

ISSN 2433-782X

2021

金沢学院大学  
教職センター紀要

第5号

金沢学院大学 教職センター 編

## 巻頭言

金沢学院大学「教職センター紀要」第5号を上梓しましたので、ここに配信いたします。

本学教職センターは、2018年4月、大学文学部教育学科と短大幼児教育学科の開設時に合わせて、「高度な専門性と教育実践力を身につけた、教育者・保育者をめざす学生の支援」を第一の目的として設置されました。よって本センター紀要の編纂においては、「教育学に関する理論と実践の往還」に基盤を置く研究であることを重要視しています。以上の方針のもと、本号には、所定の査読を経た7本の研究論文を収載することができました。ぜひ広くご高覧のうえ、ご批評を賜りますようお願い申し上げます。

2021年度、大学の教室は前年に引き続き、新型コロナウイルスの強い影響下にありました。しかし、走りながらの模索を強いられた前年に比べて、今年はやや余裕をもって、状況を吟味し、さらにはコロナ禍で損なわれたものの再構築に向けても考えを進めることが可能になったように思われます。

学生同士、また学生と教職員間の交流の機会を増やし、大学キャンパスに人間理解の場としての機能を取り戻していくことが必要でしょう。

教職センターとしては、コロナ下で大きな制限を被った、学外の教育実習や学校体験活動、ボランティア活動など、学生を陶冶する機会の確保とその正常化に、一層力を尽くします。また学内では、教職課程の質の向上にむけて、課程ガイダンスの実施回数や方法を見直し、教職への意志と学習意欲を確認する段階的な機会となるよう、内容の検討を進めているところです。

2022年4月には、文学部教育学科が教育学部となり、大学の6学部のすべてで教員免許状の取得が可能となる見込みです。また附属中学校も開校し、地域を舞台にした中大連携のPBL授業も始まります。今後とも引き続き、皆様のご支援とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

教職センター長 蒔 際子

## 金沢学院大学教職センター紀要 第5号 目次

【巻頭言】 — 教職センター長 蒔 際子 . . . . . 1

### <第一部 研究論文>

#### 教師の位置と役割

増渕 幸男 . . . . . 5

#### オンライン学習室における社会的促進の効果と社会的妥当性の検討

佐田東 彰 . . . . . 22

#### 若年層女性従業員のキャリア発達に関する考察

—求められるキャリア教育の探究—

杉本 亜由美 . . . . . 38

#### 小学校家庭科における「家庭の仕事」の学びに関して

—キャリア教育の視点からの一考察—

前田 理香 . . . . . 52

#### 獣とロゴスをめぐって

—日本教育思想史研究のための予備的考察—

水橋 雄介 . . . . . 63

#### 公共財の実験を用いた公民科授業の提案

奥井 めぐみ . . . . . 74

#### 就業イメージ体験授業による受講学生のキャリア意識の変容

杉本 亜由美 . . . . . 89

小・中英語教科書の用例に見る文構造に関する一考察

－教員養成と教員研修に活用する英語の背景知識の観点から－

笠間 弘美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 103

金沢学院大学教職センター紀要 編集規程

金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領

# 第一部 研究論文

< 研究論文 >

## 教師の位置と役割

増淵 幸男\*

### The Position and It's role of Teacher

Yukio MASUBUCHI\*

教師の仕事は第一に教授—学習活動に対して責任を負うものであるが、その責任の範囲については意外と曖昧にされているのではないか。この素朴な問いに答えようとするのが本稿の目的である。教育は人間に固有の活動であり、人間関係の中で営まれる代表的な活動である。その活動には変化の激しい社会状況に対して、児童・生徒たちの自己実現を常に意識しながら、知的・身体的・精神的の各領域が調和的に発達するための関わり方が求められている。それを可能にするには、教師自身が自らを高める学びの人でなければならず、学びつつ教える姿勢を不可欠とする。すべて児童・生徒のためになされる行為を支えているのが教育愛であり、その視点から教育関係を根本的に可能にする教師の役割について解明する。

キーワード：教育関係、教師の資質、教師の倫理観、模範的教師像、教育愛

\* 金沢学院大学 文学部教育学科 教授

#### 教師論への問い方

教育関係の観点から見れば、教職は対人間関係が基礎にある。その関係者は対児童・生徒、対保護者、対教師仲間を主とするが、同時に地域社会、国家や文教政策つまり文部科学省との直接・間接の関係である。そうした関係する対象に応じて生じる責任の範囲や

対応行動の仕方は、必ずしも同一のものではなく、それぞれの対象に応じて自分の立ち位置も違ってくる。そのことの認識がなければ、教師は責任ある役割を果たせないだろう。つまり、教師の存在理由に関する問題の基本は、多様な他者との関係性にある。

教育が人間の世界にのみ存在することは、「狼に育てられた子」の例を持ち出すまでもなく、人間関係の中で営まれてはじめて、意味を充足することにある。この人間関係について言えば、人間存在そのものが「人之間」で可能になることであるから、対他関係があって成り立つ関係を意味する。だとすれば、こうした他者には、デカルトの「コギト・エルゴ・スム（我思う、ゆえに、我あり）」<sup>1</sup>のように、一人称としての自己が自己自身を客観視できる他者もあれば、ブーバーが解明した「我一汝」関係の二人称の「you（あなた）」<sup>2</sup>と言える他者もあれば、ルソーが三種類の教師として挙げた「人間・事物・自然」<sup>3</sup>という三人称の他者もある。要するに、教育関係の基本的様式を人間関係に見いだすならば、教師は多様な他者との関係を引き受けなければならないことになる。

教師を取り巻くこうした関係の世界は、実に多様な他者との関係であるから、身体的にも精神的にも多くの課題を投げかけてくる。その他者の中でも、AI や ICT を人間社会の知的動力の担い手として称揚するソサエティ 5.0 を目指した超スマート社会の創造に国家の命運を託そうとしている現代の国家趨勢を考えると、教育もそうした波に呑み込まれていくことは明確である。つまり、教育関係をコントロールする手段として高度な技術が導入され、それが手段から主役の立場に取って代わる流れを作っていく時、教育関係は人間関係であることから遠退くことになる。それでもなお、教師を目指す人たちがたくさんいることは事実である。その理由とは何であるかを問うことは、未来に繋がる人間形成を担う教師の存在意義と職業価値を見定めるためにも決して無駄ではない。

ところで、教育関係職員を指す教職という時の職業を意味する言葉は、ドイツ語ではベルーフ（Beruf）であり、これは職業以外には天職・使命という意味を持っている。教職の英語表現は、lectureship（英国）、the teaching profession, the scholastic profession（米国）、であり、それは profession が頭脳を用いる専門的職業の意味が強いことからわかるように、極めて専門性の高い職業だということである。とりわけドイツ語の Beruf を深読みすると、天職であることには、文字通り天から授かった職であり、その意味でも神聖な職務に精励することである。つまり、教職は自らで選択して就く職とも言えるが、同時に天から選ばれて就く職でもある。

また、教師と言われる時の「師」という文字は、看護師・医師・美容師・宣教師などに

も用いられているように、人との関係を前提にして成り立つ性質をもっている。また、子弟を教える人や、宗教的指導者を指したり、要するに人々の手本となる優れた人のことを指す言葉でもある。「師」は「𠂔」+「巾」の合成であるが、「𠂔」は「堆」と同音同義で積み重ねること、「巾」はあまねくの意味で、多くの人を集めて集団を率いる人（藤堂明保『漢字の起源』）といった解釈がある。まさに学校の教師がそのイメージを代表している。

そのような意味を含んだ教師を選択する理由として考えられることは何だろうか。現実的には、大学入学で教職課程を選択するけれども、実際に教員採用試験を受けるのは履修者の割合からすれば少数であることから、そのギャップをどう考えるかが課題となる。明治19年に師範学校令が公布されて戦前の教員養成機関であった師範学校は、戦後の新制大学の発足と共に開放性の教員養成制度へと転換したこともあり、教職課程の必要単位を取得すれば資格免許が取得できるようになったこと、それゆえ教職課程の認定を受けた大学では履修者が増大したことに原因がある。もちろん、資格取得を厳しくするために、教職課程科目は卒業のための取得単位には含めない、いわゆる随意科目としての取扱いがなされたり、教育実習期間の延長を導入したりして履修者の負担を重くしたから、教育機関としても安易に教職への道を拡張することには歯止めをかけてきたのも事実である。それでもなお、教師を目指す人の選択意志や資質について問うことが、教師を目指す人にとって大切な示唆となるだろう。

たとえば、平成22年度の中学校教諭教科別の教員免許状授与件数を見ると、次のようになる。社会科の9599、保健体育科の8837、外国語科の8309が上位3件を占めており、次いで国語科の6634、数学科の5464となっている。一方で、令和2年度の公立学校教員採用試験の受験者数と採用者数を見ると、採用率は平成12年度の12.5倍であったものが、それ以降は減少し続け、令和2年には2.7倍にまでなっている。文部科学省による学校教員統計調査から具体的に見てみると、2000年前後は全国で公立小学校の採用者数は3,600～5,000人前後だったが、平成24年は17223人の内、新卒者は7379人、平成27年は18231人の内、新卒者は8231人、公立中学校でも平成24年の10701人の内、新卒者は3656人、平成27年の10544人の内、新卒者は8280人であるので、その増加傾向が顕著であるとわかる。当然ながら、採用者数が増えているのに、受験者数は減っていることが問題として浮かび上がってくる。このことは教師の質の問題にも関係してくるようである。そのことも含めて、以下に教師の資質に関係する諸課題を取り上げてみたい。



## 1. 教師に求められる資質・能力の問い方

いかなる職業であれ、その分野で必要とされる資質・能力がある。その際、たとえ同一の職業とみなされている分野においても、取り扱う対象の違いによって微妙に求められる資質・能力にも違いが存在する。たとえば、内科・外科・整形外科等々、厚生労働省が示している診療科名の数が30以上もある医療の世界では、医師という職業を一括りに呼ぶことはあっても、医療行為の対象となる内容に応じて要求される専門的知識も技能も異なることは明らかである。それでもなお、医師という職業に求められる共通した資質・能力が存在するのも否定できない。教師にもまた同じような捉え方が可能である。

教師の資質・能力について、教員養成と教職免許制度のあり方を審議した中央教育審議会（以下、中教審）の初等中等教育分科会での資料（平成18年）を参考に考えてみよう。

現代を特徴的に捉えて、知識基盤社会と呼ぶことも今や定着している。そこでは高度情報化の流れとグローバル化の進展がもたらす急激な社会変化や諸課題に対応できるための知識や技能を身に付ける教育が求められている。こうした社会の要請に対応する教師の資質・能力が重視されている時、教師は常に自己自身を人間的にも高める努力が欠かせない。これを答申では「学びの精神」と呼んでいる。言い換えれば、学びの精神とは、教師の基本的姿勢である「teaching is learning 教えることは学ぶこと」に他ならず、教師としての職にいる限り努力すべき心構えなのである。

もちろん、児童・生徒に対して教師が自覚すべき精神には、社会の急激な変化がもたらす諸課題に対応していくための知識や技能を身に付けることへの理解が基本となる。そうした能力を「生きる力」とみなして、その力が理解力・判断力・表現力の育成によって可能になると指摘しているのが、現行の教育指導要領の示している指針である。これを担うのが学校教育であり、その担い手こそが教師ということになる。そうした資質・能力の内容として、中教審では「既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力」と呼び、それを可能にする人材育成を担うのが教師の役割であると言いたいのである。ここで言われる未来知こそ、生きる力の基礎となる知を意味することは疑いない。

このような役割を担っている教師にとって大切なことは、教育関係のあり方として、教えることと学ぶことが弁証法的に互いを鼓舞しあう中で、自らの人間性や人格を磨いていくことである。いわば教えつつ学び、学びつつ教えることによって、内面的に成長する過

程を児童・生徒たちに見える形で演じる行為者となる。そうした行為が目指すところは、学びのその都度の過程が、常に新たに始める自分探しの活動となることにあり、自らを知ることが児童・生徒を知るための近道であることの発見である。まさにそうした学びの精神が生み出す自己実現への歩みには、教職の魅力を再確認する契機に満ち満ちていると言えるだろう。

また、様々な資質・能力を有する子どもたち一人ひとりに見合った可能性を引き出し、彼らが主体的に考え、他者と協働しながら行動し、学びの内実を深めていけるように援助をするのが教師の大切な役割である。いわゆる、「主体的、対話的で深い学び」の内容が意味することへの理解であるが、子どもたちが自己自身および他者と向き合いながら、心身共に豊かな人間性を育ていけるか否かは、教師の教育姿勢を支えている資質・能力にかかっていると言ってもよいだろう。そのような使命を教師の過重負担と考えるか、当然の責任とみなすかで、子どもたちが抱く教師への信頼に対する答えともなる。

さて、教師の資質・能力に関する中教審の提言と深い関係にあるのは、答申によれば平成9年の教育職員養成審議会（以下「教養審」）の第一次答申での指摘とも言われる。ここでは上記した子どもたちの「生きる力」の育成が基本に据えられており、そうした教育を担う教師に求められる資質・能力を次のように示している。

1. いつの時代にも求められる資質能力、2. 今後特に求められる資質能力、3. 得意分野を持つ個性豊かな教員、の3つの観点からの指摘である。そしてこれら3つの観点に共通している教師の資質・能力として目に付くことは、内面性に関するもの（使命感・教育的愛情・豊かな人間性・誇り等）と知的領域に関するもの（専門的知識・広く豊かな教養・地球的視野での理解力・課題探求力・生徒指導の知識と技能等）がある。

もちろん、教育実践を支えている原理は人間関係にあるから、正しい人間理解へのまなざしと哲学が不可欠であり、そのことが一人ひとり違った個性の持ち主である児童・生徒の成長発達に関する理解を見誤らない条件となる。しかも、これらの諸内容から理解できることは、教師の資質・能力には時代状況の変化に左右されない普遍的な内容のものが中核に据えられていることである。そうした中でも「教育的愛情」については独立した節で詳述することにしたい。

さらに、平成17年10月の中教審の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においても、優れた教師の条件を以下の3つの要素から指摘しているので触れておこう。過去の答申内容と重なるものがある点は言うまでもない。

1. 教職に対する強い情熱（使命感・愛情・責任感等）、2. 教育の専門家としての確かな力量（子ども理解・生徒指導・集団や学級の指導・学習指導・教材、等々に関する能力）、3. 総合的な人間力（豊かな人間性・社会性、常識と教養、対人関係能力、コミュニケーション能力・教職員集団での協力、等々に関する資質・能力）、である。こうした中教審の指摘は、当然の内容と言えようであるが、教師として不可欠のこれらの資質・能力は基本的なものであるがゆえに、価値観が多様化している現実にあっては、むしろ極めて重要性を増していると考えられる。それは教育が成立するための基本的要因だからである。

ところで、教師の資質・能力を指摘する時に、それと同時に考える必要があるのは教師の役割に関する問い、「教師の責任とは何か？」である。この教師の責任を考えた時、教職は他の職業とその責任は同じなのか、それとも異なるのかが問われるであろう。それぞれの職業には固有の責任があるとして、教職に特有の責任とは何なのかが問われることになる。

教職の責任意識を規定するものは、いわば教師の倫理観でもある。倫理と言えれば形式ばった内容のものと思われそうだが、実践的な観点からかつて日教組が前文と10条から成る教師の倫理綱領を定めたことがあった（1952年）。その第8条で「教師は労働者である」と規定しており、その他の条項も今日では当然の内容となっている。しかし、教師が意識して維持すべき倫理観は、この倫理綱領では触れられていないもので、何よりも生徒たちにとって人生の模範となれる姿を見せることであろう。よく言われる反面教師に陥らないための警告ともなることであり、具体的に教師に求められる資質としての責任意識は、実に多いと言わざるをえない。たとえば、話し方や接し方に生徒たちへの配慮が十分にできているか、板書のみならず諸文書の文字は端麗であるか、話題や指導助言などに表れる教養の有無に敏感であるか、接し方に好感が伝わる清潔感への気配りはできているか、信頼を生み出す対応の仕方として行動の機敏さに注意しているか、クラス経営や生徒間の良好な環境を創出する危機管理能力があるか、等々である。

その一方で、高度経済成長期（1950-1970年代）に教員採用枠が増大し、教師になる門戸が広げられた時代に、デモ・シカ教師という一種の教職軽視の表現がなされたこともある。いわゆる、「教師にデモなるか」「教師にシカなれない」というネガティブな意味を込めた言葉である。大学卒業に伴う就職活動で、自分がどのような進路選択をするかが見いだせず、主体性をもって教職を目指すのではない就職活動を意味していた。皮肉にも

「教師は3日やったらやめられない！」という言葉さえ誕生した。これは、現代では死語になっている諺である、「乞食は3日やったらやめられない」の言い換えであったろう。

一見すると、教職に対する熱意のなさを代弁するような表現であったが、しかし教職に就いたその後の生き方として、デモ・シカ教師のままだったかどうかは覆されることの方が多かったと言える。つまり、環境が人を変えること、職業が人を育てること、の証明と言ってもよいだろう。そうした環境の中心には児童・生徒たちがいて、人が人を育てる大切な職業として教職が際立っていたからである。

こうして教職を選択する動機は何であれ、結果がすべてを教えてくれることも否定でない。つまり、最初から教師の資質が決まっていた教職を選択する人は少なく、教師として必要とされる資質を育てながら、教師になっていくしかないのである。その過程は極めて困難に満ちている。教師が直面し対応せざるをえない仕事の量は格段に増加している現実がある。教師は授業で勝負するとも言われる職業であるから、知識と技能を日々ステップ・アップする努力に勝るものはなく、その努力を実効性のあるものへと高めてくれるのが経験知であり、支援しあう同僚の教師集団である。自己自身の努力による成長と共に、人間関係に支えられる側面を不可欠とする。その意味でも、ベテラン教師の言動から学ぶこと、何でも相談しあえる教員組織を築くこと、が大切となる。

たしかに、人間関係を根本として成り立つ職業であるし、その中でも児童・生徒との関係を最重要視する職業であるから、その内容としては児童・生徒の行動変化や保護者との関わり方に応じて仕事の質も異なる。また、本分とする教科書の内容と教科目数の増加、雑用も危機管理を含めて増加してきていることを直視すると、教師自身が理解している役割と周囲から期待されている役割との間にギャップも生じている。一例として、次のデータに見られる早期退職者の増加をどのように受け止めたらよいのだろうか。

平成21年度の文部科学省調べによる公立小・中学校教員の退職者数の推移（平成14年度末～平成23年度末）によれば、小・中学校ともに右肩上がりの数値を示している。小学校は9,540人から15,454人へ、中学校は4,885人から7,018人へと、明らかに増加しているのがわかる。定年退職者がその大部分を占めるとしても、それ以外の退職理由が気になる。さらに、直近の平成28年度の学校教員統計調査によれば、公立小学校の離職者数は平成24年の18020人、その内精神疾患によるものは350人、平成27年の17649人の離職者数の内の精神疾患によるものは331人である。また同じ要領で公立中学校を見ると、平成24年の8700人の内の217人、平成27年の8280人の内の213人が離職者数と精

神疾患によるものとの実数である。これと同じ対比で公立高校も見ると、平成24年の6331人の内の137人、平成27年の5340人の内の143人という数字が出てくる。これらの調査結果からもわかるように、離職者の第一要因は定年によるものであるとしても、明確に原因が確定されている精神的困窮による数がほぼ毎年変わっていないことにも注意したい。

以上のような事象が一つの要因とも思われる教員の働き方改革(令和2年概算要求に際して)が提唱されたことは記憶に新しい。すなわち、教員の長時間労働による過労死が起きていることや、精神疾患者が毎年多数出ていることへの対応が急務であるとの認識による公的な対応である。これらのことから教職員定数の改善や専門スタッフ・外部人材の配置拡充、業務の適正化などの推進が唱えられようになった。具体的には、小学校英語専科指導のための加配定数や補習、部活動指導のための指導員派遣、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・特別支援教育専門家の配置など、である。

さらに、超スマート社会の創出をめざしているAIやICTを活用する時代の教師論を考える必要がある。多忙さの増加原因としての価値多様化への対応、個性尊重に伴う指導面での課題の解釈、英語の必修化と道德の教科化が大きい要因として浮上してきている。当然のことながら、AIやICTを導入した場合の新しい時代の教育のあり方に対応できる専門教員の配置も求められることになるから、教育職員関係の国家予算の配慮が不可欠である。とくに新型コロナウイルス問題でオンライン授業を余儀なくされた教育環境に対して、このICTを活用する教育実践のために、日本教育学会が各小・中学校に4名、高等学校に2名のICT支援教員を配置するために、全国で15万人の新規採用に伴う経費約1兆円を政府に要請したことも看過できない。

こうした課題を抱えながら、教育現場はなおもモンスターペアレンツへの対応、いじめの早期発見と適切な対応、評価の複雑化にも通じる観点別評価の導入なども意識せざるを得ないのである。そこで唱えられたのがチーム学校という観点である。教職科目としての教育課程論の内容として、このチーム学校について触れることも必須となり、関連するものとしてコミュニティスクール論も教師にとっては無視できない基本的知識となる。

教師の多忙さを助長する要因は社会や教育を取り巻く環境が変化する度に、年々増加の一途を辿っており、それでもなお教師を目指そうとする際に求められる資質や能力について、児童・生徒との教育関係のあり方という観点から考えてみよう。

## 2. 望まれる教育関係の問い方

これまで述べてきたように、教師の資格に関する問い方は多様である。視点を変えてみると、教師は必ずしも人間に限定されなくてもよいという考え方はないだろうか。たとえば、次のようなケースをどのように理解するかも大切となろう。

私たちの日常生活の中で体験している多様な事象が持っている意味についてである。名も知らぬ道端の可憐な花の表情や、天空を染める夕焼けの壮大な絵模様のような自然世界が与えてくれる高貴な示唆に動かされることがある。親の腕の中で眠っている赤子の安らかな表情や、額に汗して働く人々のたくましい輝き、神仏の前で手を合わせて祈る高齢者の姿の穏やかさ、といった人間世界に展開されている感動的な事象に見入る時がある。自然界・人間界で出会う存在のすべてが感性や心を揺さぶり、生き方を教えてくれる教師であると言ってもよいだろう。

このことは、言い換えれば、私たちに積極的に語りかけてくる教師ではないけれども、無言のうちに多くのことを教えてくれている教師に違いない。自分たちの側から言えば、そうしたすべての存在に出会って、それらに含まれている意味の世界を学び取ることによって、自分の存在価値に気づくことでもある。これもまた人生の教師に他ならないと言ったら、言い過ぎであろうか。だが、そうした教師たちから学ぶ意志を持たない子どもたちに対しては、教師の側から積極的に気づきを促す働きかけが必要になることも事実である。それゆえ、教師自身が真先に気づいて学んでいなければならぬだろう。

もちろん、学校教育を中心に考えれば、そこで展開されている教育活動の中心、主人公はだれかという大きな問いが出てくる。この問いは、教師と児童・生徒の関わり方を考えてみて、はじめて見えてくるものである。それを次のような問いとして言い換えてみよう。「教師は児童・生徒を選ぶことができるか？」そして「児童・生徒は教師を選ぶことができるか？」という、両者の関係のあり方を原初的に基礎づける問いである。一般的には「教師と児童・生徒の出会いは偶然から始まる」と捉えることができる。どのような教師に出会うのか、どのような児童・生徒に出会うのか、は予め決定されているわけではないだろう。その意味では、義務教育での教育関係の始まりにおいて、児童・生徒は教師を選ぶことはできないし、教師も児童・生徒を選ぶことはできない。

だが、教育関係が成立するためには、教師は児童・生徒の将来を予見して、彼らにとって最良の学習状態を整えるように努力する。つまり、彼らがその人生を選択する手助けを行うのである。一方、児童・生徒は自分の学習意欲を鼓舞してくれ、希望をかなえてくれ

る教師を求めるようになる。彼らもまた無意識のうちに教師を選ぶことに神経を使うことになる。ある意味では、次節で述べるようなヤスパースが示したマイスター的教師、つまり自分が師と仰ぐ教師を選ぼうとする。この傾向は私立学校や高校・大学の選択と深く関係している。

教育環境の選択が受験による場合は、教師も生徒も共に相手を選ぶことが前提になる。学校は受験による選別で生徒を選び、生徒は教育環境の選別で学校を選ぶのであり、その両者の間に介在するのが教師である。もちろん「選ぶ」ことの意味には違いがあるけれども、選択意志の質的内容に関しては両者は同じである。「勝ち組」を目指すという教育の選択である。そこには教育格差が自明のこととして受容され、家庭や親の意識がこの格差生起の背後にある場合が多い。

児童・生徒を取り巻く諸事情はさまざまであり、それらの一つひとつに対応していく際の基本となる教師の姿勢は、支援・援助を確かなものとする前提としての児童・生徒に対して共鳴し共感する心のあり方である。その際、彼らの学びの意味と価値を中心に据えた指導であろう。だから、今次の学習指導要領の中心にある「主体的、対話的で深い学び」というフレーズに関して、教師が子どもたちの指導で注意すべきことは何かを考えてみる必要がある。このフレーズは文部科学省の英語版では、proactive, interactive and deep learning となっているから、一般的な理解での主体的 (subjective) や対話的 (dialogic or communicative) とは異なっていることに注意する必要があるだろう。

この点を少し詳しく見てみよう。いわゆる従来 of 受動的な教授—学習活動の形態を、より主体的で協働的に学んでいく活動へと転換する、アクティブ・ラーニング (active-learning) として唱えられるようになってきている。それは元々アクティブ・ラーニングがその意味と適用範囲に曖昧さを禁じえないということで案出された結果によるのである。まず、主体的を表わしている 'pro-active' は、「先のことを考えた、事前に対策を講じる、先を見越した」という意味である。これは見通しを持って興味・関心を掘り起こしていく学び方であり、発展的学習やプロジェクト学習が対応するとも言えるが、いわゆる「生きる力」の育成に結び付く課題対応力と考えてよいだろう。この力がもっとも生かされる教育こそ、体験から学ぶ活動であろう。

また、'inter-active' は、一般的にコンピュータでの受信・送信の情報処理形式に利用される「相互に作用する、対話式の」という意味であるから、対話的学び (inter-active learning) の本義は、表現されている言語の意味からして、相互性、情報通信の

送受信技能に関連しており、児童・生徒間の協働、地域の人々との連携や対話を通じて自分の考えを広める学習活動を目指し、さらに個人で考えたことを意見交換や議論を通して新たな考え方・妥当なものへと発展させる学びの形態である。情報の発信力と受信力を身に付けることで自らの思考力を高めることにより、聞く力と話す力＝理解力と表現力を確かなものにする学び方を意味する。それゆえ、タブレットやA I・I C Tを取り入れた教育活動に関係すると言えるだろう。

最後に、深い学び deep learning が目指すことは、学習したことに問いを発見し、新たな課題を追究する探求的姿勢をもつようになること、つまり、学んだ知識を関連づけて深く理解することができるようになることであり、また学んだ情報に基づいて自分の考えを形成して、目的や状況に応じて活用することができるようになること、要するに、考えて未来に結び付く創造的学びを実現することである。

だが、これらの学習形態を実際に推進するためには、教科間の協力は言うまでもなく、教師自身の授業前準備が周到になさされていないといけないし、子ども一人ひとりの能力や興味・関心についての把握が欠かせないだろう。何よりもアクティブ・ラーナーは子どもたちに他ならないのである。もちろん、子どもたちの主体性を尊重することは学びの基本であるが、しかしこの主体的学びを、自由もしくは思うままに活動させておけばよい、という意味で捉えると誤解を生むことになる。教育的配慮として、子どもたちの学びの実態に対する確認作業を怠ることは許されないのである。とりわけ、グループワークや実験学習での協働的学びにはいっそうの目配りが必要となる。

では、児童・生徒の主体的な学びを引き出すために、教師はどのような関係性を維持すればよいのだろうか。教育心理学で言われる「10叱るよりも、1褒めよ！」は、たしかに子どもたちが前向きに学ぼうとする意欲を高める。長所を見いだして成功感を体験することは、次のステップへの動機となるだろうし、苦手意識の克服に有効な指導方法ではある。いわゆる感動体験を味わうことでポジティブな生き方の善さに気づき、自己評価基準を引き上げていく契機となるからである。もちろん、個々の児童・生徒でその自己評価基準が異なることは言うまでもなく、教師が固定的な基準を提示しないように注意したい。

ところで、そうした教師の働きかけが好ましい教育活動へと繋がる児童・生徒との関係を構築するためには、心の問題を重視する必要がある。端的に言えば、教師が心のエネルギーを節約すると、児童・生徒の心に伝わるものは極めて少ないということである。教師と彼らの間に相互信頼を奏でる共鳴音が生じないからである。教師が身体的のみならず心



的にも彼らに注ぐべきエネルギーを節約すれば疲労感を免れるけれども、彼らはそこに教師が楽をしようとしているに違いないと敏感に察知しているはずである。新たな発見、創造性は活発なエネルギーの使用から生まれるものであることを考えれば、教育関係をより創造的なものにするには、心のエネルギーの節約ではなく、その拡充にこそ意識を駆り立てるべきであろう。つまり、児童・生徒の主体的な学びを呼び起こす大切な契機となるのは、教育関係を豊かにするために教師自身が心のエネルギーについて自問自答することなのである。

## 2. 2 教育関係の基本的形態への問い方

教師の言動が児童・生徒の心の反応をどれだけ捉えているかが問題である。教師自身の発する言葉がもっている教育力、影響力に対して敏感になるためには、どのような心構えが必要とされるかが問われる。ここでも心の世界を取り上げた理由としては、教師の言葉が児童・生徒の心に染み入ることの大切さ、そして優れた教師の言葉は心にその発言の源があり、また心もとない教師の言葉は児童・生徒の気持ちを揺るがすことはできないからである。

こうして、教師自身が楽しいと感じる教育活動であれば、児童・生徒に話しかける姿勢にも楽しさが表れ、彼らも楽しい学びに引き込まれることが多い。そこには教師の努力として話題の豊かさを心がける姿勢が求められると同時に、常に学びの主体としての児童・生徒の表情や内面的反応を受け止める繊細な感性が必要となる。いわば心と心の対話が成立する学びの空間が用意されることがあって、発問と応答、説明と理解という双方型の教授-学習活動が可能になると言えるだろう。よく指摘されるように、教科書だけに頼って教え・学ぶ授業形態に魅力はなく、そこでは「眼の輝き」も伝わらないのである。教師と児童・生徒が全人格をさらけ出しつつ向き合い、「教師は授業で勝負する」とは、まさにこのことである。

