ISSN　2433-782X

2022

金沢学院大学
教職センター紀要

第６号

金沢学院大学　教職センター 編

巻頭言

今，我が国の学校教育では，新しい学習指導要領が小学校では 2020 年度、中学校では 2021 年度から、高等学校では 2022 年度の入学生から年次進行で全面実施され、「教える授業」から「考えさせる授業」へと未来に向けた教育改革が指向されています。より多くの知識・技能の習得をめざす教育から資質・能力の育成を重視した教育へと教育の質的転換が図られているわけです。それに伴って，学習方法についても教員の一方的な講義形式とは異なった，主体的・協働的に課題を解決していくアクティブ・ラーニングを取り入れることが提起されています。アクティブ・ラーニングのポイントは，「主体的な学び」，「対話的な学び」，「深い学び」の３点であり，特に、共創型の対話学習の実践は，上記の３つのポイントを踏まえて，学習過程で子どもたちの「深く考える」場面を実現させる有力な方法論として重視されてきています。

今，盛んに言われているように，飛躍的に流動性の高い社会においては，必要とされている知識・技能が 10 年，20 年後には大きく変わっているものと考えられます。AI（人工知能）や Iot（モノのインターネット）などの急速な発達に伴って、これから新たに重視される知識・技能の出現はますます常態化するでしょう。このような社会は，時に知識基盤社会と呼ばれてきましたが、それは多く人が誤解してきましたが、「たくさんの知識」を獲得することが求められる社会という意味ではなく，「新たな知識」が重要性を増す社会を意味しています。だからこそ冒頭で述べたような学力の育成をする必要があるのでしょう。

こうした社会を生き抜くための教育はこれまでと同じ教育でいいわけがありません。これから未来を切り拓いていく子どもたちは，重要な意思の決定において，人任せではなく，多様な他者とともに協働しながら主体的，自律的に判断する当事者意識を強くもたねばなりません。これまでのように権威者やエリートと呼ばれる人々に頼り，自らは思考停止に陥ることがどのような結果をもたらすかを想像できなければなりません。未来を生きるためには，自らの生き方に責任をもち，この社会で生きる覚悟をもたなければなりません。

こうした子どもたちを育成していく役目は教師が担います。教師こそが主体的，自律的に判断する当事者意識を強くもち、教師こそが権威者やエリートに頼り，自らは思考停止に陥ることなく、主体的・協働的に課題を解決していくアクティブ・ラーナーでなければなりません。教職センターは、そうした教師を育成するための機関であり、研究機関でもあります。

今年度も本紀要に、充実した多くの論考を収めることができました。大学での教員養成教育を考えるうえで、今は大きな転換点でもあります。新型コロナ禍がひと段落した感のある今、教育に関する新しい視点、活発な議論がわき起こることを期待し、ここに紀要第 6 号を上梓いたします。

金沢学院大学教職センター 副センター長 米澤利明

金沢学院大学教職センター紀要　第６号　目次

【巻頭言】―　教職センター副センター長　米澤利明

＜第一部　研究論文＞

なぜ大人はいじめに気づかないのか
―いじめの集団性・政治性に注目して―
小西　尚之・・・

中学校英語授業の実態と課題
―インタビューによる考察―
上田　外史彦・・・

＜第三部　教員採用試験合格体験記＞

教員採用試験に合格して
尾島　祥子・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・259

私の 4 年間―「好き」を極め、「夢」を追う
中松　雅貴・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・263

教員採用試験を終えて
橋本　葵花・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・266

金沢学院大学教職センター紀要　編集規程
金沢学院大学教職センター紀要　執筆要領

第一部　研究論文

＜研究論文＞

なぜ大人はいじめに気づかないのか
―いじめの集団性・政治性に注目して―

小西　尚之*

Why Parents and Teachers Don't Notice Bullying :
Focusing on the Collectiveness and Politics of Bullying

Naoyuki KONISHI*

概要：

本稿では、日本における「いじめ」の持つ集団性や政治性に注目することにより、「なぜ大人にはいじめが見えないのか」という問題について考察する。そのことによって、子どもに関する専門職である教師や保護者はもちろん、現代社会で子どもに関わるすべての大人たちが、「いじめ」という現象を正しく理解し、適切な行動をとるための示唆を与えることを実践上の目的とする。本稿では、現代のいじめの特性、特に可視性の低下の要因を検討した上で、いじめの集団性・政治性に注目し、いじめの見えにくさの要因について考察する。本稿の知見は、大人が子どもや子ども社会、そしていじめ問題にどう向き合うか、さらには、大人自身がどのように他者と関わり社会で行動するのか、を考えることの重要性を示唆している。いじめ問題においては、子どもたちよりもむしろ、大人の他者に対するふるまいや社会での行動が問われているといえるだろう。

キーワード：いじめ、可視性、集団性、政治性、四層構造

*　金沢学院大学　経済情報学部　准教授

1. はじめに

本稿では、日本における「いじめ」の持つ集団性や政治性に注目することにより、「なぜ大人にはいじめが見えないのか」という問題について考察する。そのことによって、子どもに関する専門職である教師や保護者はもちろん、現代社会で子どもに関わるすべての大人たちが、「いじめ」という現象を正しく理解し、適切な行動をとるための示唆を与えることを実践上の目的とする。

「いじめ」ほど、子どもたちに「身近」であるのに、大人たちには「見えにくい」現象は無いのではないか。例えば、2022 年 12 月のある週末 2 日間だけでも、2 つのいじめに関する事件が報じられている。1 つは、2020 年 9 月に兵庫県神戸市で中学 3 年生の女子生徒がいじめを示唆するメモを残して自殺した事件である（2022 年 12 月 10 日、読売新聞)。市教育委員会が設置した調査委員会による報告書が 2022 年 12 月 9 日に公表され、「いじめが自殺に強く影響したと推定される」とした。新聞では、「女子生徒は 1 年時に学校にいじめを訴えていたが、学校はその後解消されたと認識し、対応を怠っていた。調査委は『いじめを放置していたとの批判を受けてもしかたない』と指摘した」と報じられている。

もう 1 つは、2022 年 11 月に長崎県佐世保市で中学 1 年生の男子生徒が同じ部活動の上級生から「暴行」を受け、不登校になった事件である（2022 年 12 月 11 日、読売新聞)。記事によると、男子生徒は「昼休みに体育館でトレーニングをしていたところ、複数の 2 年生の男子生徒から、床用のワックスをくみ上げる際に使っていたポンプを肛門に差し込まれ、全治 1 週間のけが負った」という。その後、男子生徒は「精神的なショックを受け、登校できない状態」であるという。

以上の 2 つの事件だけでなく、新聞やテレビ、インターネットなどでは連日のように「いじめ」に関する事件が報道されている。さらに、このように「事件」として扱われ報道される「いじめ」以外にも、子どもたちの生活では日常的に「いじめ」という現象が起こっていることが想像される。いじめの当事者である「加害者」や「被害者」として関わるだけではなく、「観衆」や「傍観者」として関係していたり、現場で見たり聞いたりした件も含めれば、おそらく現代の日本社会では「いじめ」とまったく無縁である、という子どもは存在しないのではないかと思われる。子どもやその保護者が「いじめとはまったく関係がない」という場合には、そのように思い込みたい楽観的な願望や、「見て見ぬふ

り」をすることによって嫌なことや面倒なことから逃避したいという感情が働いているのではないか。

このように「いじめ」という子どもにとって身近だが、大人にとっては捉えにくい現象を、本稿では以下の手順で理解していきたいと考える。まず続く第 2 節では、現代のいじめの特性といじめの見えにくさの要因を検討する。次の第 3 節ではいじめの集団性、第 4 節ではいじめの政治性にそれぞれ注目し、いじめの見えにくさの要因について考察する。そして最後の第 5 節では、考えられる対策や今後の課題にも触れたい。

2.「見えにくさ」の要因

本節では、まず現代のいじめの特徴を確認した上で、「大人にとっていじめはどうして見えにくいのか」という問題を検討していこう。

いじめ研究の動向を整理した加野（2011，p.46）は、「いじめは、もともと教師や親からは見えにくいもの」であり、「子どもたちの仲間うちで行われ、見えないこと自体がいじめの特徴である」（傍点引用者）と説明している。つまり、大人からの「見えにくさ」は子どものいじめが持つ内在的かつ本質的な特徴だといえる。さらに、いじめが見えない理由として、「いじめを見つめる大人の目が曇っていること」（大人側の要因）と「子どもたちが大人にわからないよう『いじめ』をしていること」（子ども側の要因）の 2 つを挙げている（加野　2011，p.107）。つまり、できるだけ大人はいじめを「見ない」ようにし、他方の子どもも「見せない」ように努力している、ということである。

まず、大人側の要因に関しては、「教師や親が子どものいじめを発見するためには、子どもの世界には『いじめ』があり、このことによって多くの子どもたちが苦しんでいることを頭の片隅にインプットしておくことが必要」だとしている（加野　2011，p.107）。子どもたちの表情や言動、身体的な変化（アザなど）などに日頃からよく注意した上で、「それらを見つけた大人が、『いじめられているのでは』と疑ってかかることが、いじめ発見の第一歩」となるのである（加野　2011，pp.107-108）。つまり、「『いじめ』に対する認識枠組み（フレーム）が欠けていれば、いじめ行為を見たとしても、それをいじめとして理解することは困難」なのである（加野　2011，p.108）。

他方で、子ども側の要因については、いじめられている子どもの心理状態を次のように分析している。

「いじめられている子どもは人間の尊厳を踏みにじられています。人は誰でも『誇り』を持って生きていますが、いじめはその誇りをズタズタに切り裂いてしまいます。その惨めな気持ちは、他者に知られることで、よけいに惨めな気持ちになります。だから、教師や親、友人には打ち明けようとはしません。しばしば、なぜ教師や親に相談しないのだろうという疑問が出されますが、その問いは、人間に対する洞察力を欠いた質問です。人はみんなプライドを持って生きています。教師や親に知られればさらに惨めになるので、できるだけ自分の心のなかにしまっておこうとします。それに、親に言えば、家族の団らんを壊してしまいます。いじめられている子どもは、いじめを他者に知られたくないし、認めたくもないのです。」（加野　2011，p.108）（傍点引用者）

上記の指摘を踏まえると、「いじめられている子どもがいつか自ら自発的に周囲の大人（親や教師）に打ち明けてくれるだろう」という考え方は単なる楽観論どころか、全く現実を見ようとしない理想論に過ぎないだろう。つまり、いじめが「見えない」のは、周囲の大人側の視線や姿勢に関係するのである。このように、大人も子どももいじめを見ないようにし、認めようとしないことによって、まるでドラマの「完全犯罪」のように、子どもたちの間だけでいじめは「潜行」し、エスカレートしていくものと考えられる。なお、いじめられている子どもが大人に言えないのならば、周囲の子どもがなぜ言わないのか、という疑問が生じるが、その問題については次節で検討しよう。

これまで検討してきた加野（2011）が「見えないこと自体がいじめの特徴」と指摘していたように、次に参照する森田・清永（〔1986〕1994，p.41）も、いじめが「見えにくい」理由の一つは「いじめ行為それ自体に胚胎している」と指摘している。我が国のいじめ研究の先駆者である森田・清永（〔1986〕1994，p.41）によれば、「そもそもいじめがあったかどうかを決定するのは、いじめる側の動機や、外から観察していじめ行為が事実としてあったかどうかによって決めるというよりは、むしろいじめられる側の被害感情による」とし、いじめとは「被害者の主観的世界に基礎を持つ現象」だと指摘している。さらに、現代のいじめの特徴として、(1) いじめの可視性の低下、(2) 立場の入れかわり、(3) スティグマの拡大、(4) いじめの集合化、(5) 歯止めの消失、(6) いじめと非行との接点、の 6 点を指摘している（森田・清永　〔1986〕1994，pp.21-28)。その上で、最初に挙げられた「いじめの可視性の低下」については次のように説明している。

「しかし、その見えにくさは教師や親からの見えにくさである。陰湿ないじめも、たわいないふざけも、子どもたちの目にはすべて見えている。つまり、見えにくさとは子ども集団の外からの見えにくさである。そのために、いじめはしばしば深刻な事件にまで発展したときにはじめて明るみに出ることになる。昔ならばガキ大将やいつも決まったいじめっ子がいて、先生も近所の人たちもいじめていることを知っていた。しかし、現代の見えにくいいじめは大人の目に見えない部分で起こり、それだけに教師や親はいじめの推移を見守ることができず、深刻な事態に発展する前に子ども達にブレーキをかけることもできない。」（森田・清永　〔1986〕1994，pp.21-22）（傍点引用者）

いじめの見えにくさとは、やはり子どもにとってではなく、あくまでも大人にとっての見えにくさということであろう。さらに、森田らは、いじめの見えにくさの要因を次の 7 点に整理している。すなわち、①主観的世界の現象、②いじめの偽装化、③いじめの正当化、④被害者・加害者の不特定性、⑤いじめの動機の不明確さ、⑥被害者からの情報の遮断、⑦周囲の子どもたちからの遮断、の 7 つである（森田・清永　〔1986〕1994，pp.55-58）。そのうち、最初の「主観的世界の現象」に関しては、「被害者の感情とまわりの認識とにズレが存在している」（森田・清永　〔1986〕1994，p.42）ことがいじめを見えにくくしている要因であるとし、次のように指摘する。

「被害者自身がいじめられている心の痛みを言葉や体で表現しないかぎり、まわりでこれを見ている者にはいじめと断定できないし、いじめている子でさえ、自分の行為が相手を傷つけているのだと認識できないこともある。もちろん、いじめの手口のなかには誰から見ても明らかにいじめにつながる行為だと判断できるものもある。しかし、からかいやイタズラ、あるいは軽微ないじめには、こうした被害者の受けとめ方とそれ以外の者による事態の認識の仕方との間にズレが生じることが多い。このズレが現代のいじめを見えにくくしている要因であるとともに、現代のいじめを陰湿なものとしている要因でもある。」（森田・清永　〔1986〕1994，pp.41-42）（傍点引用者）

つまり、いじめとは何か「客観的な事実」がそこに存在しているのではなく、もともと「主観的な世界」の出来事に基礎をおく現象なのであり、「事実の受け止め方が事態を大

きく左右している」のだ（森田・清永　〔1986〕1994，p.6)。いじめ被害者と周囲の者との認識のズレについては、「いじめにあっている子どもたちの苦しみは、いじめによる被害からだけでなく、現象の受け止め方のズレの中にもある」とし、「まわりが理解せず、また、理解しようとさえしない中で、我慢して耐えている子どもたちの気持ちには、やり場のない苦悩や絶望の淵から沸き立つ人間不信の諦めにも似た虚無感がある」と指摘している（森田・清永　〔1986〕1994，p.7)。いじめによる苦しみは加害者側からだけではなく、周囲の人間の視線や態度からももたらされるのだ。次節では、加害者や被害者という視点だけではなく、その周囲の人間の影響も含めた「いじめの見えにくさ」の要因について考察の範囲を広げよう。

3．いじめの集団性

前節では現代のいじめの特性、特に「可視性の低下」について検討した。本節では、「加害者―被害者」という二者関係にとどまらずに、周囲の人間関係も含めた「集団」の中でのいじめの見えにくさの問題を検討する。なぜなら、「いじめの発生する場所は、『学級』や『部活動』が中心」であり、「とりわけ学級は、子どもたちが一日の大半を過ごす場所なので、子どもたちの人間関係におけるトラブルも多く、いじめはまさに学級を舞台にして発生する」といえるものだからである（加野　2011，p.160)。森田らが初めて「いじめ集団の四層構造モデル」という重要な枠組みを提起したのは 1986 年であるが、以下では森田（2010，pp.131-135）を参考にこの理論を素描しておこう。

森田によれば、「現代のいじめ集団の構造は『加害者』『被害者』『観衆』『傍観者』という四層構造からなっている」という。「加害者」（いじめた子）と「被害者」（いじめられた子）という二者（二層）関係だけではなく、それらの当事者を取り巻く周囲の子どもたちの反応が重要なのである。他の二者とは、一つが「観衆」（いじめをはやし立てて面白がって見ている子どもたち）であり、もう一つが「傍観者」（見て見ぬふりをしている子どもたち）である。

森田によれば、「私たちは、周囲の人々の反応によって、歯止めがかかるかどうか、左右されることを忘れがちである」という。つまり、「周りで見ている子どもたちのなかから『仲裁者』が現れる、あるいは直接止めに入らなくても否定的な反応を示せば、『いじめる子』への抑止力となる」のであり、「逆に、周りの子どもたちが面白がったり、見て

見ぬふりをしたりしていれば、『いじめる子』は図に乗る」のである。

確かに「『観衆』は直接手を下してはいない」が、「ときにははやし立てることによって、いじめの炎に油を注ぎ込む存在」である。つまり、「『いじめる子』にとって、彼らの存在はいじめを積極的に是認してくれる層」であり、「その意味では『観衆』も加害者側に立っている」ことになる。また、「『観衆』のなかには、いじめのきっかけを作っておいて、いざいじめが始まると自分は手を下さず、周りで見ながら、ほくそ笑んでいる『仕掛け人タイプ』も含まれている」場合がある。

一方、「『傍観者』は、知らぬふりを装い、一時的に日頃の人間関係を断っている子どもたち」のことである。森田は「彼らが冷ややかな反応を示せば、いじめを抑止する存在となる」と述べている。しかし、「見て見ぬふりをする態度の背景には、他者の抱えている問題への無関心さ、自分が被害者になることへの恐れ、優勢な力に対する従順さ、集団への同調志向などが横たわって」いるので、「この層の大部分は、実際には、いじめを抑止する力となりえない」という。つまり、「傍観者的な態度は、かえって、いじめている子どもたちを支持する存在となる」のである。したがって、もはや「傍観者」は中立とはいえず、「いじめという力の乱用に対する服従の構造を広げ、それが集団圧力となって、『止めに入る子』をためらわせる」存在なのであり、そういう意味では「まさに『傍観者』も加害者なのである」といえる。

しかし、「『聴衆』と『傍観者』は固定された役割」ではなく、「常に『被害者』にまわる可能性があり、『加害者』に変身することもある」という。それは、「『加害者』も例外ではなく、常に『被害者』へと落とし入れられる可能性を含んでいる」のである。それどころか、「『加害者』であり『被害者』でもあるという子どももいる」という。このような状況で、「『立場の入れ替わり』が、学級集団のなかに、『被害者』へ陥ることの不安感を蔓延させ、誰もが口を閉ざし、教師に知らせようとしない雰囲気が醸成される」のである。

以上が森田の「いじめ集団の四層構造モデル」の概略である。「加害者―被害者」という二者関係だけでなく、周囲の人間すべてが関係する構造のなかで「いじめ」という現象が起きている。さらに、「観衆」や「傍観者」を含め「立場の入れかわり」も生じているために、大人からは「誰が誰をいじめているのか」すらわからないのである。加野（2011，p.174）が指摘するように、「いじめに『中立』という立場」は無いのである。

ただし本節の最後に、「いじめ集団の四層構造モデル」には批判的な言説があることに

も触れておこう。例えば、北澤は構築主義の立場から「そこで行われている相互行為が『いじめである』ことを全員が知っている、ということを前提としたうえでの、それぞれの子どもたちの、その状況へのかかわり方、態度のとり方の類型」（北澤　1997，p.104-105）が「いじめ集団の四層構造モデル」であるとし、そのような「認識の一致」だけではなく「認識の不一致」領域をも含めた理論構築の必要性を訴えている（北澤　1997，p.113）。また、石飛（2012，p.89）は「いじめ集団の四層構造モデル」のような「集団」を重視する考え方では、「具体的で明確な『責任』を特定の『加害者』の特定の『行為』について問うことは困難になるだろう」と指摘している。

4．いじめの政治性

前節では、いじめの集合性に注目したが、本節ではいじめの政治性について考察したい。いじめが持つ政治性については中井久夫が 1997 年に指摘していたが、この節では主に中井（2018a，2018b）を参考にいじめの政治性について検討したい。

まず、「いじめとは何か」という問いに対して、中井（2018b，p.272）は「人間関係における相互性の喪失」だと述べている。つまり、「いじめでないかどうかを見分ける最も簡単な基準は、そこに相互性があるかどうか」だというのである（中井　2018a，pp.239-240）。この「相互性の欠如」については、伊藤（2010，p.124）も「どんな集団でも、個人の役割の固定化はありがちですが、それが一方的に押し付けられ、拘束性が高まると、しだいに役割は極端なものになり、『何をしても構わない奴』などという正常な人間関係ではあり得ないものになっていきます」と指摘している。

そして、「いじめはなぜわかりにくいか」という問題に関しては、いじめは「ある一定の順序を以て進行するからであり、この順序が実に政治的に巧妙なのである」（中井 2018a，p.244）と説明している。中井（2018a，pp.244-253）によれば、いじめは「孤立化→無力化→透明化」の 3 つの段階を経て進行していくという。以下で各段階の内容を概観しておこう。

第一段階の「孤立化」では、さらに「標的化」という作戦がとられることもあるという（中井　2018a，pp.244-245）。つまり、「誰かがマークされたということを周知させる」→「そうでない者がほっとする」→（そうでない者が）「標的から距離を置く」という段階を踏むのである。そして、「いじめられる者がいかにいじめられるに値するか」という

「PR 作戦」に移るという（中井　2018a，pp.245-246）。この PR 作戦が政治的に巧妙なのは、周囲の子どもたちだけでなく、教師や被害者の親など大人に対しても向けられ、「うかうかしてるいると」あるいは「うかうかしていなくても」巻き込まれてしまうことである。教師が加害者の言動を是認し、そのまま被害者の「欠点」を親に伝えることによって、被害者は学校だけではなく家庭でも孤立してしまうのである。こうした「孤立化」作戦で最終的には、被害者に「自分はいじめられても仕方ない」存在だと信じ込ませ、「いつどこにいても孤立無援であることを実感させる」のである。

第二段階の「無力化」とは、「要するに、被害者に『反撃は一切無効である』ことを教え、被害者を観念させること」である（中井　2018a，pp.244-245）。特に被害者が大人に訴え出ることを阻止するために、ここでも次のような巧妙な手段が使われる。

> 「加害者はもはや孤立化作戦をとおして、大人が自分に手出しできないことがわかっている。そうではなくて、『大人に話すことは卑怯である』『醜いことである』という道徳教育を被害者に施すのである。被害者は次第にこの『モラル』『美学』を自分の中に採り入れるようになる。彼は自分でも大人に訴えるのを醜いことと思うようになる。それに、すでに孤立化作戦の期間に、いじめというものは大人が介入できない構造を持っているという思い込みをしっかりと持つようになっている。これには事実の裏づけもある。残念ながら大人が有効な介入をしないことはあまりにも多い事実である。被害者は、すべての段階で『これみてさとれ』というサインを周囲に、特に教師や両親に出しつづける。しかし、このサインが受け取られる確率は太平洋の真ん中の漂流者の信号がキャッチされる確率よりも高いとは思えない。」（中井　2018a，p.248）（傍点引用者）

中井によれば、「もっともひどい暴力が振るわれる」のがこの無力化の段階であり、「ここで暴力をしっかり振るっておけば、あとは暴力を振るうぞというおどしだけで十分」なのである（中井　2018a，pp.248-249）。

第三段階の「透明化」とは、「徹底的に無力化させられた子が、仲よし、協力者、共犯者を演じさせられること、さらには進んで演じたくなるようにさせられること」である（中井　2018b，p.273）。この透明化段階に至ると、周りの大人や子どもたちに加え、被害者からさえも「全面的協力を期待することができる」という（中井　2018a，p.252）。それはこの最終段階においても、加害者側は次のような巧妙かつ残酷な手法を用いている

からである。

「被害者は、大人の前で仲良しを誇示することもある。楽しそうに遊んでみせることもある。加害者の末席に連なることもある。それも、加害者の中に加わっているところを目撃させるように加害者ははからう。そのことによって被害者は『被害者』というアイデンティティ、最後の拠りどころであるこの資格さえ奪われる。（中略）さらにこの段階に至ると、子どもは、大人が『だれかにいじめられているのではないか』と尋ねると、激しく否定し、しばしば怒り出す。家族である場合には怒りのあまり暴力を振るうことさえある。それは、『何をいまさら』『もう遅い』という感覚でもあるが、自分のことは自分で始末をつけるという最後のイニシアティブ感覚を大人の介入によってあてどなく明け渡してしまう喪失感を先取りするためでもある。」（中井　2018a，p.252）（傍点引用者）

このように、いじめの加害者は、被害者から「いじめの被害者という資格」さえも奪ってしまう。子どもの世界は「法の適用が猶予」された「無法地帯」であり（中井　2018a，p.253）、その中で子どもは高度な「政治的動物」（中井　2018b，p.273）として行動しているといえるだろう。加えて、大人がいじめを「見ない」、あるいはいじめが「見えない」理由の一つは、次のような「傍観者の共謀」によるものである。

「『選択的非注意 selective inattention』という人間の心理メカニズムによって、いじめが行われていても、それが自然の一部、風景の一部としか見えなくなる。責任を有する大人もさまざまな言い訳を用意している。『子どもの世界には大人がうっかり容喙してはならない』から始まって『自分もいじめられて大きくなった』『子どものためになるだろう』『あいつに覇気がないからだ』等々。これらは荒唐無稽でなく、一面の真理を含んでいる。しかし、いくら真理を含んでいても弁明は弁明である。弁明にすぎない。」（中井　2018a，p.250）（傍点引用者）

周囲の人間が無意識にでも「見ない」という選択を行っている以上、我々はよほど注意していないといじめに気づくことはできないだろう。さらに、大人の「言い訳」や「弁明」を用意して責任回避をしようとしているのだ。以上で見てきたような透明化の状況

を、伊藤は次のように整理している。

「透明化段階では、加害者の肯定的な態度や思いやりさえ、被害者に大きな脅威を及ぼします。この段階では、大人にはいじめはまったく見えなくなり、びくびくして不器用な失敗ばかりする生徒（被害者）が見えるだけになります。しかし、この場合でも同級の子どもたちにはいじめが『見えている』のです。」（伊藤　2010，p.124）（傍点引用者）

やはり、いじめは子どもには「見えている」のに、大人には「見えていない」現象だといえる。我々大人たちは、いじめが持つこのような特性をいつも頭の片隅に置いておかなければならないだろう。

5．おわりに

2011 年に滋賀県大津市で中学校 2 年生の男子生徒がいじめを苦に自殺した事件がきっかけとなり、2013 年に「いじめ防止対策推進法」が成立した。同法第二条によるいじめの定義は次のようになる。

「この法律において『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人間関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」

2022 年 6 月には子どもの権利の保障を定めた「子ども基本法」が成立した。この法律は、「1989 年に国連総会で採択され、日本も 1994 年に批准した『子どもの権利条約』に対応する国内法」という位置づけであり、2023 年 4 月に発足する「こども家庭庁」との「両輪」で「虐待などから社会全体で子どもの心身を守る体制の充実が求められる」という（2022 年 7 月 20 日、読売新聞）。

このように子どもの権利保護に関する法整備がいくら進んだとしても、本稿で見てきたように、子どもやいじめに対する大人側の視線・感覚が変わらなければ、いじめに苦しむ

子どもたちの状況も変わらないのではないか。本稿の最後に、我々大人がいじめ問題に対してできることは何かを考えたい。ただ、大人が介入する場合であっても、森田はいじめの解決は大人よりもまず子どもが主体となるべきであると、次のように述べる。

「いじめの多くは、そもそも犯罪や非行などと異なり、日常生活のなかの私的責任領域で発生する人間関係のトラブルやルール違反、マナー違反に属する。したがって、本来は、その解決を警察や教育委員会などの外部の介入に委ねるべきではない。子どもたちが中心となり、教職員や保護者をも含めた、学校社会を構成している人々の自律的な判断と行動に、その責務を委ねるべきである。」（森田　2010，p.193）

あくまでも、当事者である子どもたちを中心に、さらに日常的にその子どもたちと関わりのある教師や親などの大人が責任を持って行動することが重要だといえる。警察や教育委員会などの行政機関が関わるのはその後ということになるだろう。同様に、中井も子どもや子ども時代の重要性・独自性を次のように強調する。

「子どもの世界の政治学を、たかが子どもという先入見をぬぐい去って、もう一度初めから見直す必要があるのではないか。子どもの世界の政治学は大人の世界のそれの戯画的な鏡であるという見方もあろう。しかし果してそうか。私たちは子ども時代に政治学を身につけて大人となり、その戯画を実践しているだけではないか。」（中井　2018b，p.272）

中井によれば、大人自身の言動、つまり大人社会が同時代の子どもに与える影響もあるかもしれないが、逆にそのような大人の行動はその大人自身が子どもだった時代にすでに身につけてしまったものだということになる。子どもも大人と同様に、権力志向を持つ政治的な存在だということも忘れてはならないだろう。さらに、中井はいじめの対策については次のように述べる。

「まず安全の確保であり、孤立感の解消であり、二度と孤立させないという大人の責任ある保障の言葉であり、その実行であるとだけ述べておく。大人に対する不信感はあって当然である。安全が確保されるまでは根掘り葉掘り事情を聞きださないことも重要で

あるが、一方、被害者がどんな人間であろうと、大人は、いじめは基本的に悪であり、立派な犯罪であり、道徳的には被害者の立場に立つことを明言する必要がある。そして、いじめのワナのような構造の、きみは犠牲者であるということを話してきかせ、罪悪感や卑小感や道徳的劣等感を軽くしてゆくことが最初の目標である。」（中井 2018a，p.257）（傍点引用者）

中井のメッセージはシンプルでわかりやすいが、このような対策は時代を超えても有用であろう。それでは、我々大人はいじめという現象・問題どう向き合っていけばよいのか、加野は次のように述べている。

「結局、何か決定的ないじめ防止策などあるわけもなく、あるケースでは有効だけど、ある場合には逆効果ということも少なくありません。いじめを考えることは、私たちが他者とどのように関わり、世界とどのように関わっていくか、すなわちどのように生きていくかということが内包された問題なのです。その意味では、皆さん一人ひとりが、この『問題』に真摯に向き合うことこそが、もっとも大切なことだと思うのです。それが解決の第一歩だと私は信じます。」（加野　2011，p.270）（傍点引用者）

まさに、いじめ問題においては、子どもたちよりもむしろ、私たち大人の他者に対するふるまいや社会での行動が問われているといえるだろう。子どもを取り巻く親や教師など、大人のずるさや怠慢、無責任な考えや行動が、つまりは「大人社会」のひずみが、子ども同士の人間関係など「子ども社会」に対して大きな影響を与えていることを忘れてはならない。大人の生き方が問われているのである。そして、それを子どもは「見ている」のである。

＜文献＞

石飛和彦「『いじめ問題』にみる教育と責任の構図」『教育社会学研究』第 90 集，pp.83-98，2013

伊藤直文「いじめ」小泉令三編著『よくわかる生徒指導・キャリア教育』ミネルヴァ書房，pp.122-125，2010

加野芳正『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？―透明な暴力と向き合うために』日

本図書センター，2011
北澤毅「ドキュメント分析と構築主義研究―『いじめ』問題に関するドキュメントデータを素材として」北澤毅・古賀正義編著『〈社会〉を読み解く技法』福村出版，pp.94-115，1997
久保田真功「なぜじめはエスカレートするのか？」『教育社会学研究』第 92 集，pp.107-127，2013
森田洋司・清永賢二『新訂版　いじめ―教室の病い』金子書房，〔1986〕1994
森田洋司『いじめとは何か』中公新書，2010
中井久夫『いじめのある世界に生きる君たちへ―いじめられっ子だった精神科医の贈る言葉』中央公論新社，2016
中井久夫「いじめの政治学」『中井久夫集 6　1996-1998　いじめの政治学』みすず書房，pp.238-258，2018a
中井久夫「いじめの政治学から」『中井久夫集 6　1996-1998　いじめの政治学』みすず書房，pp.272-274，2018b
梅田崇宏「〈いじめ〉をめぐる語りの構築過程―流動的な語りから語りの一元化へ」『教育社会学研究』第 103 集，pp.69-88，2018

＜研究論文＞

道徳教育の教授に関する原理的考察
―日本思想史の観点から―

水橋雄介*

A Theoretical Consideration for Moral Education
From the Perspective of the History of Japanese Thoughts

Yusuke Mizuhashi*

本論は『特別の教科道徳』に関する教授法の問題点として、学習指導要領の道徳の内容項目が過去の修身教育の問題点を未だ保持している点を、日本思想史の観点から明らかにしていく。過去の修身教育の問題点とは、「教化」―「暴力」―「差別」それぞれを生産する「忠孝」―「自己犠牲」―「獣」という構造である。そして、この構造自体は現代の新学習指導要領に基づく指導法も陥ってしまう可能性がいまだ残存している。そこから脱するためには根拠の不透明な〈ふつう〉のコレクションを押し付けるのでなく、国家・教師・生徒それぞれが「自分は誤りうる」という可謬主義の立場に立つ必要性がある。

* 金沢学院大学 基礎教育機構 講師

道徳、道徳教育、日本思想史

１．はじめに

本論は『特別の教科道徳』に関する教授法について、日本思想史の観点からそこに含まれる問題点を洗い出すことを目的とする。第一章では、現代の道徳教育に関して、イマヌエル・カントの『教育学』を用いながら、原理的な水準での問題性を明らかにする。続く第二章では、日本思想史の観点から過去の修身教育の問題点を列挙し、そこでの問題点が現代の道徳教育においても克服されておらず、いまだ残存していることを主張する。

２．現代の道徳教育の原理的な問題について

本稿の議論を行っていく上で、まずある準備作業を行いたい。3 章以降で、私たちは「歪んだ家族愛」、「自己犠牲」の二点を現代の道徳教育に伏在する問題として扱っていく。だが、その議論に入る前に、予備的な作業として、なぜ明治から昭和前期の思想史における修身教育の問題点が現代の道徳教育へとリンクするかについて明らかにしておきたい。

「道徳教育」に関して、イマヌエル・カントは『教育学』のなかで次のような言明を行っている。

> 教育の最大の問題の一つは、法則的強制に服従することと、自分の自由を使用する能力とを、どのようにして結合できるかということである。なぜなら、強制は必然的である！　私は、どのようにして、強制において自由を教化できるのか？(1)

山口匡「カントの実例概念に関する教育学的試論―その両義性をめぐって―」によれば、ここに道徳教育に関するあるパラドックスが指摘されているという(2)。道徳教育とは、子どもがみずから考え、自分自身の自由を使用できるように導くことを目的とする。だが、そのように自由となるためには、自由が強制されなくてはならない。山口はここからカントの「実例」に関する考察を手引きに道徳教育における「訓練」を考察していくのだが、私たちはここで一旦立ちどまり、次の困難を提示したい。

すなわち、道徳教育とは不可避的に暴力を含意する。第一の論点として、「強制」という関係が含意されるとき、道徳を教える教師と道徳を学ぶ生徒の間に主従関係が定立される。というのも、生徒は自らが受ける道徳教育の内容を自らの心情に反すると拒否することができないためだ。この点において、道徳教育は道徳を学ぶ生徒を劣った存在として定立する。知恵を授けられるべき、啓蒙されるべき存在として道徳を学ぶ生徒を把握することが道徳教育の前提条件となっているためである。つまり、道徳教育は必然的に「教化（indoctrination）」を行わざるを得ない。

堤大輔は「インドクトリネーションの回避ないし克服にとっての、《自己修正的な探究活動》の不十分性について――Dewey の教育学説と探求論を例として――」において、「全ての教育はインドクトリネーション〔教化〕である」という論も見かけるが、実際に「どれが容認できてどれが容認できないかを判断する必要性に迫られた場合、役に立たない」とする(3)。そして、インドクトリネーションを回避するためには、デューイの「自分で自分

を修正できる」という「自己修正の探求」に加えて、「我々の全ての認識は誤りうる」という可謬主義と、「自分や他者が持っている認識についての、ランダムなチェック」が必要であるとする(4)。この論文では、残念ながら「ランダムなチェック」に関しては素描が行われているのみとなるが、少なくとも上で述べたように、道徳教育は必然的にある種の暴力を含意することから「我々の全ての認識は誤りうる」という可謬主義を前提とし、生徒だけでなく、教師も、あるいは道徳教育を制度化する国家も「自己修正の探求」が可能であるように道徳教育がプログラムされる必要があると考えられる。

だが、問題点は、そのような「自己修正の探求」が現行の道徳教育では不可能であるように私には思われる点である。現行の『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別の教科　道徳編』の内容を見てみよう。一方では、「道徳科の授業では、特定の価値観を児童に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに講堂するように指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の胎教にあるものと言わなければならない」(5)と教化の問題に関しての目配せが行われている。だが、学校教育のなかで道徳教育は「全教育活動において、指導されなければならない」ものとされるのだが(6)、その具体的な内容として、「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の四つの視点からの内容項目の整理が行われている。

だが、ここでの問題点は、内容項目の中身を見たとき、なぜある価値観が選択され、他の価値観が選択されていないかについての十分な説明がなされていない点にある。例えば、「感動、畏敬の念」に描かれる「美しいものに触れ、すがすがしい心をもつこと」はなぜ道徳的と言えるのか。なぜ、「家族愛、家庭生活の充実」が選択され、マイノリティや「困っている人を助ける」といった内容が選択されていないのか。なぜ、「感謝」が選択され、「自分の意見を伝える」ことが選択されないのか。私の意見では、その選択理由について、学習指導要領では十分に説明されておらず、またその選択の原理も存在しない。少し悪く言えば、なんとなく現代の社会で重要視されているまとまりを欠いた観念のコレクションに過ぎないように思われる。

この点で、現行の日本の道徳教育は、生徒だけでなく、教師にも他律的な強制を与えるところから開始していると言わざるを得ない。教師は、トップダウンにもたらされた価値観を重要なものとして生徒に伝える。だが、果たしてなぜその価値は重要であるのか。その点に関する考察が現行の道徳教育では行うことができないのではないか。つまり、「可謬

主義」、「自己修正の探求」の可能性が最初から塞がれている点において、日本の『道徳教育』は生徒に対してだけでなく、教師に対しても「教化」を行っているのではないか。

このような観点から見れば、日本の道徳教育は表面的には「教化」や道徳教育の持つ暴力性に目配せを行っているように見せつつも、実際にはきわめて教条主義的であり、その点に大きな問題があるように思われる。そして、この教条主義は日本思想史の観点から見るとき、ある大きな問題を含んでいることに気づくことができる。この問題点について、続く第三章で考察していきたい。

３．日本思想史から見た教化

まず、明治 25 年の能勢栄『尋常小学校修身書』を検討していこう。これは明治 23 年の「小学校教則大綱」を受け、修身教育は「教育勅語」に基づくべきだと定められた後の教科書である。『教師参考書』では、「忠」、「孝」、「友」、「和」、「信」、「恭倹」、「博愛」、「勤勉」、「愛国」と項目内容が列挙された後、それが「家族」、「他人」、「自己」、「国民国家」、「家族」という観点の下に整理されている。また、教授法としては、「模範的事実」・「尊敬的事実」への同一化が方法として選択されている。現代にはない特徴としては、当時の儒教主義の影響を受けた「外国事実ヲ小用ス」という言明であるだろう。

ここで気づかれることは、現代の道徳教育においても採用されている道徳の項目内容の列挙は明治 25 年に既に行われていたことだ。そして、なぜ「忠」や「考」が重要なのかは全く説明されない。後に確認するように、儒教的な考えや「教育勅語」によって、「忠」や「考」は自明の清らかな心とされているので、その清らかな心を理解できない人間は人間ではなく「獣」とされる。つまり、明治の修身教育は、自らに反発するものや「忠」や「孝」を理解しない人間を、人ではない「獣」と貶めることで、その根拠のなさを覆い隠そうとしていた。つまり、明治の修身教育は「道徳」という名目のもとに「獣」とされる人びと（時代を経るなかで、ここに不良少年、同性愛者、西洋人などが含まれてくる）への差別を生産し、そのことによって、教化を強化していた。

このように、内容項目の列挙に基づく道徳教育の方針は、きわめて簡単に暴力や差別と結びつく。そのため、現代の道徳教育も原理的に過去の修身教育の持つ暴力性、差別性を克服できていないのではないか。というのも、先に述べたように、明治時代の教科書においても、現代の教科書においても、「可謬主義」、「自己修正の探求」の可能性が最初から塞がれているためである。

これらの検討を経て、私たちは「可謬主義」を拡大したい。つまり、道徳教育において、教師や生徒だけが誤りうるのではなく、教科書を選定する国家も、そして、列挙される項目がそもそも誤りうる。あらかじめの答えを絶対視し、トップダウン式に注入していくのが明治の修身教育であり、その絶対視のために「獣」とされる人びとへの差別が生産された。この点を踏まえると、道徳教育においては、何かしらの「絶対視」を徹底的に廃していくことが必要とされるだろう。つまり、道徳教育の内容項目はつねに作業仮説に留まらなくてはならない。

次に、国光社図書部によって出版された『尋常小学校修身書　巻之三』を検討する。特に興味を引くのは、「忠」という徳を説明する「忠をいたしの章」の注意書きとして書かれている次の文言である。「命をすつるは、人生無上の大事なり。而して、君の為、之をなすは、猶、人臣当然の義にして、高名とするに足らず」(8)。ここでは「命をすつる」ことが、「人生無上の大事」と説かれている。命を捨ててしまえば、その人生は終わってしまうので、無上も大事もなにもない。「人生無上の大事」という文句は破綻していると思われるが、さておき、「忠」という徳と自己犠牲、さらには自死がダイレクトに結びつけられている。それが「人臣当然」の道徳的善と説かれていたが、これは明らかな教化である。他に興味を引く点は、儒教主義に影響を受けた「父母は、天地の如し」という項目であるだろう(9)。自然が植物や動物を育てる様子が「人の父母に於ける、亦、斯の如し」と父母と重ねられ、父母に対する「孝の心」がないものは、「禽獣に劣る」とされる(10)。物理的な暴力を振るう親に対してであっても、ネグレクトする親に対してであっても、「孝」の心を持たなければ、人間ではないとされる。このような親や「家庭」の絶対視が戦前の修身教育の特徴として見受けることができるが、そこには何の根拠もないことは既に見た。

ここから戦前の道徳教育に見られた暴力の構造を取り出すことができる。それは、自己犠牲、自死的な「忠」や「孝」は、根拠はないが清らかな心であり、それは「家族」によって具体化される。そして、それを知らない人間は「獣」であるという構造である。つまり、「忠孝」—「自己犠牲」—「獣」という三対構造がそれに当たる。そして、言ってしまえば、「忠孝」—「自己犠牲」—「獣」は批判不可能な仕方で「教化」—「暴力」—「差別」を生産していく。この点に戦前の道徳教育の原理的な困難・問題点が見受けられるのだが、それは現在においてもまだ克服されているとは言い難い。

このような発想は、明治時代の哲学・思想にも顕著に見受けられるものである。典型例

は、「国民教育」を唱え、修身教育にも多大な影響を及ぼした井上哲次郎である。

井上哲次郎は 1891 年の『勅語衍義』において、次のように述べる。

> 蓋シ犬猿ノ如キ獣類スラ、猶ホ且ツ往々恩義ヲシルコトアリ、然ルニ若シ人ニシテ恩義ヲ忘ルルアラバ、実ニ禽獣ニモ及バザルモノニテ、最モ賤ムベク最モ忌ムベキ腐肉廃骨ニ過ギズ、然レバ父母ヲ敬愛スルハ、人倫ノ至重至大ナルモノコト、問ハズニシテ明カナリ。(11)

つまり、父母への忠孝を知らない人間は「実に禽獣にも及ばざるもの」であり、「最も忌むべき腐肉廃骨」であるのだが、さらに大正 1 年の『国民道徳概説』では、純粋な「家族制度」によって「犠牲の精神」が強大となり、「国家の為めには生命を棄てゝどんなことでもやる」ようになるという(12)。

あるいは井上円了は『日本倫理学案』において、「考道は。人間の人間たる道にして。其の特に禽獣と殊なる所と謂うべし」とし、「孝道」と「絶対的忠」を結びつけた上で、それを介さない人間を「禽獣」同然としている。ようするに、両者ともに、「教化」―「暴力」―「差別」によって裏張りされた「忠孝」―「自己犠牲」―「獣」を主張している。

少し時代を下って、昭和初期のこれらの構造の内実を確認したい。というのも、昭和初期の思想では、この構造が明治よりも明白に暴力や差別と結びついていることが理解されるからだ。

そして、このような「忠孝」―「自己犠牲」―「獣」の構造を持って、西洋人さらにはマイノリティを獣扱いするなかで、日本は戦争へと突き進んでいった。

少し時代を下って、昭和前期の著作を見てみよう。東京帝国大学農学部教授の宗正雄は『結婚新説』において、次のように述べる。

> 日本人に取っては「家」が絶対であり、何事をも家の為に捧げて惜しまない、その日本精神のある限り、家を外にして社交とか、社会運動とか、各種の職業とか、或は政治運動などに狂奔するなどは、思いも掛けぬ事である。(13)

このように、「家」が絶対視され、そしてその「家」に全てを捧げることが「日本精神」と説かれていた。そして、社会運動や政治運動、さらには社交や職業ですらも、自己犠牲の

「日本精神」に背くものと理解されていた。「日本精神」に反するような社会運動や政治運動の弾圧が「『家』が絶対」という名目によって行われていたことがここからうかがえる。

ようするに、日本思想史について、私が指摘するまでもなく「家」は非常に問題的な概念である。この点から考えれば、現行の学習指導要領の項目である「家族愛，家庭生活の充実」において、過去の日本思想史における問題点が十分に吟味されているとはきわめて言い難い。

そして、宗は「家」の絶対視を根拠づけ、科学的な身振りを与えるために「優性運動」――つまり、優生学によるマイノリティの断種を主張した。

> 癲癇・白痴・低脳・精神薄弱・盗癖・放浪癖・その他の反社会性の遺伝あるもので、現に斯くの如き欠陥のあるものは、何としても同様な欠陥者を繁殖増加せしめない様にする事は、全人類の幸福安寧の為にも極めて大切である。〔原文ママ〕(14)

つまり、「家」の絶対性を保つためには、異常とされる障がい者やマイノリティは断種しなくてはならないと宗は言う。さらに、ここには「同性愛者」、「不感症」、「能力喪失者」などの当時の基準における「変態性欲者」を「社会に害毒を流す悪魔」であると論じる(15)。また、この観点からマイノリティの擁護を唱えるものを次のように断罪する。

> 日本人でありながら、吾々の家庭の表面からの観察或は徳性に欠けて居る一部の実例を挙げて、直ちに女子解放論などを唱えるのは、欧米の心酔者であり、その糟粕を嘗めんとするものであるか或は心のねじけて居る者である。(16)

宗の目からすれば、当時の婦人解放運動は、「家」の絶対性に背く運動であり、だからこそそのような運動をする者は「心がねじけている」。ようするに、宗によれば、「家」を絶対視しないものは、特に何の根拠もないが「欧米の心酔者」であり真の「日本人」ではない。

これは宗だけの着想ではなく、当時の日本において社会的に広く受け入れられていた発想であったことが他の作者の著作との比較から理解される。少し時代は遡るが大正二年の澤田順次郎『文明の食人種』では、「何うして悪質者の遺伝素因を絶つか。其の方法は如何と云うに、これは悪質者を去勢して、その子孫を絶つにある」とマイノリティの去勢が主張される(17)。あるいは昭和 3 年の福島正憲『性の苦悩と暗黒の性話』では「性魔‼　悪魔

‼」[18]、「性的疾患‼　それが先天性であると後天的であると言わず修羅の如く襲い来る性魔の鬼剣に見舞われて善良なる家庭生活を撹乱し、純潔無比の童身を染め、精神的にも肉体的にもその全ての進展躍動を抹消し去らるるものの如何に多いことよ‼」[19]と、性的マイノリティが断罪される。そして、「家柄のよい、血統のよい、家庭の方を択ぶことは優生学上より見ても、必要なことでなければならない」と優生学的な断種が主張される[20]。そして、そのような思想は「女一度び嫁したならば、其処を自己の死に場所とする婦人道徳は耽美すべきである」と「家庭」への自己犠牲によって根拠づけられている[21]。つまり、昭和前期において「家族愛」と優生学的発想によるマイノリティへの断種は結びついていた。そして、系譜学的には、昭和前期に頻繁に用いられる「家族」―「自己犠牲」―「獣（悪魔）」という構造は明治の教育勅語の注釈とそれに基づく修身教育（典型例としては井上哲次郎の言説）に端を発していることは既に見た。つまり、議論の中身自体は大きく変化しておらず、明治時代と同一の構造（すなわち、「教化」―「暴力」―「差別」によって裏張りされた「忠孝」―「自己犠牲」―「獣」）が用いられている。

少しまとめたい。日本は道徳教育を暴力や差別の強化に用いた典型的な国であったにも関わらず、いまだにその原理的な反省が十分に行われていない。ここから考えれば、例えば「道徳充教育の充実に関する懇談会」で出された「我が国では〔……〕、歴史の中で経験してきた古い時代のいろいろな問題に妨げられて道徳教育を忌避しがちだった」という意見は問題を直視していない。なぜなら、宗が用いているような暴力や差別の可能性は、現代の道徳教育においても「教化」とマイノリティではなく「家庭」の重視という点において残されているためである。真摯に道徳教育に取り組むべきであるとするならば、教師や生徒だけでなく、道徳教育を制度化する国家も何かしら理念を根拠なく絶対的なものと提示することではなく、自らが誤りうるという「可謬主義」の立場を取るとともに、「自己修正の探求」を行っていくべきではないだろうか。

ここから理解されるのは、たびたび用いられる何の根拠もない〈ふつう〉は暴力的な概念であるということだ。論者の意図によって〈ふつう〉はどのような形にも恣意的に変更可能である。そして、その論者自らが何の根拠もないがその〈ふつう〉は正しいと信じ込み、根拠を説明することなしに他人を裁く尺度として用いる。宗の場合、その〈ふつう〉の尺度から外れるものとして、マイノリティを「悪魔」、マイノリティの擁護者を「日本人」ではないと断罪していた。

すなわち、道徳教育は〈ふつう〉をコレクションしてそれを守りなさいというのではな

く、むしろその〈ふつう〉そのものの吟味を行わなくてはならないだろう。〈ふつう〉を自明のものとして前提するのではなく、道徳教育は、すべての社会に流通している〈ふつう〉をいわばカッコに入れるところから出発する必要がある。そして、そのことによってはじめて「可謬主義」、「自己修正の探求」の可能性が開かれるのではないか。

＜注および引用文献＞

(1) イマヌエル・カント、尾渡達雄訳 『カント全集』、第 16 巻、理想社、1966、p. 31

(2) 山口匡「カント実例概念に関する教育学的試論：その両義性をめぐって」、『愛知教育大学研究報告（教育科学)』、69 号、愛知教育大学、2020、pp. 85-92

(3) 堤大輔「インドクトリネーションの回避ないし克服にとっての、《自己修正的な探究活動》の不十分性について――Dewey の教育学説と探求論を例として――」、『育英短期大学紀要』、第 27 号、育英短期大学。2010、pp. 60-61

(4) *Ibid.*, pp. 69-71

(5) 『【特別の教科道徳編】小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説』、2017、p. 16

(6) Ibid., p. 22

(7) 能勢栄『尋常小学校修身書　生徒用』巻 1、金港堂、1892、p. 1

(8) 東久世通禧『尋常小学校修身書 教師用』巻之 3、国光社図書部、1893、p. 10

(9) *Ibid*., p. 15

(10) *Ibid*., p. 17

(11) 井上哲次郎 『教育勅語衍義』、『教育勅語衍義　釈明』収録、広文堂、1932、 p. 16

(12) 井上哲次郎『国民文化概論』、三省堂、1912、pp. 242-243

(13) 宗正雄『結婚新説』、錦正社、1940、p. 263

(14) *Ibid.*, p. 168

(15) *Ibid.*, p. 246）

(16) *Ibid.*, p. 267

(17) 澤田順次郎『文明の食人種』、山陽堂、1913、p. 257

(18) 福島正憲『性の苦悩と暗黒の性話』、維文堂、1928、p. 35

(19) *Ibid.*, p. 32

(20) *Ibid.*, p. 71

(21) *Ibid.*, p. 205

＜研究論文＞

多視点的に考える力を養う数学科教育法に関する考察
二次方程式および二次関数に関する指導の工夫

小形 優人*

Study on Teaching Methods for Multifaceted Thinking
Quadratic Equations and Functions

Yuto OGATA*

概要：

二次方程式と二次関数には密接な関係があり，一方の性質を知るために他方を利用することは少なくない。高校数学では，文字を含むもの，共有点や解の個数，最大値や最小値，接線など様々なバリエーションの問題が出される。それぞれ模範的とされる解き方はあるものの，解を得るためのアプローチは複数あるためどのように考えたら良いか分からず困ってしまう生徒も少なくないはずである。本稿は，二次方程式や二次方程式の問題を数式やグラフを用いて多視点的に学習させるための例題とその活用例を考察する。また，より効率的で深い理解を促すための ICT を用いた学習についても紹介する。

キーワード：数学科教育法，二次関数，二次方程式，グラフ，ICT 活用

* 金沢学院大学 経済情報学部 講師

1. はじめに

本稿は，高校数学Ⅰの「二次関数」において，学習指導要領[1]に示された「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を実現するための指導の工夫について考察するものである。中学校で学習する一次関数では，式の決定，交点の導出，グラフの描画など基本的な操作の途中にあらわれる一元一次方程式を強く意識することは少ない。しかし，高校で学習する二次方程式や二次関数の問題を本質的に理解するためには，互いの性質をよく知っておく必要がある。例えば，二次関数の交点に関する問題では「判別式」という二次方程式の言葉を用いるし，文字係数を持つ二次方程式の解が存在するための条件式が二次関数になることもある。つまり，二次の項を持つ数式を方程式とみるか，関数とみるかはそのときの状況や解く人間の解釈に大きく依存する。効率の差こそあれ，解を求めるための方法は１つではない。教科書や問題集では各問題に応じたコンパクトで分かりやすい解法が順を追って紹介されているが，どれもこれもが専用スペシャルな答案，つまり“覚えたもん勝ち”と思われてしまう懸念がある。数学が苦手な人間なら誰しもが“どこから解いたらよいか分からない”と感じたことがある。それは，先生から習った解き方や教科書で見た解き方を忘れてしまった，あるいはその解き方が使えそうもない問題だった，ということではなかっただろうか。こういったつまずきを解消する方法として，様々な問題を数多く解きながら性質や傾向を把握する（つまり，自分でたくさん勉強する）ことが必須なのは言うまでもない。しかし授業においては，決められた時間の中で生徒が暗記に頼りすぎることなく論理的に考える練習の場を提供したいものである。例えば，1つの問題に対して複数のアプローチを考え，遠回りでも解けること，途中式が似ていても効率が違うこと，あるいは余計難しくなることなどを体験させることが効果的であると考える。

本稿では，式変形，グラフ，場合分けなどが苦手な高校生がつまずくであろう二次関数について，生徒の主体的な取り組みの中で深い学びを体験させるための指導法を紹介する。

2. 二次方程式と二次関数

高校数学の教科書[2]によれば，中学校で学習した二次方程式は二次関数のグラフと x 軸との共有点を求める方程式になっており，逆に二次方程式の解の性質を知るときには二次関数のグラフを活用することができる，と紹介されている。すなわち，高校数学では

- 二次方程式および二次関数を密接に結びつけて理解する

- 単なる数式としてだけでなく視覚的に理解する

ことが求められているといえる。数学科教育においては，生徒がこのように多視点的に考えられるようになるための工夫を凝らす必要があるが，教科書や問題集の解説はおおむね各問題にただ 1 つの解法が紹介されるのみで，単に読み進めるだけではこのような考え方は身につきにくい。

高校で学習する二次関数は，中学校数学の二乗比例関数のように丁寧にグラフを描くことは少なく，どちらかといえば平方完成や二次方程式を解くといった数式的処理が中心である。しかし，難易度の高い問題にしばしば登場する文字を含んだ二次関数は，グラフの形状や変化をイメージできると問題の見え方が大きく変わる。ノートと鉛筆だけではグラフの動的な変化を理解するのに限界があるが，コンピュータソフトウェアを使うことでこれらを容易に再現することができる。

3. 代表的な問題に対する多角的アプローチ

3.1. 放物線 $y=x^2-3x+1$ と直線 $y=-2x+3$ の共有点

[方法 1：数式のみの操作]

求める共有点の x 座標は，y を消去した方程式

$$x^2-3x+1=-2x+3$$

を解くことで得られる。共有点の座標は 2 つの関数に共通する x, y の組合せであり，多くの生徒が自然に受け入れている方法である。

[方法 2：グラフによる考え方]

求める共有点の x 座標は，関数の値の差が 0 となるような方程式

$$(x^2-3x+1)-(-2x+3)=0$$

を解くことで得られる。整理して得られる方程式は[方法 1]と同様に

$$x^2-x-2=0 \tag{1}$$

であるが，この式の意味が異なっている。式(1)の右辺は 2 つの関数の差を表す新たな関数である。つまり，二次関数と一次関数の差もまた二次関数であり，その値が 0 になる点こそ共有点の x 座標に他ならない。さらに，式(1)のグラフを視覚的にとらえることもできる（図 1）。放物線を $y=f(x)$，直線を $y=g(x)$ とおくと，式(1)は各 x における $f(x)$ と $g(x)$ の差を表す関数になっていて，$f(x)$ と $g(x)$ の大小が逆転するところで式(1)が

負の値をとる様子が見て取れる。すなわち，求める解は式(1)の値が 0 となる点である。

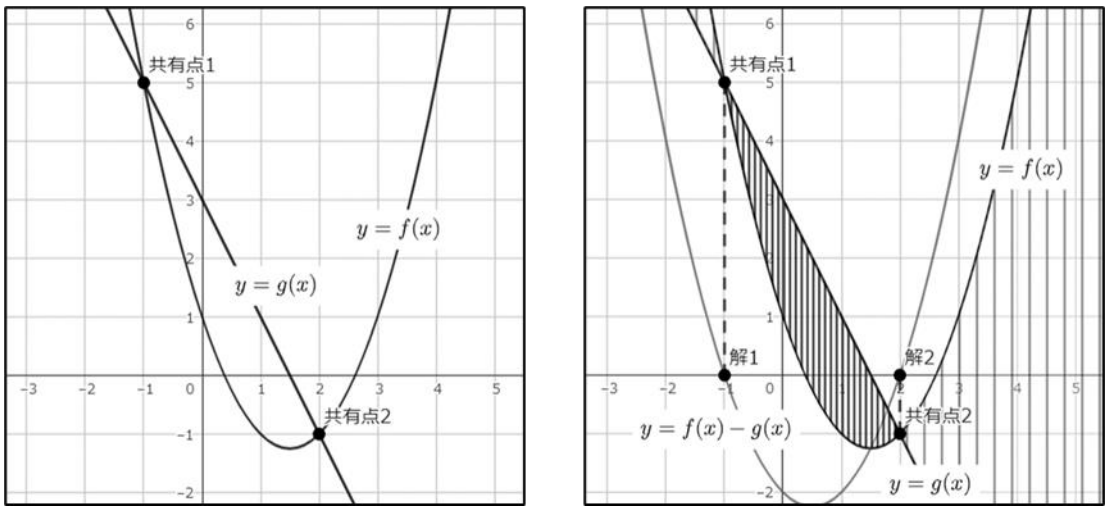


図 1　放物線 $y = x^2 - 3x + 1$ と直線 $y = -2x + 3$ の共有点

3.2.　$x^2 + (3m - 1)x + m + 1 = 0$ が異なる 2 つの正の実数解をもつ条件

[方法 1：グラフによる考え方]

まず判別式 D について

$$D = (3m - 1)^2 - 4 \cdot 1 \cdot (m + 1) = 9m^2 - 10m - 3 > 0 \tag{2}$$

とする。また，軸の位置について

$$x = -\frac{3m - 1}{2} > 0$$

すなわち

$$-3m + 1 > 0 \tag{3}$$

であり，y 軸との交点について

$$y = 0^2 + (3m - 1) \cdot 0 + m + 1 = m + 1 > 0 \tag{4}$$

となる（図 2 左）。以上より(2)(3)(4)の共通範囲が解となる。

[方法 2：数式のみの操作]

方法 1 と同様に判別式 D について

$$D = 9m^2 - 10m - 3 > 0$$

となる（式(2)）。解の公式より，この方程式の解は $x = \frac{-(3m-1)\pm\sqrt{9m^2-10m-3}}{2}$ であるから，小さい解について

$$\frac{-(3m-1)-\sqrt{9m^2-10m-3}}{2} > 0 \quad \text{すなわち} \quad -3m+1 > \sqrt{9m^2-10m-3}$$

となればよい。ここで，$-3m+1>0$ であることから式(4)がいえ，両辺を 2 乗すると

$$9m^2 - 6m + 1 > 9m^2 - 10m - 3 \quad \text{すなわち} \quad m+1>0$$

となり，式(3)があらわれる。以上より[方法 1]の式(2)(3)(4)が導かれる。

[方法 3：2 関数の共有点を求める考え方]

$f(x) = x^2$，$g(x) = -(3m-1)x - m - 1$ とすると，この方程式は $f(x) - g(x) = 0$ と書き表せる。この 2 関数はグラフの描きやすさのため，二次関数が単純になるように決めている（図 2 右）。すると，二次関数 $y = f(x)$ のグラフと直線 $y = g(x)$ のグラフの共有点が $x > 0$ の領域に 2 個存在する条件を考えればよい。まず，2 関数が共有点を 2 個もつためには，二次方程式 $f(x) = g(x)$ の判別式 D について

$$D = 9m^2 - 10m - 3 > 0$$

である（式(2)）。$y = f(x)$ のグラフは原点を通ることから，$x>0$ の領域で 2 つの共有点を持つためには，直線 $y = g(x)$ の y 切片について

$$-m-1<0 \quad \text{すなわち} \quad m+1>0$$

であり，これが式(4)である。また，傾きについて

$$-(3m-1) = -3m+1 > 0$$

であることが要求され，式(3)も必要であることが分かる。

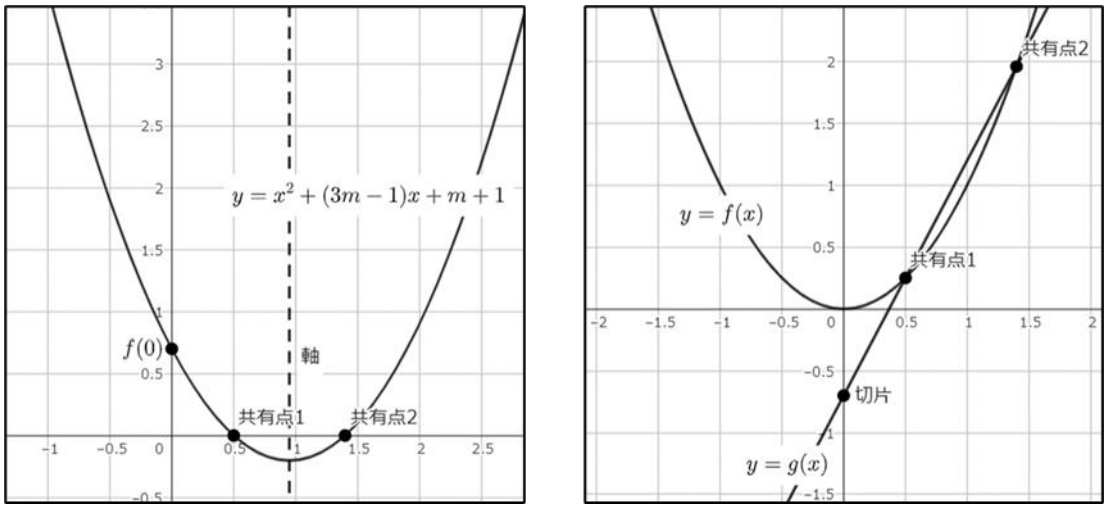


図 2　関数 $y = x^2 + (3m-1)x + m + 1$ と x 軸の共有点

4. 活用例

3 章で述べた多角的アプローチを活用できる例として，関数

$$y = mx^2 + (1-m)x + m$$

が x 軸とただ 1 つの共有点をもつような実数 m の条件を求める問題を紹介する。反射的に判別式を解く，あるいは頂点の y 座標を知るために平方完成を行ってしまいそうだが，これらは二次方程式に関する操作であり，$m = 0$ のときには適用できない。結局のところ，“x^2 の係数が 0 でないことを最初に確認する”というセオリーを暗記しているかどうか，あるいは何らかの方法で気が付くかどうかが重要である。本章のねらいは，前章のアプローチを学習した多くの生徒がこのような問題を授業内でスムーズに解決できるような発問，展開を考察することである。

問い：この関数のグラフの様子を確かめる方法は？

想定される回答：

- 平方完成をして頂点を求める
- $y = 0$ とおいた方程式に二次方程式の解の公式を適用する
- $m = 0$ とそうでない場合を分けて考える

ポイント：二次の係数 m が隠れてしまうことを防ぐため，判別式を書かせないような発問が好ましい。したがって実数解に関する発問は避け，グラフの様子を知るための操作のみに注目させたい。また，この時点で m による場合分けに気がつく生徒がいてもよい。

問い：文字 m によってグラフがどのように変化するか？

想定される回答：おそらく式変形だけでは明確な回答が得られないことが予想される。

問い：なぜグラフの変化が想像しにくいか？

想定される回答：

- 文字が入っているから
- 関数の位置と形が同時に変化するから

問い：どんな関数だったら想像しやすいか？あるいはどのように単純化したいか？

- 文字が含まれていない関数
- $y = mx^2$

ここで 3.2 章の[方法 3]で演習した 2 関数に分割する方法が活用できることに気づかせる。$y = f(x) - g(x)$ となるような都合の良い関数 $f(x)$，$g(x)$ のアイデアとして，多くの生徒が

$$f(x) = mx^2,\quad g(x) = -(1-m)x - m$$

と答えられるだろう。一部の生徒は $f(x)$ が原点を通る二次関数と思い込んでしまうかもしれないが，$m > 0$ ，$m < 0$ の両方の場合でグラフの形状が大きく変わることを確認し，$m = \pm\ 1,\ \pm 0.1$ のときのグラフ（図 3）などを書かせてみると，$m = 0$ のときにグラフが直線になりそうだと考えられるのではないだろうか。$y = mx^2 + (1-m)x + m$ に比べて m によるグラフの変化を意識しやすい $y = mx^2$ の部分に注目できることも 2 関数に分割して考えるメリットである。 $m = 0$ の場合について生徒の理解が得られたら $y = 0$ のグラフを追加させる。

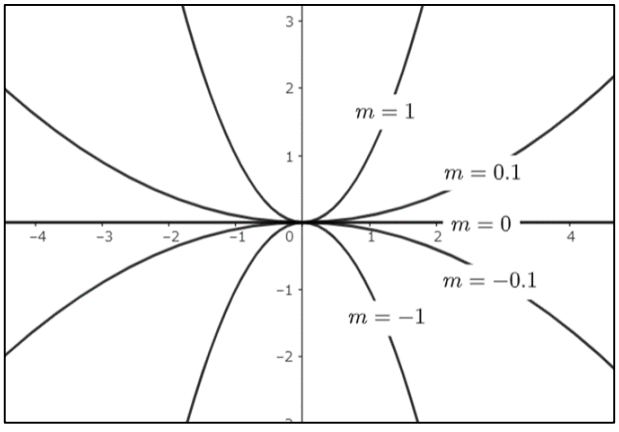


図 3　関数 $y = mx^2$ のグラフ

次に m の条件を求めていくが，いきなり判別式を使ってしまうと $m=0$ の場合に意識を向けたことが台無しになる。そこで，この問題は

- （下に凸あるいは上に凸の）二次関数と一次関数
- x 軸と一次関数

との共有点が 1 つとなる場合をそれぞれ考えればよいことを強調したい。

場合 1（x 軸と一次関数のケース）

平面上における 2 直線の位置関係は平行（または一致する）か，ただ 1 点で交わるかのどちらかである。今回のケースでは $m=0$ とすると直線は $y=x$ となることから $f(x)$，$g(x)$ は原点がただ 1 つの共有点となることが分かる。

場合 2（二次関数と一次関数のケース）

共有点がただ 1 つとなるのは 2 関数のグラフが接するときである。これをグラフだけで考えるのは困難であるから，$f(x)=g(x)$，つまり

$$mx^2+(1-m)x+m=0$$

に対する判別式 D を用いて

$$D=(1-m)^2-4\cdot m\cdot m=-3m^2-2m+1=-(3m-1)(m+1)=0$$

すなわち $m=\frac{1}{3}, -1$ となる。

したがって，場合 1 と場合 2 より $m=-1,\quad 0,\quad \frac{1}{3}$ のときただ 1 つの共有点をもつ。

5. ICT を用いた問題の理解

近年ではコンピュータを活用した授業展開が注目されている。本稿で紹介した演習は黒板上とワークシートで実施できるものであるが，パラメータを含んだ関数の様子を理解するためには GeoGebra[3]等のソフトウェアを活用する余地がある。本稿で使用した画像は全て GeoGebra を用いて作成したものであり，生徒がコンピュータを操作してこれらを再現することが可能である。

前章で述べたような問題では，単に二次の係数だから，あるいは分母が 0 とはならないからという視点で $m=0$ の場合を例外扱いする印象が強い。これをグラフ上で m を変化させて再現してみると，凸型の上下が切り替わる瞬間に直線があらわれることが分かる（図 4）。数式を見る限りは $m=0$ は関数の形が大きく変わる特異な点であるが，実際の関数は（一般的な人間の感覚において）しごく自然に変化していることが一目で理解できるはずである。

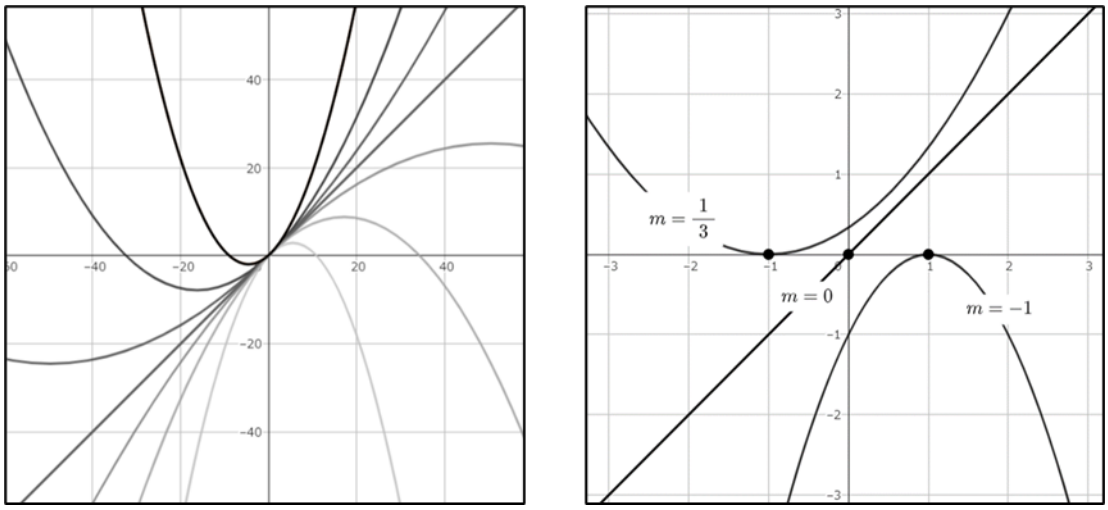


図 4　関数 $y=mx^2+(1-m)x+m$ のグラフ

6. おわりに

「二次関数」は二次関数の解やグラフに関する知識および技能を学ぶ単元であるが，高校数学の他の分野において二次関数やグラフの扱い方を活かせる場面は多い。本研究のように１つの問題を様々な角度から眺める練習をすることで，解いたことのないパターンの問題あるいは解き方を忘れてしまった問題に対して柔軟に対応できる力を養えると考えている。また，パラメータが変化する様子をコンピュータ上で確認させ，模範解答の無機質な数式操作に視覚的意味があることを気づかせるのも理解を助ける重要な手段の１つとなるだろう。

＜引用・参考文献＞

[1] 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 数学編 理数編』，2018.

