

ISSN 2433-782X

2018

金沢学院大学 教職センター紀要

第2号

金沢学院大学 教職センター 編

巻頭言

人生 100 年時代、学び続けるための基盤としての「主体性」

2020 年度からの完全実施を控える新学習指導要領では、今後の学校教育は変化の激しい社会の中でこれまで以上に社会と連携・協働することが求められている（社会に開かれた教育課程）。その前提の上で、グローバル人材、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）などの重要なキーワードがいくつも挙げられているが、新学習指導要領を一言でと問われれば、筆者は「主体性」、主体性の涵養と答えたい。

そもそもアクティブ・ラーニングは、わが国では大学教育から「能動的な学習」として始まった（中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』2012 年 8 月 28 日）。そこではアクティブ・ラーニングを、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」と定義している。

ただ、アクティブ・ラーニング研究の第一人者である溝上慎一氏は、アクティブ・ラーニングは認知を十分に働かせた「表現」活動の一つとして提案している。単に知覚・記憶・言語・思考といった認知能力を育成するためのものではなく、表現の結果の一つが資質・能力を育成させ、その他の個性的・組織的指標に基づく成長を促すものであると。さらにアクティブ・ラーニングは、学習と成長パラダイムに基づく個性的な成長指標として設定されるものであるとし、学校と仕事・社会とを繋ぐトランジション（準備過程）であると定義していることに留意したい（溝上慎一の教育論「(理論)アクティブ・ラーニング論の背景 V3」<http://smizok.net/education>)。

アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）を資質・能力を育成するための単なる学習方法ではなく、それを通して個人が、組織が、どのように生涯学び続けるための学習基盤となりうるのか。以下にイヴァン・イリッチの「脱学校論」およびユヴァル・ノア・ハラリ著『ホモ・デウス』を手掛かりに、その在り方について考えていきたい。

まずイリッチは、子どもは学校に所属し、そこで教えられることのみが望ましく善であるということが近代社会において前提となっていることに疑問を呈した。

学校は、学習は教授の結果であるという公理に基づいて設けられた制度である。わ

れわれが知っていることの大部分は、我々が学校の外で学習したものである。誰もが学校の外で、いかに生きるべきかを学習する。われわれは、教師の介入なしに、話すこと、考えること、愛すること、感じること、遊ぶこと、呪うこと、政治にかかわること、および働くことを学習するのである（『脱学校の社会』、東京創元社、64頁）。

教え学ばされるという学校の制度から、自ら主体的に学ぶという行為を取り戻すために、時機や状況に応じて意識的に学校という制度から離れて、自分自身の学びの在り方を取り戻すこと。まずはその発想自体をもつことが意義深いことである。これが1972年の原著発表以来、教育学を学ぶ者に読み継がれてきた「脱学校論（deschooling）」の要諦であると筆者はとらえている。

それでは次に、全世界で現在まで800万部を突破したベストセラー『サピエンス全史（2017年度ビジネス書大賞受賞）』の著者であるイスラエルの歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリ氏の近著『ホモ・デウス』に注目したい。ここで描かれているのは、AI（人工知能）によって人類が、ホモサピエンスから神の人（ホモ・デウス）になるという物語である。この世界では、人々はごく一部のエリートと、AIによって無用になった「無用者階級」とに極端に分断され、かつてない極端な階層社会が到来するという警告の書となっている。

このような状況はあくまでも可能性の問題であるが、我々は今後否応なしに進まざるを得ない方向性の危険性に気づき、それを阻止するための哲学を構築していくことの必要性を著者は訴えている。ハラリ氏はまた日本の雑誌インタビューにおいて、今後の教育の在り方について示唆に富んだ考えを披露しているので以下にその要旨を示す（『週刊東洋経済』東洋経済新報社、2018.12.1号、26頁より）。

2050年の世界や仕事がどうなっているかは誰にもわからない。人生はこれまでは大きく、学習のステージと仕事のステージとに分かれてきた。しかし今後はこのような伝統的なモデルは全く通用しなくなっていくだろう。一生学び続け、自己を絶えず刷新し続けるしかない。これは心理的にはとてつもない苦しみとなるだろう。50歳になっても、60歳になっても常に自己変革が必要になったとしたらどうだろう。現代の教育制度はこのような不安定で緊張感に満ちた人生には対応できない。子供たちに教えるなければならない最も重要なことは、変化にあらがうのではなく、変化を前向きに受け入れられるような特性なり自己イメージなりをどう築いていくかだ（筆者要約およ

び下線も筆者)。

さてこのような視点で改めて本論集の論考を読み直してみると、学習指導要領が 10 年後の社会を想定して作成されているのに比べて、はるかに先を見越した教育への知見が結集されている。文学部、人間健康学部、経営情報学部、芸術学部を有する総合大学としての「知の総合化」の伝統が、教育の分野へも確実にその影響力を拡げつつあることは感慨深い。

もちろん教員として目の前の児童生徒の現実、実態は何よりも重要である。ただ英国のリンダ・グラットン教授によれば、2007 年に日本で生まれた子供については、107 歳まで生きる確率が 50%もあるという。時々は目の前の子供の 50 年後に思いを馳せて、教員自身が脱学校の発想で、新しい様々な教育に関する論説を、一旦はまず受け入れる柔軟性をもって省察し、主体的に教育、研究に臨みたい、と自戒を込めて思う次第である。

教職センター 副センター長

今 田 晃 一

金沢学院大学 教職センター紀要 第2号

目次

巻頭言	・ ・ ・ ・ ・ 教育センター副長 今田 晃一 1-3
戦後日本における人口移動と就職・進学動向 — 発見的方法としてのグラフ化による趨勢把握 1 — ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 高他 毅 7-49
家庭への相談支援による幼児の食事場面における離席行動の減少—幼児への「めあて&フ ィードバックカード」の効果の検証— ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 佐田東 彰 50-64
第二次世界大戦下で描かれたポーランドの子どもの絵画 美術教育の観点から ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 南雲 まき 65-75
乳児保育における自然環境に関する一考察—保育士へのインタビューを手がかりに— ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 松下 明日香 76-92
乳児と幼児の主体性の相違に対する理解と保育における適切な養護と教育について ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 嶋田 容子 93-99
栄養士養成校の学生における調理技術に関する実態（第1報） ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 山本有希 京極奈美 七尾由美子 宮本恵美 佐喜眞未帆 100-107
定型発達乳幼児・幼児の標準誤信念課題における現状と今後の研究動向 ・ ・ ・ ・ ・	・ ・ ・ ・ ・ 佐田東 彰 108-118

小学校外国語における文脈のある学び We Can!を用いた授業に本物の絵本を取り入れる
試み

・・村松 麻里 119-128

保育者の省察的活動の諸相―保育内容理解へ向けた自己評価を視点に―

・・奥泉 敦司 129-139

校長の経営行為と教員の協働によるチーム学習に関する一考察 ～個別支援学級における
学級指導の事例を通して～

・・米澤 利明 140-165

教員養成における理論と実践の主体的融合の可能性に関する事例研究

・・小林 淳一 166-175

D-ESD 後の日本の ESD とユネスコスクールのあり方に関する一考察

・・小嶋 裕伺郎 176-189

教育実習不安および理想の教師像の実態とその変容

―事前指導前後、教育実習後の比較から―

・・枝元香菜子 山本礼二 170-179

金沢学院大学教職センター紀要 編集規定

金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領

〈研究論文〉

戦後日本における人口移動と就職・進学動向
— 発見的方法としてのグラフ化による趨勢把握 1 —

高他 毅*

Employment, Higher Education
And
Population Movement among Regions in the Post-War Japan
— Apprehension of Long-Term Trends
with Graphical Representations Part1—

Takeshi TAKATA

本稿は住民基本台帳人口移動報告に基づく全国都道府県の転入・転出記録に加え、学校基本調査中の中卒・高卒者の地域別就職状況、出身高校所在地別の大学・短大入学生数に関する統計データを人口移動資料として活用し、国内各圏域間での移動状況の経年変化をグラフによって表現することで趨勢的把握をめざすものである。数値データを図像化することを通じて直感的理解を可能とし、新たな発見を招き寄せるための足場をつくることが当面の目標であった。実際、人口移動傾向の時期区分、中卒・高卒者の出身地域毎の就職先選択傾向の変遷、いわゆる「若者の地元志向」化現象と大学進学率上昇との関連性などについて、新たな観点と分析をつけ加えることができた。

キーワード：人口移動 進学 就職 高度成長 地元志向

* 金沢学院短期大学 現代教養学科 教授

1：はじめに

本稿は文字通り，人口移動に関する統計データをグラフ化することによって，その長期的変動を直感的に把握しようとするものである。基本となるのは全国都道府県の転入・転出データだが，これに中卒・高卒就職者，大学進学者に関する移動データを加え，戦後日本の人口移動傾向の変遷についてイメージ化することをめざす。

変動の諸要因について全く考察を省くわけではないにしろ，基本的にはデータをグラフ化することで見えてくるものについての記述を主軸とする。加えて元データも広く一般に公開された政府統計に限定されており，その意味では，ここでの目標はささやかなものに留まると言わざるを得ない。

ただし，従来は主に数値的に把握されてきた人口移動統計を多角的にグラフ化することによって時系列に沿った趨勢的变化が鮮明となり，新たな発見が可能になる部分もある。(1)また姉妹編として準備中の戦後東京圏に関わる人口移動分析と併せて，文化史研究のための補助線を引くという目的もある。

第1の柱になるのが総務省統計局住民基本台帳人口移動報告(長期時系列表)で，これは住民登録の変更から得られる1954年以降の都道府県間人口移動のデータを発地/着地のクロス集計表で提供している。第2が文部科学省学校基本調査で，中卒・高卒者の地域別就職状況，出身高校所在地別の大学・短大入学者数についての統計を含んでいる。中卒者就職先の都道府県別統計については1962年から1976年，高卒者就職先については1962年以降，出身高校所在地別の大学・短大入学者数については1971年以降についてクロス集計表が利用可能である。ただし男女別や，大学・短大について国公立別等の下位分類については，利用できる期間がさらに限定されている場合が多い。本来ならこれら下位区分データについても検討すべきであったが，本稿では時間的・紙幅的制約から見送った。(2)

それぞれの統計を人口移動データとして利用するには，もちろん限界もある。まず住民基本台帳人口移動報告については住民登録の変更があったもののみ計上しており，手続きがされていないケースについては把握できない。例えば出稼ぎ労働や大学進学に伴う人口移動がそれで，住民登録がすべての移動を反映しているわけではない。

中卒・高卒者の就職先については各中学・高校による調査に基づき，高い精度が期待できる。さらに就職という性格上，住民登録の変更手続きがなされた可能性が高いと推測できるが，実際にはさまざまな事例があり，あくまでも蓋然性にとどまる。また県外就職に必ず住居移動が伴ったとは断言できない。

出身高校所在地別の大学・短大入学者数は受入側の集計に基づいているが、これを人口移動のデータとして用いることにも問題はある。例えば埼玉県在住者が東京都内の私立高校を卒業して千葉県の大学に進学した場合、東京都の高校出身者として計上される。ただこのような事例は大都市圏に集中しており、個別の都道府県データに加えて圏域全体の数値合計を活用することで誤差の影響を小さくすることができるだろう。(3)ただし、例に挙げた埼玉県在住の高校生が千葉県の大学に進学した際に転居したと確言できないことは、就職に関する統計と同様である。

とはいえ、これらすべての問題点を解決できる統計資料が存在しない以上、ある程度の誤差が生じることはやむを得ないだろう。実際、人口移動の実態を考えるに際して、上に挙げたような統計は不完全だからといって捨て去るにはあまりに惜しい。本稿ではこのように少なからぬ問題をはらむ諸数値を用いながら、人口移動の趨勢的な把握を試みたい。

データの分析に際し全国都道府県を圏域区分しているが、その区分けに当たっては北海道圏(北海道)、東北圏(青森・岩手・宮城・秋田・山形・福島)、関東圏(茨城・栃木・群馬・埼玉・千葉・東京・神奈川)、中部圏(新潟・富山・石川・福井・山梨・長野・岐阜・静岡・愛知)、近畿圏(三重・滋賀・京都・大阪・兵庫・奈良・和歌山)、中国圏(鳥取・島根・岡山・広島・山口)、四国圏(徳島・香川・愛媛・高知)、九州・沖縄圏(福岡・佐賀・長崎・熊本・大分・宮崎・鹿児島・沖縄)という一般的な8区分に加えて、大都市圏として東京圏(埼玉・千葉・東京・神奈川)、中京圏(岐阜・静岡・愛知)、大阪圏(京都・大阪・兵庫・奈良)を設定した。これに伴い、関東圏内の動きを見るために東京圏を除く北関東圏(茨城・栃木・群馬)という括りも設けた。

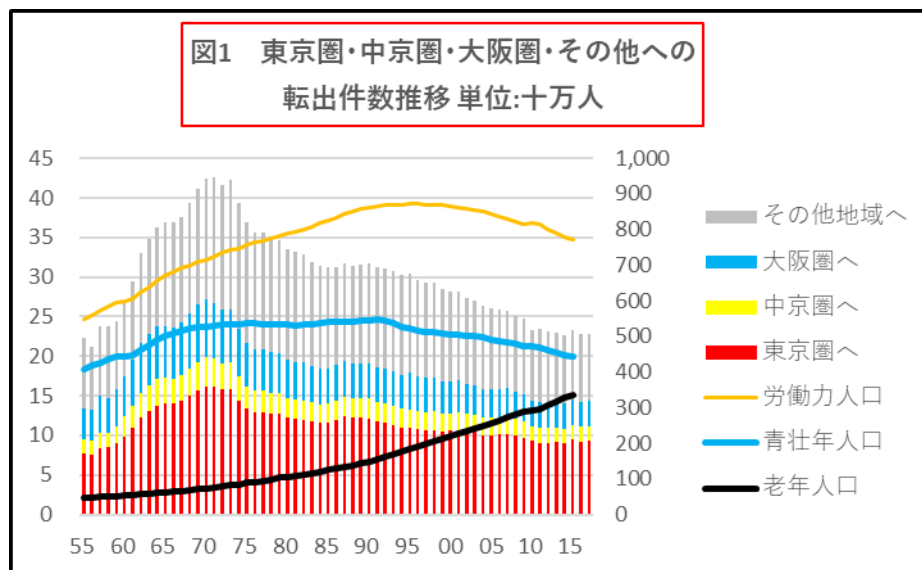
なお、以下に掲げられるグラフは特に断らない限り e-Stat 上で利用可能な統計資料 Excel データに基づいている。またいずれの統計でも、沖縄については 1972 年の復帰前後から数値を掲げている。

2：戦後日本における各地域の人口移動趨勢

終戦直後の日本の人口移動は、戦地からの復員と、戦時中に全国各地に疎開していた人々の都市への帰還という2つの流れによって特徴づけられるとされる。この動きが落ち着き、朝鮮戦争に伴う特需景気を経て日本経済が高度成長期へと離陸していくのが1950年代半ばである。(4)

図1は住民基本台帳人口移動報告に基づいて1955年以降の各都道府県からの転出総数を棒グラフに表したもので、この内で大都市圏(東京圏・中京圏・大阪圏)を転入先とする件

数は色別で示した。併せて、この期間の全国の労働力人口(15歳～64歳)、青・壮年人口(15歳～44歳)、老年人口(65歳～)を折れ線で表示した。なお大都市圏への転入数には、それぞれの圏内都道府県間の移動も算入している。(5)



ここから窺う限り、日本における人口移動件数が減少傾向にあることは明らかだろう。全都道府県の転出総数は1971年に425万人超を記録した後、小さな起伏はありながらも近年では最盛期の半数程度にまで低下している。1955年以降の全体を見渡す限り、この減少傾向と労働力人口の減少は必ずしも強い相関性は示していない。ただし高度成長期を例外的な時期として除外するなら、1980年代以降の転出総数と青・壮年人口の増減とに関連性がある可能性はある。

しかし、ここでさらに考えたいのは地域ごとの転出・転入の動向である。全都道府県合計で見た場合、転出総数と転入総数は一致する。(6)だが言うまでもなく、転出超過の地域と転入超過の地域が存在している。

図2a～hに示したのは、8区分法による各圏域の転出・転入総数の推移である。折れ線は先の図1と同様、各地域の労働力人口、青・壮年人口、老年人口の推移を示している。これらから明らかなのは、関東圏と近畿圏を除きほぼ一貫して転出超で推移していることである。要するに、人口は関東圏と近畿圏に向けて流出し続けてきたのだ。しかも近畿圏について転入超であったのは1974年までであり、その後は転出超に転じている。1970年代以降、転入超を維持しているのは関東圏のみである。

これをより鮮明にするため、図2i～lに北関東圏と大都市圏の転入・転出総数の推移を示す。関東圏が一貫して転入超を維持したとはいえ、その核となるのは東京圏であり、北関東圏は1968年まで他の圏域同様に大量の転出超を経験した。その後1999年まで転入超を維持したものの、それ以降は再び転出超に転じている。これに対して大阪圏は近畿圏全体

図2a 北海道の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

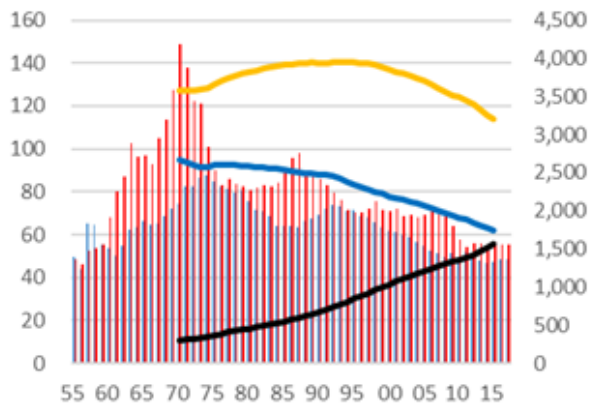


図2b 東北圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

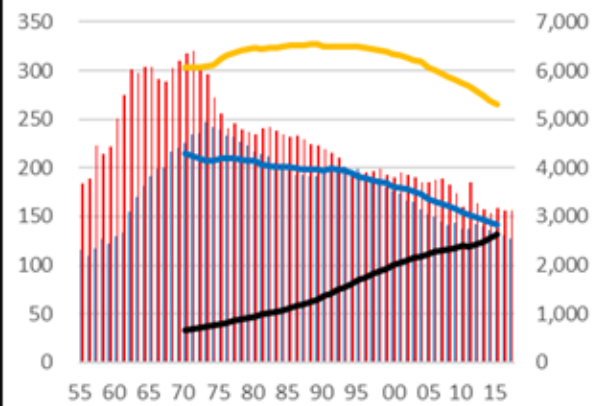


図2c 関東圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

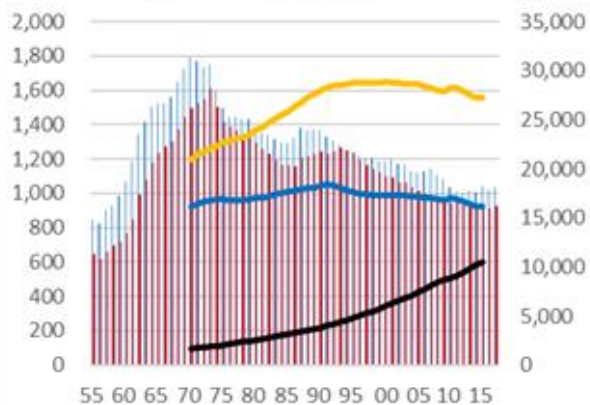


図2d 中部圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

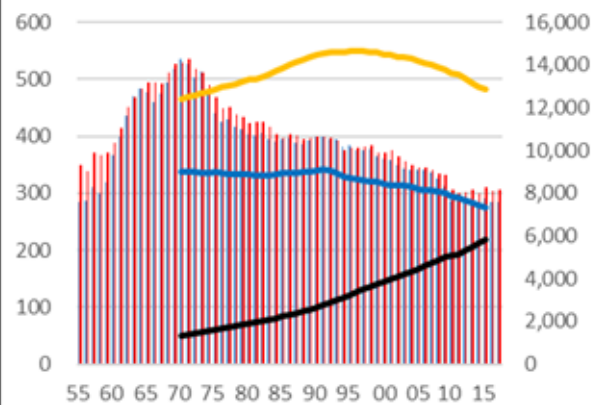


図2e 近畿圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

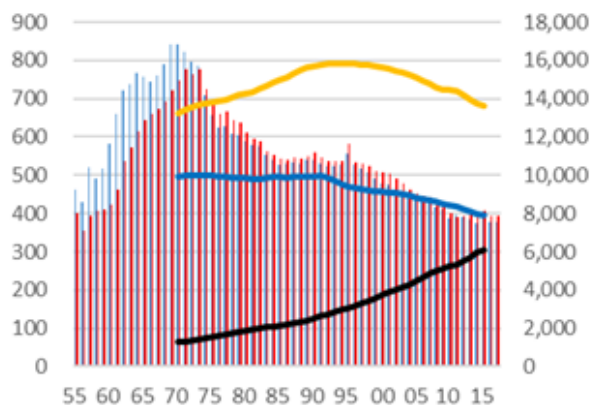


図2f 中国圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

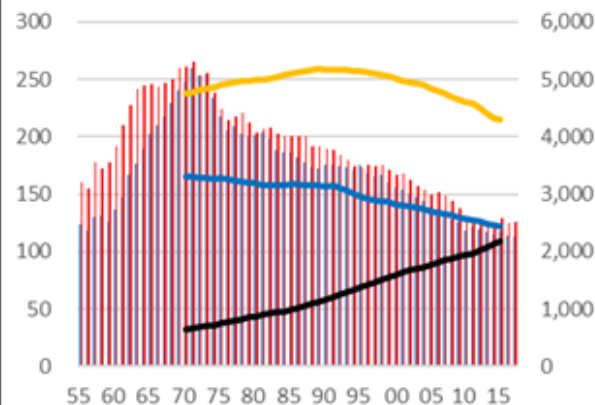


図2g 四国圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

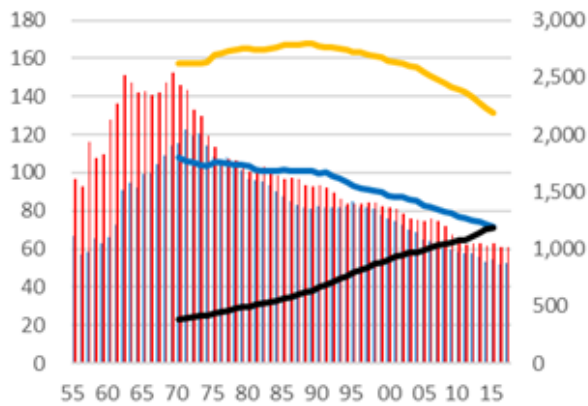


図2h 九州・沖縄圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

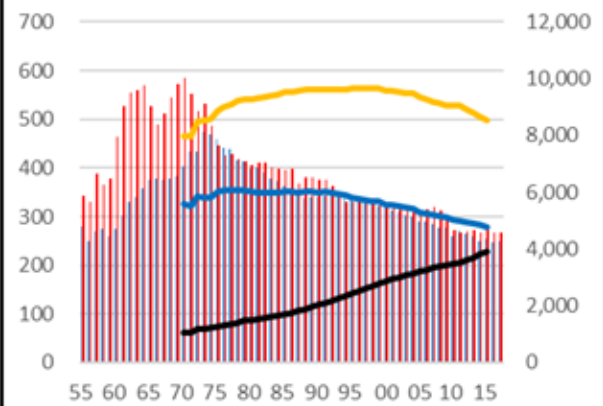


図2i 北関東圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

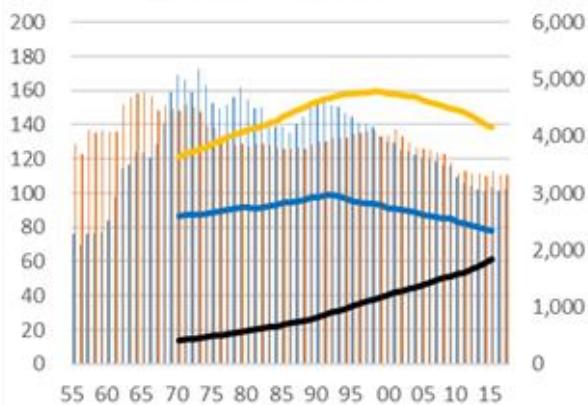


図2j 東京圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

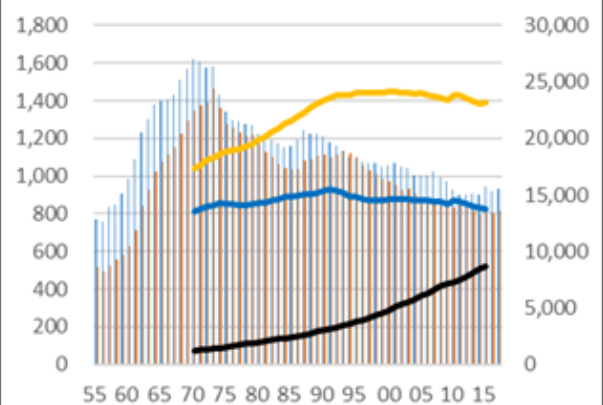


図2k 中京圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人

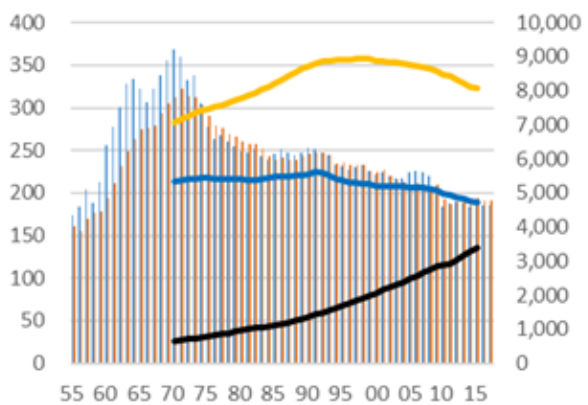
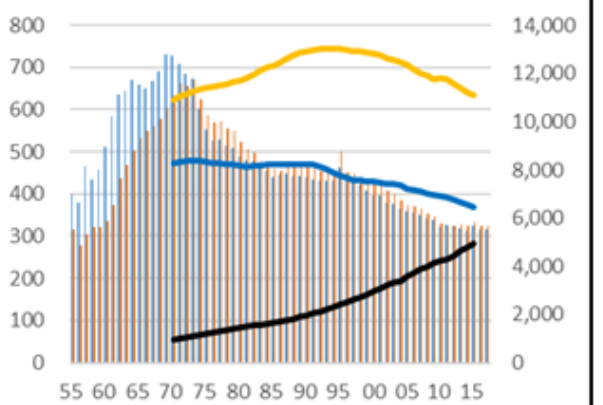


図2l 大阪圏の転入・転出推移
青:転入 赤:転出 単位:千人



と相似形で推移しており、大阪圏の人口吸引力が低下していることを強く示唆している。他方、中京圏については今世紀に入っても何度か転入超の時期があるが、これについては中部圏全体の特性について見る際に立ち戻ろう。

さて全都道府県の転出総数を示す図 1 では目立たなかったが、圏域ごとの転出・転入の推移をグラフ化することによって、大都市圏への人口の流れにはある種の興隆期と衰退期があることが浮き彫りになる。

東京圏の転出・転入状況から見るなら転入数は高度成長期に一貫して増加するが、1970年に約162万人に達した後は、転入超を維持しつつも1974年から急激な減少に向かう。これは1985年には増加に転じるが1987年から再び減少に向かい、1994年と1995年にはついに転出超となる。その後は転出数の減少傾向により転入超に戻したものの、転入数自体は小幅の増減を繰り返しながら減少していき、2012年に90万人弱にまで落ち込んだ。これが翌年から再び増加傾向に復して現在に至る。こうした時期区分からはドル・ショック、オイル・ショック、プラザ合意からバブル経済とその崩壊、阪神・淡路大震災、リーマン・ショックから東日本大震災といった日本経済の浮き沈みに関わるキーワード群が自然に想起されるだろう。北海道圏、東北圏、中国圏、四国圏、九州・沖縄圏は東京圏とほぼ裏腹な傾向を示して、人口流出状況が続けている。

残る2圏域の内、近畿圏と中部圏はそれぞれ大阪圏、中京圏という大都市圏を含むため、やや傾向を異にしている。転入・転出傾向の転換点は上に述べた時期とほぼ一致するが、近畿圏は高度成長期には他の圏域から膨大な人口を吸収していた。また中部圏は1960年以前には大幅な転出超状態を経験したが、1960年代を通じて転出・転入がほぼ均衡し、その後も他の圏域に比して人口流出を小幅に抑えていると言える。

いずれにせよ戦後日本の人口移動を大都市圏、特に東京圏への転入状況を規準に大きく時期区分するなら、敗戦後の混乱状態から抜け出すまで約10年の回復調整期間を第0期、高度成長の始まる1955年頃から1970年代半ばまでの約20年を第1期、1990年代半ばまでの約20年を第2期、2010年代初めまでの約15年を第3期、そして現在に至る第4期と設定できるように思われる。表1に8圏域、各期の転入・転出差累計を示した。ここでは東京圏の転入・転出差が最小になる年を節目とした。北海道、東北、中国、四国、九州・沖縄の各圏からの人口流出がいかに大規模なものだったかが分かる。

しかしさらに考えるべきは(転入－転出)の計算によって相殺される前の、実際に移動した人口の規模だろう。東京圏に関してそれを示したのが表2で、圏内4都県への転入数を

累計すると第1期のみで実に延 2800 万人近く、東京圏外からの転入者に限っても 1550 万人以上で、特に 1960 年代から 1970 年代初頭にかけては毎年 70 万人から 80 万人以上が流入した。最高値は 1970 年の約 86 万人である。

そこで各圏域について、そ

れぞれどの圏域に向けて転出したかを図 3a～l で概観しておこう。

各図の棒グラフ部分は各圏域都道府県からの転出数を合算した数を示しており、転出先の圏域ごとに a～h については 8 色、i～l については 9 色に色分けされている。また

黒色の折れ線グラフはその圏域からの転出総数に対する関東圏への転出数の比率、茶色の折れ線は各圏域内での移動比率を表わしている。ただし北海道圏については北海道単独であるため、圏域内移動率は算出できなかった。また関東圏については 2 本の折れ線が一致している。

まず一瞥して明らかなのは、東日本の各圏域からの転出先で最も目立つのが関東圏であることだ。過去 60 年間を見ると、北海道からの転出者の 50～60%が関東圏に向かっており、その比率は最近 20 年上昇傾向にある。東北圏から関東圏への転出率は低下傾向にあるとはいえ、やはり 50%前後を維持している。しかし中部圏の 40%前後を境にして、西日本から関東圏への転出率はいずれも 30%未満と、相対的に低い値に留まっている。地理的条件からの必然とも言えるが、北海道および東北圏内各県からの転出者がそれぞれの圏域に留まるのでなければ関東圏に集中して向かうのに対し、西日本の府県からの転出先は関東圏以西に比較的広く分布する傾向がある。ただしその西日本でも関東への転出率が上昇傾向にあることは注目に値するだろう。大阪圏を含む近畿圏の圏域内移動率は関東圏に次いで高いが、数値は低下傾向にあり、関東圏への転出率は長期的に上昇傾向にある。

	第1期	第2期	第3期	第4期	計
	1955-1976	1977-1994	1995-2011	2012-2017	
北海道	▲ 55	▲ 25	▲ 17	▲ 5	▲ 101
東北6県	▲ 191	▲ 40	▲ 40	▲ 13	▲ 285
関東7都県	528	186	150	58	921
中部9県	▲ 53	▲ 19	▲ 15	▲ 11	▲ 97
近畿7府県	192	▲ 31	▲ 30	▲ 9	122
中国5県	▲ 70	▲ 22	▲ 18	▲ 6	▲ 116
四国4県	▲ 78	▲ 13	▲ 11	▲ 5	▲ 107
九州・沖縄8県	▲ 272	▲ 33	▲ 20	▲ 9	▲ 334

表1 各圏域の人口流入・流出(転入-転出)累計 単位:万人

	第1期	第2期	第3期	第4期	計
	1955-1976	1977-1994	1995-2011	2012-2017	
全転入数	2,788	2,160	1,741	551	7,240
東京圏内移動	1,235	1,047	851	267	3,400
東京圏外からの転入	1,553	1,113	890	284	3,840

表2 東京圏への人口流入累計 単位:万人

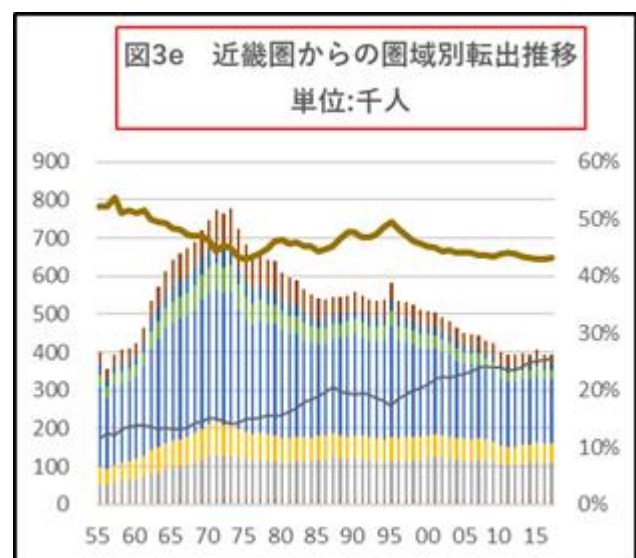
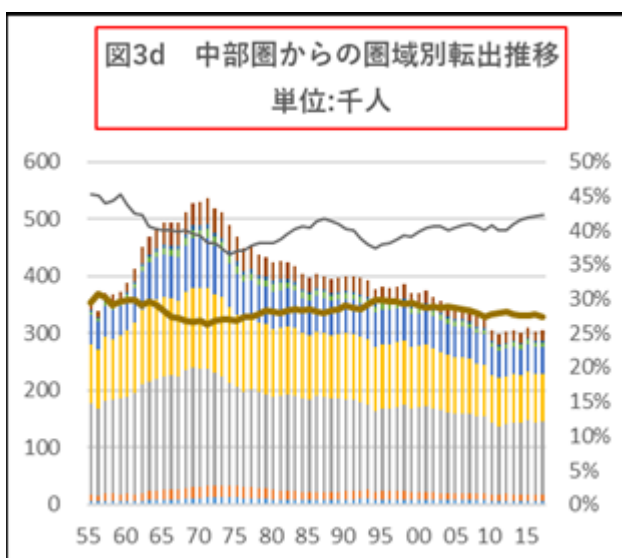
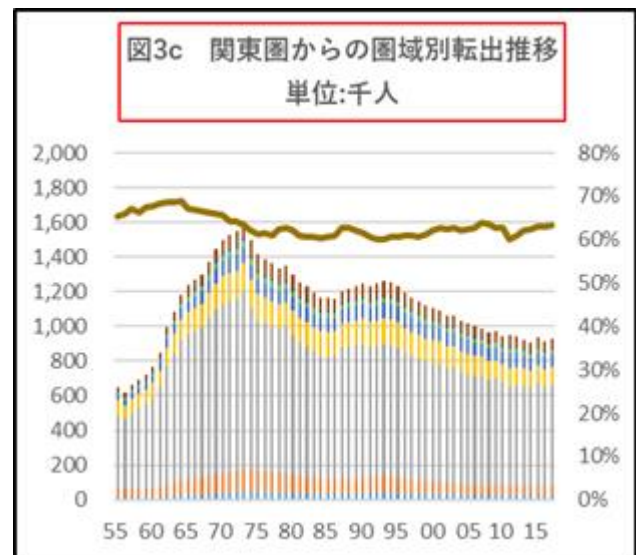
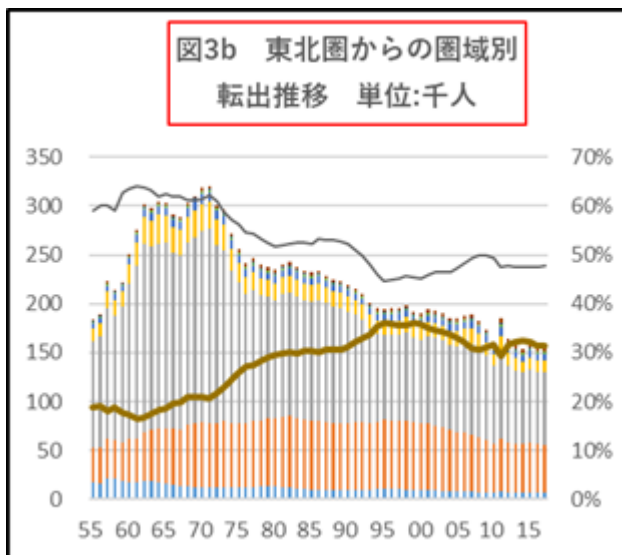
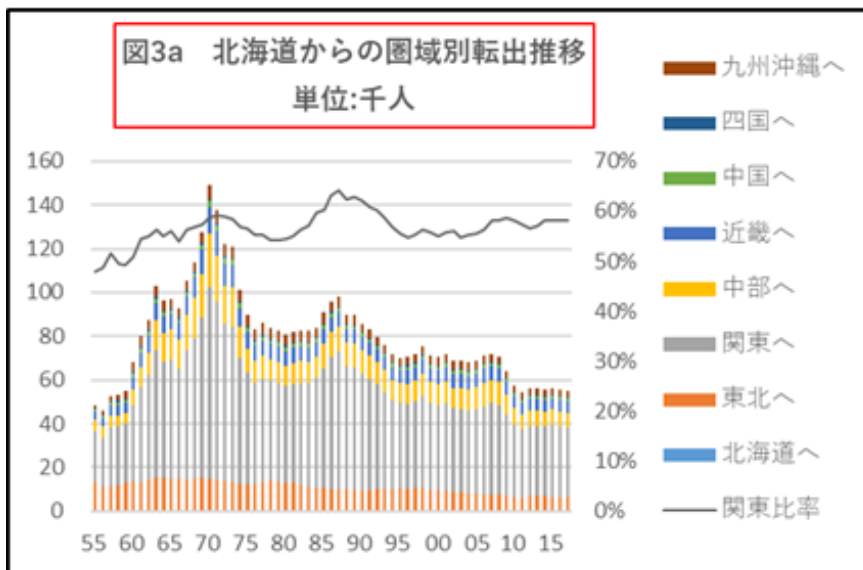


図3f 中国圏からの圏域別転出推移
単位:千人

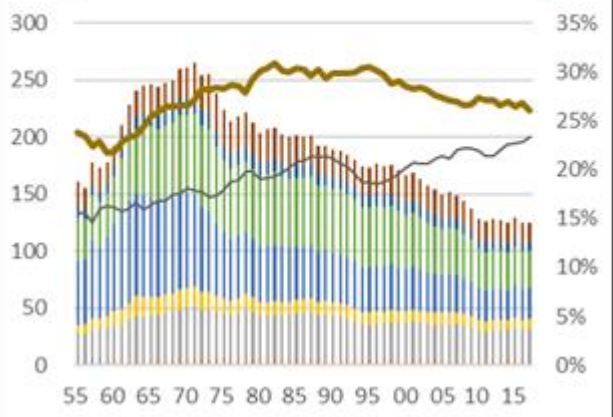


図3g 四国圏からの圏域別転出推移
単位:千人

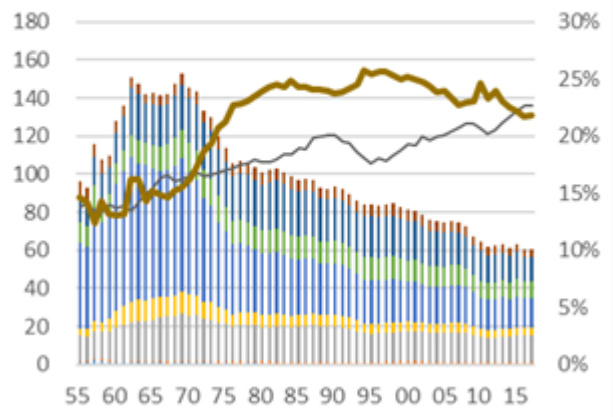


図3h 九州・沖縄圏からの圏域別
転出推移 単位:千人

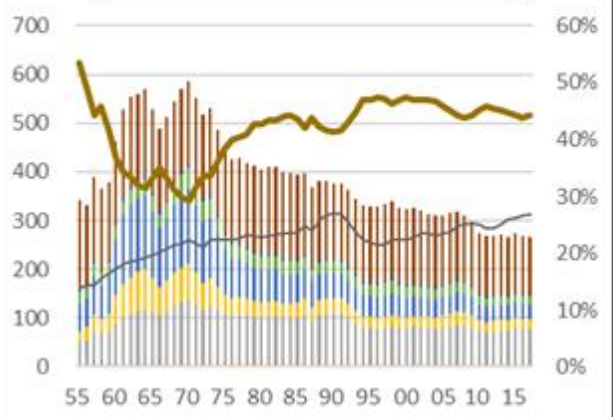


図3i 北関東圏からの圏域別転出推移
単位:千人

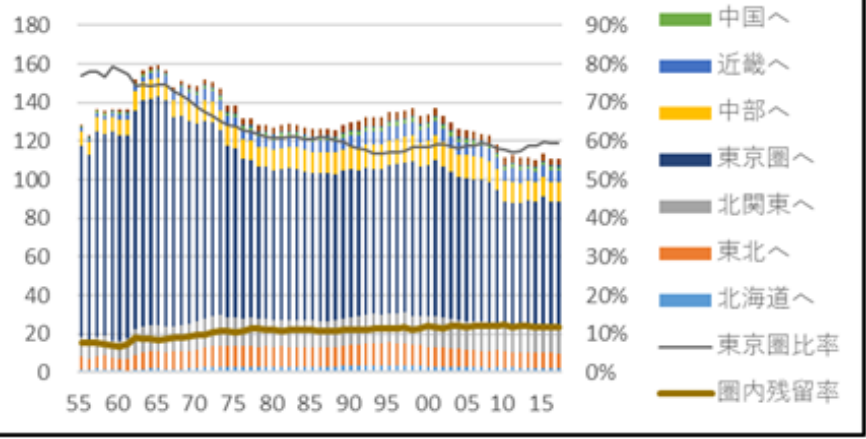


図3j 東京圏からの圏域別転出推移
単位:千人

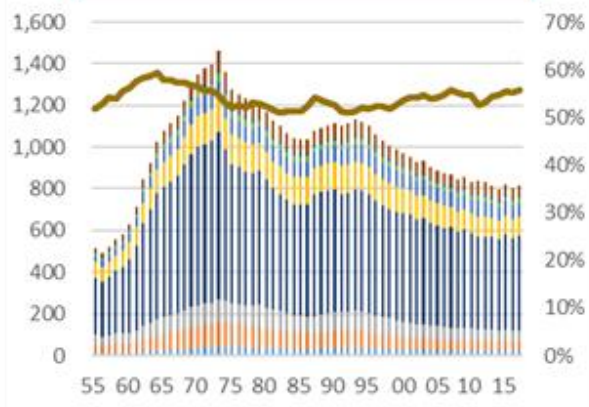


図3k 中京圏からの圏域別転出推移
単位:千人

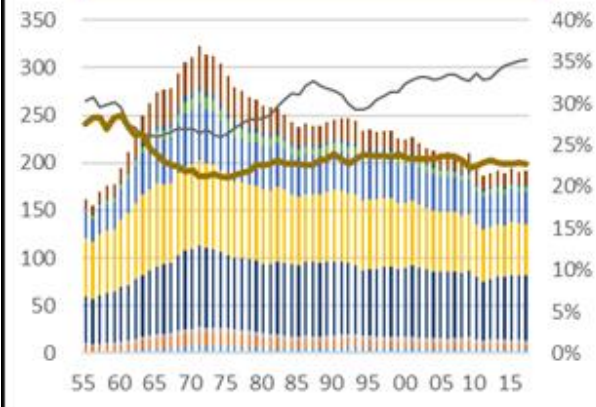


図3l 大阪圏からの圏域別転出推移
単位:千人

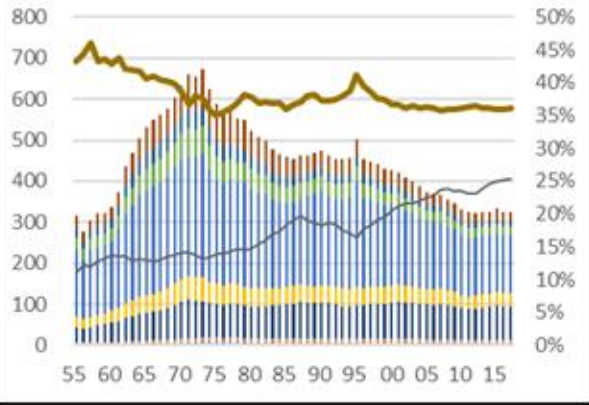
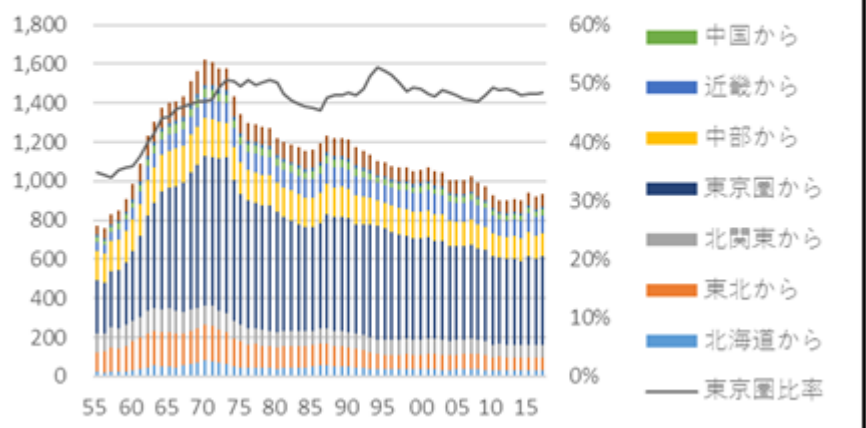


図4 東京圏への圏域別転入推移
単位:千人



そこで東西からの人口移動の集約点となる関東圏について、その内実をもう少し立ち入って検討しよう。図 3i~j から読み取れるように北関東から東京圏への転出者率はかつての約 80%からは大幅に低下したものの、近年でも 60%程度で横這いとなっている。また東京圏からの転出者の半数以上が東京圏内に留まることにも留意しておきたい。いずれにせ

よ言いうることは、かつては西日本の人口を大量に呑み込んだ近畿圏の吸引力が長期低落傾向にあり、東京圏への人口移動の一極集中傾向は 1990 年代半ばの一時期を除いてほぼ一貫して強まっているということだ。

図 4 に示したのは東京圏への転入者がどの圏域から転出してきたかを、9 圏域に色分けして棒グラフで示したものである。折れ線は東京圏内移動の比率を表わしている。ここまで見て来た通り東京圏がほぼ日本全域からの人口移動を受け容れていることは明らかだが、他方で東京圏内での人口移動比率が 1960 年代前半に急上昇し、その後はほぼ 50%程度と高い水準で推移していることが分かる。ただしこの問題については別途、郊外化の進展とも併せて検討が必要である。(7)

3：中卒・高卒就職者の人口移動

文部科学省学校基本調査には中卒・高卒者の地域別就職状況に関する統計が含まれており、出身地と県外の就職先都道府県のカロス集計表が利用できる。これは前節で見た住民基本台帳人口移動報告と同様、在住の都道府県外に就職したケースのみ計上しているの、同じく学校基本調査中の進路別卒業数統計にもとづき高卒就職者数を割り出して作成したのが図 5 である。学校基本調査においては就職進学者数が進学率と就職率の両方に計上されているが、ここでは就職進学者数を省いた進学率を計算して使用した。

図 5 から明らかなように高卒就職者数は激減しているが、その過程で何度かの大きな転換点を読み取れる。高校卒業者数は 1964 年に前年を 10 万人以上割り込む約 87 万人とな

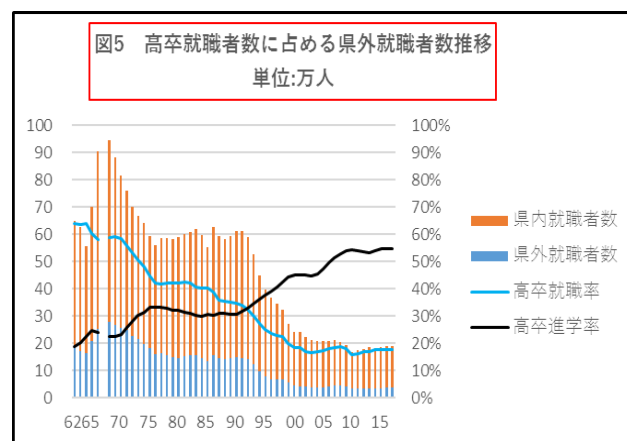


図6a 北海道高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

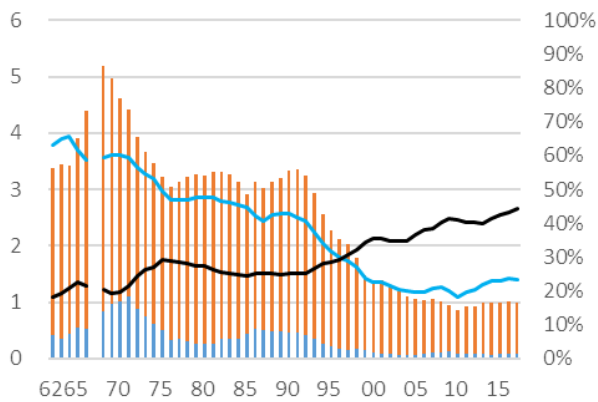


図6b 東北圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

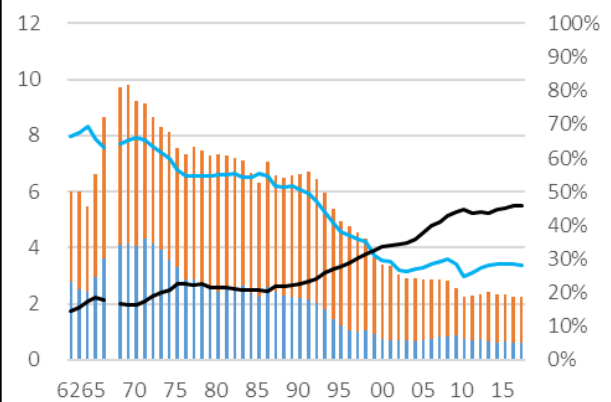


図6c 関東圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

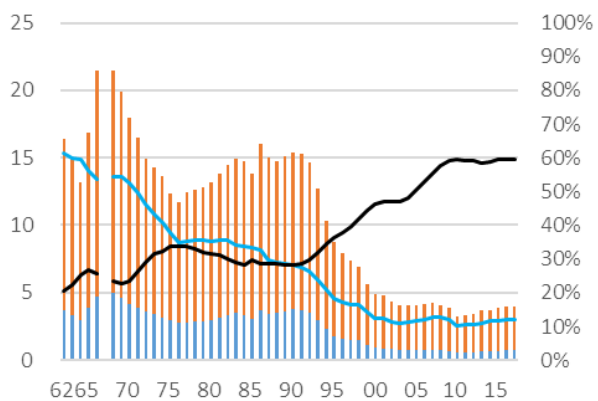


図6d 中部圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

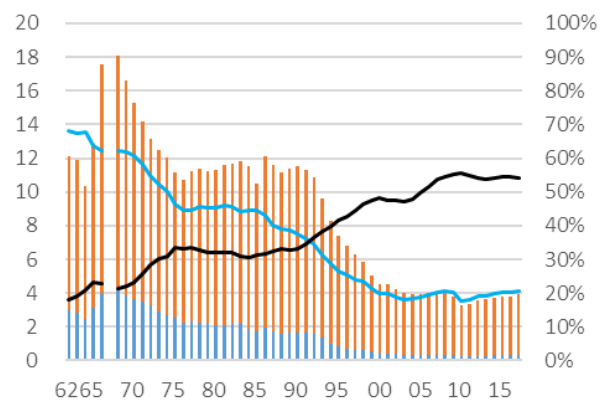


図6e 近畿圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

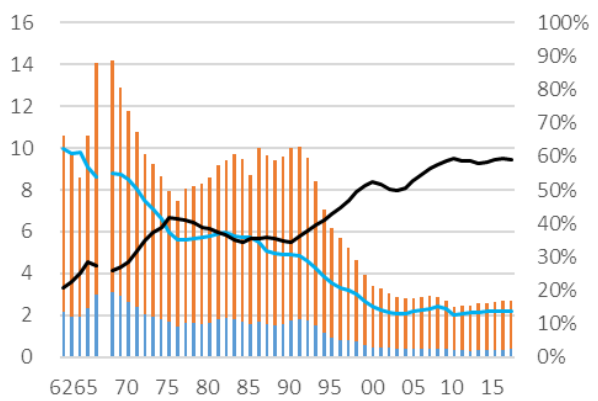


図6f 中国圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

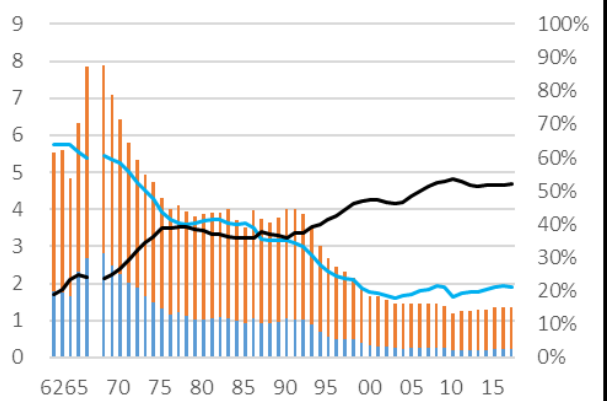


図6g 四国圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

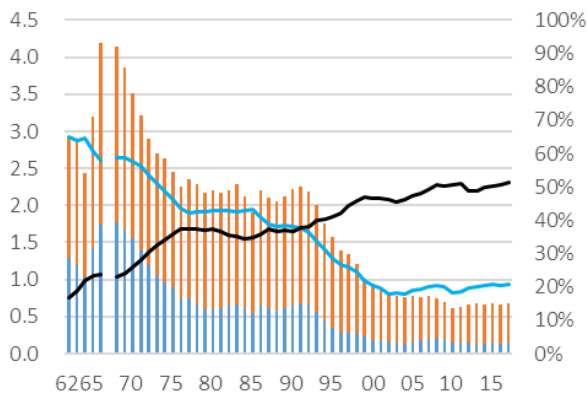


図6h 九州・沖縄圏高卒就職者数に
占める県外就職者数推移 単位:万人

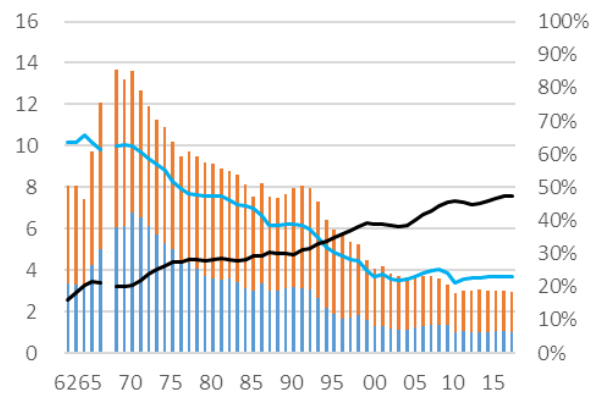


図6i 北関東圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

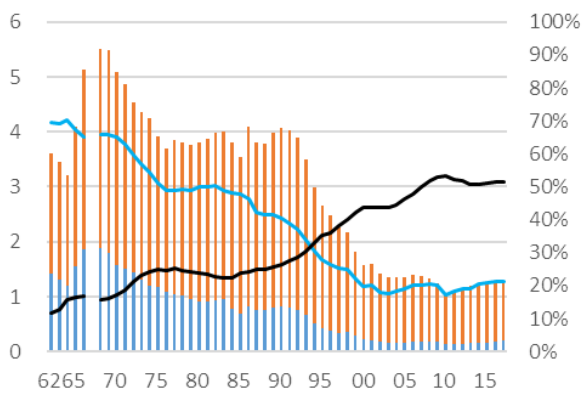


図6j 東京圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

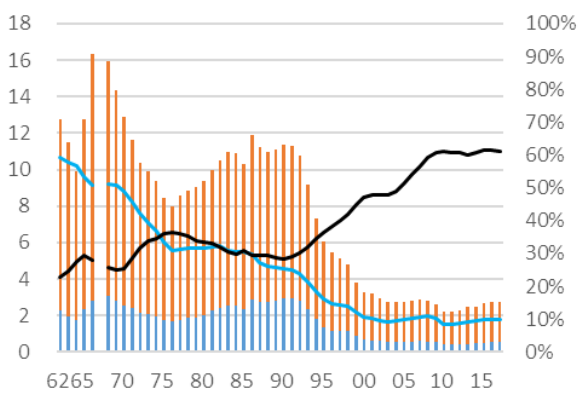


図6k 中京圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人

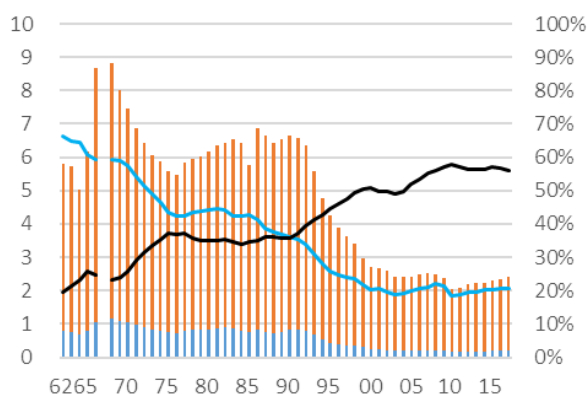
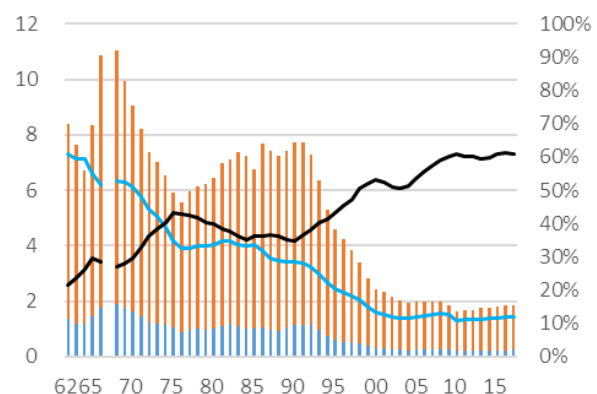


図6l 大阪圏高卒就職者数に占める
県外就職者数推移 単位:万人



り、就職者数もこの年に大幅に減少するが、翌年には卒業者数が一気に 116 万人に戻して就職者数も急激に増加していく。1967 年のデータが欠落しているため確言はできないが、変化率から推測する限りこの傾向は 1968 年の高卒就職者数 94 万人強で頂点に達した後、坂道を転げ落ちるように数を減らす。これが 1977 年から微増傾向に移行して 1991 年まで続くものの、翌年から再び下落し始めて 2000 年を過ぎた頃から再び安定期に入る。ただし途中、2010 年に一度大きな落ち込みがある。以上の高卒就職者数の推移とポジとネガの関係で対応するのが進学率の上昇であることは言うまでもない。

こうした変化を見ると、前節で住民基本台帳に基づいて人口移動趨勢をグラフ化した時に浮かび上がった第 1 期(1955～1976)、第 2 期(1977～1994)、第 3 期(1995～2011)、第 4 期(2012～)の時期区分が、ほぼそのまま当てはまることが分かる。ただし総人口移動に比して 1990 年代半ばの落ち込みは急激で、これは 1970 年代前半とともに高卒進学率の急上昇期に当たっている。

図 5 のグラフを圏域ごとに分けたものが図 6a～l である。凡例については図 5 を参照されたいが、一連のグラフの比較から各圏域の特徴が読み取れるだろう。

まず高卒就職率と進学率の逆転時期の違いが目につく。近畿圏が 1980 年代半ば、大阪圏に限ると 1970 年代前半にすでにこの逆転が起っているが、東北圏では 1990 年代後半、九州・沖縄圏では 1990 年代半ばであり、これらの圏域の進学率は現在でも相対的に低い値で留まっている。この落差が高卒就職者における需給バランスの地域的な偏りとなり、人口移動の流れを生む。東北圏、四国圏、九州・沖縄圏の高卒就職者に占める県外就職者率が現在に至るまで他圏域より高いことは、グラフから読み取れる。

そこで表 1、表 2 を踏まえて圏域ごとに各期の高卒就職者流出・流入差の累計を算出したものが表 3、特に東京圏について流入数累計を集計したものが表 4 である。ただし住民基本台帳人口移動報告書にもとづく転出・転入の集計に際しては 1955 年以降の数値を利用できたが、高卒就職者の移動状況については 1962 年以降の統計しかない。さらに 1967 年のデータが欠けているため、第 1 期の累計は実際よりも低い値になっている。

ここで注意しなければならないことがある。例えば表 3 で九州・沖縄圏の第 2 期における高卒就職者の流入・流出差累計を見ると、約 49 万人の流出超となっている。ところが表 1 で同圏域同期の転入・転出差累計を確認すると約 33 万人の転出超でしかない。そこで改めてこの時期の九州・沖縄圏の転出・転入、高卒就職者の流出・流入それぞれの実数を確認すると、第 2 期の 17 年間でこの圏域では約 700 万人の転出に対して約 667 万人の転入があ

った。これに対して高卒就職者は約 59 万人が県外流出したのに対して、県外からは約 10 万人の流入に止まった。すでに述べたように高卒就職者の県外就職数をそのまま転出数と読み替えることはできないので、県外就職者の流入・流出数は住民基本台帳における人口移動数を上回ると考えられるが、ここでの差はむしろ高卒就職者の流出分を他の転入が補ったために生じたと思われる。

いずれにせよ、全 8 圏域中で北海道、東北圏、九州・沖縄圏からの高卒就職者の流出数は突出しており、この日本の両端地域が大都市圏への高卒労働者の大供給源となっていたことが分かる。図 7 は全圏域の県外就職者のみを抜き出し、東京圏、中京圏、大阪圏、その他地域への就職者数を色分けして示したものだが、ここから高卒での県外就職者が圧倒的比率で大都市圏に向かう様子が見て取れる。なお、ここで大都市圏への就職者には該当圏内の他の都道府県に就職した者を含んでいる。