では、そのような教育関係を可能にする教育形態とはどのようなものだろうか。哲学者ヤスパース (Karl Jaspers) が提示している教育 (者) の類型として、次のような三つの教育形態があるので参考にしてみたい。すなわち、1. スコラ的教育 (者)、2. マイスター的教育 (者)、3. ソクラテス的教育 (者)、である。この三形態の内容と特徴をわかりやすく解釈を加えながら、教師と生徒の望ましい教育関係について取り上げてみよう。

1. スコラの教育（者）…スコラの教育とは、周知のとおり、スコラ哲学・神学の学び方を指示するもので、中世のキリスト教の教義を教授する際になされた教育である。この教育はたんなる「伝達」に限られ、教師は知識や真理として固定的に伝承されているものを再生し、それを生徒に伝達するだけであるから、自ら新たな真理を探求しようとする教育者ではない。教授内容としては伝統的な権威ある著者と書物があって、それを教える教師は個性的でなくてもよく、誰が教えてもよい代替可能な存在である。そこで伝達される知識は真理として固定されているから、生徒は確実なことを学んでいるという意識を持ち、学んだことを書き留めて家に持ち帰ればよいという気持ちが優先することになる。

この教育形態を現代において俯瞰的に見れば、「教科書を教えるだけの教育」で十分とみなす教師に相当するだろう。教師の創意工夫がなされている「教科書でも教える教育」と比較すると、児童・生徒の目の輝きに違いが出てくることは容易に想像できよう。前者では教科書の内容を学ぶことだけが教育の目的となり、後者では教科書を学びの手段として位置付けていることから、さらにそれを基に発展的な学びが可能になるとわかる。

2. マイスター的教育（者）…学ぶ者にとっては卓越した人物（＝マイスター）が大切となり、その人物に抱く尊敬と愛の感情は隷属的な性質のものになりやすい。それゆえ、教える人物の存在と権威が大きな力を持っており、生徒は学びに対する自己の責任を無意識的にも免れようとする。そのために、その人物に追従することで満足してしまい、付き従うことで自らも卓越した成果を身に付けられると安心する傾向が強い。だが、自力では期待した成果が得られない場合には、厳格に指導してくれる教育を熱望するようになる。これはマイスター（師匠）の人格によってのみ、教育に高い価値を生み出すことが可能であるという考えに支配されることを意味する。

もちろん、こうした卓越した人物に師事することが無意味であるとは限らないケースは、芸術や体育の世界、高度な専門研究を推進している研究者の門をくぐることにも見られるから、一概には否定できない教育形態とも言える。マイスター的教師の代表的な姿は、カリスマ教師と言ってもよいだろう。しかし、現代ではカリスマ的教師が激減していることも確かである。初等教育での大村はま氏、灘高校の橋本武氏、ハーバード大学のマイケル・サンデル氏、某予備校の講師陣などを挙げることもできるが、認知されているカリスマ教師は極めて少ない。

3. ソクラテス的教育（者）…教師と生徒は、精神からすれば、共に真理の前でそれを探究すべき同等の位置に立っている。しかも、人格に照らしてみるとわかるように、両者

は共に身体的・精神的にも理念上は自由であり、教える行為と学ぶ行為が常に両者の人間関係によって担われていることで、そこには限りない問いと無知が支配する世界での教育となる。教師の問いに答え、生徒の答えに新たな問いが投げかけられるという問答の繰り返しの中で、それでも絶対的真理は知り得ないという認識を持てば、それぞれの責任は極限にまで高められることになる。こうした教育は助産婦的で、教師は生徒のうちにある諸力が生まれ出るように、また諸可能性が目覚めるように援助するので、生徒はその援助に応えようと苦闘しながら自己実現へと駆り立てられるのである。そうした教育活動の中では、とにかく生徒は教師を権威者とみなして追従しがちとなるが、しかし教師は生徒の自律を促すためにあえて突き放そうとする。そこには生徒が自己自身に立ち帰ることをめぐって教師と生徒自身には葛藤が生じることで、両者の間には教育の過程に避けがたい闘争する愛が存在する。つまり、生徒への愛があるからこそその内面的闘争が生まれるということになる。「愛の鞭」とも重なるものかも知れない。

ところで、ソクラテス的教師は対話を教育の基本にしており、それはいわばコミュニケーションの重視である。対話が中心的役割を果たす教育、つまり教師の言葉と意思そして生徒への思いやりに基づいて、成長・発達のために直接的・間接的に関わっていく教育形態の実践と言ってよいだろう。それゆえ、上から目線の教育的関わり方であるならば、生徒の心が開かれた状態での人間関係を築くことは難しい。いわゆる両者の対話には相手の心に響くことのない一方的な語り方が支配的だからである。

では、対話の中で伝えられるものとは何なのか。教師と生徒の対話では習得すべき知識が優先される傾向にあるが、それはどこまでが正しい学びと言えるのだろうか。真理自体は伝えられないけれども、知的学びをとおして真理への問い方、探求の仕方を共に考えることはできる。そこには両者が真理への意志を持ち、各人が自己の生き方そのものへの自問自答に駆り立てられることがあればこそ、意義あるものとなるに違いない。もちろん、真理を愛する精神がなければ、対話は不毛に終わることが多いだろう。

このように、ソクラテスは「無知の知」への気づきを促し、真理に対する継続的で謙虚な探究心を忘れないことの大切さを身をもって示した教師である。いわゆる問答法（対話法）としてよく知られている教育方法を実践したソクラテスは、古代アテネの青年たちに自ら思考して真理へと向かうための主体的な学びを最重要視した教師である。そこでは問いを投げかけ、課題を鮮明にしつつ、青年が自力で答えを引き出すプロセスに関わり、思考の発展的運動を刺激し鼓舞する援助者を演じるのである。教師は、一般的には、教えた

がること、教えすぎること疑問を抱かないことが多い。そこに生徒の学習の結果に対する評価を最優先してしまうと、生徒が葛藤している状態をじっと待つ姿勢、学習の成果が出ることを急がせない言動、そうした学びに対する理解ができなくなる。教師のあせりは学びの質を単なる量の問題へと転換させてしまうことになる。まさに、ソクラテスは待つことのできる最良の教師だったのである。そのようなソクラテス的教師像が現代の教育においても妥当する教師像を示していることは疑いない。

また、教育方法に関する捉え方を教授法という視点から捉え、それを教育関係に適用したヘルバルトについて触れておこう。ヘルバルトは科学的教育学の父とも言われ、生徒の学びを促進する教授方法について論じた。しかも、教育の目的（道徳的品性）を倫理学によって説明できるとし、教育の方法（管理と訓練）を心理学によって解説できるとしたことから、いわば教育の目的論と方法論の確立を試みたとして、学問としての教育学を樹立したとみなされた。<sup>6</sup> こうしたヘルバルトの教育学理論を我が国に紹介したのは、明治期（1887-1890年）に東京帝国大学に招聘されたドイツ人のハウスクネヒトである。彼はドイツ語とヘルバル主義教育学を特約生教育学科で講義をし、大学ではじめての中等教育学校の教員養成に関わった。また、彼の指導を受けた谷本富は高等師範学校でヘルバルト主義教育学を普及することになる。

ヘルバルト主義教育学の中でも、とくに大きな影響を与えた教育理論が4段階教授法、つまり明瞭-連合-系統-方法である。この教授法が成立するための前提として、学習活動は精神が一定の対象に没頭すること（専心）を必要とし、この専心によって得た表象を反省的に統一すること（致思）を不可欠と考えたのである。そしてこの両者の性質を静的なものとの動的なものとの区別し、明瞭（静的専心）は個々の事物を明瞭に習得する段階、連合（動的専心）はある専心から他の専心へと移行して概念の連合を生ずる段階、系統（静的致思）は事物の関係を究めてそれらを系統立てる段階、方法（動的致思）は系統に基づいて新しい事象を見いだして系統を応用する段階、というものである。

さらにヘルバルトの教育理論には、教師が生徒個々人の抱いている興味について理解していることの重要性が主張されている。いわゆる「興味の多面性」の理論であり、これもまた教育目標としての道徳的品性の育成と並んで、ヘルバルト教育学の中心テーマを成している。

言うまでもなく、老若男女を問わず、「好きこそ物の上手なれ」という諺があるように、人間は興味を抱くことに対してはポジティブに関わろうとするし、そうでないものに

はネガティブな対応をする。しかもそうした対象は個々人で異なるだけでなく、同一人であってもT・P・Oに応じて多様な対象への関心を抱くことも稀ではない。レオナルド・ダ・ヴィンチやゲーテのような複数の学問分野で偉業を成し遂げた人は例外としても、児童・生徒の中には全教科にわたって偉才を放つ者がいることも否定できない。野口英世記念館に陳列してある彼の成績簿を見ると、その一例が理解できるだろう。それは小学校時代は先生の代わりに優秀な生徒が授業をする「生長」となっていることにも伺われる。勉学への興味・関心度は際立っていたのだろう。

ところで、教育関係を築く時に、教師に期待する児童・生徒や親の意識を無視するわけにはいかない。教師は知識や教養その他の力量をも、人を指導する立場として当然身に付けている価値の体現者である。もちろん、見る立場によって教師に期待する内容は違ってくるだろうし、保護者と社会一般の人々が教師に求めるものも異なるのが当然である。さらに、子どもが求める教師像と教師自身が求めるそれとが違うことも避けられないだろう。理想の教師像と現実のそれとの違いをどのように埋めるかも大きな課題となる。

この理想の教師像について、少し視点を変えて人類の教師とも言われる教師像とその特徴について触れておこう。いわゆる4聖人—ソクラテス、孔子、キリスト、釈迦—から学ぶことは何かである。この人類の教師という表現をしたのは和辻哲郎であり、著書『孔子』で次のように述べている。4聖人が人類の教師と言えるのは、「いついかなる社会の人々であっても、彼らから教えを受けることができるからである。事実上彼らの教えた人々が狭く限局せられているにもかかわらず、可能的にはあらゆる人に教え得るところに、人類の教師としての資格が見いだされる。」<sup>7</sup>すなわち、彼らの人格や知恵が普遍性をもっているということを意味しているのである。

孔子は儒教の開祖として『論語』に見られるように、3千人もの弟子を育てることに生涯を捧げたこともよく知られている。自分が出会うすべての人々から学ぶ姿勢を忘れず、学を志す態度は教師の模範的生き方でもあった。孔子は『論語』で人を導く心のあり方や道德の役割を説き、日本人の思想形成にも大きな影響を与えた教師である。

キリストは人間社会にとって大切な教えを、説教という方法によって人々に伝えた伝道師的教師である。その教えの核心に「愛の実践」を唱え、とくに社会的に虐げられている弱き人々への救済を自らの使命とし、「隣人愛」によって平和な世界を実現することが人間の義務・神の掟であると教えた教師である。国連憲章およびユネスコ憲章には、こうした人類愛の実現を唱える精神が満ちている。国連憲章の前文には、第1次・第2次世界大

戦への反省を踏まえて、基本的人権と人間の尊厳及び価値等々の確認を述べた後に、「善良な隣人として互に平和に生活し、国際の平和および安全を維持するためにわれらの力を合わせ」との宣言をしている。また、ユネスコ憲章の前文でも、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。」と述べているとおり、その使命は教育に委ねられている。これらの前文に「隣人愛」という表現は見られないが、言わんとしている精神はまさに隣人愛に他ならないだろう。

釈迦は仏教の開祖として、悟りを開いた仏陀とも言われ、四苦八苦のような人間が不可避的に背負わざるを得ない諸苦難と向き合い、これを乗り越える道について説いた教師である。人間の生き方としての法を仏教という形で世界に広めて多くの弟子を育てたし、その教えと精神を理念に掲げて人間教育を唱える学校は全国で高校だけでも100校以上あるのである。

もちろん、現実の教師にそのような人格と知恵をもった普遍的教師像を求めることはできないし、求めるべきでもないだろう。学校での教師と生徒との教育関係は、4聖人にみられる選ばれた弟子・使徒たちとの人間関係による、厳密な意味での教育関係ではないからである。それにもかかわらず、彼らから教師像の模範として学ぶことは多いと認めなければならない。

## 参考文献

1. デカルト『方法序説』谷川多佳子訳、岩波文庫、1997年。
2. ブーバー『我と汝・対話』田口義弘訳、みすず書房、2014年。
3. ルソー『エミール』今野一雄訳、岩波文庫、1969年、24頁。
4. ヘルバルト『一般教育学』三枝孝弘訳、明治図書、1960年、73頁。
5. ヤスパーズ『教育の哲学的省察』増淵幸男訳、以文社、1983年。
6. ヘルバルト上掲書参照のこと。
7. 和辻哲郎『孔子』岩波文庫、1988年、13-14頁。
8. アウグスティヌス『神の国』服部英次郎訳、岩波文庫、1982年。

<研究論文>

## オンライン学習室における社会的促進の効果と 社会的妥当性の検討

佐田東 彰\*

### An Examination of the Social Facilitation Effects and Social Validity of Online Classes

Akira SAITOU\*

複数の学生を対象とし、オンライン会議に用いるアプリを使いwebカメラを通し、お互いの姿が見えるようにしオンライン上で学習室を開設した（以下、オンライン学習室）。研究目的は、オンライン学習室に参加することにより学習時間が伸びるなどの社会的促進が生じるのかを検討し、さらにオンライン学習室の実践は社会的妥当性があるのを検証した。結果、オンライン学習室に参加した学生は学習時間が伸びた。すなわち、共に学習する目的をもった共行動者としてのオンライン学習室への参加は社会的促進を促すことが推察された。また社会的妥当性のアンケートでは、学習時間の伸長以外に学習に対する集中力が増す、学習への動機付けを高める、さらにオンライン学習室への参加、開室といった手続き上の負担感は少なかったとの回答があった。以上の結果からコロナ禍におけるオンライン学習室の支援は一定の社会的妥当性があると考えられた。

キーワード：オンライン学習室 社会的促進 社会的抑制 社会的妥当性

Keywords: online classes, social facilitation, social inhibition, social validity

\* 金沢学院大学 文学部 准教授

## I 問題と目的

自室で勉強をしているとなかなか捗らないが、他人がいる図書館で勉強をすると捗るといふ経験がある。また、一人で練習していたときには淀みなくゴルフのドライバーを打つことができるのに、大勢のギャラリーを前にすると上手くできなくなる経験もある。他者が存在すると、一人で何かを行うときと比べて、行動のあり方が変化してしまうことがある。

他者が存在することによって生じる課題遂行の促進と抑制について、前者を社会的促進、後者を社会的抑制と呼んでいる(Allport,1924)<sup>(2)</sup>。Allport(1924)<sup>(2)</sup>は、他者の存在は、学習されている反応や生得的な反応を含んだ課題には促進的に作用し、新しい反応の獲得を含んだ課題においては、抑制的に作用すると報告した。

また社会的促進及び抑制においては、他者の存在のあり方によって二つに大別される。一つは他者が自身と同じ課題を同時に遂行する状況で生じる「共行動効果」(coaction effect)である(Gates,1924)<sup>(3)</sup>。もう一つは自身の課題中に他者が見物人として存在する状況で生じる「観察効果」(audience effect)である(Zajonc, 1965)<sup>(11)</sup>。

その後、社会的促進及び抑制が生起するプロセスを説明する諸理論が生まれた。その中の一つに動因説がある。動因説はZajonc(1965,1980)<sup>(11)(12)</sup>が提唱し、覚醒、動因、優勢反応という概念を導入し、社会的促進及び抑制が生起するプロセスの説明を試みた。即ち、他者の存在(mere presence)が知覚されると、自己の覚醒度と動因が上昇し、そのとき優勢な反応が生起し、それが学習済みの反応であるならば促進が、不慣れな反応であるならば抑制が起きると考えた。Zajonc(1965,1980)<sup>(11)(12)</sup>は他者の存在(mere presence)とは、ただ単に他者が存在しているだけの状況であると考えた。すなわち評価する観察者としてではなく、同じ課題を行う共行動者としてでもなく、ただ他者の存在がある状況のことを指している。この概念は、現在は、Guerin(1993)<sup>(4)</sup>が報告した「無関心な観察者」と同義であると考えられている。動因説は、これまでの社会的促進及び抑制の結果を統一的に説明しうる概念であった。すなわち動因説では「他者が存在する」だけで社会的促進及び抑制が生じると仮定している。

現在のところ現実空間において他者が存在することが社会的促進を促すといった研究は数多く報告されている(磯崎,1979;吉田,1994;池上・遠藤,2008)<sup>(6)(10)(5)</sup>。さらに人間ではない人型ロボットでも同様な研究がされており、人ではないロボットでも同一空間に存



在することにより社会的促進を促すことが報告されている（朱・雪田・西森,2020）<sup>(8)</sup>。

さて現実空間ではない電子空間上（以下、オンライン上）に他者が存在するだけで社会的促進が生じるのであろうか。例えば Aiello & Svec(1993)<sup>(1)</sup>は、参加者に対して、webカメラを用いて別室で上司に監視されていると教示するか、ただ録画されていると教示するかで、その日の仕事量が変わるかを検討した。実験の結果、「観察効果」（audience effect）が認められ、実際に他者がいなくとも見られているかもしれないと参加者が認知するだけで、社会的促進が引き起こされることを示した。

しかし、オンライン上に、上司のような評価する観察者としてではなく、例えば同じ教員採用試験の合格を目指す共行動者として、「他者が存在していると遂行者が認知する」だけで社会的促進が生じるのであろうか。この点は検討されていない。

現在（2021年6月）、コロナ禍は収まる気配を見せない。図書館や自習室で学習することもできにくい状況になってきている。このような状況下で教員採用試験やなんらかの資格試験に挑戦する学生もいる。Before Coronaの時代であれば、自分に最適な学習空間で学習することができた。しかし、コロナ禍においては、複数の学生が集まる図書館などは感染を恐れて利用を控える学生が多い。

このような状況下で、オンライン上に学習室を開設することにより社会的促進は生じるのであろうか。逆に常にオンライン上に自分や友達の画像があることは自分のペースで学習することができずに社会的抑制が生じるのであろうか。この点を明確することは With Coronaの時代においてオンライン学習室の運営に関しての一つの知見を得ることができると考える。

さらに、オンライン学習室の開設は社会的妥当性があるのであろうか。社会的妥当性（social validity）とは、応用行動分析学を基盤とする研究で実施される介入プログラムが社会的に容認されるかについて、介入によって実際に利益を受けるメンバーに評価させるという考え方である（Wolf,1978）<sup>(8)</sup>。例えば、発達障害児の教育支援方法であれば、対象となった児童やその保護者、あるいは教員が評価をするメンバーになる。いくら科学的に妥当な研究であったとしても、その当該のメンバーにとって社会的妥当性が低いと評価されれば研究としての価値も低いと考えられている（Wolf,1978）<sup>(8)</sup>。

Wolf（1978）<sup>(8)</sup>は社会的妥当性を細分化し、以下の6つの視点を提示している。①標的行動の社会的妥当性（支援対象となった行動選定の妥当性）、②支援手続きの適切性、③支援効果の重要性（評定行動以外に良くなったことがあるか）、⑥支援の継続性（研究終了後、

その支援を継続するかどうかの判断)。本研究では、この6視点で社会的妥当性を検証する。

本研究では、オンライン会議に用いるアプリケーションソフト（以下、アプリ）を使い複数の学生がwebカメラを通し、オンライン上で学習を行った。本研究の目的は、オンライン上の共行動者として学習することは、学習時間が伸びるなど社会的促進が生じるのであろうか。さらにオンライン学習室による実践は学生にとり社会的妥当性があるのであろうか。この2点を検証した。

## II 方法

### 1 期間

2021年4月12日から8月6日まで。

### 2 参加者

大学4年生11名であった。公立保育士採用試験を目指す学生1名、地方自治体の小学校採用試験受験者10名であった。その中の7名はゼミ生であった。

### 3 標的行動と検証仮説

学生の標的行動は「オンライン学習室に参加する」とした。操作的定義として、「自らオンライン学習室へ接続する、または開室する」とした。そして、オンライン学習室に参加すると社会的促進が促され学習時間が伸びると仮説を立てた。

### 4 オンライン学習室の実践に使用したアプリ

マイクロソフト社のTeamsを使用した。選定理由は以下の3点であった。①研究参加者が在籍する大学は学生に対して無料でマイクロソフト社のoffice365を提供していてTeamsも無料使用できること、②講義で使用しているため学生も使用方法に慣れていること、③Teamsは登録したチームのメンバーが誰でも、自分の好きな時間帯にオンライン学習室を開始できるメリットがあった。

### 5 手続き

4年生になり教員採用試験などが目前に迫ってきた。しかし、コロナ禍が収束せず大学への立ち入り制限が出されるなど、今まで利用していた大学の図書館、自習室などが利用できない状況が生じた。そのため筆者は学生らが講義で利用しているTeamsを使用しオンライン学習室を立ち上げた。そして、学生に参加を呼び掛けた。

(1)ベースライン期：学生が自室、または地域の図書館等において一人で学習をしている。

(2)介入期1：評価機会6回目（5月6日）から18回目（6月27日）まで14回であっ

た。この期では筆者が9時にオンライン学習室を開室し、18時頃閉室していた。事前に学生に Teams の使い方を教示し、好きな時間に自由に参加できることを教示しただけであった。参加を強制することはなかった。講義の合間には、筆者も学習室に参加し、論文執筆、講義準備を行っていた。さらにルールとして学習していてわからないことがある場合は、互いに教えあってよいこと、教え合うことが他の学生の学習の妨げになる場合は他のオンライン会議アプリ (zoom) に移動し教え合うこと、最終在室者が Teams を終了させることを教えた。なおこの期間は教育実習期間4週間が含まれている。

(3)介入期2：評価機会19回目(6月28日)から39回目(7月16日)まで21回であった。この期からは筆者の参加形態はフリーにし、学生が学習室の開室者になった。学生にはどの時間でも、学習を開始したくなったらオンライン学習室を開設することを教示した。そのため、私が出張でいない日、休日でもオンライン学習室は開室できた。なお教員採用試験の一次試験の最終試験は7月18日であった。

(4)フォローアップ期(FU期)：この期間は、筆者はまったく介入しなかった。評価機会40回目(7月19日)から53回目(8月6日)まで14回であった。この期間は2次試験(面接、英会話、模擬授業)の準備期間でもあった。

## 6 評価方法

(1)BL期における学習時間：BL期は学生に1日の学習時間を自己申告させ、毎日どれくらい学習しているか学習時間の平均を算出した。算出式は各自の学習時間÷11であった。

(2)介入期及びフォローアップ期における学習時間：オンライン学習室に各自在室した1日の時間を総計し、参加人数で割り平均学習時間を算出した。

(3)参加人数：オンライン学習室に参加した人数である。Teamsは参加すると記録が残る。それを基に参加人数を数えた。なお1時間在籍しても1名と数えた。

(4)社会的妥当性：介入期2の終了後、参加した11名の学生にアンケートを実施した。質問1, 2, 5, 6, 9は5件法(1=まったく思わない, 2=あまり思わない, 3=わからない, 4=思う, 5=とても思う)で評価した。質問3, 7, 8は自由記述であった。質問項目は以下の通りであった。

質問1は「オンライン学習室に参加すると学習時間が増加しましたか？」であり、標的行動の社会的妥当性(支援対象となった行動選定の妥当性)に関する質問であった。

質問2は「オンライン学習室に参加すると集中力が増して学習できましたか？」であった。支援効果の重要性(標的行動以外に良くなったことがあるか)に関する質問であった。

質問3は「質問1で回答が4, 5であった方のみ回答ください。オンライン学習室に参加すると学習時間が増加した理由をお書きください。それ以外の方は特記事項なしと記入してください。」であった。標的行動であるオンライン学習室に参加することが学習時間を増加させることにつながっているのか、オンライン学習室に参加する以外、他の理由により学習時間の伸長に及ぼす要因がなかったかを問う質問であった。すなわち支援効果の重要性（標的行動以外に良くなったことがあるか）に関する質問であった。

質問4は、「質問1で回答が1, 2, 3であった方のみ回答してください。その理由を教えてください。それ以外の方は特記事項なしと記入してください。」であった。これはオンライン学習室への参加により学習時間が伸長しない、すなわち社会的抑制が起きた学生に対して、その理由を聴く質問であった。

質問5は、「今後、試験勉強（教採）などがあればオンライン学習室に参加したいですか?」、質問6は、「今後、試験勉強（教採）などがあればオンライン学習室への参加を友達、後輩に勧めたいですか。」であった。この2つの質問は、支援の継続性（研究終了後、その支援を継続するかどうかの判断）に関する質問であった。

質問7は、オンライン学習室の長所をお書きください。特にない方は特記事項なしとご記入ください。」であった。社会的妥当性全般を問う質問であった。

質問8は、「オンライン学習室への要望、改善点があれば自由にお書きください。特にない方は特記事項なしとご記入ください。」であった。これは支援効果の重要性（標的行動以外に良くなったことがあるか）に関する質問であり、自由に記述を求めた。

質問9は、「オンライン学習室に参加することに（主催者は開館することに）負担感はありましたか。」であった。これはオンライン学習室を開設する負担（支援者の負担）、オンライン学習室に参加する学生の負担（支援対象者の負担）に関する質問であった。

その後、個々の学生へインタビュー調査を実施した。

### Ⅲ 結果

#### 1 オンライン学習室での学習時間、参加者

結果は図1, 表1のようになった。図1は評価日ごとの参加人数、その日の平均学習時間（分）を示している。表1は各期における平均学習時間、標準偏差（SD）、平均参加人数を示している。

(1)BL期：オンライン学習室実施前の1日の平均学習時間は73分、標準偏差は12.2SD

であった。

(2)介入期1：オンライン学習室実施後の平均学習時間は 399.7 分、標準偏差は 77.8SD であった。平均参加者は 5.2 人であった。オンライン学習室を開設することを伝えると図書館

(3) 介入期2：オンライン学習室実施後の平均学習時間は 646.6 分、標準偏差は 230.5SD であった。平均参加者は 6.3 人であった。

(4) FU 期：平均学習時間は 464.3 分、標準偏差は 147.1SD であった。平均参加者は 2.7 人であった。

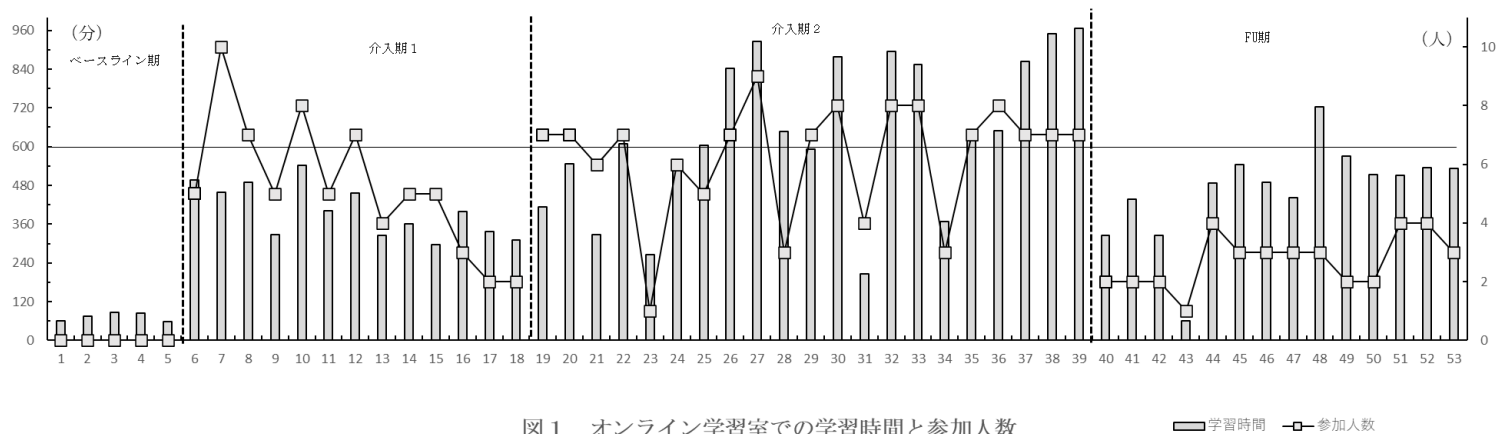


図1 オンライン学習室での学習時間と参加人数

表1 オンライン学習室における平均学習時間・参加人数

	BL期	介入期1	介入期2	FU期
平均学習時間	73.0	399.7	646.6	464.3
学習時間 標準偏差：SD	12.2	77.8	230.5	147.1
平均参加人数	0.0	5.2	6.3	2.7
参加 標準偏差：SD	0.0	2.2	2.0	0.9

## 2 事後アンケートによる社会的妥当性

結果は表2，図2～6のようになった。以下詳細を記す。

(1)質問1.オンライン学習室に参加すると学習時間が増加しましたか:とても思う63.6%, 思う27.3%, わからない(かわらない)が9.1%であった。評定平均値は4.5, 標準偏差は

0.7SDであった。

(2)質問2. オンライン学習室に参加すると集中力が増して学習できましたか：とても思う 45.5%, 思う 36.4%, わからない(かわらない)が 9.1%, まったく思わない 9.1%であった。評定平均値は 4.1, 標準偏差は 1.2SD であった。

(3)質問3. オンライン学習室に参加すると学習時間が増加した理由：以下の記述があった。「みんなに見られているからやらなきゃという気持ちになった。皆が頑張っているから自分も頑張らなくてはならないという気持ちになるため、学習時間が増加した」, 「みんなと取り組んでいるという意識が芽生えたから」, 「1人よりも誰かとやる方がやる気が出る」, 「仲間が勉強している姿を見て、頑張ることができたから。ルーティーン化することができたから」, 「顔を見合わせながらやることで、やる気を継続することができる」, 「自分の通信環境の都合上、オンライン学習室に直接参加することは少なかったが、図書館が開いていると分かるだけでみんなも勉強していると感じ、自分も勉強しようという気持ちになった」, 「頑張っている仲間の姿を見て、自分も頑張らなきゃと思った。スマホを見たいと思った時も、仲間が頑張っている、そして自分の姿がカメラに映っていると思い、勉強を続けることができた」, 「自分以外にも仲間が頑張っているの、それがモチベーションになった」, 「自身が集中しやすい」

