

ISSN2433-782X

2025

金沢学院大学 教職センター紀要

第9号

金沢学院大学教職センター編

金沢学院大学教職センター紀要 第9号 目次

＜第一部 研究論文＞

高校公民科（公共）での実験導入とその教育効果

高大接続授業における市場取引の実験を振り返って

奥井 めぐみ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

教育原理の授業は、学生にどのような変容をもたらせたか

—教育観・教師観の再構成に着目して—

前田 洋一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23

大学初年次学生における自己調整学習方略を促す指導方法に関する研究

北濱 康裕・紺谷 遼太郎・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 40

数学科教育法における関数指導の研究

—中学校「関数」から高等学校「二次関数」への接続と最適化視点の導入—

桑野 裕昭・加藤 尚志・石川 温・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55

保護者対応による教師の成長について

教師へのインタビュー調査から

上田 外史彦・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 61

自覚から超受容性へ

—アンリ・マルディネへの西田幾多郎の影響と教育人間学—

水橋 雄介・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72

現行の中学校英語教科書における現在完了進行形の用法分析

—中高連携に焦点を当てて—

笠間 弘美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89

保育者養成課程における初回の絵本読み聞かせ実践の自己評価と課題

紺谷 遼太郎・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 102

総合的な学習の時間と特別活動の横断的指導に関する一考察

—学習指導要領に示された目標と育成すべき資質・能力の比較を通して—

木村 昭雄・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・119

コミュニティ・スクールにおけるスクールガバナンスとソーシャルキャピタルに関する
一考察

—学校運営協議会の法的・枠組みと運用に着目して—

前田 洋一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・130

数学科教育法における図形指導の研究

—中等教育における幾何学的作図とアルゴリズム的思考の融合—

桑野 裕昭・加藤 尚志・石川 温・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・149

＜第二部 実践報告＞

大学における教員養成課程での「総合的な探究の時間」指導力育成に関する実践的研究

—思考ツールを利用したPBLの指導法の成果と課題—

高橋 栄一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・155

課題提出の締め切り間隔とフィードバックの有無による課題提出率の促進

—大学生におけるクラスワイドな支援—

佐田東 彰・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・182

＜第三部 研究ノート＞

教育学部における特別活動の指導内容についての一考察

—国立大学法人（教育学部）の「特別活動」の授業におけるシラバス分析を中心にして—

山内 隆之・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・196

金沢学院大学教職センター紀要編集規定

金沢学院大学教職センター紀要執筆要領

第一部 研究論文

研究論文

高校公民科（公共）での実験導入とその教育効果 高大接続授業における市場取引の実験を振り返って

奥井 めぐみ*

Introducing Experiments in High School Civics and Their Effects Looking Back at Market Trading Experiments in High School-University Transition Classes

Megumi OKUI*

概要：

本研究は、金沢学院大学と附属高校との高大接続授業の中で、高校公民の必修科目、「公共」の発展的授業をイメージした授業を実施し、その効果を検証するものである。具体的には、高校生に市場の仕組みを理解するための市場取引の実験に参加してもらい、価格がどのように決まるのかを体験させた。さらに実施の反省点を踏まえ、より効率的な授業展開を提案する。実験後のアンケート調査結果より、附属高校生からは、実験を行ったことに対して、市場の仕組みに対する理解が深まったなど一定の評価を得ることができた。一方で、反省点としては、授業時間が限られていることから実験結果の考察を行う時間を十分にとることができずに、実験から知識の習得へと結びつけることが不十分であった。実際に高校の公共の授業で取り組むには改善が必要であり、特に、実験の考察に時間を取る必要がある。

キーワード：高大接続授業，公民（公共），競争市場，均衡点，実験

* 金沢学院大学 経済学部 経済学科 教授

1. はじめに

高校公民科の「公共」は2022年からスタートした必修科目である。公共のテキストを見ると、その内容は、経済学の基礎的部分を多く含んでおり、ミクロ経済学の基本である市場の均衡についても、ページが割かれている⁽¹⁾。市場均衡はミクロ経済学の基本的な概念であり、高校時代に必修科目の公共を通じてこの概念を学ぶことで、「経済学」という学問分野に興味を持ってもらい、経済学部を進学先としても検討してもらえらることも期待される。一方で、市場は抽象的な用語であるため、本当に市場で均衡点が実現するのか、という点についてはイメージが湧きにくい。

そこで、本研究では、高校生に架空の市場取引を体験してもらい実験を行うことで、市場均衡という抽象的な概念を身近に感じてもらい、教育効果が得られるのではないかと、という予想のもと、授業を構成・実施し、アンケート調査結果より効果を検証する。

以下の構成は次の通りである。2節では、先行研究より、高校公民の授業で取り組まれたアクティブ・ラーニングを紹介する。3節では、今回、市場取引の実験を行った授業の枠組みについて紹介する。4節では、生徒のアンケート調査結果より、授業の効果を確認する。5節は今回の授業を踏まえての改善点について考察し、6節はむすびである。

2. 高校の授業でのアクティブ・ラーニングの試み

平成30年3月に高等学校の新学習指導要領⁽²⁾が告示された。その総則では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第3款の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、(略)生徒に生きる力を育むことを目指す」(p.19, 5行目)と書かれており、「主体的・対話的で深い学び」の実践が強調されている。文部科学省が作成した資料では、タイトルに「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)」⁽³⁾と示されており、「主体的・対話的で深い学び」とアクティブ・ラーニングは同義と解釈されていることがわかる。

2012年の中央教育審議会答申⁽⁴⁾では、アクティブ・ラーニングを次のように定義する。すなわち、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッショ

ン、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とある。これらを踏まえて、教育の現場では、アクティブ・ラーニングを用いた授業の取り組みが行われている。高校公民科についても例外ではなく、藤(2016)⁽⁵⁾は日本経済史の授業、浜田(2025)⁽⁶⁾は、18歳に投票権が下げられた選挙制度をテーマとしたアクティブ・ラーニングの実践結果を紹介している。田中(2018)⁽⁷⁾は、株式学習ゲームを紹介している。

一方、公民科において、高校生に経済学の理論を学ばせることに関しては、困難が伴う。玉木・坂野(2017)⁽⁸⁾は、実際の学校の政治・経済における経済学と具体的な社会現象との乖離を埋めるため、高校生に対してどのように経済学の指導を行えばよいか、提案を試みている。しかし、その中で、需要曲線と供給曲線からなる市場の分析に触れ、公民科教育法を学ぶ大学生に対しても理解させることが困難であり、「受講生が静学の理解が不十分のまま高校で授業をしている可能性は、残念ながら存在するのである。しかも、それを解決する方法も、現在のところみつからない」と、その教育の難しさを指摘している。同様に、染谷(2017)⁽⁹⁾は、現代社会における「経済」が実社会と乖離する要因をまとめている。

それに対して、経済を理解させるための実践として、相田(2023)⁽¹⁰⁾は、「生徒が日常生活の中で素朴に感じていることを経済学の諸原理と比較しながら学習していく」という方法で、限界原理を理解させる取り組みを行った。事後の調査より残念ながら、生徒の学習への動機づけや理解度が高まったという結果は得られていないものの、現実になぞらえて理解させる試みは評価できる。

本研究は、公民科における市場取引実験の導入を提案するものである。公民科における実験の導入は、アクティブ・ラーニングの一つといえよう。今回参考にしたのは、中野(2016)⁽¹¹⁾の実験である。この研究では大学生を対象とし、ミクロ経済学の授業の中で市場での取引実験を行い、2013年と2014年とで参加学生へのアンケート調査結果を比較している。彼の実験は、受講生全員に市場実験に参加してもらったわけではない。学生10名に前に来てもらい、5名ずつ売り手、買い手に分けて、ピット・マーケット実験の方法で取引をしてもらう⁽¹²⁾、というものであった。授業後には無記名のアンケートを行い、「教室実験は、ミクロ経済学に対する興味や関心を促す一定の役割を果たした」、「取引実験に参加することで、講義の前半で説明した市場取引に対する理解が深まった」という結果を得ている。

彼の研究と同様の実験を、本研究では高校生を対象に行う。次節では授業の枠組みを紹介する。

3. 授業の構成と実験の枠組み

高大接続授業概要

今回の実験は、高大接続授業の中で行われている。高大接続授業は、金沢学院大学の各学部が金沢学院大学附属高校の生徒に対して、夏休み中に提供する一連の授業であり、履修を終えた高校生は本学に入学後、教養選択科目として1単位を取得できる。経済学部では、複数の教員がオムニバス形式で担当する「経済・経営のしくみ」という授業を実施した。今回の実験は、この授業の一環として行った「市場の仕組み」という回で行った。

「経済・経営のしくみ」は、2025年8月5日(火)から8月7日(木)にかけて開催され、1回目がイントロダクション、2回目から7回目が経済学、経営学の授業、8回目が振り返りとレポート作成、という形で、全8回、8時間の授業から成る。今回実験を行った「市場のしくみ」は8月5日(火)3時間目(13:20～14:50)に行われた。「経済・経営のしくみ」全体では、ちょうど3回目の授業に相当する。

出席者については、事前の履修登録者41名に対し、「市場のしくみ」の出席者は39名であった。参加者は高校3年生で、複数のクラスからの参加であった。

「市場のしくみ」の授業構成

次に、授業の構成について説明する。まず、事前のアンケートを行ってもらい、続いて、簡単な市場のしくみについて説明してから、市場取引の実験に移る。実験内容については、次に示す。最後に、実験の振り返りとして、想定していた需要曲線と供給曲線を種明かしし、生徒の取引価格が市場均衡価格に近づいていったかを確認してから、事後的なアンケート調査を行う。アンケート調査は、事前・事後ともに無記名で行う（アンケートの内容は、文末に参考資料A）。

実験の枠組み

実験の枠組みについて説明する。実験は、インストラクションとして次の「実験の設定」をスライドで提示しつつ、順番に読み上げ、進めていった。買い手、売り手は約半数ずつにし、全員に実験に参加してもらった。

実験の設定

1. 各自に記入用のシートを配布します（記入用シートは文末 参考資料B）。

2. 生徒を買い手 (D) と売り手 (S) に分けます。買い手には、目印を付けてもらいます。
3. 裏が青と赤のトランプを用意します。よくシャフルし、黒のカードは売り手に、赤のカードは買い手に 1 枚ずつ引いてもらいます。カードの数字を他の人に見せてはいけません。
4. 各自に記入用のシートを配布します。
5. 売り手は、カードの数字以上の高い価格で販売すれば、「価格－数字×100 円」の利益を得ることができ、買い手は、カードの数字以下の価格で取引を行えば、「数字×100 円－価格」の利益を得ることができます。そのため、以下のように取引を行うように義務付けます。

- ・ 売り手：カードの数字×100 円以上の価格で取引
- ・ 買い手：カードの数字×100 円以下の価格で取引

6. 利益がなるべく大きくなるように行動してください。
7. 各セッションスタートします。売り手と買い手で相手を見つけて自由に交渉を行い、価格を提示して取引してください。ただし、お互いのカードの数字を見てはいけません。取引が成立したら、前に来て、取引価格を言ってください。5. の条件が満たされていれば、取引成立です。取引が成立した場合は、シートに利益を記入し、次のセッションまで待機してください。セッションが終わったら、一度カード回収します。
8. 各セッションにおいて、取引成立価格をホワイトボードに記入します。
(インストラクションは以上。カードは毎セッション回収し、次のセッションで新たに配り直す。ただし、売り手と買い手の立場はセッションと通して変更しない。)

実際の授業進行

準備していた授業の枠組みは上で示した通りであるが、実際の進行では変更部分がある。まず、当日は時間が足りずに、市場の仕組みの説明は省略し、すぐに実験を開始した。実験そのものにも時間がかかり、振り返りの時間も十分にはとれなかった。特に、実験内容を理解してもらうまでに時間がかかった。

実験については、次の 2 点が大きな変更点である。

(1) 売り手と買い手に分けたが、目印は特に付けてもらわなかった。着席している場所が教室の右側、左側かで売り手、買い手に分けたため、取引する際に、本人たちが申し出れば、目印をつけていなくても、売り手か買い手かの判断は容易であると判断した。

(2) 取引のセッションは3回行った。5回を想定した記入表を用意していたが、時間の関係で減らした。

また、実験では、取引に積極的に参加してくれる生徒もいるが、同じ生徒とばかり取引を行い、他の生徒とは取引しようとししない生徒や、なかなか取引を始めようとししない生徒もいるため、その生徒に参加を促すことに時間が費やされた。

振り返りでは、価格の調整機能について十分説明はできなかったという反省点が残る。

実験結果

設定していた需要曲線、供給曲線のもとでは、均衡価格は600円になる。一方で、取引が成立し、前に出てきて成立価格を申し出たペアの価格は、次の通りである。

第1セッション 800, 800, 450, 400, 400, 400

第2セッション 500, 350, 800, 300, 300, 600, 500, 400, 900, 700

第3セッション 200, 600, 400, 750, 600, 100, 650, 370

平均は、第1セッション541.7円、第2セッション535円、第3セッション345.8円であり、第1、2セッションの平均値は、均衡価格に近かったが、第3セッションでは乖離している。一方で、取引が成立したとの報告件数は、第2セッションが最も多かった。

現場の様子からみた印象では、第1セッションでは、取引の内容についてまだよく理解していない生徒も多く、取引成立ペアが少なかった。一方で、理解が早い生徒は、取引を行っていた。第2セッションでは、第1セッション後に改めて説明したこともあり、取引についての理解が深まり、取引成立ペアも増えたと予想される。一方で、第3セッションになると、最初から、前のセッションで取引が成立した相手とだけ取引しようとする傾向がみられ、また、生徒によっては早くも集中力を欠き、実験に参加せず座ったまま、という者もいたために、取引が減少したと考えられる。さらに、生徒間の人間関係も影響して、価格を値切ったり、釣り上げたり、という取引の上での歪みが生じたのではないかと。

4. アンケート調査結果から見る実験の効果

単純集計結果

本節では、事前アンケート調査、事後アンケート調査の集計結果を示す。このアンケート

ト調査の実施については金沢学院大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会で承認を受けている（申請番号 人研倫R07089）。アンケートは参加者39名中、38名が提出した。まずは、単純集計結果を示す。

図1より、市場の仕組みで、聞いたことがある比率が高い用語は、「供給（92.1%）」「需要（89.5%）」「市場（84.2%）」の順であった。

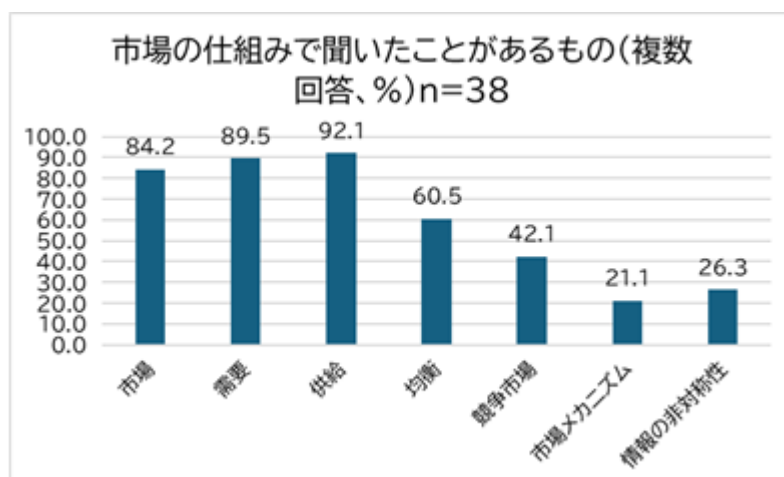


図1 市場の仕組みで聞いたことがあるもの

図2より、現実の経済で気になることは、最も選択比率が高いのが、「物価の高騰（73.7%）」、続いて「人口の減少（42.1%）」であり、参加した高校生はニュースで取り上げられている話題に興味を持っていることがわかる。

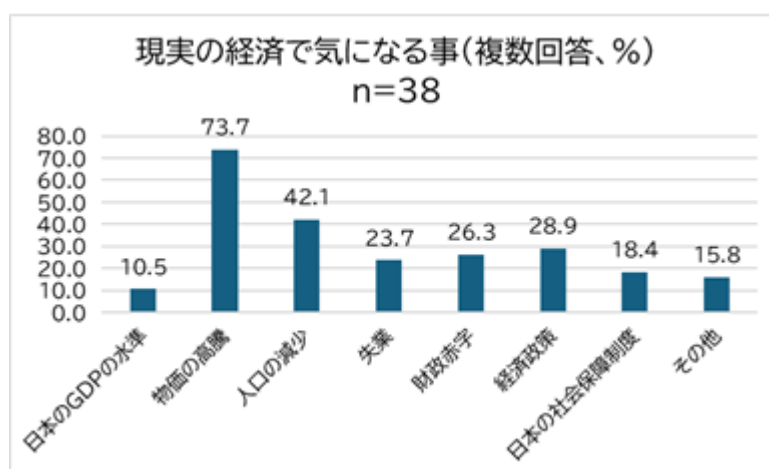


図2 現実の社会で気になる事

図3-1から図3-3は、高校公民の必修科目である「公共」の授業から持った「経済学のイメージ」について、「難易度」「役立ち度」「興味度」を尋ねた結果である。図3-1より、難易度については、「他の单元より難しい」の比率が最も高く、約40%である。図3-2より、役立ち度については、「役に立つ」が90%を超える。図3-3より、興味度は「おもしろい」が約50%であるが、「どちらともいえない」も約40%を占める。経済学は役に立つイメージがあるものの、難易度が高いと感じる生徒が多いためか、おもしろいと感じている生徒が半数にとどまっていることがわかる。

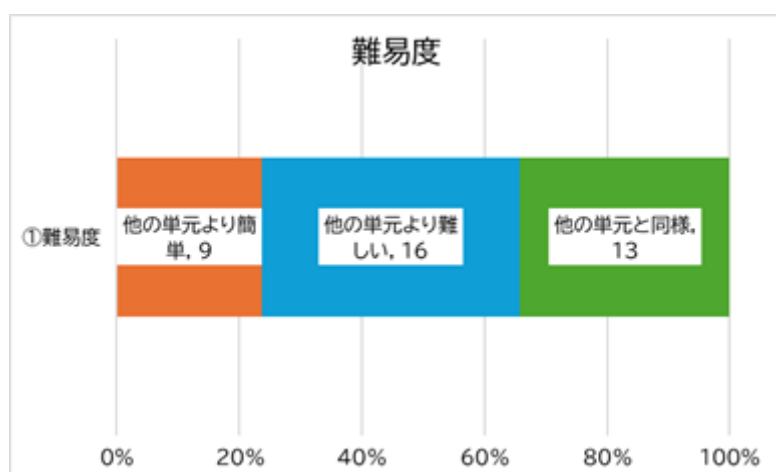


図3-1 「公共」の授業から持った「経済学のイメージ」(難易度)

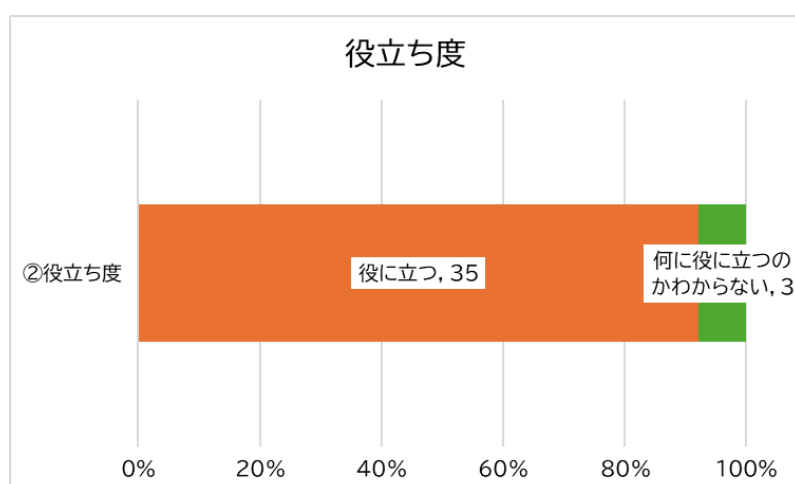


図3-2 「公共」の授業から持った「経済学のイメージ」(役立ち度)

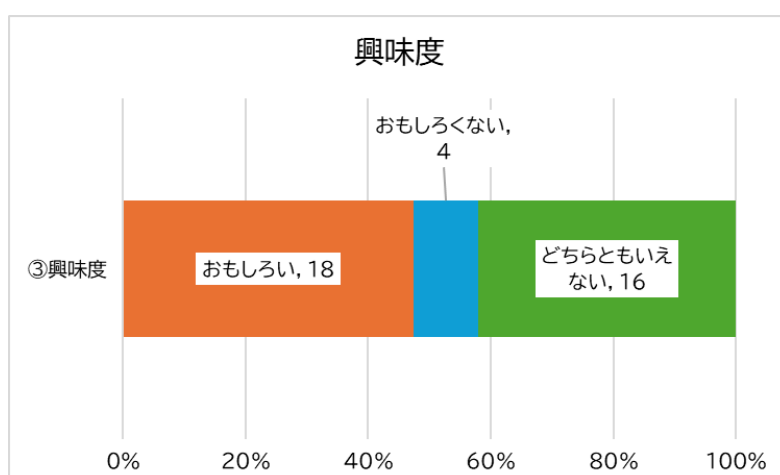


図3-3 「公共」の授業から持った「経済学のイメージ」(興味度)

図4は実験後のアンケートで、「実験ルールが簡単か」、「経済に関する興味関心が高まったか」、「市場の仕組みを理解する手助けになったか」のそれぞれについて、「強くそう思う」から「全くそう思わない」までの5段階で回答してもらった結果である。いずれの項目とも、「強くそう思う」「そう思う」を合わせると、7割から9割程度を占めている。実験ルールについては、簡単とする回答者は70%と、3つの項目の中でもっとも低いですが、それでも半数以上である。市場の仕組みを理解する手助けになったかについては、「強くそう思う」「そう思う」が90%であり、実験が市場という概念の理解を深めるのに役立ったといえる。

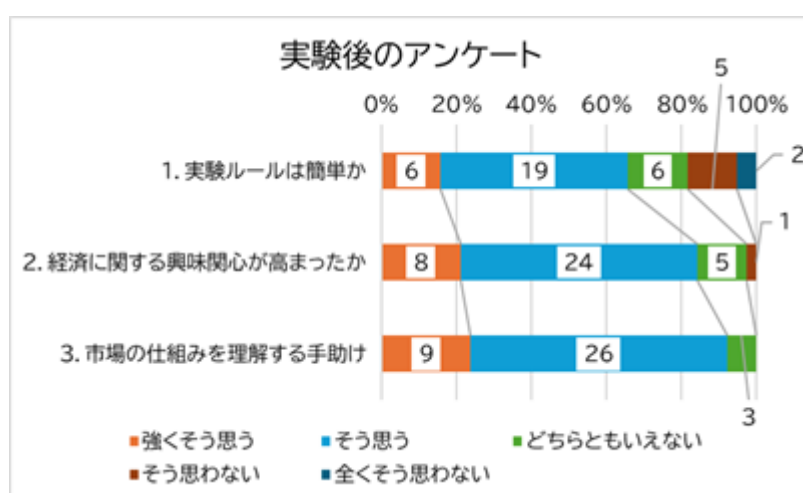


図4 授業後のアンケート

クロス表の結果

ここからは、事後アンケート結果と、事前アンケートにおける高校「公共」での経済学のイメージとの関係についてクロス表を示す。表1-1から1-3は、事後の実験に関する評価と、高校授業で経済学に持った「難易度」のイメージとのクロス表である。

表1-1 実験ルールが簡単だったかと経済学の難易度のクロス表

	経済学のイメージ：難易度			
1. 実験ルールは簡単か	他の単元より簡単	他の単元より難しい	他の単元と同様	総計
強くそう思う	1	1	4	6
そう思う	5	8	6	19
どちらともいえない	2	3	1	6
そう思わない	1	3	1	5
全くそう思わない		1	1	2
総計	9	16	13	38

表1-2 経済に関する興味関心が高まったかと経済学の難易度のクロス表

	経済学のイメージ：難易度			
2. 経済に関する興味関心が高まったか	他の単元より簡単	他の単元より難しい	他の単元と同様	総計
強くそう思う	3		5	8
そう思う	5	12	7	24
どちらともいえない	1	3	1	5
そう思わない		1		1
全くそう思わない				
総計	9	16	13	38

表 1－3 実験が市場の仕組みを理解する助けになったかと経済学の難易度のクロス表

3. 市場の仕組みを理解する手助け	経済学のイメージ：難易度			総計
	他の単元より簡単	他の単元より難しい	他の単元と同様	
強くそう思う	3	1	5	9
そう思う	6	12	8	26
どちらともいえない		3		3
そう思わない				
全くそう思わない				
総計	9	16	13	38

表 1－1 から 1－3 より、経済学を他の単元より難しいと感じている生徒の方が、簡単と考えている生徒よりも、「実験ルールは簡単」「経済に対する興味関心が高まった」「事象の仕組みを理解する助けになった」に対して「どちらともいえない」とする生徒が目立つ。経済学の難易度は生徒の経済学に対する理解度の代理変数ともなるため、経済学が苦手な生徒に対する実験効果はやや落ちるといえる。しかし、経済学が難しいと感じている生徒であっても、3つの項目について、「強くそう思う」「そう思う」が多数を占めているため、実験を行うことでおおむね、興味を高め、理解を深める手助けになったといえる。

表 2－1 から 2－3 は、事後アンケートの3項目「実験ルールは簡単か」「市場の仕組みを理解する手助けになったか」「経済に関する興味関心が高まったか」のうち2つをとり、それぞれクロス表を求めたものである。

表 2－1 実験ルールは簡単だったかと経済に関する関心が高まったかのクロス表

1. 実験ルールは簡単か	2. 経済に関する興味関心が高まったか					総計
	強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	全くそう思わない	
強くそう思う	4	1	1			6
そう思う	4	13	2			19
どちらともいえない		6				6
そう思わない		3	2			5
全くそう思わない		1		1		2
総計	8	24	5	1		38

表2-2 実験は簡単だったかと市場の仕組みを理解する手助けになったかのクロス表

1. 実験ルールは簡単か	3. 市場の仕組みを理解する手助け				全くそう 思わない	総計
	強くそう 思う	そう思う	どちらと もいえな い	そう思わ ない		
強くそう思う	4	2				6
そう思う	5	14				19
どちらともいえない		5	1			6
そう思わない		4	1			5
全くそう思わない		1	1			2
総計	9	26	3			38

表3-3 経済に関する興味関心が高まったかと市場の仕組みを理解する手助けになったかのクロス表

2. 経済に関する興味関心が高まったか	3. 市場の仕組みを理解する手助け				全くそう 思わない	総計
	強くそう 思う	そう思う	どちらと もいえな い	そう思わ ない		
強くそう思う	8					8
そう思う	1	21	2			24
どちらともいえない		5				5
そう思わない			1			1
全くそう思わない						
総計	9	26	3			38

とりあげた2つの項目について、いずれも「強くそう思う」になっているなど、同じ回答となっている箇所にも色を付けた。表3-3の「経済に関する興味関心」と「市場の仕組みを理解する手助け」との相関は高いが、表3-1、3-2より、「実験ルールは簡単か」と他の2つとの相関は、他の項目が「そう思う」であっても、「実験ルールは簡単か」は「どちらともいえない」「そう思わない」も目立つ。

実験内容が難しいと感じた理由として、説明時間が不十分だったことが考えられる。時間との兼ね合いもあるが、2回ほど具体例を出すなどして、理解のための時間をとる必要があった。ただ、難しい、といいながらも、興味や理解度が高まったという結果を得ていることは、難しいながらも理解に努め、実験に参加しようという意欲のあらわれであり、アクティブ・ラーニングとして成功したといえる。

自由記述の考察

自由記述は任意にもかかわらず、アンケートに回答した38名中、34名が記入し、また概ね好意的な内容であった。一方、アンケート調査は無記名ではあったが、生徒はアンケートへの回答が授業評価の要素となると勘違いし、好意的な回答を書いた可能性は捨てきれない。実験については、授業でのアクティビティがあったことを評価する、「取引は面白いと思いました。トランプでの取引実験が楽しかったです」、「とても楽しい授業でした」「楽しく学べたので大学に入ったあとが楽しみです」、「実験がとても楽しかったです」という、楽しかった・おもしろかった、という意見が目立った。

また、理解度に関する記述としては、「分かりやすかった」、「とても難しかったが少し興味をもった」、「経済は難しくて逆に興味をもった」、「むずかしかった」、「ミクロ経済は難しかったです。また実験したいと思いました」、「取引の話し合いも難しかったし、でも勉強になった」と、分かりやすいという意見より、難しいという意見の方が多かったものの、難しいながら興味を持ったという意見が目立つ。コメントからは、今回の実験ではうまくいかなかった部分もあるが、次回ならもっとうまく取引できるのでは、という期待を持っていることが感じられた。

一方で、実験における自分の行動や他人の行動についてのコメントもあった。具体的には、「自分は売り手：相手の人が小さい数字で自分が大きい数字だった場合取引が出来ず難しかった。取引価格4200円はどっちかが不利なんだと思った」、「自分が思っていたより、取引価格を決めるのは難しかった。今回のセッションで、数字が小さいほど売り手は有利で書いては不利だからお互いが納得のいく価格にするには大変なことが分かった」、「売る側は最初売りたい値段より高い設定をして下げていき、買う側は最初買いたい値段より低い設定をしてあげていくといいのかなと思った」、「初めに高い値段を出せばそこから少し下げるだけで買ってくれる」、「次するときがあったら違う役をしたい」というものがあった。これらのコメントは、具体的な実験の取り組み方に関するものであり、実験について自分なりの考察をしていることがわかる。

以上の自由記述から見えてくるのは、振り返り時間が不十分であったものの、実験により、生徒は、取引がどのように行われるかについての理解を深め、また授業そのものに興味を示しているということである。

5. 授業の改善点

アンケート調査では、教育効果が示されたとはいえ、今回の授業には反省点も多く残される。それを踏まえての授業の改善すべき点について述べる。

今回の一番の反省点は、時間が足りずに、振り返りで市場での価格調整機能の説明を十分できなかったことである。参加者に価格の調整機能について理解してもらうことで、初めて取引実験が意味を成す。そうでなければ、ただ、カードを使って遊んだだけ、で終わってしまう。振り返りを含めた十分な時間を確保するには、今回の1時間（90分授業）では足りず、高校の授業であれば、50分授業2時間分の構成にすることが望まれる。

二つ目は、生徒の温度差への対応である。実験で率先して協力してくれる生徒と、こちらが促さないとなかなか取引を始めない生徒がいた。また、同じ相手としか取引しない生徒もいた。むしろ、一度取引が成立すると、次のセッションでは、まずその相手と取引するという動きも見られた。本来、実験において、参加者は感情的な要因は排除し、あくまで価格と利得とに基づいて行動することを想定している。すなわち、人間関係を反映しない実験の枠組みが必要である。取引相手が知り合いであると、必ずしも合理的な取引を行わない可能性がある。むしろ、多感な高校生であれば、人間関係で敏感に行動を変えてしまうのが当然である。

対人の際に生じる感情を排除するには、コンピュータ・ネットワークを利用するといった方法も考えられる。森・曾山（2002）⁽¹³⁾は、手作業実験とコンピュータ・ネットワークを使った実験（コンピュータ実験）の教育効果を比較しているが、実験の内容によって、効果的な実験が異なるが、「外部不経済効果を伴う財の取引に関する競争市場の非効率性やピグー税の効果の理解（競争的市場均衡理論）に関しては、コンピュータ実験に比べ手作業による実験に相対的に高い教育効果が認められ」としている。彼らは「公共経済学」を受講している大学生を対象としているが、サンプルサイズは72と多くはない。高校生に対しても、今後、コンピュータ実験の教育効果を確認する研究が期待される。さらにコンピュータ実験であれば、取引の際の移動の時間がかからないという利点もある。

また、実験の振り返りとして今回はアンケート調査を行ったが、個々人の振り返りに加えて、授業の中で生徒に報告してもらう、あるいは、教員が自由記述を適宜ピックアップして紹介するなどして、参加者全員で振り返る機会を設けた方が。より理解が深まり、教育効果が高まるのではないか。

6. むすび

本研究では、高大接続授業の一環として、大学の附属高校生に対して行った「市場の仕組み」での実験について紹介し、高校生に架空の市場取引を体験してもらう実験を行うことで、市場均衡という抽象的な概念を身近に感じてもらい、教育効果が得られるかを、アンケート調査を通して確認した。アンケート調査結果より、8割以上の生徒が、実験は「興味関心を高め」、「市場の仕組みを理解する手助け」になったと回答した。特に、高校の「公共」の授業で経済学が他の単元に比べて難しいと感じている生徒であっても、「興味関心」や「理解の手助け」に対して高く評価していることから、実験の教育効果は大きいといえる。実験の導入は、抽象的な経済理論の理解に一定の教育効果をもたらしている。

一方で、今回の実験の課題は、時間が足りなかったことである。今回は90分間の高大接続授業であったが、高校の授業であれば、50分の授業が最低2回は必要である。また、取引の際にも、対人関係が影響するなどの問題点も露呈した。これらの問題点の解消は今後の課題である。

いずれにしても、本研究結果より、実験の導入は、アクティブ・ラーニングとしての貴重な機会となり、一定の教育効果をもたらすことが示された。公民科の教員が高校「公共」の授業の中でうまく時間を捻出し、実験を導入してくれることを期待したい。また、公民を担当する高校教員は、大学で経済学を学んできたはずであるが、ミクロ経済学では、市場の仕組みに関しては理論的な説明が中心であり、教員自ら、市場の仕組みという抽象的な概念を教えることに苦手意識を持っている可能性がある。そのような高校教員にとって、実験導入は効果的な授業展開をする上での有力なツールとなるだろう。

<注および引用文献>

(1)例えば、「高等学校 新公共」（第一学習社）の pp.136-137 では需要曲線と供給曲線の導出、均衡点、需要曲線・供給曲線のシフト要因について丁寧な説明がある。

(2)「高等学校学習指導要領（平成30年公示）」文部科学省，2018.

https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf, (参照 2025-12-19).

(3)「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）」文部科学省

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf, (参照 2025-12-19).

(4)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）（平成 24 年 8 月 28 日）用語集」中央教育審議会，2012.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf, (参照 2025-12-19).

(5)藤勝宜「公民科教育法に関する研究」，社会文化研究所紀要，第 77 号，2016，pp. 71-90.

(6)浜田直也「高等学校・社会「公民科」学習法―「アクティブラーニング」と読解力・説明力―」，神戸女子大学・神戸女子短期大学教職課程研究，第 4 号，2025，pp.253-268.

(7)田中博章「高等学校公民科におけるアクティブラーニングの授業実践」，経済教育，37 号，2025，pp.86-91.

(8)玉木俊明・坂野健自「高等学校公民科における経済学の指導方法について」高等教育フォーラム，Vol. 7，2017，pp.117-121.

(9)末谷将汰「高校で学ぶ「経済」と「実社会・実生活」との乖離状況ならびにその要因に関する研究」，地域経済研究，第 28 号，2017，pp.59-81.

(10)相田直樹「公民科「政治・経済」における学習者の素朴理論を経済学理論と比較させる授業実践」，教育実践学研究，第 26 号，2023，pp.21-28.

(11)中野浩司「ミクロ経済学入門における教室実験の実践報告大阪商業大学学術情報リポジトリ」大阪商業大学商経学会,2016，pp.69-77.

<https://ouc.repo.nii.ac.jp/records/84>, (参照 2025-12-19).

(12)ピット・マーケット実験では，相対取引を行うことになっており，参加者は取引相手を探し，個別に交渉することになっている。(中野(2016)，p.71)

(13)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，2002，pp.31-52.

2. 取引実験をする前に比べて経済に対する興味・関心が高くなりましたか？(当てはまるものの1つに○)

強くそう 思う	そう思う	どちらとも 言えない	そう思わな い	全くそう思 わない
------------	------	---------------	------------	--------------

3. 今日の実験は, 市場取引の仕組みを理解する手助けとなりましたか？(当てはまるもの1つに○)

強くそう 思う	そう思う	どちらとも 言えない	そう思わな い	全くそう思 わない
------------	------	---------------	------------	--------------

4. 本日の授業を振り返っての感想・疑問・意見など, 自由に記述してください。

参考資料 B 実験記入表

利得記録用紙

名前 _____

役割分担 売り手 ・ 買い手 （当てはまる方に○）

セッション	売り手の所得			買い手の所得		
	① 取引 価格	②費用 (カードの 数 字 × 100 円)	③利得 (①－②)	a価値 (カードの 数 字 × 100 円)	b取引 価格	c利得 (a－b)
1						
2						
3						
4						
5						

以上

研究論文

教育原理の授業は、学生にどのような変容をもたせたか

— 教育観・教師観の再構成に着目して —

前田 洋一*

What Changes Did the Course *Educational Principles* Bring About in Students' Perspectives?

