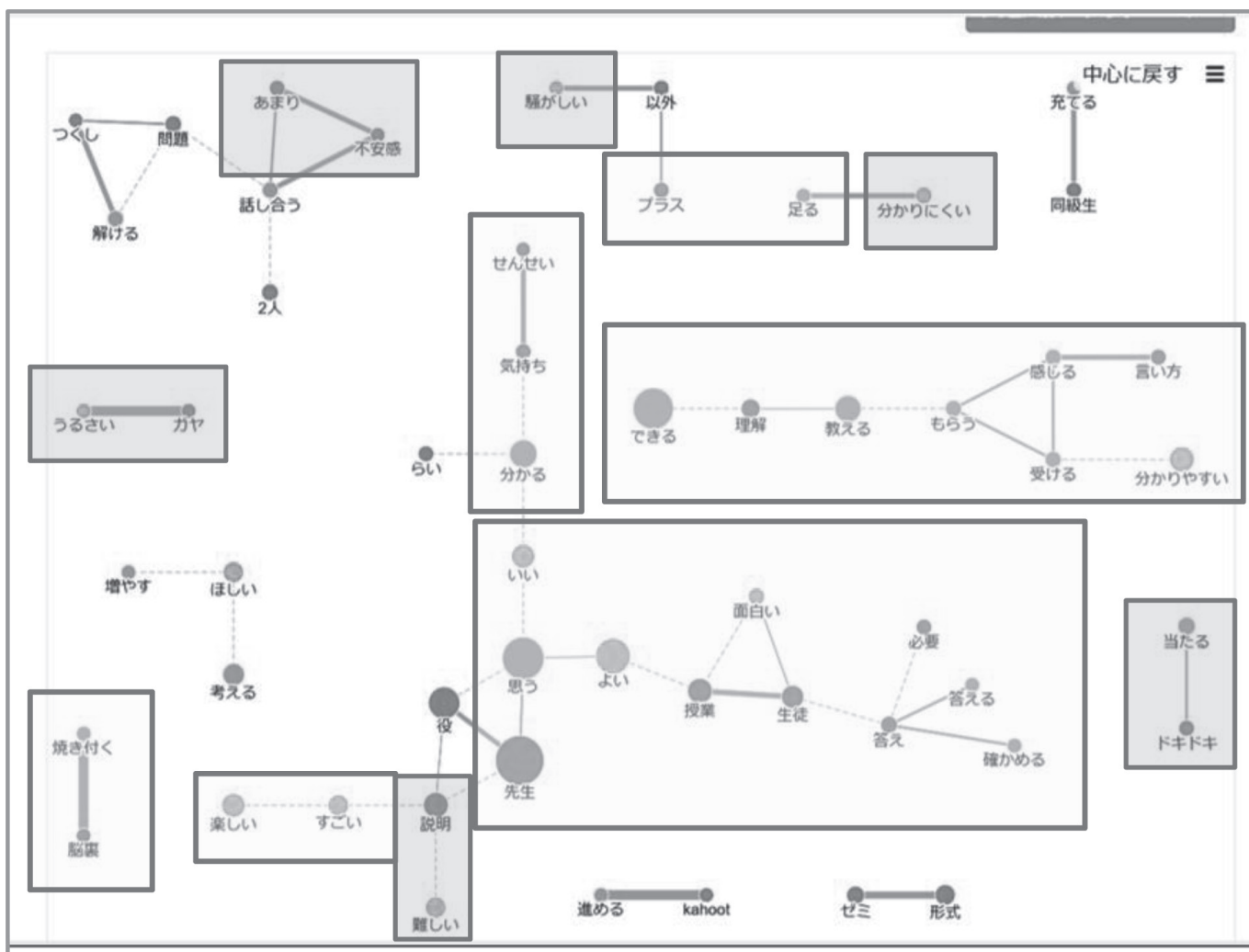
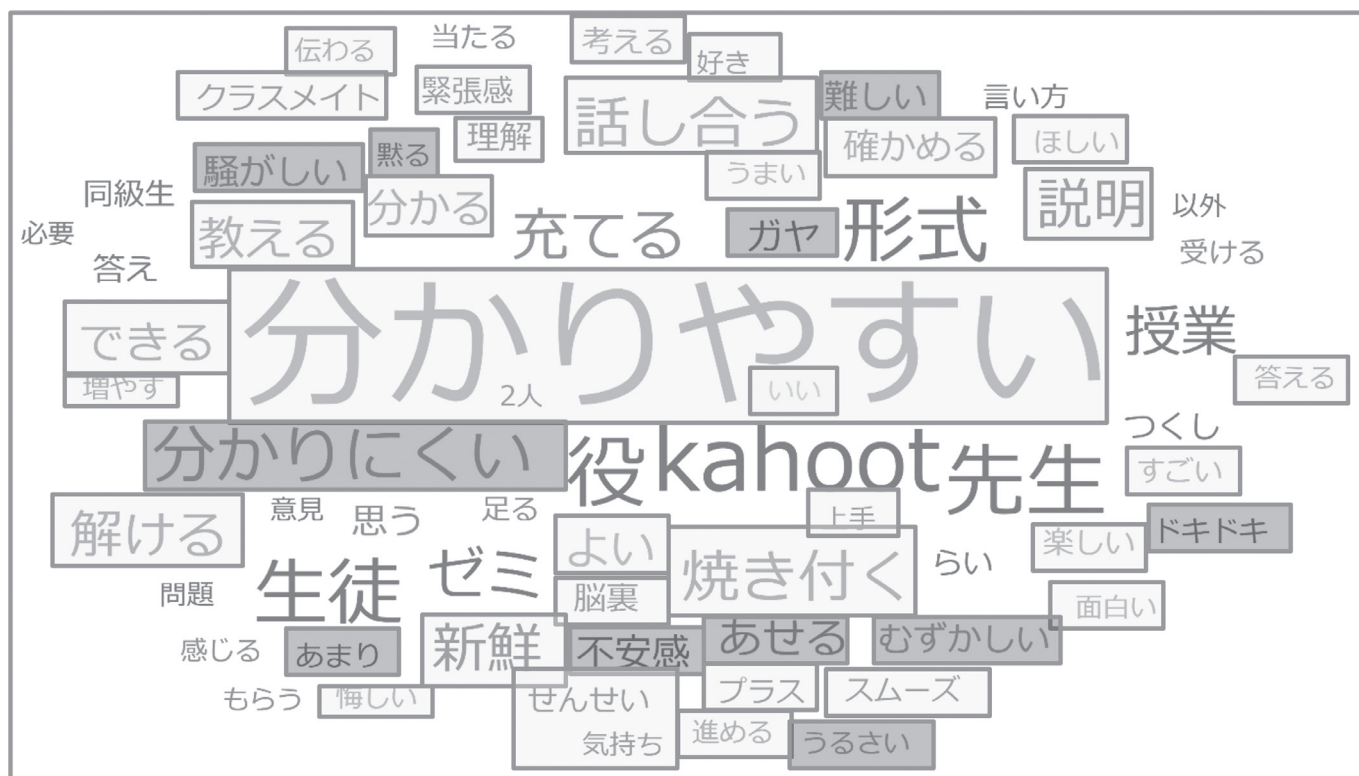


【図4】 Kahoot! による作問活動（A I テキストマイニング結果）



- 確認できるため、自分の得意なところと苦手なところが分かりやすい。
 - 学習をゲーム形式でできるなんてすごく楽しいです。これからも頑張ります。
 - 楽しくできて、さらに暗算や授業の復習ができるのでいいと思う。
 - 楽しく復習できるのでよい。
 - 面白く勉強できるから楽しい。
 - 楽しく数学を勉強できてよいと思います。

【図5】ゼミ形式（A I テキストマイニング結果）



- 表彰台に乗るために頑張って数学を頑張れるのでよいと思います。
- 楽しく学べるので良かったです。みんな真剣に戦っているので、暗算が得意になりそうです。
- とても分かりやすいし、楽しく素早くやるという気持ちをもつことで、正確性と素早さが身に付くので、とても良い勉強法だと思いました。
- 楽しむこともできるし、勉強もできるし、楽しかった。
- 結構楽しい。
- 早く計算することが身に付くからいいと思った。1位になれて嬉しかった。
- 暗算が鍛えられて早く計算できるようになるので良かったです。
- 楽しく覚えられるからいいと思った。
- 楽しみながら学べるのでいいと思います。
- みんなで競争するので勉強する気になれた。
- みんなが楽しめるし、競うからやる気が出て、いい授業だと思った。
- 速さと正確さが鍛えられてよいと思う。
- 楽しく復習できていいと思う。
- 1位が取れて嬉しかった。暗算ができるようになった。
- とてもよい。
- 楽しく学べるので、計算が頭に入りやすいです。
- すごく楽しくて勉強になる。
- すごく楽しかった。もっとやりたい。
- 楽しく振り返れて覚えやすかった。
- みんなで高め合えて楽しいです。
- ゲーム形式で復習するので楽しいし、難しい問題もあるので復習になる。
- 自分の順位が分かると楽しい。
- とても革新的で素晴らしいと思いますもっとしたい。
- 焦って直感で答えてしまうこともあるけど、先生が解説してくれるので分かります。
- Kahoot! を使ってみると争うことで、確実に早く計算する意識になった。
- 早押しで争うことで、計算の速さを育むことができる。
- 文字を使った式、答えの表し方を Kahoot! で復習できてよかった。
- 焦ると計算が雑になったりするから直したい。
- 楽しく学習できるので面白いのですが、長い問題の制限時間が短いと思った。
- いろんな問題が出てきて楽しかった。
- 計算力が試されていて、とても楽しかったです。
- 楽しいけど、しっかり勉強になる。

- クイズ形式ですごく楽しかったです。これからもうやりたいです。ただ、考える時間を増やしてほしいです。

【否定的な意見】

- みんなうるさくて集中できない。
- つまらない。騒いでいるからよくないと思う。
- つまらない。みんなが騒いでしまうのはよくないと思う。

② 「ゼミ形式」を用いた模擬授業

【肯定的な意見】

- すごく楽しいです。同級生が先生役になり、当てたり説明したりするのが新鮮です。
- 同級生の説明でもとても分かりやすかった。
- 先生役の人がいるため、協力する必要がある。また、自分が先生役になったときのために答えを知る必要がある。
- 先生役になりましたが、うまく説明できなかったのが悔しかったです。でも、先生役は説明力が付くし、教えている自分も問題が解けるようになるのですごくよいと思いました。「ゼミ形式」、結構好きです。先生役も好き。
- 先生はこんな気持ちなんだと分かりました。
- 少し騒がしくなるが、それ以外は分かりやすいのでよい。
- いつ先生になるか分からないから、どうすれば解けるのかを考えなければならぬいい機会だと思った。
- 最初に話し合うので、不安感があまりなくてよいと思います。
- みんな当たってもしっかりと先生役をしていて、生徒役もちゃんと答えられていて良かったです。
- 初回の授業より成長していて、今日の授業では先生役も生徒役も良かったです。
- 当たらなかったけど、ちゃんとできた。
- 先生役にはならなかったけど、全問正解できた。
- 先生役になってみて意外と説明が難しく、時間がかかってしまい、先生になるのもすごいと思いました。
- 先生役の分かりやすい教え方で理解できました。
- みんなで仲良くできて楽しかった。
- 生徒が先生役になるため、質問などが気軽にできて、よい授業だと思った。
- もっとスムーズに進められたらたくさん Kahoot! ができると思いました。
- 先生役にはならなかったけど、緊張感があって

- よかった。
- 私は先生役になったけど、難しかったです。でも、自分的には上手にできたので良かったです。
 - とても楽しかった。難しいけど説明することは数学では大切だと思うのでいいと思う。
 - 生徒が授業をするのが新鮮で面白かった。
 - とてもよい。
 - 先生の言い方と全く違う言い方なので新鮮に感じた。
 - 自分が当たりそうでドキドキしたけど、楽しかった。
 - 当たったときびっくりした。メッチャ緊張する。友達がやっているのを見るのは楽しかった。
 - 新鮮でとても楽しかったです。生徒役も先生役も学習になりそうだった。
 - 自分たちでよく考えてやることができたので、すぐに理解することができた。
 - 人に教えてもらう前に自分で一度理解してから受けるから分かりやすかった。
 - 先生の気持ちが分かるようになるので良かったです。
 - 先生を生徒がやるので、生徒役も先生役も分かりやすくなる。
 - 先生役になってもいいように、どうしてそうなるのか説明できるようになった。
 - 初めてで、とてもやってみたくて思いました。もっとしたいです。
 - 「自分が先生役になるかもしれない」ということで、いつもより理解しようと焦ることができました。結局、よく分かったので良かったです。
 - 人に教えることで、自分にとってもそれ以外の人にとってもプラスになるからよいと思う。
 - ゼミ形式を通じてみんなの意見が分かった。
 - 人に教えることでよく脳裏に焼き付くのだなと思った。
 - 今までになかった形式で授業できたので、新鮮でよかった。
 - 前に立ってた人は字がきれいで、説明も上手ですごいと思った。
 - 先生役を2人で行うようになったのはよいと思う。なぜなら、1人でやると分からない所を考えてずっと黙ってしまうからです。
 - うまくできなくてもちゃんと最後までできた。
 - みんなの意見などが教えられているときに伝わって分かりやすかったです。
 - 楽しいし、分かりやすい。
 - 自分にも周りにもプラスになるのでよいと思う。

- 分かりやすい授業で、やる気になるのでよいと思います。
- ゼミ形式はやったことがなかったのでドキドキしました。でも、クラスメイトが授業をしていて、いつもより楽しく授業ができました。
- 先生になった人も生徒もちゃんと答えを確かめられていて良かったです。先生になった人が、生徒が分からないときに教えられるのでいいと思います。

【否定的な意見】

- 自分が分からない問題を説明できないのが難点です。
- 自分が先生役になったとき、どのように説明すればよいかを考えるのが難しかった。
- ちょっと難しい。先生役が2人になってよかった。
- 分からないときに先生役に当たったら地獄。
- 分かりづらい。先生に基礎を教えてもらってからの方がよい。
- できない人が先生役をするのはよくないと思います。
- 生徒が授業をすると少し分かりにくいし、時間が足りなさそうだった。
- あまり楽しくなかった。
- ガヤがうるさかった。
- 少し分かりにくかったので、先生が教えてほしいかったです。今後もやるならもう少し考える時間が欲しいです。
- もうちょい考える時間が欲しいです。2人で話し合う時間が欲しいです。
- 自分の説明で合っているのか不安になりました。

上記の結果から、授業実践を通して次の通り研究仮説が検証された。

プレゼン、早押しクイズアプリ及びゼミ形式を授業に活用することで、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）がより一層充実したものになる。

ただし、次の点が実施上の留意点として明らかになった。

- 生徒が1人1台PCを持っている環境が必要だが、生徒のPCにマシントラブルが生じると、その生徒が取り残されてしまう。隣席の生徒と一緒に Kahoot! に参加させたが、明らかにモチベーションが下がっていた。また、教室にあるTVが故障すると、プレゼンを板書で行ない、Kahoot! の順位を教師が読み上げなければなら

ず、授業に著しい支障が出てしまう。

- Kahoot! を行う時間を授業内で確保することが重要である。本研究では授業の最後に問題練習として行なった。問題数にもよるが、解説をしながら Kahoot! を行なうためには 15 分程度を確保する必要がある。そのため、その日の授業内容に関する Kahoot! は問題数を少なめにし、別途 50 分間全部で Kahoot! を行う日を設け、学習内容の定着を図った。
- 生徒は、ともすれば順位を上げることに気持ちがはやりがちである。そのため、途中で板書による解説を入れ、数学の授業を再確認させることが重要である。同様に、「赤の正解が 2 回続いたから次は赤ではない」などと、ギャンブルのような意識の生徒に対しては、その都度指導する必要がある。
- Kahoot! で 1 問当たりの制限時間を若干多めに設定しないと、時間不足で生徒の意欲がそがれてしまう。長めに設定しても全員が解答した時点で先に進めるので若干長めに設定する方がよい。特に、ノートに計算させる問題では 1 分～2 分必要である。
- 実施校のプレゼン環境がスクリーンではなく TV であったため、教室の後ろの席の生徒から「TV 画面が見えない」という訴えが数件あった。中学校では TV を使用している学校が多いようであるが、画面の文字を大きくできないので限界がある。都立高校ではマグネット式のスクリーンを黒板に設置しているが、少なくともそれ位の大きさを確保しないと、視力によって生徒が画面を見づらくなってしまう。TV 画面を生徒の PC に表示できる環境を構築できることが望ましい。

5 研究のまとめ

(1) 研究成果と今後の課題

以上の授業研究等から、次の 9 つの成果が得られた。

(成果 1) 「今回の指導法により、生徒が問題に取り組む意欲が著しく高まった」

(成果 2) 「Kahoot! で正答率の低い問題に対して解説を行う際、直前に生徒が一所懸命に取り組んでいるため、解説を聞いても理解できた」

(成果 3) 「Kahoot! 実施後のレポートを分析することで、課題のある生徒の発見や問題の難易度の振り返りができた」

(成果 4) 「宿題の確認のために Kahoot! を活用すると、宿題に取り組む生徒の意欲が向上した」

(成果 5) 「Kahoot! を 1 章分まとめて『コース』に

し、その URL を生徒に送ることで、生徒が自宅で Kahoot! を予習復習することができた」

(成果 6) Kahoot! をゲームモードで実施することで、生徒が楽しみながらこれまでの授業内容を復習することができる。

(成果 7) 「ゼミ形式では、誰が教師役になるか分からないため、緊張感が出る」

(成果 8) 「中学 1 年生でも、生徒がゼミ形式の授業を楽しめることが分かった」

(成果 9) 「ゼミ形式では、問題が解けるだけでなく、他者に説明することの難しさに生徒が気付いた」

一方、次の 8 つが今後の課題として残った。

(課題 1) 「Kahoot! では、ともすればギャンブルのように正解の選択肢を予想しがちである。途中で解説を入れ、数学の授業であることを再確認することが重要である」

(課題 2) 「授業で行った Kahoot! を生徒が自宅で復習（予習）できるような配慮が必要である」

(課題 3) 「マシントラブルが生じるとその生徒が取り残されてしまう。特に、TV が故障すると授業にならなくなる」

(課題 4) 「Kahoot! を行う時間を授業内で確保することが重要である」

(課題 5) 「Kahoot! で 1 問当たりの制限時間を多めに設定しないと、時間不足で生徒の学習意欲がそがれてしまう」

(課題 6) 「プレゼン環境がスクリーンではなく TV の場合は、教室の後ろの席の生徒から TV 画面が見えない」

(課題 7) 「ゼミ形式では、個人研究とグループ協議の時間の確保が難しい」

(課題 8) 「ゼミ形式では、数学が不得意な生徒が教師役になった場合、かなりの時間がかかる」

6 引用文献・参考文献等

(1) 「Kahoot!」に関する You Tube 動画の URL

【授業が驚くほど】Kahoot! を活用して楽しく学ぶ方法&業務時間の短縮術 (youtube.com)

Kahoot! の使い方をいちから初心者でもわかるように説明しました (youtube.com)

【基礎編】Kahoot! で算数の問題演習をおもしろくする！一人一台端末があるならやろう！アカウントの作成や操作方法的説明 How to use Kahoot! Creating accounts (youtube.com)

Kahoot! 説明（初心者向け）(youtube.com)

Kahoot! でクイズ学級開き 先生のための ICT ワーク
ハック補完計画 その3 (youtube.com)

高学年社会 もうテストで困らない！楽しく知識
を確実に定着させる！超絶おすすめクイズアプリ
「Kahoot!」(youtube.com)

クイズアプリ『kahoot!』を使って、学びをアップデー
トしよう！(youtube.com)

What is Kahoot!?(youtube.com)

【授業の百科事典】ICT の教育技術（カフト：
kahoot!）で学級を盛り上げる！（youtube.com)

Kahoot！の使い方をいちから初心者でもわかるよう
に説明しました (youtube.com)

【盛り上がるクイズ作成】 Kahoot! を使ってみよう！
(youtube.com)



児童生徒の自殺と学校教育

法政大学社会学部兼任講師 安齊 順子

1. 生徒指導提要について

2022年12月『生徒指導提要』が12年ぶりに改正された。これは文部科学省が作成するガイドラインであり、1965年に文部省が作成した『生徒指導の手引き』1981年に改訂した『生徒指導の手引』に源流を持つ。12年の間に「いじめ防止対策推進法」（2013年）「教育機会確保法」（2017年）「こども基本法」（2023年）など生徒指導に関する法改正が行われた。今回の『生徒指導提要』では、いじめ、暴力行為への対応、児童虐待、自殺、不登校・中途退学、インターネットに関わる問題、性やジェンダー、発達障害、外国ルーツの子供、などの項目について、細かく指摘されている。筆者が大学生のころ（1980年代）子供の問題は「反社会的行動」「非社会的行動」に分けられ、生徒指導は「反社会的行動」を矯正するため、という側面に多くのリソースが割かれていた印象がある。1980年代は暴走族、非行、校内暴力などの問題が目立っていた。

これまで、教育現場の資料で「自殺」について強調されたり、すべての教員が子供の自殺予防をするべき、という言説を見ることは少なかった。筆者は臨床心理学を専攻しているが、臨床心理学の立場から自殺について述べてみたい。

2. 「自殺企図の実態と予防介入に関する研究」について

厚生労働省の「自殺企図の実態と予防介入に関する研究」（平成16-18年度）によれば、自殺既遂は第1回目の企図であることがわかっている。既遂者の20パーセントしか企図前の周囲に相談をしていなかったことがわかっている。このことから、自殺死を防ぐためには第1回目の企図前でとめること、すなわち一次予防が最も効果的であると考えられている。つまり、周囲の人間が「自殺を考えている人」に気が付き、相談に乗るという活動をもっと広めなければならない。精神医学的にはうつ病は気分障害の一つに分類され、うつ病の症状に「希死念慮」がある。近年増えている小学生、中学生の自殺がうつ病によるものかは診断がされていないため、断言はできないが、うつ病もしくはうつ状態であった可能性はある。

3. 自殺の危険因子

高橋（1992）によれば、自殺の危険因子は「自殺未遂歴、精神障害の既往、サポートの不足、性別、年

齢、喪失体験、性格、自殺の家族歴、事故傾性、児童虐待」があげられている。学校では自殺未遂歴を知ることができないため（自宅で手首を切るなどをしていても知ることができない）、ここでは事故傾性、つまり学校でけがをすとか、危険な行為をしているかどうかを見ていく必要がある。また、リストカットの跡なども袖から見えることもあるだろう。サポートの不足、は両親が多忙である、両親が離婚した、友人がいない、あるいはいじめられているなどの子供はサポートの不足が予測され、学校の教師が関わる余地があると考えられる。一人一人の子供にじっくり話し合う時間がとれない場合は、学校内にたまり場や相談先を作り、養護教諭やスクールカウンセラーなどと「チーム学校」として対処法を作っていく可能性があげられるだろう。

児童虐待については『生徒指導提要』にも項目が挙げられているが、近年の児童相談所の統計をみると、「心理的虐待」の件数が増え、虐待を行う者も実母、実父の合計比率が9割となっており、「児童虐待を見つける大人」としての「教師」の役割は高まっていると考えられる。

4. 中高生の自殺の原因

「中高生の自殺予防対策に関する文献的考察」（小室、榊原、2022）によれば、文献レビューによれば中高生の自殺の原因、動機は健康問題、家庭問題、男女問題、学校問題の順に多かった。健康問題は精神疾患、うつ病や適応障害が多かった。家庭問題は親子関係の不和、男女問題は失恋、学校問題ではいじめが最も多かった。中高生の自殺企図者のうち、精神科受診は約6割であった。自殺手段としては飛び降り、薬物中毒の順に多くなっている。薬物の入手方法としては家庭用品（塩素系洗剤）が約7割を占めていた。

筆者の自験例でも、高校生がファブリーズを飲んで死のうとしたり、大学生が市販の風邪薬を100錠飲んで死のうとしたり、また農薬を飲んで死のうとした例が見られた。学校の対策としては、屋上に出られないようにする、飛び降りできそうな窓を設置しない、板を打ち付けるなど物理的に「飛び降りできないようにする」対策が必要になるだろう。また、学校内の薬品関係の管理（理科室、保健室など）も見直す必要がある。過去に学校の教室内で首吊り事件があったことも体験している。紐を吊り下げることができるような物

品を設置しない、学園祭などで物品がたくさん学校にある場合の管理も注意が必要である。

自殺関連行動の実態では、「自殺関連行動あり群」のほうが家族関係、友人関係に困難を感じているという結果であった。「自殺関連行動あり群」では、相談先として「友人」「家族」を選ぶものが有意に低く、「誰にも相談しようと思わない」と回答する割合が有意に高かった。

5. 自殺一次予防対策

中高生への自殺一次予防対策としては以下のようなことが行われている。「心の不調に自分自身で気が付くことができるように自己理解を促す教育」「自他肯定感を高める教育」「生・死を考える教育」「精神疾患についての教育、自殺に関する認識を改める教育」「呼吸法のようにストレスを軽減する方法を教える教育」「周囲の人に助けを求める SOS の出し方教育」「友人に助けを求められたときに適切に対応できる SOS 受け止め方教室」小野貴美子（2015）は「保健師と教師が中学生に対して自殺予防対策を施し、イメージ法や呼吸法を伝えた。実施後のアンケートでは 60% の生徒がよくわかったと回答した」（2015）と報告しており、保健師など外部の力を借りて、教師が学校で「自殺予防対策」を実施する道筋を示している。

東京都足立区では教育委員会と衛生部が協力し、区内の小、中、高校で特別授業「自分を大切にしよう」を実施している。足立区は、生徒を対象とする理由として「①若いうちから自分を大切にすることを教えることで、将来の自殺予防にもつながる ②自分を大切に思えない子どもたちは、いじめなどの問題行動や、援助希求行動をとれず問題を抱え込むなど、将来の自殺のハイリスク者になりかねないため ③青少年期のこころの健康を放置するとその後の人生に大きな影響を与えることもあり、予防に資する教育をすることが重要である」という理由を挙げている。また、「区から派遣された保健師が授業を実施するため、学校側の負担が軽減できる」として、役所（衛生課、保健師）との連携が学校側の負担を軽減させるとしている。

筆者が「教育心理学」の授業で教師による自殺予防について触れた回では学生から「自分がもし教師になったときに、自殺予防教育をしなさいと言われても、なにをやればよいかわからない」という感想が見られた。いま現在（2024）大学生の年代でも小、中学校などで「自殺予防教育」を受けたことがないのであり、自分が受けたことのない授業については、イメージしにくいものと考えられる。筆者自身は臨床心理士になるときの大学院の授業で「自殺を考えている人は止めること、なぜ自殺を考えているのかよく聞くこと」等

カウンセリングの授業を受けたことはある。しかし、「自殺予防」の授業を多くの人々の前で、集団を対象に実施したことはなく、またその授業を受けたことはない。臨床心理士になってから自殺研究者の大原健士郎先生の講演を聞きにいったが、それはカウンセラーとしての研修の一環だった。

今後は教師が「自殺予防教育」を行う場合を念頭に、教職課程で大学生に対して「自殺予防教育」の実施の仕方を伝達するということも考慮に入れる必要があるだろう。

6. 子どもの自殺に関するデータ

これまで自殺予防対策について述べてきたが、子供の自殺が増えているというデータはあるのだろうか。文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果によれば、自殺した児童・生徒数は増加傾向にある。令和 2 年度の児童・生徒の自殺者数は前年度から 98 人増加の 415 人となっている。このデータでは令和 2 年は小学生が 7 名、中学生が 103 名、高校生が 305 名、合計 415 名が亡くなっている。

例えば平成 23 年では小学生 4 名、中学生 41 名、高校生 157 名合計 202 名が亡くなっている。平成 16 年は小学生 4 名、中学生が 31 名、高校生が 91 名、合計 126 名が亡くなっている。神奈川県教育委員会が把握している神奈川県内のデータでは、令和 2 年で小学生が 0 名、中学生が 13 名、高校生が 14 名、合計 27 名が亡くなっている。平成 20 年では小学生 0 名、中学生 0 名、高校生 0 名、合計 0 名となっている。県のデータのほうが比較しやすく、増加している様子が伺える。

日別の発生状況では内閣府「平成 27 年版自殺対策白書」によれば、18 歳以下の自殺は夏休み明けの 9 月 1 日に集中している。内閣府の白書では「児童生徒の自殺を防ぐためには、学校や家庭、地域においての対応や連携が重要であるが、自殺が起こりやすい時期が事前に予想できるのであれば、その時期に集中的な対応を行うことで一層の効果が期待できると考えられる。」と述べている。学校現場としては、夏休み明けに児童生徒に登校をしてもらうことを期待しているが、9 月 1 日に自殺が集中しているのは学校の再開が児童生徒の心理的プレッシャーになっているということである。これに関しては学校から「学校に来なくてもよい」というメッセージは出しにくいので、「心の不調に気が付く教育」などで自分が無理をしているようなら、9 月 1 日は休む、1 週間程度休んでから登校してもよいなどの段階的な登校を認めるなど、五月雨登校を認めるなど児童生徒の多様性を認めることが必要になっていくことだろう。あくまで学校は教育をす

る場であり、児童生徒の命が失われてしまっては教育を行うこともできない。普段から教師も生徒も「命を大切にする教育」を行うことが今後の学校にとって必要になっていくと考えられる。

7. 今後の展望

今後は海外の自殺予防の研究、自殺の原因の研究なども調べ、論文として発表していく必要がある。国内の文献調査も、今後システマティックに行い、どのような自殺予防の対策が教育現場で行われているのかを確認していく必要がある。

文献

- 高橋祥友 1992 「自殺の危険 臨床的評価と危機介入」 金剛出版
- 小室紗也香、榊原 文 2022 「中高生の自殺予防対策に関する文献的考察」
- 島根大学医学部紀要、第 44 巻、11－18 頁
- 小野貴美子 2015 「中学生を対象にした自殺予防講話」 別府大学短期大学部紀要、34 号、43－53 頁

「厳しい指導は必要」という学生の声を どのようにとらえどう応えるのか

——生徒指導上の不適切な指導と考える例をめぐって——

法政大学キャリアデザイン学部/社会学部 兼任講師 遠藤 裕子

課題設定

2022年(R.4)12月、12年ぶりに生徒指導提要在改訂され、担当する教育相談の授業では教育相談に関するページ(P83-P96)を中心に取り扱い、教育相談における基本姿勢となるカウンセリングマインドに関連して「不適切な指導と考える例」にふれている。この内容は、昨年度(23年度)の授業で初めて取り扱ったが、学生のリアクションペーパー(以下、RP)に「厳しい指導は必要だ」というような記述が少なくない数あることに気がついた。教育心理学の授業で扱う「教師の役割」では、教師のあり方が学級風土に及ぼす影響について「教師の機嫌の悪さ」や「教師の疲労が醸し出す空気」などで教室の雰囲気が悪くなることに言及する記述が毎年散見される中「厳しい指導は必要」という学生の声に違和感を覚えた。その声をどのようにとらえどう応えるのかを課題とする。

研究の方法は2024年度春学期に多摩キャンパスにおいて、教職課程・教育相談の授業を受講した学生115名のRPの記述のうち「不適切な指導と考える例」(資料2)に関連するものを資料(資料1学生のRPの記述)とし考察することとする。

【1】「不適切な指導」はなぜ繰り返されるのか

1. RPの記述にみる「不適切な指導」の実態

資料1を参照しながら考察していく。「不適切な指導」(資料2)に関わって記述した学生29名の内、怒鳴るなど「不適切な指導」にあたると思われる指導を受けた経験があり否定的な記述をした学生は9名で、部活動以外が3名、部活動内が4名、学校外の活動(スポーツ系)が2名であった。

部活動以外では01「日常的教育活動の場における指導の中で、毎回怒鳴る」01「生徒のみならず後輩の先生をみんなの前で怒鳴る」02「連帯責任のように大声で全員に聞こえるように怒鳴る」03「運動会の練習の時マイク越しに名指しで怒鳴る」などが行われていたことがわかる。部活動内においては04「バカという文言、退部に追い込むほどの暴言」07「高校生への

体罰や暴言、部員全員が退部」などひどい扱いを受けたことがわかる記述がみられる。また学校外の活動(スポーツ系)においても、08「練習からピリピリした雰囲気、顔にボールを当てられる」09「必要以上に走らせる」などの記述があった。もはや「指導」とは呼べないほどの酷い状況があり、教育の現場では絶対にあってはならない対応だと言える。このような対応をしないと指導にならないとは到底考えられない。それにもかかわらず、なぜこのような「不適切な指導」が行われるのだろうか。

2. 「叱る依存」のメカニズム

臨床心理士・公認心理師である村中(2024a)は自身の仕事との関連で脳科学や認知科学を学ぶ中「誰かを罰することで、脳の報酬系回路は活性化する」という研究報告に衝撃を受け、脳科学の視点に専門である心理学の知見を加え「叱る依存」という言葉を用いて、人が他者を叱るということについてのメカニズムを説明している。「叱る」という行為は多くの場合、叱られた人の回避行動を引き起こす。「叱られる苦痛」から逃れようとして従っただけかも知れないのに、叱った人には叱ったことへの報酬となり、自己効力感が高まる。こうして「叱る」という行為を繰り返すようになる。「叱る」という行為には依存性があり、どんな人でも環境さえ整えば「叱る依存」の落とし穴にはまってしまう可能性が十分にあるとしている。

そうであるとすれば、特に部活動においてはどんなに理不尽な叱り方をしても生徒が従うことで、それが叱った方の成功体験になり、叱る方に大きなダメージを与えるくらいの抵抗や反抗がない限り、指導とは言えない指導が繰り返され、エスカレートしていくことも考えられる。

【2】「厳しい指導は必要」という声をどのようにとらえるか

1. RPの記述にみる「厳しい指導は必要」の実態

「不適切な指導」に関わって記述した学生29名の内、「厳しい指導は必要」とする記述した学生は6名で、部活動関連以外が3名、部活動関連が3名であった。

部活動関連以外では10「また怒られたくないという感情からいじめをしなくなるといった良い面をもっている」11「教員がそうしてしまう気持ちも理解することができる」12「少し怒鳴るのは必要なかもしれないと思う（子育てにおいて）」という記述がみられた。

部活動関連では13「どんなに忙しくても辛くても、あのときに比べたら全然マシだと感じ、何にも負けないメンタルが身についたと思っている」15「チームで動いて、チームでひとつの目標に向かっていっているものに対して、同じ方向に向かっておらず、別のベクトルに向いている生徒は叱る必要があると思う」15「怒られているときは嫌だなと思っていたけれど、成長するにつれ、メンタルが強くなり、何にでも挑戦できる生徒になれた」という記述があった。

2. 指導者（教育者）にかかるプレッシャー

前出の村中は、厳しく叱る姿勢が熱意や愛情の証拠だと見なされ、きちんと叱れないような指導者、教育者は「未熟だ」「（指導する相手に）舐められているからうまくいかない」などと評価されることがあるとし、「叱らないと（社会から）叱られる」というプレッシャーが存在しているとしている。また2012年に高校のバスケットボール部で起きた顧問からの繰り返しの暴力を受けた男子生徒が自ら命を絶ってしまった事件を取り上げ、指導という名の「暴力」を支える人たちの存在があることを指摘する。この事件をめぐるのは暴行があったことは否定しがたい事実として認めておきながら「人として大切なことを教えてくれた」「先生のおかげで社会でも通用する強い人間になった」などの論調で顧問を擁護し、顧問への寛大な処分を求める嘆願書が提出されている。

人ひとりの命が失われてもなお「厳しい指導」を是認するのはなぜなのだろうか。学生の記述にも「何にも負けないメンタルが身についた」「メンタルが強くなり、何位でも挑戦できる生徒になれた」とある。「どんなに忙しくても辛くても、怒られている時よりはまし」「怒られているときは嫌だなと思っていたけれど」というにもかかわらずである。

3. 「きちんと指導することが必要」とする声の検討

2-1の記述のほど強い主張ではないが、3. その他の14名の記述にも「厳しい指導」を是認する声がみられる。16「中・高一貫の男子校。男子校の中学生を言葉で諭すことは不可能。（中略）大抵の場合はむしろなめられてしまう。実際、どの先生も声を荒げていた」19「指導する際に体罰をするのはもちろんよくない指導方法だが、だからといって優しくすぎたり指導しなさすぎても、教師と生徒という関係が崩れてしまうと感

じた」24「優しく指導しても、小さい子などはやんちゃな時期であったら、言うことを聞かないかもしれない」29「自分が中学生のとき、怒鳴られた経験がある。そうやって怒鳴られたからこそ、自分の誤りを認めることができ、今の自分につながっていると考えている」がそれにあたる。これらの「きちんと指導することが必要」という声を丁寧に検討する必要があると考える。

4. 教育の場における「叱る」のあり方

一般的には「叱る」は相手の成長や改善を促すために注意やアドバイスをすることとし、感情的に自分の怒りをぶつけることを「怒る」として区別されていて「怒るのはダメだが叱ることは必要」というように言われることがよくみられる。村中（2024b）は「叱る」という言葉は多義的であるとして、「言葉を用いてネガティブな感情体験を与えることで、相手の行動や認識の変化を引き起こし、思うようにコントロールしようとする行為」と定義した。この定義においては「叱る」も「怒る」も同義であると言える。

教育の場においてはトラブルも生じるわけで、当然指導することが必要になる。このような場合にはどのような「叱る」が必要なのか。これについては、文中、村中と対談した工藤勇一氏（元横浜創英中学・高等学校校長/元東京都千代田区立麹町中学校校長、以下工藤）の「僕の叱り方は村中さんの『叱る』の定義からするとはみ出している。相手にネガティブな感情を抱かせないこと、相手をコントロールしようとするのではなく、状況を自分で解決していくための支援をすること、この2つをモットーとしている」という発言が教育の場における「叱る」のあり方を示しているように思う。

藪下ら（2024）は「世界からの押し返し」という言葉を用いて「正しく叱ること」の必要性を説明し「世界からの押し返し」の不足が環境への不適応を招くとしている。この「世界からの押し返し」は工藤が言うところの「状況を自分で解決していくための支援」に通じることがあると読み取れる。藪下らは自らも含め、多くの大人は思いのほか「世界からの押し返し」ができていないと指摘する。大人（親や先生・学校、以下大人）が「思い通りにならない環境」として立ちあがると子どもには不快な感情が芽生え、大人はその不快な感情と対峙しなくてはならなくなり、それには相応のエネルギーを必要とするからであるとする。「世界からの押し返し」になっていない大人の対応とそこから生じる問題については、次のような例を挙げている。パン屋さんで子どもが未会計のパンに触れようとしたときに「店員さんが怒るからやめよう」と言う。これを押し返しの「外注」と呼び、これをする事で、本来親との間に生じる不快感を親との間で収める

という体験ができなくなるとしている。以上は親の対応の例であるが、藪下はスクールカウンセラー（以下、SC）の立場から「押し返し」ができない教師が見受けられるようになっていとし、そのことも様々な不適応を招く一因になっているのではないかと指摘している。

【2】「厳しい指導は必要」という声にどう応えるのか

3-(3)で述べたとおり「厳しい指導は必要」という声は「指導すべきときにはきちんと指導してもらいたい」ということではないかと思われる。もちろん【1】-1で取り上げたような指導とは呼べないようなやり方は否定したい。【1】-2で記述した「叱る依存」のメカニズムがあることをふまえると、指導者（教育者）はこのメカニズムを十分に理解した上で「依存」に陥らないようにしなければならないし、同時に社会からかかるプレッシャーを是正していく必要があると考える。

「きちんとした指導」は【2】-4で取り上げた「世界からの押し返し」を大人が正しく行うことに他ならないと考える。これは怒鳴ることでも、村中の言うところの「叱る」でもない。工藤の言う「頭ごなしにこちらの価値観や願望を押しつけて叱るのではなく、問いかけを糸口にして対話をする」ということになるだろう。

学生の記述の中にもヒントがある。資料2の3.その他～19「怒鳴ったりするとその場や即時での指導効果はあるが、長い目で見ると生徒の心理的恐怖によって指導するよりも、冷静に生徒と対話するように指導すると良いと感じた」26「生徒が精神的にも健康に育っていくためには、まず教師側のストレスを減らしていくことから始めるべきだと思う。「怒る」のではなく「指導し理解してもらうこと」を優先していくべきだと考えた」27「怒鳴るということは、先生から生徒へ一方的に主張することであり、生徒の主張をねじ伏せることと同じである。そのため生徒は深く鮮明にふり返ることはできない。しかし語りかけるように理知的に怒る先生は、生徒自身になんで？ どうして？ と問いかける。そして発言させる。そのため嫌でもふり返らざるを得ないような状況を促すことができる。私は怒鳴るようなことはしないし、できないと思う」ここには対話や語りかけ、問いかけと発言させることという文言が並んでいる。

RP記述した学生が4年生だとすると、彼らが小・中学生だったのは10年ほど前だと思われる。状況は変化しているのか、あるいは変わっていないのか。今

津（2014）の著作をあたってみた。その中では体罰問題が大きく取り上げられ、かなり激しい事例が挙げられている。またいじめ問題と体罰問題を並列しその解決法を論じている。ポール・ディックス（2024）はイギリスでのことであるが「今なら逮捕されるが、20年前は教師が子どもの胸ぐらをつかんで壁に押しつけていても誰も疑問を感じなかった。10年前でも居残りを撤廃して対話主義の生徒指導をしたら鼻であしらわれたと思う」と言う。この2つの著作でみるかぎりにおいて、この10年くらいの間に「不適切な指導」はかなり社会問題化されたと言える。その流れの中で、2022年の生徒指導提要の改定にあたっても言及されることとなったのではないかと考える。

「厳しい指導は必要」という声には、指導すべきときにはきちんと指導することが必要であるが、それは「不適切な指導と考え得る例」にあるような方法ではなく、大人がしっかりと向き合い、言葉を尽くして対話する中で行うことであると応えたい。

今後の課題

今回の研究は、2024年度春学期に多摩キャンパスにおいて教職課程・教育相談の授業を受講した学生のRPへの記述を資料として行ったものである。ここにはスポーツ健康学部の学生が多く含まれており、部活動を始めとする体育会系の活動における影響をかなり受けていると推察される。秋学期は市ヶ谷キャンパスで同じ授業を行なったが、比較して「厳しい指導」に対して肯定的なとらえ方は薄いように感じている。執筆の時期の関係でていねいな分析を行えていないので今後の課題としたい。

また、部活動など体育会系の活動における「好ましい指導」については、05「私は中学生のときにバレー部に所属していたが、何度か数えきれないほど怒鳴られた。また理不尽に怒られることも多く、先生の気が済むまで走らされることもあった。（中略）一方、駅伝部にも所属していたが、駅伝部の先生は生徒一人ひとりと向き合ってほめてくれる先生だった。駅伝部の練習はバレー部と同じくらいキツかったが、その先生のおかげで練習はとても楽しかった。中学生にもなれば論理的に考える能力も身につけているので、怒鳴って従わせるということは本当に無意味なことだと思う」08「高校の部活ではボトムアップが取り入れられ、いわゆる弱小で成績を残せなかったものの、考える力が養われ、人間的にとっても成長できたと感じている」という学生の記述から学ぶところが大きい。今後さらに深めていきたいところである。

資料

資料1 学生のRPの記述

対象：2024年度春学期に多摩キャンパスにおいて、
教職課程・教育相談の授業を受講した学生

記述の数：受講生115人の内、関連した記述が見られた29名分

記述内容の内訳：1. 怒鳴るなど「不適切な指導」にあたると思われる指導を受けた経験があり否定的な記述をしている。(9名) 2. 怒鳴るなど「不適切な指導」にあたると思われる指導を受けた経験があるが「厳しい指導は必要」とする記述をしている。(6名) 3. その他(14名)

備考：学生のRPの記述について、以下の加工を施した。

① 文体を常体で統一した。② 明らかな「てにをは」の誤りは修正した。

1. 怒鳴るなど「不適切な指導」にあたると思われる指導を受けた経験があり否定的な記述をしている。9名

1-1 部活動以外 3名

01 私が中学生のとき、生徒を叱る場合、毎回怒鳴る先生がいた。生徒だけでなく後輩の教師をみんなの前で怒鳴ったりしていた。今考えると、そのような教師は「不適切な指導」について言及がなかったから存在していたのではないか。生徒指導提要の改定により減ことを願っている。

02 小学校や中学校で何人かが大声でしゃべっていると連帯責任のように全員に聞こえるくらい大きな声で怒鳴っていたことがとても印象に残っている。(自分は) 悪くないのに怒鳴られた気持ちになり、今でも先生に怒られている人を見ると思い出して嫌な気持ちになる。