(4) 質問4. 評定1, 2, 3と回答した学生がいなかったため、記述はなかった。

(5)質問5. 今後、試験勉強(教採)などがあればオンライン学習室に参加したいか：とても思 36.4%, 思う 36.4%, わからない(かわらない) 18.2%, まったく思わない 9.1%であった。評定平均値は 3.9, 標準偏差は 1.2SD であった。一番肯定的な評価が低く、個人によるばらつきも大きかった。

(6)質問6. 今後、試験勉強(教採)などがあればオンライン学習室への参加を友達、先輩に勧める：とても思う 36.4%, 思う 63.6%であった。評定平均値は 4.4, 標準偏差は 0.5SD であった。

(7) 質問7. オンライン学習室の長所については以下の記述があった。

「離れて居てもみんなと共に頑張っているという気持ちになるし、何より学習時間が增える。また、オンラインであるため、お金をかけずに皆と勉強できる。」「顔を合わせて勉強することは大切である。」「好きなタイミングで好きな時間に参加できる点。」「仲間の存在。1人だとどうしても挫けそうになるが、共に頑張る仲間がいることで、楽しみながら勉強することができること。」「場所を選ばず勉強ができる。」「他の人の様子を見るこ

とで、自分のやる気アップに繋がると思う。],「集中することができる。頑張っている仲間  
の様子が見える。],「カメラで写すことで見られているという意識をもって勉強に臨むこ  
とができた。],「集中して勉強することが出来る。」

(8)質問8.オンライン学習室への要望,改善点:Teams は重く,通信量もかなり多いた  
め,通信量の少ないミーティングなどでオンライン学習室をやってほしいと思った等の記述があ  
った。

(9)質問9. オンライン学習室に参加することの(主催者は開室することの)負担感:  
まったく思わないは 27.3%, 思わない 63.6%, わからない(かわらない)は 9.1%であ  
った。評定平均値は 1.8, 標準偏差は 0.6SD であった。

表2 オンライン学習室の社会的妥当性

	質問1 オンライン学習室に参 加すると学習時間が増 加したか	質問2 オンライン学習室に参 加する集中力が増して 学習できたか	質問5 オンライン学習室に参 加したいか	質問6 オンライン学習室への 参加を友達,後輩に勧 めたいか	質問9 オンライン学習室に参 加(または開室)する ことの負担感
平均評定	4.5	4.1	3.9	4.4	1.8
標準偏差(SD)	0.7	1.2	1.2	0.5	0.6

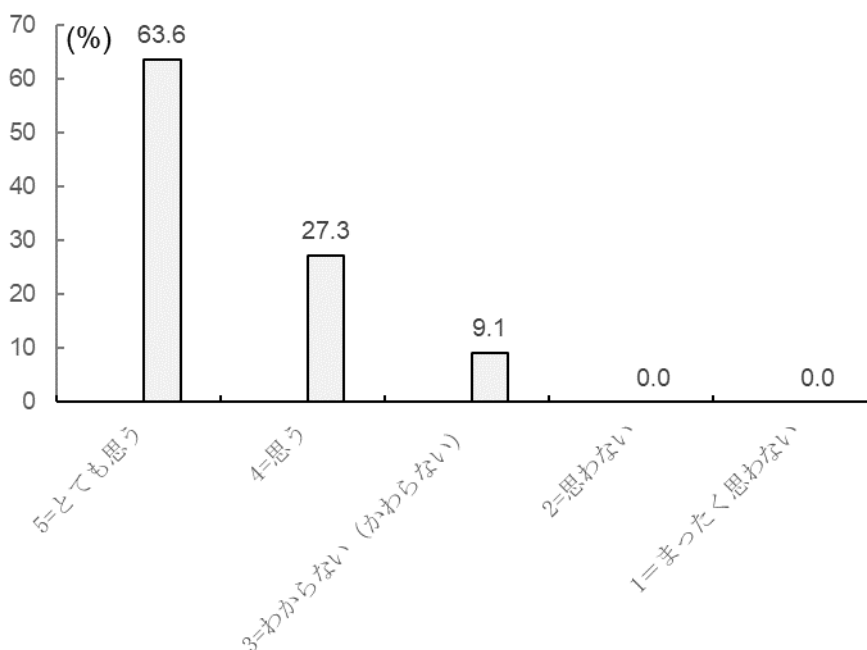


図2 オンライン学習室に参加すると学習時間が増加しましたか?

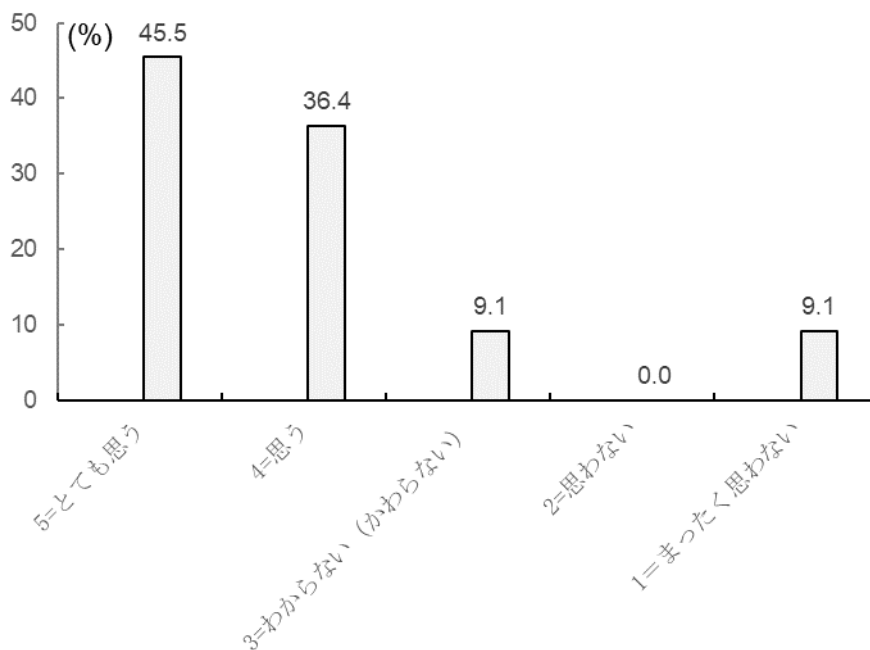


図3 オンライン学習室に参加すると集中力が増して学習できましたか？

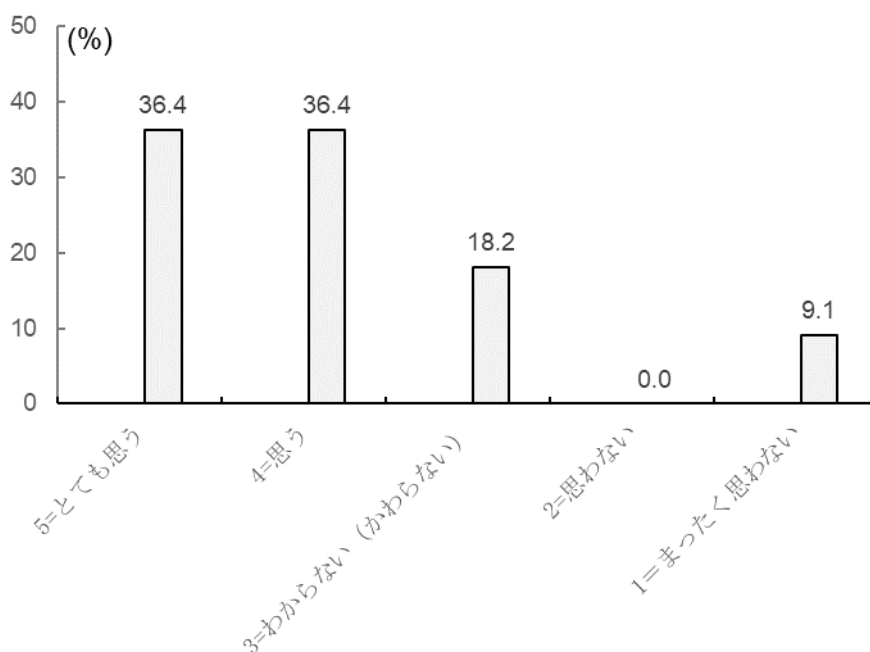


図4 今後、試験勉強(教採)などがあればオンライン学習室に参加したいですか？



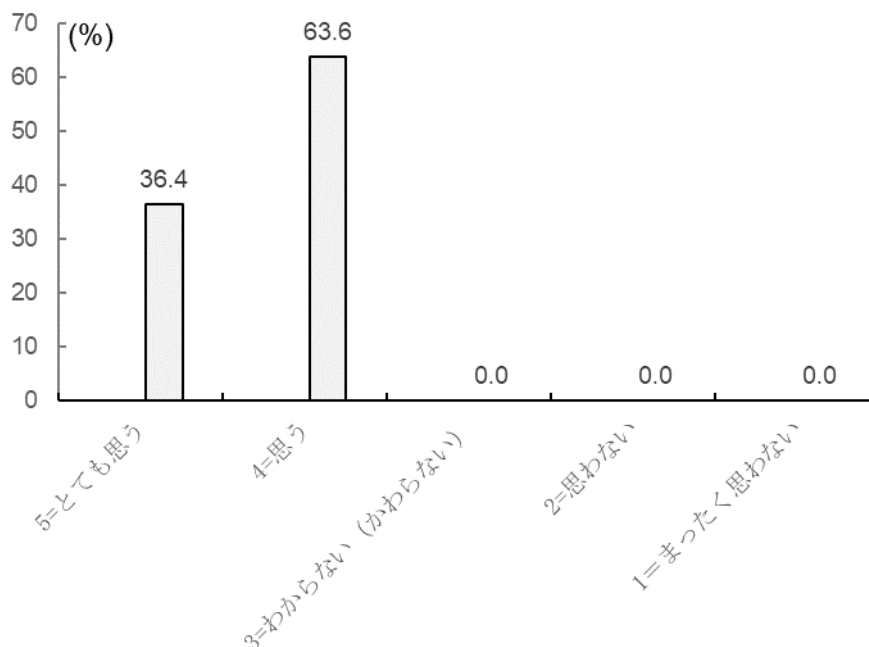


図5 今後、試験勉強（教採）などがあればオンライン学習室への参加を友達、後輩に勧めたいですか。

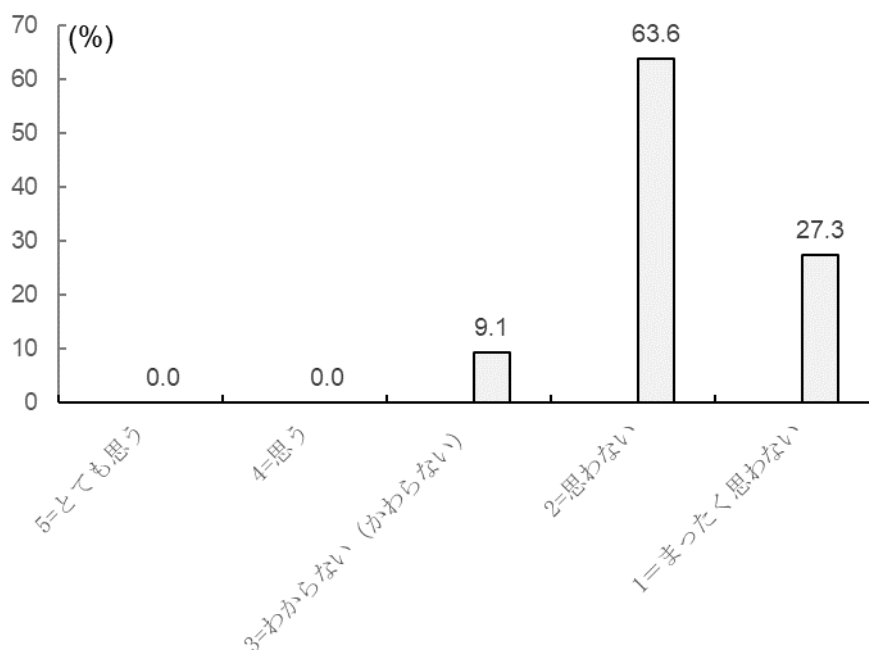


図6 オンライン学習室に参加することの（主催者は開室することの）負担感

### 3.インタビュー

今後オンライン学習室への参加は望まないが、後輩や友人には勧めると回答した学生が2名、今後オンライン学習室への参加は望まない学生が1名いた。その3名の学生にインタビューを実施した。インタビューから、2名の学生は今までも図書館のように人がいる場面では、人の視線が気になり、集中できなかった。一人自室で学習した方が集中できると回答していた。もう1名の学生は知っている人から見られていると集中できないとの意見があった。この学生は、普段は大学の図書館ではなく、カフェなど、知り合いと会う確率が低い場所に行き学習に取り組んでいた。この学生はオンライン学習室が不特定の学生が参加できる条件であれば参加が容易であったと回答していた。

## IV 考察

最初にオンライン学習室への参加により、評価する観察者としてではなく、共行動者としてオンライン上に他者が存在していると遂行者が認知するだけでも社会的促進が生じるかについて検討する。Aiello & Svec(1993)<sup>(1)</sup>の実験では観察者(上司)は被観察者(部下)の様子が見えているが、被観察者(部下)からは観察者(上司)の様子は見えない条件であった。本研究では、オンライン学習室において共行動者として、互いに学習する姿が見える条件において実施した。すなわち、オンライン上でお互いの姿が見えることが社会的促進を促す条件になるかを検証した。学習時間の伸長について検討すると、平均学習時間はベースライン期と比較し、介入期1, 2では大きく伸長した。この結果から、現実空間ではないオンライン上に学習室を開室し、お互いに学習する姿が見えることが社会的促進を生じさせる可能性が示唆される。

さらにアンケートの自由記述から、アプリを立ち上げるとオンライン学習室が開室され、誰が参加しているかわかる。そのため学習室には参加せず、画面越しに互いの姿は見えないが、その状態で、学習するだけで学習時間が伸長し、集中力も増加したと回答した学生がいた。インタビュー調査ではWi-Fi環境が整備されていないため、本当はオンライン学習室に参加したかったが通信費がかかるので、アプリを立ち上げ、オンライン学習室が開室され、誰かが参加していることを確認しながら学習に取り組んだと話していた。この事例では、共行動者として自分、他者の姿は見えていないが、オンライン学習室で他者が学習していると認知するだけで社会的促進がおきる可能性が推察される。Aiello &

Svec(1993)<sup>(1)</sup>の知見を支持する結果となった。今後、事例を集めて、検証する必要がある。

しかし、学生の中にオンライン学習室に参加すると逆に学習時間が短くなり、社会的抑制が生じている学生もいた。インタビューから、今までも図書館のように人がいる場面では、人の視線が気になり、集中できず一人自室で学習した方が集中できると回答していた。また、知っている人から見られていると集中できないとの意見もあった。この学生は、普段は大学の図書館ではなく、カフェなど、知り合いと会う確率が低い場所に行き学習に取り組んでいた。この学生はオンライン学習室が不特定の学生が参加できる条件であれば参加が容易であったと回答していた。すなわち本研究におけるオンライン学習室による社会的促進は、個人差があることが推察される。

次にオンライン学習室の社会的妥当性についてである。

(1)標的行動の社会的妥当性（支援対象となった行動選定の妥当性）：学生たちは、公的な場面における学習する場がない、そのため、教採に向けて学習に集中できないなど、学習時間の確保に課題を感じていた。そのため標的行動は「オンライン学習室に参加する」とした。アンケートの質問1では、オンライン学習への参加は、多くの学生にとり学習時間は伸びたと回答していた。また、質問3の学習時間が伸びた理由は、多くの学生はオンライン学習室に参加したことが要因であると回答していた。すなわち、オンライン学習室に参加したことにより学生たちが望んだ学習時間の伸長は達成されたと推察される。標的行動の選定に関しては一定の社会的妥当性はあったと考えられる。

(2)支援手続きの適切性：オンライン学習室への参加手続きは、学生は Teams を立ち上げオンライン学習室がすでに他の学生により開室されていれば単純に参加するか、または自分でオンライン学習室を開室するかの2つの方法のどちらかであった。学生は Teams を講義でも使用しているため、操作性の違和感がなかった。アンケート結果からも特にオンライン学習室に参加する手続きの適切性に関しては否定的な記述はなかった。支援手続きの適切性は確保されていたと推察される。しかし、アンケートからは、Teams は使用メモリの問題、通信容量の問題、また Wi-Fi 環境が整っていない学生にとっては参加しづらいといった記述がみられた。オンライン学習室の開設時には、学生の使用するデバイスの性能の確認、Wi-Fi 環境の事前整備、またオンライン学習室において使用するアプリの事前指導が必要なことが推察される。

(3)支援効果の重要性（評定行動以外に良くなったことがあるか）：質問2では、オンライン学習室に参加することにより、多くの学生は集中力が増加したと回答していた。さら

に質問7では、オンライン学習室の長所として、学習時間が伸びること以外に、皆が頑張っている姿をみると自分もがんばろうという気持ちになる、また好きな時間帯で参加できること、友達を誘って好きな時間帯で学習できること、移動時間がない、移動費がかからないといった記述があった。これらのことから、オンライン学習室への参加は、学習時間の伸長以外に、学習への集中力の高まり、学習への動機付けを高める効果、場所、時間を選ばない、移動時間がない、金銭的な負担が少ないなど、複数の良い効果があったと推察される。

(4)支援者の負担、(5)支援対象者の負担：質問9の回答では評定平均は1.8であった。この結果から、オンライン学習室の開室者及び参加者は実施上の負担感は少ないと推察される。これは支援手続きの適切性と重なるがオンライン学習室への参加、オンライン学習室の開室が容易であったことが影響していると考えられる。

(6)支援の継続性（研究終了後、その支援を継続するかどうかの判断）：質問5、質問6では、ほとんどの学生は今後もオンライン学習室に参加したい、友達や後輩にオンライン学習室への参加を勧めたいと考えていた。質的な分析では、自分はオンライン学習室では集中し、学習できないと回答していた学生も友達、後輩には勧めると回答していた。今後、機会があればオンライン学習室を活用すると回答した学生が多かった。支援の継続性に関わる社会的妥当性もある程度、確保されたと考えられる。

以上の6視点の検討からオンライン学習室の実践は、教育学部大学4年生という立場、そして全員が教員採用試験、公立保育士または幼稚園教諭の採用試験を受ける学生であること、さらにコロナ禍において現実空間では集まって学習することが困難な状況下では、オンライン学習室の開設は、一定の社会的妥当性は確保されていたと考えられる。

本研究の教育的な意義はコロナ禍において学習する場を失う学生に対し、オンライン上に学習室を開室し、共行動者として友人と学習することの有効性を示した。コロナ禍で友人とのかかわりが希薄になり、精神的に病む学生もいる。それら孤独に悩む学生にとり一つの支援方略となる可能性がある。

今後の課題としては、今回の研究は、オンライン学習室で勉強をがんばれば、教員採用試験合格という随伴性が伴った状況、すなわち集中し、長時間学習した結果、教採の合格という強化子を得ることができた。その結果、平常時より学習に対する動機付けが高い状態であった。今後、オンライン学習室における社会的促進を検討する場合、教採等が迫った時期ではなく、平常時に社会的促進、社会的抑制について検討する必要がある。

また実験対象者が11名と少数であった。今後、対象者を増やし、オンライン学習室における社会的促進の効果について検証する必要がある。

【引用文献】

- (1) Aiello, J.R., & Svec, C.M. (1993). Computer monitoring of work performance: Extending the social facilitation framework to electronic presence. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 537- 548.
- (2) Allport, F.H. (1924). *Social psychology*. New York: Houghton Mifflin Company.
- (3) Gates, G.S. (1924). The effects of an audience upon performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 18, 334- 342.
- (4) Guerin, B. (1993). *Social facilitation. European Monographs in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- (5) 池上知子, 遠藤由美 (2008). グラフィック社会心理学第2版, サイエンス社, 東京.
- (6) 磯崎三喜年 (1979). 社会的促進を規定する要因の実験的研究. *実験社会心理学研究*, 19, 49- 60.
- (7) 岩本隆茂・川俣甲子夫 (1999). シングルケース研究法- 新しい実験計画とその応用-, 勁草社, 東京.
- (8) 朱睿・雪田恵子・西森年寿 (2020). 背後に配置したロボットによる社会的促進と抑制. *日本教育工学会論文誌*, 44, 33- 36.
- (9) Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or How applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203 | 214.
- (10) 吉田俊和 (1994). 対人距離が課題遂行に及ぼす効果—社会的促進における注意のコンフリクト仮説の検討—*社会心理学研究*, 10(2), 87- 94.
- (11) Zajonc, R.B. (1965). Social Facilitation. *Science*, 149, 296- 274.
- (12) Zajonc, R. B. (1980). *Compresence. Psychology of group influence*, ed. P.B. Paulus (Hillsdale, NJ: Erlbaum), 35- 60.

# An Examination of the Social Facilitation Effects and Social Validity of Online Classes

Akira SAITOU

**Abstract:** Online classes for multiple students were conducted through a conferencing application wherein webcams were employed to allow the students to see one another. The purpose of this study was to investigate whether participating in online classes generates social facilitation, including the extension of learning time, and whether implementing online classes has social validity. The results revealed that learning time increased among the students who participated in the online classes. In other words, one can assume that participation in online classes promotes social facilitation in that students become joint actors who wish to study together. Furthermore, a survey on social validity showed that, in addition to the extension of learning time, concentration while studying was enhanced, the students evinced an increased motivation for learning, and the sense of burden that was associated with procedures such as participating in and attending online classes was reduced. Based on the aforementioned results, support for online classes during the COVID- 19 pandemic is considered to have social validity.

**Keywords:** online classes, social facilitation, social inhibition, social validity

研究論文

## 若年層女性従業員のキャリア発達に関する考察 求められるキャリア教育の探究

杉本 亜由美\*

### A Study of Career Development for Young Female Employees Exploring the Need for Career Education

Ayumi SUGIMOTO\*

本研究は、近年問題視されている、若年層の就業継続回避傾向の高まりを抑止し、就業継続に繋げるべく、その要因を明らかにした上で、有効なキャリア教育方法を探ることを目的として、本学卒業生の若年層女性従業員にキャリアに関するアンケート調査、インタビュー調査を実施し、結果を考察したものである。対象者は入社間もない若年層女性従業員とし、これまでのライフヒストリーについて語ってもらい、エピソードをエリクソンの心理社会的発達理論に当てはめて分析した。調査の結果、対象者は全員、長期間にわたる就業継続意志があること、いずれもメンターサポーターが存在していることが分かった。

また、幼少期の発達課題をポジティブに達成できている女性は初期成年期におけるキャリア発達をスムーズに遂げている可能性が、反対にポジティブに達成できていない女性は初期成年期におけるキャリア発達をスムーズに遂げられていない可能性があることが示唆された。さらに、今回の調査協力者から得られたデータは、高等教育機関におけるキャリア教育プログラムに有効活用できる可能性が考えられる。

キーワード：キャリア教育，若年女性キャリア意識，若年層就職継続回避傾向，心理社会的発達理論

\* 金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

## 1. はじめに

### 1.1 背景

近年問題視されている、若年層の就業継続回避傾向の高まりについて、2020年10月に公表された厚生労働省のデータ「学歴別就職後3年以内離職率の推移」<sup>[1]</sup>によれば、新規学卒就職者の就職後3年以内の離職率は、中卒就職者59.8%、高卒就職者39.5%、短大卒就職者43.0%、大卒就職者32.8%で、前年と比較して新規中卒就職者においては減少傾向（2.6ポイントマイナス）、新規高卒就職者、新規短大卒就職者、新規大卒就職者では増加傾向（高卒0.3ポイントプラス、短大卒1.0ポイントプラス、大卒0.8ポイントプラス）にある。

また、入社1年以内の離職率については、中卒就職者35.7%、高卒就職者16.2%、短大卒就職者17.7%、大卒就職者11.7%で、中卒就職者の離職率が最も高く、次いで、短大卒就職者、高卒就職者と続き、入社1年が経過する頃には、中卒就職者4割弱、高卒就職者と短大卒就職者では、2割弱の新入社員が離職している、ということが明らかになっている。

本学においても例外ではなく、筆者が、現在企業に就職している、2020年3月の卒業生22名を対象に、2020年7月から10月にわたって、自身のキャリアに関して聞き取り調査を実施したところ、回答者全員が、定年まで仕事を続けたいとしており、そのうち、8割以上の卒業生は現在の職場で今後も長く勤めるつもりだ、と回答していたが、2割弱（18.2%）の卒業生は入社後1年が経過していないにも関わらず、すでに退職を希望、もしくは退職に向けて準備をしているという状況であった。

本稿では、このような現状を踏まえ、入社後短期間での、望ましくない理由による離職を阻止するには、どのような対策が有効なのかを具体的に明らかにするために、入社間もない本学卒業生のキャリアに関する意識調査に関連するアンケート調査、もしくは、インタビュー調査を実施することとした。

### 1.2 研究目的

本研究の目的は、若年層女性従業員のキャリアに関する実態調査により現状を把握し、課題を明らかにし、必要なキャリア教育などの対策を見出すこと、また、社会問題化している若年層の就業継続回避傾向の高まりを抑止し、就業継続に繋げることである。

さらには、本研究で得られたものを、大学や短期大学におけるキャリア教育プログラム



に還元し、これまでに無かった新しいキャリア学修サイクルを確立することも本研究の目的として挙げておく。

## 2. 先行研究

### 2.1 発達課題とは

発達課題とは、人間が年齢に応じた各段階において達成すべき課題のことを指す。発達課題の概念は、アメリカ合衆国の教育社会学者、ロバート・J・ハヴィガースト (Robert James Havighurst 1900-1991) が提唱した。ハヴィガーストは、各発達段階にある発達課題を達成することで健全な発達を遂げられるとし、反対に発達課題を達成することができないと、その後の発達段階で支障をきたす危険性があるとし、乳幼児期、児童期、青年期、壮年期、中年期、老年期の6つの段階において、それぞれに達成すべき発達課題を挙げている。

ハヴィガーストが提唱した発達課題の概念は、その後の発達心理学や教育社会学に多大な影響を与え、同じくアメリカ合衆国の心理学者エリク・H・エリクソン (Erik Homburger Erikson 1902-1994) は、アイデンティティの概念を生み出し、自我の発達段階における発達課題を「心理的・社会的」な観点から捉えようとして、発達段階を、乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期、中年期、老年期の8つの段階に区分し、それぞれの段階において、心理的課題を挙げた。

エリクソンが主張する発達課題は、より内面的な成長に注目した内容であり、発達課題をポジティブに達成した場合に得られるものと、発達課題を達成できなかった場合 (ネガティブな達成) に生じる心理的問題について、「VS.」という形で挙げている。しかし、必ずしもポジティブ達成のみが勧められるのではなく、ネガティブ達成の経験にも意味があることだと述べている。

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

### 2.2 エリクソン心理社会的発達理論における各段階の心理的課題

ここでエリクソンの提唱する各段階の心理的課題について、本調査に関連する、乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの段階について、ま

た、アンケートもしくはインタビュー時に協力者から聞き取ったエピソード分類の際に必要な着目するポイントについて述べておく[2]。

#### 乳児期：基本的信頼感 VS. 不信感

乳児期には、保護者（特に母親）と過ごす中で様々な感情を持つ。保護者（特に母親）が乳児の負の感情を取り除くことより、乳児は保護者（特に母親）に対する基本的信頼感を得ることができる。基本的信頼感を得られた子どもは、今後出会う様々なものを信頼することができるようになる。一方、基本的信頼感を得られなかった場合は、負の感情が消えず、今後出会う様々なものに不信感を持ち続けることになる。

インタビュー時は、幼い頃に保護者（主に母親）と絡んだエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビュー時のエピソード分類時に着目するポイントは、「保護者（主に母親）との関係性」とした。

#### 幼児前期：自律性 VS. 恥・疑惑

幼児前期では、自律性の獲得が課題であるとされる。この時期は、自分ひとりで食事が取れるようになったり、洋服を着たり脱いだりできるようになる時期であるので、その行為ができずに失敗したり、その行為をすることで怒られたらどうしようと、不安になるという課題を克服して自律性を得るとされる。

インタビュー時は、幼い頃に自分の意思で行った事柄に関するエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビュー時のエピソード分類時に着目するポイントは、「自身の意思の存在の有無」とした。

#### 幼児後期：自発性 VS. 罪悪感

幼児後期の子どもは自発性を得ることが課題であるとされている。やってはいけない行為なのだろうと思いながらも、自発性が勝つと、その行為の実行目的を持つことができるようになると思われる。

インタビュー時は、自身が自ら積極的に取り組んだ事柄に関連するエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビュー時のエピソード分類時に着目するポイントは、「自発性の有無」とした。

### 児童期：勤勉性 VS. 劣等感

児童期には幼稚園や小学校などの集団で生活するようになり、同年代の他人と自分とを比べることができるようになると言われている。周りの友達を見ていて、自分が友達より劣っていると感じる場面もあるが、自分は劣っているからと諦めるのではなく、負けないように自分も頑張ろうと努力することで劣等感がなくなるとされている。そこで獲得できるものは、自分にもできるんだという有能感である。有能感を得るための勤勉性により成功を体験すれば自信がつくとされている。

インタビュー時は、学業に関連するエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビューのエピソード分類時に着目するポイントは、「努力が実を結んだ体験の有無」とした。

### 思春期青年期：アイデンティティ達成 VS. アイデンティティ拡散

思春期青年期の課題は、自分自身は一体何なのかという問いに対する答えを見つけることである。その答えを見つけることにより、自身が自分を受け入れることができるようになる。

インタビュー時は、学生時代のアイデンティティ確立に関連するエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビューのエピソード分類時に着目するポイントは、「アイデンティティが確立されていたか否か」とした。