— Focusing on the Reconstruction of Educational and Teacher Beliefs —

Youichi MAEDA*

概要：

本研究は、教職課程科目「教育原理」を対象に、教育理念や教師観が学習者にどのように再構成されるのかを検討したものであり、教育原理における教育観・人間観の形成過程を理論的に捉え直す試みである。特に、授業を通して学生の教育観・教職観にどのような変容が生じたのかを明らかにすることを目的とした。分析資料として最終レポートを用い、記述内容の整理や視点の抽出において、分析作業を支援する生成 AI を補助的に活用しながら質的検討を行った。その結果、学生が教育を一義的・固定的に捉える見方から離れ、教育の多様性や教師の役割の複合性を再考する記述が多く確認された。また、学生の記述を横断的に整理することで、学習成果の傾向や授業内容との関連を把握しやすくなることが示唆された。本研究は、教職課程科目における授業実践の成果を可視化し、授業者による省察や今後の授業改善を支援する方法の一例を示すものである。

キーワード：教育原理 授業評価 教育観の変容 レポート分析

* 金沢学院大学 教育学部 教育学科 教授

1 学生はどのように教育観等を形成していくか

教員養成が他の専門職養成と大きく異なる点は、幼少期から青年期まで学校教育を受ける中で様々な教師から授業を受け、学校生活を送っていく中で無意識のうちに教育観や教職観等が形成されていくことである。例えば、幼少期に出会った教師が、学生にとってのロールモデルとなり、教育者としての理想像を形成する。特に、ロールモデルとなる教師から受けた影響は、教育に対する価値観や倫理観を学生に伝え、自分の将来の教師像や教育方法に反映される。事実、教員志望の理由を学生から聴取すると、過去にであった教員をロールモデルとして教師をめざす者が多数みられる。このような手続きを経て教師をめざすことはなにも問題ではない。特に、優れた指導力や人間性を持つ教師は、学習者に強い影響を与える。そのことが、教職に就く強い意志を醸成していく。このように過去の教育を受けた経験は、将来の教育者としてのアイデンティティに深く影響する。

しかし、これには功罪がある。事実、模擬授業等や実習で学生たちは、自分が幼少期に受けた授業の方法やアプローチを模倣しようとすることが多い。つまり、体験を基にした指導法を選択する傾向がある。しかし、これも無理のないことである。実習で教室に入れば、自分が経験したものと同一環境が用意されている。教室前の黒板、整然と並んだ学習机、「学制」公布以来 150 年間さほど変わらない教室環境が用意されている。そうなれば、自分が経験した教育方法を踏襲することは、未知の方法に挑戦するリスクを避ける安全な選択肢となる。そうすると、受けた教育を再現することが多くなるし、その教育観に修正を加えることも難しくなる。

2 教育観のパラダイム転換と教育原理 ―温故知新―

現在、教育では知識の習得や教師主導の受動的な学習者から主体的な学習者への変換が求められている。これからの教育は「なにを学ぶか」「どのように学ぶか」というプロセスや協働的な関係、多様な指導法、評価方法が重視される方向に向かっている。個別最適化をめざすための ICT 等の活用やアカデミックなアプローチも重要な要素となり、学習者の多様性を尊重した教育が求められるようになっていく。

「教育原理」は、他にも教育原論、教育概論など異なる呼称をもつものでもあるが、これらはいずれも「教育の基礎理論に関する科目」の一つであり、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に関する基礎的あるいは原理的な内容を取り扱うものであると大まかに定義することができる。その目標は、「教育の歴史や思想において、それらがどのよう

に現れてきたかを学ぶとともに、これまでの教育および学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたかを理解する」ことである。さらに、発展的にその目標を捉えれば、温故知新のごとく、過去を知ることによって、自分たちが携わる教育をどうアップデートし、リニューアルしていくかを自分なりに獲得し、教育技術を身につけていくスタートラインに立たせることにあると考える。最終的には、学生が自身の経験を基にしながら、教育の多様性を理解し、独自の教育スタイルを確立することが求められている。このようなプロセスを通じて、より良い教育者として成長していくことが期待される。

教育学部が実施している教育原理は、到達目標を、「人間を形成し、新たな価値や文化の創造にかかわる教育の営みの意義や歴史的歩みについての理解を促進し、教育学の基礎的原理や基本概念について、また理論的かつ制度的構造についての考察を通して、また教育観を見つめ直すことにつながるさまざまな問いを通して、教育の在り方や教職の意義について探究する。」とし、その講義概要は「教育の理念、歴史および思想について相互を関連づけて理解する力、また学校教育、家庭教育、社会教育の特徴およびその歴史的変遷を把握し、教育本来の目的と意味について多角的な視点から理解する力、そして、現実の教育問題を正しくとらえて主体的に課題に取り組む力を育成する」としている。まさに、これまでの経験に基づく教育観をリニューアルすることが目標である。

3 教育学部 教育原理

教育原理の授業は、①多様な教育観の理解、②アクティブ・ラーニングの導入、③自己学習、④批判的思考の促進、⑤テクノロジーの活用の5つの視点から構成している。

①多様な教育観の理解

過去の高名な教育実践者は、どのような教育観や学習者間をもって教育実践を行ったかを知ることが、現代の教育における課題や問題に対する理解を深めることができる。

②アクティブ・ラーニング（チーム学習）

学生同士での意見交換やディスカッションを通じて、自分の教育観を形成することができる。様々な経験を持つ仲間とのチーム学習は教育に関する新たな視点を提供し、教育に対する理解を深める。また、チーム学習を通じて、協働やコミュニケーションの重要性を学び、教育観を広げることができる。

③自己学習（個別学習）

固定観念を打破し、新たな視点を得ることを期待し、学習した内容について自己省察する時間を設け、学生が自分の教育観を見つめ直す機会を提供する。さらに、教員からのフィードバックを通じて、自分の教育観の強みや弱みを理解し、改善の方向性を見つける。

④批判的思考の促進 ―教育の失敗から学ぶ―

教育においては、見方によって正義が変わることがよくある。つまり、教師が正しいと認識している行為でも、それが正しい結果を招かないということである。そもそも、その行為が正しいと限らない場合も多い。そのときの状況に左右されるのが常である。これは、正義が絶対的なものではなく、相対的な概念であることを示唆している。自分の正義感を絶対視するのではなく、様々な視点から物事を捉え、常に考え続ける姿勢が重要である。

⑤テクノロジーの活用オンライン学習プラットフォーム Moodle の活用

学生はさまざまなリソースにアクセスし、自分のペースで学ぶことができるよう Moodle による資料提供を行う。学習内容は、シラバスに沿いながら、毎回の授業の提示資料（パワーポイント資料）関係資料として、文部科学省作成資料、ニュース動画、TED (Technology Entertainment Design) 動画等にアクセスできるよう URL やファイルに Moodle を使ってアクセスできるようになっている。

4 教育原理の授業をどう検証するか

教育学部の「教育原理」の目的は、「教育観を見つめ直すことにつながるさまざまな問いを通して、教育の在り方や教職の意義について探究する」ことである。学生に対して成績を認定するだけでなく、授業者としては、この目的が達成できる授業であったかどうかの検証が必要である。教育観を見つめ直すことや教育の在り方や教職の意義について探究したかどうかを測定するのは、短答式のペーパーテストでは測定することが難しい。

教育原理の授業の成果に関する研究では、萩原（2017）がある。萩原は、授業レポートをもとに、教育原論を学ぶ意義を検討している。安部（2017）、胡田（2021）は、「教育観」の形成を取り扱っているという点で本研究と共通する。どの研究にも共通しているのは、レポート分析により考察している点である。

5 レポートの質的分析

授業評価は、学生の成果物等によって授業者が設定した目標の達成の可否によって、授業が成立したかどうかを検証しようとするものである。一般的なペーパーテストであれば、

その得点で可否を判断することができるが、レポート等の成果物で判定しようとする、これまでの論文体テストの課題として示されている日間変動、学生に対する効果期待、順序効果など様々なバイアスがあることによって、正確な評価が難しくなることが知られている。一般的に、学生の最終レポートにより授業全体の評価を実施する場合にはその手続きとして次の3つのステップが考えられる。

ステップ1 コーディング：テキストをカテゴリに分け、重要なテーマを特定。

ステップ2 内容分析：特定のトピックに関連する情報を抽出

ステップ3 総合的評価

今回は、試行としてステップ1、2について生成AIの利用を試みる。

(1) コーディングについて

今回、試行として生成AIの自動コーディング機能を使用するが、研究者の手動コーディングほど正確ではない場合があり、修正が必要になることが多いことが指摘されている。今回の試行は生成AIによるコーディングは授業者の代替ではなく、補助として活用していることを明記しておく。具体的には、推論のプロセスを確認するとともに、最終的に推論された結果を学生のレポートから授業者が確認し、確認できない場合は推論を廃棄するという手続きをとる。

(2) 内容分析：特定のトピックに関する情報を抽出

授業は、15回実施するが、その都度様々なテーマを提示している。その中でも、どのようなテーマが学生に、教育観のパラダイム転換を起こさせることができたのかを検証することは、今後の授業内容の改善に有効な資料を提供してくれる。また、授業でのどのような活動が効果を上げることができるかを検討することは、授業方法の改善に有効に機能する。今回は、全体の授業評価は、自由に記述させた最終レポート中に授業者が期待した学生の省察が行われたどうかで検証する。

(3) 生成AIによる授業分析

今回は試行的に生成AIを利用した授業分析を実施した。この生成AIを柏村(2024)は、レポートの採点を生成AIに援助させることによって教員の作業負担を軽減し、学生の学習プロセスを支援する大きな可能性を秘めているとし、評価活動における生成AI利用の

可能性を示している。生成 AI を活用したレポート分析は、短時間で大量のテキストデータの全体傾向を把握できる点に特徴があり、授業者が個別に読み取るだけでは見落とされがちな共通項や潜在的テーマを抽出する補助的手段として有効であると考えられる。

しかし、大学での生成 AI の利用に関しては、(文部科学省, 2023)「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて(周知)」には、レポート等の作成に生成 AI のみが使われること等に対する懸念が指摘されている。

今回の試行は、授業者が生成 AI を利用することによって、自身の授業分析を行うことが目的であることが大きく異なる。事実、今回の生成 AI のよるレポート分析では 44 人分 4 万字近くのレポート分析を行ったが、それらの書かれている内容を分類し系統化するには非常な時間を要する。

また、授業者が自分の行った授業のレポートを評価する際には、評価結果に授業者であるという事実が学生に対する効果期待等、様々なバイアスを及ぼすことが経験的には予想できる。生成 AI は授業者や学生といった当事者ではないため、少なくとも授業者自身による分析とは異なる視点からテキストを整理・類型化する可能性を有している。その意味で、授業者による主観的判断を相対化する補助的手段としての活用が期待される。当事者外の客観性を担保し分析できることも期待としては大きい。

本研究と同様に、大学の授業の成果を生成 AI によるテキスト分析を行った研究には、高橋・関田(2025)、平綿・大谷(2024)、黒木・木野(2024)、庄・張・成(2025)などがある。高橋らによれば、生成 AI による学生の成果物分析によって認められる成果として、授業内容の理解・定着だけでなく、学習者の学習技能や学習姿勢の向上、協働性の増進が抽出・分類され、授業分析には有効であることが示されている。

今回利用した生成 AI は Monica である。Monica はチャット形式で分析することができ、その結果を見ながらさらに分析を加えられることが今回のレポート分析には有効であると考えた。生成 AI が類推した結果が学生のレポートの記述個所を提示させることによって、授業者が再度レポートを吟味することで生成 AI の持つ課題を克服できると考えたからである。

先にも示したが具体的には、最終的に推論された結果を授業者が学生レポートの該当箇所を精査し、①原文中に対応する記述が確認できるか、②解釈が過度に拡張されていないかの2点を基準として妥当性を判断した。これらの基準を満たさない場合には、その類推結果を分析対象から除外した。

6 生成 AI によるレポート分析

学習の成果を確認するために、授業開始 1 回目に実施したチーム学習、「教えるとはどういうことか」で作成した自分のレポートを参照して、講義全体の学習後の成果について自己評価させ、レポートとして Moodle に提出させた。途中で授業を放棄した者を除き 44 名から提出があった。提出率は 100% である。総文字数は 39310 文字であった。提出されたレポートは採点し、教師からのコメントと学習の到達度を評価し返信した。指示は以下のとおりである。

「1 回目の授業で提出したレポートを参照して、この授業を通して変わったこと、より強く考えるようになったことなど書いてください。将来、教師としてどのように教育していくかでも結構です。テーマは自由です。」

7 生成 AI によるレポート分析結果

(1) 生成 AI による類推結果に関する確認手続き（ハルシネーションとファクトチェック）

学生のレポートを見ていくと、いくつか共通したテーマで書かれているものがある。そこで、書かれているテーマの分析を行うよう生成 AI に指示をした。同時に、生成 AI に対して、学生のレポートを要約するように指示した。この生成 AI の作成した要約を学生のレポートとの整合性を授業者が検討を加えた。

類推された要約を見ると「要約と原文の食い違い」が散見された。例えば、No. 17 は、レポート内の原文を見てみると、「レジリエンスを高めることが生徒の成長に寄与」と書かれている箇所から生成 AI は「失敗を学習資源化する「逆転授業」モデル」というように類推している。なぜこのような表記になったかを生成 AI に問うと、「解釈拡張」を行い、原文には「逆転授業」が無いが、生成 AI の特徴としてわかりにくい部分をより分かりやすく表現しようとするため生成 AI がこれまでに獲得している教育工学的知見から「逆転授業」と補足していることが示された。また、「いじめ・不登校の早期対応が重要」という記述に関して「SOS シグナル検知アルゴリズムと 3 段階介入」というように過剰な具体化を示す表現もみられた。ファクトチェックを十分に行う必要がある。

このように、生成 AI は学生が書いたレポートをより高品位（ハルシネーションが生じる）にする傾向が見られた。しかし、複数のレポートに散在する関連概念（例：No. 5「心に寄り添う」、No. 22「信頼関係」）を「共感的姿勢」に集約していることなどはレポート分析には有効であると考えられる。そこで、改めて生成 AI に対して、学生のレポートを類型する

ことを求めた。その結果、抽出された者は以下の7点であった（例で示してあるのは、提出されたレポート番号）。

生成AIが類推したテーマ
 テーマ① 教育観の変容：知識伝達から主体性支援へ（例：No. 1, No. 7, No. 24）
 テーマ② 教師像の再定義：子どもの最善の利益を中心に（例：No. 11, No. 27）
 テーマ③ 教育手法の学び：内発的動機付け、ピグマリオン効果など（例：No. 1, No. 28）
 テーマ④ 現代教育課題への気づき：いじめ、不登校、ICT倫理（例：No. 25,

（2）生成AIが類推したテーマと到達目標の関連

そこで、テーマと本授業の目的の関連を見てみることにする。本授業の到達目標は以下の4点に集約できる。

授業の到達目標
 目標① 教育の営みの意義や歴史的歩みについての理解
 目標② 教育学の基礎的原理や基本概念について、また理論的かつ制度的構造についての考察
 目標③ 教育観を見つめ直す
 目標④ 教育の在り方や教職の意義について探究する

これを授業の到達目標と比較してみることにする。表1は、生成AIによって類推された学生レポートの主要テーマと、本授業で設定した到達目標との対応関係を整理したものである。なお、表1は、生成AIによる分析結果をそのまま成果として示すものではなく、あくまで学生の記述内容を授業者が確認・検討する際の参照枠として作成したものである。

表1 到達目標と生成AIが類推したテーマの関連

		生成AIが類推したテーマ						
		①	②	③	④	⑤		
授業到達目標	①			☆				
	②			☆				
	③	☆	☆			☆	☆	☆
	④	☆	☆		☆	☆	☆	☆

注：関連性があると考えるクロスに☆

到達目標との関連性については、生成 AI の類推結果を手がかりとしつつ、最終的には授業者が学生のレポート記述を精査し、内容的な整合が確認できた場合にのみ関連性があると判断した。

このように見てみると、目標③「教育観を見つめ直す」、目標④「教育の在り方や教職の意義について探究する」に関わるテーマが多いことが分かる。本授業の最も大きな到達目標である「教育観を見つめ直す」ことや「教育の在り方や教職の意義について探究する」ことについての目標は達成されたと考えられる。

8 教育観の変容

さらに、授業成果を分析するために、テーマ①教育観の変容、テーマ②教師像の再定義、テーマ④現代教育課題への気づきについて、その記述が見られるレポートと内容を示すように生成 AI に求めた。以下は生成 AI による類推の結果である。

生成 AI による類推の結果

① 教育の本質理解の深化（18名）

- 核心的変容：「知識伝達」から「主体性育成」へ
- 代表レポート：No. 1, No. 7, No. 24, No. 31, No. 33, No. 37
- 具体的内容：

教師の役割は「教える人」から「学びの環境設計者」へ転換（No. 24）。
 内発的動機付けによる自律的学習者育成が核心（No. 1）。
 多様性受容が不可欠（No. 31）。
 「個別最適化」と「協働」の両輪で包摂的環境を構築（No. 37）。

② 教師像の再定義（14名）

- 核心的変容：「理想像の追求」から「自己成長の継続」へ
- 代表レポート：No. 5, No. 11, No. 14, No. 20, No. 26, No. 40
- 具体的内容：

「完璧な教師」幻想の打破（No. 14）：教育の事後性を踏まえ、予測と反省的思考が必須。
 教師の専門性は「知識保有」から「学び続ける姿勢」へ（No. 26）。「温厚篤実」（No. 20）や「子どもの最善の利益」優先（No. 11）が新たな指針。

④ 現代課題対応の自覚（8名）

- 核心的変容：「教室内教育」から「開かれた教育課程」へ
- 代表レポート：No. 25, No. 32, No. 34, No. 36, No. 38
- 具体的内容：

いじめ・不登校対策では「早期発見より予防環境」が焦点（No. 25）。
 ICT活用は「ツール導入」から「人間性担保」へ（No. 34）：デジタル倫理とアナログコミュニケーションの均衡を模索。

9 教育観の変容をもたらしたトリガー

さらに、このように、この教育原理で実施した授業のどのテーマが学生の教育観の変容をもたらしたトリガーとなったかをレポートから類推するよう指示をした。結果は、表2の通りである。

表2より、教育観の変容をもたらしたトリガーとしては、「グループワーク(チーム学習)」が最も多く言及され、次いで「教育思想家の学び」が続いている。この結果は、学生同士の対話による相対化を基盤としつつ、思想的枠組みや具体的事例によって教育観が深化していく学習構造の存在を示唆している。

なお、この表は、生成AIによる類型化結果をもとに、学生の最終レポートにおいて教育観の変容に言及している記述が確認された学習活動を整理したものである。ここで示した人数は、特定の活動が学生にとって変容の契機として言及された件数を示すものであり、学習効果の優劣や因果関係を直接示すものではない。

表2 教育観の変容をもたらしたトリガー

トリガー	該当レポート数	具体例
グループワーク(チーム学習)	22名	No.3「意見多様性の気づき」
土下座事件分析	16名	No.4「立場相対性の認識」
教育思想家の学び	18名	No.13「シュタイナーの影響」

(1) チーム学習 アクティブ・ラーニングと個別学習

この授業は、チーム学習によるアクティブ・ラーニングと個別学習を取り混ぜて実施している。藤田(2018)は、積極的態度で授業に臨めるようにとグループワークを中心としたアクティブ・ラーニング手法で授業を進め、教育原理という科目名から受けるマイナスの印象を取り除き、興味を持って取組める授業を展開している。また、菅原(2016)は、アクティブ・ラーニング的なアプローチは、幅広く節操のないものとしての「教育原理」の学問的な意義や、学習者にとっての意義を浮かび上がらせることができるものではないかとしている。赤堀(2022)は、本研究と同様に「教育原理」の授業でアクティブ・ラーニングを取り入れ、講義型の授業に比べて、授業で扱う知識の量的な側面では劣ったとしても、それらを学生が深く理解し記憶に残るという点では一定の成果はあることを示している。

さらに、鬢櫛（2019）は、講義法による授業にアクティブ・ラーニングを導入することは、潜在的カリキュラムとして、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図ることにつながるとしている。ただし、講義法において補完的にアクティブ・ラーニングを用いただけでは、汎用的な能力が育成されるには充分とはいえないと指摘し、カリキュラムマネジメントの必要性を示唆している。

本授業の学習形態は、テーマ、課題に対して基礎的な事項を修得させ、その後、発展的に5、6人の学生でチームを編成し、15分程度のプレゼンを作成させている。学生は、授業の後に参集もしくはオンラインにて課題に関してプレゼン資料をチームで作成している。次時にプレゼンを発表し、すべてのプレゼンを視聴したのちにあらためてテーマに関するレポートを提出させているさらに、提出された課題については、得点と教員からのコメントを加え学生に返却している（図1、参照）。

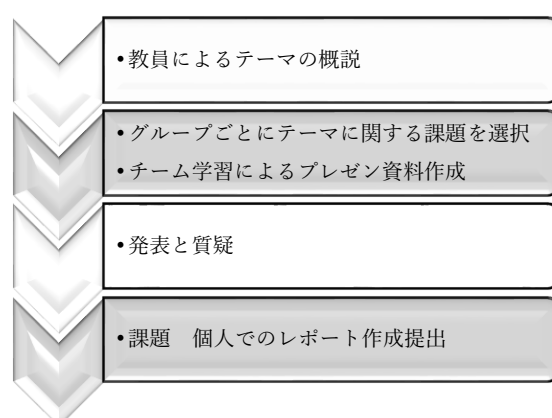


図1 授業（1ユニット）の流

この授業は、先にも示したが学習内容の1つのユニットを、「授業者によるテーマの概説→グループごとにテーマに関する課題を選択→チーム学習によるプレゼン資料作成→発表と質疑→課題 個人でのレポート作成提出」という流れで実施している。特に、変容のトリガーとして示されたグループワーク（授業では、チーム学習と呼ぶ）が半数以上の学生から変容のきっかけになったことが示されている。これは、「テーマ⑥グループワークの価値：協同学習からの学び」にも大きく関わっている。

学生のレポートには、No.3「グループのみんなと意見を出し合うことで『自分の考えが絶対ではない』と気付いた」、No.13「『他者の発表資料から『伝え方の工夫』を学び直した」。No.20「プレゼン失敗から『伝える技術』の重要性を痛感」、No.24「異なる価値観に

触れ『教育の正解は一つではない』と学んだ」, No. 25 「いじめ問題の討論で『加害者の心理』まで考えるようになった」, No. 40 「最初はグループワークを形だけこなしていたが、仲間の深い考察に触れ『学びの本質』に気付いた」などチーム学習による変容の記述が多く認められる。

つまり、チーム学習によって、「いじめ問題の討論で『加害者の心理』まで考えるようになった」というように、他者の教育観が自己の無意識的バイアスを可視化し、一つの事象でも複数の解釈ができることをチーム学習の中で経験することによって自身の前提や価値観を問い直す契機となったことが示唆されており、価値観や思考様式の相対化が生起した可能性がうかがえる。

講義による気づきを持った上で、テーマについてプレゼンをするという課題が与えられており、表面的参加（ただ乗り）するだけでなく、チームの目標達成のために自分の考えをしっかりとった上で、自分がチームにどう貢献するかを常に考えて行動をすることを求めている。レポートに「最初はグループワークを形だけこなしていたが、仲間の深い考察に触れ『学びの本質』に気付いた」という記述があることからチーム学習が効果的であることが分かる。

チームの目標達成のために自分の考えをしっかりとった上で、自分がチームにどう貢献するかを常に考えて行動をすることを求め続けることが成功の秘訣であり、最終レポート提出前に数回繰り返したレポートに対する評価と授業者からのコメントが特に重要であると考える。

(2) 教育観の相対化を促した事例分析型学習—土下座事件の位置づけ—

北國新聞 2024年 11月 28日付

教諭、授業で「土下座」撮影 白山市内の小学校「感謝の表現教えた」
〇〇小で10月、授業中に男性教諭が複数の児童を床に正座させ、「土下座」と受け止められかねない行為をさせていたことが27日、学校や市教委への取材で分かった。教諭は子どもたちの日頃の活動を記録する一環で、その様子を撮影した。問題視した保護者から

本事件は、教育現場で頻発する「善意のすれ違い」の典型例とし取り上げた事案である。この事案の本質的課題は、「教育者の主観的正当性」と「社会の客観的受容性」の溝が存在していることである。この事案を検討することにより、教師という職業が教育現場の閉鎖

性による「業界常識」の形成を促進しやすいことや自己正当化の強化が生じる危険性を理解したようである。

10 教育原理の授業の成果

本研究において「教育観の変容」とは、学生がそれまで暗黙の前提としていた教育観や教師像を相対化し、他者の視点や教育理論、社会的文脈を踏まえて再構成している状態を指す。また、「授業目標が達成された」と判断する基準は、単なる知識の獲得や理解にとどまらず、学生自身の省察的記述の中に、教育の在り方や教職の意義について問い直す言説が確認できるかどうかを置いた。

具体的には、「自分の考えが絶対ではない」といった自己の教育観の相対化、他者の立場や多様な価値観を踏まえた再解釈、将来の教育実践に向けた行動意欲や方略の言語化、の3点が複合的に示されている記述を「変容」の指標とした。

生成 AI による類型化の結果を、あくまで全体傾向を把握するための補助的手段として用い、成果の判断は授業者が学生の記述内容を精査したうえで行っている。以下では、実際のレポートの記述内容をもとに、改めてこの教育原理の授業の成果についてまとめてみることにする。

目標① 教育の営みの意義や歴史的歩みについての理解について

教育の歴史的な背景や教育理念に関する具体的な事例が挙げられており、教育が社会に与える影響や役割についての深い考察が見られた。例えば、レポートには特定の教育哲学者の思想や、教育制度の変遷について言及されている部分があり、これにより教育の意義を理解するための基盤が形成されていると考えることができる。多くのレポートで教育の本質や理念について言及されており、教育の営みが生徒の成長に与える影響が強調されている。教育思想や教育の歴史的背景に触れる内容が見られ、教育の意義を理解するための基盤が形成されている。

目標② 教育学の基礎的原理や基本概念について、また理論的かつ制度的構造についての考察

レポートの中には、教育法や教育原理に関する理解が示されており、教師としての役割や教育制度についての考察も含まれている。特に、教育方法の多様性に触れることで、現代の教育の成り立ちを理解するとともに、「これがあれば良いという完璧なものはない」と

いう認識を持ち、それぞれのメリット・デメリットを踏まえて使い分ける視点を得ている。これらのことにより、教育学の基礎的原理についての理解が深まっていると判断できる。

目標③ 教育観を見つめ直す

多くのレポートが自己反省や教師としての成長に焦点を当てており、自分の教育観を見つめ直す過程が強調されている。例えば、「これまで自分が正しいと思っていた教育方法が、必ずしもすべての子どもにとって最善ではないことに気付いた」、「教育には一つの正解があるのではなく、状況や立場によって判断が変わることを学んだ」といった記述が複数のレポートに確認された。これらは、自己の教育観を相対化し、再構成しようとする省察的態度が形成されていることを示している。

目標④ 教育の在り方や教職の意義について探究する

学生のレポートには、教職の意義や教育の在り方についての探究が、具体的な事例や体験談を通じて深められている記述が見られる。特に、教育現場での実践や生徒との関わりについての考察が多く、教育者としての使命感や責任感が強調されている。

例えば、「教師の行為は善意であっても社会的にどのように受け止められるかを考える必要がある」といった記述が見られた。これらから、生徒との関係性やコミュニケーションを教育の中核として再評価する視点が形成されたことがうかがえる。また、「教育者として、子どもだけでなく保護者や地域との関係も含めて責任を負う存在であると認識した」といった記述が見られた。これらは、教職を個人的経験の延長としてではなく、社会的役割として捉え直している点で、本授業の到達目標に合致する成果であると判断できる。

このように、教育の在り方や教職の意義についての探究が多くのレポートでなされており、特に生徒との信頼関係や教育環境の整備に関する考察が目立つ。教職の役割や教育者としての使命感の強まりが示されている。

以上のような学生の具体的記述を踏まえると、本授業は、知識の理解にとどまらず、学生自身の教育観や教職観の再編成を促す点において、教育原理の授業として一定の意義を有していたと評価できる。

11 まとめ

本研究は、教職課程科目「教育原理」において、学生の教育観や教職観にどのような変容が生じたのかを明らかにすることを目的として、最終レポートを対象に生成 AI を補助的手段として用いた質的分析を試行的に行ったものである。

分析の結果、学生のレポートからは、①教育観の変容、②教師像の再定義、③教育手法の学び、④現代教育課題への気づき、⑤自己成長と反省的思考、⑥グループワークの価値、⑦具体的な実践意欲という7つの観点において、授業目標と統合的な成果が確認された。特に、「教育観を見つめ直す」「教育の在り方や教職の意義について探究する」という本授業の中核的到達目標に関しては、多くの学生の省察的記述において、自己の前提や価値観を相対化し、再構成しようとする姿勢が認められた。

また、教育観の変容をもたらした要因として、「チーム学習（グループワーク）」および「教育思想家の学び」が多く言及されていた点は重要である。これは、他者との対話による価値観の相対化と、理論的枠組みによる再解釈とが相互に作用する学習構造が、教育観の変容を促進する可能性を示唆している。このことは、「教育原理」が単なる知識伝達型の講義にとどまらず、学生自身の教育観を問い直す契機となりうる科目であることを、実証的に裏づける結果であると考えられる。

本研究の方法的特徴は、授業成果の分析において生成 AI を授業者の代替ではなく補助的手段として位置づけ、分析結果を授業者が再検討・精査する手続きを明確にした点にある。生成 AI による類型化は、授業者自身の主観的判断や評価バイアスを相対化し、学生の成果物に内在する全体的傾向や潜在的テーマを把握するうえで有効であることが示された。一方で、文脈理解の不足や解釈の過度な拡張といった生成 AI 特有の課題も確認されており、人間による最終的な判断と検証を不可欠とする点も明らかになった。

以上より、生成 AI を用いたレポート分析は、教職課程科目における授業評価や授業改善を支援する一つの方法論として一定の可能性を有していると結論づけられる。ただし、本研究は単年度・単一授業を対象とした試行的研究であり、分析対象や評価基準の妥当性については今後さらに検討を要する。今後は、複数年度にわたる縦断的分析や、他科目との比較、さらには学生自身による自己評価との照合などを通じて、教育観の変容プロセスをより精緻に捉える研究へと発展させていく必要がある。教育原理という科目の特性を踏まえつつ、生成 AI を活用した授業評価の方法論を深化させることは、教職課程全体の質保証や授業改善に資する知見を提供するものと考えられる。

<注および引用文献>

- 萩原真美（2017）「『教育原論』実践報告：教職課程履修者における教職課程で学ぶ意義：子どもの権利，チーム学校，教育支援の視点から」『マテシス・ユニウェルサリス』 19(1)，pp. 139-157
- 安部 孝（2017）「学生の「教育観」の形成についての考察（1）「教育原論（授業）」の検討」『名古屋芸術大学研究紀要』 38， pp. 1-14
- 胡田裕教（2013） 「教育原論」における学生の教育観の形成に関する考察—教員養成課程の授業を通して— 大阪産業大学論集 人文・社会科学編 41 69-82， 2021-03-31
- 柏村 祐（2024）レポート採点 AI の可能性 ～AI は教員の負担軽減と学習効果向上につながるのか～ 第一生命経済研究所 ライフデザイン研究部 LIFE DESIGN REPORT 1-6
- 文部科学省 高等教育局 専門教育課 大学教育・入試課（2023）大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて（周知）
- 高橋博美・関田 一彦 生成 AI を活用した分析事例 学生の振り返りから見る学習成果：創価大学教育学論集 第 77 号【研究ノート】：高橋・関田 pp. 191-200
- 平綿素望・大谷紀子・岡部大介（2024）「生成 AI を用いた質的研究法のデータ分析に関する検討」『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』， 25， pp. 11-19.
- 庄 金鳴・張 馨雲・成 凱（2025） 学術情報のテキスト解析と生成 AI を用いた専門用語抽出 言語処理学会 第 31 回年次大会 発表論文集 pp. 2249-2254
- 藤田利久（2018）埼玉玉純真短期大学研究論文集 第 11 号 pp. 67-74「教育原理」授業をアクティブ・ラーニング手法で— 学生が興味を持ち，積極的に取り組む授業
- 菅原 健（2016）豊岡短期大学論集 No. 13,) 教職課程「教育原理」におけるアクティブラーニングの意義と課題 pp. 109-118
- 髙橋久美子（2019）「教育原理」における授業改善の試みとアクティブラーニング 名古屋柳城短期大学研究紀要 第 41 号 pp. 57-71
- 赤堀方哉（2022）アクティブラーニングの効果に関する一考察 梅光学院大学論 55，pp. 1-11
- 北國新聞（2024/11/28）教諭，授業で「土下座」撮影 白山市内の小学校「感謝の表現教えた」 <https://www.hokkoku.co.jp/articles/-/1588753>（2025 年 7 月 25 日確認）

注：本研究では、学生が授業課題として作成したドキュメントを分析対象としている。ドキュメント自体は学習活動の成果物であり、調査目的で収集されたわけではない。そこで、提出者に対して研究利用について許諾を求め、研究協力に同意した学生の成果物だけを分析に使用している。また、データの利用・保管も含め、個人情報の取り扱いなどは金沢学院大学「人を対象とする研究計画等審査」で「承認」されている。（申請番号 人研倫R07010）。また、本文中のレポート番号は、学籍番号等とは連動していない。

研究論文

大学初年次学生における自己調整学習方略を 促す指導方法に関する研究

北濱 康裕*・紺谷 遼太郎**

A Study on Instructional Methods to Foster Self-Regulated Learning Strategies in First-Year University Students

Yasuhiro KITAHAMA*・Ryotaro KONYA**

概要：

本研究の目的は、教員養成課程に所属する学生の大学初年次における自己調整学習方略の使用を促すための指導方法を教師の指導行動の関わりから明らかにすることである。教員養成系学部の大学1年生を対象に講義内での指導及び質問紙調査を実施した。その結果、(1) 自己調整学習方略に関する意識が向上し、深い処理方略、柔軟的方略、プランニング方略、認知調整方略、動機づけ調整方略、行動調整方略、情動調整方略において有意差を確認することができたこと、(2) 自己調整学習方略の使用が低い学生において、教師による自律性支援的指導行動が反復作業方略、動機づけ調整方略、行動調整方略の使用を促進する可能性が示唆されたこと、(3) 自己調整学習方略の使用が高い学生において、自律性支援的指導よりも具体的な手順や方法を提示する制御的指導の方が、学習方略の活用に関連している可能性が示唆されたことの3点が明らかとなった。

キーワード：自己調整学習方略，教員養成課程，初年次，大学生，指導行動

* 金沢学院大学 教育学部 講師

** 金沢学院大学 教育学部 助教

1. はじめに

Society 5.0 の到来に向け、現代社会は急速に変化しており、AI やデジタル技術の発展およびグローバル化が進展している。こうした変化の激しい社会においては、一人ひとりが自律的に学び続け、柔軟に対応できる能力が求められる（文部科学省 2024）。この社会的変化に伴い、日本の学校教育においても指導の在り方は大きく変化している。具体的には、従来の知識伝達型教育から、学習者の主体性を重視する学習への転換が求められており、主体的・対話的で深い学びの視点に基づく授業改善が推進されている。また、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実も図られている（文部科学省 2021）。

学習者が自律的に学習に関与し、必要な資質・能力を獲得するための学習方法として「自己調整学習（Self-Regulated Learning）」の重要性が高く認知されている。自己調整学習とは、学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において自己の学習過程に能動的に関与している学習である（Zimmerman 1989）。自己調整学習は「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3つの段階で構成される循環的なプロセスであり、動機づけと学習方略の使用が自己調整学習の重要な構成要素であると指摘されている（伊藤 2009）。

学校教育において、学習者が適切な学習方略を活用し、自己調整学習を実践できるようにするためには、指導する教員自身が学習方略を理解し、自己調整的な学習の重要性を認識していることが必要である。また、物事の不確実性が高く将来の予測が困難な現代社会において、生涯にわたり自律的に学習を継続できることは、学校教員に求められる重要なコンピテンシーの1つである。したがって、教員を志望する学生にとって、大学の教員養成課程在学中に自己調整学習を確立することが重要であることから、本研究では、特に大学初年次の教員志望学生における学習方略の使用に着目する。

これまでに、大学生を対象とした自己調整学習方略に関する実証的研究（藤田 2010, 石川・向後 2017, 松島ほか 2021, 山田ほか 2023）や自己調整学習促進のための介入研究（畑野 2013, 須崎・杉山 2017）などを確認することができる。しかし、大学初年次学生に限った実態把握となると、理学療法士養成（梅野ほか 2017）や看護師養成（井内・田中 2020）を対象とする研究はみられるものの、教員養成課程では十分とはいえない。

わずかながら、教員養成課程を扱った研究として、北濱・紺谷（2026）が教員養成課程初年次学生の自己調整学習方略の使用実態を明らかにし、学生への指導方法を検討している。調査の結果、学習方略の使用について、反復作業方略は高使用群が多いこと、深い処理方略、柔軟的方略、動機づけ調整方略は高・中使用群が多いこと、プランニング方略、

認知調整方略，行動調整方略は中・高使用群が多いこと，情動調整方略は有意な偏りは見られなかったこと，加えて，深い処理方略，プランニング方略，認知調整方略，動機づけ調整方略，情動調整方略において属性によって方略の使用に差が確認されたと述べている。これらの知見を踏まえ，学習方略の特性や使用状況に応じて，教師が自律性支援的指導と制御的指導を使い分けることが，学習者の自己調整能力の育成に有効であると考察している。

教師などの指導者による自律性支援的指導行動が，学習者の学習動機づけに及ぼす影響に関する研究は多く報告されている（伊藤 2015, 岡田 2018, 三和・外山 2021）。一方で，自律性支援的指導行動が学習者の自己調整学習方略の使用に与える影響について検討した研究は，十分に蓄積されているとはいえない。特に，教員養成課程の大学初年次の学生を対象とした指導効果に関する研究はほとんど見られない。

したがって，本研究では，教員養成課程に所属する大学初年次学生を対象に，自己調整学習方略の使用を促進するための指導方法について，教師の指導行動との関連から明らかにしていく。本研究の成果は事例的なものであっても，教員養成課程における学生の自己調整学習の確立に寄与することが期待される。

2. 目的

本研究の目的は，教員養成課程に所属する学生の大学初年次における自己調整学習方略の使用を促すための指導方法を教師の指導行動の関わりから明らかにすることである。

3. 方法

3.1 調査対象と授業実践の期間

北陸地方の大学教員養成系学部の大学1年生を対象とし，第1筆者が授業を実施した上で質問紙調査を行った。2025年5月（第7回）に事前調査，2025年7月（第15回）に事後調査を実施した。事前調査は第7回の講義時に実施しているが，4月入学時点を想起して回答をするよう指示した。事後調査は学生の変容を把握するため，講義の最終回で実施した。調査協力を依頼した学生のうち，事前調査及び事後調査両方への回答を得た52名を分析対象とした。大学初年度であることから，これまでに学生は大学の講義内で学習方略の使用に関する指導を受けていない。

3.2 講義の概要

学生への指導は、第1筆者が担当科目である「コンピュータ基礎演習」において実施する。本科目は演習形式の授業形態をとっており、学生が学習の見通しを持ち、課題の解決に向かい、学習の成果を振り返るといった、自己調整学習の「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3つの段階で構成される循環的なプロセスを経ることができる授業展開となっていることから採用した。本科目の目標は、教育データを分析し、その結果を文書としてまとめたり他者に発信したりするために必要な基礎的・基本的なコンピュータの知識と技能を身に付けることである。また、情報の収集・処理・分析・加工・編集・記録・発信に関するICT活用の具体的な方法とその特徴について理解を深めることを目的とする。

授業計画を表1に示す。第1回から第3回は、オンライン会議システムやクラウドサービスに利用といったコンピュータの基礎的な扱い方や情報セキュリティ・情報モラルに関する内容を学習する。第4回から第5回は文書作成ソフトを活用した案内プリントや新聞の作成を行う。第6回から第8回は動画編集アプリケーションを活用した大学を紹介するショート動画の作成を行う。第9回から第10回は表計算ソフトを活用したデータ処理やグラフの作成方法を学習する。第11回から第13回はプレゼンテーションソフトを活用したプレゼン資料の作成と発表を行う。第14回から第15回は総合演習として、文書作成ソフト、表計算ソフト、プレゼンテーションソフトを活用する総合課題に取り組む。

3.3 調査項目

本研究では、大学生の自己調整学習方略の使用を促すための指導方法を教師の指導行動の関わりから明らかにすることを目的としている。自己調整学習方略とは、学習を効果的に進めるために個人内の認知過程、学習行動、学習環境といった側面を自己調整する方略である（Zimmerman 1989）。学習方略の分類には様々あるが、自己調整学習方略の構成尺度を、自己調整学習研究会（2012）を参考に、認知的方略、メタ認知的方略、リソース管理方略とした。

大学生の学習方略使用の実態と教師の指導行動の認識を明らかにするため、各項目に関する質問紙調査を実施する。質問紙調査には以下の項目を設定する。

（1）認知的方略尺度

認知的方略尺度として、梅本・矢田（2014）が作成した設問項目を用いる。下位尺度として、反復作業方略（3項目）、深い処理方略（6項目）を設定した。

表1 講義の概要

回	学習内容
1	デバイスの扱い方と学内システムの利用を通じたネットワークおよび初期設定
2	情報セキュリティ・情報モラル 電子メールや公衆送信（SNS等）の利用と留意点 インターネットによる検索の仕組みと方法
3	オンライン会議システムとクラウドサービスの活用 スマホ依存症の見分け方と対策を考える
4	文章処理ソフトの活用（1） 資料を参考に文章処理ソフトの操作方法を確認しながら「案内プリント」を作成する
5	文章処理ソフトの活用（2） 資料を参考に文章処理ソフトの操作方法を確認しながら「〇〇新聞」を作成する
6	テーマに沿ったショート動画・リール動画の作成①《素材集め》
7	テーマに沿ったショート動画・リール動画の作成②《動画編集》
8	テーマに沿ったショート動画・リール動画の作成③《動画の共有と相互評価》
9	データの処理と活用（表計算ソフトの活用）①
10	データの処理と活用（表計算ソフトの活用）②
11	デザインシンキングを取り入れたプレゼン資料の作成① 素材集め
12	デザインシンキングを取り入れたプレゼン資料の作成② プレゼン資料の作成
13	デザインシンキングを取り入れたプレゼン資料の作成③ プレゼン資料の共有と相互評価
14	総合演習① 見本資料の作成と探検計画書の作成
15	総合演習② 見本資料の作成と探検計画書の作成

