

岡山大学

## 教師教育開発センター紀要

第14号

## 目 次

## 【原著】

## 研究論文

- 児童を対象とした強み介入の予備的検討 ―強みへの気付きを促す学級活動の授業を通して―  
伊住 継行・戸田 朱音・大倉 尚志 1
- 小学校教師の自律的な学びを支える組織的な学び ―組織的な学びのイメージに基づく比較―  
三沢 良・松江 桃果 17
- 幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る教師の役割  
横田 咲樹・西村(中川)華那・片山 美香・高橋 敏之 33
- 幼稚園における食物アレルギー教育に関する教員研修の実施とその評価  
食物アレルギーの有無に関わらず、心身共に健康な生活を送る子供の育成をめざして  
新宅 由実子・井山 房子・黒住 知代・阿部 耕平・小谷 香代  
鷹取 万友美・岡田 恵太・田中 真帆・三木 彩織 47
- 音楽の視点を取り入れた教科等横断型理科授業の開発 ―《早春賦》を接点とした気象に対する意識の涵養―  
松尾 健一・松本 健吾・加藤 内藏進 57
- 高校生の学習に対する認識および学校適応感との関連  
―大学生を対象とした回想法による学習観尺度と協同作業認識尺度を用いた検討―  
三島 知剛・山田 洋平 71
- 中華人民共和国の随班就読における個別化教育計画の導入と効果的な活用方策  
胡 珺穎・吉利 宗久 87
- 高等学校国語科における「語りの場」に着目する学習開発 ―川上弘美「ほねとたね」を教材として―  
元村 綜太・横野 滋子・池田 匡史 103
- 小学校教師の社会科観の形成過程に関する研究 ―初任期教師に着目して―  
福田 友香・桑原 敏典 119
- 学校と地域をつなぐ連携支援員の教育観形成に関する研究 ―理想を具体化する過程に注目して―  
波多野 雅俊・桑原 敏典 135
- 「ふつう」を定義することで作られる自他の境界に気付かせる市民性教育プログラムの研究  
松原 心・桑原 敏典 151
- 高校教師の進路指導方針と生徒への影響に関する中日比較 ―進路決定自己効力感、時間的展望を中心に―  
許 暁・青木 多寿子 165
- 知的障害特別支援学校における被災後も見据えた学校防災のためのチェック項目の作成  
梶本 夏未・赤木 恭吾 177
- 大学教養教育に適した創造性を重視した探究型授業の提案  
岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅱ  
稲田 佳彦・篠原 陽子 191
- 現行いじめアンケートの妥当性と課題 ―教師の「いじめの深刻さ認識」を指標として―  
宮川 世名・青木 多寿子 207
- 防災教育に向けた基礎的検討 災害ボランティアにおける過失経験の内実  
田中 亮多・原 祐一 223
- ラオスにおける体験型学習を通じた教員意識の変容  
―ベンガラ染めワークショップの実践と教員へのインタビューを通じて―  
宮本 あゆは・梶本 夏未・Vongheuangsy Bounpaserth・原 祐一 239

## 実践報告

- 人間関係力を育む保育者養成教育の実践  
―心理教育“サクセスフル・セルフ”保育者養成版の作成、実施と評価2―  
加藤 由美・安藤 美華代 253
- 「目指す生徒像」を意識した組織的な授業改善 ～「自ら学び、思いや考えを伝え合う力」を育む国語科指導を軸として～  
岡田 奈未・宮本 浩治・池田 匡史・横野 滋子 265
- 重度・重複障害のある子供の各教科等の指導の在り方  
藤田 典子・宮崎 善郎 281
- タンDEM学習を支援する日本語教材の開発 ―タスク・タイプに着目して―  
末繁 美和 297

## 研究ノート

- レジャ・エミリア教育の研究動向と課題  
高橋 慧・岡山 万里・高橋 敏之 309
- 日本におけるレジャ・エミリア教育の展開と可能性 ―受容・導入期の様相と実践期の課題―  
高橋 敏之・高橋 慧・小田久美子 325
- 幼児の発達障害への理解を援助する絵本教材  
山口(西岡)由稀・浅野 泰昌・瀬戸山 悠・馬場 訓子 341
- 幼児のダウン症・知的障害への理解を援助する絵本教材  
浅野 泰昌・山口(西岡)由稀・瀬戸山 悠・馬場 訓子 357
- 男性保育者に関する研究動向と今後の展望  
栗原 匡虎・蓮井 和也・片山 美香 373

## 資 料

- 大学生におけるインターネット使用態度とインターネット依存傾向  
―インターネット使用開始時期による検討―  
三宅 幹子 389

【原 著】

児童を対象とした強み介入の予備的検討  
—強みへの気づきを促す学級活動の授業を通して—

伊住 継行 戸田 朱音 大倉 尚志

A Preliminary Study of School-Based Strengths Intervention  
with Japanese elementary school students:  
Through Classroom Activity to Promote Awareness of Strengths

IZUMI Tsuguyuki, TODA Akane, OKURA Hisashi

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

原 著

# 児童を対象とした強み介入の予備的検討

## —強みへの気づきを促す学級活動の授業を通して—

伊住 継行※1 戸田 朱音※2 大倉 尚志※3

本研究の目的は、児童を対象とした強み介入の予備的検討のために実践した強みへの気づきを促す授業の効果について検討することである。対象者は小学6年生95名(男子50名, 女子40名, 不明5名)であった。本研究によって以下の3点が明らかになった。まず、生活充実感と被信頼感・受容感の事後の得点が有意に向上した。次に、自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量で有意な正の偏相関が確認された。さらに、強みへの注目が向上した児童と向上しなかった児童の学習の感想を計量テキスト分析で検証した。その結果、群ごとに有意な記述の偏りは確認されなかった。全体として、児童の多くはポジティブな感情に関する主観的経験について記述していた。最後に、課題として介入で実施する授業と研究デザインを取り上げ、今後の展望について議論した。

キーワード：促進的援助, 強み介入, 学級活動(2), 児童, 計量テキスト分析

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 新得町立新得小学校

※3 早島町立早島幼稚園

## I 問題と目的

### 1 はじめに

現在、我が国の学校現場では不登校やいじめ、暴力行為などの認知件数が増加の一途を辿り(文部科学省, 2023b), 児童生徒の健康や適応上の問題には改善の兆しが見えない状況にある。こうした中、生徒指導提要が改訂され, 諸課題の未然防止教育を含む発達支持的生徒指導が重視されるようになった。

発達支持的生徒指導は「特定の課題を意識することなく, 全ての児童生徒を対象に, 学校の教育目標の実現に向けて, 教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるもの」である(文部科学省, 2023a)。つまり, 現行の生徒指導では, 特定の課題を抱えていない児童生徒に対しても発達を支えるよう積極的に働きかけ, 児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていけるよう指導を充実させていくことが求められていると言えるだろう。

### 2 促進的援助としての強み介入

この発達支持的生徒指導は, 学校心理学の三段階の援助サービスにおける一次的援助サービスの促進的援助と同一の機能をもつものである。学校心理学では, 児童生徒全般に対する援助を3段階にわけて各段階に応じた心理教育的援助サービスが展開されている(石隈, 1999)。このうち, すべての児童生徒を対

象とした一次的援助サービスは予防的援助と促進的援助にわかれる。予防的援助は、多くの児童生徒が会う課題遂行上の困難を予測して、課題への準備を前もって援助するサービスであり、促進的援助は、児童生徒が学校生活を通して発達上の課題や教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的な児童生徒自身の資源（自助資源）の開発を援助するサービスである(石隈, 1999)。このことから、発達支持的生徒指導と促進的援助には以下の3つの共通点、すなわち、①すべての児童生徒が対象となっていること、②特定の課題を想定していないこと、③個人の資質・能力の開発が目指されていること、があると指摘できる。したがって、今後、発達支持的生徒指導を充実させていく上で、学校心理学における促進的援助の知見が有用になると考えられる。

しかし、促進的援助の調査や実践報告は管見の限りにおいてあまり蓄積されていない。こうした中、促進的援助を支える理論としてポジティブ心理学が応用されている(伊住, 2019)。Seligman & Csikszentmihalyi (2000)は、これまでの心理学が精神的な疾患を治療する方向に向かい過ぎていることを指摘し、人々の人生の充実、ウェルビーイングの向上を目指したポジティブ心理学を提唱した。Seligman(2011)は、ウェルビーイングを支えるものとして、倫理・道徳的な側面から全人類に共通するポジティブな人格特性である「キャラクター・ストレングス (Character Strengths : 以下CS)」を定義した。

CSは、無文字文化を含む世界中のほとんどの文化において普遍的にみられる「知恵と知識」「勇気」「人間性」「正義」「節度」「超越性」の6つの美德(virtue)の領域について具体的に記述された24の「道徳的強み」からなる。CSの一覧は、the Values in Action Inventory of Strengths (以下VIA-IS)としてまとめられ、日本では、「生き方の原則調査票」(大竹・島井・池見・宇津木・ピーターソン・セリグマン, 2005)として紹介された(表1)。CSの自覚と活用は徳のある活動を促進する。徳のある活動とは、人が美德を考慮しながら正当な生き方を選ぶことであり、それによって、充実感がもたらされると考えられている(Park, Peterson, & Seligman, 2004)。

### 3 児童を対象としたCSIの課題

近年、CSの自覚と活用を促す介入(Character Strengths intervention : 以下CSI)の実践報告が世界中でなされており、その効果に関するレビュー論文(Quinlan, Swain, Vella-Brodrick, 2012)やメタ分析(Schutte & Malouff, 2019)も発表されている。特にCSは、21世紀型コンピテンシーと言われる認知的コンピテンシー、対人関係的コンピテンシー、個人的コンピテンシーとの強い関連性が指摘されており(Lavy, 2020)、CSIを学校教育に導入しようとする動きが盛んになっている。本邦においてもCSIは学校教育を中心に実践され、生徒の自己形成意識の向上(森本・高橋・並木, 2015)、生活満足感の向上と抑うつ症状の低減(阿部・岸田・石川, 2021)などが確認されている。

CSIの対象は主に中学生以上であるが、児童を対象としたCSIも少しずつ研究が進められ、促進的援助として有効である可能性を示す知見が得られている。例えば、Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodrick(2015)は、「Awesome Us



表1 VIA-ISの6つの美德の領域と各強み(大竹他, 2005より一部引用)

美德の領域	知恵と知識	勇気	人間性	正義	節度	超越性
	独創性	勇敢	愛する力・愛される力	チームワーク	寛大	審美心
	好奇心・興味	勤勉	親切	平等・公平	謙遜	感謝
CS	判断	誠実性	社会的知能	リーダーシップ	思慮深さ・慎重	希望・楽観性
	向学心	熱意			自己コントロール	ユーモア・遊戯心
	見通し					精神性

strengths program」というCSIの効果について検討した。その結果、ポジティブ感情、学級雰囲気認知、内発的動機づけの有意な向上が確認された。また、本邦でも児童を対象としたCSIが実践され、児童でもCSを自覚し活用できること(伊住, 2019; 伊住・石井・高山・上山・高橋・岡本・青木, 2021)、強みの自覚と活用感及び感情エンゲージメントの向上と不機嫌・怒り感情の減少(太田・竹中・渡辺・吉田・王・高木, 2019)といった成果が報告されている。

これまでのCSIでは, Seligman, Steen, Park, & Peterson(2005)で行われた特徴的な強みの自覚と活用を促す介入(Signature Character Strengths Intervention)の方法が広く適用されている。この介入ではVIA-ISなどの質問紙を用いて個人のCSを特定した後、その活用を促している。しかし、この方法を児童対象のCSIに適用することは現実的ではない。なぜなら、CSの特定に用いるVIA-ISの質問項目数は児童用でも198項目あるため(Park & Peterson, 2006)、測定に係る負担が非常に大きい。また、CSの活用を促そうにも、未発達な児童ではその方法がわからず混乱する可能性がある(伊住, 2019)。その証拠に、伊住他(2021)では、CSの自覚と活用を促す7時間のクロス・カリキュラムを開発して強み介入を行ったが、介入の効果が明確には確認されておらず、強みの自覚と活用に対して困難さを感じている児童の存在が報告されている。したがって、児童を対象としたCSIでは、介入の構成要素ごとにねらいとする指標を定め、児童の発達段階に即した教育実践になっているかどうかを検討する必要がある。

まず、児童の発達段階に即した実践内容にするために、CSの意味理解が課題となる。豊沢・竹橋・島井(2022)では、CSを防災行動に活用した場面が描かれたカルタを開発し、それを大学生や留学生に評価させた。その結果、「忠誠心の読みが少しだけわかりづらかった」、「わからない単語があった」という感想が寄せられている。大学生ですら難しいと感じることがあるCSを小学生に理解させるためには一層丁寧な教材開発や無理のない学習活動が必要である。そこで、本研究では、阿部他(2021)で用いられた強みの解説資料に加え、強みカード(菱田・伊藤・澤海, 2021)を活用し、ゲーム形式でCSがどのような場面で使われているかを説明し合う活動を取り入れることにした。こうした教材や学習活動によってCSを楽しく、かつ、深く理解できると考えた。

次に、ねらいとする指標を定めた効果検証を行うために、ねらいに即して実践した授業の効果を評価する必要がある。Linkins, Niemiec, Gillham, & Mayerson(2015) は、効果的な強み介入について、まず、強みへの気づきを高めること(強みに関する知識を増やす, 他者の強みを認識し, 考える), そして, 自己の強みを自覚すること, 最後にそれを活用することといった要素を組み込むことが必要であると指摘している。

これまでの児童を対象とした CSI も強みへの「気づき - 自覚 - 活用」の過程で実施されている。しかし、本邦の児童を対象とした CSI では明確な効果が確認されていない現状を踏まえると、介入過程についてより詳細な検討が必要であろう。特に、児童では CS の理解が難しいと考えられるため、介入の最初の段階である CS への「気づき」、すなわち、強みに関する知識を増やすことや他者の強みを認識することが介入によって促されるどうかを検証する必要がある。

#### 4 本研究の目的

そこで、本研究では、児童を対象とした強み介入の予備的検討のために実践した強みへの気づきを促す授業の効果について検討する。具体的には、介入の事前事後で効果指標の変化を分析する。さらに、介入の効果をより詳細に検討するため、学習の感想として書かれた自由記述を基に介入時の経験について検討する。本介入によって、児童は周囲の強みに気付くようになり、より多くのポジティブ感情を経験すると考える。一方、初めて出会う強みの言葉の理解や学習活動に困難さや戸惑いといったネガティブ感情を経験する児童もいる可能性もある。そこで、介入時の児童の主観的経験の中でも、特に強みへの気づきとそれに伴うポジティブな感情の経験(以下、ポジティブ経験)とネガティブな感情の経験(以下、ネガティブ経験)に注目し、介入効果とそれらの経験の関係について自由記述を基に検討する。

## II 方法

### 1 調査対象

対象者は中国地方の公立の A 小学校 6 年生 3 クラス 105 名であった。そのうち事前と事後ですべての項目に回答した児童を分析対象とした。そのため、最終的な分析対象者は 95 名(男子 50 名, 女子 40 名, 不明 5 名)であった。

### 2 研究計画

今回は 1 学年すべてのクラスで強み介入を行ったため、対象群を設定することが困難であった。そこで、研究デザインとして 1 群事前事後テストデザインを適用した。介入は、学級活動(2)の授業を 1 時間とその事前課題及び授業後の 1 週間で班員の強みを見つける事後課題で構成した。効果の査定は、介入前の 202X 年 9 月中旬と事後課題終了後の 10 月上旬の計 2 回、質問紙調査を行った。合わせて、筆者らと学級担任で児童の様子を観察し、授業や課題の理解状況について確認した。

### 3 効果指標

今回の強み介入によって、自他の強みへの気づきが促進されると考えられる。

そこで、介入の効果指標として強み注目尺度を用いることにした。また、強み介入はウェルビーイングの向上を目指している。児童のウェルビーイングは、日々の生活が充実し、自分が所属する学級内に適応していることによって検証できると考え、生活充実感、学級での被信頼感・受容感も効果指標とした。加えて、介入時の主観的経験を捉えるため、学習の感想を自由記述で書かせた。

#### (1) 強みへの注目

阿部・岸田・石川(2019)が作成した子ども用強み注目尺度(2因子15項目)を5件法で評定させた。この尺度は自己の強みへの注目(7項目)と他者の強みへの注目(8項目)から構成されている。自己の強みへの注目尺度の得点可能性は7-35点、他者の強みへの注目尺度の得点可能性は8-40点であり得点が高いほど強みへの注目が高いことを示している。

#### (2) 生活充実感

日々の生活で感じる充実感を測定するため、高橋・青木(2010)が作成した生活充実感尺度(1因子9項目)を5件法で評定させた。尺度の得点可能性は9-45点であり得点が高いほど生活充実感が高いことを示している。

#### (3) 被信頼感・受容感

学級での適応状況を測定するため、江村・大久保(2012)が作成した小学生用学級適応感尺度から「被信頼感・受容感」(1因子4項目)を5件法で評定させた。尺度の得点可能性は4-20点であり得点が高いほど学級の仲間からの被信頼感・受容感が高いことを示している。

#### (4) 学習の感想

事後活動の終了後に「仲間の強みについて考え、見つけることを通して、特に強みを見つけていて「これはいいな～」と満足したことや強みを見つけたときによく感じていた気持ちについて書いてみましょう。」という指示により介入の感想を自由記述で書かせた。

### 4 実践内容

以下、今回の介入の具体的な流れについて説明する。まず、強みに気付くことをねらいとする学習指導案の原案を第2筆者が作成し、その後、第1筆者、第3筆者と協議しながら完成させた。この学習指導案は、学級活動(2)の学習指導過程を参考に、事前課題、課題の把握、原因の追究、解決方法等の話し合い、事後課題という流れで構成されている。

授業はティームティーチング(以下、TT)で行った。T1が第1筆者であり、T2は学級担任であった。第2筆者、第3筆者は適宜児童を支援した。

まず、授業の事前課題として、「ベストな自分」を考えさせた。この課題は、強みに注目させるために、「やればやるほどエネルギーがわきもってやってみたいと思う自分」「ワクワクし夢中になって取り組んでいる時の自分」は何をしているときかをワークシートに書かせ、授業開始前に回収した。

次に課題の把握として、授業の導入で、事前課題で考えてきた「ベストな自分」について発表させた後、強みについて説明した。強みについての理解を深めるために、まず、科学者の特長と強みについて考えさせた。その後、強みの

解説資料(阿部他, 2021)を使ってCSについて説明した。行動からCSを想像することができるよう、僧侶, 写真家, 消防士, 教師, 警察官のイラストを提示し, それぞれに特徴的なCSを考えさせた。児童はCSの解説資料を基にそれぞれの職業に感じられるCSを発表することができた。その後, 「強みがどんなところで使われているのか考えよう」というめあてにつなげた。

めあてを確認した後, 原因の追究として, まず, スポーツ選手の写真を提示し, その人物のCSを考えさせた。児童は「思いやり」「熱意」といったCSに気付いていた。次に, CSが発揮されている場面を考えることができるよう, 「親切」のCSを取り上げ, 具体的な場面での見つけ方を考えさせた。児童は, 給食の配膳や友達が困った場面で助けることなどの場面を発表していた。

CSへの理解が深まった後, 解決方法等の話し合いとして, 班ごとに強みカード(菱田他, 2021)を配布し, ゲーム形式でCSがどのような場面で使われているかを説明し合う活動を行った。この時, 児童の活動の様子を観察し, 児童がわからないことや疑問に思ったことがあれば, 必要に応じて支援した。どの班の児童も活発にゲームに参加することができていた。ゲーム終了後, 全体で説明が難しかったCSがないか尋ねた。その時, 「審美眼」が出されたので, 「例えば自然が美しいなと思ったことはないですか」と尋ねた。すると, 児童は景色を見たときのことを発表してきたので, そうした「美しいな, きれいだな」と思ったときに「審美眼」のCSが発揮されていると説明した。

最後に, 事後課題として, 1週間, 毎日の帰りの会のプログラムの中で, 班員の良いところを見つけて, その良さに感じたCSをワークシートに記録するよう指示した。最終的に, 見つけた強みを互いにフィードバックさせた。

## 5 分析方法

心理尺度の分析にはHAD18(清水, 2016)を使用した。介入効果の分析は, 各尺度得点の事前事後の平均値の差を比較した。また, 強み介入の構成要素とウェルビーイングとの関連を探るために, 尺度得点ごとに事後から事前の値を引いた変化量を算出し, 強みへの注目尺度得点と生活充実感, 被信頼感・受容感との関連を検討した。加えて, 学習の感想の自由記述を対象に計量テキスト分析を行った。この分析にはKH Coder Ver.3(樋口・中村・周, 2022)を使用した。さらに, 介入の効果をより詳細に検討するため, 強みへの注目の向上群, 低下群ごとの自由記述の内容を比較した。この際, 群ごとの自由記述内容の違いをKH Coder Ver.3で分析し, 群ごとの記述内容の偏りをR ver.4.3.2とjs-STARで分析した。

## 6 倫理的配慮

学校長及び学級担任に対して, 研究の趣旨, 個人情報管理, 結果の公開方法, 及び, 実践は授業の一環として行われることを説明して承諾を得た。また, 質問紙による効果測定の際には, 児童に伝わるよう配慮しながら, 回答は強制的ではなく拒否しても不利益がないこと, 学校の成績に関係がないことを, 学級担任が説明したうえで実施した。

表 2 各尺度得点の事前事後の得点の平均値差の結果

		事前	事後	<i>t</i> 値	<i>p</i> 値	効果量
自己の強みへの注目	平均値	22.39	23.28	1.95 <sup>+</sup>	0.05	0.13
	標準偏差	6.45	8.89			
他者の強みへの注目	平均値	29.24	29.89	1.43	0.16	0.10
	標準偏差	6.41	6.93			
生活充実感	平均値	32.32	33.75	2.78 <sup>**</sup>	0.00	0.17
	標準偏差	7.60	8.76			
被信頼感・受容感	平均値	11.54	12.90	2.14 <sup>*</sup>	0.04	0.13
	標準偏差	3.96	4.36			

<sup>+</sup>*p*<.10      <sup>\*</sup>*p*<.05      <sup>\*\*</sup>*p*<.01

### Ⅲ 結果

#### 1 介入の効果

各尺度の信頼性を検討するために Cronback の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、自己の強みへの注目尺度は、事前で  $\alpha = .91$ 、事後で  $\alpha = .93$ 、他者の強みへの注目尺度は、事前で  $\alpha = .89$ 、事後で  $\alpha = .91$ 、生活充実感尺度は、事前で  $\alpha = .90$ 、事後で  $\alpha = .92$ 、被信頼感・受容感尺度は、事前で  $\alpha = .91$ 、事後で  $\alpha = .94$  であり、いずれの尺度も事前事後で十分な内的整合性を示した。

各尺度得点の事前事後の得点の平均値差を比較するために、対応のある *t* 検定を行った(表 2)。その結果、生活充実感と被信頼感・受容感で事後の得点有意に向上した。また、生活充実感においては小さな効果量も認められた。さらに、自己の強みへの注目で有意傾向が示され、事前より事後で得点が向上した。一方、他者の強みへの注目では、有意差は確認されなかった。

次に、各尺度の変化量を算出した後、対象の 2 変数以外の 2 つの変数を統制した偏相関分析を行った。その結果、自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量で有意な正の相関が確認された ( $r = .23$ ,  $p < .05$ )。他に有意な相関は確認されなかった。

#### 2 介入時の経験

分析対象者 95 名のうち、1 クラスで事後の学習の感想を集めることができなかった。また、残り 2 クラスでも 2 名の児童の感想を回収することができなかったため、61 名の学習感想をテキストファイル化し自由記述データを作成した。次に、ID や入力した自由記述データなどを KH Coder に読み込み、文章の形態素解析を行った。その結果、268 の文章が抽出されたので、そこから頻出語リストを作成した。その頻出語リストを確認し、表記を整えた。また、「茶釜」を用いて検出した複合語リストと頻出語リストを基に、「知的柔軟性」、「公平性」などの今回の介入の感想として特徴的な言葉をそのまま抽出できるよう強制抽出語リストを作成した。その後、再度、自由記述データに対して形態素解析と前処理を行った。その結果、総抽出語は 7,195 語であり、抽出語の種類は 607 語であった。これらの語の中から、助詞や助動詞のように、どのような文章にも表れる一般的な語を除いた総抽出語 2,610 語、抽出語の種類 426 語を分析に用いた。分析に用いた品詞は KH Coder の品詞体系に従った。表 3 に、頻出回数が 5 回以上の語とその出現回数を示した。頻出上位の語から、児童は、友達の



表3 頻出回数が5回以上の語とその出現回数

抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
強み	257	感じる	18	他	10	多い	7
見つける	135	知る	18	熱意	10	仲	7
思う	122	勉強	16	リーダーシップ	9	長所	7
人	116	気持ち	15	一人一人	9	びっくり	6
自分	106	班	15	個性	9	クラス	6
友達	70	一つ	14	今	9	苦手	6
良い	63	相手	14	今回	9	言う	6
書く	39	カード	13	仲間	9	初めて	6
うれし	34	ユーモア	12	難しい	9	面白い	6
たくさん	28	思いやり	11	最初	8	こんな	5
違う	25	少し	11	自信	8	すごい	5
考える	24	ふだん	10	社会的知能	8	改めて	5
分かる	24	楽しい	10	本当に	8	探す	5
見る	22	気付く	10	出す	7	得意	5
話す	21	教える	10	色々	7	忍耐力	5
						勇気	5

表4 介入時の経験を抽出するコーディングルール

コーディングルール	
ポジティブ 経験	(強み or 個性 or 長所) and (すごい or 良い or うれし or 楽しい or 面白い or びっくり) and (知る or 分かる or 見つける or 気付く or 感じる or 考える or 書く or 見る or 教える or 探す)
ネガティブ 経験	(強み or 個性 or 長所) and (難しい or 不安 or 苦手) and (知る or 分かる or 見つける or 気付く or 感じる or 考える or 書く or 見る or 教える or 探す)

強みを見つけたことや自分の強みを見つけてもらったことを良かったと感じていることがわかった。

次に、介入の効果をより詳細に検討するために、強みへの注目尺度得点全体(自己・他者の強み注目尺度得点の合計値)の変化が事前より事後で高まった群(以下、向上群26名)と変わらない、または得点が低くなった群(以下、低下群35名)にわけた。その後、各群のポジティブ経験とネガティブ経験に関する記述を抽出するためのコーディングルールを作成した。コーディングルールとは、「指定した条件が満たされれば、あるコンセプトが出現していたと見なす」というルールのことである(樋口他, 2022)。本研究では、頻出語リスト(表3)に基づき、強みに関わる語と感情を表す語と動詞の3つのカテゴリーを組み合わせることで主観的経験を抽出することにした。その結果作成されたコーディングルールを表4に示した。また、ポジティブ感情・ネガティブ感情が単独で経験されるのか、それともどちらも経験されるのかを調べるために、両方の経験の記述も抽出できるようにコーディングルールを設定した。このコーディングルールでは、3つのカテゴリーを「and」で繋ぎ、各カテゴリーの語を「or」で繋ぐことで、3つのカテゴリーの語が全て使われ、各カテゴリーの中の語が一つでも使われた場合に1として数えた。

群ごとの経験の記述は表5に示す通りであった。群と経験の記述の関連を検討するために、表5のクロス集計表の独立性についてフィッシャーの直接確率検定を行った。その結果、群ごとに有意な偏りは認められなかった( $p = .12$ )。

表5 強み注目得点群別の経験の記述頻度

	ポジティブ 経験のみ	ネガティブ 経験のみ	ポジティブ・ ネガティブ両方	記述なし	合計
向上	14 (53.9%)	0 (0.0%)	3 (11.5%)	9 (34.6%)	26 (100.0%)
低下	15 (42.9%)	1 (2.9%)	12 (34.3%)	7 (20.0%)	35 (100.0%)
合計	29 (47.5%)	1 (1.6%)	15 (24.6%)	16 (26.2%)	61 (100.0%)

全体的な傾向として、ポジティブ経験のみの記述が最も多く29名(47.5%)、次いで、ポジティブ経験、ネガティブ経験いずれの記述も確認されなかったもの(以下、記述なし)が16名(26.2%)、ポジティブ・ネガティブ両方とも記述されたもの(以下、ポジティブ・ネガティブ両方)が15名(24.6%)、ネガティブ経験のみの記述が1名(1.6%)確認された。そこで、群ごとの経験の記述の合計値について、カイ二乗検定を行ったところ、記述の偏りが確認された( $\chi^2(3), N = 61) = 25.75, p < .001$ )。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、ポジティブ経験のみとポジティブ・ネガティブ両方と記述なしの比率に有意差は確認されなかったが、ネガティブ経験のみの記述は他の記述の比率より有意に低いことがわかった( $p < .001$ )。

最後に、ポジティブ・ネガティブ両方の経験が記述された具体例を以下に示す。第一筆者が、ポジティブ経験を表す部分に波線、ネガティブ経験を表す部分に太字下線を引いた。

「友達に何かしてもらったときは、ありがとうを必ず言うようにしてて、当たり前だなと思ってたけど、友達に感謝の強みカードをもらってそれが強みになるんだなと思ったし、しっかり見てくれてるなとうれしく感じました。あまり話せない友達の強みを書くのは、正直難しかったけど、見つけにくい強みを見つけたときは、この人にはこんな強みがあるんだと新しいことを見つけてうれしかったです。私はその人の良いところがたくさんあっても、悪いところに目がいってしまうので、そこを直したいです。」

この記述から、児童はあまり話さない友達の強みを見つけることに困難さを感じる一方、友達に強みを見つけてもらったときの喜びや見つけにくい強みを見つけたときの嬉しさを感じるということがわかった。

### 3 介入の理解状況

筆者らと各クラスの学級担任で授業中の児童の発言や表情などを観察した。その結果、授業中に他の活動に取り組んだり、グループ活動に参加しなかったりした児童は全てのクラスで確認されなかった。また、事前事後の課題への取り組みについては、学級担任に確認を依頼した。その結果、課題の書き方についての質問があった程度で、児童は課題に取り組むことができていた。

## IV 考察

本研究の目的は、児童を対象とした強み介入の予備的検討のために実践した強みへの気づきを促す授業の効果について検討することであった。本研究によ

って以下の3点が明らかになった。

まず、介入によって生活充実感と被信頼感・受容感の事後の得点が有意に向上した。次に、自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量で有意な正の偏相関が確認された。さらに、強みへの注目の変化の違いによって向上群と低下群にわけ、強み介入時の経験の違いを分析した。その結果、群ごとに有意な記述の偏りは確認されず、全体的な記述の偏りとして、ネガティブ経験のみの記述は他の記述の比率より有意に低いことが確認された。以下、介入の効果と介入時の経験について考察する。

## 1 介入の効果

まず、今回の強み介入では、生活充実感、被信頼感・受容感が事後で有意に向上した。今回の強み介入によって、61名中、29名(47.5%)でポジティブ経験のみの記述、15名(24.6%)でポジティブ・ネガティブ両方の感情の記述が確認された。介入時の主観的経験に関する自由記述の分析から、児童は班員が自分の強みや頑張りを見つけてくれたと認知したり、自分が強みだと思っていたことを他者から見つけてもらえたことで喜びを感じたりしていることがわかった。このように、本介入によって、多くの児童が頻繁にポジティブ感情を経験したため、生活充実感が向上した可能性がある。

また、被信頼感・受容感が向上した理由として、事後課題の内容が関係していると考えられる。授業後の課題では、班員の強みを見つけて、それを本人にフィードバックする活動を行った。自己受容と他者受容には、正の相関関係があることが実証され、自己を受け入れる態度と他者を受け入れる態度との間には密接な関係があると言われている(川岸, 1972)。事後課題を通して、他者からの強みのフィードバックを受けたことによって自己一致が進んだ結果、他者からの被信頼感・受容感の向上に繋がったと考えられる。

次に、自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量で有意な正の偏相関が確認された。これにも事後課題が関係していると考えられる。今回の介入で、児童が自己の強みに最も注目したと思われる場面は、事後課題の最後に班員から自分の強みについてのフィードバックを受けたときである。これによって、自己の強みへ注目の向上と、班員からの被信頼感・受容感の向上が同時に生じたため、両者の間に有意な正の偏相関が確認されたと考えられる。

## 2 介入時の経験

強み注目尺度得点の向上群(26名)と低下群(35名)にわけ、群ごとの経験の違いを分析した。その結果、群ごとに有意な記述の偏りは確認されず、全体として、ポジティブ経験のみの記述が最も多く、29名(47.5%)確認され、次いで、記述なしが16名(26.2%)、ポジティブ・ネガティブ両方の記述が15名(24.6%)、確認された。一方、ネガティブ経験のみの記述は1名(1.6%)と他の経験の記述と比較して有意に少なかった。

伊住他(2021)でも強み介入に対して困難さを示していた児童が確認されており、児童にとっては強み介入の実施が困難である可能性が考えられた。しかし、今回の介入では、ネガティブ経験のみを記述している児童は1名のみであ

り、ネガティブ経験を記述していた児童の16名中、15名がポジティブ経験も記述していた。したがって、強み介入時に抱く困難さは介入に対する忌避的・消極的感情を表しているというより、強みを見つける過程で感じる不安や戸惑いを表していると考えられる。介入時、児童はそうした困難さを感じるものの、強みの概念やその見つけ方を理解したり、自分自身で試行錯誤しながら友達の強みを見つけたりする過程で、喜びや楽しさといったポジティブ感情も同時に味わっていたと言えるだろう。

拡張・形成理論では、ポジティブ感情が瞬間的な思考と行動のレパートリーを増加させていくことで、知的、身体的、社会的、心理的な成長につながるとされている(Fredrickson, 2003)。そのため、まず、今回実施したような強みへの気づきを促す学習活動を取り入れることで、ポジティブ感情を多く経験した後、さらに自分の強みを見つけるなどの学習活動を取り入れることで、児童はより多くの強みに気付くことができるのではないかと考える。

### 3 本研究の課題と今後の展望

本研究では、ねらいとする強みへの注目の向上にはあまり効果が見られなかった。以下、本研究の課題を3点挙げる。

第一に、授業のねらいと学習活動が合致していなかったことが考えられる。阿部他(2021)では、授業中の学習内容や教授方法によって強みへの注目の変化が異なっていた。つまり、ペアやグループで互いの強みを見つける活動を取り入れた場合に他者の強みへの注目が有意に向上し、強みの活用に関する内容を取り入れた場合に自己の強みへの注目が有意に向上することが確認された。今回の強み介入では授業で強みについて理解を深め、事後課題で他者の強みを見つけるよう構成したため、授業のねらいと強みへの注目とがそれほど繋がっていなかった。そのため、明確な介入の効果が見られなかったものと考えられる。

第二に、強みの理解に課題があった可能性が考えられる。今回の介入は児童でも強みを理解できるよう、阿部他(2021)で使用された強みの解説資料を配布し、菱田他(2021)の強みカードを使い、学習活動の際に複数の教師がTTに入って支援するなどの工夫をした。しかし、表3の自由記述の頻出語一覧を見ると、「社会的知能」や「忍耐力」といった普段の生活ではあまり聞き慣れない言葉が入っており、児童にとって理解が難しい学習内容であったことは否定できない。自由記述の分析結果からはポジティブ経験の記述が多く確認された一方、ネガティブ経験が16名の記述で確認されたことから、強みへの注目が向上しなかった要因の一つとして、強みに関する言葉の理解の難しさから、それを見つけることへの困難さが生じた可能性がある。今回の結果を踏まえ、児童の強みへの気づきを促す教材や学習活動の工夫がより一層必要だと考える。

第三に、統制群が設定されておらず、効果指標の変化が介入によるものかどうか判断できない。しかし、統制群を設定した場合、効果が期待される教育実践を受けないことになり、教育機会の損失が課題となる。そうした倫理的配慮もあり、本研究では内的妥当性が低い研究デザインである一群事前事後テストデザインで研究を行った。この課題を解決するために、ウェイトングリスト

コントロールデザインの採用が有効である。このデザインでは、統制群ではなく、時期をずらして介入を受ける待機実践群を設定する。このデザインは、倫理的な配慮だけではなく、異なる時期に異なる集団において類似の効果が実証されるかを検証する上で有意義である(石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010)。ただし、このデザインを用いた場合、介入にかかる期間が一群事前事後テストデザインの2倍となるため、今回の対象学年のように、介入後に学校行事が続く場合、十分な介入期間が確保できなくなるといった課題がある。このように、教育現場で実践研究を行う場合、実施期間を踏まえた上で研究デザインを選択する必要がある。

問題行動の発現が低年齢化する中、発達の早期からよりよい自己イメージが持てるような促進的援助の開発・実践が求められている。本研究の成果として、児童は強みへの気付きを高める学習活動を通して、ポジティブ感情を多く経験することが明らかになった。今後、本研究の知見を生かして、児童を対象としたCSIをより充実、発展させていきたい。

## 謝辞

本研究に協力していただいた実践校の児童及び教職員の皆さまに心より御礼申し上げます。また、貴重なご助言をいただいた兵庫教育大学の森本哲介先生、大阪大学の阿部望先生、環太平洋大学の安永和央先生に心より感謝いたします。

## 付記

本研究は、日本教育実践学会第26回大会における発表内容を加筆・修正し、新たにまとめ直したものである。

## 引用文献

- 阿部望・岸田広平・石川信一：子ども用強み注目尺度の作成と信頼性・妥当性の検討，パーソナリティ研究，28(1)，pp.42-53，2019.
- 阿部望・岸田広平・石川信一：強み介入が中学生の精神的健康に及ぼす効果に関する検討，教育心理学研究，69，pp.64-78，2021.
- 江村早紀・大久保智生：小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討，発達心理学研究，23(3)，pp.241-251，2012.
- Fredrickson, B. L. : The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), pp.330-335, 2003.
- 樋口耕一・中村康則・周景龍：動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング：フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析，ナカニシヤ出版，2022.
- 菱田準子・伊藤武彦・澤海崇文：特別活動で困難克服力（レジリエンス）を育てる教育プログラム作成と生徒の変化，日本教育心理学会総会発表論文集，



63, p.244, 2021.

石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二：社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果，*教育心理学研究*，58(3)，pp.372-384，2010.

石隈利紀：学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス，誠心書房，1999.

伊住継行：「道徳的強み」の自覚と活用は促進的援助サービスになり得るか？―児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して―，*学校心理学研究*，19，pp.41-54，2019.

伊住継行・石井志昂・高山瑞己・上山達稔・高橋良一・岡本晃典・青木多寿子：児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラム開発と検証―広域支援体制を活用した複数校での実践を通して―，*教育実践学論集*，22，pp.1-13，2021.

川岸弘枝：自己受容と他者受容に関する研究―受容測度の検討を中心として，*教育心理学研究*，20(3)，pp.34-42，1972.

Lavy, S. : A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), pp.573-596, 2020.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D.: Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), pp.64-68, 2015.

文部科学省：生徒指導提要(令和4年12月)，東洋館出版社，2023a.

文部科学省：令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について，2023b.

[https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)  
(閲覧日：2023年11月10日)

森本哲介・高橋誠・並木恵祐：自己形成支援プログラムの有用性：高校生女子を対象とした 強みの活用による介入，*教育心理学研究*，63，pp.181-191，2015.

太田裕子・竹中晃二・渡辺紀子・吉田椋・王偉玲・高木良奈：児童を対象とした「強み」介入の効果検証―タブレットを用いて―，*日本健康心理学会大会発表論文集*，32，p.120，2019.

大竹恵子・島井哲志・池見陽・宇津木成介・クリストファーピーターソン・セリグマンマーティン：日本版生き方の原則調査票(VIA-IS: Values in Action Inventory of Strengths)作成の試み，*心理学研究*，76(5)，pp.461-467，2011.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. : STRENGTHS OF CHARACTER AND WELL-BEING. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), pp.603-619, 2004.

Park, N., & Peterson, C. : Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action

- Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), pp.891-909, 2006.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A.: How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), pp.77-89, 2015.
- Quinlan, D. M., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A.: Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), pp.1145-1163, 2012.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20, 1179-1196.
- Seligman, M. E. P.: Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press, 2011(宇野カオリ監訳: ポジティブ心理学の挑戦 “幸福” から “持続的幸福” へ, デイスクヴァー・トゥエンティワン, 2014.)
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M.: Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), pp.5-14, 2000.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C.: Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), pp.410-421, 2005.
- 清水裕士: フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案, メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp.59-73, 2016.
- 高橋智子・青木多寿子: 児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発—適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 59, pp.69-77, 2015.
- 豊沢純子・竹橋洋毅・島井哲志: ポジティブ心理学の強み介入による防災教育の試み. 日本教育工学会論文誌, 46(3), pp.557-566, 2022.

---

A Preliminary Study of School-Based Strengths Intervention with Japanese elementary school students: Through Classroom Activity to Promote Awareness of Strengths

IZUMI Tsuguyuki \*1, TODA Akane \*2, OKURA Hisashi \*3

(Abstracts) This study aimed to assess the effectiveness of a preliminary strengths intervention lesson for children. The participants included 95 sixth-grade students, comprising 50 boys, 40 girls, and 5 of unknown gender. The findings

revealed three key points. Firstly, life satisfaction and the sense of trust and acceptance significantly improved in post-event scores. Secondly, a noteworthy positive partial correlation was identified between the amount of change in attention to one's strengths and the amount of change in feelings of trust and acceptance. Additionally, a quantitative text analysis was conducted to explore the learning impressions of children whose focus on strengths improved versus those whose attention did not improve. Results indicated no significant bias in descriptions for each group. Overall, most of the children described subjective experiences of positive emotions. Lastly, the study discussed the lessons for intervention and research design as areas to address, providing insights into future perspectives.

Keywords: facilitative assistance, strengths intervention, classroom activities (2), children, quantitative text analysis

\*1 Faculty of Education, Okayama University

\*2 Shintoku Elementary School

\*3 Hayashima Kindergarten

---

【原 著】

小学校教師の自律的な学びを支える組織的な学び  
—組織的な学びのイメージに基づく比較—

三沢 良 松江 桃果

Interrelationship between Autonomous and Organizational Learning  
among Elementary School Teachers:  
Differences Arising from the Images of Organizational Learning

MISAWA Ryo, MATSUE Momoka

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

# 小学校教師の自律的な学びを支える組織的な学び

## —組織的な学びのイメージに基づく比較—

三沢 良※1 松江 桃果※2

本研究では、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動を検討した。質問紙調査を実施し、公立小学校教師 99 名から回答を得た。既往知見を参考に、自律的な学習姿勢は 4 側面（「自己省察」、「同僚の経験の取り入れ」、「児童・保護者の視点の考慮」、「前向きな挑戦姿勢」）、組織的な学びについては専門的な学習共同体（PLC）の認識の 2 要素（「使命と責任の共有」、「同僚との協働的省察」）、組織的な学びに対するポジティブおよびネガティブなイメージを測定した。相関分析の結果、PLC 認識の「使命と責任の共有」と「同僚との協働的省察」は学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」と正の関連を示した。また、「同僚との協働的省察」は学習姿勢の「自己省察」とも正の関連を示した。しかし、組織的な学びにネガティブなイメージを抱く場合、自律的な学びと組織的な学びの連動は制限されたり、負の関係になる可能性が示唆された。

キーワード：小学校教師，自律的な学び，組織的な学び，専門職の学習共同体

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 明石市立二見西小学校

## I 問題と目的

### 1 研究の背景

VUCA 時代といわれる現代社会では、将来予測が困難ほどに急激な変化が生じている。こうした社会変動を視野に入れて、学校教育では 2017 年に新しい学習指導要領が公示された。現在では全ての校種で全面実施され、それを踏まえた教育活動の充実が図られている<sup>註1)</sup>。他方で、社会環境の変化に伴い、学校と教師が直面する教育課題は多様化・複雑化している。特別な教育的支援や日本語指導を必要とする児童生徒の増加、不登校の児童生徒やいじめの認知件数の増加、子どもの貧困等、多様な教育的ニーズへの対応が求められている。

中央教育審議会(2021)の『『令和の日本型教育』の構築を目指して(答申)』では、急激に変動する社会の中での学校の役割と課題を踏まえ、「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」を「令和の日本型教育」として提示し、その実現に向けた方策が提言された。また同答申では、教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心をもちつつ、自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続けることの必要性を指摘している。



多様な教育課題に対応するために、教師が実践的な指導力を磨き、専門職として自律的に学ぶことの重要性は繰り返し議論されてきた。中央教育審議会（2022）の『『令和の日本型教育』を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について（答申）』でも、今後期待される「新たな教師の学びの姿」が示されている<sup>註2）</sup>。社会環境の変動が大きい昨今、「学び続ける教師」の重要性はより一層高くなっているといえる。

しかし、多種多様な教育課題の解決を個々の教師の力量のみに頼ることに限界がある（曾余田，2010）。そのため、前述の中央教育審議会（2022）の答申では、多様な専門性を有する質の高い教師集団の形成や、教育課題を克服するために学校の組織力を向上する必要性も指摘されている。文部科学省（2022）が令和4年8月に改正した「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」でも、教員の資質能力の向上とともに、学校の組織力という観点から、教育課題への組織的な対応、教員同士の学び合いや協働を通じた学校改善が論じられている。

こうした議論を踏まえると、学校が社会環境の変動に伴う諸課題を克服していく上で、教師の自律的な学びと組織的学びの双方が機能することが求められるといえよう。本研究では両者の連動、すなわち教師の自律的な学びが組織的な学びによって支えられる可能性について、定量的な調査により検討する。

## 2 教師の自律的な学び

教師に求められる資質・能力を整理した中央教育審議会（2012，2015）の過去の答申において、「学び続ける教員像」や「自律的に学ぶ姿勢」等が議論されてきた。また教師の自律的な学びに関する学術研究としては、教師教育とその関連領域において、「省察」の概念を中核とする事例検討や理論的知見が蓄積されている（e.g., Korthagen et al., 2001; 渡邊・越，2022）。しかし、教師の自律的な学びを定量的に検討した既往研究は少ない。関連する資質・能力の一部を自己評価で把握した研究例は散見されるが（矢島他，2017；脇本・町支，2015），教育活動の中での具体的な学びの姿をとらえるには不十分である。

こうした限界を踏まえて、三沢他（2023）は既存の理論や知見を基に、日々の教育活動を省察する多様な観点を考慮し、教師の自律的な学習姿勢の定量的把握を行った。この研究では、自律的な学習姿勢を構成する4つの要素が見出されている。第1に「同僚の経験の取り入れ」とは、同僚が児童生徒へ指導したり、保護者対応を行う様子、同僚との対話から洞察を得ることである。第2に「児童生徒・保護者の視点の考慮」とは、児童生徒および保護者の側の視点・受け止め方に関する振り返りを指す。第3に「前向きな挑戦姿勢」とは、新しいことや困難な課題に対する積極的な取り組みと努力を表す。そして第4に「自己省察」とは、自身の経験や抱いた感情等を手がかりにした改善すべき点の振り返りである。

また三沢他（2023）は、教師の自律的な学習姿勢と学校組織風土の関連性を分析している。その結果によれば、協働的な風土のもとで、自律的な学習姿勢

は醸成されやすいことが示唆されている。個々の教師の自律的な学びに対し、学校の組織環境が看過できない重要な要因であることを示した知見といえる。

### 3 教師の組織的な学び

学校の組織力を向上する必要性に関する議論を踏まえ、近年、中田他(2021)は校内研究や校内研修等の公式な機会から、日常の中での経験の共有や交流による非公式な場まで、協働を通じた教師同士の学び合いを幅広く捉えた概念として、教師の組織的な学びを提唱している。中田他(2021)は、学校が組織として学ぶことの意義を重視し、「組織(学校)と個人(教師)の学習が連動し、組織と個人が共に成長・発達しつつ、子どもたちに高い価値(よりよい授業・学級の実現等)をもたらす循環」を実現する必要性を論じている。

この組織的な学びに関連して、学校で教師同士が相互に学び合い、職能を成長させていく実践を捉えた考え方が専門職の学習共同体(professional learning community; 以下、PLC)である。代表的な研究者であるHord(2009)は、PLCを「生徒の学習の改善という共通の目的を目指して、協力して活動する教育者たち」と定義している。PLCにおいては、学校の現状を踏まえて生徒の学びを追求し、教師が学び合うことを通じて、共同体として成長していくことが重視される(Dufour et al., 2008, 織田, 2016)。

露口(2013)は公立の小中学校教諭を対象に質問紙調査を行い、勤務校のPLCに関する状況の認識(以下、PLC認識)と教師の授業力の自己評価との関連を見出している。また、坂田他(2019)は露口(2013)の質問紙尺度を簡略化し、小中学校教諭対象の大規模調査を実施した。彼らはPLC認識の構成要素として、「使命と責任の共有」、「協働的省察」、「同僚性」の3つを抽出している。「使命と責任の共有」とは、教師間での使命や目標、ビジョンの共有の成立を指す。「協働的省察」とは、教師が互いの実践を公開し、フィードバックを交換する習慣の確立である。そして「同僚性」とは、日常的に同僚と様々なコミュニケーションが成立している関係が構築されていることを表す。坂田他(2019)は、これらPLC認識の要素が、教師の授業力や学級経営力に関する効力感と関連することを報告している。

### 4 教師の自律的な学びと組織的な学びの連動

前節までに述べてきた教師の自律的な学びと組織的な学びは、相互に関連しており、両者は連動する可能性がある。校内での研究活動や、現場での優れた先輩や指導者との出会い、同僚との協働を通じて学ぶ経験は、教師の力量形成を大きく左右する(e.g., 浅田・河村, 2021)。三沢他(2023)の知見では、教師の自律的な学習姿勢が学校の組織風土の影響を受けることが示唆されていた。特に協働的な風土の重要性が示されていたが、この風土が醸成されている学校は、教師同士の学び合いも活発な場として解釈可能であろう。また、PLC認識に着目した露口(2013)や坂田他(2019)は、教師個人の学習を直接取り上げてはいないが、力量の自己評価や効力感といった変数との関連が見出されてい

る。よって、学校で教師が相互に学び合う PLC が成立することで、個々の教師の学習が促されると推測できる。

加えて、西川（2018）は学校組織における協働性の構築を目指した小学校での実践において、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動を示唆する興味深い知見を報告している。この研究では、文部科学省と県教育委員会の研究指定を受けた小学校において、国語科を中心に全教員が協力して学力向上のための実践に取り組んだ。主な知見として、第1に、学校教育目標をつくり出す過程から全員参加型の研修体制を組織化することの重要性が示された。校長は学校が目指す方向性のみを示し、それに基づく学校のグランドデザインを全教員が参加する協議で作成することにより、その実現に向けた実践に積極的な教師が増えたことが報告されている。第2に、教師が互いの実践の成果に目を向ける機会を創出することの重要性が示された。自身の実践と子どもたちの変容を語り合う交流会の場を設けたり、研究授業実施後の協議会での議論の内容を全教員で共有するという取組みが行われ、個々の教師の教育活動についての省察が促されたことが報告されている。

こうした既往知見を踏まえると、学校における組織的な学びの活性化は、教師の自律的な学びを下支えする効果を持つと考えられる。つまり、教師たちがともに目指す目標や互いの実践を共有し、学び合う組織環境を形成することで、個々の教師の自律的な学びが促されるといえる。しかし、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動に直接着目し、定量的な分析を行った知見は少ない。西川（2018）の実践は示唆に富むものの、小学校1校を対象とする事例であり、知見の一般化は困難である。そこで本研究では、定量的な調査によって両者の関連を検討し、その実証的証左を得ることを試みる。

加えて、組織的な学びが教師の成長や学校改善に資する一方で、多忙な学校現場では個々の教師に時間や労力の負担を増やす側面があることに留意すべきである。前田・浅田（2020）は、小中学校の教師を対象に校内研究に対して抱くイメージを分析している。その結果によれば、回答者の多くが個人の学びに役立つというポジティブなイメージで認識されていると同時に、日々の実践の妨げになるといったネガティブなイメージを抱く教員が半数近く存在していた。教師が組織的な学びをどのように意味づけるかによって、自律的な学びとの関連性は異なる可能性がある。よって、本研究では、組織的な学びに対して抱くイメージも把握し、それがもたらす差異についても検討する。

## 5 本研究の目的

以上の議論から、本研究では教師の自律的な学びと組織的な学びを定量的に把握し、両者の連動について検討することを目的とする。既往研究に準じ、自律的な学びは三沢他（2023）の教師の自律的な学習姿勢、組織的な学びは坂田他（2019）の PLC 認識をそれぞれ指標として測定する。基本的な予測として、以下の仮説を設定する。

仮説 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識には正の関連があるであろう。

また前節で述べた通り、本研究では、組織的な学びに対するイメージがもたらす差異について探索的に検討する。具体的には、抱いているイメージの特徴的なパターンに基づいて対象者を群分けした上で、自律的な学びと組織的な学びに関する群間比較を行うとともに、群別に両者の関連を吟味して、イメージによる差異を確認する。

## II 方法

### 1 調査対象者と実施手続き

2022年10月～11月の時期に、近畿・中国・四国地方の公立小学校に在籍する教諭（主幹教諭，指導教諭含む）・常勤講師を対象にオンラインでの質問紙調査を実施した。研究協力の承諾を得られた5校<sup>註3)</sup>では、校長・教頭に対象者への回答依頼とWebアンケートのURLを記載した資料の配布を委託した。この学校を通じての依頼により、37名の回答を収集した。また、著者らの個人的関係に基づく縁故法によって対象者を選出し、WebアンケートのURLを伝えて個別の回答依頼を行った。個別の依頼では62名の回答を収集した。いずれも回答に不備はなく、合計99名の回答を分析に用いた。

回答者の性別は男性が50名（50.5%）、女性が48名（48.5%）、無回答が1名（1.0%）であった。年代は20代が47名（47.5%）、30代が25名（25.3%）、40代が12名（12.1%）、50代以上が15名（15.2%）であった。教職歴は3年未満が38名（38.4%）、10年未満が21名（21.2%）、15年未満が16名（16.2%）、20年未満が8名（8.1%）、30年未満が7名（7.1%）、40年未満が8名（8.1%）、40年以上が1名（1.0%）であった。

### 2 倫理的配慮

Webアンケートの冒頭画面には、調査の目的と趣旨に加え、匿名の調査であり個人の回答が識別・特定されることはないこと、研究目的以外で回答データを使用しないこと等の配慮事項を明記した。また、回答協力に「同意する」のチェックボックスを設け、調査参加へのインフォームド・コンセントを確認した。さらにこのチェックを入れた場合にのみ、設問本体のページに遷移する仕様にし、確実に同意が得られた対象者のみが調査に参加できるように配慮した。

### 3 調査内容

#### （1）教師の自律的な学習姿勢

三沢他（2023）の教師の自律的な学習姿勢を測定する21項目の尺度を使用した。この尺度は、教師が普段の教育活動の中で取り組む省察の内容と観点を考慮した4つの下位尺度で構成されている。「同僚の経験の取り入れ」は「同僚が児童とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている」等の8項目、「児童・保護者の視点の考慮」<sup>註4)</sup>は「児童への指導がうまくいかなかった際に、自分と



児童の意識のずれは何かを考える」等の4項目、「前向きな挑戦姿勢」は「新しいことや自分が経験したことがないことに、進んで取り組んでいる」等の4項目、「自己省察」は「教育活動を行う際には、その意義や意味を考えながら取り組んでいる」等の5項目である。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

## (2) PLC 認識

坂田他(2019)のPLC認識を測定する11項目の尺度を使用した。この尺度は、学校組織や教員集団における教員同士の学び合いの状況を把握するものであり、3つの下位尺度で構成されている。「使命と責任の共有」は「授業改善の必要性を、多くの教員が理解している」等の5項目、「協働的省察」は「自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある」等の3項目、「同僚性」は「同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある」等の3項目である。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

## (3) 組織的な学びに対するイメージ

前田・浅田(2020)の校内研修の意味づけに関する質問項目を参考に、10項目を作成して使用した。ポジティブなイメージは「日々の自分の授業実践に繋がる新たな発見や学びを得ることができる」、「同僚との人間関係を築くことができる」等の7項目、ネガティブなイメージは「多くの時間が割かれ、日々の業務の妨げになる」、「仕事が増え、負担が大きくなる」等の3項目である。なお、組織的な学びの全体的なイメージの把握を意図し、同僚教員との意見や情報交換の全般を想定することを求める教示文<sup>註5)</sup>を記した。各項目に対し、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(7)」の7段階で回答を求めた。

# Ⅲ 結果

## 1 尺度構成と信頼性の検討

### (1) 教師の自律的な学習姿勢

以下で報告するデータの解析にはHAD 18.002(清水, 2016)を使用した。自律的な学習姿勢の21項目に対し因子分析(最小二乗法, プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状況を基に、三沢他(2023)と同様に解釈可能な4因子を抽出した(説明率54.18%)。因子負荷量の値が|.40|未満であった2項目を除外し<sup>註6)</sup>、第1因子「自己省察」は6項目、第2因子「同僚の経験の取り入れ」は7項目、第3因子「児童・保護者の視点の考慮」は3項目、第4因子「前向きな挑戦姿勢」は3項目で構成された<sup>註7)</sup>。信頼性係数は $\alpha = .75 - .82$ ,  $\omega = .78 - .83$ と十分な水準の内的整合性が確認された。

### (2) PLC 認識

PLC認識の11項目について、因子分析(最小二乗法, プロマックス回転)を



行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、2 因子解を妥当と判断した（説明率 53.78%）。因子負荷量の値が|.40|未満の1項目を除外した<sup>註8)</sup>。

第1因子は坂田他（2019）の「使命と責任の共有」と同様の4項目で構成された。第2因子は坂田他（2019）の「協働的省察」と「同僚性」に該当する6項目が混在する構成であった。つまり、本研究においては、坂田他（2019）のPLC認識の2つの因子が併合され、1つの因子として抽出された。全体的な項目内容として、授業や教育実践に関する同僚との意見や情報交換を通じて省察する取組みを表すため、第2因子は「同僚との協働的省察」と解釈・命名した。信頼性係数は「使命と責任の共有」で $\alpha = .81$ 、 $\omega = .82$ 、「同僚との協働的省察」で $\alpha = .77$ 、 $\omega = .79$ と十分な内的整合性が確認された。

### （3）組織的な学びに対するイメージ

ポジティブイメージの7項目、ネガティブイメージの3項目について、それぞれ因子分析（最小二乗法）で1因子性を確認した（説明率は順に47.66%、48.21%）。信頼性係数はポジティブイメージで $\alpha = .82$ 、 $\omega = .87$ 、ネガティブイメージで $\alpha = .65$ 、 $\omega = .84$ を示し、十分な内的整合性が確認された。

以上の手続きで尺度構成を行い、因子ごとに回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点として算出し、以降の分析で用いた。分析変数として用いた各尺度得点の記述統計量と信頼係数の一覧を表1に示す。

## 2 教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連

教師の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連を吟味するため、相関分析を行った。自律的な学習姿勢のうち、「自己省察」は PLC 認識の「同僚との協働的省察」と有意な弱い正の関連を示した（ $r = .23$ ,  $p < .05$ ）。また、「同僚の経験の取り入れ」は、PLC 認識の「使命と責任の共有」（ $r = .33$ ,  $p < .01$ ）および「同僚との協働的省察」（ $r = .23$ ,  $p < .05$ ）と有意な弱～中程度の正の関連を示した。なお、自律的な学習姿勢の「児童・保護者の視点の考慮」と「前向きな挑戦姿勢」は、PLC 認識のいずれの要素とも関連は見出されなかった（ $r = -.05 - .15$ ,  $ns$ ）。

表1 分析変数の記述統計量と信頼性係数（ $N=99$ ）

変数	項目数	平均	SD	$\alpha$	$\omega$	
自律的な学習姿勢:	自己省察	6	5.75	0.70	.75	.78
	同僚の経験の取り入れ	7	6.12	0.68	.82	.83
	児童・保護者の視点の考慮	3	5.99	0.87	.77	.83
	前向きな挑戦姿勢	3	5.01	1.01	.77	.80
PLC 認識:	使命と責任の共有	4	4.93	1.05	.81	.82
	同僚との協働的省察	6	4.85	1.04	.77	.79
組織的学びイメージ:	ポジティブイメージ	7	5.21	0.85	.82	.87
	ネガティブイメージ	3	3.52	1.29	.65	.84

### 3 組織的な学びのイメージに基づく比較

#### (1) 組織的な学びのイメージに基づく群分け

組織的な学びに対するイメージについて、回答者の群分けを行うため、階層的クラスタ分析を行った。ポジティブイメージとネガティブイメージの2つの得点を用いて分析したところ、解釈可能な3つのクラスタ（以後、CLと表記）が見出された。CL別の2つのイメージ得点の記述統計量を表2に示す。また、各CLの特徴を把握するために、CLを独立変数とする参加者間1要因分散分析と多重比較（TukeyのHSD法）を実施した結果も表2に併記した。

ポジティブイメージについては、CL間での得点差は有意であった（ $F(2, 95)=49.76, p<.01$ ）。多重比較の結果、CL2, CL1, CL3の順で得点が高く、各CL間に有意な差が見出された（全て  $p<.01$ ）。ネガティブイメージについても、分散分析の結果は有意であった（ $F(2, 95)=95.71, p<.01$ ）。多重比較の結果、CL1およびCL3は、CL2よりも得点が高かった（いずれも  $p<.01$ ）。

各CLの特徴は以下のように整理できる。まずCL1は、ポジティブとネガティブの双方のイメージが他CLより高い。そのため、このCL1（ $N=50$ ）は「両価イメージ群」と解釈できる。次にCL2は、ポジティブイメージが3つのCLの中で最も高く、ネガティブイメージは他CLより低い水準にある。よって、CL2（ $N=34$ ）は「ポジティブイメージ群」といえる。そしてCL3は、ポジティブイメージが最も低く、ネガティブイメージは他CLより相対的に高い。そのため、CL3（ $N=14$ ）は「ネガティブイメージ群」と解釈できる。これら組織的な学びのイメージ群について、自律的な学習姿勢とPLC認識に関する群間比較、および群別の分析を行った結果を以下に報告する。

#### (2) イメージ群間での自律的な学習姿勢およびPLC認識の比較

組織的な学びのイメージ群を独立変数、自律的な学習姿勢およびPLC認識従属変数とし、参加者間1要因分散分析を行った。イメージ群別の記述統計量、分散分析と多重比較（TukeyのHSD法）の結果を表3に示す。自律的な学習姿勢では「同僚の経験の取り入れ」のみ、イメージ群間に有意な差が見出された（ $F(2, 95)=7.44, p<.01$ ）。多重比較の結果、両価イメージ群とポジティブイメージ群が、ネガティブイメージ群よりも高い得点を示した（ $p<.01$ ）。

表2 CL別の組織的な学びのイメージの記述統計量

組織的な学びの イメージ	CL1: 両価イメージ群 $N=50$		CL2: ポジティブ イメージ群 $N=34$		CL3: ネガティブ イメージ群 $N=14$		$F_{(2, 95)}$
	平均	$SD$	平均	$SD$	平均	$SD$	
ポジティブイメージ	5.27 <sup>a, b</sup>	0.54	5.69 <sup>a, c</sup>	0.74	3.79 <sup>b, c</sup>	0.42	<b>49.76**</b>
ネガティブイメージ	4.20 <sup>a</sup>	0.89	2.09 <sup>a, b</sup>	0.57	4.57 <sup>b</sup>	0.58	<b>95.71**</b>

\*\* $p<.01$

注：多重比較で有意差が見出された組合せにアルファベット文字（a, b, c）を付記した。

表3 イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の記述統計量

	両価イメージ群 N=50		ポジティブ イメージ群 N=34		ネガティブ イメージ群 N=14		F (2, 95)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
自律的な学習姿勢:							
自己省察	5.71	0.69	5.86	0.75	5.62	0.60	0.78
同僚の経験の取り入れ	6.17 <sup>a</sup>	0.55	6.29 <sup>b</sup>	0.66	5.52 <sup>a, b</sup>	0.83	<b>7.44**</b>
児童・保護者の視点の考慮	5.99	0.85	6.05	0.98	5.86	0.67	0.22
前向きな挑戦姿勢	4.96	0.99	5.12	1.06	4.90	0.98	0.34
PLC 認識:							
使命と責任の共有	5.13 <sup>a</sup>	0.85	5.05 <sup>b</sup>	1.07	3.90 <sup>a, b</sup>	1.16	<b>9.15**</b>
同僚との協働的省察	4.96 <sup>a</sup>	0.74	5.14 <sup>b</sup>	1.18	3.73 <sup>a, b</sup>	0.96	<b>11.92**</b>

\*\* $p < .01$

注: 多重比較で有意差が見出された組合せにアルファベット文字 (a, b, c) を付記した。

PLC 認識では「使命と責任の共有」( $F(2, 95)=9.15, p < .01$ )と「同僚との協働的省察」( $F(2, 95)=11.92, p < .01$ )の双方でイメージ群間に有意な差が見出された。多重比較の結果は、いずれも同様の傾向を示しており、両価イメージ群とポジティブイメージ群が、ネガティブイメージ群よりも高い得点を示した。 $(p < .01)$ 。

(3) イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連  
組織的な学びのイメージ群別に、自律的な学習姿勢と PLC 認識の相関分析を行った。表4にイメージ群別の相関係数の一覧を示す。

両価イメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」と

PLC 認識の「同僚との協働的省察」との間にも、有意な弱い正の関連が見出された( $r = .35, p < .05$ )。ポジティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」が、PLC 認識の「使命と責任の共有」( $r = .40, p < .05$ )お

表4 イメージ群別の自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連

自律的な学習姿勢	PLC 認識	
	使命と責任の共有	同僚との協働的省察
<b>両価イメージ群 (N=50)</b>		
自己省察	.14	<b>.35*</b>
同僚の経験の取り入れ	.10	.16
児童・保護者の視点の考慮	-.01	.03
前向きな挑戦姿勢	-.17	.02
<b>ポジティブイメージ群 (N=34)</b>		
自己省察	.20	.14
同僚の経験の取り入れ	<b>.40*</b>	<b>.34*</b>
児童・保護者の視点の考慮	.11	.23
前向きな挑戦姿勢	.12	.28
<b>ネガティブイメージ群 (N=14)</b>		
自己省察	<b>-.51†</b>	.09
同僚の経験の取り入れ	.12	.44
児童・保護者の視点の考慮	-.41	.18
前向きな挑戦姿勢	-.28	<b>-.49†</b>

† $p < .10, *p < .05$

よび「同僚との協働的省察」( $r=.34, p<.05$ )と有意な弱～中程度の正の関連を示した。ネガティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」が、PLC認識の「使命と責任の共有」と有意な傾向の負の関連を示した( $r=-.51, p<.10$ )。また「前向きな挑戦姿勢」が、PLC認識の「同僚との協働的省察」と有意な傾向の負の関連を示した( $r=-.49, p<.10$ )。

#### IV 考察

##### 1 教師の自律的な学びと組織的な学びの連動

本研究の目的は、教師の自律的な学びと組織的な学びの連動について検討することであった。これら2つの学びの指標として自律的な学習姿勢とPLC認識を測定し、両者の間の正の関連を予測する仮説を設定した。以下に述べるように、相関分析の結果において本研究の仮説は部分的に支持された。

まず自律的な学習姿勢の「自己省察」とPLC認識の「同僚との協働的省察」との間に正の関連が見出された。つまり、教師が自身を顧みて改善すべき点を見つけ出そうとする振り返りは、授業や教育実践に関する同僚との意見交換や協議の機会が多いほど、より積極的に行われると解釈できる。教師の学びにおいて、他者との対話を通じて実践に関する省察を深め、気づきを得ることの重要性は、多くの論者が指摘している(e.g., Korthagen et al., 2001; 脇本・町支, 2021)。上記の結果は、組織的な学びが個々の教師が取り組む「自己省察」を下支えしている実態の一端を示しているといえよう。

次に「同僚の経験の取り入れ」は、PLC認識のいずれの要素とも正の関連を示した。今回測定した自律的な学習姿勢の中で、「同僚の経験の取り入れ」は教師同士の学び合いと直接的に関わる側面であり、PLC認識との明確な関連を確認できた。相互に目標やビジョンを共有し、同僚との活発な意見交換が交わされることで、個々の教師にとって同僚の経験が貴重な学習資源として活用されると考えられる。この点は、西川(2018)の実践事例で示された自律的な学びと組織的な学びの連動と整合する定量的な知見といえる。

ただし、自律的な学習姿勢のうち、「児童・保護者の視点の考慮」と「前向きな挑戦姿勢」については、PLC認識のいずれの要素とも関連が見出されなかった。このことから、これら2つの学習姿勢については、組織的な学びとは独立しており、個々の教師の個人差が大きく反映された側面であると推察される。児童や保護者との意識のずれを思索したり、前例に囚われずに新たな見方で課題へ取り組むには、教師がそれまでに保持してきた教育観や指導観等、価値観や信念の問い直しが付随する。いわゆるダブル・ループ学習(Argyris & Schön, 1974)であり、思考の前提となる価値観や信念を疑うことには困難が伴う。教師同士が学び合う組織的な学びは、ダブル・ループ学習への寄与も期待されるが、本研究ではむしろその困難さの方が示唆されたと考えられる。

##### 2 組織的な学びに対するイメージによる差異

まず、組織的な学びのイメージ群間で、自律的な学習姿勢およびPLC認識を

比較した。ネガティブイメージ群は、学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」および PLC 認識のいずれの要素も、他の 2 つの群よりも低い得点を示していた。ネガティブイメージ群は、組織的な学びに対して、業務負担の増加や実践の制約等を懸念する認識を抱いていると考えられる。こうしたイメージが抱かれていると、同僚との学び合いに消極的になる傾向が示唆されたといえる。

さらに、イメージ群別の相関分析では、自律的な学習姿勢と PLC 認識の関連について、群ごとに異なる結果が見出された。前節で述べた全体的な傾向としては、組織的な学びが活発なほど、個々の教師の自律的な学びが促されることが示唆されていた。しかし、こうした関連性は、組織的な学びに対して抱くイメージを考慮すると、常に保証されるわけではない。群分けによる人数の減少の影響もあると考えられるが、両価イメージ群とポジティブイメージ群では、自律的な学習姿勢の「自己省察」と「同僚の経験の取り入れ」のいずれかのみが、PLC 認識と正の関連を示した。加えて、ネガティブイメージ群については、正ではなく負の関連が見出されている。ただし、ネガティブイメージ群の人数は特に少なく、検定結果も有意傾向に留まるものであったため、解釈には慎重を期す必要がある。

以上の結果から、組織的な学びのネガティブな側面を認識していると、自律的な学びとの連動はごく一部に制限されたり、逆に抑制的に働く可能性があるといえる。今後、中央教育審議会（2022）が提示した「新たな教師の学びの姿」を実現するための多くの施策が進展し、各学校では校内研修をはじめ、教師が協働的に学ぶ機会の充実が図られると期待される。しかし従前から、校内研修の機会を多忙な業務の中で確保することの困難さや、統一的な主題・テーマが個々の教師の問題意識と乖離する恐れ等の課題が指摘されている（木原，2010）。これらは、組織的な学びのネガティブなイメージとも相通じる問題であろう。校内で組織的な学びを推進する意義を教師間で明確に共有し、前向きに「学び続けられる」環境を整えていく必要がある。中央教育審議会（2022）の答申では、教師を支える環境整備として、働き方改革の一層の推進も提言されている。本研究では直接取り上げられなかったが、業務負担の軽減や支援体制の充実度等を考慮して、教師の学びの在り方を検討していく必要があるだろう。

### 3 本研究の制限と今後の課題

本研究では教師の自律的な学びと組織的な学びの連動について、一定の示唆が得られたが、いくつかの方法論的な制限がある。第 1 に、組織的な学びをより明確に概念化し、調査における測定対象・範囲を具体化する必要がある。中田他（2021）は、組織的な学びを公式・非公式な教師の学び合いとして広範に捉えており、本研究でもそれに準じて PLC 認識を指標とする測定や、イメージの把握を行った。しかし、それらを質問紙調査のみで把握するには限界がある。抽象度の高い変数間の記述に留まり、学校組織の実践に適用可能な具体的な議論を展開することも困難である。少なくとも、今後一層重要性が増すと考えられる校内研修という公式な学びの場と、日常の教育活動の場での教師同士の学



び合いについては、それぞれ区別して把握する調査設計が必要である。

第2に、学校の教師を対象とする調査でよく限界として挙げられる点であるが、回答者を学校単位でサンプリングできていないことである。学校の規模（児童数、学級数、教職員数）や組織体制といった組織レベルの特性は、教師集団の活動全般に影響を及ぼすと考えられる。それらの影響を統制した上で、本研究で見出された知見を再確認する必要がある。各学校における校内研修の企画・運営状況、教師の学びを支援する工夫や改善の取組み、また働き方改革の推進状況等を考慮することで、より実態に即した知見が得られるであろう。

第3に、回答を一時点での調査によって収集しているという制約がある。教師の自律的な学びと組織的な学びは、経時的な変化とともに連動していくと考えられる。一時点の調査では、この動的な様相や因果関係を把握することができない。そのため、回答者を追跡する縦断的な調査を実施し、分析変数の因果的な影響機序を解明することも重要な課題である。

## 引用文献

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- 浅田 匡・河村 美穂(2021). 教師の学習と成長：人間教育を実現する教育指導のために ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会(2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）
- 中央教育審議会(2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）
- 中央教育審議会(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）
- 中央教育審議会(2022). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（答申）
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Solution Tree.
- Hord, S.M. (2009) Professional learning communities: Educators work together towards a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30, 40-43.
- 木原 俊行(2010). 教師の職能成長と校内研修 北神正行・木原俊行・佐野享子（著） 学校改善と校内研修の設計 学文社 pp. 46-63.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge. （武田信子（監訳）(2010). 教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ 学文社）
- 前田 菜摘・浅田 匠(2020). 小中学校教師は校内研修をどのように捉えているのか：尺度項目ならびに比喻生成課題の回答から 日本教育工学会論文誌,

43, 447-456.

- 三沢 良・樋口 宏治・森安 史彦(2023). 教師の自律的な学習姿勢と学校組織風土に関する実証的検討:「学び続ける教師」の実現に向けて 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 184, 31-41.
- 中田 正弘・坂田 哲人・町支 大祐・脇本 健弘(2021). データからデザインする教師の組織的な学び 学事出版
- 西川 潔(2018). 協働性を基盤とした学校組織における教員の主体的学びの育成を目指した実践研究:校長のリーダーシップの視点を踏まえて 総合福祉科学研究, 9, 9-19.
- 織田 泰幸(2016). 「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究:DuFour PLC モデルの理論的検討 三重大学教育学部研究紀要, 67, 257-275.
- 坂田 哲人・町支 大祐・中田 正弘・脇本 健弘・湯浅 且敏(2019). 教師効力感に影響をおよぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析 青山インフォメーション・サイエンス, 47, 16-23.
- 清水 裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育・研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 曾余田 浩史(2010). 学校の組織力とは何か:組織論・経営思想の展開を通して 日本教育経営学会紀要, 52, 2-14.
- 露口 健司(2013). 専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析 日本教育経営学会紀要, 55, 66-81.
- 脇本 健弘・町支 大介(2021). 教師が学びあう学校づくり:「若手教師の育て方」実践事例集 第一法規
- 渡邊 信隆・越 良子(2022). 教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題 上越教育大学紀要, 41, 275-284.
- 矢島 正・高橋 望・新藤 慶(2017). 小学校教員の資質能力に関する教員自身の自己評価や認識 群馬大学教育実践研究, 34, 127-140.

## 註

- 1) 2017年公示の学習指導要領では、社会の変化を見据え、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を定義し、それらを育成するための教育の充実、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の重視等を求めている。
- 2) 目指すべき「新たな教師の学びの姿」として、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」、求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」、新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」、他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」が挙げられている。
- 3) 学校の規模は、中規模校2校(児童数500名程度)、大規模校3校(児童数700~900名程度)である。
- 4) 原尺度の項目表現は「児童生徒」であるが、本研究は小学校の教師のみを対

象としているため、表現を「児童」に修正して使用した。

5) 具体的な教示を以下に記す。「児童の実態や課題，授業づくりや指導方法などに関して，同僚教員との互いの意見や情報を交換することについて，あなたはどのように感じていますか。職員室で交わす会話・相談のほか，校内研修や研究協議の場面での意見や情報交換を含め，全般的な実感を回答してください。」

6) 除外した2項目は「同僚のアドバイスを受けるより，自分が良いと思う仕事の仕方を大切にする」，「『こうあるべきだ』『〇〇でないとならない』という信念をもっている」である。

7) 三沢他（2019）とは異なる点として，「前向きな挑戦姿勢」因子の「教育活動を行う際には，その意義や意味を考えながら取り組んでいる」，「児童・保護者の視点の考慮」因子の「児童に指導する際に，児童がどのように受け止めるかを考えて指導している」の2項目が，本研究では「自己省察」因子に高い負荷を示した。「自己省察」を構成する他の項目と内容は整合しており，解釈可能と考えられたため，この結果に基づいて尺度構成を行うこととした。

8) 除外項目は「自分の授業を同僚に公開することが習慣化している」である。

## 謝辞

調査にご協力いただきました小学校教師の皆様に心よりお礼申し上げます。

## 付記

本論文は第1著者の指導で第2著者が提出した卒業論文(岡山大学教育学部)を再分析・再構成してまとめたものである。研究の実施にあたり JSPS 科研費 19K03192, 20K03351 の助成を受けた。

---

---

Interrelationship between Autonomous and Organizational Learning among Elementary School Teachers: Differences Arising from the Images of Organizational Learning

MISAWA Ryo\*1, MATSUE Momoka\*2

This study examined the interrelationship between autonomous and organizational learning among elementary school teachers. A questionnaire survey administered to Japanese public elementary school teachers received 99 responses. We measured four aspects of autonomous learning attitudes: “self-reflection,” “incorporating colleagues’ experiences,” “considering children’s and parents’ perspectives,” and “challenging attitude.” Additionally, two facets of perceptions of professional learning community (PLC) were assessed: “shared mission and responsibility” and “collaborative reflection with colleagues,” serving as indicators of organizational learning. Positive and negative images of organizational learning were also examined. Correlation analysis revealed that the PLC perceptions of “shared mission and responsibility” and “collaborative reflection with colleagues” were positively associated with learning attitudes of “incorporating colleagues’ experiences.” Furthermore, a positive association was identified between the PLC perception of “collaborative reflection with colleagues” and the autonomous learning attitudes of “self-reflection.” However, it was observed that when teachers held a negative image of organizational learning, the interrelation between autonomous and organizational learning might be constrained or even exhibit a negative correlation.

Keywords: elementary school teacher, autonomous learning, organizational learning, professional learning community

\*1 Faculty of Education, Okayama University

\*2 Akashi Municipal Futami-Nishi Junior School

---

【原 著】

幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る  
教師の役割

横田 咲樹 西村（中川）華那 片山 美香 高橋 敏之

The Role of Teachers in the Development of Play Using Grasses and Flowers  
in a Kindergarten Class for 4-year-olds

YOKOTA Saki, NISHIMURA (NAKAGAWA) Kana,  
KATAYAMA Mika, TAKAHASHI Toshiyuki

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



原 著

# 幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る 教師の役割

横田 咲樹※1 西村(中川)華那※2 片山 美香※3 高橋 敏之※3

本論は、幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びにおいて、教師の役割を整理し、考察するものである。幼児教育では、遊びの展開に伴って、調和的で多様な学びが深化・発展し、遊びや学びは、幼児主体で偶発的に生じているように見える。しかし、遊びの展開や学びの背景には、「幼児の姿を予想した環境構成」「遊び方の変化に合わせた物的環境の整備」「遊びの発展への架け橋」といった教師の役割が見出された。

キーワード：幼稚園，4歳児学級，草花遊び，遊びの展開と学び，教師の役割

※1 社会福祉法人橘会 御南認定こども園

※2 元 岡山大学教育学部附属幼稚園

※3 岡山大学学術研究院教育学域 幼児教育講座

## I 幼児の遊びや学びを支える教師の役割の描出

本研究は、幼稚園4歳児学級における草花遊びの事例から、遊びが引き出す学びや、それを支える教師の役割を描出するものである。幼児期の「草花遊び」に関する学術研究の動向を見るために、論文検索サイト CiNii で、検索欄の「タイトル」に「草花遊び」を入力すると(検索日：2023年11月28日)、1980～2023年の43年間に、9件の文献が該当した。

近年の先行研究を概観すると、第1に、佐藤・藤野(2012)は、「若い保育者の草花遊びと実践」を主題に、「横浜市内に勤務する若い保育者を対象として2010年5月(62名)と10月(57名)に草花遊びの研修会を開催し、実習した内容について、経験の有無・保育所での活用体験の有無・講習会の満足度についてアンケート調査を実施した。その結果、多くの保育者は草花遊びの重要性を感じているものの、体験が不足していることが分かった」と結論付けている<sup>(1)</sup>。第2に、佐藤(2017)は、「保育者に必要な自然とのかかわり」を論考し、「自然を活用した教育を実践する力を養うため、まず基礎資料として草花あそびに使える家政大学キャンパス内の植物資源を調査し、活用の可能性について考察」すると共に、「実際に学生に遊びの一部を体験してもらい、より具体的な経験を積ませる試み」を実践した。その結果「学生は植物に対する基本的な知識やあそび体験が少ないことが浮き彫りになった」と報告している<sup>(2)</sup>。第3に、岡崎・深谷(2019)は、「保育内容「環境」における草花遊びの教育手法」において、発達心理学的な評価という観点から草花遊びの有用性を検証することに課題を設定し、保育施設25園に所属する保育者115名を対象に、草花遊びに関す

る実態調査を行った。保育現場における教育手法を分析した結果、「3・4・5歳児の年齢に関係なく草花遊びは比較的多く取り入れられており、おもちゃ遊び、飾り遊び、勝負遊びといった草花遊びの分類が多く認められたことを示すと共に、これらの草花遊びは、それぞれの年齢や発達、各園の実情に即した形で日常の保育に取り入れられていたことを明らかにした<sup>(3)</sup>。第4に、樋口（2021）は、保育者養成校で開講した授業の中で、草花遊びをテーマに、写真・名称・歴史等を調査してレポートを作成する課題を受講生に提示した。その結果、受講生26名のレポートから、32種類の草花遊びが確認できたと報告している。また、受講生のレポート内容から、草花遊びは、「身近にある草花を使った遊びであるので、手軽にいつでも作ることができそうではあるが、植物に関する知識や遊んだ経験がないと行うことが難しい遊びでもある」と纏め、「この授業を通して身近にある植物にも関心を持つとともに、草花遊びの経験を重ねていくことで、さらにその経験を子どもたちに伝えていくことができるようになる」と期待される教育効果を示した<sup>(4)</sup>。

以上の研究成果から、以下の知見が得られる。①保育者や保育者養成校の学生には、草花や草花遊びに関する経験及び知識が必要であること、②保育者は、草花遊びの重要性を感じていること、③草花遊びは、保育現場において3～5歳児の遊びに多く取り入れられていること、④草花の遊び方は、多岐に渡ること。先行研究概観の内容や、43年間に該当する研究からは、草花の保育教材としての重要性が読み取れると同時に、重要度に反して研究成果が僅少であることが確認できる。草花の多様な遊び方には、それぞれにどのような教育的意義があり、どのような教師の働きかけが求められるのかというようなことは、議論の余地がある。様々な視点や手法によって、研究の推進と蓄積が求められる。

そこで本研究では、草花が使用された1事例の保育実践を検討し、幼児の学びや遊びにおける教師の役割について考察する。第1報では、遊びの展開を整理し、生じた幼児の学びについて検討した<sup>(5)</sup>。その結果、遊びは、幼児の願望・意欲・発想・気付き等が契機となって展開し、学びは、遊びの展開に伴って深化・発展したことが示された。また、一連の遊びの中で生じた学びは、保育内容5領域全てに関連付けることができ、調和的で多様な様相が確認された。

続報である本論（第2報）では、遊びの展開や生じた学びの背景にある教師の役割を中心に論述する。研究手法としては、教師の実践時の内的過程を直接的・経時的に捕捉すると同時に、保育実践の意図と展開を時系列に沿って詳述する。そのことによって、保育実践に伴う教師の内的過程と対照させながら、実践に関わる教師としての意図や役割意識の解明に繋がると考える。教師の内的過程とは、幼児の実態の捕捉から、幼児の過去・現在・未来を考慮しながら、育てたい幼児の姿等を瞬時に総合的に判断し、実践に至るまでに教師が考えている内容のことである。研究の有用性として期待できるのは、保育実践として現れる外的な側面と教師の内的な側面の両面を照らし合わせながら、保育者の内と外で同時進行している保育者としての専門性を描出することによって、保育者としての有り様を明示することにある。保育者としての養成期にある学生

が「保育とは何か」と保育の専門性に関する初学習をする際の適切な教材と成り得ると考える。

## II 草花を使った保育実践の概要

考察対象の幼児と遊びの説明は、第1報と重複するが、それらの記述が全くなければ、後続する分析や考察が、読者にとって理解しづらい論述になる。そこで、第1報の記述から必要な事項を論述する。また、遊びの全体像が分かるように表1を再掲する。

表1. 「草花を使って遊ぶ」の遊びの様相 (2018年4月下旬～6月上旬)

遊びの展開	主な幼児の姿	草花の扱い	遊びの展開の契機となる幼児の内面	遊びに繋がる行動	環境構成
4月第3週					
【1】草花を集める	○新しい環境を探索する。 ○庭の草花を集める。	集める	○草花を料理に用いるという発想を持つ。	①草花を使って遊ぶ。	○豊富な草花 ○ビニール袋
【2】草花を使って料理を作る	○草花を料理に用いる。 ○客役の店員として振舞う。	料理立て	○自分や友人と料理を作るという意欲を持つ。	①草花を使って遊ぶ。 ②店員や客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。	○皿・スプーン・フォーク ○机・椅子 ※食器類は、ワゴンに種類別に整理して置かれ、片付けやすい。
【3】料理に水を添える	○コップに入れて料理に添える。 ○水が浮く。	水に浮かべる	○草花の色を水に浮かべたいという願望を持つ。	①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の発言を聞き、友達の遊び方を見る。	○コップ ※5歳児学級の幼児が草花を使った遊びが水遊びに見える。
5月第1週					
【4】草花の色水を作る	○エプロンをはき、店員として振舞う。 ○コップの中に入れて混ぜる。 ○水と色水を混ぜる。 ○水と色水を混ぜる。	[1] 混ぜる 混ぜる	○草花の色水と水と混ぜる。 ○水と色水を混ぜる。	①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の発言を聞き、友達の遊び方を見る。 ⑦友達に色水の作り方を尋ねる。 ⑧適切な水の量を考えて色水を作る。 ⑨作り終わった色水を捨てる。 ⑩水に色を付けたいという願望を実現する。 ⑪草花を浮かべるより、混ぜる・揉む・握る方が、水に色が付くということに気付く。	○作業台 ○エプロン ○透明な容器 ○鍋 ○お玉 ○計量スプーン ○水槽 ○使った容器を張った洗剤(タライ) ○作り終わった色水を捨てるバケツ ○色水を並べる箱
	○コップの中に入れて混ぜる。 ○水と色水を混ぜる。			[2] 道具を使って押す	○草花の色水と水と混ぜる。 ○水と色水を混ぜる。





### Ⅲ 教師の役割の分析

遊びの展開に影響を与えたと考えられる教師の役割と、それに必要な教師の資質・能力を考察してみよう。「草花を使って遊ぶ」の遊びの展開に寄与した役割として、主要であったのは、「幼児の姿を予想した環境構成」「遊び方の変化に合わせた物的環境の整備」「遊びの発展への架け橋」であった。「事例」としているのは、特定日時の幼児の活動を、録音や録画によって克明・精密に再現したものではなく、教師の保育実践記録の中から、典型的な保育の展開を抽出して記述したものである。

#### 1 幼児の姿を予想した環境構成

幼児の姿を予想した環境構成とは、物的環境の一つ一つが誘発する幼児の行動を予測し、学びに繋がるように配慮することである。配慮事項には、物の性質と配置の仕方がある。環境を構成している全てのものに教師の意図があり、様々な幼児の行動を誘引しているが、幼児の学びに深く影響した物を3つ挙げて考察する。

##### (1) 底が深い容器

底が深い容器は、幼児が遊びの中で水を使いたいと思うようになることを予想して用意されたものである。底が深い容器が環境に加えられたのは、草花で作った料理に飲み物が添えられ始めた頃であった。遊びの初期では、水を入れることができる容器はコップだけだったが、幼児の姿に合わせてスープ皿や鍋等が徐々に増やされ、平たい皿は減らされた。「草花を集める」段階から「色水を作る」段階に遊びが変化したのは、見立て遊びやごっこ遊びといった先行体験の影響や5歳児学級の幼児の色水遊びをする姿が見えたことも挙げられるが、環境構成という観点では、底が深い容器が水を使って遊ぶという発想を引き出したり、水を使って遊びたいという願望を叶えたりしたと考えられる。つまり、底が深い容器は、水を使って遊ぶことの契機となり、草花を使って色水を作ることができるという気付きを促したと考えられる。

遊びにおける水の使用は、表1の「学びに繋がる行動」に示したもののうち、②と④～⑯に関連する。水を使うことがこの遊びの始まりであるため、「学びに繋がる行動」に挙げたほぼ全てのものに関連している。底が深く水を入れられる容器があったことで、これまで経験してきた草花を見立てて遊ぶことに留まらず、どうすれば自分が作りたい飲み物を作ることができるか、より実物らしいジュースを作るにはどうすれば良いか等考え、試行錯誤を繰り返しながら遊ぶ姿を引き出すことができたかと推察できる。

「草花を使って遊ぶ」の中で水を使うことは、様々な学びを引き出すことに繋がっており、水を使いたいと思わせる教師の働きかけの有効性が確認できる。教師は、幼児の姿から願望を読み取り、その願望の実現に必要な環境を構成することで、幼児が自分たちで遊びを作り出していけるようにすることが大切であると考える。



### （2）色水を並べる白い箱

幼児が作った色水は、透明のカップやペットボトルに入れられ、図4で示したように牛乳パックで作られた箱に数個ずつ並べられた。この箱には、白いこと、複数の容器が並べられる大きさであること、幼児一人一人の名前が書かれていること、という特徴がある。



図4. 色水を並べる白い箱

白い箱にすることで、色水を入れて容器の背面が白であるため、できた色水の僅かな色の変化に気付きやすかったり、水に色が付いた満足感を感じたりすることができる。そのため、幼児は濃い色と薄い色や、濁った色と濁っていない色を見比べる等、色の違いに気付きながら遊ぶようになった。自分が作った色水を飾ることができる場所があることで、幼児は作った満足感や達成感を感じることができた。また、できた色水を教師や友達に見てもらったり、認められたりすることで、自信を持つことに繋がった。この満足感や自信が、幼児の「またやってみたい」という思いを引き出し、さらなる意欲や試行錯誤しながら遊ぶ姿を引き出した。また、周りの幼児にとっても、友達が作った色水に興味を持つきっかけとなり得るため、色水を並べておく場所は、幼児の視界に入りやすい向きや位置にすることが重要である。そのため、動線や遊びの姿を予想しながら環境構成しつつ、幼児の姿に合わせて日々環境を変えていくことが求められる。

色に注目できる環境を整えたことは、表1の「学びに繋がる行動」の中で、④～⑧、⑩～⑰を引き出した。その中では特に、色の違いに気付き、「こんな色作ってみたい」「こうしたらどうなるだろう？」と、自分なりに考えを巡らせながら試行錯誤する姿が、幼児の学びとして重要である。教師は、遊びの中で幼児に気付いて欲しいことや経験して欲しいことを踏まえ、その姿が引き出される環境を考えていくことが大切である。

### （3）水槽と計量スプーン

幼児が色水を作る際に、必要な量の水を容器に移せるようにするために、色水を作る作業台の上に水槽が用意され、その傍に計量スプーンが置かれた。幼児は、水槽から水を移す回数を数えながら色水を作っていた。友達にも「〇回水入れたらできたよ」と伝える姿が見られた。水槽と計量スプーンは、水の量を意識した色水作りを誘発したと言えよう。

水槽と計量スプーンの使用は、草花を使った色水遊びの先行経験がない4歳児の発達過程が考慮されている。5歳児学級の色水遊びの場所には、薬缶（やかん）が置かれていた。草花を使った色水遊びの先行経験がない4歳児学級の幼児は、薬缶で水を入れると、水の量を調節しにくく、花卉をつぶしてもすぐに色の変化が見られにくくなるほど水が多くなることも予想される。幼児が試

行錯誤しながら遊ぶようになるには、まずは成功体験が必要であり、4歳児学級の幼児にとって簡単すぎず難しすぎないものである必要がある。そうすることで、考えたことを試したり、うまくいかなくても諦めずに最後までやり遂げようとしたりする姿が引き出される。

水槽と計量スプーンが引き出した幼児の行動を、表1の「学びに繋がる行動」に対応させながら、主なものを挙げてみると、④～⑧、⑩、⑫～⑰であると考えられる。水槽と計量スプーンは、水の量に関する気付きを引き出すと同時に、活動の継続や発展を支えたと考えられる。教師は、幼児の実態から発達段階にあった環境を用意することが求められる。

## 2 遊び方の変化に合わせた物的環境の整備

遊び方の変化に合わせた物的環境の整備とは、環境構成を未完成にしておくことを意味する。環境や遊びが、完全に出来上がった状態で一方的に提供されてしまうと、その中で遊ぶことに満足してしまい、主体的な学びや新たな意欲に繋がりにくい可能性がある。教師は、幼児の内的成長に合わせて物的環境を変化させていく必要がある。変化とは、物品を加えたり減らしたりすると同時に、位置を調整することである。例えば、「幼児の姿を予想した環境構成」の中で論じた物的環境も、遊びの最初から準備されていると、十分な教育的効果は得られない。幼児の遊び方や願望や気付きに合わせて、適切な位置を探りながら、遊びの場に置く必要がある。

事例1は、表1の展開【4】における「道具を使って押し潰す」段階の姿である。濃い色の色水を作ることが可能になり始めた幼児は、より濃い色を出し、実物のジュースのような色水を作りたいという願望を持った。この願望の下、色水作りを繰り返すうちに、幼児は、花卉を力強く押し潰すだけでなく、押し付ける面に凹凸があった方が、効率よく色を出せることに気付いていった。それは、図5に示すように、鍋と箸（ざる）で簡易なすり鉢状のものを作っていたことから読み取れる。



図5. すり鉢に近いイメージで鍋と箸を使う幼児

事例1：幼児Aは、鍋に水を入れ、その上に箸を置き、花卉をすりこぎで押し潰していた。幼児Aは、「こうやってゴリゴリしたら色が出るんだよ」と教師に伝えた。教師は、その言葉を受け、「ゴリゴリしたら色が出るんだね。じゃあ、こんなのがあるけど、これならゴリゴリもっとできるかな？」と言って、幼児Aにすり鉢を差し出した。幼児Aは、すり鉢を受け取り、色水作りを続けた。

教師は、幼児がすり鉢に近いイメージを持ち、体や道具を使っている姿を見た直後に、幼児にすり鉢を差し出した。これは、幼児にとってすり鉢の価値が最も高まった時機を見定めて幼児に差し出したということである。例えば、す

りこぎやすり鉢を、展開【3】の段階で環境に出していたとしても、すり鉢は皿の用途で使われ、水を入れて草花を浮かべることが予想できる。幼児が草花を「すり潰す」という発想を持った時に、その発想を実現させることができるすり鉢を手渡すことは、試行錯誤によって願望を実現させる面白さを感じたり、自信を持ったりすると共に、次の活動への意欲を持つことになる。

### 3 遊びの発展への架け橋

遊びの発展への架け橋とは、幼児が意欲的に遊びに取り組んだり、遊びの中で願望を持ったりできるように、援助することである。第1報では、遊びの展開が学びの深化・発展を引き起こすことを考察した。遊びの展開には、遊びに対する願望・意欲・発想・気付き等を継続して持つことが必要であるが、それらは、幼児が自力で行うことが難しい場合がある。例えば、遊びが単発的に終わってしまう場合として想定されるのは、遊びにおける願望が実現して幼児が満足し、新たな意欲が生じない状況である。その逆の場合もあり、なかなか願望が実現されないと、飽きたり諦めたりして、活動への興味が失われる時がある。

この項目では、幼児が、意欲や願望を持ち続ける刺激となった「共感的態度と受容的理解」「試行錯誤への誘い」「遊びの振り返り」について考察する。

#### (1) 共感的態度と受容的理解

共感的態度と受容的理解の教育的効果について、3項目に分けて考察してみよう。第1に、幼児の行動の承認と奨励である。自分が作ったジュースや料理を教師に食べてもらうことや、色水作りの最中の発見の喜びが共感されることは満足感に繋がり、繰り返し取り組む意欲になる。「草花を使って遊ぶ」において、草花集めから料理作りまでは、3歳児学級の時の自然物を使ったままごと遊びやレストランごっこ等の先行体験に基づいた幼児の自発的な行動であると考えられる。一方で、料理作りから色水作りまで遊びが展開したのは、教師からの承認と奨励によって自分の行動や考えに自信を持ち、活動への意欲が高まったことが大きく影響している。第2に、幼児の学びの自覚である。幼児は学びの深化・発展において重要な気付きを得ていても、無自覚である場合がある。幼児の内面や言動を言葉掛けによって共感することで、無自覚な学びが意識化され、遊びや学びの深化・発展に繋がる。この際、幼児の工夫や意図を読み取った具体的な言葉掛けをすることが重要である。第3に、一部の幼児の気付きや学びの広がりである。幼児は、信頼関係のある教師の言動を意識しやすい。つまり教師が周りの幼児にも聞こえるように、幼児の内面や行動をについて共感や受容をすることで、周囲の幼児が考えたり気付いたりするきっかけにもなり得る。そのため、一部の幼児の気付きや学びを全体に広めることで、周りの幼児の気付きに繋がると共に、新たな考えや発想が生まれることにも繋がるため、教師の言葉掛けの仕方が遊びの展開に直結すると言える。

事例 2：様々な色の草花が混在した状態で色水を作り、その色は、濁って黒色に近い色水を作る幼児が多い中、幼児 B は、黄色の花弁だけを使い、黄色っぽい色水を作っていた。幼児 B は、「僕のは、レモンジュース。黄色いでしょ」と教師に伝えた。教師は、「本当だ。黄色のレモンジュース美味しそうだね」と、黄色の色水ができた喜びに共感した。すると、周囲にいた幼児が、「レモンジュースの色だー！」「どうやって作ったの？」と、幼児 B の色水に興味を示した。

事例 2 の「本当だ。黄色のレモンジュース美味しそうだね！」という教師の発言は、幼児の願望と実現への工夫を把握した上での言葉掛けである。幼児の願望とは、実物のようなジュースを作りたいという心情のことであり、それに対する工夫とは、黄色の花弁だけを使って色水を作ったことである。自分で考えて試したことが教師に認められたことによって、より本物らしいジュースができた喜びと満足感から、他のか花弁の色でも試してみたり、か花弁の色を考えながら色水を作ったりしようとする姿につながったと推察される。また、教師の言葉は、周囲の幼児が幼児 B の色水に興味を向ける契機になり、使用する花弁の色を選別する色水の作り方が広まった。教師の言葉掛けが、遊びの展開に影響したと指摘できる。

## (2) 試行錯誤への誘い

試行錯誤への誘いとは、学びや気づきを現在進行形で理解し、幼児の発想を起点として、集団の一員として試行錯誤しながら遊びに参加することである。教師は、論理的思考の下に、問い掛けによって幼児間で共通の課題や問題点を明確にしたり、幼児の言動から共振性の高い気づきや発想を取り上げたりする必要がある。この教師の働きかけによって、幼児は、遊びに対する継続的な興味関心を持ち続け、遊びに関わる幼児の全体的な願望や発想を把握しながら、遊びを発展させることができる。

教師は、共通性・共振性の高い幼児の内面や言動を取り上げるが、注目すべきは、共通性・共振性の高さは、必ずしも幼児の願望及び発想の実現性の高さではないことである。大人の視点から判断すると明らかに失敗しそうな方法でも、幼児を励ましながら共に試行することで、新たな気づきや考えを引き出し、学びの深化・発展において重要な機会になると言えよう。一方で、幼児が願望を持っていても、それがなかなか実現されないと、活動への意欲は継続されにくい。教師と一緒に試行錯誤しながら、幼児の考えを整理したり、気づきを促したりすることで、実現に向かえるようにすることが重要である。

試行錯誤への誘いによって期待される幼児の姿は、遊びによって様々であるが、広く共通するものを 3 点挙げる。第 1 に、幼児が自分で考え、自分の考えを自分なりに言葉で表現することである。第 2 に、友達の話聞いて考えたり気付いたりすることである。第 3 に、活動への意欲が増進して、試行錯誤をすることである。自分たちの力で願望や発想を実現できたという実感は、達成感や満足感になり、新しい発想や意欲に繋がる。以上の 3 点は、周囲の環境に興味関心を持って取り組む「主体的な学び」、自分の思いや考えを表現したり、友



達の考えを聞いたりしながら考えを広げて深める「対話的な学び」、対象と関わりながら見方・考え方を変化させ、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返す「深い学び」との関連性が読み取れる。試行錯誤への誘いは、アクティブラーニングの観点からも有効である。

事例3：4歳児学級の保育室の隣に、5歳児学級の保育室があり、5歳児学級の幼児も保育室の前のテラスで、店ごっこをしていた。5歳児学級の店ごっこの場には、窓枠があった。それを見た幼児Cは、教師に「先生！ここに棒作って窓がある！」と言った。教師が「どうやって作る？」と尋ねると、幼児Dは「長い棒がいる」と答えた。幼児らは、教師と一緒に牛乳パックを次々に繋ぎ、大きな窓枠が完成した。

事例3は、表1の展開【4】における、「道具を使って押し潰す」段階の姿である。花卉の色によって、違う色の色水ができることに気付いた幼児は、様々な色水を作り、色を味に見立てて遊ぶようになる。その中で、5歳児学級の幼児が店ごっこで使っているような、窓枠付きのカウンターでジュースを売りたいと発案された。教師は、幼児Cの提案に対して「どうやって作る？」と言葉を返し、幼児自身が考えるように援助した。幼児はかいたりつくったりして遊ぶ場に、種類ごとに分けて置いてある廃材の中から、窓枠になりそうな長い棒を探し、牛乳パックを使うことを思いついた。たくさん繋いで長い棒状にしたいという思いが出た時に、教師がたくさん牛乳パックを持ってくると、幼児は牛乳パックを何で繋ぐかを考え、幼児の先行体験の中で最も強力かつ即時に接着できるガムテープの使用が採用された。幼児は、店の窓枠として適当な長さを相談しながら、協力して図6に示す窓枠の設置を完了した。



図6. ジュース屋さんの窓枠

牛乳パックは、手に入れやすく、活用の自由度が高いものであり、幼児が自分で扱いやすい素材であることから、幼児から何か思いが生じた時にすぐに実現できるようにと、事前にたくさん用意していた。牛乳パックは、扱いやすく、加工もしやすいため、幼児が長さや高さを自由に調節し、友達と協力しながら制作できる材料であり、幼児の思いを具現化するのに適していたと考える。

以上に論述した遊びの様相において、「相談」「協力」という用語を使って説明したが、4歳児学級の幼児の発達過程では、「相談」や「協力」しながら遊びを成立させるためには、教師が、幼児の内面や言動を取り上げ、遊びに対する興味関心や意欲や発想等を、時空間と幼児間に繋ぐ必要がある。

### （3）遊びの振り返り

1日の保育の終わりでは、その日の出来事を振り返る時間が設けられた。振り返りは、教師の周りに幼児が集まり、教師や友達に知らせたいことを、学級全体に向けて発表する形式で行われた。振り返りの時間に、幼児の姿をどのよ



うに取り上げるかは、遊びの展開や学びの深化・発展に大きく影響する。例えば、「草花を使って遊ぶ」においては、色に注目して遊ぶ幼児の姿が取り上げられた。具体的には、図 4 の色水を並べる白い箱に、色水を作った容器を入れ、それを見せながら幼児が自分の言葉で話し、教師がそれに対して言葉を補ったり質問したりして言葉を引き出ししながら、学級の幼児に伝えられた。自分が作った色水を友達に見せたり、友達から認められたりすることは、幼児の満足感や自信に繋がった。また、白い箱が持ち運び可能な大きさで、実際に実物を見せながら紹介できるようにしてあると共に、色水の背景色が白いため、色に注目して話を聞きやすくなり、友達が作った色水の色に強い関心を持った。色への注目は、これまで考察してきたように、多様な学びに深く関連している。「遊びの振り返り」は、遊びの展開と学びの深化・発展に資することが明白である。

また、関わっていない遊びに興味を持つ機会となるため、幼児の活動の幅を広げることにつながった。さらに、友達の色水や作り方の工夫を見ることは、「友達のよさ」に気付き、興味関心を持つ契機となった。友達が行っている遊びに興味関心を持ち、他の幼児の考えに触れることは、遊びが発展しやすい学級の雰囲気形成することになる。遊びが発展しやすい雰囲気とは、幼児が 1 つの願望の実現に満足せずさらに願望を持ったり、疑問を持って自分で考えたり、思い付いたことを試してみたりしながら、意欲的に遊び続ける姿が引き出されやすい雰囲気のことである。

#### 4 教師の役割を果たすために必要な資質能力

これまで挙げた教師の重要な役割である「幼児の姿を予想した環境構成」「遊び方の変化に合わせた物的環境の整備」「遊びの発展への架け橋」において、全ての基盤となる教師の力量形成及び資質能力を 2 点挙げる。1 点目は、幼児の内面を読み取る力である。幼児は遊びの中で、「何を」楽しみ、「何に」気付いているのか、的確かつ瞬時に読み取り、効果的な働きかけに繋ぐことが重要である。幼児の内面を読み取るために必要な視点を、具体的に考察してみよう。

「草花を使って遊ぶ」において、教師は、「前日の遊び方との違い」「作る色水の状態」「吹きや発言」に注目した。「前日の遊び方との違い」の具体例として、展開【4】で作ったジュース(草花を浮かべた水)を覗き込む姿がある。前日までは、草花を水に浮かべ、混ぜた後すぐに提供していたが、翌日は、しっかり混ぜて、水に色が付いたことを確認してからジュースを提供した。これは、幼児が草花を使って水に色が付くことに気付き、それを楽しんでいることを意味している。

「作る色水の状態」の変化も重要な手がかりである。展開【3】で見られた草花が浮き、濁った状態の色水からは、草花を使って水に色が付くことを楽しんでた。展開【4】の終盤で見られた、色相が明確に判別できる色水からは、作った色を味に見立てると共に、作りたい色をイメージして作ることを楽しんでいた。遊びの結果でき上がるものの状態の変化は、幼児にとってその遊びの何が楽しいのかを表す。また、「吹きや発言の変化」の具体例として、前述した色

を出す方法を表現した幼児の言葉を挙げる。言葉は、「マゼマゼ」「ギュッギュッ」「ゴリゴリ」という様に変化した。草花の性質や力の使い方に対する理解は、本来、視覚的に確認が困難であるが、これらの言語情報は、幼児がどのようなことに気付いているのかを理解する手掛かりになる。

2点目は、幼児の興味関心や遊びの展開を予測する能力である。教師は、具体的に保育を立案するため、月と週の指導計画をもとに「遊びの保育構想図」を立てた。保育構想図とは、幼児の先行体験及び幼児の興味関心等を踏まえ、遊びの展開の大筋を予測したものである。時系列に沿って遊びの展開が図示され、そこに、幼児の姿や教師の援助や環境構成が書き込まれる。保育実践は、日々の保育の振り返りを元に、幼児の姿に合わせて構想図を何度も再構築し、日案に反映しながら行われる。構想図を立案及び再構築する際に重要なのは、幼児の姿と必要な教師の役割を具体的に想定することである。遊びを通して期待される学びと、その学びを得ている幼児の姿を明確にした上で、保育中の幼児の姿を観察することで、時宜を得た教師の働きかけが可能になる。そのためには、前述した「何を」楽しみ、「何に」気付いているのかを考える必要がある。以上のことは、保育経験の蓄積を要する。特に、予測と実際が異なった保育経験が、教師の力量形成において重要である。予測と実際が異なるのは、幼児の内面の読み取りや教師の働きかけが、適切でなかった場合であり、保育の省察によって教師が自身の課題を具体的に知ることになる。

#### IV 幼児教育における学びの特徴

##### 1 幼児の学びの捕捉や評価の困難性

第1報では、遊びの展開に伴って生じた学びを考察する中で、「体や道具の使い方」の上達や「草花の性質に対する学び」の深化に言及した。草花を浮かべて遊ぶ状態から、様々な色の色水を作り、店ごっこをして遊ぶ状態へ変化したことは、可視的で分かりやすい幼児の変化である。ここで、幼児の学びを捕捉し評価する時の留意点は、幼児期における重要な学びは、上手に色水が作れるようになったことや、店ごっこが発展したという結果ではなく、そこに至るまでの過程にある。つまり、幼児教育において大切にされる学びや成長は、考えたり、何度も試したり、友達の姿を見たり聞いたりして自分の行動に反映させたり、満足感や達成感を感じて、挑戦する意欲を持ったりするといった、意欲・関心・態度である。幼児教育において、結果ではなく、過程が大切であると言われるのは、全ての過程に「学びに向かう力」<sup>(6)</sup>が育まれる場面があるからであり、「学びに向かう力」を丁寧に育てることが、人格の基盤形成になる。

これまで述べてきた通り、幼児教育において、幼児の育ちの評価を「できる」「できない」の範疇で行うことは不適切な場合がある。また、幼児の学びを引き出す教育方法や保育教材も様々である。したがって、学びが他校種の人には伝わりにくかったり、求められる教師の役割が、教師個人の資質や経験で語られたり、遊びの展開や学びの構造を理論的に述べるのが難しかったりする側

面がある。

## 2 遊びの展開と幼児の学びの関連性

「Ⅲ 教師の役割の分析」では、遊びの展開を促進したと考えられる教師の役割に焦点を当て、どのような幼児の学びを引き出したかということを検討した。表1でも確認できるように、遊びの展開は、より多くの「学びに繋がる行動」を引き出し、教師が育てたい幼児の姿を出現させることになる。

第1報では、遊びの展開は、幼児の願望・意欲・発想・気付き等が契機となると述べた。言い換えると、遊びが展開するためには、幼児が主体的・意欲的に活動していることが必要である。

「学びに向かう力」は、幼児が遊びを作り出す中で、育まれるものである。遊びを作り出す過程には、身近な環境に主体的に関わり、自分のしたいことを思い付く、したいことを実現させるために、考えたり工夫したり新たな発想を持ったりしながら、追求してやり遂げようとする、といった幼児の姿が生じる。やり遂げようとする過程には、思い通りに出来なかったり、どうしたら良いか分からず迷ったりすることもあるが、考えを巡らせながら最後までやり遂げることで満足感や自信に繋がる。教師は、自発的な幼児の姿を捉え、まずはその遊びで何が楽しいのかを知り、教材研究した上で、幼児に何を経験して欲しいかや育てたい力を考え、その力が育まれるように導いていく専門性が求められる。

## V 今後の課題

「草花を使って遊ぶ」の活動では、遊びの展開に大きく寄与した教師の役割として、「幼児の姿を予想した環境構成」「遊び方の変化に合わせた物的環境の整備」「遊びの発展への架け橋」が見出された。しかし、この研究成果は、4歳児学級において行われた1つの遊びの分析結果に過ぎない。保育教材や教育場面は無数にあるため、様々な遊びや発達過程を対象に、研究成果を蓄積することが求められる。また、同時進行で展開する複数の遊びを対象にした調査研究が望まれる。

## 参考・引用文献

- (1) 佐藤英文・藤野耕平「若い保育者の草花遊びと実践」『鶴見大学紀要. 第3部, 保育・歯科衛生編』, 第49号, 鶴見大学, 17-26頁, 2012年.
- (2) 佐藤英文「保育者に必要な自然とのかかわり そのI. 東京家政大学キャンパスにおける植物資源を使った草花遊びの可能性」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』, 第4号, 東京家政大学教員養成教育推進室, 23-28頁, 2017年.
- (3) 岡崎善治・深谷博子「保育内容「環境」における草花遊びの教育手法— 発達心理学的な評価を通して—」『中京学院大学短期大学部研究紀要』, 第50巻第

1号, 中京学院大学短期大学部, 47-55頁, 2019年.

(4) 樋口一成「保育における遊びの継承に関する考察と試み—日本の郷土玩具・伝承遊び・草花遊び—」『愛知教育大学幼児教育研究』, 第21号, 愛知教育大学幼児教育講座, 47-56頁, 2021年.

(5) 横田咲樹・西村(中川)華那・高橋敏之「幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る幼児の多様な学び」『岡山大学教師教育開発センター紀要』, 第13号, 岡山大学教師教育開発センター, 327-339頁, 2023年.

(6) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 50頁, 2018年.

---

The Role of Teachers in the Development of Play Using Grasses and Flowers in a Kindergarten Class for 4-year-olds

YOKOTA Saki<sup>\*1</sup>, NISHIMURA(NAKAGAWA) Kana<sup>\*2</sup>, KATAYAMA Mika<sup>\*3</sup>, TAKAHASHI Toshiyuki<sup>\*3</sup>

This paper aims to organize and examine the role of teachers in the play using grasses and flowers in a kindergarten class for 4-year-olds. In early childhood education, harmonious and diverse learning deepens and develops alongside the development of play, with play and learning seemingly occurring spontaneously and child-directed. However, the roles of teachers, such as “environmental constitution anticipating the child's presence,” “maintenance of the physical environment in accordance with changes in play,” and “bridging to the development of play,” were identified as underlying the background of the development of play and learning.