[2] 大島利雄ほか 13 名『数学I』数研出版，p105，2022.

[3] GeoGebra: 数学学習・教育用の無料デジタルツール https://www.geogebra.org/.

研究論文

教員養成課程における学級経営の不安に関する研究
－「学級力」に基づく調査と分析－

向田　識弘*・磯部　征尊**

Study on Anxiety about Classroom Management in Teacher Training Courses
-Research and Analysis Based on “Classroom Competencies”-

Norihiro MUKAIDA *・Masataka ISOBE **

概要：
本研究は，教員志望の大学生が感じている不安を分析し，教員養成課程における学級経営に関する指導を検討することを目的とした。支持的な学級風土の指標となる「学級力」の 10 項目をもとに，学級経営に関する不安についての質問紙調査を作成し，小学校教員養成課程に在籍する大学４年生を主対象として実施した。また，教育実習経験の有無で比較するため，小学校教員養成課程の大学２年生にも同様の調査を行った。調査の結果，教育実習経験の有無で学生が抱える不安に変化が見られないことが明らかとなった。大学生が抱える不安要素について「学級での対人関係の指導に関する不安」と「学級での決め事の指導に関する不安」の２つの特性があるということ，学級崩壊などネガティブなイメージが先行し，それが不安につながっていること，学級経営に関する不安については多岐に亘っていることの３点が示唆された。

キーワード： 学級経営，教員養成，不安，学級力

* 金沢学院大学　教育学部　講師
** 愛知教育大学　創造科学系　技術教育講座　准教授

１．はじめに

平成 29 年告示小学校学習指導要領総則（文部科学省 2017，96 頁）では，「学習や生活の基盤として，教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため，日頃から学級経営の充実を図ること。」と学級経営の必要性が示されている。同解説からは，学級経営を行う上で重要なこととして，「児童理解」，「支持的な学級風土づくり」，「児童への自己存在感や事項決定の場の提供」の３点が示されている（文部科学省 2022，97 頁）。

前回の平成 20 年告示小学校学習指導要領解説総則編（文部科学省 2008，67 頁）には，「日ごろから学級経営の充実を図り，教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め，生徒指導の充実を図ること。」と記載されている。この２つの学習指導要領の文言を比較すると，学級経営が「学習や生活の基盤」として強調されていると見られる。このように，学級経営は教員の重要な職務の一つと位置付けられている。

白松（2017，14 頁）は，学級経営という用語が一般的に「学級における担任の全ての仕事」として用いられているとし，教員によって学級経営の考え方や想い，捉え方が違うことを指摘している。そのため，学級経営には明確な定義がなく，「学習指導のための条件を整備すること」と「児童生徒とともに，人間関係や文化を創り，よりよい学級を創ること」との学級経営観の違いによる教員間の対立について問題視している。同氏（2017,17 頁）は前者を学級における学習のための秩序をつくること（条件整備）をねらいとした教員の経営技術を重視する「狭義の学級経営」と捉え，後者を人間関係や集団づくりを包含する児童生徒の自治活動をねらいとした教員と児童生徒との協働を重視する「広義の学級経営」として捉えている。

白松（2017, 3 頁）は学級経営が大学教員養成課程における教員免許状取得のための必修科目でないことから，教員志望の大学生が体系的に学級経営を学ぶ機会がないことを指摘している。そのような状況において，教員養成課程を履修している大学生は教員になった際の学級経営に少なからず不安を抱えていると推察する。学級担任になることについての漠然とした不安が先行し，学級経営の具体的な要素について実感が伴わないことが，結果的に初任期の教員としての不安や心配につながると考える。

赤井（2022，71 頁）は，教員養成課程科目を履修する大学４年生を対象とした講義中の振り返りレポートの記述分析から，学習指導だけでなく，学級全体への指導を通じた学

級経営に課題を感じていることを明らかにしている。その中で，大学での学びを通じた改善の可能性と必要性を示唆しているが，具体的にどのような改善が必要であるかは明らかにされていない。寺上（2022，152 頁）は大学生の進路選択における不安について調査し，進路選択に関する行動への動機付けや行動頻度を高めることで，自己効力感が向上し，同時に不安が低減することを明らかにしている。ここでの自己効力感とは，「ある行動を遂行することができる，と自分の可能性を認識していること」（江本 2000，39 頁）と意訳して定義されている。つまり，不安を低減するためには不安要素に関連した自己効力感を向上させることが解決策として考えられる。

自己効力感に関する研究では，春原(2007)が教師効力感に着目し，教育学部生が教育実習の前後で「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・形成効力感」の教師効力感がいずれも向上していることを明らかにしている。また，五十嵐ら(2018)は，教師効力感の形成に教育実習及び事前指導の学習経験が深く関与していることを示唆している。この研究は学級経営について含まれているが，子ども理解や授業実践力などの教員としての職務全般を対象としているため，教員養成課程における学級経営に焦点を当てた研究ではない。

以上のことを整理すると，学級経営が教員の重要な職務の一つと位置付けられているものの，学級経営には明確な定義がなく，教員免許状取得に必要な教員養成課程科目として位置づけられていない。その結果，理論や実践が伴わないままに学校現場で学級経営を行っていることが，新任教員が抱える不安の一因として考えられる。そして，その不安を低減するための解決策として自己効力感を向上させることが挙げられる。自己効力感の向上のためには，不安要素について明らかにした上で，教員養成課程における動機付けや行動頻度を高める学級経営指導を確立する必要があると考える。

そこで，教員志望の大学生が感じている不安を分析し，教員養成課程における学級経営に関する指導を検討することを研究目的とする。

２．学級経営尺度の選定

熊谷(1996)の定義によると，学級経営の領域は「学級経営における教育目標の設定」，「学級における教室環境の経営」，「学習における集団経営」，「学級におけるその他の経営」と多岐に渡っている。そのため，本研究では前述の学習指導要領解説に挙げられている「児童理解」，「支持的な学級風土づくり」，「児童への自己存在感や事項決定の場の提

供」の構成要素に近い，「学習における集団経営」を対象とした。「学習における集団経営」の下位項目として，（児童）生徒理解，学級の雰囲気と人間関係，学級集団づくり等が挙げられている。

学級の雰囲気と人間関係や学級集団づくりについては、「支持的な学級風土づくり」との関連が強いことから，本研究では理想教育財団が提唱している学級力向上プロジェクトにある「学級力」の指標を用いることとした。「学級力」とは，支持的な学級風土のある学級を目指すために定義された力の総称であり，以下の５つの力から構成されている（田中，2017)。

１．目標をやり遂げる力（目標，改善，役割）
２．話をつなげる力（聞く姿勢，つながり，積極性）
３．友達を支える力（支え合い，仲直り，感謝）
４．安心を生み出す力（認め合い，尊重，仲間）
５．きまりを守る力（学習，生活，郊外）

学級においてこれらの力を客観的に捉えるための方法としてアンケート調査による分析が提案されている。アンケートは児童生徒を対象として質問紙形式で実施でき，学年に応じて質問内容や項目数が若干異なるものの，支持的な学級風土を 10 から 24 項目の質問から分析できるように構成されている。本研究では，ウェブ上で無償ダウンロードが可能である「小学校中学年用学級力アンケート ver.2.0」(注１)にある 10 項目を学級経営尺度として採用した。

３．研究方法

（１）調査対象者

調査は，私立 A 大学小学校教員養成課程で教育実習を終えた大学４年生（有効回答数 N=23）を対象とした。また，比較検討を行うために，教育実習を行っていない同大学小学校教員養成課程の大学２年生（有効回答数 N=44）にも同様の調査を行った。なお，卒業後に教員として働く予定の有無を質問項目に設け，予定なしの回答についてはあらかじめ分析対象から有効回答数から除外した。

（２）調査時期

2022 年 10 月に教職科目「教職実践演習」の講義時間に一斉に実施した。

（３）質問項目

下記の３項目に関する質問紙を作成した。

（a）学級経営の重要度の量的調査

学級経営の重要度について「授業よりも重要」,「授業と同じくらい重要」,「授業よりも重要ではない」,「全く重要ではない」の４件法にて回答を求めた。

（b）学級経営に関する不安の量的調査

学級力アンケート項目（小学校中学年版）をもとに表１の質問項目を作成し，項目に対する不安を４：「強く感じる」，３：「感じる」，２：「あまり感じない」，１：「全く感じない」の４件法にて回答を求めた。

（c）学級経営に関する不安の質的調査

学級経営に関する不安に思うことについて自由記述形式にて回答を求めた。

表１　学級経営尺度として採用した 10 項目

要素		項目
目標	1	みんなで決めた目標やめあてに力をあわせて取り組んでいる学級に向けた指導
役割	2	係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導
聞く姿勢	3	発言している人の話を最後までしっかりと聞いている学級に向けた指導
つながり	4	友だちに賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している学級に向けた指導
支え合い	5	勉強・運動・そうじ・給食などで、教えあいや助けあいをしている学級に向けた指導
仲直り	6	素直に「ごめんね」と言って、なかなおりができる学級に向けた指導
尊重	7	友だちの心を傷付けることを言ったり、からかったりしない学級に向けた指導
仲間	8	だれとでも遊んだり、グループになったりすることができる学級に向けた指導
学習	9	授業中にむだなおしゃべりをしない学級に向けた指導
生活	10	ろうかを走らない、あいさつをするなど、学校のきまりをまもっている学級に向けた指導

（４）結果

対象とした教育実習を終えた大学４年生を「経験群」，比較対象とした教育実習を行っていない大学２年生を「対照群」として以下表記する。

（a）学級経営の重要度の量的調査

学生が感じている学級経営の重要度は，経験群において「授業よりも重要」と答えた学生が 14 名（60.9%),「授業と同じくらい重要」と答えた学生が９名（39.1%）と肯定的な回答が占め,「授業よりも重要ではない」,「全く重要ではない」と否定的な回答はなかった。また，対照群は「授業よりも重要」と答えた学生が 25 名（56.8%),「授業と同じくらい重要」と答えた学生が 19 名（43.2%）と肯定的な回答が占め,「授業よりも重要ではない」,「全く重要ではない」と否定的な回答はなかった。経験群と対照群との間に有意差（p=0.510）は見られなかった。

（b）学級経営に関する不安の量的調査

全 10 項目の回答結果の質問自体の信頼性を検証するため，各項目の平均値及び標準偏差を算出し，天井効果及び床効果がないことを検証した。具体的には，各質問項目の結果において，天井効果の条件となる平均値＋標準偏差≧４もしくは床効果の条件となる平均値－標準偏差≦１であれば分析から除外することとした。その結果，該当する項目が経験群，対照群のどちらにも見られなかったため，全 10 項目を分析の対象とした。

全 10 項目の回答結果を表２に示す。学級経営に関する学生の不安について,「係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導」（役割）に有意な差が見られた。すなわち，教育実習実施前の大学２年生と教育実習実施後の大学４年生で有意差が出たことになる。一方で，他の９項目については有意な差は見られなかった。この結果から，学生が感じる学級経営の不安について，「係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導」（役割）については，教育実習を経験することで不安が増大することが考えられるが，他の項目については教育実習が不安に変化を与えているとは考えにくいと判断した。

表２　学級経営に関する不安の平均値，標準偏差，t 値

	項目	経験群	対照群	t 値	
1	みんなで決めた目標やめあてに力をあわせて取り組んでいる学級に向けた指導	2.83(0.76)	2.64(0.68)	0.99	
2	係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導	2.78(0.72)	2.34(0.80)	2.26	*
3	発言している人の話を最後までしっかりと聞いている学級に向けた指導	2.52(0.77)	2.70(0.87)	0.87	
4	友だちに賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している学級に向けた指導	2.83(0.87)	2.89(0.75)	0.92	
5	勉強・運動・そうじ・給食などで、教えあいや助けあいをしている学級に向けた指導	2.83(0.87)	2.66(0.82)	0.74	
6	素直に「ごめんね」と言って、なかなおりができる学級に向けた指導	2.70(0.86)	2.68(0.76)	0.64	
7	友だちの心を傷付けることを言ったり、からかったりしない学級に向けた指導	2.87(0.85)	2.95(0.80)	0.39	
8	だれとでも遊んだり、グループになったりすることができる学級に向けた指導	2.96(0.62)	3.07(0.84)	0.55	
9	授業中にむだなおしゃべりをしない学級に向けた指導	2.87(0.85)	2.93(0.89)	0.28	
10	ろうかを走らない、あいさつをするなど、学校のきまりをまもっている学級に向けた指導	2.65(0.76)	2.48(0.87)	0.81	

注　（　）内の数値は標準偏差　　*p<.05

次に，経験群の学級経営に関する不安の総合的特性を分析するために，全 10 項目を変数とした主成分分析を行うこととした。主成分分析を用いたところ，表３の結果が得られた。第１主成分の寄与率は 51.9%，第２主成分を含めた累積寄与率は 70.3%となったことから，第２主成分までで全体の約７割が説明できるため，総合特性値は第１主成分、第２主成分と判断した。

第１主成分は，「生活」，「支え合い」，「仲直り」，「つながり」，「聞く姿勢」，「尊重」，「学習」，「仲間」といった要素から構成されており，児童同士が学級集団としてお互いに高め合い，児童らがお互いに関係を築くための指導項目であると考えられることから，「学級での対人関係の指導に関する不安」を表す変数であると推察できる。第２主成分は「目標」，「役割」といった要素から構成されており，学級の話し合いによる目標や各児童の役割分担の指導項目であると考えられることから，「学級での決め事の指導に関する不安」を表す変数であると推察できる。

表３　学級経営尺度を用いた学級経営に関する不安の主成分分析

	質問項目		主成分１	主成分２
第１主成分：「学級での対人関係の指導に関する不安」				
10	生活	ろうかを走らない、あいさつをするなど、学校のきまりをまもっている学級に向けた指導	.88	.13
5	支え合い	勉強・運動・そうじ・給食などで、教えあいや助けあいをしている学級に向けた指導	.88	-.04
6	仲直り	素直に「ごめんね」と言って、なかなおりができる学級に向けた指導	.86	-.26
4	つながり	友だちに賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している学級に向けた指導	.86	-.23
3	聞く姿勢	発言している人の話を最後までしっかりと聞いている学級に向けた指導	.76	.01
7	尊重	友だちの心を傷付けることを言ったり、からかったりしない学級に向けた指導	.74	.16
9	学習	授業中にむだなおしゃべりをしない学級に向けた指導	.72	-.74
8	仲間	だれとでも遊んだり、グループになったりすることができる学級に向けた指導	.60	-.17
第２主成分：「学級での決め事の指導に関する不安」				
1	目標	みんなで決めた目標やめあてに力をあわせて取り組んでいる学級に向けた指導	.18	.92
2	役割	係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導	.29	.91
		因子寄与率(%)	51.9%	18.4%
		累積寄与率(%)	51.9%	70.3%
		内的整合性（α係数）	.87	.81

(c) 学級経営に関する不安の質的調査

学級経営に関する不安について自由記述の結果を、株式会社のテキストマイニングツール（注２）を用いて言語解析した。

経験群を分析した結果，名詞では「学級」(11 回),「学級崩壊」(9 回),「児童」「保護者」「いじめ」「経営」(５回)が多く抽出された。

「学級」の意見では,「学級崩壊」や「学級経営」などのキーワードが含まれており,「子どもたち全員が過ごしやすい学級にできるかが不安」,「教師の決める規則と子供たちと考えるめあての関係性」等，支持的な学級風土に関する記述が見られた。「学級崩壊」の意見では,「学級崩壊が起こらないか」等，学級経営のネガティブな要素となる記述が見られた。その他の意見では,「児童一人一人に対して平等に接することができるか」,「保護者との関わり」,「自信を持って学級経営ができるか」等，学級経営が児童理解や保護者対応等，多岐に亘っていることを伺える記述が見られた。

対照群を分析した結果，名詞では「学級崩壊」(16 回),「子ども」(16 回),「対応」(14 回)が多く抽出された。「学級崩壊」の意見では,「学級崩壊しないか、クラスでいじめ等が起こった時にうまく対応できるか」等，経験群と同様の記述が見られた。「子ども」の意見では,「子どもが約束や決まり事を守ってくれるか」,「子どもとの信頼関係を築くことができるか」等の記述が見られ，経験群の「学級」に近い意見が多く見られた。その他の意見では，小１プロブレムに対する指導や保護者対応についての記述が見られた。

４．考察

第１に，学級経営の重要度について，経験群である教育実習後の大学４年生と対照群である教育実習前の大学２年生に有意な差は見られず，どちらも重要であると感じている学生が多いことが明らかになった。これは，大学生が自身の経験から教員の職務に学級経営が位置付けられていることを理解し，授業と学級経営が両輪であることを理解している表れであると示唆した。

第２に，学級経営に関する不安について,「係や当番の活動にすすんでとりくむ学級に向けた指導」（役割）以外の項目で，経験群と対照群に有意な差が見られなかったことから，教育実習が学級経営に関する不安に変化を与えているとは考えにくく，不安の軽減のために大学教員養成課程において学級経営に関する指導内容を扱う必要があると考えた。

また，学級経営尺度に基づく調査から総合的特性を分析した結果，「生活」,「支え合い」,「仲直り」,「つながり」,「聞く姿勢」,「尊重」,「学習」,「仲間」といった要素から構成される「学級での対人関係の指導に関する不安」と,「目標」,「役割」といった要素から構成される「学級での決め事の指導に関する不安」の２つの特性が表出された。したがって，これらの不安を軽減するために，大学教員養成課程において，学級での対人関係の指導や学級での決め事の指導に関する指導内容を扱う必要があると考えた。

第３に，学級経営に関する不安を自由記述から分析した結果，経験群，対照群に共通して学級崩壊に関する記述が多くみられた。また，集団形成や信頼関係の醸成に関する不安，児童理解や保護者対応等，様々な意見が記述されていた。このことから，学級経営が幅広い職務であることを学生が理解しているものの，具体的な学級経営の姿をイメージできていないことが不安につながっていると伺える。

以上のことから，大学生が抱える不安要素について「学級での対人関係の指導に関する不安」と「学級での決め事の指導に関する不安」の２つの特性があるということ，学級崩

壊などネガティブなイメージが先行し，それが不安につながっていること，学級経営に関する不安については多岐に亘っていることの３点が示唆された。これらの不安は教育実習経験の有無によって軽減されにくい。これらの不安を軽減させるためには，教員養成課程において学級経営に関する自己効力感を高める指導が必要であると言える。具体的な内容として，学級での対人関係の指導，学級での決め事の指導などが考えられる。

５．おわりに

本研究では，教員志望の大学生が感じている不安を分析し，教員養成課程における学級経営に関する指導を検討することを目的とした。

学級経営の重要度について，教育実習後の大学４年生と教育実習前の大学２年生に有意な差は見られず，どちらも重要であると感じている学生が多いことが明らかになった。

学級経営に関する不安について，支持的な学級風土の指標として提案されている学級力の 10 項目を学級経営尺度として用いて調査した結果，教育実習が学級経営に関する不安に変化を与えているとは考えにくく，不安の軽減のために大学教員養成課程において学級経営に関する指導内容を扱う必要があると考えた。また，学級経営に関する不安の総合的特性として，「学級での対人関係の指導に関する不安」と「学級での決め事の指導に関する不安」の２つの特性が表出された。

学級経営に関する不安の自由記述の結果から学級崩壊に関する記述が多く，集団形成や信頼関係の醸成に関する不安，児童理解や保護者対応等，様々な意見が記述されていた。

以上のことから，大学生が抱える不安要素について「学級での対人関係の指導に関する不安」と「学級での決め事の指導に関する不安」の２つの特性があるということ，学級崩壊などネガティブなイメージが先行し，それが不安につながっていること，学級経営に関する不安については多岐に亘っていることの３点が示唆された。

＜注および引用文献＞

注(1) 「小学校中学年用学級力アンケート ver.2.0」は公益財団法人理想教育財団の学級向上プロジェクトから参照した。https://www.riso-ef.or.jp/classroom-competency_03.html（最終閲覧日 2022 年 12 月 21 日）

注(2) ユーザーローカル社のテキストマイニングツールは Web ページから無償で利用可能である。https://textmining.userlocal.jp/（最終閲覧日 2022 年 12 月 21 日）

１）赤井秀行，2022，教員養成課程における学生の教職に関する意識についての一考察－強みと課題の認識に焦点をあててー，心理・教育・福祉研究，第 21(2 号)，pp.71-79
２）阿部隆幸，2019,「学級経営」研究の整理と今後の方向性，日本学級経営学会誌，第１巻，pp.6，https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacm/1/0/1_5/_article/-char/ja/（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
３）五十嵐亮ら，2018，教育実習及び事前指導を通した教師効力感，教育実習不安の変容，南九州大学人間発達研究，第 10 巻，pp.13-22，https://www.nankyudai.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2022/04/9-04.pdf（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
４）江本リナ，2000，自己効力感の概念分析，日本看護科学会誌，第 20 号，２巻，pp.39-45，https://www.jstage.jst.go.jp/article/jans1981/20/2/20_39/_pdf（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
５）熊谷茂樹，1996，学級活動と学級経営，日本特別活動学会紀要，第５巻，p.113-121，https://www.jstage.jst.go.jp/article/tokkatsu/5/0/5_113/_pdf/-char/ja（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
６）白松賢，2017，学級経営の教科書，東洋館出版社，pp.3
７）同上，pp.14-16
８）田中博之ら，2017，マンガで学ぼう！アクティブ・ラーニングの学級づくり―クラスが変わる学級力向上プロジェクト，金子書房，pp.2
９）寺上愛華ら，2022，大学生の進路選択における自己効力感と不安の関連，跡見学園女子大学心理学部紀要，第 4 巻，pp.147-153，https://cir.nii.ac.jp/crid/1050011473137866112（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
10）春原淑雄，2007，教育学部生の教師効力感に関する研究-尺度の作成と教育実習にともなう変化-，日本教師教育学会年報,第 16 巻，pp.98-108，https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsste/16/0/16_98/_article/-char/ja/（最終閲覧日 2022 年 12 月 10 日）
11）文部科学省，2008，小学校学習指導要領解説総則編，pp.67-69
12）文部科学省，2017，小学校学習指導要領解説総則編，pp.96-98

＜研究論文＞

排出権取引を用いた授業の提案
高校生への模擬授業の結果を踏まえて

奥井　めぐみ*

A Proposed Lesson using Emissions Trading
Based on the Results of a Mock Class for High School Students

Megumi OKUI*

概要：

本研究では、高校公民で 2022 年度から新しく加わった「公共」の重要なテーマである「環境問題」について、地球温暖化問題の解決方法の一つ、排出権取引のしくみを理解させる授業を提案する。従来の環境問題に関する授業では、生徒に環境に良い行動をとるように促すという道徳心に訴えるものであったが、「公共」で必要なのは、環境問題を客観的にとらえ、社会システムを通した問題解決の側面について理解することである。本研究では、排出権取引のしくみそのものを理解させ、経済学の視点による問題解決のための制度設計について、深く学ばせる授業の例を紹介する。実際に高校 2 年生に対して行った模擬授業より、50 分の授業でもしくみを理解させることは可能だが、ペアを組ませて排出権を取引するワークを行うことで、より理解を深めることができることが示された。

キーワード：排出権取引　地球温暖化　公民　模擬授業

*　金沢学院大学　経済学部　教授

１．はじめに

公民はこれまで「現代社会」「倫理」「政治・経済」の中で１科目必履修として設定していたが、2022 年度からは、「現代社会」がなくなり、新しく「公共」が加わった。さらに必履修科目は「公共」となり、「政治経済」・「倫理」が選択科目となるなど、大きな変更が生じた。「【公民編】高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）(1)」では、「公共」の「２内容とその取扱い」において、

「「地球環境問題」について探究する場合には，持続可能な社会の形成という観点から，「どのようにしたら温室効果ガス排出量抑制を実現する，新たな排出権取引の仕組みができるか」という問いを立て，有限な環境と資源という状況の中で，現在の世代の利益と将来の世代の利益とをどのようにして調和させるのか，といった，将来の世代の人々との間の協働関係など，大項目の「Ａ　公共の扉」で学んだことを基に，情報を収集する。次に，選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理を用いて他者と議論しながら，現在の排出権取引に代わる仕組みと，この仕組みの利用を促進する政策を構想することなどが考えられる。(pp.78-79)」

との記述がある。排出権取引は経済学の枠組みを用いた地球温暖化問題への対処方法ではあるが、新しい公民では必修科目の「公共」のテーマの一つであることがわかる。同指導要領の「政治・経済」の「２　内容の理解とその取扱い」pp.154-155 には、「地球環境と資源・エネルギー問題」についての言及がある。ここでは、人間の活動が地球温暖化問題を引き起こしていることと、国際社会が協力して問題に取り組む必要性に触れた上で、

「既に経済発展を達成し豊かな生活を享受している先進国と，貧困を克服し豊かな生活の実現を目指すために環境保全より経済成長の優先を主張する傾向がある発展途上国との利害対立や，先進国間，先進国内にも利害対立があり合意に向けた交渉が重ねられていることを踏まえて，環境に関する条約などによる法的規制，環境税や排出量取引など経済的手法による制度設計，国際会議や国際協定などにおける環境外交や国際的な協力や取組，政府や国際機関，企業，非政府組織（NGO），個人などが環境保全に果たす役割などについて，「誰一人取り残さない」との理念の下，自然環境や資源の有限性，貧困，イノベーションなどに関わる 17 のゴール（目標），169 のターゲットからなる国

際連合における持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals。以下，SDGsと略す。）に触れながら，自分の考えを説明，論述できるようにすることが考えられる（p155)」

とある。このように、地球環境問題は公民の「政治・経済」の重要なテーマであるが、新科目の「公共」にも関わる。SDGsの教育は近年高校教育でも積極的に行われており(2)、公民における地球温暖化問題の理解は重要なテーマとなるはずだ。

地球温暖化は、それが原因となって海面上昇による生物の絶滅や水害、島の水没、異常気象など、人間にとって負の要素が大きい。国連気候変動に関する政府間パネル（IPPC）の第5次評価報告書では、地球温暖化の原因として、「人間活動が20世紀半ば以降に観測された温暖化の支配的な要因であった可能性が極めて高い（可能性95%以上)」との結果を発表しており、人類の経済活動が地球温暖化の原因であるおとは明らかとなっている。地球温暖化問題の解決方法の一つとして、排出権取引がある。この排出権取引について、現代社会の教科書では、「他国の削減量を購入して自国の削減量に含める排出権取引」(3)と表現されており、今回参照した政治・経済の教科書では、「排出権取引」の代わりに「排出量取引」という表現が使われているが、その説明として「二酸化炭素排出量を安定化させる政策として、排出量取引や環境税(炭素財)などがある」とし、排出量取引の用語説明として、「国（または企業）ごとに温室効果ガスの排出枠（排出量の上限）を割り当て、枠をこえて排出した国(企業)と枠内におさえた国(企業)との間でその排出枠を売買する制度」(4)と表記される。ただ、教科書には具体的な取引の仕組みについてより詳細な説明がないにもかかわらず、共通テストの問題集に、資料読み取り問題としてまさに排出権取引の仕組みを用いた問題が掲載されていた(5)。この問題は次のようなものである。パリ協定に関連し、企業AとBが排出する汚染物質aの量を社会全体で決められた値まで減らすために、次の二つの方法を提示する。一つ目は各社が排出できる量を規制する方法、二つ目は、排出枠を割り当てて売買を認める方法である。その結果、社会全体で最も小さなコストで物質aを削減する方法を示した選択肢を選ばせる。まさに排出権取引の趣旨を理解させる内容となっている。

公民科や社会科の環境問題を題材とした授業の提案は、先行研究でも行われている。特に注目されるのは、従来の環境問題を扱う授業では、生徒に環境に望ましい行動を促そうとするものであったのに対し、問題解決の枠組みを考えさせる授業の必要性を主張する研

究である。大杉(1994)[6]は、社会科において行われている環境学習の問題点を考察している。すなわち、従来の社会科教育では、環境に良い行動を促すという道徳心に訴えるものであり、「人間の経済活動と環境問題との関連を客観的、科学的に探究することや、社会科学の結論に基づいて実施される環境政策によって環境問題を解決しようとするいわゆる社会システムを通した問題解決の側面について理解する学習が十分になされていない」点を挙げる。そして、経済学の成果に基づいた環境学習で、環境税と直接規制について考えさせる授業を紹介する。石川(2002)[7]も同様に、環境問題を社会問題研究として学習する新たな科目「環境問題研究」について、問題解決のために生徒の価値観形成に積極的に関わろうとするカリキュラムに代わり、社会工学研究型カリキュラム、すなわち、「問題事象について原因や影響を丹念に調査・分析したうえで，問題解決のために社会システムをどのように制御していけばよいかを政策の選択として考えようとする」講義を提案している。このように、道徳心に訴えるのではなく、問題解決のための制度設計について考えるということは、環境経済学の大事な視点である。環境問題の解決を個人の努力に求めることには限界があるためだ。

また、有我(2011)[8]は「生き方を問い続けることができる生徒を育成するために、社会科地理的分野で授業のあり方を検証する」ことを目的とし、地球温暖化問題を教材として、各国の取り組みについて生徒に調べさせ、意見を交換して考えを深めさせる授業の実践例を紹介している。ただし、これらの研究では、環境問題を扱う授業の目的について議論しているものの、授業の中で排出権取引については明示的に取り扱ってはいない。

排出権取引を取り上げている授業には水山(1992)[9]がある。彼らは、環境問題認識としての説明的知識・概念的知識獲得を目指す授業として、地球温暖化問題を取り上げ、その解決方法である「課徴金」「補助金」「排出権」についてそれぞれを担当するグループに分かれさせて制度の検証をし、発表するという授業を提案している。ただ、この研究でも排出権取引のしくみそのものを理解することに重点を置いているわけではない。

排出権取引は京都議定書で温室効果ガス削減目標を達成するための柔軟な措置とされ、すでに欧州では排出量取引制度（EU-ETS）がスタートしていることや、日本でも政府と経済産業省が 2023 年からの試行に向けて準備を進めていることから、今後国内でも活用が期待されるしくみである。本研究では、排出権取引のしくみそのものを理解させ、経済学の視点による問題解決のための制度設計について、高校生に深く学ばせる授業の例を紹介する。

２．模擬授業の構成

模擬授業を構成するにあたり、実教出版「最新政治・経済」新訂版（政経３１３）のＨＰより、学習指導計画案を参照する[10]。排出権取引（教科書では排出量取引）は教科書pp.154-155 「地球環境と資源・エネルギー問題」で取り上げられる。これは、「第３編現代社会の諸課題」の１０項目の６番目「地球温暖化問題」である。教科書の目次には、１から５までの項目と６から１０までの項目について「それぞれいくつか選択して学習する」という但し書きがある。６から１０までの項目は「６地球環境問題」「７地球環境と資源・エネルギー問題」「８人種・民族問題」「９経済格差の是正と国際協力」「１０国際社会における日本の立場と役割」で、予定時数４となっている。行った模擬授業を実際の高校の授業に応用するとすれば、この時数４のうち２時数を使い、地球温暖化問題と排出権取引を理解させる授業を提案する。模擬授業はそのうち１時数目の内容となる。模擬授業の構成は、石川県の書類様式ダウンロードサイトより、公開授業学習指導案を参照にした[11]（表１－１、表１－２）。

模擬授業のタイトルは「経済学で地球温暖化を考える」であり、ねらいは高校生に、パリ協定[12]で提示された温室効果ガスの削減方法である排出量取引について理解させることである。特に、環境問題は人々の良心に訴え、環境に望ましい行動を促しても、全員が従うわけではないことから、環境問題に興味のない人（あるいは企業や国などの経済主体）であっても、望ましい行動をとらせるために、経済学的な枠組みを用いた排出権取引が提案されていることを理解させたい。また、この模擬授業はもともと大学で学ぶ経済学という学問分野に興味を持ってもらうという趣旨であるので、授業の内容に入る前に経済学という学問分野の説明も加えている。

表１－１　小単元（題材）の指導と評価の計画（総時数　２　時間）

時	ねらい・主な学習活動	知技※	思判表※	態度※	評価の方法等
1	地球温暖化問題の現状と要因、影響を理解する。 排出権取引の仕組みを理解する。	●			ノート
2	排出権の取引を実際に行い、理解を深める。 排出権取引の問題点を考える。		◎		観察 ワークシート

※知技…知識・技能、思判表…思考・判断・表現、態度…主体的に学修に取り組む態度

表１－２　模擬授業の構成

時間	学習内容	生徒の学習活動	教師の指導・留意点	評価規準 【観点】（評価方法）
0:00	**導入**	地球温暖化による問題点を話し合う。→発表。 温暖化問題を解決するために自主的に取り組むことができるか確認する。	地球温暖化問題により人々は被害を受けるが、それを防ぐために人々の良心に促してもうまくいかないことに気付かせる。	
	地球温暖化により私たちはどのような被害を受けるのか？		予想される反応 ・海面上昇、疫病、異常気象など	
	温暖化を防ぐためにエアコンの使用を我慢するか？		予想される反応 ・エアコンは我慢できない学生も多い	
0:10	**展開**	２企業に対する排出量の割り当てを政府が決めたときの社会全体の利得を確認する。	強制的に排出量を割り当てた場合には、全体の利得に改善の余地があることに気付かせる。	**【評価基準】** **・国際社会の政治や経済の諸課題に対する関心を高め，意欲的に課題を追究している（授業態度）。**
0:25		排出権を割り当て、企業間での取引を認めた場合の利得を確認する。	排出権取引を利用することで社会全体の利得がより大きくなることに気付かせる。	
0:45	**まとめ**			**・国際社会の政治や経済の諸課題を多面的・多角的に考察し，その過程や結果をさまざまな方法で適切に表現している（発問評価）**
	地球温暖化問題を経済学の枠組みで解決できるか？			
		この枠組みがうまく機能するかについて話し合う。（あるいは記入する）	排出権取引に困難な点がないかを留意させる。	**・排出権取引のしくみを文章で説明できる。** **【評価方法】** **配布資料穴埋めさせる。** **アンケート**
0:50				

３．模擬授業概要

模擬授業の対象となったのは、北陸の公立高校普通科の 2 年生、31 名(男子生徒 22 名、女子生徒 9 名)である。模擬授業は 7 月中旬に行われ、最初の 15 分で経済学の分野説明を行った後、排出量取引の授業を 45 分間で行った。

学生は、難しい話になっても熱心にこちらに顔を向け、聞こう、理解しようという意欲

が強く伝わってきた。また、学生の雰囲気はまじめで素直であった。授業の最後には生徒代表者が挨拶と謝辞を述べるなど、模擬授業を担当した教員に対するホスピタリティも感じた。

４．アンケート調査からみる模擬授業の反応

模擬授業の終わりに、簡単なアンケートを行って、理解度を確認した。結果を以下に示す。まず、図１は、「高校で『現代社会』ないしは『公民』の授業を受けましたか。受けているもの（受けたもの）について以下のから１つ選んで○をつけてください。」という質問に対して、回答した結果である。選択肢は「１．現代社会のみ」「２．公民のみ」「３．両方受けた」「４．どちらもうけていない」である。

図１より、約９割の学生が「現代社会」のみを受けていることがわかる。担当の教員によると、公民は基本的には３年次に受けるとのことであった。「両方受けた」も１割おり、進度にもよるが、授業に参加した学生は全員、外部性について学んだかあるいは今後学ぶ予定であることがわかる。

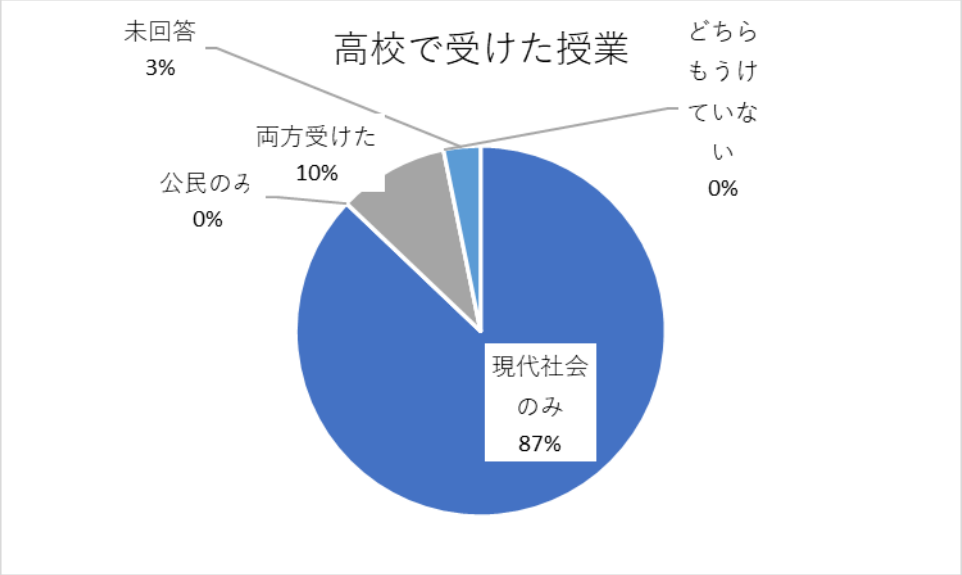


図１　高校で受けた授業

図２は、「今日の講義の内容は理解できましたか。「１．よく理解できた」「２．だいたい理解できた」「３．理解できないところが多かった」「４．全く理解できなかった」「５．どちらともいえない」としたらどの程度理解できましたか。以下から１つ選んで○

を付けてください。」の回答結果である。

図２より、「よく理解できた」「だいたい理解できた」を合わせると、約７割となるが、一方で、「理解できないところが多かった」「全く理解できなかった」が３割で、模擬授業の時間内では排出権取引の枠組みを説明するだけで終わってしまったことから、表 1－1 でも提案しているように、1 時数目に外部性の問題や排出権取引の枠組みについて説明し、2 時数目には、実際に生徒に排出権を取引させるグループワークを行うことで、理解を深めることが必要である。

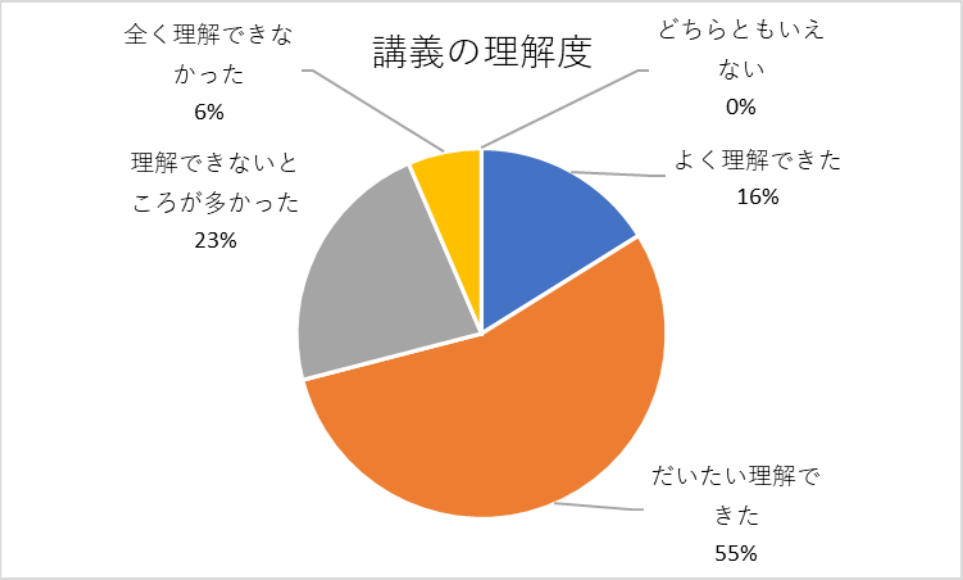


図２　理解度

図３は、「経済学の枠組みをうまく使えば、地球温暖化問題は解決できると思いますか。以下から１つ選んで○を付けてください。」の回答結果で、選択肢は「1．思う」「２．どちらかと言えばそう思う」「３．どちらかといえばそう思わない」「４．そう思わない」である。

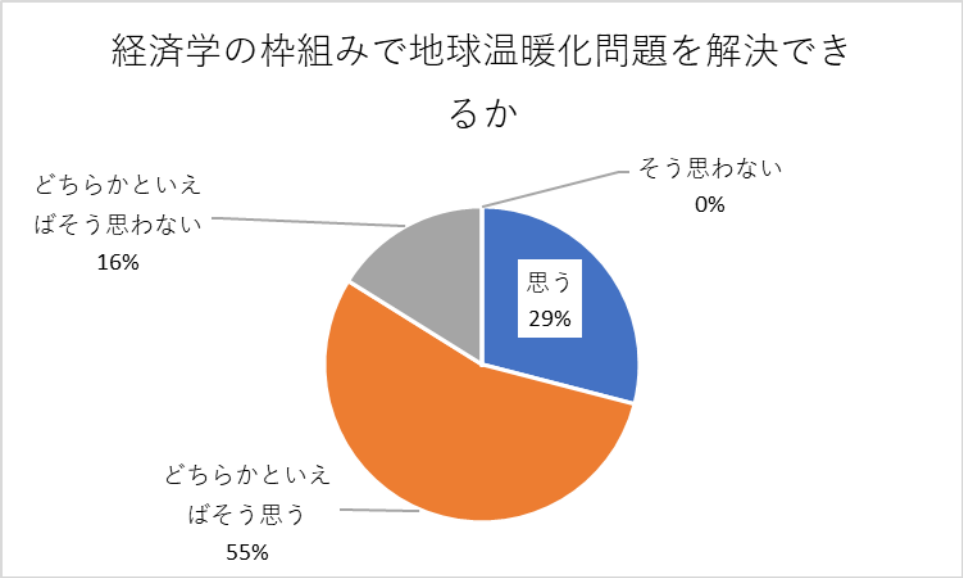


図３　環境問題を経済学の枠組みで解決できるか

図３より、全体では、「思う」「どちらかといえばそう思う」が 84%と非常に高いという結果になった。ただ、今回の授業の中ではその点についての議論はしておらず、「排出権取引」という枠組みの理解を素直に受け入れ、「環境問題は経済学の枠組みで解決できる」、という回答に繋がっている可能性がある。そこで、表２－１、２－２には、「理解度」と「環境問題を経済学の枠組みで解決できるか」とのクロス表を示す。表２－１は回答者数、表２－２は、理解度別に、経済学での解決可能性についての各回答者数のパーセンテージを示しており、横方向に足し合わせると 100%となる。

表２－１、２－２より、「よく理解できた」学生では全員が「思う」「そう思う」を選んでおり、「だいたい理解できた」学生も「思う」「そう思う」を合わせると 82%である。一方、「理解できないことが多かった」学生でも、「思う」「どちらかといえばそう思う」が 86%であるが、「全く理解できなかった」学生は２名しかいないため、統計的な差とは言えないものの、「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」は１名ずつであった。少なくとも、「よく理解できた」学生は 100%経済学での解決が可能と回答していることから、理解度が解決可能性に結び付いているといえる。排出権取引は欧州の二酸化炭素やアメリカの S02 の取引市場などで取り入れられており、一方で問題点も浮かび上がっている。授業ではこれらについて取り上げる時間が無かったこともあり、批判的な意見が出なかった可能性がある。１時数ではなく２時数の授業とした上で、排出権取

引の活用事例と、機能するための条件・問題点について触れることで、学生に実現可能性について考えさせる機会を与えることが、公民科教育の趣旨にかなっている。

表２－１　理解度と経済学での解決可能性

理解度	経済学の枠組みで地球温暖化問題を解決できるか				
	思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない	総計
よく理解できた	2	3	0	0	5
だいたい理解できた	5	9	3	0	17
理解できないところが多かった	2	4	1	0	7
全く理解できなかった	0	1	1	0	2
どちらともいえない	0	0	0	0	0
総計	9	17	5	0	31

表２－２　理解度と経済学での解決可能性（パーセント表示）

理解度	経済学の枠組みで地球温暖化問題を解決できるか				
	思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない	総計
よく理解できた	40%	60%	0%	-	100%
だいたい理解できた	29%	53%	18%	-	100%
理解できないところが多かった	29%	57%	14%	-	100%
全く理解できなかった	0%	50%	50%	-	100%
どちらともいえない	-	-	-	-	
全体	29%	55%	16%	0%	100%

続いて、経済学の枠組みでの解決可能性について解決できると「思う」「どちらかと言えばそう思う」と回答した学生の「理由」の記述を確認する。やはり、授業の説明を素直にうけとって、排出権取引での解決が可能と考えた回答がいくつか見られた。

・ 排出許可証という形態で割り当てて国の間で取引をするということでうまく二酸化炭

素などを抑えられそうだから。

- 排出権取引のような、実際のデータがあるから。(ここでの「データ」とは「しくみ」のことと考えられる)
- 排出量の把握ができていれば排出量の具体的な調整で温暖化対策になると考えられるから。
- 今回の講義で経済学を活用した地球温暖化抑制方法を学んだから。
- 望ましい資源の使い方をすれば最小の排出量で済むからです。
- 自分たち（企業）で取引して温室効果ガスの削減につながると思ったから。
- お互いのメリットがかぶるところで取引ができる仕組みを今日排出権取引を通して知ることができたので、このように地球温暖化を考えていけば良い解決案が出るのではないかと思った。

たった 45 分間の授業ではあったが、排出権取引のしくみをよく理解したことがわかる記述もみられる。

一方で、地球温暖化の原因が「気候変動に関する政府間パネル（IPCC)」では人間の経済活動が地球温暖化の原因であるとしており(13)、その内容を踏まえての回答と考えられるのは次のものである。

- 地球温暖化の原因は経済だと聞いたから。
- 少なからず、温暖化の原因が経済活動だと分かったので改善していけると思います。

地球温暖化の原因が人間であれば、その解決も人間ができる、という考えである。

「どちらかといえばそう思う」の回答はしているものの

- 世界中で同じように対応するようにするのは難しい部分があると思うから。

という回答があり、これは「思う」を選ばなかった理由として記述したと考えられる。これは、２時数目にもつながる重要なテーマである。

また、最初に経済学という学問分野について説明しているため、それが印象に残って回答した学生もみられた。

・ 経済学の枠組みをうまく利用することで、できないことは少ないと思うから。
・ まだ分からないことだらけですが環境の問題など興味を持たない人でも望ましい行動をとってもらうということを聞き、問題の解決のしやすさが変わると感じたから。
・ 経済を知ればそれが可能になると思ったから。

続いて「解決できるか」について「あまりそう思わない」と回答した場合の理由としては次のような記述があった。

・ 人間の満足度を下げることはできないから。
・ 人類の一人一人が意識して行動するのは難しいから。
・ 結果は人々の行動によって決まるから。
・ 地球温暖化問題は大きすぎる問題だから。
・ 温室効果ガスの排出は調整しても、解決までは至らないと思った。

尚、記述欄について、空欄の学生はあまりおらず、ほとんどの学生がしっかりと埋めていた。体験授業の内容を難しいなりに理解しようと努力してくれたことが窺える。

今回は第 1 時の内容であるが、第 2 時では、学生に排出権取引が機能するにあたっての条件を理解させ、それを踏まえての排出権実現可能性について学生に考えさせる。また、実際に排出権取引を行うワークで理解を深める。さらに、排出権取引そのものの批判として、宇沢（2017, pp.141-147）[(14)]が排出権取引の結果、「二酸化炭素排出抑制のために何もせず、怠けに怠けてきた A が報われ、省エネに全力をつくしてきた D は、大きな損失をこうむってしまう。これが排出権取引市場というものの本質であり、現実として、気象条件の不安定化と地球温暖化をくいとめるために有効な対策足りえないことははっきりしてい」るとしている。

５．実験を取り入れた模擬授業

本節では、第 2 時で行う、排出権取引ワークの提案を行う。模擬授業では、高校生の理解度は高いものの、難しいという声も多かった。そこで、排出権取引のワークを導入する。ワークの内容は次の通りである。

【生徒へのアナウンス】

1997 年 12 月に京都で開催された国連気候変動枠組締約国会議において、京都議定書が採択されました。その中で、先進国には温室効果ガスの削減を義務づけられるとともに、排出権取引と呼ばれる枠組みを利用してもよいことになりました。

排出権取引の実験を行います。

2 人一組になります。全員に排出権を 5 単位配布されています。排出権分、温室効果ガスを排出できることになるので、最初、各参加者 5 単位、2 人で 10 単位の温室効果ガスを排出しています。

じゃんけんをして勝った方は、排出権の売り手 A、負けた方は排出権の買い手 B になります。売り手と買い手に、それぞれに異なる表をお配りします。相手にその紙を見せてはいけません。

それぞれ、生産 1 単位に対して温室効果ガスを 1 単位排出しています。生産量を今より 1 単位増やすには、排出権を 1 単位購入する必要があり、逆に、生産量を今より 1 単位減らすと、排出権を 1 単位売ることができます。

売り手 A の表に書かれている数字は、現在の生産量から 1 単位ずつ排出権を売って排出量を削減し、生産量を 1 単位減らしたときに失う利益です。

買い手 B の表に書かれている数字は、現在の生産量から 1 単位ずつ排出権を買って排出量を増やし、生産量を 1 単位増やしたときに新たに得ることのできる利益です。

そのため、

売り手 A　　排出権価格＞生産量の削減により失う利益　⇒　排出権を売却

買い手 B　　排出権価格＜生産量を増やすことで得ることのできる利益　⇒　排出権を購入

となります。

これを踏まえた上で、ペアを組んだ相手と、排出権をいくらで売る、買う、の取引をしてください。まずは 1 単位目からです。売り手 A さんから、いくらで売ると持ち掛けてみてください。買い手の B さんはそれを受けて、いくらだったら買う、と応じてくださ

い。取引が成立したら、排出権の価格や各自の利益を利得表に記入します。

続いて、2単位目についても同様に取引をします。

これを繰り返し、取引が成立する度に利得表に記入して、取引が成立しなくなるまで続けてください。

【売り手と買い手に配布した利得表】

○売り手A用

排出権の売却	1単位目	2単位目	3単位目	4単位目	5単位目
生産減による追加の損失①	10	15	20	25	30

○売り手A利得表

売却	1単位目	2単位目	3単位目	4単位目	5単位目
取引成立○×					
売却価格②					
追加利得②－①					

○買い手B用

排出権の購入	1単位目	2単位目	3単位目	4単位目	5単位目
生産増による追加の利益①	40	35	30	25	20

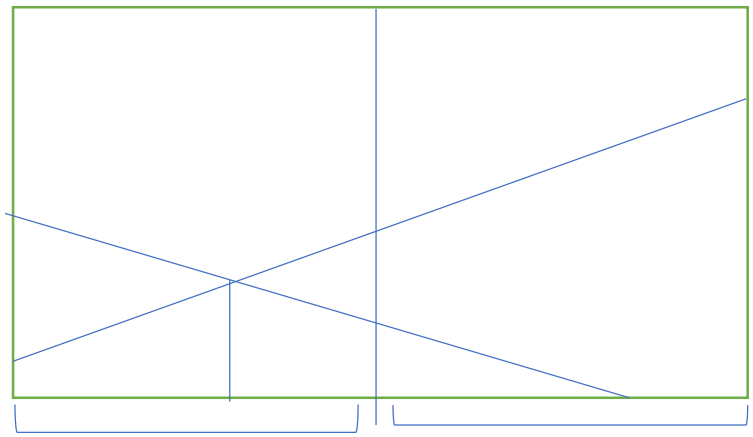
○買い手B利得表

購入	1 単位目	2 単位目	3 単位目	4 単位目	5 単位目
取引成立 ○ ×					
購入価格②					
追加利得 ①－②					

ワークの後、生徒には次の図を示し、説明を行う。

【ワーク後の説明】

追加的な利益



取引の結果、全体の生産量（排出量）は変わらなくても、社会全体の利益が最大になっていることを確認させる。

2022 年 10 月下旬に、北陸の別の公立高校で、2 年生 16 名に対して、上のワークを取り入れた模擬授業の機会を得た。この高校の生徒も非常に熱心に講義に耳を傾けてくれた。ワークについても例を示すと、理解してさっそく取り組んでくれた。参加した高校生のコメントを抜粋して示す。

- □取引は難しいなと思った。様々な問題と経済は関係していることがわかった。
- □実験をしながら排出権取引について知ることができたのでよかったです。経済と環境の結びつきは今まで考えたことも無かったけれど、身近な例でよくわかりました。
- □普段やらないことなのでおもしろかったです。他の経済学や経営学についても調べてみたいと思います。
- □排出権取引の実験がおもしろいと思いました。利益重視で取引したので、僕の追加利得は 50、相手は 10 と、売り手はとてもうまく取引できたと思います。実際に企業同士の取引もこのような感じだと思うとぞくぞくします。
- □効率よく利潤を生みだす手法として、排出権取引が生まれたのだとわかりました。経済学は難しいと思いましたが、とても面白いと思いました。
- □経済学というものがどういうものか知らなかったんですけど資源配分をすることだということを知れてよかったです。排出権取引というものも難しかったんですけどとてもおもしろくてうまい具合にできているんだと思いました。
- □すらすらと内容が耳に入ってくる講義でした。経済学のモットーたる「限りある資源を有効に配分する」ということを、多様な実例を用いて示し、分かりやすく説明してくださいました。
- □少し経済学というものが好きになれたと思います。昔から公民や現代社会などが苦手でしたが今回の授業でよくわかることができました。
- □今日の講義を受けて思ったことは経済のしくみは難しいと思いました。地球温暖化にも自分でできることをしていきたいです。
- □環境に配慮しつつ、経済活動による利益が最大化される排出権取引は面白い取り組みだと思いました。経済学を通して資本の適切な分配方法を学べることが分かりました。
- □経済学の中にも色々な種類があることがわかりました。経済学と環境につながりがあるなんて知らなかったので知れて良かったし、面白いと思いました、排出権取引の実験がおもしろかったし、仕組みがなるほどと思いました。
- □環境問題に興味のない人にも望ましい行動をとってもらう枠組みを考えるというテーマに興味を持ちました。
- □排出権取引という言葉は初めて聞きました。実際に取引をするときに頭を使わな

いといけないため、難しかった。排出権取引は日本では行っておらず、欧州で行われているので一足先に体験できたのでよかったです

- □経済学はとても広い視野なんだということが分かりました。また、実験を通して売り手と買い手の関係性が分かり、経済について理解が深まりました。
- □経済や環境問題については授業で少しやった程度なので、深堀できて良かったです。排出権取引の実験は頭を使うものだと思ったけど、楽しく学ぶことができました。

このように、高校生からの反応は非常に良く、実際にワークを体験することで、排出権取引の理解が深まったといえる。また、ワーク後に売り手と買い手がお互いのカードにあった金額を確認し合うことで、笑いが起こるなど、楽しみながら学んでもらえたという手ごたえもあった。

６．むすび

本研究は、環境問題について、環境に望ましい行動をとるように促すのではなく、経済学の枠組みで解決するしくみの一つである排出権取引について、理解を深める授業の提案を行った。実際に高校 2 年生に対して行った模擬授業より、50 分間の授業であってもしくみを理解してもらうことは可能であるが、ペアを組ませて排出権を取引するワークを行うことで、より理解を深めることができることが示された。

謝辞　本稿の執筆にあたり、著者が模擬授業を担当した 2 校より、アンケート調査結果の利用についてご快諾いただきました。記して感謝いたします。

＜注および引用文献＞

(1)【公民編】高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）

(2)「SDGｓ高大連携プラットフォーム」https://volunteer-platform.org/sdgs2/hs/link/

(3)浅子和美他『高等学校新現代社会』帝国書院，p.13，2022

(4)伊藤光晴他『最新政治・経済』(実教出版)，pp.154－155，2021

(5)九州高等学校公民科教育研究協議会『2022 共通テスト実力トレーニング現代社会』啓

隆社，p.6，問 6，同『2022 共通テスト実力トレーニング政治・経済』啓隆社，p.82，問 22 に同じ問題が出されている。問題の出展として（政経／試行 18）との記載がある。
(6)大杉昭英「　社会科学教授としての環境学習一高等学校・現代社会「日米環境政策の比較」一」全国社会科教育学会『社会科研究』第 42 号,pp.61－70,1994
(7)石川照子「社会系学校設定科目のカリキュラム開発－公民科「環境問題研究」を事例としてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第 57 号,pp.21 - 30,2002
(8)有我悟「地球的分野における人間の生き方を問い続ける社会科学習－環境問題を取り上げた授業を例にー」『地理学報告』第 113 号，pp. 41-55,2011
(9)水山光晴「環境経済学の成果を組み込んだ環境教育の授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 4 号 pp。93-98，1992
(10)実教出版ＨＰ「政経 313　最新政治・経済」ダウンロードより「学習指導計画案 Update：2019-12-18」が入手可能。
（https://www.jikkyo.co.jp/book/detail/18000004）
(11) https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/gakkou/download/download.html
(12)外務省 HP「2020 年以降の枠組み：パリ協定」
（https://www.mofa.go.jp/mofaj/ic/ch/page1w_000119.html）より、パリ協定は、「2015 年 12 月、フランスのパリで開催された第 21 回国連気候変動枠組条約締約国会議（COP21）において」「2020 年以降の温室効果ガス排出削減等のための新たな国際枠組みとして」採択され、「京都議定書の成立以降長らく我が国が主張してきた『全ての国による取組』が実現」としている。また、「パリ協定の概要」の中で「二国間クレジット制度（JCM）も含めた市場メカニズムの活用」とあり、この排出権取引は、京都議定書でも示されている市場メカニズムの応用の一つである。
(13) IPCC 第 6 次評価報告書より、気象庁 HP「IPCC AR6 WG1 報告書 政策決定者向け要約（SPM）暫定訳（2022 年 5 月 12 日版)」に「人間の影響が大気、海洋及び陸域を温暖化させてきたことには疑う余地がない。大気、海洋、雪氷圏及び生物圏において、広範囲かつ急速な変化が現れている。」とある。
(14)宇沢弘文(2017)「人間の経済」新潮新書。

＜研究論文＞

若年女性のキャリア発達と就業継続に関する考察

杉本　亜由美*

Study on Career Development and Employment Continuity of Young Women

Ayumi SUGIMOTO*

本研究は、女性活躍社会の実現を妨げる要因の一つと考えられる、若年層女性の就業継続回避傾向を抑止し、就業継続に繋がる施策を見出すことを目的として、若年層女性従業員を対象としたキャリアに関するインタビュー調査を実施し、結果を考察した。調査の結果、インタビュー協力者全員にメンターサポーターが存在していること、協力者の 7 割以上（71.4%）は生涯就業継続意志があるものの、およそ 3 割（28.6%）の協力者は 3 年以内の離職を考えていることがわかった。また、職場での状況が悪く、積極的に離職しようと考えている協力者について、これまでのライフストーリーに照らし合わせて見てみると、エリクソンの提唱する各発達段階の心理的発達課題の達成度合いに相関している可能性が示唆された。これらの内容は、高等教育機関のキャリア教育・職業教育において学生のキャリア意識を高めるプログラムに有効活用できる可能性が十分に考えられる。また、本研究では、初期成人期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げることができていない女性に対して求められる個別のキャリア支援や、生涯就業継続意志が存在する女性に求められる定期的な自己分析等の、社会人を対象としたキャリア教育の必要性について提言したいと考える。

キーワード：キャリア発達、キャリア教育、生涯就業継続意志、若年層就業継続回避傾向、心理社会的発達理論

---

*金沢学院短期大学　現代教養学科　講師

１．はじめに

1.1　背景

2021 年 10 月に発表された厚生労働省「学歴別就職後 3 年以内離職率の推移」[1] によれば、新規学卒就職者の就職後 3 年以内の離職率は、中卒就職者 55.0%、高卒就職者 36.9%、短大卒就職者 41.4%、大卒就職者 31.2%で、前年と比較して、すべての学歴において減少傾向（中卒 4.8 ポイントマイナス、高卒 2.6 ポイントマイナス、短大卒 1.6 ポイントマイナス、大卒 1.6 ポイントマイナス）にあるものの、新規中卒就職者で 5 割以上、新規短大卒就職者で 4 割以上、新規高卒就職者と新規大卒就職者で 3 割以上が入社 3 年以内に離職している。

また、入社 1 年以内の離職率については、中卒就職者 31.0%、高卒就職者 15.0%、短大卒就職者 16.2%、大卒就職者 10.6%で、中卒就職者の離職率が最も高く、次いで、短大卒就職者、高卒就職者、大卒就職者と続き、入社 1 年が経過する頃には、中卒就職者約 3 割、高卒就職者、短大卒就職者、大卒就職者では、1 割以上の新入社員が離職している、ということが明らかになっている。

さらに、どのような理由で離職しているのかについては、2018 年 1 月に実施されたアデコ株式会社の調査結果「新卒入社 3 年以内離職の理由に関する調査」[2] によると、自身の希望と仕事内容のミスマッチ（37.9%）、待遇や福利厚生に対する不満（33.0%）、キャリア形成が望めないため（31.5%）、長時間労働のため（31.2%）、上司や同僚との人間関係に関するストレス（25.8%）、自身の性格と所属先の風土のミスマッチ（19.1%）等の理由が挙げられている。

本稿では、このような現状を踏まえ、就業して間もない時期に生じる継続困難要因は、それまでの発達段階ごとに達成すべき課題を上手くクリアできていないことと関連性がある、という仮説を立て、これを立証するため、また、入社後短期間での、望ましくない理由による離職を阻止するには、どのような対策が有効なのかを提言するために、入社 1 年以内の若年層女性従業員のキャリアに関する意識調査に関連するインタビューを実施することとした。

1.2　研究目的

本研究の目的は、近年、社会問題化している若年層の就業継続回避傾向の高まりを抑止し、就業継続に繋がる有効策を提言するために、若年層女性従業員のキャリアに関する実態を、質的見地から調査し、定性的データを収集、分析することによって、より深く正確

な現状を把握することである。

また、本研究で得られたデータを、本学におけるキャリア教育プログラムへの還元、および、社会人を対象としたキャリア教育プログラムの構築等、これまでに無かった新しいキャリア学修サイクルを検討、提案することも研究目的として挙げておく。

２．先行研究

2.1　発達課題について

発達課題の概念は、アメリカ合衆国の教育学者であったロバート・J・ハヴィガースト（1900-1991）が提唱したのが始まりだと言われている。ハヴィガーストは、人間が社会的に適応し人格を形成する上で､各発達段階で達成しておくことが望ましい発達課題を達成しておくべきだと述べ、6 つの段階（幼児期、児童期、青年期、壮年期、老年期）において、例えば、幼児期においては、母親との関係をとおした学習など、それぞれ 6 から 10 程の課題を挙げている。

その後、同じアメリカ合衆国の、発達心理学者エリク・H・エリクソン（1902-1994）は、自我の発達段階と発達課題を｢心理的・社会的｣な観点でとらえようと考え、自我発達を 8 つの段階（乳児期、幼児前期、幼児後期、学童期、青年期、初期成人期、成人期、老年期）に区分し、例えば、乳児期における基本的信頼感など、それぞれの段階において心理的課題を挙げた（表 1)。

表１　エリクソンの発達段階別課題一覧

	時期	心理的課題 VS. 危機
①	乳児期：0 歳～1 歳半ころ	基本的信頼感 VS. 不信感
②	幼児前期：1 歳半～3 歳ころ	自律性 VS. 恥・疑惑
③	幼児後期：3 歳～5 歳ころ	積極性 VS. 罪悪感
④	学童期：5 歳～12 歳ころ	勤勉性 VS. 劣等感
⑤	青年期：12 歳～18 歳ころ	同一性 VS. 同一性の拡散
⑥	初期成人期：18 歳～40 歳ころ	親密性 VS. 孤独
⑦	成人期：40 歳～65 歳ころ	世代性 VS. 停滞
⑧	老年期：およそ 65 歳以上	統合性 VS. 絶望