(2) メタ認知的方略尺度

メタ認知的方略の下位尺度として、畑野ほか（2011）の認知調整方略尺度（8項目）、佐藤・新井（1998）の柔軟的方略（8項目）、プランニング方略（6項目）を使用した。

(3) リソース管理方略

植阪（2010）によれば、道具や他者といった外的資源を用いながら思考する外的リソース方略、情緒・動機づけなどの内的リソースや時間など、その他のリソースを管理する方

略を合わせてリソース管理方略と呼ぶ。そこで本研究では、外的なリソース、情動・動機づけといった内的なリソース、時間などその他のリソースを合わせてリソース管理方略とする。リソース管理方略の下位尺度として、畑野ほか（2011）の動機づけ調整方略（6項目）、行動調整方略（6項目）、情動調整方略（4項目）を使用した。

（4）教師の指導行動

教師の指導行動に関して、Schunk & Zimmerman（2009）は、教師の具体的な自律性支援的指導行動および制御的指導行動の内容を示している（表2）。本研究では、学生が教師から受けた自律性支援的指導行動及び制御的指導行動を把握するため、筆者らが独自に調査項目を作成した（設問項目の詳細は表4を参照）。作成した設問は、自律性支援的指導行動に関する11項目と、制御的指導行動に関する6項目で構成されている。

いずれの項目も、「非常に当てはまる」「やや当てはまる」「どちらともいえない」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の5件法で回答する。得られたデータは、強い肯定から順に5点～1点を付与して単純集計する。

表2 自律性支援的指導行動と制御的指導行動

自律性支援的指導行動	
聞くこと	授業で生徒の意見を聞くための時間を教師が取ること
生徒の要求を尋ねること	生徒が必要としていることについて教師が尋ねる頻度
個別活動の時間を取る	生徒が個別にそれぞれのやり方をする時間を教師が取る
生徒の話し合いの促進	授業の中で学習している内容について生徒が話し合う時間を設けること
席順について	教師よりも生徒が学習教材の近くに座れるような席順
理由づけ（根拠）を与えること	なぜある行動や考え方、感じ方が有用かを説明するための理由を与える頻度
情動的フィードバックとしてほめること	生徒の学習改善や習得に関してプラスで効果的なフィードバックを生徒に伝えること
励ますこと	「君ならできる」と生徒の取り組みを励ます言葉の頻度
ヒントを与えること	生徒がつまづいたときどのように進めばよいかアドバイスを与える頻度
応答的であること	生徒の質問やコメント、提案などに対して応じること
視点をとらえる言葉	生徒の見方や経験を認める共感的な言葉の頻度
制御的指導行動	
命令や指示を出すこと	「これをやりなさい」「それを動かして」「ここにおいて」「ページをめくって」など命令を出すこと
「～べき」と言うこと	生徒は～をすべき、しなければならない、考えるべき、感じるべき、など、実際に生徒がそうしていないことに対して言うこと
「正しい方法」を教えること	生徒が自分自身で効果的な方法を発見する前に、やり方を知らせること
「正しい方法」を示すこと	生徒が自分自身で効果的な方法を発見する前に、やり方を明示的に見せたり、やってみせたりすること
学習教材を独占すること	教師が学習教材を物理的に持って独占すること
質問を制御すること	質問をし、また疑問をもった声で指示を伝えること

3.4 分析方法

学習方略に関して、学期当初（事前調査）および学期末（事後調査）に同一項目への回答を得た。事後調査では学習方略に加え、授業における教師の指導行動の認識に関する回答を得た。

得られたデータは、下位尺度（領域）ごとに項目平均を算出し得点化した。学習方略に

については、事前・事後の双方で下位尺度平均を算出し、さらに、下位尺度ごとの変化得点（＝事後得点－事前得点）を算出した。

まず、自己調整学習方略の使用に関する時間的変化を把握するために、事前・事後の平均値差について対応のある t 検定を実施した。

次に、自己調整学習方略の変化と教師の指導行動の関連を検討するため、以下の手続を行なった。第一に、事前調査における各方略の下位尺度得点を基準として、標本内 z 得点の 0（すなわち標本平均）で 2 群化し、低群（ $z < 0$ ）と高群（ $z \geq 0$ ）に分類した。ゆえに、群サイズは学習方略により異なる。そのうえで、群別に、教師の自律性支援的指導行動得点および制御的指導行動得点との Pearson の積率相関係数を求めた。

3.5 倫理的配慮

本研究への調査協力を得るにあたり、対象者に本調査の趣旨、個人が特定されないことがないこと、成績とは一切関係がないこと、回答は任意であることを説明する等、倫理的配慮を行った。なお本研究は、所属大学の倫理委員会での承認を受けている（人研倫 R07004）。

4. 結果と考察

4.1 自己調整学習方略使用の変容

教員養成課程に所属する学生の大学初年次における自己調整学習方略の使用の変容を調査するために質問紙調査を実施した。事前調査と事後調査の回答に得点を付与して集計を行い、対応のある t 検定を行った結果を表 3 に示す。

表 3 自己調整学習方略に関する意識調査の結果

上位尺度	下位尺度	事 前			事 後			t値	結果
		Mean	SD	α 係数	Mean	SD	α 係数		
認知的方略	反復作業方略	3.80	0.79	0.66	3.87	0.85	0.77	0.83	n.s.
	深い処理方略	3.55	0.76	0.83	3.87	0.84	0.89	3.16	**
メタ認知的方略	柔軟的方略	3.36	0.81	0.85	3.76	0.79	0.84	4.35	**
	プランニング方略	3.33	0.83	0.80	3.72	0.90	0.89	3.83	**
	認知調整方略	3.15	0.76	0.86	3.55	0.89	0.92	4.14	**
リソース管理方略	動機づけ調整方略	3.67	0.70	0.85	3.89	0.78	0.93	2.30	*
	行動調整方略	3.03	0.89	0.83	3.36	0.97	0.89	3.17	**
	情動調整方略	3.04	1.07	0.88	3.39	1.05	0.91	2.59	*

N = 52, **: $p < .01$, *: $p < .05$

本調査における各尺度の信頼性を確認するため、Cronbach の α 係数を算出した。その結果、反復作業方略（事前 $\alpha = 0.66$ ，事後 $\alpha = 0.77$ ），深い処理方略（事前 $\alpha = 0.83$ ，事後 $\alpha = 0.89$ ），柔軟的方略（事前 $\alpha = 0.85$ ，事後 $\alpha = 0.84$ ），プランニング方略（事前 $\alpha = 0.80$ ，事後 $\alpha = 0.89$ ），認知調整方略（事前 $\alpha = 0.86$ ，事後 $\alpha = 0.92$ ），動機づけ調整方略（事前 $\alpha = 0.85$ ，事後 $\alpha = 0.93$ ），行動調整方略（事前 $\alpha = 0.83$ ，事後 $\alpha = 0.89$ ），情動調整方略（事前 $\alpha = 0.88$ ，事後 $\alpha = 0.91$ ）の値を示した。これらより，本尺度は概ね妥当な信頼性を有していると判断できる。

全ての設問において事後調査の平均値が事前調査を上回っており，深い処理方略，柔軟的方略，プランニング方略，認知調整方略，動機づけ調整方略，行動調整方略，情動調整方略では有意差を確認することができた。これらの結果から，多くの自己調整学習方略において，大学初年次学生の方略使用に関する意識が向上したと判断できる。一方，反復作業方略については有意差が認められなかった。反復作業方略は「用語などを覚えるときは，くりかえし書いて覚える」といった，義務教育段階から広く使用されている方略であり，事前調査における平均値が 3.80 と高かったことが影響していると考えられる。

また，標準偏差は 0.70～1.07 の範囲にあり，多くの項目で中程度のばらつきが見られ，一部の項目では 1.0 前後と比較的大きなばらつきが確認された。このことから，特定の方略の使用に関しては学生間で意識の差が存在する可能性が示唆される。

4.2 教師の指導行動に関する意識調査

学生が教師から受けた自律性支援的指導行動及び制御的指導行動を把握するために，教師の指導行動に関する意識調査を実施した（表 4）。各尺度の内的一貫性を確認するために Cronbach の α 係数を算出した。その結果，自律性支援的指導行動尺度は $\alpha = .90$ ，制御的指導行動尺度は $\alpha = .67$ であった。制御的指導行動尺度の α 係数はやや低い値であるが，探索的段階の調査としては概ね許容できる水準であると判断した。

4.3 教師の指導行動と学習方略使用に関する意識の関わり

学習方略の使用に関する教師の指導行動の効果を明らかにするため，事前調査における各方略の下位尺度得点を基準として，標本内 z 得点の 0（すなわち標本平均）で 2 群化し，低群（ $z < 0$ ）と高群（ $z \geq 0$ ）に分類した。そのうえで，群別に，教師の自律性支援的指導行動得点および制御的指導行動得点との Pearson の積率相関係数を求めた（表 5，表 6）。

表4 教師の指導行動に関する意識調査の結果

	設問項目	Mean	SD
自律性支援的指導行動 ($\alpha = .90$)	設問1 授業中、先生は私の意見を聞く時間をとってくれた。	4.00	0.86
	設問2 先生は私が必要としていることについて頻繁に尋ねてくれた。	3.69	0.96
	設問3 先生は私が自分のやり方で学べるように、個別学習の時間を用意してくれた。	3.75	1.01
	設問4 先生は授業の中で、学習内容について私たちが話し合う時間を設けてくれた。	4.27	0.72
	設問5 先生は、グループで話しやすい環境をつくるために、座席の配置や席移動を認めてくれた。	4.23	0.76
	設問6 先生はなぜこの学習活動が役立つのか、その理由を説明してくれた。	4.04	0.89
	設問7 先生は私の学習の改善点や達成度について、具体的にほめてくれた。	3.94	0.94
	設問8 先生は「君ならできるよ」など、がんばる気持ちを引き出す言葉をかけてくれた。	3.75	1.10
	設問9 つまづいたとき、先生は次はどう進めばよいかアドバイスをくれた。	4.13	0.84
	設問10 先生は私の質問やコメントにきちんと応じてくれた。	4.31	0.67
	設問11 先生は私の考え方や経験を認める共感的な言葉をかけてくれた。	3.94	0.83
制御的指導行動 ($\alpha = .67$)	設問12 先生は「これをやりなさい」「ページをめくって」など、具体的な指示を出すことが多かった。	3.85	0.98
	設問13 先生は「〇〇すべきだ」「～しなければならない」といった表現をよく使った。	3.04	1.08
	設問14 先生は私が自分で方法を考える前に、効果的な学習方法を教えてくれた。	3.85	0.89
	設問15 先生は私が自分で方法を考える前に、やり方を実際に見せながら説明してくれた。	4.00	0.86
	設問16 先生は教材を自分だけで使う（持って離さない）ことがあった。	2.54	1.43
	設問17 先生は、『今は質問の時間ではない』と言って、私の質問を止めることがあった。	2.29	1.32

4.3.1 低群における教師の指導行動と学習方略に関する意識の関わり

反復作業方略について、自律性支援的指導行動のうち設問2との間に $r = .557$ ($p < .05$)、設問9との間に $r = .503$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。一方、制御的指導行動との間には有意な相関は確認されなかった。これらの結果から、教師による具体的な助言や問いかけといった自律性支援的指導行動が、浅い処理を伴う反復的な学習活動を促す上で有効に機能している可能性が示唆される。

プランニング方略について、自律性支援的指導行動との間に有意な相関は確認されなかったが、制御的指導行動のうち設問16との間に $r = .366$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。本研究では演習形式の授業形態をとっていることから、教師が教材等を個別に使用する場面はほとんどなかった。そのため、この結果は統計的な偶然による可能性も考えられる。一方で、講義の冒頭において一斉指導の形式で各アプリケーションの操作方法や演習課題の説明を行っていることから、学生がこの指導を当該設問の指導と捉えている可能性もある。すなわち、アプリケーションの操作方法や演習課題の説明が学習計画の立案を促し、プランニング方略の使用に影響を与えた可能性が考えられる。

動機づけ調整方略について、自律性支援的指導行動のうち設問1との間に $r = .506$ ($p < .01$)、設問2との間に $r = .511$ ($p < .01$)、設問3との間に $r = .413$ ($p < .05$)、設問6との間に $r = .490$ ($p < .01$)、設問9との間に $r = .452$ ($p < .05$)、設問11との間に $r = .588$

表5 低群における教師の指導行動と学習方略使用に関する相関

設問項目		反復作業方略	深い処理方略	柔軟的方略	プランニング方略	認知調整方略	動機づけ調整方略	行動調整方略	情動調整方略
自律性 支援的 指導行動	設問1 授業中、先生は私の意見を聞く時間をとってくれた。	- 0.281	0.050	- 0.017	0.204	0.008	0.506 **	0.239	- 0.111
	設問2 先生は私が必要としていることについて頻繁に尋ねてくれた。	0.557 *	0.019	0.030	0.059	0.193	0.511 **	0.399 *	- 0.166
	設問3 先生は私が自分のやり方で学べるように、個別学習の時間を用意してくれた。	0.118	- 0.115	0.066	0.252	- 0.171	0.413 *	0.190	- 0.161
	設問4 先生は授業の中で、学習内容について私たちが話し合う時間を設けてくれた。	0.239	0.005	- 0.298	0.008	- 0.022	0.366	0.099	- 0.074
	設問5 先生は、グループで話しやすい環境をつくるために、座席の配置や席移動を認めてくれた。	0.260	0.088	- 0.055	0.068	0.028	0.011	0.145	- 0.027
	設問6 先生はなぜこの学習活動が役立つのか、その理由を説明してくれた。	0.340	0.221	0.196	0.256	0.188	0.490 **	0.330	- 0.015
	設問7 先生は私の学習の改善点や達成度について、具体的にほめてくれた。	0.232	- 0.125	- 0.327	- 0.174	0.208	0.121	0.120	- 0.088
	設問8 先生は「君ならできるよ」など、がんばる気持ちを引き出す言葉をかけてくれた。	0.198	- 0.336	- 0.325	- 0.096	0.183	0.175	- 0.164	- 0.057
	設問9 つまずいたとき、先生は次にどう進めばよいかアドバイスをくれた。	0.503 *	0.329	- 0.006	0.075	- 0.047	0.452 *	0.434 *	- 0.424 *
	設問10 先生は私の質問やコメントにきちんと応じてくれた。	0.115	- 0.101	- 0.042	0.025	0.030	0.302	- 0.089	- 0.187
制約的 指導行動	設問11 先生は私の考え方や経験を認める共感的な言葉をかけてくれた。	0.302	0.366	- 0.180	- 0.032	0.147	0.588 **	0.241	0.125
	設問12 先生は「これをやりなさい」「ページをめくって」など、具体的な指示を出すことが多かった。	0.005	- 0.148	- 0.126	0.065	0.028	- 0.278	- 0.126	0.061
	設問13 先生は「〇〇すべきだ」「～しなければならぬ」といった表現をよく使った。	0.071	0.008	- 0.136	0.119	0.255	0.057	- 0.096	0.344
	設問14 先生は私が自分で方法を考える前に、効果的な学習方法を教えてくれた。	0.141	0.298	0.051	0.218	0.157	0.416 *	0.272	- 0.026
	設問15 先生は私が自分で方法を考える前に、やり方を実際に見せながら説明してくれた。	0.293	- 0.080	- 0.040	0.314	- 0.056	0.158	0.146	0.005
	設問16 先生は教材を自分だけで使う（持って帰さない）ことがあった。	- 0.162	0.130	- 0.056	0.366 *	0.106	- 0.081	0.288	0.286
	設問17 先生は、「今は質問の時間ではない」と言って、私の質問を止めることがあった。	- 0.210	0.065	- 0.028	0.128	0.030	0.181	0.031	0.218

表6 高群における教師の指導行動と学習方略使用に関する相関

設問項目		反復作業方略	深い処理方略	柔軟的方略	プランニング方略	認知調整方略	動機づけ調整方略	行動調整方略	情動調整方略
自律性 支援的 指導行動	設問1 授業中、先生は私の意見を聞く時間をとってくれた。	- 0.083	0.134	- 0.054	0.067	0.056	0.136	0.176	0.146
	設問2 先生は私が必要としていることについて頻繁に尋ねてくれた。	- 0.117	0.370	- 0.095	0.065	- 0.042	- 0.199	- 0.001	0.281
	設問3 先生は私が自分のやり方で学べるように、個別学習の時間を用意してくれた。	- 0.009	0.194	- 0.098	0.143	0.100	- 0.144	0.091	0.050
	設問4 先生は授業の中で、学習内容について私たちが話し合う時間を設けてくれた。	- 0.309	- 0.013	- 0.113	- 0.059	- 0.084	- 0.309	- 0.005	0.350
	設問5 先生は、グループで話しやすい環境をつくるために、座席の配置や席移動を認めてくれた。	0.071	0.288	- 0.172	0.259	0.012	- 0.218	0.040	0.296
	設問6 先生はなぜこの学習活動が役立つのか、その理由を説明してくれた。	0.113	0.227	- 0.206	0.204	0.065	- 0.164	0.194	0.296
	設問7 先生は私の学習の改善点や達成度について、具体的にほめてくれた。	- 0.045	0.076	- 0.018	0.406	- 0.227	- 0.136	0.234	0.460 *
	設問8 先生は「君ならできるよ」など、がんばる気持ちを引き出す言葉をかけてくれた。	- 0.092	- 0.051	- 0.217	0.218	- 0.454 *	- 0.027	0.043	0.401 *
	設問9 つまずいたとき、先生は次にどう進めばよいかアドバイスをくれた。	0.016	0.211	- 0.002	0.134	0.113	- 0.217	0.068	0.293
	設問10 先生は私の質問やコメントにきちんと応じてくれた。	- 0.117	0.279	0.009	0.273	0.043	- 0.291	0.221	0.300
制約的 指導行動	設問11 先生は私の考え方や経験を認める共感的な言葉をかけてくれた。	- 0.084	0.066	0.002	0.300	- 0.029	- 0.202	0.125	0.482 *
	設問12 先生は「これをやりなさい」「ページをめくって」など、具体的な指示を出すことが多かった。	- 0.012	- 0.187	0.185	0.364	0.267	0.140	0.122	0.175
	設問13 先生は「〇〇すべきだ」「～しなければならぬ」といった表現をよく使った。	- 0.139	0.240	0.167	0.430 *	- 0.090	0.420 *	0.420 *	0.148
	設問14 先生は私が自分で方法を考える前に、効果的な学習方法を教えてくれた。	- 0.151	0.116	- 0.036	0.332	0.023	- 0.171	0.359	0.215
	設問15 先生は私が自分で方法を考える前に、やり方を実際に見せながら説明してくれた。	- 0.204	0.073	0.071	0.014	- 0.082	- 0.125	- 0.145	0.410 *
	設問16 先生は教材を自分だけで使う（持って帰さない）ことがあった。	0.178	- 0.197	0.000	0.388	0.193	0.307	0.218	- 0.081
	設問17 先生は、「今は質問の時間ではない」と言って、私の質問を止めることがあった。	- 0.059	- 0.111	- 0.206	0.257	- 0.040	0.048	0.199	0.024

($p < .01$) の有意な相関が確認された。これらの結果は、教師などの指導者による自律性支援的指導行動が、学習者の学習動機づけに及ぼす影響に関する先行研究結果の知見と一致している（伊藤 2015, 岡田 2018, 三和・外山 2021）。また、制御的指導行動のうち設問 14 と $r = .416$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。これらの結果から、学生の意見を聞き入れ共感すること（設問 1・2・9・11）や、具体的な助言・問いかけを行うことが、動機づけ調整方略の使用を促す要因となっていると考えられる。さらに、学習活動を行う理由を説明すること（設問 6）、及び個別の学習時間を確保すること（設問 3）も動機づけ調整方略の使用を促す影響があると推察される。一方、効果的な学習方法の教示といった制御的指導行動も、学習の目的や方向性を明確化することを通じて、動機づけ調整方略の使用を促進していると考えられる。

行動調整方略について、自律性支援的指導行動のうち設問 2 との間に $r = .399$ ($p < .05$)、設問 9 との間に $r = .434$ ($p < .05$) の有意な相関が確認された。一方、制御的指導行動との間には有意な相関は見られなかった。これらの結果から、教師による具体的な助言や問いかけといった自律性支援的指導行動が、学習時間の確保や学習環境の整備など、行動調整方略の使用を促す要因として機能している可能性が示唆される。

情動調整方略について、自律性支援的指導行動のうち設問 9 との間に $r = -.424$ ($p < .05$) の有意な負の相関が確認された。一方、制御的指導行動との間には有意な相関は見られなかった。この結果は、教師による助言や問いかけの内容やタイミングによっては、学習者の不安感や緊張感を高め、情動調整方略の使用を抑制する可能性があることを示唆している。

以上より、自己調整学習方略の使用が低い学生においては、教師による自律性支援的指導行動が、反復作業方略、動機づけ調整方略、行動調整方略の使用を促進する上で重要な役割を果たしていると考えられる。北濱・紺谷（2026）は、自己調整能力が十分に発達していない学習者に対しては、適切な方法を明示するなどの制御的指導行動も必要であると述べている。しかし本研究では、低群の学生において、教師の制御的指導行動よりも自律性支援的指導行動の方が、学習方略の使用との間により多くの有意な相関が確認された。このことから、自己調整学習方略の使用が低い学生において自律性支援的指導行動が重要であると示唆された。

4.3.2 高群における教師の指導行動と学習方略に関する意識の関わり

プランニング方略について、自律性支援的指導行動との間に有意な相関は確認されなかったが、制御的指導行動のうち設問 13 との間に $r = .430$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。講義の冒頭において一斉指導の形式で各アプリケーションの操作方法や演習課題の説明を行っており、明確な指示を与えることで取り組む課題が明確になり、学習計画の立案を促し、プランニング方略の使用に影響を与えた可能性が考えられる。

認知調整方略について、自律性支援的指導行動のうち設問 8 との間に $r = -.454$ ($p < .05$) の有意な負の相関が確認された。この結果は、自己調整能力の高い学習者において、教師による励ましやモチベーションを引き出す言葉かけが、必ずしも認知調整方略の使用を促すとは限らないことを示唆している。むしろ、過剰な介入と受け取られたり、自らの学習過程を主体的に調整する意識を弱めたりする可能性があると考えられる。

行動調整方略について、自律性支援的指導行動との間に有意な相関は確認されなかったが、制御的指導行動のうち設問 13 との間に $r = .420$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。この結果から、高群の学習者において、教師による明示的な指示が学習時間の確保や学習環境の整備など、行動調整方略の使用を促す要因として機能している可能性が示唆される。

情動調整方略について、自律性支援的指導行動のうち設問 7 との間に $r = .460$ ($p < .05$)、設問 8 との間に $r = .401$ ($p < .05$)、設問 11 との間に $r = .482$ ($p < .05$) の有意な相関が確認された。また、制御的指導行動のうち設問 15 との間に $r = .410$ ($p < .05$) の有意な相関が見られた。これらの結果から、高群の学習者においても、教師の具体的なほめ言葉や励まし、共感的な声かけといった自律性支援的指導行動は、学習者の情動調整方略の使用を促進することが示唆される（設問 7, 8, 11）。さらに、制御的指導行動による具体的な手順提示は、学習者が安心して学習に取り組む環境を整備に繋がり、情動調整方略の活用を支えている可能性がある。したがって、高群の学生においては、自己調整能力の成熟度が高い一方で、教師の肯定的・具体的な指導行動が情動面での学習支援に有効に作用していることが示唆される。

これらの結果から、高い自己調整学習方略を有する学生においては、自律性支援的指導よりも、具体的な手順や方法を提示する制御的指導の方が学習方略の活用に関連している可能性が示唆される。すなわち、学習方略の習熟度が高い学生は、教師の助言や手順提示を効率的に取り入れ、自らの学習活動を調整していると考えられる。

5. おわりに

本研究の目的は、教員養成課程に所属する学生の大学初年次における自己調整学習方略の使用を促すための指導方法を教師の指導行動の関わりから明らかにすることであった。本研究の条件のもとで得られた知見は次の通りである。

(1) 自己調整学習方略に関する意識が向上し、深い処理方略、柔軟的方略、プランニング方略、認知調整方略、動機づけ調整方略、行動調整方略、情動調整方略において有意差を確認することができた。

(2) 自己調整学習方略の使用が低い学生において、教師による自律性支援的指導行動が反復作業方略、動機づけ調整方略、行動調整方略の使用を促進する可能性が示唆された。

(3) 自己調整学習方略の使用が高い学生において、自律性支援的指導よりも具体的な手順や方法を提示する制御的指導の方が、学習方略の活用に関連している可能性が示唆された。

これらの知見から、教員養成課程に所属する学生の大学初年次における自己調整学習方略の育成に向けて、自律性支援的指導行動及び制御的指導行動を行うことの有用性が明らかとなった。

一方、学習方略に関する意識の平均値はすべて上昇しており、反復作業方略を除く学習方略では有意差が確認された（表 3）が、全ての学習方略において教師の指導行動と有意な相関が見られたわけではない。学生は本講義以外にも前期を通して複数の授業を受講しており、さまざまな学習場面で自己調整学習方略を活用する機会があることも考慮する必要がある。したがって、本研究の結果は、あくまで本講義における教師の指導行動と学習方略の使用に関する意識との相関を示すものであり、この点が本研究の限界である。また、本研究では、初回調査時に自己調整学習方略の使用が低かった学生が、介入後に方略使用の高い学生と同程度の水準に到達したかどうかについては検討していない。したがって、本研究で示された教師の指導行動の有効性は、自己調整学習方略の使用を相対的に高めるという水準での議論にとどまっており、どの程度まで方略使用を高め得るのかという点については明らかでない。今後は、複数の授業や異なる学習環境における自己調整学習方略の使用状況を含めた検討を行い、教師の指導行動が学習方略の活用に与える影響をより包括的に明らかにすることが求められる。

＜注および引用文献＞

- 石川奈保子，向後千春（2017）大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析，日本教育工学会論文誌，Vol.40，No.4，pp.315-324.
- 伊藤崇達（2009）自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—，北大路書房.
- 伊藤崇達（2015）親の自律的動機づけ，動機づけ支援と子の自律的動機づけ，自己調整学習方略の使用との関連—自律性支援と自己抑制支援に着目した因果モデルの検証—，日本教育工学論文誌，Vol.39，Suppl，pp.81-84.
- 井内伸栄，田中希穂（2020）基礎看護技術 e-Learning 教材の活用が看護学生の初年次前期の学習動機と自己調整学習に及ぼす影響，大阪信愛学院短期大学紀要，第 54 集，pp. 1-6
- 植阪友理（2010）メタ認知・学習観・学習方略，市川伸一「現代の認知心理学 5 発達と学習」，北大路書房，pp.172- 200.
- 梅野和也，太田研吾，井元淳，中村浩一，自己調整学習方略および学習目標が定期試験の結果に与える影響，理学療法科学，2017，32 巻，1 号，p. 69-72
- 梅本貴豊，矢田尚也（2014）認知的方略，動機づけ調整方略とテスト学習時間の関連，日本教育工学論文誌，Vol.38，No.2，pp.167-175.
- 岡田涼（2018）教師の自律性支援の効果に関するメタ分析，香川大学教育学部研究報告第 I 部，第 150 号，pp.31-50.
- 北濱康裕，紺谷遼太郎（2026）教員養成課程における初年次学生の自己調整学習方略の使用実態と指導方法の検討，金沢学院大学研究紀要，第 24 号．（印刷中）
- 佐藤純，新井邦二郎（1998）学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係，筑波大学心理学研究，第 20 号，pp.115-124.
- 自己調整学習研究会（2012）自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—，北大路書房.
- 須崎康臣，杉山佳生（2017）大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果，体育学研究，62 巻，1 号，pp.227-239.
- 畑野快，及川恵，半澤礼之（2011）大学生を対象として自己調整学習方略尺度作成の試み，日本教育心理学会，第 52 回総会発表論文集，p.325.
- 畑野快（2013）大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響，日本教育工学会論文誌，Vol.37，Suppl.号，pp.81-84.

- 藤田正（2010）大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係，奈良教育大学紀要，第59巻，第1号（人文・社会），pp.47-54.
- 松島るみ，尾崎仁美（2021）大学生のオンライン授業に関する評価と自己調整学習方略および学習者特性との関連，日本教育工学会論文誌，45巻，Suppl.号，pp.5-8.
- 三和秀平，外山美樹（2021）教師の教科指導学習動機は小学生の自律的な学習動機づけと関連するの—自律性支援を媒介要因として—，教育心理学研究，第69巻，第1号，pp.26-36.
- 文部科学省（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2025年6月3日閲覧）
- 文部科学省（2024）次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ，p.8.
https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf（2025年6月3日閲覧）
- 山田恭子，堀匡，園田祥子，中保和光（2023）大学生の学習方略使用と達成動機，自己効力感の関係，広島大学心理学研究，第9号，pp.37-51.
- Schunk,D.H.& Zimmerman,B.J.（1987）塚野州一（編訳）自己調整学習と動機づけ，北大路書房，p.191.
- Zimmerman,B.J.（1989）A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology, Vol.81, No.3, pp.329-339.

研究論文

数学科教育法における関数指導の研究
—中学校「関数」から高等学校「二次関数」への接続と
最適化視点の導入—

桑野 裕昭*・加藤 尚志**・石川 温*

Research on Teaching Methods in Mathematics Education:
Functions
Articulation from Junior High to High School and Introduction of
Optimization

Hiroaki KUWANO*・Hisashi KATO**・Atsushi ISHIKAWA*

概要：

数学科教育法において、中学校から高等学校への円滑な接続は重要な課題である。特に「関数」領域では、中学校における具体的な数値のプロットから、高等学校における文字係数（パラメータ）を含む抽象的な関数の理解へと、認知の飛躍が求められる。本稿では、中学校数学で重視されるグラフの動的な変化の観察を、高等学校数学Ⅰの二次関数指導へと発展させる手法を提案する。パラメータ m の連続的な変化を通して $m=0$ （一次関数）と $m \neq 0$ （二次関数）を統合的に扱う指導法を示し、さらにオペレーションズ・リサーチ（OR）の視点を取り入れた「最適化」への展開について論じる。

キーワード：数学科教育法，中高接続，二次関数，パラメータ，最適化問題

* 金沢学院大学 情報工学部 教授

** 金沢学院大学附属高等学校 教諭

1. はじめに

中学校学習指導要領解説数学編および高等学校学習指導要領解説数学編理数編において、「関数」は事象の変化や対応の規則性を捉える重要な領域として位置づけられている[1]。しかし、教育現場においては、中学校で学習する $y = ax^2$ （原点を通る放物線）から、高等学校数学 I で扱う $y = ax^2 + bx + c$ （一般的な二次関数）への移行期に、生徒がつまずきを見せることが多い。特に、係数に文字（パラメータ）を含む問題では、具体的なイメージを持てないまま、「場合分け」という代数的な操作の暗記に終始してしまう傾向がある。

本研究では、数学科教育法の観点から、この「中高のギャップ」を埋め、かつ発展させる指導法について考察する。具体的には、中学校数学で慣れ親しんだ「変化の様子を調べる」アプローチを維持しつつ、パラメータの変化を視覚化することで、論理的な場合分けの必要性を自然に導出する授業展開を提案する。さらに、筆者らの専門である数理最適化の知見を活かし、単なる計算問題を越えた「最適解の探索」という工学的視点への接続を試みる。

2. 中高接続の課題と視覚的アプローチ

2.1 中学校「関数」から高等学校「関数」へ

中学校数学では、関数 $y = ax^2$ について、表を作成し、点をプロットすることでグラフの概形を捉える活動が重視される。これに対し、高等学校数学では、平方完成などの式変形を中心とした論理的・解析的なアプローチが主となる。現場の数学教員（第二著者）は、この移行期において「グラフを動的に捉える感覚」が失われやすいと指摘する。例えば、方程式

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

の実数解を考える際、高校生は反射的に判別式 D を計算しようとするが、これは $m \neq 0$ の前提が必要である。中学校段階で培った「具体的なグラフを描く」という基本に立ち返り、 $m = 0$ の場合は直線になることを視覚的に確認させるプロセスが、数学科教育法として不可欠である。

2.2 連続的な変化の指導

ICT ツール（GeoGebra 等）を活用し、パラメータ m を連続的に変化させる指導は、中

高の学びをつなぐ有効な手立てとなる（図 1）。 m が正の値から 0 に近づくにつれて放物線が開き、極限として直線（ $m=0$ ）になり、負の値になると上に凸へと反転する様子を見せる。これにより、中学校で学んだ一次関数と、高校で学ぶ二次関数が、パラメータ m を通じて連続的につながっていることを理解させる。これは小形[2]が指摘する「多視点的な考察」を、中高接続の文脈で具体化するものである。

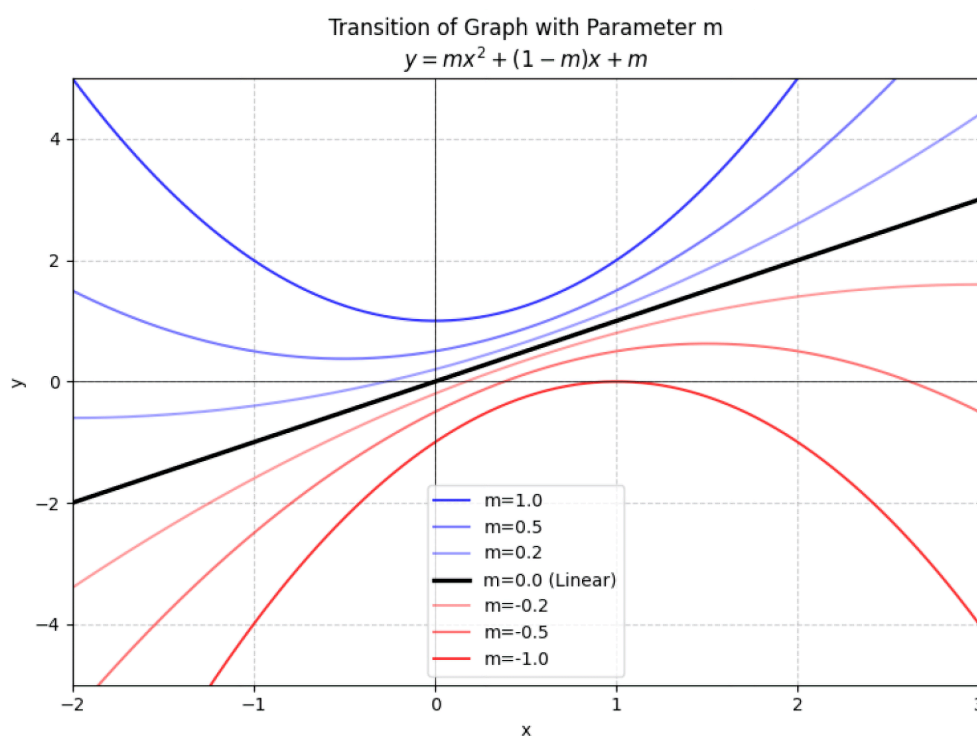


図 1 パラメータ m の変化によるグラフの推移

3. 最適化視点の導入：探究的な学びへ

3.1 数理モデルとしての関数

高等学校数学科教育法においては、数学を現実事象の解決に活用する「数理モデル」の視点も重要である。筆者ら（第一・三著者）の専門であるオペレーションズ・リサーチ（OR）では、関数を「制御対象」として捉え、目的関数を最大化・最小化するパラメータを決定する[3][4]。この視点を導入することで、従来の「解の個数を求める」という受動的な学習から、「最大の利益を得るために m をどう設定するか」という能動的・探究的な学習へと転換できる。

3.2 教材化の例

総利益 y が価格 x とパラメータ m （広告費など）によって

$$y = -mx^2 + 2mx + (1 - m) \quad (m > 0)$$

と表されるモデルを提示する。このとき、以下の段階で指導を行う。

1. 関数の最大値（高校数学 I）： m を固定したとき、 x を動かして y の最大値を求める。
2. 最大値の最大化（探究・OR）：得られた最大値（ m の関数）をさらに最大にする m を求める（図 2）。

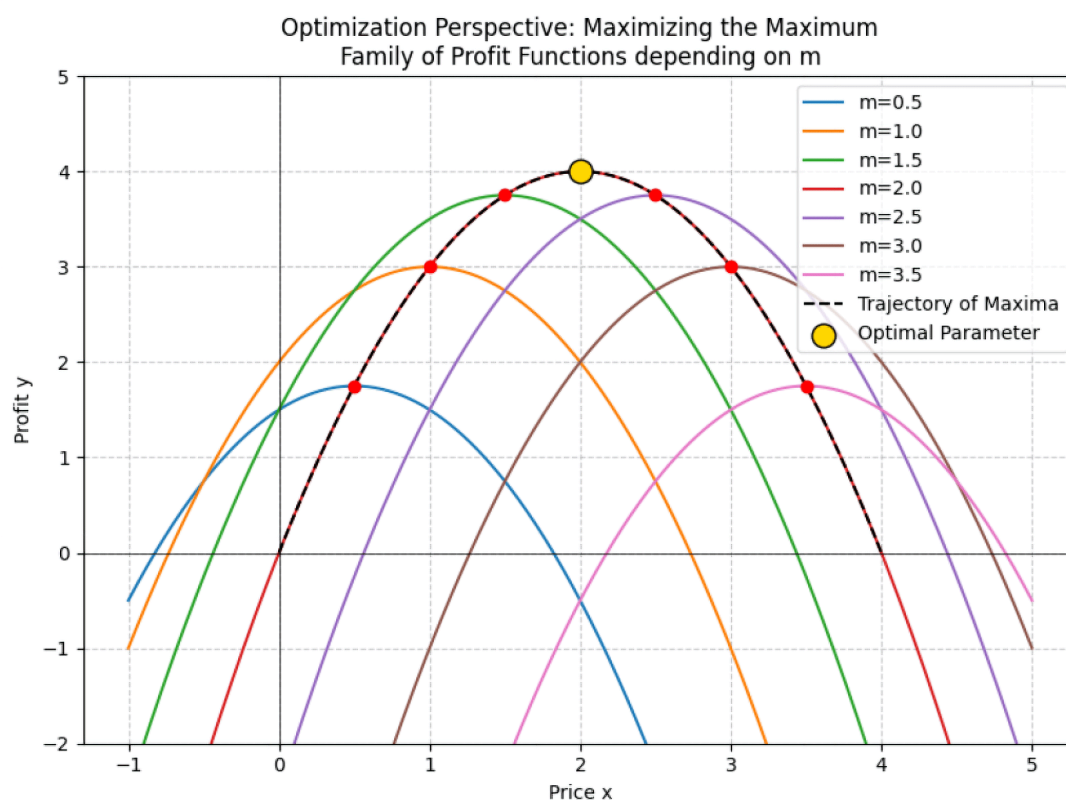


図 2 パラメータ m と最大利益の関係

このプロセスは、変数が複数ある場合の最適化の基礎的な考え方であり、情報科やデータサイエンスとの教科横断的な学習としても位置づけられる。

4. 数学的論理展開のゲーミフィケーション

代数的な式変形は、発見的なアプローチが難しい領域とされる。しかし、結論に至る「プロセス」に注目させることで、協働的な学びを促すことが可能である。本稿では、これを「数学的論理展開のゲーミフィケーション」と名付け、以下の授業展開を提案する。

課題の設定：

式(1) に対し、「異なる 2 つの正の実数解を持つ条件を求めよ」という「**起点**」と、最終的な解答に至るために必要なパーツ（通過点）としての数式群（判別式 D 、軸の位置、端点条件 $f(0)$ など）を提示する。

グループ活動（ルートの構築）：

生徒をグループに分け、起点から「**到達点（最終的な m の範囲）**」に至る論理のルートを構築させる。単に正解を出すだけでなく、「なぜその通過点が必要なのか（例：なぜ軸が正でなければならないか）」をグラフと結びつけて説明するロジックの堅牢さを競わせる。この活動により、個人の学習では「なんとなく」進めていた式変形が、グループ内での説明責任を果たす過程で、確かな知識として社会的に構成される。

5. おわりに

本稿では、数学科教育法の観点から、関数領域における中高接続と発展的な指導法について論じた。中学校の「変化と対応」の視点を土台としつつ、高等学校の「論理的な場合分け」へと接続し、さらに将来的な「最適化・数理モデル」へと発展させる一貫したカリキュラム・マネジメントが重要である。また、ゲーミフィケーションの手法を取り入れることで、論理構築のプロセス自体を能動的な学びの対象とすることができた。今後は、本指導法を実際の教員養成課程や高校現場で実践し、生徒の変容を検証することが課題である。

<注および引用文献>

- (1) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説数学編理数編』学校図書，2018.
- (2) 小形優人「多視点的に考える力を養う数学科教育法に関する考察—二次方程式及び二次関数に関する指導の工夫」『金沢学院大学教職センター紀要』第 6 号，pp.25-33，2023.