さらに図 7 からは、東京圏比率の高さが読み取れる。大都市圏比率はかつての 90% 超からは下落しているが、現在なお 70% を超えている。東京圏就職率は 1980 年代後半には全

	第1期	第2期	第3期	第4期	計
	1962-1976	1977-1994	1995-2011	2012-2017	
北海道	▲ 8.9	▲ 6.5	▲ 1.7	▲ 0.3	▲ 17.5
東北6県	▲ 46.0	▲ 38.1	▲ 11.9	▲ 3.2	▲ 99.2
関東7都県	108.5	85.0	22.5	6.0	222.1
中部9県	▲ 11.0	1.4	4.5	1.1	▲ 4.1
近畿7府県	53.9	25.6	6.8	1.3	87.7
中国5県	▲ 18.9	▲ 9.8	▲ 1.4	▲ 0.2	▲ 30.3
四国4県	▲ 16.6	▲ 9.4	▲ 2.4	▲ 0.5	▲ 29.0
九州・沖縄8県	▲ 63.0	▲ 49.0	▲ 17.3	▲ 4.4	▲ 133.7

表3 各圏域の高卒就職者流入・流出(流入-流出)累計 単位:万人

	第1期	第2期	第3期	第4期	計
	1962-1976	1977-1994	1995-2011	2012-2017	
全流入数	155.4	136.6	35.6	9.1	336.7
東京圏内移動	30.0	40.9	10.9	2.5	84.2
東京圏外からの流入	125.4	95.8	24.7	6.6	252.4

表4 東京圏への高卒就職者流入累計 単位:万人

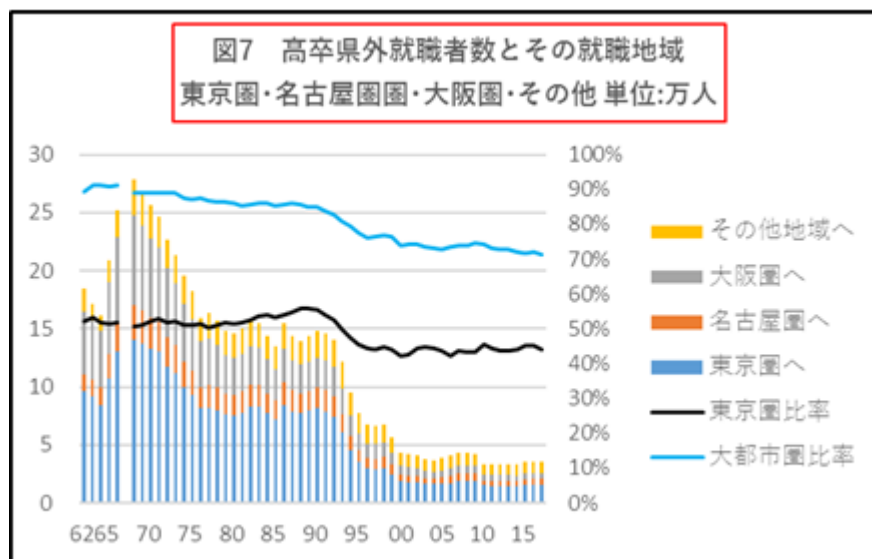


図8a 北海道からの高卒就職者圏域別流出推移
単位:千人

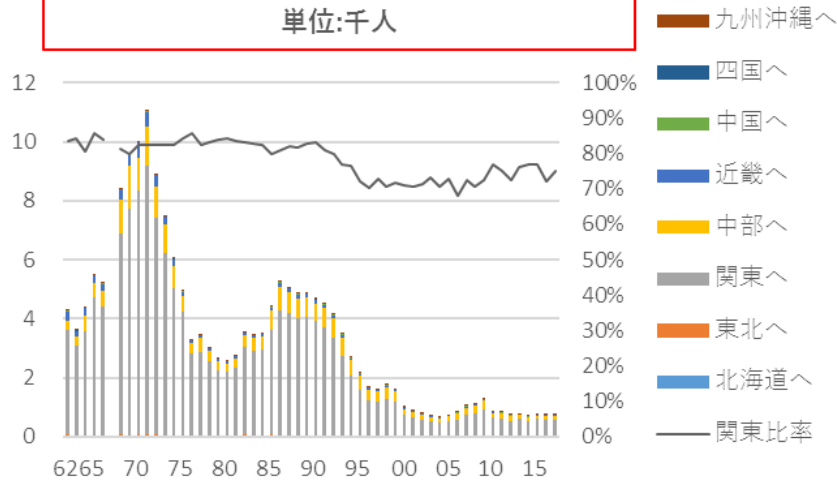


図8b 東北圏からの高卒就職者圏域別流出推移 単位:千人

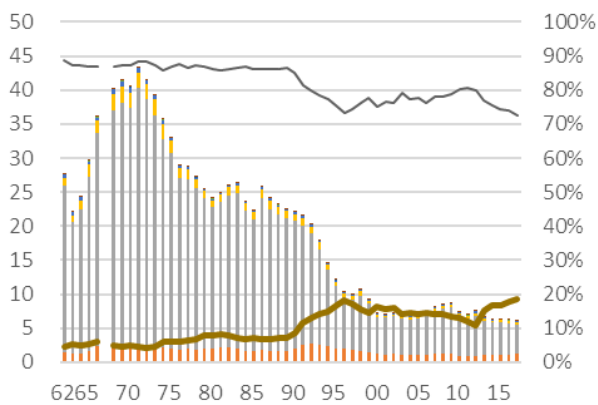


図8c 関東圏からの高卒就職者圏域別流出推移 単位:千人

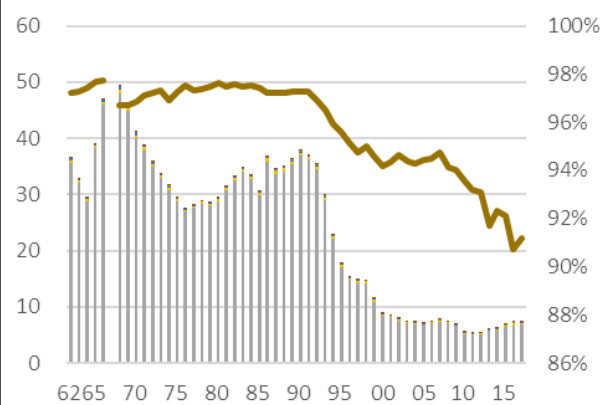


図8d 中部圏からの高卒就職者圏域別流出推移 単位:千人

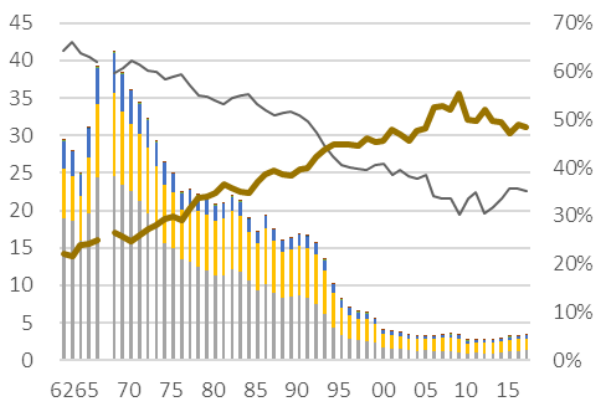


図8e 近畿圏からの高卒就職者圏域別流出推移 単位:千人

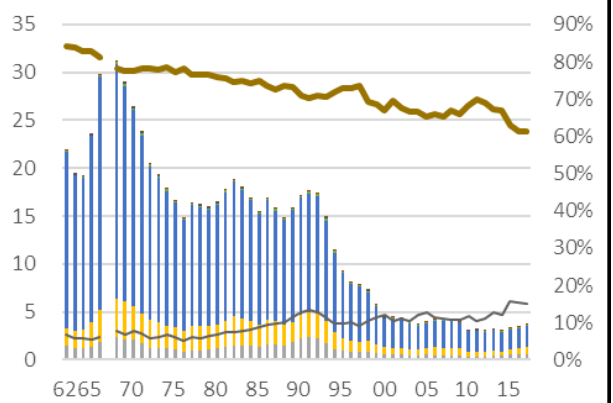


図8f 中国圏からの高卒就職者圏域別
流出推移 単位:千人

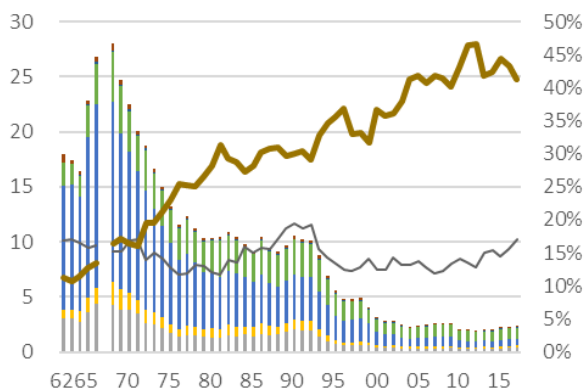


図8g 四国圏からの高卒就職者圏域別
流出推移 単位:千人

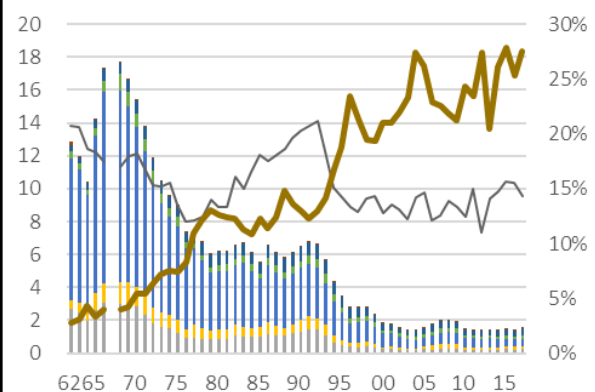


図8h 九州・沖縄圏からの高卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

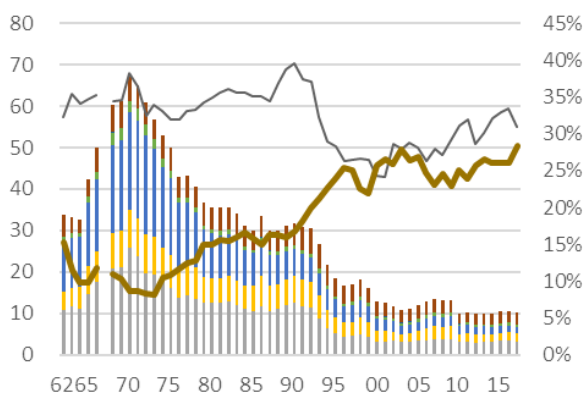


図8i 北関東圏からの高卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

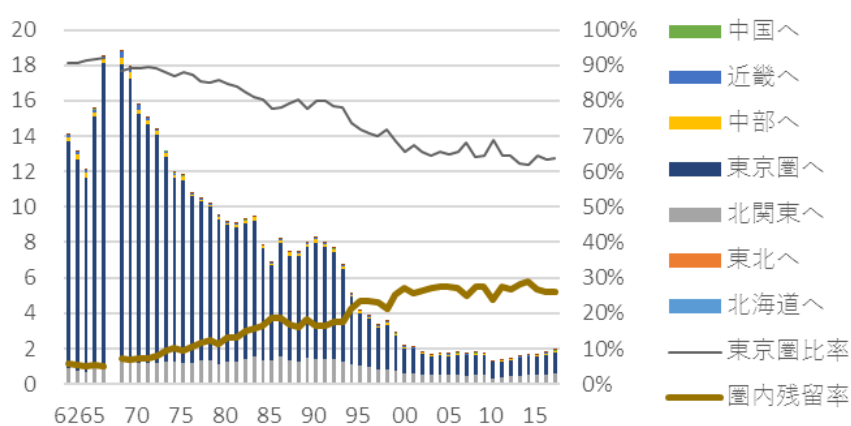
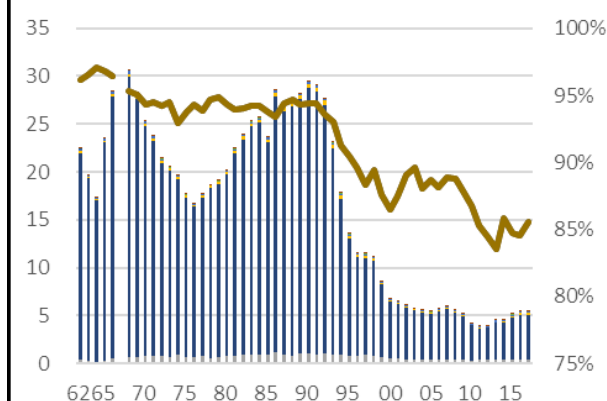
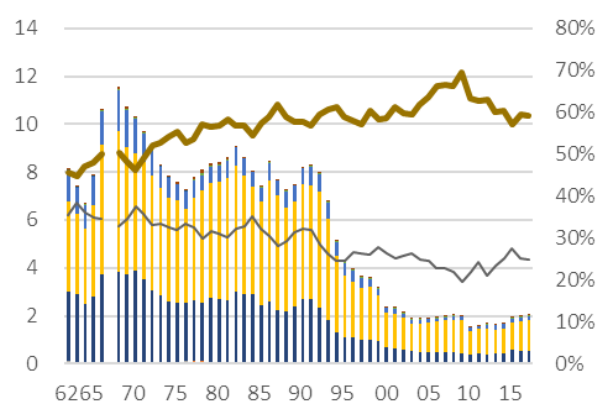
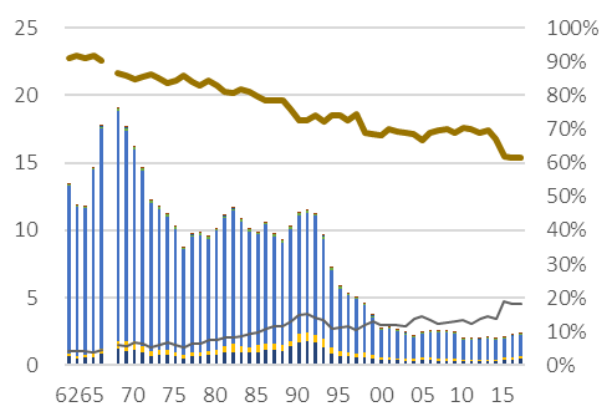


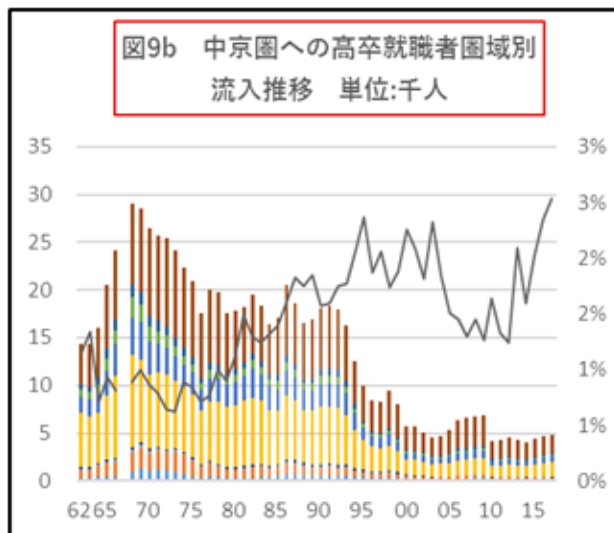
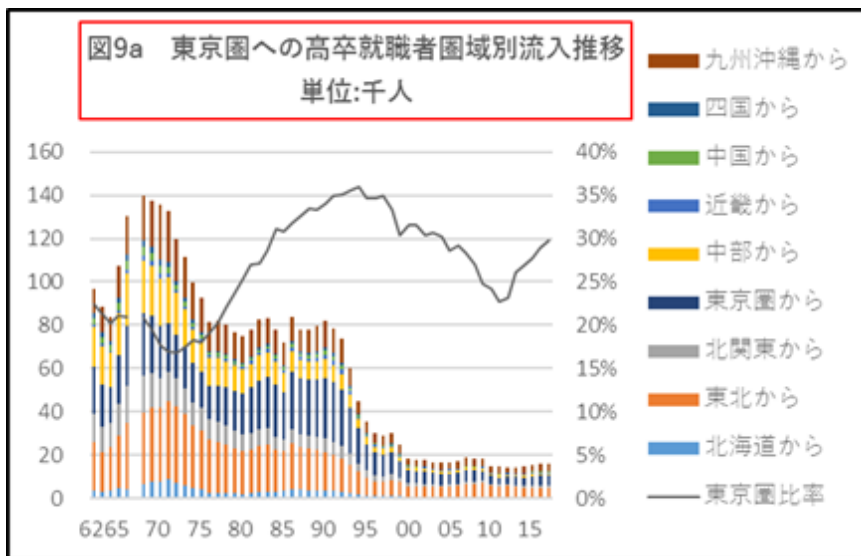
図8j 東京圏からの高卒就職者圏域別
流出推移 単位:千人図8k 中京圏からの高卒就職者圏域別
流出推移 単位:千人図8l 大阪圏からの高卒就職者圏域別
流出推移 単位:千人

体の 50%台後半にまで達した後に低下したが、その後も 40%台半ばを維持している。

そこで図 8a～l で各圏域における高卒就職者の就職先を確認しておこう。図 3 の場合と同様に、茶線は同圏域内の他の都道府県に就職した比率を表わしている。北海道、東北圏から県外に就職する高卒者は、ほとんどが関東圏に向かう。その実数は他圏域と同様に激減しているが、関東圏に就職す

る比率は現在でも 70～80%を維持しており、東北圏でも圏域内での就職比率が上昇傾向にあるとはいえ 20%未満という極めて低い水準でしかない。高卒で県外就職する際には、関東圏へと向かうのが当然の選択になっている。逆に関東圏では高卒就職者の 90%以上は同圏域から出ず、しかも北関東圏からは現在でも 60%以上が東京圏に流れている。中京圏を抱える中部圏でも高度成長期には 70%近くが関東圏に就職し、現在でも 30%以上で推移している。

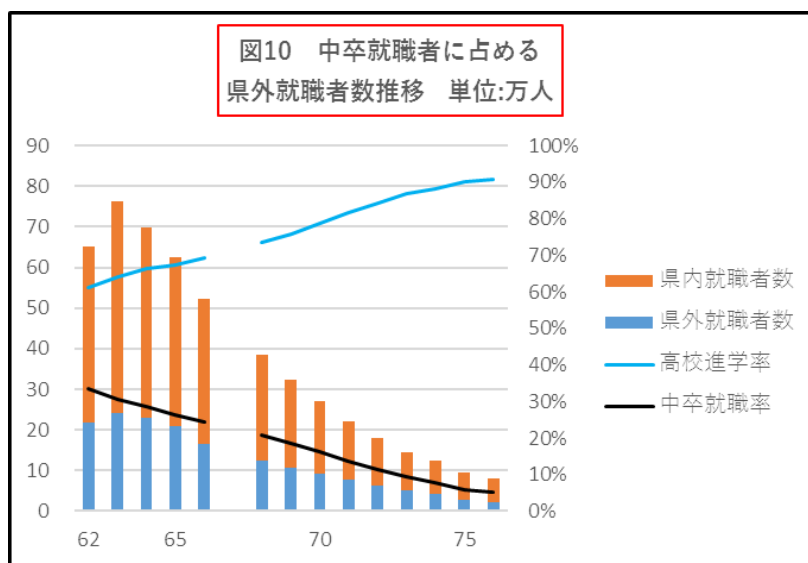
しかし当然ながらこの状況は近畿圏から西では一変し、明らかに大阪圏に向かう就職者比率が高くなる。ただし九州・沖縄圏は西日本では例外的に関東圏への就職者が 30%を超えており、福岡県単独では 35%を超えるなど、関東志向の強さを窺わせる。加えて近畿圏の圏域内残留率が低下傾向にあり、大阪圏の東京圏就職率が 20%に迫ろうとしている一方で、西日本諸圏域の圏域内残留率は軒並み上昇傾向にあり、前節でも指摘したような大阪



圏の人口吸引力の長期的低落傾向が感じられる。

ここまで出身圏域別に高卒就職者の送り出し先を概観してきたが、図 9a～c は受入側の大都市圏から見て、就職者の出身地分布を示すものである。図 9a からは東京圏への高卒就職者に占める東北圏出身者の比率の高さが見てとれる。実際、時期によって異なるが東京圏に就職する高卒者の 3 割前後は常に東北出身者が占め、1970 年前半や 2000 年代終わりからの一時期には関東圏全体からの就職者数を超えて 1 位を占めていた。これは現在でも 25% 程度の水準にある。そしてこの東北圏、地元関東圏に次いで 10% 台半ばから 20% 前後で常に 3 位の位置を占めているのが九州・沖縄圏である。北海道、東北、そして九州・沖縄という東西両端の地域が、東京圏への高卒就職者の 2 大供給地となっている。

中京圏についても、北海道、東北圏から九州・沖縄圏まで広範囲の高卒就職者を集めていることが分かる。大阪圏への高卒就職者が大阪以西に偏っていることを考えると、中京圏就職者は出身地分布の比重こそ違うものの、多様性という観点からは東京圏就職者と通じ合うものがある。



この点と関連して、本節の最後に中卒就職者についての統計を見ておこう。利用できるデータは1962年から1976年の期間に限られており、集団就職列車が開始されたとされる1954年からの中卒労働力需要急伸期については見ることはできない。ただ1960年代前半はその最盛期ではあるので、本稿の目標である人口移動の趨勢把握という面では意味があるだろう。また1970年代後半には高校進学率の高まりによって中卒就職者の数は激減しており、統計を取ることの重要性が低くなったと思われる。

図10は全国の中卒就職者について、出身県内で就職した者と県外に出た者の数を棒グラフに表わしたものである。併せて同時期の高校進学率と中卒就職率を折れ線で示した。この際、高卒者の進学率を示した時と同様、中卒進学率については就職進学者を省いて計算している。また図11a～lは圏域ごとに同様の数字をグラフ化したものである。

まず気づくのは中卒就職者数の頂点が1963年にあったということで、まさに高卒就職者数が急増していく起点となる時期である。労働力需要の変質を如実に表していると言えるだろう。

さらに目につくのは東北圏、四国圏、九州・沖縄圏における県外就職者率の高さである。1962年時点の高校進学率を見ると、全国平均61.2%に対して東北圏52.1%、四国圏58.3%、九州・沖縄圏57.1%と、いずれも低位にある。中卒就職率は全国平均33.5%に対して東北圏38.2%、四国圏37.8%、九州・沖縄圏33.9%と、こちらは逆に高位である。大都市圏の1962年時点の高校進学率を見ると東京圏70.2%、大阪圏69.1%、中卒就職率は東京圏26.8%、大阪圏28.1%という低い水準であったため、地元出身者だけで中卒労働者需要を満たせなかったことが上記地域からの就職者を呼び寄せていた。

図11a 北海道中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

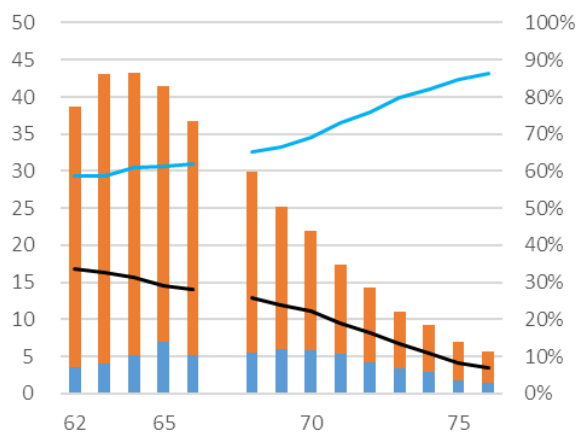


図11b 東北圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

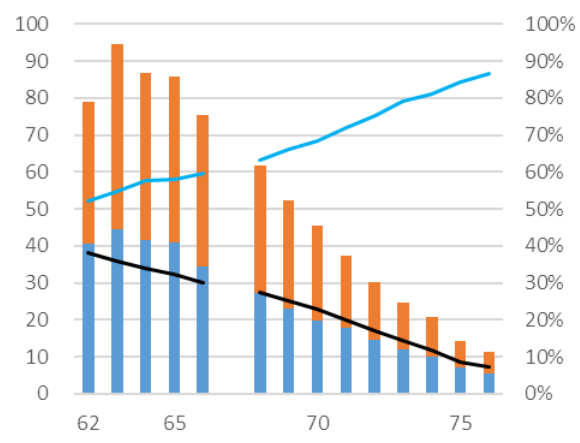


図11c 関東圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

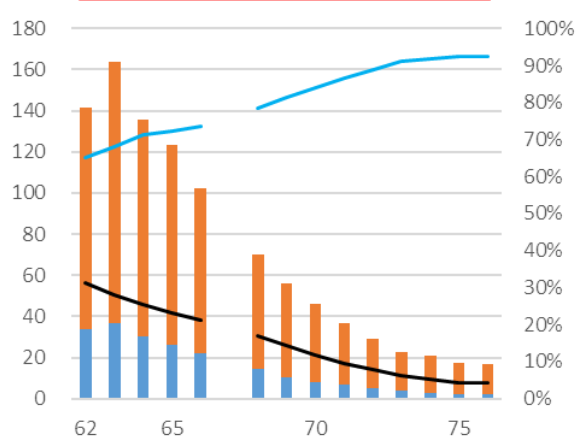


図11d 中部圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

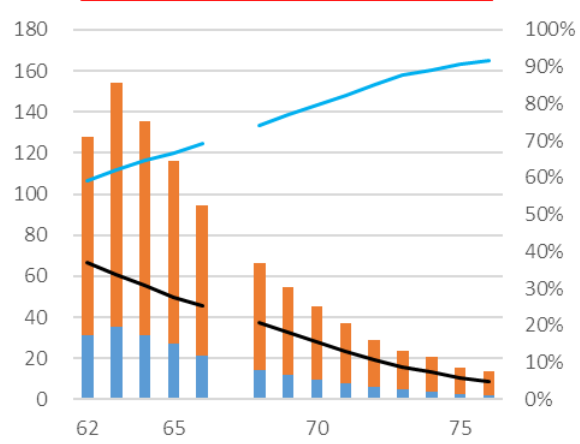


図11e 近畿圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

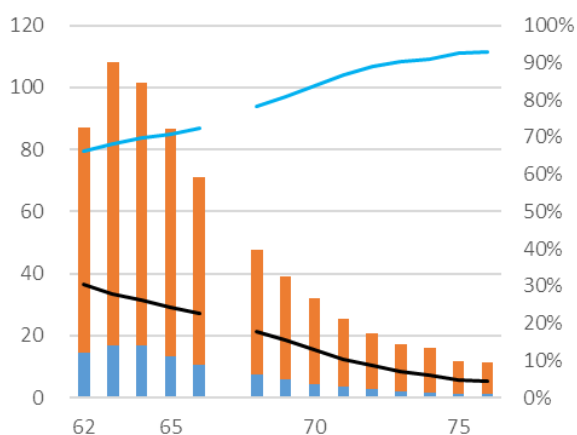


図11f 中国圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

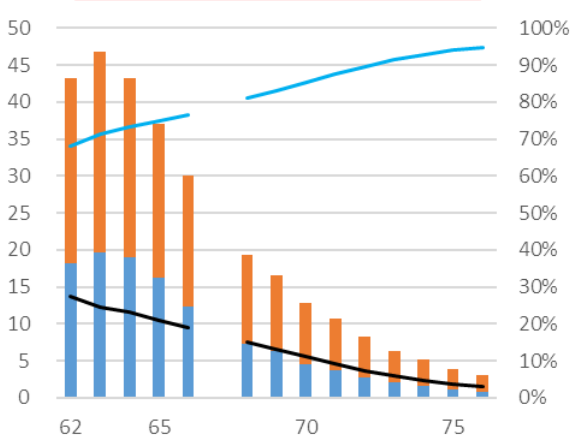


図11g 四国圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

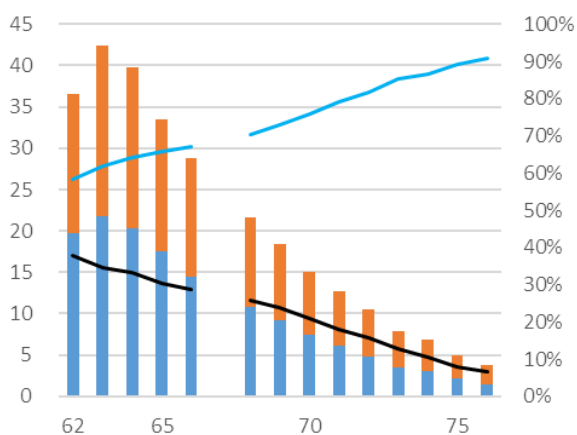


図11h 九州・沖縄圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

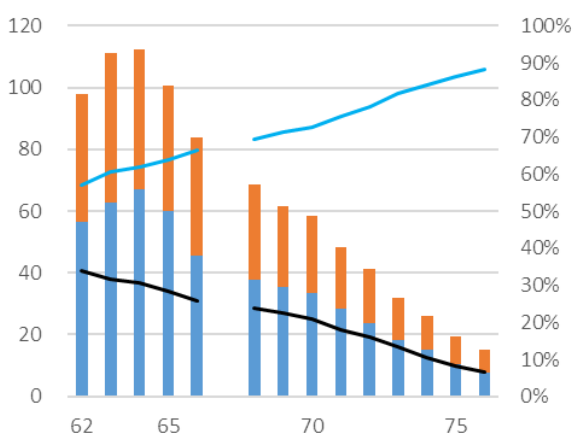


図11i 北関東圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人

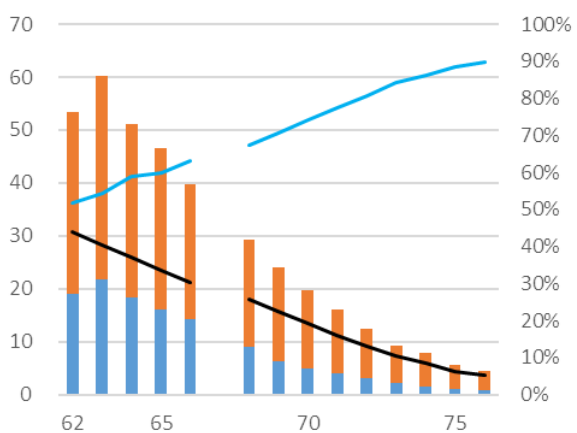
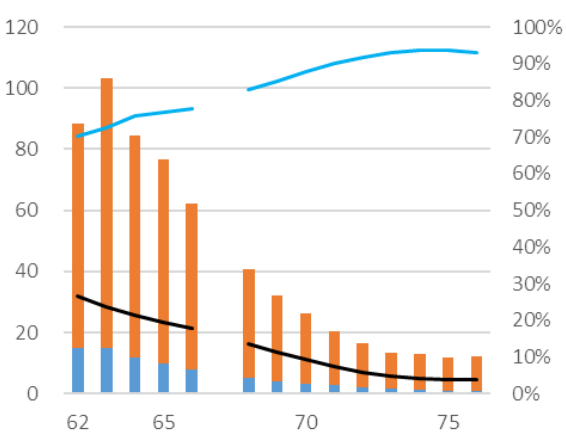
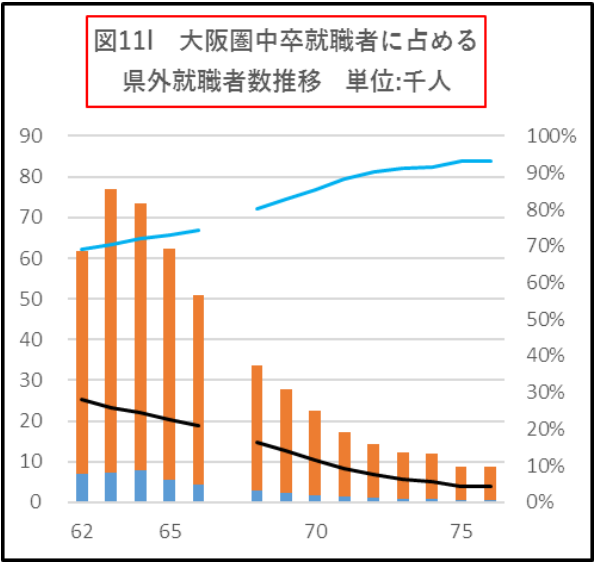
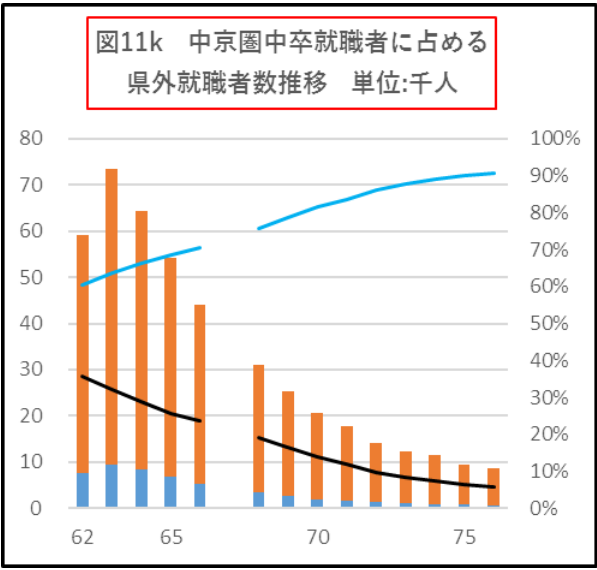


図11j 東京圏中卒就職者に占める
県外就職者数推移 単位:千人





	第1期
	1962-1976
北海道	▲ 5.4
東北6県	▲ 32.9
関東7都県	43.8
中部9県	22.4
近畿7府県	37.5
中国5県	▲ 6.1
四国4県	▲ 13.5
九州・沖縄8県	▲ 46.7

表5 各圏域の中卒就職者流入・流出(流入-流出)累計 単位:万人

	第1期
	1962-1976
全流入数	62.1
東京圏内移動	7.7
東京圏外からの流入	54.4

表6 東京圏への中卒就職者流入累計 単位:万人

ちなみに関東圏を東京圏と北関東圏に分割することで浮かび上がるのが、北関東圏もまた中卒就職者の主要な送り出し地域であったという事実である。1962年当時の高校進学率は51.7%と東北圏より低く、中卒就職率は43.8%と突出して高い。すでに第2節で見たように、第1期にはこの地域から東京圏に向けての激しい人口移動流が存在した。1962年から1976年までの中卒県外就職者数について、各圏域における流入・流出差の累計を表5に、東京圏への流入数の累計を表6に示す。

表5について興味深いのは、中卒就職者の流入・流出に関して中部圏が流入超となっている点だ。また、高卒就職者の場合には、同じ流入超であっても関東圏の数字が近畿圏の

2倍以上だったのに対し、中卒就職者では1.17倍に留まっていることも分かる。つまり大都市圏に流れるという点では共通しているものの、中卒就職者は高卒就職者に比べて東京圏、中京圏、大阪圏へと分散する傾向が強かったと推定できる。

そこでまず図12に全国の中卒県外就職者数の推移を、大都市圏について色分けして示す。ここからは中卒就職の最盛期から終末期に到るまで、県外就職者の就職先は一貫して大都市圏であったことが読み取れる。さらに図13a~hで、各圏域の中卒県外就職者の就職先を圏域ごとに色分けして示す。

これまで見て来た移動傾向に比べて、各圏域から中部圏への流出率が明らかに高い。北海道からの中卒県外就職者に占める中部圏への就職者率の高さは印象的だが、さらに1970年代半ばにかけて中卒就職者そのものが激減する中で、関東圏への流出数と中部圏への流

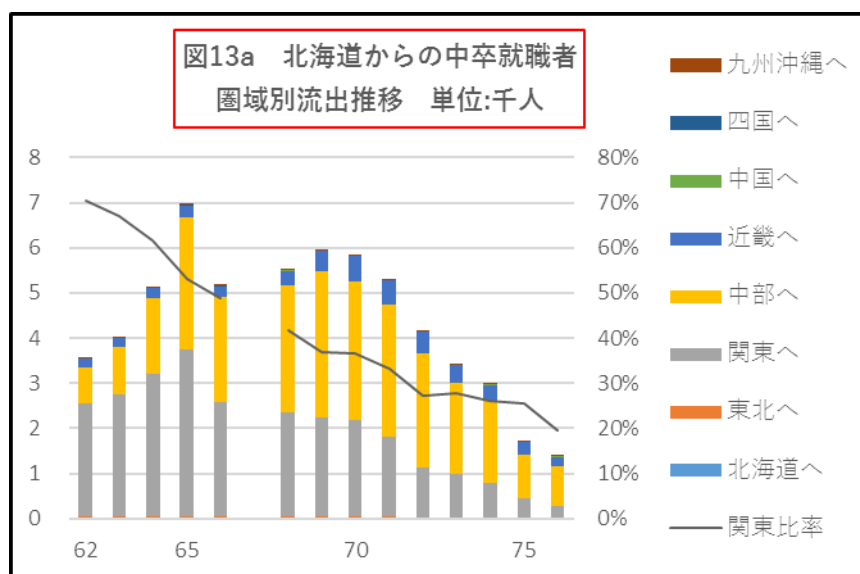
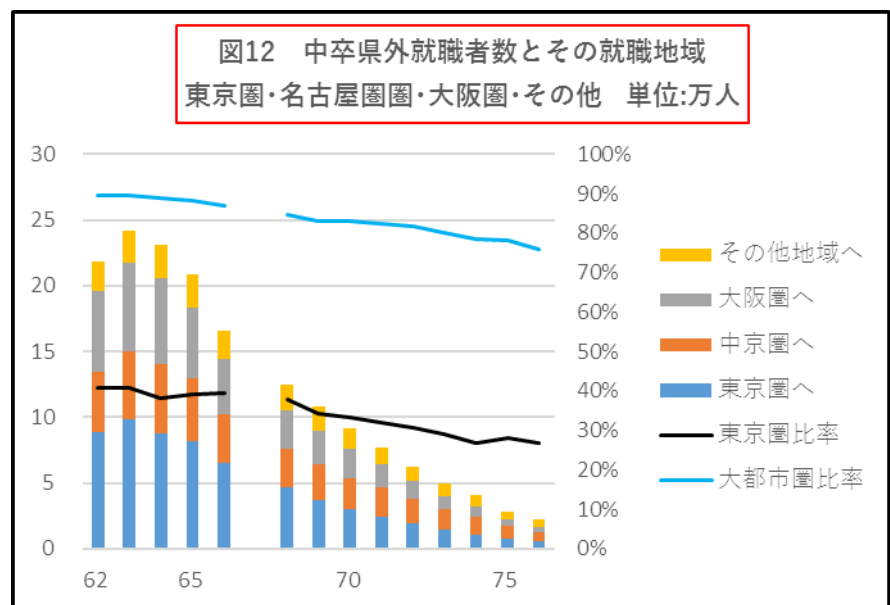


図13b 東北圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

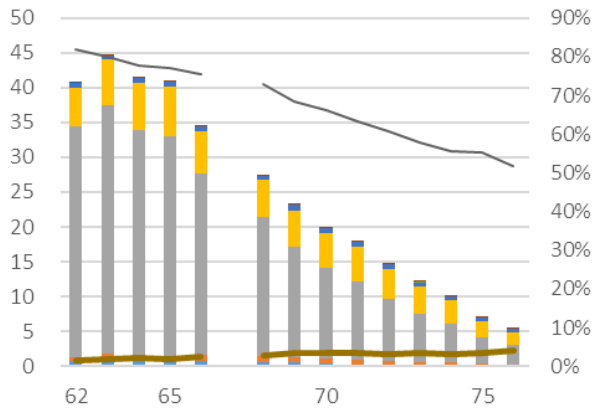


図13c 関東圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

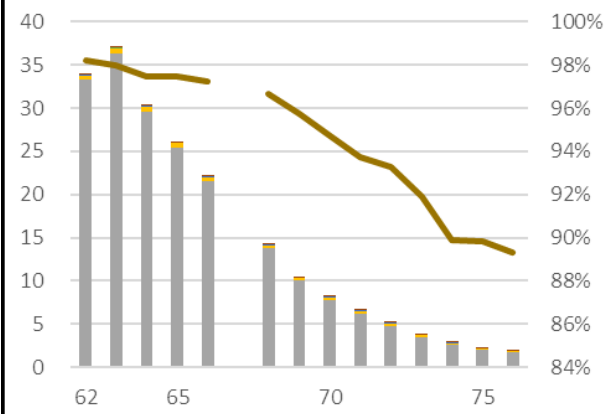


図13d 中部圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

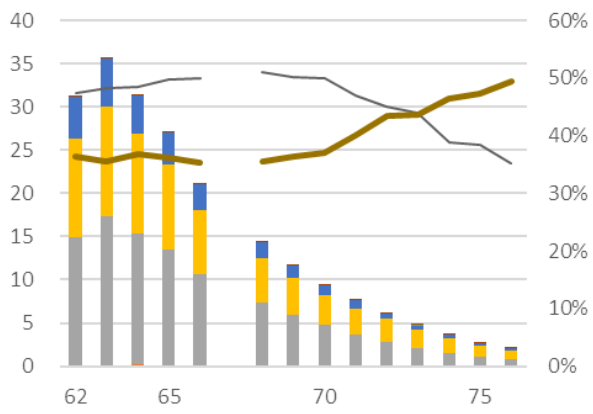


図13e 近畿圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

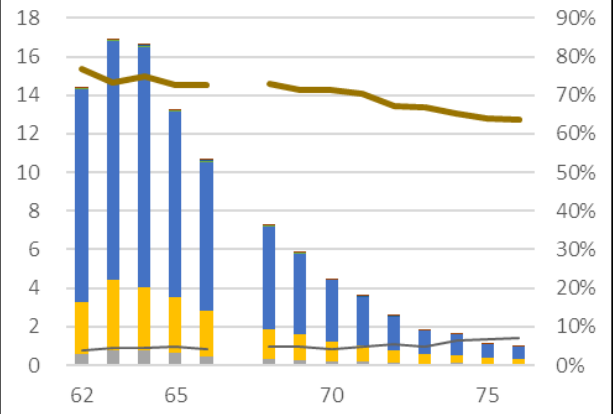


図13f 中国圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

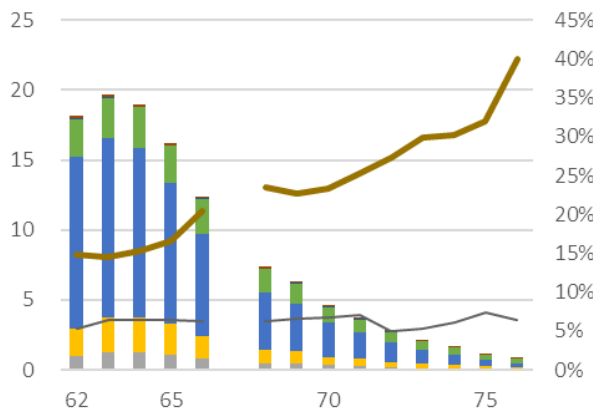


図13g 四国圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

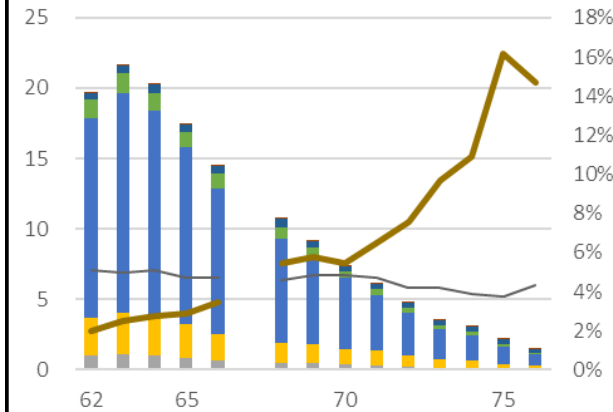


図13h 九州・沖縄圏からの中卒就職者
圏域別流出推移 単位:千人

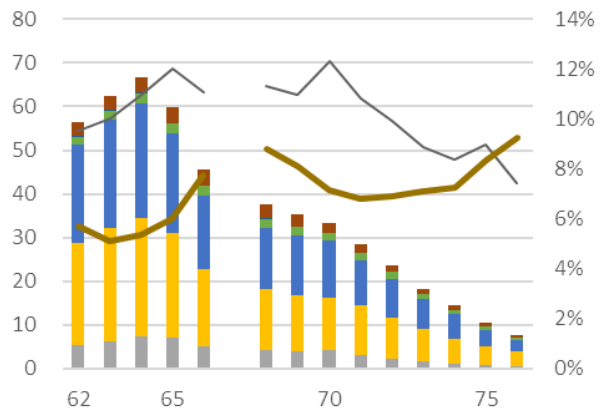


図14a 東京圏への中卒就職者
圏域別流入推移 単位:千人

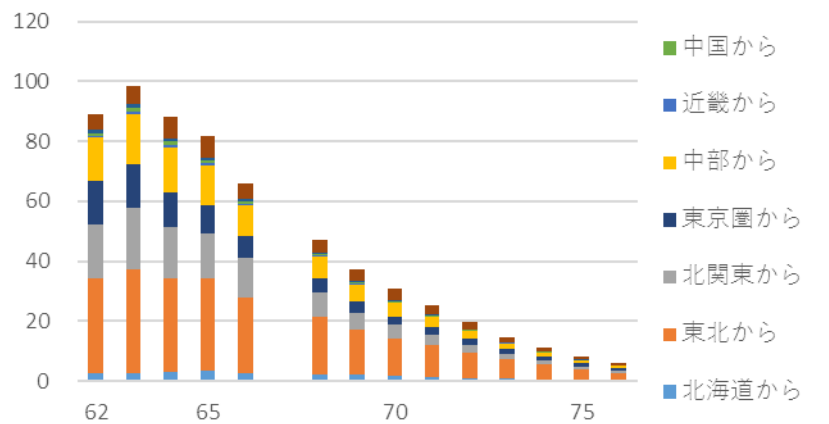


図14b 中京圏への中卒就職者
圏域別流入推移 単位:千人

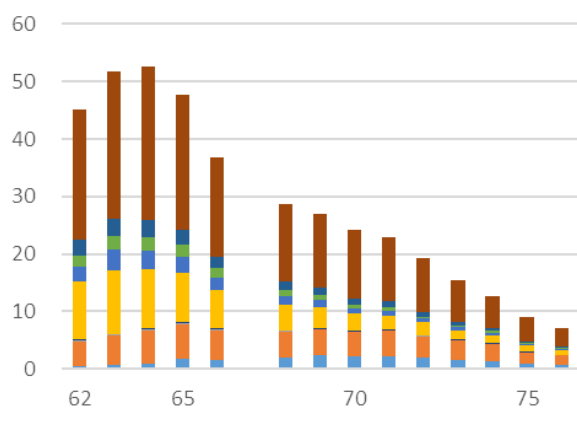
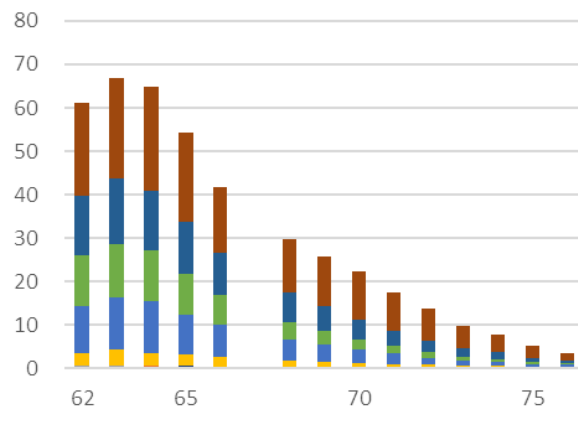


図14c 大阪圏への中卒就職者
圏域別流入推移 単位:千人



出数が逆転している。実際、1962年には関東圏への就業率が70.4%に達していたが、1976年には19.6%まで下落している。逆に中部圏へは32.9%から62.7%へと上昇している。高卒就職者の場合にはほぼ関東一色だった東北圏からでも1962年時点で中部圏に13.5%が、1976年時点では35.4%が就職している。驚くべきは九州・沖縄圏で、すでに1962年の時点で中部圏への中卒就職者は41.3%を占め、近畿圏への就職者40.2%を超えて最大の流出先になっている。1976年にかけてこの差は拡大し、最終的には中部圏42.6%、近畿圏33.5%となっている。

こうした分散傾向を見るために図14a~cでは3大都市圏の側から、そこに流入した中卒就職者の出身圏域分布を示した。

東京圏への中卒就職者に占める東北圏出身者の多さはやはり圧倒的で、1962年段階で35.9%を占めた。これは北関東圏出身者20.0%、東京圏内出身者16.2%を合わせた数に匹敵する。高校進学率の上昇により中卒就職者が減少していくに連れて比率はさらに高まり、1974年には46.1%に達した。中卒県外就職者と言えば決まって集団就職に言及され、東北からの夜行列車に乗って上野駅に降り立つというイメージは、ここに由来するのだろう。しかし同時に、東京圏へは北海道から九州・沖縄圏まで全国の就職者が集まっている点にも注目すべきである。

中京圏においても中卒就職者の出身地分布は多様であり、比重こそ西寄りになっているが北海道から九州・沖縄圏まで全圏域の就職者を集めている。とはいえやはり目立つのは九州・沖縄県で、1962年段階で中京圏に就職した全中卒就職者の内、実に50.4%がこの圏域の出身者だった。1976年時点でも45.8%を占め、他の圏域を大きく引き離していた。他方、大阪圏への中卒就職者は明らかに西日本に偏っており、最大の供給源は九州・沖縄圏である。1962年時点で34.9%、1970年代半ばには50%を超えていた。

それにしても、高度成長期の中卒県外就職者に東北出身者のイメージが強いのは東京圏的バイアスであり、中京圏、大阪圏で中卒就職者と言えば、高い確率で九州・沖縄圏出身者であった。移動した実数でも、1962年から1976年の15年間で北海道から流出した中卒就職者は約6万人、東北圏からは約34万人、九州・沖縄圏からは50万人以上である。この数値には1967年分を数えていないので、実際にはさらに多かったはずだ。それぞれの圏域内他県に就職した中卒者もいたので、差し引きすれば表5に示した通り北海道からは5.4万人、東北圏からは32.9万人、九州・沖縄圏からは46.7万人の純流出となった。四国圏からの13.5万人、中国圏からの6.1万人を加えれば、西日本から大都市圏に流出した中

卒就職者数は 1962 年から 1976 年だけで実に 66 万人以上に上る。つまり高度成長期の日本において大都市圏に向けて最も多く中卒労働者を送り出したのは西日本, とりわけ九州・沖縄圏であった可能性が高い。そして彼ら・彼女たちを多数抱えるのが中京圏・大阪圏であるなら, その心情には井沢八郎の『あゝ上野駅』や永山則夫事件によっては表象し尽くせない残余があったであろうと想像できる。

4：大学進学者の人口移動

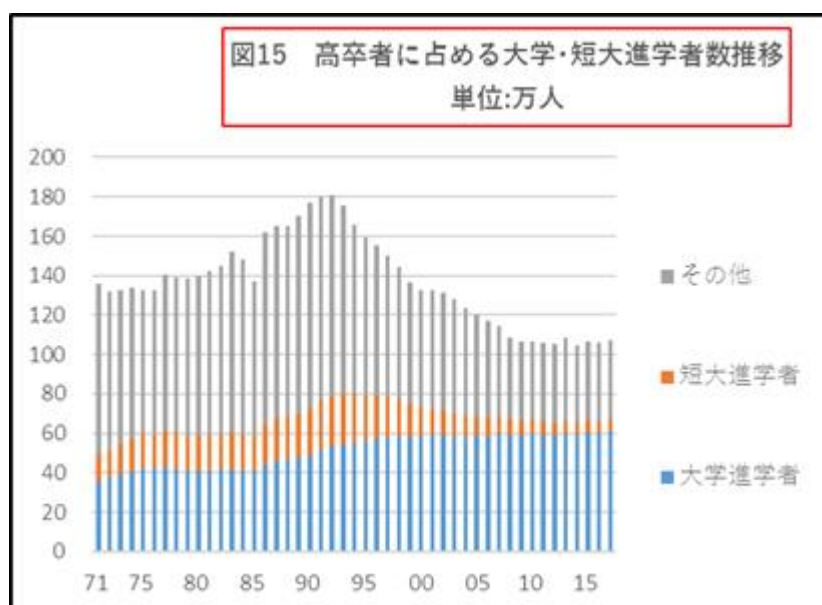
この節では, 主に学校基本調査中の出身高校所在地別大学・短大入学者数統計を用いて, 大学・短大進学時の人口移動趨勢を見る。

その際注意が必要なのは, この統計が大学側の入学者調査に基づくため, 浪人生を含んでいることである。例えば福井県の高校生が浪人して京都府の予備校に通い, 翌年に東京の大学に入学したような場合でも, 発地である福井県と着地である東京都だけが計上されて中継地となった京都府は消えてしまうし, また 1 年の時間差も把握できない。

また高校卒業生数に対する大学・短大進学時の県外流出率等を計算しようとする際に, さらに深刻な問題が生じる。高校側の調査に基づく卒業生の進路状況調査には浪人生の動向が反映されず, 数の上で相当のずれが生じてしまう。これは前節までに見て来た中卒者や高卒者の就職状況を見た時と大きく異なる点で, 進学率の算出などにおいてもしばしば留意点として言及される。

これらはいずれも残念な不備であるが容易には解決できない。そこで結論的に言えば, 本稿の基本目標である人口移動状況の趨勢把握という観点から, いずれもやむを得ない誤差として扱うことにする。浪人率なども毎年ほぼ連続に推移すると想定すれば, 浪人した昨年度の卒業生を今年度

卒業の進学者と合算し, 今年度の浪人生を次年度卒業の進学者と合算しても深刻な誤差は生じにくいものと考ええる。



以上のように仮定して、データの利用できる 1971 年以降について各年の高校卒業生数に対する大学・短大入学者数を示したのが図 15 である。いわゆる団塊ジュニア世代による小さな「ユース・バルジ」に合わせて 1980 年代後半から大学・短大への進学者が増加傾向に入り、その後 18 歳人口の急激な減少が始まっても進学率の上昇により大学・短大入学者数そのものはほぼ横這いで推移した。一見して短大入学者数の減少が目立つが、実際には 1990 年代に入って女子における短大進学から大学進学への切り替えが起っていたのであり、大学入学者数の安定的な推移は女子学生比率の上昇によって支えられていた。

そこで大学・短大進学者のそれぞれについて、出身高校所在地の都道府県内で進学した数と県外に進学した数を示したのが図 16 である。大学・短大進学に際しての県外流出率は 1970 年代初めから

1980 年代半ばにかけて低下した後に上昇に転じたが、1990 年代半ばから再び長期的な低下傾向に入ったことが読み取れる。その点では、いわゆる「地元志向」が強まっていると言えるのかもしれない。

(8)

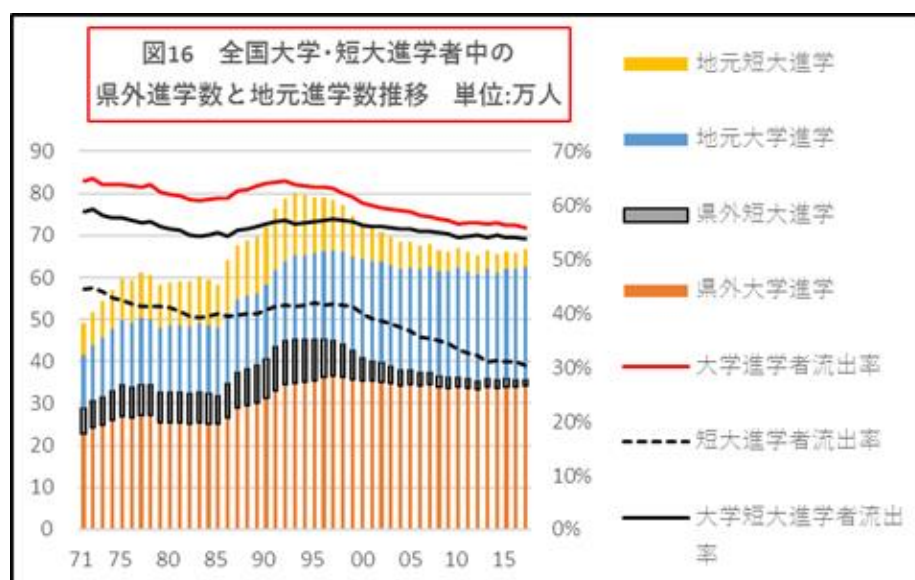


図17a 北海道圏大学・短大進学者中の
県外進学者数と地元進学者数推移 単位:千人

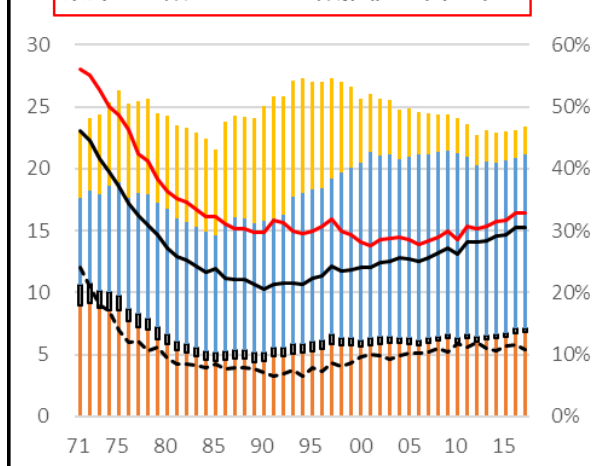


図17b 東北圏大学・短大進学者中の
県外進学者数と地元進学者数推移 単位:千人

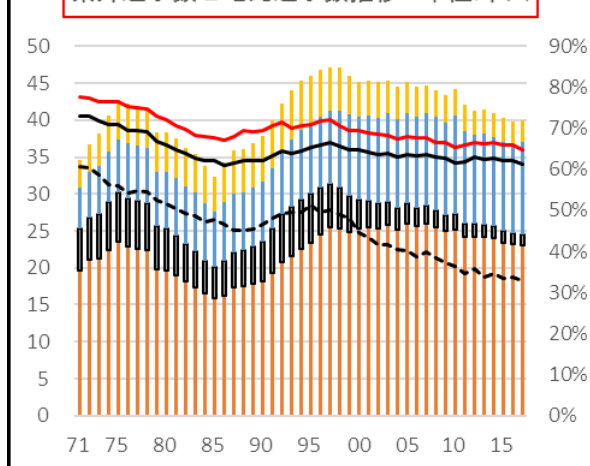


図17c 関東圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人

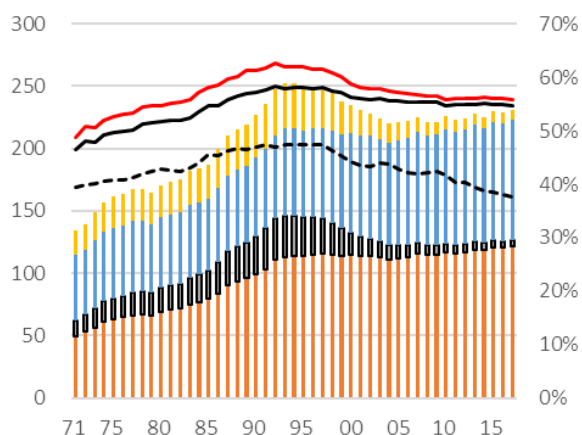


図17d 中部圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人

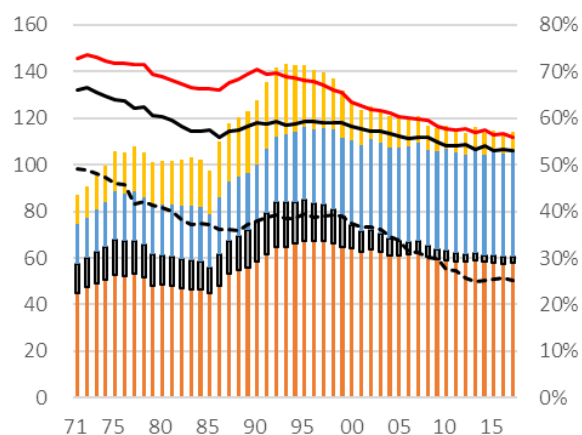


図17e 近畿圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人

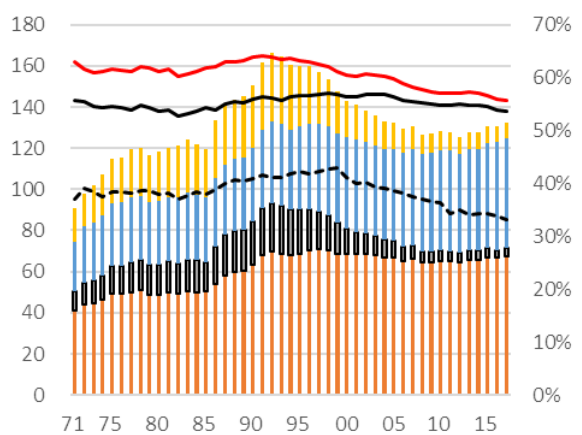


図17f 中国圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人

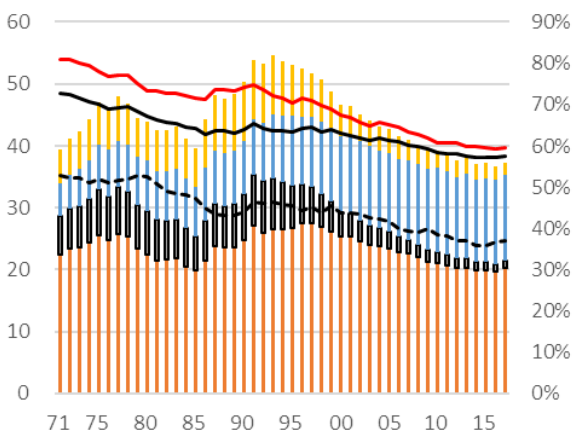


図17g 四国圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人

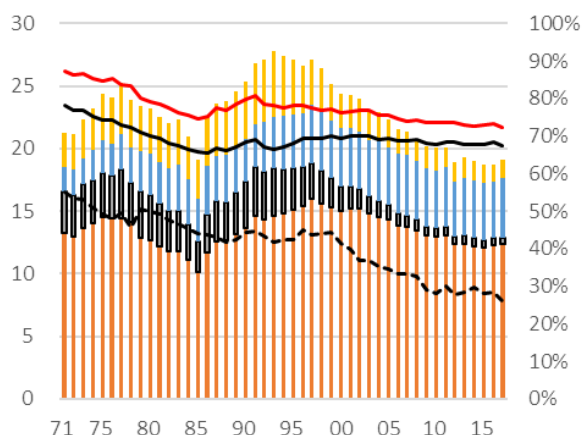
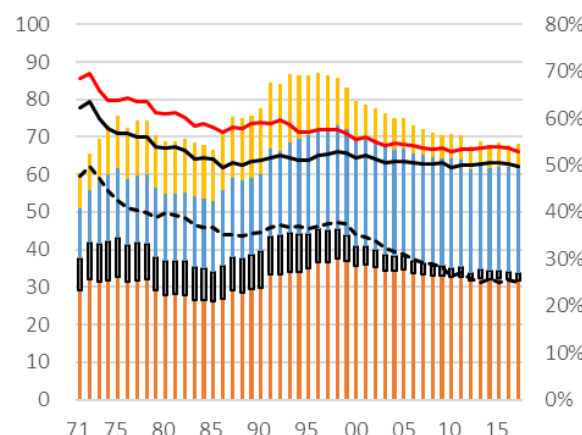
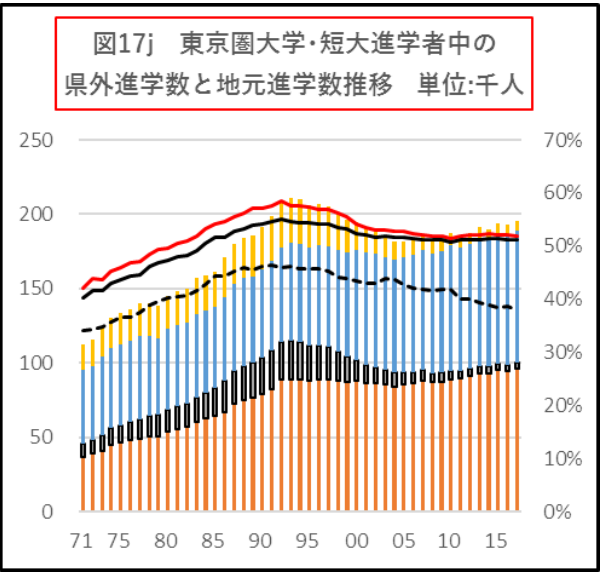
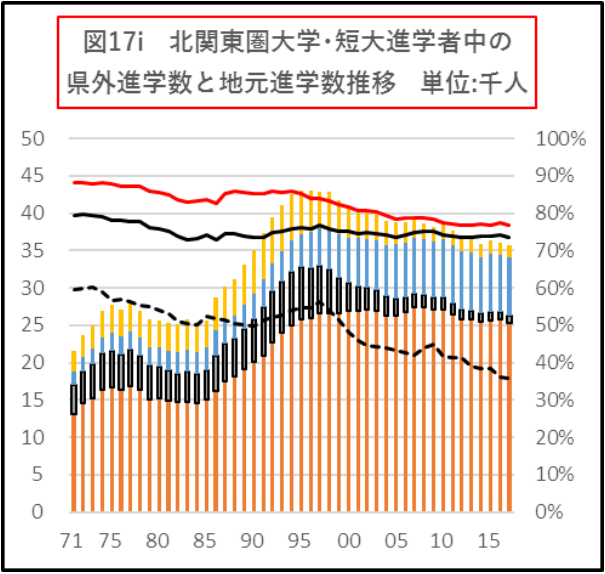