岡本祐子他（2016)『エピソードでつかむ生涯発達心理学』P8 表を参考に筆者作成

ハヴィガーストが提唱した発達課題と、エリクソンのそれを比較してみると、エリクソンが主張した発達課題は､より人間の内面的な成長に注目した内容であり、発達課題をポジティブに達成した場合に得られるものと、発達課題をポジティブに達成できなかった（ネガティブな達成とも言われる）場合に生じる心理的問題について、「VS.」という形で挙げている（表 1)。

本調査は、インタビュー協力者のキャリアに関する意識を明らかにするのに必要な、これまでの生き方を考察するにあたり、より、「心理的・社会的」な観点から検証すべく、分析にはエリクソンの心理社会的発達理論を採用することとした。

2.2 エリクソンの心理社会的発達理論

エリクソンは、人間の発達は生まれてから死ぬまで生涯にわたるもので、社会との相互作用によって進むとして、発達における社会的な側面を重視し、心理社会的発達理論を提唱した。

心理社会的発達理論では、人間は生涯を通じて発達する存在であるという生涯発達の観点を前提としている。予定された発達段階に沿って進み、発達の各段階には発達課題があり、それがポジティブに達成されるかネガティブに達成されるかによって、それぞれに人格が影響を受けるとされている。

ここでは、エリクソンの提唱する各段階の心理的課題のうち、本研究に関連する、①乳児期、②幼児前期、③幼児後期、④学童期、⑤青年期、⑥初期成人期の 6 つの段階について、インタビュー時に協力者から聞き取ったライフストーリー中のエピソードを分類する際に、必要な着目点について述べておく。

①乳児期：基本的信頼感 VS. 不信感

乳児期には、保護者（大人）と過ごす日々の中で様々な感情を持つとされる。不快や恐怖など、マイナスとされる感情の中で、保護者がマイナス感情を取り除くことより、保護者に対する基本的信頼感を得ることができる。基本的信頼感を得ることができた子どもは、希望を持つことが可能となり、今後出会う様々な人やものを信じることが可能になるとされる。その一方で、基本的信頼感を得ることができなかった子どもは、マイナス感情が消えず、その後出会う様々な人に不信感を持ち続けることになるとされる。

インタビューの際は、幼少期の保護者にまつわるエピソードを語ってもらうこととした。また、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「保護者との関係

性」とし、エピソード分類においては、保護者との良好な関係を示すものは「基本的信頼感」にカウントし、保護者との良好な関係を示さないものは「不信感」にカウントした。

②幼児前期：自律性 VS. 恥・疑惑

幼児前期では、自分の意思を持つことが課題であるとされる。この時期は、自分自身で食事を取ることができるようになったり、服の着脱ができるようになる時期であるので、その行為がうまくできた時は自律性を獲得できるが、その行為ができずに失敗したり、その行為をすることで怒られたりすることにより、自律性を得ることができないとされる。失敗しても自分自身を受け入れてくれる環境の中で、自律（自分の行動を自分の立てた規律に従って正しく規制すること）が育まれるとされている。

インタビューの際は、幼少期に初めて自分一人でできるようになった事柄にまつわるエピソードを語ってもらうこととした。また、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「自律性の確立の有無」とし、エピソード分類においては、他人の支配を受けず自身の規律に従った行動を示すものは「自律性」にカウントし、他人の支配による行動を示すものは「恥・疑惑」にカウントした。

③幼児後期：積極性 VS. 罪悪感

この時期の子どもは目的意識を得ることが課題であるとされている。色々なことに興味を持つ時期で、公共の場での振る舞いなどのしつけを施す必要があるものの、厳し過ぎるしつけは、子どもの罪悪感を生むとされる。子どもの積極性と罪悪感のバランスが上手くとれれば、自分がそれをしたい方向に向かう理由が分かり、その行為を実行する目的意識が持てるようになるとされている。

インタビューの際は、自我の芽生えにまつわるエピソードを語ってもらうこととした。また、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「自我の芽生え、積極性の有無」とし、エピソード分類においては、意識の主体が自身にある行動は「積極性」にカウントし、意識の主体が他者にあるものは「罪悪感」にカウントした。

④学童期：勤勉性 VS. 劣等感

この時期には幼稚園や小学校などの集団で生活するようになり、同時に学びの楽しさを知る時期でもある。計画的に学習し能力が身につくことで、子どもは有能感を得る。有能感を得るための勤勉性により成功を体験すれば自信がつくとされている。反対に、この時期に周りの友達を見て自分が友達より劣っていると感じ、周囲の大人達のサポートが得られないと、子どもは劣等感を抱くとされている。

インタビューの際は、小学校、中学校における学業にまつわるエピソードを語ってもらうこととした。また、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「成功体験の有無」とし、エピソード分類においては、自身の努力が他者に認められた等のものを「勤勉性」にカウントし、反対に、自身の努力が他者に認められず、結果に表れなかったものを「劣等感」にカウントした。

⑤青年期：同一性 VS. 同一性の拡散

この時期は、思春期にあたり、ここでの課題は「自分とは何者か」「将来、どのように生きていくべきか」等、自分自身は一体何なのかと考える時期である。「自分はこういう人間なのだ」と、自己を確立することにより、自分自身で自己を受け入れることができるようになり、忠誠心を獲得するとされている。

インタビューの際は、高等学校、短期大学に通っている頃に自分自身をどう理解していたかにまつわるエピソードを語ってもらうこととした。また、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「アイデンティティの確立の有無」とし、エピソード分類においては、主に就職活動における体験で、自身の生きる目的等が明らかに示されているものを「同一性」にカウントし、一方、未だ悩み、自身の生きる目的等が見いだせないものは「同一性の拡散」にカウントした。

⑥初期成人期：親密性 VS. 孤独

初期成人期では自分自身を確立し、生まれ育った家庭や学んだ学校を離れ、社会に出て多くの人々との関係を築く。友人や社会、恋愛などにおいて信頼できる人たちとの仲を深めていく時期でもあり、信頼できる人間と関わることにより愛情を獲得できるとされている。この時期の課題は孤独であり、人と積極的に関わることをしないと、孤独に陥ることになる。また、この時期にアイデンティティが確立されていないとネガティブな状態に陥ってしまうとされている。さらに、この時期は、仕事を始める時期でもあり、仕事をとおして職業キャリアを築いていくことも発達課題となる。

インタビューの際は、メンターサポーターの有無をはじめ、信頼できる人やサポーターに関連するエピソードを語ってもらうこととした。それに伴い、インタビュー時のエピソードにおけるこの時期の着目点は、「メンターサポーターの存在の有無」とした。エピソード分類においては、主に自身のキャリアに関する何らかの問題が生じた時、メンターサポーターに相談したものを「親密性」にカウントし、誰にも相談せず、自身で解決しようとしたものを「孤独」にカウントした。

2.3　インタビュー結果をもとにしたキャリア研究

若年層女性従業員にインタビューを実施し、そのキャリア発達について考察したものに杉本（2022）[3] がある。杉本（2022）では、対象者を入社間もない若年層女性従業員とし、これまでのライフヒストリーについて語ってもらい、得られたエピソードをエリクソンの心理社会的発達理論に当てはめて分析している。調査の結果、幼少期の発達課題をポジティブに達成できている女性は初期成年期におけるキャリア発達をスムーズに遂げている可能性が、反対にポジティブに達成できていない女性は初期成年期におけるキャリア発達をスムーズに遂げられていない可能性があることが示唆されたとしている。さらに、今回の調査協力者から得られたデータは、高等教育機関におけるキャリア教育プログラムに有効活用できる可能性が考えられると述べているものの、対象人数が4名と、その一般性を示唆するまでには至っていないとし、今後の課題としてより多くのデータ蓄積するための継続調査の必要性を挙げている。

本調査は、先行研究である杉本（2022）の継続研究として、より多くの協力者に調査を依頼し、協力者の業種を、金融業、宿泊業、複合サービス業、生活関連サービス業、小売業、飲食店と拡大し、データ蓄積すべく、インタビュー調査を実施することとした。

３．研究方法

3.1　調査の概要

現在、職に就いて間もない、入社１年以内の若年層女性従業員にインタビュー調査を実施し、協力者のライフストーリー中の、各発達段階におけるエピソードを分析することにより、共通行動や共通態度における特徴を見出し、若年層女性従業員のキャリア意識、就業継続意志、就業継続困難要因を、より具体的な内容として明らかにする。

調査は2021年１月～3月に実施し、協力者には、あらかじめ用意した質問項目に沿って、各々のライフストーリーにおける発達課題に関連するエピソードを語ってもらい、その内容を考察することとした。その際、ネガティブなエピソードも正直に言える関係、ラポールが構築されていることが重要な条件と考えられるため、予め、調査者とラポールが構築されている本学の卒業生にインタビュー協力を依頼することとした。

3.2　協力者情報

協力者１

業種：宿泊業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 2

業種：金融業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 3

業種：複合サービス業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 4

業種：宿泊業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 5

業種：小売業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 6

業種：飲食店

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

協力者 7

業種：生活関連サービス業

雇用形態：2020 年 4 月より正規雇用

※業種は経済産業省の業種分類表に依った。

3.3 分析方法

インタビュー協力者に 120 分から 180 分程度の時間で自由に語ってもらった内容や、質問への回答内容を、調査者がキャリア発達との関係において重要な出来事と判断した項目に分けて分析した。インタビュー協力者より得られた定性的データは、エリクソンの心理社会的発達理論をもとに、発達段階ごとに分類した。

また、分析する過程で疑問が生じた場合は、追加インタビューを実施した。

3.4 インタビューの質問内容

インタビューにおける質問項目は以下のとおりである。

①あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学期までどのように過ごしていたか、発達段階ごとに、印象に残っている出来事、エピソードを語ってください。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていましたか。

Q3. 学生時代の就職活動について語ってください。

Q4. 人生における指導者や助言者となる、メンターサポーターと呼べる人は存在しますか。

②現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由を教えてください。

Q2. 具体的な仕事の内容について教えてください。

Q3. 職場の雰囲気はいかがですか。

Q4. 希望していた配属先でしたか。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいますか。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定ですか。考えられる就業継続困難要因はありますか。

Q7. 将来的な自身のキャリアについてどのように考えていますか、できるだけ長く働きたいと考えていますか（生涯就業継続意志の有無)。

3.5 倫理的配慮

この調査において、個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を参加者へ説明し、同意を得た。本研究は A 大学倫理委員会での承認を得た（人研倫 R02001)。

４．結果

以下がインタビュー回答結果である。紙幅の都合上、事例 1 から事例 7 のインタビュー回答の概要を述べる。

4.1 事例 1

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

幼少期から今まで、自由に育ってきたように思う。両親、兄、弟と、家族の関係性も良く、両親は自分がしたいということをさせてくれた。特に母親が自分を自由にしてくれた

と感じている。小学 3 年生の時にハワイに家族旅行をした時にカルチャーショックを受け、その頃から語学（英語）に興味を持ち、小学生の頃はアメリカのオレゴン州から 2 人の留学生を自宅に招き入れ、ネイティブの英語に触れることができた。中学生の頃には自身が交換留学生としてアメリカのオレゴン州に行き、現地の学校に通って英語の勉強に励んだ。この頃に自身のコミュニケーション能力が高まったと感じている。小学校から短期大学まで、勉学に励んだ記憶はないが、成績は良かったと思う。短期大学時代は様々な資格取得に励み、卒業時には成績優秀者として表彰された。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

楽観的な性格なのか、学生時代は特に自身のキャリアについて考えたことは無かった。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

接客に関わる仕事に就きたいと漠然と考えていたが、父親から金融業を勧められ、サービス業関連企業と金融業関連企業の両方の採用試験を受けた。結果的には、それほど苦労することも無く、両方の企業から内定を頂くことができて満足している。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

自身のメンターサポーターは実母である。母親は父親よりも楽観的な性格で、自身の将来について相談すると、あまりとやかく言わずに自分の好きなようにしなさいと背中を押してくれる頼もしい存在である。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

多くの人々と触れ合う仕事に就きたかった。内定を頂いた 2 企業のうち、どちらに行こうか悩んだが、金融業よりも宿泊業に魅力を感じたため、今の企業に入社することを決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

接客がメインの部署に配属されるのかと思っていたが、短期大学で簿記の授業を受講していたこと、入社試験の数学が良くできていたからという理由で、研修後、管理部経理に配属された。具体的な仕事の内容は売上金の管理などである。

Q3. 職場の雰囲気

表面上は良い。他部署の先輩はそれほど優しくはないが、同じ部署の先輩は優しく迎えてくれ、分からないことなども怒らずに細かいところまで丁寧に教えてくれるので、とても感謝している。

Q4. 希望していた配属先か否か

宿泊業ということで、入社時は接客することが主な仕事となる部署に配属されるのかと思っていたが、管理部経理に配属され、始めは戸惑った。しかし、仕事内容を通じて色々と勉強できるので、今ではとても満足している。責任重大な仕事なので大変だが不満は無い。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

定期的に経理に関する資格試験を受験する必要があり、覚えることがたくさんあるため、常に学ぶ意識を持って、前向きに仕事に取り組んでいる。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上は働く予定である。今の職場では、経理の事が学べるので、しばらくはこの職場で勉強させていただきたいと考えている。しかし、休日が少なく労働時間が長いため、3 年後あたりに転職を考えている。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

将来のことを具体的にイメージできてはいないが、数年後、今のキャリアを生かしてキャリアアップしていきたいと考えている。そのために、業務に関する資格は積極的に取得したいと考えている。

4.2　事例 2

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

幼少期から高校時代まで、多くの習いごとや部活動をしていた。小学生の時は水泳に励み、高校生の時には陸上短距離走とハードル走、さらにバドミントンも掛け持ちしていた。一番長く続けていたのは柔道で、幼稚園から中学生まで励み、黒帯の腕前である。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

学生時代は自身のキャリアについて真剣に考えることは無く、漠然と、結婚するまで仕事をして、結婚後は専業主婦になろうと考えていた。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

自動車販売業、金融業より内定を頂く。就職活動で苦労はしていない。短期大学時代に上級秘書士の資格を取得していたことが就職活動に有利に働いたと思う。面接で接客マナーが身についていると評価され、即戦力になるということで内定を頂くことができた。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

自身のメンターサポーターは介護職に就いている実姉であり、ロールモデルでもある。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

家から近く、親から勧められたので、金融業に決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

テラー業務と呼ばれる、窓口での接客業務が中心である。

Q3. 職場の雰囲気

職場の雰囲気はかなり良いと思う。産休や育児休暇も取りやすく、復帰した女性が昇格して定年まで勤めているので、恵まれた職場だと思う。

Q4. 希望していた配属先か否か

希望していた支店に配属された。職場が実家に近く、通いやすいので満足している。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

資格取得の必要や、昇格試験があり、覚えることがたくさんあるため、常に学ぶ意識を持って仕事に取り組んでいる。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

定年まで働きたいと考えている。就業継続困難要因は無い。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

今後のキャリアアップについて、具体的には考えていない。しかし、将来、結婚して、子供を持っても、今の職場で定年まで働き続けたいと考えている。

4.3 事例 3

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

幼少期から様々なことに興味があり、色々なことに挑戦してきたと思う。特にバドミントンには力を入れており、小学 4 年生から小学 6 年生までと、高校 3 年間の計 6 年間バドミントン部で練習に励み、高校 2 年生の時には、県大会に出場し、2 位の成績を修めた。また、中学 1 年生から高校 3 年生まで茶道部に所属していた。家族関係も良く、両親は自分がしたいということを全てさせてくれ、今も感謝している。さらに、小学校から短期大学まで勉学にも励み、成績も良かった。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

安定した収入を得られるような環境で、長く働きたいと考えていた。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

地元で働ける企業を中心に就職活動を行った。短期大学 1 年の夏から企業説明会に参加し多くの企業を見て回った。また、他にも様々な企業のホームページを調べた。就職活動においては、就業体験（インターンシップ）が自身の為になった。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

自身のメンターサポーターは実姉である。姉は信頼できる存在で、相談にのってもらうだけでなく、普段から一緒に遊ぶなどしている。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

他の企業からも内定を頂いていたが、様々な人々とふれあい、人と人を繋げることのできる仕事に魅力を感じ、現在の企業に入社を決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

窓口での接客業務が中心である。

Q3. 職場の雰囲気

職場の雰囲気はかなり良い。配属先の窓口業務の先輩方は優しく、分からないことなども細かいところまでしっかりと教えてくれる。人間関係での問題は全く無い。

Q4. 希望していた配属先か否か

通勤時間も短く、希望していた所に配属されて満足している。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

覚えることが多く、常に学ぶ意識を持って仕事に取り組んでいる。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上働く予定である。今の職場で仕事を継続していきたい。業務に関する知識を身につけ、資格も積極的に取得したいと考えている。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

現在の職場で、キャリアアップしながら、定年まで勤めていきたいと考えている。

4.4 事例 4

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

幼少期から今まで、色々なことに興味があり、珠算、ピアノ、卓球、水泳等、様々な習い事をしていた。また、同時に、学習塾にも通っており、勉学にも励んでいた。成績は、

中学時代が最も良く、学年上位に位置していた。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

キャリアについて真剣に考えることは、あまり無く、定年まで働こうとは考えていなかった。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

短期大学 1 年の夏頃から企業説明会に参加して、たくさんの企業を見て回っていた。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

自身のメンターサポーターは実母であるが、他に、中学時代の友人にも相談にのってもらうことがある。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

国籍を問わず、様々な人々と触れ合える仕事内容に魅力を感じ、入社を決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

社内事務、接客業務（兼務)。

Q3. 職場の雰囲気

職場の雰囲気は非常に良い。研修環境がしっかりと整っており、先輩方は優しく教えてくれる。時に厳しく教えられることもあるが、良い所は良かったと褒めてくれることもあり、先輩方には感謝している。

Q4. 希望していた配属先か否か

配属された部署に不満は無い。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

配属されて間もないということで、覚えることがたくさんあるため、学ぶ意識を持って前向きな気持ちで仕事に取り組んでいる。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上働く予定である。先の事は分からないが、今の職場で、このまま仕事を続けていきたいと思っている。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

しばらくは、今の仕事を続けるが、自身のキャリアについては、どうするか決めていない。

4.5　事例 5

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

幼少期より自立しており、親離れが早かったように思う。学習塾や英会話塾で学んでいたが勉強は好きになれず、熱心に勉学に励んだという記憶は無く、成績優秀ではなかった。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

これまで、定年まで働き続けようと考えたことはなかった。キャリアアップを望むというよりは、結婚を機に退社し、専業主婦になることを希望していた。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

実姉が一人暮らしをしていたので一緒に住みたいと考え、短期大学 2 年生の夏休みに実姉の所に住みながら、多くの企業を見て回った。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

自身のメンターサポーターは友人であり、悩みがある時は相談している。身内である両親や姉に悩みを打ち明けることは、今のところ、ほとんど無い。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

多くのお客様とふれあい、お客様のニーズに合った商品を提供できる仕事内容に大変魅力を感じたからである。

Q2. 具体的な仕事の内容

生活用品コーナーにおける接客販売業務。

Q3. 職場の雰囲気

職場の雰囲気はかなり良いと思う。人間関係は全く問題が無く、自分は恵まれていると思う。

Q4. 希望していた配属先か否か

希望していた部署に配属された。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

商品知識や成約に繋がる接客術など、まだまだ覚えることがたくさんあるため、常に学ぶ意識を持って仕事に取り組んでいる。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上は働く予定である。今のところは、この職場で、このまま仕事を続けていきた

いと思っているが、いつまで続けるかは全く考えていない。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

現状では仕事を続けているが、先のことは、あまり考えていないので、わからない。

4.6　事例 6

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

家族について、自分と父親、自分と母親の関係は良好であるものの、両親の仲は良くない。幼少期は絵を描くこと、読書が好きで、一人でイラストを描いたり、本を読んでいたりして幼少期を過ごしていた。小学校から短期大学まで、自分なりに勉強に励んでいたが、成績は良くなかった。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

両親の影響からか、結婚願望が無い。一生独身で生きていくには、働き続ける可能性があると考えていた。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

短期大学 2 年生から就職活動を始め、インターンシップに参加した。インターンシップ先の企業で有意義な時間を過ごすことができたため、採用試験を受け、内定を頂くことができた。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

壁にぶつかった時、判断に迷いが生じた時は両親に相談するようにしているが、自身のメンターサポーターは実母である。実母は自身の経験をもとに、色々と細かくアドバイスしてくれる。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

インターンシップの経験がきっかけで、現在の企業に貢献したいと考え、入社を決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

店舗での接客が中心業務である。

Q3. 職場の雰囲気

職場全体の人間関係は悪い。常に厳しい上司がいて、上手く人間関係を構築することができず、良い雰囲気の職場であるとは言い難い。

Q4. 希望していた配属先か否か

本来は事務職を希望していたので、接客メインの配属先は希望していなかった。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

退職を検討している。ハローワークで情報を得ている。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上働く予定はない。色々と努力したが、どうしても上司と良い人間関係を構築できなくて辛く、また、仕事内容も自身の希望する内容ではないので、退職を検討している。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

現在、働いている会社は辞めて、転職した会社で、定年まで長く働きたいと考えている。

4.7　事例 7

① あなた自身について

Q1. 幼少期から短期大学入学まで

小学校の頃より習い事を始め、ピアノとダンスに励んでいた。中学生になると、学習塾に通うようになり、勉学に励み、学校の成績は上位であった。

Q2. 学生時代、自身のキャリアについてどのように考えていたか

一生働き続けたいと考えていた。

Q3. 短期大学時代の就職活動について

短期大学 2 年生から就職活動を始め、接客業務が中心の企業に絞って採用試験を受け、2 社から内定を頂くことができた。

Q4. メンターサポーターの存在の有無

両親に相談することもあるが、自身のメンターサポーターは友人である。心を許し本音で話せる友人が数人いる。

② 現在の仕事や職場の状況について

Q1. 現在の会社に入った理由

美容系の仕事を強く希望しており、現在の企業に貢献したいと考え、入社を決めた。

Q2. 具体的な仕事の内容

美容関連店舗での接客が中心業務である。

Q3. 職場の雰囲気

職場全体の人間関係は良いとは言えない。しかし、直属の先輩は優しく、色々と教えてくれる。

Q4. 希望していた配属先か否か

希望していた部署に配属された。

Q5. 現在、仕事に対してどのように取り組んでいるか

色々と勉強させていただいてはいるが、起業、事務職にも興味があるということと、休日取得の問題により、退職を検討している。

Q6. 現在の職場で 3 年以上働く予定か、考えられる就業継続困難要因はあるか

3 年以上働く予定はない。自身のキャリアアップを考え、退職を検討している。

Q7. 自身のキャリアについての考え（生涯就業継続意志の有無）

現在、勤めている会社は辞めて、転職、もしくは自身で起業して、一生働きたいと考えている。

５．考察

5.1　各事例のエピソード分類結果

事例 1 から事例 7 の発達段階毎のエピソードの数を、発達課題に注目し分類を試みた。6 つの発達段階を時期①から⑥（①乳児期、②幼児前期、③幼児後期、④学童期、⑤青年期、⑥初期成人期）として、それぞれの発達課題毎に協力者によって語られたエピソード数を示す。

事例 1 から事例 7 において、各エピソード関連項目カウント数を見てみると、事例 1：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 22、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 0、事例 2：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 19、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 0、事例 3：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 18、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 4、事例 4：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 16、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 3、事例 5：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 10、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 6、事例 6：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 5、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 14、事例 7：ポジティブな達成に結びつくエピソード数 16、ネガティブな達成に結びつくエピソード数 7 であった（表 2）。

表２　発達段階別エピソード数

時期	発達課題 危機	事例 1	事例 2	事例 3	事例 4	事例 5	事例 6	事例 7
①	基本的信頼感	**4**	**3**	**2**	**2**	**1**	**1**	**3**
	不信感	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**4**	**1**
②	自律性	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**
	恥・疑惑	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**2**	**2**
③	積極性	**3**	**3**	**3**	**3**	**1**	**0**	**2**
	罪悪感	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**	**1**
④	勤勉性	**5**	**3**	**5**	**4**	**2**	**1**	**3**
	劣等感	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**2**	**1**
⑤	同一性	**4**	**4**	**3**	**3**	**2**	**1**	**3**
	同一性拡散	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**2**	**2**
⑥	親密性	**4**	**3**	**3**	**2**	**2**	**1**	**3**
	孤独	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**2**	**0**

調査結果をもとに筆者作成

前述したように、成長（プラスの方向）に向かうためのポジティブな力と後退（マイナスの方向）に向かうネガティブな力がある状態、つまり、2つの力のバランスが人の発達に影響を及ぼすと考えると、ポジティブな力がネガティブな力を上回ってそれぞれの時期毎の発達課題がポジティブに達成されることにより、社会に適応できる健康的な発達を遂げ、社会内でより良く生きる力が獲得されるのではないかということが言える。これに基づけば、幼少期の発達課題をポジティブに達成できている女性は、初期成人期におけるキャリア発達においても、好ましい形で発展を遂げている可能性があり、インタビューの結果から、事例1、事例2、事例3、事例4、事例5、事例7は、すべてのカテゴリーにおいて、ポジティブな達成に結びつくエピソードの方がネガティブな達成に結びつくエピソードよりも多く、初期成人期におけるキャリア発達においても、好ましい形で発展を遂げている可能性があると捉えることができる。

一方、幼少期の発達課題をポジティブに達成できていない女性は、初期成人期における

キャリア発達においても、好ましい形で発展を遂げることができていない可能性があるということが示唆され、インタビューの結果より、すべてのカテゴリーにおいて、ネガティブな達成に結びつくエピソードの方がポジティブな達成に結びつくエピソードよりも多かった事例 6 がこれに当てはまると捉えることができる。

5.2　メンターサポーター、3 年就業継続意思、生涯就業継続意志の有無

協力者のメンターサポーターの有無や、3 年就業継続意思の有無、生涯就業継続意志の有無については、以下の表 3 のとおりである。

事例 1 から事例 7 の協力者全員に共通した特徴として、人生の節目、または悩みを抱えた時に、支えとなってくれるメンターサポーターと呼べる存在がいるということが挙げられる。7 名のメンターサポーターのうち、5 名は同性の身内、2 名は同性の親友と呼べる友人であった（事例 1、事例 4、事例 6 は実母、事例 2、事例 3 は実姉、事例 5、事例 7 は友人）。

表 3　特徴分類

項目	事例 1	事例 2	事例 3	事例 4	事例 5	事例 6	事例 7
メンターサポーターの有無	○	○	○	○	○	○	○
メンターサポーターは誰か	**実母**	**実姉**	**実姉**	**実母**	**友人**	**実母**	**友人**
現在の企業で 3 年続けるか	○	○	○	○	○	×	×
3 年以内離職理由 ○：前向きな理由 ×：望ましくない理由	―	―	―	―	―	×	○
生涯就業継続意志の有無	○	○	○	×	×	○	○

調査結果をもとに筆者作成

また、身内がメンターサポーターである事例 1、事例 2、事例 3、事例 4、事例 6 については、メンターサポーターの意見を参考にして就業における意思決定を行っていた。さらに、メンターサポーターのアドバイスは全てメンターサポーター自身のこれまでの実体験によるものであり、メンターサポーターが過去に実践して成功した体験を、事例 1、事例 2、事例 3、事例 4、事例 6 に勧めているエピソードが多く存在していた。このことにより、メンターサポーター自身の実際の体験は、メンターサポーター自身のみならず、それ以降、事例 1、事例 2、事例 3、事例 4、事例 6 の今後のキャリアにおいても、大きな影響を及ぼす可能性があるということが明らかとなった。

3 年就業継続意思については、事例 1、事例 2、事例 3、事例 4、事例 5 が、現在の職場で 3 年は勤め続ける意思があると述べていた。事例 6、事例 7 は、現在の職場で 3 年務める意思は無く、転職を検討しており、事例 7 については自身のキャリアアップのための、前向きな理由による転職だが、事例 6 については職場の人間関係の悪さ、仕事が自分に合わない等の、自身と仕事のミスマッチによる、前向きであるとは言い難い理由によるものであった。

生涯就業継続意志については、事例 1、事例 2、事例 3、事例 6、事例 7 に、一生涯、もしくは長期にわたって仕事を続けていきたいという意志が存在していた。事例 4、事例 5 については、現在、所属している企業で 3 年以上働く意志は存在しているものの、今現在は生涯就業継続について考えてはいないと述べていた。一方、事例 6、事例 7 については、先述のとおり、現在所属している企業で 3 年以上働く意志は存在していないものの、生涯就業継続意思はしっかりと存在し、転職や起業をしながらも、他の職場で長期間働き続けたいとのことであった。

これらのことより、明確な生涯就業継続意志が存在しない事例 4、事例 5 に関しては、継続的なキャリアサポートの必要性を認めることは無いが、明確な生涯就業継続意志が存在している、事例 1、事例 2、事例 3、事例 6、事例 7 については、生涯就業継続に有益と思われる定期的な自己分析の実施など、継続的な個別キャリアサポートや、社会人を対象としたキャリア教育の必要性が示唆される。

また、明確な生涯就業継続意志が存在しているものの、現在の職場において人間関係を上手く構築することができないという、望ましくない理由により転職を検討している事例 6 の状況は深刻であると思われ、キャリアカウンセリングなどの個別支援を早急に実施すべきであると考えられる。

６．おわりに

以上、入社後短期間での、望ましくない理由による離職を阻止するには、どのような対策が有効なのかを具体的に明らかにするために実施した、入社間もない女性従業員を対象としたキャリアに関連するインタビュー調査の結果、幼少期に発達課題をポジティブに達成できている女性は、ネガティブに達成している女性と比較して、初期成人期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げている可能性があるということ、反対に、幼少期に発達課題をネガティブに達成している女性は、ポジティブに達成している女性と比較して、初期成人期におけるキャリア発達を、スムーズに遂げることができていない可能性があるということが示唆された。

また、本稿では、初期成人期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げることができていない女性に対して求められる個別のキャリア支援や、生涯就業継続意志が存在する女性に求められる定期的な自己分析等の、社会人を対象としたキャリア教育の必要性についても提示したい。

しかしながら、本研究は一般性を示唆するまでには至っていない。今後はより多くのデータを収集、分析し、この結果を一般化させ、学生および、社会人を対象としたキャリア教育プログラムの構築に貢献したいと考えている。

＜注＞

(1) 厚生労働省「学歴別就職後 3 年以内離職率の推移」
（https://www.mhlw.go.jp/content/11650000/000845627.pdf）．2022.8.26 取得.

(2) アデコ株式会社「新卒入社 3 年以内離職の理由に関する調査」
（https://www.adeccogroup.jp/power-of-work/061）．2022.8.26 取得.

(3) 杉本亜由美「若年層女性従業員のキャリア発達に関する考察－求められるキャリア教育の探究－」『金沢学院大学教職センター紀要第 5 号』金沢学院大学、2022、P38－51

＜参考文献＞

岡本祐子他『エピソードでつかむ生涯発達心理学』ミネルヴァ書房、2016

バーバラ・M・ニューマン他『生涯発達心理学　エリクソンによる人間の一生とその可能性』川島書店、1982

＜研究論文＞

教育課程における職業教育の意義
―デューイの「職業」と「仕事」の概念を参考に―

小西　尚之*

Significance of Vocational Education in Curriculum :
Referring to the Concept of “Vocation” and ”Occupation” by John Dewey

Naoyuki KONISHI*

概要：

本稿の目的は、ジョン・デューイの「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の概念を参考に、教育課程における職業教育の意義について検討することである。そのことによって、現代日本の職業教育やキャリア教育のあり方について示唆を与えることも目的としている。本稿では、デューイの主著である『民主主義と教育』を参考に、職業教育の意義について検討している。本稿では、デューイの「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の概念を整理した上で、デューイの職業教育の理論や構想について検討し、デューイの教育思想を参考に、現代日本のキャリア教育についても考察する。デューイの教育理論を参考にすれば、今後の学校でのキャリア教育においては、基礎的知識・技能に加え、社会状況や自分自身の興味等の変化にも対応できるように、「学び方」を学ぶことがいっそう重要になってくるのではないかと考える。

キーワード：教育課程、ジョン・デューイ、仕事、職業教育、キャリア教育

*　金沢学院大学　経済情報学部　准教授

1. はじめに

本稿の目的は、ジョン・デューイの「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の概念を参考に、教育課程における職業教育の意義について検討することである。そのことによって、日本の職業教育やキャリア教育のあり方について示唆を与えることも目的としている。

ジョン・デューイ（John Dewey，1859-1953）は 20 世紀のアメリカを代表する哲学者・教育学者の一人であり、欧米だけではなく日本の教育界にも大きな影響を与えた教育思想家である。加えて、デューイには教育者・教育実践家という側面もある。彼は大学卒業後、ハイスクールと小学校に勤務していたことがあり、これらの学校現場での教師経験はデューイの教育思想にも少なからず影響を与えたものと考えられる（上野　2022，p.9)。その後、彼は大学院を経て研究の世界に入ったが、シカゴ大学在職時の 1896 年には教育学部に附属小学校を創設した。その小学校は通称「デューイ・スクール」と呼ばれ、1902 年には「実験学校（ラボラトリー・スクール)」と名称が変更されている。この学校では、名称どおりに、デューイの進歩主義的な教育思想にもとづき、新しい学びやカリキュラムが創造・挑戦され、まさに実験的な教育実践の場となったのである（上野 2022，p.36-37)。

シカゴ大学附属小学校での教育実践にもとづいて書かれた著作に『学校と社会』（The School and Society，1899）があるが、デューイの広範囲の教育思想をまとめた著作に『民主主義と教育』（Democracy and Education，1916）がある。デューイの考え方が全面的に展開された、この教育学上の主著『民主主義と教育』を手がかりに、本稿では職業教育の意義について検討していきたい。本稿の内容・構成は以下のとおりである。まず、続く第 2 節でデューイの「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の概念を整理する。次に、第 3 節ではデューイによる職業教育の位置づけ、第 4 節では理想的な職業教育についてそれぞれ検討する。そして、最後の第 5 節ではデューイの教育思想を参考に、日本のキャリア教育についても触れたい。

2.「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」

本節では、デューイの『民主主義と教育』を主に参照しながら、デューイにとっての

「職業（vocation）」と「仕事（occupation」の意味について検討していく。

『民主主義と教育』は全部で 26 章から構成されているが、職業教育については「教育の職業的側面（Vocational Aspects of Education）」というタイトルの章（第 23 章）で扱われている。その冒頭の「一、職業の意味（The Meaning of Vocation）」で、デューイは「哲学上の二元論」として、教育における「労働と閑暇（labor and leisure）」「理論と実践（theory and practice）」「身体と精神（body and mind）」「精神の状態と外界（mental states and the world）」などのそれぞれの対立の基礎には、「職業教育と教養教育（vocational and cultural education）」の対立という問題が潜んでいることを指摘している（デューイ　1975b，p.170）。デューイによれば、「職業教育（vocational education）」と対立する「教養教育（cultural education）」で教えられる「一般教養（liberal culture）」は、「閑暇や、純粋に静観的な認識や、身体の諸器官の積極的使用を伴わない精神活動という概念」や「純粋に個人的な洗練、つまり、社会的指導または奉仕からかけ離れたある種の意識の状態とその構えを育成すること」と結びつけられて考えられてきた（デューイ　1975b，p.170），p.170）。デューイにとって、「教養（culture）」とは、「社会的に指導されることの回避」であり、「なすべき奉仕をしなかったことへの慰藉」にすぎないものであったようだ（デューイ　1975b，p.170）。

デューイは「職業（vocation）」と「仕事（occupation）」という言葉を区別して用いており、それぞれの意味を定義している。まず、「職業（vocation）」については以下のように定義されている。

> 「職業 vocation とは、成し遂げられる諸結果のゆえに、ある人にとってたしかに有意義なものとなり、また、彼の仲間にとっても有益なものとなるような、生活の活動の一方面を意味するにすぎない。（中略）われわれは職業という概念を、直接目にみえる財貨を生産する仕事に限定することを避けるだけでなく、職業が排他的に各人にただ一つだけ割り当てられているという考えも避けなければならない。」（デューイ　1975b，p.170-171）

ちなみに、デューイは章末の「要約（summary）」では、職業を「他の人々に対して奉仕をし、いろいろな成果を達成するために個人の能力を使用するようなあらゆる連続的活動のこと」（デューイ　1975b，p.188）と定義し直している。これらのデューイの定義に

従えば、「職業（vocation)」とは、個人にとっても、さらには社会（他人）にとっても有意義な活動のことであるといえよう。また、「職業は、多様で、しかも関連しあう内容を含んでいる」（デューイ　1975b，p.173）と指摘されていることからも、職業には多様で幅広い活動が含まれる点にも注意が必要であろう。一方、デューイによる「仕事（occupation)」の定義は以下のようになる。

「仕事 occupation は、連続性を表す具体的な用語である。それには、機械的労働をすることとか、収入のある職に就くことは言うまでもなく、専門的な仕事や実業的な仕事ばかりでなく、あらゆる種類の芸術的才能、専門的・科学的能力、有能な市民としての機能の発揮をも含まれるのである。」（デューイ　1975b，p.171）

先ほど見た「職業（vocation)」は抽象的・一般的な用語として使用されていたが、「仕事（occupation)」は具体的・個別的な用語として定義されているようだ。さらに、デューイは仕事を「個人の独特な能力を彼の社会的奉仕に調和させる唯一のもの」（デューイ 1975b，p.173）と定義し直した上で、以下のように説明を加えている。

「自分に適した仕事を見出し、その仕事をする機会を獲得することは、幸福への鍵である。自分の本当の一生の仕事を発見しそこなうこと、つまり、周囲の事情に押し流されたり、強制されたりして、自分の性に合わない職業についてきたことに気づくことほど、悲劇的なことはない。正しい仕事とは、ある人の才能が十分に活動しており、最小限の摩擦と、最大限の満足を伴って働いている、ということにほかならない。」（デューイ　1975b，p.173）

これらの定義や説明では、「個人」の能力の発揮や職業的満足が、「社会」への奉仕にもつながるという視点が示されている。他人や外部からの影響ではなく、自らの意思で自分に適した職業につくことの重要性が強調されている。

以上、本節ではデューイの定義から、「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の違いや関係を見てきた。デューイによれば、人は多様な「職業」から個人に合う「仕事」を選択することによって、個人の能力を十分に発揮し、社会にも貢献できる、ということができるだろう。次節では、本節で確認した「職業」と「仕事」の概念を手がかりにし

て、デューイが学校における職業教育をどのように考えていたのかを確認しよう。

3. 職業教育の位置づけ

前節ではデューイによる「職業（vocation)」と「仕事（occupation)」の関係を確認した。この節ではデューイが構想する職業教育の位置づけや性格について、引き続き『民主主義と教育』を参考にしながら見ていきたい。

『民主主義と教育』の第 23 章「教育の職業的側面」の「二、教育における職業的目標の位置（The Place of Vocational Aims in Education)」では、職業教育について次のように述べられている。

「仕事を通じての教育は、他のどんな方法よりも、学習を促す要素をたくさんその内部に結合しているのである。それは、本能や習慣を活動させる。受身の受容性には敵対するのである。それはある目的をもくろんでいる。結果を達成しようとしているのである。だから、それは、思考に訴える。そのためには、目的の観念をしっかりと保持して、活動が、きまりきったものになったり、気まぐれになったりすることがないようにしなければならないのである。」（デューイ　1975b，p.174）（傍点は原文のまま）

上記の「仕事を通じての教育（education *through* occupations)」という表現は、実験学校において、仕事や作業を重視したカリキュラムを実施したデューイの思想が表れている。さらに、デューイは子どもの成長における仕事の重要性について以下のように述べる。

「仕事への唯一の適切な訓練は、仕事を通じての訓練である。本書の前の方で述べた、教育の過程はそれ自体の目的である、という原理や、将来の責任ある立場への唯一の十分な準備は、今直面している生活をできるだけ大事にすることによってもたらされるという原理は（第六章を見よ)、教育の職業的な面にも十分有効に当てはまる。すべての時代のすべての人間のもっとも大事な使命（職業）は、生きること―知的および道徳的成長―である。」（デューイ　1975b，p.175）（傍点や（）の補足は原文のまま）

ここでも、「仕事を通じての訓練 training *through* occupations」という表現が用いら

れている。「仕事への唯一の適切な訓練（training *for* occupations)」とは結局のところ、学校で将来の「準備」をしたりすることではなく、現在の「生活」をしっかり生きることだということであろう。この点について、さらにデューイは続ける。

「ある将来の仕事を前もって決定して、教育をそれへの厳しい準備とすると、現在の発達の可能性を損なうことになり、また、そのために、将来の適職への準備の適切さを低下させることになる。（中略）そのような訓練は、きまりきった仕事では機械的熟練を発達させるかもしれない（中略）けれども、それは、ある仕事を知的に有意義なものにするような、機敏な観察力や理路整然とした独創的な計画性というすぐれた素質を犠牲にすることになるだろう。」（デューイ　1975b，p.176）（傍点は原文のまま）

やはりここでも、ある特定の仕事内容に特化した職業準備的な教育を批判している。狭い意味での「訓練」や「準備」は、確かに「機械的熟練」をもたらすかもしれないが、「知的に有意義なもの」につながる「機敏な観察力」や「独創的な計画性」などを犠牲にするというのである。それでは、デューイが構想する職業教育とはどのようなものなのか。現状の教育を批判した後に、次のように述べる。

「それに代わるべきただ一つの方法は、初期の職業への準備教育をすべて直接的であるよりもむしろ間接的なものにすること、すなわち、生徒のその時の要求や興味が必要とする活動的作業に従事させることを通して行うことである。この方法によってのみ、教育者の側も被教育者の側も、本当に本人自身の適性を発見して、その後の生活における専門化された仕事の正しい選択を行うことができるようになるのである。」（デューイ　1975b，p.176）

初期の職業準備教育では、「直接的（direct)」ではなく「間接的（indirect)」な方法で、また将来ではなく「その時（at the time)」つまり現時点での子どもの「要求や興味（needs and interests)」を重視した活動をさせることをすすめている。それによってのみ、子どもが適切な職業選択を行うことができるとしている。デューイによれば、そのような「素質や適性の発見は、成長が続く限り、絶え間なく行われる」（傍点は原文のまま）という（デューイ　1975b，p.176-177)。さらに、デューイは「職業指導

（vocational guidance)」について次のように警告している。

「教育者たちが、職業指導を、最終的な、元に戻せない、完全な選択に達するものと思うときには、教育も、その選ばれた職業も、固定したものとなって、その後の成長を阻害することになりやすいのである。そうである限り、その選ばれた職務は、その人を永久に従属的な地位にたずさわらせて、より柔軟に活動し再調整することのできる職務をもっている他の人々の知性の下働きをさせるようなものとなるだろう。（中略）確かに、教育者たちは、青年の職業準備教育が彼らに目標や方法の絶え間ない改造をさせるようなものとなるように、気をつけていなければならないはずである。」（デューイ 1975b，p.177）

以上のように、デューイが目指した職業教育とは、特定の職業に固定化しない、柔軟で流動的なものであり、若者に「目標や方法」を常に見直すよう促すものであった。若者が自らの職業選択を常に見直しながら活動を続け、場合によっては「再調整」や新たな選択をしていけるような職業指導が求められているのだろう。

この節では、デューイによる職業教育の位置づけや性格を中心に確認してきた。次節では、デューイが提案する理想的な職業教育について見ていこう。

4．職業教育の構想

前節ではデューイが考える職業教育の姿を概観したが、本節ではデューイが具体的にどのような職業教育を構想していたのかを検討していきたい。『民主主義と教育』の第 23 章「教育の職業的側面」の「三、現在の職業教育の機会と危険性（Present Opportunities and Dangers)」において、デューイは学校における職業教育の状況について、以下のように指摘している。

「実際的にも哲学的にも、現在の教育の情況の解決の手がかりは、社会的職分の典型となるさまざまの形式の仕事を利用し、それらの知的および道徳的内容を明示するように、学校の教材や教授法を徐々に改造することにある。（中略）問題は、学校を製造業や商業への従属物とするという問題ではなくて、学校での生活をいっそう活動的にし、

直接的な意味にいっそう満ちたものにし、学校外の経験といっそうつながりのあるものにするために、産業の諸要素を活用するという問題なのである。」（デューイ　1975b, p.183）

デューイによれば、学校での職業教育では、特定の産業について学ぶのではなく、様々な仕事の知的で道徳的な内容について、学校外との関係を意識しながら活動することが重要になる。つまり、「職業教育（vocational education）」は、「将来の特殊な仕事の専門技術的能力を獲得する手段」（デューイ　1975b，p.184）である「職人教育（trade education）」とは区別されるべきだというのである。そして、具体的な職業教育の内容については以下のように提案している。

「職業の知的および社会的意味を十分に認める教育は、現在の情況の歴史的背景についての知識の教授を含み、生産の材料と費用とを処理する知性と独創力を与える科学の訓練を含み、さらに、未来の労働者たちを、その時代の問題や、それを改善するために提案されたいろいろな方法に触れさせるための、経済や公民や政治の学習を含むであろう。とりわけ、それは、未来の労働者たちが彼らに押しつけられた運命に盲目的に服従することにならないように、変化しつつある情況に再適応する能力を訓練するであろう。」

ここに示されているように、デューイが理想とする職業教育は、「知的および社会的」で、「独創力を与える科学の訓練」や「経済や公民や政治」の学習を含むものであった。それは、「未来の労働者」である子どもたちが、「押しつけられた運命に盲目的に服従」しなくてもよいように、「変化」に「再適応」できる能力を養うことを目指していたのだ。

5．おわりに

本稿では、「職業（vocation）」と「仕事（occupation）」の概念を参考に、デューイが理想とする「職業教育（vocational education）」について概観してきた。本稿の最後に、デューイの職業教育の思想が現代の日本のキャリア教育に対してどのような示唆をもたらすのかを検討しておきたい。

本稿で見てきたように、デューイの教育思想は、議論が多方面にわたり、やや難解でもある。そこで、デューイの教育思想を専門とする教育学者の上野正道による、デューイの職業教育思想についての解説を以下に引用しておこう。

「デューイは、教育において教養と職業を対立する見方を拒否する。彼は、『職業教育』の代わりに、『教育の職業的側面』という言い方をしている。それは、将来、子どもたちが特定の職業に従事するための直接的な知識、スキル、態度の獲得を目的とするものではない。デューイは、そうした職業訓練や職業準備だけのための教育には消極的であった。そうではなく、職業の知性的、社会的な意味を認め、経済、公民、政治の学習や、産業にかんする科学の学習に結びつけて行うことを提案する。職業には、教養を豊かにするたくさんの要素がある。」（上野　2022，p.109-110）

このように、デューイが構想する職業教育とは「何か特定の職業に従事するのに必要な知識、スキル、態度を身につけることではなく、民主的な社会における知性や参加、教養の形成に主眼を置いたもの」（上野　2022，p.110）であった。それでは、このようなデューイの理論は現代日本のキャリア教育にどのような影響を与えうるのか。教育社会学者の中村高康は、「これからの時代に必要な能力は何か？」という問いに以下のように答えている。

「私たちがいえるのは、読み書きや義務教育で現在教えられているような基礎的知識・技能の必要性はしばらく続くだろうということ、そして、個別の職業や社会集団の中で必要とされる具体的な技能や能力はそれぞれの状況の中で必要とされる具体的な技能や能力はそれぞれの状況の中で鍛えていかなければならないだろう、という単純なことぐらいである。」（中村　2018，p.236）

上記のように、中村によれば、個別の職業に必要な具体的な職業能力は、その専門の養成機関での教育や入職後の研修・実務の中で身につけるしかないであろう。それでは、学校在学時のキャリア教育では何が教えられるべきであろうか。この点に関して、キャリア教育を専門とする教育学者の児美川孝一郎は、パウロ・フレイレの「銀行型教育」から「課題提起教育」への主張になぞらえて、「料理教室型」の学びを提案している。近代の公教育

で一般的に見られ、フレイレが批判の対象とした「銀行型教育」では、在学中に具体的な知識やスキルを銀行の「預金」のように貯めこんで、「卒業後には、そうして預金しておいた知識やスキルを引き出しながら、仕事や人生を送っていく」ことになる（児美川　2013，p.174）。一方、児美川によれば、一般の「料理教室では、知識としてもスキルとしても、料理の『いろは』は教えてもらうけれども、その後自分が作ることになるすべてのレシピを習うわけではない」ということである（児美川　2013，p.175-176）。つまり、料理教室で修得するのは「料理の仕方」であり、それに倣って、今後の学校教育においても「学び方」を学ぶことを提案しているのだ（児美川　2013，p.176-177）。

以上の中村や児美川の提案に加え、本稿で見てきたデューイの教育理論を参考にすれば、今後の学校でのキャリア教育においては、基礎的知識・技能に加え、社会状況や自分自身の興味等の変化にも対応できるように、「学び方」を学ぶことがいっそう重要になってくるのではないかと考える。

＜文献＞

Dewey, John, *The School and Society*, Southern Illinois University Press, 1980

Dewey, John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The Free Press, 1997

デューイ『学校と社会』（宮原誠一訳）岩波書店，1957

デューイ『民主主義と教育（上）』（松野安男訳）岩波書店，1975a

デューイ『民主主義と教育（下）』（松野安男訳）岩波書店，1975b

児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』筑摩書房，2013

中村高康『暴走する能力主義―教育と現代社会の病理』筑摩書房，2018

パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作ほか訳）亜紀書房，1979

上野正道『ジョン・デューイ―民主主義と教育の哲学』岩波書店，2022

＜研究論文＞

中学校英語授業の実態と課題
インタビューによる考察

上田　外史彦*

The Current Status and Tasks of English Classes in Junior High School
An Analysis through Interviewing with Teachers

Toshihiko UEDA*

概要：

本研究は，学校現場に勤務する英語教師がどのような授業を行い，また，どのような課題に直面しているかについて，インタビュー調査を中心とするデータから質的に明らかにするものである。

まず，全国的に中学校ではどのような英語授業が行われているかを各種調査から概観しその実態の傾向を把握した上で，中学校英語教師およびその指導に当たる指導主事の計８名に対して半構造化インタビューを行い，その考察を行った。その結果，「ICT の利活用」「教科書を教えるのではなく，教科書で教えること」「低学力や発達障害の生徒に対する指導」「言語活動の定義を理解した上での指導」といった事項に課題やその解決策を求めている傾向が見られた。

また，こうした学校現場のニーズに基づく今後の研究の方向性についてまとめた。

キーワード：中学校英語教育，授業の実態，英語教育実施状況調査，インタビュー

*　金沢学院大学　文学部　准教授

１．はじめに

2017 年告示の中学校学習指導要領は，３年間の移行期間を経て，現在全面実施２年目を迎えている。学習指導要領の改訂に伴い，指導のあり方について変化があったことはもちろんのこと，それに連動し評価の方法についても，「指導と評価の一体化の推進」「育成すべき資質能力に応じた３観点による観点別評価の実施」などの大きな変革が見られた。したがって，学校現場及びその指導に当たる教育委員会等では，移行期間開始の 2018 年度からそれぞれ計画的に研修等を実施し，準備を整えてきた。

筆者は，全面実施１年目であった昨年度，実際に公立中学校に勤務する中学校英語教師の一人として実際に指導や評価に当たり，また，同僚の英語教師たちがどのように対応しているかを間近に見る機会を得た。同僚たちは，３年間の移行期間があったとは言え，大幅に改訂された教科書を手に取って十分な準備時間もない状態で新学期の授業が始まり，卒業時の姿を想定し，そこから逆算した形での各学年の到達目標を見据えた年間指導計画の作成，それらに基づくペーパーテストやパフォーマンステストの作成や実施，そして学期末の評価や評定作業を行うなど，年間を通じてたくさんの「はじめて」に対応すべく，日夜奮闘を続けていた。とりわけ評価については，従来の４観点評価から３観点評価に変化したことが学校現場に大きな戸惑いと混乱をもたらし，英語科だけでなく他教科との摺り合わせの中で，何度も協議や変更をする様子が見られた。

一方，英語教育に関する研究やその成果が記された学術論文等が，毎年数多く世に出されている。研究者は，英語教育の充実，学習者の英語力向上に資することを目的としつつ，自身の研究課題と照らし合わせながら研究を進め，その成果を発表している。実に様々な角度から，英語習得や英語教育全体の前進に寄与する有益な知見が得られていることに異論の余地はない。中学校英語教師も積極的にこうした文献に触れて自らの力量形成を図り，目の前の生徒たちの英語力，英語によるコミュニケーションの資質能力向上のために努力することが求められていることもまた至極当然のことである。しかしながら，中学校に勤務する英語教師たちは，英語の指導以外にも学級担任業務や部活動指導，校務分掌や学年分掌で担当する業務の遂行も同時に求められているため，なかなかこうした文献に触れる時間が生み出せていないことも事実である。

研究者が唱える理論や指導法と教師の実践が両輪となってお互いに貢献し合い，児童生徒の英語力育成につなげていくためにはどうすればよいのだろうか。本稿では，今後の筆者自身の研究の方向性の指針とするべく，中学校英語教師やその指導に当たる指導主事に

インタビューを行い分析することで，中学校現場における授業の実態と教師のニーズを明らかにすることにした。

２．各種調査結果による中学校英語授業の実態

本章では，インタビュー調査と分析を実施する前に，これまでに実施された授業の実態調査から，学校現場で現在行われている授業の様子を概観する。

本稿で取り上げるに当たり，全国的に実施されたものであり，かつ，調査対象者の総数が 1000 人以上であることを考慮した。そこで今回は，文部科学省による「令和３年度『英語教育実施状況調査』の結果について」（2022）(1)とベネッセ教育総合研究所による「中高の英語指導に関する実態調査 2015」(2)の授業実態に関わる調査項目について見ていくことにする。

２．１　英語教育実施状況調査による授業の実態

文部科学省「英語教育実施状況調査」は，2013 年に開始され，質問事項を一部変更しながら継続して実施されているものである。（ただし，令和２年度調査については，新型コロナウイルスの影響により中止された。）小学校，中学校，高等学校における，指導担当教師の英語力や生徒の英語力，指導担当教師の英語使用状況や児童生徒の英語による言語活動の状況，パフォーマンステストや学習到達目標の設定状況，および ALT や ICT の活用状況などを調査しており，全国すべての公立学校を対象としている。

令和 3 年度調査の中学校調査結果のうち，授業の実態と関連が深いと考えられる項目について表１にまとめた。

表１　令和３年度英語教育実施状況調査の結果

項　　目	到達・実施率
1　生徒の英語力（CEFR A1 レベル相当以上　見込みを含む）	47.0%
2　担当英語教師の英語力（CEFR B2 レベル相当以上）	40.8%
3　生徒の英語による言語活動の実施状況（半分以上実施していると回答した割合）	71.3%
4　担当英語教師の英語使用状況（半分以上を英語で行う教師の割合）	73.4%
5　ALT を活用する時数の割合（全時数の 4 割以上）	29.7%
6　ICT を活用したことがある教師の割合	99.9%

※文部科学省「令和３年度『英語教育実施状況調査』の結果について」（2022）より引用し一部改変

国は，第２期教育振興基本計画(3)において，特に項目１と２に関し，それぞれ５０％の達成目標を掲げていた。また，現第３期教育振興基本計画(4)においては，項目１について引き続き 50%を達成目標としている。この調査を開始した 2013 年以降，50%の数値目標は達成できていないものの，確実に数値は上昇している。

項目３と４については，７割以上が半分以上であると回答している。回答のとおりであれば，全国の公立学校では，学習指導要領に例示されているような言語活動が授業の半分以上の時間行われ，教師の発言の半分以上は英語でなされているという状況がかなり多くの学校で見られることになる。

項目５と６については，授業の実態の中でも，特に人材や教材の活用状況を示すものである。項目５については，一見状況が芳しいとは言えないように思えるが，約３割の中学校において，全時数（標準時数：年間各学年 140 時間）のうち，４割以上の時間（年間 56 時間以上）で ALT とのティーム・ティーチングが行われていると考えれば，英語を使ったコミュニケーションの体験が多く行われているということが推測できるし，年間 28 時間程度以上において ALT とのティーム・ティーチングが行われている割合は，全体の７割を超えている。一方，ICT の利活用については，実施率が 99.9%と，ほぼすべての学校で行われているという結果が得られている。ただし，その活用内容の具体を見ると，表２のとおり実施率の差が大きく，特に項目５～８のように「教室と教室外をつなぐ」活動など，ICT ならではの利点を活用したものについては，実施率が 10%に満たない実態

がわかる。なお，この実施率の低さについて，上田（2022）[5]は，「相手探しの難しさ」「事前準備の困難さ」「教師にとってはコントロールが難しく，児童生徒にとっては即時的なやり取りのハードルが高いこと」という３つの要因があるためであると分析している。

表２　令和３年度英語教育実施状況調査による ICT 機器の活用状況について

活　用　内　容	実施率
1　教師がデジタル教材等を活用した授業	98.8%
2　生徒がパソコン等を用いて発表や話すことにおけるやり取りをする活動	86.2%
3　生徒が発話や発音などを録音・録画する活動	66.5%
4　生徒がキーボード入力等で書く活動	76.5%
5　生徒が電子メールや SNS を用いたやり取りをする活動	8.1%
6　生徒が遠隔地の児童生徒等と英語で話をして交流する活動	7.7%
7　遠隔地の教師や ALT 等とティーム・ティーチングを行う授業	6.9%
8　生徒が遠隔地の英語に堪能な人と個別に会話を行う活動	5.2%

※文部科学省「令和３年度『英語教育実施状況調査』の結果について」（2022）より引用し一部改変

２．２　中高の英語指導に関する実態調査 2015 による授業の実態

ベネッセ教育総合研究所による「中高の英語指導に関する実態調査 2015」は，全国の公立中学校の学校長 717 名，および英語科教員 1801 名，計 2518 名から回答を得てその結果をまとめ，分析したものである。前掲の文部科学省英語教育実施状況調査に比べ，英語授業の実態がより具体的に把握できる。次頁図１に教師が授業で行っている活動として，「よく行う」「時々行う」と回答したものをまとめた。

まず，従来型の指導としてよく挙げられることの多い項目について確認する。「訳読」については７割弱の教師が行っている。また，「文法の説明」「文法の練習問題」「キーセンテンスの暗唱と運用」は，それぞれ約 96%，93%，87%とほとんどの教師が行っている実態がうかがえる。

次に教師が英語を使って指導する必要のある活動を確認する。「英語による教科書本文

の口頭導入」が約 76%,「教師による small talk」が 72%となっており，これらの活動については，調査時点で約 7 割の教師が実施していたことがわかる。

続いて，言語活動と言える活動について確認する。言語活動の定義は一定ではないが，本稿では，文部科学省『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』(6)（p.23）に見られる記述を参照し，「練習とは区別され，英語 4 技能を使っていればよい活動ではなく，事実情報だけでなく自分の考えや気持ちを相手に伝える目的場面状況が設定された活動」とする。「自分のことや気持ちや考えを英語で書く」が約 77%,「スピーチ・プレゼンテーション」が約 57%,「即興で自分のことや気持ちや考えを英語で話す」が約 43%,「英語で教科書本文の要約を話す」「英語で教科書本文の要約を書く」がそれぞれ約 30%，約 15%であった。なお，ディカッションやディベートについては，それぞれ約５％，約４％と非常に低い実施結果が報告されている。

最後に「教科書を教える」「教科書で教える」という 2 つの視点から，本調査結果を見てみると，音読やリスニング，内容読解など，いわゆる「教科書を教える」活動が軒並み非常に高い実施率を示しているのに対し，再掲となるが，「英語で教科書本文の要約を話す」「英語で教科書本文の要約を書く」はそれぞれ約 30%，約 15%という結果であり，低い実施率であったことがわかる。

なお，本調査は 2015 年度に実施されたものであり，2019 年告示学習指導要領の実施前の調査結果であることから，授業の実態については現状と多少の変化があると考えられる。しかしながら，特に８割以上の実施率を示した活動については，学習指導要領の改訂の有無に関わらず教室内で普遍的に行われているものであると考えられるため本稿の先行調査の１つとして採用することにした。なお，インタビューにおいてインタビュイーに提示し，現状との違いについても質問することで学習指導要領の今次改訂による変容を確認することにした。

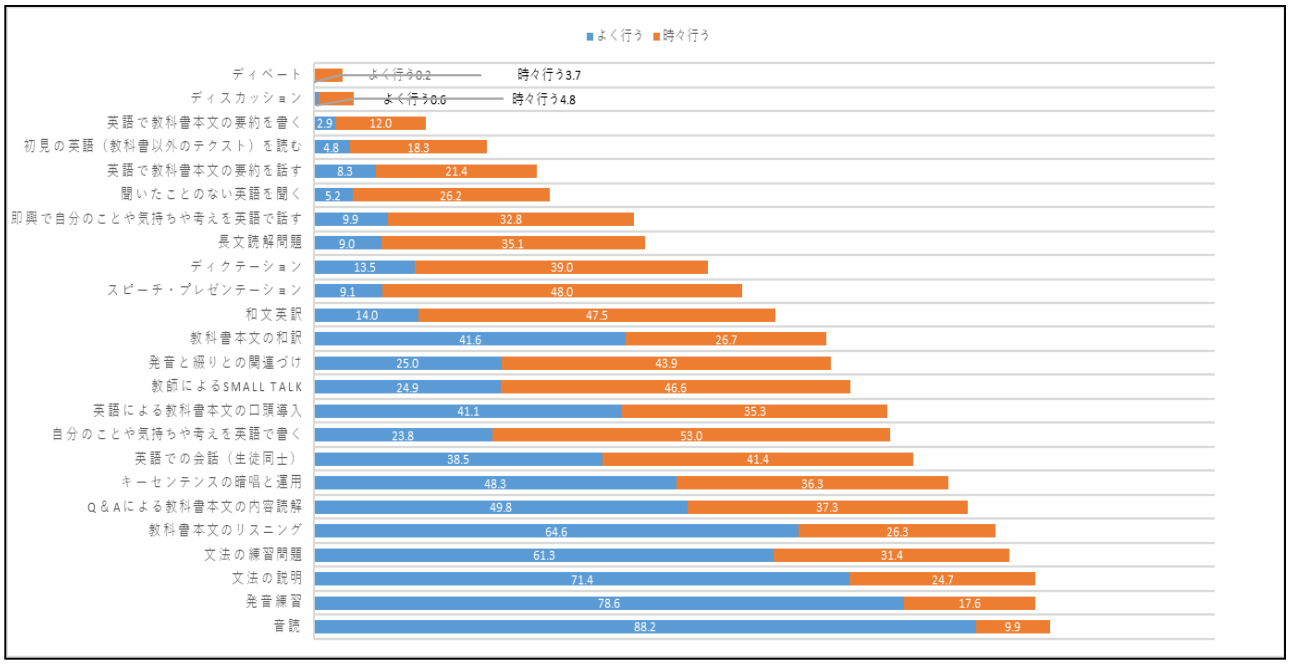


図１　英語授業の実態（「中高の英語指導に関する実態調査 2015」による）

３．インタビューについて

前章で述べた全国的な授業の実態を踏まえ，中学校現場に勤務している英語教師やその指導に当たる指導主事にインタビューを行い，より具体的な実態や課題について調査することにする。

３．１　インタビューの概要

本研究では，質問項目をある程度決めておき，インタビュイーの回答によりインタビュアーが話題を拡げ，新たな質問を展開したり，更に回答を引き出したりすることが可能な半構造化インタビューを採用した。

インタビューは令和４年 10 月から 12 月にかけて実施した。また，新型コロナ感染症の拡大防止の観点から，直接対面してのインタビューではなく，Zoom を使用したオンラインでの聞き取りという形式を採った。

３．２　質問事項

授業の実態や課題解決のための教師のニーズを効率的に探るために，まず，それぞれの教師や指導主事が理想とする教師像や授業を尋ねた上で，自身や域内の英語教師の実態を理想と照らし合わせて課題を浮き彫りにすることにした。また，全国の教師や授業の実態をインタビュイーに確認してもらい，その結果と自身（域内の英語教師）を照らし合わ

せることにより，自身（域内の英語教師）の状況を更に明らかにしたところで，授業改善に向けた課題と要望を尋ねる。こうすることで，本研究の目的である実態解明と教師のニーズが鮮明になると考えた。なお，予め取り決めた質問は次のとおりである。

質問１：理想とする英語教師像，英語の授業を教えてください。

質問２：その理想像に向けて，現在のあなた（域内の先生方）の実際を振り返り，できていることは何ですか。

質問３：逆にできていないことは何ですか。

質問４：「中高の英語指導に関する実態調査 2015」「令和３年度英語教育実施状況調査」

の２つの調査結果を見て，気付いたことを教えてください。

質問５：授業改善のために，あなたが知りたい情報や出版物はどのようなものですか。

３．３　インタビュイーについて

本研究では，公立中学校教師４名，都道府県や市町村教育委員会において域内の中学校英語教師の指導に当たる指導主事４名をインタビュイーとした。主な属性については次の表３のとおりである。

表３　インタビュイーの属性

	属性			
	職名	性別	年齢（代）	経験年数
A	教諭	女性	40 代中盤	21 年目
B		女性	40 代後半	24 年目
C		女性	30 代後半	12 年目
D		女性	20 代中盤	３年目
a	指導主事	女性	40 代中盤	４年目
b		女性	40 代前半	２年目
c		女性	40 代後半	２年目
d		男性	40 代中盤	５年目

※指導主事の経験年数は，現職としてのもの

３．４　倫理的配慮

インタビュイー全員に対しては，事前に本研究の内容，目的，意義を説明した上で，個人名や所属が特定されることはないこと，録画・録音記録データは本研究以外に使用しないことを説明し，同意を得た上で実施した。

４．インタビューの結果について

8名に対するインタビューはそれぞれ逐語起こしをして，文字テクストにした。その後，次頁以降に表４として示すとおり，そこから質問毎に共通するキーワードをチェックしてコード化した。なお，関連する発言は，一部を筆者により標準的な表現，統一した表現に直している。

表４　インタビューの概要

質問	コード	関連する発言（抜粋）
理想の教師・授業	意見や考え，気持ち	C: ターゲットフォームを使い多様な意見や考えが出るような発問ができる教師 D: 知識技能の解説だけでなく，問題解決に向けて考えや気持ちを表明し合うようなコミュニケーションの体験にあふれた授業，生徒が主体的に活動する授業 a: 子供から英語で意見を引き出せる教師，考えさせる教師 c: 生徒の意見や考えを引き出せる教師
	生徒がわかる英語	C: 生徒がわかる英語を使って授業ができる教師 a: 正しい英語で，子供が理解できる言い方で指導できる先生 c: 生徒がわかる英語で発問したり，生徒の発言をつないだりする力がある教師
	自己表現	D: 生徒が主体的に英語で自己表現する授業ができる教師 d: 自己表現の場を設定，支援できる教師
	楽しい／楽しさ／楽しく／楽しむ	A: 楽しみながら学ぶことができる授業ができる教師 B: 英語で学習の楽しさや達成感を体感できる授業ができる教師 C: 考えながら英語を使う，できないながらに何とか英語を使う楽しさを実感できる授業ができる教師 b: 教師も生徒も楽しむ授業，楽しい授業ができるとよい c: 英語でコミュニケーションすることが楽しいと思わせる教師
	生徒理解	C: 生徒の実態をよく把握している教師 D: 生徒をよく観察して，適切に支援できる教師 b: 生徒の実態を把握した上で指導ができる教師 c: 生徒の実力が理解できている教師 d: 生徒理解ができている教師
できていること	英語使用	A: 文法解説は日本語を使うが，その他はほぼ英語を使って授業している