- (3) 桑野裕昭「Fuzzy linear programming problems (ファジィ線形計画問題)」金沢大学博士論文, 1996.
- (4) 今野浩『工学基礎最適化とその応用』数理工学社, 2004.
- (5) 日本数学教育学会編『数学教育学研究ハンドブック』東洋館出版社, 2010.
- (6) 大島利雄ほか13名『数学 I』数研出版, 2022.
- (7) GeoGebra: <https://www.geogebra.org/>.

研究論文

保護者対応による教師の成長について
教師へのインタビュー調査から

上田 外史彦*

A Study of Teacher Development through Parent Communication
From an Interview Survey of School Teachers

Toshihiko UEDA*

概要：

本研究は、保護者懇談会等を通じて教師が保護者に対応する教育相談活動が、その成長にいかに関与しているかを、インタビュー調査をもとに明らかにするものである。

まず、文部科学省による調査から、保護者への対応業務がもたらす教職員への負担感の現状を把握した。また、教師を対象とした質的調査研究から、保護者対応を通じた教師の成長の様相について整理した。

次に、公立学校6名の現職の教師に対してインタビュー調査を実施し、質的な考察を行った。今回のインタビュー結果からは、保護者対応に苦慮した経験が自身の対応について考える良い機会となり、教師としての成長につながったと実感しているという傾向が見られた。

キーワード：教育相談，保護者懇談会，教師の成長，半構造化インタビュー

* 金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

本学教職センターでは、教員採用試験に挑戦する学生に対する支援の一環として、年間を通じて面接練習を行っている。「志望動機」「どんな教師になりたいか」「自身の適性」な

どの基本的な質問はもちろんのこと、教科学習指導や生徒指導についての考えを尋ねたり、具体的にどのように行動するかについて尋ねたりしているわけだが、質問の一環として、「教師になった時に不安に思っていることはあるか」と尋ねると、多くの学生が異口同音に「保護者対応に不安がある」と回答することに驚く。

各種報道や学校・教師を題材としたドラマなど、場合によっては自身の児童生徒としての体験等から、学生たちの中では「モンスターペアレント」「学校はブラックな職場」といったイメージが少なからず定着している。教職を志す学生たちは、こうした厳しい状況を認知していながら、それでもなお、教師という仕事にあこがれをもって日々の学修や教員採用試験合格に向けての取組を続けている。彼らに教職課程の指導をし、教師となる夢を実現するために貢献することはもちろんであるが、晴れて教師となった時に、保護者対応にまつわる事柄を理由に挫けたりあきらめたりしてほしくはない。保護者と連携し、児童生徒の心身両面での成長を支援できる教師になってほしい。そのために、保護者対応に不安があると発言する学生たちに対し、安心できるようなアドバイスはできないだろうか。

そこで本研究では、公立中学校に勤務するベテラン教師への半構造化インタビューを通して、保護者対応の経験が教師の成長としてどのように意味づけられているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 教師と保護者対応の実態

本章では、教師にとって保護者対応がどのような業務として位置づけられているのかを明らかにするとともに、保護者対応と教師の成長との関係についての先行研究を整理する。

2. 1 教師のメンタルヘルスを脅かす「保護者対応」

平成23年12月、文部科学省初等中等教育局は、当時の公立学校教育職員の精神疾患による休職者数の深刻な状況にあることを踏まえ、「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」の設置を決定した。同会議は9回にわたって開催され、平成25年3月に『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』⁽¹⁾が報告された。

最終まとめでは、教職員のメンタルヘルス不調の要因が職位・職種別に整理されており、校長、副校長・教頭、教諭等のいずれにおいても「保護者への対応」が挙げられている。また、校種別に常に強いストレスを感じる割合の大きい業務を調査した結果においても、小学校、中学校、特別支援学校において「保護者への対応」が上位の業務として回答され

ている。このことから、教師にとって保護者対応は、心理的負担の極めて大きい業務であると言えよう。

「チーム学校」「学校の働き方改革」「令和の日本型学校教育」など、近年文部科学省が打ち出した施策においても「保護者や地域からの過剰な苦情や不当な要求」という表現が散見される。いわゆるモンスターペアレントとまでは言えない場合であっても、対応に慎重を期すべき保護者の存在は、どの学校にもあり、教師が心身両面で疲弊している側面があることは否定できない。

教師のメンタルヘルスを損ない、時には休退職にまで至らせる要因は、「同僚・上司との人間関係」「業務の多忙化」など、複雑に絡み合っている。そのため、保護者対応が直接の原因であると断言することはもちろんできない。しかしながら、保護者への対応がその一因であるということは、十分に想像し得ることであろう。

2. 2 教師と保護者対応

教師は、定期的あるいは不定期に保護者対応を行っている。学期末に全ての保護者を対象として定期的な保護者懇談会や、ケガや事故、問題行動等に対して行われる不定期な対応などがその一例である。こうした多様な保護者対応の経験を通して、教師はどのように変容し、成長していくのであろうか。

植木ほか(2019)⁽²⁾は、22名の熟年期小学校教師にライフストーリー的手法を用い、保護者対応の変容プロセスを検討した。その結果、教師は公私両面のライフイベントを経て、「視野の広がり」を獲得し、それによって保護者に対して柔軟な対応が可能となることが示唆された。

また、植木(2017)⁽³⁾は、2名の熟年期の小学校教師に対する詳細なインタビューから、保護者対応の困難な経験が、教師の成長につながっていることを明らかにもしている。

以上のことから、保護者対応は、教師にとって負担の大きな業務である一方で、その経験を経て教師自身の成長を支えるものでもあるということが明らかとなった。

3. インタビューについて

前章を踏まえ、学校現場に勤務している6名の教師にインタビューを行い、保護者対応と教師の成長との関係について調査することにする。

3. 1 インタビューの概要

本研究では、質問項目をある程度決めておき、インタビュー어의回答によりインタビュー어가話題を広げ、新たな質問を展開したり、更に回答を引き出したりすることが可能な半構造化インタビューを採用した。

インタビューは令和7年7月から9月にかけて実施した。また、遠隔地で教壇に立っている教師もいるため、全員ができるだけ等しい条件下での聞き取りとなるように、直接対面してのインタビューではなく、Zoomを使用したオンラインでの聞き取りという形式を採った。

3. 2 質問事項

第2章で触れた実践での質問事項を踏まえつつ、次の質問を予め取り決めた。

質問1：保護者対応は、教師の業務全体の中で、負担が大きい業務だと感じますか、それとも比較的小さい業務だと感じますか。また、そのように感じる理由を教えてください。

質問2：保護者対応において失敗した経験があれば教えてください。

質問3：失敗の経験を通して、保護者を見る視点や保護者対応に対する捉え方に変化はありましたか。

質問4：それ以外の保護者対応の経験を重ねて、保護者対応における心掛けなどに変化はありましたか。

質問5：これから教師になる学生や若手教師に対し、ご自身の経験を踏まえた助言等があればお話しください。

3. 3 インタビューーについて

本研究では、公立中学校教師6名をインタビューーとした。これまでの教師経験を踏まえてのインタビューであることから、40代後半、50代前半の教師が被験者の中心であり、一部はインタビュー実施時において教頭となっている。また、教頭職にある者については勤務校の同僚教諭についての言及もあり、その事項も結果として取り上げることとした。主な属性については次の表1のとおりである。

表1 インタビュー者の属性

	属性			
	職名	性別	年齢（代）	経験年数
A	教頭	女性	50代前半	28年目
B		男性	50代前半	27年目
C		女性	40代後半	24年目
D	教諭	女性	40代後半	25年目
E		男性	40代後半	24年目
F		男性	40代中盤	21年目

※経験年数は教諭として採用されてからのもの。ただし、教頭については教諭としての年数を合算したものである。

3. 4 倫理的配慮

インタビュー全員に対しては、事前に本研究の内容、目的、意義を説明した上で、個人名や所属が特定されることはないこと、録画・録音記録データは本研究以外に使用しないことを説明し、同意を得た上で実施した。なお、今回のインタビューの一部から、誰とは特定されなくともトラブルの詳細内容（例えば「いじめ」「行き過ぎた指導」など）についての発言は記述しないでほしいという要望があった。そこで、本研究の結果や考察においては、全体的にトラブルの内容については記述を控えることにした。

4. インタビューの結果について

6名に対するインタビューはそれぞれ逐語起こしをして、文字テキストにした。その後、表2として示すとおり、そこから質問毎に共通するキーワードをチェックしてコード化した。ただし、質問5の助言等については、その性質上、発言の一部を切り取ってコード化するよりも全文を示す方がふさわしいと考えたため、別に表3として示すこととする。

なお、逐語記録は意味内容を損なわない範囲で、言いよどみや重複表現を整理し、文意が明確になるよう最小限の修正を加えている。

表2 インタビューの概要

質問	コード	関連する発言（抜粋）
保護者対応への負担感	負担が大きい 精神的に負担	<p>A：相手や内容によるが、基本的には負担の大きい作業だ。</p> <p>B：時間的な手間はほかの作業に比べて少ないが、精神的な負担が大きい。</p> <p>C：気を張るため、負担が大きいと感じる。</p> <p>D：特にトラブルがあった時の対応については負担が大きい。</p> <p>E：とても負担に思う。</p> <p>F：どの仕事も負担に感じるため、特に保護者対応だからという特別な負担はない。</p>
	負担に感じる理由	<p>A：トラブルになるのではないかという不安はもちろんあるが、教師という仕事は、普段は圧倒的に子供たちに対応する時間が長い中で、あまり同僚以外の学校外の人間とやり取りすることがない。したがって、アウェイ感というか「大人相手」という面で負担感があるのかもしれない。</p> <p>B：ちょっと言い方が悪いかもしれないが、対応に気を遣う保護者というのは間違いなく存在していて、率直に言うところ「トラブルに発展しなければいいな」と感じるものが負担感につながっていると思う。</p> <p>C：いわゆる「ちょっと難しい保護者」に向けて連絡がある時には精神的な負担を感じる。</p> <p>D：無理な要求をしてくる保護者、細かいことですぐに連絡がある保護者の対応は、精神的にも時間的にも負担が大きい。</p> <p>E：トラブルの未然防止や大事に発展することを防ぐために、こまめに連絡することが大切なのはわかるのだが、あまりに細かすぎてそれに疲れてしまう。正直に言って、「そこまで必要？」と感じたことは何度かあり、予防的な措置も行き過ぎて負担だと感じることがある。</p> <p>F：難しい保護者を相手にするのは、言葉にしづらいプレッシャーのようなものがある。</p>
	若い／若さ	<p>A：若い頃には同じことを言っても理解されなかったこともある。同じことを伝えても、ただ若いというだけで保護者への伝わり方が違うと実感することがある。</p> <p>B：特に若い時には、保護者対応がなんとなく不安で億劫なものだった。</p> <p>C：若手時代は保護者と話さないといけないという事だけでなんとなく不安だった。例えば、問題行動への対応とかではなく、単に欠席した生徒への明日の時間割を連絡するだけであつてもなんとなく緊張していた。</p> <p>D：若手時代は、親と話すこと自体が緊張することだった。</p>
失敗の経験	小さな失敗／大きな失敗・大問題ではない	<p>A：完璧に対応できたということはほとんどなく、何かしらミスをしていると思う。</p> <p>B：一歩間違えたらかなり大きな失敗になったというものも結構ある。</p> <p>C：小さな失敗を数え上げたらキリがない。</p> <p>D：大問題にはならなかったが、後で考えるとかなりまずい対応をしていたと思うものがある。</p> <p>E：スピード感をもって対応しないといけないことを放置しがちだった。</p>
	大きな失敗	<p>B：自身の対応が未熟で、保護者が激高してしまい問題自体はそれほど大きいものではなかったが管理職を巻き込んだ対応が必要となったことがあった。</p> <p>C：言葉が足りない、説明が行き届かない面があることを皮切りに、誤解が誤解を生む形になり、保護者側はこちらの対応に不信感を膨らませ、こちらが何を言っても解決に結びつかない状態に陥ってしまった。</p> <p>F：保護者同士のトラブルの間に入り仲裁する立場になったが、話が進むにつれて、学校側というか担任である自分の責任だという展開になり大事になった。</p>
	謝罪（家庭訪問をしての謝罪といった大きなもの）	<p>A：自身が教諭時代には幸いにして経験しなかったが、管理職となって学級担任を伴って家庭訪問をして謝罪することが複数回あった。</p> <p>B：時代に伴う保護者の学校に対する意識の変化が関係していると感じているが、昔に比べて「すみませんでした」という一言で済まないというか、大掛かりな謝罪というか、謝って済む問題ではないという案件が増えていると感じている。</p>

		<p>D:自分ではないが、同僚が対応した件で保護者が校長ではなくいきなり教育委員会に電話連絡して、指導主事も巻き込んだ謝罪対応になったということがあった。客観的に見て、その同僚の対応にそれほどの過失というミスがあったとは思えなかったもので、当時の自分は、「自分もそうになったらどうしよう」と不安になったことをよく覚えている。</p> <p>F: (自分が勤務していた学校の) ある校長の時代には、問題となる状況を校長が把握して比較的初期の段階で、「自分(校長)と一緒に謝りにいこう」と決断することが多かった。「なんでも謝ればいい」ということではないが、その時代には、学校全体で保護者対応トラブルが大きくなことに発展することはなかった。</p>
	同僚や先輩(管理職)	<p>A:若い頃には、同僚に報告できず、自分で抱えて問題を大きくしてしまうことがあった。</p> <p>B:困っている時に、学年主任と一緒に対応してくれた。</p> <p>C:若手の頃に、自分にも他人にも厳しいタイプの先輩がいらして、保護者対応の仕方についてちょっとしたことに細かく指導された。当時は「細かすぎ」「厳しすぎ」と感じることもあったが、ベテランになった今振り返って考えると、そうした先輩の厳しく細かい指導のおかげで今があるのだと感謝できる。現在は、先輩教師が「ハラスメント」という言葉や「厳しく言ったせいで学校に来れなくなったらどうしよう」と不安に思うってしまうことで若手教師に踏み込んだ指導をすることに躊躇している感じがすることもある。</p> <p>D:事が大きくなってから管理職に報告し、もっと早い段階で報告すべきと指導された。</p> <p>E:若手時代に、保護者対応に限らず、同じ学年担当の年上の先生が常日頃から「最近、クラスはどう?」という感じで気にかけてくださったので、雑談の中でアドバイスをしてくれることが多かった。自分もベテランとなって、若手教師に同じような声掛けをするようにしている。</p>
保護者を見る視点 保護者対応の捉え	わがまま	<p>A:保護者に対応している最中、特にこちらの説明も十分に聞いてもらえず、一方的に激高している時には、正直に言って「なんてわがままな保護者なんだ」「自分の子供さえよければよいのか」といった気持ちを含んだ、否定的で敵対した感情があった。しかし、その件が解決し、こちらも冷静になった時に、「我が子がかわいい、この子の味方は親しかいない」という愛情があることはある意味当たり前で、その感情に正対できていなかった自分自身もある意味わがままだったと気づかされ、それ以来保護者を見る視点が変わったと思う。</p> <p>C:いろいろな保護者に対応し、失敗も多く経験する中で、親の我が子に対する愛情の強さと親のわがままは紙一重というか裏返しの面があることを実感し、過保護な親を一方的に悪く思うのではなく、いかに正当な愛情の強さというか、他者の迷惑にならないレベルに落ち着けるかという見方に変え、方針を立てられるようになった。</p>
	味方・応援	<p>B:失敗した対応を「あの時こうしていれば、こう伝えていれば」と思うことと、成功した対応を合わせて振り返ると、対応の仕方ひとつで「親を味方になるか敵になるか」が変わってくるし、その後の子供の成長にも大きな違いが出るという事を実感した。親を敵に回すと子供も敵になってしまうし、親が味方についてくれれば、親と共同し連携してその子供の指導に当たることができる。そもそも失敗続きの頃には、親を敵のように感じて身構えていた面があったが、親の気持ちに寄り添いながら一緒にやっていこうという心構えに変わってから、対応がスムーズになることが多くなったと思う。</p> <p>F:保護者対応に失敗した後に、学年主任から「親を一度味方に付けることができればこれほど心強いものはないよ。今回はちょっと失敗だった面があるから、次から気を付けてみよう。」という主旨のアドバイスをもらったことが強く心に残り、それ以来保護者対応の際の視点となった。</p>
経験による変化	話す／聞く	<p>A:若い頃には保護者対応の際に自分が発言することが圧倒的に多く、あまり聞くことができなかった。伝えないといけないと思うこと、お子さんのことをちゃんと見ていま</p>

		<p>すということを伝えたいという気持ちが強かったからだと思う。経験が増えてきて、逆にまず保護者の言いたいことをとにかく話してもらおうという気持ちが強くなり、傾聴する姿勢が身に付いたと実感している。</p> <p>B：若手時代は「話し下手」中堅時代は「話し上手」、ベテランとなって「聞き上手」というか、実際に「上手」ではないかもしれないが、そのように自分自身が変わってきていると実感している。</p> <p>C：若い時には、伝え漏らすことのないようにしなければいけないという気持ちが強すぎて、保護者懇談会場ですべてを、しかも一方的に保護者に報告する傾向があった。経験を積むにつれて、保護者の記憶に残るのは伝えたいうちのごく一部だとわかってきて、情報を取捨選択して、厳選して伝えるようになり、結果としてその生徒の成長につながることも増えたように感じている。若い頃よりもむしろたくさんの情報を得られるようになり、だからこそ、厳選して時宜を得た情報だけを保護者に伝えられるようになった面があると感じている。</p>
	自身の変化	<p>A：保護者対応だけでなく教師としての業務全般の経験を積むことで、教師としての自信がついたことが、保護者対応の際の余裕につながった面があると感じている。</p> <p>B：プライベートの面についてだが、自分が結婚し子供ができたことで、保護者への対応が大きく変わったと思う。保護者の言っていることも共感できるようになったり、伝え方を工夫したりするなど変化を実感している。</p> <p>C：先ほどの話す聞くの話ではないが、よい意味で割り切りができるようになってから保護者対応がスムーズになることが増えたように思う。</p> <p>D：自分も親になったことで、保護者への接し方がずいぶん変わったと思う。</p> <p>E：自分が親になって、より「子供」という存在への理解が深まった面があり、そのことが保護者に対しての共感ありきというか、寄り添える要因になった気がする。</p> <p>F：経験による「慣れ」は大きいと実感している。</p>
	年齢	<p>A：自分と保護者の年齢の高低という要素はとても大きい。中学校で第一子の保護者だとすると30代後半くらいが平均的だと思うが、自分が30代前半くらいまでは、保護者の方が上という感覚があって、とてもやりづらかった。一方、40代を過ぎ、50代となった今となっては、教頭になっているということもあるだろうが、保護者の方が自然とこちらを年上、目上として対応している感覚があるため、こちらもそう言った意味でのやりづらさは感じなくなった。教師としての力量うんぬんではなく、純粋に年齢を重ねただけのことだが、若手時代に感じる負担感ややりづらさというのは年齢という要素も大きいのではないかなと思う。</p> <p>B：学年主任になった辺りから、自分の方がほとんどの保護者よりも年上になり、保護者側の自分に対する対応に変化を感じるようになった。肩書と年齢の両方が保護者に与える印象と保護者対応のしやすさには一定の関係性があるように思う。</p> <p>D：40代を過ぎてから、保護者懇談会でお会いする保護者を見て「若いなあ」と感じることも多くなったし、年齢が上というだけで保護者の方も基本的にこちらに合わせてくれることが増えた。</p>

表3 質問5に対する回答

インタビューー	発言
A	<p>難しい保護者、学校に対して不信感を持っている保護者など、対応に苦慮する保護者は確かにいます。しかし、そういう保護者ばかりではありません。味方になって応援してくれる保護者、学校に協力的な保護者もたくさんいます。私も若手の頃は不安だらけ、失敗だらけでしたが、一つ一つの経験が成長の糧となります。頑張ってください。</p>
B	<p>学習指導でも生徒指導でも、教師の仕事は何事も経験が大切で、保護者対応も同じ。上手くいったこと、失敗したこと</p>

	<p>の蓄積により、だんだん保護者対応への苦手意識や不安感は消えていくと思います。ただし、自信をつけることはとても大切ですが、それが過信になってしまうと大きなトラブルの原因となります。経験を着実に積み重ね、その経験を上手に生かす術をだんだんと身に付けていってください。</p>
C	<p>一人で抱え込まず、同僚や先輩に報連相をしっかりと行うことが大切だと思います。経験を積んでベテランになっても失敗はあるものですから、若い皆さんが上手くできないことは決して恥ずかしいことはありません。きちんと報連相をしていれば、周りの先生方は知恵を貸してくれます。特に保護者対応は、問題が大きくなってから対処するのは大変ですから、早めにヘルプをお願いできればきっと大丈夫ですよ。</p>
D	<p>若いというだけで、家庭を持っていないというだけで、「あの先生はわかっていない」と決めつける保護者もいます。しかし、それは努力によって変えることはできないことです。氣にせず、逆にそれを武器の一つにできるように考え方を変えてみてください。また、年齢を重ね、家庭を持つようになれば見えてくることもあります。そうした未知の部分は、先輩に聞いてみるとよいと思います。教師は一人ではありません。保護者対応もチームで進めていけば大丈夫です。</p>
E	<p>保護者は日頃から子供たちや他の保護者達から先生たちのいろいろな情報を入手してその先生のイメージを固めています。問題が発生した時の印象もそのイメージによるところが大きいので、保護者に直接対応する時はもちろんですが、やはり、普段の言動が大切だと思います。すべてにおいて完璧な先生など一人もいませんが、やはり教師としての自覚を若い時から持っていることが肝心です。</p>
F	<p>自分も若い時には保護者対応が不安でした。自分よりも年上の保護者に対して上からの物言いになってもいけませんが、かと言って下手に出すぎても頼りないと思われてしまったりなめられてしまったりするなど、なかなか上手に対応できていなかったと思います。しかし、教師としての情熱、子供たちの愛情があり、それが保護者に伝わればなんとかなると思います。先輩の先生方も助けてくれますし、他の保護者が助けてくれることもあります。若手教師らしく、情熱と愛情をもって仕事に取り組むことが大切だと思います。</p>

5. 考察とまとめ

本章では、前章で整理した教師の語りとキーワードをもとに教師と保護者対応の関係を考察する。

まず質問1では、保護者対応が教師にとって負担となる業務か否かを確認したが、結果として、全員から「負担」という回答が得られた。これは、文部科学省が示した教師が感じている負担感とも一致している。なお、今回のインタビュー結果では、「時間的というよりも精神的な負担」「気を張る」という回答が得られ、その負担は物理的というよりも心理的なものが大きいということが示唆された。

また、教師は「対応に気を遣う保護者」「難しい保護者」「無理な要求や細かい保護者」など、全ての保護者への対応を負担に感じているわけではなく、特定の保護者層への対応を想定した際に負担を感じることがわかる。少数意見ではあるが、「学校外の大人との仕事上の交流の少なさ」という特性や「行き過ぎた予防措置」による負担感についても示唆的であり、今後の検討に値する視点であると考えられる。

なお、複数の意見として、「教員の若さ」に対する言及があった。若手時代の方が保護者対応の経験不足、年齢が保護者に比べ若いという理由などからよりその対応に不安があり負担に感じていたことが浮き彫りとなった。

質問2および質問3は、保護者対応における失敗体験と保護者という存在を教師がどのように捉えているのかを明確にするために行ったものである。教師の多くは、失敗体験を「小さな失敗」と「大きな失敗」に分類し、特に小さな失敗は数多く経験していると語った。「小さな失敗」とは、初期対応のまずさ、初動の遅さ、言葉遣いや説明不足などに問題があるとし、展開によっては大きな失敗につながっていたかもしれないと回答している。一方、「大きな失敗」はそうした小さな失敗が、保護者の学校や教師に対する大きな不信感につながったり、責任の所在を追及される形になったりした結果であるとしている。最終的には学校側の謝罪によって収束するものも多いようだ。また、失敗について語る際、教師の多くは「同僚や先輩の存在」について言及している。失敗の前後にある同僚や先輩の存在が失敗の解消や自身の成長につながっていると述べ、また、ベテランとなった現在は後輩に対し同じような働きかけをすべきだと考えているようだ。

また、教師AとCは共通して保護者という存在を「話を聞かず、我が子に対して過保護であり、我が子さえよければそれでよいわがままな存在」として認識していたが、失敗した経験により、それらはある意味で当然でもあると改めるに至った。また、教師BとFは、保護者に敵対するのではなく、共感し連携して子供の指導に当たることが保護者対応の成功の鍵となるという認識の変容を語った。

質問3、および成功経験も含めた保護者対応全般による教師の変容を尋ねた質問4に関する語りからは、たくさんのキーワードがコード化された。

まず若手時代には、教師Cの発言にまとめられるように、「保護者に話す」ことに意識が集中しがちだが、経験を経て「保護者の思いを聞く」ことに注力し、伝えることは取捨選択するようになる傾向があるようだ。そしてそうした変容が保護者対応の成功につながっているようである。

また、教師B、D、Eは、自身が家庭を持つというライフイベントの変容が保護者対応に好ましい変容を与えたと語っている。これは、植木(2019)で得られた「視野の広がり」を獲得したことによる柔軟で望ましい変容を得たという示唆とも一致し、家庭を持つことにより教師自身が親という存在の認識を新たにし、保護者に共感できるようになることがスムーズな保護者対応の一因子であると言えそうだ。

保護者対応の経験とは直接に結びつかないところで、「教師自身の年齢」が複数の回答者から発言された。教師 B は「肩書と年齢」と述べ、教師 A は「純粋に年齢を重ねただけ」と述べているが、保護者対応の場面において、保護者と教師の双方が互いの年齢や立場を考慮していること、また、だからこそ若い教師にとって保護者対応がやりづらく負担を感じるものである要因の1つであるということは明確であろう。

なお、表3にまとめた第5問目については、現役教師から学生、若手教師への助言については、全インタビューーから、質問1～4に対する回答を踏まえた温かい言葉が寄せられた。失敗も含めた経験の積み重ねが自身の教師としての成長の糧となるというエール、現在の学校現場では個人ではなくチームで対応することが普通のこととなっているから心配無用であるというメッセージを伝えたいという意図が全員に共通して見られた。筆者としても、教職課程の講義、教職を目指す学生たちの支援の場で、こうした貴重な言葉を本学の学生たちにも伝えていきたい。本研究は、少人数のインタビュー調査に基づくものであり、結果の一般化には限界がある。しかし、保護者対応を「負担」と「成長」の両義性をもつ経験として捉え直す視点は、今後の教職課程教育や現職研修を考える上で、一定の示唆を与えるものと考えられる。

最後に、校務に忙殺されているにも拘らず、快く調査に協力いただき、かつ、非常に貴重な数々のご意見をいただいた6名のインタビューーに衷心より感謝を申し上げる。

＜注および引用文献＞

- (1) 文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」、2013。

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf（最終閲覧日 2025 年 11 月 20 日）

- (2) 植木克美・渡部信一・中島平・川端愛子・後藤守、「小学校教師の保護者対応における変容プロセスと世代継承に関する研究」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）』、第70巻第1号、pp.399-408、2019。

- (3) 植木克美、「印象に残った保護者」とのかかわりにおける小学校教師の成長と世代継承」、『教育情報学研究』、第16号、pp.21-34、2017。

研究論文

自覚から超受容性へ
—アンリ・マルディネへの西田幾多郎の影響と教育人間学—

水橋 雄介*

From Self-Awareness to Transpassibility
The Influence of Nishida Kitarō on Henri Maldiney and Educational
Anthropology

Yusuke MIZUHASHI*

概要：

本論の目的は西田幾多郎の「自覚」概念とアンリ・マルディネの「超受容性」の概念の関係性を明確化し、それを教育学の議論に接続することである。まず、西田幾多郎・木村敏の影響という観点から、マルディネの「超可能性」・「超受容性」の内容を考察していく。本論のマルディネ研究の貢献は、木村敏（および、木村敏が依拠する西田幾多郎の自己生成論）なしに、マルディネの「超受容性」概念は成立しなかったことを示すことにあるだろう。次に、本論はマルディネの「超受容性」概念から教育人間学の基礎的な着想にある負荷が含まれていることを指摘する。すなわち教育人間学において、個別性・一回性を視野に収める水準と教育の予測不可能性に持ちこたえる水準が混淆しており、教師に大きな負荷をかける立論になっていることを示す。

キーワード：マルディネ、教育人間学、木村敏、西田幾多郎、超受容性

* 金沢学院大学 基礎教育機構 講師

1. 序論

本論の目的は西田幾多郎の「自覚」概念とアンリ・マルディネの「超受容性」の概念の関係性を明確化し、それを教育学の議論に接続することである。とりわけ、アンリ・マルディネの「超受容性」概念をもとに、教育人間学の基礎的な着想のなかにある負荷が含まれていることの指摘を最終的に行いたい。

本論の議論は次の手順で行う。

まず、アンリ・マルディネ『人間と狂気を考える (*Penser l'homme et la folie*)』の木村敏解釈をもとに、西田幾多郎の「場所」、「自覚」概念がマルディネに間接的に与えた影響の明確化を行う。

次に、上記の議論をもとに、マルディネの「超可能性」・「超受容性」という二つの独自概念の内実を明確化する。

最後に、マルディネの人間の実存についての考察をもとに、教育人間学が含んでいる問題——生徒の個別的な可能性への着目のうちに含まれる両義性を検討する。

2. アンリ・マルディネ「接触の次元」概観

明治以降の近代日本を代表する哲学者とされる西田幾多郎（1870-1945）と現代フランスの哲学者アンリ・マルディネ（Henri Maldiney, 1912-2012）には一見何も関係がないように思える。

だが、マルディネ本人も気づいていなかったと思われるにせよ、（私が知るかぎりでは、という言葉は補いたい）西田が影響を与えたおそらく唯一の現代フランスの哲学者がマルディネである。マルディネ本人も気づいていなかったにもかかわらず影響を与えた、とは奇妙な言い回しだろう。だが、マルディネと個人的に親交があった精神科医の木村敏（1931-2021）を介すれば、これは理解可能になる。

前もって述べれば、マルディネは木村敏における経験の原初としての「あいだ」および、人間の意識的経験の成立を示す「自覚」を重視する議論を受容している。論考のなかで、マルディネはこの「あいだ」および「自覚」は禅仏教に由来すると述べる。だが、その内実はむしろ西田幾多郎が論じた「場所」および「自覚」に由来すると考えられる。そのため、まず木村敏がマルディネに与えた影響の内実を確認していきたい。

マルディネが木村敏を多く論じる著作は『人間と狂気を考える』（1991/1997）の第五論文「接触の次元（La Dimension du Contact）」である(1)。

この論文において、マルディネは「接触 (contact)」と「現前すること (être présent)」の関係性を考察する。その主題は「現前 (présentation)」——の性格である。私たちは経験のなかで事物の現れに立ち合っている。だが、その現れとは何か。また、その現れは人間の経験にどのような影響を及ぼすのか。このような論点が考察される。

次に、木村敏を引用するまでのこの論文の議論を軽く確認しておきたい。

(1) まず、マルディネはメルロ・ポンティを引用しつつ、「接触」には「触れる—触られること」として能動性と受動性が同時に存在すると述べる。だが、「触れること」と「触られること」の結びつきは「決して触れえないもの」のなかで起こる。メルロ・ポンティは「決して触れえないもの」を「他者」と提示するが、マルディネはそれを認めつつも、「自己」の側の「決して触れえないもの」を論じようとする。

逆説的に、この「決して触れえないもの」があるからこそ接触は可能となると述べる。言いかえれば、「自己」と対象化された「自己」のあいだにはつねに「隔たり (écart)」があるからこそ、「自己」が「自己」に触れることが可能になる。このように、マルディネは「触れる」という契機のうちに触れる「自己」と触れられる「自己」の隔たりを見てとり、その隔たりによって「自己」という可能性が維持されると述べる。

(2) 次に、マルディネはドイツで独自の現象学的精神医学を樹立したエルヴィン・シュトラウスの「感覚すること (sentir)」に関する考察に依拠しつつ、「自己」と「自己」の隔たりをより明確化しようとする。シュトラウスによれば、「感覚すること」のなかで「自己」と「世界」は結びついている。マルディネが引用するのは、シュトラウスの次の一文である。

彼〔シュトラウス〕は言う。感覚することのなかで同時に、主体の生成と世界の出来事は展開していく。何かがやってくるかぎり私は何かになるのであり、また、私にとっては、私が何かになるかぎり、何かがやってくる。感覚することの今は主観にも客観にも属していない、それはその双方に属している。感覚することのなかで、生きているものに対して、同時に自己と世界が展開していく。感覚することのなかで生きているものは自己と世界を生きる、つまり世界における自己と、世界とともにある自己を。(PHF, p. 140) (2)

マルディネはこれを踏まえながら、このように述べる。「～と(et)」、「～のなかで(dans)」、「～とともに(avec)」という言葉により示される〈自己—世界〉、〈自己—他者〉の基本的な関係性は「感覚すること」がもつ襞のなかに含まれている。つまり、〈自己—世界〉、〈自己—他者〉の基本的な関係は客観性に先立つ情動の次元のなかにあり、情動の次元のなかで展開し、具体的な形へといたる。このような〈自己—世界〉、〈自己—他者〉の関係の根である「感覚すること」はあらゆる「主観—客観」の区別と無関係であるともされる。

(3) つづいて、マルディネはギュスターヴ・ギョームの言語学とハイデガーの哲学を組み合わせながら「感覚すること(sentir)」の自己展開を明確化する。

「感覚すること」のなかで「主体」と「世界」がともに成立する。だが、この「感覚すること」は言語と無縁のものではない。「相(アスペクト)」で表現されるものは「感覚すること」の襞の展開そのものである(ギョーム)。この意味で「生」はつねに何かを気づかっている(ハイデガー)。

だが、マルディネは人間は動物から区別されると述べる。人間の実存(existence)はその語源に対応するように「外に一立つこと(ek-sister)」である(PHF, p. 145)。物質や動物とは異なり、人間は存在するものにさらされながら、自らを見いだし、自らを位置づける。

つまり、人間は「生きもの」とするとともに「実存者」である。「気づかい」だけではなく、存在するものにさらされながら自らに固有の可能性を見いださなくてはならない。ハイデガーをもとに、マルディネは人間の「感覚すること」のうちに「生命」と「実存」の隔たりを見てとる。

この論点から、マルディネは「現前」を次のように提示する。

ダーザイン〔現存在〕、通常では「そこにある・存在(être-là)」と訳されるものだが、フランス語で可能な同義語として現前という語がある。すなわち、「意味・方向の前に(prae-sens)」。現前すること、それは自己の手前にあること、自己の手前でもちこたえること(se tenir)、つまり、自己に先駆すること(s'anticiper)ある。[.....]けれどもダーザインは「そこにある・存在(être-là)」ではなく、「その『そこ』であるもの(être le là)」である。生じるものの、生みだされるものの、それらすべての「そこ」。現出が自己とともにもたらされ、持ちさられる「そこ」[.....]現れるものは自己自身のうちで開かれにおいて現れる。——その二つは一つである。(PHF, p. 145)

難解な文章であるが、次のように理解したい。マルディネは「現前」のうちに「生命」と「実存」の隔たりを見てとる。だが、その「現前」を自らの「そこ」と理解するとき、つまり、自己を「その『そこ』であるもの」と理解するとき、そこにはさらに内奥の二重性が見いだされる。それは「自己自身のうちで」と「開かれにおいて」という反論理的な襞——二つにして同一のものである。

簡単に言いきってしまうと、マルディネは人間の実存の根底に「超越」を見る。マルディネにとっての「超越」は経験のなかに「そこ」という秩序化の原点が成立することを意味する。その超越はひとつのものであるのだが、人間の実存にとって、「超越」は「自己自身のうちで」と「開かれにおいて」という埋めることのできない隔たりとして経験される。つまり、「自己自身になること」と「世界にさらされること」は同一の作用だが、それらは異なる二つのモメントとして経験される。

ここまでマルディネの論文「接触の次元」において、木村敏が引用されるまでの流れをごく簡単に確認した。

主な論点をもう一度まとめれば、以下のようになる。

(1)「触ること―触られること」に内在し、それを可能にする「触りえないもの（≒自己と自己の隔たり）」への着目（メルロ・ポンティ）、

(2)「感覚すること」の展開のなかで「～と（et）」、「～のなかで（dans）」、「～とともに（avec）」というような「自己」と「世界」の関係性は、ともに生じる。（シュトラウス）

(3)「感覚すること」の展開は言語における「相（アスペクト）」である。（ギョーム）

(4)「感覚すること」には「生命」と「実存」の隔たりがある。

(5)「感覚すること」とは〔客観的な〕意味―方向（sens）に先立つ「そこ」の成立によって可能になる。この「そこ」の成立は世界への「超越」によって可能となる。「超越」はひとつの作用だが、「自己のうちに」と「開かれにおいて」という異なる二つのモメントとして分離し、隔たりが生じる。

論文「接触の次元」において、マルディネは「接触」を深めていくことで、(1)～(5)の議論を行った。

さて、マルディネが木村敏を引用する理由は、この(5)で論じられた「自己のうちに」と「開かれにおいて」という異なる二つのモメント（マルディネの術語の「超可能性」と

「超受容性」に対応する)への考察を深めるためである。マルディネはハイデガーに強く依拠しつつ、最終的にハイデガーの哲学を離脱していく。さて、その離脱は木村敏の「あいだ」と「自覚」をめぐる考察によって可能となった。ここから木村敏のマルディネへの影響はトリビアルなものではないことが理解される。というのも彼が「超可能性」と「超受容性」という二つの独自概念を練りあげるために、木村敏の議論を必要としたからだ。これを踏まえれば、西田の「場所」と「自覚」をめぐる考察は木村敏を介してマルディネに決定的な影響を与えたと理解できる。

3. マルディネと木村敏

ここまで、論文「接触の次元」において、マルディネが「現前」概念に至る道すじを考察した。ドイツ語で表せば、それはダーザインに対応するが、その意味合いは「そこ」であるもの (*être le la*)」であった。ここで意図されている「そこ」はあらゆる現出の背景となり、それを可能にする点で「開かれ」と呼ばれていた。他方で、その「そこ」は自己自身に固有の可能性にかかわるという点で「自己のうち」にある。「超越」は「そこ」を形成するひとつの作用でありながら、「開かれにおいて」と「自己自身のうちに」という二つの契機に分かれて把握される。上記ではこのことを確認した。