### 成人初期：親密性 VS. 孤立

成人初期は、学校を卒業し社会に出て自立し、信頼できる人たちとのコミュニケーションを通じて人間関係を深めていく時期であり、他人に自分を受け入れてもらえることで、親密性を得ることができるとされている。しかし反対に、相手に自分を否定され、受け入れてもらえなかった時には孤独と闘うことになる。

また、この時期は、仕事を始める時期でもあるので、職業キャリアを築いていく必要がある。職業キャリアを上手く築くことができないと、職場不適應を引き起こす可能性が考えられる。

インタビュー時は、悩みを抱えた時に支えとなって、助言を与えてくれる人（メンターサポーター）の存在に関するエピソードを語ってもらうこととした。また、アンケートもしくはインタビューのエピソード分類時に着目するポイントは、「悩みを抱えた時に支え

となって、助言を与えてくれる人（メンターサポーター）のアドバイスの受け止め方」とした。

### 3. 研究方法

#### 3.1 調査概要

現在、職に就いている本学卒業生（女性）にアンケート調査もしくはインタビュー調査を実施し、エリクソンの心理社会的発達理論をもとに結果を分析、考察することにより、若年層女性従業員のキャリア意識、就業継続意志、就業継続困難要因を明らかにする。

また筆者は、幼少期に発達課題をポジティブに達成できている女性は、ネガティブに達成している女性と比較して、成人初期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げている可能性があると考え、その仮説を実証すべく、あらかじめ用意した質問項目に沿ってそれぞれのライフヒストリーにおける、発達段階ごとの発達課題に関連するエピソードを語ってもらい、その内容を考察することとした。

#### 3.2 協力者情報

アンケートもしくはインタビューの協力者の情報は以下のとおりである（表1）。なお、調査時期は2020年7月から10月である。

表1 協力者情報

協力者	1	2	3	4
業種	小売業	飲食店	宿泊業	金融業
雇用形態	正規雇用 (2020年4月 ～)	正規雇用 (2020年4月 ～)	正規雇用 (2020年4月 ～)	正規雇用 (2020年4月 ～)

※業種は経済産業省の業種分類表に依った。

#### 3.3 分析方法

インタビュー協力者に150分程度の時間で自由に語ってもらった内容や、調査者の質問への回答内容を、調査者がキャリア発達との関係において重要な出来事と判断した項目に分けて分析し、その結果をインタビュー協力者自身に再確認してもらう方法（半構造化面接法）を用いることとした。

また、新型コロナウイルスによる社会情勢を鑑み、対面インタビュー調査を行うことが難しい場合は、通信による、アンケート調査や追跡インタビューを実施した。

### 3.4 アンケートもしくはインタビューにおける質問内容

アンケートもしくはインタビューにおける質問項目は以下のとおりである。

Q1. あなたは、幼少期から学生期までを、どのように過ごしていましたか。乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの発達段階ごとに印象に残っている出来事、エピソードを自由に語ってください。

Q2. あなたの人生において、助言者(メンターサポーター)と呼べる人は存在しますか。

Q3. 現在の仕事について教えてください。

Q4. 自身のキャリアについてどのように考えていますか。

### 3.5 倫理的配慮

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

## 4. 結果

以下に、事例1、事例2、事例3、事例4のアンケートもしくはインタビュー回答の要約を述べておく。

### 4.1 事例1

Q1. あなたは、幼少期から学生期までを、どのように過ごしていましたか。乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの発達段階ごとに印象に残っている出来事、エピソードを自由に語ってください。

記憶をたどってみると、小さなころから今まで、常に何かしらの目標を見つけて、その目標を達成させようと、努力し続けていたように思います。小学校の時から高等学校卒業まで学習塾に通い、勉学に励んだこともあって、成績は優秀でした。家族に関して言えば、特に姉と仲が良く、よく姉のまねをしていました。姉は努力家で常に高みを目指して頑張

っていて、その姿を私は近くで見ていたので、今改めて考えてみると、姉がロールモデルだったように思います。

**Q2.** あなたの人生において、助言者(メンターサポーター)と呼べる人は存在しますか。

私のメンターサポーターは姉です。これまで姉にはいろいろなことを相談してきました。私にとって、姉は人生の先輩で尊敬しています。

**Q3.** 現在の仕事について教えてください。

生活必需品を販売する店舗に勤務しています。まだ慣れておらず、覚えることも多く、毎日忙しいですが、職場の雰囲気は良く、優しい先輩に恵まれて、楽しく業務をこなすことが出来ています。このまま、長く、出来れば定年まで勤め続けたいと考えています。

**Q4.** 自身のキャリアについてどのように考えていますか。

どの仕事に就いたとしても、定年まで働き続けたいと考えていました。今の職場は居心地が良いので、この職場でずっと、キャリアアップしながら定年まで働き続けたいと思います。

## 4.2 事例 2

**Q1.** あなたは、幼少期から学生期までを、どのように過ごしていましたか。乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの発達段階ごとに印象に残っている出来事、エピソードを自由に語ってください。

幼少期から学校卒業まで、たくさんの習い事をしていました。自分から積極的に、と言うよりは、母親から言われたとおりに行動していたように思います。しかし、嫌々していたという訳ではありません。それなりに得られることは多かったと、今では母親に感謝しています。

**Q2.** あなたの人生において、助言者(メンターサポーター)と呼べる人は存在しますか。

います。メンターサポーターは両親です。これまでに何度か壁にぶつかった時は、父親、もしくは母親に相談し、アドバイスを得て乗り越えてきました。父親も母親も様々な経験をしてきているので、常に頼りになる有難い存在です。

Q3. 現在の仕事について教えてください。

レストランに勤務しています。そのレストランが常に非常に忙しいということが理由なのかは分かりませんが、職場の人間関係が良くありません。残業も多く、その割には給料も良くないので、まだ決めかねていますが、転職を視野に入れていきます。

Q4. 自身のキャリアについてどのように考えていますか。

働ける間は一生、働き続けたいと考えています。もし、今の職場を辞めることになったとしても、必ず他の仕事に就き、定年まで働き続けるつもりです。

### 4.3 事例3

Q1. あなたは、幼少期から学生期までを、どのように過ごしていましたか。乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの発達段階ごとに印象に残っている出来事、エピソードを自由に語ってください。

私自身が楽観的だからそう思うのか、これまで楽しく過ごしてきました。また、家族全員仲が良く、一緒に家族旅行をした思い出がたくさんあります。両親から「勉強しなさい」等、口うるさく言われた記憶はありませんが、小学校、中学校、高等学校と、それなりに勉学に励んだので、成績は上位でした。

Q2. あなたの人生において、助言者(メンターサポーター)と呼べる人は存在しますか。

私のメンターサポーターは両親です。父親と母親の仲も良いですが、私は父親とも母親とも非常に仲が良いので、進学や就職などの人生の節目には、必ず両親の意見を聞くようにしています。両親のことは尊敬していますので、これからもそうすると思います。

Q3. 現在の仕事について教えてください。

宿泊施設に勤務しています。今年はコロナウィルスの影響で、お客様が少なく、多少、不安な気持ちもありますが、今しかできない仕事をしようと、前向きに捉えています。まだ覚えるべき仕事をすべて覚えられている訳ではないので、先輩に教えていただきながら、まじめに仕事に取り組んでいます。

Q4. 自身のキャリアについてどのように考えていますか。

定年まで働きたいと思います。将来、結婚や出産をするか、まだ分かりませんが、結婚して出産したとしても、育児休暇を取得し、ずっと働き続け、キャリアアップしていきたいです。

#### 4.4 事例 4

Q1. あなたは、幼少期から学生期までを、どのように過ごしていましたか。乳児期、幼児前期、幼児後期、児童期、思春期青年期、成人初期の6つの発達段階ごとに印象に残っている出来事、エピソードを自由に語ってください。

幼稚園の頃から高等学校卒業まで、いろいろなスポーツに取り組んでいました。特に高校時代は、真剣に部活動に励んだことにより、体力がついただけでなく、コミュニケーション力を身につけることが出来たのではないかと感じています。

Q2. あなたの人生において、助言者(メンターサポーター)と呼べる人は存在しますか。

姉です。私は幼少期から今でも姉を尊敬しています。何かに悩んだ時は、先ず、姉に相談し、姉のアドバイスに従うことが多いです。

Q3. 現在の仕事について教えてください。

金融関連の企業で働いています。お客様対応に苦勞していますが、定期的に試験があるので、その対策にも苦勞しています。ですが、社内の人間関係が良く、周りの先輩たちには感謝しています。

Q4. 自身のキャリアについてどのように考えていますか。

キャリアアップしながら、今の職場で定年まで働きたいと考えています。

#### 4.5 4事例のエピソード分類結果

上記の結果について、キャリア発達と、各時期の発達課題を達成した方法の数(ポジティブに達成したと思われるエピソードもしくはネガティブに達成したと思われるエピソードの数)の相関性を見るために、事例1、事例2、事例3、事例4の発達段階毎のエピソードの数を、着目するポイントに基づいて分類を試み、時期①乳児期、時期②幼児前期、時期③幼児後期、時期④児童期、時期⑤思春期青年期、時期⑥成人初期、としてエピソード



ト関連項目毎に示すと、以下の表になる（表2）。

表2 エピソード分類結果<sup>[3]</sup>

時期	エピソード 関連項目	事例1	事例2	事例3	事例4
①	基本的信頼感	3	1	2	1
	不信感	0	3	0	0
②	自律性	3	1	2	3
	恥・疑惑	0	1	0	0
③	自発性	4	0	3	2
	罪悪感	1	2	0	0
④	勤勉性	3	1	2	3
	劣等感	0	1	0	0
⑤	アイデンティテ ィ達成	3	1	2	2
	アイデンティテ ィ拡散	0	2	1	2
⑥	親密性	3	1	2	1
	孤立	0	2	1	0

## 5. 考察

### 5.1 エピソード分類から言える特徴

まず、事例1の各発達段階におけるエピソード数を見ると、時期①乳児期（ポジティブ3、ネガティブ0）、時期②幼児前期（ポジティブ3、ネガティブ0）、時期③幼児後期（ポジティブ4、ネガティブ1）、時期④児童期（ポジティブ3、ネガティブ0）、時期⑤思春期青年期（ポジティブ3、ネガティブ0）、時期⑥成人初期（ポジティブ3、ネガティブ0）と、すべての時期において、発達課題がポジティブに達成されていると捉えることができる。事例2では、時期①乳児期（ポジティブ1、ネガティブ3）、時期②幼児前期（ポジティブ1、ネガティブ1）、時期③幼児後期（ポジティブ0、ネガティブ2）、時期

④児童期（ポジティブ 1，ネガティブ 1），時期⑤思春期青年期（ポジティブ 1，ネガティブ 2），時期⑥成人初期（ポジティブ 1，ネガティブ 2）と，全体的にネガティブな達成に結びつくエピソードが多く，時期②幼児前期，時期④児童期においてはポジティブな達成に結びつくエピソード数とネガティブな達成に結びつくエピソード数が同値であったものの，他の時期（時期①乳児期，時期③幼児後期，時期⑤思春期青年期，時期⑥成人初期）はネガティブな達成に結びつくエピソード数の方が多く，全体的に発達課題がネガティブに達成されていると捉えることができる．事例 3 では，時期①乳児期（ポジティブ 2，ネガティブ 0），時期②幼児前期（ポジティブ 2，ネガティブ 0），時期③幼児後期（ポジティブ 3，ネガティブ 0），時期④児童期（ポジティブ 2，ネガティブ 0），時期⑤思春期青年期（ポジティブ 2，ネガティブ 1），時期⑥成人初期（ポジティブ 2，ネガティブ 1）と，すべての時期において，発達課題がポジティブに達成されていると捉えることができる．事例 4 では，時期①乳児期（ポジティブ 1，ネガティブ 0），時期②幼児前期（ポジティブ 3，ネガティブ 0），時期③幼児後期（ポジティブ 2，ネガティブ 0），時期④児童期（ポジティブ 3，ネガティブ 0），時期⑤思春期青年期（ポジティブ 2，ネガティブ 2），時期⑥成人初期（ポジティブ 1，ネガティブ 0）と，時期⑤思春期青年期を除く時期において，発達課題がポジティブに達成されていると捉えることができる．

ここで，再びエリクソンの心理社会的発達理論について述べる．エリクソンは，人間の発達には生まれてから死ぬまで生涯にわたり，社会との相互作用によって進むとして，発達における社会的な側面を重視した．心理社会的発達理論では，人間は生涯を通じて発達する存在であるという生涯発達の観点を前提としている．予定された発達段階に沿って進み，発達の各段階には発達課題があり，それがポジティブに達成されるかネガティブに達成されるかによって，それぞれに人格が影響を受けるとされている．

これに基づくと，上記のアンケートもしくはインタビューの結果から，幼少期の発達課題をポジティブな形で達成できている女性は，成人初期におけるキャリア発達においても，好ましい形で遂げている可能性があり（事例 1，事例 3，事例 4），反対に，幼少期の発達課題をポジティブな形で達成できていない女性は，成人初期におけるキャリア発達においても，好ましくない形で遂げている可能性がある（事例 2）ことが示唆される．

## 5.2 共通行動，共通態度における特徴

事例 1，事例 2，事例 3，事例 4 に共通した行動や態度における特徴として，以下の 2

点が挙げられる。

1点目は、人生の節目、または悩みを抱えた時に、支えとなってくれるメンターサポーターと呼ぶことのできる存在がいるということであり、事例1、事例2、事例3、事例4ともに、メンターサポーターは身内であった（事例1は姉、事例2は両親、事例3は両親、事例4は姉）。事例1、事例2、事例3、事例4ともに、メンターサポーターの意見を参考にして意思決定を行っていた。また、メンターサポーターのアドバイスは全てメンターサポーター自身のこれまでの実体験によるものであり、メンターサポーターが過去に実践して成功した体験をそのまま事例1、事例2、事例3、事例4に勧めているエピソードが多く存在していた。このことにより、メンターサポーター自身の実際の体験は、メンターサポーター自身のみならず、それ以降、事例1、事例2、事例3、事例4の今後のキャリアにおいても、大きな影響を及ぼす可能性があるということが明らかとなった。

2点目は、事例1、事例2、事例3、事例4ともに、一生涯、もしくは長期にわたって仕事を続けていきたいという強い意志が存在しているところである。このことにより、社会人になってからも定期的な自己分析を行うなど、社会人を対象としたキャリア教育の必要性が考えられるということが示唆される。さらに、事例2に関しては、インタビューの時点で、生涯働きたいという強い意志があるにも関わらず、望ましくない理由による転職を検討しているとのことであった。これについては、他の事例と比較して、深刻な状況であると思われ、キャリアガイダンス、キャリアカウンセリングなどの個別支援を早急を実施すべきであると考えられる。

### 5.3 高等教育機関におけるキャリア教育プログラムへの還元

ここでは、高等教育機関におけるキャリア教育プログラムに、本調査で得られたデータを有効活用できる可能性について述べる。

本調査では、本学の卒業生に協力を依頼し、すでに協力者とラポールが構築されている教員が調査者となったことにより、協力者のキャリアに関する本音をより深く聞き出すことができた。4つの質問項目の中でも、「Q3. 現在の仕事について教えてください。」については、一般に実施されている通常の企業説明会への参加では聞くことのできない、協力者の実体験に基づく深い内容が含まれている。これらの内容は、これから就職活動を行い企業に入社する学生にとって非常に有益な情報であり、学生自身のキャリア意識の向上に役立つと考えられる。ゆえに、協力者の了承を得た後に、授業内で学生に情報提供すると

いう形などで、高等教育機関におけるキャリア教育プログラムへの還元が可能であると考ええる。

## 6. おわりに

以上、入社後短期間での、望ましくない理由による離職を阻止するには、どのような対策が有効なのかを具体的に明らかにするために筆者が実施した、入社間もない女性従業員のキャリアに関する意識調査に関連するアンケート調査、もしくはインタビュー調査の結果、幼少期に発達課題をポジティブに達成できている女性は、ネガティブに達成している女性と比較して、初期成年期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げている可能性があるということ、また、特に、成人初期におけるキャリア発達を、より良い方向でスムーズに遂げることができていない女性に対しては、個別のキャリア支援などの、社会人を対象としたキャリア教育の実施の必要性があるということについて述べた。さらに、高等教育機関におけるキャリア教育プログラムに、本調査で得られたデータを有効活用できる可能性についても言及した。

本研究は対象人数が4名と、その一般性を示唆するまでには至っていない。今後の展望として、一般性を示すべくデータを蓄積するための調査を継続し、社会人を対象としたキャリア教育プログラムの構築に貢献したいと考えている。

### <注および引用文献>

[1] 厚生労働省. “新規学卒就職者の離職状況”.

<https://www.mhlw.go.jp/content/11650000/000689565.pdf> (参照 2021-8-25).

[2] [3] 岡本祐子他. “エピソードでつかむ生涯発達心理学”. ミネルヴァ書房, 2016, p. 7-p. 8

< 研究論文 >

## 小学校家庭科における「家庭の仕事」の学びに関して キャリア教育の視点からの一考察

前田 理香\*

**Study on learning domestic work in elementary  
school home economics  
From the perspective of career education**

**Rika MAEDA\***

平成 29 年度の学習指導要領の改訂において、家庭科教育の目標は、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力の育成をそれぞれ目指すとされている。本研究においては、小学校家庭科で行われている学習内容において「仕事」というキーワードを取り上げた。小学校家庭科教科書からキャリア教育に関する記述を抽出し、その内容がキャリア教育にどのような影響を与え、義務教育におけるキャリア教育の出発点となっているのか、「仕事」という概念に対してのスタートとなる家庭科の学びの重要性および小学校家庭科における学びがキャリア形成に与える効果に関して検討を行った。

キーワード：生活科 家庭科 キャリア教育

\* 金沢学院短期大学 食物栄養学科 准教授

## 1. 目的

現在のキャリア形成のひとつとして、「働く」ことに関して、「生き生き働く」ことの重要性が非常に大きくなっている。「生き生き働く」ことが我々の一生涯の生活、すなわち「人生」に与える影響として考えられることは、ポジティブ感情の形成、自尊感情の維持や継続さらに新規形成、人生の目的や意味の自覚等の精神的な健康の保持、身体的な健康状態、「仕事」の中で自分自身が体得することが出来る達成感、物事への積極的な関わり、職場における同僚や他者との良い関係を保持して「働く」、といった充実した人生を送るために必要な部分が考えられる。さらに、「生き生き働く」因子として下記の8つが挙げられている。<sup>1)</sup>第1に年齢、心理特性の行動力、組織の個の尊重などの活力実感、第2に心理的特性の楽観性、行動力、開放性、組織の柔軟性・創造性・独自性といった強みの認知、第3に経済的安定、組織の開放性、個の尊重、心理的安全性などの職務満足、第4に経済的不安、心理特性の行動力、開放性、組織の柔軟性・創造性・独自性、個の尊重、心理的安全性などの有意味感、第5に経済的不安、心理特性の楽観性、開放性、組織の心理的安全性、柔軟性・創造性・独自性など、個人が与えられた職務などに対して主体性を持ち取り組む姿勢やマインドといったオーナーシップ、第6に経済的不安、心理特性の楽観性、社交性、行動力、組織の開放性、個の尊重、心理的安全性の居場所感、第7に経済的不安、心理特性の楽観性、行動力、組織の柔軟性・創造性・独自性、個の尊重、心理的安全性などの持ち味発揮、第8に年齢、身体的不健康感、心理特性の制御力、行動力、組織の権威主義・責任回避、心理的安全性などである。一生涯にわたり、個それぞれが自尊感情を保持し、生き生きと働き「仕事」に取り組むことは、人が人として生き、幸福感を得る生活を営みながら、日々の日常生活を送っていく上で欠かせない因子である。

平成29年度の学習指導要領の改訂において<sup>2)</sup>家庭科教育の目標は、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力の育成をそれぞれ目指すとされているが、そのための学びにおいて義務教育である小学校家庭科教育でのキャリア形成のための教育が果たすべき役割は大きいと考える。よって、本研究においては、小学校家庭科で行われている家庭科分野関連の学習内容の中で、「仕事」というキーワードを取り上げ、キャリア教育に関する記述を抽出し、義務教育における「仕事」ということに対してのスタートとなる家庭科の学びの重要性について検討した。

## 2. 方法

石川県内の9つの地域の小学校で使用している家庭科において使用する2社の教科書の内容について分析した。各教科書内にある記述内容（写真を含む）を家庭科の内容構成によりA家族・家庭生活、B衣食住の生活、C消費生活・環境の内容に分類をした。本研究においては、その記述内容について、「仕事」のキーワードが具体的に提示されていたA家族・家庭生活の内容に関して、キャリア教育の基礎になると考えられる「仕事」に関連する部分内容を抽出し、キャリア教育の視点から分析を行った。

## 3. 結果および考察

小学校家庭科の教科書における家族・家庭生活の内容は、1) どのような生活をしているのかな①家庭での仕事を見つけよう②自分や家族がどのように取り組んでいるか見てみよう、2) 自分にできそうな家庭の仕事を見つけよう①家庭で使う用具を知り、その用具を使って活動してみよう、となっている。1) どのような生活をしているのかでは、毎日を元気に気持ちよく過ごすために、さまざまな「家庭の仕事」があり、私たちは家族で協力して食事を作ったり、衣服を整えたり、家の中の掃除や片付けをしたりすることにより、家庭が快適で気持ちのよい場所であるように心がけ、より健康で快適な生活にするために、どのような工夫ができるか、自分でできることを増やしていきましょうとしており、これにより衣食住生活に関連をした家庭内における「仕事」を具体的に示している。各語句には食生活としては「食事を作ったり」、衣生活では「衣服を整えたり」、住生活では「家の中の掃除や片付けをしたり」とあり、「家庭の仕事」の内容に対しての分類が自然に身につくように考えられていることが明瞭である。また、課題学習として「家庭にはどのような仕事があるかを調べてみましょう」とあり、この「仕事」について考え、調べ、行動し、交流して学んだことを活用し、それらを深めることを取り入れている。これはキャリア教育において重要な要素の一つであり、このような学習過程を繰り返すことによって、将来のキャリア形成の基礎を構築することに繋がりをもつといえる。この課題学習においても、仕事の分類に関しては、食生活（食べることに関係をする）、衣生活（衣服を整えることに関係すること）、住生活（家の中を整えることに関係すること）と示しており、課題学習において、さらに家庭生活における衣食住の領域認識につなげて各分野の明瞭化への役割を果たしていると考えられる。また、新学習指導要領に沿い、小学生の時から、文化と生活の関わり、人々の生活や文化の大切さに気付き、生活で使っているものや

食べているものなどは生活の中でどのように引き継がれているのか、新しく作られているか、協力や助け合いとして生活をよりよくするために協力していくにはどうしたらよいか、健康・快適・安全の観点から、自分や家族が、健康で快適・安全な生活をするにはどうしたらよいか、さらに、持続可能な社会<sup>3)</sup>を目指すために、毎日の生活で使っているものや食べているものなどは、自分の生活や身近な消費生活や環境とどのように関わっているかについて、ESD教育<sup>4)</sup>の観点、小学校家庭科においては、自分の生活と身近な環境との関わりに気付き、物の使い方などを工夫できること、学習指導要領におけるESD関連記述もあるが、これらの視点から考えることが示されており、生活を見つめて出来ることを増やしていこうとしているといえよう。そして「仕事」に関連する具体的な内容としては、家族の生活再発見として、生活を支える「家庭の仕事」において、家族との一日の生活を振り返り、家庭では誰がどのようなことを行っているかに関して気付きがあるように提起している。「家庭の仕事」とは、家族が健康で気持ちよく、安全に生活をしていくために必要なことであり、様々な「仕事」があること、さらに環境への影響など「仕事」に関連をする様々な要因に関して考えながら、家族で協力をして、下記に挙げたような「仕事」を行うことが重要であり、家族の生活もこのような「仕事」により成立するとされている。各家族の家庭における「仕事」に関連した各教科書に掲載されている絵から抽出をした結果を表1に示した。

この結果、2つの教科書<sup>5)6)</sup>に共通して挙げられていた「家庭の仕事」は、洗濯、ペットの世話、朝食の準備(調理)、夕方の買い物、夕食関連(調理、配膳、片付けのいずれか)であった。仕事を担当している家族については、一方においては父と母では割合としては1:2であったが、他方においては、5:4となっており、父の「家庭の仕事」が母よりも多くなっている。これは、「家庭の仕事」は父と母で均等に分けて行うことを提唱するための重要な提言として教科書に掲載されているものと分析できる。さらに、「家庭の仕事」の分担者としては拡大家族である両親、本人、兄弟、祖父母を設定として取り上げており、一方においては、祖父が行う「家庭の仕事」は夕方の買い物および夕食の配膳の2項目であった。もう一方においては、「家庭の仕事」として祖父が行うものはアイロンがけとなっており、衣食住生活の中で、衣生活のうち衣服の手入れに視点を取り入れているといえる。衣服の手入れに関しては、持続可能な社会の提唱、SDGsの観点、さらにサステナブルの関連性からも非常に重要な「家庭の仕事」であると考えられるため、この「仕事」を祖父が行うという観点は多様性の尊重につながることを捉えて



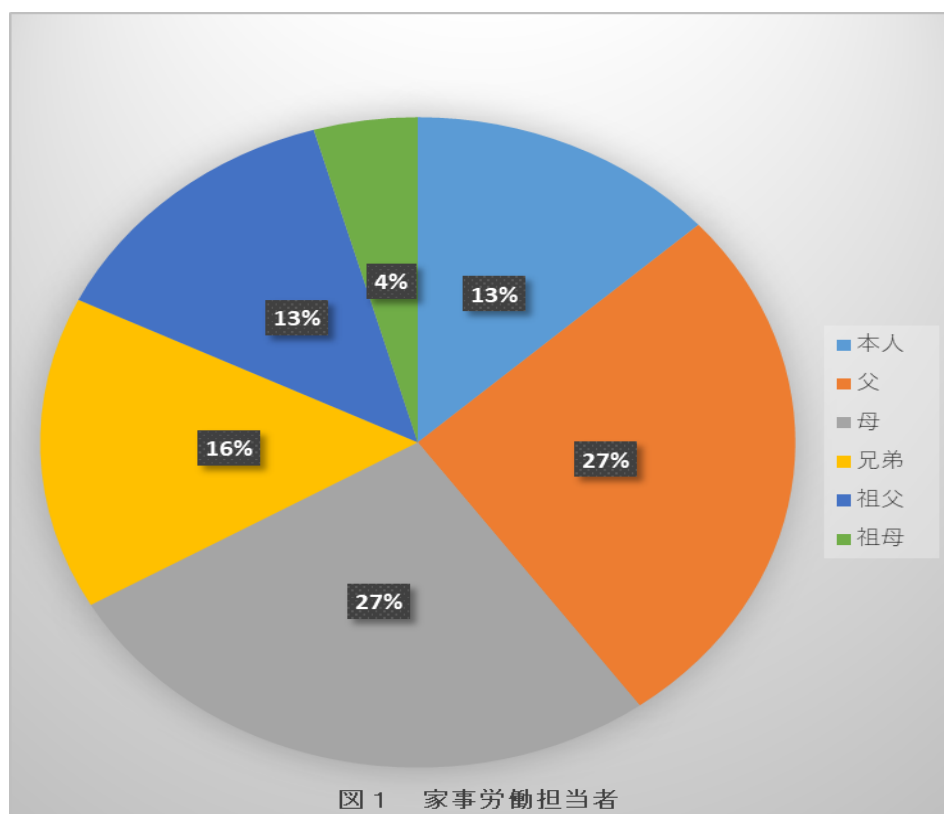
いくこともできる。また父が行う「家庭の仕事」について、Bにおいては、起床後の布団をたたむ、洗濯、祖母の介護、夕食の調理の5項目となっており、この様子からは、「家

表1 家庭の仕事の担当者

	家事労働項目	仕事の担当者					
		本人	父	母	兄弟	祖父	祖母
教科書A	洗濯			○			
	ペットの世話	○					
	朝食の準備（調理）			○			
	ゴミ出し		○				
	夕方の買い物					○	
	夕食準備（配膳）	○			○（妹）	○	○
		2	1	2	1	2	1
教科書B	家事労働項目	仕事の担当者					
		本人	父	母	兄弟	祖父	祖母
	布団をたたむ		○				
	洗濯		○	○			
	ペットの世話						
	朝食の準備（調理）			○			
	介護（祖母）		○				
	夕方の買い物			○	○（弟）		
	夕食（調理）		○		△（弟）		
	夕食片付け	○		○	○（弟）		
	アイロンがけ					○	
風呂掃除		○					
	1	5	4	2.5	1	0	

庭の仕事」を中心として担っている家族は父であることも推察できることから、これは多様性の尊重ジェンダーフリーへの繋がりをみることができる。よって、父が「家庭の仕事」、母が職業労働として家庭外で「仕事」に就労している家族のライフスタイルの在り方、それぞれの家族の生活時間の在り方を差し示しているともいえる。既存の「家庭の仕事」に対する概念、キャリア形成教育についてその出発点に近い時間軸において、このような教科書内容による指導が行われていることは、その後の子どもたちのキャリア形成における考え方や取り組み方にも影響を与えることに繋がるといえる。

さらに、「家庭の仕事」を家族の誰が担っているのかに関して、教科書掲載の場面から抽出をした結果を図1に示した。



この結果、本人、父、母、兄弟、祖父、祖母の拡大家族の教科書中における家族の担当の比率は、二つの教科書では合計の比率が父と母は同じ割合となっていた。ここでも、「家庭の仕事」に関して、小学校の高学年での学びの場となる家庭科教育において、男女が均等に分担をして「家庭の仕事」は父または母のみが行うのではなく、役割分担をすることが重要であることを示唆しているといえる。さらに兄弟が次に高値を占めており、そ

のあとに同じ割合で本人と祖父が挙げられている。この結果から「家庭の仕事」は、家族で分担をして行うことの重要性や家族での話し合いなどの対話を通じて、「家庭の仕事」を分担していくことで、家族が健康で気持ちよく、安全に生活をしていくために必要な「仕事」であるといえる。さらに、家族で協力をして「家庭の仕事」を行うことにより、将来の「仕事」の在り方に繋げていくことが重要であるといえよう。