		B: 英語を使って生徒と英語でやり取りしながら言語材料を導入している C: 生徒がわかる英語を使って授業ができている a: 英語を使って指導，生徒とやり取りをしようとしている
	教科書「を・で」教える	B: 苦手な子供に対しても教科書の内容を理解できるように丁寧に指導している b: 教科書を大切にすることができている，教科書で教えることが大切だとわかっている
	日常的な話題	C: 日常的な話題を扱う単元の指導はできている
	生徒理解	d: 生徒理解しようとする姿勢があり，思いの外丁寧に指導している
	意見や考え，気持ち	a: 意見や考えを引き出すための教材研究をしようとし，継続しようとしている b: 意見や考えをやり取りする言語活動が大切だとわかっている c: 意見や考えを大切にした授業をしようと努力している
できていないこと	単元構想	A: 単元を見通した構成はできるようになってきたが 7 割程度で完全ではない D: 単元構想は以前よりできるようになってきたが，時間配分ができていない c: 単元構想が甘く，授業後，単元後の生徒の姿が明確でない
	社会的な話題	C: 社会的な話題は発問を考えるのが難しく苦労している c: 社会的な話題など，扱う話題が難しくても意見や考えを引き出すことに課題
	教科書「を・で」教える	b: 目的場面状況の設定をするなどして，教科書で教えることができていない c: 教科書を丁寧に教えているが，教科書で教えることができていない d: 単語を覚えて訳をすることを丁寧にすることに終始し，初見の英語に対応できないのは，教科書で教えることができていないからだと思われる
	生徒への信頼	b: 丁寧に指導することの反動として，１から１０まで全て教えるために生徒の自主性が育たないし，生徒の力量や成長を信頼できていないため，低い目標設定になってしまう
	生徒がわかる英語	A: 英語は使っているがすべての英語を生徒がわかっているかといえば 7 割程度 C: 生徒がわかる英語を使うように努力しているが，板書で視覚的に補助することが十分にはできていない a: 生徒がわかる英語で指導できない，もしくは，そもそも英語で指導できない b: 教師の英語使用量が少なく，使ったとしても生徒がわかるような工夫がない
	低学力・発達障害	A: 低学力や発達障害の生徒への支援が十分でない b: 低学力や発達障害の生徒が，できないなりにできるようになる支援
	ICT	A: ICT の利点を十分に理解した活用はできていない B: ICT を十分に使えていない
	技の伝承	a: 良い授業から学ぶ機会が少ないし，そもそも良い授業ができる先生が少なくなってきている b: 良い授業をみて学ぶ機会が減少している c: コロナ禍や多忙化解消の影響もあると思うが，先輩や良い先生の授業を見て学ぶ機会が少なくなり，技の伝承ができていない
英語教育実施状況調査やベネッセ調査	教師の英語使用	A: 英語使用量は全国よりも多いと認識している B: 文法説明等は日本語だが，基本的には英語で授業をしており，全国より高い C: 全国よりも簡単な英語を使用して授業を進めることができている a: 教師の英語使用はずいぶんできている c: 若手の先生の方が英語力は高い傾向があるが，実際には英語を使って授業ができていない英語力の低いベテランの先生の方が上手に英語を使っている d: ティーチャートーク，スモールトークなど，教師が英語を使う場面は増えている
	言語活動	A: 言語活動は全国と比べても多く取り入れていると認識している B: 言語活動は全国と比べて多く取り入れている D: 言語活動の実施状況は，ほぼ全国と同じ程度だと思う a: 言語活動の定義が甘いため，英語を使っていれば言語活動と思っている

		c: 言語活動の定義が共通でないからかもしれないが，実際にはもっと低い状況域内の状況は全国よりはできている d: 質問の受け取り方の認識にズレがある言語活動の定義をきちんとしていれば英語の使用率や言語活動の割合はもっと少ないのではないか
	教科書「を・で」教える	B: 全国の傾向と同じく，自分も教科書を丁寧に教えることはできている D: 教科書を教えることは丁寧に行っている
課題や 入手したい情報	ICT	A: 効果的な活用方法が知りたい，特に翻訳ソフトを使うことに対しての是非を知りたい B: ICT の運用能力が低いため効率的な共有化をはじめとした活用方法を学びたい，一人一台端末が正式に導入されたら持ち帰りなども視野に含めた活用方法を知りたい a: ソフト・ハードの充実が課題だが効果的で具体的な使用方法が知りたい b: デジタル教科書の効果的な使い方を知りたい先生が多い c: 現在はとにかく使ってみようという段階だが，翻訳ソフトを使って済ませるとか，使わなくてよいと思われる活動に活用したりしている
	実践例	C: たくさんの実践例を読んで，自分なりに生徒の実態に応じてアレンジしたい D: 単元全体を見通した上で作成された 1 時間ごとの指導案例があるとよい
	低学力・発達障害	A: 低学力の生徒も力を付ける指導力が課題 B: 低学力や発達障害の生徒を支援する指導法が知りたい d: 特別支援教育における指導の観点を取り入れつつ問題解決学習ができてない
	問題解決学習	d: 言語学習，技能教科ではどうしても習得に重点が置かれているが，問題解決学習に転換していかなければいけない
	教科書で教える	D: 成績や受験を気にするため，教科書で教える授業を望んでいる生徒もいるが，コミュニケーションを重視し，教科書で教えることで成績も保証できる指導法が知りたい d: 教科書を教えることが教師のゴールになっているため，生徒が目的意識，達成目標をもって活動に取り組める教科書で教える授業の方法があるとよい
	変わらない理論	a: 現場の先生方は，明日使えるネタが欲しいので，具体的なマニュアルはニーズがあると思うが，いつまでもマニュアル頼みとなるので学習指導要領に基づく良い授業の理論が必要

次に，複数のインタビュイーが発言していないために表４には挙がっていないものの，各インタビュイーが強調していた発言を表５として示す。

表５　インタビュイーが強調していた発言

インタビュイー	発　言（抜粋）
A	○ICT がこれだけ生活の中に必要不可欠なものとなっている中で，翻訳ソフトを上手に使って課題を提出する生徒に対してどのように評価すべきなのか。「純粋な英語力」ということで考えれば評価に値しないのかもしれないが，ICT の運用能力とセットで考えると難しい面がある。 ○教師自身がブレない目標を設定し，ブレない指導をするのが理想だが，自分の力量不足から単元の指導を進めていく中で，生徒が十分理解していないと安易に目標レベルを下げてしまう。（ブレてしまう）
B	○低学力や発達障害の生徒への対応に力を入れている。そうした生徒も理解できるような説明やプリント作成を工夫している。ICT を使って，他の生徒の英語を見て学ぶなど何かよい支援ができればと思うが，自分が苦手なので難しい。

C	○生徒や保護者の受験や成績に対する要望は強く，前任の先生がそうした授業をしているとやりづらいし，気持ちが揺れることもある。
D	○問題解決学習がしたいのだが，なかなかうまくいかない。 ○時間配分，タイムマネジメントに大きな課題がある。生徒がある程度できるようになるまで時間をかけると，進度がほかの先生方に比べ非常に遅くなり，教科書内容の指導がおろそかになってしまう。
a	○先生方の指導に生徒は素直に従って学習できている。一方で，やれと言われたことはできるが，自分で課題意識をもって自ら学ぶ授業はほとんど見られないことが大きな課題の１つである。 ○先生方は非常によく頑張っている。生徒と同じく、やれと言われたことを素直に実行しようとしている。ただし，研修機会が激減している中で，「なぜそうするのか」を知ることが特に大切になってきている。 ○知識技能の習得に非常に重点が置かれた授業と考えや気持ちのやり取りを重視した授業を比べ，後者の方が成績も保証されるという研究結果があれば，先生方の授業は変わると思う。
b	○先生方はやれと言われればやろうと努力はしてくださるが，できていないことが多い。例えば，目的場面状況を設定した言語活動などは，目的場面状況の設定自体がおかしい。なぜ必要なのかがわかっていないからだろうか。 ○生徒だけでなく，教師も学ぶ，共に学ぶ授業が理想である。
c	○先生方は，研究結果を読んで勉強することが大切だとわかっているが，読むよりも動画などを視聴する方が，理解しやすいし，時間もかからないため，そうした支援を望んでいる。 ○頭では理解しているが，実際にできないということが多い。本質的な部分を理解しなければいつまでもできない。
d	○CAN-DO リストについては更に精選，普及して指導改善に資する必要がある。 ○高校入試が変わらないと，中学校現場における授業改善はなかなか進まないと考える。

５．考察と学校現場のニーズに合わせた研究の方向性

５．１　インタビュー結果の考察

第１問目の質問として行った「理想とする英語教師像，英語の授業を教えてください。」に対する回答からは,「英語力を高める教師」「受験結果や成績を向上させる教師」「正確さ，流暢さ，複雑さを高められる教師」などではなく,「生徒理解のできる教師」「楽しい授業」「言語活動を通して英語によるコミュニケーションの資質能力を育成する授業」をめざしていることがわかる。

第２，３問目で尋ねた「できていること、できていないこと」では、「できるだけ英語を使って授業をし、教科書を教えること」はできている一方で、「教科書で教える」ことや「大切なことを理解し努力はしているが、言語活動を通して生徒が主体となって学ぶ授業を実現する」ことに課題があることがわかる。また、小学校外国語の早期化と高度化に伴う中学校の指導内容の高度化により、低学力の生徒に対する指導や支援ができていないことを課題としていることがわかった。また、発達障害の生徒への指導や支援についても大きな課題とする教師が複数名見られた。なお、「ICT の利活用」についても複数名の教師が課題と感じている。

第４問目については、今回のインタビュイー全員が全国的な実施状況に比して優っていた。ただし、全国的な「教師の英語使用」と「言語活動」の実施状況については、定義や回答を厳密にすると、その実態はもう少し少ないのではないかという懸念を示す者も複数存在した。

本研究の最重要課題に関する質問であった「授業改善のために，あなたが知りたい情報や出版物はどのようなものですか。」に対しては、「ICT の利活用の具体」「教科書で教える授業や問題解決学習の好事例」「低学力や発達障害の生徒への指導や支援の在り方」がキーワードとして挙げられる。

なお、表５にまとめた少数意見の中からもいくつか特筆したい。まず、インタビュイーA による「これからの英語力のあり方」についてである。A は「純粋な英語力」や「ICT 運用能力とセットでの英語力」という表現を用いているが、確かに将来的には「英語力」の定義を再考することの可能性を示唆しているものだと考えられる。

また a からは、「言語活動重視の授業を実現するためには、こうした授業が、現場教師たちに根強くある知識注入型の授業の結果を凌駕する必要がある」という主旨の回答が得られた。C の「生徒や保護者の受験や成績に対する要望が強い」という回答と併せ、研究やその成果が求められているものの一つであると言えよう。

５．２　学校現場のニーズに合わせた今後の研究の方向性

前項で行った考察をもとに、学校現場のニーズに合わせた今後の研究の方向性を３つ述べることにする。

まず,「学習指導要領に沿った実践例とその理論的な裏付け」である。８名の回答を「意見や考え、気持ち」「生徒が主体的に学ぶ」「(生徒がわかる) 教師の英語使用」「言語活動」「問題解決学習」「教科書で教える」などとコード化したが、これらは、いずれも学習指導要領の改訂に当たり重点化されたものであると言えるため、結局のところ、現場のニーズは、「学習指導要領の確実な実現」にあると結論づけられる。また、短期的には「具体的な実践例やマニュアル」が求められているとともに、中長期的には「本質的な理論を理解しなくては、いつまでたっても教師自身が良い実践を生み出せない。」ことに対応することも求められている。したがって、実践例と理論の裏付けをセットにした研究と成果を追求していく必要がある。

次に,「英語科におけるインクルーシブ教育の在り方」を挙げる。学校現場では、学力の二極化や発達障害の児童生徒の増加、個に応じた指導や個別最適化された学びが求められている。教師にとっては、「英語科教育」について学ぶこととは別に、「インクルーシブ教育」についても学ぶ必要がある。英語教師のニーズはこれら２つをあわせた「英語科におけるインクルーシブ教育の在り方」だと言えよう。

最後に、「ICT の効果的な利活用の在り方」を挙げる。今回８名全員から、何かしらの文脈で「ICT」というワードが聞かれたということは、それだけ ICT の効果的な利活用についての情報が求められているということの証左であろう。近年、この分野の研究はその意義や成果が、急速に、また、数多く発表されているところであるが、教師の手に取りやすいものにするという点においては、まだまだこれからという局面にある。また、上記２つの課題とも関連付けた ICT 教育の在り方についても研究する価値があると考える。

＜注および引用文献＞

(1)文部科学省「令和３年度『英語教育実施状況調査』の結果について」2022。
https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf

(2)ベネッセ教育総合研究所「中高の英語指導に関する実態調査 2015」2016，p.4。
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf

(3)文部科学省「第２期教育振興基本計画」2013，p.55。
https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf

平成 25 年６月 14 日閣議決定。対象期間は平成 25 年度から 29 年度にかけての５年間。成果指標として,「学習指導要領に基づき達成される英語力の目標（中学校卒業段階：英検３級程度以上，高等学校卒業段階：英検準２級程度～２級程度以上）を達成した中高校生の割合 50%」および「英語教員に求められる英語力の目標（英検準１級，ＴＯＥＦＬ ｉＢＴ80 点，ＴＯＥＩＣ730 点程度以上）を達成した英語教員の割合（中学校：50%，高等学校：75%)」が設定されていた。

(4) 文部科学省「第３期教育振興基本計画」2018，p.61。
https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf

平成 30 年６月 15 日閣議決定。対象期間は平成 30 年度から令和４年度にかけての５年間。測定指標として,「英語力について，中学校卒業段階で CEFR の A1 レベル相当以上，

高等学校卒業段階で CEFR の A2 レベル相当以上を達成した中高生の割合を 5 割以上にする」と設定されている。なお，英語教員の英語力に関する測定指標については，記述がなされていない。

(5) 上田外史彦，2023 年 3 月発行予定，「英語授業における ICT 活用についての一考察」，『金沢学院大学紀要』，第 21 号。

(6) 文部科学省『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』2017，p.23。
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm

＜研究論文＞

ICTを活用した数学科教育法に関する考察
最短距離の作図に関する指導の工夫

小形　優人*

Study on Teaching Methods Using ICT in Mathematics
Geometric Construction of the Shortest Distance

Yuto OGATA*

概要：

中学校や高等学校では電子黒板，コンピュータ，タブレットなどICTを活用した授業の導入が進んでいる。図形はICTの力を借りて数学的推論に関する能力を養うことのできる単元の１つであり，特に操作上の制限がある作図では，数学的理論および視覚的直観が自然と意識されるはずである。本稿では，鋭角三角形の各辺上にある３点を結ぶ最短な閉路の作図について，ICTを活用した指導法を紹介している。これは単に中学１年生向けの作図にとどまらず，中学校２，３年生および高等学校数学の学習内容との関連を意識したものである。

キーワード：数学科教育法，図形，作図，最短距離，ICT活用

*　金沢学院大学　経済情報学部　講師

7. まえがき

平面図形は中学校，高等学校を通じて幾何の基本的分野として位置づけられている。中学校では図形を直観的にとらえること，数学的推論に基づいて考察することが目標とされる[(1)]。高等学校では三平方の定理の拡張といえる三角比を理解し，活用できることが求められる[(2)]。数学は数式や理論を緻密に組み立てていく印象が強い学問であるが，視覚的なとらえ方，直観で規則性を見出す力も必要不可欠である。平面図形や空間図形は当然として，正負の数では数直線，方程式や関数ではグラフ，集合と命題ではベン図や数直線，データの活用・分析においてはヒストグラムや相関図というように，中学校および高等学校で学習する領域のほとんどで視覚を伴う理解が求められている。このように目で見て理解する内容を強力にサポートする道具として ICT がある。コンピュータソフトウェアを用いることで複雑な形状や条件を容易にディスプレイ上で再現することができるだけでなく，部分的に変更して違いを比較したり，演習内容を保存したりすることも可能である。

本稿では図形の中でも特に能動的かつ物理的な取り組みが必要な作図について，ICT を活用した指導法を考察する。近年の作図に関する取り組みとしては，義務教育における体系的な指導法に関する研究[(3)]，作図を用いて現実事象の問題に取り組む研究[(4)]，学習段階に応じた作図の発展的扱いに関する研究[(5)]などがある。本稿では，最も基本的な作図の１つである最短距離の問題を通して，中学２，３年生および高校１年生の各段階で学習する内容と関連付けて理解させるための教育法について紹介する。

8. 最短距離の作図

作図において長さを測ることは許されないため，同一平面上にある 2 点間の最短距離を求めるにはそれらを結ぶ線分を作ればよい。空間図形の場合は断面図や展開図の上の線分を用いることで同様に考えることができる（図１）。この考え方を使って解く問題は小学校算数の図形でもしばしば登場する。

中学校１年生で学習する有名な作図の例として，$AP+PB$ が最短となるような直線上の点 P を求める問題がある（図２）。直線に対して点 A と対称な点を A'とすると，点 P をどこにとっても $AP=A'P$となることから，$A'P+PB$ が最短になるように作図すればよいことが分かる。したがって線分 $A'B$ と直線の交点が点 P となる。

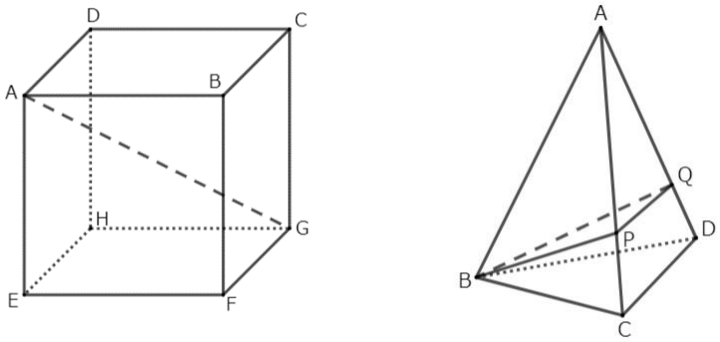


図１　２点間の最短距離

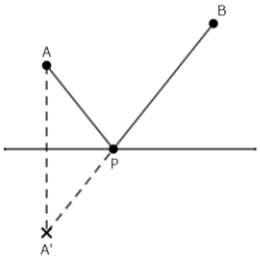


図２　線分の点を経由する最短距離問題

最短距離と聞くとほとんどの生徒が一直線に並ぶように点を作図するイメージを持っており，また教員からもそのように教わっているはずである。この考え方は間違ってはいないのだが，単純であるがゆえに分かった気になりやすく，要点を取り違えてしまう可能性がある。そこで，図３のように辺 BC 上に点 P をもつ鋭角三角形 ABC において，PQ＋QR＋RP が最小となるように辺 AC 上に点 Q を，AB 上に点 R をそれぞれ作図する問題を用いて，作図に関する到達度や理解度を把握してみたい。複雑な操作は必要ない上，図２から類推してやみくもに対称な点を探していても正解にたどりつけるくらい単純な問題である。しかし，なぜそれが正解なのかを正確に説明することは容易でない。

この問題が難しく感じられるとすれば，先の問題に比べて折れ曲がる点が２か所あるためであろう。図２の考え方をどのように使ったらよいか分からず手が止まったり，あるいは答案を見た後でも，点 Q，R の取り方によらず PQ＝P′Q となる点 P′，PR＝P″R となる点 P″ を一直線上に並べることができてしまう（図４左）？と真剣に悩んだりするかもしれない。

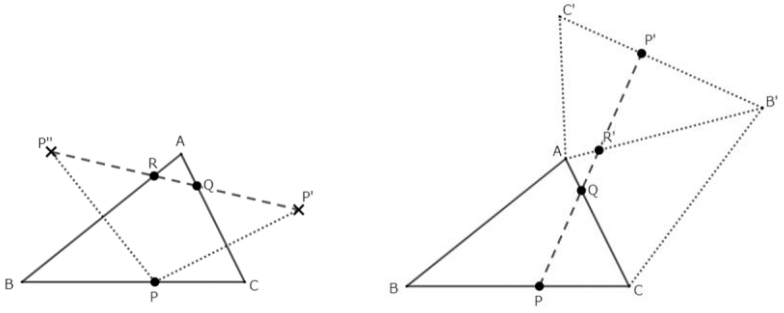


図３　鋭角三角形の最短距離問題

こういった生徒はそもそも図２のように対称な点を考える意味を正しく理解していない可能性がある。上のような理屈の問題点は点 Q，R のとり方で点 P′，P″ の位置が変わってしまうことである（図４右）。長さを測ることが許されない作図において線分の長さを比較するためには工夫が必要であり，対称な点をとる大きなメリットは点 Q，R のとり方によらず端点を固定できることにある。このように図 2 で表面化しづらいアイデアにもしっかりと目を向けさせる必要がある。

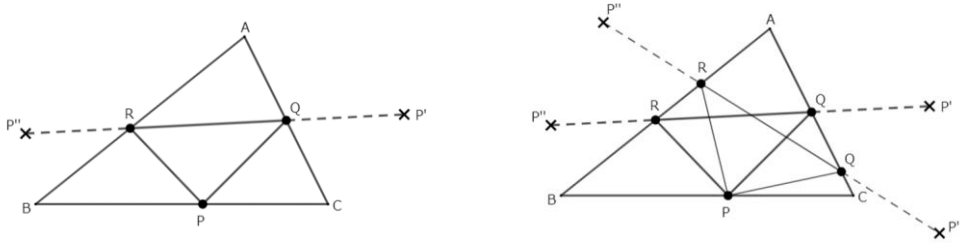


図４　勘違いしやすい「直線＝最短距離」

9. ICT を用いた発展問題

図３の問題は点 P があらかじめ与えられていたが，３点P，Q，R を自由に決められるとしたらどうだろうか。きっかけになる点が与えられないことに困惑するだろうが，ひとまず適当に決めた点 P から考え始める生徒が多いと予想される。そこで，適当な始点 P_1 を中心として作図した最短距離 $P_1Q_1 + Q_1R_1 + Q_1R_1$ よりさらに小さくすることはできないか考えさせることにする。ここで考えるべきポイントは，“点 P_1 を始点とする最短閉路は，点 Q_1 からみれば自身を通る閉路のうちのただ１つに過ぎない”ことである。したがって点 Q_1 を通る最短な閉路は少なくとも先の閉路より距離が大きくなることはな

い。このように始点を次々に変えながら同じ操作を繰り返す考え方は，数理最適化の最小化アルゴリズムに関連する重要なプログラミング的思考であり，一人でも多くの生徒が思いつけるようなサポートを心掛けたい。本稿では

① P_1 を始点として Q_1，R_1 を描く

② Q_1 を始点として P_2，R_2 を描く

③ R_2 を始点として P_3，Q_2 を描く

という操作手順を例に説明する（図５左)。ここでのポイントは「この操作を延々と行っていけばいずれ最短距離が得られそうである（帰納的推論)」ことと「どの点を始点として考えても他の点の位置が変わらない状態が最短距離である（演繹的推論)」ことの 2 点である。なお，この作図はコンピュータ上でソフトウェアを用いて描かせることが望ましい。紙面と異なり，一度描いた点の位置を自由に動かして比較できるので，生徒にイメージを持ってもらいやすい。GeoGebra[(7)]では点 P_1 をドラッグするだけで，これらの点がぴったり一致することを体験できる（図５右)。なお，本稿で使用する図は全て GeoGebra で作成している。

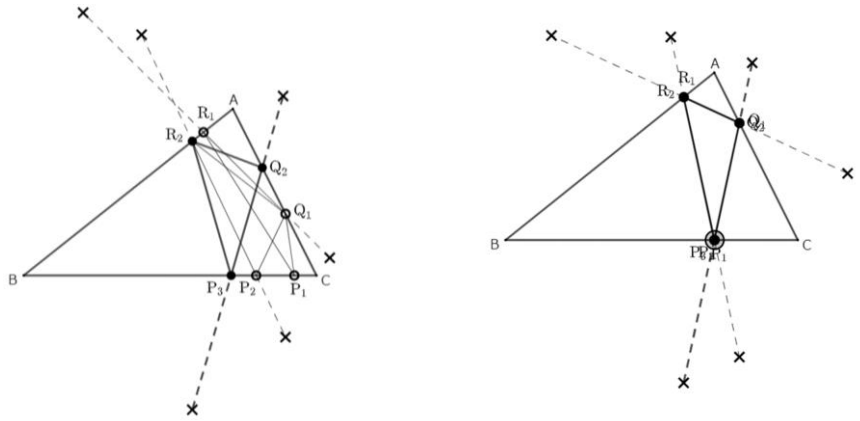


図５　アルゴリズム的アプローチ

しかしながら，初等数学の作図には「定規とコンパスのみ使ってよい」の他に「それらを無限回使ってはいけない」という，あまり強調されない（そもそも強調される機会のない）ルールが存在する。つまり，同じ操作を繰り返せばだんだん近づいていくという推測だけでは作図をしたことにならない。したがって，最短距離となる３点の位置を正確に作図する必要がある。そこで，以下ように点 P の位置と最短閉路の変化に注目させなが

ら３点の作図方法を学習させる。

① 仮の点 P を辺 BC 上にとる

② 辺 BC，AB に対して点 P と対称な点 P′，P″をとる

③ P′P″ が最短となるような点 P の位置を考える

このとき，対称性（あるいは三角形の合同から）∠BAP＝∠BAP″，∠CAP＝∠CAP′，また AP＝AP′＝AP″であることを確認させる（図６）。つまり，点 P をどこにとっても△AP′P″は AP と長さが等しい二辺とその間に 2×∠BAC の大きさの角を持つ三角形である。したがって，この二等辺三角形の底辺 P′P″ を最小にするためには，AP が辺 BC と直交するように点 P をとればよいことが分かる。ここでのポイントはコンピュータ上で点 P をいろいろ動かしてみる，あるいは図６のように論理的に考えてみるなどして，∠P′AP″ が一定であることに気づくことである。ただ図形を眺めていて困っている生徒がいたら，次のようなヒントを与えながらサポートをするのも良いだろう。

- 対称な点をとるのは端点を固定するためであった
  ⇒ 作図で距離を比較するには常に変わらない基準（端点など）が必要
- 今回は点 P の位置を変えると点 P，P′ の位置も変わってしまう
  ⇒ 端点以外で常に変わらない基準はないだろうか？
  （点の位置，線分の長さ，角の大きさ，面積くらいしか候補がない）

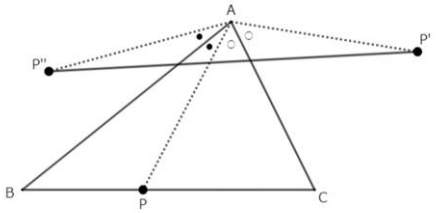


図６　最短距離をつくる点 P の考え方

④ ③をもとに最短となる点 P，Q，R を作図する

⑤ 発展課題

余裕があれば以下の課題に取り組むことでより本質的な理解が期待できる。

③の結果を点 Q，R から考えても同様に最短であることを示す

図 7 について，点 P，P′，P″ は点 A を中心とする円の円周上にあるので，円周角の定理および対称性より

$$\angle \mathrm{HP'Q} = \frac{1}{2}\angle \mathrm{PAP''}$$

となる。したがって $\angle \mathrm{P'HQ} = 90°$ であるから，$\triangle \mathrm{HP'Q}$ について

$$\angle \mathrm{HP'Q} = 180° - \angle \mathrm{P'HQ} - \angle \mathrm{HQP'} = 90° - \angle \mathrm{HQP'}$$

である。ゆえに $\triangle \mathrm{QPP'}$ の外角の性質により

$$\begin{aligned}\angle \mathrm{PQP''} &= \angle \mathrm{HPQ} + \angle \mathrm{HP'Q} \\ &= 2\angle \mathrm{HP'Q} \\ &= \angle \mathrm{PAP''}\end{aligned}$$

となることから，円周角の定理の逆より点 P，Q，A，P″ は同一円周上にあることが分かる。一方，$\angle \mathrm{APB} = \angle \mathrm{AP''B} = 90°$ であるから点 A，P，B，P″ は辺 AB を直径とする円の円周上に存在する。さらに，以上の 2 つの円は 3 点A，P，P″を共有するため同一の円である。したがって，円周角の定理より

$$\angle \mathrm{AQB} = \angle \mathrm{APB} = 90°$$

となって，点 Q が $\mathrm{AC} \perp \mathrm{BQ}$ を満たすことが示された。同様にして点 R が $\mathrm{AB} \perp \mathrm{CR}$ を満足することも証明できる。

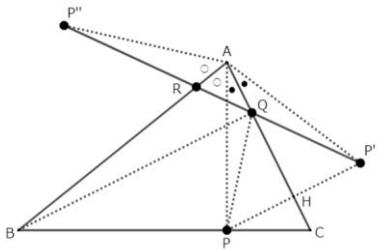


図 7　3 点が十分であることの証明

より少ない手順で作図する方法を考える

さらに，直径に対する円周角が 90° となることを利用すれば，図 8 のように各辺とそれらを直径とする円の円周との交点として 3 点を作図することもできる。図 5 のように始点と対称な点をとって結果を次々に更新していく方法に比べて，真

に最短となる３点を直接作図する方法がずっとシンプルであるという面白さを生徒に伝えられれば御の字であろう。

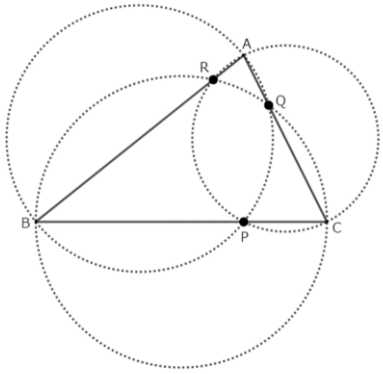


図８　最短距離をつくる３点の位置

10.　おわりに

本稿で扱った，鋭角三角形の各辺上にある３点を結ぶ閉路の最短距離問題は，着眼点や応用の範囲が広い学習テーマだと考えている。作図そのものは中学１年生の「平面図形」で扱う垂直二等分線や垂線の描き方が分かれば十分だが，より論理的に理解するためには２年生の「図形の合同」および３年生の「円周角と中心角」がそれぞれ必要である。また，高校生であれば数学Ⅰの「図形と計量」で学習する三角比を用いて解くことができ，最短となる３点がつくる三角形がいわゆる“垂足三角形”となることは数学Ａの「図形の性質」に関連する。さらに，垂心が三角形内部に存在しない直角三角形や鈍角三角形の場合を考えてみることも，本テーマの興味深い発展課題の１つであろう。

＜参考文献＞

(1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 数学編』，2017.

(2) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 数学編 理数編』，2018.

(3) 島内啓介「中学校数学 図形領域のカリキュラム提案 ：高等学校入試作図に関する問題の分析を通して」『共栄大学研究論集』第 19 号，pp.163-175，2020.

(4) 藤原大樹「対象となる図形の意味理解を重視した基本作図の学習指導―『図形を条件を満たす点の集合とみること』に焦点を当てて―」『第９回春季研究大会論文集』pp.39-46，2021.

(5) 中込雄治，黒木伸明「算数・数学における教材の発展的な扱いについて―平行線の作図を例に―」『宮城学院女子大学発達科学研究』第 21 号，pp.11-21，2021.
(6) 井上芳文「コンピュータを用いた生徒の予想をもとにした作図の授業実践」『広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要』第 67 号 pp.49-55，2020.
(7) GeoGebra: 数学学習・教育用の無料デジタルツール https://www.geogebra.org/.

＜研究論文＞

教員養成における新聞紙を使った身体表現・表現運動
オノマトペに着目して

高木　香代子*

Physical Expression and Expression Movement with Newspaper in Teacher Training
For Special Reference to Onomatopoeia

Kayoko TAKAGI*

概要：

本研究では，幼稚園・小学校教諭を志望している大学生 38 名を対象とし，新聞紙を使った身体表現・表現運動の授業を実践するとともに，新聞紙を異なる質感や形状で操作し動いた際，新聞紙が発する音を手掛かりとしたオノマトペ，動き及びイメージに関する調査を行った。新聞紙を使った身体表現・表現運動の実践授業では，9 割以上の対象者が肯定的な自己評価であった。新聞紙を「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」操作し動いた際の調査では，オノマトペ，動き及びイメージを表す語句が「硬く」ではそれぞれ 40 語，19 語，19 語，同様に「軟らかく」では 40 語，21 語，28 語，「大きく」では 31 語，17 語，29 語，「小さく」では 29 語，25 語，32 語，得られた。97.4％の対象者が，新聞紙を使った身体表現を行ってみたいと回答した。これらのことより，新聞紙を使った身体表現・表現運動の有用性が示唆され，指導する際の言葉かけの基礎資料が得られた。

キーワード：身体表現，表現運動，新聞紙，オノマトペ，指導言語

*　金沢学院短期大学　幼児教育学科　特任准教授

１．はじめに

現行の小学校体育における表現運動系の領域は，低学年では「表現リズム遊び」，中学年と高学年では「表現運動」で構成され，それぞれの内容は，表現リズム遊びでは，「表現遊び」及び「リズム遊び」で，表現運動の中学年では「表現」及び「リズムダンス」，高学年では「表現」及び「フォークダンス」で構成されている〔1〕。そのうち表現系の内容は，それぞれの児童が題材の特徴や感じを捉えてなりきったり，表したい感じを自らの身体で表現することである。しかしながら，現役小学校教員は，表現運動の授業を行う際，困難に感じているという〔2〕。その報告では，その困難だと感じている事柄を，授業中と授業以外の時間に感じていることに大別し，分類している。小学校・中学校教員を対象として，ダンス授業の苦手意識を調査した報告〔3〕では，身体表現に対して抱く難しさよりも恥ずかしさの方が苦手とする原因に大きく影響しているのではないかということを明らかにしている。教員養成大学学生を対象に，表現運動の授業前後の意識を調査した報告〔4〕では，授業前は「今から大学で表現運動の作品づくりを行うのは，恥ずかしい」と答えた学生が約 90%いたにもかかわらず，全 7 回の授業後には約 80%近い学生が「全く恥ずかしくなかった」「実際にやってみると恥ずかしくなかった」と答えている。筆者も担当している幼稚園から高等学校までの教員養成のためのダンス系授業の開始時期において，恥ずかしさのため，表現することや踊ることに抵抗を感じている学生が少なくない，と感じている。

日本女子体育連盟授業研究グループ〔5〕は，「導入の課題として有効である」「初心の生徒，初心の先生にも扱い易い」として，小学校から大学までの幅広い発達段階で「しんぶんし」を課題としたダンスの授業を行うことの可能性を明らかにしている。佐分利〔6〕は，〝新聞〟と向き合うダンス学習が，他人の目を気にすることなく表現に熱中でき，そのことが恥ずかしさを感じさせないために大きい効果がある，という。新聞紙そのものはいろいろに変化し，また可塑性に富み，いろいろな質感を生み出す素材であることから，学習者の様々な動きを引き出す可能性を持っている〔7〕。また手に入りやすいので，遊びの中で新聞紙を消費するような展開になっても構わずに行うことができ，そして軽いので子どもたちが無理なく扱いやすい〔8〕のである。新聞紙は，中学校第 1 学年及び第 2 学年における創作ダンスの多様なテーマと題材の例示〔9〕として挙げられており，小学校低学年での体つくりの運動遊びでは，運動遊びが苦手な児童への配慮として，新聞紙を使った例〔10〕が示されている。幼児教育においても，身体表現遊びや運動遊びなど，様々な場

面で新聞紙が活用されている。幼児教育は遊びを通しての総合的な指導であり，小学校教育は教科等の目標・内容に沿って，選択された教材によって教育が展開され，それぞれ教育の方法が異なる。しかしながら，両方の教育の接続が重要視され，幼稚園教育要領〔11〕では，幼稚園と小学校の教育との接続に当たっての留意事項として，幼児園教育が小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながるように配慮することが示されている。小学校学習指導要領〔12〕では，平成 20 年の改訂より，幼稚園との接続を重視することに加え，各学年の系統性が図られている。そして小学校の低学年において，「表現リズム遊び」が領域の一つに位置づけられ，冒頭でも述べたように現在も引き継がれている。 従って，汎用性のある新聞紙を使った学習を幼稚園教諭や小学校教諭を目指す学生自身が経験することは，今後，身体表現系及び運動遊び系の指導法を身に付けていくためにも有用ではないかと考える。

前述の表現運動の授業を行う際，困難だと感じている事柄を分類した報告〔13〕によると，今後教員がよりよい表現運動の指導ができるようになるためには，動きやイメージを言語で導く指導言語が要点の一つであると述べている。本研究では，この指導言語にオノパトペを用いることに着目した。幼児教育の現場においては，オノマトペが多く活用されている。オノマトペとは，これまで，擬音語（または擬声語）・擬態語などとも呼ばれてきた言葉の総称〔14〕である。下釜〔15〕は，幼児の身体表現活動を引き出すためには，指導者の言葉かけが重要であることを示唆しており，その指導者の言葉かけの中で，動きとイメージを結びつける言葉として，擬音語・擬態語・擬声語（オノマトペ）が使われることが多い，と述べている。佐藤ら〔16〕は，小学校体育授業「表現運動」の作品づくりにおいて，オノマトペを利用した実践研究を行い，オノマトペは，題材の個々の動きを創作する際，イメージがとらえやすい方法であると思われる，と児童を対象としたオノマトペの有効性を示唆している。このように，動きとイメージを結びつけるオノマトペの活用を身に付けることは，幼児や児童と関わり，身体表現活動を指導する上で効果的な手段であると考える。

さて，我々は，身近な素材としての新聞紙を通して，音や形の変化，感触，においなど，様々に楽しむことができる。本研究では，教材として新聞紙を取り上げ，新聞紙が持つ特徴の一つである音を手掛かりに，その音をオノマトペで表現することにより，今後の身体表現や表現運動の指導法に結びつけたいと考える。新聞紙を使った表現運動や創作ダンスに関する研究の中でも，新聞紙の音を手掛かりとした調査研究は少ない。

本研究の目的は，幼稚園・小学校教諭を目指す学生を対象として，オノマトペに着目し，新聞紙を使った身体表現及び表現運動の有用性を考察することにより，教員養成校における身体表現系指導法の参考資料を得ることである。

２．研究方法

２．１ 対象者

対象者は，筆者が担当しているK大学の授業科目である体育Ⅱ（リズムダンス），保育内容演習（健康）を受講する学生のうち，実践授業に参加し，調査に協力の得られた幼稚園教諭または小学校教諭，あるいは両方を志望している38名であった。

２．２ 日程

2021年9月22日に体育Ⅱ（リズムダンス），同年10月4日に保育内容演習（健康）において，実践授業と授業後に調査を行った。

２．３ 実践授業の概要

幼児教育は，幼児一人ひとりの発達に合わせ，遊びを通して総合的に行われ，小学校教育は，教科の内容で教育が行われている。本研究では，「保育と幼児期の運動遊び」[17]「新学習指導要領対応　表現運動−表現の最新指導法」[18]「みんなでトライ！表現運動の授業」[19]を参考にして，実践授業を計画した。授業の主な流れは，(1) 新聞紙と一緒に準備体操，(2) 新聞紙で遊ぶ，(3) 教師（筆者）のリードで新聞紙になって動く，(4) 学習者（対象者）が二人組で，交互に教師役と学習者役となり，教師役は新聞紙を操作し，学習者役は (3) と同様に新聞紙になって動く，(5) 二人組でひと流れの動きを表現する，であった。(指導計画は別に資料として添付)

２．４　調査方法

調査方法は，質問紙調査とした。調査内容は，表1に示したように，Ⅰ．実践授業の自己評価，Ⅱ．新聞紙を異なる質感と形状で操作し動いた際のオノマトペ，動き及びイメージに関する調査，Ⅲ．新聞紙を使った身体表現の経験の有無，Ⅳ．新聞紙を使った身体表現の実践授業及び調査に対する受け止め，Ⅴ．実習における新聞紙を使った身体表現の活用であった。

表１　調査内容

<table>
<tr><td>Ⅰ</td><td>自己評価:当てはまる番号を○で囲んでください。
Ⅰ-1 感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ
【 4 大変そう思う　 3 やや思う　 2 あまり思わない　 1 全く思わない 】
Ⅰ-2 新聞紙の題材からその主な特徴を捉え、表わしたい感じをひと流れの動きで踊る
【 4 大変そう思う　 3 やや思う　 2 あまり思わない　 1 全く思わない 】</td></tr>
<tr><td>Ⅱ</td><td>新聞紙を4つの質感と形状で操作してそれぞれ動いてみよう。(自由記述)
<table>
<tr><td>質感･形状</td><td>Ⅱ-1 新聞紙が発する音をオノマトペで表現しよう</td><td>Ⅱ-2 どのような動きをしましたか</td><td>Ⅱ-3 新聞紙を操作して動いたイメージは何でしょう</td></tr>
<tr><td>硬く</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>軟らかく</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>大きく</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>小さく</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Ⅲ</td><td>新聞紙を使った身体表現は、(　はじめて ・ 経験あり　) ※○で囲んでください。</td></tr>
<tr><td>Ⅳ</td><td>新聞紙を使った身体表現の振り返り(自由記述)</td></tr>
<tr><td>Ⅴ</td><td>新聞紙を使った身体表現を実習で行ってみたいですか。当てはまる番号を○で囲んでください。
【 4 大変そう思う　 3 やや思う　 2 あまり思わない　 1 全く思わない 】</td></tr>
</table>

Ⅰ　実践授業の自己評価

実践授業の自己評価に関して，領域「表現」のねらい[20]を踏まえ，「感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ」（表１のⅠ-1）ことができたか，加えて表現遊びと表現において，身に付けることができるように指導する知識及び技能[21]を踏まえ，「新聞紙の題材からその主な特徴を捉え，表わしたい感じをひと流れの動きで踊る」（表１のⅠ-2）ことができたか，について質問した。回答方法は４件法とした。

Ⅱ　オノマトペ，動き及びイメージに関する調査

新聞紙を異なる質感や形状で操作し動いた際，新聞紙が発する音を手掛かりにオノマトペでどのように表現するのか，対象者がどのように身体運動をしたのか，及び表現につながるイメージがどのようなものであったのかについて，以下の手順で調査を行った。

まず，新聞紙を，「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」の異なる質感や形状[22]で操作した。同時にその動きを対象者同士で画像に撮影した。次に，異なる質感や形状でそれぞれ操作し動いた際の新聞紙が発する音を，オノマトペを用いて回答（表１のⅡ-1）を求めた。更に，撮影された自身の画像を見ながら，どのような動き（表１のⅡ-2）をしたか，及び新聞紙を操作して動いたイメージ（表１のⅡ-3）はどのようであったか，について質問した。回答方法はいずれも自由記述法とした。

Ⅲ　新聞紙を使った身体表現の経験

新聞紙を使った身体表現の経験の有無（表１のⅢ）に関する質問をした。回答方法は２件法とした。

Ⅳ　実践授業及び調査に対する受け止め

実践授業及び調査に対する対象者の受け止め（表１のⅣ）を自由記述法で求めた。

Ⅴ　実習にあたっての新聞紙を使った身体表現の活用

将来の実習において，新聞紙を使った身体表現を行ってみたいかどうか（表１のⅤ），について質問した。回答方法は４件法とした。

２．５　分析方法

選択肢の質問項目については，単純集計を行った。オノマトペに関しては，「擬音語・擬態語 4500　日本語オノマトペ辞典」[23] を用いて調べ，分類した。オノマトペの表記がひらがなとカタカナで異なっていたとしても，同一の音の場合は同じカテゴリとした。新聞紙を使った身体表現の振り返りの回答については，研究に至った経緯を基に，「恥ずかしい」「音」「オノマトペ」のキーワードを抽出し，整理した。

２．６　倫理的配慮

調査対象者には，研究の目的を伝え，調査への参加や不参加あるいは記録の内容等によって，利益や不利益が生じることはなく，本研究への参加は任意であること，また公表の際には，個人が特定されないように配慮する旨を説明した。

３．結果

３．１ 実践授業の自己評価

実践授業を終え，「感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ」（表１のⅠ-1）ことができたかの自己評価の結果は，図１に示したように，「大変そう思う」が 60.5%（23 名），「やや思う」が 36.8%（14 名），「あまり思わない」が 2.6%（1 名），「全く思わない」が 0.0%（0 名）であった。「新聞紙の題材からその主な特徴を捉え，表わしたい感じ

をひと流れの動きで踊る」（表１のⅠ-2）ことができたかについては，図２に示したように，「大変そう思う」が 44.7%（17 名），「やや思う」が 47.4%（18 名），「あまり思わない」が 5.3%（2 名），「全く思わない」が 0.0%（0 名），「回答なし」が 2.6%（1 名）であった。

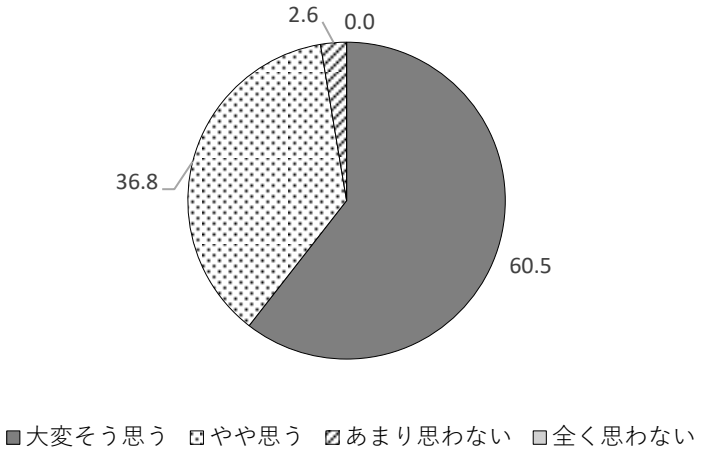


図１　実践授業の自己評価（%）

「感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ」

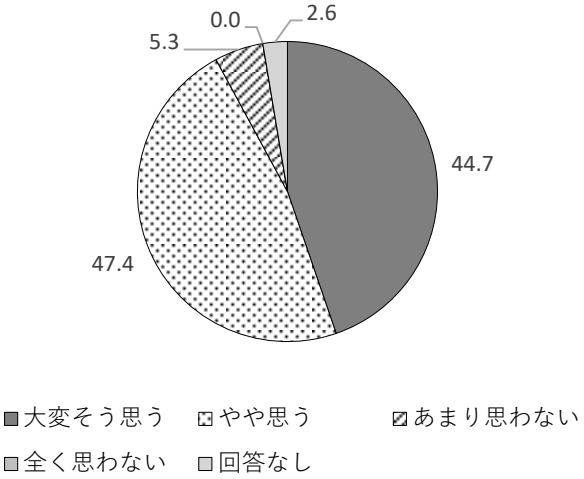


図２　実践授業の自己評価（%）

「新聞紙の題材からその主な特徴を捉え，表わしたい感じをひと流れの動きで踊る」

３．２ オノマトペ，動き及びイメージに関する調査

新聞紙を「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」の異なる質感や形状で操作し動いた際，新聞紙が発する音をオノマトペでどのように表現するのかについての回答結果（複数回答あり）を表 2 に示した。「硬く」と「軟らかく」は 40 語，「大きく」は 31 語，「小さく」は 29 語，得られた。それぞれ回答数が多かったオノマトペの上位 3 つは，「硬く」では「ギュッ」が 4 件，「クシャ」「クシャクシャ」「グシャグシャ」「バーン」がそれぞれ 3 件，「軟らかく」では「フワッ・ふわっ」が 5 件，「サー」「フニャ」「フワフワ・ふわふわ」「ユラユラ・ゆらゆら」がそれぞれ 3 件，「大きく」では「バサバサ」が 10 件，「バサッ」が 5 件，「ガサガサ」「パリパリ」がそれぞれ 3 件，「小さく」では「カサカサ」が 6 件，「クシャクシャ」「シャカシャカ」がそれぞれ 4 件であった。

同様に，新聞紙を異なる質感や形状で操作し動いた際，どのような動きをしたか，その回答結果（複数回答あり）を表 3 に示した。「硬く」は 19 語，「軟らかく」は 21 語，「大きく」は 17 語，「小さく」は 25 語，得られた。それぞれ回答数が多かった動きの上位 3 つは，「硬く」では「にぎる」「まるめる」がそれぞれ 9 件，「つぶす」が 8 件，「軟らかく」では「ふる」が 9 件，「なげる」が 5 件，「ゆらす」が 4 件，「大きく」では「ふる」が 12 件，「ひろげる」が 10 件，「とぶ」が 5 件，「小さく」は「まるめる」が 7 件，「ふる」が 4 件，「おりたたむ」「しゃがむ」「ちぢめる」「つぶす」がそれぞれ 3 件であった。「ふる」動きについては，「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」のいずれにも見られた。本調査の質問は，「異なる質感や形状で新聞紙を操作し動いた際，どのような動きをしましたか」であったが，「新聞紙を○○する」といった新聞紙を操作する動きを示す語句と自身の動作を示す「しゃがむ」などの語句が確認された。

また，新聞紙を異なる質感や形状で操作し動いた際，どのようなイメージであったか，その回答結果（複数回答あり）を表 4 に示した。「硬く」は 19 語，「軟らかく」は 28 語，「大きく」は 29 語，「小さく」は 32 語，得られた。それぞれ回答数が多かったイメージの上位 3 つは，「硬く」では「石」が 19 件，「岩」が 9 件，「ボール」が 4 件，「軟らかく」では「風」に関する語句が 17 件，「雲」「波・なみ」がそれぞれ 4 件，「大きく」では「風」に関する語句，「鳥」に関する語句，「旗」がそれぞれ 4 件，「小さく」は「風」に関する語句が 4 件，「あり・アリ」「小石」がそれぞれ 3 件であった。「風」に関するイメージが「軟らかく」「大きく」「小さく」の上位で見られた。

表２　新聞紙を異なる質感や形状（「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」）で操作し動いた際，新聞紙が発する音のオノマトペ（件）

硬く（40語）	回答数	軟らかく（40語）	回答数	大きく（31語）	回答数	小さく（29語）	回答数
ガサガサ	2	カサカサ	1	ガサガサ	3	カサ	2
ガサッ	1	カサッカサッ	1	ガサッガサッ	1	カサカサ	6
ガサッガサッ	1	カシャ	1	クシャクシャ	1	カシャカシャ	1
ガシャ	1	カシャカシャ	1	グシャグシャ	2	キュ	1
カシャカシャ	1	カシャッ	1	ジャー	1	キュキュキュ	1
ガシャガシャ	2	クシャ	2	ジャーッ	1	キュッ	3
カチカチ	2	クニャ	1	ジャーン	1	ギュッ	1
ガチガチ	1	サー	3	ダアアアアア	1	クシャ	2
ガチガチガチガチ	1	サクーン	1	ダーーーン	1	グシャ	1
ガチャガチャ	1	サラ	1	ドガン	1	クシャクシャ	4
カチン	1	サラサラ	2	バーン	2	クシャクシャクシャ	1
ギュ	1	シー	1	パーン	1	サー	2
ギュー	1	シャー	1	バサ	2	サッ	2
ギュウッ	1	シャワー	1	バサッ	5	ザッザッ	1
ギュギュ・ぎゅぎゅ	2	スー	1	バサバサ	10	サラサラ	1
ギュギュギュ	1	パリパリ	1	バシ	1	シャ	1
ギュッ	4	ヒュー	1	バシャ	1	シャカ	1
ギュッギュ	1	ヒラ〜ン	1	バッ	2	シャカシャカ	4
ギュッギュッ	1	ヒラヒラ・ひらひら	2	パラン	1	シャッ	1
クシャ	3	ファッサッ	1	パリパリ	3	シャッシャ	1
クシャクシャ	3	フー	1	バン	1	シュー	1
グシャグシャ	3	フサ	1	パン	1	シュッ	2
グッ	1	フサフサ	1	パンッ	2	チョコン	1
コーン	1	ふしゃー	1	ピーーン	1	チリチリ	1
ゴーン	1	フニャ	3	ビューン	1	パサ	2
コツーン	1	フニャー	1	ブス	1	ヒュッ	1
コンコン	1	フニャフニャ・ふにゃふにゃ	2	ブワー	1	ヒラ	1
ザー	1	ふりふり	1	フワッ	1	ヒラヒラ	2
シャッシャッ	1	プルン	1	ペラペラ	1	フワッ	1
トン	1	フワ・ふわ	2	ボーン	2	計49	
バーン	3	フワー	1	ボッフ	1		
バシ	1	フワッ・ふわっ	5	計54			
パッン	1	フワッフワッ	1				
バリ	1	フワフワ・ふわふわ	3				
バリバリ	1	ふんわり	1				
パリパリ	1	ペラペラ	1				
バン	1	モシャモシャ	1				
パンッ	1	ユラユラ・ゆらゆら	3				
バンバン	2	ワシャワシャー	1				
ポン	1	ワワ〜	1				
	計56		計57				

は上位3つを示す。

表３　新聞紙を異なる質感や形状で操作した際の動き（件）

硬く（19語）	回答数
にぎる/まるめる	9
つぶす	8
たたく	6
かためる/しゃがむ	2
おす/くしゃくしゃにする/ちいさくする/ちぢこまる/つかむ/とる/なげる/にぎりつぶす/ねじる/はねる/ひっぱる/ふむ/ふる	1
	計49
軟らかく（21語）	回答数
ふる	9
なげる	5
ゆらす	4
ひらひらさせる	3
うかす・うかせる/くしゃくしゃにする/なびかす・なびかせる/ひろげる	2
あおぐ/おとす/かるい/つつむ/とばす/とぶ/ぬく/ねじる/バランス/フラフラ/ふわふわ/ほぐす/まげる	1
	計42
大きく（17語）	回答数
ふる	12
ひろげる	10
とぶ	5
あげる/ふりまわす	4
たつ/なげる/ねじる/のばす/ひっぱる	2
うごかす/おおきくした/とびあがる/パア/ふりあげる/ふんばる/まわす	1
	計52
小さく（25語）	回答数
まるめる	7
ふる	4
おりたたむ/しゃがむ/ちぢめる/つぶす	3
ちいさくする/つまむ/にぎる/まとめる/まるくなる・まるまる/やぶる/ゆらす	2
うごかす/おる/かかえる/かがむ/かくす/くしゃくしゃにする/つかむ/てわたし/なげる/ひらひら/まわす/ゆらゆら	1
	計49

※回答数はそれぞれの動きの数を示した。

３．３ 新聞紙を使った身体表現の経験

新聞紙を使った身体表現の経験の有無に関する質問したところ，今回が「はじめて」が 65.8%（25 名），「経験あり」が 34.2%（13 名）という結果であった。

表４　新聞紙を異なる質感や形状で操作し動いた際のイメージ（件）

硬く（19語）	回答数
石	19
岩	9
ボール	4
戦い	3
球体・玉/ぞうきん・ぞうきんを強くしぼる/強い	2
怒り/おにぎり/壁/縮小/鉄/投球/投石/パワーをためる/ひっぱって出来たシワが硬そうなイメージ/ビンのふたを開ける/ふとんたたき、みたいなやつ/刃	1
	計53
軟らかく（28語）	回答数
風・下から風がふいているイメージ・そよ風・やさしい風	17
雲/波・なみ	4
旗/ふわふわ・ふんわり	2
イカ/カーテン/風になびいている布/風に吹かれている雲/風にゆれるタオル/風にゆれる植物/雲を掴んでいる/ゴム/タオル/戦い/鳥/布/羽/バレリーナ/布団/浮遊/へび/水/もち/柔らかいものを触っているように/わたあめ/わたげ	1
	計51
大きく（29語）	回答数
風・大きい風/鳥・大きい鳥・とり/旗	4
海/扇風機・巨大せんぷうき/台風/太陽/花火	2
F1/嵐/大きな円/大きなボール/大なわとび/かいじゅう/壁/空/凧/動物のいかく/波/バッ！とするかんじ/羽/飛行機/ひろげる/星/前に風を送るイメージ/マント/雄大/ゆれている木/りゅう	1
	計43
小さく（32語）	回答数
そよ風・小さい風・弱い風	4
あり・アリ/小石	3
砂/ボール/丸まる・丸める/雪	2
圧力/石/岩/羽毛/幼い/おにぎり/隠れんぼ/紙/草が揺れるイメージ/ゴミ/皿/小さい動物/小さい虫/小さく凝縮されるイメージ/小さなうちわ/波/布/はっぱ（小さい）/はんかち/秘密/豆/みみず/もも/リス/りんご	1
	計43

※回答数はそれぞれのイメージの数を示した。

３．４ 実践授業及び調査に対する受け止め

新聞紙を使った身体表現の振り返りの自由記述から，「恥ずかしい」「音」「オノマトペ」を抽出し，それらの語句が含まれている回答を表 5 に示した。

３．５ 新聞紙を使った身体表現の活用

将来の実習において，新聞紙を使った身体表現を行ってみたいか，質問したところ，「大変そう思う」が 26.3%（10 名），「やや思う」が 71.1%（27 名），「あまり思わない」と「全く思わない」が 0.0%（0 名），「回答なし」が 2.6%（1 名）であった。

表５　実践授業及び調査に対する受け止め

振り返り	キーワード
・今日の活動を通し、始めは少し**はずかしさ**があり、思い切り体を動かすことができなかったが、次第に体で思い切り表現することを楽しむことができた。また、決まった動きを子ども達にさせるのではなく、自由に、子どものやりたいことを表現することが大切だと改めて感じた。	恥ずかしい
・新聞でたくさんの**音**を鳴らすことができること、波や風など様々なものを表現できることを知り、楽しかった。	音
・色々な**音**がしたり、様々な遊びにすることができて楽しかった。	
・新聞紙1つで、色々な動きができて、**音**もたくさんの種類がきけた。まわしたり、ふんだり、なげたりと遊びの種類もたくさんあって、新聞紙1つでたくさん遊びに夢中になると思った。	
・新聞紙1枚で様々なもの・**音**が表現できて、自分の想像を超えるものもたくさんあっておもしろかった。	
・新聞紙を使って波や鳥のように様々なものを表現できる。それぞれの**音**の聞こえ方が違う。1枚の新聞紙を使うと丸めてボールにしたり、破いて花火にしたりと活動の幅が広がる。	
・新聞紙を使った身体表現をしたことを覚えてなかったので、取り組むことができてとても楽しかった。1つのものでも、様々な動き、遊び方、**音**があると学ぶことができた。	
・**音**をイメージすることは関節をしなやかに動かしたり、かくかく動かして表現することができました。	
・新聞紙が発する**音**を**オノマトペ**で表現することは簡単でしたが、それを体や新聞紙を使って表現し写真におさめることが難しかったです。でもその分たくさん考え工夫することが楽しかったです。	音・オノマトペ
・新聞紙から、発する**音**を多様な**オノマトペ**で表現することで、よりイメージが湧いて面白かった。	
・**オノマトペ**の表現方法は人それぞれ違い面白かった。	オノマトペ
・**オノマトペ**を考えるのも楽しかった。	

４．考察

幼稚園・小学校教諭を目指す学生は，幼児や児童の立場になって，自身も感性を高め，表現力を身に付ける必要があろう。実践授業後の自己評価について，「感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ」ことができた肯定的な回答結果は，図 1 に示したように，「大変そう思う」と「やや思う」を合わせて，97.3%（37 名），「新聞紙の題材からその主な特徴を捉え，表わしたい感じをひと流れの動きで踊る」ことができた肯定的な回答結果は，図 2 に示したように，「大変そう思う」と「やや思う」を合わせて，92.1%（35 名）であり，いずれも 9 割以上の学生が肯定的な自己評価であった。

身体表現に対する恥ずかしさの意識に関して，「はずかしさ」の語句を含む自由記述は，表 5 に示したように，1 名見られた。しかし，「次第に体で思い切り表現することを楽しむことができた」と恥ずかしさを打ち消すようなコメントが続き，受け止め方に変化が見られた。この他には恥ずかしいと感じている自由記述は見られず，教材に新聞紙を使ったことが，恥ずかしさを強く意識しない一因になったと推察される。実践授業と調査で体験したことを活用してみたい思いがあるかどうかを確認するために，今後の実習において，新聞紙を使った身体表現を行ってみたいか，質問したところ，３.５で述べた通り，「大変そう思う」が 26.3%（10 名），「やや思う」が 71.1%（27 名）であった。「回答な

し」の 1 名を除き，否定的な回答は見られなかった。表 5 の振り返りの記述にも示したように，多様な動きや表現を体験し，活動の楽しさを実感したことは，今回の実践授業と調査の成果であると思われる。

今後学生が，実習等で新聞紙を使った身体表現を指導するためには，指導言語としてオノマトペの活用が期待される。新聞紙を「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」の異なる質感や形状で操作し動いた際，新聞紙が発する音を手掛かりにしたオノマトペについて，表 2 に示したように，「硬く」では「ギュッ」が一番多かった。「ギュッ」の語義は，「かなり強く力を入れてしぼりあげるさま」「かなり強い力で圧迫するさま」「平べったくなるぐらいに押しつぶれるさま」であり，擬態語として用いられる〔23〕。「軟らかく」では「フワッ・ふわっ」が一番多く，「フワッ・ふわっ」の語義に，「やわらかくて軽やかなさま」があり，擬態語として用いられる〔24〕。「大きく」では「バサバサ」が一番多く，「バサバサ」の語義に，「かわいたものがふれて発する騒々しい音。またそのさま」〔25〕があり，擬音語及び擬態語として用いられる。「小さく」では「カサカサ」が一番多く，「カサカサ」の語義には「干からびてこわばったものなどが，こすれ合って発する軽い音」があり，擬音語として用いられる〔26〕。擬音語は，自然界の音を言語音で表現し，擬態語は，物事の状態やさまを言語音で真似したものである。本調査では，新聞紙が発する音をオノマトペで表記することを求めたが，擬音語だけではなく，新聞紙の状態やさまを表す擬態語も含まれていた。

オノマトペの清濁音，長音，畳語及び促音の表記から，動きやイメージに結び付くと思われたことを，以下に示す。まずは，語頭音の清濁である。表 2 の上段に示したように，「軟らかく」には「カサカサ」「カサッカサッ」，「小さく」には「カサ」「カサカサ」と語頭音が「カ」の清音のオノマトペが見られた。一方，「硬く」では「ガザガサ」「ガサッ」「ガサッガサッ」，「大きく」では「ガサガサ」「ガサッガサッ」と語頭音が「ガ」の濁音のオノマトペが見られた。「かさ」が「がさ」のように語頭音が濁音になると，重さや音の大きさが増し，不快感を表したり，不安や恐怖を感じたり，また耳障りな物音や乱雑な様子を表す場合にも用いられる〔27〕。すなわち，オノマトペの語頭音の清濁によって，操作や動きの大きさに加え，イメージも伝えることが可能であると推察される。次は長音である。長音は，音や動作・状況などがある程度続くということを表現している〔28〕。表 2 に示したように，「大きく」には「ダ――ン」が見られ，長音符号「－」が 3 つ記されていた。更により長い時間，動きや音が続いていることを表現しているものを思われ

る。「～」で表記されたオノマトペも見られた。表 2 に示したように，「軟らかく」には「ヒラ～ン」「ワワ～」が見られ，軟らかさを直線の「－」ではなく，ゆれた曲線の「～」で表現しているものと思われる。「～」の表記が見られたのは，「軟らかく」のみであった。畳語は，音や動作・状況が継続したり繰り返されたりする表現である[29]。表 2 で示したように，オノマトペのもとを 2 回繰り返している表記が数多く見られた。「硬く」には「ガチ」を 4 回繰り返した「ガチガチガチガチ」，「小さく」には「クシャ」を 3 回繰り返した「クシャクシャクシャ」が見られた。継続したり，繰り返す場合に加え，強調したい場合の表現にも効果的であると考えられる。促音の「ッ」は，音や動作・状況などがあるところで瞬間的な区切りが付くということの表現である[30]。例えば，「硬く」には「ギュウッ」「ギュッ」「ギュッギュ」「ギュッギュッ」の促音の「ッ」を含むオノマトペが見られ，これは，新聞紙を硬くする操作を瞬間的に停止し，動きの切れやメリハリを表現する際に効果的であると思われる。高原[31]は「子どもの表現意欲を高め，楽しくいきいきとした表現活動に発展させるのは，保育者の適切な言葉かけであろう。その際，動きをイメージするような擬態語・擬音語・擬声語（オノマトペ）を使い，また，音の大きさや調子を変えて，子どもが自然に動けるように工夫することも必要である。」と言及し，動きやイメージを引き出すオノマトペの言葉を提示している。本研究において得られたオノマトペについても，子どもに言葉をかける際の指導言語の一部になり得ると思われる。

オノマトペの回答数は，表 2 に示したように，「硬く」は 56 件，「軟らかく」は 57 件，「大きく」は 54 件，「小さく」は 49 件であった。動きの回答数は，表 3 に示したように，「硬く」は 49 件，「軟らかく」は 42 件，「大きく」は 52 件，「小さく」は 49 件であった。イメージの回答数は，表 4 に示したように，「硬く」は 53 件，「軟らかく」は 51 件，「大きく」と「小さく」はそれぞれ 43 件であった。得られた回答数や語数の量的検討は本研究では試みないが，新聞紙が発する音を手掛かりにオノマトペで表現すると同時に，動きやイメージに対する回答を求めた調査方法が，オノマトペに加え，動きやイメージにも一定の回答数が得られたことにつながったと推察される。新聞紙は様々な音を発することができる。その音を鳴らすために，新聞紙を操作し，身体を動かす。発せられた音や身体の動き，あるいは新聞紙の質感や形状を基に，イメージが広がっていく。動きやイメージを引き出すためには，オノマトペによる言葉かけを含めた動きやイメージを引き出す仕掛けが必要となるであろう。

５．おわりに

本研究の結果，明らかになったことは以下の通りである。

1）新聞紙を使った身体表現・表現運動の授業を，幼稚園・小学校教諭を志望している大学生 38 名を対象として実践したところ，「感じたことや考えたことを自分なりに楽しむ」ことができた肯定的な自己評価が 97.3%，「新聞紙の題材からその主な特徴を捉え，表わしたい感じをひと流れの動きで踊る」ことができた肯定的な自己評価は 92.1%であった。

2）新聞紙を「硬く」「軟らかく」「大きく」「小さく」の異なる質感や形状で操作し動いた際，新聞紙が発する音を手掛かりにオノマトペでどのように表現するか，どのような動きをしたか，どのようなイメージであったかについての調査の結果，「硬く」操作した際のオノマトペは 40 語，動きは 19 語，イメージは 19 語の回答が得られ，同様に「軟らかく」では 40 語，21 語，28 語，「大きく」では 31 語，17 語，29 語，「小さく」では 29 語，25 語，32 語であった。

3）将来の実習において，97.4%の対象者が，新聞紙を使った身体表現を行ってみたいという肯定的な回答であった。これらのことより，新聞紙を使った身体表現・表現運動の有用性が示唆され，指導する際の言葉かけの基礎資料が得られた。

実践授業の導入場面で，対象者は，新聞紙を手に取った途端に振ったり，体に巻き付けたりしていた。新聞紙を操作すると新聞紙の音が体育館中に響く一方，新聞紙を落とさないように歩いたり，教師（筆者）の話を聞く時には，音が小さくなり静まり返った。新聞紙は一種の楽器のような存在であった。そして大きな音を鳴らすには，身体を大きく激しく動かし，一方小さなかすかな音が鳴るようにするために，身体の使い方をコントロールしながら動いていたのである。対象者は，新聞紙の動きや形を真似るおもしろさに加え，様々な音を鳴らすための操作性運動のおもしろさにも触れられたのではないかと感じた。本調査の質問項目にはないが，新聞紙を使った身体表現を実習で行ってみたい理由の一つが，「こどもたちがどんな動きをするのか気になるから」「どんな身体表現をするのか見たいから」だという。今後は，身体表現や表現運動の指導をする際，オノマトペを言葉かけにどのように活かしていくか，その検討が必要であろう。

謝辞:本稿を執筆するにあたり,ご協力くださいました学生の皆様に深謝の意を表します。

＜引用・参考文献＞

(1)文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　体育編』東洋館出版社，pp.32-33，2018