03 小学校の運動会の練習の際、ダンスの振り付けを間違えただけで、全校生徒の前でマイク越しに名指しで怒られた経験がある。その記憶が今でも悔しくて忘れられない。小学生ながら、当時、将来自分は子どもに対して、こんな理不尽な怒り方は絶対にしないと思った。

1-2 部活動内 4名

04 私自身、高校の部活で、試合のとき、先生の思い通りにプレイができないと「バカ」とか「何やってんだよ」と怒鳴られたことが何度もあっ

た。私は精神的にダメージを大きく受けずに続けてことができたが、後輩は顧問から怒鳴られすぎて何人も退部してしまった。怒られることにより頑張ろうと思う人ばかりではない。

05 私は中学生のときにバレー部に所属していたが、何度か数えきれないほど怒鳴られた。また理不尽に怒られることも多く、先生の気が済むまで走らされることもあった。当時、部員からその先生は全く慕われていなかった。一方、駅伝部にも所属していたが、駅伝部の先生は生徒一人ひとりと向き合ってほめてくれる先生だった。駅伝部の練習はバレー部と同じくらいキツかったが、その先生のおかげで練習はとても楽しかった。中学生にもなれば論理的に考える能力も身につけているので、怒鳴って従わせるということは本当に無意味なことだと思う。

06 中学のバスケット部で、先輩の言い分しか聞いてもらえなかったり、試合中に怒鳴られて暴言を言われたりしたことを思い出した。すごく嫌な思いをしたので、自分は絶対にしないと決めている。

07 高校生のときの部活で体罰や暴言を受けていて、全員で退部した経験があり、生徒指導提要の改定は良いことだと思った。私が教師になった際には、自分のような経験をする人がいなくなって欲しいので、時代に合わせて変化させていくことは大切だと思った。

1-3 学校外の活動(スポーツ系) 2名

08 私は野球を長く続けていた関係で、学校のみならず、様々な形の指導を受けてきた。中学在学時のクラブチームはとても圧迫的な空気で、練習からとてもピリピリした雰囲気だった。何度も怒鳴られ殴られてきたが、結果的にこれ以上ないという結果を残すことができた。今考えると、そのチームはコーチが3人いて、ひとりとは前述のようなとても怖い方、ひとりとはユーモアがありながらやるときはやるという方、もう一人は熱血だが現代風の指導をしてくださる方で、バランスが取れていたと言えるのかもしれない。しかし当時は成績を残すまでは毎日辞めたいと思っていた。高校の部活ではボトムアップが取り入れられ、いわゆる弱小で成績を残せなかったものの、考える力が養われ、人間的にとっても成長できたと感じている。一概にど

ちらが正義とはいえないが、このように対極的な指導を受けてきた、受けてこられたからこそ、双方のメリット・デメリットを理解しているつもりである。ただ学校教育に関して言えば、寛容な心をもって、決めつけることのないような指導を心がけたいとつくづく思う。

- 09 今日の講義で印象に残ったことは「マルトリートメント」である。私は小学校の頃、バレーボールのクラブチームに入っており、そのチームの監督は怒鳴る、ボールを顔に当てる、必要以上に走らせるということを選手にさせていた。私は小学生ながら、監督の指導には違和感を感じており、うまく避けていた。その人は当時30代半ばくらいの年齢で、学生の頃には同じように、あるいはもっとひどい暴力に近い指導を受け、結果を出したから、そのような指導を私たちにしていたのだと思う。確かに自分が成功した方法と同じように使うのは、経験に基づいたことであり、貴重だとは思いますが、その考え方・やり方を押し付けるのは違うと思う。時代や文化は変わるものであり、現代においては変容ぶりがすごいです。その変化に完全に適応するのは難しいが、現代の風潮を受け入れつつ、自分軸をもった大人になりたい。

2. 「厳しい指導は必要」とする記述あり 6名

2-1 部活動関連以外 3名

- 10 個人的には怒鳴るという行為について、そんなに悪いことだと考えておらず、理由なく怒鳴ることが問題だと考えた。例えば、いじめをしていた子どもに怒鳴れば、また怒られたくないという感情からそういったものには臆病になり、いじめをしなくなるといった良い面を持っているため、怒鳴ることはそんなに悪くないと考えた。
- 11 不適切な指導についての言及で、具体例が挙げられていたが、教員がそうしてしまう気持ちも理解することができると考えられる。教員の指導法についての相談ができる環境はそういう意味からも必要だと理解した。
- 12 私は父から時に怒鳴られて育ってきた。古臭い考え方かもしれないが、子育ての観点からみると、少し怒鳴るのは必要なのかもしれないと思う。(あくまでも子育てにおいて) 教育的観点からみると、子どもに正しい情報や教えをしなけ

ればいけないのだと感じた。

2-2 部活動関連 3名

- 13 私は体育会の部活だったので、怒鳴られるのは普通だった。当時は嫌であったが、今思うと厳しくされて良かったと思っている。今、生きていてその時より辛いことは起きていないし、どんなに忙しくても辛くても、あのときに比べたら全然マシだと感じ、何にも負けないメンタルが身についたと思っている。怒鳴ることや怒ることはよくないと今回学んだが良い点も全くないことはないというのが私の考えである。例えば、部活内での練習の空気が締まるという恩恵を部活の部長として受けていた。昭和の考えに洗脳されているのかもしれないが、このような形も正しいのではないかと思った。何が正しいのかわからないが、怒鳴らなくても伝えることはできると思う。
- このような考えは改めるべきかと自分自身考えさせられる授業だった。今の私があるのは厳しい部活があったからだと思っている。最近の人はメンタルが弱いと言われているが、昔の人が強いのは、怒鳴られた世代だったからではないのかと疑問も生じた。
- 14 自分の中学・高校生活をふり返ってみると、生徒指導の先生のイメージは怖い女性の先生やおじさん先生がやっているというイメージだ。これらの先生は生徒の声に耳を傾けてくれず、一方的に決めつけて来ることがあった。もっと先生全体が耳を傾けて話を聴いてくれれば良い生徒になっていくと思う。「怒鳴ることがよいことではない」と言われているが、自分の性格がヤンチャだったこともあり、よく怒鳴られ、怒られていた。自分の父も怒鳴って怒ることが多い人である。今回の授業で言っていたが、怒って指導するのはいつでもよくないことだとわかった。部活で剣道をしていたが、先生の指導のおかげで強くなれ、心も成長することができたと考えている。日本の和を学ぶにはときには強く指導することも重要なのではないかと授業を受けて思ってしまった。
- 15 「不適切な指導」の中に大きな声を出して怒らないというのがあり、それはその通りだと思う。しかし、部活動の場合など、チームで動いて、チームでひとつの目標に向かっていくものに対して、同じ方向に向かっておらず、別のベクトルに向

いている生徒は叱る必要があると思う。私は中学では陸上部で、とても強い時期であり、顧問も厳しい人であった。準備や片付けが遅れていたりするとすぐに怒られた。怒られているときは嫌だなと思っていたけれど、成長するにつれ、メンタルが強くなり、何にでも挑戦できる生徒になれた。「怒られる」ということをプラスに変えるのかマイナスに変えるのかは自分自身であり、怒ると成長する生徒なのかどうかは教師が見極めていくべきあるが、一概に「大きな声を出して怒ること」を悪と捉えなくてもいいと思った。

3. その他 14人

16 大声で怒鳴ることがマルトリートメントでよくない。もちろん言っていることは分かるし、納得もできる。でも同時に難しいことだと思う。私は中高6年間男子校だったのだが、男子校の中学生を言葉で諭すことはほぼ不可能だと見て思っていた。もちろん、それで間違いを理解する人もいるが、大抵の場合はむしろなめられてしまう。実際、どの先生も声を荒げていた。しかし、その中でも私の担任の先生は工夫して何とか私たちを諭そうと言葉を伝えてくれていた。そんな先生でも年に数回は怒鳴っていた。現実的に考えて、時と場合にもよるが、怒鳴ることも必要かもしれないと思ってしまった。その先生はよく「怒鳴られて学ぶのは動物に対するしつけと同じ、人なんだから頭で考えて理解してほしいとおっしゃっていた。今なら、もちろんその通りだと理解できるか、当時、私たちには分からなかった。でも、そういうもので、後に理解できれば良いと私は思ってしまう。時には怒鳴ることも許されないのか？ということが知りたい。

17 私も過去に「不適切な指導」を見たことがあるため、自分がそのような指導者にならないようにこの授業で学んだことを身につけて将来に役立てたい。

18 (両親が教員) 私の父は初任でヤンキー校に配属されてしまったからなのか、叱る際に結構怒鳴る。母がマルトリートメントに反対で、何度も父と話し合い、最近はあまり怒鳴らなくなった。私は個人的に、父などの怒るときに大声を出すタイプの人では自分の気持ちをうまく言葉にできないことが原因で怒鳴ってしまうのではないか

と思っている。教員だけでなく、どんな場面でも相手を萎縮させ、言うことをきかせるという方法は間違っていると思う。自分の気持ちを言語化できるようになるために、幼い頃から訓練していくべきだと思う。

19 指導する際に体罰をするのはもちろんよくない指導方法だが、だからといって優しすぎたり指導しなさすぎても、教師と生徒という関係が崩れてしまうと感じた。しかし怒鳴ったりするとその場や即時での指導効果はあるが、長い目で見ると生徒の心理的恐怖によって指導するよりも、冷静に生徒と対話するように指導すると良いと感じた。

20 「大声で怒鳴る」「事実確認が不十分なまま思い込みで指導する」といった不適切な指導があったことに驚いた。小さい頃から大声で怒鳴られてしまうと恐怖を覚えたり、その先生に対して心を開きにくくなってしまっているのではないかと考えた。

21 生徒指導提要の改定において、「不適切な指導」について初めて言及されたという部分はとても重要だと思った。大声で怒鳴ったり、事実確認が不十分なまま思い込みで指導したりするのは意味がないと思っている。そういった場面を小・中・高校のときに見ることがあったので自分がそうならないようにしたいと思う。

22 不適切な指導や大声で怒鳴るなどの指導は最近見られなくなったと感じている。怒鳴らなくても指導できるという考えが広まったのかと思う。

23 小学生のとき、私は「叱られる・注意される＝怒鳴られる」であったが、学年が上がるに連れてそう思う機会は減っていった。今思えば、精神年齢が大人になったこともあるとは思いますが、社会の考えが変わりつつあったのだろうと今回の授業を通して感じた。

24 今日は指導の仕方について考えてみた。指導の仕方について最近は厳しくて、すぐに体罰やハラスメントとして問題になってしまう。優しく指導しても、小さい子などはやんちゃな時期であつたら、言うことを聞かないかもしれない。どこまでの指導ならいいのか、人によっては怒りすぎてしまう人もいると思う。

25 大声だったり行動だったり、すごく厳しい先生の部活でつらい思いをしていた友達を見てきたりしていて、今日の授業で「不適切な指導」として明記されたことを知って、もっと教師がこういう細かいところまで、いくつになっても忘れずに指導していけるような教育現場を作っていきたいと感じた。

26 授業で出てきた「不適切な指導」について「大声で怒鳴るのはいけない」というのは必ずしも生徒に対してだけでなく、教員同士でも気をつけていくべきものだと思う。

生徒が精神的にも健康に育っていくためには、まず教師側のストレスを減らしていくことから始めるべきだと思う。「怒る」のではなく「指導し理解してもらうこと」を優先していくべきだと考えた。

27 怒鳴って叱ることは生徒からしたら響くかもしれないが、語りかけるように叱ることは本当に響くと思う。これは私の経験談である。叱り方が上手い先生というのは、生徒自身に何をしてしまったのかということの自覚させるのが上手い先生だと考える。怒鳴るということは、先生から生徒へ一方的に主張することであり、生徒の主張をねじ伏せることと同じである。そのため生徒は深く鮮明にふり返ることはできない。しかし語りかけるように理知的に怒る先生は、生徒自身になんで？ どうして？ と問いかける。そして発言させる。そのため嫌でもふり返らざるを得ないような状況を促すことができる。私は怒鳴るようなことはしないし、できないと思う。

28 マルトリートメントに関する問題については、すごく共感できた。スポーツをしていても、失敗したら怒られるのではないかって思ってプレーしていたときとある程度自由にプレーしていたときではパフォーマンスに明らかに差があった。教育に対する強い責任からこういうことが起こるのかもしれないがよくないことだと思う。

29 自分が中学生のとき、怒鳴られた経験がある。そうやって怒鳴られたからこそ、自分の誤りを認めることができ、今の自分につながっていると考えている。自分の性格上、教員になってから、怒鳴るということはできなさそうなのだが、そういった指導も必要であると思っている。しか

し、今見返してみて、生存者としてのバイアスがかかっているようにも思われる。その指導で、よくない方向に進んでしまう子がいる可能性を考えるべきだと、この授業を通して感じた。

資料2 不適切な指導と考える例

- * 生徒指導提要 令和4年12月（2022年）より抜粋
- ・ 大声で怒鳴る、ものを叩く・投げる等の威圧的、感情的な言動で指導する。
- ・ 児童生徒の言い分を聞かず、事実確認が不十分なまま思い込みで指導する。
- ・ 組織的な対応を全く考慮せず、独断で指導する。
- ・ 殊更に児童生徒の面前で叱責するなど、児童生徒の尊厳やプライバシーを損なうような指導を行う。
- ・ 児童生徒が著しく不安感や圧迫感を感じる場所で指導する。
- ・ 他の児童生徒に連帯責任を負わせることで、本人に必要な以上の負担感や罪悪感を与える指導を行う。
- ・ 指導後に教室に一人にする、一人で帰らせる、保護者に連絡しないなど、適切なフォローを行わない。

参考文献

- 村中直人 2024a <叱る依存>が止まらない 紀伊國屋書店
- 村中直人 2024b「叱れば人は育つ」は幻想 PHP 新書
- 藪下遊 高坂康雅 2024「叱らない」が子どもを苦しめる ちくまプリマー新書
- Paul Dix 著 森本幸代訳 2024 子どもは罰から学ばない 東洋館出版社
- 今津孝次郎 2014 学校と暴力 いじめ・体罰問題の本質 平凡社新書
- 文部科学省 2022 生徒指導提要
- https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- 最終閲覧（2025.1.11）

「教育方法論に期待されること」と半年の授業による学生の意識の変化

～学生のレポート（アンケート）の内容の変化から～

法政大学小金井キャンパス兼任講師 藤牧 朗

要旨

はじめに、教員として教育活動に携わっていくために、教員の協働性（同僚性）と生徒とのかかわりを考えて、対話の重要性を考慮して、「哲学対話」の手法を用いて授業を進めていった。そのうえで、自分自身が学んできた方法、すなわち自分自身が身につけている方法を用いて指導をしようとしてしまうことに着目した。また、アンケートを実施し、その結果も参考にした上で、学生の学びたい内容を組み込んで、学生が学んだことを活かせるように、さらに使ってその価値を感じられるように意識して、「入れ子構造」を取り入れた授業を行ってきた。教育指導手法の基盤となる理論を身につけ自分自身の教育活動を進めていくことで学生の活動も意欲も高まったのではないかと感じられる（学生の意見及び感想参照）。

Abstract

Firstly, in engaging in educational activities as a teacher, I considered the importance of collaboration among educators (collegiality) and relationships with students, emphasizing the significance of dialogue. To this end, I incorporated the method of “philosophical dialogue” into my teaching approach. Furthermore, I focused on the tendency to rely on methods I had personally learned and developed over time. By conducting surveys and referencing the results, I incorporated topics that students wished to learn, aiming to create lessons where they could apply their learning and recognize its value. With this in mind, I employed a “nested structure” in my lessons to enhance their practical relevance. By grounding my educational practices in theoretical foundations and advancing my own teaching activities, I believe I was able to enhance students’ motivation and engagement (as evidenced by their feedback and reflections) .

0. 授業「内容」に入る前に

本学において「教育方法論」を担当させていただいて6年目になるが、毎年強く感じていることがある。

それは、「議論好きだが対話ができない」学生が多いということである。分かりやすくいうと、議論をして自分の考えが他人の考えよりも優れていることを示すために、他人を黙らせ他人の考えを潰そうとすることを自然としてしまう学生がいること、そのような議論になってしまうことを嫌って話し合うこと自体や自分の意見を述べることを避ける学生が多く見かけられることである。その状態で、グループワークを行うと、議論慣れした議論好きな人だけが意見を言うようになってしまう。それでは、多くの人が意見を出し合って話し合うことができず、多様な考えを聴くことも組み合わせることも、そこから新しい考えが出てくることもあり得ない。そこで、ひとり一人が、否定されることなく、自由に自分の考えを述べるという時間をとる形で「哲学対話」を取り入れてきた。取り入れた当初は、他人の意見を横から割り込んで黙らせ「なぜ議論してはいけないのか」という意見を言う学生もいた。しかし、自分個人の考える正解が「勝った」と思って満足してしまうことは好ましいことではない。教員となる人材が、そのような、多様性を認めないことはそれだけでも問題があるが、まして、VUCAの時代、既存の考え方では解決できない課題がたくさんある中で、それに対処するためには、多様な人がさまざまな考えを持ち寄って協働的に解決していくことが望まれる。そのような動きがとれるようにするためには、まず、「対話的に」ものごとを進めていくことは求められる。そこで、授業の初めの段階で、「哲学対話」の方法を身につけてもらい、その方法で話し合い語り合いながら知識や考えを掘り深めていくとともに、教育について考えながら、理論に基づいた教育実践力や教育手法を学んでいくような「入れ子構造」となった指導の進め方を試みてきた。

第1回終了後に、「哲学対話」を経験して感じたこと、考えたこと（一部授業全体の感想を含む）を記述してもらった。その内容を以下に示す。

- ・ 哲学対話では、「あなたにとって、いい教師とは」についていろいろ意見がでて、否定せず自分の経験に即して話すことで、他の人の話を聞いて「確かに」と思うことが多く、自分の意見が（変わったというよりかは）広がりました。
- ・ 哲学的対話は他人を否定しないで、ただ聞いてい

るだけでもいいという取り組みに対して斬新で魅力的なものだと非常に感心した。

- ・ 哲学対話はもちろんのこと、ZOOMを用いて話し合うことが初めてであったので、しゃべりにくさが余計あり、難しかった。
- ・ 初めて哲学対話というものをやってみて、「否定しない」という考えは大切なことだと感じた。
- ・ 哲学対話というものがあり、知識ではなく自分の経験に即して話すという対話の仕方があるという事を初めて学んだ。また、相手の意見を否定的な態度をとらないという事が円滑なコミュニケーションをするうえで大切だなと感じた。
- ・ ルールを決めて会話、対話することは新鮮でした。また、自分の意見を述べるだけでなく、否定せずに会話を広げるというのが面白かったです。一方で、対話かつ否定をされないという前提の上でも、自分の意見が周りとは外れていると積極的に発言するのが躊躇われました。しみついてしまった感覚なのかと思ったため、学校の環境では生徒に周りとは意見が異なっても良いという感覚を慣れさせることも大切なのではないかと感じました。
- ・ 対話の中で、自分が目指す教師像について考えることができた。他の人の理想の教師像も聞いたので、今日話し合ったことを今後の授業や教育実習にも活かしていきたい。
- ・ 初めて意識して哲学対話をしたのですが、よく教職系の授業中でやるディベートやグループディスカッションとはまた違ってなかなかスムーズにできなかった。
- ・ 「教育方法論」と聞いて、少し堅い授業を想像していたが、「哲学対話」という自由な手法を使っただけの話し合いは受け入れやすかった。結論を出す必要は無いという前提の下での話し合いは、焦りに駆られることがないため、発言しやすい穏やかな雰囲気の良いと思った。
- ・ 今回の授業では哲学対話を意識して対話を行いました。知識ではなく自分の経験に即して話すという点が意外と難しく感じました。私たちの班では「学校教育でつきたい力」について対話を行いました。授業やネットなどでの情報を基に普段話すことが多く、自分の経験に即した意見を述べようとすると、意外と考えがまとまらず、難しかったと感じました。このことから自分自身が普段、いかに他人の意見に影響を受けていたのかを知り、他人の意見ではなく、自分自身がどのような経験をし、それに対してどのような考えを持っているのかという自分の意見を持つことが非常に重要であることを理解できました。

- ・ 哲学対話はとても今日意味深いものだと感じた。ただの会話とは違い、意見知識が広がる会話になった。
- ・ グループワークを通じて自分にはなかった考えや意見に触れることができたのでとても刺激を受けました。また考えるとはどういうことかについて学ぶことができただけでなく、「哲学対話」という新たな知識に触れることができたのでとても実りのある時間になったと思います。
- ・ 同じ教職課程を目指す人としてみんなそれぞれの意見があったため、新たな視点からの学びを得られた。ただの意見交換ではなく哲学対話だったため自分の意見に自信をもって発言することができた。
- ・ 今回の授業で哲学対話について理解して少し実践することができてよかった。「対等に話をするために自由を制限→「知識ではなく自分の経験に即して話す」」をよんで実際に自分の経験に即して考えると、自分の考えに説得力が増したように感じた。また、「人の言うことに対して否定的な態度をとらない」より自分の経験に即して意見を言うことは少し恥ずかしさがあったが、否定的な態度を取られないことの確証があると自信をもって意見を積極的に言えるようになったと感じた。「分からなくなってもいい」はもっとも哲学的なルール…」より過去の話し合いを思い返してみると話し合いの中で自分の意見を見失ってしまうこともあったが、今回の哲学対話ではわからなくなってもいいと新たな視点で話し合いができたのは新鮮で面白かった。
- ・ 哲学対話をできてよかったが、時間が少なかったのが惜しかったように思う。しかし、自己紹介をして一人一人の意見を言うだけで終わってしまい、否定する暇もなかったのでこれはこれでよかったかもしれない。
- ・ 「哲学対話」というのは、はじめて聞いたが、その中でも「知識ではなく自分の経験に即して話す」というところが興味深かった。
- ・ 哲学対話という言葉を経験した。この哲学対話においては、人の言うことに否定的な態度を、自分の経験について話すということを経験した。
- ・ 学びとなったことは、哲学対話の中で、「教員免許を持っていれば授業は教えられるし、勉強を教えることはマストだけど、その他の点（生活指導）で熱心な先生の方はいい教師だなーと感じていた」という意見があって、私も思い返して、確かにそうだったと気づくことが出来た。

- ・議論ではなく対話の重要性について学んだ。
- ・自分は普段積極的に自分の話をするタイプではなく、どちらかというと聞き手に回ることが多いので、いつも話に参加しなければという焦りを感じているが、哲学対話のルールからそのようなことは考える必要がないことを学べ、気持ちが楽になった。
- ・「哲学対話」本当によいと思います。特に私は自己肯定感が低いので、「どうせ私が考えることはたかが知れている」「間違っているに違いない」と考えを放棄する傾向にある。(授業中発言もしたくない)つまり間違えることにある種の恐怖を感じている。(同じように思う人も多いと思う)。哲学対話：否定されない場であるので、自由に話しているうちに、自分でも思っていなかったことを言ったりして自分でも驚きました。一人でも思考の壁打ちをできることを最終目標に授業をがんばってみようと思います。
- ・「哲学対話」が生徒と接する上で必要なことであること。
- ・対話のルール
- ・哲学対話のような話を聞いて受け入れることは、教師になるうえでの必要な能力であるということ。
- ・自分のグループでの哲学対話では発言してくれる人が偏っていて、聞くだけでも良いという反面、全員でコミュニケーションを取り辛くてむずかしかった。
- ・哲学対話で「経験に即して話す」ことが、対等に話することに活きるというのが面白いと思いました。
- ・教育に関してたくさんの意見、知識を吸収できた。さらに哲学対話という言葉も知れた。知識ではなく、自分の経験に即して話すのはおもしろいと思った。
- ・「対話」と「議論」の違いを知れたことだと思いました。私はあまり人の意見に対して否定などをしたくないのでいつも「対話」のような話をしてしまっていると思うのですが、「議論」をしている人にとっては私の「対話」のような話し方は「議論」にはあってなくすれ違いが起こってしまうことが多々ありました。このことに今回の授業で気が付けました。
- ・哲学対話を実践の中で、知識ではなく、自分の経験に即して話すことを意識しながら、話すとき意外と自分の知識に即して話してしまっていることに気付くことができました。一方で、全員が哲学対話を意識することで、全員が話しやすい環境を築くことができると体感することができました。
- ・「哲学対話」という新しい知識を身に付けることができたことが最も大きな学びであったと思います。
- ・哲学対話という言葉自体を初めて聞いたので、まずその対話法を学べた。
- ・今回の授業の感想に似た部分が出て来ますが、今回の授業では哲学対話で決まった題材の根底にある本質を見抜くことを目的にみんなで話し合うことができて学びが多かった。色々な意見から結論を出すのは複雑化したことで難しかったが、柔軟な思考が必要だと学ぶことができた。何がいいかと思うのには個々の価値観や経験に基づいているのでそれらを疑問視するとまた新たな話題が生まれさらに話に深みが出ることも学べた。
- ・哲学対話を実践し、そのルールから多くのことを学ぶことができました。対話を通して相手と自分に対する理解を深め、自由な思考を促すことができることがわかりました。これらのルールがたくさんに組み合わせることで思考を促す環境を作り出すことにつながっていることを学びました。
- ・哲学対話で学んだような、否定的な態度をとらないという部分
- ・「哲学対話」は参加者の主体性や実践知を高める点において有効な方法だと感じた。主体性にでも、受動的にでも「考える」ことを大切にすべき。
- ・ブレイクアウトルームで行った議論で、「こんな授業をしたい、してほしい」を話し合ったが、みんなの意見を知れた。そこで、私は教員も生徒も達成感、充実感を得られる授業をしたいと考えていたが、みんながそれを肯定してくれて、これが哲学対話なのかなと学ぶことができた。

1. 第1回授業終了時のアンケートから…「授業における希望は何か」「どのような授業を期待するのか」

毎年、第1講義において、以下にあるようなアンケートを取り、2回目以降の授業の進め方に活かしてきた。今年度も同様に進めた。そのアンケート結果(n=43、複数回答)とその選択理由は下の通りであった。

サンプル数が少ないためあくまでも数値は参考程度のものとなるが、選択理由は参考にできると判断した。

-
- ① 期待なんて特にしていない。
 - ② アクティブラーニングとして使える手法を身につけること。
 - ③ 生徒に接する方法や心構えを身につけられること。
 - ④ ICTの利用の実態や利用方法を知ることができること。

⑤ 教員になる方法（教員採用試験など）の実際や対策を知ることができること。

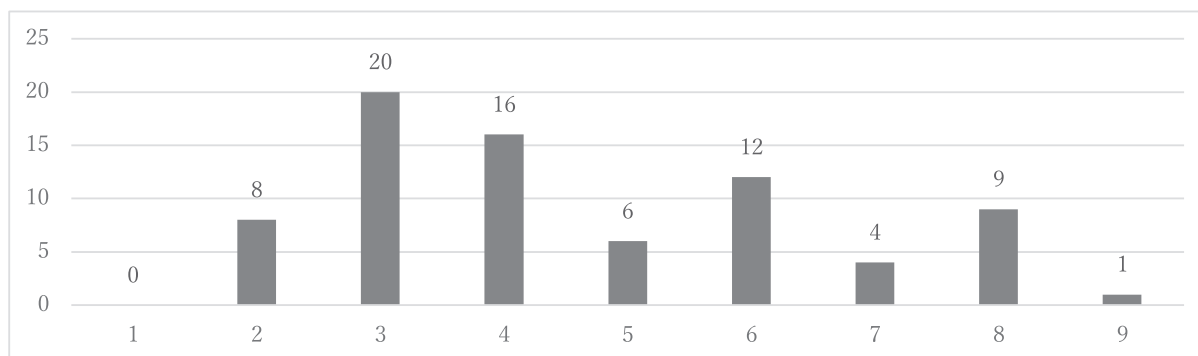
⑥ 教員の労働環境などを知ることができること。

⑦ 公立と私学との違いを詳しくきくことができるこ

と。

⑧ 教育の理論と現場を結び付ける学びができること。

⑨ その他



（図1）授業当初アンケート 2024 年度版

- ・ 教員として重要だと思うので、ICTは私の学生のとときにはあまり利用していなかったのですが、正直、ICTを利用しながら授業を行うことに前向きではないですが、推奨されているので実態や利用方法は知りたい。公立出身なので私学の特徴や違いを知りたい。
- ・ ICTの利用の実態や利用方法を知ることができること
- ・ 周りの方と話し合うことで自分の視野も広げて行きたいです。
- ・ 今後の授業形態の基本としてICTを用いていくと思うから。
- ・ 生徒が成績にとらわれずに、楽しく意欲的に勉強できるようになる接し方や、言葉遣いを知りたいです。
- ・ 藤牧先生は多くの種類の教員免許を所有しており、公立中学校・高校、私立中学校・高校、特別支援学校など様々な学校で教員をしていらっしやうと分かったので、そこでの話が聞きたいと考えた。
- ・ これまでは生徒として生きてきた中で、先生としての心構えや接し方、また教育現場の教師視点の実態を学びたいと思いました。
- ・ 自分の教育目的、教育目標を確立させるためにいろいろな教育に関する考え方を教えてほしい。また、それについて考える機会が欲しい。
- ・ 先生が複数の教員免許を持っていることから各科目に対する免許取得までのプロセスや教員となった後の実態を深く知られている方だと思うのでその辺りに期待させていただきたいと思っています。
- ・ 教員になる方法や対策、公立と私立の違い、です。

特に公立、私立の違いは生徒目線での違いは志望校を選ぶ際などでなんとなくわかっているのですが、教員目線での違いが非常に気になります。

- ・ 教員になるかどうかまだ迷っているため、教員になる前の判断材料として活かせる内容を学びたい。特に労働環境について詳しく知りたい。
- ・ 教育者になるかならないかはわかりませんが、組織の中で動く上で役立つ力を養えたらと思います。
- ・ 私は様々な人が様々な意見を言い合うことが良いのかなと思っているため選びました。その中で自分とは意見が異なる人が出てくるのかなと思うため、まとまらなくても出てきた意見を共有するような形が良いと思います。
- ・ 実際に現場に立つときの心構えを学び、真剣に教師という職業の意義について考える時間にしたいです。
- ・ 近年、「ICT教育」という言葉をよく聞きますが、ICTを使ったからといって今までの教育より良くなったとは一概には言えず、使い方によっては教育の質の低下になりかねない。そのため、本授業では、ICTの正しい効果的な利用方法を学びたいと考えております。
- ・ 理系なので、ICTについての知識もせっかくなら身に付けたい。まだ教師になるかどうかは迷っているが、なるときのことを考えて対策を知っておきたい。教員にしかわからない実際の労働環境について知るとは、将来教員になるかを考えるにあたって大切だと思う。私は公立にしか通ったことがなく、私立のことについてほとんど知らないのに興味がある。
- ・ 現代の教育現場ではICTを活用した教育が推奨さ

れ始めており、尚且つ ICT を積極的に取り入れている学校も数多くあるので、実際に自身が教育に携わったときに滞りなく活用できるように学びたいと思っています。

- ・私は中学校教育における AI リテラシーに強い関心を持っています。現在、個人的に文部科学省でのインターンや、学校の授業見学を行っておりますが、GIGA スクール構想がどれくらい浸透し、現場でどのように活用されているのかは、まだ把握できていない部分があります。この授業を通して、幅広い ICT 活用の実態を知り、それを今後の研究に役立てたいと考えています。
- ・講義名にも ICT 含むと書いてあったので ICT を活かした授業方法を身に付けられることを期待しています。また講義名が教育方法論であることから、教師の一人として生徒たちと関わっていく中での生徒との接し方や、生徒と接するうえでの心構えを身に付けられることを期待しています。
- ・教員になるには座学での受け身の体制では立ち向かえないと思っています。そこで実際に教育実習をはじめとした実践学習が必要であると考えます。そのために番号に挙げたような現代の教育に結びつくような学びができることを期待します。ICT 活用は現代の教育現場で不可欠であり、様々な手法を身に着けたうえで利用ではなく活用できたいなと思っています。
- ・これから行うであろう教育実習や介護等体験で実際に生徒と関わる時に生徒とどのように関わればよいのか学びたいと思っている。今までの教職の授業では模擬授業などで私たち同じ大学生が生徒役となり模擬の授業を行ってきたが、実際の生徒を前にすると、同じ教職を学んでいる大学生の前で授業をするときに比べてやりにくいだろう。そんな時の心構えを学べたらと思っている。同じ教職を取っている生徒同士でも生徒に対してどんな気持ち構えであるか話を聞きあって学びを深めたいとも思っている。
- ・今まで習ってきた教員職についての学びを深めるとともに、教員職につながるような ICT の学びなども深めたい
- ・教員の労働環境を知ること、世の中で教員を目指していると発言すると素晴らしい職業だと評価されることよりもやめたほうがいい、ブラックだと否定的な意見が多いので具体的に生徒側からは見えなかった教員の労働はどのようなものなのか知りたいです。
- ・アクティブラーニングについてはもちろん、実践的な授業方法を学びたい。教師のリアルを知りたい。

い。

- ・自分自身が受けてきた教育は ICT が利用されていたため、便利さなどは理解しています。しかし、先生側の視点で気をつけるべきポイントや心構え、機器でできるおすすめの機能などがあれば教えていただきたいと思っています。
- ・教育の理論について詳しく学び、現場で生かしたいと考えている。
- ・ICT を含め、生徒の理解や成長が効率よく進むような方法・工夫について学び、人に上手く伝えることや学びを深めることに活かしたいから。また、大学の授業で学んだことを、教育実習等の現場で実践できるような能力を少しでも身に付けたい。
- ・ICT 活用のための授業なのだから、それについて学びたい。
- ・ICT というワードをここ最近聞くようになり、実際の現場においてどのように使われているのか知りたい
- ・私は教員を目指しているわけではなく、スポーツの指導者を目指している。その過程で教員免許を取り、教育現場、子供への接し方などを学びたく教職課程を取っている。

上記アンケート結果に合わせて、事前に示している詳細なシラバス（下図参照）の予定を変更して進めることになった。このことは毎年のものであるが、進める順番や組み立て方は変更があっても、コンテンツに関しては省略することではなく、あくまでも組み立て方や提示する順番を変えているだけである。

2. 授業開始当初の学生の意識

中等教育（主に中学校、高等学校）における教員とは、教育実践に意識、理論、実践技術など必要なさまざまな力を兼ね備えることを求められる。この「教育方法論」は、その教員となるための設定科目であるから、それらの力を養うことに寄与するものであることが求められると考えて計画し、進めてきた（シラバスの内容参照）。

受講開始当初、講義より説明を受けることが「学ぶ方法」であると捉えている学生が多かった（毎年同じ様子である）。そのことから、この授業に参加している学生自身の中等教育段階（特に高等学校）における学習が「受け身」であったことが想像される。そこで、担当した初めの頃には、学生の希望や意識に合わせて講義型授業を行ったこともあった。教育に関する知識に関しては、まとまった書籍を紹介したり、スライドや K P 法を用いてまとめたものを示してレジメを配付

藤牧 朗

開講時期：秋学期授業/Fall

その他属性：

【授業の概要と目的（何を学ぶか）】

教育の方法及び技術についての基礎的な概念、考え方や活用法を学ぶとともに、それらの知識・技能をもとに資質・能力を育成するための単元指導計画を作成する。

【到達目標】

資質・能力の育成をめざして、周りの人と協力し、教育の方法及び技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付けるとともに、単元指導計画を効果的に作成することができる。

【この授業を履修することで学部等のディプロマポリシーに示されたどの能力を習得することができるか（該当授業科目と学位授与方針に明示された学習成果との関連）】

ディプロマポリシーのうち、「DP2」と「DP4」に関連

【授業の進め方と方法】

基本的に、対話的で協働的な授業（アクティブラーニング型授業）を進めていきます。

座席の移動を伴うグループ活動や身体的な活動、授業内での対話などが毎授業にあります。また、毎授業のグループによる議論やまとめ及び課題などは ICT 機器を用いて行います。

自己評価を含む課題も原則的に毎回出しますので期限内に遅れないように提出してください（期限内に遅れた提出物は評価できません）。毎回の課題（書籍を読む、調べるなど）があります。そこをしっかりと積み重ねることが必須です。

「主体的・対話的で深い学び」に連なるさまざまな授業を体験し、その意義に気づき、ひとり一人が自分に適した学び方及び授業方法を確立できるように努めます。

授業を中心とした学校現場における広くさまざまな教育方法について、理論に基いて理解した上で、さまざまな授業方法を疑似体験できるような時間をつくり、各自が考え、グループで議論し適当と考えられる方法を選択し、授業づくりを行います。

主体的に学ぶこと、対話的に学ぶこと、そしてそれによって“学び”が変わり深くなることを体験していきます。

授業終了後の課題そのプリント内容に関して次の授業時にできるだけコメントを加え、さらにそこにある意見に基づいて授業展開を臨機応変に変化させていきます。そのことが、後の皆さんの教育活動そのものに役に立つように考えています。そのため、授業の順序が予定とは変わるものと考えておいてください。

14 回の授業の 3 割程度をオンライン形式（Zoom 利用）とすることで、オンライン利用の授業方法にも対応できることを考えています。必要に応じて、外部の教育実践者からのお話も入れる予定です。全体として「入れ子構造」となった授業としていきます。

【アクティブラーニング（グループディスカッション、ディベート等）の実施】あり / Yes

【フィールドワーク（学外での実習等）の実施】

なし / No

【授業計画】 授業形態：対面/face to face

回	テーマ	内容
第 1 回 オンライン /online	オリエンテーション (授業における ICT 利用方法及び意義を含む)	アイスブレイクの方法 自分たちが受けてきた教育の振り返りについて「哲学対話」を用いておこなう（対話、構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 2 回 対 面/face to face	情報通信技術（ICT）を用いた教育方法と教師の専門性	教育方法論を通して何を学ぶかについて「哲学対話」を用いていっしょに考える（対話、構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 3 回 対 面/face to face	教育方法の基礎的理論、情報通信技術（ICT）の活用の意義と理論	「教育とは何か」について「哲学対話」によって改めて考える（対話、構想まとめ及び提示に ICT 利用）

第 4 回 オンライン /online	新しい学習指導要領と教育方法～知識基盤社会と社会構成主義、情報通信技術の活用（ICT 利用を含む）	教育課程で目指しているものと教育方法を関連付けて学ぶ（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 5 回 対 面/face to face	教育の内容及び学習活動（ICT 利用を含む）	「教えて考えさせる授業」の考え方を理解し、実際に体験する（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 6 回 対 面/face to face	学習活動と学習環境、教育方法と情報活用能力（ICT 利用を含む）	協調学習（ジグソー法）の考え方を理解し、実際に体験する（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 7 回 対 面/face to face	教育目標の明確化と授業のデザイン（ICT 利用を含む）	「学びの共同体」の考え方を理解し、実際に体験する（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 8 回 対 面/face to face	個に応じた指導の工夫と情報通信技術（ICT）の利用可能性	「学び合い」の考え方を理解し、実際に体験する（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 9 回 対 面/face to face	主体的・対話的で深い学び（ICT 利用を含む）	演劇的手法を取り入れた授業の考え方を理解し、実際に体験する「身体活動が思考を深める」ことを認識する（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 10 回 対 面/face to face	学力と評価の観点～「指導と評価の一体化」とルーブリックの利用（ICT 利用を含む）	ルーブリックを作成・使用中で「学力とは何か」を考え、評価とはどのようにあるべきかを考える
第 11 回 対 面/face to face	「個別最適な学び」と情報機器（ICT）及び教材の実践的活用	K P 法及び I C T 機器利用の場合の授業展開の実際を比較して考える
第 12 回 対 面/face to face	個に応じた生徒指導などの指導技術の工夫（ICT 利用を含む）	さまざまな場面での生徒とのかかわりについて考える（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 13 回 オンライン /online	教育評価～情報技術を利用した 3 観点に応じたルーブリックを用いて（ICT 利用を含む）	各授業（案）による実践に対する 3 観点評価による個別の実践と評価を行う（構想まとめ及び提示に ICT 利用）
第 14 回 対 面/face to face	授業のまとめ（ICT 利用を含む）、テスト	授業のデザインの中での反省と評価（構想まとめ及び提示に ICT 利用）

【授業時間外の学習（準備学習・復習・宿題等）】

【本授業の準備・復習等の授業時間外学習は、4 時間を標準とする】
・毎授業時の小課題（自己評価を含む）について考え記述提出する。
・授業の中で言及された書籍及び論文を読む。
・学習指導案作成課題及び発表（相互評価を含む）を行う。
☆上記のことは必須。必ず必要なものは読み記述し発言し身につけて進めるように努めること。

【テキスト（教科書）】

梶谷真司「考えるとはどういうことか」幻冬舎新書、2018（840 円＋税）
渡部淳「アクティブ・ラーニングとは何か」岩波新書、2020（800 円＋税）

藤牧朗「“深い学び”を促すアクティブラーニング型授業と評価を考える」法政大学教職課程年報 Vol.20、2022

藤牧朗「高校 1 年物理基礎指導を通し、中高一貫校で学ぶ意義を考える」法政大学教職課程年報 Vol.21、2023

【参考書】

文部科学省「中学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領」（最新版）
溝上慎一「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」東信堂、2014

奈須正裕「資質・能力と学びのメカニズム」東洋館出版社、2017
秋田喜代美・佐藤学「新しい時代の教職入門」（改訂版）有斐閣、2015

したりしてみたが、こちらからの一方的な講義が始まると眠ってしまうものも出てきてしまい、知識定着率は高いとは言えず、授業効率が悪いものではなかったと推測された。

そこで、平均して毎授業の半分以上の時間を学生同士が活動する（考える、話し合う、発表し合う）時間として組み立ててきた。そうすることで、自分自身で考え、学生同士が語り合うことにより、そこから新しい考えや一段階上の思考ができることに学生自身が自分で気づくことを期待した。

このことは、受講生が実際に教員となったときに、どのような授業を実践するようになるのかということに大きな影響を与えるものと考えられる。自分が体験していないことを実践することは非常に難しいことと考えられるからである。この担当授業においては、「入れ子構造」としての授業を意識している。そして、ここでの「学んだこと」、「学び方」、「授業方法」、「教育に対する考え方」が学ぶだけでなく、学生がそれぞれに身につけて自分の実践において生かしていけるようにできるようになることを目指している。

- ・ 教師は授業を教えることが主な業務のように感じるが、良い教師像について考えてみると人柄や生徒へのかかわり方の方が重視されているように感じた。
- ・ グループディスカッションの内容について先生が1度は考えることであったので、どの内容も他の人の考えを知りたいと思いました。私の班はテーマが「学校教育でつきたい力」であり、同い年がたくさんいるからこそ身に付けられる、コミュニケーションや勉強意欲、人付き合いなどが出ており、勉強意欲は自分では思いつかなかったことだったので、視野が広がりました。
- ・ これからの授業の流れや雰囲気がよく分かった。
- ・ グループワークを交えた授業で面白かった。手書きのスライドを使用していて、斬新だなと思った。
- ・ 今回はどんな授業なのか、先生の自己紹介の二点で多くの時間を占めましたが、教員になりたいと思っている人に合わせた授業をするとおっしゃっていてそれが本当にあるべき授業のあり方だなと先生の説明を受けて感じました。
- ・ “勉強”をさせるような教師にはなりたくないな～と思いました。もし私が教師になったら、今回の授業のように対話によって学生の意欲を高め、成長を促すような授業を行いたいと思います。
- ・ 先生が可愛くて素敵だと思いました。
- ・ 今回の授業の中で、「問いがあつてはじめて思考が動き出す」という言葉が最も印象に残った。言わ

れてみれば当たり前のことだが、今まで面と向かって考えたことはなかった。改めて、疑問を持ち、その疑問を知識に変えるために自分で探求していくことは大切だと実感したとともに、大学という、自分の興味あるものを掘り下げたり、将来のことについて考えたりする場所において最も大切なことなのではないかと感じた。これからは、色々なものについて触れ、問いを持ち、探求していくことを大切にしていきたいと思う。