図17h 九州・沖縄圏大学・短大進学者中の
県外進学数と地元進学数推移 単位:千人





しかし大学進学者と短大進学者に分けて近年の県外流出状況を見ると、興味深いことに気づく。短大進学者が総数を減らしながら県外流出率も急激に下げているのに対して、県外大学への進学者実数はほぼ横這いで推移しているのだ。つまり大学進学者における県外流出率の低下は、県外大学への進学者減少によってではなく地元大学への進学者増加、それによる母数の増大によって起っているように見える。この解釈は正しいだろうか。

言うまでもなく 18 歳人口が縮小した中での大学進学者数の増加は、一つには女子の短大進学から大学進学への鞍替え、そしてかつての高卒就職者層の大学進学による。これらはいずれも 1990 年代前半から顕著になった傾向である。そしておそらくこの層が、地元大学への進学者増を支えている。女子が男子に比べて近距離内に進学する傾向が強いことはつとに指摘されているし、(9)以前なら高卒後に就職していた層が費用のかかる県外進学を避けるだろうことも容易に想像できる。

そこでもう少し詳しく圏域ごとの進学行動を見るために、図 17a~j を示す。これまで掲げて来た中京圏、大阪圏についてはそれぞれ中部圏、近畿圏と傾向に大きな違いがなかったので省略した。

これを見ると、事情はもう少し込み入っているようだ。全国総計ではほぼ横這いと見えた県外大学進学者数だが、ほとんどの圏域で減少傾向にあり、総計の横這いを支えているのは主に関東圏、中でも東

	1992-2008	2009-2017
全国	-39.8%	0.6%
北海道	-39.4%	-10.2%
東北	-31.7%	-11.1%
関東	-42.6%	6.0%
北関東	-39.0%	-3.4%
東京圏	-43.4%	8.3%
中部	-39.0%	1.6%
中京圏	-39.8%	5.3%
近畿	-42.8%	6.0%
大阪圏	-44.8%	7.9%
中国	-42.0%	-3.2%
四国	-40.0%	-6.4%
九州・沖縄	-33.1%	-5.8%

表7 圏域別高卒者数増減率

京圏における県外進学者数の増加であることが分かる。他には近畿圏と北海道圏でも増加傾向が見られる。一方の流出率については、東北圏や四国圏のように相対的に高い値を維持している地域はあるものの、すべての圏域で低下傾向にある。圏域によるこのような違いは、次のように説明できると思われる。

日本の高卒者数は1992年に約181万人と頂点に達するが、その後は激減期に入る。1992年に対する2008年の高卒者数は39.8%減である。その後、減少のペースは緩和されて2009年に対する2017年の高卒者数は0.6%増となっている。この計算を各圏域について行ったものが表7である。これを見ると全国的に高卒者数減少率が下がった2009年以降も相対的に高止まりしているのが北海道、東北圏、四国圏、九州・沖縄圏という東西の両端で、次いで中国圏となる。中部圏は微増傾向、関東圏、近畿圏では増加傾向に転じているが、関東圏内でも北関東圏は減少傾向が強く、実質的には東京圏での増加である。

このような高卒者数減少に対応して大学・短大進学者数も1990年代半ばから減少に向かったが、その減少率が高卒者数の減少率に比して小さく、しかも高卒者数の減少率緩和に先行して横這いから微増傾向に移行できたのは、先に述べたように進学率の上昇による。ところが上で見たように圏域ごとに高卒者数の減少率には高低があり、減少率の高かった圏域で大学進学者数が維持されるには、より多くの比率で短大進学者や高卒就職者が大学進学に転換しなければならない。しかし言うまでもなく、そもそも高卒者数の減少率の高い圏域とは、大学進学への転換に必要な費用を負担できる層の薄い地域なのである。また仮に高卒就職によって見込まれる収入を諦めて大学進学を決断したとしても、住居・生活費負担まで上乗せされる県外進学には手が届かない。この点、特に大都市圏には多数の大学があり、自宅を離れて生活するための追加費用については逃れることができるため、他の

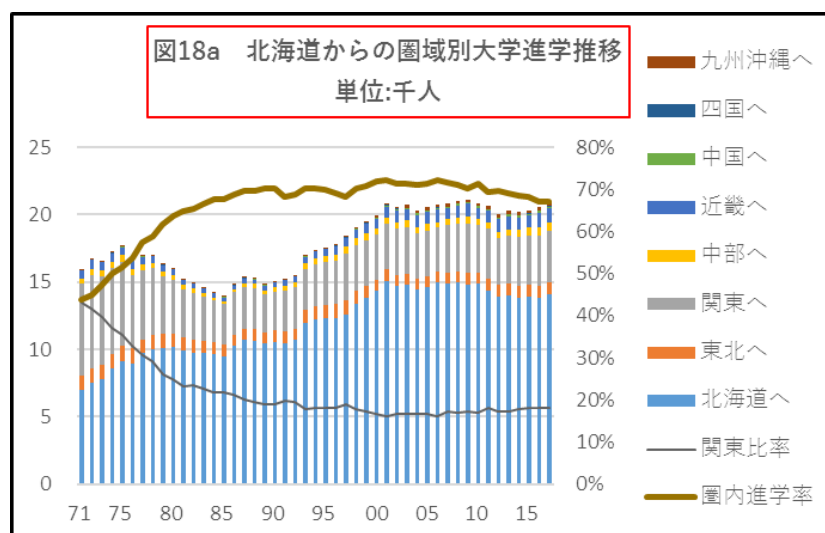


図18b 東北圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人

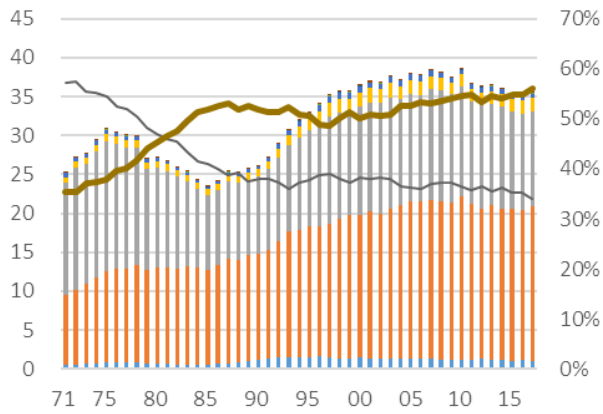


図18c 関東圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人

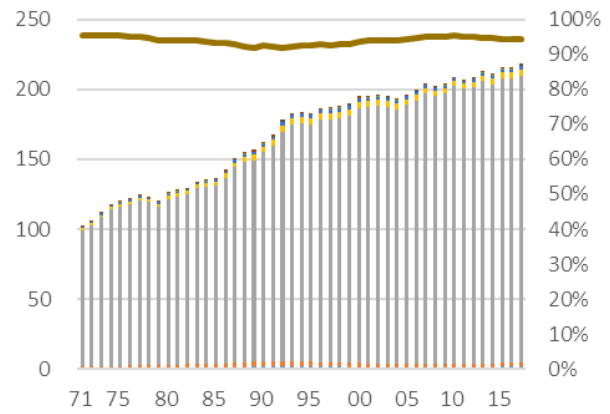


図18d 中部圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人

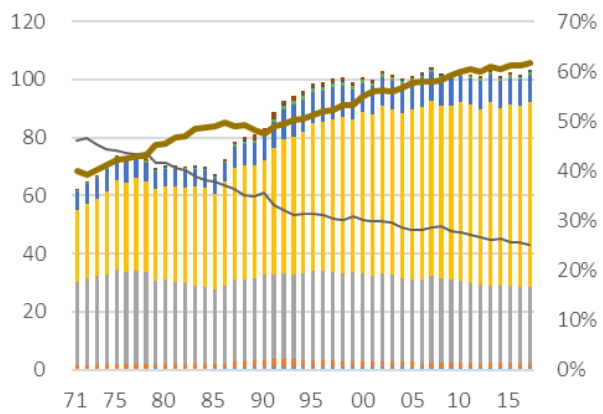


図18e 近畿圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人

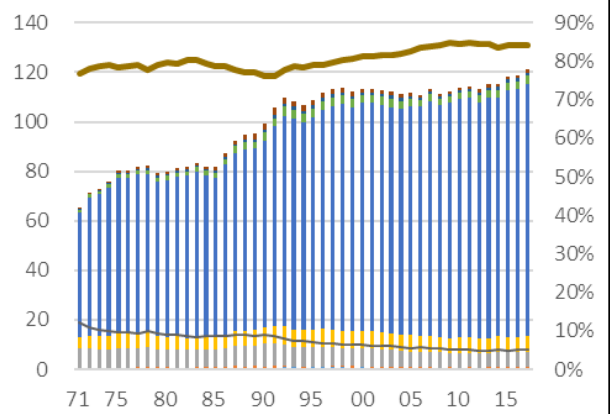


図18f 中国圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人

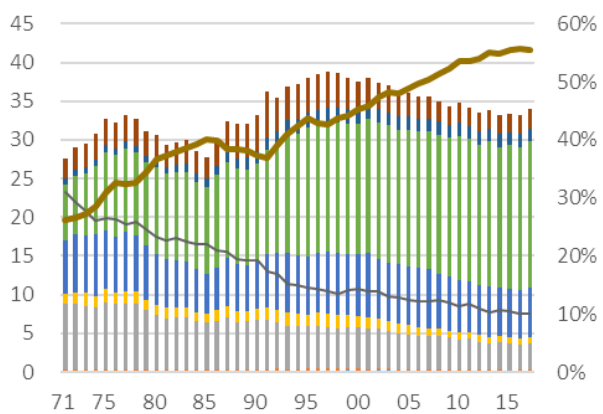
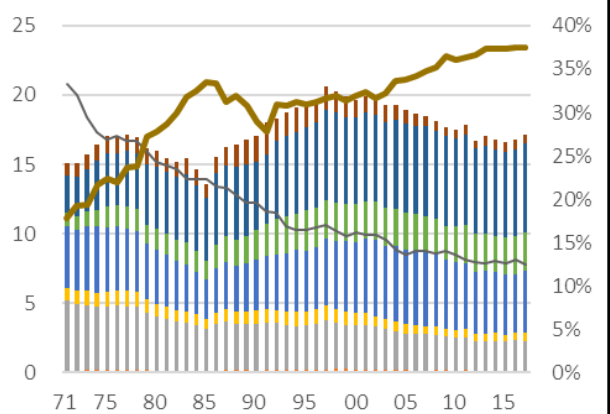
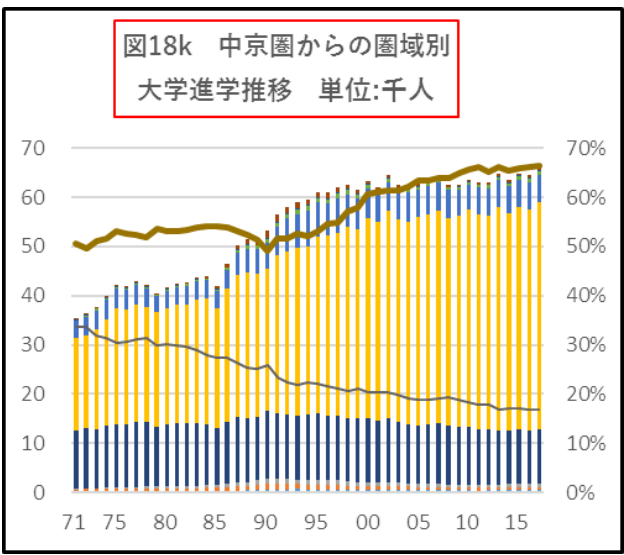
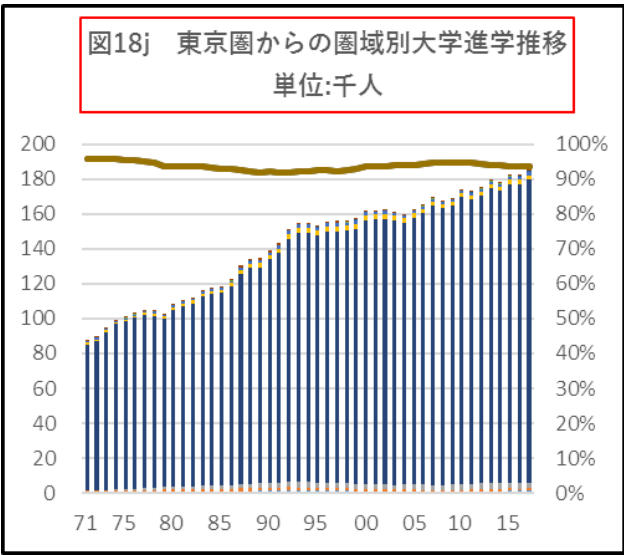
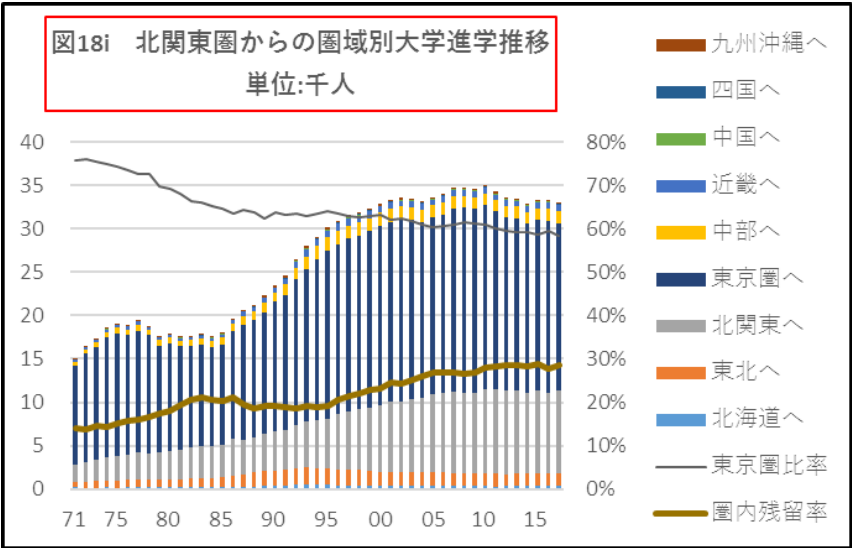
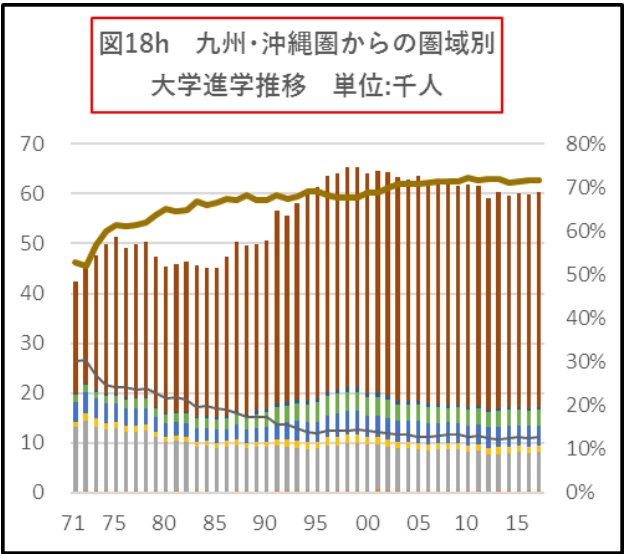


図18g 四国圏からの圏域別
大学進学推移 単位:千人





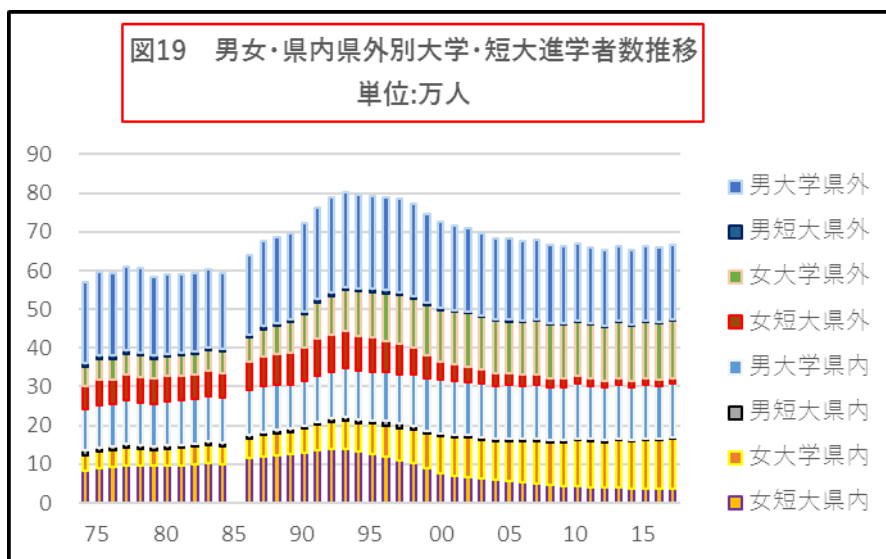
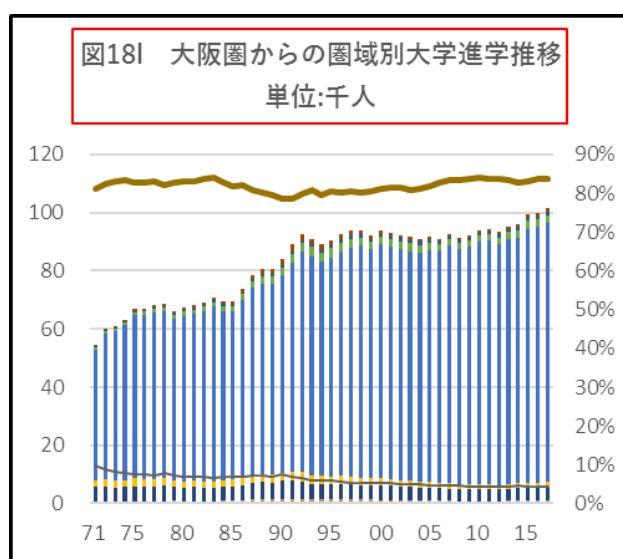
圏域に比べれば大学進学への切り替えが進みやすかっただろう。(10)

そこで各圏域の大学進学者について、その進学先圏域の分布を示したのが図 18a~l である。この際、出身高校所在地と同じ都道府県の大学に進学した場合は圏域内進学として計上してある。

これを見ると、8 区分の圏域中では北海道圏と関東圏を除いて圏内進学率が上昇していることが分かる。また圏内進学率が上昇している圏域では、それに応じて関東圏進学率も低下している。ただし関東圏の中でも北関東圏を抜き出すと、他の圏域同様に圏内進学率が上昇しており、膨大な進学者数を抱える東京圏の動向が関東圏の数値を規定していることが分かる。他の大都市圏では中京圏が圏内進学率を上昇させており、大阪圏も微増傾向にある。結論的に言えば、圏内進学率が低下傾向にあるのは北海道圏と東京圏のみである。

ただ一連の図を見て印象的なのは他圏域への進学者の減少ぶりより、圏域内進学者数の増加である。1990 年代以降の大学進学率上昇を支えたのが、このような圏域内進学者の増加であることが分かる。図 17 で確認した出身都道府県内の大学への進学率上昇傾向と併せて、たとえ県外の大学に進学した場合でも圏域内に留まる傾向が強まっていると言えるだろう。

だとすれば、いわゆる「若者の地元志向」現象の要因の少なくとも一部は、大学進学率の上昇であると言えるのではないか。つまり、かつてなら高校卒業とともに県外に就職したであろう若者の多くが大学進学するようになり、しかもこのような層

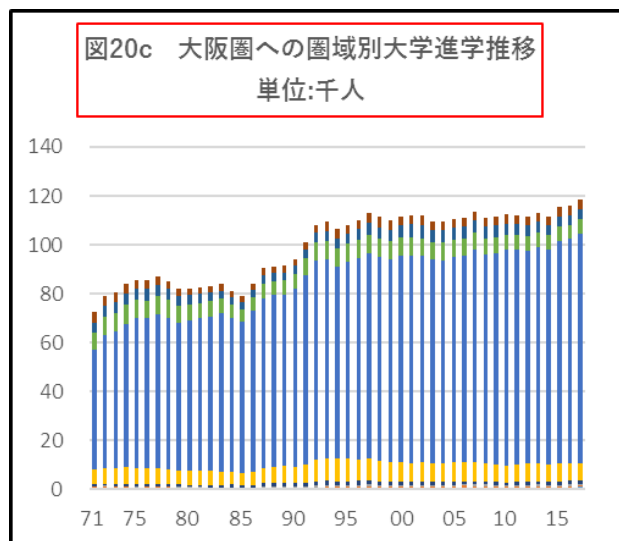
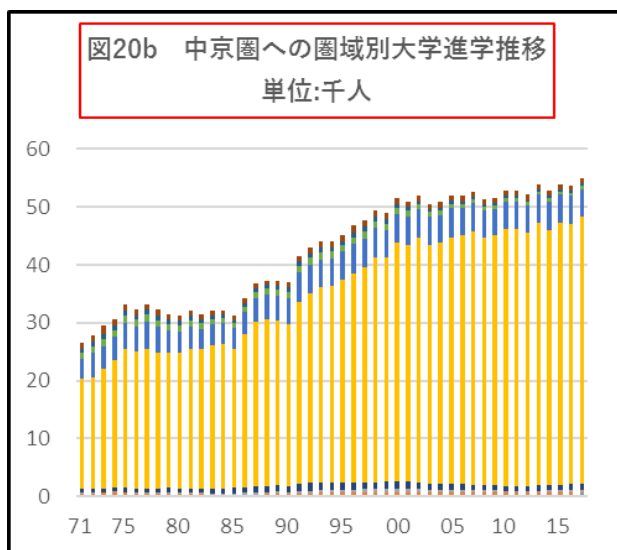
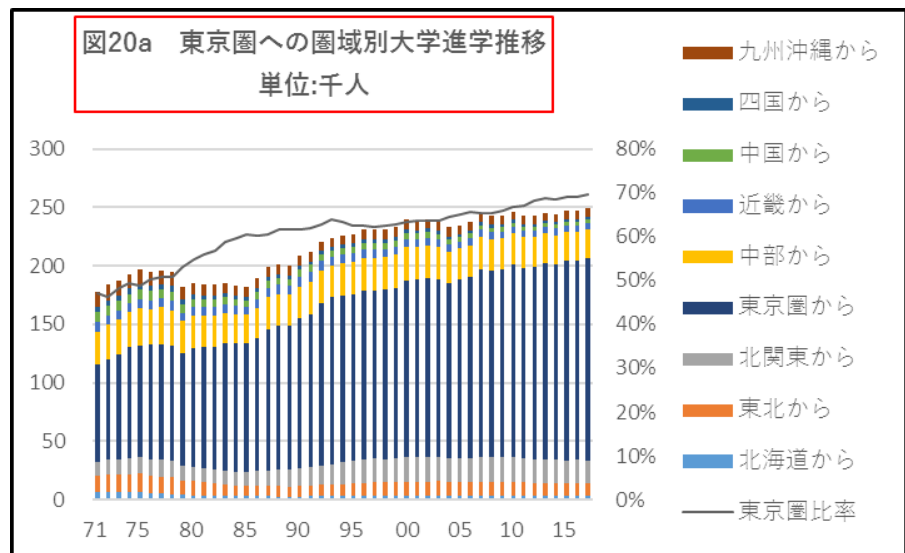


の若者は県外ではなく地元の大学を選択せざるを得ない。結果として若者は地元に残る，と。

この傍証として，図 19 を掲げておく。これを見ると，女子の県内短大進学者数と県内大学進学者数，県外短大進学者数と県外大学進学者数それぞれの和がほぼ一定で推移していることが見てとれる。ここから主に女子において，かつての県内短大進学者が県内大学進学へ，県外短大進学者が県外大学進学へと転換し，吸収されていったと見える。

しかし，おそらくそれだけでは実情を捉えていない。まずこの時期には高卒者総数が減少しており，大学・短大進学者数が一定で推移したということは比率としては増大していたのであり，それは大学進学率の上昇によって示されている。これを支えていたのが高卒就職者の激減，そして大学進学への転換だったことはすでに指摘したとおりだ。実情としては単純に県内短大進学者が県内大学進学に，県外短大進学者が県外大学進学に切り替えたという話ではなく，就職組からの転換者による下支えがあったと推測される。

他方，今述べたように他圏域への進学者がそれほど劇的に減少していな



いのではないかという印象について確認するため，試みに大都市圏側が受け入れた大学進

学者の出身圏域分布を見てみよう。図 20a～c がそれである。

これを見ると、それぞれの大都市圏において圏内出身者がますます比率を高めている様子が窺えるが、その一方で他圏域出身者の描き出す帯は増減を繰り返しながら常に一定数を保っているように思われる。つまり大学進学率の上昇、そして地元進学者数の増加によって比率こそ低下傾向にあるとはいえ、その実数においては各圏域から大都市圏に進学する者は常に一定数存在しているということが確認できる。

では、誰が移動し続けているのか。この疑問に対する一つの手がかりとして、最後に大学進学者の中でも国立大学進学者に絞って、圏域別に同じ分析を行ってみよう。図 21a～h である。

大学進学者全体について見た時とは異なり、圏域内進学率にそれほどの上昇は認められない。確かに中国圏、四国圏、九州・沖縄圏では相対的に高い上昇傾向が見られるが、図 18 の対応するグラフとの差は歴然としている。

また大学進学者全体では

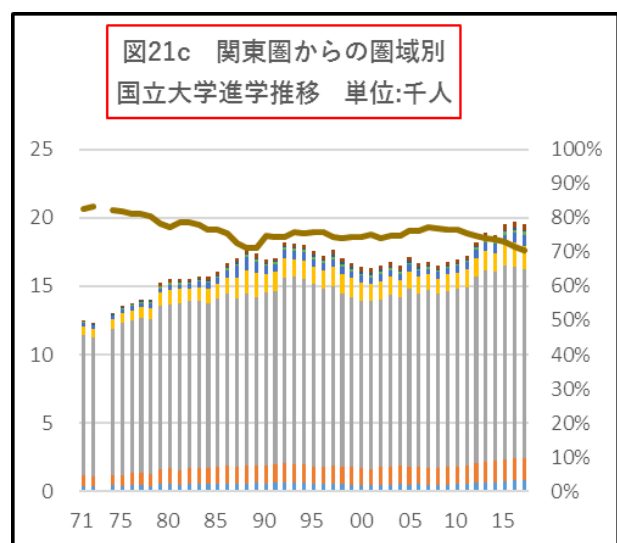
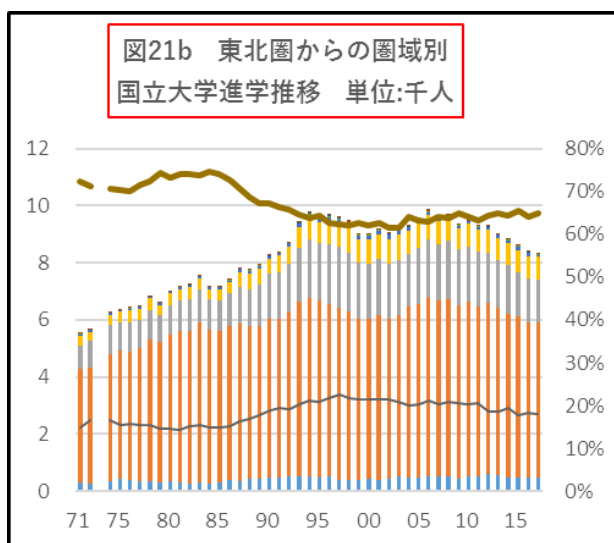
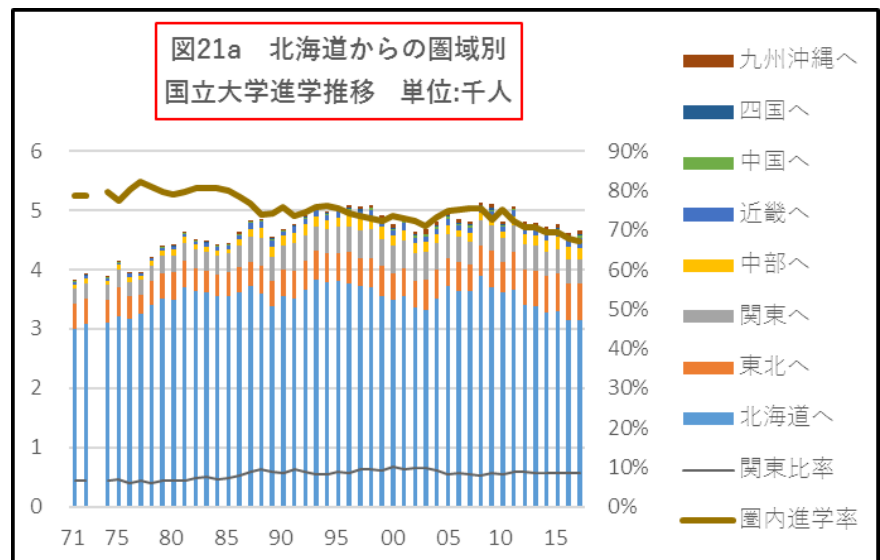


図21d 中部圏からの圏域別
国立大学進学推移 単位:千人

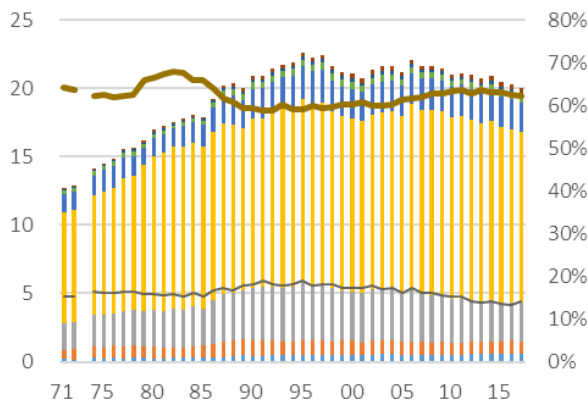


図21e 近畿圏からの圏域別
国立大学進学推移 単位:千人

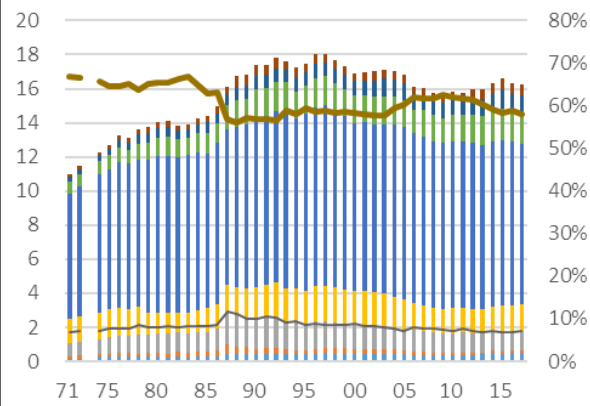


図21f 中国圏からの圏域別
国立大学進学推移 単位:千人

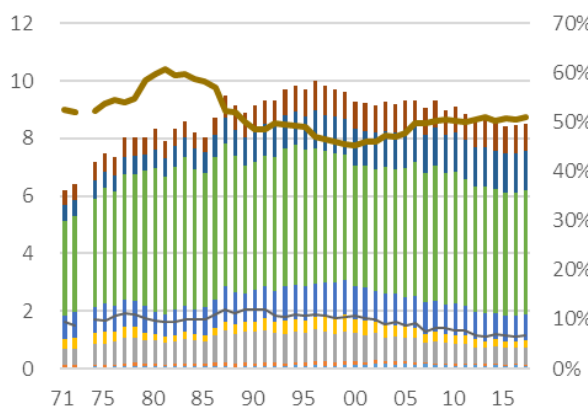


図21g 四国圏からの圏域別
国立大学進学推移 単位:千人

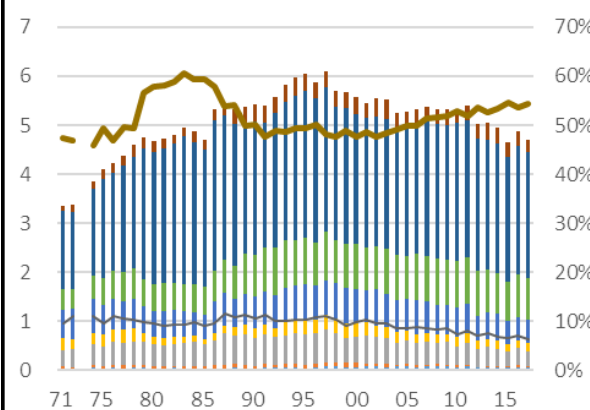
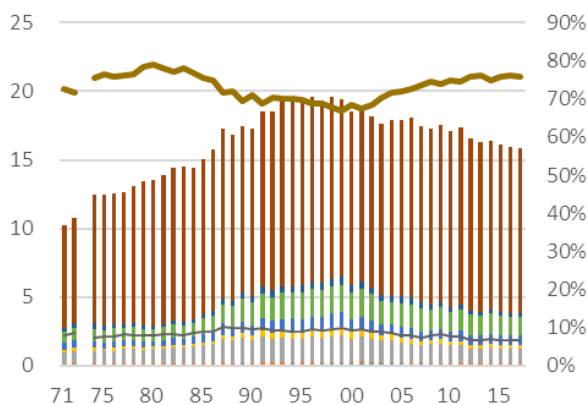
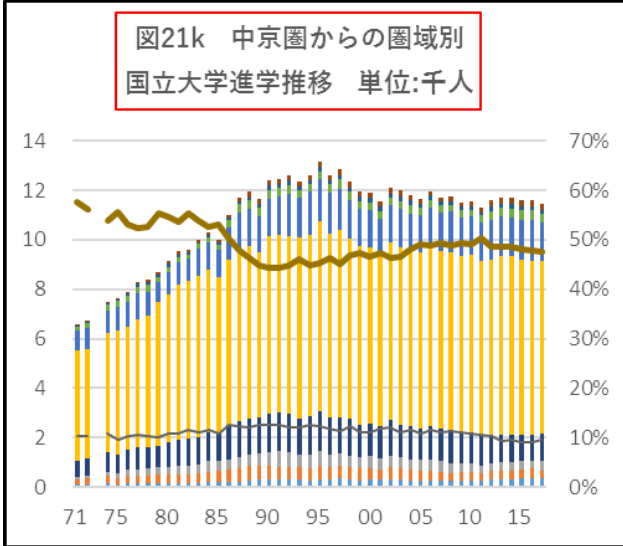
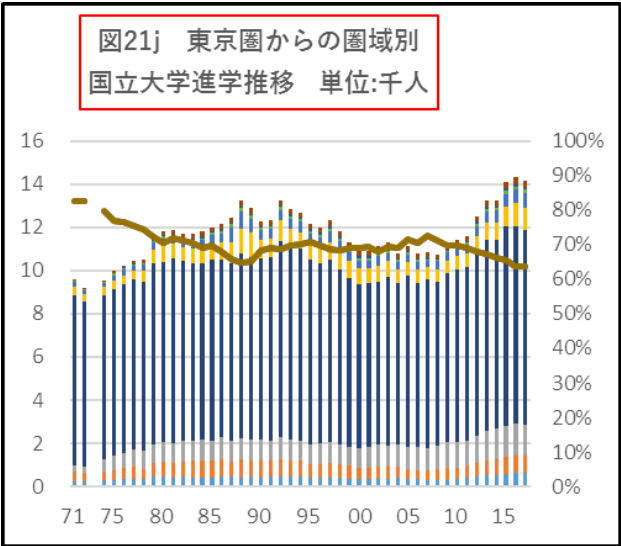
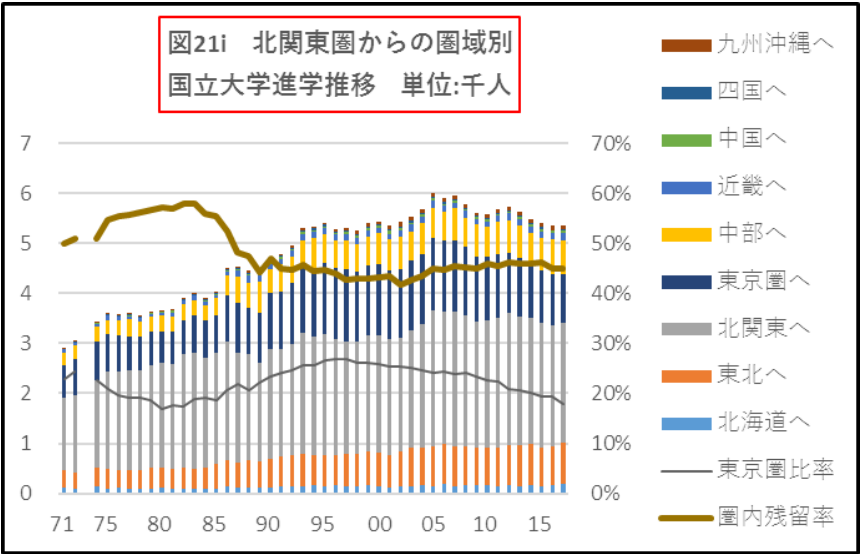
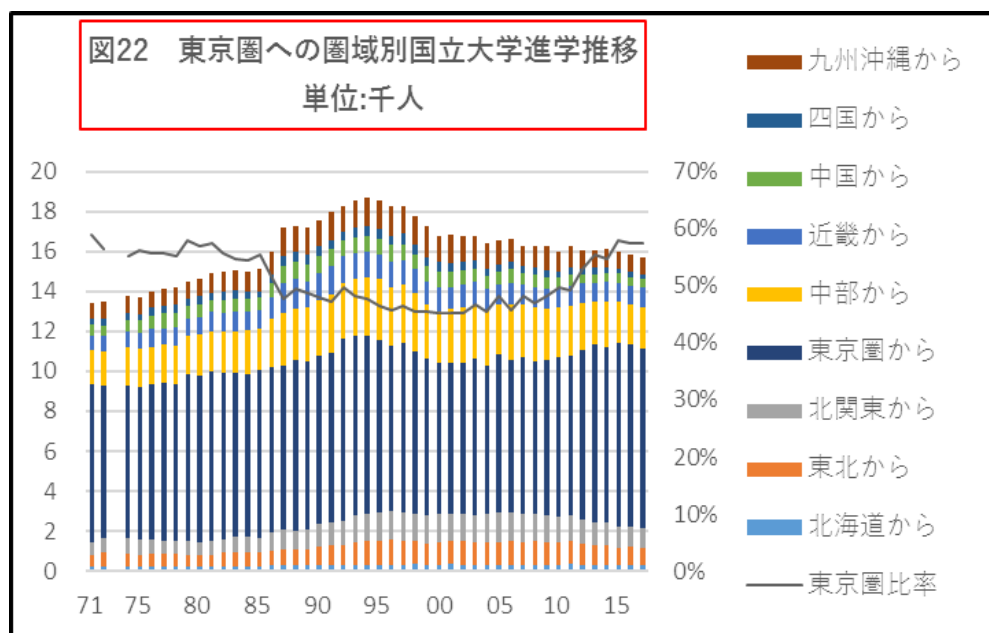
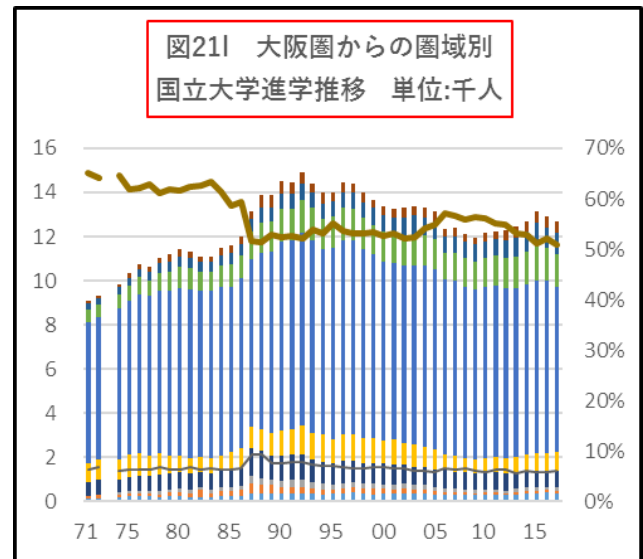


図21h 九州・沖縄圏からの圏域別
国立大学進学推移 単位:千人





90%台半ばにも達していた東京圏の圏内進学率が，国立大学進学者の場合には 1970 年代初めの 80%台から近年は 60%台にまで低下している点も興味深い。すでに見たように東京圏の高校卒業生は就職に際しても大学進学に際しても圏内に留まる比率が極めて高く，80%から 90%以上で推移しているが，国立大学進学の場合には他の圏域と比べても圏域内進学率はそれほど突出していない。ここに，人がなぜ移動するかを理解するための鍵の一つがあるだろう。



ただし注目すべきは，北海道圏，宮城県(東北圏内)，中京圏(中部圏内)，大阪圏(近畿圏内)，福岡県(九州・沖縄圏内)所在の国立大学入学者に占める圏域内高校出身者比率を調べると，いずれも低下しているにもかかわらず，図 22 に示したように 2008 年頃から東京圏

のみ圏域内出身者比率を上昇させていることだ。ほぼ東京圏のみ高校卒業者数を増加させている以上必然とも言えるが、人口移動が縮小傾向にある時代に人間を移動させる一つのエンジンとなっていた国立大学においても、大都市圏の独占傾向が強まっている気配のあることが気がかりである。

〈注および引用文献〉

- (1) 岡崎陽一『日本人口論』古今書院、1999 が高度成長期の地域人口移動に触れており、論拠とする資料でも共通するものがある。本稿は岡崎の数値的な分析に就職・進学関連の統計を加えて視覚的に詳細化したものと考えていただいても良い。
- (2) 高他毅「戦後東京圏に係わる人口移動と就職・進学動向 1955-1995 一発見的方法としてのグラフ化による趨勢把握 2」金沢学院短期大学紀要 17 号、2019 では東京圏への就職・進学者における性比を主要なテーマとして扱う。
- (3) 学校基本調査における中学卒業生の進路統計に、県外進学者数のデータがあるが、ここにはかつての中卒就職者の進学就職と、他県の私立進学校への入学とが混在しており、部分的には高他前掲論文でも触れたが。本格的な分析については機会を改めたい。
- (4) 加瀬和俊『集団就職の時代 高度成長のにない手たち』青木書店、1997、p11
- (5) 総務省統計局の住民基本台帳人口移動報告にも大都市圏への移動数が集計されているが、そこでは同一都市圏内の移動はカウントしていない。
- (6) 人口移動統計では転出者数は転入者の元の住所にもとづいて算定するため、総転入数と総転出数は必ず一致する。この点については岡崎陽一『人口分析ハンドブック』古今書院、1993、p5などを参照。
- (7) 高他前掲論文では、この問題についても検討している。
- (8) しばしば言及されるものとして阿部真大『地方にこもる若者たち 都会と田舎の間に出現した新しい社会』朝日新書、2013。他に貞包英之『地方都市を考える 「消費社会」の先端から』花伝社、2015 など。逆に地方から東京に出ることの意味については石黒核・他『「東京」に出る若者たち—仕事・社会関係・地域間格差』ミネルヴァ書房、2012。
- (9) 例えば朴澤泰男『高等教育機会の地域格差 地方における高校生の大学進学行動』東信堂、2016、p75

- (10) 朴澤泰男，前掲書，p108

〈研究論文〉

家庭への相談支援による幼児の食事場面における離席行動の 減少

—幼児への「めあて&フィードバックカード」の効果の検証—

佐田東 彰 *

Effects of consulting support at home on decreasing seat-leaving
behavior at meal time

- Verification of the effectiveness of the “target & feedback card” for young children -

Akira SAITOU *

概要：本研究では、家庭において朝食時に離席行動を生起させていた3人の幼児が支援対象であった。コンサルティングの枠組みの中で、保護者をコンサルティ、A児、B児、C児をクライアントとし、筆者がコンサルタントとして相談支援に入った。研究の目的として①母親への相談支援により家庭での幼児が示す問題行動が解決され、母親の子育てへの不安が低減されるか。②幼児への「めあて&フィードバックカード」の効果を検証した。相談支援の結果、5歳台の2人の幼児は、「めあて&フィードバックカード」による目標設定と自己評価が有効に機能し、離席行動は減少した。しかし、4歳台の幼児では、「めあて&フィードバックカード」は効果がなかった。以上のことから、相談支援による離席行動の減少は可能であり、保護者の育児不安を軽減させることができた。また、5歳台の幼児にも「めあて&フィードバックカード」の効果が期待できることが示された。

キーワード：家庭 相談支援 幼児 離席行動 めあて&フィードバックカード

* 金沢学院大学文学部教育学科 准教授

1.問題

最近、とくに母親の「育児不安」が社会問題としてとりあげられることが多くなっている（井上,2007;大豆生田,2011）。河野（2011）は、育児不安とは、育児を担当する大人が子どもの現状と将来に漠然とした恐れを抱いていたり、自分の子育て行為に自信がもてず不安感情を抱いたりすることであると定義している。育児不安は多くの親が経験するものであるが、不安に対して他者が共感し、必要に応じて助言や支援が行われることにより、多くの場合は自らの力で乗り越えていける。しかし、だれからの助言や支援も得られない場合には、親は孤立し、育児に対して大きな不安とストレスを強く感じるようになる。その時に母親はさまざまなSOS のサインを父親などの他の家族や社会に示すことが多い。このような状況に陥った場合、河野(2011)は、そのサインをだれもキャッチできなかったり適切な対応がとられなかった場合には、さらに事態は悪化してしまい、母親に精神疾患が生じたり、子どもに対して苛立ちの感情がぶつけられ虐待へと至ってしまうケースもあると述べている。

このような現状の中、子育ての中で生じる育児不安、育児の孤立化、児童虐待などは、解決すべき喫急な課題となっている。そのため、地域社会のなかで親や家族が抱える負担感を少しでも軽減し、子どもの健全な育ちを保障できる社会的環境を整備するとともに、子どもを取り巻く環境の変化に対応して、幼稚園、保育園は地域における子育て支援のために、乳幼児などの保育に関する相談に応じ、助言するなどの社会的役割といった、保育の特性を生かした支援システムの整備が不可欠になってくると考える。その際、専門家の一翼を担う存在として幼稚園、保育園のセンター的機能が想定されている（文部科学省,2008;社会福祉法人日本保育協会,2018）。そして、保護者を幼稚園、保育園が支援する形態は、役割や専門性、立場の異なるメンバーによって具体的な指導技術や方法、内容を提供し合い、享受し合うコンサルティングという関係として捉えられる（加藤,2011）。この場合、幼稚園教諭、保育士がコンサルタント、保護者がコンサルティ、支援対象児がク

ライアントになる（加藤,2011）。

現在のところ、家庭における子育て支援に関する家族や保護者に対する支援に関する研究はいくつか報告されている（坂本,2001;;圓山・宇野; 2013;岡村,2015）。これらの研究では、対象児は小学生以上で、保護者支援の有効性は報告されている。しかし、家庭で起こる様々なニーズに対し、幼稚園、保育園がセンター的機能を通し、保護者と協働し、コンサルティングという枠組みの中で行った実践は見当たらない。この点を検証することは重要なことだと考えられる。さらに家庭場面において、保護者の実施上の負担が少なく、効果が期待できる支援方略が必要とされている（岡村,2015）。家庭場面ではないが、道城・松見（2007）は、小学校2年生の教室介入において「めあて&フィードバックカード」を導入し、目標設定とフィードバックの組み合わせの効果を検証した。検証の結果、「めあて&フィードバックカード」は実施上の手続きが簡便で、実施上の負担は少なかった。さらに、目標設定とフィードバックを両方与えた方が教えるべき標的行動を早く確実に学習させることができるという示唆が得られた。

さて、目標設定とフィードバックの組み合わせが効果を発揮するためには、対象児は、どのような認知能力を必要としているのであろうか。例えば「イスを机の中に入れる」という目標設定をした場合では、①担任が目標について、言語指示を行う、さらに目標が文字で書いてある場合もある。この場面では、言語理解能力が必要となる。②目標を目に触れやすい場所に掲示するとはいえ、その目標があったということを思い出すこと、さらに自己フィードバックするためには、過去の自分の行動を思い出すワーキングメモリ（記憶能力）が必要になってくる。③休み時間になったので、すぐに遊びに行きたいという衝動を制御し、イスを入れるという行動をするために実行機能（抑制制御）が必要になってくる。このように「めあて&フィードバックカード」が効果を発揮するためにはいくつかの認知能力が関わっていることが推測される（子安,2016）。特に、自分のやりたいこと（遊びに行きたい）を我慢し、標的行動（イスを机の中に入れる）を行うためには、実行機能（抑制制御）が強く関わっていることが示唆されている（子安, 2016）。換言すると実行機能（抑制制御）が発達していないと、「めあて&フィードバックカード」は機能しないことが推測される。しかし、この点を実証的に検証した研究は見当たらない。現在のところ、「めあて&フィードバックカード」の効果は、小学校1年生から確認されている（道城・松見,2007）。しかし、就学前の幼児ではその効果は検証されていない。そのため、「めあて&フィードバックカード」の効果を就学前の幼児において検証することは、適用範囲の拡

大に貢献できると考えられる。

本報告では、家庭の食事場面において離席行動を頻回に生起させていた3人の幼児が支援対象であった。筆者が応用行動分析の視点から支援計画を作成し、保護者への相談支援を実施し、保護者が「めあて&フィードバックカード」を用いて、離席行動の減少を図った。

2.目的

- (1)コンサルティングという枠組みの中で、相談支援を実施することにより家庭において対象児の問題行動は減少するか、その効果を検証する。
- (2)「めあて&フィードバックカード」は家庭場面において幼児に有効であろうか。その効果を検証する。

3.方法

(1)参加者

①対象児：A児（長兄：年長，5歳台），B児（次兄：年長，5歳台）、C児（三男：年中，4歳台）の3名であった。なおA児とB児は双子であった。

②家族：父，母，兄，A児，B児，C児の6人家族であった。子どもの教育は主に母親が担当していた。

③筆者：幼児担当の指導主事として、この家庭の相談支援を行った。

(2)相談支援の経緯及び倫理的配慮

A児，B児が就学を控え、保護者が、教育支援委員会に相談支援を求めてきた。その相談過程の中で、家庭において、A児，B児，C児が朝の朝食場面で、食事中に席を立ち、玩具で遊ぶ、テレビを見ているなどするため、朝の登園時間に間に合わないなど困っている等の主訴があった。また、3人が通う園でも、朝の遅刻が多く、対応に苦慮しているとの話であった。コンサルティングの枠組みの中で、保護者をコンサルティ，A児，B児，C児をクライアントとし、筆者がコンサルタントとして相談支援に入った。本報告は、A児の保護者ノ依頼に基づき著者が相談支援に入った事例である。依頼に基づく相談支援であったが、将来、論文として発表する可能性をA児の保護者，園に伝え、個人，園が特定されないことを条件に承諾を得た。

(3)機能的アセスメントに基づく包括的な支援計画

①**支援場面**：朝の朝食場面とした。

②**問題行動の機能推定**：ビデオによる分析を実施した。朝食場面では、A児、B児、C児はいずれかが離席すると、離席し、一緒に玩具で遊ぶ行動が見られた。父が出勤準備のため、食卓を離れると離席し、A児、B児は父の後を追いかけて行った。C児はリビングにある鉄道の本を読み始めた。母が3人に食事を促すと食卓に着き、食べ始めるが、数分でまた離席を始め、再び、本を読んでいた。母が家事を終了し、A児、B児、C児と共に食卓につくと、3人は母と共に食事を始めた。しかし、母が食事を終え、家事をはじめると、再び3人は離席を繰り返した。ビデオ分析の結果、A児、B児、C児の離席行動は、母に対する注目獲得機能、本などの事物の獲得機能が推定された。A児、B児、C児の食事場面における離席行動に対し、母、父による Motivation Assessment Scale (以下、MAS; Durand,1990)の評価を実施した。結果は、A児は感覚の獲得 2.00、逃避 2.75、注目の獲得 4.00、事物の獲得 4.25、B児は感覚の獲得 1.75、逃避 2.25、注目の獲得 4.0、事物の獲得 3.75、C児は感覚の獲得 1.25、逃避 1.75、注目の獲得 4.25、事物の獲得 4.00であった。以上の結果から、A児、B児、C児の離席行動は、注目の獲得、事物の獲得機能が推定された。

③A児、B児、C児の事前アセスメント：「めあて&フィードバックカード」を家庭で実施することになったので、3人の認知面の評価を実施した。まず言語面の評価である。表2の「めあて&フィードバックカード」を3人に見せて、「スプーンやはしをつかってたべる」、「よくかんでたべる」、「いすにすわってたべる」の3つ文章とイラストを提示して、内容を確認すると目標の表す意味を理解していた。さらに抑制制御に関する認知機能の評価するために、3人に「昼・夜課題」※¹を10問実施した。その結果、A児、B児は正答率100%、C児は正答率30%であった。A児、B児は抑制制御に関わる認知能力は育っているが、C児は抑制制御に関わる認知能力は低いと評価した。

④**標的行動**：筆者と母で標的行動について検討した。その結果、A児、B児、C児の減少させる標的行動は、自席から用もなく離れる行動とした（以下、離席行動）。増加させる標的行動として、箸、スプーンで食べる行動（以下、食具による食事行動）、良く噛んで食べる行動とした。離席行動と拮抗する、食具による食事行動、良く噛んで食べる行動が増加すると、離席行動が減少すると考えた。なお良く噛んで食べる行動は標的行動としたが、客観的にデータを取ることが困難だと考え、評価指標とはしなかった。

⑤**具体的支援方略と文脈適合性の検討**：表1に示したように、筆者が支援方略を提案し、

両親から支援方略の効果期待感、支援実施上の負担感を評価してもらい、支援方略の文脈適合性を評価した。その評価結果に基づき、どの支援方略を実施するか協議し、決定した。その結果、①UD タイマーの活用、②玩具、本を片付け、棚にカーテンを付ける。③テレビは消す、⑤UD 食器を使用し、食具による食事を促す。⑦「めあて&フィードバックカード」の使用を実施することとした。しかし、④母親が子どもたちと共に食事をする、⑤両親が子どもたちと食事することは、その後の出勤準備、お弁当の準備等をする必要から実施ができないとの結論に至った。

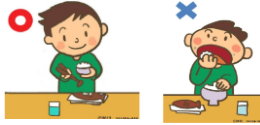
⑥「めあて&フィードバックカード」：表2を机の上に貼った。毎食後、A児、B児、C児と母親で評価を実施した。評価は、「よくできた◎」、「できた○」、「できなかった△」であった。

表1 支援方略の文脈適合性及び支援方略の実施の可否

支援内容	支援方略	文脈適合性の検討		BL期① 実施	介入期① 実施	BL期② 実施	介入期② 実施
		効果期待感	負担感				
環境整備	①UDタイマーで食事時間を25分提示する	3	1	×	○	○	○
	②食卓の周囲の本棚にカーテンをつける又は、本を他の場所に移動する	4	1	×	○	○	○
	③テレビを消す	4	1	×	○	○	○
	④朝食時、母も家族と一緒に食事をする	4	4	×	×	×	×
	⑤両親が朝食時に3人と話しながら、朝食をとる	4	4	×	×	×	×
	⑥一方の淵が高いUD食器を使用し、食事の際、主食、副食がこぼれにくようにする	3	1	×	○	○	○
「めあて&フィードバックカード」	⑦「めあて&フィードバックカード」の実施：離席しない、食具で食事をする、20回かんで食べることを明文化し、食後に、3人と母で評価する	3	2	×	○	○	○

評価基準： 4とてもある 3ある 2ない 1まったくない
 効果期待感：この支援方法はA児、B児、C児に効果がある
 負担感：この支援方法の実施には、負担感がある

表2 めあて&フィードバックカード

ばんごう	きまり	◎ ○ △
1	おはし、すプーンを つかって ごはんを たべる 	
2	よく かんて たべる 	
3	ごはんの ときは すわって たべる 	

(4)各期の概要

支援実施期間は、20XX 年 6 月末から 20XX 年月 7 月初めまで（1 カ月間）の期間であった。フォローアップ期は、支援終了 3 カ月後の 20XY 年 10 月に実施した。

①ベースライン①：標的行動（離席行動，食具による食事行動）に対して観察のみ行った。

②介入①：「めあて&フィードバックカード」を用いて指導を開始した。介入開始時に、保護者が「めあて&フィードバックカード」を机に貼り，保護者がカードについての教示を行い、目標の定義について、例を挙げて説明した。また，毎朝食前に，保護者が食事のめあてについて説明し，食後に，できたかどうかを 3 人に◎○×を記入させた。つまり，介入①では，保護者による「めあて&フィードバックカード」の教示、「めあて&フィードバックカード」の机上への貼付、保護者が対象児らに声をかけることで、離席行動を変容させようとした。

③ベースライン②：介入①が終了した後、ベースライン①と同様の手続きを用いて観察のみ行った。

④介入②：介入①と同様の手続きを用いて，「めあて&フィードバックカード」による介入を行った。介入期間は、約1週間にわたり5セッション設けた。介入期間終了後に、「めあて&フィードバックカード」に関するアンケートを行った。

⑤フォローアップ：介入②の終了後、ベースラインと同じ手続きに戻した。これは、支

援終了後の2カ月後で評価機会を2回設定した。

(5)評価

①離席行動の生起数及び食事時間：朝食時をビデオ撮影し、A児が離席した回数を部分インターバル記録法により測定した。30秒インターバルの間に1回でも離席行動が生起したら1回と数えた。評価時間は20分間とした。

②A児の適切行動：自席で食具を使用し食事をしていた回数を離席行動同様、部分インターバル記録法により数えた。

③食事時間：「いただきます」から「ごちそうさまでした」までの時間を計測した。

④事後評価：支援計画の妥当性を検討するため、アンケート調査を母に実施した。評価時期は、Ⅲ期、3月であった。評価方法は4件法によった。「4とても良い」、「3良い」を肯定的評価とした。

⑤信頼性：観察の信頼性を測定するために、幼稚園の担任に第二観察者としてビデオ分析を依頼した。全セッション中の3回において、第一観察者と第二観察者が同時にビデオ分析を行いデータの信頼性を測定した。一致率は、離席行動に対して測定した。一致率＝一致したインターバル数÷全インターバル数×100であった。結果、一致率は、90%以上であった。一定の信頼性はあると判断した。

4.結果

結果は、図1から図3のようになった。横軸は評価機会、左縦軸は食具を使用した食事、離席の生起回数、右縦軸は食事時間を表す。BL期は評価機会4回、介入期①は評価機会4回、BL期②は評価機会6回、FU期は評価機会2回であった。

(1)A児

BL期では、食具を使用した食事行動は1単位時間で平均5.8回、離席行動は、平均34回、食事時間は平均37.8分であった。

介入期①では、食具を使用した食事行動は1単位時間で平均26.0回。離席行動は、平均8.9回、食事時間は平均24分であった。BL期と比較し、介入期①では、食具を使用した食事行動は増加し、離席行動は減少し、食事時間は短くなった。