Keywords : kindergarten, 4-year-old class, play using grasses and flowers, development of play and learning, teacher's role

\*1 Minan Certified Child Center

\*2 Former The Kindergarten Attached to the Faculty of Education, Okayama University

\*3 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

幼稚園における食物アレルギー教育に関する  
教員研修の実施とその評価  
食物アレルギーの有無に関わらず、  
心身共に健康な生活を送る子供の育成をめざして

新宅 由実子 井山 房子 黒住 知代 阿部 耕平 小谷 香代  
鷹取 万友美 岡田 恵太 田中 真帆 三木 彩織

Implementation and Evaluation of Teacher Training on Food Allergy Education in Kindergarten  
— Aiming to Foster Children Leading Healthy Lives, Regardless of the Presence of Food Allergies —

SHINTAKU Yumiko, IYAMA Fusako, KUROSUMI Chiyo, ABE Kouhei, KOTANI Kayo,  
TAKATORI Mayumi, OKADA Keita, TANAKA Maho, MIKI Saori

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



## 幼稚園における食物アレルギー教育に関する 教員研修の実施とその評価

食物アレルギーの有無に関わらず、  
心身共に健康な生活を送る子供の育成をめざして

新宅 由実子, 井山 房子, 黒住 知代, 阿部 耕平, 小谷 香代  
鷹取 万友美, 岡田 恵太, 田中 真帆, 三木 彩織※1

本研究の目的は、幼稚園において食物アレルギーと共に生活する子供を育む方策を検討することである。本研究では、食物アレルギー教育に関する教員研修を行い、研修中の教員の反応と研修前後のアンケート調査の結果を基に、その効果を評価した。

研修後には、食物アレルギーやその対応によって生じる子供達の心境へも目を向ける必要性の理解が深まった。また事例検討を通して、幼稚園においても幼児なりに食物アレルギーを理解して対応できるように伝える必要があると明らかになり、実際に指導できそうな具体的な場面も挙げられた。さらに研修中、脈々と受け継がれてきた“教育観”と、現在の多様化した時代背景や子供達の実態、社会的なつながりを踏まえて更新される“教育観”の中で揺れ動く教員の姿が見られ、その揺らぎや葛藤自体が、個別のニーズを適切に受け入れ、多様性を尊重する教師の観念を磨くことにつながっていると考えられた。

キーワード：食物アレルギー教育，食物アレルギー研修，幼稚園，教員研修，多様性

※1 岡山大学教育学部附属幼稚園

### I はじめに

2012年に調布市で起きた食物アレルギー発症による痛ましい死亡事故以降、学校現場において、ガイドラインやマニュアルの整備、医師の診断に基づく対応等を含め、緊急時の対応研修は充実してきた。誤食を起こさない給食提供の手順を確立し、アレルギー発症時に適切に応急処置できる効果的な教員研修の実施が促進されている。一方で、教員の食物アレルギーに関する基礎知識の充実や子供達自身がアレルギー対応できる力を育成する指導は学校や個人の力量に任されている現状がある。

山田らは、食物アレルギーのある子の半数が学校での悩みがあることを明らかにしている<sup>1)</sup>。その対策として“クラスメートからの理解を得るための支援”“誤食予防に向けた安全管理への積極的な参加による、安心した学校生活”を挙げている。また中川原らは、周りの人の気づかいや励ましを素直に嬉しいと

感じる学童期のうちに、自分の食物アレルギーのことを伝えて、理解し肯定してもらい経験を重ねることの必要性を指摘している<sup>2)</sup>。2022年度のアレルギー疾患に関する調査報告書によれば、食物アレルギー有病率は6.3%であり、2004年度2.6%、2013年度4.5%と比較して年々増加している<sup>3)</sup>。今後、全ての子が安心して生活できるようにするためには、誤食をしない仕組みづくりや緊急時対応の充実に加えて、学校全体がアレルギーに関する理解をより深めていき、心身共に健康な生活を送るための力を身に付けさせていくことが必要である。

そこで本研究では、食物アレルギー教育に関する教員研修を行い、その研修の効果を評価するとともに、幼稚園において、食物アレルギーと共に生活する子供を育む方策を検討する。

## Ⅱ 研究方法

### 1 時期

2023年7月1学期の職員会議後、30分間の食物アレルギー教育に関する教員研修を実施した。2023年5月、9月にアンケートを実施した。研修内容の理解ではなく、教師の意識の変容があるかを調べるため、直前直後を避けた。

### 2 対象

アンケート調査は教員7名を対象とした。職員研修については、非常勤講師らも含めて15名を対象とした。

### 3 研修内容

はじめに、緊急時対応の確認や食物アレルギーに関する基礎知識の伝達を10分程度行った。その後、2件の事例検討を行った。検討した事例は以下の2点である。養護教諭から事例を提供し、それぞれ約10分間、教員ら7名が意見や考えを述べた。

#### 【事例1】

今まで複数人で机を寄せて牛乳を飲んでいて、しかしA児がアレルギーを発症したことを境に、他の子が牛乳をこぼしてA児がアレルギーを発症することを防ぐため、翌日以降、机を寄せて飲むことをやめた。自分のアレルギーのせいで、机を寄せなくなったと考えてしまうA児の心境に触れ、どのような対応が望ましいか考える。

#### 【事例2】

“食物アレルギーで食べられないものがある人がいる”ということを知らないB児が、除去食を食べているC児に「食べないのは良くない」という趣旨のことを言った。C児は食べたいのに食べられない事を気にしていたので落ち込んだ。さらに、B児に指導を行うと自分が言ってしまったことの重大さに気付き、落ち込んだ。B児やC児の心境に触れ、指導の機会や時期、内容についてどのようなものが望ましいか考える。

## 4 評価方法

### (1) 事前事後調査

調査内容は、所属と担当学年、教員の経験年数、食物アレルギーのある子を担任した経験の有無及び、食物アレルギーに関する意識についてである。意識については、以下の5点について回答を求めた。アンケートはGoogleフォームを用いて、6名から回答を得ることができた。

- ① 食物アレルギーに関する対策や備えとして取り組んでいること
- ② 食物アレルギーに関する対策や備えとして大切だと考えること
- ③ 食物アレルギーに関する指導内容ごとに適切だと考える発達段階
- ④ 実際に行った食物アレルギーのある子への指導内容
- ⑤ 食物アレルギー研修で知りたい内容

①②については、“直接、保護者に食物アレルギー発症時の症状等を確認すること” “アレルギー児がアレルゲンを摂取しないよう声をかけること” “他の子からのいじめ等がないか注意を払うこと” “授業やお便り等で食物アレルギーについて啓発すること” “周りの職員に聞いたり、web等で調べたりして自分なりに勉強すること” の5項目を設けた。①は取り組んでいる程度、②は大切だと考える順番を1番から3番目まで回答を求めた。

③④については、食物アレルギーのある子に対して“友達から質問された時に、自分なりの言葉でアレルギーがあることを伝える姿” “症状が出ていない元気な時には、発症時の症状を自分で説明する姿” “自分で食べたいものを自由に選んで、食べられるか保護者と相談する姿” “成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿” “アレルギーは生活習慣と関係しないことを分かる姿” の5つの姿を項目として設けた。また、全員に対して“体調が優れないことを自覚できる姿” “体調不良時には、無理をしない姿” “対応食等を見て疑問に思ったときには、なぜ自分と違う食事なのか質問する姿” の3つの姿を項目として設けた。③は、適切だと考える発達段階を、幼稚園、小学校低学年、小学校高学年、中学校、その他の中から選択し、その他を選択した場合には具体的な時期の回答を求めた。④は指導しているもの全てを選択するよう求めた。

⑤は、自由記述とした。

### (2) 研修に対する教員の意見

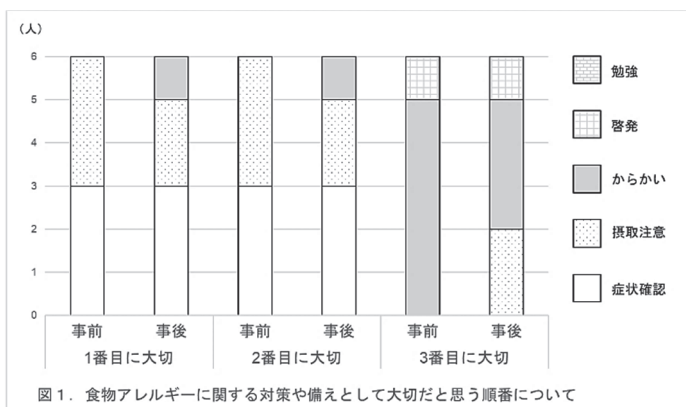
研修の中で、事例検討する際の教員の反応を参与観察し、逐語録を作成した。食物アレルギー対応に関する意識に関する意識に関わる発言内容をコード化し、分析した。

## III 結果

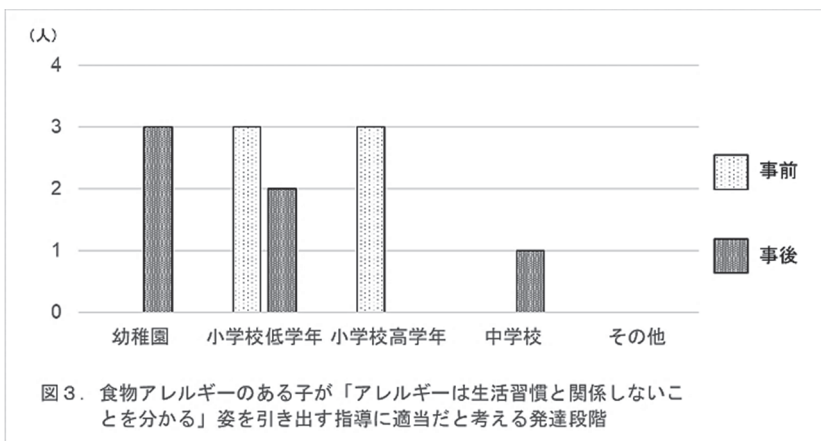
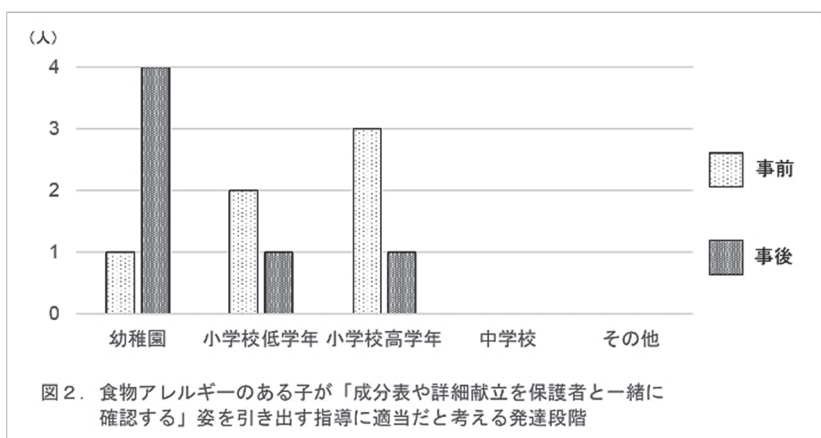
### 1 意識調査：事前事後の比較

食物アレルギーに関する対策や備えとして、教員が大切だと考えている順番について図1に示す。研修前は、“直接保護者に症状等を確認すること” や “アレルギー児がアレルゲンを摂取しないよう声をかけること” のどちらかを1番目、2番目に大切と考えており、続いて“アレルギー対応によって仲間外れや

からかい等が起きていないか注意を払うこと”を大切と考えていた。研修後と比較すると、全体として大きな変化は見られなかった。しかし研修から1ヶ月経過した後であったにも関わらず、“アレルギー対応によって仲間外れやからかい等が起きていないか注意を払うこと”を1番目、2番目に挙げたものもあった。

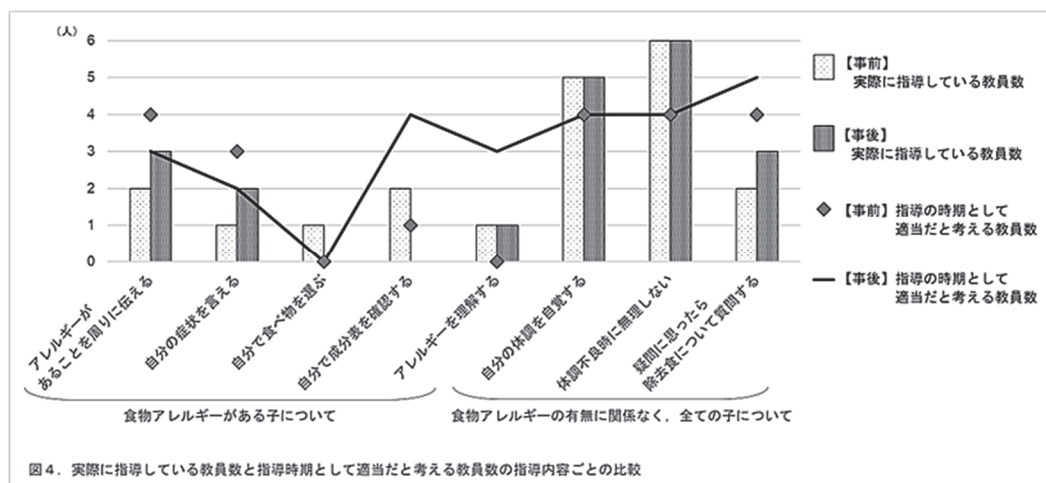


食物アレルギーのある子への指導内容ごとに適当だと考える発達段階に関する質問については、研修の前後とも個人によってばらつきが見られた。研修後に大きな変化が見られた項目としては、食物アレルギーのある子が“成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿”（図2）、“アレルギー



ーは生活習慣と関係しないことを分る姿”（図3）の2項目であった。成分表や詳細献立を自分で確認することについて、研修前は小学校高学年までに指導するのが適当と考える教員が多かったが、幼稚園の段階で指導するのが適当と考える教員が増えた。また、アレルギーが生活習慣とは関係ないことを分る、つまり自分の生活の行いによって食物アレルギーを有することになったわけではないと理解することについては、小学校で指導する教員がほとんどであったが、研修後には小学校低学年までが指導の時期として適当であると変化した。

続いて、幼稚園において、実際に指導している教員数と指導時期として適当だと考える教員数を指導内容ごとに比較した結果を図4に示す。研修後において、指導の時期として適当であると考えているにもかかわらず、実際には指導していない項目は、食物アレルギーがある子について“自分で成分表を確認する姿”と“アレルギーを理解する姿”，食物アレルギーの有無に関係なく、全ての子について“疑問に思ったら除去食について質問する姿”の3項目であった。



## 2 研修時の反応

研修時の逐語録から、主なコードを抽出し、カテゴリに分けて整理した。その上で、現行の指導等に関すること、今後の指導等に関すること、課題の大カテゴリに分けた。

### < 現行の指導等に関すること >

カテゴリ名	主なコード
誤食防止の指導	・ 弁当時に、友達とおかずを交換しないよう指導している。
当たり前と思う	・ 牛乳を飲む活動が当たり前になっていた。

### < 今後の指導等に関すること >

カテゴリ名	主なコード
事故防止の意識	・ 事故が起きないように徹底することが大事である。 ・ 食物アレルギーは命に関わることで、管理をする責任がある。
組織的な対応	・ アレルギー児にアレルゲンが付着することや、誤食等は絶対にあってはならないため、システム的に対応する必要がある。
環境の工夫	・ 席を離す以外にも、必ず教師が付いたり、パーテーションを設置したり等の対応が考えられる。
指導機会の検討	・ 目的をよく考えて、子供にとって本当に必要な活動かを見直す必要がある。 ・ 機会を捉えて指導できるよう事前に、指導内容を決めておく。 ・ 特別に機会を設けずとも、普段の生活の中で子供たちが知れる機会を積極的に作っていききたい。 ・ 数種類から選ぶ機会を設けても良い。
給食(小学校)への接続	・ 年長児が小学校で給食を食べる機会を利用し、指導できる。 ・ アレルギーのために除去食を食べる人がいることは、給食が始まる前に知らせておかなければならない。



本人への指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児が辛い思いをしないための工夫や、事前に伝えて納得できるようにすることが大事である。</li> <li>・周りの子が事故で、アレルギー児にアレルゲンを付着させてしまった場合には、お互いに辛い思いをする</li> </ul>
周囲の子への指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・弁当時に、アレルギーで食べられないものがある人がいるという指導ができる。</li> <li>・“アレルギー”という言葉だけでも知っておくことは、大事なことである。</li> <li>・子供達にアレルギー児の心境について理解させるには、落ち着いていて、心に届く状況で話をしなければならない。</li> </ul>
保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後、保護者へ指導した内容を伝えることも大事である。</li> </ul>

<課題>

カテゴリ名	主なコード
準備の負担	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数種類から選ぶ機会を設けることは、教員にとって、用意する負担が大きい。</li> <li>・全員が飲めるものを探すことは、教員にとって負担である。</li> </ul>
発達段階に応じた指導の必要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数種類から選ぶ機会を設けても、年齢的に難しい学年がある。</li> </ul>
子供に経験させたい活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供達が同じ場で、同じものを飲む経験もさせたい。</li> </ul>

#### IV 考察

##### 1 研修の成果

佐藤は、2～6歳の幼児期は「前操作期の段階にあり、アレルギーは自分が悪いことをしたことの罰であると考えがちである。」「罪悪感を持ちやすく、自発性が欠如しがちになることに留意すべきである。」としている<sup>4)</sup>。今回、研修を実施することで、食物アレルギーの発症に関するだけでなく、食物アレルギーやその対応によって生じる子供達の心境へも目を向ける必要性の理解が深まったと考える。さらに佐藤は「親への説明に加えて子どもへの説明は不可欠である、その説明は具体的であることがのぞましい。」とも述べており、研修後、食物アレルギーのある子に対して“成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿”や“アレルギーは生活習慣と関係しないことを分かる姿”について、幼稚園の段階で指導するのが適当であるとする教員が増えたことは、研修の成果と言える。これは、幼稚園で実際にあり得る生活場面の事例を検討したことによって、教員が指導の必要感を持ちやすかったり、具体的な指導場面をイメージしやすかったりしたことが影響していると考えられる。食物アレルギーの有無に関わらず、子供達が心身共に健やかに生活するためには、教員が食物アレルギーのある子の心理的な特徴について、知っておくことが必要であり、食物アレルギー研修の内容の一部に食物アレルギー対応によって生じる子供達の心境に触れた事例検討を設けることは、指導に対する必要感をもったり、具体的な指導場面や内容をイメージしたりすることに有効と言える。

##### 2 幼稚園におけるアレルギー教育の必要性

幼児期は、自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けて

いく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験から、この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる。食物アレルギー有病率は、年々増加している。食物アレルギー対応は、幼児が友達と集団生活を営む上で実際に体験する問題となってきた。教員が研修後、食物アレルギーのある子が“成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿”や“アレルギーは生活習慣と関係しないことを分かる姿”について、指導に適当な発達段階として幼稚園を挙げた背景には、事例検討を通して幼稚園の具体的な生活の中で、確かに幼児にとって必要な姿だと捉えていたことがある。これまでは食物アレルギー対応が必要な子はそれほど多くなく、幼児の生活から離れた問題であったかもしれない。しかし食物アレルギーのある子が増加し、自然な生活の流れの中に食物アレルギー対応が当たり前存在する現在では、幼児教育の考え方に沿って、幼児なりに生活に必要な力を培っていく必要があると教員は考えていた。今後も、幼児の自然な生活における食物アレルギー対応の実例の事例を教員で検討することにより、幼稚園において必要な食物アレルギー教育の場面や内容を、より具体的にできると考える。そうすることで、必要だと感じているが、実際の指導には繋がっていない内容である、食物アレルギーのある子が“成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿”や“アレルギーは生活習慣と関係しないことを分かる姿”、全ての子が“対応食等を見て疑問に思ったときには、なぜ自分と違う食事なのか質問する姿”についても、充実した指導が行えるだろう。

### 3 心身共に健康な生活を送る子供の育成

現代社会は、メディアやテクノロジーが進化したり、グローバル化が進んだりすることによって、異なる文化や意見、価値観がもち寄られることにより多様化している。これに伴い、学校においても、子供の多様性に対応する必要がある。朝倉は、教師の在り方に関わる視点として「寛容性」と「信念」の二つを提示している<sup>5)</sup>。多様性に対応する主体に培うことのできる性質として「寛容性」を位置づけ、学級・学校・コミュニティに醸成していくことや、言葉の上での多様性の尊重や形式的な対応ではなく、価値観や信念の次元で多様性を受容することやそれを学校のカリキュラムないし教授学習活動として組織化しようとする態度の形成は本質的な課題である。さらに山ノ内らは、学校給食のありようを「一斉共同体主義」そのものであると指摘し、みんなと同じ給食を食べられるようにという取組が「同じものを食べなければならない」というマジョリティによる文化の押し付けに陥らないように留意することは必要であり、「みんなと同じものを食べたい」という気持ちを尊重すると同時に、「みんなとは異なるものを食べる」という選択も尊重しなければならないとしている<sup>6)</sup>。

事例1を検討した際に、みんなで牛乳を飲むという活動のそもそもの目的を改めて見つめ直すことの必要性が挙げられたこと、一方で、やはり同じ場で同じものを飲む経験を大切だと考える教員の観念を明らかにできたこと等はそれ

自体が、多様化に対応する教員の実践として価値がある。幼児期は、信頼や憧れをもつ教員を含む周りの大人の言動や態度を模倣し、取り入れる。人格形成の基礎を培う幼児期であるからこそ、食物アレルギー対応においても特にこうした点への配慮が必要である。

## V 結論

本研究では、食物アレルギーに関する教員研修において、基礎知識の伝達や緊急時対応の確認だけでなく、幼稚園で想定される食物アレルギー対応の事例を用いて子供の心境まで配慮した対応について検討した。これまで食物アレルギー対応は、子供の生活から離れたものであったが、研修を通して、食物アレルギーが増加しており身近な問題であることが共通理解され、事例を検討する中で、幼稚園においても幼児なりに食物アレルギーを理解して対応できるように伝える必要があることが明らかになり、実際に指導できそうな具体的な指導場面も挙げられた。今後は、指導の必要はあるが実際には指導に至っていない内容である、食物アレルギーのある子が“成分表や詳細献立を保護者と一緒に確認する姿”や“アレルギーは生活習慣と関係しないことを分かる姿”、全ての子が“対応食等を見て疑問に思ったときには、なぜ自分と違う食事なのか質問する姿”についても、実際の事例を検討することで、教師が具体的な指導イメージをもてるようにすることが必要である。

また事例1の検討の際には、これまで脈々と受け継がれてきた幼児教育の伝統のような“教育観”と、現在の多様化した時代背景や子供達の実態、社会的なつながりを踏まえて更新される“教育観”の中で揺れ動く教員の姿が見られた。その揺らぎや葛藤自体が、個別のニーズを適切に受け入れ、多様性を尊重する教師の観念を磨くことにつながっていると考える。今後は、こうした研修を通じて教員の専門職性の育成に向けた職能開発を行うことについても検討していきたい。

## 参考・引用文献

- (1) 山田知子, 石井真, 浅野みどり, 杉浦太一, 縣裕篤: 食物アレルギーを持つ児童の学校生活における悩みと取り組みの実際, 日本小児難治喘息・アレルギー疾患学会誌 第14巻第3号 2016: 268-275
- (2) 中川原康子, 三浦綾子: 成長過程における食物アレルギー児と非食物アレルギー児の疾患知識と意識の関連性, 日本食育学会誌 第8巻第1号 2014.1: 29-39
- (3) 日本学校保健会: 令和4年度アレルギー疾患に関する調査報告書
- (4) 佐藤いづみ: アレルギーと子どもの心, 小児科臨床 57 2004: 1410-1416
- (5) 朝倉雅史: 子供の多様性に対応する教育と教師の在り方, 学校経営研究 48 2023.5: 14-24
- (6) 山ノ内裕子, 四方利明: 食マイノリティと多様性—学校給食における食物アレルギーおよび宗教対応をめぐる一, 関西大学人権問題研究室紀要 81

2021. 3 : 29-50

Implementation and Evaluation of Teacher Training on Food Allergy Education in Kindergarten — Aiming to Foster Children Leading Healthy Lives, Regardless of the Presence of Food Allergies —

SHINTAKU Yumiko\*1, IYAMA Fusako\*1, KUROSUMI Chiyo\*1, ABE Kouhei\*1, KOTANI Kayo\*1, TAKATORI Mayumi\*1, OKADA Keita\*1, TANAKA Maho\*1, MIKI Saori\*1

This study aims to explore strategies for nurturing kindergarten children with food allergies. Teacher training on food allergy education was conducted, and its effectiveness was evaluated based on teacher reactions and pre- and post-training surveys. The training deepened the understanding of the importance of addressing the emotional needs of children with food allergies. Case studies revealed the necessity of conveying this understanding to preschoolers and equipping them to respond appropriately. The study also observed teachers navigating between traditional and evolving educational perspectives, with observed fluctuations and conflicts contributing to refining teachers' beliefs toward embracing individual needs and diversity.

Keywords: Food Allergy Education, Food Allergy Training, Kindergarten, Teacher Training, Diversity

\*1 Kindergarten Attached to the School Education, Okayama University

【原 著】

音楽の視点を取り入れた教科等横断型理科授業の開発  
— 《早春賦》を接点とした気象に対する意識の涵養—

松尾 健一 松本 健吾 加藤 内藏進

Development of Cross-curricular Science Lessons Incorporating a Musical Perspective  
-Cultivation of Weather Awareness through a Japanese school song “Soshun-fu”-

MATSUO Kenichi, MATSUMOTO Kengo, KATO Kuranoshin

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



## 音楽の視点を取り入れた教科等横断型理科授業の開発

- 《早春賦》を接点とした気象に対する意識の涵養 -

松尾 健一※1      松本 健吾※2      加藤 内蔵進※3

季節の遷移期に注目した気象と音楽とを連携させた教科等横断型のアクティブ・ラーニング型の理科授業を考案し、その学習効果を検討した。唱歌《早春賦》を接点として、「芸術作品に表現される自然や季節を感覚的な視点で捉えることから気象の理解のきっかけとする」と同時に、「自然や季節を科学的な視点で捉えることで芸術作品の成立や表現したいことの背景の理解を深める」といった気象（科学的視点）と芸術（感覚的視点）とを連携させた双方向からのアプローチにより、生徒の興味・関心を高め、多面的な視点から考察できるような授業デザインとした。模擬授業後のアンケート分析により、本授業の狙いが伝わったような記述が多く見受けられ、相応の学習効果が認められた。また、本研究は、教科等横断型授業としても意義のある新たな提案の1つと考える。

キーワード：気温変動，三寒四温，教科等横断型授業，アクティブ・ラーニング型授業

※1 岡山県立岡山城東高等学校

※2 岡山学芸館高等学校

※3 岡山大学学術研究院教育学域

## I はじめに

現在、変化の激しい時代を生きる子どもたちが社会の中で活躍できる資質・能力を育成することを目指した戦後最大の教育改革が行われており、2020年は教育の大転換年と言える。文部科学省（2017）は「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」と述べている。時代や価値観の変化により求められる教育が変化してきており、アクティブ・ラーニング型授業の教材研究や授業実践が広く行われるようになり、その成果が蓄積されてきている。また、文部科学省（2017）は

「指導に当たっては、教科等ごとの枠の中だけではなく、教育課程全体を通じて目指す学校の教育目標の実現に向けた各教科等の位置付けを踏まえ、教科等横断的な視点をもってねらいを具体化したり、他の教科等における指導との関連付けを図りながら、幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むことを目指したりしていくことも重要となる」、「変化の激しい社会の中で、主体的に学んで必要な情報を判断し、よりよい人生や社会の在り方を考え、多様な人々と協働しながら問題を発見し解決していくために必要な力を、生徒一人一人に育てていくためには、あらゆる教科等に共通した学習の基盤となる資質・能力や、教科等の学習を通じて身に付けた力を統合的に活用して現代的な諸課題に対応していくための資質・能力を、教育課程全体を見渡して育てていくことが重要となる」と述べており、教科横断的な視点に立った資質・能力の育成を求めている。しかし、理科と他教科を関連させた小・中・高や大学での授業研究の報告は、日本やドイツ、北欧付近の気象・気候と地理や芸術（音楽・美術・和歌）とを連携させたものとして、加藤・加藤（2014, 2019）、加藤（晴）他（2006, 2013, 2014）、加藤（内）他（2009, 2011, 2014, 2017a, b, 2019a, b）等や、国語（俳句の鑑賞）と理科を連携させた森田・人見（2018）等の報告があるものの、その数は十分とは言えず、日本付近の気象・気候を軸にした教科等横断型授業の更なる開発が必要だと考える。

日本付近では、中緯度にありながらアジアモンスーンの影響も顕著に受け、ほぼ1ヶ月毎の短い間隔で卓越気圧配置も大きな遷移などで特徴づけられる季節サイクルに伴い、多彩な季節感が育まれてきた（加藤・加藤 2014 等の解説も参照）。ところで、今後対応すべき重要な現代的諸課題の1つとして、地球温暖化の緩和策や適応策への対応が挙げられ、そのためには、気候変動自体に関する科学的リテラシーも高める必要がある。しかし、地球温暖化に対する地域規模での気候系の応答は、季節サイクルの違いに伴い、地域的多様性も大きい。したがって、学校教育においても、気候変動のベースとなる詳細な季節サイクルの地域的多様性に関する理解自体を促す意味は大きいと考える。

その中で、日本付近における上述の季節サイクルの正しい理解のためには、各季節間の遷移期の特徴についても意識を喚起することが重要である。また、芸術作品の作者が、この遷移期に感じた「何か」を音楽や絵画などにどう表現しているのかに注目することは、その作品の理解のために必要である。例えば、加藤・加藤（2014）は「童謡・唱歌には季節を題材にした歌が多くあり、その季節ならではの情景や人々の様子が歌われている。そこでは、季節とともに生活していく中で育まれてきた日本ならではの季節感が随所にみられる」と述べている。これらより、単一の季節にのみ注目することにとどまらず、季節の遷移にも着目して日本付近で育まれてきた季節感との関連を意識する学習の重要性は大きいと考える。また、「芸術作品に表現される自然や季節を感覚的な視点で捉えることから気象の理解のきっかけとする」と同時に、「自然や季節を科学的な視点で捉えることで芸術作品の成立や表現したいことの背景の理解を深める」といった気象と芸術とを連携させた双方向の展開により、高度にモチベー

ションを維持した学習活動に取り組み、気象について積極的な考察を促すことができるなど、学習効果の高い授業を展開できるのではと考える。

以上を踏まえて、本研究では、季節の遷移期に注目した気象と音楽との連携による教科等横断型のアクティブ・ラーニング型授業を考案し、その学習効果を検討することを目的とする。ただし本稿では、気象・気候の専門の視点からの授業の提案に関して、主に論じる。なお、教材作成や予備解析のための日々の地上気象データや地上天気図等に関しては、気象庁本庁のHPから入手した。

## II 授業案の概要

本研究では、冬や春とその間の遷移期における総観規模の気象現象の内容と、その遷移期に対応する音楽作品（唱歌《早春賦》（詞：吉丸一昌，曲：中田章））を教材とし、気象と音楽とを連携させ、その双方の視点や特性を生かすとともに、E. Aronson（1978）によって提唱されたジグソー法を用いた教科等横断型授業を考案した。

日本列島付近における冬から春を経て梅雨に至る細かいステップでの季節の進行に対応して、唱歌などにみられる季節の表現も多様である（加藤・加藤（2022）のコンパクトな解説も参照）。そのような季節進行の中で、加藤他（2009）は、日本列島全体で、3月後半から4月前半頃に季節的昇温のピークとなることを指摘した。しかし、真冬から春本番への遷移期にあたる2月後半～3月前半頃（以下、「早春」と呼ぶ）には、「日々の変動幅を同様に保ったままで平均気温が上昇するわけではなく、真冬に匹敵する低温日は出現し続ける一方で4月に匹敵する顕著な高温日もしばしば出現することで、季節変化としての昇温」がみられる（松尾・加藤 2010）。つまり、冬から春にかけての平均気温の上昇は1次関数的ではなく、しかも、日々の変動幅も早春に大きくなりうる点が注目される。唱歌《早春賦》の歌詞からは、そのような「早春」の季節の特徴も垣間見ることができる。一方、早春頃の日々の変動の中で見られる種々の現象は、中学校理科の気象分野で取り上げられる、日本付近の気団の性質、温帯低気圧の構造、等圧線と風向との関係、等の学習での基本的なパーツを多々含むため、冬から春の遷移期の気温変動に関する踏み込んだ把握を軸に、気象・気候系の基本的特徴や過程の学習指導の教材へと繋げることができる。

また、アクティブ・ラーニング型授業の手法の1つとしてジグソー法が広く知られている。東京大学 CoREF（2017）によると、知識構成型ジグソー法を「生徒に課題を提示し、課題解決の手がかりとなる知識を与えて、その部品を組み合わせることによって答えを作りあげるといった活動を中心にした授業デザインの手法」と説明している。本授業案では、いくつかの知識・学習内容を融合させて「日本列島付近で早春頃に気温の変動幅が大きくなる理由」を考察させる部分に関しては、ジグソー法を用いることが効果的ではないかと考えた。

以上の観点で授業をデザインし、その授業実践を次の通り行った。なお、この授業案は気象内容の授業を一通り受けた中学校理科や高等学校地学基礎での授業を想定している。

### Ⅲ 授業実践

#### 1 模擬授業の概要

筆者の勤務校では地学関係の授業が開講されておらず、生徒に対する実践が難しかったが、2020年11月22日・23日と2021年8月21日・22日に開催された「未来の先生フォーラム」（主催：未来の先生フォーラム実行委員会・運営事務局，実行委員長：宮田純也）という教育イベントに登壇する機会を得たため、「未来の先生フォーラム」の参加者に対する模擬授業という形で実践を行った（2回とも同じ内容で行った）。なお、「未来の先生フォーラム」は、「社会の動向を理解し，自ら学び，専門性を向上させたいと願う先生たちをはじめ，教育業界の関係者が来場し，熱心に学ぶ日本最大級の教育イベント」として毎年開催されており，1回の総来場者数は毎年3000名程度，プログラム数は100程度であり，教育に関する様々な実践などを学ぶことができる大規模なイベントである。

日時：2020年11月22日 11：15～12：15

場所：Zoomを用いたオンライン開催

対象：未来の先生フォーラム参加者 20名程度（注）

授業者：松尾健一・松本健吾

日時：2021年8月21日 16：00～17：00

場所：Zoomを用いたオンライン開催

対象：未来の先生フォーラム参加者 20名程度（注）

授業者：松尾健一・松本健吾

（注：イベント・Zoomの特性上，途中入退室の方もみられたため，おおよその人数の記載となっている。なお，参加者は小・中・高の教員や一般企業の方であった。）

#### 2 模擬授業の展開

##### （1）授業の意図や目標の共有

本授業の構成意図として、「《早春賦》で歌われている季節感や，私たちが肌で感じている季節感，つまり感覚的な視点も足がかりにした上で，データに基づく早春頃の気象学的・科学的な理解を促すこと」，及び，「気象学的な理解も踏まえた芸術作品の鑑賞から気象・気候への往還を通して，早春頃の気象を多面的な視点から更に深く理解させること」を意図して構成したことを伝えた。

また，参加者の達成目標を，「早春賦で歌われている気温の日々の変化や季節的变化を，気象学的に説明することができる」「気象と芸術は関係が深いことを実感する」とすることを提示した。

## (2) 《早春賦》について知る

参加者に《早春賦》を認知・想起させる目的で歌詞や楽譜を提示し視聴させた。その際、《早春賦》が歌われている時期は何月かという発問をし、歌詞や曲調などに注目するよう促した。その後、自分の意見をまとめさせたのち、ブレイクアウトセッションという機能を用いて2人1組のペアを作り意見交換させた(Think-Pair-Share)。

意見交換の後、授業者が、早春賦について、単純に月単位で考えられない所があるが、本授業では便宜上3月の曲として扱うことを伝えた。その後、参加者が「暖かい日と寒い日が1週間足らずの周期で交互に現れる」という、俗に「三寒四温」と言われているような気象現象を、自分自身で経験・体験として持っているからこそ、《早春賦》で歌われている時期は2月や3月と判断して回答したのではないかというようにまとめた。また、《早春賦》の作者も、私たちと同じように、三寒四温というような早春頃の季節感を肌で感じていて、それを作品として表現しているのではないかということを、課題提示の意図を伝えた(作曲者・作詞者が実際にそのように感じて表現したかは別として、少なくとも我々は、その歌詞から上述の気象学的状況を感じることができるので)。

## (3) 気温変動を科学的視点から検証する

毎日の気温の変化の大きさを実感させるために、東京における日最高気温(2020年1月~2020年4月)の時系列データを筆者らが編集した表を提示し(その表の一部を図1に示す)、日最高気温12℃以上の日のセルを暖色のマーカーで、8℃以下を寒色のマーカーでマークさせた。その後、表に色づけした結果を見て感じたことなどを、ブレイクアウトセッションを用いて意見交換させた。なお、日平均気温ではなく日最高気温を用いた理由は、我々が肌で感じる気温として考えた場合、日中の日最高気温の方が感覚的に近いものであると考えたからである。

また、東京の最高気温の日々の変動の時系列のグラフ(図2)を提示し、この年に関しては、「1月や4月頃に比べて2月、3月頃の方が、1週間程度以内の短周期の変動の振幅が大きそうである」点を、視覚的にも確認させた(地上約1.5km付近での1日1回の気温に基づく口頭発表ではあるが、松尾・加藤(2010)は、2003/04~2005/06年の冬について、同様な特徴を指摘している)。

もう少し具体的には、このワークから、「3月下旬まで、低温日は真冬並みの気温が出現すること」、および、「2月中旬以降、高温日は春先並みの気温が出現すること」に着目させ、「早春賦で歌われている早春頃(ここでは3月頃とする)は、1週間程度の期間の中でも、大きな寒暖の差を感じる」とまとめた。



	1月	2月	3月	4月
1日	5.5	7.9	12.0	11.4
2日	6.2	8.7	7.3	13.9
3日	6.1	9.3	11.3	12.8
4日	7.2	7.9	8.9	15.7
5日	5.4	7.6	9.2	10.2
6日	7.5	2.9	9.4	12.1
7日	5.7	2.4	7.3	12.4
8日	5.2	6.2	7.2	14.3
9日	10.6	3.9	13.1	13.3

図1 東京の2020年1月～4月における毎日の日最高気温の表の一部(°C)。ここでは各月1日～9日について例示した(ワークシートは末日まで掲載)。

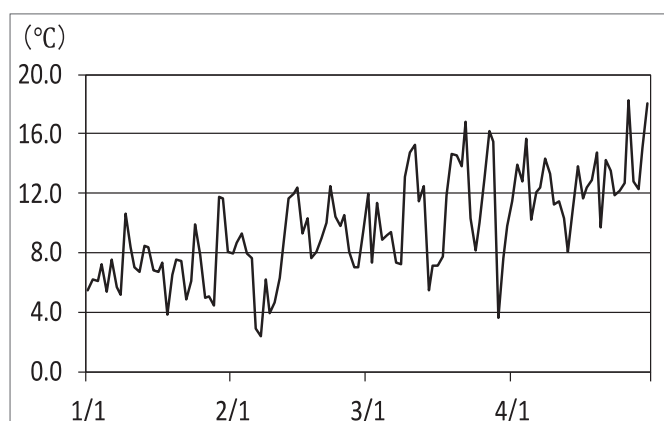


図2 2020年1月～4月における東京の日最高気温の時系列(°C)。

#### (4) 課題の提示

今日の授業で解決したいMQ(メインクエスチョン)として、「仮にあなたが、1913年の《早春賦》の創作時に、作詞者(吉丸一昌)から、「3月に春くらいに暖かい日と真冬くらいに寒い日が交互に現れるのはなんでだろう?教えてくれないか?」と問われたらあなたは何と答えますか?」と提示し、この疑問に対してどう記述するか参加者に投げかけた。

この疑問を解決するために、ここからの学習活動はジグソー法を用いることを伝えた上で、エキスパート活動として3つのヒント(ヒント1, 1-1・1-2, 2)を提示した。これらのヒントを元に参加者同士で議論を行い、解答作成してほしい旨の説明を行った。なお、この学習活動は授業デザインとしてはジグソー法を想定しているが、Zoomの制約上、参加者全員に一律のエキスパート活動を行うことの断りを入れた。

#### (5) エキスパート活動

**ヒント1** 日本付近の気温

1月と7月の、日本付近の経度における気候学的な月平均気温の南北分布（東経 135°）と、地球全体について同じ緯度帯で平均した値の表を提示し、それを元に1月の135Eの気温をグラフ化させた（これ以外のグラフについてははじめから図中に示している）。完成したグラフを図3に示す。なお、季節感との対応では地上気温を用いるべきかもしれないが、ローカルな地形の影響などを避けて広域分布の大枠を把握するために、対流圏下層の平均気温を代表する850hPa面（地上約1.5km）におけるデータを利用した。その後、このグラフから、1月の日本の気温について、どのような特徴があるか考えさせた。

日本の冬は、同じ緯度帯の他の地域と比べて10℃近くも寒い。言い換えれば、日本列島付近の冬の平均気温は、「世界標準」では1000km程度も北方に位置することに相当する低さである点を、この学習から見いだすことができる。

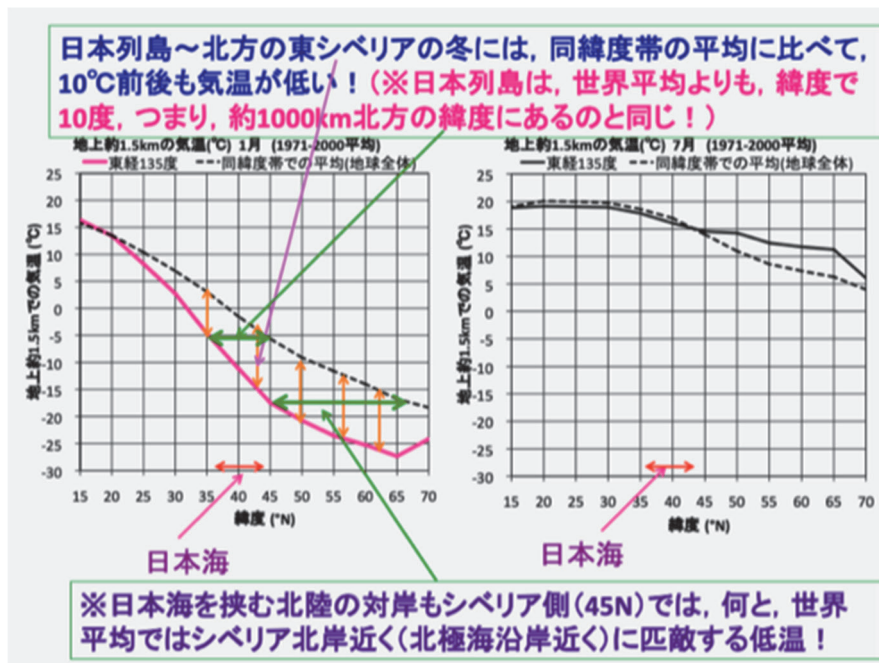


図3 1月と7月における東経135°（実線）に沿う月平均の850hPa面（地上約1.5km）での気温の南北分布（°C）。比較のため、地球全体の同じ緯度帯で平均したものを破線で示す。1971～2000年平均の緯度・経度5°毎の格子点データ（気象庁作成）に基づく。なお、ここでは、完成したグラフに共著者の加藤が書き込みを入れて、教養などの講義で用いている図を掲載した。

**ヒント 1-1**・**ヒント 1-2**シベリア高気圧

寒冷なシベリア気団の季節的成長に伴ってシベリア高気圧も季節的に発達している旨を伝えた後、JRA-55というプロジェクトによるプロダクトとして気象庁本庁のHPに収録されている気候図から（1981年～2010年の平均値）、1～4月の各月におけるSLP（Sea level pressure, 海面気圧）の分布を提示し、月平均でみるシベリア高気圧が卓越している月は何月までか検討させた（提示し

た図の一部を図4と5に示す)。

この学習活動から、4月には急激にシベリア高気圧が弱まっている(シベリア付近では、3月頃よりも気圧が低くなっている)ことがわかる(気温分布図は略すが(模擬授業でも)、シベリア付近で3月頃より昇温するとともに、4月頃には、ヨーロッパや北太平洋高緯度域と東シベリア域との東西の気温のコントラストも、ほぼ解消されている)。

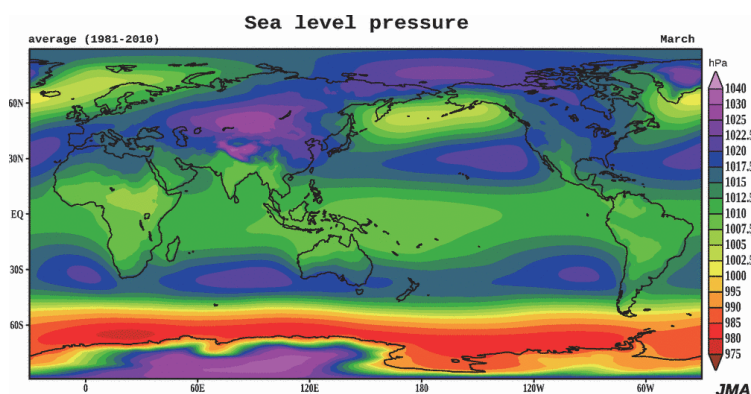


図4 1981~2010年平均のJRA-55に基づく3月の平均SLPの分布(hPa)。気象庁HPより。

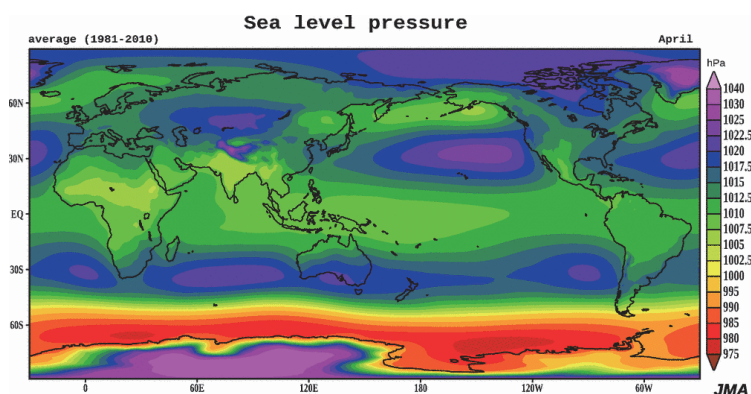


図5 4月についての同様な図。

また、西高東低の冬型の気圧配置が顕著に現れている時期の地上天気図を提示し(図6)、等圧線から風向を予想させた。また、冬には、日々でも、月平均図で見られるような冬型の気圧配置が見られることも補足した。まとめとして、シベリア付近の空気が3月頃まで日本に流入する条件が整っていることを導かせた。

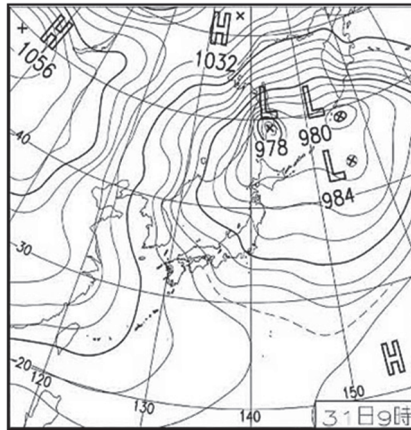


図6 西高東低の冬型の気圧配置時の天気図例（気象庁）。2007年12月31日09JSTの例を示す。

**ヒント2** 温帯低気圧

春の天気図の時系列例を提示し（図7）、上空の偏西風の波動に関連して、大陸付近に移動性高気圧と温帯低気圧が発生しやすく、それらが偏西風の影響で東に移動して交互に日本付近を通過するので、周期的に天気が変わりやすい（気圧の谷型と移動性高気圧型の気圧配置が交互に現れる）ことを伝えた上で、そもそも、前線や温帯低気圧にどのような特徴があるか考えさせた。

前線は、暖気と寒気の境目が地上と交わる線であり、温帯低気圧は温暖前線や寒冷前線を伴うものが多い。つまり、温帯低気圧の通過時には、温暖前線の後面では南から暖気が流入し（温暖前線通過時に気温が上がる）、寒冷前線の後面では北から寒気が流入する（寒冷前線通過時に気温が下がる）ことを導かせた。

また、このように温帯低気圧と移動性高気圧が周期的に交互に通過するパターンは、3月頃から出現頻度が高まることを示した。



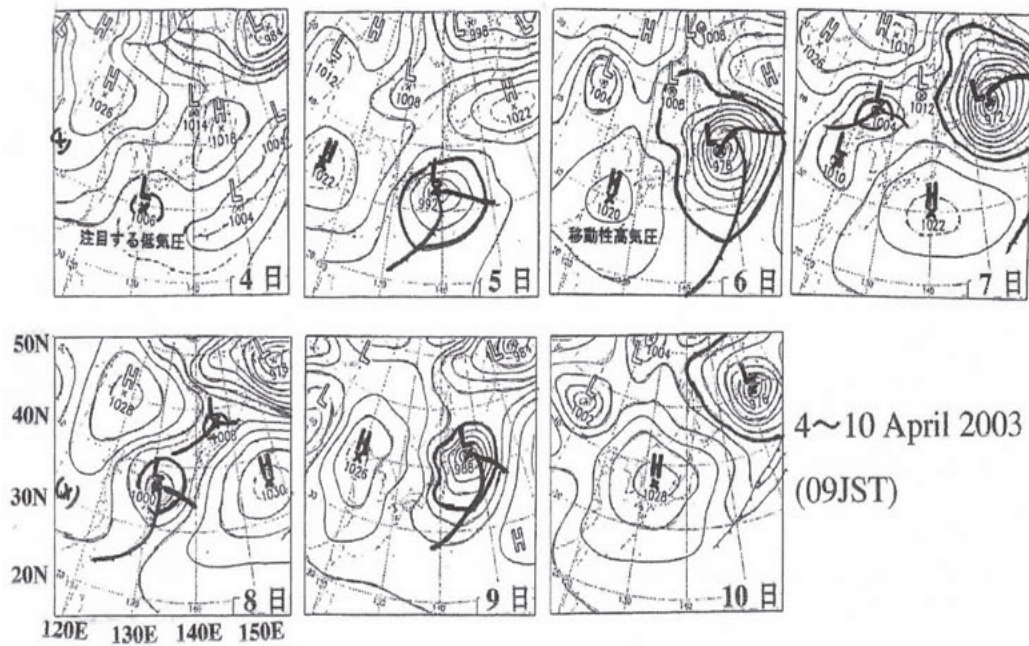


図7 春の温帯低気圧と移動性高気圧が交互に日本列島付近を通過する天気図の例。2003年4月4日～10日の各09時(JST)について示す。気象庁作成の天気図に加藤(2009)が教材として加筆したものを転載。

(6) ジグソー活動

ヒント3

各エキスパート活動(ヒント)を元にして、これらの学習活動を参考にしてヒント3に取り組ませた。ヒント3は、シベリア高気圧が卓越している月を青色のマークでマークさせるとともに、西高東低の冬型の気圧配置がよく現れる月を青色、移動性高気圧型の気圧配置がよく現れる月を赤色のマークでマークさせた(図8)。その結果を元に、MQに対してどのように解答するか、ブレイクアウトルームを用いて参加者同士で議論し、記述させた。この時、正解すること以上にしっかり議論することや自分たちの結論をしっかり記述しようとするのが大切であることを伝えた。

これまでのヒントを参考にして考えると、ヒント3のワークの解答として、①は3月までマークでき、②は1・2月を青色で3・4月は赤色でマークできる。つまり、3月は冬の特徴と春の特徴の両方が見られることが視覚的に確認できることになる。

まとめとして、「3月は移動性高気圧型が卓越するが、温帯低気圧の東進により、温暖前線通過後、強い暖気の北上(南風)が起こり、急に春めく日も現れる。しかし、寒冷前線通過後には、3月でもまだ残っているシベリア起源の非常に冷たい寒気の南下(北風)が起こり真冬並みの冷え込みとなることもある」ことを導かせた(なお、大和田(1992, 1994)や吉野・甲斐(1977)、加藤他(2017a)によれば、日々の冬型の気圧配置の出現頻度は、3月前半頃でも真冬の半分近



くに達するという)。

①シベリア高気圧が卓越している月を青色のマーカーでマークしましょう。

1月	2月	3月	4月
----	----	----	----

②西高東低型の気圧配置がよく現れる月を青色、移動性高気圧型の気圧配置がよく現れる月を赤色のマーカーでマークしましょう。

1月	2月	3月	4月
----	----	----	----

図8 ヒント3のワークシートの一部。

#### (7) 《早春賦》の再鑑賞

学習した気象学的な背景を意識して、《早春賦》を鑑賞させた。最後に、早春賦の例から分かるように、気象・気候は私たちにとって身近であるため、気象・気候の影響を大きく受けている音楽作品は多いことを伝えた。

#### IV 授業後のアンケート分析

授業後に参加者に対して、リフレクションを記述することで授業の振り返りを行ってほしい旨の案内をし、Google Formsを用いたアンケートという形で回答を依頼した。

アンケートには「リフレクションを行うことで、学習内容の定着を図ることができます。生徒にも求めるリフレクションを、先生方もぜひ主体的に行って欲しいです。」と記載し、「この授業で学んだこと・興味深かったこと・わからなかったところ・感想などを書いてください。」と記述を求めた。

アンケートへの回答は、2020年に4名、2021年に9名からいただくことができた。回答率は必ずしも十分な高さではないが、アンケート回答として、「文学と気象は面白い気づきだと思いました。」「私の担当は国語なのですが、気象のご説明を分かりやすくしていただき、納得できました。詩(歌)の季節を読み解くときに、『春』『寒さ』『鶯』『氷解け』など、言葉を手がかりに考えることはしますが、天気図や気温から考えたことはなかったため、非常に興味深かったです。教科を超えた思考力という観点で、今後の参考になりました。」「地球規模での気圧の状況(天気図)と歌とをリンクさせて鑑賞するという、新しい体験をすることができました。これまで何となく見ていたものや鑑賞していたものを、(今回の場合は気象状況という、いわゆる理系的な)別分野の視点から感じ学び直すことができることは素晴らしいことだと思います。」など、本授業プログラムの意図を理解いただいた上での肯定的な意見が多く見受けられた。また、理科以外が専門の教員も参加いただき、科学的な視点と感覚的な視点との融合というアプローチが自身の授業づくりのヒントとなるといったフィードバックもみられたり、「参加者同士で意見を交わすことによって自身の考えが深まったり、新たな視点を得たりすることができた」といったようなアクティブ・ラーニングの手法の成果とみられるような記述があり、本授業の学習

効果や有用性が感じられた。

しかし、「用いた気温データが東京のものであり、作曲した土地（長野県安曇野市と言われている）のデータを用いる方が実際に即しているのでは」という旨の記述もあり、授業改善のための考察の手がかりも得ることができた。

## V まとめ

本授業では、《早春賦》を接点として、気象と音楽の両視点からのアプローチにより、俗に三寒四温と言われるような早春頃の気温変動の特徴を捉えるさせる授業を開発し、感覚的な視点（音楽）と科学的な視点（理科・気象）とをかけあわせることにより、その相乗効果により学習へのモチベーションを喚起させ、効果的な学習活動を行うような授業提案を行った。授業実践は、「未来の先生フォーラム」という教育イベント中のプログラムの1つとして行った。

気象学に関する学習活動では、提示された図などは見慣れないものが多かったこともあり参加者にとっては難度の高い授業に感じられたようであった。しかし、気象と音楽とを連携させた教科を超えたアプローチに興味・関心をもっていただけたことは大きな成果だと捉えている。ただし、学習効果の更なる検証のためのアンケートの工夫やその分析等は、今後の課題と考える。

文部科学省(2017)の提言の1つである教科等横断的な視点をもった授業は、学校現場では実践が浸透しているとは言い難い中、本授業案のような、気象と音楽とを連携させた授業プログラムの開発・提案は意義深いものであり、今後も研究・開発をすすめていきたい。

## 参考・引用文献

- 文部科学省：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』，2017。
- 加藤晴子・逸見学伸・加藤内藏進：気候と連携させた歌唱表現学習—小学校での実践をもとに—。音楽表現学，4，107-118，2006。
- 加藤晴子・加藤内藏進：『気候と音楽—日本やドイツの春と歌—』，協同出版，全168頁，2014。
- 加藤晴子・加藤内藏進：多彩な気候環境と音楽表現に関する大学での学際的授業の取り組み—「雨」の多様性を例に—。岐阜聖徳学園大学紀要，53，55-67，2014。
- 加藤晴子・加藤内藏進：気候と音楽—歌から広がる文化理解とESD—。協同出版，全206頁，2019。
- 加藤晴子・加藤内藏進・藤本義博：音楽表現と背景にある気候との関わりの視点から深める音楽と理科の連携による学習の試み—《朧月夜》に表現された春の気象と季節感に注目した授業実践例をもとに—。岐阜聖徳学園大学紀要，52，69-86，2013。
- 東京大学 CoREF 自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト：『協調学習 授業デザインハンドブック第2版—知識構成型ジクソー法を用いた授業づくり—』，東京大学 CoREF，2017。

加藤内蔵進：小学5年の「西から東へ移り変わる天気」の学習に関する気象学的背景の理解のための教育学部生への講義。岡山大学教育実践総合センター紀要，9，83-96，2009。

加藤内蔵進・赤木里香子・加藤晴子・埜和優一：冬を挟む日本の季節進行の非対称性と季節感に関する学際的授業（音楽や美術と連携した表現活動を通して）。環境制御，36，9-19，2014。

加藤内蔵進・加藤晴子：気候と音楽（季節サイクルと季節感を接点に）。『図説世界気候の事典』（山川修治 他（編）），朝倉書店，312-313，2022。

加藤内蔵進・加藤晴子・赤木里香子・大谷和男：ESD的視点の育成を意識した気候と文化理解教育との連携-北欧の気候と季節感を例とする大学での授業実践の報告-。岡山大学教師教育開発センター紀要，9，183-198，2019a。

加藤内蔵進・加藤晴子・逸見学伸：日本の春の季節進行と季節感を切り口とする気象と音楽との連携（小学校での授業実践）。天気，56，203-216，2009。

加藤内蔵進・加藤晴子・松本健吾・大谷和男：ドイツ・北欧と日本の「夏」の気候や季節感の違いに注目して音楽と連携した大学での学際的ESD授業開発。岡山大学地球科学研究報告，26，25-36，2019b。

加藤内蔵進・加藤晴子・三宅昭二・森泰三：日本の気候環境と愛唱歌などにみる季節感に関する高校での学際的授業の開発（冬を挟む日本の季節進行の非対称性に注目して）。岡山大学地球科学研究報告，24，5-18，2017a。

加藤内蔵進・加藤晴子・大谷和男・濱木達也・埜和優一：冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発（ドイツと日本列島付近とを比較して）。岡山大学教師教育開発センター紀要，7，157-166，2017b。

加藤内蔵進・佐藤紗里・加藤晴子・赤木里香子・末石範子・森泰三・入江泉：多彩な季節感を育む日本の気候環境に関する学際的授業の取り組み（秋から冬への遷移期に注目して）。環境制御，33，20-34，2011。

松尾健一・加藤内蔵進：日本付近の早春に見られる季節遷移期の特徴（日々の気温変動と総観場に注目して）。関西支部例会要旨集（日本気象学会関西支部），121，21-24，2010。

森田香緒里・人見久城：教科横断的視点に基づく小学校教員養成カリキュラムの開発のための教科間連携研究(1)―国語と理科の連携授業―，宇都宮大学教育学部教育実践紀要，4，247-252，2018。

大和田道雄：東アジアにおける最近12年間の気圧配置型の季節と気候変化。愛知教育大学地理学報告，74，1-9，1992。

大和田道雄，1994：『伊勢湾岸の大気環境』。名古屋大学出版会，全219頁。

富永保典・芝山明：高等学校専攻科の理科における思考力・判断力・表現力を高める授業実践―アクティブラーニング型授業の取組―，鳴門教育大学学校教育研究紀要，32，173-182，2018。

吉野正敏・甲斐啓子：日本の季節区分と各季節の特徴。地理学評論，50，635-651，1977。

教材作成やそのための予備解析で用いた気象資料の入手先：

気象庁本庁の HP, <http://www.jma.go.jp/jma/index.html>

---

Development of Cross-curricular Science Lessons Incorporating a Musical Perspective

Cultivation of Weather Awareness through a Japanese school song “Soshun-fu”

MATSUO Kenichi \*1 , MATSUMOTO Kengo \*2 , KATO Kuranoshin \*3

Keywords : temperature fluctuation, SanKan-ShiOn, cross-curricular lessons, active learning

\*1 Okayamajoto High School

\*2 Okayamagakugeikan High School

\*3 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

高校生の学習に対する認識および学校適応感との関連  
—大学生を対象とした回想法による学習観尺度と協同作業認識尺度を用いた検討—

三島 知剛 山田 洋平

High-school Students' Recognition in Learning and Relationship between  
Recognition in Learning and Subjective School Adjustment  
-An Examination of Reminiscence Method-

MISHIMA Tomotaka, YAMADA Yohei

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



## 高校生の学習に対する認識および学校適応感との関連

### —大学生を対象とした回想法による学習観尺度と協同作業認識尺度を用いた検討—

三島 知剛※1 山田 洋平※2

本研究の目的は、高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することであった。学習に対する認識として本研究では学習観と協同作業認識に着目した。入学間もない大学1年生を対象に高校時を想起させて回答を求め、109名を分析対象とした。主な結果として(1)学習観の下位尺度のうち「方略志向」が最も高いこと、(2)植木(2002)との比較において「方略志向」を志向する人数が増えていること、複数または3つ全ての下位尺度で高群に分類される対象者が本調査には多いこと、(3)協同作業について肯定的な捉えを有している可能性があること、(4)協同作業について肯定的な捉えがあるほど学校適応状態が良好であることが示唆された。

キーワード：学習観，協同作業認識，学校適応感，高校生

※1 岡山大学教師教育開発センター

※2 福岡教育大学教育学研究科

#### I 問題と目的

本研究の目的は、高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することであった。

学習指導要領が改訂され、小学校は2020年度から中学校は2021年度から、高等学校は2022年度から完全実施された。2023年度現在では改訂された学習指導要領(以下、新学習指導要領とする)による教育を受けてきた児童生徒はそれほど多いとは考えにくいだが、今後新学習指導要領による教育を受ける児童生徒が増え、新学習指導要領のねらいを反映した教育が進んでいくものと思われる。学習指導要領の改訂の方針の一つとして主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が挙げられている。また、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として中央教育審議会(2021)の中で個別最適な学びと協働的な学びの実現が取り上げられているように、協働的な学びは今後一層重要となる学びの姿の一つと言えるだろう。同答申の中において、個別最適な学びが孤立した学びに陥らないよう協働的な学びを充実することも重要であることも述べられている。近年、授業においてペアやグループ、あるいは学級全体で他者と関わりながら学ぶ協働学習(collaborative learning)

の有効性が指摘されている（一柳，2022）ということも踏まえると，協働的な学びが重要かつ実際に効果的であることが窺える<sup>1)</sup>。

一方，昨今教育を取り巻く環境は複雑かつ困難さを増し，課題も多く存在していることが考えられる。例えば，令和5年10月に文科省から出された令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の中で，長期欠席のうち小中学校における不登校児童生徒数が過去最多となったことなどが報告されている。また，いじめや暴力行為に関して，新型コロナウイルス感染症の流行が始まった令和2年度は全国一斉休校など教育活動が制限されたことで全校種で大幅な減少となったが，令和3年度は新型コロナウイルス感染症流行前の令和元年度並みとなり，令和4年度では再び増加傾向となり過去最多となったことも示されている。

学習指導と並び生徒指導は車の両輪のようにたとえられることが多いが，より良い学習指導を行っていく上で生徒指導は必要不可欠であろう。新学習指導要領が完全実施される中，生徒指導に関しても，平成22年に初めて生徒指導に関する基本書である生徒指導提要が作成されて以来，その後の生徒指導を取り巻く環境の大きな変化や課題の深刻化等を踏まえ，令和4年12月に12年ぶりに生徒指導提要が改訂された。

新学習指導要領の完全実施や完全実施に向けた授業改善の様々な取組や環境整備等に伴い，学習のあり方や捉え方も従来と変わってきている可能性が考えられる。また，新型コロナウイルス感染症の流行による学習の制限やAIの急速な発展もあり従来とは異なる学び方を子どもたちが経験しているであろうことも相まって，現在の子どもの学習に対する認識はここ数年で大きく変わっている可能性も考えられる。

そこで本研究は高校生の学習に対する認識を検討することとした。本研究では学習に対する認識を検討する上で学習観に着目した。学習者はそれぞれ「学習とは何か」「効果的な学習方法とはどのようなものか」といった信念，すなわち学習観を有しており，それに基づいた学習行動をとる（赤松，2022）。学習観に関する先行研究はいくつも見られるが，本研究では植木（2002）によって作成された学習観尺度を用いることとする。学習観に関する研究の概観と展望を行っている赤松（2022）において，学習観研究には大きく「広義の学習観研究」と「狭義の学習観研究」の2つの潮流があり，いずれも学習に対する信念という共通の要素をもっていることが示されている。赤松（2022）において，広義の学習観は，学習のしくみやはたらきに対する考え方と定義され，狭義の学習観は効果的な学習方法に関する信念，と定義されている。本研究で取り上げる植木（2002）は赤松（2022）において狭義の学習観に属するものと考えられる。

また，協働的な学びの重要性が一層増してくると考えられる近年の状況を踏まえると，学習に対する認識を検討するにあたって，協働に関する事柄も検討すべき重要事項であると考えられる。一柳（2022）は協働学習に対する児童・生徒の認識を検討する中で，長濱・安永・関田・甲原（2009）の協同作業認識尺度を用いて，自由記述の結果も踏まえて検討を行っている。また，中学生・

高校生の協働学習に対する認識について検討した石橋・浅香・荒井・武田・千葉・廣井・前田・秋田・小国・小玉（2017）においても長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度の原案を用いて検討がされている。これらを踏まえると、先行研究で使用されている長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度は、本研究においても協働に関する事柄を検討する上で取り上げる必要があるものと考えられる。

また、学習指導と生徒指導が車の両輪であることを考えると、生徒がもつ学習の認識と学校への適応の問題との関連についても検討の必要性があると考えられる。本研究では学校への適応の指標となるものとして学校適応感に着目することとする。学校において生徒は1日の大半は所属クラスで過ごすことが基本であり、クラスのメンバーとの良好な人間関係を築くことも学校において重要な事柄の一つであると考えられる。学校生活全般への満足感や教師や友人等との良好な人間関係を築けているという感覚や学習に適応できているという感覚といった多面的な側面から学校適応感を捉えていく必要があると考えられる。

学習に対する認識と学校適応感の関連を検討することは、昨今の不登校児童生徒数の増加等の生徒指導上の問題に対しても一つの知見をもたらすものと考えられる。一方、協働的な学びの実現にはクラスのメンバーとの良好な関係や教師への信頼感など学校に適応できていることも重要であろう。実際、石橋ほか（2017）は中学生・高校生を対象にした調査を行う中で、中学生・高校生が協働学習における協同作業で、効用感や期待感を認識する場面や機会を得れば、学校への適応に正の影響を与えることが示唆され、逆に、不満や不必要を感じる場面や機会を認識すれば学校への適応に負の影響を与えることが示唆されたことになると考察している。協働に関する認識も含めた学習に対する認識と学校適応感の関連を検討しておくことは重要だろう。

以上のことより、本研究では高校生の学習に対する認識を検討すると共に、学習に対する認識と学校適応感との関連を検討することとした。

## II 方法

### 1 調査時期・協力者

国立大学法人 A 大学の大学1年生 116 名を対象に 2023 年 4 月に調査を行った。具体的には、大学1年生を対象に開講されている授業のうち一つの授業内において初回の授業内で履修者に調査依頼を行った。なお、本研究は高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することを目的としている。しかしながら、高校在学中の高校生に調査を行うことは現実的ではないことや大学入学後の 4 月時点の調査であるため高校生であった頃を想起することも比較的容易と考えられることから大学1年生を対象とした。また、岩瀧（2009）により回想法を用いた調査は自らの体験を対象化して評価でき、より客観的な結果が得られるという点で意義があるといえることが指摘されていることから、本研究では大学1年生を対象とし、高校時代を振り返って回答を求める方法を用いることとした。

なお、年齢等の情報から高校卒業直後と考えられる学生 109 名を分析対象と

した。

## 2 調査内容

学習に関する認識を測定する尺度として、先行研究より学習観尺度および協同作業認識尺度を用い、学校適応感を測定する尺度として学校適応感尺度 (ASSESS) を用い、それぞれ高校生の時のことを思い出し回答するように求めた。用いた具体的な尺度は以下の通りである。

### (1) 学習観尺度

植木 (2002) の学習観尺度を用いた。この尺度は全 18 項目からなり 3 因子構造であることが明らかになっている。第 1 因子は、「良い塾に通っていることが、成績を上げることに繋がる。」など計 6 項目からなり「環境志向」とされている。第 2 因子は、「勉強ができる人は、勉強のやり方がうまい人だ。」など計 6 項目からなり、「方略志向」とされている。第 3 因子は、「1 日何時間と決めてコツコツと勉強し得ていれば、いつか報われる。」など計 6 項目からなり、「学習量志向」とされている。本研究でも先行研究にならい同様の因子構造であると想定して用いることとした。なお、回答は先行研究にならい、全て「1. 全くそう思わない」～「7. 全くそのとおりだと思う」の 7 件法で求めた。

### (2) 協同作業認識尺度

長濱ほか (2009) の協同作業認識尺度を用いた。学習に対する認識を検討する上で植木 (2002) の学習観尺度には協働に関するものは含まれていなかったため、協働に関する内容については長濱ほか (2009) の尺度を用いて検討することとした。

この尺度は全 18 項目からなり 3 因子構造であることが明らかになっている。第 1 因子は、「みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である。」など計 9 項目からなり「協同効用」とされている。第 2 因子は、「みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。」など計 6 項目からなり「個人志向」とされている。第 3 因子は、「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。」など計 3 項目からなり「互惠懸念」とされている。本研究でも先行研究にならい同様の因子構造であると想定して用いることとした。なお、回答は先行研究にならい、全て「1. 全くそう思わない」～「5. とてもそう思う」の 5 件法で求めた。

### (3) 学校適応感尺度 (ASSESS)

栗原・井上 (2010) の 6 領域学校適応感尺度 (ASSESS) を用い、高校生版のアンケート項目を用いた。この尺度はダミー項目を 4 項目含む全 34 項目からなり 6 因子であることが明らかになっている。第 1 因子は、「まあまあ、自分に満足している」など計 5 項目からなり「生活満足感」とされている。第 2 因子は、「学校の先生は、私のことをわかってくれている」など計 5 項目からなり「教師サポート」とされている。第 3 因子は、「悩みを話せる友だちがいる」など計

5項目からなり「友人サポート」とされている。第4因子は、「仲間に入れてもらえないことがある」など逆転項目からなる計5項目からなり「非侵害的關係」とされている。第5因子は、「困っている人がいたら、進んで助けようと思う」など5項目からなり「向社会的スキル」とされている。第6因子は、「自分は、勉強はまあまあできると思う」など他逆転項目4項目を含む計5項目からなり「学習的適応」とされている。なお、回答は先行研究にならない、「1. あてはまらない」～「5. あてはまる」の5件法で求めた。

### III 結果と考察

ここでは、高校生の学習に関する認識を検討するため、まず学習観の結果について分析し考察を行う。次に、協同作業認識の結果について分析し考察を行う。最後に、学校適応感と学習観および協同作業認識との関連について分析と考察を行う。

#### 1 学習観における志向性の変容

植木（2002）では、学習観の下位尺度得点の中央値 4.0 を境に高群と低群に分類し（尺度得点がちょうど 4.0 の場合は分析から除外）、クロス集計表を作成した。その結果から、「ある1つの志向が高く、残りの2つの志向は低い傾向にある被調査者が多い」ことを示し、いずれか1つを学習に対する信念として志向している可能性を明らかにしている。そこで本研究でも、学習観の志向性について同様の結果を示すのかどうかを検討するため、対象者を植木（2002）の方法に従って分類した。分類結果について、本研究の結果と植木（2002）の結果をまとめて示したものが Table1 である<sup>2)</sup>。その結果、ほとんどの対象者（92.9%）が複数あるいは3つ全ての下位尺度において高群に分類された。植木（2002）では、複数あるいは3つ全ての下位尺度において高群に分類されたのは、20.3%であり、本研究では異なる結果となった。

次に、本研究と植木（2002）において、3つの学習観のうち、どの下位尺度

Table1 本研究及び植木（2002）における学習観の各志向の肯定による人数分布

学習量志向	方略志向	環境志向	
		低	高
低	低	<u>1 (1.0)</u> / 18 (6.9)	<u>0 (0.0)</u> / 66 (25.4)
	高	<u>6 (6.1)</u> / 51 (19.6)	<u>11 (11.1)</u> / 17 (6.5)
高	低	<u>0 (0.0)</u> / 72 (27.7)	<u>0 (0.0)</u> / 19 (7.3)
	高	<u>22 (22.2)</u> / 12 (4.6)	<u>59 (59.6)</u> / 5 (1.9)

※（ ）内は合計人数（本研究…99名、植木（2002）…260名）を分母としたときの%

※左に本研究（下線を付している）、右に植木（2002）の結果を記載している



を多く志向しているかを比較するため、各下位尺度が高群の延べ人数を算出し、 $\chi^2$ 検定によって検証した (Table2)。その結果、有意差が示され ( $\chi^2(2)=7.85$ ,  $p<.05$ )、残差分析を行った結果、本研究では方略志向が有意に多く、植木 (2002) では方略志向が有意に少なかった (いずれも  $p<.01$ )。

次に、本研究での下位尺度得点を要因とする 1 要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった ( $F(2, 216) = 92.64$ ,  $p<.01$ )。下位検定の結果、方略志向、学習量志向、環境志向の順に得点が高かった (いずれも  $p<.01$ )。植木 (2002) で示されている得点と比較すると (Table3)、いずれの得点も植木 (2002) で示す得点よりも高かった。また、植木 (2002) の得点においては、学習量志向の得点が最も高かったのに対して、本研究では方略志向が高いことが示された。

植木 (2002) は学習観の「方略志向」と「環境志向」について項目内容的には「学習量」ではなく、何らかの意味で「方法」を重んじる学習観であることが共通しているように見えることを述べつつ、学習方略の使用に関する回答傾向から両者の質的な相違が明らかになると述べている。すなわち、何らかの「方法にこだわる」という点では共通していても、「方略志向」はそれを自分の試行錯誤によって、「環境志向」は学習環境の力でおこなおうとする、と述べている。Table2の結果から、植木 (2002) との比較においては、方略志向をもつ人が増えてきていることから、学習の方法を重んじ、自身の試行錯誤によって学習を行おうとする学習観をもったものが増えていることが示されたと言えるだろう。植木 (2002) は学習成立には「学習量」も「環境」も必要であると思われることに留意しつつ、自分自身で学習方法を工夫することが効果的と考える学習観の形成が自己制御的な学習においては特に重要であると考えられるとしている。植木 (2002) の知見を踏まえるならば、本研究で得られた「方略志向」が増えているという結果や「方略志向」の得点が最も高かったという結果 (Table2, 3) は好ましい結果であると考えられる。一方で、本研究では3つの学習観全てが

Table2 研究ごとの各志向高群の延べ人数と残差分析の結果

	学習量志向	方略志向	環境志向
本研究	81	98▲	70
植木 (2002)	108	85▽	107

※▲は有意に多く、▽は有意に少ないことを示す (いずれも  $p<.01$ )

Table3 研究ごとの学習観尺度の各下位尺度得点と標準偏差の比較

	学習量志向	方略志向	環境志向
本研究	4.83 (0.96)	5.71 (0.79)	4.39 (0.80)
植木 (2002)	3.62 (1.84)	3.20 (1.65)	3.44 (1.70)

※ ( ) 内は標準偏差、本研究の  $N=109$ 、植木 (2002) の数値は植木 (2002) のTable2の記載数値を参照

高いものが約6割と多かった。特定の好ましい学習観を高く持つておくことも重要と考えるが、明らかに好ましくないと考えられる学習観でない限り、多様な学習観をバランスよく持つておくということも実際に学習を行う上では重要ではないだろうか。植木（2002）は理想的な学習者とは3つの学習観の全てを備えた上で、状況に応じて的確な学習行動をとれる者ではないかということ述べている。3つの学習観が全て高いものが本研究では多かったが、これは理想的な学習者が多くなっているという解釈もできるのではないかと考える。

## 2 協同作業認識について

次に協同作業認識について高校生がどのような認識なのかを検討するために、下位尺度得点を算出し、平均値と標準偏差を Table4 に示した。平均値の結果から、協同効用についての認識が高く、互惠懸念の認識については低いことが窺えた。また、下位尺度得点ごとに中央値である 3.0 を基準値とした 1 サンプルの *t* 検定を行った結果、Table4 の通り 3 因子すべてにおいて有意な結果が得られた。「協同効用」並びに「互惠懸念」の結果から、高校生が仲間と共に作業することによる有効性の認識が高いこと並びに互惠懸念に関する認識は低いことが示唆されたと言える。学習においても協働的な学びの必要性や重要性が増していると考えられる昨今において、本研究の結果は協同作業について現在の時代に沿った考えを有している結果であると考えられるのではないだろうか。

一方、個人志向についても有意な結果が得られたことから、高校生が仲間との協同を回避し一人での作業を好むという認識についても、一定程度有している可能性があることが示唆された。平均値としては中央値である 3.0 をわずかに上回っているという数値と考えられるためそれほど強い認識とは考えにくいだが、一人での作業を好むという認識もないわけではないということなのではないだろうか。児玉（2021）は学校教育を受ける日本人の協同作業認識が 2010 年以降にどのように変化したかを本研究でも取り上げた長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度における各因子の尺度得点の平均値に対する時間横断的メタ分析により検討している。その中で、「個人志向」は最近の調査であるほど直線的に平均値が上昇していることを示唆している。その原因について児玉（2021）は、推測の域を出ないこととしつつ社会全体での認識の変化や他の教育実践改革との関連が考えられることを述べている。

Table4 協同作業認識尺度の各下位尺度得点と標準偏差および1サンプルの*t*検定の結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (108)
協同効用	4.17	0.49	5.10 **
個人志向	3.13	0.63	22.77 *
互惠懸念	1.69	0.72	8.98 **

\*\* :  $p < .01$  , \* :  $p < .05$

高校生を対象に協同作業認識尺度を用いた研究はそれほど多くないと考えられるが、いくつか見られる(例えば、益川(2016)、熊谷・河村(2016, 2019)、川合(2019)、鈴木ほか(2023))。厳密な比較は困難であるが、協同効用についての得点を概観すると概ね4点前後と比較的高い傾向であり、個人志向については概ね3点前後であり、どちらも本研究の平均値と概ね共通する傾向であるように思われた。一方、互惠懸念については、先行研究では2点前半であったのに対して、本研究は1.69と低い値であった。いくつかの先行研究において互惠懸念の因子が抽出されず平均値などの統計量が示されていないため、推測の域は脱しないが、現在の生徒の協働に対する否定的な見方が軽減している可能性が推察された。

### 3 学校適応感と学習観および協同作業認識との関連

#### (1) 学習観と学校適応感との関連

高校生の学習観が学校適応感に与える影響を検討するため、学習観の類型化を行った。学習観尺度の下位尺度ごとの加算平均を算出して、Ward法によるクラスタ分析を行ったところ、各クラスタの特徴が読み取れる3つのクラスタを採用した。次に、得られた3つのクラスタを独立変数、学習観尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、いずれも有意な群間差が見られた(いずれも $p < .01$ )。多重比較による下位検定の結果、3つすべてで、第2クラスタ>第1クラスタ>第3クラスタとなった(Figure1)。そこで、第1クラスタを「学習観中群」、第2クラスタを「学習観高群」、第3クラスタを「学習観低群」と命名した。

次に、群を独立変数、ASSESSの各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、向社会的スキルにおいて有意傾向が見られたが( $p < .10$ )、多重比較による下位検定の結果、群間差は見られなかった(Table5)。

Figure1 クラスタ分析による学習観尺度の各下位尺度得点

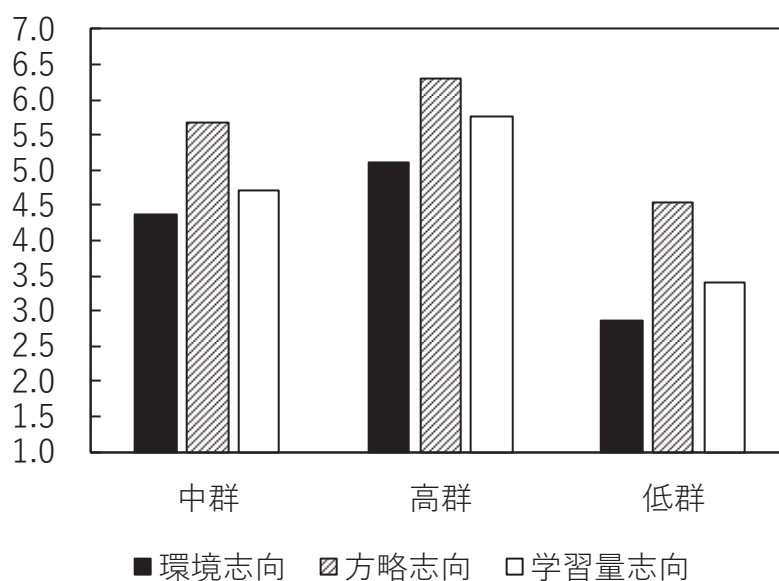


Table5 学習観タイプごとの学校適応感尺度の各下位尺度得点と標準偏差および分散分析の結果

		高群 ( <i>N</i> =23)	中群 ( <i>N</i> =77)	低群 ( <i>N</i> =9)	<i>F</i> (2,106)
生活満足感	<i>M</i>	3.57	3.38	3.56	0.38 <i>n.s.</i>
	<i>SD</i>	0.91	1.01	1.17	
教師サポート	<i>M</i>	3.97	3.77	3.80	0.47 <i>n.s.</i>
	<i>SD</i>	0.77	0.90	0.79	
友人サポート	<i>M</i>	4.13	4.08	3.87	0.33 <i>n.s.</i>
	<i>SD</i>	0.88	0.81	0.98	
非侵害的関係	<i>M</i>	4.07	4.15	4.20	0.11 <i>n.s.</i>
	<i>SD</i>	0.87	0.77	0.89	
向社会的スキル	<i>M</i>	4.10	3.76	3.64	2.41 †
	<i>SD</i>	0.50	0.72	0.87	
学習的適応	<i>M</i>	3.15	3.22	3.27	0.11 <i>n.s.</i>
	<i>SD</i>	0.73	0.71	0.89	

\*\* :  $p < .01$ , \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

以上のことから、高校生の学習観は学校適応感に関連がないことが示された。特に、ASSESSの中で学習意欲や学習に対する意識を測定している学習的適応は学習観との関連が予測されたが、本研究ではそのような結果は示されなかった。植阪(2010)は、高校生の事例検討によって、生徒の学習観が学習方法を規定し、学習方法が学習成果を介して学習意欲に影響を与えるというプロセスを示している。このプロセスに従うと、学習成果が学習意欲に直接影響を与えている。本研究の協力者は、国立大学に在籍する大学生であり、高校時代の学習成果は比較的高かったことが予想される。そのため、協力者の学習意欲は総じて低くならず、ASSESSにおける学習的適応にも差が生まれなかったと考えられる。また、今回のクラスタ分析においては、学習観が総じて高い群、中程度の群、低い群という3群に分類されたが、いずれの群でも環境志向や学習量志向よりも方略志向の得点が高かった。学習観の中でも学習方法を重視する方略志向は、有効な学習方略の使用を促進するとされているが(山口, 2012)、3群とも認識の強弱はあれど、方略志向が強いという同じ特徴を有していたことも、学習的適応に差が生じなかった要因と考えられる。学習者の学習観と学校適応感との関連については、今後、学習者が重視する学習観の違いによる検討を行うなどの工夫が求められる。

## (2) 協同作業認識と学校適応感との関連

次に、高校生の協同作業認識が学校適応感に与える影響を検討するため、協同作業認識尺度の下位尺度ごとの加算平均を算出して、Ward法によるクラスタ

分析を行った。各クラスタの特徴が読み取れるクラスタ数を検討した結果、3つのクラスタを採用した。そして、得られた3つのクラスタを独立変数、協同作業認識尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、いずれも有意な群間差が見られた（いずれも  $p < .01$ ）。多重比較による下位検定の結果、協同効用においては、第1・第2クラスタ > 第3クラスタ、個人志向においては第2・第3クラスタ > 第1クラスタ、互惠懸念については第3クラスタ > 第1クラスタ > 第2クラスタとなった（Figure2）。

第1クラスタは、仲間とともに作業することの有効性を示す協同効用が他の群よりも高いと同時に、協同作業から得られる恩恵が人によって異なるという互惠懸念や一人で作業を好む個人志向の得点が低かった。つまり、第1クラスタは一人で作業をするよりも仲間と協同することに価値を見出している特徴がみられたため、「協同志向群」とした。第2クラスタは、協同効用が高く互惠懸念が低い一方で個人志向が高かったことから、第1クラスタのように仲間との協同作業に対する有効性を認識している一方で、個人での作業も好む特徴が示された。つまり、第2クラスタは、仲間との協同作業と個人での作業の両方に価値を見出していたため、「協同・個人志向群」とした。第3クラスタは、第1クラスタとは対照的に、協同効用が低く個人志向と互惠懸念が高かった。つまり、第3クラスタは仲間との協同に対する有効性を認識しているものの他の群よりは認識が低く、個人での作業を好んでいたため、「個人志向群」とした。

次に、群を独立変数、ASSESSの各下位尺度得点を従属変数とする1要因分散分析を行った。その結果、学習的適応を除く5つの下位尺度で有意差（有意傾向を含む）が見られた。多重比較による下位検定の結果、生活満足感と教師サポートは協同志向 > 協同・個人志向および個人志向、友人サポート、非侵害的關係、向社会的スキルにおいては、協同志向 > 個人志向であった（Table6）。

Figure2 クラスタ分析による協同作業認識尺度の各下位尺度得点

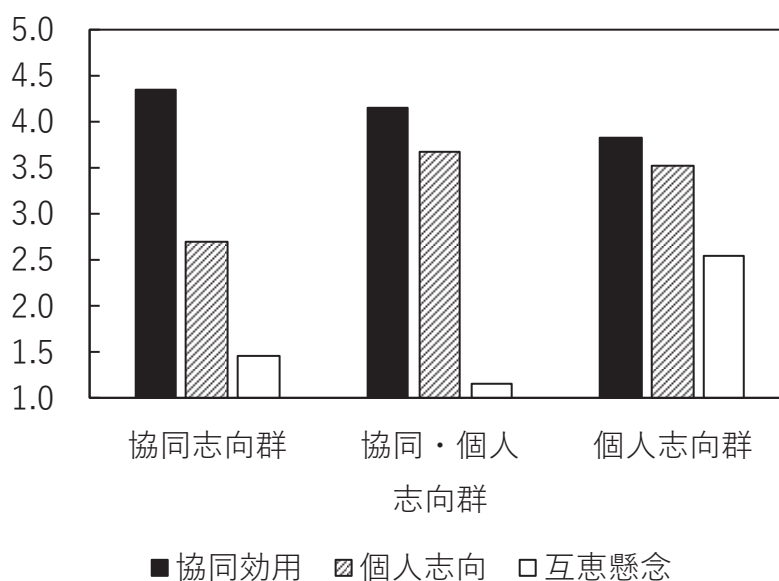




Table6 協同作業認識タイプごとの学校適応感尺度の各下位尺度得点と標準偏差および分散分析の結果

		a)協同志向群 (N=56)	b)協同・個人 志向群(N=23)	c)個人志向群 (N=30)	F(2,106)
生活満足感	M	3.70	3.15	3.15	4.39 *
	SD	0.96	0.99	0.96	a>b † & c
教師サポート	M	4.08	3.59	3.47	6.44 **
	SD	0.71	1.05	0.81	a>b&c
友人サポート	M	4.22	4.10	3.78	2.83 †
	SD	0.79	0.85	0.84	a>c †
非侵害的関係	M	4.36	4.02	3.80	5.57 **
	SD	0.63	0.89	0.89	a>c
向社会的スキル	M	3.99	3.84	3.49	5.20 **
	SD	0.73	0.55	0.66	a>c
学習的適応	M	3.28	3.33	2.97	2.24 n.s.
	SD	0.77	0.55	0.73	

\*\* :  $p < .01$ , \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

以上のことから、協同志向群は個人志向群よりも、向社会的スキルが高く、友人や教師との関係が良好で、生活満足感が高いことが示された。様々な先行研究において、向社会的スキルのようなポジティブな行動が良好な人間関係を構築することが指摘されている（例；大対・大竹・松見，2007）。本研究で学校適応感が概ね高かった協同志向群は、他者との協同的なかかわりに対して苦手意識がないため、友人や教師に対して積極的にかかわることができ、良好な人間関係を構築し、その結果、高い生活満足感にもつながっていると考えられる。一方で、個人志向群は他の群に比べて、学校適応感が概ね低かった。この点に関して、大学生を対象に研究を行った近田・杉野(2015)が、他者との協同的なかかわりに苦手意識のある学生は不特定多数の他者とのコミュニケーションを敬遠したい感情を持っていることを報告している。このことを考慮すると、個人志向群は他者との協同的なかかわりに有効性を認識しておらず、他者とのかかわりに消極的であることが伺える。そのため、協同志向群とは対照的に、友人や教師との良好な関係が築けず、生活満足感も低くなったと考えられる。

次に、学習的適応については、協同作業認識の違いによる影響はみられなかった。近年、アクティブラーニングの実施が学校現場で盛んに行われていることを考慮すると、他者との協同的なかかわりを好む協同効用が高い協同志向群の方が他の群に比べて、授業に対するモチベーションが高くなり、結果として、学習的適応が高くなることが推察されたが、そのような結果とはならなかった。この点については、協力者の学習経験による2つの影響が考えられる。1点目は、学習指導要領改訂の時期による影響である。主体的・対話的で深い学びは、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（文部科学省，2017）において、授

業改善の柱として示された。その後、高等学校では2021年度までの移行期間を経て、2022年度から年次進行で実施されている。本研究対象者の多くは、移行期間にあたる時期に高校時代を過ごしていた。木村・村松・田中・町支・渡邊・斐・吉村・高崎・中原（2018）によると、2017年度に調査した結果、すでに参加型授業に取り組んでいると答えた学校は全体の65.4%であった一方で、参加型授業の推進に関する具体的な計画を策定している学校は20.4%であった。2点目は、新型コロナウイルス感染症による影響である。調査対象者の多くは新型コロナウイルス感染症の影響を受けて、全国一斉臨時休業に伴うオンライン授業や感染のリスクの高い対面形式のグループワークの不実施が強いられる中での高校生活を経験している。以上のことから、協力者が高校生であった頃は、アクティブラーニング型の授業へと移行する段階でありながらも、新型コロナウイルス感染症の影響により、個人での学習機会も少なくない状況であったと考えられる。そのため、協同作業認識の違いが学習に対する適応状態に差が生まれなかった可能性が考えられる。

#### IV 終わりに

本研究では、高校生の学習観と協同作業認識を検討すると共に、これら学習に対する認識と学校適応感との関連を検討した。その結果、「方略志向」を志向する学習者が増えていると同時に、複数あるいは3つすべての学習観を備えている学習者が多いことが示された。また、協同作業については肯定的な捉えを有している学習者が多く、肯定的な捉えを有しているほど学校適応状態が良好であることが示された。ただし、学習に対する認識と学習的適応には関連が示されなかった。

現在、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な取り組みによって、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が進められている。こうした取り組みは様々な効果が期待される。しかし、吉田・梅原（2023）によると、他者との協同が多く組み込まれているアクティブラーニング型の授業が必ずしも学習者にとっては歓迎されていない現状があることを示唆している。本研究においても、他者との協同を好む協同志向群は、調査対象者のうち51.4%（109名中56名）であったのに対して、個人志向群は27.5%（109名中30名）、個人志向の得点が中央値3.0より高かった個人志向群と協同・個人志向群を合わせると48.6%（109名中53名）であり、約半数が一人での作業を好んでいることが分かった。今後アクティブラーニング型の授業が学校現場で幅広く展開されることが予想される中で、学習者の学習観や協同作業に対する認識にも配慮しながら、協働的な学びと個別最適な学びのバランスを検討していくことは、学習者である高校生の効果的な学びの促進だけでなく、学校適応感の向上にとっても重要と言えよう。

参考・引用文献

- 赤松大輔 (2022) 学習観に関する研究の概観と展望―「教科固有の見方・考え方」と「教科を超えた資質・能力」の育成に向けて―, 教育心理学研究, 70, 419 - 438
- 近田政博・杉野竜美 (2015) アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識―神戸大学での調査結果から―, 大学教育研究 (神戸大学大学教育推進機構), 23, 1-19
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して―全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現― (答申), [https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (参照 2023 年 11 月 30 日)
- 一柳智紀 (2022) 協働学習に対する児童・生徒の認識と学級適応感および学習行動の関連, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 61, 211 - 220
- 石橋太加志・浅香眞弓・荒井恵里子・武田竜一・千葉美奈子・廣井直美・前田香織・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫 (2017) 中学生・高校生の協働学習に対する認識と学校への適応感, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 351 - 363
- 岩瀧大樹 (2009) 中学校 3 年間の悩みおよび教師への援助要請経験に関する研究―大学生を対象とした回想法による検討―, 学苑, 823, 74 - 87
- 川合宏之 (2019) 高大連携授業の学習効果に関する予備的研究―高校生と大学生による協同学習の取り組みを事例に―, 流通科学大学高等教育推進センター紀要, 4, 1 - 11
- 木村充・松村灯・田中智輝・町支大祐・渡邊優子・裴麗瑩・吉村春美・高崎美佐・中原淳 (2018) 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2017 報告書, <http://manabilab.nakahara-lab.net/wp/wp-content/uploads/2018/10/report.pdf> (参照 2023 年 11 月 30 日)
- 児玉佳一 (2021) 学校教育を受ける日本人の協同作業認識は約 10 年でどう変化したか―協同作業認識尺度に対する時間横断的メタ分析―, 日本教育工学会論文誌, 45 (Suppl.), 221-224
- 熊谷圭二郎・河村茂雄 (2016) 高校生に対する協同学習の効果に関する検証―古典における協同学習実施クラスの 3 ヶ月後の変化―, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 別冊 24 (1), 105-115
- 熊谷圭二郎・河村茂雄 (2019) 生徒同士の対話を重視した学習の効果について―高校生の協働性とソーシャルスキルに注目して―, 学級経営心理学研究, 8, 45 - 56
- 栗原慎二・井上弥 (2010) アセスの使い方活かし方, ほんの森出版
- 益川優子 (2016) 協同学習における協同作業認識の協同効用を高める学習要因の検討―LEGO ブロックを用いた協同学習ワークの試みを通して―, 愛知学泉大学現代マネジメント学部紀要, 5, 1-12

- 文部科学省（2023）令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について，  
[https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)（参照2023年11月30日）
- 文部科学省（2017）高等学校学習指導要領（平成30年告示），  
[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)（参照2023年11月30日）
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究，57，24-37
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子（2007）学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み，教育心理学研究，55，135-151
- 鈴木建生・鈴木茂廣・伊藤康児（2023）高校生における協同学習への認識と協同学習活動のなかでの行動，ユマニテク教育研究所紀要，2，12-29
- 植木理恵（2002）高校生の学習観の構造，教育心理学研究，50，301-310
- 植阪友理（2010）学習方略は教科間でいかに転移するか，教育心理学研究，58，80-94
- 山口剛（2012）高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係—有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討—，教育心理学研究，60，380-391
- 吉田佐治子・梅原聡（2023）大学生の協同学習における態度及びスキルの変化—グループワークに対する不安と協同への志向性についての一考察—，摂南大学教育学研究，19，9-21

#### 註

- 1) なお，協働の表記としては先行研究においては「協働」の他に「協同」の表記を用いているものもあると考えられるが，本稿では特段の使い分けをすることは避け，基本的には協働の表記を用いることとする。後述の協同作業認識尺度については先行研究の表記に従い協同の表記を用いることとする。また，引用する場合には基本的に引用元の表記に従うこととする。
- 2) 植木（2002）において高校2年生を対象とした研究Ⅰ，高校3年生を対象とした研究Ⅱの形で同様の分析が2回行われている。研究ⅠⅡのいずれも，ある1つの志向が高く残りの2つの志向は低い傾向にある被調査者が多いということについては同様の傾向が得られていることから，どちらの結果を比較対象として取り上げても大きな差はないと判断し，下位尺度得点の記載もなされていた研究Ⅰと比較をする方が，有用と判断し研究Ⅰの結果と比較を行うこととした。

#### 謝辞

本研究の調査に協力いただきました学生の皆さんに心よりお礼申し上げます。

---

High-school Students' Recognition in Learning and Relationship between  
Recognition in Learning and Subjective School Adjustment  
-An Examination of Reminiscence Method-

MISHIMA Tomotaka \*1, YAMADA Yohei \*2

(Abstracts) The purpose of this study is to investigate the high-school students' recognition in learning and relationship between recognition in learning and subjective school adjustment. The aspects of the high-school students' recognition in learning were analyzed based on "learning belief" and "belief in cooperation". In total, 109 university freshmen were participated in a questionnaire. Participants were instructed to fill out a questionnaire by recalling a time they were in high school students. Major findings were as follows. (a) Among learning belief, the score for the "strategy-oriented" was highest. (b) Compared to Ueki(2002), the number of people who had "strategy-oriented" and multiple factors were increased. (c) High-school students may have a positive cognition of belief in cooperation. (d) High-school students had a relationship between positive cognition of "belief in cooperation" and "subjective school adjustment".

Keywords : learning belief, belief in cooperation, subjective school adjustment, high-school students

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, University of Teacher Education Fukuoka

---



【原 著】

中華人民共和国の随班就読における  
個別化教育計画の導入と効果的な活用方策

胡 珏穎 吉利 宗久

The Introduction and Effective Use of Individualized Education Program of Learning  
in Regular Class (LRC) in China

HU Jueying, YOSHITOSHI Munehisa

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

# 中華人民共和国の随班就読における 個別化教育計画の導入と効果的な活用方策

胡 珏穎※1 吉利 宗久※2

本研究では、随班就読における個別化教育計画の作成及び効果的な活用に向けた課題を明らかにし、改善策を提言することを目的とした。随班就読の担当経験のある小中学校の教員（5名）を対象にインタビュー調査を行った。M-GTAに基づく質的分析の結果、個別化教育計画の作成のための困難は、【随班就読政策に関する課題】【保護者との連携の課題】【個別化教育計画の作成における教員の実践的課題】に分類できた。これらの課題の改善のためには、随班就読に関する詳細で実質的な法律上の規定を整備し、障害のある児童生徒を受け入れた後の対応の仕組みを明確にする必要がある。また、個別化教育計画の認知度及び作成率を高め、作成に当たっての連携が重要になる。とくに、計画の作成にとどまらず、その活用法が重要であり、計画の有効性を評価する仕組みづくりが不可欠である。

キーワード：中華人民共和国、随班就読、個別化教育計画

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 問題と目的

中華人民共和国（以下、中国）では、1994年に公布された障害者教育条例によって、随班就読（Learning in Regular Classroom）が特殊教育の一形態として法制化された。その第17条は、障害のある児童生徒の義務教育の形態として、①通常学級での随班就読、②通常学校や児童福祉施設、あるいはその他の機関に付設された特殊学級、③特殊教育学校という3つの教育の場を規定している。随班就読とは、障害のある児童生徒が通常の学級において教育を受ける特殊教育の一形態である（陳, 2003）。随班就読の対象は、視覚障害、聴覚障害、知的障害（軽度）の3つの障害とされている（中国教育委員会, 1994）。

2008年、中国は国連・障害者の権利に関する条約（Convention on The Rights of Person with Disabilities）を批准した。条約の第24条では、障害のある人と障害のない人が共に学ぶインクルーシブ教育システム（Inclusive Education System）構築の理念が掲げられた。2017年、中国では「障害者教育条例」が改正されたことにより、インクルーシブ教育が全面的に推進され、「随班就読」が強調されることになった。それらの成果として、義務教育段階における特殊教育の実施状況において、随班就読の対象生徒は57.3%に達した。また、特殊教育学校は42.2%を占めたが、特殊学級は0.5%にすぎなかった（教

育部，2021）。特殊教育対象児の多くが，随班就読を活用しており，通常学級に在籍していることがわかる。ただし，中国では，随班就読を積極的に推進している一方で，実際には「随班混読」（単に教室にいるのみ，あるいは適切な教育を受けていない）という状況が少なくないとの指摘がある（劉・劉，2023；魯ら，2023；王，2021）。

随班混読の状況を改善するためには，特別な支援を必要とする児童生徒一人一人の障害の状態や教育的ニーズをもとに，指導目標，内容，方法を明確にし，きめ細やかに指導するための個別化教育計画を作成する必要がある（王ら，2020；徐ら 2015）。障害者教育条例（第 24 条）は，特殊教育学校において，必要に応じて，保護者の意見を聴取し，障害のある子供の特性やニーズをふまえた個別化教育計画を作成することを求めている。しかし，随班就読における作成の具体的な規定は見当たらない。

つまり，随班就読における個別化教育計画が効果的に作成・活用されているとは言い難い。先行研究（王ら，2020；顔ら，2017）によれば，先進的とされる北京市でさえも，随班就読に在籍する児童生徒に対して個別化教育計画を書面化する必要性について曖昧な態度を示している教員が多く，個別化教育計画を円滑に作成できる教員も少ない。七田ら（2005）によると，北京市では随班就読における個別化教育計画の作成に早くから取り組まれてきたが，個別化教育計画がどのようなものを指しているかが明らかではない。さらに，魏ら（2017）及び顔ら（2017）の指摘では，効果的なプロセスに沿って作成された個別化教育計画が少なく，臨時的に教育局の訪問を取り繕うために作成されることが多い。また，不適切な目標設定が少なくない。

他の地域についても，黎（2022）が，教員が個別化教育計画を作る意欲が低い原因として，専門知識の不足と，数多くの生徒に一人一人対応することが難しいことを挙げている。教員の作成の意欲が実際の作成率に影響している可能性もある。徐ら（2015）によれば，多くの教員は，個別化教育計画を作成していない原因として，作成の方法がわからないことを示した。以上より，個別化教育計画の作成は，未だに随班就読において十分に浸透しているとは言えない。そこで，本研究では，随班就読における個別化教育計画の作成及び効果的な活用に向けた課題を明らかにし，改善策を提言することを目的とする。

## II 方法

### 1. 研究対象

随班就読の担当経験のある小学校教員（3名），中学校教員（2名）を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。本調査では，縁故法を用いて5名の対象者を選定した。研究対象者のプロフィールを表1に示す。対象者の選定にあたっては，なぜ作成ができないのか等の基盤的な課題の解明を意図し，現時点で個別化教育計画を作成していない教員を対象とした。

表 1 調査対象の概要

対象者	年齢	地域	教職経験年数	随班就読の経験年数	特殊教育資格の有無	個別化教育計画作成の有無
A	30代	農村部中学校	6年目	1年目	無	無
B	30代	農村部中学校	7年目	1年目	無	無
C	20代	農村部小学校	6年目	2年目	無	無
D	20代	都市部小学校	3年目	1年目	無	無
E	20代	都市部小学校	7年目	3年目	無	無

## 2. 調査時期

2023年8月～2023年9月

## 3. データ収集

研究対象者に WeChat メッセージ（文字情報の送信が可能なアプリケーション）にて研究の趣旨を説明し承諾を得てから、事前アンケートへの返信を依頼した。さらに、インタビュー調査開始前に、再度研究協力の趣旨を説明し、協力の同意を確認した上で、調査を実施した。

研究対象者に予め基本属性に関する項目（教職経験年数、随班就読の担当経験の有無、特殊教育資格の有無、現在の担当学級の状況、個別化教育計画の作成の有無）の情報提供を求めた。そして、研究の要旨、倫理的配慮、研究への参加は自由意思、個人情報取り扱い、拒否の権利、録音の許可、データの保管方法等を書面で説明し、同意書への署名を得た。

調査は WeChat 電話（通話機能を備えたアプリケーション）により実施した。半構造化インタビューは1人30分～50分程度とし、インタビューは個室のプライバシーを保護できる場所で行った。また、インタビューの内容は協力者の同意を得たうえで、ICレコーダーに録音した。録音にあたっては、言及された児童生徒の匿名性を担保するために、個人名の使用はしないこととした。

## 4. データ分析方法

調査対象から得られたデータの意味を探っていく必要があるため、質的帰納的分析を行った。分析方法として、グラウンデッドセオリー修正版（以下はM-GTA）を採用した。分析手順においては、まず教員から語られた内容について、ICレコーダーの録音から逐語録を作成した。そして、負担感と望ましい支援について述べられた文章を抽出し、コード化した後に、類似する内容を集め、類似性と相違性を検討しサブカテゴリーを生成し、さらに抽象度を高めたカテゴリーを生成した。分析の過程においては、スーパーバイズを受けることにより、結果の妥当性を確保した。

## 5. 倫理的配慮

研究対象者に、研究の要旨、質問項目、個人情報取り扱い、拒否の権利、

録音の許可，データの保管方法等について文書及び口頭で説明を行った。具体的には，調査対象者に，参加は自由であること，個人や機関が特定されないためのプライバシーは保護されること，面接音声や逐語録などのデータは厳重に保管すること，データは研究発表の目的以外では使用しないことなどについて明記した文書と口頭によって説明し，同意を得た。

### Ⅲ 結果

#### 1. 概念の生成及びカテゴリー化

録音データから逐語録を作成しそれを基に概念の生成を試みた。分析の結果，25 の概念を生成し，これらを 12 のサブカテゴリーを経て，最終的に 3 つのカテゴリーに集約した。【 】はカテゴリー名，《 》はサブカテゴリー，概念は〈 〉，「 (対象者)」は具体例で表記した。わかりにくいところには( )の中で言葉を補った。すべてのカテゴリー，概念，コードは表 2 に示した。

表 2 カテゴリーと概念の概要

カテゴリー (3)	サブカテゴリー (12)	概念 (25)	コード数 (148)
随班就読政策に関する課題	随班就読の子供を受け入れる基準	具体的な受け入れる基準の曖昧さ	5
	随班混読	具体的な支援方法の不備	8
	引継ぎ体制	個別化対応の欠如	7
	職務周辺性	引継ぎ体制の欠如	5
	校内連携の重要性	責任範囲の不明確さ	3
保護者との連携の課題	保護者との共通理解の困難	管理職の意識を高める重要性	10
		担任教員と学年の責任者からの支援の重要性	7
		保護者との交流の困難	9
	保護者の障害理解の困難	周囲児の保護者からの苦情	3
		保護者の意識とのつながり	2
個別化教育計画の作成における教員の実践的課題	専門知識の必要性	保護者重視の欠如	6
		障害への抵抗感	9
	研修に関するニーズ	特殊教育に関する知識の欠如	7
		作成できるかどうかの不安感	6
	子供を支援する際の意識	研修の可能性の疑い	2
		現場の無力感	5
		場合によって個別化教育計画を作成すべき	3
		障害のない子供と障害児への対応のバランス	9
		保護者のニーズを中心	6
	現実と理想の差	子供との交流の難しさ	2
個別化教育計画の実施の難しさ		5	
多方面からの支援の欠如		5	
専門家ありなしに関わらず		2	
多忙感・負担感	人手不足	9	
	仕事量の増加	13	

#### (1) 【随班就読政策に関する課題】

すべての教員は，〈具体的な受け入れ基準の曖昧さ〉を感じていた。「特に学校から定められた基準がない，保護者次第だ (A, B, C, D, E)」。「受け入れた後，どう支援していくのかは教えてもらえなかった (A, B)」「受け入れた後，どう支援するかをすべて自分の経験に応じて指導する (E)」「(随班就



読の) 政策はあるとは思いますが、障害のない子供と同様に(学級に)受け入れるけど、障害のない子供として指導していくことができない。受け入れた後に、(学校から)何の支援ももらっていないから、難しい(D)」などの<具体的な支援方法の不備>に関わっていた。

次に、《随班混読》について、教員が「やはり授業の中では大部分の子供を中心に指導していく(A, B, C, D, E)」と語った。その中でも、「この子はただ外見だけほかの人と違うから、自分が特別ではないように思えるため、障害のない子供と一緒に対応している。なお、自信や自尊心を損ねないように、班長を命じた(A)」のように、障害のない子供と同様に対応していた。「特に(この子のニーズに応じた)指導ができない。(中略)基本的にはこの子を無視している状態(E)」という発言もみられた。それに対して、「クラスの小さいことから(子供に活動に)取り組ませる。例えば、黒板を消すや、床を拭く(中略)数学を担当しているから、基本的な数字などを教える。(中略)クラス全員の宿題をまとめて(教壇に)持っていて、教えるなど、基本的、簡単なことを教える(C)」ことや、「自分の観察より、この子はこういう性格であることや、どんなことがあったら、機嫌を損ねるか、授業に影響するかを考え、それをできるだけ避ける」(D)と語った。これらを<随班混読>としてサブカテゴリーにまとめた。

また、《引継ぎ体制》に関わることに着目した。「小学校からの引継ぎがない(A, B)」ことや、「中学校への引継ぎがない(C, D, E)」、「9年一貫の学校ではなく、独立の小学校なので、特に引継ぎがない(D)」という発言がみられた。さらに、「特殊教育の場であれば、より良い効果を得ることができるため、特殊教育の教員に教わるほうが良いと思う(D)」 「義務教育の教員が特殊教育の知識をすべて身に付ければ、特殊教育との境はどこにあるか。そちらの課題のすべてに自分が対応しなければいけないなら、(中略)何か問題が生じたら、責任を問われるのではないか。研修を受けるのなら、範囲や責任がどこまであるのかについて決まりを作ってもらいたい(E)」と回答された。教員は、特殊教育と通常教育の責任範囲に戸惑っていると捉えることができるため、《職務周辺性》としてサブカテゴリーにまとめた。

最後に、《校内連携の重要性》について、「学校の管理職からの理解と支援が必要(A, B, D, E)」や、「研修と言えば、管理職に研修を行ったほうが良いと思う。管理職が意識できたら、政策にも反映することができる。研修したら、こういうルーム(リソースルーム)を作ったりとか、こういう役割(特殊教育の専門家)を命じたりするとかができると思う。教員の立場としては、決めることができないから、やはり管理職に意識してほしい(D)」ことが、<管理職の意識を高める重要性>に関わっていた。また、「担任教員一人だけに個別化教育計画を任せるべきではない。他の教科担任や担任教員と一緒に作る方がやりやすい(C)」ことや、「例えば、この子は授業の途中で、機嫌を損ねたり、授業に影響を及ぼしたりした場合、そっただけに注目することができない。やはりほかの大部分の生徒に教えるほうが重要なので、担任教員や学年の責任者か

らの支援が欲しい (D)」ことが<担任教員と学年の責任者からの支援の重要性>に関わっていた。

## (2) 【保護者との連携の課題】

《保護者との共通理解の困難》は、「自分にもよくわからないが、こういう障害のある子供の親も何らかの困難をもつ可能性が…(ある) (C)」「保護者が自分の子を嫌がる場合もあり、相談するときほうまくいかなかった。加えてこの子は祖父祖母が育てられたが、祖父祖母もどうすればいいのか分からず、仕方がない (D)」などの<保護者との交流の困難>があった。その中でも、「保護者と信頼関係を築いたら、(教員を)信用できたら、だんだん自分や子供のニーズを(教員に)知らせる (E)」が挙げられた。また、「(障害のない子供の)保護者が自分の子供の教育権利だけに注目するので、ほかの子供(障害のある子供の教育権利)にあまり構ってられない(場合がある) (E)」という<周囲児の保護者からの苦情>の発言が得られた。さらに、「個別化教育計画を作成することも保護者の同意を得なければならないと思う。しかも作成することこそ、(保護者が)自分の子供が特別だと意味していると思われる (B)」は<保護者の意識とのつながり>につながっていた。

次に、《保護者の障害理解の困難》について、「保護者が(子供のニーズを)重視していない (C, D, E)」「(子供の)安全さえ確保できたらいい (D)」が挙げられた。特に、C 教員が所属している農村部の学校の状況では、「農村部の小学校における特別なニーズのある生徒が極めて多い。一つの学校にある一つのクラスでは、少なくとも 1-2 人はいる。あるクラスは 4-5 人いるらしい。ほぼ知的障害かもしれないと思う (中略)しかし、保護者があまり重視しておらず、自分の子の欲求さえ守ればいい (C)」という状況がある。同様に、農村部の学校に勤める A 教員も「うちの農村部の中学校では、留守児童(長期間にわたって両親と離れ、祖父母あるいは親戚のもとで暮らす)が 7, 8 割ぐらいに占めている (A)」。また、「保護者と(自分の子供の障害について)相談することができない。教員の立場から、保護者に『あなたの子は他の子供と違う』など言えないから、(中略)保護者との交流が難しい。(中略)障害に対する基準もない。(中略)できれば(その基準を)政策の中に反映して欲しい。あるいは、(保護者が)教員と(自分の子供の障害を)相談することを拒否しないということを政策の中に反映して欲しい (E)」「保護者が自分の子供が特別だと思わない (C, E)」「保護者が『子供だから、わがままなものだ』と思われることが多い (A, C, E)」「(保護者が)『うちの子供は(他の子供)より学びが固まっているタイプだ』と思われることが多い (C)」などの<障害への抵抗感>につながった。

## (3) 【教員の実践的困難】

《専門知識の必要性》について、「通常学校の教員が特殊教育についてあまり詳しいとは言えない。特殊教育の教員がもっと詳しいので、やはり特殊教育

の教員が（個別化教育計画を）作成するほうが良いと思う（A）」「将来個別化教育計画を作成するために、特殊教育に関する専門知識が必ず必要になると思う（C）」などが、＜特殊教育に関する知識の欠如＞につながっていた。また、「（通常学校の）教員は、特殊教育の専門ではないから、どう指導するのか、どう対応していくかもわからない（C）」「（障害のある子供を指導する）専門的な方法はない。すべて教員自身の経験と判断に委ねる。（A, B, E）」「私たち（通常学校の教員）では（個別化教育計画を作成するプロセスから生じる問題を）解決できないと思う。たぶん専門施設などが解決すべきかもしれない。自分も勝手に（個別化教育計画を）作成することができないから、責任にも関係している。何か問題が発生したら、責任を取らなければならない。専門なものならば、専門家に任せたほうが良いと思う（E）」「専門的な教員が（個別化教育計画を）作るべき（C, D, E）」などは、専門知識のない教員の作成に対する不安が示されているので、＜作成できるかどうかの不安感＞として概念にまとめた。なお、C教員では、「もともと特殊教育専門でしたが、小学校に長い期間（6年）勤めたから、忙しすぎて、ほぼ（特殊教育に関する専門知識）忘れてしまった（C）」と語った。

次に、「特殊教育に関する研修を受けたことがない（A, B, C, D, E）」「自分が研修したいと言っても、やはり学校側から連絡しなきゃいけない。自分勝手に外の研修活動に参加するわけがないから、学校からこういう研修に行ってくださいとかの機会がなければ…（難しい）（B）」「研修に行っても、教員の立場で大きく変えられることができない。（中略）研修が終わって、専門知識を身に付けても政策がない（中略）、忙しくてこの子に（個別に）対応する暇がないなど…現場に戻っても元の状態とあまり変わっていないと思う。たとえば、これ（特殊教育に関する専門知識）を知ったとしても、しかたがない、何も変わらない（D）」「自分が研修に行っても、完璧に問題を解決できることを意味しないと思う。（中略）確かに研修したら向上できると認めるけど、もし研修が終わっても、現場に戻ったら、現時点の問題を自分なりの対応をしていくと役に立たない、それなら自分の責任になるのでは（E）」は、研修の必要性や有効性を疑った発言であり、《研修に関するニーズ》につながっていた。

また、二人の教員は、「現時点自分のクラスの障害のある子供の場合、障害のない子供とあまり変わらないから、（個別化教育計画を）作る必要がない。ひどい場合なら、作るほうが良い。（A, B）」と語った。特に指導にあまり困難を感じていないため、＜場合によって個別化教育計画を作成すべき＞として概念をまとめた。また、「義務教育なので、やはり大部分の生徒に注目する（C, D, E）」「学びについていけない場合、授業の時間配当に影響を及ぼす。いつもこの子に注目したら、ほかの子供の時間が無くなってしまうから。（D）」「例えば、この子（障害のある子供）が授業途中で教室から勝手に出ていく場合、もし追いついても、ほかの生徒の時間を無駄にして安全も守れなくなっちゃう。もし追いつけなければ、その子の安全にも守れないという状況がある（D）」「障害のある子供より、対応がもっと難しい生徒もいる。それより、障害のある子供が

躰やすいと思う(D)」などの発言については、障害のない子供を中心とするか、障害のある子供を中心にするか、どう対応していくのかという態度が示されており、＜障害のない子供と障害のある子供への対応のバランス＞として概念にまとめた。「保護者のニーズによって(障害のある)子供を支援していくことがほとんど(D, E)」「もしニーズが子供自身の能力を超える場合は、保護者と相談して少し緩めにする(D)」などが、＜保護者のニーズを中心＞につながっていた。ほとんどの教員は「(障害のある)子供との交流が難しい、指導しても役に立たない(C, D, E)」と語った。これは、＜子供との交流の難しさ＞につながっていた。

さらに、《現実と理想の差》について、「個別化教育計画の必要性は認めるが、作っても実施のほうが難しい(B, D, E)」「個別化教育計画は気が向いたら作れるものではなく、かなり時間と手間がかかると思う、作ったらしっかりと実施してほしい(C)」「政策上や財政面からの支援がなければ、現場において何も変わらない(D)」「政策や指導は必ずあるとは思いますが、日常の仕事に役に立つかどうかは疑問(E)」などの発言が得られた。なお、対象者の教員のうち、一人は市内のインクルーシブ教育センター(特殊教育リソースセンター)からの専門家の支援を受けていた。「インクルーシブ教育の専門家の支援があっても、一回のみであり、専門家も忙しい面もある、来てもこの子の実態に応じて、教員や保護者にアドバイスするだけで終わる(E)」と語った。

最後に、すべての担任教員は、仕事の《多忙感・負担感》について、「担任教員は日常の仕事が非常に忙しい(A, B, C, D, E)」「科目担当教員の多忙感は担任よりそれほど厳しいとは言えないが、担任が本当に忙しくて疲れる(A)」「(個別化教育計画の作成は)教員の負担が重くなり、作る暇はそんなになんと思う(D)」などと語った。また、「今教員の仕事量が本当に多い、こういう状況では、子供一人に面倒を見る余裕があまりない、自分ができるだけ世話をし、何か問題が生じたら対応するしかできない、個別に対応する余裕がない。(中略)もし自分が個別化教育計画をつくる場合、仕事量が1.5倍に増えるかもしれない。やはり仕事量が本当に気になる。(中略)専門家一回だけのアドバイスする機会より、人員を増やすことにもっと工夫したほうが良いと思う(E)」という発言が得られた。「学校の中に専用の施設や教室を設置し、特殊教育に関することに集中するほうが良いと思う。(A)」という回答があった。

#### IV 考察

##### 1. 随班就読の課題

###### (1) 体制整備の必要性

盛(2011)は、法律規定の枠組みがあれば、特殊教育の学生及び保護者たちに対する効果的な支援が保障できると指摘している。本調査では、教員が法律や政策の保障を求めていることが伺えた。今後、随班就読に関する詳細な法律規定の検討が求められる。また、中国教育委員会(1994)によれば、障害のある児童生徒の随班就読を拒否することはできない。しかし、障害のある生徒を



受け入れた後に、どう支援していくかについては、まだ明確になっていない。そのため、障害のある生徒を支援する継続的な体制の整備が必要である。単に受け入れるだけでなく、受け入れた後の実践的な対応方法を明確すべきである。

### (2) 随班混読の改善

ほとんどの教員が十分な配慮をすることなく、通常学級に在籍しているだけの「随班混読」という状況に直面していた。「随班混読」の要因として、特殊教育に関する研修を受けたことのない通常教育教員が多いことが指摘されてきた（劉・田，2023；魏ら，2017；顔ら，2017）。また、通常学校の教員や周囲児の障害理解が十分に浸透していないこともある（劉・田，2023；彭，2023）。さらに、学級規模が大きく、障害のある児童生徒をよりよく支援することが難しいという教育条件の問題も残されている（童，2022；劉・田，2023）。本調査でも、同様の結果がみられた。例えば、「どう支援するのがわからないから、無視した」「通常学校だから大部分の生徒を優先するしかない」「今教員の仕事量が本当に多い、障害のある子供を個別に対応する余裕がなかった」などの発言があった。人手不足により、教員一人に対応する生徒数が多く、障害のある生徒を疎かにする傾向がみられた。教員の多忙感及び負担感を軽減するために、随班就読の人員配置を確保する必要がある。障害者教育条例の第22条では、障害のある児童生徒が通常学校に入学した後の学習面、生活面に役立てるため、適切にクラスの人数を減じることができるとされる。また、教員の数を増やすことも一つの手段として考えられる。

### (3) 管理職の意識の向上

本調査では、ほとんどの教員が学校の管理職からの理解と支援が必要であるということが明らかになった。その中でも、「研修と言えば、管理職が研修に行ったほうが良いと思う。管理職の意識が高まったならば、政策にも反映することができる。教員の立場としては、決めることができないから、やはり管理職から意識を変えてほしい」ことが語られた。姚（2023）によれば、一部の学校の管理職、例えば校長自身が随班就読の仕事内容を詳しく理解していない場合がある。そのため、一人の教員にすべての随班就読の仕事任せると指摘している。したがって、管理職は随班就読に関する仕事の内容や、国の規定や政策をすべて把握することが求められている。米沢ら（2014）によれば、管理職のリーダーシップが特殊教育体制の実効性を高める間接的な要因となっている。喜屋武ら（2022）は、担当教員を学校外で実施している研修への参加や、そこから派生した学校外の教員との連携も促進することが求められると指摘した。管理職は、組織運営を工夫し、随班就読の担任教員の立場や困難を理解しながら、自分の特殊教育に関する知識を補うことが求められる。なお、本調査では、C教員の指導において、授業中に問題行動がある際に、校長が教員の難しさを理解し、障害のある対象生徒を自分の事務室において簡単な漢字の書き方を教えあげる例があった。C教員は、管理職からの支援を受けていた



め、障害のない子供への授業が円滑に進められると同時に、支援を要する子供の安全も確保できた。管理職は、随班就読を円滑に進められるプロセスの中で、非常に重要な役割を果たす。

## 2. 個別化教育計画の課題

### (1) 個別化教育計画の認知度及び作成率の向上

本調査では、個別化教育計画を知らない教員がいることが明らかとなった。個別化教育計画の認知度を推進するため、北浦ら(2022)は、日本を例に、通級による指導を受ける児童生徒にとって、個別の教育支援計画作成の意義や方法、実際の活用についてより具体的に現場の教員や保護者に知る機会を設ける取り組みが必要であると指摘した。また、米国の「障害者教育法」(Individuals with Disabilities Education Act)は、個別教育計画(Individualized Education Program)の策定を法的義務としている。日本における個別の指導計画についても、2017年から、特別支援学級、通級による指導のための作成義務化が図られた(文部科学省, 2017)。文部科学省(2022)の調査によると、通級による指導を受けている生徒のうち、実際に個別の指導計画の作成割合は小学校で98.5%、中学校で99.2%となっている。中国でも、個別化教育計画の作成を義務化することが必要となろう。

また、本調査では、教員が個別化教育計画を作成していない原因として、作成の方法がわからないことが挙げられた。教員が個別化教育計画の作成に関する有用な情報をどこから入手できるかが重要である。梅津(2005)の研究では、経験の浅い教員に対して、特に体系的なプログラムを用意することの重要性が示唆された。日本では、文部科学省による「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」が周知されており、悩み・今疑問に思っていること等をできる限り多くのヒントを、分かりやすく簡潔な形でとりまとめている。(文部科学省, 2020)。なかでも、個別の指導計画の作成と活用に関する内容や実践例が含まれている。今後は、教員が個別化教育計画を円滑に作成できるように、随班就読で実施可能な個別化教育計画の作成や活用に関するマニュアルの開発及び普及が求められる。中国では、効果的な個別化教育計画を作成するため、個別化教育計画の書式を規定すべきであるとの指摘もある(楊, 2020)。

### (2) 個別化教育計画の作成による多分野からの支援

本調査では、個別化教育計画を作成しようとする場合、随班就読の担任教員に任せるのではなく、多分野の専門家と一緒に作成すると語った教員がほとんどであった。個別化教育計画の作成に当たって、リソースルームの設置が非常に重要な役割を果たしていると考えられる。林ら(2016)によると、「リソースルームは、障害のある子供が、通常の学級に在籍しながら、必要な時間、少人数による学習指導を受ける場所となっている」という。中国では、2016年に教育部が「通常学校特殊教育リソースルームの建設ガイドブック」が公布された。陳(2020)は、リソースルームの教員は専門性が高いため、個別化教育計画の作

成に関与していくことが効果的であると指摘した。しかし、個別化教育計画の作成をすべてリソースルームの教員に任せるのではなく、リソース教員が随班就読の担任教員、教科担任教員、管理職と連携しながら、個別化教育計画を作成する必要があると考える。

本調査において、D 教員では個別化教育計画を作成する際に、特殊教育の専門家が主な立場で、他の担任教員や保護者が専門家を補助する役割を担うことが効果的であると回答した。しかし、陳（2020）の指摘では、リソースルームの教員が主に個別化教育計画を作成する場合、担任教員及び教科担任教員は個別化教育計画の作成をリソースルームの教員の責任とみなし、結局リソースルームの教員一人に任せてしまった状況がみられた。そのため、劉・江（2008）が指摘するように、個別化教育計画を作成する際、法律規定に基づいて責任と義務を明確にし、障害のある児童生徒の保護者自らが個別化教育計画を作成するかどうかを決める権利を保障することも議論すべきであろう。

また、藤井（2017）は、日本の個別の指導計画作成について、すでに特別支援学校が専門性を蓄積しているため、今後、インクルーシブ教育システムの構築に向けて個別の指導計画作成の在り方を検討していく際には、特別支援学校の助言・援助をいかに活用するかが重要な視点であると指摘した。中国では、障害者教育条例（第24条）が、特殊教育学校において、必要に応じて、保護者の意見を聴取し、障害のある子供の特性及びニーズに適する個別化教育計画を作成することを求めている。つまり、特殊学校における個別化教育計画の作成が義務化されているため、特殊学校がこれまでどのように課題を克服し、実践を積み重ねてきたのかを参考にすることができる。

さらに、校内だけでなく、保護者も重要な役割を果たしている。中（2020）の研究では、個別の指導計画の内容を子供の状況に応じたものにしていくには、家庭との連携の重要性が挙げられた。そのため、保護者の意見を聴取し個別化教育計画を作成することが児童生徒の成長発達に役に立つのではないかと考えられる。Childre（2005）は、個別化教育計画から得られた成果により、保護者が個別化教育計画に関与する意欲が高められ、満足度も向上することを述べている。児童生徒が個別化教育計画のメリットが得られるほど、保護者が個別化教育計画に参加する意欲が高まり、満足度も向上すると考えられる。

障害のある子供の指導・支援を充実させるうえで、保護者との連携が重要である。日本の例では、通級による指導を担当する教員に必要な専門性として、障害のある児童生徒の保護者の支援方法などが求められる（文部科学省, 2021）。岡本（2017）は、個別の指導計画作成に当たり保護者の願いを聞き取り、学校や保育所で効果のあった指導・支援を家庭でも実施してもらうための共通理解を促進する取り組みを挙げた。個別化教育計画の作成に当たって学校側から保護者を支援することも不可欠である。

藤井（2017）は、個別の教育支援計画は教員が単独で作成し、本人及び保護者はそれを追認する形ではなく、本人及び保護者が作成と評価に主体的に参画するシステムが求められると指摘した。保護者の声だけでなく、学習に取り組

む児童生徒本人も積極的に参加し、自分の課題に向き合い意欲的に取り組む様子が見られることで、個別化教育計画の意義が高まるといえよう。一人の教員に個別化教育計画を任せるのではなく、本人保護者をはじめ、教員、専門家、管理職による連携を深めていく必要がある。

### （３）教員研修の重要性

本調査では、個別化教育計画の主となる作成者として、特殊教育の専門家が適していると回答した教員が多かった。その原因として、自分の専門知識が不足しており、多忙感により作成が難しいということが伺えた。しかし、特殊教育の専門家の数は不足している。教育部（2021）によると、2021年在学及び卒業した障害のある児童生徒数は約120万人に達した。しかし、2021年特殊教育に従事している教員は6.94万人にとどまっている。つまり、特殊教育の教員一人当たりが担当する障害のある子供の人数は平均約17人に達する。しかも特殊教育に従事している教員の中でも、特殊学校の担当教員の割合が多いとすれば、随班就読においては特殊教育の専門家が極めて少ないと予想できる。そのため、特殊教育の教員の数および教員の質に工夫する必要がある。崔・鄭(2015)が述べるように、教員の数および質を高めるため、一般の大学にも特殊教育専攻を設置することを積極的に推進することが重要である。また、専門家の数を増やすだけではなく、通常学校の教員にも、特殊教育に関する知識を身につけることも一つの課題となる。

### （４）個別化教育計画を作成した後の活用

個別化教育計画は、作成することが最終目的ではなく、これを活用し、どのように指導、教育支援を実践するか、どのように成果に結びつけるかが重要である。例えば、日本の文部科学省（2020）は、個別の指導計画作成後、実施状況を適宜評価し、改善を図っていくことを示している。指導や支援の実践に際しては、計画（Plan）実践（Do）評価（Check）改善（Action）のPDCAサイクルによる見直しを行いながら、適切な指導や必要な支援を進めていくことが大切である。菊田ら（2014）の調査では、個別の指導計画の作成過程における「幼児の実態の把握」「指導の目標（ねらい）の設定」「具体的な指導内容の設定」「評価」のうち、「評価」が一番困難である結果が得られた。そのため、個別の指導計画を評価できる観点を設定する必要がある。楊（2020）は、個別化教育計画を作成した後に、計画の有効性を評価することが重要であることを強調している。評価方法を自分の経験に委ねるのではなく、教員の評価時間を確保し、客観的に評価することが重要である。また、評価する際に、ほかの教員及び保護者との交流する機会を設け、多方面から意見を聞くことも重要である。

以上のように、中国において個別化教育計画が教育現場に十分に浸透していない原因として、随班就読の体制が制度的にも実践的にも整備されていないことが明らかになった。今後、随班就読の体制を改善しつつ、個別化教育計画作りやすい環境を作ることが喫緊の課題であろう。

文献

- Childre A, Chambers C R. Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education&Training in Developmental Disabilities*, 2005, 40(3), 217 -233.
- 陳蓮俊, 咎飛 (2020) 随班就読支持保障体系建构視角下我国資源教室的建設与运行. *中国特殊教育*, 3, 8-13.
- 陳云英 (2003) 全納教育的元型. *中国特殊教育*, 2, 1-9.
- 國務院 (2017) 中華人民共和国残疾人教育条例
- 教育部 (2016) 普通学校特殊教育資源教室建設指南.  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201602/t20160216\\_229610.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201602/t20160216_229610.html)  
(2023年12月27日最終アクセス)
- 教育部 (2021) 特殊教育基本情况.  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/moe\\_560/2020/quanguo/202108/t20210831\\_556466.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2020/quanguo/202108/t20210831_556466.html) (2023年12月27日最終アクセス)
- 黎文莉 (2022) 随班就読教師融合教育素养的現狀及影响因素研究.
- 刘瑞華, 刘淼鑫 (2023) 自閉症儿童随班就読的困境及教育策略. *教学与管理*, 11, 16-18.
- 刘金荣, 田国忠 (2023) 多措并举推進融合教育提質增效. *綏化学院学報*, 04, 1-3.
- 刘春玲, 江琴娣 (2008) 特殊教育概論. 華東師範大学出版社.
- 魯曉泉, 王昌芳 (2023) 随班就読自閉症譜系障碍儿童同伴关系的个案研究. *安順学院学報*, 1, 85-91.
- 彭奇鳳 (2023) 農村智力障碍儿童随班就読的現狀及改善. *湖南教育(A版)*, 03, 48-49.
- 盛永進 (2011) 特殊教育学基礎. 北京:教育科学出版社.
- 童貝瑜 (2022) 随班就読学生 IEP 制定与实施的个案研究.
- 王紅霞, 莫琳琳, 牛爽爽 (2020) 融合教育学校个别化教育計劃实施狀況研究: 基于北京市海淀区的調查. *中国特殊教育*, 7, 31-36.
- 王雁 (2021) 随班就読教師融合教育素养及提升模式研究. *教育科学研究*, 8, 91-96.
- 魏燕荣, 陳全銀, 黃宇亮 (2017) 我国融合教育質量的現狀, 問題及对策. *現代特殊教育*, 9, 9-14.
- 顏廷睿, 关文軍, 鄧猛 (2017) 北京市中小学融合教育实施情况的調查研究. *残疾人研究*, 2, 90-96
- 楊曉荣 (2020) 个别化教育計劃在培智学校中的实践研究--以蘭州市城关区輔讀学校為例.
- 姚伊婷 (2023) 点亮角落里的星星: 社会支持理論視角下小学随班就読儿童学校支持現狀研究.
- 中国教育委員会 (1994) 关于开展残疾儿童少年随班就読工作的試行辦法.
- 徐艷, 関戸英紀 (2015) インクルーシブ教育の観点からみた中国の「随班就読」システムの現狀と課題: 中国江蘇省無錫市を中心に. 横浜国立大学教育人



- 間科学部紀要, 17, 71-98
- 北浦郁乃, 吉岡恒生 (2022) 小中学校通級指導教室の実態に応じた個別の教育支援計画の活用と通級による指導の今日的な課題: 通級による指導に関わる教員への面接調査を通して. 障害者教育・福祉学研究, 18, 23-30
- 喜屋武睦, 飯塚わかな (2022) 聴覚障害児を対象として特別支援学級及び通級指導教室の現状と課題—担当教員のニーズに着目して. 福岡教育大学紀要, 第71号 (4), 227-237
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領平成29年告示 (幼稚部・小学部・中学部). [https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf) (2023年12月27日最終アクセス)
- 文部科学省 (2020) 初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド, 初等中等教育局, 特別支援教育課.  
[https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/common/pdf/passing\\_guide\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/common/pdf/passing_guide_02.pdf) (2023年12月27日最終アクセス)
- 文部科学省 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告 [https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt\\_tokubetu02-000012615\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf) (2023年12月27日最終アクセス)
- 文部科学省 (2022) 令和3年度特別支援教育体制整備状況調査結果.  
<https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1284623/houkokujikou%20ki.pdf> (2023年12月27日最終アクセス)
- 中典子 (2020) 個別の指導計画の作成において重要なこと: 障害のある子どもへの指導充実に向けて. 中国学園紀要 (19), 119-128.
- 岡本邦広 (2017) 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向. 特殊教育研究, 55 (4), 233-243
- 七田怜, 呂曉, 高橋智 (2005) 中国における障害児の「随班就読」の実態と課題: 北京市の随班就読推進モデル小学校調査を通して. 東京学芸大学紀要1部門, 56, 243-268
- 崔明福, 鄭曉坤 (2015) 中国の特殊教育における随班就読に関する研究. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 54 (4), 221-234
- 梅津亜希子, 佐藤克敏, 涌井恵 (2005) 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討: 教師を対象とした調査結果から. 特殊教育学研究, 4 (3), 159-171
- 米沢崇, 宮木秀雄, 内村菜央, 林孝 (2014) 小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性. 教育実践学研究, 16 (1), 11-20.