- ・ 今回の授業では zoom で話し合いしましたが zoom なのかいまいち議論の運びが遅かったです。また zoom での話し合いはグループごとや生徒全体の話し合いの進みが把握しにくいので教師視点で考えるとグループの話し合いにはあまり適さないのではないかと思います。
- ・ 他の人との対話は自分の考え以外の考えも知れるため、幅広い視点を持つうえでとても有効と感じた。
- ・ ガイダンスのような内容であったが、グループディスカッションもでき、他のガイダンスの授業より充実したものであった。
- ・ 話し合いの時間が短くまとまりづらかった。しかし、意見をきくとほぼ同じだったけれど、その人の実体験がみえて面白かった。
- ・ ガイダンスとして、この授業の意図や先生の経験などを知ることができ、先生の豊富な経験を生かした授業を受講できると思い嬉しく思う。一方で、全体の進行がスムーズでなく、「哲学対話」の時間が短いため十分に体験できなかったことは残念に思う。今回の哲学対話はあくまで体験だが、実際に1サイクルを行うには10分以上は必要ではないかと思う。
- ・ 今回は導入ということで、「授業」という学びは特になかったと感じる。5 個の設問について、発表を通して様々な意見が知れた。グループワークにおいては、良い授業とは何か、という設問に対して『達成感』を感じる授業が良いと思う』との意見が挙がった。自身とは違った別角度からの意見で面白く感じた。
- ・ 理想の教師は生徒のやる気を出させるような人だと学んだ。
- ・ 対話したテーマについて、他の人の意見を聞いて、そういう考え方もあるのかと学びを得ることが出来た。
- ・ 周りとの意見が違ふことに対して、ひるまずに発信していくこと。
- ・ 自分のなりたい先生像を考えることができた。
- ・ それぞれが考える理想の教師像を知れました。ま



た、その厳しさも学べました。

- ・ 自分の体験から意見を述べることの重要性
- ・ 今回、私はグループワークで「こんな授業をしたい、してほしい」という話題について話し合った。私は「生徒が楽しいと思える授業が良い」と考えたが、班員の中に「教員自身も楽しめる授業が良い」という意見を述べている人がいた。私はこれを聞いて、とても素敵なことだなと思った。教員が楽しそうに授業をすれば生徒も一緒に楽しんで授業を聞いてくれると思うし、それで授業（教室）に笑顔が増えると自然と良い雰囲気や教師と生徒の関係（距離感）、学びに対する向上心が築いていけるなと思ったからだ。また、これは普段の人間関係においても同じことが言えると思った。自分が楽しむと周りの人も楽しい気持ちになってくれると思うので、これからは周りの人を笑顔にさせようと思うのではなく、自分が楽しもうと思って過ごしていきたいと感じた。
- ・ グループディスカッションの際、みんなが一つずつ意見を出さす前に、グループとしてどのような方向性を前提にするかを提示すると話し合いが活性化した気がする。
- ・ 必ずしも教える側の達成感と生徒側の達成感が一致するとは限らないこと
- ・ 授業で最も学んでいるのは「先生」であり、これを授業で最も学んでいるのを「生徒」にしなくてはならない、という言葉は学びとなった。教える側が最も学ぶ立場にいるというのはわかっているつもりだったが、見落としていた。生徒が最も学べる環境にできるように授業を展開できるようになりたいと思った。
- ・ 自分が教員になって身に着けたいことは何なのかを考えることが出来ました。

上記に示したように、「哲学対話」から始めていくことによって、学生は自分の意見を自然体で発言できるようになっている様子がはっきりとうかがえる。当初の遠慮したような、あるいは話しにくいような状況はほぼ観られなくなり、全員が自分の考えや意見を語る姿がみられた。毎回のようグループワークを行い、そのために座席の移動を行うが、学生皆が素早く移動を行うことができています。また一つの授業時間中にグループ編成を変えることもあったが、それも時間を無駄に使うことなく移動ができ、その授業時間における学びを拡げたり深めたりすることができたと感じられる。

授業開始当初には、学生たちは授業担当である先生すなわち「ぼく＝藤牧」に対して、批判的に視ることはできてもあくまで客観的かつ『他人ごと』であったものが、次第に自分ごととして『私ならどうしよう』という『見方、考え方』ができるようになってきたと考えられる。このことは、現場で活躍する教員となるにあたって重要なところであり、「入れ子構造」の学びの効果が出てきているといえよう。

また、授業内容の関係で、こちらからの説明講義中心の授業となってしまうときがあったが、そのときの授業後の課題における意見や感想をみると、学生が語り合う時間が少ないことへの批判的意見が多くみられるようになった。このことは、考えたりそれに基づいて意見を述べたりすること——すなわち授業における主体が学ぶ側の人（学生や生徒）であることに気が付いたということであると考えられる。そして、学びを拡げ深めるためには、受け身ではなく、学ぶ人自身が自分たちで学ばなければいけない、その方がたのしいということに気づいたことに他ならない。このことにより、この学生の皆さんが実際に教員として教室で授業などを担当するようになった時には、生徒が「主体的・対話的」に学ぶような場創りをできるようになると期待できると考えられる。

3. 授業後半の学生の意識 ～ 「受け身」からの変化

4. 授業への満足度と改善点——2024 年度学生の感想から

- ・ 国語力の低下等の話題はネットニュースや巷で耳に挟んだことがもちろんあったが、この授業で記事を読み学ぶことができて大変有意義であったと感じた。また、自分のみであると偏った見方になりがちな話題でも、グループワークを通すことで新たな視点を手に入れ、自分の解釈以上に納得する意見と出会うことができることも感じられた。発表に慣れること、自主性を養うことももちろんアクティブラーニングにおいては重要で、更に他人の言葉により自分の世界を広げることができる多様性を身をもって体験できた。
- ・ 自分が印象に残っているのは、班での指導案発表で時間が余った際に話題になった今回の授業案における ICT 機器の活用についての悩みです。自分がこの授業案で使うアクティブラーニングが、「学び合い」だったのだが、ICT 機器の使い所がなかなか見つからなかったという相談を持ちかけたのだがそれに対して、自分が思い浮かべないような使い方をしていたのが非常に印象に残っている。
- ・ この教育方法論という授業を通して、教科法ではなく中高生の色々な力の強化法について体得し、アクティブラーニング等を通じた深い学びについて知識や理解を深めることができたと思う。これまでの授業の中ではアイスブレイクやグループワーク、zoom(オンライン)等複数の方法があったり、不手際により進行が遅くなったりすることがあったが、実際に集団生活でも起こりうることで知ることができ、また他者との交流の機会が多かったことから、インプット・アウトプットを重ねながら参加、習得することができて良かったと思う。
- ・ 国語力の低下に関して、ものすごく共感できたし、大事な問題であると感じた。それは、自分たちの世代からもこの国語力の低下は話題に出ていて、その自分たちの世代が教師の立場になったとき、生徒に対してしっかりと注意ができるのかと不安に感じたためである。なので、自分の語彙や表現をしっかりと見直し、不完全でないように心がけたいと思った。
- ・ 他の人の発表を聞くことで自分自身の発表の中の軸をはっきりすることの大切さを痛感した。どんな生徒になってほしいか、そのためにどのようなアクティブラーニングを使い、どのような狙いで持っていくのかなど詳細に考えれば考えるほど、わくわくする。このように授業に満点はないこと

を再認識し、軸をもって生徒を導くべき方向に行かせてあげられるような先生になりたいと思った。また、評価基準も軸が明確になっており、かなり採点がしやすくなったと感じた。軸を自己の中で終わらせず、他人の目にまでもさらすことで公正な評価ができると感じた。軸をもって、客観視することを忘れずに評価、発表をしていきたい。

- ・ 半期授業ありがとうございました。私は授業の中でアクティブラーニングとは何かを学んでいく中で、なぜこの教育が求められているかということに関して、非常に試行錯誤することができました。特に私の授業内容を踏まえて探求した結果、Society 5.0 で提示されたこれからの人材育成に求められることや、文部科学省の学習指導要領の改訂の経緯などを読んだ結果、この授業でアクティブラーニングを体感することの価値を強く認識することができました。また私自身も on-line 上で話すことが非常に苦手で抵抗があったのですが、授業内で on-line での講話をさせていただいたことで、少し自身をつけることができました。本当に貴重な機会をありがとうございます。またアクティブラーニングを複数学ぶことで、今まで試行錯誤してこなかったグループの人数による効果の違いや、机の形などに対してしっかりとデザインして授業を行いたいと感じました。また私は、文章ベースでの言語化が非常に苦手であり、一回プレゼンのような形で作成して、それを文章に落とし込んだ方が人にわかる説明になることを授業内のグループワークの中で、見出すことができました。1 月には高校の授業内でキャリアに関する講演を行うので、そこでアクティブラーニングを体現していきたいと思います！！またまだ何も教育に貢献できていないので、大学生のうちに AI の教材開発やり切って、少しでも貢献できるよう努力します。
- ・ 哲学対話の存在を知ただけでも、今回の授業をとった甲斐があったと感じる。また、アクティブラーニングの手法に関しても、今までに体系立てて学ぶ機会にはなかった。前学期に履修した、理科教育法でも時間の関係から一部しか扱っていないのが現状であったため、非常に勉強になることが多かった。(分かっていそうでわからない点が多かった)
- ・ 先生は“勉強”という言葉を受験が控える時期まで使わないというお話を、授業の最初に説明されていました。授業案においても、“勉強”という字面を想起させないような学年の授業を想定することもできましたが、私はあえて高校 3 年生の授業を扱うことに決めました。私の授業案の効果（受

験の成績を含む) がどれだけのものであるのかはわかりませんが、アクティブラーニング手法に対して当初抱いていた不安の大部分は杞憂であることがわかりました。これからも学ぶ手間を惜しまずに、授業で登場した方々の様々な本などを読んで、理解していきたいと思いました。(話は変わりますが、冬休みにラドン温泉に行く予定です。)

- ・教師の労働環境についての話題が最も印象に残っている。なぜなら、教師のやる気があっても、その過重な労働のせいで、教育がうまくいかなかったり、教師自身を傷つけかねない状況であり、危機感を覚えたからである。しかし、政府がもっと動かなければ状況は改善しないので、社会全体の意識を高める必要があると思った。
- ・前回の発表の際にもらったフィードバックを元に改善した発表を今回したが、より良い発表になったと実感した。やはり、自分自身の考えのみで作ったものだと、偏りや気づかない点など多くあると思った。他の人から意見をもらうことで、多様な視点からの意見をもらうことができ、よりよいものになっていくと身をもって感じた。他者の意見を柔軟に取り入れることや、しっかりと否定をせず対話を行うことが大切であると感じた。
- ・授業案の作製など、回を重ねるごとに、改善していきたいことやなるほどなど、思う事が増え、とても勉強になっているなと感じている。たとえ、教師にならなかったとしても人として大切なことも学ぶことが出来ているため、とても有意義な時間を過ごすことが出来ていると考える。

上記、今年度、学生の意見感想(上記提出課題内容による)をみると、授業における講義内容やグループワークなどの実践に関しては、満足度が高いようである。しかし、今年度は、外部の方に来ていただいて話をさせていただくことなどの時間がとれず、そこが非常に残念で申し訳なかったことでもある。逆に、学生の一人に外のセミナーで聴いてきたこと(ICT関連)を全体に語ってもらい、そこからグループワークで深めていく時間をとったことは次年度以降の参考になることである。

これから担当するときには、さらに ICT の利用に関して、こちらから複数の具体的な利用方法を提示して、教育の個別最適化についても考える時間をつくるとともに、学生の提案を訊いてとりいれたいと考えている。しかし、そのためには、授業時間が足りなくなる可能性があるので、いままで組み立ててきた内容を精査選別し、整理しなければいけないと感じるところでもある。

次世代を創る人財を育てるという価値とやりがいのある仕事といえる教員という職業が避けられるような時代の中で、学生の皆さんに「やってみようかな」「やってみたいな」と思えるような、そんな意欲と自信をどれだけ育んでくれることができたかどうかについて、精査するとともに、これからは、そのような力をいままで以上に養っていけるように努めていこうと考えている。

謝辞

学生の皆さんには、さまざまな参考になるご意見をいただきありがとうございました。毎年いただくご意見ご感想を基に次の年度の授業に改善に励んでいるのですが、今年いただいたご意見ご感想も次以降の年度の授業に活かしていきたいと考えています。授業に積極的に授業に参加して下さったことと重ねてお礼を申し上げます。ありがとうございます。

【参考文献】

- ・石井英真『授業が変わる授業評価深化論』(図書文化) 2023
- ・梶谷真司『考えるとはどういうことか』(幻冬舎新書) 2018
- ・川嶋 直、皆川雅樹編著『アクティブラーニングに導く K P 法実践』(みくに出版) 2016
- ・藤牧 朗『“深い学び” を促す「アクティブラーニング型授業」と評価を考える～今年度の中等教育学校における実践を中心に～』(法政大学教職課程年報 Vol.20) 2022
- ・藤牧 朗『高校 1 年物理基礎指導を通し、中高一貫校で学び意義を考える～改訂された学習指導要領の理念を活かした学習指導～』(法政大学教職課程年報 Vol.21) 2023
- ・藤牧 朗『新科目『公共』の存在意義とその価値を活かす指導を考える～改定された学習指導要領の理念を活かした学習指導②～』(法政大学教職課程年報 Vol.22) 2024
- ・藤牧 朗『演劇的手法や KP 法、グループ学習を交え、授業の中に社会の場を作る』(Career Guidance Vol.414 / リクルート)
- ・溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(東信堂) 2014
- ・渡部淳+獲得型教育研究会『学びを変えるドラマの手法』(旬報社) 2010
- ・渡部淳+獲得型教育研究会『AL 型授業が活性化させる参加型アクティビティ入門』(学事出版) 2018
- ・渡部 淳『アクティブ・ラーニングとは何か』(岩波新書) 2020
- ・『高等学校学習指導要領』(文部科学省) 2018

が切り拓く、新たな「教員育成」の可能性

法政大学社会学部兼任講師 地村茂樹

0 はじめに

これは、「TALK」のワークショップを体験した学生の感想です。

- ・「コーチングは、(生徒の)本音を引き出すものだ、ということがすごく印象に残りました。実際に、私が赤塚先生のコーチングを受け、話しているうちにだんだん(自分の)考えが整理され、やるべきことが明確になった感じがしました。コーチは問いかけを行なうだけで、解決策を考えるのは本人です。そのため相手を信じて答えを待つことが重要なのだということを学びました。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「自分がコーチ役になった時、悩みに対して拡大して質問をすることがこんなに難しいのだと驚きました。コーチは、自分で勝手な答えをもらえず、無邪気なスタンスで聞く。主語を“相手”にし、あなたはどうしたいの、といった部分に注目していくことが大切だと学びました。また認知とは、たんに褒める(いいことを言う)のではありません。“今回のテストはよくできたね”ではなく、“興味を持って授業を聞いていた姿勢が結果にあらわれたんだね”というように、あり方を褒めてあげることが大切なのだと学びました。最後に、コーチが相手の個性や持ち味に焦点をあてることで(クライアントが)自分の気づきに繋がっていくのだと思います。そのように認めてくれる信頼や安心感なども教師と生徒の関係性につながっていくのだと感じました。私が教師になったときにはその人の良さを引き出し、本音を引き出せるような指導者になりたいと思います。すごくいい勉強になりました。ありがとうございました。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「よく話し方や聞き方に関する本や特集を目にしますが、今回のワークショップの中でいかにそのスキルが人と関わるうえで大切なのかを改めて感じることができました。このなかでは、話し手の事象よりも、話し手自体に焦点をあてることが重要だと教えられました。赤塚さんの話し方では、それが明確で寄り添う形のコーチングでした。事象に目を向けたレスポンスならAIでもできるかもし

れませんが、人の内面に寄り添い、引き出す話し方は、やはり人間同士でないとできないし、だからこそ教師はそのようなあり方を目指して成長していくべきだと思います。」(スポーツ健康学部2年生・2024年度秋学期受講)

- ・「私は、中学校のとき“いじめ”にあい、先生に話を聞いてもらっていたが、赤塚さんのような先生に話を聞いてもらえていたら、どれほど良かっただろうと思いました。今後、コーチングができる先生が一人でも増えれば、本音を言えずに悩む人が減るのではないだろうかと考えます。本日のワークショップは、教員になる、ならないに関わらず人として成長できる、とても有意義な時間になりました。」(社会学部2年生・2024年度秋学期受講)
- ・「コーチングと最初に聞いたとき、まずスポーツのコーチのことが思い浮かびました。しかし、今回のワークショップでのデモンストレーションやグループワークを通じて、イメージが全く異なるものになりました。相手の本音を引き出す力は、教師としては必要不可欠なものだと思っています。今回、学んだコーチングのスキルをこれからも練習していきたいと思っています。」(社会学部3年生・2024年度秋学期受講)

私自身が現場教員や私学経営者として「TALK」の有用性を感じていたことから、教職課程の学生に経験させたところ、上記のような想定以上の手ごたえを感じた。すでに実施した4度(2023年度春・秋期、2024年度春・秋期)も学生の評価はたいへん高かった。そこで、「TALK」の教員養成における可能性について、より深く探求した結果をここにまとめるものである。

1. 問題意識・・・「まず学生ありき」

佐藤学氏は、「教職課程はつまらない」「何の役に立つのかわからない」と不満をもらす教職志望の学生が多いのは、教員養成カリキュラムそもそもが、学校現場を想起する内容ではなく、学生が身につけたい「授業力」・「生徒指導力」と全く合致していないことが原因であるとしている。⁽¹⁾

また、市村広樹氏は「教員不足の要因」を3つ挙げている。第1に既卒の受験者の減少、第2に大学の教

員養成カリキュラムが「先生になるための学び」と学生が感じていないこと。第3に教員免許までの履修単位の多さ、そして、教育実習で自分の力量不足を感じ、また現場の教員の疲弊した様子を目の当たりにして教職を断念したことをあげている。また、直近6年間の新規採用者全員が、大学の教職課程は、学校現場では

「役に立っていない」と即答した。このことから「教員不足の要因」は文部科学省の施策だけではなく、大学にあると断言している⁽²⁾

そこで、法政大学多摩校舎で「教育方法論」を履修している学生49名を対象に、次のようなアンケートを実施し回答を得た。

アンケート結果及びコメント

教職に関する意識調査⁽³⁾

2024/10/26

1. 「教師に対するイメージ」

	強く そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
①教師という仕事は人間的接触が大きい	47人 (96%)	2人 (4%)	0人 (0%)	0人 (0%)
②仕事の内容が創造的であり、発展性をもっている	16人 (33%)	25人 (51%)	6人 (12%)	2人 (4%)
③自分の勉強したことが直接活かせる	21人 (43%)	27人 (55%)	1人 (2%)	0人 (0%)
④ 研究的に仕事を進めていくことができる	22人 (45%)	20人 (41%)	7人 (14%)	0人 (0%)
⑤ 社会的に評価されている	15人 (31%)	15人 (31%)	17人 (34%)	2人 (4%)
⑥ 経済的に生活が安定している	16人 (33%)	23人 (47%)	7人 (14%)	3人 (6%)
⑦ 他の職業に比べて勤務条件が恵まれている	0人 (0%)	6人 (12%)	30人 (61%)	13人 (27%)
⑧ 児童や生徒の問題についての責任が重すぎる	17人 (35%)	29人 (59%)	3人 (6%)	0人 (0%)
⑨ 関わりのある世界が限られていて視野が狭い	11人 (22%)	21人 (43%)	15人 (31%)	2人 (4%)
⑩ 上からの権威に弱い	16人 (33%)	23人 (47%)	8人 (16%)	2人 (4%)
⑪ 考え方や行動が保守的である	15人 (31%)	29人 (59%)	5人 (10%)	0人 (0%)
⑫ 生活上の公私の区別がつきにくい	17人 (35%)	22人 (45%)	9人 (18%)	1人 (2%)
⑬ 全体としてのイメージがやぼったい	3人 (6%)	16人 (33%)	24人 (49%)	6人 (12%)
⑭ 採用にあたって可否の基準が不明確である	1人 (2%)	24人 (49%)	22人 (45%)	2人 (4%)

《コメント》 教職に対するイメージとしては、「教師という仕事は人間的接触が大きい」(100%)、「仕事の内容が創造的であり、発展性をもっている」(84%)、「自分の勉強したことが直接活かせる」(98%)、「研究的に仕事を進めていくことができる」(86%)、「経済的に生活が安定している」(80%)など教職そのものに対しては肯定的に評価する者が多い。その一方で、「社会的に評価されている」(否定的評価38%)、「他の職業に比べて勤務条件が恵まれている」(否定的評価88%)、「児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」(94%)、「家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」(80%)、疲弊している教員や学校現場を色濃く反映した結果となった。これが教員志望者の減少につながっていると考えられる。

2. あなたが「教職課程」を履修した動機(理由)は何ですか

教師になりたい	教えるのが好き	取れる資格は取っておきたい	将来役に立つかもしれない	教職の勉強に関心ある	その他
24人 (49%)	2人 (4%)	10人 (20%)	9人 (18%)	0人 (0%)	4人 (9%)

《コメント》 「教師になりたい」と思い「教職課程」を履修している者は半数弱にとどまり、残りの半数が「とりあえず履修している」者である。

3. あなたは、教職に就くために、教員採用試験(公立・私立)を受けますか。

ぜひ教職に就きたいので 教員採用試験を受ける	できれば教職に就きたいので 教員採用試験を受ける	あまり教職に就きたくはないが 教員採用試験を受ける	教員採用試験を受けるつもりはない
13人 (27%)	7人 (14%)	5人 (10%)	24人 (49%)

《コメント》 教職科目を履修しているにもかかわらず教員採用試験を受験する意志をもっている者は約半数に過ぎない。

4. 「理想の教師像」について以下の分野から一つを選んで具体的に記述してください。(自由記述)

子どもとの関係	教科指導・学級経営等	保護者や社会との関係	同僚との関係	教師の使命・責任・専門性	性格・人間性	その他
37人 (76%)	4人 (8%)	0人 (0%)	0人 (0%)	5人 (10%)	3人 (6%)	0人 (0%)

《コメント》 「理想の教師像」は、「子どもとの関係性が良く」、「教科指導・学級経営に卓越した教師」をあげている。

5. 「教師として必要な力量」を1位から5位までを選んで記号で答えてください。また1位に選んだ理由をできるだけ具体的に書いてください。

	1位	2位	3位	4位	5位	
a 授業力	12	5	5	9	4	わかりやすく授業を展開していく力
b 把握力	14	13	9	7	2	子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力
c 積極性	9	4	5	3	9	子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意
d 見抜く力	3	10	5	1	7	子どもの資質、適性を見抜く力
e 表現力	2	8	5	2	4	子どもの思考や感情を触発し、発展させる教師の表現力
f 集団把握力	5	3	11	11	0	子どもの集団を把握し、まとめていく力
g 度量の広さ	0	4	3	5	3	子どもの問題や学校の問題を広い視野から見ることのできる度量の広さ
h 研修能力	1	0	0	3	1	つねに研修、研究に励む能力
I 毅然たる態度	0	1	3	2	9	必要に応じて、子どもに対して毅然たる態度をとることのできる強さ
J 芸術的感性	0	0	0	0	0	芸術や文学に対する豊かな感性や理解
k 同僚との協力	1	0	0	3	1	同僚と協力しながら教師集団の質を高めていく力
l 教材指導力	0	0	1	2	0	教科書の中の教材をさまざまな角度から取り上げ指導する力
m 論理的能力	2	0	2	1	3	教育に関する諸問題を自分なりに筋道を立てて論理的に考えることのできる力
n 実技能力	0	0	0	0	3	教師自身の体育、音楽、図工などの実技能力
o 自己位置づけ	0	0	0	0	0	学校運営全体の中で自己を位置づけ、その立場から考える力
p 学問研究	0	1	0	0	3	教育の実践的問題とは直接関係なく自分にとって関心のある学問や研究を深めていくこと

(単位：人)

《コメント》 「教師として必要な力量」として「把握力」と「積極性」をあげている。その理由を「子どもが何に悩んで、何を求めているかを把握していなければ正しい方向に導いてあげることができないから」としている。学生は、教師の仕事として授業以外の進路指導や生活指導において一人ひとりの生徒をしっかりと把握することの重要性をしっかりと理解している。

6. 「教職への不安」について以下の分野から一つを選んで具体的に記述してください。(自由記述)

子どもとの関係	授業学級経営等の教育活動	保護者家庭・社会との関係	教育問題・子どもや学校の状況	教育行政・教育政策	教師の職務・勤務・生活	同僚との関係	能力・性格・適性	教員採用	養成教育	その他
1人 (2%)	1人 (2%)	16人 (33%)	3人 (6%)	0人 (0%)	20人 (41%)	0人 (0%)	4人 (8%)	3人 (6%)	0人 (0%)	1人 (2%)

《コメント》 教職への不安」として多くの学生が「教師の職務・勤務・生活」(41%)と「保護者家庭・社会との関係」(33%)をあげている。教師の過酷な勤務実態への不安、そしていじめや不登校などの生徒指導、保護者や家庭・地域社会といった生徒をとりまく環境に不安を感じている。また、その対応に追われる教師の現実にも不安を感じていることがわかる。

7. 10/12の赤塚丈彦氏による「TALK」のワークショップを受講された方(38名)にお聞きします。

	強くそう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
「TALK」のワークショップは、今後の自分に役に立つと思いますか	26人(68%)	9人(24%)	3人(8%)	0人(0%)
「TALK」のスキルは教員にとって必要なものだと思いますか	30人(79%)	7人(18%)	0人(0%)	1人(3%)
教職課程にコーチングを学ぶ講座があれば受講してみたいと思いますか	25人(66%)	10人(26%)	2人(5%)	1人(3%)

《コメント》 9割を超える学生が「役に立つ」(92%)、「教員に必要」(97%)と回答し、高く評価している。なお、この項目の分析の詳細は「8. 結論」で述べる。

以上、このアンケートからわかるように、疲弊した学校現場への不安や、教員としての重すぎる責任、子ども以外の保護者や地域社会との関係性が学生の教員就業意欲を減退させている。他方、教職が子どもたちと直接ふれあうことができる、そしてこれまでの自分の勉強や研究を直接生かせる仕事であることに学生は大きな魅力も感じている。しかし、大学では学術的側面が強調される傾向があり、このことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身につけていない等の批判を受けてきた。そこで、教員養成のカリキュラムが真に「先生になるために学生の役にたち必要とする学び」、つまり「まず学生ありき」のものとなるために、スクールコーチング・プログラム「TALK」を教職課程に導入することの可能性について考えてみる。

2. コーチングとは何か？⁽⁴⁾

まず、そもそも「コーチングとは何か」について確認しておきたい。

中世の頃、ハンガリーの城塞都市コチ(Kocs)は輸送網の重要拠点で多くの馬車が作られ、15世紀には鉄のバネでできた緩衝装置を付けて馬に引かせる乗り物「コチ・セケル(コチの馬車)」が作られ、すぐにヨーロッパ全土に広がった。やがてこの馬車は、それを作った町の名前「コチ」で呼ばれ、短時間で旅をする洗練された高級な移動手段となった。これが「コーチ」の言葉の語源で、コーチングは人を目的地まで連れて行く手段であるだけでなく、最善の、そして最も洗練された旅の手段となった。

日本のビジネスの現場において、「コーチング」という言葉がよく聞かれるようになったのは1990年代頃からである。以来、企業での人材育成や自己啓発セミナーにおけるセルフコーチング、教育分野、家庭での育児まで様々な場面で活用が広がった。

しかし、一口にコーチングと言っても様々な種類の流派があり、コーチング・スキルのトレーニング方法も様々である。コアアクティブ・コーチングのように、その発祥から現在までトレーニング方法を厳密に定義して資格認定を行っているものもあれば、大卒での資格制度はあるが教授方法を各トレーナーに任せているところもある。

渡邊寧氏⁽⁵⁾は「コーチングのすべて」のジョセフ・オコナーの分類を参考にしつつ、主要なコーチング流派を以下の7種類にまとめている。

① コアアクティブ・コーチング

コアアクティブ・コーチングは1992年にローラ・ウィットワースとヘンリー・キムジーハウス、キャレン・キムジーハウスによって設立されたCTIが伝えるコーチングのモデルで詳細は後述する。

② インナーゲーム

この種類のコーチングは、W.T. ガルウェイが書いたテニスのコーチングをモデルとした「インナーゲーム」という書籍が出发点になっている。

ガルウェイは、卓越した結果を出すテニスプレーヤーが、どのような心理状態にいるのかを観察し、人の心の中に「セルフ1」と「セルフ2」という二人の自己をモデル化した。「セルフ1」は評価を行い、「セルフ2」は実際のプレーを司る。テニスで失敗する場

合、往々にして「セルフ1」が過剰な評価・指令を行っている。その結果、「セルフ2」が本来の潜在力を発揮できないとガルウェイは考えた。この「セルフ1」の過剰な働きを抑えるには、今その場で起こっている事象に集中することが有効である。しかし、当時の一般的なコーチが言う「ボールをよく見て!」という指示は、プレーヤーの意識を十分に事象に集中させることができなかった。

ガルウェイは、この問題に対して、プレーヤーに「ボールの縫い目はどちらの方向に回転していますか?」と問うことが有効であることに気づいた。詳細な描写を求める質問をすることで、プレーヤーの意識は、今起こっている事象に集中し、その結果「セルフ1」の過剰な動きが抑えられ、セルフ2は最大限に仕事ができる。

テニスというゲームは、対戦相手との「外のゲーム」と同時に、セルフ1を抑え、セルフ2の潜在力を最大限に発揮させる「インナーゲーム」を戦うものだ。このコンセプトはテニス練習法に留まらず、職場においても応用されるようになり、ジョン・ウィットモアによって企業向けコーチングプログラムに昇華されている。

③ 行動コーチング

行動コーチングは、日本では主に企業向けのビジネスコーチングやエグゼクティブ・コーチングとして行われている。その体系はコーチやコーチングファームによって異なるが、GROWモデルのように、目標を見定め、それに向けた行動プランをコーチとクライアントが協同で作っていき、という特徴がある。主要な提唱者はスザンヌ・スキットソンとペリー・ゼウスである。

クライアントの内的価値観からセッションは始まり、外面的な行動に焦点が移っていく。そして、「①教育」「②データ収集」「③アクティブ・プランの作成」「④行動の変化」「⑤フィードバックと測定」「⑥評価」という6つのステップでセッションが進んでいく。企業の立場からは、目標を明確してそれを達成するようセッションが進むので、効果測定がしやすく、コーチングの効果を理解しやすい。カウンセリング領域では、認知行動療法という考え方があり、測定可能な「行動」にターゲットを絞って心理療法が行われる。そのベースになっているのは学習理論で、行動と学習のサイクルを回すことによって気づきがもたらされるとともに認知の変革が起こっていくという立場を取っている。

④ NLP コーチング

1970年代から1980年代初めにかけてカリフォルニ

アから広まったNLP (Neuro Linguistic Programming) をベースとした種類のコーチング手法だ。

対人コミュニケーションのTipsとして一般的にも知られているテクニック（相手の言葉を繰り返すバックトラッキング、対面で座る位置ちょっとずらすテクニックなど）にはNLP発祥のものが多い。

心理療法家などのクライアントとの優れた関わりを分析し、そのノウハウを定式化しているため、誰でも使える実用的な体裁になっている。コーチングに限らず、日常やビジネス上の会話でも使え、汎用性は高いのが特徴の一つである。

実証研究を重んじる心理学の流れから外れて独自の発展を遂げたため、アカデミックな心理学者からは異端視されているところがあるが、NLPで語られる人間の認識の仕組みには賛同できる点が多く、多様な知見が蓄積されている流派である。

⑤ ポジティブ心理学コーチング (Authentic Happiness Coaching)

問題解決よりも精神衛生、幸福感、ウェルビーイングを重視した種類のコーチングの手法である。アメリカの心理学者マーティン・セリグマンが提唱したポジティブ心理学を基礎にしている。

効果が学術的に検証されているワークを組み合わせで実施している。コーチングの効果に科学的根拠があるため、説明しやすくまた納得しやすいことが長所である。

様々なワークがあるが、例えばマーティン・セリグマンのABCDEモデルなどは、悲観主義的な考え方を認識して修正するプロセスとして実用的である。主に学校での生徒の精神衛生の改善に使われているが、職場でのストレス軽減にも効果的である。

⑥ オントロジカル・コーチング

オントロジカル・コーチングは、チリのフェルナンド・フローレスが始めた「人の在り方」の変化をサポートする種類のコーチングである。フェルナンド・フローレスらの影響を受けたJ・フラーティのコーチングフレームワークを見ると、「古い習慣を捨てて新しい習慣を身に着ける」というコンセプトが強く見られる。

オントロジカル・コーチング自体は、DoingよりもBeing (=在り方) に着目するコアアクティブ・コーチングと近い印象もあるが、言語に着目するところはNLPのようでもあり、在り方の発現である「習慣」の変化を追い求めるところは行動コーチングのようでもある。オントロジカル・コーチングの思想的ベースになっているウンベルト・マトゥラーナの著作は非常に重厚である。

⑦ インテグラルコーチング

インテグラルコーチングは、コーチングの流派というよりは、より包括的な「思想」の種類ではないかと思っている。

人が何か一つの道で熟達し、その領域で成功したとしても、それは数ある成功の方法の一つでしかない。しかし人は、往々にして身につけた経験やスキルがもたらすメンタルモデルの影響を強く受ける。企業で言えば「イノベーションのジレンマ」のように、そうしたメンタルモデルの偏りは、後々思わぬところで人の足を引っ張ることになる。

一つのことを成し遂げ、それを俯瞰して内省し、別のアプローチを試みる、というプロセスを、人の発達段階は繰り返す。この過程で、人は確立したメンタルモデルを固めたり緩めたりしながら、メタモデルの働きを強めていく。

インテグラルコーチングでは4象限「内側」「外側」×「個人的」「集団的」でのクライアントのサポートを行うが、これは個人の単純なスキルの発達のことをいっているわけではない。そうではなく、人としての生涯を通じた発達課題を明らかにし、その追及を共に追い求めていくことに重点を置いている。

NLP コーチであるオコナーが折に触れてインテグラルコーチングのモデルに言及するのも、この流派がコーチングの一種類ではなく、もう一つ上のメタレベルでの「思想」的要素をもっているためである。インテグラルコーチングも重厚な哲学を内包したアプローチである。

3. コーアクティブ・コーチング (Co-Active Coaching) ⁽⁶⁾

次に「TALK」開発時に最も参考とされたコーアクティブ・コーチングについてその概要を確認しておく。

前述したように、コーアクティブ・コーチングは1992年にローラ・ウィットワースとヘンリー・キムジーハウス、キャレン・キムジーハウスによって設立されたCTI (Coaches Training Institutes) が伝えるコーチングのモデルである。

コーアクティブ・コーチングの特徴を言葉で説明するのは大変難しい⁽⁷⁾が、「コーアクティブ・モデル」の4つの礎と呼ばれる文が、その特徴を最も簡潔に言い表している。

コーアクティブ・コーチは、この4つの信念をもとにコーチングを行う。

- ・人はもともと創造力と才知にあふれ、欠けるところのない存在である
- ・その人すべてに焦点を当てる

・今この瞬間から創る

・本質的な変化を呼び起こす

コーアクティブ・コーチングのセッションでは、コーチはそこで語られている内容よりも、それを語る「人」に焦点を当てる。クライアントが言葉を発するその瞬間、クライアントの周囲に現れる小さな変化を見逃さず、そこからセッションを作っていく。そして、コーアクティブ・コーチはクライアントがどんな状態にあったとしても、その潜在的な力を信じて関わり、クライアントが望む本質的な変化を探索していく。そのため多くのセッションで、コーアクティブ・コーチングは、感情の問題に深く関わることになる。

コーアクティブ・コーチングでは、こうしたクライアントの「心の響き」を探り当て、クライアントが本当に望むことを実現するよう関わりを行っていく。

さらに、コーアクティブ・コーチングには、5つの資質（傾聴／直感／好奇心／行動と学習／自己管理）があり、傾聴には3つのレベルがある。

レベル1 内的傾聴：自分中心で聴く（自分にどう関係があるか、自分はどう思ったか、を考えている）

レベル2 集中的傾聴：相手中心で聴く（相手の言ったこと、言い方、言わなかったこと、応答からの反応も聴く）

レベル3 全方位的傾聴：場の空気や雰囲気など、すべての感覚を使って聴く。

つまり、クライアントの人生や仕事の状況に関する専門家はクライアント本人であり、コーチはあくまでもクライアントが次なる行動を見つけ、その行動から学びを刈り取る助けをする専門家である。

次に、コーチングの3つの指針（フルフィルメント・バランス・プロセス）の1つにフルフィルメントがある。フルフィルメントとは、「充実した状態、響いている状態、人生の一体感・満足感」を指し、初期の「TALK」モデルに最も影響をあたえた指針である。クライアントは、究極的にはフルフィルメントの状態（充実した人生）を目指している。価値を置いているもので満たされている状態に達するには、価値を置いているものを明確に認識する必要がある。

そして、コーチがもたらすことのできる最も価値あることの1つは、その人独自のフルフィルメントの形を見つけ、また、この一瞬に投げかけられた質問が、フルフィルメントにどのようにつながっているかを明確にするのを手助けすることだ。リーダーやマネージャーが知っておくべきことは、価値観は選択に現われ、その選択は行動に現われるということである。

4. ナラティブ・アプローチ(Narrative Approach)⁽⁸⁾

次に「TALK」を改良していく際に参考としたナラティブ・アプローチについての概要である。

ナラティブ・アプローチとは、我々の生きる現実が「ナラティヴ」(物語、語り)によって構成されているという前提から出発する実践理論である。⁽⁹⁾人間もしくは、人間が構成する組織において、いわゆる一般性や法則性が必ずしもあてはまるとは限らない。そこで実際に起こる様々な出来事をそのまま「物語、語り」として扱うということが、ナラティブ・アプローチの大きな特徴である。つまり、物語の中を生きている人間が、自分の人生において起こることを「物語」として理解する、というのがナラティブ・アプローチのとするスタンスである。

そこで重要になってくるのは、ある問題が発生したときにそれを物語として認識するということである。そして、その物語の原因を探すのではなく、物語を語り直すことで固定化した物語を書き換え、新しい物語を作り出し、膠着状態を打開するのである。つまり、「問題」を解決するのではなく、「問題」を解消するのである。「状況を変える」のではなく、「物語を書き換える」と言い換えることができるだろう。そして、ナラティブ・アプローチにおいては、対話を通して物語を書き換えるのである。⁽¹⁰⁾

近年、ナラティブ・アプローチに着目している医療現場を例として考えてみよう。一般的には医者は患者の症状を診断し、病名を明らかにし、治療を施していく。つまり、病気という問題を解決するためにアプローチしていくのが医療の現場で一般的にとられる行為だろう。一方で、ナラティブ・アプローチの考え方で行くと、患者の抱えている問題を患者自身が語り、その物語を何度も書き換えていくことで、物語を進めていくということになる。患者を取り巻く状況が何も変わっていないにもかかわらず、患者が自ら語り、自己の物語を書き換えていくことで、問題が問題でなくなるのである。

そしてナラティブ・アプローチにおいて重要なのは「無知の姿勢」である。つまり自分の知っている一般法則に患者の症状をあてはめ、病名を判別し、治療していきたくなるところを、分かったつもりにならず、患者の物語に耳を傾け、その物語が進むために寄り添う姿勢を持ち続けなければ、おそらく患者の物語はいっこうに進んでいかない。

5. スクールコーチング・プログラム「TALK」⁽¹¹⁾

日本におけるコアアクティブ・コーチングのコーチ

養成機関である CTI ジャパンのトレーナーであった加藤雅則氏⁽¹²⁾は、教育現場においてもコーチングが活用できると考え、教師と生徒の間の対話のスキルとしてスクールコーチング・プログラム「Teacher's Active Listening for the Knowing」(以下「TALK」)を開発した。

以下、加藤雅則氏の開発時の論文や各種資料の説明文等をもとに「TALK」の理論的背景や手法、特徴等について概観する。なお、「TALK」のプログラムやモデルについては、その後の実践と学校現場からのニーズに応えるためにシンプルな形に進化しているが、ここでは原型ともいえる開発時の内容を取りあげる。

(1) 「The Knowing」とは何か？

人間は誰しも自分の現状を客観視できる能力をもっている。ある出来事に対し、怒っている自分、不安を感じる自分を、客観的に認知できる能力である。この認知力を持って、さまざまな自分を経験した時に得られる自己理解(気づき)を「Knowing」と呼ぶ。生徒が自分の「Knowing」の発見を支援することが、「TALK」の出発点となる。

この「Knowing」にふれた時、生徒の中に意欲が芽生える。「悩んでいる自分、不安な自分、イライラしている自分」、様々な自分がいるが、そういう自分もなかなかいいぞ、と生徒自身が理解できたとき、次のステップに向けての意欲が生まれてくる。「そういう自分であるならばではどうするか」という感覚である。「TALK」は生徒が自分の「Knowing」にふれることができるよう、教師が生徒を支援する対話の手法である。

では、どのように生徒は自分自身の「Knowing」にふれていくことができるだろうか。生徒自身が自分の「Knowing」に出会うためには、まず自分の抱える様々な感情に向き合う必要がある。不安感、焦燥感、自信のなさ、自分の内側ではさまざまな感情が蠢いているが、そうした感情に向き合い、何がそうした感情を生み出しているかをみつめる必要がある。

例えば、焦燥感に悩む生徒がいる。その生徒が焦燥感について自由に語り、改めてその感覚を経験してみるとどうなるだろうか。中学入試で補欠合格した経験を、いまどう感じているかを語っていくと、「実力ではなく、運良く受かったのではないか」と言われた父親の一言にこだわっている自分が浮かび上がってくる。そして父親に反発している自分、(父親の意図がどうであるかにかかわらず)父親に認められなかったと解釈している自分にも気づくのである。

感情は、ある出来事に対する人間の反応に過ぎない。感情自身に善悪はない。自分の抱えている感情をオー

ブンに語ることで、自分の思い込みがみえてくる。それは一種の認識パターン（マインド・モデル）となっていることが多い。自己認識の歪み、癖である。自分を責める、過小評価しがちな傾向、他者を攻撃する、他人のせいにする傾向などがそれに当たる。自分の持つ認識の歪み、傾向を素直に受け容れることができたとき、生まれてくる自己認識が「Knowing」である。

そして、生徒が自分の感情に真正面から向き合い、オープンに語るためには、仕組みとして第三者の役割が不可欠だ。その第三者は、生徒の感情を評価・判断することなく、生徒の可能性を信じ、見守り励ますのである。そうした第三者のもとでこそ、生徒は、自由に自分の感情を語ることで、冷静に自分の感情と向き合うことができるのである。

教師がその役割を担う場合、今までの答えを与える存在から生徒の中にあるものを引き出す存在へと役割変更をする必要がある。ティーチングからコーチングへの転換である。

また、教師が生徒の「Knowing」にいたる力を信じ、問いかけることで、生徒は自分なりの答えを見つけることができる。教師が生徒の中にある答えを引き出し、さらにその答えを評価、判断することなく耳を傾け受け止めることで、はじめて生徒の主体的な行動が生まれてくるのである。「TALK」は、主体的な行動にむけての意欲を引き出す対話の技術である。

（２）教育現場における「TALK」の位置づけ

「TALK」は既存のティーチング（教授法）を補完する対話の技術である。「TALK」は技術であるが故に、単体で存在することはできない。知識を与えるティーチングを軸に意欲を引き出す「TALK」が組み合わせることで、初めてその効果が発揮される。そもそもコーチングは傾聴を主体とした「受け」のコミュニケーション手法であるため、知識や答えを「与える」存在である教師と組み合わせあった場合、その効果は大きい。

知識や答えを与える専門家の中でも、とりわけ医師と教師は、コーチングの持っている人間観＝「その人の中に答えがある」を共有しやすい環境にあり、さらに傾聴の実践可能な現場をもっていることから、コーチングを導入する効果はかなり高い。

正解を与える存在が、耳を傾ける存在に変化することで、受け手に大きな効果が生まれることは容易に想像できるが、同時に、正解を与える存在が「正解を与えなければいけない」というプレッシャーから解放されることの意味も大きい。

コーチングを教育現場に導入すれば、自立する生徒を育成する「きっかけ」となる。しかし、教育の特異性、即ち、生徒は自己責任を完全に追うことができない未

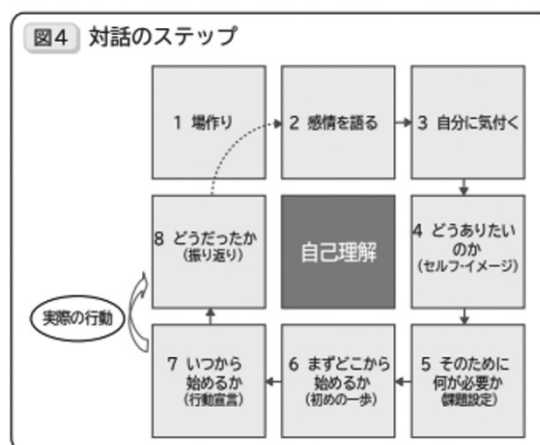
成年である点を考慮すると、自己責任を前提とした成人向けのコーチングの概念を導入するだけでは不十分だ。教育現場では情報、知識に偏りのある生徒に対しては、教師の側からの働きかけ、いわば導き（Leading）が必要とされる場合もあるからだ。それを従来の「与える」形ではなく、「提案する」形で行うのが「TALK」である。