さらに家庭の「仕事」の手順・方法に関して、①食事をした後に学習をふり返り、「仕事」を決めること②「仕事」の仕方を家族や友人に聞き調べることなど自分なりの計画を立てる、③自分の考えた手順や方法で「仕事」を行う、④「仕事」の仕方を振り返り、家族から意見や感想を聞く、⑤さらに工夫できることはないのか考えて「仕事」に取り組むこと、特にここでは、例えば工夫したこと・気付いたこととしては、食後の後かたづけの際に、油で汚れた食器を不要な布や紙で拭いてから洗うことや、油の付着していない食器は洗剤を使用せずに洗うことができるなど、気づきからの展開を提示している。⑥自分の「仕事」として継続すること、続けることにより、さらに「仕事」の仕方を工夫することで、「仕事」の時間短縮につながることに、継続することの大切さ、重要性を提示している。「仕事」を実行してみても家族の役に立っていることや、自分でできると感じるものの大切さ、自己肯定感の形成に役立つことが示された。「仕事」がうまく行った際には、さらなる工夫について考えていくことや、これからの仕事の仕方に繋げていくことの大切さを述べるとともに家族間の意見交換や家族同士の交流を通じて、家族と協力して取り組むことが重要とされている。これら、特に「家庭の仕事」における手順や方法は、人が生涯において働く上で身に付けていくべき仕事の進め方であるといえ、この学びは将来の職業労働につながる基礎的な学びになり、将来におけるキャリアの形成に繋がる第一歩になることが考えられる。

次に小学校家庭科の教科書に掲載のある、学習に関係する職業と関係領域について抽出した結果を表2に示した。2つの教科書に掲載されている職業として、衣装デザイナーと農家（お茶農家）が挙げられている。お茶農家に関しては、自分にできそうな家庭の「仕事」を見つけよう、家庭で使う用具を活用してみようという項目において、学校内における家庭科室を取り上げて説明している。家庭科室においては食事の準備を行う「家庭の仕事」に必要な用具は沢山あり、それぞれの用具がどのような「家庭の仕事」に使われているかを問いかけている。さらに身の回りの整理整頓は住生活のなかで身に付けるべき項

表2 教科書掲載学習内容に関する職業と関係領域

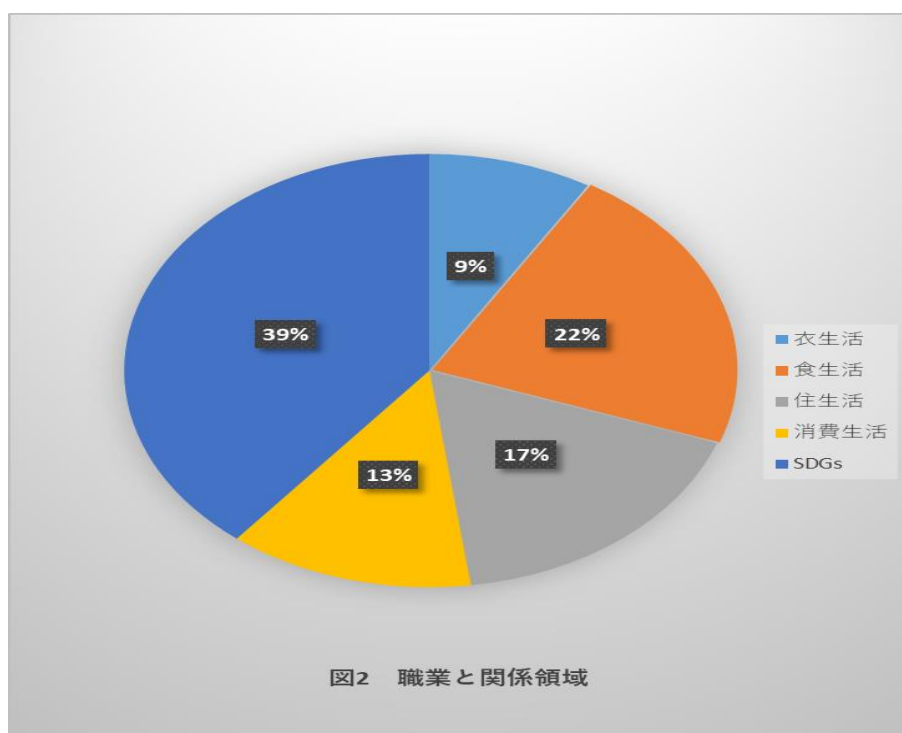
職業	教科書		A, B共通	衣生活	食生活	住生活	消費生活	SDGs
	A	B						
衣装デザイナー	○	○	★	○				○
住まいの省エネに関わる	○					○	○	○
障害者スポーツに関わる	○							
農家（お茶農家）	○	○	★		○			○
栄養教諭	○				○			
日本料理人		○			○			
フードコーディネーター		○			○			
京野菜生産者		○			○			○
地域文化伝承者		○			○			○
街づくりに関わる		○				○		○
カーテン企画デザイナー		○				○		○
窓メーカーアドバイザー		○				○		○
衣料用洗剤開発		○		○				○
司法書士	○						○	
販売員（スーパーマーケット）		○					○	
合計	6	11		2	5	4	3	9

目であるが、この中で物を置く場所、さらには、なぜこのように置かれているかを考えていく力を身に付けることにより、思考力を向上させることに繋がり、家族の一員として自らはどのように「家庭の仕事」に取り組むべきかとの一例を提示している。

また、衣装に関わる人として衣装デザイナーはいずれにおいても記述されている。デザイナーという職業に関し、一方は衣装製作に関わる人として挙げているが、他方は、古い着物などをリメイクするデザイナーをとりあげ、古い布の美しさや価値の持続を軸とした新しいデザインでの提供をとりあげている。この中で衣服の生産から着用、廃棄に至るプロセスにおいて将来にわたり持続可能であることを目指し、生態系を含む地球環境に関わる人や社会に配慮をした取り組みである、サステイナブルファッションを取り上げている点から、国際的な課題に目を向けることともに ESD 教育の一つを担っている。

次に、教科書に掲載されている職業について、衣生活、食生活、住生活、消費生活、SDGs の項目について分析をした結果について図 2 に示した。

掲載されている職業は SDGs 活動関連のものが最も多く、約 40% となった。また、最も少ない分野は衣生活であった。SDGs に関しては、持続可能な社会を生きるとして、生活と身近な環境の関わりに気付く、資源として使われる物やエネルギーがわかる、人や環境に配慮した工夫ができるなどについて、気付きを持てるような意図が表れている。



新学習指導要領における家庭科教育内容を見直す観点として、家庭生活を大切にすること

情を育むための学習活動、人とよりよく関わる力を育成するための学習活動、食育推進のための学習活動、消費生活や環境に配慮した生活の仕方に関する内容の充実、日本の生活文化の大切さに気付く学習活動の充実が挙げられている。これは、家庭科の視点から人間の一生を時間軸に、個人から家庭そして地域社会へという横のつながりを空間軸として考えた場合に関しても、家庭科における学びが生涯における「仕事」への最初の重要な学びとなることが認められたことになる。また、小学校家庭科は、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成することに大きな役割を果たすことにつながる。これは、キャリア教育の原点となる部分が大きく、家庭科の学びがキャリア形成の原点として非常に重要な役割を果たすとともに、この家庭科における「仕事」の重要性の提示や学びから、将来何を大切にし、自分が自分らしく生きがいを持ち豊かに生きるという視点、キャリア形成に大きく寄与しているといえる。

#### 4. まとめ

我々人間は、幸せになるために、そして自分の周りの人々とより豊かにかつ幸福感を感じて生きることが重要であり、そのためにも小学校における家庭科教育はキャリア形成に大きな役割を果たしているといえる。その役割を果たすためには、キャリア教育の視点から充実した教育カリキュラムの構築も必要な課題である。今後は、家庭科の教育カリキュラムの構築を、「仕事」という概念のみならず、幸福感を保持した「仕事」をしていくための考え方や進め方を見出し、人生100年時代におけるキャリア教育「仕事」に対する在り方に関して、未来の向けて生き、キャリア形成をしていくという観点、さらにSDGsの視点も重視しながら小学校家庭科におけるキャリア教育が、生涯にわたるキャリア形成に極めて重要であることを周知することが必須であると考えます。

#### <参考文献>

- (1)辰巳哲子他「働く×生き生きを科学する」『(株)リクルートリクルートワークス研究所』2020
- (2)文部科学省「小学校学習指導要領解説平成29年告示」『文部科学省』2017
- (3)外務省 国際協力局「持続可能な開発目標（SDGs）と日本の取組」『外務省』2020
- (4)文部科学省「持続可能な開発のための教育」『文部科学省』2020
- (5)鳴海多恵子他「わたしたちの家庭科」『開隆堂』2021

(6) 浜島京子他「新しい家庭」『東京書籍』2021

< 研究論文 >

獣とロゴスをめぐって  
— 日本教育思想史研究のための予備的考察 —

水橋 雄介\*

On the Beast and a Logos  
: An Preparatory Inquiry for the Study of the History of Japanese  
Education

Yusuke MIZUHASHI\*

本論は、教育と関連する日本哲学史における「獣」の位置づけに着目する。議論の流れとして、まず哲学において「獣」をめぐる言説の位置づけを考察していく。プラトンからニーチェに至るまで、哲学において「獣」は感性界に閉じ込められたロゴスを持たないものであるとともに、邪悪で残忍な生き物として描かれる傾向にあった。そして、この傾向は、アリストテレスの『政治学』に結実する。本論は、メアリー・ミッジリーと山川偉也の論文を参照しながら、この獣のイメージについて考察していく。次に、明治・昭和の教育思想・哲学の中においても、この「獣」のイメージが残存していることを確認していく。これらのことから、教育学における教育観・知性観の批判的考察が必要であることを明らかとしたい。

キーワード：西田幾多郎 教育学 福沢諭吉 獣 バルバロイ

\* 金沢学院大学 基礎教育機構 講師 水橋雄介



## 1. はじめに

### 動物の位置づけ

本論は、動物の位置づけを考察するところから議論を始めたい。というのも、哲学において、動物—あるいは「獣」—にはあるイメージがつねにつきまってきたためだ。人間のみが、言葉を操る。言葉を持たない動物は知恵なき存在であり、感覚に囚われている。動物は残酷な存在であり、倫理を持たない。

その一例として、ヘーゲルの『精神現象学』から引用してみよう。ヘーゲルは次のように述べる。

感性的対象の本質性が真理であり確実であると主張する人々に対しては、かれらは知恵の最下級学校すなわちケレスとバッカスについての古えのエレウシスの密議に送り返されて、パンを食べ葡萄酒を飲む奥義を学ぶべきである。[… …] 動物は感性的物を前にして、それが自体的に存在するかのごとく感じ躊躇して立ちどまることはなく、その実在性を少しも信ぜず、それが無であることをまったく確信して、無造作にそれを捉えて食べつくすのである。それで動物と同じく全自然は感性的物の真理が何であることを教えるこの啓示する密議を讚美しているのである。<sup>(1)</sup>

ヘーゲルは、動物と「知恵の最下級学校」を重ねている。動物は判断する力を持たず、知識からは隔てられている。感性的な経験に拘泥する人間とは、ヘーゲルにとって動物に等しい人間なのだ。

このような動物観—そこで現れる侮蔑的な意味合いを考慮して「獣」観という言葉で以降では使いたい—は、古代ギリシアの時代から現代まで生き残る、きわめて巨大な独断である。

このような告発を行う論文として、まずメアリー・ミッジリーの「獣性という概念：哲学、倫理学、動物の行動」を参照したい<sup>(2)</sup>。ミッジリーによれば、プラトンのようなモラリストにも、ニーチェのような反モラリストにも、動物は邪悪で無軌道な存在として描かれているという。

例えば、ミッジリーが挙げるものは、ニーチェの「獅子」の語り方を取り上げる。ニーチェは、自由を手に入れ、義務に対してすら聖なる「否」を言う存在、慣習の鎖を打ち壊す存在として「獅子」を描く。ここでの「獣」の語られ方は、一見肯定的に見えるものの、実質的にはプラトンの獣観——「どんな人殺しでもしようとするし、どんな食べ物にでも手を出して控えることをしない」ような残酷な存在——の焼き直しであり、同じ問題を抱えているとミッジリーは主張する。ミッジリーは次のように述べる。

〔……〕しかし、そんな獣はこの世に存在しないのだ。ある「獣」について語ることは、ある独自の法則のもとで生きるものについて語ることである。もし本当にライオンたちに何の制約もないとしたら——たとえば、クロコダイルと番になったり、縄張りを無視したり、毒蛇を食べたり、自分の子どもを殺したりしていたら——、彼らはライオンではないことになるし、そもそもひとつの生物種として存続することもないだろう。この抽象的な「獣」は、十八世紀に流布した抽象的な「野蛮人 (Savages)」——高貴な「野蛮人」にせよそうでないにせよ——と同じレベルの幻想である<sup>(3)</sup>。

ミッジリーによれば、「野蛮人」と同レベルの幻想を哲学者たちは長らく信じ込んでいた（ここで「野蛮人」と「獣」が同種の幻想であることに目を向けておこう）。現実を生きる動物とはかけ離れた残酷な「獣」のイメージが信じこまれつづけてきたのである。そのような表象は、たとえば「オオカミ」にもみられる。ミッジリーによれば、「オオカミたちの間には、すべての社会的動物と同様、挨拶や励ましなどの細かく区別された儀式を含む、かなり洗練された礼儀作法が浸透している」。実際のオオカミは哲学者がしばしば述べるような残酷で邪悪な動物ではなく、理知的であり、倫理的であるのだ。

### アリストテレスの知性観

村の馬鹿者が、文字通りの意味で馬鹿者であるのだが、真に真理を愛しているのならば、たとえこの人がもごもごと口ごもること以外何もしないとしても、その思考によってアリストテレスよりはるかにすぐれている<sup>(4)</sup>。

シモーヌ・ヴェイユの論文「人格と聖なるもの」の中の挑戦的なこの一文は、そのままに受け取ることは私にはできないが、重要な示唆を含んでいるように思われる。というのは、人格や個性といった能力の開花だけを知性に見なす知性観が欺瞞的であるという告発がこの論文の中でなされているためだ。

そして、そのような知性観は教育においても見受けられるものではなかったか。同時に、ある一定の能力を知性に見なすなかで、知性を持たないとされる者は異常や障害として位置付けられてきたように見える。例えば、安東由則の論文「近代学校の「身体規律」に関する社会学的考察—明治期中等学校の男子制服を手がかりに—」において、フーコーの「規律権力」に関する議論を念頭に論じられるように、明治以降、「学校」とは「身体の規律・訓練を行い、『従順な身体』を作り上げるための大いなる手段」として用いられてきたと考察されている。学校教育において、あるいは、哲学的な従来の知性観において、ヴェイユが語る「文字通りの意味で馬鹿者」である「村の馬鹿者」の知性を捉える方法が存在しないのである<sup>(5)</sup>。

落ちこぼれ、引きこもり、発達障害。教育の中で扱われるいわゆる〈問題児〉に関する言説に関して、ここでは詳論ができないが、学校という制度こそが〈問題児〉を再生産しつつつけているのではないかという視点も必要であるだろう。

そして、私たちはこれらの〈問題児〉に対する視座の中に「邪悪な獣」を見て取るような視線が混在していないかと疑う。本論が予備的考察と題打っている理由は、まだ私たちがその確固たる証拠を押さえられていないがためであるが、古代ギリシアの哲学にルーツを持つ「邪悪な獣」に関する言説が明治時代の教育に関する言説にも現れていることを考察していきたい。

## 2. アリストテレスと邪悪な獣

本節では、上記の論点の明確化のために、日本の古代ギリシア哲学研究者である山川偉也の論文「アリストテレスとディオゲネス」を用いていきたい<sup>(6)</sup>。この論文を参照することによって、人間と邪悪な獣の峻別がどのような問題を含んでいるかが明らかになると考えられるからだ。

さて、山川の論文では、人間と動物の種差の確認から議論が始められる。山川によれば、アリストテレスは次の二点で動物と人間を区別する。(1) 言葉＝ロゴスの有無、(2) 他との共同を必要とするか否か。

まず、第一の論点である言葉＝ロゴスの有無について。アリストテレスは言葉—古典ギリシア語でのロゴス—を「有益なものや有害なもの」あるいは「正しいものや正しくないものを指し示すために存在する」ものだと提示する。

アリストテレスによれば、動物と人間の区別は言葉を持つか否かである。だが、ここで述べられている「言葉」は、「ロゴス」として単なる言葉以上の意味合いがある。それは普遍的な秩序、真理、正しく思惟する能力などを含む、ハイパー概念とも言うべき、きわめて広範な概念である。そして、この「ロゴス」という概念はキリスト教の伝統の中に位置づけられ、ヨーロッパの文化史の根幹を担ってきた。

現代においても、「ロゴス」という概念は存続している。例えば、英語では、この「ロゴス」が学問を表す *-logy* という接尾辞の語源となっている。私たちが意識しないにせよ、現代の文化のなかにも古代ギリシアのロゴス観は息づいていると言えるだろう。

そして、私たちにとって興味深い事実はこの「ロゴス」の輸入こそが、明治時代初頭の文明開化において大きな意味合いを持ったことである。

秋田摩紀の論文「窮理学の流行をめぐる磁場—福沢諭吉と儀作者たちの啓蒙時代」を見てみよう。この論文で、秋田は明治初頭における「窮理学」という学問の爆発的な流行を取り上げている。「窮理学」とは、*physics* の訳語であり、現代ならば「物理学」と呼ばれるものに当たる。だが、*physics* が「窮理学」と呼ばれていあつとき、そこには今の物理学が含む以上の広汎な意味合いが付されていた。そこでは、学問的なものにとどまらず、「ザンギリ頭」や「風呂の湯加減」など、なんとなく西洋風とさられた物や理屈が「窮理学」と関連づけて説明されていたという。

ここで注目したい事柄は「理」という概念である。もともとは儒教の朱子学の伝統の中で培われてきたこの概念は、明治時代の辞書である『哲学字彙』において「言」・「神語」と共に「ロゴス」の翻訳語と提示された。

秋田は福沢諭吉にとって「理」という概念が最重要概念であったと述べるが、それは福沢だけに留まらない。例えば、中江兆民が *philosophy* の翻訳語として提案された「哲学」に反論しながら「理学」として述べられていること、晩年日本主義に傾倒した井上哲次郎においては、「道」と「ロゴス」が重ね合わせられながら「道はロゴスである。道は無形のもので、形而上的である。永遠無窮でしかして絶対的である」—つまり、東洋の伝統に見出される絶対的真理が「ロゴス」と呼ばれているというきわめて奇妙なねじれが見受けられる。東洋を礼賛しようと、西洋を礼賛しようと、「理」あるいは「ロゴス」は明

治の哲学および教育界の言説において、避けては通れない重要性を持った概念であった。そして、そのロゴスの淵源をたどれば、古代ギリシアの哲学に行き着くのである。

山川の論文「アリストテレスとディオゲネス」に戻ろう。二つ目の論点である「他との協働を必要とするか否か」という徴表を考えてみよう。山川によれば、アリストテレスは神と人間を区別するなかで、付随的に「獣」の位置づけを行っている。「神」はロゴスを持つ——つまり善悪の知覚を有するが、人間とは異なり、自足しているので共同することをまったく必要としない者である。

### 獣と邪悪な人間

アリストテレスは人間と動物を（１）言葉＝ロゴスの有無、（２）他との共同を必要とするか否かで区別する。ここからが山川の議論のきわめて面白い部分に思われるのだが、山川によれば、アリストテレスはこの人間と動物の区別を自らの手で逸脱しながら、「獣」をあるもののメタファーとして用いている。そのあるものとは、「邪悪な人間」である。

山川は、アリストテレスによる次の「邪悪な人間」の規定に着目する。

その本性によってであって、たんなる偶然によってではなく、国をもたぬ者（ἄπολις）は、邪悪な人間であるか、人間よりも優れたもの（κρείττων ἢ ἄνθρωπος）であるか、である。（1253A3～4）<sup>(8)</sup>

国を持たぬ者は「邪悪な人間」か「人間よりも優れた」である。このように述べながら、アリストテレスは先ほど確認した自らの動物と人間の差異を裏切りつつ、このように述べる。

共同することのできない者、あるいは自足しているので共同することをまったく必要としない者は、ポリスのいかなる部分でもない（οὐθὲν μένος πόλεως）。したがって、その者は獣（θηρίον）であるか、さもなければ神（θεός）である。（1253A27～29）<sup>(9)</sup>

ロゴスを持つはずの人間のなかには、ロゴスを持たないものがある。それは「共同するこ

とのできない者」であり、そのような者は「獣」か「神」かのいずれかである。言い換えれば、ロゴスを持つ人間の中に、ロゴスを持たない人間が「獣」として存在するのである。ここでアリストテレスは何を目論んでいるのだろうか。山川はそれを次のように説明する。

では、彼は、「人間定義 B」ないし「獣のアナログア」を駆使して何をしようとしているのだろうか。彼が意図していることは明々白々である。すなわち彼は「国を持たぬ者」(ἀφρήτωρ, ἀθέμιστος, ἀνέστιος 1253A5), 「戦を好む者」(πολέμου ἐπιθυμητής 1253A6), 「将棋における離れ駒のように孤立した者」(ἄζυξ ὢν ὥσπερ ἐν πεττοῆς 1253A7), 「共同することのできない者、あるいは自足しているので共同することをまったく必要としない者」(1253A27~28) どもを、「ポリスのいかなる部分でもない」(οὐθὲν μέρος πόλεως 1253A9) という理由を付して、彼の「理想国家」から排除しようとしているのである。<sup>(10)</sup>

ミッジリーは、邪悪な動物というイメージと「野蛮人」のイメージと重ねながら論じていたが、山川の論文によれば、この二つは無関係ではない。むしろ、同じ独断の表裏をなしているのだ。

ここから山川はアリストテレスが奴隷制と植民地主義を肯定する『政治学』の次の一文を考察していく。まず、次の一文が『政治学』から引用される。

それゆえに、もしも自然が何物をも目的なしには、また、徒には、創ることをしないのであれば、自然はそれらすべてのもの [家畜や野生動物 (τῶν ἀγρίων)] を、人間のためにこそ創ってくれたのでなければならない。したがって戦争の技術もまた、本性上、ある意味で物を獲得する技術であることになろう。(何故なら、狩猟術は戦争の技術の一部だから。) すなわちそれ [戦争の技術] は、獣ども (τὰ θηρία) や、支配されるべく 生まれついている (πεφυκότες ἄρχεσθαι) のに、そうならぬとしない (μὴ θελουσιν) かぎりの人間どもに対して、役立てられなければならないのである。何故なら、この (ための) 戦争は、本性的に (φύσει) 正しいからである。<sup>(11)</sup>

つまり、アリストテレスにとって、あらゆる動物は「人間のために」作られている。「獣ども」は「支配されるべく、生まれついている」。そして、野蛮人たちの中には「支配されるべく生まれついているのに、そうならうとしないかぎりの人間ども」--「生まれつきの奴隷」--がいる。そして、「獣」と重ねられる類の「邪悪な人間」に対する戦争は本性的に正しい。

あるいは、山川によれば、アリストテレスはこうも述べている。人間の中には「獣」と等しい「生まれつきの奴隷」が存在する。「生まれつきの奴隷」への捕獲は野生動物への狩猟と同じことであり、その者がどのように抵抗しようとも、その「生まれつきの奴隷」の状態に返してやるのが一番自然であり、有益であることなのだ。『政治学』の中で、アリストテレスは次のように述べる。

思考力によって先行きを読むことのできる者は生まれつきの支配者（ἄρχον φύσει）、生まれつきの主人（δεσπόζον φύσει）であるが、肉体を使ってそれらをなすことのできる者は被支配者、生まれつきの奴隷（φύσει δοῦλον）である。主人と奴隷にとっては同じことが有益なのである（ταὐτὸ συμφέρει）。<sup>(12)</sup>

ロゴスを持つもの、思考をするものは「生まれつきの支配者」であり、体を動かすものは「生まれつきの奴隷」である。やや独断的とはいえ、このような知性観を忌避するからこそ、ヴェイユはアリストテレスを徹底的に非難するのだろう。

そして、この観点から、アリストテレスは奴隷制の正しさを次のように主張する。

野蛮人ども（バルバロイ）の間では女と奴隷は同じ身分である。そのわけは、彼らのところには生まれつきの支配者がおらず、彼らの共同体は女奴隷と男奴隷から成っているからである。それゆえにこそ詩人たちは言うのである、「野蛮人どもをギリシア人が支配するは当然なり」と。野蛮人と奴隷は本来同じだからである。<sup>(13)</sup>

野蛮人どもは「邪悪な獣」であり、「野蛮人どもをギリシア人が支配するのは当然なり」。自民族中心主義と植民地主義の混濁が、「邪悪な獣」と「野蛮人ども」の重ね合わせの中で具体的な形態に結実しているのである。

既に見たように、ヨーロッパの文化的伝統において、ロゴスは真理そのものを示していた。だが、哲学の伝統のうちには、普遍的な真理を示すロゴスとは相いれないような、特定の民族のみが持つという点で普遍的ではない偽のロゴスが存在する。そして、そのロゴスはキリスト教の伝統以前のものであり、アリストテレスの『政治学』の中に見出される。

ここで山川は次のようにアリストテレスを告発する。この「生まれつきの奴隷」という考えには何らの根拠もない、と。というのも、それは自らの人間と動物の区分を裏切りながら提示された独断を根拠とするものであるからだ。「雑草」や「雑用」は「雑」ではない草や用事の欠如として規定される。その意味で、「雑草」や「雑用」には自然本性に根差した定義はなく、人間の手による便宜的に作られたもの—「ノモス」による定義のみが存在する。そして、「邪悪な獣」である人間、「生まれつきの奴隷」である人間もそのようなものなのではないか。山川はこのように問うのである。「つまり、「生まれつきの奴隷」というのも、所詮は、「ノモス」に過ぎないと言わなければならない」(14)。

この山川の議論を踏まえて、次のように考えたい。「野蛮人」は「邪悪な人間」、「生まれつきの奴隷」として「ロゴス」という知性から放逐されていた。そして、そこには自民族中心主義と植民地主義、奴隷制の肯定を見出されるのであった。

この「邪悪な獣」というメタファーは、「野蛮人」の弾圧と対になりながら、哲学史において存在していたのではないか。そして、その「邪悪な獣-野蛮人」という一枚のコインは、明治時代の日本の教育に関する言説の中にも見出されるのではないか。

先述の秋田の論文において、「窮理学」の流行の中で、福沢諭吉は次のように述べていることが指摘されている。福沢によれば、ロゴスを窮めると書く「窮理学」は、「人間必須の学問」であった。彼は「これをしらなければ人間ではなき様」と述べ、そういう人民は「油断をすれば馬にも等し」いような「西洋人の笑資（わらいぐさ）」なのである。つまり、時代を経て福沢の思想の中にもアリストテレスのような「邪悪な動物」と「人間」の重ね合わせが—山川の述べる「獣のアナロギア」が脈々と息づいているのである。

そして、この「獣のアナロギア」は明治・大正・昭和にかけて活躍した西田幾多郎率いる「京都学派」の哲学のなかにも生き残っている。後期論文「人間的存在」の中で西田はこう述べる。

人間が真に人間であろうとすればする程、人間は危機の上に立つのである。そ



こまでに至らない人間は、厳密に言えば酔生夢死の動物の域を脱したものではない。(15)

あるいは最晩年の宗教論ではこう述べられる。「単なる動物はただの非合理である」。つまり、西田の次の人間観はプラトンが論じ、ミッヅリーが批判した〈内なる獣〉の焼き直しにすぎない。

我々の生命は動物的生命より発展し、如何に動物的生命を否定すると言っても、動物的生命を一つの極として有つのである。この如き意味に於て、人間的生命と動物的生命とが対立する。(16)

ここで穿った見方をしてみよう。西田幾多郎の哲学の中にも、アリストテレス的な「獣のアナロギア」とそれに支えられる自民族中心主義、植民地主義の肯定が入り込んでいるのではないか。この問題については他日を期すが、現段階の見立てでは、明確に論証ができるように思われる。というのは、西谷啓治など西田の陶醉した彼の教え子たちはこの「獣のアナロギア」を用いながら、精神的にモーレツ化することで、第二次世界大戦を肯定していたためである。例えば、その一例として『根源的主体性の哲学・生』において、西谷啓治は西洋の獣化という観点から、ヒトラーを天才と礼讃している(17)。

それでは、西田幾多郎に強く影響を受けた教育学者たちはどうであったのだろうか。その教育学者たちの影響下にある現代の教育学はどうであるだろうか。今後の課題とはなるが、この方向の下に検討を進めていきたい。

さて、少なくとも次のように結論づけることができるだろう。明治から昭和にかけて、「理」の輸入とともに「獣のアナロギア」とそこに潜んでいた自民族中心主義・植民地主義も日本の思想・哲学の中に現れた。では、今はどうだろうか。この意味で、「邪悪な獣」は今も問題的な概念なのである。

そして、ここで次のように問いたい。現代を生きる私たちは、どれほどこの「獣のアナロギア」から離れられているのだろうか。理性的な人間と「邪悪な人間」や「生まれつきの奴隷」の峻別からどれほど距離があるだろうか。「村の馬鹿者が、文字通りの意味で馬鹿者であるのだが、真に真理を愛しているのならば、たとえこの人がもごもごと口ごもること以外何もしないとしても、その思考によってアリストテレスよりはるかにすぐれている

る」。ヴェイユは、バルバロイや「生まれつきの奴隷」にもロゴスがあると述べる。だが、私たちはそのロゴスを未だ見出せてはいない。私たちは新たな知性観—あるいは忘却された知性観を必要としているのではないか。つまり、今もなお知性とは何かが問われているのであり、その問いの先には私たちの普段の教育がある。