---

The Introduction and Effective Use of Individualized Education Program of Learning in Regular Class (LRC) in China

HU Jueying \*1, YOSHITOSHI Munehisa \*2

The purpose of this study is to clarify the issues for the preparation and effective use of individualized education program (IEP) in Learning in Regular Class (LRC), and to propose improvement measures. We conducted an interview survey of five elementary and junior teachers who had experience in LRC. The difficulties in preparing an IEP were the following: (1) issues related to the LRC policy, (2) issues related to cooperation with parents, (3) practical issues for teachers in preparing an IEP. In response to these issues, it is necessary to formulate detailed legal regulations on LRC, clarify how to deal with students with disabilities after their admission. Efforts from schools and parents are indispensable. In addition, it is necessary to increase the awareness of IEP and the rate of formulation and providing support from various fields in preparation of IEP. In addition, it was important that there is not enough just to create a plan, but how to utilize it.

Keywords: People's Republic of China, Learning in Regular Class (LRC) , Individualized Education Program

\*1 Student at the Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

高等学校国語科における「語りの場」に着目する学習開発  
—川上弘美「ほねとたね」を教材として—

元村 綜太 槇野 滋子 池田 匡史

Development of Learning Focusing on the Perspective of “The Situation Narrated”  
in Japanese Language Arts in High School:  
A Lesson for *Hone to Tane* by KAWAKAMI Hiromi

MOTOMURA Sota, MAKINO Shigeko, IKEDA Masafumi

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 高等学校国語科における「語りの場」に着目する学習開発

—川上弘美「ほねとたね」を教材として—

元村 綜太※1 榎野 滋子※2 池田 匡史※2

近年、文学的文章の読みの学習指導論では、「語り」に目が向けられつつあり、高等学校段階でも授業実践が報告されている。一方で、「語り」の具体的な指導方法の蓄積がなされていないことや、高等学校段階での発展的な「語り」の学習の実践の蓄積がなされていないことが、国語教育研究上の課題と捉えられる。そこで本研究では、高等学校段階において、学習者が「語り」概念、特に「語りの視点」だけでなく「語りの場」にも着目するという読みの観点を学習者が獲得することを目指す実践を開発するとともに、それを実際に展開し、その価値を検証することを目的とした。具体的には、川上弘美の「ほねとたね」を教材とし、学習者の登場人物の好感度の評価や回想文作成を踏まえ、「語りの場」を考える実践を展開しその成果を検討した。その結果、本実践を通して学習者は「語り」概念を獲得するとともに、「語りの視点」、「語りの場」にも着目した読みの達成が示唆された。

キーワード：読むこと、文学国語、文学的文章、「語り」、「語り手」

※1 岡山大学教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 問題の所在

近年、文学的文章の読みの学習指導論においては、平成30年版高等学校学習指導要領の科目「文学国語」の指導事項として「語り手」の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること」が設定されたことに代表されるように、「語り」に目が向けられてきつつある。その意義として丹藤(2015)は、「物語とは、誰かがある視点に立って語ったものである。その見方、あるいは見せ方によって、物語は違ったパースペクティブをもち、物語内容は違ったものになる。また、語り方それ自体を問題とすることによって、語る行為に必然的につきまとうイデオロギー・方略・効果といったことについて追及することができる。」(p. 36)と述べている。つまり、「語り」を読むことは「語り手」の思想や「語り」の意図・目的を読むことになり、文学を教室で読むことの意義の一つである生徒の自己や社会に対する見方・考え方を揺さぶることにつながるのである。

実際に高等学校段階においても、村高(2019)や花崎(2020)など、「語り」に着目した実践が報告されている。その一方で、「語り」に着目した実践研究にはさらなる課題も残されているものと捉えられる。たとえば、中学校一年生に

対して小学校教材の「ごんぎつね」を用いて「語りの視点」に着目した実践を報告した久田（2023）は、そもそもの問題意識を次のように捉えていた。

学習者が授業で「語り」概念を学習するにあたり、どのような指導方法が考えられるのか、といった観点での実践研究は積み重ねられていない。学習指導要領や教科書において「語り」が学習内容として位置づけられ、実践研究や調査によって教材の語りに着目して読む意義が実証されてきているのであれば、どのように学習者に「語り」概念を教えることができるのか、この点についても検討される必要がある。（p. 15）

すなわち、根本的な問題として、具体的な指導方法の蓄積がなされていないということである。また久田は、自身の想定する段階性のなかで、中学校段階が「語り手理解と語る行為を捉えて読む段階」（p. 16）であり、「高等学校は「語り」を読みの方略とした作品全体の解釈への応用段階」（p. 16）であるとした。

久田が「語りの視点」を対象としたのは、「語る行為」のうちの一つと捉え、「導入として「語り」概念を扱う」（p. 17）ものと捉えていたためである。つまり、久田が想定した「語る行為」のうち「語りの視点」以外の要素である「語りの位置」あるいは「語りの時間」という言葉で示したような要素、いわば「語りの場」<sup>1</sup>に着目するための導入としての実践は、十分に展開されていないのである。さらに久田の言を踏まえると、高等学校段階では、「語りの場」に着目する読みの視点を、方略的に使用できるような、発展的な「語り」の学習をすることが求められるものと捉えられよう<sup>2</sup>。そのような実践の蓄積は、国語教育研究上の課題と捉えられる。さらに、現実的には高等学校段階でも、久田が報告した「語りの視点」という面に着目する生徒も多くないものと捉えられる。つまり、「導入」といっても想定する学習者像は多様であり、それに応じた学習指導の蓄積も求められる。

そこで、本研究では高等学校段階において、学習者が「語り」概念、特に「語りの視点」だけでなく「語りの場」にも着目した読みの観点を学習者が獲得することを目指し、その達成に向けた実践を開発するとともに、それを実際に展開し、学習の成果を検討することで、開発した実践の価値を検証することを目的とする。

## II 研究の方法

上記の目的を達成するため、本稿ではまず教材の設定に向けて、その条件を探る。その上で具体的な教材を設定し、教材性を確認する。またその教材性を踏まえ、具体的な学習活動をデザインする。そして、開発した授業実践を実際に展開し、学習者の成果を具体的な学習者の読みに触れながら検討する。

## III 教材の条件

実践にあたり、先に確認した「語りの場」に着目することを見据えた教材の設定については、まず作者と「語り手」の違いを明確にしやすいということが

求められる。その観点から、登場人物の一人が「語り手」である教材を使用することが考えられる。

さらに、登場人物が生きる世界と学習者が生きる世界がかけ離れていないかという点にも注意する必要があるものと考えられる。小椋(1998)は、「語り手は自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識(イデオロギー/共同主観)」に、固有の生活背景に起因する「個性化された認識」を加味したく語り>で以て、物語世界を語っている。」(pp.47-48)としたように、「語りの場」を考えるには「語り手自らが生きた時代や所属した共同体の精神及び認識」を問題とすることがその要素として考えられる。しかし、「語り」に深く触れた経験がない学習者にとって、時代背景が大きく異なる「語り」の場や身近な存在ではない「語り手」の場合、その想定が難しいものと考えられる。これを踏まえると、「同時代文学」(鈴木, 2012)と呼ばれる、現代が舞台となっており、学習者に身近な存在である「語り手」が語る教材を選択することが望ましいものと考えられる。また、「語りの場」に着目することで、初読と学習後の読みの大きな変容が期待できる作品であるかという点も必要である。「語り手」に初めて触れる段階では、学習者がその意義を実感し、それを読みの方略として今後も活用しようと感じさせることが求められる。

ここまでの条件を踏まえ、本稿では「語り」の場が明示的ではなく、「語り手」が物語内容の世界を回想して語った作品、川上弘美「ほねとたね」(第一学習社『高等学校 新編言語文化』, 令和二年検定済)<sup>3</sup>を教材に設定する。

#### IV 「語り」の側面から見た川上弘美「ほねとたね」の教材性

##### 1 国語教育研究における川上弘美教材をめぐる文脈

川上弘美は現代を生きる作家であり、「同時代文学」とされる(鈴木, 2012)。つまり、川上弘美教材は、学習者が「この時代に生きる社会の一員」として読むことができる作品であり、「登場人物が生きる世界と学習者が生きる世界がかけ離れていない」という先に示した条件を満たすものと考えられる。

また、池田・武田(2015)のように、川上弘美教材を「語りの視点」、「語りの場」の観点から読み深める実践も展開されている。特にこの論考は、中学生を対象にして、教材「水かまきり」を扱ったものであるが、青柳(2001)の「川上弘美の作品で描かれる状況はすべて、ひとまずディス・コミュニケーションの事態であると言うことができる。人物は他者たちとの違和状態を生きている。」(p.199)という作家作品論的な観点からの着想を得たものである。この「ディス・コミュニケーション」に着目することは、「語り」概念に着目するための教材としての適切さにつながる。学習者は、初読の段階では「語り手」に寄り添った読みをすることで、この「ディス・コミュニケーション」に気づくことは難しいと考えられる。ただ、「語り」概念を用いた読みをすることで、この「ディス・コミュニケーション」に気づくこととなり、それが明快に読みの変容をもたらすことが想定され、「語り」に着目した読みの有用性を実感できると考えられるのである。これを踏まえると、前述した「初読と学習後の読みの大きな変容が



期待できる」という教材の条件の具体として、「ディス・コミュニケーション」ということは重要な観点といえる。実際、後述するように、「ほねとたね」においても「ディス・コミュニケーション」の様相は認められるのである。

## 2 「ほねとたね」の教材内容

次に、「ほねとたね」の教材性について、「語りの視点」と「語りの場」の二つの側面から確認する。

### (1) 「語りの視点」から見た「ほねとたね」

「ほねとたね」は登場人物の「加部千晶」が、二つ年上の「足立伸吾」と同級生の「勝呂友紀」との出来事を、「あたし」という一人称で語っている作品である。

まず、「あたし」の「語り」は、聞き手が「足立伸吾」のことを、「あたし」に対して何の配慮もない人、約束を破る酷い人、などといった印象を持つようなものであると考えられる。しかし、「足立伸吾」の視点から物語を捉え直してみると、違った側面が見える。例えば、図書館で共に受験勉強をしている際に、「あたし」は隣に座っているにも関わらず、ほぼ勉強をしていない。また、最後の約束に関しても、「あたし」目線では約束が成立しているが、「足立伸吾」ははっきりとした回答をしていないため、約束が成立したとは言えず、「あたし」が都合のいいように「足立伸吾」の返事を解釈していたと考えることができる。

次に「勝呂友紀」について、「あたし」の「語り」は、「勝呂友紀」は「あたし」のことを大切に思っている、「あたし」と「勝呂友紀」は恋愛に発展するかもしれない、などといった印象が持たれるように語っているものと考えられる。しかし、「勝呂友紀」の視点から物語を捉え直してみると、「勝呂友紀」は「あたし」に対して特別な配慮をしているのではなく、ただ自分にとって当然のことをしているだけであることが読み取れる。また、「あたし」が「さすが、数学コンクールだ」と言うと「勝呂友紀」が顔をしかめたことについても同様に、「あたし」は「いじめられたことを、思い出したのかもしれない。」と捉えているが、その直前に「やっぱり数学コンクール金賞だ。」と言った際には「勝呂友紀」は笑っていることを踏まえると、顔をしかめた原因はいじめを思い出したことではなく、自分のことを「数学コンクール」という肩書でしか呼ばない「あたし」に嫌気がさしたからだと考えられる<sup>4</sup>。

これらのことを踏まえると、「あたし」と登場人物とを巡る「ディス・コミュニケーション」の様相が、「語りの視点」という観点から浮かび上がるのである。

### (2) 「語りの場」から見た「ほねとたね」

「ほねとたね」の「語り」の構造として特徴的なのは、「恋っという名前のものじゃなかった。でも、知らんふりは、できないものだった。そういうものが、あたしの体の中に、たしかに、今も残っているのだった。」という「語り」から分かるように、「あたし」が「今」の時点から過去を回想して語っていることである。この「語り」の構造を踏まえつつ、その「今」がいつなのかという「語りの場」を考えていくことで、「あたし」は高校卒業の時に過去の恋愛を振り返って、自分の恋愛経験を答えの出ないせつないもののように語っている、「ク

クリスマスに「足立伸吾」に振られたことを思い出し不快な気持ちにならないように、「勝呂友紀」との出来事を美化しながら語ることで、「足立伸吾」にふられた嫌な思い出を上書きしようとしている」といった様々な読みが生まれる。この様々な読みが生まれることで、「あたし」がなぜ語っているのかという「語り」の目的意識を読み取ったり、「あたし」の人物像を捉え直したりすることにつながる。そして、その読みをもとに「語り手」である「あたし」を評価していくことで、初読の「あたし」に寄り添った読みから、主体的に「語り手」である「あたし」の物語行為を評価する読みへと移行することができる。このように「ほねとたね」は、何人称で・どの視点で語っているのかという「語りの視点」や、いつの時点から・何のために語っているのかという「語りの場」について気づくとともにその意義を実感する事ができる教材であり、上述の教材選定の基準を満たした教材である。

## V 「ほねとたね」の授業デザイン

### 1 学習者の実態

対象学習者は、岡山県内の私立高等学校2年生で、科目「文学国語」での実践となる。当該学習者は、日々の授業で答えのない問いに対して自らの考えを持ち、それを積極的に交流しようとすることで学びを深めようとする主体的な姿勢がみられる。一方で「語り」という観点においては、「語り手」についての概念的な知識は持っているが、文学的文章を読む際に「語り」を意識して読んだ経験はなく、日々の授業における学習者の記述には、「語り手」と作者を混同していると考えられる記述も見られた。また、文学テクストを読む時に「語り手」を意識して読んでいる姿は見られず、「語り」を意識しながら文学テクストを読む必要性を認識することができていないと考えられる。実践のデザインにおいては、このような学習者の実態に留意する。

### 2 単元のデザイン

ここまで確認した、教材性と学習者の実態を踏まえ、具体的に単元をデザインした。それが、表1である。

表1 デザインした単元計画

時	展開
1	○「ほねとたね」を通読する。 ○「あたし」、「足立伸吾」、「勝呂友紀」の3人に対する自分の好感度をレベル0～100で表し、その理由を書く。 ○班で共有し、納得した意見をメモする。
2	○「あたし」と「足立伸吾」、「あたし」と「勝呂友紀」がそれぞれ互いにどの程度好きだったのかを、心情グラフを用いて考えその理由を書く。 ○班の人と共有し、納得した意見があれば書き加える。
3 4	○「あたし」とのできごとを「足立伸吾」と「勝呂友紀」のグループに分かれて、担当人物の視点から回想文を書く。
5 6	○回想文を回し読みする。 ○読んだ回想文を参考にしながら、前時のグループごとに「足立伸吾」「勝呂友紀」それぞれの人物像を考える。 ○「足立伸吾」グループは初読で考えた「足立伸吾の好感度が低い理由」に対する弁解を、「勝呂友紀」グループは初読で考えた「勝呂友紀の好感度が高い理由」対

	する謙遜を考え全体で発表する。 ○「足立伸吾」,「勝呂友紀」に対する自分の好感度をレベル0～100に分け,その理由を書く。 ○なぜ読みの変容が生まれたのかを,考え記述する。
7 8	○いつ・なぜ「あたし」は語っているのか考える。 ○グループで一つの意見にまとめ,全体で共有する。 ○「あたし」に対する自分の好感度をレベル0～100に分け,その理由を書く。 ○なぜ読みの変容が生まれたのかを,考え記述する。

第1時は,初読の感想を持つことをねらいとしている。また,学習者が登場人物に対してどのような好感度を持ったのか0～100のレベルで表し,その理由を書く活動を設定した。これは,この好感度を,「語り」を読むことが達成できたかを判断する基準の一つにするというねらいもある。学習者は,初読の段階では「あたし」の「語り」によって,「あたし」と「勝呂友紀」に対してはよい好感度を持ち「足立伸吾」には悪い好感度を持つものと想定されるが,「語り」に着目した読みをすることによって,「あたし」と「勝呂友紀」の好感度は低下し,「足立伸吾」の好感度は上昇するというような読みの変容や「語り」に着目する効果に気づきやすくなることが期待されるからである。

第2時～第6時は,「語りの視点」を踏まえた読みをする段階である。そこで,この「語りの視点」を踏まえた活動では,主に三つの活動を設定した。

一つ目は,第2時で行った登場人物同士が互いにどのような好感度を持っていたのかを時系列に沿ってグラフで表し,その理由を書く活動である。学習者は初読の段階では「語り手」である「あたし」の目線に立って,「あたし」が「足立伸吾」と「勝呂友紀」に対してどのような好感度を持っていたのかのみを読んでいると考えられる。そこで,「語りの視点」を踏まえた読みの第一段階として,「足立伸吾」と「勝呂友紀」が「あたし」に対してどのような好感度を抱いていたのかを考える活動を設定した。

二つ目は,第3,4時で行った,第2時の好感度のグラフを参考にしながら「足立伸吾」または「勝呂友紀」どちらかの視点を担当し,「あたし」との出来事を回想文に書く活動である。この活動を通して第2時の「語りの視点」を踏まえた読みをさらに発展させ,「語り手」である「あたし」以外の視点から物語を捉え直すことで,作中の「ディス・コミュニケーション」に気づくことをねらいとしている。また,本研究の目標の一つである「語りの場」を考えるきっかけとして,担当した人物がいつの時点から回想するのかを考える活動を取り入れた。さらに,回想文を書く際のポイントとして,担当人物はどのような自称を使うのか,「あたし」を何と呼ぶのかという観点を示すことで,学習者の想像のみで回想文を書くのではなく,担当人物の人物像,担当人物と「あたし」の関係性を考えながら,回想文を書くことができるようにした。

三つ目は,第5,6時で行った,第4時で書いた回想文を共有しながら「足立伸吾」グループと「勝呂友紀」グループに分かれて,担当人物の人物像を考えるとともに,初読で記述した好感度の理由に対する弁解と謙遜を「足立伸吾」と「勝呂友紀」の立場に立って考える活動である。学習者は,第3,4時の活動を通して,「あたし」と担当人物の「ディス・コミュニケーション」に気づき始

めると考えられる。その「ディス・コミュニケーション」を「弁解」・「謙遜」という活動を通して言語化するとともに、他のグループの発表を聞くことによって登場人物の人物像を捉えることで、登場人物同士の「ディス・コミュニケーション」に気づくことができるようにした。また、第6時の授業後に「足立伸吾」、「勝呂友紀」に対する好感度をまとめるとともに、なぜ好感度が変化したのかをまとめることで、「語りの視点」を踏まえた読みの効果を自覚化できるようにした。

第7, 8時は、「語りの場」に着目した読みをする段階である。そのために、「あたし」はいつの時点から回想して語っているのか、何のために語っているのかについて、自分の考えを持ち、グループで話し合う活動を行った。この活動を通して「あたし」の物語行為を捉えるとともに、その物語行為を批評することができるようにした。また、第8時の授業後には「あたし」に対する好感度をまとめるとともに、なぜ好感度が変化したのかを記述させることで、「語りの場」に着目した読みの効果を自覚化できるようにした。

## VI 授業実践の成果

上記の学習者26名を対象に、2023年10月26日から11月30日にかけて、計8時間で実践を行った。実践者は、第一稿者である。

以下では、授業前と授業後で学習者の読みがどのように変容し、「語り」概念を獲得することができたのかを量的・質的に分析する。

### 1 量的分析

まず、各登場人物に対する好感度がどのように変化したのかを明らかにし、学習者の読みの変容を分析する。次に初読の感想とふりかえりでの記述を用いて、学習者が初読と授業後でそれぞれテキストのどの部分に注目していたのかを明らかにし、「語り」概念の獲得状況を分析する。

#### (1) 学習者の好感度の変化から見る読みの変容

学習者が第1時で記述した初読での各登場人物に対する好感度と、第8時後に記述した「あたし」に対する好感度、第6時後に記述した「足立伸吾」、「勝呂友紀」に対する好感度を比較することにより、学習者の読みがどのように変容したのかを分析した結果、表2のようになった。

表2 登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし 初読	あたし 第8時後	足立伸吾 初読	足立伸吾 第6時後	勝呂友紀 初読	勝呂友紀 第6時後
90～100	1名	—	—	—	4名	2名
80～89	—	—	—	—	12名	4名
70～79	4名	2名	—	—	4名	8名
60～69	11名	3名	—	4名	2名	3名
50～59	6名	9名	1名	5名	3名	1名
40～49	3名	3名	4名	6名	—	2名
30～39	—	4名	8名	4名	—	—
20～29	—	—	9名	—	—	—
10～19	—	—	2名	1名	—	—
0～9	—	—	1名	—	—	—
平均	58.84	50.14	26.6	43	76.84	69

また、個別の学習者が、初読と授業後で各登場人物に対する好感度を上昇させたのか、低下させたのか、変わらなかったのかを示したものが表3である。

表3 好感度の推移の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
上昇	1名	17名	3名
変化なし	5名	2名	6名
低下	15名	1名	11名

この表2、表3からは、多くの学習者は授業前後で「あたし」と「勝呂友紀」の好感度を低下させ、「足立伸吾」の好感度を上昇させており、多くの学習者が「あたし」の「語り」を批判的に読むようになったことが示唆される。

## (2) 「語り」に着目した読み方の獲得に関する量的分析

第1時には初読の感想を、全授業の終了後にはふりかえりとして「ほねとたね」の授業を通して、文学的な文章を読むときどんな読み方をする必要のあると感じたか。」という問いに記述させた。この記述を表4の尺度を用いて分析した結果、表5のようになった。

表4 記述の評価に用いた尺度

レベル3	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述するとともに、「語り」に着目してよむことの意義についても記述されている。
レベル2	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述されているものの、「語り」に着目して読むことの意義については記述されていない。
レベル1	「語り」概念に関わる事項について明示的に記述されていない。

表5 学習者のレベル分け

	レベル1	レベル2	レベル3	合計
初読	26	0	0	26
授業後	5	6	10	21

この表5から、学習者は初読の段階では「語り」に着目していなかったが、授業後には、「語り」に着目した読み方の獲得が示唆される。

## 2 質的分析

どのような学習活動を経て上述のような学習者の読みの変容・「語り」概念の獲得がなされたのかについて、実際の学習者の記述や発言をもとに分析していく。抽出した学習者は、クラスの中で典型的だったと考えられる学習者タマオとノリタカの二名である。タマオは表4の尺度においてレベル1からレベル3に変化した学習者で、ノリタカはレベル1から変化しなかった学習者である。

### (1) 学習者タマオの学び

まず、タマオは初読とふりかえりを記述1のように記述していた。

#### 《記述1》タマオの初読の感想・ふりかえりの記述

初読：登場人物が全員「良い人！」と言えないと思いました。一人一人に個性があるから物語としては面白かったです。

ふりかえり：一つの目線から見た話だけを信じるのではなく、いろんな方向から見てみないと実際どうなのかわからないものだと思います。誰が良くて誰が悪くというのはいけれど、少しの知識だったり、たった一人の話の聞いてただけで物事を信じたり理解したふりをするのは良くないと思いました

このようにタマオは、初読の段階では「物語としては面白かった」のように物語内容について記述しているが、授業後には、「一つの目線から見た話を信じ



るだけではなく」というように「語りの視点」について記述している。このことから、タマオは、表4の尺度でレベル1からレベル3に変化したと考えられる。また、登場人物に対する好感度とその理由について、タマオは初読と授業後で表6・記述2のように変化させていた。

表6 タマオの登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
初読	60	25	70
授業後	35	50	70

《記述2》タマオの好感度の理由についての記述

あたし 初読	足立君につめたい態度をとられても、相手のことを考えているから嫌いになれない。でも受験生に対してしつこく話しかけたりするのはうーんって感じ。めんどくさい
あたし 第8時後	足立が別に悪くないかもしれないが、足立を下げて勝呂を上げる書き方をしたり、足立にフラれた直後に勝呂のことを一瞬でも好きかもしれないと感じていて目移りしやすいタイプだったり、足立にフラれて悲劇のヒロインぶっているところがあると思ったからです。フラれて悲しい気持ちも分かるけど、フラれたという現実を受け止めなかつたせいで勝呂と話して「この人いいかも」と思ってすぐに「やっぱり無理かも」と自分で勝手に上げて下げているのが納得いかなかった。
足立伸吾 初読	受験生ということもあって、ストレスが溜まっているのはわかるけどちょっとつめたくしすぎな気がするから。
足立伸吾 第6時後	足立君がつめたくすぎてあたしがかわいそうに見えていたけど、実際はあたしが悪いのではないかと思ったから。そもそも足立君は受験生なのにしつこく話しかけたり、足立君の好き嫌いも聞かずにごはんを作ってきたら残されて嫌だっていうのはおかしいんじゃないかと思った。足立君も100%悪くない訳じゃないけど、あたしにも非がある。
勝呂友紀 初読	あたしの作ったお弁当をきれいにたべつくしていたり、数学コンクールで金賞をとったり同学年の人の名前を全部覚えていたりして努力家なんだなと思ったけど、すごすぎて逆にそんなに関わらなくても良いかなと感じたから。
勝呂友紀 第6時後	あたしに対してとった態度はあくまでも「当たり前」のことであって、相手はあたしだから優しくした訳ではない。手を振り返さなかったり(愛想がない)、笑った(ひきつた)のは、気まずくて場を和ませようとしたこと。

この記述からは、初読の段階では、「あたし」を「つめたい態度をとられても、相手のことを考えている」一途な人物と評価し、「足立伸吾」は、「つめたくしすぎ」と悪く、「勝呂友紀」は、「すごすぎる」と良く評価していたことが分かる。この初読の読みは、「あたし」が「足立伸吾」と「勝呂友紀」を対比させることで、「足立伸吾」は悪い部分、「勝呂友紀」はよい部分を強調するとともに、自分のことについては、「本当にだめってわかるまでは、がんばろう。」のように「足立伸吾」に何をされてもあきらめない自分を強調する「語り」に取り込まれているからであると考えられる<sup>5</sup>。一方、授業後には「わざと足立を下げて勝呂を上げる書き方をしていたり」、「悲劇のヒロインぶっている」といったように「あたし」の物語行為を批評する読みに変容し、「足立伸吾」、「勝呂友紀」についても「あたしが悪いのではないか」、「100%悪くないわけじゃないけど、あたしにも非がある」のように「あたし」の言動を批判しながら「足立伸吾」を評価したり、「あくまでも「当たり前」のこと」と「勝呂友紀」の言動を評価

し直していることが分かる。

(2) 学習者ノリタカの学び

次に、ノリタカは、初読とふりかえりを**記述3**のように記述していた。

《記述3》ノリタカの初読の感想・ふりかえりの記述

初読：男子二人はどちらも恥ずかしがりやだと思ったが、好かれるか嫌われるかは行動にすごく出ていると感じた。  
 ふりかえり：最初を感じたことを忘れないようにする。読むときの自分自身の感情に左右されないようにする

このように初読とふりかえりの両方で、「語り」概念に関わる事項についての記述がみられないため、ノリタカはレベル1から変化しなかったと考えられる。

しかし、登場人物に対する好感度とその理由についての記述では、**表7・記述4**のように「語りの視点」や「語りの場」に着目した読みをしていると考えられる記述がみられた。

表7 ノリタカの登場人物に対する好感度の授業前後の状況

	あたし	足立伸吾	勝呂友紀
初読	40	20	85
授業後	35	30	75

《記述4》ノリタカの好感度の理由についての記述

あたし 初読	「数学コンクール」と一回目に言った時の反応があんまりだったのに二回目も言う感じが気になる
あたし 第8時後	プライドが高い。自分をかわいそうに見せている。
足立伸吾 初読	食べ物を残したり、遅れる連絡をしないのは、人としてきちんとするところができてないと思ったから。
足立伸吾 第6時後	割としょうがない部分があった。ただ残すのは良くないと思う。
勝呂友紀 初読	一つ一つがきちんとしていた。数学の金賞を見せびらかしたりしないところ
勝呂友紀 第6時後	当たり前のことをしているだけのようだが、できない人もたくさんいると思ったから

この記述からは、初読の段階では、「あたし」を「二回も言う感じが気になる」と物語内容に着目して評価し、「足立伸吾」を「きちんとするところができていない」と、「勝呂友紀」を「きちんとしていた」と評価している。この読みが授業後には「あたし」について「自分をかわいそうに見せている」と物語行為に着目して評価するように変化し、「足立伸吾」を「割としょうがない」、「勝呂友紀」を「当たり前のことをしているだけ」と「語りの視点」を踏まえた読みに変容させていることが分かる。このことから、ふりかえりにおいて「語り」概念に関する記述は見られないものの、学習活動の中ではノリタカも「語り」概念を理解し、「語り」を踏まえた読みをすることが出来ていたと考えられる。

(3) 学習者の記述の変容に寄与した活動

これらの学習者の読みの変容・「語り」概念の獲得に寄与した学習活動は主に二つあると考えられる。

一つ目は、第2時～6時の「語りの視点」を踏まえた活動である。第3時の担当人物の視点に立って回想文を書く活動においてタマオ・ノリタカはそれぞれ**記述5・記述6**のように記述していた。

### 《記述5》タマオの作成した回想文

担当人物：足立伸吾 回想する時点：受験が終わった直後

受験が終わった。そして第一志望の大学に合格することが出来た。僕は目標ができるとその事だけにしか集中できなくなる性格だ。受験期に一年の「加部千晶」という人から告白されて、断る理由もなかったのだから、付き合うことにした。僕は今までそんなに恋愛経験がなかったから、僕は加部さんにどうやって接すればよいかはわからなかった。…中略…僕が図書館で勉強しようとしたら加部さんも着いてくる（ママ）というので一緒に勉強することにした。僕は正直断りたかった。勉強は一人でしたい。加部さんの持っているペンは一向に動く気配がなかった。考え事をしていただろうか。ぼーっとしていて可愛いと思ったけど、それ以上に何をしに来たのだろうという疑問の方が大きかった。なんで一緒に図書館に来たんだっけ。勉強の邪魔したかったのかな。考えれば考えるほど無駄な気がした。

クリスマス直前、僕は「受験勉強が忙しい」というのを口実に彼女と別れることにした。案の定、しつこくヨリを戻したいと迫ってきたが、全て断った。「受験」という目標が目の前にあるのに彼女のことを考える暇も気力もなかったからだ。…中略…僕のために頑張ってくれていたのに申し訳ない。恋愛経験が全くない僕には受験期に付き合うことはどんな問題よりも難しかった。辛い思いをさせてごめん。どうか僕以外の人とお幸せに。

### 《記述6》ノリタカの作成した回想文

担当人物：勝呂友紀 回想する時点：受験が終わった直後

大学での講義が終わり、休けい時間になった。勝呂はある一人の女性のことを思い出そうとしていた。だが、顔も名前も思い出せない。なぜだろう。一年生のときに同学年の人のフルネームを全部覚えたはずなのに。…中略…神社であったこと、何かと数学コンクールと結びつけてきたこと、一緒にお弁当を食べたこと、そのときたべてきたものなどの外部の情報のことはぼんやりだがおぼえている。…後略…

これらの記述からは、タマオは初読の読みから「足立伸吾」の視点に立つことで「恋愛経験がなかった」、「正直断りたかった」のように恋愛経験が乏しく、断ることが苦手な「足立伸吾」像を読み取るとともに、初読の段階では「相手のことを考えているから嫌いになれない。」と評価していた「あたし」の行動を「勉強の邪魔したかったのかな」、「案の定、しつこくヨリを戻したいと迫ってきた」のように「足立伸吾」の目線から批判するように変化していることが分かる。また、ノリタカは、初読で「数学コンクール」と二回目も言う感じが気になる」と書いていたものを「何かと数学コンクールと結びつけてきた」などと「勝呂友紀」の視点から表現するとともに、「勝呂友紀」にとっては、「あたし」との出来事ははっきりと覚えていない程度のものであったことを読み取っていると考えられる。

この活動に加えて第6時の担当人物の視点から「弁解」と「謙遜」をする活動では、この「語りの視点」を踏まえた読みをさらに発展させている。ここでは、この活動において典型的な発言だったと考えられる**発言1**と**発言2**の二つを示す。**発言2**はノリタカのグループの発言である。

### 《発言1》「足立伸吾」グループ3の発言

私たちが言いたいのは、「あたし」にもこんな落ち度があったのだ、というのを発表したいと思います。まず、「あたし」は「足立」が受験生なのにもかかわらず、しつこくメールをとっていたり、会おうなどとしていたっていうので、「あたし」は受験生で勉強に集中したいのに、そういう「足立」の気持ちを察することができずに、自分の要求を押し付けていたところがあったんじゃないかなって印象がありました。彼はみんなも感じているように優柔不断なところがあります。自分で断ることが苦手です。それで「あたし」は彼が自分で断ることが苦手なのをいいようにとらえて、彼が断わらなかったら

全部自分の要求をしようとしていたところがみえました。「あたし」はちょっと自分本位なところがあって、そこに「足立」が嫌気をさしたのも共感できるかなとおもいます。で、えーと、ピクニックで食べ残しがあったっていうのがあったんですけど、「あたし」は以前に、ピクニックの前に、「足立」の嫌いなものを聞いていたのかっていうのが、ちょっと私的に気になって、嫌いなものを聞いていなかったら、少し「あたし」も落ち度があったんじゃないかなと思いました。

「足立伸吾グループ3」は、「あたし」の視点ではあまり語られていない、「あたし」が自分中心に行動してしまう姿や、「足立伸吾」の言動を都合よく解釈してしまう「あたし」の姿を読み取っている。また、ピクニックでの出来事についても、「ピクニックの前に、「足立」の嫌いなものを聞いていたのか」と、コミュニケーションを十分にとっていなかった二人の姿を読み取っている。

### 《発言2》ノリタカのグループの発言

「勝呂友樹」の人物像は、「誠実」「頭いい」「理系」「コミュニケーションが苦手」で、好感度が高い人に対する謙遜はこれしか思いつきませんでした。ご飯をきれいに食べたり、「あたし」への態度も、初対面だし当たり前のこと当たり前の反応をただけであって、「あたし」だからっていうのじゃなくて、初対面だからで、「ひきつった笑い方」とか笑ってたのは和むようにじゃなくて、気まずいからとか、いじめられとった昔を思い出したくないからとかでわらっていたっていうのしか出ませんでした。

「勝呂友紀グループ2」は、「当たり前の反応をただけであって」や「気まずいからとか、いじめられとった昔を思い出したくないから」笑っていたというように、「勝呂友紀」は「あたし」に特別な言動をとっていたのではなく、自分の当たり前の行動をしていただけであるということを読み取っている。

これらの「語りの視点」を踏まえた活動や他グループの発表を聞くことで、タマオ・ノリタカは「足立伸吾」、「勝呂友紀」の人物像を捉えるとともに、「好き嫌いも聞かずにごはんを作ってきたら残されて嫌だっていうのはおかしい」、「あたしだから優しくした訳ではない」といったように読みを変容させていったと考えられる。また、これらの読みの変容は「あたし」の「語り」に取り込まれていた自分に気づくことにつながる。この気づきが「あたし」の好感度の理由について、タマオが「足立を下げて勝呂を上げる書き方をしていたり」などと「あたし」の「語り」方に関する記述につながったと考えられる。

二つ目は、第7, 8時で行った。「語りの場」に着目した読みをする活動である。タマオのグループはこの活動において**発言3**のように発言している。

### 《発言3》タマオのグループの発言

えっと、新しい好きな人が出来たり、気になる人が出来た時に、「勝呂」のことを好きになったことを認めたくなかったりとか、あの、「あたし」自身が恋愛体質だったり、恋愛するときのプライドも高かったり、「足立」を悪く書くこと、悪く言う事によって悲劇のヒロインを演じているんだと思いました。

また、他のグループの典型的な発言として**発言4**のようなものがある。

### 《発言4》グループ1の発言

はい、えーと、私たちが考えた、いつ回想したかっていうのは、クリスマス直前だと思います。その理由は二つあって、その一、「あたし」にとっていい人は「勝呂」だけのはずなのに、「足立」がたくさん書かれているのはやっぱりクリスマス直前にふられているから、そのクリスマス直前になった今で、その一、あー、去年はあんなクリスマスだったなとかいやだったなっていう思いをたくさん思い返しちゃったからっていうの…中略…なぜ「足立」が悪く見えて、「勝呂」が良く見えるかっていうのは、やっぱり「足立」とはクリスマス直前に会えないとかさんざん理由言われるのと、クリスマスは家で



過ごしたっていうので、念願の彼氏とのクリスマスを過ごすっていうのはかなえられていなくて、やっぱり「あたし」にとって、「足立」はいやなことをされた人っていうのもあって、その一、自分が嫌なところとかを誇張したからです。で、「勝呂」が良く見えたのは、その一、どっか私たちに「勝呂」と過ごしていたらもっといいクリスマスになったよねっていうのを共感してほしかったのと、あと、それです。

これらのグループの発言からは、「語りの場」を考えることによって、「あたし」の「認めたくない」、「共感してほしい」といった「語り」の意図や目的を捉えるとともに、「悲劇のヒロインを演じている」、「自分が嫌なところとかを誇張した」といったように「あたし」の物語行為を捉えるとともにそれを批評していることが分かる。この活動や他のグループの発表を聞くことを通して、タマオの「足立は別に悪くなかったのかもしれない」、「悲劇のヒロインぶっている」、ノリタカの「自分をかわいそうに見せている」といった「あたし」の物語行為を批評する記述に繋がったと考えられる。そしてこれらの読みの変容がふりかえりで記述された「語り」についての言及につながったと考えられる。

## Ⅶ 本実践の成果と課題

本実践の成果と課題を述べる。「ほねとたね」の登場人物に対する好感度の変化と初読・ふりかえりの記述から、学習者は初読の段階では物語内容のみに着目した読みをしていたが、本実践を通して「語り」概念を獲得することができたことがわかった。また、「語りの視点」だけでなく、「語りの場」にも着目した活動を取り入れることによって、学習者は「語り手」の物語行為を捉え、それを批評する読みをすることができていたことが分かった。よって、本実践は高校段階における「語り」の導入として有効であると検証することができた。

一方で、課題も残されている。それは、ふりかえりにおいてタマオのように「語りの視点」のみを記述した学習者が多くいたことである。これは、「語りの場」よりも「語りの視点」に着目した活動の方に重きを置く時間も長く、回想文を書くという手立ても学習者にとってあまり経験のない活動であったという要因が考えられる。そこで、今後は「語りの場」を中心に扱う学習開発やそれ以外の「語り」概念に関わる事項の学習開発とその有効性を検討していきたい。

## 参考・引用文献

- 青柳悦子(2001)「あるようなないような気配と触覚のパラロジカル・ワールド」  
土田知則・青柳悦子『文学理論のプラクティス 物語・アイデンティティ・越境』新曜社, pp. 198-222
- 花崎明日香(2020)「文学的文章の読みを深める高等学校国語科学習指導の工夫」  
『中等教育研究紀要』60, pp. 156-161
- 久田義純(2023)「中学校国語科授業における「語り」概念習得のための指導方法の開発—日記創作の活用と「ごんぎつね」の語りに着目した実践から—」  
『国語科教育』93, pp. 14-22
- 土方洋一(2011)『物語のレッスン—読むための準備体操—』青簡舎
- 池田匡史・武田裕司(2015)「川上弘美「水かまきり」の教材性の検討—「ディス・コミュニケーション」を視座として—」『論叢国語教育学』11, pp. 40-50



- 幾田伸司 (2015) 「物語の語り手を批評するための国語科教材研究の一観点」『鳴門教育大学研究紀要』30, pp. 288-297
- 小柘雅典 (1998) 「< 語りの構造 > を踏まえた < 読み > — 古文の授業構築のために」『国語教育研究』41, pp. 43-57
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- 村高聡子 (2019) 「語りに着目した学習指導の効果—「鏡」(村上春樹) の場合—」『広島大学付属中・高等学校中等教育研究紀要』66, pp. 11-20
- プリンス, ジェラルド著, 遠藤健一訳 (1996) 『物語論の位相—物語の形式と機能—』松柏社
- 鈴木愛理 (2012) 「現代小説の教材価値に関する研究—川上弘美「神様」「神様 2011」を中心として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』61, pp. 123-132
- 武田裕司 (2016) 「「語り手」に着目して文学的文章を読むことの意義—小・中学生の「蜘蛛の糸」に対する反応分析を通して—」『日本教科教育学会誌』39(3), pp. 51-62
- 丹藤博文 (2015) 「教室で読むための語り分析」『国語国文学報』73, pp. 35-51
- 寺田守 (2015) 「語り〈読むことにおける〉」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書, p. 142

## 註

<sup>1</sup> 「語り手は、同時に潜在的な聞き手(listener)を前提として」(土方, 2011, p. 109) いる概念であることを踏まえると、「物語テキストは、語り手が語った言葉を、読者が読む(聞く)ことで成立する。このとき、読者は基本的には語り手が語る言葉を信頼している。しかし、語り手は意図的にせよ無意識的にせよ、何を語るか、どのように語るかといった何らかの選択を行って出来事を提示している」(幾田, 2015, p. 228) といえる。このように、語り手は語る際に何らかの選択を行っているのであれば、なぜ物語内容の世界から何日後に、どのような場所・機会でも語り手は語っているのか、あるいは物語内容の世界のどのような事象を語らずにいるのか、それを語るのはいつになるのかといった「語りの場」を議論する必要がある(寺田, 2015)。それは、「語り手」の人物像や「語り」の目的を明らかにすることになる(プリンス, 1996)からである。この「語りの場」に着目した読みをすることで、学習者は「語り手」の物語行為をより意識することになると考えられる。

<sup>2</sup> 「語り」をめぐる段階性については、武田(2016)の反応調査によって小学校四年生段階から「語り手」への意識が窺える反応、小学校六年生で「語り手」の語る「作品の表現や作品構造」への意識が窺える反応、「語り手」の立場性への特に批判的な反応が認められることが認められている。

<sup>3</sup> 「あたし」が「足立伸吾」に告白し夏休みにはピクニックをするも、クリスマスの直前にふられる。「あたし」は諦めずに会う約束をするが「足立伸吾」は

約束の場所に現れない。その時「勝呂友紀」がやって来てお弁当と一緒に食べることになる。「あたし」は「勝呂友紀」と「恋愛とか、するかな」と思うが、「勝呂友紀」はアメリカの大学に編入してしまうというストーリーである。

<sup>4</sup> 「あたし」が「数学コンクール」という肩書で「勝呂友紀」を見ていることは後の「だってあたし、数学金メダル取った子となんて」という語りにも表れていると考えられる。

<sup>5</sup> この傾向は、他の学習者でも同様で、「ほんの少しの動作や小さな事でその人の性格や考え方がすごく出ていることが分かりました。特にお弁当のシーンでは両方の男の子を同じように食べている為比較しやすく、善し（勝呂友紀）悪し（足立伸吾）がとても分かりやすかった。」「足立と付き合っ、我慢していたのも、彼の嫌なところも受け入れてようとしていた姿勢に感動。」と記述している学習者が存在していた。

---

Development of Learning Focusing on the Perspective of "The Situation Narrated" in Japanese Language Arts in High School:

A Lesson for *Hone to Tane* by KAWAKAMI Hiromi

MOTOMURA Sota \*1, MAKINO Shigeko \*2, IKEDA Masafumi \*2

Recently, the instructional theory of reading literary texts has been focusing on "narrative," Furthermore its practice has been reported at the high school level. On the other hand, the lack of accumulation of specific instructional strategies for "narrative" and the lack of accumulation of practices for developing "narrative" learning at the high school level are considered issues in Japanese language arts education research. Therefore, the purpose of this study was to develop a practice that aims to help learners acquire the concept of "narrative," especially a reading perspective that focuses on not only the "narrative perspective" but also the "situation narrated," at the high school level, and to actually develop this practice and verify its value. The specific strategy was to use *Hone to Tane* written by Kawakami Hiromi as the teaching material, and to consider the "situation narrated" after the learners' evaluation of the likeability toward each character in the teaching material and the writing of reminiscences from the characters' perspectives. The results suggest that specific products were obtained that show that learners were able to critique the "narrative" by focusing on the "situation narrated."

Keywords: Reading, Japanese Language (Literature), Literary texts, "Narrative", "Narrator"

\*1 Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

小学校教師の社会科観の形成過程に関する研究  
—初任期教師に着目して—

福田 友香 桑原 敏典

Study on the Process of Formation of Elementary School Teachers' perspective on Social Studies  
-Focusing on rookie teachers-

FUKUTA Yuka, KUWABARA Toshinori

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 小学校教師の社会科観の形成過程に関する研究

— 初任期教師に着目して —

福田 友香※1 桑原 敏典※2

本研究は、初任期の小学校教師が何を拠り所として社会科観を形成しているのか、また自身の社会科観をどのように発展させていこうとしているのかを明らかにしようとするものである。調査の結果、初任期小学校教師は、大学時代の卒業論文を書くために所属したゼミでの学びが核となり、日々の授業での子供観察や教材研究、生徒指導の経験など、新しい経験や価値観に出会うことを通して不足している部分を補いながら自身の社会科観を形成しており、社会科観は流動的であることが明らかになった。また、社会科を通して育てたい子供像については、教師のよりよい未来社会への志向が、社会科の役割に対する考えの核となっており、社会科を生徒指導や生活指導と密接に関連する教科であると認識していた。

キーワード：小学校教師，社会科観，インタビュー，初任期教師，教師のゲートキーピング

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I はじめに

本研究は、初任期の小学校教師が何を拠り所として社会科観を形成しているのか、また自身の社会科観をどのように発展させていこうとしているのかについて、初任期小学校教師に対するインタビュー調査に基づいて実証的に明らかにしようとするものである。

近年の社会科教育研究や教師教育研究の成果から、教科書やカリキュラムに必ずしも縛られない、自立した存在として授業を作り上げていくゲートキーパーとしての教師の役割やその意義が明らかになっている。このことから、教師がもつ社会科教科観や授業観は日々の授業内容や授業の目標に大きな影響を与えていると考えられる。また、教師の教科観に関する研究は、教科担任制である中学校や高等学校の教師を対象として行われるものが多い。しかし、現在の小学校の現場では、教師が1年目から担任をもち、教師が複数の教科指導を担っている。初任期の小学校教師であっても、自立した存在である教師が日々の授業に影響を与えていることから、初任期小学校教師がもつ教科観とその形成背景を明らかにする必要がある。

### II 教師の社会科観に関する先行研究の特質と課題

#### 1 社会科教師の教科観に関する研究の特質と課題

教師のもつ社会科観について明らかにした研究として、岡島（2018）と村井（2014）がある。岡島（2018）の中学校社会科教師を対象として教師の社会科教科観を明らかにした研究では、教科観は教師が何に重点をおいて授業を構成するかによって違いが見られることを指摘し、そこでは社会科観の多層性と重層性が示されている。岡島（2018）において、中学校社会科教師が社会科授業の目的について語る際に、「将来どのような市民になって欲しいか」というところから、「中学生としてどのような力をつけるべきか」を導き出し、そのためには「どのような社会科授業が求められているか」という視点で語る多層的な社会科観をもつ教師と、「どのような中学生になって欲しいか」という点から語り始め、社会科だけでなく特別活動など「学校の他の教育活動でも育成すべき資質・能力」として考えて語る重層的な社会科観をもつ教師とが存在することが明らかにされている。

村井（2014）の高等学校地理歴史科教師を対象とした教師の歴史教育観とその形成要因を明らかにした研究では、教師の歴史教育観の形成要因として、教師が出会った生徒、歴史的な社会事象、教師が修得した学問が影響していることが示されている。

岡島や村井らの研究では、中学校または高等学校において社会科、地理歴史科という教科を専門として授業を行う教師を対象としており、調査対象者である教師は、中学校や高校在学時から社会科で扱う内容に興味・関心をもっている。また、大学在学時においても、社会科に関連する学問を学んでいるという共通点がある。加えて、調査対象者は中堅期～ベテランの教師であるため、これまでの経験を踏まえて形成された社会科観の様相や形成要因を明らかにしている。しかし、様々な経験を経て作り上げられた社会科観だけでなく、社会科観を形成していく過程であると考えられる初任期教師のもつ社会科観についても明らかにすることで、教師がどのように社会科観を形成していくのかを明らかにすることができる。

## 2 小学校教師の社会科観に関する研究の特質と課題

小学校教師がもつ社会科観について明らかにした研究は、渡部・川崎（2013）と張（2022）がある。渡部・川崎（2013）では、小学校教師の年齢・教職歴が社会科授業の実態や意識に与える影響について明らかにし、教職歴や年齢の要因よりも、研究教科を社会科としている、在学時に社会科を専門としていた教師が、教師の教授・学習活動に対する意識や取り組みに急速な変化をもたらすことを示した。

また、張（2022）では、小学校社会科教師の教材開発に着目して教師の教材観の変容を明らかにし、教師は社会と子供の2つの志向の軸を往還しながら自らの立ち位置を調整して教材開発を行っていることを示した。

渡部・川崎（2013）や張（2022）の研究は、小学校教師を対象としたものである。学級担任制であり、担任教師が複数の教科を指導する小学校においても、教師が行う社会科授業や社会科に対する意識を成長させるうえで、社会科を研



究教科としたり，自主的に社会科について自己研鑽を行ったりすることが大きく影響すると推察される。しかし，小学校においてもスティーブン・J・ソーンソンの示す，教師はゲートキーピングの役割を持っているという考え方を反映すると，小学校教師のもつ社会科観の様相を明らかにするためには，社会科を研究教科としたり，大学時に社会科について深く学んだりした経験のない教師がもつ社会科観についても明らかにする必要がある。

### Ⅲ 小学校教師の社会科観に関する調査

#### 1 調査対象

本研究の対象者は教職歴1～3年目の初任期小学校教師であり，社会科を教えた経験のある教師とした。インタビュー対象者3名の教師のプロフィールは表1のとおりである。この3名の初任期小学校教師は，公立学校に勤務している教師であり大学時代は教育学部に所属している。各教師は大学時代，大学院時代に教育学部においてゼミでは，A教師は社会科教育学を学び，B教師は自然地理学を学び，C教師は教育心理学を学んだ教師である。

表1 インタビュー対象者のプロフィール（調査当時）

	性別	教職歴	社会科を教えた経験のある学年	最終学歴
A	女	2年（講師1年，教諭1年）	第3学年	修士
B	男	2年	第4学年，第5学年	学士
C	男	2年	第3学年，第4学年	学士

#### 2 調査方法

現職の小学校教師を対象に聞き取り調査を実施した。聞き取り調査では半構造化インタビューを行い，教師の自由な語りを求めた。インタビュー時間は1人あたり50分～60分である。インタビュー項目は表2のとおりであり，教師の語りの流れに沿うように随時質問の順番を変えて行った。調査は，所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得て行っている。

表2 インタビュー項目

① プロフィール
② 普段の社会科授業について
③ 社会科の目標や役割について
④ 社会科を通してどのような子供を育てたいか

#### 3 データ分析の方法

本研究は，解釈的客観主義アプローチの立場をとる。桜井（2002）において，解釈的客観主義アプローチとは，帰納論的な推論を基本にしながら，語りを解釈し，ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的事実を明らかにしようとするものと定義されている。本研究の分析方法は，S・B・メリアム（2004）を参照し，データのたえざる比較法によって暫定的な理論構築という方法でデータ分析を行った。

本研究における社会科観は、村井、岡島にならい、「教育方法、教育内容、教育方法、科目編成を含めて、その教科をどのように捉えているかの総称」とする。

#### IV 初任期小学校教師の社会科観に関する調査

##### 1 初任期小学校教師の社会科観

###### (1) 民主主義社会の形成者育成を目指す教師—A 教師の場合—

A 教師は、教職歴 3 年目の教師で 1 年目は非常勤講師として勤務、2 年目は第 3 学年を担当している。大学・大学院ともに教育学部に所属し、社会科教育学を専門として学んでいる。

以下、資料 1 が A 教師のインタビューデータの抜粋である。質は質問者の問いである。(以下、資料 3 まで同じ)。

###### 資料 1 A 教師のインタビューデータ

質：普段どんな感じの授業をされてるっていうことを教えてもらえたりとかできますか。

A：小学校 3 年生で基本的には地域学習。①できれば理想としては、地域のことをしっかり教材研究した上で子供達に、ちゃんと地域の方と交流を持つ場を設けてやっていきたいところなんですけど、自分の経験値だったり、自分が生まれ育った市と隣の市に勤めているので、自分自身、教材研究が浅くて、なかなか教科書通りに近いような授業を 1 年間してきたかなと思います。

(中略)

質：経験とか地域との交流は学年によらずやっていきたいなと思われている感じですか。

A：そうですね、特に小学校 3, 4, 5, 6 関係なくできる時数と機会があるならやっていただけらなと思います。先生方とも話してて 1 個思うのは、子供たち経験が少なくて、子供だから少ないのは当たり前なんですけど。家でゲームする時間とかが長かったり、外遊びで田舎の子供たちみたいなのもだんだん減ってきてるのかなって。②地域の人と関わる機会も多分減ってきて子供会もあるとこないところあったりするんで、なんかそういうところで授業をしても経験の差がでる。やっぱその経験の場を保証するっていう意味での、学校にせっかく来ているので、まあ学年は関係なくそういう機会を作ってあげれるっていうのも私たちの立場でできることなのかなと思うので。

(中略)

質：小学校の社会科の中で、どんな授業が理想と思ってますか。

A：小学校で授業をやってみて。今年 1 年間で思ってたのと違うなあって時とかもあって、まだ悩んでるんですけど。

質：思ってたのと違うな—っていうのはなんか。

A：中高を見てたのが多いのもあるかもしれないんですけど、(大学の)先生とかそうなのかもしれないけど、③基本なぜっていう問いがあってそれについて調べていく。最終的に自分なりの答えが出る社会科が基本として学んできてはいるんですけど。④小学生でそれやるの難しいなって思ってるところがちょっとあって。

(中略)

質：1 つのなぜを問うために それにつながるちっちゃい問いというか、どのように、にな

るのかもしれないですけど。どのようにがいっぱい、なぜに繋がっていくみたいな、そういうイメージですか。

A : そうですね。そういう形になっちゃうのかなって考えてます。⑤でもそれって、結局それはね、教師主導ではある。子供からなぜが出てくるわけではない。まあそこはほんとは仕組みなきやいけないとこなのかもしれないけど。なんか知識を知らない、全く分からない状態で、なぜの課題を考えるのかなあみたいなの。こっちがどれだけ動機づけをしたところで、火事を早く消すためにいろいろやってるって事を知らない状態で、なんでそんなことするのっていう風にはならないんじゃないかなって。なんか今年やってみて分からなくなって。だから理想な社会科って言われると、ざっくり言うと研究中なんですけど。でも、授業の中で経験して行って、経験値も高めて行ってほしいし、でもやっぱり中高のこととかを考えたら、まあそりゃ後の学年、高学年、中学生、高校生で実際社会に出る時ってことを考えたら、まあ身近な話題と今習ったことを結びつけたり、自分が今習ったことをただ知識として知るだけじゃなくて、先生から出された時でもいいかもしれない、先生の発問で考えたとしても良いと思うんで。

(中略)

A : なんか小学校の時に先生主導でもいいから、そうやってこう何でそうなってるのかとかを考える機会を持っておかないと、なんか中学校高校でそれを自分で使って考えなさいみたいな授業が行われても。見つけられたとしても、そこから先をこういろいろ関連付けて、地域の人と警察官とか。ここがこう思って動いていたから、こっちはそうやってるんじゃないかとかっていうのを頭の中でこう自分で整理しながら考えていくっていうのが難しくなってくるのかなって思ってる。

(中略)

質 : なんか総合と社会科ってなんかこう、どういうふうになんか違いではないですけど、その二つの教科にそれぞれどういう特徴があってどんな役割があってみたいな。

A : そうですね。⑥簡単に言ったら私が今違うなって思うのは、社会科はやっぱり、もちろんそのやってる人の想いとか願いとか勉強するけど、結局事実、社会的な事象のその事実がすごい大事なのかなって、そこが知識・技能とつながってくるし、知識としてそこを押さえておくっていうのがまず大前提なのかなって思ってます。⑦だから、地域差はそんなに、調べる地域が違うだけで、人口が変化していることとか、人口が変化したらどうなるんだっていうところとかは、それって多分ある程度一般的な理論で説明出来ることに社会科のことは結構消化できる事が多いのかなって思うけど。だから教科書とかで教える通り教えてもいい。地域がね、島とかの所とかもやりたくても全部はできないと思うから、それで覚えてもいいかなと思うんですけど。

(中略)

質 : 小学校の社会科っていう教科の中でどんな子供を育てたいなあっていうふうに考えていらっしゃるんですか。

A : ⑧社会に限らずかもしれないんですけど、自分で疑問をもったことを、自分で追究していきける、あ、友達の力とかは借りていいんですけど。友達の力を借りるっていう力も含めて、自分で気になったこと、これって本当にそうなのかなっていう疑問をもって、それを調べて、自分なりの答えを出せる子に。⑨私が担任する1年間とかでじゃなく

て、まあ将来的にそうなってくれたら嬉しいなあと思いつつながら、授業をやっているなあ

と。  
質：結構自分なりの答えを出せるっていうのだったり、自分の言葉でっていうことだったり、自分で考えられるっていうのが結構今までのお話の中で上がってたかなと思うんですけど、大事にしようと思うようになったきっかけとかって。

A：なんかいろんな世界を見ないと分かんないことなんだと思うんですけど、自分が育てる環境がずっと当たり前だと思つたら。⑩なんか例えばヤングケアラーの子とかって不利益を被ったり、まあ嫌じゃないかもしれないけど、自分の権利をうまく使えてなかったりするじゃないですか。それをまずそういう権利があるんだっていうのを知っとくことも大前提として大事なんですけど、なんかそれが違うんだってなった時に、それが違うと思う理由とかをちゃんと伝えないと、それか理由を伝えないにしろ持っていないと多分動けないから。直したいなってなった時とかも、それが当たり前じゃないけど。どれが一番いいんかなっていうのを自分の中で考えたり、まあ相手がどう思っているのかを考えながらできた方が。

(中略)

質：やっぱり小学校の時から基礎を作るみたいなそんなイメージですか。

A：そうですね、基礎をつくるっていうのもあるし、⑪やっぱもう学校に行ってる時点で人間関係発生してるし、ちっちゃい社会が発生してるから。その中で自分たちでよりよくしていくような、まあある程度喧嘩しないようにはとか、誰かが損しないようにとか配慮できるためには、自分でそれなりに子供ながらの考えでいいから。あとこっちがいいんだっていうその理由は、なんとなくこの人がしてるからこうするじゃなくて、まあその人を見るからに優秀できっとこの人がやってるなら間違いないだろうっていうのも1個いいと思うんですけど真似をするっていうのも。でも考えれるんだつたら自分はたぶんこの人はこっちをしたほうがいいよとか、こっちの方がみんな仲良く遊べるとかそういうのを考える力でもあるのかなと思うので。なんか社会だけじゃなくていろんな場面で自分なりに考えをもって進んでいってほしいなって思うし、それが大人になるにつれて社会の問題とかを考えるとそれが基礎になって、自分と友達の関係程度のことじゃないですか、範囲として。じゃあそれが中高となった時に、学校全体、人のことを、日本のこととかって考える子はそうやってこの基礎になっていくのかな。

下線①「地域の方と交流を持つ場を設けてやっていきたい」、下線③「基本なぞっていう問いがあって、それについて調べていく。最終的に自分なりの答えが出る社会科が基本」のように、A 教師は理想とする社会科授業は地域との交流や体験を伴ったものである必要があると考えており、大学や大学院時代に学んだ社会科授業理論を実践しようとしている。しかし、下線⑥「結局事実、社会的な事象のその事実がすごい大事なのかなって」、下線⑦「一般的な理論で説明出来ることに社会科のことは結構消化できる事が多いのかな」という言葉のように、特に第3学年の地域を学ぶ単元においても社会科授業では、一般的な理論で説明できる知識を学ぶことが社会科の目標であると考えていることが分かる。そして下線②「授業をしてても経験の差がでる。」、下線④「小学生で

それやるの難しいなって思ってるところがあって。」、下線⑤「教師主導ではある。子供からなぜが出てくるわけではない。」という言葉から、理想の授業を行う上での子供たちの生活経験の不足や教師主導の授業になってしまうことへの懸念が社会科授業実践の難しさの要因になっていることが分かる。

下線⑧「これって本当にそうなのかなっていう疑問をもって、それを調べて、自分なりの答えを出せる」子供を社会科を通して育てたいと考えているが、下線⑨「私が担任する1年間とかでじゃなくて、将来的にそうなってくれたら」、下線⑩「自分の権利をうまく使えてなかったりする」の言葉から、A教師は社会科で育てたい子供像について、子供たちが社会科授業を通して育ち、市民として社会に参加していく際のことと考えて社会科の目標を考えていることが推察される。そして、下線⑪「学校に行ってる時点で人間関係発生してるし、ちっちゃい社会が発生してるから、その中で自分たちでよりよくしていくような」というように、A教師は小学校を民主主義社会の縮図と考えており、その社会をよりよくしていくために自分で考え行動していく市民としての経験を子供たちに積んでほしいと考えていることを示している。A教師の社会科観は、学部や大学院時代に学んだ、授業や問いを構成する理論を応用しようとしながらも、目の前の子供たちに合わせて授業や問いを再構成しようとする授業観と、学校やクラスを社会の一部と捉えて、その中で、自分で考え行動していける市民を長期的な視野で育成しようとする育てたい子供観によって構成されていると言える。

## (2) 社会科学的な見方考え方の育成を目指す教師—B教師の場合—

B教師は教職歴2年目の教師で1年目は第4学年、2年目は第5学年を担任している。大学時代は教育学部に所属し、卒業論文を書くために所属したゼミでは自然地理学を学んでいる。

### 資料2 B教師のインタビューデータ

質：去年1年間こんな授業したなあとか一番印象に残ってる社会科の授業を教えてください。

B：それはあれだな。川、堤防、災害の学習をした災害について触れた時に、地形を読み取るっていう活動を入れたことがあって。水の流れとかこの川、堤防っていうのがどんな役割をしてるかとか、堤防がなんであるのかっていうことを学習のメインにおいて、それを発見させるっていうところを学習しました。その中でその堤防っていうのが実際どうなってるのかを見るために地理院地図ってのがあるんだけど、それを使って土地の高低差、その地図を使ってどこが高くどこが低いのかとかを子供たちで見つけながら堤防の役割っていうのを考える授業を1回したかな。それが一番心に残っています。

(中略)

質：なんかその授業の中でここは工夫したとか、あればお願いします。

B：それこそ濃淡の地図を使ったっていうところは工夫したところかなと思っていて。

(中略)



B : あの横に切った輪切り, なんていうのかな。あのなんかあるじゃないですか, 地面をこう切る地図。①地図っていうかそういう図も出せるけど, それをするとなんか地図を見させてる感じっていうか, 地図を見て学習するとかっていうその地理的な感覚を養うためにはそういう図じゃなくて, あえて使ったっていうところもあります。

(中略)

質 : B 先生が思ってる地理的感覚っていうのは具体的にはどういうものですか。

B : 僕はその地図とかその土地を見たときに, この土地が昔どんな使われ方してたのかなとか, なんで今こういう風に川があるのかなとか, ここの川にこの石が落ちてるのなんでかなとか, 今あるものを漠然とそうなんだなって思うんじゃないかと, その横に広がってる地形っていう, 今出てきてる地形っていうのの歴史を知るみたいな。地理っていうと横の広がり感覚がみんなあると思うんだけど。地図とか地理とかって横, 横に見るっていうかこのアメリカがあって日本があってその間に太平洋があつてみたいな, そういう横に見る感覚が強いと思うんですけど。②でも地理ってそうじゃなくて, その土地が今まで積んできた歴史が積み重なってその土地ができてから, その横の広がりだけでなく地理は縦のつながりもあるんだよっていうところに目を向けられるようになったら, その地理的感覚っていうのかわかんないんだけど, 地理に興味を持てるかなと思うし, そこで歴史と地理が絡んでくるからこそ社会科なんだろうなって思う。

質 : その大学の時のまあ勉強っていうかまあゼミのことでもいいし。そういうのが結構影響してると思う?

B : もろに影響してると思う。それこそさっきの, (大学の先生) になんで世界史ってやると思うっていう話をされたんだよね, いつか忘れたけど。できっぱり分かんない, はあ? とか思ってたけど。なんかその世界史の近現代史すごく大事だよって話をして。なんでかって言ったら, ③その近現代史があることで, そこからそれを学んで同じ失敗を繰り返さないみたいな話が確かあった気がするんだけど, その話を聞いて歴史って大事なんだなーって思ってた, その時はそれを聞いた時は地理と歴史は全然ひっつかないと思ったんだけど, (大学の先生) が地理は横だけでなく縦にも広がってるんだよって話を聞いた時に, あなるほどね歴史と地理って別個じゃなくてつながりあってるものなんだなーっていうのが, その繋がり分かった時にあーなんか面白いなって思った記憶がある。

(中略)

質 : もともと地理面白いなあって思ってたってことだったんですけど, そう思ったきっかけとかはありますか。

B : それは高校の地理の先生がすごく面白くて, あとはセンターって地理すごく僕得意だったんだけど, あの地理の問題って, 歴史とかって覚えたらそれを覚えてそれを使うみたいな並べ替えするみたいなのが多いんだけど, 地理だったらその覚えていることを使いながら, この要素とその要素とこの要素があるからこの問題のこの答えは絶対違うよねみたいな風にして。今持っている情報を組み合わせていって繋げていくことによって問題を解くみたいな問題が多かったのよ。自分の持っている情報を繋げていく感覚っていうのがすごく楽しかったのかな, 今思えばね。っていうのがあからそれを

やってみて地理が好き、まあそもそも授業が面白かったし、そういうふうな解き方ができるから地理の問題って面白いなと思ってその時から地理は好きだった。④だけど今は全然考え方が違うんだけど、問題を解くってということに関してはそういう面白さがあって地理に入ったけど、今はその縦と横のつながりってというのがすごい面白いなって思って地理をやってるってところはあるかな。

(中略)

質：小学校の先生ってやっぱり、ほぼ全教科を教えるっていう感じで、そういういろんな教科がある中でも小学校社会科が持つてる役割とかってどういう風なものがあるって思ってますか。

B：まあ社会科全般で言うとしたら、社会の仕組みを知ると、見方とか考え方なのかな結局は。見方とか考え方を育てるってところが一番大きいんじゃないかなと思って。まあどの教科でもそう言ったらそうかもしれないけど、社会科は特に具体的な事例が出されていて、例えばその普段何気なく見ていた横断歩道でも、こんな工夫があるんだなとかを知る。その日常生活の中で考える力、考える視点を持てるようになるのってやっぱり社会科の魅力じゃないかなと思ってるところがあるかな。

(中略)

質：社会科でいう見方・考え方ってどういうイメージですか。

B：それ結局さっきの地理の話に戻っちゃうんだけど、⑤今見えてるものから新しいものを見つけ出したりとか、今見えてるものを違う視点から見たら見え方が180°変わりましたみたいな。そういう一つの物事いろんな視点から見ることによって得られるこのことそれが見方だし、いろんな視点から見たものをじゃあこれどういう風に使っていくのかとかそれをたくさんある見方の中から、じゃあどういう風にしたらいいのっていうのが考え方になるんじゃないかなと思ってるかな。

(中略)

質：中学校や高校の社会科を考えたときに、小学校社会科っていうものの役割とか特徴とか、なんかこう思ってることとかあればお願いします。

B：小中高の違いね。⑥小学校は、どっちかっていったら知識量的にはすごく少ないから、その知識と知識の間を埋めるために、どうしても見方考え方を使う必要があるから、そこつながるんだよね。そこで繋げる意識っていうのがすごく強いかなと思う、その情報と情報とを。中学はその情報をつなげるっていう作業が情報量が増えてくるわけだからより細かく繋がっていくからそのつなぎ方も色々あるし、つながりも増えていくから、それこそ見方が増えてくると思うんだよね中学では。

(中略)

質：小学校の社会科っていう教科を通してどんな子供を育てたいと思ってますか。

B：⑦1つの物事をちゃんといろんなところから見れる人になってほしいなあっていうことかな。例えば、今誰かが誰かを殴りましたみたいな、で喧嘩がおきましたっていうと、殴った方が悪くて、殴られた方が可哀想っていう、それが一つの見方なんだけど。見方を変えるとなんでその子はそういうこと、殴ってしまったのかとか、その殴ってしまった背景にはその殴られた方がなんか嫌なこと言ったとか。⑧嫌なことを言った子も実は前に何かされたりとかっていうふうにして、完全にその行動だけじゃなくて、

裏というかその背景を読んでいくようなことが出来ると人間関係とか普段の生活も良くなっていくし。後は、いろんな視点から一つの物事を見れると、今すごい個性を大事にするってあるじゃない。例えば、障がいとか特性がある子たちがいると、その子たちが、行動だけを見ると教室飛び出たりとか、机ガンガン蹴ったりとかするんだけど、それは確かに周りからしたら嫌だなと思う子がいると思うんだけど。⑨そういう特性を受け入れていったりとかその人の個性を認めていったりするためには、1点からしか見ていなかったら、これがダメっていうふうに言ったらそれはもう見えないじゃない。そういう見方とかその人を見る力、人だけじゃなくてもいろんな物事を見る力は、1点だけじゃなくてほかの方向から見てその相手を認めていくことが必要だと思うから。その力を育てるには社会科はうってつけだよっていうふう思う。

下線①「地理的な感覚を養うためには」、下線②「横の広がりだけでなく地理は縦のつながりもある」のようにB教師は第4学年の社会科について、地理と歴史という2つを軸にして、特に「地理的感覚」の育成を目指して社会科授業を構成している。その背景には、下線③「地理は横だけでなく縦にも広がってるんだよって話を聞いた時に」、下線④「今はその縦と横のつながりっていうのがすごい面白いなって思って地理をやってる」のように、B教師は高校時代から地理分野の学習に面白さを見いだしていたが、大学時代の授業において地理と歴史のつながりを実感し、高校時代とは異なる地理の面白さを見いだしており、B教師が理想とする社会科授業において必要な要素となっている。B教師の語る「地理的感覚」と同じようにB教師の社会科観の中で重要な要素となっているのが、「見方・考え方」である。下線⑤「一つの物事いろんな視点から見ることで得られる」、下線⑥「どういう風に使っていくのか」、下線⑦「知識と知識の間を埋めるために」のように、様々な視点で物事を捉え、知識として授業で扱う事象間の因果関係を考えていく力を養うことが社会科の役割であり、重要な要素であると考えている。また、下線⑧「1つの物事をちゃんといろんなところから見れる人になってほしい」、下線⑨「その背景を読んでいく」、下線⑩「1点だけでなくほかの方向から見てその相手を認めていく」のように、社会科を通して育てたい子供像については、社会科で育成する多様な見方・考え方を学級生活や他者との関係づくりに応用できる姿を想定している。

以上のように、B教師の社会科観は、学部時代に学んだ「地理的感覚」などの社会科学的な理論を中心として社会認識形成を重視する授業観と、そこから得られる1つの物事を複数の視点から見て、どのように意思決定、行動するかを考える「見方・考え方」を、学級経営や生徒指導、人格形成などと関連付けて子供の能力を育成していくという育てたい子供観によって構成されている。

### (3) よりよい生活者の育成を目指す教師—C教師の場合—

C教師は教職歴2年目の教師で1年目は第3学年、2年目は第4学年の特別支援学級を担任してる。大学時代は教育学部に所属し、卒業論文を書くために所属したゼミでは教育心理学を学んでいる。大学時代に社会科について学んだのは必須科目であった授業のみである。

### 資料3 C教師のインタビューデータ

質：普段どんな社会科の授業してるか印象に残ってる授業とかでも。

C：印象に残ってるのは去年で言うと、昔の道具遊びみたいな、昔の人たちはどういうものをもって生活していたのかとか。例えば洗濯機が昔はどんな道具だったのかみたいなので、Chromebook って今あれでやるんやけど、それで調べ学習して新聞作ったり、子供らがこういう道具がありましたよってクラス全員に一人ずつが紹介していくみたいなのがあって。昔のおもちゃみたいなのも作ったんよね。それで、地域の人が実際に来ておもちゃ作りを指導してくれたんよ、なんかお偉いさんみたいな人が、地域のドンみたいな人が来て、その人をお願いしますって言って、一緒に子供に作り方とか教えてくれるみたいな。①なんか「うわー、地域と交流しているわ」と思った。「これが地域と繋がってる社会だな」って感じ。

質：それはどういうところで感じました？

C：②なんかやっぱり社会って外に、スーパーとかまちたんけんとか外に行くから、地域の人との交流がやっぱあるなあとは思ってたけど、実際に学校に来てもくれるんだというか、地域の人との協力が無かったらちょっと難しかったなあというか、子供が興味持ててなかったんじゃないかなっていうのを思ったり

(中略)

質：去年1年目でやってみるまでは社会科って、実習とかで社会やりましたか？

(中略)

C：③社会は勉強するのは好きだったけど教え方が分からなくて、何を教えて、何に気づかせたらいいのかなみたいな。算数とかやったら答えがあるじゃん。理科とかもまあ実験して、実験の結果決まるとるじゃん。社会はなんかね、社会ってむずって思って、何すればいいんって思って、教え方がちょっとイメージできなかつたね。

(中略)

質：ここ(授業をするうえで)一番頑張ってるやってますとか、ここが一番大事やなってなんかやってみて思ったな一みたいな。

C：④予想やね、絶対予想。予想なかったらなんか子供が合ってたじゃんとか、それ予想と違ったわみたいな反応がないから。子供自身も、これが有名なんですって終わるよりは、予想がどうだったかを確かめて授業になってるような感じがするかな。って指導の先生っていう人がいるんだけど、初任につく。その人も予想が大事だよって言ったから、確かになと思ってそれで。

(中略)

質：いろんな教科ある中で社会科の、社会科ってどんな教科って思ってる？

C：⑤そうだな、社会科は学校外での過ごし方というか生活の仕方を勉強できるんじゃないかなと思うかな。自分らの住んでる町のこと知るの大事だし、どこが危険とかそれでわかるだろうし、スーパーはこの辺にいっぱいあるから周りにも人が多いんだとか。自分らの町の様子が分かるような教科かな。それは他の教科にはないんじゃないかなと思う。⑥なんかいろんなジャンルの身近が詰まっているような感じっていう感じがするかな。水道とかごみとかかな。だから生活していくために要るような最低限のことをいっぱい勉強するような教科かな。

質：社会科でなんかどんな力つけてさせようとか、考える？

C：考えてないけど、自分で生活していくような力がついてるんじゃないかなと思う。  
ごみの行く末とかさ、それこそスーパーの陳列の工夫とかさ。⑦それを自分で考えれるようになったら生活しやすいんじゃないかな子供が。そういう力をつけさそうとは思ってないけど、ついていってるんじゃないかなと思う、見てて。

質：社会科を通してどんな子供を育てたいですか。

C：どんな子供を育てたい、これは難しいね。世の中のことをある程度知って、ある程度自分で生活できるような子供。普通に常識のあるような子供になったらそれでいいんじゃないかなと。⑧ほかの能力、文章を書くとかさ、計算するとかは別の教科に任せて、普通に生活するよう力をついた子供が育っていればいいんじゃないと思うけど。

質：普通に生活できるっていうのは？

C：世の中のこといろいろ知って、交通マナーとかもそうやし、道路標識こんながあるとかも社会やし、買い物の仕方とか、水道・ガスが、水道とか電気とかがどういう仕組みになってるのかとか、知った方が楽に生活できるんじゃないかと思うんじゃないけど。つらいやん何も知らなかったら。

質：そう思うきっかけって何ですか？

C：そう思うきっかけは、俺が社会小学校から好きだったから、これ社会で習ったなとかいうそういうのがずっとあったから小学校から。⑨この道路標識習ったなとか、こういう意味だったなとか。歩いとして、ばって見たら、ふってそういうのが出てきたりして、なんか生活に生きてるなとかいう多分実感しとったからだとは思。別に自分のクローンを作ろうとしとる訳じゃないけど、こういう自分みたいな、まあある程度知って、ある程度生活できた方が楽しいぜっていう、生きやすいぜっていうのはあるかな。、そういう経験が多分あったんだろうね小学校の時に。

下線①「これが地域と繋がってる社会だな」、下線②「子供が興味持ててなかったんじゃないかな」のように、C 教師は教職に就く以前から社会科授業を行ううえで必要であると漠然と考えていた「地域との交流」を行うことが、子供たちが意欲的に学びに向かっていく様子につながることを実感し、社会科には地域との交流が欠かせないものであると再認識していることが分かる。また、下線③「何を教えて、何に気づかせたらいいんかな」のように社会科の内容については自信をもつことができない部分があるように推察されるが、下線④「予想がどうだったかを確かめて授業になってるような感じがする」のように、社会科授業の指導方法については1年間の実践における子供の反応や先輩教師からのフィードバックを通して自身の社会科授業を確立しようとしている。

また、C 教師は社会科について下線⑤「生活の仕方を勉強できる」、下線⑥「いろんなジャンルの身近が詰まってるような感じ」のように、社会科の内容は子供の日常生活と密接に関連したものであると考えており、下線⑦「自分で考えれるようになったら」や下線⑧「普通に生活するよう力をついた子供が育っていればいい」のように、子供たちが社会の中でよりよい生活ができるように日常生活の中での事象や仕組みを自分で考えることができる力を社会科を通



して身につけさせたいと考えている。その背景には下線⑨「生活に生きてるなとかいう、多分実感しとったから」のように自身の経験から、社会科で学んだことが実生活に応用できると感じており、その点で社会科の面白さと教科としての役割を見いだしていることが推察される。

以上のようにC教師の社会科観は、子供の興味・関心を引き出すことや、子供の予想を軸にして社会科授業をつくる授業観と、子供の身近な生活を題材とした学びから、よりよい生活を作っていくことができる人を育てようとしている、育てたい子供観から構成されている。

## 2 考察

初任期小学校教師がもつ社会科観について語る際、大学時代の卒業論文を書くために所属したゼミでの学びが、初任期の小学校教師が社会科観を形成していくうえで大きな影響を与えていることが明らかになった。それは、初任期小学校教師が社会科観を形成する際に核とする論理となっていた。さらに、初任期小学校教師はそのような社会科観の核となる論理を持ちながらも、再構成していこうとしていた。調査を行った3名の初任期小学校教師は大学時代に所属したゼミでの学びが小学校社会科に直接関係するものか否かに関わらず、自身の社会科観の核となっており、実践を通して理論の応用の難しさを感じたり、子供たちの反応をもとに自身の社会科観の核の部分再構成したりすることによって、成長していた。

また、初任期の小学校教師は社会科授業においては目の前の子供たちの興味・関心や地域、日常生活に直接的につなげて考えることができるような社会科授業が理想であり、地域交流や日常生活の中に存在する事象の認識とその背景を考える力の育成を社会科授業の中心として考えたり、社会科授業で扱う内容や思考の過程においては子供たちにとって身近であることを重視したりしていた。その一方で、社会科を通して育てたい子供像については、将来このようになってほしいという子供たちの未来に対する期待を前提として、どのような人になって欲しいか、どのような社会や人間関係を作ってほしいかという教師がもつ願いと、よりよい未来の社会への志向が社会科の役割に対する考えが核となっていた。

そして、初任期の小学校教師は社会科を通して育成することができる力と、生徒指導や生活指導を通して育成することができる力とを密接に関連付けて考えていることも推察された。初任期小学校教師の中で、社会科を道徳科や日々の生活指導と関連付けて授業を行っているという明確な発言は得られなかったが、社会科を通して育てたい子供像に対する発言の内容は、その教師の生徒指導観や倫理観とも捉えることができる。その背景には、社会科を通して子供たちが様々な人と交流することや、社会科授業を通してよりよい社会を形成していくために不可欠である社会の仕組みを捉える多様な視点と、それらを活用して社会を形成していく力をつけることができることを社会科の役割として認識し、生活と密接に関わる教科であると教師自身が経験をふまえて認識している

ことが理由として推察された。

## V おわりに

初任期の小学校教師は大学時代に学んだことを核として自身の社会科観を形成していた。そのうえで、子供の将来像を考えたり、教材研究を行ったりする中で、社会科で子供に何を学ばせるかを考え教科観を充実させたり、社会科の内容の論理を生徒指導や人間形成に置き換えて、資質・能力の育成についての考えを補ったりすることで、社会科観を再形成している姿が明らかになった。初任期の小学校教師は大学時代に学んだ理論や知識、特に卒業論文作成で身に付けた学術の成果を核としながら、日々の授業での子供観察や教材研究、さらに生徒指導の経験など、新しい経験や価値観との出会いを通して、教科観の不足部分を補いながら自身の社会科観を発展させていると言える。

本研究の成果は、以下の通りである。初任期の小学校教師は張（2022）が明らかにした2つの志向性の軸のみによって社会科観を形成しているだけではなく、大学時代の学びも社会科観を形成する際の要因となっており、初任期の小学校教師がもつ社会科観は多様であること、また、初任期小学校教師は社会科観を形成している過程の初期の段階であることから、教師がもつ社会科観には流動性があることを示すことができた。また、本研究からは、初任期の小学校教師がもつ社会科観は、岡島（2018）によって示された教科観の3つの要素のうち、市民像と内容や方法から構成されていることは推察されたが、現在の生徒にこうあって欲しいという生徒像から社会科観を形成している姿は見られなかった。以上のような本研究の成果をふまえると、今回調査対象とした1～3年目までの初任期教師という段階を経た4年目以降の教師は、岡島（2018）が示した3つの要素すべてを含む社会科観を形成するように成長するのではないかと推察もでき、今後、検証が必要である。

（本研究は福田と桑原が共同で企画し、福田が原稿を執筆したうえで、桑原が全体を調整した。）

### 【参考・引用文献】

- ・スティーブン・J・ソントン著/渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳『教師のゲートキーピング-主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社、2012年。
- ・岡島春恵「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究－教科観形成の多層性と多面性に注目して－」全国社会科教育学会『社会科研究』、第88号、2018年、pp.13-24.
- ・村井大介「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聴き取りを通して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第81号、2014年、pp.27-38.
- ・渡部竜也・川崎誠司「教師の年齢・経験年数が社会科授業の実態や意識に与える影響について－東京都小学校教員対象アンケート調査（2009年度）の

結果を中心に」東京学芸大学社会科教育学会、『学藝社会』第29号，  
2013年，pp.45-63.

- ・張傳博「教師は如何に社会科教材を開発するのか—複線径路等至性アプローチを用いた小学校社会科教師の教材観の分析を通して—」日本公民教育学会，『公民教育研究』，第30号，2022年，pp.33-47.
- ・桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房，2002年.
- ・S・B・メリアム著 / 堀薫夫他訳『質的調査入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房，2004年.

---

Study on the Process of Formation of Elementary School Teachers' perspective on  
Social Studies

-Focusing on rookie teachers-

FUKUTA Yuka \*1, KUWABARA Toshinori \*2

The purpose of this study is to clarify what rookie elementary school teachers rely on to form their perspectives on social studies and how they try to develop their own perspectives on social studies. I conducted interviews with rookie elementary school teachers hearing their own views on social studies and the process of forming their perspectives on social studies. As a result of the survey, it was revealed that the perspective of social studies held by rookie elementary school teachers is in the process of forming their own view of social studies while filling in the gaps through encountering new experiences and values, such as observing children in daily classes, researching teaching materials, and experiencing student guidance, based on what they learned in the seminar they belonged to in order to write their graduation thesis in college. In addition, with regard to the image of children that they want to nurture through social studies, teachers' aspirations for a better future society are at the core of their thinking about the role of social studies, and they recognize that social studies is a subject that is closely related to student guidance and life guidance.

Keywords: elementary school teacher, social studies perspectives, interview, rookie teacher, gatekeeping role of teacher

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

学校と地域をつなぐ連携支援員の教育観形成に関する研究  
—理想を具体化する過程に注目して—

波多野 雅俊 桑原 敏典

A Study on the Formation of Educational Philosophy of Collaboration Coordinators  
Linking Schools and Communities  
-Focusing on the Process of Embodying Ideals-

HATANO Masatoshi, KUWABARA Toshinori

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 学校と地域をつなぐ連携支援員の教育観形成に関する研究

## —理想を具体化する過程に注目して—

波多野 雅俊※1 桑原 敏典※2

本研究は、外部人材の教育観に着目し、インタビュー調査を通して連携支援員の教育に関する理想とその具体化の過程を明らかにしようとするものである。対象とするのは、Y県で連携支援員として活動した経験を持つ4名である。近年、「社会に開かれた教育課程」の推進により、地域と連携した授業の開発や学校現場における「地域コーディネーター」をはじめとした連携支援員の配置が進んでいる。全国都道府県教育長協議会第2部会(2019)や地域・教育魅力化プラットフォーム(2019)などにより連携支援員の实態に迫った量的研究が行われるなど、連携支援員に注目が集まっている。本研究では、学校と地域の橋渡し機能を果たしている連携支援員の理想と、その理念の具体化の過程を分析し、連携支援員の教育観が形成される過程を解明したい。

キーワード：連携支援員，教育観，理想，具体化

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I はじめに

本研究における連携支援員の定義は、「都道府県立学校において、学校における教育や教育環境をより魅力あるものとするため、学校内(生徒、教職員、授業、部活動、学校行事等)と学校外(地域内外の教育資源、行政、大学、NPO、メディアなど)をつなぎ、効果的な学習活動を創出する役割を担う役職<sup>1)</sup>」である。

連携支援員は2018年度時点において、全国で約140名配置されている。また、連携支援員に関する調査において、43の都道府県が「必要」と回答しているように、連携支援員を配置する必要性が全国的に高まってきている現状がある<sup>2)</sup>。このように、連携支援員が求められている背景として、平成27年12月21日に、学校と地域の連携・協働を一層推進していくための仕組みや方策を提言した中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働のあり方と今後の推進方策について」が挙げられる。本答申においては、学校と地域の連携を担う役割として「地域コーディネーター」といった連携支援員の配置が推進されている。また、全国的な少子高齢化の進行に伴い、学校の統廃合が進んでいることも背景として挙げられる。若者の地域外への流出を意味する学校の統廃合は、市町村の持続可能性に大きな影響を与えるものであるため、地域にとっても学校の存続が重要な課題となって



いる。このような流れに伴い、外部人材と連携した授業を教師だけではなく、連携支援員がその役割を担う場合も多くみられるようになってきている。全国都道府県教育長協議会第2部会(2019)の調査によると、連携支援員の職務・活動内容について「総合的な学習の時間や学校設定科目等の学習内容の検討や授業実施時の協力、外部のコーディネート」と回答したのは連携支援員を導入している19県の内12県であった<sup>3)</sup>。このように、外部との連携構築の延長線上として総合的な学習の時間の企画・運営を連携支援員の役割と設定する学校が増えてきていることが明らかとなっている。

連携支援員の配置によって島根県立隠岐島前高等学校に代表されるように、統廃合の危機を脱し、学校と地域が連携した教育の先行事例として挙げられるほどにまで教育の魅力化が実現されるという成果がある一方で、課題点も挙がっている。第一に、「学校や行政におけるコーディネーターの役割に対する理解が不十分<sup>4)</sup>」であるという点である。連携支援員が思い描いている学校と地域の連携構築の在り方について、学校や行政の職員が十分に理解できておらず、その認識の差異が連携を推進する際の阻害要因になってしまっているのではないか。第二に、「コーディネーターを継続して担う人材がいない<sup>5)</sup>」という点である。この背景として、「不安定かつ低賃金で役割の重要性にあわない処遇・環境・条件で働いている実態」や「養成・育成するシステムがない」といった課題が挙がっている<sup>6)</sup>。そのため、連携支援員の教育に関する理想の具体化の過程を明らかにすることは、連携支援員の教育観形成の背景を明確にし、スムーズな学校現場への連携支援員の導入につながるのではないか。本研究では、連携支援員の教育観に着目し、連携支援員の教育に関する理想とその具体化の過程を明らかにすることを目指す。

## II 先行研究の分析

### 1 地域と連携した授業開発研究の動向

本節では、地域と連携した授業開発の動向に着目した松岡(2007)と外部人材と連携した授業開発の到達点である井上(2022)の研究を取り上げ、その特質と課題を明らかにする。

第一に、松岡(2007)による社会科教育における地域連携の動向に関する研究を取り上げる。松岡は社会科教育の基本的性格について、地域との連携、中でも特に地域社会への参加としての連携という視点を大切にしてきたとし、様々な観点で地域連携に関する諸研究を整理したという点に特質がみられる<sup>7)</sup>。松岡は社会科の基本的性格に深くかかわる地域との連携というテーマに焦点を当て、これまでの『社会科教育研究』誌上に掲載されている論文を以下のように整理している<sup>8)</sup>。

地域連携に関する研究動向<sup>9)</sup>

- A. 地域教育計画および地域調査の在り方に関する研究
- B. 地域社会の変容と地域学習の改善に関する研究
- C. 生涯学習社会における社会科教育の役割に関する研究

#### D. 市民性教育としての社会参加学習に関する研究

特に、Dの研究分野については1990年代後半より、社会参加が目指された実践が多く行われている。これらの研究動向を踏まえ、松岡は地域連携の目的について以下のように述べている。

地域との連携を志向することの目的は、地域社会内の諸事象を認識するための手段として、地域人材や地域施設を活用したり、地域素材の活用による教材開発を行うことだけではなく、むしろ、認識したことを基にしながら、子どもたちに地域の課題解決に向けた活動に参画させることを通して市民的資質を育成しようとしていたといえる<sup>10)</sup>。

つまり、地域との連携は地域の教育資源を一方的に学習活動に活用するのではなく、実際に子どもたちが地域住民等との交流や地域課題の解決を通して地域社会に参画することが重要な目的となるということである。このように、社会科教育の分野における地域との連携に関する多様な研究の蓄積を踏まえ、社会科教育の地域連携に関する研究の特徴とその意義を示したという点で特質がみられる。

第二に、外部人材と連携した授業開発の到達点である井上(2022)の研究を取り上げる。これまで、社会参画を行う授業開発については、その多くが総合的な学習の時間に着目したものであった。しかし、昨今の地域連携の必要性の高まりにより、総合的な学習の時間以外での授業の開発が進められている。その中でも、社会科における地域と連携した授業開発の到達点として挙げられるのが、井上の「外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業」の開発研究である。井上は、「外部人材と子どもの熟議を促すためには、教室に専門家と非専門家という立場や権威性にとらわれないコミュニケーションを可能にする公共空間を創出することが重要である」という考えの下、授業開発を行っている<sup>11)</sup>。井上は、地域社会との連携を通じた社会科授業の先行研究として、唐木と田本の研究を取り上げている。そして、外部人材と子どもの協働的な関係性構築のための議論の在り方が解明されていないという点に着目し、「熟議」を用いることで解決を試みている。井上は「熟議」を用いた授業開発の成果として「他者との協働的な関係性としての共通善の形成を実現するためには、学校に公共空間を創出させ、外部人材と子どもの熟議を促す指導が必要になること」を明らかにした点を挙げたうえで、課題点として以下を挙げている<sup>12)</sup>。

今後の課題は、消防士以外の外部人材や関係機関と連携した単元開発を行い、地域社会と学校の連携方法の在り方を検討すること、地域社会と連携する社会科学習を推進する教師の教科観や学力観を明らかにすることの二点である<sup>13)</sup>。

つまり、地域と連携した授業を充実させていくためにも、異なる背景を持つ外部人材の特質に合った授業開発を進めることと、授業を構築する教育者の地域連携に対する考え方を明らかにしていくことが重要となるということである。

以上のように、これまで地域と連携した授業に関する研究は複数行われている。しかし、「社会に開かれた教育課程」や「地域とともにある学校」をより推

進していくためには、学校側の地域連携の意義だけでなく、外部人材を含めた地域側の意義についても明らかにしていく必要があるのではないかと。

## 2 外部人材の教育観に関する研究の特質と課題

本節では、外部人材の教育観に着目した研究として、「地域おこし協力隊」に焦点を当てた小林・中塚(2022)、柴崎・中塚(2018)の研究と、島根県の「高校魅力化コーディネーター」に焦点を当てた地域・教育魅力化プラットフォーム(2019)の研究を取り上げ、外部人材の教育観に関する先行研究の特質と課題を整理する。

外部人材に関する研究については「地域おこし協力隊」に着目したものが多くみられる。地域おこし協力隊は「都市地域から過疎地域等の条件不利地域に住民票を移動し、地域ブランドや地場産品の開発・販売・PR等の地域おこし支援や農林水産業への従事、住民支援などの「地域協力行動」を行いながら、その地域への定住を図る取り組み」である<sup>14)</sup>。「地域おこし協力隊」は地域おこしをはじめ、学校教育への関わりという点でも注目を集めている。

この「地域おこし協力隊」等の外部人材の継続につながる働きかけに着目した研究として、小林・中塚(2022)の研究が挙げられる。小林らは対象地域に地域外から関わってきた外部人材へのインタビュー調査を通し、仕事の継続につながる地域住民の働きかけを明らかにしている<sup>15)</sup>。また、「地域おこし協力隊」が職務に当たる際のリアリティ・ショックを隊員の視点で明らかにした研究として、柴崎・中塚(2018)の研究が挙げられる。柴崎らは外部人材のリアリティ・ショックについて「設定された活動に関するリアリティ・ショック」「キャリアの方向性に関するリアリティ・ショック」「自身のスキルの未熟さに関するリアリティ・ショック」「立場や待遇に関するリアリティ・ショック」などがみられることを明らかにした<sup>16)</sup>。つまり、外部人材の考える理想の職務の在り方と配属地域との考えの差異が職務に悪影響を与え得るということである。

このように、「地域おこし協力隊」といった地域活性化を担う外部人材に関する質的研究は多くみられるものの、学校と地域の連携を図る外部人材の個人の考えに着目した研究はあまり見られない。そのような中で、学校と地域の橋渡し機能を担う外部人材に着目した研究として、地域・教育魅力化プラットフォームの『地域協働による高校魅力化ガイドー社会に開かれた学校をつくるー』が挙げられる。本書では、特に島根県における「高校魅力化コーディネーター」に着目し、その役割の整理に加え、高校魅力化コーディネーターや行政職員の実際の声を記載している<sup>17)</sup>。現在、全国的に配置が進められている連携支援員について、実際に学校現場で働く連携支援員や関係職員の語りからその役割を整理しているという点で特質がみられる。また、全国都道府県教育長協議会第2部会(2019)による調査では、全国の連携支援員に焦点が当てられており、連携支援員が実際に担っている役割に加え、連携支援員の導入や活用における課題等を整理している<sup>18)</sup>。現時点で明確な役割が規定されていない連携支援員の実態を量的調査により明確化し、今後の連携支援員活用の際の課題点を提示

したという点で特質がみられる。

しかし、これらの研究は連携支援員個人の考えといっても、あくまで実際に求められている役割に沿った語りの記載にとどまっており、連携支援員それぞれの教育観等を踏まえたものにはなっていない点が課題として挙げられる。「地域おこし協力隊」に着目した研究にもみられるように、連携支援員がどのような目標を持ち、何を課題として認識しているのかという個人の考えに着目することが、連携支援員の効果的な活用と継続的な雇用につながるのではないか。

### Ⅲ 連携支援員の教育観に関するインタビュー調査

#### 1 調査対象

対象者は、連携支援員として働いた経験を持つY県の連携支援員（インタビュー時、退職者2名を含む）4名をスノーボールサンプリング方式によって選定した。

#### 2 調査方法

2022年10月～2023年10月に30分から1時間程度の面接調査を実施した。面接調査では、質問項目として①理想に関する質問、②理想の具体化に関する質問を事前に対象者に送付し、ZOOMを用いた半構造化面接を実施した。面接前には、対象者に研究概要と倫理的配慮について説明し承諾を得ている。

#### 3 データ分析の方法

分析するにあたって、各調査対象者の地域連携の理想に関する語りを中心に、総合的な学習の時間の授業づくりにおいて重視したことや地域連携を推進するための取り組みから、連携支援員の理想とその具体化の過程に関する構成概念を明らかにした。録音したデータはMicrosoft® Word for Microsoft 365 MSO（バージョン 2311 ビルド 16.0.17029.20108）32ビットを用いて、逐語録を作成した。データの分析手法としては大谷が提案したSCAT（Step for Coding and Theorization）を用いた。SCATの具体的な分析過程について、表1は連携支援員AのSCATの一部である。分析については、①テキスト中の注目すべき語句、②テキスト中の語句の言い換え、③それを説明するようなテキスト外の内容、④テーマ・構成概念の順でMicrosoft® Excel for Microsoft 365 MSOに分析フォームを完成させ、ストーリーライン、理論記述、追求すべき疑問・課題を作成した<sup>19)</sup>。この分析手法を採用した理由としては次の二点が挙げられる。第一に、SCATは質的研究の初学者でも分析が比較的容易に実施できる点である。第二に、SCATの分析においては、その解釈の過程が明



示的になるため、第三者によるチェックが可能となるという点である。

表 1 連携支援員 A の SCAT 分析の過程 (一部抜粋)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後)	<5>疑問・課題
80	連携支援員 A	ああ。まず、前提としてなんか自分の理想として、理想の教育ってか、もうなんかほぼX高校の理想みたいな話なんですけど。理想は持続可能な、あの学校、持続可能な学校って意味わかんないな。持続可能性が理想だと思う、持続可能な学校こう魅力化が理想だと思う、持続可能な学校こう魅力化が理想だと思っている。どうということかっていうと、さっき言った、あの学校も魅力的になるし、学校も魅力的になることでX市、まあ地域も盛り上がるって、この状態をあの、持続可能、ずっと長く続けることが一番の理想だと思っている。かなりもう、概念的な話で申し訳ないけど。	ほぼX高校の理想みたいな話/持続可能な学校こう魅力化が理想/学校も魅力的になる/学校も魅力的になる/地域も盛り上がる/持続可能、ずっと長く続けること/一番の理想	教育理念/所属先の教育理念/継続可能な学校/目標/学校の魅力増進/地域の活性化/継続的/教育理念の軸となるもの	教育信念/所属組織の教育信念/持続可能な学習機関/目指すべき方向/学校の魅力向上/地域の活気づけ/持続的/教育の原点となる要素	学校と地域の持続可能性	なぜ地域視点の持続可能性を考えるのか
ストーリー・ライン		連携支援員AはY県のX高校で連携支援員として勤務した経験を持ち、総合的な学習の時間の設計・運営や生徒募集、放課後の地域系部活動の運営の役割を担っていた。連携支援員Aは普通の授業づくりや地域連携において、多くの意見を取り入れることによる協力的な進行や地域住民の教育に関する洞察の教員への提示、地域住民との日常的な交流を意識して行っている。これらの取り組みを通して連携支援員は学校と地域それぞれの持続可能性を目指している。この理想について、連携支援員Aは地域連携を通じた地域に対する還元の必要性を感じている。しかし、地域への還元に関する経営的視点といった力量不足を感じ、企業へ転職する。					
理論記述		<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域連携に推進に伴い、地域側への還元というような新たな視点での課題が生じる</li> <li>・理想の具体化において地域連携の過渡期では協力的な教師と協働して活動を推進する</li> </ul>					
さらに追究すべき点・課題		<ul style="list-style-type: none"> <li>・理想の具体化において地域側に対してどのようなアプローチをとっているのか</li> <li>・なぜ連携支援員としての立場で力量形成が難しいのか</li> </ul>					

#### IV 調査結果

SCATによる分析の結果、連携支援員A、B、C、Dそれぞれがもっている理想とその具体化の過程に関する語りがみられた。

##### 1 連携支援員Aの場合

連携支援員AはY県のX高校で連携支援員として勤務した経験を持ち、総合的な学習の時間の設計・運営や生徒募集、放課後の地域系部活動の運営の役割を担っていた。連携支援員Aは、連携支援員として働く際の理想として、「あの学校も魅力的になるし、学校も魅力的になることで(市町村名)、まあ地域も盛り上がるって、この状態をあの、持続可能、ずっと長く続けることが一番の理想だと思っている。」というように、学校の魅力を向上させることと、地域を活性化することの2つのアプローチを通じた持続的な地域連携の体制づくりを掲げている。また、「うちのX高校の魅力なんだろうって思った時にやっぱり一番は他と差別化図る意味ではOBの人がこっだけ高校のこと思ってくれてる学校って少ないなと思うし、うちならではだと思ってる。うちの売りだと思ってるんで、そういう卒業生の関係人口みたいなところは、今後も根強くやって行きたいと思うし。」というように、卒業後も生徒が関わり続けられるような環境づくりも同様に理想として掲げている。

以上のような地域の視点を含めた地域連携の持続を理想とする理由として、「やっぱり基本ボランティアでお願いをして。学校の教育のお金もなんか無限



にあるわけじゃないから、基本あのボランティアでお願いしてるけど。やっぱりそこを対等に。学校もお願いしてる立場だから、あの、お願いしてるっていうか、やっぱり何かしらのお礼を地域側にしないといけないけど。」というように、地域連携において地域側への還元が出来ていない現状に課題を感じていることを挙げている。しかし、地域連携における地域側への還元について、連携支援員Aは「じゃあ外からお金持ってくるためにどうしたらいいだろうっていうところがなんか、なかなか、教育って観点だとやっぱり難しいから。そういった意味で、なんかそこを得られるためっていうところで、その学校に居ることの限界を感じたかなと思いました。」というように、経営的視点を持つ必要性から、連携支援員としての力量形成の限界を感じている。

このように連携支援員の限界を感じる一方で、連携支援員Aは理想の具体化に向けたいくつかのアプローチをとっている。第一に、連携支援員Aは「妥協できなかったこととしては、なんだろうな。みんなで話し合っ、授業づくりをしていくっていうことはなんか絶対してたかなと思っていて。」というように、授業づくりにおいてクラス担当教員をはじめとしたさまざまな関係者との意見交換を踏まえ、教育プログラムを再構成するというプロセスをとっている。このようなプロセスをとった背景として、「やっぱり学校組織ってこう、誰が言うかってすごく大事だなと思っていて。(中略)全員で、が納得する、納得するっていうか、まあ、全員がその方向であれば面白いからやってみようって思うような方向で進むようにしていたので。」というように、発言力によって左右されない意見調整の場の重要性を連携支援員Aが感じていたことが挙げられる。また、「それはもう学校だけじゃなくてやっぱ地域側もそうだし、地域側もこの授業に対してなんかここは違うんじゃないってことであれば、先生と、それを言ってどう思いますかみたいな感じで。」というように、連携支援員Aは教員集団だけでなく、地域住民の意見を踏まえた授業づくりを重視している。第二に、「例えば飲食店に行ったとしても土日に行っても結局授業でお世話になっている人だから、この前ありがとございましたついでに行こうかなというのももちろんあるし。そういう意味で公私混同はしている。」というように、日常生活において地域住民との積極的な交流を行っている。連携支援員Aは「地域の出身」と答えており、地元出身であることが日常的な交流を促進させる要因の一つとなっている。また、連携支援員Aの前任者である連携支援員Bについて、「ていうのと、やっぱり(市町村名)の人、前の連携支援員の方が前任の方がすごい頑張ったっていうこともあって。」というように、前任者による地域との関係性の構築が地域連携の推進に大きく貢献したと答えた。

以上のように連携支援員Aは自身の理想について、地域側の利点を踏まえた地域連携の持続を掲げていることが明らかとなった。そして、この理想の具体化の過程として、教師や地域住民という学校運営に携わる多くの関係者の意見を調整することと、日常的な地域とのかかわりや卒業生とのつながりづくりを行っていることが明らかとなった。

## 2 連携支援員Bの場合

連携支援員BはY県のX高校で連携支援員として勤務した経験を持ち、総合的な学習の時間のプログラム作りや地域とのコーディネート、生徒のプロジェクト伴走等の役割を担っていた。連携支援員Bは、連携支援員として働く際の理想として、「なんか外に出て何かより、なんかこう、なんて言うんだろ、リアル。本当の、本当、リアルな社会との接続とか。うんと、なんかやってみることで得る学び。」というように、地域社会における実践的学びの実現を掲げている。また、子どもの観点だけでなく、教師集団との関係性の理想について「別にプロジェクトの内容はなんでもいい。授業内容は何でもよくて。先生たちとなんか一緒にやり遂げるみたい。同じ方向向けたらいいなみたいな方が私は強かったから。そう、その次に授業の内容とかだったかな。」というように、教師集団と協働して目標を達成することを掲げていた。

子どもの観点での理想を掲げる背景として、「あ、なんか一生に一回の学校生活、この時期を過ごすのに、学校の中だけにいることはもったいないなってすごく思って。色んな人に出会って、学校と家の往復だけじゃなくて、色んな人に出会って自分を磨ける、磨けることが、磨けたか、どれだけ人に出会ったか、この時期にどれだけ人と出会ったかって結構大きいんじゃないかなって思うようになったかな。」というように、学校内の人間関係だけでなく、地域住民を含めた多様な関係性を構築することの重要性を感じるようになったことを挙げている。

以上のような理想の達成に向け、連携支援員Bはいくつかのアプローチをとっている。第一に、連携支援員Bは「ていうかまあ言ってた。なんで地域に出る必要があるのかっていうことすごいやっぱ言われたから。なんかそこはすごく言ってたかな。なんか地域をフィールドにする。それがよさだよ、なんじゃないかっていうことをひたすら議論してたと思う。」「とにかく、あの、その先生がどんなことを、ひとりひとりの先生がどんな思いを持っているのか、まず聞いて。聞くし、共感するし、あの、その先生の思いを知ろうとするっていうこと。うんと、その上でちゃんと自分はこうなんだけどどう思ってるかとか。」というように、教師と地域における実践的教育の必要性に関する意見交換を行う場を積極的に設けていた。このように、地域における実践を強調する背景として、「えっと、でもやっぱ。うん、人との出会いかな。なんか学校の中だけで終わらせないっていうのは思っていた。だからプロジェクトやる、やらないは別にしても、必ずネットで調べたことがこの地域だったら本当かっていうのを地域の人に聞いてもらんとか。なんかそこまでのアクションをやってもらんっていうのはなんか先生たちと一緒にやって。なんか言われてもそこだけはやってたかな。」というように、授業を通して得た知識を実際の社会において検証することを重視していることを挙げている。第二に、「あとは、そう、あのプロジェクトベースドラーニング、PBL みたいなところのイメージがわからない先生が多分いっぱいいたから。実際にリアルに物を作ってみたりとかっていうのを校内研修でやらせてもらった。」というように、探究的な学習の在り方についての

学びの機会の提供を行っている。第三に、「なんかプログラムについての相談をめっちゃした。あの、プログラム作りにいろんな先生に関わってもらった。反対して、そんな先生もちよっと一人ずつ呼んで。私チームで（個人名）と（個人名）とかやってたんだけど、そこで作戦会議やってる時に一人ずつ来てもらって。今ここで悩んでるんですけど、どう思いますかみたいな。なんか相談して。そうするとなんか自分も関わってるから、こうじゃないみたいな、こう、意見してくれるとか、ということ。」というように、授業の設計段階において教師の参加を促すことで、目標の明確化と共有を図るとともに、教師の活動に対する主体性や責任感を醸成していた。また、この授業づくりに関しては「あとは、最終的には、最初は地域との間になったんだけど、最後は地域の人と先生が実際に打ち合わせしてもらったりとか。なんかそういう場を設定したかな。」というように、授業づくりの最終段階において、地域住民と教師が協議を行う場を設定し、地域連携を持続可能にする仕組みづくりを意識して行っていた。

以上のように、連携支援員Bは自身の理想について、地域社会における実践的な学びの実現と教師集団と協働して目標を達成することを掲げていることが明らかとなった。そして、この理想の具体化の過程として、教師と地域連携に関する意見を交流する機会を積極的に設けることや、地域連携に関するプログラムの研修の実施とプログラムへの参加の促しを行っていたことが明らかとなった。

### 3 連携支援員Cの場合

連携支援員CはY県のZ高校で連携支援員として勤務しており、総合的な学習の時間を中心としたカリキュラム設計と日々の運営、授業に関わっていく地域住民との橋渡し、小・中学校のキャリア教育の運営の役割を担っていた。連携支援員Cは、連携支援員として働く際の理想として、「あのなんか夢中になるみたいな、何かに夢中になるとなんか勝手に探求していくっていうか。あのこっちがなんか意味づけするとか、もちろんそういう場面も必要だと思うんですけど。なんかこうグッとその子のなんかスイッチが入って夢中になって気付いたら凄い探求してたみたいな。なんかそういう経験というかは一人でも多くの子ができると、なんかいいなあっていうか。」というように、生徒がそれぞれの関心に没入し、自発的な学びを持続できるようになることを掲げている。

以上のような理想の達成に向け、連携支援員Cはいくつかのアプローチをとっている。第一に、「そうですね。大きなあの枠組みというか、こんな形にしようみたいなのは、どっちかっていうと学年主任だったりとか、僕とかで設計意図とかは伝えた上で、中身の作りこみは各ゼミで、先生の得意分野も生かしてやってもらいたいな感じで。なんか何て言うんですかね、生徒自身もなんかやらされた授業が、自分で選ぶみたいな。与えられたものをこなすっていうよりは、あのなんか選択肢がある中で自分で選ぶみたいなので。」というように、授業づくりにおいて、まず授業計画の意図を提示したうえで、内容に関しては教師に委任し、教師の専門知識を最大限に活用してもらおうという方法をとって

いる。そして、授業を大学のゼミの形式にすることにより、生徒の主体的な学びの選択の機会をつくっている。第二に、「強力に後押ししてくれる中間管理職的なポジションの人」と「若くてちょっとこう活きの良いというか、あの世代が結構主軸」というように、学校の内部構造の変化を踏まえ、協力的な教師と共に地域連携に関する活動を推進している。第三に、「そうですね、多少そういうあの地理的特性とか、まあ地域特性とかも踏まえて割と小・中で、さっき(市町村名)でっていう話が出ましたけど、(市町村名)の小学校とかにも高校生授業で参加したりするんですけど。元(市町村名)で働いてたメンバーがいまこういうふうにいたりするので、そういうなんか人との関係性的にも割とすぐにつながれるみたいなのは特にここ2、3年ぐらいはだいぶ深まってきたかもしれないですね。」というように、職場間の連携を促進する架け橋の存在や教育行政職員の参加による連携強化により、地域からの協力を得る体制づくりを行っている。

以上のように、連携支援員Cは自身の理想として、個々の生徒がそれぞれの関心に没入し、自発的な学びを持続できるようになることを掲げていることが明らかとなった。そして、この理想の具体化の過程として、教師の専門知識を最大限に活用してもらうための授業設計や教師と地域連携に関する意見を交流する機会を積極的に設けること、協力的な教師との協働、地域からの協力を得るための体制づくりを行っていたことが明らかとなった。

#### 4 連携支援員Dの場合

連携支援員DはY県のZ高校で連携支援員として勤務した経験を持ち、現場の教師に伴走しながらの地域との橋渡し、学校運営における地域住民の関与の促しといった役割を担っていた。連携支援員Dは、連携支援員として働く際の理想として、「僕らが社会を前進させるために教育をしてると思ってるから。そういう子たちを育てないって思うから。自分たちでルール作りをさせてみて、失敗したとしてもそれは糧になると思うから。やっぱやらせるべきだと僕は思うんですよね。」というように、教育を通した社会進展に向けて、自律的な規則決定の機会を設け、実践的な経験の積み重ねを生徒に課すことを掲げている。

以上のような理想の達成に向け、連携支援員Dはいくつかのアプローチをとっている。第一に、「この学校とかこの地域にとっては、10年後、20年後の姿ってものすごく大事なんですよっていう話をやっぱ経営会議の中では散々してますね。学校経営目標、中長期の目標とかを作ったり、それを進言したり、提言したりしながら学校経営チームを作っているっていう感じですね。」というように、中山間地域における長期的な視点を持つことの重要性を踏まえ、教師との積極的な議論を行っている。第二に、「ここはこの地域にとって唯一の高校なので。ここが要は最高学府なんです。専門学校もないし、短大も大学もないので。その最高学府であるところが今、人材の要なわけですよ。そこが町が目指してる方向性と一致しないわけにはいかないんですよ。」というように、高等教育機関の存在しない地域における住民の問題意識との合致の必要性を意



識している。第三に、「そうですね、もうめっちゃめっちゃいろんな苦労があったんですけど。一番苦労したこと。一番苦労したのは、やっぱりそれが何のためにやっているか目的が無いことをやっば続けるっていうこと。なんかその何度、それ何の目的でやってるのかって聞いてもちゃんとみんな明確な答えを返してくれないみたいなのはやっぱり苦労しましたね。(中略)目的無いままその続けられるのってどうしてなんだろうみたいなのはよくぶつかってましたね」というように、目的が不明確な行動を継続することに困難を感じており、教師の行動の目的を確認するための議論を積極的に実施していた。

以上のように、連携支援員Dは自身の理想について、実践的な経験の積み重ねを生徒に課すことを通した社会進展への貢献を掲げていることが明らかとなった。そして、この理想の具体化の過程として、長期的な目標設定に関する教師との積極的な議論や住民との問題意識の共有、教師の習慣化した行動の目的を確認するための議論を行っていたことが明らかとなった。

## V 考察

### 1 連携支援員はどのような教育観を持っているのか

主に学校と地域の橋渡し機能を果たすことが求められている連携支援員は、多様な理想を持って役割を遂行していることが明らかとなった。

第一に、地域連携の黎明期を担った連携支援員には、学校組織や教師集団と協働して地域連携を推進することを目指すという特質がみられることを指摘できる。まず、連携支援員Bは地域連携を通して「先生たちとなんか一緒にやり遂げる」ことを目指している。地域連携の黎明期を担ったBにとって、教師に地域連携の必要性を実感してもらうことが優先事項となっていた。同じく、地域連携の黎明期を担った連携支援員Dも、地域連携を通して「学校の当たり前をアップデートする必要がある」と述べているように、学校組織の改革を目指している。このように、地域連携の黎明期を担った連携支援員は学校組織や教師集団との協働を通じた地域連携の推進という理想を持つ傾向がみられる。

第二に、地域連携の過渡期を担った連携支援員は、地域連携の次の段階として、地域側への還元のあり方や自身の興味・関心に基づいた授業づくりを推進するという特質がみられることを指摘できる。この背景として、前任者である連携支援員が学校内の教師の意識改革や地域住民との関係性の構築に努めたことによる地域連携の活動の進展が挙げられる。連携支援員Aは自身の理想として、「学校も魅力的になることで(市町村名)、まあ地域も盛り上がる」というように、地域連携を通して地域側のメリットを生み出すことを挙げている。また、連携支援員Cは、「授業者のなんかこうこれが面白いとか、自分もこれもっと学びたいみたいな題材が、えっと教材になると結局その熱量が結構生徒にも伝わるなみたいなことは。」というように、教育者の興味関心に基づいた授業づくりを理想として掲げていることが明らかとなった。

その一方で、連携支援員の持つ理想には、地域連携を通して生徒の学びを充実させるという共通点もみられる。連携支援員Aは「卒業生」という長期的な



視点での生徒の学びの保障、連携支援員Dは「自分たちでルール作りをさせてみて」というような自律的な規則決定の機会の設定など、それぞれの観点で生徒の学びの充実を目指していた。連携支援員は総合的な学習の時間や生徒のプロジェクト伴走というような子どもと頻繁に関わる役割を果たすことが求められている。そのため、子どもの教育の充実という理想を持ったうえで雇用される連携支援員が多いのではないかと考える。

以上のように、連携支援員が抱く理想について、黎明期においては教員集団との関係性に関するものであるのに対し、過渡期においては地域連携の次の段階としての地域還元の方法の模索や教育者の興味関心に基づく授業づくりに関するものを抱く傾向があることが明らかとなった。

## 2 理想を具体化する過程について

このように共通点は見られるものの、地域への還元や学校の当たり前のアップデートといった地域連携に関する多様な理想を連携支援員は持っている。このように多様な理想を持つ連携支援員は、主に教師集団との協働を通して理想の具体化を図っていることが明らかとなった。

まず、地域連携の黎明期を担った連携支援員B, Dは自身の理想を、学校組織の方針や教師の地域連携に対する考え方を変えろという過程を通して達成しようとしていた。この背景として、地域連携の黎明期においては学校現場における地域連携の意義に対する理解が不十分であり、活動を推進しづらい雰囲気があることが挙げられる。連携支援員Bは、授業内容の充実を後回しにするほど、教師とともに地域連携の活動を推進することを重視していた。また、連携支援員Dは「学校がその今の当たり前を自分たちだけではもうアップデートできないと僕は思ってるんです。つまりもっとというと先生たちだけでは今の教育を作れないと思うから、そのアップデートを図るためにいわゆる地域、外部と連携をした方がいいんじゃないかと思ってるっていう感じですかね。」というように、学校組織の伝統的な文化を変革することを目指している。このように、地域連携の黎明期を担う連携支援員は、自身の理想の達成に向け、学校組織や教師の意識改革を行う必要性を感じやすいということが明らかとなった。

また、地域連携の過渡期に連携支援員を担った連携支援員A, Cは、協力的な教師と共に地域連携を推進し、自身の理想を達成しようとしていた。この背景として、地域連携の過渡期となり、学校内において地域連携に協力的な姿勢を持つ教師が増えてきたことが挙げられる。連携支援員Aは「総合的な探究の時間の担当の先生が一人いるので(中略)学校内のまあ教員同士の調整は主に先生にやってもらって。おれは後半の方、地域人材コーディネーターってことで」というように、探究担当の教師と役割分担し、地域連携を推進していた。また、連携支援員Cは「強力に後押ししてくれる中間管理職的なポジションの人がこう出てきたのと。」というように、学校組織の変容を踏まえ、自身の理想に協力的な教師との協働を通し、地域連携を推進していた。

以上のように、地域連携の黎明期を担った連携支援員は教師集団や学校組織

を変革すること、地域連携の過渡期を担った連携支援員は協力的な教師と協働することというような活動時期の違いによる理想具体化の過程の違いがみられることが明らかとなった。

### 3 理想を具体化する方法について

自分の理想をそれぞれ異なった過程を経て実現しようとしている連携支援員は、その具体化の方法においても多様である。

第一に、連携支援員は、学校内の地域連携に対する考え方を積極的な議論を通して変容させようとする方法をとっていることである。連携支援員Aは「全員が納得する形で授業づくりを進める」というように教員全体の意見調整を行い、同様に連携支援員Bも「先生の思いを知ろうとする」というように教師の意見を受け入れることを意識して行っていた。また、教師との対立が多かったと答えた連携支援員C、Dは学校経営目標に関する議論や非協力的な教師との議論を繰り返し行っている。以上のように、連携支援員は自身の理想を具体化する際に、学校内において頻繁に関わる教師との意見調整を意識的に行っていることが明らかとなった。

第二に、連携支援員は教師との意見調整を行うと同時に、それとは異なる方法で教師以外の様々な人にも働きかけ理想の具体化を図っていることである。連携支援員Aは、学校外における日常的な地域住民との交流を通して地域との関係性の構築を図っている。また、連携支援員Aが地元出身であることも地域住民との関係性の構築に大きく影響している。連携支援員Bは地域連携に関するプロジェクトの研修の実施や非協力的な教師に実際にプロジェクトに参加してもらおうといった方法をとっている。このような取り組みについて、連携支援員Bは、地域連携に協力的な一部の教師との協働により実施したと答えた。連携支援員Cはゼミ形式の授業づくりを通して教師の専門性を発揮させることや、協力的な教師との協働を通して地域連携を推進している。連携支援員Dは企業出身という強みを生かし、長期的な視点での目標の設定に関する議論に地域住民の視点で参加することを意識して実施している。

以上のように連携支援員は教師の意識改革を土台として、それぞれの専門性や協力的な教師との協働を生かし、理想の具体化を図っていることが明らかとなった。

## VI おわりに

本研究の成果として、以下の2点を挙げる事が出来る。

第一に、連携支援員の教育観に関する語りから、連携支援員が抱いている多様な理想を明らかにした点である。黎明期の連携支援員は学校組織の方針や教師の地域連携に対する考え方を換え、教育をより良いものにするを理想とし、過渡期においては、地域連携の次の段階として、地域側への還元のあり方や教育者自身の興味関心に基づいた教育の推進といった理想を掲げることが明らかとなった。

第二に、連携支援員の理想具体化の過程について、教師集団に対するアプローチを明らかにした点である。連携支援員は自身の専門性や協力的な教師との協働を通して自身の理想を具体化しようとしていることが明らかとなった。

今回の調査は、Y県における連携支援員を対象にし、分析を行った。しかし、Y県という限られた地域における連携支援員であったことを踏まえると、連携支援員の全体像を明らかにしたとは言い難い。また、理想具体化の過程について、教師集団へのアプローチに関する語りは多くみられたものの、地域へのアプローチに関する語りはあまり見られなかったことも、質問項目等の見直しにおける課題としたい。今後は、分析の対象者を増やすとともに、質問項目を見直し、地域へのアプローチの観点を含めた理想具体化の過程とその方法を明らかにしたい。

(本論文は、波多野と桑原が共同で企画し、波多野が執筆したうえで、桑原が全体を調整した。)

【註】

- 1) 全国都道府県教育長協議会第2部会「地域と学校の連携・協働におけるコーディネーター機能の強化・充実～今後、求められるコーディネーターの在り方～」2019年, p. 3.
- 2) 同上, p. 8.
- 3) 同上, pp. 6-7.
- 4) 同上, p. 26.
- 5) 国立教育政策研究所「平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート調査報告書」2017年, p. 56.
- 6) 全国都道府県教育長協議会第2部会「地域と学校の連携・協働におけるコーディネーター機能の強化・充実～今後、求められるコーディネーターの在り方～」2019年, p. 74.
- 7) 松岡尚敏「社会科教育における地域連携の動向と展望」日本社会科教育学会, 『社会科教育研究』No. 102, 2007年, p. 1.
- 8) 同上, p. 1.
- 9) 同上, pp. 2-7.
- 10) 同上, p. 9.
- 11) 井上昌善「外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法—地理的分野「地域に届けるハザードマップ」の開発と実践を通して—」全国社会科教育学会, 『社会科研究』, 第95号, 2021年, p. 4.
- 12) 同上, p. 11.
- 13) 同上, p. 11.
- 14) 総務省「地域おこし協力隊について」2022年, p. 1  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/jichi\\_gyousei/c-  
gyousei/02gyousei08\\_03000066.html](https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/02gyousei08_03000066.html) (最終閲覧2024年1月8日)
- 15) 小林悠歩・中塚雅也「農山村における外部人材の継続的な協働を促す働きかけ—福井県越前町熊谷区の事例から—」地域農林経済学会, 『農林業

問題研究』, 58(2), 67-74, 2022年, p.74.

- 16) 柴崎浩平・中塚雅也「地域おこし協力隊のリアリティ・ショックと克服過程」地域農林経済学会, 『農林業問題研究』, 54(2), 25-35, 2018年, p.33.
- 17) 地域・教育魅力化プラットフォーム(編)『地域協働による高校魅力化ガイド—社会に開かれた学校をつくる—』岩波書店, 2019年, pp.66-79.
- 18) 全国都道府県教育長協議会第2部会「地域と学校の連携・協働におけるコーディネート機能の強化・充実～今後, 求められるコーディネーターの在り方～」2019年, p.26.
- 19) 大谷尚『質的研究の考え方』名古屋大学出版会, 2019年, pp.286-294.

---

A Study on the Formation of Educational Philosophy of Collaboration Coordinators  
Linking Schools and Communities  
-Focusing on the Process of Embodying Ideals-

HATANO Masatoshi\*1 KUWABARA Toshinori\*2

This research focuses on the educational philosophy of collaboration coordinators and aims to clarify the ideals regarding education and the process of their realization among collaboration coordinators, through interview surveys. The subjects are four individuals with experience as collaboration coordinators in Y Prefecture. In recent years, with the promotion of an "education curriculum open to society," there has been progress in the development of classes in collaboration with local communities and the placement of collaboration coordinators, including "local coordinators," in school settings. Quantitative research, such as the National Prefectural Education Directors Association Subcommittee (2019) and the Regional Education Attraction Platform (2019), has been conducted to understand the actual conditions of collaboration coordinators, drawing attention to their role. This research aims to analyze the ideals and the process of materializing these concepts of collaboration coordinators, who serve as a bridge between schools and communities, and to elucidate the process of forming their educational philosophy.