教師が既存のティーチングを土台に、状況に応じてコーチング・モードを使い分ける。これが「TALK」の理想とする姿である。「TALK」では、教師と生徒がお互いの感情、価値観、モノの見方を共有することで個人として知り合う。それは双方の発言の背景、文脈が交換されることに他ならない。その結果、ティーチングを介した教師と生徒の正式な「縦」の関係に、「TALK」による個人的な「横」の関係が加わり、教師と生徒の関係は余裕のある、よりダイナミックな関係へと質的に変化していく。

（３）「TALK」の特徴

「TALK」は、「八つの対話のステップ」、「受け手の姿勢」、「対話のスキル」という三本柱から構成されている。

① 八つの対話のステップ



いわば、対話の方向性である。それは、生徒と教師の対話を固定化するのではなく、対話が目指す方向を示すものだ。コーチ役の教師がその場の状況に合わせて対話の舵を取っていく。

この八つのステップの中で最も大事なステップは最初の「場作り」である。生徒が自分の抱えている感情をオープンに語っても良いと感ずるような対話の場を作り出せなければ、そもそも対話は成り立たない。そのために「場作り」の工夫が必要となる。

次に重要なのは、第三の「生徒が自分に気付く」ステップである。このステップにおいて、生徒は自分の「Knowing」に触れる場面がやってくる。それは、対

話の雰囲気が転換する場面でもある。生徒が自由に感情を語り、十分に自分の内側を経験すると、ふっと冷静に戻る瞬間が訪れる。この瞬間をコーチ役である教師は見落としてはいけない。生徒の中で「いつまでもこのままでいても仕方がない」、「自分は本当はこう感じていたんだ」と我に返り、今までの自分の思い込み、認識の歪みに気がつく。これが自己理解の瞬間である。

「TALK」では、この生徒の「Knowing」との出会い、すなわち自己発見を起点とし主体的な行動の誘発へと結びつけていく。

自分の感情を受け入れた生徒に対し、第四のステップでは、「ではそういう君はどうしたいのか」、即ち、今までの生徒の内側に入る方向から、生徒の可能性を膨らます方向に対話を展開していく。いろいろな制約条件や障害はあるが、一旦、そうした状況は横に置き、自由にありありと生徒の夢を語らせるステップである。ここでは生徒の夢を評価、判断してはいけない。教師の側には高度な自己管理が求められる。本人に自分の可能性を味わわせることがポイントである。現実的な諸問題は、後半の局面で扱われるので、ここでは未来の自分を描くセルフ・イメージ作りに注力する。

自分のイメージが描き切れたところで第五のステップ、「生徒自身の課題を認識する」に入る。課題とは、現状と「未来の自分」との格差（ギャップ）である。ここで現実と直面しても落ち込むことなく、冷静に現実との格差を俯瞰するためには、「未来の自分からのアドバイス」という形をとるのも良い。例えば「未来の自分から今のキミにアドバイスするとしたら、どうだろう」という問いかけは有効である。自分なりに課題を絞り込むことができる生徒は問題ないが、できない生徒の場合は教師側の働きかけが必要となる。ここが一般社会人向けのコーチングとは異なる点である。一般社会人向けのコーチングでは、原則、クライアントの側から求められない限り、コーチはアドバイスを行わない。

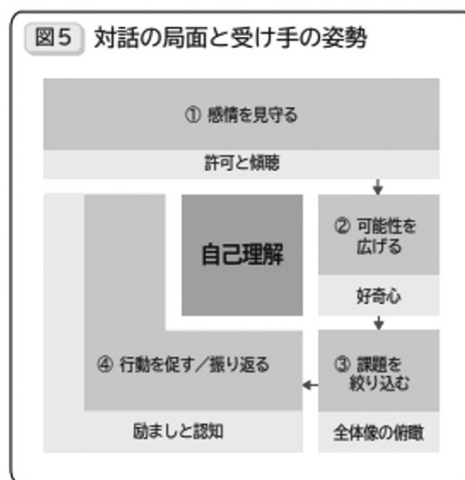
しかし、学校教育の現場では生徒側の情報、知識は限定的である場合が多く、教師の側からのインプットが有効である。但し、それは指示という形ではなく、教師側からの提案という形が望ましい。例えば、状況全体を見渡し、「こちらからはこのように見えるので、この点を考えてみてはどうか」という考えるポイントの示唆や、「この情報をチェックしてみてもどうだろう」と具体的に知識・情報を提供することも有効である。すべきことの指示となった途端に対話の場がティーチングの場に転じてしまう。「役に立つのであれば参考にして欲しい」程度のスタンスで、課題を考える視点を示唆したうえで知識・情報を提供する。その意味で、コーチングにリーディング（導く）という

要素が加わってくるのが、学校教育におけるコーチングの特徴といえよう。

生徒が課題を自分で設定したという納得感があれば、続く主体的な行動は約束される。支援としては、「大きな一歩である必要はなく小さな一歩で構わない。具体的にまずやってみよう」という励ましである。第六のステップである。現実の具体的な行動は、現実的な成果を生む。小さな成功体験を積み重ねることが自信に繋がっていく。万が一失敗があった場合でも、そこには必ず学びがある。その意味で行動の結果には「成功と学びしかない」といえよう。

行動から学びを引き出すには、行動の結果を検証する「振り返り」のステップは欠かせない。「具体的な行動をしてみて、何に気づいたのか?」、この振り返りの問いは重要である。振り返りの中で生徒の中にはまた様々な感情が生まれてくるからだ。それは新たな八つのステップの始まりである。コーチングは経験学習の過程である。生徒は自らの主体的な行動を通じ、生徒自身の認識方法の歪みを具体的に矯正していくのである。

② 受け手の姿勢



局面	姿勢
①生徒の感情を見守る (ステップ1～3)	感情を表現しても構わない (許可) 感情に耳を傾ける (傾聴)
②生徒の可能性を広げる (ステップ4)	可能性を評価・判断しない (好奇心)
③生徒の課題を絞り込む (ステップ5)	課題を提案する (全体像の俯瞰)
④行動を促す/振り返る (ステップ6～8)	背中を押す (励ましと認知)

本来のコーチ役の教師が生徒との対話をどのように受け止めるのか、いわば精神的な姿勢、「構え」である。

「TALK」の狙いが単なる対話のスキル習得に陥ることなく、教師が生徒との信頼関係を構築し、生徒の意欲を引き出す手法として機能するには、この教師側の精神的な姿勢は重要である。それは「TALK」が基本的には問題解決を目指すのではなく、人材育成を目的とするからである。

スキルがあれば問題を解決することはできるが、スキルのみでは、問題を問題と認識している人間そのものを変えることはできない。一時的に問題解決はできても、問題を問題と認識するその人そのものの認識方法、さらには行動パターンが変わらない限り、問題は繰り返される。問題を問題として認識するその人、そのものに焦点を当てるためには、信頼関係が不可欠である。教師の知性が分析的であれば、生徒も自分に対し分析的になるだろう。教師が生徒のすべてを認める姿勢があってこそ、生徒も本音が語れるのである。八つの方向性を対話の局面という観点から見ると、四つの局面に分類できる。

この異なる四つの局面に対応して、教師の側では生徒の感情、さらには主体的な意見を引き出すために、その局面に応じた適切な構えを取っていく。

与えることに慣れている教師が、自分の生徒に対しこれらの姿勢を維持するためには、高度な自己管理が求められる。その過程では評価、判断的な言葉をつい差し挟みたい誘惑に駆られる場面もあるだろう。教師が自己管理し、教師がコーチング・モードを維持するためには、自分自身だけでなく生徒の側にも協力を求めるとよい。教師と生徒がお互いに対話の目的や姿勢を確認することで「TALK」の場は創り出されるのである。教師のみが対話の場を創り出し、生徒に与える責任をもつ必要はない。

③ 対話のスキル

異なる四つの局面に対応し、異なる五つの姿勢を保つために、コーチである教師には技が必要となる。それが対話のスキルである。但し、スキルはあくまでも手段であり、目的ではない。「TALK」では、10種類の対話のスキル（拡大質問・反映・直感・比喩・俯瞰・認知・励まし・提案・確認・中断）がある。

6. 「TALK」とコアアクティブ・コーチング、ナラティブ・アプローチの関係⁽¹³⁾

「TALK」は、コアアクティブ・コーチング（Co-Active Coaching）を縦糸に、ナラティブ・アプローチ（Narrative Approach）を横糸につくられている。

「TALK」のベースとなっているコアアクティブ・コーチングにおいて重要な姿勢が「傾聴の姿勢」であ

る。相手を評価、判断するのではなく、ありのままをいったん受け入れて、相手の本当に向かいたい方向を本人に気付かせ、その方向へ導いていくのである。このような姿勢を貫くには、「答えは相手の中にある」ということを最後まで信じることが大切になる。解決法や答えを一方的に提示するのではなく、その人の中にある答えに自ら気付くために関わり続けることがコーチングでは求められるのである。

また、コーチングの大きな特徴の一つとして、質問中心のコミュニケーションであるということがあげられる。対話を進めていく中で、相手の感情のこもっている言葉や特徴的な言葉に対して質問を投げかけていくのである。質問された本人は、改めてその意味やその背景にある自分自身の想いを振り返り、自分自身の奥深い部分にある「想い」に気付いていくのである。いずれにせよ、このようなスタイルを維持し続けるためには、「傾聴の姿勢」を持つことが非常に重要になる。

そして、コーチングにおける「傾聴の姿勢」は、ナラティブ・アプローチの「無知の姿勢」と非常によく似ている。知っているつもりにならず、相手の話に興味・関心を持って関わり続ける。そうすることで、相手の中にある答えを引き出し、その結果その人の物語を展開するということになる。自分でも忘れていたり、とるに足らないと思っていたことの意外な側面に気付く、ということが「物語」が書き換えられたということになるのだろう。そして「物語」が書き換えられ、前に進めば、自発的に具体的な行動へと移っていくことができるのである。

7. 「TALK」の実践

前述のとおり、教育方法論のゲスト講師として赤塚丈彦氏⁽¹⁴⁾をお招きし「TALK」のワークショップを、これまで4回実施した。以下の内容は、2024年10月12日に実施したものである。テーマは、「『寄り添う』を考える - コーチングを題材に -」である。

(1) 「場作り」

まず、「よりよい学び」のために、対話の内容を持ち出さない、「違い」と「同じ」を楽しむ、気持ちに焦点をあてる、体験を楽しむ、鵜呑みにしない、の5つを確認する。

(2) 意図の共有

次に、3人でグループをつくり、「寄り添ってもらえたと感じる時」、「寄り添ってもらえないと感じる時」はそれぞれどんな時か、をテーマに対話をしてもらい、さらに「寄り添ってもらえたと感じた時、あなたはど

うなるか」、そのときの気持ち・態度・感情・関わり・表情等を話し合う。

そしてこのワークショップを通して「コーチングは‘寄り添う’ことに貢献できる（役に立つ）のか」を学生に問いかけ、教育における3つのかわり方、知識を教える（メンタリング）、経験を伝える（ティーチング）、本音を引き出す（コーチング）を提示した

（3）対話の実践①（デモンストレーション）

学生にクライアント役を募り、デモンストレーションを行う。

対話のテーマは「気になる友人／先輩／後輩」等、本人に自由に決めてもらう。そして、2つの対話パターン（普通教育相談とコーチングの要素を取り入れた教育相談）を実践し、2つの対話のパターンの違いは何か、そこで何をしていたのか、コーチはクライアントに寄り添っているか」を議論した。

以下はクライアント役の学生の感想である。
「コーチングのデモンストレーションでは、『最近手につかない勉強（ゼミナールに必要なプログラミングについて）』をテーマに行った。私と赤塚先生が椅子に座り、斜めになるような形で向き合いコーチングが始まった。他の学生はその様子を観察しながら見ていた。先にコーチングの技術を使用しない一般的な対話を行った。初めにコーチ役の赤塚先生は、私に対して『現状はどうなのか』を質問した。しかし、対話が進むにしたがって話の内容が次第に私に対するアドバイスであったり、私の問題を解決しようと教え込むことが多くなり、私は聞き役にまわっていた。この対話の感想としては、『解決しようとしてくれたな』という感謝の気持ちがある一方で、現状に対する解決策がはっきりせず、もやもやした気持ちが残った。

次にコーチングの技術を利用した対話を行った。一回目と同様に、現状の把握から行われた。私が『現状に対してどう思うのか』、『これからどうしていきたいのか』を質問された。また、プログラミングが難しく、何から手をつけていいのか分からない私に対して、『気軽に聞けそうな先輩はいるか』、『その先輩にはいつ会えそうか』など、私の考えをより細分化するような質問をされた。そして、私が行うべき次の行動が決まり、最後に私の在り方を認めてくださるようなコメントを頂いた。

このコーチングを用いた対話を行った感想としては、赤塚先生と話していくうちに段々と自分の考えが整理され、次に行動することが明確になった。また、最後に私の在り方やものごとに向き合う姿勢についてのポジティブなコメントを頂いたことで、できそうな

自信が湧いた。そして、初対面であったが赤塚先生に対する信頼感をわき、つぎにお会いしたときにその結果を報告したいと思った。このように感じたのは、赤塚先生が私の話を傾聴し、そして、常に聞き手に回ったことで自分を認めてくれていると感じたからである。また、『自分自身で解決手段をみつけることができた』という自信にも繋がった。一回目の対話では、先生と生徒という立場がはっきりして心を開くことが出来なかったが、二回目の対話では、先生という立場ではあるが、とても対等であり素直に自分の考えを発言できた。

以上のように、コーチングは対話に関する重要な技術であり、教育にとっても有意義なものであると思う。コーチングを教職課程に取り入れ、教員を目指す学生にコーチングを身につけさせることで、生徒との関わり方に対する重要なヒントを得るとともに、より主体的な児童・生徒の行動力を育てることが出来るのではないかと思った」

（4）対話の実践②

対話の基本フォーマットは、3人1組、すなわち話し手（クライアント）、聞き手（コーチ）、観察者（オブザーバー）から構成される。観察者とは、2人のコーチング・セッションの立会人であり、客観的な立場から、セッションの内容、コーチングの手法について、フィードバックする役割を果たす。各人がそれぞれの役割を交代しながら、個人の感情を共有し、さらにフィードバックを通じて、自分の感情を相対化（客体化）していく。

3人1組の対話が完了したところで、全体での対話の振り返りに移行する。ファシリテーター（進行役）が主導する形で、各グループでの学びを全体で共有し、自己理解を他者尊重に昇華させていく。

「どう感じているか」という問いから始まる対話は、次に「その課題をどう理解しているか、どうすれば良いと考えているか」、さらには、「ではどうしたいか」という問いに対する対話へと展開していく。このように問いは、「感情（感覚）→考え（理解）→意志（意欲）」に焦点を当てる形で展開する。最後に、聞き手（コーチ）は、具体的に、「何を」、「いつまでに」、「どうやって実行するか」を確認する。

（5）振り返り：最後に、今日の対話全体の振り返りを行う。あなたにとって「寄り添いたい人」は誰か、その人に寄り添うとしたら、どんなふうに関わっていかたいかを各グループで話し合い、100分間の「TALK」のワークショップを終了した。

8. 結論

以下は、『教職に関する意識調査 7. 「TALK」のワークショップ』の結果である。

- ・「TALK」のワークショップは、今後の自分に役に立つと思いますか？

肯定的評価（「強くそう思う」・「そう思う」）は35人（92%）、否定的評価（「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」）は3人（8%）。否定的評価の具体的内容は、「TALKのスキルは自分も欲しいし素敵なスキルだと思うが、一度の講義で全てを理解できないし、実践も難しいと感じたから」（2人）、「デモンストレーションで、コーチングを取り入れたときと、取り入れなかったときの違いがよく分からなかった」であった。

- ・「TALK」のスキルは教員にとって必要なものだと思いますか？

肯定的評価は37人（97%）、否定的評価は1人（3%）。否定的評価の具体的内容は、「（自分は）話す能力には自信があり、ある程度まかなうことができるため」であった。

- ・教職課程にコーチングを学ぶ講座があれば受講してみたいと思いますか？

肯定的評価は35人（92%）、否定的評価は3人（8%）。否定的評価の具体的内容は、「受講しなければならぬ科目が多くて難しい」、「実際に小中学生とのデモン

ストレーションであれば参加してみたい」、「そのような講座を受講してしまうと、その考えに固執してしまうから」であった。

では、なぜこのように圧倒的に評価されているスクールコーチングが学校現場で主流にならないのか。

3つの原因が考えられる。

第1に、「教員の多忙さ」である。

文部科学省「教員勤務実態調査」（2022年実施）によれば、前回調査（16年実施）と比べて小学校（11時間15分→10時間45分）、中学校（11時間32分→11時間01分）ともに教諭の1日の在校等時間は、約30分間減少しているが、1日11時間前後仕事はかなり多忙である。1週間の在校等時間の分布を見ると、週60時間以上の人は、小学校教諭の約14%、中学校教諭の約37%であり、いずれも16年と比べて20ポイントほど減少している。ただし、上記のデータには持ち帰り仕事が含まれていない。小・中学校とも週4で3時間程度は持ち帰り残業をしているとすれば、実仕事時間として週55時間～60時間未満の教諭も過労死ライン超である可能性が考えられる。

都立高校も同様に勤務時間は減少しているものの、1週間あたり50時間以上の勤務をしている教員は約60%、60時間以上は約27%である。

以下は、東京都退職校長会の第29回学習会で報告されたある中学校教師のある一日である。

[午前]	[午後]	[生徒下校後]	[帰宅後]
7:45 朝学習印刷	12:55 給食片付け（昼休みなし）	18:10 保護者3人に電話連絡	22:45 夕食
8:00 主任打ち合わせ	13:00 昼掃除監督	18:30 生徒指導報告書作成・送付	24:00 就寝
8:10 全体・学年打ち合わせ	13:15 授業⑤社会	19:00 学年伝言板作成	翌日
8:25 朝学習	14:05 休み時間見守り	19:15 部活都大会運営書類作成	4:30 朝学習プリント作成
8:35 授業①道徳	14:15 生活指導部会	19:45 いじめ個票	5:00 授業プリント作成
9:25 休み時間見守り	15:05 終学活	20:00 性教育講演会通知作成	7:00 出勤・朝学習・授業プリント印刷
9:35 授業②記録コメント書き	15:20 補充学習（生徒情報共有）	20:20 生徒転出者関係書類作成	
10:25 時間見回り	15:40 生徒7名聞き取り（学年教師で分担）	20:50 出席簿処理(PCへ)	
10:35 授業③社会	17:00 学年会（生徒情報共有）	20:55 日直日誌コメント記入	
11:25 休み時間見回り	17:10 管理職へ報告	21:00 朝学習・補助学習チェック	
11:35 授業④社会	17:25 部活指導	21:15 部活動練習会通知作成	
12:25 給食指導	18:00 下校指導	21:30 道徳感想文集作成	
		22:15 退勤	

第2に、コーチングそのものに対する反感や懐疑心である。

学校経営者や管理職が、教員の生徒とのコミュニケーション力向上のためにコーチングを活用しようという試みは、学校現場において一定程度みられる。しかし、教員は良くも悪くも「個人商店」的性格をもっている。そのため、ベテランのまじめな教員ほど、これまでの自分の指導方法に固執し（または自信をもっており）、変えようとしないう傾向がある。私も私学経営者として学内に「TALK」を取り入れようとしたが、教員は「TALK」そのものには一定の効果を感じつつも、「私は今のやり方で十分うまくやっている」、「多忙な仕事のなかで、さらに余分なスキルやその方法を習得するための時間を持ち込まれては迷惑だ」という抵抗を受け、残念ながら学内に定着させることはできなかった。

第3に、「TALK」などのコーチングの習得には一定の時間がかかることである。

コーチングのスキルは基本要素だけでも多岐にわたり、これを修得するためには多くの時間をトレーニングに割かなければならない。学校の様々な日常業務に対応しなければならない教員がコーチングを修得することは、そもそも物理的に困難であると言わざるをえない。また、コーチングは、知識を与えるティーチングに慣れている教員にとって、ある意味では一番苦手な手法かもしれない。つまり、コーチングを現役の教員に普及させることは、ほとんど不可能に近いのである。

以上の阻害要因から比較的自由で、かつ柔軟な思考力と豊かな感性そして意欲に満ちた教職を志す学生たちが、スクールコーチング・プログラム「TALK」を学ぶ意義は極めて大きい。また修得に時間がかかる問題は、多岐にわたる「TALK」の内容を精査することで解決できる。教職課程の授業内で、「傾聴」「質問」「承認」の3つのスキルを中心に学校現場で応用可能なレベルまで学ぶことは十分に可能である。

そして何よりも重要なことが、スクールコーチング「TALK」を必修のカリキュラムとして正規の教職課程に加えることである。このことは、アンケートにある「保護者や生徒とのコミュニケーションに不安を持った」教員志望の学生に寄り添うことにもつながる。

「TALK」は、既存のティーチングを補完するスキルとして、学校教育に新たなステップを切り開く可能性がある。そして、その担い手となるのは「未来の教員」であると確信している。

<主な参考・引用文献>

- (1) 東洋出版社 教員養成セミナー「マナブとミナの教職言いたい放題-教師教育のあるべき姿(上) 教職課程の授業はなぜつまらないのか」2023年6・7月号
- (2) 日本教育学会第82回大会報告「学生の特質とニーズを基にした教員養成カリキュラム概案-『押し付ける教育』から『ニーズに応える教育』への転換-」
- (3) 質問項目に関しては、前田一男「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究」を参考にして作成した
- (4) ジョセフ・オコナー アンドレア・ラゲス著「コーチングのすべて—その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで—」英治出版2012年
- (5) 渡邊 寧：慶応義塾大学文学部／政策・メディア研究科卒業後、ソニー株式会社に入社。7年に渡りマーケティングに従事。約3年の英国赴任を経てボストン・コンサルティング・グループに入社。メーカー、公共サービス、金融など、幅広い業界のプロジェクトに4年間従事。2014年に独立し、現在は「人と組織が変わること」に焦点を絞ったコンサルティングに取り組んでいる。株式会社かえる代表取締役
- (6) ヘンリー キムジーハウス他「コーチング・バイブル 第4版」東洋経済新報社2020年
- (7) コーアクティブ・コーチングの特徴を知りたい方は、「CTI ジャパン公式 YouTube 初めてのコーチ/コーチング」での平田淳二氏と池田佐佳子氏の対談(<https://www.youtube.com/watch?v=VGaF8YCfRBQ>)をご覧ください
- (8) 野口裕二著「物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ」医学書院2002年
野口裕二編「ナラティブ・アプローチ」2009年 勁草書房
「私学マネジメント・レビュー」2007年第23号 P3-P4
- (9) 「ナラティブ・アプローチ (Narrative Approach) : 私たちの生きる現実が、単に言葉だけでなく言葉を連ねた物語という形式によって成り立っているという考え方例えば不可欠な犯罪が起きた時に、犯行の動機や犯人の生育歴などを知ることで事態が解決できたと感じることである。この時、私たちは一つの物語を作り上げることで現実を理解しようとしている。」(株)コアネット「TALK 実践事例集」P4
- (10) 「社会構成主義 (social construction) : 私たちの生きる現実が、言葉を媒介にした人々の共同作業によって成り立っているという考え方。たとえば、

「セクハラ」という言葉が広まると、ある現実が「セクハラ」として認識され。多くの「セクハラ」事件が浮かび上がってくるが、この言葉がなければ見逃されたり、なかったことにされたりしてしまう。言葉は世界をつくる。」(株)コアネット「TALK 実践事例集」P7

(11)「私学マネジメント・レビュー」2003 年第 7 号
P3

(12) 加藤雅則：多摩大学サステナビリティ経営研究所教授、IESE(イエセ)客員教授。株式会社アクション・デザイン代表取締役。プロコーチ養成機関 CTI ジャパン設立に参画、日本にコアアクティブ・コーチングを紹介し普及させた 1 人。

(13)「私学マネジメント・レビュー」2003 年第 7 号
P3-P4

(14) 赤塚丈彦：高知大学 教育学部卒業。非常勤講師経験後、企業に就職し、主に人事部門にて勤務する。2002 年よりコーチングを学び始め、2005 年プロコーチとして独立する。スクールコーチング・プログラム「TALK」で教員へのコーチング講座の講師を担当する。PCC(国際コーチ連盟プロコーチ)／CTI 認定コーチ(CPCC)／CRR 認定システムコーチ(ORSCC)。平成 18・19 年度 文部科学省委託研究事業「ナラティブ・コーチング・プロジェクト」実施委員。平成 22～現在まで新宿区教育委員会家庭教育ワークシートプロジェクトメンバー

教科等横断的なカリキュラムデザインの考え方・進め方

——現行の学習指導要領を手がかりにして——

キャリアデザイン学部 松尾 知明

2024年12月25日、文部科学省の審議機関である中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問があった。次期学習指導要領に向けた本格的な議論の始まりである。朝日新聞の見出しには翌日、「教科横断授業 取り入れやすく」「新学習指導要領諮問 学校の裁量を拡大」の文字が並んだ（山本 2024）。

「何を知っているか」から知識を活用して「何ができるか」へと教育のあり方が転換されるなかで、現行の学習指導要領においても、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成がめざされている。各学校においては「言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力」および「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが提言されている(p.5)。しかし、こうした教科等横断的な学びの取り組みはあまり進んでおらず、次期の教育課程においてより一層の進展がめざされている。

そこで、本稿では、現行の学習指導要領を手がかりに、次期の教育課程において中心的な課題の一つである教科等横断的なカリキュラムデザインの考え方・進め方について考察することを目的とする。1章では、なぜ、教科等横断的にカリキュラムをデザインすることが求められるのか、2章では、教科等横断的なカリキュラムとはどのような特徴をもつのか、3章では、教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントはどのように進めればよいのか、の問いに答える形で検討を進めたい。

1. なぜ、教科等横断的にカリキュラムをデザインすることが求められるのか

では、教科等横断的なカリキュラムが注目され、その実施が推進されている背景には、何があるのだろうか。ここでは、(1) 教科カリキュラムの限界が露呈するなかで、(2) 真正な学びが注目を集め、(3) 教科中心から教科横断的なカリキュラムへの展開が求められている状況を検討したい。

(1) 教科カリキュラムの限界

教科等横断的な学びが求められている背景には、教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びの限界が

明らかになってきたことが挙げられる。

これまでのカリキュラム編成の基本であった教科カリキュラムでは、系統主義の考えに立ち、教える内容の視点から、教科を中心としたカリキュラムが構成される（寺西 1988、天野 2000）。教科等の内容領域が専門分化され、並列して配置することで、学問分野の知識体系に対応した各教科、道徳、特別活動をもとに子どもの学びの経験がデザインされてきた。

教科カリキュラムの特徴は、個々の教科の背後にある学問の論理的な体系に基づいており、教科別が基本で、蓄積されてきた文化遺産のなかから価値があると見なされた知識や技能が選ばれ、それらの習得がめざされる点にある。また、教師が主導して、学習の内容や活動が選択され、学問領域の体系に対応した学習内容を効率的に配列することでカリキュラムが編成される。教科カリキュラムでは、教師が中心的な役割を果たしながら、系統性の観点からカリキュラムの構造化が図られるのである。

このような従来型のカリキュラムが、限界に直面している。第一に、専門分化を特徴とする学問の論理でカリキュラムが構成されているため、子どもの生活経験とのレリバンス（関連性）を欠いており、学習において興味関心を喚起しにくいことが挙げられる（寺西 1988）。すなわち、教科カリキュラムにおいては、人間の経験は学問領域の視点から切り分けられ、断片化・分断化されており、私たちが日常的に経験している事象の関連性や全体性とは異なるものとなっている。そのため、学習内容が子ども自身の生活経験からは遠く、何のために学ぶのが実感されにくいため、学習者の主体的な学びに向けた興味関心や学習意欲を引き出しにくい。

第二に、断片化された内容相互の関連性は考慮されないため、問題解決のために使える知識の獲得にはなりにくいことが挙げられる（松尾 2018）。従来の教科カリキュラムでは専門分化した教科の知識や技能の習熟がめざされてきたが、社会事象や人間の経験が統合的・総合的な視点から扱われないため、社会の現実や日常生活の文脈において意味のある問題解決を行うために活用できる知識や技能を培うことになりにくい。例えば、地球温暖化、オゾン層の破壊、クローム技術などの現代的な問題のほとんどは、一つの学問分野の枠内にとどまるものではないが、専門分化し断片

化された従来の教科カリキュラムでは学問分野を超えて価値判断する能力を育むことは困難である。

第三に、教科カリキュラムの前提となっている学問自体も大きく変化し、学際化が進行していることが挙げられる (Klein 1996, 松尾 2006)。科学の発達に伴い知識が爆発的に生成され、専門分化が著しく進んでいる一方で、学問分野では新しい潮流が生まれている。一般システム理論、フェミニズム、ポスト構造主義、文芸批評などの超領域的な知識にみられるように、知識の枠組みや学問分野それ自体が学際的になってきている。また、他の学問分野からの方法、概念、理念の借用は頻繁になっており、認知科学、メディア研究、ジェンダー研究など新たな知のあり方が生まれている。このような学問領域の学際化により、教科カリキュラムの前提となっている専門分化した学問領域の枠組み自体が崩れてきている。

以上のように教科カリキュラムは、子どもの生活経験とのレリバンスに乏しく、活用できる知識や技能を育成することが困難で、さらに、前提となっている学問分野そのものも学際化が進んでいるなど、従来の枠組みは限界にきているといえる。

(2) 真正の学びという視点

では、どのようなカリキュラムが今後必要になってくるのだろうか。そのカギは、真正の評価論のなかで提起された「真正さ (authenticity)」という概念にあると思われる (松尾 2018)。

オーセンティック (authentic) といえば、一般には、絵画や書物が「にせもの」ではなく「本物」であることを意味する。あるいは、報告や資料、証拠が「虚偽」ではなく「根拠のある」「信頼できる」などの文脈で使われる。真正の評価論は、現実の生活と遊離したばらばらな知識の量としての学力を測定する標準テストの批判として、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価といった形をとりながら、「本物の」「根拠のある」学力を把握することが主張された。こうした現実の世界で生きて働く学力形成を捉えようという問題提起の文脈で、「真正さ」の概念が生まれたのである。

コンピテンシーの育成が今日的な課題となるなかで、学びにおける真正さが問われるようになったといえる。すなわち、知識を活用して何かができるようになるためには、従来型の知識の「記憶」と「再生」の繰り返しでは対応できず、現実の世界での「リアル」な課題をもとにした主体的な「探究」あるいは「問題解決」が必要になってくる。現代社会において高度な意思決定を行い、多様な問題解決をしていくための高次の思考力や判断力、実践力を育むためには、生きる上で直面する切実な問題や課題をめぐる真正な学びが

求められるといえる。

例えば、Newmann (1996) は、今日的な生きて働く学力を「真正の学力」と呼び、①既存知識の「再生」ではなく、新しい知識の「生産」、②知識の「記憶」ではなく、先行する知識に基づく「学問的な探究」、③学校で閉じた知的成果ではなく、「学校を超えた価値」をもつ知的成果を伴うものとして概念化としている (pp.22-28)。これからの教育に求められているのは、こうした現実世界を生き抜くための「真正の学力」の形成をめざした改革だと思われる。

したがって、カリキュラムデザインにあたっては、全体性、学際性といったリアルな文脈をもつ学習経験を重視していく必要がある。別の言い方をすれば、コンピテンシーの育成には、教科の視点から学習者の視点へとカリキュラムデザインの焦点を展開させることで「真正さ」を追究していくことが求められているのである。

(3) 教科中心から教科等横断的な学びへの展開

真正な学びをつくっていくためには、教科カリキュラムから教科等横断的なカリキュラムへの展開を促していくことが必要である。この点を、①コンテンツからコンピテンシーへ、②教科書から真正な文脈へ、③教授 (teaching) から学び (learning) への展開という形で整理したい。

① コンテンツからコンピテンシーへ

真正な学びを実現するには第一に、コンテンツからコンピテンシーへの教育目標の転換が必要である。すなわち、何を知っているかといった知識の習得から知識を活用して何ができるかといった知識の活用への明確な教育目標の転換が求められるのである。

前述のように、予測のつかない複雑な現代社会においては、高度な分析や問題解決に必要な知的スキルが求められるようになった。複雑で予測の困難な問題や課題に対処していくためには、一面的で単純な見方や考え方では不十分であり、解のない課題に立ち向かい、多面的・多角的に物事を柔軟に分析したり問題を解決したりして、未来に向けて変革を起こすコンピテンシーの育成が必要とされるようになったのである。

② 教科書から真正な文脈へ

真正な学びには第二に、学ぶ対象となる教育内容の転換が必要である。コンピテンシーの育成が求められるなかで、前述したとおり、従来型の学問分野にもとづく専門分化され、標準化された教科書の内容の習得ではなく、実生活や実社会の真正な文脈における探究的な学びが求められるようになったことが挙げられる。

社会で生きて働くコンピテンシーを育てるには、教

科書から第一次資料や体験などへと学習材の移行が求められる。教科書に書いてある知識をそのまま記憶するのではなく、できるだけリアルな現実や事象のもとで本質的な問いを追究することで使える知識を学んでいくことが求められる。

なお、ここで注意しておきたいことは、コンピテンシーを育む教育は、知識を軽視する教育ではないということである。それとは逆に、生きて働く力の育成のためには、これまで以上に知識の質を問うことになる。しっかりとした学問領域の知識のベースがあって初めて深い理解が促され、コンピテンシーの育成につながっていくことに留意する必要がある。

③ 教える (teaching) から学ぶ (learning) へ

真正な学びには第三に、教育方法の転換が必要である。これまでの教師による知識伝達型の指導ではなく、学習者の主体的な学びが求められるようになったことが挙げられる。

何かができるためには、心から納得できるような深い学びが必要であり、状況に応じて問題発見・解決をしていくことが求められる。そこでは、断片的な知識の記憶や再生ではなく、主体的な問題解決を通した高次の思考力や判断力等、実社会や実生活で生きて働く真正の学力の育成がめざされる。授業のあり方が、教師が学習内容を選択し構成して知識を「教える」ものから、学習者が主体的に探究を通して「学ぶ」ものへと展開するのである。

以上のように、教科等横断的なカリキュラムデザイ

ンが求められている背景には、(1)教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びは限界がきており、(2)真正な文脈でのカリキュラムデザインに向けて、(3)教科中心の学びから教科等横断的な学びへの展開 (①コンテンツからのコンピテンシーへ、②教科書から真正な文脈へ、③教えるから学ぶへ) が求められていることが挙げられる。

2. 教科等横断的なカリキュラムとはどのような特徴をもつのだろうか

では、教科等横断的なカリキュラムには、どのような形式や特徴、アプローチがあるのだろうか。(1)教科カリキュラムと経験カリキュラムに位置づけ、(2)教科等横断的なカリキュラムを統合のレベルから捉え、(3)教科等横断的な学びには真正の評価が必要である点を検討したい。

(1) 教科カリキュラムと経験カリキュラムでの位置づけ

カリキュラムのデザインには、大きく分けると、2つの構成するやり方がある。一つは、学校で教えられる「内容」からカリキュラムをデザインする「教科カリキュラム」と、もう一つは、学校で学ぶ「子ども」の視点からカリキュラムをデザインする「経験カリキュラム」である。教科カリキュラムと経験カリキュラムには、以下のようなさまざまなアプローチがある⁽¹⁾。

教科カリキュラムは、前述の通り、系統主義に立って、教育内容の視点から、教科を中心にカリキュラム

教科カリキュラムと経験カリキュラム

教科カリキュラム

- ① 分離教科カリキュラム (separate subject curriculum) 個々の教科を分離独立させて、その背景にある学問の論理に従って、教育内容を編成する。
- ② 相関カリキュラム (correlated curriculum) 教科の区分を基本的に維持するが、内容によっては、複数の教科を関連づけながら教育課程を編成する。
- ③ 融合カリキュラム (fused curriculum) いくつかの共通性のある類似した複数の教科を融合させる。例としては、地理、社会、公民を融合した「社会科」、物理、化学、生物、地学を融合した「理科」などが挙げられる。
- ④ 広領域カリキュラム (broad-fields curriculum) 融合カリキュラムよりもさらに範囲を広げて、広領域で教育内容を再編成して、教育課程をつくる。例としては、大学の一般教育の分野として定着していた人文科学、社会科学、自然科学などが挙げられる。

経験カリキュラム

- ① コア・カリキュラム (core curriculum) 社会生活問題の問題解決をめざす「中核課程」と関連する知識や技能を学習する「周辺課程」から編成する。代表的な例として、1930年のアメリカにおけるバージニアプランが挙げられ、戦後の日本では、その影響のもと、新教育においてコア・カリキュラム運動が展開した。
- ② 活動カリキュラム (activity curriculum) 子どもの興味・関心・問題に基づいて、活動をもとにカリキュラムが編成される。経験中心カリキュラム、生活カリキュラムなどとも呼ばれる。

注 高浦 (1987)、127 - 138 頁をもとに作成。

が構成される。教科カリキュラムといってもいくつかの類型に分けられる。例えば、①すべての教科が分離独立している分離教科カリキュラム、②複数の教科を関連づける相関カリキュラム、③複数の教科を融合させる融合カリキュラム、④広領域で教育内容を再編成する広領域カリキュラムなどがある。

一方、経験カリキュラムでは、子ども中心主義に立って、経験の視点から、子どもの問題・興味・関心をもとにカリキュラムが構成される。その特徴は、子どもの問題・興味・関心に基づく「経験」が教育活動の中心になり、子ども自身が問題をつくり、それを解決していく問題解決アプローチの形をとる。

また、子ども主導で、教師は援助者に徹することになる。効率ではなく「待つ」ことが重視され、発達を急がない。自らが活動することで知識のみならず、意欲、態度を形成していくことが大切にされる。

経験カリキュラムは、①新教育において展開したコア・カリキュラムや②子どもの興味関心に基づく活動を中心にする活動カリキュラムなどがある。

教科カリキュラムと経験カリキュラムの類型をみると、教科等横断的なカリキュラムデザインといってもさまざまなアプローチや方法が可能であることがわかる。教科カリキュラムであっても、従来型の分離教科カリキュラムから、より真正な学びにしていけるために、相関カリキュラム、融合カリキュラム、広領域カリキュラムへと展開されることが考えられる。さらに、子どもの興味関心や問題、ニーズをもとにした経験カリキュラム（コア・カリキュラム、活動カリキュラム）への展開なども考えられる。

（2）教科等横断的なカリキュラムと統合のレベル

ここでは、カリキュラム統合（curriculum integration）のレベルをもとに、教科等横断的な学びについて検討したい。

カリキュラム統合と一口にいっても、前述のように、その統合のアプローチはさまざまである。例えば、Drake（1998）は、伝統的な教科カリキュラムから教

科を超えたカリキュラムまでを図のように、「伝統的」「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」のように階段状のレベルとして表している（pp.20-21）。

- ・ 伝統的（traditional）：科学や英語のような個別の教科において一つの学問領域のレンズを通して教えられる。
- ・ 融合（fusion）：一つのトピックが複数の教科に編入せられる。例えば、一つの学校で地理や英語にグローバルな課題、環境問題、社会的な責任などの内容が浸透される。
- ・ 一教科内（within one subject）：物理、化学、生物が科学として統合されるように一つの教科の枠内で下位の学問領域が統合される。
- ・ 多教科（multidisciplinary）：教科は明確に維持されるが、教科間の関連が意図的につくられる。教科がテーマや争点を通して関連づけられるが、学習は、ラーニングセンターやクラスで教科ごとに学習される。
- ・ 学際的（interdisciplinary）：教科間のより明示的な関連がつくられる。教科は共通のテーマや争点を越えて相互に関連付け、カリキュラムは導かれる問いや共通の概念的な焦点あるいは学際的なスタンダードによりお互いに結び付けられる。
- ・ 超教科（transdisciplinary）：教科から計画のプロセスが始まる他のアプローチと異なり、実生活から計画される。子どもの興味関心や経験とのレリバンスが重視され、学問領域は学習の中に埋め込まれており、個人的な成長や社会的な責任がしばしば強調される。

以上のように、教科等横断的なカリキュラムといってもいろいろな統合のレベルがあり、地域や学校、児童生徒の課題やニーズ、実態に応じて、現状でできるレベルから始め、徐々にカリキュラム統合のレベルを上げていくことが期待されるだろう。

（3）教科等横断的な学びと真正の評価

教科等横断的なカリキュラムにおいてはまた、テスト

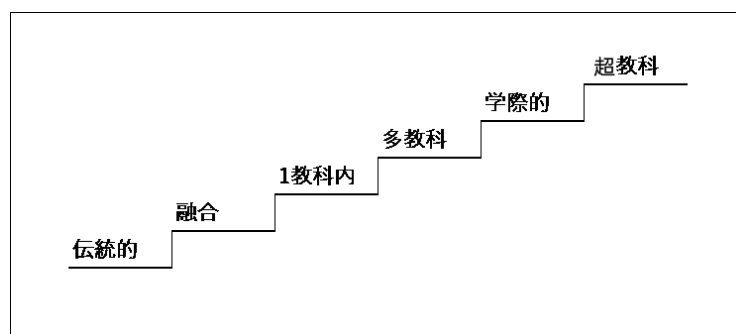


図1 カリキュラムの統合のレベル

出典 Drake(1998),p.20

評価から真正の評価への教育評価の転換が求められる(松尾 2018)。何を知っているかは、テストを通して把握することが可能で、教えた内容がどれだけ身についたかどうかをテストすればよかった。しかし、何ができるかになると、子どもの学力を学習の場面と切り離されたペーパーテストで測ることはできず、ある状況における実際のパフォーマンスを捉えることが必要になってくる。

そこで求められるのが、現実の世界で生きて働く「本物の」「根拠のある」学力を、パフォーマンス課題をもとに捉えようとする真正の評価である。評価にあたっては、真正(まるごと)の学力形成を捉えるパフォーマンス評価、計画的に時系列に沿って児童生徒の作業実績や作品を収集するポートフォリオ、あるいは、評価に信頼性や妥当性をもたせる評価基準表である「ルーブリック(rubric)」を活用することが有効になってくる。

コンピテンシーを育てるためには、知っているレベルではなく、わかるレベル、さらには使えるレベルまでに知識を高める真正な学びを実現することが必要であり、そうした学力形成を把握するには真正の評価の活用が不可欠なのである。

教科等横断的なカリキュラムの特徴としては、(1)さまざまなアプローチや方法が可能で、従来型の分離教科カリキュラムから、相関・融合・広領域カリキュラムへ、さらに、経験カリキュラム(コア・活動カリキュラム)への展開が考えられること、(2)カリキュラム統合のレベルには、「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」などのアプローチがあること、(3)真正の学力形成を捉えるには真正の評価が必要であることなどが挙げられる。

3. 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントはどのように進めればよいのか

では、教科等横断的なカリキュラムをどのようにデザインし、いかにマネジメントしていけばよいのだろうか。ここでは、(1) 現行の教育課程での取り扱いを整理した上で、(2) 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの手順を設定し、(3) 教科等横断的なカリキュラムデザインの具体的な方向性を先行事例にも触れながら検討する。

(1) 現行の教育課程での取り扱い

① 教科を超えて育成がめざされる資質・能力

現行の学習指導要領では、各学校において育む資質・能力の3つの柱を明確にすることが求められている。また、教科の枠組みを超えて育成がめざされる資質・

能力についてはさまざまな提案がなされているとし、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編(以下、総則編)』においては、それらを、「学習の基礎となる資質・能力」と「現代的諸課題に対応する資質・能力」に分けて整理している(pp.47-53)。

学習の基盤となる資質・能力には、学習活動を支える重要な役割を果たし学習の基盤となる「ア.言語能力」、事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくための「イ.情報活用能力」、問題を見つけ、定義し、解決の方向性や方法を決め、計画を立て、実行し、振り返って次につなげる「ウ.問題発見・解決能力」の3つを挙げている(pp.48-52)。