BL期②では、食具を使用した食事行動は1単位時間で平均13.2回。離席行動は平均29回、食事時間は平均37.7分であった。介入期①と比較し、BL期②では、食具を使用した食事行動は減少し、離席行動は増加し、食事時間は長くなった。またBL期②の中で細か

く推移をみると評価機会 11 回目に離席行動が減少, 12 回目に増加, 13 回目に減少, 14 回目に増加するなど安定しない。

介入期②では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 23 回。離席行動は平均 9.3 回、食事時間は平均 23 分であった。BL 期②と比較し, 介入期②では, 食具を使用した食事行動は増加し, 離席行動は減少し, 食事時間は短くなった。

FU 期では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 34.0 回。離席行動は平均 2.5 回、食事時間は平均 28.0 分であった。

(2)B 児

BL 期では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 2.8 回、離席行動は、平均 34 回、食事時間は平均 42.0 分であった。

介入期①では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 25.8 回。離席行動は、平均 5.8 回、食事時間は平均 25.8 分であった。BL 期と比較し, 介入期①では, 食具を使用した食事行動は増加し, 離席行動は減少し, 食事時間は短くなった。

BL 期②では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 11.2 回。離席行動は平均 32.2 回、食事時間は平均 35.0 分であった。介入期①と比較し, BL 期②では, 食具を使用した食事行動は減少し, 離席行動は増加し, 食事時間は長くなった。

介入期②では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 29.8 回。離席行動は平均 8.5 回、食事時間は平均 24.9 分であった。BL 期②と比較し, 介入期②では, 食具を使用した食事行動は増加し, 離席行動は減少し, 食事時間は短くなった。

FU 期では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 32.0 回。離席行動は平均 3.5 回、食事時間は平均 28.0 分であった。

(3)C 児

BL 期では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 3.8 回、離席行動は、平均 34.5 回、食事時間は平均 41.3 分であった。

介入期①では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 4.5 回。離席行動は、平均 30.0 回、食事時間は平均 33.3 分であった。BL 期と比較し, 介入期①では, 食具を使用した食事行動, 離席行動, 食事時間は大きな変化はなかった。

BL 期②では, 食具を使用した食事行動は 1 単位時間で平均 6.8 回。離席行動は平均 32.3 回、食事時間は平均 35.5 分であった。介入期①と比較し, BL 期②では, 食具を使用した食事行動, 離席行動, 食事時間に大きな変化はなかった。

介入期②では、食具を使用した食事行動は1単位時間で平均7.5回。離席行動は平均30.0回、食事時間は平均26.8分であった。BL期②と比較し、介入期②では、食具を使用した食事行動、離席行動、食事時間に大きな変化はなかった。

FU期では、食具を使用した食事行動は1単位時間で平均6.5回。離席行動は平均30.0回、食事時間は平均26.8分であった。

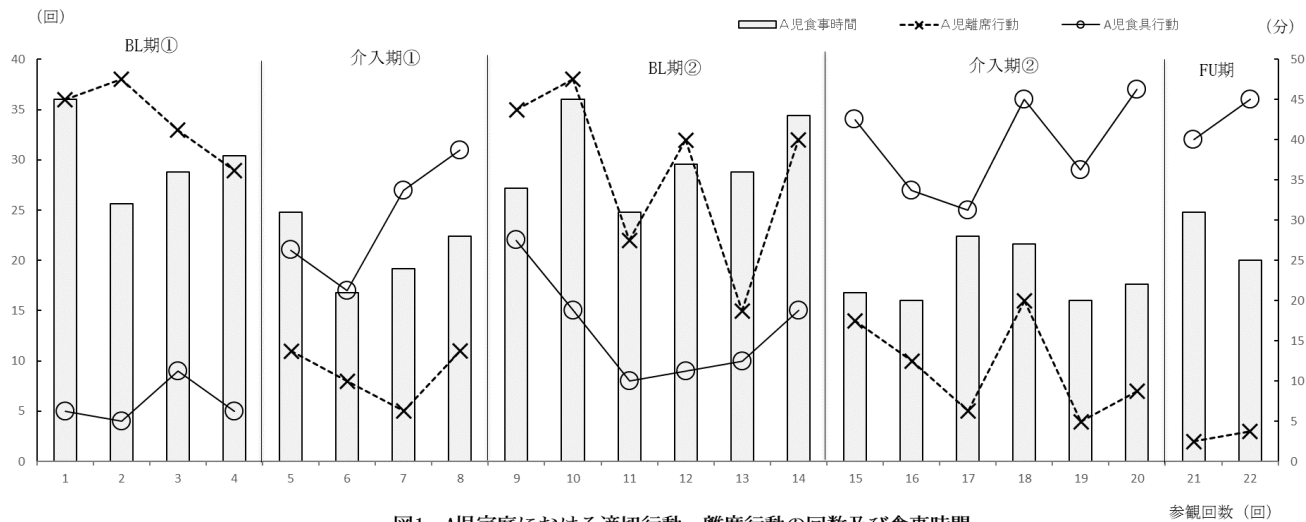


図1 A児家庭における適切行動・離席行動の回数及び食事時間

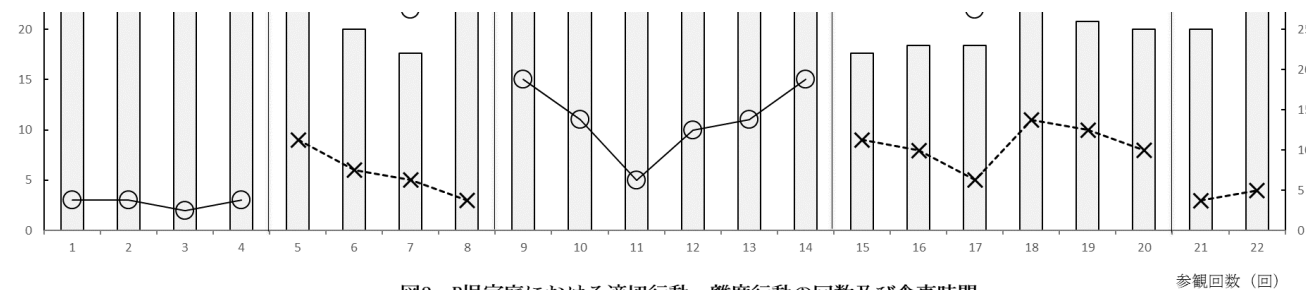


図2 B児家庭における適切行動・離席行動の回数及び食事時間

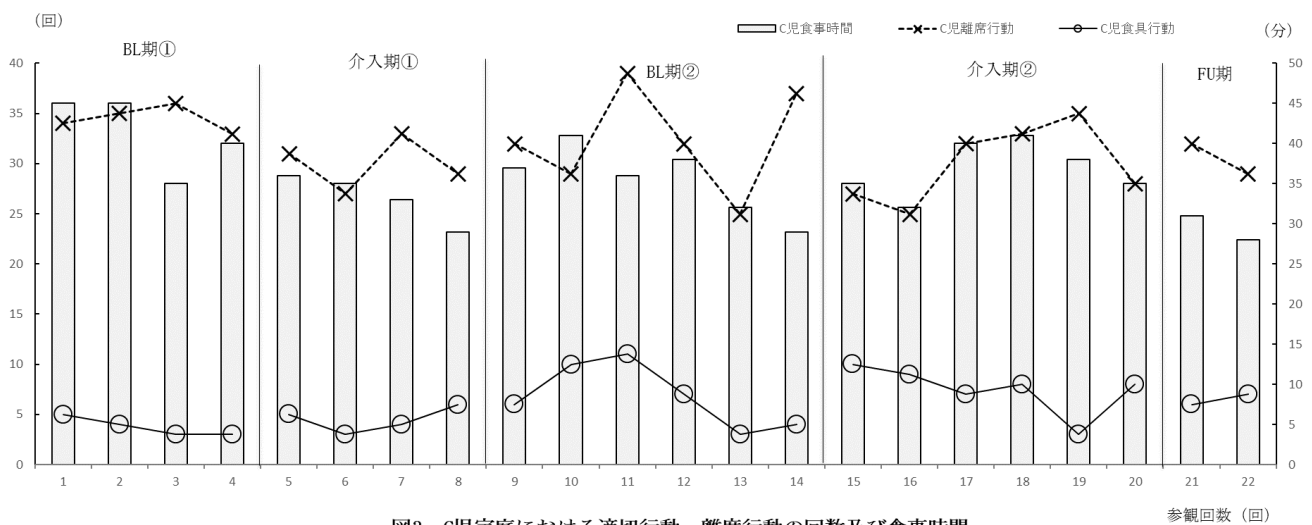


図3 C児家庭における適切行動・離席行動の回数及び食事時間

表 3 事後評価

NO	母への質問項目	4: とてもある	3: ある	2: ない	1: まったくない
1	相談支援は、効果がありましたか?	○			
2	相談支援により、育児への不安は軽減しましたか		○		
3	離席行動、食具による食事、良く噛む行動は目標として妥当でしたか	○			
4	○月と比較し、朝食時の離席行動は減りましたか	○			
5	食具による食事をすることが増えましたか		○		
6	良く噛んで食事をするようになりましたか		○		
7	食事時間は短くなりましたか		○		
8	「めあて&フィードバックカード」は3人のお子さんにとって効果がありましたか?		○		
9	「めあて&フィードバックカード」の実施は、負担感がありましたか			○	
10	「めあて&フィードバックカード」を他の場面での実施及び今後も実施しようと思いましたが?	○			
【自由記述】					
・「めあて&フィードバックカード」は簡単な手続きであるが、A児、B児には効果があった。 ・離席行動の理由がわかり、母として、どうしてあげると良いのかがわかった ・子育てをする時に、こうやって、気軽に相談できることは良いことだと思った ・良い支援もあったが、自分の生活もあるので、行うことは難しいこともあった					

(4)事後アンケート評価

結果は表3のようになった。相談支援の効果、目標妥当性、朝食時の離席行動の減少、「めあて&フィードバックカード」の他の場面での実施及び今後の実施については、「4: とてもある」と回答していた。

5.考察

第一は母親への相談支援の効果についてである。母親に対して、筆者が、食事場面において、食事に集中できる環境づくり及び「めあて&フィードバックカード」の教示を行った。それに応じて、保護者は、クライアント（A児、B児、C児）の支援を実施した。コンサルティングによる相談支援が効果を発揮する要因として、支援方略の文脈適合性が重要になってくる。本研究では、事前に支援方略の文脈適合性を評価し、実施できる支援方

略を絞り込んだことが、確実な支援方略の実施に結びついたと考えられる。これが、コンサルティングが機能した一因だと考えられる。さらに食事に集中できる環境づくり及び「めあて&フィードバックカード」の実施により、A児、B児は食具を使用した食事が増加し、離席行動は減少したと考えられる。しかし、C児の離席行動は改善できなかった。これらのことは、相談支援のみで、一部の問題行動に関しては改善できることが示唆された。相談支援のみで、問題行動の改善が可能であるとした坂本（2001）、圓山・宇野（2013）、岡村（2015）の報告を支持する。本研究は、コンサルタントが指導主事であったが、幼稚園教諭、保育士が応用行動分析、認知能力の分析等の専門性を有する場合、保護者の相談支援をコンサルティングの枠組みの中で実施できる可能性が示唆された。

第二は「めあて&フィードバックカード」の適用年齢についてである。「めあて&フィードバックカード」を用いることによって、本研究において、介入期①、介入期②において、A児、B児の離席行動の減少、食具による食事行動の増加が認められた。このことは、家庭場面において、5歳台の幼児において、「めあて&フィードバックカード」は効果があったと推定される。小学生に効果があることは、道城・松見（2007）の報告はあるが、本研究では、幼児にも効果が期待できることが示唆された。本研究では、C児には効果が認められなかった。4歳台では、「めあて&フィードバックカード」は機能しないことが示唆された。なぜ、本研究では、「めあて&フィードバックカード」はC児には、効果がなかったのでしょうか。まず言語理解能力の面から検討する。本研究では、4歳台のC児のため、文字で目標を書くのではなく、「離席をしない」、「はし、スプーンでご飯を食べる」、「良く噛む」という目標をイラストで表示した。また、事前にA児、B児、C児に「めあて&フィードバックカード」の目標を確認したところ、言語で的確に目標を説明でき、3人とも目標を理解していた。このことから、C児は離席行動が減少しなかった理由として、言語理解能力の弱さには依拠しないことが推定された。また「めあて&フィードバックカード」を常に食事場面に掲示してあり、かつ、食前に母親から目標についての教示がなされた、そのため、目標を忘れてしまう可能性は低いと考えられる。C児にとり、「めあて&フィードバックカード」が機能しなかった理由として、「昼・夜課題」の検査結果から、A児、B児は行動の抑制制御は育っていたが、C児は抑制制御機能の弱さがあった。「めあて&フィードバックカード」が機能し、効果を発揮するためには、自分のやりたいことを我慢するという抑制制御との関連が示唆される。

第三は「めあて&フィードバックカード」による目標を設定し掲示する効果についてで

ある。目標をテーブルに掲示することは、3人の対象児が標的行動を意識するために有効であったと推察された。目標は、行動の前に設定するもの、つまり先行刺激（antecedents）であり、パフォーマンスの基準である（Fellner & Sulzer-Azaroff, 1984）。本研究においては、「スプーンでごはんを食べる」、「ごはんの時、席を立たない」、「よくかんで食べる」がこれにあたる。そして、目標設定という先行刺激があり、目標を達成するという行動が結果として何らかの強化を受けるならば、目標設定は標的行動の手がかりとなる刺激、弁別刺激として機能すると考えられる（Fellner & Sulzer-Azaroff, 1984）。本研究では、A児、B児にとって、目標設定は、弁別刺激となり、離席せず、食事することで母親からほめられることや、食後に母親と共に自己評価を行うことが、目標（食具を使用して食事をする、離席しない）を達成するための強化となっていた。

第四は幼児が自己評価（フィードバック）することの効果についてである。フィードバックとは、過去の行動についての事後的な評価であり、行動を変化させることが可能である（e, g., Daniels, 1989; Rummel & Brache, 1995）。A児、B児は自分の行動を振り返って、◎○△を付けていた。しかし、C児は全て◎を付けていた。客観的に評価の妥当性は検討できないが、A児、B児は自己評価することにより、自分の行動を振り返り、食事中の行動を改善することになんらかの効果があったことが推測される。C児は、母親と一緒に評価し、母親からほめられることがうれしい様子であった。自己評価はおそらく機能していないことが推測される。C児に関しては、目標は意識していたが、食事より玩具で遊ぶ、絵本を見るという自分のやりたい行動を抑制制御することができずに離席したと予測される。

第五は「めあて&フィードバックカード」の文脈適合性についてである。母親、父親に「めあて&フィードバックカード」の活用方法を教示することにより、保護者が理解し、スムーズに実施できた。「めあて&フィードバックカード」は簡単な手続きであることが推察される。事後評価からも、「めあて&フィードバックカード」の活用は容易であったと回答している。実施上の負担も少なく、「めあて&フィードバックカード」の適用は文脈適合性があったと推察される。

第六は「めあて&フィードバックカード」の付随したその他効果についてである。A児、B児、C児の離席行動は、母に対する注目の獲得機能が推定されていた。「めあて&フィードバックカード」を導入することにより、母親は離席行動を叱責、注意するより、よく噛むこと、食具で食事することなど、離席行動と同時に成立しない子どもたちの適切な行

動に注目を与えるようになった。また、母親が食後、A児、B児、C児と共に自己評価を実施することは、子どもたちに注目を与える機会が増加したことが推察される。「めあて&フィードバックカード」を導入することは、母親の子どもに対する行動も変容させ、その結果として、母親が子供たちに注目を与える機会が増加したと推察される。

第七は事後評価についてである。目標の妥当性、離席行動の減少、食事時間の減少、食具による食事行動、良く噛む行動の増加等については、肯定的な評価であった。また「めあて&フィードバックカード」の実施上の負担感についても低いと回答していた。一定の社会的妥当性はあったと推定される。

最後に、今後の課題についてである。幼稚園教諭、保育士がコンサルティングの枠組みの中で保護者の相談支援を実施するには、応用行動分析、認知能力に関する知識等が必要になる。この点の研修を実施し、保育者の専門性を向上させる必要がある。

また、本研究では、「めあて&フィードバックカード」は、就学前の5歳台の幼児にも効果があることが示唆された。また、背景となる認知能力として抑制制御が関係していることが示唆された。しかし、一事例のデータである。今後、このような事例を積み重ね、「めあて&フィードバックカード」の適用年齢及び背景となる認知能力について、検証することが必要になってくる。

<引用文献>

Daniels, A. C. (1989). Performance management ;Improving quality productivity through positive reinforcement [3rd ed.].Tucker,GA :PerformanceManagement Publications.

道城裕貴・松見淳子(2007)通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. 行動分析学研究,20(2),118-128.

Durand, V. M. (1990) Functional communication training:An intervention program for severe behavior problems. *Guilford Press, New York.*

Fellner, D. J. , & Sulzcr-Azaroff, B , (1984). Abehavioral analysis of goal setting. Journal of

Organizariona Blehavior Mangemen, t6, 33-51.

井上雅彦(2007)発達障害のある子どもの家族支援の概要.柘植雅義・井上雅彦（編著）.発達障害の子を育てる家族への支援,金子書房,15-21.

加藤哲文(2011)行動コンサルテーション実践ハンドブック, 加藤哲文・大石幸二（編著）.

学校支援に生かす行動コンサルテーション,学苑社,8-23

子安増生 (2016) いまなぜ「心の理論」を学ぶのか. 子安増生 (編). 「心の理論」から学ぶ発達の基

礎－教育・保育・自閉症理解への道. 3-16ミネルヴァ書房.

河野淳子(2011)子育て家庭と地域の関係－「保育士をめざす人の家庭支援」－,みらい,58-60.

文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説－第3章指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項－.文部科学省,239-241.

圓山勇雄・宇野宏幸 (2013) 発達障害児の「登校しぶり」への包括的支援－子どもと母親の関係の再調整を中心として－.特殊教育学研究,51(1),51-61.

岡村章司 (2015) 特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援－母親の主体性を促す支援方略の検討－.特殊教育学研究,53(1),35-45.

大豆生田啓友(2014)少子化と家族「よくわかる子育て支援・家庭支援論」,ミネルヴァ書房 8-10.

坂本裕 (2001) 教師による母親の事情にあわせたコンサルテーション－母親が自閉症であるわが子の入浴行動の形成を支援した事例と身支度行動の形成を支援した事例を通して－.特殊教育学研究,38(5),79-85.

社会福祉法人日本保育協会(2018)保育所保育指針実践ガイドブック,中央法規,162-173.

Rummler ,G .A ., & Brache,A .P.(1995).Improving performance:How to manage the white

space on the orgalzization chart [2nd ed .),San Francisco :Jossey－Bass.

〈研究論文〉

第二次世界大戦下で描かれたポーランドの子どもの絵画 美術教育の観点から

南雲 まき*

Pictures of children painted in Poland during World War II From the perspective of art education

Maki NAGUMO*

概要：

本論は第二次世界大戦下で描かれたポーランドの子どもの絵画を読み解くことで、当時の子どもが置かれた状況とともに、物資が非常に限られたなかで、子どもたちが絵画を描き、その絵画のなかでどのような物事を描こうとしたのかを読み解くことを目的としている。2018年に現地調査を行い、収集した第二次世界大戦時に描かれた子どもの絵画の図をもとに、それぞれの絵画の内容について分析を行っている。

また、本論は第二次世界大戦が勃発し、ドイツとソ連の両国からの侵略を受けたポーランドという国で、子どもたちがどのような教育を受けてきたかを振り返り、困難な状況下での教育と表現活動の重要性について考察を行っていく。

キーワード：美術教育、第二次世界大戦、ポーランド、絵画

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. 第二次世界大戦とポーランド

ポーランドは周知の通り、1939年9月1日のドイツ侵攻により、第二次世界大戦が勃発した国である。9月1日にドイツ軍の侵攻を受けた16日後の9月17日にはソ連軍の攻撃も受け、開戦から一か月あまりでポーランドは敗戦を強いられた。以降の6年間、ポーランドはドイツの支配下に置かれることとなる。また、占領下においても、ソ連の支援を約束され、ワルシャワ市民が蜂起を起こしたが、結果としてソ連の支援を受けられず、首都であるワルシャワが壊滅するという過酷な歴史を経て、ソ連崩壊までの長い期間共産主義体制を強いられてきた。

また、ポーランドはアウシュビッツをはじめとする絶滅収容所、強制収容所がナチス・ドイツによって作られた地であることも知られている。第二次世界大戦当時、ポーランドはアメリカに並び、ユダヤ人の人口が世界で最も多い国のひとつであった。他民族国家であったポーランドは、ユダヤ人も含めてポーランドの国民とされていた。そのため、戦時中の子どもを含めた虐殺行為が歴史上で類を見ない規模で行われたのがこの時代のポーランドという国である。

本稿では、第二次世界大戦下におけるポーランドの子どもの絵画を読み解くことによって、戦火のなか、ひいては生命の危機や生活の困難等のなかで子どもが表現活動を行うことの意義についての考察を行っていく。

2. 調査方法

筆者は科学研究費の支援を得て、初年度の2017年の調査で、第二次世界大戦中の子どもの生活については「ワルシャワ蜂起博物館」、「ポーランド・ユダヤ人の歴史博物館」に記録が残っていることがわかり、その2館を中心に調査を行った。そこでは子どもの絵画については収集することはできなかったため、再度の調査を行ったところ、第二次世界大戦時の教育の記録については「ポーランド近現代史資料館」に分類されずに収蔵されているということがわかり、2018年9月3日～8日までの期間で現地調査を行った。

「ポーランド近現代史資料館」は文字通り、ポーランド国家の近現代の歴史的資料を収集するための資料館である。収集し、保管することが目的の資料館であるため、一般に広く公開され、展示が行われているような施設ではない。そのため、事前に調査目的と来訪の日時を予約し、目的とする資料の概要を伝え、身分証を持って来館する規則となってい

る。来訪時に受付に身分証を渡し、身分証と引き換えにカードキーを受け取り、入館する。館内は資料の内容と時代ごとにたくさんの部屋に分かれており、受付で告げられた部屋番号に入り、学芸員に求める資料の概要を伝え、資料のリストを渡される。そのなかから目的に近いと思われる資料を選び、請求書類を提出することで、資料を手にとって読み、見たり、写真に記録することができる。しかし、請求できるファイルは一日に 15 ファイルと決められている。

第二次世界大戦中の子どもの記録は、文章や絵だけでなく、様々な書類が分類されことなくファイリングされているため、滞在中、一日に 15 ファイルを請求し、そのなかから子どもの絵画だと思われるものを写真で記録するという方法で調査を行った。今回の調査で見つかった子どもの絵画は 282 点であった。

それらの絵画は、画用紙などの上質の紙に描かれたものはほとんどなく、様々な紙の切れ端であったり、書類の裏に描かれていたりした。どのような紙に描かれていたかも貴重な資料であるため、絵画の表面と裏面を写真で記録した。

3. 第二次世界大戦時に子どもの絵画に使用された紙類

第二次世界大戦時のポーランドにおいては食糧をはじめとし、生活に必要な物品さえ入手が困難な状況があった。ナチス・ドイツの占領下において、ポーランドの知的階級は開戦早々に大量虐殺され、多くの教育機関が閉鎖された。小学校ではドイツ語を使用することを義務づけられ、名前を書けること以上の読み書きは、将来、ポーランド人が知的階級、支配階級になることを阻止するために禁じられた。文化的な活動も一切が禁じられたため、ドイツ占領中の学校教育においては、美術活動は行われることはなかった。ポーランド地下国家と呼ばれる抵抗組織が、秘密裏に行った教育活動のなかで子どもたちの絵画表現が保障された。この教育活動は、秘密学校という名前で知られている。しかし、ただでさえ物資が不足しているなかで、秘密学校では尚のこと、学習に必要な用具が不足していた。そのため、絵画が描かれた紙は、ほとんどがドイツ軍の文書の裏側を再利用したものであった。

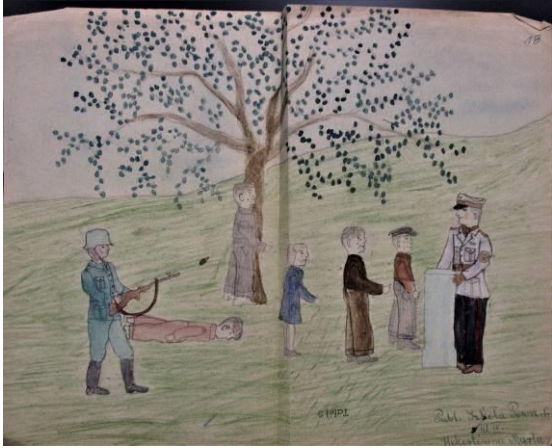


図 1 「無題」 ヘケルトゥヴナ・マルタ

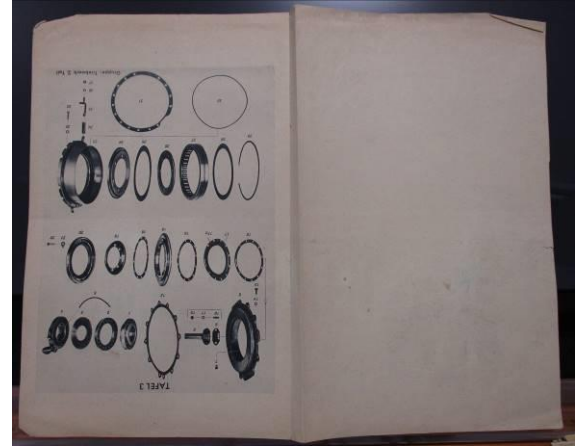


図 2 「無題」 ヘケルトゥヴナ・マルタの裏面

図 1 は作品名が描かれていないが、作者名は画面右下に書かれており、ヘケルトゥヴナ・マルタ氏の作品であるということがわかる。画面の中央に折り目があるが、これは描かれてから損傷したものではなく、見開きの冊子のような紙を再利用したことによる折り目である。画面中央の下部分にドイツ語と思われる文字が印刷されている。図 2 が図 1 の裏面の写真である。機械の部品の組み立て図のようなものが印刷されており、同じ文字が裏面にも印刷されていることがわかる。

図 1 には銃を持った軍人と倒れている少年、木に縛られている少年、涙を流しながら列に並ぶ子どもたちが描かれている。細部まで詳細に描かれており、丁寧に彩色されている。この作品が薄く、機械の組み立て図の裏面に描かれなくてはならなかったほど、当時のポーランドには記録や芸術表現のための物資が不足していたということがわかる。

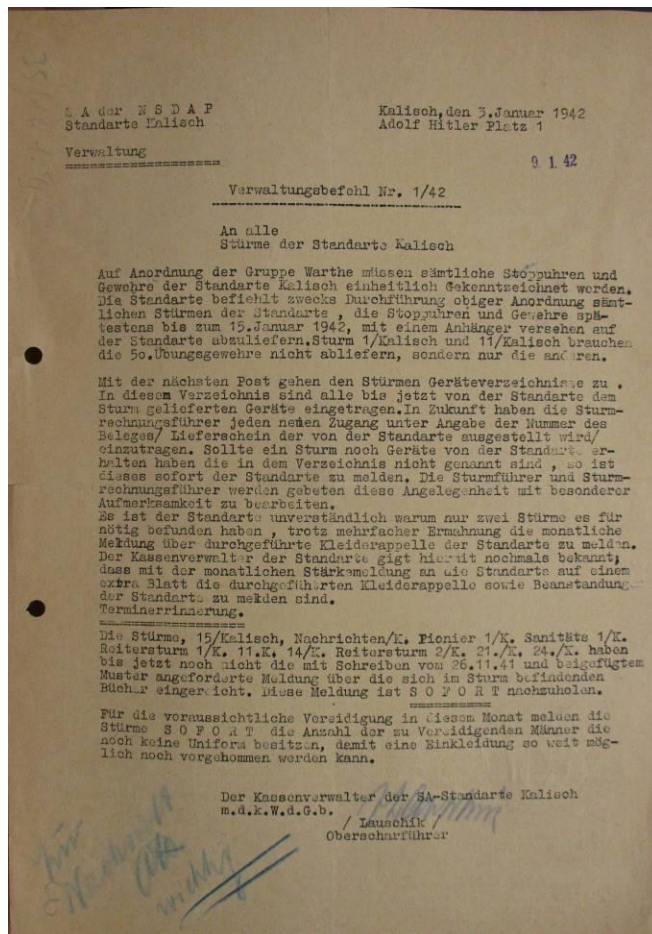


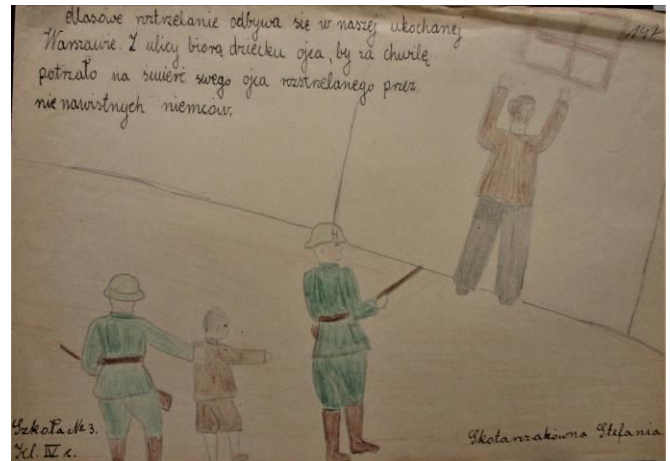
図3 1942年ナチス・ドイツの文書

図3は他の作品の裏面である。画面右上に1942という発行年と、アドルフ・ヒトラーの文字を読み取ることができる。

282点のうち、両面とも文字が印刷されていない白い紙に描かれた作品はなく、ドイツ軍が投棄したような紙類をポーランド人が回収し、子どもたちのノートや画用紙代わりに使用したと考えられる。当時、どれだけ物資が乏しく、それでもそのなかで子どもたちが絵を描いたという社会的な状況をうかがい知ることができる。

4. 第二次世界大戦中のポーランドで描かれた子どもの絵画

今回の調査で発見した子どもの絵画282点のうち、9点を選び、第二次世界大戦中のポーランドで子どもたちによって、どのような主題が描かれたかについての分析を行うこととする。

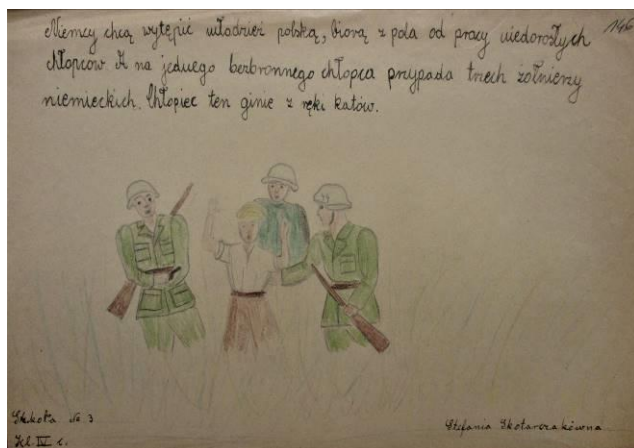


左 図3 「1939年のポーランド国民の旅」 作者不明

右 図4 「私達の愛するワルシャワで大量虐殺が行われた。路上で子どもから父親を引き離し、父親が、憎いドイツ人達に殺されるのを、子どもに見ろと強要した」 スコタルチャクヴァナ・ステファニア

図3は、ポーランド人の集団強制退去の場面を描いた図ではないかと考えられる。1939年は開戦と占領が始まった年であり、同年の10月「全ドイツ強化に関する法令」により、ポーランド人の集団強制退去が決定された。この集団強制退去はドイツ人がポーランドに移住するために、ポーランド人250万人を対象に行われた。その方法は粗暴なもので、夜中から早朝の極寒のなか、土砂降りの雨であっても、子どもも老人も家を出されたという。

図4は題名が示す通り、ポーランドの首都ワルシャワで行われたドイツ人による大量虐殺を描いた作品だと考えられる。また、この作品が収集されたのはポズナンというポーランドの西の地域であり、東に位置するワルシャワとは非常に距離がある。そのため、この絵の作者であるスコタルチャクヴァナ・ステファニア氏は首都ワルシャワから集団強制退去、戦火を逃れての自主的な移住、収容所への連行など、何かしらの理由から西へ移動してきたということがわかる。題名に書かれた「ドイツ人達」という単語も、通常であれば大文字で表記されるところを小文字にしていることから、表記の慣習から、ドイツ兵を軽蔑するニュアンスを表しているのではないかと考えられる。

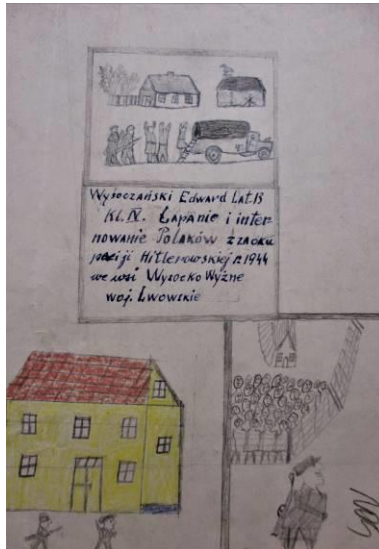


左 図5「ドイツ人達はポーランドの若者達を虐殺しようとし、抵抗できない一人の畑仕事をしていた少年を、三人がかりで連れ去った。その少年は執行人によって殺された」 スコタルチャクヴナ・ステファニア

右 図6「路上で突然捕らえられる人々」ヤンコフスキ・カジミェジェ

図5は、図4の作者と同じスコタルチャクヴナ・ステファニア氏による作品である。これも題名が示す通り、ドイツ人がポーランドの若者を虐殺したことの記録である。

図6はドイツ人による強制連行を描いた図だと考えられる。建物に書かれている文字はドイツ語で「刑務所」という意味である。作品名に使われている「japanka (ヤパンカ)」という言葉は、ドイツ軍による強制労働のための連行を意味する言葉である。12歳以上の年齢を対象とするとされていたが、実際には5歳、6歳など幼い子供も対象となった。街頭における拉致をはじめとして、礼拝中の教会が包囲され、そのなかで若くて健康そうな者から連行されたという。連行された者たちは、そのまま貨車に詰め込まれ、労働力としてドイツの工業地域や農業地域に振り分けられた。ドイツに強制労働のために運ばれた人口は280万人以上といわれ、そのうち70万人以上が子どもであったと言われている。当時の子どもにとっては、日常生活がこのヤパンカの恐怖と隣り合わせであったことがこの絵からうかがい知ることができる。



左 図7「1944年、ヒトラーの占領時にポーランド人達が捕らえられた。ルヴォフスキ県の村、ヴィソツコ・ヴィジュネにて」 ヴィソチャンスキ・エドヴァルド
右 図8「道端のカプリチュカが燃えている」

図7は、題名の通り、どのようにしてポーランド人が捕らえられたかが場面ごとに詳細に描かれている。ルヴォフスキは作者であるヴィソチャンスキ・エドヴァルドの出身地であると思われる。現在はウクライナになっており、当時はソ連領であった。国境が日ごとに変化し、ポーランドという国が地図上から消え、ポーランド人がアイデンティティの不安に陥った社会情勢の背景を知ることができる。

図8は、戦火によって心の拠り所である信仰の場が燃えている様子が描かれている。カプリチュカとは、略式の小さな教会のことであり、敬虔なカトリックの国であるポーランドにおいては生活に最も近い信仰の場である。カプリチュカが燃えるという事態は子どもに強い衝撃を与えたと考えられる。

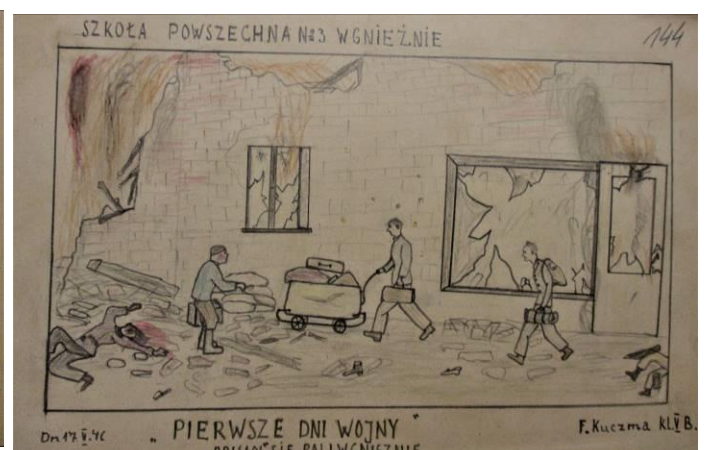


図 9 「このように彼らは私たちの兄弟を殺した」 ホフマン

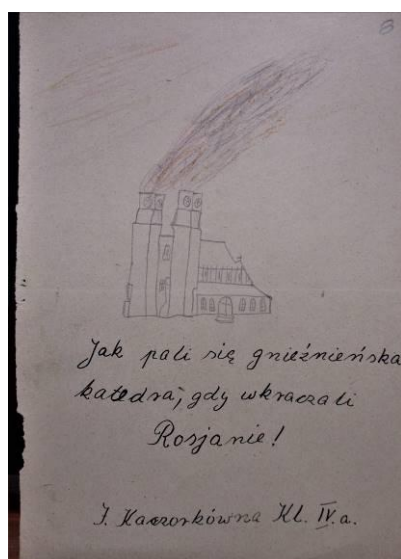
図 10 「戦争の一日目ーグニェズノのブリストルが燃えているー」 F・クチュマ

図 9 にはドイツ兵に追い立てられるようにして歩く二人の少年たちが描かれている。題名から、ここに描かれている少年たちはこの絵の作者であるホフマン氏の兄弟たちであり、これからこの二人はドイツ兵によって処刑されるということがわかる。

自分の家族が殺される場面を目の当たりにするという、子どもにとっては非常に衝撃的な場面である。

図 10 は戦争が開始された日に作者である F・クチュマ氏の周囲で何が起こったかが描かれている。グニェズノという地域はポーランド西部の都市である。ブリストルというのはホテルの名前である。ブリストルホテルはこの地域で最も高級なホテルであり、豊かさの象徴でもあった。そのホテルが無残にも破壊され、血を流した人々が倒れ、歩く人は倒れている人を気遣う余裕もない様子である。

地面に倒れる人の手足は力なく投げ出され、折れ曲がり、もはや生命をもたない人体であることが写實的に描写されている。この作さである F・クチュマ氏は、ここに描かれている人々のように血を流し、手足を投げ出すように倒れている人間を実際に目で見て、観察し、この絵を描いたのであらうと感じられる絵である。



左 図 11「ロシア人達がやって来たとき、どのようにグニェズノの大聖堂が燃えたのか」

J・カチェルク ヴナ

右 図 12「無題」

図 11 と図 12 は、グニェズノの大聖堂が燃えたという、同じ主題を描いていると思われる。グニェズノの大聖堂とは、ポズナンという地域にある大聖堂である。ポズナンは、ポーランドという国が興った地であると言われている。また、グニェズノの大聖堂は国王がポーランドの国教をカトリックに改宗した記念に、西暦 996 年に建てられたとされている。つまり、グニェズノの大聖堂は歴史的にも、宗教的にもポーランドの興りを象徴する建物であり、その建造物を破壊されるということは、国家自体を破壊されるのと近い意味をもっていたと考えられる。

史実としては明らかではないが、図 11 の作者である J・カチェルク ヴナ氏が、大聖堂に火を放ったのはロシア人だと考えていることも題名から明らかにされている。ポーランドがドイツだけでなく、ロシアからも同時に侵略を受けていたという当時の状況をうかがい知ることができる。

5. まとめ

本論では第二次世界大戦時に、ポーランドにおいて子どもたちがどのような環境に置かれ、その記録としてどのような絵画を描いたかという点に注目し、それらが描かれた紙や絵画の内容について読み解いてきた。第三章でも述べたが、ポーランド地下国家が組織した秘密学校は、全ての子どもと大人が生き残ることで精一杯という状況のなか、森のなかの小さな小屋や、家の屋根裏、風呂場、街中の薬局など、あらゆるところで行われた。学年は複式で、様々な年齢の子どもが集まって学び、正式なカリキュラムに則った授業ではなかったが、地下国家の印刷機で刷られた地下出版物等を用いて、教育内容は文学、地理、歴史、物理、数学など多岐にわたっていたという。文化的な活動の痕跡としての本一冊の所持が見つかっただけでドイツ軍に逮捕されるという状況のなかでも、これらの教育が行われたということ、本論で紹介したような多くの作品が子どもによって描かれたということは、子どもにとっての教育や表現活動の重要性を強く示していると考えられる。

<参考文献>

- (1) 吉岡潤『ポーランド史資料叢書 3 戦うポーランドー第二次世界大戦とポーランドー』
株式会社 東洋書店，2014
- (2) 青木進々1988『戦争と子ども 1939－1945 ポーランド ナチスにさらされた子ども
たちの受難』グリーンピース出版会，1988
- (3) 伊藤孝之『世界現代史 27 ポーランド現代史』山川出版社，1988
- (4) 青木進々，イヴァニツカ・カタジナ，ドバス・マレク『子どもの目に映った戦争 第
二次世界大戦ポーランド』グリーンピース出版会，1985

< 研究論文 >

乳児保育における自然環境に関する一考察 —保育士へのインタビューを手がかりに—

松下 明日香*

A Study on Natural Environment in Infant Care and Education Based on Interviews for Nursery school teachers

Asuka MATSUSHITA*

概要：自然に触れる機会が減少している今日，保育施設において自然体験を保障することが求められている。本論では乳児保育に焦点を当て，保育士へのインタビューから，自然環境に対する保育士の認識を明らかにする。KJ法による分析の結果，自然環境に関わる保育活動の構成要素として「保育の中で子どもが会う自然環境」，「子どもは自然環境とどう関わるか」，「保育をつくる視点」が見えてきた。さらに自然環境が，乳児保育にふさわしい素材として保育に取り入れられている点について考察した。自然環境には，身近にある，繰り返し楽しめる，数量が担保される，具体物である，扱いやすく安全である，実体験が得られるという性質がある。これらの特徴から，自然環境は乳児の育ちを促すにふさわしいものとして，乳児保育において重要な役割を果たしている。

キーワード：自然環境，乳児保育，保育士

* 吹田市立藤白台保育園

1. はじめに

子どもの自然体験不足が課題とされて久しい。高度経済成長とともに都市化が進んだことにより、子どもたちの生活やあそび環境は大きく変化した。虫とりや木登り、魚とりなど昔ながらの自然を相手としたあそびは、1960年代から衰退しており、子どもが慣れ親しむあそびではなくなっていった⁽¹⁾。国立青少年教育振興機関の調査⁽²⁾によると、「チョウやトンボ、バッタなどの昆虫をつかまえたこと」が何度もある子どもの割合は50.1%、「海や川で貝を採ったり、魚を釣ったりしたこと」が何度もある割合は40.2%に留まっており、約半数の子どもは自然との関わりを十分に体験していないと言える。

子どもの自然体験不足に対し政府は、保育の中で自然との関わりを保障しようと対策を講じてきた。1990年の保育所保育指針⁽³⁾では、5領域が示されるとともに、自然との関わりを積極的に取り入れるよう改訂された。2000年の幼稚園教育要領改訂⁽⁴⁾においては、自然体験の重視が改善の柱に挙げられ、議論されてきた。しかし、都市化に加え、インターネットの普及により情報化が進展し、子どもたちを取り巻く環境は目まぐるしく変化し続けている。実体験を伴わずとも幅広い知識や楽しい体験を得られるため、自然に触れてあそぶ経験はさらに得にくくなっている。

このように、自然体験の保障が保育施設に求められる今日、保育現場における自然環境は、どのように研究されてきたのだろうか。粕谷(2007)⁽⁵⁾は砂あそびを取り上げ、そこで展開される幼児の活動やあそびの構造を事例分析により示している。保育士の意識に着目した研究としては、井上ら(2010)⁽⁶⁾が環境教育の観点に着目し、保育士が考える自然との関わりのねらいの実態を明らかにしている。石倉(2012)⁽⁷⁾は、砂や土あそびにおける幼児の表現行為と道具の関係性分析をもとに、幼児の育ちに必要な園庭環境を検討した。布村(2005)⁽⁸⁾は、高度経済成長期に自然あそびを実践した野村芳兵衛を取り上げ、幼児期の自然あそびの意味を探った。保育施設の環境については、田尻ら(2005)⁽⁹⁾が幼稚園・保育所の自然環境および自然に親しむ保育における課題を示した。さらに、井上ら(2006)⁽¹⁰⁾は、幼稚園、保育所における園庭の自然環境の実態を調査している。

保育の自然環境に係る知見は、上記のように具体的な保育実践から、園庭の環境、自然あそびの意義に至るまで研究されているが、3歳児以上の幼児を対象とするものが主である。2018年の保育所保育指針改定においては、乳児に関する記載が充実し、乳児保育の重要性を改めて強調するものとなっている。乳児期は、保育所保育指針解説(2018)⁽¹¹⁾に「心身両面において、短期間に著しい発育・発達が見られる時期である」とあるように、人の

育ちの根幹をなす時期である。さらに、社会保障審議会児童部会保育専門委員会⁽¹²⁾の発表によると、1・2歳児の保育所等利用率は2008年の27.6%から2015年には38.1%へと増加しており、乳児期の保育需要が高まっている。このような背景をふまえると、実際に乳児に携わる保育士が、自然環境について具体的にどのような意識のもと、保育を展開しているのかを探ることは有意義であると言える。

そこで本研究では、乳児保育を対象として、保育士が考える自然環境とは何かを明らかにする。

2. 乳児保育の歴史的変遷と目的

乳児とは、出生から1歳未満児の0歳児をさすと、児童福祉法や母子健康法に定義づけられている。しかし、長年にわたり保育現場では3歳未満児を乳児と捉えており、発達の特徴から3歳未満児と3歳以上児では保育の内容・方法も異なってくる⁽¹³⁾。これらのことから本研究では、乳児を3歳未満児と定義する。

ここでは、乳児保育の歴史を概観し、現代における乳児保育の意義と目的を整理する。

(1) 乳児保育の歴史的変遷

日本で初めての保育施設は、1890年赤沢鍾美・ナカ夫妻が新潟静修学校に付設された託児所である。1900年から1929年にかけて、乳児保育が実質的に始まる。東北地方の大凶作、日露戦争後の軍人遺族の就労、米騒動等を背景とする労働者増加に対応し、東京、大阪、神戸に公立の保育所が設立され、全国へと広がっていった⁽¹⁴⁾。しかし、子どもは家庭で育てるものだという伝統的な価値観と、人員配置などの保育条件の悪さから、乳児保育の実施率は1965年頃まで極めて低い状況であった。

1948年に児童福祉法が施行され、生活困窮者だけでなく親の所得に関わらず保育所が利用できるようになり、1951年の改正では、保育所は保育に欠ける子どもを受け入れる施設と定義された。1968年には、中央福祉審議会が職業を持つ女性の仕事と育児の両立の難しさに言及し、社会的に援助する必要性を示した。この提言を受け1968年に乳児保育特別対策が制度化されると、都市部にも乳児保育が広がる。そして条件付きであった乳児保育の実施を、1989年から保育にかけるすべての乳児を対象とするようになった1980年代から核家族化や女性の労働形態の多様化により、乳児保育の需要は高まり、1990年代に入ると、都市部を中心に乳児の待機児が問題となる。2006年には、親の就労の有無に関わらず

乳児を受け入れる施設として、新たに認定こども園が誕生した。さらに 2015 年からは幼保一体型施設のこども園への移行が始まっている。

(2) 乳児保育の意義と目的

子育ては社会や家族形態の変化に伴い、家族と地域で行うものから、社会全体で支えるものへと変容した。その中で、乳児保育の存在意義が社会的に認知されるようになった⁽¹³⁾。乳児保育には、親の就労保障だけでなく、子どもの最善の利益を保障することを目的に、保育環境と内容の向上及び、家庭との連携が求められている。

3. 研究方法

本研究では、現職保育士を対象にインタビューを行うこととする。そしてその結果を、KJ 法（1986 年版）を用いて分析し、保育士が考える自然環境について明らかにする。

(1) インタビュー対象者

以下の、乳児保育に携わった経験を有する保育士 3 名にインタビューを実施する。なお、インタビュー対象者が勤務する保育施設は、園庭および近隣に公園や遊歩道を有している。

A さん（a 市立保育所 保育士歴 35 年）

B さん（b 市立保育園 保育士歴 11 年）

C さん（b 市私立こども園 保育士歴 7 年）

(2) 調査方法

調査期間は、平成 30 年 6 月～7 月である。インタビュー対象者には、研究の趣旨を説明するとともに、保育士および園児の個人情報厳守することを伝え、調査協力および IC レコーダーでの録音の許可を得る。インタビューには、半構造化面接法を用いて、0～2 歳児クラスの自然に関わる保育実践について調査することとする。インタビュー内容は、自然に関わる保育の例として、散歩や園庭あそびの場面、自然物を使った保育などを切り口に、どのような保育をしているかを聞くなかで、子どもの月齢、具体的にどのようにあそんでいるか、保育のねらい、なぜその活動や素材を選んだか、子どもの反応、保育士の働きかけ、活動の意義などを合わせて質問する。

(3) 分析方法

収集したインタビュー内容を逐語録におこしたものを要約し、KJ法（1986年版）の手順に沿って分類する。さらに、分類結果を図解し叙述化を行う。

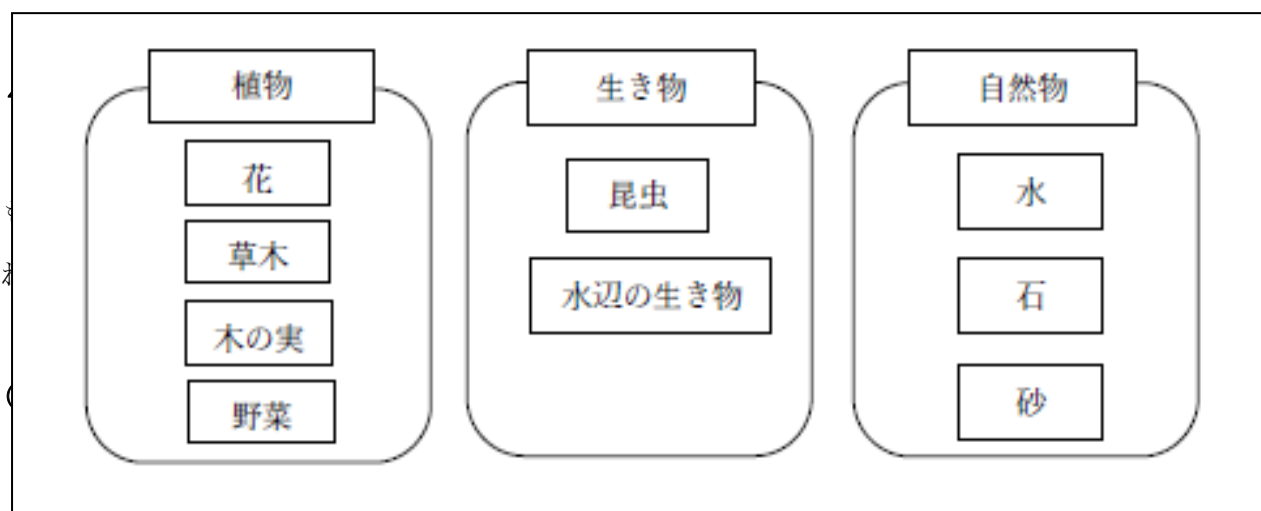


図1 保育の中で子どもが会う自然環境

KJ法によってインタビュー結果を分析したものから、図1を作成した。保育士は、「植物」、「生き物」、「自然物」を子どもにとって適切な自然環境と捉え、保育に取り入れている。具体的には、「花」、葉っぱや落ち葉などの「草木」、どんぐりなどの「木の実」、トマトや枝豆などの「野菜」である「植物」、トンボ・チョウ・セミ・バッタ・ダンゴムシなどの「昆虫」、カエル・オタマジャクシ・ザリガニなどの「水辺の生き物」、そして、「石」・雪や氷を含む「水」・「砂」などの「自然物」である。

保育の中で子どもが会う自然環境は、主に園庭や周辺の公園に見られる身近な自然である。子どもが散歩などで自然のある場所に出向くことが多いが、保育士や地域の人、もしくは子どもが家庭からザリガニやオタマジャクシなどを持ってきて、クラスで飼育する場合もある。「野菜」に関しては、主に栽培や調理手伝い活動の中で出会っている。また保育士は、四季の変化に合わせて、季節ならではの自然環境をその都度保育に組み込んでいる。例えば秋には、落ち葉であそび、冬には氷を作ったり、雪の結晶を観察したりする。月齢が低く、園外散歩に出にくい0歳児であれば、担任がアジサイなど季節の植物を持ってきて見せることもある。保育士は乳児期から子どもの自然体験を保障すべく、工夫をしながら保育を展開している。

(2) 子どもと自然環境との関わり

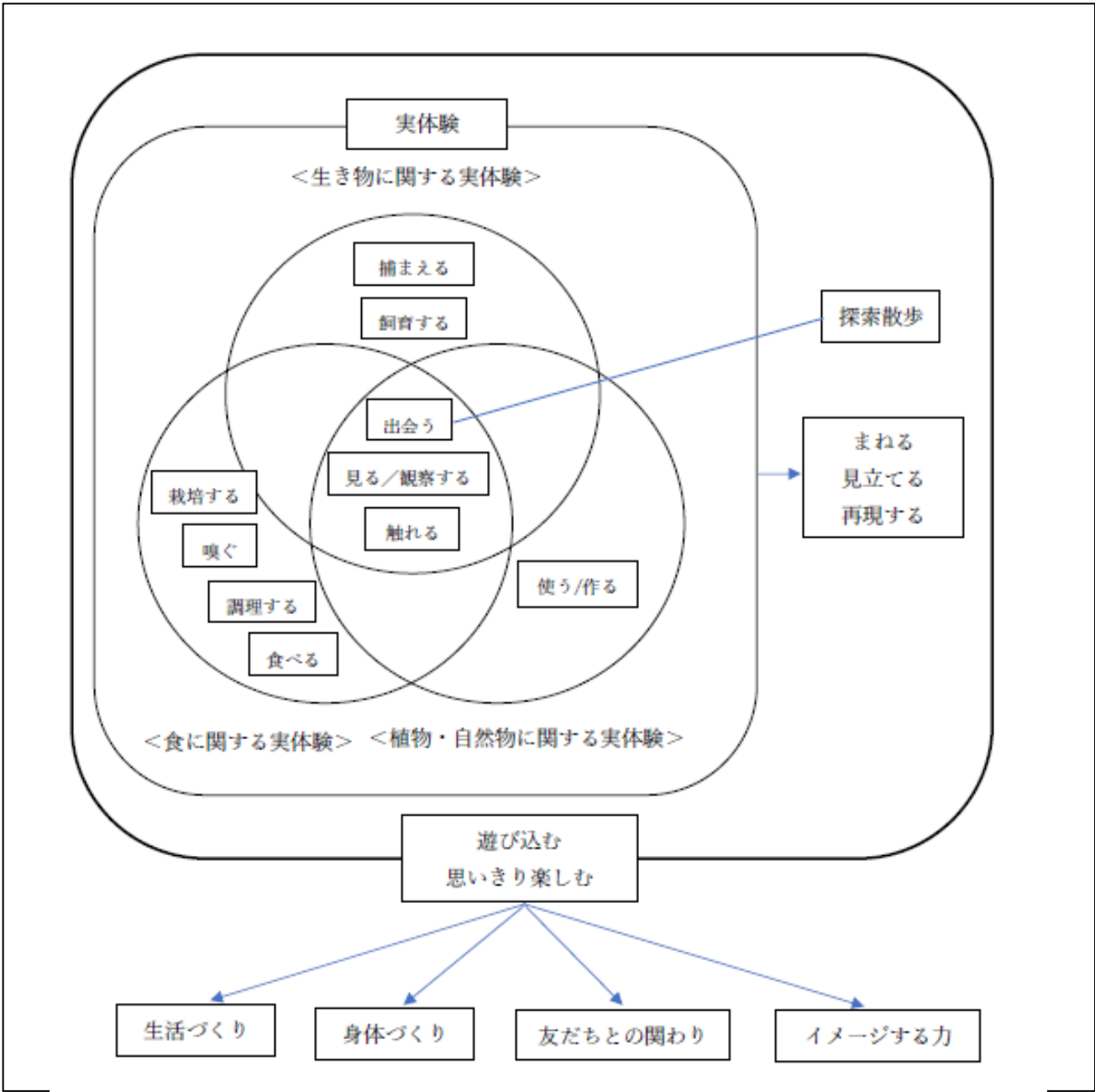


図2 子どもと自然環境との関わり

図2は、子どもは自然環境とどのように関わるのか、そしてそれは子どもにどのような影響を与えると保育士は考えているのかを示している。子どもは自然環境を通して「実体験」を得るが、その内容は「食に関する実体験」、「生き物に関する実体験」、「植物・自然物に関する実体験」に分類できる。「食に関する実体験」では、子どもは花や野菜と「出会う

い」、「栽培する」中で、その成長過程を「見る・観察する」、葉や実「に触れる」、匂いを「嗅ぐ」関わりをする。さらに「調理する」、「食べる」経験をすることもある。「生き物に関する実体験」では、昆虫などに対して、「出会う」、「見る・観察する」、「触れる」、「捕まえる」、「飼育する」関わりが見られる。「植物・自然物に関する実体験」においては、「出会う」、「見る・観察する」、「触れる」他に、見つけた落ち葉やドングリなどを用いておもちゃなどを「作る」活動も展開される。また、どの「実体験」にも「出会う」、「見る・観察する」、「触れる」関わりが共通している。中でも、自然環境と「出会う」ことは主に、子どもの行きたいところや関心を持ったものを大切にする、探索散歩の中で起きることがインタビュー対象者全員のエピソードに見られた。

子どもは実際に体験したことを基に、「まねる、見立てる、再現する」ことができる。例えば、採ってきたザリガニを部屋でプレートに出して観察し、子ども自身がザリガニになって動作を真似してあそぶというようなことだ。真似してあそぶことを楽しむうちに、目の前にそのものが無くても、違うもので見立てたり、動きややりとりを再現したりすることができる。イメージする力が未熟な乳児にとって、「まねる、見立てる、再現する」ためには、「実体験」が不可欠だと言える。

保育士は、「実体験」や「見立てる、再現すること」を通して、子ども自身が「思いきり遊び楽しむ」ことが、「生活づくり」、「身体づくり」、「友だちとの関わり」、「イメージする力」に繋がっていると考えている。「生活づくり」について、夢中になれる楽しいあそびがあることで、子どもは生活に見通しを持ち、楽しいあそびに向かって、片付けや身支度を整えるなど生活面を積極的に行おうとする。「身体づくり」では、「探索散歩」でしっかり歩いたり、公園などで斜面の上り下りをしたりすることで足腰が鍛えられる。また、生き物に指先の力を加減しながら触れる、調理活動でレタスをちぎる、落ち葉を破ってあそぶなど、繰り返し手先を使うことで手指の発達が促される。「友だちとの関わり」においては、子どもがあそびを思いきり楽しむことで、その楽しさを友だちと共感でき、友だち関係が広がると考えられている。「イメージする力」は、実際に見て体験したことを真似したり、再現したりする経験が、目の前にはないものを想像し、考えを及ぼせる力になると考えられる。そのため、自然に関わりあそぶ保育の中には、みたてつもりあそびや、再現あそびが取り入れられている。このように、子どもが自然環境と関わる経験を積むことで、多方面の発達・発育へと繋がると考えられている。

(3) 保育をつくる視点

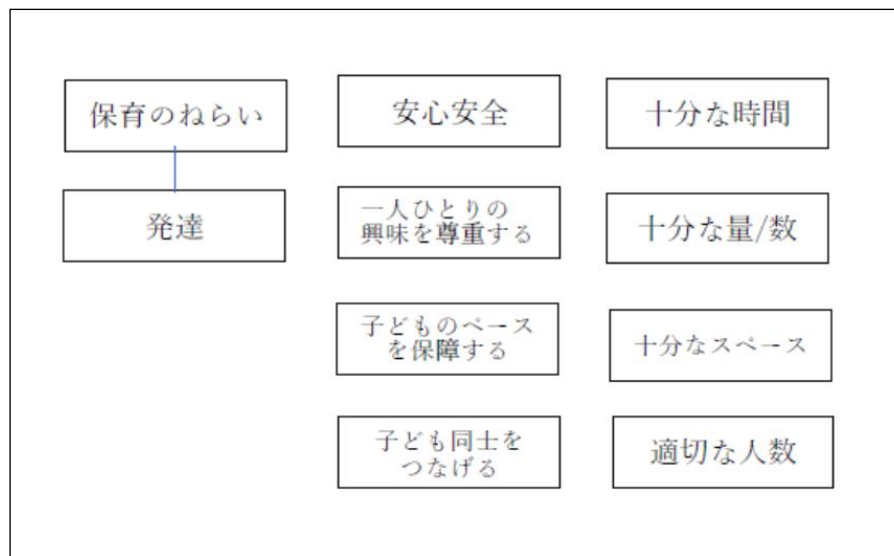


図3 保育をつくる視点

子どもが自然環境に関わる上で、保育士がどのようなことを念頭において保育するのか、という保育をつくる視点について図3にまとめた。保育士は、保育内容を決めるにあたり、まず乳児の「発達」を踏まえて「保育のねらい」を設定する。そして活動内容の他に、活動場所や関わる自然が「安全で安心」して遊ぶことができるか、子ども「一人ひとりの興味を尊重する」こと、個々に違う「子どものペースを保障」して遊ぶことができるよう工夫すること、友だちとの関わりが生まれるように「子ども同士をつなげる」ことに留意して保育を組み立て、子どもと関わっている。さらに、子どもが自然環境に主体的に関わり、満足するために「十分な活動時間」があるか、複数の子どもたちがいる中で、一人ひとりが対象に関わりをもてるだけの「十分な量や数」があるか、活動するに「十分なスペース」であるか、子どもの安全を守り、興味やペースを尊重するために子どもと保育士が「適切な人数」であるかについても配慮している。例えば、探索散歩をするにあたり、子ども一人ひとりが興味を持って主体的に自然と関わるができるよう、散歩と園庭あそびの2グループに分かれて活動することがある。少人数で散歩に出かけることで、子どもはより自分の意志やペースが尊重され、自然との出会いを楽しむことができる。保育士も子ども一人ひとりにより丁寧に関わるができる。

5. 考察

以上のように、保育士はどのような対象物を保育における自然環境と認識しているのか、自然環境と子どもはどのように関わり、活動を通して何が育まれているのか、保育士はどのような視点をもって自然に関わる保育を組み立てているのかが明らかになった。さらに、保育士は積極的に自然を保育に取り入れており、保育の中でごく当たり前の活動として自然環境との関わりが展開されていることがインタビューから見えてきた。つまり、保育士は自然環境を、子どもの育ちを支えるにふさわしい素材として認識し、活用している。ここでは、自然環境のどのような点が、乳児保育にとって適切であると考えられるのかについて考察する。

まず、身近なものであるという点について、園内や周辺の公園、遊歩道にあるため、子ども自身が自然を発見できる。図2「子どもと自然環境との関わり」にあるように、自然と「出会う」と「探索散歩」が結びついており、保育士は子どもと自然環境の出会いを意図して探索散歩を行っているのだ。大人から自然環境を直接与えられるのではなく、子どもが自分で行くところを決め、行きたいところへ行き、触りたいものに触る、という子どもの意思を尊重する中で、自然と出会うことを大切に保育している。それによって乳児は、受け身ではなく主体として自然環境に関わることができる。また、四季による変化により、生活の中に適度に新たな自然が出てくるため、同じ公園や遊歩道であっても子どもは飽きることなく、興味をもつことができる。

身近にあることで、繰り返し同じ自然に出会え、楽しめる点も保育の素材として適している理由の一つだ。乳児は楽しさを発見すると、満足するまで繰り返しそれを味わう。また、今日楽しんだ自然に、また出会えることを期待する。その期待する気持ちが、散歩や園庭あそびという楽しいあそびに向かって生活する原動力となる。そのため、繰り返し楽しめることは、乳児保育にとって重要である。

また、石や草、虫などの自然は数が豊富にある。乳児一人ひとりが主体的に対象に関わるためには、教材数の確保が必要である。どのような種類の自然がどれだけの量あるかは、保育施設によって様々ではあるが、自然環境は比較的十分な数が、保育士が事前に用意しなくてもその場にある。数が十分であることで、子どもの人数が多くても対応できるため、保育に取り入れやすいと言える。

さらに、保育の中で子どもが出会う自然環境は、具体的な物であるという点が、乳児の発達的特徴に合致する。目の前にないものをイメージする力が未発達な乳児にとって、物体そのものである自然物などは見て分かりやすく、触れて働きかければ、変化したり、反

応が返ってきたりするため、乳児が主体的に関わる対象として適していると言える。

乳児にも扱いやすい素材であるということも、自然環境の特徴である。保育士による取捨選択は必要だが、手にとって触っても、害がなく、安全性が保たれる素材であることは重要な点である。

自然環境と関わることで、実際に見て触れて、感じてという体験が得られるが、乳児はこの実体験を元に、まねる、見立てる、再現することを楽しみ、これらの一連の活動がイメージする力を養うと考えられている。また、クラスの子どもが同様の実体験を繰り返し得ることで、子ども同士の間で共通のイメージを持ちやすくなる。同じような体験やイメージを共有することで、友だち関係が生まれ、広がっていくことにつながっている。実体験の保障ができることも自然環境の特徴である。

以上の観点から、自然環境は乳児の育ちを促すにあたり、適切な素材であると保育士は考えている。このように、保育士は身近にある自然を保育に取り入れ、乳児が自然と触れ合うことで身体の発達、人間関係、想像力など多方面の育成につながる保育を展開している。乳児保育において、自然環境の果たす役割は大きいと言える。

6. まとめと今後の課題

乳児保育に携わる保育士へのインタビューを通して、保育士が考える自然環境とは何かを探った。KJ法による分析から保育士の自然環境に対する認識をひも解くと、自然環境に関わる保育は、子どもに関わる対象、子どもの活動及び望まれる成長発達、そして、子どもの成長発達を保障する保育の観点から構成される。図1～3に示したように、保育活動の具体的な対象として「保育の中で子どもが会う自然環境」、子どもの活動とそこから育まれるものとして「子どもと自然環境との関わり」、そしてそのような活動や育ちを保障する保育環境を整えるための「保育をつくる視点」が確認された。保育士は、「保育をつくる視点」にあるように、発達に基づいたねらいをもとに、子どもの活動である「子どもと自然環境との関わり」を設定し、保育環境を整え、ねらいに合った活動を実施するにふさわしい対象として、「保育の中で子どもが会う自然環境」を選択することで保育をつくりあげている。

さらに、自然環境が乳児にふさわしい素材であるとされ、日常的に保育に取り入れられている理由として、身近にある、繰り返し楽しめる、数量が担保される、具体物である、乳児にとって扱いやすく安全である、実体験が得られるという自然環境の特徴が明らかに

なった。自然環境は乳児の育ちを促すものとして、乳児保育において重要な役割を果たしている。

本研究のインタビュー対象者が勤めているのは、園庭を有し、かつ周囲に公園や散歩できる道がある保育施設であった。待機児童対策を背景とした、園庭を持たない小規模保育施設の増加を踏まえると、園庭の有無及び周辺の環境を考慮した調査研究を今後の課題とする。

＜注および引用文献＞

- (1)河崎道夫「歴史的構成体としての子どもの遊びの変容」『保育学研究』46(1), pp.12-21, 2008
- (2)独立行政法人国立青少年教育振興機構「青少年の活動等に関する実態調査(平成24年度調査)報告書」2014
http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/84/.
(参照日 2018年8月11日)
- (3)厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館, 1990
- (4)文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, 1998
- (5)粕谷亘正「砂にかかわる幼児の遊びの構造とその理解」『保育学研究』45(1), pp.34-41, 2007
- (6)井上美智子・無藤隆「保育者の考える自然とのかかわりのねらいの実態—環境教育の観点からの分析—」『大阪大谷大学教育福祉研究』36, pp.1-7, 2010
- (7)石倉卓子「幼児の育ちに必要な園庭環境の検討—表現行為を可能にする自然材と道具の関係性—」『保育学研究』50, pp.18-28, 2012
- (8)布村志保「幼児期における「自然あそび」の意味—野村芳兵衛の取り組みに着目して—」『保育学研究』43(2), pp.34-41, 2005
- (9)田尻由美子・無藤隆「幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について—広域実態調査結果をもとに—」『乳幼児教育学研究』14, pp.53-65, 2005
- (10)井上美智子・無藤隆「幼稚園・保育園の園庭の自然環境の実態」『乳幼児教育学研究』15, pp.1-11, 2006
- (11)厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館, pp.89, 2018
- (12)社会保障審議会児童部会保育専門委員会「保育所保育指針の改定に関する議論のとり

まとめ」2016

https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/shingi-hosho_314168.html.