さて、この「超越」における「開かれにおいて」と「自己自身のうちに」という二つの契機を考察するために、マルディネは木村敏を引用する。引用されるテキストは Joël Boudier のフランス語訳による「おのずからとみずからのあいだ」と題された講演原稿である。(書誌情報には 1987 年にバークリー大学で行われた国際会議 *Buddhism and Christianity toward the human Future* で木村敏が発表したものと書かれている)。

さて、木村敏の精神病理学にとって、西田幾多郎の哲学は欠くことのできないインスピレーション源だったことを示しておきたい。木村敏は自らの精神医学の展開を振り返る晩年の論文「西田哲学と私の精神病理学」で次のように述懐する。

私が半世紀以上にわたって探し求めてきた精神分裂病〔原文ママ〕ないし統合失調症の精神病理、その特徴的な臨床症状の根底にあつてそれを生み出し続けている基礎障害は、こうして自己が自己であることの基本構造であるところの自己の重層性、自己を生み出す生命と自己として生み出された生命の二重性が、自己や他者についての経験の中で十分に形成されないという点にある。この基本的な病理を臨床哲学的に考察

していく上で、西田幾多郎の思索の足跡は何者にも勝る大きな指針を私に与え続けてくれた。(3)

この言葉で示されるように、木村が用いる「あいだ」・「自覚」は西田の哲学なしに成立しないものだった。木村は西田の引用をもとに、自らの「あいだ」概念を次のように説明している。「世界が自覚するとき自己が自覚する。自己が自覚するとき世界が自覚する」と言われるときに、この二つの「自覚」が一つの事実として一挙に成立する場所こそ、「人と人のあいだ」であった(4)。また、この論文を読むと、木村の「自覚」概念が西田の「自覚」概念——「自己が自己に於いて自己を映す」という言葉で示される——をもとに組み立てられていることも理解できる。

さて、マルディネは木村のこの「あいだ」・「自覚」にかかわる議論を受容することで「超受容性」の概念にたどりつく。

では、マルディネの木村敏解釈を見ていきたい。

この木村の「あいだ」および「自覚」にかかわる議論を引用しながらマルディネは次のように論じる。「それら〔「あいだ」および「自覚」〕は禅の精神性に由来するが、しかしそれらは人間の普遍性、つまり西洋思想の根底にある意味の方向性に通じている」(PHF, p. 147)。

ここで注意をしたいのは、マルディネは「禅の精神性 (la spiritualité Zen)」と考えているものの、参照される議論はほぼ西田幾多郎が論じた「自覚」と「場所」の議論に則っていることだ。上記ですでに述べたが、これがマルディネが本人も気づいていないあいだに、西田幾多郎の影響を受けたと私が考える理由である。

さて、マルディネの「あいだ」理解から考えてみたい。マルディネは「あいだ」をオイゲン・フインクの「現れ」の定義——「特異的な本質あるいは特異的な存在が、天と地のあいだに不意に出現し (surgissement)、開かれのなかに、間隔的な時間と空間のなかに、やってくること」——およびリルケの「沈黙」、ロールシャッハテストの「白」と重ねつつ、それが二次的なものでなく、始原的なものであると主張する (PHF, pp. 146)。

〔ロールシャッハテストの〕白とは、まだかろうじて感覚可能なほどの、(子どものデッサンによって見受けられるような) 開かれ、現出するあらゆる存在者が自らをさらし、自らを起源とする開かれの表現である。フインクは天と地のあいだの不意の出現を語ってい

るが、あいだはけして空間の一部や、切り取られた間隔にあたるものではない。(PHF, p. 146)

マルディネは「あいだ」を間隔ではなく、始原であるとする。

この始原としての「あいだ」はマルディネの友人でもあった芸術家のタルーコアト (Tal-Coat) の次のエピソードからより具体化される。

ある日、タルーコアトは、老いた猟師が山での狩りの最中に遭遇した彼にとってもっとも衝撃的であった出来事の話を書いたという。それは突如として天と地のあいだにカモシカが現れる瞬間についてだった。老いた猟師はそれを次のように形容したという。「それが来るのは見えないんだ。突然、それはそこにある。呼吸のように。無のように。夢のように」(PHF, pp. 146-147)。

マルディネはこの老いた猟師の経験に出来事の根本的な性格を見てとる。マルディネはそれをこのように述べる。

この無とともに、この無のなかで、この無から、その動物と同時に、天と地が新たに立ちあらわれる。あいだは天と地に含まれているのではなく、そのあいだから、現出のモメント以前の古い世界には全く保持されていない前—空間が開かれる張力から、天と地は出来る。(PHF, p. 147)

マルディネにとって、「あいだ」とは始原である。天と地のすきまに「あいだ」があるのではない。「あいだ」が天と地の現れを可能とする。

つまり、マルディネはまったく予測していなかった出来事が現出する、その瞬間に——おそらく「あっ！」という瞬間に、その一瞬の静止のなかに、始原的な「あいだ」が存在すると考える。

だが、その「あいだ」は静的なものではない。老いた猟師のケースに戻ろう。カモシカが突如現れたとき、驚きによる静止のあと、「カモシカ」という「そこ」を中心にした時間性・空間性が現れる。「カモシカ」が現れたあと、時間の流れはそれまでに感じられていたものと大きく異なっている。また、自分を取りまく「空間」の捉え方も同様である。それは先ほど歩いていた「空間」とは異なる気配に満たされている。

「カモシカ」が突如現れるとき、「カモシカ」の出現を中心に時間・空間の感じとられ方

が組織される。そのような「カモシカ」を中心とした時間的・空間的経験を組織するときの地平、背景にある場がマルティネの理解する始原的な「あいだ」である。

だが、その始原はその次の瞬間に隠れさってしまっている。意識がカモシカの存在にフォーカスしているとき、驚きによる静止のなかに存在した途方もなさは過ぎさってしまっている。

老いた猟師にとって「カモシカ」の突如の出現は偶発的なものであり、まったく予期できないものであった。それをふりかえって、老いた猟師は「それはそこにある。呼吸のように。無のように。夢のように」と語る。だが、マルティネはこのように続ける。この「無」によって、夢のように消えてしまう、ふだん想定し、自分が生きていた現実の「外」によって、人間の経験ははじまる。これが、マルティネが木村敏から読み取った始原的な「あいだ」である。

また、マルティネはあたかも西田を意識したかのように、「あいだ」を「場所 (lieu)」とも述べている。

たとえば、以下の箇所のように。「現れるものは自己自身のうちに、開かれにおいて現れる。二つは一つである。自己自身のうちに。現れ、それは一度で〔自らの〕作者でもあり、その現れの場所でもある存在のことである（その動詞は長きにわたって再帰的に用いられていた：« s'apparaître （自らを現わす） »）（PHF, p. 145）。つまり、マルティネは知らずに西田の自己成立の定式をなぞっている。「自己は自己に於いて自己である」。形を持たない「自己」は「自己」という「場所」において、自らを現わす。この定式は西田の前期から中期では人間の自己意識の成立として論じられるが、後期には「形が形を限定する」という言葉で、存在の現出に関する議論に適用されるものだ。

「カモシカ」が突如現れるとき、「カモシカ」の出現を中心に時間・空間の感じとられ方が組織される。その経験の組織するときの地平、背景にある場がマルティネの理解する始原的な「あいだ」である。このことを確認した。

さて、そのような始原的な「あいだ」がかかわるのは、突然のカモシカの出現のような驚くべき瞬間のみではない。マルティネはそれをこう述べる。「あいだ」はハイデガー的な意味での「共存在 (Mitsein) の「ともに Mit」ではない。むしろ、「ともに Mit」は始原的な「あいだ」において可能となる。「あいだ」は「私」を世界に開くと同時に、「私」にしか感じとれない調性 (tonalité) のなかに置く。平易に言い換えれば、「私」がどのように他人とかかわるのかは、「私」がどのように世界に現れているのかと関わっている。

例をもちいて考えてみよう。イライラしているとき、「私」は他人に嫌な言葉を投げかけるかもしれない。そのイライラは「私」だけにしか感じとられない。だが、そのイライラによって、他者との具体的な関係性が粗描される。マルディネが問題とするのは、このイライラのような気分を可能とし、その背景に退く「あいだ」である。この「あいだ」は「私」に先立って存在する。〈イライラするのはよくない！〉と意志によって念じても、それがすぐには治まらないように。だが、それは具体的な状況のなかにある「私」の理解とともに生みだされたものでもある。

だが、その理解は「私」の外からなされる。「私」は過去—現在—未来の流れのなかにいるのではなく、過去の記憶であったり、現在のあれこれであったり、未来のあれこれとか、「私」にはわかりえない他人の性格や、言われるであろう小言などを一気に視野に収め、自分の外から自分を理解することで、〈どうしてこんなことしなきゃいけないんだ！〉というイライラした気分を作り出す、というように。

つまり、「私」が「私」であることは、「私」の外から、あるいはその手前から現状の「私」のあり方を理解しつつ、中動態／受動態と二分できない仕方で(5)、〈自己—世界〉、〈自己—他者〉の関係の下地になる「あいだ」を作りあげることによって可能となる。

このように、まず、マルディネの「あいだ」理解を確認した。マルディネの理解する「あいだ」とは自己と世界の、あるいは自己と他者の関係に先立ち、それを可能にする「場所」である。

また、解釈上の補足をここで行っておきたい。西田風の補足をすれば、私は「あいだ」は「絶対無の場所」ではなく、限定された「場所」であると考えている。また、後述する「超受容性」も、晩年のマルディネのいう「無 (rien)」や「空 (vide)」、あるいは西田の「絶対無の場所」のようなものとは異なる。おそらく、マルディネ自身の記述のうちに揺らぎがあるが、私は超受容性を形而上学的なあらゆるものの根拠となる「場所」ではなく、予測不可能なものに耐える能力・力として理解する。

マルディネの「自覚」理解

ここまで、マルディネが木村敏の議論をもとに、自己と世界の、あるいは自己と他者の関係に先立ち、それを可能にする場所として「あいだ」を考察した。

さて、ここからマルディネは木村敏の議論をもとに「開かれ」・「場所」による自己の成立を考察していく。木村敏に基づきながら、マルディネはその自己の成立を「自覚

「(Jikaku)」という言葉で表す。(ところで、「自覚」という言葉は西田幾多郎が自らの哲学の中心概念としたものであった)。

「自覚」に関して、マルディネは「自」という漢字が「自己」と「自然」の二種類に岐した事実を確認する。

まず、「自然 (ji-nen)」という文字に表されるような「自」は「生命 (la vie)」の自発性を表す。マルディネはここで「モノ」と「生命」を区別する。「変身 (transformation)」という二つの運動性が結びついている。「移動」とは「場所を変えながらも、自らの限界を保存する運動」であり、「変身」は「自ら動き、自分の限界を侵犯しながら形態を連続的に変化させる」ことを意味する。つまり、「生命」には自らの限界を超えながら、自らを保存するという異なる二つのベクトルの行為が同時存在している。

他方で「自己 (ji-ko)」の「自」は「自己そのものの起源であり、自己自身の根拠であるもの」を示す。つまり、マルディネはそれを人間の実存にかかわるものと理解している。マルディネはそれをハイデガーの *sich umwillen* (自己を目的とすること) と重ねながら、次のように述べる。

自己自身を目的にして存在すること (*Être à dessein de soi*)、それは自らに固有の可能性を開くことであり、自己が意味を持つのかそれとも無意味であるのか、あるいは実在するのか、それともしないのか〔といった問い〕から出発する。自己であることは外から与えられることも手に入れられることもない。それは作られた存在ではないのだ。(PHF, p. 148)

このように、木村敏に基づきながら、マルディネは日本語の「自覚」に二つの意味を見てとる。すなわち、一方には「自己」、「実存」があり、それは「自らに固有の可能性を開くこと」と表すことができる。だが、それは自ら生きている。「自然」、「生命」に対応する極として、「自ら動き、形態を連続的に変化させながら変化のなかで自らを保持する」。木村敏の「自覚」を経由つつ、マルディネは「感覚すること」のうちにある「生命」と「実存」の差異を主張する。つまり、木村敏の論じる二つの「自」をもとに、マルディネは「生命」と「実存」の隔たりに関する議論を具体化している。また、その具体化は「あいだ」・「開かれ」における自己成立に関する議論であり、木村敏の議論の参照なしに成立しなかったものと考えられる。

また、木村敏を評価しつつ、マルディネはこのように述べる。「この〔生命と実存〕の差異はつねに注目されず、認識されなかったものであり、感覚することと知覚のあいだの差異をよく知悉した人たちにとってもそうであった。つまり、E. シュトラウスとV. ヴァイツェッカー」(PHF, p. 148)。

この箇所は注目に値する。というのも、たとえば **Frédéric Jaquet** のマルディネ研究において、マルディネの特徴はハイデガーの哲学をもとにしつつ、E. シュトラウスを経由することで、ハイデガーが十分に考察しなかった「感覚すること」と「開かれ」の関係の解明を行ったと理解されているためである(6)。

だが、マルディネは「感覚すること」の「開かれ」を考察するためには、シュトラウスとヴァイツェッカーではまだ足りない部分があるとおそらく考えていた。マルディネが彼の独自概念「超受容性」を積極的に論じるのは『人間と狂気を考える』所収の第九論文「超受容性について (De la transpassibilité)」のなかである。つまり、木村敏の「あいだ」・「自覚」を経由することなしに、もっと言えば西田の「自己が自己に於いて自己を映す」という自己生成、自覚の暗黙のうちの参照なしに、マルディネの「超可能性」・「超受容性」をめぐる議論は成立しなかったのではないか。だからこそ、筆者も驚いたが、木村敏がマルディネに与えた影響はおそらくきわめて重要であり、そこにはさらに西田幾多郎の哲学が影響している。あるいは、木村敏および西田の「場所」・「自覚」を参照することなしに、マルディネの「超受容性」は成り立たなかったといえる。

ようするに、マルディネは木村敏の「あいだ」・「自覚」を経由することで、「あいだ」・「開かれ」から成立する自己のあり方を明確化した。

上述の(1)～(5)をふたたび踏まえつつ、次のようにここまでをまとめたい。

「あいだ」から「自己」は出来る。その出来は「感覚すること」と結びついている。「感覚すること」が展開していくなかで「あいだ」とともに、「自己」と「世界」、「自己」と「他者」のかかわりが粗描され、作られていく。

シュトラウスに依拠しつつ、マルディネはその関係性を「～と (et)」、「～のなかで (dans)」、「～とともに (avec)」などとして表していた。だが、それは具体的な状況と結びついた「～と (et)」、「～のなかで (dans)」、「～とともに (avec)」である。ときどきしながら、とても高いつり橋を渡る自己「と」世界のかかわりは、近くのコンビニにいくときの自己「と」世界とは異なるように。また、その「感覚すること」は言葉と結びつく。だが、その言葉はソシュールのいう文法体系(ラング)、あるいはシステム化された言語体

系ではなく、自らの現状、そこで感じとられる感情、方向感覚と強く結びついたものだ。この意味で言葉は「あいだ」を映している。また、「あいだ」を背景にした「感覚すること」のなかで生じる「自己」―「世界」のあり方を映している。

マルディネは、このような「感覚すること」と結びついた自己の成立を「自覚」と表す。それは自らが生命であること(時間の流れのなかで断続的に姿を変えつつ自らを保つこと)、および、自らが実存であること(時間の流れの外から、現在自分が投げこまれている状況の外から、自らのあり方を理解し、他の人にはなく自分にしか当てはまらない目的に自己を差しむけること)という二つの極から成立している。だが、この二つの極は「超越」――自らが住まう「そこ」を作り生きること、というひとつの作用によって成り立っている。また、その「超越」とは「あいだ」を開くことである。

つまり、マルディネはハイデガーの「超越」概念を木村敏の「あいだ」・「自覚」をもとに拡張しようとした。その拡張に木村が依拠する西田幾多郎の「場所」・「自覚」概念が影響を及ぼしている。

4. 超可能性と超受容性

ここまでマルディネが木村敏の「あいだ(場所)」および「自覚」に関する議論を受容しつつ、それをマルディネ独自の自己論へと接続する様子を見た。マルディネは上述の議論をさらに展開し、人間の実存にとって根本的である二つの概念――「超可能性(transpossibilité)」、「超受容性(transpassibilité)」を作りあげる。

さて、以下では、「超可能性(transpossibilité)」、「超受容性(transpassibilité)」の内実を確認していきたい。

マルディネは自己生成を二つの観点から考察していた。まず、「自己」・「実存」の側面。人はいまだないあろうとする自己をめがけ、それを目的とし行為することを確認した。それは〈自己自身である〉という自己に固有の可能性を開き、それにもちこたえることを意味する。つまり、生きるなかで「私」が目標にしている成るべき「私」は、他のAさんやBさんには当てはまらないものだ。たとえば、プロ野球選手になるという夢を目的に活動する人がいるとする。そこで彼が目的とし、つかみとろうとする「自己」は彼のクラスメイトや、彼の担任の先生には当てはまらない。その目的はその人にしか当てはまらない。だが、彼はその目的を持つことによって、自らを律して活動する必要性にさらされる。たとえば、毎日の素振りやランニングをかかさないと、というような。だが、準備をくまなく

行ったとしても、それで目的とした自己になれるとはかぎらない。そのようなプレッシャーがあるなかで、彼はそのような圧に耐え、行動を行っていく必要がある。(とはいえ、この例のまずいところがある。プロ野球選手を目指す人は他にもいるからだ。マルディネが眼目に置くものは、「私」という存在の類例なさであると補っておきたい)。

ようするに、それぞれの人間が持つ可能性は固有のものである。それぞれの人が持つ可能性はあらかじめ用意されたものではない。それぞれの人が暮らす自分の状況をもとに、つまり、そのあり方や生活状況、特性や性格などを踏まえながら、それぞれの人は自らが生きる方向を選びとる。

このように、「自己」に固有の可能性には、あらかじめ予測可能な枠組みを用意することができない。小学生のとき、40歳の自分のあり方を予測することは可能だろうか？このように人間の実存には〈思いがけなさ〉がつきまとう。だが、その〈思いがけなさ〉が自らの可能性を開くために必要である。

マルディネは可能性を超えた地平のなかで、その人に固有の可能性は形づくられるという。彼はその可能性を超えた地平を「超可能性 (transpossibilité)」と呼ぶ。

それは存在自体が持つ〈思いがけなさ〉に耐えることを意味する。可能性を超えた地平のなかで自分に固有の可能性を組みたてるために、あらゆる〈前もって〉、あらゆるア・プリオリが見だせない状態にさらされる必要があるためだ。マルディネはそのような予見不可能性に耐える能力、思いがけないものを受け入れる感受性を「超受容性 (transpassibilité)」という言葉で表す。

だが、この二つ——「超可能性」と「超受容性」は同じコインの裏表であるだろう。そのコインとは「超越」である。

つまり、マルディネは可能性の枠組みを超えたものが人間の自己成立にとって、きわめて重要であると考ええる。

このように、マルディネの議論図式自体はシンプルである。人間の実存にとって、前もって予測不可能なあり方(「超可能性」)を受け入れる力、「超受容性」が重要である。さて、マルディネの議論はごくシンプルに言い表すことができる。〈思いがけなさに持ちこたえられること、自らにしかない可能性を選びとれること、この二つが重要である〉。

本稿は紙幅の関係で十分に考察できないが、マルディネは「超可能性」の損傷からメラニコリー性うつ病、「超受容性」の損傷から統合失調症を理解しようとする。

マルディネは精神科医の資格はもっていなかったが、おそらくこれは単純な思弁ではないはずだ。木村敏、あるいはビンスヴァンガーやクーン、ウリといった精神科医との交流、および教え子の精神科医ジャック・スコットの手引きのもと行った重度の精神疾患者との交流を素地に、この理論は作られたためである。とはいえ、本論では議論の方向性を確認するだけにとどめたい。

5. 西田幾多郎の自己論から教育学へ

ここまでマルディネの自己論を考察した。

最後に、これまでの議論を教育学における西田幾多郎解釈に接続し、本論を終えたい。マルディネが示唆する人間の実存の根幹は次の二つであった。〈可能性の枠組みを超えた「外」から自らにしかない可能性を選びとれること（超可能性）〉、〈思いがけなさに持ちこたえられること（超受容性）〉、本論はこの二つが重要であることを確認した。

西田の教育学論考として、高谷掌子の『「私」と「汝」の教育学 西田哲学への往還』を参照したい。高谷は〈自覚の始まりの不確実性〉を主張する。結論のなかで、彼女はこう述べる。

教育人間学の源流への遡上を通して明らかになったのは、研究の対象に合わせてそのつど研究方法を変えていくという教育人間学の立場が、西田哲学の言葉でいえば、「汝」との応答を通して、そのつど〈自覚の始まり〉をとらえることとして表されるということである。それは個別的で一回的な出来事から一般化された理論を組み立てるのではなく、その個別性と一回性を保ったまま、他の個別的で一回的な出来事との「応答」に入らせることを試みる。それによって、それぞれの個別性、一回性とは何であるかに気づかせようとする。(7)

この言葉を受けつつ、マルディネの「超受容性」を考えてみたい。まず、高谷が示す教育人間学とマルディネの人間の実存に関する議論はある側面で合致する。高谷は上記の引用で次のように述べていた。教育人間学とは「それぞれの個別性、一回性とは何であるかに気づかせようとする」営みであると。マルディネは教育に関しておそらく何も書かなかったが、彼もこれに同意するだろう。

他方で、マルディネは予測不可能なものを受け入れる力が人間の実存の根幹にあると考

える。その力とともに、「あいだ」と「感覚すること」の展開は形成されるためだ。だが、マルディネは「超受容性」を鍛えるマニュアルのようなものは存在しえないと考えたはずである。「超受容性」は自己の手前にあり、言語や意味の手前にあるためだ。つまり、「超受容性」の教育学への直接的な導入や応用はむずかしいと私は考える。また、それはマルディネの意図に沿うものだろう。彼はマニュアル化不可能なものをマニュアル化することによって生じる歪みに対して鋭敏であったためだ。

だが、マルディネの「超受容性」は制度に導入不可能であるとしても重要であるだろう。高谷は上記の引用で次のように述べていた。教育人間学とは「それぞれの個別性、一回性とは何であるかに気づかせようとする」営みであると。

困難なことは、ここで教師に二重性が課せられることである。つまり、一方で教師は生徒を肯定し、応援する。その生徒が自らに個別的・一回的な可能性を目的とできるように。だが、それは同時に歪みにもなるのではないか。生徒のよい人生を願うこと自体が、教師が持つ〈思いがけなさに持ちこたえる力〉、つまり「超受容性」を阻害するのではないか。

教育は「個別性・一回性」を視野に収めなければならない。だが、それは本質的に不可能でもある。あるいは、それは本質的な応答不可能性を備えている。つまり、生徒の人生のすべてに責任が取れる教師はいない。願いと裏腹に、教師には生徒が墮落したり、破滅する可能性を視野に収めつつ、それに対して何の動揺も受けないことが要請される。だが、その両立は不可能ではないだろうか。

つまり、問題は「個別性・一回性」を視野に収める水準と、教育のなかで生じる予測不可能性に持ちこたえる水準をどう両立するかということになる。だが、私の知るかぎり、人間にその両立は不可能であるように思われる。

では、「個別性・一回性」を視野に収める水準と、教育の予測不可能性に持ちこたえる水準を異なるものとして並立する教育人間学——それは、生徒のよき生を願いつつ、同時に、生徒の善だけでなく悪や暴力性も等しく視野に収める人間学でもあるだろう——は、いかにして可能か。

本論は実効的な提案ではなく、示唆に留まってしまう。だが、教育学に対して、アンリ・マルディネの哲学はそのような問いの領域を提示し、そこから教育学的人間学の新たな展開を可能にするものであるだろう。

6. 結論

本論は主に以下の二つの考察を行った。

まず、既存の研究ではあまり注目されることのなかった、アンリ・マルディネの「超受容性」概念への木村敏・西田幾多郎の影響の重要性を示した。次に、予測不可能なものに耐える能力を「超受容性」と理解し、そこから現在の教育人間学の暗黙の前提に含まれる問題を提示した。それは「個別性・一回性」を視野に収める水準と、教育のなかで生じる予測不可能性に持ちこたえる水準をどう両立するかという問題である。

＜注および引用文献＞

- (1) Henri Maldiney *Penser l'homme et la folie*, Millon, 2007 (1991, 1917). 以下では引用の際に本文中に (PHF, p. 頁数) と略記する。翻訳は筆者が行った。
- (2) マルディネによるシュトラウスの引用情報は以下である。E. Straus *Vom Sinn der Sinne*, Springer, 1956 (2^e éd.), p. 372
- (3) 木村敏「西田哲学と私の精神病理学」、『西田哲学会年報』、第10号、西田哲学会、2013、p. 29
- (4) *Ibid.*, p. 22
- (5) エミール・バンヴェニストの言語学をもとに、マルディネはこの「自覚」の態を中動態・受動態の交錯として示している。
- (6) Frédéric Jacquet, *La Transpassibilité et l'événement; Essai sur la philosophie de Maldiney*, Classiques Garnier, 2017, p. 136.
- (7) 高谷掌子『「私と汝」の教育人間学』、京都大学学術出版会、2024、p. 314

研究論文

現行の中学校英語教科書における現在完了進行形の用法分析
—中高連携に焦点を当てて—

笠間 弘美*

An Analysis of Present Perfect Continuous Usage in Current
Junior High School English Textbooks in Japan: With a Focus on
Junior and Senior High School Collaboration

Hiromi KASAMA*

概要：

本稿では、平成29年の学習指導要領改訂により、中学校英語の指導内容の文法項目に新たに加えられた現在完了進行形が、現行の中学校教科書でどのように扱われているか用例を考察して分析した。用例に使われていた動詞については、一時的な思いを伝える *think* を含め全て動作動詞であった。その中には瞬間的な動作や状態変化を表す動詞があったが、適切な時間表現を組み合わせることで、動作の継続性や時間の幅を進行形で効果的に表現していた。また、文法解説において、1社の教科書では、動作動詞も現在完了形で継続を表すことができるが、現在完了進行形を用いた方がより表現が的確になるとの指摘をしていた。「現在完了進行形＋時間表現」の効果や、現在完了形の継続用法との比較で、現在完了進行形で自然に使える動詞とそうでない動詞の分類などを中学校段階でしっかりしておく、高校での次の段階に進みやすいのではないかなどの提案を行った。

キーワード：英語教育，中学校英語教科書，現在完了進行形，中高連携

* 金沢学院大学 教育学部 教授

1. はじめに

1. 1 研究の背景

平成 29 年（2017 年）告示の中学校学習指導要領によって、英語の指導内容の文法事項のうち、動詞の時制及び相などの中に現在完了進行形が加わった⁽¹⁾。この改訂ポイントは、現在完了進行形が、動作の「継続」を表す際、現在完了形より適切に表現できる場合があることを考慮した点である⁽²⁾。その結果、高等学校では、中学校での指導内容に加えて、過去完了形と過去完了進行形が指導される⁽³⁾。

小寺・長尾（2000）は、英語教科書および British National Corpus (BNC) の調査に基づき、英語における現在完了進行形の本質的意味と機能を明らかにすると同時に、中学校での現在完了形の指導時に、現在完了進行形の指導も必要であると述べている⁽⁴⁾。その理由の一つに挙げられているのが、当時の中学校用英語教科書の中に見られる不自然な用例、すなわち本来現在完了進行形で表されるべき、非状態動詞の継続が現在完了形で表現されている点である⁽⁵⁾。その後、中学校の学習指導要領の文法事項に現在完了進行形が加わるまでに 20 年近くの歳月が経っている。

一方、藤本（2024）は、日本人大学生のアカデミックライティングのデータからコーパスを作成し、その分析結果から日本人大学生に、「現在完了進行形」や **must have pp** のような話し言葉で頻度の高い表現をアカデミックライティングで使用する特徴があることを指摘した⁽⁶⁾。言語使用域の違いによる適切な言語使用の指導の必要性についての議論は別として、学校教育における現在完了進行形の指導の重要性がうかがえるところである。

そのような現在完了進行形が中学校の学習項目に入ってきたことで、どのような点に注意をして高等学校での英語教育につなげていけばいいのであろうか。それが本研究に至った問いである。

1. 2 研究の目的と方法

本稿では、現行の中学校英語教科書に見られる現在完了進行形の用例を考察し、その英文がどのような文脈で使われているのかを分析する。また、その結果から、高校で扱われる過去完了進行形の指導をよりスムーズに行うためのポイントをまとめることを目的とする。

使用する教科書はアルファベット順に以下の通りである。

Blue Sky English Course 3（啓林館）（以下、*BS3*と略す）、*Here We Go! ENGLISH*

COURSE 3（光村図書）（以下、*HWG3*と略す）、*NEW CROWN English Series 3*（三省堂）（以下、*NC3*と略す）、*NEW HORIZON English Course 3*（東京書籍）（以下、*NH3*と略す）、*ONE WORLD English Course 3*（教育出版）（以下、*OW3*と略す）、*SUNSHINE ENGLISH COURSE 3*（開隆堂）（以下、*SH3*と略す）

考察ではまず、中学校の各英語教科書で現在完了進行形が初出する単元と単元タイトル、そして現在完了進行形の導入に関連して取り上げられている文法項目を一覧にする。次に、各教科書から現在完了進行形の用例を抜き出し、それが取り扱われている文脈・場面設定を考察する。考察には、各単元の最後にまとめられている文法説明も参照し、現在完了進行形で表現できる意味やニュアンスを分析する。分析の際には、現在完了進行形の基本構文（have /has been + 動詞の ing 形）にどのような修飾語句をつけると表現がより明確になるかを検討する。最後に、考察・分析結果から、高校で指導される過去完了進行形へのスムーズな移行への連携ポイントを提案したい。

2. 考察

各教科書で現在完了形が初出する単元とそのテーマをまとめたものが表1である。

表1 各教科書での現在完了進行形の取り扱い

教科書	取り扱い単元	単元のタイトル（内容）	関連する文法事項
<i>BS3</i>	Unit 2	Passing Down Memories （広島原爆投下）	現在完了形（継続） * 現在完了形（完了・経験） は Unit 1
<i>HWG3</i>	Unit 3	Lessons From Hiroshima （広島原爆投下）	現在完了形（継続） * 現在完了形（完了・経験） は Unit 2
<i>NC3</i>	Lesson 2	The Power of Music （文化祭で演奏する曲）	Lesson 1 で 2 年次に学習した現在完了形 （経験・完了・継続）の復習
<i>NH3</i>	Unit 2	How do you choose your clothes? （エシカルファッション）	現在完了形（完了・継続） 現在完了形（経験）は Unit 1

<i>OW3</i>	Lesson 2	The Eagles of Hokkaido (危機に直面している野生動物)	現在完了形（継続） * 現在完了形（完了・経験） は Lesson 1
<i>SH3</i>	PROGRAM 2	Good Night. Sleep Tight. (睡眠の質)	現在完了形（完了・継続） * 現在完了形（経験）は PROGRAM 1

この表によると、*NC*が2年次に現在完了形を導入している以外、現在完了形は3年次で導入され、続いて現在完了進行形が導入されていることがわかる。また、現在完了形の用法では、まず完了と経験が導入され、継続用法に続いて現在完了進行形が導入されている教科書が5社に及ぶ。この段階で、現在完了進行形は現在完了形の継続用法と関連付けて指導される傾向が強いことがわかる。江川(1964)によると、現在完了進行形は過去の一時点に起こった動作が現在まで継続していることを示す⁽⁷⁾。また、安藤(2005)も現在完了進行形(present perfect progressive form)は、過去の不定時に始まった動作が基準時まで<継続>していることを表す⁽⁸⁾と説明していることから、現在完了進行形を現在完了形の継続用法と関連付けて指導することは妥当であると考えられる。

各単元の内容に関しては、2社(*BS3*・*HWG3*)で広島の実験を扱っている。他には、文化(*NC3*)、社会(*NH3*)、環境(*OW3*)、科学(*SH3*)の分野が各1社で扱われている。現在完了進行形を用いることで、伝えたい内容がより効果的に表現できるかの考察も興味深い点である。

それでは各教科書で扱われている現在完了進行形の用例を考察していく。以下、カッコ内の数字は教科書のページを表す。

2. 1 *Blue Sky English Course 3*

以下が *BS3* で現在完了進行形が初出する Unit 2 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。

- (a) Thousands of people have been folding paper cranes and sending them here to pray for Sadako and world peace. (22)

この英文は広島「原爆の子の像」に関する説明の場面で使われている。多くの人々が長年にわたり折り鶴を折って送り続けている動作・習慣の継続、今も続けている活動の継

続を表現している。

文法ポイントとしては「have been folding」が動作の継続、「sending them here」が目的を伴う習慣的行動を表している。教科書の文法説明にある「動作や習慣の継続を表す」という記述(22)が、状態動詞との違いをはっきり示している。

(b) Since ancient times, Japanese *kataribe*, storytellers, have been sharing their experiences and knowledge with future generations. (24)

(c) Hiroshima City has been carrying out a project to train successors of *kataribe*. (25)

この2つの用例は、被爆体験の語り部とその伝承者の育成について書かれた英文である。(b)では、語り部の経験と知識が現在まで継続的に次世代の人々と共有されていることを表している。また(c)では、広島市の語り部後継者育成プロジェクトの取り組みを紹介する英文である。現在完了進行形を使うことで、現在まで続く継続的な取り組みが表現されている。

2. 2 *Here We Go! ENGLISH COURSE 3*

以下が *HWG3* で現在完了進行形が初出する Unit 3 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。

(d) I've been thinking about our trip to Hiroshima. (32)

この英文は修学旅行で広島を訪れた帰りの新幹線の中で、登場人物たちが修学旅行の思い出を語り合っている場面で使われている。

文法ポイントとして、**think** は状態動詞で本来進行形を作らないが、話者の一時的な思考の継続や感情・内面の表現として現在完了進行形の形で使われている。この点について教科書の説明には、「この形は、基本的に動作を表す動詞で使う」と記述されている(33)。修学旅行を終え帰路についてからも広島への旅のことが忘れられない話者の気持ちが深く表現されているのではないだろうか。

(e) I have been learning from him and acting as a peace volunteer since then. (36)

この英文は、ピースボランティアの手記の一部である。文中の **him** はアメリカ人の平和運動家である Floyd Schmoe (フロイド・シュモー) を指す。話者は彼との出会い以来、彼から学び続け、ピースボランティアとしての活動を続けている。

2. 3 *NEW CROWN English Series 3*

以下が *NC3* で現在完了進行形が初出する Lesson 2 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。

(f) We have been discussing it since last week. (16)

(g) I have been listening to "Count on Me" lately. (17)

これらの英文は、学校の文化祭で演奏する曲について話し合う生徒たちの会話で使われている。(f)は先週から話し合いが定期的に行われており、現在も継続中である。(g)は曲を決めるために最近その曲を何度か聞いているという断続的な継続とともに、その曲に対する興味・関心を表現している。

(g)の用例で特に注目したいことは、副詞が効果的に使われていることである。*lately* によって同じ曲を「寝ても覚めても聴いている」というような誤解を避け、自然な継続のニュアンスが生まれる。

2. 4 *NEW HORIZON English Course 3*

以下が *NH3* で現在完了進行形が初出する Unit 2 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。

(h) You've been reading that since 4 p.m. (22)

(i) Recently, ethical fashion has been getting more popular all over the world. (22)

(j) Some clothing companies have been making efforts to create ethical products.
(22)

(k) Ethical fashion companies have been trying to change this situation. (24)

(h)の場面は読書活動の継続を表し、その活動が発話者の発話時点でも続いている。読まれている本は社会的なトピックであるエシカルファッションを扱ったものである。(i)ではエシカルファッションが徐々に世界中で人気を得てきているという状態の変化の継続と、社会的トレンドが進行中であることを表現している。(j),(k)はそのトピックに関する企業の変化を表している。(k)の *this situation* は、低賃金・長時間労働というファッション業界で働く労働者たちの労働問題を指す。

現在完了進行形により、動作動詞の継続や変化のプロセスを自然に表現できていると考えられる。

2. 5 *ONE WORLD English Course 3*

以下が *OW3* で現在完了進行形が初出する Lesson 2 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。場面は北海道の自然や動物に関する説明である。

(l) You've been reading that book since three o'clock! (26)

(m) Eagles have been flying over Hokkaido for centuries. (26)

(l)では読書活動の継続を表し、それが話者の発話時点でも続いている。一方、(m)ではワシが何世紀にもわたって北海道の上空を飛び続けているという一時的な活動ではなく、長期的・習性的な継続を現在完了進行形で表現している。*for centuries* を使った時間表現の効果によって、動作動詞(fly)でも「長期的な継続」が自然に伝わる。通常は一時的な動作でも、文脈と時間表現によって「習性」や「自然の営み」としての継続が表現可能であることがわかる。

(n) The situation has been improving since then. (28)

(o) In addition, Dr. Saito has been working hard to heal eagles' injuries. (29)

(n)では、ワシが直面している危機が改善しつつあるという状況の変化を表現している。さらに、(o)ではそれに尽力している獣医の継続的な取り組みが表現されている。

2. 6 *SUNSHINE ENGLISH COURSE 3*

以下が *SH3* で現在完了進行形が初出する PROGRAM 2 の本文に出現する現在完了進行形を用いた英文である。

(p) I've been playing it for only four hours.

Four hours! Stop it right now. (18)

この英文は、本文の導入前に動作の継続を表す現在完了進行形を用いた会話のやり取りの一部である。4 時間しかゲームをしていないよという話者を母親が「4 時間よ。すぐにやめなさい」と非難する。時間表現が反復されることで、動作の継続に使われる現在完了の用法が明確になる。

(q) As a result, the employees have been working better. (23)

この英文は、企業が睡眠改善の取り組みを行った結果、従業員の働き方に変化が見られたという説明に使われ、活動(work)の質の向上が継続していることを表現している。

2. 7 各教科書の文法解説

学習指導要領における現在完了進行形の説明は以下の通りである⁽⁹⁾。

＜現在完了進行形＞

現在完了進行形は、動作の「継続」を表す際、現在完了形より適切に表現できる場合があることを考慮し、今回の改定で指導事項に追加した。次のようなものを扱う。

It has been raining since this morning.

Masashi and Yukio have been playing soccer for two hours.

挙げられている例文は「雨が降り続けている」や「サッカーをし続けている」といったある状態や動作が現在まで休みなく続いていることを表現している。教科書5社においてもほぼ同じ程度の内容説明であるが⁽¹⁰⁾、現在完了形の継続用法から動作動詞(play)を例文として挙げて、同じ動詞を現在完了進行形でも例文として使っている *BS3* の説明内容を見てみる。まず現在完了形の継続用法の解説は以下の通りである。

現在完了形は、「今までずっと～している」というように、現在までの状態や習慣の継続を表すときにも使うことができます。

I've played the piano since I was six years old. (18)

次に現在完了進行形を次のように説明している。

＜動作動詞＞を使って、過去から現在まで休みなく続いている動作や状態についていうときには、ふつう＜have been + 動詞の ing 形＞を使います。

例：Mr. Sato has been playing the piano for two hours. (29)

さらに、現在完了進行形が習慣の継続を表すとして次のような説明をしている。

＜動作動詞＞を使って、習慣が過去から現在まで続いていることを言うときには、＜have + 過去分詞＞と＜have been + 動詞の ing 形＞の両方が使えます。

例：Mr. Sato has played the piano for twenty years.