現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力には、ア.健康・安全・食に関する力、イ.主権者として求められる力、ウ.新たな価値を生み出す豊かな創造性、エ.グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力、オ.地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす力、カ.自然環境や資源の有限性の中で持続可能な社会をつくる力、キ.豊かなスポーツライフを実現する力の7つを挙げている(pp.52-53)。

各学校においては、これらの資質・能力を手がかりにしながら、地域や学校、児童生徒の課題やニーズに応じて資質・能力の3つの柱を設定して、特色のある教育課程の編成を図っていくものとされている。

② カリキュラム・マネジメントの推進

資質・能力目標を設定し、その実現に向けた教科等横断的な学びを実施していくために、現行の学習指導要領では、カリキュラム・マネジメント⁽²⁾が重視されている。

カリキュラム・マネジメントとは、各学校において、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」をいい、次の三つの側面があるとする(pp.23—24)。

- ・各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ・教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。

・教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

このように、カリキュラム・マネジメントの側面として、各教科等の教育内容を相互の関係において捉えて教科等横断的な視点でカリキュラムをデザインしていくこと、PDCA サイクルを確立すること、人的・物的資源等の条件整備をデザインしていくことの3点で整理されている。

(2) カリキュラムのデザインとマネジメントの手順

ここでは、現行の学習指導要領の資質・能力の明確化およびカリキュラム・マネジメントの三つの側面を踏まえ、カリキュラムのデザインとマネジメントの進め方について、松尾（2016）をもとに、以下のような手順を設定することを提案したい。

カリキュラムのデザインとマネジメントの3つのプロセス

- ① 育みたい資質・能力目標を明確に設定する。
- ② 資質・能力の育成をめざして、児童生徒の学びの経験をデザインする。
 - 1) 教科等横断的なカリキュラムをデザインする。
 - 2) 学びの条件整備をデザインする。
- ③ データに基づいて、PDCA のサイクルを回し、評価・改善をする。

第一に、どのようなコンピテンシーを育てたいのか、児童生徒の資質・能力像を設定する段階である。前述

した「学習の基礎となる資質・能力」と「現代的諸課題に対応する資質・能力」を踏まえ、学校、児童生徒の課題やニーズに対応させて、学びの経験をデザインする要となる資質・能力の3つの柱を明確に設定する。育てたい具体的な児童生徒のイメージをもち、教員の間で共通理解することが大切である。

第二に、設定した資質・能力像の育成をめざして、教科等横断的な学びの経験をデザインする段階になる。学びのデザインには、2つのレベルがある。

1つ目は、教科等横断的なカリキュラムのデザインという、学習に直接的に関わる狭義の学びに関するものである。資質・能力の育成に向けて、統合のレベルを考え、教科等横断的なカリキュラムが構想されることになる。図2の中央にあるように、コンピテンシーの育成にあたっては、資質・能力、学習活動、内容をつないで、子どもの学びの経験を構想することが重要になる。

2つ目は、学びの条件整備のデザインという、子どもの学習に間接的に関わる広義の学びに関するものである。図2では中央の線から下の部分で、学びを広く捉え、学校の組織や文化、外部との連携・協働などを含めた、学びを支える条件整備についても児童生徒の学びの経験をデザインする一部として考えることにする。

第三に、計画した教科等横断的な学びの経験（カリキュラムと条件整備）を実際に実施して、データに基づいて、PDCA のサイクルを回し、評価・改善を図っていく段階である。事前にデータの収集や分析のプランを立て、エビデンスに基づいて実施し、評価・改善していくことが重要になる。

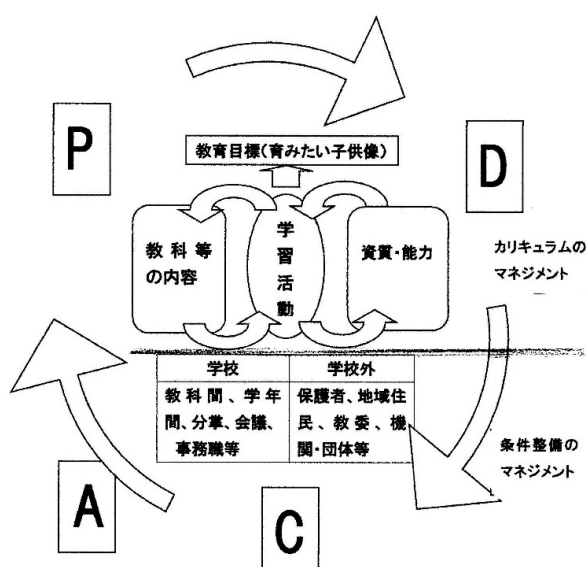


図2 カリキュラム・マネジメントの枠組み

出典 松尾（2016）

このように、資質・能力目標を設定し、そのような子どもを育成するための教科等横断的なカリキュラムをデザインし、また、その学びを実現するための条件整備をデザインして、構想した学びを実際に試みPDCAのサイクルを回して、不断の改善を進めていく手順が考えられる。

（３）教科等横断的なカリキュラムデザインの方向性

では、具体的にどのような教科等横断的なカリキュラムをこれからデザインしていけばよいのだろうか。前述の通り、教科等横断的なカリキュラムには、さまざまなアプローチや統合のレベルがある。ここでは、現行の学習指導要領を手がかりにしながら、加藤（2019）の提案している３つの類型（①教科横断的な学習、②生活科・総合的な学習の時間、③領域横断的な学習）の先行事例を参考に、できるだけ実現可能な教科等横断的なカリキュラムの方向性を示したい。

第一に、合科的なカリキュラムの推進である。これは、単元や１時間において、複数の教科を関連・合科させ学習活動を展開するアプローチである。

合科的なカリキュラムについては、現行の学習指導要領においても、「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、児童の発達の段階や指導内容の関連性等を踏まえつつ、合科的・関連的な指導を進めること」（p.6）が推奨されている。年間の指導計画をもとにどの教科の単元とどの教科の単元を関連（合科）させるのかを考え、目標や内容を組み合わせ、指導の時期や方法などを相互に関連づけて指導を行っていくなど、できることから始めていくことが期待される。

例えば、加藤（2019）では、社会単元「店ではたらく人」と算数単元「みやすく整理して表そう」（小学校３年）の単元を合科して、買い物調べをしておうちの人に報告する学習活動の事例、理科単元「もののとけ方」と算数単元「割合のグラフ」（小学校５年生）の単元を合科して、もののとけ方の実験・観察のなかでデータを収集し、グラフにまとめる学習活動の事例など、６つの事例が紹介されている。

第二に、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラムの推進である。これは、生活科や総合的な学習の時間のテーマを軸に各教科等を関連づけるアプローチである。

現行の学習指導要領においても、指導計画の作成と内容の取扱いのなかで、生活科では「生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」（p.96）、総合的な学習の時間では、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること」、「他教

科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」（p.161）などが推奨されている。これらの視点から長年にわたって蓄積されてきた先行事例を参考に、教科等横断的なカリキュラムを構想していくことが考えられる。

加藤（2019）では、秋を探し、子どもミュージアムをつくり、オータムパーティを開催する経験単元「秋を楽しもう」（小学校２年生、生活科＋図工＋国語＋音楽＋道徳＋学級活動）の事例、武田氏の歴史や史跡を調べ、ガイドブックを作成する経験単元「武田歴史ガイドブックをつくろう」（小学校６年生、総合＋国語＋道徳＋特別活動）の事例など、７つの事例が紹介されている。

第三に、テーマに焦点づけた統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムの推進である。設定したテーマのもとに、学校・学年全体で、各教科と道徳、総合、（外国語活動）、特別活動を関連付けて構成される統合のレベルの高いアプローチである。

『総則編』には、「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」について、13のテーマ：「伝統や文化に関する教育」「主権者に関する教育」「消費者に関する教育」「法に関する教育」「知的財産に関する教育」「郷土や地域に関する教育」「海洋に関する教育」「環境に関する教育」「放射線に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「食に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」などの整理がある（pp.204-249）。これは、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の各テーマに関連して、教科等の内容のうち主要なものを選んで、相互の関係性がわかるように示した資料で、小・中学校の教育課程において教科等横断的に教育内容を構成する例として作成されたものである。こうした指針のもとに、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成する教科・領域横断的なカリキュラムのデザインを進めていくことが考えられる。

加藤（2019）では、白川村の「ふる里学習」を中核に、教科や領域を関連づけて取り組まれた「村民学：ふるさと白川郷」（義務教育学校 小学校１年生～中学校３年生 総合＋道徳＋特別活動＋キャリア学習＋外国語活動・外国語）の事例など、３つの事例が紹介されている。

以上で検討した複数の教科を関連づける合科的カリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、テーマに焦点づけた統合レベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムは、現行の学習指導要領の記述をベースにしながら展開していくことが可能である。こうした方向性のもと、日本

の先進事例や諸外国のカリキュラム統合の事例も学びつつ、次期の教育課程に向けて教科等横断的な学びを根づかせていくことがこれからますます重要になってくるだろう。

教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの進め方については、(1)現行の教育課程における教科を超えて育成がめざされる資質・能力およびカリキュラム・マネジメントの考え方を踏襲し、(2)資質・能力目標を設定し、教科等横断的なカリキュラムと条件整備をデザインして、PDCAのサイクルを回していくといった手順を設定し、(3)いくつかの教科を関連づける合科のカリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、より広範囲で統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムなどの開発を推進していくことが期待される。

おわりに

本稿では、次期学習指導要領に向けて、教科等横断的なカリキュラムの考え方・進め方について整理するとともに、現行の学習指導要領の記述やそれに基づく実践事例を手がかりにしながら、これからのカリキュラムのデザインとマネジメントの方向性について検討してきた。そこで明らかにされた論点として、例えば、以下の事柄が挙げられる。

- ・ 変化の激しい予想が困難な社会が到来し、コンテンツからコンピテンシーへと教育のあり方が転換されるなかで、学習の基礎となる資質・能力および現代的諸課題に対応する資質・能力を踏まえ、学校で育みたい資質・能力を明確に設定することが求められている。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムデザインが求められている背景には、(1)教科を中心とした従来型のカリキュラムと学びは限界に直面しており、(2)真正な学びの実現に向けて、(3)教科中心の学びから教科等横断的な学びへの展開が必要であることが挙げられる。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムの特徴としては、(1)さまざまなアプローチや方法が可能で、従来型の分離教科カリキュラムから、相関・融合・広領域カリキュラムへ、さらに、経験カリキュラム(コア・活動カリキュラム)への展開が考えられること、(2)「融合」「一教科内」「多教科」「学際的」「超教科」などいろいろなカリキュラム統合のレベルがあること、(3)コンピテンシーの形成を捉える真正の評価が必要とされることなどが挙げられる。
- ・ 教科等横断的なカリキュラムのデザインとマネジメントの進め方については、(1)現行の教育課程に

おける資質・能力やカリキュラム・マネジメントの考え方を踏襲し、(2)資質・能力目標の設定→教科等横断的なカリキュラム・条件整備のデザイン→PDCAのサイクルの手順をもとに、(3)いくつかの教科を関連づける合科のカリキュラム、生活科や総合的な学習の時間をベースにした教科等横断的なカリキュラム、より広範囲で統合のレベルの高い教科・領域横断的なカリキュラムなどの先進事例を踏まえ、本格的なカリキュラム統合の実践の開発や研究が不可欠であることなどが挙げられる。

なお、本稿では、教科等横断的なカリキュラムについて、現行の学習指導要領を中心に実現可能なカリキュラムデザインとマネジメントをどう進めていけばよいかの方向性は示したものの、カリキュラム統合についての十分な考察をすることができなかった。次期の教育課程に向けて、日本での先行事例や諸外国における取り組みも参考にしつつ、教科等横断的なカリキュラムの考え方や進め方についてさらに検討を進めていくことが必要であろう。こうした点については、今後の課題としたい。

注

- (1) 教科カリキュラムと経験カリキュラムの分類については、高浦(1987)の127-138頁の枠組みを参考にした。
- (2) カリキュラム・マネジメントの概念は、教育課程経営論を基盤に、学校の教育目標を実現するために必要な教育活動(カリキュラム)と条件整備活動(マネジメント)を連関させるという視点から構想されたものである(中留・曾我、2015)。車に例えて考えると、エンジンにあたるカリキュラムと車輪にあたるマネジメントがそれぞれ別々に扱われていたが、車を動かすためにはそれらを関連付ける必要があるという発想から考案されたものという。カリキュラム・マネジメントの概念は、1990年代の終わりに、「総合的な学習の時間」が導入される中で注目を集め、2003年の中央教育審議会の答申以降、その推進が学校改革の主要な課題の一つとされてきた。2018・2019年改訂の新学習指導要領では、資質・能力の育成をめざした教育課程を実現する中核の課題として、カリキュラム・マネジメントの確立が位置づけられることになった。

引用・参考文献

- 天野正輝(2000)『総合的な学習のカリキュラム開発と評価』晃洋書房。
- 加藤幸次(2019)『教科等横断的な教育課程編制の考

- え方・進め方－資質・能力（コンピテンシー）の育成を目指して』黎明書房。
- 高浦勝義（1987）「教育課程」名倉栄三郎編『教育原理』八千代出版 127－150 頁。
- 寺西和子（1998）「カリキュラム統合の再検討－相互関係的視点から学習経験の統合をめざして」『カリキュラム研究』7 号、93－104 頁。
- 中留武昭・曾我悦子（2015）『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦－総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて』教育開発研究所。
- 松尾知明（2006）「アメリカ合衆国の大学教育における学際化とカリキュラム改革－一般教育プログラムの学際化の動向を中心に」『国立教育政策研究所紀要第 135 集』、155－162 頁。
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程－求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版。
- 松尾知明（2018）『新版 教育課程・方法論－コンピテンシーを育てる学びのデザイン』学文社。
- 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016（H28）年 12 月 21 日。
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』2017（H29）年 3 月。
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』2017（H29）年 7 月。
- 山本知佳「教科横断授業 取り入れやすく」『朝日新聞』2024（R6）年 12 月 26 日。
- Drake, S. M. (1998) *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*, Corwin Press.
- Klein, J. T. (1996) *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*, University Press of Virginia.
- Newmann, F. M. & Associates (1996) *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, Jossey-Bass, 1996.

国語・言語活動の授業を検討する

——作品・文章を読み抜き、教材価値を引き出すために——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 丸山義昭

はじめに

稿者の担当している「教職実践演習（国語）」の授業では、毎年度、教育実習における研究授業のための学習指導案と、実際の授業がどうだったかについて、学生から順番に報告をしてもらい、皆で検討するという形をとっている。2024年度には研究授業の一部を模擬授業としてやってもらい、検討するという試みも取り入れ始めた。2023年度は、新しい学習指導要領のもとでの、言語活動の授業報告において、考えさせられることが多くあった。本稿では、授業で取り上げられたいくつかの教材に即して、言語活動の授業における問題点や留意点について考察していきたい。

1 作品の続きを書くという課題——『星の花が降るころに』から

『星の花が降るころに』は光村図書の中学校1年用の教科書『国語1』に載っている、安東みきえ作の、教科書のための書き下ろし小説、中学1年生の「私」が語る一人称小説である。

「私」には小学校時代からの親友であった「夏実」以外には「友達とよびたい人」はいない。中学入学後、その夏実と「何度か小さな擦れ違いや誤解が重なるうち」に疎遠になってしまったことに心を痛めている「私」は、関係修復のために夏実に声をかけるがうまくいかない。しかし、いつも「私」にからんでくる「戸部君」という男子生徒が放課後のサッカー部で黙々とボール磨きをしている姿や戸部君が「私」にかけた冗談、戸部君の背丈が伸びていたこと、さらには夏実との思い出の場所である公園の銀木犀の木の下での、掃除のおばさんとの会話によって「私」に自己変容がもたらされる。

銀木犀は常緑樹だから「一年中葉っぱがしげっているはず」と思い込んでいた「私」に対しておばさんは次のように言ったのである。

「まさか。どんどん古い葉っぱを落っことして、その代わりに新しい葉っぱを生やすんだよ。そりゃそうさ。でなきゃあんた、いくら木だって生きていけないよ。」

小説の最後は次のようになっている。

ここでいつかまた夏実と花を拾える日が来るかもし

れない。それとも違うだれかと拾うかもしれない。あるいはそんなことはもうしないかもしれない。

どちらだっていい。大丈夫、きっとなんとかやっていける。

私は銀木犀の木の下をくぐって出た。

教科書の、いわゆる「学習の手引き」の最後には「振り返る」という小見出しが付いていて、「読み取ったことをふまえ、この後、作品がどう続いていくかを考えて書いてみよう。」（下線・丸山、以下同じ）とある。これは続きについて、その概略を書かせようということなのか、小説らしい〈描写〉によるような、まさに続編を書かせようということなのか、どこまで求めているのか、不分明である。その辺は現場の裁量に任されていると考えるしかないようだ。

下線部の条件の範囲内で考えるのであれば、

A いくつか夏実との関係が修復されてまた二人で銀木犀の木の下で花びらを拾う。

B 新しく「友達」と呼びたい人と拾う。

C ここに来て花びらを拾うこと自体しない。

この三つ以外にはなく、Aであったとしても、夏実に対して前のように執着しない態度で付き合うということになるだろう。「どちらだっていい。大丈夫、きっとなんとかやっていける。」と思って、今まで自分を保護してくれていると信じていた「銀木犀の木の下をくぐって出た」ことが重要なのであって、ABCいずれであっても、その自立した「私」の姿が描かれていればよいわけであり、生徒たちにはそのことが理解されるだけでよいのではないだろうか。簡単な概略ならまだよいが、小説的な〈描写〉を含めた続編を中学1年生に書かせるのは難しいだろう。

あるいは、いくつかの「続き」の例を教師が提示して、上記の条件に合っているかどうか生徒たちに判定させてもよいだろう。まずは「読み」の力を養うことが大切である。

2023年度、実習における学生の、ワークシート上の発問（学習課題）は、『私』だったらこの後どんな展開を望みますか？正解はないので自分の思うように書いてみよう。」として、「私」の気持ちになって続きを書こうというものであった。しかし、「私」の気持ちは上に引用した通りなのであるから、ABCの内どれかという以外にはない。

それを「自分の思うように」というのは、生徒の主體的な読みを大事にしますよということなのかも知れないが、ABCに外れるような内容が出てきたら、授業者はどう評価するのだろうか。ここはあくまでも『私』だったら」が不可欠な条件であるし、単純に「この後どのような展開が予想されますか？」という発問の方がすっきりしてよいと考える。

勿論、この発問によって、生徒たちが作品を読み直し、読みが深まるということを期待しているのかも知れないが、「私」の気持ちが確認されれば、もう続編は書く必要がないと言ってよい。

光村の教師用指導書には「解答例（ここでは、方向性のみ示す）」として、次の二つが示されている。

- ・「私」のことを気にかけているのか、いないのか、相変わらずよくわからない「戸部君」に「私」はだんだん引かれていく。
- ・一年後、新しい友達とともに「私」は公園を訪れる。銀木犀を見ている「私」に友達が「何？」と尋ねると、「私」は「なんでもない。」と笑い、軽やかな足取りで公園を後にするのだった。

この二つは続いている（二つで一つ）と受け取ってよいのだろうか？ 二つ目のものは、今はもう夏実との関係にこだわっていないことを明確に示していてよいと考えるが、一つ目のものは、（これだけなら）そのことが明確ではないからである。

いずれにしても、「読み取ったこと」を明確な根拠にして、続きを生徒たちに考えさせなければいけないし、逆に、この言語活動によって、根拠の確かさが検討されなくてはならないだろう。考え得る「方向性」とは、次の項で述べるような〈内的必然性〉ということになる。

2 結末に至る〈内的必然性〉——『山椒魚』から

実習において、『山椒魚』（井伏鱒二）を扱った学生は、その学習指導案の中で、グループワークとして「生徒が作者（井伏鱒二）であつたら、削除部分を削除するか、残すか。」というテーマを設定し、「できるだけ『個人の経験』と紐づけさせる」としている。実際に授業で使用したワークシートの方では、「山椒魚の削除された部分を『削除する』か『削除しない（残す）』の立場か？」と問い、「削除する」「削除しない（残す）」のいずれかに丸をつけさせ、選んだ理由を書かせている。

高校の小説の授業としては、削除するかしないかを

選ばせて、その理由を考えさせ書かせるよりは、なぜ作者・井伏が最終的に削除したのか、作品に即して考えさせた方がよいだろう。

「和解」と思われる部分を削除した自選全集版の結末は、作者が考え抜いた末のものであろうが、その拠って立つところは、あくまでも結末であるがゆえに、そこに至るまでの作品内容であるはずであり、この結末を求める〈内的必然性〉があるはずである。

それを読みとっていかないで、どちらかを選ばせ、「個人の経験と紐づけさせながら」理由を考えさせたら、元の作品を根拠としないで、各人の経験に基づく解釈の枠組みを押し当てるだけに終わってしまう恐れがある。

学習指導案の中には「結末部分を『敵対』と取るか『和解』と取るか」とあり、授業のワークシートにも「敵対」「和解」の語が用いられている。だが、「敵対」とするか「和解」とするかでは、「和解のようなもの」は排除されてしまう。二値的思考の陥穽である。「和解」が本物かどうか、まずしっかりと見極める必要がある。

同時に、和解のような結末があるとしても、どちらがより深く作品の価値（それは教材価値ともなる）を掘り起こすことができているかという問題がある。

そこで、生徒たちに考えさせたいことは次のようなことである。

（１）山椒魚は蛙を出られないようにした加害者であり、蛙は一方的な被害者であること。

（２）２年もの間閉じ込められ、「空腹で動けない」という蛙はかなり気弱になっており、そのため妥協的になっている可能性があること。

（２）についてだが、稿者が「日本文学」という一般教養科目を教えていた別の大学の、ある学生は、いわゆる「ストックホルム症候群」ではないかと指摘した。それはあながち見当外れではないと考えられる。（ただ、こうした「決め技」的な用語を持ち出すことで分かった気になるのには十分な警戒が必要である。）

作品の価値（教材価値）の面から言えば、改稿前の作品のままでは、『極限状況』の中で、人はいかに『自己』を見つめ、いかに生の価値を見つけていくか、という問いは消えてしまう」という齋藤知也氏の指摘が参考になる。齋藤は次のように言う。

極限状況から「和解」によって「救われる」のではなく、「極限状況」を徹底的に引き受け、それに正対することによってこそ、生きることの絶対的な価値が問われていくのではないだろうか。（齋藤知也『教室でひらかれる〈語り〉』教育出版2009年）

話が逸れるが、この齋藤の『『極限状況』を徹底的に引き受け、……』以下の指摘は、ほかの文学作品にも通用する重要なものである。たとえば、高校2年の長期安定教材『山月記』（中島敦）である。主人公・李徴は虎となり、人間の心に還る時間が日ごとに少なくなっていくという極限状況の中で、その原因を自らの性格に求めて、「臆病な自尊心と尊大な羞恥心」という自らの性情を別決する。しかし、性情を「飼いふとらせる」とか「飼い慣らす」とかというようなレベルで思考している内は、自己は変革し得ないのである。親友・袁傜と再会した李徴の言動からは、どうあっても変わり得ない彼の姿が読みとれる。李徴には、そうした自己と徹底して向き合って、これを粉碎しようとする、そのためには、袁傜と本音で語り合うこと、および妻子（特に妻）との身を切るようなぎりぎりの話し合いが必要だったはずである。（「彼らはいまだ號略にいる。」という妻子の所在を断言する言葉から、虎になってからの李徴が実は妻子の様子を見に行っていたことが推測される。）

話を『山椒魚』に戻すと、「和解のような部分が削除された形」を結末として求めた〈内的必然性〉をこそ、教室では明らかにしていくべきであろう。そのことが同時に、『山椒魚』の作品としての価値（教材価値）を深く掘り起こすことでもあるのだから。

3 作品の価値（教材価値）を掘り起こす読み——『羅生門』から

ここで上記『山椒魚』の言語活動における問題点に関連して、『羅生門』（芥川龍之介）の「学習の手引き」についても取り上げたい。『羅生門』は、新課程、高校1年の『言語文化』教科書において、「古文編」「漢文編」「近現代文編」の内の「近現代文編」の最初の文学教材として載せている教科書がほとんどである。したがって、生徒が高校に入って最初に学ぶ小説ということになり、高校で新たに近代小説を読むための基本を学ぶ重要な教材である。

稿者が各社の『言語文化』教科書の「学習の手引き」を調べた結果、『羅生門』において共通して多かったものの中に次の二つがあるが、これは旧課程以前から長年にわたって、学習の手引きになっていたり、そうでなくても教師が生徒たちに取り組ませていたりした学習課題であった。

一つは、終わりの一文「下人の行方は、誰も知らない。」の効果や与える印象を考えさせるものである。たとえば――

この作品の結末部分は、当初「下人は、すでに、

雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった」と書かれていたが、後に「下人の行方は、誰も知らない」と書き換えられた。このことによって読者の印象はどのように変わるか、話し合ってみよう。（数研出版）

ここでは「印象」の語が使われているが、各社の「学習の手引き」全体としても、下人の「にきび」の効果や多用される動物の比喩の効果を問うなど、「効果」「印象」という語が目立つ。もう一つは、続編を書かせるものであり、たとえば――

- ・このあとの「下人」の行方と行動を想像して、続編のあらすじを二百字以内で書いてみよう。（筑摩書房）
- ・末尾の一文から想像される下人のその後の姿を、文章にまとめてみよう。（明治書院）

新学習指導要領の「言語文化」の「読むこと」の指導事項には「文章の構成や展開、表現の仕方、表現の特色について評価すること」とあり、これについて『高等学校学習指導要領解説』の方では、

いずれも、何が書かれているかという内容ではなく、内容がどのように書かれているかという形式に関わっている。（略）これらを実際評価する際には、文章が書かれた目的に照らし、その効果が適切なものであるか、自分の知識や経験に照らし合わせて優れた工夫といえるかなどについて検討することが必要である。

と述べている。ここで重要なのは「文章が書かれた目的に照らし」の部分だろう。

「文章が書かれた目的に照らし」で検討することをなおざりにして表現の効果だけを押さえて終わりでは意味がないからである。小説教材で言えば読み手が掘り起こした全体の〈文脈〉の中に表現の効果を位置づけ得るかどうか肝要である。〈文脈〉を支えているのは『山椒魚』のところでも述べた〈内的必然性〉である。

したがって、「下人の行方は、誰も知らない」については、語り手がこのように語らざるを得なかったのはどうしてか、その必然をまず考えさせることが大事である。それは同時に「効果」の適切性について検討することにもなる。

報告をした学生の研究授業のワークシートには、改稿前の「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあった。」と、改稿後の「下人の行

方は、誰も知らない。」が並べられ、「二つを比べるとどんな印象の違いがある？」という発問が載せられている。2021年度の学生の学習指導案にも「末尾が改稿されていることを確認し、書き換えたことでどのような効果や印象を伴うか考える。(個人でのワーク、提出ボックスで共有をする。)」とあり、板書計画には「『下人の行方は、誰も知らない』→その後の展開を読者の想像に委ねる効果」と書かれていた。

語り手側の「語り」の必然性が問題にされるのではなく、読み手側が受ける「印象」や「効果」が問題にされると、生徒たちが主観を遠慮なく出してくる可能性が強まり、「何でもあり」式に拡散してしまう惧れがある。

「その後の展開を読者の想像に委ねる効果」というのも「想像」だから自由でよいと受け取られてしまう。大事なことは語り手がなぜそう言わなければならなかったのか、ということであるはずなのに。

改稿の〈内的必然性〉は『羅生門』末尾に至るまでの、教室での読みによって、プロットを支える流れとして見えてくるものだと考える。「作者」を自称する語り手によって、下人と老婆がどう語られているか、語り・語られる相関関係を読んでいくのである。

感傷的傾向を持つ下人の、極端から極端へと振れる感情の振幅の大きさを、語り手は皮肉っぽく揶揄的に語っていた。そして、老婆に動物の比喩を多用し、生きがために生きているような姿を語る一方で、しぶとさ・したたかさを体现する老婆の生のありようが見えず、自己の観念で老婆を皮相的に理解した下人、老婆をつまらぬ平凡な悪の行為者とだけ思い込み、敢然と積極的悪に踏み込んだかのように振る舞う下人を語っていた。

そうした下人が駆け下りた先は「夜の底」であり、「黒洞々たる夜」という「闇の世界」である。この「闇」は、対象を自己化してしか捉えることのできない人間の、「対象が見えないという闇」であると言え、それはここまで語ってきた語り手自身も自覚せざるを得ない「闇」だった。それゆえ「下人の行方は、誰も知らない」と結ぶしかなかった。(注)

これは、こうとしか読めない「正解」としてではなく、読み手自身に返ってくる問題が抉り出されているという点で、作品の価値(教材価値)を掘り起こし得ている読みだと考える。私たちも同様に、対象をいつも自己化して捉えているからである。「対象そのもの」には辿り着けないのだ。

(注) この「闇」を田中実「認識の闇」と呼んでいる。
(『羅生門』の〈読み〉の革命—〈近代小説〉の神髄を求めて—) 田中実・須貝千里・難波博孝 編著『第三項論が拓く文学研究／文学教育 高

等学校』明治図書 2018 年所収)

4 文章の批評から「書くこと」へ——『ダイコンは大きな根?』から

『ダイコンは大きな根?』(稲垣栄洋)は、光村図書の中学校1年の教科書に載っている〈説明文〉であり、順序から言って中学校に入ってから最初の説明的文章教材となる。(説明的文章には〈説明文〉のほかに〈記録文〉〈論説文〉があると考えている。)

稿者は、この文章の構造を次のように押さえている。この三部構造で押さえる際の「前文・本文・後文」という用語は、小学校では「はじめ・なか・おわり」、中学校以上では「序論・本論・結論」と呼んでいることが多い。稿者と稿者の属する研究グループ(科学的な読み方指導を考える会)では、論説文教材なら「序論・本論・結論」でよいが、この文章のような説明文教材では、まさに「説明している」のであって、「論じている」わけではないのだから、「前文・本文・後文」と読んだ方がよいと考えている。

前 文

- ① (導入=話題提示)

本文Ⅰ

- ② (問い) ダイコンの白い部分はどの器官なのか
③ (カイワレダイコンの場合)
④ (答え) ダイコンの白い部分は、根と胚軸の二つの器官から成っている

本文Ⅱ

- ⑤ (問い) この二つの器官は味も違っているが、なぜ違っているのか
⑥ (胚軸の部分の特徴とその理由)
⑦ (根の部分の特徴)
⑧ (その理由)

本文Ⅲ

- ⑨ これらの特徴を活用して調理すると、ダイコンのさまざまな味を引き出すことができる

後 文

- ⑩ ①文(本文のまとめ)「このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うのです。」
②文(全文のまとめ)(②文は同時に③④文への橋渡しの役割を担っている)
③・④文(新たな問題提示)他の野菜はどうか。調べれば野菜の新しい魅力が見えてくるかもしれない。

※ ①の後に「本文」を包括する問題提示を置かなかっ

たのは、堅苦しくなく分かりやすく、読み手を文章に引き込む工夫と考えられる。

※ ⑩のまとめには、本文Ⅲ(⑨)が入ってきていない。筆者の意識では付け足し的なものなのかも知れない。

※ ⑨を本文Ⅱとして捉える考え方もあろうが、明らかに本文Ⅱの「柱の段落」である⑤の問いには包括されない。分量的にも長い。

※ なお「包括」という用語は、中学一年では使わないで、「包括されない」は「包み込まれない」とか「含み込まれない」という言い方をする。

この教材を扱った学生の学習指導案の「指導観」には「段落の役割に注目しながら、他の野菜を使って説明文を作成する」とあり、「指導・評価計画」では第3時に「段落と段落の関係を捉え、文章の構成について理解することができる」というねらいを設けている。

第4時で「他の野菜について調べ、情報をまとめる」、第5時「他の野菜について、本文の構造に沿って説明文を書くことで、文章の構成や筆者の工夫について理解をする」となっている。この「本文の構造に沿って」というのは、「ダイコンは大きな根？」の文章の骨組みをそのまま用いることである。

ワークシートには、第1段落の、

私たちは、毎日いろいろな種類の野菜を食べています。野菜は植物ですから、根や葉、茎、花、実などの器官からできています。例えば、キャベツやレタスなら葉の部分を食べていますし、トマトやナスなら実の部分を食べています。

を文章の「はじめ」として、そのまま用い、その後の文章については、次のようなアからウの三つの条件をつけている。

ア：問題提起①②は問題提起の文のみにし、問題提起①の書き出しは「それでは、」に続くようにする。

イ：問題提起①の答えは「その疑問に答えるために、」に続けて書き、二種類の野菜を比較できるように「これに対して、」の語を文中に入れる。

ウ：答え②は、「いっぽう」という語を用いて内容を比較して書く。

そして、最終段落は第10段落のように「このように、」から始めさせ、次のように本文と同じようにするのである。二つ目の（ ）内には生徒が取り上げた野

菜の名前を入れることになる。

このように、（ ）。

普段何気なく食べている（ ）も、植物として観察してみると、興味深い発見があります。他の野菜はどうでしょうか。いろいろ調べてみると、これまで気づかなかった野菜の新しい魅力が見えてくるかもしれません。

〈問い—答え〉の対応を読み、自分でも書いてみるというのは小学校でもある程度やっているだろうが、この文章の「問い（問題提示）」は、確かに二つあり、それがこの教材の「構成」や「工夫」ということになる。

「ダイコンは大きな根？」という洒落た題名にもあるように、「大根」というくらいだからあれは全部大きな根なんだろうという私たちの思い込みを覆すところが大きな「工夫」である。つまり、同じ白い色で、一体となっており、名前の通り、同じ根のように見えながら、実は違う器官であるということが意表を突いて面白いのである。

③でダイコンの根と胚軸、カイワレダイコンとダイコン、同じようだが違うものを比較するところに面白味があり、「工夫」と言える。

学生は授業で生徒たちに「他の野菜」として、ニンジン、カブ、タマネギを例として挙げているが、こうした他の野菜を用いての説明文作りは、光村図書のホームページ上の「実践事例」や「そがべ先生の国語教室」などで紹介されている。

ニンジン、カブ、タマネギについて、「食べている部分は根なのかどうか」とか「どの器官を食べているのか」ということについて同じような文章を書くことになる。学生の課題では、教材文のように、まず、二種類の野菜を比較することになるが、カイワレダイコンのように比較するのに適当なものを持ってくるのが難しいだろう。「カイワレダイコン」はダイコンの芽であり、よく知られている食材だから比較するのにちょうどよい野菜だったのである。

ニンジン、カブ、タマネギは、ダイコンの根と胚軸のように、食べている部分は二つの器官から成っているのだろうか。ニンジンは根であり、カブは胚軸であり、タマネギは「葉鞘(はよう)」と呼ばれる器官である。

したがって、教材文と全く同じようには書けないのである。二つ目の問いも、食べているのは一つの器官だから、二つの器官の味の違いという観点では書けない。

「そがべ先生の国語教室」では、生徒の参考作品例が紹介されているが、同じ野菜の中の二つの器官の比較はやはり無理だったからか、カブとニンジンの比較

をしている。そして、二つ目の問いは、ニンジンが季節によって味が異なるとして、その理由について説明している。「いっぽう」という接続語も使われているし、ダイコン、カブ、ニンジンの絵が入っていて器官が図示されていて分かりやすく、同じニンジンでも季節によって味が違うという生徒にとって興味深い内容も盛り込まれ、よい作文例になっている。

だが、同じ野菜の中で同じ器官のようでありながら実は違うというこの教材文一番の「工夫」は、実は生かされていないのである。そこまで要求する方が無理というものだろう。

ただ他の野菜を取り上げ、その野菜と別の野菜とを比較する文章を書かせることによって、真似し得ない本教材一番の「工夫」について、却って理解させるという効用はあるかも知れない。

しかし、それを行なう前に、あるいはそれを行なう時間の代わりに、次のように、この教材文自体を加除修正してみた方が、論理的で批評的な思考とそれに基づく「書き」の力の育成のためにはよいのではなかろうか。以下、挙げていこう。

(1) ②の問い(問題提示)は、④までしか包括しない。もし、①の後に本文Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを、つまり本文部分全体を包括するような問い(問題提示)の文を置くとしたら、どのような文を作るか。考えられるのは、次のような文である。

ダイコンの白い部分はどの器官で、味についてはどういう特徴があるのでしょうか。また、その特徴は調理にどう生かせるのでしょうか。

(2) 本文Ⅰの、答えのまとめは、④の最後の文「つまり、ダイコンの白い部分は、根と胚軸の二つの器官から成っているのです。」である。ところが、本文Ⅱでは、⑧の最後に答えのまとめがない。これは次の段落へのつながりを優先させたためだという指摘がある。(注) そこで、次のようなまとめの文を作る。

以上のように、器官が違うということは、役割が異なるということであり、それが味の違いを生み出しているのです。

(3) ⑩の①(本文のまとめ)には本文Ⅲ(⑨)が入ってきていない。⑨を本文Ⅱとして捉える考え方もあろうが、明らかに本文Ⅱの⑤の問いには包括されない。分量的にも長い。本文Ⅲ⑨と後文⑩①(まとめ)を対応させるには、二つの方法が考えられる。一つは、⑨をそっくりカットする方法である。もう一つは、⑩段落①「このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うのです。」を、本文Ⅲ(⑨)をも

入れ込んだ形で文の書き直しをさせる方法である。たとえば、次のように。

このように、ダイコンの白い部分は異なる器官から成っていて、器官の働きによって味も違うので、その特徴を活用して調理すれば、さまざまな味を引き出すことができるのです。

以上だが、(3)の場合、⑩段落①が、傍線部に収斂されるような文となり、傍線部に重きがかかった文となる。筆者が書いた文章とは、明らかに違う文章になると言ってよいだろう。しかし、⑨があり、その⑨を受ける傍線部のような文があった方が、面白さ、発展的な広がりという点で、読み手を引き付け、優れているのではないかと考える。つまり、教材文では、⑨の内容は面白く興味を引くものであり、ここを本文Ⅱの中に入れて、⑦⑧の補足と捉えるのではなく、本文Ⅲとして、本文Ⅰ・Ⅱと同等に扱うべきだろう。

(注) 大槻美智子「論理的な思考と表現のトレーニング——説明文教材を使って——」(大阪大谷大学教育学部編『教育研究 = The bulletin of education』)

5 文種に応じた「読むこと」と「書くこと」——『水の東西』から

山崎正和『水の東西』は、高校1年の必修科目である「現代の国語」の、複数の教科書に載っている教材である。以前から高校1年の複数の教科書に採られていた定番教材と言える文章であるが、問題はこの文章がいずれの教科書においても「評論」として載せられていることである。稿者は以前よりこの文章は「随筆」であると考え、教科書会社の方にも何度もその旨具申してきたが、最近では筆者(山崎正和)自身も「随筆」であると言っていることを知った。しかし、教科書における「評論」という位置づけは変わらない。

筆者自身は次のように述べている。(大修館書店「WEB 国語教育」掲載のインタビューより)

評論というのはやはり結論が正確さを旨としていて論争可能な文章でなければならない。ということは、例えばある主張をする場合、筆者は自分で例外を見つけて、その例外がなぜ出てきたかということも説明して、あるいは予測される反論にもあらかじめ答える、これだけの準備をするのが評論なんですね。随筆はそうではない。思いつきの面白さ、その感想の面白さ。結論が仮に間違っているでも面白ければそれでいい、これが随筆なんです。

稿者は、なぜ『水の東西』を「随筆」と考えているのか。「随筆」とは、筆者の感覚、体験を基に述べている文章であり、筆者の感性、体験が、筆者の見解・主張の根拠となっている文章。

「読むこと」に関わる教材は、大別して説明的文章(高校の評論を含む)と文学作品に分かれるが、随筆はその中間に位置する。さらにその「随筆」も文学作品寄りの「文学的随筆」(ただし小説と違って虚構ではない)と、説明的文章寄りの「説明的随筆」の二つに分けられる。大きく分ければ、説明的文章(記録文・説明文・論説文)、文学作品(小説・詩・短歌・俳句・戯曲)、随筆(文学的随筆・説明的随筆)の三つということになる。この区分では、高校の評論は論説文ということになる。

なぜ、このように文種にこだわるかという点、文種によって「読み方」が変わってくるからである。

旧教育課程下の以前より、『水の東西』は、評論の入門教材的な位置づけで、教科書の最初の方に掲載されており、高校1年の1学期に扱われることが多い。「水の東西」という表題通りの二項対比の論理が高校に入学したばかりの1年生たちには分かりやすく、論理を追いやすいと判断してのことであろう。

長らく高校で教えていた稿者は、教科書は「評論」としているが、随筆的な評論であることをまず生徒たちに言っていた。その上で、どこが随筆的なのか、次のように、その都度指摘していった。

(1) 筆者の感覚・体験が論述上の根拠になっていること。第1・2段落では、「鹿おどし」に対する筆者の感覚であり、③では、ニューヨークの大きな銀行の待合室での、筆者の体験、⑤でも筆者の体験(ローマ郊外のエステ家の別荘など)、⑦では日本の噴水に対する筆者の感覚である。筆者一人の感覚・体験、つまり筆者の主観が根拠になっている以上、論理的な反論ができない。反論するとしたら、読み手の側も主観で反論することになってしまう。(反対に、論理的な反論が必要となるところでできるのが評論である。)

(2) 序論・本論・結論という三部構造で文章全体を把握しようとする点、序論に問題提示がないことに気づく。①と②が序論と考えられるが、ここは「鹿おどし」という話題が提示されている部分である。導入的な役割である。もし、本論を包括する問題提示の文を考えるとすれば、「『鹿おどし』に見られる日本人の感性とはどのようなものだろうか。」という一文が適当であろう。

(3) 形式段落を截然と本論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲというように、いくつかのまとまりとして把握することが難しい。

一段落一文である④⑥⑩は橋渡しの段落、つまり、そこまでの〈まとめ〉でもあり、そこ以降への〈提示〉でもあるからである。それらは内容の自然な移りを演出する働きを持っている段落である。

(4) 次の内のAとDは本文中に書いてあるが、BとC1については書いてない。(書いてないものは括弧に入れた。)ただし、BはAから簡単に導き出せる。しかし、C1は調べないと分からない。筆者の主眼は、C2と対比させながら、Dを述べることにあるが、C1を考察して取り上げなかったことにより、和洋の「水」に対する感性の比較論としては不十分なものとなっている。

- A 西洋人が噴水を作った外面的な事情
空気が乾いている。
上水道の技術が発達していた。
- B 日本人が噴水を作らなかった外面的な事情
(空気が湿潤)
(水道の技術は発達していなかった)
- C1 西洋人が噴水を作った内面的な事情(元々の事情)
(泉を人工的に作ったのが噴水)
(多くの神々や英雄などに捧げられていた。
神聖なもので、宗教的な意味がある)
- C2 西洋人が噴水を作った内面的な事情
噴き上げる水に美を感じる。
水は造型の対象であり、造型することによって現れる美を好む。
- D 日本人が噴水を作らなかった内面的な事情
流れる水の自然な美を愛し、造型の対象としなかった。
定まった形のない水の流動性、形なきものを恐れない心があった。
水を見ないで流れを感じ取ることを大切に
し、愛する心がある。

以上のように、『水の東西』は評論(論説文)ではあり得ず、随筆の特徴をいくつも備えた文章なのである。

さらに見てみよう。⑨に次のようにある。

言うまでもなく、水にはそれ自体として定まった形はない。そうして、形がないということについて、恐らく日本人は西洋人と違った独特の好みを持っていたのである。「行雲流水」という仏教的な言葉があるが、そういう思想はむしろ思想以前の感性によって裏づけられていた。それは外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の表れで

はなかっただろうか。

「行雲流水」は「行ク雲流レル水ノ如ク」ということだが、教科書（東京書籍）には脚注があって、「空を行く雲や流れる水のように、物事に執着せず、自然のままに行動すること」とある。だから、次の「そういう思想」とは、何ものにも執着せず、自然のままに行動することをよしとする考え方のことである。「思想以前の感性」とは「積極的に形なきものを恐れない心」のことであり、その「心の表れ」が「そういう思想」ということになる。「それ」は、「行雲流水」という言葉に表されるような、自然にまかせるのがよいとする態度を指すと考えられる。