(2)寺山由美「「表現運動」を指導する際の困難さについてー千葉県小学校教員の調査からー」『千葉大学教育学部研究紀要』第 55 巻，pp.179-185，2007

(3)和光理奈，眞﨑雅子「小・中学校教員のダンス授業と苦手意識の考察」『中京大学体育研究所紀要』Vol.32，pp.13-18，2018

(4)大城順子「教員養成大学学生の「表現運動の授業」に関する意識調査」『岐阜聖徳学園大学紀要＜教育学部編＞』第 49 集，pp.61-70，2010

(5)日本女子体育連盟授業研究グループ「課題「しんぶんし」実践研究」『日本女子体育連盟紀要』1995 巻，94-2 号，　pp.25-75，1995

(6)佐分利育代「ダンス学習における「新聞」の教材化について」『鳥取大学教育学部研究報告　教育科学』第 26 巻，pp.81-95，1984

(7)山崎朱音，村田芳子，朴京眞「創作ダンスの指導における指導言語の意味と動きをみる観点：教材「新聞紙を使った表現」を対象に」『体育学研究』59，pp.203-226，2014

(8)池田裕恵『子どもの元気を取り戻す　保育内容「健康」～乳児期から幼児期の終わりまでを見通して～』杏林書院，p.100，2018

(9)文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　保健体育編』東山書房，pp.168-171，2019

(10)前掲書(1)pp. 38-44

(11)文部科学省『幼稚園教育要領（平成 29 年告示)』東山書房，pp.16-17 ，2018

(12)文部科学省『小学校学習指導要領解説　体育編』東洋館出版社，pp.3-21，2008

(13)前掲書(2)pp.179-185

(14)小野正弘『擬音語・擬態語 4500　日本語オノマトペ辞典』小学館，p.7，2018

(15)下釜綾子「身体表現活動におけるオノマトペを用いた動きとイメージ」『長崎女子短期大学紀要』第 37 号，pp.78-83，2013

(16)佐藤雅幸，杉本和那美，佐藤文平，菊地和恵「小学校体育授業「表現運動」の作品作りにおけるオノマトペ利用の効果」『帝京科学大学紀要』Vol.13，pp.193-198，2017

(17)岩崎洋子編著『保育と幼児期の運動遊び』萌文書林，pp.136-141，pp.160-165，2018

(18)村田芳子，安江美保，武半まゆみ，金田典子，森奈緒子『新学習指導要領対応　表現運動−表現の最新指導法』小学館，pp.20-23，2011
(19)全国ダンス・表現運動授業研究会編『みんなでトライ！表現運動の授業』大修館書店，p.14，2015
(20)前掲書(15) pp. 27-28
(21)前掲書(1) pp.61-65，pp.101-105，pp.145-150
(22)前掲書(1) pp.101-103
(23)前掲書(12)本編 pp.73-74
(24)前掲書(12)本編 pp.410-411
(25)前掲書(12)本編 p.332
(26)前掲書(12)本編 pp.24-26
(27)前掲書(12)本編 p.25
(28)前掲書(12)p.24
(29)前掲書(12)p.25
(30)前掲書(12)p.23
(31)青山優子，井上勝子，蛯原正貴，小川鮎子，小松恵理子，高原和子，瀧信子，宮嶋郁恵，矢野咲子『乳幼児のための豊かな感性を育む　身体表現遊び』ぎょうせい，pp.25-36，2020

＜添付資料＞

指導計画

学習目標		
○新聞紙を使った遊びと身体表現の楽しさを体感する。 ○新聞紙に意識を集中し、恥ずかしさという隙を持たず一気に動く（ひと流れの動き）ことができる。 ○体をダイナミックに動かす。		
学習の流れ		
	学習活動	指導の要点と言葉かけ
導入	1. 集合 2. 新聞紙と一緒に準備体操 3. 新聞紙で遊ぶ ・じゃんけんゲーム ・お腹に当てて歩く。走る。 ・持って走る。 ・投げる－受け止める。	 ・遊びながら、新しい動きを発見、経験させていく。あまり考えこませないようにする。 ○新聞紙を落とさないように動いてみよう。 ○新聞紙の音を聴きながら走ってみよう。 ○今度は足で、背中で、キャッチしよう。 ○友だちと一緒にやってみよう。
展開	4. 教師と一緒にひと流れの動きを動く。 5. 二人組で動く。 教師役（操作する役）と新聞紙役になる。 6. ひと流れの動きを二人組で創る。	○先生をよく見て真似してみてね。 ・オノマトペを用いた言葉かけをしながら、新聞紙を使って動く。 ○今度は新聞紙になってみましょう。 ○自分の身体で新聞紙になってみる表現運動だね。新聞紙と同じ動きができない時、工夫してみよう。 ○交替でやってみよう。思いつかなかったら、先生がやった動きでもいいよ。 ○流れを途切れさせずに、一気に動きます。 ○音楽で言ったら、「フレーズ」と言えば分かってもらえるかな。ダンスでは「メリハリのある印象的な動きの連続」のことを「ひと流れの動き」と言います。 ○もっと新聞紙の形を変えてみよう。どんな形にするかな。破いてもいいよ。 ○同じように新聞紙の形を変える役とその新聞紙の形になる役で動いてみよう。人の体は２つに分けることできないけど、工夫して表現してみよう。 ○二人でひと流れの動きを創ってみましょう。 ○新聞紙を使っても、使わなくてもいいよ。
まとめ	7. まとめ	○どんなイメージで動いたかな。

＜研究論文＞

日本語科目における PISA 型読解力を支援する協働読解教育の可能性

杉本　亜由美*

Possibilities for Cooperative Reading Education to Support PISA Reading Literacy in Japanese Language Courses

Ayumi SUGIMOTO*

PISA 型読解力は、「テキストを読んで理解する力」という従来の読解力とは違い、テキストにある文章とデータについて既有知識を活用しながら深く読み取り、読み取った結果を自分自身で解釈、評価して表現するという総合的な学力を意味している。ますます複雑化、多様化するこれからの社会に求められる新しいリテラシーとしての PISA 型読解力については、その育成方法や評価方法の研究が求められている。本研究では、小学校、中学校、高等学校、大学等で学ぶ全ての子どもたちの基礎学力となることが求められる、PISA 型読解力の育成を到達目標とした日本語科目において、筆者がデザインする協働読解教育プログラムについて考察し、その可能性を探った。その結果、新聞記事等を多読、要約し、「自分ならこうする」、「自分ならこう考える」等のグループワークを交えながら、自己既有知識の再構築を図ることができる読解授業に一定の効果を確認することができた。

キーワード：PISA 型読解力、読書教育、読解教育、大学基礎教育、アカデミック・ライティング

---

*金沢学院短期大学　現代教養学科　講師

１．背景

１．１．PISA 調査

PISA（Programme for International Student Assessment）とは、2000 年から始まった OECD（経済協力開発機構）が中心となって実施している（注１）国際的な学習到達度調査である。その内容は、義務教育修了の 15 歳児（日本の場合は高等学校の 1 年生となる）を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの 3 分野を 3 年ごとに調査しているものである。2018 年調査では 79 カ国（OECD 加盟国 37 カ国、非加盟 42 カ国）・地域の約 60 万人が参加した。OECD が PISA 調査始めた理由は、今後、急速に進んでいくグローバルな情報社会で生き抜くために必要な力を育てることが、先進工業国中心の加盟各国の課題であると考えたからである。2000 年から 2018 年まで実施してきて、OECD 以外の国や地域からの参加が増加傾向にあり、PISA 調査がそれぞれの国や地域に必要な調査だという認識が世界的に広まっている。

これまでに実施した PISA 調査結果に関する日本の状況について概観しておく（表1)。

表１　PISA 調査における日本の成績結果（平均点、順位）

実施年	読解力	数学的リテラシー	科学的リテラシー
2000	522 点　8 位	557 点　1 位	550 点　2 位
2003	498 点　14 位	534 点　6 位	548 点　2 位
2006	498 点　15 位	523 点　10 位	531 点　6 位
2009	520 点　8 位	529 点　9 位	539 点　5 位
2012	538 点　4 位	536 点　7 位	547 点　4 位
2015	516 点　8 位	532 点　5 位	538 点　2 位
2018	504 点　15 位	527 点　6 位	529 点　5 位

文部科学省公表のデータをもとに作成

上記の表 1 を見れば、数学的リテラシー、科学的リテラシーと比較して、2000 年開始当初より読解力に課題があり、2018 年までの長期間、克服できていないことが分かる。

2021 年度から 2022 年度に高等教育機関に入学した学生は PISA2018 世代であり、この世代が受験した PISA2018 結果（2019 年 12 月 3 日公表データ）によると、「読解力」

が前回2015年調査の8位から過去最低の15位に後退し、「科学的リテラシー」は5位（前回2015年2位)、「数学的リテラシー」も6位（前回2015年5位）と、それぞれ順位を下げている。数値（得点）で見てみると、科学的リテラシーの平均得点は529点で、前回2015年より9点下がって過去最低であった。数学的リテラシーは前回2015年より5点低い527点だった。読解力は、平均得点が504点でOECDの平均（487点）より17点高いものの、前回2015年より12点下がった。また、最下位グループとされる408点未満の生徒は16.9%（前回2015年比4.0ポイント増）となった。

PISA2018結果について文部科学省は、テキストから情報を探し出すことに加え、内容の信ぴょう性を評価したり、自分の考えを他者に伝わるよう根拠を示して説明したりすることに課題があると分析すると同時に、紙媒体でのペーパーテストではなく、コンピューターを使って読み解く長文読解問題の解答スキルの低さも指摘している。また、PISA調査を統括するアンドレアス・シュライヒャーOECD教育・スキル局長は、日本は選択肢形式よりも自由記述式形式問題の成績が下がっていると強調し、「(デジタル世界の）曖昧な情報の中で自分の考え方を導き、事実と意見の区別を付ける経験が大事ではないか」との見方を示している。さらに、PISA調査の成績と読書の相関性について、生徒質問調査と呼ばれるアンケート調査において、「読書は大好きな趣味の一つだ」と答えた割合は45.2%（OECD平均33.7%）で比較的高い値であり、読書を肯定的に捉える生徒ほど読解力の成績が良かったとのデータも公表されている。

以上の状況より、今後ますます複雑化、多様化するこれからの社会に求められる新しいリテラシーとしてPISA型読解力の獲得は急務の課題であり、その育成方法や評価方法の研究が求められている。本研究では、PISA型読解力について考察を深めた後、PISA2018世代が学ぶ高等教育機関の日本語科目において、PISA型読解力の育成を到達目標とした協働読解教育プログラムをデザイン、実践し、その効果を検証する。

１．２．PISA型読解力

一般的に読解力と言えば、文章の内容を詳細まで読み解くことのできる力を指すが、PISA型読解力は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、取り組む力」と定義され、原語では、「Reading Literacy（リーディング・リテラシー)」と呼ばれ、これからますます発展すると思われる情報社会を生き抜くための基礎力と考えられる。また、具体的な能力領域として、①情報の取り出し、②解釈、③熟考、④評価、がPISA型読解力項目として

設定されている。これらを文部科学省は、PISA型読解力の特徴として、①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」（解釈・熟考）も含んでいること、②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」を含んでいること、③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も評価すべき対象となること、④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること、と解釈している。

ゆえに、読解力に課題がある、と言えば国語科に限定した問題だと解釈しがちであるが、PISA型読解力については国語以外の社会科、理科、家庭科等々、全教科に関連性の高い問題であると考えられる。

本研究では、筆者が担当する日本語科目において実践した受講学生のPISA型読解力を支援する協働読解プログラムを提案することを目的とする。さらに、実践研究によって得られたデータが今後の読解教育開発の一助と成り得るところに意義を示す。

２．先行研究

PISA型読解力を身につけるための教育方法として、どのようなものが考えられるのかについての先行研究は、高等教育機関における教育方法だけでなく、小学校教育、中学校教育、高等学校教育においても多く見られるが、ここでは有元（2008）(1)、井上（2009）(2)、田中（2018）(3)を挙げておく。

有元（2008）は、PISA型読解力が持つ特性を踏まえた上で、PISA型読解力育成授業の在り方について、①教科書だけの精読型授業から多読によって多様な情報を収集するプロジェクト学習へ、②教師主導の一斉授業から、子ども主導の協同学習に、③大人の興味を押しつける授業から子どもの興味を重視した授業へ、④文章だけの教材から図表・地図・映像も取り入れた教材へ、⑤主観的な表現から根拠を明確にした表現へ、⑥主観的に憶測する授業から、根拠を挙げて推論する授業へ、⑦感動を押しつける授業から評価・批判するクリティカル・リーディングへと、7つの方向性を示した。

井上（2009）は、有元（2008）にある上記の7つの方向性を、①根拠を示して文章を評価・批評しながら読む授業、②課題追求のために、協同して様々な文章や資料（非連続型テキストを含む）を読み比べる授業、③読み比べたことを活かして自分の考えをまとめ、表現していく授業と、3つの要件に整理して、これらの要件を満たすものとして、デ

ィベート学習活動を提案している。

田中（2018）では、PISA型読解力について、DeSeCo（注2）シンポジウムでも構築された、これからの社会に求められる新しい学力と人間の諸能力としての枠組みを確認した。従来の読解力とは異なり、特徴的なPISA型読解力は日本の教育課程においては、国語科だけでなく総合的な学習の時間でこそ十分に育てられる総合学力であると主張している。その理由として、①日常生活の中の課題解決を支える総合的な言語力だからである、②そのような課題解決を十分に行う時間的ゆとりが、PISA型読解力の育成には必要だからである、と2つの理由を挙げている。

また、PISA型読解力に関する課題を克服するための取り組みとして、2005年に文部科学省が纏めた「全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議（第1回）配布資料[参考資料4-2]」(4)、「読解力向上プログラムの全体像（たたき台）」(5)によれば、「①テキストを理解し、評価しながら、読む力を伸ばす取組の充実」、「②テキストにもとづいた自分の考えを書く力を向上させる取組の充実」、「③さまざまな文章や資料を読む機会や、自分の意見を話したり書いたりする機会の充実」という、各学校で求められる改善の具体的な方向－3つの重点目標－を基本に、国語の授業だけではなく、その他の教科、また総合的な学習の時間等を通じて改善していく必要があると述べられている。これらを踏まえれば、PISA型読解力を高めるためには、授業内で以下の3つの実践が必要だと考えられる。

①「テキストを理解し、評価しながら読む力を伸ばす取組の充実」について

テキストそのものの内容を理解するだけでなく、テキストを読む前に、「○○○について理解を深めるために、このテキストを読みます」等、テキストを読む目的を明らかにし、受講学生には目的意識をしっかりと持ってから読む行為に移る必要がある（自主性の萌芽）。また、テキストの内容は必ずしも真実であるとは限らないので、内容を吟味、咀嚼しながら読むように指導すべきである（批判的思考の育成）。また、単にテキストの内容を読み進めるだけでなく、「なぜ、そうなるのか」、「別の方向から見て考えたらどうなるか」等、視野を広げ、尚且つ、考えを深めながら読むように指導する必要があると考える。

②「テキストにもとづいた自分の考えを書く力を向上させる取組の充実」について

PISA型読解力を高めるためには、文章を読んで理解し、それについて考え、深く理解できる力だけでなく、その内容を自分の言葉で書いて表現する力、相手に自身の考えを正

確に伝える力も欠かせない。このような力を身につけるためには、テキストの内容を決められた文字数で要約する練習などが有効だと考えられる。また、自身で表現したものを、グループで発表したり、それを聞いてどう思ったかなどの意見交換にまで発展できれば、さらに高い効果が期待できるのではないかと考える（新しい気づきからの既有知識の再構築）。

③「さまざまな文章や資料を読む機会や、自分の意見を話したり書いたりする機会の充実」について

PISA 型読解力を向上させるためには、まず、「他人の書いた文章を読む行為」が基本となる。教員は学生に読む行為の楽しさやその意義を意識させ、授業以外の時間における読書活動の充実に繋げる工夫が必要である。

本研究では、上記を念頭に置いて、後述する協働読解教育プログラムを設計、構築し、その分析も含み検証することとした。

３．研究方法

３．１．対象者

現代教養学科 1 年生（初年次学生）52 名

３．２．対象科目

2022 年度後期科目　日本語Ⅱ

３．３．実施時期

2022 年 9 月～11 月

３．４．事前調査内容

事前調査として、普段の読書について質問した。質問内容は以下のとおりである。

質問 1：あなたは読書が好きですか。

上記の質問に「はい」、「いいえ」で回答することとした。

質問 2：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問 1 の理由について記述することとした。

質問 3：読書は必要だと思いますか。

質問 4：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問 5：一か月に読む本の冊数について教えてください。

上記の質問に「7 冊以上」、「5-6 冊」、「3-4 冊」、「1-2 冊」、「読まない」より回答するこ

ととした。

質問 6：電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

上記の質問に「よく利用する」、「たまに利用する」、「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」、「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」より回答することとした。

質問 7：本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。

例：小説、自己啓発本、雑誌、漫画、新聞など

上記の質問に記述することとした。

３．５．授業内容

以下、対象とした協働読解に関する 6 回の授業内容を示す（図 1)。

第 1 回目の授業では、まず始めに、担当教員がこれからの時代を生き抜くために必要な力として、PISA 型読解力について概要を示し、具体的にはどのような能力を身につけなければならないのかを受講学生に意識させる。その後、他人の書いた文章を読んで深く理解し、批評できるようになる、という授業到達目標について説明し、世界的目標 SDGs に含まれる、「つくる責任つかう責任」というテーマに関連する 2,000 字程度の記事①を読み、その内容を 100 字から 125 字で要約することとした。その際、「読解シート」（表 2）を使用し、段落ごとの中心文を短文でまとめ、それらをもとに、キャッチーなタイトルをつけ、全文を要約する手順とした。

第 2 回目の授業では、3 人から 4 人で成るグループに別れて、前回の授業で記入した「読解シート」の内容を踏まえ、記事に関する自身の意見を互いに言い合い、それらを認め合う時間を設けた。その後、記事を読んでどうするのが良いと考えたか、グループで話し合うことによって得られた新しい気づきについて記入しながら、自身の学びを振り返る時間を設けた。

第 3 回目の授業では、授業到達目標を繰り返し伝え、受講学生に目標を再確認させた上で、第 1 回目の授業と同様に、世界的目標 SDGs の一つである、「つくる責任つかう責任」というテーマに関連する 2,000 字程度の記事②を読み、その内容を 100 字から 125 字で要約することとした。その際も、前回授業と同様に表 2 の「読解シート」を使用し、段落ごとの中心文を短文でまとめ、それらをもとに、キャッチーなタイトルをつけ、全文を要約する手順とした。

第 4 回目の授業では、第 2 回目の授業と同様に、3 人から 4 人で成るグループに別れて、前回の授業で記入した「読解シート」の内容を踏まえ、記事に関する自身の意見を互

いに言い合い、それらを認め合う時間を設けた。その後、記事を読んでどうするのが良いと考えたか、グループで話し合うことによって得られた新しい気づきについて記入しながら、自身の学びを振り返る時間を設けた。

第 5 回目の授業では、これまでの授業と同じように、授業到達目標を繰り返し伝え、受講学生に目標を再確認させた上で、世界的目標 SDGs の一つである、「つくる責任つかう責任」というテーマに関連する 2,000 字程度の記事③を読み、その内容を 100 字から 125 字で要約することとした。その際も、前回授業と同様に表 2 の「読解シート」を使用し、段落ごとの中心文を短文でまとめ、それらをもとに、キャッチーなタイトルをつけ、全文を要約する手順とした。

第 6 回目の授業では、第 2 回目と第 4 回目の授業と同様に、3 人から 4 人で成るグループに別れて、前回の授業で記入した「読解シート」の内容を踏まえ、記事に関する自身の意見を互いに交わす時間を設けた。その後、記事を読んでどうするのが良いと考えたか、グループで話し合うことによって得られた新しい気づきについて記入しながら、自身の学びを振り返る時間を設けた。

該当授業終了後に、これまでの学修の振り返りとして、事後アンケート、聞き取り調査を実施した。

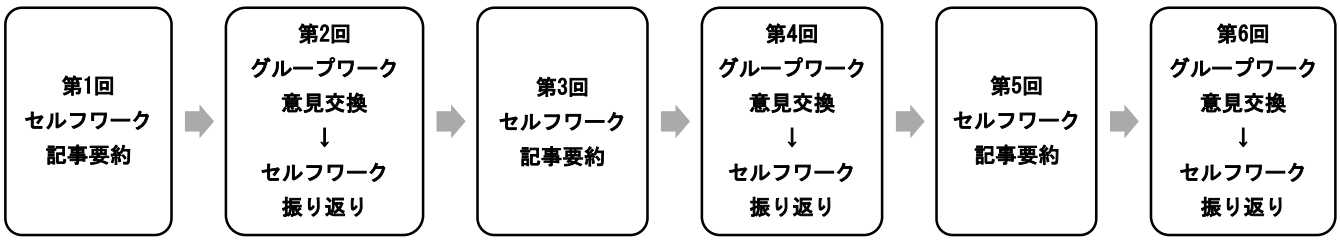


図 1　協働読解授業の流れ

表２　読解シート

段落ごとの中心文を 20 字～30 字程度でまとめてください。　　氏名【　　】

第 1 段落

第 2 段落

第 3 段落

第 4 段落

記事全体にキャッチーなタイトルをつけ、100 字～125 字で要約してください。

タイトル【　　】

記事を読んでどうするのが良いと考えましたか。自分自身の考えを述べてください。

グループで話し合って、考えたことや気づいたことを記入してください。

３．６．授業実施における工夫

事前調査により、不読率の高さが明らかとなり（51.2%)、受講学生は普段からほとんど本を読んでいないと理解できる。中には、自らを読書アレルギーだと称する学生も数名存在していた。よって他人の書いた文章を読むという行為を受け付けない、もしくは、少なくとも不慣れだということが想定されるため、まずは、2,000字以内と短く、比較的読み易いと思われる時事関連ニュースを深く読み解き批評することから始めることとした。

第2回、第4回、第6回の授業でグループを形成する際は、既にある程度の人間関係が構築されている受講学生同士でまとまる様に配慮した。これは、杉本（2019)[6]で述べられているように、限られた時間内で、それぞれの意見を言い合い、認め合うためには、ある程度ラポールが構築されていないと上手く進められないということが実証されているためである。

３．７．事後調査内容

事後調査の質問内容は以下のとおりである。

質問1：あなたは読書が好きですか。

上記の質問に「はい」、「いいえ」で回答することとした。

質問2：授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか。もしくは読書時間が増えましたか。

上記の質問に、「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」、「変わらない」、「嫌いになった・減った」、「分からない」より回答することとした。

質問3：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問2の理由について記述することとした。

質問4：最近一か月に読んだ本の冊数について教えてください。

上記の質問に「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より回答することとした。

質問5：最近一か月に利用した電子書籍（雑誌や漫画も含む）の冊数について教えてください。

上記の質問に「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より回答することとした。

質問6：本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。

例：小説、自己啓発本、雑誌、漫画、新聞など

上記の質問に記述することとした。

質問 7：授業で使用した「読解シート」は役に立ちましたか。

質問 8：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問 9：授業で読んだ記事の内容についてグループで話し合っていかがでしたか。あなたの意見を述べてください。

上記の質問に記述することとした。

質問 10：グループ学習で何を学ぶことができましたか。新しい気づきや学びの内容を具体的に述べてください。

上記の質問に記述することとした。

３．８．聞き取り調査内容

授業終了後、受講学生に授業内容について聞き取り調査を実施した。所要時間は一人当たり 5～10 分程度で、新聞記事の要約をしてみてどうだったか、読解シートを使用した感想、グループディスカッションに積極的に取り組めたかどうか等を聞いた。

４．結果・考察

４．１．結果

事前調査、事後調査の結果は、以下のとおりである（表 3、表 4）。

表３　事前調査結果　　**(n=43)**

質問１	**あなたは読書が好きですか。** **はい　20 名（46.5%）　　いいえ　23 名（53.5%）**
質問２	**質問１の理由：** **【「はい」の理由】** **・物語が好きだから。4 名** **・文を読むのが好きだから。2 名** **・自分だけの世界に入り込める。1 名** **・物語により深く入りこめる気がするため。1 名** **・面白いから。1 名**

	・読むことによって物語に感情移入することができるし、漢字なども学べることができるから。1 名 ・静かにすることが好きだから。1 名 ・本から色々な事を学べるから。1 名 ・本を読むことで自分に知識がつくと思うから。1 名 ・頭の中でイメーシするのが楽しいから。1 名 ・本を読むと字を覚えられるから。1 名 ・作者の世界観に入り込めるから。1 名 ・本を読むとリラックスできるから。1 名 ・暇つぶしになるから。1 名 ・頭の中がリセットされて落ち着くからです。1 名 ・話を文章で理解するのが好きだから。1 名 【「いいえ」の理由】 ・途中で飽きてしまうから。3 名 ・眠たくなるから。2 名 ・嫌いだから。2 名 ・あまり読まないから。1 名 ・好きではないです。1 名 ・文字が多いから。1 名 ・難しいから。1 名 ・多くの文を読むのが好きじゃない。1 名 ・漢字が苦手だから。1 名 ・全部読めないから。1 名 ・読書が苦手だから。1 名 ・活字を読むのが苦手だから。1 名 ・文字を読むことが大変だから。1 名 ・興味のあるものは好きだけど、全体的には苦手。1 名 ・文字を読むより携帯を見てしまう。1 名

	・集中力が途切れるから。1 名 ・漫画が好きだから。1 名 ・文字を読むのが苦手だから。1 名 ・読むのが疲れるから。1 名
質問３	読書は必要だと思いますか。 はい　39 名（90.7%）　　いいえ　4 名（9.3%）
質問４	質問 3 の理由： 【「はい」の理由】 ・語彙力が養えるから。10 名 ・知識や考え方が身につくから。3 名 ・言葉を勉強できる。2 名 ・語彙力や文章力が身につくと思うから。2 名 ・漢字の読みが覚えられるから。2 名 ・単語を沢山習得できるから。1 名 ・本を読むことに慣れていれば、その他の学習にも役立つ。1 名 ・新しい言葉がたくさん勉強できるから。1 名 ・文字をすらすら読めるようになるから。1 名 ・色々な言葉を知るため。1 名 ・本を読んで漢字や熟語を知ることができ、それはどこに行っても必要なことばかりだから。1 名 ・語彙力や言葉遣いを学ぶことができるから。1 名 ・国語力がつく。1 名 ・言葉の使い方を知ることができるから。1 名 ・字を覚えるため。1 名 ・理解力や読解力が身につくから。1 名 ・本を読む事によってたくさんの知識や読む力が育つから。1 名 ・たくさんの言葉や知識を学べると思うから。1 名 ・文を読むことは大切だと思う。1 名 ・自分の想像力を広げる事が出来るから。1 名

	・創造を広げるために必要。１名 ・日本語力、語彙力などが身につくから。１名 ・いろんな人の経験に基づく知恵や新たな発想が自分に身につくから。１名 ・本から学ぶことは多いと思うから。１名 ・語彙や文の構成を学べるから。１名 【「いいえ」の理由】 ・読む必要性がわからないから。１名 ・今は本以外でも動画など知識を得る方法があるため。１名 ・読む必要がないから。１名 ・わからない。１名
質問５	一か月に読む本の冊数について教えてください。 ７冊以上：２名（4.7%）　5-6冊：１名（2.3%）　3-4冊：２名（4.7%） 1-2冊：16名（37.2%）　読まない：22名（51.2%）
質問６	電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。 「よく利用する」11名（25.6%）　「たまに利用する」13名（30.2%） 「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」７名（16.3%） 「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」12名（27.9%）
質問７	本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。 （複数回答可） ・漫画　22名（51.2%） ・小説　12名（27.9%） ・雑誌　７名（16.3%） ・自己啓発本　１名（2.3%） ・ビジネス書　１名（2.3%）

表４　事後調査結果　（n=44）

質問１	あなたは読書が好きですか。 はい　21 名（47.7%）　いいえ　23 名（52.3%）
質問２	授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか。もしくは読書時間が増えましたか。 とても好きになった・とても増えた：1 名（2.3%） 好きになった・増えた：10 名（22.7%） 変わらない：32 名（72.7%） 嫌いになった・減った：0 名（－） 分からない：1 名（2.3%）
質問３	質問２の理由： 【「とても好きになった・とても増えた」「好きになった・増えた」の理由】 ・文章を読むスピードが速くなって読むことが楽しくなったから。3 名 ・長い文章に抵抗が少なくなった。2 名 ・作者がどんな考えをしていたのか気になるようになった。1 名 ・小説は、あまり好きではなかったけれど、前より読みたいと思うようになりました。1 名 ・本を買って読み終わった時に続きを読みたいと思ったから。1 名 ・読書は社会に役に立つ情報が得られると思うから。1 名 ・本を読むのが好きだから。1 名 ・本を読むと今の日本や世界について知ることができるから。1 名 【「変わらない」の理由】 ・文字を読むのが苦手だから。7 名 ・読書をする時間がないから。4 名 ・文章を読むのは元々好きだったから。3 名 ・集中力が続かず、最後まで読む前に疲れてしまう。3 名

	・授業で扱う文章の内容と、好きな読み物のジャンルが異なるため。3 名 ・図書館に行けば興味をそそられるようなものがあるかもしれないが、図書館に行く機会がない。2 名 ・授業以外で本を読むことがあまりないから。2 名 ・以前とあまり変わらず読んでいない。2 名 ・買ってまで読もうと思わないから。1 名 ・難しいから。1 名 ・読もうとしないから。1 名 ・自分の興味のある本しか読まないから。1 名 ・本を持ってないから。1 名 ・理由は特に無い。1 名 【「分からない」の理由】 ・そんなに本を読まないから。1 名
質問４	一か月に読む本の冊数について教えてください。 7 冊以上：1 名（2.3%）　5-6 冊：0 名（－）　3-4 冊：5 名（11.4%） 1-2 冊：13 名（29.5%）　読まない：25 名（56.8%）
質問５	最近一か月に利用した電子書籍（雑誌や漫画も含む）の冊数について教えてください。 7 冊以上：7 名（15.9%）　5-6 冊：1 名（2.3%）　3-4 冊：9 名（20.5%） 1-2 冊：10 名（22.7%）　読まない：17 名（38.6%）
質問６	本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。 （複数回答可） ・漫画　22 名（50.0%） ・小説　8 名（18.2%） ・雑誌　6 名（13.6%）
質問７	授業で使用した「読解シート」は役に立ちましたか。 とても役に立った：13 名（29.5%）

	役に立った：25 名（56.8%） あまり役に立たなかった：2 名（4.5%） 分からない：4 名（9.1%）
質問８	質問７の理由： 【「とても役に立った」「役に立った」の理由】 ・要約しやすかったから。13 名 ・内容をよく理解できたから。8 名 ・少しは読解力ついたかなと思ったから。3 名 ・自分の考えをうまくまとめられるようになったから。2 名 ・自分の知らない情報が分かった。2 名 ・流れや道筋を学ぶことができたから。1 名 ・さまざまな問題に気づくことができたから。1 名 ・参考になったから。1 名 ・小論文やレポートを書く時に参考になったから。1 名 ・文章の構成を考えやすかった。1 名 ・作者の考えと自分の考えを比べられるから。1 名 ・読解シートがあったから少しずつでも書けた。1 名 ・文章に触れる機会ができた。1 名 ・重要な文章を抜き出すことで要約しやすくなったから。1 名 ・読解シートのおかげでスムーズに書き進めることができた。1 名 【「あまり役に立たなかった」の理由】 ・分からなかった。1 名 ・あまり興味が湧かなかったから。1 名 【「分からない」の理由】 ・分からない。3 名 ・使い方を間違え、あまり良い要約文にならなかったため。1 名

質問９	授業で読んだ記事の内容についてグループで話し合っていかがでしたか。あなたの意見を述べてください。 【グループワークについて肯定的な意見】 ・グループで話し合うことで自分と違った意見を聞くことができて良かった。13 名 ・他の人の意見を聞くことで新たな発見があったので新鮮だった。6 名 ・色んな意見があって面白いなと思いました。2 名 ・まぁ良かった。2 名 ・話し合うことで理解が深まった。2 名 ・友達も似たような考えを持っていることが分かった。1 名 ・全く同じ人はいないんだなと思った。1 名 ・もう少し発言をできればよかったと思う。1 名 ・意見をまとめることができた。1 名 ・友達ってのもあって考えが似ていて共感しました。1 名 ・客観的な意見が聞けて、「なるほど」と思ったことかいくつかあった。1 名 ・とても充実した時間だった。1 名 ・同じ意見が多かった。1 名 ・新たな視点からの意見を得られた。1 名 ・考えを深めたり、他の人の考えから気づくことがあってよかった。1 名 ・自分だけじゃない他の人の考えている意見を知ることができた。1 名 ・自分と相手の想像力が違うということが分かった。1 名 ・自分じゃ考えられなかったことを他の人が発言していて、いいなと思った。1 名 【グループワークについて否定的な意見】 ・よく分からなかった。2 名 ・個人で調べた方が進む。1 名

	【SDGs に関する意見】 ・SDGs の取り組みは自分でもできることをやろうと思った。１名 ・自分では思いつかなかった意見があったり、すぐに始められるような取り組みもあったりした。１名 ・自分にできることから始めることが大切だと思った。１名
質問１０	グループ学習で何を学ぶことができましたか。新しい気づきや学びの内容を具体的に述べてください。 【グループワークに関する意見】 ・一人一人違う考えがあるということを学んだ。７名 ・他者の考えに触れて、自己の考えを振り返ることができると学んだ。５名 ・他の人の考えや意見を聞くことの大切さを学ぶことができた。２名 ・自分とは違った意見を聞いて自分も納得できた。２名 ・他の人の考えを知るきっかけになりました。また読解シートを通して他の人の意見を聞いて参考にしたいと思いました。２名 ・自分が思いつかなかった意見が出て、物事を多面的に見る事が大切だという事を学んだ。２名 ・似た考えを持つ人がいることを知ることができた。１名 ・自分が思いつかなかった考えを知ることができた。１名 ・グループの相手の意見を参考にすることを学んだ。１名 ・他の人の意見を聞くことで考えが広がる。１名 ・友達以外の人だと違う考えを貰えていいけど、友達と話し合って共感を得るのも楽しいと感じた。１名 ・他の角度からの意見を学べた。１名 ・色んな視点で考えることが大切だと思いました。１名 ・自分と考え方が違う人もいて、こういう考え方もいいな～と共感することができた。１名 ・グループ学習をする事は良いことだと思った。１名 ・自分と違った意見を持っていてなるほどと思える事が多かった。１名

	・コミュニケーション、話し合いの大切さを学んだ。自分では出てこなかった意見も取り入れることができた。1名 ・自分はこの意見しかないと思っていても、他者からの話を聞くと全然違った意見が出たりして、とても楽しかった。1名 ・考え方が似ていたなと思いました。1名 ・自分の考えを言葉に変えて伝えることの大切さを学んだ。1名 ・発言する前に、自分で調べておくことが大切だと学びました。1名 【SDGsに関する意見】 ・ちょっとしたことがSDGsに繋がるということに気づけた。1名 ・自分たちの行動だけに目を向けるのではなく、企業の取り組みにも目を向けるべきだと思いました。1名 ・SDGsの取り組みでは、私は誰かの服のお下がりを貰ったことがなく、自分があげたことしかないけれど、友達は、いとこから服を貰うと聞いて、家庭によって全然違うなと思いました。1名 ・サステナブルについてグループ学習をすることで環境を良くすることって大事だと学びました。1名 ・問題解決のためにどうすべきか学べた。1名 【読書に関する意見】 ・読書をした方が良いと分かった。1名 【その他】 ・意見なし3名

4．2．考察

事前調査の結果、読書の好き嫌いについて、「好き」46.5%、「嫌い（好きではない）」53.5%と、半数以上の受講学生は読書を好まないということが分かった。その理由について見てみると、「好き」の理由は「単純に読む行為を好んでいるから」というものの他

に、「文章の世界に入り込める（感情移入できる）から」など、自らの想像力に関するものが述べられており、「嫌い（好きではない)」の理由は「単純に読む行為が好きではないから」というものの他に、「途中で飽きる」、「眠くなる」、「集中できない」等が挙げられていた。

読書は必要だと思うかの問いには、「はい」90.7%、「いいえ」9.3%と、9割以上の受講学生は、読書は必要だと思っているということが分かった。「はい」の理由については、「語彙力が養えるから」が最も多く、次いで、「知識や考え方が身につくから」が挙げられていた。一方、少数派「いいえ」の理由については、「読む必要性が理解できない」、「読書以外でも知識を得られる」等が挙げられていた。

一か月に読む本の冊数については、「読まない」が51.2%と最も多く、次いで、「1-2冊」37.2%が続いた。この結果により、半数以上の受講学生が一か月に一冊も本を読まない「不読者（不読学生)」であることが明らかとなった。

電子書籍の利用については、「よく利用する」、「たまに利用する」が計55.8%と、半数以上の利用が確認できた。また、どのような本や電子書籍を読んでいるのかという問い（複数回答可）には、「漫画」が51.2%と、最も多く、次いで「小説」27.9%、「雑誌」16.3%と続いた。

以上より、受講学生の約半数は本を読む行為が好きではなく、一か月に一冊も本を読まない「不読者（不読学生)」であるものの、9割は読書の必要性を感じているということが分かった。これにより、当該授業においては、読書によって自らの想像力を駆り立てる行為の楽しさを体験させる、または、協働で読書の楽しさを分かち合うなどの活動の必要性が高まったと考えられる。

次に、事後調査の結果について述べていく。6回の授業を受講することによって読書に対する考え方や向き合い方が変わったかについて見ていきたい。

読書の好き嫌いについて、「好き」47.7%、「嫌い（好きではない)」52.3%と、事前調査結果と比較して「好き」の微増（＋1.2%）に留まった。授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか、もしくは読書時間が増えましたか、の問いについては、「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」の回答者が25.0%いたものの、7割以上は「変わらない」と回答していた。「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」の理由については、「文章を読むスピードが速くなって読むことが楽しくなったから。」、「長い文章に抵抗が少なくなった。」、「作者がどんな考え

をしていたのか気になるようになった。」等が挙げられていた。

元々読書に時間を費やしていた回答者を除く、読書に時間を費やしていなかった回答者は、「変わらない」の理由として、「文字を読むのが苦手だから。」、「集中力が続かず、最後まで読む前に疲れてしまう。」、「読書をする時間がないから。」等を挙げていた。他に、「授業で扱う文章の内容と、好きな読み物のジャンルが異なるため。」という理由も挙げられていたことから、今後、授業で取り扱う作品を見直す必要があると考えられる。

一か月に読む本の冊数について、「読まない」が56.8%と半数以上であり、事前調査の値を5.6%上回った。これは「不読者（不読学生)」が微増したものと捉えられる。しかしながら、最近一か月の電子書籍の利用については、7冊以上が7名（15.9%)、5-6冊が1名（2.3%)、3-4冊が9名（20.5%)、1-2冊が10名（22.7%)、読まないが17名（38.6%）と、比較的高い利用率が確認できた。この結果より、紙の本は読まないが、電子書籍は読むという受講学生が存在することが分かった。ただし、読まれている電子書籍は、事前調査と同様に、漫画、小説、雑誌のみであった。

以上より、受講学生の読書に対する考え方や向き合い方について、授業前後で大きな変化は確認できなかったが、授業で取り扱う読解テキスト（教材）の見直しや、想像力を駆り立てる楽しい読書体験、協働読書活動の実施など、今後の授業における改善点が明らかとなった。

具体的な授業内容の質問に関する調査結果について、授業で使用した「読解シート」を、86.3%が「とても役に立った」、もしくは「役に立った」と回答しており、その理由として、「要約しやすかったから。」、「内容をよく理解できたから。」、「少しは読解力がついたと思うから。」、「自分の考えをうまくまとめられるようになったから。」、「自分の知らない情報が分かったから。」等、「読解シート」を好意的に捉えているものが多く挙げられていた。

授業内で実施したグループでの話し合いについては、「グループワークについて肯定的な意見」、「グループワークについて否定的な意見」、「SDGsに関する意見」と3つの意見に大別された。「グループワークについて肯定的な意見」として、「グループで話し合うことで自分と違った意見を聞くことができて良かった。」、「他の人の意見を聞くことで新たな発見があったので新鮮だった。」等、「グループワークについて否定的な意見」として、「自分で調べた方が進む。」等、「SDGsに関する意見」として、「SDGsの取り組みは自分でもできることをやろうと思った。」、「自分では思いつかない意見があったり、すぐに

始められるような取り組みもあったりした。」等がそれぞれ挙げられていた。

グループ学習での学びや気づきに関しては、「グループワークに関する意見」、「SDGs に関する意見」、「読書に関する意見」、と 3 つの意見に大別された。それぞれに、「グループワークに関する意見」として、「一人一人違う考えがあるということを学んだ。」、「他者の考えに触れて、自己の考えを振り返ることができると学んだ。」等、「SDGs に関する意見」として、「ちょっとしたことが SDGs に繋がるということに気づけた。」、「自分たちの行動だけに目を向けるのではなく、企業の取り組みにも目を向けるべきだと思いました。」等、「読書に関する意見」として、「読書をした方が良いと分かった。」が挙げられていた。

さらに、ここからは授業終了後に実施した聞き取り調査の結果について述べていく。

「新聞記事の要約をしてみてどうだったか」について、「思っていたよりも楽しく要約できた。」、「これから新聞を読んでみようと思った。」、「文章をまとめる力や読解力がついたと思う。」等、新聞記事の要約に関して肯定的に捉えた感想のみが述べられた。

「読解シートを使用した感想」については、「段落ごとに重要な文章を抜き出す練習ができたので要約しやすくなった。」、「読解シートがあれば上手くまとめられると思う。」、「要約の構成がしやすかった。」等、肯定的な感想が 9 割以上で、事後調査の結果よりも読解シートの評価が高いものであった。

「グループワークに積極的に取り組めたか」については、「はじめは遠慮して自分の意見を言うのに躊躇したが、だんだん慣れて最後は話し合いが楽しくなった。」、「他人の意見には、自分が思いもよらなかった部分が必ずあるので、聞いていて面白い。」、「自分とは違う意見をたくさん聞くことができれば、その分新しい発見をした気持ちになれてうれしい。」、「他の人の考えを理解することができれば、自分の考えがより深まると思う。」等、グループワークの回数を重ねるごとに受講学生が他人の意見を受け入れることに慣れ、既有知識の再構築、さらには、より深い思考に結びついていくプロセスが確認できた（図 2）。

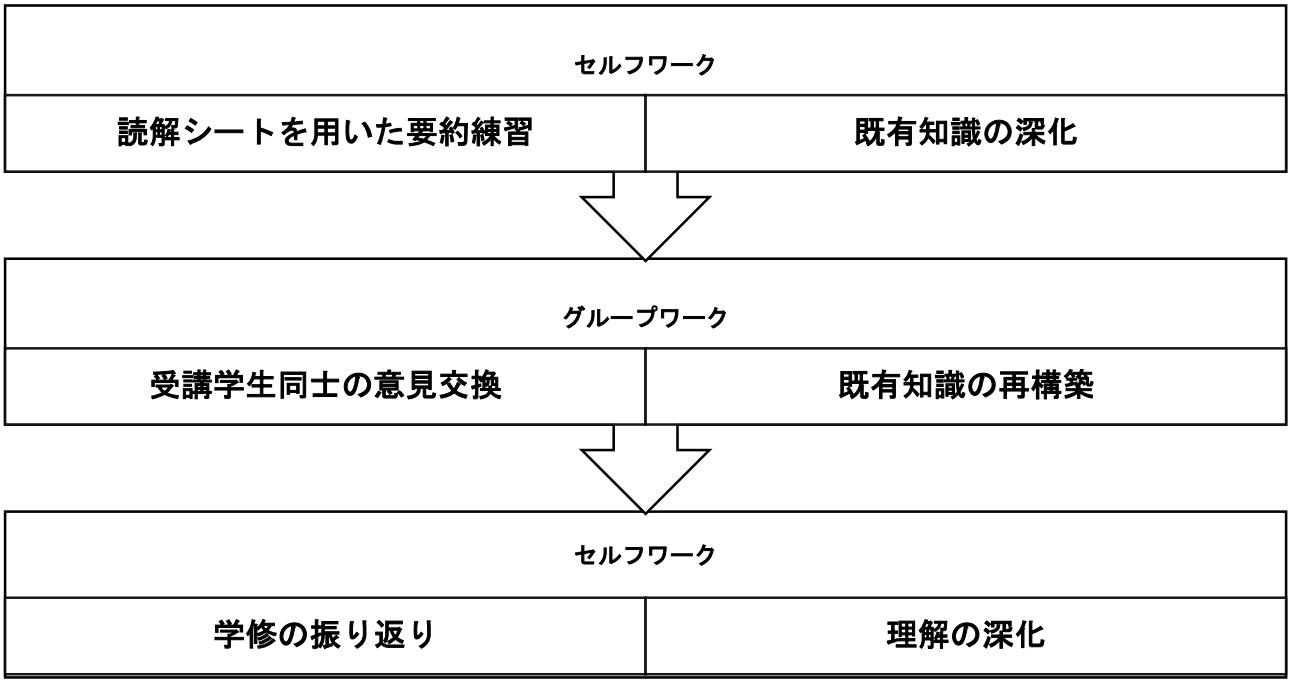


図２　受講学生の思考変容プロセス

その他、「読書活動」については、「読書をした方が良いのは分かっている。」と受講学生全員が述べていたものの、9 割以上は「課題が多くて忙しく、読書の時間が無い。」、「図書館に行く時間があれば、面白い本に巡り合えると思うが、日々課題作成に追われて、行くことができない。」、「ゆっくり本を読む時間が取れない。」等、述べていた。これにより、受講学生は、普段の課題作成等に追われ、読書をしたくても本を読む時間が持てないということが分かった。この結果については、不読学生を減少させるべく、学生の読書活動を支援するために、学内での教員間の課題量調整も必要ではないかと考える。

５．おわりに

本稿では、学生の PISA 型読解力の育成を支援するべく、協働読解教育プログラムをデザイン、実践し、その効果を検証した。

新聞記事等を多読し、「読解シート」を使用しながら記事を要約するセルフワーク、「自分ならこうする」、「自分ならこう考える」等、グループワークを通じた受講学生同士の意見交換、その後、グループワークでの学びを振り返るセルフワークという流れの協働読解授業を実施したところ、セルフワークとグループワークを交互に繰り返すことで、既有知識の深化→既有知識の再構築→理解の深化という、受講学生の思考変容プロセスが確認で

きた。この結果より、深い理解に結びつく自己既有知識の再構築を図ることができる可能性が示唆された協働読解教育に、一定の効果を確認することができたと言えよう。

今後も授業プログラムの改善、実践を繰り返し、より効果的な協働読解教育プログラムの構築に発展させたいと考えている。

＜注＞

（1）国際的な実施体制としては、OECDが中心となって、調査参加国の代表が構成する委員会や複数の国際請負機関により運営されている。日本では、国立教育政策研究所を中心に、文部科学省と連携して実施している。

（2）DeSeCo（**De**finition and **Se**lection of **Co**mpetencies：Theoretical and Conceptual Foundations）とは、OECDが立ち上げたプロジェクトで、組織名称を「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」と題している。

＜参考文献＞

(1)有元秀文『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革－「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』明治図書、2008

(2)井上雅彦「「PISA型読解力」育成のための学習指導」『安田女子大学紀要』37、pp.117-128、2009

(3)田中博之「読解力とはどのような力か」『情報の科学と技術』68、pp.390-394、2018

(4)文部科学省「全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議（第1回）配布資料[参考資料4-2]」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/shiryo/05120201/007.htm
（2022年9月5日閲覧）

(5)文部科学省「読解力向上プログラムの全体像（たたき台）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/shiryo/05120201/001.pdf
（2022年9月5日閲覧）

(6)杉本亜由美「日本語発表練習におけるピア・レビューに関する調査報告－日本人学生を対象として－」『人間生活文化研究』29、pp.610-615、2019

＜研究論文＞

Nathaniel Hawthorne の *Young Goodman Brown* における プロットの展開と文体論的特徴

藤居　真路*

Plot Development and Stylistic Characteristics of *Young Goodman Brown*

Shinji Fujii*

Abstract :　This study explored some stylistic characteristics of *Young Goodman Brown*. Eighty words, including personal pronouns and key words, were chosen. The frequencies of each paragraph were analyzed, using multiple-variant methods, such as factor analysis, canonical correlation analysis and correspondence analysis. The results revealed plot development and stylistic characteristics in *Young Goodman Brown*.

キーワード：プロット展開，文体論，人称代名詞

*　　金沢学院大学　教育学部　准教授

１.はじめに

文体論は,文学作品の特徴を客観的に提示することができる方法の１つであるとともに,文学に対する素養が十分に身についていない学習者にも，客観的な資料を提示することを通して，解釈への手掛かりや主題の理解に対する基本的な情報を提供してくれる１つの手段であると考えられる（ウィドウソン　田中・田口［訳］, 1989）。また，文学作品は，その作品が作られた社会の文化や伝統に豊かに触れる機会を提供してくれる（Collie & Slater, 1987）。藤居（2016, 2017）は，ホーソーン（Nathaniel Hawthorne）の短編小説を取り上げ，段落分け（パラグラフをもとに段落を決定するが，会話箇所（“”）が続く場

合は前の段落に含める）を行い，段落毎の人称代名詞と鍵となる語句の出現頻度について分析し，プロットの構造や特徴について探求してきた。また，フレーム理論と因子分析の手法の類似性に着目し，因子分析を用いてプロットの展開について探求してきた。こうした文体論的な手法の有効性については，現段階では，１つ１つの作品に対して実際に適用して，プロットの展開を探究するための方法として有効であるのか，１つ１つ検証していく必要がある。

本研究では，ホーソーンの *Young Goodman Brown* を取り上げて検証したい。先述の段落の分け方では，本作品が 28 段落から構成されるが，人称代名詞及び鍵となる単語について段落毎の出現頻度を調べ，プロットの展開について文体論的に探求したい。本作品は，ニューイングランドのピューリタン社会において，ある一人の若者がある晩森に出かけていく話を通して，心の内面の問題に自らの力で対峙しようとする物語である。そこで，人称代名詞に加えて，信仰，邪悪，人と教会に関わる単語を選んで，文体論的に分析をしていきたい。特に本研究では，因子分析を行いてプロットの展開に関する構造を調べたり，コレスポンデンス分析を用いて，単語と段落との位置関係から論点の変化を図式的に捉えて解釈し，プロットの展開について解釈を試みたい。さらに，こうした分析を基にして段落に基づいたプロットの展開構造の特徴を明らかにするとともに，ホーソーンが色等を使用して表現の工夫を行っているところについてもその特徴について探っていきたい。さらにまた，今回の分析結果が実際の文章と対応しているかを確認しながら，従来の解釈の中からいくつか取り上げてその妥当性を検討したい。

これらのことを通して，ホーソーンが，本作品の中で，プロットの展開や構造を緻密に計算して作品を作り上げているのかどうか検討したり，ホーソーンが本作品を通して何を主張したかったのかに迫っていきたい。また，ホーソーンは，多くの研究者によって，カルヴァン派の信仰を持ち，カルヴァンの著作に精通していたことが指摘されている。そこで，本作品について，キリスト教に関わる事項をどのような発想で述べているのか調べ，ホーソーンの宗教的な基本的立場といえるカルヴァンの視点から解釈を試みたい。

２．*Young Goodman Brown* の背景

ホーソーンは，マサチューセッツ州 Salem で 1804 年７月４日に生まれた。彼は，アメリカに移民したピューリタンの６代目に当たる（von Frank, 1991）。先祖の William Hathorne は，1630 年にピューリタンとしてアメリカの地を始めて踏んだ１人である。彼

は，クエーカー教徒を迫害し，魔女裁判の判事を務めた人物である。また，ホーソーンの祖父は，アメリカ独立戦争において，アメリカの捕鯨船の船長を務め，歌にも歌われた有名人であった（阿野, 2008）。彼の父親は，商船の船長をしていたが，1808 年に亡くなり，家族は Mannings 家から経済的にも精神的にも支援を受けていた（von Frank, 1991）。1842 年 7 月 9 日にソフィア（Sophia）と結婚し，すぐに Old Manse に引っ越した。ホーソーンは，ピューリタン家庭として，ピューリタンの伝統と慣習の中で育てられ，カルヴァニズムの教えを身に付けていた。その一方で，彼は，ピューリタンの子孫として，祖先の中にクエーカー教徒への弾圧や魔女裁判判事等を行った人物がいることに負い目を感じている人物であった。

ホーソーンは，Young Goodman Brown を執筆した時期，Mosses における作品には，The Birth-Mark や Rappaccini's Daughter などがあり，美しい愛や女性の純粋さに対する美を取り扱っている。ホーソーンは，洗練された慎ましさを持ちながら，ラテン的な表現を用いて執筆し（Moore, 1999），*Young Goodman Brown* では，*The Birth-mark* と並べて最高ユーモアーと哲学を持った,楽しく読める作品に仕上げている（Crowley, 1970）。その一方で，*Young Good Brown* は，1835 年 4 月に New-England Magazine (pp.249-260) に The Gray Champion というペンネームで出版された経緯がある(Newman, 1979)。ペンネームを用いて出版された理由として,少なくとも 2 つ理由が考えられる。第 1 の理由は，ホーソーンは人の奥底に隠された秘密を暴露しようとしていたためと考えられる（Kesterson, 1999）。第 2 に，ホーソーンは，執筆活動が大学への学費を出してくれた親戚の意向に沿わなかったために,様々なペンネームや匿名を使って書いたとも考えられる。事実，ホーソーンは，自分の作品をペンネーム等で出版したことにより，自由に表現できたと手紙の中で述べている（Mather, 1940）。言い換えれば，本作品の中で，ホーソーンが書きたいと思っていたことが述べられていると考えられる。

本作品は，雑誌に掲載された後自費出版で発売されたが，ほとんどが売れ残り，それをホーソーン自身が焼却処分しなければならなかった。ホーソーンの作品は，文体論的分析を加えてみると，対照語句の出現頻度が同一であったり，プロットの展開における段落構造に規則性があったりしており，事前に計算した上で執筆していることが推測される（藤居, 2017）。このことから，本作品についても，文体論的な分析を通して，プロット展開や構造を明らかにしながら，ホーソーンが主張したかったことを，数量的に明らかにすることができる可能性がある。

本作品は，地元に伝わる民間伝承のいくつかを元にして創作されており（Newman, 1979），魔女などの登場人物を作品に盛り込んだりして創作されている。また，本作品は，全て真実とはいえないが，先述のとおり，ホーソーンが自分自身の問題点を明らかにするために書いた物語であると考えられている（Turner, 1980）。具体的には，ホーソーンは，キリスト教における罪（sin）意識を持ちながら心の中で犯罪（crime）を重ねたとしても，他人には見ることができない。そのため，問題が実際に起こったかのように表現するため，夢による形式が用いられたと考えられている（Loving, 1991）。

ホーソーンは，本作品を執筆した当時，大学を卒業したにもかかわらず，定職に就くこともなく，２階の自分の部屋に一人引きこもり執筆活動を行っていた。本作品は，編集長 Park Benjamin に唆されたため，ほぼお金をもらうことなく出版された（Crowley, 1970）。その後，この作品は，Twice-Told Tales の 1837 年版及び 1842 年版に含まれなかったが，*Old Manse* の *Mosses* の 1846 年版に収められることになる。執筆時期については，雑誌で初めて活字になるまでの期間において，ホーソーンの書簡の中で本作品に関する言及が見られないため，本が出版された直前の 1835 年３月に書き上げられたと推測されている (Newman, 1979)。また，本作品はホーソーンがソフィアと結婚する前に書かれたものであり，実際の夫婦生活の経験に基づいて書かれたものではない。本作品はまた，他の作品同様に，ピューリタンの子孫が持つ精神性について明らかにしようとした作品とされている（Bell, 1971, p.64）。執筆当時のホーソーンは，訓話的な内容の著作を執筆したいと考え，原稿が完成するとその作品を読ませて感想を聞いていたことが知られている。そのため，この時期のホーソーンの作品の多くは，人にとって大切な教訓が書かれており，本作品もその１つとされている（Wilczyński, 2012）。彼の作品は，趣旨や概要を作品の冒頭で説明したものが多く，読者の視点を意図的に誘導して，教訓となる話を間違いなく読み取れるように書かれたものが少なくない。ホーソーンは，信仰義認による生き方ができない人物を描いているが，彼自身はカルヴァン派の信仰をもっており，信仰義認による生き方が不可能であることを伝えるために作品を書いたとは考えられない。また，ホーソーンの作品の中で，人間の弱さや神の絶対性が描かれているのは，人間の弱さや罪意識こそが信仰への扉を開くものであるとする基本的な考え方があったと考えられるであろう。例えば，Crew（1966）は，ホーソーンの作品が，人間の限界をあぶり出し，絶対的な神が全く弱い人間を一方的な愛によって和解（reconciliation）へと導いていることを描いたり，信仰義認の生き方ができない人の姿を描いたりしようとしていると解釈している。

Young Goodman Brown は，主人公の Brown は，委ねる信仰を持たないという意味で「よい」人とは言えないため，*A Select Party* などとともにタイトルがその内容を正しく伝えていないことが指摘されている（Von Frank, 1991）。本作品は，メッセージ性の高い作品であり，出版された当時は，ホーソーンが神に向かって心のうちにあるものを打ち明けてみんなに見せようとした小説だと評された。本作品では，Salem で魔女の容疑が掛けられた人たちの名前が使用されており，Salem の狂気性について論じているとも言われている。ホーソーンが生きた時代には，ピューリタンの伝統は厳格なものであり，伝統からずれることを恐れていたため，人間が本来持っている思考判断を働かせることができず，まるでロボットのような状態になってしまっていたと言われている（Bunge, 1993）。本作品では,ホーソーンにとって敬虔な信徒として認知すべき人々のことが描かれているが,その姿には様々な人間の醜い姿や不信仰さが描かれている。こうした描写を通して，ホーソーンは何を読者に伝えたかったのか，本論文において文体論的に探究していきたい。

３．ホーソーンが読者を立たせたい立場

3.1　読み手の視点のいざない

本作品では，*Young Goodman Brown* という出だしで始まる。Brown という名前は，旧時代に対する新時代を象徴するために用いられたと考えられている（Loving, 1991）。ここで冒頭部分の登場人物の動きを見てみたい。図１．に示したように，Brown は，筆者の視点の方向に近づいて行き(come forth)，彼女自身は，家の中にいて，彼女の視界には Faith が自宅から出てくるところが入ってきている。その後の箇所に“at sunset”とあり，読み手は，視点の方向が先ほどとは反対方向に向けられていると言えよう。その方向付けのなかで，話の展開として，“into the street of Salem village”と述べられているため，読者の視点は Brown の視点の中に入り込んで行き，道に出て行こうとする。しかし，玄関の入り口を通り抜けると，Faith がキスを交わそうとして，かわいい顔をのぞかせる。Goodman Brown と声を掛けている間は，ピンク色をしたリボンが風になびいていた。この文は，Faith が主語になっているが，ナイトキャップのリボンが風にたなびいている様子は Faith 自身に見えるはずもなく，読者の視点は，その

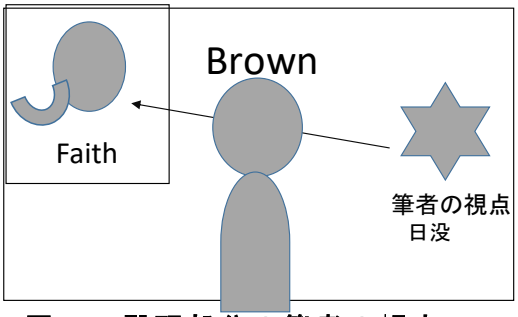


図１．冒頭部分の筆者の視点

先の Brown も Faith も見渡せるところに移動していることが分かる。こうしたことから，本作品においては，ホーソーンは，読者を Faith よりも Brown に近い立場に置かせようとして，二人を見渡せる第三者的立場に立たせて，客観的な立場で物語の内容を考えさせようとしていることが伺える。

3.2 Faith

ホーソーンは,逸話等において,物語の主題を的確に理解させて啓蒙しようとしており，物語の最初の場面で状況設定や人物紹介を行ったり，登場人物の特徴を名前で説明したりする傾向が見られる。主人公は Brown であり，文字通り捉えると若くて良い人を意味し，その妻は Faith であり，文字通り捉えると信仰である。結婚は通常キリスト教では受洗を意味することが多く，結婚 3 ヶ月は受洗後 3 ヶ月を意味すると考えることができる。このまま放置すれば Faith が死んでしまうことになると述べており，Brown は，この用事を的確に処理できなければ信仰がなくなってしまうと表現したかったと解釈することができよう。その用事が済めば，Faith のスカートにしがみ付いて天国に行くと述べており，信仰義認の考え方を持っていれば救いに預かれるという思いも持ちながらも，自分の意志によって森に行くことを決意したことが述べられていると言えよう。

また,森への用事は,Brown 自身が語っているように,邪悪な目的に向かうことであり，信仰生活ではよくないことをしようとしていると言える。森の中では，これまで話を聞いたり実際に出会ってきたりしてきた人たちへの疑念が表現され，Brown の心の中を象徴していると推測できる。その森には，邪悪なものが偏在していると考えるカルヴァンの見方を示していると考えられる（Kuhn, 2012）。P5 に登場する蛇の細工が施された杖を持った老人と落ち合うが，この格好は明らかにモーセに類似しており，律法の視点からの裁きを意味していると解釈することができる。そのため，Brown の用事は，森（自己の心）の内面の奥深くにある罪を明らかにすることであると考えられる。これは，P22 に，“It shall be yours to penetrate, in every bosom, the deep mystery of sin, ～”とあるように，自己の内面の奥深くにある罪を見抜いていくことが用事であると述べられていることからも裏付けられていると言えよう。

これらのことを総合して考えるならば，信仰義認説により罪許された者として全てを主に信頼して委ねて祈りの生活を続けていけば救いに預かることができることがわかってい

ながら，自分自身の心の中の邪悪な面に心を向いており，罪意識の中で救いに迷いが生じている状況に陥っている状況にあると考えられる。

事実，P1 において，"My love and my Faith," replied young Goodman Brown, "of all nights in the year, this one night must I tarry away from thee. My journey, as thou callest it, forth and back again, must needs be done 'twixt now and sunrise. What, my sweet, pretty wife, dost thou doubt me already, and we but three months married!"となっている。Brown は，イエス・キリストを信じて洗礼を受けた（結婚した）にもかかわらず，３ヶ月後，福音への信仰(Faith)から離れてしまい，心の奥底に深くに入っていく中で，確信に至らない疑いが残っており，その疑いこそがサタンの支配する力であることを示していると考えられる。信徒にとって，教会は神聖な場所であり，牧師や副牧師，長老，兄弟姉妹はもっとも信頼し敬愛する人たちであり，讃美歌等は弱った心さえも信仰心を掻き立てるものである。Brown は，そうした心の奥底の中に，疑いの心を持ちえることを言及し，自らの心の中を自分自身で調べ，教会での聖徒の交わりや自分自身をも疑うようになっている心理状態を描写していると考えられる。

ホーソーンは，多くの作品において，段落１（なお，この後から段落１を P1 というように表記することにする。）で，趣旨を言及して読者に趣旨を明確にして読み始めさせることが少なくない。具体的には，"prithee put off your journey until sunrise, and sleep in your own bed tonight. A lone woman is troubled with such dreams and such thoughts, that she's afeard of herself, sometimes. Pray, tarry with me this night, dear husband, of all nights in the year!"となっている。この箇所の内容は，ルカ福音書 22 章 46 節「イエスは言われた。「誘惑に陥らないよう，起きて祈っていなさい。」」という箇所が思い出される。また，信仰生活において，Pray, tarry with me this night, dear husband, of all nights in the year!とあり，福音への信仰（Faith）を持つように呼びかけていると考えられる。

４．多変量解析からみたプロットの展開

4.1　分析に用いる語彙の選択

先述のとおり，藤居（2016）は，通常のパラグラフを基にし，会話文が続く場合その前のパラグラフに含まれるとした段落を用いて，段落毎に人称代名詞の出現頻度を調べて，その出現頻度から段落の構成やプロットの展開が把握できることを示している。また，藤

表１．　人称代名詞と主題に関わる選抜語彙

番	単語	頻度	単語	頻度	単語	頻度	単語	頻度
1	i	35	thou	7	heart	8	worship	5
2	my	30	faith	25	indian	5	light	6
3	me	15	old	22	despair	3	dark	6
4	you	19	young	19	devil	7	fire	6
5	your	19	man	16	evil	7	wilderness	6
6	he	61	woman	11	wicked	4	nature	5
7	his	69	husband	7	wickedness	3	woods	4
8	him	28	children	7	witch	3	forest	17
9	she	12	wife	7	wretches	3	night	14
10	her	30	father	6	sin	4	wind	7
11	we	9	friend	5	pious	6	laughing	3
12	our	5	companion	5	holy	3	sunshine	3
13	us	4	communion	6	heaven	5	pink	5
14	they	24	sympathy	3	dream	5	ribbons	4
15	their	15	traveller	11	pray	3	bosom	2
16	them	6	fellow	4	saint	3	fiend	3
17	it	37	deacon	8	good	14	power	2
18	its	6	minister	8	goody	7	blaze	3
19	himself	14	catechism	3	christian	3	errand	3
20	thee	8	church	5	prayer	4	flame	2

居（2017）は，フレーム理論の考え方をもとに，主題に関連した語彙と人称代名詞の段落毎の出現頻度を用いて分析をすると，プロットの展開がより明確に分かることを示している。本研究においても，人称代名詞と主題に関わる語彙を選択し，表１．の 80 単語を選択した。

4.2　コレスポンデンス分析からみたプロットの展開

表１の 80 単語について，各段落の出現頻度を調べた。その結果を用いてコレスポンデンス分析を行った結果は，図２．に示した通りである。この結果を基に，４グループに分けて，１群：交わり，２群：信仰，３群：人間の本性，４群：邪悪さ，と命名した。１群と２群と３群は徐々にずれながら重なりあっているが，４群の邪悪さは，それまでの３群に重なりを有する特徴がある。*Young Goodman Brown* では，本文の中で言及されているように，邪悪さが人間の本態であり，本態を罪深さに結び付けている。ピューリタンは，その人間の弱さが分かっており，共同体を作って，自分たち自身に目を向けてその罪を告白してきたのである（Bunge, 1993）。このことから，本作品において，人間の本性は，人の聖なるところであるはずの信仰や交わりにおいても人間の邪悪さが存在していると論じており，コレスポンデンス分析の結果と一致していると言える。

ここで，P1 から P3 のプロットの変化を見てみると，P1 と P2 と P３はいずれも信仰のグループの中にあるが，交わり⇒人間の本性の方向に近づいていく。具体的には，P１は，信仰の中でも交わりに近いところにあり，P２は信仰の中でも人間の本性に近いところにあり，P３では人間の本性に属ししかもＰ４の邪悪さに近づいてきているのである。このことから，この物語の最初の段落で，信仰をもった人間が，森（自己の心の内面）に入り込み，疑いを持つことにより，人間の持っている本来の姿へと変化し邪悪な側面を持つようになっていくプロットの展開が行われていると言えよう。