(参照日 2018 年 8 月 11 日)

(13) 増田まゆみ編著『新保育ライブラリ保育の内容・方法を知る 乳児保育』北大路書房, 2009

(14) 巷野悟郎・植松紀子編著『乳児保育—0 歳児・1 歳児・2 歳児—』光生館, 2012

＜資料 1 図解に関する記述＞

【観点① 保育の中で子どもが会う自然環境】

〈植物〉

- ・花
- ・草木（葉っぱ・草）
- ・木の実（ドングリ）
- ・野菜（トマト・キャベツ・白菜・玉ねぎ・枝豆）
- ・すぐ近くの公園に落ち葉がたくさんある

〈生き物〉

- ・昆虫（セミ・チョウ・バッタ・ダンゴムシ・トンボ）
- ・水辺の生き物（ザリガニ・カエル・オタマジャクシ）
- ・だんごむしは身近にいる
- ・取り上げる自然は、身近なものが主

〈自然物〉

- ・水（氷・雪）
- ・石
- ・砂
- ・季節のものであそぶ

【観点② 子どもは自然環境とどう関わるか】

〈生活づくり〉

- ・生活の力は、靴が履けたから今からあそびに行けるという見通しが大切
- ・好きなあそびから生活を作っていく

〈身体づくり〉

- ・0 歳児の散歩で、歩ける子を交代で歩かせている
- ・土手のぼりで自然とハイハイの姿勢をとって、踏ん張る力や腹筋をつける
- ・散歩で坂道を歩くと足腰が強くなる（0 歳児保育）

〈友だちと関わる〉

〈イメージする力〉

- ・ 具体的なものを見て、そこから真似てイメージにつなげる
- ・ 小さい時から具体的なものにたくさんふれて、イメージする力をつける
- ・ 1歳半をすぎると、実際のものでなくてもイメージできるようになるので、何もないところで（散歩で拾うものを）拾って入れるつもりあそびをする
- ・ イメージする力が弱い

〈遊び込む〉

- ・ 子どもがやりたいことをやっているのがあそび込むっていうこと
- ・ 同じことを繰り返し楽しめるのがあそび込むっていうこと
- ・ 存分にあそぶ
- ・ 自然のあそびの中では、自分の楽しいことでめいっぱいあそぶことを思って保育している
- ・ 自然あそびでは、自分の好きなあそびを見つけてあそぶことができる

〈思い切りあそぶ〉

- ・ 自然は思い切り楽しめるもの
- ・ 自然にふれてのびのびする
- ・ 散歩への期待感を持っている中で、その子どもが楽しいと思うものがあるといい

〈まねる〉

- ・ 実際のものを見て、その通りの動きをする
- ・ 子どもがカエルになってあそぶ
- ・ 観察したザリガニをまねてあそぶ
- ・ 畑で収穫する様子を見てまねてあそぶ
- ・ 大人のやっていることに興味を持つと、まねる
- ・ 大人がして見せることもある

〈見立てる〉

- ・ 1歳児のつもりあそび
- ・ 砂場でままごとのごっこあそび
- ・ お芋をイメージして製作する
- ・ 作ったものをお芋にみたてて、蔓をひっぱってあそぶ
- ・ 実際に雪を見てから、雪に見立てて指絵具をする
- ・ みたてつもりは、2歳児3歳児の大切な保育の中身
- ・ みたてつもりを積み重ねて、発表会で劇として散歩ごっこをする

〈再現する〉

- ・ 再現あそび
- ・ 実体験を再現してあそぶ
- ・ 段ボールに落ち葉をいれてお風呂屋さんごっこをする
- ・ 芋ほりごっこをする
- ・ 1歳児 散歩後に拾ってきたものを園庭に散らばせて、拾って散歩の再現あそびをする

〈実体験〉

- ・ 実体験を大切にする
- ・ 実体験が乳児期のベース
- ・ 保育で経験したことをあそびに取り入れる
- ・ 自然のものは具体的でわかりやすく、子どもにとって体験しやすい

〈探索散歩〉

- ・ぶらぶら歩く散歩
- ・0歳児も園外で散歩する
- ・0歳児 公園まで歩いたり、バギーで移動したりする
- ・園の周辺を散歩する
- ・目的を持って公園に行く
- ・木でかくれんぼ
- ・切り株に隠れていないいないばあを楽しむ
- ・まてまてあそび
- ・自分のかばんを持って公園に行き、見つけたものを入れて帰ってくる
- ・公園で探索活動をする
- ・探索は、時間をかけて子どもが行きたいところであそぶ

〈出会う〉

- ・自分の行きたいところへ歩いていく
- ・石、葉っぱ、どんぐり、棒きれなどのいいもの探し
- ・公園や散歩の道中で発見する

〈見る／観察する〉

- ・実際のものを見て観察する
- ・花が咲いたり、小さな実が大きくなって、段々緑が赤になったりする様子を観察する
- ・幼児クラスが畑に植えたものを収穫する様子を見る
- ・お花を見に行く
- ・雪の結晶を見る
- ・実際の雪を見ると子どもが実感がわき、おしゃべりも増える
- ・葉っぱや石、水の中など興味のあるものをじっと見る
- ・押し花を見る
- ・0歳児が外に出られない時は、部屋にアジサイを持ってきて見せた。少しでも自然に触れる
- ・カエルを見て楽しむ
- ・田んぼでおたまじゃくしを見る
- ・カエルを部屋に解き放って見る
- ・ザリガニを造形プレートに出して、色々な動きを観察する
- ・カブトムシのけんかを見る
- ・バッタを広いスペースに放して見る

〈触れる〉

- ・自然のものに触れてあそぶ
- ・園庭で虫に触れる
- ・園庭で植物に触れる
- ・野菜に触れる
- ・キャベツの葉を触る
- ・収穫物に触れる
- ・寒天あそびが気持ちよい
- ・散歩で、自分の行きたいところへ行き、色んなものに触れる
- ・斜面登りで、砂の感覚に慣れる
- ・0歳児 砂を触る
- ・0歳児 並木道で葉っぱを触る
- ・プールあそびで水に触れる
- ・落ち葉を掛け合ってあそぶ
- ・葉っぱのプールであそぶ

〈使う／作る〉

- ・ 0 歳児 散歩先で拾ったものでおもちゃをつくる
- ・ どんぐりのぼっとん落とし

〈捕まえる〉

- ・ だんごむしは、子どもがすごく好きでよく捕まえている
- ・ 近くのグラウンドでバッタ採りをする

〈飼育する〉

- ・ 園で飼育する
- ・ 青虫を育てて蝶にする
- ・ 飼育中の青虫の観察を大人が意識して働きかける
- ・ カブトムシの飼育
- ・ 鈴虫の飼育
- ・ だんごむしの飼育

〈栽培する〉

- ・ 菜園活動，土入れ，水やり，観察，収穫，食べる
- ・ ミニトマトを育てる
- ・ 枝豆を育てる

〈かぐ〉

- ・ 野菜のにおいをかぐ

〈調理する〉

- ・ 給食の調理手伝いをする
- ・ きゃべつちぎり
- ・ 白菜ちぎり
- ・ 玉ねぎの皮むき
- ・ 豆の皮むき

〈食べる〉

- ・ 育てたトマトをジャムにして食べる

【観点③ 保育の視点・工夫・配慮】

〈子どもの発達〉

- ・ 子どもの発達にはすべてのものがつながっている
- ・ 触って手先の発達につなげる
- ・ 野菜に触れて五感を刺激する
- ・ 自分のっていう自己主張の時期だから，自分だけのということを大事にするために，一人ひとりのカバンを持って散歩する

〈保育のねらい〉

- ・取り組みにはいろいろなねらいがある
- ・ねらいは自然にふれることひとつではない。例えば調理手伝いは自然につながる取り組み，食育，手先の運動発達，友達との関りで人間関係にもかかわってくる
- ・自然に触れるねらい
- ・再現あそびのねらい
- ・無理じいせず，自然あそびは大枠の中でねらう視点を持っている
- ・自然あそびのねらいは，どの子どもの興味も含まれるように大きくねらうようにしている
- ・自然のものをどんどん保育に取り入れている
- ・自然に触れることを意識して保育する

〈安心安全〉

- ・安全なところをぶらぶら歩く
- ・危ないものが落ちていないか確認する
- ・危ないものが落ちているので，溝には入らない
- ・こけやすい道をゆっくり歩く
- ・車が急に出てこないか確認する
- ・信号を渡る時期を見極める
- ・車通りのない遊歩道で探索する
- ・園外での着替えは周りから見えないように配慮する
- ・だんごむしは噛まないので安心して触ってあそべる
- ・年度始めの時期は，園庭であそぶ

〈一人ひとりの興味を尊重する〉

- ・自然あそびでは，子どもが興味を持ったものであそび込める方がいい
- ・自然あそびは全員が一緒に同じ展開，同じ経験をしなくてもいい
- ・幼児になってくると楽しいものが近づいてくるが，乳児の楽しいはバラバラでいい
- ・同じ落ち葉でもあそび方は子供によってそれぞれ
- ・子どもが何に興味を持つかを，保育士は様子を見ておく
- ・0歳児の保育では，自分で好きなところに動けるように，園庭の真ん中にごさを敷いていた
- ・子どもは一人ひとり興味が違う

〈子どものペースを保障する〉

- ・職員の対比があるため，いつも叶えられるわけではないが，環境が許す限り，子どものペースを保障できる散歩がしたい
- ・一斉に遊びを終わる必要はない
- ・全員が同じことをする必要はない
- ・探索散歩では，ペースがゆっくりな子も，ひたすら落ちているものを拾いたい子も，子どもが拾いたいタイミングで拾っていくことができる

〈子ども同士をつなげる〉

- ・閉鎖的な空間でなく解放されたところで大人と一緒に思い切りあそび，子ども同士をつなげる
- ・散歩で手をつなぐ時に友達関係をつなげる
- ・子どもの発見を全体に発信して，子ども同士をつなげる

〈十分な時間〉

- ・探索場所までバギーで行くなど，子どもが自由にあそべる時間を保障する
- ・給食の時間があるなど，生活の中で遊びの時間は限られているが，できるだけあそびが充実する時間をつくりたい
- ・探索は時間をかけてあそんだ方がいい

〈十分な数・量〉

- ・数がたくさんあると、存分にあそべる
- ・近隣はお花を無限につんでよい環境ではないので、どの子どもも好きなだけつめる環境は羨ましい

〈適切な人数〉

- ・人数が多いと思いきり自然を楽しめないこともあり、大人が配慮する
- ・散歩の人数が多いと、大人は安全確保に必死
- ・散歩の人数が多いと、子どもの声に耳を傾けにくい。人数が少ないことで、気持ちがほっとして声がよく出る。大人に聞いてもらえるので、余計に子どもも見つけたものを言って、指さして、ゆっくり触ってみる。
- ・少人数での散歩保障でゆっくり歩いて、色んなものを見て、自分のしたいいう気持ちを満足させる
- ・全員散歩に連れて行くのが難しいときは、散歩と園に残るグループに分かれて散歩に出る
- ・苦手な子は、少人数でプールに入る

〈研究論文〉

乳児と幼児の主体性の相違に対する理解と保育における適切な養護と教育について

嶋田 容子

Understanding “agency” in infancy for appropriate nursery care and education

Yohko M. Shimada*

概要

主体的な学びは、成人や幼児に限らず乳児においても重要である。しかし、乳児にとっての主体性は、幼児期以上の主体性とは質的に異なり、より原理的な定義に戻って理解する必要がある。本論は、乳児における主体性について、自発性と主体性・行為のレベルの随伴性と主体性などの観点から考察する。乳児期における主体性は、自発的行為に加えて環境に作用を及ぼすことだと考えられる。乳幼児の保育において、主体性の発揮を見守る養護と適切に介入する教育の視点が適切なバランスを取ることが重要であるが、主体性の具体的な内容は年齢に応じて異なるため、具体的な養護・教育内容も異なる。また乳児期においては個々の探索活動が、規範に基づく集団活動よりも必要とされる時期であり、個の活動が主体性発達を支える可能性についても論じる。

キーワード：

*金沢学院短期大学 幼児教育学科 講師

1. 乳幼児の主体性

乳児における主体性と幼児における主体性の相違とは

乳児の主体性を尊重するとは、どのようなことか。主体性という言葉は、保育に関する教科書や日常会話でも使われ、また学生のアクティブラーニングの文脈でも重視される。一般的に「主体性」とは、「自分の意志・判断によって、みずから責任をもって行動する態度や性質(大辞林 第三版)」とされる。幼児に対しては、この意味での主体性がある程度、期待できるかもしれない。しかし、この「自分の意志」「責任」という言葉はどれも、乳児にそのまま当てはめることは難しい。

鈴木(2017)は、「主体性」の中核的な意味が「変えていく」ことにあるのではないかと論じた。また鈴木(2018)は、幼児の主体性に関する発達・保育の複数の論考を分析し、主体的な遊びの基準として「活動の自由」「関与の変化」「表現の成立」「主題の変更」が見られたことを報告した。変えることを中核として、自由、表現ということも幼児の主体的遊びの基準となる。だがこれらの基準も、乳児に関しては再考せねばならないだろう。

主体性は英語の「agency」すなわち「行為や認識の主体、作用を及ぼすものになる」ととも説明される。乳児の発達に関する実証研究の多くで、主体性という言葉は agency の意で示される。宮崎ら(2011)は、sense of agency(運動主体感)には、自らが環境に作用できるという感覚(自己効力感)に加えて、行為と結果とのつながりとの予測が必要であるとし詳細な定義を示す。さらに、田中(2016)は、運動主体感が自己認識や間主観性など発達の重要な側面に関連することを論じている。

幼児教育の文脈から主体性を考えるならば、その行為が主体的経験、主体的学びに資するものか、ということを問う必要が生じ、「環境に作用を及ぼす」という原理的な定義では物足りないかもしれない。そこにある対象物を動かすという行為が主体的学びにつながるかは評価しないだろう。しかし、乳児の主体性を考えるにあたっては、その行為が学びでありうる。そのため、原理的な定義に立ち帰る方が適切だと言える。

原初的な主体性と自発性

では、最初期の主体性とは、どのように考えればよいのだろうか。発達における自発性と主体性を論じた多賀(2018)は、自発性を「あるシステムが、外部との間のエネルギーや物質の流れを維持しつつ、その内部で動的な変化を生成すること」と定義した。乳児の脳に最初に現れる活動は、刺激に対する反応ではなく、自発活動であるという。そして身体運動では、受精後八週頃から自発運動がみられるが、それは意図的な運動とは言えず、生

後数ヶ月で意図的な運動が現れる。自発性を初期条件として、知覚や運動に主体性が生じる、と多賀は考える。

この議論がそのまま乳児の行為のレベルに当てはまるとは限らないが、乳児の主体性を理解する上で、自発性と主体性との関連についての考察は一つの手がかりになる。鈴木(2017)の言う「変えていく」ことを主体性の要件とし、そして乳児が具体的な行為の上でも自発性から主体性へと段階を経ていくと考えるならば、「外部との流れを維持しつつ内部で動的な変化を生成すること（自発性）が整ったのち、外部に対して自らの行為によって変化をもたらすこと（主体性）が生じる」ということになる。

乳児にとって、たとえば手を伸ばしておもちゃを動かすことは、目の前の環境世界に対して自らが行為しそこに変化をもたらすことであり、それは自発的行為の経験を経て得た主体的経験と主体的学びのプロセスだと考えられる。

自発運動から随意運動へ：行為のレベルの主体性発達

乳児が初期から自発的に動いているということ、やがて随意運動が現れるということは、示唆に富む事実である。渡辺(2016)によると、自発的な運動は、胎児期からみられ、質的・量的変化はあるが生後4ヶ月ころまで継続する。自発運動は外界の事象と無関係に起きるものだが、この胎児期からの自発運動は、やがて随意運動に取って代わられる。随意運動、主体の意志で発動される運動は、主体的行為になくてはならないものと言える。また、高橋・宮寄(2012)は、反射・習慣的行動と主体的行動との対比から主体性を定義する。この定義では、主体的行動とは、状況への単なる反応ではなく、意図と目標をもって選ぶことであり、結果への予測も含まれる。

環境に変化をもたらす随意運動は、まさに主体的な行為である。生後3ヶ月くらいの乳児が音の鳴るおもちゃを手にし、それを「随意的に」動かして音を鳴らす満足げな様子は、自ら意図をもって発動した運動が予測した結果を達成—主体的行為の達成したことを喜ぶ様子、とも言える。

声を出し、音のフィードバックを得ることを目的とする vocal play (Shimada, 2012) など、外的な変化が見えない場合も、身体的・感覚的なフィードバックにより主体的行為の達成となっていることが考えられる。

これらを踏まえ、乳児における主体性の芽生えを保障するために重要なのは、自発的運動から主体的運動への変化の場に介入せず「邪魔をしない」こと、そして自発運動が主体的運動に導かれやすい環境（例えば、音の出るおもちゃや、紐で動くおもちゃなど）を整

える点ではないかと考える。

2. 保育における主体性の尊重

援助における「間」という観点

保育の場において乳児の主体性を尊重するために、どのような観点が必要だろうか。

黒川(2015)は、保育における主体性の尊重をエピソードから論じる。たとえばおむつ替えの時は「声をかけることなく、いきなりおむつ替えをする」のではなく、「正面からしっかりと向き合って（中略）やさしく声かけをする。そして少しの“間”をおいて—この“間”が大事—」（黒川，2015）という。子どもに向き合いながらこの「間」を取る保育者は、わずかな時間に乳児の主体性が成立する可能性を、直観しているのかもしれない。

声かけのあとの「間」は一回限りではなく、たとえばおむつ替えの度、おもちゃが渡される度、スプーンが差し出される度に、与えられる。繰り返される「間」が、乳児に状況を知覚し理解し、その上で自発的行為を組み立てる時間、そして意図をもって随意的に環境に変化をもたらそうとする行為—主体的行為を成立させる時間を与えるのではないだろうか。

主体的な遊びに向けての養護と教育のバランス

秋田(2017)は、主体的な遊びを保障するにあたっての難題の第一として「子どもの興味関心と大人が保育・教育の場で子どもに示してほしい興味関心が必ずしもいつも一致するとは限らないということ」を挙げる。そして、これに対して、環境を設定し導くような設定遊びが、主体的遊びを妨げず、むしろうまく導く場合があることを指摘する。それがうまく機能すれば、模倣など受動的な参加を通して、後に主体的な遊びになっていく。ただし、うまくいかない場合として、大人が「遊ばせて」しまい子どもの興味が失せる可能性もある。

保育における介入と子どもの主体性との間に葛藤が生じうることを、秋田の議論は示唆する。神田・村山(2016)のように、子どもの主体性を重んじるあまり保育者が介入に憶病になっているのではないかと、との主張もある。適切な援助には、導き・介入と見守りの絶妙なバランスが必要だと言える。これらの議論は、主に3歳以降の幼児を念頭に置いているが、3歳未満の子どもの保育においても、この介入的援助と主体性の養護のバランスへの配慮が必要であることは変わらないだろう。秋田の指摘する「主体的遊びを妨げない環境設定と援助」は、乳児における主体性の理解の上に、幼児期とは別に考えられる必要がある。

個の主体性と集団の主体性の関わり

第二の難題として、子ども個人の主体性から集団の主体性の発揮への移行における、集団内の力関係を挙げる。集団の中で主体的に遊ぶ子もいれば、追従する子も出てくる、というわけである。集団的主体性の発揮される中で、一人一人の姿が見えにくくなるということも生じうる。さらに第三の難題として、園という場にある規範が子どもの主体性との間に葛藤を生み出すこと、と秋田は指摘する。

個と集団の葛藤ともいえるこの第二・第三の問題は、個の自己観の形成とも関わると考えられる。集団の中での自分を認識し始める時期に、入ろうとした集団の主体性と自分自身の目指す主体的な行動が矛盾する時、子どもはそれにどう対応していくのか。乳児や 2, 3 歳児の個と集団の関係は、特に繊細に扱われる必要がある。

年齢による遊びの様相の変化は、個と集団との関わりを反映している。Parten (1932) は、幼児の遊び行動を、遊びに従事しない状態・ひとり遊び・傍観遊び・平行遊び・連合遊び・協同遊びに分類し、発達過程を示した。Parten の研究によると、2 歳児では並行遊びの頻度が最も高く、次にひとり遊びが多い。3 歳までの間に、それらと入れ替わる形で協同遊びと連合遊びが増加する。2～3 歳の間に、ひとり遊びや並行遊びを主とする段階から、他の子どもと関わる連合遊びや協同遊びを主とする段階へ変化することが、これらのことからうかがえる。その以前の時期にある乳児期には、集団との関係の中で個が主体性を発揮することが非常に難しいことから、保育において一人一人の活動を保障することが重要になる。

乳児の主体的な探索行動の尊重

保育者である井桁(2017)は、大人が子どもを「遊んであげる存在」と見ることで、その子その子の行為の面白さを発見するという世界は存在しないことになる、と述べる。一人一人を見ることで、子どもの思考や感覚の特性が見えやすくなり、個別の発達の特性を考慮した保育計画を立てることができる、と指摘する。特に乳児期において、保育者が個を見つめることが重要なのは、乳児が個々に世界を異なる仕方で知覚し理解している、あるいは探索しているためだと言える。

集団に関わる前提条件として、社会的規範への理解が必要だが、乳児は、規範の理解、あるいは規範に従い自己の欲求を抑えるための実行機能が十分に備わっていない。しかし、乳児期には乳児期に必要な発達のプロセスがあり、「できない」ことがその時期の他の発達を支えていることがある。森口(2017)は、乳児期に実行機能が未熟であることを示した

うえで、乳児期に高い実行機能があったとすれば、世界を探索する機会や、他者と相互作用する機会が奪われるとの可能性を指摘する。

社会的規範を理解しないということは、裏を返せば、その他の行動のバリエーションに自由にアクセスできるということである。一方、物や行為に関する社会的規範を獲得した成人では、物への接し方・使用方法など行為の可能性が一定の、いわば常識の範囲に限定される。つまり、乳児は環境世界に触れる方法や認知の仕方をまだ確定していないからこそ、行為のバリエーションを豊かにもつと言える。丸山（2017）は、乳児が物や楽器などを自由に探索することは、行為の可能性（アフォーダンス）を探り、自らの世界を発見していくことにつながることを示した。乳児は目の前の物に対して、自由にアフォーダンスを探索する。こうして周囲の世界のもつ意味を発見しつつある乳児にとって、個の世界での自由な探索行動が特に重要な意味をもつと言える。保育者は、乳児の視野を獲得し、探索活動において乳児が何を見出し、何に没頭しているのかを知ること、一人一人の個の発達をよりよく知ることができるだろう。そのために、それぞれの年齢の子どもから発する興味関心への理解が必要である。

まとめ

乳児期の主体性を理解し、適切に援助するためには、乳児期ならではの原初的な主体性の現れ—自発的行為から変化への目標を持った主体的行為へ—を理解し、見守ることと環境を設定し援助することのバランスに配慮する必要がある。また、乳児自身の主体的探索行動が、（大人にとっての）規範的な行為とは異なる、選択可能性に満ちたものであることも十分に理解し、その豊かな探索活動を保障する必要があるだろう。

<引用文献>

Shimada, Y., Infant vocalization when alone: possibility of early sound playing, *International Journal of Behavioral Development*, 36(6)407–412.

Parten, M. B., Social participation among preschool children, *Journal of abnormal and social psychology*, 27, 1932, pp243–269.

秋田喜代美, 主体的な遊びを育てることの価値とアポリア, 発達 vol.28, 2017, pp18-22.

井桁容子, 主体的で豊かな乳児の遊びの世界, 発達, vol.38, 2017, pp.23-28.

神田英雄・村山祐一, 保育とは何か その理論と実践, 新日本出版社, 2016, pp.67.

黒川久美, 乳幼児期の子どもの権利と保育・療育の今日的課題, *Journal of The Human*

Development Research, Vol. 5, 2015, pp27-34.

進野智子, 小川理恵, 加藤千恵, 川端紀子, 松尾登紀子, 松島綾, 松永康代, 幼児の遊びに関する発達心理学的研究 ―幼児のひとり遊びに関する研究 I―, 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 45, 1993, pp.231-242.

鈴木賢男, 幼児期における主体性の評価についての心理学的意義 ―教育環境での主体性尺度を発達の観点から検討した総合的な試論, 金沢学院大学教育研究所紀要, vol.1, 2017, pp.189-202.

鈴木賢男(2018) 幼児の遊びにおける主体性についての考え方―『発達』通巻第 150 特集「子どもをはぐくむ主体的な遊び」における論考の比較―, 金沢学院大学教職センター紀要 vol.1, 2018, pp129-134.

高橋英之, 宮崎美智子, 乳児の主体性の萌芽を視線随伴課題で探る, ベビーサイエン, vol.12, 2012, pp24-38.

田中友香理, 乳児期の運動主体感の発達過程とその社会的機能, 京都大学大学院教育学研究科紀要 (2016), 62: 15-27.

丸山慎, 楽器への旅路 ―あるいは音への誘い―乳幼児期の音楽的発達とアフォーダンスの学習, 音楽教育実践ジャーナル, vol.15, 2017, 114-124.

宮崎美智子, 高橋英之, 岡田浩之, 開一夫, 自己認識における運動主体感の役割と発達メカニズム, Cognitive Studies, 18(1), 9-28.

森口佑介, 大人とは異なる存在としての子ども, 発達, vol.38, 2017, pp9.

渡辺はま, あらゆる学問は保育につながる 第6章ヒトの初期発達と環境, 東京大学出版会, 2016, pp191-224.

〈研究論文〉

栄養士養成校の学生における調理技術に関する実態 (第1報)

山本有希*・京極奈美*・七尾由美子**・宮本恵美**・佐喜眞未帆**

Actual situation of Cooking Skills in Student of Junior College Certified Nutritionist Programs (First Report)

Yuki YAMAMOTO*, Nami KYOGOKU*, Yumiko NANA O**, Emi MIYAMOTO**
and Miho SAKIMA**.

概要：

本研究は、食物栄養学科2年生43名を対象に、栄養士に求められる調理技術習得状況の実態を明らかにし、今後の栄養士養成課程における効果的な教育のための基礎資料を得ることを目的とした。その結果、調理学、調理学実習、給食管理論、給食管理実習を履修し、多くの学生が校外実習（給食の運営）を経験した2年生であるにもかかわらず、調理の基本的な知識、技術である食品の計量について、正確な予測値（重量感覚）、計量方法は十分身につけていない学生が多いという実態が明らかになった。その理由として普段の調理に対する意識や意欲の問題、調理経験の問題があげられる。一方、調理学や調理学実習の学習効果が学生の意識や意欲、調理技術の向上に与える影響は大きく、栄養士を目指す学生達にいかに効果的な実習内容で教育していくかは、重要な課題であると考えられる。

キーワード：栄養士養成課程，短大生，調理技術

* 金沢学院短期大学 食物栄養学科

** 金沢学院大学 人間健康学部 健康栄養学科

1. 緒言

近年、食環境の変化に伴い家庭での調理への関わりが希薄になってきているだけでなく、学校教育においても、調理実習教育を担う家庭科の時間数が学習指導要領改訂に伴い減少している¹⁾。さらに将来、管理栄養士や栄養士を目指す学生たちも同様、家庭での調理機会の減少により、調理の知識や技術の低下が問題となってきた。

学生の調理経験、調理技術の習得状況についての報告は多く^{2)・6)}、若者の調理離れについての報告⁷⁾、中高時代の料理作り状況から調理経験が乏しいという報告⁸⁾、さらには自宅での包丁の使用頻度についての調査⁹⁾がある。

社団法人全国栄養士養成施設協会作成「栄養士養成課程コアカリキュラム」、および栄養士実力認定試験ガイドライン¹⁰⁾における「調理学」は給食の運営に属し、1.食事の設計と食生活、2.調理操作、3.食品の調理特性と栄養、4.調理機器・設備等と熱源の大項目に分かれる。中でも、2.調理操作は、調味料計量、調味料の種類と特徴や多様な調理法を学ぶ調理の基礎にあたり、献立作成、給食管理など、様々な栄養士業務の基礎となる。また、栄養士は衛生管理、経営管理を踏まえた上で、対象者の栄養管理に資する食事の提供が必要であると同時に、対象者の嗜好にも配慮した食事のおいしさも求められる^{11)・12)}。栄養士養成課程においては、学生に対しこれらの技能が身につくよう、教育を行うことが責務となる。また、栄養士養成課程の限られた時間の中での効果的な教育プログラムの検討にあたっては、調理に関する学生の現状把握が必要となってくる。

そこで、本研究は栄養士に求められる調理技術が習得されているか、学生の調理技術に関する実態を明らかにし、今後の栄養士養成課程における効果的な教育のための基礎資料を得ることを目的とした。

2. 方法

- (1) 調査時期：2018年9月、調理科学実験第1回授業日
- (2) 調査対象：金沢学院短期大学食物栄養学科2年生（以下、食物栄養学科学生、または学生とする）43名（女性40名、男性3名）
- (3) 調査方法：記録用紙を配布し、翌授業時にレポートとして回収した。

1) 記録内容

「予測値」として学生がこれまでに学習した各調味料の重量値（重量感覚）を記入させたのち、測定を開始した。

2) 測定した調味料

測定項目は、薄力粉 1 カップ (200ml)、塩小さじ 1、醤油小さじ 1、醤油小さじ 1/2、サラダ油小さじ 1、味噌大さじ 1、水大さじ 1、水メスシリンダー 100ml とした。測定前に各調味料の重量を「予測値」として記録用紙に記入させた後、各 3 回ずつ測定した。

(4) 分析方法

収集したデータは項目ごとに集計し、測定平均値としてまとめた。また、予測値と実際の重量（以下、実測値とする）との差を点数化し、重量感覚が養われているかどうかの判定として用いた。点数は 5 点満点とし、予測値と実測値との差が 0% で 5 点、 $\pm 5\%$ 以内で 4 点、 $\pm 10\%$ 以内で 3 点、 $\pm 20\%$ 以内で 2 点、 $\pm 30\%$ 以上で 1 点とした。なお、欠損値は項目ごとに除外した。

3. 結果

(1) 食品別重量の予測値について、表 1 に示した。

薄力粉 1 カップ (200ml) の予測値は 147.7 g であり、実測値 110g よりも約 40g 多かった。食塩小さじ 1 杯では 4.9g と実測値 6g よりも約 1g 少なかった。水については、大さじ 1 杯を 15.1g、メスシリンダー 100ml を 98.6g と、いずれも実測値 15g、100g に近い値を予測していた。また、醤油においても小さじ 1 杯を 6.6g、小さじ 1/2 杯を 3.3g と水同様に実測値に近い値を予測していた。しかし同じ液体でもサラダ油小さじ 1 杯では、5.5g と予測し実測値 4g よりも 1.5g 多かった。さらに、味噌では実測値 18g に対し予測値は

表1.食品別重量の予測値

		予測値 (g) (平均値 $\pm$ 標準偏差)			n = 43 実測値* (g)
食品名	容量				
薄力粉	200ml (1カップ)	147.7	$\pm$	56.4	110
食塩	小さじ1	5.1	$\pm$	2.8	6
水	大さじ1	15.1	$\pm$	5.8	15
	100ml (メスシリンダー)	98.6	$\pm$	9.0	100
醤油	小さじ1	6.6	$\pm$	6.8	6
	小さじ1/2	3.3	$\pm$	3.4	3
サラダ油	小さじ1	5.5	$\pm$	1.8	4
味噌	大さじ1	14.1	$\pm$	4.4	18

14.1g と 4g 少なかった。

*実測値は七訂 食品成分表 2018 女子栄養大学出版部を参照

(2) 学生が計量した値と実測値との差について、表 2 に示した。

薄力粉 1 カップ (200ml) の学生計量値 (以下、計量値とする) は 93.6 g であり、実測値 110g との差は-16.4g と少なく計量していた。食塩小さじ 1 杯の計量値は 3.6g であり、実測値 6g よりも-2.4 g と少なかった。水については、大さじ 1 杯を 13.7g、メスシリンダー100ml を 97.5g と、いずれも実測値より-1.3g、-2.5g と少なく計量していた。また、醤油においても小さじ 1 杯を 4.9g、小さじ 1/2 杯を 2.1g と水同様に実測値よりも少なく計量していた。しかし、同じ液体であってもサラダ油小さじ 1 杯では、計量値が 4.0g で実測値と同じ 4.0g であり、平均値ではあるが概ね正確な計量ができていた。さらに、味噌では他の食品と同様に実測値 18g に対し、計量値は 14.7g と 3.3g 少なかった。

表2.学生が計量した値と実測値との差

n =43

食品名	容量	学生計量値(g) (平均値 ± 標準偏差)			学生計量値-実測値(g) (平均値 ± 標準偏差)			実測値* (g)
薄力粉	200ml (1カップ)	93.6	±	6.9	-16.4	±	6.9	110
食塩	小さじ1	3.6	±	1.2	-2.4	±	1.2	6
水	大さじ1	13.7	±	1.6	-1.3	±	1.6	15
	100ml (メスシリンダー)	97.5	±	1.1	-2.5	±	1.1	100
醤油	小さじ1	4.9	±	0.8	-1.1	±	0.8	6
	小さじ1/2	2.1	±	0.7	-0.9	±	0.7	3
サラダ油	小さじ1	4.0	±	1.6	0.0	±	1.6	4
味噌	大さじ1	14.7	±	1.5	-3.3	±	1.5	18

*実測値は七訂 食品成分表2018女子栄養大学出版部を参照

(3) 食品別重量予測値の採点結果について、表 3 に示した。

薄力粉 1 カップ (200ml) の得点は、5 点満点中 1.5 点であり、実測値よりも 34.2% 多く予測しており 6 食品中で最も点数が低かった。食塩小さじ 1 杯の得点は 2.2 点であり、実測値よりも-14.9% 少ない予測をしていた。水については大さじ 1 杯では 4.3 点、メスシリンダー100ml では 4.8 点と、いずれも 4 点以上と 6 つの食品の中でも最も得点が高かった。また、醤油については小さじ 1 杯では 3.6 点、小さじ 1/2 杯は 3.7 点といずれも 1 割程度多く予測していたが、水に次いで得点が高かった。しかし、サラダ油小さじ 1 杯は 2.5 点であり、実測値よりも 36.6% 多く予測していた。また、味噌大さじ 1 杯では 3.0 点であり、実測値よりも-21.7% 少なく予測していた。

表3.食品別予測値の採点結果

n =43

食品名	容量	得点 (平均点)	{(予測値-実測値)/実測値} × 100 (平均値%)
薄力粉	200ml (1カップ)	1.5	34.2
食塩	小さじ1	2.2	-14.9
	大さじ1	4.3	0.8
水	100ml (メスシリンダー)	4.8	-1.4
	小さじ1	3.6	10.5
醤油	小さじ1/2	3.7	11.2
サラダ油	小さじ1	2.5	36.6
味噌	大さじ1	3.0	-21.7

4. 考察

本研究は、食物栄養学科 2 年生 43 名を対象に、栄養士に求められる調理技術が習得されているかの実態を明らかにし、今後の本学栄養士養成課程における効果的な教育のための基礎資料を得ることを目的とした。

食品別重量の予測値について（表 1）、薄力粉 1 カップ（200ml）の予測値は実測値 110g よりも約 40g 多く、食塩小さじ 1 杯は実測値 6g よりも少なかった。また、水では大さじ 1 杯、メスシリンダー 100ml のいずれも実測値に近い値を予測していた。しかし醤油では水同様に実測値に近い値を予測していたのに対し、サラダ油では実測値よりも 1.5g 多く予測していた。さらに、味噌では実測値に対し予測値は 14.1g と 4g 少なく予測していた。これらは学生達の食品重量に対する知識が養われているかどうかを確認するものであったが、学生達の実態として水を除く食品に対する重量感覚および知識は十分に身につけていないことが分かった。特に、薄力粉のような粉類、半固形である味噌についての曖昧な知識・技術は顕著な結果となった。また、醤油などの液体に対しても濃度（体積）が異なるものの予測は苦手である傾向が見られた。また、食品に関する知識や重量感覚は、調理経験を重ねることで身につく能力である⁷⁾ことから、学生の普段の生活における調理経験の少なさが示唆された。

また、学生が計量した値と実測値との差は（表 2）、食品（調味料）を正確に計量することができるかを把握するため検討した。その結果、薄力粉 1 カップ（200ml）では、実測値との差は-16.4g と少なく計量していた。また、食塩小さじ 1 杯では、計量値は実測値よりも-2.4 g と少なかった。水については、大さじ 1 杯、メスシリンダー100ml のいずれも実測値より-1.3g、-2.5g と少なく計量していた。さらに同じ液体であっても、醤油では小さじ 1 杯を 4.9g、小さじ 1/2 杯を 2.1g と水同様に実測値よりも少なく計量していたが、サラダ油小さじ 1 杯では、実測値と同じ 4.0g と、平均値ではあるが概ね正確に計量できていることが分かった。しかし、味噌では実測値よりも 3.3g 少なかった。これらは食品別重量予測の結果と同様、学生達の計量技術も薄力粉のような粉類、半固形である味噌について身についていないことが分かった。これらの結果から、食品別重量予測の結果とは異なるものであり、学生達の食品に対する濃度（体積）差の認識が乏しい可能性が伺えた。

食品別重量予測値の採点結果（表 3）については、薄力粉 1 カップ（200ml）の得点は、6 食品の中で最も点数が低く、次いで食塩の得点が低かった。水についてはいずれも 4 点以上と 6 つの食品の中で最も得点が高く、続いて醤油の得点が高いことが分かった。しかし、サラダ油のように液体の密度が小さいものでは、液体の食品の中で最も低い点数であった。得点結果から、学生達が食品の計量に関する技術として、身についていない、苦手とするものは、薄力粉のような粉類、半固形の食品、および食塩のような顆粒状食品（調味料）の重量を予測することであるという実態が明らかになった。

本研究結果から、調理学、調理学実習、給食管理論、給食管理実習を履修し、多くの学生が校外実習（給食の運営）を経験した 2 年生であるにも関わらず、調理の基本的な知識、技術である食品の計量について、正確な予測値（重量感覚）、正確な計量方法は、十分に身についていない学生が多いという実態が明らかになった。その理由として普段の調理に対する意識や意欲の問題、調理経験の問題があげられる。一方、調理学や調理学実習の学習効果が学生の意識や意欲、調理技術の向上に与える影響は大きく²⁾、学生達にいかに効果的な実習内容で教育を行うかは、栄養士養成において非常に重要な課題であると考ええる。

5. 今後の課題

本研究では、調理学、調理学実習、給食管理、給食管理実習といった栄養士専門科目で習得した調理に関する知識や技術の中でも、基本的な食品の計量に関する習得状況の実態を把握することを目的に行った。今後は、食品計量以外の調理に関する知識や技術の習得

状況の実態把握、学生自身が考える調理技術等の習得度（自己評価）に関する検討を行う予定である。

＜参考文献＞

- (1) 石井克枝：家庭科と食育，日本調理科学会誌 44 巻 2 号，180-184 頁（2011）
- (2) 川田由香，丸山智美，神田知子：管理栄養士養成における調理学教育に関する研究－調理学実習カリキュラムが女子大学生の調理技術に与える影響－ 金城学院大学論集 自然科学編 第 7 巻第 2 号 1-9 頁
- (3) 八尋美希，秋武由子：短大生の調理技術に関する調査，近畿大学九州短期大学紀要，11-22 頁（2013）
- (4) 清水千幸，甘楽武子，増田杏奈，金又みゆき，別府和枝：栄養士養成課程短大生の授業における教育効果－基本調理技術の向上を目指した取り組みについて－，佐女短研究紀要 第 48 集，65-75 頁（2014）
- (5) 安田智子，澤田千晴，宮地博子，北山育子：栄養士養成校の学生における調理実習の指導方法に関する研究－習熟度自己評価と設定目標から－東北女子大学・東北女子短期大学紀要 No.52，75-82 頁（2013）
- (6) 澤田千晴，安田智子，宮地博子，北山育子：栄養士養成校の学生における調理実習の指導方法に関する研究－習熟度自己評価と作業動作から－東北女子大学・東北女子短期大学紀要 No.53，176-181 頁（2014）
- (7) 堀田千津子，松屋文子：栄養士を目指す学生の現状 食品の調理技術能力面から，栄養学雑誌 vol.49，560-561 頁（1991）
- (8) 平本福子，浅井朋佳：管理栄養士課程における「調理学実習」カリキュラム試案 (1)，宮城学院女子大学生生活科学研究所研究報告 第 31 号，37-71 頁（1999）
- (9) 高増雅子，長田真澄：女子学生の調理学実習の実生活に及ぼす影響-食生活知識と調理能力との関連 2-，日本女子大学紀要 第 39 号，161-167 頁（1992）
- (10) 一般社団法人全国栄養士養成施設協会：栄養士実力認定試験ガイドライン，

https://www.eiyo.or.jp/dcms_media/other/guideline.pdf

（2018 年 10 月 10 日アクセス）

- (11) 児玉ひろみ：女子短大生の調理経験および調理についての意識，淑徳短期大学研究

紀要 第 45 号, 23-34 頁 (2006)

- (12) 児玉ひろみ：栄養士養成課程短大生の調理技術習得の状況—調理への意識と技術習得の関連および包丁技術習得の要点について—, 淑徳短期大学研究紀要 第 51 号, 13-27 頁, (2012)

< 研究論文 >

定型発達乳幼児・幼児の標準誤信念課題における現状と今後 の研究動向

佐田東 彰 *

Current Status and Future Research Trends in Standard False-Belief
Tasks for Neurotypical Infants and Children

Akira SAITOU

所属：金沢学院大学

概要：「心の理論」とは、その定義として、もし、ある個体が他者の意図、知識、信念、誤信念、願望、欲求などの心的状態を理解できるのなら、その個体は「心の理論」を持つと考えられるとしている。現在、心の理論研究は大きな広がりを見せている。本研究では、誤信念課題を中心に「心の理論の定型発達」のレビューを行った。レビューの視点は、「誤信念課題の通過年齢」、「標準誤信念課題の背景にある認知能力」、「実行機能と心の理論研究」、「メンタライジングと心の理論研究」であった。その結果、今後の研究課題として、次の三方面の研究の必要性が浮かび上がってきた。第一は標準誤信念課題に正答するためには、背景にある認知能力を明確に捉えること、第二は非言語を用いた誤信念課題の通過年齢の再検討について、第三は心の理論をメンタライジング研究の視点から再考察することであった。

キーワード：心の理論 標準誤信念課題 認知能力 実行機能 メンタライジング

* 金沢学院大学文学部教育学科 准教授

1. はじめに

「心の理論」とは、Premack and Woodreffe(1978)²²⁾が初めて提唱した用語である。その定義として、もし、ある個体が他者の意図、知識、信念、誤信念、願望、欲求などの心的状態を理解できるのなら、その個体は「心の理論」を持つと考えられるとしている。現在では、哲学、霊長類研究、発達心理学、自閉症研究などの分野での心の理解に関する学際的研究領域が「心の理論」研究と総称されている。心の理論の論文は、大別すると「心の理論の定型発達」、「心の理論の障害」、「心の理論の脳機能」、「機械と心の理論」、「動物の心の理論」の5分野に分類できる（子安,2016a）⁸⁾。現在、心の理論研究は大きな広がりを見せている。それらの文献を全てレビューすることは膨大な時間がかかる。

そのため、本研究では、誤信念課題を中心に「心の理論の定型発達」のレビューを行う。誤信念課題は、正答と誤答がはっきりと示される。また定型発達児の場合は発達に伴い正答できるようになる。例えば4歳児の前半で不正解であっても、数カ月後には正答できるようになる。この数カ月の間に、子どもの心の中に何が生じているのであろうか。子安(2016b)⁹⁾は、心の理論研究が進められていく過程で、誤信念課題の理解が可能になるために関連する認知能力やその発達過程が明らかになりつつあると指摘している。以下では、最近の理論を紹介しつつ、①誤信念課題とは何か、②定型発達児が誤信念課題に正答するには、どんな認知能力が必要なのか、③誤信念課題は何を測定しているものなのか、④心の理論と実行機能の関係、⑤心の理論とメンタライジングの関係について検討を行い、今後の研究に一定の方向性を示すことを目的とする。

2. 誤信念課題とは

(1) **心の理論研究における誤信念課題**：定型発達児を対象とした心の理論研究に用いられる誤信念課題としては、Wimmer and Perner(1983)²⁷⁾が開発したものが最初である。この課題は主人公の名前からマクシ課題、またはチョコレート課題と呼ばれている。この課題とほぼ同じ構成の課題が、Baron-Cohen, Leslie and Frith (1985)¹⁾の自閉症児を対象とした研究で用いられているサリーとアン課題である（表1）。課題の具体的な内容は、被験児に対して、人形を使って実演をしたり、ビデオやイラストを使用したりして、物語を聞かせ、その後、質問を行う。この課題は、サリーはビー玉がかごから箱に移されたことを知らないで、「かごをさがす」が正答である。現実には、ビー玉は箱の中にあるけれども、サリーはそれを知らないで、現実とは異なる誤った信念（ビー玉はかごに入って

いると思いついでいる)を持っていることを推測できれば正答できる。一方、被験児が知っている現実にある場所を答えてしまうと、不正解になる。本稿ではサリーとアン課題を標準誤信念課題と定義する。以下では、標準誤信念課題を中心に検討を進める。

表1 サリーとアン課題

【サリーとアン課題】 ①サリーとアンが、部屋で一緒に遊んでいる。 ②サリーはビー玉を、かごの中に入れて部屋を出て行く。 ③サリーがいない間に、アンがビー玉を別の箱の中に移す。 ④サリーが部屋に戻ってくる。 【質問】上記の場面を被験者に示し、「サリーはビー玉を取り出そうと、最初にどこを探すか?」と被験者に質問する。正解は「かごの中」だが、心の理論の発達が遅れている場合は、「箱」と答える。
--

(2) 標準誤信念課題の通過年齢：Wellman, Cross and Watson (2001)²⁶⁾の報告では、標準誤信念課題を用いた 70 以上もの論文から 178 の研究を取り上げて、メタ分析を実施した。その結果、3 歳 8 カ月 (44 カ月) で 50% 以上の対象児が標準誤信念課題を通過できるようになっていると結論付けた。換言すると 3 歳では誤信念課題に正答することは難しいことが明確になったと報告している。

さらに、Wellman ら (2001)²⁶⁾のメタ分析研究では、文化差についても検討されており、どの文化でも発達の軌跡は同一であるが、正答に至る年齢の速さは異なる。特に東アジアの子どもたちは欧米よりも半年から 1 年程度遅いことが示唆されている。

この点に関して、子安(2016a)⁸⁾は、日本の定型発達児の場合、誤信念課題は、4 歳から 6 歳の間に通過できると報告し、通過年齢に幅があることを指摘している。さらに、内藤・小山 (2006)¹⁵⁾は、日本の子どもは、イギリスの子どもと比較し、2 年近く、誤信念課題の通過年齢が遅いことを指摘している。子安(2016a)⁸⁾、内藤・小山 (2006)¹⁵⁾の報告に対し、奥村・森口・鹿子・板倉(2009)¹⁹⁾は、日本の子どもは、言語的に質問されることが苦手で、誤信念課題を理解しているが、言語的に質問されることに慣れていないために、誤答するのではないかと仮説を立て、言語誤信念課題 (標準誤信念課題)、非言語誤信念課題の両方を与えて再検討した。その結果、日本の幼児は、非言語誤信念課題の方が有意に正答率は高かった。この結果から、日本の幼児の誤信念課題の通過年齢が遅い理由の一つとして、言語的に質問されることの苦手さが示唆され、誤信念課題の通過年齢そのものは、

他の欧米の幼児と同じ可能性があることを示した。しかし、日本の幼児は、他の国の幼児とは異なった心の理論を持つ可能性も否定できないため、今後の研究課題の一つになっている。

(3) 乳幼児の誤信念課題：Wellman ら (2001) ²⁶⁾の報告によると標準誤信念課題は 3 歳 8 カ月 (44 カ月) 時点でやっと正答が 50%を超えている。この点に関連し、Bartsch and Wellman(1997) ²⁾は、子どもは願望や信念に関する言葉を 2 歳台から話し始めることを報告し、この結果は、標準誤信念課題の通過年齢と比較すると、ややタイムラグがあると、疑問を提示していた。

このような現状の中、Onishi and Billargeon(2005) ²⁰⁾は、言語を用いない誤信念課題によって、15 カ月児でも誤信念を理解している可能性を示す論文を発表した。これは、3 歳児より前は誤信念課題に正答できないという定説に反する論文であった。この研究では、期待違反法を用いて 15 カ月の乳幼児の誤信念理解を調べた。標準誤信念課題とは、登場人物が一人である点が異なる。実験手続きは以下のようであった。まず、登場人物の前に、黄色い箱と緑の箱が置かれる。登場人物は、玩具を数秒持ち、緑の箱の中に入れる。乳児はこのような様子を数試行見て、馴化させられる。その後、登場人物の前の壁が下がり、登場人物から前の箱が見えない状況が作られる。この間に、緑の箱に入っていたおもちゃが自力で黄色い箱に移動する。標準誤信念課題では、もう一人の登場人物が玩具を移動するが、この実験では、玩具が自分で移動する。その後、壁が上がり、登場人物が再び現れ、対象の乳児にテストが与えられる。テストでは、登場人物が緑の箱を探す条件と、黄色の箱を探す条件が与えられる。登場人物は、玩具が黄色い箱に移動したことを知らないで、緑の箱を探すはずである。この実験が注意深く設定された統制条件の基に実施された。その結果、15 カ月の乳児は、黄色い箱を探す条件の方が、緑の箱を探す条件よりも、注視時間が長いという結果が示された。つまり、乳児は、登場人物が黄色い箱を探すことに驚いたということである。Onishi and Billargeon(2005) ²⁰⁾は、これは、15 カ月の乳児が他者の誤信念に対して感受性があることを示すと結論付けている。この論文は、誤信念を理解できるのは、はたして何歳からなのかという議論を引き起こした。その後、期待背反法や予期的注視法を用いた研究によっても、Onishi and Billargeon(2005) ²⁰⁾の実験は追試され、その再現性が確認された (Southgate, Senju, & Csibra, 2007) ²⁵⁾。

3. 標準誤信念課題の背景にある認知能力

上記のように、15 カ月児は、誤信念に対して感受性があることを示す知見が発表された。しかし、これら知見は、これまで述べてきた標準誤信念課題に 3 歳以前で回答できることを示したわけではない。では、なぜ標準誤信念課題は 3 歳では正答できないのであろうか。標準誤信念課題を正答するためには、どのような認知能力が必要なのであろうか。

非言語的な誤信念課題を提唱した Onishi and Billargeon(2005)²⁰⁾は、言語を用いる標準誤信念課題を通過するには、他者の誤信念を推測する能力に加え、反応選択システム（課題の質問に答える際に誤信念の表象に対して言語的にアクセスするシステム）、反応制御システム（間違っただけを答えそうになるのを制御するシステム）の 3 つが必要であると考察した。つまり、幼児の標準誤信念課題には、不必要な要素が含まれており、誤信念理解を正しく評価できていないと指摘している。

また Onishi and Billargeon(2005)²⁰⁾は、乳幼児の非言語的な誤信念課題と言語的な標準誤信念課題は、両方とも誤信念理解を測定しているが、そのレベルが異なると、指摘している。乳幼児に対する非言語的な誤信念課題は、乳幼児の視線で計測される暗黙的な理解であり、幼児の標準誤信念課題のように言語で説明させることは明示的な理解であるという考え方である。

この指摘に関し、標準誤信念課題を作成した Low and Perner(2012)¹¹⁾は、明示的な標準誤信念課題の重要性を強調している。標準誤信念課題は、幼児に直接他者の誤信念に対し言語を介し、問うものである。しかし、乳幼児の非言語的な誤信念課題は、あくまで乳幼児の視線行動から、間接的に誤信念課題を推測しているに過ぎない。また、乳幼児の実験では、他者の行動から心を推測するルールを用いているわけではなく、登場人物が最後に見た場所を探すことを予測しているにすぎない等、様々な解釈が成立することを指摘している。つまり、乳幼児が他者の誤信念を理解していることを想定していなくても、乳幼児の行動は説明できると考察している。この議論は、チンパンジーの研究（Krupenye, Kano, Hirata, Call & Tomasello, 2016）¹⁰⁾においても重要な意義を持つ。チンパンジーのように心の理論を持っているか、わからない対象を扱う場合、チンパンジーが心の理論を解決したように見えても、研究者は厳しい解釈で臨み、別の可能性を検討する。一方、人間の場合は、大人が心の理論を持っている以上、個体発生のどこかの時点で心の理論を持つ。そのため、どうしても乳幼児の解釈は甘くなりがちである。その戒めとしても、慎重な解釈は重要である。この課題は、いまだ、議論がつかず、乳幼児研究と幼児研究のギャップを埋めるためには、もう少し時間がかかると考えられる。

また千住（2012）²³⁾は、標準誤信念課題には、玩具の動きとそれぞれの場面をサリーが見たか、見なかったかを、ストーリーと共に覚えておくワーキングメモリ（記憶能力）、質問の意味を理解する言語能力、実際に玩具がある場所を答えようとするという反応を抑制して正しい答えを出すための実行機能（抑制制御、注意の切り替え）が必要であると述べている。さらに郷式（2016a）⁴⁾も、ストーリーの中の登場人物の行動について、理解し、覚えておくこと（ワーキングメモリ）、物の本当の場所についての自分の知識を抑制（実行機能：抑制制御）すること、自分の知識（物の本当の場所）から主人公の知識（「物が元の場所にある」と思っている心の状態）に注意を切り替えること（実行機能：認知柔軟性）、さらに課題のストーリーを聞いた後に、ストーリーの中のことについて答えるという態度を維持することが必要であると指摘している。

言語能力については、Milligan, Astington and Dack（2007）¹²⁾のメタ分析研究によると、英語圏の定型発達児においては、心の理論（標準誤信念課題）と言語能力の間に密接な関連性が見られることが指摘されている。そして、先行する言語能力が後続する心の理論の成績を予測するのであり、逆ではないことが示されている。年齢上昇に伴い、言語能力も高まることを考えると、誤信念課題が年齢上昇に伴い正答率が上がることは、言語能力の発達によるものが大きい可能性がある。標準誤信念課題は、言語を用いて行われるため、言語能力が誤信念課題を解くための必要な条件になると考えられる。ただし前述の言語を用いない誤信念理解が15カ月時点で可能になるという結果を考慮すると、誤信念理解そのものに言語能力が関連しているというよりは、言語能力があるレベルに達することで、標準誤信念課題に回答することが可能になると考えることもできるだろう。

概観してきたように、標準誤信念課題に必要な能力は、主に、実行機能、ワーキングメモリ（記憶能力）、言語能力に整理できる。特に、実行機能は、誤信念課題との関連で、近年、最も注目されている研究分野である。実行機能との関連について多くの研究が行われてきている。次節では実行機能について概説し、誤信念課題との関連について述べる。

4. 実行機能と心の理論

実行機能（executive function）とは、課題目標に即して我々の思考と行動を管理統制する汎用的制御メカニズムである。しばしば、脳の前頭葉機能との関連が指摘されている。実行機能が重視される理由は、それが、人間の知的活動を根本から支えているだけでなく、自己制御、自己調整との関連を持ち、そのため、その働きが我々の日常生活場面で、

大きな影響力を持つと考えられている（森口，2012）¹⁴⁾。また実行機能は、複数の下位機能から構成された制御過程と考えられており，Miyake et al. (2000)¹³⁾は，抑制制御 (inhibition)，認知柔軟性 (shifting)，更新 (updating) の3つの要素があると提言している。

小川（2016）¹⁶⁾は，心の理論と実行機能の関連を検討した研究で用いられている方法を以下の3点から整理している。

第一は，心の理論課題と実行機能課題をそれぞれ実施し，課題間の相関を検討する方法である。Perner and Proust (2012)²¹⁾の研究によると，実行機能課題と誤信念課題には，強い相関が認められている。実行機能課題で正しく，素早く，反応できる児は，標準誤信念課題においても，正答を答えることができると考察している。自閉症児は標準誤信念課題が極めて苦手であるが，実行機能の不全は，自閉症児にも高い比率で認められている。これらを踏まえると実行機能は発達することで，標準誤信念課題の理解ができるようになる可能性が示唆される。しかし，両者の関係はそれほど単純なものではない。Perner and Proust (2012)²¹⁾は，3，4歳児を対象に標準誤信念課題と実行機能課題（カード分類課題を使用）の両方を訓練した場合の効果を測定した。その結果，標準誤信念を訓練すれば実行機能課題の成績が向上し，実行機能課題を訓練すると標準誤信念課題の成績が向上するという結果が示された。実行機能と標準誤信念課題の関係は，因果関係の矢印がどちらがわに向かって引かれているのか，現時点では，明確ではない。今後の検討課題となる。

また，Carlson and Moses (2001)³⁾によると，心の理論課題との関連が強いのは，実行機能の葛藤抑制の機能であり，特に抑制制御が心の理論課題の成績と関連していることを明らかにしている。ただし，日本で行われた研究では，心の理論課題と抑制制御の関連は認められておらず（小川・子安，2008）¹⁷⁾，研究者間で一貫した結果が示されていない。さらに海外でも日本においても，ワーキングメモリ（単語逆唱課題）と誤信念課題との関連（小川・子安，2008）¹⁷⁾，認知的柔軟性（DCCS課題の成績）と心の理論課題の関連が明らかになりつつある（小川・子安，2010）¹⁸⁾。

第二は，心の理論と実行機能との関連を縦断的に検討する方法を用いた研究である。Hughes (1998)⁶⁾によると，3歳時点での心の理論課題の成績は，4歳時点での実行機能課題の成績を予測しないが，3歳時点での実行機能課題の成績は，4歳時点での心の理論課題の成績を予測することが示唆されている。

第三は，心の理論課題中の実行機能とみなされる要因を操作し，その課題の成績と従来

の心の理論課題との関連を見る方法である。瀬野・加藤（2007）²⁴⁾の「見ること－知ること」課題を用いた研究によると、場面全体を大きな箱で覆って、視覚的に目立った情報を目立たないようにすると、他者の知識を考慮することができ、正答率が上がるということが明らかになっている。この結果より、回答の際に反射的に指差す行為を抑制することは難しいが、物理的に制限されると、心に注意を向けることができることが示唆された。

以上を整理して、小川（2016）¹⁶⁾は、心の理論の表出には、実行機能（中でも抑制制御）の力が必要であること、また心の理論の発現すなわち心の理解の概念的な変化に、実行機能が寄与する可能性を指摘していると述べている。現実にあるという優勢な情報を適切に抑制することができずに、誤答してしまう子どもにとっては、抑制制御の困難が誤答の原因と推測される。郷式（2016b）⁵⁾も「標準誤信念課題では『少し立ち止まって考える』ことが求められる」と述べている。心の理論の発現に実行機能が寄与する可能性については、さらなる研究を待つ必要があるだろう。現時点では、実行機能が確実に機能するようになれば、誤信念課題に正答できるとは簡単に言い切れないと考えられる。

5. メンタライジングと心の理論

他者の心的状態を認めたり、その状態を推論したりすることに関して、メンタライジングという研究分野が広がってきている。メンタライジングとは、自分自身について考えたり、他者の心について考えたりする心の機能のことである（板倉,2007）⁷⁾。この能力によって、われわれは他者の行動を予測することができる。他者が何を考えているのかを推論することは、日常生活において、本質的に重要である。なぜなら、同じ社会を共有する構成員が互いに学習しあったり、協力しあったりする能力をメンタライジングが支えているからである。メンタライジングの萌芽は、新生児期にすでに見られる。それは、目や顔を含む人の発する社会的シグナルに対する特別な感受性、対母親との関係に代表される二項関係、そして他者と対象を関係づけてとらえる三項関係へと展開する。この三項関係は、共同注意として端的にみられる。メンタライジングの機能は、次に他者の意図を理解することへ、さらに、他者の欲求の理解、そして誤信念の理解に代表されるような「心の理論」の成立へと向かう可能性が指摘されている（板倉,2007）⁷⁾。

6. まとめ

標準誤信念課題について、論文のレビューをしてきた。その結果、今後の研究課題とし

て、次の3方面の研究の必要性が浮かび上がってきた。

第一は標準誤信念課題に正答するためには、背景にある認知能力を明確に捉えることが重要になろう。現在のところ、標準誤信念課題の通過には、言語能力、ワーキングメモリ、実行機能が関連していることが示唆されている。今後、この点をより明確に、検証する必要がある。

第二は非言語を用いた誤信念課題の通過年齢の再検討についてである。乳幼児の研究では、Onishi and Billargeon(2005)²⁰⁾は、15カ月児でも誤信念理解が可能という実験結果を示した。これは、定説を揺るがす驚くべきものであった。ただし乳児を対象とした研究と標準誤信念課題の違いは、十分理解しておく必要がある。すなわち、乳児研究で用いられる期待背反法は、目の前で展開される他者の行為を知覚して、視覚的注意を向ける反応が指標であり、表象レベルの理解を測っているものではない。誤信念に基づく予測が視覚的注意の背景にあるかもしれないが、他者の行為を表象レベルで理解していることを証明できるものではない。ただしこの説明は、Perner and Proust (2012)²¹⁾を中心とした心の理論を表象から捉える理論（メタ表象説）に基づく説明である。心の理論についての理論は、理論説、シミュレーション説、モジュール説など複数あり、異なる立場からは異なった説明が可能と考えられている。今後の研究を深める必要のある領域の一つである。

第三は、心の理論をメンタライジング研究の視点から再考察することである。板倉(2007)⁷⁾が指摘しているように、心の理論は、メンタライジングの研究の一部に含まれ、誕生時の生得的な特徴、乳幼児期から児童期に広がる発達過程の中で、視線や意図の共有、模倣などとともに、自他の心の理解の発達の指標と捉えられている。今後、メンタライジング研究の流れの中で誤信念課題を扱うことも必要になろう。今後の重要な研究領域になると予測される。

<引用文献>

- 1) Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- 2) Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1997) Children talk about the mind. *Oxford University Press*.
- 3) Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001) Individual differences in inhibitory control and

children's theory of mind. *Child Development*, 72,10-32.