以上の読みとりは、たったこれだけのことと言われるかもしれないが、まだ入学したばかりの高校1年生が独力で為すには難しい。

それだけでなく、ここには、日本人の美意識を西洋人のそれよりも優れた価値のあるものとして一面的に美化する傾向がないとは言えないのである。問題は、「積極的に形なきものを恐れない心の表れ」というところの「恐れない」という言葉である。「恐れる」はマイナスの価値を持つ言葉であり、西洋人は形なきものを恐れていたのに対して日本人は恐れないから「スゴイ」という印象を与える惧れがある。しかも、西洋人は形なきものを恐れていたから加工したのだとすれば、逆に、恐れていないから加工できたとも捉えることができ、日本人は形なきものを恐れていないから、そのまま受け入れたとするなら、恐れているからそれをそのままにして受け入れたとも捉えられるのである。

こうなると、「恐れない」は表現として妥当かどうか分からないから、使用しない方がよかったと言わざるを得ない。ここは「形なきものを受け入れる」という表現でよかったのではないか。

しかし、言葉の使い方についてそういう厳密さを求めるのは随筆だから無理であろう。逆に言えば、厳密さを求められないところで筆者の主観が押し出され、読み手も何となく納得してしまう。そこに随筆の妙味も限界もあると押さえておいた方がよいかも知れない。

『水の東西』を扱った学生教育実習における研究授業の「本時の目標」は、「教材『水の東西』で学んだ対比関係を用いながら日本と海外の文化を比較し、より日本文化への理解を深めることができる」であり、「日本と西洋の文化の違いを比較し、他の生徒に説明する」という言語活動を行っている。

具体的には「身近な経験から、日本と西洋の文化を比較する」ということで、まず「日本と西洋の文化の違いを感じた身近な経験について書く」と題して「身

近な経験やこれまでの知識」について書かせ、次のような順序でグループごとにパワーポイントを作成させている。

- ①グループを作って役割を決める
- ②テーマ『比較する文化』を決める
日本と〇〇の文化を比較する（例）日本とアメリカの靴
- ③結果がどうなのか予測する
- ④【調べる】文化の特徴について書く
日本（例）日本では家に入る時に靴を脱ぐ

学生の研究授業では、こうして作成したパワーポイントを使用してグループごとに発表を行なわせ、各自、各グループの発表を聞きながら「日本と海外の文化を比較すると、日本文化はどういう特徴を持っていると言えるか」という問いのもと、感想を書かせている。（報告では、生徒たちが作成したパワーポイントが紹介されなかったで、具体的にどのようなものが発表されたかまでは分からなかった。）

この言語活動においては、パワーポイントを共同で作成するだけでなく、それ（自グループの発表）をさらに各人が文章化していくようにさせれば、考察として深まっていくのではないか。そして、他グループの発表に対しての感想も短い感想文で終わらせるのではなく、やはり考察を加えた文章に仕上げていけばなおよいだろう。

また、『水の東西』の二項対比に学んでの応用ということになるが、『水の東西』のどこをどのように学んで考えたり調べたりするのか、明確にしておきたいところである。たとえば、例として挙げられている「日本では家に入る時に靴を脱ぐ」に関して言えば、その「外面的な事情」「内面的な事情」を調べて書くという課題が考えられる。

ただ、調べるだけなら日本の靴を脱ぐ習慣については外面的な事情も内面的な事情もインターネットを検索すればそこには書かれている。グループワークとして、それらをいくつかのポイントとしてまとめ、箇条書き的に書いてみる。その際、ネットに出ている情報を鵜呑みにしないで、情報同士を比較したり、自分たちの体験や見聞とつぎ合わせながら検討したりして、取捨選択していく。そして、内面的な事情に焦点を絞って、そこに私たち独特の感性と思われるものがないか考察し、文章は（短くてよいから）各自が書いていく。その際、ある程度、主観的であってもかまわない、一応の根拠・理由とそれに基づく見解や主張があればよしとする。この教材に倣って「書くこと」を指導するという場合には、そうした方がよいと考える。

『水の東西』という文章は、日本と西洋の比較文化論であるが、実体として文化の違いを取り上げているのではなく、筆者の双方にたいする「まなざし」の違いを述べている文章であると言っても過言ではない。アメリカと比較することによって「家に入る時に靴を脱ぐ」ということに対する自らの「まなざし」を主観的なものとして対象化、相対化して捉えることができるようになることが大事であろう。

6 まとめ——言語活動のさらなる追究のために

本稿では文学作品と説明的文章、及び随筆という中学・高校の教材に即して、言語活動の授業について考察してきた。教材をどう読むのか・読んだのか、というところから言語活動の授業は構想され、検討されていくべきである、という平凡で、いわば当たり前の結論しか今の稿者には出せそうにない。作品・文章から遊離していかない形で、言語活動を行うことによって、反作用として本文の「読み」がさらに深まるような結果になるように、構想していくのが最善ではないだろうか。

小説の〈内的必然性〉を読みとること、それは同時に作品の価値（教材価値）を掘り起こすことであり、その一つとして挙げられるのが、私たちが対象をいつも〈自己化〉して捉えていると気づかされることである。そこに至るような形の言語活動を構想したいと考える。

説明的文章においては、文章の特徴、工夫にあらためて気づくことに還っていくような方向で言語活動を検討し、批評的な読みと、それに基づく「リライト」という学習課題について提示した。随筆的な教材についてはその随筆的な特徴を押さえ、その妙味を味わいながらも、論理的な文章としては不足のあるのが自然であると理解すること、その必要性を述べてきたつもりである。

今後も、中学・高校の生徒たちに「読み」の力をつく、論理的で批評的な授業づくり、作品や文章の持っている教材価値を最大限引き出せるような授業の構想を追究していきたいと考えている。

教育と福祉をつなぐ

「このとりのゆりかご」当事者の声をてがかりに

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 吉田 直子

1. はじめに

学校教育における特別活動のひとつに「学校行事」がある。そこで教職課程の授業では、自分たちがこれまで経験してきた学校行事の例を学生たちに挙げてもらうのだが、あるとき、その中に「二分の一成入式」¹という回答があった。実際、筆者が担当する科目の受講生のうち、例年約7～8割の学生が、小学校で「二分の一成入式」を経験したと答え、そのほとんどが良い思い出として記憶に残っていると答えている。そのためであろうか、『二分の一成入式』の問題点を指摘する声もある。その中にはどのような意見があると思うか？」と問いかけても、いったい何の問題があるのかと不思議そうな顔をする学生も少なくない。「二分の一成入式」では自分の生い立ちを振り返る作業を伴うことや、式当日に保護者を学校に招いて子どもが感謝のことばを述べるケースも多いことから、少数ではあるが「ひとり親やステップファミリーの子どもが複雑な思いをするのではないか」という意見こそ出る（そして自身がその当事者だったと授業後のリアクションペーパーに書いてくる学生もいる）ものの、生みの親がわからない子どもや、特別養子縁組等でまだ真実告知をされていない子ども、あるいは生みの親と一緒に暮らしていても、その親から肉体的・精神的に虐待を受けている子どもに対して、この取り組みがどのような記憶を残すのか、といったところまでは考えが及ばないようである。

しかし、教員を目指すのであれば、学校現場にはさまざまな背景を持つ児童生徒がいることへの想像力を持つ必要がある。さらには（むしろ個人的にはより重

要だと考えるが）、その想像力の先に、『生みの親である男女親が同居し、子どもはその双方から適切な療育を受けている』という家族像（川瀬，2019）を前提とする学校文化や「隠れたカリキュラム」が持つある種の暴力性への気づきも生まれるだろう。

「想像力を持つ」など当然のことではないか、と思われるかもしれない。けれども教職課程科目の担当者として、少数派とみなされる児童生徒の存在や、彼らがおかれている環境について取り上げると、「今まで知らなかった」、「考えたこともなかった」といった反応が学生から返ってくるのが意外と多いという実感がある。より正確には、「想像力を持って生徒を見る」ことに自覚的な学生とそうではない学生の意識の差が非常に大きいと感じている。

そこで、学生の意識を喚起する何らかのてがかりになればと思い、授業内で取り上げるようになったのが、2022年3月にテレビ朝日系列で放送された「告白～僕は『ゆりかご』に預けられた～」（制作：熊本朝日放送）であった。「このとりのゆりかご」（以下、「ゆりかご」）²に預けられた当事者である宮津航一さんの「告白」を通して、まずは多様な家族のあり方に触れることと家族の役割を捉え直すこと、そしてそのことと学校教育との関係を問いなおすことができるのではないかと考えたのである。この小さな思いつきがさまざまな偶然を呼びこみ、本年報に収録されており、宮津航一さんご本人と「ゆりかご」で彼を迎えた元看護部長の田尻由貴子さんの講演会を本学で開催していただくことになろうとは、当初は思いもよらなかった。

本稿では、「ゆりかご」の事例を通して、“みんなで

1 「二分の一成入式」の概要やその教育目標、評価などについては、川瀬（2019）に詳しい。なお、現行の学習指導要領では、小学校2年生の生活科で「生い立ちの授業」の実施を定めているが、こちらも「二分の一成入式」とほぼ同じような教育実践である。一般に、「二分の一成入式」は小学校4年生の時点で行われ、学習指導要領にも明示されていない行事だが、それよりも学齢が低い児童に対し、事実上法的拘束力を持つとされる学習指導要領に従って行われる「生い立ちの授業」のあり方については、「二分の一成入式」よりもさらなる配慮が求められるだろう。

2 「このとりのゆりかご」は「赤ちゃんポスト」と呼ばれることも多いが、当事者である宮津航一さんは、個人の見解と断りつつ、『赤ちゃんポスト』という名称故に、批判や厳しい声が寄せられており、ゆりかごへの理解に対しては少なからず障壁になっており、「名称に込めた思いがなかなか浸透しておらず、多くの人が誤解や偏見を持っている現状をみると使わないことが望ましいと思います」と述べている（2024年11月2日のX（旧Twitter）の投稿より）。本稿でも、「ゆりかご」を含む同様の施設を総称する場合は「赤ちゃんポスト」とするが、慈恵病院の「このとりのゆりかご」について述べる際は、「ゆりかご」と記す。

子どもを育てる社会”の実現のために教育は何ができるのか、ということについて、同講演会にコメンテーターとして出席した筆者の発言に肉付けをするかたちで考察を進める。本稿の構成は以下のとおりである。まず、「ゆりかご」をめぐる今日的な課題を整理し、特に、母親の「身元を明かさない権利」と子どもの「出自を知る権利」との衝突という課題に着目する。次に、一般的には福祉の分野で語られる「ゆりかご」の課題を教育の領域で捉えなおすことを試みる。最後に、学校教育のかかわり方として、子どものアイデンティティ概念を捉えなおすことを提案し、それが人権をベースとした「自分自身を大切にすること」に主眼を置く教育実践にもつながる可能性について私見を述べる。

「ゆりかご」は、2007年5月に日本で初めての赤ちゃんポストとして熊本市の慈恵病院に設けられた。設立の経緯や運用のしくみについては蓮田（2018）や田尻（2016, 2017）などを参照されたい。また、「ゆりかご」の預け入れ状況に関する調査報告や事例等については、NHK取材班（2018）や、熊本市が設置したこのとりのゆりかご専門部会による『「このとりのゆりかご」検証報告書」（2024年時点で第6期までの検証報告が提出されている）などに詳しい。なお、いわゆる赤ちゃんポストの是非や、その維持・運営にかかわる法制度の整備に関する議論は本稿の範囲を超えるため、直接的には立ち入らない。

2. 「ゆりかご」をめぐる今日的な課題——母親の「身元を明かさない権利」と子どもの「出自を知る権利」をめぐる——

「ゆりかご」は、最終的には匿名で赤ちゃんを預けることができる窓口である。上述の『「このとりのゆりかご」第6期検証報告」（2024）（以下、「第6期検証報告」）によれば、預け入れた理由でもっとも多いのは「生活困窮」、次いで「育児不安・負担感」だが、妊娠したもののパートナーや両親などからの反対にあたり、未婚状態で身ごもるなどの予期せぬ妊娠

または望まない妊娠をした結果、生まれた赤ちゃんが「ゆりかご」に託されるなど、預け入れに至る理由は重層的である。

預け入れに来る人の約8割は赤ちゃんの母親で、その多くが母親ひとりで預けに来たことがわかっている。また、母親の6割強は医療機関ではなく自宅で出産していることから、孤立出産の状態にあったと考えられている。つまり彼女たちは、妊娠から出産、産後に至るまで、誰にも相談できずに孤独な状況に置かれていたことが推測される。

医療者の立ち合いなしに、母親が風呂場や車内などでひとりで赤ちゃんを産む孤立出産は、赤ちゃんだけでなく母親の生命も脅かす危険性がある。また、「ゆりかご」に預け入れられた子どもの7割強が生後7日未満の早期新生児であることや、子どもの父母のほとんどが熊本県外の居住者であることを合わせて考えると、生まれて間もない赤ちゃんが、自家用車や公共交通機関などでの長時間の移動を経て「ゆりかご」にたどりついていることになる。こちらも子どもの生命と安全を考えれば決して望ましいことではない。

このことを重く見た慈恵病院は、2021年から母親が病院の担当者のみに身元を明かし、匿名で出産できる「内密出産」を始めた³。病院によれば、内密出産を望む女性の多くが、家族から虐待や過干渉などを受けていたという⁴。彼女たちにとって、妊娠・出産を家族に知られることは、何よりも自分の存在を脅かすことにつながる。別言すれば、身元を明かさないからこそ、母親は安心して出産ができ、赤ちゃんの命も守ることができるのである。「ゆりかご」にせよ、「内密出産」にせよ、母親の匿名性を一定程度担保することに慈恵病院がこだわる理由もそこにある。しかし、母親の「身元を明かさない権利」を守ることは、子どもの「出自を知る権利」を侵害することを意味する。このことは「ゆりかご」の開設当初から課題とされてきた。

子どもの「出自を知る権利」とは、子どもが遺伝上の親について知る権利のことである。子どもの権利条約第7条1項を根拠として解釈される権利でもあることから⁵、これは大人になってからではなく子どもの

3 「匿名出産」は、母親が身元を誰にも明かさずに出産することを指し、フランスで実施されている。ドイツでは「内密出産法」が制定されている。ただし、フランスでも後述する子どもの「出自を知る権利」の保障は重視されており、匿名出産であっても子どもに出自に関する情報を残すことの重要性を説明する必要がある。フランス・ドイツを含む海外の制度に関する文献レビューとしては、三菱UFJリサーチ & コンサルティング（2019）が参考になる。

4 「「内密出産1年 葛藤」〈上〉母子の命救ったけれど その先の幸せ見届けられず…熊本・慈恵病院」讀賣新聞オンライン、2023年1月25日〔<https://www.yomiuri.co.jp/local/kyushu/news/20230125-OYTNT50006/>〕（最終検索日：2025年1月5日）

5 「児童の権利に関する条約」（政府訳）の第7条1項では「児童は、出生の後直ちに登録される。児童は、出生の時から氏名を有する権利及び国籍を取得する権利を有するものとし、また、できる限りその父母を知りかつその父母によって養育される権利を有する」と定めている。このうち、「できる限りその父母を知り」の部分が、子どもの「出自を知る権利」に相当する。

ときから保障されるべき権利であり、かつ、子どもという社会的に弱い立場にあるからこそ、なおさらながしるにされてはならない基本的人権のひとつでもある。近年では、AID（非配偶者間人工授精）で生まれた子どもの権利として議論されることも多くなっている。

子どもの「出自を知る権利」が重視される理由としては、主に次の二つが挙げられる。一つ目は、出自を知ることにより、遺伝性の病気等のリスクについて適切な措置や予防策をとることが可能になるからである。これは、子どもが自身の「身体的な命」を守るために必要な権利であるとも言える。二つ目は、「出自」は子どもが自身のアイデンティティを確立していく上でのまさに起点となる情報だからである。こちらは、子どもが自身の「精神的ないのち」を守るために必要な権利であるとも言えるだろう。「第6期検証報告」でも、「こどもは、独立した人格と尊厳を持ち、権利を享有し行使する主体であり、その権利は保障されなければならない」とし、「出自を知る権利は、人格を形成していく上での基礎となる権利であり、幸福追求権として憲法上保障されるべき基本的人権である」（pp. 53-54, 傍点筆者）として、出自が不明になることへの懸念が示されている⁶。

しかし、母親の「身元を明かさない権利」を擁護する慈恵病院も、子どもの「出自を知る権利」を軽視しているわけでは決してない。

赤ちゃんポストという言葉のイメージで世間的にも誤解されているふしがあるが、そもそも「ゆりかご」は、匿名で赤ちゃんを預かることだけを目的に設置されたのではない。「ゆりかご」の扉の横にはインターフォンが設置されており、「赤ちゃんをあずけようとしているお母さんへ 秘密は守ります 赤ちゃんの幸せのために扉を開ける前にチャイムを鳴らしてご相談ください」と書かれた看板が掲げられている。そこには、慈恵病院をはじめとする各種相談窓口の電話番号も書かれている。「ゆりかご」の扉の前には、できれば赤ちゃんのことを教えてほしいというメッセージと

ともに、預けようとする人がメモを残せるようになっている。また、「ゆりかご」の扉は二重になっており、一つ目の扉を開けると両親に宛てた手紙が置かれているが、この手紙を受けとらなければ、次の扉を開けることができない。その手紙には、いつでも相談にのること、赤ちゃんを預けたあとで気が変われば連絡してほしいことと、病院の連絡先が記されているという（NHK 出版, 2018: 37-38）。「ゆりかご」の扉が開くとナースステーションに詰めているスタッフが赤ちゃんの保護のために駆けつけるが、別のスタッフは「ゆりかご」の扉の外に出て、預けた親がまだ近くにいないか確認に向かう。「相談にのるから、良かったら事情を聴かせてくれませんか」と声をかけるためである。さらに、本講演会でも田尻さんが強調されていたが、「ゆりかご」の本来の役割は、妊娠や出産、育児などの悩みを匿名で受け付ける電話相談業務（「SOS 赤ちゃんとお母さんの相談窓口」、正式名称は「新生児相談室」）である。つまり、「預ける前とにかく相談してほしい」という呼びかけを幾重にも重ねたうえでの最終手段として「ゆりかご」があり、その場合でも、赤ちゃんのことや両親のつながりとなるようなものを赤ちゃん本人のためにも残してほしいというはたらきかけを行っている。

孤立出産を防ぐために、慈恵病院が「匿名出産」ではなく内密出産というしくみを選んだ理由も、母親の「身元を明かさない権利」と子どもの「出自を知る権利」の両方をなんとか守ろうとしたためであろう。内密出産では母親の身元がわかる情報を残してもらうことを前提とするが、匿名出産ではそれも難しくなるからである。ちなみに「内密出産法」があるドイツでは、子どもが16歳に達すれば出自を知る権利を保障することになっているが、日本では現在のところ、子どもが成人年齢を迎える18歳を目安に、子ども本人が望めば開示請求ができる方向で検討が進んでいる⁷。

慈恵病院によれば、2021年12月からの3年間で38例の内密出産があり、うち14人が匿名性を撤回したとのことである⁸。このことは、出産前から母親と接触

6 しかし、出自を知る権利は「子どもの権利」であり、基本的人権なのだから保障すべき、とする有識者たちの議論に、当事者である「ゆりかご」の子どもたちの意見を聴き取った形跡が見えないのはなぜだろうか。「児童の権利に関する条約」（政府訳）の第12条1項では、子どもは自己に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保しているとし、また2項では、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続きにおいて聴取される機会を与えられると定めている。子どもの意見表明権は、子どものあらゆる権利の基本的な考え方を支える4つの原則のひとつであり、「子ども基本法」第3条3項、及び4項にも基本理念のひとつとして明記されている。子どもの出自を知る権利は守るが、子ども本人にもかかわることを大人の意見だけで決めることがはたして「子どもの権利」、そして「子どもの最善の利益」を保障していることになるのだろうか。

7 「「ゆりかご」や内密出産の出自情報開示、18歳目安に検討 「知る権利」検討会が最終会合 12月末までに報告作成へ」 熊本日日新聞電子版, 2024年10月6日 [https://kumanichi.com/articles/1566106]（最終検索日：2025年1月5日）

8 「「内密出産」、3年で38例 慈恵病院「各都道府県に施設を」訴え」 毎日新聞電子版, 2024年11月28日 [https://mainichi.jp/articles/20241128/k00/00m/040/290000c]（最終検索日：2025年1月5日）

することにより、病院スタッフが身体的なかかわりを持ちつつ、彼女たちの話に十分に耳を傾けられる時間的な余裕があったこととも大いに関係しているのではないかと思われる。母親の「誰にも知られたくない」という思いが受け入れられ、安心して出産できたからこそ母子双方のいのちが守られ、そのような経験があったからこそ子ども最善の利益も守ってやらねばという意識が母親の側に芽生えた、とも考えることができるのではないだろうか。

3. 「ゆりかご」は福祉だけの問題なのか？

メディアの報道や「ゆりかご」の検証報告などを見る限り、「ゆりかご」をめぐる議論は、前項で述べた課題も含めて、その多くが慈恵病院のような医療関係者、行政、そして子どもや女性支援を担う福祉関係者の間で行われているように見受けられる。より率直に言えば、『「ゆりかご」や内密出産のしくみがあるから、無責任に赤ちゃんを預ける親が増えるのではないか』、「預けられた子どもたちの人権をどう考えているのか」といった批判は、「ゆりかご」を必要とする人々が置かれている環境の脆弱さ、法制度の不備、そして「ゆりかご」に預けられた子どもたちの育ちに関する責任のすべてを、慈恵病院に求めているように思われる。しかし、慈恵病院は医療機関であり、その基本的な使命は目の前のいのちをまずは全力で救うこと、妊婦さんや赤ちゃんのいのちをとにかく守ることにある。したがって、その前後の問題、つまり妊婦さんが慈恵病院を頼らざるを得ない〔社会〕課題への対応や、預けられた子どもの育ちの保障といったことは、本来は慈恵病院に求めることではなく、社会全体で支えなければならぬことではないだろうか。

一方、「子どもの育ち」に深くかかわっているはずの学校教育は、「ゆりかご」やそこから派生する問題にどの程度関心を払っているのだろうか。もちろん貧困、差別、虐待など、さまざまな生きづらさを感じている子どもたちの現実と日々向き合い、どのようなサポートが望ましいのかと心を砕いている先生方は各地におられる。ただ、学校教育の基本的な枠組みとして、そのような特別な子どものケアは「福祉」が行うことであって、「教育」はあくまでその他大勢の標準的な子どもの発達の支援を行うこととされている感はやはり否めない。もしそうでないのなら、一部の児童に心理的負担を与えかねない「二分の一人式」を、何の留保もつけずに実施するという取り組みが全国的に広がったりはしなかっただろう。

実際、子どもの「福祉」と「教育」は互いに重なり合う部分が多いため、明確な境界線を引くことは難しい。では、学校はどのような立ち位置で教育活動を行えばよいのだろうか。この点については、教育福祉論を専門とする辻（2020）の主張が示唆に富む。辻は、教育福祉を今日的に考える際の論点のひとつに「教育福祉は困難をかかえた子どもの課題か、すべての子どもにかかわる課題か」という点を挙げる。そして「前者は、少数ではあっても見逃すことができない深刻な問題として取り組まれるのに対して、後者は、困難をかかえる子どもの支援に取り組みながらも、すべての子どもにかかわることとして教育福祉をとらえる」こととした上で、後者の立場を支持している。このことは、障害のある子どもの教育に置き換えて考えていてもよいだろう。すなわちそれを特別支援教育として捉えるのか、それともインクルーシブ教育として捉えるのか、ということである。

福祉とは「すべての人がより良く生きること」(welfare, well-being)であるという原義に立ち返れば、福祉は特定の子どものみにかかわることではないのは明らかである。翻って、教育、とりわけ学校教育もまた、困難をかかえる子どもを含むすべての子どもたちがより良く生きるためにどのような支援ができるのか、という立ち位置から教育活動を吟味することが求められているのではないだろうか。

さらに、個々の子どもに対する支援という視点だけでなく、子ども一般を取り巻く環境を捉えなおすという視点から「ゆりかご」と教育とのつながりを考えることも可能である。例えば、匿名での出産を望む母親の多くは、予期せぬ妊娠や望まない妊娠という事情を抱えて孤立している。その背景には、自分のからだを守るための出産や避妊、またデートDV、性暴力に関する知識の不足、家族や親子関係に対する規範意識とそこから生じる支配・被支配の構造、ジェンダー、あらゆる意味での貧困など、さまざまな問題などが絡んでいる。紙幅の関係上、テーマの列挙にとどめるが、「ゆりかご」から見えてくるさまざまな社会課題は、むしろ学校教育でも積極的に取り上げる必要がある⁹。「ゆりかご」の問題に直接的にかかわれるのは行政や福祉の領域かもしれないが、「ゆりかご」をめぐる医療、行政、福祉の方々の取り組みを間接的に支えるのはやはり社会である。そして学校教育とは、そのような社会の一員を育てる役割の一端を担う場であると考えからである。

先述の慈恵病院の発表では、3年間に行われた内密出産38例の母親全員が、親からの虐待や過干渉など

9 このことは、「ゆりかご」の事例そのものを学校教育で取り上げる、という意味ではない。

により、家族に対し相談しづらい環境にあったことが報告されている¹⁰。また、同病院の蓮田院長は、赤ちゃんの遺棄や殺害などで加害者になってしまった母親や「ゆりかご」を頼る母親たちの多くに愛着障害があることがうかがわれる、とも述べている¹¹。愛着障害は、乳幼児期に養育者との間で愛着がうまく形成されなかったことに起因するとされていることから、予期せぬ妊娠や望まない妊娠を母親個人の責任感や倫理観の欠如といったかたちで社会が切り捨てることは、彼女たちをさらに追い詰めることになるだろう。このような負の連鎖を断ち切るためにも、教育が果たすべき役割は決して小さくない。

4. アイデンティティ概念を捉えなおす

では、「ゆりかご」を取り巻くさまざまな課題に対して、教育に何ができるだろうか。その方向性についてはさまざまな道筋が考えられるが、母親の「身元を明かさない権利」と子どもの「出自を知る権利」の衝突という問題に着目するならば、やはり「人権の尊重」に根ざした教育実践を積み重ねることに尽きるのではないと思われる。本節では、人権をベースとした「自分自身を大切にすること」に主眼を置く教育実践の可能性について考察を進める。ここで提案したい切り口は、子どものアイデンティティ形成のあり方を捉えなおしてみる、ということである。具体的には、ポール・リクール（Paul Ricœur）の「物語的自己同一性」の概念をてがかりとする。

「出自を知る権利」が子どものアイデンティティの確立にとって重要であることは、一般論としてはそのとおりであろう。親に関する情報は、私という生物学的存在の始まりを示すものだからだ。ただ、出自がわかっていれば必ずアイデンティティが確立されるというわけではない（実親のもとで育ってもアイデンティティに悩む子どもはいる）、親がわからなければアイデンティティがまったく構築されないわけでもない。ならば、「自分はこの父とこの母の間に生まれた」という事実を知ることによって担保される子どものアイデンティティとは、いったいどのようなものなのだろうか。

（1）物語的自己同一性 —— 「私とは何（者）か」と「私とは誰か」のあいだで

一般的に、アイデンティティ（identity）、または自己アイデンティティ（self identity）とは、自分が何者かであるかを知り、「私が私である」という感覚を持つことと理解されている。日本語では同一性、または自己同一性と訳される。もっとも、実際の「私」は、時間の経過とともに外見が変わり、できることが変わり、考え方も変わっていくため、ずっと「同一」ではない。けれども、変わりゆくいずれの「私」もすべて同じ「私である」と思えるようになるためには、一方で「変わらない私」という認識を必要とする。

フランスの哲学者のポール・リクールは、自己同一性を二つに区分した。ひとつは〈同一性〉（ラテン語では *idem*、英語では *sameness*）としての自己同一性である。この〈同一性〉には、時間の経過に関係なく常に固定的で安定的なもの、例えば指紋や血液型といった遺伝的資質（Ricœur, 1990=1996: xiv）などを含むが、一方で、時間とともに変化しても、数的な同一性（唯一性）、質的な同一性（極度の類似）、連続性という3つの要素によって特徴づけられるものも含んでいる。われわれが檜の木をどんぐりから完全に成長した木になるまで同じ木だと言うことができるのも、このような〈同一性〉としての自己同一性を前提としているからである（Ricœur, 1990=1996: 152）。物理的存在としての私、実体としての私、本質的に恒常的な存在としての私、という感覚と言い換えてもよいだろう。リクルールの表現を借りれば「性格の同一性」であり、それは「私とは何か」（または「私とは何者か」）という問いへの答えに相当する。

リクールが唱えるもうひとつの自己同一性は、〈自己性〉（*ipse*, *selfhood*）としての自己同一性である。こちらは、要するに他者とのかわりあいの中で意識される「私」であり、「私とは何か」ではなく「私とは誰か」という問いへの答えに相当する。例えば「約束した言葉を守る私」という自己意識は、その約束をする他者に対し、たとえ私の外見や考えが変わっても「あなたとの約束を守り続ける私」という本質的に倫理的な「自己維持」の表現でもある¹²。その意味で、〈自己性〉としての自己同一性は、時間的な恒常性に基づく〈同一性〉とは異なる次元での「変わらない私」の

10 「慈恵病院の内密出産 初事例から3年これまでに38人が出生」NHK（熊本NEWS WEB）、2024年11月28日〔<https://www3.nhk.or.jp/news/kumamoto/20241128/5000023936.html>〕（最終検索日：2025年1月5日）

11 「「赤ちゃんポスト」院長の確信 乳児殺害、孤立出産は「自己責任と責められない」 社会の誤解を解くために」東京新聞デジタル、2024年4月14日〔<https://www.tokyo-np.co.jp/article/320843>〕（最終検索日：2025年1月5日）

12 リクールは、「私とは誰か」という自己同一性を支える「自己維持」は「何よりも倫理的な概念」（Ricœur, 1990=1996: 213）と述べている。注13にもあるとおり、リクールはこの概念を考察するにあたりエマニュエル・レヴィナス（Emmanuel Lévinas）の影響を強く受けていることを随所で述べている。

意識であるといえる。リクールは「自己維持」について次のように述べている。

自己維持とは、他者がその人を頼りにする (compter) ような行動様式である。誰かが私を頼りにしているからこそ、私は他者に対して自分の行動に責任を負う (comptable) のである。責任という言葉は、「頼りにする」と「責任を負う」という二つの意味を結びつける。私を必要とする誰かから投げかけられる「どこにいるの？」という問いへの応答という観念を加えることで、この両者を結びつけるのだ。その答えとは「私はここにいます」である。それは自己維持の表明としての応答である。(Ricœur, 1990: 195=1992: 165, 傍点原文)¹³

このように自己同一性を〈同一性〉と〈自己性〉に区分したうえで、リクールは、「私が物語る」という方法で、この次元の異なる二つの自己同一性を編み上げていくことを「統合形象化」(configuration) と呼び、そのようにして弁証法的に構築されていく自己同一性を「物語的自己同一性」と名づけた。この物語的自己を自己として同定することが「自分自身の物語として引き受ける」(川崎, 2008) こととなる。

ただし、リクールの物語的自己同一性の概念は、もともとは歴史の解釈学、すなわち歴史を物語るという試みから生まれたものである。このアイデアを自己の解釈学にも応用したわけだが、リクールは当初、idem としての〈同一性〉を「実体的または形式的同一性」、ipse としての〈自己性〉を物語的自己同一性と位置づけていた。前者は文字どおり「同一」という意味での「変わらない私」という認識だが、後者については、「私とは誰か」という問いに対して自分の人生を物語ることによって、「誕生から死までずっと伸びている生涯にわたってずっと同一人物であるとみなすのを正当化」できると考えていたからである (Ricœur, 1985=1990: 448-449)。

その後リクールは、idem としての〈同一性〉の定義に数的な同一性、質的な同一性、連続性の3要素を加えて拡張することにより、「誕生から死までずっと伸びている生涯にわたってずっと同一人物であるとみなす」ことも〈同一性〉としての自己同一性に区分するようになった。したがって、自己を物語ることで自

己を振り返り、再同定することで得られる「永続的な性向の集合」(Ricœur, 1990=1996: 155) としての自己同一性、いうなれば〈同一性〉の範囲内という条件付きの物語的自己同一性も、idem としての〈同一性〉の中に含まれることになった。他方、以前は ipse としての〈自己性〉のみを指していた「物語的自己同一性」の概念は、idem としての〈同一性〉の極と、ipse としての〈自己性〉の極とのあいだの隔たり(「界域」)として、かつ、その両極を媒介するものとして定義しなおされた。具体的には、「私とは誰か」の〈自己性〉は、実際にはその隔たりの空間において、「誰か」の「何か」であるというかたちで弁証法的に編まれることによって物語的自己同一性になっていく (Ricœur, 1990=1996: 157)。

(2) 「私とは誰か」というアイデンティティを拡張することの意義

子どものアイデンティティ形成のあり方を捉えなおす、という論旨に戻ろう。リクールの物語的自己同一性の概念に照らし合わせると、アイデンティティの形成には、「私とは何か」という自己認識と「私とは誰か」という自己意識の両方が必要となる。

そのように考えると、学校教育で引き合いにだされるアイデンティティのイメージは、リクールが言うところの「私とは何か」という〈同一性〉の極に偏り過ぎてはいないだろうか。もちろん、「私とは何(者)か」というアイデンティティを物語ることのメリットもある。なぜなら、それは自己を振り返り、再同定するという自己省察を伴う作業でもあるからだ¹⁴。しかし、「二分の一成入式」や「生い立ちの授業」で行っていることは、基本的には〈同一性〉の閉域での「私とは何(者)か」というアイデンティティの構築に寄与するような物語の構築にとどまっているように思われる。だから時間軸上にプロットすべき自己の成長を示す記録や記憶が少ない、またはそれを持たない子どもたちはつらい思いをするのだろう。あるいは、実親のもとで育ち、表面的には何の問題もないように見える子どもであっても、家庭内では教育虐待などのかたちで否定的な言葉を受けながら育ってきている場合がある。そのような記憶をプロットさせて生い立ちを振り返らせることは、別の意味で子どもたちを苦しめる可能性がある。

13 「私はここにいます」(me voici) は、原注ではレヴィナスの『存在の彼方へ』からの引用であることが記されている。なおこの部分のみ、原文と久米訳 p.213 を参照しつつ Blamey 訳より筆者が訳出した。

14 児童福祉の領域では、児童養護施設や里親のもとで暮らす子どもたちに対する「ライフストーリーワーク」とよばれる実践がある。その目的や具体的な方法については、ライアン・ウォーカー (2010)、園部・秋月 (編著) (2020) などに詳しいが、学校現場で「生い立ちの授業」や「二分の一成入式」のような教育実践を行う場合の留意点を考える上でも非常に参考になる。

そうではなくて、アイデンティティのイメージを自己同一性のもう一方の極にも拡張し、〈自己性〉としてのアイデンティティを育むことを目的とした教育実践をより充実させてはどうだろうか。私のことを信頼し、「どこにいるの?」と呼びかけてくる他者と、その他者に対して責任を果たそうとする私、または頼りに思う他者に対して「どこにいるの?」と呼びかける私と、その私の信頼に答えようとする他者との間に生じたかかわりあいを通して物語적自己を紡ぐ取り組みは、他のだれでもない「私」の存在意義と居場所を再確認する機会になるからだ。

出自を知ることは、確かに「私とは何(者)か」というアイデンティティの起点となる情報を得ることに直結する。その権利保障のあり方について、学校教育が直接的にかかわれることはないのかもしれない。しかし、一方の「他者からの信頼」と「他者への責任」に根ざした関係性の中で構築される「私とは誰か」というアイデンティティを育むという点で、学校教育がかかわれる余地は大いにある。他の生徒とのかかわり、教員とのかかわり、地域の人々とのかかわり、他の生き物とのかかわり、自然とのかかわりなど、他なるものとの信頼と責任に根ざした相互作用的なかかわりを再確認するような取り組みは、現在すでに行われている「私とは何(者)か」というアイデンティティの形成を目指す教育実践の位置づけを「私とは誰か」のほうへずらすだけでもある程度は実施可能ではないかと思われる。さらには、さまざまな「他」との新たなかかわりを創り出す教育実践も検討したい。それぞれの「他」に対する「私とは誰か」のバリエーションが豊かになればなるほど、「私」がいまここに在ることの意味もより自覚できるようになると考えられるからだ。そうすることによって、たとえ出自がわからない等の理由で「私とは何(者)か」の始まりが不安定なものであったとしても、それまでの、あるいはそれ以降の「私とは誰か」の豊かさが、彼ら/彼女らのアイデンティティを多少なりとも下支えしてくれることになるだろう。このことは、ひとがこれまでとこれからの人生について自らが解釈し、自らが物語っていくための基盤にもなる。

本講演での宮津さんの発言で印象的だったのは、当事者のひとりとして、子どもが自分の生いたちを知ることが必要であることとともに、「事実告知と真実告知は違う」ということと、「出自がわからないことも

出自である」ということであった。大人や専門家からは、「子どもの出自を知る権利は確かに重要だが、非常に厳しい出自を持つ子どもたちもいる中で、その事実をそのまま伝えることは子どもを傷つけてしまうのではないか」という懸念の声もある。しかし、宮津さんの考えでは、それはあくまで実親に関する事実であり、それを子どもに伝えることは事実告知であって真実告知にはあたらない、という。子どもが知りたいのは自分自身に関する真実である、ということだ。これは、見方を変えれば、実親に関する事実は、「私とは何(者)か」というアイデンティティの一部を占めるものかもしれないが、「私とは誰か」というアイデンティティとはかかわりがなく、と考えることもできるだろう。その意味で、事実告知とは、実親・里親とその子どもとのかかわりに焦点を当てた真実を伝えることであり、それが「私とは誰か」というアイデンティティの一部を支えることにもつながるのではないかと考えられる。

5. 結びにかえて——「自分自身を大切にする」教育実践のほうへ

「私とは何(者)か」という自己認識と「私とは誰か」という自己意識の間で、子ども自身が「物語る」ことを通して自己のアイデンティティを構築していく営みは、同時に、子ども自身が「私は大切な存在である」という自己肯定感を獲得することにつながっていく。特に、信頼と責任に根ざした他なるものとのかかわりの中で育まれる倫理的自己¹⁵としての「私とは誰か」という自己意識の醸成は、このことと関係が深い。まずはそのような自己肯定感を持つことによって、自分の尊厳が守られていること、すなわち人権が守られていることを認識することができよう。それによって「自分と同じように尊厳が守られるべき存在」として他者を認識することで、その他者の人権も尊重しようという意識も生まれていく。先に挙げた「ゆりかご」をめぐるさまざまな課題に対し、社会の一員として向き合うことも、自分も他者もともに人権が守られるべき存在であるという前提があって初めて意味を成す。

母親の「身元を明かさない権利」と子どもの「出自を知る権利」の衝突という問題についても、子ども時代に「自分の尊厳が守られた」という記憶があれば、その子どもが母親になったときに自分の子どもの人権

15 「倫理的自己」はリクルの表現ではないが、彼の〈自己性〉の概念は倫理的なものであることはこれまで見てきたとおりである。一方で「倫理的自己」(ethical self)は、ケアの倫理を唱えたネル・ノディングス(Nel Noddings)の概念として知られる。ノディングスの観点から「私とは誰か」というアイデンティティについて考えることもできるかもしれない。

も尊重する、つまり子どもの「出自を知る権利」も尊重しようという意識の変化にもつながるのではないだろうか。「自分自身を大切にする」という人権尊重に根ざした教育実践の積み重ねは、母親の「身元を明かさずに出産する権利」と子どもの「出自を知る権利」の両方を保障する方向にも機能するのではないか、ということである。

さらに、「自分自身を大切にする」という意識があれば、たとえ不測の状況に至ったとしても、事態が深刻化する前に、誰かに相談したり、助けを求めるという行動に踏み出せるのではないだろうか。講演会の中で田尻さんが強調されていた相談活動という受け皿の重要性もそこにある。

他方、「ゆりかご」に関連することでは、例えば養子縁組のしくみについて、学生が教職課程のカリキュラムの中でしっかりと学べるようにする必要があると考える¹⁶。そのことが多様な家族の存在や、多様な子どもの育ちに対する学生の想像力を高めることにもつながるからだ。もちろん教職課程科目を受講するのは教職に就くことを目指す学生ばかりではないが、子どもを見守る社会の構成員たる大人のひとりとして、そして社会の偏見を少しでも減らすためにも、教員になる／ならないにかかわらず、知る必要のあることではないかと思う。

本稿では、「ゆりかご」をとりまくさまざまな課題を、福祉に任せきりにするのではなく社会全体で支えることの重要性について述べてきた。そして、教育もそのスクラムにしっかりと加わることで、「ゆりかご」に対する社会の理解が深まると同時に、アイデンティティの捉え直しにより「自分自身を大切にすること」に主眼を置く教育実践の促進について私見を述べてきた。

最後に、筆者の授業の受講生から聞いた「二分の一成人式」の事例や、それに対する彼らの提案をいくつか紹介したい。

私は二分の一成人式を経験した身ではあるが、「家族写真」など自分の家庭に関しては全く触れられず、ただ親に成長を見せ、親に感謝をするという行事になっていた。〔中略〕私の学校では、あくまでも「自分自身の成長を親に見せること」と「親への感謝をする」という2点を中心に、跳び箱やダンスなど自分が親に見せたいものと、代表者が親への感謝を述べて終わるというものだっ

た。

私の小学校は地区にこども学園があったり、不登校の子や障害を持つ子など家庭環境や成長過程が多様多様だった。しかし、(私の記憶限りではあるが、) 自分の小さい頃の写真を振り返ったり、親からのサプライズ写真、感謝を伝えたりする場面があった。私は式を作る間も式の時も特段違和感を感じる場面はなかったと記憶している。それは、小さい頃の写真が自分らしさを表す、好きな写真(枚数一枚指定? 学校で撮ったものでも良い)だったこと、感謝を伝える場面は、伝えたい両親以外の人1人(であったか指定なしであったか記憶が定かではない)だったからではないかと思う。

子どもたちはしばしば学校という社会に同化するために、それぞれの背景を隠そうとする。「それぞれの立場を考えよう」などと子どもたちに指導している教師側から、まず様々なケースを検討し複雑な状況に配慮していく必要があるのではないか。

親への感謝の手紙を担任によって何度も書き直された。担任の添削により当初は書かれていなかった文章まで付け加えられ、子どもながらに「これは私の手紙なのだろうか」と疑問を感じた。成人式は20歳の節目を祝う式典である。二分の一成人式も「親」の為ではなく、「児童」主体で「自分でできる事が増えた10歳で何を目標にこれから生きていくのか」という未来に焦点をあててその成長を願う様な二分の一成人式が相応しいと考える。

私は、式という呼称をやめ、感謝の手紙を書き、宛先を親に限定するのではなく、お世話になった人、感謝を伝えたい人などとして、範囲を広げてあげれば良いのではないかと考える。そうすれば、学校の先生や習い事の先生、いとこや近所の人など選択肢が広がるため、より書きやすくなるのではないか。また、これらの手紙は学校で音読させたりすることはせず、郵便形式にして、それぞれの場所に届くようにすれば、親に書いた子供は家でコミュニケーションを取ることができるし、それ以外の人に書いた子も悪目立ちせずに、感謝を

16 宮津さんは、里親や養子縁組制度の普及・支援活動に力を入れている。特に幼い子どもの発達において、信頼できる特定の大人との愛着関係を築くことは何よりも重要だからだ。これらの制度のしくみや意義について教員も理解を深めておくことは、こうした活動を間接的に後押しすることにもつながる。

伝えることができると思う。2分の1成人式は、10歳という節目の年に感謝をしっかりと伝えたい人に伝えることができるようになることが重要なポイントであると思うので、このような方法を取るのも良いのではないかと考える。また、現代には様々な形の家族が存在しており、血がつながっていないかったり、片親だったりすることも珍しくない。一般的にいう普通の家族、血のつながった両親のもとで育った子は、これらの子に対して、可哀想という感情を持ちがちであると思う。しかし、可哀想かどうか、幸せかどうかは本人たちが決めることなので、他者が勝手に決めつけてはいけな。そこで、そのような固定概念が無くなるような教育を学校教育でもしていく必要があるのではないかと考える。

工夫が垣間見える「二分の1成人式」の事例は、おそらく目の前の子どもたちの現状に学校が真摯に向き合った結果だろう。現場にはそのような教員たちもいる。そして子どもに対する想像力をはたかせ、より良い学校教育を模索しようとする教員志望の学生たちもいる。このことは、「学校」の未来にとっての希望でもある。

謝辞：本講演会の実施に際し、宮津航一さん、田尻由貴子さん、またお二方とわれわれをつないでくださったRKK熊本放送の佐々木慎介さんに多大なご協力を賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考・引用文献