このことから,コレスポンデンス分析を使えば,座標の位置関係の変化を捉えることで,

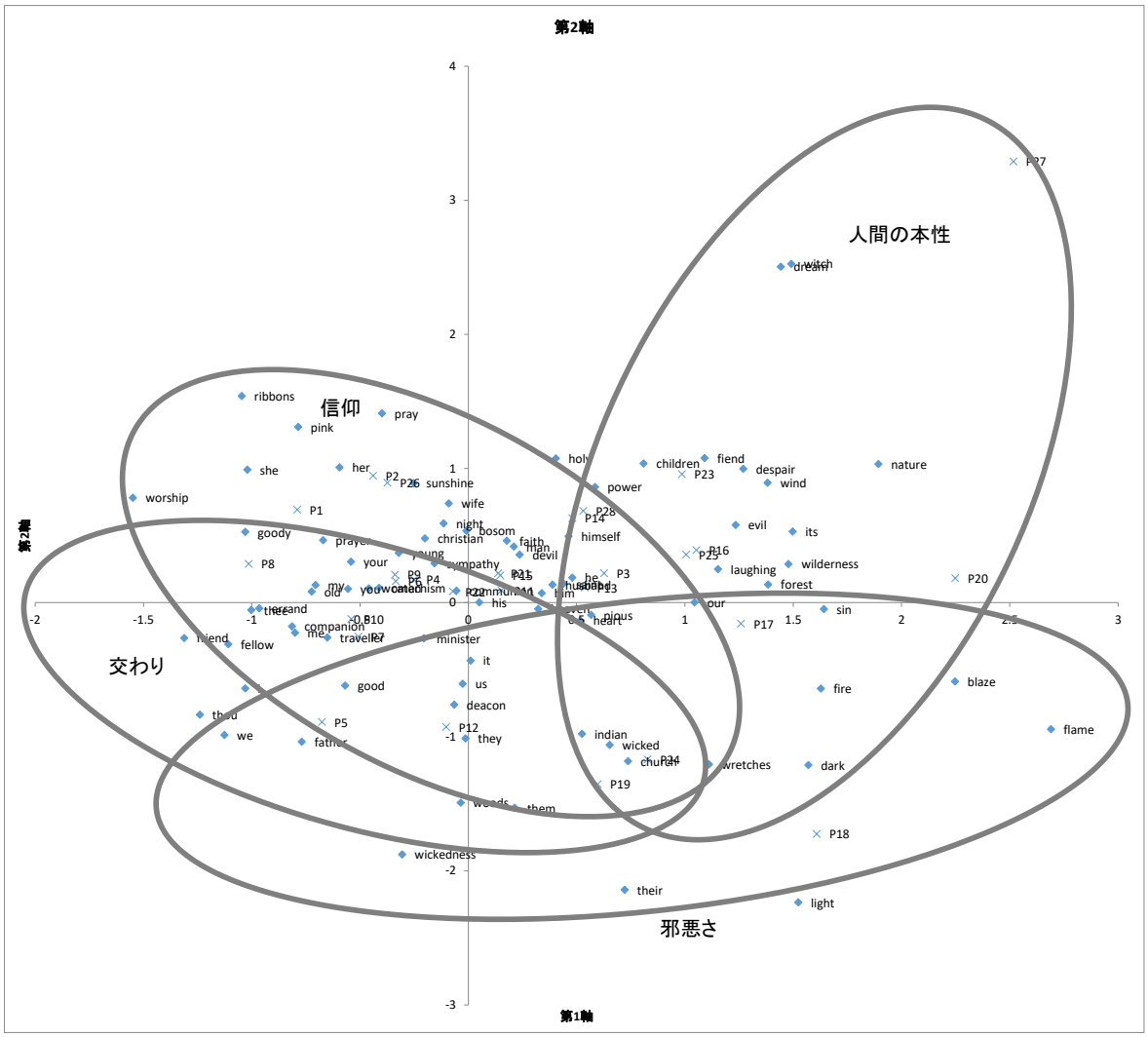


図２．コレスポンデンス分析結果

プロットの展開を図式的に説明することが可能であると言えよう。また，このことは，初

学者に対して，プロットの展開の変化を理解させる際に，コレスポンデンス分析で用いた分類を要因として取り上げ，パラグラフ間でどのように変化していっているのかを考えさせ，プロット展開をよりよく理解させることができると言えよう。

4.3　因子分析からみたプロットの展開

表２の 80 の単語の段落別出現頻度をもとに，共通性を *SMC* で推定し，主因子法による因子分析を行い，直交回転であるバリマックス回転を行った。その結果は，表２．に示した通りである。この表をもとに，段落毎に，各因子に対する因子負荷量の高いところを調

表２．因子分析によるプロットの展開

段落	概要	Faithとの惜別	Faithへの慕情	人生の歩み	出会い	兄弟姉妹，長老，牧師へ疑い	自己の隠された罪への光
1	フェイスとの惜別（リボン）	.62	.22	−.02	.24	−.04	.32
2	フェイスへの慕情	.33	.56	.16	.18	.08	.15
3	森での第１歩	.17	.00	.77	−.01	.03	−.03
4	男との待ち合わせ	.05	.25	.67	.35	.16	.08
5	男との関係	.17	−.23	.25	.73	.19	.07
6	フェイスとの惜別	.56	.03	.25	.36	−.03	.02
7	教理の女性との出会い	−.01	−.01	.56	.53	.05	.03
8	ブラウンの姿をした男と老女との会話	.18	.26	.08	.65	−.09	.24
9	老女が霧散し，男との旅	.07	.24	.56	.33	.11	.20
10	触れるものを枯らす男	.29	−.01	.34	.57	.21	.22
11	男の霧散後の歩みの停止	.17	.18	.77	.15	.29	.00
12	教会の模範的な女性との出会い	−.09	.07	.22	.36	.51	−.01
13	牧師と執事の姿	.16	.05	.37	.08	.18	−.10
14	フェイスへの慕情	.29	.47	.61	−.09	.18	.03
15	フェイスとの惜別（リボン）	.40	.09	.27	.03	.23	.14
16	ブラウンの絶望の中での歩み	−.06	−.01	.70	−.11	−.09	.03
17	ブラウンの狂気による歩み	−.12	.09	.85	.03	.29	.15
18	黒い衣装のセイラムの教会の人々	.00	−.07	.25	−.09	.42	−.07
19	黒い衣装のセイラムの教会の人々	−.03	.18	.21	.09	.61	−.06
20	讃美歌による信仰への喚起	−.04	−.13	.12	−.24	.03	.01
21	罪びとの集まり（教会）への気づき	−.10	.17	.54	.26	.02	.49
22	罪びとの集まりの認識への喚起	.17	.09	−.02	.20	.03	.66
23	罪びとの集会への所属への認識	.09	−.03	.04	−.02	.01	.75
24	教会の人々が犯した罪への気づき	.20	−.06	−.05	.05	.74	.20
25	罪びとの集まりからの乖離	.28	.10	.82	−.15	.19	−.11
26	フェイスへの愛慕	.01	.87	.34	.18	.01	.01
27	夢か	−.02	−.08	.08	−.20	−.03	−.01
28	旅の終わり	.15	.09	.65	.11	.32	.25

べて，文体論的に，段落の意味的な理解とプロットの展開の特徴を明らかにしたいと考えた。

この物語は，プロットの展開において，５段落ずつの大きなまとまりがあることが分かった。第１大段落は「悪魔による森への誘い」とし，第２大段落は，「悪魔の森の奥への導きの中での人々との出会い」，第３大段落は「人々の心に隠された闇」とし，第４大段落は，「信仰が弱まった人間の姿」，第５大段落「悪魔や魔女の集会」，第６大段落「信仰への立ち返り」と命名し，第１大段落から第５大段落までは，５段落ずつとホーソーンらしい計算された正確さでプロットの展開が行われている。特に，第５大段落において，暗闇に閃光が差し込み,光の中で心の奥底に隠された罪を開示する機会が与えられながら，それを押し殺してしまい，完全な救いに至ることができない姿が描きだされている。P22 と P23 が「自己の隠された罪への光」因子への因子負荷が高くなっており，Brown が絶望を覚えたことが示されている。

また，表２．を見れば分かるように，大段落の最後の段落は，次の大段落への導入的要素となっている。実際，P5 は男を登場させて第２大段落での人々との出会いがあり，P10 は枯らせてしまう（dried up）ことが述べられ，第３大段落において信仰がなくなっていき，P15 では“My Faith is gone!と Brown は叫ぶのである。この P15 での言及があって，第４大段落において Brown は信仰をなくして恐ろしい悪魔のようになり，Brown の心の奥底である森の中心にまでたどり着き，そこでは信頼して敬愛している教会の兄弟姉妹や長老，牧師，讃美歌に対してさえも疑いを持つ状況になるのである。P20 では，「その改宗者たち，申し開きをせよ。（Bring forth the converts.）」という叫び声が響き，第５大段落において自己の心に潜む罪を認識することになるのである。P25 で，Brown が前段落で Faith に叫んだのを受けて，火に包まれていた小枝から雫が Brown の頬に降りかかる状況になり，第６大段落において，信仰（Faith）に立ち返るのである。

しかし，結末で示されているように，Brown は死の床において，主と出会うことができなかったことが描かれている。ホーソーンは，自己の心の内面に隠れた罪を振り返ることが信仰生活における教会の兄弟姉妹や長老，牧師，さらには讃美歌に対してさえも疑いを持つことになり，救いから遠ざかってしまっていることを訴えていると考えられる。ホーソーン自身は，自己の暗黒の部分に目を向けることが信仰上よくないと教えようとしていた（Georgieva, 2010）と考えられよう。

次に，表２．の因子分析によるプロットの展開について考えてみたい。表２．を見れば分かるように，段落の進行に伴う変化にはかなりの変動が見られるが，因子負荷量の高い因子の流れ（例えば，「Faith との惜別因子」から「自己の隠された罪への光因子」への下

降方向とそれとは逆の上昇方向）の動きが見られる。表面的には，P24 ごろまで下降方向が続いているように読み取れるが，文体論的には，第 3 大段落（P12→P15）や第 4 大段落（P18→P20），第 5 大段落（P22→P26）などの早い段階で上昇方向への動きが見られる。

4.4 森

森は，ホーソーンの著作において必ずしも特定の意味を持っているわけではない。例えば，*Scarlet letters* などでは荒野や森は悪魔の住む場所として描かれ，*My Kinsman, Major Molineux* 等は，道徳善と秩序を象徴するものとして描かれている（周藤, 1993）。

本作品の森（forest）は，これまで様々な解釈がなされてきた。第 1 に，Scarlet letters と同様に，夢の中の邪悪な森に向かうことと考えられた（Miller, 1991）。第 2 に，道徳上の誤りの象徴として扱われていると解釈された（Newman, 1979）。第 3 に，Brown の用事（errand）が魔女の集会（witches' Sabbath）に出席するためであるとして，その森の中心にある教会では，尊敬を集めている人々が隠された罪を告白するところになっていると解釈された（Bunge, 1993）。第 4 に，ユングらの精神分析的な立場から森を解釈された（高島, 2011）。

forest は，本文中に 17 回使用されており，その場所と前後の 5 語は表 3．に示した通りである。まず，Brown は，P2 で，“Poor little Faith!" thought he, for his heart smote

表 3．forest が使われている箇所

番	直前	直後	場所
1	, darkened by all the gloomiest trees of the	forest, which barely stood aside to let the narrow	P3.txt
2	It was now deep dusk in the	forest, and deepest in that part of it where	P5.txt
3	. We are but a little way in the	forest, yet." "Too far, too far!" exclaimed the	P5.txt
4	to conceal himself within the verge of the	forest, conscious of the guilty purpose that had b	P11.txt
5	in the empty air, passed on through the	forest, where no church had ever been gathered, no	P13.txt
6	heard aught but the murmur of the old	forest, whispering without a wind. Then came a str	P14.txt
7	agony and desperation; and the echoes of the	forest mocked him, crying --"Faith! Faith!" as if	P14.txt
8	rate, that he seemed to fly along the	forest-path, rather than to walk or run. The	P16.txt
9	that guides mortal man to evil. The whole	forest was peopled with frightful sounds; the crea	P16.txt
10	In truth, all through the haunted	forest, there could be nothing more frightful than	P17.txt
11	laughter, as set all the echoes of the	forest laughing like demons around him. The fiend	P17.txt
12	, hemmed in by the dark wall of the	forest, arose a rock, bearing some rude, natural r	P18.txt
13	, or powows, who had often scared their native	forest with more hideous incantations than any kno	P19.txt
14	echoed through the field and rolled into the	forest.	P20.txt
15	whether in church, bed-chamber, street, field, or	forest--where crime has been committed, and shall	P22.txt
16	the wind, which died heavily away through the	forest. He staggered against the rock, and felt it	P25.txt
17	Had Goodman Brown fallen asleep in the	forest, and only dreamed a wild dream of a	P27.txt

him. "What a wretch am I, to leave her on such an errand!”と言い，その段落の最後のところで，Well; she's a blessed angel on earth; and after this one night, I'll cling to her skirts and follow her to Heaven."と述べている。この言葉から，Faith が「信仰」を象徴していると解釈でき，この状況は，信仰により頼むものであり，信仰義認を象徴していると考えられる。その理由は，キリスト教では，アブラハムは信仰によって義とされた（信仰義認）と考えられている。キリスト教では，イエス・キリストによる血によるただ１つの購いがあり，１回の洗礼が認められている。天国での交わりと異なり，地上の教会での交わりには，聖徒たちは肉を有しており，キリストの聖なる教会として各々の役割を持つが，罪を犯すことがあり得る。カルヴァンは，使徒行伝 26 章 18 節の解説において，「この節は，いわば天の門を開くかぎなのだ。・・・神がわたしたちの目をその真理によって照らし，目をお開きになるまでは，一切の私たちの精神の鋭敏さも単なる空虚にすぎず，また深いやみに過ぎない・・・わたしたちは，福音によって差し出されている恩恵を，信仰によって所有するようになる。」（p.219）と述べている。慈愛に満ちた神の愛により，心の奥底に隠し持つ全ての罪をもイエス・キリストの光に照らし出され，ゆるしという絶対恩寵にあずかれるのである。その時，心の奥底に隠し持っていた罪への思いは消え去り，心が解き放たれるのである。言い換えれば，福音への信仰があれば救われると考えるのである。そのことを前述の英文は語っていると言えよう。

P3 において，"There may be a devilish Indian behind every tree," said Goodman Brown to himself; and he glanced fearfully behind him, as he added, "What if the devil himself should be at my very elbow!"と語っている。人は，自分自身の気づかないところで，異邦人の考え方やキリスト教における罪を重ねていたり，委ねきれずに平安を脅かされて不安を感じたり，また，信頼すべきものに疑いを抱いたりすることがある。そうしたところに闇があり，信仰の弱さや罪が見え隠れするのである。P5 の最初の部分では，It was now deep dusk in the forest, and deepest in that part of it where these two were journeying.と述べられており，悪魔である男と Brown がいる場所がもっと暗闇に包まれているとされている。男が悪魔であることは，P8 で，"The devil!" screamed the pious old lady.と敬虔な老婦人が叫んだ後，But--would your worship believe it?--my broomstick hath strangely disappeared, stolen, as I suspect, by that unhanged witch, Goody Cory, and that, too, when I was all anointed with the juice of smallage and cinque-foil and wolf's-bane--" "Mingled with fine wheat and the fat of a new-born

babe," said the shape of old Goodman Brown.と述べられている。このことから，男が悪魔であり，敬虔な老婦人が魔女であることが分かるのである。

P11 において, Brown は Faith のことを思い出し, P13 において, "With Heaven above, and Faith below, I will yet stand firm against the devil!" cried Goodman Brown.と述べられている。このことから，森という人の心の中に潜む疑いの心があっても，信仰の支えにより，悪魔による誘惑に打ち勝つことができることを示している。

P19 において, 森の中の最も闇に包まれた奥に行き, そこで教会へと辿り着くのである。ルカ福音書 5 章 31 節で述べられているように，教会は「医者を必要とするのは，健康な人ではなく病人である。」とあり，教会には様々な人たちが礼拝に預かるものである。今日のような世の中においては，教会は，最も平安が与えられる場所であり，信頼でき敬愛する兄弟姉妹がいる場所であると言える。そのため，Brown の場合も，心の中で最も奥まったところまで行かなければ，教会や兄弟姉妹，長老，牧師，自分自身に疑いの気持ちを持つことはない。さらに，P20 において Another verse of the hymn arose, a slow and mournful strain, such as the pious love, but joined to words which expressed all that our nature can conceive of sin, and darkly hinted at far more.と述べられている。讃美歌は，信仰者が弱ったときも心を高めて信仰へといざなうことができるものあり，普通の場合疑いの気持ちを差し挟むことができないところであるが，心の最も奥まったところでは讃美歌も信じることができなくなることを表していると言えよう。

P21 において，At the word, Goodman Brown stepped forth from the shadow of the trees, and approached the congregation, with whom he felt a loathful brotherhood, by the sympathy of all that was wicked in his heart."と述べられているように，Brown は，自分の不信仰さがその場にいた人たちのものと変わりがないことに気づき，隠れていたところから皆の前に現れることになる。Brown の名前を借りたホーソーンの疑いの程度は，ここで表現されている程度であったのではないかと推測できる。P21 の最後の部分で，"Welcome, my children," said the dark figure, "to the communion of your race! Ye have found, thus young, your nature and your destiny. My children, look behind you!"と述べられて，悪魔の力により疑いの心を持ってしまった姿について言及されている。P22 においては，By the sympathy of your human hearts for sin, ye shall scent out all the places--whether in church, bed-chamber, street, field, or forest--where crime has been

committed, and shall exult to behold the whole earth one stain of guilt, one mighty blood-spot.と述べられて，そうした疑いはどの場面でも持ちえることが主張される。

P23 では，"Welcome!" repeated the fiend-worshippers, in one cry of despair and triumph.と述べられており，悪魔への崇拝が行われる状況となっていることを示している。P24 では，What polluted wretches would the next glance show them to each other, shuddering alike at what they disclosed and what they saw! と述べられて，森の中における疑いが最も醜い形となり，信徒が兄弟同士でさばき合うようになるのである。こうした状況に追い詰まられた状況の中で，Brown は Faith を呼び求める。

P24 においては，Brown は，疑いの森から脱したが，P28 にあるように A stern, a sad, a darkly meditative, a distrustful, if not a desperate man, did he become, from the night of that fearful dream. On the Sabbath-day, when the congregation were singing a holy psalm, he could not listen, because an anthem of sin rushed loudly upon his ear, and drowned all the blessed strain. と述べられており，Brown が疑いを捨てきれず，福音への信仰を持ちきれなくなっている。そのため，この物語の最後の And when he had lived long, and was borne to his grave, a hoary corpse, followed by Faith, an aged woman, and children and grand-children, a goodly procession, besides neighbors, not a few, they carved no hopeful verse upon his tombstone; for his dying hour was gloom.（P28）では，臨終の時に主と会うことができなかったことが述べられている。

罪人である人間は，イエス・キリストの十字架の血の 1 回の購いによって，全ての人の罪が大いなる神の慈愛により完全に赦されている。福音への信仰の光は，本来は，自分自身の心の中の罪に目を向けるのではなく，信仰義認を心から信じて，神の恩寵によって許されて全き信仰によって解放されると信じることである。福音への信仰が十分でないと，心の奥底までイエス・キリストの光を差し入れることができないで，心の中に罪意識を残したままになり，心の奥に進んでいくに従って，信頼し敬愛する教会の兄弟姉妹，長老，牧師，そして最後には讃美歌までも疑う心を持っていることを見出すことになり得ると表現したかったのであろう。言い換えれば，自分の心の奥底にある罪を深く掘り下げるよりも，信仰を持って祈り続けることが信仰生活において重要であると描かれていると考えられる。Moore(1999)は，ホーソーンの作品の特徴として，おぞましことや不可解なことの結末を探求していると述べているが，ホーソーンは明確なメッセージがあり，それを巧み

に主張するために，細かく計算した上でプロットの展開を行っていると言えよう。また，こうしたプロットの展開を、因子分析等の結果が要約して示していると言えよう。

4.5 Faith

Faith は，Brown の妻であり，“My love and my Faith”と呼びかけられている対象である。Faith は，本作品において何を象徴しているのであろうか。第 1 に，ホーソーンは，当時の社会的秩序の中で，男性の役割の内的な矛盾を抱えながら女性の理想像が作り出されており，ホーソーンが抱いている理想的な女性像が規定されていたと解釈したものがある（Herbert, 2004）。第 2 に，Faith は，父母を象徴するものとして解釈する考え方がある（Loving, 1991）。第 3 に，Faith をその時代の女性として象徴的に描いていると解釈する研究者もいる。第 4 に，Faith は，*Young Goodman Brown* において，信仰を失うことの不安が述べるために用いられているとする解釈もなされている（Hunter, 2004）。第 5 に，文字通り，信仰を意味するための用いられたと解釈することができる。ホーソーンはカルヴァニストであり，キリスト教綱要によると「信仰とはわれわれに対する神の意志を，かれの御言葉から受けて知ること」（カルヴァン，渡辺〔訳〕, 1963, p.28 ）であり，その内容に関連した記述の中に「「信仰」とは神とキリストを知ることに在し（ヨハネ 17：3），教会を敬うことの中にはないからである」（P.24）とあり，カルヴァンもホーソーンも唱えていたはずのニカイア・コンスタンティノポリス信条（「唯一の，聖なる，公同の，使徒的教会を信じます」）といった考え方と一致していないと解釈できる記述がある。カルヴァン（渡辺〔訳〕, 1958）が説教の中で述べているように，自分自身の罪の償いのために「余分の業」を行う（p.95）必要はなく，「イエス・キリストの受けたもうた断罪の効力」（p.97）によるとされている。このことは，宗教改革者が免罪符等の問題に取り組んだ当時の問題が関与させて述べられていると言え、今日の教会のことを述べているとは言えないであろう。ともかくも、ホーソーンは，カルヴァンの著作を熟読し，当時の教会の教理等について議論ができる水準に達していたのであり、カルヴァンの考え方に基づいた発想にあったと考えられよう。

さて，本作品に立ち戻って考えてみたい。まず，Brown には，心の奥底の隠された罪があり，本来地上において最も信頼すべき信仰における兄弟姉妹や長老，牧師といった教会組織，また，讃美歌に対してさえも信じきれずに疑う心があったことが伺える。実際，本作品の中で，At the word, Goodman Brown stepped forth from the shadow of the trees,

and approached the congregation, with whom he felt a loathful brotherhood, by the sympathy of all that was wicked in his heart.と述べられているように，ホーソーンが心の闇に住む人たちの邪悪さに対して共感を覚えていると解釈することができるであろう（Thomas, 2004）。P21 において，自分自身の無意識の世界の中で，疑う心を捨てきれないために，福音信仰により全ての罪が許されていると確信ができず，全てを委ねきることができない本当の自分と同じ状況にある人たちを教会の中でも見出してしまうのである。その後, P22 において, 主イエス・キリストの光に自らの罪が照らし出されようとするが，他の人たちの罪の方が自分の罪よりも軽いように思えてしまう。P23 において，自己の邪悪さにとらわれている Brown は，自己の信仰（Faith）を見つめ，Faith! Faith! と叫びながら，天を見上げ，自己の邪悪さを押さえ込もうとするのである。これらのことを総合して考えると，Faith は 4.5 の最初のところで取り上げた 5 番目の信仰を象徴していると言えるであろう。

ところで，本物語の中で論じられる人間の邪悪さは，人間の本態に基づくものであり，多くの人々にとって贖罪はありえないことが述べられていると解釈しているものもある（Newman, 1979）。ホーソーンは，本作品の中で，彼自身の中にあるよこしまな部分全てに同情心を示しており(Thomas, 2004)，また，日ごろ発する言葉の中に苦しみや痛みを見出して同情心を持っていたと解釈されることもある（Budick, 2004）。しかし筆者は，本作品では，単なる同情心としてではなく，救いに係る重要な問題として疑い，罪，そして信仰義認との関係が論じられていると考えている。このことについて，文体論的な観点を含めて検証していきたい。

4.6　色から見たプロットの展開

Faith のピンクのリボンは，様々な視点から解釈することができる。例えば，Walter (2004)は，ホーソーンが，女性を純粋なものとして扱っており，特に結婚後に，男性が穢

表４．段落毎の色や明暗等に係る単語の出現頻度

	単語	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	合計
1	brown	4		2	2	6	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1	2		1					5	1	2	45
2	dark															1	1		2			1			1					6
2	light					1												1	2	1					1					6
1	pink	2	1													1											1			5
1	black					1									1			1												3
2	darkly																				1		1						1	3
1	blue													1	1															2
1	red																	1	1											2
2	hoary																						1						1	2
3	abashed					1														1										2
3	pale																								1				1	2
4	indistinct								1						1															2
4	lurid																	1							1					2
3	blush																						1							1
3	bright												1																	1
3	contrasting																						1							1
3	darkened			1																										1
3	darkness																		1											1
3	dim																					1								1
3	dull					1																								1
3	fading															1														1
4	glared																		1											1
4	gleam												1																	1
4	gloomy										1																			1
4	glowing																				1									1
4	illuminating																		1											1
3	obscure																			1										1
3	obscurely																				1									1
3	reddened																								1					1
3	redly																				1									1
3	twinkling								1																					1
4	benighted																	1												1

れた女性らしさにより一層強く目を向けるにつれて，作品の中で女性がより深く大きな不安を感じる姿が描かれていると解釈されている。こうした女性の象徴として，ピンク色を用いることによって，*Young Goodman Brown* が清さ

を保つために Faith のもとから離れていくと推測する人もいる可能性がある。また，*Young Goodman Brown* では，文字通り「信仰」として捉え *Birthmark* の Georgiana の赤色のあざと同じように，「女性の身体的な本態（woman's physical nature）」や「付随的なこの世の不完全さ（her attendant earthly imperfections）」を象徴していると考える研究者もいる(Newman, 1979)。さらに，Faith の本態を現すために，ピンク色を用いていると解釈されることもあり，Faith のリボンのピンクは，肉欲のもつ神聖性を象徴していると解釈する研究者もいるのである（Loving, 1991）。

ここで文体論的な立場から，色に関連した語彙について出現頻度を段落毎に調べ，ピンク色の持つ意味についてプロットの展開の視点から考えていきたい。ピンクは，P１，P2，P15，P26 にそれぞれ１回ずつ登場する。表２．を見れば分かるように，因子分析においても Faith に関わる「Faith への惜別」因子と「Faith への慕情」因子とのどちらかに高い因子負荷量を持っているのは，P1 と P2，P6，P15，P26 である。この４段落の中で P3 までにピンクのリボンが出てくることが分かる。これらの段落は，因子分析における Faith

との惜別因子と Faith への慕情因子が高いところであり，*Young Goodman Brown* が信仰を心に抱いている時点である。本作品全体の色調が基本的に暗闇であるため，Faith のピンクは，その姿を顕在化し，Faith の姿とリボンを際立たせている。Faith は，文字通り，信仰を意味すると捉えると，信仰がイエス・キリストの血による購いによるものであり，その血を想起させるピンクは読者に宗教上の強い印象を残しながら読み勧めさせることになると考えられる。ピンク色のリボン自体は，プロットの展開において重要な核になる内容であるとは言えないが，読者の感性とイメージを活性化する働きを持っており，バルト(花輪［訳］, 1979)のいう触媒の働きを果たしていると解釈することができるであろう。

５．テーマ

本作品のテーマについて，数多くの解釈がなされてきた。例えば，Mottram(1982)は，本作品において，ホーソーンは，キリストと悪魔は，ある町において日々の協調しあいながら道徳的な生活で，等しくうまく制御し合っており，独善的な排他性により致命的な孤独が生み出されていることを伝えようとしていると解釈している。

キリスト者は，アブラハムの信仰にあるように，信仰義認による神による絶対的恩寵による救いがあり，神の選びに対する確信が存在している（渡辺, 2009）。ホーソーンの作品では，登場人物は罪であるとは気づいてはいないものとして描きながら，題材としては罪の問題を取り扱っているものが少なくない。本作品においても，題材として罪を取り扱っているが，登場人物は罪意識を明確に意識しているとはいえない。表 3 において示したように，P12, P18, P19 は，兄弟姉妹，長老，牧師への疑い因子に対する因子負荷量が高く，その後 P20, P21 でのセイラム教会の様子を見て，P22, P23 において，自己の隠された罪への光因子への因子負荷量が高くなっている。このことから，本作品のプロットの展開の１つとして，兄弟姉妹，長老，牧師への疑いが，自己の隠された罪に対する自覚に至り，キリスト教での全くの救いのうちに入らなくなるという展開となっていることを示していると言えよう。これは，ホーソーンの作品の特徴として，自己の暗黒の部分に目を向けることによって死ぬことになることを示すものが多いことが指摘されており（Georgieva, 2010），本研究での因子分析結果と一致していると考えられる。本作品では，兄弟姉妹，長老，牧師への疑いが，自分自身の罪の認識よりも先行しており、その繋がりについて言及していることにも着目する必要があろう。例えば、ホーソーンは，教会やそ

の構成員への非難は，自己の影の部分や自己の罪の認識に繋がるものであり，キリスト者の救いから遠ざかる危険性を指摘していると考えられるからである。

本作品では，Faith は森への用事に出かけないで一緒に祈ってほしいと伝えている。このことは，Faith が信仰を象徴し，森が自己の内面を象徴しているとすれば，Brown が自分自身の内面に潜む罪を自らの意志で自覚しようとする試みは信仰上好ましくないことを示していると考えることができよう。このことについては，大別して２つの視点から捉えることができるであろう。１つは，本作品の中で自分自身の心の内部にある罪を全て認めきる状況になっていないために，救いに至ることはできないとする解釈である。これは，自分の中で秘めている罪の告白を全てしない限り，罪が許されることなく救いに至れなくなることを暗示していると考える視点である。もう１つは，Brown が Faith の制止にも係らず，自分の知恵によって自分の罪を認識しようとする態度が見られ，その行為そのものが自分に頼る信仰であり，信仰上正しくないとする視点である。どのような罪であろうとも，自己の知恵によらないで幼子の信仰によって福音を信じることであり，自分自身の内面を見つめる必要はないとする視点である。これらについて，ホーソーンは，自分自身の罪について細かく内観して見出していく必要がないと考えているとされてきた。例えば，Georgieva（2010）は，本作品について，自分自身の暗黒の部分に目を向けると信仰がなくなることを主張していると解釈している。カルヴァンは，自己の罪を認識して告白する告解について，政治的立法として排斥している（Calvin，渡辺〔訳〕，1963, pp.119-121）。他方，カルヴァンはまた，幼子の信仰を絶対視しておらず，信仰は無知においてではなく，認識において成立するとしている（Calvin，渡辺〔訳〕，1963, pp.22-23）。

イエス・キリストによる贖罪は，１回限りの死によってなされたのであり，全ての人にもたらせられる福音である。ホーソーンは，本作品の最初のところで Faith が Brown に懇願しているように，「私と一緒に祈って（Pray tarry with me）」と述べており、信仰をもって祈ることが求められていると言えよう。カルヴァン（1559，渡辺［訳］1964）は，「サタンは，信仰者に，己が救いについての疑いを持たせて，動揺を起こさせ，同時に，その問題を道からはずれて探究する，よこしまな貪欲をもってそそのかすとき，それにまさった，重大な，危険な試みの動揺はないのである。わたしは，「道をはずれて探究する」と言うが，これは，とるに足らない人間が，神の知恵の深いところに立ち入ろうとつとめ，神の法廷において自己のためにどのような決定がなされているかを知ろうとして，再考の永遠性にまで踏み込もうとすることである。」（p.244）と述べている。カルヴァンにとっ

て，人間が自らの能力を過信し，まるで神と同じように物事が理解できると考えることの愚かさをはっきりと断罪しているのである。カルヴァンは，「人間の精神が自らの力によって，神の知恵の高みによじ登ろうと試みるとき，この精神の愚かさが恐るべき破滅によって罰せられるのは，当然だからである。」と断言している。

これまで述べてきたことをまとめると，ホーソーンは，本作品を通して，「主の手に委ね」て「主が自ら働かれる」ことに信頼する信仰を持つことの重要性を伝えようともしていると言えよう。

＜引用文献＞

Bell, D. M. (1971). *Hawthorne and the historical romance of New England.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Budick, E. M. (2004). A reading of T*he Marble Faun,* In R. H. Millington (Ed.), *The Cambridge companion to Nathaniel Hawthorne* (pp. 230-250). Cambridge: Cambridge University Press.

Bunge, N. (1993). *Nathaniel Hawthorne: A study of the short fiction*. New York: Twayne Publishers.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crew, F. (1966). *The sins of the fathers: Hawthorne's psychological theme.* Los Angeles: University of California Press.

Crowley, J. D. (Ed.) (1970). *Nathaniel Hawthorne.* London: Routledge.

Georgieva, M. (2010). The burden of secret sin: Nathaniel Hawthorne's fiction. In J. Lynch (Ed.), *Critical insights: Nathaniel Hawthorne* (pp. 51-61). California: Salem Press.

Herbert, T. W. (2004). Hawthorne and American masculinity. In R. H. Millington (Ed.), *The Cambridge companion to Nathaniel Hawthorne* (pp. 60-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Hunter, G. (2004). Whose Hawthorne? In R. H. Millington (Ed.), *The Cambridge companion to Nathaniel Hawthorne* (pp. 251-265). Cambridge: Cambridge University Press.

Kesterson, D. B. (1999). Margaret views by a woman of the nineteenth century. In J. L. Idol, Jr. & M. M. Ponder (Eds.), *Hawthorne and woman: Engendering and expanding the Hawthorne tradition* (pp.65-74). Boston: University of Massachusetts Press.

Kuhn, J.(2012). The Robin Molineux of Lionel trilling. In J. Semrau (Ed.), *New essays on the short stories of Nathaniel Hawthorne* (pp.85-100). Warsaw: University of Social Sciences.

Loving J.(1991). Pretty in pink "Young Goodman Brown" and new-world dreams. In A. J. von Frank (Ed.), *Critical essays on American literature* (pp.219-231). Boston, Massachusetts: G. K. Hall & Co.

Mather, J. E. A. (1940). *Nathaniel Hawthorne: A modest man.* Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Miller, E. H. (1991). *Salem is my dwelling place: A life of Nathaniel Hawthorne by Edwin Haviland Miller*. Iowa City: University of Iowa Press.

Moore, M. B. (1999). Elizabeth Barstow Stoddard's "Immortal Feather." In J. L. Idol, Jr. & M. M. Ponder (Eds.), *Hawthorne and woman: Engendering and expanding the Hawthorne tradition* (pp.121-130). Boston: University of Massachusetts Press.

Mottram, E. (1982). Power and law in Hawthorne's Fictions. In A. R. Lee (Ed.), *Nathaniel Hawthorne: New critical essays* (pp.187-228). London: Vision Press.

Newman, L. B. V. (1979). *A reader's guide to the short stories of Nathaniel Hawthorne.* Boston: G. K. Hall.

Thomas, B. (2004). Love, politics, sympathy, justice in The Scarlet Letter. In R. H. Millington (Ed.), *The Cambridge companion to Nathaniel Hawthorne* (pp. 162-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, A. (1980). *Nathaniel Hawthorne: A biography.* New York: Oxford University Press.

von Frank, A. J. (1990). *Critical essays on Hawthorne's short stories.* Boston, Massachusetts: G. K. Hall & Co.

Walter, H. T. (2004). Hawthorne and American masculinity. In R. H. Millington (Ed.), *The Cambridge companion to Nathaniel Hawthorne* (pp.60-78). Cambridge, U.K., Cambridge University Press.

Wilczyński, M. (2012). Between memory and tradition; or, "Legends of the Province House." In J. Semrau (Ed.), *New essays on the short stories of Nathaniel Hawthorne* (pp.69-83). Warsaw: University of Social Sciences.

阿野文朗.（2008）.『ナサエル・ホーソーンを読むー歴史のモザイクに潜む「詩」と「真実」ー』研究社.

バルト, R. 花輪光［訳］(1979).「物語の構造分析序説」『物語の構造分析』（pp.1-54）みすず書房.（Barthes, R. （1966）. *Introduction á l'analyse structural des récits, Communications*, 8, novembre.）

藤居真路（2016）.「ナサニエル・ホーソンの「あざ」に見られる代名詞の特徴と話題転換について」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』No.13, 106-123.

藤居真路（2017）.「Nathaniel Hawthorne の Dr. Heidegger's Experiment におけるプロットの展開と文体的特徴」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』No.14, 37-54.

カルヴァン, J. 渡辺信夫［訳］（1958）.『苦難と栄光の主』 新教出版.

カルヴァン, J. 渡辺信夫［訳］（1963）.『カルヴァン・キリスト教綱要Ⅲ/1』 新教出版.（Calvin, J. (1546). *The Institutes of the Christian Religion.*）

カルヴァン, J. 渡辺信夫[訳](1964).『キリスト教綱要 Ⅲ/2』 新教出版社.(Calvini, J. (1559). Institutio Christianae Religionis Liber Tertius Pars Secunda Editio Japonica Secundum Recensionem.)

周藤康生(1993). 『ホーソーン研究』 大阪図書.

高島まり子(2011). 「ナサニエル・ホーソーン作品における「影」の表出：「若いグッドマン・ブラウン」と緋文字」における森での体験の意味（人文・社会科学編）」『鹿児島女子短期大学紀要』No.46, 171-182.

渡辺信夫（2009）. 『増補改訂版カルヴァンの教会論』一麦出版社.

ウィドウソン, H. G. （1989）. 田中英史・田口孝夫［訳］『文体論から文学へ—英語教育の方法—』彩流社. (Widdowson, H.G.（1975）. *Stylistics and the teaching of literature.* London: Longman.)

＜研究論文＞

人権教育の基礎的研究
― 小・中学校「社会科」教科書の「人権」に関わる記述に焦点をあてて―

仁八　潔*

Basic research on Human rights Education

～Focusing on descriptions of human rights in elementary and junior high school social studies textbooks～

Kiyoshi　NIHACHI*

概要：

社会情勢の変化が著しく,あらゆる分野で人権に関する理解を深め,人権感覚を養い,人権尊重の精神を涵養することが必要不可欠であり,学校における人権教育の重要性はますます高まっている。このような人権教育は,「知識的側面」「価値的・態度的側面」及び「技能的側面」の３つの資質・能力の育成が求められている。「知識的側面」は教科，特に「社会科」によりその育成が図られ，社会科の授業は単なる知識の伝達に終わらないように，資料や情報の自主的探求や討議を取り入れた授業の展開を図るなど，柔軟で弾力的な指導方法を取り入れることが有効であるとことから，本稿では人権の基本的性格と人権教育の基本的概念を整理し，小学校・中学校の社会科検定教科書における「人権に関わる項目」「本文以外の主な特徴的記述」に焦点をあてて，整理，分析を行う。

キーワード：

人権に関する知的理解　　人権感覚の涵養　　新学習指導要領　　生徒指導提要改定

*　石川県立七尾東雲高等学校　校長

１．序章

第１節 研究の意図と方法

「人権教育は着実に進展しているとされているが，社会情勢の変化が著しく，あらゆる分野で人権に関する理解を深め，人権感覚を養い，人権尊重の精神を涵養することが必要不可欠であり，学校における人権教育の重要性はますます高まるものと考えられる。」(1)とされ，新学習指導要領解説総則編（平成29年告示）では、「変化が激しく予測困難な時代の中でも通用する豊かな心を育成するためには，自分のよさや可能性を認識して個性を生かしつつ，多様な他者を価値のある存在として尊重し，協働して様々な課題を解決していくことが重要である」と示されている。また，教科等横断的な視点で，現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成することも求められている。人権問題は，現代的な諸課題の一つとして捉え，各学校において人権教育を着実に推進し，差別解消を図るための資質・能力を育成していくことが重要となる。

現在，人権教育を行う上で生徒に育てたい資質・能力が３つ存在する。まず人権問題を解決する上で役立つ実践的知識を生徒達に習得・養わせる「知識的側面」である。知識的側面とは主に「人権」を勉強することを指す。勉強の内容は人権の概念を始め、人権の種類や歴史などを指す。(2)「知識的側面」を養うことができるのは社会科の人権教育であり，新学習指導要領による社会科教科書の内容の検討を図ることが今後の学校における人権教育を推進する上で大切である。本研究は，知的側面について小・中学校における教科「社会科」における人権教育について，小学校社会科，中学校社会科公民分野の検定教科書の人権の記述に焦点をあてて，分析を行う。

〈序章 引用文献〉

（１）文部科学省 学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕策定以降の補足資料～ 第Ⅰ章第１節１．2021.3

（２）文部科学省 学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕策定以降の補足資料～ 第Ⅰ章第１節１．（４）１．2021.3

第１章　人権の基本的性格の考察と「人権教育」の基本的概念

本章では人権教育の基本的性格を考察し，人権教育における現状と課題について整理，検討する。第１節では人権，人権教育について整理する。第２節では人権教育の現状と課題を明らかにし，特に，人権教育の指導内容と指導方法，生徒指導提要改定による人権教育等の記述について整理する。

第１節　人権の基本的考察

１　人権教育の概念

人権教育は人権に関する教育であることには異論はないと思われるが,この「人権教育」とはどのような教育でその内容はどのようなものであるか，また、「人権」とは何を意味するかについて，その理解は一定ではない。まず，ここでは人権教育を把握するための前提として「人権」と「人権教育」の概念について検討する。

（１）人権

まず，人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕では人権について以下のとおり示される。

「人権は、『人々が生存と自由を確保し,それぞれの幸福を追求する権利』と定義される（人権擁護推進審議会答申（平成 11 年））。また，基本計画は，人権を『人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利であり，社会を構成する全ての人々が個人としての生存と自由を確保し社会において幸福な生活を営むために欠かすことのできない権利』と説明している。また，人権という言葉は『人』と『権利』という二つの言葉からなっており，人権とは、『人が生まれながらに持っている必要不可欠な様々な権利』を意味する。

人権の内容には，人が生存するために不可欠な生命や身体の自由の保障，法の下の平等，衣食住の充足などに関わる諸権利が含まれている。また，人が幸せに生きる上で必要不可欠な思想や言論の自由，集会・結社の自由，教育を受ける権利，働く権利なども含まれている。このような一つひとつの権利は，それぞれが固有の意義を持つと同時に、相互に不可分かつ相補的なものとして連なりあっている。このような諸権利がまとまった全一体を人権と呼ぶ。したがって，個々の権利には固有の価値があり，どれもが大切であって優劣や軽重の差はありえない。ただし，今日，全国各地で児童生徒をめぐって生じている様々な事態にかんがみ，人間の生命はまさにかけがえのないものであり，これを尊重する

ことは何よりも大切なことである。人権を一層身近で具体的な事柄に関連させてより明確に把握することが必要である。人権という言葉は『人』と『権利』という二つの言葉からなっている。人権とは,『人が生まれながらに持っている必要不可欠な様々な権利を意味する。』したがって、人権とは何かを明確に理解するには，人とはどのような存在なのか，権利とはどのような性質を持つのかなどについて，具体的に考えることが必要となる。人権を侵害することは、相手が誰であれ，決して許されることではない。全ての人は自分の持つ人としての尊厳と価値が尊重されることを要求して当然である。このことは同時に，誰であれ，他の人の尊厳や価値を尊重し,それを侵害してはならないという義務と責任とを負うことを意味することになるのである。」(1) また,許によれば「人権とは,人間であればだれもが享受できる自由と権利を指す。」(2)（2019、p284）

ここで,日本国憲法における人権保障について,明治憲法との比較を挙げ,さらに日本国憲法第3章の体系図を示しておく。

①日本国憲法の人権保障

横藤田は,「日本国憲法の人権保障には,明治憲法と比べて次のような特質がある。」と整理した。(3)

・明治憲法では「臣民の権利」とされていたのに対し,日本国憲法では「侵すことのできない永久の権利」（11条・97条）としての「基本的人権」を保障した。

・「法律の留保」を認めず,立法権をも拘束する。明治憲法下で治安警察法,治安維持法などの法律によって人権が窒息されたことは,法律の留保が一歩間違えば極めて危険な道具となることをまざまざと示した。もっともこのことは基本的人権の制限がいっさい認められないことを意味するものではない。他人を犠牲にした権利の行使はもちろん許されない。

・戦前の歴史的経験に鑑み,人身の自由に関する規定が人権規定全体の3分の1を占めている。奴隷的拘束および苦役からの自由（18条）はかつてのたこ部屋や人身売買などを根絶することを目的とするものであるし,拷問を「絶対に」禁ずる（36条）とされるのも、思想弾圧に猛威を振るった拷問をいっさいの例外なく禁止しようとするものである。このほかにも,本来なら法律レベル（刑事訴訟法）で規定されてもよい被疑者・被告人の権利が詳細に定められている背景には，治安維持法に代表されるかつての弾圧立法法による多数の犠牲者の血と涙があったことを忘れてはならない。

・精神的自由についても質量とも保障が強化されている。新たに思想・良心の自由（19条）と学問の自由（23条）が加えられたのは,戦前の恐るべき思想弾圧の反省のうえに立った

ものであることはいうまでもない。また、経済的自由（22 条・29 条）では予定されている「公共の福祉」による制限が明示されていないのは，精神的自由の重要性（「二重の基準」）を憲法自体が認めていると解することができる。

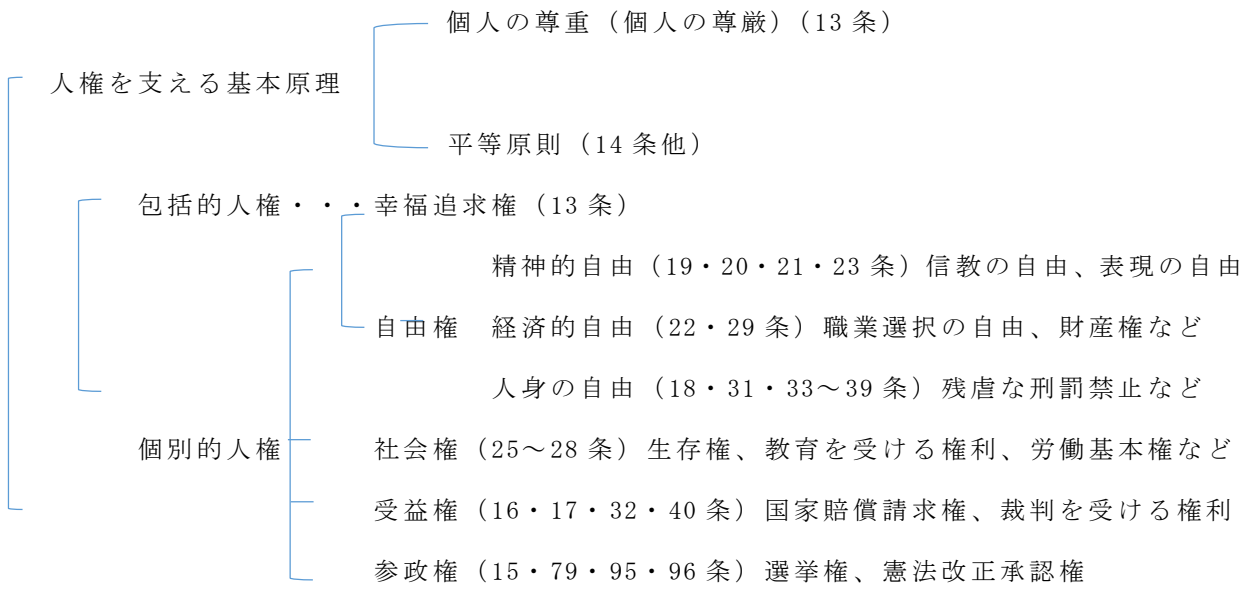
・平等が厚く保障されている。（14 条・24 条・26 条・44 条）。本来人権宣言で平等原則を定めないものはないが，明治憲法が極めて不徹底であったのに対し，日本国憲法が自由とならんで平等を最重要な原則として明示した点は，この憲法が「外見的」ではなく本来の意味の人権宣言を備えるものであることのあらわれである。

・伝統的な自由権以外に各種の社会権を保障した（25 条～28 条）国民の生活向上を犠牲にして急速な近代化を図る一方で，一貫して労働運動を弾圧の対象としていた戦前の日本における国民生活や労働事情を考えれば，これらの社会権保障の意義は西欧諸国に増して大きい。格差が拡大している現在，社会権の重要性はますます高まっている。

・裁判所に司法審査権（81 条）を与えて，人権侵害の際の救済制度を強化している。明治憲法ではこれがなかったばかりに，法律による人権侵害を防止することはできなかった。また，行政裁判制度の変革によって，行政権による人権侵害に対する救済の道もはるかに広くなった。現憲法下では、裁判所が「憲法（人権）の番人」となったのである。

日本国憲法第３章の体系図（４）

表１【日本国憲法第３章の体系図】



（２）人権教育

ここでは,人権教育の概念と生徒指導提要改定による人権教育について整理する。まず,人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕では人権教育について以下のとおり示される。

人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（平成 12 年法律第 147 号。以下「人権教育・啓発推進法」という。）では,人権教育とは,「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」((第２条)」をいうものとしている。この定義についても，より具体的にとらえることが必要である。国連の「人権教育のための世界計画」行動計画では,人権教育について「知識の共有,技術の伝達,及び態度の形成を通じ,人権という普遍的文化を構築するために行う」ものとし,その要素として（a）知識及び技術－人権及び人権保護の仕組みを学び,日常生活で用いる技術を身に付けること,（b）価値,姿勢及び行動－価値を発展させ,人権擁護の姿勢及び行動を強化すること,（c）行動－人権を保護し促進する行動をとることが,含まれるものとしている。

これらを踏まえれば,人権教育の目的を達成するためには,まず,人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び,その内容と意義についての知的理解を徹底し,深化することが必要となる。また,人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し,それを共感的に受けとめるような感性や感覚,すなわち人権感覚を育成することが併せて必要となる。さらに,こうした知的理解と人権感覚を基盤として,自分と他者との人権擁護を実践しようとする意識,意欲や態度を向上させること,そしてその意欲や態度を実際の行為に結びつける実践力や行動力を育成することが求められる。(5)

また,許は「人権教育は、人権を教えることである。その対象は幼稚園・初・中・高の子どもと及び大学の学生であり,生涯教育の次元でいえば,一般市民や人権関連業務を担当する公務員である。」(6)（2019、p284）と述べている。

さらに国連は 1994 年 12 月 23 日の総会決議において「人権教育のための国連 10 年」（1995-2004）の行動計画を宣布する際,人権教育を次のように定義している。(7)

「人権教育は知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ,人権という普遍的文化の構築のために行う研修,普及及び広報努力である。」

また、行動計画は,人権教育の内容を次のような項目で示している。

・人権および基本的自由に対する尊重の強化

・人格の完全な開発と人間の尊厳性の認識
・すべての国家,原住民,人種的・民族的・種族的・宗教的・言語的集団間の理解,性的平等および友好関係の増進
・すべての人の自由で効果的な社会への参加
・平和維持のための国連活動の促進の指向

（３）生徒指導提要改定による人権教育

生徒指導提要改訂版による子どもの権利の理解の重視「2022 年６月交付 子ども基本法」を取り上げ,すべての子どもが個人として尊重されるなどを明記した。子どもの権利条約は,「児童の権利に関する条約では,児童生徒の基本的人権に十分配慮し,一人一人を大切にした教育が行われることが求められ,生徒指導を実践する上で、児童の権利条約の四つの原則を理解しておくことが不可欠であるとしている。四つの原則とは,第一に,児童生徒に対するいかなる差別もしないこと,第二に,児童生徒にとって最もよいことを第一に考えること,第三に,児童生徒の命や生存,発達が保障されること,第四に,児童生徒は自由に自分の意見を表明する権利を持っていることを指す。

関連する条文として,①差別の禁止,②児童の最善の利益,③生命・生存・発達に対する権利④意見を表明する権利がある。」とされている。(8)

こども基本法(9)

令和４年６月に公布された「こども基本法」においては,「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり,次代の社会を担う全てのこどもが,生涯にわたる人格形成の基礎を築き,自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ,こどもの心身の状況,置かれている環境等にかかわらず,その権利の擁護が図られ,将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して,こども施策を総合的に推進すること」が目的として示されています（第１条)。併せて,以下のような本法基本理念の趣旨等について,児童の権利に関する条約とともに理解しておくことが求められる。

（基本理念の主な記載）

①全てのこどもについて,個人として尊重され,その基本的人権が保障されるとともに差別的取扱いを受けることがないようにすること。（第３条第１号）

②全てのこどもについて,適切に養育されること,その生活を保障されること,愛され保護

されること,その健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉に係る権利が等しく保障されるとともに,教育基本法の精神にのっとり教育を受ける機会が等しく与えられること。(第３条第２号)

③全てのこどもについて,その年齢及び発達の程度に応じて,自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること。(第３条第３号)

④全てのこどもについて,その年齢及び発達の程度に応じて,その意見が尊重され,その最善の利益が優先して考慮されること。(第３条第４号)

第２節　人権教育の現状と課題

１　人権教育の指導内容と指導方法

「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」1(平成 20 年３月人権教育の指導方法等に関する調査研究会議の策定から 10 年以上が経過し,この間,学校関係者の多大なる御尽力により,学校における人権教育は着実に進展している。」[9]とあるが、序章で記述したとおり,社会情勢の変化が著しく,あらゆる分野で人権に関する理解を深め,人権感覚を養い,人権尊重の精神を涵養することが必要不可欠であり,学校における人権教育の重要性はますます高まるものと考えられることから,人権教育の指導内容と指導方法について整理する。

まず,はじめに新学習指導要領おける人権教育に関わる記述について,前文における主な関係記述,総則における主な関係記述,小学校における主な関係記述,中学校における主な関係記述について示す。

(１)新学習指導要領における人権教育[10]　　部分が人権に関わる記述

①前文における主な関係記述の例

小学校(中学校,高等学校,特別支援学校(小学部・中学部・高等部)も同趣旨)】

２　個人の価値を尊重して,その能力を伸ばし,創造性を培い,自主及び自律の精神を養うとともに,職業及び生活との関連を重視し,勤労を重んずる態度を養うこと。

３　正義と責任,男女の平等,自他の敬愛と協力を重んずるとともに,公共の精神に基づき,主体的に社会の形成に参画し,その発展に寄与する態度を養うこと。

４　生命を尊び,自然を大切にし,環境の保全に寄与する態度を養うこと

５　伝統と文化を尊重し,それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するととも

に,他国を尊重し,国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。これからの学校には,こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ,一人一人の児童（生徒）が,自分のよさや可能性を認識するとともに,あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え,豊かな人生を切り拓き,持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

②総則における主な関係記述の例

【中学校(小学校，特別支援学校（小学部・中学部）も同趣旨)】

道徳教育は,教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき,人間として（自己）の生き方を考え,主体的な判断の下に行動し,自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。

道徳教育を進めるに当たっては,人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭,学校,その他社会における具体的な生活の中に生かし,豊かな心をもち,伝統と文化を尊重し,それらを育んできた我が国と郷土を愛し,個性豊かな文化の創造を図るとともに,平和で民主的な国家及び社会の形成者として,公共の精神を尊び,社会及び国家の発展に努め,他国を尊重し,国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。

【高等学校(特別支援学校（高等部）も同趣旨)】

第１款 高等学校教育の基本と教育課程の役割 ２（２）

学校における道徳教育は,人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことによりその充実を図るものとし,（略）各教科に属する科目（以下「各教科・科目」という。），総合的な探究の時間及び特別活動（及び自立活動）(以下「各教科・科目等」という。)（略）のそれぞれの特質に応じて,適切な指導を行うこと。道徳教育は,教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき,生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し,人間としての在り方生き方を考え,主体的な判断の下に行動し,自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。

道徳教育を進めるに当たっては,人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を…《以下、小中学校に同じ》。

小学校（中学校，高等学校，特別支援学校（小学部・中学部・高等部）も同趣旨)】

第４児童（生徒）の発達支援　１　児童の（調和的な）発達を支える指導の充実

（１）学習や生活の基盤として,教師と児童（生徒）との信頼関係及び児童（生徒）相互のよりよい人間関係を育てるため,日頃から学級（ホームルーム）経営の充実を図ること。

（２）児童（生徒）が,自己の存在感を実感しながら,よりよい人間関係を形成し,意義で充実した学校生活を送る中で,現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう,児童（生徒）理解を深め,学習指導と関連付けながら,生徒指導の充実を図ること。

第５　学校運営上の留意事項　２　家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

イ　他の小学校（中学校，高等学校，特別支援学校）や,幼稚園，認定こども園,保育所、(小学校,）中学校、高等学校、特別支援学校（及び大学）などとの間の連携や交流を図るとともに,障害のある（ない）幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け,共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。

第６　道徳教育に関する配慮事項

３　学校や学級（ホームルーム）内の人間関係や環境を整えるとともに,集団宿泊活動（就業（職場）体験活動）やボランティア活動,自然体験活動,地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること。また，道徳教育の指導内容（指導）が、児童（生徒）の日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること

③小学校における主な関係記述の例【社会】

第２　各学年の目標及び内容　〔第６学年〕　２　内容

(１)ア（ア）　日本国憲法は国家の理想,天皇の地位,国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めていることや,…

(３)ア（ア）　…スポーツや文化などを通して他国と交流し,異なる文化や習慣を尊重し合うことが大切であることを理解すること。

④中学校における主な関係記述の例【社会】

第２　各分野の目標及び内容　〔公民的分野〕　１　目標

（１）個人の尊厳と人権の尊重の意義,特に自由・権利と責任・義務との関係を広い視野から正しく認識し,民主主義,民主政治の意義,国民の生活の向上と経済活動との関わり,現代

の社会生活及び国際関係などについて,個人と社会との関わりを中心に理解を深めるとともに,諸資料から現代の社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

第２ 各分野の目標及び内容 〔公民的分野〕 ２ 内容 Ｃ 私たちと政治 （１）ア

(ア) 人間の尊重についての考え方を,基本的人権を中心に深め,法の意義を理解す ることと。

(ウ) 日本国憲法が基本的人権の尊重,国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについて理解すること。

上記③小学校における主な関係記述の例【社会】,④中学校における主な関係記述の例【社会】から,第２章において教科書での人権教育の記述について整理する。

（２）人権教育の充実を目指した教育課程の編成

学校における人権教育を行うにあたって以下のように示されている。

「教育課程においては,各教科等の形で『人権教育』が設定されていないため,学校における人権教育は,各教科や『特別の教科 道徳』,総合的な学習（探究）の時間,特別活動,教科外活動等のそれぞれの特質を踏まえつつ,教育活動全体を通じて行うこと。」(11)とし,「その際には,人権教育の目標と各教科等の目標やねらいとの関連を明確にした上で,人権に関する意識・態度、実践力を養う人権教育の活動と,それぞれの目標・ねらいに基づく各教科等の指導とが,有機的・相乗的に効果を上げられるようにしていくことが重要であると言及されている。」(12)とされ,このことからも教科における人権教育の在り方はとても大切である。

（３）人権教育の指導内容

学校における人権教育を行うにあたって以下のように示されている。

「学校において人権教育を進めていく際には,人権教育が目指す諸能力を総体的・構造的にとらえた上で,その指導内容を構成することが必要である。人権教育が育成を目指す資質・能力は,知識的側面,価値的・態度的側面及び技能的側面の３つの側面として捉えることができるが,学校全体における系統的な指導内容として,これらの側面の育成を総合的に

位置付けることが望ましい。」(13)とされ,「児童生徒に対しては,人権に関わる資質・能力をトータルに身に付けさせる必要があり,人権教育の指導内容についても,総合的な内容構成が目指されることになるが,同時に,育成すべき資質・能力の特定の側面に焦点を当て,個別的,具体的な指導内容を構成してこれを実施していくことも，必要かつ有効な方法となる。」(14)としている。

（４）人権教育を通じて育てたい資質・能力

人権教育は，人権に関する知的理解と人権感覚の涵養を基盤として，意識，態度，実践的な行動力など様々な資質や能力を育成し，発展させることを目指す総合的な教育であることがわかる。このような人権教育を通じて培われるべき資質・能力については，３つの側面から捉えることができ，表２としてまとめた。(15)

表２【知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面】

側　　面	○資質・能力は、人権に関する知的理解に深く関わるもの
1 知識的側面	人権教育により身に付けるべき知識は、自他の人権を尊重したり人権問題を解決したりする上で具体的に役立つ知識でもなければならない。例えば、自由、責任、正義、個人の尊厳、権利、義務などの諸概念についての知識、人権の歴史や現状についての知識、国内法や国際法等々に関する知識、自他の人権を擁護し人権侵害を予防したり解決したりするために必要な実践的知識等が含まれるであろう。このように多面的、具体的かつ実践的であるところにその特徴がある。
側　　面	○資質・能力は、技能的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に深く関わるもの
2 価値的・態度的側面	人権教育が育成を目指す価値や態度には、人間の尊厳の尊重、自他の人権の尊重、多様性に対する肯定的評価、責任感、正義や自由の実現のために活動しようとする意欲などが含まれる。人権に関する知識や人権擁護に必要な諸技能を人権実現のための実践行動に結びつけるためには、このような価値や態度の育成が不可欠である。こうした価値や態度が育成されるとき、人権感覚が目覚めさせられ、高められることにつながる。
側　　面	○資質・能力は、価値的・態度的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に深く関わるもの
3 技能的側面	人権の本質やその重要性を客観的な知識として知るだけでは、必ずしも人権擁護の実践に十分であるとはいえない。人権に関わる事柄を認知的に捉えるだけではなく、その内容を直感的に感受し、共感的に受けとめ、それを内面化することが求められる。そのような受容や内面化のためには、様々な技能の助けが必要である。人権教育が育成を目指す技能には、コミュニケーション技能、合理的・分析的に思考する技能や偏見や差別を見きわめる技能、その他相違を認めて受容できるための諸技能、協力的・建設的に問題解決に取り組む技能、責任を負う技能などが含まれる。こうした諸技能が人権感覚を鋭敏にする。

（５）人権に関する知識的理解に関わる指導内容

知識的理解に関わりについては，次のように述べられている。

「様々な人権意識に関する調査等の結果からは，人権に関する客観的・科学的知識をある程度まで習得している人についても，その知識が社会や個人の生活の変容に資する生きた知識として内面化され，主体化されていないといった傾向がうかがえる。こうしたことからも，人権教育をより一層充実させる観点から，知的理解に関わる内容の指導を特に取り立てた形で行うことが必要となってくる。この側面の指導に当たっては，単なる知識伝達に止まらず，その知識内容を自らのものとして肯定的に受けとめ，情緒的にもそれに共感できるようになるための主体的な学習を可能にする教授法を活用する努力が求められる。その指導は必ずしも教材を読んだり,講話を聴いたりする方式である必要はなく,むしろ，児童生徒の自己活動的，主体的関与を促すような学習や，主体的な関与と取組を基礎とする体験的な学習の機会を提供できるよう，工夫が求められる。同時に，個別的・個人的な学習形態よりも，グループ活動も含む協同的・協力的な形態の学習を，より多く取り入れていくことが望まれる。」(16)とされ、したがって，人権教育を推進する意味でも，社会科における人権教育の内容について検討を行うことは重要なのである。

〈第１章 引用文献〉

（１）文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅰ章第１節１．（１）１．2021.3
（２）許　宗烈　「多文化共生社会に生きる-グローバル時代の多様性・人権・教育」- 明石書店　P284 2019.5.31
（３）横藤田　誠「人権入門【第４版】憲法 人権 マイノリティ」
法律文化社　P23-P24 2021.4.20
（４）横藤田　誠「人権入門【第４版】憲法 人権 マイノリティ」
法律文化社　P25 2021.4.20
（５）文部科学省 学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅰ章第１節１．（２）１．2021.3
（６）許　宗烈　「多文化共生社会に生きる-グローバル時代の多様性・人権・教育」- 明石書店　P284 2019.5.31
（７）許　宗烈 「多文化共生社会に生きる-グローバル時代の多様性・人権・教育」- 明石書店　P284-P285 2019.5.31
（８）文部科学省ＨＰ
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm
（９）文部科学省ＨＰ

https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf
(10)　文部科学省ＨＰ
https://www.mext.go.jp/content/20220330-mxt_jidou01-000021640_02.pdf
(11) 文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕第Ⅱ章第１節１.
(12) 文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅱ章第１節１.（２）
(13)文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅱ章第２節１
(14)文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅱ章第２節１
(15)文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅱ章第２節１（１）
(16)文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
第Ⅱ章第２節１（２）

第２章　小・中学校社会科教科書に関わる分析

現在の人権教育は全教科に対して行われるように計画されている。知識的側面では「社社会科において「様々な人権課題に関する知識，権利と義務，個人の責任，人間の尊厳と平等，法と規範，社会参加に関する知識等」の習得などを目指している。

本章では，小学校社会科教科書の分析，中学校社会科（公民）教科書の分析，調査結果の総括的分析と課題の検討を行う。

なお，「知的側面に焦点を当てた指導内容の構成の例として，「社会科等の授業で，人権に関わる題材を扱う際に，児童生徒が，自分自身に直接関わる問題を提示し，合理的・分析的な思考を行い，人権に関わる知識の内容を知的及び共感的に理解し，内面化することを促すような幅広い内容構成を工夫する。単なる知識の伝達に終わらないように，資料や情報の自主的探求や討議を取り入れた授業の展開を図るなど柔軟で弾力的な指導方法を取り入れることも有効である。」[(1)]ことから，本文以外の主な特徴的記述、説明について整理した。

１　参考教科書一覧

調査対象の教科書は社会科検定教科書の分析を行う。まず小学校教科書では，日本文教出版『小学社会６年』，教育出版『小学社会６』，東京書籍『新しい社会６政治・国際編』『新しい社会６歴史編』を分析する。次に中学校教科書の社会科からは，自由社『新しい公民教科書』，日本文教出版社『公民的分野』東京書籍『新しい社会公民』，教育出版『公民ともに生きる』，帝国書院『中学生の公民』，育鵬社『新しいみんなの公民』の分析を行う。

表３【小学校社会・中学校社会公民的分野教科書一覧】

小学校社会				
出　版　社	教科書番号	検 定 年 月	教 科 書 名	著 者 等
日本文教出版	〔日文〕604	2019年3月	小学社会６年	池野範男ほか
教育出版	〔教出〕603	2019年3月	小学社会６	大石学ほか
東京書籍	〔東書〕601	2019年3月	新しい社会６　政治･国際編	北俊夫ほか
東京書籍	〔東書〕602	2019年3月	新しい社会６　歴史編	北俊夫ほか
中学校社会科公民的分野				
自由社	〔自由社〕905	2020年3月	新しい公民教科書	小山常実ほか
日本文教出版	〔日文〕904	2020年3月	公民的分野	野間敏克ほか
東京書籍	〔東書〕901	2020年3月	新しい社会公民	矢ヶ﨑典隆ほか
教育出版	〔教出〕902	2020年3月	公民 ともに生きる	成田喜一郎ほか
帝国書院	〔帝国〕903	2020年3月	中学生の公民	江口勇治ほか
育鵬社	〔育鵬社〕906	2020年3月	新しいみんなの公民	伊藤隆ほか

第１節　小学校社会科教科書の分析

小学校では第６学年社会科において，初めて人権に関わる内容を学習する。検定教科書における「人権に関わる項目等」を以下のとおり表として整理した。

１『小学社会６年』日本文教出版

表４①【小学校社会・人権教育に関わる事項】

『小学社会６年』日本文教出版		
P6～P19	①わが国の政治のはたらき	・日本国憲法　・国民主権　・基本的人権と国民の権利と義務 ・平和主義　・子どもの権利条約　・障害者差別解消法 ・中学校夜間学級
P132　～ P138	②武士による政治の安定	・身分制
P210　～ P226	③新しい日本へのあゆみ	・日本国憲法　・結婚、就職における人権　・先住民の人権 ・在日韓国、朝鮮人に対する差別偏見
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・日本国憲法、国民主権、基本的人権の尊重についての要約と内容を記載 ・基本的人権 13 項目をイラストとともにについて記載 ・国民の義務３項目をイラストともに記載 ・中学校夜間学級についての説明を記載 ・子どもの権利条約の要約を記載 ・江戸時代の身分制と人々の暮らしをイラストともに説明 ・アイヌ民族の写真と説明を記載 ・日常生活や結婚、就職に関わる人権についての記載 ・在日韓国、朝鮮人に対する差別偏見		

２『小学社会６』教育出版

表４②【小学校社会・人権教育に関わる事項】

『小学社会６』教育出版		
P10～P39	①憲法とわたしたちの暮らし	・日本国憲法　・国民主権　・基本的人権の尊重 ・平和主義 ・ハンセン病と人権侵害　・先住民の人権　・障害者差別解消法
P138～ P147	②幕府の政治と人々の暮らし	・身分による差別
P216～ P221	③平和で豊かな暮らしを目指して	・日本国憲法