- 4) 郷式徹 (2016a) 「心の理論」と実行機能—どのような認知機能が誤信念課題に必要か? 子安増生 (編). 「心の理論」から学ぶ発達的基础—教育・保育・自閉症理解への道.29-40,ミネルヴァ書房.
- 5) 郷式徹 (2016b) 心の理論を支える構造と物語—未来への展望. 子安増生・郷式徹 (編). 心の理論—第2世代の研究へ.187-202.新曜社.
- 6) Hughes, C. (1998) Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 34, 1326-1339.
- 7) 板倉昭二 (2007) 「心」を理解する心 : メンタライジングの発達(環境物理学-先端境界領域の創出へ向けて-,京都大学基礎物理学研究所 研究会報告書.552-563. 京都大学学術出版会.
- 8) 子安増生 (2016a) いまなぜ「心の理論」を学ぶのか. 子安増生 (編). 「心の理論」から学ぶ発達的基础—教育・保育・自閉症理解への道. 3 -16ミネルヴァ書房.
- 9) 子安増生. (2016b). 心の理論研究35年—第2 世代の研究へ. 子安増生・郷式徹 (編). 心の理論—第2世代の研究へ.1 -14.新曜社.
- 10) Krupenye, C., Kano, F., Hirata, S., Call, J., & Tomasello, M., (2016) . Great apes anticipate that other individuals will act according to false beliefs. *Science*, 354, 110-114.
- 11) Low, J.&Perner, J.(2012). Implicit and explicit theory of mind: State of the art.. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 1-13.
- 12) Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007) Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- 13) Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- 14) 森口佑介 (2012) わたしを律するわたし—子どもの抑制機能の発達. 京都大学学術出

版会.

- 15) Naito M. & Koyama K. (2006). The development of false belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30, 290-304.
- 16) 小川 絢子 (2016) 実行機能と心の理論. 子安増生・郷式徹 (編). 心の理論—第2世代の研究へ. 65-78. 新曜社.
- 17) 小川 絢子・子安増生 (2008) 幼児期における「心の理論」と実行機能の関連性—ワーキングメモリと葛藤抑制を中心に. 発達心理学研究, 19, 171-182.
- 18) 小川 絢子・子安増生 (2010) 幼児期における他者の誤信念に基づく行動への理由付けと実行機能の関連性. 発達心理学研究, 21, 232-243.
- 19) 奥村優子・森口佑介・鹿子康弘・板倉昭二(2009)日本の子どもにおける誤信念課題の難しさ—非言語課題を用いた検討—.日本心理学会第73回学会発表論文集,1064.
- 20) Onishi, K., H. & Billargeon, R. (2005) Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- 21) Perner, J. and Proust, J. (2012). Foundations of metacognition. Oxford University Press.
- 22) Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- 23) 千住 淳 (2012) 社会脳の発達.132-168,東京大学出版会.
- 24) 瀬野由衣・加藤義信(2007)幼児は「知る」という心的状態をどのように理解するようになるか?—「見ること—知ること」課題で現れる行為反応に着目し—.発達心理学研究, 18(1),1-12
- 25) Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007) Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological Science*, 18, 587-592.
- 26) Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 665-684.
- 27) Wimmer, H., & Perner, J. (1983) . Beliefs about beliefs -representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

< 研究論文 >

小学校外国語における文脈のある学び
We Can! を用いた授業に本物の絵本を取り入れる試み

村松 麻里*

A Study on Contextual Learning
in Elementary School English Classes

Mari MURAMATSU*

概要：

2020 年度，新学習指導要領の全面実施により，小学校では外国語活動が 3 年生から開始され，高学年では外国語（英語）が教科化される。新たな小学校英語教育においても，音声から文字へ，受信から発信へ，言語を使用しながら言語を学ぶといった子どもの学びのスタイルに寄り添った活動として，絵本は力を発揮すると考えられる。文部科学省指定教材 *We Can!* を用いた授業において文部科学省の提供する「絵本」とは異なる，児童文学作品としての本物の（authentic）絵本を取り入れる場合の具体的方策を示し，その有効性について論ずる。

キーワード：小学校外国語 絵本 ホールランゲージ・アプローチ

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. 新指導要領実施にともなう小学校英語を取り巻く環境の変化とホールランゲージ・アプローチ

(1) 小学校英語をめぐる動向

2020 年から新学習指導要領が全面実施となり、今後、小学校英語をめぐる状況は大きく変化することが予測される。これまで、5, 6 年生で行われていた年間 35 単位時間の「外国語活動」は 3, 4 年生での実施という形で早期化、5, 6 年生では、年間 70 単位時間の「外国語科」として英語が教科化され、中学・高校の 6 年間と連続して 8 年間の教科教育の中で、共通の指導目標や評価基準をもつことになる。中学年の「外国語活動」を含めると 10 年間に及ぶ公教育における英語の学びにおいて、国が最も重要視しているのが「コミュニケーション」であり、小学校段階では中学年でその「素地」を、高学年ではその「基礎」を養うとされている。

「知識・技能（何を知っているか、何ができるか）」に偏らず、それらを活用して「思考・判断・表現する力（知っていること、できることをどう使うか）」や「学びに向かう力・人間性等（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）」を育成するために、「外国語を使って何ができるようになるか」という観点を大切にすることが次期指導要領では謳われている。そして、小・中・高を貫く指標形式の目標として CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）が参照され、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やりとり：interaction）」、「話すこと（発表：production）」、「書くこと」の 5 つの領域において、各発達段階、学校種に応じた「～できる」という CAN-DO 形式の目標が定められている。

例えば、知識・技能面の資質・能力として、小学校中学年の外国語活動では、外国語に「慣れ親しみ」、外国語を用いたコミュニケーションの「楽しさを体験」するだけで構わないとされるが、高学年の外国語科では、「言葉の仕組みへの気付き（音・単語・語順）」や、聞くこと、話すことに関する知識・技能や読み書きが求められる。これが、中学・高校になると「外国語の音声、語彙・表現、文法の知識」や「言語の働きや役割などの理解」、「外国語の音声、語彙・表現、文法の知識を、『聞くこと』『話すこと』『読むこと』『書くこと』を活用して実際のコミュニケーションで運用する技能」という表現になり、求められる内容もより高度なものとなっていくのである。

このように、学校種に応じた求められる学びの中身は高度化していくが、10 年間の英語教育には指標形式の目標があり、同一の尺度が共有されている。例えば、上記のような目標を達成するのに必要となる語彙数について、学校で指導されるのは「実際のコミュニケ

ーションにおいて必要な語彙を中心に、小学校で 600～700 語程度、中学校で 1,600～1,800 語程度、高等学校で 1,800～2,500 語程度（高等学校で必修科目及び選択科目を全て履修した場合、小・中・高等学校を通じて 4,000～5,000 語程度）」といった具合である。各段階でそれらの語彙を学んだ後は、できるだけスパイラルに、身近な、意味のある文脈の中でそれらをくり返し使用することによって定着をはかるのが望ましいとされている。

（２）これからの小学校教員養成における絵本の位置づけ

こうした小学校英語をめぐる大きな変化のなかで、一点、大事にされていることがある。小学校英語で行うべき内容は単なる中学校での学習内容の前倒しではなく、その年齢の子どもたちの発達段階に即した、子ども独自の学びのプロセスや興味関心に沿ったものでなければならないということである。

この点に関しては、これから英語の授業（活動・教科）を担当することになる未来の小学校教員を養成する大学の教職課程の指針にも明記されている。

「小学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」では、「外国語の指導法」のなかで、「児童期の第二言語習得の特徴について理解する」ことを一般目標に掲げ、児童に英語を指導する際に以下の内容をおさえておくことを盛り込んでいる。

表１ コア・カリキュラム「外国語の指導法」（一部抜粋）

子どもの第二言語習得についての知識とその活用

- 1 言語使用を通じた言語習得
- 2 音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス
- 3 児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方
- 4 コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて他者に配慮しながら、伝え合うこと
- 5 受信から発信、音声から文字へと進むプロセス
- 6 国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づき

[下線引用者]

これらをまとめると、小学校段階での学びは、＜文字→単語→文→テキスト（文章全体）＞という細部から全体への積み上げ（ボトムアップ・アプローチ）に偏ることなく、その反対に、文章全体の文脈を通して個々の文や単語の意味が類推できるような形（トップダ

ウン・アプローチ) で十分な量の英語の音に出会い、それらを意味を伴った言語として受容する体験が重要であるということになる。そうすることによって、「音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス」が自ずと生じ、それらを教室での4技能の活動に結びつけることによって「受信から発信、音声から文字へと進むプロセス」を生み出すことも可能であり、「言語使用を通じた言語習得」が図られると考えられるからである。

また、同コア・カリキュラムにおいて、「外国語に関する専門的事項」では、「小・中学校の接続も踏まえながら、小学校における外国語活動・外国語の授業を担当するために必要な背景的な知識を身に付ける」ことを一般目標として、以下の内容を盛り込んでいる。

表 2 コア・カリキュラム「外国語に関する専門的事項」(一部抜粋)

英語に関する背景的な知識

- 1 英語に関する基本的な知識 (音声・語彙・文構造・文法・正書法等)
- 2 第二言語習得に関する基本的な知識
- 3 児童文学 (絵本, 子ども向けの歌や詩等)
- 4 異文化理解

[下線引用者]

このなかに、絵本や子ども向けの歌、詩のような「児童文学」があるのは、前述の子どもの言語の学び方とも無関係ではないであろう。特に絵本は、「言語使用を通じた言語習得」には最適の題材として、実際に英語圏の国々で用いられてきた歴史がある。

(3) 子どもの言語の学びとホールランゲージ・アプローチ

絵本を主教材として用いる言語教育法の代表的なものに、ホールランゲージ・アプローチがある。ホールランゲージは1980年代初頭からアメリカを中心に欧米各国に広まった言語教育運動・言語教育方法であり、学習者の興味関心に応じた教材やテーマを題材として、意味・文脈・全体の把握をしてから細部の理解へと至る方略である(白畑・富田・村野井・若林 2009, 337-338 頁)。

アレン玉井(2010, 158-164 頁)は、この点について、日本の様に英語を外国語として学習する環境においても、英語圏のホール・ランゲージ的指導の本質をリーディング指導に生かすことは十分に可能であるとして、以下の4つの原則にまとめている。

- ①子どもたちが中心の授業で、子ども同士が自然に交わることができること
- ②子どもたちにとって意味のある言語材料を与えること
- ③意味は単語や句、または1センテンスと言う部分にあるのではなく、テキスト全体のなかにあると指導すること
- ④4技能（リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング）を統合的に取り扱うこと

（アレン玉井 2010, 159 頁）

アレンは、意味は部分に存在せず全体のなかにあるのであるから、「子どもに教える場合は、特にテキストの持つ『意味』を重視し、テキスト全体から意味を理解させた後、部分学習の指導に移るべきである」と述べている。子どもがテキストの意味や音声を十分に理解し言えるようになっている条件下で、何度も音声化されたテキストを聞くと、子どもたちは「そこにある言語的なパターンに気づき、自分たちで再現できるようになる」というのである。

絵本の場合、通常、ある程度の長さがあり、文章全体に文脈があり、さらにイラストが理解を補う。さらに、読者の持つ社会文化的な知識が物語の理解の助けとなることもあり、作品世界を楽しみながら子どもが類推力を働かせるには絶好の素材となる。また、物語の構造上、大事な表現が反復されたり覚えやすいリズムで表現されたフレーズが繰り返し出てきたりすることも多く、パターンを読み取りやすいといった利点もあるであろう。こうしたことから、子どもにとって絵本は、その意味の世界を受け止めやすい教材であると同時に、言語に触れながら言語を学びとっていく上でも有効な教材であると言えるであろう。

2. “We Can!” を用いた授業に本物の (authentic) 絵本を取り入れる

(1) 新学習指導要領における絵本の扱い

2020 年より 3, 4 年生に前倒しして実施される「外国語活動」では、「児童の興味関心が高い題材のもとで、児童にとって身近な場面設定をし、簡単な語句や表現を使って、自分のことや身の回りのことについて友達に質問したり質問に答えたりしながら、外国語によるコミュニケーションを体験し、コミュニケーション能力の素地育成に資するもの」として、2 冊の絵本とデジタル教材が作成され、検証されている。第 3 学年の “In the Autumn

Forest”では動物や身体の一部、形容詞等の簡単な語彙や表現が、第4学年の“Good Morning”では、挨拶や感情表現、日常的な動作を表す簡単な語句や表現が含まれている。

文科省の研修ガイドブックに掲載されている「年間指導計画例（案）」によると、これらの絵本を用いる単元の主たる目標は、日本語と英語のリズムなどの音声の違いに気づくことや、日常的な表現に慣れ親しむことである。第3、4学年ともに「主な活動例」は絵本の読み聞かせで聞いた「簡単な語句や基本的（な）表現」とそれを表す「イラストなどを結びつける」とされており、学習指導要領でも「ア 聞くこと」の項目において『聞いて分かった』という喜びや達成感を味わわせる」ために絵本活用が有効であると記されている。第5、6学年の「外国語科」では、「イ 読むこと」のなかに下位項目として「(エ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などの中から識別する活動」があり、主題やストーリーが明瞭で内容理解の手助けとなる絵や写真が豊富な絵本という素材を用いた活動を通して、音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現を「識別する活動」や、それらが書かれた「文を読んで、その意味を捉える活動」の2種類がその主眼であるとされている。

（2）絵本論と文科省作成絵本教材

前述した通り、新学習指導要領の上では、絵本という素材は既習事項を識別したり意味を認識したりするための道具としての役割しか与えられていないようにも解釈されるが、本当にそうであろうか？ 絵本は本来、それ自体が文学作品として成立するのであって、そこには言語学習を越えた読む喜びがあるはずではないのであろうか？

紙幅の関係上詳しく述べることはできないが、絵本研究においては、絵本は文字の語りと絵の語りという2つのコードが一体的になって織りなす複合的なメディアであって、現代絵本と呼ばれる作品群では、絵は単に文に従属して意味を補完するものではなく、一枚一枚の絵がめぐりによって連結されることによって生じた連続性のなかで時間軸や因果律を獲得し、意味を生成し物語るものである。筆者は、「絵本論」と呼ばれる絵本研究の視点を軸として、日本の英語教育で用いられる3種類の英語絵本の分析を以前に試みている(村松 2010)。その結果、英語教育を目的として明確な言語材料の学習を企図された絵本

(ELT 絵本)は、本来の自由な絵本と比較した場合に、絵と言葉とを敢えて一対一対応で描く傾向が強く、語彙・表現の意味を捉える上では親切的な作りとなっているものの、多義性や未完結性といったあいまいさを排除することから読者の想像力・創造力を働かせる余

地は少なく、読者となる子どもにとっては、文学作品としての絵本を読むときの、あのワクワクするような感動や遊び心は感じづらいものであることが看取された。英語教材的な絵本を、ことばと事物とを対応付け筋書きを正しく読み解いていく「正解のあるテキスト」とするならば、文学作品として創られたオーセンティックな絵本は「正解のないテキスト」であるケースが多いのである。

中学年の外国語活動用に文科省が作成した前述の2冊の絵本も、こうした視点からすると教材絵本的な特徴を多く備えており、特定の表現が反復されつつも絵が変化していくことで読者が先を見たくなるような工夫はなされているが、絵と文字との対応関係に遊びがないため単調であり、結末にも読者の予測を良い意味で裏切るような驚くべき展開が待っているわけではない。

（３）本物の絵本を文科省指定教材に連動させる試み

ここで一旦文科省の絵本教材を離れ、文学作品として描かれた絵本を、新学習指導要領対応外国語教材 *We Can!* のシラバスに実際に当てはめた活動を考察してみたい。

作品例 **Z is for Moose (Kelly Bingham & P O. Zelinsky, 2012)**

この作品では、A-Zの26文字が“A is for Apple” “B is for Ball”…といった具合にそれぞれのアルファベットで始まることばのイラストとともに1ページずつ描かれながら物語が進行する。しかし、イラスト辞典と異なるのは、自分の出番が来るのを今か今かと待ちわびる Moose（ヘラジカ）及び、各アルファベットとその文字で始まる単語とが本当に一致しているかを冷静にジャッジする Zebra（シマウマ）という2人の主人公が全ページを通して登場し、予定調和を破るまさかの展開や驚きのどんでん返しを交えながら、真剣な攻防戦を繰り広げることにより、物語を成立させている点である。A, B, Cと進行してようやく M の段になった際、その座を“M is for Mouse”でまさかのネズミに奪われ、驚き憤慨した Moose は、それ以降 M で始まるはずのないことばのページに無理やり登場しようとして必死の試みをし、それもかなわないと知ると絶望して泣き出してしまう。いよいよ最後の Z を残すのみとなったとき、Moose の嘆きぶりを見かねた Zebra は一策を講じ、最後の最後、Z のページで “Z is for Zebra’s friend, Moose”として、ついに Moose を登場させてやるというハッピーエンドの物語である。

アルファベットについては、国語科で3年生の時にローマ字の学習が行われており、さらに外国語活動でも3年生は *Let's Try! 1* の第6課「アルファベットとなかよし」で活字体の大文字、4年生は *Let's Try! 2* の第6課「アルファベットで文字遊びをしよう」で小文字の形や読み方に慣れ親しむ活動を行っている。したがって、高学年の外国語科では、例えば、5年生 *We Can! 1* の第1課「アルファベット・自己紹介」での “How do you spell your name?” / “K-o-s-e-i” の学習の際にこの絵本を用いると、単なる文字の字形認識や読み方に留まらず、音韻に対する意識づくりをするきっかけになると考えられる。*We Can!* では “Let's Watch and Think” のセクションでジョン (John) やラクシュ (Laksh) といった外国名のつづりを尋ねたり日本人が自己紹介の時につづりを伝える場面が登場するが、絵本でひとたび Moose や Zebra の織りなす世界に入り込んだ子どもにとっては、フォニックスルール上難しいつづりの単語が連続しても、絵本を見ながら読み手の後について声に出す活動であれば、大いに楽しみ惹きつけられるはずである。

読み方にも様々な方法が考えられる。まず一回目は予想を裏切る展開の連続を楽しみながら、絵本作品として楽しむ気持ちで読み聞かせ、次にお話をふり返りながら A から順に “A, Apple” “B, Ball” … とリズムと英語らしい音を意識して各語の響きを楽しみながら復唱していてもよい。cat, glove, ice cream などのカタカナ語化していることばを通して「英語と日本語の音声の違い」に気づかせるという学習指導要領の目的に叶った読み方もできる。イラストがあるので教師の説明的介入がなくても、子どもは作品世界の内側に留まりながら音と意味とをしっかりと結びつけることができるであろう。また、そうしたやり方によって絵本を1, 2回読んだ後に、ページを見せずにメモリー・クイズを行うことも可能である。“What is for ‘A’?” と問いかけ、それぞれのアルファベットのページに描かれていたものを思い出させるクイズは、英語の得手不得手に関わらず楽しいチャレンジとなり、子どもからの発話を自然に引き出すことができるし、その発音を教師がさりげなく矯正してあげれば音声的な気づきの実体験にもつながったはずである。また、物語の展開に沿って登場人物たちの吹き出しに書かれたセリフに焦点化した場合には、各場面で Moose や Zebra が用いた表現について、文脈から体感的にその意味を類推できる部分が多い。例えば、自分の出番を待ちわびる Moose の “Is it my turn?” “Now?” “Here it comes!” や、M を Mouse にとられたときの “WHAT?” “Wait! No!” は、説明がなくても十分に意味合いを理解でき、子どもの「音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス」(前述、コアカリキュラム) が発揮される場となるはずである。

図1 絵本 *Z is for Moose*

3. まとめ

前節まで、非常に簡易的にはあるが、一つの絵本作品を例示して文科省指定教材 *We Can!* を用いた学習に児童文学作品としての絵本を取り入れる活動について述べてきた。

しかし、それはほんの一例に過ぎない。実際には、絵本のメディア史の話となるとコメニウスの『世界図会』が必ず言及されるように、絵本は教育と縁の深いメディアであり、外国語教育においても文字や数字、色といった必須概念を扱った優れた現代の絵本作品は数多く存在するのであり、日本の英語教育においても活用の余地は十分にあると考えられる。また、物語論の視点から見た場合にも、特定のプロットが反復される物語作品独自の構造は作品世界のまるごとに触れながら全体から細部へと気づきを展開し、学ぶという子どものスタイルに叶ったものである。児童文学作品の特徴であるオノマトペの多用や、言語の詩的機能を用いた、話し言葉ではなく文学作品ならではの異化の手法などは、音韻的な側面からも子どもを多分に惹きつけことばを強く印象付けると考えられる。さらに、絵本にはその作品が描かれた社会・文化が大きく反映されることから、新指導要領が謳う「異文化理解」感覚を養う上でも絵本が有効である点は多くの専門家が指摘するところである。

We Can! にも “STORY TIME” というページが毎単元の終わりに設けられており、それらを合わせると主人公 Kazu が転校生の Maria と英語を通して仲良くなっていくという一つのストーリーになる「絵本」なのだと、指導書には記されているが、本稿において紹介した絵本とは性質の異なる「絵本」であることは歴然としている。今後、本来絵本が発揮し得る特質を存分に発揮された絵本が児童英語の文脈においてさらに研究され、より豊かな外国語活動・外国語科の学びに資することを願い、探求を続けていきたい。

＜引用文献＞

アレン玉井光江『小学校英語の教育法―理論と実践』大修館書店，2010

Bingham, K. (2012). (P O. Zelinsky, illustration). *Z is for Moose*. Greenwillow Books

文部科学省『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm より取得，2017

文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』開隆堂，2018

村松麻里「英語教育における絵本の活用に関する考察―Real Books, Reading Schemes,

ELT 絵本の比較分析を通して―」『異文化コミュニケーション論集』第8号，pp.

57-72, 2010

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則『改訂版英語教育用語辞典』大修館書店，2009

卯城祐司（編著）『初等外国語教育』ミネルヴァ書房，2018

山本麻子『ことばを使いこなすイギリスの社会』岩波書店，2006

保育者の省察的活動の諸相 —保育内容理解へ向けた自己評価を視点に—

奥泉敦司*

A Study of Nursery Teachers' Self-Reflective Activities: Rethinking the Self-Evaluation Processes for Understanding Nuresery Care

Atsushi OKUIZUMI*

概要：平成 29 年 3 月改定の保育所保育指針を見るまでもなく、前回改定の指針より保育所保育に対しても、自己評価活動が義務付けられている。保育職全体に対する自己評価活動はその背景に、「省察」行為を要求しているといえる。しかしながら、その「省察」については倉橋惣三らをはじめ、日本に從來存在した振り返り活動としての「省察」と、近年の D. ショーンをはじめとする「省察」の流れが存在する。両者の「省察」は自身の体験（保育行為）を言語化するという意味において同じ性質を有する行為であることをそれぞれの著作の記述から検証した。また、それら体験の言語化において必要な活動の一端として自己評価を活用していくことの重要性を「省察」との関連から検証した。また、それら体験の言語化に関しては、保育者養成教育の段階から取り組む必要性についても自己評価活動の実態を踏まえ言及した。

キーワード：省察、「行為の省察」、体験の言語化、保育内容の理解、保育者養成

*金沢学院大学文学部教育学科 講師

1. はじめに

本論考の目的は、保育者の「質」を問う現状に対して「省察」概念の観点から保育（幼児教育）における保育者の振り返り活動の現状と課題を保育者養成の立場から検討を試みることである。

これまで、保育学領域では保育実践の振り返りの重要性が繰り返し指摘されてきた。近年、そうした振り返り活動を統合するかの如く、省察的实践論の重要性が説かれるようになってきている。省察的实践論はドナルド・ショーンにより提示された新たな専門家像であり、「省察」とする概念を中核に展開される。一方、保育学領域においては倉橋惣三をはじめとして伝統的に省察とされてきた概念が存在する。両省察概念の異同をみることは、今後の保育者の専門性を捉える上でも重要であると考えられる。

一方で、平成 21 年 4 月改定の保育所保育指針より、保育所に対しても自己評価活動の義務化・努力義務が課され平成 29 年 3 月改定の指針においてもこのことは継続され、保育者にとって自己評価をはじめとする振り返り活動は公然のものとなっている。この点は、保育所と幼稚園という日本の幼児教育におけるダブルスタンダードの解消へ向けた取り組みにおいて重要な位置を占める、とみることができる。しかし同時に、保育者に自己評価を課すことによる保育者個人の資質や専門性の向上あるいは、保育の質向上への動きであることも理解できる。このような自己評価活動もまた、保育者個人に日々の保育の省察を促す行為の一つであるといえる。

このような自己評価あるいは各種研修とは保育者個人に日々の保育の省察を促す行為であるといえる。自己評価であれば、日々の実践される個々の保育に対しての省察を迫るものであろう。自己評価活動が公的に規定され、保育者としての職務に省察的活動が多く用意してあるということは、自己を振り返る能力を養成の段階から意識的に育成する必要があるといえる。

以上のような保育者を取り巻く省察的活動が活発化している状況を踏まえ、同様に保育者養成においても省察的活動への萌芽を育てていかなければならないことはある種自明であると考えられるべきであると言える。

2. 保育学領域における「省察」概念の位置づけ―専門性を担保する一要素として―

それでは、保育者の専門性に対する議論として問われ続けてきた「省察」に関して、保育学領域での議論と、近年の D. ショーンが述べる「省察」との関連について検討したい。

保育学領域における「省察」は実践後に執り行われる保育後の延長線上にある行為であり、ショーンのいう「行為の後の省察」に該当すると考えられる。一方で、ショーンが述べる「省察」においては行為全体を包括する形で執り行われることが意図されている点に違いがある。

(1) 保育者の専門性との関連における省察の位置づけ

省察に関する保育学領域での関連は保育者の専門性から説明ができる。保育者の専門性について、津守真は「一瞬一瞬を、子どもの傍らにいて柔らかく、しかも本気にかかわること、それが保育実践者の専門性の第一である」と述べている¹。また、岸井²は、保育者の専門性として「子どもとともにいることを(いろいろな悩みはあったとしても)喜びと感じ、子どもの育つ力をお腹の底から信じ期待してまってくれる」と示している。これらは、鯨岡³の「保育実践は保育者の人間性を潜り抜けたものというかたちでしか議論できない」と指摘したように、保育者の専門性はその保育者一人ひとりの人間性によってにじみ出るものであり、まさに倉橋惣三⁴が述べる「子どもの力に絶えず驚きながら、その詠嘆のひまもすきもない程に、こまかいこころづかいに忙しいのが教育であり、教育者である」、「子どものかすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもとともにいる人」とする表現に通じるものである。つまり、小さな子どもの微妙な変化に感動しながら反射的に応答する存在としての保育者の人間性が保育者の専門性であるとされるのである。しかしながら、この人間性を正確に測ることはできないため、保育者の専門性を保育者個人の人間性や個性のような言葉で表したり、保育目標や具体的な計画をたてる専門的知識や技術だけを取り上げたりと、保育者の専門性そのものに対する議論は明言が難しい傾向にある。

保育者の人間性を介した専門性に対する議論において、省察という行為による専門性の確立を意図する考えも見受けられる。河合は、「保育現場の保育者の専門性は、外部の専門性に対しては案外弱い」と述べ⁵、その根拠として保育学自体の存在が確立されていないとの見方を示している。保育学の存立基盤を確固としたものとするために省察を用いるべきであるとする考えが存在する。鯨岡は人間性に基づく保育者の専門性を前提とした上で、保育者の専門性を「① 保育者の専門的知識 ② 受容するなかで教え・導く両義的な対応 ③ 自らの保育を反省的に吟味すること」の3つに概念分けをしている⁶。鯨岡の指摘するところの①と②は知識と技能（方法）である。③の「自らの保育を反省的に吟味すること」とは、この両者の構造上のメタ的概念であるといえ、概念として①、②を架橋する位置づけになるといえる。

(2) 保育において捉えられる「省察」の特徴

これまで保育学領域では、日々の実践を振り返る作業を課すことを理念として掲げてきた経緯が存在する。それは、倉橋惣三の以下の言葉に顕著に見出す事ができる。

「子どもが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。子どもといつしよにいる間は、自分のしていることを反省したり、考えたりする暇はない。子どもの中に入り込みきって、心に一寸の隙間も残らない。ただ一心不乱。子どもが後で、朝からのいろいろのことが思いかえされる。われながら、はつと顔の赤くなることもある。・・・(中略)・・・大切なのは此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入り込んでいけるから。」⁷

このように保育においては伝統的に保育に対する振り返り、あるいは反省とする行為を求めてきたことが理解される。このような倉橋が反省としたことを津守ら(2000)は省察という名称を与え、継承してきた。浜口(1999)では省察行為の重要性を『体験』の『経験』化」としてあらわしている。

「保育研究過程において、実践体験の後に続く「想起」、「記録の記述」、「解釈」という3つの小過程は、すべて実践の省察行為である。この過程がなければ保育体験は一過性の出来事として過去にとどまったままになる。保育者が実践体験を後から省みる過程で、体験は保育者にとって初めて意味のあるものとなり、未来に開かれた創造的な機能を発揮しはじめる。保育体験全体を当事者たる保育者が省察し、自らの意味付与を行い、さらには新たな実践への基礎としていく行為連関を、「体験」から「経験」への位相転換（『体験』の『経験』化）として考える。」⁸

ここに、保育領域で問われてきた省察の意義が示されている。つまり、実践を行っただけでは保育者の経験となっていないということである。実践による体験は省察行為を経て保育者にとっての経験となるのである。ここでの省察行為とは保育記録を記述することによる体験の言語化である。省察行為は体験を言語化する行為であり、それを経ることにより保育者の経験となる。

それではこれらの省察的な行為は、反省的实践家論における省察と同様に捉えてよいものであるのか。次項にて確認していきたい。

3. D. ショーンによる省察的実践論における「省察」との親和性

(1) 省察的実践と保育実践の状況

教育学領域において、省察的実践論による教師像は周知されつつあるが、保育実践を振り返ることに關して、保育領域でも近年、「省察」という概念を用いて説明されることもある。秋田喜代美は、D. ショーンの「反省的実践家 (reflective practitioner = 省察的実践者)」の考え方にヒントを得て、振り返る行為には次の3つの省察が含まれると述べている。

「いかにうまくいったか、うまくいかなかったかを考える(技術的省察)だけでなく、その子ども、子どもたち、保育者にとってその遊びや活動はどのような意味があったのかを考え(実践的省察)、またさらになぜ今その活動、その方法なのかと『なぜ』を考えてみる(批判的省察)」ことである⁹。

上記のように、秋田の解釈は保育者に対して反省的実践をわかりやすく説明するよい解釈であるといえよう。

ショーンは1980年代に「省察的実践(reflective practice)」、「省察的実践者(reflective practitioner)」の概念を打ち出し、その後教師教育の分野で「省察的実践者」としての教師にも言及している。「省察的実践者」とは「技術的合理性」に基づく技術的熟達者(旧来の専門家=知識と技術にのみ基づく専門家)と異なり、「行為の中の省察」を通して問題解決に取り組む実践者を指す。彼の実践の認識論は、「複雑であいまいで不安定で多様」という実践の特徴に注目し、そのような実践の場で発揮される専門職の認識論として提示されたものだが、保育実践はまさにこれらの特徴に符合する実践である。保育実践における日々の子どもの様々な状況の変化(心的、生理的变化)は、保育実践における不確実性を表す一例であると同時に、複雑性をもたらすものである。近年、保育場面に省察的実践が求められるのは当然の結果であるといえる。

(2) 保育における省察的実践の活用

ショーンは、実践者の思考や活動を統制している「枠組み」を「修辞学的枠組み(rhetorical frame)」すなわちディスコース(語り方と論じ方)の「枠組み」と、「活動の枠組み(activity frame)」つまり実践の中で行為を統制している、無意識において働く「枠組み」とに分類している¹⁰。ショーンの提唱する専門職は「問題の枠組み転換という包括的な実験」を通して状況と対話し、実践への認識を問い直し、深めていくのである

¹¹。

以上をふまえて先の秋田の論考を解釈すれば、最後の「なぜ今その活動、その方法なのかと『なぜ』を考えてみる（批判的省察）こと」とは、「なぜ私（保育者自身）はそう判断したのか」という、行為の中で暗黙のうちになされている状況理解や認識（ショーンが言うところの「行為の中の省察」）を再確認することともいえるだろう。つまり、保育者にとって、「複雑であいまいで不安定で多様」な保育とそこでの暗黙知となっている枠組みを言語化し、自身の認識の「枠組み」をふり返る必要性が立ち現われてくるといえよう。

この点において省察的実践と従来の「省察」との親和性が確認される。つまり、両者において共通の行為は言語化を経ての実践ということである。加えて、ショーンが明確にしているのは、実践者の言語的枠組みと実践者の行為の枠組み。実践者が語る言語と実践者の実践が語る（物語る）言語を分けて捉えている点に、ショーンの省察に対する洞察が読み取れる。つまり、実践者の実践に対する言語表明とは別に、実践者の実践行為に暗黙裡に立ち現われる実態がある点を指摘している。これをショーン自身は M. ポランニーからのアイディアを得て「暗黙知」としたのである。そして、この「暗黙知」に基づく行為（実践における一側面）に気づくことが実践者の言語的枠組みを更新・刷新する上で重要であるとしたのである。

以上のことから、保育における省察に関しては、知識と技術以外の専門性を高める手立てとして省察という行為を見出した点に倉橋の先見性があり、その後の保育研究者（津守ら）の継承を経て、ショーンによる「行為についての省察」を含めた「行為の中の省察」を含めた職能の性質（暗黙知の活用）としてのグランドデザインに落とし込んだ点にショーンの功績が存在すると捉えられる。そして、両「省察」概念はその趣を異にするものではないことが理解できる。そして、両方の省察における重要な点は言語化（文字によって記録する）という作業に見出すことができる。

以上の点から、今後の保育者養成と保育者研修における省察の活用に目を向けたいと考える。

4. 省察的実践者としての保育者の確立へ向け

前項では、保育実践における「省察」と D. ショーンによる省察的実践家論における「省察」との異同を確認した。保育実践における「省察」では実践を記録することで経験とすることが意図されていた。省察的実践における「省察」では、いずれの「省察」においても体験の言語化ということが意図されていた。さらに、ショーンが指摘するところの「省

察」では実践の中に存在する暗黙知も含めて、言語化の努力に励む必要があると述べられている。暗黙知的行為、すなわち実践者の言語化されていないにも関わらず、無意識的に行う行為の枠組みに気づくことが、保育者自身の実践を更新していく上で、重要であるとしたのである。

以上を踏まえ、保育実践による保育の質保証のための資源を得るための方策を養成段階において考えたい。実践における体験は、省察を経て経験となり、得た知識を再び活用できる形に落とし込むことが出来なければ、保育に活用される資源とはならない。保育実践という不確実状況および複雑性に対応する力を省察という言語化を経る行為とした際、養成においていかなる活用が期待できるかについて考察を試みる。

(1)省察（保育実践の言語化）を進めるための手立ての確立へ向け

保育者養成において求められるのは、保育者を志望する学生に対して保育者としてのその後の成長を支える土台を用意するということである。どのような職業においてもあるが、保育者という職業が仕事に就くことによって完成するわけではなく、多くの職業において新任者には OJT（職場内研修）的側面による職能発達があるといえる。そうした、OJT に対しても保育実践同様に省察という行為の言語化が必要であると考ええる。

保育記録と省察（行為の言語化）の往還的な活用に関してはどの職能段階においても必要なソフトウェアとして捉え、養成の段階から身につけておくべき重要な技能であるとする。それは特別な能力ではなく、保育を行った（あるいは見た）上で、言語化を行うことに収斂できる。

この一見単純とも思える作業を技能に高めてきたのが倉橋をはじめとする日本の保育において「省察」を用いてきた人々であるといえる。そして、近年の D. ショーンによる反省的实践論において用いられる「省察」では、倉橋らの「省察」を行う上で、見落としがちな要素があることを暗黙知として示し、「行為の中の省察」「行為についての省察」として立ち現れやすい性質を有していることを知らせてくれるものである。両者が指示してくれる点は、体験は言語化しなければ、経験にはならないということであり、養成段階においても自身の体験した行為の言語化の訓練が必要であるということであろう。

この言語化の訓練に関しては、実習等の実習記録の記入もその手助けとなると考えるが、基本的には、保育者志望学生個人の言語能力を高めることが有用であると考ええる。日本語に限ったことではないが、言語には数多くの表現や言い回しが存在し、対象を指し示す名称もまた数多く存在する。保育志望学生においては、多様な言語表現に触れる機会の充実

が強く望まれる。これらは、大学の授業でレポート、リアクションペーパー等を記入させる、学生自身に表現の機会を数多く持たせることが可能かと思われる。同時に学生自身に保育者を志望する上で、言語表現を学ぶことに関する意義を伝える必要があるといえよう。

5. 自己評価に基づく保育評価の導入と保育者の専門性

本項では、保育者の実践に関する自己評価の実態として、平成 21 年 4 月改定の保育所保育指針を機に、保育所に対しても自己評価活動の義務化・努力義務が課されたことを受けて保育士による自己評価活動に注目が集まり、平成 29 年 3 月改定においても継続されている現状を紹介する。その上で、保育者の専門性の担保を目指す上で自己評価活動に代表される振り返り行為として「省察」的活動が公的に進められている現状を示す。

(1) 保育者に対する自己評価制度の刷新—保育所保育指針改定を受けて

平成 29 年 3 月、保育所保育指針が約 10 年ぶりに改定された。保育所保育指針（以下、指針と略記）と幼稚園教育要領（以下、要領と略記）が同時に改訂された。改定以前の指針では、幼稚園教諭に対しては、日々の保育記録として、保育に関する自己評価が課されてきたが、保育士においては課されていなかった。しかし、前回の改定である平成 21 年 4 月から告示された保育所保育指針では、保育の内容に関する創意工夫や、保育士としての資質や専門性の向上が求められるとともに、保育の専門家集団として自己評価や自己改善に取り組むよう「義務」や「努力義務」が「告示化による規範性の明確化」として明記された。そして、平成 29 年 3 月の改定においてもそれらは継続されている。

同様に、自己評価を一連のサイクルをもつものとして活用するために、研修の充実を図ることも同様に要求されることとなった。つまり、自己評価による保育実践の「PDCA」サイクルをより有効に機能させるために、研修等による保育者自身の研鑽も強固にしていこうという意図である。自己評価による日々の実践の記録を行うことは、その行為自体が保育者の保育を振り返らせる作用がある。

(2) 保育者による自己評価の観点

幼児教育の特徴として、幼児が「環境を通して」、「主体的、自発的な活動」を展開し、その幼児に対して保育者が総合的に指導を行う点にある。つまり、保育者は指導に当たって、まずその援助の対象となる幼児が何に興味を持っているのか、関心を抱いているのか、その心情の在り様や、幼児の発達について理解する必要があるのである。そのため、保育の領域では、この幼児への理解について「幼児理解」、「子ども理解」という用語を用いて、

子どもの内面に関する読みや共感性を重視してきた¹²。この重要性については大学における養成段階においても同様に、実習の成果を子ども理解の変化に焦点化した研究が行われてきた。岡田(2008)は「その瞬間主観で、『私の中のその子』を修正し、次のかかわりへと続くのだと思う」と述べ、幼児理解は常に一定のものではなく、「その一部を訂正したり、書き加えたり、自分のかかわり方を反省したり」と常に更新され、次の指導計画を立案する際の基礎となることを示している¹³。小川(2000)も同様に、日々記録によって、幼児への理解の変化を記述し、その変遷を追うことの重要性を示した¹⁴。

保育実践を記録することが幼児理解に効果的である一方で、記録は次の保育計画を構想する際の視点、保育者の自己評価の新たな視点となることも示されてきた。河邊(2008)は次の保育計画の構想にとって、自分自身の実践を文字化することで意識化する行為が重要であるという認識を示した上で、「保育マップ型記録」を提示し、日全体でどのように保育が展開されているのか、保育の全体像を意識する際に有効であることを示している¹⁵。澤井(2007)はビデオを用いた自己評価チェックによって自らの保育を省みることで、保育における自らの問題点を明らかにすることができる効果があり、それによって保育の質をレベルアップする可能性について示した。

(3) 保育者の自己評価の必要性—経験に基づく保育者モデル

保育士、幼稚園教諭ともに課されるようになった保育に対する自己評価であるが、取り上げられる必要性の一因として、資質の向上等の理由の他に、保育現場における保育者モデルの少なさもあげられるのではないかと考える。

垣内(2011)によれば¹⁶、埼玉県保育士を対象に行った調査で「自身の周囲に保育実践のモデルとなるような尊敬できる保育者がいるか」という質問に対して、公立私立(民間を含む)を問わず、4割近い保育士が「いない」または「どちらともいえない」と回答したという。その一方で、保育者自身が自身の保育改善の手がかりとして活用している資源の多くは、園長や主任教諭・保育士、同僚といった所属園内に限定されている実態が存在する¹⁷。このような結果が現れている現状において、自己評価のような活動が保育士・幼稚園教諭を問わず、自身の保育モデルを構築していく上でも貴重な機会となりうる活動といえよう。また、自己評価活動は保育の質を担保していく資源を積み上げていく作業でもある。保育者にとっては、他の保育者からの刺激に基づかない保育を改善する(振り返る、省察する)機会として機能し、一番身近な保育の改善の機会となりうる。しかし自己評価活動そのものはその後の保育者の成長に加えて、評価を行ったことによる保育に対す

る言語化したものが残されるというメリットがある。保育の質を保証する上で、我が国の保育に関するミニマムベースは未だに明文化を経していない現状が存在する。これらの解消に向けても、保育者自身が保育の振り返りによる言語化を行っていくことの重要性が自己評価活動から読み取れる。

以上のことから、保育者にとって自己評価とする活動が保育者の資質向上や保育の質の向上を進めていく上で、今後ますます重要な位置を占めていくといえる。また、自己評価活動を含めた PDCA サイクルが、保育においても積極的に導入される現状が存在することが理解できる。このことは、知識や技能、省察的な思考などの専門性を保育者に求めているだけではなく、これらの 3 つの専門性を体系化したり、組織化したりすることによる循環サイクルを活用することになり、自らの実践の質をより高いものにしていく力が保育者に求められていることを示している。自己評価を保育者の専門性として問う研究のどれもが保育者の「保育後の省察」を保育者の専門性を捉える一つの視点であることを指摘しているのが分かる。

6. おわりに

公的な制度改編を経て、自己評価活動として保育者個人に対する省察を求められる現状において、省察の意味を再考する試みは成果があったといえる。これまでの保育研究が捉えてきた「省察」と近年登場した省察的实践における「省察」はその志向を異にするものではない。両者において、重要とされるのは個人内体験を言語化し、経験とすることであり、他者が再利用可能な知識という形に落とし込むことであった。その意味からも保育資源を培っていく手立てとして、今後の保育者養成→採用→研修のサイクルにおいて省察的活動の活用が重要な位置を占めていくと考えられる。

また、保育の質という観点から捉えれば、保育者個人の省察の積み重ねが保育資源の積み重ねにつながり、日本の保育に関するミニマムベースの策定の際の判断材料となりうると考えられる。

今後の課題として、養成段階における省察（行為の言語化）を促す具体的な方法を講義と演習に分け検討する必要があると考える。また、養成段階において育成すべき省察のための技能に関しても、保育を見る目を養うといった観点などから検討を試みて行きたい。

引用文献

- ¹ 津守真「保育者の地平」『発達 83』 ミネルヴァ書房 2000 年、61-67 頁
- ² 岸井慶子「保育現場から保育者の専門性を考える」『発達 83』ミネルヴァ書房、2000 年、16-21 頁
- ³ 鯨岡峻「保育者の専門性とはなにか 発達 83」 ミネルヴァ書房 2000 年、53-60 頁
- ⁴ 倉橋惣三『育ての心(上)』フレーベル館 1976 年、29-30 頁
- ⁵ 河合準雄「子どもと学校」岩波新書 1992、82 頁
- ⁶ 鯨岡峻、前掲論文
- ⁷ 倉橋惣三『育ての心(上)』フレーベル館、1976 年、 45 頁
- ⁸ 浜口順子「保育実践研究における省察的理解の過程」津守真・本田和子・松井とし・浜口順子『人間現象としての保育研究—1 人間現象としての保育研究増補版』光生館、1999 年、155-191 頁
- ⁹ 秋田喜代美「保育者の専門的成長」小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣、2002 年、183 頁
- ¹⁰ 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996 年、77 頁
- ¹¹ ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一・三輪建二監訳）『省察的实践とは何か』鳳書房、2007 年、103 頁(原著：Schön, D., The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action. Basic Books, 1983)
- ¹² 野口隆子・鈴木正敏・岡田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析」教育心理学研究 55(4)、2007 年、457-468 頁
- ¹³ 岡田たつみ・中坪史典「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して」保育学研究、46(2)、2008 年、33-42 頁
- ¹⁴ 小川博久「保育援助論」生活ジャーナル、2000 年、17-21 頁
- ¹⁵ 河邊貴子「明日の保育の構想につながる記録のなり方—『保育マップ型記録』の有用性」保育学研究、46(2)、2008 年、243-256 頁
- ¹⁶ 垣内国光編著『保育に生きる人々—調査に見る保育者の実態と専門性』ひとなる書房、2011 年
- ¹⁷ 奥泉敦司・小田倉泉・首藤敏元・志村洋子「現職保育士・幼稚園教諭の研修に関する一考察」『埼玉大学教育学部附属教育実践センター紀要』第 12 号、埼玉大学教育学部、2013 年、99-106 頁、埼玉大学教育学部

< 研究論文 >

校長の経営行為と教員の協働によるチーム学習に関する一 考察 ～個別支援学級における学級指導の事例を通して～

米澤 利明* 木村 昭雄**

A Study on the principal of the management act and Team Learning by Cooperation of Teachers

～Through case of class guidance in individual support class～

Toshiaki YONEZAWA* Akio KIMURA**

概要：

今、我が国の学校現場では、教師の大量退職、それに伴う若手教師の大量採用により、20代と50代の教師の割合が高いといういびつな構成になっている。そのため、若手教師とベテラン教師が協働して教育活動に携わる機会が増えている。その際、一般的にはベテラン教師が若手教師を指導・サポートし、若手教師を育成しながら教育活動を進めていくことが望まれる。しかし、実態は必ずしもそうではない。社会の変化やニーズの多様性に気が付かず、旧態依然とした考えに固持しようとするベテラン教師も存在する。そうしたベテラン教師は、過去に成功した対応策や解決法を踏襲する傾向が強く、そのため今日の学校が直面している複雑でこれまでにない問題に対し対応できなくなっている。このような状況は、学校運営には大きなマイナスであり、学校管理職には適切な対応が求められる。

本研究では、K小学校のベテラン教師である50代の個別支援学級主任のA教諭の学級指導の悪化とその後の改善の事例を取り上げる。なぜ悪化したのか、校長はどのように対応し、どのように組織的に改善したのか、校長の経営行為に焦点を当てながらこの事例を時系列で振り返り、整理し、さらに、教員の協働によるチーム学習によって問題点を克服していった過程を分析する。その際に校長が活用した「U理論」及び学校を機能させるために必須となる協働によるチーム学習を活用することの有効性について併せて論究する。

キーワード：

校長の経営行為 教員の協働 チーム学習 個別支援学級 学級指導 U理論

* 金沢学院大学文学部教育学学科 教授

** 横浜市立下永谷小学校 校長

1. はじめに

今、我が国の学校現場では、団塊世代の教師の大量退職、それに伴う若手教師の大量採用により、20代と50代の教師の割合が高いといういびつな構成になっている。一般的にはベテラン教師が若手教師を指導・サポートし、若手教師を育成しながら教育活動を進めていくことが望まれる。しかし、実態は必ずしもそうではない。社会の変化やニーズの多様性に気付かず、旧態依然とした考えに固執しようとするベテラン教師も存在する。このような経験年数を重ねてきただけのベテラン教師と若手教師の間には、年齢差以上の教育観、指導観、子ども観等の「観」の相違が生じることになり、この相違は同僚性の構築にも大きく影響を及ぼす。最悪の場合、ベテラン教師も若手教師も双方で人間関係にストレスを感じたり、時にはそのようなストレスが原因となってメンタル面で大きな打撃を受けてしまうケースもある。このような状況は、学校運営には大きなマイナスであり、学校管理職には適切な対応が求められるが、ベテラン教師はなまじ成功体験を有しているがゆえに従来のやり方に固執しがちで、現実には対応がうまくいかず、問題を複雑化させてしまうケースもまま発生するのである。

本研究では、K小学校のベテラン教師である50代の個別支援学級主任のA教諭の学級指導の悪化とその後の学校の組織的対応による改善の事例を取り上げる。なぜ悪化したのか、校長はどのように対応し、どのように学校として組織的に改善したのか、校長の経営行為に焦点を当てながらこの事例を時系列で振り返り、整理し、さらに、教員の協働によるチーム学習によってA教諭の変容を促しながら問題点を克服していった過程を分析する。その際に校長が活用した「U理論」及び学校を機能させるために必須となる教員の協働によるチーム学習を活用することの有効性について併せて論究する。

2. 個別支援学級におけるベテラン教師A教諭と若手教師B教諭の意思疎通の悪化と保護者からのクレーム

(ア) ベテラン教師A教諭と若手教師B教諭の意思疎通の悪化

K 小学校の学級担任と専科、養護、栄養の正規教職員数 24 名中、初任者 2 名を含めた 8 名（33%）が教職経験 5 年未満であり、10 年次以下を含めると 12 名（50%）となる。一方 50 代のベテラン教員は 7 名（29%）である。若手教員の資質能力を高め、教育課題への適切な取組を進めるために、ベテラン層の学校運営への参画意識を高めることが大きな課題である。

そのような状況の中で 50 代の A 教諭が赴任し、初任から個別級担任として 4 年目を迎える 20 代の B 教諭と共に個別支援学級担任を受け持つこととなった。A 教諭は主任となり、着任 1 日目、二人で「個別支援学級研究会」を開き、入学してくる 2 名の児童への対応について話し合った。A 教諭の方針は、これまで B 教諭が前主任と取ってきた対応とは全く異なるものであった。B 教諭はそれに戸惑ったが、次の日になると前日の対応が取り消され、さらに異なった対応に変更された。さらに戸惑った B 教諭はそれに対して意見を述べたが取り合ってもらえなかった。3 日目には児童の障害特性を踏まえたものとは思えないような変更を更に強いられることとなった。このように異動してきたばかりの A 主任の朝令暮改が連日繰り返され、自分の考えや思いを完全に無視され続けていった B 教諭は精神的ストレスを感じ、体調を崩していった。

入学式当日のことについて B 教諭は次のように語っている。

A 先生は、入学式の入場の時、自分が新入生と手をつないで入場すると言ってきかないんですよ。1 年生の C1 さんと C2 さんは二人の 6 年生の児童がそれぞれ手をつないで入場することになっているからと言っても聞いてもらえなくて、大変だったんです。C1 さんは皆と同じように 6 年生と手をつなぎたいと言って動かなくなるし……。

入学式当日は、C1 さんは交流級の 1 年 1 組の最後に入場する予定であったが、1 年 3 組、つまり学年の最後尾に 6 年生の児童と一緒に入場することになってしまい、当該児童の保護者からは、担任の対応への不満の声が上がった。

校長が、A 教諭がなぜこのようにしたのか理由について問うと、「個別支援級の保護者は、新しい担任と一緒に入場する方が安心すると思った」からとのこと。その後も B 教諭が納得いかなかった A 教諭の一方的な判断や変更についての理由を尋ねると「その方がいいと思ったから」「そう直感したから」との回答が多かった。A 教諭と B 教諭との話し合いで意図的、計画的に指導することの大切さを校長から説諭したが、「分かりました」とは言うものの、その時思いついた対応を取ってしまうことを変えることはなかった。すなわち、まったく校長の指導が入らない状態であった。

同時に、交流している通常学級の担任からも、『なかよしタイム（小田小学校のスタートカリキュラムに基づいた学年で実施している授業）』に個別級の子供が参加しないことが時々あるのですが・・・」「交流する予定の授業に個別級の担任が引率して来ません」という訴えも校長に度々寄せられたのである。

（イ）個別級A教諭への保護者からのクレーム

さらに、保護者からもA教諭に対し入学式から続けて5件のクレームが寄せられた。主訴内容は無理難題なものは殆んどなく、教師の意識を変えたり、指導力・児童理解力を高めることによって解決を図ることができるものと思われるものばかりであった。しかし、これまでの自らの経験に基づいた指導を繰り返そうとするA教諭にとっては、子ども観、指導観等の観の転換を図ることや今日的課題に対応した授業改善に取り組もうとする意欲の喚起を図っていくことは極めて難しいことであり、クレームに対して適切な対応はできなかった。

最も深刻なクレームは「自分の子供の障害特性、発達特性を理解していないのではないか」との保護者からの声であった。これに対し、校長とA教諭とB教諭で、関係機関から届けられた検査結果とこれまでの指導記録に目を通し、さらに今後の支援の在り方を検討し、対応した。しかし、1ヶ月後には別の保護者からA教諭に対し「親の思いを何度か伝えたが、全く理解してもらえない」との訴えが校長にあった。その1ヶ月後には更に別の保護者から「何の目的でこのような学習活動をしているのか分からない」との授業内容の是非を問うような訴えまでが寄せられた。クレームが寄せられる度に校長と共に話し合いをもち、指導と改善を試みたが、それから保護者からのクレームは止まることはなかった。

3. 校長の経営行為の変革～改善に向けた協働によるチーム学習の開始

A教諭への校長からの指導を繰り返しても一向に改まることがなかった。学校として組織的な対応を迫られることとなる。

そこで校長は、協働によるチーム学習を進めるために、A教諭とB教諭、校長の3人に、さらに個別級の指導に当たっているC支援員とDサポート非常勤講師も加わった5名で「メンターチーム」を結成することとした。

(ア) 校長のマネジメント戦略としてエフラットのクラウドの活用

校長が、個別級主任A教諭に、B教諭との関係性がうまくいっていないことについてどう思っているかを尋ねると、A教諭は次のように述べた。

B先生は若い男の先生なので、私なんかとは感覚が違うというか、世代の差というか、そういうのが有って。そうなんですよね。多分経験の差もあって、私が何とかリードしていかないとだめだなと思ってんですけど。 どうしようかなと思うこともあるんですけど、ちょっとよく分かんなくて。

傍線部の言葉からは、その原因がB教諭の年齢や経験年数の差にあると考えていること、同時に関係改善を図りたいと願っていることが分かる。

そこで、エリヤフ・ゴールドラット（以下、ゴールドラット）が提唱するT O C（ Theory of Constraints = 「制約理論」）を援用し、個別級主任のA教諭の思いとA教諭を管理・監督・指導する立場の学校長の思いを整理・分析することによって、改めて両者の振り返りによる自己省察を行った。

ゴールドラットは、「対立をやむを得ないものとして受け入れないこと。必ず、妥協なき解決策は有ると信じること。それがブレイクスルーの発想を生むことにつながる」としている*1。校長は、さらに、T P（ Thinking Process= 「思考プロセス」）に基づいて、図1に示す「エフラットのクラウド」と呼ぶ図を描き、A教諭と校長の思いとを整理することによって、今後の両者の自己変革の必要性を理解する試みを行った。