Mr. Sato has been playing the piano for twenty years. (29)

現在完了進行形を用いて、ある動作が過去から現在まで休みなく続いている動作の継続と、習慣的な動作の継続の2通りの表現ができることを学習者が知ることは、表現力の向上につながることでありとされる。またその対比に for two hours と for twenty years の時間表現もその違いの理解に効果的に働いていると思われる。

3. 結果分析

表2は、先に見てきた現在完了進行形の英文に使われている動詞と時間を示す表現を一覧にしたものである。

表2 現在完了進行形の英文に使われている動詞と時間を示す表現

	使用動詞	時を示す表現		使用動詞	時を示す表現
(a)	fold, send	なし	(b)	share	Since ancient times,
(c)	carry	なし	(d)	think	なし
(e)	learn, act	since then	(f)	discuss	since last week
(g)	listen	lately	(h)	read	since 4 p.m.
(i)	get	Recently,	(j)	make	なし
(k)	try	なし	(l)	read	since three o'clock
(m)	fly	for centuries	(n)	improve	since then
(o)	work	なし	(p)	play	for only four hours
(q)	work	なし			

まず使用動詞について意味の取り方で注意すべき点を挙げる。think 以外全ての動詞が動作動詞で、行為や活動を表している。ただし、(d)で使われている think は話者が「一時的に考えを巡らせている」という動作として使われている。また、(i)の get は、「～を得続けている」という意味で使った場合、進行形を使うのは不自然である。しかし、(i)では「been getting more popular」と変化を表しているので不自然さはない。(j)の make は、make a decision のように瞬間的な動作に進行形は不向きであるが、ここでは、「努力をし続けて

いる」(been making efforts)と継続的な取り組みを表現している。(n)で使われている improve は、「改善し続けている」という意味で使われているが、状態変化なのでやや抽象的な表現に感じられるが、文脈から主語の「この状況」(this situation)が具体的にどのようなことかがわかり、改善の具体性も含意され、進行形にする不自然さはないと考えられる。なお、この一覧にある learn や work は、sleep, study, teach, wait などと同様に、その動作自体に継続の意味が含まれるため、現在完了形でも現在完了進行形とほぼ同じ意味を表す⁽¹¹⁾。

次に時間表現を見てみる。時間表現には、recently, lately の副詞や for ～, since ～の前置詞句が使われている。安藤(2005)によると、現在完了進行形は<継続>を表す以上、共起する副詞語句は、for two hours, all day, since morning のように、[+durative]というアスペクト特徴をもっていなければならない⁽¹²⁾。これらの語句と現在完了進行形の相性の良さについて(g)を取り上げてみよう。「音楽を聴き続ける」という動作は日常よく行う動作で、気に入った曲があつて寝ても覚めてもずっと同じ曲を聴き続けているというニュアンスを持つ可能性がある。しかし、lately という時間表現によって、ある期間断続的にその動作が行われていることが理解できる。時間表現が「継続性」を強調する役割を果たしていることを示すと、学習者にとって現在完了進行形を用いることの効果に対する理解が深まるのではないだろうか。この分析は、2. 7の文法説明での考察からも言えた。

時間表現を伴わない(a), (c), (j), (k), (o), (q)については、本文の文脈から活動や行動の継続性が認められた。

次に、表3は、これまでに取り上げた(a)～(q)の用例を現在完了進行形が表現する内容ごとに分類したものである。

表3 用例が表現する内容の分類

用例が表現する内容	対象用例
継続的な取り組み	(a), (b), (c), (e), (o)
一時的な思考の継続	(d)
定期的な活動	(f)
動作の断続的な継続	(g)
動作の継続	(h), (l), (p)

状態の変化の継続	(i), (j), (k), (n), (q)
習性的な動作	(m)

表2でまとめた時間表現との組み合わせによって、動作の継続の程度や様子の違いが表現できていることがわかる。

最後にもう一点注意すべき現在完了進行形の特徴について触れたい。江川(1964)によると、進行形が動作の完結を意味せず「継続」を示すという点から、現在完了進行形は動作が未来にまで及ぶことを暗示する場合がある⁽¹³⁾。この視点で前後の文脈を含めて(a)~(q)の英文を見直すと、未来まで及ぶ動作の継続を読み取ることができ、現在完了形の完了用法との違いを改めて認識できる。

4. まとめ

以上、現行の中学校英語教科書で扱われている英文を見ながら、学習指導要領で中学校での学習項目となった現在完了進行形の使われ方を考察・分析したことをまとめる。まず、現在完了進行形は過去のある時点に起こった動作が現在まで続いていることを表現する。さらにその動作が未来まで続く余韻を残す。また、その動作は一定期間の絶え間ない継続だけではなく、習慣的・定期的・習性的な動作の継続も表し、そのために時間を示す表現を伴うと効果的である。動作を表す動詞の中でもそれ自体に継続の意味が含まれているものは、現在完了形でも現在完了進行形とほぼ同じ使い方ができる。この際にも時間表現が有効に働く。指導者はまずこれらのことを完了進行形の持つ基本的な特徴と考え、高校での英語学習につなげる必要があるのではないだろうか。

さらに、この研究を通して、筆者自身の失敗体験から現在完了進行形の指導で提案がある。学生時代、「自分のお気に入り」というテーマで **Small Talk** をすることになった。その際、お気に入りのTシャツを着ていたため、それを取り上げて、**I've been wearing this T-shirt for years.**と表現したが、そのシャツを肌身離さず着ているというニュアンスが強くなることに気付いた。当時のアメリカ人教師は英文を修正しなかったが、どのように表現すればよかったのだろうか。いくつかバリエーションを考えた。**I have worn this T-shirt for years.**とすれば「ずっと着続けている」ではなく、「長年愛用している」というニュアンスが出て自然な文になるだろう。また、**I've had this T-shirt for years.**とすれば日常的に着ているかどうかは明示されないが、「お気に入りで長く持っている」ことが伝わるであ

ろう。さらに、*This T-shirt has been with me for years.*と表現すれば、より感情的・詩的な表現で、「ずっと一緒にいる」感じが出せるのではないだろうか。このように考えた場合、2. 7で取り上げた *Mr. Sato has played the piano for twenty years.*の *played the piano* を *taken piano lessons* とすれば、20年間ピアノとどのように向き合ってきたかがより具体的に表現できる。このような動詞の書き替えも表現力を豊かにする一助として活用できると考える。

現在完了進行形の特徴はここで見た限りではない。指導段階で扱う必要はないが、指導者の現在完了進行形に関する背景知識としてさらに特定の文脈における用法の分析は必要であろう。その点に踏み込んだ用例の考察を今後の課題としたい。

＜注および引用文献＞

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』，開隆堂，2018，p. 46。
- (2) 同上，p. 47。
- (3) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編』，開隆堂，2019，p. 39。
- (4) 小寺茂明・長尾幸広「中学校における現在完了進行形の指導の必要性について」『大阪教育大学紀要』第V部門：教科教育49号(1)，大阪教育大学，2000，pp. 15-33。
- (5) 同上，pp. 16-19。
- (6) 藤本和子「日本人大学生の英語ライティングにおける時制と助動詞の使用について」『創価人間学論集』18号，創価大学人間学会，2024，pp. 97-118。
- (7) 江川泰一郎『改訂新版 英文法解説』，金子書房，1964，p. 235。
- (8) 安藤貞雄『現代英文法講義』，開拓社，2005，p. 155。
- (9) 文部科学省，前掲引用文献(1)，p. 47。
- (10) *HWG3*, p. 33, 39。

NC3, p. 24. p. 16のExerciseには継続的な活動や趣味を表現する例文は載っている。*I've been taking my dog's picture every day for two years. / I've been collecting used stamps for ten years.*

NH3, p. 23, 29。

OW3, p. 28, 30-31. p. 30のTaskには「自分がし続けていること(What I have been

doing」の発表として継続的な活動を表現する例文は挙げられている。I have been helping my grandmother walk to the hospital since I was ten. / I have been practicing kendo for two years. / I have been studying Chinese for three months. *SH3*, p. 27。

- (11) 中邑光男・山岡憲史・柏野健次編集主幹『ジーニアス総合英語』, 大修館, 2017, p. 102。
- (12) 安藤貞雄, 前掲引用文献(8)。
- (13) 江川泰一郎, 前掲引用文献(7)。

＜用例収集に使用した教科書＞

Blue Sky English Course 3, 啓林館, 2025。
Here We Go! ENGLISH COURSE 3, 光村図書, 2025。
NEW CROWN English Series 3, 三省堂, 2025。
NEW HORIZON English Course 3, 東京書籍, 2025。
ONE WORLD English Course 3, 教育出版, 2025。
SUNSHINE ENGLISH COURSE 3, 開隆堂, 2025。

研究論文

保育者養成課程における初回の絵本読み聞かせ実践の 自己評価と課題

紺谷 遼太郎*

Self-assessment and Challenges in Initial Picture Book Reading Practice in Early Childhood Educator Training Programs

Ryotaro KONYA*

概要：

本研究の目的は、保育者養成課程において初めて絵本の読み聞かせを行った学生が、どのような場面と対象を想定し、どのような観点で絵本を選書し、自らの実践をどう捉えているのかを明らかにすることである。四年制大学2年生を対象に模擬保育を実施し、読み聞かせ表現に関する11項目の自己評価と、選書理由および振り返りの自由記述を収集した。自己評価では、声の大きさや速さ、明瞭さといった基礎的な聞きやすさは比較的高く評価される一方、相互作用の側面は低めでばらつきが大きかった。自由記述の分析からは、読み手自身の経験や好みに依拠した選書が多いこと、間や抑揚、ページめくり、視線や子どもの反応への配慮に課題を抱えつつも、次回への改善を志向する姿が見いだされた。

キーワード：保育者養成 読み聞かせ 自己評価

* 金沢学院大学 教育学部 助教

1. 研究の背景と目的

1.1. 絵本の教育的位置づけと読み聞かせの意義

乳幼児期における絵本は、子どもの発達を支える重要な児童文化財として位置づけられている。「幼稚園教育要領」では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つとして「言葉による伝え合い」が示されており、そこでは絵本や物語に親しみながら豊かな言葉や表現を身に付けることが求められている（文部科学省，2017）。また、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の領域「言葉」においては、言葉の発達を促す具体的な教材として絵本が位置付けられ、幼児の想像力や言語感覚を育む教材としての役割が明記されている。絵本を通して、子どもは言葉に触れ、想像力や感性を育み、発語へとつながっていく。また、読み手との相互作用を通じて、言葉を介したコミュニケーションが生まれ、言語獲得や情緒的発達が促される。このような観点から、絵本は子どもの成長において欠かせない存在であるといえる。

1.2. 保育者養成における読み聞かせ指導に関する先行研究

保育者養成課程における絵本の読み聞かせ指導に関する先行研究からは、いくつかの特徴的な知見が示されている。滝浪（2022）による幼稚園教員養成課程での実践報告では、学生が実演を通して読み聞かせの意義を再認識し、自身の技術的課題を把握するとともに、選書の重要性に気づく過程が示されている。大村（2024）は、保育を学ぶ学生は読み聞かせの技術には高い意識を持つ一方で、読み聞かせの意義や重要性、保育実践において絵本を教材として取り入れる保育者の意図については、意識が低い傾向にあることを指摘している。八木（2018）は、学生が選書する際に絵や文章の魅力を優先し、対象となる子どもの発達段階や興味・関心を十分に考慮していないこと、自身の読書体験に基づく感覚的な判断に依拠しやすいことを明らかにしている。

これらの先行研究からは、学生が模擬保育や実習を通じて読み聞かせの実践経験を積むことで、その教育的意義や技術的課題、選書における留意点を学んでいることが読み取れる。その点において、実践的な演習を授業に組み込むことの意義は大きいといえる。

しかしながら、実際の保育現場においては、単に技術や選書の視点だけでなく、子どもがどのような経験や学びを得るのか、保育者がどのようなねらいをもって絵本を選び読むのかという、保育実践としての意図が問われる。保育現場では、主活動の導入、食事やおやつ前の待ち時間、午睡前後、降園前、延長保育時など、一日の様々な場面で読み聞かせ

が展開されている（秀，2018）。このように多様な保育場面で活用される読み聞かせにおいては、技術的習熟や選書への意識に加えて、「どのような子どもに、どの場面で、何を目的として、どの絵本をどう読むか」という保育実践の文脈を捉える力が求められる。養成段階の学生は、こうした総合的な視点を十分に獲得できないまま、表面的な自己評価や部分的な技術習得にとどまりがちであることが課題として浮かび上がる。

こうした課題に対応した指導を構築するためには、まず初学者が読み聞かせをどのように捉え、実践しているのか、その実態を把握することが不可欠である。学生が想定する保育場面や対象年齢、選書の際に重視する観点、そして読み聞かせ表現に対する自己認識を明らかにすることで、読み聞かせ技術と保育実践の文脈理解をつなぐ指導の糸口が見えてくると考えられる。

以上を踏まえ、本研究は、保育者養成課程において初めて絵本の読み聞かせを行った学生について、(1) 想定した対象年齢と場面、(2) 選書の観点、(3) 読み聞かせ表現に関する自己評価および自由記述を分析することで、読み聞かせ実践における初学者の傾向を記述的に明らかにすることを目的とする。特に、読み聞かせ表現を聴覚的・視覚的・相互作用的な3側面から整理し、学生の選書観や場面想定とどのように関係しているかを検討する。これらにより、養成教育における初期指導の基礎資料とすることを目指す。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象者

調査対象者は、北陸地方の四年制大学において、執筆者が担当する2年次後期開講科目「保育内容指導法（言葉）」を履修する19名のうち、読み聞かせの模擬保育を実施した17名である。対象者は、全員2年次前期に「幼児と言葉」を履修している。

2.2. 模擬保育の実施手順

本研究における読み聞かせの模擬保育は、以下の手順で実施した。

2.2.1. 事前準備

学生は「絵本の読み聞かせ」の部分指導案を作成し、対象年齢や保育場面（午睡前、昼食前、主活動の導入など）を設定した上で選書を行った。また、各自が設定した状況に応じた導入や読み方、子どもへの語りかけについても検討を行なった。

2.2.2. 模擬保育の実施

読み手の学生は、聞き手に対象年齢や保育場面等の設定を伝えた上で模擬保育を実施した。聞き手の学生は、提示された設定に応じた子ども役として模擬保育に参加した。

2.2.3. 事後指導

模擬保育終了後、読み手の学生は個別に Google フォーム上で振り返りを行なった。また、作成した指導案を提出し、教員による指導助言を受けた。

2.3. 調査内容

本研究では、模擬保育後の振り返りにおいて、以下の項目について調査を行なった。

2.3.1. 読み聞かせ表現に関する自己評価

表 1 読み聞かせ表現に関する自己評価項目

<u>聞きやすさ（読み聞かせ表現における聴覚的要素）</u> 聞き取りやすい声の大きさと読めた 聞き取りやすい速さと読めた 聞き取りやすいはっきりした（明瞭な）声で読めた 場面によって声の調子を変えて工夫して読めた 場面によって抑揚をつけて工夫して読めた ほどよい間をとって読めた
<u>見やすさ（読み聞かせ表現における視覚的要素）</u> 聞き手が見えやすいように絵本を持って読めた 聞き手が見えやすいようにページをめくって読めた 聞き手が絵を見る時間をしっかり取れた
<u>相互作用（読み聞かせ表現における関係的要素）</u> 時々、聞き手に視線を向けながら読めた 聞き手の反応に気を配りながら読めた

本研究では、中村（1991）と吉永ほか（2015）の評価基準を参考に、聞きやすさ、見やすさ、相互作用の3観点から質問項目を設定した（表1）。吉永ほか（2015）は、読み聞かせ評価における観点として、①朗読技術としての聞きやすさ、②絵本という視覚的メディアの特性を生かした見やすさ、③子どもとの相互作用の3点を挙げている。特に③

については、横山・秋田（1998）、齊木（2004）が絵本の読み聞かせにおける子どもとの相互作用の重要性を指摘していることから、相互作用についても評価項目に含めた。

各項目について、「全くそう思わない（1）」から「非常にそう思う（5）」までの5段階で自己評価を求めた。

2.3.2. 自由記述項目

「今回読み聞かせした絵本を選んだ理由」および「読み聞かせの振り返り」について、自由記述による回答を求めた。

2.4. 分析方法

2.4.1. 量的データの分析

読み聞かせ表現の自己評価については、聴覚的要素（6項目）、視覚的要素（3項目）、相互作用（2項目）の各側面における平均値と標準偏差を算出した。

2.4.2. 質的データの分析

「今回読み聞かせした絵本を選んだ理由」と「読み聞かせの振り返り（自由記述）」について、KJ法（川喜田，1967）の考え方を参考にしつつ、質的内容分析の手続きによりカテゴリー化を行なった。

まず、各学生の記述をテキストデータとして書き起こし、1名分につき1～数文程度を1つの意味単位として切り出した。次に、筆者が全データを繰り返し精読しながら、各意味単位の内容を端的に表すラベルを付与し、類似した内容をもつラベル同士をグループ化した。グループ化の際には、あらかじめカテゴリーを設定するのではなく、下位の意味単位の類似性に着目してボトムアップに分類を行った。

なお、カテゴリー化の妥当性を高めるために、初回の分類後に一定期間をおいて再度全データを見直し、各意味単位とカテゴリー名との対応関係を再検討した。その際、ラベル名の修正やカテゴリーの統合・分割を行い、最終的なカテゴリー体系を確定した。

2.5. 倫理的配慮

本研究は、所属大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した（人倫研 R07003）。

3. 結果と考察

3.1. 対象年齢と保育場面の設定

3.1.1. 想定した対象年齢

学生が読み聞かせの対象として想定した年齢は、表2のとおりである。最も多かったのは3歳児クラスで6名、次いで4歳児クラスが5名、2歳児クラスと5歳児クラスがそれぞれ3名ずつであった。2歳児から5歳児までの幅広い年齢が想定されており、学生が様々な発達段階の幼児を念頭に読み聞かせを構想していたことがうかがえる。

3.1.2. 想定した保育場面

読み聞かせを実施する保育場面の設定については、表3に示す通りである。「主活動の導入」が11名と最も多く、全体の約3分の2を占めた。その他、「降園前」が3名、「昼食前」「午睡前」「おやつ前」がそれぞれ1名であった。この結果から、多くの学生が、絵本の読み聞かせを単独の活動としてではなく、「主活動の導入」として位置づけ、次の活動への導入的な役割を期待していたことが分かる。一方で、「午睡前」や「延長保育」等、子どもを落ち着かせたり1日の終わりをともに過ごしたりする場面を想定した学生は少数であった。

表2 想定した対象年齢と人数

対象年齢	選択人数
2歳児	3
3歳児	6
4歳児	5
5歳児	3
計	17

表3 想定した保育場面と人数

保育場面	選択人数
主活動の導入	11
降園前	3
昼食前	1
午睡前	1
おやつ前	1
計	17

3.2. 読み聞かせ表現の自己評価

学生による読み聞かせ表現の自己評価は、聞きやすさ（聴覚的要素）、見やすさ（視覚的要素）、相互作用（関係的要素）の3側面に分類し、各側面における平均値と標準偏差を集計した（表4）。

表4 読み聞かせ表現に関する自己評価項目の平均値と標準偏差

評価項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
聞きやすさ		
聞き取りやすい声の大きさと読めた	4.35	0.68
聞き取りやすい速さと読めた	4.18	0.62
聞き取りやすいはっきりした（明瞭な）声で読めた	4.18	0.86
場面によって声の調子を変えて工夫して読めた	4.00	0.84
場面によって抑揚をつけて工夫して読めた	3.88	0.68
ほどよい間をとって読めた	3.76	0.94
見やすさ		
聞き手が見えやすいように絵本を持って読めた	4.06	1.21
聞き手が見えやすいようにページをめくって読めた	4.00	1.03
聞き手が絵を見る時間をしっかり取れた	3.88	1.08
相互作用		
時々、聞き手に視線を向けながら読めた	3.12	1.41
聞き手の反応に気を配りながら読めた	3.35	1.28

3.2.1. 聞きやすさ（聴覚的要素）

「聞きやすさ」に関する6項目の平均値は、3.76～4.35の範囲にあった。「聞き取りやすい声の大きさと読めた」（ $M = 4.35$, $SD = 0.68$ ）, 「聞き取りやすい速さと読めた」（ $M = 4.18$, $SD = 0.62$ ）, 「聞き取りやすいはっきりした声で読めた」（ $M = 4.18$, $SD = 0.86$ ）といった基礎的な音声面については、比較的高い自己評価が示された。一方、「場面によって抑揚をつけて工夫して読めた」（ $M = 3.88$, $SD = 0.68$ ）, 「ほどよい間をとって読めた」（ $M = 3.76$, $SD = 0.94$ ）など、抑揚や間の取り方といったより高度な表現技術については、やや得点が低く、標準偏差もやや大きい傾向が見られた。

3.2.2. 見やすさ（視覚的要素）

「見やすさ」に関する3項目については、「聞き手が見えやすいように絵本を持って読めた」（ $M = 4.06$, $SD = 1.21$ ）, 「聞き手が見えやすいようにページをめくって読めた」（ $M = 4.00$, $SD = 1.03$ ）, 「聞き手が絵を見る時間をしっかり取れた」（ $M = 3.88$, $SD = 1.08$ ）といずれも平均値は4点前後であった。しかし、標準偏差はいずれも1前後と比較的大きく、個人差が大きいことが示された。

3.2.3. 相互作用（関係的要素）

「相互作用」に関する2項目は、「時々、聞き手に視線を向けながら読めた」（ $M = 3.12$, $SD = 1.41$ ）, 「聞き手の反応に気を配りながら読めた」（ $M = 3.35$, $SD = 1.28$ ）であり、11項目の中で最も平均値が低く、かつ標準偏差が大きかった。これは、多くの学生が「読むこと」に意識を向ける中で、聞き手の表情や反応に目を向ける余裕を持てなかった一方、一部の学生は相互作用的な読み聞かせをある程度実現できたと捉えていることを示唆している。

3.2.4. 小括

以上の結果から、初めて読み聞かせを実施した学生は、声の大きさや速さ、明瞭さといった基礎的な「聞きやすさ」については比較的肯定的に自己評価している一方で、「相互作用」に関しては自己評価が低く、個人差も大きいことが明らかになった。また、「見やすさ」に関する項目についても、一定の自信は示されつつも、絵本の提示やページのめくり方など具体的な操作面に課題があることがうかがえる。

3.3. 絵本の選書理由の傾向

選書理由に関する自由記述を内容に応じて分類した結果、主に5つの観点が見出された。(1) 自分の経験・好みに基づく選書, (2) 子どもの楽しさ・興味関心を見越した選書, (3) 子どもの発達や学びを意識した選書, (4) 保育場面を意識した選書, (5) 流行や印象に基づく選書である(表5)。

3.3.1. 自分の経験・好みに基づく選書

このカテゴリーでは、「子どもの頃に読んでもらった思い出がある本だから」「昔から家にあった絵本で、馴染みがあって読みやすいと思ったから」「自分がこの本を好きだったから」といった記述が含まれた。17名中半数以上の学生がこの観点到言及しており、初めての読み聞かせに際して、自身にとって親しみやすい絵本を選択している傾向がうかがえた。

表5 選書理由のカテゴリーと記述例 (n=17)

カテゴリー	内容の概要	記述例（記述該当数）
自分の経験・好みに基づく選書	学生自身の幼少期の読書体験や、「好き」「馴染みがある」「読みやすい」といった主観的な好みにもとづいて絵本を選んでいる。	子どもの頃に、ふわふわのベッドはどんな感じだろう、とワクワクしながら読んでもらった思い出がある。／自分がこの本を好きだったから。ワンピースが変わっていくのがとても可愛いと思ったから。／昔から家にあった絵本で、馴染みがあって読みやすいと思ったから。（8）
子どもの楽しさ・興味・関心を見越した選書	子どもが喜びそうな言葉や表現への反応を想定し、「おもしろさ」「楽しさ」を重視して選んでいる。	子供の語彙の発達を促進させてあげたりオノマトペを体で表現したら楽しいと思ったからです。／子どもは、『うんち』という言葉が好きだからあえてそれを選びました。（3）
子どもの発達・学びを意識した選書	対象年齢や季節・行事、語彙の獲得、食育など、子どもの発達や学びのねらいを明確に意識して選んでいる。	食欲の秋。ご飯に興味、関心を持ってもらうためにこの本にしました。食べ物の名前を覚えて…私たちが生きていることを学んで欲しくてこの本を選びました。／3歳児と公園へ行き、秋探しをする前に絵本から秋に触れていきたいと思い選びました。／お兄ちゃんパンツお姉ちゃんパンツなどに興味を持つ年齢の子たちにとてもちょうどいいと思ったから。（7）
保育場面との接続を意識した選書	お散歩前・おやつ前・主活動の導入など、一日の保育の流れや場面との関係を考慮して絵本を選んでいる。	お散歩前の絵本として選ぼうと思いました。オノマトペが多用されているので、靴や歩くことに興味を持つことができると感じたからです。／自分が小さい頃に読んでもらっていた本だったからです。…おやつ前の時間に読むのにぴったりだと思い今回この本を選びました。／『バムとケロのにちようび』を読みました。この絵本は幼稚園の朝の会に読んでいたので、雨の日にでも読めたらと思い選びました。（5）
流行や印象に基づく選書	ベストセラーであることや表紙の印象など、市場での人気や見た目の印象にもとづいて選んでいる。	今人気の作品でベストセラーに入ったから。自分も好きな絵本だから。／表紙がみたことあるものだったから。内容を読んでみたときに…過程が面白かったから。（2）

3.3.3. 子どもの発達や学びを意識した選書

「食欲の秋から食べ物系にしたい」「食べ物の名前を覚えて、絵の一致から私たちが生きていることを学んでほしい」「お兄ちゃんパンツ・お姉ちゃんパンツに興味を持つ年齢の子にちょうどよいと思った」「3歳児と公園へ行き、秋探しをする前に絵本から秋に触れていきたいと思い選んだ」「クリスマスという年中行事に楽しみを持ってほしい」など、季節感や行事、語彙発達、生活経験と結びつけて選書している様子が見られた。

3.3.4. 保育場面との接続を意識した選書

「お散歩前の絵本として選ぼうと思った」「おやつ前の時間に読むのにぴったりだと

思った」「主活動の導入として次の活動につながる絵本を選んだ」といった記述が見られた。特に「次の活動に繋がれるように配慮した」と述べる学生もあり、主活動導入という場面設定と絵本内容との関連を意識した選書が一定程度行なわれていた。

3.3.5. 流行・印象に基づく選書

「今人気の作品でベストセラーに入ったから」「表紙が見たことあるものだったから」といった記述が挙げられた。このカテゴリーに該当する記述は少数であるが、学生が市場での人気や表紙の印象を手がかりに選書している例も認められた。

3.3.6. 小括

全体としては、「自分の経験・好み」に基づく選書が最も多く、次いで「発達や学び」「保育場面」といった保育者としての視点を含んだ選書が見られた。一方で、対象年齢や保育のねらい、場面との関連を明確に言語化している記述は限定的であり、初学者の選書観には読み手中心の側面がなお強く残っていることが示唆された。

3.4. 振り返り記述の傾向

読み聞かせ後の振り返り自由記述を内容に応じて分類した結果、(1)聴覚的表現に関する気づき・課題、(2)視覚的表現に関する課題、(3)子どもとの相互作用・視線に関する課題、(4)絵本内容・選書に関する振り返り、(5)準備・練習および次回への課題意識、の5つのカテゴリーが抽出された(表6)。

3.4.1. 聴覚的表現に関する気づき・課題

このカテゴリーは多くの学生に見られ、「オノマトペによって速さや調子を変えたり、間が空いている文字は間をとって読んだり工夫した」「声のトーンがずっと明るめだったので、内容に合った声質で読めたらよかった」「思った以上に自分が『間』をもてない」「絵本内容が長くなるほど後半にかけて棒読みになってしまう」「最後の方になるとペースを早めてしまったことが心残りである」といった記述が見られた。これらは、量的評価において「抑揚」や「間」の項目が他の音声項目よりやや低く評価されていたことと対応しており、学生が基礎的な聞きやすさの先にある表現の質を課題として自覚し始めていることがうかがえる。

表6 読み聞かせの振り返り自由記述のカテゴリーと記述例

カテゴリー	内容の概要	記述例（記述該当数）
聴覚的表現に関する気づき・課題	声の大きさ・速さ・トーン，抑揚，間の取り方，ペース配分など，音声表現に関する工夫や難しさを述べている。	オノマトペによって速さや調子を変えたり，間が空いている文字は間をとって読んだり工夫するようにしました。／声のトーンがずっと明るめ（高め）だったので，もう少し本の内容に合った声質で読めたら良かった。／「絵本内容が長ければ長いほど後半にかけて棒読みになってしまっていると感じた。ペースを崩さないことが大切。（11）
視覚的表現に関する課題	絵本の持ち方やページめくり，絵を見せる時間の取り方など，「見えやすさ」に関わる技術的な困難を述べている。	ページをめくるのが思っていたより難しかった。／絵を見る時間をしっかり作りたいと思っていてもできていないから悔しい。／ページをめくって横目で文を読むのがとても難しいから，もっともっと練習して，読めるようにしていきたいです。（3）
相互作用・視線に関する課題	聞き手への視線の送り方や，聞き手の様子・反応を見ながら読むことの難しさ，問いかけを通したやりとりなどに関する気づきや困難を述べている。	今回1回目で緊張してしまい読みながら聞き手を見ることができずに行ってしまいました。／あんまり視線を聞き手に向けることが出来なかったので次は，何度も向けれるようにしたいです。／緊張して聞き手の人の反応を見たり，顔を見れなかった。／絵本の読み聞かせをしながら子供たちの顔を見るというのは少し難しいことだなと思いました。／比較的短めの絵本ですが，子どもたちに問いかけて答えてもらおうということを大事にして…どんどん問いかけに対して答えてくれる声が多くなって…と感じました。（9）
絵本内容・選書に関する振り返り	選んだ絵本の内容，長さ，ストーリー性，活動とのつながりなど，絵本選びそのものの妥当性を振り返っている。	もう少しストーリー性のある絵本の方が最初の方は良かったかもしれないが最後まで読みきれたのでよかったです。／もっと長い絵本でも集中できたと思うからもう少し分厚い絵本を選びたい。でも，次の活動に繋がる良い絵本選びができたと思うから自信に繋がった。（2）
準備・練習および次回への課題意識	下読みや練習不足への自覚，次回に向けた改善点や目標設定など，今後の学び方に関する記述である。	間をとりながら，子どもの様子を見ながら，というのも難しく，改善していきたい点が見つかった。／2回目は今回の反省を活かし聞き手をしっかりみながらゆっくりと焦らずやっていきたいです。／しっかりと下読みをできていなかったもので，次回は見なくても読めるぐらいしておき，目線を送ったり聞き手に気を配りながら読めるようになりたい。／実際にやると普通に難しいし，もっと子どもたちに目を向けれるようになりたいと感じました。（9）

3.4.2. 視覚的表現に関する課題

「ページをめくるのが思っていたより難しかった」「絵を見る時間をしっかり作りたいと思ってもできていない」「ページをめくって横目で文を読むのがとても難しい」といった記述が見られた。表4に示したように、見やすさに関する量的評価は概ね中程度以上であったが、自由記述ではページめくりや視線移動といった具体的な技術の難しさがより詳細に記述されていた。

3.4.3. 子どもとの相互作用・視線に関する課題

9名と多くの学生が言及し、「緊張して聞き手を見ることができなかった」「あまり視線を聞き手に向けることができなかった」「子どもの様子を見ることができなかった」「下読み不足で目線を送ったり聞き手に気を配りながら読むことができなかった」などの記述が見られた。一方で、「問いかけに対して答えてくれる声が多くなっていった」「知っている言葉をたくさん言ってほしい気持ちでゆっくり読むことを心がけた」といった、問いかけや応答を通じたやりとりの手応えに触れる記述もあった。量的評価において相互作用の2項目が最も低く、ばらつきも大きかったことと合わせると、初めての読み聞かせにおいて、読むことに精一杯で聞き手を見る余裕を持ってない学生と、相互作用をある程度意識できる学生とに分かれている状況が示唆される。

3.4.4. 絵本内容・選書に関する振り返り

このカテゴリーは少数ではあるが、「もう少しストーリー性のある絵本の方が最初はよかったかもしれない」「もっと長い絵本でも集中できたと思うが、次の活動につながる良い絵本選びができたと思う」といった記述が見られた。これらは、選書理由で述べられた「自分の好きな本だから」「家にあったから」といった理由から一歩進み、実際に読んでみた経験を通して、内容や分量、活動との関連を再検討しようとする視点が生じていることを示している。

3.4.5. 準備・練習および次回への課題意識

「もっと下読みをして、見なくても読めるくらいにしておきたい」「ページをめくっても読めるように、もっと練習したい」「先週の本読みを参考にして気をつけたところもある」「今回の反省を活かして、次は聞き手をしっかり見ながら焦らずにやっていきたい」

などの記述が見られた。多くの学生が「緊張した」「実際にやると難しい」と述べても、「次の活動につながる絵本選びができ、自信につながった」といった肯定的な振り返りも記しており、困難の自覚とともに自己調整的な学びの姿勢が見られた。

3.4.6. 小括

以上の結果から、初めて絵本の読み聞かせを行った学生は、量的評価の上では聴覚的・視覚的表現について一定の自己評価を示しつつも、自由記述のレベルでは、間や抑揚、ページめくり、視線や子どもの反応への配慮といった点に多くの課題を感じていることが明らかになった。また、選書や場面設定と読み聞かせ表現を総合的に捉える視点はまだ限定的であり、個々の技術と保育実践の文脈とを結びつける指導の必要性が示唆された。

4. 総合考察

4.1. 初めての読み聞かせにおける表現の特徴と課題

本研究では、読み聞かせ表現を「聞きやすさ」「見やすさ」「相互作用」の3観点から捉え、初めて読み聞かせを行った学生による自己評価と自由記述を分析した。その結果、「聞き取りやすい声の大きさ」「速さ」「明瞭さ」といった基礎的な音声表現については、おおむね高めの自己評価が示されていた一方で、「抑揚」や「間」、ページめくり、視線や反応への配慮といったより複合的な表現については、数値上のばらつきが大きく、自由記述の中でも繰り返し困難として言及されていた。

これは、滝浪（2022）が指摘するように、学生が授業や模擬保育を通して「大きな声で」「はっきりと読む」といった、読み聞かせの基本的な技術を比較的早い段階で身につける一方で、物語の内容や子どもの状態に応じて声の調子や間を調整するような表現は、実演を通して初めてその難しさを自覚していくプロセスを反映していると考えられる。また、「絵を見る時間をとれなかった」「ページをめくりながら横目で文を読むのが難しい」といった記述からは、視覚的メディアとしての絵本の特性を活かすための身体操作（絵本の持ち方や視線移動）が、初学者にとっては予想以上に高度な技能であることが示唆される。

さらに、相互作用に関する評価項目は、本研究で用いた11項目の中で相対的に低めの値を示しており、自由記述においても「緊張して聞き手を見ることができなかった」「子どもの様子を見る余裕がなかった」といった記述が多く見られた。学生は自らの読み上げ

に意識が取られ、子どもの表情や反応を読み取りながら柔軟に表現を調整することが難しい状況にあったと言える。この点は、読み聞かせの間、文字を追うことに集中し、子どもに視線を向けることができない学生の姿を報告した研究（岩谷・上月，2019）の知見とも整合的である。

以上より、初めて読み聞かせを行う学生は、基礎的な聞きやすさの側面については一定の自己効力感を有しつつも、絵本の提示や相互作用の側面については、具体的な技術レベルで多くの課題を抱えていることが、本研究の範囲で明らかになったといえる。

4.2. 選書観と保育実践の文脈の捉え方

選書理由の分析からは、学生の多くが「自分が子どもの頃に読んでもらって好きだった」「家にあって馴染みがある」「自分が好きな絵本だから」といった、自身の経験や好みに基づいて絵本を選んでいることがうかがえた。一方で、「食べ物の名前を覚えてほしい」「秋探しの前に絵本から秋に触れておきたい」「お兄ちゃんパンツに興味を持つ年齢にちょうどよい」といった、子どもの発達や学びのねらいを意識した選書や、「お散歩前の絵本として」「主活動の導入として次の活動につながるように」といった保育場面との接続を考慮した選書も一定数認められた。

このように、本研究で対象とした学生の選書観には、読み手中心の視点と保育者としての視点が混在していると言える。大村（2024）が指摘するように、保育を学ぶ学生は、読み聞かせの技術や絵本そのものへの関心は高い一方で、保育実践における教材としての絵本の位置づけや、保育者の意図についての意識は十分とはいえない。本研究でも、多くの学生において、自分にとって読みやすく親しみやすい絵本を選びつつ、場面やねらいとの関係づけは限定的であるという、初学者の特徴が確認されたといえる。

他方で、読み聞かせ後の振り返り自由記述には、「もっとストーリー性のある絵本の方がよかったかもしれない」「もっと長い絵本でも集中できたと思う」「次の活動につながる良い絵本選びができ、自信につながった」といった記述も見られた。これは、実際に読んでみた経験を通して、自身の選書を批判的に見直し、内容や分量、活動とのつながりの観点から再吟味しようとする萌芽的な姿勢と捉えられる。

4.3. 表現評価と振り返りの対応からみた初学者の姿

量的な自己評価と自由記述を対応させると、学生の多くは「聞きやすさ」や「見や

すさ」について4点前後の自己評価を与えつつも、自由記述では「間がもてない」「ページめくりが難しい」「子どもの顔を見る余裕がない」など、具体的な困難を率直に言語化していた。これは、自己評価の数値が必ずしも達成感のみを表しているわけではなく、「できたところ」と「できなかったところ」の両方を含んだ総体としての感覚を反映している可能性を示している。

また、自由記述の中には、「先週の（別の学生の）読み聞かせを参考にして工夫した」「次回は下読みを十分にしておいて目線を送れるようにしたい」（括弧は執筆者による補足）といった記述も多く見られた。これらは、初回の読み聞かせ経験を通して自らの課題を自覚し、次回の行動目標を具体的に設定しようとする、自己調整学習的な側面の存在を示している。すなわち、初学者は単に「できなかった」と自己評価して終わるのではなく、仲間の実践や教員の助言を手がかりに、自らの表現を改善しようとする意欲を持っていることがうかがえる。

一方で、この振り返りの視点が、表現技術の改善にとどまり、子どもの経験や保育のねらいとどこまで結びついているのかについては、本研究のデータからは限定的にしか読み取れなかった。読み聞かせ後の振り返りの多くは、「声」「間」「視線」といった技術的側面に集中しており、「子どもがどのように物語を受けとめていたか」「その経験を今後の保育にどう活かすか」といった保育者としての振り返りは少数にとどまった。ここに、読み聞かせ技術の指導と保育実践の文脈の理解とを結びつける養成教育上の課題があると考えられる。

4.4. 養成教育における指導上の示唆

以上の知見から、保育者養成教育における絵本の読み聞かせ指導に関して、少なくとも以下の2点が示唆される。

第1に、初学者に対しては、「声の大きさ」「速さ」「明瞭さ」といった基礎的な聞きやすさに加えて、「間」や「抑揚」、ページめくり、視線の送り方など、実際にやってみて初めて難しさが自覚される要素を、段階的に取り上げていく必要がある。その際、本研究のような自己評価と自由記述を組み合わせた振り返りを用いることで、学生自身が自らの表現を多面的に捉え直す契機となりうる。

第2に、選書と保育場面の構想を結びつける指導の重要性である。本研究では、多くの学生が主活動の導入場面を設定しつつも、選書理由の中でそのねらいや活動との関係を

明確に言語化している例は限られていた。指導上は、「どの年齢の、どのような子どもたちに」「一日のどの場面で」「何をねらって」絵本を読むのかを、指導案や振り返りの中で繰り返し明示させることにより、選書と表現を保育実践の文脈の中に位置づける力を育むことが求められる。