Keywords: collaboration coordinators, educational view, ideal, embodiment

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

「ふつう」を定義することで作られる自他の境界に  
気付かせる市民性教育プログラムの研究

松原 心 桑原 敏典

Research on a Citizenship Education Program that Raises Awareness of the  
Boundaries Between Self and Others Defined by the Concept of 'Normal'

MATSUBARA Jin, KUWABARA Toshinori

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



# 「ふつう」を定義することで作られる自他の境界に 気付かせる市民性教育プログラムの研究

松原 心※1 桑原 敏典※2

本研究は、子どもの価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すプログラム構成原理を明らかにし、その原理に基づいて開発したプログラムを大学生に対して実験的に実践することを通して、原理の有効性や学習者の価値判断基準の変容を明らかにしようとするものである。本研究では、これまでの価値判断学習にはなかった感情を取り入れた新たな構成原理を明らかにするとともに、プログラムの開発・実践を通して、社会認識のみではなく、感情も踏まえた思考をすることを通して自分と他者を区別する境界が存在していることに気づき、新たな価値を生み出していこうとする学習者の姿が明らかになった。以上のような自他の境界を見つめ直す機会を繰り返すことが、真に多様性を認める社会の形成者の育成につながると考える。

キーワード：多様性、価値判断学習、社会認識、感情、ふつう

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I はじめに—問題の所在—

2015年9月に国連サミットにおいて、SDGs（持続可能な開発目標）が採択され、そのSDGs達成の一環として、人々の多様性を受け入れる社会（ダイバーシティ）の実現が求められている。この「多様性」という言葉は、今日世間一般で広く扱われているが、本研究では社会科教育における「多様性」に着目したい。南浦涼介は「多様性」について、「社会科教育で取り扱われる多様性には、民族、性差、性的指向性、世代差、認知的特性、経済的な格差などさまざまなものが考えられる」<sup>1)</sup>と述べており、「多様性」には「差」、「格差」、そして、「違い」という意味が含まれている。つまり、社会として「多様性」を受け入れていく一方で、他者との「違い」が表面化し、他者との境界が生まれるのである。さらに、他者との境界とは、無意識のうちに形成され、意図せず他者に生きづらさを与えてしまう可能性がある。

以上をふまえて、本研究では、子どもの価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すプログラムの構成原理を明らかにし、その原理に基づいたプログラムを大学生に対して実験的に実践することを通して、その構

成原理の有効性や学習者の価値判断基準の変容を明らかにする。

## II 感情も含めた価値判断学習について

価値判断基準の形成について論じている先行研究として、紙田（2018）が挙げられる。紙田は、これまでの価値学習は客観的分析や価値の調整が軽視されていることを指摘し、それらの課題を踏まえて、多面的な価値判断基準の形成を目的とした価値学習における子どもの認識過程を示している。それが以下の図1（紙田（2018）より引用）である。

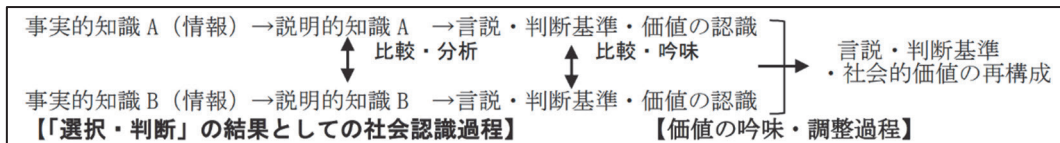


図1 価値学習における子どもの認識過程

つまり、価値判断基準の形成とは、まず、ある事象における情報（事実的知識 A）を収集し、その事象について説明する知識や概念（説明的知識 A）を得る。そして、上の事実的知識や説明的知識とは異なる事実的知識（B）や説明的知識（B）を把握した上で比較し、なぜ違うのかを分析することで、それぞれの背後にある価値や判断基準を認識する。そして、紙田が「このような学習過程を通して、（中略）価値判断の再調整を図り、多面的な価値判断基準を形成、更新することを第2のねらいとする」<sup>2)</sup>と述べているように、その背後にある言説や判断基準、価値を現実に即して吟味・調整することで多面的な価値判断基準を形成・再構成することができるのである。

紙田が示した価値学習における子どもの認識過程は科学的な社会認識形成をふまえた価値学習の構成論を示すうえでは有益なものであるが、必ずしも実際の価値認識の過程を反映したものではないのではないか。私たちは、ある事象に関わる価値を形成・吟味する段階において、科学的な事実的知識や説明的知識だけを根拠として考えているわけではない。すなわち、ある事象を認識する時には、「こうあるべき」「それは絶対に許せない」などの価値観とつながる感情的、情緒的な思いが個人の価値判断には関わってくるのである。

以上をふまえると、感情的、情緒的な思いを踏まえた価値形成とはどのような形で行われるべきなのだろうか。感情や情緒をふまえたアプローチから子どもの価値にも関わる「信念」の変容を目指した授業として、1968年にアメリカの教師であるジェーン・エリオットが行った「差別体験授業」に基づく研究がある。この授業は、生徒を青い目を持つ生徒と、茶色い目を持つ生徒の2つのグループに分け、青い目の生徒が劣っているという状況をつくり出し、茶色い目の生徒が青い目の生徒を虐げるといった差別を体験させる。そして、一定期間が過ぎると立場を逆にして、もう一度差別を体験させるという授業である。この授業は、人権や発達段階への配慮の欠如といった問題点が存在するという指摘がある一方で、実際にこの授業を受けた生徒において、価値を含む自身の信念の変容が見られることが明らかにされており、価値の形成においては有益な

実践であると評価されている。

エリオットの差別体験授業から価値を含む信念の変容を目指した授業構成原理を明らかにした研究として、久保（2003）が挙げられる。久保はエリオットの差別体験授業の中である生徒を分析の対象として取り上げ、生徒の信念が授業前後でどのように変化したのかを明らかにすることで、信念変容の構成原理を明らかにした。生徒の授業前、差別体験後、授業後の信念の構造を示したものが以下の図2、3、4（久保（2003）より引用）である。

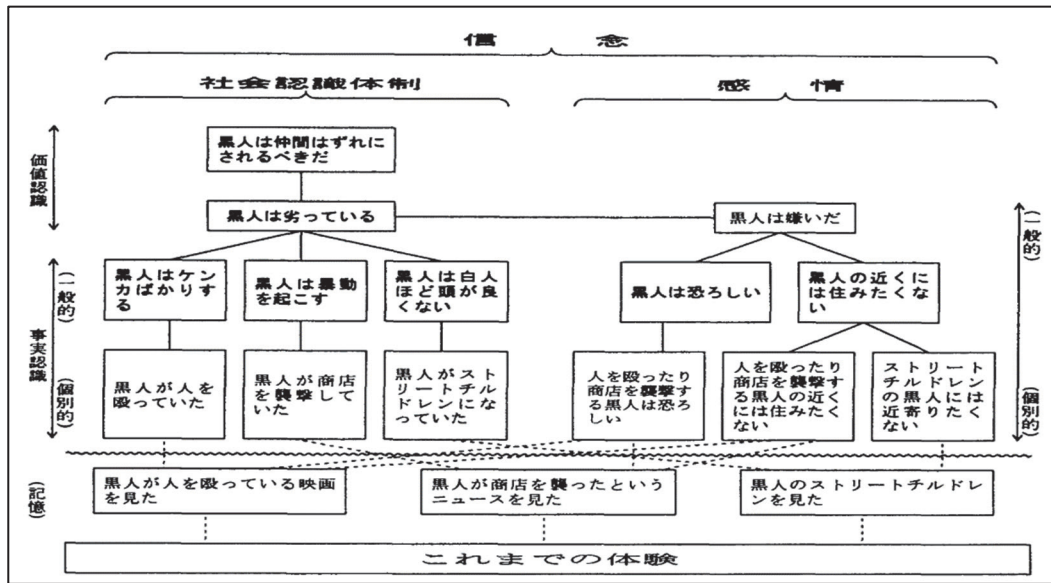


図2 差別体験前の生徒の信念の構造

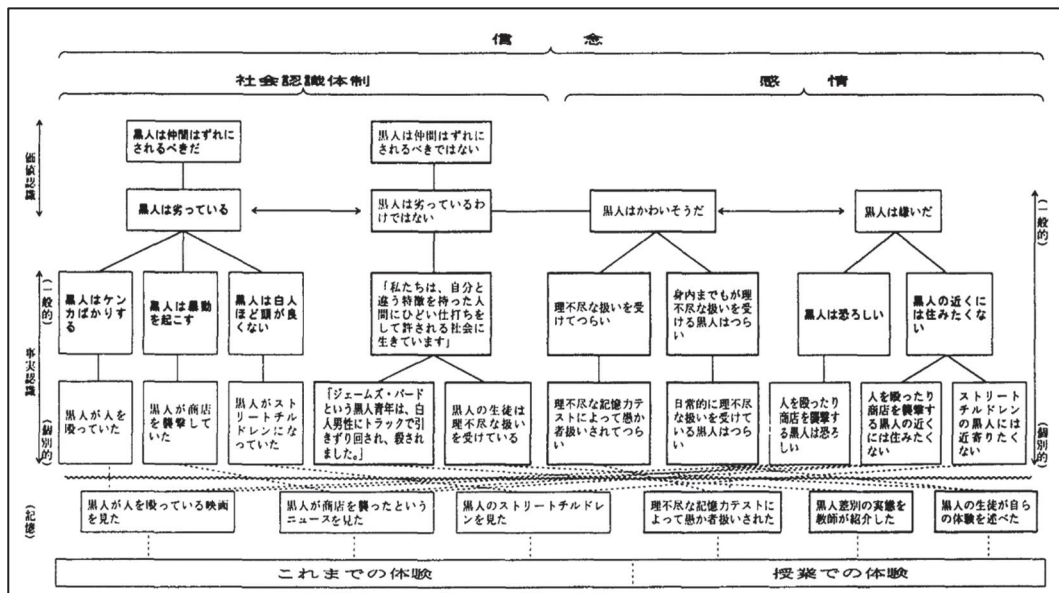


図3 差別体験をした生徒の信念の構造





て考えるきっかけを与えるだけなのだろうか。また、感情的理解と知的理解は段階的に進行するもので、それぞれ別の過程なのだろうか。実際、私たちは、普段の生活の中で事実に知識や説明的知識などの知的理解だけに基づいて意思を決定しているわけではない。先にも述べたように、ある事象を認識する時には、「こうあるべき」「それは絶対に許せない」というような価値観につながる感情的、情緒的な思いが関わっていると思われる。感情的理解と知的理解は独立した過程ではなく、常に相互に影響を与えながら進行するものではなからうか。

感情や情緒と科学的な知識の関係を示唆したものとして、横川（2012）が挙げられる。横川によると、「我々は、意思決定の際には、諸科学によって解明された知識だけで明らかにできないものについては推測（知識だけでなく情意的なものにも基づく部分）しながら判断していく」<sup>61</sup>ということである。意思決定は、価値を踏まえて行われるものであることを考えると価値を形成したり、吟味したりする場合にも同じことが言えるのではないだろうか。つまり、感情や情緒は、価値を形成するきっかけを与えるだけでなく、科学的な社会認識を補う役割も担っており、合理的な認識形成には感情や情緒を含む推測も含まれると考えられるのである。

### Ⅲ 自他の境界に気付かせる市民性教育プログラム「「ふつう」について考えよう」の開発

#### 1 プログラムのねらい

本研究では、他者との境界を生み出すものとして「ふつう」という概念・言葉に着目した。「ふつう」は、普段人が何気なく使用している言葉であるが、例えば、「男子のランドセルはふつう黒である」という言葉について考えると、赤色が好きで赤色のランドセルを背負っている、またはこれから背負いたいと考えている男子からすると、その選択は、後悔を生んだり、生きづらさを感じさせたりしてしまう可能性がある。つまり、「ふつう」「ふつうではない」という表現は、個人の価値観に基づいた価値判断、つまり自分と他者を区別する価値判断を意味しており、無意識に他者との境界を生み出していると言える。また、佐野・黒石によると、日本人にとって高い成績や低い成績を残すことは周囲とのズレを生み出し、不安な気持ちに結びつくことが明らかになっており、人は「ふつう」であることを求める傾向にあるということである<sup>71</sup>。

以上のことから、プログラムの中で「ふつう」という言葉を扱ったエピソードを用意し、そのエピソードについて感情的理解と知的理解の両面から吟味する活動を用意し、「ふつう」が他者との境界を生み出すことに気付かせるとともに、学習者の価値判断基準の変容を促したい。

#### 2 プログラム構成の原理

先行研究の分析から、感情を含めた価値判断学習には感情的理解と知的理解の両過程が必要であり、感情的理解は科学的な社会認識を補い、自分の価値の吟



味や再構成を促していくものであることが明らかになった。そのような感情を含めた価値判断学習は次のような4段階で構成される。

表1 感情を含めた価値判断学習の構成原理

段階	具体的な学習の方法
I. 事象の把握	ある事象について確認し、その事象に問題が存在していることを把握する。
II. 事象についての感情的理解	事象に存在する問題に関わる当事者の感情に寄り添い、感情的理解を行う。
III. 事象についての知的理解	事象の裏に隠れた事実や社会的要因を確認し、事象に対する知的理解を行う。
IV. 感情的理解と知的理解を踏まえた事象の評価	II, IIIを踏まえて、再度事象を確認し、事象を評価する。

(筆者作成)

事象の把握は、取り上げた事象について確認し、その事象に問題が存在していることを把握する段階である。ここで問題を十分に捉えることで、学習の動機を形成していく。

事象についての感情的理解は、事象に存在する問題の当事者に目を向け、その当事者の感情に寄り添い、感情的理解を行う段階である。当事者の感情に寄り添うことによって、不協和が生まれ、それにより切実性も生まれるのではないだろうか。

事象についての知的理解は、事象の裏に隠れた事実や社会的要因を確認し、事象に対する知的理解を行う段階である。感情的に理解した事象は、偏りのあるものになってしまう可能性が大いにある。そこで、事象の裏に隠れた事実・要因を確認することで、その事象が起こるまでに至った経緯やその原因が明らかになり、一步離れた位置から俯瞰することができるのではないだろうか。

感情的理解と知的理解を踏まえた事象の評価は、その言葉通りにそれまでの学びを踏まえて、最後にもう一度事象を評価する段階である。この段階で、子どもは、自分の価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すであろう。

以上の4段階を経ることで、感情と社会認識が補い合いながら、自らの価値を吟味して新たな価値を形成していくことができるのではないだろうか。

### 3 開発プログラムについて

#### (1) プログラムの目標

プログラムの目標は以下の2点である。

- ・様々な社会的要因により、それぞれの「ふつう」が作られ、普段何気なく使っている「ふつう」という言葉が、他者との境界を生み出してしまっていることに気付くことができる。
- ・自分の「ふつう」という考え方を見直し、新たな「ふつう」という考え

方を捉え直そうとすることができる。

感情と社会認識を踏まえながら、思考をめぐらしていく中で自分と他者を区別する境界が存在していることに気づき、新たな価値を生み出すことができるようになることを目指す。

## (2) プログラムの構成

はじめに、先入観によって職業選択の制限を受けた女子高校生エピソードを提示し、「ふつう」という言葉についての感情的理解をさせる。具体的には、女子高校生のAさんは大工になることを希望していたが、学校の先生に「それはふつうじゃないから別の進路にしよう」という言葉を掛けられたというものである。エピソードを紹介し、「自分がAさんだったらどのように感じるか」という問いを提示し、感情的理解を促す。その後、知的理解の段階では、大工を取り巻く男女の環境についての知的理解を促す。具体的には、大工の年収が男女で約100万円の差があることや、大工の男女比が99:1であることなどを伝え、先生の発言の背景などを確認する。そして、エピソードについて感情的理解と知的理解を行った上で、先生の発言についての考えを尋ねる。ここで、自分のジェンダー観に基づく価値を吟味させる。このねらいは、先生の発言は社会的な背景に基づくものであり、悪気がなかったとしても、「ふつう」という言葉が聞き手に与える不条理な感情に気付かせ、問題意識を持たせることである。

次に、文化の違いにより、入浴の制限を受けた外国人のエピソードを聞いて、「ふつう」という言葉についての感情的理解をさせる。具体的には、マオリ族（ニュージーランドの先住民）のBさんは日本の温泉に入ることを望んでいたが、温泉施設の人に、「イレズミがある人は入れないのがふつうですよ」と言われ、マオリ族の伝統文化であるイレズミを理由として入浴を拒否されたというものである。エピソードを紹介し、「自分がBさんだったらどのように感じるか」と問い、感情的理解を促す。その後、イレズミに関する文化間での認識の違いについて理解させる。具体的には、日本ではイレズミには刑罰に使われるなど否定的なイメージがあるのに対して、マオリ族では社会的アイデンティティを示すという伝統的な文化としてのイメージがあることを伝える。以上の過程を経て、温泉施設の人の発言をどのように評価するかを尋ねる。最初のエピソードに比べると、こちらのエピソードは、「ふつう」という言葉を使った人の感情に共感し易いものとなっている。このねらいは、場面、状況、立場などに

よって「ふつう」という言葉の認識が異なり得ることに気付かせることである。

次に、20 枚の「ふつう」カードを使う学習を行う。「ふつう」カード（資料 1）とは、「ふつう」「ふつうではない」という言葉が使われた文章を示したカードである。「ふつう」カードには、「男子のランドセルは黒がふつうである」「給食を残さないのがふつうである」「お年寄りに席を譲るのがふつうである」「小学校に行くのがふつうである」などの内容が書かれている。そして、このカードに書かれている内容について、グループで①問題なし、②どちらかといえば問題なし、③少し問題あり、④問題ありの 4 段階で評価し、グループで合意形成を行う。合意形成を行う理由は、お互いの価値観を明確にすることである。

資料 1 「ふつう」カード

1. 男子のランドセルは黒がふつうである	2. 女性が大工になるのはふつうではない	3. 人に暴力を振るわないのがふつうである	4. 学校の休み時間はふつう外に行く
5. テスト前はふつう勉強するだろう	6. 授業中に立つのはふつうではない	7. 女の子が野球をするのはふつうではない	8. 男子のロングヘアはふつうではない
9. 人間がカエルを食べるのはふつうではない	10. 小学校に行くのがふつうである	11. 刺青がある人は温泉に入れないのがふつうである	12. 女子はふつう字がきれいである
13. 野球部は坊主にするのがふつうである	14. お年寄りに席を譲るのがふつうである	15. ご飯を手で食べるのはふつうではない	16. 料理はお母さんが作るのがふつうである
17. 税金を払うのがふつうである	18. 給食を残さないのがふつうである	19. 同性を好きになるのはふつうではない	20. 毎日掃除することはふつうである

る。合意形成を目指すには、譲れないところと寄り添えるところを常に意識しながら話し合いをする。それによって、「ふつう」が境界を生み出す可能性や、

「ふつう」という価値判断基準を捉え直すように促すことができるのではない。そして、「ふつう」カードの評価を行った後に、「カードを4段階で分けて、気づいたことは何だろう」と問う。さらに具体的な、「問題なしと問題ありの違いは?」「少し問題ありと問題ありの違いは?」などの問いを用意しているが、これは、自分たちの判断に共通する価値基準は何かを考えることにある。

### (3) 学習指導案

#### ①プログラムの目標

- ・様々な社会的要因により、それぞれの「ふつう」が作られ、普段何気なく使っている「ふつう」という言葉が、他者との境界を生み出してしまっていることに気付くことができる。
- ・自分の「ふつう」という考え方を見直し、新たな「ふつう」という考え方を捉え直そうとすることができる。

#### ②対象学年・教科領域

小学校中学年から高学年。特別活動、総合的な学習の時間等で実施可能。

#### ③プログラムの展開

	教師の発問・指示	教授・学習過程	予想される反応 児童から獲得する知識
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○アイスブレイクとして、自己紹介をしよう。その中で、自分のルーティンを紹介しよう。</li> <li>○今日は、「ふつう」という言葉について考えていきます。</li> <li>○みなさんは、普段どんな時に「ふつう」という言葉を使うだろう。具体例を挙げてみよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T：指示する。</li> <li>C：話し合う。</li> <li>T：説明する。</li> <li>T：発問する。</li> <li>C：答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周りの人と同じ言動に対して使う</li> <li>・多くの人が行っていることに対して使う</li> <li>・1日3食がふつう</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○エピソード①を紹介する。</li> <li>○自分がAさんの立場だったらどう感じるだろう。</li> <li>○個人で考えたものを周りの人と共有しよう。</li> <li>○エピソードの裏に隠れた状況を伝える。</li> <li>○エピソードの裏に隠れた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T：説明する。</li> <li>T：発問する。</li> <li>C：考える</li> <li>T：指示する。</li> <li>C：話し合う</li> <li>T：説明する。</li> <li>T：説明する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の夢を否定されるのはかわいそう</li> <li>・先生の考え方や発言は間違っている</li> <li>・自分の価値観を押し付けるのは良くない</li> <li>・周りの人も同じような考えを持っている</li> <li>・大工の男女比は99:1である</li> <li>・給料の差も存在する</li> <li>・先生の発言もAさん</li> </ul>

	<p>状況を聞いた上で、先生の発言はどうか。</p> <p>○エピソード②を紹介する。</p> <p>○自分が B さんの立場だったらどう感じるだろう。</p> <p>○個人で考えたものを周りの人と共有しよう。</p> <p>○エピソードの裏に隠れた状況を伝える。</p> <p>○エピソードの裏に隠れた状況を聞いたうえで、温泉施設の人の発言はどうか。</p> <p>○「ふつう」という言葉を扱ったゲームをしてみよう。</p> <p>○20 枚の「ふつう」カードをグループで 4 段階に分けてみよう。</p> <p>○グループで考えた評価を全体で共有しよう。</p> <p>○「ふつう」カードを 4 段階に分けて気づいたことは何だろう。</p>	<p>C：考える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>T：発問する。 C：考える。</p> <p>T：指示する。 C：話し合う。</p> <p>T：説明する。</p> <p>T：説明する。 C：考える。</p> <p>T：説明する。 C：活動する。</p> <p>T：指示する C：考える。</p> <p>T：指示する。 C：話し合う。</p> <p>T：発問する。 C：考える。</p>	<p>のことを思っただけのことかもしれない</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・それでも、個人の夢を否定するのは違う</li> <li>・入浴できないことや自分の文化を否定されたことがかなしい</li> <li>・なんで否定されているのかも分からない</li> <li>・マオリ族の伝統文化であり、ファッションの1つである</li> <li>・日本では、刑罰の1つであつたりして否定的な印象が植え付けられている</li> <li>・日本での話なので、日本の文化に従うべきである</li> <li>・ファッション的な意味を持つイレズミを否定するのはおかしい</li> <li>・1 番は個人の自由を全く尊重していないので④問題ありである</li> <li>・問題なしは法律観点から見ても人権を侵害しているものである</li> <li>・人が傷つきそうなものは問題がある</li> </ul>
<p>終結</p>	<p>○授業を通して考えたことは何ですか？</p>	<p>T：発問する。 C：考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ふつう」というのは人それぞれである</li> <li>・「ふつう」という考え方や言葉によって、</li> </ul>



			差別されたり，不利益を被る人がある
--	--	--	-------------------

(筆者作成)

#### (4) 評価方法

子どもの価値判断基準の変容については、グループワーク内での話し合いやワークシートへの記述に基づいて評価を行う。さらに、授業内での価値判断基準の変容を明らかにするために、授業前後で「ふつう」の捉え方を確認する。それらの分析を通して、どんな変容が起こったのか、また、その変容はどのような要因で起こったのかを明らかにする。

#### IV 開発プログラムの成果と課題

開発プログラムの成果を、「ふつう」カードの4段階評価と、授業終了後の感想の2つのデータから分析する。

「ふつう」カードの項目のグループごとの回答数を表2に示す。

表2 各項目について評価したグループの数

1. ランドセル	① 1	② 2	③ 3	④ 1 1	(17)
2. 女性が大工	① 0	② 1	③ 5	④ 1 1	(17)
3. 暴力	① 1 4	② 1	③ 0	④ 0	(15)
4. 休み時間	① 0	② 1	③ 1 0	④ 5	(16)
5. テスト勉強	① 1 1	② 5	③ 1	④ 0	(17)
6. 授業中の起立	① 4	② 4	③ 7	④ 0	(15)
7. 女性が野球	① 0	② 0	③ 0	④ 1 4	(14)
8. 男子のロングヘア	① 0	② 0	③ 2	④ 1 4	(16)
9. カエルを食べる	① 0	② 3	③ 7	④ 6	(16)
10. 小学校に行く	① 1	② 5	③ 6	④ 4	(16)
11. イレズミ	① 0	② 3	③ 1 0	④ 2	(15)
12. 女性は字がきれい	① 0	② 1	③ 1	④ 1 3	(15)
13. 野球部は坊主	① 0	② 1	③ 5	④ 9	(15)
14. お年寄りに席譲る	① 4	② 7	③ 4	④ 0	(15)
15. 手で食事	① 0	② 2	③ 5	④ 8	(15)
16. お母さんが料理	① 0	② 0	③ 1	④ 1 2	(13)
17. 税金	① 1 2	② 1	③ 0	④ 0	(13)
18. 給食	① 1	② 4	③ 6	④ 0	(11)
19. 同性愛	① 0	② 0	③ 0	④ 1 2	(12)
20. 毎日の掃除	① 2	② 7	③ 2	④ 1	(12)

※表内の丸数字はそれぞれ以下の評価段階を示している。

①問題なし ②どちらかといえば問題なし ③少し問題あり ④問題あり

※右端の( )内はグループの総数である。総数に違いがあるのは、回答できなかったグループが存在したからである。

「3. 人に暴力を振るわないのがふつうである」や「17. 税金を払うのがふつうである」については、ほとんどのグループが「問題なし」と評価している。一方で、「7. 女の子が野球をするのはふつうではない」や「19. 同性を好きになるのはふつうではない」については、ほとんどのグループが「問題あり」と評価している。この違いは、法律に関わるかどうかや人が傷つくかどうかによるものであった。また、「6. 授業中に立つのはふつうではない」や「18. 給食を残さないのがふつうである」は、グループによって評価が分かれた。「6. 授業中に立つのはふつうではない」について「問題なし」と評価したグループは、「周りに迷惑をかける」と述べているのに対して、「少し問題あり」と評価したグループは、「座ってられる子どもばかりではないから」や「多動性障害などを持った子にとっては仕方がないことかもしれない」と述べている。つまり、それぞれの持つ「ふつう」は想定される立場や場面によって異なっていると言える。

次に、授業後の感想を分析した結果について論じる。参加した学生の多くは、人それぞれの「ふつう」の基準が異なることや、また、「ふつう」が他者との境界を生み出すことを認識していた。例えば、前者については、「自分の中では普通であっても周りからしたら違ったり、その価値観の差が大きな壁を作ることがあると感じた」や「自分の基準で普通と考えていることに改めて気がついた」などの記述があった。後者については、「ふつうという言葉を使ってしまうことによって、ふつうの概念に当てはまらない人たちの差別につながってしまうと思った」や「「ふつう」という言葉を安易に使う事によって、その「普通」を受け入れられない人たちを傷つけたり、誤解を与えてしまったりする恐れがあると感じました」などの記述が見られた。

次に、開発プログラムの課題についてである。開発プログラムの課題としては、個人で考える時間や全体で共有する時間をしっかりとることと、「ふつう」カードの内容のバランスをとることの2点を挙げることができる。前者については、より具体的に自分と他者を区別する価値判断基準の変容を明らかにするために必要であると考えられる。今回の実践では、十分な時間を確保することができなかったが、この点が改善されれば、個人の考えをまとめる段階からグループの考えをまとめる段階までの価値判断基準の変容過程や、他のグループごとの考えを聞いたうえで見直した個人の意見の変容過程を確認することができるだろう。課題の后者は、授業アンケートに見られた「（「ふつう」を）あまり使わないように意識しないとと思った」という回答をふまえたものである。今回のプログラムの目的は、「ふつう」という言葉によって他者との境界が作られることに気付き、自分と他者を区別する価値判断基準を問い直すということであった。しかし、「ふつう」カードの「3. 人に暴力を振るわないのがふつうである」などをはじめ、あってよい「ふつう」も存在する。このプログラムは、「ふつう」という言葉の使用には思い込みや偏見が含まれる可能性があるということを示唆するのみで、「ふつう」という言葉自体を否定する目的はなかった。それにもかかわらず、「ふつう」という概念を全く否定するような意見が出され

たのは、「ふつう」カード 20 枚のバランスに問題があったと考えられる。表 2 を見ると、多くの項目において、かなりのグループが「少し問題あり」や「問題あり」と評価している。比較的否定的な評価がされやすい項目が多かったことが、学習者に、「ふつう」という言葉について否定的な印象を与え、それが先述のような意見につながったのであろう。この意見を述べたのは 1 人であったが、学習者が今回のように大学生ではなく、より年齢が低い子どもであれば、カードの数の偏りからより強い影響を受けると思われ、改善が必要であると考えた。

## V おわりに

本稿では、自分と他者を区別する価値判断基準について考える教材として「ふつう」カードを使った授業を提案した。提案した教育プログラムを、大学生を対象として実践し、学習者の反応を分析することで、他者との境界を問い直すという点においてプログラムや教材が有効であることを検証できたと考えている。

今後の研究の課題としては、明確な評価基準を設定することと、小・中・高校生を対象に実践を行うということが挙げられる。評価に関しては、プログラムを通して学習者が何を達成しているのかという点が曖昧であり、価値判断基準の変容を見て取るには、不十分と言わざるを得ない。今後は、評価基準をより明確にし、小・中・高校生を対象に実践を行い効果を検証したいと考えている。

(本研究は、松原と桑原が共同で企画し、松原が執筆したうえで、桑原が全体を調整した。)

## 【註】

- 1) 南浦涼介「多様性」 棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書、2022年、p. 70.
- 2) 紙田路子「小学校社会科授業における価値基準の分析対象—多面的な価値判断基準の育成をめざして—」『日本教科教育学会誌』第 41 巻、第 2 号、2018 年、p. 43.
- 3) 久保啓太郎「信念変容の授業構成原理—L.E. メトカーフの社会科教育論の実現—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 58 号、2003 年、p. 68.
- 4) 同上、p. 69.
- 5) 同上、p. 69.
- 6) 横川和成「開かれた社会観の形成を目指した社会問題学習の構想—中学校公民的分野小単元「ワーキングプアからみる現代社会」を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol. 20、2012 年、p. 72.
- 7) 佐野予理子・黒石憲洋「「ふつう」であることの安心感 (1) : 集団内における関係性の観点から」国際基督教大学学報『教育研究』第 51 号、2009 年、p. 41.

【参考・引用文献】

- ・南浦涼介「多様性」 棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書，2022年。
- ・紙田路子「小学校社会科授業における価値基準の分析対象—多面的な価値判断基準の育成をめざして—」『日本教科教育学会誌』第41巻，第2号，2018年。
- ・ウィリアム・ピーターズ著/白石文人訳『青い目茶色い目—人種差別と闘った教育の記録』日本放送出版協会，1988年。
- ・久保啓太郎「信念変容の授業構成原理」全国社会科教育学会『社会科研究』第58号，2003年。
- ・横川和成「開かれた社会観の形成を目指した社会問題学習の構想—中学校公民的分野小単元「ワーキングプアからみる現代社会」を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.20，2012年，pp. 67-83。
- ・佐野予理子・黒石憲洋「「ふつう」であること，の安心感（1）：集団内における関係性の観点から」国際基督教大学『教育研究』第51号，2009年，pp. 35-42。

---

Research on a Citizenship Education Program that Raises Awareness of the Boundaries Between Self and Others Defined by the Concept of 'Normal'

MATSUBARA Jin\*1 K UWABARA Toshinori\*2

This research aims to clarify the program composition that questions children's criteria for value judgment, namely the value judgments that differentiate oneself from others. It seeks to reveal the effectiveness of this program composition and the transformation of the participants' value judgment criteria by experimentally implementing the developed program with university students. In this study, a new compositional principle incorporating emotions, which was not present in previous studies on value judgment learning, is clarified. Through the development and practice of the program, it was observed that the participants realized the existence of boundaries distinguishing themselves from others by thinking through not only social perception but also emotions, thereby generating new values. Repeatedly revisiting these boundaries between self and others is believed to lead to a truly diverse society.

Keywords (9 pt): diversity, studies on value judgment learning, social perception, emotion, normal

\*1 Graduate School of Education, Okayama University (Master Degree Course)

\*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

高校教師の進路指導方針と生徒への影響に関する中日比較  
—進路決定自己効力感, 時間的展望を中心に—

許 暁 青木 多寿子

Differences between China and Japan in high school teachers' career guidance policy on students:  
Career decision, self-efficacy and time perspective

KYO Gyou, AOKI Tazuko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



## 高校教師の進路指導方針と生徒への影響に関する中日比較

## —進路決定自己効力感, 時間的展望を中心に—

許 曉※1 青木 多寿子※2

教師の進路指導が生徒のその後の進路決定にどのように影響しているのかを質問紙調査で明らかにした。具体的には, 教師の進路指導が生徒の進路決定自己効力感を高めるのか, それによって, 時間的展望が広がるのかを検討した。分析には多母集団同時分析を用いて検討した。その結果, 中国高校教師の進路指導は生徒たちへの影響は日本より強いことがわかった。加えて, 日本の生徒たちは教師から影響もうけるが, 自分で進路決定の意志を決め, 自分で進路を選択していることも明らかになった。日本の生徒達は, 学校のほかに, 塾等の生徒が活動する場所が多くあり, 教師のほかに接触できる大人も多く, 学校や教師だけでなく, 他のところや人からも進路に関する情報を取得可能であることが影響していると考えられる。それに対して, 中国の生徒たち, 特に高校生はほぼ一日学校で勉強している。接触できる人は多くの場合, 教師しかない。このような高校生を取り巻く環境の違いのため, 中国の生徒たちの進路決定は, 日本より教師への依存が高いと考察した。

キーワード: 高校の進路指導, 進路決定での教師の影響, 中日比較

※1 中国瀋陽翼衆東北美術学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 問題と目的

情報化が進み, 社会や産業構造が大きく変化する中, キャリア教育はどの国においても重要な課題となっている。最初にキャリア教育を教育の改革の中に位置づけたのは, 1970年の第19代連邦教育局(当時, 現在は教育省)長官, シドニー・P・マーランドであった(加藤, 2007)。日本の文部科学省は1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999)においてキャリア教育について触れている。同審議会は「キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」とし, さらに「キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し, 体験的な学習を重視するとともに, 各学校ごとに目的を設定し, 教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある」と提言している。また, 2011年に中央教育審議会はキャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け, 必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して, キャリア発達を促す教育」と定義した。

中国のキャリア教育の始まりは1990年である。中国の教育政策を担う中国

教育委員会は「全国高等学校卒業生就職指導中心」を創立した。この設立目的は、高等学校卒業生の就職活動を担当することであった。1997年にはこの中国教育委員会は「普通高等学校卒業生就職工作暫行規定」を發布し、大学の就職指導に対して明確な規定を示した。その後、各大学に学生就職指導センターが続々と設立された。しかし、2023年までに、中国には明確に「キャリア教育」を定義する言葉がない。

ところでキャリア教育には、進路指導から職業指導、社会人としての基礎知識までが含まれ、領域は広い。そこで本研究は、キャリア教育の中でも、大学進学に向けての進路指導について取り上げることにした。なぜなら、中国では大学の在學生は年々増加し、2018年の在學生数は3,833万人になっており、2017年度より54万人増加した（中華人民共和国教部、2019）。2022年度の統計によると、4655万人となっている。このように急激に大学が増加した結果、中国では進路指導が十分に行われていない現状も見られる。

例えば、中国の学生は、自分の学んだ専攻を生かしてどのような仕事ができるのかを十分に理解していない、自分の専攻が好きでないから専攻に関する仕事はしたくないという学生も増えている（鄭、2011）。「2018年中国大学就職報告書」（王、2018）によると、2017年の大学卒業生の就職と専攻の相関は66%である。そして、専攻と関係のない仕事を選ぶ理由として「仕事は自分の期待に合わない（36%）」があげられる。こうした現状は、中国での進路指導の不足が背景にあると考えられる。加えて、日本のセンター試験に相当する入試制度が2020年に変更され、今まで以上に早い進路決定が必要とされる。

進路指導に関して、森本・青木（2013）は、日本高校教師の指導力の研究を行っている。これによると、日本のベテラン教師の進路面談に対する自己イメージは非常に肯定的であり、生徒の目の前の興味・関心に合わせて生徒が自分で進路決定ができる支援を重視していることを示している。これに対して、青木・許（2021）では、中国の高校ベテラン教師は、専門が再分化する現代の大学に関する詳しい情報を持っていないため、生徒の興味に合わせた大学への「進路」というよりは、生徒が人生で成功する秘訣を伝授するような「人生のキャリア」を重視して指導していることが窺えた。つまり、中国では何十年の教師経験をもっているベテラン教師であっても、進路指導に関する知識、増え続ける大学、学部の内容、進路面談の方法に関する研修を受けていない等、進路面談に苦慮する姿が報告されている（青木・許、2021；許、2019）。

ところで進路選択については、次のような問題も検討が必要であろう。つまり、教師の指導が適切で、生徒自身の興味関心にあった大学を選ぶことで、生徒は自信を持って未来に進んでゆけるのか、もしくは、教師の進路指導は、あまり生徒の将来の選択に影響しないのか、という問題である。一般に、教師の指導が適切であれば、生徒は自分の未来に自信を持ち、将来への展望も明るいに違いないと考える。逆に考えるなら、教師の進路指導が適切でなければ、生徒は未来への展望が持ちにくいと予測できる。つまり、時間的展望との関連を調べれば、進路指導の善し悪しが判断できると期待される。しかし、この見解

は必ずしも実証されていない。

これに関し, McWhirter, E. H. et al. (2000)では, 高校生を対象の調査の結果, 9 週間のキャリア教育が進路選択自己効力と職業的スキル自己効力を増加させたことを示した。従って, 高校教師の進路指導は生徒たちの進路選択自己効力感に影響することがわかった。また, Taylor & Betz (1983)は進路を選択する過程で必要とされる行動について, その遂行可能感を進路選択に対する自己効力感として概念化した(永作・新井, 2002)。その後, 富安(1997)は「大学生用進路決定自己効力尺度日本語版」を作成し, 実際の進路決定行動との関連, また未来に対する時間的展望や未来イメージとの関連を確認している。その結果, 時間的展望, 特に未来に対する時間的展望を持てるほど, 将来の進路決定行動遂行の確信度である進路決定自己効力は高いことがわかった。これらによって, 高校教師の進路指導は生徒たちの進路選択自己効力感に影響し, 最後は生徒の時間的展望に影響すると考えられる。

他方で, 森本・青木(2013)や許(2019), 青木・許(2021)で示されたような, 高校教師の進路指導方針に関する尺度がないために, 教師のどのような進路指導が進路選択自己効力感に影響するのかが明らかになっていない。加えて, 進路選択自己効力に関して, 「大学生用進路決定自己効力尺度日本語版」は, 富安(1997)によって作られたもので, 作成後 25 年以上が経過している。さらに 1 因子しかない尺度であるため, 他の変数との関係を見る際に, 詳しい検討をしにくい尺度となっている。他の尺度としては永作・新井(2002)の高校生用進路決定自己効力感尺度がある。本研究では, 新しさと下位尺度の多さから, 永作・新井(2002)を採用することとした。時間的展望については, 白井(1994)を用いることにした。

以上のことから, 本研究では高校教師の生徒に対するキャリア教育あるいは進路指導は生徒たちの進路選択自己効力に影響し, 最終的には生徒の時間的展望にプラスに影響すると考え, 「高校教師進路指導方針→進路決定自己効力感→時間的展望」というモデルを想定して中日で比較し検討することを目的とした。

## II 方法

### 1 調査方法

中国 S 高校三年生 103 名(男性 56 名, 女性 47 名), 日本 A 大学学部生 135 名(男性 83 名, 女性 46 名)を対象とした。調査時期はコロナ禍前の 2019 年 9 月~10 月に行った。

調査は無記名の質問紙を作成し, 高校は授業の合間に, 大学は大学の講義内で配布, 回答してもらった。

### 2 倫理的配慮

調査協力にあたっては, 調査協力・調査結果公表に関する同意を得た。また, 調査開始後でも, 調査は中断・辞退できることを伝えた。

### 3 質問紙の構成

#### (1) フェイスシート

性別、学年と年齢を尋ねた。性別については、男性・女性から選択し回答してもらった。

#### (2) 高校教師の進路指導方針について

高校教師の進路指導方針に関する尺度を採用した。具体的には、まず日本の大学1年生を対象に「高校時代の進路面談の思い出」について自由記述を求めた。その回答を参考にし、古市(2010)の「理想の教師像にかかわる質問項目」も応用して、新たに作成し、1「とても当てはまる」、2「少し当てはまる」、3「どちらともいえない」、4「あまり当てはまらない」、5「全く当てはまらない」の5件法で回答してもらった。

#### (3) 進路決定自己効力感について

永作・新井(2002)高校生用進路決定自己効力感尺度を採用した。「進路決定の意志」、「情報収集能力」、「進路相談希求」、「興味理想決定」の下位因子からなる29項目を尋ねた(選択肢は高校教師の進路指導と同じ5件法)で回答してもらった。

#### (4) 時間的展望体験について

白井(1994)の時間的展望体験尺度を採用した。「現在の充実感」、「目標指向性」、「希望」からなる14項目を尋ね、1「当てはまる」、2「どちらかといえば当てはまる」、3「どちらともいえない」、4「どちらかといえば当てはまらない」、5「当てはまらない」の5件法で回答してもらった。

### III 結果と考察

得られた回答のうち、欠損値のあるものを除き、計232名(男性139名、女性93名)を採用した。各質問項目への調査対象者の回答を、「とても当てはまる」を5点、「少し当てはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまり当てはまらない」を2点「全く当てはまらない」を1点として数量化した。

高校教師進路指導方針尺度は因子分析の結果、2因子を得て「信頼と受容」、「具体的指導」と命名した。進路決定自己効力感尺度は先行研究通り、「進路決定の意志」、「情報収集能力」、「進路相談希求」、「興味理想決定」の4下位尺度とした。時間的展望体験尺度も先行研究通り、「現在の充実感」、「目標志向性」、「希望」の3尺度を用いた。それぞれの信頼性係数と具体的な項目の内容はTable 1, 2, 3に示す。

その後、教師の進路指導について、その生徒への影響課程を分析するためAmos 26を使用し、多母集団同時分析を用いて分析を行った。Figure 1とFigure 2のモデルの適合度はCFI=.795, RMSEA=.072, GFI=.795, AGFI=.682であった。GFIとAGFIは.90を下回っていた。これは、観測変数が30を超えたためであると考えられる(豊田, 1998)。RMSEAは.05~.1であるため、当てはまりは悪いとはいえない(豊田, 2007)。以上のことからモデルは採用可能と判断された。また、有意確率10%で有意傾向を示したパスを残し、10%水準を満たさないパスを削

除した。図中の数値は、いずれも標準化した影響指数及び相関係数を表している。また、観測変数, 誤差変数は図から省いている。

Table 1 高校教師進路指導方針尺

因子名	項目
信頼と受容 $\alpha = .808$	4. 先生は私の気持ちをわかってくれた。 1. 私は先生を信頼してた。 2. 先生は私の努力を認めて, 応援してくれた。 7. 先生は勉強に関するだけでなく, 生活に関する事など, 些細な私の相談事も聞いてくれた。 5. 進路面談のとき, 先生は「私の意見を聞く役割」と「先生の意見を言う役割」をうまく使い分けていた。 6. 先生は私に的確な助言をして, サポートしてくれた。 3. 先生には私のことを臆せず話せた。 11. 「無理」という言葉は使わず, 私の希望や要望に合う中で, この大学もいいのではないかと, 私の希望の幅をさらに広げてくれた。 13. 進路面談は成績や勉強など簡単な内容を話して終るのが常であった。
具体的指導 $\alpha = .795$	9. 先生はただ単に大学について教えてくれただけでなく, その大学にあった勉強の仕方も教えてくれた。 10. 大学に合格するために, 何をしたらいいかを先生は教えてくれた。

Table 2 時間的展望体験尺度

因子名	項目
現在の充実感 $\alpha = .711$	10. 毎日の生活が充実している。 12. 毎日が同じことの繰り返しで退屈だ。 11. 今の生活に満足している。 13. 毎日がなんとなく過ぎていく。 14. 今の自分は本当の自分ではないような気がする。
目標指向性 $\alpha = .678$	1. 私には, 大体の将来計画がある。 3. 私には, 将来の目標がある。 4. 私の将来は漠然としていてつかみどころがない。 2. 将来のためを考えて今から準備していることがある。 7. 10年後, 私はどうなっているのかよくわからない。
希望 $\alpha = .730$	9. 私には未来がないような気がする。 8. 自分の将来は自分で切り開く自信がある。 6. 私の将来には希望がもてる。 5. 将来のことはあまり考えたくない。



Table 3 進路決定自己効力感尺度

因子名	項目
進路決定の意志 $\alpha = .902$	23. 妥協せずに進路を決めることができる。 24. 行ける大学ではなく、行きたい大学を選ぶことができる。 13. 周囲の人から賛成してもらえなくても、希望する進路をあきらめない。 20. 周囲の状況が悪くても希望する進路を実現することができる。 16. 途中で志望校のランクを落とさず勉強することができる。 2. 周囲の意見や、学校の名前、偏差値などに流されず、自分の進路を決めることができる。 28. もし失敗しても後悔しない覚悟を持つことができる。 27. もし一度不合格となっても再度挑戦することができる。 5. 勉強してみたい専門分野が、その専門での就職の機会が減少しているものでも、それを選びたいと思える。 9. じっくりとやりたいことを考えて、それを目標にすることができる。 29. 第一志望の学校を好きでいつづける事ができる。 17. 自分にとって最も価値のあるものはなんであるか決めることができる。 26. 本当にやりたいと思う職業や勉強ができるなら、遠近や地域に関係なく選ぶことができる。
情報収集能力 $\alpha = .831$	10. 進学の際に必要な手続きについて知ることができる。 11. 進路指導室などの施設で資料を探すことができる。 14. 入学後のことを色々と調べることができる。 1. どの程度の学力があれば、進路の実現に十分かわかる。 25. どのようにしたら希望の進路先に進めるかわかっている。 3. 自分の学力を知るために、模試などを活用することができる。 18. 就職までの学費、その他の費用について見通しを立てることができる。 21. 自分の志望している学部でどのような教育が行われているかわかっている。 6. 将来の仕事において役に立つと思われる、免許・資格取得の計画を立てることができる。
進路相談希求 $\alpha = .731$	15. 自分の志望する学校の学生に、質問する機会を持って、質問したいことを質問することができる。 7. 進路指導の先生と、自分進路について話し合うことができる。 22. いろいろな分野にたずさわっている人の話を聞いて、自分の進路の参考にすることができる。 19. どのような相談をしたら、進路についての疑問が解決するかわかっている。
興味理想決定 $\alpha = .645$	8. いくつかの興味を引かれる職業をもっている。 12. いくつかの興味を引かれる学問分野をもっている。 4. 自分の理想の仕事を思い浮かべる事ができる。

### 教師指導, 進路決定自己効力感, 時間的展望の繋がり

Figure 1,2 から, 教師指導, 進路決定自己効力感と時間的展望と繋がりが見られるのは, 中国は「教師の具体的指導→情報収集能力→現在の充実感」, 「教師の具体的指導→進路相談希求→現在の充実感」, 「教師の具体的指導→興味理想決定→目標指向性」という3つの経路, それに対して, 日本においては「教師の具体的指導→興味理想決定→目標指向性」という1つの経路しかないことが

示された。

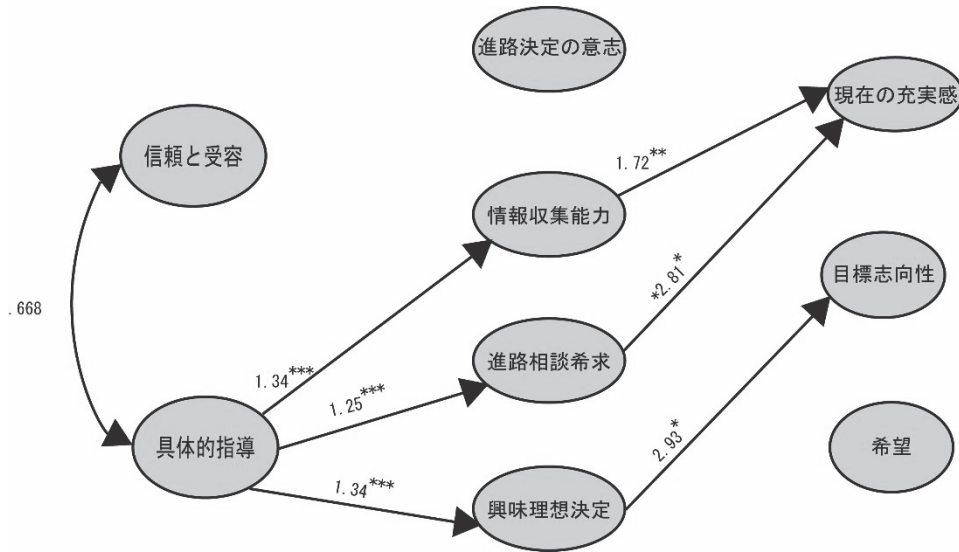


Figure 1 中国の進路面談に関する影響モデル図

次に、具体的に内容を考察する。まず、教師の指導力が進路決定自己効力感に及ぼす影響について考察する。これについて中国では具体的な指導、つまり「勉強の仕方」「今何をしたらよいか」などだけが進路決定自己効力感の下位因子に影響を及ぼしている。他方で日本では、中国と同程度、具体的な指導が影響を及ぼしている上に、「気持ちを分かってくれた」「私は先生を信頼していた」「努力を認めて応援してくれた」などの、信頼と受容が進路決定自己効力感に影響していた。ここで負の相関が見られることから、信頼と需要があることで、教師を少し頼っている姿が窺える。このことから、日本の教師の指導は、「生徒指導提要」(2010)に記載されているように、信頼と受容に基づいている側面があることが読み取れる。

次に、進路決定自己効力感から時間的展望への影響を考察する。まず、中国では、「情報収集」「進路相談希求」「興味理想決定」の3つの下位尺度が時間的展望に影響を及ぼしていた。他方で日本は、「興味理想決定」だけが時間的展望に影響を及ぼしていた。しかし、この影響は、中国に比較するとかなり小さい値にすぎなかった。他方で、日本で時間的展望に影響を及ぼしているのは「進路決定の意思」であった。そして、この尺度は、教師の指導力から影響を受けていない。つまり、日本では、教師の指導で未来の展望が見えると言うよりは、「妥協せずに進路を決めることができる」「行ける大学ではなく、行きたい大学を選ぶことができる」「周囲の人から賛成してもらえなくても、希望する進路を諦めない」等の、生徒の意思が、希望や現在の充実感、そして目標に結びついていることがわかった。この点、中国では、時間的展望の「希望」に結びつくパスが見られないことがわかった。

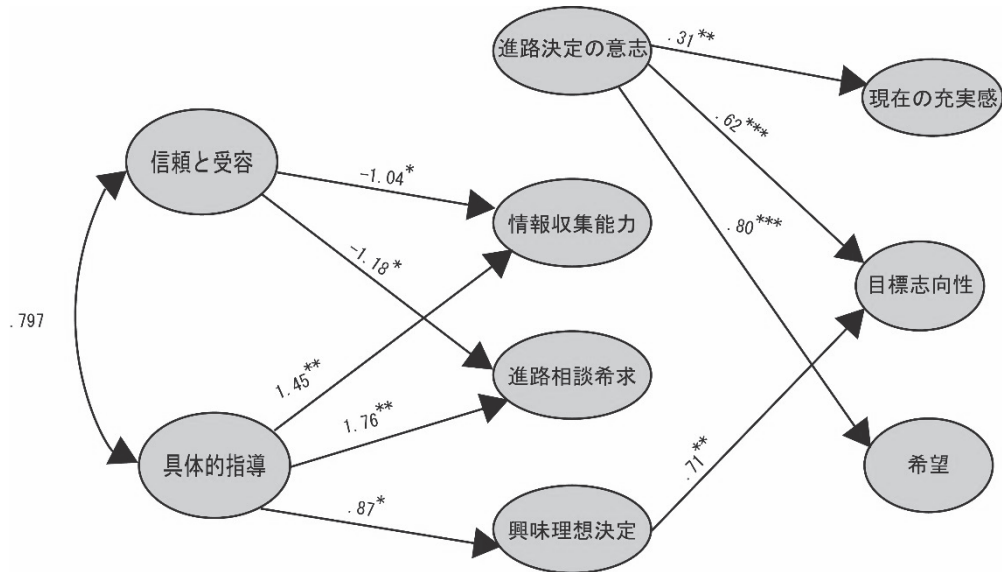


Figure 2 日本の進路面談に関する影響モデル図

最後に、標準偏回帰係数より、教師の具体的指導から進路決定自己効力感の興味理想決定への影響は、中国のほうが日本より高いことがわかった。進路決定自己効力感の興味理想決定から時間的展望の目標指向性への影響も中国のほうが日本より高かった。これは中国高校教師の進路指導は生徒たちへの影響が日本より強いことを説明しているかもしれない。

本研究の目的は、青木・許(2021)が示した、中日の生徒が受けた違う進路指導は、その後の進路決定に影響しているのか、またどのように影響しているのかを考察することであった。その結果、中国高校教師の進路指導は生徒たちへの影響が強いことがわかった。これに対し日本では、キャリア教育が中国よりも進んでいる現状の他、次のようなことが自分で進路を決める意思の形成や時間的展望へとつながっていると考えられる。

それは、日本の高校生は学校のほかに、塾や習い事、部活等、教師以外の大人と接する活動や場所が多くあることである。進路に関する情報は学校や教師だけでなく、他のところや人からももらえる。それに対して、中国の生徒たち、特に高校生になると、早朝から深夜まで、ほぼ丸1日を学校で過ごして勉強しており、家族に接する時間も大きく制限されている。つまり、接触できる大人は教師しかないことがほとんどである。このような現状によって、中国の生徒たちは教師への依存が日本より強いと考えられる。教師しか接することの少ない中国では、教師の役割は日本より大きいことが予測できる。つまり、教師の進路指導の力量が日本以上に影響しやすい構造になっていることが窺える。

#### IV 今後の課題

中国の高校は9月が新年度の始まりであり、日本の大学は4月が新年度の始まりである。このため、同時期に調査した本研究の調査対象は中国の高校3年

生と日本の大学1年生になった。したがって、同学年での検討が今後は必要であろう。これに関し、学年の始業時期が異なる2カ国を比較するには、学年に限らず、調査時期に関しても検討する必要があるだろう。また、中国において、教師の信頼と受容は生徒たちの進路決定自己効力感への影響がみられなかった。しかし、これは教師と生徒の間に信頼関係が弱いとは結論づけられない。最後に、日本では、生徒の進路決定自己効力感と時間的展望との影響はそれほど強いこととは言えなかった。これらの点についてさらに検討が必要であろう。

## 引用文献

- 青木多寿子・許暁 2021 中国山東省における高校教師の進路指導方針について：PAC分析を用いた中日比較 学習開発学研究 13, 135-140.
- 中央教育審議会 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について 中央教育審議会.  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/index.htm)> (2020年1月20日)
- 中央教育審議会 2016 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申) 中央教育審議会.  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)> (2017年11月20日)
- 中华人民共和国教育部(2023) 2022年全国教育事业发展统计公报 中华人民共和国教育部, 2023年10月30日.  
(2022年全国教育事业发展统计公报 - 中华人民共和国教育部政府门户网站(moe.gov.cn))
- 加藤敏明 2007 キャリア教育の現場から—日本型コーオペ教育の実践と指導法, 評価 立命館高等教育研究 7, 41-59.
- 許 暁 2019 高校教師の進路指導方針と生徒への影響に関する中日比較—PAC分析, 進路決定自己効力感を中心に— 岡山大学大学院教育学研究科教育科学専攻 修士論文
- 文部科学省 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申) 文部科学省.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309737.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm)> (2017年11月20日)
- 文部科学省 2011a 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申) 文部科学省.  
<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.>](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.>) (2017年11月20日)
- 文部科学省 2011b 中学校キャリア教育の手引き 文部科学省.  
<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1306815.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm)> (2020年1月11日)

- 三村隆男・白石紳一 2001 大学における体験活動を取り入れた進路授業の進路決定自己効力に関する研究(1) 上越教育大学研究紀要, 21, 65-75.
- 森本篤・青木多寿子 2013 高校の進路面談で必要とされる教師の指導力—PAC (個人別態度構造) 分析による進学校のベテラン教師と初任者の比較— キャリア教育研究, 32, 15-20.
- 永作稔・新井邦二郎 2002 高校生用進路決定自己効力感尺度の作成(2)—子妥当性の検討— 発達臨床心理学研究, 14, 79-84.
- 白井利明 1994 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.
- 富永美佐子 2008 進路選択自己効力に関する研究の現状と課題 キャリア教育研究, 25, 97-111.
- 都筑学 1982 時間的展望に関する文献的研究 教育心理学研究, 30, 73-86.
- 豊田秀樹 2007 共分散構造分析 Amos 編—構造方程式モデリング 東京図書出版.
- 山田剛史・鈴木雅之 2017 SPSS による心理統計 東京図書出版.
- 鄭瑞新(2011). 普通高中職業生涯規化教育研究 河北師範大学修士論文, 2019年12月20日.  
([http://132.232.17.84:81/kns/brief/Default\\_Result.aspx](http://132.232.17.84:81/kns/brief/Default_Result.aspx))

## 付記

本研究は、第二著者の指導で第一著者がまとめ、2020年度に岡山大学教育学研究科に提出した修士論文に加筆修正したものである。本研究のために、中国山東省文登新一中の高校3年生の皆様、調査にご協力下さった三島知剛先生に感謝の意を表します。

---

Differences between China and Japan in high school teachers' career guidance policy on students: Career decision, self-efficacy and time perspective

Researchers have identified differences in teachers' career guidance counseling between China and Japan. Veteran teachers in China value their students' careers after graduation, whereas Japanese veteran teachers attach importance to matching the students' interests with the faculties and departments of the university. This study examines whether and how differences in the career guidance received by Chinese and Japanese students influenced subsequent career decisions. In total, 103 high school students in China and 135 university freshmen on Japan participated in this study. The results showed that Chinese high school teachers' career guidance had a strong influence on students. However, while Japanese students were influenced by their teachers, they ultimately made their own decisions. We conclude with a discussion of the differences in the situations of their school



lives.

KYO Gyou \*1, AOKI Tazuko \*2,

Keywords: Career decision, teachers' career decision counseling, difference between Chinese high school students and Japanese one.

\*1 Shenyang Yizhong Northeast Art School, China

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

知的障害特別支援学校における被災後も見据えた  
学校防災のためのチェック項目の作成

梶本 夏未 赤木 恭吾

Creation of Disaster Preparation and Mitigation Checklists for Special Needs Schools

KAJIMOTO Natsumi, AKAGI Kyogo

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 知的障害特別支援学校における被災後も見据えた

### 学校防災のためのチェック項目の作成

梶本 夏未※1 赤木 恭吾※2

学校防災の基軸となる学校安全計画は、策定・訓練・見直し等による継続的な改善が十分に行われていない現状がある。またそれを扱う教員、とりわけ特別支援学校教員の、有事の責任の大きさに見合っていない準備体制の不十分さ、そこから教員の不安が派生して存在する。本研究では、今後学校への策定義務化が見込まれる事業継続計画（BCP）の、被災後を見据える観点を、学校安全計画に組み入れることを目的にチェック項目を作成した。その妥当性の検討を行うために、特別支援学校教員2名にインタビュー調査を行った。その結果、本チェック項目に係る、被災後を見通す観点の取得、緊急対応・復旧対応業務のタイミングへの気づき、他の学校の取り組みからの振り返り、の3点の有用性が示唆された。課題としては、妥当性の検証、具体性の検討、学校教育以外の事業者からの水平展開の検討、の3点が挙げられた。

キーワード： BCP, 学校安全計画, 災害, 学校防災, 特別支援学校

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

#### I 問題

本研究では以下の問題に注目した。1) 想定外の災害の中でも、組織的・相互扶助的・個別的な想像力の中で想定・対応が可能なものについては、マニュアル化による防災・減災が可能である。他方、鍵屋他（2015）がマニュアル化において重要視する、策定・訓練・見直し等による継続的な改善が、教育現場では十分に行われていない現状がある。2) 防災教育の教育課程上の位置付けから、教科横断的なカリキュラム・マネジメントが求められているが、とりわけ特別支援学校教員への有事の責任の大きさに見合っていない準備体制の不十分さ、そこから派生する教員の不安が、松瀬他（2008）による危機意識調査結果からも読み取れる。3) 防災の取り組みは地域間格差が生じやすい。他方、学校防災を方向づける主要法令が全国一律に基準到達を求めるものであるという背景から、被災後も見据えた事業継続計画（Business Continuity Plan）（以下、BCP）策定が全国的に義務付けられることが見込まれている。とりわけ都道府県立であることが多い特別支援学校では、警報発令から保護者への引き渡しまでに重点が置かれており、被災後を見据えたBCPの視点の現場への浸透は十分であるとは言い難い。

## II 目的

### (1)用語の定義

BCP とは、災害等の緊急事態における企業や団体の事業継続計画のことである。その目的は自然災害、テロ攻撃等の緊急事態に遭遇した場合において、事業資産の損害を最小限にとどめつつ、中核となる事業の継続あるいは早期復旧を可能とすることである。そのために、平常時に行うべき活動や緊急時における事業継続のための方法、手段等を取り決めておく計画である（厚生労働省，2022）。学校においては、各学校安全計画が担う、事前準備、発災直後、避難生活に対する計画に加え、学校再開までを一貫して扱う計画である（表1）。

表1 各学校安全計画と災害フェーズとの関係

	事前準備	発災直後	避難生活	学校再開
防災訓練(教育)計画	○			
備蓄計画	○			
学校安全指導全体計画	○			
避難確保計画		○		
通学バス対応計画		○		
引き渡し計画		○		
非常時教職員参集計画		○		
避難確保計画			○	
学校版タイムライン		○	○	
BCP	○	○	○	○

湯井他（2022）から引用，一部修正。

表中の○は，取り扱われている内容を表す。

### (2)目的の所在

第一の目的は，被災後も見据えた学校安全計画実現の一助となるようなチェック項目を作成することである。教育現場におけるBCPは，必ずしも新規の取り組みではなく，各現場の現行の取り組みに，被災後も見据えた観点は存在する。そのため，大災害を経験した特別支援学校教員と障害者支援を行う地域団体の職員へのインタビュー調査から，被災後も見据えた学校安全計画に向けたチェック項目の作成を試みる。チェック項目を参照することで，防災マニュアルの形骸化を防ぎ，スパイラルアップとしての契機を提供すること，被災後も見据えた学校防災に係る教員の見通しの持ちやすさに繋がる学校安全計画の策定・実装に寄与することを目指す。

第二の目的は，筆者が作成した上述のチェック項目の妥当性を検討することである。知的障害特別支援学校教員からのヒアリングをもとに，その使用感や

評価等を反映させることで、現行の学校安全計画に対する教員の振り返り、今後見込まれる学校へのBCP導入に向けた手掛かりとなるツールへの改良を目指す。

### Ⅲ 方法

#### 1 チェック項目作成に向けた予備調査

被災後も見据えた学校安全計画実現に向けたチェック項目を作成するため、半構造化インタビューを実施した。

##### (1) 対象

1) 阪神・淡路大震災を経験した特別支援学校教員のAさん。Aさんは、1995年の阪神・淡路大震災を、重度てんかんの症状を持つ家族と被災した。現在は、知的障害・肢体不自由・病弱（訪問教育）の児童生徒が通う特別支援学校にて勤務をしている。

2) 西日本豪雨を経験した特別支援学校副校長のBさん。Bさんは、2018年の西日本豪雨を勤務先で被災した。現在は、知的障害・肢体不自由の児童生徒が通う特別支援学校にて勤務をしている。

3) 西日本豪雨被災地のまちづくり推進協議会委員のCさん。Cさんは、代表を務める障害者のグループホーム・作業所にて被災をした。グループホーム・作業所所在地区のまちづくり推進協議会に所属し、学校や医療機関、行政、社会福祉協議会等と連携した地域防災に取り組んでいる。

##### (2) 調査時期

2023年4月7日～2023年5月24日

##### (3) 調査時間と場所

調査時間：各1時間半

場所：各校・施設の応接室（Aさんに関しては、遠方のためオンラインにて実施）

#### 2 予備調査結果に基づくチェック項目の作成

予備調査より、特別支援学校教員や障害者支援を行う地域団体の職員から、特別支援学校における被災後も見据えた学校安全計画の作成に必要な観点を聴取できた。一方で、日常的な業務が多い現場において、防災に係る取り組みを優先する難しさもまた聴取することができた。

これらの結果から、教員の負担感の低減、学校防災への取り掛かりやすさを実現することも考慮したチェック項目案を作成した。作成後、校内での大災害の被災経験のあるBさんにチェック項目案のヒアリングを実施した。

#### 3 チェック項目の妥当性の検討



被災後も見据えた学校安全計画作成に向けたチェック項目（表2）、併せて各項目の実例を表にまとめた資料を作成した。本項目の妥当性を検討し、知的障害特別支援学校の教員から、本項目への気づき、改善の余地がある点について、どのような意見が得られるかを調査した。

### （1）対象

岡山県内の知的障害特別支援学校2校の教員を対象にした。対象校の選定に当たっては、障害種別、地理的条件、災害リスク等を考慮した。

- 1) 知的障害特別支援学校防災担当教員のDさん
- 2) 知的障害特別支援学校小学部教頭のEさん

### （2）調査期間

2023年8月24日～2023年10月5日

### （3）調査時間と場所

調査時間：各1時間半

場所：各校応接室

本研究は、社会調査協会倫理規程に則った倫理的配慮を行っている。対象者に対して、事前に文書と口頭で研究の趣旨と内容について説明し、取材承諾を得た。

表2 本研究で作成した、被災後も見据えた学校防災のためのチェック項目

<b>方針検討</b>	
①	学校の運営理念や学校所在地の地域特性、児童生徒の医療ニーズ等を踏まえて、不測の事態が発生した際の事業継続の方針が検討されているか？
<b>対象リスクと被害の想定</b>	
②	ライフライン（電力・ガス・水道・電話・通信など）の停止を想定しているか？
<b>災害時対応業務の選定</b>	
③	不測の事態が発生した際の緊急対応、あるいは復旧対応のための業務選定、どのタイミングで実施すべきかの検討・整理がなされているか？
<b>学校における優先業務の選定と懸念点の抽出</b>	
④	地域、教育委員会からの要請に基づき、(特別支援)学校として優先的に継続すべき業務を選定しているか？
⑤	上記の業務の遂行のために必要となる資源(人員、備蓄など)の洗い出しがなされているか？
⑥	不測の事態が発生した際の上記の資源の被害の想定を実施し、業務遂行上の懸念点が抽出されているか？
<b>対策の検討</b>	
⑦	事業継続の前提となる対応体制（指揮系統、管理職不在時の代行体制、教職員との連絡体制など）は構築されているか？
<b>基本文書作成</b>	
⑧	検討の結果をとりまとめ、文書およびチェックリスト類として整備され、即時に使用できるような形で保管されているか？
<b>対策の実施、定着（教育・訓練）、見直し</b>	
⑨	定期的に不測の事態が発生した場合を想定した訓練を行なっているか？

## IV 結果

### 1 予備調査における各回答結果

以下、各対象者の回答結果の一部を引用する。

#### (1) Aさんの回答結果

私は、弟と一緒に被災したり、神戸に住んでいたりするので、防災には積極的かもしれません。どうしても、震災当時現場にいなかった若手の先生や、転居してきた保護者とは意識の差があります。子ども同士でも障害の程度によって災害への認識の差がある特別支援学校では尚更です。そのような中で、イニシアチブをとって火付け役となる、パッションのある教員が必要とされていますし、そのような教員に負荷が掛かり過ぎないような仕組みづくりは急務だと思います。都道府県立でありながら、市町村にある特別支援学校では、何かに取り組み始める時の話の進捗が決して早くはないので、尚更エネルギーが必要です。

学校としては、どうしても保護者への引き渡しまでが最大のゴールなので、その後のことは、やらないといけないと思うばかりで進んでいないのが実際のところですよ。

私は、被災時の恩を返したいと思って、東日本大震災後もすぐに現地でボランティア活動を行いました。有事の時以外も、伝えていく義務があると思っています。昔は、おじいちゃん、おばあちゃんと一緒に暮らしている中で、その地域の昔話から防災を学び取ったり、雨の時に危ない場所などを避けて生活していたりしました。でも今は、子どもたちが住んでいる地域や学校で学ぶ機会を意識して設けないといけません。先生も配属地の出身でなかったり、地の利がなかったりすると大変ですよ。そのような中で私が注目している仕組みがBCPとマイタイムラインです。それらは、個人で取り組んでいては意味がありません。みんなで取り組む時の呼び水になるイメージです。

#### (2) Bさんの回答結果

地域合同の防災連携会議には毎回、校長か副校長が参加するようにしています。会議には、市役所、国交省などの行政、自治体の会長、民生委員、老人施設の代表も加わっています。特別支援学校は基本、都道府県立で学区が広いので、子ども達の居住地、全ての自治体と繋がっているとは言えませんが、それぞれの子どもの避難場所は把握しています。本校は新興住宅地と昔からある地域が合わさった場所に位置しているので、地域との繋がりがネックにならないよう、関わりを持つようにしています。

特別支援学校が建てられる時、よく反対運動が起きていたので、中心部から外れた所につくられていることが多いですが、本校は市町村の中心の支所がすぐそこにあります。開校時から地元で歓迎されているうちの子どもは恵まれています。これは、私のこれまでの勤務校ではなかなかないことだったので、場

所を問わずどこでも、は難しいと感じています。

教員の家が点々としていることは、被災時の教員への召集の掛けづらさにも関係してきます。個人情報的に携帯番号を把握しづらいこともネックになっています。

被災前、バッテリー電源は、1階に置いていました。そこでは充電の管理も不十分でした。今は、2階にある職員室で常に充電された状態にしています。

計画にはフローチャートがあるので、事前に全体を読み込んでいる場合は分かりやすいです。ただ、防災担当でない、尚且、普段担任をしている先生方が、それを見ながらとっさに動けというのは厳しいですね。全教員がアクセスできる所に格納はしていますが、きっかけがないと開くことはないと思います。有事の落ち着いて読めない時、特に印刷されたものにチェックを入れて確認しながら進められない時となると、使いやすさは半減すると思います。

被災した7月は毎年、防災月間をしています。全学部で実態に合わせた取り組みを行っていて、中学部の生徒が献花に行ったり、教科でも理科での災害のメカニズムの学習をしたりしています。ただ、各学部の教員の裁量によるところが大きく、学校全体の避難訓練などと紐づけられない限りは、それぞれがばらばらとした取り組みに留まってしまいます。

### (3) Cさんの回答結果

2007年から地域の方との語り合いの場を月1回持っています。最初は利用者が中心だったのですが、利用者からの他の人も呼ぼうよ、という声からできた場です。そこから派生して、病院や、福祉事業所、医療機関、行政、社会福祉協議会など、20から30くらいの事業所の任意の集まりである連絡会ができました。そういった場で利用者のことを知って貰えますし、結果的に利用者が地域場の場づくりを行いました。これは、地域防災の刺激になったと思いますし、利用者の自信にもなりました。

被災当日、私が、1階に水が来ても、2階で寝たら明日には大丈夫、と言ってしまったことが大失敗でした。現状をしっかりと見取って、想定を行う大切さを痛感しました。

マイタイムラインを本人と福祉避難所の人だけが作っても機能しないので、隣近所の人や、保健師、サービス管理責任者、ケアマネージャーが集まって作っています。この人の責任を持たないといけない、と重圧に感じないように、障害者1人につき、3から4人の近所の人をつけるように気を付けています。

## 2 各回答結果の要約

Aさんの回答結果から、1) Aさんは阪神・淡路大震災での経験から、防災に積極的である、2) 他方、その他の教員との防災への意識の違い、また特別支援学校の児童生徒の実態から、教員や児童生徒の間には災害への認識の差異があり、学校防災のイニシアチブをとる教員が必要である、3) BCPとマイタイムラインという仕組みに注目しており、個人で取り組むのではなく、組織的・

共同的に取り組むことが重要である，ことが読み取れた。また，4) A さんからも「BCP」という言葉が出てきており，保護者への引き渡しだけをゴールにしない学校防災の重要性も語られていた。

B さんの回答結果から，1) 特別支援学校の立地が地域との繋がりに影響を与えていることから，地域との協力体制を構築している，2) そのためのひとつの方法として，地域合同の防災連携会議に積極的に参加している，3) 防災計画の改善と学習プログラムの充実に取り組んでいる，4) 被災前からライフラインの代替となる備品が用意されていたものの，被災後に配置が見直された，5) 有事の動きについて確認できる計画等の保管方法・配置が，その計画の効果に影響する，ことが読み取れる。

C さんの回答結果から，1) 地域の様々な主体の協力と連携を通じて，地域で防災に取り組んでいる，2) 過去の被災経験から，教訓を得て想定範囲を広げる必要がある，3) マイタイムラインというツールを介して，地域の連携と障害者へのサポートを強化している，ことが読み取れる。

### 3 予備調査結果に基づくチェック項目の作成

予備調査や参考文献の知見から，本研究で7つのチェック項目を作成した。以下，どのような予備調査の結果や文献の知見から作成されたのか，どのような目的で作成されたのかを記述する。

#### (1) 方針検討

本項目は，BCPの観点を学校の事業形態に置き換えて表記し，冒頭に置くことで，被災後も見越した観点への気付き，取り組みを促進するものである。予備調査におけるAさんからの，「保護者への引き渡し後の動きを想定することは後手に回ってしまっている」という声に基づく。具体的に，日常の学校運営や地理的条件，児童生徒の障害特性と紐づけた観点であることを示すことで，中長期的な取り組みへの導入を図っている。

#### (2) 対象リスクと被害の想定

Bさんの聞き取りから，「バッテリー電源等を購入したものの，水没する可能性が最も高い1階に保管がなされている，または場所をとることから倉庫に格納され充電が行われていない」という事例が挙げられた。そこで各学校の所在地の地域特性，災害リスクに応じて，停止を想定しているライフラインをより幅広く，また被災後一定期間停止するリスクを見越すきっかけとなることを目指すものである。

#### (3) 災害時対応業務の選定

Bさんの聞き取りから，「既存の学校安全計画には，フローチャートが多く用いられているものの，どのフローを，どのタイミングで参照するのか」といった機能面への課題感の存在を確認したことから，作成した項目である。既存の

学校安全計画への取り組みやすさを向上させることを企図するものである。

#### (4) 学校における優先業務の選定と懸念点の抽出

「中心地から距離があることが多い特別支援学校の立地特性も相まって、被災時に近隣に居住していない教員の出退勤を見通しづらい」という懸念点を、予備調査においてBさんから聴取したことに基づき、作成した項目である。学校内に限らず、特別支援学校の優先すべき業務継続、業務継続のための人員等の資源確保の想定、被害想定と懸念点について検討する観点となることを目指している。

#### (5) 対策の検討

「都道府県を基軸行政とし、市町村に所在する特別支援学校として、各決裁に時間が掛かる」という課題意識を、Aさんから聴取したことから設けた項目である。併せて「個人情報保護等の観点から、教員間の連絡体制も築きづらい」というBさんの声も聞き取ることができた。よって、事業継続に向けて、指揮系統、管理職不在時の代行体制、教員との連絡体制等、組織的な体制を想定する観点を、学校安全計画に備えるきっかけとなることを目指すものである。

#### (6) 基本文書作成

Bさんから、「学校安全計画が全教員にとって取り組みやすい保管のされ方をしていない」という現状を聞き取ったことに基づく項目である。校務分掌での担当や、管理職・その他の教員の別に関わらず、フローチャートやチェックリスト等の文書が、スムーズに使用できるように保管がなされているかの確認を促すものである。

#### (7) 対策の実施、定着（教育・訓練）、見直し

Bさんの聞き取りから、「防災に関する取り組みが、各教員の裁量に拠っており、それぞれの紐づけは不十分である」という実情を聴取した。よって本項目では、各活動（避難訓練と防災教育、各クラスの活動等）を連動させることで、それぞれの活動の効果の最大化を目指し、その後の見直しまでも含めた項目立てにしている。

### 4 チェック項目の妥当性検証ヒアリング

以下、各対象者の回答結果の一部を引用する。

#### (1) 知的障害特別支援学校防災担当教員のDさんの回答

本校でもマニュアルの使いやすさを再検討していて、今年度、各マニュアルに頁数をつけたところです。被災前、被災時、被災後までを通して管理できるチェック項目は願ってもないツールです。これをもとに管理職以外も手にとりやすくなれば、管理職や防災担当の教員以外の校内全体の安全への意識も変わ



ってくると思いますし、地域の方との取り組みやすさにも繋がりそうですね。電気は使えるがガスは使えない場合、といった想定をやみくもに広げただけのマニュアルは、使い勝手が悪いので、構造化が行いやすいチェック項目を期待しています。

## (2) 知的障害支援学校小学部教頭のEさんの回答

当校の「防災マニュアル」では、防災教育の年間計画にBCPの要素が組み込まれていて、全教室をはじめとする各所に配置しています。項目がそれぞれマジックテープで台紙につけ外しできるようになっていて、役振りや、進捗の確認ができます。ただ、各項目遂行のタイミングは検討できていなかったもので、チェック項目の「③ 不測の事態が発生した際の緊急対応、あるいは復旧対応のための業務選定、どのタイミングで実施すべきかの検討・整理がなされているか？」という項目が特に印象的でした。他の学校の取り組みを学べて、振り返りのきっかけを貰いました。これが使い続けられるよう、チェック項目自体もリバイバルを重ねていく必要がありそうですね。

## V 考察

### 1 予備調査

湯井他(2022)が指摘するように、とりわけ特別支援学校における学校防災では、被災後の可及的速やかな医療的ケアの再開、広域な通学域ゆえの各主体との連絡調整が必要であることから、それぞれの取り組みが総合的・有機的に連携するためのBCP作成の必要がある。本研究でも、被災後を見据え、既存の学校安全計画の実効性を高めていく観点からチェック項目作成を行った。

過去に大災害を被災した経験のある方々へのインタビュー事例の結果からも、以下の3点の重要性が分析され、本チェック項目の必要性が示唆された。

1) 地域防災に関わる多様な主体との日常的・定常的な関わりが必要である、2) 防災計画や学校BCP、マイタイムライン等を介した地域との協働の場づくりが重要である、3) 被災経験の有無や地域間格差の問題にアプローチする取り組みが求められている、の3点である。

では、上記3点について、本研究で作成したチェック項目にどのような点を反映させたのかを以下に述べる。まず、1) 地域防災に関わる多様な主体との日常的・定常的な関わり、についてだが、チェック項目の「学校における優先業務の選定と懸念点の抽出」が関係する項目である。Bさんの聞き取りでも、「地域合同の防災連携会議に積極的に参加し、地域との繋がりがネックにならないよう、関わりを持つようにしている」という回答があった。また、田中他(2016)は、被災後の学校業務継続には、地域との連携が重要であることを指摘している。このような点を踏まえ、本研究の項目④においては、地域との助け合いについての意識を高めることを意図して作成した。

次に、2) 防災計画や学校BCP、マイタイムライン等を介した地域との協働の場づくり、についてだが、チェック項目の「対策の検討」が関係する項目で

ある。Aさんの聞き取りでも、「個人で取り組んでいては意味がなく、みんなで取り組む時の呼び水になるイメージ」という回答があった。また、高田(2019)は、東日本大震災時、障害のある児童生徒にとって落ち着いて過ごすことが困難な避難所を離れた際、地域内の助け合いや日頃の関わりから、支援物資等が届かない自宅での生活が可能になった事例を取り上げている。このことから被災後の学校業務継続には、被災前の繋がりが重要であることを指摘できる。よって本研究の項目⑦においては、多様な主体で実行可能な対策体制についての意識を高めることを意図して作成した。

最後に、3)被災経験の有無や地域間格差の問題にアプローチする取り組み、についてだが、チェック項目の「方針検討」が関係する項目である。Aさんの聞き取りでも、「被災の有無によって教員間に意識の差があり、児童生徒同士でも障害の程度によって災害への認識の差がある」という回答があった。また、藤井他(2014)は、児童生徒が居住してきた地域を離れた際に、学区内の災害情報しか持ち合わせていないのは災害へのリスクをむしろ高める可能性がある」と指摘している。このような点を踏まえ、本研究の項目①においては、地域特性等の個別性の高い防災への意識を高めることを意図して作成した。

## 2 チェック項目の妥当性検証ヒアリング

### (1) 被災後を見通すチェック項目のニーズ

Dさんの回答から、マニュアルの使いやすさの検討をする必要があることが窺えた。「被災前、被災時、被災後までを通して管理できるチェック項目は願ってもないツール」という発言から、BCPの作成が知的障害特別支援学校で求められている状況の中、被災後も見据えた学校防災チェック項目の充実は、一定のニーズがあることが考えられた。しかしながら、「使いやすさ」のために実際に行っていたのは、マニュアルに頁を振ることであった。もしかしたら、教員も「どのようにしたら使いやすくなるか」について戸惑いながら検討しているかもしれない。鍵屋他(2015)は、学校防災のスパイラルアップに向けて、ハードルが低く、全教員の参加意欲が高まる手法を使用していくことが課題であると述べている。今後は、全教員が率直に改善案を出し合えるきっかけとなるような、取り掛かりやすさを考慮したチェック項目作成が求められると考えられた。

### (2) 緊急対応・復旧対応業務のタイミングへの気づき

Eさんの回答から、被災後を想定したチェックリストの必要性があることが窺えた。「防災教育の年間計画にBCPの要素が組み込まれていて、各項目がそれぞれマジックテープで台紙につけ外しできるようになったものを配置している」という発言から、BCP導入の素地が学校に存在することを確認できた。今回、「各項目遂行のタイミングは検討できておらず、チェック項目からの気づきがあった」という発言を聴取したことから、実装に結びつくきっかけとなる可能性が示唆された。今後は、防災に係る各動きの流れを考慮したチェック項目

作成が求められると考えられた。

### (3) 他の学校の取り組みからの振り返り

Eさんの回答から、他校の実例を取り上げる必要性があることが窺えた。「他の学校の取り組みを学べて、振り返りのきっかけを貰った」という発言から、他の学校の実例が、学校防災への取り組みの動機となるツールとして、チェック項目に一定の機能があることが読み取れた。今後は、サンプルを増やす中で、他の地域・学校での取り組みの事例紹介、教訓からの学び取りを目指したチェック項目作成が求められると考えられた。

## 3 ヒアリングから読み取る今後検討すべきチェック項目の観点

### (1) 想定をやみくもに広げないチェック項目

Dさんの回答より、想定幅をやみくもに広げるのではなく、簡素化、全教員がどこを開けば次取るべき動きがわかる、また検討の順序が示されている等の「使いやすさ」が求められていることが明らかになった。本研究のチェック項目では、具体的な学校安全計画上の改良方法の提示が課題であった。今後は具体性の観点が必要になるだろう。

### (2) 管理職以外も手に取りやすいチェック文書作成

Dさんの回答より、管理職や防災担当の教員以外の校内全体の意識の変革や、地域の方との取り組みやすさにも繋がる「協働のしやすさ」が求められていることが明らかになった。本研究のチェック項目では、コンパクトな表現を目指した結果、難解さが残ったことが課題であった。今後は多様な使い手を想定する観点が必要になるだろう。

## VI 今後の課題

第一に、チェック項目の妥当性の検証が不十分な点である。ヒアリング対象が2名の教員と、サンプルが少数に留まった。よって、より多くの教員へのインタビューを重ねて、分析データの蓄積を行っていくことが必要である。

第二に、チェック項目の具体性の検討が不十分な点である。抽象的な記述が多く、このままでは実際の運用は難しく、教員にとって「使いやすい」ものは程遠い。より「使いやすさ」を追求し、日常的な使用が可能となるようなチェック項目作成が必要である。

第三に、既にBCPを稼働している事業者からの水平展開の検討である。既にBCPの作成と運用に、先駆的に取り組んでいる事業所へのインタビューも必要であった。本研究の予備調査に参加したCさんから、「マイタイムラインを本人と福祉避難所の人だけが作っても機能しないため、隣近所の人や、保健師、サービス管理責任者、ケアマネージャーが集まって作っている。この人の責任を持たないといけない、と重圧に感じないように、障害者1人につき、3から4人の近所の人をつけるように気を付けている。」とあるように、学校だけではな

く地域に開かれた、地域とともに考える BCP 作成，被災後も見据えたチェックリストの作成が求められる。

## Ⅶ 謝辞

本研究に快くご協力くださいました先生方，まちづくり推進協議会委員の方に心より御礼申し上げます。また，ご助言・ご指導をいただきました本学の先生方にも深く感謝申し上げます。

## Ⅷ 参考・引用文献

- 藤井基貴・松本光央（2014）知的障害がある児童生徒に対する防災教育の取り組み：岐阜県立可茂特別支援学校の事例研究．静岡大学教育実践総合センター紀要，80-81.
- 鍵屋一・柄谷友香・指田朝久・上園 智美・田中秀宜（2015）障害福祉施設の事業継続計画（BCP）作成プロセスの研究-施設職員の災害対応力向上を目指して-．地域安全学会論文集，27，114-119.
- 片岡美翔・野本美佳・薬師神裕子（2022）特別支援学校に通う障害児をもつ保護者の災害準備状況に影響する要因の検討．日本小児看護学会誌，31，166.
- 厚生労働省（2022）生産性&効率アップ必勝マニュアル・マネジメント手法，BCP（事業継続計画）のポイント．<https://www.mhlw.go.jp/content/000961266.pdf>（2024年1月5日閲覧）．
- 国土交通省（2016）タイムライン（防災行動計画）策定・活用指針（初版）．[https://www.mlit.go.jp/river/bousai/timeline/pdf/timeline\\_shishin.pdf](https://www.mlit.go.jp/river/bousai/timeline/pdf/timeline_shishin.pdf)（2024年1月5日閲覧）．
- 松瀬三千代・小林芳文（2008）知的障害特別支援学校における災害・避難訓練システムの検討：教員主導型の避難訓練を見直し，児童生徒の安全意識の促進に向けて．横浜国立大学教育人間科学部紀要，10，54-55.
- 文部科学省（2012）東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議 最終報告，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afielddfile/2012/07/31/1324017\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/___icsFiles/afielddfile/2012/07/31/1324017_01.pdf)（2024年1月5日閲覧）．
- 内閣府（2022）令和3年版 防災白書．[https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/r03/honbun/1b\\_1s\\_01\\_07.html](https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/r03/honbun/1b_1s_01_07.html)（2024年1月5日閲覧）．
- 内閣府（2023）事業継続ガイドライン-あらゆる危機的事象を乗り越えるための戦略と対応-．<https://www.bousai.go.jp/kyoiku/kigyuu/pdf/guideline202303.pdf>（2024年1月5日閲覧）．
- 小川拓志・田中淳子・大鶴晶子（2019）カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた特別支援学校における防災教育の実践と課題．大分大学高等教育開発センター紀要，11，101.
- 阪上弘彬・村田翔（2019）日本の学校教育における防災教育の展開と特徴-阪神淡路大震災と東日本大震災の2つの災害を視点に-．兵庫教育大学研究紀要，

55, 149.

- 島崎巖・尾関美喜 (2017) 防災意識尺度. 国立研究開発法人防災科学技術研究.  
<https://risk.ecom-plat.jp/fbox.php?eid=20919> (2024年1月5日閲覧).
- 高田哲・米山明・木村重美・山下裕史 (2019) 災害時の子どもへの支援, 障害のある子どもたちに焦点をあてて. 脳と発達, 51, 202-205.
- 田中真理・川住隆一・菅井裕行 (2016) 東日本大震災と特別支援教育—共生社会に向けた防災教育を. 慶應義塾大学出版会, 150-164.
- 湯井恵美子・澤田雅浩 (2022) 特別支援学校における事業継続への取り組みの実態解明 大阪府立支援学校に対する全数調査から. 地域安全学会論文集, 40, 91.

---

Creation of Disaster Preparation and Mitigation Checklists for Special Needs Schools

KAJIMOTO Natsumi \*1, AKAGI Kyogo \*2

(Abstracts) School safety plans, which form the basis of school disaster prevention, have not yet been sufficiently developed, trained, and reviewed for continuous improvement. In addition, the teachers who handle these plans, especially teachers of special-needs schools, have insufficient preparation systems due to their large responsibility in emergencies, and teachers are concerned about the consequences of such inadequacy. In this study, we developed a checklist for the purpose of incorporating the post-disaster perspective of the Business Continuity Plan (BCP), which is expected to become mandatory for schools in the future, into school safety plans, and examined the validity of the checklist. As a result, the usefulness of checklists was identified with the following three points: strengthening crisis management, promoting community cooperation, and emphasizing the importance of advance preparation.

Keywords: BCP, Disaster Preparation and Management for Schools, Special Needs School

\*1 Master's degree program student of Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---



【原 著】

大学教養教育に適した創造性を重視した探究型授業の提案  
岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅱ

稲田 佳彦 篠原 陽子

Proposal for Creativity-oriented Inquiry-based Classes for Liberal Arts Education in Universities  
Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class  
“Creativity in Life” at Okayama University II

INADA Yoshihiko, SHINOHARA Yoko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 大学教養教育に適した創造性を重視した探究型授業の提案

### 岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅱ

稲田 佳彦※1 篠原 陽子※1

新学習指導要領で探究的な学びを経験した高校生が大学で学び始める2025年度を控え、大学の教養教育科目として、「色」を主題にして物理学と被服学の知見を組み合わせ、プロジェクト型の活動も組み入れた新たな授業を開発し実践した。昨年度の実践と同様に、様々なつながりを意識してものごとを捉えたり、学生自身の思考や感覚の特徴を自覚させることを促す仕掛けを組み込むことで、学生の主体性を促して創造的な思考を刺激する授業になっている。受講生のシャトルカードの記述、考察過程で作成したウェビング、物理や物理学習に対する学生の思考や態度を測定するCLASS調査紙などの分析の結果、「主体的、対話的に考え、感じ、判断する自分自身の存在を意識すること」を促す効果が大きいことが明らかになった。これは、探究的な学びの土台として重要な創造性の涵養に欠かせない要素になる。

キーワード：探究型授業、創造性、物理学、被服学、ウェビング

※1 岡山大学学術研究院教育学域

#### I はじめに

日本の学校教育では、2020年度から新学習指導要領に沿った授業が順次実施されている。その基本方針には、子どもたちが前例の効かない予測困難な時代を生きるために「生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくこと」<sup>1)</sup>の重要性が示されている。そのため、全教科で探究的な学びが重視され、高等学校では2022年度から総合的な探究の時間（以下総探と記す）も全面的に導入された。総探の目標は「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力の育成」と示されており<sup>2)</sup>、課題を見出す力を養うことを重視している。学校現場では、この目標に対してまだ手探りな部分も多く、総探の学びは高校によって玉石混交なのが現状ではあるが、総探で学んだ高校生が2025年度から大学に入学することになる。探究的な学びを経験した新入生に提供する教養教育での学びには、より大学らしい探究的な学びが期待されることになる。

大学や大学院教育でも、卒論や修論研究以外で探究型授業のカリキュラムを導入する事例が増えている。例えば、大学院レベルでは、岡山大学の教育学研

究科教育科学専攻（修士課程）が、教育科学Project-Based Learning（PBL）をカリキュラムの柱の一つに据え、2016年度からカリキュラムを開発し、2018年度に大学院を改組して大学院生がチームで多様性を活かしながらPBLを通じて学修している<sup>3)</sup>。2023年度に始まった教育学部の新しい教員養成プログラムでも、4年次にPBLやサービスラーニングで学ぶことになっている。

岡山大学では、教養教育科目でも探究型の授業が増えており、全学的にもTarget2025と称して、2025年度を目途に高大接続と初年次教育の再構築を含む教育改革が進んでいる。そのような中、総探等で探究的な学びを経験した高校生が大学に入学して間もない時期に学ぶ教養教育として、大学らしさや未来を実感できる探究的な学びとはどのようなものかを探る必要がある。

我々は、大学の多様な専門領域での学びの共通の土台になる授業として、創造性の涵養を意識した探究型授業が重要だと考え、2022年度に、文系理系を問わず学生が受講する教養教育科目の授業として、創造性の涵養を意識した新しい授業を開発して実施した<sup>4)</sup>。本授業は、岡山大学大学院教育学研究科附属・国際創造性・STEAM教育開発センターの知見<sup>5)</sup>も活かしながら開発を進めている。

創造性は時代の変化に合わせて様々な形で研究が進んでおり、場合によっては、特別な才能をもつ人のみがもつ特別な能力として創造性が議論されることもある。これは創造性の4Cモデル<sup>6)</sup>の分類のBig-Cに相当するが、教育の視点としては、mini-c, little-c, pro-cが現実的な対象であり、特に、創造性の土台としてのmini-cやlittle-cは重要になる。客観的な手法を重視する自然科学でも、研究対象を見出す場面や仮説設定に関わるアブダクションでは、研究者個人の思いや直感が強く働くことで独自性のある研究につながる。ここでは主観が活躍することになる。探究的な学びも、学習者自身の思考やこだわり（価値観）が欠ければ創造性の涵養に資する探究にはならない。例え卓越した知識技能があっても、価値や意味にこだわる個人が存在しないと高性能なロボットやAIでの作業と変わらない。また、文化や社会との相互作用が大きければ、より大きな創造性につながることになる<sup>7)</sup>。

我々が実施した授業は、色を題材にして物理と被服の学習を組み合わせ、学生個人の個性や思考を意識させる仕掛けも組み入れている。受講生の思考や態度にどのような変容が生じるのかを検証したので報告する。

## II 研究方法

### 1 授業の概要と実施状況

岡山大学の教養教育科目の探究型授業として、2022年度に「生活の中の創造性」を新設し、2023年度も2学期に1単位全8コマで実施した。受講生は、文学部、法学部、教育学部、経済学部、理学部、工学部、農学部、グローバルディスカバリープログラム（MT：工学部）の1～3年生20人（女性12人、男性8人）であった。半数強の12名の学生は大学入試で物理を選択していない。

授業の8回分の構成を表1に示す。2022年度とほぼ同じ授業構成とし、授業に配置した各種の仕掛け<sup>4)</sup>も同様に配置したが、2023年度の探究的パフォーマンス

ンス課題は「色」を活かした岡大 Goods の提案に挑戦!!」に変更した。岡大グッズの開発の方が提案の幅を拡げやすいと考えたからである。さらに、提案するグッズの15秒CMを制作させることで、自分たちがこだわる価値を明確化して他者へ伝える仕掛けを設けることにした。

また、第2, 3コマの「衣生活の創造性探究」では、ユニバーサルデザインカラーの活動を加えている。パーソナルカラー診断と組み合わせることで、色の役割として、自分の視点と他者・社会の視点の両方に目を向ける仕掛けとして導入した。

授業全体の構成を学生に示すために、ワークシート(10ページ)を作成した。また、Google スプレッドシートを利用したシャトルカードにその日の振り返りや質問等を記入させて教員とやり取りしている。受講生に課した課題は Google Forms で回答させた。班で他者と共同してアイデアを深める思考ツールとしてウェビングを使用した。その作成には Google Jamboard を利用した。以上の活動をサポートする LMS には Google Classroom を活用した。これらの自由記述は授業の分析にも利用している。各回の授業内容の詳細と分析結果は、「Ⅲ実践結果と考察」で述べる。

表1. 2023年度授業計画

	内容	
1. 6/13	I. これまで培われてきた生活の中の創造性について討議 (稲田・篠原) 色とわたしたちの生活とのかかわり「なぜ色は必要か？」 ウェビング1 作成 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班)	
2. 6/20	(A-1・A-2 班) II. 衣生活の創造性探究 (篠原) 「自分の色・みんなの色」 ①パーソナルカラー診断 ②ユニバーサルデザインカラーを見つけよう	(B-1・B-2 班) II. 物理と創造性探究 (稲田) 「色を混ぜたり分解したりしよう」 ①様々な色と葉の緑 ②蛍光灯とディスプレイ ③人工虹
3. 6/27	(A-1・A-2 班) II. 物理と創造性探究 (稲田) 「色を混ぜたり分解したりしよう」 ①様々な色と葉の緑 ②蛍光灯とディスプレイ ③人工虹	(B-1・B-2 班) II. 衣生活の創造性探究 (篠原) 「自分の色・みんなの色」 ①パーソナルカラー診断 ②ユニバーサルデザインカラーを見つけよう
4. 7/4	III. パフォーマンス課題の設定 (稲田・篠原) 「色」を活かした岡大 Goods の提案に挑戦!!」 ① 構想 ウェビング2 作成 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班)	
5. 7/11	②探究活動1 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班) (稲田・篠原)	
6. 7/18	③探究活動2 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班) (稲田・篠原) 中間発表	
7. 7/25	④提案発表準備 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班) (稲田・篠原)	
8. 8/1	IV. 成果発表 (グループ活動 A-1, A-2, B-1, B-2 班) (稲田・篠原) ①10分プレゼン ②15秒CM ③ピアレビュー	

## 2 実践結果の分析方法

本研究では、以下の方法で授業の分析を行なった。

(1) 課題やシャトルカードの記述分析

自由記述は、記述を直接読み取り分析する他、KH-Coder<sup>8)</sup>を用いてテキストマイングを行い共起性の分析も行なった。また、学生が作成したウェビングから、学生の思考や考察過程を読み取った。

(2) CLASSによる物理分野の学習態度に関する分析

今回の授業で物理分野を学んだことが、物理に対する意識に変容をもたらしたのかを分析するために、コロラド大学で開発されたCLASS (Colorado Learning Attitudes about Science Survey)を利用した。CLASSは「物理学や物理学の学習に対する学生の思考・態度を測定するために設計された」調査紙<sup>9)</sup>で、今回は、和訳版<sup>10)</sup>の表現を一部修正して使用した。CLASSは5段階リッカート尺度による42項目の質問で構成され、既に調査済みの物理学の専門家の回答を好ましい回答と定めて分析する。また設問は因子分析の結果等に基づいて設定された8つのカテゴリに分類されている。表2に質問項目の例とカテゴリを示す。本研究では、受講前に事前調査を、最終授業日に事後調査を実施して、学生の変容を分析した。調査実施にあたり、被験者には不利益が生じないこと、個人が特定できないようにデータを扱うこと等を確認している。本授業では、事前事後の両方で有効な回答が得られた16名を分析対象としている。

(3) 授業評価アンケートの分析

大学が実施する授業評価アンケートを利用した。

表2. CLASSのカテゴリと質問項目の一例

カテゴリ	質問項目の一例
物理への個人的関心	・日常で経験することを理科(物理分野)で理解しようと試みます。 ・私が理科(物理分野)を勉強したのは、学校外での自分の生活に役立つ知識を身につけるためです。
物理と現実世界とのつながりへの意識	・理科(物理分野)を学ぶと世界の仕組みについての自分の考えが変わります。 ・物理学の内容は、私が現実の世界で経験することほとんど関係がありません。(反転項目)
意味付ける努力	・私は、物事のしくみやはたらきがどうなっているのかを理解するまで満足できません。 ・私にとって理科(物理分野)で大切なことは、公式を正しく使えるようになるより、むしろ公式の意味をよく理解することです。
概念的な理解	・理科(物理分野)を学ぶ上で大切なことは、必要な知識や事実をすべて記憶しなければならないことです。(反転項目) ・理科(物理分野)は、多くの関連性のない内容が集まってきています。(反転項目)
概念的な理解を応用する	・理科(物理分野)の問題を解くときは、問題で与えられた変数を使っている公式を探し出して、その公式に値を代入します。(反転項目) ・ある物理の問題を解くのに使った方法を別の問題に適用するときは、問題の設定がよく似ているときに限ります。(反転項目)
物理的問題解決全般	・物理の式が概念の理解に役に立つとは思いません。式は計算するためにあるからです。(反転項目)
物理的問題解決の自信	・理科(物理分野)の問題を解いていて最初につまずいた場合は、たいてい別の解き方を考え出そうとします。 ・本気で学べば、ほとんど誰でも理科(物理分野)は理解できます。
物理的問題解決の洗練度	・理科(物理分野)で、あるテーマを学習して分かったと思っても、そのテーマの問題を解くのに苦労します。(反転項目)

### III 実践結果と考察

幅広い大学の専門領域の共通の土台として、大学の教養教育に創造性の涵養に資する授業が必要だと我々は考えており、本授業では、一つの事象を異なる切り口で捉えることの価値や面白さを学生が実感することを大切にしている。これは、創造性の涵養には欠かせない要素になる。ひとつの仕掛けとして、物理学と被服学を専門とする教員が色をテーマにして授業を構成した。身近な色に関して、自然科学的な切り口と被服学・心理学的な切り口で捉える面白さを実感できるように講義と演習を組み合わせている。創造性の涵養を意識して各回で設定した狙いや仕掛けと学生の学習の分析結果について以下に述べる。多くは2022年度の授業でも同様に実施して報告しており<sup>4)</sup>、その比較についても報告する。





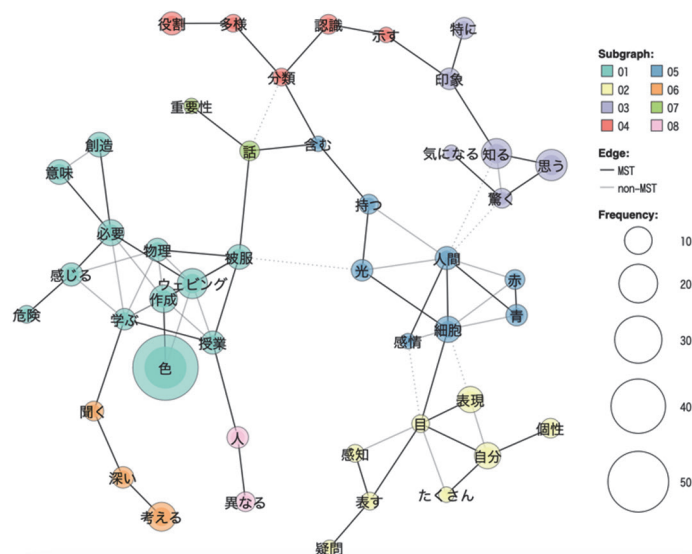


図 2. 1 コマ目の授業後に学生が記入したシャトルカードの共起ネットワーク

ニングでは「色」が最大出現語（出現数 58）であり，2，3 番目の「思う」「ウェビング」の 5 倍近く出現している。色を強く意識する様子が記述からも読み取れている。図 2 の共起ネットワークで、「ウェビング」という語は青緑色からオレンジ色につながるサブグラフ群に現れており，記述を確認すると，ウェビングを作成することで色の必要性を深く考えた様子が読み取れる。昨年度の授業でも学生はウェビングの有用性を実感しており<sup>4)</sup>，他者との相互作用を促す良いツールであることがあらためて確認された。4 コマ目に岡大グッズを考案する活動に入る時にもウェビングを使用している。

光や色や視覚の物理的な原理の解説や着装と色の解説についての理解度も悪くないことがシャトルカードの記述から推察される。色の新しい捉え方に刺激を受けた様子も記述されていた。

## 2 2 & 3 コマ目（衣生活と創造性探究「自分の色とみんなの色」）

### （1）授業内容

自分のために色を使いこなす活動としてパーソナルカラー診断を実施した。前年度の実践から，選ばれた色を採用する意向があり，この活動が自分らしい着装を創造する契機となっていることが分かった。2023 年度はさらに「みんなの色」としてユニバーサルデザインカラーについて調べ，多面的な視点から色を意識する活動を加えた。誰もが正しく情報を得る手段として身の回りにある表示等の色を探す活動を行い，色の役割や色の使われ方を調べた。これらの活動を基に多面的な視点を持って後半の創造性探究に取り組めることをねらった。パーソナルカラー診断を A-1 班・A-2 班（計 10 人）あるいは B-1 班・B-2 班（計 10 人）が行った。続いて，ユニバーサルデザインカラーについて調べた後，各班で身近にあるユニバーサルデザインカラーを探して結果をまとめた。

### （2）授業の分析：

#### ① 活動後の感想（ワークシートの記述）

パーソナルカラー診断の感想は、「色によって受ける印象が全く異なった」、「自分が思っていない色が選ばれて驚いたが新たな発見となった」などであった。ユニバーサルデザインカラーの感想は、「身の回りに沢山あって驚いた」、「より安全で快適な生活を送るために不可欠であると感じた」などであった。それぞれの頻出コード\* (MAXQDA2020) を図 3 に示す。(\*100%:コード付文章)

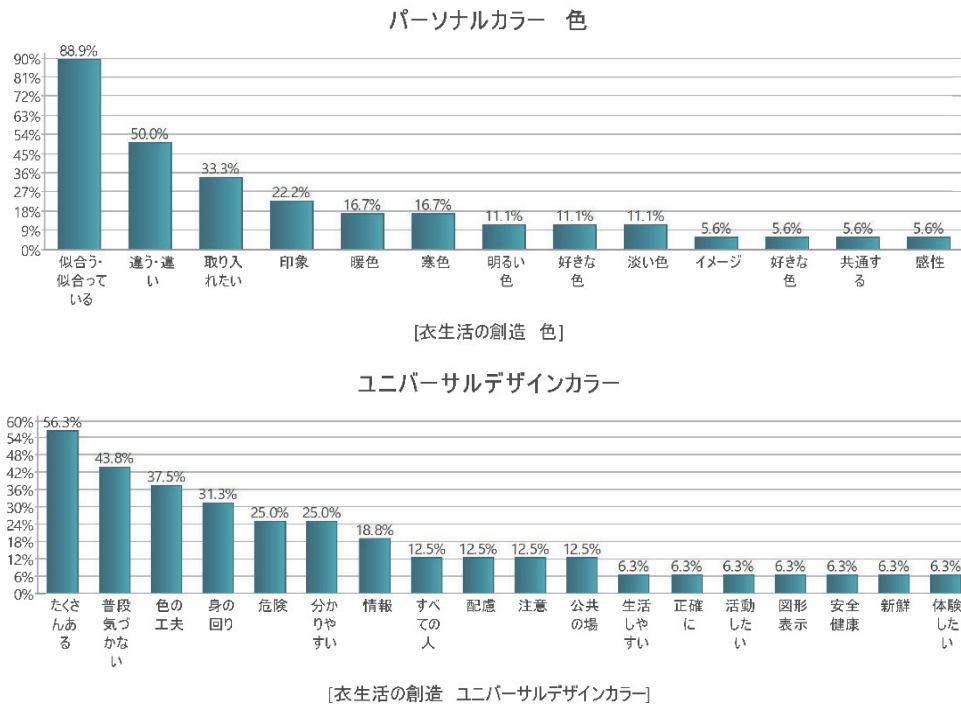


図 3. パーソナルカラー・ユニバーサルデザインカラーの感想 (頻出コード)

## ② KH Coder による分析結果

学生の感想を KH Coder を用いて分析した結果を図 3 に示す (最小出現数 3, Jaccard 係数上位 90 で描画)。出現パターンの似た語を見ると、「色」、「パーソナルカラー」、「ユニバーサルデザインカラー」からつながるグループがあった。「色」にまつわる「似合う・自分・思う・人・感じる」の共起関係から自分の視点と他者の視点に気づき、自分に目を向ける機会となっていることが推察される。これは昨年の実践と同じ傾向であったが、パーソナルカラーから「感性」に、ユニバーサルデザインカラーから「情報」につながるグループが共起しており、広がりが見られた。

今回はパーソナルカラー診断に加え、ユニバーサルデザインカラーを意識する活動を設けた。これらにより色を介した自己理解が進み、パーソナルカラーを着装に活かそうとする態度を読み取ることができた。また、ユニバーサルデザインカラーを調べることで、身の回りにある色の使われ方や色の役割を意識することが出来た。衣生活の授業は班活動であったため、初めて会った学生同士が後半の創造性探究を円滑に取り組めるような仲間づくりにも貢献したようであった。







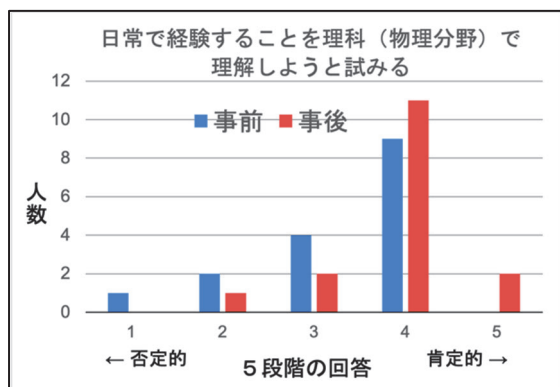


図 6. 「日常で経験することを理科(物理分野)で理解しようと試みる」の事前事後比較

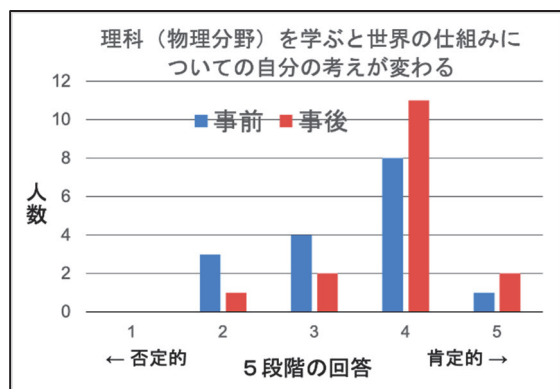


図 7. 「理科(物理分野)を学ぶと世界の仕組みについての自分の考えが変わる」の事前事後比較

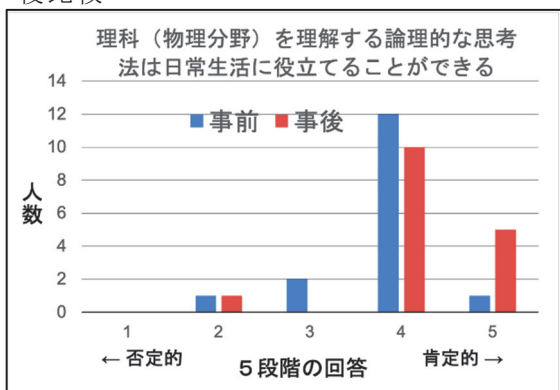


図 8. 「理科(物理分野)を理解する論理的な思考法は日常生活に役立てることができる」の事前事後比較

Cモデル<sup>6)</sup>の pro-c を発揮する「道具」を獲得することが期待できるが、本授業では、その土台作りとして、mini-c や little-c の涵養につながることを期待している。客観的・論理的に精緻に構成されて「人間臭く」ない物理学への印象が、色を素材に被服学の心理的な側面と絡めたり、物理現象を実際に体感することで「人間臭さ」が入り込み、物理学への印象が変化することのかもしれない。創造性を発揮（価値を発信）する主体である自分や他者の存在を意識することが創造性には欠かせないことを考えると、大切な仕掛けの一つと考えられる。

#### 4 4～8コマ目（探究的パフォーマンス課題の実施）

##### （1）授業内容

4コマ目から、「色」を活かした岡大 Goods の提案に挑戦!!」と銘打って、5週間かけてチームで探究的な課題を実施することを伝え活動を開始した。グッズ開発に関する発表とグッズの宣伝用の15秒CMを制作して紹介することが、最終日に課せられる活動であることを伝えている。

昨年度と同様に、初めに、具体的な行動を指示することなく学生に課題を示した。そうすることで学生は困惑し、具体的に動けない状

況に陥る。そこで、自分たちがなぜ困惑するのかを考えさせることで、自分たち自身で実際に岡大グッズの現状を視察調査する必要があることに気付かせる仕掛けにした。自分たちが実際に実物に接して感じることを、創造的な活動には欠かせないことを意識させる。その後、ウェビングで自分たちのこだわりや考えや気がついたこと等を書き出して案を練った。4～7コマ目で構想の検討と発表準備を行うが、6コマ目に中間発表会を設けている。最終の8コマ目に、



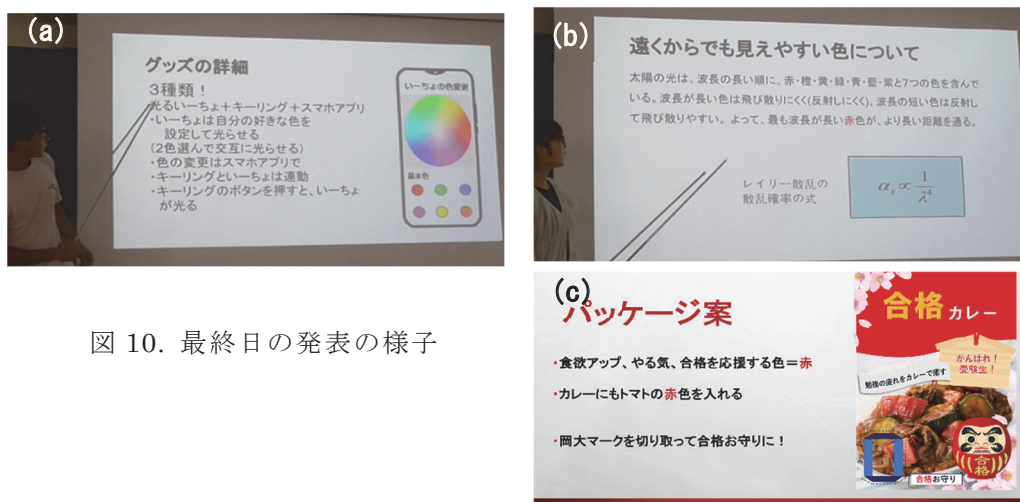


図 10. 最終日の発表の様子

## 5 授業全体に対する分析

最終日に、授業全体の感想、学んだこと、考えたことを受講生に自由記述させた。その記述から KH-Coder で作成した全受講生の共起ネットワーク図を図 11 に示す（最小出現数 3, Jaccard 係数上位 90, 最小スパニングツリーを強調表示で描画）。また、シャトルカードの 1 日目, 2&3 日目（物理・被服の学習）, 4 日目（構想開始）の記述と最終日の自由記述を合わせた記述の変遷の様子を図 12 に示す（最小出現数 12, Jaccard 係数上位 90 で描画）。

図 11 では、「実感」「感じる」「面白い」「楽しい」「経験」「実際」「考える」「作る」等の感覚や行動が伴う語の関係性から、実感を伴いながら受講生が学べた様子がわかる。これは昨年度も同様で、創造性の涵養で欠かすことのできない感性を刺激する効果があったことがわかる。紫色から青色につながる共起群からは、ウェビングを利用してアイデアを練る活動の良さを受講生が実感していることわかる。自由記述の文脈からも他者から強い刺激を受けている様子がわかり、創造性の涵養を目指す授業にはグループでウェビングの活動を行うことが効果的であることがわかる。

図 12 からは、授業の前半の色に関する知見を伝える回で色が強く共起され、自他を意識させることを狙った物理・被服の学習以後、全ての回で自分と他者が意識されていることが推察される。他者との交流でウェビングが大切な役割を果たしたことも記述から読み取れている。図では、それぞれの回の主題に関わる語が強く出ており、毎回、授業者の意図が比較的良く伝わっていることが見て取れる。

岡山大学が実施している授業評価アンケートでは 17 名の回答が得られ、6 割が非常に満足、2 割が満足、2 割がどちらともいえないという回答であった。自由記述では、「もっと知りたいと思えるくらいおもしろい内容だった。普段の生活に本当に生かせると思う」、「とても大学ならではの講義で楽しかったし良い学びになった」等の記述があり、他に、「自由度が高い」「自主的な学生主体の授業」「学生同士の活動」等が優れている点として挙げられていた。学生が主体的に学習に取り組める授業であったことがわかる。

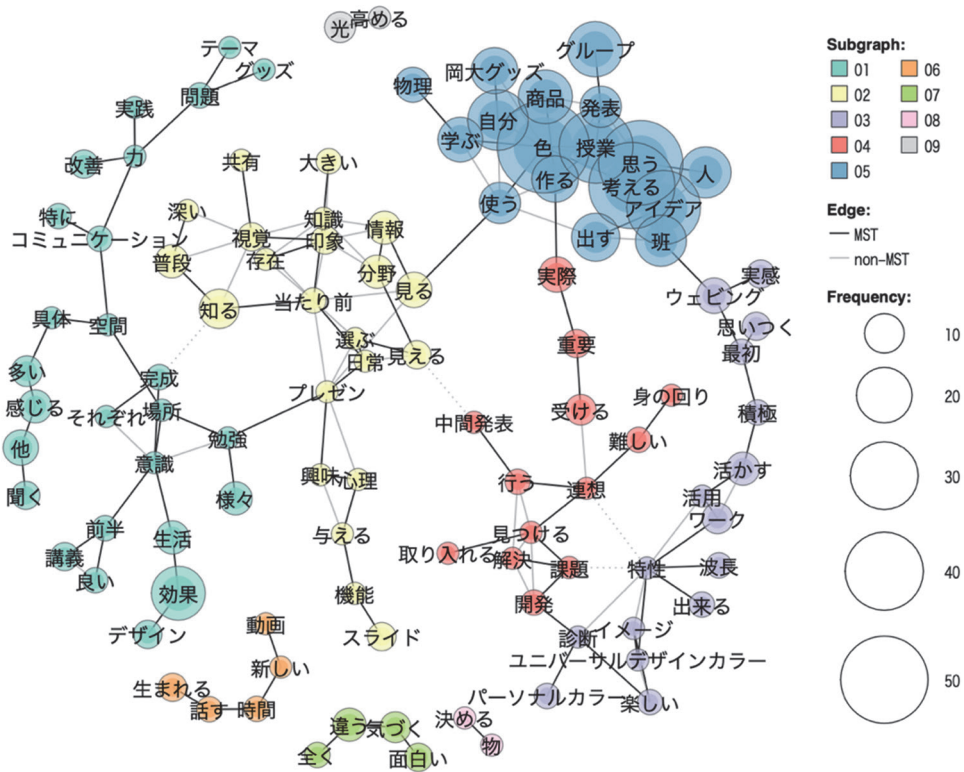


図 11. 最終日に回答させた，授業全体の感想と学んだことと考えたことに対する受講生の自由記述の共起ネットワークの様子。

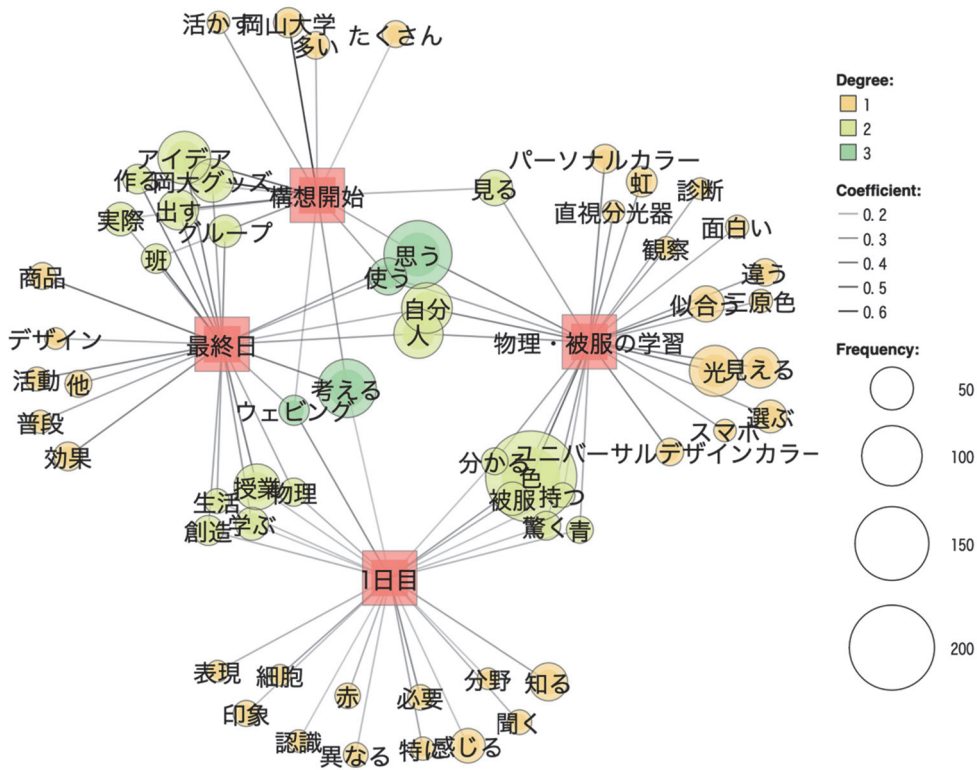


図 12. 受講生の自由記述の授業期間中の変遷に対する共起ネットワークの様子。



#### IV まとめ

昨年度に開発して実施した探究型授業を今年度も実践し、受講者数が20名に増えても、昨年度と同様に、受講生の主体性を促して創造的な思考を刺激する効果があることが確認された。思考を可視化して議論を促すツールとしてウェビングが効果的であることが再確認された。身の回りで経験することに対して、色々な方向から考察して理解を深めることの楽しさと価値に、学生が気付くことのできる授業になっていると思われる。一般的には難しいと敬遠されがちな物理に対しても、日常で経験することを物理で理解しようとする姿勢が顕著に高くなり、物理の有用感が高くなる等、文系理系問わず好ましい変容が生まれていることがわかった。探究的な学びの土台として不可欠な創造性を涵養するには、考えたり、感じたり、判断したりする自分自身の存在を意識することが欠かせないが、今回の授業は、その部分で大きな効果があると思われる。

#### 参考・引用文献

- 1) 例えば、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編，p.4.
- 2) 例えば、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編，p.11.
- 3) 小川，松多，清田 編著，(2023):教育科学を考える：岡山大学出版会. または 2018年度岡山大学大学院教育科学専攻（PBL）報告書，(2019）：岡山大学大学院教育学研究科教育科学専攻.
- 4) 稲田，篠原，(2023)創造性の涵養に資する教科横断型授業の開発 岡山大学教養教育「生活の中の創造性」の実践結果の分析，岡山大学教師教育開発センター紀要 **13** pp.261-273.
- 5) 例えば， CRE Lab.FORUM 2022 報告書「創造する身体」：岡山大学大学院教育学研究科附属国際創造性・STEAM 教育開発センター
- 6) J.C.Kaufman, R.A.Beghetto (2009): Beyond big and little: The four c model of creativity, *Review of General Psychology* 13(1) pp.1-12
- 7) M. Csikszentmihalyi (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity, R.J.Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, 313-335. New York: Cambridge University Press.
- 8) KH-Coder : <https://kxcoder.net> (2024年1月25日アクセス)
- 9) New instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: The Colorado Learning Attitudes about Science Survey, W.K. Adams, et.al., *Physical Review Special Topics-Physics Education Research* 2, (2006)1
- 10) CLASS 和訳版, M. Ishimoto, H.Nitta, *Phys Port*, HP, <https://www.physport.org/assessments/assessment.cfm?I=3&A=CLAS>



---

Proposal for Creativity-oriented Inquiry-based Classes for Liberal Arts Education  
in Universities

Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in  
Life" at Okayama University II

INADA Yoshihiko\*1, SHINOHARA Yoko\*1

In anticipation of the academic year 2025, when high school students who have experienced inquiry-based learning under the new Courses of Study will be university students, we have developed a new class that combines knowledge of physics and clothing science on the subject of "color" and incorporates project-based activities as a university liberal arts education course. As in the previous year, the class encourages students to take initiative and stimulates creative thinking by incorporating devices that encourage them to perceive things with an awareness of various connections and to become aware of the characteristics of their own thinking and senses. As a result of the analysis of the students' descriptions on the shuttle cards, the webbing created in the process of discussion, and the CLASS survey paper that measures students' thoughts and attitudes toward physics and physics learning, it became clear that the class was highly effective in encouraging students to "become aware of their own existence to think, feel, and judge independently and interactively. This is an essential element in the cultivation of creativity, which is important as a foundation for inquiry-based learning.