その結果、関係改善を困難にしていると思われる両者の要因として、次の点がクローズアップされてきた。

《関係改善を困難にしている校長の要因》

- ① 学年主任のA教諭は経験年数も十分にあるのだから、児童の発達や障害特性に関する理解や指導方法は分かっているはずだと思い込んでいること。
- ② 学年主任なのだから若手のB教諭を指導、育成するのが当たり前で、それができないのは主任としての素質がないであり、何とかしなければと焦っていること。
- ③ B教諭以外の同僚との関係性にも課題があることが分かり、A教諭の人間関係調整力

*1ラミ・ゴールドラット／岸良裕司監修『エリヤフ・ゴールドラット 何が、社会の目的を妨げるのか』2013、ダイヤモンド社、p.79

を今更ながら育成するのは難しいのではないかと思い始めていること。

《関係改善を困難にしている主任A教諭の要因》

- ①これまで学年主任をしたことがなく、本校に異動して初めて主任を経験していること。
- ②この3ヶ月間、これは子どもが喜びそうだ、力も付きそうだ自分が判断すると誰にも相談することなく、直ぐに活動に取り組んでいたこと。
- ③個々の障害や発達の特性に対応した支援の在り方をほとんど考えていなかったこと。

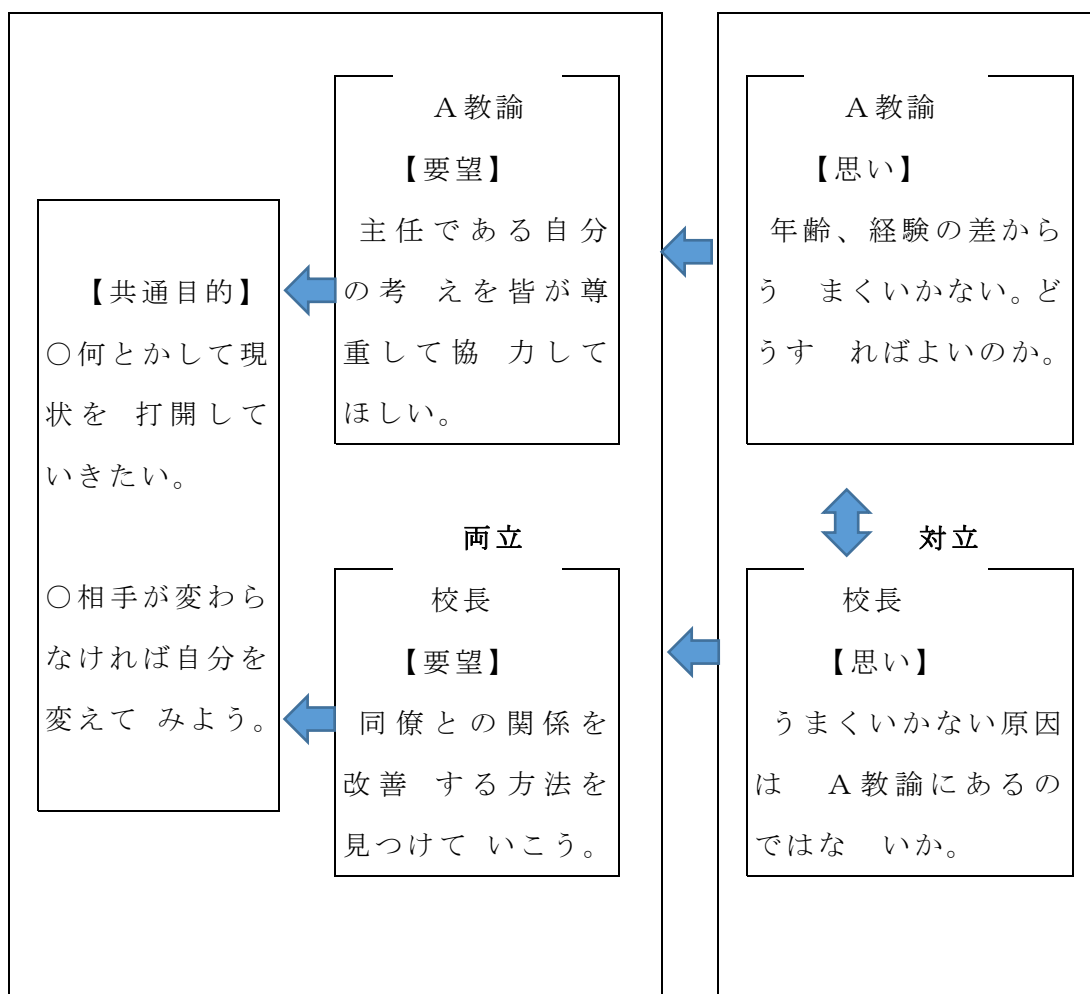


図1 A教諭と校長の葛藤をエフラットのクラウドによって表したもの

(イ) 校長による経営行為の変革とA教諭の意識変容

これまでも、B教諭を始めとする同僚のA教諭への不満の声を聞くたびに、A教諭と面談をしたが、校長のA教諭への印象は「A教諭はまた言い訳をしている。それでは相手が悪いと言っているのと同じではないか」という否定的なものであった。上述した図1のエフラッドのクラウドから示唆を得てからは、自己省察した校長は、これまでのような一方的な指導ではなく、目的は共通している、必ず解決策はあるとの考えを基本としてA教諭に対応することとした。A教諭と面談した時には相手の話を決めつけたり、頭の中で反論を抱いたりしながら聞いたりすること停止し、A教諭の話を集中して聞くようにした。

次の対話は、校長とA教諭が、寄せられた保護者の要望をどのように受け止め、今後どのように対応していくべきかについて話し合った時のものである。

A教諭：正直言って、学校に来るのも辛いと思うことがあるんです。一度信用というか信頼関係っていうか、そういうのが崩れはじめると、ちょっとしたことでも「またか……」って思われているような気がして。C先生の「運動会をきっかけにして信頼を取り戻す」っていうのはいいかもしれません。皆で一緒に考えてもらえるのは心強いです。

学校長：そう、それは辛いよね。皆で一緒に考えようと思ってもらえたのはうれしいな。

この時、校長は、A教諭が述べている内容について何の判断や結論も出さずにひたすら話に集中して聞き入ったのである。このように、A教諭の話を集中的に聞くようになって、A教諭の本音を引き出すことができた。A教諭も自らの状況を正しく認識するようになり、同僚の考えにも耳を傾けようとする気持ちが芽生えてきたのである。

何回か面談をするうちに校長は、A教諭の気持ちや状況が自分のことのように感じ取れるように心掛けて聞くことができるようになっていったという。次の対話は、校長がA教諭の思いまで感じ取り、A教諭の意見に耳を傾けた時のものである。

A教諭：B先生に生活単元で池を作って魚やドジョウ、水草を育てることに賛成してもらいました。活動のねらいや子供たちのこととか、池の作り方とか生き物の飼育方とかについて話し合ったんです。許可してもらえますか。

学校長：きっとB先生も納得するまで話し合うことができ嬉しかったんじゃないかな。どんなふうに作るのか私にも教えてもらえるかな。

A 教諭：池は学級の畑を半分つぶします。魚は私の自宅で飼っているものと、T 総合公園でザリガニを捕まえてきて育てようかなと思ってるんですけど。（以下省略）

学校長：ダイナミックだな。すごいじゃないですか！私も一緒に作ろうかな。

A 教諭：校長先生にそう言われて嬉しいです。B 先生と一緒に頑張って取り組みます。

この対話をきっかけに、傍線部からも分かるように、A 教諭の問題を解決しようとする姿勢が決して利己的なものではなく、個別級の子供たちの学習のねらいを考えながら取り組みもうとしていることが感じられ、B 教諭も校長も A 教諭に協力をしようという気持ちになっていった。その結果、一人一人の子供の活動のねらいが明確となった学級活動が計画された。それはこれまでにない思考の幅の広がりをもっていた。次にその事例を紹介する。

4. 教員の「協働によるチーム学習」

（ア）K 小学校の個別支援学級の学級活動の事例（1）・・エピソード 1

学年の後期に入ると A 教諭は、B 教諭や C 支援員、D サポート非常勤講師と共にチーム学習を進めるための「メンターチーム」を結成し、学級活動（1）として子供たちと一緒に池作りに取り掛かった。A 教諭は、B 教諭の「どんな池にしたいかという子どもたちの思いや願いを絵に描かせてはどうか」という考えを生かし、子供たち一人一人が自分の描いた絵を示しながら話し合い活動を進めていき、その結果、池に橋を作り、水草を入れ、本格的な池作りへと発展させていった。

池作りを始めて二週間が過ぎようとしていた頃、A 教諭は「11 月の校内研究授業で、学級活動と生活単元を合わせた活動を見てもらってはどうか。」と提案した。この提案に B 教諭は、「そんなこと無理じゃないかな？でも、楽しい授業提案ができるかもしれない・・・。」と答えていていた。

この時の提案について面談時に A 教諭は、

何となくそういう授業の方がいいように思ったので口にしたんですけど。子供たちがのりのりで活動しているのを見てふっと思い付いたんです。傍にいた B 先生も面白そうだけど、研究授業にはちょっと・・・と言ってたし、11 月の一斉授業研まで時間があるから二人でじっくり考えながらいこうかなと、できそうな気がしたし。

と述べている。A教諭のこの言葉から過去のパターンへの執着や変化への恐れを捨て、深い確信に満ちたアイデアを生み出そうとしていることが分かる。

結成したメンターチームでは、「協働によるチーム学習」を繰り返しながら、学級活動(1)池づくりと生活単元を結びつけた合科的な活動を構想していった。その活動構想図にはこれまでにないA教諭の思考の幅の広がりを見ることができた。図2は、その時作成された学級活動(1)池づくりと生活単元の合科的な「生き物を飼いたいな～すてきな池やすみかをつくりたい」の単元構想図である。

7 単元構想図 意識の流れ図

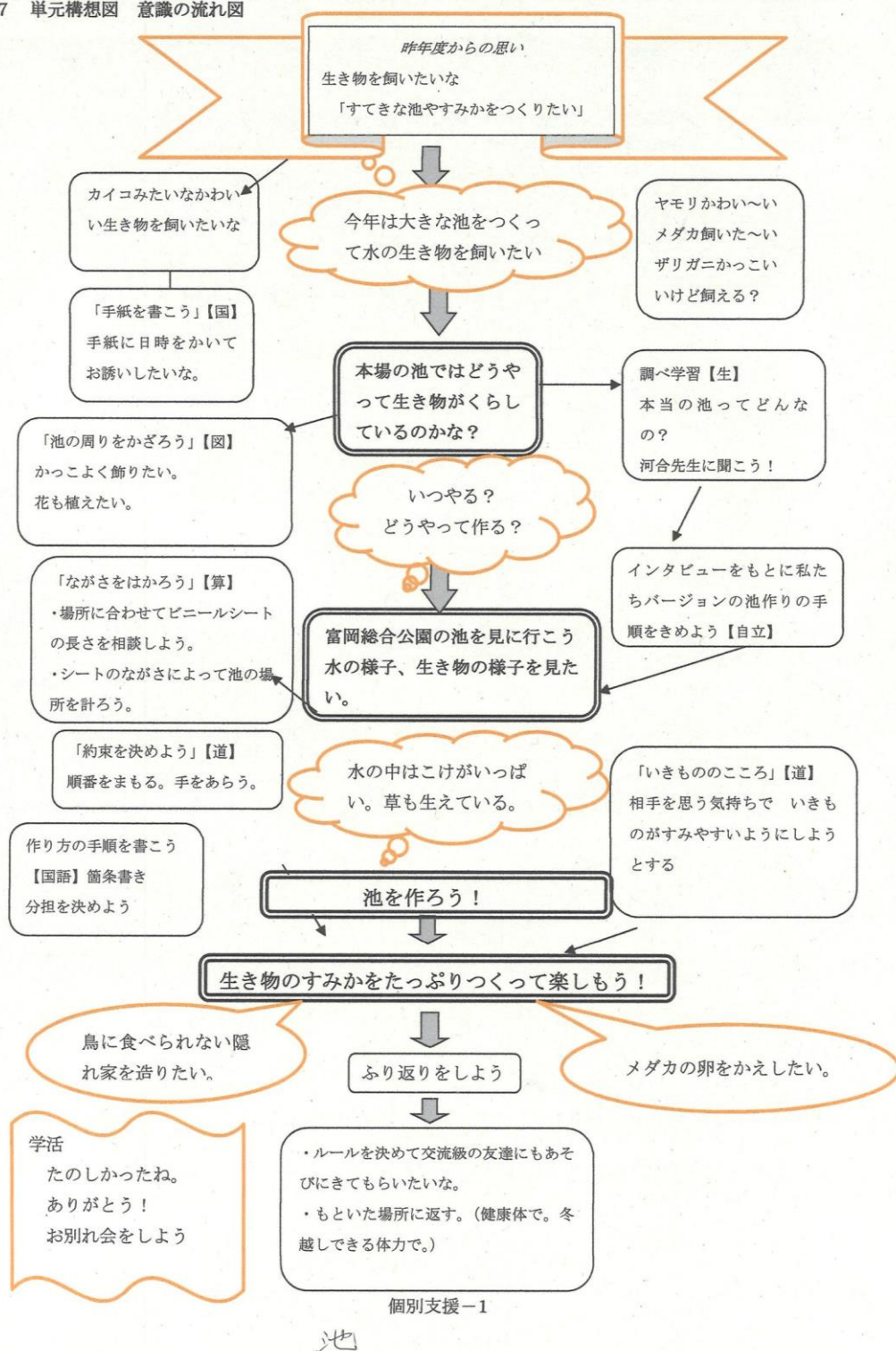


図2 活動の構想と子供たちの意識の流れ

池づくりと並行してA教諭とB教諭、筆者の3人に、個別級の指導に当たっているC支

援員とDサポート非常勤講師も加わった5名で、「協働によるチーム学習」をしながら指導案作りに取り組んでいった。一ヶ月後、図3のようにして池づくりが始まり、鮒や鯉、モロコ、金魚、ドジョウ、ザリガニなどが50匹以上放され、図4のように池の中に入って遊ぶ姿が見られるようになった。



図3 池づくりに励む子供たち



図4 池の中に入って遊ぶ子供たち

池は完成したのではなく、子供たちと共に話し合い活動を通した試行錯誤を繰り返しながら改良が加えられていった。そこでの遊び方も創造的なものとなっていった。

研究授業の指導案を作成することは、わけもない確信のようなものを基にして、「何となくこうしたほうがいいのではないか」という感覚を頼りに、メンターチームで試行錯誤を繰り返す作業となったのである。

指導案の作成を始めて間もなくに交わされたA教諭とB教諭の次のような対話は象徴的であった。

B教諭：池づくりの活動を研究授業でやるって、最初は冗談かと思ってました。だから何回も「本気ですか？」って聞こうと思ったことがあったんですよ。

A教諭：4月の時みたいに、私が勝手にやり始めちゃだめかなと思いながら、こんなことできないかなとB先生に活動のラフスケッチを見せたんですよ。

B教諭：あれ見たとき、本気で取り組んだらダイナミックな活動だし、今までにない活動できるんじゃないかなって思ったんですよ。それで僕は、こんな風にできないかと思ったんですけど・・・(中略)・・・。

A教諭：なるほどと思ったんですよ。まずは、どんな力を付けたいのかって。

そして、5人のメンターチームの協働によって本活動に本格的に取り組むこととなった。上述した図3、図4に見られる子供たちの姿は、C支援員とDサポート非常勤講師が加わった「協働によるチーム学習」による成果である。Dサポート非常勤講師から、「個別支援学級は異年齢による集団だから、一般級以上に貴重な経験ができるんじゃないかな？ダイナミックな活動にするには・・・？」という意見がだされた。すると、C支援員からは、「ダイナミックにするには、池を大きくすることと、生き物を沢山入れることだね・・・。」というアイデアが提案された。更にA教諭からは、「異学年の集団なんだから、子供たち一人一人の意欲や成長に大きい影響を与えるんじゃない。そんなこと期待できるんじゃない？」という以前には考えられない言葉が発せられるようになったのである。

5人による「協働によるチーム学習」によって、学級活動（1）池づくりと生活単元を結びつけた新たな合科的な学習活動構想を練り上げていくこととなった。その活動のねらいを次のように設定したのである。

- 生き物池を作るための話し合い活動を通して、自分や友達の思いや願いを形にしようとする意欲を育てる。
- 生き物池を作る活動を通して、自分や友達の思いや願いを協働して実現することの喜びを味わうことができる。
- 身近な水や土、生き物に関心をもち、体験的学習を通してそれらの感触を楽しむことができる。
- 生き物に親しみながら生き物には命があることに気づき、その生き物に合わせた世話の仕方を工夫し、実践することができる

下線部の「自分や友達の思いや願いを形にしようとする意欲を育てる」と、「自分や友達の思いや願いを協働して実現することの喜びを味わうこと」をねらいとして設定し、話し合い活動を繰り返すことにより友達同士の思いや願いを知り、集団決定したことの実現に向けた活動を通して友達同士の関係形成能力を高めていこうとしたのである。

杉田洋は「特別活動において、望ましい集団活動を通して、他者とのよりよい人間関係を築こうと努力し続ける子どもを育てることが、人間関係形成力を高めることになる」と

述べている*2。更に杉田は、「特別活動の指導は、・・・(中略)・・・学級の中に望ましい人間関係を育てながらその過程で一人一人の子どもたちが協力して（自ら人間関係を調節しながら）よりよい生活を築こうと自主的、実践的な態度を育て、自己を生かす能力を養い、自己の生き方についての考え方を深めることがゴールなのです。つまり特別活動の目標に示した『人間関係』とは、学級や学校という共同の目標をもった集団の中で、何かを創り上げたり、解決したりする際に必要な級友などとの人間関係形成能力を育成することが中心になるのだと考えています。」と述べている*3。杉田のこのような考えに基づきながら、子供たち同士の関わり合いを大切にしながら本活動に取り組んでいったのである。

図5はこのような考えで「協働によるチーム学習」から生み出された本時目標と本時展開である。

*2 杉田洋著『よりよい人間関係を築く特別活動』2009、図書文化、p76

*3 前掲書 9. p.72-73

1.1 本時の目標

すみこちのよい「いけものおうこく」にしよう。

1.2 本時展開

	○学習活動・内容・予想される児童の反応	□教師の手立て
1	○あいさつ	□子どもが自分の持てる力を最大限発揮して作れる池にように
2	○本時のめあてと流れを確認する。	
	すみこちのよい「いけものおうこく」にしよう	
3	○準備をして移動する。 ～すみこちがよくなるようにめあてをもって生き物のすみかをつくろう。 ・水をさわりたい。 ・たねまきをしたい。 ・メダカがすみやすいようにしたい。 ・隠れ家をつくりたい。 ・橋をかけたい。 ・看板をたててお知らせしたい。 ・池の周りの草花を世話をしたい。	・めあてをもったとりくみにする ・自分のやりたいことに取り組めるようにする。 ・発見をほめる ・自分で取り組めるものをする □一人ひとりの思いを生かすようにする。 ・水を池からくんで水やりなどをすすめてみる。 ・マルチをはっておき、種まきをしたい場合はたねまきができるようにしておく。 ・「みずにうくすみか」前日までに触れておく。 ・水にしずめる隠れ家を用意しておく。着替えなども用意しておく。 ・橋は人が渡ることを想定して材料は用意しておくが、必要があるまで渡さない。 ・雨天時など取り組めるようにする。内容などは話し合って決める。 ・自分がしたい世話をはつきりさせてとりくむようにする。
4	○振り返りをする。	□自信や満足感に繋がったり、次回への意欲に繋がったりするようふりかえりにしたい。
5	○あいさつ	
6	○かたづけ	

池 個別支援-1

図5 学習指導案 本時の目標と本時展開

(イ)「メンターチーム」による個別支援学級の学級活動(2)・・・エピソード2

次年度の2月にK区の食育研究部会でK小学校が公開研究授業を行うことになっていた。

A教諭はB教諭と相談し、個別支援学級で学級活動（２）として食育指導の授業を公開したいと申し出てきた。以前には考えられない意欲である。

C・オットー・シャーマーとカトリン・カウファーが「既存の学習方法の大半は過去からの学びに依存しているが、組織での本当のリーダーシップの挑戦の大半はまったく別の何かを必要としている、と。それは、出現する未来の可能性につながり、そこからまなぶために過去を手放すことだ。」述べている^{*5}ように、A教諭はかつてのA教諭ではなく、「協働によるチーム学習」によって教員としての成長を続けているのである。

これまでの学級指導では、授業の週末に自己決定をすることによって課題解決が図られたとするのが一般的である。しかし、「協働によるチーム学習」によってA教諭自らが思わぬ発想を生み出したのである。次は、B教諭とE栄養職員、F養護教諭の発言を聞いたA教諭が思わぬ発想をつぶやいた瞬間である。

A教諭；学級活動（１）では集団決定をして、学級活動（２）では自己決定をするんですか？

F養教；そう。共同の問題はみんなで話し合って決定する、集団決定するんだけど、食育のように一人一人が取り組む方法が違ってくる共通の問題は自分のことは自分で決める、自己決定するだって。

A教諭；うう。自分のことは自分で決めるのはいいですけど、そのとき個別級のみ
なで取り組む目標なんかも決めればいいんじゃない・・・。

F養教；自己決定すると同時に、集団決定もするってこと？面白い！

A教諭；よく分かんないけど・・・、そういうのはよくないですか？「嫌いだから食べ
ない」じゃなくって、「勉強だから食べる」っていうのはどうかな？

E栄養；食べた褒めるとか・・・。学級のみんで栄養のことを考えるかも・・・。

B教諭；勉強には目当てがあるけど、食べることを目当てにするとか・・・。

A教諭；あっ、こんなのはどうか？ほめほめコールとか。自尊感情が高まるかも。

E栄養；F君なら褒められると今度の給食も人参食べようとするかも・・・。

^{*5}C・オットー・シャーマー、カトリン・カウファー／由佐美加子、中土井僚訳『出現する未来から導く U理論で自己と組織、社会のシステムを変革する』2015、英治出版、p.41

これまでの学級活動（２）では、授業の週末に自己決定をすることによって課題解決が図られたとするのが一般的である。

このような協働の学習の結果作成したのが図６に示した学級活動指導案である。

学級活動（食育）活動案

横浜市立小田小学校

指導者 大橋 尚子

松尾 一樹

学校栄養職員 家鍋 萌子

- 1 日 時 平成30年1月24日（水）5校時
- 2 学年・組 個別支援学級（1年2名 2年2名 4年2名 6年1名）
5組3名 6組4名 計7名
- 3 題 材 名 「野菜のパワーで元気に育とう」
- 4 題材目標
冬野菜のすごいパワーを知り、食べて元気に育とうとする意欲を育てる。
- 5 学校における食育の目標
 - ①食事の重要性 野菜に興味関心をもつ。
 - ②心身の健康 野菜のパワーを知って食べようとする。
- 6 本単元の学習に関する児童の実態と個別の本時目標
別紙
- 7 題材設定の理由
金沢区研究主題は、「自分を見つめ、豊かな心と丈夫な体作りを目指す子の育成」である。本学級の児童は、野菜の偏食が多くみられる。ぜひ生涯を通して、健康的でバランスのとれた食事を楽しんでもらいたいと願っている。「きらいだから食べない」という発想を給食は食事の学習、命の学習ととらえ「学習だからがんばって食べるよ」という考えに変えていくところから始めた。これは、健全な心の育成の入り口である。学習であるからめあてがあり、めあてに向かってがんばるとほめほめコールがかかる。みんなにほめられ、自尊感情が高まり、次も食べられるかもしれないという自信が出てくる。実際は早々簡単にはことが運ばないが、自分を見つめ、自他と関わり温かい心や自分を大切にできる豊かな心で元気な体作りを目指して欲しいと考えた。個別支援学級の食育は生涯を通して健康な心身のためにもっとも必要なことのひとつであると確信している。一緒にがんばっている友達をどうとらえていくか、優しく温かな心持ちを養い、一緒にがんばる良さや心強さや、人に優しくできる自分への気づきや多くのことを学ぶチャンスであるように指導していきたいと考えている。食は楽しいこと！食は生きること！それを忘れず、食を楽しむ児童に育てていきたい。
児童が主体的に考え、自主的に解決していくための工夫として担任と一緒に調べたり活動したりしたことを発表すること、発表したことは必ずほめてもらえることを安心材料にして自信をつけつつ見通しをもって継続的に活動できるようにしていきたいと考えている。

図6 学級活動（食育）指導案

8 学校栄養職員との連携

主体的な取り組みを支えてより楽しい活動にするために学校栄養職員の力を借り、野菜の収穫ごとに栄養指導やクイズを盛り込んだ授業を展開している。また、収穫の喜びを倍増させるために収穫物を学校栄養職員や教職員に見せびらかし盛大にほめてもらう。自尊感情は一気に高まり、やる気満々になって食べようとする気運もたかまっていく。時には、収穫物を調理して毎月の交流会の時に振る舞い、一緒ににこにこ食べたり、たくさんほめてもらったりして一緒に食べる楽しさも仲間という喜びも将来的な見通しももてる環境を継続していく。また給食に使ってもらったり、パクパク便りにのせてもらったりすることで、学校中の友だちから声をかけられ喜びも倍増し、野菜に関心が深まっていくことを期待している。

保護者への啓蒙をすすめていこうと今年度はチャレンジしている。学校と家庭が両輪となってすすめていくことを学校栄養職員と相談し、家庭の協力を是非とも仰ぎたいところを授業参観として我が子のがんばりを感動しながらみていただき、家でも取り組んでみようという気になっていただくこと、それが給食をしっかりと食べてもらうことと同じくらい大切であると考えた。

9 テーマとの関わり

金沢区研究主題

「自分を見つめ、豊かな心と丈夫な体作りを目指す子の育成」

おいしそうな野菜を育てることを通して、がんばれる自分を発見し、自分から調べたり見通しをもって発表したりしながら、食に関心をもち、元気な体づくりをめざして栄養バランスよくみんなと楽しく食べていこうとする気持ちが育つと研究仮説を立てた。

研究仮説に迫るために

- ① 年間計画を立て、継続的に野菜に対する関心が深まるようにしていく。
- ② 関心をもった育てたい野菜を選んで育てることに 楽しさが持続するように虫取りや土作り、給食に野菜を納入してくれる「おかもとさんのはたけ」見学を入れてほめられながら見通しをもって野菜作りができるようにする。
- ③ 収穫した野菜にはものすごいパワーがあることを学校栄養職員から聞き、感動しながら自分たちの育てた野菜を食べる経験を積んでいく。
- ④ 人との関わりを増やし、質の高いほめられかたをしていけるようにする。
 - ・学校栄養職員からものすごい野菜パワーを教わり、クイズにチャレンジしていく。
 - ・収穫した野菜を学校栄養職員や教職員に心からほめてもらう。
 - ・小田中学校の個別支援級の皆さんに振る舞い、楽しいひとときを過ごす。

食 2

図7 学級活動指導案に取り入れられた「学校栄養職員との連携」

「協働によるチーム学習」のとき、本活動にE栄養職員が食育のプロという立場で参加してはどうかとの考えも出された。更に自分たちで育てている野菜を食材にしてはどうかとの意見がA教諭から出された。このアイディアを受け、E栄養職員からは地場産の野菜を食材に使う地消地産の考えについての説明がなされ、その考えが上記の図6及び図7のように指導案に反映されることとなった。

このようにして、本活動に取り組んだ全職員の思いを形にする活動が子供たちと共に始まったのである。



図8 野菜作りの様子

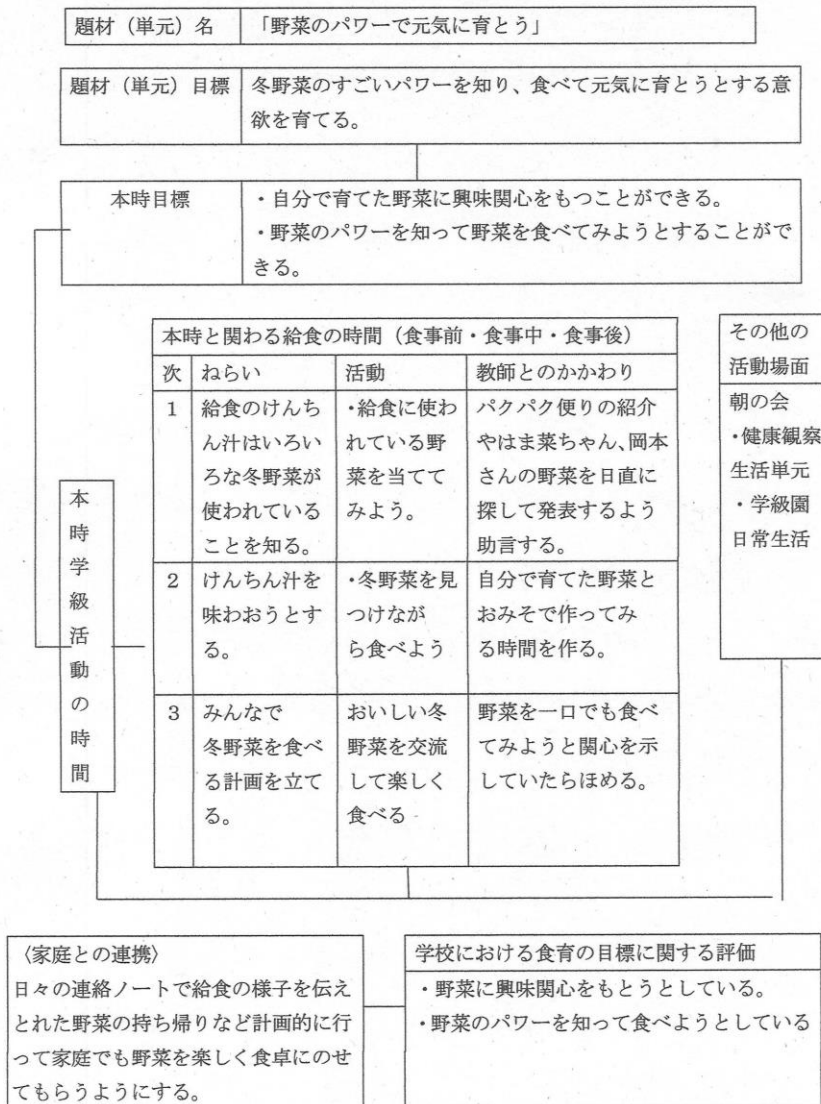


図9 収穫の時を迎える

学級活動（2）の指導案を作成するに当たっては、メンターチームにE栄養職員だけでなくF養護教諭も参加し「協働によるチーム学習」を展開した。E栄養職員は食育のプロという立場で、F養護教諭は健康教育のプロとして参加することにより、参加した全教職員にとって職種や経験年数、立場を超えた共創型対話を生かした学習が展開され、人材育成に有効な場を生み出したのである。

図10はその結果として作成された「本時目標」と「本時展開」である。

10 活動計画



食 1

図 10 本学級活動（食育）計画

1 1 本時目標

- ・自分で育てた野菜に興味関心をもつことができる。
- ・野菜のパワーを知って野菜を食べてみようとする事ができる。

1 2 本時展開

活動と内容	教師とのかかわり・評価 評
本時のめあてと流れを確認する。	・みんなでめあてと流れを確認する。
きいて！きいて！やさいのすごいパワーをお知らせしよう。	
1 あいさつ	
2 めあて	・ひとりずつのめあてを発表する。
3 聞いて欲しいことの発表	
①A・・・かぶ	①自家製「大きなかぶ」を発表する。
②B・・・だいこん	②大根のビタミンCと自分が育てた大根を見せる。
③C・・・こまつな	③食べ方を工夫しがんばって食べている顔の写真を見せる。
④D・・・さといも	④さといもの驚くべき栄養と自分が育てたさといもの発表をする。
⑤E・・・はくさい	⑤白菜の栄養、自家製白菜1個のビタミンC量を計算してもらって発表する。
⑥F・・・ねぎ	⑥栄養機能食品である松本一本葱について発表し、自作の歌「やさいのうた」を歌い踊る。
⑦G・・・だいず	⑦食物繊維の大切さを訴える。
4 食べてみよう	・みんなで作ったけんちん汁をみんなで食べて、新しく知ったことを実践しようする。
・野菜当てクイズ	
・食べてみよう	
5 家鍋先生にほめてもらおう	・家鍋先生の話聞く
6 あいさつ	・あいさつ

食¹

図 1 1 本学級活動（食育）の本時目標と本時展開

5. 校長の経営行為の変革とA教諭の意識変容に関する考察

（ア）C・オットー・シャーマーのU理論を援用した分析

本事例では校長との面談によって、A教諭の意識の変容が第一段階から第5段階に区分できる。これは、C・オットー・シャーマーが提唱する「U理論」のソーシャル・フィールドの4つのレベル「ダウンローディング（Downloading）」「観る（Seeing）」「観る（Seeing）」「感じとる（Sensing）」「プレゼンシング（Presencing）」と、その後「結晶化する（Crystalyzing）」領域へ進むとする考えと一致する点が多い。「U理論」を援用し、校長自身とA教諭がどのように意識変容していき、その結果、A教諭とB教諭との関係性がどのように変容していったのかを分析する。

自分が当事者となっている問題を解決するうえでは、まず、自分も相手も自分自身の行動はどうなっているのか、それを相手はどう捉えているのかが本当に見えていないのだという認識に立つことが重要である。

・ 第一段階【ダウンローディング（Downloading）】

このレベルの面談での心の在り方についてC・オットー・シャーマー（以下、シャーマー）は「ダウンローディングを停止することは、Uプロセスに入る前提条件だ。ダウンローディングを止めたときに初めて我々は目覚め、現実を見ることができる。そして、Uの次の認識の場、「観る」ことに進めるのだ。」と述べている^{*6}

ダウンローディングとは、「過去のパターンを再具現化する—世界を自分の思考のいつもの物差しで見る」こと^{*7}であり、学校長は確かにこうした過去の自分の経験に基づく枠組みでA教諭の言動をみてしまい、思考や行動をパターン化していることに気が付いたのである。これでは、新しい考えや行動が生まれなくなってしまう可能性があった。

・ 第二段階【観る（Seeing）】

A教諭の意識変容には、ダウンローディング（Downloading）から観る（Seeing）に移行するうえで習慣的とも思われる思考を保留することが求められる。このレベルでの面談では、校長は「判断を保留し、現実を新鮮な目で見ると—観察されるシステムは観察する

^{*6}C・オットー・シャーマー／中土井僚 由佐美加子訳『U理論 過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』2010、英治出版、p.172

^{*7}前掲書 6. p.73

者とは分離されている」*8 ようにし、そうすることによって「認知は鋭くなり、直面している現実気づくようになる」*9 とするシャーマーの理論を実践していったことになる。ここでいう「保留」を校長は、A教諭が述べている内容について何の判断や結論も出さずにひたすら話に集中して聞き入っていたことであると解釈することができる。

・第三段階【感じとる (Sensing)】

さらに、観る (Seeing) から感じとる (Sensing) へと移行する上でも、過去の枠組みが崩壊し、認知の限界を超えることが求められた。このレベルについてシャーマーは、「感じとる集合的領域に入ると、『器を満たす』、『深く潜る』、『意識の視座を転換する』、『心を開く』という四つの重要な原則が動き始める。」と述べている*10。前述した第三段階の面談での対話は、校長が「感じとる」の領域に踏み込むことに心掛けようとしていることがうかがわれる。

・第四段階【プレゼンシング (Presencing)】

感じとる (Sensing) からプレゼンシング (Presencing) へと移行するときにはA教諭の心の痛みを超えて、プライドが傷つくという恐怖心のようなものを乗り越えることが必要であった。シャーマーはプレゼンシングについて「プレゼンシングとは **sensingu** (感じとる) と **presence** (存在) の混成語で、最高の未来の可能性の源とつながり、それを今に持ち込むことである。プレゼンシングの状態へと移っていくと、我々は自分次第で現実になり得る未来の可能性からものを見るようになる。その状態に入ると、我々は本当の自分、正真正銘の自己である真正の自己へと入っていく。プレゼンシングは出現する未来から自己に関わる動きのことだ。」と述べている*11。

・第五段階【結晶化する (Crystalyzing)】

U理論では、次の領域として結晶化するとしている。つまり、素早く即興的に行動移す

*8 前掲書 6. p.73

*9 前掲書 6. p.173

*10 前掲書 6. p.194

*11 前掲書 6. p.215

ことである。本事例では、図2に示したように学級活動（1）と生活単元を結びつけた新たな活動構想を練り上げていった。その活構想には、これまでにないA教諭の思考の幅の広がりを見ることができた。

シャーマーは結晶化する（Crystalyzing）領域について次のように述べている^{*12}。「プレゼンシングとは源につながることである。結晶化とはそのつながりを維持し、そこから機能し始めることである。この旅の最初に行くことは、出現したがっていることを明確にすることだ。結晶化は未来の全体性の生き生きとしたイメージが浮上することを促し、出現する未来のビジョンと意図を明確にする。」

（イ）A教諭の意識の変容がもたらしたもの

旧態依然とした考えや重ねてきた自らの経験に基づく実践方法に固持しようとするベテラン教師が意識変容をすることは甚だ困難である。にもかかわらずA教諭が意識変容を可能にしたのは、上述した通り「U理論」に基づいた校長とA教諭の面談時の対話によって、自分の行動を自分で把握することができたからであると考ええる。更にプレゼンシング（Presencing）へと移行するときには、A教諭の心の痛みを超えたことによって、プライドが傷つくという恐怖心のようなものを乗り越えたことによって、A教諭と共に一気に結晶化する（Crystalyzing）領域へと進むことができたものと考ええる。この体験によりA教諭は意識変容し、B教諭との関係を改善していった。

A教諭の意識変容は、学校を機能させるために必須となる人材育成には「協働によるチーム学習」がより有効であることを実証したと考えられる。それ故、上述した2つのエピソードは、「協働によるチーム学習」を活用した「出現する未来から導いた」学級活動のエピソードであったと考える。シャーマーは「プレゼンシングは、個人に起こると同時に、グループやチーム、組織の状況でも起こる。私は深い傾聴や対話インタビューでこの現象に出会うことが多い。こうした会話では、あるレベルからほかのレベルに会話が深まったときには、かなりはっきりとわかる。」と述べている。^{*13}

相手の立場になって考える、相手の目線で見るということは、古くから使われてきた言

*12 前掲書 6. p.254-256

*13 前掲書 6. p.241

葉である。しかし、これまでは単なるスローガンや心掛け程度にしか扱われてこなかったように思われる。しかし、U理論では、ソーシャル・フィールドという概念化によって、そこに到達するまでの再現可能な道筋を示しているという点で画期的であると考えられる。

A教諭は、今ではメンターチームの講師を引き受けたり、ミドルリーダーからも一目置かれる存在となっている。勿論、保護者からの信頼も回復している。

6. まとめ

(ア) U理論による人材育成の有効性

50代の果たす役割の一つに、長年培ってきた学習指導技術や児童生徒指導技術、学校運営に必要な知識や方法などを中堅層に伝承することである。確かに主幹教諭はじめ多くのベテラン層はその役割を担っていることを理解し、実際に伝承している。しかし、何割かのベテラン層は、学級崩壊に直面したり、保護者からのクレームへの対応に疲弊している現状がある。冒頭でも述べたように、社会の変化やニーズの多様性に気付かず、旧態依然とした考えに固執しようとしたり、経験年数を重ねてきただけのベテラン教師と若手教師との間には、年齢差以上の教育観、指導観、子ども観等の「観」の相違が生じることになる。同僚性の構築にも大きく影響を及ぼすのである。時にはこのことがストレスの原因となりメンタル面で大きな打撃を受けてしまうケースもある。このような状況は、学校運営には大きなマイナスであろう。

その原因には、自分の行動を自分で把握することの困難さが考えられる。本事例では、シャーマーの「U理論」の考えを援用し、自分が当事者となっている問題を解決するうえでは、まず、自分も相手も自分自身の行動はどうなっているのか、それを相手はどう捉えているのかが本当に見えていないのだという認識に立って、校長はA教諭との面談を始めていったことが関係性の改善に効果的であった。更に、校長とA教諭との面談を積み重ねていくに従ってB教諭とA教諭との関係性が改善され、並行してメンターチームも、シャーマーが述べるところの「グループがともに考える強力な集合的対話の領域を作り出したとき、彼らは意味を理解する段階から行動する段階へ移る用意ができて」いったと解釈できるのである^{*14}

*14 前掲書 6. p.251

（イ）協働によるチーム学習とチーミング

各々のエピソードにかかわった7名のメンターチームのメンバーによる「協働によるチーム学習」をマネジメントするにあたっては、エイミー・C・エドモンドソンの次のような「チーミング」の考えを取り入れている^{*15}。「職業的な境界を超えて仕事をすることは、技術的にも人間関係の上でもチャレンジに満ちている。また、クロスファンクショナル（部署の垣根を超えた）・チームの領域を伴っていてもいる。職業的、専門的な違いをもちつつ組織の部署や機能と同調しているチームは「クロスファンクショナル・チーム」と呼ばれる。

エドモンドソンは、このクロスファンクショナル・チームについて更に、「クロスファンクショナル（部署の垣根を超えた）・チームが組織で役立つのは、専門性の高い多様なスキルを組み合わせることで団結力の強いグループへとまとめるためのしくみとして機能するからである。こういう形のコラボレーションから得られる明らかな利点は、限定されたレベルの高い情報が、チームメンバーそれぞれから提供されることだ。」とのべているが^{*16}、チーミングは「多様なスキルの組み合わせ」を機能させるためには確かに有効であると考えられる。

更にチーミングを簡略的に表現するならば、teaming = team（協働するチーム）+ ing（休む間もなく動的な活動をする）＝ 現在進行中の課題に、現在進行形で課題解決の活動に取り組むチームワークであると言える。

エドモンドソンは、チーミングを活用することによって組織にもたらす効果についても述べているが、それらを簡潔にまとめると次の5つになる。

- ①緊急な課題、イノベーションに対応できる。
- ②メンバーの経歴や専門知識を共有化できる。
- ③共有化した知識の使い方を試行錯誤することで集団的な学習ができる。
- ④組織のパフォーマンスが上がる。
- ⑤魅力とやりがいのある職場環境になる。

上述した2つ目のエピソードでは、①～⑤のチーミングを活用することの有効性に理解

^{*15} エイミー・C・エドモンドソン著、野津智子訳『チームが機能するとはどういうことか』2014、英治出版、P272

^{*16} 前掲書 15. p272

をもっているF養護教諭の力が大きかった。

A教諭は、本エピソードを振り返りよかったと語っていた。つまり、個別支援学級が機能したのは、チーミングを有効に活用することによる協働によるチーム学習が、自分ごととして課題に取り組み、仕事の仕組みに学習を組み込み、さらに学習したことを生かしながら実行したからである。

今後の課題として、教員の人材育成は子供たちの学力保障には必須であることを踏まえ、人材育成のための協働学習による学校マネジメントの在り方を、課題解決していくエピソードを通して探っていきたい。

参考文献

- ・ラミ・ゴールドラット／岸良裕司監修『エリヤフ・ゴールドラット 何が、社会の目的を妨げるのか』2013、ダイヤモンド社
- ・C・オットー・シャーマー／中土井僚 由佐美加子訳『U理論 過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』2010、英治出版
- ・C・オットー・シャーマー、カトリン・カウファー／由佐美加子、中土井僚訳『出現する未来から導く U理論で自己と組織、社会のシステムを変革する』2015、英治出版
- ・ピーター・M・センゲ著、枝廣淳子他訳、『学習する組織 システム思考で未来を創造する』2011、英治出版
- ・エイミー・C・エドモンドソン著、野津智子訳『チームが機能するとはどういうことか』2014、英治出版

< 研究論文 >

教員養成における理論と実践の主体的融合

小林 淳一*

A Study on Independent Integration between Theory and Practice in Teacher Education

Junichi KOBAYASHI*

概要：

学校教育における理論と実践の往還を適切に捉え、優れた教育実践を展開できる教員を輩出することは、教職課程を有する高等教育機関の普遍的な使命である。しかしながら、戦後の開放制教員免許制度や大学の大衆化により、多様な価値観を抱き、教職志望意識の差の大きい大量の学生が教職課程を履修する昨今、学生一人ひとりが学修の本質に迫れるような教職課程を整備することは極めて難しい。

本研究は、こうした現状を鑑み、実際の教職課程科目の中で、学生が主体的に理論と実践の往還を捉えられるようになるような手立てを構築すべく、1年次の教職必修講義の中で取り組んだ実践および分析成果の論証である。学生の学習内容および意識変更から、講義を通しての予期的な職能発達を促す可能性を探究した。

キーワード：教員養成、理論と実践、職能発達、トライアンギュレーション

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. はじめに

教師の専門職性を論ずるに際し、客観性や普遍性、厳密な理論性を備えた「理論知」と、授業場面を初めとした教師の日々の教育実践を通して醸成される「実践知」の関係性を明確に捉え、融合させることは、昨今の最重要課題のひとつである。それは教育現場と教育研究の乖離を防ぎ、教育という事象を総体的に俯瞰することを可能とし、より優れた学校教育の実現に寄与するからである。

一方、この課題に関して、採用以前の動向はいかがであろうか。教員養成に関する理論知と実践知の関係構造は、「従前の学理重視教育から脱却し、いかにして実践性を高める課程編成を構築するか」⁽¹⁾という課題と関連して議論されることが多く、一般的に教育体験機会に着目し、その量的確保を実践的視野から検討するだけではなく、教育体験不足がもたらす影響を理論的に解明することが肝要と指摘されてきた。

こうした先行研究は、免許法における履修科目群の位置付けを元に、理論と実践の関係性と制度上の課題について議論するか、教育実習研究と関連して考究されているが、教職課程全般の学修経験や、運用上の個々の実態に踏み込むことが難しいという課題が残されている。実際に学校教育における理論と実践の往還及び融合は、現場と研究の往来が主たるテーマであり、教員養成段階から議論されることは少なく、未だ研究の余地が大きい分野である。⁽²⁾

そこで本報告は、教職志望者である大学生に、理論と実践の融合を意識した学修を推進し、養成期から上記の教育課題を認識できる人材を輩出することを意図した教育活動を試みた。それにより、入職後に当該課題に初出で直面させるのではなく、予期的な職能発達の段階から理論と実践を主体的に融合させられる、もしくはそのような意識を抱くことができるような、新しい教員養成の在り方について考察した。

2. 本研究における「理論と実践」の概念定義

学校教育研究における理論と実践とは、「学理と実践性」、「抽象と具体」、「知識と技能」等と先行研究によって表現が異なり、意味合いの異同がある。したがって本報告も、「理論」と「実践」を概念定義し、関係構造を整理する必要がある。⁽³⁾

まず理論とは、「教職に就くにあたり、免許法上において規定された科目を通して習得する、知識や価値規範を含んだ基礎理論と研究能力の集合体」⁽⁴⁾であると定義する。つまり、教職に関する基礎理論に留まるものではなく、高度な専門性を要求する研究能力も含まれ

る。それは教員養成におけるアカデミズムの側面と、教師の職能における専門的知識の統合であり、教授活動によって習得されるものであるとする。

これに対し実践とは、「一人前の教師として最低限教育活動に従事するための技能や、指導法に代表される教育方法における一定水準までの習熟」⁽⁵⁾を指す。したがって、伝達や単なる実務訓練のみで獲得できる知ではなく、正規採用後の職能発達の基盤となる、応用的かつ総合的な知識と技能の集合体を示すものであるとする。つまり教員養成における実践知とは、ある種の実務訓練とそれを基盤とした深い省察の反復によって習得されるものであり、この獲得過程が理論知のそれとは異なると整理する。

3. 先行研究の検討

教職課程履修経験における理論と実践の融合は、小林淳一(2010)において、教職課程必修科目「教職実践演習」(先行研究の時点では、「総合演習」「教職総合演習」等の科目名称もあった)及び「教職履修カルテ」(学修ポートフォリオ)を活かした試みと、今後の養成課程への言及がなされている。

それによると、在学最終年度の総仕上げに当たる科目で、学修内容を精査させることにより、卒業直前の「空白の3ヶ月」(4年生の1月から3月)で、入職までの予期的な職能成長を主体的に遂げることが部分的に可能となることが、長期質的調査より解明されている。

一方、この先行研究では「教職意識の強さの程度で成果は大きく異なるため、大学入学時から、学生集団に対する組織的な意識改革が必要」であることも指摘されており、この点の実践的研究が不可欠であると考える。

また小林は、教育実習における「経験の意味づけ」が理論と実践の往還に不可欠であることを指摘しており、学校インターンシップ制度の積極的な導入や、教職大学院における教育現場をフィールドとした特色あるプログラムの動向にも触れているが、これら諸活動は、理論の蓄積と学校組織文化、教師文化の理解が必要であり、一般的に初年次の科目では導入されることがほとんどないことに改善の余地があることを指摘し、養成期初期からの手立てを構築する必要性を提言している。⁽⁶⁾

本研究は、こうした知見を基礎として、以下の点に独自性を持つものである。つまり、教職志望者個々の内面的で予期的な職能成長の様相を解明する、従来の教師の職能研究とは異なり、教職課程そのもの、すなわち、講義や日常の学生生活を通して授業実践者の方から主体的に働きかけて、教職志望者集団を対象とし、理論と実践の融合を組織的に高め

ていく方略を構築することである。

4. 調査・実践対象

調査・実践は、下記の2大学の同名の講義で実践した。

(1)『教職論』: K大学文学部教育学科1年生(49名)、K大学全学教職課程1年生(100名)

平成30年度に新設された、K大学文学部教育学科1年生(49名)および教育学科以外の全学教職課程科目(100名)を対象とし、1年次必修科目「教職論」において実践した。K大学は、幼稚園教諭、小学校教諭、中学校教諭、高校教諭、栄養教諭の養成を担っている。

なお、教育学科は前期科目、全学教職課程は後期科目である。

(2)『教職論』: I大学教職課程履修学生1-4年生(63名)

中学校、高等学校の理系科目に関する教員養成を実施しているI大学1年生以上(63名)を対象とし、集中講義(1年次後期)として開催された教職必修科目「教職論」で実践した。

5日間連続で開催された期間中に質問紙調査を実施するとともに、休み時間や放課後に受講生と面談の時間を設けながら、私的会話の中で情報収集に努めた。

5. 実践方法と主体的融合の枠組み

教員養成における理論と実践の融合とは、研究能力と現場経験を軽重無く配置することであり、概念対立を起こすのではなく、多元的かつ包括的事実に即した例証を繰り返すことが重要である。そのため本報告は、トライアングレーションに基づく教育実践の可能性を探った。これは、参与観察における1つの方略であり、対象を多元的に理解するために用いられ、理論と質的調査、および量的調査の3観点から統合させて分析を図るものである。(7)

この知見を援用し、教職課程における講義科目で学修した理論(概念)を、時間外学修をまで含めて具現化(一般化)さらに実践化(教材化)させ、各々の関連性を主体的に認識することを学生に促した。これら一連のサイクルを通し、大学での学びが教育現場の実践に密接に関連していることを、1年生の前期から継続的に理解できる環境を整備することを試みた。

具体的な手立ては、次の通りである。まず学生は、調査・実践対象科目を通して修得した基礎理論を、毎時提出の「シャトルカード」で具現化(日常もしくは被教育経験に基づい

た意味付け)して理論知の整理を行う。次に授業終了後、時間外学修によって習得した基礎理論を教材化し、教材研究の疑似体験を行いながら教師役割をイメージする。更に次時の講義で検証(前時の復習を兼ねた模擬授業)をすることにより、発問や問い掛け、机間指導や板書を実践することで、教授法を実践的に学ぶ。

こうした活動を毎時繰り返し、理論と実践の融合を図った。その上で、最終課題として本講義における定期試験の作成(作問、配点、評価規準、模範解答を含む)の機会を時間外学修で設け、講義の論点整理を促した。(8)

(1)「シャトルカード」による理論知の整理

図 1：シャトルカード表

シャトルカード

平成 30 年度 前期・後期・集中

科目	履修科目番号	学修番号
学部	文芸部	5555555555
学科	教育学科	学修番号

日時

日時	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 1 回 4月10日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 2 回 4月17日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 3 回 4月24日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 4 回 5月1日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 5 回 5月8日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 6 回 5月15日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 7 回 5月22日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK

図 2：シャトルカード裏

日時	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 8 回 5月29日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 9 回 6月5日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 10 回 6月12日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 11 回 6月19日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 12 回 6月26日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 13 回 7月3日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 14 回 7月10日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 15 回 7月17日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 16 回 7月24日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK
第 17 回 7月31日(火) 限	授業の感想・発見・質問・意見・疑問・課題等でも OK

注意：
このカードは、毎時終了後(集中講義の場合はその日の授業の時間)に提出すること。
毎時必ず記入の量に記入すること。(60字程度に記入すること)

図 1、2 は、基礎理論の具現化を意図したシャトルカード(A4 サイズ)の記載例である。講義終了前に、毎時 7 分程度時間を取り、新たに習得した理論を教育現場や日常生活にどう活かすか、その方法を考察するか、もしくは自身の被教育経験で想起される恩師の援用方法を記述させた。同時に、シャトルカードで寄せられた質問に対しては、次時の冒頭で匿名として全体に還元した。

学生集団は、毎時平均 200 文字程度で回答していたため、用紙サイズがやや小さすぎた

感は否めない。また、理論の援用方法よりも、自身の被教育経験における恩師の実践を省察する指摘が概して多く、この点に特化した教授法の開発も有効であると考えられた。

（２）「教材開発」による学習内容の精緻化

図 3：第 6 回講義終了時教材開発(1)

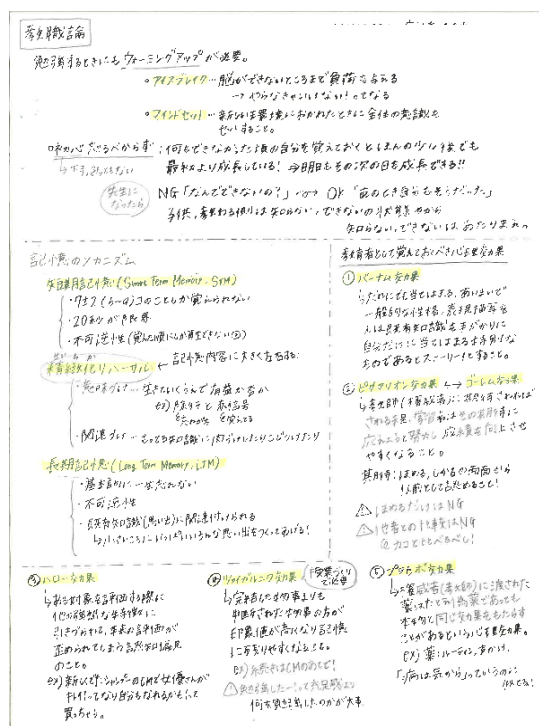


図 4：第 6 回講義終了時教材開発(2)

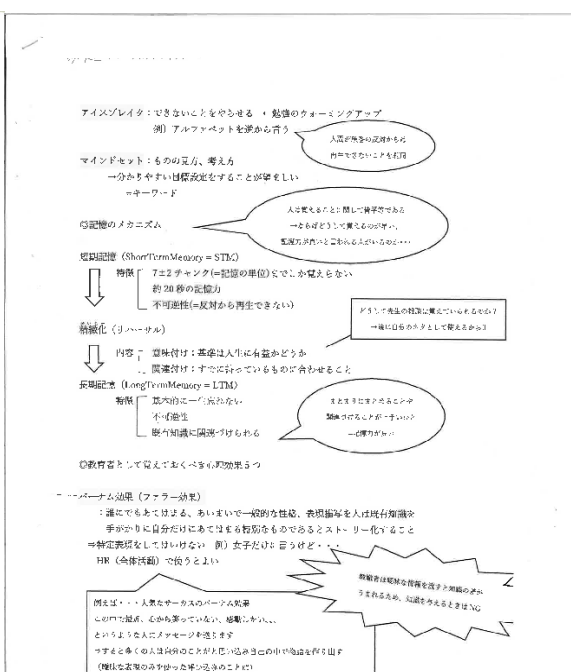


図 5：第 14 回講義終了時教材開発(1)

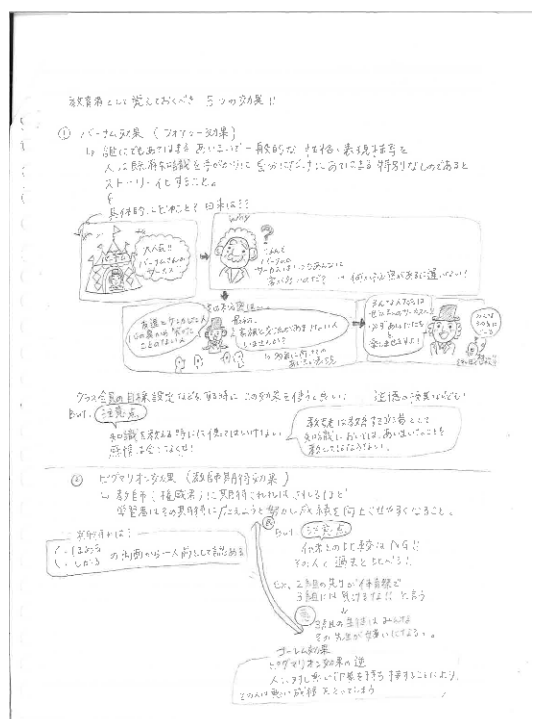


図 6：第 14 回講義終了時教材開発(2)

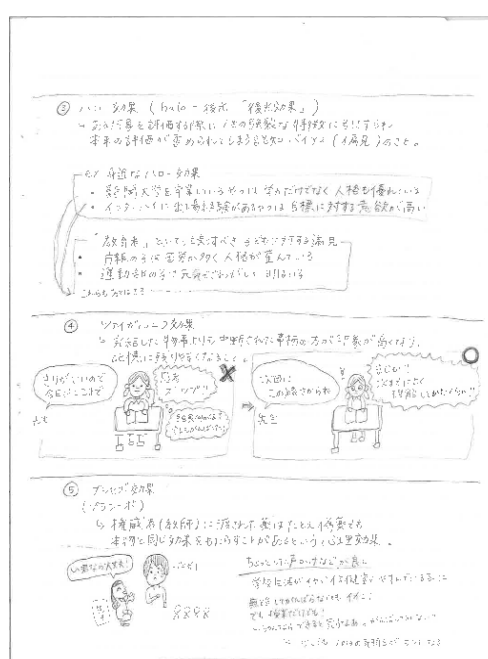


図 3、4 は、時間外学修における「教職論の教材開発」の途中経過の抜粋である。教師の説明及び板書内容に基づきながら、強調ポイントを被教育経験におけるワークシートや参考書の形式を活かして作成している。

一方、図、5、6にある通り、全講義終了直前になると、無駄と思えるものを省きながら形式を整えることに留意していた学生の多くが、書式よりも、具体例のある内容を加筆し、それを考察することに重点を置くようになった。単純に講義内容や板書を記載するのではなく、応用的な記述や場面設定をしたイラストが増えるようになり、記載順も講義で学修した順番に拘らず、関連性や共通性に基づいて全体を整理できるようになっていった。

(3)「定期試験作成」による論点整理

図 7：定期試験課題表紙例

前期試験
教職論

【受験上の注意】

1. 試験開始の合図があるまで、この冊子の中をみずいてはならない。
2. 試験は専用紙及び、解題用紙に書写する。これらの用紙は解題用紙を無断でコピーするとその行為は違法であり、これを厳しく禁じます。
3. 解答用紙には、学号番号・名前を必ず記入してください。
4. 解答用紙のあるものは、原則として各問題ごとに一枚に記入します。
5. 試験終了後、解題用紙は回収されます。ペーパーの余り、量り及び、解題用紙の取り扱いについては、これを添えて試験監督に知らせてください。

学号番号： _____ 名前： _____

図 8：定期試験課題設問例

1. 前期試験 後期試験 問題出題

前期試験：以下の設問に答えなさい。

(1) 「1」及び、4の両方の性質は、何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

(2) 正整数の性質を述べてください。何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

(3) 正整数が割り切れない整数を答えなさい。

後期試験：以下の設問に答えなさい。

1. 「1」及び、4の両方の性質は、何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

(1) 「1」及び、4の両方の性質は、何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

(2) 「1」及び、4の両方の性質は、何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

(3) 「1」及び、4の両方の性質は、何故、数値を割り切らなければならないのかを答えなさい。

図 9：定期試験課題模範解答例

前期試験 後期試験 解答用紙 学号番号： _____ 名前： _____

1. 前期試験

① アイスブレイク ② マインドマップ ③ ペーパーリテラシー

④ Short Term Memory ⑤ Long Term Memory ⑥ Short Term Memory ⑦ Long Term Memory ⑧ Short Term Memory ⑨ Long Term Memory

⑩ Short Term Memory ⑪ Long Term Memory ⑫ Short Term Memory ⑬ Long Term Memory ⑭ Short Term Memory ⑮ Long Term Memory

⑯ Short Term Memory ⑰ Long Term Memory ⑱ Short Term Memory ⑲ Long Term Memory ⑳ Short Term Memory ㉑ Long Term Memory

⑳ Short Term Memory ㉒ Long Term Memory ㉓ Short Term Memory ㉔ Long Term Memory ㉕ Short Term Memory ㉖ Long Term Memory

㉗ Short Term Memory ㉘ Long Term Memory ㉙ Short Term Memory ㉚ Long Term Memory ㉛ Short Term Memory ㉜ Long Term Memory

㉝ Short Term Memory ㉞ Long Term Memory ㉟ Short Term Memory ㊱ Long Term Memory ㊲ Short Term Memory ㊳ Long Term Memory

㊴ Short Term Memory ㊵ Long Term Memory ㊶ Short Term Memory ㊷ Long Term Memory ㊸ Short Term Memory ㊹ Long Term Memory

㊺ Short Term Memory ㊻ Long Term Memory ㊼ Short Term Memory ㊽ Long Term Memory ㊾ Short Term Memory ㊿ Long Term Memory

図 7 から図 9 は、「教職論」の担当教員の立場で開発した、学生の作成した定期試験例である。自身の被教育体験を振り返り、大学入試センター試験の書式を援用する者もいれば、これまでの恩師の形式を視野に入れながら、独自の観点で設問、配点、評価規準、模範解答を考案する者もいた。