一方、本研究にはいくつかの限界も存在する。まず、対象者が一大学の2年次の学生19名（分析対象は17名）に限られており、結果の一般化には慎重を要する。第2に、読み聞かせ表現の評価はあくまで自己評価と自由記述に基づいており、実際の表現の質や子どもの反応を客観的に測定したものではない。第3に、本研究では初回の読み聞かせにおける振り返りを扱ったが、経験回数や実習経験を通じて、学生の選書観や読み聞かせ表現がどのように変容していくのかを縦断的に追跡することができれば、より実践的なカリキュラム改善の示唆が得られると考えられる。

＜注および引用文献＞

- 秀真一郎（2018）「絵本の読み聞かせにおける一考察—感情の有無からくる影響—」『吉備国際大学研究紀要（人文・社会科学系）』（28），pp. 1-11
- 岩谷恵利子・上月康代（2019）「保育者養成校における絵本の読み聞かせの技術習得に関する一考察」『姫路日ノ本短期大学研究紀要』（42），pp. 23-31
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中央公論社
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領〈平成29年告示〉』フレーベル館
- 大村綾（2024）「保育士養成課程における「絵本の読み聞かせ」に関する一考察—保育所保育指針の領域「言葉」に着目して—」『永原学園西九州大学短期大学部紀要』54，pp. 21-26
- 齊木恭子（2004）「児童文化財を活用した保育実技の質的向上を考える」『鳥取短期大学研究紀要』（50），pp. 151-160
- 滝浪常雄（2022）「幼稚園教員養成段階で読み聞かせを学ぶことに関する一考察—保育内容指導法演習（言葉・環境）の実践から—」『名古屋学院大学教職センター年報』（6），pp. 9-16
- 八木義仁（2018）「「保育内容の研究（言葉）」における読み聞かせの選書理由の傾向」『畿央大学紀要』15（1），pp. 5-10
- 横山真貴子・秋田喜代美（1998）「読み聞かせを構成する保育者の思考と行動（4）—読

み聞かせはどのように熟達化するのか? : 保育者養成専門学校の学生の視点―」『日本保育学会大会研究論文集』, pp. 548-549

吉永安里・結城孝治・山瀬範子・廣井雄一 (2015) 「保育表現技術の自己教育プログラム構築: 絵本の読み聞かせの技能向上を目指して」『國學院大學人間開発学研究』(6), pp. 111-120

研究論文

総合的な学習の時間と特別活動の横断的指導に関する一考察
—学習指導要領に示された目標と育成すべき資質・能力の比較を通して—

木村 昭雄**

A Study on the Cross-Curricular Instruction of the Period
for Integrated Studies and Special Activities
A Comparative Analysis of the Aims and the Qualities and Abilities
to Be Fostered as Stated in the Course of Study

Akio KIMURA**

概要：

文部科学省が示す学習指導要領では、児童・生徒の「生きる力」の育成に向けた重要な教育活動として教科の学習に加えて、総合的な学習の時間や特別活動が位置づけられている。総合的な学習の時間と特別活動は、いずれも児童・生徒の主体的な学びや人間形成に深く関わる領域であり、両者には共通する教育的価値が多く存在している。これら二つの領域は、教科横断的な学びや体験的活動を通じて、児童・生徒の主体性や協働性、社会性などの資質・能力を育むことを目的としているのである。しかし、学校現場では総合的な学習の時間と特別活動が教育課程上は別個に扱われることが多く、それぞれ独立して運用されている傾向が強い。こうした状況に対し、両領域の連携・融合によってより効果的な指導が可能となるのではないか、横断的な指導の視点から両者の接点を見出すことは、理論と実践の往還を図る上で有意義ではないかと考えたのである。

本稿では、はじめに総合的な学習の時間と特別活動における教育目標及び育成すべき資質・能力に着目し、両者の類似点と相違点を整理・比較する。次に、両活動の関連性と横断的指導の可能性について横浜市立 M 小学校の実践事例を通して考察し、より豊かな教育の在り方を探る。

キーワード：総合的な学習の時間、特別活動、教科横断的指導、地域連携

** 金沢学院大学 教育学部 准教授

1 はじめに

総合的な学習の時間は教科の枠を超えた横断的・総合的な学習とすること及び、探究的で協働的な学習とすることが重要であるとしている。特に、探究的な学習を総合的な学習の時間の本質と捉え、①課題の設定 ②情報の収集 ③整理分析 ④まとめ・表現という探求のプロセスを重視している。

一方、特別活動は「なすことによって学ぶ」ことを方法原理とし、①人間形成 ②社会参画 ③自己実現の三つの視点を踏まえた目標や内容を整理し、学級活動や生徒会活動、クラブ活動、学校行事という様々な集団活動を通して子どもたちの資質・能力を育成することを重視している。

総合的な学習の時間と特別活動の関連について森・中野(2019)⁽¹⁾は、「体験的な学習と協働的な学習を重視するところに共通性があり、今後は、なお一層両者の活動を関連させることにより、結果として活動の成果が大きくなるような体験活動を展開していくことが重要である」としながらも、「両者はそれぞれに独立した目標と幅広く深い内容をもっているため、簡単には比較検討することはできない」と述べている。そこで両氏は、中学校特別活動の学校行事の(5)勤労生産・奉仕的行事と総合的な学習の時間の「職業や自己の探求に関する課題」に焦点を当てた実践研究に取り組んでいる。そして、「特別活動と総合的な学習の時間の体験的な学習、協働的な学習に視点を当てたカリキュラム・マネジメントを通して、両者の活動を関連させることにより、結果として活動の成果が大きくなるような体験活動を展開していくことが重要」⁽²⁾であると指摘している。

また、林ら(2025)⁽³⁾は、日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上を図り豊かな心を育成する視点から総合的な学習の時間と特別活動の関連を図る体験活動の事例研究に取り組んでいる。林らは研究の「4 結論」の中で、「本実践は、総合的な学習の時間としての実践であるが、その成立の基盤として特別活動があり、さらに道徳科及び各教科の学びが一体となって、本実践を単なる調べ、まとめて発表する総合的な学習の時間に終わらせず、社会的課題の解決と児童の日常生活の向上と結びつけた異議ある実践」であったと評価した。そして、「個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングを一体的に実現する過程としてのこのカリキュラム・モデルの有効性を検証していくことが今後の課題である」と指摘している。

そこで、本論文でははじめに、総合的な学習の時間と特別活動の関連について、「学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間」及び「学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動」に示されたそれぞれの目標と育成したい資質・能力の類似点、相違点に着目、整理しながら論述していく。

①類似点:共通する教育的理念と資質・能力の育成に関わる整理

両者には、児童・生徒の「生きる力」の育成という共通の理念が根底にあり、具体的には次のような点が類似している。

○教育の目標の共通性

- ・主体性の育成：自ら考え、判断し、行動する力を育てることが両者の中心的な目標。
- ・協働性の重視：他者との関わりを通じて、協力・共感・責任感を育むことが強調されている。
- ・自己の生き方の探究：自己理解を深め、将来の生き方を考える態度の育成が共通している。

○育成する資質・能力の共通性

表 1 育成する資質・能力の共通性

資質・能力	総合的な学習の時間	特別活動
主体的に取り組む態度	課題の発見・解決に向けた主体性	自主的・実戦的な態度
協働的な姿勢	協働的な探求活動	集団活動を通じた協力
自己理解と社会参画	社会参画への意欲と態度	社会の一員としての自覚

表 1 は育成する資質・能力の共通性について分かりやすくまとめたものである。両者とも教科横断的な学びや体験活動を通じて、知識・技能だけでなく、態度や価値観の形成を重視している。

②相違点：活動の性格と学習の構造の違い関わる整理

一方で、特別活動と総合的な学習の時間には、教育活動としての性格や構造上に明確な違いがある。

○教育の目標の違い

- ・特別活動：学校生活の充実を図り、望ましい人間関係の形成や集団の中での自己の在り方を学ぶことが中心。
- ・総合的な学習の時間：課題解決型の学習を通じて、探究的な思考力や判断力、表現力を育てることが中心。

○学習構造と方法の違い

表 2 「学習構造と方法の違い」

観点	総合的な学習の時間	特別活動
活動の性格	教科横断的な課題探究活動、地域や社会との連携を重視	学級活動・児童会活動・学校行事など、学校生活に密着した活動
指導形態	児童・生徒の主体的な課題設定と探究	教師主導の計画的活動が多い

	が中心	
評価の観点	課題解決の過程や思考・表現力など、 学習プロセスの評価が重視される	生活態度や人間関係の形成など、 行動面の評価が中心

表2からも特別活動と総合的な学習の時間には、教育活動として構造上にも明確な違いがあることが分かる。

○育成する資質・能力の違い

- ・特別活動：社会性・規範意識・集団への適応力など、生活に根ざした資質の育成
- ・総合的な学習の時間：課題解決力・情報活用能力・探究的思考など、学習に根ざした資質の育成

以上の比較から両者の横断的指導の可能性が広がっていることが理解できる。つまり、両者の類似点を活かしつつ、相違点を補完し合うことでより豊かな教育活動の展開が可能だと言える。たとえば、総合的な学習の時間で探究したい地域課題の解決に向けた話し合い活動を通して意志決定をしたり合意形成をしたりしていくこと。また、その地域課題と結びつけて、特別活動の学校行事や児童会活動、学級活動で実践につなげるなど、両者を連携させることで、学びの深まりと社会参画の意識を同時に育むことが可能であると考えられる。これらの考えに基づき、カリキュラム・マネジメントの視点から横浜市長 M 小学校の総合的な学習の実践を分析していくこととする。

2 研究の位置づけ

教育活動を単に学校だけで展開していくのではなく、学校・家庭・地域社会がそれぞれに課せられている役割を果たしつつも、相互に連携して行われることが重要であることは以前から指摘されていたことである。

平成14年度に「総合的な学習の時間」の導入が契機となり、「地域と学校の連携」が教育行政の課題とされてきた。総合的な学習の時間の目標は、教科横断的な学びを通じて「実社会」の様々な場面で活用できる汎用的な能力の獲得にあった。子供たちが実社会の中で、生きて働く知識や力を育むために、実社会の中で活躍する大人たちと交流する場面や機会をつくることが、当時から学校教育に求められてきたのである。

平成20年に告示された学習指導要領総則編の冒頭にも「地域や学校の実態及び児童（生徒）の心身の発達や特性を十分考慮して適切な教育課程を編成する」と明示されているが、平成29年平成29年3月に改訂された小学校及び中学校の学習指導要領は、前年12月の中央教育審議

会答申を踏まえ、「社会に開かれた教育課程」を基本的な理念として掲げられ、地域の人的・物的資源を活用したり、社会教育との連携を図ったりしながら、学校教育を学校内に閉じず、社会と共有・連携しながら実現していくことが求められるようになったのである。

中央教育審議会の審議のまとめ「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(中教審答申)2016.12.2」には、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて次の3つの側面を掲げている。

- ①よりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ②資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

同答申には、「資質・能力」「カリキュラム・マネジメント」等、学習指導要領実施に向けた重要事項が示されており、その重要事項の全ての基盤となる考え方が「社会に開かれた教育課程」であり、その実現に帰着するとしている。これまでは、教育課程編成の重要な理念について全教職員の共通理解を得ることなく、一部の教員による編成作業に止めてきた学校が多かった。その結果、実践段階で「活動有って学び無し」となりがちであり、特に総合的な学習の時間では、「学区には適切な材が無い」「育成すべき資質・能力の視点が希薄」などの声も多く聞かれることとなった。

当時、横浜市立S小学校の校長はこれまでの反省を踏まえ、全教職員は勿論のこと保護者、地域住民をも巻き込んだ「社会に開かれた」カリキュラム・マネジメントを実践している。同じく横浜市立M小学校のK教諭は、「社会に開かれた教育課程」の考えに基づいた総合的な学習の時間の実践を特別活動や国語の授業との教科・領域の関連を図りながら横断的に行った。

本研究の目的の一つは、このS小学校の「社会に開かれた」カリキュラム・マネジメントそのものの実相を明らかにすることにある。二つ目は、「社会に開かれた」カリキュラム・マネジメントによって創出されたM小学校の総合的な学習の時間の実践事例は、学校と地域が有機的に結びついた教育活動であることと、特別活動との関連性と横断的な指導の可能性について考察することである。

3 M小学校の地域と連携した総合的な学習の時間の実際

単元名 「おいしい！びっくりM小ジャム研究所 ～まちの人に笑顔届けたい～」

M小学校3年生が総合で取り組んだジャムづくりの実践は、吉本（1984）⁽⁴⁾の「最終的

に教育行為によって目標を達成するのは組織構成員である個々の教師である。それ故に、協働体系の目的達成には、教師の組織に対する協働の意志や意欲を確保することが不可欠である」とする所論を検証し、且つ総合的な学習の時間と特別活動が往還的な関連を図りながら、学校と地域が有機的に結びついた教育活動を展開していくことは子供たちの資質・能力の育成に効果的であることを明らかにした貴重な事例である。

(ア) M小学校が大切にしてきたこと

M小学校では全教職員と保護者、地域を巻き込んで討議し、育てたい資質・能力を「課題を発見し、課題解決に向けて主体的に取り組む力」とし、学校教育目標を「地域を愛し、主体的に考え行動する人を育てます」と決定した。校内重点研究でも、「社会に開かれた教育課程」の具現化を目指し、研究主題を「様々な『人』や『もの』『こと』とのかかわりや様々な体験を通して、自分から課題を見つけ、主体的に取り組む子供の姿を求めて」と設定し、生活科・総合的な学習の時間の研究に取り組んでいる。

単元が成立するかチェックしてみましょう！上にあるほど重要です。	チェック
豊かな体験活動を、繰り返し行うことができる 「体験」と「言語活動」を重視する学習指導要領の方向性を意識する。	
地域で学べる 身近な問題であり、地域で解決できる。＝「開かれた教育課程」を意識する。	
繰り返し関われる専門家（人）がいる 専門的知識等を持ち、協力してくれる人がある。＝「開かれた教育課程」を意識する。	
発展性がある ウェビングに広がりがある。活動や内容、学びに発展性がある。スパイラルに高まる。	
適した年齢である 材を学ぶのに適した年齢である。	
集団で追究する価値がある 個人の学びに終わらず、集団で追究することによって学びが深まる。＝「協働的問題解決能力（コラボレーティブ・プロBLEM・ソルビング・スキルズ＝Collaborative Problem Solving Skills）」の育成が期待できる。	
1年間を通して活動できる 冬になっても活動が可能である。（植物や動物に関わる単元では要注意）	
教科等との関連が図れる 国語を始め、学年の学習内容との関連を効果的に図ることができる。	

図1 「総合的な学習の時間」単元成立チェック表

図1は、総合的な学習の時間の単元が「社会に開かれた教育課程」として成立しているかどうかを判断する基準としてM小学校作成し活用したチェック表である。

次に、そのようにして取り組んで得た成果について記すこととする。

(イ) 子供の思いや願いを単元構想に生かす

M小学校の特色は、「M小農園」と言われる畑と果樹園があることと、地域の方々によって構成された「農援隊」があることである。子供たちは、毎年このM小農園と農援隊の方々とかかわりながら教育活動を行っている。そこで3年生担任のK教諭は、「社会に開かれた教育課程」を念頭にM小の二つの特色を生かし、子どもたちの思いを大切にし、生活科との関連から果実や野菜を使ったジャム作りの活動に取り組んでいった。

「野菜ジャム作り」は、「農援隊」の方々と触れ合いながら「M小農園」で自分たちの手で野菜を作るところから始まった。図2の単元構想図を基にして作成された足跡カリキュラムからは、学校と地域、保護者、専門家が有機的に結びつくためにどのように連携し、総合的な学習の時間をつくり上げていったのかを概観することができる。

活動のきっかけやめあてはこの単元構想図に記された通りであるが、「ウェビングの最中に『イチゴ』という言葉がきっかけで、イチゴジャム作りの体験の話が、他の子どもたちの興味をジャム作りに向かわせたのです。」というM教諭の言葉からも、単元を構想する上で最も大切にすることは、子どもたちの思いや願いであることが分かる。

6月の学校で収穫した梅を使ったジャム作りの次に、7月にはキュウリやナス、カボチャやサツマイモなどのジャム作りに挑戦していった。しかし、キュウリとナスのジャムは素材の味はするが、とろっとしたジャムにはならなかった。そんな折、野菜ジャム作りのプロNさんの情報をつかんだ子どもたちは、Nさんとメールで連絡を取り合うようになり、やがては学校に来て作り方を教えてもらう約束を取り付けたのである。

プロのNさんのジャム作りには工夫があり、自分たちのジャム作りとの違いを知ることとなる。更に、保護者ボランティアの中に一流レストランのシェフがいて、包丁さばきの見事さと、「美味しい料理は人を幸せにする」という言葉が活動への意欲を一層高めていった。12月には「美味しい三浦大根ジャムを作りたい」という願いで活動を発展させていった(図3)。子どもたちの興味・関心は知的好奇心へと変化し、課題のレベルを上げていった。代田(2014)⁽⁵⁾は、子どもたちの学習意欲を引き出すためには、「理解動機＝分

からない問題が解けるようになった、自分でうまく説明できたなどの喜びを動機にしたもの」と「感染動機＝憧れの人との出会いによって学習のモチベーションが向上すること」の二つが重要であると述べている。

3年2組単元構想図

総時間数 83時間

(総合70 国語10 学活3) + 常時活動

①M 小学校の畑を使う②クラスの特別支援を必要とする児童が1年間食いついて来るもの。③まちの方、専門家と関われるもの。以上の3点をクリアする材で進めた。専門家とは、4月に電話で了解を取り、GWに三浦まで行って直接お願いをして正式に年間の大体の計画・来校予定時期、方法などを打ち合わせをした。

おいしい！びっくりM小ジャム研究所～まちの人に笑顔お届け隊～

きっかけ 「総合」の時間で目指すものを考える(総合4)

- これまでの生活科でできるようになったことから、「総合」では、「みんなで協力」して「みんなで難しいことにもチャレンジ」をしたいと目指す姿・目標を考える
- 家族やまちの人に喜んでもらう、びっくりさせるという、何をを目指すのか目的を考える。
- 後に「感謝の気持ち」「自分たちの研究の成果・思いを伝える」も加わる。
- 六つ小でとれたものや、まちにある(なっている・作っている)もので簡単に作れたり、素材が苦手な人でも食べられたりするおいしい・めずらしいびっくりジャムを作って、まちの人に笑顔になってもらうという、材の候補が、自分たちの目指すものに合っているか検討し、決定する。

1 自分たちでいろいろな「ジャム」を作って、ジャムにくわしくなろう。(総合24+常時活動)

- 1年間ジャムを作るには、いつ、どんなことをすればよいかそうだしよう(年間計画相談)①
- ジャムって、どうやってつくるのか調べてきたことを情報交換する①
- 農援隊の方々に手伝っていただきながら、畑に夏野菜を植える①(栽培活動常時)
- どんな梅ジャムがおいしいびっくりジャムなのか、「おいしい・びっくり」の共通認識をする。②
- 梅ジャム作りはおいしいびっくりジャムだったか、振り返る。①
- 3の2が目指す「おいしいジャム」とは、どんなジャムなのか相談する。(目指すジャムの定義)①
- どの野菜でどのように「夏野菜おいしいびっくりジャム」を作るか考える③
- 収穫した夏野菜でジャム(トマト・なす・きゅうり)を作る。I ③
- おいしいびっくり夏野菜ジャムになっていたか振り返る。①
- Nさんと、自分たちの違いは何だったのか考える。③(専門家Nさんとの出会い)
- Nさんから教えてもらったことをつかって、夏野菜ジャム(かぼちゃ・ピーマン)を作るII ③
- おいしいびっくり夏野菜ジャムになっていたか振り返る。①
- 夏野菜ジャムまでの研究でわかったこと・できるようになったことをまとめ、問題を出す。①
- 秋冬ジャムの準備(さつまいも・三浦大根畑準備 苗植え・種まき)をしよう。②

2 まちの人がびっくり・笑顔になる、六つ川ジャムを作ろう。(総合28) 本時12/28

- 自分たちの活動の目的と目標についてもう一度確かめ、これからの見通しをもつ②
- さつまいもを収穫し、ジャムの作り方・試作・ふりかえる⑤
- 今までの経験をもとに、大根ジャムについて、作り方を相談する。①
- 大根ジャムを試作し、振り返る。④.....本時
- 畑で育てている三浦大根で試作し、レシピを完成させる。④
- 瓶につけるラベル・まちの人に配るために瓶に詰める方法を相談する。④
- 手分けして、ジャムにつけるメッセージを書く・ラベルを作る②
- 畑でとれた三浦大根で、ジャムをつくり、瓶に詰める⑤(専門家Nさん来校2回目)
- お世話になっている方々にお届けする①

ジャム作りは、すべて保護者の協力を得た。回を重ね、3月には、煮詰める作業も保護者の見守りの下で、準備・片付けは、見通しをもって、自分たちでできるようになった。

3 まちの人に、自分たちの心のこもっためずらしいジャムとメッセージをお届けする準備をしよう。(総合14・学活3・国語10)

- M小夏みかんでのマーマレードに挑戦(1月)④
- 今までの研究をまとめ、おいしいびっくりジャム作りをいきいきくすのきデーで紹介する。(総合⑤ 国語⑤ 関連国語「食べ物のみつを教えます(いちもーさつまいも)」「資料から分かる小学生のこと3」「伝えよう、楽しい学校生活2」)
- Nさんや農援隊、農家のMさん、学援隊、読み聞かせ会、Nさんなどお世話になった方々に感謝の会をする計画をする。何を説明するか、発信するか相談・準備をする(総合②・国語② 学活②)
- 【できたら、中学年いっしょに感謝の会を開こう】総合① 学活①
- これまでの活動・自分の成長を振り返る。お礼を書こう①
- (十国語③「わたしたちの3大ニュース」「ありがとうを伝えよう」)
- 1年間の総合を振り返り、身に付いた力と4年生に向けての課題を話し合う①

3年生で身に付いた力だけでなく、4年生に向けて、課題も出し合い、学年として、4年生の4月の総合につなげる。

中-3-1

図2 単元構想図を基にして作成された足跡カリキュラム

農援隊の方々との出会い、一流レストランのシェフとの出会い、野菜ジャム作りのプロNさんとの出会いは、代田が指摘する二つの動機が子供たちの知的好奇心を一層高め、課題のレベルも高めていった。「社会に開かれた教育課程」の意義がここにもあると考える。

(ウ) 地域の材を学習材化する意義

「野菜ジャム作り」の活動は、ジャムの素材を栽培する活動を通して地域の方々と触れ合い、更にジャムの素材が変わるごとに新たな課題が設定されていく。その課題を解決するために子供たちは何度も話し合いを重ねていくこととなり、やがてジャム作りのプロまでが登場するというのである。このようなつながりのある学びを演出することについて田村⁽⁶⁾は、「リアリティのあるクオリティの高い『課題設定』によって、いわゆるオーセンティックな文脈のある学び、つまり本気で、真剣で、つながりのある学びが生まれるかどうかが決まってくる」と述べている。

「野菜ジャム作り」の本気の活動は、子どもたち同士の本気の話し合いとなり、教育内容と教育活動に必要な地域の人的・物的資源の必要性を本気で感じ取るようになる。本活動は、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら、社会参画の在り方を子どもたちに学ばせていく「社会に開かれた教育課程」そのものといえよう。



図3 完成した三浦大根ジャム

4 総合的な学習の時間と特別活動との関連

M 小学校の本実践は総合的な学習の時間であるが、その話し合いの実践の様子から特別活動との関連が深いと考えられる。学校と地域、保護者、専門家が有機的に結びつく

それぞれの子どもが自分の考えを発表しているが、お互いに提案のよさを認め合い、質問したり、農園隊の方々や野菜ジャム作りのプロ、専門家一流レストランのシェフからもアドバイスをいただいたりと、大人と自然な形で話し合いができています。これは、日頃から特別活動において話し合い活動を行なってきたことが基礎となっていると考えられる。

総合的な学習の時間において、特別活動の「保護者・地域との連携」を生かしている場

面でも、ゲストティチャーとして保護者・地域の方々を含め専門家を依頼する際には、お願いの仕方、交渉の仕方についてまでも話し合いをしている。来てくださった方々と礼儀正しく相談したりアドバイスをいただいたりしている姿は、日頃から特別活動の学校行事等の実施にあたり、地域・保護者の方々（農園隊員はじめ学習支援ボランティアの皆さん、放課後キッズクラブ、学童クラブ、学校関係者評価委員、商店街関係者、他）との交流を大切にしてきたからであろう。総合的な学習の時間に子どもたち一人ひとりのよさを活かしながら活動に取り組んでいる姿から、特別活動でよりよい学級・学校づくりの活動を行ってきた成果がよりよい地域・社会づくりへの探究活動につながっているのではないかと推測される。

5 おわりに

本研究の独自性の一つは、学校単独で行ってきた教育課程編成の課題を克服する為に、よりよい社会の創り手として打ち出された「社会に開かれた教育課程」の編成に向け、学校内に閉じず、社会と共有・連携したカリキュラム・マネジメントの実相を明らかにした点にある。「社会に開かれた」カリキュラム・マネジメントによって創出された総合的な学習の時間は、実生活や実社会とつながりのある具体的な活動や体験を生み出し、子供たちを意欲的で前向きな姿勢へと変容させ、資質・能力の育成に効果的であることが、「3（ウ）」のM小学校の「本気の活動」を生み出したことから実証できたと考える。

もう一つの独自性は、総合的な学習の時間と特別活動の連携を中心に据えることにより、教科横断的に問題解決学習を行っていくことが可能であり、且つ、効果的であることを明らかにした点である。当該学級で、「話し合って決めたら実現できる」という学級活動で身に付けたことが、総合的な学習の時間にも影響を及ぼしていたのである。

つまり、特別活動と総合的な学習の時間の体験的な学習、協働的な学習に視点を当てたカリキュラム・マネジメントにより、活動の成果が大きくなるような体験活動を展開していくことが可能であることを明らかにすることができた。

総合的な学習の時間と特別活動は、教育課程上は異なる領域であるが、育成すべき資質・能力には多くの共通点が存在する。両者の相違点を理解した上で、横断的な指導を展開することにより、児童・生徒の学びをより豊かにし、教科外の教育活動の相乗効果を高めることが可能となる。今後の教育実践においては、両活動の連携を意識した指導の工夫が求められる。

＜注および引用文献＞

- (1) 森和弘・中野伸彦 「特別活動と総合的な学習の時間」『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』17巻1号、p.111、2019
- (2) 前掲書(1) p.117
- (3) 林尚示(東京学芸大学)・安井一郎(獨協大学)・鈴木樹(鎌倉女子大学)・眞壁玲子(文京学院大学)・元笑予(帝京平成大学)・下島泰子(お茶の水女子大学)・伊勢祐美子(世田谷区立A小学校)著「総合的な学習の時間と特別活動との関連を図る体験活動の分析—『日本社会に根差したウェルビーイングの向上』を図り、豊かな心を育成するという視点から—」The Journal of Engaged Pedagogy『関係性の教育学』Vol.24 No.2 掲載論文、PP.10－11、2025
- (4) 吉本二郎著、『学校の経営行為と責任』ぎょうせい、p415、1984
- (5) 代田昭久著『校長という仕事』講談社現代新書、pp242-243、2014、
- (6) 田村学著『深い学び』東洋館出版社、P19、2018

研究論文

コミュニティ・スクールにおけるスクールガバナンスと
ソーシャルキャピタルに関する一考察
— 学校運営協議会の法的・枠組みと運用に着目して —

前田 洋一*

A Study on School Governance and Social Capital in Community
Schools

Focusing on the Legal and Institutional Framework and Operation
of School Management Councils

Youichi MAEDA*

概要：

本稿は、学校と地域の連携を制度的に位置づけたコミュニティ・スクールについて、その法的・制度的枠組みと運用の実態を整理し、学校経営的視点からスクールガバナンスおよびソーシャルキャピタルについて考察することを目的とする。まず、学校運営協議会制度の成立背景および法的・制度的枠組みを整理し、先行研究を踏まえながら制度の特徴を確認した。

次に、小学校における実践事例を参照し、教職員任用に関する意見表明や学校安全・防災を媒介とした取組の様相について検討した。その結果、学校運営協議会に付与された法的・制度的権限は一律に機能するものではなく、学校と地域における既存の関係性や協働の蓄積との関わりの中で、その運用の在り方が異なり得ることが示唆された。また、地域課題を共有する取組を通して形成される関係性は、コミュニティ・スクールの運用を支える一要素として位置づけることができると考えられる。

キーワード：コミュニティ・スクール 法的・制度的枠組み ソーシャルキャピタル
スクールガバナンス 学校と地域の連携

* 金沢学院大学 教育学部 教授

1. 研究の方法

本稿は、学校と地域の連携を目的として制度化されたコミュニティ・スクールについて、その法的・制度的枠組みおよび運用の実態を整理し、学校経営上不可欠なスクールガバナンスおよびソーシャルキャピタルという観点から考察することを目的とする研究である。特定の仮説を検証する実証研究ではなく、関連資料および限定的な事例の検討を通して、制度と実践の関係について検討を行うものである。本稿で用いた資料および分析方法は、以下の3点から構成される。

第1に、文部科学省が公表している法令、通知、解説資料等を対象とした制度資料分析である。具体的には、コミュニティ・スクールの創設および拡充に関する法制度の変遷を整理し、制度上付与されている権限や役割について確認した。これにより、コミュニティ・スクールにおけるスクールガバナンスの制度的前提を明らかにした。

第2に、コミュニティ・スクールの現状及び法的権限構造と運用の実態の検討を行った。特に、スクールガバナンスおよびソーシャルキャピタルに関する研究を参照し、教育分野における位置づけを整理した。

第3に、コミュニティ・スクールを導入している学校に関する公開資料および関係者からの聞き取り内容をもとに、2つの学校事例を取り上げた。これらの事例は、コミュニティ・スクールの運用を具体的に理解するための参考事例として位置づけるものであり、一般化を目的とした比較分析や効果測定を行うものではない。聞き取り内容については、制度運用の背景や実践の文脈を補足的に理解するための参考情報として扱った。

以上の方法により、コミュニティ・スクールをめぐる法的・制度的枠組みと運用実態を整理し、学校経営におけるスクールガバナンスとソーシャルキャピタルの関係について考察を行った。

2. コミュニティ・スクール導入の背景と経過

(1) 第1期法制化まで

日本の学校教育はこれまでも、学習指導要領や均一な教育制度を通じて「標準化された教育」が成果を上げてきた。例えば、学習指導要領は全国どこでも一定の教育水準の維持に寄与し、都市部・地方と問わず基礎的な教育内容を保障している。

1980年代の安定成長期の日本の状況を示した *Japan as Number One: Lessons for America* (Ezra F. Vogel) においても、日本の高い経済成長の基盤になったのは、日本人

の学習への意欲と読書習慣であるとしている。また、優秀な通商産業省(当時)や大蔵省(当時)主導の経済への強烈な関与が日本の競争力を高めていると語っている。このことは、経済の分野だけでなくそれを支える人材育成としての教育界においても同様である。文部省(当時)による作られた「標準化」と、本来日本人が有していた学習意欲の高さとの相乗効果により右肩上がりの経済成長がもたらした「結果の平等」が保障されていたことも「標準化」に拍車をかけていたと考えることもできる。

1995年 TIMSS によれば、中学2年生 数学 日本は2位(1位はシンガポール) 理科 日本は3位(1位はシンガポール, 2位はチェコ)となっていた。この結果により、日本の学校教育が数学・理科において非常に高い水準にあることが国際的に認められた。特に強調したいことは人口1億を超える国においてこれほどの成果をあげている国は日本しかない。これは先ほど示した「標準化」による成果と考えることができる。

しかし、1990年代以降、「ゆとり教育」などの影響で、学力低下が懸念された。また、家庭の経済格差が広がる中で、塾や家庭学習の環境に差が生まれ、学力格差が拡大した。また、バブルが崩壊し財政状態の悪化により、政府の財政負担を減らすために規制緩和が進んだ。特に、教員数の抑制、学校統廃合、ICT教育の導入などで公教育の支出の削減等が進められた。ある意味「標準化」の基盤を維持できない傾向が見られるようになった。そのため、地域の住民や保護者等が一定の権限を持って学校運営に参画することが求められた。イギリスの「スクールガバナンス」制度などを参考にしながら、日本独自の仕組みとしてコミュニティ・スクールが導入された。

コミュニティ・スクールという新しいタイプの学校は、2000年の教育改革国民会議の最終報告書において、「教育を変える17の提案」のひとつとして提言された。その後、2001年 文部科学省「21世紀教育新生プラン(レインボー・プラン)」により新しい学校として検討することが決定された。その経緯を記述すると、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、ゆとりの中で子どもに生きる力を育てていくことが示されていた。それと同時に、「特に、いじめ・登校拒否の問題などでの学校の対応ぶりを見ていると、学校内での出来事や学校としての取組などをできるだけ外部に漏らすまいとする傾向が強いように感じられることがある」とし、「開かれた学校」の推進が示された。

また、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」において、「学校が地域住民の信頼にこたえ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するために

は、学校を開かれたものとするとともに、学校の経営責任を明らかにするための取組が必要である」と指摘されていた。さらに、「学校外の有識者等の参加を得て、校長が行う学校運営に関し幅広く意見を聞き、必要に応じ助言を求めるため、地域の実情に応じて学校評議員を設けることができるよう、法令上の位置付けも含めて検討する必要がある」とされ、2000年に学校評議員が制度化されていた。

そして、教育改革国民会議(2012年)において、「新しいタイプの学校(コミュニティ・スクール等)の設置を促進する」と提案された。具体的には、「地域独自のニーズに基づき、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校(コミュニティ・スクール)を市町村が設置することの可能性が検討された。これは、市町村が校長を募集するとともに、有志による提案を市町村が審査して学校を設置するというものである。校長はマネジメント・チームを任命し、教員採用権を持って学校経営を行う。学校経営とその成果のチェックは、市町村が学校ごとに設置する地域学校協議会(学校運営協議会)が定期的に行う」と提言されている。文部科学省は、2002年度よりモデル校を指定し、「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」を実施し、提案の具現化を図っている。

さらに、2004年6月に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」を改正し、コミュニティ・スクールを法律に基づいた制度とした。改正の趣旨には「校長と地域の住民、保護者等が、共同して学校づくりを行うとともに、より透明で開かれた学校運営を進め、地域に信頼される学校づくりを実現する観点から、各委員会の判断により、地域の住民や保護者等が一定の権限を持って学校運営に参画する合議体の機関として学校運営協議会を設置することを可能とするものであること」と示されている。

改正法の概要として、①校長は、当該学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、学校運営協議会の承認を得なければならないこと。②学校運営協議会は、当該学校の運営に関する事項について、教育委員会又は校長に対して意見を述べるができること。③学校運営協議会は、当該学校の職員の採用その他の任用に関する事項について、当該職員の任命権者に対して意見を述べるができることの3つの権限・役割が挙げられる。特に、教職員の任用に関する意見について、「対象となる職員」とは、当該学校の職員すべて含まれること。また、「任用に関する意見」とは、一般的、抽象的な意見及び特定の職員についての具体的な意見のいずれについても述べるができること。「採用その他の任用」とは、採用、転任、昇任に関する事項であり、分限処分、懲戒処分などについては対象にならないことと示されている。

これらの3つの規定によりスクールガバナンスの権限が地域住民に付与されている。

これまでの経緯や法律改正の趣旨、法律の内容等を見てくると、学校に対して、地域に開かれた、信頼される学校づくりが強く求められていることが分かる。そして、学校運営協議会には、一定の権限と責任を持って学校運営に参画するとともに、学校の活動状況をチェックする役割が求められている。

(2) 第2期法制化

2015年に中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」が出され、2017年に地方教育行政の組織及び運営に関する法律が再度改正された。これまでの学校運営協議会の「学校運営の基本方針の承認」、「学校運営に関する意見」、「教職員の任用に関する意見」という3つの権限・役割を継承しつつ、地域と一体となって子どもを育む「地域とともにある学校」に転換していくための持続可能な仕組みとして、コミュニティ・スクールの仕組みの制度的な見直しが行われている。具体的な制度の見直しとして、次のことが挙げられる。

【学校運営協議会の設置及びその役割について】

○学校運営協議会の役割として、従来の学校運営に関する協議に加え、学校運営への必要な支援に関する協議も行うこと。

○すべての公立学校において学校運営協議会制度の導入を目指すべく、各教育委員会に対して、設置の努力義務を課すこと。

○同一の教育委員会の所管に属する二以上の学校について相互の綿密な連携を図る必要がある場合には、当該二以上の学校について一の協議会を置くこともができること。

【学校運営協議会の委員について】

○学校運営への支援活動が円滑に実施されるため、委員に「学校の運営に資する活動を行う者」を加えること。「地域学校協働活動」において、中核的な役割を果たす「地域学校協働活動推進員」が想定されること。

【委員の任命に関する校長の意見の申出について】

○対象学校の校長が委員の任命に関して教育委員会に意見を申し出ることができること。

【協議の結果に関する情報提供】

○協議会は、その協議の結果に関する情報を地域住民や保護者等に提供するよう努める

こと。

【職員の任用に関する意見】

○学校運営協議会の意見の対象となる事項の範囲について、各教育委員会規則で定めること。

建設的な意見に限ることや個人を特定しての意見ではなく、対象学校の教育上の課題を踏まえた一般的な意見に限ることなどが想定されること。また、制度の見直しではないが、改正前より明確化されたこととして、次のことが挙げられる。

【学校運営に関する基本的な方針の承認について】

○学校運営協議会は、学校運営の最終責任者である校長を支え、学校を応援する役割を担っていること。

学校運営の最終責任者は校長であることに関しては、2021年に文部科学省から出された『『学校運営協議会』設置の手引き（改訂版）』にも、「学校運営の責任者は校長であり、学校運営協議会が校長の代わりに学校運営を決定・実施するものではありません」と示されている。

また、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第四十七条の五条文解説」には、「今日、児童生徒の状況に応じたきめ細かい学習支援、生徒指導上の課題への対応、学校安全の確保など、学校を取り巻く課題はますます複雑化・困難化してきており、こうした課題を解決し、子供たちの『生きる力』を育むためには、教職員のみならず、地域住民や保護者等の適切な支援を得ながら、学校運営の改善を図っていく必要があります」と示されている。これまでは、「地域に信頼される学校づくり」が強く求められていたが、本法改正では、「学校を取り巻く課題への対応のため地域住民や保護者等との連携・協働」が協調されている。つまり、学校と地域住民や保護者が、責任を共有し、ともに子どもを育てることができれば、信頼される学校になるというスクールガバナンスの機能強化が求められていると捉えられる。

コミュニティ・スクールの導入を努力義務としている面もあるが、多くの学校において導入しやすい仕組みになっていると考える。実際、2017年、法改正の年の全国公立学校におけるコミュニティ・スクールの数は3,600校であったが、文部科学省が示した手引きが発表された2021年には11,856校と急増している。

2. コミュニティ・スクールの法的権限構造と運用の実態

(1) コミュニティ・スクールの現状

コミュニティ・スクールに関する先行研究は、制度設計や法的権限構造に着目した研究と導入校における運用実態や効果を分析する研究に大別される。佐藤（2017）は、各教育委員会規則に基づく学校運営協議会の権限規定を分析し、コミュニティ・スクールの類型化を行っている。また、岩永（2011）は、制度導入期における学校運営協議会の実態を明らかにし、スクールガバナンス機能が必ずしも十分に発揮されていないことを指摘している。本稿は、これらの研究を踏まえつつ、スクールガバナンスとソーシャルキャピタルの相互関係に着目する。