### <注および引用文献>

- (1)ヘーゲル 山口誠一訳『精神現象学』『ヘーゲル全集第8巻1』、pp. 108-109, 2021
- (2)メアリー・ミッジリー 木下頌子訳「獣性という概念—哲学、倫理学、動物の行動」、2020, <https://www.notesfromabiscuittin.com/wp-content/uploads/2020/03/The-concept-of-beastliness-translation.pdf>
- (3) *Ibid.*, pp. 10-11
- (4)シモーヌ・ヴェイユ 今村純子訳「人格と聖なるもの」、『シモーヌヴェイユアンソロジー』, 2018
- (5)安東由則「近代学校の「身体規律」に関する社会学的考察—明治期中等学校の男子制服を手がかりに—」『こども社会研究』2号, 1996
- (6)山川偉也「アリストテレスとディオゲネス」『桃山学院大学総合研究所紀要』33号1, 2007
- (7)秋田摩紀「窮理学の流行をめぐる磁場—福沢諭吉と戯作者たちの啓蒙時代」『日本思想史学』35号、2003
- (8)山川偉也「アリストテレスとディオゲネス」 *op. cit.*, p. 134
- (9) *Ibid.*, p. 134
- (10) *Ibid.*, pp. 135-136
- (11) *Ibid.*, pp. 138
- (12) *Ibid.*, pp. 141
- (13) *Ibid.*, pp. 156
- (14) *Ibid.*, pp. 142
- (15) 西田幾多郎『西田幾多郎全集』第8巻, 2003 p. 295
- (16) *Ibid.*, p. 271
- (17) 西谷啓治『西谷啓治著作集』第1巻, 1986 p. 14

< 研究論文 >

## 公共財の実験を用いた公民科授業の提案

奥井 めぐみ

### Proposing a Civics Class Using Experiment of Public Goods

Megumi OKUI\*

本研究は、高校公民科 政治・経済における公共財の実験を行う授業を提案し、提案した実験を実際に高校1年生に対して行うことによって、実験の学習効果を確認することを目的としている。公共財とは、非競合性と非排除性という二つの特徴を持つ財である。この特徴のため、公共財を提供するために利用者から出資を促しても、出資しない者が出てきて、結局公共財そのものが提供されなくなるというフリーライダーの問題が発生する。今回は、提案した授業の中で用いる公共財の実験について、大学の模擬授業に訪れた県立高校1年生34名に対して行い、その結果フリーライダー問題が観察されるかを調べ、また、アンケート調査結果より実験の教育効果について確認した。実験結果からフリーライダー問題は観察されなかったが、アンケート調査結果より、実験により一定の教育効果が確認された。

キーワード：公共財 公民科教育 実験 フリーライダー問題

\* 金沢学院大学 経済学部 教授

#### 1. はじめに

本研究は、高校公民科 政治・経済の授業で公共財について学ぶにあたり、公共財の実験を用いた授業を提案し、その実験を実際に高校1年生に対して行うことで、実験の教育効果を確認することを目的としている。

公共財とは、非競合性と非排除性という二つの特徴を持つ財である。非競合性とは、「ある人がその財を消費しても、他の人がその財を消費できる量は減らない」特徴、非排除性とは「特定の消費者を消費から排除することが困難である」特徴であり、公共財の最適供給に対して、各自の限界評価に等しい負担をさせるのが望ましいが、各人の限界評価は本人にしかわからない私的情報であるため、負担を軽くするために限界評価を過小申告する人が出てしまうというフリーライダー（ただ乗り）問題が発生する（以上、神取（2014）「ミクロ経済学の力」(1)pp. 274-284 より）。

公共財については、公民科の政治・経済の「市場経済の機能と限界」の單元において、市場の失敗の例として紹介される。市場の失敗は、市場メカニズムが機能しないことをいい、政治・経済のテキストでは、競争の不完全性（寡占・独占）、外部経済と外部不経済とともに、公共財が取り上げられる。テキストで公共財そのものに割く部分は小さいが、公共財はなぜ政府部門が必要となるのかを説明する理由の一つであり、生徒に理解を深めてもらう必要がある。

本研究では、公共財の実験を用いた高校の公民授業を提案した。さらに、大学に模擬授業に訪れた県立高校1年生34名を対象に、提案した公共財の実験を行い、フリーライダー問題が確認されるか、実験による教育効果が確認されるかを調べた。実験回数が少なかったこともあってか、実験結果からはフリーライダー問題は観察されなかったが、アンケート調査結果より、公共財について聞いたことがある生徒が半数程度であったのに対し、模擬授業を通して公共財に対する理解が深まったとする学生は9割程度となった。実験により一定の教育効果が確認されたといえる。

## 2. 実験を用いた授業の先行研究

### 公共経済学の実験

公共財の実験は、近年、日本でも行動経済学の分野で様々なバリエーションで行われている（川西・青木・中川・浅田・山崎（2008）(2)、中川・浅田・川西・山崎（2010）(3)など）。また、経済学実験における公共財ゲームについてのサーベイは、後藤(2013)(4)で詳しく行われている。ただ、これらの研究は、実験結果を通して、公共財のフリーライダー問題を解決する効果的な方法を探ることに焦点を当てており、学生の理解を深めるという教育の手段としての実験ではない。

## 大学生に対する実験の教育効果

大学の講義における実験の活用についての提案としては、小川・川越・佐々木(2012)(5)はミクロ経済学の各分野に対応した実験を提示した著作を出している。そこで取り上げる公共財の実験は、参加者は当初1人20ポイント与えられており、そこから共通のプロジェクトにどれだけ出資するかを決定させるものである。手元に残ったポイントは個人のポイントとなり、全員から出資されたポイント合計の0.4倍が全員に配当として還元される、という設定のもと、フリーライダー問題が生じるかを実験する。この実験は大学生を対象としており、現実の投資行動に近づけた設定となっている。また4人1チームで行う実験となっているが、メンバーが手順をよく理解していないと、グループでの作業が滞る可能性がある。高校の公民科のクラスでは、より容易な内容の方が、進行がスムーズであろう。

原田(2020)(6)は、小川・川越・佐々木(2012)の実験と同様の実験を教育学部で開講した「経済学Ⅱ」という講義の中で大学2年生に対して行った結果についてまとめている。結果より、「事前においてはフリーライダーを許されない行動であると考えていたとしても、自分が公共財への投資を行う状況に置かれると(略)フリーライダーへの誘因が強く存在することを学んだ。また、投資額を見て罰則を与える設定が追加された実験からは、必ずしも投資額の低い参加者への罰則だけではなく、投資額が多すぎる参加者への罰則なども確認され、単純に投資額を増やす方向へ向かわせるものではないということも学ぶことができた」と実験の教育効果を示している。

森・曾山(2002)(7)は、大学生に対する経済学実験で、手作業実験とコンピュータ実験とを比較し、どちらがより高い教育効果をあげるのかを調べている。彼らは二つの実験を取り上げているが、後半で取り上げているのが公共財の実験である。結果より、「公共的意思決定メカニズムの実験では、コンピュータ実験の方が手作業実験に比べてはるかに短い実験時間で済み、実験時間の観点からは、コンピュータ実験に高い教育効果が認められる」ことが示された。また公共財の実験では、複雑なピボタル・メカニズムにおいては、コンピュータ実験の方が支配的戦略の認識が高いという結果も得られている。この結果について、「構造の複雑なピボタル・メカニズム(8)においては、手作業による利得の計算は支配戦略の認識に結びつきにくく、むしろコンピュータ・システムによる迅速な利得の算出の方が支配戦略の認識を促すためと考えられる」としている。彼らの結果から、教育効果を上げるためには、実験結果の迅速なフィードバックが重要であることがわかる。これ

は高校の授業で実験を導入する場合には尚、当てはまるといえる。

### 実験を取り入れた高校の授業

和田(2012)(9)は、大学の教育用実験として紹介した実験を高校生に対して行った結果を示している。行われた実験は、和田らが考案した負の公共財ゲームと呼ばれるもので、家庭ごみがなかなか減らないことに注目し、「負の公共財であるゴミを自分で減らす努力をしないでコミュニティ内に出すことを抑制できるかどうか、抑制できるとしたらどのような場合かを様々な条件下で研究」している。授業では世界の環境問題について説明した後、生徒は班ごとに分かれて実験を行う。ゲームの流れは次の通りである。4人で1グループとする。1人ずつ10のごみが配分されており、ごみを自分で処理すると1単位当たり1のコストがかかる。しかし、グループに排出するとコストは2倍になる。グループに出されたごみは各班が平等に負担することになる。グループの各メンバーはグループに排出するごみの量を決定する、というものである。また、グループへの排出量は他のメンバーに見られないように決定する。この実験結果より、第1ラウンドより第2ラウンドで、グループに出すゴミの量が増え、フリーライダー問題が観察された。尚、この実験に参加したのは高校2年生ですべて男子生徒である。

和田(2012)では、高校の授業で実験を行う場合には、インストラクションに平易な言葉を使うように心がけ、準備が非常に大事であることが示されている。「実際にこの実験を行うとわかるのだが、他の人がいくらごみを出したのかについての量を共有し、自分が手元に残した分と全体に出たごみを均等に負担する数量を計算するにはかなり時間がかかることを筆者も経験しているからである。入念に準備計画をしないで行くと、大学の90分の授業をもってしても、2回の実験を行うことはできない(pp.75-78.)」との記述がある。

## 3. 実験を含めた公共財の授業の提案

### 授業の枠組み

授業の展開を、表1に示す。高校の授業は50分と短く、実験を入れることで、その前後に使うことのできる時間が限られてくる。実験が1ラウンドで、生徒が30名くらいであれば3分程度で済むが、数ラウンド行った方が実験の教育効果を観察しやすいことから、実験部分を手際よく進める必要がある。そして、実験をやっただけで終わらせず、そ

の時間のうちに、公共財のフリーライダー問題について理解させることが大事である。

表1 授業の展開

時間	生徒の学習行動	生徒の学習内容	教員の指導
5分	市場の失敗の復習。	市場の失敗のケースについて理解する。	市場経済と市場の失敗について復習。公共財の定義を説明。
5分	テキストを読む。公共財の定義を学ぶ。	公共財の定義を理解する。	公共財の定義を説明。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 政府が提供している財・サービスで思いつくものは何か？</li> <li>・ なぜ、非競争性、非排除性を持つ財を「公共財」と呼ぶのか？</li> </ul>			
5分	実験の説明を受ける	実験の内容を理解する。わからないことは質問する。	実験の内容を説明する。インストラクションと利得表の配付。
20分	実験開始	提出するカードを決めて提出。1ラウンド終了ごとに利得表に記入。	カードを集め、1ラウンドごとに集まった赤いカードを板書。利得の記入を促す。
10分	実験結果からわかることを意見交換。	公共財ではフリーライダー問題が生じることを理解する	生徒の意見を集め、公共財についてフリーライダー問題が生じることを導く。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どのような結果が得られると予想されたか？</li> <li>・ 先生が集めた赤いカードの枚数は、実験を繰り返すにつれ増えたか減ったか？</li> <li>・ フリーライダー問題が観察されたか？</li> <li>・ なぜ「公共財」と呼ぶのか？</li> </ul>			
5分	まとめ 公共財の具体的な例を考える。	公共財は政府が提供しなければならないことを理解。	公共財は政府が提供する必要があることを説明。

### 実験方法

今回利用した公共財の実験は、Pedagogy in Action のサイトの“Public Goods Experiment” (10)に紹介されたものである。この実験は、Holt and Laury (1997) (11)

を参考にしている。

実際に体験授業で高校生に配布する資料は次の通りであり、インストラクションに基づいて説明を行った。

### 資料1 配布資料

## 公共財の話

### 【インストラクション】

これは、単純なカードゲームです。参加者は4枚のカードを渡されます。2枚は赤いカード（ハートかダイヤ）、2枚は黒いカード（クラブかスペード）です。カードの数字は関係ありません。この実験は〇ラウンド行います。各ラウンドのはじめに私は順番に皆さんのところへ行きますので、皆さんはカードのうち2枚を裏返しにして、私の手の上に重ねて行って下さい。皆さんの所得は、赤いカードで決まります。最初の3ラウンドにおいては、手許に残った赤いカード1枚当たり400円です。手許にある黒いカードは所得になりません。私の手に置かれた赤いカードは、皆さんの所得になります。私は集めた赤いカードを数えます。このカードは1枚100円で、すべての人が枚数かける100円の所得を得ることができます。私が集めた黒いカードは所得と関係ありません。カードを数える際、私は誰がどのカードを提出したかは明らかにしません。ラウンドの終わりに、私は皆さんにさっきと逆の順番で、上の2枚ずつカードをお配りします（そうすれば、もともとカードを出した人のもとへカードが返る）。まとめると、そのラウンドにおける皆さんの所得は次のように計算することができます。

所得＝400円×あなたの手元の赤いカードの枚数＋100円×私が集めた赤いカードの枚数

（3ラウンドが終わった後、皆さんの手許に残った赤いカードの所得を変えます。赤いカードの価値が変化しても、私が集める赤いカードについては1枚あたり100円、皆さん全員の所得を増やします。）



## 利得記録用紙

ラウンド	手許の赤いカードの枚数	手許の赤いカード1枚当たりの金額(円)	手許のカードから得られる所得	100円×集められた赤いカード	このラウンドにおけるあなたの所得	累計所得
1		400円				
2		400円				
3		400円				
手許の赤いカードが1枚 円に変わります						
4		円				
5		円				
6		円				

(以上)

実験のラウンドは、ここでは○ラウンドとしているが、実際は4, 5回が限度であると考えられる。また、同じ金額で数ラウンド繰り返すと、生徒も飽きてくる可能性があるため、3ラウンドが終了した後に、手元の赤いカードの金額を200円にするなど下げるといったバリエーションも可能である。教員が時間を見て、ラウンドの回数やバリエーションについて決定するとよい。

この実験では、トランプのカードを使うことで、高校生にとってはイベント感が増し、興味を持ってもらいやすいという利点がある。また実験の枠組みも非常にシンプルでわかりやすい。著者は以前、各自の紙に拠出額を記入してもらい、という方法で公共財の実験を行ったことがあるが、紙に書いた内容を他の人にわからないように確認して集計する、という作業に非常に手間がかかり、学習効果が薄れた経験がある。それに比べると、トランプの回収や返却はスムーズに行うことが可能であり、また、回収したカードのカウントも容易である。

#### 4. 実験の実施内容

##### 実験の実施概要

3節で提案した実験を、高校生に対して行った。本節では、その内容について示す。

実験の対象となったのは、高校の進路指導の一環として、金沢学院大学の見学に訪れた

県立高校1年生，34名である。この高校は，男女共学で普通科と総合学科を有しており，普通科は各学年約40名，総合学科は学年によって差はあるが60から80名程度在籍している。偏差値では石川県立高校の中層部の高校である。

時期は11月中旬であった。そのため，1年生とはいえ，高校生活にもそれなりに慣れてきた時期といえる。一方でまだ1年生ということで，つい先ごろまで中学生であったためか，幼いところもあり，外部への訪問であるが気後れせず活発な発言をする学生もいるのが印象的であった。

さらにこの模擬授業は30分と、高校の授業と比べて非常に短い時間であり，前置きはほとんどなくすぐに，実験に入った。実験の説明と実施で30分のほとんどが使われたため，実験後の考察は駆け足気味になった。

## 実験結果

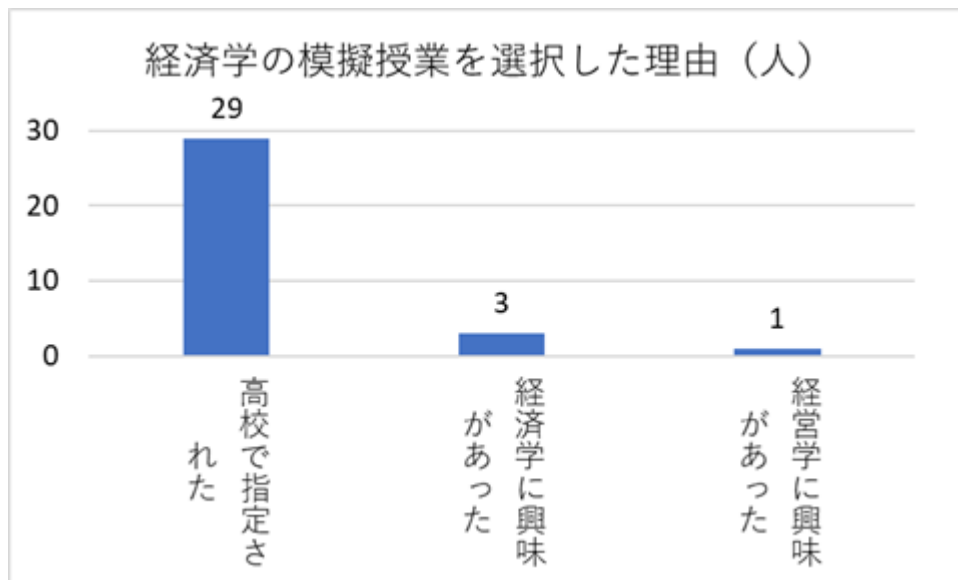
実験は，時間の関係で3回ラウンドまでの実施にとどめた。予想としては，赤いカードの提出が減ると考えられたが，実施は赤いカードが減って増える，という結果となった。しかし，高校生に，どのような結果が予想されたか，を尋ねた際には，「赤いカードは減る」との回答を得ることができた。

今回，模擬授業ということもあり，累計所得が最も多かった生徒には粗品を渡した。実際には，累計所得が最も多い学生が複数おり，用意した粗品の数よりも多かったために，じゃんけんの勝ち抜きで景品をもらえる人を決めた。通常の授業では，生徒にこのようなインセンティブを与えることはできないが，のちに示すアンケート調査結果からもわかるように，実験そのものが学生にとっては楽しんで取り組むことができるため，景品等なくても，取り組んでももらえるものとする。

## 5. 実験に対するアンケート調査結果

本節では模擬授業後に行ったアンケート調査結果について示す。まず，高校生は模擬授業を選択できたため，経済学の模擬授業を選択した理由を尋ねた。複数回答であったにもかかわらず，全員が選択肢を1つだけ選んでおり，「高校で指定された」が圧倒的であった。そのため，この模擬授業への参加は，前向きな理由とはいえない。

図1 経済学の模擬授業を選択した理由(複数回答)



続いて、公民の授業を受けているか、の質問に対する回答を図2に示す。尚、この質問に対して、高校生より「現代社会」は公民になるのか、と尋ねられ、「現代社会」も含めていい、と伝えたところ、ほとんどが現代社会を履修している関係で、公民の授業を受けている学生は9割程度となった。

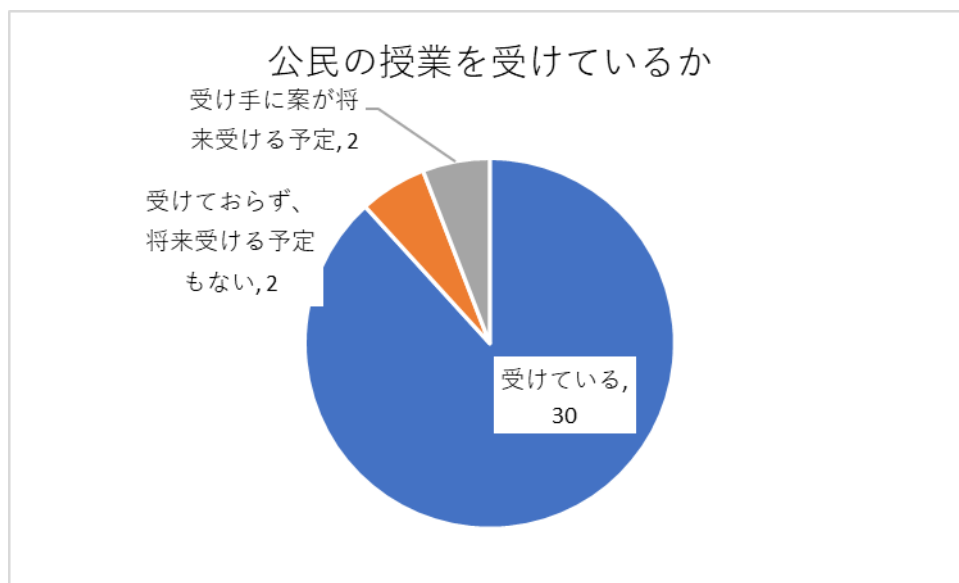


図2 公民の授業を受けているか

図3は、「公共財」という言葉を聞いたことがあるかを尋ねた結果である。高校生にとっては耳慣れない言葉かと思われたが、4割強の学生が聞いたことがあると回答している。現代社会で学んで頭に残っていた学生が多いと考えられる。

図3 「公共財」という言葉を聞いたことがあるか

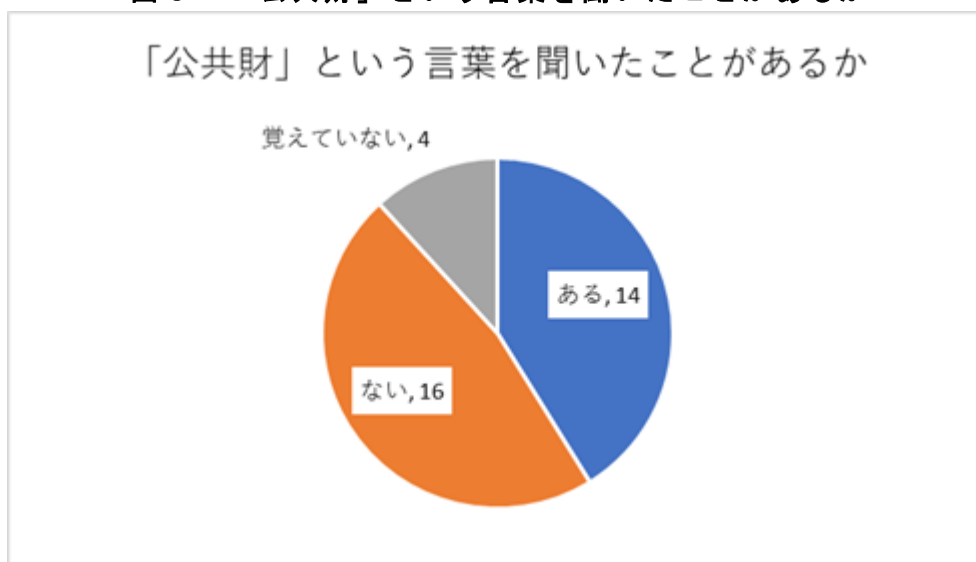


図4以降は、実験の学習効果に直接かかわる項目の結果である。図4では、「今日の講義で『公共財』とは何か理解できたか」を尋ねた結果である。「理解できた」「どちらかといえば理解できた」が34名中30名であり、多くが理解してくれたことがわかった。ただ、理解できなかった学生もおり、今後その原因を検討していく必要がある。

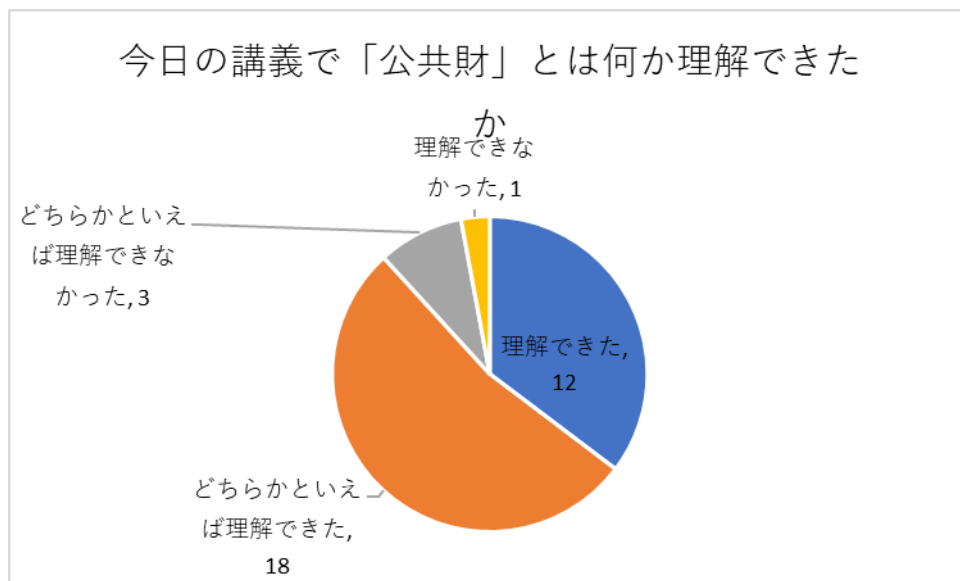


図4 「公共財」は何か理解できたか

図5は、「実験を通して理解が深まったと思うか」という質問に対する回答の結果である。この質問の趣旨は、わざわざ実験をしなくても理解できたか、実験をした方が理解が深まるか、という実験の教育効果を確認することにある。

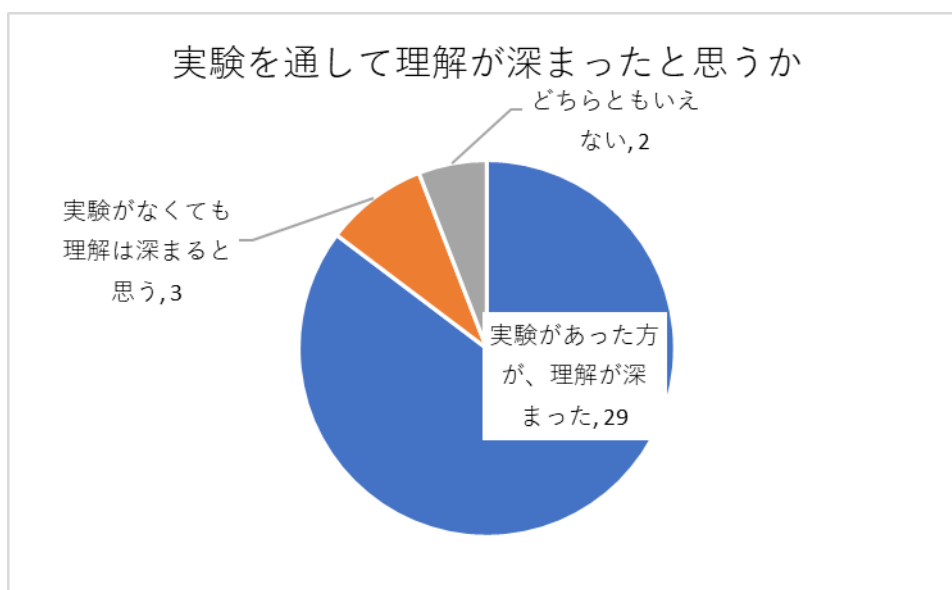


図5 実験を通して理解が深まったと思うか

図5より、実験があった方が、理解深まったが、34名中29名と多くを占めたものの、実験が無くても理解は深まると思うという意見も3名あった。アンケートでは理由を尋ねていないが、実験を用いた授業の改善点を検討する上で、理由についても確認する必要がある。

最後に、アンケートに設けた自由記述の内容を抜粋する。

- ◆ 金を世の中のために出すことも大切なことだと思いました。
- ◆ 実験があったおかげで理解できた。
- ◆ 今の日本について少し理解することができた。
- ◆ かけひき？が難しかったです。実験が分かりやすくてたのしかったです。
- ◆ 実体験でき分かりやすかった。
- ◆ 経済学，経営学についての違いについて理解できた。
- ◆ 公共財のことが少しわかりました。
- ◆ 公共財の講義の話を聞いて税金などについて学べてよかったです。
- ◆ 実験があったことや，発言する機会があって分かりやすかった。
- ◆ 今日もらったもの大事に使います。
- ◆ トランプでやったことが分かりやすかった。
- ◆ 最初は理解できなかったけど模擬授業のおかげで理解できました。
- ◆ とても分かりやすかったです。
- ◆ ちょー楽しかった。
- ◆ お金出さなかった人が景品もらっているのをみて世の中はそうなのかなと思いました。
- ◆ 楽しかった。

実験に対して好意的な意見が多かった。特に「最初は理解できなかったけど模擬授業のおかげで理解できました」は、実験前の公共財の説明はわかりにくかったが、実験をしたことで何を言っていたのか理解できた、ということであろう。

また、「今日もらったもの大事に使います」は景品のことを言っていると考えられる。一方、「お金出さなかった人が景品もらっているのをみて世の中はそうなのかな」という意見について、利己的にふるまったために利得が高くなり、そういう生徒には景品が与え

られたことに、不満を覚えたためと考えられる。確かに、参加者全体の利得を考えて利他的な行動をとると、この実験では自分の利得が減ってしまうことになる。これは、道徳的に良い行動をとった人が損をするという結果になるので、生徒の道徳心から納得がいかないための感想と思われる。

ここで、公民科の内容からは外れるが、この講義の中で、実験後、著者が強調したのは次の点である。

世の中では、道徳心に訴えてよい行動をとってください、といっても必ず守らない人がいる。例えば、公共財は世の中の人のために必要なものだが、そのためにお金を出してください、と訴えても、きっと出さない人がいる。そのためにフリーライダーという問題が起きる。経済学というのは、いろいろな行動をとる人がいる中で、人々に世の中の利得をより大きくできるような望ましい行動をとらせるにはどのような枠組みが必要なのか、を考える学問分野である。

高校公民科の政治・経済では、経済学とはどのような学問分野か、について学ぶ機会は少ないだろうが、進路を考える際に役立つため、高校生に経済学とはどのような学問分野なのかを知ってもらうことができると考える。

## 6. むすび

本研究では、公共財の実験を用いた高校の公民授業を提案し、さらにその実験を県立高校1年生34名を対象に実施した模擬授業から、教育効果について検討した。実験回数が少なかったこともあってか、実験結果からはフリーライダー問題は観察されなかったが、アンケート調査結果より、模擬授業を通して公共財について理解が深まったとする学生が9割程度となり、実験により一定の教育効果が確認されたといえる。

先行研究でも実験のスピードが教育効果に影響を与えることを示されているように、50分の高校の授業の中で、実験と実験から得られる結果、その解説をすべて行うには、手際よく進めるための準備が非常に重要である。その上で、トランプを使った今回の実験は、実施しやすく、教育効果も大きいといえる。実験回数を増やすには、コンピュータ実験も有効であろう。カードを使った実験は対面だからこそ可能であったが、コロナ禍のように、今後も遠隔の授業を余儀なくされるようなことが出てくるであろう。その場合にも

コンピュータ実験の導入は役立つ。また、今回の実験について、なぜ、フリーライダー問題が起きなかったのか、実験の在り方についても意見交換する機会があるとより理解が深まったと思われる。