教育実習では定期試験問題を作成する機会が一般的には無いため、採用前の疑似体験としては、こうして教職科目の中で取り入れていくことが重要であることが推察された。実際に、定期試験作成を最大の学習成果と回答した教職志望者もいた。また。シャトルカー

ドの感想によると、配点の傾斜で重要なポイントを強調できることに気付けたとする意見が複数寄せられ、講義内容の重点を主体的に取捨選択していることが伺えた。

6. 結果と考察

「教職論」における 15 回の実践を通し、教職課程履修学生の理論と実践の往還意識はどのように変容したのであろうか。その様態を示す根拠として、講義全体に対する感想の一部を取り上げる。なお、文書は原文のままであり、下線部は筆者の加筆である。

【感想例】

教員になりたいと思った時に、授業やマナーのことに重きを置いていて、自分は生徒のために何をすべきなのかということを考えたことがなかったことに気づきました。また、今はどれだけ知識があってもアウトプットできなかつたり、主体性をもって効率よく行動できなければダメで、時代に合わせて教育も変わっていくと思いました。

トイレに行くのも惜しいくらいの授業内容でした。すべての授業がこの授業のようだったらと思いますが、これも教職論で学んだ“意味付け”なのだと思います。教員になるという目標があり、その目標に関連する内容だから意味のある授業だと思うのだと思います。

今までいろいろな先生に出会って来たけど、この講義を受けて、机間指導や期待のかけ方等、すごく気を配ってやってくれていたのだと思った。先生の裏側を知れた気がした。

先生たちが授業計画や検討を重ねてきた結果、その教材を自分たちが使っているのに気付きました。
まわりの人や先輩の先生に感謝して使って行かないといけないと思いました。

私は 4 年生ですが、教育実習に行く前や、もっと早い時期にこの授業を受けたかったです。そうすればもっと本気で教師を目指していたかもしれないし、教育実習で気付けることが多かったと思います。

人生の一番大切な時期の幼少期を壊す教育はあってならないと思う。教職論では教師としてやってはいけないことも教えてくれた。私の中では幼少期のトラウマになっていることもあり、私のように

な人をふやしてほしくないと思う。1人の教師として職場に立った時もこの講義で学んだことは忘れないようにしたい。

この授業は、先生として知識や常識、能力だけを鍛えるのではなく、それに伴い責任ある行動や決断をしなければならないことの大切さを学ぶことができた。そのための準備と、知識を付けることと、知識を生かすことはとても大事だと思った。

授業初めに友達が先生役で説明してくれると、その人が前の授業で何を重視したかわかって面白かった。自分のメモが取れていないところもメモできるし、大切なのはそこじゃない！と言いたくなったりして楽しかった。

初めの方の授業で先生が「雑学や雑談は雑なものでは決してない」といったのがすごく印象的です。確かに豊富な知識があり、その中からその時に合った話題をとっさに話すのは難しいけどすごく記憶に残るので、私も真似できるようにになりたいと思いました。

定期試験作りや教材作りの課題は、初めは面倒なことをやらされると思った。しかし実際にやってみると、レポートを書くよりも学習内容の整理が驚くほどスムーズにできて、こんな画期的な勉強方法はないと思った。私は中学校教員を目指しているが、将来この方法を中学生にも必ずやろうと思う。

感想例からもわかるように、学生集団の教職および被教育経験における評価は一樣ではなく、現在の学校教育を変えたくて反面教師的立場から教職を目指す者もある程度いる。また、志望意識の芽生えの根拠や時期、本実践講義の履修学年もそれぞれ異なる。

しかしながら、それぞれの学生が、講義内容を主体的に思考し、自身の教職観や理想の教師イメージ、職業意識、被教育経験と関連して、理論と実践を総合関連付けさせようとする認識が、各感想から垣間見られる。その意味では、本実践で一定の成果があったと考える。

また、調査・分析の時期の都合上、前期のうちに終了した K 大学教育学科 49 名のみのデータになるが、履修状況を鑑みると、全体の受講率は 98.6%(49 名×15 回＝735 回。出席総数は 725 回。725 回÷735 回として計算)、無遅刻無欠席率は 93.5%(43 名÷49 名)と、大学の一講義としては十分な出席状況であった。もちろん出席率のみが、ただちに内実に関連するとは言い

がたい。しかし学生の講義への興味関心、意欲は概して高いと読み取れ、事例的であるが本実践は教職志望者の理論と実践の融合に資するものであったと考える。

7. 残された課題

本研究で残された課題は、次の2点である。1点目は、成果の統計的な検証である。全ての講義で得られたデータを、会話分析等も含めて数値化し明らかにすることで、トライアングレーションの方略による例証をより正確に行うことが可能になる。2点目は継続実践である。現在は、学生の中で理論と実践の往還の意識が芽生えたまでにすぎず、これを卒業年度まであらゆる方法で繰り返し実践していく必要があると考える。

参考文献

- (1)浦野東洋一・羽田貴史『変動期の教員養成』同時代社、1998.
- (2)小林淳一『教員養成系大学における学生の職業選択意識の形成研究－教職経験と教職決定過程における葛藤の解明－(博士論文)』兵庫教育大学連合大学院、2011.
- (3)日本学校教育学会『学校教育研究 32 号－学校教育における「実践知」の現在』、2018.
- (4)日本学校教育学会『学校教育の「理論知」と「実践知」その現状と新たな関係性の探究』、
- (5)日本学校教育学会前掲論文(3)参照。
- (6)小林淳一前掲論文(2)参照。
- (7)古賀正義「参与観察と多声法的エスノグラフィー」北澤毅ほか編『＜社会＞を読み解く技法(質的調査法への招待)』福村出版、1997.
- (8)試験問題の作成は、アクティブ・ラーニングの手法の一つとして有効であることを念頭に採用した。詳細は小林淳一「教室内学習におけるアクティブ・ラーニングの類型と教育編成」教育と時間研究会『ジャーナル教育と時間』第 20 号 (pp.3－9)、2016 を参照されたい。

〈研究論文〉

D-ESD 後の日本の ESD とユネスコスクールのあり方に関する一考察

小嶋 祐伺郎

A study on the Way of ESD and UNESCO Associated Schools Project Network after D-ESD in JAPAN

Yujiro OJIMA

概要：2005 年から 2014 年にかけて「国連の 10 年」として実施された「持続可能な開発のための教育」（ESD: Education for Sustainable Development）は、当初は学校現場ではほとんど認知されていなかった。それが、今日では学習指導要領に明記されるようになり、また同時に、ユネスコの教育理念を実践する目的で設置されたユネスコスクールも、20 数校から 1000 校を超えるまでになっている。高度成長期以来、所謂日本型国際理解教育を実践し、ユネスコの提起する学習にはほとんど無関心であったことから考えると、まさに隔世の感がある。本稿は、この 10 年間ににおける日本の学校教育のユネスコへの対応の急激な変化が教育現場に何をもたらしたのかについて、正負両面から検討することによって、ESD とユネスコスクールが、教育の変革に果たす役割について考察するものである。

キーワード：ESD ユネスコスクール 多元的アイデンティティ 価値教育 SDGs
GCED

金沢学院大学 教授

1. ユネスコの提起する教育への対応と現状

(1) ユネスコスクール活動の変遷

現在、日本でユネスコスクールと呼ばれている学校間ネットワークは、1953年にユネスコが「国際理解のための教育」を世界的に推進するためにはじめた、ASP-Net(UNESCO's Associated Schools Project Network)の日本における近年の呼称であり、日本も同年この事業に参加した。開始当初から1973年ごろまでの日本のユネスコスクールの活動は、ユネスコの方針に沿って他国理解を中心に、人権尊重、国際機関の理解と協力、という3本柱で進められた。参加校は20数校であり、日本の実践は高く評価されてきたといわれている。その後、1974年にユネスコは「国際教育勧告」を発表し、平和、人権、民主主義を基調にした新しい「国際理解教育」を定義した。同年、国内では中央教育審議会答申が発表され、「国際社会に生きる日本人」をキーワードとした国際理解教育が示された。それは、外国語学習と国際交流、そして帰国子女教育の3つを中心とした独自の国際理解教育の提起であり、この方針は90年代まで続くこととなる。つまり1974年を境に日本の学校教育は、ユネスコの提起する教育から一線を課し、同時にユネスコスクールの活動も停滞した。「国際教育勧告」は日本ユネスコ国内委員会編の「国際理解教育の手引き」で紹介されてはいたが、学校現場ではほとんど触れられることはなかったのである。

筆者がユネスコの様々な価値教育に触れたのは、こうしたユネスコの提起する学習の停滞期の90年代初頭のことであり、1994年ユネスコは「国際教育勧告」をふまえ、新たに「平和、人権、民主主義のための教育」を採択した。これは、ユネスコが90年代初めから推進してきた基盤となる活動である「平和の文化」に基づいたものであり、国連はユネスコの提起を受け、2001年からの10年間を「平和の文化と世界の子どもたちのために対する非暴力を推進する10年」と定めたのである。

こうした日本の動向とは逆に、94年のASP参加校は世界161カ国、6,000校を超えており、しかも94年以降急増していた。当時は冷戦が終結し、グローバリズムの進行とその弊害が顕在化するようになりはじめたころであり、世界の教育が人類の普遍的価値としての「平和・人権・民主主義」へと傾倒していったのは自然な流れであろう。このころの日本の学校現場のユネスコに対する対応について、日本のユネスコ活動の先駆者であり、ユネスコスクール活動の活性化に奮闘し続けてきた米田(2000)は次のように述べている。「こうしたユネスコのASPの動向は、98年1月、日本国際理解教育学会が主催し東京で開かれた『アジア太平洋国際理解教育会議』でも紹介され、さらに、ASPに参加しているア

アジア太平洋地域の各国の参加者から、アジア太平洋地域で『平和の文化のための教育』を推進していくためのネットワークづくりが提言されている。しかし、その後、日本ではこの提言を前向きに受け止めていこうという動きは見られない・・・中略・・・文部省は 92 年、ASP 参加校を 21 校と公表しているものの、その実、有名無実というのが現状である(1)。」

なぜ、日本の ASP は停滞したのか、続けて米田はその理由をこう述べている。「74 年、中央教育審議会答申が教育の国際化を提起、これを契機に異文化理解、外国語学習を中心に据えた『日本型国際理解教育』を推進していくことになったが、これは人権教育を基盤にした ASP の国際理解教育とはそぐわなかったからである。・・・中略・・・とりわけ、『国際公民的資質の育成』と『国際的な行動への参加』を強調していたことが、それまで国家の枠組みで発展してきた日本の公民教育と矛盾するものであったことは容易にうなずける(2)。」

(2) ユネスコスクール活動に何を期待するのか

本稿の課題意識の中心はここにある。すなわち、18 年前に米田の指摘した「国際公民的資質の育成」と学習指導要領の求める「国家公民としての資質」の両立の問題は、現在の 1,000 校を数える ESD 実践校は乗り越える(或いは摺り合わせる)ことができているのか、そして特に青年期の学習課題として、「国際的な行動への参加」へと子どもたちを導いていくための小学校から大学へとつなぐ長期的系統的な学習は開発されているのか、という 2 点である。

もう一度、18 年前の米田の文章を引用する。なぜならそこには現在の教育が求められている様々な課題と展望が既に述べられているからである。「今、日本の教育で問われているのは、身近な地域で人権尊重、多様性の尊重、非暴力、思いやり、分かち合い、寛容、対話、民主主義などの価値、態度、行動、生き方といった平和の『文化』を育み、地域に『平和の文化』を築きながら、世界の人々と連帯しつつ、地球規模の問題解決に向けて参加・行動できる人材の育成ではないだろうか。こうした今こそ、日本が、ASP の世界的ネットワークに積極的に参加する絶好の機会であろう(3)。」

この米田の指摘は、まだ ESD が始まる以前に述べられていることが傾聴に値する。そしてこの「平和の文化」につなげて、その後ユネスコが ESD を提唱したことは周知のことである。

筆者をはじめとする、初期の ESD 実践者は、米田とほぼ同様の課題意識を持ち、当時嵐のように教育現場に振ってくる、様々な〇〇教育の実践を、米田のいう「平和の文化」

の理念を継承した ESD によって統合し、グローバル社会にふさわしい新しい学校教育のあり方を提案できる、という大きな期待を抱いて実践に取り組んだ。当然、その実践には、「国際公民＝地球市民」的資質の育成が念頭にあり、将来の社会変革の担い手を育成するための系統的学びや価値観形成のための学びが含まれていた。そこには、カリキュラムを創造出来るクリエイターとしての教育者の喜びと生きがいがあった。

そして、重要なことは、そのような喜びと生きがいの源は、学習指導要領に基づきながらも、ASP 各校はパリのユネスコ本部と直接つながり、ユネスコの理念に基づいた自分たちの教育実践を創造出来る立場にあったからである（４）。

現在、1,000 校を超えるまでになったユネスコスクールの隆盛は、ESD の普及・発展が前提にある。つまり、これからの ESD がどのように拡大深化していくかは、ユネスコスクールの将来展望と同一であるといえるのであり、ここに現在の日本のユネスコスクール活動の特徴がある。2014 年 11 月、「ESD の 10 年」の区切りとして岡山市で開催された「ユネスコスクール世界大会」において、ESD の後継プログラムとしてグローバルアクションプログラム（GAP:Global Action Programme）が採択された際、これまで ESD の活動拠点として位置付けられてきたユネスコスクールの見直しが指摘された。しかし、今でもユネスコスクールは ESD を実践する学校、という位置付けは変わっていない。今後、ユネスコスクール活動が日本の教育活動の中にどのように位置付けられ、21 世紀の新しい教育のために何を提起できるのかは、ESD の理念を再度とらえ直すこと、すなわちユネスコが ESD に至るまで、何を提起しどのように ESD へとつなげ、そして ESD をどう発展させようとしているのかを認識することが重要である。

2. 「日本型 ESD」ともいうべき日本の ESD

（１）社会変革を担う「市民」を育成する ESD の学びのあり方

70 年代からの ASP 活動の停滞期から、急速に日本の学校にユネスコが認知されるようになったきっかけは、2002 年のヨハネスブルグサミットで、日本の小泉首相が提唱した「ESD の 10 年」であった。これを受けて、文部科学省は 2008 年 3 月東京において「持続発展教育の普及とユネスコスクールに関する協議会」を開催した。そしてその場で、これまで ASP をユネスコ協同学校としていたのを、ユネスコスクールと改称すること、さらに ASP への加盟申請を各校がそれぞれ独自にパリ本部とやり取りするのではなく、都道府県の教育委員会が仲立ちをすることで学校の負担を減らし、500 校にまで増やすという方

針が示された。当時 30 校に満たない加盟校の一つとして、この会議で実践発表を行った筆者は、500 校という数に驚きを持ってとらえていた。しかし、現在の日本のユネスコスクールの隆盛はまぎれもなくこの時にはじまったのである。

筆者は、D-ESD (ESD の 10 年)が始まった 2005 年より「持続可能な社会の実現をめざす」教育である ESD を中学校の教育現場で実践研究を継続してきた。実践当初は、環境教育を中心とする社会教育の分野で先駆的な実践が行われてはいたが、学校現場では ESD はほとんど認知されていなかった。それが今日では、学習指導要領にも「持続可能な社会の実現」という文言が明記され、教科書にも記述されるようになっている。

前任校（奈良教育大学附属中学校）では、「ESD に基づく学校づくり」を研究テーマに掲げ、ESD の理念を具現化するために、教育活動全体をつなぎ、教科・領域をつなぎ、そして子どもの学びをつなぐ実践に取り組んできた。その中から結実した視点として、次の 3 つを挙げることができる。

まず、理念があっても中身がないといわれる ESD にあって、あえて学習のコアに「平和」を据えたことである。それは、ユネスコ憲章前文にある「人の心に平和の砦を築く」という文言からも、ユネスコが戦後一貫して「平和」を基盤に活動してきたことを前提に、さらに、近年はユネスコが「平和の文化」につなげて ESD を推進したことに拠る。

次に、「わたしとは何者か」を問うとともに、他者との関係性を問うことである。地球的課題への対応を、国や世代を超えた結束に求める ESD にあっては、国家や社会を自己や他者とのかかわりでとらえ直し、持続可能で豊かな共生社会における望ましい市民としての生き方や価値観を学ぶことが求められる。問題解決の担い手として期待される「市民」、つまり「市民」が参加して公共のあり方を再構築する、そんな願いが ESD には込められている。そのためには、自己と他者の様々なアイデンティティを考えながら、多様な視点からそれを絶えず問い直し、多元的なアイデンティティの形成へと導くような学習が必要となる。

最後に、その学び方である。子どもたちが互いの考えや意見によって学び合い、学びを深め、自己変容を促すような学習を求め、子ども、教師、教材が調和のとれた空間を創りだす。そのような学び方、すなわち獲得した知識を活かし、他者との対話を通した子どもの自己内対話による価値観形成をめざす学び方である。

そしてその学習とは、学習の対象である地域を、身近な地域から国家、国際社会、地球社会へと広げていく過程の中で、子どもたちのアイデンティティを多元的複合的なものへ

と育てていくような学習である。

以上3点は次のように整理することが出来る。

① これまでユネスコが提起してきた様々な価値教育（例えば「平和の文化」「万人のための教育」「文明間の対話」「文化の多様性の尊重」「世界遺産教育」等）の一つ、または関連としての ESD という位置付けからは、ユネスコの基本理念である「平和」の理念の拡大・深化というとらえで ESD 実践を問うことが求められる。

② ESD の学びは地球市民としての資質・能力の育成のための多元的なアイデンティティの形成を図ることをめざしている。自己の中の他者性を意識しつつ、自己と他者の関係性の再構築を促すような学びが ESD には必要である。

③ ②を育成するためには、学習の場を地域から世界へと広げ、つなぐことができるような学習構造を組織するとともに、対話を通じた感性と認知の統合をめざす学び方の開発が必要である。

すなわち、①内容としての平和、②目標としての多元的アイデンティティの形成③方法としての対話、感性と認知の統合による価値観形成である。

（2）日本の学校教育における ESD の特色

このような視点から、現在の日本のユネスコスクール活動と ESD 実践の現状をみると次の4点を特色としてあげることができる。

まず第1に、これまで述べてきたように日本のユネスコスクール活動は日本が提唱した「ESDの10年」を契機として、学校教育における ESD の普及をめざして活性化が図られた。18年前に米田が提起した、「地域に『平和の文化』を築きながら、世界の人々と連帯しつつ、地球規模の問題解決に向けて参加・行動できる人材の育成」のための ASP の再興という理念は、行政主導で実現されることとなった。行政主導という観点で最も影響があったのは、ユネスコスクールの加盟促進を図るために、申請に教育委員会が関与することになったということである。それまでは教育委員会は一切関与せず、学校が独自に直接申請していたが英語での申請は容易ではなかった。それを各教育委員会に日本語で申請すれば、教育委員会担当者がそれを英文に直し、学校に代わって申請するようになったのである。教育委員会が申請するということは、教育委員会に活動を認めてもらうことにもなり、特に公立学校においては活動し易くなった。そしてこのことは都道府県レベルだけでなく、小中学校を管轄する市町村の教育委員会レベルでは、教育長の判断で管轄内の学校がまとめてユネスコスクールに加盟する、という現象を引き起こし、加盟校急増の主要因となっ

た。この行政主導、すなわち国家(行政)レベルでの ESD 推進のための学習指導要領への記載と、推進母体としてのユネスコスクールの加盟推進は、ユネスコと一線を課していた日本の教育を、一機にユネスコへと向かわせることとなったのである。

第2に、ESD 推進のためにユネスコスクール加盟校を増やすというこの戦略は、ユネスコスクール＝ESD を推進する学校、という図式を成立させたといえる。米田のいうように、ユネスコは 90 年代の「平和の文化」から ESD へとつなげて展開していることは事実であるが、ユネスコがこれまで定義してきた様々な価値教育は、ESD と重なる部分は多いにしても同一のものではない。ESD の理念を理解し実践するためには、ユネスコの様々な価値教育の理念も理解し、それを推進する学校として、ユネスコスクールである自分たちの学校の教育活動を創造する必要がある。

第3は、ESD の学習内容である。ここ数年の傾向として、SDGs(Sustainable Development Goals:持続可能な開発目標)を学習する学校が増えている。SDGs は 2001 年に策定されたミレニアム開発目標 (MDGs) の後継として 2015 年の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載された 2016 年から 2030 年までに国際社会が達成すべき 17 の目標のことである。SDGs の学習によって地球的課題についての理解を深めることは ESD の推進のために必要なことである。しかし、それは学習内容であって、SDGs の理解 ＝ ESD ではない。SDGs は国際社会における目標である。

筆者は 2010 年に、そのころ先駆的に ESD に取り組んでいた全国の 32 校(小学校 12、学校 14、高校 5、中高一貫校 1)にアンケート調査を実施した、その結果からは、当時の各校の中心課題は「ESD の学びをどうつくるか」、つまり学習内容としての ESD への関心が中心であった(5)。2009 年のボン宣言には「ESD はすべての人々の教育と学習に対する新たな方向性を示すものである。」と記されている。アンケートからは、当初から指摘されているように ESD は理念であって中身がない、ということへの教員の不安が表れていた。そのため、日本で ESD を実践するにあたり ESD では何を学ぶのか、という教育内容としてのカリキュラムや教材開発重視が顕著になっていたのである。昨今の SDGs 中心の ESD の学びは、ともすればこうした「内容理解中心」の ESD 学習に陥る可能性があると思われる。ESD を通して学びをどう変えるのか、そしてそのことによって子どもの実態をどう変え、いかに社会変革の担い手としての自覚を育むのか、という視点なくして、ESD は教育の変革に役割を果たすことはできないのである。

最後に 4 点目として、日本の ESD は小学校主導である、ということがある。もとより

ESD の学び自体が、ホールスクールアプローチ（すべての教科・領域をつなぐ学び）がふさわしいこともあり、多くの学校が総合的な学習の時間を ESD に充当しており、全校的な取り組みが小学校では実施しやすい、ということがある。言い換えれば、総合的な学習の時間が設定されたことが、ESD に取り組みやすくなったということでもある。

「ユネスコスクール世界大会―第 6 回ユネスコスクール全国大会―（2015.11.8 岡山大学）」では筆者も前任校在籍時に分科会で発表した、設けられた 22 の分科会のうち半数の 11 が小学校の発表であった。小学校の加盟校が多いということもあるが、小学校における実践が活発であり、また優れた実践が多数行われていることの表れでもある。その傾向は今日でも継続され、まさに日本の ESD は小学校によって支えられているといっても過言ではない。そしてその大部分が所謂「ふるさと学習」である。先の岡山大会の分科会における小学校の発表テーマからも「ふるさと〇〇への思いや考えを深め・・・」「ふるさと〇〇再発見」「地域とつながり、かかわりを深める ESD 学習」など地域学習の成果が読み取れる。日本の ESD は小学校の取り組みによって、地域の自然、文化、歴史、さらにはそこに生きる（生きた）人間への理解を深め、ふるさとに対する愛着や地域アイデンティティの形成において大いに成果を挙げているといえる。しかし一方で、こうした小学校の成果を受けて中・高校、さらには大学へとつなぐ学びが構築されているか、といえれば疑問が残る。ESD ではよく「グローバル」という語句が用いられるが、小学校の段階ですでにローカルな課題をグローバルに考えるための土台が形成されているものの、そこから青年期における社会参加・参画へとつなぐための授業実践が系統的に行われているとは必ずしもいえない。子どもたちが、地域アイデンティティからどのように自己のアイデンティティを多元的に形成していくか、という視点が必要である。

以上、現在の ESD 実践の現状と課題について述べてきたが、こうした傾向は日本独特であるといえる。そこでここでは、このような特徴を持った ESD 実践を「日本型 ESD」としておく。「日本型 ESD」の特徴を列挙すると次のようになる。

- ①行政主導型である
- ②ESD に特化したユネスコスクールによって推進されている
- ③アイデンティティ形成を主眼とした学びの実践が少ない
- ③ 小学校主導型である

ヨーロッパで生まれた ESD であるが、実践する国や地域においてそれぞれの社会的文脈に応じて変容していくのは当然のことである。その意味で「日本型 ESD」も許容されて

よいであろう。しかしユネスコの理念に基づく価値教育としての ESD の理念は大切にしなければならない。そこで次に、先に整理した、①内容としての平和、②目標としての多元的アイデンティティの構築③方法としての対話、感性と認知の統合による価値観形成、をねらいとした「日本型 ESD」についての見解を述べる。

3、日本の社会的文脈に応じた、求められる「日本型」ESD 実践の要件

(1)「平和」をコアにした ESD の実践 ～平和を唱える学びから平和を創る学びへ～

まず、内容としての「平和」であるが、これからのユネスコスクールのあるべき姿として、小林（2015）は、次のように述べている。「ユネスコの全活動の究極の目的を一言で要約すれば、それは『平和の実現』ということになるだろう。そしてユネスコスクールはユネスコの理念を学校の教育現場で効果的に促進、実現していくために創設された学校間ネットワークなのであるから『平和の実現』はユネスコスクールの根本目的ともいえるのである（6）。」小林はさらに、国際理解教育と ESD の関連について「ユネスコスクールの重点領域はかつての国際理解教育から今日の持続可能な開発のための教育（ESD）に移った、という理解がされがちであるが、これは明らかに誤解である。国際理解教育と ESD とは異なる問題を扱う並立する学習領域というよりは、むしろ同じ『平和と持続可能性』という根本課題に向き合う補完的な関係にある学びのアプローチであり、相互相入的な関係にあると思われるからである（7）。」このように小林も「ESD の 10 年」をユネスコスクールの歴史の節目ととらえている。そして平和の実現を基調とした、これまでのユネスコの提起した様々な価値教育に関する包括的な吟味とモデル構築の推進を提案している。

近年、平和教育の形骸化がいわれている。「戦争はいけない」ということを唱えるだけの平和教育、情念に訴えるだけの平和教育でいいのか、という問いかけである。しかし一方でそのような平和教育の質的転換を図る実践も数多くみられるのも事実である。例えば、失われていく戦争の記憶を継承するために、「当事者性」をいかに育むかに取り組んだ村上（2018）や、異質性に焦点を当てて価値観形成をねらいとした瀬戸崎等（2017）の研究は、新しい「市民」を育てる ESD の学びとして取り上げることのできる平和の学びである。また、いうまでもなく平和の学びは戦争や紛争の学びだけではない。環境教育から平和に取り組んだ真下（2010）や、音楽教育の実践を通して、子どもたちに平和を考えさせる丹羽（2006）等、ESD の実践が普及する以前からの教育実践の中に、様々な視点からの平和へのアプローチが開発され、それらは ESD の学びとしても成立する実践である。さらに、

近年深刻さを増しているいじめや、若者の自殺の問題なども、身近な視点で平和と暴力を考える ESD の学びとして成立するであろう。

このように、戦後の日本の学校教育の実践の中には、幾多の ESD の学びが積み重ねられている。ESD に取り組み始めたころの実践者は、それぞれの学校文化を ESD の理念で編みなおす営みを通して、カリキュラムや教材づくりに励んだのである。その意味で、小林の指摘するように、ユネスコスクール関係者は、ユネスコの理念に今一度立ち返り、自分たちの取り組みを吟味することが必要である。「日本型 ESD」の第 1 義は、唯一の被爆国であり、現在若者を取り巻く様々な「暴力の文化」の問題に直面している国として、「平和」をコアとした ESD の学びを確立することにある、と考える。

（２）多元的アイデンティティを育む ESD の実践 ～ケアの倫理に基づいて～

1953 年の「国際理解教育」に始まるユネスコが主導する価値教育の提唱において、ESD と並んで、近年新たに、「地球市民教育」(GCED: Global Citizenship Education) が注目を集めている。これはパン・ギムン前国連事務総長が 2012 年に提唱した「グローバル教育第一イニシアティブ」(GEFI: Gloval Education First Initiative) による。この GCED を、新たなユネスコスクールの実践課題として取り上げた小林 (2016) は、GCED が学習者個人のアイデンティティの変容をめざすものであるとし、「地球市民」としての人類共通のアイデンティティの育成を図ることを述べている (10)。こうした動向を受け、教育現場でも、例えば河野 (2018) は、小学校での実践において、「ESD 実践を、持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築という見方でとらえることが重要となってくるといえよう (11)。」と述べ、ESD は持続可能な開発についての教育ではなく、ESD の学びを通して、学び続けながら行動と態度変容につなげていくことの重要性を挙げている。

「地球市民」としてのアイデンティティとは小林もいうように「多元的なアイデンティティ」である。それは、最初に示した「国際公民的資質の育成」と学習指導要領の求める「国家公民としての資質」の両立の問題である。このことは、既に峯井 (2011) の指摘するところであるが、グローバル化、多文化化によるシチズンシップ概念の変容により、ローカル、ナショナル、グローバルレベルにおいて社会参加を行う、多元的シチズンシップの育成が求められている (12)。社会変革をめざす ESD にあっては、こうした様々なレベルで市民として、所属する多様な社会において他者と共に社会参加・参画できる資質の育成が求められる。その際、多元的シチズンシップ育成の道筋として、シチズンシップの多元

性をローカル・ナショナル・グローバルレベルの市民性を個別に育成したものの集合体としてとらえるのか、または多元的な社会へ参画するための基盤形成を行い、その資質・能力の異なる文脈における活用と考えるのか、の2通りの捉え方がある。筆者はより後者の立場に重きを置き、過去3年間、中学校において実践研究を継続してきた(13)。実践では多元的シチズンシップの基盤を、人間存在の脆弱性をみつめ、そこから生まれる他者のニーズに目を向ける「ケアの倫理」に求め、直接出会い、出会った他者を自己の中に取り込んで自己を深くとらえ直し、対話を続けようとする姿勢を育成することをねらいとして取り組んだ(14)。このケアの倫理は、何が正義か、と問う正義の倫理とは反対に、他者のニーズ、言い換えるならば自己の中の他者性に気づくという、場合によっては正義や善悪を超えた道徳的判断を求めるものである。永らく奈良に住まい、多くの寺院や仏像を拝観してきた筆者は、そこに「仏教の慈悲」と通じるものを感じるのである。「悪人こそ成仏できる」という仏の慈悲には、他者性を取り込み、自己と他者との関係性を再構築し、ともに幸せな社会を築くという思いが込められているのではないだろうか。その意味で、「日本型ESD」の第2義として「他者との関係性の再構築による多元的アイデンティティの形成」を挙げる。

(3) 為すことによって学ぶ小学校の実践を基盤にした、系統的構造的なESDの実践 ～社会変革の主体者を育むために～

最後に、小学校の学びをどのように中学、高校、大学へとつなぎ、他者とともに社会変革を担う「市民」を育成するか、という問題がある。先に述べたアイデンティティ形成の問題にしても、小学校における学習によって「地域＝ふるさと」への愛着やアイデンティティは育まれているといえる。小学生の段階では、そうした地域アイデンティティの形成とともに、グローバルな課題にも気づいていく、という学びが適切であろう。しかし小学校の実践の中にも、グローバルな課題に気づくだけでなく、課題を地域の中で解決していくことをめざした学習を展開し、地球市民的資質の獲得をめざす実践例もある(15)。このような取り組みを小学校だけで終わらせるのではなく、発達段階に応じて効果的に学ぶことができるような体制づくりと長期的展望によるカリキュラムの構築が求められる。とりわけ、多元的なアイデンティティ構築には、青年期における多様な「異なる他者」との出会いを通して、葛藤しながらも他者性を受け入れ、自己の内部に取り込んでいくことが必要である。地域によっては学校間ネットワークが構築され、ネットワーク間の異校種の連携がなされているところもある。しかし、現在のユネスコスクールの主要な加盟方法であ

る、市町村教育委員会管轄校全体での加盟においては、やはり教育委員会が各校と連携しながら、地域の子どもの長期的視野でふるさと学習からグローバルに、社会参加・参画できる子どもを育てていくための ESD を創造してもらいたいと思う。それが、地域ならではの「わたしたちの ESD」を構築する営みに他ならない。そのためには、小学校で育まれたふるさとへのアイデンティティを基盤に、中学・高校ではナショナルを相対化し、ナショナルアイデンティティと共にグローバルなアイデンティティを育んでいく学びを創る必要がある。地球市民に求められる多元的なアイデンティティの構築のためには、小学校からつなぐ学びの連続性が不可欠である。

4. まとめにかえて

これまで述べてきたように、「D=ESD(ESD の 10 年)」の終了を区切りとして、日本のユネスコスクール活動は新たな展開を図る時期に来ている。それは日本各地で実践されてきた ESD の学びの成果をどう受け継ぎ、激しい変革期を迎えた日本の学校教育にどのように貢献できるかを問うことである。

具体的な学習レベルでいえば、「主体的」な学び、「対話的な学び」、そして「深い学び」を ESD はどうつくってきたのか、そして ESD の学びから得られた「深い学び」の知見は何か、について検討を重ねる必要がある。

また、新たに教科となった「特別の教科 道徳」や、小学校の「外国語」、さらには高校の「公共」などの学びに、ESD の理念や、これまで培ってきた ESD 実践の活用が図られるべきであろう。特に価値観形成を促す ESD の学びは、道徳性の育成とは切り離すことはできない。今後、道徳授業で行う ESD の学習に取り組む教員が増えることを期待したい。そのような取り組みの積み重ねから、地球市民としてのアイデンティティ形成を促す具体的な方法が生まれるはずである。

全国の ESD 実践者が、今の学校教育の課題を出発点に子どもをどう変えたのか、その変容は未来の社会にどのようなことをもたらすのか、を意識した学習に取り組むことによって、ESD やユネスコスクール活動が、学校教育に重要な位置を占めることができるのであり、その時はじめて、ユネスコの理念が日本の学校教育に定着した、ということができるのである。

<注および引用文献>

- (1)米田伸次「ユネスコ協同学校事業と『平和の文化と共生のための教育』『国際理解』
帝塚山学院国際理解研究所,P1,2000
- (2)米田伸次 同書,P2
- (3)米田伸次 同書,P2
- (4)初期の ESD 実践の例としては次の拙稿がある。
小嶋祐伺郎「『未来への選択』の視点に立った市民性資質を育成するための授業実践～保小
中連携教育の構築を通して～」『国際理解教育』Vol.12, 日本国際理解教育学会,
pp.46-61, 2006
- (5)拙稿「教育の変革に果たす ESD の役割～教師・生徒の協働で創る新しい学校カリキュラ
ムの構築を通して～」『奈良教育大学附属中学校研究紀要』第 39 集, pp.3-4, 2010
- (6)小林亮「ユネスコスクールの将来展望と課題ーユネスコの価値教育との関連性ー」
『玉川大学教育学部紀要』pp.28 - 29, 2015
- (7)小林亮, 前掲論文, p29
- (8)村上登司文「戦争体験継承に対する当事者意識を育てる教育の考察」『教育実践研究紀要』
京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 2018
瀬戸崎典夫, 内田武志, 長濱澄「異質性を有する他者とのかかわりから学ぶ平和教育の
実践」『日本教育工学会論文誌』41 巻, 2017
- (9) 真下弘征「環境教育と平和教育の統一ー環境問題としての核兵器廃絶に向けての教材化
視点ー」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 33 号, 2010
丹羽亜希子「中学校において沖縄音楽に取り組んだ 7 年間の足跡ー音楽科の授業の一部
から学年の枠を超えた学校全体の活動への移り変わり」『音楽教育実践ジャーナル』3 巻 2
号, 2006
- (10)小林亮「ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析ー多元的アイデンティティの形
成課題をめぐってー」『玉川大学教育学部紀要』,2016
- (11)河野晋也「持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築ー小学校第
5 学年総合的な学習の時間の実践を通してー」『奈良教育大学次世代教員養成センター研
究紀要』, pp.1-2, 2018
- (12)峯井明子「多元的シチズンシップによる国際理解教育概念の再構築」『国際理解教育』,
日本国際理解教育学会, 2011
- (13)小嶋祐伺郎「他者との出会いが生起する『深い学び』に関するー考察 - 自他の関係性の

再構築に関する道徳授業の実践から - 』、『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』, 2018

(14)ケアの倫理については、ノディングスの次の著作を参考にした。

ノディングス, N (立山義康他訳)「ケアリング：倫理と道徳の教育－女性の観点から－」
晃洋書房, 1997

ノディングス, N (宮寺晃夫監訳)「教育の哲学－ソクラテスから〈ケアリング〉まで」
世界思想社, 2006

また、ケアを用いた研究では、次の論文を参考にした。

鎌田公寿「ケアを学ぶグローバル教育の可能性」『グローバル教育』VOL.14 , 2012

鎌田公寿「多元的シチズンシップの基礎としてのケアの倫理」『グローバル教育』VOL.19 ,
2017

(15)例えば、日本で始めてホールスクールアプローチのための「ESD カレンダー」を作成した東京都江東区東雲小学校の実践(「ESD 教材活用ガイドー持続可能な未来への展望ー」ユネスコ・アジア文化センター編, pp. 14 - 19,2009) や地域ぐるみで防災教育に取り組む気仙沼市の実践(「ひろがりつながる ESD 実践事例」ユネスコ・アジア文化センター編, pp.130 - 151, 2012) 等を挙げることができる。

< 研究論文 >

教育実習不安および理想の教師像の実態とその変容
—事前指導前後、教育実習後の比較から—

枝元 香菜子*・山本 礼二**

A Study about actual Situation and Change in anxiety for teaching
practice and image of a teacher

Comparison before and after prior lecture and after teaching practice

Kanako EDAMOTO*・Reiji YAMAMOTO**

概要：

本研究は、教職志望学生の教育実習不安および理想の教師像についての実態と教育実習事前指導や教育実習による変容を検討した。教職志望学生 368 名を対象に、教育実習事前指導前後および教育実習後での質問紙調査を行った。教育実習不安では、性別とセルフ・エフィカシーの高低を考慮して分析を行った結果、セルフ・エフィカシーが低い学生の不安が大きく男女でも違いがあること、また事前指導によって軽減が図れる不安と、教育実習を終えることで解消する不安があることが見出された。理想の教師像については、事前指導前に他者との関わりを中心であった表現が、事前指導により教師行動を中心に語られるようになり、さらに教育実習を通して子どもの立場に立ち具体的に子どもとの関わりを考えた教師行動が語られるようになることが見出された。「学び続ける教員像」の確立のために学生がより充実した経験・学びができるような支援が必要であることが示唆された。

キーワード：教育実習、不安、性差、自己効力感、理想の教員像

* 金沢学院大学 文学部 助教

** 目白大学 人間学部 教授

1. はじめに

近年、実際に現場で指導する教員の在り方や、あるいはその教員を養成する大学等の教職課程の在り方に関して、様々な議論が行われている。中央教育審議会の答申を見ていく

と、平成 24 年 8 月の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」がある。この中では、大学の教員養成課程に関して、「学部における教員養成の充実」が明記され、教育実習についてもより効果的なものとなるよう検討が必要とされた。さらに平成 27 年 12 月には「これからの学校教育を担う資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～（答申）」において「教職課程の質の保証・向上」が明記され、その中で「学校インターンシップの導入」の検討など、学校と教職課程とをつなぐ方法について、さらに具体的に検討を求める内容となった。どちらの答申とも、「学び続ける教員像」の確立が求められている。このような議論の中で、教育実習は教育実践演習と並んで、教職課程で学んできたことを実践し、それらを振り返るものとして、ますます重要なものになっていくと予想される。

また、東京都教育委員会においては 2010 年に「小学校教諭教職カリキュラム」が作成され、教育実習で求められる資質・能力について具体的に基準を設けるなど、学校現場での体験効果をより高めるための施策を実施するなど、各教育委員会で様々な取り組みがなされている。これらのことから、これからの時代に求められる資質・能力を身につけた教員を養成するためのものとして、教育実習を意味あるものとしていくことは必要不可欠である。そのために、教職志望学生の教育実習不安や理想の教師像を明らかにし、それをもとに支援・指導していくことは重要であると考えられる。

そこで本研究では、「学び続ける教員像」の確立が求められていることを受け、教育実習で実際に子どもを指導するという立場に対する「不安」や「理想とする教員像」について、実態および事前指導や教育実習による変化を明らかにすることを目的に 2 つの視点から研究を実施した。

- ①教員免許状取得希望の学生が教育実習を実施するにあたり感じている不安とその変容を調査し、今後の教育実習に関係する授業内容の改善及び学生指導に役立てていく。また、性別やセルフ・エフィカシーと不安項目の関連をより詳細に検討することでその特性を明らかにし、個々に応じた指導をしていくための情報を蓄積していくことを目指す。
- ②教育実習前後における教職志望学生の「理想の教師像」について調査をし、教育実習での経験を通してどのような変化があるかを自由記述の計量的研究によって明らかにする。事前指導前、事前指導後、教育実習後の 3 回を比較することで、事前指導や教育実習による「理想の教師像」の変化を見出す。

教職志望学生の教育実習不安や「理想の教師像」についての実態を明らかにすることは、

大学における教育実習指導に活かすだけでなく、教育実習で得た学びを「学び続ける教員像」へとつなげ、教育実習全体を通した学生の意識の変容および向上に役立てることができると考えられる。このように教育実習および教育実習指導の内容を精査し具体的に改善する手立てになることが期待できる。

2. 方法

1. 調査対象

教職課程のある東京都内の私立 A 大学および北信越地方の国立 B 大学、近畿地方の私立 C 女子大学において、小・中・高等学校のいずれかで教育実習を行う教職志望学生 368 名を調査対象とした。内訳は、A 大学 87 名（男子 40 名、女子 47 名）、B 大学 244 名（男子 112 名、女子 132 名）、C 大学 37 名（女子 37 名）であった。

調査手順及び調査時期については、対象者にはあらかじめ、本研究の目的、方法および成績に関与しないことについて十分な説明を行い、インフォームド・コンセントを得た上で質問紙調査を行った。

2. 調査内容・分析方法

（1）教育実習不安

調査内容は「教育実習不安」と「自己効力感」に関する項目とし、無記名による質問紙調査を行った。質問紙は、対象者のみが分かる任意の番号（誕生月+電話番号下 4 桁）の記入を依頼し、事前指導前後および教育実習後で対応させた。「教育実習不安」については、大野木・宮川（1996）で用いられた調査項目をもとに、39 項目からなるアンケートを作成した。先行研究は 48 項目の質問によって構成されていたが、本研究では因子分析によって抽出されていた 4 因子 25 項目に加え、残余項目のうち因子負荷量が 0.4 以上の 10 項目および因子負荷量 0.4 には満たないが重要と判断した「黒板の字」「遅刻」「名前を覚える」

「教育機器の使いこなし」の 4 項目を採用した。質問項目への回答は、5 段階評定尺度（1：そうではない／2：あまりそうではない／3：どちらともいえない／4：ややそうである／5：そうである）を用いた。「自己効力感」については、坂野・東條（1986）による一般性セルフ・エフィカシー尺度（2 件法 16 項目）：GSES 自己効力感 一般用（こころネット株式会社・東京）を用いた。

統計量は全て平均値と標準偏差で示した。一般セルフ・エフィカシー尺度については、

合計得点に対する 5 段階評定値をもとに、49 名段階以上（得点合計 9 点以上）を上位群、3 段階以下（得点合計 8 点以下）を下位群とした。

先行研究（枝元・山本、2017）により得られた教育実習不安の 5 因子（授業実践力・体調・児童生徒関係・身だしなみ・精神面）を採用し、教育実習不安の変容について因子ごとに性別や GSES（下位群、上位群）の違いによる検討を行った。今回は、4 群（男-下位群、男-上位群、女-下位群、女-上位群）について 2 要因分散分析（各群×時間）を行った。すべての統計処理には、IBM SPSS Statistics version 24.0 を用いた。検定の有意水準は 5 % とし、p 値が 5 % 未満の時に有意とした。

（２）理想の教師像

教師像について「あなたの目指す理想の教師像について具体的に教えてください」という教示をし、「事前指導前」と「事前授業後」、「教育実習後」の計 3 回、自由記述にて回答してもらった。

教育実習前後での「教師像」の変化について、集団としての傾向や特徴の変化について検討するため、林(1982)が提唱した数量化 III 類の手法を用いて分析をした。具体的には、KH Coder(2.00f)を用いて、計量テキスト分析、対応分析をしながらその傾向を探った。

3. 結果

1. 群分け

事前指導前後および教育実習後における教育実習不安の変化については、3 回とも回答の得られた 274 名（男-下位群 69 名、男-上位群 45 名、女-下位群 99 名、女-上位群 61 名）を対象に分析を行った。3 回すべてにおける質問紙の回収率は 74%であった。

2. 教育実習不安の変化

各群の事前指導前後および教育実習後における教育実習不安 5 因子の変化について、群（男-下位群・男-上位群、女-下位群、女-上位群）と時間（事前指導前、事前指導後、教育実習後）を独立変数として二要因分散分析を行った。その際、大学間の差による影響を排除するため大学別を共変量に入れた。なお、因子得点については、当該因子に含まれる項目の合計得点を項目の数で除した値とした。

分析の結果を表 1 に示した。授業実践力に関する不安では、有意な交互作用は認められず、群間および時間に有意な主効果が認められた。多重比較検定の結果、群間については、女-下位群の不安が他の群に比して大きいこと、男-上位群の不安が他の群に比して小さいことが示された。時間については、事前指導前、事前指導後、教育実習後の順に平均値が有意に低い値を示した。

体調に関する不安においても、有意な交互作用は認められず、群間のみ主効果が認められた。多重比較検定の結果、男-上位群は他の群に比して有意に低値を示した。また、女-下位群が上位群に比べて有意に高い値を示した。

児童・生徒関係に関する不安では、有意な交互作用は認められず、群間および時間での主効果が認められた。多重比較検定の結果、群間については、女-下位群の不安が他の群に比して大きいこと、男-上位群に比して男-下位群の不安が有意に大きいことが示された。時間については、事前指導前、事前指導後、教育実習後の順に平均値が有意に低い値を示した。

身だしなみに関する不安は、ほとんどが 1 点台での得点推移であり、全体的に不安は低いと考えられる。3 回の測定による二要因分散分析の結果、有意な交互作用が認められたため、各要因の単純主効果を検討した。いずれの群においても時間に関する有意な単純主効果が認められた。また、事前指導前にのみ群間についての有意な単純主効果が認められた。多重比較検定の結果、男女-下位群の不安では事前指導前に比して事前指導後に有意に低値を示したのに対し、上位群では教育実習後に不安が有意に低減することが示された。事前指導前での不安は、男女-下位群が男女-上位群に比して有意に高値を示していたが、それ以外で有意差は認められなかった。

精神面に関する不安も、有意な交互作用が認められたため、各要因の単純主効果を検討した。いずれの群においても時間に関する有意な単純主効果が認められた。また、各時間について群間での有意な単純主効果が認められた。群では女-上位群を除く 3 群で、時間ではいずれの測定時において有意な単純主効果が認められた。多重比較検定の結果、男女-下位群、男-上位群において時間の経過とともに不安が有意に低減した。女-上位群では、教育実習後に不安が低減した。各時間において女-下位群の不安は有意に大きく、男-下位群においても上位群と比べると有意に高値を示した。

表 1 GSES 群間比較（男 下位群：69 vs 男 上位群：45 vs 女 下位群：99 vs 女 上位群：61）

不安因子	群	事前指導前	事前指導後	教育実習後	時間		群		交互作用		多重比較検定
					F	P	F	P	F	P	
授業実践力	男 下位群	4.0 ± 0.9	3.7 ± 0.7	3.1 ± 0.9	8.49	** (0.00)	20.78	** (0.00)	1.58	(0.16)	指導前 > 指導後 > 実習後 女 下位群 > 男 下位群・女 上位群 > 男 上位群
	男 上位群	3.4 ± 1.0	2.9 ± 1.1	2.5 ± 1.0							
	女 下位群	4.3 ± 0.6	4.0 ± 0.7	3.3 ± 0.9							
	女 上位群	3.9 ± 0.6	3.7 ± 0.7	2.8 ± 1.0							
体調	男 下位群	3.1 ± 1.1	3.1 ± 1.0	2.6 ± 1.0	1.83	(0.16)	16.36	** (0.00)	1.75	(0.11)	男・女 下位群・女・上位群 > 男 上位群 女 下位群 > 女 上位群
	男 上位群	2.3 ± 1.1	2.4 ± 1.2	1.9 ± 1.0							
	女 下位群	3.5 ± 1.0	3.6 ± 1.0	2.7 ± 1.1							
	女 上位群	2.8 ± 0.9	3.0 ± 1.1	2.4 ± 1.2							
児童・生徒関係	男 下位群	3.0 ± 0.8	2.7 ± 0.8	2.2 ± 0.8	5.42	** (0.01)	21.15	** (0.00)	2.51	(0.21)	指導前 > 指導後 > 実習後 女 下位群 > 男 下位群・男女 上位群 男 下位群 > 男 上位群
	男 上位群	2.3 ± 0.8	2.1 ± 0.9	1.9 ± 0.8							
	女 下位群	3.4 ± 0.8	3.0 ± 0.9	2.4 ± 0.9							
	女 上位群	2.8 ± 0.8	2.4 ± 0.8	1.9 ± 0.9							
身だしなみ	男 下位群	1.8 ± 0.7	1.6 ± 0.7	1.5 ± 0.5	0.80	(0.45)	2.950	* (0.03)	3.74	** (0.00)	男女 下位群：指導前 > 指導後・実習後 男 上位群：指導前・指導後 > 実習後 女 上位群：指導前 > 実習後 指導前：男女 下位群 > 男女 上位群
	男 上位群	1.7 ± 0.7	1.6 ± 0.8	1.3 ± 0.5							
	女 下位群	2.1 ± 0.8	1.6 ± 0.7	1.5 ± 0.6							
	女 上位群	1.7 ± 0.8	1.5 ± 0.6	1.4 ± 0.6							
精神面	男 下位群	3.1 ± 0.9	2.8 ± 0.9	2.4 ± 1.0	1.24	(0.29)	23.09	** (0.00)	2.59	* (0.02)	男女 下位群・男 上位群：指導前 > 指導後 > 実習後 女 上位群：指導前・指導後 > 実習後 指導前：女 下位群 > 男 下位群 > 男女 上位群 指導後：女 下位群 > 男 下位群・女 上位群 > 男 上位群 実習後：男女 下位群 > 男 上位群・女 下位群 > 女 上位群
	男 上位群	2.4 ± 0.9	2.0 ± 0.9	1.7 ± 0.8							
	女 下位群	3.5 ± 0.9	3.2 ± 1.1	2.6 ± 1.1							
	女 上位群	2.5 ± 0.9	2.4 ± 1.0	2.0 ± 1.0							

3. 理想の教師像

調査対象 368 名のうち、自由記述での回答が得られたのは、事前指導前 322 件、事前指導後 306 件、実習終了後 278 件であった。それぞれの件数を分析対象として、比較検討した。なお、KH Coder に結果を入れるにあたり、いわゆる「子ども」を示す単語の使われ方が学生によって異なっていたため、予め修正を行った。具体的には、「子どもたち」、「子ども達」、「子供たち」、「子供達」はすべて「子ども」に統一した。また、複合語検索を行った結果、「保護者」、「信頼関係」、「教師像」、「可能性」、「先生方」、「授業力」、「指導力」、「授業づくり」、「自分自身」、「一人ひとり」、「人間性」、「生徒指導」、「学級経営」、「指導者」、「自己肯定感」、「学級づくり」、「好奇心」という言葉が抽出されており、これらについては複合語として分析を行った。

(1) 計量テキスト分析

「目指す理想の教師像」について、どのような語によって語られているのかを確認するために、全体および各調査時期におけるそれぞれの出現単語数の上位 15 単語を表 2 に示した。上位 5 単語には、いずれにおいても「教師」「子ども」「児童」「生徒」「授業」が含まれていた。「信頼」「考える」「学ぶ」「成長」「楽しい」「目線」も重要なキーワードであった。事前指導後には「気持ち」「心」という単語が見られるようになり、さらに教育実習後には、新たに「共に」「一緒」という単語が上位に挙げられた。

(2) 対応分析

対応分析は、コレスポネンズ分析の一種であり、カテゴリカルデータ間の距離について座標平面状に図示することができる方法である。ここでは、事前指導前・事前指導後・教育実習後の3群にて、出現単語の傾向がどのように異なるか、対応分析の結果から検討した。最小出現回数を17回とし、結果59語を分析対象とした。

その結果を図1に示す。対応分析の結果、成分1（寄与率63.1%）、成分2（寄与率36.9%）で収束した。図を見ると、事前指導前は「先生」「地域」「児童」「保護者」「学校」「コミュニケーション」など他者との関わりを中心に、事前指導後は、「教える」「伝える」「学ぶ」「信頼関係を築く」「目線に立つ」といった教師行動を中心に「目指す理想の教師像」が語られていた。教育実習後は、子どもの立場に立ったり気持ちを感じたりすることに加えて、「一緒に考える」「寄り添う」「共に」など具体的に子どもとの関わりを考えた教師行動を中心に語られるようになっていたことが分かった。

表2 出現単語数

	全体		事前指導前		事前指導後		教育実習後	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	教師	984	教師	377	教師	339	教師	268
2	子ども	557	子ども	178	子ども	214	子ども	151
3	児童	238	児童	123	児童	70	生徒	65
4	生徒	225	生徒	102	授業	61	授業	53
5	授業	149	授業	50	生徒	60	児童	45
6	考える	113	先生	42	考える	41	考える	37
7	信頼	100	考える	35	信頼	37	信頼	29
8	先生	92	信頼	34	学ぶ	32	先生	26
9	学ぶ	83	学ぶ	33	楽しい	25	成長	19
10	成長	68	楽しい	27	先生	24	学ぶ	18
11	楽しい	65	成長	27	目線	23	一緒に	16
12	目線	55	目線	20	成長	22	指導	16
13	立つ	46	指導	19	立つ	18	自分	14
14	気持ち	45	保護者	19	思う	17	楽しい	13
15	一緒に	44	理解	19	気持ち	16	気持ち	13
	理解	44			心	16	共に	13
					理解	16	心	13

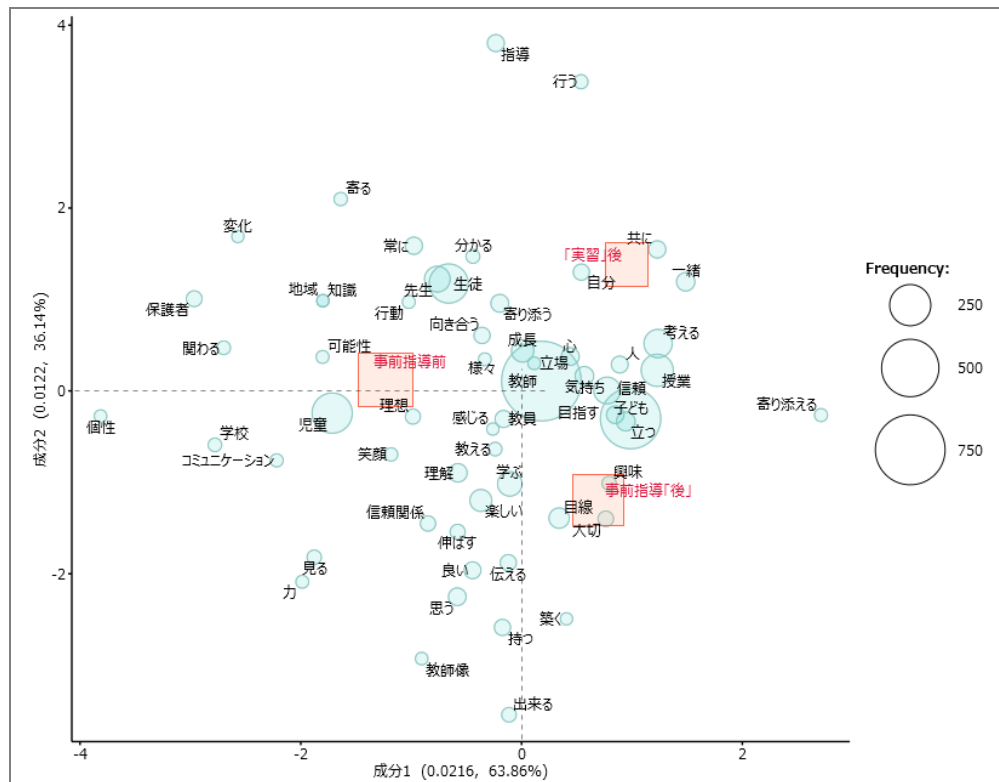


図1 「目指す理想の教師像」に対する対応分析

4. 考察

本研究では、「学び続ける教員像」の確立が求められていることを受け、教育実習で実際に子どもを指導するという立場に対する「不安」や「理想とする教員像」について、実態および事前指導や教育実習による変化を明らかにすることを目的に2つの視点から研究を実施した。教職志望学生における教育実習不安については、以下の結果が得られた。

- ・セルフ・エフィカシーの低い学生、とりわけ女子学生において不安が大きい。一方でセルフ・エフィカシーの高い男子学生は他の学生に比べて不安が小さい。
- ・ほとんどの教育実習不安が教育実習後までで軽減されるが、事前指導によって軽減が図れる不安と、教育実習を終えることで解消する不安がある。中でも、「授業実践力」および「児童・生徒関係」、下位群における「身だしなみ」、「精神面」に関する不安については、事前指導により不安が軽減される。一方、体調に関する不安は、変化がみられない。

今回は事前指導前・後および教育実習後の計3回の調査を実施したが、枝元・山本(2017)同様、多くの因子でセルフ・エフィカシーの低い女子学生の不安が他の学生に比べて大きいことが示され、性別ごとに見ても男女ともにセルフ・エフィカシーが低い学生の不安が高い学生に比べて大きいことが示された。これらは西松(2007)における女子の不安感が大きいこと、大野木・宮川(1996)の一般セルフ・エフィカシーと教育実習不安の間に負

の相関があることを支持するものと考えられる。事前指導により不安が軽減できる因子については、今後とも適切な指導を行い、できる限り不安を解消し、気持ちを高めて実習に臨むことができるよう支援していくことが求められる。一方、時間での変化が認められなかった「体調」に関する不安については、より細かく不安の内容を見極め、どのように不安を解消していくかを探る必要があると考えていきたい。

目指す理想の教職像の変容については、以下の結果が得られた。

- ・「目指す教師像」を語る上で、「教師」「子ども」「児童」「生徒」「授業」に加えて、「信頼」「考える」「学ぶ」「成長」「楽しい」「目線」はとても重要なキーワードである。
- ・事前指導前は、「先生」「地域」「児童」「保護者」「学校」「コミュニケーション」など他者との関わりを中心であったが、事前指導後は、「教える」「伝える」「学ぶ」「信頼関係を築く」「目線に立つ」といった教師行動を中心に「目指す理想の教師像」が語られるようになる。さらに教育実習後は、子どもの立場に立ったり気持ちを感じたりすることに加えて、「一緒に考える」「寄り添う」「共に」など具体的に子どもとの関わりを考えた教師行動が語られるようになる。

計量テキスト分析では、先行研究（枝元・峯村、2017）同様に上位2単語として「教師」「子ども」が確認された。「児童」「生徒」についても上位に確認され、教員養成課程に在籍している学生にとって子どもとの関わり方が大きな関心であること（Haritos, 2004; 長谷川, 2007）を踏まえると、これらの単語は理想の教師像を語る上で切り離せないものであると考えられる。また、「授業」や「信頼」「考える」「楽しい」といった単語から、理想の教師として信頼されることや良い授業、楽しい授業を行うこと、児童・生徒のことを考えることが必要であると捉えられていると推測できる。対応分析からは、他者との関わりを中心であった内容から教師行動を中心に「理想の教師像」が語られるようになり、事前指導後には「気持ち」「心」、教育実習後には「共に」「一緒」という単語が見られるようになるなど、時間の変化とともに児童・生徒に寄り添う姿が語られるようになることも明らかになった。先行研究では、教育実習を通じて子どもの個性を把握することから本質を理解しようとするようになること、教職に関する心構えが勤務や仕事中心のことから教師としての人間性への意識が変容すること（磯崎, 2014）、現場における教師や生徒等との関係性が、教育実習生の認知面と心理面に大きな影響を及ぼすこと（高垣, 2015）が報告されている。これらを踏まえると、事前指導や教育実習によって教師としての振る舞いを考えるようになることで、より具体的に「理想の教師像」が語られるようになると考えられる。

ゆえに事前指導や教育実習は、「学び続ける教員像」の確立のために重要であり、教員養成大学では、昨今の背作的な背景を踏まえながら不安の軽減を図ったり環境設定をしたりするなど、学生がより充実した経験・学びができるよう支援の仕方を考えていく必要があるのではないだろうか。

今後はさらに対象者を増やして性別や学年、実習形態等も考慮した分析を行うことで、教職志望学生が事前指導や教育実習を通してどのように変容するのか追究していく必要があると考えられる。

＜注および引用文献＞

- (1) 磯崎尚子・西谷真美(2014)「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」,『人間発達科学部紀要』 Vol.9(1), pp.51-59.
- (2) 枝元香菜子・山本礼二(2017)「事前授業による教育実習不安の変容－教職志望学生のセルフ・エフィカシーに着目して」,『目白大学高等教育研究』 Vol.23, pp.11-20.
- (3) 大野木裕明・宮川充司(1996)「教育実習不安の構造と変化」,『教育心理学研究』, Vol.44, pp.454-462.
- (4) 坂野雄二・東條光彦(1986)「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」,『行動療法研究』, Vol.1, pp.73-82.
- (5) 高垣マユミ・吉村麻奈美(2015)「教育実習前後の女子大学生の認知と心理の変化」,『津田塾大学紀要』, Vol.47, pp.53-71.
- (6) 中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」, 文部科学省.
- (7) 中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～(答申)」, 文部科学省.
- (8) 西松秀樹(2008)「教師効力感、教育実習不安感、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」,『キャリア教育研究』, Vol.25, pp.89-96.
- (7) 長谷川順一・浅野文恵(2008)「学校教育教員養成課程 3 年次生の教育実習不安(3): 教科の授業以外の事項について」,『香川大学教育実践総合研究』, Vol.16, pp.181-188.
- (8) 林知己夫・駒沢勉(1982)『数量化理論とデータ処理』,朝倉書店.
- (9) Haritos,C(2004)「Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism」,『Teaching and Teacher Education』, Vol.20 pp.673-654.

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。

■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2号

- 2018 年 11 月 30 日 発行
- 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