Keywords: creativity, physics, clothing science,

\*1 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

現行いじめアンケートの妥当性と課題  
—教師の「いじめの深刻さ認識」を指標として—

宮川 世名 青木 多寿子

The Analysis of Bullying Questionnaires to Identify the Problems using Teachers' Recognitions  
about What Are Serious for Students

MIYAGAWA Sena, AOKI Tazuko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 現行いじめアンケートの妥当性と課題

### —教師の「いじめの深刻さ認識」を指標として—

宮川 世名※1 青木 多寿子※2

いじめ早期発見を目的としたアンケートが全国で実施されているが、いじめの認知件数は減少していない。そこで、全国14都道府県のいじめアンケートを集計し、内容を分析した。加えて、このいじめアンケートが「いじめに該当する」としている行為に着目し、いじめ行為に対する、教師の「いじめに対する深刻さの認識」を調査した。その際、宮川・青木(2023)が示した「いじめの深刻度」に関する知見を用いた。分析の結果、教師は「やり返せる行為」よりも、「やり返せない行為」をより深刻と捉えていることがわかった。つまり、教師は「深刻と捉えられるべきいじめ行為」を深刻だと捉えており、現行いじめアンケートが「いじめに該当する」としている行為は妥当であると考えた。このことは、現行いじめアンケートでは早期発見が難しいことを示唆している。よって、早期発見と言うよりは、未然防止につながる新しいアンケートの開発の必要性について考察した。

キーワード：いじめアンケート、いじめ未然防止、いじめに該当する行為、教師の認識

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題と目的

#### 1 いじめの未然防止と早期発見

いじめは子どもの命に関わる大きな社会問題である。平成23年に起きた「大津いじめ事件」をきっかけに、いじめ問題が全国で深刻化したことを受け、「いじめ防止対策推進法案」が可決・成立した。この法律の第1条には、「いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進すること」(文部科学省, 2013)という目的が定められている。

また、12年ぶりの改訂が行われた生徒指導提要(2022)においては、いじめの早期発見を超えて、いじめ等の「課題未然防止教育」に焦点が当たっていることが注目される。つまりいじめ対応については、『「未然防止」→「早期発見」→「対処」という順序』(生徒指導提要, 2022; 128頁)が示されている。このことから、今後の生徒指導については、今まで以上に、「いじめの“未然防止”及び“早期発見”」に重点が置かれていることがわかる。

## 2 いじめアンケートの現状と課題

いじめ防止対策推進法の、第 16 条 1 項には「いじめの早期発見のための措置」として、「学校の設置者及びその設置する学校は、(中略)当該学校に在籍する児童等に対する定期的な調査その他の必要な措置を講ずるものとする」ことが定められている。この「定期的な調査その他の必要な措置」には、アンケート調査や面談などが該当するだろう。そして「いじめの早期発見」を目的としたアンケート調査の実施が推奨されていることを受け、「多くの学校がいじめに関するアンケートを実施している」(川原, 2018)。しかし、文部科学省(2023)の調査結果によると、令和 4 年度の「小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数が約 68 万 2 千件(過去最多)、うち重大事態の発生件数が 923 件(過去最多)」であることが明らかになっており、これはいじめの被害が減少していないことを示唆している。

他方で、令和 4 年度の文部科学省による調査結果では、国立・公立の小学校において、いじめ発見のきっかけのうち「アンケート調査など学校の取組」によるものが 50%以上を占めている。このことから、いじめアンケートは早期発見のためにある程度機能していると言えるが、まだ 40%以上が発見できていないことも意味している。

この事実から、本研究では、全国の自治体で実施されているアンケートは「いじめを早期発見するもの」としては、あまり上手く機能していないのではないかと、との仮説を立た。そしてその要因について 2 つの可能性を想定した。まず、“いじめアンケートそのものに不備がある”可能性、そして次に、“いじめアンケートを読みとる教師側のいじめに対する深刻さの捉え方が不十分である”可能性である。そしてこれらの可能性を検討するため、まず、現在各自自治体を実施(又は使用を推奨)しているアンケートのうち、インターネット上で公開されているものを対象に調査し、その特徴を分析することにした。

## II 研究 1 : 現行いじめアンケートの分析

### 1 方法

インターネットで「いじめアンケート 例」と検索し、ヒットした 14 の都道府県(京都府, 熊本県, 鹿児島県, 広島県, 三重県, 神奈川県, 鳥取県, 兵庫県, 東京都, 奈良県, 沖縄県, 埼玉県, 山形県, 新潟県)のアンケートを調査対象とした。

### 2 結果

対象のアンケートの様式(記名方式, 実施回数及び時期, 質問数, 回答形式)を確認, 整理した(Table 1)。

Table 1 各都道府県 アンケート様式

	記名方式	実施回数(年)	実施時期	質問数	回答形式(選択/記述)
京都府	原則記名 ※書きたくなければ 書かなくてもよい	3回	8月/2月/4月に 報告できるように	6問	選択4問/記述2問
熊本県	原則無記名 ※名前を書く欄あり (任意)	1回	11月中旬~12月	29問	選択23問/記述6問
鹿児島県	無記名	2回	9月/学年末	3問	選択
広島県	記名/無記名 ※学校で選択	任意	任意	任意	選択
神奈川県	無記名	3回	学期に1回	32問	選択31問/記述1問
鳥取県	無記名	少なくとも月1回	—	5問	選択
兵庫県	記名	任意	任意	5問	選択4問/記述1問
東京都	無記名 ※出席番号を書く欄あり (任意)	3回以上	—	4問	選択3問/記述1問
奈良県	無記名	1回	11月末	11問	選択10問/記述1問
沖縄県	無記名	3回	学期に1回	10問	選択9問/記述1問
埼玉県	記名/無記名	4回以上	—	8問(無記名) 10問(記名)	選択
三重県	無記名	3回以上	学期に1回以上	12問	選択9問/記述3問
山形県	無記名	2回	6月/11月	14問	選択
新潟県	記名 ※書きたくなければ 書かなくてもよい	任意	—	11問	選択

本稿で対象とした全てのアンケートにおいて、「具体的にどのようないじめ行為を受けたことがあるか」との問いがあった。この問いの回答形式についてはTable 2で示すように、「いじめに該当する行為」のそれぞれに回答する点は共通であったが、回答形式は、「〇×方式」、「選択式」、「数値式」、「記述式」など、様々であった。

Table 2 「具体的ないじめの有無」を問うアンケート例

【〇×方式】

いじめに該当する行為	〇か×
①からかわれたり、悪口や嫌なことを言われたりした。	( )
②仲間外れや、皆から無視された。	( )
③軽くぶつかられたりたたかれたり、蹴られたりした。	( )
⋮	⋮

【選択式】

あなたはどんないじめを受けましたか。当てはまるものに○をつけてください。
ア 言いがかりをつけられたり、おどされたりした
イ 冷やかしたり、からかわれたりした
ウ 自分のものを隠されたり、よごされたりした
⋮



【数値式】

質問項目	1…まったくない 2…ほとんどない 3…どちらとも言えない 4…たまにある 5…よくある
①冷やかしやからかい，悪口や脅しなどと言われることがある	1-2-3-4-5
②クラスの集団に入れてもらえなかったり，大勢から無視をされたりすることがある	1-2-3-4-5
③自分の持ち物が無くなったり，捨てられたり，わざと壊されたりすることがある	1-2-3-4-5
⋮	⋮
⋮	⋮

【記述式】

どんないじめを受けていたか書いてください。

次に、「いじめに該当する」行為を，内容及び文言で分類した。その結果，Table 3 に示す 12 のカテゴリーを見出した。

Table 3 「いじめに該当する行為」カテゴリー

<p>a. 冷やかし・からかい・悪口・脅し</p> <p>b. 仲間外れ・無視</p> <p>c. 暴力（叩く，蹴る）</p> <p>d. 金品関係（盗み，金品たかり）</p> <p>e. 私物関係（金品以外の私物を隠す，壊す）</p> <p>f. 嫌がらせ</p> <p>g. 嫌なことをさせられる（恥ずかしいこと，危険なことなどの強制）</p> <p>h. SNS（ネット掲示板への書き込み，メール等による嫌がらせ）</p> <p>i. あだ名</p> <p>j. 押しつけ（係，当番，用事などを無理やり押しつける）</p> <p>k. 避ける・机を離す</p> <p>l. その他</p>
---

この 12 のカテゴリーのうち，ほとんど全ての都道府県のアンケートに記載があったのは，「a. 冷やかし・からかい・悪口・脅し」，「b. 仲間外れ・無視」，「c. 暴力」，「d. 金品関係」，「h. SNS」の 5 つのカテゴリーであった。反対に 1 県にしか記載が無かったのは「i. あだ名」や「k. 避ける・机を離す」であった。Table 4 に，ほとんど全てのアンケートに「いじめに該当する行為」として記載があった 5 つのカテゴリーの具体的文言を示す。この表を見ると，「いじめに該当する行為」は，全く同じ，もしくは表現が一部異なるものもあるが（京都府と鹿児島県），自治体によって大きな差は見られないことがわかった。

Table 4 都道府県別「いじめに該当する行為」の具体文

	a. 冷やか・からかい・悪口・脅し			b. 仲間外れ・無視		c. 暴力			d. 金品関係		h. SNS
京都府	①冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。			②仲間はずれ、集団による無視をされる。		③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。 ④ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。			⑤金品をたかられる。	⑥金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。	⑦パソコンや携帯電話で、誹謗中傷や嫌なことをされる。
熊本県	ア 言いがかりをつけられたり、おどされた	イ 冷やかされたり、からかわれたりした(体のことや言葉づかいなど)		エ 仲間はずれにされた	オ みんなに無視された	カ なぐられたり、けられたりした			キ お金やものをとられた	ク インターネットの掲示板やSNSなどに、悪口などを書かれたり、勝手に名前が使われたりした	
鹿児島県	①冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、いやなことを言われる			②仲間はずれ、集団による無視をされる。		③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをしてたたかれたり、けられたりする。 ④ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりする。			⑤一方的に、お金や品物を持ってこいと言われる。	⑥お金や品物をかくされたり、ぬすまれたり、こわされたり、捨てられたりする。	⑦パソコンや携帯電話で、悪口を書かれたりいやなことをされる。
広島県	①冷やかされる・からかわれる			②仲間外れにされる・無視される		③たたかれる・けられる			④金品をたかられる		⑦パソコンや携帯電話を使って、悪口や嫌なことをされる
神奈川県	①いじられたり、からかわれたり、悪口を言われる	②おかしくないのに笑われる		③なかまはずれにされたり、むしけられたりする	④かるくぶつかられたり、遊ぶふりをしてたたかれたり、けられたりする	⑤ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりする	⑥お金やものをとられたり、おどらされたりする		⑧メールやネット上のサイト、携帯電話などで、悪口などが書かれている		
鳥取県	①冷やか、からかい	②言いがかり、おどし		③仲間はずれにされた	④無視された	⑤なぐられた、けられた			⑥お金や物をたかられた	⑧ネット上に悪口、勝手に名前をかかれた	
兵庫県	①からかう・冷やかす	②悪口・陰口を言う	③どなる・脅す	④無視・仲間はずれ	⑤なぐる・蹴る			⑥お金や物を取る		⑧ネット掲示板等に書き込む	
東京都	①冷やかされたり、からかわれたり、悪口やいやなことを言われたりする。			②仲間外れにされたり、無視されたりする。		③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。 ④ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。			⑤お金をたかられたり、おどらされたりする。	⑥お金や物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。	⑧メール、ネット、SNSなどで嫌なことを書かれたりする。
奈良県	①冷やかされたり、からかわれたり、おどされたり、悪口や嫌なことを言われたりする			②仲間はずれにされたり、集団で無視されたりする		③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをしてたたかれたり、けられたりする。 ④ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりする。			⑤お金や持ち物を無理やりとられたり、要求されたりする	⑥お金や持ち物をかくされたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする	⑦パソコンやスマートフォン等の情報機器を利用して、悪口や嫌なことを書かれたりする
沖縄県	①冷やかしやからかい					②遊び半分で叩かれたり、蹴られたり			③金品や物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり		⑥パソコンや携帯電話を使って、悪口や嫌なことをされる
埼玉県	②冷やかしやからかい、悪口や脅しなどを言われた			①無視されたり、仲間はずれにされた		④わざとぶつかられたり、遊びのふりをしてたたかれたり、けられたりした					⑦悪口をメールで送られたり、SNSなどに書き込まれたりした
三重県	①冷やかしやからかい、悪口やおどし、いやなことを言われた。			②仲間はずれ、集団によるむしをされた。		③軽くぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。 ④ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。			⑤お金や物をたかられた。	⑥お金や物をかくされたり、ぬすまれたり、こわされたり、捨てられたりした。	⑦パソコンやスマホ、ケータイなどで、いやなことを書かれたり、されたりした。
山形県	①冷やかされたり、からかわれたりする。	②悪口や脅しを言われる。	③おどし文句を言われる。	④友達や、周りの人から仲間はずれにされたり、無視される。	⑤わざと軽くぶつかられたり	⑥遊ぶふりをして軽くたたかれたり、けられたりする。	⑦ひどくぶつかり、けられたりする。	⑧お金を要求されたり、おどらされたりする。	⑨お金や持ち物をかくされたり、ぬすまれたりする。	⑩パソコンや携帯電話、スマートフォンなどで、悪口を書かれたり、いやなことをされたりする。	
新潟県	①からかわれたり、わる口やいやなことをいわれた。			②なかまはずれや、みんなからむしされた。		③かるくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。 ④ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。			⑤お金やものをむりやりとられた。		⑥パソコンやスマホ、いやなことを書かれたりされたりする。

※各項目の①～⑬(熊本県のみア～コ)は各自自治体のアンケートに記載されているものである。

ところで、文部科学省は毎年「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について」を公表している。この中の「いじめ」についての結果のカテゴリーは、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なこと

を言われる」「仲間はずれ、集団による無視をされる」「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり蹴られたりする」「金品をたかられる」「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする」「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる」「その他」となっている。この文部科学省の調査と Table 4 に示すいじめアンケートでは、言い回しは異なるが、カテゴリーも内容も、ほぼ類似した内容であることが窺える。このことも、いじめアンケートの内容には自治体によって大きな差が見られないことを裏付けていると考えられる。

### 3 考察

本研究の分析を通して、現行のいじめアンケートは、「“いじめに該当する行為”が同じようなカテゴリー及び文言で構成されている」との特徴が見られた。このどの都道府県にも共通したいじめに対する認識は、日本全国でいじめに対する認識が統一されているという、いじめの早期発見にプラスの側面があるとも言えるが、別の観点から見ると、いじめの深刻さに関係なく、すべての行為が「均一に並べられている」とも言えるのかもしれない。この均一性の結果、教師はいじめの深刻さに気づきにくく、対応が遅れがちになるのではなかろうか。

これに関し、宮川・青木（2023）は、いじめに該当する行為について、被害者の深刻度を測定し、児童生徒にとって最も深刻ないじめは「加害者が被害者よりも有意な立場にある」場合であること、つまり、被害者が加害者に対して「やり返すことのできない」いじめが最も深刻であることを示した。この宮川・青木（2023）の結果は、いじめに該当する行為で被害者が感じる心理的苦痛は同じではないこと、教師は児童・生徒が一番苦痛を感じる“相手にやり返すことのできない行為”を受けている場合は、それ以外より危機感を持って対応する必要があることを示唆している。しかし、今回分析した Table 4 の現行のいじめアンケートの内容や Table 2 で示した回答形式からは、いじめの深刻さを区別するようなものは見られない。その結果、現行のアンケートではいじめの深刻さの程度、つまり「どの行為が児童にとって深刻であるか」までは把握できていないのではないかと考えた。

以上のことから、本稿では Table 4 に示すいじめアンケートで「いじめに該当する」とされる行為について、生徒が感じるいじめの深刻さを、教師はどのように捉えているのかについて次の研究で検討する。

## II 研究2：教師のいじめ認識アンケート

### 1 方法

#### (1) 調査対象者

学校現場で働く教員、男性 39 名、女性 36 名の計 75 名。教員歴は 1 年未満から 42 年（平均 13.360 年）。小学校教員 50 名、中学校 3 名、高校 20 名、特別支

援学校 2 名。

## (2) 調査方法

調査は、2023 年 8 月から 9 月の間に行われた。A 県の学校に勤める教員が集まる講習等の機会、A 県、B 県のそして学校長を通して教員に回答を求める 2 つのルートで質問紙を回収した。調査は一斉質問紙方式、もしくは個別回答を管理職に提出する形で回収した。

## (3) 質問紙の構成

### 1) フェイスシート

性別、教員歴、勤めている校種を尋ねた。

### 2) いじめに該当する行為

「いじめに該当する行為」ごとに教師の深刻さ認識を測るには、Table 3 に示した 12 のカテゴリーを、もう少し細分化する必要があると考えた。そこで、「①冷やかし・からかい・悪口・脅し」を「冷やかし・からかい」、「悪口・脅し」、「陰口」の 3 項目に、「②仲間外れ・集団無視」を「仲間外れ」、「集団による無視」の 2 項目、「③暴力」を「軽い暴力」と「ひどい暴力」の 2 項目に、それぞれ細分化し、「いじめに該当する行為」は計 14 項目になった (Table 5)。この 14 項目について、回答するアンケートとした。具体的には、それぞれの行為について、自分のクラスの児童生徒が受けていると仮定した際、どれほど深刻と捉えているかについて、“深刻である”～“深刻ではない”までの 5 件法で回答を求めた。

Table 5 本研究における「いじめに該当する行為」リスト

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 冷やかし、からかいを言われる。</li><li>2. 面と向かって悪口、脅し文句を言われる。</li><li>3. 仲間外れにされる。</li><li>4. 集団による無視をされる。</li><li>5. 軽くぶつかられる、叩かれる、蹴られる。</li><li>6. ひどくぶつかられる、叩かれる、蹴られる。</li><li>7. 金品をたかられる、盗まれる、壊される。</li><li>8. 自分の物を隠される、汚される、壊される。</li><li>9. 陰口を言われる。</li><li>10. 嫌なこと、恥ずかしいこと、危険なことをされる。</li><li>11. 嫌なこと、恥ずかしいこと、危険なことを強いられる。</li><li>12. SNS (匿名) で悪口、嫌なこと、名前などを書かれる。</li><li>13. 変なあだ名をつけられる。</li><li>14. 係や当番などを押し付けられる。</li></ol> |
|--|

## (4) 倫理的配慮

調査は無記名式であり、回答に正解はないこと、回答を拒否したり中断したりしても問題は生じないことなどを紙面に明記し、「アンケート結果を研究に使用すること」への承諾を求めた。回答は任意とした。

## 2 結果

### (1) 「やり返すことができるかどうか」による行為の分類

大学生を対象にした宮川・青木(2023)の研究では「やり返すことができない行為」は、被害者の苦痛が大きい深刻度の高いいじめであることが示されている。そこで、いじめに該当する行為について、教師は深刻さをどのように捉えているのかを調査することにした。Table 5 に示した 14 項目について、やりかえすことが「できる」「できない」の 2 つに分類した。その課程で、分類の視点を次の様に考えた。まず、結果的にやり返したかどうかではなく、やられたその場で「やり返すことができなかった」経験が児童生徒にとって深刻な影響を与えると考えた。また、集団による無視は 1 人でやり返すことができないが、集団全員に個別に仕返しをすれば「やりかえせる」ことになる。しかし、このような事例は今回問題としているいじめとは別の要因を含むことになりがちだと考えた。そこで、単にやりかえすことが「できる」「できない」の区別をする際に、「①その場で」「②同じ行為を」やり返すことができるかどうかを併せて配慮した上で該当する行為を分類した。その結果が Table 6 である。

Table 6 「いじめに該当する行為」分類

その場で同じ行為をやり返すことができる(R群)	その場で同じ行為をやり返すことができない(N群)
1. 冷やかし、からかいを言われる。	3. 仲間外れにされる。
2. 面と向かって悪口、脅し文句を言われる。	4. 集団による無視をされる。
5. 軽くぶつかられる、叩かれる、蹴られる。	7. 金品をたかられる、盗まれる、壊される。
6. ひどくぶつかられる、叩かれる、蹴られる。	8. 自分の物を隠される、汚される、壊される。
10. 嫌なこと、恥ずかしいこと、危険なことをされる。	9. 陰口を言われる。
13. 変なあだ名をつけられる。	11. 嫌なこと、恥ずかしいこと、危険なことを強いられる。
	12. SNS(匿名)で悪口、嫌なこと、名前などを書かれる。
	14. 係や当番などを押し付けられる。

※ 「R 群」→「Return(やり返せる)」、「N 群」→「Not Return(やり返せない)」

### (2) 比較用の得点算出

Table 6 に示した「やり返すことができる」に分類された 6 項目を、「Return(やり返すことができる)」の頭文字を取って「R 群」、「やり返すことができない」に分類された 8 項目を「Not Return(やり返すことができない)」の頭文字を取って「N 群」とし、それぞれの群ごとに合計、平均を算出した。それぞれ「R 群」の平均値を「得点 R」、「N 群」の平均値を「得点 N」とした。項目ごとの得点、及び算出した「得点 R」、「得点 N」の記述統計を Table 7 に示す。

この結果を見ると、深刻さの認識の平均値が高かったのは、上位から「11. 危険・恥行為の強制」、「7. 金品関係」、「4. 集団無視」であり、いずれも「やり返すことができない」行為であった。反対に最も平均値が低かったのは「13. あだ名」であり、その次に低いのが「9. 陰口」であった。

一方で「1. 冷やかし・からかい」、「5. 軽い暴力」、「9. 陰口」、「13. あだ名」、「14. 係・当番押し付け」は標準偏差が .600 を上回っており、深刻さの認識に教師による個人差があることが窺えた。他方で「4. 集団無視」、「6. ひどい暴力」、



「7. 金品関係」, 「11. 危険行為の強制」は, 標準偏差が.300 を下回っており, 深刻さの認識には教師による個人差は少なく, 「11. 危険・恥行為の強制」に関しては, 回答した教師全員が「深刻である」と評価していた。

Table 7 教師が捉えるいじめの深刻さ認識

R群：その場で同じ行為をやり返すことができる			N群：その場で同じ行為をやり返すことができない		
	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差
1. 冷やかし・からかい	4.415	.828	3. 仲間外れ	4.829	.500
2. 悪口・脅し(対面)	4.750	.569	4. 集団無視	4.961	.255
5. 軽い暴力	4.587	.639	7. 金品関係	4.987	.115
6. ひどい暴力	4.934	.250	8. 物品関係	4.908	.334
10. 嫌がらせ	4.868	.377	9. 陰口	4.368	.727
13. あだ名	4.316	.804	11. 危険・恥行為の強制	5.000	.000
			12. SNS	4.895	.419
			14. 係・当番押し付け	4.480	.685
得点R：やり返せる	4.609	.396	得点N：やり返せない	4.803	.261

※「得点R」→「Return(やり返せる)」, 「得点N」→「Not Return(やり返せない)」

### (3) やり返すことができる/できない行為に関する深刻さの認識

#### 1) 場面ごとの比較

「やり返すことができる」場面(R群)の「得点R」と, 「やり返すことができない」場面(N群)の「得点N」を *t* 検定で比較した。その結果, 「得点N」の方が, 「得点R」よりも有意に深刻さが高いと認識していた(Table 8)。つまり, 現場の教員は, “やり返すことができる” 行為よりも, “やり返すことができない行為” を, 深刻であると認識していることがわかった ( $p < .001$ )。

Table 8 場面による深刻さの認識(やり返すことができる/やり返すことができない)

	平均値差	標準偏差	<i>t</i> 値	自由度	有意確率
得点R-得点N	-0.194	.135	-6.145	73	<.001

#### 2) 「陰口」と「やり返すことができる」行為の深刻度

Table 8 の群ごとの比較から, N群の項目は, 教師から見て深刻さが高いと認識されたことを示した。しかし, 「陰口」は「やり返すことができない」項目であるにも関わらず, 全14項目で下から2番目に深刻さが低く, 標準偏差のバラつきが大きいことが示された(Table 7)。このことから, 「やり返すことができない行為」で, 生徒にとって深刻ないじめである「陰口」は, 深刻さの低い「やり返すことができる」項目よりも, さらに深刻さが低いと認識する教員がいることが窺える。

そこで, 次に「陰口」と「やり返すことができる」全ての行為(Table 6)とで比較を行った。その結果, 教師は「陰口」については, 「悪口・脅し(対面)」, 「ひどい暴力」, 「危険行為」の3つの行為よりも, 深刻さが低いと認識していることがわかった(Table 9)。

Table 9 「陰口」と「やり返すことができる」行為に対する深刻さの認識

やり返すことができる行為	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
冷やかし・からかい- 陰口	0.047	.101	-2.208	75	.019
悪口・脅し(対面)- 陰口	0.382	-.158	3.998	75	<.001
軽い暴力- 陰口	0.219	-.088	2.151	74	.035
ひどい暴力- 陰口	0.566	-.477	7.054	75	<.001
危険行為- 陰口	0.500	-.350	6.571	75	<.001
あだ名- 陰口	-0.052	.077	-0.563	75	.575

#### 4 考察

本研究の目的は、新しいいじめアンケートの開発のため、現行のいじめアンケートの課題について検討することであった。研究1では、各都道府県のいじめアンケートの分析、研究2ではその結果を踏まえ、学校の教員に対していじめの深刻さ認識を測るアンケートを実施した。

##### (1) いじめアンケートに関する調査

まず、研究1として、現在各自自治体の実施（又は使用を推奨）しているアンケートのうち、インターネット上で公開されているものを対象に調査し、その特徴を分析した。分析の結果、本研究で対象とした各都道府県のアンケートが「いじめに該当する」としている行為は類似のカテゴリー及び文言で構成されているとの特徴が窺えた（Table 4）。

##### (2) 「いじめに該当する行為」教師の捉え方

次に、全国共通に見られた「いじめに該当する」について、学校現場で働く教師の「いじめに対する深刻さの認識」を調査した。

Table 7の記述統計より「いじめに該当する行為」の中で、「集団無視」、「ひどい暴力」、「金品関係」、「危険行為の強制」の4項目は、標準偏差が低く（ $SD < .300$ ）、深刻さの認識に教師間の差はないこと、つまりこの4つの行為は、どの教師から見ても深刻だと認識されていることが窺えた。一方で、「冷やかし・からかい」、「軽い暴力」、「陰口」、「あだ名」、「係・当番押し付け」の4項目は、他の項目と比較して標準偏差の値が大きく（ $SD > .600$ ）、いじめの深刻さに関する認識に教師間でバラつきがあることがわかった。この4つは全て、「やり返すことができる」行為であることから、そこまで深刻に捉える必要はないと判断した教師が複数名いたと考えられる。

加えて、「いじめに該当する行為」を「①その場で、②同じ行為を、やり返すことができるかどうか」の観点で分類（Table 6）し、深刻さの認識に差があるかを比較検討した。その結果、「やり返すことができる行為」よりも、「やり返すことができない行為」をより深刻と認識していることが示された。これは、宮川・青木（2023）が示した「いじめの深刻さ」に関する見解と一致している。つまり、現場で働く教員は、「被害者が加害者にその場でやり返すことのできない行為」を深刻だと認識していることがわかった。

##### (3) 「陰口」の捉え方

本研究の目的とは別に、「陰口の捉え方」に関する新たな発見があった。ここ

で着目したのは「陰口」が調査項目の中で「やり返すことができない」項目であるにも関わらず、全項目の中で下から2番目に深刻さが低いと認識されたことである。

そこで次に「やり返すことができない行為」である「陰口」とTable 6に示した「やり返すことができる」全ての行為について、項目毎に深刻さの平均値を  $t$  検定で比較した。その結果、「陰口」は「やり返すことができる」複数の項目よりも、有意に深刻さが低いと認識されていることがわかった。

前述のように、陰口は被害者に届いた場合、本人はその場で加害者にやり返すことができず、自分のいないところで行われているという事実から、大きな精神的苦痛を受けることになる。また、陰口は被害者本人のいないところで行われるが、近くで聞いていた人が本人に伝えたり、噂がクラス内で回ることによって本人の耳に入ったりする可能性がある。つまり、陰口が本人には伝わりにくいと認識していると、教師が気付いた時には、既に被害者本人に伝わっており、深刻な事態に発展するということもあり得る。このように考えると、陰口はより深刻と認識される側面を持ついじめであると言える。このことから、教師は「陰口は簡単に被害者本人に伝わる」という認識をもち、「陰口」という行為をより深刻に捉える必要性が示されたと言えるだろう。

他方でこれに関しては、次のようにも考えることができる。深刻さを低く見積もった教師は、「陰口が被害者本人に伝わっていない」、つまり「陰口は被害者が知らないところで言われているため被害者には何も影響がない」との前提で考えた可能性がある。このように考えると、陰口という行為は、深刻さを低く認識されがちになるに違いない。次に調査する際には、調査紙に「陰口が本人にも伝わっている」という前提を明記する必要があるだろう。

#### (4) 今後の展望

本研究の研究1, 2を通して、現行のいじめアンケートは地域による偏りがあるようなものではないこと、いじめの深刻さについて「やり返すことができない行為はより深刻である」との観点で、教師のいじめに関する深刻さの認識を分析した結果、教師はいじめの深刻さを概ね適切に捉えていることを示すことが出来た。これらの結果から、現行のいじめアンケートを行ってもいじめが減る様相を見せないのは、アンケート項目として記載された「いじめに該当する行為」が要因ではないことが窺えた。このことは、いじめアンケートを有効に機能させるためには、「いじめに該当する行為」を吟味すると言うよりは、実施方法を工夫した方が有効性を高められる可能性を示唆しているのではなかろうか。つまり、現行のいじめアンケートでは、いじめを減らすことを期待するのは難しい、ということかもしれないだろう。そこで次に、現行のアンケートを用いる場合の工夫点、別のタイプのアンケート開発の可能性の観点から今後の展望を述べる。

まず、いじめアンケートを実施する教師は、他にも多数の業務があり、クラス全員分のアンケート結果を把握する時間確保が難しい。そこで、現行のアン

ケートを発展させるなら、短時間で結果を把握できる視覚的な工夫が必要なのではなかろうか。例えば、現行の「いじめに該当する行為」を深刻順に並べ、深刻さを視覚的に捉えられるようにするのも一案であろう。このような工夫があれば、優先的に見るべき項目を教師が瞬時に把握しやすくなり、深刻に捉えるべき問題をいち早く発見できる可能性が高まるに違いない。勿論、深刻に捉えるべき順が下の方の行為であったとしても、児童生徒が受けていると回答した問題全てに対して、真摯に対応する必要はある。しかし、多忙な教師がいじめアンケートの結果全体に細かく目を通し、全ての問題に同時に対処する方法を考えるのは難しい。より深刻に捉えられるべき項目から順に並べれば、一層早い対処を可能にし、アンケートがより機能するのではなかろうか。

他方で国立教育政策研究所（2015）は、いじめアンケートで得られる回答の多くは「手遅れ」であり、「訴えが出てきた事例に対応していけばよい、といった姿勢では、深刻な事例ほど見落としかねない」としている。さらに「生徒指導提要」（文部科学省、2022）では、「気になる児童生徒を早期に見出して、指導・援助」につなげることで、また、「いじめの疑いのある段階からの発見」が重要であるとしている。加えて、「課題早期発見対応」の1つとして、「気になる児童生徒を早期に見出して、指導・援助」につなげるため、「いじめアンケートのような質問紙に基づくスクリーニングテスト」の実施について記している。

これに関し、伊藤(2017)は小・中・高校生を対象にした、いじめる・いじめられる経験の大規模調査でどの学校にもある共通した傾向を報告している。ここでは、加害経験のあるものは8割前後がいじめの被害も経験しているとする。これらのことを考慮すると、早期に「被害者」を見つけるアンケートではなく、「加害者」になる可能性のある児童生徒をスクリーニングし、加害者になることを予防し、被害者が生まれることを防ぐ「いじめ未然防止アンケート」を開発するば、いじめアンケートは今以上に有効に機能するのではなかろうか。

そしていじめの加害者側に焦点をおいた研究はすでにいくつか存在することを指摘したい。例えば大西（2009）は、中学生において、いじめに否定的な集団規範である「いじめ否定学級規範」が高い学級では、「低い学級と比べて、生徒のいじめ加害傾向が低いこと」を示している。また、大西・黒川・吉田(2009)の研究では、「いじめに対する罪悪感を高く見積もる児童・生徒ほどいじめの加害傾向が低いこと」が示唆されている。他にも、「社会的能力が高いと全般的にいじめ抑止傾向が高いこと」（木村・小泉、2020）、加害者リスクを低減させる研究も見られる（木村・小泉；2020；久米・田中、2015）などが挙げられる。

生徒指導提要（2022）でも、いじめの「未然防止教育」として、「いじめに向かわない態度・能力」を身に付けることを取りあげている。このことから、いじめ加害傾向にある児童生徒の特性についての研究が進み、教育現場で働く多忙な教師が、瞬時に「いじめ加害傾向」を把握するスクリーニング可能なアンケートの開発が進めば、児童生徒にどのような態度・能力を育成すれば未然防止につながるのか等、予防教育の発展にもつながることが期待できよう。

参考・引用文献

- 広島県教育委員会 (2017). 「いじめアンケート (児童生徒用)」 2023-02-16.  
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/82287.pdf>
- 兵庫県教育委員会 (2014). 「いじめに関するアンケート調査」 2023-02-16.  
<https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/imazu-hs/NC3/wysiwyg/file/download/23/62>
- 伊藤美奈子 (2017). いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎研究—自尊感情に着して— 教育心理学研究, 62, 26-36.
- 鹿児島県教育委員会 (2019). 「いじめの実態調査」アンケート 2023-02-10.  
<https://www.keinet.com/tanikic/wp-content/uploads/sites/423/2019/12/d73bf7b8c2be91607ff230cb1d1b8023.pdf>
- 神奈川県 教育局 支援部子ども教育支援課 (2023). いじめ早期発見・早期対応のためのアンケートについて「アンケート」 2023-02-16.  
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/12532/questionnaire.pdf>
- 川原誠司 (2018). 学校でのいじめ実態把握が実効性を持つためには—いじめアンケートに関する大学生の回顧的印象を基に— 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 4, 15-22.
- 木村敏久・小泉令三 (2020). 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討—教師による実践及び生徒の社会的能力との関連— 教育心理学研究, 68, 185-201.
- 久米瑛莉乃・田中宏二 (2015). 小学校におけるピア・サポート活動といじめ抑制に関する研究 (1) —友人サポート, 学級機能と学級適応の関係— 子ども学論集, 2, 47-58.
- 三重県教育委員会 (2015). 「学校におけるいじめ防止のための資料」 2023-02-16.  
[https://www.pref.mie.lg.jp/SEISHI/HP/m0206900039\\_00001.htm](https://www.pref.mie.lg.jp/SEISHI/HP/m0206900039_00001.htm)
- 宮川世名・青木多寿子 (2023). 第三者と被害者の視点を含んだ「いじめ」の定義を考える—最も深刻ないじめの形態分析を通して— 岡山大学教師教育開発センター紀要, 13, 161-174.
- 文部科学省 (2013). 「いじめ防止対策推進法 (平成 25 年 9 月 28 日) 概要」 2018-08-21.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm)
- 文部科学省 (2012). 国立教育政策研究所「生徒指導リーフ いじめアンケート」 2023-02-10.  
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf04.pdf>
- 文部科学省 (2023). 「令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」 pp.29-31. 2023-01-03.  
[https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)
- 文部科学省 (2023). 「令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上



- の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた緊急対策等について（通知）」2024-01-03.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1422178\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422178_00004.htm)
- 文部科学省（2016）. 資料3「いじめの認知に係るアンケート等の取組事例」2023-02-10.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/116/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/03/08/1365175\\_2\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/116/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/08/1365175_2_1.pdf)
- 文部科学省（2022）. 生徒指導提要, pp. 19-23, 128-137.
- 奈良県教育委員会 教育研究所教育支援部（2019）. 令和元年度「いじめに関するアンケート アンケート用紙（小学校中・高）」2024-02-16.  
<https://www.pref.nara.jp/secure/213527/rlijime.anke-to.pdf>
- 新潟県教育委員会（2019）. 新潟県いじめ等防止のための資料集「第2章 いじめの未然防止」pp. 43-45  
<https://www.ijimetaisaku.pref.niigata.lg.jp/pdf/ma-1.pdf>
- 大西彩子（2007）. 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果  
カウンセリング研究, 40, 199-207.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和（2009）. 児童・生徒の教師認知がいじめの加害  
傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目し  
て— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 大西彩子・吉田俊和（2010）. いじめの個人内生起メカニズム-集団規範の影響  
に着目して- 実験社会心理学研究 49 (2), 111-121.
- 埼玉県 教育局 生徒指導課（2019）. 生徒指導ハンドブック「アンケート(無記  
名, 記名, 保護者)(例)」pp. 29-32, 2023-02-16.  
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2209/handbook/handbook-is.html>
- 鳥取県教育委員会 いじめ・不登校総合対策センター（2014）. 「いじめ防止に  
係る無記名式アンケート」について 2023-02-16.  
<https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1088981/questionnairegaiyou.pdf>
- 東京都教育委員会（2014）. 「いじめ発見のチェックシート」2023-02-16.  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/council/general\\_conference/attached\\_institution/files/bullying\\_council/01toushin\\_last06.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/council/general_conference/attached_institution/files/bullying_council/01toushin_last06.pdf)
- 山形県教育委員会（2013）. 別冊資料「いじめ発見調査アンケート 小学校下学  
年（1～3年生用）」「いじめ発見調査アンケート 小学校上学年（4～6年生  
用）」2023-02-16.  
[https://www.pref.yamagata.jp/documents/4927/kaigishiryoyou994\\_3.pdf](https://www.pref.yamagata.jp/documents/4927/kaigishiryoyou994_3.pdf)

#### 註

本論文を作成するに当たり、多くの教育現場の先生方、岡山大学教育学域の伊住継行先生のお力添えを頂きました。記してお礼申し上げます。

---

The Analysis of Bullying Questionnaires to Identify the Problems using Teachers' Recognitions about What Are Serious for Students.

MIYAGAWA Sena \*1, AOKI Tazuko \*2

Questionnaires designed to detect bullying early are administered by the board of education in Japan. However, despite these efforts, the total number of bullying cases is not decreasing. This study aims to enhance the effectiveness of the questionnaires. Fourteen bullying questionnaires developed by the board of education were collected and analyzed. We found they used very similar definitions about actions as bullying. However, Miyagawa and Aoki (2023) suggested the possibility that the most serious forms of bullying for students involve actions from which they could not do the same action at the same time. Therefore, we investigated whether teachers recognized the seriousness of such actions. Seventy-five teachers from high school to elementary school participated in this study. Consequently, we found that teachers recognized bullying that “could not return back” as more serious than actions that “could return back.” Based on these results, it would be possible to say that “the actions of bullying,” as using the questionnaires by the board of education now are adequate for a survey. However, these findings also imply limitations in the effectiveness of early bullying detection by the questionnaires. Potential modifications to the questionnaires were discussed to address these limitations and take precautions against such possibilities.

Keywords : questionnaire to detect bullying early, preventing bullying in advance, what are the serious actions of bullying, recognition of bullying by teachers

\*1 Graduate School of Education, Okayama University(Master Degree Course)

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

防災教育に向けた基礎的検討  
災害ボランティアにおける過失経験の内実

田中 亮多 原 祐一

A Fundamental Research for Disaster Education  
Clarify the Substance of Accidental Experience in Disaster Volunteer Activities

TANAKA Ryota, HARA Yuichi

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 防災教育に向けた基礎的検討

### 災害ボランティアにおける過失経験の内実

田中 亮多※1 原 祐一※2

近年、学校教育において災害ボランティアを通じた防災教育の意義が改めて注目されている。しかし災害ボランティア全般において、活動中の過失とその後の対応を巡るトラブルが課題となっている。活動中の過失に対し、どのような対応がなされているのかについて具体的な文脈から整理し、防災教育に還元する必要がある。そこで本研究は、被災地で活動する災害ボランティア実施者を対象に過失経験についてインタビュー調査を行い、活動中に発生した過失への対応とその意味づけについて明らかにすることを目的とした。過失後の対応は、「報告」「否定」「隠蔽」「甘受」に大別され、それぞれの対応に対する意味づけから「交換」という共通の原理が働いていることが考察された。この原理とボランティアとしての心構えを考慮して防災教育を展開することで、生徒が安全にかつ、活動自体を多角的・多面的に捉え直すことにつながることを示唆された。

キーワード：防災教育，ボランティア活動，過失経験，交換

※1 岡山市立牧石小学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

#### I はじめに

近年、豪雨や土砂災害、地震といった大規模な自然災害が相次いで発生し、全国各地で甚大な被害をもたらしている。そのため、被害の最小化をめざす防災が我々にとって重要課題の一つになっている。防災は、ハードとソフトに大別される。ハード防災はインフラ整備に代表される一方、ソフト防災は防災教育に代表され、学校教育がその大きな役割を担っている。

学校教育における防災教育は、災害が起こった際、適切に対応する能力の基礎を培うことを目指しており、その多くは災害によって被る被害を最小限に抑える減災という観点から、保健体育科の学校保健分野、社会科、理科、総合的な学習の時間など教科横断的に取り組まれている。近年、学校における防災教育は、こういった減災についての学習にとどまらず、災害後の生活、復旧、復興を支える支援者となるための人材を育成するという視点でも展開されつつある。その一つが災害ボランティアに関する内容である。災害ボランティアについて学ぶことで、より良い社会づくりに主体的かつ積極的に参加・参画していくことが期待されており、学校における安全教育の目標である「進んで安全で安心な社会づくりに貢献できるような資質や能力を養うことにつなげる」(文部科学, 2013)ことがカリキュラムとして位置づけられている。そのため中学校

や高等学校では部活動や委員会などの課外活動や授業の一環として生徒が被災地へ赴き、災害ボランティアとして活動する例もみられるようになった（伊藤ら，2013）。また文部科学省（2023）は、高校生を対象に「地域学校協働活動」の一環として、災害ボランティアに参加する心構えや持ち物などに関する高校生対象のプログラムを履修することを推奨している。この災害ボランティア活動を通じた体験活動には、復興・復旧に向けたより良い社会づくりの主体者の育成という意義だけではなく、特有の様々な教育的意義があることが多く報告されている。具体的には、災害ボランティアも含めたボランティア活動は、自らが率先して行う人道的活動であり、責任を伴うものであること、そしてそこでの他者との関わりから得るものがあることなどが挙げられている（内海，1999）。また文部科学省は（2011；2018）、東日本大震災や熊本地震、西日本豪雨などの広域大規模自然災害が発生した際に、全国の大学及び高等専門学校（以下「大学等」）へ向けて通知を出し、学習成果を活かしたボランティア活動を行うことが、円滑な社会への移行を促すとしている。そして、希望する学生が安心してボランティア活動に参加できるよう配慮することを大学等に求めている。このように様々な教育機関が、生徒・学生の災害ボランティア活動参加に対して肯定的な姿勢を示している。

上述したように幅広い教育的意義を持っているとされる災害ボランティア活動であるが、実際の活動現場では課題も多い。阪神・淡路大震災における災害ボランティアを巡っては、組織に属さない未経験の活動者が多かったことにより、活動を進めていく中で被災者や行政との関係形成などにおいて様々なトラブルが生じていたことが指摘されている（鈴木ら，2003）。また2016年に発生した熊本地震の際には、ボランティアセンターが受け持っていたニーズが完結したため、終了することを告げられた待機ボランティアがセンターの運営者と衝突している（渥美，2019）。このように、災害ボランティアをめぐるのは、個人レベルや組織レベルでの課題が山積しているものの、災害ボランティアをめぐる研究は、まだ少ないのが現状である。つまり学校教育の一環として派遣される生徒が安心して活動に専念できるようにするためにも、災害ボランティアに関する知見の蓄積が急務である。

ところで全国社会福祉協議会は、災害ボランティアをする際に、ボランティア保険に加入することを強く推奨している。なぜなら災害ボランティアは、被災家屋の解体や災害ごみの搬出など、危険を伴う活動に従事することが多いからである。日本の災害ボランティアは、受け入れの構造上、誰でも気軽にボランティア活動に参加できる（菅，2011）という特徴をもっている。故に災害ボランティアの現場では、高度な専門性や知識・経験に基づいた技術が必要である場合でも、一般ボランティアによる作業が行われる。よって様々な事故や過失が起りやすいため、ボランティア保険が重要になる。その種類は、ボランティア活動保険やボランティア行事保険など多様であるが、いずれもボランティア自身が怪我をした場合のケガの補償と、ボランティアが他人に損害を与えた場合の賠償責任の補償から構成されている。賠償責任の補償金額の支払い限



度額は、社会福祉協議会が窓口となっているボランティア保険で、1事故につき最高5億円となっている（全国社会福祉協議会，2018）。ケガの補償として支払われているのは、転倒が60.3%，交通事故11.4%，自転車転倒が9.8%，転落9.1%，衝突7.2%，という割合となっている（損害保険ジャパン日本興亜株式会社，2023）。ところが一方の賠償責任の補償に関するデータは公開されていない。全国社会福祉協議会や保険会社へ電話による聞き取り調査を実施したところ、活動現場での賠償責任に関する事例は存在するものの、ケガの補償の件数と比較すると少数であるため、具体的にデータとしてまとめられていないことが明らかとなった。このことは、災害ボランティアによる活動中の賠償責任に関わる過失に関して十分な知見が蓄積されておらず、現状の把握も困難となっていることを意味している。しかし、実際の災害現場においてボランティアの過失を目にすることは多い。災害ボランティアをめぐる過失は、その後の対応を誤ると被災地へさらなる被害を与え、場合によってはボランティアと被災者との関係性の悪化へとつながり、かえって復旧・復興を妨げることになりかねない。過失が発生した後の対応に関する知見が乏しい現在、教育活動の一環として生徒を安心して災害ボランティアとして活動させるための知見を蓄積していくことが求められる。

以上のことから、災害ボランティア現場でどのような過失が発生し、その際にボランティアがいかに意味づけているのかを整理する必要がある。よって本研究では、災害ボランティアの活動中に発生した過失に対して、ボランティア個人がどのように対応したかに焦点を当て、災害ボランティア実施者が過失を発生させた後の対応と意味づけを構造化することを通して、防災教育に必要な知見を導き出すことを目的とする。

## II 用語の整理

本研究において扱う用語である「災害ボランティア」と「過失」については、文献や研究者によってその定義は異なっているため以下のように整理する。

### 1 災害ボランティア

本研究では、防災教育に還元するため、災害ボランティアに数回だけ参加した人から1年を超えるような長期的に活動をしている人を対象とし、学生や職を有している人、退職した人などを含む。よって渥美ら（1995）を参考に、「本業・本籍以外で必然性がないにも関わらず、社会的に正の価値を持つとされる諸活動を非強制的に営利を目的とせず行う活動とその活動主体」とボランティアを定義し、被災地において災害復興を目的として活動するものを、「災害ボランティア」とする。

またボランティアの属性については、内閣府（2018）に従う。個人や組織を問わず、主に被災地域の災害ボランティアセンターに集まり支援にあたり、かつ特別な専門性を持たないボランティアを「一般ボランティア」、医療・福祉・言語・土木などの専門性を活かし被災地支援を行うボランティアを「専門ボランティア」と定義する。

## 2 過失

過失とは、大辞泉（1998）に「不注意などによって生じたしくじり。過ち。司法上、一定の事実を認識することができるはずなのに、不注意で認識しないこと」と示されている。このことを踏まえつつ、災害ボランティア現場の実態を考慮し、本研究では“災害ボランティア実施者が、災害ボランティア中に自身の不注意によって生じた損失、またはそれになり得た事態”と定義する。

## Ⅲ 研究方法

### 1 調査手法

本研究では、災害ボランティア実施者から、活動中にあった過失の事例やその後の反応および対応の内実とそれに対する意味づけに迫る必要がある。よって、定量的な調査に馴染むものではないため、インタビュー調査による質的アプローチを用いた。その中でも、対象者の反応に合わせ質問を加えることや、質問の順序を変えることで柔軟性を担保することができる半構造化インタビューを採用した。また対象者のボランティア活動形態やインタビュアーとの関係性を考慮し、それに応じてフォーカス・グループディスカッションもしくは個人面接の方法を選択した。これにより、対象者が実際に経験した過失の事例とその時の心境等をできるだけ自由にかつ自発的に語れるように配慮した。また必要に応じて、追加で半構造化インタビューを後日実施した。

### 2 データの収集および分析

調査における会話を IC レコーダーに録音し、対象者ごとに全ての発言内容を逐語録として文章におこし、データを収集した。その後、データを質的コード化し、共通のカテゴリーを抽出した。質的コード化、カテゴリーの抽出については、3名の研究者と協議を重ね、対象者への確認をとることで、信頼性と妥当性を高めた。

### 3 調査対象者

本研究は、2018年7月に発生した西日本豪雨災害で甚大な被害を受けたZ市で活動している災害ボランティア実施者を対象とした。

対象者は、西日本豪雨災害の被災地で災害ボランティア活動に参加した12名である。対象者に対して、口頭で研究の趣旨を説明しインフォームドコンセントを行った上で、研究協力の同意を得た。またインタビュー調査に先立ち、プライバシーの保護に関する事項を伝達し、調査内容の音声記録に関して対象者の許可を得ると同時

表 1 対象者属性表（ボランティア）

対象者	性別	年代	職業	活動歴	過失	インタビュー時間
A	男性	50代	無職	11ヶ月	有	1時間32分3秒
B	女性	30代	無職	11ヶ月	有	2時間7分39秒
C	男性	50代	会社員	10ヶ月	有	
D	男性	60代	無職	11ヶ月	有	2時間29分18秒 (F,G追加1時間43分58秒)
E	男性	60代	無職	11ヶ月	有	
F	男性	20代	会社員	11ヶ月	有	
G	女性	30代	会社員	11ヶ月	有	
H	女性	30代	保育士	10ヶ月	無	1時間15分44秒
J	男性	20代	公務員	2ヶ月	有	
K	男性	20代	学生	1ヶ月以内	有	1時間0分14秒
L	男性	20代	学生	1ヶ月以内	有	
M	男性	20代	学生	1ヶ月以内	有	

に、いつでも辞退できる旨を伝えた。表1は対象者の属性をまとめたものである。

#### IV 過失の実態と過失をめぐる思考

##### 1 語られた過失の種類

本研究で語られた過失は7つあり(表2)A, J2のような活動中の物的過失, B, F, C, J1のような被災者への物的過失, Gのような被災者への心的過失に整理することができる。

表2 過失の内容

	過失の内容
A	ボランティア送迎中、空き地の水道管を車で踏み破損
B	清掃活動中にキッチン家具を破損(させたとする)
C	解体作業中に独断で勝手口を壊す
F	給湯器を搬出中に破損させ、水が漏れる
G	空き地へ無断で侵入し、被災者からクレーム
J1	高価そうな仏像を処分する
J2	謝ってゴミを投げすぎ、隣の壁を傷つける

##### 2 過失を報告する思考

「過失を報告する」とは、過失を発生させたことを活動先の家主である被災者や災害ボランティアセンター(以降VCとする)に報告するという対応を表している。

【場面】被災家屋のキッチンを清掃中、高価な家具のガラス部分を破損させたと思い込む

【一般ボランティアB氏の語り①】報告するという対応

B: ああやってもうた、大切にお母さん大切にしてたのに、やってもうたなって思って、<sup>(1)</sup> で家主さんのところ行って、やってしまったって言って、すいませんって言って、

【一般ボランティアB氏の語り②】報告するに至った背景

I: すごい勇気ありません? 300万円を私がやってしまったって言うのは。

B: <sup>(2)</sup> でもそれまでに家主さんとのコミュニケーションを取ってて、まあ真央ちゃん(仮名)真央ちゃんって言って、なんかんやでバーと話したりする仲やったから。(中略)<sup>(3)</sup> その奥さん同士が繋がっててたまたま、でうちの名前が、あの子おったら大丈夫みたいな、ちゃんとやってくれるよ、安心していいよって、他の、次のお家の人に言っててくれたりとか。嬉しいよね、そういうの聞くと。

<sup>(4)</sup> やっぱりちゃんとそういう気持ち(失敗は当たり前で、それ以上に綺麗に片付ける等の方が大切)を持って接してやってるから、相手に伝わってるっていうのがわかる。でそういうのをつなげていたり、話してて、よしと思う、よかったって。

B氏は300万円ほどするキッチン家具を破損させたという過失に対して下線部(1)「家主さんのところ行って、やってしまったって言って、すいませんって言って」という語りにあるように、報告するという対応をとった。その背景には下線部(2)「それまでに家主さんとのコミュニケーションを取ってて、まあ真央ちゃん(仮名)真央ちゃんって言って、なんかかんやでバーと話したりする仲やったから」、下線部(3)「その奥さん同士が繋がっててたまたま、うちの名前が、あの子おったら大丈夫みたいな、ちゃんとやってくれるよ、安心していいよって、他の、次のお家の人に言っててくれたりとか。嬉しいよね、そういうの聞くと」という語りから、家主や他の被災者からの信頼を獲得し続けようとする思考がB氏に働いていることがうかがえる。そして下線部(4)「やっぱりちゃんとそういう気持ち(失敗は当たり前で、それ以上に綺麗に片付ける等の方が大切)を持って接してやってるから、相手に伝わってるっていうのがわかる。でそういうのをつなげていったり、話してて、よしと思う、よかったって」という語りから、被災者から信頼されることがボランティア活動を継続する上でのモチベーションとなっていることが明らかとなった。千葉(2015)は、当事者が相手を信頼する行為をし、相手がそれを認識するとき、関係の深浅に応じて、多かれ少なかれ信頼に応えるという規範的な責務が相手側に生ずると述べている。またそれに対応して、裏切られた場合、当方には直接(具体的な懲罰行為やその後信頼しないなど)ないしは間接的なサンクション(悪評を広めるなど)の選択肢があるとも述べられている。今回の事例では家主や他の被災者がB氏に対して大きな信頼を寄せており、かつB氏には被災者から信頼を獲得し続けようとする思考から、B氏は規範的な責務が生じているといえる。つまりB氏が高圧洗浄機で高額なキッチン家具を破損させるというインシデントが発生した際に、その旨を家主に報告するという対応に至ったのは、この対応がB氏の内面化された規範的な行動の一つであり、インシデントによってそれを遂行しなければならないという責務が生じていたことによるものと考えられる。

【場面】ボランティアを送迎中、空き地の水道管を車で踏み破損させる

【一般ボランティアA氏の語り①】報告するという対応

A: うん、それはこっちは <sup>(5)</sup> <u>もう真っ青だったよ</u> 。(中略)
I: 見にくいですね、低いですね。真っ青になってすぐ連絡を?
A: うん、 <sup>(6)</sup> <u>まずは一時的な処置をして、あの、プシャーと飛びあがらずにちよつと蓋できるだけして、あまり飛び散らないようにして。</u> <sup>(7)</sup> <u>水道管の上に蓋をしてその上に乗った状態で電話かけて、水道管飛ばしたって。そしたらあの、詳しい人がすぐ来て、あの、応急処置やってくれて、そのあとに水道局やってきてっていう感じだった。(中略)</u>
I: その際、そこの家主さん、になるんですかね。そこの活動場所?
A: 活動場所の隣だった。隣の隣くらいだったんだ。それで幸いなことに家の持ち主の人が、作業に入った家の人と仲が良かったんで、家の人もその人に

連絡を取ってくれて、あの、まあ大きな問題にはならなかった。  
 (16) 後日僕もその土地の持ち主の人と偶然あうことがあったんだけど、  
 その時も、悪気があったわけではないんだから、かまやせんよっていう風な  
 話をしてくれたんで。(中略) うん、たまたまあった。うん。いや、この間あ  
 そこやっちゃったもんですって。それはラッキーやったと思う。

【一般ボランティア A 氏の語り②】 報告するに至った背景

A: (17) 近所から来てくれた人ならまだしも、東京とか東北からも九州からも  
 来てくれたし、北海道から沖縄まで来てくれたし、そういう人らにここまで  
 きてたった1時間半しか作業できんのかとか、残念な思いはさせられんかっ  
 た。地元民としてね。

I: 地元民として。

A: せっかくいろんなところから手伝い来てもらってるのに、それで (18) 嫌な  
 思いしてもらいたくないし、何かしら得て帰ってもらいたかった。(中略)

I: すごい、興味深いなって思ったんですけど、でもそういう意識が。

A: (中略) (19) 自分のためっていうのが一番大きいと思っている。正直。自分  
 のエゴでやってるんだと思う。うん、(20) 自分が満足するようにやってるんだ  
 と思ってる。(中略) で、それがね、ずっとそうなんだそうなんだと思ってた  
 らだんだんね、それが普通になってくるんだわ。だから今は自分がやりたい  
 ように、やってる、イコール多分、自分が何かしらの役には立ってるんだろ  
 うって思ってる。

A 氏は水道管を破損させるという過失後、下線部 (5)「もう真っ青だったよ」と述べながらも、下線部 (6)「まずは一時的な処置をして、あの、プシャーと飛びあがらずにちょっと蓋できるだけして、あまり飛び散らないようにして」と自らで応急処置をした。またそれと同時に下線部 (7)「水道管の上に蓋をしてその上に乗った状態で電話かけて、水道管飛ばしたって」と、災害ボランティアセンターに電話をかけ、過失の状況を報告している。また下線部 (8)「後日僕もその土地の持ち主の人と偶然あうことがあったんだけど、その時も、悪気があったわけではないんだから、かまやせんよっていう風な話をしてくれたんで」とその土地の持ち主である被災者とも話をし、過失の状況を報告している姿がうかがえる。このような対応に至った背景には、下線部 (17)「近所から来てくれた人ならまだしも、東京とか東北からも九州からも来てくれたし、北海道から沖縄まで来てくれたし、・・・残念な思いはさせられんかった。地元民としてね」、下線部 (18)「嫌な思いしてもらいたくないし、何かしら得て帰ってもらいたかった」という語りに見られるように、災害ボランティアをまとめる立場からの規範意識が表出していたことがうかがえる。このように他ボランティアに対する気配り等を行うことによって A 氏は、下線部 (19)「自分のためっていうのが一番大きいと思っている。正直。自分のエゴでやってるんだと思う」、下線部 (20)「自分が満足するようにやってるんだと思ってる」という語りに見られるように、結果的に肯定的な感情を抱くことにつなが



っている。水道管を破損させるという過失をおかした際、A氏は他ボランティアを送迎している最中であつたため、このような「できるだけいい活動をしてほしい」といった他ボランティアへの思考やお手本になるという意識が、報告するという対応の背景で働いていたことが考えられる。

### 3 過失を否認する思考

「過失を否認する」とは、ボランティア活動中に発生したインシデントを、過失として認めないとする対応を表している。

【場面】被災家屋の解体作業中に、無断で勝手口を取り外す

【専門ボランティアC氏の語り】否認するという対応とその背景

C: <sup>(20)</sup>完全に外すもんだって自分では思ってたのよね。ま最終的にはいらんかったんだけど、ただ、<sup>(21)</sup>その勝手口を外してしまうと、それが北側について、南側も全部サッシを外しとって、パパパなのよ。でもこれを外すと風が凄い勢いで入ってきてどうのこうのって言っとったんやけど、全然そんな風に思わなかったんだけど。(依頼主は)それを一番最後に外したかったらしいの。でも俺が一番最初に外したかったのよ。そっから物を出し入れしたかったから。<sup>(22)</sup>絶対いらんやつって知っとったから。(中略)<sup>(23)</sup>俺からすればすごい理不尽だったんだけども、ね、家主さんは2日目にとってほしい、でも僕は1日目に外したんだ、それで、ム、ムじゃないんだけど、言われたことがあった。普通だったら、<sup>(24)</sup>早く壊してくれてありがとうって言われると思ったんだけど、逆効果だったね。<sup>(25)</sup>失敗っていう失敗じゃないんだけど。

C氏は、日頃から建築業に従事している専門ボランティアである。C氏の判断で勝手口を取り外したことに對して、その場に居合わせた依頼主が指摘したことによりインシデントとして表面化した。それに対してC氏は、下線部(23)「俺からすればすごい理不尽だったんだけども」、下線部(24)「早く壊してくれてありがとうって言われると思ったんだけど、逆効果だったね」、下線部(25)「失敗っていう失敗じゃないんだけど」と語り、過失ではない、つまり過失を否認していることが分かる。このように意味づける背景として、下線部(20)「完全に外すもんだって自分では思ってたのよね」、下線部(21)「その勝手口を外してしまうと、それが北側について、南側も全部サッシを外しとって、パパパなのよ」下線部(22)「絶対いらんやつって知っとったから」という語りが得られた。つまり専門ボランティアとしての自覚が、過失を否認するという対応につながったと考えられる。このように、専門ボランティアの見解と被災者によるニーズのずれによってトラブルに発展する事例は、他の被災地でも報告されている。村井(2013)は、阪神・淡路大震災の災害ボランティア現場において、医師や看護師などのボランティアはその専門性にこだわるよりもボランティアであることにこだわる傾向にあったとし、逆に専門性や専門家であることへのこだわりが、被災地ではむしろ、被災者が支援の中心から除外されるなどのマイナスに働くことが多かったことを指摘している。村井(2013)の知見におけるボランティアは主に医師や看護師などの国家資格保有者を指してい

るが、それに該当しないC氏においても、自らの専門性にこだわったことによって今回の事例が発生した。つまり村井（2013）が指摘する専門ボランティアの課題は資格の有無にかかわらず、「自分は専門家である」といった自覚をすることによって発生する可能性が示唆された。

#### 4 過失を甘受する思考

「過失を甘受する」とは、自らがおかした過失を渋々認めるという対応を表している。

【場面】被災家屋から給湯器を搬出中、誤って破損させる

【一般ボランティアF氏の語り①】甘受するという対応

(25) 給湯器運び終わって、もう何事もなく、それこそ住人さんもありとうございまして、すごい感謝されて、岸田さん（仮名）と運んで、で帰ってきました。で、(26) ボラセンの人に、水が漏れよんじやって言われて。

I：運んだ時になってことですか？

F：給湯器があって、元の水道がなんか、おそらく当たったんだと思う。なんか水が漏れとんじやって、住人さんにすごいグズグズ言われて、ですぐに直しに来てくれた。ホームセンターで道具買ってきてくれて、直してくれた。

I：その時どう思いましたか？

F：どうって言ったって、いや、(27) でもまあ、ちょっとなんかえっ、みたいには思ったけど。まあ外す時にんかが甘かったかもしれんけど、(28) でもまあしょうがないなって思った。

【一般ボランティアF氏の語り②】甘受するに至った背景

F：(29) いや、めちゃくちゃ慎重にやったから。じゃけえ、ちょっと高さのある塀を超えんといけんのよ。で毛布をもらってかけたりとか、もうすこしでも傷つけんように。3人くらいでいったんかな。(30) 結構だいぶ気を使ってした方なんやけどな。

F氏は下線部(25)「給湯器運び終わって、もう何事もなく、それこそ住人さんもありとうございまして、すごい感謝されて」と述べるように、活動直後は家主である被災者からすごく感謝された。しかしその後、下線部(26)「ボラセンの人に、水が漏れよんじやって言われて」と述べるように、給湯器を破損させたという過失を、第三者から報告されるという形で認知することとなり、下線部(27)「でもまあ、ちょっとなんか、えっ、みたいには思った」と戸惑いと不満を抱きつつ、下線部(28)「でもまあしょうがないなって思った」とこの過失を甘受するという対応に至った。

その背景として、下線部(29)「いや、めちゃくちゃ慎重にやったから」、下線部(30)「結構だいぶ気を使ってした方なんやけどな」と述べているように、過失が起こるはずもないと思えるほど意識して活動に取り組んでいたと意味づけていることがうかがえる。このことは、給湯器から水が漏れているということが事実であるかどうかを疑っていることを意味している。しかしF氏はこの

報告を第三者から受けたため、事実を確認することや被災者に対して謝罪することができない状態となっていた。このようにF氏が過失を甘受するという対応に至った背景には、被災者とのコミュニケーションが断絶されたことと関係していることが示唆された。

## 5 過失を隠蔽する思考

「過失を隠蔽」するとは、自らが過失をおかしたという事実を被災者や災害VC等に報告せずに隠蔽しようとする対応を表している。

【場面】災害ごみを処分中に、高価そうな仏像を誤って処分する

【一般ボランティアJ氏の語り】隠蔽するという対応とその背景

J: えっか、って思うやん。(31)何回も聞きよったら進まんけん。えっかって。
I: その時は捨てたけど振り返ったら良かったんかなって思った?
J: まあ高いんかなって。(中略)(32)(誰にも)言ってねえ。
I: そのあと(処分に関する取捨選択を)迷うことは?
J: なんて言うんかな、少々きっちりせんでもいいやろって。言われたことはやるけど、バイトみたいに休憩時間が決められとるわけじゃないし。(33)バイトとは違うね。プレッシャーとかないから。(34)気の重たさはあるけど、それとは別の責任とかはあまりなかった。自由にできるし、時間区切られてないし。バイトはお金も関係するしな。(35)別にボランティアしとるときにお金欲しいとは思わなかったけど、今考えたら、そこが大きいかなって。

J氏は被災家屋での活動中に高価であると思われる仏像を誤って処分するという過失に対し、下線部(31)「何回も聞きよったら進まんけん。えっかって」という理由から、下線部(32)「(誰にも)言ってねえ」のように隠蔽するという対応をとっていた。その対応の背景には、下線部(33)「バイトとは違うね」、下線部(34)「気の重たさはあるけど、それとは別の責任とかはあまりなかった。自由にできるし、時間区切られてないし。バイトはお金も関係するしな」と語るように、災害ボランティアを労働活動と相対的に捉えており、下線部(35)「別にボランティアしとるときにお金欲しいとは思わなかったけど、今考えたら、そこが大きいかなって」と語るように、金銭的な報酬の有無が災害ボランティア活動中の意識に大きな影響をもたらすという思考があったことがうかがえる。

ボランティアとは、その3原則の一つに「無償性」があるように、活動に対する報酬を求めない「贈与」行為である。その一方で、労働とは、行為に対する成果と同等の価値を有したものが報酬として返礼される。つまり贈与と労働は本来対極にある概念である。しかしJ氏は語りの中で、このような対立関係にある災害ボランティアとアルバイトを相対的に比較している。よって過失をおかした時のJ氏は、災害ボランティアを労働と同一線上に位置づけていた。この背景には、大学から災害ボランティアに参加することが働きかけられていたことが一要因として考えられる。

## V 総合考察

本研究の目的は、災害ボランティアが過失を発生させた後の対応と、そこに至る思考を構造化し、災害ボランティア活動の内実に迫ることであった。インタビュー調査の結果、過失後の対応は報告する、甘受する、否認する、隠蔽すると多岐にわたっていたことが明らかとなった。その中で、それぞれの対応に至った背景に関する語りから、ボランティアをすることの意義ややりがい、被災者との理想な関係を構築したいという考えなどがうかがえた。それらは、換言するとボランティアから被災者への贈与という行為に対して、被災者からの見返りとして感謝のような返礼がある。つまり、過失場面の背景には「交換」という原理が存在していることが考えられる。

仁平（2011）は、ボランティア活動などの「他者のため」と外部から解釈される〈贈与〉という行為の表象は、相手に負債を発生させて贈与に対する返礼の義務を負わせる〈交換〉であるとし、この〈贈与〉は、常にその対概念である〈交換〉の意味論に依拠されることのみで成立すると述べる。また金子（1992）は、ボランティアに参加する人を「困難な状況に立たされた人に遭遇したとき、自分とその人の問題を切り離して考えるのではなく、相互依存性のタペストリーを通じて、自分自身も広い意味ではその問題の一部として存在しているのだという、相手へのかかわり方を自ら選択する人である」（金子、1992、p.111）と説明し、その上でボランティア活動には経済的な市場交換とは異なる「報酬」があることを主張し、ボランティア活動を贈与交換の概念を用いて定義している。このように、ボランティア活動を「交換」の原理で説明している知見が多い一方で、矢野（2008）は「ボランティア＝交換」という贈与論を退け、これを純粹贈与として位置づけている。矢野（2008）によると、ボランティア活動は労働と報酬の交換のような市場交換や、自分が人を助けたためいつか返礼として自分を助けてくれるだろうといった贈与と返礼が義務化している贈与交換といった「交換」の原理にもとづいた活動ではなく、相手からの一切の見返りを期待しない純粹贈与かつ歓待であり、これは「他者のため」や「自己満足のため」という有用性の回路から離脱しているとされている。この矢野（2008）の指摘は、従来から謳われているボランティア三原則「自発性」「公共性」「無償性」と、親和性が高いと言える。実際に、矢野（2008）のいう純粹贈与としてボランティア活動に臨んでいる人は少なからず存在していることが考えられる。しかし本研究で得られた過失への対応をめぐる語りからは、「他者のため」「自己満足のため」などといった、贈与交換の意味論に依拠した思考がその背景に働いていたことが明らかとなった。

このことは、多様に存在するボランティアの意義が、過失というインシデントをきっかけに、「交換」の原理に回収されていたと考えられる。どの対象者もインシデントが発生した際に、過失を引き起こした自分とそれを引き受けることになる被災者という関係性を自覚することで、そこから各々がその過失を意味づけ、その後の対応へと至っていた。これは、純粹贈与として災害ボランティア活動を「体験」していたボランティア参加者も、過失によって主体と客体



との距離が再現し「経験」としてその行為を意味づけたと換言することができる。「経験」とは、主体が客体の他者や物事に働きかけ、その働きかけた結果が「経験」の主体の肌身へと立ち返り、以前の自己より高次の自己へと発達するという有用的な行為である。一方で「体験」とは、有用な経験を破壊し、主体が溶解し客体との距離が無くなる蕩尽、供犠、遊びといった行為である。したがって、社会的有能性を生み出す「経験」という水平の次元と、生命との関係を深める「体験」という垂直の次元は、相互に次元が異なっているのである。つまり「体験」としての災害ボランティア活動が、過失というインシデントによって「相手のためだった」「自己満足のためだった」といった、別次元にある「経験」として捉え直されていたのである。

そして、過失後に交換の原理へと思考が回収されていたボランティア参加者の返礼に関する語りは多岐に渡っていた。過失後の対応を「報告する」としたA氏とB氏は、規範意識が顕在化している。それはボランティア活動によって信頼を獲得し、また被災者や同じボランティア参加者とのコミュニケーションによってそれを発展させたいという思いからであった。つまりボランティアという行為を提供し、被災者がそれを受容し信頼という形で返礼しているとみてとることが出来る。マルセル・モース(2009)は「贈与論」において、北米やオセアニアの先住民に対する長期的なフィールドワークによって、提供、受容、返礼という3つの互酬性に基づいた義務が中核をなす「贈与交換」というシステムを発見した。そしてモースは、この贈与交換が富、貢納、贈与の義務的循環と、それを通じた社会が結合関係の維持機能を説明していると結論づけている。つまりA、B両氏は、災害ボランティア活動を贈与交換として捉え、その結果過失を報告するという対応に至ったということができる。

一方、C、J両氏はそれぞれ、「過失を否認する」「過失を隠蔽する」という対応をとっていた。C氏は専門ボランティアとして自らが有する知識と技術を提供することによってリスペクトや感謝を得たいという思いがあった。しかし、過失を指摘されることにより、「理不尽に思った」「感謝されると思った」と語っている。つまりC氏は専門ボランティアとして自らの活動と引き換えに、リスペクトや感謝など、それ相応の対価を暗に期待していたことが考えられる。またJ氏は過失の認知後、災害ボランティア活動を金銭的な報酬がある労働と同一線上であると捉える語りが見られた。つまり自分の活動に対する報酬が得られないボランティア活動では、労働とは違い生じる責任が軽いと認識したため、過失を隠蔽するという対応を取ったのである。したがって両者は、過失の指摘を受ける、もしくは自らが認知した後、その行為に対する同等の価値を持った返礼を期待していたという点で共通していることが分かる。これらのことから、災害ボランティア活動を「等価交換」として捉えていたと解釈することができる。贈与交換は、互いに質の異なるものを贈与し合うのに対し、等価交換は貨幣等の客観的価値を有するものを媒介することによって、互いに同質となるものを交換する原理である。伊藤(1995)は、交換における当事者の関係を、贈与交換と商品交換とを対比して次のように説明している。贈与交換は、



人格的行為にもとづいて成立する関係であり、好意や信頼に根ざした人格的關係によって双方が結ばれるのに対し、商品交換にはそのような交換当事者双方の思惑や感情はなく、非人格的行為にもとづいて成立する関係であるとする。よってC、J両氏は過失の後、等価交換としてのボランティア意識が顕在化したことで、それぞれ「過失を否認する」「過失を隠蔽する」という対応へと至ったと考えられる。

ボランティアが被災者との関係性を「贈与交換」と「等価交換」で捉えている一方でF氏は、「給湯器を破損させる」という過失をVCから報告されるという形で認知していた。そのため家主と対話する機会を失われ、その過失の事実確認をすることも、家主に謝罪することも不可能となっていた。F氏は「過失を甘受する」という対応をとったが、その背景には、「交換」の原理が機能しない、「交換不能」という原理が存在していたと考えられる。家主が不在のため、その関係は「交換不能」となり、不満を抱きつつも甘受をせざるを得ないという対応へと至っていた。

以上のことから、被災者に対して過失を発生させたボランティアは、多岐にわたる対応と意味づけを行っていたが、過失場面には「交換」の原理が共通して存在した。贈与交換や等価交換、そして交換不能といういずれかの形によってボランティアが過失を意味づけていく構造が示された（図1）。

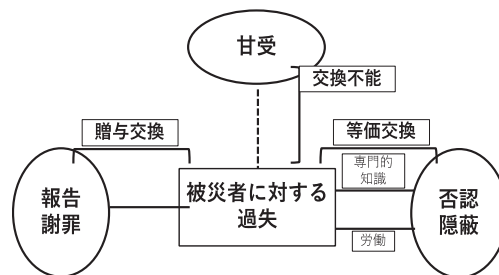


図1 過失をめぐるボランティア意識

## VI おわりに

本研究で得られた知見を整理すると、災害ボランティア現場では様々な過失が発生しており、過失への対応も多岐に渡っていた。日本では毎年のように大規模な自然災害が全国各地で発生しており、その度に大人だけではなく、授業や部活動の一環として生徒が災害ボランティアとして活動している。本研究では成人を対象者としたが、それでも数多くの過失が災害現場で発生していることが明らかとなった。これらのことから、災害ボランティアが被災者の「心のケア」という役目を担っていることだけでなく、災害ボランティアの心身のケアに関わる教育もしておかなければならないことが見えてくる。特に身体的な側面では、熱中症対策や怪我の防止などメディア等でも取り上げられることが多いが、本研究で焦点を当てた「過失」によって引き起こされる負の経験に対する意味づけ方にはこれまでほとんど言及されてこなかった。「ボランティアは何のためにするのか」といったボランティアとしての心構えだけでは、いざ

過失が生じた際に対応に苦慮し、対応の仕方次第では「やってしまった」という負債を負い続ける可能性が想定される。防災教育においては、プラスの側面だけでなく、生徒が災害ボランティアという活動を多角的・多面的に捉え直すことができる過失のような望ましくないことが起こった際の対応や意味づけ方まで教育していく必要性が示された。ただし、具体的にどのようなカリキュラムによって実施していくのかについては、今後の課題として残された。

#### 参考・引用文献

- 文部科学省（2013）学校防災のための参考資料：「生きる力」を育む防災教育の展開，<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>.（参照日 2023年12月29日）.
- 伊藤三洋・鬼頭浩文（2013）高校生のボランティア活動と生徒の成長：三重県立桑名北高等学校の取り組み事例を通して考える．四日市大学総合政策学部論集，12(1,2)：79-98.
- 文部科学省（2023）学校と地域でつくる学びの未来．[https://manabi-mirai.mext.go.jp/search\\_program/detail/000984.html](https://manabi-mirai.mext.go.jp/search_program/detail/000984.html).（参照日 2023年12月29日）.
- 内海成治（1999）ボランティアに関する基本的諸問題．内海成治ほか編著，ボランティア学を学ぶ人のために．世界思想社：pp.77-78.
- 文部科学省（2011）東北地方太平洋沖地震に伴う学生のボランティア活動について（通知）．[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/saigaijohou/syousai/1304540.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/saigaijohou/syousai/1304540.htm).（参照日 2023年12月29日）.
- 文部科学省（2018）平成30年7月豪雨に伴う学生・生徒のボランティア活動について（通知）．[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/18/1407232\\_17.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/18/1407232_17.pdf).（参照日 2023年12月29日）.
- 鈴木勇・菅磨志保・渥美公秀（2003）日本における災害ボランティアの動向：阪神・淡路大震災を契機として．実験社会心理学研究，42(2)：166-186.
- 渥美公秀（2019）災害ボランティアの24年：災害救援を中心に．消防防災の科学，135：37-40.
- 菅磨志保（2011）日本における災害ボランティア活動の論理と活動展開：「ボランティア元年」から15年の現状と課題．社会安全学研究，1：55-66.
- 全国社会福祉協議会（2018）平成30年度ボランティア活動保険．[https://www.fukushihoken.co.jp/fukushi/files/council/pdf/2018/volunteer\\_activities\\_pamphlet.pdf](https://www.fukushihoken.co.jp/fukushi/files/council/pdf/2018/volunteer_activities_pamphlet.pdf).（参照日 2023年12月29日）.
- 損害保険ジャパン日本興亜株式会社（online）ボランティア活動あんぜんハンドブック．[https://www.fukushihoken.co.jp/fukushi/front/info/pdf/book\\_safe.pdf](https://www.fukushihoken.co.jp/fukushi/front/info/pdf/book_safe.pdf).（参照日 2023年12月29日）.
- 渥美公秀・杉万俊夫・森永壽・八ツ塚一郎（1995）阪神大震災におけるボランティア組織の参与観察研究：西宮ボランティアネットワークと阪神大震災地

- 元 NGO 救援連絡会議の事例. 実験社会心理学研究, 35(2): 218-231.
- 内閣府 (2018) 防災における行政の NPO・ボランティア等との連携・協働ガイドブック:三者連携を目指して. [http://www.bousai.go.jp/kaigirep/kentokai/bousai\\_volunteer\\_kankyoseibi/pdf/h3004guidebook.pdf](http://www.bousai.go.jp/kaigirep/kentokai/bousai_volunteer_kankyoseibi/pdf/h3004guidebook.pdf) (参照日 2023年 12月 29日).
- 大辞泉 (1998) 松村明編. 小学館: p. 495.
- 千葉隆之 (1996) 信頼の社会的解明に向けて. 年報社会学論集, 9:211-222.
- 村井雅清 (2013) 災害ボランティア活動から見えること: ボランティアが社会を変える. 福祉社会学研究, 10: 22-38.
- 仁平典宏 (2011) 「ボランティア」の誕生と終焉: <贈与のパラドックス>の知識社会学. 名古屋大学出版会.
- 金子郁容 (1992) ボランティア:もうひとつの情報社会. 岩波書店: p. 111.
- 矢野智司 (2008) 贈与と交換の教育学 漱石, 賢治と純粋贈与のレッスン. 東京大学出版会: pp. 230-232.
- マルセル・モース, 吉田禎吾・江川純一訳 (2009) 贈与論. 筑摩書房.
- 伊藤幹治 (1995) 贈与交換の人類学. 筑摩書房: pp. 39-45.

---

A Fundamental Research for Disaster Education  
Clarify the Substance of Accidental Experience in Disaster Volunteer  
Activities

TANAKA Ryota \*1, HARA Yuichi \*2

Key Words : disaster education, volunteers activities, accidental  
experience, exchange,

\*1 Makiishi Elementary School

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

ラオスにおける体験型学習を通じた教員意識の変容  
—ベンガラ染めワークショップの実践と教員へのインタビューを通じて—

宮本 あゆは 梶本 夏未 Vongheuangsy Bounpaserth 原 祐一

Transforming Teachers' Attitudes through Experiential Learning in Laos  
-BENGALA dying workshops and the experience with local teachers-

MIYAMOTO Ayuha, KAJIMOTO Natsumi, VONGHEUANGSY Bounpaserth, HARA Yuichi

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## ラオスにおける体験型学習を通じた教員意識の変容

—ベンガラ染めワークショップの実践と教員へのインタビューを通じて—

宮本 あゆは※1 梶本 夏未※1 Vongheuangsy Bounpaserth※1 原 祐一※2

ラオスの学校制度は、初等教育全般において「体験型学習の提供」を求めている。実技教科では体験型の授業が実践されているが、それ以外の教科では座学中心の授業である。その背景には、体験型学習の行い方がわからないといった教員の課題意識がある。本研究では、特に教員の授業づくりに対する課題意識を引き受け、ラオスにおいて体験型学習を協働実践し教員意識の変容を明らかにすることとした。具体的には、ラオスの小中学校2校で、体育の授業で使うTシャツをベンガラ染めする体験型学習を行った。教員にも参加してもらいながら、体験型学習を経験すると同時に協働実践することで、どのように意識が変容するかを検証した。検証方法は、実践校2校の教員に対する半構造化インタビューである。その結果、教員らは体験型学習の可能性を理解した一方、座学中心の授業から体験型学習へ転換の方法がわからないという意見もあり、今後の課題となった。

キーワード：体験型学習，ラオス，ベンガラ染め，持続可能な教育

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I はじめに

本研究は、ラオスにおける体験型学習の実践、教員へのインタビューを通して、ラオスの教員が抱く体験型学習実践の可能性と課題を明らかにすることを目的とする。瀧田(2008)によると、ラオスにおいては教育セクターの分権化が進んでいるものの、ラオス教育省の制約になっている問題は、不十分なリソース、教育スタッフの低賃金、教員数の不足、県教育局・群教育事務所レベルでの政策決定と協調、政治的要因によるリソース配分、教育の分権化に伴った法制度、ガイドラインの不備等が指摘されている。また、教育省行政官が指摘する、ひっ迫する中央の財政問題を地方教育行政に転化している点などが挙げられている。ラオスの教育の実情として、日本の文部科学省に当たる教育省による中央集権が十分に機能しておらず、教育課題に地域格差、あるいは同地域内での学校間格差が生じている。本研究では、ラオスの都市部と地方部の両方でワークショップを行うことによって、国内格差への取り組みの一助となることも企図している。

本稿は、国際協力、ラオスでの教育における先行研究を述べ、当該国の現状を述べる。さらに本研究において行ったワークショップの概要を記述した後、



教員に対するインタビュー結果並びに考察を述べる。以上のことから、ラオスの小中学校教員が、外部講師による体験型学習の実践をどのように捉え、またどのように自身の実践に意味づけるのかを明らかにする。

## II 先行研究

### 1 国際協力における先行研究

ラオスの教育機関における授業実践は、一般社団法人や NGO 法人などが主体となって取り組んでいるものがほとんどである。貝塚(2023)は、ラオス国立美術学校とラオス国立大学に対し、一般社団法人 Social Compass が行った映像制作ワークショップの実施報告をしている。また、小野(2023)は、公益社団法人シャンティ国際ボランティア会がラオスの複式教育で行った事業を基に「日本の教育経験」を応用する意義を明らかにしている。

一方で、国際協力を教育の文脈で行う際には、慎重になるべき点が多いことも事実である。川口(2021)は、実際に国際教育協力の現場で起こった事例として、外部からの文化の押し付け、異なる立場の内部者(教育実践者)が有する葛藤、経済と文化の相克、教育終了後の社会での貢献があることを指摘する。

教科における国際協力の先行研究として挙げられるのが守屋(2022)である。守屋(2022)はカンボジア教育省の教科書開発者を対象に、成人教育論に基づく研究プログラムを開発・実践し、その学びを評価している。それによると、社会科研修のデザインには理論的根拠が必要であること、学習者の自律性や専門職性をふまえた指導と評価に基づいて研修デザインされるべきであることを明らかにした。また大坂ら(2019)は、国際協力の研修主体に対して、研修プログラムの基礎となる理論的枠組みを開示するとともに、それを具体化する「デザイン原則」の明示化、体系化を試みている。そして、プログラムに「デザイン原則」を媒介することによって、とりわけ先進国と途上国の関係において不可逆的な関係が支配しがちな関係を解消しようと試みている。

以上のことから、ラオスの教育機関における実践は、法人のような信頼性が高い団体でないと実施することそのものが困難であることがわかる。さらに、教育における国際協力を行うにあたっては、ラオスの学校現場の理解をしつつ「日本の教育経験」を応用する必要があると指摘できる。文化の押し付けや実践を行う国の内部事情や「教える側」と「教えられる側」という不可逆的な関係に支配されないようにすることにも留意する必要がある。プログラムの理論的根拠や学習者の自律性や専門職性をふまえた指導を行うことで、これらの非対称性の解消を企図できると考えられる。

### 2 ラオスの体験型学習の現状

ラオスの学校制度は初等教育5年、前期中等教育4年、後期中等教育3年、高等教育4年から成り、内、義務教育に当たるのは初等教育の5年である。加えて、日本の学習指導要領に当たる『Five Corners Star』が制定されている。その中で、初等教育の全学年に「体験型学習の提供」を求めている。初等教育

における教科の内訳は、数学、国語、地理、歴史、政治、英語、図画・工作、音楽、体育、家庭科、技術（コンピューター）、自然科学（生物、物理、化学）である。そのうち図画・工作、音楽、体育、家庭科といった実技教科においては、アクティビティが取り入れられている。例えば図画・工作は、各週1時間ずつ設けられ、生徒らは絵を描いたり、彫刻を行ったりする。しかし、画材などの材料調達に係る資金は教員が負担しているという現状もあり十分な教育環境が整えられているとは言い難い。加えて、教員の給与が少額で、支払いが遅れることも往々にあることから、積極的に取り組むことが難しい現状がある。中学校では、図画・工作がキャリア教育に統合され、職業訓練の色が強くなる。具体的には、月に1度のペースで箒や枕といった日用品の製作を行う。

こうした実技教科は生徒らの体験をベースとしているが、それ以外の教科は座学一辺倒である。実際にラオスの中学校で行われている授業観察を行うと、どの教室も、先生が前に立って教鞭をとり、生徒は皆先生の方を向き、黒板に書かれた文法の暗記、基礎的な計算の演習を行うなど教師主導の授業が行われている。生徒は決められた一つの答えや教員に求められている答えを考えることが中心となり、自分自身でオープンエンドな問いについて考える機会はほとんどない。

このような現状に対し、ラオス基礎教育開発に対する日本の国際協力としては、JICAによる「ラオス理数科教員養成プロジェクト（SMATT）（2004-2008）」が最も大きな教育支援として行われてきた。そこでは、教育インフラの拡充、就学率に代表される教育のニーズの拡大、教員数の増加やその質の改善、教育資材の充実のような教育の質の向上等が課題であると指摘されている。また、教育課題として教育の民族格差、通学路のアクセスの悪さ、教育施設の老朽化、へき地校の教員不足、教育に対する家庭の理解の低さや経済的負担もあげられる。

### Ⅲ ワークショップ構成と実施

#### 1 ワークショップの構成

ベンガラ染めワークショップの構成は以下のとおりである（表1）。

表1 ワークショップの構成

授業構成	学習活動
<b>【他教科との学習内容の結びつき】</b> ベンガラとは何か なぜベンガラで T シャツが染まるのか（理科） どのように模様をつけるのか（美術） どのように染めるのか（美術）	掲示されているイラストや写真を見ながら、説明を聞く。
<b>【創造性を働かせる】</b> T シャツの模様付け（美術）	輪ゴム等を用いて、思い思いに T シャツを縛り、模様づけする。

<b>【創造性を働かせる】</b> T シャツをベンガラで染める（家庭科）	複数の色の中から自分が色を選択し、思い思いにベンガラ染めをする。
<b>【多様性を実感する】</b> それぞれが製作した T シャツで体育の授業を受ける（体育）	自分が製作した服を着用し、体育の授業を受ける。お互いの T シャツの違いを認識する。

授業構成である【他教科との学習内容の結びつき】【創造性を働かせる】という部分については、実際に筆者たちが現地の学校に赴き、実施する部分である。それ以降の【多様性を実感する】の段階については、後日現地の教員によって行われ、その映像を送付してもらうことで検証した。

## 2 ワークショップ内容の選定理由

ベンガラ染めを用いた理由としては、体験型学習を行うに適した安全性と、教材としての適性、そしてラオスでの持続可能性が挙げられる。

まず、体験型学習を行う際のベンガラ染めの利点として、子どもたちに及ぶ危険性が限りなく低いことが挙げられる。子どもたちが自由に T シャツを染める際に創造性を発揮し、参加・体験を促し情操教育を目指す本ワークショップにおいて、できるだけ子どもたちに指示をしない環境をつくることは必要不可欠である。ベンガラ染めは一般的な草木染と異なり、火を使用することなく、水と染料だけで染物を行うことができる。また、染料が口に入ったとしても、身体への悪影響はない。さらに、ベンガラ染めの原材料は土とそれに含まれる酸化鉄であるため環境に負荷をかけない。そのため、染める作業が終わった後の染料は、そのまま土に返すことができ、SDGs を実現する染め方である。

次に、ベンガラ染めが教材として適していることが挙げられる。ベンガラ染めは先述した通り、酸化鉄を含む土であり、酸化の具合によって赤や黒など様々な色に変化する。このような染料が多様な色に変化している過程には、酸化還元反応が利用されている。また、ベンガラ染めが染まる原理はアルカリ性の下染め液で下染めした T シャツと、酸化鉄である染料が結合することによる。これらの原理は理科（化学）の授業で学ばれている。そのため、理科の教科内容と関連づける実践をすることによって、より深い学びに繋げることが可能である。さらに美術教育や家庭科教育、体育科教育とも連携することによって、教科横断的な学びにも繋がる。

最後に、ラオスにおける持続可能性が挙げられる。ベンガラ染めの原材料は先述したように、土とそれに含まれる酸化鉄である。それらはラオスに多くある赤土から採集可能である。今後、外部からの支援なくベンガラ染めを授業に取り入れることができる可能性を有するとともに、産業支援にも繋がり得ると考えている。

## 3 ワークショップの実践

### (1) ワークショップ実施に当たる手続

本ワークショップは、ラオス教育省からの許可を受けて実施した。ラオスでは許可を受けなければ外部の人間が学校に入ること、さらに授業を行うことはできない。本研究を行うにあたり、実施校、並びにラオス教育省に対してカバーレターを送付し、許可を受けたうえで実践を行った。

2022年12月22日から29日にかけてラオスの小中学校で実際にワークショップを実践した。

### (2) Pakham Primary school でのワークショップ

2022年12月23日ヴィエンチャン県にある小学校 Pakham Primary School でワークショップを実施した。全学年2クラスずつ、合計10クラスに対して行った。

まず、写真1のように衣服を染める手順をイラストと文字で記載して掲示し、それに沿って口頭で子どもたちに説明をした。その際に、染料であるベンガラの概要や使われている事例、染まる原理を説明することによって、子どもたちがワークショップを行う中で知識を学ぶことができるように工夫した。

写真2, 3のように基本的には児童が自由に模様をつけ、色を染める形でワークショップを進行した。しかし、作業の中で下染め液に付けたTシャツをしぼる作業やきつく結んだ輪ゴムを外すことが力の関係で難しさを感じる児童についてはチームメンバーや現地教員が補助を行った。

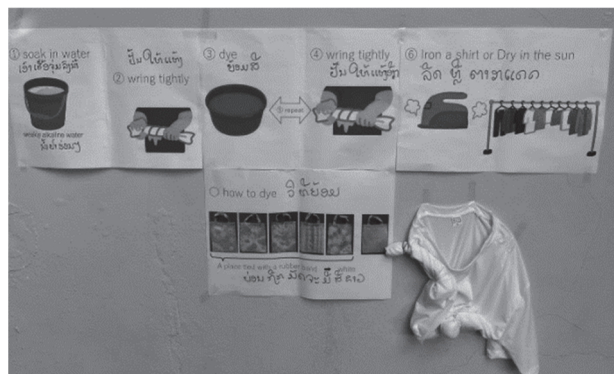


写真1 手順説明



写真2 児童と交流する様子

写真3 鮮やかに染まったTシャツ



### (3) Banmoud Secondary School でのワークショップ

2022年12月26日に、ルアンパバーン郡にある中学校 Banmoud Secondary School でも同様に、ワークショップを行った。2クラス×4学年、合計8クラスに対して実施した。小学校同様染物の手順とベンガラの概要、染まる原理について説明をした。特に中学校4年生では科学の授業があるため、日頃の座学の学びとリンクする部分が多いことに留意した。

ワークショップの開始時、「自由に色や模様をつけてもよい」としても、生徒たちは自分のつける模様が「正しいか」や、「求められているもの」であるかを教員に伺う様子が見られた。しかし、ワークショップが進行するにつれ、生徒自身がTシャツを染める方法を考える姿や、それに伴うクラスメイトとの助け合いやチームメンバーとの交流が見られた。例えば、事前の説明の中で提案した模様のつけ方はじゃばら折りと輪ゴムで縛るという二点であったが、写真4のように、手を染料のボウルの中に付けて水しぶきを飛ばすようにすることで模様をつける方法を思い付き実践し始めた。それを見た生徒が自分も同様の模様をつけたいと、ペアになって片方がTシャツを持ち、片方が模様をつけるといったアイデアを形にする助け合いが見られた。



写真4 新しい模様の付け方を編み出した生徒

## IV 結果と考察

### 1 検証方法

実践を行った2校の教員の内訳は、以下のとおりである。中学校5名（うち実技教科担当1名）、小学校5名、計10名に対して、半構造化インタビューを行った。ラオスの公用語はラオ語であるため、質問項目を検討した後に英語に翻訳し、チームメンバーがラオ語でインタビューを行った。また、インタビュー結果をチームメンバーがラオ語から英語に翻訳し、チームメンバーが日本語訳を行った。質問項目は以下のとおりである。1) 本ワークショップをどのように捉えましたか、2) 創造性を発揮するような同様のワークショップを自身でも実践したいと思いましたが、3) どうしてそう思いますか、4) もし実践す



る場合、どこでどのように行いますか、5) このような体験型のワークショップを実践したいと思いますか、6) どうしてそう思いますか、7) もし実践する場合、どこでどのように行いますか、8) 子どもたちは自分の染めた服を体育で着ることによってどのような反応を示していましたか。

表2 対象者属性表（小学校・中学校教員）

対象者	校種	担当学年/教科
A	小学校	1年
B	小学校	2年
C	小学校	3年
D	小学校	4年
E	小学校	5年
F	中学校	数学
G	中学校	家庭科
H	中学校	ラオ語
I	中学校	ラオ語
J	中学校	英語

対象者は、本研究の実践でワークショップを見学・参加した小中学校教員10名である。表2は対象者の属性をまとめたものである。小学校教員は担当学年、中学校教員は教科担当性をとっているため、担当教科を記載した。なお、インタビューの協力は任意であることと、個人が特定されたりする事がない旨、インフォームドコンセントを行なった後に実施した。

## 2 検証結果

### (1) 分析の視点

分析は、本研究における「成果」と「課題」の視点から行う。

### (2) 成果

教員がワークショップでどのような面を好意的に捉えたかは、以下の通りである（表3）。

表3 ワークショップの意義

対象者	ワークショップの意義
A	来訪者が来たこと
B	来訪者が来たこと
C	来訪者が来たこと ソーシャルスキルを鍛えられた
D	外国人が来訪したことがとても良かった
E	他者（特に外国人）との交流

F	生徒それぞれが違う結果であることを楽しんでいた
G	生徒と教員と一緒に楽しめるという点がよかった
H	同僚とともに教員自身も楽しめた
J	生徒が楽しんでいた
K	来訪者が来たこと 自分自身で色を選ぶことに自信を持つようになっていた

本調査で語られた、本ワークショップの意義は、他者との交流、活動の楽しさ、多様性という3つの項目に整理することができる。

### 【他者との交流】

小学校教員 E 氏の語り

I: 私たちのワークショップについてどう思いましたか？

E: 私たちはとても気に入りました。あなたたちのワークショップを2か月心待ちにしていました。子どもたちは先生たちや家族よりも他者…(1) 特に外国人との交流ができるという点でよいワークショップだと思います。 私は子どもたちが(2) 恥ずかしがらなかったことを誇りに思います。 よいソーシャルスキルです。

小学校教員 E 氏は(1)のように家族や教員など普段子どもが生活でかかわる人物でなく、外国人と交流する機会を持つことができたという点に意義があると捉えている。また、(2)のように、本ワークショップを通じて子どもたちが初めて会った人であっても恥ずかしがらずに交流するというソーシャルスキルを再確認し、その姿を評価している姿が見られた。特にラオスは、学校教育の中に他者が入ることが無いため、このような評価が現れたと考えられる。

### 【活動の楽しさ】

中学校教員 G 氏の語り

I: 私たちのワークショップについてどう思いましたか？

G: 私は子どもたちがとても楽しんでいるのがわかりました。(3) 私たち教員もまた楽しむことができました。 なぜなら(4) 私たちはたいい子どもたちが割り当てられた活動を観察しているだけだからです。

中学校教員 G 氏は(4)のように日頃の授業における生徒が割り当てられた活動を観察しているという状況を振り返った上で、子どもだけでなく教員自身も楽しむことができる点について(3)のように意義を見出していた。この点において、中学校教員 G 氏は授業スタイルの考え方について子どもたちに課題を割り当て、その様子を観察するのみという考え方から、子どもだけでなく教員自身も楽しみながら授業をするというスタイルに考え方が変容したと捉えられる。

【多様性】

中学校教員 K 氏の語り

I: 私たちのワークショップについてどう思いましたか？
K: 私たちはあなたたちと会いとても良い時間を過ごすことができ、うれしかったです。今まで、私たちに来訪者はいませんでした。生徒たちはワークショップをするまでの2か月の間、あなたたちが来るのかどうかいつも尋ねてきていました。(5) <u>私たちの生徒は、はじめはどのように服を染め、模様をつけるかに消極的でしたが、その後は(6) 私に尋ねたり、友人を見たりすることなく自分たちで決めた色に自信を持っているように見えました。私は彼らが(7) 自信を持つことを学ぶことの良いスタートであると思います。</u>
I: 生徒たちの創造性を発露させる授業に挑戦してみたいと思いますか？
K: はい、そう思います
I: 理由をお聞きしてもよいですか？
K: 私は生徒たちにもっと外国人と出会ってほしいです。そして彼らに英語を話せるようになってほしいです。そして恥ずかしくないでほしい。彼らには(8) <u>自信が必要です。</u>

中学校教員 K 氏は (5) のように子どもたちが自分の答えが正しいかどうか自信がなく、教員に正解を尋ねたり、友人の様子を確認したりすることに対して不安視していた。また、(7) (8) のように「自信」という言葉を使っており、生徒たちに自信を持ってほしいと感じていると解釈できる。(5) から (6) のように子どもたちが教員に正しい答えを伺おうとしたり、友人と足並みをそろえなければならぬのではないかと顔を伺ったりするなどの動作がなくなったことを見て、子どもたちが本ワークショップのように正解のない活動に出会い、自分自身の決断に自信を持つように変化するということに対して意義を感じていることが読み取れる。

(3) 課題

本研究において、特に体験型の授業に関して、体験型授業を教員自身が実践できるようになることについては課題が見つかった。

表 4 体験型の授業を実践したいかどうかに対する回答

対象者	体験型の授業を実践したいか
A	児童には早すぎる
B	児童の創造性と決断力を育てたい
C	早すぎると思うができる限り挑戦している
D	できる限り挑戦している
E	できる限り挑戦している
F	挑戦したい

G	できる限り行っている
H	やっているが限界がある
J	行いたい
K	行いたい

教員の回答は、発達段階から早すぎると考える、挑戦しようとしている、行いたいという3つの回答に整理することができる。特に小学校教員の回答はおむね児童の発達段階から体験型授業を行いたいとは思わないという回答が代表的であった。特に小学校低学年を担当する教員が体験型授業に関して子どもたちには早すぎるのではないかと感じていることが明らかになった。以下、整理した分類に該当する教員の語りである。

#### 【発達段階から早すぎる】

小学校教員 A 氏の語り

I: 体験型の授業を実践してみたいと思いますか？
A: いいえ。子どもたちには早すぎると思います。
I: なぜそう思いますか？
A: 児童たちはとても小さすぎます。彼らのうちの何人かは (9) <u>細かい作業を完璧にこなすことができません</u> 。また、(10) <u>自分たちの世話もまだできていません</u> 。

A 氏が児童に体験型授業を行うことに感じている障壁は、(9) (10) から読み取ることができる。体験型授業の「細かい作業を行うこと」「自分たちの世話ができない」という点に対して、体験型授業を行うことのハードルであると捉えていることが読み取れる。

#### 【できる限り挑戦している】

小学校教員 E 氏の語り

I: 体験型の授業を実践してみたいと思いますか？
E: はい。できる限り挑戦しています。
I: なぜそう思いますか？
E: 私は彼らに (11) <u>教室の整理、花壇の手入れ、食後の皿洗い</u> をさせています。彼らは時々キッチンでも手伝ってくれるので、料理の仕方や食べ物の扱い方を (12) <u>小さいレストランで働くかのように経験する</u> ことができます。特別な状況では、学校が文化的なワークショップを行うこともあります。私たちはちょうど12月の初旬に浮き火船ワークショップを行い、川に船を持っていき年間行事を行いました。彼らはまた (13) <u>特別な行事の装飾品を作成したり、食べ物を作ったりすることを学びました</u> 。

E 氏はできる限り挑戦していると回答した。E 氏は体験的な授業として (11) のように「教室の整理、花壇の手入れ、食後の皿洗い」そして (13) の

ような特別行事に合わせた装飾品や料理をつくることの4つの活動を挙げている。また、(12)「小さなレストランで働くかのように経験する」という言葉から、E氏は体験的な授業を通して「子どもたちの文化的な体験」「就業体験」「生活に必要な技術の習得」を目指していると解釈できる。E氏のできる限りという言葉の中には、先述した小学校のような発達段階からできる活動に限られる中で、子どもたちに上記のような体験をさせることを目指していると考えられる。

### 【行いたい】

中学校教員H氏の語り

I:体験型の授業を実践してみたいと思いますか？
H:はい。しかし、限界があります。
I:なぜそう思いますか？
H:あなたもご存じのように、(14) <u>すべての子どもが詩や物語を書くことができるわけではありません</u> 。また、ラオスで作家としてよい収入を得ることは大変です。そのような理由から、(15) <u>多くの親はもし子どもが作家になりたいと思っても、それをサポートしたいと思うでしょうか</u> 。

中学校教員H氏は詩や物語を実際に書く体験を通して言語を学ばせようとするものの、(14)(15)から「文章作成能力の差」「経済的事情」という二点からハードルがあると考えている。特に(15)からは、H氏が「学校での教育活動」と「就業」を強く関連性があると捉えていること、また保護者が学校での教育にそれらを期待していると捉えていることが示された。

## 2 全体考察

本研究においては、創造性を育む授業をラオスで行うにあたり、以下の成果と課題が明らかになった。まず、成果として、ラオスの教員は本ワークショップを「創造性を育む授業」や「体験型授業」としてだけでなく、「外国人との交流」や「生徒・教員自身が楽しむ」という点において教育的意義を感じていた。さらに、小学校教員においては「発達段階」によって体験型授業を行うハードルがあるということ、中学校においては「創造することの能力差」「経済的事情」を意識することが明らかになった。体験型学習として小学校教員が実践する活動の中に「生活において必要な技能の習得」「就業において必要な技能の習得」といったような要素が見られる活動を行っていることから、ラオスの教員にとって「学校での活動」と「卒業後の就業」につながりを見出していると考察できる。

本調査を踏まえ、ラオスの学校における体験型授業の実践については特に中学校の実技教科以外の教科において難しさを感じていることが明らかになった。一方で、本調査を通じて教員自身がこのような実践を完全に諦めている訳でなく、測量や詩の制作を通じた体験型授業を取り入れようとしていることも示さ



れた。また、体験型授業が要請されている小学校では子どもたちが臆することなく自由に色を選んでいたり、中学校で見られた生徒の自由に色を選ぶことに対してのためらいや教員の顔をうかがう様子が見られた。その原因として、特に中学校ではこのような体験型授業や創造性をはぐくむ授業に対して教員が困難さを感じ、実践できていない可能性が見取れる。換言するならば、体験型授業や創造性をはぐくむ授業が、子どもたちの積極性や自信を涵養していく可能性を有しているとも言える。

ラオスの教員による体験型の授業実践を今後行うにあたって、課題となったのは、小学校では「発達段階」を考慮すること、中学校では「知識と体験をどのように結びつけるか」「決まった正解のないものをどのように子供に自信を持たせるか」ということに留意しながら実践する必要がある。それに際して、支援者の考える「体験型」「創造性」を育む授業と、ラオスの教員が捉える、さらにラオスの教育が抱えている社会背景との調整や、言葉のニュアンスや授業実践の仕方に齟齬がないよう時間をかけて協働的に行なっていく必要があることが示された。

## V 今後の展望

本研究での到達点としては、ラオスの小中学校における体験型の授業実践と教員に対するインタビュー調査を行うことを通して次のことが示された。「体験型学習」「個別的知識と創造性を結び付けた授業」という点において、ラオスの教員と筆者たちの授業イメージや資質能力イメージといった認識の違いを明確にしながら擦り合わせる必要があること。体験型学習を言語系教科において創造性を働かせながら授業実践するための困難さを引き受け、新しいモデルを提示していく必要である。つまり、ラオスにおける持続可能な体験型学習のあり方を考える際の課題として、教員らは体験型学習を実践したいという意欲を持っているものの、体験型授業を行うノウハウやレessonプランが浮かびにくいという点を明らかにしたことになる。これらを踏まえ、今後ラオスの小中学校教員が創造性を育む体験型学習を実践できるようにするために、ラオスの教員が自身の担当教科をどのように捉えているのかといった、その教科観や指導観を明らかにした上で、連携協働していきながら新たなモデルを開発していくことが今後の実践的課題として残された。

## 参考・引用文献

- 貝塚乃梨子(2023) ラオスにおける映像制作を通じたクリエイティブ教育の事例. デザイン学研究特集号, 29 巻 2 号, 78-81.
- 小野豪大(2022) ラオスにおける教育改善の実践と国際教育貢献. 国際教育, 28 号, 100-107.
- 川口純(2022) 持続可能な開発のための教育の理念と実態—国際教育協力における「文化の居場所」について—. 関根久雄編, 持続可能な開発における文化の居場所—「誰一人取り残さない」開発への応答—. 春風社, 239-260.

守谷富士彦(2022) 成人教育論に基づく社会科研究プログラムの開発. 社会科研究, 第96巻, 1-12.

大坂遊・桑山尚司・守屋富士彦・草原和博(2019) 教科書開発者の専門性を高める研修プログラムをいかにデザインするか—カンボジア教育省社会科教科書改訂プロジェクトを例に一. 学校教育実践学研究, 第25巻, 93-108.

Khammouan Sitpaserth(2019-2020), ວິຊາ: ຫຳກຽດແລະການສອນປະຖົມ 1, ປະລິນຍາຕີ ລະບົບ 12+4 (Bachelor Degree Program 12+4) (<https://online.pubhtml5.com/gpnv/vdhc/#p=1>)  
<https://online.pubhtml5.com/gpnv/vdhc/#p=1>

瀧田修一(2008)第7章ラオス：貧困削減に向けた基礎教育支援. 廣里恭史・北村友人編著, 途上国における基礎教育支援—国際的なアプローチと実践—. 学文社, 185-216.

小野豪大(2022) 課題研究Ⅱ「SDGsの展開と開発途上国の教育実践」ラオスにおける教育改善の実践と国際教育貢献, 国際教育, 第28巻, 100-107.

---

Transforming Teachers' Attitudes through Experiential Learning in Laos  
BENGALA dying workshops and the experience with local teachers

MIYAMOTO Ayuha \*1, KAJIMOTO Natsumi \*1, VONGHEUANGSY Bounpaserth \*1, HARA Yuichi \*2

The Lao school system calls for the “provision of experiential learning” in all aspects of primary education. However, while hands-on learning is practiced in practical subjects, other subjects remain classroom-based. One of the reasons for this is the teachers’ awareness that they do not know how to conduct hands-on learning. In this PBL, we took on the problem consciousness of Laotian teachers in particular regarding class creation and clarified how teachers’ consciousness would change through the collaborative implementation of experiential learning in Laos. Specifically, we conducted hands-on workshops at two elementary schools in Laos to dye T-shirts for physical education classes as part of the emotional education program. Teachers were also invited to participate in the bengara-dyeing workshop, and we examined how their awareness was changed through the experience of hands-on learning and collaborative practice. Semi-structured interviews were conducted with teachers at the two schools where the workshop was conducted. The results showed that the teachers viewed the workshop positively in regarding the interaction with foreign visitors and enjoyment and fun through learning. While they understood the potential of experiential learning, some of them did not know how to convert their classroom-based courses to include this form of experiential learning, which is an issue to be addressed in the future.