- Ricœur, P.(1985). *Temps et Récit: Tome III*, Paris: Éditions du Seuil (久米博(訳)(1990)『時間と物語Ⅲ 物語られる時間』新曜社)
- Ricœur, P.(1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Éditions du Seuil (久米博(訳)(1996)『他者のような自己自身』法政大学出版局) (Blamey, K. (Trans) (1992) *Oneself as Another*, Chicago: The University of Chicago Press.)
- NHK取材班 (2018)『なぜ、わが子を棄てるのか 「赤ちゃんポスト」10年の真実』NHK出版
- 川崎惣一(2008)「リコールにおける自己の解釈学」『城西国際大学紀要』16(2), 57-71頁
- 川瀬瑠美(2019)「『二分の1成人式』の実施をめぐる現状と課題—「特別活動」と「総合的な学習の時間」の目標を踏まえて—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部, 第68号, 55-63頁
- こうのとりのゆりかご専門部会(2024)「『こうのとりのゆりかご』第6期検証報告書」[[https://](https://www.city.kumamoto.jp/hpkiji/pub/detail.aspx?c_id=5&type=top&id=55509)

www.city.kumamoto.jp/hpkiji/pub/detail.aspx?c_id=5&type=top&id=55509] (最終検索日: 2025年1月5日)

- 園部博範・秋月穂高(編著)(2020)『子どもに寄りそうライフストーリーワーク 社会的擁護の現場から』北大路書房
- 田尻由貴子(2016)『はい。赤ちゃん相談室、田尻です こうのとりのゆりかご・24時間SOS赤ちゃん電話相談室の現場』ミネルヴァ書房
- 田尻由貴子(2017)『「赤ちゃんポスト」はそれでも必要です かけがえのない「命」を救うために』ミネルヴァ書房
- 辻浩(2020)「教育福祉から考える青年期教育の政策課題 障害のある人の「学校から社会への移行」を題材に」『日本教育政策学会年報』第27号, 126-134頁
- 蓮田太一(2018)『ゆりかごにそっと 熊本慈恵病院「こうのとりのゆりかご」に託された母と子の命』方丈社
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2019)「妊娠を他者に知られたくない女性に対する 海外の法・制度に関する調査研究報告書」(厚生労働省・平成30年度子ども・子育て支援推進調査研究事業) [<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000589267.pdf>] (最終検索日: 2025年1月5日)
- ライアン,T・ウォーカー,R.(著)才村眞理・浅野恭子・益田啓裕(監訳)(2010)『生まれた家族から離れて暮らす子どもたちのためのライフストーリーワーク 実践ガイド』島村出版

大正期から昭和期終戦までの日本の実業教育を中心とした 教育制度の変遷

キャリアデザイン学部 兼任講師 木村 良成

近代日本の教育は、明治4(1871)年の文部省の設置、そして翌明治5(1872)年の学制の発布とその後の教育令と数々の改訂により制度化されていった。その歴史的背景として、明治時代の富国強兵や食糧増産政策と日清・日露戦争により教育の近代化が一段と進んだことによる。

時は大正と変わり、その後日本の歴史の中でも第二次世界大戦終了までを一区切りとした期間の教育事情を今回の研究範囲とし、また、一般的に行われていた普通中等教育（現在の通称名：旧制中学校）以外の分野にも焦点をあてることにした。

1 大正時代～第二次世界大戦期における教育をめぐる歴史的背景

大正時代に入り、日本は一応参戦にはいたったが、直接的には損害が少なかった第一次世界大戦を経たことにより、世界五大強国として確固たる地位を築き、東洋の一国として世界各国の影響を及ぼすまでになった。工業教育や商業教育といった実業教育の側面においては、わが国の資本主義経済は重化学工業を中心に発展し、独占資本主義体制を築いていく。それに伴い、特に商業教育は、量的にも拡張し、質的にも改善されるという著しく発展を遂げた時期でもあった。そして、第一次世界大戦の民主主義の風潮に基づいて世界各国は、教育の振興と制度の改革に努力を行っていたが、わが国においても教育全般において欧米諸国の教育改善運動の影響を大いに受けた。

大正時代から昭和初期にかけては、大正デモクラシーも相まって全体的な自由な雰囲気であったが、昭和12(1937)年の日華事変より日本も次第に戦時体制となり教育面よりも教育制度自体が軍部中心の内容に置き換わっていく結果となる。

2 大正時代の教育制度の発展

－実業教育の拡充とその背景－

大正時代の産業全体は、第一次世界大戦を契機として、工業分野・商業分野を中心に飛躍的に拡大し、発展を遂げたことは先述したとおりである。これは、明治時代の日清・日露戦争が国運をかけての戦争であったのに比べて、第一次世界大戦はわが国にとって間接的な国際関係で終結したことによる。

すなわち、経済的には、軍需品をはじめ、さまざまな日用品に至るまで輸出が急増し、わが国は経済的に豊かになった。そして、資本主義体制下の金融資本の確立もこの頃になされた。

また、産業的、文化的には、機械工業をはじめ、化学工業や鉄鋼産業などの重化学工業がこの時代に一大発展をとげた。さらに、単なる欧米依存から脱却して自立し、官民一致して各種近代的な研究所の整備等に努めたのである。大正6(1917)年に理化学研究所、大正8(1919)年に金属材料研究所、大正10(1921)年には航空研究所が設立認可されている。

さらに、海運業界は、この時代の輸送増加によって好景気をもたらした、いわゆる船成金時代が出現した。また、陸運業界も、鉄道キロ数を延長、自動車運送も昭和初期にかけて急速に進展した。海運に欠かせない商船教育、陸運を支える工業教育、ともに安全担保を目的とした保険業や貿易業を中心として商業教育の発展を促した。

3 大正時代後期における教育制度改革

第一次世界大戦による日本の社会情勢の変化や諸外国における教育改革の流れは、わが国の教育改革の要請となって現われた。

その流れのなかで政府は、大正6(1917)年「臨時教育会議官制」を公布し、教育の各分野について諮問し、答申を受けた。

大正6(1917)年10月から大正8(1919)年3月まで実質1年6月間審議を続けた臨時教育会議⁽¹⁾の答申を受けて実施された施策のうち、特に重要な意義を持ったものは、大正7(1918)年の大学令、高等学校令(第二次)の公布と、その後の高等教育機関の大拡張による中等・高等教育機関の増設であった。この時期のいわゆる高等教育機関と中等教育機関は昭和20年代に新制として刷新されたそれぞれの校種の内容が異なるため、特に注意しながら比較していかなければならない。

政府の重工長大産業育成のための技師の育成及び医師の育成を背景とともに、中間層を中心とした国民の進学意欲の高まりを反映したこの拡大政策により、小学校から大学に至る学校制度が一つの体系として明確に構造付けられるようになった。それに応じて、初等

教育機関から中等教育機関や実業教育機関へ、中等教育から高等教育への進学に際しての入学試験競争の激化という新たな問題状況が生まれたのもこの頃からである。

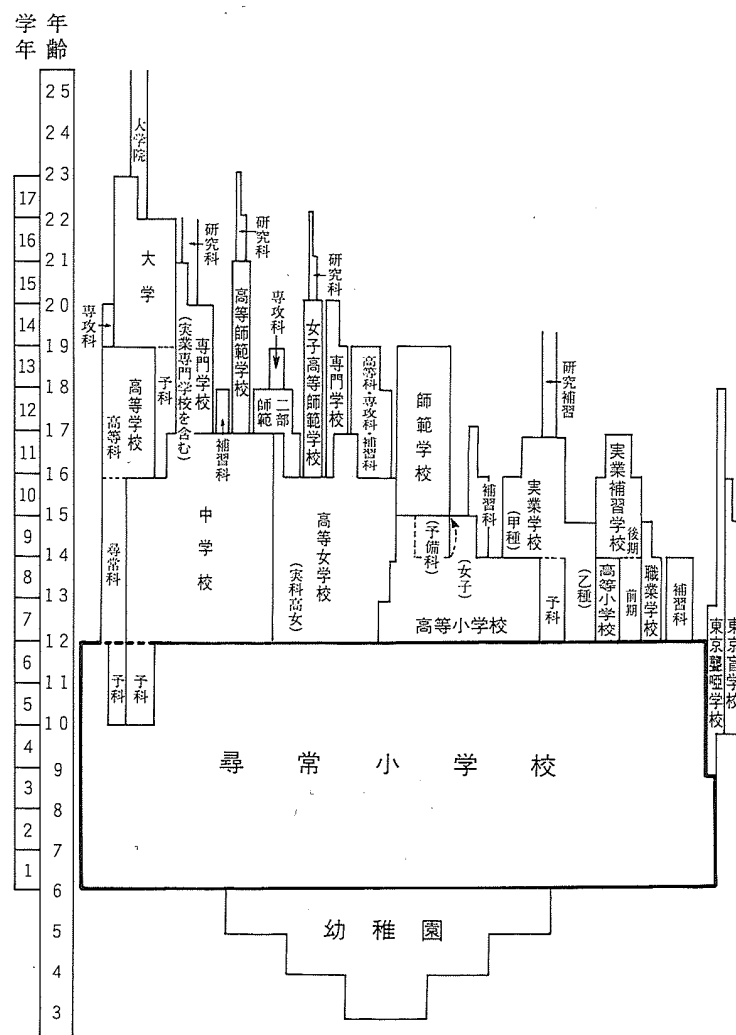
大正 13 (1924) 年から昭和 10 (1935) 年にかけて新たに文政審議会が内閣に設置された。これは、恒常的な教育政策審議機関であり、幼稚園令、そして軍事体制の強化という側面から学校教練、青年学校制度など多くの制度改革にかかわり、以後ほぼ常時的に内閣または文部省に教育政策審議機関が設置される。

その後、大正時代後期から昭和初期にかけても、経済の発展に基づく産業界からの人材需要には根強いも

のがあり、実業学校卒業生も即戦力として期待され、それぞれの発展がみられた。明治 32 (1899) 年に制定された「実業学校令」であるが、大正 9 (1920) 年から翌年にかけて部分改正が行われ、これに伴って「実業諸学校」の規定が一斉改定された。その特徴としては、以下のとおりである。

- ① それまであった農業学校・商業学校の甲種・乙種の区別の廃止
- ② 徒弟学校の工業学校への改編
- ③ 学科の改編・実習の充実

この時代の学校系統図を示すと図表 1 ⁽²⁾ のとおりである。



図表 1 大正 10 (1921) 年当時の学校系統図

大正 10 (1921) 年 1 月には「職業学校規定」が新設された。これは、実業教育の科目として認定することが難しい技術教育を行う学校に適用されたのである ⁽³⁾。

大正 13 (1924) 年 3 月の文部省告示により「男子実業学校卒業生」ならびに「女子実業学校（実科高等

女学校）卒業生」に対し、「専門学校入学ニ関シ中学校……高等女学校卒業生ト同等以上ノ学力ヲ有スルモノト指定」された。つまり、(旧制) 中学校 ⁽⁴⁾ と高等女学校卒業生と同等の資格が与えられるという旨の文部省からの告示があった。それまでは、上級学校である実業専門学校へは進学の資格が与えられていなく、

同種の専門学校についての入学しか認められていなかった。上級進学について（旧制）中学校卒業生との間の差別を撤廃し実業学校の卒業者に大きな希望を持たせ、このことが実業教育の振興に大いに役立った。実業学校にとっては、ものすごく画期的なことであり、これに伴って、実業学校卒業者のうち、さらに各方面への高等教育を希望するものが増加し、実業教育の発展が一段と促進されたのであった。

なお、女子商業学校は、尋常小学校卒で修業4年、高等小学校卒で3年とされた。

4 大正時代における商業学校の急速な発達

－経済発展の側面から－

（1）大正時代に商業学校が発展した背景

第一次世界大戦の影響で日本は欧米諸国に代わって物資の輸出国として成長し、各種民間産業の発展が急速に進んだ。かつて見たこともない程の経済的繁栄がみられ、その結果、企業の大規模化と企業経営の円滑化（効率化・合理化）というものが起こり、経済的・経営的見地からの企業経営を要求されるようになる。従前の中小企業の経営者の養成というよりも、大企業の従業員、特に経営者のアシスト役及び工場のライン側従業員のスタッフ部門側としての事務員の需要発掘に商業教育が用いられた。これらの時代の変化に伴い商業学校の数も年ごとに増加していく。

こういった社会情勢の変化は、中等商業教育の振興を促すことになる。明治45（1912）年には甲種69校、乙種26校であった商業学校は大正10（1921）年には甲種118校、乙種39校となり、昭和4（1925）年には全国で合わせて300校を越えたのであった。商業学校の在籍人数も、大正14年には103,415人であり、10年前の4.5倍に達した。当時の実業諸学校の生徒総数⁽⁵⁾212,868人から比べると半分に迫る48.6%を占めたのである。

実業学校の増加数もさることながら、とりわけ商業学校への人気は高く、大正10（1921）年の新潟商業学校の入学受験倍率は市内の中学校と並ぶ2.4倍であり、大正12（1923）年頃の横浜の有名小学校のあこがれの的は、Y校（横浜商業学校）に入ることであったといわれた⁽⁶⁾。しかし、実業学校の設置校種そして各実業学校の定員数も各道府県によって偏りがあり、一概に商業学校だけ人気があったとは断言しがたい。農業学校の設置校数と定員が多い地域、工業学校や商業学校の設置校数と定員は大都市圏、特に東京や大阪が多かった。実際に、実業学校自体も「中級程度の技術を習得し社会に送り出すという雰囲気を持たれていたため、（旧制）中学校の方が人気は高かったと考えて差し支えない。

商業学校の設置校数の変化は、図表2のとおりである。

図表2 大正期から昭和期にかけての商業学校の推移（9年ごと）

明治45（1912）年	95校	（甲種69校・乙種26校）
大正10（1921）年	147校	（甲種118校・乙種39校）
昭和4（1929）年	300校超	

（2）実業諸学校規程の変遷

明治32（1899）年に制定された実業学校令の中の商業学校規程は、その後は、明治37（1904）年、大正3（1914）年に若干の改正が行われた。大正3（1914）年の改正では、甲種高等学校に修業年限1年の第2部を設け、中学校卒業者に対し、短期間の教育を行うことになった。

さらに、その後、社会の要請に応じて、大正9（1920）年12月に部分改正（勅令第564号）され、その目的として、「実業に従事する者に須要なる知識技能を授くる」「徳性の涵養に力む」ことが掲げられた。この改正により、学校の分類に若干の変化が生じた。水産学校が独立し、工業・農業・商業・商船・実業補習学校という分類となる⁽⁷⁾。設置者としては、北海道・府県・郡市町村・学校組合に加え、新たに「商工会議所、農会其の他之に準ずべき公共団体」も実業教育の

設置を許された。（第5条）⁽⁸⁾

大正10（1921）年にかけての改正で商業学校の特徴としては、以下のとおりである。内容的には「修身・国語・数学・地理・歴史・理科・外国語・法制・経済・体操並ニ実業ニ開スル学科目」で構成され、商業ニ関スル学科目ハ「商事要項、簿記、商品、商業文、商業算術、商業実践、商業地理、商業史、商業法規、商業英語、タイプライティング、速記其ノ他必要ナル事項ヨリ選択」とされた。

- ① それまであった農業学校・商業学校の甲種・乙種の区別の廃止
- ② 商業学校では一般教養教育を尊重するようになったこと。
- ③ 知識中心の詰め込み主義を改めて、人格形成の徳育を尊重するとともに、学習内容の範囲の専門性を徹底する。

- ④ 女子商業学校の学科目が初めて制定された。
 - ⑤ 勤労青年のための、夜間実業学校制度が確立された。
 - ⑥ 徒弟学校が工業学校に改編された。
- 上記のことを解説すると次のようになる。

①において甲種・乙種という名称はなくなったが、農業学校および商業学校の修業年限を決める項において、尋常小学校（6年生）卒業の者は3ないし5年（主に5年が採用された）、高等小学校（尋常小学校卒業後さらに2、3年）卒業程度の者は3年と、従来の形式が残っていたため、実際においては、甲種・乙種が残っているのと同じである。つまり、尋常小学校卒業生は実業学校の予科の生徒として扱われ、その後本科へ進み、高等小学校卒業生と一緒に勉学が行われていた。

②においては、商業学校の教育内容は、第8条において、修身・国語・数学・地理・歴史・理科・外国語・法制・経済・体操などで、商業に対する学科目とされていた。

また、商業に対する学科目については、第9条において、商事要項・簿記・商品・商業文・商業算術・商業実践・商業地理・商業史・商業法規・商業英語・タイプライティング・速記術・その他必要な事項より選択して定めることとされており、そのうち、商事事項・簿記・商品・商業文・商業算術・商業実践は、必修とされた⁽⁹⁾。

単なる学問の詰め込みだけでなく、多方面からいろいろな方法で専門性を高めるものとして、商業道德の育成を通じて徳性を養い、さらに国際商業人として自覚を促し、総合的な力量を付けさせるために、今日ではあたり前となった商業実践への取り組みが行われた。

また、この時代、女子が企業において、販売や事務の分野に進出する傾向が見られたことから、女子高等商業学校の学科目に対する規程も設けられた。従って、入学者も次第に増加していった。女子の学科目は、修身・国語・数学・地理・歴史・理科・家事・裁縫・体操・商業に関する学科目とされ、その他の学科目を設けることも可能であった。

一方、この商業学校規程の改正により、勤労青年のために第11条が設けられた。それには、「土地のノ状況ニ依リ必要アルトキハ、文部大臣ノ許可ヲ受ケ、夜間ニ亘リ教授ヲ為スルコトヲ得、但シ午後9時ヲ超ユルコトヲ得ス」と、はじめて夜間学校についての規定が設けられたのである。全国で夜間学校は、大正時代24校、昭和10(1935)年までに40校余りが設立された。夜間学校は特に商業学校の数が多く、東京や大阪近辺に多く設置された⁽¹⁰⁾。私立が多く、小学校卒業後に

都市部の企業に就職し、その企業が出資した私立夜間学校で若手従業員を学ばせる場として用意された。

（3）高等商業学校の発展

商業教育における大学設置運動は、明治30(1837)年以来行われてきた。これまでは、明治42(1909)年に東京法科大学に商業学科が設置されているにすぎなかった。しかし大正8(1919)年の大学令の実施により、わが国の最も古い高等商業機関であった東京帝国大学法科大学の商業学科が分離し、経済学部商業科となった。次いで、翌大正9(1920)年4月に東京高等商業学校が東京商科大学として昇格し、わが国最初の商業単科大学となった。

更に、高等商業学校についても、既に設置されている神戸、大阪市立、山口、長崎、小樽の国立商業学校5校の他に大正9(1920)年から13年の間に名古屋(大正9(1920)年)、福島(大正10(1921)年)、大分(大正10(1921)年)、彦根(大正11(1922)年)、和歌山(大正11(1922)年)、横浜(大正12(1923)年)、高松(大正12(1923)年)、高岡(大正13(1924)年)、の国立商業学校8校が設立された。私立では、高千穂(昭和3(1924)年)、成蹊(昭和5(1930)年)、大倉(昭和9(1934)年)、松山(昭和12(1937)年)、の4校、そしてその他朝鮮及び台湾の2校を加え、高等商業教育は一段と充実されていった⁽¹¹⁾。

また、東京商科大学の発足と相前後して、早稲田、慶応、明治、中央、日本などの私学の専門学校も大学として昇格するとともに、商学に関する学部が開設されていった。

以上の様に、わが国の商業教育は、日清・日露両戦争と、第一次世界大戦を契機とするわが国の資本主義の発展に乗じて発展した。また、経済的好況により商業学校数も激増したのである。

（4）実業補習教育の発展

第一次世界大戦は、戦争が武力戦だけではなく、世界の中の大日本帝国として国家の総力戦であることを教えた。このことから国民大衆の教育に力を注ぎ、大正9(1920)年実業補習学校規程を大改正し、小学校の補習から進んで公民教育と職業教育に重点をおいた。また「実業補習学校教員養成所令」を制定公布し、専任教員の養成を図ることになった。

5 昭和初期から第2次世界大戦までの実業教育

（1）商業教育の危機・崩壊

昭和初期まで、普及・発展してきた商業教育であるが、昭和6(1931)年の満州事変、昭和12(1937)年の日華事変を契機として経済体制が徐々に自由主義経済から統制経済への色彩を濃くしていった。それに

従って商業教育も様々な危機・制約が付け加えられるようになる。

昭和5(1930)年に文部省は、実業学校諸規程を改正するとともに、「実業学校諸規程中改正ノ要旨並施行上ノ注意事項」を訓令として示した。この要旨は次のとおりである。

- ① 修業年限を尋常小学校卒3年であったものを、2年のものも認める。
- ② 学科目を改正し、公民科の新設、柔剣道の武道を奨励した。
- ③ 長期実習を低学年にも認めた。商業科目の実際化・地方化を推進した。
- ④ 夜間教授を認めた。
- ⑤ 中学校、女子商業学校卒業生のために修業年限1年の第二部の制度を認めた。

これらは低度の実業教育を振興することにより、当時の一般市民の不況対策の一つとしてなされたものであった。現在の職業訓練制度と類似するところがある。

しかし、戦時体制のもと、軍需産業に携わる工業学校及び、国内で賄えるような食糧増産の農業学校に関して手厚い保護政策が行われた。

(2) 昭和初期から第二次世界大戦までの実業教育を取りまく歴史的背景

話は前後するが、昭和時代初期は経済社会からの需要に応じ、商業教育が盛んに行われたことに起因して、商業学校を卒業した者、商業学校から高等商業学校に進んで卒業した者、さらに大学へと進んで卒業した者が実業界を始め、各界において活躍したので、この時代はある意味において、商業教育の第二次世界大戦前において最盛期であったといえよう。

しかし、わが国の商業教育はその生成過程において、他の実業学校から比べれば、政府の保護を受けることが極端に少なかった。概していえば、発展の基盤がわが国資本主義の特異な発展過程に対応して、政府の富国強兵の政策として保護・育成されたものであった。この事においてヨーロッパ諸国のように商業教育が市民社会からの要求で自然発生的に生成していったものと比べると、江戸時代から、日本は独自の商業教育の発展を遂げていた。

大正時代の第一次世界大戦以降一層経済的にも軍事的にも発言力を強めてきた日本、その中において、従業員の確保という観点からみると、更なる重化学工業や製造業発展のための工業教育、貿易を始め朝鮮や台湾を含めた地域からの貿易による商業教育が大きな伸びを示していた。

これら実業教育に関しては、昭和9(1934)年10月20日、日比谷公会堂において、実業教育50周年記

念(明治17(1884)年「実業学校令」制定より起算)式典が挙行され、この中央の記念式に呼応して、それぞれの道府県庁所在地および当時の日本の統治下および植民地であった場所においても地方記念式典として盛大に挙行された。また、記念事業として展覧会、講演会その他いろいろな催しが行われ、実業教育の一大デモンストレーションが行われた。軍需産業が伸びた戦時期にとっては工業学校の創設が著しかったが、昭和10(1935)年における実業学校の創設は飛び抜けて多く、特に商業学校の創設が著しい⁽¹²⁾。商業教育に関しても生徒数・学校数から比較しても「栄光の絶頂期」であったのだが、その後戦争への準備と伴に急激に不振への道を進むことになったのである。一番の要因は経済体制を政府が関与する「統制経済への移行」である。

(3) 商業教育を揺るがした日本の背景と教育政策

昭和6(1931)年9月、日本の大陸政策は満州事変として現われた。この年イギリスで金本位停止が行われ、これが契機となって、全世界に金本位制の崩壊が始まり、恐慌の広がりは一不況の連続を呼び、世界の資本主義国は、軍事拡張とブロック経済の結成に狂奔した。ブロック結成により、持てる国は手を携えて恐慌から脱出しようとした。これに対して、独・伊そして日本は軍国主義のもと軍事拡張に力を注ぎ帝国主義的生き残りの道を歩んだ。そのひとつとして、日本は昭和7(1932)年に満州国を独立させ、これを植民地的に開発し、大東亜共栄圏という名のもとに広域ブロック経済を目指して突進したのである。この満州国での主に土地(能作地)の取得を目指し、そこでの成功を納めるため、多くの日本人(一般的に農家の次男以降)が農地を求めて満蒙開拓団に応募し、渡っていった。

昭和12(1937)年7月7日、盧溝橋事件をきっかけに戦火はますます拡大し、昭和14(1939)年9月欧州に第二次大戦が起きると、それに呼応して、大東亜戦争の規模を南方(東南アジア)へ延ばしていったのである。

昭和15(1940)年に、日独伊三国同盟を締結、そのため英米を中心にいわゆるA B C Dラインによる対日経済封鎖は、日本貿易の事実上の停止となった。

戦時体制としてとらえるべき時は、昭和12(1937)年の日華事変から昭和20(1945)年太平洋戦争の終結までである。この間、政治・経済・産業はもちろん教育まで、戦争一本に統制された。

すなわち、その前提としては、昭和6(1931)年の「重要産業統制法」にみることができる。昭和13(1938)年には「国家総動員法」、昭和14(1939)年には「米穀配給統制法」・「国民徴用令」が公布され、昭和16

(1941) 年太平洋戦争に突入してからは重要事項が法律や閣議決定として、戦時非常体制に切りかえられていく。

そして、「統制経済」のもと、工業は軍需品の生産、農水産業は食料増産に統制され、商業は民間の手から政府の手に移された。特に戦地における軍医の育成が急務とされ、医学専門学校への入学が優遇される時代となっていたのもこの時代である。

このような緊迫した情勢の下では、平時の流通機構はまったく機能することができず、人(労働力)の需要も、その人の技能等にかかわらずに軍人もしくは軍用員、または軍需中心の工場労働者に限られるようになったことである。そのため、商業教育を受けた者は、ひと時の満州国開発要員以外に働く分野は極端に狭くなった。そこで出現したのが、商業は国を滅ぼすとか無くそうといった理由で、「商業亡国論」や「商業無用論」が出た。「商業学校不要論」すら唱えられたのである⁽¹³⁾。

このような国家の非常事態に際し、戦時体制下の実業教育は厳しい統制を受けることになった。

特に、昭和4(1929)年から始まった世界恐慌の影響は、薄弱なわが国資本主義を一気に危機へと陥らせた。そして最終的には帝国主義戦争へと発展し、実業教育においても第一に軍需生産のための工業教育、食糧増産や大陸移民のための農業教育等が重視されていた。反対に商業は、統制経済により、様々なものに制約が加っていく。戦局の深刻化とともに商業教育は、農業・工業・水産とは逆に軽視され、衰退の道を辿ることになった。つまり、戦時色が色濃くなるにつれ、商業教育は不必要とされ、弾圧を受けていったのである。

昭和13(1938)年12月、文部省所管の教育審議会では、実業教育を行う中等学校を解体して、中等学校を中学校(旧制)一本に一元化しようという提案が採択され、討議されることになった。これを受けて実業学校は農業・工業・商業・水産の諸学校が一丸となって猛反対し、一応沙汰止みとなった⁽¹⁴⁾。

昭和15(1940)年末には、商業学校から上級学校へ進学する者の数を卒業生のおよそ1割にするという文部省通達も出された。

商品の物流も、自由取引が制限され、戦争遂行目的の最優先に割り当てられる配給を受けるようになっていった統制経済化の中で、明治32(1899)年以来存続してきた「商業学校規程」は「実業学校規程」に統一され、これによって運用されることになった。中学校や高等女学校が普通教育を行うのに対し、実業学校では実業教育を行うという点は変更はなかった。

商業教育に関しては、これらの施策によって地域差

が生じた。殊に大都市部の商業学校の入学志願者数は激減し、質の著しい低下を招いた。しかし、他の地域は、逆に満蒙開拓団の開拓後に経済的に成功を遂げようという人たちが入学を希望し、昭和17(1942)年度の実業学校(農業・工業・商業・水産)全体に占める商業学校数の割合は40.3%であり、生徒数の割合も51.4%で、第二次世界大戦中にもかかわらず、大正時代末期の生徒数の割合とは変化は見られていない⁽¹⁵⁾。

太平洋戦争に突入すると、国内の経済統制がいよいよ強化され、「商業無用論」から商業学校の商業という文字にもこだわるようになり、昭和19(1944)年10月「東京商科大学」は「東京産業大学」へと改称を余儀なくされた。(昭和22(1947)年3月に旧名に戻った。)(「神戸商業大学」も「神戸産業大学」と名称をかせ、高等商業学校は高等工業学校に転換するか、もしくは経済専門学校へと校名を変更せざるを得なかった。

昭和12(1937)年に設けられた「教育審議会」の答申に基づいて、昭和16(1941)年に「国民学校令」が公布された。これにより、初等教育である小学校はすべて6年制の「国民学校」という名称に変更された。続いて昭和18(1943)年に「中学校令」が公布された。

この中学校令(勅令第36号、昭和18(1943)年1月公布)によって、中学校令・高等女学校令・実業学校令の三勅令は、一つの中等学校令に統合された。修業年限は1年短縮されて4年となった。同令第1条に「中学校ハ皇国ノ道ニ則リテ、高等普通教育又ハ実業普通教育ヲ施シ国民ノ錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」として教育の目的を皇国の道に則って、忠良な臣民を錬成することとしたのである。この目的に沿って教科の構成も戦時色が強くなり、国民科・実業科・理数科・体錬科・芸能科となり、体錬科や科外の修練の重視が目立つようになる。

さて、中等学校令第二条は、農・工・商・商船・水産および拓殖その他実業教育を施す学校を一本化してこれらの学校においては、「実業教育ヲ施ス」実業学校とした。これからみると、商業学校は商業教育を行う商業学校ではなく、他の農・工・水産などと同じく実業学校であって、教科は実業教科と呼び、その科目も商業経済・簿記会計・工業および資材・経済法規・外国語および実習の6科目となった。(女子商業学校では工業および資材と経済法規を除いて4科目)

昭和18(1943)年10月23日文部次官通牒がなされ(「教育ニ関スル戦時非常措置方策」)、その第三のところに、男子商業学校は、昭和19(1944)年度において、これを工業学校、農業学校または女子商業学校に転換せしめることとし、転換できないものについてはこれを整理、縮小するものとするようになった。戦争に起因することとはいえ、商業教育にとって、ま

さに最悪の事態を迎えたわけである。商業教育関係者および実業界の一部の人々から有力な反対意見もあり、当局への陳情なども試みられたが、ことごとく一蹴され強行された。

当時男子商業学校の数、文部省の統計で昭和 19

(1944) 年 3 月現在で昼間独立校 301 校、昼夜間併置校 75 校、夜間独立校 65 校計 441 校であったが、転換後の昭和 19 (1944) 年 4 月には、男子商業学校 48 校、それに女子商業学校 53 校を加えて 101 校となっていた。男子商業学校の数の変化を図表 3⁽¹⁶⁾ に示す。

図表 3 昭和 19 (1944) 年 3 月と 4 月の男子商業学校数の比較

昭和 19 (1944) 年 3 月	441 校	
昭和 19 (1944) 年 4 月	48 校	(他に女子商業学校 53 校が存在)

実業専門学校においても「中等学校令」の公布とならんで、従来個別にあった専門学校規程を統一して、「官立経済専門学校規程」・「官立繊維専門学校規程」・「官立農業専門学校規程」・「官立工業専門学校規程」を公布し、専門学校の一と名称の統一が打ち出された。

その後、「教育に関する戦時非常措置方策」によって、当時あった官立の高等商業学校 11 校のうち、高岡・彦根・和歌山の三高商が工業専門学校へ、横浜・名古屋・長崎の三高商が工業経営専門学校へ転換し、東京商科

大学附属商学専門部は工業経営専門部と改称された。この時代、「商業」という名称への使用に関しての統制は厳しくなっており、制限されていた。その結果、「経済」や「産業」という名称への変更が行われた。山口・小樽・福島・高松・大分の五高商は商業系として残されたが、その名称は、経済専門学校へと改められた。なお、東京商科大学も東京産業大学へと名称の変更が行われた。名称変更や転換した商業学校（当時の官立の高等商業学校 11 校）や高等商業学校は図表 4 のとおりである⁽¹⁷⁾。

図表 4 官立商業学校の工業科転換及び名称変更の状況

高岡・彦根・和歌山	工業へ転換	工業専門学校
横浜・名古屋・長崎	工業へ転換	工業経営専門学校
山口・小樽・福島・高松・大分	名称変更	「経済」や「産業」に名称変更
東京商科大学附属商学専門部	工業へ転換	工業経営専門部
東京商科大学	名称変更	東京産業大学

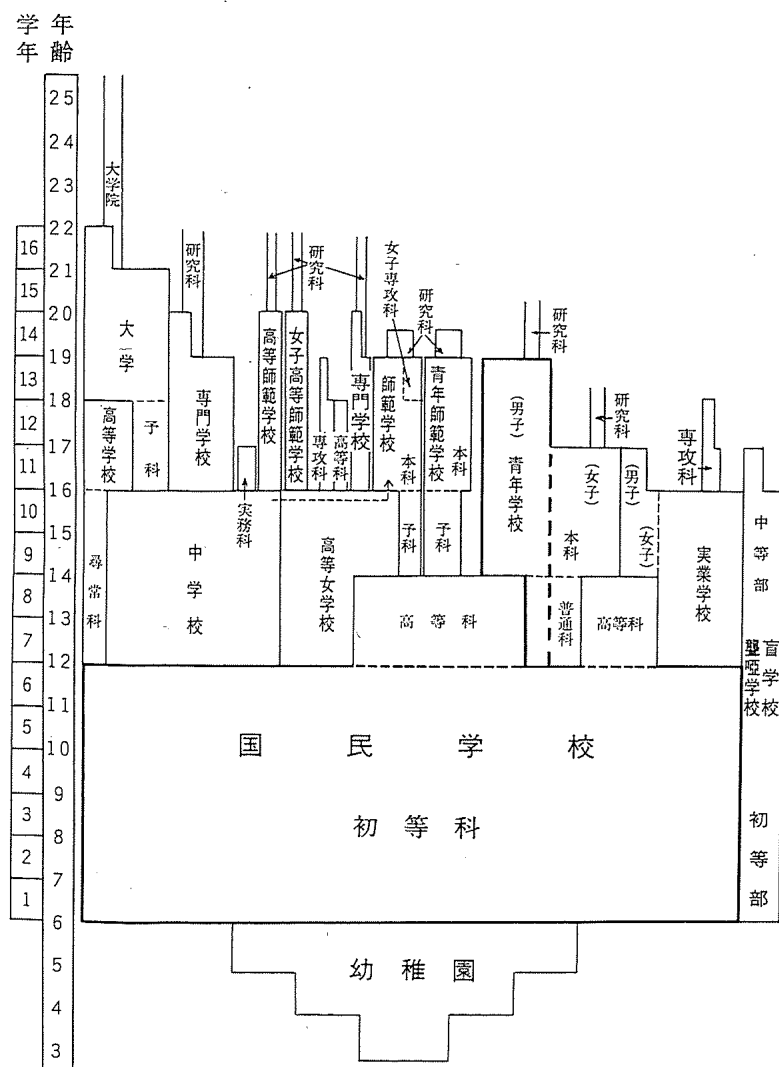
転換した学校も、他科の設備・教具・教材もなく、教育の専門家も不足して名目だけの工業学校・農業学校が急増したに過ぎなかった。しかも、昭和 19 (1944) 年 4 月には航空機製造のため学徒動員員が行われ、まず工業学校の上級生が動員され、続いて商業学校の上級生も動員され、校種転換による幾多の問題も自然に解消した。戦争末期に入ってから、下級生の勤労奉仕の強化、学校工場（学校に部品などの生産拠点を設ける）の開設などで学校における授業は僅かに下級生の一部が空襲に悩まされながら細々と行われるだけになり、男子商業教育は事実上停止状態に陥ってしまった。ただ、商業教育という視点からいえば、「教育ニ関スル戦時非常措置方策」によって女子商業学校が転換後増加したこと、戦時における女子事務職員の増大のため、商業教育の灯が女子商業学校の手でわずかながら“続灯”されたことに望みをもつことができた。この頃は、戦地に赴き（出征し）た男子事務員の補充要員として、少数ではあったが女子事務員の需要

があった。

戦争が激しくなるにつれて教育の困難は増大し、いよいよ昭和 20 (1945) 年には、「決戦教育措置要綱」が閣議で決定され、授業は全面停止され、さらに「戦時教育令」が公布されて、教育は決戦体制に入った。原爆投下によってついに戦争は終結し、戦時体制下の教育活動については、中等教育およびこの時既に中等学校に分類されていた実業教育に関しては、完全停止の状態学徒動員に重きが置かれ、授業は全面停止。初等教育である国民学校に関しては、児童は学校にこそ通っていたが、空襲警報が鳴れば、避難や帰宅。国民学校上級生においては、麦踏みや田起し、主要燃料が石炭であったため、炭鉋の杭木の切り出し等の作業が行われ、本来の授業らしい内容はほとんど行われず、まさに現在「総合的学習の時間」における「自然体験分野」的な授業が繰り返し行われていた。女子に至っては、校庭で竹やり訓練が実施された。そのような内容の授業は、同年の夏期休業前まで続く。新学期は早

いところで9月1日から、遅くとも9月下旬から開始されたが、それぞれ各諸学校は夏期休業中に終戦を迎えた。その後においては、教育内容は全く異なるものとなった⁽¹⁸⁾。この当時の学校系統図を示すと図表5⁽¹⁹⁾

のとおりである。戦時下に備え、青年学校制度が組み込まれていることが注目視される。この青年学校においても、商業教育が行われていた⁽²⁰⁾。



図表5 昭和19（1941）年当時の学校系統図

（4）第2次世界大戦中の商業教育の内容

戦時中でありながら、商業学校のみ縮小されていたのであるが、どのような内容で授業が行われていたか述べてみることにする。商業教育の中核的科目であった「商業実践」が自由主義経済を前提とされる模擬取引実践であるということで、実質的に消滅させられた事からうかがえるように、経済の本質的な内容や商業本来の機能に関する内容が否定され、「配給経済における事務処理だけを扱えばよい」と指導されてきた。修業年限が1年短縮されたのをうけて、教育内容も圧縮された。これまで、小科目46時間学習制をとっていたものが、大科目35時間学習に切り替えられた。

今までの「商事事項」をなくして、商業の国家機能における役割を中心とした「商業経済」に改められ、簿記会計の内容が工業経営、工場管理、原価計算を中心とする内容に改められ、「商品」は「工業及び資材」という狭い範囲に限定され、商業実践・珠算・タイプ・速記・商業文などの諸科目を単なる「実習」という科目にまとめ、指導時間の大幅な削減が行われた。

海軍や陸軍の経理学校においては、原価計算が商業簿記より盛んに行われていた。これは、飛行機や戦艦を始め、武器弾薬等の材料がいくらで調達し、労務費・経費がいくらで製造できるかという「原価計算」の研究が行われ、実際に商業学校での科目に残り、主に軍需工場で使用された。

(5) 教職員の召集

一般の男子の軍隊への召集もさることながら、教員に対しての軍隊への召集令状の発行も行われた。実際に教員の不足を招き、急遽（旧制）中学や高等女学校卒業して間もない者が代用教員として教壇に立ち、学校校舎の半分が軍隊によって使用されていた。出征による教員不足と教室不足、そして多くの児童・生徒の通学の影響で二部授業が行われ、第二次世界大戦後においてもしばらく続いた。また、生徒数が多く、教員・教室不足が激しい学校では三部授業も行われ、一人の教員が処理しなければならない授業や校務で多忙を極めた。

6 総論

大正時代から第二次世界大戦終結まで 35 年間であったが、この間、教育、特に実業教育は時代に翻弄された。分化していた中等教育と実業教育は第二次世界大戦によって一本化され、戦後はこのままの制度のもと後期中等教育として新制高等学校に移行されるようになった。

また、かなり短期間で様々な諸制度に翻弄された学校教育。前半は経済的好景気による平和な時代と後半は帝国主義戦争で閉塞した感じで誰もが「最後まで戦争は負けていなくて勝ものだ。」と信じていた時代風景。教職員の召集や学徒動員等暗い影を落とした時代でもあった。本来近代教育を和のこころを持ちながら推し進めていくはずであった「教育勅語」が旧日本軍によって異常なほど拡大解釈され、戦争へ導く教育に使用され、悲惨な結果になったことは非常に残念なことである。

7 最後に

筆者が勤務経験を有した学校の周年記念誌から、当時の日本軍に対する生徒がとった進路、および召集された教員への思いを原文のまま掲載することにする。

『～特に学徒動員先で、空襲により、同窓の方が尊い命を失われたことは、まことに痛ましく、かつ悲哀の極みであります。国のみ盾にならんと、戦の庭に立つ道を選んだ私は、陸軍特別攻撃隊として、生死の分別は毛頭も考えず、ひたすら死地に赴くを男子の本懐と心得、日夜空から地上目がけて、急降下の特攻訓練に明け暮れしてきました。もし、戦争が後一ヶ月二ヶ月と長引けば、あるいは現世の者でなかったかもしれません。～』⁽²¹⁾

『～そして、先生にも召集令状が来て、私たち有志が谷中のお宅にお伺いし、夕方鶯谷駅でお見送りした。鉄橋の上から、先生の乗った省線電車（当時そう呼んでいた）の赤いテールランプが暗闇の中に消えていく

のをじっと見つめ、皆棒立ちであった。それから我々にも苦難の時代が訪れて来るのであった。先生は、沖縄で玉碎された。』⁽²²⁾

【注記】

(1) 内閣に直属した強い権限を持つ直属の機関であった。

(2) 文部省『学制百二十年史』（ぎょうせい、1992 年）、p.767.

(3) 科目・分野としては、写真・通信技術・タイプライティング・手芸などの技術教育を示す。

(4) 「実業教育ニ関スル現在ノ制度ハ大体ニ於テ之ヲ改ムルヲ要セサルコト」という臨時教育会議の答申の影響があつてのことである。

(5) 農業・工業・商業等諸学校の生徒人数の総数で、（旧制）中学校等普通教育を受検している生徒数は除かれる。

(6) 木村 良成『商業科教育法』（法政大学通信教育部、2003）、p.109.

(7) 文部省教育調査部『実業教育関連法令の沿革』（1981）、pp.211－212.

(8) 同上書、p.212.

これ以降、公共団体としての日本商工会議所および地方商工会議所主催の商業関係の検定が全国各地で盛んに行われるようになり、現在でも商工会議所主催の検定に対する世間の評価は高い。

(9) 小林 行昌『商業講義』（早稲田大学出版部、1917 年※）

※発行年不明のため、神田古書店連盟 顧問 高山肇氏による鑑定の結果、初版が大正 6（1917）年であると鑑定された。

(10) 『実業学校 50 年史続編』によると、大都市圏においては、主に事務員の育成としての商業学校が、工場地帯では、技術職を養成するための男子工業学校が、繊維工場繊維工場地帯においては、女子商業学校の夜間部が高等小学校卒業者の従業員対象に企業が出資しての学校が多く設置された。また、この時代から地元の商工会（現在の商工会議所）が設立した商業学校も存在した。

(11) 雲英 道夫 共著『新商業教育論』（多賀出版、1991 年）、p.44.

(12) 島田 直哉『昭和前期における実業学校の地域配置について』（東海学園大学研究紀要、2010 年）、pp.105－107.

(13) 木村 良成 前掲書、p.117.

(14) 同上書、p.118.

(15) 島田 直哉 前掲書、pp.105－106.

(16) 木村 良成 前掲書、p.120.

- (17) 雲英 道夫 前掲書, p.48.
- (18) 鹿毛 量(戦時中;福岡県久留米市在住)氏と
鹿毛 圭子(戦時中;千葉県市川市在住, 終戦時
福島県いわき市疎開)氏夫妻協力のもと, 第二次
世界大戦中の国民学校(小学校)での授業につい
ての聞き取り調査。
- (19) 文部省『学制百二十年史』(ぎょうせい, 1992 年),
p.768.
- (20) 『青年学校 商業教科書』(北海出版社, 1934 年)
- (21) 斉藤 道夫 共著『五商・半世紀の歩み』(1990
年, 東京都立第五商業高等学校), pp.65-66.
- (22) 四方田 和彦 共著 同上書, pp.66-67.