本文以外の主な特徴的記述・説明
・日本国憲法の要約を記載 ・基本的人権の尊重として国民の権利９項目をイラストともに説明 ・国民の義務３項目をイラストともに説明 ・ハンセン病と人権侵害について写真と説明を記載 ・先住民の人々の人権について写真と説明を記載 ・障害者差別解消法について説明を記載 ・江戸幕府における人々の暮らしと身分をイラストともに説明 ・日本国憲法について「あたらしい憲法のはなし」として中学校教科書の一部掲載

３『新しい社会６政治・国際編』

表４③【小学校社会・人権教育に関わる事項】

『新しい社会６政治・国際編』東京書籍		
P8～P19	①とわたしたちの暮らしと 日本国憲法	・日本国憲法　・国民主権　・基本的人権の尊重 ・平和主義
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・日本国憲法の説明とくらしとのつながりを記載 ・基本的人権の尊重として国民の権利１０項目をイラストともに説明 ・国民の義務３項目をイラストともに説明 ・国民主権についてイラストともに説明 ・国民主権の宣言（要旨）を記載 ・平和へのちかい（要旨）を記載		

４『新しい社会６歴史編』東京書籍

表４④【小学校社会・人権教育に関わる事項】

『新しい社会６歴史編』東京書籍		
P76～P83	①江戸幕府と政治の安定	・身分による差別
P142　～ P145	②新しい日本、平和な日本へ	・日本国憲法
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・江戸幕府における人々の暮らしと身分をイラストともに説明 ・これからの日本を考えよう 少子化、高齢化、人権、領土 話し合いの例として高齢者や障害者への人権、女性の人権や社会参加の権利、アイヌ民		

族、
　在日韓国、朝鮮人、外国人への差別偏見
・アイヌの伝統文化を守るためのイラストとともに説明

第２節　中学校社会科（公民）教科書の分析

中学校では社会科公民において，人権に関わる内容を学習する。検定教科書における「人権に関わる項目等」を以下のとおり表として整理した。

１　『中学社会―公民―ともに生きる』教育出版

表５①【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『中学社会―公民―ともに生きる』教育出版		
P40～41	①人権の考え方と歴史	・人権とは　・人権思想の誕生と発展 ・日本における人権思想
P42～43	②憲法はこうして生まれた	・憲法とは　・日本国憲法の誕生　・三つの基本原則
P44～45	③国民の意思による政治	・国民主権　・憲法改正の手続き　・象徴としての天皇
P46～47	④基本的人権を尊重すること	・生命の大切さ　・個人の尊重と幸福追求権 ・法の下の平等
P48～49	⑤差別をさせない	・社会の中にある差別　・部落差別　・アイヌ民族への差別
P50～51	⑥ともに生きる社会の実現へ	・男女の平等　・男女共同参画　・障害のある人とともに
P54～55	⑦自由って何だろう	・自由に生きる権利とは　・精神活動の自由 ・表現宗教学問の自由
P56～57	⑧自由な社会のために	・身体の自由　・経済活動の自由
P58～59	⑨人間らしい生活とは	・社会権　・生存権と社会保障
P58～59	⑩人間らしい生活の保障へ	・教育を受ける権利　・労働者の権利
P60～61	⑪自ら人権を守るために	・参政権の保障　・請求権の保障 ・人権を守るためのしくみ
P62～63	⑫自由と権利を守るために	・人権と公共の福祉　・国民の権利と義務
P64～65	⑬発展する人権	・新しい人権の登場　・環境権　・知る権利 ・プライバシーの権利　・自己決定権
P70～71	⑭人権侵害のない世界に	・人権問題は国際社会の問題　・国境を越える取組み ・世界の子どもたちの人権
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・人権思想の誕生と発展について、人権の起こり、自由平等の獲得、社会権の保障、国際		

的な人権の保障をイラストや写真とともに説明 ・大日本帝国憲法と日本国憲法の比較説明 ・基本的人権の成り立ちをイラストともに説明 ・外国人と参政権、公務員の採用について説明 ・ハンセン病回復者の講演会、国立ハンセン病資料館を写真とともに説明 ・部落差別問題に関する問題について人々が知っていることについてグラフで表示 ・民俗共生象徴空間「ウポポイ」を写真とともに説明 ・不当な差別的取扱いと合理的配慮を説明 ・識字学級、ハンセン病、LGBT について説明 ・自由権の種類をイラストともに説明 ・ヘイトスピーチを写真とともに説明 ・死刑制度についてイラスト、グラフとともに説明 ・捜査技術の進歩と人権についてイラストとともに説明 ・生活保護受給者世帯数の推移をグラフとイラストとともに説明 ・子ども食堂を写真とともに説明 ・夜間学級を写真とともに説明 ・院内学級を写真とともに説明 ・労働基本権をイラストともに説明 ・憲法が保障する参政権と請求権を表により説明 ・Ｂ方肝炎訴訟を写真とともに説明 ・公共の福祉による人権の制約の例を表により説明 ・臓器提供意思表示カードを写真とともに説明 ・ネット社会で人権を守ることについて表により説明 ・国際連合を中心とした人権に関する主な条約や取り決めを表により説明 ・子どもの権利条約が定める主な内容を表により説明 ・出生 1000 人当たりの５歳未満の子どもの死亡数を説明

２　『新しい公民教科書』自由社

表５②【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『新しい公民教科書』自由社		
P60～61	①日本国憲法の原則	・日本国憲法の３原則
P70～71	②基本的人権と公共の福祉	・国民の基本的権利　・公共の福祉による制限 ・国民の義務
P72～73	③身体の自由と精神の自由	・自由の価値　・身体の自由と精神の自由 ・民主政治と表現の自由
P74～75	④経済活動の自由	・職業の自由　・居住及び移転の自由 ・財産権の保障と私有財産制
P76～77	⑤権利の平等と社会権	・権利の平等　社会権の保障
P80～81	⑥参政権と請求権	・参政権　・請求権
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・日本国憲法の原則を表で記述 ・天皇の国事行為等を写真とともに説明 ・基本的人権を定める憲法の条項を表で記述 ・福沢諭吉の思想を記載 ・居住及び移転の自由と人身の自由、精神の自由の説明を記述 ・教育の目的についての説明を記述 ・ヘイトスピーチ解消法についての説明を記述 ・部落差別問題について説明を記述 ・外国人参政権について説明を記述		

・知る権利について説明を記述 ・プライバシーの権利について説明を記述 ・プライバシーの権利と公共の福祉の調整について説明を記述 ・環境権について説明を記述

３　『新しいみんなの公民』育鵬社

表５③【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『新しいみんなの公民』育鵬社		
P40～41	①大日本帝国憲法と日本国憲法	・大日本帝国憲法・日本国憲法の制定 ・日本国憲法の基本原則
P42～43	②国民主権と天皇	・国民としての自覚　・国民主権　・象徴としての天皇
P44～45	③人権の歴史	・人権とは何か　・西洋における人権　・日本における人権
P46～47	④基本的人権の尊重	・基本的人権の保障　・公共の福祉による制限　・国民の義務
P54～55	⑤自由権	・自由権の保障　・精神の自由　・人身の自由 ・経済活動の自由
P56～57	⑥法の下の平等	・法の下の平等　・男女の平等　・子ども未成年者
P58～59	⑦ともに生きるために	・不合理な差別　・障害者差別　・外国人差別　・部落差別
P62～63	⑧社会権	・社会権とは・生存権・教育を受ける権利 ・勤労の権利と労働基本権
P65～65	⑨基本的人権を守るための権利	・参政権　・請求権
P66～67	⑩新しい人権	・社会の変化に伴う権利・プライバシーの権利 ・知る権利・環境権
P68～69	⑪国際社会での人権	・国際的な人権尊重の広がり　・人権をめぐる国際的な問題
本文以外の主な特徴的記述・説明		
・日本国憲法と身近な生活との関わりについて写真、イラストとともに説明 ・新聞記事と法について写真とともに記載 ・日本国憲法の基本原則をイラストで記載 ・国民主権についてイラストとともに説明 ・日本の歴史、文化と天皇、国事行事について写真とともに説明 ・人権思想に関する歴史を表、写真とともに説明 ・人の支配と法の支配をイラストとともに説明 ・基本的人権と国民の義務についてイラストで記載 ・公共の福祉による基本的人権の制限を表により説明 ・更正保護を支える人々について写真とともに説明 ・各国の憲法に記載された平和主義条項と国防の義務 ・音楽や映像の著作権保障についてのパンフレットを記載 ・取り調べの全面可視化に関する新聞記事について記載 ・自由権について表により説明 ・信教の自由と教育について説明 ・職業選択の自由について説明 ・就業者および管理的職業従事者における女性の割合をグラフで記載 ・女性の年齢別労働力立の推移をグラフで表示		

・少年法について説明
・夫婦同姓は合憲とする最高裁判所の判断を伝える新聞記事を記載
・大学の医学部入試の不正問題を伝える新聞記事を記載
・ヘイトスピーチ解消法の基本理念について記載
・ヘイトスピーチについて伝える新聞記事を記載
・バリアフリーとユニバーサルデザインを写真とともに説明
・部落差別の起こりついて説明
・部落差別の解消に尽くした西方万吉について写真とともに説明
・アイヌ文化の継承に命をささげた知里幸恵について写真とともに説明
・ハンセン病の「人間回復」について
・社会権について表により説明
・生存権につて説明を記載
・院内学級の授業を受ける子どもの様子を写真とともに説明
・夜間中学で学ぶ生徒との様子を写真とともに説明
・外国人の社会権について写真とともに説明
・生活保護を受ける世帯数の推移をグラフで記載
・生活保護受給者のギャンブルの実態について伝える新聞記事を記載
・参議院議員選挙で期日前投票をする高校生について伝える新聞記事を記載
・日本の選挙権獲得の歴史をグラフで記載
・ＥＵ加盟国の外国人参政権について説明を記載
・Ｂ型肝炎訴訟の最高裁判所の判決を伝える新聞記事を記載
・国選弁護人について説明を記載
・新型出生前診断について伝える新聞記事を記載
・臓器提供意思表示カードを写真とともに説明
・情報公開のしくみをイラストとともに説明
・日照権に配慮した建物を写真で記載
・世界人権宣言の条文抜粋、記載
・中国政府のチベット統治に抗議する人々について写真とともに説明
・人権問題に対する主な国際条約を表により記載
・北朝鮮による日本人拉致問題を伝える新聞記事を記載
・黒人の人権獲得への歴史について写真とともに説明
・アパルトヘイトについて写真とともに説明
・チベット問題とウイグル問題について写真とともに説明
・アフリカ諸国での内戦と人権問題について写真とともに説明

４　『中学生の公民』帝国書院

表５④【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『中学生の公民』帝国書院		
P31～32	①人権保証と法の支配	・人権とは　・人権の歩み　・法の支配とは
P35～36	②日本国憲法の成立	・大日本帝国憲法　・日本国憲法の成立
P37～38	③国民主権	・日本国憲法の三大原理　・国民主権の意義　・象徴天皇制
P41～42	④個人の尊重と憲法上の権利	・個人の尊重　・憲法上の権利　・国民の不断の努力
P43～44	⑤自由権	・精神活動の自由　・経済活動の自由　・生命身体の自由
P45～46	⑥平等権と差別されない権利	・平等権とは　・差別されない権利とは　・男女の平等
P47～48	⑦日本社会の差別の現実	・アイヌの人々への差別　・在日外国人への差別 ・病気障がいと平等差別禁止

P51～52	⑧社会権	・社会権とは　・生存権、教育を受ける権利 ・労働基本権
P53～54	⑨政治に参加する権利と人権を守るための権利	・公共の福祉と人権　・参政権　・国務請求権 ・国民の義務
P55～56	⑩これからの人権を考える	・新しい人権とプライバシーの権利　・知る権利 ・自己決定権と環境権　・外国人の権利

本文以外の主な特徴的記述・説明
・民主主義と人権獲得の歩みについて写真、イラストとともに説明 ・人権に関する主な条約を表により記載 ・人の支配と法の支配をイラストとともに説明 ・大日本帝国憲法と日本国憲法について表により比較説明 ・ＧＨＱが作成したポスターをイラストともに説明 ・国民が政治に参加する例をイラストともに説明 ・世界の憲法についてイラストともに説明 ・天皇の国事行為に関する憲法規定を表により記載 ・基本的人権の尊重に関する憲法規定を表により記載 ・精神活動の自由に関する憲法規定を表により記載 ・言論弾圧の風刺画をイラストともに説明 ・知的財産の保護について写真やイラストともに説明 ・死刑制度について説明 ・夫婦別姓の議論について各国の制度とあわせて表により説明 ・日本に住む外国人数の推移をグラフで記載 ・ヘイトスピーチについて説明 ・アイヌ語への思いとして写真とともに説明 ・ハンセン病訴訟、和解で原告と握手を交わす当時厚生労働大臣の写真を記載 ・院内学級で学ぶことについて写真とともに説明 ・桶川クーラー事件について説明 ・生活保護を巡る現状についてイラスト、グラフとともに説明 ・労働に関する権利をイラストで記載 ・空港での新型コロナウイルス感染症の検疫について写真とともに説明 ・戦後初の衆議院議員選挙で選挙権を得た女性による投票について写真を記載 ・日本の選挙制度の変遷について表とグラフとともに説明 ・様々な投票制度について表により説明 ・防犯カメラを巡って写真とともに説明 ・インターネットを利用した人権侵害事件の推移をグラフで記載 ・情報公開の流れの例についてイラストともに説明 ・臓器提供意思カードを写真とともに説明 ・日照権に配慮した建物を写真で記載

５　『新しい社会 公民 』東京書籍

表５⑤【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『新しい社会 公民 』東京書籍		
P40～41	①人権の歴史と憲法	・人権の考え方・人権思想の発展と広がり ・憲法と立憲主義の意義
P42～43	②日本国憲法とは	・大日本帝国憲法　・日本国憲法の制定と基本原理 ・日本国憲法が定める政治の仕組み
P44～45	③国民主権と私たちの責任	・国民主権と政治参加　・憲法改正　・象徴としての天皇
P48～49	④基本的人権の尊重と個	・人権を保障するとは　・だれもが持っている人権

	人の尊重	・子どもの人権
P50～51	⑤平等権１	・平等に生きる権利　・部落差別の撤廃 ・アイヌ民族への差別撤廃・在日韓国、朝鮮人への差別撤廃
P52～53	⑥平等権２	・男女平等を目指して　・性の多様性への理解 ・障害のある人への理解　・在日外国人への理解
P54～55	⑦自由権	・憲法が保障する自由　・精神の自由　・身体の自由 ・経済活動の自由
P56～57	⑧社会権	・人間らしい生活を営む権利　・生存権 ・教育を受ける権利　・金論の権利と労働基本権
P58～59	⑨人権を確実に保障するための権利	・参政権　・裁判を受ける権利　・その他の請求権
P60～61	⑩公共の福祉と国民の義務	・公共の福祉とは　・人権の制限が許される場合 ・国民の義務
P62～63	⑪新しい人権１	・社会の変化と新しい人権　・環境権 ・科学技術の発展と人権　・自己決定権
P64～65	⑫新しい人権２	・知る権利　・プライバシーの権利 ・インターネットと人権
P66～67	⑬グローバル社会と人権	・発展途上国の社会的弱者　・人権保障の社会的広がり ・グローバル社会にける人権保障

本文以外の主な特徴的記述・説明

・人権の歴史と憲法の歴史をイラスト、写真とともに説明
・法の構成をイラストともに説明
・人の支配と法の支配をイラストにより説明
・ＧＨＱが作成した憲法の草案を写真とともに説明
・日本国憲法の構成を記載
・大日本帝国憲法と日本国憲法の比較を表により記載
・日本国憲法の三つの基本原理をイラストにより記載
・日本国憲法の前文を記載
・衆議院議員選挙での投票の様子を写真で掲載
・天皇の退位を写真とともに説明
・憲法改正の手続きをイラストにより説明
・日本国憲法に定められた天皇の地位と国民主権、主な天皇の国事行為について表により記載
・沖縄と基地について写真とイラストとともに説明
・基本的人権についてイラストにより説明
・日本国憲法に定められた個人の尊重と法の下の平等について説明
・ハンセン病と人権についての説明と新聞記事を記載
・子どもの権利をイラストとともに説明
・児童福祉法に定められた子どもの権利の説明を記載
・アイヌ語弁論大会の内容を写真とともに説明
・北海道は白老町の民族共生象徴空間を写真やイラストとともに説明
・コリアンタウンの様子を写真により記載
・全国高校ラグビー大会に出場した大阪朝鮮高校を写真により記載
・渋谷区の同姓パートナーシップ証明書を写真とともに説明
・女性の年齢別就業者割合をグラフにより記載
・岐阜県の発行する父子手帳を写真により記載
・男女の年齢別賃金をグラフにより記載
・インクルージョンについてイラストともに説明
・通勤する人に付き添う盲導犬を写真とともに説明
・日本語学級で学ぶ外国人を写真とともに説明
・劉 暁波さんが欠席のまま行われたノーベル賞の授賞式を写真とともに説明

・となり合う薬局を写真とともに説明
・検閲を受けた本を写真とともに説明
・日本国憲法に定められた自由権を表により記載
・生活保護の申請窓口と申請の流れについて写真、イラストとともに説明
・生活保護費の推移と割合をグラフで記載
・働き方改革を写真とともに説明
・院内学級を写真とともに説明
・労働条件について交渉する労働組合の代表と使用者を写真で記載
・外国人参政権について記載
・条例の可決を伝える新聞記事を記載
・裁判を受ける権利について新聞記事とともに説明
・日本司法支援センターにおける相談の流れを表により説明
・日本国憲法に定められた参政権と請求権を表により記載
・日本国憲法に定められた公共の福祉を説明
・公共の福祉による人権の制限の例を表により説明
・国民の三大義務をイラストで記載
・日照権に配慮されたマンションを写真で記載
・尊厳死をめぐる議論について記載
・臓器提供意思カードについて写真とともに説明
・新型出生前診断をイラストともに説明
・違法ダウンロードをしないように呼び掛けるポスターを写真により記載
・インターネットでの人権侵害事件の件数の推移をグラフで記載
・国の情報公開制度と公開された文書をイラスト、写真とともに説明
・知的財産権について説明を記載
・国際連合本部で演説するマララさんと演説の内容を写真とともに説明
・オーストラリアの先住民族の権利保障を写真とともに説明
・イエメンで治療にあたる関さんを写真とともに説明
・世界人権宣言の一部を記載
・主な人権に関する条約を表により記載

６　『公民的分野』日本文教出版

表５⑥【中学校社会・人権教育に関わる事項】

『公民的分野』日本文教出版		
P38～39	①法に基づく政治と憲法	・憲法とは　・個人の尊重と人権の保障 ・法の支配と権力分立
P40～41	②日本国憲法の制定と三つの基本原則	・大日本帝国憲法　・日本国憲法の制定 ・世界とつながる三つの基本原則
P42～43	③日本国憲法と国民主権	・国民主権　・国民主権と政治参加　・憲法改正 ・象徴としての天皇
P44～45	④人権思想のあゆみと日本国憲法	・人権思想の誕生　・人権思想の発展 ・日本国憲法の人権保障
P46～47	⑤自由に生きる権利	・自由権とは　・精神の自由　・生命、身体の自由 ・経済活動の自由
P48～49	⑥等しく生きる権利	・平等権とは　・男女共同参画社会をめざして ・障がいのある人とともに生きる社会 ・日本に住んでいる外国人
P52～53	⑦差別のない社会へ	・部落差別　・アイヌ民族への差別

		・在日韓国、朝鮮人差別
P54～55	⑧人間らしい生活を営む権利	・社会権とは　・生存権とは　・教育を受ける権利 ・勤労の権利と労働基本権
P56～57	⑨人権の保障を確実にするために	・参政権　・法による救済を求める権利（請求権） ・人権を守るためのしくみ
P58～59	⑩社会の変化と人権保障１	・新しい人権とは　・知る権利 ・プライバシーの権利
P62～63	⑪社会の変化と人権保障２	・環境権　・自己決定権　・科学技術の発展と人権
P64～65	⑫国際的な人権の保障	・人権保障の国際的広がり ・グローバル化と人権保障
P66～67	⑬公共の福祉と国民の義務	・人権と公共の福祉　・国民の義務

本文以外の主な特徴的記述・説明

・法の構成をイラストとともに説明
・立憲主義の憲法をイラストとともに説明
・日本国憲法の構成を表で記載
・大日本帝国憲法と日本国憲法の比較を表で記載
・日本国憲法の前文を（抜粋）を記載
・日本国憲法の三つの基本原則をイラストで記載
・国民主権をイラスト、写真とともに説明
・憲法改正の手続きをイラストともに説明
・国会の召集詔書を写真とともに説明
・人権指導のあゆみを写真やイラストとともに説明
・基本的人権をイラストとともに説明
・日本国憲法の自由権について記載
・検閲を受けた小説について写真とともに説明
・インターネットの接続遮断イラストとともに説明
・スマートフォンにかかわる知的財産権をイラストとともに説明
・子どもをもつ夫婦の家事と育児をグラフで記載
・各国における女性国会議員の割合をグラフで記載
・ＬＧＢＴなどの性的少数者にかかわる広報資料をイラストで記載
・日本国憲法の平等に関する条文を記載
・障害者差別解消法の具体例をイラストで記載
・ユニバーサルデザインを写真で記載
・ヘルプマークを写真とともに説明
・盲導犬を写真とともに説明
・外国人労働者の出身国をグラフとともに説明
・夜間中学を写真やグラフとともに説明
・障がいのある人が働く職場を写真とともに説明
・日本国憲法の社会権を記載
・生活保護受給世帯数をグラフにより記載
・院内学級を写真とともに説明
・団体交渉の様子を写真とともに説明
・移動期日前投票所を写真とともに説明
・投票所の設置個所の推移をグラフで記載
・選挙権を保障するための制度をイラストとともに説明
・請願書を提出する高校生を写真とともに説明
・ハンセン病を新聞記事とともに説明
・日本国憲法の参政権と請求権を記載

・特定秘密保護法について説明を記載
・自衛隊日報問題を写真とともに説明
・タレントのプライバシーの権利と表現の自由の対立をイラストとともに説明
・ネット社会とつき合う方法についてイラストや新聞記事、グラフとともに説明
・緑のカーテンがある小学校を写真とともに説明
・日照権をイラストや写真とともに説明
・遺伝子情報と人権をイラストとともに説明
・臓器提供意思カードを写真とともに説明
・シリア難民のために開かれた教室で勉強する子どもたちを写真とともに説明
・人権に関する主な国際条約を表で記載
・マララさんの国連での演説を写真とともに説明
・児童の権利条約、児童の権利条約が定める子どもの権利を記載
・京都市の景観とまちづくりを写真とともに説明
・公共の福祉による人権制限の例を表で記載
・携帯電話のルールづくりを説明

第３節　総括的分析

各教科書について，人権教育に関わる本文及び本文以外の主な特徴的記述・説明について整理する。

１　小学校社会科教科書の分析

『小学社会６年』日本文教出版,『小学社会６』教育出版,『新しい社会６政治・国際編』東京書籍,『新しい社会６歴史編』東京書籍は，それぞれが日本国憲法，国民主権，基本的人権，平和主義など人権に関わる法的な基本的事項の記述があった。差別問題に関しては日本文教出版『小学社会６年』では，障害者差別解消法，中学校夜間学級，結婚・就職における人権，先住民の人権在日韓国・朝鮮人に対する差別偏見について記述し，教育出版『小学社会６』では先住民の人権と障害者差別解消法に加え，ハンセン病と人権侵害が記述されていた。東京書籍『新しい社会６歴史編』では，本文以外の部分で高齢者や障害者への人権，女性の人権や社会参加の権利，アイヌ民族，在日韓国・朝鮮人・外国人への差別偏見として記述があった。江戸時代における身分制については，すべての教科書において記述が行われていた。

本文以外の主な特徴的記述・説明では，日本文教出版は日本国憲法，国民主権，基本的人権の尊重についての要約と内容を記載，基本的人権 13 項目，国民の義務３項目をイラストともに記載，中学校夜間学級，江戸時代の身分制，アイヌ民族，日常生活や結婚、就職に関わる人権､在日韓国､朝鮮人に対する差別偏見がイラストや写真等で説明されていた。教育出版は日本国憲法の要約を記載，基本的人権の尊重として国民の権利９項目と国民の義務３項目をイラストともに記載，ハンセン病と人権侵害、先住民の人々の人権，障害者

差別解消法についてイラストや写真等で説明されていた。特に注目されるものとして日本国憲法について「あたらしい憲法のはなし」として，中学校教科書の一部掲載があった。東京書籍では，日本国憲法の説明とくらしとのつながりを記載し基本的人権の尊重として国民の権利 10 項目と国民の義務３項目イラストともに説明され,国民主権の宣言(要旨),平和へのちかい（要旨）を記載・江戸幕府における人々の暮らしと身分，少子化、高齢化，人権,領土,話し合いの例として高齢者や障害者への人権,女性の人権や社会参加の権利，アイヌ民族，在日韓国，朝鮮人，外国人への差別偏見に関してイラストや写真等で説明されていた。

２　中学校社会科（公民）教科書の分析

『中学社会―公民―ともに生きる』教育出版では，人権の考え方と歴史において，人権とは，人権思想の誕生と発展，日本における人権思想，発展する人権において，新しい人権の登場,環境権,知る権利,プライバシーの権利,自己決定権についての記述があった。

『新しい公民教科書』自由社では，経済活動の自由において，職業の自由，居住及び移転の自由，財産権の保障と私有財産制についての記述があった。

『新しいみんなの公民』育鵬社では，人権の歴史において，人権とは何か，西洋における人権，日本における人権，新しい人権において，社会の変化に伴う権利，プライバシーの権利，知る権利，環境権，国際社会での人権において，国際的な人権尊重の広がり，人権をめぐる国際的な問題についての記述があった。

『中学生の公民』帝国書院では，人権保証と法の支配において，人権とは，人権の歩み，法の支配，平等権と差別されない権利で平等権，差別されない権利，男女の平等，これからの人権を考える中では新しい人権とプライバシーの権利，知る権利，自己決定権と環境権，外国人の権利についての記述があった。

『新しい社会 公民 』東京書籍では，人権の歴史と憲法において，人権の考え方，人権思想の発展と広がり，憲法と立憲主義の意義，平等権１において，平等に生きる権利，部落差別の撤廃，アイヌ民族への差別撤廃，在日韓国，朝鮮人への差別撤廃，平等権２において，男女平等を目指して，性の多様性への理解，障害のある人への理解，在日外国人への理解,新しい人権１において,社会の変化と新しい人権,環境権、科学技術の発展と人権，自己決定権，新しい人権２において，知る権利，プライバシーの権利，インターネットと人権，グローバル社会と人権，発展途上国の社会的弱者，人権保障の社会的広がり，グロ

ーバル社会にける人権保障の記述があった。

『公民的分野』日本文教出版では，法に基づく政治と憲法において，憲法とは，個人の尊重と人権の保障，法の支配と権力分立，人権思想のあゆみと日本国憲法において，人権思想の誕生，人権思想の発展、日本国憲法の人権保障，等しく生きる権利において，平等権とは，男女共同参画社会をめざして，障がいのある人とともに生きる社会，日本に住んでいる外国人，人権の保障を確実にするためにおいて，参政権，法による救済を求める権利（請求権），人権を守るためのしくみ，社会の変化と人権保障１において，新しい人権，知る権利，プライバシーの権利，社会の変化と人権保障２において，環境権，自己決定権，科学技術の発展と人権，国際的な人権の保障において，人権保障の国際的広がり，グローバル化と人権保障，公共の福祉と国民の義務において，人権と公共の福祉、国民の義務の記述があった。

本文以外の主な特徴的記述・説明では，教育出版は，死刑制度、捜査技術の進歩と人権生活保護受給者世帯数の推移，子ども食堂，夜間学級，臓器提供意思カード，ネット社会での人権に関してイラストや写真等で説明されていた。

自由社では，福沢諭吉の思想，居住及び移転の自由と人身の自由，精神の自由，教育の目的，ヘイトスピーチ解消法，知る権利，プライバシーの権利と公共の福祉の調整についてイラストや写真等で説明されていた。

育鵬社では，人権思想に関する歴史，人の支配と法の支配，更正保護を支える人々，音楽や映像の著作権保障，取り調べの全面可視化，信教の自由と教育，就業者および管理的職業従事者における女性の割合，女性の年齢別労働力立の推移，夫婦同姓は合憲とする最高裁判所の判断，大学の医学部入試の不正問題，ヘイトスピーチ解消法の基本理念，夜間中学で学ぶ生徒，生活保護を受ける世帯数の推移，生活保護受給者のギャンブルの実態，ＥＵ加盟国の外国人参政権，新型出生前診断，情報公開のしくみ，日照権に配慮した建物，中国政府のチベット統治に抗議する人々についてイラストや写真等で説明されていた。

帝国書院では，民主主義と人権獲得の歩み，人権に関する主な条約，人の支配と法の支配，世界の憲法，言論弾圧の風刺画，知的財産の保護，死刑制度，夫婦別姓の議論，日本に住む外国人数の推移，ハンセン病訴訟，院内学級，桶川クーラー事件，労働に関する権利，空港での新型コロナウイルス感染症の検疫，防犯カメラ，インターネットを利用した人権侵害事件の推移，情報公開の流れの例についてイラストや写真等で説明されていた。

東京書籍では，人権の歴史と憲法の歴史，法の構成，大日本帝国憲法と日本国憲法の比較，

沖縄と基地，児童福祉法に定められた子どもの権利，全国高校ラグビー大会に出場した大阪朝鮮高校，渋谷区の同姓パートナーシップ証明書，岐阜県の発行する父子手帳，男女の年齢別賃金，インクルージョン，通勤する人に付き添う盲導犬，日本語学級で学ぶ外国人，劉 暁波さんが欠席のまま行われたノーベル賞授賞式，検閲を受けた本，生活保護費の推移と割合，働き方改革，院内学級，労働条件について交渉する労働組合の代表，裁判を受ける権利，日本司法支援センターにおける相談，尊厳死をめぐる議論，臓器提供意思カード，新型出生前診断，違法ダウンロード，国の情報公開制度，オーストラリアの先住民族の権利保障，イエメンで治療にあたる関さんをイラストや写真等で説明されていた。

日本文教出版では，法の構成，大日本帝国憲法と日本国憲法の比較，憲法改正の手続き人権指導のあゆみ，検閲を受けた小説，インターネットの接続遮断，スマートフォンにかかわる知的財産権，子どもをもつ夫婦の家事と育児，各国における女性国会議員の割合，ＬＧＢＴなどの性的少数者にかかわる広報資料，ユニバーサルデザイン，ヘルプマーク，外国人労働者の出身国，夜間中学，障がいのある人が働く職場，生活保護受給世帯数，団体交渉の様子，請願書を提出する高校生，ハンセン病，特定秘密保護法，自衛隊日報問題，タレントのプライバシーの権利と表現，遺伝子情報と人権，臓器提供意思カード，シリア難民のために開かれた教室，人権に関する主な国際条約，マララさんの国連での演説，児童の権利条約，児童の権利条約についてイラストや写真等で説明されていた。

以上，小学校社会科教科書と中学校社会科（公民）教科書について本文及び本文以外の主な特徴的記述・説明について整理したが，小学校では人権教育に関わる教科書本文における内容（項目）は、ほぼ同じであったが，本文以外の主な特徴的記述・説明においても，差別問題の取扱などについても各教科書には違いが見られなかった。

中学校では社会科公民的分野において，人権の内容が小学校の学習内容が深まり，中学校から本格的に人権の概念を学習する。人権教育に関わる教科書本文における内容(項目)、本文以外の主な特徴的記述・説明においても，各教科書には大きな違いが見られた。既述の「社会科等の授業で，人権に関わる題材を扱う際に，児童生徒が，自分自身に直接関わる問題を提示し，合理的・分析的な思考を行い，人権に関わる知識の内容を知的及び共感的に理解し，内面化することを促すような幅広い内容構成を工夫する。単なる知識の伝達に終わらないように，資料や情報の自主的探求や討議を取り入れた授業の展開を図るなど柔軟で弾力的な指導方法を取り入れることも有効である。」ことから，各教科書とも様々な現実的課題や喫緊の課題などの内容が盛り込まれ，本文以外の主な特徴的記述，説明につ

いては，人権教育を深め，人権感覚や知識的側面の向上を図ることを目的に構成されていると推察する。

〈第２章 引用文献〉

（１）文部科学省 「学校教育における人権教育調査研究協力者会議 人権教育を取り巻く諸情勢について」～人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕第Ⅱ章第２節１（２）

終章　　まとめ　課題の検討

世界情勢が著しく変化し，戦争によって平和が脅かされている状況，国内における差別や貧困，高齢化社会などの課題や他者を理解し、共存する心の育成を図る上でも、児童生徒への人権教育をさらに推進することは極めて重要である。学校における人権教育は，教科をはじめとするすべての教育活動において推進しなければならない。児童生徒の人権感覚を養う価値的・態度的側面，技能的側面の向上を図るとともに人権に関する知的理解に深く関わる知識的側面の育成がより一層必要となる。今回の研究では，小学校社会科、中学校社会科（公民）における人権教育に記述の整理を行ったが，本研究の課題として、主に次のことが挙げられる。

・高等学校社会科教科書に関わる人権教育に関わる記述
・小学校、中学校、高等学校の社会科人権教育に関わる繋がり
・小学校、中学校社会科における人権教育に関わる授業の在り方
・社会科における教師の人権教育に関わる指導の課題におけるインタビュー調査

以上のことについて、今後、研究を進めることを検討して行きたい。

＜研究論文＞

教員養成科目「教職入門」における指導に関する一考察
―初年次教育におけるアカデミック・スキル指導の課題―

奥泉　敦司*

A First-Year Education Program for a Teacher Training Course
: Developing Students' Academic Skills

Atsushi OKUIZUMI*

概要：

金沢学院大学教育学部では、教職課程初年次科目「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」により教育学科学生への指導と初年次教育に関わる課題に対応してきている。本稿では、金沢学院大学教育学部における初年次教育の実践について、教員養成大学が抱える課題の背景を整理したうえで、2022 年度前期・後期の初年次教育の具体的な内容と展開について検討し、金沢学院大学教育学部における初年次教育がもつ意義と学生の実態に応じた課題について明らかにすることを目的とする。

2022 年度実施の「教職入門Ⅰ」では、論理的な文章に関する知識やスキルについて課題を通じて実践的に学び、教職志望学生としての学修方法について修得していく。その上で、後期開講科目「教職入門Ⅱ」では教職志望学生として、教師として、職業人として必要となる論理的思考力に関する考えを持つことを念頭に学修を深めていく。学修の基礎であるスキルとしての文章力に加えて、論理的思考力を発揮するための基礎的な知識や多様な見方の獲得が肝要であるが、個々の学生の学習暦を看取した上で、教師としての資質能力として定着させる継続的支援が必要である。初年次教育の教授内容の習得が学生にどのような資質能力・成長をもたらすのかを伝達して指導に臨む必要がある。

キーワード：教職課程における初年次教育、アカデミック・スキル、資質・能力、教員養成の高度化

*　金沢学院大学　教育学部　准教授

1. はじめに

金沢学院大学教育学部では、教職課程初年次教育の全体的な課題として、「学習者中心の学び」を展開できる教師を育てるため、「自ら学ぶ姿勢をいかに育むか」を教授する際に意識すべき課題として掲げている。本稿では、教職課程の初年次学生への指導に際して、高校までの受け身的な学習観の転換に必要な学修内容および方法について、学生の実態から検討する。学生の実態に応じたより良い初年次教育指導の指針を得ることを目的とする。

金沢学院大学教育学部では、教職課程の初年次教育として開講される「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」における学修通じて、学士課程および教職課程履修者としての学修方法を理解し、教職志望学生としての学修を支援する体制を構築している。

文科省により「令和の日本型学校教育」の推進が企図される中、「「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」をはじめとする教員養成の高度化が社会的にも期待されてはいるが、その具体的な展開に関しては各教員養成大学に委ねられているのが現状である。「学び続ける教師」像が提示されて久しいが、「養成・採用・研修」のそれぞれの領域において「学び続ける教師」像を提示していく必要があることに疑いはない。「養成・採用・研修」それぞれの如何によっては「学び続ける教師」像ではなく、「教えられ続ける教師」像を強化・後押ししてしまうことの危惧も存在する。特に、養成教育においては、大学初年次教育の課題としての高校までの受験学力に重きを置いた指導から、大学初年次の学修への切り替えに戸惑うことが多い。「開放制」の原理のもと、教職課程を有する大学や教員養成を主とする大学における初年次指導は「令和の日本型学校教育」に示される急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力を育む教師を養成していく上で、非常に重要である。しかし、その一方で、大学受験学力に重きを置いた学習から「主体的・対話的で・深い学び」へと意識を切り替える重要性や必要性を自覚せぬまま教職課程を修得していくこともあり得る。

本研究では、そうした教職課程を有する大学、教員養成を主とする大学における初年次指導の実態から教職課程履修者の指導に関する課題を検討する。特に、高校までの（受験学力を主として）「教えられる教育」から大学での「自ら学ぶ姿勢」への学習観の転換に注目して学生の意識を確認する。具体的には、金沢学院大学教育学部での初年次教育科目である「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」における学生の学修事項の受容の実態の検討を通じて、学生実態に応じた初年次教育の要点を確認し、「学び続ける教師」像を養成す

るための初年次教育としての「教職入門Ⅰ」・「教職入門Ⅱ」の改善点を明らかしていく。

２．教員養成の在り方から考える教職課程における初年次教育の課題

本章では、「『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（令和4年12月19日)」に依拠しつつ、今後の我が国の教育を支える教師をいかに養成することが期待されているのかについての指針を確認する。その中でも、「①教師に求められる資質能力の再定義」および「④教員養成大学・学部，教職大学院の機能強化・高度化」を中心として、金沢学院大学教育学部が企図する教員養成像を確認し、そこから金沢学院大学教育学部において企図されている初年次教育の方向性について確認する。

我が国の教員養成の課題は、「学び続ける教師」像を皮切りに、現行の答申においても、資質能力として「学び続ける教師」像が継承され、加えて「主体的、対話的で、深い学び」を児童生徒に実現するためにも、教師自身が「主体的、対話的で、深い学び」手であることへの期待が強化されている実態を確認する。そうした次の時代を担う教師の資質能力に関しては、養成段階から教職生活全般に渡り、養成と向上が企図されているが、養成教育の初年次における「教え」から「学び」への飛躍を抱える実態を確認する。

（１）「『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」

令和3年1月26日に、中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子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)」が発布された。「第Ⅰ部 総論」の中では、急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力として、「一人一人の児童生徒が，自分のよさや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」とされている[1]。

また、そうした児童生徒の育成の担い手としての教師に関しては、令和3年3月、文部科学大臣から「「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」諮問されたことを受け、中央教育審議会が「「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会」を設置。その後の検討を重ねた上で、「『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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（令和4年12月19日)」（以

降、「在り方答申」と記載）が示された。

文部科学大臣の諮問では、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備、の5点が検討項目に挙げられていた。中央教育審議会の特別部会での検討を経て、「在り方答申」の中において、「第Ⅰ部」にて我が国の教員養成に関して「養成」「免許」「採用」「研修」の4つの項目に分類し、その理念と方向性を示している。次いで「第Ⅱ部 各論」において、大臣からの諮問された5つの項目への具体的な応答として「1.「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力」が示され、教職に必要な資質能力が再整理されている。具体的には、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICTや情報・教育データの利活用、として具体的な資質能力として示されており、教職課程および教員育成指標等の活用により教職生活全体を通じての実現が謳われている[2]。

まず、「第Ⅰ部 総論」の「1.令和3年答申で示された、「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団の姿」として大きく以下の3点が示されている[3]。

・「令和の日本型学校教育」を担う教師の姿は、①環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続けている、②子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている、③子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。

・教職員集団の姿は、多様な人材の確保や教師の資質・能力の向上により質の高い教職員集団が実現し、多様なスタッフ等とチームとなり、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しつつ学校が運営されている。

・また、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、志望者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができている

上記の姿は、従来謳われてきた「学び続ける教師」像に加え、環境の変化や個別最適な学びの担い手としての教師像を強化されたものである。また、「チーム学校」の概念を担保しつつ、協働性を前提とすることを後押しする記述になっているといえよう。

以上のような目指す方向性を示した上で、「第Ⅰ部 総論」の「4.今後の改革の方向性」「(1)「新たな教師の学びの姿」の実現」として以下のことを掲げている[4]。

①教職生活を通じた「新たな学びの姿」の実現

高度な専門職である教師は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努める義務を負っており、学び続ける存在であることが社会からも期待されている。

既に、審議まとめでは、「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」

以上の項目に関しては、子ども自身に主体的、対話的で、深い学びを指導するためにも、教師自身にその姿勢を資質能力として身につけることが謳われている。また、特に、「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」」とは、「学び続ける教師」像そのものを示した要素であり、教員養成大学においても変化に応じた探究心ある「学び続ける教師」像の実現が期待されているといえよう。

以上のことより、我が国の教育の改革動向からもより多くの知識・技能の習得をめざす教育から資質・能力の育成を重視した教育へと教育の質的転換が企図されていることが理解できる。

では、そうした教員養成への希求に対して金沢学院大学教育学部においては如何に応答して教員養成を実施しているかに関して、その特色から確認する。

（２）金沢学院大学教育学部における教育の特色

前節では、中央教育審議会答申により我が国の教員養成像に関して、その指針を確認した。次に、実際の教員養成大学において、教員養成の指針の実現がいかに企図されるかについて、金沢学院大学教育学部の教員養成の特色から確認する。

まず、金沢学院大学教育学部においては以下の５つの観点を教員養成の特色として掲げ、教育を展開している。

１．「国際人として必要な力」を身に付けさせる
２．「小学校英語活動・英語教育を指導する力」を身に付けさせる

3.「ＩＣＴを活用する力」を身に付けさせる
4.「共に学び合う力」を身に付けさせる
5.「組織をマネジメントする力」を身に付けさせる

上記5つの特色は、それぞれ、国際理解教育、小学校英語、ICT活用、特別支援教育、「チーム学校」、といった教育活動を展開する力と対応した科目として教職課程内に設置されている。これらは教職課程科目として、大臣諮問を受けて作成された先の「在り方答申」の「第Ⅱ部 各論」における「1.「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力」とも対応した事項であるといえよう。

そうした特色を基に、金沢学院大学教育学部においては、具体的な教員養成の方向性としての「自ら学ぶ姿勢」を以下の文言として掲げている[5]。

・自己選択・自己決定し、自分の人生を主体的に切り拓いていける自立心を高める。
・社会的な礼儀の基本を身に付ける。感受性・共感・想像力を高める。
・困難に挫けず、挫折や失敗を生かすレジリエンス、状況を変える臨機応変の対応力を身に付ける。

上記の「自ら学ぶ姿勢」は、先の「在り方答申」にも示された主体性、変化への応答、不断の継続的な学び、等、教員育成指標とも連動した内実であるといえよう。先の「1.「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力」の「①教職を担うに当たり必要となる素養」では、教職を担うに当たり必要となる素養として倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力、が具体的な姿として掲げられており、これらの複合的項目に関しては、教職課程全体でその実現が企図される。実際、「教職課程コアカリキュラム」[6]においては、「①教職を担うに当たり必要となる素養」に関する項目は責任感、使命感、倫理観、に関連する事項は見受けられるが、その他の総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲、等に関しては、教職課程コアカリキュラムとして、直接的な項目として含まれていない。児童生徒の資質能力を育成することに関しては、謳われているものもあるが、上記項目、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲、等に関しては具体的な展開が各養成大学に委ねられている。

金沢学院大学教育学部においては、そうした次世代の教員養成における総合的な人間性やコミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲の指導の端緒を初年次科目「教職

入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」において、網羅的に触れることを通じて、上記資質能力の育成を図っている。

3．大学初年次教育の課題と「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の授業構成

前章では、金沢学院大学教育学部が、「『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）」（在り方答申）に応じた教職課程を有することを確認した。「在り方答申」で示されている教師像は、教職課程での教員養成を経て、教職生活へ進むにあたり、資質能力の中でも、教育環境の変化に応じた主体的な学習を教師自身が展開・継続していく教師像・教職生活像が企図されていることを確認した。

本章では、そうした「在り方答申」で示されている教員の資質能力を教職課程の科目として有することと、教職課程を受講する教職志望学生の実態への対応について、課題を示しつつ、金沢学院大学教育学部での初年次教育での対応について示していく。すなわち、「学び続ける教師」像とは、高校までの受験指導教育とは相対する教育観・学習観であり、「教えられる生徒」像から「自ら学ぶ学生」像への転換なくして、「学び続ける教師」像の習得は困難であると考えられる。

（1）初年次教育の課題と「教職入門Ⅰ」・「教職入門Ⅱ」の位置づけ

前章での「在り方答申」にて示されていた「①教職を担うに当たり必要となる素養」には、総合的な人間性や学び続ける意欲等の「学び続ける教師」像が示されていた。金沢学院大学教育学部においては「学び続ける教師」像を教職課程として実装していくために、初年次教育科目として「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」を開講している。それぞれに半期1単位の教養科目の必修科目としての開講である。同様の科目は、2021年度までは「フレッシュマンセミナー」として半期2単位の開講のみとなっていたが、教職課程の変更を実施し、教育学部の教職課程にける必修科目として位置づけ、1年次前期のみであった開講期間を半期1単位の2年間に渡る開講として変更した経緯を有する。

従来までの「フレッシュマンセミナー」（半期2単位）においては、いわゆる「学修基礎」として、大学生としての学修方法・学習方法のスキル伝達等を主とする内容であったが、前述の「①教職を担うに当たり必要となる素養」に該当する総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、学び続ける意欲等、に関して指導上の課題が生じたことによるものである。単位化および2か年におよぶ通年化により、「①教職を担うに当たり必要となる素養」および金沢学院大学教育学部の学部理念である「自ら学ぶ姿勢」を具体的に展

開、実装していくために教育学部への改組の際に変更を実施した。

（2）「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の授業構成

では、前節での位置づけに基づき「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」において、具体的な展開を提示する。表1は「教職入門Ⅰ」の講義概要等の抜粋であり、表2は「教職入門Ⅰ」のシラバスの抜粋になる。同様に、表3は「教職入門Ⅱ」の講義概要等の抜粋であり、表4は「教職入門Ⅱ」のシラバスの抜粋である。

表1　「教職入門Ⅰ」講義概要等

項目	内容
到達目標	以下の4点を到達目標とする。①本学及び本学科の沿革と理念、社会的使命を説明できるようになる。②教育学科3コースの内容を把握し、自身に最も相応しコースを自ら選択することができる。③学生生活を充実させるための知識や方法を、具体的に援用できるようになる。④自身の将来像を構築し、主体的に4年間学修するための準備を完成させる。
講義概要	高等教育機関で学修することと、教育学を専攻することの意味と方法を理解することを目的とする。「生徒」から「学生」になり、高校までに学んだ知識を基礎として、更に社会に飛躍するためには、学生生活全般における意識と行動の転換と、高い目標に向かうために自己を律する姿勢、そして教職員や学友と意義ある交流を深めることが重要である。本授業は、全体講義、クラス単位、個別指導の3形式からなり、一人ひとりが教職員や学友と相互理解を深めながら、大学における自己の在り方を探究する。
科目の位置づけ	大学での学び方や学生生活の過ごし方の理解、コース選択、将来像の明確化などを目的とした、初年次指導の導入的要素の必修科目。ディプロマポリシーの「教育に関する諸課題を主体的に発見・分析・理解し、幅広い専門的知見をもとにその対応策について協働的に考え、行動できる。」ための資質・能力を磨く。

表2　2022年度実施「教職入門Ⅰ」各回シラバス

回数	主な学修事項

第 1 回	学科理念・教職に求められる力・受講マナー、 履修確認、システム設定
第 2 回	大学での学修方法の確認・メールの書き方、リアクションペーパーの書き 方、学生自己紹介シートの作成（担任面談時基礎資料）
第 3 回	大学基礎力①メールマナー・リアクションペーパー 快適かつ安心して学生生活を送るためのマナー
第 4 回	大学基礎力②レポート課題の書き方と読書の効能 －コースの希望収集と個別面談に向けたワークシート作成①
第 5 回	大学基礎力③自己管理能力と PC スキル 学科履修の 3 コース(幼保・幼少・小中)の検討と決定 －コースの希望収集と個別面談に向けたワークシート作成②
第 6 回	大学基礎力④学修計画の検討 担任面談時提出の修計画の作成、書館利用および読書の効能について
第 7 回	担任面談①とグループワーク① コース別個人ガイダンス、プレゼンテーションの作成について
第 8 回	担任面談②とグループワーク② コース別全体ガイダンス、書紹介プレゼンテーションの実施①
第 9 回	担任面談③とグループワーク③ 教員採用試験について、書紹介プレゼンテーションの実施②
第 10 回	レポート・小論文の基本的な書き方
第 11 回	集団面接とグループ討論の方法
第 12 回	ゲストティーチャーによる講話－各自治体で求められる人物像－
第 13 回	実践場面分析演習－最新の保育・教育課題を議論する－
第 14 回	「マイカリキュラムマネジメント」金沢学院大学メソッドの再確認－卒業・ 就職を見据えた 4 年間の学びの構築－
第 15 回	前期振り返り、夏休みについての諸注意、課題提示 反復系学習の勉強の仕方について、諸連絡（清鐘祭、面談等）

表3　「教職入門Ⅱ」講義概要等

項目	内容
到達目標	以下の4点を到達目標とする。①教職志望学生としての論理的思考を身につける。②学生生活を充実させるための知識や方法を、主体的に身につけ、深めていく。③学科学生全員で協働して目標達成を目指す④自身の将来像を構築するための具体的な方法がわかり、主体的に取り組み、自己課題を見つけることができる。
講義概要	教職入門Ⅰでの学修を通じて、大学生としての学びの姿勢、高等教育機関で学修することと、教育学を専攻することの意味と方法を理解した。後期では「学生」としての学び方を活用し、教育学を専攻し、教職への具体的な資質・能力を高める方法を理解し、身に付けることを目的とする。教職志望の「学生」として教職に就くために必要な姿勢や具体的な努力の実際を方法論とともに学修していく。同時に、学生生活全般における継続した意識と行動の転換と、高い目標に向かうために自己を律する姿勢を維持し、自らが設定した目標を達成するための努力を達成することを実践していく。本授業は、教職に就くために必要な資質・能力を理解し、教壇に立つために必須となる教員採用試験についての理解を深める。その上で、教職に就くための具体的な努力の方策を、自ら立て実践していく。全体講義、クラス単位、個別指導の3形式から、一人ひとりが教職員や学友と相互理解を深めながら、教職に就く自己を明確にしていく。
科目の位置づけ	大学での学び方や学生生活の過ごし方の理解、コース選択、将来像の明確化などを目的とした、初年次指導の導入的要素の必修科目。ディプロマポリシーである「教育に関する諸課題を主体的に発見・分析・理解し、幅広い専門的知見をもとにその対応策について協働的に考え、行動できる」資質・能力を身につけるための科目。

表 4　2022 年度実施「教職入門Ⅱ」シラバス

回数	主な学修事項
第 1 回	後期開講の注意伝達、履修登録について夏休み課題の提出、教職入門Ⅱ受講ガイダンス、受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 2 回	履修登録について、前回受講後課題・今回受講前課題、教職入門Ⅱ受講ガイダンス（成績評価に関する再確認)、受講後課題の説明､次回参加課題の確認
第 3 回	事前課題の提出確認 第 1 章「そもそも「考える」ってどういうことかを考えてみるぞ」内容確認 清鐘祭における「教職自由研究」ポップづくり（本日下書き提出） 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 4 回	前回の事後課題解説、事前課題の提出確認 第 2 章「これが「論理的思考」の世界でいちばんシンプルな定義だ！」内容確認 受講後課題の説明、次回参加課題の確認 清鐘祭における「教職自由研究」ポップづくり（完成版提出）
第 5 回	学校インターンシップについての説明 前回の事後課題解説、第 2 章事後課題補足 第 3 章「サポートとツッコミについて、さらにツッコんでみよう」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認 大学祭・清鐘祭「記録係」による記録作成（話し合い活動） （各クラスごとにどうまとめるか構想の相談）
第 6 回	第 3 章事後課題補足 第 4 章「サポートとツッコミについて、さらにツッコんでみよう」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認 清鐘祭「記録係」による記録作成（確認と作業） （各クラスごとの行動計画（役割分担）と発表リハーサル日の確認）
第 7 回	＊大学祭「清鐘祭」への参加

第 8 回	諸注意「教職センター講座」出席率について クラス別清鐘祭報告発表、第 4 章事後課題補足 第 5 章「しかし、私たちのアタマは論理的思考に向いていない、という「不都合な真実」」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 9 回	第 6 章「まずは、語彙を増やすことからはじめよう―テクノロジーを使って考える①」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 10 回	第 7 章「まずは、語彙を増やすことからはじめよう―テクノロジーを使って考える①」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 11 回	TOEIC 受験申し込みについて 前回課題の振り返り（頭と体を使うことの大切さ） 第 8 章「文章設計の方法―他者と一緒に考える①」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 12 回	TOEIC 受験申し込みについて（＊前回欠席者） 前回課題の振り返り（頭と体を使うことの大切さ） 第 9 章「『クリティカルリーディング』と『実り豊かな議論』のために―他者と一緒に考える②」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 13 回	冬休み期間中の諸注意と学生生活上の注意喚起 前回課題の振り返り（論理的思考と非論理的思考のバランス） 第 10 章「『集団思考』にお気をつけあそばせ―考えるための制度をつくって考える①」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認 履修カルテファイルの作成

第 14 回	TOEIC 対策講座 後期授業評価アンケートの実施 前回課題の振り返り（論理的思考と非論理的思考のバランス ver2） 第 11 章「最終手段『ガクモン的思考』の手ほどきをするぜ！ ―考えるための制度をつくって考える②」 受講後課題の説明、次回参加課題の確認
第 15 回	定期試験について（諸注意）、春休み期間中の過ごし方（諸注意） 前回課題の振り返り（論理的思考と非論理的思考のバランス ver2） 第 11 章「最終手段『ガクモン的思考』の手ほどきをするぜ！ ―考えるための制度をつくって考える②」 受講後課題の説明、ポートフォリオのとじ込みと記入、成績表のとじ込み

表 1 および表 2 の講義概要と目的・シラバスから「教職入門Ⅰ」では、学修基礎としての項目を押さえた上で、教職志望学生としての意欲喚起や学習支援としての担任制度の活用等、大学初年次教育としての基本的事項を展開している。表 3 および表 4 の講義概要と目的・シラバスから「教職入門Ⅱ」では、「教職入門Ⅰ」での学修基礎を経た上で、戸田山和久『思考の教室』[7]を教科書として指定し、半期をかけて論理的思考力を育む事項としている。

（3）「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の指導の要点

上記、講義概要等による目標や科目の位置づけを前提に、前期「教職入門Ⅰ」では、大学生としての主として学修基礎を担う。特に、大学における学びが、いわゆる「受け身としての学習」から「主体的な学修」へと切り替わったことを伝達し、大学生として自ら学ぶ姿勢を「主体的な学修」として伝達していく。「教職入門Ⅰ」では、そうした初年次教育的要素に加えて、大学初年次学生としての環境変化への不適応等の学生指導が必要になってくるのが通例である。

後期の「教職入門Ⅱ」に関しては、論理的思考力の育成として半期を通じた教科書の通読を経て、論理的思考力に関する理解を深めていく。特に、内容の理解はもちろんであるが、事前課題として、当該章の要約を事前課題として毎回提出し、講義に参加する。その後、講義での解説を受けて、事後課題に取り組む、といった反転授業による授業形態を講

じている。論理的思考力の育成に関しては、学科理念として「知性の疲労・劣化」[8]への対応を企図して、大学初年次より「考え方の考え」としての思考の型を教授することを重視しての指導として実施している。

「教職入門Ⅰ」「教職入門Ⅱ」ともに共通に、内容（コンテンツ）を理解しているかに関してはもちろんであるが、内容（コンテンツ）を通じて、能力（コンピテンシー）を育む・育まれることを企図しての授業形態と構成としている。事前課題および事後課題の反復を通じて確認すると共に、学生の課題提出の有無等を通じて、学修へのつまずき学生生活の習慣の乱れ等を把握するための担任指導のきっかけとしても機能させるためである。

「教職入門Ⅰ」「教職入門Ⅱ」の両科目ともに、Google Classroomを通じての課題提示と課題提出としているため、担任は担当学生の課題提出状況等を随時確認できるよう構成されている。「学び続ける教師」像を育むために「自ら学ぶ姿勢」を伝え、伝えるのみならず、具体的に実施できるか否かを前期および後期の課題反復を通じて、確認していく。「指導と評価の一体化」のように、学修基礎として伝達した事項が学生に伝わり、既習事項を通じて、学修を深めていっているのかを確認する展開を企図した対応である。より多くの知識・技能の習得はもちろんであるが、それ以上に資質・能力の育成に重点を置いた指導を要点としている。以上のような指導の要点をもって初年次教育として学生の資質能力を育む取り組みを企図している。

次節では、実際の初年次教育の取り組みの結果としての課題の回答から学生自身がどう学修事項を受け止めていっているのかを確認し、今後の課題を検討したい。

４．学生の学修課題への回答に基づく課題と改善点の考察

前章では、「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の学修事項と指導の要点を確認し、金沢学院大学教育学部が企図する「自ら学ぶ姿勢」をいかに実装するかについて確認した。本章では、企図した内容が学生にどのように受け止められたかを確認し、「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の課題と改善点を検討する。

（１）教職入門Ⅰでの振り返り結果から考察する学生の学修事項の受容実態

本節では、「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の課題を通じた学修に関する振り返りの結果から、指導の意図に関連した回答・記述を取り上げ、学生実態の把握と今後の指導の課題について検討する。

まず、「教職入門Ⅰ」に関してである。「教職入門Ⅰ」の第13回目にて前期の振り返りを実施し、振り返り項目として「(2)「教職入門Ⅰ」で学んだ事項でこれまでの自分に足りていなかった力（＊大学生としての学修を意識した時に必要な力)」を記載するよう学生に回答を実施させた。

①学修事項の未経験

自分は人にメールを送ったことがなかったので、メールの書き方から学ぶ必要があった。また、レポートの書き方も作文とは違うことや論文の書き方、必要性など何一つ知らないことに驚いた記憶がある。自分が今出来ていないことは、貸されたタスクをこなすことだと思う。やらなければならないことを全てこなせていない。そんな自分に必要な力は意欲的に、主体的に、学ぶんだという信念を持つことではないかと思う。

メールの書き方は今までの学校生活で学ぶこともなかったし、メールを使って報告したり、連絡をしたりする機会がなかったので、メールを送るときどのようなことを書いたらいいのか、気をつけるべきなのかなどわかっていなかったので自分に足りていなかった力であると思った。

上記回答からは、学生自身の学習経験のなさが率直に語られている。メールの書き方を学ぶ機会およびメールを送る機会・経験がない学生がいる実態が理解できる。ICT関連の教育は「GIGAスクール構想」として実施されているが、端境期の世代やLINE等の簡便なSNS利用の経験しかない学生も多く存在することを想定した丁寧な指導が必要であろう。

②レポートの書き方への省察

「教職入門Ⅰ」を通して、私は自分の考えを整理し正確な内容で文字にする力が足りていなかった。条件に合わせてまとめると言いたい内容からそれてしまったり、逆に自分の考えを全部伝えようと思うと長くなり読みづらい文章になってしまったり、自分の考えを文字に起こすことが苦手であった。

しかし「論文の教室」では、**どうすれば自分の考えを相手によく伝わるのか、構成やポイントなど様々な視点から学ぶことができ、実践ではまだまだ納得のいく物は作れていないが、文章を書く際の意識すべき内容が明確になった。**

レポートの書き方を誤って解釈していた。パワーポイントを作成することやレポートを作成することで、自分の意見をまとめることが難しいことに気づいた。自分の考えを心の中でとどめておく際は、まとめる必要はないが、**相手にわかりやすく自分の考えを伝えるときには誰が読んでも読みやすい文にする力が必要である。**

礼儀を知ることが大切であり、相手を尊重することが大切だと思う。自分の言動に責任を持つことができる力が必要である。

レポートなどを書いていく際に自分の主張を裏付ける根拠を見つける必要があるが、新書などから根拠がどこに書いてあるのかを探していくことができないので、根拠を探す能力がまだ足りていないと感じる。

また、読んだ新書を読んでいない人に勧めるときに必要となる、要約では新書全体での筆者が考える問いを見つけることが難しい。

私は授業の中で行った「要約」する力がまだ足りていなかったと思います。**国語がそもそも苦手で本などもほとんど読まなかったので、全然力がないと実感しました。一番時間がかかったし苦労したところでした。また、文章力も足りていないと感じました。**パワーポイントで発表した際に自分の中で思っていることがあってもそれを上手く言葉にできず、みんなに伝えるのが難しいと思ったからです。最初にレポートを書いたときも、修正する部分が多くあったし、授業で学んだ点を意識して読み返してみたときに、これでいいのかなと思う文章が多くあったのでもっと文章力を身に付けるべきだと思いました。

レポートの書き方を知らずに間違ったレポートを書いていたことです。

また、パワーポイントを作成する時に画面が見やすいよう文字を減らしたり、文字のフォントや色を変えたり、画像を効果的に使い相手に伝わりやすくしたりして工夫するやり方を学びました。

論文の書き方について、書き方を学ぶまでは正しいのかわからない曖昧な状態でレポートなどを書いていたため、書き方を学んだ後に、こんなにも自分の書き方が間違っていたのかと改めて感じた。また、本を読むことの重要性を感じておらず、インターネットで調

べることだけに頼るのではなく、本も用いて学びを深めていくことが足りていなかったなと思った。

「教職入門Ⅰ」の講義から自分にはレポートや論文の書く力が足りないことに改めて気づかされた。特に要約がうまくできないことがわかった。本の要約の課題を通して要約の書き方を学んでいないときは、ただ単に本の内容についてまとめているだけであったが、『論文の教室』を読んで要約とは何か、問い・主張・論証をどのようにまとめるのが最適なのかを学ぶことができた。まだまだその力は足りていないが、日々のレポート課題を通して少しずつでもレベルアップしていきたいと考える。

これまでの自分に足りていなかった力は、本を読んだり論文を書いたりする力だ。

高校生までは、自分が読みたいと思う物語の小説を少しずつだが、読んでいた時期があったが、**筆者が何を思って本をつくったのかを考えずにただひたすら読んでいた。また、レポートを書く時に何も意識せずインターネットで使われている主張を引用して使い、その引用先を記さないということが多かったのである。**

以上により、本を読むにしても筆者が何を伝えたいのかを考えて読む力と論文を書く際には引用元に気を付けて読む力が必要であると理解できる。

次に、頻繁に回答があったものとして、「レポートの書き方」と付随する要約の仕方についてである。戸田山和久『論文の教室』に基づき、要約の仕方を確認した上で、レポートの書き方を確認するという学修展開を行っているが、まず初めに、自分で要約を実施させ、その後、『論文の教室』に基づき、「要約とは、問い、主張、論証を含めてまとめ直す」ことであることを指導・伝達する。

学生の回答からは、これまで要約の形式や、レポートの書き方としての「型」の学習を積んできていない様子が理解できる。レポートの書き方および要約の仕方の学習は前期以降の学修を進めていく上でも、学生自身のインプットとアウトプットに大きく関与する・寄与する学修事項であるといえよう。

プレゼンテーション力。資料を作るところまではうまくいっていたと思うが、発表とな

るとどうしても緊張してしまい、思ったようにはできなかった。大学は高校と違い、課題提出があるが全体的にいい意味でも悪い意味でも自由が大きいなと思う。高校生の時までは課題に合わせて計画を立てて課題を終わらせてきた。でも大学生になってから、課題はあるが自由時間も増えてきた。そこで課題以外の小学校全科などの各自で勉強していかなければならないことになるが、「提出や課題ではないから」と考えてしまい、明らかに高校生の時よりも課題以外の勉強している時間が短いと思う。

③主体的学習者としての礼儀

まず、目上の人に対する接し方や、言葉遣い。高校生の頃とは違い、立派な社会人になるために態度や言葉遣いをもっと改善したい。そして、本を読む力、文章を短くまとめる力が足りていなかった。もっと真剣に保育士になるためにどうすればいいのかを考えたい。

上記回答からは、学修事項の習得状況を踏まえた上で、さらに必要な能力について俯瞰した回答となっている。総合的な人間性やコミュニケーション能力といった「①教職を担うにあたり必要な素養」が意識されているかのような回答でもある。要点としては高校までの学習から切り替わっている点の自覚であり、当該回答は「受け身的学習」から「主体的な学修」へと意識変容が起きている様子が伺える。

④大学での学修の理解と煩悶

大学生として学ぶ上で、**最も大切だと感じたのはタスクを管理する力だと思った。なぜなら、課題の量も高校時代より多いし、自分で管理しないと何をするべきなのか分からなくなってしまうことがあると思ったからだ。**これまでは後回しにしてしまうことがあったが、大学生活ではやろうと思ったことはその時に必ずしようという意識を持つように心がけた。

今までは教えられる・育てられる教育を受けてきた。しかし、教師は子どもたちに教

える・育てる教育を与える仕事である。**そのため、教える立場となるための授業の受け方をする力が必要だと考えた。また、今までの授業の振り返り方はわかったことを振り返ることが多かった。しかし、わからないことも把握することで今の自分にとって成長のチャンスであることがわかった。**したがって、わかるとわからないの両方を把握する力も必要だと考える。

プレゼンする力が自分には足りていないと思います。新書のプレゼンを通してパワーポイントで人に何かを伝える資料を作ること、それを見やすく簡潔に伝わりやすく作ることが、教職入門の授業を通して自分にとっては一番大変でした。また、それを発表するときも少人数にもかかわらず緊張してしまい、声が小さくなってしまったため相手に伝えたいことをうまく伝えることができませんでした。高校生までとは違い、本格的に保育者を目指して学修しているため現場に出た時に困らないよう今のうちから人前で話す練習やプレゼン資料を作る練習は必要だと思いました。

上記の回答からは、プレゼンテーション作成と発表における実力の理解を契機として、高校時代との比較から自己の学習スタイルへの省察を行っている姿が理解できる。また、他にも教師としての立場に立つことの想定から、自分自身の学習スタイルの変更や改善を意識した回答結果といえる。作業としてのプレゼンテーション作成や発表を行い、自己の実力や実態を自覚する機会の必要性や継続的な学修事項の積み重ねから、自分の実力を客観視する機会の重要性が示唆されているといえるだろう。

教職入門Ⅰによる学修事項の指導・伝達が学生にとってどのように受容されているのか、学生自身が、どこに重要性や課題を感じるかについては、個々の学生により異なり、それぞれの自己課題を発見自覚する機会を用意することが重要であることが理解できる。また、それら学生の自己課題に対して、指導者側がコミュニケーションを図り、応答的な回答を深めていくことも肝要であろう。

（2）教職入門Ⅰでの振り返り結果から考察する学生の学修事項の受容実態

次に、「教職入門Ⅱ」に関してである。教職入門Ⅱでは、戸田山和久『思考の教室』（全12章）の通読（事前課題、講義、事後課題）による反転学習を行い、論理的思考力の育成（「ものの考え方の考え」についての理解）を企図して授業を構成し、展開した。授業