Keywords: Experiential learning, Laos, BENGALA dyeing, ESD

\*1 Master' s degree program student of Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

## 人間関係力を育む保育者養成教育の実践

—心理教育“サクセスフル・セルフ”保育者養成版の作成，実施と評価2—

加藤 由美 安藤 美華代

Childcare Worker Training to Foster Capacity for Interpersonal Relationships:  
Development, Implementation, and Evaluation of the “Successful Self”  
Psychoeducation Program for Childcare Workers Part 2

KATO Yumi, ANDO Mikayo

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 人間関係力を育む保育者養成教育の実践

## —心理教育“サクセスフル・セルフ”保育者養成版の作成, 実施と評価 2—

加藤 由美※1 安藤 美華代※2

保育者養成大学の学生が保育現場の実情を知り、職務上の人間関係のあり方について実践的に学ぶことができるようにするため、四年制の保育者養成課程4年生45名対象として心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ保育者養成版”の後半5レッスンを実施し、その内容や実施方法、効果について検討した。学生の記述内容から、本プログラムは分かりやすく役立つ内容になっていることが示唆され、学生のコミュニケーション能力や問題解決力等の向上に繋がり、ストレスマネジメントについて考える機会となったことが窺えた。なお、プログラム実施前後の心理社会的要因に関する評価指標には有意な差は見られなかったことから、プログラムの効果については、今後さらに詳細な検討が必要だと考えられる。

キーワード：保育者養成, 人間関係力, 心理教育, 大学生

※1 新見公立大学健康科学部健康保育学科

※2 岡山大学学術研究院社会文化科学学域

## I 問題の背景と目的

幼稚園教諭及び保育士(以下、「保育者」)の離職率の高さが指摘されており、離職理由として、「職場の人間関係」が挙げられている。職場の人間関係の問題は、保育者の代表的なストレスサーであり、特に若手保育者にとっては離職につながりやすい要因であると懸念される<sup>1)</sup>。そのため、保育者養成大学・短大(以下、「養成校」)における学生のコミュニケーション力育成の必要性が指摘されている<sup>2)</sup>。そのような現状を踏まえ、養成校においては人間関係力を育むことを主眼に置いた教育実践が求められていると言える。

そこで、養成校における学生が保育現場の実情を知り、職務上の人間関係のあり方について考えたり、保育者としての心構えをもったりできるようにするため、加藤・安藤(2021)は、保育者養成に特化した人間関係力の育成を目指した心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ保育者養成版”を新たに作成し、四年制の保育者養成課程1年生47名対象として前半のレッスンを実施した。実施後、レッスン内容や実施方法、効果について検討した結果、学生の記述内容から、本プログラムは分かりやすく役立つ内容になっていることが示唆され、学生の自己・他者理解に繋がり、人との関わり方について考える機会となった



ことが窺えた<sup>3)</sup>。

本研究では、作成した心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ保育者養成版”の後半5レッスンを同学生(4年生)を対象として実施し、その内容及実施方法が適切であるかどうかを検討し、改善点や課題点等を明らかにすることを目的とした。

## II 方法

加藤・安藤(2021)の心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ保育者養成版”の内容を精選し、レッスン内容を一部統合した(表1)。本研究では、レッスン8~12を、四年制の保育者養成課程4年次後期「教職・保育実践演習」(教育実践に関する科目)において、45名を対象として実施した。なお、本稿では同一母集団の経年変化について報告する。授業の到達目標は、表2のとおりである。

学生に提示するレッスンにあたってのポイントは、「自分を知る方法」「コミュニケーションの方法」「問題への対処解決法」「ストレス対処法」の4点であり、これらの学習を通して、学生の心理的要因・行動の変容を促すことにより、「望ましい人間関係を築きながら、自分らしく仕事ができる保育者」の養成を目指す。

表1 心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ”保育者養成版の内容

L番号	主テーマ	副テーマ	ポイント	レッスン内容
1	人間関係構築1	仲間について知ろう	自己開示	人間関係ビンゴの実践・他己紹介
2	自分らしく生きよう	“サクセスフル・セルフ” (成功していく自分への道)	目標設定	「なりたい保育者像」をイメージする/セルフチェックシート記入
3	自分を好きになろう		アイデンティティーの探求	自分を好きになろうカード(得意分野)の記入/エゴグラムを利用した自己理解/保育者としての自己イメージを描く
4	人間関係構築2	先生(保育者)や親しい人との関係について考えよう	自己洞察	保育者・先生や親しい人との関係について具体的なエピソードを思い出し、振り返る
5	問題への対処と解決1	問題への対処・解決スキルとセルフチェック/保育現場での同僚との関係を考えよう	対処志向	困難への対処・解決スキル(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)セルフチェックシートの記入と採点/保育現場での同僚との関わり方について事例をもとに考える
6	問題への対処と解決2	保育者間での困った出来事への対処を考えよう/保育現場での先輩・上司との関係を考えよう		保育者間での困った出来事や先輩・上司との関係について事例をもとに考える
7	人間関係を磨こう1	適切に自己主張しよう	適切な自己主張力	適切な自己主張シートの記入 保育現場のやっかいな人間関係の対処・解決について事例をもとに考える。
8	人間関係を磨こう2	「私は」ではじめるコミュニケーション		保育現場における「私は」で始めるコミュニケーションの実践
9	人間関係を磨こう3	保育現場での保護者との対話を実践してみよう	言語的・非言語的コミュニケーション力	保育現場における保護者との対話(語り手・聴き手・観察)ロールプレイの実践
10	問題への対処と解決3	保育の困難場面に対処し解決しよう	問題解決力	保育の困難場面での問題解決技法の実践
11	意思決定	何が起るかを考えてから行動しよう	意思決定力	保育現場で起こりうるジレンマをバランスシートで解決
12	ストレスと自己コントロール		自己コントロール力	自分のストレスの原因・心身の反応・ストレスマネジメントを考える

注 安藤(2012)をもとに作成。「L」はレッスンの略。いずれも実践後に振り返りシートを記入。

表2 授業の到達目標

科目名	到達目標
教職・ 実践・ 演習・ 保育	保育者を目指すにあたっての自己の課題を認識し、挑戦する意欲をもつ。
	教職・保育職に求められる課題解決力や実践力を養う。
	卒業後の教育・保育職生活をより円滑にスタートできるようにする。

レッスンにおいては、保育現場での困難事例を取り上げたワークシートを使用し、個別活動、グループ活動、ロールプレイ等を適宜実施した。保育者養成課程の学生が対象であることを考慮し、各ワークシートに取り上げたシナリオは、対処における困難度の高い事例や複雑な事例は避け、若手保育者が困難を抱えやすい事例をもとに作成した。各レッスンの終了時に学生がレッスン内容への理解や感想、今後に向けて心掛けたいこと等について記述する振り返りシートを使用した。

プログラムの評価については、参加学生に対して各レッスンについての振り返りシートにおいて内容の評価と自由記述による感想等の記入を求め、その結果についてKJ法<sup>4)5)</sup>により内容分析を行った。また、本プログラムのねらいに関連し、かつプログラムによって変容可能と推測された対処スキル、社会的コンピテンス及び社会性に関する自己効力感を測定する尺度<sup>6)7)</sup>により構成された質問紙調査を用いて評価を行った。プログラム実施前後の結果について、其々心理社会的要因に差があるかどうかを比較検討した。

倫理的配慮として、研究参加者には、口頭および説明書にて研究の主旨、目的、方法を伝えるとともに、研究協力は自由意志によるものとし、協力しない場合でも不利益を受けることはないこと、成績評価には一切影響しないこと、授業の成果を研究として公表すること等について十分に説明を行い、アンケート用紙等の提出をもって同意を得たものとした。この研究における個人情報の取り扱いにおいては守秘義務を遵守し、アンケート調査等で知り得た情報については、研究目的以外には一切使用しない、提出された調査紙等の記述内容については、個人が特定できる箇所や内容を除き、慎重に結果を扱うこととした。アンケート用紙は、継時的変化をみるために連結可能匿名化とした。個々の対象者が特定されないように、研究参加者には研究用IDを割振り、氏名と研究用IDとの対応表を作成した。元データからは、氏名を削除し、研究に用いる対応表ファイルはパスワードをかけ鍵付きキャビネットに保管した。個人情報が入部漏洩しないように、知り得た情報・データの厳重な管理、十分な保護を行った。本研究は、新見公立大学の倫理審査を受けた上で実施した（承認番号：174）。

### III 結果

振り返りシートにおける学生のレッスン内容の評価を、表3に示した。これによると、各評価内容20項目のうち、「そう思う」「ややそう思う」との回答が8割を超えていたのは18項目であった。レッスン12については、4項目全て

が9割を超えていたため、学生にとって理解しやすい内容であったことが窺えた。

表3 “サクセスフル・セルフ”保育者養成版(レッスン8~12)学生によるレッスン評価

評価内容	「そう思う」 「ややそう思う」	「どちらとも 言えない」	「そう思わない」 「ややそう思わ ない」
<b>【レッスン8 人間関係を磨こう2(N=35)】</b>			
「私は」ではじめるコミュニケーションが、どのように役立つか理解できた	32	2	1
「私は」ではじめるコミュニケーションワークシートを完成できた	33	0	2
「コミュニケーションカード」を完成できた	27	4	4
「私は」ではじめるコミュニケーションを使って気持ちを伝えることができた	30	2	3
<b>【レッスン9 人間関係を磨こう3(N=40)】</b>			
保育者役として保護者との対話を実践する中で気付きがあった	35	4	1
保護者役として保育者との対話を実践する中で気付きがあった	35	4	1
観察役として保育者と保護者の対話を見る中で気付きがあった	37	3	0
保護者との対話において心掛けるべきことが分かった	35	5	0
<b>【レッスン10 問題への対処と解決3(N=38)】</b>			
問題解決の方法を理解できた	34	3	1
問題解決の方法を用いて、困難な状況に対処し解決するためのアイデアを考えることができた	33	4	1
グループで、問題解決の方法を用いて、困難な状況に対処し解決するためのアイデアを考えることができた	37	0	1
問題解決の方法を、今後の生活に役立てたいと思うか	37	0	1
<b>【レッスン11 意思決定(N=42)】</b>			
意思決定の方法を理解できた	35	6	1
シナリオのジレンマについて、バランスシートを使って解決の見通しを立てることができた	36	5	1
自分のジレンマについて、バランスシートを使って解決の見通しを立てることができた	31	9	1
ジレンマ解決の方法を、今後の生活に役立てたいと思うか	38	3	1
<b>【レッスン12 ストレスと自己コントロール(N=42)】</b>			
ストレスのメカニズムを理解することができた	40	1	1
自分の「ストレスの原因」を理解することができた	40	1	1
自分のストレス時の「心身の反応」を理解することができた	40	1	1
自分の「ストレスマネジメント」を理解することができた	40	1	1

次に、各レッスン後の学生の振り返り内容を、表4-1~表4-5に示した。記述内容は、レッスンに参加して思ったことや感じたこと等である。

具体的な内容としては、次のような記述が見られた。「相手を嫌な気持ちにさせないよう、関係が悪くならないような伝え方を考えるのはすごく難しかった」「自分の思いを頑張って伝えることの大切さを感じた」(レッスン8)、「一人で悩まず、周りの先生に相談することが大切だと感じた」「自分で考えつくことには限界があるため、他の人の意見を取り入れることが大切」(レッスン10)、「その方法、選択がプラスかマイナスかよく考えるようにしたい。その行動がその先、どのような影響をもたらすのか、先を見通して考えたい」「行動を決定する前に、プラス面とマイナス面を考えてみると、よりよい解決策につながると思った」(レッスン11)、「みんなそれぞれのストレスマネジメントがあることが

表4-1 レッスン8に参加して思ったことや感じたこと

カテゴリー (回答数)	記述内容(一部)	回答数
難しさ (24)	相手の嫌な気持ちにさせないよう、関係が悪くならないような伝え方を考えるのはすごく難しかった	5
	相手の気持ちを考えながら自分の考えを伝えることの難しさを実感した	4
	「私は」から始まる言葉に変えるのが、すごく難しかった	4
	想像していたよりも難しかった	3
	「私は」と自己主張することがあまりないから難しかった。	2
	自分の気持ちを伝えるのが苦手だと改めて思った	1
	カードの作成に苦戦した。自分の気持ちに気がなかった分、抱いたことのない感情について話すのが難しかった	1
	目上の人に向けて自分のいいことを伝えるのは難しい	1
	自分の言葉選びの不器用さ	1
	自分の語彙のなさを実感した	1
気持ち (12)	今までの人間関係は心許し合っている友達だから言えることも、今後は同僚との会話となるので、伝え方も感じ方も違うようになり難しいなと思った	1
	自分の思いを頑張って伝えることの大切さを感じた	2
	意外と人が思っていることはそれぞれなんだと感じた	1
	皆、いつもは言えない、言にくいことを抱えている	1
	お互いが思いやりをもって接することが、良い関係を築くことに繋がると思う	1
	一度相手のことをほめることで柔らかい言葉になると感じた	1
	自分の思っている以上に共感したり、汲み取ったりするために心掛けていることが多いと理解できた	1
	気持ちを他人に伝えるのには勇気がいる	1
	相手を変えようとして、考えをおしつけるのではなく、あくまでお互いの関係をよくするために思いは伝えるものだと考えた	1
	相手に自分の思いを伝えることや相手のダメだと思ふ事を指摘することは今まで避けてきたけど、親しい仲の人に対しては、伝え方を意識すれば上手く自分の思いが伝えられると思った。	1
今後の意欲 (8)	いつもためこんでしまうので、誰かに相談することも大切だ	1
	相手を不快にさせずに気持ちを伝えることは、まず自分の足りない部分や反省点を先に述べる事、断定的な口調は使わず柔らかい言葉を使う事、自分の意見が正しいというのではなく、その前段階で自分の感情を伝える事だと思った。	1
	他者の伝え方を参考にしていきたい	2
	みんな上手に人と関わっていてすごいと思った。私も他の人達のように考えて発言したい	1
	友達の返しが優しくすごいなと思った	1
	他のグループの友達の言い方は、本音を伝えつつ相手を傷つけないようにしようという思いが感じられたため、私もそのような言い方ができるようになりたい	1
	が参考に友達の伝え方を聞いて、自分とは違った伝え方について調べたい、一緒に良くなった	1
	い伝え方について考えている内に、相手を思いやる気持ちももてた。実際にレッスンをしてみても気が付いたことがあったので、実践があつて良かった	1
	みんなでどのような言い方をしたらよいか話し合うことができた。このように職場に相談できる人がいたらいいなと感じた	1
	確かにあるなーと思う状況がたくさんあって、学びになった	1
ゲームに参加して、どう伝えるべきか周りと話し合えたのは良かった。	1	
相手のことを思いやりつつも自分の思いを伝えることができるよう日々の会話の中で心掛けていきたい	1	
もともと自分の気持ちを相手に伝えることが苦手なので、日常生活の中で「私は」から始まるコミュニケーションの経験を積んでいきたい	1	
今まで思ったことを言うことをあきらめていたが、今後はよく考えてから少しでも伝えてみようと思った	1	
言いにくいことも言い方を変えれば伝えられそうな気がした	1	
コミュニケーションはいろいろな状況があり、個々により難しく感じることがあると思うけど、自分の気持ちに素直にいききたい	1	
相手も自分も傷つけない言い方ができるとういと思う	1	
相手と自分の関係性によって使う言葉や言葉遣いは変わってくると思うので、たとえ相手が目上の人や苦手と感じている人であっても、相手の立場に立って自分の思いを伝えることができるようにしたい	1	
将来の社会人になった時も忘れずに使いたい	1	

表4-2 レッスン9 望ましいコミュニケーションのために心掛けたいこと

記述内容(一部)	回答数
傾聴すること	10
言い訳をしない	10
感情的にならずに落ち着いて対応する	9
しっかり相手の意見、思いを聞き、受け止めること	9
誠実な姿勢で対応する	7
相手の立場に立って共感する	7
話をささげず、否定せず受け止める	5
相手の話を最後まで聞くことが大事	5
その人が自分に何を求めているのか、本当に言いたいことは何かを探りながら、それに対応できるような話をする	4
目を見て、好意的な態度で対話する	4
相手の思いや大切にしているもの、ことを否定しない	3
自分の非や不足部分は素直に認め、謝罪する	3
信頼関係の形成	3
上から目線にならない	3
相手の性格や背景も考えながら相手に合わせて対応する	3
相手の気持ちを理解しようと思掛ける	3
言葉選びに気を付ける	2
相手の顔をしっかりと見て、こちらの思いがちゃんと伝わるような表情・態度で対応する	2
相手の気持ちを受け止めてつつも、自分の意見をしっかりと伝えるように	2
自分ばかり話すのではなく、相手の抱えている思いを引き出せるように話しやすい状況をつくる	1
分からないことは全部自分で答えようと思わず、上司に頼って対応する	1
保護者とのコミュニケーションをとる際、普段から子どもの様子をよく観察しておく。小さいことでも具体的に伝える	1
相手の話に共感したり、付け加えたりして話を広げること	1
最終的にお互いが気持ちよく話し合いが着地できるよう考えながら話す	1
自分を正しいと思ひ込まない。客観視する	1
お互いの普段の話を(情報交換)	1

表4-3 レッスン10に参加して思ったことや感じたこと

記述内容(一部)	回答数
一人で悩まず、周りの先生に相談することが大切だと感じた	11
自分で考えつくことには限界があるため、他の人の意見を取り入れることが大切	8
グループワークをすることで違う視点からの意見を得ることができて勉強になった	7
自分と違う視点での支援が考えられていて、視野が広がった	6
様々な視点で物事を考えることが大切であると学んだ	2
たくさんの解決方法を考えることは重要だと感じた	2
実際の現場で起こりそうな事例だったので、将来に活かそう	1
仲間がいることや分かってくれる人がいることはかなり心強いと思った	1
新人保育士とベテラン(園長)で考え方のギャップが生まれるのではないかと	1
上司と意見が相違した時は難しいだろうと思った。互いの意見が善くても、一番大切なことは、子どもにとっての適切な支援であることを忘れないようにしたい	1
仕事のやり方を社会人になっても皆と共有していきたい	1
他の職員との連携が保育では必要不可欠だと改めて感じた	1
自分は困難に対する解決法を考えることが苦手なことに気付いた	1
解決方法は一つではないと気付いた	1
意見が食い違くと、どの意見を参考にしたらよいか分からない	1

表4-4 レッスン11に参加して思ったことや感じたこと

カテゴリ (回答数)	記述内容(一部)	回答数
	その方法、選択がプラスかマイナスがよく考えられるようにしたい。その行動がその先、どのような影響をもたらすのか、先を見通して考えたい	3
	ジレンマに陥った時は、一旦気持ちを紙に書きだして整理し、行動に移したい	2
	自分が下した決断に責任を自信をもつことが大切であり、そうしていきたい	1
今後に向 けて(10)	たとえ、とうとうしている行動が簡単でなかったり勇気がいることだったとしても、その行動によるプラスの面が多いのであれば、挑戦することを心掛けたい	1
	普段マイナス面ばかり考えがち。プラス面や相手の気持ちを考慮しつつ考えてみたい	1
	パランスシートを使わなくても、友人や家族に相談したり、専門分野の人に相談したりして自分で決定することができる。今後、長い人生の中で、何も決め方が浮かばなかったとき、色々な方法で解決しなかった時にぜひ活用してみたい	1
	自分の心が不安定な時に、この方法が役に立たないこともあったので、時と場合によっていろいろな方法を使っていきたい	1
	行動を決定する前に、プラス面とマイナス面を考えてみると、よりよい解決策につながると思った	4
	自分だけでなく、その事象に関係している人のプラス面マイナス面を考慮することで、自分本位でない解決方法があるのだと感じた	1
気付き (9)	いろんな人の立場で考えと見えてくる気持ちがあることに気付き、大切だと思った	1
	プラス、マイナスだけでなく、その事項の重要度も大事な要素であると分かった	1
	ジレンマに陥った時、不安やネガティブな感情に飲み込まれず、自分がどうしたいのか、どうすべきなのか、それによる自分と他者へのメリット、デメリット、どの位効果があるのかを交互に書きだすことは必要だと思った	1
	やりたいたい気持ちだけで動くのではなく、本当に正しい選択を考えた方が良いと思う。他の人に聞いたら他の意見も出たので、一人で考え過ぎるのも良くないと思う	1
	書くことで冷静に物事を見られると思った	3
	パランスシートを使った解決方法があることを初めて知った。自分の頭の中を整理したり現状を分析したりするのに役立ちそう	1
良かった (7)	就職先を決定するのにこの方法を用いたことがあります。何が重要で、自分はどちらに傾いているのかが見える化されて良かったです	1
	私は意思決定をする時、人に相談した上で決める事が多く、自分で行動のプラス面とマイナス面をしっかりと考えた上で決めた事がなかったので、授業はとても参考になった	1
	自分が何に悩んでいるのか、客観的に考えることができ、文字にして考える良さに気付いた。心理テストのような感覚で点数を付けていくことで、悩みを少し軽く考えられた	1
難しさ(3)	どんな行動をとるべきか、メリット、デメリットを考えるのが難しかった	2
	メリット、デメリットが沢山浮かんで来て、結局どうすれば良いのか分からなくなった	1

表4-5 レッスン12に参加して思ったことや感じたこと

記述内容(一部)	回答数
みんなそれぞれのストレスマネジメントがあることが分かった	5
ストレスの原因や感じ方、心身の反応、ストレス発散の方法等、みんな様々だと感じた	5
自分のストレスの原因や反応、ストレスマネジメントを改めて理解することができた	5
自分のストレスマネジメントを理解し、自分の感情くらいは自分でコントロールして、人に迷惑はかけないようにしたい	3
日々の生活の中で、ストレスの原因は沢山あるのだと改めて思った。そして、自分だけではないのだという気持ちになった	3
社会に出てからストレスマネジメントはもっと必要になる。ストレスと上手向き合えるようにしたい	3
きちんとストレスを発散して、溜めこまない方法を考えたい	3
人それぞれなところも共通するところもあって面白かった	2
自分のことを知り、コントロールの仕方を知っていたい	2
ストレスはつきものだから、それに対処できる力を付けたい	1
友達とストレスの感じ方や発散方法が似ていてホッとした	1
4月からストレス源が変わるので、それに対する対応は今後考えていきたい	1
ストレスを無くすのは不可能だから、自分にとってストレスを緩和できる人や場所、ルーティンを見つけている人が強いと思った	1
ストレスはどんな人でも溜まるし、頑張っても失敗はある。だからストレスマネジメントをしっかりと、適度にストレスをなくせるようにしたい	1
人によってストレスのタイプが少しずつ違うから、お互いに認め合ったりフォローし合ったりすることが大切	1
ストレスで元気がなくなってきたストレスが溜まってしまおうという負の連鎖に気付くようにしたい	1

分かった」「自分のストレスの原因や反応、ストレスマネジメントを改めて理解することができた」(レッスン12)。なお、レッスン9では、望ましいコミュニケーションのために心掛けたいこととして、「傾聴すること」「言い訳をしない」「感情的にならず落ち着いて対応する」等が挙げられた。

レッスン8～12の終了後に、レッスンに対する役立ち感について質問した結果を、表5-1、5-2に示した。これによると「役立った」「やや役立った」との回答は約9割であった。また、「役立つ・やや役立つ」と感じたレッスンとしては、レッスン9が最も多く、次がレッスン10であった。その理由については、表5-3、5-4に示した。これによると、レッスン9では「対話の難しさを感じたが、対応の仕方を学ぶことができた」、レッスン10では「思いつかなかったことや対処方法について様々な意見を知ることができた」との記述が見られた。



表5-1 レッスン8～12の  
役立ち感に関する学生の評価  
(N=42)

項目	回答数
役立った	19
やや役立った	19
どちらともいえない	1
やや役立たなかった	2
役立たなかった	1

表5-2 役立つ・やや役立つと感じ  
たレッスン(N=42, 複数回答)

レッスン(L)	回答数
L9 人間関係を磨こう3	24
L10 問題への対処と解決3	19
L12 ストレスと自己コントロール	17
L8 人間関係を磨こう2	14
L11 意思決定	11

表5-3 役立つ・やや役立つと感じた理由  
【レッスン9】

内容	回答数
対話の難しさを感じたが、対応の仕方を学ぶことができた	5
頭でわかっていてもうまくできないことが分かった	4
保育者として働く前に、保育者として心構えをもつよい機会になった	3
友達の考えや経験を聞くことができて印象に残った	3
実習でも保護者対応は行わなかったため、具体的な対応法を思い出すことができなかった	2
実際に話してみることでどのように対応すべきか考えることができた	2
実習でも経験する事が少ないので、とても役立つと感じた	1
保護者対応は不安だったので、事例の中で対応を考えることができてよかった	1
ロールプレイで当事者として考えたり、観察者として客観的に考えたりすることで、よりよい解決方法が見つかった。	1
社会人になっても生かしたい	1

表5-4 役立つ・やや役立つと感じた理由  
【レッスン10】

内容	回答数
思いつかなかったことや対処方法について様々な意見を 知ることができた	9
事例をもとに様々な角度から解決方法を考えるのが役立つ と思った	3
実際の場面を考えながら、現場に出た時のシミュレーション ができた	2
グループワーク、発表を通して参考になった	1
保育について、思いつくことが一人ずつ違ったが、話し合 いでなるほどと思える場面ばかりだった。	1
3つのパターンを考える事で頭の中を整理できた気がする	1
実習で経験したことを重ねて考えることができた	1
人と協力、相談することが必要不可欠だと思った	1

次に、1年次と4年次（今回）のプログラム実施前後における質問紙調査（1年次実施前：調査①, 1年次実施後：調査②, 4年次実施前：調査③, 4年次実施後：調査④）での心理社会的要因に関する評価指標（9項目）の平均値・中央値・標準偏差を、表6に示した。調査①～④の各評価指標について、フリードマン検定を行った結果、いずれの項目においても有意差はみられなかった。

#### IV 考察

レッスン8では、「私は」ではじめるコミュニケーションの実践を行った。「私は」で始まる文章を作り、自分の気持ちを伝えるという「コミュニケーションカード」を完成させることが困難だった学生がいたこと、また、振り返り内容に難しさについての記述が複数見られたことから、「私は」で始めるコミュニケーションに難しさを感じた学生が少なくなかったことが窺えた。1年次で実施したエゴグラム<sup>8)</sup>によると、AC (Adapted Child: 適応的な子ども) が高い学生が多く、自分の思っていることや感情をなかなか表現できない、つまり自己主張が苦手な学生が多いと考えられる。「相手に自分の思いを伝えることや相手のダメだと思う事を指摘することは今まで避けてきたけど、親しい仲の人に対しては、伝え方を意識すれば上手く自分の思いが伝えられると思った」「もともと自分の気持ちを相手に伝えることが苦手なので、日常生活の中で『私は』

表6 1年次と4年次のプログラム実施前後の各評価指標の平均値・中央値・標準偏差(N=39)

評価指標項目	項目内容例	1年次実施前 調査①			1年次実施後 調査②			4年次実施前 調査③			4年次実施後 調査④		
		M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD
感情処理のスキル	気まずいことがあった相手と、上手に和解できる	6.74	7.00	2.16	7.44	8.00	2.13	6.62	6.00	2.07	6.56	7.00	1.98
対話のスキル	知らない人とでも、すぐに会話がはじめられる	6.56	7.00	2.65	7.03	8.00	2.39	6.38	7.00	2.90	6.46	7.00	2.94
対応のスキル	仕事をするとき、何をどうやったらよいか決められる	14.62	14.00	4.02	15.90	15.00	3.39	14.77	15.00	3.77	14.64	14.00	4.29
和を保つスキル	何か失敗したときに、すぐに謝ることができる	6.46	7.00	1.34	6.44	6.00	1.27	6.23	6.00	1.29	6.21	6.00	1.38
社会性	もめごとを解決したいと思うときには、お互いに譲り合う	27.74	29.00	6.18	29.10	30.00	5.34	28.36	28.00	4.55	28.82	28.00	4.03
対人関係に関する自己効力感	困っている人がいたら、積極的に助ける	15.08	15.00	2.57	15.67	17.00	2.70	14.36	14.00	2.68	14.26	14.00	3.09
困難に打ち勝つ自己効力感	困難なことがあっても、前向きに行動する	7.31	7.00	2.81	8.10	9.00	2.62	7.21	8.00	3.08	7.54	8.00	3.34
自己コントロールに関する自己効力感	人との関係が悪くなるようなことは言わない	8.33	8.00	2.38	9.10	9.00	2.29	8.23	9.00	2.56	8.51	9.00	1.95
問題解決に関する自己効力感	何かを決める前に、どんなことが起こるかを予想する	5.23	6.00	1.51	5.72	6.00	1.23	5.46	6.00	1.65	5.62	6.00	1.46

注)M:平均値, Me:中央値, SD:標準偏差

から始まるコミュニケーションの経験を積んでいきたい」「今まで思ったことを言うことをあきらめていたが、今後はよく考えてから少しでも伝えてみようと思った」との感想に見られるように、レッスンでの実践が、自分の思いをきちんと相手に伝えるという事に意識を向ける機会になったと考えられる。学生達の多くは、卒業後、保育者として現場で働くこととなるが、若手保育者は立場上、自分の思いを主張しにくい傾向があると考えられるため、こうしたレッスンにより、適切に自己主張ができるようになることは大切であろう。

レッスン9では、保育現場での保護者との対話を実践した。保護者からのクレーム対応の場面で、具体的な状況を想像して対話をする、というもので、3人1組でそれぞれが保育者役、保護者役、観察役になり、ロールプレイを実施(観察)し、振り返りを行った。このレッスンについては、5つのレッスンの中で、学生が「役立つ・やや役立つ」と感じた割合が最も高く、「実習でも経験する事が少ないので、とても役立つと感じた」「保護者対応は不安だったので、事例の中で対応を考えることができよかった」との感想が見られた。保育現場に出た際には、すぐに保護者対応が求められるにも関わらず、実習等ではあまり経験することがないため、こうした機会を設けることは有効であろう。

レッスン10では、保育現場で起こりがちな困難場面について、問題解決法を用いて対処と解決案を立て、検討するという実践を行った。このレッスンも、学生が「役立つ・やや役立つ」と感じた割合が比較的高く、実践の感想として「グループワークをすることで違う視点からの意見を得ることができて勉強になった」「自分と違う視点での支援が考えられていて、視野が広がった」等の記述が見られた。学生達は、困難場面において、様々な視点から解決方法を考え

るとともに、他の人からも意見を得ることで幅広い視野から解決法を考えることの大切さを実感できたのではないかと考えられる。

レッスン 11 では、意思決定の方法として保育現場や自分自身のジレンマをバランスシートを用いて解決するという実践を行った。実践の感想として「書くと冷静に物事を見られると思った」「ジレンマに陥った時は、一旦気持ちを紙に書きだして整理し、行動に移したい」「バランスシートを使った解決方法があることを初めて知った。自分の頭の中を整理したり現状を分析したりするのに役立ちそう」等の記述が見られた。ジレンマに陥った時の対処法として、こうした方法があることを学生達に提示できたことは有効であったと考えられる。

レッスン 12 では、自分自身のストレスの原因、ストレスが起こった時の心身の反応を知り、ストレスマネジメントについて考えるという実践を行った。実践の感想としては「ストレスの原因や感じ方、心身の反応、ストレス発散の方法等、みんな様々だと感じた」「自分のストレスマネジメントを理解し、自分の感情くらいは自分でコントロールして、人に迷惑をかけないようにしたい」等の記述が見られた。レッスン後、ストレスの原因や心身の反応、ストレスマネジメントについて理解できたか、との問いに「そう思う・ややそう思う」と回答した割合が最も高かったことから、学生にとっては理解しやすい内容であったことが窺えた。

ところで、1年次のレッスン2において、なりたい保育者像をイメージする、という課題があった。今回、授業においてそれを振り返りながら、今の思いや考えについて尋ねたところ、次のような回答があった。

学生 A: 1年生の頃から、子どもや保護者に寄り添うことのできる保育者になりたいという思いは変わっていないけれど、1年生の頃よりも「寄り添う」ということが具体的にどういうことなのかが分かるようになったと思う。また、1年生の時は「なりたい保育者像」が抽象的でぼんやりしていたが、実習などを通して「こうありたい」という具体的な保育者像が複数浮かぶようになった。

学生 B: 子どもだけではなく、保護者の気持ちにも寄り添うことができる保育者になりたい。大学に入学したころは、子どもの気持ちばかりを考えていたけど、実習を重ねていくうちに、子どもはもちろんのこと、保護者との関わりも重要であることに気付いた。また、子どもや保護者の気持ちに寄り添うことができる保育者は、子どもにとっても保護者にとっても安心して過ごせる、子どもを預けることができる存在であるということもわかった。そのような存在になることはなかなか難しいことかもしれないが、この目標を見失うことなく現場に出てからも意識して働きたい。

また、なりたい保育者像に近づくための自身の行動についても振り返る場をもったところ、次のような回答があった。

学生 A: “やめたい”行動の「困難な状況の時、悪いことばかりだと悲観的に考える」ことについて、今はそういう状況であっても周りの人に助けられながら前向きな考え方ができるようになったので、これからも続けていきたいと思う。

学生 C：やらなければならないことを後回しにしてしまう習慣はなおっていないので、物事に優先順位をつけ、頼まれたことは次の日には提出できるようにし、信頼につなげる。

大学での学びや実習等の経験を経て、学生のなりたい保育者像が明確になってきていることが窺えた。また、行動面について、日頃の自分を振り返り、決意を新たにできる機会になったのではないかと考える。

プログラム全体を通して、グループワークやロールプレイを取り入れたことにより、他の学生の発言や実践から新たな気づきを得たり、実際の場を想定して実践してみるにより様々な気づきや学びがあったりしたことが窺え、こうした方法が有効であったと考えられる。

なお、プログラム実施前後における質問紙調査の結果によると、心理社会的要因に関する評価指標に有意な差は見られなかったことから、プログラムの効果については、今後さらに詳細な検討が必要だと考えられる。

## V まとめ

保育者養成に特化した人間関係力の育成を目指した心理教育プログラム“サクセスフル・セルフ保育者養成版”(全12レッスン)のうち、プログラムの後半5レッスンを、四年制保育者養成課程4年次後期の授業「教職・保育実践演習」において45名を対象として実施し、その内容や実施方法が適切であるかどうかを検討した。レッスン終了後、学生にレッスン内容に対する理解度、分かりやすさ、生活への役立ち感等について5件法で尋ねたところ、各評価内容20項目のうち、18項目で「そう思う」「ややそう思う」との回答が8割を超えていたことから、本プログラムは学生にとって分かりやすく役立つ内容になっていることが示唆され、プログラムのねらいに沿ったレッスン評価がなされたと考えられた。学生の記述内容から、レッスン内容は学生のコミュニケーション能力や問題解決力等の向上に繋がり、ストレスマネジメントについて考える機会となったこと、グループ活動やロールプレイを取り入れた実施方法は有効であったことが窺えた。なお、プログラム実施前後の心理社会的要因に関する評価指標には有意な差は見られなかったことから、プログラムの効果については、今後さらに詳細な検討が必要だと考えられる。

## 引用文献

- (1)加藤由美・安藤美華代(2012) 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 23-32.
- (2)加藤由美・安藤美華代(2021) 若手保育者の離職防止に向けて一園長を対象とした質問紙調査から一. 保育学研究, 59(1), 117-130.
- (3)加藤由美・安藤美華代(2021) 人間関係力を育む保育者養成教育の実践—心理教育“サクセスフル・セルフ”保育者養成版の作成, 実施と評価—, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 11, 165-178.
- (4)川喜田二郎(1967/2006) 発想法—創造性開発のために—, 中公新書.

- (5) 川喜田二郎 (1970/2002) 続・発想法—KJ法の展開と応用—, 中公新書.
- (6) 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する: 向社会的行動の心理とスキル, 川島書店.
- (7) 安藤美華代 (2011) 大学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ大学生版 2”を用いた介入研究—岡山大学大学院研究収録, 147, 113-123.
- (8) 東京大学医学部心療内科 TEG 研究会編 (2006) 新版 TEG II 解説とエゴグラム・パターン, 金子書房.

#### 追記

本研究は, 平成 30 年度～令和 4 年度日本学術振興会科学研究費助成事業【基盤研究 C】「人間関係力を育む保育者養成教育のあり方に関する実践的研究」(課題番号: 18K03163, 研究代表者: 加藤由美, 研究分担者: 安藤美華代・住本克彦) の助成を受けて行った研究成果の一部である。



---

Childcare Worker Training to Foster Capacity for Interpersonal Relationships:  
Development, Implementation, and Evaluation of the “Successful Self”  
Psychoeducation Program for Childcare Workers Part 2

KATO Yumi \*1, ANDO Mikayo \*2

To help students at universities training to be childcare workers learn about the realities of the early childhood education field and gain practical knowledge on the role of interpersonal relationships in their future profession, a five-session psychoeducation program entitled “Successful Self: Childcare Worker Version” was conducted with 45 fourth-year students pursuing a four-year early childhood education degree. The content, implementation method, and effects of the program were examined. The students’ comments on the program indicated that the content was useful and easy to understand, suggesting that the program was associated with improvements in students’ communication skills and problem-solving abilities and served as an opportunity for students to think about stress management. However, no significant difference was found in the metrics related to psychosocial factors before and after the program, and future research is needed to examine the effects of the program in detail.

Keywords : Childcare worker training, capacity for interpersonal relationships, psychoeducation, university students

\*1 Department of Early Childhood Care and Education, Niimi University

\*2 Faculty of Humanities and Social Sciences, Okayama University

---

【原 著】

「目指す生徒像」を意識した組織的な授業改善  
～「自ら学び、思いや考えを伝え合う力」を育む国語科指導を軸として～

岡田 奈未 宮本 浩治 池田 匡史 槇野 滋子

Systematic Improvement of Teaching to Realize the School's Educational Goals  
-Japanese Language Instruction as the core of the Program-

OKADA Nami, MIYAMOTO Koji, IKEDA Masafumi, MAKINO Shigeko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

原 著

# 「目指す生徒像」を意識した組織的な授業改善 ～「自ら学び、思いや考えを伝え合う力」を育む 国語科指導を軸として～

岡田 奈未※1 宮本 浩治※2 池田 匡史※2 槇野 滋子※2

本研究の目的は、「目指す生徒像」を意識した学校の組織改善の具体を報告し、そのあり方を提言することにある。いつの時代においても、授業改善は教師に求められることである。教師は、よりよい授業をしたいと願うものの、本質的に授業はおもしろくないものとして、子どもたちには認識されているのが現状である。本研究では、共有ビジョンである「目指す生徒像」を軸とした協働的な授業改善の取り組みを報告する。そして、「目指す生徒像」を教職員が一丸となって作り、解釈、実践、検討していく営みの中で、生徒の実態や授業の問題点を明確に認識し、同じ視点での授業の改善や学校の組織力の向上につながる可能性を見出すこととする。さらに、こうした取り組みを進めていく中で、教師一人ひとりのメンタル・モデルにどのようにアプローチしていくのかということの視座も明らかにしていくこととする。

キーワード：学習する組織, 授業改善, 目指す生徒像, 教師のメンタル・モデル, 国語科指導

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 研究の目的

本研究の目的は、「目指す生徒像」を意識した学校の組織改善の具体を報告し、そのあり方を提言することにある。

いつの時代においても、授業改善は教師に求められることである。教師は、よりよい授業をしたいと願うものの、本質的に授業はおもしろくないものとして、子どもたちには認識されているのが現状である。本研究では、共有ビジョンである「目指す生徒像」を軸とした協働的な授業改善の取り組みを報告する。

とりわけ、中学校においては、各教員が担当教科の専門性を持って指導していることに加え、担当する学年が年度ごとに固定化されるため、組織的な授業改善は難しいのが現実である。結果として、日々の授業実践を振り返り、授業改善を進めるのは教師個々人の力量によることになり、学校として、教科として、どういう力を身に付けさせるのかは共有されないまま、教師個々人の裁量に委ねられることになる。

こうした中学校教育が本質的に抱える課題に対して、「目指す生徒像」の実現を軸とした授業改善の取り組みが有効に機能する組織づくりについて検討することが本研究の主眼である。教職員が「目指す生徒像」を創造し、解釈、実践、検討していく営みをいかに構築できるのか、さらに「目指す生徒像」の共

有が生徒の実態や授業の問題点をいかに明確にするのか、「目指す生徒像」という同じ視点での授業改善が学校の組織力の向上にいかにも有効であるのかを見出すこととする。さらに、こうした取り組みを進めていく中で、教師一人ひとりのメンタル・モデルにどのようにアプローチしていくことができるのかということの視座も明らかにしていくこととする。

## II 中学校の授業改善の現実

中学校においては、教師個々人で授業改善が進められている。互見授業の機会は作られているものの、教科が違うからわからないという声や、他教科の取り組みに対して、意見することは難しいという批判はよく耳にされる。結果として、「形」だけの校内研修が行われ、授業中の子どもの動きにだけ焦点が当てられた批評が繰り返される現実が存在する。そこでは、自分の授業では見えない姿への驚きや「あの子がこんなことを言っていた」といった感想、発問の仕方やワークシートの構成についての意見などが聞かれるだけである。

現在、「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとして、授業改善が進められている。こうしたキーワードの中で進められる、中学校の授業改善の実際は、単に話し合いが行われているだけで、互いの意見を確認して、誰かの意見を班の意見として発表しているような授業、最終的に一部の生徒の出した答えや教師が教えたことを丁寧にまとめていくような学習が行われるなど、本質的に授業が改善しているとは言えない状況が続いている。授業を変えていかなければならないという思いは持ちながら、教師個々人の取り組みでは、何を考え、どう授業を変えていけばよいのかということがわからないままとなっているのである。授業改善の取り組みが、「個の営み」である現状では、授業のあり方を問い直す場として、十分に機能していくとは言えないのである。

授業の変容が求められる今、私たち一人ひとりが自分の授業を見直し、生徒に力をつけていくためのより良い授業とは何かを考え、みんなで語り合う協働的な授業づくりの場を作っていく必要がある。

## III 勤務校の組織的な取り組みと課題

学校改善のためには、みんなで同じ方向を向き、ともに課題を発見し、課題解決に取り組むことが必要である。勤務校においては、その実現を目指し、「目指す生徒像」や研究テーマが、所与されるものではなく、一人ひとりが感じている課題を共有し、自分たちで見出していけるものにしていこうと取り組みを行ってきた。

こうした取り組みの理論的な背景として、本研究では、センゲ（2011）の「学習する組織におけるチームの中核的な学習能力」に基づき実践した、筆者の勤務校での授業改善の取り組みを検討する。

センゲは、「チームの中核的な学習能力」として、「志の育成」「内省的な会話の展開」「複雑性の理解」を掲げている。学校組織として、授業改善を進めていくためには、センゲが指摘するこの三つの柱が成立していくことが必要で

ある。ただし、センゲを取り上げる意味は、学校の組織性を高めるための視点を供給してくれるからであり、結果として何が得られるかということの問題化していない。むしろ学校組織の問題性を指摘する上で、有効な観点となる。

以下、この三つの柱を観点として、学校改善の取り組みの具体を報告しながら、組織的な授業改善の取り組みのあり方や、効果的な研修の進め方を明らかにしていく。

## 1 志の育成

まず、センゲ（2011）は「志の育成」のディシプリンとして次の二つを挙げている。一つは、「自己マスタリー」である。「自己マスタリー」については、「継続的に私たち個人のビジョンを明確にし、それを深めることであり、エネルギーを集中させること、忍耐力を身につけること、そして、現実を客観的に見ること。」（P40）と言及している。さらに、二つ目として、「共有ビジョン」を取り上げ、「私たちが創り出そうとする未来の共通像を掲げる力」（P43）であり、「組織全体で深く共有されるようになる目標や価値観や使命。」（P43）であると位置付けている。

現実を客観的に見つめ、未来の共通像、あるいは組織全体で深く共有される目標を設定するためには、何よりも課題認識が重視されなければならない。

しかし、こうした課題認識とビジョンの共有は、勤務校では難しい状況であった。生徒の課題や現状が言葉としての共有に留まり、同じ方向を目指して進む組織改善や生徒の成長につながるビジョンが明確化されたわけではなかったのだ。改めて、みんなで現状を把握し、共通したビジョンを描き、ビジョンの実現に向けて取り組んでいくことが求められた。共有ビジョンのひとつである「目指す生徒像」が、与えられる「スローガン」ではなく、子どもたちの一番近くにいる我々教員が、願いを語り合い、自分たちで生み出し実行していける具体化されたものにしていく必要があった。その上で、理想である「目指す生徒像」と現実の姿の間に生じるギャップを捉え、埋めていく具体的な取り組みをみんなで考え、実行していくことが必要であり、それを実現していく場は授業でしかないということ共有した。こうした「目指す生徒像」を意識した授業改善の取り組みが学校改善にもつながると考えた。

### (1) 授業改善をきっかけとして「志」を共有する

教職員一人ひとりが生徒の姿を語り合い、内省し考えていく場を生み出すために、国語科の授業を公開することにした。授業を通じた対話の場とは、本来、我々教員が最も思いや経験を語り合いやすい「材料」のはずである。授業を「材料」とした内省的な会話を通して、生徒に根拠をもって考えることによ

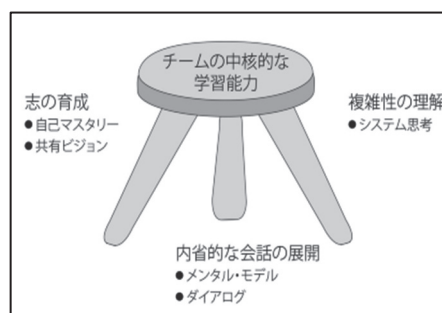


図1 学習する組織におけるチームの中核的な学習能力(ピーター,M,センゲ 2011)



って深く学ばせていくことの意義や、生徒同士の関わりの中で、新たな気づきが生まれる場面、問い等について語り合っていくことは、授業改善を進める上で大きな意味を持つ。とりわけ、組織的に授業改善に取り組む上では重要な視点になるはずである。だからこそ、「目指す生徒像」を実現することを研究テーマとして設定し、さらに主体的・協働的で深い学びの実現のために何がなされていたのか、「仕掛け」として何が準備されたのかということについて、一人ひとりの教員が同じ視点をもって考察される場を創ることとした。

共有すべき視点は、学校の教育目標であり、それを具現化した「目指す生徒像」であり、さらには「目指す生徒像」を実現するための具体的な資質・能力ということになる。また、これらを授業の中で、いかに実現しようとするのか、その学習方法自体の質、そして有効性が議論されることになるはずである。

事実、こうした観点をもとにして、内省的な会話が行われることとなった。

具体として、「主体的に、協働的にできるだけの話し合いのスキルがついていない。(中略)『聴く』ってどういうことなのか、改めて教えていかなければならないのではないか。」「話し合いが進まないグループや盛り上がっていかないグループもあった。全体として、発言するだけで、受け止める側が、言葉にして受け止める力がついてないよね。相手の意見を聞きながら『なんでそう思ったの?』とか、『〇〇君はこう言ってたけど、私は～。』など、つなぎの言葉が言える聴き手を育てることが必要な。」という発言がなされた。目指す生徒の姿と実際の姿の差から、生徒が主体的・協働的で深い学びに向かえていない要因として、話し合いのスキル不足が挙げられたのだ。

授業を「材料」とすることで、生徒の課題を具体的な姿としてみんなで共有していくことができた。そして、課題を共有することで、生徒たちに、今、どんな力をつけなければならないのか、どんな生徒に成長してほしいのか、そのためにどんな授業が求められているのかということも自然と共有された。その結果、共有ビジョンとしての「目指す生徒像」が議論され、さらに、教師の思いを大切にしながら新たなランドデザインが、図2に示す通り完成した。その際、共有された「目指す生徒像」が次の3点である。

<b>【目指す生徒像】</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする生徒</li> <li>・目的意識をもち、自ら考え表現する生徒</li> <li>・地域を愛し、地域に貢献する生徒</li> </ul>
-----------------	--

こうした共有ビジョンは、作って終わりではなく、常に教育活動の中心に置かれることで、検討が重ねられ、ブラッシュアップされていくべきものである。勤務校では、図2から図3のように、1年間の検討の結果、変更が加えられ、ランドデザインとして明示されることとなった。図2から図3の大きな変化としては、図4に示す通り「知」「徳」「志」の「三つの力」の関係性が見直されたこと、さらに、図5にあるように、学校全体で育てていくべき一般的な資質・能力とともに、その基盤となる各教科で育成すべき資質・能力が検討され、「各教科で目指す生徒像」として示されたことである。こうしたみんなが関わり、検討、視覚化する過程を経ることで、教員一人ひとりに何を目的

としていくべきかが意識されることとなった。



図2 令和4年度のグランドデザイン



図3 令和5年度のグランドデザイン

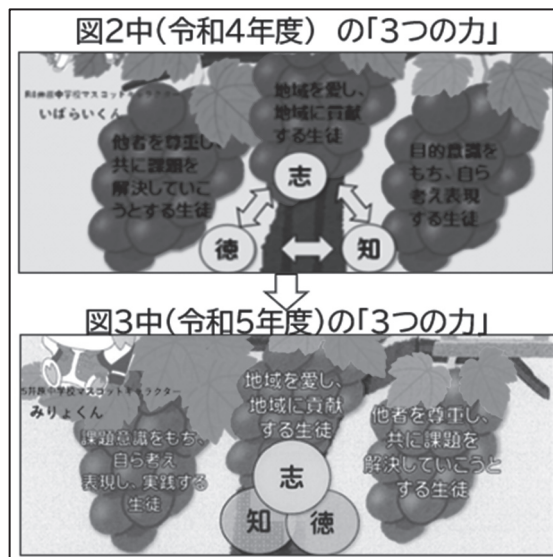


図4 三つの力の関係性の変更

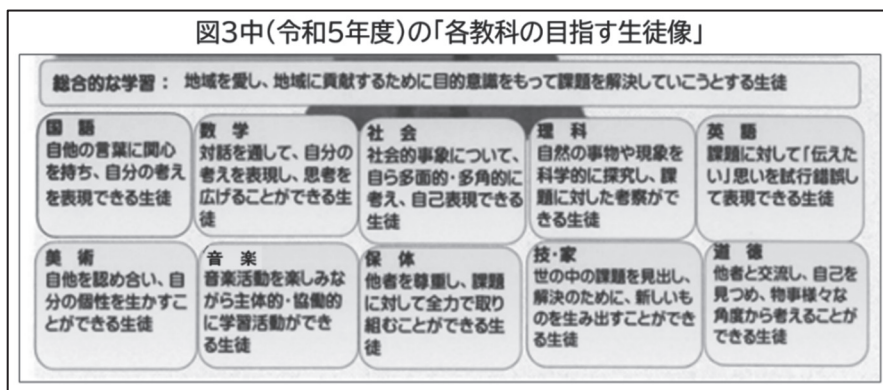


図5 新たに加わった「各教科の目指す生徒像」

## (2)課題に学校全体で向き合う

これまで、勤務校では、素直で、一生懸命であるという強みがある反面、教師からの指示を待つ姿や、誰かの意見に頼ろうとする姿などから、主体性の乏しさが課題として認識されてきた。令和4年度全国学力・学習状況調査や令和4年度岡山県学力・学習状況調査の「話し合い活動を通じて、自分の考えを深めたり広げたりすることができていますか。」という質問に、生徒たちは次のように回答している。

表1 話し合い活動を通じて、自分の考えを深めたり広げたりすることができていますか。

	1：当てはまる	2：どちらかといえば当てはまる	3：どちらかといえば当てはまらない	4：当てはまらない
1年生	51.1	40.0	7.8	1.1
2年生	47.9	37.1	12.9	2.1
3年生	34.7	44.9	15.3	3.4

多くの生徒が肯定的に答えており、生徒たちは自分たちの話し合いにおおむね満足している。こうした現状から、生徒たちが自覚している話し合いに対する実感と、我々教員が目指す良い話し合いの間に差が生じているということが明らかになってきた。

だからこそ、グループでの話し合い活動や単元のまとめとしての作文や新聞作りなど発展的な課題に取り組む授業を行い、自分の考えを表出する場を設定してきたのだ。さらに、リーダーとして前に立つ経験を増やしたりするなど、主体性を高めるための取り組みも大切にしてきた。

しかし、これらの取り組みだけでは、主体性が乏しいという出来事への対応でしかなく、その場では行動を促せるものの、培った力の転化が十分になされない現状であった。事実、別の場面では、また支援を必要としていた。根本的になぜそうした課題が生じているのか、これからどうしていけばよいのかという思考を促せていない。その意味では、計画した行動をとることによって期待する結果が出ることを前提としたシングルグループ学習での指導であったといえる。

教員による内省的な会話が実現したことで、生徒の主体性が乏しいという課題の根本にある、主体的に考えることに意義を感じさせるための対話ある授業になっているかという教員の課題と、話し合いのスキル不足という生徒の課題が明確化されたのである。つまり、我々が持っていた前提が検証され、現実の状況に即した新たな前提を再構築しようとする、ダブルグループ学習が成立している。

こうした、新たな前提に基づいた具体の取り組みとして、良い話し合い観を子どもたちと共有していくため、全校学活の中で、「話し合い」について考える場を持つこととなった。このことは、学校全体が目指していく方向性を共有していく一例としても見るができるであろう。具体的に、みんなが話しやすい雰囲気をもみんなで作る、質の高い話し合いにするために大切なこと

を考えながら話したり聞いたりすることが重要であることが示された。「友達と遊びに行くならどこに行く?」「無人島に何を持っていく?」といったテーマで、話し合いや全体交流が行われ、生徒たちは楽しみながら取り組んでいた。学校全体で、認識された課題に向き合いながら、育てていきたい資質・能力を高めていく活動となった。

生徒たちは、振り返りで、「自分がそう考えた理由を伝える」といった主張のポイントや、「傾きながら最後まで聞く」「質問する」などの傾聴のポイントについても指摘することができ、こちらのねらい以上の効果を得ることができた。

話し合いの質は、1時間の取り組みで高まるというものではないが、こうした取り組みによって生徒、そして教師の中に生まれた気づきや共通認識が、日頃の学習や生活につながっていくことが、課題の改善のために必要である。教師にとっても、生徒にとっても、気づきや新たな学びにあふれる時間となった。

### (3)共有ビジョンに基づく授業改善

#### ①授業改善意識の高まりと現実

ビジョンが共有され、育てる生徒の姿が具体化されたことで、主体的・協働的で深い学びを実現するために授業を改善しようとする教員の意識が高まり、自主的に授業を公開したり、授業について語られたりする回数も増えた。研究授業、公開授業では、授業をより良いものにしていこうと、教科会や研究協議会で熱心に協議され、主体的・協働的で深い学びを実現するための提案的な取り組みが行われた。

一例として、保健体育の研究授業を挙げる。学習指導案の記述から、この授業では、スポーツの意義について考えることを目的として、クラスのみんなで楽しくバレーボールのゲームを行うためのルールを考えるという構想がなされていた。さらに、実際の授業においては、生徒は、自分なりの考えを持ち、グループ活動や全体交流の場で前向きに話し合い、主体的、協働的に学ぶ姿が多く見られた。

構想段階の学習指導案を見てみると、「指導上の立場」として、オリンピック・パラリンピックや体育の授業についてのアンケートからスポーツに対する生徒の認識が明らかにされた上で、「本単元では、生徒の実態を踏まえオリンピック・パラリンピック開催の意義や目的について既存の知識を深める場を設けるとともに、現代のオリンピック・パラリンピックの効果や課題を整理していきたい。またその中でオリンピック・パラリンピック等の国際的なスポーツ大会への興味・関心を高め、これからの時代を生きていく生徒に、今後もスポーツが国際親善や平和維持を支えるものであり続けるための形を考えさせたい。」「本時の予習課題では、『スポーツは〇〇の違いを超える』について〇〇に当てはまる言葉を考え、それを表したスポーツの場面を調べてくる。これをもとに授業では、さまざまな条件に合わせて、全員がバレーボールの授業を楽しめるルールを考案し、お互いに発表し合う活動を取り入れる。他者との交流



を通して、スポーツがもつ人々を結び付ける役割への理解を深めていきたい。」と記されており、保健体育科として本単元でスポーツの意義をどう教えていくかについて丁寧に記述されていることがわかる。

しかし、「みんなが楽しむためのルール作り」を通して、どのような生徒の資質・能力を育てようとしているのか、何のためにこの授業を行うのかについては、十分に語られていないままである。

この授業実践の後の研究協議では、次のような発言がなされた。

- S 教諭 …楽しくプレイできるためのルールとして感情面、点をとったらみんな  
なで喜ぶとか、笑顔でとか、声を掛け合うとかっていうのが出た  
りして、部活動での経験をグループのみんなに伝えて、そこから、  
なんか全員が楽しくできるためのルールっていうのを考えたりし  
ていたのがすごいなあって。
- O 教諭 うんうん、あれは本当に大事じゃと思う。怒らないとかね。体育会  
なんかも応援で盛り上がって楽しかった。種目じゃなくて、そう  
いう盛り上がり方が、みんなで楽しくっていう今日の目標のど  
ころに当てはまるよな。
- S 教諭 苦手な人もどんどんボールに触ったら上手になるんだってことにつ  
ながっていった。そういうルールも大切なんじゃないなって、子  
どもたちにも伝わったんじゃないかなって思いました。
- 筆者 子どもたちがはじめはどんなルールにするかを話していたけど、先生方が「みんなが楽しむ」という目標に何度も戻ったり、「何のために」を考えないといけないよと繰り返し伝えたりしてたから、途中から「何のためにそのルールなのか」「どんなバレーにしたい  
のか」って変わっていったいいなって思いました。そうすると苦  
手な人に意識が向きやすいんだけど、子どもたちの中から、「じゃ  
あ、得意な人が活躍するところがなくてもいいのかな」「みんなに  
活躍の場があるのが楽しいバレーだよね」って気づいていた。全  
体を通して、校長先生がおっしゃっている「みんなが行きたくなる  
学校」になっているなと感じました。
- O 先生 最後のグループの発表でも、ネットの高さは 180 センチという意見  
に対して、先生が「なんで 180 センチ？」って理由を聞いたら、  
「クラスみんなの中で一番高い人が 180 センチだから」って答えて  
いて、みんなのことを考えて、このクラスの状況を見て、この  
高さがいいんじゃないかなって考えていた。

ここで話し合われている内容は、正に勤務校が目指す「他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする生徒」の姿であり、重点目標に挙げられている「対人関係スキル・自己有用感の醸成を通して、みんなが行きたいと思える学校」の姿に他ならない。研究協議において、「目指す生徒像」につながってい



くような子どもたちの姿が見出された。にもかかわらず、授業者も参観者も「他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする生徒」の姿という点については、無意識なままであり、授業者及び、教職員間で、「目指す生徒像」やグラウンドデザインに照らし合わせながら、本時の学習活動を位置付け直すことが、十分できていない現状が指摘できよう。こうした事象は他の授業でも見られた。

② 授業改善を焦点化していくための工夫

**井原中学校授業観察シート (授業互見用)**

**主体的、協働的に深い学びを実現する授業の研究～家庭学習と授業の連携を通して～**

【シートの活用方法】

1 指定の日までに本シートの提出(氏名、授業実施日・時間、教科科目名、学年・級・使用教室等、單元、本時のめあて(目標)、めざす生徒像・單元後の姿、授業づくりの意図)を提出した上で、授業での活動を観察し記入。→本シートのコピーと使用する授業プリント、授業観覧のモニター等<sup>※</sup>のイボードのファイルに提出

2 授業実施後当日の午後に事前に提出した本シートに感想等を追加してホワイトボードファイルに提出

氏名 (1の場合は、二人とも氏名を書く)

授業実施日	時間	教科・科目名	学年	級	人数	使用教室
-------	----	--------	----	---	----	------

**授業中の目指す生徒像**

**目指す生徒像**

【指導者の思い】

**目指す生徒像に対する指導者の思い**

↑

**單元後・授業後の生徒の姿 (こうあってほしい姿)**

現状 (生徒の現在の様子)

**現状 (生徒の現在の様子)**

研究テーマに基づいた授業づくりの意図を整理したこと

**研究テーマに基づいた授業づくりの工夫**

○家庭学習と授業のつながり

**家庭学習と授業のつながり**

授業での具体的な活動・流れ (指導指導案) (主体的、協働的、思いや考えが伝えられると学習を促すように心がける)

**本時の授業の具体的な活動・学習の流れ**

図 6 授業観察シート(授業互見用)

そこで、授業改善を焦点化していくために、図 6 に示す「授業観察シート (授業互見用)」を作成した。これは、「目指す生徒像」を中心に据えた授業づくりの思考を授業者に促すツールであり、授業参観の視点を共有し、協議の観点を明確化するための試みであった。学習指導案を作成する負担を軽減しながら、授業者の思いや授業の概要を提案し、共有した上で、参観、協議でき、授業改善への意欲向上や、積極的に授業を公開する雰囲気醸成につながったと考える。

ただ、「目指す生徒像」を中心に据えたものの、そのことが十分に機能していたかと言われれば、まだ課題がある。具体的には、理科の天体の公開授業から、そのことが伺える。

この授業は、星の見え方について、天球モデルを使いながらグループで検証し、言語化していく授業である。生徒たちは、モデルを駆使して考えたり、キーワードをもとに視点を変えて再検討したり、みんなで考察を修正したりするなど、生徒が主体的・協働的に学んでいくための工夫が多くなされていた。

授業観察シートには、生徒の現状として、「実験には積極的に取り組むが、結果から考察をすることが苦手である。」「明確な回答を求める傾向が強く、教科書やタブレットで答えを探し、自分で考えようとしめない生徒が多い。」という課題が書かれていた。それに対する、指導者の思いとしては、「従来の授業では、『天球』という用語を押さえ、VTR で見る程度で済ませている学習内容である。これをモデルで再現することで、夜空に見ている星々が地球から同じ位置に見える理由を体感し、『天球』の意味を捉えることができる。」と記されている。生徒の学び方の課題が認識されているにもかかわらず、指導者の思いとして提案されていることは、理科の教科内容にしばられたものになっていた。

理科の教科内容をどう教えていくのかということのみが語られ、生徒の課

題に対するアプローチの方法や、ひとつひとつの学習活動や支援の意図は描かれていないのである。その結果、参観者からの声も、理科という教科の学びについての考察や感想に留まり、理科の学びの先にある、教科の枠を超えて育むべき「目指す生徒像」を支える資質・能力について言及されることはなかった。

みんなで行っていく授業改善の営みの中では、教科の特性を生かし、共に築いた共有ビジョンの実現のために、どのような資質・能力をどのように育成していこうとしているのかという指導者の思いが提案され、検証されていくことが重要である。この提案と検証が繰り返されることで、学校として「目指す生徒像」の実現のためには、今後どのような力を重点的に育成していくべきなのか、そして、そのために、どのような学習活動が効果的なのかということも明らかになっていくはずである。

しかし、現状では、教科の学びに焦点化したまま、その提案と検証の営みが繰り返されている。共有ビジョンを作成し、掲げているだけでは不十分で、そこを軸として授業改善、学校改善を進めていくためには、センゲが「チームの中核的な学習能力」の一つとして示す「内省的な会話の展開」に目を向けていく必要がある。

## 2 内省的な会話の展開

「目指す生徒像」やグランドデザインをみんなで作り、同じ方向を向いて進むための共通理解は進んだ。しかし、理解することと、その意味を解釈し、反映、実行していくことの間には、大きなハードルがあるのだ。

そこには、「目指す生徒像」を支える資質・能力の育成という共有ビジョンよりも、各教科の学びを確かに成立させるという「メンタル・モデル」の方が、中学校教員の中に深く染み込んだ前提として、授業づくりにおいては強く働いているという現実が見えてくるだろう。これまでの経験によって培われた教科の専門家としての「メンタル・モデル」に、新たに「目指す生徒像」という軸が加えられたとき、「目指す生徒像」を、各教科の学びの中に落とし込んでいくことができないという困難が生じているのだ。教科の学びと「目指す生徒像」の関連付けがうまく行えないままの中学校教育現場の現状を指摘することができる。結果として、話し合いを行うことや表現することばかりが重視され、深い学びに導けない授業が展開されたり、基礎基本を正しく教えていくことばかりが目指されたりすることになる。

センゲ（2011）は、こうした課題解決のために、「内省的な会話の展開」の重要性を指摘している。そのディシプリンとして掲げられているのは、「メンタル・モデル」と「チーム学習」である。「メンタル・モデル」とは、「私たちがどのように世界を理解し、どのように行動するかに影響を及ぼす、深く染み込んだ前提、一般概念であり、あるいは想像やイメージ。」（P41）である。また、「チーム学習」について、「チーム学習というディシプリンは『ダイアログ [dialogue]』で始まる。それは、チームのメンバーが、前提を保留して本当の意味で『共に考える』能力である。」（P44）と述べた上で、「メンバーが心

から望む結果を出せるようにチームの能力をそろえ、伸ばしていくプロセスである。」(P317)としている。

つまり、共に考え、内省的に会話を展開していくための意識と能力を高め、ていくためには、教員一人ひとりのメンタル・モデルを変容させていくことが、求められるのである。しかし、一人ひとりが、個々人の取り組みの中でメンタル・モデルを変容させることは難しい。だからこそ、チーム学習を通じて、「チームの中核的な学習能力」のもう一つのディシプリンである「システム思考」を再構築していくことに着目しなければならない。

### 3 複雑性の理解

センゲ(2011)が掲げる「システム思考」とは、「パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」(P39)であり「複雑性の理解」のために重要なディシプリンであると位置付けている。

#### (1) 複雑性を理解することの意味

私たちの目の前の出来事は様々な要素がつながり合って成されており、その根本に、メンタル・モデルやこだわりがある。そこを自覚し、変容させていかなければ、本当の意味で目の前のできごとが変わっていくことはない。つまり「目指す生徒像」を意識した主体的・協働的で深い学びが本当の意味で、日常的な取り組みとして行われていくためには、授業の中で起こる出来事への対応だけではなく、そのパターンの全体が明らかにされていかなければならないのだ。その複雑性を理解していくことこそが、根本にあるメンタル・モデルを自覚し、再構築していくことにつながっていく。

#### (2) 複雑性の理解に向けた国語科の授業実践

複雑性の理解を促していくために、提案として次のような授業実践を試み、国語科の学びを生かし、学校の「目指す生徒像」の実現に寄与していく具体を実践的に示していくこととした。

##### ① 授業の具体

実践したのは1年生4クラス、「漢字の構成」の授業である。これまでの、漢字の学習を振り返りながら、「象形」「指事」「会意」「形声」という漢字の成り立ちについて、理解する学習場面である。従来、知識を教えた上で、「象形」「指事」「会意」「形声」を見分けていく学習が展開されることが多いが、本実践では、生徒の現状や「目指す生徒像」の実現を考え、次の通り構想した。その具体の授業の構想を学習指導案として、勤務校の「授業観察シート」の形式に当てはめて示す。

## 井原中学校授業観察シート（研究授業用）

主体的、協働的で深い学びを実現する授業の研究～家庭学習と授業の連携を通して～

授業者（ITの場合は、二人とも名前を書く） 岡田奈未

授業実施日	時限	教科・科目名	学年	組	人数	使用教室
R4年1月23日(月)	5校時 6校時	国語	1年	1組 2組	31 31	1年1組教室 2年2組教室

**目指す生徒像** 目的意識をもち、自ら考え表現する生徒  
他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする生徒  
地域を愛し、地域に貢献する生徒

**指導者の思い**

生徒たちの学びの様子を見ていると、正しい答えを出すことが目的になっていたり、話し合いがお互いの考える結論を受容していくための場になっていたりする。これまでの自分自身の授業を振り返ってみると、国語科としての知識を理解していくことや、ただ意見を述べ合うことを目的にした授業を行ってきたのではないかと反省している。

今、私が目指す他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする姿とは、生徒が自分の考えを友達とともに検討し、試行錯誤しながら解決しようとする姿である。本時の学習では、答えだけでなく生徒自身が考える過程を大切にできる授業を考え、根拠をもって考え表現したり、根拠をもとに自他の意見を吟味したりしようとする生徒を育成していきたい。また、そのような力を育成していくために、本時では、グループだけでなく、全体で意見を出し合いみんなの力で解決していこうとする場を作り出したい。

**単元後・授業後の生徒の姿（こうあってほしい生徒像）**

- ・先生に言われたことを理解するのではなく、考えを述べ合うことで、漢字の成り立ちに興味をもったり、象形、指事、形声、会意の違いを自分なりに理解したりしている。
- ・自分の思いや考えを伝えるために、意味を考えた上で言葉や表記を吟味し、表現しようとする。
- ・習得したことを自身の学習に生かし、調べたり比較したり考えたりしながら、漢字の学習に取り組もうとしている。

**現状（生徒の現在の様子）**

生徒たちは、話し合いを通して合意形成を図っていくという活動を繰り返してきている。しかし、まだ、意見の伝え合いで終わっていたり、正しい答えを出すことが目的になり、誰かの答えを班の意見として発表したりする姿が見られる。考えた過程を含めて理解し合うために、根拠を明確にしてみんなで意見を構築したり、友達の語る根拠を含めて吟味したりすることができていないのが現状である。また、一生懸命に漢字の練習に取り組んでいるが、ただの作業であったり間違っただけで反復練習したりしている生徒もあり、学習の仕方に改善の余地がある。

**○研究テーマに基づいた授業づくりの際に意識したこと**

これまで、漢字の成り立ちの学習は、成り立ちがわかりやすい漢字を取り上げ、説明を元に正確に分類することに重きを置いた指導を行ってきた。今回は、漢字の特徴に注目して違いを説明して謎を解くという課題を与え、主体的・協働的に考えさせ、漢字の分類にとどまらず、成り立ちから漢字の読み書きがわかる、漢字のもつ多様な意味を理解できるようになるなど、自分自身の表現に生かせるよう働きかける。

**○家庭学習と授業のつながり**

予習で、自身の今年の抱負を表す漢字1文字を決め、その理由を記入してくる。授業で漢字の成り立ちや意味を学ぶことを通して、再度、予習として選んできた漢字と理由が自分の目指す姿と一致しているか吟味させる。

**授業での具体的な活動・流れ（簡易指導案）** ※主体的、協働的、深い学びが見られると予測されるところに○をつける

（予習）2023年の目標を漢字1字で表し、選んだ理由を記入する。

1. 学習目標を確認する。「漢字の特徴に注目し、みんなで漢字 MISSION の答えを考えて説明しよう。」
- ②. 漢字 MISSION の解答をみんなで考える。（課題提示→個人思考→グループ活動→全体交流）
3. 漢字の成り立ちについて整理する。
4. 再度、MISSION で取り上げた漢字「尚」について考える。
5. 自分の今年の目標を再考する。
6. 振り返り

図7 単元「漢字の構成」の授業観察シート



この「授業観察シート」の提案で重要なのは、以下の点である。

生徒の課題への対応、そして、「目指す生徒像」のひとつである「他者を尊重し、共に課題を解決していこうとする姿」を実現していくための手段として、本実践では、学習課題の設定を工夫した。その学習課題が次に示すものである。

漢字 MISSION みんなで協力して、謎を解け！！

〇〇〇〇（国語科担当の先生の名前）は「1234」です。

では△△△△（担任の先生の名前）は？

ヒント：鳥は1、中一は22、森林は33、河川は41、休日は31、冷麺は44

これは、1：象形文字、2：指事文字、3：会意文字、4：形声文字と置き換えて示したものである。「△△△△」に当てはまる数字を答えるためには、「象形文字」の知識ではなく、ヒントにあるそれぞれの数字に属する漢字を比較し、特徴を明らかにしていくことが求められる。そこで見えてくる特徴こそが、漢字の成り立ちを見分けていくときのポイントであり、ここで学ぶべき知識である。生徒たちに情報を整理し、自分たちで知識を形成するといった学習を実現したいと考えている。

こうした提案を示した上で、授業実践と、それに伴う協議を行った。

## ② 生徒の学びの姿

生徒は、課題解決のために意見を出し合い、説明に必要な「組み合わせ」や「部品の足し算」「形があるもの」「目に見えないもの」「読みが一緒」といったキーワードを見出していった。ワークシートを見ると、生徒が試行錯誤した跡や、みんなで学んだことをもとに、自分なりに学びを整理している様子が見られた。更に生徒の振り返りからも、学習に主体的に取り組み、みんなで課題を解決していくことで、知識理解が進んでいることや、交流による思考の深まりを自覚していることが伺えた。筆者がねらいとしていた、自分の考えを友達とともに検討し、試行錯誤しながら解決しようとする姿が実現しているとともに、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を目指しながら、漢字の知識を身に付けることが可能であるということを示せる一例にもなった。

## ③ 複雑性の理解に向けた研究協議

授業後の協議でも、そうした生徒の学びの姿が見出され、「目指す生徒像」に対する指導者の思いに焦点化しながら、みんなで話し合うことができた。

具体として、「漢字の学習って教える、覚えるっていうものだと思ってたけど、今日の授業は、MISSIONのおかげで、子どもらが発見した！っていう感じで、すごく楽しそうで良かった。」という発言や「謎を解いているはずが、教科書の説明と同じ内容を自然に勉強できる良い問題だよな」という発言がなされ、漢字の構成という知識の定着を図る場面で、教え込むことではなく、生徒自身が学習課題を解決していく中で、友達と試行錯誤しながら発見し、学びとっていく学習が成立していること、さらに生徒に深い思考を促すための学習課題の設定が重要なはたらきを担っているということが語り合われた。



一方で、漢字の構成や特徴に目を向けることなく、タブレットや辞書を用いて、ただ答えを出そうとする生徒や、判断の理由として「調べたから。」と答えるグループなど、筆者が目指す「答えだけでなく生徒自身が考える過程を大切にできる」というところまで達していない生徒もいた。そうした生徒の姿への気づきから、課題解決の過程において、辞書やタブレット等、支援として与えたツールが深い学びを阻害する要因になるのではないかという指摘や、考える過程ではなく、答えを重視するといった学び方に関する課題はこの授業だけの問題ではなく、自分の授業でも同じような姿が見られるということや、教科を越えて継続的に取り組んでいく必要があるということの議論もなされた。

ここで行われているのは、国語科の授業としての議論だけではなく、「目指す生徒像」を実現していくための学習活動や支援の意義や効果についての議論であり、参観者一人ひとりが、ひとつの授業についての価値づけを行っていくことを通して、自身の授業を振り返り、今後の授業について考えていくきっかけにもなっている。授業の中で見られる事実から、その根本にある願いや課題を共有し、その願いの実現や課題の解決の実現のためにどんなことをしていく必要があるのかという議論ができていくような内省的な会話が形成されつつある。そうした対話を通じて、一人ひとりの教師が、そのような見方ができるような、みんなで行う授業改善の実践者になっていくことが必要なのだ。

#### IV 成果と課題

ここまでの取り組みから、学校組織を「学習する組織」として機能させていくためには、共有ビジョンと現実の姿を照らし合わせながら PDCA サイクルを回していくことが必要であるということが明らかになる。その際、「目指す生徒像」を PDCA サイクルの軸として機能させていくために、センゲが示す他のディシプリンに目を向け、三つの柱がバランスを保ちながら組織を支えるものになっているか検証しながら進めていくことの有効性が明らかになった。

中学校という組織で行われる協働的な授業改善の取り組みでは、教科の専門性が重視される傾向にある。その結果、みんなで育てていくという意志は持ちながらも「教科が違うからわからない」「同じ教科でないと協議することが難しい」と、教科の枠に縛られてしまうこともよくある。

目の前にいる子どもたちが、将来、社会で自分の力を発揮し、協働的に課題に向き合っていくような力をつけていくためには、教科の学びの先にある力をみんなで育てていくということが大切にされなければならない。つまり、教科の専門性を持つ教員が集まる中学校という組織で目指される授業改善とは、教科の枠を取り払い、先生方一人ひとりが、学校組織の一員として、みんな子どもたちを育てていく、学習集団を築いていくという意識を再確認し、実践力を高めていくような協議を重ねていくことが目指されなければならないのだ。

その実現のためには、組織の一員として、みんなで共有ビジョンを描き、同じ視点を持って、実践、検討していくことが不可欠である。勤務校では、本実践を通して、そうした組織が形作られつつある。お互いに授業を参観し合っ

たり、授業前後の検討や振り返りが行われたり、日常的に授業について語り合われたりするなど、授業改善にチームで取り組んでいるということは大きな成果である。さらに、授業検討を通して得られた気づきをもとに、特別活動や行事のあり方が見直され、教育活動全体の改善にもつながっていったのである。

一方で、自他の授業を省察していく中で、一人ひとりの教師が、自身のメンタル・モデルと向き合い、再構築していけるような場を設定し、より高いレベルでのチーム学習を推進していくことが求められる。メンタル・モデルの再構築と言っても、それは容易なことではなく、一度の実践でできるというものでもない。これまで培ってきた経験や思いの影響は強く、そこに無意識になることもあるだろう。だからこそ、授業改善が、教師個々人の取り組みとしてではなく、互いに承認や指摘を繰り返しながら組織で取り組んでいくものでなければならないのだ。引き続き、本研究で得られた知見をもとに、先生方のメンタル・モデルの再構築を促すためのチーム学習の進め方やサポートのあり方を検討していきたい。

#### 参考・引用文献

- ・小田理一郎『『学習する組織』入門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』英治出版 2017
- ・センゲ, ピーター・M「学習する組織——システム思考で未来を創造する」英治出版 2011
- ・センゲ, ピーター・M「学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する」英治出版 2014
- ・中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』2021
- ・文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」
- ・文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」

---

Systematic Improvement of Teaching to Realize the School's Educational Goals  
—Japanese Language Instruction as the core of the Program—

OKADA Nami\*1 MIYAMOTO Koji\*2 IKEDA Masafumi\*2 MAKINO Shigeko\*2

Keywords : Learning Organization, Systematic improvement of teaching,  
The school's educational goals, Mental Models of Teachers, Japanese language  
instruction

\*1 Ibara Junior High School (Graduate School of Education (Professional Degree  
Corse), Okayama University )

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

重度・重複障害のある子供の各教科等の指導の在り方

藤田 典子 宮崎 善郎

Teaching each Subject for the Children with Severe and Multiple Disabilities

FUJITA Noriko, MIYAZAKI Yoshio

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 重度・重複障害のある子供の各教科等の指導の在り方

藤田 典子※1 宮崎 善郎※2

重度・重複障害のある子供の指導内容の設定や学習評価における実態, ならびに課題を整理し, 各教科等の指導の在り方を明らかにすることを目的とし, 重度・重複障害のある子供の教育の現状や課題について整理した。また, 自立活動を主とする教育課程に在籍する子供の各教科等の指導の課題を具体的に把握することを目的として, 筆者が所属する特別支援学校とA県立特別支援学校のうち, 知的障害と肢体不自由を対象とする9校の指導教諭に各教科等の指導の実態と困難さに関するアンケート調査を行い, その結果から, 実態把握と適切な目標設定, 観点別評価の組織的な実施の必要性が示唆された。そこで, 目標設定から評価に至る授業づくりのプロセスや考え方を整理し, 共通理解のもと組織的に取り組めるように活動分析表を作成した。

キーワード: 重度・重複障害, 各教科等の指導, 自立活動を主とした教育課程

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 研究の背景および目的

2017年の学習指導要領改訂において, 知的障害者である子供のための各教科の指導においても全ての教科の目標や内容が三つの柱で再整理された。教科等を学ぶ本質的な意義を明確にすることが必要であると示され, それに対応した指導が求められている。そのような中で, 肢体不自由があり, 知的障害を伴う重度・重複障害のある子供は, 発達が極めて緩やかで, 意思表示の手段が限られていたり, 教師のかかわりに対する反応や児童生徒からの発信が微弱であったりするため, 何をどこまで理解しているのか等を客観的に把握しづらいという難しさがある。そのため, 各教科等の指導内容の扱い方や評価の方法が難しく, 不安を抱えている教員が少なくないこと(菅野, 2020)<sup>1</sup>や, 一つの内容を扱った後に次にステップアップさせた内容に進んでいくという形で系統的に積み上げて指導・評価していくことが難しいこと, 各教科の目標や内容は決まっても一人一人の具体的な指導目標や指導内容を教師が決めなければならないこと等から各教科の指導について, 対象の実態を把握し, 指導の計画から評価を行う各段階で困難さを感じている教師の状況が浮き彫りになった(下山, 2022)<sup>2</sup>こと等の指摘がされている。

以上のことから, 本研究では, 自立活動を主とする教育課程の実践上の課題を踏まえ, 重度・重複障害のある子供の指導内容の設定や学習評価における実態, ならびに課題を整理し, 重度・重複障害のある子供の教科等の指導の在り

方を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ 自立活動を主とする教育課程の実践上の課題

### 1 重度・重複障害

大崎(2011)<sup>3</sup>によると、「重複障害」に関する明確な定義はなく、語句の使われ方も法令や制度等によって異なっており、「重度・重複障害」や「重症心身障害」等と関連して用いられることが指摘されている。このことから、重度・重複障害という言葉の定義は必ずしも明確ではない。特別支援学校学習指導要領では、「重複障害」について、「当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者」「必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよい」と示されている。そこで、本研究では、重度の知的障害と肢体不自由を併せ有し、特別支援学校の自立活動を主とした教育課程で学ぶ必要がある子供を対象とした。

### 2 重度・重複障害のある子供の教育

#### (1) 重度・重複障害のある子供の教育の現状

重度の知的障害と肢体不自由を併せ有する子供の指導は、Ⅰで先述した専門家の指摘にあるように、指導を行う教師にとって困難が大きく、不安に感じている教師が多いことに加えて、「重複障害のある子供の場合、一つ一つの障害だけでなく、複数の障害を併せ有していることで生じる困難さもあることから、実態把握等が難しく、子供の実態に合った学習内容の決定や子供の主体的な行動を引き出し、子供が自らの行動を調整できるようにすることを課題と感じている学校が多い」(小澤, 2021)<sup>4</sup>ことも指摘されている。また、第3次岡山県特別支援教育推進プラン(2018)<sup>5</sup>では、重度・重複障害のある児童生徒等の教育について、「児童生徒等の障害の状態は様々であり、学習の目標設定や内容の妥当性を精査し、『付けたい力』を適切に設定することで、一人一人の得意な力を伸ばすという観点で学習活動を行い、教育活動の質を向上させることが必要である」ことも示されている。

#### (2) 重度・重複障害のある子供の学ぶ教育課程

特別支援学校で学ぶ子供の教育課程は、学校教育法施行規則によって規定されており、小・中学校の内容に加えて、自立活動が設定されているのが特徴である。また、知的障害を併せ有する障害の重い子供については、小学校の各教科の目標達成を図ることが難しい場合や自立活動により多くの時間を配当することが適当と判断される場合があるため、それぞれの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等、卒業後の進路や生活に必要な資質・能力等に応じた教育課程を編成することができるように、特別支援学校学習指導要領に「重複障害者



等に関する教育課程の取扱い」の規定が設けられている。この規定により、重度・重複障害のある子供の多くが学ぶ「自立活動を主とする教育課程」を編成することができる。この教育課程では、道徳及び特別活動を除く各教科、道徳、外国語活動、特別活動の目標及び内容に関する事項の一部または全部に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる<sup>6</sup>（図1，2）。岡山県では、一部を自立活動に替えて行う教育課程が一般的となっている。自立活動とは、「個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導」であり、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」で構成されており、心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するもので、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っているものである（文部科学省，2018）<sup>7</sup>。そのため、自立活動では、具体的な指導内容の構成要素が示されているだけで、示されている内容は必要に応じて選択して指導するというもので、香川（2015）<sup>8</sup>は、メニュー方式という言葉で表している。肢体不自由特別支援学校における各教科の指導では、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすることが示されている（文部科学省，2018）。

各教科									道徳科	外国語活動	特別活動	時間	総合的な学習の時間	自立活動
国語	算数	生活	社会	理科	家庭	音楽	図工	体育						
自立活動														

図1 自立活動を主とする教育課程（文部科学省，2016）（各教科，道徳，外国語活動，特別活動の目標及び内容に関する事項の一部を替えたもの）

道徳科	特別活動	自立活動

図2 自立活動を主とする教育課程（文部科学省，2016）（各教科，道徳，外国語活動，特別活動の目標及び内容に関する事項の全部を替えたもの）

### （3）知的障害のある子供のための各教科等

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科は、知的障害の特徴及び適応行動の困難さ等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」を身に付けることを重視して示されている（文部科学省，2018）<sup>9</sup>。また、各教科等の目標と内容等が学年ではなく、段階別に示されていることが特徴であり、小学部3段階，中学部2段階，高等部2段階と基礎的なことから発展的なものへと配列されている。その理由は、発達段階における知的機能の障害が、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからであり、それにより個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。各教科の名称については、小・中学校の各教科と同じものもあるが目標や内容は異なったもので、知的障害のある子供の学習上の特性に合わせた独自のものになっている。知的障害のある子供の学習上の特性については、学習によって得た知識や技能が断片的になりや

すく実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないこと等により主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと等を挙げて、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要だとしている。そのため、学習環境の効果的な設定、関わり方の一貫性や継続性の確保、周囲の理解等の環境条件を整えること等を行い、児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことが大切だとされている（文部科学省，2016）<sup>10</sup>。下山（2022）<sup>11</sup>は、特別支援学校学習指導要領に書かれた知的障害の児童生徒のための各教科の段階の対象と内容設定のねらいをまとめて示している（表1）。

表1 知的障害のある児童生徒のための各教科の段階の対象と内容のねらい（下山に基づき筆者が作成，2022）

部	教科	段階	対象等	内容設定の主なねらい
中学部	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭	2	日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする者	生徒が自ら主体的に活動に取り組み、目的に応じて選択したり、処理したりするなど工夫をし、将来の職業生活を見据えた力を身に付けられるようにする
		1	生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視する者 他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい者	生徒が自ら主体的に活動に取り組み、経験したことを活用したり、順番を考えたりして、日常生活や社会の基礎を育てる
小学部	生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育	3	他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難が見られ、適応援助が必要な者	児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付ける
		2	他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助が必要な者	教師からの言葉がけによる援助を受けながら、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的を持った遊びや行動をとったり、児童が基本的な行動を身に付ける
		1	知的障害の程度は、比較的強く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要な者	教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つを着実に身に付けたりする

加えて、下山（2020）<sup>12</sup>は、各教科について、「学問や文化・芸術等を背景に、次代を生きる子供たちに身に付けてほしい内容を整理したもの」であり「社会の一員になるために必要であり、豊かに生きるために必要な中身」としている。密接な関係にある各教科と自立活動の指導について、その指導を考える上で問題となるのが自立活動と各教科の考え方の違いであるとし、特別支援学校学習指導要領によると、各教科の目標や内容は、子供たちの発達段階に即して具体的に示された指導内容が配列され、基本的には順番に全ての内容を扱うことが前提となるもので、「目標設定の出発点は、学習指導要領に示された各教科の目標という共通の指標」であるとしている。一方で、「自立活動の出発点は個々の児童生徒の実態」であるため、そもそも考え方の出発点が違っており、標準発達に対応する考えはないため、その後の手続きも異なることを理解する必要があると指摘している。

これらのことに加えて、2017年の学習指導要領改訂のポイントとされる「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質能力」「カリキュラム・マネジメント」「『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善」を踏まえて考えると、知的障害のある子供の各教科等の指導では、①育成を目指す資質・能力を明確にすること、②重度・重複障害のある子供にとってその教科の見方・考え

方が何であるかを明確にすること、③小学部は6年間、中学部は3年間、高等部は3年間を見通して計画的に指導計画の作成、指導内容の決定を行うこと、④個々の児童生徒の自立活動における指導目標、具体的な指導内容が明確にされていること、⑤観点別学習評価により、個々の学習状況を把握して目標設定を行うことが必要である。加えて、重度・重複障害のある子供の各教科等の指導においては、自立活動の指導との関連を考慮する必要がある。

### Ⅲ 学校における課題の導出

#### 1 アンケート調査

自立活動を主とする教育課程に在籍する子供の各教科等の指導の課題を具体的に把握することを目的として、Google Forms を用いて「重度・重複障害のある子供の各教科等の指導の実態と困難さに関するアンケート調査」を行った。対象者は、A 県立 A 支援学校肢体不自由部門の教員 19 名に加えて、A 県立特別支援学校のうち、知的障害者、もしくは肢体不自由者に対する教育を行う 9 校の指導教諭である。調査の期間は、20xx 年 12 月で、32 件の回答を回収した。

回収した回答は、「教科指導の困難さ」、「教科指導を充実させるために必要だと思うこと」、「観点を設けて学習評価を行うこと」について、自由記述を除き、4 件法により集計した。

#### 2 調査結果

##### (1) 教科の指導における困難さについて

各教科の指導を行うときに困難さを感じたことがあると回答したのは 97% で、大半の教員が各教科の指導に困難さを感じていた。「実際に教科指導を行うときに、困っていることや不安に感じていること」を尋ねた質問項目で一番平均値が高かったのは、「3 観点を踏まえて評価基準を設定すること」で 3.35、次いで「3 観点を踏まえて評価規準を設定すること」が 3.19、「指導後に観点別評価を実施すること」が 3.16、「教科の目標を設定すること」が 3.06、「教科学習における児童生徒の実態を的確に把握することが 3.03 と 9 項目中 5 項目が 3 以上と高かった。これらの項目では、実際の指導場面と指導計画・年間指導計画の作成時の困難さが比較的 low、実態把握、目標設定、観点別評価の困難さが比較的高い結果となった。また、A 特別支援学校の教員と指導教諭とに分けて集計した結果では、観点別評価に関する 3 項目について、A 特別支援学校の教員は「とても困っている」と回答した割合がいずれも 50% を超えており、最も割合の高かった「3 観点を踏まえて評価基準を設定すること」については 68.4% で、指導教諭の結果と比べても極めて高い結果となった。

##### (2) 教科指導の実態について

指導目標・指導内容を設定する時に迷ったことがあるかを尋ねた項目では、「ある」が 94%、「ない」が 6% であったが、A 特別支援学校では、「ある」が 100% であった。指導目標・指導内容を設定するときに、参考になっている資料等

について、以下の1～7（表2）の中から選択して回答することを求めた（複数回答可）結果は、「各教科の具体的内容表・指導内容表」が87.5%、「学習指導要領の各教科の目標・内容及び学習指導要領解説」が78.1%、「前年度までの各教科の学習評価や指導の記録、年間指導計画」75%であった。「教科指導を充実させるために必要だと考えていること」を尋ねた質問項目（表3）では、どの項目も平均値が3.2以上であった。中でも、「児童生徒一人一人の実態に応じた目標設定を行うこと」は3.78、「各教科における児童生徒の実態を的確に把握すること」は3.75と特に高い値を示した。

表2 指導目標・指導内容設定時の参考資料等を尋ねた項目の選択肢

1. 学習指導要領の各教科の目標・内容及び学習指導要領解説
2. 各教科の具体的内容表・指導内容表  
（学習指導要領の目標・内容を具体化した図表等）
3. 授業づくりハンドブック（岡山県作成）
4. 前年度までの各教科の学習評価や指導の記録、年間指導計画
5. 文部科学省著作教科書（国語、算数・数学、音楽）及び指導書
6. 市販の教科に関する参考図書、雑誌等に掲載された実践例
7. その他

表3 教科指導の充実に必要なことを尋ねた項目

- ・ 各教科における児童生徒の実態を的確に把握すること
- ・ 児童生徒一人一人の実態に応じた目標設定を行うこと
- ・ 各教科の具体的内容表・指導内容表を活用すること
- ・ 観点別評価を行い、それを活用すること
- ・ 教科指導の拠り所となる資料や研修等を充実させること

### （3）観点別評価について

観点別評価については、「学校として共通理解して実施されている」が52%、「実施方法は各教員に任されている」が48%と約半数ずつで、A特別支援学校の中でも同程度であった。「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで、学校全体としてどのような状況になったと感じられるか」を尋ねた項目では、「とてもそう思う」「ややそう思う」を肯定的な意見、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を否定的な意見として捉えた。その結果、「教育課程の改善につながられる」を肯定的に捉えている人が50%を下回り、特に少ない結果となった。また、「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係が分かりにくい」は90.7%で、「観点を設けて評価を実施しても、それを学校で組織的に活用することは難しい」も81.3%と高くなっていた。さらに、「児童生徒の学力の伸び等がよくわかる」が59.4%と比較的低く、「観点別評価を実施しても実際の生活に生かせない」は74.2%であった。一方で、「授業の目標が明確になり、学力を多角的に育成することができる」は78.1%、「授業改善につながられる」は78.2%と高い結果となった。



### 3 考察

#### (1) 教科の指導における困難さについて

筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2020)<sup>13</sup>が行った「知的障害を伴う肢体不自由児の各教科の指導の実態と困難さに関する調査」とは調査対象や規模が大きく異なることから単純比較はできないものの、実際に教科指導を行う際に、困っていることや不安に感じていることについて尋ねた項目について、同程度、もしくは上回る結果となり、全国調査同様に、対象の実態を把握し、指導の計画から評価を行う各段階で困難さを感じている状況であった。このことから、学習指導要領改訂から一定の期間を経ているが、教科指導においての課題は変わっていないことが考えられる。

#### (2) 各教科の指導の実態について

今回の調査では、指導目標・指導内容を設定する場合、「各教科の具体的内容表・指導内容表」が87.5%と一番多く参考にされていたが、「知的障害を伴う肢体不自由児の各教科の指導の実態と困難さに関する調査」(筑波大学附属桐が丘特別支援学校, 2020)では、各教科の具体的内容表・指導内容表を活用している者の割合は57%であり、少し差が見られた。各教科の具体的内容表・指導内容表の活用状況を尋ねた結果では、87.5%が岡山県が作成したものを活用しており、活用していない者は9.4%と大きな差としても表れていた。この背景として、岡山県には岡山県特別支援学校校長会が作成している「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」があり、それが県下の特別支援学校で共有され、実際の指導において活用されていることが考えられる。活用場面は、実態把握だけに留まらず、指導目標・指導内容の設定や個別の指導計画の作成、教科の系統性の確認、評価と様々な場面に渡っていた。このことから、学習指導要領に基づいて目標・内容を設定しようとしている現状が明らかになったが、その際、多くの教員が迷いを感じていることも示唆された。指導目標を設定する時の迷いについて、長島・船橋(2019)<sup>14</sup>が行った調査の結果では、「迷いあり」が80%強、「迷いなし」が20%弱であり、指導教諭の回答についてはほぼ同程度の結果であったが、A特別支援学校では回答者全員が目標設定に迷っており、学習指導要領の目標や内容が重度・重複障害のある子供では具体的にどのような姿を表すのかに迷い、困難さを感じていることが考えられる。これらのことから、既存の資料を活用して指導を行っている状況があり、重度・重複障害のある子供に対応した資料が充実することが実態把握や目標設定等、教科の指導を充実させる有効な手掛かりになると考えられる。

#### (3) 観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することについて

観点別評価については、観点同士の関係の理解が進んでいないために、実際の生活に生かすところまでいかず、「児童生徒の学力の伸び等がよくわかる」という効果をあまり感じられていない現状があると考えられる。観点別評価の取り組みについては、同じ学校内でも実施状況の意識に差があり、試行錯誤して



いる現状があるといえるだろう。その一方で、観点別評価を行うことが軌道に乗り、指導と評価の一体化が進めば、授業改善につながり、授業の目標が明確になり、学力を多角的に育成することができるようになると考えられているのではないだろうか。

#### (4) まとめ

以上のことから、重度・重複障害のある子供の教科等の指導については、自立活動の指導と教科指導との関係に難しさがあること、全国調査と同様にA特別支援学校においても実態把握、指導の計画から評価を行う各段階で困難さを感じられている状況があることが示唆された。中でも、観点別評価に対する困難さが強く表われる結果となった。的確に評価を行うためには、適切な目標設定が必要になる。そのため、重度・重複障害のある子供の各教科等の指導を効果的に行っていくためには、実態把握とそれに基づいた適切な目標設定ができるようにすることや観点別評価を組織的に行うことができるようにしていくことが必要になると考えられる。

## IV 実践

### 1 単元づくりプロセスを用いた授業づくり

これまでに得られた知見を基に、①各段階の特徴やその教科で育成を目指す資質・能力についての理解を深め、その資質・能力が重度の知的障害と肢体不自由を併せ有する子供にとって具体的にどのような姿を表しているのかを明確にし、教員間でその共通理解を図れるようにすること、②各教科で育成を目指す資質・能力や各教科の見方・考え方をおさえたいうえで、観点別学習状況評価により、個々の子供の学習状況を把握して目標設定や授業づくりを行うことが、重度・重複障害のある子供の各教科等の指導において必要なことであると考えた。そこで、野崎・成田・榊田・佐々木(2022)<sup>15</sup>が示す「単元づくりのプロセス」(図3)に基づいて授業づくりを行うこととした。この単元づくりのプロセスは、「各教科の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にするために、各教科で育成を目指す資質・能力や各教科の見方・考え方をおさえたいうえで、各教科の実態把握(診断的評価)として観点別学習状況の評価を行い、児童生徒にどのような資質・能力がどこまで身についているのかを把握し、「その評価を踏まえ、各教科で育成を目指す資質・能力を生活場面での具体的な姿として明確にすることで、児童生徒一人一人に応じた単元の指導目標・指導内容の設定、教材の選定や指導の仕掛けの設定」につなげ、各教科の資質・能力の育成を図るためのポイントを六つの段階に整理したものである。このプロセスに基づきながら、教科の系統性を意識することや教員間で共通理解をすること等ができるように意識して、A特別支援学校の小学部の発達段階が概ね乳児期前半の児童が在籍するグループを対象とした「みる・きく・はなす」の授業において実践を行った。「みる・きく・はなす」とは、教育課程上では、「知的障害支援学校の教科である『国語』『算数』の目標・内容や国語・算数的

な要素を意識しつつ、小学部の児童としての生活年齢を考慮し、絵本や劇遊びなど、見たり聞いたり数えたりする活動を行いながら、見る力や聞く力や数える力を高めたり、笑顔・発声・話し言葉や書き言葉等のコミュニケーションの力・認識力の向上を図る」指導領域として示されているものである。

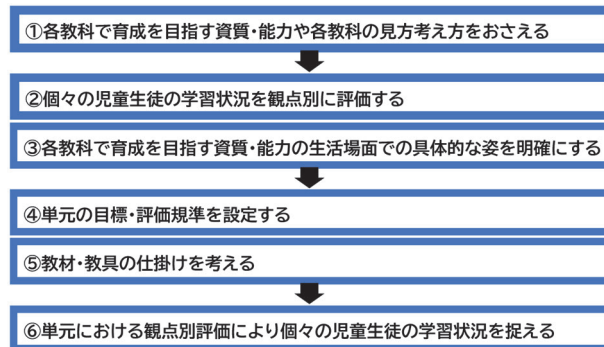


図3 各教科の単元づくりのプロセス(野崎らに基づき筆者が作成, 2022)

## 2 授業づくりの成果

今回の実践では、これまで行われてきた慣例的な授業づくりではなく、改めて学習指導要領に示されている各教科で育成を目指す資質・能力や教科の見方・考え方をおさえることを出発点として授業づくりを行った。最終的に設定した目標は、これまでの授業づくりと同様の目標となったが、その意味は全く異なる。慣例的な授業づくりでは、知識や経験に富んだベテランの教師が積み上げてきた実践を基に、その意図を深く解釈しないまま似たような内容、方法を用いて指導を行う場合がある。その場合、結果的に子供の望ましい姿が見られることもあるが、指導が形骸化し、本来の目指すべき指導とはかけ離れたものになってしまう恐れもある。『重度・重複障害の子供が学習することとは何か?』と悩む状況が養護学校義務化から現在まで続いている(樋口, 2018)<sup>16</sup>と指摘される重度・重複障害のある子供の指導では、活動あって学びなしと言われるような状況が起きてしまいかねない。そのような状況に陥らないために、学習指導要領に基づいた指導を行うことが必要となるが、「教師が学習指導要領等をよく知らなくても特に問題にならない現状(田中, 2022)<sup>17</sup>があるとも指摘される。今回の実践では、国語科の見方・考え方である「言葉」について、特別支援学校学習指導要領小学部国語科1段階(以下、小学部国語1段階)の目標・内容に示されている「身近な言葉」、「言葉のもつ音やリズムに触れ」に焦点を当てて題材選定や活動設定を行い、「題材の特徴・題材の意味」として、授業検討会で提案した。それにより、「国語としてどのような力を付けるのか」という議論の中で、「注目する」「追視する」といった見ることは、特別支援学校学習指導要領小学部算数科1段階の内容「A 数量の基礎 ア (ア) ㊦」に示される「具体物に気付いて 目で追ったり」の部分に当てはまるが、小学部国語1段階の内容「知識及び技能 イ (エ)」に示される「読み聞かせに注目し、絵本

などに興味をもつ」という姿は、重度・重複障害のある子供にとっては注目して見る等の姿になるのではないかと、「言葉の響きを体感したり楽しんだりすることや「言葉に親しむ」ことが重度・重複障害のある子供にとってどのような姿であるかということ等、学習指導要領に基づいた協議をすることができた。従来の授業検討会では、子供の実態に合った目標や活動内容になっているかが検討の中心になることが多いが、それに加えて、教科として育成を目指す資質・能力やそれが目の前の子供にとってはどのような姿になるのかという検討をし、指導に当たる教員全員で共有や確認ができたことは今回の授業実践の成果といえる。

### 3 授業づくりの課題

今回の授業実践では先述した成果があった一方で、子供の能動的な活動を促す教師のかかわりをさらに工夫していくことが課題として示唆された。樋口(2018)<sup>18</sup>は、「『学習』は本来、子供自身が能動的に活動を行う過程で起こると捉えるべき」とし、「たとえ微細な動きであっても子供が自分で意図的に外界を受容し、感覚を使って運動を起こし、その運動を調整することで、比較的永続的な行動変化をもたらせる過程を『学習』と定義」し、重度・重複障害児の学習では、「子供の表出を促すかかわり手の行動が非常に重要な要素になる」としている。また、田中(2023)<sup>19</sup>は、「学習において子供の一つ一つの反応を教師の主観や感情等で意味づけるだけでなく、『その反応は、何に対する反応なのか』、「どういう状況においてみられるのか」などの点を繰り返し客観的に確認していくことで、『より確からしい仮説』としての意味づけがみえてくるもので、このような指導の蓄積により、教師は子供の実態についての理解が深まり、子供は学習内容を理解しやすくなるとし、この両者の変容により、子供が納得できる学習、すなわち『学習の成立』へとつながりやすくなる」。また、重度・重複障害児に関する学習についてより深く考えるためには、「教師側の視点だけでなく、子供側に立った視点から、学習の在り方を検討する必要がある」と述べている。これらのことから、子供の視点を考慮したより効果的な教員のかかわりを検討し、教員間で共通理解して指導を行うことが課題であると考えた。

### 4 授業づくりにおける課題の改善

この課題を改善するために、宮島(2016)<sup>20</sup>の活動分析表を用いて授業づくりを行うこととした。活動分析表とは、単元を通じた子供の学びの変化を読み取るべく試みて作成されるもので、単元の評価規準から学習活動に即して具体的に言語化した評価規準を設定し、学習内容を活動ごとに分析して記録することで、評価・授業改善につなげるためのものである。数単位時間分をまとめて集約することで、単元を通じて伸びた部分や、反対に変化の少ない部分などが明らかになり、子供一人一人の特性(できること、伸びたところ、得意なところ、好み等)が分かるようになっている。分析項目の右側の欄には、その項目の評価を「◎：ほぼ確実に見られた・できた」「○：その様子は見られた・できた」

「△：芽生えがみられる又は少しできた」「×：できない」「？：分からない」の5段階で記入できるようになっている。判断に迷う場合には、分析項目に対応して補足コメントを書く欄も設けてあり、教員間で共有し、目標や授業内容の改善につなげることができるようになっている。この活動分析表を活用することにより、変化の少ない重度・重複障害のある子供に、きめ細かい分析と共通した指標を用いることができ、児童・生徒の変容につながるとしている。活動分析表を活用してきめ細かい分析を行うことで、教師が子供の微細な反応を見逃さずに気付くことができたり、子供が目標を確実にできるようになった場合に次に目指す姿を意識して支援を改善していったりすることにつながり、教職員間の共通理解や組織的な取組みをより効果的に行うことが期待できる。加えて、活動分析表の項目に記号（◎、△、×等）で記入する形式は、少ない負担で授業記録を付けることができるため、教職員間で共有して指導の改善につなげることや、子供の実態を把握するための記録として残すことが比較的簡単に可能になり、指導と評価の一体化につなげることも期待できる。

活動分析表の作成にあたっては、学習指導要領に基づいて授業の教育課程上の位置づけを確認後、教科の見方・考え方を踏まえ、年間目標、題材目標を再検討した。また、様式については、授業検討会で検討した。検討会の中で、重度・重複障害のある子供については、「エピソードが集積していくことに意味がある」とベテラン教員からの指摘があった。その理由として、特に重度・重複障害のある子供はすぐに目標を達成して次の目標を目指せるとは限らず、体調等様々な要因も含めて、どのような場面でどのような支援によって、どのような様子が見られたかの記録を蓄積することで、効果的な環境や支援方法が分かるようになることと、その効果的な環境や支援方法を活かしながら徐々に支援方法を発展させていくことにより、子供が理解して活動できる頻度が増えていき、目標達成につながりやすくなることが挙げられた。これらのことは、下山（2022）、菅野（2020）が、児童生徒が何をどこまで理解しているのかなどについて客観的に把握しづらいために各教科等の指導内容の取り扱いや評価の方法に留意する必要がある、一つの内容を扱った後に次にステップアップさせた内容に進めるという形で系統的に積み上げて指導・評価していくことが難しいと指摘していることや、先述した田中（2023）の重度・重複障害児に関する「学習の成立」とも一致している。一方、エピソードを記録することについては、経験があり、子供の発達に関する知識をもった教員であれば、的確に記録できるが、経験の浅い教員にとっては記録すべき内容を絞ることが難しく、的を射ない長文の記録になってしまったり、記録に時間がかかり負担感につながったりすることも考えられる。そこで、活動分析表とエピソード記録を併用できる形とすることにした。エピソード記録を個人で集積し振り返りやすくすることや記録を効率的に行うこと、個人の目標を明確に意識して指導や振り返りが行えるようにすることを考慮して、一人一枚の用紙になるように活動分析表の様式を変更した（図4）。



みる・きく・はなす(乳児期前半グループ)「わたしのかさはそらのいろ」活動分析表

名前[ ]

[単元目標]

知識・技能	・注目してパネル人形に興味を持ったり、近くの教師からの話しかけに関心を向けたりしながら読み聞かせを聞くことができる。
思考・判断・表現力等	・次の場面を期待しながら読み聞かせを聞いたり、教師からの問いかけに注目して応じたりすることができる。
学びに向かう力・人間性等	・お話遊びの場面で、教師と一緒に「いれて」を表現しようとしたり、教師から尋ねられた時に表情や体の動き、発声等で繰り返しやりたい気持ちを伝えたりすることができる。

[個人目標]

知識・技能	・動物の鳴き声を聞いたり、動物のぬいぐるみに触ったりする等して、読み聞かせに関心を向けることができる。
思考・判断・表現力等	・お話遊びの場面で、隣の教師から言葉をかけられた時に表情や身体の動きで応えることができる。
学びに向かう力・人間性等	・遊んだ直後に隣の教師から問いかけられると、表情や身体の動きで応え、繰り返しやりたい気持ちを表すことができる。

【◎：確実にできた・みられた、○：できた・みられた、△：芽生えがみられる・少しできた、×：できなかった、?：分からない】

観点	場面	分析項目	1	2	3	4	5	6	日付	自由記述
			／	／	／	／	／	／		
主	読み聞かせを聞く。	授業が始まったこと(みるきくの歌)に気付き、表情や視線の動き等に変化がある。								
知・技		動物のぬいぐるみに触ったことに気付き、眼球や視線、表情に変化等がある。								
知・技		傘を提示されたときに、明音の変化に気付き、眼球や視線、表情に変化等がある。								
知・技		近くの教師からの話しかけに関心を向け、動きを止めたり、表情を変えたりすることができる。								
知・技		提示された動物のパネル人形に注目することができる。								
知・技		提示された動物のパネル人形を監視することができる。								
知・技		動物の鳴き声に気付き、眼球や視線、表情に変化等がある。								
思・判・表		動物が出てくることを期待して、出てくるところに注目することができる。								
思・判・表		期待したり通りに動物が出てきたときや期待と違ったりしたときに、感じた気持ちを表現することができる。								
思・判・表		期待したり通りに動物が出てきたときや期待と違ったりしたときに、感じた気持ちを近くの教師に伝えることができる。								
思・判・表	お話遊びをする。	近くの教師の身体を通した関わりをしながら「やりたい人?」尋ねたときに、目や口を動かしたり、手を挙がりして応えることができる。								
思・判・表		近くの教師の「やりたい人?」という言葉かけをしたときに、目や口を動かしたり、手を挙がりして応えることができる。								
思・判・表		主指導者が「やりたい人?」と尋ねたときに、表情や身体の動き等で応えることができる。								
思・判・表		主指導者が「やりたい人?」と尋ねたときに、発声で応えることができる。								
思・判・表		主指導者が「やりたい人?」と尋ねたときに、表情や身体の動き等で相手を意識して伝えることができる。								
主		遊んだ直後に尋ねられると、表情や身体の動き等で繰り返しやりたい気持ちを表すことができる。								
主		手を動かしたり、声を出したりして、教師と一緒に「いれて」を表現することができる。								
主		くるくる遊びをすることを期待して、手を動かしたり、声を出したりして、「いれて」を表現することができる。								

図4 変更後の活動分析表の様式

この活動分析表は、作成すること自体が目的ではなく、指導を繰り返す中でその都度検討・修正をして、内容を更新しながら活用することが必要である。活動分析表の効果的な活用により、教員間の共通理解のもと、連携して一貫した指導が可能になり、子供の能動的な活動を促すことにより効果的な教員のかかわりにつなげていくことができるのではないかと考える。



## V 実践の成果と今後の課題

今回の実践では、野崎ら(2022)が示す「単元づくりのプロセス」に基づいて授業づくりを行うことで、改めて学習指導要領に示されている各教科で育成を目指す資質・能力や教科の見方・考え方をおさえることを出発点とした。教科として育成を目指す資質・能力を明確にし、その資質・能力が重度・重複障害のある子供にとって具体的にどのような姿になるのかについて指導に当たる教員全員で共有することができたことは成果であるといえよう。

今後は、作成した活動分析表を用いた授業づくりを行い、その効果を検証する予定である。授業づくりは、小学部の「みる・きく・はなす」と「うんどう」、中学部の「国語・数学」の授業で行う。活動分析表については、授業の教育課程上の位置づけを確認後、教科の見方・考え方を踏まえて年間目標、題材目標を再検討して主指導者と筆者が中心になって作成し、主に授業後の記録として活用する。その後、活用した教員のうち、経験年数の違う3人を対象にインタビュー調査を行い、その様式や内容の適切さ、有用性等について検証する。検証を通じて、障害が重度で重複しているために実態を客観的に把握しづらいことや成長のスピードが緩やかで変化が少ないために系統的に積み上げた指導が難しいこと、学習指導要領に定められた各教科の目標や内容から子供一人一人の具体的な姿を指導する教師が導きださなければならないこと等、重度・重複障害のある子供の指導の困難さを軽減し、重度・重複障害のある子供の教科指導を行う際のより効果的な指導の在り方が明らかになるのではないかと考える。

## 引用文献

- 1 菅野和彦「障害の重い子供における教科の授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247, p4-9, 2020
- 2 下山直人「社会に参加する力を育む単元開発 障害の重い子供のための各教科の授業づくり」下山直人監修筑波大学附属桐が丘特別支援学校編著, ジェアース教育新社, p 13, 2022
- 3 大崎博史「特別支援学校における障害の重複した子供一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 - 現状の把握と課題の検討 - 」『独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 平成 21 年度～22 年度 研究成果報告書』, 2011
- 4 小澤至賢「令和元年度～2 年度研究班(重複班)活動による調査 重複障害のある子供の教育に関する調査報告書」独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所, 2021
- 5 岡山県教育委員会「第 3 次岡山県特別支援教育推進プラン」, 2018
- 6 文部科学省「重複障害者等の教育課程の取扱いの改善・充実の方向性(案)」『教育課程部会特別支援教育部会(第 7 回)資料 4-2』2016
- 7 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園部・小学部・中学部)」p21-22, 2018
- 8 香川邦生「分かりやすい『自立活動』領域の捉え方と実践-個々の実態に応じた行動要素の活用」教育出版, p 21, 2015
- 9 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)」

- 部)」p21, 2018
- 10 文部科学省「知的障害のある児童生徒のための各教科に関連する資料」『教育課程部会特別教育支援部会(第6回)資料5』, 2016
  - 11 同2 p 27-28
  - 12 下山直人「肢体不自由のある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の取扱いと授業づくり」, 『肢体不自由教育』No.244, p 10-15, 2020
  - 13 筑波大学附属桐が丘特別支援学校「知的障害を伴う肢体不自由児の各教科等の指導に関する調査の結果について(報告)」2022
  - 14 長島由香・船橋篤彦「重度重複障害のある児童生徒への指導目標の設定と評価に関する実態調査」『特別支援教育実践センター研究紀要』第17号, 53-63, 2019
  - 15 野崎美咲・成田美恵子, 榊田和美, 佐々木高一「<学校研究2>知的障害を伴う子供の教科指導」『筑波大学附属桐が丘支援学校研究紀要』57巻, p47-64, 2022
  - 16 樋口和彦「学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望」『特殊教育学研究』56, (1)p33-46, 2018
  - 17 田中克人「職人技に学ぶ知的障害のある子が確実に伸びる指導: 本当におすすめ特別支援学校の指導理論」, ジアース教育新社, 2022
  - 18 樋口和彦「学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望」特殊教育学研究, 56, (1)p33-46, 2018
  - 19 田中克人「重度・重複障害児に関わる学習の在り方について—『学習の成立』と『的確な実態把握』をどのように行うのか—」『子供学論集』9, p15-24, 2023
  - 20 宮島信行「障害の重い子どもの授業づくり Part 7 絵本を活用した魅力ある授業づくり」編著飯野順子, ジアース教育新社, P32-51, 2016

---

Teaching each Subject for the Children with Severe and Multiple Disabilities.

FUJITA Noriko \*1, MIYAZAKI Yoshio \*2,

The purpose of this report is to clarify the current status and issues in the education of children with severe and multiple disabilities by organizing the actual conditions and issues in the setting of instructional content and learning evaluation for children with severe and multiple disabilities, as well as the ideal form of instruction in each subject area. Furthermore, a questionnaire survey was conducted on the actual situation and difficulties in teaching each subject to the guidance teachers at schools for special needs education to which the author belongs and at nine of the A prefectural schools for the intellectual disability and schools for the physical disability in order to specifically grasp the problems in teaching each subject to children enrolled in the curriculum that mainly

consists of self-reliance activities. The results of the survey suggested the necessity of grasping the actual situation, setting appropriate goals, and systematically implementing evaluation according to perspectives. Therefore, we organized the process and ideas of class creation from goal setting to evaluation, and created an activity analysis chart to enable systematic efforts based on a common understanding.

Keywords: Severe multiple disabilities, Teaching of Each Subject,  
Curriculum focused on Self-reliance Activities

\*1 Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University

\*2 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

タンデム学習を支援する日本語教材の開発  
—タスク・タイプに着目して—

末繁 美和

Development of Japanese Language Materials to Support Tandem Learning:  
Focus on Task Types

SUESHIGE Miwa

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

原 著

## タンデム学習を支援する日本語教材の開発

—タスク・タイプに着目して—

末繁 美和※1

本稿では、日本人学生および留学生間のタンデム学習用の日本語教材の開発および教材を用いた実践について報告する。言語教師ではない母語話者同士の自律的な文化および言語の学び合いを支援するため、「意味」に焦点が当たるタスクベースの中級入門レベルの教材開発を行った。具体的には、(1) 情報交換タスク、(2) 比較・分析タスク、(3) 協同タスクの順に配列し、認知的負荷や意味交渉の量が段階的に増える構成とした。開発した教材を用いたタンデム学習の実践において、参加者から教材の構成やトピックに関し高い評価が得られた。一方で、タスク遂行中のやり取りを分析したところ、難易度が高い協同タスクにおいて、留学生の理解度が低く、意思決定のプロセスへの関与が不十分な事例が観察された。

キーワード：タンデム，教材開発，自律学習，タスク，視点表現

※1 岡山大学教育推進機構

## I はじめに

タンデムとは、母語が異なる二人がペアになり、互いの言語や文化を学び合う学習形態を指す。近年、オンラインでの言語学習が盛んに行われており、Skypeなどのビデオ通話を使用して、遠隔で学習者同士が協働作業や異文化交流を行うテレコラボレーション(telecollaboration)やE-tandemが注目されている。このような手法を用いることで、いつでもどこでも母語話者と目標言語を用いて交流できるため、教室外での自律学習を促し、目標言語の使用機会を増やすことが可能となる。しかしながら、タンデムは言語教師ではない者同士が行うため、学習者の誤りに対して適切なフィードバックが出せないことや、母語であっても言語に関する質問に答えることが難しいという問題があることが指摘されている(Akiyama 2014, 末繁 2017)。言語教師と学習者間での使用を目的としたオンラインレッスン用の言語学習教材は多数存在するが、このような言語教師ではない母語話者と学習者間のやり取りや、言語学習における困難をサポートする日本語教材についてはほとんど制作されていないという現状がある。そこで、本稿では、タンデムを円滑に進めるための日本語教材の開発および教材を用いた実践の報告を行う。



## II 先行研究

### 1 タンデムとは

タンデムは、「互恵性」と「学習者オートノミー」という二つの原則に基づいて行われる (Little & Brammerts, 1996)。「互恵性」とはパートナーが互いにそれぞれの目標を達成し、言語学習の成果を上げるために助け合う関係を指し、「学習者オートノミー」とは、自分自身の学習に責任を持ち管理することである (脇坂, 2013)。オートノミーに関して、オレック (2011) は2つの状態があると指摘している。状態1では教師が用意した教育プログラムにおける目標やリソース等の選択に学習者が関与し、その意思決定を徐々に増やすことを目指す。一方、状態2では、学習に関する意思決定を自ら行い、完全な自己主導学習へと発達していく。後者の発達のためには、学習者トレーニングや教師トレーニング、適切なリソースの提供が必要であることが指摘されている。守屋 (2019) は、学習者は最初からオートノマスに振る舞えるわけではなく、そうなるためには外部からの支援が必要であると述べており、オートノミーの発達を促す支援が重要であると言える。守屋 (2019) が提案する支援内容を表1に示す。

表1 E タンデム支援の内容とその支援案 (守屋 2019:293)

		学習者の必要項目	支援内容案
学習者オートノミー	学習者トレーニング	目標設定	段階的な目標設定 (選択的目標設定から記述による目標設定へ)
		適切なリソースの選択	設定した目標から可能性のある項目を自動的に選び出す
		学習シナリオの組み立て	自動的に選び出す
		上達度の評価	ループリック・ポートフォリオによる評価
		プログラムのマネジメント能力	カレンダー・リマインド機能
	リソース	適切なリソースの提供	インターネット上における提供
互恵性	母語話者側	言語の使い方の説明	コンテンツによる
		一般的な言語への敏感さ	
	学習者側	学習者への訂正フィードバック	訂正フィードバック方法の提示、パートナーのエラー記録、タスクにおける訂正フィードバックの誘導等
	学習者側	学習ストラテジーの習得	トレーニング実施
相互作用	E タンデムの方法等に関する相互作用的なメタ学習	学習記録の作成支援	

表1の支援内容の中で、何をどこまでどのように学習するのかといった学習目標・学習シナリオや、その学習に対してどのようなフィードバックを与えるのかといった母語話者側の支援内容を教材に組み込むことで、広範囲に渡って

サポートを行うことが可能であると考え。そのため、表1の支援内容の中の「適切なリソースの提供」に本実践では着目することとした。

## 2 タンデムにおけるタスク・タイプ

本節では、これまでのタンデムの実践において、どのようなリソースやデザインが用いられていたかについて概観する。O' Dowd & Waire (2009) は、40以上のテレコラボレーションに関する文献を分析し、12のタスク・タイプと3つの主要カテゴリーに分類を行った。主要カテゴリーは、(1) 情報交換タスク (information exchange tasks), (2) 比較・分析タスク (comparison and analysis tasks), (3) 協同タスク (collaborative tasks) の3つである。<sup>(1)</sup>

まず、情報交換タスクは、学習者が自身の経歴・学校・町・自国の文化などについて、パートナーに情報を提供するものである。対話者の間で(文化的、言語的な)意味交渉がほとんど行われなため、モノログに近いが、エスノグラフィック・インタビュー形式である場合は、文化的感受性や異文化間スキルが必要とされる。次に、比較・分析タスクは、学習者が情報を交換するだけでなく、両文化の文化的産物(本、調査、映画、新聞記事など)の比較や批判的分析を行う必要があるため、より要求が高くなる。文化もしくは言語形式(或いは両者)に焦点を当てたタスクがあり、2つの文化の類似点や相違点を確認するために対話することが求められる。最後に、協同タスクでは、学習者は情報を交換したり比較したりするだけでなく、協同で成果物や結論を出すことが求められる。学習者が最終的な成果物について合意に達しようと努力するため、言語的・文化的レベルの両方において、かなりの量の意味交渉が行われることが指摘されている。

また、上記の3つの異なる段階を踏んで交流を行う例が多く、(1)(2)(3)の順番で実施されることが報告されている。まず、情報交換タスクにより、自分自身や自国の紹介を行うことで、初対面の者同士が互いを理解することが可能になる。続いて、自国文化とパートナーの国の文化を比較する比較・分析タスクを行い、最終段階の協同タスクで、相互作用や協同作業を反映した成果物を作るために、集中的な交渉を行うという手順である。一つのトピックに関して複数のタスクを実施する場合には、認知的に負担の小さい活動から、認知的負担の大きい活動へとタスクを配列することが提案されており (Willis & Willis, 2007), その観点からも上記の手順で行うことが望ましいと言える。

以上を踏まえると、互いの文化について意見交換が可能なトピックで、(1)から(3)の順序でタスクを配列することにより、段階的に意味交渉の量を増やすことが可能になり、効果的にタンデムを進めることができると考える。また、タスクを達成するために意味交渉を行い、必要に応じてフィードバックを行うなど、言語形式にも焦点を当てることで、言語習得についても促進されることが考えられている。したがって、「意味」に焦点が当たるタスクをベースとした教材を作成することで、言語教師ではない母語話者に、明示的な文法説明ばかりを求めることがなくなり、運用の中で言語習得を促進できると言える。

### Ⅲ 教材開発および実践の概要

#### 1 タンデムを支援する教材の開発

0' Dowd & Waire (2009) が挙げる主要カテゴリーである (1) 情報交換タスク (information exchange tasks), (2) 比較・分析タスク (comparison and analysis tasks), (3) 協同タスク (collaborative tasks) からなるタンデム学習用の教材の作成を行った。教材のレベルは、中級入門レベルとした。日本語教育では、初級で導入される文法項目の数が多く、教室内での言語学習のみでそれらが運用できるレベルに達することが難しい現状がある。そこで、タンデムにより、その運用力を向上させ、中級へスムーズに移行できることを目指した中級への橋渡し教材が必要であると考え、開発を行った。特に、初級文法項目のうち、習得が難しいとされる視点表現 (移動表現, 授受表現, 受身表現, 使役表現など) を対象とし、それらを使用しやすいトピックとタスクの選定を行った。また、トピックの選定にあたり、互いの国の文化に関する交流が生じやすいもの、複数の意見や立場があり議論しやすいものを選んだ。具体的には、コンビニ、マスク、SNS、カタカナ語の4つを対象とした。日本人学生と留学生間の各言語それぞれ 30 分程度のタンデム学習に使用する日本語教材の構成・内容を表 2 に示す。

表 2 日本語教材の構成・内容

項目	所要時間	タスクの種類	日本人学生用教材	留学生用教材
①ウォームアップ	1~2分		トピックに関する背景知識を活性化する質問2つに答える。	
②読みましょう	5分		トピックに関する日本人の意見を読む。	トピックに関する留学生の意見を読む。
③話しましょう	10分	情報交換タスク	読んだ内容を3~4文程度で伝える。	
④リストアップしましょう	5分	比較・分析タスク	トピックに関するメリット・デメリットを2人で4つずつ挙げる。	
⑤考えましょう	10分	協同タスク	トピックに関する課題に関し、2人で協力・相談し、意思決定を行う。	

教材は、5つのパートからなる。まず、「①ウォームアップ」において、トピックに関する背景知識や既存知識を活性化させるための簡単な質問を2つ設定した。続いて、「②読みましょう」で読む400字程度の文章については、ターゲットの文法項目を入れ、N3以下の語彙を中心とした読み物を作成した。日本人学生には日本人の視点、学習者には留学生の視点から書かれた意見文 (インタ

ビューへの回答)を読ませる形式にした。それぞれが異なる情報を持っており、次のタスク「③話しましょう」ではお互いの情報が必要になるため、相手の持っている情報を正確に得る必要性が出てくる。そして、「④リストアップ」では、読み物から得た情報やお互いの国の事情を踏まえ、利点および問題点について、リストアップし、比較・分析を行う。最後の「⑤考えましょう」では、「コンビニ」の教材を例にとると、「リストアップ」で出した意見に基づき、オーナーという立場で、24時間営業をするか否かを2人で相談し決定する。短時間で多くのやり取りが起るよう、2人の間での合意形成が必要な意思決定タスクおよび問題解決タスクを採用した。トピックごとのタスクの詳細は表3を参照されたい。

表3 教材のトピックおよびタスクの内容

項目	コンビニ	マスク	SNS	カタカナ語
①	よく行くコンビニや、そこで何をするかについて話す。	マスクをするかどうかや日本人がマスクをする理由について話す。	どの SNS をよく使うかや SNS への投稿について話す。	カタカナ語の例や意味について話す。
②	コンビニの24時間営業に賛成/反対の意見文を読む。	マスクをする人/しない人の意見文を読む。	SNS に自分の写真を投稿することに賛成/反対の意見文を読む。	カタカナ語に関する意見文を読む。
③	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。
④	24時間営業のメリット・デメリットを4つずつ挙げる。	マスクをすることのメリット・デメリットを4つずつ挙げる。	SNS への写真投稿のメリット・デメリットを4つずつ挙げる。	カタカナ語のメリット・デメリットを4つずつ挙げる。
⑤	コンビニのオーナーという立場で24時間営業をするか否か決める。	マスクをするべきかどうか迷う状況設定を提示し、どちらを選択するか相談して決める。	SNS に関し2つの異なる立場の友人両者に配慮した投稿内容を相談して作成する。	カフェのオーナーという立場で新しい店のカタカナの店名を相談して決める。

## 2 実践の概要

開発した教材により、タンデム学習が効果的に進められるのか否かについて

観察を行うため、タンデム学習を実施し、分析を行った。実践の流れを図1に示す。日本人学生2名（以下、JS）と国内の大学で学ぶ初級修了レベルの日本語学習者（以下、JL）2名（SPOT ver.Bの平均スコア46.5点<sup>(2)</sup>）をマッチングし、2020年1月から3月にかけて、ペアで1回1時間程度のタンデムを合計5回実施した。留学生の母語は、それぞれ中国語、韓国語であった。図1に示す通り、1回につき1トピック、合計4回のタンデム学習を週1回のペースで行うよう計画していたが、1回のタンデムで教材が終了しなかった回があり、結果的に何れのペアも5回タンデム学習を行った。タンデムの形態については、参加者が現実的に実施が可能な方法を選択させたところ、2ペア全10回のタンデムの内訳が、対面のタンデム9回、Eタンデム（オンライン）1回であった。

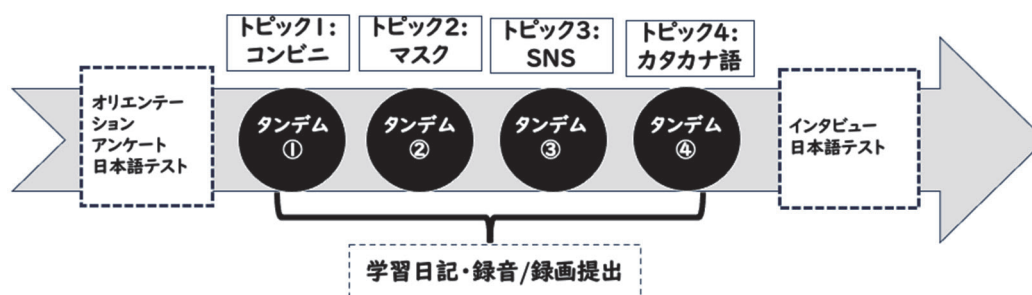


図1 実践の流れ

タンデム開始前にオリエンテーションを開催し、タンデム学習の進め方やスケジュール等を説明し、訂正フィードバックの練習を行った。タスクにおける意味交渉の中で、言語形式に注意を向け言語習得を促す目的で訂正フィードバックの種類や例を紹介し、可能な範囲で使用するように指示した。1回のタンデム学習の流れは、脇坂（2012）に倣い、図2に示す手順で行うよう説明を行った。具体的には、5分程度で前回の学習について振り返り、30分ずつ互いの言語について学び合い、最後に5分程度次回の学習計画を行うという流れである。

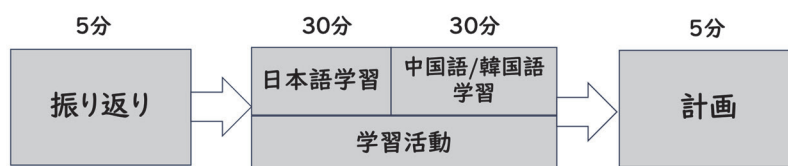


図2 1回のタンデム学習（脇坂（2012：79）を参考に筆者作成）

日本語学習パートでは、筆者が開発した教材を提供し、日本人学生の中国語・韓国語学習パートに関しては、日本人学生が学びたい教材や留学生がパートナーのために準備した教材を使用した。JLに対しては、視点表現の習得状況を把握するため、タンデム学習前と後に、筆記による文法テストと、視点表現が出現しやすいトピックに関する口頭でのナラティブのテストを行った。また、JSおよびJLに事後インタビューを行い、タンデム学習や教材に対するフィード



バックを得た。更に、毎回のタンデム学習後に提出される学習日記および録音データにより、タンデム中のやり取りや学習状況について分析を行った。

#### IV 実践におけるフィードバックと考察

##### 1 学習日記およびインタビューに基づく考察

まず、タンデム学習後に毎回提出された JS および JL の学習日記ならびにタンデム終了後に行ったインタビューを基に、参加者が教材をどのように受け止めていたのかについて考察を行う。

JS および JL の 4 つの教材に対する 5 段階評価の平均値は 4.5 点であり、全体的に評価が高かった。JS からは、前述の評価の理由として、「内容が現代日本社会を適切な形で反映しており、語学のみならず文化の勉強にもなると思ったから」「一つの問題から話が広がり、韓国の文化も知ることができたため」「読む練習や正しい発音を覚えたりするには非常に良い教材だと思う。」等の記述が見られ、JL については、「考えさせられるテーマだった」「非常に効率的」「楽しい」等の記述が観察された。発展性のある身近なトピックにより、互いの文化への認識が深められたことや、ある程度まとまりのある意見文を読み、そのモデルを参考に話す練習ができること等、教材の流れに沿って進めることで言語学習を効率的に進められることが、教材が好意的に受け止められた理由であると考えられる。

一方で、JS からは「前回と同じく、タスクがやりにくい。最初、JL があまり理解できていないように感じた。」「提示された問いに対する答えに関しては違和感が残る。問いが求めている回答内容を読み取ることができていないのかもしれない。(例えば、長文の内容を 4~5 文で簡潔に伝えるというものなどなかなか指摘しづらく、いまだにしっかりとこのことを伝えることができていない。難しい。)」等の教材の指示の理解しにくさを指摘するコメントが見られた。教材の指示の理解を助けるため、補助資料として教材の中国語および韓国語訳についても提供し、必要に応じて参照するよう指示していたが、使用されていなかった。効果的に活用できるよう具体的な使用方法の提示が必要であったことが課題として挙げられる。

インタビューにおいても、教材にある指示にどこまで忠実に従うべきかや、読んだ内容に関する要約やタスクの際に、JL がずれた内容を話していた場合にどこまで訂正すべきかに迷うといったコメントが観察された。このことから、教材の位置付けについての参加者への事前説明が不十分であり、状況に応じて教材の内容についてどこまでアレンジが可能であることを示しておく必要があったと言える。

また、「④リストアップ」においてアイデアを出すのが難しいことや、「⑤考えましょう」の協同タスクにおける結論に至るまでの話し合いが難しく、JS が仕切ってしまったというコメントもあり、認知的に負担の大きいタスクになるにつれ、JL がタスクの指示を正しく理解し、JS と同等のエンゲージメントを維持することが難しいことが窺える。そこで、次節では、比較・分析タスクと協同

タスクに焦点を当て、タンデム中のやり取りの分析を通して、JS および JL がどのようにタスクを遂行していたのか、タスク遂行中のパフォーマンスについて考察を行う。

## 2 タンデム中のやり取りに関する分析および考察

2 ペア合計 10 回のタンデムの録音の文字起こしデータを対象に、タンデム遂行中のやり取りについて分析を行った。まず、比較・分析タスクに関して、メリット・デメリットのリストアップに困難を感じていた JS-A と JL-A のやり取りを以下に示す。

(1) JS-A と JL-A の「コンビニ」教材における「比較・分析タスク」の例

JS-A: うーん、24 時間営業のメリット<沈黙>うーん、あつ、えーっと、夜遅くにバイトがおわつ、あ、でも、これと一緒にだな、好きな時に買い物ける。

JL-A: あー、大丈夫大丈夫。

JS-A: 学校が終わってから (うん)、買い物ができる。

JL-A: うーんうん、オッケー。

<中略>

JL-A: で、デメリット…。

<中略>

JS-A: うーん、例は、アルバイトの人が、夜、遅くまで (うんうんうん)、働かされます、うん。

JL-A: <沈黙>夜遅くまで (うん)、はたら、働く、働くから (うん)、働くから (うん)、ちょっと危ない?

JS-A: うん、例えば?

JL-A: 例えば、よっ、酔っぱらってる人? (<笑い>), 酔っぱらって人?

JS-A: 酔っぱらった人。

<中略>

JL-A: ちょっと、ちょっと、夜遅くの時には (うん)、ちょっと、変な人が (うん)、ちょっと、あるかもしれません。

(1) では、コンビニの 24 時間営業のメリットをリストアップする際に、教材に記載してある例と同様のメリットしか思いつかなかった JS-A に対し、JL-A が「大丈夫大丈夫」と JS-A の発言を肯定したことで、例を少し発展させた JS-A 自身の意見を引き出すことができている。また、JS-A が、教材に記載されているデメリットの例を読み上げた後に、アイデアがない JS-A に代わり、JL-A が「夜遅くまで働くから、ちょっと危ない?」と例に関連するデメリットを挙げている。ただ、根拠となる情報が不足しているため、JS-A が「例えば?」と詳細な説明を促し、JL-A の日本語力が不足している部分を補いながら、「危ない」という点に関する具体的な状況説明を引き出している。本実践で使用した

教材における「比較・分析タスク」では、日本語のアウトプットとしては、メリット・デメリットの列挙にとどめたため、比較・分析の過程を産出することまでは求められない。したがって、アウトプットする日本語自体の難易度がそれほど高くないこともあり、日本語能力に関わらず、アイデアを思いついた参加者がやり取りをリードしていた印象を受けた。そのため、(1)に見られるように、JL-Aがアイデアを提示し、JS-Aが日本語の修正や表現・内容の精緻化をサポートし、相互に足りない部分を補い合いながらタスクを遂行する例が多く観察された。

次に、協同タスクにおいてタスクの指示に関する理解に問題があったJL-Bと、意思決定のプロセスに困難を感じていたJS-Bのやり取りを(2)に示す。

(2) JS-BとJL-Bの「カタカナ語」教材における「協同タスク」の例

JL-B: タスク, タスク, で, ##<sup>(3)</sup>, 2人で相談して, 新しい店の名前を決めてください。

<中略>

JL-B: コーヒーの生産地ー, ##, カタカナ, 自分の, えー, 得意, え, いちばん, 一番, 得意な(うん), あー。

JS-B: うーん, うん, なるほどなるほどなるほど。

<中略>

JL-B: パナマと, け, ケニア?

<中略>

JS-B: えー, それで, 今までと違う, 新しいスタイルの店。

<中略>

JL-B: <笑い>はは, え, どうしますか?

JS-B: スタイリッシュでしょー?かっこよくて。

<中略>

JS-B: 民族的な感じと, コーヒーパプアっていう字を, 英語にしたら, 外国人も来やすいかな<笑い>。

JL-B: うーん。

JS-B: <笑い>っていう理由, で。これでいいや。

(2)のやり取りでは、JL-Bが、「コーヒーの生産地名を店名にしてはどうか」というアイデアを提案し、JS-Bはその提案に興味を示している。しかし、タスクシートに記載されている「店のコンセプトやイメージ(今までと違う新しいスタイルの店・カッコよくてオシャレな店・日本人だけではなく外国人にも来てほしい)」を踏まえた店名にする必要があることから、JS-Bからは「新しいスタイルの店」「スタイリッシュ」「外国人も来やすい」といった発話が観察され、条件を確認している様子が窺える。一方で、JL-Bは、大まかなタスクの内容(コーヒーショップの店名を決める)しか理解できていない可能性が高く、条件を気にする発話が観察されなかった。また、JS-Bがしきりに時間を気にす

る様子も見受けられたため、日本語学習パートの終了時刻が近づいていることもあり、タスクシートに記入が必要な店の名前とその理由を、最終的に一人で決定しタスクを終了させる様子が観察された。このことから、タスクにおける制約が多い場合、JLが詳細を理解することができず、合意形成や意思決定に関与することができず、JSが主導してJS自身の結論を決定事項として提示しタスクを終了させる傾向があることが分かった。

## V まとめと今後の課題

本稿では、日本人学生および留学生間のタンデム学習用の日本語教材の開発および教材を用いた実践について報告を行った。言語教師ではない母語話者同士のタンデムを支援するため、(1) 情報交換タスク、(2) 比較・分析タスク、(3) 協同タスクの順に配列した「意味」に焦点が当たるタスクベースの中級入門レベルの教材開発を行った。開発した教材を用いたタンデム学習の実践において、参加者から教材の構成やトピックに関し高い評価が得られた一方で、認知的負担の大きい協同タスクについては、JLのエンゲージメントが低い事例が観察され、タスクの指示の理解や、協同タスクにおける意思決定や合意形成への積極的な関与をどのように促すべきかが課題として残された。JLのタスクのエンゲージメントは、トピックに対する知悉度やタスクの難易度、タスクの成果物の提出の有無等、複数の要因に左右されると推察される。そのため、今後は、JLのタスクのエンゲージメントに影響を与える要因についても検討を行い、教材の改善を図りたいと考える。

## 謝辞

本稿は、日本教育工学会 2020 年春季全国大会にて発表した内容に、新規データを加え、大幅に修正・加筆したものです。本実践にご協力下さった日本人学生ならびに留学生の皆様へ、深く感謝いたします。なお、本研究は JSPS 科研費 JP15K16780 の助成を受けたものです。

## 参考・引用文献

- (1) Akiyama, Y. (2014) Review of Issues and Potential Solutions of Japan-US Telecollaboration: From the Program Coordinator's Viewpoint. 『ICU 日本語教育研究』 11, pp. 3-13.
- (2) Little, D., & Brammerts, H. (Eds.). (1996). *A Guide to Language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper, no. 46. Dublin: Trinity College, Center for Language and Communication Studies.
- (3) 守屋 久美子 (2019) 「E タンデムにおける支援システム構築の可能性—先行研究の概観と課題—」『言語・地域文化研究』 25, pp. 281-298.
- (4) O' Dowd, R. & Waire, P. (2009) Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), pp. 173-

188.

- (5) オレック, アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー:単一の教育パラダイムか 2つの教育パラダイムか?」 青木直子・中田賀之(編)『学習者オートノミー:日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, pp.25-50.
- (6) 末繁美和 (2017) 「留学生および日本人学生間の言語交換の実践」『全学教育・学生支援機構教育研究紀要』13, pp.77-86.
- (7) 脇坂真彩子(2012) 「対面式タンデム学習の互惠性が学習者オートノミーを高めるプロセス:日本語学習者と英語学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』24. pp.75-102.
- (8) 脇坂真彩子(2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25. pp.105-135.
- (9) Willis,D.& Willis.J.(2007) Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

## 註

- (1) タスク名の日本語訳は筆者によるものである。
- (2) SPOT (Simple Performance-Oriented Test)は, 筑波大学で開発された日本語能力を測定するテストで, 聴覚呈示される日本語の文を聞きながら, 解答用紙の各文, それぞれ1ヶ所の空欄に平仮名1字を書き込む形式である。本実践の参加者は初級修了レベルであったため, 難易度が低い用紙版(紙媒体)のver.B(60点満点)をレベル判定に用いた。
- (3) 「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese:BTSJ)2019年改訂版」に基づき, 聞き取り不能であった発話には, 推測される拍数に応じて#マークを付した。

---

Development of Japanese Language Materials to Support Tandem Learning:  
Focus on Task Types

SUESHIGE Miwa\*1

This paper reports on the development and practical application of Japanese language teaching materials for tandem learning between Japanese and international students. In order to support autonomous cultural and language learning among Japanese native speakers who are not language teachers, task-based introductory intermediate-level learning materials focusing on meaning were developed. Specifically, the materials were arranged in the following order: (1) information exchange tasks, (2) comparison and analysis tasks, and (3) cooperative tasks, with the cognitive load and the amount of negotiation of meaning increasing step by



step. Participants gave high marks to the structures and topics of these materials in the tandem learning practice. However, analysis of the participant interactions revealed that in the more difficult cooperative task, the level of understanding of the foreign students was low, and they were not fully involved in the decision-making process with their Japanese partner.