### <注および引用文献>

- (1) 神取道宏『ミクロ経済学の力』, 日本評論社, 2014年
- (2) 中川 雅之・浅田 義久・川西 諭・山崎 福寿「地方公共財供給メカニズムの実験的手法による評価」『行動経済学』第1巻, pp. 53-57, 2008年
- (3) 川西 諭・青木 研・中川 雅之・浅田 義久・山崎 福寿「地方公共財供給制度の実験的手法による評価について—花粉症対策事業を題材として—」, 行動経済学 第3巻, pp. 138 -140, 2010年
- (4) 後藤 晶「協力行動と公共財ゲームに関する一考察：経済学実験および心理学実験を中心に」『山梨英和大学紀要』第12巻, pp. 32-48, 2013年
- (5) 小川 一仁・川越 敏司・佐々木 俊一郎『実験ミクロ経済学』東洋経済新報社, 2012
- (6) 原田峻平「公共財供給実験を用いた教員養成のための経済教育」岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 2020年
- (7) 森 徹・曾山 典子「経済学教育における実験手法の効果—手作業実験とコンピュータ実験の教育効果の比較検討—」『オイコノミカ』, 第39巻第2号, pp. 31-52, 2002年
- (8) 「ピボタル・メカニズム」と呼ばれる第2の公共的意思決定メカニズムでは、まず、プロジェクトが実施された場合各個人はプロジェクトの実施費用を均等に負担する。プロジェクトが中止された場合にはこの均等費用負担は発生しない。しかし、ピボタル・メカニズムの場合、意思決定に参加する個人はこの均等負担部分以外に「クラーク税」とよばれる追加的な負担を負う可能性がある。クラーク税は、全体の評価額が全体の費用よりも高いのに、自分以外の参加者の表明した評価総額が自分を除く費用よりも低い場合、あるいは、全体の評価額よりも全体の費用の方が高いのに、自分以外の人の評価額が自分以外の費用よりも高い場合、その差額を負担するというものである。この時、真の評価の表明が戦略的支配となる。
- (9) 和田良子「教育用経済学実験の高等学校における実施2：負の公共財ゲーム 本郷中学・高等学校横山省一教諭による試みの分析」『敬愛大学研究論集』, 2012年



- (10) <https://serc.carleton.edu/sp/library/experiments/examples/36647.html>, Pedagogy in Action the SERC portal for Educators
- (11) Charles A. Holt and Susan K. Laury "Classroom Games: Voluntary Provision of a Public Good" Journal of Economic Perspectives 11(4), pp. 209-215,1997

< 研究論文 >

## 就業イメージ体験授業による受講学生のキャリア意識の変容

杉本 亜由美\*

### Transformation of students' career awareness through employment image experience classes

Ayumi SUGIMOTO\*

本稿では、新型コロナウイルスの蔓延により各企業のインターンシップの中止が相次ぐ状況下、筆者担当のキャリア教育関連科目授業内において、就業イメージ体験授業を導入し、その効果を検証した。まず、授業前に事前アンケートとして受講学生の就業経験（アルバイトやインターンシップ等）の有無と、キャリア意識（長期就業継続意志の有無）を尋ねたところ、3割以上の受講学生に就業経験がまったく無いこと、8割以上の受講学生は定年まで働き続けたいと思っていることが分かった。また、授業後の学習の振り返りとして、企業人である卒業生の話を聴いて考えたこと、キャリアに関する意識、就業することがイメージできたか等の記述を求め、内容を検証した結果、「私は先輩のお話を聞いて、社会は自分が思っていたよりもずっと厳しく、責任が伴うものだということを学んだので、今のうちに必要な知識を多く身につけておきたいと思いました。」、「学校の先輩に聞くことで就職するための対策が知ることが出来るので話を聞けるという機会はとても嬉しいと思います。」等の記述内容により、事前から事後にかけて、受講学生のキャリア意識の変容（高まり）が見られ、一定の効果を認めることができ、就業イメージ体験授業が有益である可能性が示唆された。

キーワード：キャリア教育，キャリア意識，就業イメージ体験，オンライン授業

\* 金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

## 1. はじめに

### 1.1 背景

文部科学省公表のデータ「令和元年度 大学等におけるインターンシップ実施状況について（調査時期：令和2年3月から6月）」<sup>[1]</sup>によれば、日本の大学等における、単位認定を行うインターンシップの実施率は71.6%で、ほとんどの大学のキャリア教育においてインターンシップが定着した感がある。

文部科学省、厚生労働省、経済産業省による「インターンシップの推進に当たっての基本的な考え方」（平成27年12月10日一部改正）<sup>[2]</sup>では、インターンシップを「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義して、インターンシップを幅広く捉えている。

また、その意義については、「インターンシップは、学生を送り出す大学等、これを体験する学生、学生を受け入れる企業等それぞれにとって、様々な意義を有するものであり、それぞれの側において積極的に対応していくことが望まれる。」とした上で、大学等及び学生にとっての意義として、「キャリア教育・専門教育としての意義」、「教育内容・方法の改善・充実」、「高い職業意識の育成」、「自主性・独創性のある人材の育成」を挙げ、企業等における意義として、「実践的な人材の育成」、「大学等の教育への産業界等のニーズの反映」、「企業等に対する理解の促進、魅力発信」を挙げている。

さらに、「大学等と企業等の接点が増えることにより、相互の情報の発信・受信の促進につながり、企業等の実態について学生の理解を促す一つの契機になる。これについては、特に中小企業やベンチャー企業等にとって意義が大きいものと思われ、中小企業等の魅力発信としてもインターンシップは有益な取組である。」や、「インターンシップを通じて学生が各企業等の業態、業種又は業務内容についての理解を深めることによる就業希望の促進が可能となることや、受入企業等において若手人材の育成の効果が認められる。また、学生のアイデアを活かすような企業等以外の人材による新たな視点等の活用は企業等の活動におけるメリットにもつながる。これらの企業等の受入れの意義を大学等及び企業等において共有することが重要である。」と述べられ、インターンシップ実施のメリットは計り知れない。

しかしながら、令和3年度前期は新型コロナウイルスの影響により、インターンシップの実施を見送る企業があり、インターンシップへの参加を希望していた学生が、参加できない事態に見舞われた。このような状況の中、筆者担当のキャリア教育関連授業におい

て、現在、企業に所属している本学の卒業生と受講学生をオンラインで繋ぎ、所属する企業内容や、実際の仕事内容について詳細な説明をしたり、受講学生の率直な質問に答えるという、「就業イメージ体験授業」を実施し、その効果を検証することとした。

## 1.2 研究目的、研究意義

本研究は、筆者担当のキャリア教育関連科目「秘書総論」内で「就業イメージ体験授業」を導入し、その教育効果を検証することを目的としている。

検証の方法は、キャリアに関する事前アンケート、事後アンケートの記述内容から測定することとする。

## 2. 先行研究

### 2.1 学校教育におけるインターンシップ（就業体験）に関する先行研究

インターンシップは、学校教育におけるキャリア教育の一環として位置づけられ、その効果は多岐にわたり、様々な先行研究が存在する（平成28年10月 文部科学省高等教育局専門教育課「インターンシップ好事例集」<sup>[3]</sup>に詳しい）。その報告のほとんどは、インターンシップの効果についてであり、インターンシップの有益性については疑いの余地はないものの、オンラインによるインターンシップの効果に関する実践報告はほとんど見当たらないのが現状である。

### 2.2 就業イメージ体験に関する先行研究

独立行政法人労働政策研究・研修機構では、若年層の初期キャリア形成を支援し、就業イメージ理解を促進するためのキャリアガイダンスプログラムとして、「キャリアシミュレーションゲーム試作版」なるものを開発した。深町（2010）<sup>[4]</sup>によれば、「キャリアシミュレーションゲーム試作版」とは、就職後から十数年先までのキャリアを見通すための、すごろく式のキャリアシミュレーションゲームと、その内容や結果をふりかえり、直面する課題について話し合うグループワークの2段階で構成されている。数々の改訂後、10回の試行を実施し、大学生を中心とした就業経験のない若年者に就職後のキャリアの流れを見通すという学習効果を上げることができた、としている。また、複数グループでの同時実施、授業内実施と授業外実施、学校実施と支援機関実施等、さまざまな実施形態での比較検討の結果、一定の学習効果が確保できることを確認している。

さらに、今後の課題として、①標準的な利用法の確立後、広く使いやすいプログラムとして一般に提供すること、②プログラムの効果を最大限発揮できるように、インターンシップ等の他のプログラムとの連携実施、③さまざまな職業人に参加してもらうなど、外部リソースの活用を検討すること、の3点を挙げている。

### 3. 研究方法

まず、授業前に、事前アンケートとして、就業経験の有無（アルバイト経験の有無やインターンシップの経験の有無）、キャリア意識（長期就業継続意志の有無）について回答してもらう。また、卒業生に聞いてみたい質問内容を記入してもらう。

その後、企業人である卒業生の講話を聴く「就業イメージ体験授業」を実施。卒業生が話す具体的内容は、所属する企業について、職場における人間関係、ある1日の流れ（仕事内容）など、一般的な企業説明会に参加しただけでは聞くことのできない踏み込んだ内容とし、受講学生が就業を詳細にわたってイメージできるようにする。また、受講学生が卒業生に遠慮なく質問できる体制を整える。

授業後には、事後アンケートとして、授業内容が理解できたかどうかについて回答してもらう（主観的評価）。また、授業の振り返りとして、自身が授業をとおして学んだ内容を記入してもらうこととした。

#### 3.1 授業概要

科目名：秘書総論

受講学生数：本学現代教養学科1年生 25名

調査時期：2021年7月

講師（協力者）本学卒業生2名

卒業生1：2020年4月より正社員として宿泊施設に勤務

卒業生2：2020年4月より正社員として自動車販売会社に勤務

#### 3.2 授業内容

企業人である卒業生が受講学生に対し、自身の就業内容に関して詳細に説明する。その内容は、表面的な事業内容ではなく、一般的な企業説明会の場では聞くことのできない踏み込んだ内容とする。話を聞いた受講学生が企業人である卒業生に、キャリアや就業に

関する素朴な疑問を提示し、企業人である卒業生が本音を交えながらそれに答えるというように、互いに密なコミュニケーションをとることによって、受講学生は、より具体的に就業をイメージすることが可能となる時間を設ける。

授業内において、企業人である卒業生 1、卒業生 2 が話す主な内容は、以下のとおりである。

- ・所属企業についての説明
- ・所属先についての説明
- ・具体的な仕事内容
- ・1日の流れ
- ・福利厚生について
- ・給与について
- ・職場の人間関係について
- ・受講学生の素朴な質問に答える

また、受講学生が、より具体的に就業をイメージするためには、教員がファシリテートする必要があると考えられる。例えば、①受講学生が就業をイメージしやすくするために、場面説明は企業人である卒業生とともに、足りない説明を教員が補うなど詳細に行う、②ところどころで、「イメージしてください」、「イメージできましたか」など、受講学生に働きかける、③受講学生と教員、もしくは企業人である卒業生と教員による問答を繰り返し行い、教員は受講学生の反応をよく見ながら授業を進める、等が挙げられる。今授業において、教員はこれらの実践を心がけた。

### 3.3 アンケート内容

事前アンケート質問項目

質問 1：仕事をした経験の有無について教えてください（アルバイト、インターンシップも含む）。

上記の質問に、「ある」、もしくは「ない」を選択してもらうこととした。

質問 2：あなたのキャリア（仕事）に関する考えを記入してください。

上記の質問に、自身の考えを自由に記述してもらうこととした。

質問3：卒業生に質問したいことを記入してください。

上記の質問に、自身の考える質問を自由に記述してもらうこととした。

事後アンケート質問項目

質問1：卒業生の話の内容を理解できましたか。

上記の質問に、「とても理解できた」、「理解できた」、「あまり理解できなかった」、「まったく理解できなかった」より選択してもらうこととした。

質問2：記述アンケート内容：企業人である卒業生の話はためになりましたか、感想を述べてください。キャリアに関する意識は変わりましたか。仕事をするということをイメージすることができましたか。

上記の質問に、自身のキャリアに関する考えを自由に記述してもらうこととした。

## 4. 結果

調査結果は以下である（表1～表4）。なお、表2の①、②と、表4の①から④、および、卒業生への質問内容における受講学生の記述内容は原文のまま記載した。

### 4.1 事前調査結果（n=23）

表1 就業経験の有無（アルバイト、インターンシップ等）

ある	15名（65.2%）
ない	8名（34.8%）

表2 長期就業継続意志の存在有無

①	長期就業継続意志の存在が確認できる回答	19名（82.6%）
②	長期就業継続意志の存在が確認できない回答	4名（17.4%）

#### ①記入内容

- ・ 同じ会社ですっと働きたいと思っている。
- ・ できれば 同じ会社で長い間働きたいことが理想です。結婚や妊娠をしても休暇をとれる会社で働きたいです。

- ・ 定年までずっと働きたい。
- ・ できる限り働きたい。
- ・ 定年まで働き続けるつもりです。
- ・ 今のところは、自分の就きたい職種で定年まで続けられたらいいと思います。
- ・ できれば一つの会社に長くいたいと考えている。
- ・ 働けるうちはしっかり稼いで老後の生活資金を貯めたいと思っています。
- ・ 私は卒業後、定年まで仕事を続けたいです。
- ・ 定年までは働きたいが、他人のペースに合わせて働く忙しい日々は送りたくはない。
- ・ どんなに働くのが嫌でも、働かないと生きていけないとは思っているので、働くのがつらくない職場でなら、定年まで働き続けたいと考えてはいます。
- ・ 私は、定年まで働き続けたいです。
- ・ 生活するにはお金が必要なのでできるだけ働きたい。
- ・ できれば1つの仕事を定年まで働きたいと思いますが、他にやりたい仕事があったらその仕事をしたいとも思います。
- ・ 定年までずっと続けたい。
- ・ 私は、定年まで働き続けたいと思っています。自分が生活するために働きたいとも思うし、自分の趣味を充実させたいと思うので、自分の力で稼ぎたいと思うからです。
- ・ 私は卒業後、その仕事が自分に合えば定年後まで働き続けたいですが、自分にとってこの仕事を続けていく自信がなければ転職も視野に入れたいと思っています。
- ・ 働き続けたいと考えています。もちろん、仕事だけが人生ではないし、長い人生さまざまイベントがあると思いますが生きていくために働く、のではなく働くために生きる人生の方が楽しいと思います。なので、やりがいのある仕事を長く続けることは人生が豊かになることに繋がると思うので、長く楽しく働き続けたいです。
- ・ 転職したとしても、できるだけ定年までずっと働き続けたいと考えている。

## ②記入内容

- ・ 自分の満足できるくらいに儲けられたらやめるつもりだけど、最高の職に就いてしまったら定年まで働くかもしれない。
- ・ 生きていく中で結婚など大きな出来事があると思うので、そこで一旦仕事から離れ転職するのもいいのかなと思いました。ひとつの事をずっとやり続けるのもいいと思うけ



ど、経験を増やすことでより充実した暮らしになると思いました。

- ・ 仕事は嫌なものよりも好きなものをするべきだと思います。嫌な職業よりも好きだと思える仕事に就いた方が自分自身が楽しめるしその楽しさが頑張りにもなると思うからです。
- ・ 楽しく、自分がしたい職業につく

参考までに、受講学生から卒業生への質問内容を挙げておく。

### 就職活動に関連する質問内容

- ・ いろんな会社の中から今の会社に至った決め手はなんですか。
- ・ 就職活動を始めたのはいつからですか？
- ・ ペーパーテストの内容を教えてください。
- ・ いつ頃就職した会社に決めましたか？
- ・ いつから就職活動を始めましたか？
- ・ 後悔したこと等ありますか？
- ・ 学生時代に取得した資格。
- ・ インターンシップは何社行きましたか？
- ・ 面接対策として新聞などは読んでいましたか。
- ・ 在学中に検定を受けましたか？可能ならどのような検定を受けたか教えて欲しいです。
- ・ その仕事（会社）を志望した理由。
- ・ 何を基準に仕事を探しましたか。

### 仕事内容に関連する質問内容

- ・ 仕事内容は？
- ・ 上司や先輩と良い関係を築くコツはありますか？
- ・ 入社して良かったと思うことはなんですか。
- ・ 仕事のやりがい。
- ・ 仕事で辛いことなど。
- ・ 普段はどのような仕事をしているか。
- ・ 休憩はどのようなタイミングで入っているのか。

## 4.2 事後調査結果 (n=23)

表3 授業内容の理解度

とても理解できた	10名 (43.5%)
理解できた	12名 (52.2%)
あまり理解できなかつた	0名 (-)
まったく理解できなかつた	0名 (-)
無回答	1名 (4.4%)

表4 学習の振り返り内容分類

①	インターンシップの重要性に関連する内容	15名 (65.2%)
②	企業就業に関する知識について	3名 (13.0%)
③	授業に関する好意的な感想	2名 (8.7%)
④	その他	3名 (13.0%)

## ①記述内容

- ・希望する企業を見つけるためにも、就職するためにも、自分から積極的に行動することが大事だと思いました。長くその職業を続けるためにはその会社のことをよく知る必要があるので、インターンシップがとても大切だと思いました。
- ・視野を広げるためにも色々なインターンシップに参加することは大切なのだと感じた。また、将来役に立つ資格や検定もなにか一つは取得したいと思う。
- ・就活をする上で自分の譲れないところを明確にすることが大切だと学びました。いろいろな業種のインターンシップに行ったり企業説明会に行くことが大切だと思いました。
- ・インターンシップで参加する企業を最低でも5社は見つけたいと思いました。
- ・今年の夏休みのインターンシップで車の販売店に行くので、今日の先輩の話を聞けたのはとてもよかったです。短大に入学して、いろいろな先輩の話を聞いてきて短大にいる間にビジネス系の資格などをとっておくのはいいと言っていたので頑張って取りたいと思いました。
- ・やっぱりインターンシップでいろいろな企業をみてまわることは大切なんだなと思いました。

た。

つきたい業種が決まってないので、何社か探して、申し込んでみたいです。就活で後悔しないためにも、企業分析はしっかりしたいと思います。

・インターンシップはたくさん行くべきということを改めて理解しました。また、資格ととも短大にいるときに取ってとくことが大事ということも分かりました。1年生の11月から本格的に動き出したのは遅いのが驚きでした。私も早く動き始めないといけないなど危機感を持ち始めました。何の仕事か自分に合うのか、基準を決めて探していきたいと思っています。

・自分が仕事をするにあたって、これだけは妥協出来ないという仕事の条件を予め決めておいて企業説明会やインターンシップ、企業調べで条件と照らし合わせつつ就職したい企業を絞っていくと、就職した時にこの仕事で良かったと楽しく過ごせる様になるとわかった。

・インターンシップは積極的に行ったほうが良いことが分かりました。先輩は在学中に資格を取得しておけば良かったと仰られていたので、自分はその言葉を参考にし、資格を取得するため、勉強をしようと思いました。先輩のここだけは譲れないポイントを決めて、就職する企業を探す方法を参考にし、自分も後悔のない就職先を選びたいと思いました。

・私は話を聞いて、インターンシップや会社説明に参加するのはやっぱり大切なんだと思いました。会社のことを知っておくことが自分の就活にとっても大切になるんだと思いました。

・先輩の話を聞いて、インターンシップに参加するときは別に自分が興味のある企業だけではなくてもいいんだなと感じました。全く違った業種に参加していたことを聞いて、様々な視点から企業をしてみるのもいいなと思いました。

・働いているところの車に乗らないといけなく、残業はあまりなく、給料も安定していることがわかりました。インターンは5社で、興味があるからではなく、どんなところか知るために参加したことがわかりました。面接は3社受けたことがわかりました。一年の間に資格を取っておいたら方が良いことがわかりました。

・とりあえずインターンシップに行くことに意味があるんだと思いました。

・今自分自身何となくではあるけれどやりたい仕事はあるけれど、先輩のお話を聞いてこの夏休みの期間にさまざまな仕事体験をしてみるべきだと思いました。今からひとつに絞

るのではなく、色々なことを体験してみることでなにが自分に合っているのかをはっきり見つけられると思いました。

・やはりどの先輩の話聞いても、準備を早く始めて悪いことはないなと思いました。やりたいことが見つかっていても社会経験としていろんな会社にインターンシップに行ったり、この短大生活の中でできることを目一杯して希望する会社の内定をもらっているので事前準備で結果に差が出るのだなと思いました。

## ②記述内容

・車会社の方は、もっと遅い時間まで働いているのかと思っていただけ、先輩の話聞いて自分が思っていたのとは違うことが分かりました。自分が思い込んでいるだけで、実際に働いている方の話を聞くと新しい発見がたくさんあると思いました。

・大きな会社は、できるだけ定時で帰るなど規則がしっかり守られていると分かった。企業説明会での雰囲気がとても大事だと分かった。自分が求める会社の条件を絞っていく必要があると知った。

・名前のある企業につくとその企業の商品しか使えないのは自由ではないので、自分には合っていないと思った。

## ③記述内容

・私は先輩のお話を聞いて、社会は自分が思っていたよりもずっと厳しく、責任が伴うものだということを学んだので、今のうちに必要な知識を多く身につけておきたいと思いました。そして、社会にでたときにその知識に感謝できるように今の時間を大切にして成長していきたいです。

・いろいろな会社や企業の方の話を聞くだけでなく学校の先輩に聞くことで就職するための対策が知ることが出来るので話を聞けるという機会はとても嬉しいと思います。全く興味のない企業でも対策方法などは習得することが出来るので他の企業や職種の方にもお話を聞きたいなと思いました。資格はその職業に関係するものも関係しないものも取っておいて損はしないことがわかったので資格を取れるものは取得したいと思いました。

## ④記述内容

・ビジネスマナーが基本的にどんな仕事でも役に立つ。

- ・やっぱり資格は積極的に取っておくと後々就職活動など楽になるのでその辺は積極的になりたい。就職活動に対する意識はもっと早く持ち始めた方がいいと思った。
- ・自分がどんな仕事につきたいのか、また、その企業で自分は必要とされるか、福利厚生は充実しているかなどポイントをしばって決めていかなければならない。

## 5. 考察

### 5.1 事前アンケート結果考察

まず、アルバイトやインターンシップも含んだ仕事経験の有無について質問したところ、6割以上の受講学生が「ある」と回答したものの、3割以上の受講学生は「ない」と回答した。仕事をした経験がまったく無い受講学生が3割以上も存在しているということ踏まえ、授業内では、より丁寧な場面説明の必要性を感じ、実行を心掛けた。

次に、受講学生のキャリア意識について自由記述を求めたところ、長期就業継続意志の存在を認めることができる回答と、長期就業継続意志の存在を認めることができない回答に分類できた。長期就業継続意志の存在を認めることができる回答の方が多数派であり、「定年までずっと働きたい。」、「定年まで働き続けるつもりです。」、「私は卒業後、定年まで仕事を続けたいです。」など、受講学生の8割以上は「定年」、「ずっと」、「できる限り」など、長期にわたって就業継続したいと回答していた。

卒業生への質問内容については、「就職活動を始めたのはいつからですか?」、「面接対策として新聞などは読んでいましたか。」、「何を基準に仕事を探しましたか。」など、就職活動に関連する内容や、「仕事のやりがい。」、「仕事で辛いことなど。」、「普段はどのような仕事をしているのか。」など、仕事内容に関連するものに大別された。

### 5.2 事後アンケート結果考察

授業内容の理解度について質問したところ、「とても理解できた」43.5%、「理解できた」52.2%と、無回答1名を除いて、「とても理解できた」もしくは「理解できた」と回答しており、受講学生の理解度は高かったと言える。

また、学習の振り返りに関する回答は、「インターンシップの重要性に関する内容」65.2%、「企業就業に関する知識について」13.0%、「授業に関する好意的な感想」8.7%に大別された。その他、ビジネスマナーの重要性、学生時代の資格取得、自己分析や企業分析の重要性などの記述内容が見られた。

半数以上の受講学生はインターンシップに関して記述しており、「インターンシップがとても大切だと思いました。」「インターンシップはたくさん行くべきということを改めて理解しました。」「夏休みの期間にさまざまな仕事体験を試してみるべきだと思いました。」「社会経験として、いろいろな会社にインターンシップに行くなど、この学生生活の中でできることを目一杯して（卒業生は）希望する会社の内定をもらっているのだから、事前準備で結果に差が出るのだなと思いました。」など、その記述内容からインターンシップ参加の大切さ、重要性に気づいたと捉えられ、このことは、受講学生のキャリア意識の高まりに繋がると考えることができる。また、「私は先輩のお話を聞いて、社会は自分が思っていたよりもずっと厳しく、責任が伴うものだということを学んだので、今のうちに必要な知識を多く身につけておきたいと思いました。」や、「学校の先輩に聞くことで就職するための対策が知ることが出来るので話を聞けるという機会はとても嬉しいと思います。」等の記述内容からも、事前から事後にかけての受講学生のキャリア意識の変容（高まり）が認められる。

## 6. おわりに

以上、筆者が担当したキャリア教育関連科目の授業において2回にわたって実施した、就業イメージ体験授業の効果を、選択式アンケート、記述式アンケートという主観的評価から測定した。

測定の結果、授業を通じてインターンシップに参加することの重要性に気づいた等、受講学生のキャリア意識の高まりを確認することができたことにより、一定の効果を確認することができたと言える。

今後もこのような就業イメージ体験授業を積極的に実施し、結果を一般化させ、キャリア教育開発の一助となれば幸いである。

### <注および引用文献>

[1]文部科学省「令和元年度 大学等におけるインターンシップ実施状況について（調査時期：令和2年3月から6月）」

[https://www.mext.go.jp/content/20201204-mxt\\_senmon01-000010706\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201204-mxt_senmon01-000010706_01.pdf)

2021年11月11日取得

[2]文部科学省、厚生労働省、経済産業省による「インターンシップの推進に当たっての基本的な考え方」(平成27年12月10日一部改正)

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/15/1365292\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf) 2021年11月11日取得

[3]平成28年10月 文部科学省高等教育局専門教育課「インターンシップ好事例集」

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/07/1355719\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/10/07/1355719_001_1.pdf) 2021年11月11日取得

[4]深町珠由「就業イメージ理解向上のためのキャリア形成支援プログラムの開発ーキャリアシュミレーションゲーム試作版の開発と検討ー」『JILPT Discussion Paper Series 10-05』, P1 - P39, 2010

< 研究論文 >

小・中英語教科書の用例に見る文構造に関する一考察  
— 教員養成と教員研修に活用する英語の背景知識の観点から —

笠間 弘美\*

A Study of Sentence Structures by Analyzing the Usage Examples  
in Elementary and Junior High School Textbooks: From the Point of  
View of the Background Knowledge of English to Utilize for Teacher  
Education and Teacher's Training

Hiromi KASAMA\*

概要：

本稿では、英語に関する基本的な知識の一つである文構造に焦点を当て、現行の小・中学校検定英語教科書から具体的な用例を挙げ、小学校教員養成課程で学ぶ学生として、また現場の指導者として理解しておくべき英語に関する背景的な知識を考察した。文構造は、文部科学省が2019年に導入した「小学校教員養成課程 外国語（英語）コアカリキュラム」において、外国語に関する専門的事項の学習内容にある「英語に関する背景的な知識」の学習項目の一つである。小・中学校新学習要領では、文構造について段階的な取り扱いが明記されているものの、使用されている教科書の用例を分析した結果、小学校英語の指導者であっても中学校での学習内容を視野に入れた知識を身につけておく必要があることがわかった。さらに、文構造に関する知識は、新学習指導要領に記述のある、文構造における「気付き」を促す指導にも大いに役立つことを指摘した。

キーワード：文構造，英語教科書，学習指導要領，英語の背景知識，小中連携

\* 金沢学院大学 文学部 教授



## 1. はじめに

### 1. 1 研究の背景

2020年度より小学3・4年生で「英語活動」が必修化され、5・6年生では「外国語（英語）」が教科化された。それに伴い、2021年度からは中学校の新学習指導要領（平成29年告示）が全面施行され、小中連携を視野に入れた英語教育が本格化している。そのような動きの中で重要な課題の一つとして挙げられるのが、指導者の養成と研修である。この課題解決のために、文部科学省は2019年に新教員養成課程に新しい内容として「小学校の外国語（英語）教育」を加え、教員養成と教員研修のためのコアカリキュラムが策定された<sup>(1)</sup>。

小学校教員養成課程における外国語（英語）コアカリキュラムは、「外国語／英語科の指導法」と「外国語／英語科に関する専門的事項」の2部構成になっている<sup>(2)</sup>。その外国語に関する専門的事項の学習内容である「英語に関する背景的な知識」の学習項目の一つに「英語に関する基本的な知識」がある。その中に含まれる文構造については、中学校から移行された内容が小学校新学習指導要領に組み込まれ<sup>(3)</sup>、どのように指導すべきか、戸惑う現場教員も多いと考えられる。その理由には、現役の教員が文構造を「文型」という型によって分類するような指導を受けてきたことが挙げられるのではないだろうか。「文型」という用語が近年の学習指導要領において「文構造」という用語に替えられたことについて、平成20年度告示の「中学校学習指導要領」では、次のように述べられている。

「文法事項」については、従来の学習指導要領で用いられていた「文型」に替えて「文構造」という用語を用いた。文を「文型」という型によって分類するような指導に陥らないように配慮し、また、文の構造自体に目を向けることを意図してより広い意味としての「文構造」を用いたものである<sup>(4)</sup>。

一方、小・中学校の新学習指導要領では指導という表現に替わって「気付き」との記述が使われている<sup>(5)</sup>。この「気付き」を促す指導のためにも、指導者は文構造に関する知識を身につける必要があると思われる。

### 1. 2 研究の目的と方法

本稿では、現行の小・中学校検定英語教科書に見られる用例を分析・考察し、教員養成

や教員研修に活用できる文構造に関する背景知識を現場に則したより具体的な形にまとめることを目的とする。使用する教科書は、著者が勤務する大学の所在地である金沢市が採択している東京書籍出版の小学校検定英語教科書 *NEW HORIZON ELEMENTARY 5, 6*（以下、*NHE5, NHE6*と略す）と、中学校英語教科書 *NEW HORIZON English Course 1, 2, 3*（以下、*NH1, NH2, NH3*と略す）である。

中学生版 *NEW HORIZON*では、1年生の最初に Unit 0 として小学校の学習を振り返る活動があり、その後、Unit 1 から Unit 5 までが小学校で学んだ内容の復習となっている。