者側としては、前期「教職入門Ⅰ」の中での反応や事後課題の回答、レポートでの記述等から学生自身が、「やり方を知らないがゆえにできない」様子や実態を看取してきた。そこで、後期の教職入門Ⅱでは、「ものの考え方の考え」として、自分の思考様式や思考の癖を自覚し、俯瞰する経験の機会として講義を構成した。戸田山和久氏による『思考の教室』では、論理的思考の定義にはじまり、必要性や方法論、論理的思考の活用等に関して、高校生から大学1年生を主たる読者層として想定して執筆されたテキストである。各章には、論理的思考の要素や活用が示され、「練習問題」を通じて、自分の思考を試行する機会が設けられている。半期に渡り、同テキストを活用して論理的思考を理解、実践していった最後の課題レポートの採点外項目として学生に以下の設問を回答依頼した。

「後期「教職入門Ⅱ」期末課題レポートまでを終えての感想（成績評価の対象外）
＊感想以外の内容で、講義内容への建設的なご意見があれば、こちらの欄で論理的に述べてください。」

①文章力向上の実感

後期「教職入門Ⅱ」期末課題レポートを終えて、文章をつくることに対する苦手意識がなくなったように感じる。これまで文章をつくる際は、特に小論文などの長文になればなるほど、はじめとおわりを決めて大きく一つのまとまりとして考え書き進めていた。しかし、「思考の教室」での練習問題を通して、**長い文章は小さなまとまりごとに考え繋ぎ合わせることで構成できることに気付いた。また、このように、一つずつの手順を丁寧に行うことで、自分の伝えたいことを文章として正確に表せるようになった。**今後も自分自身でも生活の中でトレーニングに取り組み、より一層思考力を高められるように努力していきたい。

後期の授業では、**受講後課題に加えて受講前課題があり、正直大変だったがそれがあったからこそ授業の内容がしっかり理解できたり、授業を受ける気持ちが予習をしたことにより上がっていたと感じた。**内容が頭に入りやすかったし、受講後課題で復習できたから**一つのことに対してこんなにも準備をしたり復習をしたりすることがなかったのでこれからに活かしていける学びになったと思う。**この期末レポート課題で自分が取り組む必要があるべきことをまとめることができたので、それを今後も続けていけるようにノートをうまく活用してこのこともメモしたりしていきたいと思った。前期

の授業で正しい要約の仕方を学び、まだそれに慣れていなかったから難しいと感じる場面が多くあったが、**後期でも教科書の内容を要約する課題があったことにより、要約の要領も分かったし、何度も行ったことで少し慣れが出てきたりして最初の頃よりも素早くできるようになったことは、後期の自分自身の成長だと思う。**要約する機会は大学生になるとこれまでより増えたりして、苦手だったがそれが克服できたことは良かった。

上記の回答からは、前期での学びの継続性として事前課題の要約の効果を実感する回答となっていた。後期『思考の教室』の事前課題として、①「各章を通読の上要約する」と②通読と要約を行った上での当該章の内容理解を書くの 2 点を各回の事前課題として課していた。継続的な要約への取り組みが、前期での既習事項の要約力を高めていく実感につながった様子が伺える。

②計画性と課題による自己調整学習

他の講義も含めて、これほどまでに多い課題を毎週のようにこなしていくことはあまりしてこなかったため、半期の間課題の提出が遅れることがあっても続けていった。これにより、どれほど自分の計画性がないかということや自分の行動をコントロールすることができていないということに気が付くことができ、タスクをこなしていく能力もまだまだであるということも知ることができた半期であったと考える。

また、論理的に考えるということがなんとなく大切であるということは考えていたが、講義で行わなければ知ろうともしなかったであるから、「思考の教室」を読んでいくことで、考えることとは何か、何で必要になるのか、どのような利点を持つのかを考えるきっかけになったのは、自分にとっていい機会になったと感じる。

初めて「思考の教室」を見たときは、分厚いし、文字も多いしついていけるのかとても心配であったけれど、実際この「思考の教室」を読んで、私たちが保育者になる立場としてとても役に立つことがたくさんあったし、これから参考にしていきたいと思うこともたくさんあったので、**改めて予習、復習で何回も読むということの大切さがわかった。**

上記回答結果からは、事前課題および事後課題に取り組む事を通じて、計画的な学習の必要性の実感につながっている様子が伺える。予習・復習としての事前課題および事後課題を初年次のうちに課して、物理的な学習時間や「学習体力」を培う重要性を学生自身が自覚している様子が伺える。

③未来志向性を意識した資質能力の必要性理解

後期の教職入門の講義を終えて、「思考の教室」への自分の取り組み、講義への参加のどちらとも満足のいくものだった。将来、教員になりたいという目標で入学してから約1年が経ったがあっという間だったし、自分なりに成長できたと思う。**教員になること自体を目標にするのではなく、その後の人生で教員としてどのように過ごしていきたいのか、どんな教員になることを目標にするのかを考えたのが後期だったように思う。自己管理をしっかりすることの大切さ、タスクをこなす力、時間の使い方を基本に学んだ。これからの大学生活でも心に留めておきたい。**

上記回答からは、教職志望学生としての将来像を見据えて必要な資質能力を理解している様子が伺える。教職生活全体を通じた「学び続ける教師」像の必要性を理解していることとその入り口に立っている自覚がある様子が伺える。

④論理的思考の意義・必要性理解

論理的思考を普段の生活で使うことはあまりないと感じていたが、論理的思考というものをわかっているようで全くわかっていなかった上に、**どういう場面で使うのか、なぜ本質を知る必要があるのかを知って、中身を詳しく知ることで、論理的思考を学ぶことの意義を感じた。**

今までの学校教育の中で、「考える」ということについて考えたり学んだりしたことがなかったので、とても難しく感じた。私たちが意識せずに行っていることは「考える」ということなので、「考える」ことのやり方や考え方を知っておくことは必要だと思った。後期の教職入門での思考の教室を通して、普段から考えるということについて意識的に考えるようになったし、今までの考え方と変わった部分も出てきた。しかし、まだ

「じょうずに考える」ことはできない。「考え」の考え方を知ったのでさらに理解を深めながら、論理的思考やじょうずに考えるための練習を積み重ね、じょうずに考えられるようになりたい。

私は後期教職入門の講義を終えて、ヒトとして前期よりも成長できたと思います。理由は、論理的に思考するというとても良いことを教わったからです。また、これらのことは幼稚園教諭、保育士になるために必要な能力だと考え、ここで身に着けた力をこれから生かしていきたいと思います。**論理的という言葉が最初はよくわかりませんでした。ですが、上手に考えるということが論理的思考だと気づいたときはとても簡単だと思いました。ですが、実際に行動に移してみると難しく、意識していなければ論理的思考に移すことができず、気づくこともできていないです。**なので、これから意識をもっと強めヒトとして成長できるように論理的思考を続けていきたいと考えています。

上記回答からは、後期「教職入門Ⅱ」における『思考の教室』の学習を通じて論理的思考の必要性や考えることの重要性への自覚が促されているといえる。学生にとって、考えることや論理的思考を展開する機会に程度差があり、その必要性を理解するにまで至っていない・いなかった学生がいると捉えることができよう。

⑤習慣化の重要性の実感

論理的に考えることができるようになったかと聞かれるとよく分からないというか、実感が湧きません。

変わったことといえば、無意識にテスト期間勉強やレポートを書く際に要点を白紙の紙に書きあげていました。これはじょうずに考えるために頭の中を整理しているのではないかと思います。意識しなくても取り組んでいたということは当たり前に身についているということだと思います。そのような点では、論理的に考えることができるということに一歩近づいたのではないかと思います。

また、毎週受講後課題と受講前課題を続けることは大変でした。ですが、続けることによってルーティンとなっていたので根気強く継続することの大切さを学びました。

毎回の授業で受講前課題、受講後課題を行うことで自分がどれほど理解できているのかをしっかりと把握することができた。要約などは今までできていたつもりでいたが、全然できていなくて、今までのただ文章を短くするだけの要約ではなく、全体を捉えた要約を少しはできるようになったと感じた。**課題を習慣化するのは初めの方は正直結構きつかったけど少しづつ慣れてきて習慣化の大切さを改めて理解できた。**

本が分厚くて、はじめはやる気が全く無かったけど、1週間に1章分だから、本を読むのが嫌いな自分でも、最後まで読み切ることができたから良かった。

本の内容も、あまり難しい言葉は使われていないし、わかりやすく図も書いてあったから、読みやすかった。

受講後課題も受講前課題も1週間の中で、この日にできるだけやるという自分の中で決まりを作って、それが習慣化されたから、教職入門に限らず、これから何かをするとなっても、自分でルールを作って、習慣化できるようにしたいと思った。

この教職入門の課題が、自分の自信に少し繋がったから良かった。

上記回答からは、『思考の教室』による事前課題および事後課題の学習を通じて、習慣化することの重要性や副次効果を実感した記述となっている。学生によっては習慣的に学習を積み重ねる経験が全くないことや、乏しいことを考慮する必要があり、習慣形成を意識する必要性が示唆される記述である。

（3）学生の受容実態から考える今後の改善点

ここまで、金沢学院大学教育学部の大学初年次教育としての「教職入門Ⅰ」および「教職入門Ⅱ」の学修事項に対する学生受容の実態を検討してきた。学生の実態から初年次教育として指導上考慮すべき課題としては次の点であろう。①学習経験の乏しさ、②方法論の無理解。③習慣形成の未経験、④効果と成果の実感、⑤学修事項の必要性の理解、を5つの観点から課題を整理する。

まず①学習経験の乏しさ、であるが、学生の回答からは、「メールの書き方を知らなかった」といった経験のなさや、レポート執筆やプレゼンテーション発表の経験のない学生も一部にはいる様子が伺えた。初年次教育として、履修科目を修得していく上で、基本と

なる学習スキルに関する指導は必須事項であるといえる。また、学習スキルを修得させる際は、未経験であることを前提に、まず学生自身が自分の学習スキルの有無を自覚する課題や作業に取り組ませる必要がある。

次に、②方法論の無理解であるが、①の学習経験の乏しさとも関連するが、学生によっては、大学での学習に必要なスキルの学習機会を得ぬまま大学に入学している学生も存在する。コンテンツを提示して、取り組ませ、評価するだけでなく、コンテンツを通じて、学生自身の能力の有無や上手下手を捉えること、つまずきが方法論の無理解に起因していないか等の確認が大切であると考えられる。

また、③習慣形成の未経験については、後期の『思考の教室』の事前課題および事後課題の継続により学生自身が習慣のなさを自覚していた通り、学生によっては、習慣的な学習の機会を獲得しないまま大学に入学していることが想定される。「大学全入時代」やエントリー選抜による入試等により、受験経験を経ぬまま入学してくる学生を想定する必要があると考えられる。

④効果と成果の実感であるが、学生自身が事前課題および事後課題の反復により他科目での学習機会において、教職入門Ⅰ・Ⅱでの既習事項を用いて学習効果を高める・高まる実感を得ることが学習への意欲や成長実感に繋がっている様子が伺える。初年次教育科目である教職入門Ⅰ・Ⅱのみならず、学習スキル等の習得状況を教職課程全体で共有することを通じ、他科目での学習効果を相乗的に上げていくことも適うことが考えらえる。

最後に、⑤学修事項の必要性の理解に関してであるが、一部学生の回答からは、学修事項を学んだ成果の実感の後、自身の将来像や更なる成長の必要性を回答していた。これらは学修事項の必要性を理解した上で自己の能力や学習実態を俯瞰しなければ出てこない回答であるといえる。初年次教育としての教授内容を習得した学生がどのような資質能力を獲得していくかを想定した指導伝達が改めて必要であることが学生自身の回答から理解できる事態であった。

以上の課題の整理から「教職入門Ⅰ」では、学修基礎として、各学生の経験値を平均化する指導と機会を設ける必要性が高く、学生の経験の無さを前提とした指導が必要であると考える。メールの書き方やレポートの書き方など、無知がゆえにできない、できていない状況を解消する必要がある。方法論・やり方の理解により他科目での学習効果を高める後押しをする必要がある。また、「教職入門Ⅱ」では、事前課題および事後課題の反復による習慣形成を企図することと、実施を通じた学生の成長実感を持たせること、また持つ

ことを支援する必要があると考える。未経験がゆえに継続学習の必要性や効果・成長の実感のない学生に「勉学に励む」ことを奨励するのではなく、事前課題および事後課題を反復することによって得られる力、成果や効果等を伝え、目的あっての課題であることを伝達して指導していくことが肝要である。

５．おわりに

本稿では、金沢学院大学教育学部における初年次教育の実践について、文科省の教員養成のあり方を念頭に政策的背景を整理したうえで、2022年度前期および後期の初年次教育の具体的な内容と展開について検討し、金沢学院大学教育学部において初年次教育がもつ意義と課題について明らかにすることを目的とした。

初年次教育の実態・成果を検討するにあたっては、主として初年次学生が回答した授業時の課題回答を使用した。検討の結果、金沢学院大学教育学部の初年次教育を通じて、初年次学生の多くは「学習への適応」という観点から「教職入門Ⅰ・Ⅱ」おいて論理的な文章執筆に関する知識やスキルについて自分の能力の現状を比較して理解することの重要性を理解できていたと考えられる。加えて、大学生としての「社会的礼儀（マナー）」のか観点からは一定程度の知識や多様な見方を知らないまま入学している学生がいることを前提として踏まえつつ、やや生活指導的な側面も含めた「大学生としての学修方法」を指導する必要性があることが課題として浮き彫りになったのではないかと考える。

また、「教職入門Ⅰ」でのスキル・書き方としての文章構成力に加えて、「教職入門Ⅱ」における「論理的思考力」の基礎を身に付けることに関しては、初年次学生としての大きな課題が示唆される。特に、課題への回答からは論理的思考力や学習の習慣化に対するアレルギーともいうべき実態が想定できる。おそらく、学生にとって、論理的思考という事象に対しては、「冷徹」「冷たい」「ドライ」といった印象があり、論理的思考の必要性を感じていない学生もいる可能性が高い。同時に、回を重ねるごとに論理的思考の必要性について気づいていく姿も見られた。教職志望学生としての特徴か否かは、不明瞭であるが、論理性よりも感情面を重視する気質を有していることが学生たちの回答からは示唆される。加えて、学習習慣に関しては、不十分または未経験な学生を考慮した指導の必要性を示唆する学生回答も見受けられた。本学入学生の学力階層等の問題も考慮すべきではあるが、高等学校段階までの論理的思考を題材とした学習機会の経験の乏しさや「大学全入時代」の高校生の実態を十分に考慮しておく必要性が示されているといえよう。

こうした結果から、金沢学院大学教育学部が養成を企図する人間像の理念に立ち戻れば、おおまかには教育の目的や内容は妥当なものであったと言えるものの、「教職入門Ⅰ」、「教職入門Ⅱ」ともに、教育内容については学生の実態に即した改善の余地が多分に残されている。大きくは、対話型学習に関する部分である。2022年度は、コロナ禍での制約上、どうしてもグループワークを忌避せざる得ない状況があり、主として教授型の講義とならざるを得ない面が大きかった。次年度以降の開講に際しては、各種学修事項に関する学生の受け取りを学生同士の対話にて深める取り組みが希求されるべきであると考える。特に、後期開講の「教職入門Ⅱ」では前期での学修を経て、教育に関するイメージが学生ごとに輪郭を帯びてき始めている時期であることが課題への回答からも推察され、各学生同士での教育イメージの共有が、論理的思考力を深めるきっかけとして機能することが期待できる。金沢学院大学教育学部における教育の特色として「共創型対話学習」を活用することにより、学習者自身が学習を進めていく問いを見出すことを期待したい。

最後に本研究の課題として、本稿においては主として学生の学修事項を回顧しての回答の結果に基づきながら検討を進めてきた。 今後は初年次教育の目的と関連させた他の指標等を検討し、それらに基づき統計的な分析を実施することやアンケート等を複数回実施することで学生の意識・能力の変容過程を検討したりするなど、より妥当性の高い方法で検討を進めることが肝要であろう。この点を今後の課題として、金沢学院大学におけるよりよい初年次教育の実践につなげる必要がある。そのためにも、他教科での学修実態等、教職課程科目ごとに検証を行うことなども視野に入れる必要があろう。

本研究を通じて、内容伝達に留まる指導でなく、成長実感の伴う学修展開を通じて、学生自身の資質能力を育むことを前提とすることの重要性が改めて理解できた。すなわち、教員養成指導が学生にどう受け止められるかを意識し、指導の結果をフィードバックしながら学生の成長を捉え、成長のプロセスとして学生の指導に当たっていくことが、初年次教育を展開し、教育内容および資質能力を学生に実装していく、能力として獲得させていく上で重要である。また、そのためにも「教職入門Ⅰ」「教職入門Ⅱ」における指導に際しては担当教員が個別の学生指導に参画し、伴走型の指導・支援を展開していくことが、学生個々人の全人的な指導にも繋がり、教職志望学生としての教員像の確立や就学意欲を含めた意欲向上に繋がる可能性が高いことが示唆される。

[1] 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）、3 頁
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
[2] 中央教育審議会「『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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（令和 4 年 12 月 19 日）」、2022 年、28-40 頁
https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（2022 年 2 月 18 日閲覧）
[3] 中央教育審議会、同上資料、2022 年、5 頁
[4] 中央教育審議会、同上資料、2022 年、21 頁
[5] 多田孝志・米澤利明編『新時代の教職入門』北國新聞社、2020 年、11 頁
[6] 文部科学省「教職課程コアカリキュラム」（平成 29 年 11 月 17 日）、2017 年
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2023 年 2 月 18 日閲覧）
[7] 戸田山和久『思考の教室－じょうずに考えるレッスン－』NHK 出版、2022 年
[8] 多田孝志・米澤利明編『新時代の教職入門』北國新聞社、2020 年、32-34 頁

第二部　実践（活動）報告

＜実践報告＞

「総合的な探究の時間」における形成的アセスメントの提案
―探究アドバイザーとしての指導経験を通じて―

高橋　栄一

Suggestions for Formative Assessment Method of "Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study"
—Through the Teaching Experience of a "Inquiry Learning Advisor"—

Eiichi TAKAHASHI

概要：高等学校では令和４年度から新学習指導要領が年次進行で導入された。「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」に変更され，これまで以上に高度化・自律化させ，キャリア教育との連関も求められるようになった。そのためか，石川県のような人口減少が進む地方では，「地域や学校の特色に応じた課題」を選ぶ高校が多い。しかし，元来，学区が広く進路も多様な高等学校で，その課題で探究活動を協働的な学びに高度化させるのは容易ではない。これまで以上に教師の助言・指導等の形成的アセスメントが重要になっている。筆者の「探究アドバイザー」の経験から，課題研究の様々な過程において探求へと高度化させる適切な形成的アセスメントとは何か，特に「何故」という問いの設定が，探究の高度化に大きく関わることがわかってきた。本稿は課題研究の各段階で，どんな助言・指導が効果的なのか，具体的な形成的アセスメントの方法を提案するものである。

キーワード：総合的な探究の時間　課題研究　形成的アセスメント　高度化

*　金沢学院大学　文学部　講師

１．はじめに―高等学校における総合学習の課題―

2018 年高等学校指導要では,「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に改定された。高等学校では，小・中学校における総合的な学習の時間の取り組みを基盤とした上で，より「質の高い探究」の必要性を指摘し,「研究の過程が高度化する」,「探究が自律的に行われる」ことが目標に謳われた。

中央教育審議会は，2003 年の答申で,「総合的な学習の時間」の成果について肯定的な声が大きい一方，教員の負担感，学習のテーマ設定の難しさ，具体的な実施内容に関する教員の悩みなどを考慮し，何らかの参考となる手引が必要であると指摘した。また，各学校の「総合的な学習の時間」の取組について，必要な力が身に付いたか否かの検証，評価が十分行われていない,教科との関連に十分配慮していない,教科の時間への転用がある，教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず，教育的な効果が十分上がっていない，など，改善すべき課題が少なくない状況にあることも指摘していた。

このような「総合的な学習の時間」に対するネガティブな指摘に怯むことなく，今般の改訂で,「総合的な探究の時間」をより「質の高い探究」の実施が求められるようになった。このような改定がなされたのは，コンテンツ・ベースド・カリキュラムからコンピテンシー・ベースド・カリキュラムに移行すべきという新しい教育原理に基づいている。コピテンシー･ベースド･カリキュラムに関しては課題が多いことは指摘されている（水原, 2017)。しかし，文科省は今般の改定で「総合的な探究の時間」をコアカリキュラムの中心に据えて，カリキュラムマネジメントを見直すべきであるという方針は揺がなかった。つまり総合学習は「教育の現代化」にとって欠くことのできない学びであるという文科省の強い意志は変わることがなかったのである。

そのため，これまで各高等学校では，設置の「趣旨」を外さなければ,「総合的な学習の時間」は学校ごとの事情を考慮しつつ，比較的自由なアレンジができた。だが，新指導要領では，これまでの「趣旨」が「目標」に変更され，明確な指針のもと，例外なく自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し，解決してゆくような学びを展開せざるを得なくなった。

これを受けて石川県では令和元年度から，県内の大学教員などの有識者に「探究アドバイザー」を委嘱し，県内の 20 校に派遣している。これまでの総合学習の方法・内容を見直し「探究」の高度化をサポートするためである。

筆者は総合学習の先進校での長年の実績がある事などから，令和元年からその「探究ア

ドバイザー」に委嘱され，令和元年から3年までは県立輪島高校と県立門前高校を令和4年度は輪島高校と県立鶴来高校を担当している。

この経験から，多様化している高等学校の生徒たちに個別最適化した指導・助言とはどのようなものなのか漸く見えてきた。実際にどのような形成的アセスメント（注1）が探究を高度化させるのか。自律的に取り組ませるにはどのような指導・助言が必要なのか。本稿はいくつかの事例を通して，その具体的な提案を試みるものである。

2．高度化・自律化への課題

今般の改訂で，高度化し，自律的に行われることが目標に謳われたが，どのように高度化・自律化するかの手立てを考えるには，まず，何故，高度化・自律化できなかったのかを分析することが必要である。

新指導要領の解説(文科省，2018)では，高度化とは，①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性），②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性），③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性），④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）などの姿で捉えることができる，と示されている。また，探究が自律的に行われるということは具体的には，①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題），②探究の過程を見通しつつ，自分の力で進められる（運用），③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿で捉えることができる，と示されている。また，「考えるための技法」の活用することの意義や，活用の仕方の事例も詳細に解説されている。

これを逆に読み解くと，高度化できていない理由は指導・助言する担当教師が，「考えるための技法」を十分に活用して，助言・指導できていないということに他ならない。研究のプロセスで「整合性」を指摘できていない。深く掘り下げたり，視野を広げる助言が十分にできていない。また，生徒の興味・関心と無関係に課題を設定し，得られた学び方を具体的に社会に還元する方法が示せず，自律的に取り組ませるための指導・助言が十分ではなかったということでもあろう。

何故これらの事が十分にできなかったのか。元来，「総合学習」は，科目ではないため専任の教員がいるわけではない。総合学習の導入に際しては，全員の教員が前例のない事に向き合わなくてはならなくなった。多くの学校では，担任を中心とした特別チームが編成され授業を担当することになり，手探り状態で始めたのである。担当教員たちは，タイト

な就労環境にありながらも，専門外の新たな教育の対応に追われて，心身をすり減らしながらも懸命に取り組んできた。そんな現場の先生方を見ていると，時間不足の問題，評価の問題,引継ぎの問題,そして何よりも生徒を主体的に取り組ませるための手立ての問題，これらの問題が相互に関連しながら現場を悩ませていることが良くわかる。十分にできないということを責めるわけにはいかないだろう。

そんな現場の教員から聞こえてくるのが，具体的な指導・助言方法が良くわからないという声である。生徒のニーズを確認し，それに合わせて研究を高度化させるための適切な対話型の助言・指導内容とは何か。それがわかれば，総合学習の担当者たちの負担を軽減し，高度化・自律化に力を尽すエネルギーも生まれるだろう。学校現場が真に必要としているのは具体的な形成的アセスメントなのである。残念ながら，新指導要領やその解説，「考えるための技法」を見ても，そこまではサポートされていないのだ。

特に担当の先生方が腐心しているのは，如何に主体的に取り組ませるかということだ。それは先生方との研修会などでもよく伝わってくる。生徒が主体的に取り組むことさえできれば，自ずと自律的に研究を進め，やがて高度化した研究に辿り着くことが多い。つまり，課題研究を「自己課題」にできるかどうか，研究のスタートが大きな鍵を握っているということだろう。この認識はほとんどの高校の先生方に共有されているといえよう。

2-1　キャリア形成と自律化

新指導要領では「課題研究」の目標を実現するにふさわしい探究課題として，○現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題，○地域や学校の特色に応じた課題，○生徒の興味・関心に基づく課題，○職業や自己の進路に関する課題の4つのカテゴリを挙げている。

今回の改定で，職業や自己の進路に関する課題探究課題に取り上げたのは，社会への出口に近い高等学校が，初等中等教育の縦のつながりにおいて総仕上げを行う学校段階として，高等学校の総合的な探究の時間における探究が自己のキャリア形成の方向性と関連付け，学ぶことと生きることの結び付きが推進されることが望ましいということである。

生徒の主体的・自律的な態度を促すためにキャリア教育を利用しようということなのだろう。自分の将来と関連付ければ,必然的にモチベーションが高まるだろうというわけだ。また，進学指導と同等にキャリア教育に力を入れている高等学校にも受け入れやすいのではという狙いも含んでいるのかもしれない。

だがこれはかなり楽観的に過ぎないと感じる。特にこれまでキャリア教育に力を入れてきた高校では，すでにインターンシップなど伝統的な手立てが蓄積されており，独自のやり方で，生徒の職業観を育み，資質を高め，人生や将来，職業について見通しを持たせてきた。そこへ，急に探究学習とキャリア教育とリンクさせなければならないというのは，却って現場を混乱させている感も否めない。特に地域課題に限定して探究活動との連関を持たせようとすると，地域に関心のない生徒には自分の生き方に還元できるような研究にはしにくい。つまり，キャリア教育を利用しても，必ずしも探究を「自己課題」や「社会参画」にさせる手立てになるとは限らない。探究活動の高度化・自律化を目指す本質的な解決策とは言い難い。探究活動とキャリア教育をリンクさせるには，各学校で相当な工夫が必要になるのではないだろうか。

2-2「自己課題」としての「地域課題」

一般に地方の高等学校では，地方創生ブームの追い風を受けて「地域や学校の特色に応じた課題（地域課題)」を「探究課題」に取り上げることが多い。身近なところから課題を見つけ，等身大の解決策を考えることで,「自己課題」にしやすいと考えるからだろう。また，地域振興は全国共通の課題で，地方行政のレベルでも熱心に取り組んでいるため，専門家などの外部資源の協力を得やすい上，先行事例の情報も手に入れやすいのも地域課題を選ぶ理由の一つであろう。

地域課題を「探究課題」にした場合，まず初めに授業で取り組むのは，当該地域の現状分析である。ICT などを使いながら生徒に情報を収集・分析させる。その結果，能登のような地方では，人口減少・過疎化・少子高齢化など全国の地方が抱えているのと同様な課題があることを発見する。そして，その課題を解決するためにはどのような手段があるのか。様々な先行事例研究などを行いながら，自分たちのできる手立てを考える。といった研究プロセスを辿るところまでは，どの学校もあまり変わりはない。重要なのはこの後の指導である。地域課題だからといって，即「自己課題」として主体的に取り組めるというものではないからだ。

義務教育ではない高校はそれぞれの存立の特色がある。進学する生徒が大半の高校もあれば，多様な進路を選択する生徒が混在する高校もある。また，通学区域がかなり広いのも小学校や中学校と大きく異なる。設定された地域に対する想い入れも生徒によって異なる。聞こえてくる生徒の本音は「別に地元地区にあまり興味はない」「知識も経験もない高

校生にできることなんてない」「正解がないなら，どう頑張ればいいのか分からない」「こんなことしている時間があれば教科の勉強や部活をしたい」である。こんな生徒達とどう向き合い，どう「自己課題」として「地域課題」に主体的に取り組ませればよいのか。

2-3 「テーマ設定」と「仮説」の重要性

まず，乗り越えなければならないのは「研究テーマの設定」である。生徒は「テーマ設定」が苦手である。前述した生徒の本音からも窺えるように，地域に対する興味もなく，知識も経験もない高校生に,研究の見通しを持ったテーマを考えさせるのは容易ではない。

「自己課題」として取り組ませるため，できるだけ生徒の発想を尊重し，自由にテーマを考えさせてみることも多い。しかし，地方の特性を顧みず，単にあこがれや思い付きでテーマを設定してしまうと非現実的で，探究にはなりにくい。例えば，TDL や USJ の成功に倣って「大規模なテーマパークを誘致する」や「大きなイベントで地方を盛り上げる」などの大掛かりな仕掛けを想定する場合である。この地域振興策はどう見ても現実的ではない。ハードルが高すぎて，すぐに頓挫するのが目に見えている。一方で，釣りが趣味，お菓子作りが好きといったすこぶる生徒の個人的な趣味や興味からテーマを設定してしまうとどうなるか。研究の入口としては誤りとは言えないが，それを課題の解決に繋げる探究活動に高度化させるのは容易ではない。つまり,「自己課題」として取り組ませるには,生徒の豊かな発想や直感を活かしながらも,「テーマ設定」の段階で課題と調査方法・解決策などのレベルが適切に設定できるか,「整合性」に対するアセスメントが欠かせないのである。

「探究課題」にふさわしいかどうかを判断する方法は,「仮説」を立てさせることである。「仮説」とは,「何故」に対する予想である。予想には根拠が必要であり，根拠を得るには先行事例の研究や対照実験などの実施によって，相当程度蓋然性を高めておくことが望ましい。そうでなければ仮説検証後の省察がさらに新しい仮説につながり，繰り返し深めてゆくというスパイラル構造の学びにつなげることが難しいからだ。現場では，この「仮説」をどのように立てさせるか。そこも大きなバードルになっているように感じた。

「仮説」を考える際の指導として重要なのは，その解決策が本当に課題の解決になるのか，その根拠を確かめることである。単なる個人的な思いや主観から客観への転換，あるいは理想から現実への転換ともいえる。高校生が自主的に取り組める現実的な範囲で，課題解決のための「仮説」を考え，それを検証するプロセスに無理がない，つまり「整合性」

が担保できるテーマとはどんなテーマなのか。その視点での指導・助言が最も重要だろう。

「仮説」を立ててから「テーマ設定」に至るまでには相当な時間がかかってしまうこともよくある。学習指導要領の解説でも，テーマ設定には全体の 3 分の 1 程度の時間をかけることを推奨している。これはテーマ設定のプロセスが研究の核心であることを物語っている。ここに相当な時間をかけても，かけ過ぎるということは無い。筆者は研究テーマが決まることで，その研究の教育的目的は達成されたといっても過言ではないとさえ思っている。

3「テーマ設定」の形成的アセスメント

この項目では,実際にテーマを設定する際にどんな形成的アセスメントが効果的なのか,いくつか事例を紹介しながら考察する。

「地域課題」の際，よくあるのが,「地方の人口増加」「地方の活性化」などをテーマにする事例である。この根本的な課題は行政も取り組んできたテーマであり，国や地方の行政が取り組んでも一筋縄ではいかない日本全体の地域課題でもある。そのテーマに正面から向き合うのは，本来，高校生の手に負えるレベルではない。よく，市の観光課や地域振興課などから助言や多くの情報を得て，課題に取り組むことがある（注 2）。しかし，高校生なりに様々な方法や手段を考えても，斬新な企画を思いつくことは稀であり，まして，現実的な案として行政やマスコミが取り上げたりするような画期的な解決策は限られている。例えば「〇〇を利用して若者の定住者を増やそう（注 3)」のように，行政のような発想で課題解決の具体的な手段を提案しても，人口増加のような大きな目標とかみ合わないことが多い。

そこで，高校生のレベルでも結果を示せる程度に目標を「焦点化」し現実的なレベルに縮小化した「地域の活性化」を全体のテーマとして設定させることになる。しかし，その場合も「整合性」を担保するのに腐心することが多い。そもそも「活性化」とはどんな状態に変化することなのか定義が曖昧だからだ。何をもって「活性化」というのか，どのような変化を期待しているのか，そのエビデンスはどのように示せるのか。そのあたりの指導・助言が必要になってくるだろう。曖昧な「活性化」を目標に研究させても，結果的に課題が解決したかどうかわからず，単なる調べ学習の高度化になりがちである。それでは「自己課題」になりにくいし自己の有用感につながることもない。

地域課題研究の目標を現実的なレベルに落とし「自己課題」として取り組ませるにはど

のようにしたら良いのか。筆者は二つの方法が有効だと考えている。一つは，自分の所属する高等学校自体の課題を発見させること。もう一つは，学校外に出て，五感で地域を感じ課題を探すことである。

3-1　地域や学校からテーマを探す―「何故」から始める―

高校生が良く課題に取り上げたがるのが,「制服の改善・刷新」や「施設設備の拡充・整備」「校則の改正」など学校そのものに関する課題である。これは現に自分たちが実感している不都合を原動力にしているため,「自己課題」として主体的に取り組みやすいテーマである。学校は社会の縮図なのだから，課題解決のプロセスを通して社会性を育てることができる。まさに探究テーマとして相応しいと言える。ただし，単に自分たちの希望や要望を主張するだけにならないように配慮する必要がある。「何故」不都合なのか，主観から客観への変換，解決方法の現実性の担保や改善のための手続きなど探究として高度化させるには,「何故」を起点にした指導・助言が欠かせないだろう。

例えば,制服をテーマに取り上げる場合は以下のようなアプローチが考えられる。「何故,現在の制服が不都合と思うのか」から始まり，その評価の客観性はどうなのか調査検証させる。さらに，その先のプロセスの中で,「制服とは何か」「何故，制服が必要なのか」「何故，今の制服が決まったのか」「誰が制服を決めたのか」「新しい制服はどのように作るのか」などを生徒に迫っていくことになる。その都度，それらの問いに答えるには，どうしたらよいのか，どうやったら必要な情報を得ることができるか，得た情報はどのように整理し，次の展開に繋げていいったらよいかなど，具体的な助言・指導が有効になる。

この制服のような事例からわかるように，自分たちの単なる思いから始めた研究でも，形成的アセスメントのやり方次第で，十分に探究としての学びが可能である。制服の問題はこれを契機に社会とのつながりを感じ「社会参画」の方法を学ぶことになる。このような身近なテーマは制服の他にも沢山見つけることはできる。「学校の施設・設備」や「校則」の問題も同様に「自己課題」として取り組み，多くを学ぶテーマとなり得ると考えている。重要なのは,「何故」と問いかけながら，単なる生徒の思い込みや願いを，探究に高度化させる形成的アセスメントであろう。

筆者は「自己課題」として「地域課題」からテーマを見つけるもう一つの方法として，まず，早い段階で教室や学校から外に出ることを勧めている。地域活動に参加してみたり，フィールドワークを実施することで，現実味や臨場感を獲得することができるから

だ。教室での情報収集だけで「この地域の課題は何か」と問いかけても実感が伴わない。地域の生の声や自分の五感を使って感じる経験が何よりもモチベーションにつながるし，「活性化」のために具体的には何を解決すべきか，等身大の課題とその解決方法が見えてくると考えている。

また，地域の方々と触れ合い，一緒に活動をして，「ありがとう」などと感謝され，地域と僅かでも双方向のつながりができれば，地域に役に立つことの楽しさを知り，その上で課題を考え，解決策を探ることに結びつくだろう。当事者意識が全く違ってくるし，「自己課題」として取り組みやすくなってくることが多い。それがさらに自己肯定感・有用感につながり郷土愛を育み，ひいてはキャリア教育にもつながってゆくこともあろう。これは，筆者が担当している門前高校や輪島高校の事例から強く感じていることである。

3-2　門前高校，輪島高校の事例から

門前高校では幸運なことに，学校と門前町商店街の距離が非常に近い。授業時間内で商店街に出向き，地元の方々と地域課題について話し合い，解決策をともに共想できる環境がある。生徒たちは必ずしも門前町商店街に興味関心があるとは限らないが，そこに息づく町の人々との触れ合いの中で，自分たちのできる地域課題を見つけることができている。

多くの門前町商店街と連携した取り組みの中で，筆者が最も印象的だった，町の清掃活動を取り上げた研究を紹介する。

このグループは「商店街の活性化」を目的として，「清掃」をすることがまずその一歩であるということに気付く。きれいな店舗に人は集まるだろうという仮説だ。その根拠は主観的にすぎず，その効果も全く予想できていなかった。結果，短期間では店の売り上げに貢献したというようなエビデンスを示すことはできなかった。しかし，高齢の店主が高校生の活動に大いに感謝し，総持寺 700 年行事に向けての準備に背中を押された，という気持ちの変化をもたらした。数値で示せる効果も重要だが，この気持ちの変化こそ「活性化」のそのものの一例であると思う。むしろこのような活性化こそ，地域密着型で高校生が地元に貢献できる等身大のやり方だとさえ思った。単に商店の清掃に取り組んだだけだが，この研究によって，やがて生徒の活動の輪が広がり，商店街全体の清掃活動につながった。さらに，その他，活性化のために門前高校と共創した様々な活動が行われるようになった。地域との絆が深まった心温まる事例である。

地域振興策を考えるにあたり，高校生は，まずありがちなアイディアを出してくる。例

えば，新しい特産品を創ってみる，宣伝のための新しいキャラクターを考えてみる，スタンプラリーやイベントを企画してみる，インスタ映えする地域を探し SNS を使って発信する等だが，生徒と町が一体化して取り組むやり方そのものが，生徒の自主性を引き出すことにつながっている。町の人々も高校生という若い世代が町のために何かをしようとするその姿に，快く協力してくれる。等身大の課題を解決するということが，生徒たちのやる気につながっている。そして，自分達にも何かができるという手ごたえが「社会参画」にもつながる。

このような地域社会と直接つながった等身大の課題研究は，何よりも「仮説」の検証がしやすいのも長所である。とりあえず何かアクションを起こしてみて，それを省察する機会が得やすい。何度もダメ出しをされながらも，なぜ成果を上げることができないのか，どのように改善すればよいのか。常に生の地域の声を取り入れながら省察することができる。つまり試行錯誤がしやすく，常に「何故」を起点に PDCA サイクルを実践しやすいのだ。

ここで優れて PDCA をスパイラルに組み立てながら課題を探究した輪島高校の事例を紹介する。ポップ（注 4）を使って売り上げに貢献したグループの研究である。

ポップを使う点はすこぶる女子高校生らしいアイディアである。この研究の優れている点は，協力してくれた店で比較対象実験を行った点である。つまり，ポップを使った場合と使わなかった場合での売り上げを比較したのだ。夏期休暇中の 1 週間ずつをポップのあるなしで売り上げにどのように差が出るか実験した。その結果，ポップの有効性が実証されたのだ。ポップに辿り着くまでに先行事例の研究などを行い，何故好評だったのか，何故売り上げが伸びたのか，その結果を一般化するところまで研究させていたとすれば，非常に優れた探究学習といえる。その学びこそが自分の生き方につながるからだ。

門前高校や輪島高校は町の規模が小さいがゆえに地元の声が拾いやすく，地域の課題を身体で感じることが可能である。生徒達は都会に比べて利便性に劣るこんな地域で何ができるというのかという印象が強いかもしれないが，存外，豊富な地域資源もあり，他の地域に比べてむしろ好条件だと気が付いてゆく。筆者は，高校生達がそれに気付くこと自体がすでに活性化の一つであると思っている。

４．ゴールを考える

テーマ設定と共に探究活動の高度化に大きく関連しているのは研究の着地点つまりゴー

ルをどうするかである。ほとんどの高校ではプレゼン大会やポスターセッションで研究成果を発表している。総合学習の一つの目標である表現力を育てるための必須事項だ。さらに，校内での発表会に続き，各校の代表を集めて，複数の高校による合同発表会が実施されることも多い。筆者もよく様々な発表会に参加する。一昔前に比べて，随分プレゼンが上手くなったと感じることもしばしばである。指導される先生方の尽力のたまものであろう。

一方で，確かにプレゼンの完成度は高く，かなり見栄えには拘った発表ができているが，研究成果発表とはこれでよいのだろうかと感じることもある。誤解を恐れずに言えば，私たちはこんな課題でこのような研究をした結果，このような素晴らしい成果を上げました，というプレゼンを目指しているような気がするのである。生徒にしてみれば，研究の成果を実感し，それを万人に紹介し評価してもらいたいと思うのは当然である。何とかしてプレゼンまでに形を整えなければと，発表に向けての準備に苦労されている担当の先生方の姿も目に浮かぶ。

しかし，すべてのグループが顕著な成果を上げることができるとは限らない。「仮説」と「省察」を繰り返したが，結局は課題の解決までには至らなかった。そんな研究も少なくない。どんな研究でも，生徒にとってみれば決して価値のない研究ではないはずだ。筆者が言いたいのは，見栄えのするプレゼンがゴールではない，「何をやったか」ではなく，「そこから何を学んだか」が重要なのだということである。指導側はプロセスが大切であり，PDCA サイクルのその都度振り返りが大事であるということを忘れてはならない。そのプロセスこそ研究成果として発表すべき価値があると考えるべきであろう。つまり，どんな学びを得ることができたか，それを主題に発表することこそが意味のあるプレゼンではないだろうか。すべての研究に発表する価値があるという事を，指導側は忘れず，生徒に伝えて欲しいと思う。

顕著な成果が得られなかったが，そのプロセスに探究学習としての意義を認める好例として輪島高校の「輪島の魚を使ってラーメンつくってみた」を紹介する。

研究の初動の段階では，輪島の観光客誘致の有効な手段を考えることが目的であった。観光客の上位目的を調べた結果，「グルメ」が上位にあることを明らかにし，ありきたりな海鮮丼ではない新名物を開発することになった。

ここまでのプロセスは高校生が好んでよく取り組む研究だが，この先の実行力が評価に値する。まず，輪島で良く獲れるトビウオから出汁を自分たちで取り「あご出汁ラーメン」

に挑戦する。しかし，出汁が良く取れず失敗となり，プロから出汁の取り方を一から学び直し，次は鯵出汁でラーメンに挑戦する。ところが出汁は取れたものの，コスト的に全く見合わないことが分かり，またもや失敗に。その後，廃棄されるフグの骨から出汁をとることに辿り着く。このコスト削減の過程で，食品ロスの削減やゴミの削減から化石燃料の削減ができることに気付く。未だ，コストと美味しさの両立は実現していないが，ゆくゆくは朝市の目玉にしたいという希望を持ち，この研究は継続されている。

これらの研究活動を通して，実際に商品が開発されたわけではないが，開発のプロセスの中に何度もPDCAサイクルが存在する。また，結果的に食品ロス問題や地球温暖化にまで広げて考えることになった。失敗を繰り返したプロセスの中にこそ多くの学びがあったのである。自己の在り方生き方に照らし，自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら，自ら課題を発見し解決していく，という探究の目標に見事に沿った好例だといえよう。繰り返すが，課題を解決出来なくても，そのプロセスに実は大いに意義ある学びがあるのだということを決して忘れないようにしたいものだ。

5．終わりに

「総合学習」が軌道に乗りにくかったのは，卒業後の接続の問題も大きいと感じている。この学びに尽力した生徒が文部科学省の言うような資質を身に付けたとしても，進学先や就職先が，それをどれくらい評価するのか。その接続の問題を無視できないのが現場の実情だからだ。水原（2017）が上滑りのコンピテンシー教育は生徒たちを軽薄な現実対応に走らせ，知的・人格的成熟を妨げることになりかねないと指摘しているのも頷ける。カリキュラム開発力の貧弱な現状では，総合学習の成果と部活動の成果を比較した場合，人格的成熟の面から，まだまだ圧倒的に部活動や特別活動に軍配が上がるだろう。現状では，総合学習が高い教育効果を発揮していると評価されているのは，目に見える成果を上げた一部の生徒だけかもしれない。こんな状況を打開しないことには「総合的学習」の意義が広く認められ，定着することは無いのかもしれない。

しかしながら，列車は走り出してしまった。途中下車が許されないのならば，より意味のある旅にするしかない。今はそんなところが本音ではないだろうか。しかし，筆者は，長年にわたって「総合学習」に携わってきた経験で，時間はかかってもやがてこれが「新時代の教育」の嚆矢となる手ごたえを感じている。その時がくるまで，極力，意義ある活動にする努力を現場が引き受けていかなければならないのだろう。

学校現場では，若い教師が奮闘している姿をよく見かける。筆者が関わっている県内の高校のみならず,全国的な総合学習の発表会を見ても,先頭に立ってリードしているのは，中堅以下の若い教師であることが多い。柔軟な発想ができる若い教師に実践経験を積ませて，新しい時代の教育を担うべき資質の向上を図るためであろう。といえば聞こえが良いが，実際は熟練の教師は柔軟な対応が苦手で，若い先生方に丸投げしてしまっているというのが実情ではないだろうか。結果，学校全体の協働的雰囲気が醸成できず，担当の若い先生方が，日々孤軍奮闘しながら手探りで実施しているといった学校も多いようである。昨年から GIGA スクール構想が実施され，生徒一人 1 台の端末の効果的な運用方法も模索しなければならなくなった。部活指導の軽減くらいでは，とてもブラックと揶揄された就労状況の改善は望めないのが現実であろう。

そんな若いやる気のある教師を少しでもサポートできないかと思ったのがこの拙稿の原点である。幸いに，四年間も県の探究アドバイザーという立場で複数の学校の総合的な探究の時間に関わらせていただいた。その結果，学習過程の同じような場面に，それぞれに適切な指導方法があることが見えてきた。今般その指導・助言方法と課題を少しだが公にしてみた。現場で日々奮闘している先方には,これを参照して,探究学習をより深化させ，より主体的に学ばせる指導ができるようになってほしい。そう願うばかりである。本稿がそこに貢献できれば幸甚である。

＜謝辞＞

本研究に際し，当該高校の総合学習の取り組みを事例として言及することに関し，快く承諾していただいた県立輪島高校の平野敏校長先生および県立門前高校の中澤賢校長先生,および県立鶴来高校の中川賢司校長先生に感謝申しあげる。

＜注＞

注 1）本稿では「形成的アセスメント」を課題研究の各段階における評価とさらに研究を高度化するための具体的な助言・指導をインタラクティブに進めてゆく活動という意味で使用している。

注 2）このような場合，関わる大人が「正解」を示さないように配慮することが肝要である。大人のアイディアを高校生は否定しにくい上，それ以上の現実的なアイディアを提案することは難しく，自主的な高度化への道を閉ざすことになりかねないからだ。

注 3）例えば「○○」には「空き家」「古民家」「伝統工芸」「特産物」などが相当する。

注 4） 材料は紙や布，プラスチックや木のボードなどで，役割としては商品名や価格，商品のセールスポイントや説明文などを伝えるもの。

＜引用・参考文献＞

・文部科学省『高等学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編』，文部科学省．2009.

・文部科学省『高等学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編（平成 30 年告示)』，文部科学省．2018.

・中央教育審議会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（審議の中間まとめ)』文部科学省.2003.

・水原克敏「教育課程政策の原理的課題―コンピテンシーと 2017 年学習指導要領改訂―」.教育学研究，vol.84．pp.25-37．2017

・安藤輝次『形成的アセスメントの理論的展開』関西大学学校教育学論集．vol.3，pp15－25，2013

・池田和正.「自律的な探究のための形成的アセスメントの活用と問題点―「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への変化に注目して―」，東北大学大学院教育学研究科研究年報，vol.１，pp　311－325，2018

・梶川裕司 安居昌行.『高等学校における 「総合的な探究の時間」 の展開に関する一考察』，京都教育大学 COSMICA 50， pp71-89，2021.

・文部科学省.「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）（中教審第 228 号） 【令和 3 年 4 月 22 日更新】．2021

第三部　合格体験記

教員採用試験合格体験記

教員採用試験に合格して

尾島　祥子

Shoko Ojima

金沢学院大学　文学部文学科日本文学専攻

１．はじめに

この度、私は富山県教員採用試験を受験し、幸いなことに合格することができた。昔から夢見てきた教員になることができ、心から嬉しく思う。これまで指導してくださった先生方、一緒に励んできた仲間たち、支えてくれた家族には感謝している。

以下は合格に至るまで、自分が何を考え、何をしてきたかをまとめた体験記である。これから教員を目指す学生の参考になれば幸いである。

２．合格体験記

１）いつから教員をめざすようになったか。

私は中学生の頃から、一番身近で見てきた「教員」という職業に漠然とした憧れを抱いていた。そして大学進学後、教育実習を経験してから、より一層教員になりたいという思いが強まり、本格的に教員を志すようになった。

教育実習に行くまでは、実際に自分が教壇に立つビジョンが見えず、本当に教員になるのかを迷っていた。しかし、実際に教育実習に行き、生徒たちの成長や葛藤を身近で見守る中で、生徒一人一人の人生に関わっているのだという責任感を感じた。また、生徒視点からは見えなかった教員の大変さを知ることができ、改めて教員という職業に対する尊敬の念を抱いた。

また、実際の生徒の前で授業をしてみて、生徒たちが楽しそうに授業を受けてくれることに喜びや達成感を感じるとともに、上手くいかないことも多く、そのたびに試行錯誤し

ながら完成させたことも、自分にとって大きな成長の機会だったと思う。教育実習を経て始めて、授業というものは生きているのだと感じ、生徒のためにも一時間一時間を大切に、授業をしなければならないと思った。

この経験から、改めて教員の凄さを知るとともに、自分が教員になるビジョンが見え、本格的に教員を志すことに決めた。

２）金沢学院大学へ進学した理由

本学に進学した理由は二つある。

一つめは、国語について深く学べる点である。私は、国語教員を目指すにあたって、現代文や古文・漢文など、国語についての基礎的・応用的な知識を十分に身に付けたいと思っていた。本学では、高校までの基礎的な知識を学べるだけでなく、文学のまち金沢の地域と連携した学びを取り入れている。さらに、金沢三文豪をはじめ、さまざまな分野に精通した先生方の教えの下で、より文学に親しみ、改めて国語の面白さを知ることができると考えた。

二つめは、教職志望の学生の支援体制が整っている点である。本学では、教職課程で教職についての十分な知識・技能を身に付けられるほか、教職センターのサポートも手厚く、実習や教採に向けた対策講座や、教員免許取得に向けた支援・相談体制が整えられている。

以上の理由で、金沢学院大学への進学を決めた。実際、国語に関する様々な分野についての知識を得ることができ、自分の興味に沿って学びを深めることができた。また、学校の充実した支援体制、学習環境の下で、国語について、教職について学ぶことができた。このような万全な状態で教員採用試験に臨むことができ、本学に進学してよかったと思っている。

３）いつからどのような対策（勉強）を始めたか。

教職センター講座は一年次から受講していた。採用試験に向けた本格的な勉強を始めたのは、三年生になってからである。

専門教養については、高校生レベル・大学入試レベルの問題集を何周もし、問題演習形式に慣れながら、知識を定着させるようにしていた。また、文学史や古文・漢文の背景知識などは、国語便覧を参照しながら勉強した。

教職・一般教養については、参考書と問題集を活用し、ひたすらインプットとアウトプットを繰り返しながら暗記していた。

四年生になってからは、専門教養と教職・一般教養ともに、過去問を何周もして傾向を掴み、参考書や問題集の例題などで解き慣れてから、本番に臨んだ。また、集団討論、論作文、模擬授業、個人面接の対策は、同じく教員採用試験を受ける仲間と練習したり、先生方に指導していただきながら、実践的な知識・技能を身に付けた。

正直なところ、自分の勉強量では足りない位だったと感じている。出題傾向を掴み、問題形式に慣れることはもちろん大切だが、それ以前に基礎知識をもっとしっかり定着させておくべきだったと感じている。専門教養において、特に古文単語は、一つの語句にいくつも意味があり、文脈によって全く違ってくるため、しっかり暗記し、応用が利くようにしておくことが大切だと思う。教職教養においては、筆記試験だけでなく、集団討論や小論文、面接対策においても、教育時事の知識を増やしておくべきだと思う。そのため、参考書や過去問を見るだけでなく、普段からニュースや新聞から情報を抑えておくことが大切だと思った。

これらの反省点を踏まえて、早め早めの対策が大切だと感じている。また、勉強方法や、知っておくべき知識等について、同じく教職を目指す学生や、先生方からの情報収集・情報共有をすることで、より具体的な対策を練ることができると思う。

４）自分が考える「合格できた理由」

私が合格できたのは、同じく教職を志す仲間たちがいたからだと思う。正直なところ、私は三年次で教育実習を経験するまで、本当に教員になるのかを迷っていた。しかし、同じ専攻の、教職を目指す仲間たちの存在が大きく、ここまで諦めずに頑張ることができた。

日文の教職志望の学生たちは、教職に対する熱意が強く、互いに励まし合ったり、時には厳しい言葉も掛け合いながら切磋琢磨してきた。大学の授業内だけでなく、空きコマを活用して模擬授業の練習をしたり、学校が終わった後や、休みの日には、オンラインでの勉強会を開き、互いに監視し合いながら、黙々と勉強していた。また、こまめに教採に関する情報共有を行い、皆で対策方法を模索してきた。このように、「皆で頑張っている」という意識があったからこそ、モチベーションを維持することができ、教員採用試験に臨むことができたのだと思う。

この経験から、教員採用試験は個人戦ではなく、集団で臨むものだと感じた。一人だったら、きっと挫折していただろうと思う。不安なとき、心細いときに、信頼できる仲間、寄りかかれる仲間がいるというのは、大きな強みになると思う。

３．自分が目指す教員像（抱負として）

私は、生徒が「この先生は自分のことをよく見てくれているのだ」と、安心感や信頼感を持てる教員になりたいと考えている。

私自身、学生時代に好きだった先生方は共通して、「私のことをよく見ているんだな」と思わせる言葉がけをしてくださった。友達や親は気付かないような細かな努力を褒めてくださったり、学校生活や学習面での悩みに気付き、時間をかけて相談に乗ったり、お手製の教材をくださった。多くの生徒を抱えているにも関わらず、一人一人に真摯に向き合ってくれる先生方の姿を見て、私もそのような教員になりたいと思った。

来年度からは教師として、日頃から生徒理解を深め、生徒一人一人と信頼関係を築き、生徒が安心できる居場所としての学級・学校づくりに励みたいと思う。

教員採用試験合格体験記

私の4年間
「好き」を極め、「夢」を追う

中松　雅貴*

Masataka NAKAMATSU*

*金沢学院大学　文学部文学科歴史学専攻

１．はじめに

私は，令和5年度富山県公立学校教員採用試験の中高社会を受験し，運よく合格することができした。大学院への進学を決めたため，実際に子どもたちの前に立つのは2年後になります。たくさんの叱咤激励をくださった先生方，共に学び切磋琢磨した仲間たちのおかげで合格することができました。本当にありがとうございました。

私のもとに合格体験記の寄稿依頼のメールが届いたのは，卒業論文を書き終えたころでした。頭の中が完全休業モードに切り替わっており，最初は書くのが面倒くさいと感じていました。ところが，年の瀬が近づき何気なく大学生活のことを振り返っていると，私の4年間の中心にあったのは、教員になるという「夢」を必死に追いかけたことにあると気が付きました。この体験記の執筆こそ私の4年間の総まとめ。そのように思い，合格体験記寄稿の依頼を引き受けさせていただきました。

２．合格体験記

１）いつから教員をめざすようになったか。

昔から人に何かを教えたり，話したりすることが好きだったため，小学校高学年のころから，ぼんやりとですが学校の先生はいいなと思っていました。中学校の3年生になるころには，すでに学校の先生になりたいと考えていました。恩師との運命的な出会いや印象的な出来事がその要因ではなくて，自分の好きなことを仕事にして，魅力的な大人になりたいという思いが高まっていくうちに，教員志望が強まっていったように思います。自分

の好きなことが，これほどに詰まっている魅力的な職業は他にはないと思ったのです。今，少し冷静になって考えてみれば，中学3年生の時点でここまで決めつけるのは良くないような気もしますが，結局のところ思い変わらず大学4年生まで進んできたことを考えれば，それはそれでよしにしたいと思います。後ほどまた書きますが，中学3年から思いが変わらなかったこと，自分が最も輝ける職が教師だと思っていたこと，このことが現役で合格できた理由の1つかもしれないと思っています。

2）金沢学院大学へ進学した理由

本学へ進学した理由は，中高社会科の教員免許を取得できるからです。中学3年から志した教師という夢を実現するべく，本学への進学を希望しました。本学は第一志望の大学ではありませんでしたが，後悔などは全くありません。なぜなら，最終目標である教師になるということを明確にしたうえで，入学していたからです。大学でしっかり学べば，絶対に教員になれるとの強い思いを持って入学したことを覚えています。

3）いつからどのような対策（勉強）を始めたか。

入学直後から，教員になるという目標は明確だったため，大学1年のころから専門である社会科の勉強を始めました。専門教科の勉強は，最も時間がかかるため早めに着手しました。それと同時に，息抜き程度で一般教養の勉強もゆるりと行っていました。また，大学での講義も身になるものが多く集中して挑みました。試験勉強と大学の講義は別だと考える人もいるかもしれませんが，私はそうは思いません。採用試験では，これまでの人生で積み重ねてきた全ての学びが役に立ちます。大学の講義からもたくさんのことを吸収しようという思いで講義に出席していました。

教職教養や小論，面接の対策は大学3年のころから始めました。こちらは，教職センターが主催してくださる，対策講座での勉強が中心でした。時間帯は5限もしくは6限だったため，参加者は少なかったですが，志の高い仲間とともに良い勉強ができました。私は，対策講座に出席せずに，採用試験に合格することはほぼ不可能だと思っています。それくらい密度の濃い時間でした。そのため，本気で教員を目指す方々には対策講座に必ず参加してもらいたいと思います。

４）自分が考える「合格できた理由」

私が合格できた理由として挙げるのは，教師になるという「夢」が一度も揺らがなかったことです。第一志望の大学に入学することが出来なくとも，教員免許取得のために膨大な数の講義に出席しなければならなくても，疲れ切った 5 限に対策講座があったとしても，教師を諦めるという選択肢は，私にはありませんでした。その背景にあるのは，私にとって教師という職業は「夢」であり、また「好き」なことでもあったからです。私にとって教師という仕事ほど，大好きなことが詰まっている職業はないのです。「好き」なことを「夢」にできたのは，偶然であり本当に幸運なことです。その幸運を絶対に無駄にはしたくない，そのような思いが私を突き動かしてくれました。

３．自分が目指す教員像（抱負として）

私にとって，目指す教員像というものと，理想の人間像というものがほぼ一致しています。教師としてということよりも，子どもたちの前に立つ 1 人の大人として，魅力ある人間でありたいと思っています。私の考える魅力的な大人とは，人生には楽しいことがたくさんあるということを身をもって伝えることができる大人です。何気ない生活の中から，たくさんの楽しさを見出すことができれば，人生がより豊かになっていくはずだと思うのです。そのような大人になるため，まず私自身が教員という職業を楽しまなければならないと考えています。楽しそうに勉強し，生き生きと授業する。おいしそうに給食を食べ，子どもたちとのたわいもない会話を大切にする。これらは，すべて私の好きなこと。必死に「夢」を追った大学生活は終わり，これからは「好き」を極める時間。理想とする教師・大人になれるよう，楽しく努力を続けたいと思います。

教員採用試験合格体験記

教員採用試験を終えて

橋本　葵花

Aoi HASHIMOTO

金沢学院大学　文学部文学科日本文学専攻

１．はじめに

この度，私は，令和５年度石川県公立学校教員採用試験を受験し，中高の国語教員として合格いたしました。採用試験までの道のりは過酷で，何かに必死になるということを久しくしていなかった私は，何度もやめてしまいたい，逃げ出したいと思っていました。しかし，同じように教員を目指す仲間たちや，熱心に指導してくださる先生方のおかげで，諦めずに続けることができました。私の体験記が，これから教員を目指す方々に，少しでも役に立てば幸いです。

２．合格体験記

（１）いつから教員をめざすようになったか。

私が教員を本気で志すようになったのは，大学に入ってからでした。実のところ，１年生の頃は，特別，教員になりたいというような気持ちはなく，何か大学に入った意味を残したい，免許を取っておきたい，というぼんやりした思いで，なんとなく教職課程を履修し始めました。こんなことを言うと，いろんな人に怒られそうですが，それくらい軽い気持ちでした。しかし，ある授業での先生の言葉が，その時の私に，妙に突き刺さりました。先生は，「分からない気持ちが分かる人は教員に向いている」というようなことをおっしゃいました。生徒の分からないことや，できないことを理解して，その気持ちに寄り添うことができるのは，同じような経験をしたからだというのです。

実は私も，高校生の頃，勉強につまずき，授業に全然ついていけなくなったことがあり

ました。当時の私は，そこで，何もかも諦めて勉強をしなくなり，また，そのことを気にも留めていませんでした。きっと心の奥底には，悔しいとか，つらいとか，ネガティブな感情があったのでしょうが，見ないふりをしていました。たまに先生に叱られたけど，うわの空でした。

そんな私にも，熱心に指導してくださった先生がいました。数学の先生でした。私は，数学なんてこの世から消えてしまえばいいと思っていたので，あるとき、宿題を全くしていきませんでした。とても叱られました。そして，先生の指示で，宿題を毎朝１ページずつ，職員室まで提出することになりました。先生からすれば，朝の貴重な時間が，一人の生徒に取られるのですから，ひどく面倒なことだったでしょう。それでも私を見放すことなく，根気強く，私に時間を割いて，指導してくださったのです。

教職課程の授業の一コマ，先生の言葉で，高校当時を思い返しました。一度腐った私だからこそ，同じような生徒の役に立てるのではないか，そう考えたとき，自然と嬉しい気持ちが湧いてきました。自分が社会に出て何かに貢献できる，明確なビジョンが見えたからです。

（２）金沢学院大学へ進学した理由

金沢学院大学は，北陸の私立大学で唯一，文学部を有し，日本文学を学ぶことができます。私は，もともと国語が得意で，小説を読むことも好きだったので，これをとても魅力に感じ，進学を決めました。

実際に，国語教員を目指すに当たっても，日本語学や，古典文学などの授業で得た専門的な知識が，大変役に立ちました。また，学生と先生方との距離が近いため，勉強と生活の両面で手厚いサポートを受けることができ，安心して大学生活を送ることができました。この大学で４年間を過ごすことができて本当に良かったと感じています。

（３）いつからどのような対策（勉強）を始めたか。

大学１年生の頃から，教職講座を履修しました。専門科目については，初めは，基礎の復習を続けていました。講座で指定された問題集を買い，解いたり解かなかったりしていました。教職教養については，全く知識のない状態だったので，これも３年生の頃，講座に出席して，まずは基本的なことから教えてもらいました。本格的に自分で勉強を始めたのは，４年生の春頃です。スタートとしては断然遅いので，やりたかった勉強の半分くら

いしかできませんでした。期間が短い分，効率と密度を意識して勉強しました。

筆記対策は主に専門科目８割，教職教養 1.5 割，一般教養 0.5 割くらいの勉強量でした。問題集はいくつも用意する必要はなく，何度も繰り返し解くということが，最も重要です。専門科目はひたすらに過去問を解き，たまに，弱点克服のため，古文や漢文の基礎問題集を引っ張り出して解いていました。古文単語は高校のときに使用していた単語帳を，これまた引っ張り出して持ち歩いていました。私は，手で書いて覚えるタイプなので，ノートに全て単語を書き出して，毎回テストするように意味を書き，覚えました。単語帳の単語を全て覚えたのは試験前ぎりぎりでしたが，これでは付け焼刃にも程があるので，もっと早く覚えておけば良かったと思います。教職教養については，講座でもらったプリントを何度も繰り返し解き，主要な法律や制度を覚えることに専念しました。石川県の試験では，出題分野が限られているので，早めに出題傾向を把握し，その分野に絞って勉強すると良いです。一般教養は，あまり大きな声では言えませんが，そこまで力を入れる必要はありません。毎日ニュースに触れること，できれば新聞を読むこと，時事問題のアプリを入れて隙間時間に解くことなどで，気軽に対策し，普段の勉強の息抜きにしていました。

面接や模擬授業の対策も，４年生の春頃から本格的に始めました。先生方にお願いして面接官をしてもらったり，あるいは，教室を借りて，同じ科目の仲間同士で練習し合ったりしました。筆記試験が終わってからは，先生方も集中的に協力してくださいますが，あまり時間はありません。早めに自分で時間を見つけて，友達も巻き込んで，練習するのが良いです。

（４）自分が考える「合格できた理由」

何よりも，共に頑張る仲間の存在が大きかったように思います。どうしても一人で勉強できない，やる気が起きない，というときのために，私は，LINE で数人のグループを作り，頻繁に通話を繋げて勉強し，お互いに士気を高め合っていました。そのグループを作ることに賛成し，参加してくれた仲間がいたからこそ，私は諦めずに勉強を続けることができました。そして，そんな仲間と一緒に，教職講座に出席し続けたことも，大きな力になりました。どんどん知識量が増え，技術があがっていく友人を見ていると，自然と自分の意識も引っ張られ，負けていられないという気持ちになりました。また，講座に出席し，人と顔を合わせることで，勉強尽くしで鬱屈していた気持ちが，少し晴れるような気

もしました。受験は団体戦という言葉がありますが，周囲を巻き込んで，一人で抱え込まずに戦う，その環境を作ることが，心を健康に保つ上で大切なのだと思います。

さらに，私は恥ずかしながら，四年生になるまで，学習指導要領をしっかり読んだことがありませんでした。学習指導要領の内容を把握しておくことは，筆記試験においても，面接においても，模擬授業においても，大変重要なことです。４年時の講座を，菊池先生が担当してくださったため，学習指導要領の見方や，要点を，改めて教わることができました。自分に足りていないものを，自分で見つけ，補うのはなかなか難しいです。周りからの刺激を受けながら，講座で知識を補い，積み上げていく，そうした環境に身を置けたことが，合格できた理由の一つのように思います。

３．自分が目指す教員像（抱負として）

先にも述べた通り，私は，私と同じような，壁にぶつかっている生徒の役に立ちたいと思い，教員を志しました。勉強を放り出したことを，当時は何とも思っていませんでしたが，今は，大きく後悔しています。もっと，できる限りのことをしておけば良かったと，心底思います。限りある学校生活の中で，生徒たちに，私と同じような後悔はしてほしくありません。私を熱心に指導してくださった先生のように，生徒一人一人の気持ちに寄り添い，共に歩みを進めることで，生徒の学校生活を、少しでも有意義にできるような教員を目指します。

その 1 【金沢学院大学教職センター紀要 編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

■機関誌は、原則として年 1 回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。

■機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。

■機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。

（1） 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。

（2） 共著の場合、共著者のうち少なくとも 1 名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。

■査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。

■採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。

■論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。

附則：この規定は平成 28 年 10 月 1 日から施行する。

その２【金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領】

■論文原稿は、未発表のものに限る。(ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない)

■原稿は、完成原稿とする。

■提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word 形式のフォーマットに入力（A4 版打ち出し：横書き 40 字×30 行）し、5 万字を上限とする。この書式以外での投稿を希望する場合は、投稿申込み時に理由を添えて申請し、編集委員会の判断を仰ぐこととする。

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

■提出用原稿（Word フォーマット）の１枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要(400 字まで)、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2 枚目以降に本文をまとめる。

■投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践（活動）報告」、④その他（「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など）とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。

■キーワードは、5 語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

-1- ■投稿申込みは、原稿提出時に行うものとする。締切りおよび最終原稿提出期限は、当該年度の編集委員会が指定する期日とする。原稿の提出は、データを編集委員会まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は１編、共著を含めて 3 編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として 1 回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。

注記は、文中の該当部（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

［論文の場合］ 筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

［単行本の場合］筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤 2003、15 頁）。ところが、鈴木（2004、25 頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

［論文の場合］ 筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

［単行本の場合］筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成 30 年 8 月 10 日から施行する。

金沢学院大学教職センター紀要　第 6 号

■　発行日　2023 年 3 月 8 日

■　編集者　金沢学院大学教職センター紀要編集委員会

■　発行者　金沢学院大学教職センター

ISSN　2433-782X