Keywords: Tandem learning, development of Japanese language materials, autonomous learning, tasks, perspective expressions

\*1 Institute for Promotion of Education and Campus Life

---

【原 著】

レッジョ・エミリア教育の研究動向と課題

高橋 慧 岡山 万里 高橋 敏之

Trends and Issues in Research on the Reggio Emilia Approach

TAKAHASHI Kei, OKAYAMA Mari, TAKAHASHI Toshiyuki

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## レッジョ・エミリア教育の研究動向と課題

高橋 慧※1 岡山 万里※2 高橋 敏之※3

本論は、レッジョ・エミリア教育に関する研究動向を整理し、実践及び研究上の課題を明らかにするものである。研究の第一段階として日本国内の研究を中心に先行研究を概観した結果、「プロジェクト」「プロジェクト型保育」「創造性と表現活動」にかかわる研究成果が充実していることが判明した。それと同時に、日本の保育理念や保育方法との一致点や相違点も明らかになった。今後は、レッジョ・エミリア教育の根幹と言われる「芸術性」「創造性」「協同性（共同性）」とその理解を学術研究の主題にして、芸術教育や子どもの造形表現を考察した研究成果が待ち望まれる。

キーワード：レッジョ・エミリア教育，プロジェクト，創造性，表現活動，課題

※1 暮らしき作陽大学子ども教育学部

※2 筑紫女学園大学人間科学部

※3 岡山大学学術研究院教育学域

## I レッジョ・エミリア教育と日本の幼児教育

本論は、日本国においては 1990 年代から徐々に紹介されるようになったレッジョ・エミリア教育（以下、原則として「レッジョ教育」と略す）に関する研究動向を整理し、研究及び実践上の課題を明らかにするものである。日本国内におけるレッジョ教育は、受容・導入期を経て、現在は、実践期に入ったと考えられる。同時に、学術研究の主題としても取り上げられ、研究活動は活性化している。本論では、研究の第一段階として日本国内の研究を中心に先行研究を概観する。特に、研究成果の蓄積が多い「プロジェクト」「プロジェクト型保育」「創造性と表現活動」にキーワードを絞り込み、関連する研究成果を検討する。

これ以降の本論の執筆に際し、用語の統一をする。本論における「子ども」とは、引用文を除いて、就学前の 0～6 歳児を意味する。引用文中の鉤括弧は、半角表記とする。

## II レッジョ・エミリア教育に関する研究動向の概要

論文検索サイト CiNii（以下の検索も同様とする）によって、「レッジョ・エミリア」をキーワードに学術研究の動向を見ることにする（検索日：2023 年 11 月 18 日）。タイトルに「レッジョ・エミリア」を入力すると 176 件の文献が該当する。範疇を「論文」に限定して、まず、数量的な視点から見てみると、「レッジョ・エミリア」に関連する「論文」は、149 編が検索できる。過去から現在

に向かって 10 年毎に見て行くと、1991～2000 年… 6 件 (0.6 件/年, 紀要 2 件), 2001～2010 年… 29 件 (2.9 件/年, 紀要 9 件, 学会誌 1 件), 2011～2020 年… 90 件 (9.0 件/年, 紀要 35 件), 2021～2023 年… 24 件 (9.6 件/年のペース, 紀要 12 件, 学会誌 2 件) であり, 近年の急速な増加傾向が見られ, 研究の活性化が確認できる (総計: 紀要 58 件, 学会誌 3 件)。次に, 149 件の論文のタイトルに「レッジョ・エミリア」×「プロジェクト」(×は and を意味する。以下, 同様とする) を入力すると 20 件の文献が該当する。同様に, ×「表現」13 件, ×「カリキュラム」8 件, ×「ドキュメンテーション」7 件, ×「創造性」5 件, ×「芸術教育」5 件, ×「協同性」3 件 (「共同性」0 件), ×「指導法」3 件, ×「アトリエリスタ」3 件, ×「芸術士」2 件, というような内訳である。レッジョ教育の根幹とされている「創造性」と「協同性」(「共同性」) に関する研究が少なく, 意外な印象を受ける。

最も古い文献は, 尾崎春人ほか (1992) 「北イタリア Reggio Emilia 地区の幼児教育の考察」<sup>(1)</sup> であると思われる。これは, 日本保育学会第 45 回大会における「研究発表」である。この研究で尾崎ほか (1992) は, 「報告者 3 名で, R.E 市の二つの幼児学校を訪問したのは 1991 年 6 月であった」と記し, 現地視察の報告をしている。また, その継続研究として尾崎春人ほか (1993) 「北イタリア Reggio Emilia 地区の幼児教育の考察 (二報) —その創立意図, 教育理念をイタリアの幼児教育史と対照する—」<sup>(2)</sup> を発表している。さらに, 尾崎春人・飯村静江・安保貴子の 3 名は, 著者記載順を交替しながら, 尾崎春人ほか (1996) 「「光と影」の教材化と実践 (第一報) —レッジョ・エミリアにおける実践過程の考察—」<sup>(3)</sup>, 飯村静江ほか (1996) 「「光と影」の教材化と実践 (第二報) —造形活動における展開と実践の考察 I—」<sup>(4)</sup>, 安保貴子ほか (1996) 「「光と影」の教材化と実践 (第三報) —造形活動における展開と実践の考察 II—」<sup>(5)</sup> を発表している。これら一連の研究発表は, 本論で後述するが, レッジョ教育のプロジェクトの研究と, そこからヒントを得て実践されたプロジェクト型保育の報告であり, 時代に先駆けた保育者 3 名の先進的な研究成果となっている。

初期の学術論文としては, 2000 年代に入る前後から, 田辺敬子 (1999) 「レッジョ・エミリア市の幼児教育」<sup>(6)</sup>, 二見素雅子 (1999) 「Reggio Emilia 教育—成立期の社会的背景を中心に—」<sup>(7)</sup>, 木下龍太郎 (2000) 「子どもの声と権利に根ざす保育実践—レッジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴—」<sup>(8)</sup> 等の論考, 岡本祐子 (2003) 「子どもの創造的な音楽活動を考える—レッジョ・エミリア・アプローチの視点から—」<sup>(9)</sup> 等の考察, 川村祥子 (2005) 「レッジョ・エミリア市幼児学校の実践について—レッジョ・エミリア市主催研究会及び交流会 “GIORNATA DI STUDIO E SCAMBIO” に参加して—」<sup>(10)</sup> 等の海外レポート, 鳥光美緒子 (2006) 「レッジョ・エミリアの子どもたちはどのようにして測定の言語を学んだのか—象徴的言語を通しての学習の概念をめぐる—考察: 「靴とメートル」プロジェクトのドキュメンテーションをてがかりにして—」<sup>(11)</sup> 等の実践研究を列挙できる。

最近の研究では, 宮崎薫 (2017) 「レッジョ・エミリアの幼児学校における美

的経験と学び」<sup>(12)</sup>、淀澤真帆ほか(2017)「レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通した教育」」<sup>(13)</sup>、高野牧子(2017)「レッジョ・エミリアの幼児教育における身体表現性」<sup>(14)</sup>、高井芳江(2018)「レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れた日本の保育実践の研究—鳥取県・赤碕こども園の実践検討—」<sup>(15)</sup>、等の研究成果を挙げることができる。1980年創刊のミネルヴァ書房が出版する季刊誌『発達(第39巻156号)』(2018)では、「なぜいまレッジョ・エミリアなのか」の特集を組み、12件の記事を掲載している<sup>(16)</sup>。

質の高い学術雑誌として、日本美術教育連合が刊行する『日本美術教育研究論集』には、近年、研究ノートを含めてレッジョ教育関連の文献を見出すことができる。高山理子(2015)「レッジョ・エミリアアプローチから導かれる授業の提案 あつめる・そろえる・ならべる：日本の色と外国の色を感じて」<sup>(17)</sup>、水島ゆめ(2017)「素材論：イタリア、レッジョ・エミリア市の文化的リソースセンターREMIDAのレポートを通して」<sup>(18)</sup>、藤田寿伸(2020)「レッジョ・エミリア市の幼児教育とブルーノ・ムナーリの芸術教育の関係性」<sup>(19)</sup>、森井圭(2021)「レッジョ・エミリア教育を社会的なARTとして考察する」<sup>(20)</sup>等である。

### Ⅲ レッジョ・エミリア教育に関する主な先行研究の概観

ここでは、成果の蓄積が多い研究主題を中心に、範疇を設けて主要論文の内容を吟味しながら、2001年以降の先行研究を概観する。

#### 1 プロジェクト

先行研究を概観して最も多い研究主題は、レッジョ教育のプロジェクトに関するものである。それらは分類すると、[1]レッジョ教育のプロジェクトに示唆を得て、プロジェクト型保育を日本で具体化する保育実践研究、[2]日本国内におけるプロジェクト型保育の実践事例を調査した研究、[3]レッジョ教育におけるプロジェクトそれ自体の理論研究、の3通りに場合分けできる。この後の論述で、それぞれを概観する。

##### (1) プロジェクト型保育の実践研究

「プロジェクト型保育」について名倉一美(2022)は、「現在の日本の「プロジェクト型保育」は、プロジェクト型学習が提唱された戦前のアメリカ新教育の影響を直接受けたというよりも、その理念を背景に諸外国で発展した保育実践、代表的なものとして、イタリアのレッジョ・エミリア市の保育実践などの影響が大きい」と分析した。そして、「プロジェクト型保育」には、「自由保育型(環境構成型)に近いものと、一斉保育型(設定保育型)に近いものがある」ことを解明した<sup>(21)</sup>。これから考察する「プロジェクト型保育」とは、名倉(2022)が分類した「自由保育型」と「一斉保育型」の両者を対象にして、研究者自身又は研究協力者が、レッジョ教育のプロジェクトにヒントを得て立案した保育実践とその実践報告を指し示す。

日本国内において、レッジョ教育のプロジェクトに示唆を得て具体的な保育実践に着手し、それを学術論文に纏めた最も初期のものは、鳥光美緒子ほか



(2001)「レッジョ・エミリア・アプローチに触発された幼年期カリキュラムの開発に関する研究—広島大学附属幼稚園5歳児クラスにおける『木の家』プロジェクトを中心に—」であると思われる。鳥光ほか(2001)は、広島大学附属幼稚園5歳児において「木の家」プロジェクトを実践し、レッジョ教育に誘発された幼児教育カリキュラムを開発した<sup>(22)</sup>。この研究は、鳥光美緒子(2003)「幼稚園の教室にプロジェクト学習を導入することをめぐって—附属園との共同試行2年間の中間報告—」に継続され、鳥光(2003)は、幼稚園教育に「プロジェクトを導入するという企画を立ち上げ」、「木の家」実践から始まり、「霜柱」プロジェクトや「水」・「ウサギ」・「外食」プロジェクトを試行した結果、「プロジェクト活動を、子たちの生活という社会的文脈の中でとらえることの重要性をあらためて感じさせられた」と強調している<sup>(23)</sup>。

プロジェクト型保育の具体的実践の2例目としては、三桝正典(2011)の「幼児期に行う「ヌード(裸体像)デッサン」が引き出す効果について—レッジョ・エミリアアプローチのテーマを通して—」を取り上げることができる。この研究は、「レッジョ・エミリアの指導原理や教育プロジェクトのテーマに沿って…ひろしま美術館での鑑賞及び表現活動の授業を再構成し、「アートの創造的経験」によって幼児の…「創造性」を引き出す…授業実践を行った」結果、園児の作品から「顕著に見られたのが、レッジョ・エミリアの創造性の理念である1.多元的な経験から生じ、既知の事柄を超えて冒険する自由な感覚 2.想像力やファンタジーと親和的な交流の2点である」としている<sup>(24)</sup>。その継続研究として三桝正典(2014)は、「レッジョ・エミリア教育の美的活動における学びの「可視化」」を発表し、「ひろしま美術館という「場」と園児達が一番興味をしめしたピカソの絵(女性の半身像)を用いてその効果の検証を試みる授業実践を行った」結果、「学習過程のモデルの中で一番注目した園児の活動は、「見て感じたことを、一人ひとりが主体的に表現する」という学びである」と考察している<sup>(25)</sup>。さらに三桝正典(2015)は、「レッジョ・エミリア教育の美的活動における学びの「可視化」2」を執筆し、「レッジョ・エミリアの…様式に評価の4観点の視点を加えた「可視化」を試みながらその効果を考察した」結果、「レッジョ・エミリアの教育システムをベースに美術館という場所で一つの共通の作品を見て、同じ画像を起点に続き絵を描く美的活動は、作品を通して見ても学びがより創造性を広げた「可視化」となった」と説明している<sup>(26)</sup>。

実践の3例目として松久公嗣(2021)は、「Reggio Emilia Approachを導入した造形活動の実践的検証」において、「プロジェクト保育…を導入した造形活動について、…導入に係る課題を抽出し、園や保育者等の特徴や個性に即した展開の可能性を考察」し、「10の色水の活動」の保育実践を報告している。そして、アトリエリスタの「Vea Vecchi氏への取材で得た知見を基に、継続的に機能するモデルの構築を目指す実践を通して、チーム保育のあり方やアトリエリスタの役割が重要であることが確認できた」と述べている<sup>(27)</sup>。

これらの研究成果は、所謂「レッジョ・インスパイアード(Reggio-inspired)」等の用語で表記される、レッジョ教育に着想(inspiration)を得た保育方法を採

用して実践されたものである。先ず、鳥光ほか（2001）と鳥光（2003）の研究は、広島大学附属幼稚園との共同研究によって、保育実践とデータ収集をした点で特異な研究と言える。国立大学附属幼稚園が、研究の独自性に対する批判を恐れず、レジャョ教育に誘発された幼児教育カリキュラムの開発と実践に踏み切った挑戦意欲を評価すべきであろう。鳥光（2003）は、プロジェクト活動を子どもの「生活という社会的文脈の中でとらえることの重要性」を指摘しているが、レジャョ教育のプロジェクトが、幼児学校や家庭における日々の生活の中の出来事、関心、体験、着想、問題、疑問等を契機に実践されることと一致している。次に、三桝（2011・2014・2015）の研究は、著者と美術館との連携によって、美術館の館内で保育施設の園児を対象に、実際に鑑賞と表現の活動をしている点で注目される。三桝（2011・2014）の「多元的な経験から生じ、既知の事柄を超えて冒険する自由な感覚」「想像力やファンタジーと親和的な交流」「見て感じたことを一人ひとりが主体的に表現する」等の言説は、レジャョ教育の理念に裏打ちされたものであるが、日本の保育でも、これまで重要視されてきたものであることを再確認できる。最後に、松久（2021）の研究は、連携する保育施設での2年間の造形活動「10の色水の活動」の報告であるが、プロジェクトに不可欠なものとして、「チーム保育とアトリエリスタの役割の重要性」を述べている点が、日本の保育でプロジェクトを導入する際の留意点であると言える。日本の保育で、複数担任制に加えアトリエリスタを配置できるかどうかは、保育施設の運営・経営上の難しい問題であり、今後も議論の対象となるだろう。

## （2）プロジェクト型保育の実践事例の調査研究

日本国内におけるプロジェクト型保育の実践事例を調査した研究を俯瞰する。第1に、吉村壮明（2020）は、「プロジェクト型教育としてのレジャョ・アプローチ回想ノート」を執筆し、レジャョ教育を採用した国内の保育施設をWebサイトで調査して、「2020年1月に調べたところ全国で保育・幼稚園14園」という結果を得ている。そしてレジャョ教育が「日本の保育・幼児教育でもう少し根を張っていてもいいのではないか」と述べ、十分に普及し得ない背景要因を「この運動が持つ徹底した「こども主体」の「プロジェクト性」故に根付きにくい一因がある」と見解を述べている<sup>(28)</sup>。

第2に、鹿戸一範ほか（2022）は、「日本の保育現場に生かすレジャョ・エミリアの幼児教育アプローチプロジェクトの実践から一」を主題に、「M市保育所において「プロジェクト」を実践した公立保育士にインタビューを行った」結果、「プロジェクトの意義」として、「子どもが自分で表現、意見を出せるようになり、対話による認め合いができるようになったこと、そしてその結果クラス全体で協同的に活動を行う子どもの姿も多く見られた」と報告している<sup>(29)</sup>。この研究の継続として、鹿戸一範ほか（2023）は、「日本の保育現場に生かすレジャョ・エミリアの幼児教育アプローチプロジェクトの実践から一その2」を纏め、保育士6名に面接調査を実施し、「子どもたち、親、保育士」…がどのようにプロジェクトへ関わり、…どのような変化が生じたか」等に関して考察

した結果、「プロジェクトの実践は「子どもたち、親、保育士」それぞれに好影響を及ぼすことを確認できた。また、…保育士らは空間のデザインの工夫やドキュメンテーションの積極的な活用により、…効果を挙げていることを確認した」との結論を得ている<sup>(30)</sup>。

先ず、吉村（2020）は、プロジェクト型保育を採用している国内保育施設は14園との調査結果を得ているが、東京都を中心にレッジョ教育の手法や考え方を取り入れた保育施設の求人が、Webサイトで常時200～300件も検索できることから、実際はもっと多いように推察される。また、レッジョ教育が日本国内に普及し得ない一因として「徹底した子ども主体」のプロジェクトを指摘しているが、この点も現在は克服されつつあり、ここで議論しているようにプロジェクト型保育に関する研究は、活性化している。次に、鹿戸ほか（2022・2023）の研究は、プロジェクト型保育を実践した現職保育者からの聞き取り調査であるが、学級全体で協同的に活動する子どもの様子と保育者の様々な創意工夫によって、日本固有のプロジェクト型保育が十分可能であることを示唆している。特に、鹿戸ほか（2022）が、子どもの姿について「自分で表現、意見を出せる」「対話による認め合いができる」「クラス全体で協同的に活動を行う」等の評価をしているのは、例えば、『幼稚園教育要領』（2017）、『保育所保育指針』（2017）、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（2017）の「人間関係」「内容」の「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」を具現化した保育実践でもあり、日本の保育理念とレッジョ教育の一致点であると指摘できる<sup>(31)</sup>。

### （3）レッジョ・エミリア教育におけるプロジェクトの理論研究

レッジョ教育におけるプロジェクトの分析や理論的解釈と日本の保育への応用についての研究を概観する。第1に、奥野正義（2002）は、「Reggio Emilia Approachにおけるプロジェクトの分析」を論考し、「プロジェクトの分析を行い、長期にわたる保育実践がどのように行われているかを明らかに」した結果、日本の保育が「子どもの発想を大切にされた長期的な遊びを構成していくような視点や方法論に欠けている」ことを指摘した上で、「レッジョ・エミリア・アプローチは大きな参考になる」と強調している<sup>(32)</sup>。第2に、杉浦英樹（2004）は、「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性—レッジョ・エミリアの理論と実践による検討—」を纏め、「新たなプロジェクトモデルのイメージを示した」。その「新たなモデルは、プロジェクトの内部から…3分の1の確実さを追求するモデルになると考える。それは…「～の条件のもとで～をすれば～に進む可能性が高い」という思索と示唆をみずから得ることを可能にするモデルである」としている<sup>(33)</sup>。第3に、鳥光美緒子（2006）は、「レッジョ・エミリアの子どもたちはどのようにして測定の言語を学んだのか—象徴的言語を通しての学習の概念をめぐる—考察：「靴とメートル」プロジェクトのドキュメンテーションをてがかりにして—」を執筆し、「測定の言語の指導をめぐるレッジョの教師たちのコンセプトの特徴を指摘」し、「象徴的言語を通しての学習という概念の学習論的可能性について暫定的な提案」をした。そして、「具

体的な言語によっては混乱」した「事態が、新しい、より抽象的な言語の発見と習得によって再構成され別の観点から捉えられるようになるというプロセスは、構成的行為としてのアートの中核に位置づけられる」と述べている<sup>(34)</sup>。第4に、太田素子(2017)は、「レジャ・インスピレーションとスウェーデンの幼児教育」を執筆し、「レジャ・アプローチの受容と消化の側面から捉えることによって、…スウェーデンにおけるプロジェクト活動の特質を抽出」した結果、「スウェーデンの保育は…、…生活活動以外には、プロジェクトだけしかない。…子どもの活動と内面に集中して専門家としての力を尽くす保育者たちの姿は、行事に忙しく子どもを喜ばせることに心を尽くす日本の保育とは異質な哲学を背景に持っている」と総括している<sup>(35)</sup>。

先ず、奥野(2002)は、レジャ教育には「子どもの発想」を基に「長期的な遊びを構成」する「視点や方法論」があるが、日本の保育には欠けていると指摘し、その欠如を充填するために、レジャ教育は「参考になる」としている。次に、杉浦(2004)の研究は、その理論的背景には、プロジェクトに関する L.Malaguzzi [1920-1994] の教育思想があるが、それを具体的なモデルとして提示したところに、この研究の独自性があると考えられる。また、鳥光(2006)は、「象徴的言語を通しての学習論的可能性」についての見解を論述しているが、「暫定的な提案」の内容がやや難解であり、一般化して理解を容易にするには、理論の簡素化や明確化を進める必要があるように感じられる。最後に、太田(2017)は、スウェーデンの保育者が持つ「日本の保育とは異質な」教育哲学を指摘している。確かに、子どもや保護者が喜ぶかどうかは、保育の質保証にはならない。この点は、駒村康平(2010)も指摘しており、「親の消費者満足度は質指数にならない(表面的なサービス充実ではなく、子どもの発達に貢献しているかという評価は難しい)」と述べている<sup>(36)</sup>。「行事保育」という用語は、肯定的にも否定的にも使われることがあるが、行事の精選と充実は、現代日本の保育の重要課題として、今後も議論されなければならないだろう。

## 2 創造性と表現活動

ここでは、「創造性」と「表現活動」を鍵言葉にして先行研究を概観する。

第1に、岡本拓子(2003)は、「子どもの創造的な音楽活動を考える—レジャ・エミリア・アプローチの視点から—」の論考によって、子どもの「創造的な音楽活動の場を提供するための保育のあり方を探る」ために、「レジャ・エミリア・アプローチの理論に基づき、実際の保育実践での音楽活動の場面を解釈し、この理論との整合性について検討」した。その結果、「子どもたちの内面に何がどのように育っているのか、またかれらが何を求めているのかを正しく見極めつつ、その場に適した音楽的環境を提供する必要があるだろう」と述べている<sup>(37)</sup>。第2に、H.Park(2012)は、「イメージフェノメナンからレジャ・エミリアを問う—教育における映像の可能性に対する考察—」を論考し、「教育の場における映像メディアの新たな形を模索することを試みる」ために、「映像に着目した視線から「レジャ・エミリア」の特徴を分析」した結果、「映像教育



を通じて身につけられる力の重要性を確認すると同時に、造形教育の新たな形として映像制作が組み込まれることの必要性」を主張した<sup>(38)</sup>。第3に、吉岡千尋ほか(2018)は、「レッジョ・エミリア市における教育実践の事例を参照して…光・映像を扱った大学授業に展開することによって、その教育的効果」を解明した結果、「受講者らは光・映像による造形活動が幼児の造形的体験を豊かにするという効果について考察するとともに、プロジェクタなどの情報機器を活用して多彩な色光・映像を投影することを含んだ活動の意義について理解を深める」ことができたと結論している<sup>(39)</sup>。第4に、奥恵(2019)は、「こどもを取り巻く人的環境の連携の意義と具体的な活動方法をレッジョ・エミリア市の乳児保育所と幼児学校、東京都のまちの保育園・こども園、高松市の芸術士のいる保育所の取り組みから考察し、授業の展開を検討」した結果、「こどもの内側から湧き上がる創造性を引き出し、主体的で豊かな表現活動の中で、こどもの言葉や表現から想いを汲み取り、記録・共有していくことをサポートする豊かなコミュニティづくりの実践であることが理解できた」と考察している<sup>(40)</sup>。第5に、高野牧子ほか(2020)は、「レッジョ・エミリア市で開催されている語りの祭典「レッジョ・ナラ」の視察を中心に、レッジョ・エミリア市全体で表現者をどのように育てているか、その取り組みを検討した」結果、「レッジョ・エミリア教育を土台として、幼児期から一人一人の表現を育む中、「レッジョ・ナラ」という街全体で開催する「語りの祭典」は、市民による表現活動の発表の場であるとともに、プロの表現に親子で一緒に触れ、芸術と関わる場でもある」と報告している<sup>(41)</sup>。第6に、倉原弘子(2021)は、「レッジョ・エミリアの…「絵を描く モノと自然の間」の活動…の意義について考察」した結果、「…「心ゆくまで対象と関わることを楽しめるようにする」ことに特化している」と考える。…そこにある現実を捉え、その場に合わせた手法を考え出すことが重要なのである。自然体験をする機会の設定やそこで拾った素材の捉え方などを保育者の視点を広げることは可能だろう」と日本の保育理念への応用に言及している<sup>(42)</sup>。

これらの研究成果は、レッジョ教育の創造性と表現活動に関するものである。まず、岡本(2003)は、レッジョ教育の視点から子どもの音楽教育を再検討したが、「子どもたちの内面に何がどのように育っているのか、何を求めているのか」の認識を基に「その場に適した音楽的環境を提供する」ことの重要性を説いている点で、日本の幼児期の音楽教育の方向性を再確認した結果となっている。次に、Park(2012)の「造形教育の新たな形として映像制作」は、新しい知見と言える。ただし、どの年齢層の子どもに「映像教育」をしてゆくかは、今後の研究課題となるだろう。さらには、当然のころながら映像制作には、機器や機材が必要となることが予想され、そういう学習環境を整備できるかどうかの議論も必要となるだろう。また、吉岡ほか(2018)は、「光・映像を扱った大学授業」における学生の「多彩な色光・映像を投影する活動」からの学びを報告している。「色光や映像」は、レッジョ教育における重要な教材であり、幼児学校の子どもが日常的にオーバーヘッドプロジェクタやライトテーブルで遊ぶ様子が関連書籍や研究図書で紹介されている。保育者養成大学の「表現」の授



業としては、比較的新しい教材と言える。加えて、奥（2019）は、レッジョ・エミリア市と日本の保育施設の保育を比較検討し、子どもの「内側から湧き上がる創造性」や「主体的で豊かな表現活動」が、「豊かなコミュニティづくりの実践」の重要性を説いている。この「創造性」や「表現活動」が、地域共同体に繋がるという教育思想は、レッジョ教育の根幹である「協同性（共同性）」が背景にあり、「コミュニティ（community）」という用語の意味の通り、「情報の共有、相互支援、意見交換等を通じて、地域の絆を強化する役割を果たし、地域の問題解決や地域活性化に寄与する」<sup>(43)</sup>特性がある。さらに、高野ほか（2020）の視察報告は、レッジョ・エミリア市の「語りの祭典レッジョ・ナラ」は、「市民による表現活動の発表の場」であり、「プロの表現に親子で一緒に触れ、芸術と関わる場でもある」としている。レッジョ・エミリア市は、「市民の表現活動」や「プロの表現」等の「芸術と関わる場」が、日常生活の中に組み込まれている点が、レッジョ教育がアートの教育と言われる所以でもあろう。最後に、倉原（2021）は、レッジョ教育の「絵を描く モノと自然の間」の活動から、「心ゆくまで対象と関わることを楽しめる」ことを抽出した。前述の太田（2017）も指摘しているように、場合によっては、時間に追われながら年間保育計画と年間行事予定を実践してゆく日本の保育の反省として、振り返るべき点であろう。

### 3 レッジョ・エミリア教育に関する全国学会誌掲載の査読付き学術論文

前述したように 2001 年以降、学術研究の活発な推進とその研究成果である学術論文の蓄積には注目すべき点があるが、論文検索サイトで 1996～2023 年の 28 年間にヒットする全国学会誌掲載の査読付き学術論文は、僅か 3 件だけである。第 1 に、池内慈朗（2010）の「レッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーション Making Learning Visible—幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化—」は、「イタリアのレッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロの共同研究 Making Learning Visible プロジェクトについて考察」した結果、「MLV Project では、ドキュメンテーションを用いることによって、学習を「可視化」することが中心的な役割を果たす。…グループ学習をドキュメンテーション化することで子ども達にグループ・アイデンティティの感覚が生まれ、「個の学び」とは異なったグループでの「協同の学び」が生まれる。MLV の研究を進めていく過程で、1970 年代後期より、レッジョ・エミリアとプロジェクト・ゼロは教育哲学が近いところにあり互いに影響を与え合ってきたという結論を得た」と論述している<sup>(44)</sup>。

第 2 に、松尾杏菜（2022）の「エマージェント・カリキュラム研究からみたレッジョ・エミリアの幼児教育実践の位置づけ」の研究は、「米国で展開するエマージェント・カリキュラム研究が、どのようにしてレッジョ・エミリアの幼児教育実践と結び付き、その影響を受けて展開してきたのか」を考察した結果、「Emergent Curriculum (1994) を機に、レッジョをエマージェント・カリキュラムのモデルと捉えて参照する傾向が生じたが、近年では、その位置づけが変化していることが明らかとなった。さらに、この変化が、米国のレッジョ理解の

象徴である *The Hundred Languages of Children* 初版から第三版に見られる、レッジョに対する受容態度の変化に沿うものである」と論考している<sup>(45)</sup>。

第3に、矢倉瞳（2022）の「レッジョ・エミリア・アプローチの表現を中心としたプロジェクト活動の構成—4～5歳を対象とした「音のシステム モノの声」の実践事例の場合—」の論考は、「レッジョの表現を中心としたプロジェクト活動「音のシステム モノの声」の実践がいかに構成されているかを」考察した結果、「まず、レッジョの基本的な考え方は、素材との感覚的経験が子どもの多感覚の発達の基礎になるというものであった。そして、このようなレッジョの考えを実現するために、プロジェクト活動「音のシステム モノの声」の実践は、弦を素材とし、弦の音との相互作用という「感覚的な探究活動」から、弦という素材を生かした楽器づくりという「構成的な活動」へと展開するように構成されていた」と結論付けている<sup>(46)</sup>。

先ず、池内（2010）は、レッジョ教育の「ドキュメンテーション」に焦点を当て、「*Making Learning Visible*」における「ドキュメンテーションによる学習過程の可視化」は、子どもに「グループ・アイデンティティの感覚」「グループでの協同の学び」を生じさせるとしている。レッジョ教育におけるドキュメンテーションは、活動の成果や結果として保育を捉えるだけではなく、その過程を重視する理念から生まれたものであるため、「学習過程の可視化」が、どのような教育効果に繋がるのかを検討することは、学習の構造化を解明する有意義な研究成果と言えよう。次に、松尾（2022）は、アメリカ合衆国の「*Emergent Curriculum*」研究は、レッジョ教育をその実践モデルとして捉えて来たが、「レッジョに対する受容態度の変化」によって、「近年、その位置づけが変化」しているとの結論を得た。レッジョ教育は、教育行為が持つ本質として、今後も変容し続けるであろう。また、それに伴ってレッジョ教育を取り入れようとする世界各国の受容の仕方も、当然のことながら変化してゆくと思われる。したがって、その国における「受容態度の変化」に関する考察は、引き続き必然的な研究主題となるだろう。最後に、矢倉（2022）は、レッジョ教育の音楽的なプロジェクト「音のシステム モノの声」を丹念に考察し、子どもの「素材との感覚的経験」が、「弦という素材を生かした楽器づくりという構成的な活動」へ繋がる様相を論じている。レッジョ教育におけるプロジェクトは、これからも次々に新しい取り組みが実践・報告されると推測される。そして、それらのプロジェクトが、新たな学術研究の対象となることも容易に想像できる。したがって、質の高いプロジェクト研究は、今後も保育実践研究の一環として不可欠であるだろう。これらの文献は、「ドキュメンテーション」「エマージェント・カリキュラム」「弦という素材を生かした楽器づくり」を研究主題にした独創的な研究成果と言える。今後は、レッジョ教育の根幹と言われる「創造性」「芸術性」「協同性（共同性）」とその理解を学術研究の主題にした、特に、芸術教育や子どもの造形表現を考察した研究成果が待ち望まれる。

#### 4 レッジョ・エミリア教育に関する先行研究概観の総括と課題

本論は、レッジョ教育に関する研究動向を整理し、実践及び研究上の課題を解明するために、日本国内の研究を中心に先行研究を俯瞰した結果、「プロジェクト」「プロジェクト型保育」「創造性と表現活動」にかかわる研究成果が充実していることが判明した。それと同時に、日本の保育理念や保育方法との一致点や相違点も明らかになった。特に、幼児教育関係告示文等に見られる「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」という保育内容とレッジョ教育のプロジェクトは、整合性が高いと指摘でき、日本におけるレッジョ教育の実践は、プロジェクト型保育を起点にすることが望ましいと思われる。また近年、レッジョ教育研究の急速な増加傾向と活性化が見られる一方で、学会誌掲載の査読付き学術論文のような質の高い研究成果は、僅少である。本論の調査では、前述したように、検索できたのは3件のみであった。

今後の課題としては、本論で触れることができなかったレッジョ教育の「カリキュラム」「ドキュメンテーション」「芸術教育」「協同性」「指導法」「アトリエリスタ」等の研究主題に関して、稿を改めて検討しなければならない。

## 引用文献

- (1) 尾崎春人・芹沢澄子・小笠原美恵「北イタリアーReggio Emilia 地区の幼児教育の考察」『日本保育学会第45回大会研究論文集』, pp.630-631, 日本保育学会第45回大会準備委員会, 1992年.
- (2) 尾崎春人・飯村静江・芹沢澄子「北イタリアーReggio Emilia 地区の幼児教育の考察(二報)ーその創立意図, 教育理念をイタリアーの幼児教育史と対照するー」『日本保育学会第46回大会研究論文集』, pp.496-497, 保育学会第46回大会準備委員会, 1993年.
- (3) 尾崎春人・飯村静江・安保貴子「「光と影」の教材化と実践(第一報)ーレッジョ・エミリアにおける実践過程の考察ー」『日本保育学会第49回大会研究論文集』, pp.122-123, 日本保育学会第49回大会準備委員会, 1996年.
- (4) 飯村静江・尾崎春人・安保貴子「「光と影」の教材化と実践(第二報)ー造形活動における展開と実践の考察Iー」, pp.124-125, 日本保育学会第49回大会準備委員会, 1996年.
- (5) 安保貴子・尾崎春人・飯村静江「「光と影」の教材化と実践(第三報)ー造形活動における展開と実践の考察IIー」, pp.126-127, 日本保育学会第49回大会準備委員会, 1996年.
- (6) 田辺敬子「レッジョ・エミリア市の幼児教育」『教育学年報7』, pp.310-312, 世織書房, 1999年.
- (7) 二見素雅子「Reggio Emilia 教育ー成立期の社会的背景を中心にー」『神学と人文: 大阪基督教学院・大阪基督教短期大学研究論集』第39号, pp.85-96, 大阪キリスト教短期大学, 1999年.
- (8) 木下龍太郎「子どもの声と権利に根ざす保育実践ーレッジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴ー」『現代と保育』50号, pp.106-194, ひとなる書房,

2000年.

(9) 岡本拓子「子どもの創造的な音楽活動を考える—レッジョ・エミリア・アプローチの視点から—」『美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要』第48号, pp.27-34, 美作女子大学, 2003年.

(10) 川村祥子「レッジョ・エミリア市幼児学校の実践について—レッジョチルドレン主催研究会及び交流会“GIORNATA DI STUDIO E SCAMBIO”に参加して—」『こども教育研究所紀要』第1号, pp.39-44, 東京文化短期大学こども教育研究所, 2005年.

(11) 鳥光美緒子「レッジョ・エミリアの子どもたちはどのようにして測定の言語を学んだのか—象徴的言語を通しての学習の概念をめぐる—考察:「靴とメートル」プロジェクトのドキュメンテーションをてがかりにして—」, 『幼年教育研究年報』第28巻, pp.15-24, 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設, 2006年.

(12) 宮崎薫「レッジョ・エミリアの幼児学校における美的経験と学び」『あいだ／生成=Between/becoming』第7号, pp.27-44, あいだ哲学会(京都大学大学院人間・環境学研究科武田宙也研究室), 2017年.

(13) 淀澤真帆・中坪史典「レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通じた教育」」『広島大学大学院 教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』第66号, pp.117-124, 広島大学大学院教育学研究科, 2017年.

(14) 高野牧子「レッジョ・エミリアの幼児教育における身体表現性」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』第12号, pp.83-94, 山梨県立大学, 2017年.

(15) 高井芳江「レッジョ・エミリア・アプローチを取り入れた日本の保育実践の研究—鳥取県・赤碕こども園の実践検討—」『名古屋芸術大学研究紀要』第39巻, pp.163-180, 名古屋芸術大学, 2018年.

(16) 『発達』第39巻156号, ミネルヴァ書房, 2018年.

(17) 高山理子「レッジョ・エミリアアプローチから導かれる授業の提案 あつめる・そろえる・ならべる:日本の色と外国の色を感じて」『日本美術教育研究論集』第48号, pp.177-182, 日本美術教育連合, 2015年.

(18) 水島ゆめ「素材論:イタリア, レッジョ・エミリア市の文化的リソースセンターREMIDA のレポートを通して」『日本美術教育研究論集』第50号, pp.223-230, 日本美術教育連合, 2017年.

(19) 藤田寿伸「レッジョ・エミリア市の幼児教育とブルーノ・ムナーリの芸術教育の関係性」『日本美術教育研究論集』第53号, pp.25-32, 日本美術教育連合, 2020年.

(20) 森井圭「レッジョ・エミリア教育を社会的なARTとして考察する」『日本美術教育研究論集』第54号, pp.161-168, 日本美術教育連合, 2021年.

(21) 名倉一美「日本のプロジェクト型保育に関する一考察」『教科開発学論集』第10号, pp.95-101, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻(後期3年博士課程), 2022年.

(22) 鳥光美緒子・湯澤美紀・寺上並歩・米神博子・林よし恵・道下真穂・松



本信吾・山崎晃・七木田敦・縫部義憲・上田敏丈・斎藤なお・友川絵美子「レッジョ・エミリア・アプローチに触発された幼年期カリキュラムの開発に関する研究—広島大学附属幼稚園5歳児クラスにおける『木の家』プロジェクトを中心に—」、『広島大学教育学部・関係附属学校学園共同研究体制紀要』第30号，pp.271-279，広島大学学部・附属学校共同研究機構，2001年。

(23) 鳥光美緒子「幼稚園の教室にプロジェクト学習を導入することをめぐって—附属園との共同試行2年間の中間報告—」『幼年教育研究年報』第25巻，pp.105-114，広島大学教育学部附属幼年教育研究施設，2003年。

(24) 以下の文献の論述を要約した。三桝正典「幼児期に行う「ヌード(裸体像)デッサン」が引き出す効果について—レッジョ・エミリアアプローチのテーマを通して—」、『広島女学院大学論集』第61集，pp.71-82，広島女学院大学，2011年。

(25) 三桝正典「レッジョ・エミリア教育の美的活動における学びの「可視化」」、『広島女学院大学人間生活学部紀要』第1号，pp.39-46，広島女学院大学人間生活学部，2014年。

(26) 三桝正典「レッジョ・エミリア教育の美的活動における学びの「可視化」2」、『広島女学院大学人間生活学部紀要』第2号，pp.53-58，広島女学院大学人間生活学部，2015年。

(27) 以下の文献の論述を要約した。松久公嗣「Reggio Emilia Approach を導入した造形活動の実践的検証」、『福岡教育大学紀要 第五分冊 芸術・保健体育・家政科編』第70号，pp.51-62，福岡教育大学，2021年。

(28) 吉村壮明「プロジェクト型教育としてのレッジョ・アプローチ回想ノート」、『センターレポート』第39号，pp.36-40，別府大学短期大学部 幼児・児童教育研究センター，2020年。

(29) 鹿戸一範・豊泉尚美・伊藤明芳「日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチプロジェクトの実践から—」、『秋草学園短期大学紀要』第38号，pp.42-59，秋草学園短期大学，2022年。

(30) 以下の文献の論述を要約した。鹿戸一範・豊泉尚美・伊藤明芳「日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチプロジェクトの実践から—その2」、『秋草学園短期大学紀要』第39号，pp.31-46，秋草学園短期大学，2023年。

(31) ①文部科学省『幼稚園教育要領』，フレーベル館，2017年。②厚生労働省『保育所保育指針』，フレーベル館，2017年。③内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』，フレーベル館，2017年。

(32) 奥野正義「Reggio Emilia Approach におけるプロジェクトの分析」、『北海道教育大学紀要 教育科学編』第53巻第1号，pp.31-38，北海道教育大学，2002年。

(33) 以下の文献の論述を要約した。杉浦英樹「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性—レッジョ・エミリアの理論と実践による検討—」、『上越教育大学研究紀要』第23巻第2号，pp.393-427，上越教育大学，



2004年.

(34) 以下の文献の論述を要約した。鳥光・前掲論文(11).

(35) 以下の文献の論述を要約した。太田素子「レッジョ・インスピレーションとスウェーデンの幼児教育」『和光大学現代人間学部紀要』第10号, pp.59-75, 和光大学, 2017年.

(36) 駒村康平「新しい次世代支援システムの構想について」『子ども・子育て新システム検討会議』作業グループ第1回会合資料, p.10, 内閣府ホームページ, 2010年.

(37) 以下の文献の論述を要約した。岡本・前掲論文(9).

(38) 以下の文献の論述を要約した。Park, Hyun-jung「イメージフェノメナンからレッジョ・エミリアを問う—教育における映像の可能性に対する考察—」『武蔵野美術大学大学院博士後期課程研究紀要』No.5, pp.89-105, 武蔵野美術大学, 2012年.

(39) 以下の文献の論述を要約した。吉岡千尋・竹内晋平「レッジョ・エミリア・アプローチにみる光・映像を扱った造形活動の教育的意義—情報機器を活用した「幼児の造形表現(保育内容の指導法)」への展開—」『次世代教員養成センター研究紀要』第4号, pp.69-76, 奈良教育大学次世代教員養成センター, 2018年.

(40) 奥恵「こどもと家庭を地域につなぐ保育の考察—レッジョ・エミリア・アプローチ, まちのこども園 代々木公園, 芸術士のいる保育所の実践から—」, 『研究紀要』第17号, pp.23-31, 小池学園, 2019年.

(41) 高野牧子・濱口由美「レッジョ・エミリア市における芸術教育—「レッジョ・ナラ」を中心に—」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』第15号, pp.12-22, 山梨県立大学, 2020年.

(42) 以下の文献の論述を要約した。倉原弘子「レッジョ・エミリアの子どもの表現について—自然物を用いた表現活動に着目して—」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』第13号, pp.77-82, 中村学園大学発達支援センター, 2021年.

(43) 『Weblio 国語辞典』,

<https://www.weblio.jp/content/%E3%82%B3%E3%83%9F%E3%83%A5%E3%83%8B%E3%83%86%E3%82%A3> (検索日: 2023年11月19日)

(44) 以下の文献の論述を要約した。池内慈朗「レッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーション Making Learning Visible—幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化—」, 『美術教育学』第31号, pp.43-54, 美術科教育学会, 2010年.

(45) 松尾杏菜「エマージェント・カリキュラム研究からみたレッジョ・エミリアの幼児教育実践の位置づけ」『保育学研究』第60巻第1号, pp.173-184, 日本保育学会, 2022年.

(46) 矢倉瞳「レッジョ・エミリア・アプローチの表現を中心としたプロジェクト活動の構成—4~5歳を対象とした「音のシステム モノの声」の実践事例の

場合一」『学校音楽教育研究』第26巻，pp.49-59，日本学校音楽教育実践学会，2022年。

---

Trends and Issues in Research on the Reggio Emilia Approach

TAKAHASHI Kei\*1, OKAYAMA Mari \*2, TAKAHASHI Toshiyuki\* 3

This study organizes the trends of research on the Reggio Emilia approach and elucidates the issues of practicing and researching this approach. As the first stage of this study, previous studies, mainly those conducted in Japan, were comprehensively reviewed. As a result, it was found that substantial findings were obtained on research concerning *projects*, *project-based preschool education*, and *creativity and expressive activities*. At the same time, the uniformities and differences between the Reggio Emilia approach and the philosophies as well as methods of preschool education in Japan were elucidated. Further academic research must be conducted—which focuses on *artistry*, *creativity*, and *cooperativeness (communality)*, the core of the Reggio Emilia approach, and their understanding—that produces findings discussing art education and children’s expressions through freestyle arts and crafts.

Keywords : the Reggio Emilia approach, projects, creativity, expressive activities, issues

\*1 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*2 Faculty of Human Sciences, Chikushi Jogakuen University

\*3 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

日本におけるレッジョ・エミリア教育の展開と可能性  
—受容・導入期の様相と実践期の課題—

高橋 敏之 高橋 慧 小田 久美子

Development and Potential of the Reggio Emilia Approach to Education in Japan  
—Aspects of the Acceptance and Introduction Phases and Challenges in the Practical Application Phase—

TAKAHASHI Toshiyuki, TAKAHASHI Kei, ODA Kumiko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 日本におけるレッジョ・エミリア教育の展開と可能性

## —受容・導入期の様相と実践期の課題—

高橋 敏之※1 高橋 慧※2 小田久美子※3

本論は、日本への受容・導入期から実践期に移行しつつあるレッジョ・エミリア教育に関して正しく理解を深めるためには、何が問題や課題になるかについて考察する。第1に、レッジョ・エミリア市の子どもの造形芸術の背景にある造形原理や教育原理を正しく把握する必要がある。第2に、幼児教育を基礎から学び、子どもの造形表現を研究し、美術制作と鑑賞に従事できる「アトリエリスタ」養成の仕組み作りが要請される。第3に、日本の保育理念である「遊び=学び」の上位概念として「プロジェクト」を位置付け、根本的な保育理念の転換が求められる。第4に、子どもの主体性を大切にされた保育実践のために、年間行事を精選しなければならない。第5に、これまでの日本の保育記録の仕方を「ドキュメンテーション」に代替できるかどうかの検討が不可欠である。

キーワード：レッジョ・エミリア教育、芸術性の理解、アトリエリスタの養成、プロジェクト、ドキュメンテーション

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 くらしき作陽大学子ども教育学部

※3 ノートルダム清心女子大学人間生活学部

## I レッジョ・エミリア教育研究の必要性

レッジョ・エミリア (Reggio Emilia) 市は、イタリア共和国の北方、エミリア=ロマーニャ州、レッジョ・エミリア県の人口約17万人の県都である。正式名称は、レッジョ・ネッレミリア (Reggio nell'Emilia) であるが、本論では、一般に普及しているレッジョ・エミリアと表記する。その公立幼児学校における保育実践が、世界の教育関係者から注目されている。日本には、1990年代から徐々に紹介されるようになり、「レッジョ・エミリア保育実践」「レッジョ・エミリア・アプローチ」「レッジョ・エミリア教育」等の普及用語（以下、原則として「レッジョ教育」と略す）で、幼児教育関係者による調査研究・保育実践・研究会・研修会・講演会・展覧会・研修旅行・シンポジウム等が行われ、それと同時に、様々な学術論文、研究図書、雑誌記事、翻訳書、デジタル多用途ディスク等が発表・出版・販売され、現在に至っているのは周知の通りである。

インターネットを利用して（検索日：2023年10月12日）、「レッジョ・エミリア・アプローチ」を検索すれば約38,800件が、検索語を「レッジョ・エミリア教育」にすれば約117,000件が、「レッジョ・エミリア」では約244,000件がヒットし、現代日本社会に普及・浸透している用語であることが確認できる。

またレッジョ教育は、日本国内で研究が重ねられた結果、徐々に受容・導入期から実践期に移行していると言える。例えば、「レッジョ・エミリア教育を受けるなら！オススの幼稚園・保育園 14 選」というような Web サイトを簡単に見つけることができ<sup>(1)</sup>、求人検索エンジン『仕事探し Indeed(インディード)』で「レッジョ・エミリア」と入力して検索すると、全国で 461 件の教諭・保育士・講師の求人が上がってくることから<sup>(2)</sup>、東京都を始めとして全国の多くの保育施設で、レッジョ教育が実践されていることが分かる。具体的な採用・実践例としては、以下のような場合が想定され、その保育の在り方は、多種多様のように見て取れる。[1]北浦かほる(2020)が「レッジョの保育では空間に重要な役割があり、子どもの創造性を引き出す環境をつくる工夫がされています。…大教室・大アトリエ・ミニアトリエなど、性格の異なる空間になっています。光を重視して明と暗の空間を使い分け、ガラスの仕切りで自然光を取り入れて、透過光や光の反射で遊ぶ機会をつくっています<sup>(3)</sup>」と指摘するようなレッジョ教育の建築的特徴(特に空間)を採り入れている保育施設、[2]「レッジョ・エミリア インスパイア(Reggio Emilia-inspired, Reggio Emilia Inspired)」「レッジョ・インスパイアード、レッジョ・インスパイア(Reggio-inspired)」等の用語<sup>(4)</sup>で表記される、レッジョ教育に着想(inspiration)を得た保育方法を採用している保育施設、[3]「アトリエリスタが在籍しており、レッジョ哲学を学ぶ保育者とともにアトリエ活動や日々の探究を支えています」「在籍アトリエリスタや保育士が体験の場を支えます<sup>(5)</sup>」というようにレッジョ教育のアトリエリスタが在籍している保育施設、[4]「レッジョ・チルドレンとの相談のうえ、より公的に開かれたレッジョ・エミリア・アプローチを学びの場をつくるべく「JIREA(Japan Institute for Reggio Emilia Alliance)」という組織を立ち上げ<sup>(6)</sup>、運営している保育施設、等に分類できる。

しかし一方で、学術研究としての論文数の割には、全国学会誌掲載の査読付き論文等は非常に少なく、周辺領域の調査研究であることも多いのが現状である。そのため、レッジョ教育を採用・実践したとする保育施設の学問的視点からみた保育の質は、現段階では保証されているとは言えない。

このような現状における課題としては、レッジョ教育の単なる受容・導入ではなく、正しくその理解を深めた上で実践する必要があると考える。本論は、レッジョ教育が受容・導入されるまでの経緯を整理し、日本の保育を振り返りながら、改めて保育と融合させていくための人的・物的環境の問題や課題を洗い出し、その対策を提案するものである。

## II レッジョ・エミリア教育の受容

レッジョ教育は、その創設に大きく関わった L.Malaguzzi(1993)によると、第二次世界大戦後の 1945 年春、ヴィラ・チェラという村で始まった。Villa Cella は、現在もレッジョ・エミリア市の西北西 8.6 km に存在する。1981 年には、スウェーデンでレッジョ教育の第 1 回展覧会『目が壁をこえる時』(When the Eye Jumps Over the Wall)が開催され、まずはヨーロッパ諸国で知られるようになって



た。次いで1987年からは、アメリカ合衆国で『子どもたちの100の言葉』(The Hundred Language of Children)展が開催され始めた。佐藤学(2001)は、日本人研究者として最も早い時期と思われる1989年3月に、ボストン市公会堂で開催された展覧会を鑑賞し<sup>(7)</sup>、その後の研究と日本への紹介に大きな功績があり、レッジョ教育研究の先駆者の一人である。1991年12月には、主に政治や社会情勢などを扱うアメリカ合衆国の週刊誌『ニューズウィーク(Newswestk)』によって、レッジョ・エミリア市のディアーナ幼児学校が「世界の最優良校ベスト10」に選ばれ、世界的に認識されるようになった。

そういう動向に、日本国内で最も早い反応を示した幼稚園として、「個性的、創造的であることを尊重する建学の精神を最も的確に実現できる方法としてモンテッソーリ教育を導入」<sup>(8)</sup>している神奈川県横浜市の学校法人尾崎学院・銀嶺幼稚園を挙げることができる。銀嶺幼稚園では、園長・尾崎春人が、「1990年からは北イタリーのレッジョ・エミリア市の幼児教育の国内への紹介と一部の導入」<sup>(9)</sup>を始めた。また、「1991年からレッジョ・エミリア市の幼児教育現場を視察し、米国の導入意図、準備に学び、その特長の実践的調査研究」<sup>(10)</sup>を継続している。同様に、鳥取県東伯郡琴浦町の社会福祉法人・赤碕保育園も、2003年からレッジョ教育を導入し、「プロジェクト型保育」に取り組んだ<sup>(11)</sup>。2012年8月1日には、「イタリアのレッジョ・エミリア市での研修会にて、保育実践を報告」している<sup>(12)</sup>。

レッジョ教育が、日本に紹介され始めた頃の関連文献としては、①J.Hendrick著(石垣恵美子・玉置哲淳/監訳)『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何を求められているか』(北大路書房・2000年12月)、②Reggio Children協会著(田辺敬子・木下龍太郎・辻昌宏/訳)『子どもたちの100の言葉—イタリア レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録』(学習研究社・2001年5月)、③C.Edwards・L.Gandini・G.Forman編(佐藤学・森眞理・塚田美紀/訳)『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』(世織書房・2001年6月)が出版され、映像資料としては、『レッジョ・エミリア市の挑戦—子どもの輝く想像力を育てる』(小学館・2001年11月)が発売された。

レッジョ教育を扱った最も初期の国内展覧会としては、2001年4月28日から6月24日まで、東京都渋谷区神宮前のワタリウム美術館において『子どもたちの100の言葉展』が開かれ、同時に、アトリエリスタ(atelierista・美術専門家)のVea Vecchi、ペダゴジスタ(pedagogista・教育専門家)のTiziana Filippiniなどが招かれ、講演やシンポジウムが『レッジョ・アプローチに学ぶウィークエンド幼児教育研究会』と題して実施された。最近10年程度のレッジョ教育に関連する展覧会としては、「レッジョ2」として2011年4月23日から7月31日まで、ワタリウム美術館において、『驚くべき学びの世界展』が開催された。同様に、2011年9月9日から9月19日まで、京都府京都市中京区蛸薬師通河原町東入備前島町の元・立誠小学校において『驚くべき学びの世界展 in 京都』が、2012年2月18日から3月15日まで、福岡市中央区天神の三菱地所アルティアムにおいて、『驚くべき学びの世界展』が、開催された。ごく最近では、2022

年1月14日から2022年3月31日まで、「渋谷区子育てネウボラ」基幹施設の「渋谷区神南ネウボラ子育て支援センター(通称:coしぶや)」等において『「100のことばはこえる。」展』が開催された。

2000年代に入ってから、レッジョ教育に関連した講義や講演会等は、活発に行われている。例えば、お茶の水女子大学の「アプリカ特設講座」が、「土曜保育フォーラム」に『保育の質とドキュメンテーションの役割』を取り上げ、「レッジョ・エミリアの幼児保育におけるドキュメンテーションの役割」(秋田喜代美・2006年11月)という講義を公開している。また、奈良県奈良市の特定非営利活動法人・奈良NPOセンターは、「レッジョ・チルドレン」の関係者を招いて『レッジョ・チルドレン講演会』(奈良国立博物館講堂・2007年3月)を開催している。さらに、早稲田大学教育・総合科学学術院教育会主催による「レッジョエミリアアプローチから学ぶ想像と創造の教育」(早稲田大学・2015年12月)や千葉乳幼児教育研究会主催による「レッジョ・エミリア視察報告」(千葉大学教育学部附属幼稚園・2019年8月)を挙げることができる。最近の動向としては、東京大学SGU戦略的パートナーシップ大学プロジェクトストックホルム大学群チーム・JIREA (Japan Institute for Reggio Emilia Alliance)<sup>(13)</sup>・東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(CEDEP)共催国際シンポジウム「レッジョ・エミリアの幼児教育の学び方を学ぶ:スウェーデンのレッジョ・インスピレーション」(オンライン開催[Zoomウェビナー]・2022年9月)やJIREA (Japan Institute for Reggio Emilia Alliance)・東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(CEDEP)共催シンポジウム「レッジョ・エミリア・アプローチの視点より『参加』の考え方―家族やコミュニティの参加をどのようにデザインするか―」(東京大学福武ホール[福武ラーニングシアター]・2023年5月)等が着目される。

### Ⅲ レッジョ・エミリア教育の芸術性とその理解

レッジョ教育の第1の特徴は、Platon [前427-前347]の「芸術は教育の基礎たるべし」<sup>(14)</sup>という命題を現実の教育として実践している点である。それは、佐藤学(2001)が指摘する「アートの教育」<sup>(15)</sup>と言い換えることもできる。そのアートが意味するものは、美術や音楽というような意味内容を超えて、もっと広い意味での芸術活動全体を指し示している。したがって、言語表現、音楽表現、造形表現、身体表現、演劇表現等を全て含めた、創造性と共同性を主体にした芸術による教育と言える。

レッジョ・エミリア市の子どもは、「言葉、身体運動、描画、絵画、造形、彫刻、影遊び、コラージュ、劇遊び、音楽などの適応可能な表現的で会話的で認知的な言葉の全てをほとんど名づけないまま使って、自分たちの環境を探求し自分自身を表現する」<sup>(16)</sup>ように指導、援助、教育されている。この場合の「表現的で会話的で認知的な言葉」とは、レッジョ教育関係者が好んで使用する「子ども達の100の言葉」であり、その中でも特に重要なものは、「図像的な言葉(graphic languages)」「図像的な表現(graphic representations)」<sup>(17)</sup>と言われる

造形芸術あるいは視覚芸術である。

レジャ教育の理解において、先ず私達が戸惑いを覚えるのは、日本では、ほとんど聞き慣れない「主題の変奏 (variations on a theme)」<sup>(18)</sup>「様式を交差した表現 (cross-modal representations)」<sup>(19)</sup>「変換認知的学習 (metacognitive learning)」<sup>(20)</sup>等の学術用語で表記される表現教育の理念である。日本の保育では普通、造形表現は、造形活動によって生み出されるものと認識されている。あるいは、言語表現を契機に造形表現を活性化させることは、日常的に行われている。具体的には、童話や絵本を読み聞かせして、その感想を言ったり、話を基に絵を描いたりするような保育実践である。一方、レジャ教育では「表現に関する方略」として、「子ども達に、音を目に見える絵にし、目に見えるものを奏でる音にすること。こうしたことは、新しい見解と洞察という光をもたらす。このシンボルと指示対象との間のミスマッチは、子どもが発明家となる力となる」<sup>(21)</sup>と考え、言語・音楽・造形・身体・演劇表現が、その境界を越えて自由に往き来する。レジャ教育における造形芸術や視覚芸術を「アートの教育」「創造性の教育」の成果であると大きな視点で捉えなければならない理由がここにあり、日本の造形教育や美術教育が把握できる概念や理念よりも、指し示す範囲が広いところに、レジャ教育の本質があると言える。

したがって、レジャ教育の芸術性とその理解には、造形教育・美術教育・芸術教育・表現教育・感性教育等の深い学びが必要であり、そうでなければ、本質の把握に不十分な側面が残ることになるだろう。そのような背景要因があるためか、現在も、レジャ・エミリア市の子どもが制作した造形作品を中心とする視覚芸術に対して、文献を読む範囲では、表現内容に関する具体的な見解・論評・批判等に接することは少ない。

本論の著者の主観ではあるが、レジャ教育における子どもの造形作品からは、都会的で洗練された印象を受けることが多い。「都会的」とは、「世の中の流行や最先端のスタイルが多く入ってくる都会に見られるような、垢抜けて洗練された感じのするさま」という辞書的意味である。当然のことながら、レジャ教育の子どもが、常にアトリエリスタ主導の造形活動をしているとは考えられず、日常的に自発的で自由主題の平面構成や立体造形をしていると考えられる。しかし、レジャ教育の紹介や普及を目的とした出版物やスライドに採用され掲載されている子ども作品は、これも著者の主観では、装飾的でデザイン的なものが多いと感じられる。「装飾的」とは、「そのものをより美しくするために飾りを施してあるさま。デコラティブ (decorative)。飾りたてられているさま」を意味し、「デザインの」とは、「現在では狭い意味で、建築、工業製品、服飾、商業美術など実用的な目的を持った造形作品の計画・意匠をさすことが多い」との辞書的意味である。しかし、造形作品の定量的な分析と科学的考察は、文化の差違が背景にあるだけに非常に難しい研究課題になると予想される。

以上、レジャ教育実践期の課題の第1は、レジャ・エミリア市の子どもの造形芸術や視覚芸術の背景にある造形原理や教育原理を、日本の造形教育や美術教育の範囲で把握することの重要性と難しさである。

#### Ⅳ アトリエリスタの養成の課題と指針

レヅジョ教育の第2の特徴は、アトリエリスタ (atelierista) と呼ばれる美術専門家が、幼児学校1校に対して1人配置されていることである。

日本におけるアトリエリスタ養成の具体的方策の第1段階としては、本論では、2つの養成方法を提言する。幼稚園教諭免許状や保育士資格を取得した人に中学校教諭免許状(美術)を取得させるか、その逆をするかである。免許状も専修・1種・2種とあるので、最低限でも両方の1種免許を、できれば専修免許の取得が望ましいと考える。指導能力の高いアトリエリスタを養成したいのであれば、このことは必要条件となるだろう。その理由としては、幼児造形教育の理解と指導・援助の技術習得のためには、保育者養成校で学ぶ必要があり、幼児期の造形活動及び造形表現の専門的で高度な指導能力を望むのであれば、美術教育及び美術制作を専門的に学んでおく必要があると考える。子どもの生活は遊びが中心であり、その遊びの中に総合的な体験や様々な学びがあると考えられる保育理念と小中学校における義務教育としての学校教育は、学習形態が全く相違するので、アトリエリスタの資質能力を担保する免許・資格としては、以上に述べたようなことが必要であると考えられる。

アトリエリスタ養成の第2段階は、その資質能力の向上のために、以下のようなことが構想できる。①レヅジョ教育全体の理念を研修や講習を受けたり、関連図書を研究したりすることによって理解する。②美術教育・表現教育・芸術教育等における基礎的、基本的理論を理解する。③子どもの作品の評価や造形活動を適切に指導援助できる能力等の保育技術を身に付ける。④幼児教育の全体像の理解と、その枠組みにおける子どもの造形表現について学ぶ。⑤造形表現の意味を理解するために、その人自身が美術制作に携わる。

これまで、レヅジョ・エミリア市のレヅジョ・チルドレン協会では、所定の研修課程を修了した人にアトリエリスタの認定証を授与してきた。日本国内では、「学研教育総合研究所」(2005年6月設立)は、2007年6月13日の時点では、「Shiodomeitalia クリエイティブ・センター」(2006年12月設立)の「活動を応援」し、「ペタゴジスタ(教育専門家)、アトリエリスタ(美術専門家)の育成などを行っていきます」とホームページに明記していた<sup>(22)</sup>。学研教育総合研究所は、現在もホームページは更新され続けているが、ペタゴジスタとアトリエリスタの育成に関しては、その後どうなったのかは、ホームページを見る限りでは不明であった。Shiodomeitalia クリエイティブ・センターは、Webサイトを検索する範囲では「閉館」したか、「休館～未定」の状態のようである。同様に、ワタリウム美術館は、「2012年度アトリエリスタ養成コース」を企画し、「2012年度生を募集」し、「大好評だったこのコースは、第一線でワークショップを実践しているアーティスト等と実際のプログラムを体験して、アトリエリスタを養成するコースです。ワタリウム美術館とレヅジョ・チルドレンがコラボレートした特別スタディコース(研修旅行)に参加いただけます」としている<sup>(23)</sup>。「アトリエリスタ養成コース」は、2011年度も実施されたようである



が、その後このコースが継続されているのかどうかは、Webサイトを調査する範囲では判然としなかった。短い養成期間でアトリエリスタの資格や称号だけを与えても、教育的な効果や成果は望めないと推察できるので、力量形成が十分ではない人に対して安易に認定証を授与しないためにも、明確な指導目標（guide-line）の整備が不可欠であろう。指導能力を評価する指標としては、教職免許、実務経験、美術制作と学術研究の業績等が想定できる。

日本国内におけるレッジョ教育の部分的実践の具体的な事例としては、「香川県高松市芸術士派遣事業」<sup>(24)</sup>を挙げることができる。香川県高松市のホームページから、「高松市芸術士派遣事業とは」の部分引用する。

様々な芸術分野に高い知識を有するアーティストを「芸術士」として、保育所・こども園・幼稚園に派遣する、「芸術士派遣事業」を平成21(2009)年秋から実施しています。市内の保育所・こども園・幼稚園で展開するこの事業は、自治体が独自に取り組む保育支援の事例としては初めての試みです。芸術士は、月2日ペースで各施設に出向き、日々の保育の中で保育士・幼稚園教諭と連携しながら、子どもたちと絵画や造形など様々な表現活動をしています。その中で芸術士は、子どもたちが自由に表現する手助け等を行い、子どもが持っている感性や創造力を伸ばしていけるよう、専門性を生かしたかかわりや助言を行っています。〔( )書きは、本論の著者による補足〕<sup>(25)</sup>

これは、高松市独自の「芸術士」であって「アトリエリスタ」そのものではないが、アトリエリスタに近い保育業務が公立保育施設において実践されている点と、その事業が既に14年継続されている点が、注目される。

レッジョ教育を日本で実践する際のアトリエリスタの養成は、慎重な議論を要する課題である。美術大学で、美術の制作と鑑賞を学び、中学校・高等学校教諭免許状（美術）を取得しただけでは、アトリエリスタの業務は、十分にはできないだろう。図画工作科教育法や美術科教育法を学ぶと同時に、幼児教育に関する知識・技能・教育法を学ぶ必要があるからである。子どもの造形表現を指導・援助するには、子どもの表現に関する知識や認識が当然要求される。重要なのは、子どもの発達過程と表現活動に即した環境構成と援助であり、基本的に必要不可欠なのは、その子らしさの理解、つまり「子ども理解」である。

以上、レッジョ教育実践期の課題の第2は、アトリエリスタ養成の仕組みをどのように構築するかである。アトリエリスタになるには、幼児教育を基礎から学び、子どもの造形活動や造形表現を研究し、美術制作と鑑賞に意欲と経験のある人材でなければならない。さらに、芸術と芸術教育に深い理解をもつ人が初めて、レッジョ教育における芸術性の意味が分かり、アトリエリスタとして業務ができると考える。

## V プロジェクトと日本の保育理念

レッジョ教育の第3の特徴は、イタリア語で、プロジェクトツィオーネ（progettazione）と言われるプロジェクトである。プロジェクトは、3～5人程



度の子どもがグループを形成し、ある主題に基づいて意味のある知識を獲得していくことを目的にした学習形態である。その主題は、日々の生活の問題であったり、教師が提供した話題であったり、子どもの発案であったりして、その期間は決まっていない。3日で終わるのか、1週間続くのか、1か月続くのか、分からないまま、あるいは決めないまま、1つの主題を追求する。ディアーナ幼児学校の「群衆」、ラ・ヴィレッタ幼児学校の「街と雨」、アンナ・フランク幼児学校の「恐竜」等のプロジェクト等が、よく知られている。子どもは、午前中は主にプロジェクトに参加して、午後は自由に遊ぶことが多い。教師は、1年間のうちに最低1回はプロジェクトに参加しようと励ましている。

日本の保育は、子どもの遊びを大切にしている。現在、『幼稚園教育要領』（2017）における「幼児の自発的な活動＝遊び＝学習」、または『保育所保育指針』（2017）における「子どもの主体的な活動＝遊び＝発達に必要な総合的体験」の認識が一般的であり、幼稚園教育及び保育所保育は、「遊び＝学び」であると考えている。子どもは、遊びの中で色々なことを体験し学習する。これが、日本の保育の基本理念である。子どもの生活には、睡眠や食事や排泄の時間も当然含まれるが、起きて活動している時は、遊びが中心であるという考え方である。レッジョ教育も、遊びは子どもにとって有益である考え、大事にしている。しかし、レッジョ教育が日本の保育と決定的に相違するのは、遊びよりもプロジェクトが上位の概念であり、遊びよりも大切であると認識していることである。レッジョ教育では、プロジェクトが、最も重要な教育理念である。

レッジョ教育では、3～5人程度でプロジェクトをするので、そのグループに入っていない子どもは、その学習をしない。その代わりに、別のプロジェクトに入っていることも予想される。1学級25人なので、例えば5人1組であれば、最大5つのプロジェクトが同時進行している。3人や4人の場合もあるので、もっと増える可能性も考えられる。仮に、5人1組のグループが5つできたら、その1学級の全ての子どもがプロジェクトに従事して午前中を過ごすという可能性がある。

レッジョ教育の日本での実践に注意を要することの1つは、今述べたことと深く関係している。なぜならレッジョ教育では、全てのプロジェクトに全ての子どもが参加する訳ではないからである。あの子はこのプロジェクトに参加したが、この子は参加しなかった、あるいは、あのプロジェクトは成功したが、このプロジェクトは失敗だった、ということが起こり得る。したがって、プロジェクトの教育方法や教育意図について、保育者に事前説明をして理解を求めおかないと、保護者から苦情が寄せられる可能性がある。一方で、日常の保育における自由遊びの場合は、個々の子どもは違う遊びをするが、そのことに関して保護者から不満が出ることはないかと予想できるので、ねらいに基づき一斉指導によって設定保育が実践される保育との組み合わせを考慮すれば、プロジェクトの実践に新たな方向性が見出せると考える。

プロジェクトには、発展と深化があり成功する場合もあれば、そうでない場合もあると、レッジョ教育の関係者は正直に述べているが、その記述は非常に

短く、失敗の実例に関する記述は見当たらない。文献の中には、成功したプロジェクトが紹介されているが、私達が是非とも知りたいのは、成功したものの同様に失敗したプロジェクトのことである。なぜなら、失敗から学ぶことができるからである。自分達に取り組もうとしている、あるいは取り組んでいるプロジェクトの今後の予想される展開において、方針を転換してより良い方向に導いたり、事前に準備したりできるからである。しかし残念ながら、失敗したプロジェクトの詳細は、文献からは不明である。

注意すべきは、この議論が日本の保育とレッジョ教育のどちらが良いか、どちらが優れているかという議論ではないことである。大切なのは、両者の保育理念が、根本的に相違していることの指摘と認識である。レッジョ教育の最大の特徴であり驚くべき点は、その学習形態を保育理念の最上位に位置付け、最良の教育方法として日々実践していることである。レッジョ教育のプロジェクトに近い学習形態（活動体系）としては、日本の保育施設で採用されている「プロジェクト型保育」「プロジェクト保育」等がある。インターネットを利用して（検索日：2023年11月22日）、「プロジェクト型保育」を検索すれば約8,300,000件が、検索語を「プロジェクト保育」にすれば約18,400,000件がヒットし、現代日本の保育に普及・浸透していることが確認できる。現代日本における「プロジェクト型保育」については、名倉一美（2022）の包括的で優れた研究がある。名倉（2022）は、「プロジェクト型学習が提唱された戦前のアメリカ新教育の影響を直接受けたというよりも、その理念を背景に諸外国で発展した保育実践、代表的なものとして、イタリアのレッジョ・エミリア市の保育実践などの影響が大きいことが明らかとなった」と総括している<sup>(26)</sup>。今後も「プロジェクト型保育」は、日本の保育理念との融合を図りながら、様々な理論と方法によって保育実践されるだろう。

以上のような考察から、本論の主題であるレッジョ教育実践期における課題の第3は、日本の保育理念である「遊び＝学び」の上位概念として、プロジェクトを位置付けることができるか、その根本的な保育理念の転換を受け入れることができるかどうかという点である。

## VI 日本の園内行事とプロジェクト

レッジョ教育を日本で実践するには、保育における行事の在り方を振り返る必要があるだろう。例えば、ある保育施設の年間行事は、始業式、入園式、春の運動会、日曜参観日、端午の節句、プール開き、交通安全教室、七夕祭り、お月見、運動会、芋掘り、親子遠足、餅つき、鏡開き、豆撒き、桃の節句、お別れ会、卒園式、修了式である。日本の保育にもレッジョ教育にも子どもの自由遊びは存在するので、保育時間の使い方の観点から、レッジョ教育のプロジェクトに相当するものを日本の保育で探せば、それは子ども参加型の楽しい行事が該当すると言える。

レッジョ教育は、日々の生活や保育の中から発生したプロジェクトを実践しているが、日本のような行事は基本的にはないので、子どもの生活は、時間的

にも精神的にも余裕がある。それに対して日本の保育者からは、例えば運動会や生活発表会の練習と準備に、子どもも保育者も常に忙しいとの話を聞くことがある。したがって日本の保育は、その保育施設の保育目標や運営方針や年間指導計画に従って決まっている行事一つ一つの学びが、プロジェクトの学びに相当すると言える。そして、全員が参加するのが原則である。

したがって、模倣ではないレジャ教育を実践し、本格的にプロジェクトを保育に取り入れるのであれば、行事の見直しと精選は、回避できないように予想される。これまで通りの行事を温存したまま、プロジェクトを実践するのは、非常に困難である上に、仮に自由遊びの時間を充当して実践できたとしても保育者と子どもにとって、負担の大きい余裕のない保育になるだろう。それではレジャ教育には、行事が全くないのかということそうではない。プロジェクトが円滑に推進され、大きな成果が上がった時には、そのプロジェクトの展覧会へ保護者や地域の人達を招待したりしている。

それでは日本の保育にプロジェクトを実践するには、どういう形態が可能であろうか。最も無理のない具体的な方法としては、例えば12回ある行事を6回位に減らして、できた余裕にプロジェクトを入れるような調整作業をすることである。あるいは、プロジェクトを行事のように実施期間をあらかじめ決めて扱うことも可能である。日本の「保育・教育現場における行事活動の意義」に関しては、青戸泰子ほか(2019)の稀少で優れた研究がある。青戸ほか(2019)は、「行事活動の意義尺度」を作成し、「自己表現力と人間関係力」「伝統文化」「集団生活と学び」の「3因子を抽出」している<sup>(27)</sup>。この中の「自己表現力と人間関係力」と「集団生活と学び」は、レジャ教育のプロジェクトの保育理念と整合・一致する点と考えられ、それらを接点に日本の園内行事とプロジェクトとの融合を模索することは、可能であろう。

結論として、レジャ教育実践期の課題の第4は、日本の保育における行事の扱いである。行事の見直しと精選をすれば、レジャ教育のような、子どもの歩調と主体性を最優先にした保育実践は、定着していくと考えられる。特に、レジャ・エミリアの現地研修会を受け、現地体験型学習を経験した保育者や保育施設では、自園の文化や地域文化と融合させた行事を実施していると推察される。それらを研究主題にした保育実践研究・報告の発表が、待ち望まれる。

## VII ドキュメンテーション

日本の保育には、年間行事の実施と参観日等における保護者への成果公開という側面がある。それ以外に公立保育施設では、「日案」「週案」「年間指導計画」等があり、さらに子ども一人一人の「個人記録」を残さなければならない。それらは通常、持ち出し禁止の重要書類として保育者の机の引出しや書庫に保管され、やがて保管義務期間を越えると個人記録は廃棄せざるを得ない。

一方、レジャ教育では、保育の過程をパネルに整理し割付けしてイタリア語でドクメンタツィオーネ(*documentazione*)と言われるドキュメンテーション(*documentation*:資料の収集と活用)として開示する。例えば、「今日はA君が

こういう発言をして、周りの子どもは、こういう反応をした」「現在進行中のプロジェクトの途中経過や成果は、何々である」等である。そのドキュメンテーションを教師・子ども・保護者・地域住民等の誰もが、いつでも見ることができる。日本の保育では、壁面構成がある場所に、レジジョ教育では、保育記録があるとと言える。ドキュメンテーションは、教師が日々の保育実践情報や記録を可能な限り公開しようとする点に、その特徴がある。プロジェクトとドキュメンテーションは表裏一体のもので、互いに相乗効果を生むような関係にあるので、ドキュメンテーションなしのプロジェクトというのは、成立しない。そして、ドキュメンテーションの作成は、教師にそれなりの負担や労力を要求する。つまり、子どもの言葉を一つ一つ録音採集し、活動や作品をその過程も含めて丹念に写真撮影する必要がある。レジジョ教育では、25人学級に対等の立場の教師が2人配置されているので、それが可能であるが、日本では通常、担任制を採用し、3歳以上児では1学級に保育者1人の配置なので、仮にプロジェクトの指導と記録に1人付くとすると、残りの子どもの指導が問題になる。

それでもドキュメンテーションは、日本の保育への適用が可能であると考えられる。実際に国内においても、手作りでドキュメンテーションを作成する保育施設が増えてきている現状がある。例えば、「ドキュメント」(アスクとよたま一丁目保育園・2021年8月)<sup>(28)</sup>や「保育ドキュメンテーション」(コドモン・2023年1月)<sup>(29)</sup> [検索日:2023年11月21日]等を挙げることができる。また、ドキュメンテーションにかかわる保育図書としては、例えば、①請川滋大・高橋健介・相馬靖明・利根川彰博・中村章啓・小林明代『保育におけるドキュメンテーションの活用』(ななみ書房・2016年5月)、②浅井拓久也/著・編集『活動の見える化で保育力アップ! ドキュメンテーションの作り方&活用術』(明治図書出版・2019年2月)、③大豆生田啓友・おおえだけいこ『「子どもはかわいだけじゃない!」をシェアする写真つき記録 日本版保育ドキュメンテーションのすすめ』(小学館・2020年10月)、④保育総合研究会『改訂版 保育サポートブック 4歳児クラスの教育 指導計画から保育ドキュメンテーションまで』(世界文化社・2021年2月)、⑤秋田喜代美・松本理寿輝/監修、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター・まちの保育園・こども園/編著『保育の質を高めるドキュメンテーション 園の物語りの探究』(中央法規出版・2021年4月)、⑥大豆生田啓友・岩田恵子『役立つ! 生きる! 保育ドキュメンテーションの作り方』(西東社・2023年2月)等が、出版されている。また、動画配信としては、①「【レジジョエミリア】ドキュメンテーションの作り方(日本版保育ドキュメンテーション)」(しろやぎ保育書房・2020年11月)<sup>(30)</sup>、②「こんなにも保育が変わるなんて! ~CoDMONの「保育ドキュメンテーション」~」(ホイクテラス・2021年6月)<sup>(31)</sup> [検索日:2023年11月21日]等がある。保育者は、壁面構成の制作と並行して、パネルを作成することになるだろう。しかし、プロジェクトの指導とドキュメンテーションのための資料収集をしながら、さらに他の子どもの指導をするというような保育実践は、1人の担任だけでは非常に難しいだろう。実現を可能にするには、複数担任制の実



施が望まれる。

以上、レッジョ教育実践期の課題の第5は、これまでの日本の保育記録の方法を一部でもドキュメンテーションに代替することができるかどうかである。さらに、保育者の人員配置の問題は、個々の保育施設のみならず保育行政の課題にもなるだろう。

## VIII レッジョ・エミリア教育の展望

レッジョ・エミリア市の公立幼児教育プログラム及びシステムの創始者であり創設者の Loris Malaguzzi [1920-1994] は、1994年1月に逝去した。レッジョ教育の今後の展望の第1は、Malaguzzi 亡きあと、その保育理論が今後どの方向に進むかであろう。完璧な教育理論というものがない以上、Malaguzzi の構築した理論が恒久的に適用できるとは考えられない。教育理論は、時代と共に変容していくものである。したがってレッジョ教育が、その理論をどのように変化させていくのか、それに代わる教育理論が登場するのかを注意深く見守ることが大切だろう。

レッジョ教育の展望の第2は、日本と同様に幼小連携教育に関する問題である。Scuola Comunale Diana (1988) の「ディアーナ幼児学校に通っていた親子を対象にした調査」による幼児学校と小学校の比較では、「2つのシステムに違いがあることを強く感じている」「幼児学校で抱いた親近感が、小学校の教師がもつ職業的な距離感とは見事に対照的だった」「小学校では、コミュニケーションは主に一方通行で、焦点が、子どもの学業ばかりに当てられていた」<sup>(32)</sup> と報告されている。このように、幼小の教育的段差は、レッジョ・エミリア市でも教育問題となっている。

教育というものが、その国の歴史や文化に根差している一方で、人類の歴史は、文化の交流と伝播を示している。グローバル化する世界で国際理解や国際協調が、今後益々重要になっていくだろう。そういう状況において、自国の文化を理解・継承・創造しながら、異文化理解等の視点から、日本の保育における創造性教育を再検討する必要があるだろう。そういう視点からも、レッジョ教育の日本での実践を前提にした場合の諸課題を検討すると同時に、レッジョ教育を通して日本の保育を振り返る意味は大きいと考えられる。さらに、レッジョ教育の日本での実践を検討し研究することは、非常に有益なことであると言える。

## 引用文献

- (1) 「レッジョ・エミリア教育を受けるなら！オススの幼稚園・保育園 14選」『スタスタ』, <https://studystudio.jp/contents/archives/41409> [検索日：2023年10月11日]
- (2) 『仕事探し Indeed (インディード)』 <https://jp.indeed.com/> [検索日：2023年10月11日]
- (3) 北浦かほる「2. 保育所施設の建築的特徴」, 「保育施設設計にみる子ども



用デザインの考え方—北欧を中心に世界の国を比較してみると—（第2回）  
『愛知の建築』2020年7月号、

<https://www.7b.biglobe.ne.jp/~sumainochonkan/img/2020aichishikaipdf02.pdf>, 公益社団法人愛知建築士会誌, 2020年. [検索日: 2023年10月14日]

(4) この分類に該当する保育施設は多い。例えば, ①Kodomo Edu International School (東京都目黒区・2019年4月開園) <https://kodomo-edu.com/>, <https://istimes.net/articles/1226> [検索日: 2023年10月13日], ②認可保育園 アトリエ REI レイこども舎 (広島県廿日市市・2013年春設立) [https://rei-kodomosya.com/?page\\_id=56](https://rei-kodomosya.com/?page_id=56) [検索日: 2023年10月13日], ③小規模保育園・保育アトリエ「こどもなーと」(大阪府大阪市・摂津市・吹田市) <https://www.codomonoart.net/blank-12> [検索日: 2023年10月13日] 等。

(5) はなさかす保育園(東京都港区・2018年4月1日開園) <https://hanasacas.com/>, <https://hanasacas.com/reggioemillia/>, <https://hanasacas.com/seasonalschool/> [検索日: 2023年10月13日]

(6) まちの保育園・こども園 (東京都練馬区・2010年4月28日設立のナチュラルスマイルジャパン株式会社が6園を運営) <https://machihoiku.jp/news/1269/> [検索日: 2023年10月13日]

(7) 佐藤学「レジヨ・エミリアの教育とその背景」『子どもたちの100の言葉—レジヨ・エミリアの幼児教育』初版, p.498, 世織書房, 2001年。

(8) 『学校法人尾崎学院銀嶺幼稚園』, <https://www.ghinrei.ac.jp/> [検索日: 2023年11月23日]

(9) 前掲 Web サイト(8), <https://www.ghinrei.ac.jp/topic2a.htm> [検索日: 2019年8月2日]. ホームページが更新され, 現在は, このページは閲覧できない。「研究論文」に関しては, 以下のページに記載されている。

[https://www.ghinrei.ac.jp/about\\_05.html](https://www.ghinrei.ac.jp/about_05.html)

(10) 前掲 Web サイト(8), <https://www.ghinrei.ac.jp/gaiyou.htm> [検索日: 2019年8月2日]. ホームページが更新され, 現在は, このページは閲覧できない。「研究論文」に関しては, 以下のページに記載されている。

[https://www.ghinrei.ac.jp/about\\_05.html](https://www.ghinrei.ac.jp/about_05.html)

(11) 「発想・興味・疑問とことん追求」『産経新聞』, 22面, 産経新聞社, 2007年10月23日。

(12) 社会福祉法人赤碓保育園 HP, <http://akasaki-kodomoen.jp/publics/index/40/> [検索日: 2019年8月2日]

(13) JIREA, <https://jirea.jp/> (検索日: 2023年10月18日)

(14) Read, H., *Education Through Art*. London, 4th ed, Faber and Faber, p.1, 1970. (植村鷹千代・水沢孝策/訳『芸術による教育』第17版, p.1, 美術出版社, 1979年.)

(15) 佐藤・前掲書(7), p.503.

(16) Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., “Introduction: Background and Starting Points”, In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.), *The Hundred Language of*

Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections, 2nd ed, London, Ablex Publishing Corporation, 1998, p.7. (佐藤学・森眞理・塚田美紀/訳『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』初版, pp.9-10, 世織書房, 2001年.)

(17) Katz, L.G., What Can We Learn from Reggio Emilia? In Edwards, Gandini & Forman, op.cit., p.28,37. (佐藤/他, 前掲訳書(16), p.39,53.)

(18) New, R.S., Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why. In Edwards, Gandini & Forman, op.cit., p.262. (佐藤/他, 前掲訳書(16), p.410.)

(19) Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., Conclusion: Final Reflections. In Edwards, Gandini & Forman, op.cit., p.462. (佐藤/他, 前掲訳書(16), p.458.)

(20) Hendrick, J., 1997, “Why Not?”, In Hendrick, J. (Ed.), First Steps Toward Teaching the Reggio Way, 1st ed, New Jersey, Prentice-Hall, Inc, p.238. (石垣恵美子・玉置哲淳/監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま, 何を求められているか—』初版, p.128, 北大路書房, 2000年.)

(21) Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., Conclusion: Final Reflections. In Edwards, Gandini & Forman, op.cit., p.462. (佐藤/他, 前掲訳書(16), p.458.)

(22) 『学研ホールディングス(学研)・学研教育総合研究所』オフィシャルサイト, [https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/topics/topics\\_child/070613.html](https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/topics/topics_child/070613.html) [検索日: 2019年8月6日]

(23) 「アトリエリスタ養成講座2012年」, ワタリウム美術館, [http://www.watarium.co.jp/lec\\_atrielista/index.html](http://www.watarium.co.jp/lec_atrielista/index.html), 2012年. [検索日: 2023年11月20日]

(24) 第1著者は, 事業開始に少し関わった。「高松市 保育所に「芸術士」派遣来月から全国初 伊の幼児教育参考」『山陽新聞(夕刊)』, 6面, 山陽新聞社, 2009年10月30日,

(25) 『高松市公式ホームページ』, <http://www.city.takamatsu.kagawa.jp/index.html> [検索日: 2022年2月26日]

(26) 名倉一美「日本のプロジェクト型保育に関する一考察」『教科開発学論集』第10号, pp.95-101, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻(後期3年博士課程), 2022年.

(27) 青戸泰子・菊地愛未・田邊資章「保育・教育現場における行事活動の意義」『関東学院大学人間環境学会紀要』第32号, pp.1-11, 関東学院大学人間環境学会, 2019年.

(28) 「ドキュメント」, <https://www.nihonhoiku.co.jp/blog/toyotama1/20210805/post-1279/>, アスクとよたま一丁目保育園, 2021年8月. [検索日: 2023年11月21日]

(29) 「保育ドキュメンテーション」「遊んでいるだけ」じゃない 子どもにとっては「すべてが学び」保育士が記録する遊んで学ぶ子どもの姿」『ニューステア一』, <https://www.codmon.co.jp/newsletter/7534/>, コドモン, 2023年1月. [検索日: 2023年11月21日]

日：2023年11月21日]

(30) 「【レッジョエミリア】ドキュメンテーションの作り方（日本版保育ドキュメンテーション）」,

[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=XPuH21pJ\\_aQ](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=XPuH21pJ_aQ), しろやぎ保育書房, 2020年11月. [検索日：2023年11月21日]

(31) 「こんなにも保育が変わるなんて！～CoDMONの「保育ドキュメンテーション」～」, <https://www.youtube.com/watch?v=Qo34mukIvks>, ホイクテラス, 2021年6月. [検索日：2023年11月21日]

(32) The Voice of Parents, An Interview with Lella Gandini by Gianna Fontanesi, Miller Gialdini, and Monica Soncini. In Edwards, Gandini & Forman, op.cit., p.150.

(佐藤/他, 前掲訳書(16), p.225.)

## 付記

本論は、2022年3月6日、第44回美術科教育学会東京大会において口頭発表した内容に加筆修正したものである。

---

Development and Potential of the Reggio Emilia Approach to Education in Japan—Aspects of the Acceptance and Introduction Phases and Challenges in the Practical Application Phase—

TAKAHASHI Toshiyuki\* 1, TAKAHASHI Kei\*2, ODA Kumiko\*3

As the Reggio Emilia approach is transitioning from the period of acceptance and introduction to the period of practical application in Japan, this paper discusses the issues and challenges that need to be addressed to gain a more profound and accurate understanding of this educational approach. First, it is necessary to accurately grasp the formative and educational principles behind the artistic development of children in the city of Reggio Emilia. Second, there is a need to create a system for training “atelieristas” who can study the foundations of early childhood education, research children’s formative expressions, and engage in art production and appreciation. Third, a fundamental shift in the philosophy of childcare is required, positioning “project” as a higher-level concept over the Japanese childcare philosophy of “play = learning.” Fourth, annual events must be carefully selected for childcare practices that value children’s autonomy. Fifth, it is essential to examine whether “documentation” can replace the conventional Japanese way of recording childcare. Keywords : Reggio Emilia approach, understanding artistry, atelierista training, project, documentation

\*1 Faculty of Education, Okayama University

\*2 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*3 Faculty of Human Life Sciences, Notre Dame Seishin University

【原 著】

幼児の発達障害への理解を援助する絵本教材

山口（西岡）由稀 浅野 泰昌 瀬戸山 悠 馬場 訓子

Picture Book Materials to Support Infants to Understand Developmental Disorders Subtitle

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, ASANO Yasumasa, SETOYAMA Yu, BABA Noriko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

原 著

## 幼児の発達障害への理解を援助する絵本教材

山口 (西岡) 由稀※1 浅野泰昌※2 瀬戸山悠※3 馬場訓子※4

発達障害である自閉スペクトラム症・注意欠如多動症・学習障害は、幼児にとって難解であるが、これを取り上げる絵本は近年増加傾向にあり、幼児期からの障害理解に資する教材として考えられる。障害とその特徴的な行動について、物語を通して分かりやすく示すことができる視覚教材である絵本は、選択の幅も広く、保育現場の実態に適合した幼児の障害理解を支援する。また、障害児への支援においては、保護者・兄弟支援も重要であるが、障害理解絵本には家族の心情を描写するものも多く、保護者・兄弟に対する幼児の理解を深めることにも活用できると考えられる。一方、人的環境に関わる絵本の多様性に比べて、物的環境に関わるものやその改善について紹介されたものは少ないことが把握された。これらに関する絵本の増加が期待されると共に、実態に即した手作りの絵本教材も有効であると考えられる。

キーワード：幼児期、自閉スペクトラム症、注意欠如多動症、学習障害、絵本

※1 御南認定こども園

※2 倉敷市立短期大学保育学科

※3 くらしき作陽大学子ども教育学部

※4 岡山大学学術研究院教育学域

## I 自閉スペクトラム症・注意欠如多動症・学習障害を主題にした絵本リストの必要性

本研究は、幼児の障害理解を援助する教材として絵本を取り上げ、その教育的妥当性を検証するものである。第1報では、幼児にとって身近な絵本を教材として活用する有用性及び妥当性と、その指導における課題について検討した<sup>(1)</sup>。その上で、第2報では、身体障害を扱う絵本に焦点を当て、保育者が障害理解教育に活用する絵本を円滑に選択できるよう、絵本リストを作成し、それらの学びの要素や留意事項等について考察した<sup>(2)</sup>。第3報である本論では、自閉スペクトラム症・注意欠如多動症・学習障害に焦点を当て、第2報と同様に、絵本リストの作成とそれらに期待できる学びや留意事項等について考察する。

発達障害は、障害の種類によって共通する行動の特徴や困難さはあるが、一見気づかれにくい。文部科学省(2022)の『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』によれば、学校教育現場において、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒(小学校・中学校)は8.8%であった<sup>(3)</sup>。また、国立特



特殊教育研究所（2007）は、「個別的な配慮・支援・工夫を必要としている幼児」について、特定の市ではあるが全国的な調査を行った結果、79.8%の幼稚園、83.0%の保育所に在籍が認められたことを報告しており<sup>(4)</sup>、幼児教育の現場でも、園の環境や生活に適応しにくい幼児の存在が指摘されている。幼児は、著しい発達の過渡期であり、その段階で生じる不適応を早急に障害と結び付けるのは間違いであるが、その中には、発達障害に起因する幼児もいることも確かであり、集団生活に不適応を起こす幼児は、増加傾向にあると言われている。

水野ほか(2012)の発達障害に関する幼児の認識を調査した研究では、紙芝居で「保育者の指示に従わない」、「絵本を独占する」、「歌が始まるとパニックになる」という問題行動の場面を示したところ、そのような行動をとる登場人物に対して、年中児より年長児の方が、厳しい見方をする傾向があるという結果が得られている。これは、年長児になると集団生活の積み重ねの中で規範意識が培われているためであると考察されている<sup>(5)</sup>。集団を意識し、協同的な活動ができるようになる幼児期は、確かに、自分と違った行動特性のある人に対して寛容になることが難しい時期でもある。仲間関係を形成する最初の時期だからこそ、よりよい交友関係を築けるような指導が必要である。

## II 自閉スペクトラム症・注意欠如多動症・学習障害を主題にした絵本の調査

### 1 調査対象

調査対象の絵本は、本論においても第2報と同様に、①公立図書館には資料収集方針があり、蔵書は一定の基準を満たしているため信頼がおける、②作成した絵本リストで紹介する絵本は、誰でも気軽に探し求められる必要があり、一定の収蔵図書を有し利用者数の多い公立図書館は最適である、という理由から、岡山県立図書館及び岡山市立図書館が収蔵している絵本を対象として収集、分析した<sup>(6)</sup>。調査時期は、2023年11月であった。

### 2 絵本の選定と分析の手続き

絵本の選定方法と分析の手続き、絵本リスト項目についても、第2報と同様である<sup>(7)</sup>。まずは絵本ガイド等を参考にしながら障害に関する絵本の情報を幅広く収集した。その上で対象年齢、漢字や振り仮名の有無や難易度、ページ数、文章量等を判断基準とした。次に、その中で岡山市内の公立図書館に収蔵されている絵本に目を通し、障害理解教育のねらいや内容に応じて分類した。リストには、「書名」「作者」「出版社」「出版年」の他に、指導の目的に沿った絵本を選択しやすいように内容等を簡単に示した。なお、このリストは本論末尾に資料として掲載し、各項目の代表的な絵本の内容を分析することで、それらの絵本の教育効果や幼児への影響、指導における留意事項等を考察した。

ここで、本論で扱う障害の定義と特徴を示す。障害の種類は、重複することがあり、厳密に分けて考えることは難しいが、本論では、発達障害の中でも、「自閉スペクトラム症」「注意欠如多動症」「学習障害」の3つに焦点を当て論

考する。また、これより以降の文章中において、自閉スペクトラム症は「ASD」(Autism Spectrum Disorder)、注意欠如多動症は、「ADHD」(Attention deficit / Hyperactivity disorder)、学習障害は「LD」(Learning disabilities order)と記す。

#### (1) ASD の定義とその特徴

文部科学省(2022)は、『障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』において、ASD を「3歳位までにその特徴が現れることが多く、他者との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害であり、中枢神経系に何らかの機能不全があると推定される」<sup>(8)</sup>としている。

#### (2) ADHD の定義とその特徴

文部科学省(2022)は、ADHD を「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力又は衝動性・多動性を特徴とする障害であり、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態である。通常12歳になる前に現れ、その状態が継続するものであるとされている。注意欠陥多動性障害の原因としては、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている」<sup>(9)</sup>と説明している。また、ADHD は、学習障害や自閉症を併せ有する場合があります、その程度や重複の状態は様々であることから、個々の子供に応じた対応が必要であるため、求められる援助の在り方も、それによって異なる<sup>(10)</sup>。

#### (3) LD の定義とその特徴

文部科学省(2022)は、LD を「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や環境的な要因が直接の原因となるものではない」<sup>(11)</sup>と説明した。この定義は医学的な定義とは区分されており、教育的な定義として解釈されている。

### Ⅲ ASD への理解を援助する絵本と指導の留意点

#### 1 ASD に関する基礎的な事柄を紹介する絵本

##### (1) ASD の原因

『たっちゃんぼくがきらいなのーたっちゃんはいしょ(自閉症)』(資料1-③)(以降、本文中に取り上げる絵本に、本論末尾の資料に対応した番号を書き添える。なお、資料は出版年順に絵本を一覧化しており、本文中の資料番号は前後する)では、「アンテナがぎくしゃくまわる」という表現によって、「たっちゃん」に母親や周りの人の気持ちが伝わらないことを説明している。アンテナが上手く回らない様子のイラストが描かれており、幼児にとっても分かりやすいため、妥当で適切な表現であると言える。この場面の魅力は、母親の養

育態度がASDの原因ではないことを説明している点にある。反応性愛着障害と混同されることにより、苦悩するASD児の保護者は少なくない。

## （２）感覚の過敏性

感覚の過敏もASDの特徴であると言われており、衣服や人との物理的な接触を嫌う場合があるというのは有名である。手をつなぐことを「痛い」と拒む人がいるとも言われている。その他の過敏性としては、聴覚過敏が挙げられる。他児が遊びの中で発する声が、ASD児にとっては騒音のように響く場合がある。聴覚過敏の状態を想像することは難しく、実際に経験することはできない。しかし、その気持ちを描いた絵本を見ることはできる。『ぼくはここにいる』（資料1-⑩）の一場面には、遊びの集団から離れて耳を塞いでいる主人公の姿が描かれている。

## （３）反響言語

ASDの登場人物が、反響言語を使う場面が描かれた絵本がいくつか存在する。『おいでよルイス！』（資料1-⑧）や『ふしぎなともだち』（資料1-⑫）が該当する。「ルイス、サッカーやる？」という質問に対して、「サッカーやる？」と繰り返す場面があり、そのような話し方の特徴が見て分かる。また、『ふしぎなともだち』では、主人公が転校した先の学校にいるASDの男の子「やっくん」が、反響言語を何度も繰り返し発している。それに対して、「やっくんは自閉症というしょうがいがあつて、おはなしするのが、にがてなの」という担任の先生の言葉が書かれている。主人公が、周囲の人々のやっくんと接し方を見ながら、反響言語を含めてASDへの理解を深めていく様子が描かれている。実際に、幼児がASD児と関わる際に反響言語を不思議に思ったとしても、これらの絵本による追体験があれば、「ルイスや、やっくんのような人もいる」と納得しやすい。

## （４）情動障害

情動障害[emotional disturbance]について、事典では、「障害児の精神医学的問題のなかで情動障害とよぶべき顕著な現象の1つが自閉症のパニックである。パニック(panic)は元来、恐怖、狼狽、という意味の単語だが、自閉症に関して使われる場合は、激しいかんしゃく(temper tantrum)のことをさす。不満なときや、強い恐怖を感じたときなどに突然怒り出して自傷、器物破損、他害などの行為に及ぶ」、「パニックの原因は、幼児期には大きな音や不快な音にたいする怒り、日々の生活での不満、環境の変化などがある」と解説されている<sup>(12)</sup>。その瞬間の刺激だけが、パニックを誘発するわけではない。「自分にとって不快な経験を突然思い出しパニックに陥ること」もある<sup>(13)</sup>。つまり、ASD児にとっては要因があつたとしても、周囲の人から見れば何の脈絡もなくパニックになったように感じられることがある。突然泣き出したり、怒り始めたりすることがあつた場合、何故なのかと不思議に思う幼児もいるだろう。

『たっちゃんぼくがきらいなのーたっちゃんはいへいしょう(自閉症)』（資料1-③）は、ASDの友達をもつ「ぼく」の視点から描かれ、大きな声を出して頭を叩くことを、ぼくが不思議に思う気持ちが表れている。しかし、この疑問に

対する答えは絵本の中で解説されていない。パニックの原因は不快な経験である場合が多く、人によって違うため一般化できないということが、解説されていない一因であると推察される。保育者は、その幼児の不快や不安を代弁し、周囲の幼児が知ることができるように配慮する必要がある。その際、わがままで情動を爆発させているという誤解を招かないようにしなければならない。

#### (5) 表情の固さ

先述した情動の調整とも関係しているが、ASD 児・者は感情を表面に出すことが苦手であるとも言われている。そのため、周囲の人に表情が固いといった印象を与える場合もある。それを挿絵で表現したのが『おいでよルイス!』(資料1-⑧)である。この絵本では、赤い服を着た「ルイス」以外の人物には白目と黒目が描かれており、アイコンタクト等、非言語的なやり取りができることが意図的に表現されている。一方で、ルイスの表情は、周囲の人と交流するようには描かれていない。しかし、視線で交流しないからと言って一緒に遊べないわけではなく、喜んでサッカーの仲間に加わる場面がある。違いがありながら、それを意に介さず一緒に遊んでいる姿は、理想的と言える。

#### (6) こだわりや常動行動

想像力の欠如と関連すると考えられるが、ASD 児・者は興味や活動が限られ、特定の物を強く好む傾向がある。特に、いつもと同じ順序で活動することを好む傾向もある。そのため、反復的な行動パターンを示す ASD 児は少なくない<sup>(14)</sup>。『たっちゃんぼくがきれいなの一たっちゃんはじへいしょう(自閉症)』(資料1-③)では、「たっちゃん」がお気に入りの洗面器をいつも回している様子がある。また、『ごきげんボッラはなぞ人間! ?』(資料1-①)では、「ボッラ」が、誕生日プレゼントの中身ではなく、包装紙に関心を示す様子が描かれている。関心を示す対象が自分とは違うということを知っているボッラの兄は、予め様々な手触りの紙をプレゼントとして用意している。自分とは違っていても、ASD 児の好みを理解して喜ばせようとする兄の行動が、温かく感じられる。

## 2 ASD 児・者と家族の心情を紹介する絵本

### (1) 自分とは違う世界観と同じ楽しみがあること

集団遊びが盛んになる時期になると、自ら集団に加わって遊ぼうとしない幼児がいた場合に、疑問を感じる幼児もいるだろう。『たっちゃんぼくがきれいなの一たっちゃんはじへいしょう(自閉症)』(資料1-③)は、「たっちゃんはきみとあそぼうとしないけど、けっしてきみをきらってるわけじゃない」という言葉で締め括られ、ASD 児やその家族の言葉を代弁するように描かれている。

ASD 児には、共有されにくい自分なりの世界があることを描いた絵本として、『ぼくはここにいる』(資料1-⑩)がある。この絵本には、紙飛行機に乗って飛ぶというファンタジーの要素もあり、その点で幼児が親しみを感じやすいと考えられる。紙飛行機が降り着いた場所で、友達との出会いがある。物を介して ASD 児と周囲の幼児が関わりを持つことは、現実的にあり得る。絵本の最後には、「人は人が解るのか」という議題の下、「存在をありのままに認め合お



う」という作者の意図が解説されている。

また、『いっぽんのせんとマヌエル』（資料1-⑭）は、ASD児である「マヌエル」と作家の合作であり、彼自身が主人公として登場する。ASDに起因する彼のこだわりは「線を見つけること」であり、それに基づいて絵本は一本の線を軸に構成されており、ASD児特有の認識や楽しみ方があることを示すと同時に、それを一般の読者も楽しめるように描かれている。さらにこの絵本は、ピクトグラム（絵文字）が併記されており、文を読まなくても視覚的に物語を理解でき、目で見ただけで理解しやすいASDの特性を分かりやすく示すことにも役立つ。

## （2）優しい心をもっていること

『ふしぎなともだち』（資料1-⑫）に登場するASD児の「やっくん」は、小学校の卒業式で涙を流す担任の先生の手を握って、「うちだはなこ先生、はい、おしまい。うちだはなこ先生、はい、おしまい」と言う。十数年後、主人公が仕事で落ち込んで涙を流している時にも、同じように「はい、おしまい」と繰り返す。親しい人が泣いているという状況からして、この表現は、やっくんなどの「泣かないで」という意味だと読み取れる。人の涙に反応して、十数年経っても、誰に対しても同じ方法で励ますということは、一見すると不器用なように感じられる。しかし、そこにASD者の純真さがあるとも言える。

## （3）本人や家族の苦悩

『たっちゃんぼくがきらいなのーたっちゃんはじへいしょう（自閉症）』（資料1-③）には、困った時や泣きたい時に甘えられない「たっちゃん」本人の不安な気持ちに関する描写があり、その場面が、青一色で構成されているのも印象的である。ASDとは、孤島を転々とするような感覚であると語られることがある。曖昧な例えであるが、「自閉症の体験世界がきわめて独特であることが高機能自閉症者の手記や自伝によってあきらかになった」<sup>(15)</sup>とも言われている。

また、障害者の家族の悩みについては、『ボッラはすごくごきげんだ！』（資料1-②）『ごきげんボッラはなぞ人間！？』（資料1-①）で多くを知ることができる。障害に気付いて驚き不安になる場面、買い物先でボッラがいたずらをする場面、周囲の人がボッラについて噂話をする場面、非社会的で家族にとって酷な場面もあるが、どれも現実的にあり得る事柄である。絶望的な悲しみを感じながらも「ボッラはあんなにたのしそうだよ」という兄の言葉もある。作者は家族であり、障害者に身近な人が作ったという点で、非常に貴重である。

## 3 ASD児・者との関わり方を紹介する絵本

### （1）学習方法の違い

『ボッラはすごくごきげんだ！』（資料1-②）では、療育の先生が多くいることが紹介されている。また、学校生活の中で、授業とは違った方法で学ぶことを尊重している絵本もある。『たっちゃんまってるよ』（資料1-⑤）では、1年生のみんなが教室で国語の授業を受ける中、「たっちゃん」が校庭に出て行き、業務員の先生とスチール缶やアルミ缶に触れながら、片仮名を学習する場面がある。このことから、学習方法が違っていても片仮名を学習できることが分か



る。他にも、畑や池を散歩しながら様々なことを知る様子が描かれている。

また、『おいでよルイス！』（資料1-⑧）では、授業中にサッカーをする「ルイス」らに対して、学級の女の子が不満な思いを教師にぶつける場面がある。教師は、それを笑顔で受け止め、「とくべつ？ねえ、あなたは どうおもう？」と尋ねる。そして、「とっておきの時間のためなら、きそくをやぶってもかまわない、ってこと？」という女の子の気付きがある。規範意識の芽生えが形成される幼児期には、自分勝手だと思われる行動が受け入れにくい場合が多い。しかし、これらの絵本の中では、ASD 児の自由な学習方法が許されており、個性を尊重した教育という課題を克服している。

### （2）ASD 児のペースを尊重すること

『たっちゃんまってるよ』（資料1-⑤）は、ASD 児のペースを尊重することの大切さを教えてくれる絵本である。授業中に教室を出て行く「たっちゃん」に対し、戻って来て欲しいと思う友達の思いや、無理には戻そうとはしない担任の先生の様子が、読み手に安心感を与える。自然園の探検では先頭になること、給食当番として大好きな牛乳を配ること等、たっちゃんの得意なこと、好きなことについても描かれている。それを理解して、たっちゃんに関わる学級の雰囲気は温かい絵本である。

『やっちゃんがいっく！』（資料1-④）では、小学校生活の様子が写真で紹介されている。やりたいことをひとまずできるような環境を整えること、体育の時間は先生と一緒に動き、まるで先生のように振る舞うこと等、できる限り ASD 児のペースを認めている様子が描かれている。また、水泳教室の予定が変更になったことで不安定になり、泣く様子もある。ASD 児の中には、急な予定変更が苦手な傾向がある子がいるということを知るきっかけとなる。これは、ASD 児と関わる上で重要な知識である。

### （3）二次障害の予防

『ふしぎなともだち』（資料1-⑫）では、二次障害の防止に効果的であると考えられる内容が多く取り入れられている。例えば、ASD 児の「やっくん」がパニックを起こす場面では、「みんなは、やっくんがいけないことをしたら、やさしくおしえてくれる。大声をだしているときは、おちつくまでまつ」と、理解のある関わりをしている。また、中学校で初めて接する教師が無理にやっくんの行動を制御しようとする場面では、やっくんをよく知る生徒が教師の方を慌てて止める。そして、「ぼくたちは、やっくんをむりにとめると、もっとたいへんなことになるのを、しっていた」と書かれている。主人公は、「やっくんしずかにしなさい」と、自分自身に独り言を言う姿を、副作用のない薬だと捉えている。どれも直接的な表現ではないが、二次障害について言及されていることが明らかである。他にも、図書館で「しずかにせい！」とオウム返しをして他の利用者を怒らせる場面では、「やっくんは、自分のてくびをかんでいる。ずいぶんつらいおもいをしているんだらうな」という主人公の考察がある。小学校時代から大人になるまでの関わりの中で、ASD への理解が深まっていく様子が見て取れるだけでなく、具体的な関わり方の参考にもなる。

## IV ADHD への理解を援助する絵本と指導の留意点

### 1 ADHD に関する基礎的な事柄を紹介する絵本

#### (1) 衝動性に対する誤解

衝動性の強さが原因で、乱暴な性格であると捉えられがちな ADHD の人がいる。絵本でも、周囲の友達に乱暴をするような一面が強調されていることが多い。しかし、それは、本人も自己制御が難しい状態であることを説明した絵本がある。『オチツケオチツケこうたオチツケ』（資料2-①）では、ADHD の主人公が医者診察を受けて、説明を聞く場面が描かれている。その場面で医者は、ADHD の状態を「ブレーキのききにくい車にのっているようなものなんだ」と述べている。自己制御が困難だという特徴が分かりやすく表現されている。

また、『ぼくって、ふしぎくん？』（資料2-②）では、けんかをした時に、クラスの子どもが「ひろくんは、すぐなぐるんだもん」と批判する場面がある。それに対して、「いつもひろくんが悪いのか」と教師が問い掛けることで考えられることになる。困ったことがあった時に、保育者に訴える幼児は少なくない。ADHD 児に対して、「悪い子」「怖い子」といった印象を持ってしまうと、関わりが希薄になりがちである。落ち着かず動き回ったり、意地悪をしてしまったりすることが、必ずしも本人のせいではないことが伝わることを望ましい。

#### (2) 不器用な一面があること

『ぼくって、ふしぎくん？』（資料2-②）では、ADHD の不器用な一面について少し記述がある。自分で順序を考えて何かをするのは苦手だが、一つずつ言えば大丈夫であること、走るの好きなのに跳び箱が苦手な様子、大縄を跳ぶのは苦手でも回すのは得意であること、等が挙げられている。元気に動き回るからといって、必ずしも運動が得意なわけではなく、動きによっては難しいこともあることを考慮し、無理強いしないことを注意しなければならない。

### 2 ADHD 児・者と家族の心情を紹介する絵本

#### (1) 保護者の悩み

障害を主題にした絵本では、保護者の苦悩について描かれることがあるが、ADHD に関しては、他の障害の種類に比べ、そのような場面が多いという印象を受ける。例えば、『ぼくって、ふしぎくん？』（資料2-②）では、ADHD の主人公が、クラスの友達を転倒させてしまい、母親が謝罪する場面がある。母親は、怒りを露わにすることはなく、「おかあさんは、とほうにくれていました」という記述がある。また、『オチツケオチツケこうたオチツケ』（資料2-①）にも、母親の苦悩が描かれている。これらの描写は、保護者理解や支援につながる。

#### (2) ADHD 児・者の体験する世界

自分の意思とは無関係に注意力が散漫になり、多動になるのはどのような状態なのかについて、『オチツケオチツケこうたオチツケ』（資料2-①）では、ADHD 児の体験する世界を「はやまわしのビデオのよう」という言葉で、次々と何の脈絡もない周囲の情報が頭の中に飛び込んでくる様子を表現している。同じ体

験をすることはできないが、絵を見ることで想像を巡らせることはできる。

### (3) 虐待との関連性

虐待と発達障害が関連しやすいということが、近年になって知られるようになった。杉山(2023)は、「発達性トラウマ症、つまり発達障害と診断される子ども虐待症例が多い」<sup>(16)</sup>ことを指摘している。

怒られる経験について描いた絵本がある。例えば、『よめたよ、リトル先生』(資料2-④)では、けんかをしたことやお喋りをしたこと等で、放課後に残されることを不本意に思う主人公の気持ちが紹介されている。怒られる経験の辛さを知ることが、ADHDへの理解に繋がると考えられていることが分かる。『おこだでませんように』(資料2-③)では、怒られる機会が多い状況を追体験することができる。最初は理不尽なことで怒られ、不満に思う気持ちが描かれているが、最後には母親に気持ちを理解してもらえることから、幼児が安心感を得られる展開であると言える。また、保育者や保護者が寛容な気持ちの大切さを改めて思い出すことができる絵本である。

## 3 ADHD児・者との関わり方を紹介する絵本

### (1) ありのままを認めること

『オチツケオチツケこうたオチツケ』(資料2-①)では、落ち着くことが難しい自分に対して、「ボクハワルイコナンダ」という言葉が繰り返される。注意を受けることで、主人公の自己肯定感は低下していくが、最後の場面では、周囲の人がADHDの特性を理解して、励まし、褒めてくれるようになる。「ボク、スグ、イイコニ、ナレナイケド、デモ、ボクハ、ワルイコジャ、ナインダ」と締め括られている。これは、主人公が自分自身に言い聞かせるような言葉でありながらも、読み手に対して理解を求める訴えでもあると考えられる。

### (2) 関わり方を工夫すること

『ぼくって、ふしぎくん?』(資料2-②)の登場人物の関わり方はよき手本となる。ADHDの主人公が落ち着かない場面では、「気にしない、気にしない」という周囲の発言がある。この場面において、「気にしない」ということは、無関心や無視とは違った有効な援助であると考えられる。また、母親がADHDの我が子を見守る場面では、「おかあさんが、ゆったりはなすと、ひろくんは、ちゃんとわかっているようです」とある。話が伝わり難いのはADHD児の責任ではなく、話し方を工夫することで伝わりやすくなることが理解されればよい。また、学校においても、教師と「かたづけっこ」「サインごっこ」をすることで椅子に座る等、集団生活の規範を守って行動できるようになる場面があり、関わり方の工夫が見られる。また、この絵本の最後にある解説は、幼児に向けた言葉で書かれており、保育者が幼児の質問に答える際の参考にもなる。

## V LDへの理解を援助する絵本と指導の留意点

### 1 LDに関する基礎的な事柄を紹介する絵本

### （１）計算や読み書きの困難さ

『算数の天才なのに計算ができない男の子のはなし』（資料 3-③）には、計算が苦手な主人公が登場する。時間をかければ簡単に解ける問題も、タイマーを使って時間が制限されてしまうと、焦りが出て困難になる様子が描かれている。「フリーズしちゃう！」と、頭が雪だるまのようになる描写や、九九がエイリアンからのメッセージのように見えるといった表現もあり、ファンタジーの要素が組み込まれているのも、この絵本のよさである。

『ありがとう、フォルカーせんせい』（資料 3-①）には、主に読み書きに困難さのある主人公が登場する。国語の時間に、すらすらと読む友達の姿を見て、「あの、あたまのなかは、どうなってるんだろう？」と疑問に思う描写がある。また、『よめたよ、リトル先生』（資料 3-②）では、「…ぼくには字がぐにゃぐにゃまがった線にしかみえないんだ。それでどうやってよめっていうんだ！」と、直接的な症状についての言葉がある。また、主人公が読みにくさを感じている部分は、文字のフォントが変えられており、すらすらと読むのが困難である様子を多少なりとも疑似体験できるようになっている。LD 児は友達と比較して、自分が劣っているように感じてしまうことがあるため、人間関係がうまくいかず、いじめられたり仲間外れにされたりといったことが起こり得るという指摘がある<sup>(17)</sup>。読み書きや計算等、特定の事柄の学習に困難さがあるため、自責の念をもつ LD 児は少なくないとも言われる。このような描写は、絵本においても反映されており、友達にからかわれる場面が頻繁にある。これらの絵本を読むことで、LD の状態について、少しは想像ができると考えられる。

### （２）症状の複雑さ

『ありがとう、フォルカーせんせい』（資料 3-①）では、「フォルカーせんせいは、トリシャがよめるとおもっているはず。となりの子が、よんでいるのを、あんきできたし、せんせいがよんでくれたあと、おなじことをくりかえしたから」とある。後に、「せんせいたちさえ、気づかなかったんだよ」という言葉もある。また、『算数の天才なのに計算ができない男の子のはなし』（資料 3-③）の主人公も、計算は難しいが、代数の問題は解けるという複雑な症状を有している。このように LD は、誤解されることが多く、実態を把握されにくい障害であると言える。これに対して絵本は、エピソードやそれに関わる登場人物の感情等を通して、LD の実態について具体的に分かりやすく示すことができる。

## 2 LD 児・者と家族の心情を紹介する絵本

### （１）LD 児の心情

LD は、学習に関する障害であり、就学後ただちに他児との相違が顕在化するため、幼児期からの早期理解が求められると言える。しかし、生活と遊びを学びの主体とする幼児にとって、学習場面が描かれた絵本は経験が乏しく、理解しにくいことが考えられる。先述の絵本に出てくる「数学」「代数」といった言葉は、幼児にとって馴染みがなく、幼児にとっては難易度が高い。これに対して、『こんなおともだちってすごいね！きおくはかんぺき！ディスレクシアの



サミー』(資料3-⑧)は、野外活動における地図(文字や図形)の読解の困難さと情景に対する抜群の記憶力など、幼児でも理解しやすい描写によって、LDの一種であるディスレクシア(読字障害)が描かれる。LDの主人公の主観で表現された物語は、LD児の心情への共感と理解を促すだろう。このように、発達過程に応じた絵本を把握し、適宜選択できることが重要である。

## (2) 周囲の人からの理解

『ありがとう、フォルカーせんせい』(資料3-①)に登場する主人公の理解者は教師であるフォルカー先生だけでなく、家族もいる。主人公の祖母のように、かけがえのない存在であることを無条件に認める人物も重要である。主人公は、祖母と会話をして抱きしめられることによって、「本なんかよめなくても、どうってことないのかも…」と考えられるようになっている。LD児の支援にその家族の協力は不可欠であることを前提とすれば、家族に対する支援も同様に極めて重要である。家族や保育者・教師等のLD児の周囲の人の肯定的な様子を描いた絵本は、多面的な理解や支援を促進するものとなる。

## 3 LD児・者との関わり方を紹介する絵本

### (1) 得意なことを称揚すること

特定の分野に困難さがあっても、他に得意なこともあるということが示されている絵本がある。『算数の天才なのに計算ができない男の子のはなし』(資料3-③)の主人公は、最終的には、数学オリンピックのメンバーに選ばれて、挑戦しようとする意欲を持つようになる。また、『ありがとう、フォルカーせんせい』(資料3-①)の主人公も、自分の描いた絵を、みんなの前で褒めてもらう場面がある。自己肯定感が低下しがちであることを考慮すれば、このような経験は欠かせない。

### (2) 興味関心に沿った学習方法

LDの学習支援に限られたことではないが、学習者の興味関心に沿った学習方法を採用することは重要である。例えば、『よめたよ、リトル先生』(資料3-②)では、読字の学習のために、島や自然に関する本が用意されている。夏休みに家族で旅行をする島での楽しい経験と結び付き、主人公の学習意欲が湧くという展開がある。本を読む楽しさを感じられるようになると、「リトル先生は、よけいなことはいわず、たすけがひつようなときだけ、そっとおしえてくれた」とある。また、『ありがとう、フォルカーせんせい』(資料3-①)でも、学習方法の工夫が見られる。適切な機会を捉えて、工夫しながら学習を促進することが大切であると分かる。

## VI 総括

ASD・ADHD・LDは、幼児にとって難解であり、その理解は小学校に就学してからでも遅くはないと考えられる。しかし、障害理解教育には、実際の障害者と関わる前の学習としての意義もある。ADHDやLDのような症状を呈する児童



の存在は、文部科学省の報告によっても明らかである。今後、このような障害に関する絵本が、読み聞かせの選択肢として増えることが期待される。

発達障害への理解と支援の必要性が高まる中、関連する絵本の出版も増加傾向にあることが把握された。各障害の多岐にわたる実態に応じた多様な絵本が出版されることは、保育現場の実態に応じた個別性・具体性のある障害理解を支援する。障害とその特徴的な行動について、エピソードを通して分かりやすく示す絵本が増加することによって、各保育現場における実態により適合した具体的事例を示すことが可能となる。また、それぞれの障害の多岐にわたる実態を提示することもできるだろう。これは、幼児の多面的な障害理解に資するものと考えられる。さらに、障害児への支援においては、保護者・兄弟支援も重要であるが、障害理解絵本には家族の心情を描写するものも多く、保護者・兄弟に対する幼児の理解を深めることにも活用できる。

一方で、人的環境に関わる絵本の多様性に比べて、物的環境に関わるものやその改善について紹介された絵本は少なかった。発達障害児・者等への配慮としては、物的環境を分かりやすく整理するというようなことも挙げられる。例えば、障害を持つ幼児が視覚支援を受けながら生活する様子を身近に見て、素朴に疑問を抱く幼児がいることも推定される。必要な支援は、それぞれに異なっているため、特定の登場人物に当てはめて描くことは難しいかもしれないが、そのような配慮が必要な場合もあることについて、物語の中で説明されている絵本があってもよいと考える。その意味では、実態に即した手作りの絵本教材も有効であると考えられる。

資料 1. ASD への理解を援助する絵本

書名	作者及び訳者	出版社	出版年	内容
①『ごきげんボッラはなぞ人間!?ビルとボッラのお話』	グニッラ・ベリイストロム／文、絵、ビヤネール多美子／訳	偕成社	1981年	ASD 児の生活 21×26／32 頁 半創作・漢字
②『ボッラはすごくごきげんだ!ビルとボッラのお話』	グニッラ・ベリイストロム／文、絵、ビヤネール多美子／訳	偕成社	1982年	ASD 児の生活 21×26／32 頁 半創作・漢字
③『たっちゃんぼくがきらいなのーたっちゃんはじへいしょう(自閉症)』	さとうとしなお／作、みやもとただお／絵	岩崎書店	1996年	ASD の原因 26×19／30 頁 創作
④『いっしょがいいな障がい絵本⑤やっちゃんがいっしょ!』	北村小夜／監修、佐藤陽一／文、坂本真典／写真	ポプラ社	2006年	ASD 児の生活 25×24／55 頁 実話・写真・漢字
⑤『たっちゃんまってるよ』	おくもとゆりこ／文、よこみちけいこ／作	アスラン書房	2008年	ASD 児との関わり 26×21／32 頁 創作・漢字
⑥『ヘンテコリン』	東田直樹／作	エスコアール	2008年	ASD 児の生活 29×22／48 頁 半創作
⑦『ツルのとぶ大地で』	こやま峰子／文、小泉るみ子／絵	女子パウロ会	2008年	ASD 児との関わり 25×19／31 頁 実話・漢字
⑧『おいでよルイス!』	レスリー・エリー／作、ポリ・ダンバー／絵、もとしたいづみ／訳	フレール館	2009年	ASD 児の生活 28×22／26 頁 創作・漢字
⑨『アスペルガーの心1 わたしもパズルのひとかけ』	フワリ／作・絵	偕成社	2012年	ASD 児の生活 22×16／44 頁

幼児の発達障害への理解を援助する絵本教材

ら』 ⑩『アスペルガーの心2パニックダイジテン』	フワリ／作・絵	偕成社	2012年	半創作 ASD 児の生活 22×16／44 頁 半創作
⑪『ぼくはここにいる』	ピーター・レイノルズ／作、酒木保／訳、こやまたかこ／デザイン	小峰書店	2013年	ASD 児との関わり 20×21／31 頁 創作・漢字
⑫『ふしぎなともだち』	たじまゆきひこ／作	くもん出版	2014年	ASD 児との関わり 25×26／40 頁 半創作・漢字
⑬『アスペルガーの心3きんじょのらぶちゃん』	フワリ／作・絵	偕成社	2015年	ASD 児の生活 22×16／44 頁 半創作
⑭『いっぼんのせんとマヌエル』	マリア・ホセ・フェラーダ／文、パトリシア・メナ／絵 星野由美／訳	偕成社	2017年	ASD 児の生活 17×20／36 頁 半創作
⑮『ぼくはスーパーヒーロー アスペルガー症候群の男の子のはなし』	メラニー・ウォルシュ／作、品川裕香／訳	岩崎書店	2017年	ASD 児の生活 28×26／32 頁 半創作
⑯『ジヘーショーのパナヤん』	成沢真介／文、森千夏／絵	少年写真新聞社	2018年	ASD 児の生活 19×26／31 頁 創作
⑰『すずちゃんのおみそ自閉症スペクトラム(ASD)のすずちゃんのおてがみ』	竹山美奈子／文、三木葉苗／絵	岩崎書店	2018年	ASD 児の生活 29×25／32 頁 半創作
⑱『いっぼんのせんとマヌエル ピクニックのひ』	マリア・ホセ・フェラーダ／文、パトリシア・メナ／絵 星野由美／訳	偕成社	2020年	ASD 児の生活 17×20／36 頁 半創作
⑲『こんなおともだちってすごいね！3でんしゃはかせにおまかせ！自閉スペクトラム症のチャーリー』	トレーシー・パッキアム・アロウェイ／作、アナ・サンフェリッポ／絵、富原まさ江／訳	合同出版	2022年	ASD 児の生活 21×21／26 頁 半創作

資料2. ADHD への理解を援助する絵本

書名	作者及び訳者	出版社	出版年	内容
①『オチツケオチツケこうたオチツケ-こうたはADHD』	さとうとしなお／作、みやもとただお／絵	岩崎書店	2003年	ADHD の特性 27×20／32 頁 創作・漢字
②『いっしょがいいな障がいのお絵本⑥ぼくって、ふしぎくん？』	北村小夜／監修、嶋田泰子／文、岡本順／絵	ポプラ社	2006年	ADHD の特性 25×24／55 頁 創作・漢字
③『おこだでませんように』	くすのきしげのり／作、石井聖岳／絵	小学館	2008年	ADHD の模擬体験 21×24／32 頁 創作
④『よめたよ、リトル先生』	ダグラス・ウッド／作、ジム・パーク／絵、品川裕香／訳	岩崎書店	2010年	ADHD・LD の特性 30×25／29 頁 実話・漢字
⑤『ボクはじっとできない自分で解決法をみつけたADHDの男の子のはなし』	バーバラ・エシャム／作、マイク&カール・ゴードン／絵、品川裕香／訳	岩崎書店	2014年	ADHD の特性 22×22／32 頁 半創作
⑥『ゆめみるハッピードリーマー』	ピーター・レイノルズ／文・絵、なかがわちひろ／訳	主婦の友社	2015年	ADHD 児の生活 22×24／40 頁 半創作
⑦『こんなおともだちってすごいね！2ひらめきでなぞとき！ADHDのイジー』	トレーシー・パッキアム・アロウェイ／作、アナ・サンフェリッポ／絵、富原まさ江／訳	合同出版	2022年	ADHD 児の生活 21×21／26 頁 半創作

資料3. LD への理解を援助する絵本

書名	作者及び訳者	出版社	出版年	内容
①『ありがとう、フォルカ』	パトリシア・ボラッコ／	岩崎書店	2001年	LD の特性

一せんせい』	作，絵，香咲弥須子／訳			29×22／36 頁 実話・漢字
②『よめたよ，リトル先生』	ダグラス・ウッド／作，ジム・パーク／絵，品川裕香／訳	岩崎書店	2010 年	LD・ADHD の特性 30×25／29 頁 実話・漢字
③『算数の天才なのに計算ができない男の子のはなし』	バーバラ・エンシャム／作，マイク・ゴードン，カールゴード／絵，品川裕香／訳	岩崎書店	2013 年	LD の特性 22×22／32 頁 創作・漢字
④『ありがとう，チュウ先生』	パトリシア・ボラッコ／作，さくまゆみこ／訳	岩崎書店	2013 年	LD の特性 29×22／40 頁 実話・漢字
⑤『がらくた学級の奇跡』	パトリシア・ボラッコ／作，入江真佐子／訳	小峰書店	2016 年	LD の特性 26×20／48 頁 半創作
⑥『なまけてなんかない！ディスレクシアの男の子のはなし』	品川裕香／作，北原明日香／絵	岩崎書店	2017 年	読み書き障害の特性 22×22／32 頁 半創作
⑦『かなわね』	大橋美沙／作・絵	文芸社	2020 年	LD の特性 19×26／36 頁 半創作
⑧『こんなおともだちってすごいね！きおくはかんぺき！ディスレクシアのサミー』	トレーシー・パッキアム・アロウェイ／作，アナ・サンフェリッポ／絵，富原まさ江／訳	合同出版	2022 年	読み書き障害の特性 21×21／26 頁 半創作

### 参考・引用文献

(1)山口（西岡）由稀，浅野泰昌，馬場訓子：「幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』13， 373-387 頁，2023 年。

(2)浅野泰昌，山口（西岡）由稀，馬場訓子：「幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』13， 389-403 頁，2023 年。

(3)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について」  
[https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf)(2024 年 1 月 4 日閲覧)

(4)独立行政法人国立特殊教育総合研究所：「調査研究報告書 乳幼児期からの一貫した軽度発達障害者支援体制の構築に関する研究—乳幼児期における発見・支援システムの実態調査を中心に—」，28-71 頁，2007 年。

(5)水野智美，西鶴有沙，徳田克己「発達障害に関する幼児の認識」、『障害理解研究』14， 1-9 頁，障害理解研究会，2012 年。

(6)浅野ほか・前掲論文(2)

(7)浅野ほか・前掲論文(2)

(8)文部科学省：『障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』，ジアース教育新社，243 頁，2022 年。

(9)文部科学省・前掲書(8)：320 頁。

(10)文部科学省・前掲書(8)：321 頁。

- (11) 文部科学省・前掲書(8) : 300 頁.  
(12) 茂木俊彦, 他 : 『特別支援教育大事典』, 旬報社, 452 頁, 2010 年.  
(13) 石崎朝世, 他 : 「広汎性発達障害(自閉症スペクトラム)」, (小野次朗/編 : 『よくわかる発達障害』), 85 頁, ミネルヴァ書房, 2007 年.  
(14) 石崎・前掲書(13) : 82 頁.  
(15) 茂木・前掲書(12) : 347 頁.  
(16) 杉山登志郎 : 「トラウマ処理を学び臨床を拓げよう」, 『小児の精神と神経』 63 (3), 211-221 頁, 2023 年.  
(17) 片岡美華 : 「学習障害者に対する教育的支援」, (大沼直樹, 他/編 : 『特別支援教育の基礎と動向[改訂版]新しい障害児教育のかたち』), 127 頁, 培風館, 2007 年.