そこに注目すべき説明が載っている。「小学校で学んだことを、整理しよう」という文言の下に「気づきから文法へ」、「小学校で気づいた語順を文法として整理しましょう」という解説である<sup>(6)</sup>。この教科書構成からも小学校英語の指導者は、英文の語順をきちんと把握し、学習者へ気づきを促し、中学校での文法整理につなげる必要がある。本稿ではその点を考慮に入れ、教科書の用例収集に中学校検定英語教科書を含めることとする。

## 2. 小学校新学習指導要領における文構造指導の捉え方と教科書の用例分析

### 2. 1 小学校新学習指導要領における文構造指導

新学習指導要領によると、外国語科の目標は以下のように設定されている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す<sup>(7)</sup>。

この目標は、3・4年生用の外国語活動の目標である「聞くこと」「話すこと」<sup>(8)</sup>に「読むこと」「書くこと」を加えたもので、総合的な言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎力の育成を目指している。

文及び文構造の目標は以下のようになっている。

次に示す事項について、日本語と英語の語順の違い等に気付かせるとともに、基本的な表現として、意味のある文脈でのコミュニケーションの中で繰

り返し触れることを通して活用すること<sup>(9)</sup>。

上記の「次に示す事項」のうち、文構造に関する内容をまとめたものが表1である<sup>(10)</sup>。

表1 小学校新学習指導要領における文構造の指導内容

a [主語＋動詞]
b [主語＋動詞＋補語]のうち、 主語＋be動詞＋ $\left. \begin{array}{c} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}$
c [主語＋動詞＋目的語]のうち、 主語＋動詞＋ $\left. \begin{array}{c} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \end{array} \right\}$

表1のa, b, cについて、用例を用いて指導者として理解すべき内容に関して考察する前に、新学習指導要領における文構造の指導方針を分析する。その詳細は第2章の中で以下のように説明されている。

(・・・) 言語活動の中で、文法の用語や用法の指導を行うのではなく日本語と英語の語順の違い等の気付きを促すようにしたり、基本的な表現として繰り返し聞いたり話したりするなどして活用したりすることが求められる。繰り返し触れることによって英語の語順に気付かせ、その規則性を内在化させたり、自ら話したり書いたりする中でどのように語と語を組み合わせれば自分の伝えたいことが表現できるのかということに意識を向けさせたりするようにする<sup>(11)</sup>。

この解説で3つの点に注目したい。まず、「日本語と英語の語順の違い等の気付きを促すようにしたり」の部分である。「気付き」を促す指導については第1章でも触れた。その「気付き」を促す方法例として日本語と英語の語順の違いに気付かす方法を挙げている。

このアプローチについては、古田（2019）が小学校における英文法教育についてすすめる帰納的アプローチの中で日本語の活用を提言している<sup>(12)</sup>。その場合、国語科との連携も考えられる。次に注目したいのは、「基本的な表現として繰り返し触れる」という点である。これは外国語科の目標にある「コミュニケーションを図る基礎」の育成につながるものとする。最後は、「その規則性を内在化させる」という記述である。ここには、気付きを文法につなげていく中学校との連携に対する姿勢が伺える。

以上のように新学習指導要領を読み解くと、指導者は単に文の構造に関する知識を持つだけではなく、それを意識しながら総合的な言語活動に取り組む必要があることがわかった。さらに、繰り返し触れる表現の規則性を学習者に気付かせ、自分のものとするための指導上の工夫も必要である。

## 2. 2 *NEW HORIZON ELEMENTARY 5, 6* の用例分析

指導者が英語の文の基本的な構造を理解するための一つの方法として、現行の小学校検定英語教科書 *New Horizon Elementary 5, 6* から各構造の初出と、注目すべき用例を挙げる。

### ① 表1の a [主語＋動詞]

(a) I can swim. (*NHE5*, 39)

(b) She can sing well. (*NHE5*, 39)

新学習指導要領にも解説されている通り、[主語＋動詞]の文は、構成要素が二つの一番単純な文構造である<sup>(13)</sup>。しかし、(b)の用例に *well* という副詞の修飾語が付いているように、実際、主語と動詞だけで完結する英文は少ない。*NHE5* では道案内の場面で以下のように距離を表す副詞句が続く用例も見られる。

(c) Go straight for two blocks. (*NHE5*, 50)

この点について、新学習指導要領では、副詞句や前置詞句などが加わると意味の理解が難しくなる場合があり、主語と動詞を的確に捉えることができるよう指導する必要があると指摘している<sup>(14)</sup>。さらに学年が上がると、場所や時を表す副詞句が加わった用例が見られる。

(d) I live in Ueda in Japan. (*NHE6*, 18)

(e) I usually get up at six. (*NHE6*, 18)

(e)には頻度を表す副詞も加わっており、その副詞を使う位置にも注意を促す必要がある

のではないだろうか。

② 表1のb [主語+動詞+補語]

ここではbe動詞の文構造を扱う。また、補語の位置は、名詞・代名詞・形容詞が来る。補語に名詞を用いた用例の初出は自己紹介の場面である。

(f) I'm Taiyo. (*NHE5*, 17)

(g) My family name is Suzuki. (*NHE5*, 17)

続いて以下のように、可算名詞が不定冠詞とともに使われている形が扱われている。

(h) He is a baker. (*NHE5*, 42)

形容詞を補語に用いた用例の初出は以下の文で世界の食がテーマになっている場面である。

(i) It's delicious. (*NHE5*, 61)

(j) It's fun. (*NHE5*, 71)

(i)は秋田県の郷土料理である *kiritampo* を「おいしい」と表現している。また、(j)では日本の四季の行事である豆まきを「楽しい」と表現している場面である。

補語の位置に代名詞を用いた用例は、6年生になってから初めて出現する。

(k) This is me! (*NHE6*, 6)

これは「自分についてスピーチをしよう」というテーマのユニットのタイトルである。

③ 表1のc [主語+動詞+目的語]

この文の構造は[主語+動詞]に目的語が加わったものである。名詞または代名詞が目的語となっている用例の初出は以下の通りである。

(l) I like soccer. (*NHE5*, 14)

(m) I want a yellow T-shirt. (*NHE5*, 22)

(n) Where is the stadium?

Turn right. You can see it on your left. (*NHE5*, 50)

(m)の用法に関連して、I'd like a hamburger. (*NHE5*, 55)に見られる *would like* ~を用いた[主語+動詞+目的語]の用例があることも指導者として押さえておくべきであろう。

教科書の本文ではないが、次の用例で *look* の使い方から句動詞についても検討したい。

(o) Look at this picture. (*NHE5*, 8)

*look* は本来自動詞であるが、(o)のように *look at*+目的語で他動詞化した形で用いること

ができる。“look at ～”のような形は前置詞付き動詞と呼ばれるが、中学生版の *NEW HORIZON* の最後に載っている単語リストには動詞の意味が前置詞付きの形で表されている。先に触れたように、文型にこだわることなく文の構造自体に目を向けるという学習指導要領の指導方針から考えると、動詞の使い方を前置詞付きまたは副詞付きの形で一つのまとまったものと捉えた方が意味や構造が理解しやすくなるのではないだろうか。

渡部（2018）は文構造を5つの型に分けることだけに学習者の意識を向ける指導に注意を促し、自動詞・他動詞両方の使い方ができる動詞の用例を挙げ、意味の作られ方を考える必要性を指摘している<sup>(15)</sup>。

自動詞・他動詞両方の使い方ができる動詞については、笠間（2021）の「3. 用法から見る自動詞・他動詞」の中でも用例を集め、同じ動詞であっても自動詞として使う場合と他動詞として使う場合の意味の捉え方の違いについて考察している<sup>(16)</sup>。

この他に、動名詞を含んだ文と動詞が過去形である文も扱われている。この点について、新学習指導要領の第2の2(1)エ(ア)fで、指導項目として「動名詞や過去形のうち、活用頻度の高い基本的なものを含むもの」と解説されている<sup>(17)</sup>。

(p) Do you like traveling? (*NHE6*, 28)

(q) I enjoyed camping. (*NHE6*, 35)

(p)は世界遺産について考える場面で使われている。一方、(q)は世界と日本の夏休みの過ごし方を比べる場面で使われている。like ～ing「～するのが好きである」や enjoyed ～ing「～して楽しんだ」は、使用場面が違っても、さらには「聞く」「読む」「話す[やり取り]」「話す[発表]」「書く」の五領域いずれにも使用頻度の高い表現であると考えられる。頻度が高いという点では、wantにも注目したい。動詞で want を使う場合、目的語として名詞的用法の to 不定詞をとる用例が見られる。

(r) I want to study science. (*NHE5*, 28)

(s) I want to be a scientist. (*NHE5*, 29)

(t) I want to go to Italy. (*NHE6*, 23)

(u) I want to visit the Colosseum. (*NHE6*, 29)

(r)と(s)は、学びたい教科やなりたい職業を伝え合う場面での表現である。両方の表現をセットで使うことで、science と scientist のように、名詞同士のつながりについても気付きを促すことが出来る。want+to 不定詞の取り扱いについては新学習指導要領で、「児童の発達の段階を考慮して、五つの領域別の目標を達成するのにふさわしい表現とし

て指導するように留意する」との解説がある<sup>(18)</sup>。(t)と(u)については行ってみたい国や地域の表現で **want+to** 不定詞が使われており、(r)から段階的に学習者の身近な動作に関する動詞 (**study, go, visit**) を使って同じ構造の文を繰り返し使うことで、文の構造に関する「気づき」を促し、より定着させることができると考えられるのではないだろうか。

最後に、表1の構造には入らないが中学校との連携を考慮に入れた時に注目すべき用例を挙げる。

(v) **How do you spell your name? (NHE5, 11)**

この表現は初対面の人との名刺交換で相手の名前のつづりを尋ねる場面で用いられている。文構造としては[主語+動詞+目的語+補語]であるが、返答にはつづりだけを答えており、文構造にはこだわらず表現に慣れる意図が伺える。小中連携の視点から押さえておきたい指導項目であろう。次は、文部科学省が新学習指導要領対応として出している小学校外国語活動用の教材 *Let's Try! 1*に見られる用例である<sup>(19)</sup>。

(w) **Let's Watch and Think.**

(x) **I see something white.**

(w)と(x)はともに「主語+動詞+目的語+補語」の構造である。(w)は補語に動詞の原形が使われ、「～しましょう」という意味で学習者に教科書内の言語活動を促す決まった表現として用いられている。この用法については第3章で改めて考察する。一方、(x)の補語には形容詞が使われている。“Who are you?”というタイトルのユニットで、ヒントを出しながら森の中にどんな動物が隠れているのかを当てる場面である。補語の位置に入る形容詞は、**white, black, red**など色を表すもの、**long, small, square, round**など長さ、大きさ、形を表すもの、そして**shiny, scary, furry**など様相を表すものなど多様である。**Touch something ~**.「何か～なものを触って」の～の部分に色々な形容詞を入れて指定された物に触る順番を競うゲームと同様に形容詞を導入するのに適した表現である。言語活動の間反復して使用できるという利点もあり、授業での使用頻度も高いと考えられ、指導者として理解しておきたい文構造である。また、中学校で扱われる[主語+動詞+目的語+補語]の構造のへのつながりとしても(v), (w), (x)の表現は理解しておく必要があるのではないだろうか。

### 3. 中学校新学習指導要領における文構造指導の捉え方と教科書の用例分析

#### 3. 1 中学校新学習指導要領における文構造指導

新学習指導要領によると、外国語科の目標は以下のように設定されている。下線は筆者による。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す<sup>(20)</sup>。

この目標は、小学校新学習指導要領での目標である「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成」に下線部が加えられ、コミュニケーション活動のより具体的な内容が明記されている。

一方、文及び文構造については、「意味のある文脈でのコミュニケーションの中で繰り返し触れることを通して活用すること」と明記した上で<sup>(21)</sup>、小学校の「文及び文構造」に文法事項が加えられ、「文、文構造及び文法事項」として指導することになっている。この点について新学習指導要領では次のように説明されている。

中学校においては（・・・）代名詞や動名詞、動詞の時制及び相は「文法項目」として扱われている。これは、小学校においては基本的な表現として代名詞や動名詞、過去形などを含む文を指導するが、それぞれの項目を取り出して指導することはしないことを意味している<sup>(22)</sup>。

つまり、小学校において「基本的な表現」として繰り返し触れてきた、例えば代名詞や動名詞、過去形などの用法について理解し活用できるような指導が中学校段階では求められることになる。また、小学校で扱われた表現を別の場面や異なる表現の中で活用できるように指導する必要もある<sup>(23)</sup>。小学校英語の指導者としては、それぞれの用法の規則性が整理できるだけのインプットを小学校の間に心掛けたいものである。

中学校の新学習指導要領における文構造の指導内容をまとめたものが表2である<sup>(24)</sup>。

**表2 中学校新学習指導要領における文構造の指導内容**



<p>a [主語＋動詞＋補語]のうち、</p> <p style="text-align: center;">主語＋be 動詞以外の動詞＋<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}</math></p>
<p>b [主語＋動詞＋目的語]のうち、</p> <p>(a) 主語＋動詞<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{動名詞} \\ \text{to 不定詞} \\ \text{how (など) to 不定詞} \end{array} \right\}</math></p> <p>(b) 主語＋動詞<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{that で始まる節} \\ \text{what などで始まる節} \end{array} \right\}</math></p>
<p>c [主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語]のうち、</p> <p>(a) 主語＋動詞＋間接目的語<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \end{array} \right\}</math></p> <p>(b) 主語＋動詞＋間接目的語＋how (など) to 不定詞</p> <p>(c) 主語＋動詞＋間接目的語<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{that で始まる節} \\ \text{what などで始まる節} \end{array} \right\}^*</math></p>
<p>d [主語＋動詞＋目的語＋補語]のうち、</p> <p>(a) 主語＋動詞＋目的語<math>\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}</math></p> <p>(b) 主語＋動詞＋目的語＋原形不定詞*</p>

\*印は新設。

### 3. 2 *NEW HORIZON English Course 1, 2, 3* の用例分析

表2に沿って *NEW HORIZON English Course 1, 2, 3* から各構造の用例を挙げる前に、小学校で学んだ内容の復習に当たる Unit 0～Unit 5 までで文の構造に関して注目すべき用例を挙げる。

(a) Call me Meg. (*NH1*, 13)

これは命令文で〔(主語) + 動詞 + 目的語 + 補語〕の形で、補語には名詞が使われている。表2では d(a)に相当する。この文構造は小学校新学習要領では扱われていないが、自己紹介というテーマの中では使用頻度が高い表現である。

(b) Sounds nice. (*NH1*, 25)

これは主語が省略された形で、表2の a 〔(主語) + 動詞 + 補語〕に相当し、補語の部分は形容詞である。表1では b 〔主語 + 動詞 + 補語〕の動詞が be 動詞だけであったので、この用例も小学校英語では扱われないものであるが、相手に共感する表現として使用頻度が高い表現である。

(c) I jog with my dog around the pond. (*NH1*, 48)

この文は表1の a 〔主語 + 動詞〕に相当し、中学校から小学校に移行された文構造である。I jog.の構造に一緒に走った相手: with my dog と、場所: around the pond を表す二つの修飾語句をつけて表現の幅を広げている。既習の構文について、中学校新学習要領に記述のある「小学校の外国語科で扱われている「文及び文構造」についても引き続き別の場面や異なる表現の中で活用できるように指導することとする」<sup>(25)</sup>に当てはまる用例と考えられる。

(d) Look!

Look at the people on the stage. (*NH1*, 49)

自動詞としての look と他動詞化した look at については2. 2で用例(o)を用いて考察したが、中学校での復習場面では、(d)に見られるように両方の使い方が同じページに出現する。文の構造には動詞の用法も深く関係している。指導者は文の構造に対する学習者の気付きを促すためにもこの点の把握が必要である。

(e) I like dancing.

Let's dance together. (*NH1*, 50)

dance を使った二種類の表現が、好きなことや楽しんでいること、得意なことを伝え合う場面に登場する。最初の表現は表2の b 〔主語 + 動詞 + 目的語〕(a)に当てはまり、目的

語に動名詞が使われている。動名詞を目的語に取る表現については、2. 2の(p)で考察した通りである。二つ目の表現は表2のd [主語+動詞+目的語+補語](b)に当てはまり、補語の位置には原形不定詞の *dance* が使われている。Let's...については、これまでこの文構造で補語の位置に入るのは名詞や形容詞であったが<sup>(26)</sup>、小学校において“Let's...”や“Let me try!”といった表現に触れている実態があることを考慮し、新学習指導要領では補語として原形不定詞が指導事項に追加された<sup>(27)</sup>。

以上の用例から、小学校までの復習にあたる内容にも中学校の学習項目につながる内容が含まれていることがわかった。また、(d)や(e)のように同じ単語を構造の異なる表現に使う場合もあり、それぞれの構造に合わせた動詞の形に「気付かせる」必要もあるのではないだろうか。

次に中学校の学習に入ってからので用例を挙げていく。

① 表2のa [主語+動詞+補語]

- ・補語が名詞

(f) This became the Japanese “curry and rice.” (NH2, 26)

この用例はカレーが日本に伝わった歴史について書かれた読み物の最後に登場する。同じページの中で、…and curry became popular. / The cooking of curry became easy. / …and it became thick.と同じ動詞を使って、補語の位置に形容詞が来る形を反復させている。この形は以下のように1年生で初出しているので、文の構造の確認と表現使用の定着に効果的に活用したい部分である。

- ・補語が形容詞

(g) Also, I get tired easily, so I need to take short breaks. (NH1, 99)

(h) I felt so happy. (NH1, 104)

(i) He became very important to her. (NH1, 125)

これらは、小学校英語ではbe動詞を使った表現で導入された構造である。学習者には一般動詞を使って動作・状態の意味をより詳細に表現できることに気付かせる必要があると考えられる。

② 表2のb [主語+動詞+目的語]

- ・目的語が動名詞

(j) Last night when I finished using the bathroom, my host mother said, ….  
(NH2, 62)

この用例は文法事項として動名詞が初出する時のものである。しかし、2. 2の用例(q)の **enjoy ~ing** に見られるように小学校英語でも動名詞の表現は扱われている。ここでは学習者の経験を活かしてその使い方に対する理解を整理する必要がある。

- ・目的語が不定詞

(k) I want to eat curry pilaf. (NH2, 24)

この用例が見られる段階ではまだ不定詞は文法事項として取り上げられていない。この点に関して新学習指導要領では次のように説明している。

(・・・), 中学校の早い段階で, こうした小学校で学んだ表現も取り上げ, 音声で十分に慣れ親しんだ **to** 不定詞を読んだり書いたりできるようにしたり, その使い方の理解を深めたりしながら, 別の場面や異なる表現の中で活用できるように指導する必要がある<sup>(28)</sup>。

したがって, この段階ではまだ2. 2で挙げた用例(r)~(u)の延長で「~したい」という思いを伝える一つのまとまった表現として扱う必要がある。

以下の用例は(p)と(w)を除いて全て文法事項の説明とともに初出している。

- ・目的語が **how** (など) **to** 不定詞

(l) You will learn how to use them easily.

You will also learn where to find universal design facilities in our city. (NH2, 73)

(l)はイベントのお知らせを読んでいる場面である。

- ・目的語が **that** で始まる節

(m) Many people think (that) curry came to Japan directly from India. (NH2, 26)

(m)は料理の文化について本を読んでいる場面である。

- ・目的語が **what** などで始まる節

(n) I know where the local shelter is. (NH3, 59)

(n)はインターネット上の情報を見ている場面である。

③ 表2のc [主語+動詞+間接目的語+直接目的語]

- ・直接目的語が名詞

(o) I will show you the Merlion.

I'll give you these Merlion cookies, Josh. (NH2, 12)

(o)は動画の中の説明を聞いている場面である。

- ・直接目的語が代名詞

(p) Shall I show you a bigger one? (NH2, 93)

ここは、買い物で店員から勧められたセーターに対して、大きいサイズの「もの」を見せてほしいと要望を伝える場面である。既出の可算名詞 (sweater) の反復を避けるために代名詞 one が使われている。必要に応じて、代名詞 it との用法の違いを説明する必要もあるだろう。

- ・直接目的語が how (など) to 不定詞

(q) I can show you how to use these universal design products.

I can also tell you where to find universal design facilities in our city. (NH2, 74)

(q)は展示会場でスタッフと商品の使い方について会話をしている場面である。

- ・直接目的語が that で始まる節

(r) These athletes show the world that wheelchairs can be functional and stylish.

Athletes tell the company that wheel chairs are like part of their bodies.

(NH3, 14)

(r)は英字新聞の記事を読む場面である。

- ・直接目的語が what などで始まる節

(s) Tell me what you've done.

It shows you what you should prepare. (NH3, 60)

(s)は防災について話し合っている場面である。

直接目的語に that で始まる節や what などで始まる節が指導事項として追加されたのは、tell や show などの動詞を使った表現の幅を広げるためである<sup>(29)</sup>。

④ 表2のd [主語+動詞+目的語+補語]

- ・補語が名詞

(t) People call it the Singapore Flyer. (NH2, 14)

(u) He made it with a special tomato sauce and named the dish "Napolitan" after Naples in Italy. (NH2, 28)

(t)はEメールを書く場面である。一方、(u)は読んだ本の内容をクラスで発表している

場面である。

- ・ 補語が形容詞

(v) It makes me uncomfortable.

Smiles keep me positive.

Her smiles keep us positive, too.

Everyone can enjoy sports, and playing and watching them makes people happy and positive. (NH3, 12)

(v)に挙がっている一連の英文は、車いすテニスの選手たちについて調べて、授業で発表している場面で使われている。make と keep の反復、そして形容詞 uncomfortable / positive / happy の対比で関係する人々の心の動きが上手く描写され、学習者の文構造の「気付き」への手助けとなる表現と言えるのではないだろうか。

- ・ 補語が原形不定詞

(w) Let's meet and put some ideas on paper. (NH2, 45)

(x) People tried to help them live safely, but they died one by one. (NH3, 40)

(w)はEメールへの返信内容の一部である。一方、(x)はトキについて調べた学級新聞の記事の一部である。

この文構造については、(x)の用例が初出するまで、教室英語を含め小学校英語でも(w)の形で多く扱われて来た。let の使い方も(x)の場面で初めて「let[help] + (人など) + 動詞の原形」として用法の説明がある。

(l)から(x)まで用例ごとの場面を整理すると題材は異なってもある程度まとまった英文を読む場面が圧倒的に多いことがわかる。より複雑な文法事項の導入にはそのような内容をとまなう文章が必要だということではないだろうか。小学校英語からは進んだ段階に入っていることが明らかである。

#### 4. まとめ

以上、新学習指導要領の方針に基づいて作られた現行の小・中学校検定英語教科書に見られる用例から文構造の理解に必要な知識について考察してきた結果をまとめる。まず、小学校英語では身近な話題を中心にある程度制限された動詞（be 動詞, like, want）と、その後続く名詞、形容詞、to 不定詞につく動詞などを入れ替えながら繰り返し使用して、語順への気付きを学習者に促している。そして、中学校の初期段階では小学校で

基本的な表現として触れた英文を別の場面で活用できるようにする工夫が見られた。そのつながりを考えると小学校英語の指導者であっても中学校での学習内容・学習段階を把握しておく必要があることがわかった。また、中学校で新たな表現を導入する際もいきなり用法の説明に入らず、小学校英語と同様に学習者自らに英語の語順を気付かせるような配慮が必要になる。ただし、中学校では小学校までに習った文構造を「文法」として整理していく必要もあるので、その時点までに十分なインプットを行い、語順に対する「気付き」を促しておく必要がある。

ここで文構造に関して、小・中学校の新学習指導要領で指導という表現に替わって使われている「気付き」という表現について改めて考えてみたい。気付きを促す方法については第二言語習得の認知プロセスからのアプローチ<sup>(30)</sup>など今後専門的な分析が進んでいくと考えられるが、現場ですぐに取り組めることもあると思われる。それは間違いの指摘に対する姿勢である。学習者が間違った英文を使うと、その訂正に文法の用語や用法の説明を加えたいくなる。それを控えるためにまず出来ることは指導者自身が正しい文の語順を把握し、受け答えの中で正しい語順を繰り返し発話し、学習者の「気付き」につなげていくことではないだろうか。また、教室内での活動として、畑江・米田（2018）や林（2020）は語順カードを使った並べ替え作業による「気付き」の指導を提案している<sup>(31)</sup>。最近ではオンラインでも並べ替えの問題は作成できる。教室内での全体・グループ・個人活動から、可能であれば家庭でのオンライン学習による復習ができればゲーム感覚で楽しみながら「気付き」をさらに定着させることができると思われる。

教科書の用例を収集している時に *I want you to clean the room. (NH3, 46)* という英文に出くわした。著者は思わず、これは「何文型」だったかと考え始めた。頭を整理しようと文法書に手を伸ばした時に気付いた。まず改めなければならないのはこの考え方である。何文型かにこだわるのではなく、*want+人+to ~* は「人に～してもらいたい」という希望を伝える表現で、*to* 以下をするのは「人」という意味とその語順をしっかり把握する必要があるということである。そのように考えていくと、*want* を *ask* に替えて *ask+人+to ~* で「人に～してほしいと頼む」という依頼を表すことができ、*tell* に替えると *tell+人+to ~* で「人に～しなさいと言う」という命令に近いニュアンスを伝えることができる。表現の幅がどんどん広がっていくのである。したがって、まず文型にこだわらない姿勢が現場の教員に求められる何よりの課題ではないだろうか。学習指導要領から「文型」が消えた世代が大学にも入学している。大学での英語教育でも文法の基礎を見直

す際には「気付き」というキーワードを考慮に入れておく必要があると考える。

付記

本稿は、JSPS 科研費基盤研究（C）（課題番号 21K00719）による助成を受けた研究成果の一部である。

### <注および引用文献>

- (1) 文部科学省は、教員養成課程と現職教員研修における研修・学習項目と到達目標を同一化し、基準の統一を図る目的で、2015年に「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」を立ち上げ（東京学芸大学に委託）、コアカリキュラムを作成した。
- (2) 文部科学省『外国語（英語）コアカリキュラムについて』2019。  
<[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2019/04/04/1415122\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf)> 2020/12/28 取得。
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語編』2020, pp. 96-98。
- (4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2008, p. 38。
- (5) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語編』2020, p. 91。  
文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2018, p. 156。
- (6) *NEW HORIZON English Course 1*（東京書籍，2020）の学びのロードマップ。
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語編』2020, p. 67。
- (8) 文部科学省，同上，p. 11。
- (9) 文部科学省，同上，p. 91。
- (10) 文部科学省，同上，pp. 96-98。
- (11) 文部科学省，同上，p. 92。
- (12) 古田直肇「第6章 小学校における英文法教育について」『小学校英語への専門的アプローチ』綾部保志編，春風社，2019, pp. 96-112。
- (13) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語編』2020, p. 96。
- (14) 文部科学省，同上。
- (15) 渡部友子「第11章 英文法」『小学校英語教育の基礎知識』村野井仁編著，大修館書店，2018, pp. 164-166。



- (16) 笠間弘美「中学校検定英語教科書に見る自動詞・他動詞の取り扱いに関する一考察－教員養成と教員研修に活用する英語の背景知識の観点から－」『金沢学院大学教職センター紀要』第4号，金沢学院大学，2021，pp. 267-271。
- (17) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語編』2020，pp. 95-96。
- (18) 文部科学省，同上，p. 98。
- (19) 文部科学省 *Let's Try! 1* 2019，p. 2，p. 35。
- (20) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2018，p. 10。
- (21) 文部科学省，同上，p. 36。
- (22) 文部科学省，同上。
- (23) 文部科学省，同上。
- (24) 文部科学省，同上，pp. 39-43。
- (25) 文部科学省，同上，p. 36。
- (26) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2008，p. 50。
- (27) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2018，p. 42。
- (28) 文部科学省，同上，p. 49。
- (29) 文部科学省，同上，p. 42。
- (30) 村岡有香 [研究ノート]「小学校「外国語」において英語の文と文構造の気づきをどのように促すか」聖学院大学総合研究所，NEWSLETTER vol.28，No.1，2018。
- (31) 畑江美佳・米田奈未「小学校高学年における初期文法指導－「語順の違い」に気付かせるための指導法の検討－」『四国英語教育学会紀要』（*SELES Journal*）第38号，2018。
- 林裕子「英語に関する基本的な知識」『コア・カリキュラム対応 小・中学校で英語を教えるための必携テキスト』中村典生監修，東京書籍，2020，pp. 114-115。

#### <用例収集に使用した教科書>

小学校検定英語教科書

*NEW HORIZON ELEMENTARY 5, 6*，東京書籍，2021。

中学校検定英語教科書

*NEW HORIZON English Course 1, 2, 3*，東京書籍，202

その1【金沢学院大学教職センター紀要 編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

■機関誌は、原則として年1回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。

■機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。

■機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。

(1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。

(2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも1名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。

■査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。

■採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。

■論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。

附則：この規定は平成28年10月1日から施行する。

その2【金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領】

■論文原稿は、未発表のものに限る。(ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない)

■原稿は、完成原稿とする。

■提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word形式のフォーマットに入力(A4版打ち出し：横書き 40字×30行)し、5万字を上限とする。この書式以外での投稿を希望する場合は、投稿申込み時に理由を添えて申請し、編集委員会の判断を仰ぐこととする。

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

■提出用原稿(Wordフォーマット)の1枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要(400字まで)、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2枚目以降に本文をまとめる。

■投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践(活動)報告」、④その他(「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など)とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。

■キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

-1- ■投稿申込みは、原稿提出時に行うものとする。締切りおよび最終原稿提出期限は、当該年度の編集委員会が指定する期日とする。原稿の提出は、データを編集委員会まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は1編、共著を含めて3編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として1回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。

注記は、文中の該当部（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

[単行本の場合] 筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。

また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤 2003、15 頁）。ところが、鈴木

（2004、25 頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べ

た引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

[単行本の場合] 筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成 30 年 8 月 10 日から施行する。

金沢学院大学教職センター紀要 第5号

- 発行日 2022年3月10日
- 編集者 金沢学院大学教職センター紀要編集委員会
- 発行者 金沢学院大学教職センター

**ISSN 2433-782X**