小大連携教育における指導案の活用

——総合的な学習の時間を活用した MIL 教育の実践を事例に——

法政大学 寺崎 里水

1. 目的

大学が地域の小中高校と連携する教育活動が広まるなかで、そのノウハウをいかに現場教師の力量として共有していけるかという課題がある。本稿は、その方策の一つとして、大学教員が講師として行う授業の指導案を作成することのメリットについて主張することを目的とする。作成した指導案を事前に受け入れ先の学校に提示することで、授業目的の共有を図り、よりよい授業の展開に向け改善を図ることが可能になる。以下では、福島県の小学校で高学年の生徒を対象に実施した MIL 教育を事例に、その具体的な実践の様子について述べる。

今日、大学教員が小学校や中学校、高校の総合的な学習の時間を活用した探究学習に講師として加わる機会が増えている。大学と連携した活動のメリットとして、専門領域の知識を基にした協働活動が可能になるほか、新しい ICT 技術の活用方法やフィールドワークの進め方、近年議論されるようになった教育学上の課題とその授業への活かし方など、大学教員の持つ豊富な知識や技術の学校現場への導入があげられる。

連携の形式としては、スポット的に学校を訪問し、授業をしたり評価をしたりする機会が多い。大学教員が主たる科目担当者として定期的に学校を訪問して授業を実施する機会を持つようなやり方は、大学教員側の時間の確保が難しいという現実的な問題がある。また、大学教員の多くは教員免許を持たないため、多様な生育環境や学習状況にある生徒を相手に授業をするという点で、知識や力量が圧倒的に不足している。小中高校側も、教師としての大学教員の力量は問わず、数回授業に参加するゲスト講師として受け入れている。

その結果、大学教員は自らの行った授業について、直後の反応を得ることはできたとしても、その後どのように学習活動のなかに生かされたのかを知ることはできない。大抵の場合、自らの行った授業実践の改善のきっかけや具体的な方策は得られないままである。同様に、小中高校側の教師の力量形成への影響も把握することはできない。限られた一、二回の授業は、小中高校生が「大学とはどういう場所か」「大学ではどういうことを学ぶのか」を知るためには有意義かもしれないが、教師個人の専門性の発達に影響を及ぼしたり、そのことによって小中高校の授業の質を改善したり、新しい

教育方法を現場に導入したりするには十分ではない。

それどころか、小中高校側でも提供された授業を前後の授業でどのように位置付ければいいのかについて、大学側と、担任や学年団との意思疎通が不十分な場合が散見される。そして、優れた活動が停滞したり、なくなったりしてしまうこともある。

大学の協力を得て、ICT 機器を活用した先進的な取り組みを行っていたある小学校では、中心的な役割を担っていた担任が人事異動で学校を離れたあと、その取り組みを引き継ぐ者が現れなかった。担任と大学側とでは活動の内容に関する議論が熱心になされ、校長と担任と大学側の三者間では合意が形成されていたものの、校長と担任を除く他のどの教師も、当該活動の意義や年間スケジュールについて把握していないことが、後に判明した。また別の高校では、やはり大学の協力を得て、高大連携に関する意欲的な取り組みがなされていたが、大学や地域の協力を取り付け、活動の中心的な役割を担っていた校長が人事異動で地域を離れ、その後、活動の実務面を主に担っていた主幹教諭もまた異動で学校から去ってしまった。結果として、この活動の趣旨や狙いは後の教員集団にはうまく共有されず、次第に活動が形骸化してしまった。

先進的な取り組みを行っていた教師、優れた実践を行っていた教師の異同に伴い、その取り組みや実践がなくなってしまう状況について、学校教育は本質的にそういうものであると考えることもできるが、本稿では、大学教員のもつ知識や技術を学校現場と共有し、学校教育の改善につなげることで、大学教員が行う教育実践の意義を学校教師と共有し、かれらの専門性の発展に寄与すること、そして生徒を相手に大学教員が行う教育実践の質を改善することという3つの目的意識をもち、その方策の1つとして指導案の作成を提案したい。実際の活動の記録を通し、そのことがどのようなメリットを持つのかを検討する。

2. 福島県における MIL 教育の支援と朝日小学校

本稿で扱う事例は、2024 年度に福島県南会津郡只見町立朝日小学校で5、6年生を対象に行った MIL 教育を兼ねた国際交流活動である。研究グループは2015 年から福島県のユネスコスクールを対象に、小

学校英語とビデオレター制作を用いた異文化理解・交流の実践支援を行っている。大地震や津波という自然災害の経験を共有するネパール、インドネシアを主な交流対象に活動してきたが、福島県の浜通り、中通り、会津という、3つの異なる気候・環境にある学校同士の交流も目的の一つである。これまで、中通りにある須賀川市立白方小学校、浜通りにあるいわき市四倉小学校で活動しており、2024年度から会津の只見町立朝日小学校が加わった。

只見町立朝日小学校は福島県南会津郡只見町に1873年に開校された歴史のある小学校である。只見町内に小学校は3校あるが、いずれも地域全体の人口減少の影響を免れず、学校規模は縮小をたどっている。朝日小の2024年度の全校生徒数は45名、すべての学年の授業は複式学級で行われている。

朝日小学校は2014年にユネスコスクールに認定され、ESD教育として、東京大学の協力のもと、海洋教育に取り組んできた実績がある。「只見愛」（「自分に自信を持つ心」「家族や学校、地域に誇りを持つ心」「夢や目標に向かって学び続ける意欲」）を育むことを目的に、地域の人やものに直接触れることを重視する「只見学」という活動を行っている（只見町ポータルサイト）。

朝日小学校で研究グループはかつて、映像制作の授業実践を行ったが、そのときは児童の活動成果を町内で発表しただけにとどまっていた。活動に意欲的だった担任の転出に伴って映像制作を行う授業はなくなった。2024年度から改めて研究グループと協力し、MIL教育を兼ねた国際交流活動が開始された。交流対象はネパールである。国際交流を目的とするため、外国語活動（英語）が新たに取り入れられ、対象国ネパールについての基礎的な知識を得ることも授業内容に加わった。当初、活動の対象として、他の地域の小学校と同じく6年生を予定していたが、複式学級のため、5年生も同時に活動することとなった。5年生、6年生合わせて18名である。

3. 指導案作成の目的

2024年5月、研究協力の依頼に朝日小学校を訪れ、校長と面談して、7月、10月、2025年3月の3度にわたって大学教員が授業を提供するというスケジュールを確認した。活動時間は、7月に2時間、10月に2時間、3月に1時間の5時間である¹。大学側の授業者は研究

グループの4名、映像制作（坂本旬）、ネパール（長岡）、小学校英語（坂本ひ）、アンケート等（寺崎）である。研究グループは、これまでいくつかの小学校で同様の活動を行ってきたが、授業記録が生徒制作の映像と写真、授業後のアンケートしか残っておらず、授業実践としての積み重ねや改善に結びつかないという問題点があった。また、学校側の担当者（担任や校長）が転出すると実践が継承されないという課題は前述したとおりである。さらに、授業内容と授業者が多いわりに授業時間数が少ないことから、授業時間をあらかじめ計画的に割り振る必要があった。

これらを解消するために導入したのが指導案作成という方法である。研究チーム内で授業を行う者それぞれの研究目的や課題意識が異なることから、指導案作成を通してすり合わせを図り、当日の目的意識や活動内容を共有することが第一の目的であった。そして、7月の授業から10月の授業まで間が空くことから、担任にその間の生徒の意識づけや学習活動を補ってもらう必要がある。そのために、7月の授業でどこまでを扱い、10月までの間に具体的に何をしてもらわなければならないのか、担任に伝えなければならなかった。したがって、活動全体のスケジュール、各授業時間の目標、授業時間外の活動等を明確にすることが、指導案作成の第二の目的である。

第三の目的として、学校が掲げる教育目標のなかに大学教員が提供する授業を置き、学校固有の教育活動と研究チームが提供する教育実践とをつなぐことがある。大学教員が提供する授業を普段の文脈から浮いた特別なものとするのではなく、学校の教師が日常的に行っている実践のなかに位置付け、担任だけではなく様々な立場の教師が授業の目的や意義を理解し、方法を共有できることを目指した。この点は、これまでの活動では意識することがなかった点である。そして最後の目的として、授業を行って終わりではなく、次年度に継続して活動を行うための振り返りをする際の資料を得ることがあげられる。

以上に鑑み、指導案（資料1）に「3. 只見小学校で育てようとする資質・能力」「7. 児童の実態」を盛り込んだ。研究グループが提供する授業の目標と、朝日小学校の教育実践上の目標とがかけ離れないようにするために、主に授業者側に必要な情報である。この情報を踏まえた授業上の工夫として、ワークシートの導入があげられる（資料3）。他の学校の場合、児童数が多いので授業後のアンケートを通して全体像を把

1 5月の段階では7月、10月、3月の実施日だけと決定した。いずれも2時間ずつを予定していたが、活動経過と学校のスケジュールをすり合わせた結果、3月は1時間だけの活動になった。資料1、2の指導案で3月の活動時間が2時間予定されているのはこのためである。

握するという方法が有効だったが、朝日小学校の場合、児童数が少なく、量的な把握には向かない。そこで、個々人の活動の様子をできるだけ質的に把握することを目的に、7月と10月の授業で共通のワークシートを使うという方法を取り入れた。あわせて、授業者の大学教員が用意した資料が小学生に理解できる内容であるか、大学のような授業方法を前提にしていなか、量と質の検討を行った。

4. メディア・インフォメーション・リテラシー (MIL) の教育実践

ビデオレターの交換による異文化理解・交流の実践の意義について、坂本（2021）はMIL教育の観点から次のように整理する。タブレットやスマートフォンを活用して映像の撮影から編集までをこなすので、とすればICTの活用方法の獲得が活動の本旨であるかのように見えるが、この活動の意義は、相手に伝えたい情報を発信し、創造する過程と、それを用いてコミュニケーションをするという過程にある。学習者がメッセージを相手に伝えるために映像を編集するという経験は、あらゆるメディア・メッセージが構成されたものであるというMILのコア・コンセプトにおける第一の原理を学ぶために必要である²。

また、単なる映像制作とは異なり、ビデオレターの送り先はネパールの小学生、インドネシアの小学生など、明確に設定されている。したがって、目的やテーマを定めて撮影したものを編集するという過程を経る。送り先からの反応（返信）を期待した内容を盛り込むこともあり、コミュニケーションが強く意識されている。ビデオレターはICT機器を活用して作るが、それ以外にも絵や手紙の交換を伴うこともあり、それら多様なメディア・フォーマットを使い分け、それらの性格を理解することも活動に含まれている。

さらに、ソーシャル・メディアの発展を見れば、映像はただ受動的に見るだけのものではなく、自ら発信する表現方法の1つでもある。だとすれば映像を創造し、読解する力は、それまでの読み書き能力と同じように、リテラシーとみなされるべきである。ビデオレターを通して外国の子どもたちと交流をする教育活動は、映像という新しいリテラシーを用いて互いを知り、理解し合う方法を学ぶ実践である。

以上の内容を指導案（資料1）の「2. 単元目標」「5. 評価方法」に詳細に記入した。研究グループの行う活動について、校長には意義を説明して協力依頼をしているが、担任や他の教師と直接話をしたわけではない。また、授業前に担任とは一度、打合せをしているが、授業運営上の実務的な相談に限られており、調査グループの活動の目的やMIL教育の意義について説明できるほどの時間はなかった。2024年度限りの活動ではなく、数年継続して活動を行う計画であるため、校長や担任以外の教師に活動の趣旨や意義を共有することは重要である。実際に10月の授業を終えて、担任と今後のスケジュールについて打ち合わせをしたときに、「生徒が撮った映像を適当に教員が編集したほうが時間の節約ができていいのでは？」という質問があった。この授業はタブレットの活用が目的なのではなく、MIL教育なので、伝えたいメッセージに合わせて、自分たちで編集することに意味があるのだという説明をした。授業をしているところに一緒に参加していても、それだけで活動の趣旨を理解することは難しいということがわかる。

5. 課題

本稿の冒頭で、小中高校と大学が連携して教育実践を行ったとき、大学教員のもつ知識や技術を学校現場と共有し、学校教育の改善につなげることで、大学教員が行う教育実践の意義を学校教師と共有し、かれらの専門性の発展に寄与すること、そして生徒を相手に大学教員が行う教育実践の質を改善することという3つの目的意識があると述べた。その方策の1つとして指導案作成の効果について述べるのが本稿の目的であった。ビデオレターの交換は3月に実施されるので、まだこの授業は計画の半ばである。最終的な授業の成果についてはまだ評価できないが、指導案を作成することの効果をいくつか指摘することができる。

まず、指導案のなかに授業案を作成し、かなり細かく計画をしたことで、研究グループが伝えたいメッセージを精選することができた。これまではそれぞれが必要だと思える情報を詰め込み、結果として授業時間が足りなくなることがあったが、予定された時間のなかで伝えられる量の情報に絞りこむことができた。また、どの学校でも同じ素材を使った授業を繰り返すこ

2 そもそもリテラシーとは何か、メディアとは何か、メディア・リテラシーとメディア・インフォメーション・リテラシー (MIL) とは何が違うのかといった詳細な説明は坂本（2022）が詳しい。学校教育のなかでMILに関わる教育実践を行う目的の1つは、本文にあるように映像という新しいリテラシーを獲得することにあるが、もう1つの目的はデジタルな情報とどのように関わるのかというデジタル・リテラシー、アルゴリズム・リテラシーの獲得があげられる。いずれもデジタル・ツールやメディアを活用して市民社会を形成するデジタル・シティズンシップを育むために必要とみなされている。

とが多かったが、学校の活動や生徒の様子を反映し、学校の授業の文脈に寄り添った内容を追加することができた。

一方で、大学の講義型の授業のように、一方的に授業者が話をするだけになりがちであることも確認できた。授業時間内の構成や発問が練られておらず、子供の発言や疑問をうまく拾うことができないという、授業者の単純な力量不足が主な原因である。また、子供の学習状況について把握できていないということも原因の一つとしてあげられる。ワークシートに書き込めるように空欄や空白部分を用意していたが、大学生と異なり、授業者が話をしている最中にワークシートの空欄を自発的に埋めていくことができる子供は少ない。そのため、ワークシートがほぼ白紙のままになっている子供が多かった。小学生を相手にした授業展開のあり方、成果を把握できるようなワークシートの作り方と作業のさせ方について、検討と改善が必要である。

MIL教育という新しい教育の課題について、指導案を通して多少の理解は得られた。3月のまとめの回を終えてから、朝日小学校側の意見を聞く予定だが、MIL教育の方策としてのビデオレター制作ということも理解を得られたように感じる。とくに、映像を制作する手法について授業案に詳細を書き、ワークシートでデザインシート（資料3の22ページ）を配布し、

担任以外の教師にも共有ができたことは、同様の取り組みを試みたい教師にとって有益であろう。

生徒を相手に大学教員が行う教育実践の質を改善すること、大学教員のもつ知識や技術を学校現場と共有し、学校教育の改善につなげるということという2つの目的について、暫定的ではあるが以上のように効果があった。3つ目の大学教員が行う教育実践の意義を学校教師と共有し、かれらの専門性の発展に寄与するという点については、3月の最終回を終えてから別途、まとめる。

〔文献リスト〕

文部科学省（2017a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』

文部科学省（2017b）『【総合的な学習の時間編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』

坂本句（2021）「第6章 ビデオレターの理論と実践」寺崎里水・坂本句編著『地域と世界をつなぐSDGsの教育学』法政大学出版社、pp.77-91.

坂本句（2022）『メディアリテラシーを学ばーポスト真実世界のディストピアを超えて』大月書店

只見町教育ポータルサイト「只見町立朝日小学校」
http://kir523528.kir.jp/?page_id=40（2025年1月17日最終閲覧）

資料1 第一回指導案

総合的な学習の時間の学習指導案

2024年7月16日（月）5、6校時

授業者：坂本句（法政大学）、坂本ひとみ（東洋学園大学）
長岡智寿子（田園調布学園大学）、寺崎里水（法政大学）

- 1. 単元名** ビデオレタープロジェクト
～ネパールの小学校とのビデオレター交換を通して只見愛を深めよう～
- 2. 単元の目標** 只見を紹介する映像を制作する活動を通して、①様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える力を養うと同時に、②地域の気候や地形、暮らし方の結びつきや特徴を知り、③学校の活動を支えてくれる地域の人々の思いや願いに気付くことを目標とする。
- 3. 朝日小学校で育てようとする資質・能力**
教育目標）ふるさと只見を愛し、多様な人々と共に、持続可能な未来を創る、たくましい児童の育成
目指す児童像）進んで学習し、高め合う子ども（学力）
思いやりをもち、よさを認め合う子ども（心力）
心身ともに健康で、たくましい子ども（健康・体力）
教育活動）郷土愛（只見愛）、ESDと海洋教育の充実、ユネスコスクール&コミュニティスクール

4. 評価基準

評価の観点		
知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
只見の気候や地形を知り、地域の暮らし方の特徴との結びつきを理解している。 動画をつくるために必要な手続きを理解している。 必要に応じて英語でコミュニケーションを取ることができる。	ふるさと只見を愛する気持ちを、ビデオレターを用いて人に伝える方法を考える。 人に情報を伝えるために必要な動画の構成を考える。	様々な方法を用いて地域のことを調べようとしている。 友だちと話し合い、協力をしながら活動に挑戦している。 英語を使ってコミュニケーションを取ろうとしている。

5. 評価方法

(1) 児童や授業者が「学びを評価」するための評価方法の手だて

ア 学習活動を見通す

総合的な学習の時間では、児童自身が自らの学習活動の状況に気付き、学習活動を改善していくことが求められる。自らの状況を的確に評価できれば、修正・改善すべき点が明らかになり、学習活動はさらに充実することが予想される。そのため、児童自身が学習活動を振り返り、その後の学習活動を見通すことができる評価が大切であると考え。各時間の学習過程について見通しをもつことで、活動意欲の向上、持続が期待でき、主体的に学習活動を進めることができると考えられる。

イ ワークシートの活用

学習活動を主体的に進めるためには、自分の活動を振り返り、次の活動を見通すが必要になる。そこで、グループでの実践活動のワークシートを作成し、目的・内容・方法・相手などを明確にすることで、学習活動を具体的に見通すことができるようにしたい。毎時間、ワークシートに基づいて学習活動を振り返り、成果や課題、次の活動について、自分の考えを整理できるようにする。ワークシートを使うことにより、児童は学習活動に見通しをもち、計画の修正・改善ができると考える。また、児童と教師による評価を相互活用することによって、学習理解の深まりや自己評価力の高まりも期待できる。

(2) 学びを深める学習活動の手だて

ウ 国際交流の意義

世界の現状・現実について知り、日常生活からは想像することが困難な、世界の問題へ目を向けることができ、児童の世界観を広げ、多様性を認める助けになることを期待する。そのための活動として、ネパールとのビデオレター交換を行う。

エ ビデオレター制作活動

ビデオレターはメッセージの送り先を明確に意識して作られる映像作品である。ビデオレターは、目的やテーマを決め、ストーリーボード（絵コンテ）をつくり、撮影したビデオクリップを編集するという過程を経て制作される。学校紹介ビデオや学習発表ビデオと似ているが、送り先（視聴者）が明確であることが大きな違いである。その教育的な意義は次のようである。

① 映像制作をする過程への着目

作成された映像の完成度、伝えられるメッセージ内容ではなく、その制作のプロセスに教育的価値がある。映像を制作するための勉強や取材、編集等を通して何を不得、何が変わったのかに着目することが必要である。

② ビデオレター交換の意義

ビデオレター交換による異文化交流実践は、メッセージの創造と読解という側面がある。何を伝えるか、いかにうまく伝えるかに関する力だけでなく、相手からのメッセージを批判的に分析し、深く考えながらメッセージを理解するスキルの育成もこの活動の目的である。これら両方の側面のスキルが磨かれてこそ、コミュニケーションが上手に達成できると考える。

③ 送り先を意識する

ビデオレターは漠然と制作するのではなく、なんのために、誰に向けて、どのようなメッセージを伝えたい

のか、どのような表現方法を使えば伝えることができるのかについて時間をかけて考える必要がある。単なる学校紹介や学習のまとめにしないためのディスカッションが必要である。

④ 正解を見つけるのではなく、問いを見つける活動

日本からビデオレターを送り、先方から返事をもらう1往復のやりとりでは、たとえそれにネパール紹介の授業1回を加えたとしても、ネパールの小学校や子供たちの抱えている課題を理解することは不可能である。目指すべきゴールは、この往復をきっかけに、たくさんの疑問を持つことであり、「わかりたい」「知りたい」という思いを育てることである。

6. 他教科との関連

外国語科

社会科

理科

7. 児童の実態

第6学年7名、第5学年11名

8. 単元の指導計画と評価計画（全6時間）

時	ねらい	学習活動	資料など
1 2 7 月	活動の目的と今後の流れを理解する。 何が活動に必要な知識・技能であるかを考え、学ぶ（iPadの使い方、地域の自然や生活に関する知識、簡単な英会話力）。	・ネパールの位置、共通の経験（大地震）について知る。 ・クイズ形式で日本にいるネパール人の数、渡航目的、実際にしている仕事などを予想し、資料から読み取る。 ・これまで学んできた只見の自然や生活に関する知識を思い出し、話し合う。 ・iPadの使い方を学ぶ。	・全体の流れをイメージするためのワークシート（振り返りにも使えるようなもの） ・ネパールに関する資料（法務省統計等） ・過去の活動の動画
3 4 10 月	自分たちが伝えたいメッセージを決め、映像としてまとめる。	・それぞれが只見について学んできたこと、新しく調べたことを確認する。 ・ネパールという国と人びとの暮らしについて理解する。 ・グループで、只見の自然や文化、自分たちの学校生活等について伝えたいことを決める。その際、「なぜ伝えたいのか」「どうやったらうまく伝えられるか」についても考える。 ・iPadでビデオレターを制作する。 ・英語で思いを伝えるための工夫をする。	・全体の流れをイメージするためのワークシート（振り返りにも使えるようなもの） ・英語でコミュニケーションをとるための資料 ・その他、子供たちの計画に応じて資料を用意
5 6 3 月	ネパールの子供の様子を見て、自分たちの伝えなかったことが伝わったかどうか、確認をする。自分たちの実践がSDGsにつながることを理解する。	・ネパールの映像を見て、気づいたこと、不思議に思ったこと、知りたくなったことなどを確認する。 ・実践を通じて感じたことや、新しく生まれた考えなどを話し合う。 ・自分たちの活動とSDGsとの関連を考える。 ・クラス全体で、これからどのように世界の人と関わっていきたいかを話し合う。	・SDGsのロゴ ・ネパールの子供たちが制作した映像、ネパールの学校の様子の映像

9. 本時（1-2/6）時間

（１）本時の目標

- ①活動の目的と今後の流れを理解する。
- ②どんな知識や技能が活動に必要なかを考え、学ぶ。
- ③ネパールという国やそこでの人びとの生活に興味を持つ。
- ④これからの活動に対してワクワクした気持ちを持つ。

（２）本時の評価基準

知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
只見の気候や地形、地域の暮らし方の特徴を理解している。（発言） 動画をつくるために必要な手続きを理解している。（完成した映像、ワークシート）	ふるさと只見を愛する気持ちを、映像を用いて人に伝える方法を考える。（ワークシート）	様々な方法を用いて地域のことを調べようとしている。（発言、ワークシート） ネパールという国やそこでの人びとの生活に興味を持って調べようとしている。（発言、ワークシート） 友だちと話し合い、協力をしながら活動に挑戦している。（授業中の活動の様子、ワークシート）

（３）本時の展開

過程・時間	教師の働きかけ・発問	児童の学習活動	指導上の留意点（支援）
導入 10分	1.4人の大学教員の自己紹介。 2.「みなさんはネパールという国を知っていますか。」 ワークシートを配布する 「日本に住んでいる外国人、もっとも多いのはどこの国の人でしょうか。」 「ネパールはどうでしょうか。」 「ネパールの人たちは、日本でどんな仕事をしていると思いますか。」 「只見町にネパール人はいますか。」 3. ワークシートに基づき、これからの流れを説明する。	配布されたワークシートに名前を書き込む。 在留外国人の国、理由について予想させた上で、配布資料を読み取る。 只見町には8人いることを確認する。	児童の意見→実際に資料で確認という流れを大切にすること。 自分たちでネパールについて調べる姿勢を持たせたいので、教えすぎないことが大事。
展開① 15分	4. 坂本先生によるプロジェクトの説明。ネパールとの距離感や映像を通して、活動への意欲をかき立てる。	映像を見る。	活動の目的について正確に伝える。
展開② 15分	5. 映像を見て思ったことを共有する。	動画をみて思ったことについて、まず個人で考えをピンク（思ったこと）とブルー（疑問に思ったこと）の付箋に書き、そのあと、黒板に貼っていく。	活動に対する思いと、ネパールに対する思いを丁寧に見る。

まとめ ① 10分	6.「これから、みなさんには只見の気候や自然、生活、文化、学校生活などについて、ネパールの子供たちに伝えるビデオレターをiPadで作ってもらいます。次の時間はそのために必要な知識を学びます。」 7.「これからの活動について、今、どんな気持ちを持っているか、ワークシートに書こう。」	ワークシートに、活動に対する第一印象を素直に書き込む。	
休憩 10分			作業の進行具合をチェックする。
導入 5分	8.「これからの活動について、みなさんにやってもらうことは2つあります。1つは、ビデオレターの内容について考えてもらうことです。只見のどんなことについて、ネパールの子供たちに伝えたいかを考えてください。もう1つは、実際に動画を作ることです。」 9.「まず、これまでに只見について、どんなことを学んだのか、思い出してください。どんなことを学んできましたか。」 「これから、どんなことを伝えたいかについて考えてもらいますが、大切なポイントを1つ言います。みなさんがネパールについて知っている（知らない）のと同じくらい、ネパールの人は日本について知りません。そのことを意識して、どんなことを伝えたいのか、考えてください。」 「この点については、これからみなさんで、夏休みやそのあとの学校の勉強や活動を通してじっくり考えておいてください。今日は扱いません。」	活動のために2つの作業があることを理解する。 これまで、只見について学んできた内容を思い出す。実際に答えてもらう。 日本のなかで只見町を紹介することと、国際的に只見町を紹介することの視点の違いについて気付くことができる。	総合的な学習の時間に限らず、理科や社会、教科外での活動など、いろいろなことが出てくるとよい。 時間がないので、実際に自分たちが何を知っていて、どんなことを伝えたいのかについて考えるのは、通常の学校教育活動のなかでやってもらう。
展開③ 20分	10.坂本先生によるiPadの使い方「今日はiPadを使って自己紹介の動画を作ります。これまでも動画を撮ったことがあると思います。今日は、目的のはっきりした動画を作る方法について説明します。」 「目的のある動画を作るために重要なことは～～。では、実際にやってみましょう」 iPadの基礎的な使用方法を確認する。動画の編集方法について教える。	自己紹介という目的にあわせて動画を作る。	※各人ができるようになるのか、グループ単位の活動なのかの確認が必要。 iPadが正しく使えているかどうかを確認する。

展開③ 10分	11.「いったん席に戻ってください。」 「もう1つ大事なことを言います。ネパールの子供たちはどんな言葉を使っているか知っていますか。みなさんは今、日本語を使ってビデオレターを作ろうとしていましたよね。実際にはネパールは固有の言語があります。」 「国際的にもっとも多くの人が使っている言語が英語です。ネパールでも人々は英語を習っています。そこで、この活動を通して、英語を使ってみましょう。」 ひとみ先生による英語の話 実際に使えそうな英語を学ぶ。	言語の違いに気付く。 どうやってメッセージを伝えたらいいのか、考える。 コミュニケーションをとるための英語の役割を知る。 実際に、自分たちが使える英語について考える。 勉強ではなくて、コミュニケーションツールとしての英語を楽しむ。	英語の授業感が強くなると苦手意識が出てくる児童がいるので、コミュニケーションをとるためだということを強調する。
まとめ ② 10分	12.「今日の活動の振り返りをします。」 今後のスケジュールについての確認をする。 只見町について、どんなことを紹介したいのか考えながら次の活動までを過ごすように呼び掛ける。 ネパールについても情報に注目するように促す。 13.「ワークシートに記入をしてください。書いたら先生に提出してください。」	10月の授業までの過ごし方を知る。 「なんのためにそのことを伝えたいのか」「どうやったら伝わるのか」の2点について考える。	※どちらかといえば教員集団との次回までの課題の共有の意味が強い。 単なる学校紹介、地域紹介にならないように、なんのために伝えるのか、どうやって伝えるのかについてよく考えさせる。

ワークシート（別紙）

資料2 第二回指導案（抜粋）

7. 単元の指導計画と評価計画（全6時間）

時	ねらい	学習活動	資料など
1 2 7月	活動の目的と今後の流れを理解する。 何が活動に必要な知識・技能であるかを考え、学ぶ（iPadの使い方、地域の自然や生活に関する知識、簡単な英会話力）。 ⇒英会話をする時間がなかった。次の活動のために準備してほしい事項を学校に伝えるにとどまった。	・ネパールの位置、共通の経験（大地震）について知る。 ・クイズ形式で日本にいるネパール人の数、渡航目的、実際にしている仕事などを予想し、資料から読み取る。 ・これまで学んできた只見の自然や生活に関する知識を思い出し、話し合う。 ・iPadの使い方を学ぶ。 ⇒時間がなくて、ネパールのことについてはほとんど触れることができなかった。また、只見の自然や生活に関しても、これまでの学習について確認することができなかった。	・全体の流れをイメージするためのワークシート（振り返りにも使えるようなもの） ・ネパールに関する資料（法務省統計等） ・過去の活動の動画

		⇒ iPad の使い方については、最低限の情報を伝えることができた。また、生徒が実際に活動することができた。	
3 4 10 月	自分たちが伝えたいメッセージを決め、映像としてまとめる。	・ 前回の活動内容を思い出して、これまで学んできたことを確認する。 ・ ネパールという国と人びとの暮らしについて、学校という側面から理解する。 ・ グループで、只見の自然や文化、自分たちの学校生活等について伝えたいことを決める。その際、「なぜ伝えたいのか」「どうやったらうまく伝えられるか」についても考える。 ・ 英語で思いを伝えるための工夫をする。 ・ iPad を使ってビデオレターを制作する。	・ 全体の流れをイメージするためのワークシート（振り返りにも使えるようなもの） ・ 英語でコミュニケーションをとるための資料 ・ その他、子供たちの計画に応じて資料を用意。
5 6 3 月	ネパールの子供の様子を見て、自分たちの伝えなかったことが伝わったかどうか、確認をする。自分たちの実践がSDGsにつながることを理解する。	・ ネパールの映像を見て、気づいたこと、不思議に思ったこと、知りたくなったことなどを確認する。 ・ 実践を通じて感じたことや、新しく生まれた考えなどを話し合う。 ・ 自分たちの活動とSDGsとの関連を考える。 ・ クラス全体で、これからどのように世界の人と関わっていききたいかを話し合う。	・ SDGs のロゴ ・ ネパールの子供たちが制作した映像、ネパールの学校の様子の映像

8. 本時（3-4/6）時間

（1）本時の目標

- ①只見の自然や文化、暮らしについて、その特徴を理解して説明することができる。
- ②iPadを使った動画制作の手続きと方法を理解し、適切に運用できる。
- ③英語を用いたコミュニケーションに意欲を示す。英語で自己紹介ができる。

（2）本時の評価基準

知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
動画をつくるために必要な手続きを理解している。（撮影した映像、ワークシート） 英語で自己紹介ができる。	ふるさと只見や朝日小学校を愛する気持ちを、映像を用いて人に伝える方法を考える。（ワークシート） 英語を使って表現することを恐れていない。	様々な方法を用いて地域のことを調べようとしている。（発言、ワークシート） ネパールという国やそこでの人びとの生活に興味を持って調べようとしている。（発言、ワークシート） 友だちと話し合い、協力をしながら活動に挑戦している。（授業中の活動の様子、ワークシート）

(3) 本時の展開

過程・時間	教師の働きかけ・発問	児童の学習活動	指導上の留意点（支援）
導入 7分 (寺崎)	はじめの挨拶 1. 前回の資料、新しい資料（ワークシート）を配布する。 2. 「7月にやったことを覚えていますか。」 ネパールの子供たちとビデオレターを交換すること、7月に動画を撮る練習をしたことを思い出させる。 3. 7月から今回までの間に、ネパールに関する知識、興味がどのくらい増えたのか、減ったのか、確認する。 「9月にあったお祭りでは、ネパールの人がお店を出していましたか？」 「7月にみなさんに書いてもらったアンケートを見ていたら、こんな質問がありました。自分がどんな質問をしたのか、前回のワークシートを見て思い出してください。」 「こんな質問がありました」 配布資料でグルーピングを説明する。 「たくさん質問がありました。そのなかから、今日は、ネパールの学校について、ネパールの教育に詳しい長岡先生に、説明をしてもらいます。」	配布されたワークシートに名前を書き込む。 配布されたワークシートを見る。前回の活動を思い出す。 只見町にネパール人がいることを知っているか、接点があるか、接点を持とうとしたか、確認する。 前回、自分がどんな質問を書いていたのか、ワークシートで振り返る。	児童の意見→実際に資料で確認という流れを大切にします。 自分たちでネパールについて調べる姿勢を持たせたいので、教えすぎないことが大事。 ここでの質問のまとまりをベースに、ビデオレター制作をするように働きかけるので、確実に、自分の関心について思い出させること。 配布資料にも質問のグルーピングを載せる。
展開① 10分 (長岡)	4. 長岡先生によるネパールの学校教育についての説明。 パワポ利用 講義ではなくて、ある程度インタラクティブな活動になるといい。	説明を聞いたりして、気づいたことをワークシートにメモをとる。	
グループ分け 13分 (寺崎)	児童からの質問に対して、長岡先生の説明を聞いて、どういった答えになったか、確認をする。 5. グループ分けをする 「これから、みなさんの質問をもとにして、グループに分かれて、ビデオレターを制作してもらいます。」	挙手により、わかったことを回答してもらう。 興味・関心をもとにグループにわかれる。	7月とは違うことに関心を持ってもいい。

	それぞれのグループのテーマはこれです。どのグループのテーマがいいか、考えてください。」 「希望をとります。どのグループがいいですか。」 「では、グループごとに席を移動しましょう。」 「ここからはビデオレターの作り方について、坂本旬先生が説明してくれます。」	席を移動する。グループで iPad ひとつを使うので持ってくる。	1つのグループに偏ったときには、そのグループを2つにわけろ。 メンバーの確認、iPadの準備状況を確認。
展開② 15分 (坂本旬)	6. ビデオレターの作り方について説明をする。 振り返り 「前回、自己紹介の動画を作りました。そのとき、大切なことを2つ教えたが、覚えていますか。」 今日の目標 ①グループで伝えたいことを決める。 ②そのために何を撮影したらいいか、内容の計画を立てる。 ③撮影する。 「これから、どんなことを伝えたいかについて考えてもらいますが、大切なポイントを1つ言います。みなさんがネパールについて知っている（知らない）のと同じくらい、ネパールの人は日本について知りません。そのことを意識して、どんなことを、どういうふうに伝えたらいいのか、考えてください。」 「私たちの学校／町ではこうですが、ネパールのあなたたちの学校／町ではどうですか」という応答を想定できるとよい。 説明だけだと飽きるなので、作業と説明を交互に。 デザインシートの使い方を説明する。	前回の撮影のポイントを思い出す。 ① iPad を横向きにして撮影する。 ② バストショット 伝えたいことがちゃんと伝わるように映像をつくるにはどうしたらいいのか、考える。 ふるさと只見や、朝日小学校のことを好きだという気持ちを大切にす。 デザインシートを使って、計画を立てる。	情報の受け手の気持ちになって考える。 相手のことに関心を持ちながら、自分たちのことを伝える。一方的に伝えるのはダメ。 配布資料中のデザインシートを使う。 記入するのは代表者1人でいいけど、できればみんなで共有するために、それぞれのシートに記入する。
休憩 10分			作業の進行具合をチェックする。

展開③ 15分 (坂本 ひ)	デザインシートの記入具合を確認する。 デザインシートの「はじまりのあいさつ」に注目させる。 7.「はじまりの挨拶は、ぜひ英語を使ってください。この時間は、はじまりのあいさつで使う英語について、坂本ひとみ先生から教わります。英語で自己紹介ができるように、練習をしましょう。」 パワポ利用	自分の使うあいさつの英語について、それぞれ書き取る。 くり返し練習する。	
展開④ 20分 (坂本 旬)	8.「では、英語ではじまりのあいさつを入れて、ビデオレターの続きを作しましょう。」		実際に撮影に入ってよい。 教室を出ていく場合は、戻り時間を伝える。誰かついていく。
まとめ 10分 (寺崎)	「それでは、活動をおしまいにしてください。」「iPadを片付けます。」 9.今日の活動の振り返り ①ビデオレターの「デザイン」について、デザインシートを使って考えました。 ②「はじまりのあいさつ」を英語でするために練習をしました。 ③そして、実際に撮影を開始しました。 2月中旬にネパールに持っていくので、1月、新学期が始まったときに、ほぼ完成している状態にする。そのために、どうしたらいいのか、グループで考えるように指示を出す。 今日の感想をアンケートに書いてください。 終わりの挨拶。	何をいつ撮影するのか、グループごとに確認をする。 アンケートに回答する。	※このあとの過ごし方、実際にネパールに持っていくまでのスケジュールの確認をする。 どちらかというと先生に意識してもらうため。

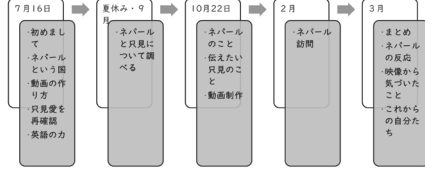
ワークシート（別紙）

資料3 ワークシート

ビデオレタープロジェクト
～ネパールの小学校とのビデオレター交換を通して只見愛を深めよう～
年 名前 ()

●7月16日

I プロジェクトの全体像



II. ネパールについて

	全国	只見町
総数	3,410,992	59
中国	821,838	1
ベトナム	565,026	13
韓国	410,156	0
フィリピン	322,046	3
ブラジル	211,840	1
ネパール	176,336	8
インドネシア	149,101	24
ミャンマー	86,546	0
台湾	64,663	1
米国	63,408	1
その他	540,032	7
	2023.12	2023.06

日本に現在住んでいる外国人の数（在留外国人数）

16

私の視点



かながわ国際交流財団職員

ジギャン・クマル・タバ

最近、ネパールの発展を目にする機会が増えていないだろうか。出入国管理庁の統計では、昨年末の在留外国人の数は、約341万人に達した。このうち、ネパール人の数は約17.6万人に達している。これは、約50年前の在留ネパール人の数に匹敵する。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。

急増する在日ネパール人

地域の一員 互いに理解を

本校と隣接し、留學生の生活に本気で関心を持つ、日本に滞在するネパール人の数は、約17.6万人に達している。これは、約50年前の在留ネパール人の数に匹敵する。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。ネパールは、日本に留学する学生「留學生」の増加に伴って、日本に滞在するネパール人の数も増加している。

①これからの活動について、今、どんな気持ちを持っているか、書きましょう。

②これまでに只見町について、どんなことを学んできましたか。

17

③今日の授業は楽しかったですか。

1 楽しかった 2 少し楽しかった 3 あまり楽しくなかった 4 楽しくなかった

④どうしてそう思うのか、教えてください。

⑤今日の授業の内容は理解できましたか。

a. iPadの使い方

1 理解できた
2 少し理解できた
3 あまり理解できなかった
4 理解できなかった

b. 英会話

1 理解できた
2 少し理解できた
3 あまり理解できなかった
4 理解できなかった

⑥ネパールについて、もっと知りたい、調べたいと思ったことはありますか。

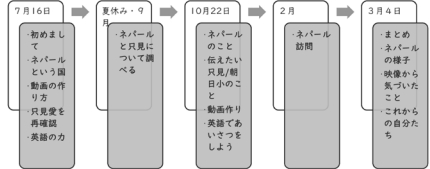
⑦只見町や春日小学校について、もっと知りたい、調べたいと思ったことはありますか。

⑧今日の活動について、気づいたことや気になったこと、大学の先生への質問などを自由に書いてください。

18

●10月22日

II. プロジェクトの全体像



II. 振り返り 「ネパールについてもっと知りたいこと」(7/16)

1) 学校のこと

★長岡先生に教えてもらおう

①ネパールには学校が何校あるのか。⇒ 約 _____ 校 (2022年)

②ネパールにも中学校があるのか。

日本の学校			ネパールの学校		
名前	学年	年齢	名前	学年	年齢
小学校			Primary	1-5	6-11
中学校			Middle	6-8	12-14
高校			Secondary	9-10	15-16
			Secondary	11-12	17-18

※ネパールの学校は、学年末試験に合格しないと連続することができず、リョウ年することになる。そのため、教室には同じ学年の生徒だけでなく、ちがう年頃の生徒が一層に学ぶことになる。(ふく式学級)

③学校の歴史

1951年から学校教育がせいでと始まりました。それまでは、国王の関係者など、ごく少数の人たちしか学校で勉強することができませんでした。(当時の国民のしきりつは約2%)

④ネパールの学校の中を見てみたい。

⑤ネパールの学校ではどんな授業があるの？

⑥玄閣(昇こう口)はどこにありますか。

⑦宿題はありますか、どのくらいですか。

19

2) ぐらしのこと

- ①どんな産業がありますか。
- ②町に、お店はあるのかな。コンビニはありますか？
- ③ネパール人の常識を知りたい。

3) 衣服のこと

- ①どんな服を着ていますか。
- ②学校に行くときはどういう服ですか。
- ③伝統的な服はどんな服ですか。

4) 食べ物のこと

- ①どんなものを食べていますか。
- ②好きな食べ物はなに？
- ③学校に給食はありますか。

5) ネパールについて

- ①どんな動物がいますか。
- ②町にはどんな伝統や歴史がありますか。
- ③ネパールは何が有名ですか。

6) ネパールの言葉

- ①ネパール語を教えてください。
- ②ナマステってどういう意味ですか。
⇒「こんにちは」という意味です。みんなで練習してみましょう。(長岡先生)

③英語は通じますか。なぜ英語が通じるのですか？ ★ひとみ先生に教えてもらおう

Ⅲ. ビデオレターを作ろう

①学校の こと	②ぐらしの こと	③衣服の こと	④食べ物 のこと	⑤ネパール について	⑥ネパール の言葉
------------	-------------	------------	-------------	---------------	--------------

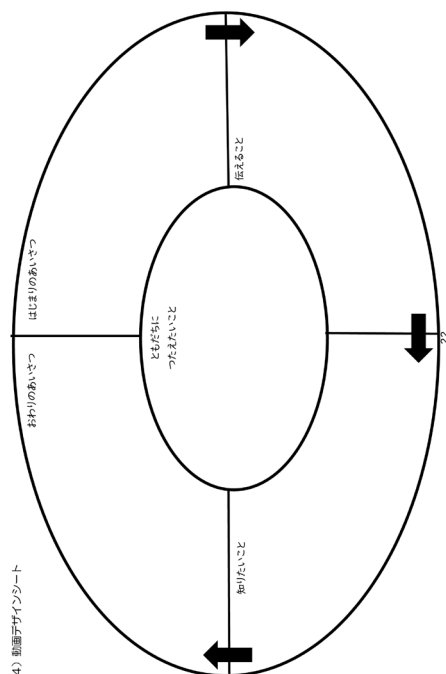
- 1) あなたが関心を持ったのはどの質問ですか。①～⑥までの番号で書いてください。
また、その理由を書きましょう。

- 2) 一緒にグループの友だちの名前を書いてください。

- 3) iPadで動画を撮るときに大事なこと（ふり返り）

20

21



☆☆☆ネパールの友だちに向けて、
英語で自己紹介をしてみよう☆☆☆

1. Hello! Namaste!
2. I'm _____.
3. I like _____.

[calligraphy / music / baseball /
comic books / rabbits / dogs]

4. Nice to meet you!

23

アンケート

①今日の授業は楽しかったですか。

1 楽しかった	2 少し楽しかった	3 あまり楽しくなかった	4 楽しくなかった
---------	-----------	--------------	-----------

②どうしてそう思うのか、教えてください。

③今日の授業の内容はどうでしたか。

a. ノバールの学校のこと	b. 動画デザインシートの使い方
1 理解できた	1 理解できた
2 少し理解できた	2 少し理解できた
3 あまり理解できなかった	3 あまり理解できなかった
4 理解できなかった	4 理解できなかった
c. なぜノバールで英語を使うのか	d. 英語であいさつ
1 理解できた	1 できた
2 少し理解できた	2 少しできた
3 あまり理解できなかった	3 あまりできなかった
4 理解できなかった	4 できなかった

④あなたのグループのビデオレターはどんな内容ですか。今日、決めたことを教えてください。

⑤今日の活動について、気づいたことや気になったことを自由に書いてください。