---

Picture Book Materials to Support Infants to Understand Developmental Disorders  
Subtitle

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki\*1, ASANO Yasumasa\*2, SETOYAMA Yu\*3, BABA Noriko\*4

Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Learning Disabilities (LD) are obscure for infants to understand, but picture books about these disabilities have recently increased, and are considered to be educational materials to understand these disabilities from early childhood. Picture books, that can clearly present disabilities and their characteristic behaviors through stories, offer various choices and support an understanding of disabilities in the real childcare. Also, many picture books for understanding disabilities describe the emotions of the family and can be used to deepen infants' understanding of their parents and siblings. On the other hand, the number of picture books about the environment and its improvement is small. An increase in the number of picture books on these topics is expected, and handmade picture book materials based on the real conditions would also be effective.

Keywords: Early Childhood, Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Learning Disabilities (LD), Picture Books

\*1 MINAN Certified Centers for Early Childhood Education and Care

\*2 Department of Early Childhood Education and Care, Kurashiki City College

\*3 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*4 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

幼児のダウン症・知的障害への理解を援助する絵本教材

浅野 泰昌 山口（西岡）由稀 瀬戸山 悠 馬場 訓子

Picture Book Materials to Support Infants to Understand Down Syndrome and Intellectual Disabilities

ASANO Yasumasa, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, SETOYAMA Yu, BABA Noriko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024



原 著

## 幼児のダウン症・知的障害への理解を援助する絵本教材

浅野泰昌※1 山口（西岡）由稀※2 瀬戸山悠※3 馬場訓子※4

ダウン症や知的障害に関する絵本は、物語を通じた障害の具体例の提示や感情表現など、障害そのものに対する理解にとどまらず、障害者やその保護者・兄弟の理解と支援につながる教材であり、より一層の充実が求められる。また、障害理解の教材としての絵本と幼児を媒介する保育者には、絵本を読み聞かせるだけでなく、保育現場の事例と照合させ、幼児に対する個別的な障害理解の深化を促す声掛けや働き掛けなどの援助が必要となる。本研究において作成された絵本リストは、保育者による絵本選択や障害理解教育を支援すると考えられる。今後の課題は、保育の現場実践での具体的運用と環境整備の検討及び、保育者と連携した妥当性の検証である。また、障害に関する絵本は、描写されるエピソードや使用される言葉や漢字表記等から児童期以降の子どもの想定したものが多いと考えられ、幼児期からの障害理解教育の有用性を踏まえ、幼児を対象とした絵本の増加が求められる。

キーワード：幼児期、障害理解教育、ダウン症、知的障害、絵本

※1 倉敷市立短期大学保育学科

※2 御南認定こども園

※3 くらしき作陽大学子ども教育学部

※4 岡山大学学術研究院教育学域

## I ダウン症・知的障害を主題にした絵本リストの必要性

障害理解には発達段階があり、それによって、幼児の気づきや疑問も異なると言われている<sup>(1)</sup>。幼児期の障害理解教育で絵本を使用することの妥当性は、読み聞かせによって、障害に対する幼児の気づきを誘発し、疑問を解決し得ることが指摘できる。これまで筆者らは、絵本を障害理解教育の教材として活用する有用性及び妥当性について検討し、指導における課題を示した<sup>(2)</sup>。そしてその上で、障害理解教育に活用できる絵本リストを作成し、それらの学びの要素や読み聞かせの際の留意事項等について考察した<sup>(3)</sup>。最終稿である本論では、ダウン症及び知的障害を扱う絵本に焦点を当て、これまでと同様に絵本リストの作成と、それらの絵本の学び要素や指導上の留意事項等について考察する。

幼児がダウン症児や知的障害児と関わる機会はその程度あるのだろうか。『保育白書 2023年版』によると、保育所においては、10年前と比較して2021年度の障害児受け入れ施設数は1.5倍(21,143施設)、受け入れ数は1.8倍(86,407人)に増加しており、公立保育所の91.0%、私立保育所の87.4%が障害児を受け入れていることが把握される<sup>(4)</sup>。障害児の受け入れが進むのに伴い、一定の

割合で見られるダウン症児や知的障害児の入園数も増加していることが推察される。障害児本人に対する支援に加えて、彼らと共に保育を受ける幼児に対するダウン症や知的障害への理解を援助することが求められ、そのための方法として、幼児の生活に関わりの深い絵本の活用が考えられる。

## Ⅱ ダウン症及び知的障害を主題にした絵本の調査

### 1 調査対象

調査対象の絵本は、これまでと同様に本論においても、岡山県立図書館及び岡山市立図書館が収蔵している絵本を収集、分析した<sup>(5)</sup>。その理由としては、①公立図書館には資料収集方針があり、蔵書は一定の基準を満たしているため信頼がおける、②作成した絵本リストで紹介する絵本は、誰でも気軽に探し求められる必要があり、一定の収蔵図書を有し利用者数の多い公立図書館は最適であることが挙げられる。調査時期は、2023年11月であった。

### 2 絵本の選定と分析の手続き

絵本の選定方法と分析の手続き、絵本リストの項目についても、これまでと同様である<sup>(6)</sup>。まずは絵本ガイド等を参考に、障害に関する絵本の情報を幅広く収集し、対象年齢、漢字や振り仮名の有無や難易度、ページ数、文章量等を判断基準とし、幼児期にふさわしいものを選定した。次に、その中で岡山市内の公立図書館に収蔵されている絵本に目を通して絵本を絞り込み、障害理解教育のねらいや内容に応じて分類した。リストには、「書名」「作者」「出版社」「出版年」に加え、指導の目的に合わせて絵本を選択しやすいように、簡単な内容等を示した。なお、このリストは本論末尾に資料として掲載した。さらに、各項目の代表的な絵本の内容から、それらの絵本の教育効果や指導上の留意事項等を考察した。

ここで、本論で扱うダウン症と知的障害の定義と特徴を示す。

#### (1) ダウン症の定義とその特徴

ダウン症は、出生児の中で最も頻度の高い染色体異常症である。発生頻度は、ほぼ新生児700人から1,000人に1人であり、母体年齢が上がるにつれてリスクが徐々に増大するとされている。染色体異常の多くは遺伝しないとされているものの、第1子がダウン症である場合や、高齢妊娠の場合には出生前診断として羊水検査による診断が可能であるが、その適応には、倫理的観点や検査自体の危険性も考慮し、慎重に行う必要がある。

篠原(2019)は、症状として、精神発達遅滞(知的障害)、筋緊張低下、頭部顔面異常、成長障害、心疾患等を挙げている<sup>(7)</sup>。ダウン症候群に見られる知的障害の程度には個人差があるものの、全般的にゆっくり発達していくことが多いことから、それぞれの実態に応じた関わりが求められる。

#### (2) 知的障害の定義とその特徴

DSM-5(2015)の定義によれば、知的障害(群)は、「発達期(おおむね18歳

まで)に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的能力と適応機能両面の困難を含む障害」<sup>(8)</sup>となっている。『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)』(2018)によると、適応行動の困難とは、「他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態」<sup>(9)</sup>を指す。つまり、知能指数という個人の特性のみで判断するのではなく、環境との関係性の中で生じる能力障害であるという捉え方が主流になっている。

### Ⅲ ダウン症への理解を援助する絵本と指導の留意点

#### 1 ダウン症に関する基礎的な事柄を紹介する絵本

##### (1) ダウン症の原因

『わたしたちのトビアス』(資料1-①)(以降、本文中に取り上げる絵本に、本論末尾の資料に対応した番号を書き添える。なお、資料は出版年順に絵本を一覧化しており、本文中の資料番号は前後する)は、染色体が1つ多いというダウン症の原因を、「材料が多すぎても家が上手に建たない」と家の建築に例えながら説明している。「細胞」「染色体」といった言葉は、幼児にとって難しいと考えられるが、科学的に正確に説明されているのがこの絵本のよさである。それに対して、『わたしのおとうと、へん…かなあ』(資料1-⑤)では、幼児にとって明快な説明がなされている。この絵本は、染色体異常の弟をもつ主人公の視点から描かれている。「これじゃ、ドードは赤ちゃんのまんまよ！パパ、ママ、どうして？せつめいしてよ！」という言葉がある。それに対して、「とっても、おもい、びょうきに、なったの。だから、おとなになれないの。いつまでたっても、子どもなの」と答える。「おとなになれない」という表現は、正しい知識ではなく、誤解やダウン症児への子ども扱いを招く可能性がある。しかし、幼児に対して科学的に説明することが難しい以上、「とっても、おもい、びょうき」は、納得を得やすい表現である。

また、『となりのしげちゃん』(資料1-④)では、ダウン症児の母親に、隣の家の子どもが「なんで、…おしゃべりしないの？びょうきななの？」と単刀直入に尋ねる場面がある。母親の「…なんでも、ゆっくりおぼえていくから」という応えに対して、「どうして、ゆっくりなの？」と質問を重ねる。そして、分かりやすく納得できるまで説明する場面がある。その後、尋ねた子どもの「やっぱり聞いてよかったと、思いました」という言葉もある。このように、疑問に思っていることは気の済むまで尋ねてもよいというやり取りを見ることは、裏を返せば無関心にならないためにも大切であると考えられる。

##### (2) 写真を通じた顔貌の理解

ダウン症特有の顔貌を挿絵で表現した絵本は、どの絵本もダウン症の登場人物の表情や姿勢を工夫して描いている。しかし、写真以上に明瞭なものはない。

ダウン症について紹介する本は、写真で構成されたものが比較的多かった。徳田（2005）も、見慣れることで「障害や障害者に対するファミリーリティを高めること」<sup>(10)</sup>の重要性を主張している。写真であれば、絵よりもその目的を果たしやすい。作品としては、『学校つくっちゃった』（資料1-⑥）、『となりのしげちゃん』（資料1-④）、『ゆっくりって、いいな』（資料1-⑦）等が該当する。幼児期から児童期と年齢の近いダウン症児が主人公になっており、比較的親しみを感じやすいのではないかと推測される。実際に、『となりのしげちゃん』は、作者の後書きによって学齢期前の幼児を対象につくられた絵本であることが明言されている。

しかし、写真で構成された作品を幼児に読み聞かせるに当たって、事前に検討しておかなくてはならないことがあると考える。ダウン症のように顔貌が特徴的である場合、写真を見た幼児の反応は様々に想定される。仮に、自分との違いを敏感に察した幼児が、言語が未発達であるが故に、「どこか変だ」等と言った場合、周囲の幼児への影響を考えておかなければならない。その幼児が感じた差異を受け止めながら、「どうして変だと思うのか」ということを話し合い、「違っていてもよい」ということを幼児が理解できるように導くことができれば、より一層、障害理解教育が充実する。

### （3）言葉の不明瞭さ

野末（2020）は、ダウン症の場合、言葉の困難さは、筋緊張の低さや口腔内器官の形態の問題と抹消器官としての聴覚の問題とを関連づけて論じられることが多いことを指摘している<sup>(11)</sup>。その他、石田（1999）は、音韻認知や聴知覚などの問題等に言及している<sup>(12)</sup>。こうしたことを踏まえて、野末（2020）は、日常的なコミュニケーションを行う際に、表出言語の少なさや構音障害により伝えたいことが伝えられない場面につながる可能性について触れている<sup>(13)</sup>。言葉の不明瞭さについての理解を援助する絵本としては、次の作品が挙げられる。『わたしのおとうと、へん…かなあ』（資料1-⑤）では、療育の様子が少し紹介されており、姉と一緒に練習をする姿も見られる。また、『のんちゃん』（資料1-③）を通して、不明瞭な話し方をしているダウン症の主人公が、肝心なことは分かっていると友達が理解を示している姿が見て分かる。

器質的な要因だけではなく、ダウン症は知的障害を伴うことが多く、言葉や文字の習得に時間がかかる傾向も指摘されている。『のんちゃん』の一場面では、文字が少しずつ書けるようになる様子が描かれており、時間を要しても着実に成長していくことを伝えている。また、『となりのしげちゃん』（資料1-④）では、「しげちゃん」が、いつも遊んでいる友達の名前を呼べるようになった様子が紹介されている。誤解や必要以上の干渉を防ぐためにも、成長の様子が伝わることは重要であると言える。

## 2 ダウン症児・者と家族の心情を紹介する絵本

### （1）ダウン症児・者本人が抱える葛藤

Oxelgren U.W. et al. (2016) や Warner, G. (2014) は、アメリカやイギリ



スにおいて、6-18%のダウン症児が ASD を合併していることを報告している<sup>(14)(15)</sup>。ダウン症児に共通した性格特徴はないとされるものの、自閉的な傾向も相まってゆっくりと丁寧に物事を学び、一度身につけた順序を守ろうとするため、表面的には融通が利かないように映ることがある。表情と気持ちをうまく結び付けられないこともあるため、信頼関係と理解のある周囲の人が注意深く見守ることが重要になる。ダウン症児・者が抱える、この葛藤について物語の中で紹介した絵本がある。『となりのしげちゃん』(資料1-④)では、保育園で生活する様子が写真で伝えられている。その中で、友達に「やめて」と言えず泣いてしまうことや、時にはなかなか動かなくなってしまうことも紹介されている。

また、『のんちゃん』(資料1-③)でも、自傷行為や気持ちの切り替えの困難さが取り上げられている。給食当番では、おかずを配ることが好きで、お玉を手を持って離さない様子が描かれている。『ゆっくりって、いいな』(資料1-⑦)では、下校準備の時間になっても自分のペースで遊ぶ様子が紹介されている。これらの行動は、実際の集団生活の上では迷惑行為だと捉えられる場合がある。しかし、どの作品もその行為を個性として捉え、温かく見守る視点から描かれている。絵本を通して、見守ることの大切さを改めて感じることができる。

## (2) 明るく陽気な性格

ダウン症児・者の中には、表情が豊かで人と触れ合うことを好む人、困っている人を見ると世話を焼きたがる人、ひょうきんで茶目っ気がある人がいると言われてきた。また、人の注目を集めることを好む人がいることや、歌や踊りが好きな人もいる。『ゆっくりって、いいな』(資料1-⑦)では、算数の時間に角度を測る道具を使って踊り出す場面や、掃除時間の校内放送で音楽のリズムに乗って歩く姿も見られる。周囲の人の気分を和らげ明るくさせることが、ダウン症児・者のよさでもあると言われている。

さらに、『学校つくっちゃった!』(資料1-⑥)は、4人のダウン症児が、学校をつくる様子を写真で紹介した作品である。自由な発想で授業がつけられていく様子から、ダウン症児の魅力が伝わってくる。「学校」とは言っても、幼稚園や保育園で生活している幼児にとって身近な造形素材が多く登場するため、幼児が見て楽しむこともできると考えられる。写真からは4人のダウン症児が、それぞれに自分なりの楽しみ方や遊び方を持っていることが分かる。「ここがわたしたちの学校。いろいろなものがうまれるところ。きまっているのははじまりとおわりのじかんだけ」という自由な校風があり、ダウン症の特性を踏まえた教育の様子から、明るく陽気な性格が見て取れる。

## (3) ダウン症児・者の兄弟や家族の苦悩や喜び

『わたしたちのトビアス』(資料1-①)には、ダウン症の子どもを授かった家族の悩みと、子育ての喜びが描かれている。頻繁に使われる「ふつうの子」「ふつうでない子」という表現は、誤解や偏見を生じさせる危険性もあるが、障害について「よく知る」ことが大切であるという主張が明確である。『わたしたちのトビアス大きくなる』『わたしたちのトビアス学校へいく』等の続編があ



り、継続的に読めるのもよいが、これらは、文章量や内容から判断して、幼児には少し難解であると思われる。『わたしのおとうと、へん…かなあ』（資料1-⑤）には、弟の成長の遅さを心配する姉が、主人公として登場する。悩みを抱えて医師に相談した結果、「いまのまんまのドードくんを、すきにおなり。それがいちばん、たいせつなことだよ」というメッセージ性の強い言葉をもらう。姉が弟の成長ぶりを喜ぶ様子が見られるのもよさである。

『みらいちゃんのみらい』（資料1-⑩）は、日本人ダウン症児の胎生期から幼児期に至るまでの成長の軌跡が、保護者の温かく真摯な視線で描かれている。心配や苦悩にも勝る我が子の成長の喜びが描かれる中で、障害のあるなしに関わらない親の思いが伝わる作品である。保育現場で出会うダウン症児のこれまでの成長過程を理解し、保護者も含めた理解を深める絵本であると言える。同様に、『あいちゃんのひみつ ダウン症をもつあいちゃんの、ママからのおてがみ』（資料1-⑨）は、転校先の同級生に対する自閉症児の母親からの手紙を絵本にしたものであり、乳児期からのダウン症児の育ちの様子に加えて、新たな友達との出会いと関わりの中での学びと、それに対する保護者の思いが描かれている。保護者からの慈愛と感謝に満ちた親しみやすい語り口で表現されており、ダウン症児とその家族への共感と理解が促されるものである。

### 3 ダウン症児・者との関わり方を紹介する絵本

#### （1）運動面での困難さへの配慮

ダウン症児は、低緊張が故に身体が柔らかいような印象を受けることがあり、椅子に座る時に姿勢を保持することが難しく、姿勢が悪くなりがちであると言われている。療育として筋力を強化する運動をすることで、この特徴は目立たなくなることもある。また、動作がゆっくりになる場合がある。筋力の都合上、持久力が乏しいこともあるため、長距離の移動には配慮が必要である。手先を動かす力の加減が困難であるため、不器用になるとも言われる。

『のんちゃん』（資料1-③）は、ダウン症児に無理強いをさせないことの大切さが伝わるような工夫がなされている。山登りでダウン症児の手を引き、背中を押す周囲の友達の姿が描かれており、「のんちゃんは、すぐにへたばっちゃって、「オンブ」なんていうんだ。でも、ぼくが手をひいてあるいたら、さいごまであるきとおしたよ」という言葉が書かれている。

#### （2）評価基準の違い

障害のある子どもの場合、学習面において、定型発達児と同じ基準で測って評価をすることが難しい場合がある。『のんちゃん』（資料1-③）の一場面では、文字とは捉えられない記号を並べた日記に、花丸が付いている。定型発達児と障害児で、与えられる課題や評価の基準が変わってくることは、現実的にあり得ることである。『ゆっくりって、いいな』（資料1-⑦）でも、他の児童とは異なる課題に取り組む様子が紹介されている場面がある。自分とは違った基準で評価されることを、定型発達児はどのように感じるのだろうか。定型発達児が不平等感を感じないように、日頃から障害のあるなしに限らず、保育者や教師

には現状までの発達を十分に認めて評価する姿勢が求められるだろう。また、ゆっくり練習することや、工夫すればできるようになることが多くあるということは、多数の絵本で伝えられている内容である。「その障害児が得意なことや上手にできるようになったことをみんなの前で紹介する機会を作る」ことが、障害児への肯定的な理解につながると言われている<sup>(16)</sup>。

『のんちゃん』は、「何かが違う。どこか変だな」と感じる子どもの気持ちをそのままに描いている。また、「ぼくたちよりずーっと、ちいさい子にみえた」という印象についても書かれている。「何かが違う」と感じながらも、関わり方は自然であり、「いまでは、だれかが、のんちゃんにしげんに手をかしている」という言葉もある。この絵本では、ダウン症の否定的に捉えられがちな一面と肯定的な印象を与える一面が、交互に紹介されている。どこか違うけど、自分たちの仲間であるというように、障害児に対する幼児の感じ方を素朴に受け止めてくれる絵本として、受け入れやすいと推測される。

#### IV. 知的障害への理解を援助する絵本と指導の留意点

##### 1 知的障害に関する基礎的な事柄を紹介する絵本

###### (1) 知的障害の原因

知的障害は、染色体異常や中枢神経系の疾患等、様々な種類の障害と併発する場合があるため、原因を一括りにはできない。一例を挙げるだけでは不十分であるが、知的障害の原因について触れられている絵本がある。『こわいことなかああらへん』(資料2-③)は、作者の次男の視点から描かれた作品である。この絵本では、登場人物が生後100日頃に高熱を出し、それが下がらなかったことが原因で知的障害になったと説明されている。児童文学作品を対象にして探せば、多くの作品が見つかる可能性があるが、幼児が理解できるような絵本には、知的障害の原因を扱ったものは少なかった。

###### (2) 知的障害の状態像

発達が緩やかな場合のある知的障害児の状態像は、幼児期においては言語機能の遅れという形で顕在化することが多く、外見は他の幼児と変わらない。これは、身体障害や、前述したダウン症と比べた相違点である。他の幼児にとって、知的障害児の話すことが苦手であったり、言葉による保育者の指示が伝わりにくかったりする姿は、外見が同じなのにどうして自分たちと異なる行動を見せるのか疑問を生じさせることもあるだろう。目に見える障害でないことが、幼児の障害理解を困難なものにする可能性がある。『みんなとおなじくできないよ 障がいのあるおとうととボクのはなし』(資料2-⑩)は、知的障害児の兄の視点から、弟の知的障害の状態像が詳細かつ具体的に述べられ、その背景や解釈が示唆されている。当初は弟の行動に否定的な思いを抱いていた兄が、物語の進展に伴って弟の姿や内に秘めた思いを受容し、他の幼児と異なる多様性の中で弟を肯定的に捉え直す物語は、知的障害の状態像を示し、その理解を促すものである。

### （3）知的障害に対する偏見の防止

知的障害者の中には、才能を発揮して作品をつくり出す人がいる。『みなみの島へいったんや』（資料2-④）は、重度知的障害者の支援施設である止揚学園の子どもが初めてシンガポールに旅行をした時のことを、貼り絵と詩で紹介している。旅の思い出を描いているのみであるが、見事な貼り絵によって構成されている。

また、『おしゃべりな絵日記』（資料2-⑤）も『みなみの島へいったんや』と同様に、知的障害児の作品集のような絵本である。作品を見ることが直接的な理解につながるわけではないが、知的障害者も自分と同じように、絵を描くことを楽しんでいるという事実を知ることができる点に意味があると考えられる。

## 2 知的障害児・者と家族の心情を紹介する絵本

知的障害児・者の心情を周囲の友達が想像しているような語り口で描かれた絵本がいくつか存在する。ここでは、『ボスがきた』（資料2-①）に登場する主人公の言葉から、その状況や心情を考える。知的障害のある主人公は、小さい時に遠くから学園に来た犬の「ボス」と、幼い時に親元を離れて止揚学園に来た自分の姿を重ねている。親元を離れた施設で生活する知的障害児がいるのは事実である。ボスが亡くなった後、天国にひとりぼっちでいるボスのことを想像しながら、主人公は、「ぼくかて、ひとりぼっちだったら、さびしい」と言っている。この絵本の読み聞かせを通して、施設で暮らす知的障害児の存在に気付くことができ、そのような立場の子どもの気持ちを知る契機となる。

『みんなとおなじくできないよ 障がいのあるおとうととボクのはなし』（資料2-⑩）は、エピソードを通じた兄弟（家族）の苦悩を描きながらも、他者と同様にできないことを単に否定的に捉えず、多様性として受け止めることが描かれている。さらに、兄弟もまた障害のある兄弟を理解し、受容する過程と、その重要性が述べられ、その支援に対する示唆を与えるものである。

## 3 知的障害児・者との関わり方を紹介する絵本

### （1）反面教師な関わり方から学ぶ

知的障害児・者との関わり方について描いた絵本では、彼らに対して、交流に消極的な登場人物の姿が目立った。例えば、『こわいことなんかあらへん』（資料2-③）は、作者の次男の視点でつくられた絵本である。障害者に対して、「こわい」「きたない」と言って、逃げる人がいる場面では、「ぼくが、いわれたら、いややなあ」という語り手の気持ちが書かれている。同時に、「みんなだって、「いっしょに学校こんといて」といわれたら、いややろう」と読み手に語りかける言葉もある。反面教師のような立場の絵本であり、相手の立場に立つことの大切さを教えてくれる。この絵本の最後には、色々な子どもがいることを、分かりやすい言葉で描いている。知的障害者に対する感情として過激な表現もあるが、この絵本を通して、色々な人がいて当然であるということを知ることができればよい。

また、『みんなみんなぼくのともだち』（資料2-②）は、作者の長男の視点から描かれている。「アホとあどぶとアホになるから、あそんだらへん」という周囲の子どもの言葉がある。しかし、それに対して、知的障害のある学園の友達の良いところを挙げて、みんな優しい心をもっていることが説明されている。そして、「アホになるから、あそんだらへん」という友達は、「この子どもたちのことが、わからへんのや」という主人公の思いも表現されている。一緒に過ごす中で、見えてくること、分かるようになることがあるということが読み手に訴えられている。

ここで挙げた止揚学園シリーズの問題点は、「ちえおくれ」という言葉が繰り返し使用されていることである。これらの絵本が出版されたのは、30年以上前であるが、現代は「知恵遅れ」という表現が控えられている。幼児にとって聞き慣れない言葉であるため、幼児が言葉の意味を尋ねてくることが推測される。分かりやすい説明で、誤魔化すことのないように備えておかななくてはならない。

## （2）否定的な感情を認めること

障害児・者に対して、「こわい」「きたない」という感情を抱くことは残念なことであり、本来ならあってはならない。しかし、幼児がそのように感じる感覚自体を完全に否定してしまえば、障害に対する否定的な感情が歪んで残ることになる。『のんちゃんはおとうぼんです』（資料2-⑦）の主人公も、知的障害のある「とおるくん」と一緒にお当番をすることを嫌がって、こっそりとお当番カードをめくってしまう。しかし、結局は、とおるくんと一緒にお当番をすることになる。園外の散歩では、当番として先頭に立ち、とおるくんのペースに翻弄されながらも、楽しく冒険をする物語である。物語性があり、幼児の視点から描かれているため、読みやすいのが利点である。この絵本の特徴は、話の途中で、とおるくんの涎に関する描写が繰り返されていることである。最初の場面では、主人公は涎が垂れて嫌だと思ふこと、それを何事もなく拭き取る先生の姿が描かれている。最後の場面では、主人公がティッシュを渡してあげるようになる。しかし、それでも、涎が垂れると、思わず手を引っ込めてしまうことも描かれている。否定的な感情が封じられることなく表現されている作品もあることが分かる。重要なのは、その表現を幼児と共に受け止める保育者の支援のあり方である。障害とその状態像の描写によって、読み聞かせを受けた幼児においても、否定的な感情が生じることが考えられる。保育者は、それを受容しつつも、どのように対応したらよいかを幼児と共に考えたり、示唆を与えたりするなどの支援が求められる。

## V 総括と今後の課題

ダウン症や知的障害に関する絵本は、近年も出版されており、障害そのものに対する理解にとどまらず、障害者やその保護者・兄弟の理解と支援にもつながる教材である。エピソードを通じた障害の事例の描写や感情表現による具体的な表現は、幼児にとっても親しみやすく理解しやすいものと考えられる。し



かし、障害の実態は全体的な傾向は同一であっても、具体的な状態像は一人一人異なる。幼児が実際に出会う障害児の実態と絵本の描写に差異があることが予想される。幼児と教材を媒介する保育者には、幼児の障害理解の個別的かつ具体的な深化を促すための支援が求められるだろう。

本研究では、障害理解教育の教材として幼児にとって身近な文化財である絵本を活用する有用性及び妥当性について検討した。障害は障害児・者に内在するだけでなく、他者や社会との間にも存在するものである。それを低減したり除去したりしようとするのがノーマライゼーションやバリアフリー、ユニバーサルデザイン等に通底する考え方である。障害児・者と他者の間にある障害は、それらの関係性を描き出すことによって、分かりやすく示すことができる。絵本は、物語を通じて、具体的なエピソードやその中のコミュニケーションを描くことで、複数の登場人物との関係性を示すことができる。障害の状態像の具体例を、障害児・者と他者との関わりの中で描くことが可能である。登場人物の描き出す物語は、障害に関する多面的な気づきと学びを幼児に与えると考えられる。幼児は、作中の障害児・者と他者との関わりを通して、自らの周りにいる彼らへの理解を深めたり、コミュニケーションのあり方を考えたり、自らの行動を顧みたりすることができるだろう。それを援助するのが保育者の役割である。

また、本研究では、様々な障害を主題とした絵本を調査、分類し、保育者が障害理解教育に活用する際に絵本を選択しやすいよう絵本リストを作成した。絵本を選択する際には、科学的な理解の観点から、障害自体の説明、原因の説明、症状の説明、障害児・者の生活の様子、接するとき配慮すべきこと等が、幼児にとって分かりやすく描かれているものが望ましいと考えられる。また、情緒的な観点から、障害児・者に対する寛容な態度や理解、彼らの悩みや苦勞が過度でない程度に示されているもの、幼児にとって身近な内容で、親しみやすい工夫がされているもの等が望ましい。さらには、絵本の登場人物が、周囲の障害児・者に対して疑問を抱くような作品も重要であると考えられる。なぜなら、障害を主題にした絵本の読み聞かせには、幼児の疑問を解決して、誤解を防ぐ機能もあると期待されるからである。その点で、絵本に使われている絵や言葉が、誤解を招くものではなく、幼児にとって受け入れやすいものかどうか注意深く検討しておく必要がある。さらに、幼児が一人でも読めるものも理想的である。そのためには、使用されている漢字に振り仮名がついていたり、文章量も考慮されていたりする必要があるだろう。今回リスト化した絵本は、全体的に小学校低学年で習う程度の漢字が使用されているものが多かった。読み仮名が振られているため、幼児が読むことも可能ではあるが、平仮名のみを使って書かれた、より分かりやすい絵本の選択が望まれる。

保育現場では、絵本を選ぶのも、読み聞かせをするのも、基本的には保育者である。集団での読み聞かせでは、保育者が幼児に何を伝えたいか、どのようなことを感じて欲しいかを検討して、指導に当たることが重要である。幼児の年齢や発達過程に合わせて適切な絵本を選択し、疑問を解決しながら、障害に



関して誤った認識を持つ危険性を下げるのが、保育者の役割であると考え。幼児は、まだ詳しく知らない物事について知ろうとする時、自分の理解が正しいかどうかを確認するように、保育者に尋ねることがある。その質問の中に、障害に関して未知が故の偏見や誤解が含まれていたとしても、急いで注意をする必要はない。なぜなら、幼児の質問には、幼児がその物事に興味関心を持っているという事実があるからである。その点を重視して、障害理解を促進することが重要である。柳澤(2007)は、「まだ幼いから障害に付いて説明する必要はないとするのは誤りである。率直な疑問を抱く幼児であるからこそ、彼らの疑問にいていねいに応え、障害に対して歪んだ印象をもたないように説明することが重要である」<sup>(17)</sup>と述べている。絵本の読み聞かせにより、障害のある人の行動傾向を教えることが第一の目的ではない。幼児が周囲にいる障害児・者について疑問に思った時に、そのような人も世の中に存在しているということが納得できる契機になればよいと考える。関心を持つことで、理解が進む可能性がある。

障害について描かれる絵本は、障害者への肯定的な理解を促進することを目指してつくられていることが多く、物語の中の障害児・者と周囲の人物は、友好的に描かれることが多い。しかし、絵本によっては、彼らが辛い思いや悲しい経験をする場面が強調されている物語もある。そのような場面を幼児が、どのように捉えるかということも、幼児の発達過程を考慮しながら、保育者が検討し、どのように幼児に理解を促すのかを考えておくことが必要だろう。

絵本を読み聞かせたからといって、絵本の登場人物と同じような支援行動を、突然幼児に求めることは難しく、適切ではない。まずは、保育者が適切な関わりを示し、その関わり方の理由を知って納得できるようにすることが肝要である。また、幼児の誤解や偏見が生じるよりも前に、障害のある人が劣った存在ではないことを積極的に伝えなければならない。

障害理解教育において絵本を利用する際に、常に保育者が留意すべきことは、それぞれの絵本が示す障害児・者の状態像は、実際の保育現場にいる一人一人の障害児のそれと、全ての点で一致することはないということである。障害児・者が描かれた絵本は、それぞれの障害に見られる一般的な事例や、実話に基づく個別的な事例が示され、それらは障害理解に役立つものである。しかしそれは、あくまでも一例である。それを基礎的な知識や知見としながらも、先入観や固定観念として過度に囚われることなく、眼前にいる彼らの背景と状態像に根ざした理解と支援を行うと同時に、他の幼児の実態に合わせて共感と理解を促すように援助を行うことが求められる。

また、障害理解の援助の先に保育者が目指すべきものは、幼児が、障害のあるなしにとどまらず、他の幼児一人一人の多様性を受容できるように支援し、共生の姿勢を育むことである。障害理解に基づいた障害児・者との共生の経験は、幼児にとって多様性を認める原体験の一つとなり、その生涯において、障害だけでなく性別、国籍、宗教、文化等の多様性(ダイバーシティ)を受容し、他者と共生するインクルーシブ社会を生きるための基盤を形成する可能性があ

る。さらに、2015年の国連サミットにおいて採択された「持続可能な開発目標（SDGs）」に、日本は積極的に取り組んでおり、ここで重視される多様性や包摂性への理解は、障害理解教育を通して促すことができると考えられる。インクルーシブ保育の視点を持ちながら、障害理解教育を進めることが重要であり、絵本はその教材として有用である。

本研究の目的は、幼児の障害理解を促す絵本について、現時点で出版されている絵本を整理することで一覧表を作成することである。その成果を基に、保育者は絵本を選択し、どのような障害理解指導をすることができるのかを検討することができる。実践につながる環境整備をすることで、幼児期からの障害理解教育が、より教育効果の高い充実したものになること、今後も求められる幼児期からの障害理解教育の取組が促進されることを期待する。

今後は、絵本リストを更新しながら、それがより実用的なものとして保育現場で活用できるよう普及させることを課題とする。その過程において、現場でそのリストを利用する保育者からの意見・提案を受けながら、分類の工夫や追加項目の検討など、現場実践に資する教材としての精度や信頼性を高めることが求められるであろう。

資料1. ダウン症への理解を援助する絵本

書名	作者及び訳者	出版社	出版年	内容
①『わたしたちのトビアス』	セシリア・スベドベリ／編，トビアスの兄弟／絵，山内清子／訳	偕成社	1978年	ダウン症の原因 22×16／52頁 実話・漢字
②『しろいくに』	田島 征三／文，村田清司／絵	偕成社	1991年	ダウン症との関わり 23×22／36頁 半創作
③『のんちゃん』	ただのゆみこ／作	小峰書店	1996年	ダウン症との関わり 25×22／29頁 創作・漢字
④『となりのしげちゃん』	星川ひろ子／写真・文	小学館	1999年	ダウン症との関わり 21×23／36頁 実話・写真・漢字
⑤『わたしのおとうと，へん…かなあ』	マリ＝エレヌス・ドルバル／作，スーザン・パーレイ／絵，おかだよしえ／訳	評論社	2001年	ダウン症の生活 21×11／47頁 創作・漢字
⑥『学校つくっちゃった！』	エコール・エレマン・プレザン，佐藤よし子・佐久間寛厚／編	ポプラ社	2006年	ダウン症児の生活 23×24／32頁 実話・写真・漢字
⑦『いっしょがいいな障がいのある絵本④ゆっくりって，いいな』	北村小夜／監修，嶋田泰子／文，坂本真典／写真	ポプラ社	2006年	ダウン症児の生活 25×24／55頁 実話・写真・漢字
⑧『マルコとパパ ダウン症のあるむすことぼくのスケッチブック』	グスティ／作，宇野和美／訳	偕成社	2018年	ダウン症との関わり 25×19／145頁 半創作
⑨『あいちゃんのひみつ ダウン症をもつあいちゃんの，ママからのおてがみ』	竹山美奈子／取材・文，えがしらみちこ／絵，題字／小嶋愛	岩崎書店	2020年	ダウン症の原因，ダウン症との関わり 28×24／33頁 実話
⑩『みらいちゃんのみらい』	にしかわしずよ／作，たなかあい／絵	文芸社	2020年	ダウン症児の生活 19×23／24頁 半創作

資料2. 知的障害への理解を援助する絵本

書名	作者及び訳者	出版社	出版年	内容
①『ボスがきた』	たけうちまさき／絵，まじまかつみ／字	偕成社	1980年	知的障害児の心情 26×21／35頁 半創作・漢字
②『みんなみんなぼくのともだち』	福井達雨／編，福井義人／文，高田真理子／絵・字，竹内雅輝・堀晋輔・馬嶋純子／絵	偕成社	1980年	知的障害児の紹介 26×21／49頁 半創作・漢字
③『こわいことなんかあらへん』	福井達雨／編，馬嶋克美／絵・字	偕成社	1981年	知的障害児の紹介 26×21／51頁 半創作・漢字
④『みなみの島へいったんや』	福井達雨／編，止揚学園の子ども／作，馬嶋克美／字	偕成社	1982年	知的障害児の作品 26×21／ 創作・貼り絵・漢字
⑤『おしゃべりな絵日記』	アトリエエレマンプレザン／編	ポプラ社	1997年	知的障害児の作品 25×25／38頁 作品集・漢字
⑥『ぼくのおにいちゃん』	星川ひろ子・星川治雄／作	小学館	1997年	知的障害児の生活 21×23／36頁 実話・写真・漢字
⑦『のんちゃんはおとうぼんです』	今関信子／文，垂石真子／絵	童心社	1999年	知的障害児の生活 20×18／40頁 創作・漢字
⑧『あなたとわたしわたしとあなた』	谷口奈保子／文，寺澤太郎／写真	小学館	2012年	知的障害者の生活 18×17／59頁 実話・写真・漢字
⑨『ぼくらのバトン（みんなでかんがえようしまだよこのえほんシリーズ）』	しまだようこ／作	今井出版	2020年	知的障害児の生活 18×26／34頁 半創作
⑩『みんなとおなじくできないよ 障がいのあるおとうととボクのはなし』	湯浅正太／作，石井聖岳／絵	日本図書センター	2021年	知的障害児の生活 26×18／32頁 実話

### 参考・引用文献

- (1)徳田克己：「基本的事項」、『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』，9頁，誠信書房，2005年。
- (2)山口（西岡）由稀，浅野泰昌，馬場訓子：「幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』13，373-387頁，2023年。
- (3)浅野泰昌，山口（西岡）由稀，馬場訓子：「幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』13，389-403頁，2023年。
- (4)全国保育団体連絡会・保育研究所（編）：『保育白書 2023年版』，180頁，2023年。
- (5)浅野ほか・前掲論文(3)
- (6)浅野ほか・前掲論文(3)
- (7)篠原広志：「1次絨毛形成の正常化はダウン症候群の治療標的に成り得るか？」『ファルマシア』55(7)，703頁，公益社団法人日本薬学会，2019年。
- (8)American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

- (9) 文部科学省：『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』，開隆堂出版，2018年。
- (10) 徳田・前掲書(1)：30-33頁。
- (11) 野末由紀子：「ダウン症児における構音障害とその要因に関する文献研究」，『生涯発達心理学研究』12，41-47頁，2020年。
- (12) 石田宏代：「ダウン症児の発語の明瞭さと音韻意識の関連」，『特殊教育学研究』36（5），17-23頁，1999年。
- (13) 野末・前掲論文(11)
- (14) Ulrika Wester Oxelgren, Åsa Myrelid, Göran Annerén, Bodil Ekstam, Cathrine Göransson, Agneta Holmbom, Anne Isaksson, Marie Åberg, Jan Gustafsson, Elisabeth Fernell: “Prevalence of autism and attention-deficit-hyperactivity disorder in Down syndrome: a population-based study” *Dev Med Child Neurol* 59(3):276-283. 2016.
- (15) Warner G.: Autism characteristics and behavioural disturbances in ~ 500 children with Down’s syndrome in England and Wales. *Autism Res.* 7:433-41. 2014.
- (16) 水野智美：「障害理解教育・活動の実際」，（徳田克己/編：『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』），220頁，誠信書房，2005年。
- (17) 柳澤亜希子：「障害理解教育の意義と方法」，（大沼直樹，他/編：『特別支援教育の基礎と動向[改訂版]新しい障害児教育のかたち』），211頁，培風館，2007年。

---

Picture Book Materials to Support Infants to Understand Down Syndrome and Intellectual Disabilities

ASANO Yasumasa\*1, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki\*2, SETOYAMA Yu\*3, BABA Noriko\*4

Picture books on Down syndrome and intellectual disabilities should be further improved, to understanding not only the disabilities but also the disabled and their parents and siblings through stories. Furthermore, caregivers need not only to read picture books to infants, but also to provide support such as approach and encouragement to deepen individual understanding of infants with disabilities. A picture book list developed in this study is intended to assist caregivers in selecting picture books and to provide guidance in understanding disabilities. Future issues are to examine the practical application of the list in childcare and to test its validity in cooperation with caregivers. In addition, because of the usefulness of education for understanding disabilities from early childhood, there is a need for more picture books on these topics for infants.

Keywords: Early Childhood, Education for understanding disabilities, Down Syndrome, Intellectual Disabilities, Picture Book

\*1 Department of Early Childhood Education and Care, Kurashiki City College

\*2 MINAN Certified Centers for Early Childhood Education and Care

\*3 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*4 Faculty of Education, Okayama University

---



【原 著】

# 男性保育者に関する研究動向と今後の展望

栗原 匡虎 蓮井 和也 片山 美香

Studies on Male Child Caregivers, Past Trends and Future Perspectives - Literature Review

KURIHARA Kyogo, HASUI Kazuya, KATAYAMA Mika

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 男性保育者に関する研究動向と今後の展望

栗原 匡虎※1 蓮井 和也※2 片山 美香※3

本研究は、男性保育者を対象とした先行研究から、研究動向を明らかにし今後の課題を展望することを目的とした。対象文献は、CiNii Researchを用いて、「男性保育者」をキーワードとして設定し検索したところ、84件が分析対象となった。対象文献を内容ごとに整理した結果、8つに分類することができた。各分類から、男性保育者に対する保育現場及び社会の認識は比較的明らかにされていたが、男性保育者自身の視点に焦点を当てた研究は十分でないことが明らかとなった。今後は、誕生して50年以上が経過した男性保育者を取り巻く周囲の認識の現状を改めて検討するとともに、男性保育者が保育職にやりがいを感じ、長期的なキャリアを築くにあたっての自己認識及び男性保育者が抱える課題の明確化が必要と考えられた。

キーワード：男性保育者，研究動向，文献研究，展望

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 川崎医療福祉大学

※3 岡山大学学術研究院教育学域

### I 「男性保育者」に関する研究の問題と目的

1999年に「保母」から「保育士」への名称変更が行われた。20年以上経過した令和2年の国勢調査の結果によると、就業者数634,080人であり、そのうち男性は19,930人と約3%（総務省，2023）であった。男性保育士は稀有な存在であるといえる。

本研究において「男性保育者」は、幼稚園、保育所、認定こども園のいずれかの乳幼児教育・保育施設に勤務する男性の幼稚園教諭、保育士、保育教諭と定義し、「男性保育者」と記述を統一する。なお、本研究において取り上げる先行研究で男性保育者を意味する名称については、原文に沿って記載する。

本研究の目的は、男性保育者を対象とした先行研究の研究動向を概観し、今後の課題を展望することにある。

### II 方法

先行研究の抽出に当たっては、男性保育者にとって一つの転機となった「保育」から「保育士」へと資格の名称変更がなされた1999年を始期として、2023年9月時点までに公刊された論文の中で「男性保育者」をキーワードとして持つ研究論文を対象とした。抽出するにあたって、国立情報学研究所の電子ジャーナルデータベース“CiNii Research”（以下、CiNii）により「男性保育者」をキーワードとして検索した。

### Ⅲ 結果及び考察

#### 1 検索結果

「男性保育者」をキーワードとした検索の結果、108編（2023年9月18日時点）が抽出された。108編の内、重複文献が、17編、及び直接原文を手に入れることができなかつた7編を分析対象外とし、84編を分析対象とした。なお、「男性保育士」をキーワードとした検索の結果と重複した論文は1編、「男性幼稚園教諭」をキーワードとした検索の結果と重複した論文は0編、「男性保育教諭」をキーワードとした検索の結果と重複した論文は0編であった。

#### 2 抽出した研究の内容による分類

まず、分析対象となった研究論文について、KJ法的手法を用いて目的による分類を行った。その後、内容を精読し、再分類を行った。高嶋・安村（2007）の分類を参考に、「男性保育者に期待される資質・役割」「男性保育者の位置づけ」「ジェンダーステレオタイプと保育現場の実態」「保育現場で抱える不安や悩みの意識共有による課題解決の模索」「海外における男性保育者の位置づけ」「男性保育者の職業観・ライフコース」「男性保育者育成のための養成校の関わり」「その他」の8つに分類された。

表1 「男性保育者」に関する研究の論文数の推移

	男性保育者に期待される資質・役割	男性保育者の位置づけ	ジェンダーステレオタイプと保育現場の実態	保育現場で抱える不安や悩みの意識共有による課題解決の模索	海外における男性保育者の位置づけ	男性保育者の職業観・ライフコース	男性保育者育成のための養成校の関わり	その他	論文数
カテゴリー別論文数	26	6	9	3	4	11	13	12	84

#### (1) 男性保育者に期待される資質・役割

「男性保育者に期待される資質・役割」に該当する論文は、26編であった（表2）。保育現場で働く女性保育者や保護者への意識調査を実施し、保育現場における男性保育者の存在意義や役割を明らかにする研究が多く見られた。8つの分類の中で最も文献数が多かったことから、男性保育者に期待される資質・役割について多角的に調査が行われてきたことが伺える。

竹沢（1999）は、公立保育所及び私立（法人立）認可保育園の施設長及び副施設長、保育者、事務職を対象に男性保育者の役割分担の必要性の有無を問う

質問紙調査を実施した。その結果、「力仕事」や「ダイナミックな遊び」、「父親・兄的存在」といった資質・役割が男性保育者を必要とする理由として多く挙げられており、これらの資質・役割が男性保育者の特性と認識されていることを明らかにした。同様の結果は小崎（2001）や松本ら（2015）の研究等にも認められ、保育現場で概ね男性保育者に期待されている資質・役割であることが分かる。また、出雲・佐藤（2010）は、保護者に「男性、女性それぞれの保育者についての役割」を自由に記述してもらった結果、「男女の保育者に同じ役割を求める」と回答した人は15.5%であり、84.5%は「男女の保育者でそれぞれに違う役割を求める」との回答を得た。また、「体操のお兄さんの役割」として期待されているが、性別役割を肯定する保護者と否定する保護者が共に「男性保育者の担任を希望しない」割合が半数以上であった結果から、男性保育者の役割に対する保護者の期待が限定されているという現状を認識する必要性を指摘している。保護者をはじめとする社会的ニーズとしては、男女の保育者に一保育者としての役割よりも男女それぞれの性別による特性を活かした保育を期待していると推察される。

井上・石川（2008）は、現役保育者を対象とした質問紙調査によると、男性保育者に身につけてほしい技能や資格として、基本的な保育スキルの他に「体育指導の資格・運動や外遊びの技能」、「電気・木工・修理・修繕の技能」を挙げていた。男性保育者は、女性保育者が苦手と捉えた技能面での補助・支援者として求められていることを示唆している。また、母親に対する理解や気配り、女性保育士への理解と協働に関わる「女性理解」の資質が求められており、女性・母親中心の保育現場で働くために必要不可欠な資質として指摘されている。

表 2 「男性保育者に期待される資質・役割」に分類される先行研究一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名、ページ
1999	わが園の男性保育者は京都での第一号	藤田ヒサエ	子どもの文化 31 (7), 10-12
1999	男性保育者の役割に悩んだこともあった	龍田浩一郎	子どもの文化 31 (7), 13-15
1999	男性保育者へのまなざし-保育現場における男性保育者に関する意識調査より-	竹沢昌子	沖縄キリスト教短期大学紀要(28),299-310
2000	男性保育者に関する調査研究(3)保護者を対象とした意識調査から	鈴木弘克・齋藤政子・木下比呂美	湘北紀要 (21),35-45
2001	男性保育者導入のジェンダー効果-EUでの取り組みをとおして-	堀橋玲子	家族関係学一般社団法人日本家政学会家族関係学部会誌/家族関係学部会編集委員会 編 (20),107-118
2001	自主ラウンドテーブル9 男性保育者は本当に必要か? -保育者と男性保育者との間で揺れる"男性保育者"たち-	那須信樹・小崎恭弘・木下比呂美・近藤浩司・高濱正文・中田奈月・西園孝洋・相浦千恵子・河野ゆかり	日本保育学会大会研究論文集 S52-S53
2001	男性保育者に対する意識-女性保育者・保護者の意識から-	菊地恵子・菊地政隆	日本保育学会大会研究論文集 814-815
2001	保育者は男性保育者の存在意義をどのように捉えているか-女性保育者・男性保育者に対する男性保育者に関する意識調査の検討-	斎藤政子	日本保育学会大会研究論文集 66-67
2001	男性保育者の社会的役割-その変遷と新たな役割-	小崎恭弘	日本保育学会大会研究論文集 68-69
2002	「男性保育者」の創出-男性の存在が職場の人間関係に及ぼす影響-	中田奈月	保育学研究 / 日本保育学会編集委員会 編 40 (2), 196-204
2002	男性保育者に対する態度-女性保育者・保護者・学生からみて-	菊地政隆	保育学研究 / 日本保育学会編集委員会 編 40 (2), 205-211
2002	男性保育者についての意義と役割-子ども・女性保育者にとって男性保育者はどう存在か-	齋藤政子	家庭教育 76 (1), 42-47
2002	保育園に子どもを預ける親への男性保育者に関する意識調査の検討	斎藤政子	日本保育学会大会発表論文集 370-371
2002	男性保育者の専門性について	小崎恭弘	日本保育学会大会発表論文集 562-563
2003	「男性保育者」言説の変遷-全国紙を事例として-	中田奈月	家族関係学一般社団法人日本家政学会家族関係学部会誌/家族関係学部会編集委員会 編 (22),85-94
2003	保育園保護者は男性保育者についてどう捉えているか	斎藤政子	日本保育学会大会発表論文集 858-859
2003	身体活動における男性保育者のかわり方	川口愛子・笠井重津子	日本保育学会大会発表論文集 284-285
2007	男性保育者の独自性に関する探索的研究-幼児のインタビュー調査による両性保育者のイメージ比較-	大和晴行・嶋崎博嗣	運動・健康教育研究/日本幼少健康教育学会紀要編集委員会 編 15(1),12-19
2008	男性保育者に求められる役割と課題	井上清子・石川洋子	生活科学研究 207-214
2008	「保育現場における男性保育者に対する意識調査」-男性・女性保育者から見た男性保育者-	斎藤正典・平田健郎	盛期大学紀要 67-77
2010	性差に関する意識調査による女性・男性保育者の役割考察	出雲美枝子・佐藤 利一	大阪芸術大学短期大学部紀要 75-90
2010	男性保育者の役割と働き甲斐について-K市の公立園に勤務する男性保育者への個別面接調査から-	安井恵子・古橋紗人子・早川遊人	滋賀短期大学研究紀要 (35) 31-40
2015	男性保育者に対する保護者の意識に関する研究	松本希・宮宅賢人・澤津まり子	就実論叢 第44号 303-309
2016	子育て支援における男性保育者の役割に関する一考察	柏まり・佐藤和順	就実論叢 第45号 275-286
2016	男性保育者もつ役割意識-保育経験による差異と女性保育者の認識との差異に着目して-	中島卓裕・永田雅子	名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学63 129-134
2022	人は男性保育者をいかにイメージするか?学生と乳幼児を持つ親を比較して	横井志保	名古屋学院大学教職センター年報 43-51

## (2) 男性保育者の位置づけ

「男性保育者の位置づけ」に該当する論文は、6編であった(表3)。保育現場における男性保育者の必要性について、父親支援や身体的活動の側面から検討することを目的とした研究が見られた。

古橋ら(2008)は、「少子化が進む現在の日本において、家庭では父親に子育てへの参加が求められ、その父性が問われている。そして、父親は家庭に限定せず、保育の現場への参加の期待も高い。また、共働きや核家族化、一人親家庭の増加に伴い、保育場面での父親的役割や父性の特性をふまえた保育や子育てが問われ、男性保育者への期待は大きい」と述べており、園児の父親が保育に参加することが求められているとともに、保育現場において、保育の一翼を担う男性である保育者への期待が大きいことを示している。しかし、同時に、男性保育者の保育場面での位置づけや役割を明確化するには至っていないことを指摘している。その後、田辺(2017)は、男性保育者を対象としたインタビュー調査から『父親とのかかわりにおける男性保育者の立ち位置』として、【父親と園をつなぐ窓口】としての必要性を見出した。父親にとって男性保育者は、同性であり近い存在であると捉えられ、保育現場に足を運びやすくなるという。男性保育者は父親が園と繋がるきっかけの一つとなる人的環境としての役割を担っていることを示した。また、【父親と園をつなぐ窓口】としての必要性について古谷(2020)は、ドイツ、ノルウェー、トルコ、ベルギーの文献を中心とした文献調査から、男性保育者は父親にとって同じ男同士で気軽に関わり、頼ることのできる存在という重要な役割を果たし、父親の保育現場内でのコミュニケーションが促進されることを明らかにした。男性保育者は国内だけでなく、諸外国においても父親の育児参加および父親支援に関わる人的環境として必要とされていることが分かる。

他方、戸田ら(2017)は、保育所と幼稚園の理想的な保育者の男女比は「男性5割+女性5割」と均等ではなく、多くの現役保育者が「男性2割+女性8割」や「男性3割+女性7割」と男性の割合を低く意識していることを示し、保育現場における男性保育者の量的必要性を低く評価していることを指摘している。また、現場で求められる男性保育者の人数は、女性保育者に比べて相当少ないことも明らかにしている。このような期待される保育者の男女比の根拠は明確にされてはいないため、今後の研究課題として挙げている。

表3 「男性保育者の位置づけ」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名、ページ
2007	男性保育者を多く雇用するわけ	野上昭代・季刊	保育問題研究 / 全国保育問題研究協議会編集委員会 編 (226) 70-76
2008	男性保育者の有効性について-父親のマンパワー-男性保育者の意識調査から-	古橋紗人子・早川滋人・安井恵子	滋賀女子短期大学研究紀要 (33) 59-71
2017	家庭と連携した保育を展開するための一方策-保育現場における父親支援に焦点をあてて-	田辺昌吾	(四天王寺大学)エデュケア37 19-26
2017	男性保育者の必要性と理想的な保育者の男女比に関する意識調査-保育者志望学生と女性保育者を中心として-	戸田大樹・松本佳代子・氏家博子・荒木由紀子・飯塚沙里・高橋健司	創価大学教育論集 第69号 3-17
2020	父親の子育て参加と男性保育者の影響/役割: 欧州、北米、オセアニア8カ国の研究から	古谷淳	教育学研究 明星大学通信制大学院研究紀要 73-86
2021	男性保育者は幼児をより活動的にするのか?	山中拓真・本多舞	保育学研究, 59 (1), 45-56

## (3) ジェンダーステレオタイプと保育現場の実態

「ジェンダーステレオタイプと保育現場の実態」に該当する論文は、9編で



あった(表4)。現代の保育現場におけるジェンダーの実態と課題の考察、及び男性保育者に向けられるジェンダー的視点からの課題が考察されていた。また、保育現場における男女平等の実現のための視座を得ようとする松田(2020)のような研究も見られた。

保育現場におけるジェンダーの実態として、赤澤(2004)は、男性保育者には「育児性」としての「母性」の高さを望んでいる一方、「男らしさ」への強い期待もあることを指摘している。また、ダイナミックな遊びの展開への期待とともに、「“男性なのに”元気がない」、「“女性のように”細かい気遣いができるのか」といった指摘に、「女性が保育に向いている」という母性神話の反映にはかならないと主張している。未だに保育現場には「保育＝女性の仕事」といったジェンダーステレオタイプが潜在していることを示している。これらには共通して、保育現場に一定のジェンダーステレオタイプが残存していることを示唆する結果であると言えよう。今後、保育現場における性別役割意識に関するさらなる検討が必要であると考えられる。

渡邊(2021)は、男性保育者と直接関わったり、男性保育者も子どもに愛情をもった行動が可能であると確信がもてるようになったりすれば、男性保育者への印象がポジティブになり、男性保育者が女児の着替えに携わることに賛同が得られやすくなるのではないかと述べている。他方、着替えの補助についても身体接触が伴うため、保育者が性別役割分担をすべきであり、犯罪の可能性があるといったセクシュアリティの考えが根強く残存している現状も明らかにしている。男性保育者との接触機会を設けることによって、性別に囚われない保育者としての存在への賛同を以て、男性保育者を肯定する可能性を見出したものの、女児とのかかわりがジェンダー課題を招来し、男性保育者の保育職への障壁となっている現状が見て取れた。男性保育者に対する社会的な認識を肯定化するには、保育現場におけるジェンダー課題の解決が必要不可欠である。

保育現場におけるジェンダー課題の解決について、松田(2020)は、21世紀初頭から保育者のジェンダーバランスに関する政策を進めてきたノルウェーと我が国の状況を比較し、「日本においても男女平等の重要性についての認識は高まってきているが、依然として性別による不平等は根強く残る。男女平等社会を築くためには男女平等に関する法律の整備に限らず、人々の意識に潜む無意識のバイアスを取り除くことが必要である。」と述べ、社会的な性別に対する偏った認識の変革の必要性を指摘している。

表4 「ジェンダーステレオタイプと保育現場の実態」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名、ページ
1999	は・た・ら・く(4)保育の仕事に男女差はない!-男性保育者からみた、子ども・社会・ジェンダー- <small>細川勇次さんに聞く</small>	細川勇次・高橋淳子	女も男も/労働教育センター編集部 編(78), 34-37
2003	性別職域分離とその変容-「男性保育者」の創成と転回-	中田奈月	博士學位論文: 内容の要旨及び審査の結果の要旨, 20, 125-132
2004	男性保育者が直面するダブル・スタンダード	赤澤淳子	家庭教育研究, 78(8), 25-29
2020	保育者のジェンダーバランスに関する研究	松田こずえ	保育学研究, 58(2-3), 179-189
2020	男性保育者の子どもへのわいせつ行為の対策について-デンマークからの示唆-	上田星	国際幼児教育研究, 27(0), 159-172
2020	男性保育者の「選択」と依拠する理論: 進化人類学/ジェンダー	古谷 淳	保育文化研究, 123-132
2021	男性保育者の社会的な性に関する諸要素についての考察	極原健吾・小田進一	北海道文教大学論集, 147-154
2021	男性保育者の印象と女児の着替えに対する賛否-大学生を対象とした予備的研究-	渡邊寛	昭和女子大学生活心理研究所紀要, 33-42
2022	男性保育者のジェンダー平等意識に関する一考察-ノルウェーにおけるインタビュー調査から-	松田こずえ	お茶の水女子大学子ども学研究紀要, 10, 13-24

**(4) 保育現場で抱える不安や悩みの意識共有による課題解決の模索**

「保育現場で抱える不安や悩みの意識共有による課題解決の模索」に該当する論文は3編であった(表5)。男性保育者が保育現場で抱える不安や悩みを、男性保育者同士で構成するコミュニティの活動を通して、課題解決への手立てを模索する過程について検討されていた。中尾(2015)は、男性保育者が抱えている課題として、女性多数派である保育現場のなかで自身の気持ちや考えを表出させ難いこと、範となる保育経験豊富な男性保育者と関わる機会がないため自分の保育に自信が持てず、積極的な保育に取り組めないことなどを指摘した。勤務する園だけでは、男性保育者同士のコミュニティを形成することがほとんどないことが働きにくさにつながっていると推察される。また、保育者集団における少数派であるがゆえに男性保育者には地域や全国レベルのコミュニティ形成が必要とされており、小崎(2000)は、全国レベルのネットワークを作り、男性保育者として自己の存在をアピールし、自己研鑽や交流等を行える場所の確保を課題としている。

表5 「保育現場で抱える不安や悩みの意識共有による課題解決の模索」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名,ページ
2000	男性保育者の現状とネットワーク	小崎恭弘	日本保育学会大会研究論文集, 632-633
2004	グラビア 男性保育者集合!-滋賀男性保育者連絡会結成大会開かれる-	豆塚猛	福祉のひろば / 総合社会福祉研究所 編, 49 (414), 1-4
2015	本学卒業男性保育者の動向・意識の分析と「男性保育者の会」設立に向けた取り組みについて	中尾健一郎	研究紀要, 1-9

**(5) 海外における男性保育者の位置づけ**

「海外における男性保育者の位置づけ」に該当する論文は、4編であった(表6)。諸外国における男性保育者にまつわる動向の把握、男性保育者の位置づけ、及び男性保育者導入の背景について検討し、日本における男性保育者増加のための示唆を得ることを目的としていた。調査対象は、イギリスやノルウェーといった欧州に焦点が当てられる傾向があった。保育職に女性が偏在していることは国際的な現象である(OECD, 2018)が、欧州は1986年に欧州委員会保育ネットワークを立ち上げ、1996年には、保育部門で働く男性の割合を20%に高める目標を掲げており、早期から男性保育者を積極的に導入する姿勢を見せている。「保育の最良の条件は両性の保育者がいることであり、子どもはそれを求めている」「男性保育者は父親にとって必要」「男性保育者は父親に新しい父親モデルや新しい男性アイデンティティ・モデルを提供する」と男性保育者の必要性を共通認識とし、男性保育者の増加は男女平等に関するより広い政策の一環であること、ステレオタイプ化している古いジェンダー観への挑戦であると主張が認められる(木下, 1999)。このように、男性保育者の必要性が我が国よりも早い段階で確認されており、男性保育者の増加政策モデルとしての意義があると考える。

埋橋(2002)によると、イギリスのシェフィールド・チルドレンズ・センターでは、1985年に男性ワーカーを採用することについての方針が打ち出されており、1989年には組織として雇用の比率を男性50%、女性50%にする方針を

確定したとして、保育職への積極的な男性の参入への姿勢が示されている。

山中（2019）は、男性保育者の積極的な導入政策をとり、男性保育者の割合増加に成功した国の一つであるノルウェーを研究対象とし、ノルウェーでは、政策当局が男性保育者の増加を推進するために、男性保育者団体の活動を重要視していることを明らかにしている。具体的な活動は、男性保育者団体が主体となって政策当局に提言を行うことや、前期中等学校において男性保育者団体の自主制作動画による保育職の紹介を実施すること等が挙げられており、男性保育者増に向けた取り組みが非常に活発であることが読み取れる。

男性保育者の割合を増加させるには、男性保育者団体としての活動を通じて、存在価値を示し、協同的に男性保育者の増加政策に取り組むことが喫緊の課題といえる。

表 6 「海外における男性保育者の位置づけ」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名、ページ
2002	男性保育者導入の目的-イギリスのある保育重点センターの実践に注目して-	埋橋玲子	保育の研究 保育研究所 編, (19), 63-70
2007	保育における労働者としての男性欧州連合保育ネットワーク討議資料より	小嶋恭弘	神戸常盤短期大学紀要, 28, 37-44
2008	保育における労働者としての男性欧州連合保育ネットワーク討議資料より(2)	小嶋恭弘	神戸常盤短期大学紀要, 29, 85-101
2019	男性保育者の増加を促す方策についての一考察	山中拓真	国際幼児教育研究, 26 (0), 125-134

## （6）男性保育者の職業観・ライフコース

「男性保育者の職業観・ライフコース」に該当する論文は、11編であった（表7）。男性保育者のライフコースを明らかにすること及びキャリア形成における保育職の捉え方が検討されていた。

2000年代初頭は、男性保育者は人数が少なく、社会的な認知が低かったためキャリアを予測しにくい存在であった。また、一般的な男性保育者のキャリアモデルは確立されておらず、個人のキャリアが大きく影響する時代であったと考えられる。中田（2000）は、このような社会状況から男性保育者を捉え、男性保育者は従来「女性の腰掛け」と考えられてきた「保育者」全体のキャリアに影響を与え、「保育職」全体のイメージや位置づけを大きく変える契機になる可能性があるとし、男性保育者のキャリア形成過程を明確にすることの必要性を強調している。また、複数の男性保育者のライフコースの分析から、男性保育者は一般的な成人男性のように周囲から職種に疑問を持たれずに従事することが難しく、周囲からあまり理解されず、僅かなステレオタイプに抵抗しながら業務継続を強いられることも明らかにした。さらに、職場の期待に応えるよう従事するだけでなく、伝統的なジェンダーステレオタイプを払拭するという社会的課題に挑戦しながら仕事を進めることが期待されていることを明らかにした。

男性保育者のライフコースに沿った保育意識の変容過程について青野（2009）は、男性保育者へのインタビュー調査から4段階の変容過程を明らかにした。保育職参入時の第一段階で男性保育者の多くは、保育職が子どもと関わることを目的とした専門職であると捉え、「子どもへの関心」があれば性別に関係なく従事できるという認識を持っていることを示した。第二段階では、女性保育者と共に保育を行う中で男性であるために自分にはできないこと（苦手なこと、

まかせてもらえないこと)に気づくことで「男性保育者としてのハンディ」に苦悩することになるという。そして、第三段階では、「男性保育者としてのハンディ」を克服することを目指し、「男性保育者の存在意義」を希求した意識へと変容し、第四段階では、保育経験の蓄積により男性保育者としての保育者イメージを構築し、男性であることに囚われず「一人の保育者」として「性別を超えた保育」を行うイメージを持つようになることを明らかにした。

しかしながら、男性保育者の意識の変容には保育職への長期的な従事が必要であり、早期離職が問題視されている現状においては、「一人の保育者」としての保育意識に到達する以前に保育者としてのライフコースをリタイアしてしまうことが危惧される。また、男性保育者の保育に対する意識については明らかになったものの、保育者としての自分自身をどのように捉えているのか、つまり、男性保育者の自己認識については十分に検討がなされているとは言えない。男性保育者が自らのアイデンティティや存在をどのように捉え、どのように位置づけた場合に長期的な保育職への従事が期待できるのか、今後の研究が必要であると考えられる。

青野(2009)の研究は、保育意識の変容過程を明らかにした点で非常に有意義な研究である。しかし、第二段階の「男性保育者としてのハンディ」は果たして“ハンディ”であるのか、検討が必要であると考えられる。確かに、指摘される通り、男性保育者はジェンダーに基づいた課題に直面するが、それらの課題は“ハンディ”ではなく、女性に任せられる業務と肯定的に受け止め、男性にできる保育を見つめなおすきっかけや女性保育者との相補的な関係と捉え、保育の発展等に繋がるのではなかろうか。過剰に否定的な表現であるため、男性保育者の多くがハンディと捉えがちであるのか、詳細に検討する必要がある。また、新庄(2019)は、中田の研究(中田, 2000; 中田, 2004)が示したライフコースにおける保育者意識の変容は保育職が女性職としてのイメージが強いため、性別への多様性や包摂性を尊重する方向に進んでいる現在、その過程が変化しているのではないかと推察している。中田の研究(中田, 2000; 中田, 2004)から約20年経過した今、改めて男性保育者のライフコースにおける保育者の意識過程を検討する必要があると言えよう。

富田・小野(2012)は、男性保育者としてのライフコースを歩むか否かの岐路に立つ経験をした養成校の卒業生に焦点をあて、質問紙調査からライフコース決断時における意識の変容を分析した。その結果、1つ目に、男性保育者を目指した学生たちのライフコースが多様であることが明らかとなり、対象者41名中26パターンのライフコースを確認している。2つ目に、富田・小野(2012)が2007年に実施した質問紙調査の結果から、対象となった養成校の卒業生のうち、保育職に進んだ者の離職率は63%であるが、保育以外の福祉職に進んだ者の離職率である9%と比較すると、保育職の離職率が極めて高いことが明らかとなった。3つ目に、保育職参入後の継続・非継続、及び保育職への再参入・非参入の決断時における思いや葛藤として、(a)受け入れ園側の雇用条件面の問題、(b)保育職の特殊性の問題や、男性保育者特有の悩みの問題があること



を明らかにした。以上の結果から、男性保育者が保育者としてのライフコースを継続していくためには、保育現場における雇用体制の見直しや、養成校との協働も含めた支援体制づくりが必要であると指摘している。

男性保育者が保育職としてのライフコースを諦めるきっかけとして藤田（2018）は、男性保育者の離職意識に焦点をあて、保育職を一度離職し、その後保育職への再参入を果たした男性保育者を対象にインタビュー調査を実施した。その結果、男性保育者は最終的な離職に対して『自己充実を図るための離職』と位置づけ『仕事に対してポジティブな離職』と認識していることを明らかにした。また、男性保育者は、日本に未だ根強く残っている性別役割分業意識により、家族を養う必要があるという意識やプライベートの時間を確保することの難しさを感じる一方で、保育の楽しさ等も感じ、両極端な意識が混在していることを明らかにしている。このような意識から、『家族としての自分』『自己充実を図る自分』『保育者としての自分』の三者においてそれぞれバランスをとるために離職を選択しており、男性保育者にとって保育職における離職は否定的な意味合いではなく、むしろ安定したライフコースを進めていくための決断であることを指摘している。

表 7 「男性保育者の職業観・ライフコース」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名、ページ
2000	男性保育者のライフコース-キャリアの実態を通して-	中田奈月	奈良女子大学社会学論集, 7, 67-78
2001	男性保育者のライフコース-コーホート分析-	中田奈月	奈良女子大学社会学論集, 8, 51-68
2004	男性保育者による「保育者」定義のシークエンス	中田奈月	家族社会学研究, 16 (1), 41-51
2009	男性保育職に対する意識-ジェンダーフリー保育の観点から-	青野篤子	福山大学人間文化学部紀要, 1-29
2011	男性保育者をめざした学生たちは今どうしているのか？(1)-保育専攻を卒業した男子学生への質問紙調査から-	富田昌平・小野文子	中国学園紀要, 97-108
2012	男性保育者をめざした学生たちは今どうしているのか？(2)-保育職への参入・継続をめぐる男性の思いや葛藤を中心に-	富田昌平・小野文子	中国学園紀要, 169-180
2018	男性保育者の離職について	藤田清澄	盛岡大学紀要, 95-101
2018	女性に偏る職業で男性は何をしているか：男性保育者の事例から	中田奈月	日本労働研究雑誌, 60 (10), 52-62
2019	男性保育者の入職に関する考察：そのライフストーリーに着目して	新庄洸	早稲田大学教育学会紀要, (21), 135-142
2020	男性保育者のキャリア形成におけるトークニズムの影響	香曾我部琢・藤田清澄・新屋貴大・中橋美穂	保育学研究, 58 (1), 81-91
2021	男性保育者におけるワーク-ライフ・バランス-ある男性保育者のワーク-ライフ・バランスの形成プロセスに着目して-	藤田清澄	盛岡大学紀要, 105-112

### (7) 男性保育者育成のための養成校の関わり

「男性保育者育成のための養成校の関わり」に該当する論文は、13編であった（表8）。保育者養成校において、男子学生の受け入れは徐々に増えてきているものの、依然として稀有な存在である現状から、男性保育者養成における課題の明確化、及び今後の保育者養成カリキュラムについての検討を目的とする研究が見出された。

池田・高尾（2002）は、男子学生が保育職に就かない1つの要因として男子学生自身の「保育者になろう」という強い意志や、「男性保育者としていかにあるべきか」というアイデンティティの希薄さに着目し、男子学生のアイデンティティの変容過程について検討した。その結果、男性保育者による講演を受講することによって男子学生は男性保育者の必要性に関する意識を高め、「保育者になりたい」という強い意志が現れることを示している。また、保育者としての給与が一般の男性の平均給与より低値であることから経済的問題を意識し、



男性保育者の必要性や重要性を感じつつも保育者としての道を諦める者の存在を指摘している。養成校の果たすべき役割として、学生への教育のみならず、社会的な課題への働きかけにも尽力する必要があるとし、社会的地位の向上や経済面の保障が期待されていた。

安井（2013）は、男性保育者の退職理由となり得る専門的な保育スキルの育成に努め、養成段階で男性保育者が保育の専門職として自分を支えるプライドや実践力を身につける働きかけの必要性を示している。また、保育現場は様々な職種間で人間関係を築く環境にあるため、男女問わず一保育者として、基本的な社会の常識やマナーなどの基本を身につけさせる必要性を指摘している。保育現場では、男性保育者も一保育者として、専門家としての職責を果たすために周囲と協調するスキルが必要不可欠であり、人間性の育成が求められていることが見て取れた。

表 8 「男性保育者育成のための養成校の関わり」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名,ページ
2002	男性保育者を目指す学生の職業アイデンティティの変容過程について	池田孝博・高尾兼利	西九州大学・佐賀短期大学紀要/西九州大学, 佐賀短期大学[編], (33), 23-30
2003	保育士養成に関する一考察-新保育士養成教育課程及び男性保育者の視点から-	今泉利	所報/東海大学短期大学部生活科学研究所[編], (17), 5-10
2005	男性保育者を旨指す会「男塾」の取り組み	竹内進	大阪千代田短期大学紀要, 129-152
2005	男性保育士として仕事を続ける-在学生・現役男性保育士のワークショップ-	中田奈月・前迫ゆり	奈良佐保短期大学紀要, 第13号, 79-94
2007	保育現場に認識されている男性保育者の特徴	本多潤子・小林育子・桜井登世子・安村清美・鈴木力・成田真・高嶋景子・中原篤徳	田園調布学園大学紀要, 第1号, 153-176
2008	幼児の母親は男性保育者にどのようなイメージを抱いているのか～育児の相談相手としての可能性を探る～	小林真・竹田誠	富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, No.2, p17-22
2010	保育者養成カリキュラムに関する一考察-養成カリキュラム改革および男性保育者養成に焦点をあてて-	田辺昌吾	四天王寺大学紀要, 237-248
2010	男女共同参画時代に相応しい保育者意識の養成に向けて(3)保育現場における男性保育者のイメージと特徴について	兼房律子・榎原志保・浅野敏彦	大阪成蹊短期大学研究紀要, 13-31
2010	男性保育者の歌声の実態に関する研究(2009年度研究助成成果報告)	鈴木慎一郎	研究年報, 15, 134-
2011	男性保育者の歌声の実態に関する研究	鈴木慎一郎	研究年報, 16, 69-
2013	保育者養成機関における男性保育者の養成について-卒業生にみる男性保育者の意識調査から-	安井恵子	滋賀短期大学研究紀要, (38), 55-66
2018	男性保育者のキャリアコースと心理的適応	西川晶子	信州豊南短期大学紀要, 38-54
2021	男性保育者の現状を課題についての一考察-施設庁及び男性保育者への質問紙調査から	長谷秀揮	四條畷学園短期大学紀要, 1-10

### (8) その他

「その他」に該当する論文は、12編であった(表9)。高嶋・安村(2007)や小泉(2023)は、男性保育者の現状や課題を検討することを目的としていた。また、新庄(2022)や喜多下(2023)は、男性保育者連絡会の動向を調査し、男性保育者に関する歴史的研究が進められてきたことを明らかにしている。また、青野(2008)は、保育現場のカリキュラムを通して、男性保育者のみならず、保育者全体の現状や課題を導き出すことを目的としていた。

以上のことから、「男性保育者」に関する研究は、多岐な視点から行われ、その存在意義を問う研究や、少数派である男性保育者自身もつ課題意識を明らかにすると共にその対応策を検討する研究、さらには、男性保育者の生涯発達過程を検討する研究が行われており、男性保育者が存続するための手がかりを得ようとする研究が比較的多いことが分かった。

## 男性保育者に関する研究動向と今後の展望

表 9 「その他」に分類される論文一覧

発行年	タイトル	著者	雑誌名, ページ
2002	講演録 男性の保育者像について	池田孝博・高尾兼利	西九州大学・佐賀短期大学紀要/西九州大学, 佐賀短期大学〔編〕, (33), 57-61
2007	男性保育者のユーモア行動に関する仮説の生成と検証	中澤潤・中道圭人・永井保	千葉大学教育学部研究紀要, 第55巻, 71-77頁
2007	「男性保育者」研究の動向-男性保育者に求められる資質・役割に関する研究動向とその展望	高嶋景子・安村清美	田園調布学園大学紀要, 第1号, 139-152
2008	園の隠れたカリキュラムと保育者の意識	青野篤子	福山人間文化学部紀要, 8, 19-34
2010	男性保育者を取り巻く近年の保育現場の動向と課題	菊地政隆	淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要, (17), 235-245
2014	先輩園長からの伝言 保育の源流を探り未来(あす)を考える(第17回)男性保育者と女性保育者の支えてきた個性的保育	新澤誠治	保育通信, (716), 28-30
2018	男性保育者に対する保育学生の意識に関する調査	松本希・宮宅健人・澤津まり子	就実論叢, 229-235
2022	男性保育者の資格獲得運動史	新庄洸	幼児教育史研究, 17 (0), 1-16
2023	保育の発見(ほいくのはっけん) 悩み相談室(著者編) 誤用のきらめき:若い男性保育者、熊谷君の成長物語(2)	赤西雅之	げん・き, (195), 30-39
2023	「男性保育者」を対象とした文献動向に関する研究-文献タイトルに用いられた語句の検討-	小泉篤	東洋大学大学院紀要, 241-259
2023	保育の発見(ほいくのはっけん) 悩み相談室(著者編) 女の子のオムツ替えは見ないで下さい・若い男性保育者、熊谷君の成長物語(3)	赤西雅之	げん・き, (196), 44-51
2023	1970年代の男性保育者の専門性認識とジェンダー:全国男性保育者連絡会における記録に着目して	喜多下悠貴	東京大学大学院教育学研究科紀要, 62, 651-658

## IV 総合的考察

高嶋・安村(2007)の研究によって男性保育者に関する研究動向が検討されてから17年が経過した現在、男性保育者に関する研究は様々な視点から進められていることが明らかになった。男性保育者誕生以来、現在に至るまで、常に男性保育者は保育現場において期待を向けられ、必要な存在であると認識されていた。また、近年の男女平等意識の広まりから、保育現場だけでなく社会全体から性別役割意識を払拭した新たな職業モデルの構築が求められ、「男性保育者の存在意義」の一層の明確化と、男性保育者の割合の増加が望まれていると考える。

男性保育者には、誕生から現在まで「力仕事」や「ダイナミックな遊び」などが常に求められている。また、井上ら(2008)が示したような「体育指導の資格・運動や外遊びの技能」や「電気・木工・修理・修繕の技能」など女性が苦手と想定されていることの補助者や支援者としての役割が期待されている。また、近年の家族形態の変容から父親の育児参加の促進や父親のいない一人親家庭の子どもに対する父親的役割等、「父親としての役割意識」への期待も向けられるようになってきた。現代社会はジェンダーフリーへの動きが顕著に見られるものの、未だに、保育現場は意識的にも無意識的にも男性への性別役割を求めていると言える。このような現状から、保育現場において男性保育者は、「一人の保育者」としてよりも「男性という性別を活かした保育者」としての存在意義を求められ、男性保育者は男性であることを意識せざるを得ない状況であると捉えられる。

また、青野(2009)の研究により、男性保育者は性別に囚われた保育者意識から「一人の保育者」としての自己意識へと変化することが明らかになった一方で、このような意識の変容には長期的な保育職への従事が必要条件であることも明らかになった。男性保育者の早期離職が問題視されている現在、保育職を諦める前に「一人の保育者」としての自己意識へ到達することはかなり難しいことが分かった。男性保育者が「一人の保育者」として性別に囚われない自己意識を持てるようにするためには、養成期から活躍している男性保育者の講演を聴いたり、男性保育者同士が繋がりを持てるようなコミュニティを形成した

り等、男性保育者同士が交流できる場を保障することが重要であることが見出された。

他方、保育施設における理想的な保育者の男女比は「男性2割＋女性8割」や「男性3割＋女性7割」と男性保育者が占める割合が低く(戸田ら, 2017)、男性保育者の存在への期待値は女性保育者ほど高くないことが判明している。しかしながら、我が国の男性保育者の割合は全保育者数の2割にも達していない現状にあるため、積極的に男性保育者の増加政策について検討する必要があると言えよう。

男性保育者は保育現場だけでなく、社会的に必要な存在として認識されていることも明らかにされている(戸田ら, 2017)。しかし、男性保育者が保育職を選択し、継続従事するにはいくつかの困難があること、その困難が保育職参入時から離職時まで一貫して存在することも指摘されている(青野, 2009)。専門性の高い職業でありながらも、収入が低いという経済的問題や専門職としての高度な保育スキルの習得等は性別に関わらず保育者として抱える課題である。さらに、男性保育者は女性の多い社会に適応することが求められる一方で、男性であることがハンディになる(青野, 2009)ことも否めず、精神的負担が伴う可能性も否定できない。男性保育者が女性と同様に「一人の保育者」として従事するためには、社会全体での意識変革や制度の整備、男性保育者同士のコミュニティが形成される環境の構築が喫緊の課題であると考えられる。男性保育者の増加に成功した諸外国の実践知から、社会を挙げた意識変革や政策を打ち出すことの必要性が明白であると言えよう。

## V 今後の課題

男性保育者に対する保育現場、及び社会的な認識を明らかにする研究はなされているが、男性保育者自身からの視点に焦点を当てた研究は十分であるとは言えない。男性保育者の誕生から現在まで50年以上が経過し、男性が保育職へ参入する際の障壁は緩和され、養成校に在籍する男子学生や長期的に保育職を継続する男性保育者も徐々に増加している。しかしながら、依然として男性保育者の割合は極めて低く、早期離職も問題視されているのが現状である。保育者の不足が社会問題化している現在において改めて男性保育者の存在意義を問い、男性保育者自身の視点から男性保育者の増加に向けた取り組みに必要な要素を見出すための実態調査が急務であると考えられる。

男性保育者が保育職にやりがいを感じ、長期的なキャリアを築くためには、安定的に「一人の保育者」としてのアイデンティティを確立するための一定の時間が必要である。しかし、これまで男性保育者の保育意識の変容過程には焦点が当てられたが、男性保育者自身の自己意識の変容過程は十分明らかにされていない。男性保育者のライフコースを詳細に分析するとともに、男性保育者が自らを「一人の保育者」と捉える契機について、保育職への参入や継続との関連から明らかにすることは男性保育者の増加と離職防止に有用な知見が得られると考えられる。

## 引用文献

- 赤澤淳子 (2004) 男性保育者が直面するダブル・スタンダード. 家庭科教育, 78 (8), 25-29.
- 青野篤子 (2008) 園の隠れたカリキュラムと保育者の意識. 福山大学人間文化学部紀要, 8, 19-34.
- 青野篤子 (2009) 男性保育職に対する意識—ジェンダーフリー保育の観点から—. 福山大学人間文化学部紀要, 1-29.
- 藤田清澄 (2018) 男性保育者の離職について. 盛岡大学紀要, 35, 95-101.
- 古橋紗人子・早川滋人・安井恵子 (2008) 男性保育者の有効性について—父親のマンパワー・男性保育者の意識調査から—. 滋賀女子短期大学研究紀要, (33), 59-71.
- 古谷淳 (2020) 父親の子育て参加と男性保育者の影響/役割: 欧州、北米、オセアニア 8 カ国の研究から. 教育学研究明星大学通信制大学院研究紀要, 19, 73-86.
- 池田孝博・高尾兼利 (2002) 男性保育者を目指す学生の職業アイデンティティの変容過程について. 西九州大学・佐賀短期大学紀要, (33), 23-30.
- 井上清子・石川洋子 (2008) 男性保育者に求められる役割と課題. 生活科学研究, 30, 207-214.
- 出雲美枝子・佐藤利一 (2010) 性差に関する意識調査による女性・男性保育者の役割考察. 大阪芸術大学短期大学部紀要, (34), 75-90.
- 木下比呂美 (1999) EUにおける保育・家族政策と男性の保育参加. 海外社会保障研究, (126), 94-104.
- 喜多下悠貴 (2023) 1970年代の男性保育者の専門性認識とジェンダー: 全国男性保育者連絡会における記録に着目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 62, 651-658.
- 小泉篤 (2023) 「男性保育者」を対象とした文献動向に関する研究—文献タイトルに用いられた語句の検討—. 東洋大学大学院紀要, 59, 241-259.
- 小崎恭弘 (2000) 男性保育者の現状とネットワーク. 日本保育学会大会研究論文集, 632-633.
- 小崎恭弘 (2001) 男性保育者の社会的役割—その変遷と新たな役割—. 日本保育学会大会研究論文集, 68-69.
- 松田こずえ (2020) 保育者のジェンダーバランスに関する研究. 保育学研究, 58(2-3), 179-189.
- 松本希・宮宅賢人・澤津まり子 (2015) 男性保育者に対する保護者の意識に関する研究. 就実論叢, 第44号, 303-309.
- 中尾健一郎 (2015) 本学卒業男性保育者の動向・意識の分析と「男性保育者の会」設立に向けた取り組みについて. 研究紀要, 27, 1-9.
- 中田奈月 (2000) 男性保育者のライフコース-キャリアの実態を通して-. 奈良女子大学社会学論集, 7, 67-78.

- 中田奈月 (2004) 男性保育者による「保育者」定義のシーケンス. 家族社会学研究, 16 (1), 41-51.
- OECD (2018) Education at a glance 2018. OECD indicators. <https://www.oecd.emb-japan.go.jp/files/000398872.pdf> (情報取得 2023/10/11)
- 新庄洸 (2019) 男性保育者の入職に関する考察 : そのライフストーリーに着目して. 早稲田大学教育学会紀要, (21), 135-142.
- 新庄洸 (2022) 男性保育者の資格獲得運動史. 幼児教育史研究, 17 (0), 1-16.
- 総務省 (2023) 令和2年国勢調査結果. <https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0004003081> (情報取得 2023/12/01)
- 田辺昌吾 (2017) 家庭と連携した保育を展開するための一方策—保育現場における父親支援に焦点をあてて—. エデュケア, 37, 19-26.
- 高嶋景子・安村清美 (2007) 「男性保育者」研究の動向 : —男性保育者に求められる資質・役割に関する研究動向とその展望—. 田園調布学園大学紀要, 第1号, 139-152.
- 竹沢昌子 (1999) 男性保育者へのまなざし—保育現場における男性保育者に関する意識調査より—. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 299-310.
- 戸田大樹・松本佳代子・氏家博子・荒木由紀子・飯塚汐里・高橋健司 (2017) 男性保育者の必要性和理想的な保育者の男女比に関する意識調査—保育者志望学生と女性保育者を中心として—. 創価大学教育論集, 第69号, 3-17.
- 富田昌平・小野文子 (2012) 男性保育者を目指した学生たちは今どうしているのか? (2)—保育職への参入・継続をめぐる男性の思いや葛藤を中心に—. 中国学園紀要, 11, 169-180.
- 埋橋玲子 (2002) 男性保育者導入の目的—イギリスのある保育重点センターの実践に注目して—. 保育の研究, (19), 63-70.
- 渡邊寛 (2021) 男性保育者の印象と女兒の着替えに対する賛否—大学生を対象とした予備的研究—. 昭和女子大学生活心理研究所紀要, 23, 33-42.
- 山中拓真 (2019) 男性保育者の増加を促す方策についての一考察. 国際幼児教育研究, 26, 125-134.
- 安井恵子 (2013) 保育者養成機関における男性保育者の養成について—卒業生にみる男性保育者の意識調査から—. 滋賀短期大学研究紀要, (38), 55-66.

---

Studies on Male Child Caregivers, Past Trends and Future Perspectives - Literature Review

KURIHARA Kyogo\*1 HASUI Kazuya\*2 KATAYAMA Mika\*3

The purpose of this review was to identify research trends from previous studies on male child caregivers and to identify remaining issues for the future. Eighty-



four reports were selected from the CiNii Research, which first searched the target literature using "male child caregiver" as a keyword. These articles have been grouped into eight categories based on their content. An examination of these categorized articles reveals that there is limited research from the perspective of the men who provide care, while the situation in childcare settings and the public's perceptions of male childcare providers are relatively clear. As future issues, it is necessary to re-examine the social perceptions surrounding male childcare workers, and to clarify the self-perceptions and challenges these workers face in finding fulfillment in the childcare profession.

Key words: male child caregiver, research trends, literature review, future perspectives

\*1 Okayama University Graduate School of Education Graduate Student

\*2 Kawasaki University of Medical Welfare

\*3 Faculty of Education, Okayama University

---

【原 著】

大学生におけるインターネット使用態度と  
インターネット依存傾向  
—インターネット使用開始時期による検討—

三宅 幹子

Attitude towards Internet Use and Tendency of Internet Addiction among University Students:  
Focusing on the Timing of Starting Internet Use

MIYAKE Motoko

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

原 著

# 大学生におけるインターネット使用態度と インターネット依存傾向

—インターネット使用開始時期による検討—

三宅 幹子※1

大学生を対象に、インターネット使用態度、インターネット依存傾向、インターネット使用開始時期について質問紙調査を用いて検討した。インターネット使用開始時期により、調査参加者を小学校群（18名）、中学校群（44名）、高校以降群（33名）の3群に分類し、大学生時点でのインターネット使用態度とインターネット依存傾向を比較した結果、小学校群はインターネット依存傾向が高めであり、他者の不適切なインターネット使用に対し介入することは少ない傾向があった。小学校高学年から自分用の機器によるインターネット使用環境を入手していた者の大学生時点での使用状況には、より遅くから自分用のインターネット環境を入手した者に比べ懸念すべき部分がある可能性が示唆される。インターネットの使用開始年齢によるその後の影響について、実践的な問いに答えるためには、より多面的に使用実態の違いを検討していく必要があることが指摘された。

キーワード：インターネット使用態度、インターネット依存、情報モラル教育

※1 岡山大学学術研究院教育学域

## I 問題と目的

スマートフォンやゲーム機器等、子どもがインターネット環境を手にする時期は年々低年齢化する傾向にある（例えば、内閣府, 2023）。現代社会において、インターネット環境はもはや必須のものといえる。しかし一方で低年齢からヘビーに使用することについては警鐘が鳴らされている。学校教育においても、学習におけるネットやデジタルツールの利用（例えば、宇治橋・渡辺, 2023）、および、ネットモラル教育等、インターネットの使用に関わるスキルや態度の育成に力が注がれ、インターネットの有効利用を促進する傾向が加速していると同時に、インターネット依存や過度な使用による生活習慣の乱れや健康被害など、インターネット使用に際して留意すべき点も多く指摘されており、特に低年齢の子どものインターネット使用に関しては不安を示す保護者の声も少なくない。そこで本研究では、自分専用のインターネット環境の使用開始年齢によるその後の使用実態の違いを検討するための基礎的な資料の一つとして、大

学生を対象に調査し結果の概要を報告する。具体的には、自分専用のインターネット環境の使用開始年齢によって、大学生時点でのインターネット使用態度、インターネット依存傾向に違いがみられるかとの観点から検討を行う。

## II 方法

### 1 調査参加者

総合大学の教育学部に在籍する学生 95 名。調査参加者のほとんどは中学校教諭免許状取得が卒業要件となる課程の在籍者であった。

### 2 質問紙の構成

調査に使用した質問紙は、(1) インターネットの使用歴・使用状況、(2) 現在のインターネット使用態度、(3) 現在のインターネット依存傾向の3つの部分から構成されていた。

#### (1) インターネットの使用歴・使用状況

インターネットの使用歴・使用状況として、小学校入学前～現在(大学)までの期間について、①使用歴、②通信量・時間のコントロール状況、および危険・トラブル回避に関するリスク状況、③②の管理における自律・他律の程度を尋ねた。

本研究においては「①使用歴」のみを分析に用いた。「①使用歴」の具体的な測定方法については、「小学校入学前」から現在に至るまでの時期について、インターネットに接続することのできる自分用の機器を使用していた期間をすべて選択してもらった(選択肢は「小学校入学前」「小学校低学年(1～2年生)」「小学校中学年(3～4年生)」「小学校高学年(5～6年生)」「中学校1～2年生」「中学校3年生」「高校1～2年生」「高校3年生」「高校卒業後～大学・専門学校等」「大学・専門学校等卒業後」であった)。

#### (2) インターネット使用態度

現在の(大学生時点での)インターネット使用態度として、三宅(2021)に示す8項目を使用し、「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」までの5段階で評定を求めた。具体的な項目内容は巻末のAppendixに示す。

#### (3) インターネット依存傾向

現在の(大学生時点での)インターネット依存傾向を測定するために、インターネット依存度テスト(樋口, 2017)(久里浜医療センター訳, 20項目, 「全くない」から「いつもある」までの5段階評定<sup>\*\*1)</sup>を使用した。得点範囲は100～20点で、70点以上がネット依存的傾向高、69～40点がネット依存的傾向中、39～20点がネット依存的傾向低と解釈される。

### 3 調査の実施方法

大学の教職科目の授業終了後に受講者の学生を対象に調査への協力を求めた。調査は無記名で、回答者個人が特定されない方法で行われた。調査の実施にあたり倫理的な配慮として、調査への参加は任意で参加を拒否することによる不利益は無いこと、また、回答したくない項目への回答は不要である旨を説明した。

## III 結果と考察

回答に大きな不備の無かった調査参加者を対象にして、自分用のインターネット接続環境を入手した時期によって、小学校5～6年生の群（小学校群；18名）、中学校1～3年生の群（中学校群；44名）、高校1年生以降の群（高校以降群；33名）の3群を設定した。なお、小学校4年生以前からの使用者については、少数であり、家庭の状況等個別の事情から使用開始している可能性が高いと考えられるため、本研究の分析には含めないこととした。その結果、95名が分析の対象となった。

分析に用いた各変数は次のように算出した。「インターネット使用態度」については、8項目の評定値（5段階評定、それぞれ1～5の値をとる）を、高い値ほど望ましい使用態度であることを示すように集計した。また、「インターネット依存傾向」として、インターネット依存度テスト（樋口，2017）の得点を用いた。インターネット依存度テストの得点範囲は100～20点であり、得点の解釈は方法部分で述べたとおりである。

#### 1 各変数の基礎統計量

各変数の基礎統計量を表1に示す。また、「インターネット依存傾向」の得点にもとづく各依存傾向レベルの度数（人数）を表2に示す。

#### 2 変数間の関連

変数間の相関係数を表3に示す。「インターネット使用態度」の項目間で比較的高めの相関がみられた対をみると、「①適切な使い方を考える」と「②自分なりのルール」との間、「①適切な使い方を考える」と「⑦適切な使い方を話し合う」との間、「②自分なりのルール」と「③使用時間・量のコントロール」との間、「②自分なりのルール」と「⑦適切な使い方を話し合う」との間、「④安全な使い方」と「⑤傷つけない使い方」との間、「④安全な使い方」と「⑥プライバシーの保護」との間であった。

また、「インターネット依存傾向」との間に統計的に有意な相関係数がみられた「インターネット使用態度」項目は、「④安全な使い方」と「⑥プライバシーの保護」であり（ $p < .05$ ）、「インターネット依存傾向」が高い者ほど、「④安全



な使い方」も「⑥プライバシーの保護」も出来ていないと感じている傾向が示された。また、有意傾向 ( $p < .10$ ) がみられた「インターネット使用態度」項目として、「③使用時間・量のコントロール」があり、「インターネット依存傾向」が高い者ほど、「③使用時間・量のコントロール」はできていないと感じる傾向があることがうかがわれる。

表1 各変数の基礎統計量 (平均値, SD)

	全体 ( $N=95\sim93$ )	小学校群 ( $n=18\sim16$ )	中学校群 ( $n=44$ )	高校以降群 ( $n=33\sim32$ )
インターネット使用態度 <sup>1)</sup>				
①適切な使い方を考える	3.4(1.1)	3.6(1.0)	3.4(1.1)	3.3(1.2)
②自分なりのルール	3.1(1.1)	2.9(1.1)	3.1(1.1)	3.3(1.2)
③使用時間・量のコントロール	3.3(1.0)	2.9(1.1)	3.2(1.0)	3.5(0.9)
④安全な使い方	4.3(0.8)	4.4(0.6)	4.3(0.8)	4.3(0.8)
⑤傷つけない使い方	4.3(0.8)	4.3(0.8)	4.4(0.8)	4.2(0.7)
⑥プライバシーの保護	4.2(0.8)	4.2(1.0)	4.2(0.8)	4.2(0.9)
⑦適切な使い方を話し合う	2.5(1.1)	2.4(1.0)	2.3(1.0)	2.7(1.2)
⑧不適切な使い方への介入	3.1(1.1)	2.6(0.9)	3.2(1.1)	3.1(1.0)
インターネット依存傾向 <sup>2)</sup>	42.2(12.6)	46.9 (11.8)	43.5(13.4)	38.2(10.9)

<sup>1)</sup> ①～⑧の得点可能範囲はそれぞれ1～5. ①～⑧の質問項目の内容は Appendix を参照のこと.

<sup>2)</sup> 得点可能範囲は20～100.

表2 各依存傾向レベルの度数 (括弧内は全体または群内でのパーセンテージ)

	全体 ( $N=93$ )	小学校群 ( $n=16$ )	中学校群 ( $n=44$ )	高校以降群 ( $n=33$ )
依存傾向レベル <sup>1)</sup>				
ネット依存的傾向低	41(44.1)	4(25.0)	19(43.2)	18(54.5)
ネット依存的傾向中	49(52.7)	11(68.7)	23(52.3)	15(45.5)
ネット依存的傾向高	3( 3.2)	1( 6.3)	2( 4.5)	0( 0.0)

<sup>1)</sup> インターネット依存度テスト (樋口, 2017) の得点において70点以上がネット依存的傾向高, 69～40点がネット依存的傾向中, 39～20点がネット依存的傾向低と解釈される.

表 3 変数間の相関係数<sup>1)</sup>

	インターネット使用態度							
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
インターネット使用態度 <sup>2)</sup>								
① 適切な使い方を考える		.62*	.35*	.17	.31*	.33*	.54*	.26*
② 自分なりのルール			.55*	.12	.28*	.21*	.56*	.20 <sup>+</sup>
③ 使用時間・量のコントロール				.11	.27*	.07	.40*	.31*
④ 安全な使い方					.50*	.52*	-.02	.02
⑤ 傷つけない使い方						.39*	.05	.27*
⑥ プライバシーの保護							.20*	.07
⑦ 適切な使い方を話し合う								.29*
⑧ 不適切な使い方への介入								
インターネット依存傾向	.04	-.07	-.20 <sup>+</sup>	-.31*	-.07	-.22*	.04	-.06

1) N=95~93. 欠損値についてはペアワイズで除外. \* $p<.05$ , <sup>+</sup> $p<.10$ .

2) ①~⑧の質問項目の内容は Appendix を参照のこと.

### 3 インターネット使用開始時期別にみたインターネット使用態度およびインターネット依存傾向

インターネット使用開始時期に基づいて設定した3群間に（小学校群，中学校群，高校以降群），「インターネット使用態度」および「インターネット依存傾向」における差があるかを検討するため，一要因分散分析を行った。その結果，「インターネット依存傾向」においては，群の主効果が有意であり（ $F(2, 92)=3.19$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.08$ ），多重比較（tukey法）の結果，小学校群の平均値（46.9）と高校以降群の平均値（38.2）について差の傾向がみとめられた（ $p<.10$ ）。一方，「インターネット使用態度」においては，群の主効果が有意となるものはなかったが，「⑧不適切な使い方への介入」において有意傾向が示され（ $F(2, 94)=2.72$ ,  $p<.10$ ），小学校群の平均値（2.6）と中学校群の平均値（3.2）の間に開きがある傾向が指摘された。

また，表2に示す依存傾向レベルのデータについて，「ネット依存的傾向高」の度数が小さいため，「ネット依存的傾向高」と「ネット依存的傾向中」をプールして「ネット依存的傾向中および高」とし，「ネット依存的傾向低」と「ネット依存的傾向中および高」の2つのカテゴリの比率が群間で異なるか検討した（ $\chi^2$ 検定）。その結果，有意な差は示されなかった（ $\chi^2(2)=3.84$ ,  $n.s.$ ）。

これらの結果より，インターネットに接続することのできる自分用の機器を小学校高学年から使用している群においては，高校以降から使用している群よりも大学生時点でのインターネット依存傾向は高めであり，また中学校から使用し始めた群と比べ，大学生時点で他者の不適切なインターネット使用に対し介入することは少ない傾向があることが示された。これらの検定結果および表1に示す各変数の群別の平均値の値を総合して考察すると，小学校高学年から

自分用の機器によるインターネット使用環境を入手していた者の大学生時点での使用状況には、それよりも遅くから自分用のインターネット環境を入手した者に比べて懸念される部分があるといえよう。

ただし、本研究で使用したインターネット使用態度の測定項目においては、ほとんどの項目で使用開始時期にもとづく群間に明確な差は示されておらず、またサンプル数も小さく調査対象も限定的であることから、インターネット使用開始時期による予後の違いについて明らかにできたとは言い難い。インターネット環境の使用開始年齢によるその後の影響について、実践的な問いに答えていくためには、より多面的に使用実態の違いを検討していく必要が指摘される。

#### 参考・引用文献

- 樋口 進 (2017). 心と体を蝕む「ネット依存」から子どもたちをどう守るのか  
ミネルヴァ書房
- 三宅 幹子 (2021). 大学生におけるインターネット使用態度、インターネット  
依存傾向とインターネット使用開始時の使用状況との関連 岡山大学教師  
教育開発センター紀要, 11, 307-317. <http://doi.org/10.18926/cted/61582>
- 内閣府 (2023). 令和4年度 青少年のインターネット利用環境実態調査  
[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/youth/kankyau/internet\\_torikumi/tyousa/r04/net-jittai/pdf-index.html](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/youth/kankyau/internet_torikumi/tyousa/r04/net-jittai/pdf-index.html)
- 宇治橋 祐之・渡辺 誓司 (2023). 「1人1台端末時代」の学校と家庭の学習に  
おけるメディア利用とその課題 : 2022年度「中学校教師のメディア利用  
と意識に関する調査」から 放送研究と調査, 73, 30-63.

#### 付記

本研究は、科学研究費助成金（課題番号 17K04863）の助成を受けたものです。  
記して謝意を表します。  
本研究の一部は、日本教育心理学会第62回総会にて発表しました。

#### 註

##### ※※1

久里浜医療センター

IAT : Internet Addiction Test (インターネット依存度テスト)

<https://kurihama.hosp.go.jp/hospital/screening/iat.html>

---

Attitude towards Internet Use and Tendency of Internet Addiction among University Students

: Focusing on the Timing of Starting Internet Use

MIYAKE Motoko\*1

To examine attitude towards Internet use, tendency of internet addiction, and timing of starting Internet use among university students, the survey was conducted. The participants were divided into three groups based on when they started to use the Internet: elementary school group ( $n=18$ ), junior high school group ( $n=44$ ), and high school and above group ( $n=33$ ). Attitude towards internet use and tendency of internet addiction at university were compared between groups. The results showed that elementary school group had higher tendency of internet addiction and was less likely to intervene in the inappropriate use by others. To answer practical questions about the appropriate age to start using the Internet, it is necessary to examine from multiple perspectives.

Keywords: attitude towards Internet use, tendency of Internet addiction, information moral education

\*1 Faculty of Education, Okayama University

---

## Appendix

表 A 現在のインターネット使用態度を問う項目（三宅，2021）

項目 番号	内 容
①	インターネットの適切な使い方について、ふだんから考えている
②	インターネットの使い方について、自分なりのルールを決めている
③	勉強や生活の妨げにならないよう、インターネットなどの使用時間や通信量をコントロールしている
④	インターネット上で人とやりとりをする際に、危険やトラブルに巻き込まれない安全な使い方ができる
⑤	インターネット上で人とやりとりをする際に、相手を傷つけない使い方ができる
⑥	インターネット上で、自分や他の人の個人情報やプライバシーをきちんと守れる
⑦	インターネットの適切な使い方について、ふだんから自分の身の回りの人と話し合っている
⑧	身の回りの人がインターネットの不適切な使い方をしているのに気づいたら、やめるように言える



## 岡山大学教師教育開発センター

所在地：

住 所：〒700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1 (津島キャンパス)  
〒703-8281 岡山市中区東山 2-17-4 (教師教育開発センター東山ブランチ)  
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586 (いずれも津島キャンパス)  
URL： <http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/>

構成員：(令和6年1月31日現在)

センター長(併)	教授	高瀬 淳
副センター長	教授	高旗 浩志
	教授(特任)	堀井 博司
教師教育開発部門	教授	高旗 浩志(再掲)
	准教授	槇野 邦彦
	准教授	三島 知剛
教職支援部門	教授(特任)	國府島 知子
	教授(特任)	橋本 拓治
	教授(特任)	近藤 弘行
教職コラボレーション部門	教授(特任)	堀井 博司(再掲)
	教授(特任)	近藤 弘行(再掲)
理数系教員養成事業部門	教授	山崎 光洋
	教授(特任)	荒尾 真一
	教授(特任)	平野 和司
事務職員	中新 朗久	
	林 玲奈	
	小谷 馨	
	本瀬 真樹子	

### センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年4月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の4部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導(教職支援・相談業務)、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

### 学内での年間活動状況

a) センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

#### ①全学教職課程への授業担当状況

○教育実習Ⅰ(観察・参加実習) ○養護実習Ⅰ(観察・参加実習) ○教育実習Ⅱ(幼稚園教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(小学校教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(中学校教育実習基礎研究) ○養護実習Ⅱ(養護実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅲ(幼稚園実習) ○教育実習Ⅲ(小学校実習) ○教育実習Ⅲ(中学校実習A) ○養護実習Ⅲ(附属・公立学校実習) ○教育実習Ⅳ(中学校) ○教育の制度と社会DⅠ・DⅡ ○生徒指導論DⅠ ○教職入門DⅠ・DⅡ ○教職入門D ○教職論B ○教職実践演習(中・高) ○特別活動論B ○教育心

②大学院教育への授業担当状況

○教材開発と授業デザイン○授業アセスメント技術とその応用○生徒指導と発達支援教育○アクティブラーニングの理論と実践○C S T教育の理論と実践○生徒指導特論○学校社会学特論

b)教職支援部門

①教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数(令和5年2月1日～令和6年1月31日)

	学部				大学院		その他	合計
	4年生	3年生	2年生	1年生	2年生	1年生	別科/他学部	
利用者総数	2400	918	48	9	51	66	403	3895
新規利用者数	172	108	24	4	7	13	46	374

②高年次教養科目「教師力養成演習」の実施

【概要】

本授業では、学校教育における現代的な課題を取り上げ、学校で活躍する先生方、教育委員会などで教育行政に携わる方々の講話と、各学生同士のグループ演習や意見交換により、学校教育の様々な課題の現状や対策などを学ぶ。

○外部講師を招聘した授業

(1)第2回演習(令和5年5月31日実施)参加者25名

テーマ:「今、子どもたちに必要な教育・授業を考える」

講師:岡山市教育委員会指導課 指導副主査 岩崎 拓也 先生

(2)第3回演習(令和5年6月28日実施)参加者20名

テーマ:「困難さのある子どもの理解と支援について考える」

講師:岡山県総合教育センター 教育支援部 教育支援班 指導主事 竹内 愛 先生

(3)第4回演習(令和5年7月5日実施)参加者24名

テーマ:「学校におけるICT活用と情報モラル教育」

～学校教育についてイメージをもつために～

講師:岡山県総合教育センター 企画部 総務企画班 指導主事 岡野 倫之 先生

(4)第5回演習(令和5年7月12日実施)参加者30名

テーマ:「子どもの問題行動等を考える」

講師:岡山市立岡輝中学校 校長 服部 道明 先生

(5)第6回演習(令和5年12月20日実施)参加者46名

テーマ:「学級づくりで教師として大切な力」～みる・きく・つたえる～

講師:岡山県総合教育センター 教育支援部教育支援班 指導主事 岡田 直人 先生

(6)第7回演習(令和6年1月17日実施)参加者40名

テーマ:「保護者のクレームをチャンスに変える!!」

講師:北区中央福祉事務所 地域子ども相談センター 子ども相談主事 三上 政誉志 先生

## 対外的な教育・研究活動状況

### a) 岡山県教育委員会との連携協力事業

#### ① 教員養成に関する事項

- ・岡山県総合教育センターによる研修講座の学生・大学教員への公開
- ・「教師への道」インターンシップ事業
- ・学生による学力向上支援への協力

#### ② 教員研修に関する事項

- ・授業力パワーアップセミナー

### b) 岡山市教育委員会との連携協力事業

#### ① 教員養成に関する事項

- ・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

#### ② 教員研修に関する事項

- ・学力向上推進プロジェクト
- ・岡山市教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言
- ・岡山市教育研究研修センターによる研修講座の学生・大学教員への公開

#### ③ 学校教育上の諸課題への対応に関する事項

- ・スクールボランティア支援システムVALEOの運用

### c) 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

- ・教職実践インターンシップ
- ・理数系教員（CST）養成拠点構築事業
- ・教師力養成演習における教育委員会指導主事・学校長等の講演
- ・教職ガイダンス
- ・岡大サテライト研修

### d) 全国研究会への参加

#### ① 令和5年度日本教育大学協会研究集会

- ・開催日：令和5年10月8日（日）
- ・場 所：オンライン開催
- ・内 容：教育者養成の理論と実際に関する調査研究等の発表及び協議、その他

#### ② 第104回国立大学教育実践研究関連センター協議会

- ・開催日：令和6年2月16日（金）
- ・場 所：オンライン開催
- ・内 容：総会、報告、意見交換

## 外部資金導入状況

a) センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況

- ① 科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「非教育学部の教職課程履修学生の教職課程イメージに関する探索的研究」 三島知剛 (代表)
- ② 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 「教員養成の質的高度化に向けた専門職課程のカリキュラム開発と大学教員の専門職性開発」 高旗浩志 (分担)
- ③ 科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「学校現場と実習生双方に互恵的な教育実習のあり方に関する調査研究」 三島知剛 (分担)
- ④ 科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「教師の情動的支援が子どもの社会情動的スキルに与える影響の検討」 三島知剛 (分担)
- ⑤ 独立行政法人教職員支援機構における調査研究プロジェクト「日常的な校内研修の充実に関する調査研究プロジェクト」 高旗浩志 (分担)

b) センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研・・・なし

c) センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入

- ① 教職員支援機構 NITS 岡山大学センター令和4年度事業計画「②教職員研修の高度化・体系化に資する岡山大学センター研修講座の開講」のひとつとして「校内 OJT チームを核とした若手教員授業力向上支援事業—授業力パワーアップセミナー」 高旗浩志

d) センター(専任教員)が他のセンター(専任教員)と連携して申請した科研費受給状況・・・なし

e) GP 等採択状況・・・なし

## 岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

### 1. 原稿の書式

和文原稿では、A4 判縦置き、横書き、10.5 ポイント、1 ページ及び最終ページを別紙「注意事項」のとおりとし、その他のページを 35 字×40 行、1 段組、原稿末尾の英文表題等も含め 15 ページ以内とする。マージンは、上 30mm、左・右・下 35mm とする。

英文原稿の場合は、A4 判縦向き、10.5 ポイント、40 行、1 段組、原稿末尾の和文表題等も含め 20 ページ以内とする。

原稿は、すべてワードプロセッサで作成し、図表や写真等は原稿に貼り付けて、完全原稿とする。

### 2. 論文の体裁

体裁並びに表記の順序は、次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウトに関する注意事項」を参考に原稿を作成すること。

(1) 1 頁目には和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り 9 ポイント、40 字×10 行以内）、日本語キーワード（5 語以内）、所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

章・節・項の見出しを付けて、読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ・・・）、節は全角の算用数字（1、2、3・・・）、項は全角の括弧付き数字（(1)、(2)、(3)・・・）とする。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献は、原則として、著者名、文献表題、文献名、発行所、ページ、発行年を含めて表記し、引用順、又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

(5) 原稿末尾に、英文表題、ローマ字表記著者名、英語キーワード（5 語以内）、所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり 10 行程度）を付けることが望ましい。

(6) 英文表題は、冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

(7) ローマ字表記著者名は、「名字（すべて大文字）＋名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）」で書く。

【英文原稿】

(1) 1 頁目には英文表題、ローマ字表記著者名、英文要旨（刷り上り 10 行以内）、英語キーワード（5 語以内）、所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は、和文原稿の体裁（6）を参照。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

和文原稿の体裁（2）を参照。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁（4）を参照。

(5) 原稿末尾に、和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り 10 行程度）、日本語キーワード（5 語以内）、所属機関名を必ず表記する。

### 3. 提出物

(1) 投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上、原稿を提出する封筒に貼付し、(2) 以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。



(2) 完全原稿（レイアウト済み）

図表や写真等が添付され、刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には、ファイルの本文中に組み込むか、適当な大きさに縮小して貼り付けること（ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います）。

(3) 原稿を納めた電子媒体（CD-R、DVD-R または USB メモリ等）

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は、MS-Word 文書形式（\*.doc または \*.docx）とする。

- ① 「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合（＝打ち出し原稿に貼り付ける場合）は、その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。
- ② 図表や写真等について、より鮮明な印刷を希望する場合は、そのデータファイルを別に添付すること。
- ③ 図表や写真等は、特に希望しない場合、白黒印刷となるので留意すること。抜刷を希望した場合に発生する費用は執筆者負担とする。

(4) 投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者（原則筆頭執筆者）が、自筆でチェックと署名を行った上、提出する。

注1 特殊な外字等を使用している場合は、拡大文字で印刷し、最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注2 原稿を上記形式（\*.doc または \*.docx）に変換できない場合は、打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は、編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注3 原稿を納めた電子媒体（CD-R、DVD-R または USB メモリ等）を郵送する場合、ディスクの保護に留意してください。

## 岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

**編集委員：**高旗 浩志（教師教育開発センター 副センター長）

堀井 博司（教師教育開発センター 副センター長）

山崎 光洋（教師教育開発センター 教授）

槇野 邦彦（教師教育開発センター 准教授）

三島 知剛（教師教育開発センター 准教授）

**編集補佐：**中新 朗久（教職支援グループ 主査）

林 玲奈（教職支援グループ 事務職員）

本瀬 真樹子（教師教育開発センター 事務補佐員）

小谷 馨（教師教育開発センター 事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第 14 号

令和 6 年 3 月 29 日発行

編集・発行 岡山大学教師教育開発センター  
〒700-8530 岡山市北区津島中 3 丁目 1 番 1 号  
Tel 086-251-7728, Fax 086-251-7586  
URL <https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted>

印 刷 昭和印刷株式会社  
〒700-0942 岡山市南区豊成 3 丁目 1-27  
Tel 086-264-6110, Fax 086-262-5096



*Bulletin*  
of  
*Center for Teacher Education and Development, Okayama University*  
Vol.14

CONTENTS

A Preliminary Study of School-Based Strengths Intervention with Japanese elementary school students: Through Classroom Activity to Promote Awareness of Strengths ..... IZUMI Tsuguyuki, TODA Akane, OKURA Hisashi	1
Interrelationship between Autonomous and Organizational Learning among Elementary School Teachers: Differences Arising from the Images of Organizational Learning..... MISAWA Ryo, MATSUE Momoka	17
The Role of Teachers in the Development of Play Using Grasses and Flowers in a Kindergarten Class for 4-year-olds ..... YOKOTA Saki, NISHIMURA(NAKAGAWA) Kana, KATAYAMA Mika, TAKAHASHI Toshiyuki	33
Implementation and Evaluation of Teacher Training on Food Allergy Education in Kindergarten -Aiming to Foster Children Leading Healthy Lives, Regardless of the Presence of Food Allergies- ..... SHINTAKU Yumiko, IYAMA Fusako, KUROSUMI Chiyo, ABE Kouhei, KOTANI Kayo, TAKATORI Mayumi, OKADA Keita, TANAKA Maho, MIKI Saori	47
Development of Cross-curricular Science Lessons Incorporating a Musical Perspective -Cultivation of Weather Awareness through a Japanese school song "Soshun-fu"- ..... MATSUO Kenichi, MATSUMOTO Kengo, KATO Kuranoshin	57
High-school Students' Recognition in Learning and Relationship between Recognition in Learning and Subjective School Adjustment -An Examination of Reminiscence Method- ..... MISHIMA Tomotaka, YAMADA Yohei	71
The Introduction and Effective Use of Individualized Education Program of Learning in Regular Class (LRC) in China ..... HU Jueying, YOSHITOSHI Munehisa	87
Development of Learning Focusing on the Perspective of "The Situation Narrated" in Japanese Language Arts in High School: A Lesson for <i>Hone to Tane</i> by KAWAKAMI Hiromi ..... MOTOMURA Sota, MAKINO Shigeko, IKEDA Masafumi	103
Study on the Process of Formation of Elementary School Teachers' perspective on Social Studies -Focusing on rookie teachers- ..... FUKUTA Yuka, KUWABARA Toshinori	119
A Study on the Formation of Educational Philosophy of Collaboration Coordinators Linking Schools and Communities -Focusing on the Process of Embodying Ideals- ..... HATANO Masatoshi, KUWABARA Toshinori	135
Research on a Citizenship Education Education Program that Raises Awareness of the Boundaries Between Self and Others Defined by the Concept of 'Normal' ..... MATSUBARA Jin, KUWABARA Toshinori	151
Differences between China and Japan in high school teachers' career guidance policy on students: Career decision, self-efficacy and time perspective ..... KYO Gyou, AOKI Tazuko	165
Creation of Disaster Preparation and Mitigation Checklists for Special Needs Schools ..... KAJIMOTO Natsumi, AKAGI Kyogo	177
Proposal for Creativity-oriented Inquiry-based Classes for Liberal Arts Education in Universities -Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in Life" at Okayama University II ..... INADA Yoshihiko, SHINOHARA Yoko	191
The Analysis of Bullying Questionnaires to Identify the Problems using Teachers' Recognitions about What Are Serious for Students. .... MIYAGAWA Sena, AOKI Tazuko	207
A Fundamental Research for Disaster Education -Clarify the Substance of Accidental Experience in Disaster Volunteer Activities- ... TANAKA Ryota, HARA Yuichi	223
Transforming Teachers' Attitudes through Experiential Learning in Laos BENGALA dying workshops and the experience with local teachers ..... MIYAMOTO Ayuha, KAJIMOTO Natsumi, VONGHEUANGSY Bounpaserth, HARA Yuichi	239
Childcare Worker Training to Foster Capacity for Interpersonal Relationships: Development, Implementation, and Evaluation of the "Successful Self" Psychoeducation Program for Childcare Workers Part 2 ..... KATO Yumi, ANDO Mikayo	253
Systematic Improvement of Teaching to Realize the School's Educational Goals -Japanese Language Instruction as the core of the Program- ..... OKADA Nami, MIYAMOTO Koji, IKEDA Masafumi, MAKINO Shigeko	265
Teaching each Subject for the Children with Severe and Multiple Disabilities. ..... FUJITA Noriko, MIYAZAKI Yoshio	281
Development of Japanese Language Materials to Support Tandem Learning: Focus on Task Types ..... SUESHIGE Miwa	297
Trends and Issues in Research on the Reggio Emilia Approach ..... TAKAHASHI Kei, OKAYAMA Mari, TAKAHASHI Toshiyuki	309
Development and Potential of the Reggio Emilia Approach to Education in Japan -Aspects of the Acceptance and Introduction Phases and Challenges in the Practical Application Phase- ..... TAKAHASHI Toshiyuki, TAKAHASHI Kei, ODA Kumiko	325
Picture Book Materials to Support Infants to Understand Developmental Disorders Subtitle ..... YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, ASANO Yasumasa, SETOYAMA Yu, BABA Noriko	341
Picture Book Materials to Support Infants to Understand Down Syndrome and Intellectual Disabilities ..... ASANO Yasumasa, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, SETOYAMA Yu, BABA Noriko	357
Studies on Male Child Caregivers, Past Trends and Future Perspectives - Literature Review ..... KURIHARA Kyogo, HASUI Kazuya, KATAYAMA Mika	373
Attitude towards Internet Use and Tendency of Internet Addiction among University: Focusing on the Timing of Starting Internet Use ..... MIYAKE Motoko	389