まず、コミュニティ・スクールの現状についてみてみることにする。コミュニティ・スクールの定義であるが、コミュニティ・スクールか否かの判断は、各教育委員会が制定した学校運営委員会第1条(趣旨)「第1条 この規則は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(昭和31年法律第162号)第47条の5に規定する学校運営協議会(以下「協議会」という。)」という条文の有無によって判断される。文部科学省が示している平成29年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律改正の学校運営協議会規則の例には、「第5条(学校運営等に関する意見の申し出)」に対応する条文が記載されているが、各教育委員会の学校運営委員会規則等によれば法で定められた3つの権限の一部を欠いている学校運営協議会もある。

2024年の「コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」(調査基準日：令和6年5月1日)には、全国の公立学校における都道府県・政令指定都市ごとのコミュニティ・スクール導入校は20,153校、導入率58.7%と報告され、前年度から2,018校増加し導入率6.4ポイント増加している。

ただし、47都道府県では福井県は導入が進められていない。そこで、福井県の実態についてみていくことにする。

(2) 福井型コミュニティ・スクール

福井県は令和6年度の文部科学省調査によればコミュニティ・スクール設置率が9.15%と47都道府県中最も低い。

福井県は学校運営協議会の設置が示された2004年の地行法の改正の前年である2003年から県独自の取り組みである「福井型コミュニティ・スクール」が実施されている。設

置校数をみると、2007年の調査では全国に197校が設置されていたが、同年、福井県では福井型コミュニティ・スクールは県下の99.6%に設置されていた。コミュニティ・スクールという制度が、「学校・地域と学校が参画して学校づくりをめざす」という趣旨からみると先進的県であるとも考えることもできる。

表1に文部科学省が進めるコミュニティ・スクールと福井県型コミュニティ・スクールの違いがまとめられている。前述した学校運営協議会がもつ3つの権限規定が福井型コミュニティ・スクールにはない。地域住民等による教員の人事に関する規定が盛り込まれておらずスクールガバナンスの機能の一部を欠いているのが福井型コミュニティ・スクールの「家庭・地域・学校協議会」である。例えば、福井市学校管理規則によれば、学校管理規則第6条の6に「家庭・地域・学校協議会」の規定をみることができる。

福井市学校管理規則(家庭・地域・学校協議会の設置)

第6条の6 校長は、学校に家庭・地域・学校協議会を置くことができる。

2 家庭・地域・学校協議会は、地域全体の教育及び子育ての方針並びに学校運営の基本方針を策定するとともに、それぞれが責任をもって活動を行う。

3 家庭・地域・学校協議会は、家庭、地域、学校の代表等で構成する。

4 校長は、家庭・地域・学校協議会の設置及び運営に関し必要な事項を定める。

文部科学省では、地行法の第47条を根拠として「学校運営協議会」を置いていなくとも福井型コミュニティ・スクールのように地域・家庭・学校が連携して教育を行っている学校を「類似の仕組み」を持つ学校として法で定められた学校運営協議会を持つコミュニティ・スクールとは区別している。調査においても、コミュニティ・スクールとはカウントしていない。なお、福井県では74.0%の「類似の仕組み」として実施されている（前掲、文部科学省資料）。福井型コミュニティ・スクールは、法に基づく学校運営協議会を設置していない点で、文部科学省が規定するコミュニティ・スクールとは異なる制度的枠組みに位置づけられる。しかし、家庭・地域・学校協議会を通じて、学校を核とした地域の信頼関係や協働関係が長年にわたり形成されてきた点に特徴がある。

その意味で福井型コミュニティ・スクールは、スクールガバナンス機能を制度的には限定しつつも、ソーシャルキャピタルの蓄積によって学校運営を支えてきた事例と捉えることができる。一方で、教職員任用や教育課程編成への関与といったスクールガバナンス機能が明示されていないことは、学校運営への関与の範囲を曖昧にし、責任の所在を不明確にする課題を内包している。この点は、福井型コミュニティ・スクールが、地域との協働関係の形成を主眼とした制度設計であることに由来するものであり、スクールガバナンスの制度化を重視する法定コミュニティ・スクールとは、制度的射程が異なることを示して

いる。

表1 福井型コミュニティ・スクールと文部科学省が示すコミュニティ・スクールの対比大野

	福井型コミュニティ・スクール	コミュニティ・スクール（文部科学省）
理念	家庭、地域、学校が連携し、地域の特性や実情を活かしながら、地域に根ざした開かれた学校づくりを目指すものである。その特長は、それぞれの代表で構成する「家庭・地域・学校協議会」を設置し、地域全体の教育・子育て方針や学校運営の基本方針を策定するとともに、それぞれが責任をもって活動を行うことである。	地域住民や保護者等の側に、自らが学校の運営に積極的に参画することによって、自分たちの力で学校をより良いものにしていこうとする意識の高まりを的確に受け止め、学校と地域住民や保護者等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる仕組みとして意義を持つ
根拠法令	なし	地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5
	家庭・地域・学校協議	学校運営協議会
協議会 構成員	保護者、地域住民および教職員 地域コーディネーター	地域の住民、保護者、地域学校協働活動推進員等、その他当該教育委員会が必要と認める者
委員の任命	校長が委嘱する。（校長が推薦し、教育委員会が委嘱することが望ましい）	教育委員会が任命する。校長は、委員の任命に関する意見を教育委員会に申し出ることができる。
委員の任期等	1年	委員の任免の手續及び任期、学校運営協議会の議事の手續その他学校運営協議会の運営に関し必要な事項については、教育委員会規則で定める。
協議会の内容	・具体的な学校運営（スクールプラン）に関すること ・学校評価に関すること ・地域の行事や活動への児童・生徒、教職員の参加に関すること ・授業参観等、学校訪問を行行情報交換 ・子どもの安全や居場所づくりに関すること ・家庭や地域全体の教育に関すること ・異校種間（保・幼・小・中・高）の連携に関すること 等	・校長が作成する学校運営の基本方針を承認する ・学校運営について、教育委員会又は校長に意見を述べるができる ・教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べるができる

市教育委員会資料(2021)より作成

以上を踏まえると、福井型コミュニティ・スクールは、法に基づく学校運営協議会を設置していない点で、文部科学省が制度化するコミュニティ・スクールとは異なる枠組みに位置づけられる。しかし、家庭・地域・学校協議会を通じて形成されてきた信頼関係や協働の蓄積は、学校運営を支える重要なソーシャルキャピタルとして機能してきた。

その意味で福井型コミュニティ・スクールは、スクールガバナンスの制度的権限が十分に整備される以前に、関係性資源が先行的に形成された「ソーシャルキャピタル先行型」の取組であり、法定コミュニティ・スクールへの移行を検討する際の過渡的モデルとして位置づけることができる。事実、福井県では法定コミュニティ・スクールに移行した教育委員会もある。

(3) 類似の仕組み

先に示した「類似の仕組み」については、2015年に中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(前掲)」において、設置の努力義務を課されたこともあり、文部科学省も検討を要すると捉えており、2021年「コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議 中間まとめ」では、以下のような検討が加えられている。

○コミュニティ・スクールの類似の仕組みについて、法的に定められている学校運営協議会とどのような効果の違いがあるか、また類似の仕組みをどのように充実・発展させていけるか検討が必要ではないか。

○コミュニティ・スクールが導入されていなくても、別の形で地域との連携がされている学校もあり、必ずしも数値では見えない部分があるのではないか。

○コミュニティ・スクールの類似の仕組みについて、地域によっては地域と学校との連携を進める上で一定の役割を果たしている部分もあるが、法律に基づく学校運営協議会への移行を検討するに当たって、円滑に移行できるよう、関係者の更なる理解促進やそのための様々な支援が必要である。

○類似の仕組みは、地域と学校の協働関係・信頼関係の土台となる取組であるが、これらを基盤としながら、最終的にはコミュニティ・スクールに発展していくよう、その在り方を検討する必要があると考えられる。

○法律に基づく学校運営協議会へ移行するにしても、各地域の実情を踏まえて、数年の

経過措置を設けながら段階的に進める必要があるのではないか。

さらに、同検討会の最終まとめでは、「このような教育委員会に対しては、学校と地域の協働関係・信頼関係の土台となる取組が既にあることを評価し、それを基盤として法律に基づく学校運営協議会に移行できるよう、地域の実情や学校の特性を踏まえ、文部科学省のCSマイスターや都道府県教育委員会等の伴走支援による関係者への丁寧な説明を粘り強く行うことが必要である。その際、過渡的形態の段階に応じたプロセスの手引きや効果が見える化した事例集などを活用することも有効である」とある。

文部科学省としては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律 47 条を根拠として「学校運営協議会」を置く学校、つまり、各教育委員会が地行法の定めによって学校運営協議会を法律に基づくスクールガバナンス機能を持ったコミュニティ・スクールへの移行を努力義務としてさらに進めていこうとしていると捉えることができる。

(4) コミュニティ・スクールにおける 3 つの権限・役割の整備状況

では、地方教育行政の組織及び運営に関する法律 47 条を根拠として設置されている学校運営協議会に関して、学校運営協議会が持つ「3 つの権限・役割」の整備状況についてみてみることにする。

たとえば、富山市学校協議会規則によれば、地方教育行政の組織及び運営に関する法律 47 条を根拠に学校運営協議会を定めているが、規則をみると「3 つの権限・役割」のうち、第 4 条に学校運営の基本方針の承認に関する規定はあるものの、文部科学省が学校運営規則の例として示している「学校運営に関する意見の申し出」である学校運営全般に係る意見の申し出と職員の任命に関する意見の申し出に関しての規定がない。

佐藤（2017）は、各教育委員会の設置規則における権限規程の在り方に基づいて、① 3 法定 3 権限を制約なしにすべて備えているタイプ（「完全型」）、② 法定 3 権限を備えてはいるが一定の制約を加えているタイプ（「制約型」）、③ 法定 3 権限のうち 1 つを欠いているタイプ（「欠損型（1 欠）」）、④ 法定 3 権限のうち 2 つを欠いているタイプ（「欠損型（2 欠）」）という 4 タイプに分類した。結果は、表 2 に記したように当該タイプの教委数は「完全型」（83 教委・35.0%）、「制約型」（75 教委・31.6%）、「欠損型（1 欠）」（61 教委・25.7%）、「欠損型（2 欠）」（16 教委・6.8%）となり、「欠損型（2 欠）」が他のタイプに比べて少ない実態にある。

つまり、学校運営協議会の3つの権限・役割を持つ「完全型」学校運営協議会はさほど多くない。

表2 コミュニティースクールのタイプ（佐藤，2017）

タイプ名	定義	教委数 (全体比)	分析対象校数 (全体比)
「完全型」	「承認」「運営意見」「任用意見」の法定3権限すべてが条件なしに法律の規程どおりに定められているタイプ。	計83教委 (35.0%)	355校 (22.8%)
「制約型」	「運営意見」及び「任用意見」権限に、「校長への事前聴取」などの条件付けによって制約が加えられているタイプ（すべてが利用権限を制約）。	計75教委 (31.6%)	501校 (32.3%)
「欠損型（1欠）」	「承認」「運営意見」「任用意見」のうち1つだけ除外されているタイプで、条件付きの有無は問わない（「承認」権限「任用意見」権限欠如91.8%、欠如4.9%、「運営意見」権限欠如4.9%）。	計61教委 (25.7%)	490校 (31.6%)
「欠損型（2欠）」	「承認」「運営意見」「任用意見」のうち2権限が除外されているタイプ。この場合も、「条件付き」の有無は問わない（「承認」権限欠如12.5%、「運営意見」権限欠如87.5%、「任用意見」権限欠如100%）。	計16教委 (6.8%)	206校 (13.3%)

※ 237教委規則のうち2教委規則には法定権限が明記されていないため、上記タイプに属さない。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律改正後の最近の調査では、三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社（2021）がコミュニティ・スクールに関する調査を行っている。これによれば、教育委員会規則において「①本事項に対応する規則をまだ定めていない」割合が24.7%であることを示している。結局は、地方版の類似制度を導入している教育委員会は、その制度の継続を選択し、独自性を重視している様子がわかる。ただし、ここで取り上げた類似制度、すなわち、いわて型・宇都宮版・福井型には、「教職員任用」及び「承認」に関する権限を欠いている共通点があり、やはり、外部による一定の権限の介入を避けようとする考え方がみられる。

また、富山市は、類似制度とは分類されていないが、学校運営全般に係る意見の申し出と職員の任命に関する意見の申し出に関しての規定がないことから考えると、コミュニティ・スクールを単に学校・地域連携のツールに限定解釈していると考えられる。このことから学校運営や人事に関する申し出に関して「不要感」を抱いているものと考えられる。このことは、類似制度をもつ教育委員会にも当てはまることである。

今後、コミュニティ・スクール類似制度は、地域連携のソーシャルキャピタル活用のツールとしてのみ捉えれば十分に機能を発揮するであろうが、教育課題解決やスクールガバナンスのツールにまで発展的に捉えるのであれば、法に基づく制度とは一線を画すことになる。

(5) コミュニティ・スクールにおけるスクールガバナンスの実態

岩永（2011）が行った調査によれば、地方教育行政の組織及び運営に関する法律が規定した教育方針の承認や教育課程、人事のことはほとんど問題にはなっていない。

2008年3月に実施した学校運営協議会設置校（123校回答）に対する質問紙調査では、学校経営に係る案件に対して「質問や意見など議論もあったが、原案が承認された」（68.3%）、「何の質問も意見もなく承認された」（26.0%）、「質問や議論などがあり、一部修正した」（5.7%）であり、部分修正はあってもほとんど承認されている。また人事に関しても、「現在の教員般の力量に関する意見が出された」（15.1%）というところが少しは見受けられるものの、「意見は出されなかった」（62.7%）と回答したところが6割を超えるという結果であった。

また、先に示した三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社の調査によれば、対象学校の職員の任用等に関する意見申出がなかった運営協議会がほとんどをしめる。このようにみていくと、現在のコミュニティ・スクールは、教員人事に関するスクールガバナンス機能が整備されていても活用される実態はさほど無い現状が分かる。

3. 実践事例

(1) コミュニティ・スクールのスクールガバナンスの効果的運用 A小学校の取組

A小学校は、徳島県にある。A小学校の地区は人口100人程度で半数が移住者で占められている（以下、A地区）。この小学校は、徳島県でコミュニティ・スクールに指定された第1号の学校である。また、教育委員会に対して、学校と地域から導入を働きかけてコミュニティ・スクールを実現した学校である。

A小学校は、2005年度に文部科学省のコミュニティ・スクール推進指定校を受け、2007年7月に教育委員会から指定されている。金子（2008）は、A小学校のコミュニティ・スクール導入に関わり、A小学校がコミュニティ・スクールを必要とした理由について、「A小学校にとってA小学校のよさを理解してくれる教員に来てもらうことが非常に重要なことであり、よい教員に来てもらうためのリクルーティングが代々校長の最大の仕事のひとつだった。少ない教員のなかで、やる気のない人や『こんなはずではなかった』と嘆いてばかりの人が数名混じってしまったら、A小学校にとって由々しきことである。地域連携に関心を持ち、A地区のすばらしさを理解し、A地区に共感した教員を探し、A地区に来てもらうようにすることが、A小学校の歴代校長にとって最重要課題のひとつである」と

述べている。

A小学校がコミュニティ・スクールを導入した目的は、3権限のひとつ「学校運営協議会は、当該学校の職員の採用その他の任用に関する事項について、当該職員の任命権者に対して意見を述べることができる」ことを行使するためであった。また、2003年度から2005年度の間、勤務していた教員に対してヒアリングを行った。内容は次の通りである。

コミュニティ・スクール導入には、人材要望したいという地域の方の強い思いがあった。それまでも教職員の人事に関して学校からだけでなく、地域や町議会議員の方から教育委員会に要望するなどしていたが、コミュニティ・スクールを導入することで、法に基づいて行えるようになった。コミュニティ・スクールの目的は、子どもの教育を充実し、漁村留学を進め、子どもを増やすこと。魅力的な学校をつくること、学校の存続に関わる。

学校の火を消すなど地域を挙げて取り組んでいた。また、漁村留学の受け入れについては、「A地区の未来を考える推進協議会（後の学校運営協議会）」メンバーと学校長で決めていた。住むところからの受け入れになるので、地域が関わらなければならない。また、考え方に違いがありすぎると地域も来る子どもや家族もしんどくなる。

コミュニティ・スクールになる前から学校と地域との関わりはしっかりしていた。漁村留学のことで委員の方はよく学校に来ていたし、授業に地域の方の関わりもあった。例えば、総合的な学習の時間には、「ひじき販売」を行っていた。春に遠足を兼ねて船でひじきの刈り取りに行き、とってきたひじきを釜でゆでて干した。また、ゴミをとったり選別したり、袋詰めも行い、6月に朝市に販売に行った。すべての学習に地域の方の支援があった。7月の磯学習。秋になると秋祭りと運動会がいっしょに行われた。地域の行事に子どもや教職員も参加していた。新聞社等の取材もあり、これがA地区のPRにつながっていた。学校にとっては授業の支援であり、地域にとっては活性化であり、地域のPRにもなった。学校も求めているし、地域も求めている。学校と地域が一体となっていたといえる。Win-Winの関係であった。これを負担だと思う教職員はしんどかったと思う。

コミュニティ・スクールになったからといって変わったことはない。それほど地域主導の

取組も多くあった。変わったのは人材確保に関して、法律に基づいてできたことである。A小学校にとっては本当に大事なことである。

学校運営協議会の役割「教職員の任用に関する意見」に対して、学校や教育委員会が警戒し、コミュニティ・スクールの導入に躊躇していることがよく聞かれる。しかし、A小学校のコミュニティ・スクールの実態を見ると、それを有効に活用している。現行の法律では、「教職員の任用に関する意見」については、「教育委員会規則で定める事項について意見を述べることができる」と見直しもされている。重要なことは、コミュニティ・スクールのスクールガバナンスの仕組みを「どのように使うか」ということだと考える。

(2) コミュニティ・スクールのソーシャルキャピタルの効果的運用 B小学校の取組

B小学校もA小学校と同様に徳島県に位置している。B小学校のあるB地区は、南海トラフ地震により、最大震度7、津波高2～3mが予想されている地域である。地震発生時には、緊急時児童引き渡しが行われる。学校での何度かの災害訓練について学校運営協議会では、災害時の対応について具体的な取り組みについて地域では理解が進んでいないことや、当該校が避難場所として設定されているものの災害時にはどのような対応が必要なのかも明らかにされていないという課題が明らかとなった。

そこで、学校運営協議会委員5名(学校長を含む)教職員14名で災害時における避難所運営を想定しその対応について考える研修を行った。講師から地震や津波、豪雨災害において各地で避難所運営に携わった経験についての講義を受け、その後、グループに分かれ避難所運営ゲームを実施した。その後の教職員からの聞き取りは以下のようなものである。

教職員

以前に、児童クラブの見学に行ってお会いしていたが、それ以降会うことがなかったので、児童クラブの方だと分からなくなっていた。しかし、先生と話しているのを聞いていると児童クラブの先生だと分かった。この方が私たちが教えている子どもと同じ子どもを教えている方なんだと改めて知ることができた。また、避難所運営という話し合いツールがあることで、とても良かった。ただ、話し合ってくださいと言われても、話すことはできないと思う。

学校運営協議会委員

私の言ったことを受け止めてくれたり、委員の見方や考え方を知ったりすることができた。

つながりをもつことができた。

具体的な場面を想定して、いろいろと考えることができた。日頃からの人間関係の重要性を再確認することができた。

災害時避難所運営は、学校と地域が連携・協働して取り組まなければならないことである。地域の代表である学校運営協議会委員とこの研修を行えたことは大きな意義があると思う。学校ボランティアの委員から「災害が起きたとき、この地域は本当に対応できるのか心配である。機会があればこの研修をしたい」と聞いていたことから、委員の願いを実現できたことにも意義があると思う。

また、参加者のヒアリングによれば、この取り組みが防災に関わる理解もさることながら、ソーシャルキャピタルの中でも、人々の中の「つながり（ネットワーク）」や「信頼」、「互助の規範」といった社会的な関係性を構築できたと捉えている者が多い。教職員が委員と話ができる関係になることで、委員も学校のことに当事者として関わるができる。教職員も地域の住民を知っていることで、安心感や強みになる。学校安全・防災教育の共通のテーマをコミュニティ・スクールとして学校が取り上げることでソーシャルキャピタルの強化につながったと考える。

(3) 事例考察

A地区は人口が少ないことで、地域住民同士の顔が見える関係が築きやすく、互いの信頼感が高まっている。また、半数が移住者であることから、住民同士が助け合う文化が根付いており、困ったときに支え合う相互扶助の仕組みが自然に形成されていると考えられる。さらには、学校が地域のコミュニティの中心として機能し、保護者や地域住民が協力して教育活動を支援することで、つながりが強化されている。このような人と人とのつながりがソーシャルキャピタルの充実につながっている。そのことが、地域住民や保護者の参加が促進され、学校運営に対する意見が反映されやすくなり、地域社会との連携が強化されることで、学校の運営が透明になり、信頼関係が築かれる相乗効果が生まれている。それ故に、地域のソーシャルキャピタルの強さが教職員の人材確保に関して意見を述べるスクールガバナンス機能を発揮していると考えられる。

一方、B小学校の取り組みは、防災・減災という地域の喫緊の中心的課題を基軸にコミュニティ・スクールが中心となりソーシャルキャピタルの強化を進めることができる取

り組みであると考えることができる。それゆえに、学校が地域課題を媒介として意図的にソーシャルキャピタルを形成・活用し、その蓄積をスクールガバナンスへと接続していく視点が、今後のコミュニティ・スクール運営において重要である。

4 まとめ

本稿では、学校と地域の連携を目的として制度化されたコミュニティ・スクールについて、その法的・制度的枠組みと運用の実態を整理し、スクールガバナンスおよびソーシャルキャピタルの観点から考察を行ってきた。特に、制度として付与された権限と学校・地域における既存の関係性との関わりに着目し両者の関係を検討した。

結果、スクールガバナンスとして制度化された学校運営協議会の権限は、それ自体が自動的に機能するものではなく、学校と地域の間にはどのような関係性や協働の蓄積があるかによって、その運用のされ方が大きく異なり得ることが示唆された。

A小学校の事例からは、既存の学校・地域関係を背景として、制度上の枠組みが人事に関する意見表明の場として位置づけられていた状況が確認された。一方、B小学校の事例からは、防災という共通課題を媒介として、学校運営協議会を通じた対話や協働の機会が形成されていた様子が見えてきた。

これらの事例は限定的なものであり、一般化や効果検証を行うものではない。しかし、スクールガバナンスとソーシャルキャピタルを切り離して捉えるのではなく、制度と関係性の相互作用として捉える視点は、コミュニティ・スクールの運用を考える上で一つの示唆を与えるものと考えられる。すなわち、法的・制度的権限の行使と地域における信頼関係や協働の蓄積は、相互に補完し合いながら学校運営に影響を与える可能性がある。

ただ、両事例に共通していることは、地域住民に共通の課題が存在していることにある。A地区においては人口減少対策・地域活性というテーマがあり、B地区においては、防災という学校を含めた地域の共通の課題がある。

Putnam(2001)は、ソーシャルキャピタルを「結束型(bonding)」「橋渡し型(bridging)」に分類しているが、コミュニティ・スクールが異質集団間のネットワークに関わり、社会的協働や信頼の形成に「橋渡し」をする可能性も考えられる。また、双方向的に、共通課題を介した学校・地域の協働や信頼形成を通じて、地域と学校が子どもたちを育てるという同質集団であるという「結束」を強めていくことがコミュニティ・スクールにおける学校運営協議会の実質的運用に影響を与える可能性を示唆している。

また、福井型コミュニティ・スクールにみられるようなソーシャルキャピタル先行型の取組は、スクールガバナンスの制度化を否定するものではなく、むしろその実質的運用を支える基盤として位置づけ直すことができる。

本稿は限られた資料および事例に基づく考察であり、コミュニティ・スクールの有効性や成果を直接的に示すものではない。今後は、より多様な地域や学校を対象とした検討や、学校運営協議会の議事内容、参加者の発話記録等を用いた分析を通して、スクールガバナンスとソーシャルキャピタルの関係を多角的に検討していく必要がある。

＜注および引用文献＞

文部科学省（2021）「学校運営協議会」設置の手引き（令和元年改訂版）

文部科学省（2024）3.令和6年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査の結果（概要）【補足資料】

大野市教育委員会（2021） 大野市教育委員会会議資料

<https://www.city.ono.fukui.jp/kosodate/kyoikuiinkai/kyoikuiinkaikaigi/kyoikusoumu2021tk.files/7t-shiryo04.pdf> 確認 2025/8/20

福井市学校管理規則

https://www1.g-reiki.net/city.fukui/reiki_honbun/s500RG00000751.html 確認 2025/06/8

コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議（2021） コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議 中間まとめ

佐藤晴雄（2017）コミュニティ・スクールのタイプ特性と有効性に関する実証的研究 大阪大学大学院人間科学研究科紀要 43 巻 pp.105-129

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社（2021）学校と地域の新たな協働体制の構築のための実証研究 実施報告書 第Ⅱ部 ～コミュニティ・スクールの運営・意識・取組等に関する基礎的調査 報告書～

岩永 定（2011）文献改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容 日本教育行政学会年報 No. 37 pp.38-54

金子郁容（2008）日本で「一番いい」学校：地域連携のイノベーション 岩波書店
避難所運営ゲーム

<https://www.pref.shizuoka.jp/bosaikinkyu/sonae/earthquake/bosaicenter/1003638/10>

43919/1030041.html) 2025/8/20 確認

Robert D. Putnam (2001) 『Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community』 New York: Simon & Schuster

注：本文3 実践事例は，藤岡浩（徳島県三縄小学校校長 現在）が2023年に鳴門教育大学教職大学院 成果報告書 「コミュニティ・スクールの効果的な運用による学校経営改善」（未発表）のために取材したものを参考にしている。

研究論文

数学科教育法における図形指導の研究
—中等教育における幾何学的作図とアルゴリズム的思考の融合—

桑野 裕昭*・加藤 尚志**・石川 温*

Research on Teaching Methods in Mathematics Education:
Geometry
Integration of Geometric Construction and Algorithmic Thinking
in Secondary Education

Hiroaki KUWANO*, Hisashi KATO**, Atsushi ISHIKAWA*

概要：

数学科教育法において、図形領域の指導は論理的思考力を育成する中核をなす。中学校数学における「作図」は、定規とコンパスによる有限回の操作で解を求める幾何学的活動であるが、高等学校数学や情報科では、反復計算による「近似解への収束」というアルゴリズム的視点も重要となる。本稿では、鋭角三角形内の最短閉路問題（ファニーノの問題）を題材に、中学校で学習する対称移動を用いた厳密な作図解法と、コンピュータを用いたアルゴリズム的探索法を比較検討する。社会的構成主義の観点に基づき、グループ学習による発見的活動を通して、幾何学的な「有限性・厳密性」と工学的な「反復・収束」の違いを明確にする指導法の有用性を論じる。

キーワード：数学科教育法，中学校数学，高等学校数学，作図，アルゴリズム

* 金沢学院大学 情報工学部 教授

** 金沢学院大学附属高等学校 教諭

1. まえがき

数学科教育法において、「図形」領域の指導は、直観的な空間認識から論理的な推論（証明）へと生徒の思考を高める重要な役割を担っている。学習指導要領解説[1]によれば、中学校数学第1学年では「基本的な作図の方法を理解し、それを活用すること」、高等学校数学Aでは「図形の性質について、幾何学的に考察し、論理的に証明すること」が求められている。さらに、近年の情報化に伴い、数学的な手続きをアルゴリズムとして捉える視点も不可欠となっている。本稿では、これら中学校・高等学校の学習内容を横断するテーマとして、最短経路問題（ファニャーノの問題）を取り上げる。小形[2]はICTを用いた探究活動を提案しているが、本研究ではさらに踏み込み、高等学校数学教員（第二著者）の視点を取り入れ、「作図（幾何学）」と「シミュレーション（情報科学）」の本質的な違い——特に「有限回の操作」と「無限回の反復」の対比——に焦点を当てた指導法を考察する。

2. 数学科教育法における二つのアプローチ

2.1 アプローチA：中学校・高校数学Aによる幾何学的解法

まず、中等教育における伝統的な幾何学のアプローチを確認する。辺 BC 上の点 P を固定したとき、 $PQ+QR+RP$ が最小となる点 Q,R を求める問題は、中学校で学ぶ「対称移動（鏡映変換）」を用いることで、2点間の最短距離（直線）の問題に帰着できる[3]。この解法の特徴は、以下の点にある。

- ・ **有限回の操作**：対称移動、直線の描画、交点の取得といった基本的な作図操作を有限回繰り返すだけで、理論的に誤差のない「真の解」に到達できる。
- ・ **論理的証明**：なぜその手順で最小になるかが、三角形の合同や円周角の定理（中学3年・高校数学A）を用いて証明される。

第二著者が指摘するように、数学科教育においては「有限回の操作で解が確定する」という作図の性質を理解させることが、数学的思考の基礎として極めて重要である。

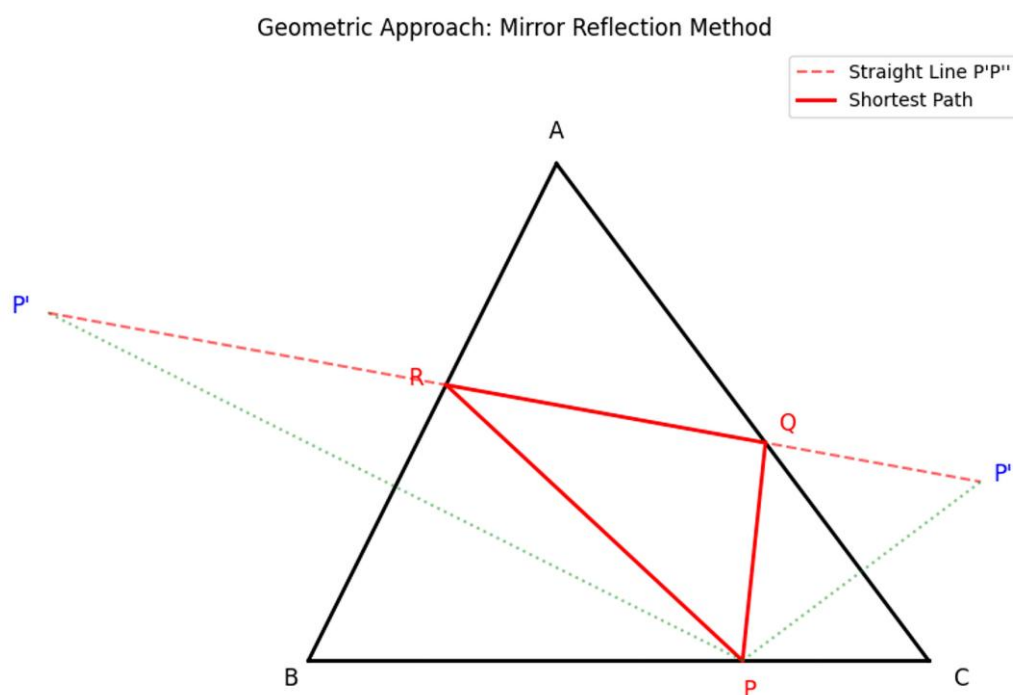


図1 幾何学的アプローチ（有限回の操作）

2.2 アプローチ B：情報・数理探究によるアルゴリズム的解法

次に、コンピュータの計算力を活用したアルゴリズム的なアプローチを考える。これは、適当な初期点からスタートし、各点を「局所的に距離が最小になる位置」へ順次移動させる操作を繰り返すものである。この操作を ICT ツール（GeoGebra 等）上でシミュレーションすると、三角形 PQR は次第に形状を変えながら、最終的に正解（垂足三角形）へと収束していく様子が観察できる。第一・三著者の専門である数理情報の視点からは、これは「座標降下法」などの最適化アルゴリズムに相当する[4]。このアプローチの特徴は以下の通りである。

- ・ **無限回の操作と収束**：原理的には無限回繰り返すことで真の解に近づくが、有限回の操作では厳密解には到達しない（近似解）。
- ・ **初期値とプロセス**：解に至る「プロセス」そのものをプログラムとして記述する思考（プログラミング的思考）が重視される。

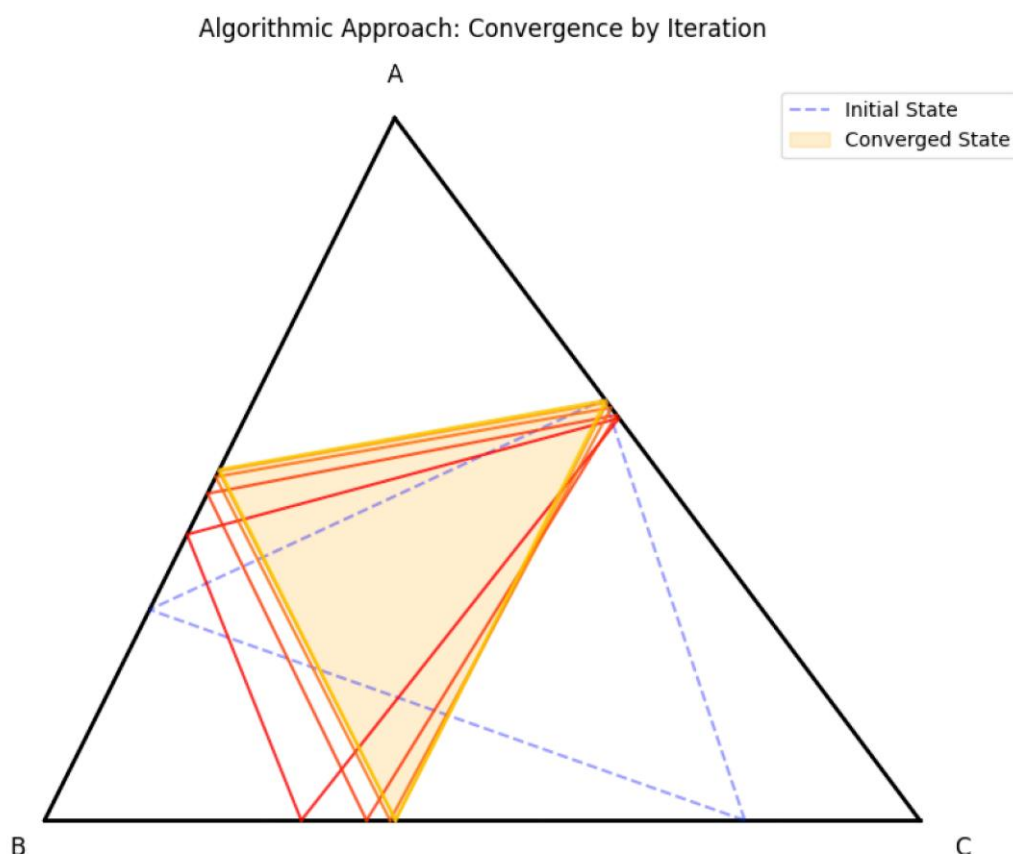


図2 アルゴリズム的アプローチ（反復と収束）

3. 社会的構成主義に基づく発見的学習

本研究では，上記のアプローチ B を，教員が解説するのではなく，グループ学習による発見的活動として実施する。

3.1 グループによるパターン発見

生徒をグループに分け，GeoGebra 上でアプローチ B のシミュレーションを行わせる。初期値を様々に変えて試行錯誤する中で，「どんな形の三角形からスタートしても，最終的に同じ形（垂足三角形）に収束する」という規則性を発見させる。個人の作業では「なんとなく止まった」で終わる現象も，グループで結果を見せ合い議論することで，確かな幾何学的性質としての「パターン」の発見へとつながる。

3.2 「有限」と「無限」の対比

次に，アプローチ A（厳密解）を紹介し，アプローチ B との違いを議論させる。「コンピュータの画面上では止まって見えるが，拡大するとどうなっているか？」という問いを通

じ、アルゴリズムは無限回の操作による収束（近似）であり、幾何学は有限回の操作による確定（厳密）であることに気づかせる。この対話のプロセスこそが、社会的構成主義の目指す「知識の共同構築」であり、幾何学的論証の価値を生徒自身が納得する鍵となる。

4. むすび

本稿では、数学科教育法の研究として、最短経路問題を題材に、幾何学的な「作図」と情報科学的な「アルゴリズム」を融合した指導法を提案した。桑野（第一著者）の知見である最適化理論と、加藤（第二著者）の現場視点を統合し、さらに社会的構成主義に基づくグループ学習を取り入れることで、中学校から高等学校へ至る図形指導の系統性を明確にできたと考える。今後は、この指導モデルを実際の教員養成の現場で活用し、その効果を検証していく。

<注および引用文献>

- (1) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説数学編理数編』学校図書，2018.
- (2) 小形優人「ICTを活用した数学科教育法に関する考察—最短距離の作図に関する指導の工夫」『金沢学院大学教職センター紀要』第6号，pp.110-118，2023.
- (3) H.S.M. Coxeter, *Introduction to Geometry*, 2nd ed., Wiley, 1969. （銀林浩訳『幾何学入門』上下，明治図書出版，1965/1976）
- (4) T. コルメン他『アルゴリズムイントロダクション第3版第1巻』近代科学社，2012.
- (5) GeoGebra: <https://www.geogebra.org/>.

第二部 実践報告

実践報告

大学における教員養成課程での「総合的な探究の時間」指導
力育成に関する実践的研究
—思考ツールを利用した PBL の指導法の成果と課題—

高橋 栄一*

Practical research on the development of leadership skills for
" Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study " in
university teacher training courses
— Results and challenges of PBL(Project Based Learning) teaching methods
using thinking tools —

Eiichi TAKAHASHI*

概要：

2022 年度より高等学校で新学習指導要領が実施され、「総合的な探究の時間」は生徒の主体的・対話的で深い学びを促す中核科目として位置付けられた。これに対応して大学の教職課程でも「総合的な学習(探究)の時間の指導と実践」が必修化された。しかし学校現場では、探究がキャリア教育や調べ学習に置き換えられ、課題設定や探究の深化に至らない事例が少なくない。その要因には、教師の多忙化や指導経験の不足、探究指導に関するノウハウの欠如が挙げられる。探究を機能させるには、教師自身がプロジェクト型学習(PBL)の意義と手法を理解し、生徒が課題を「自分事」として捉えられるよう支援する力量が求められる。そのため大学では、講義中心の学習だけでなく、学生が実際に探究活動を体験し、課題設定から発表までのプロセスを学ぶ実践的な教育が不可欠である。こうした経験を通じて、将来の教員が探究的な学びを指導できる力を養うことが期待される。

キーワード：総合的な探究の時間 思考ツール 生成 AI プロジェクト学習 授業実践

* 金沢学院大学 文学部 講師

① はじめに

高等学校の新学習指導要領は 2022 年度より学年進行で実施されている。その中で「総合的な探究の時間」は指導要領改善の趣旨を體現するうえで極めて重要な役割を担う科目として位置付けられた。これに先立ち、教育職員免許法等の改正により新しい教職課程が導入され、従来の「特別活動の理論と実践」は「特別活動・総合的な学習の時間の指導法」として再編され、2019 年度入学生が 2 年次となる 2020 年度から必修化された。

このような改正が行われた要因は三つある。

第一に、「総合的な学習の時間」の定着不足と形骸化への懸念である。2002 年度から全国で導入された当初は趣旨の理解が十分でなく、「何をすればよいか分からない」「授業がイベント化している」といった批判が多く見られた。文部科学省の調査でも、教員によってねらいや指導法の解釈にばらつきが大きいことが指摘されている（注 1）。特に新任・若手教員は大学で体系的な指導法を学ぶ機会が乏しく、現場で試行錯誤せざるを得ない状態にあった。これが第一の要因である。

第二に、2017～2018 年告示の新学習指導要領で「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に改称され、課題設定・情報収集・整理分析・まとめ表現という探究のプロセスを踏まえた授業設計力が求められるようになったことである。

第三に、文部科学省が 2017 年に策定した「教職課程コアカリキュラム」において、「総合的な学習(探究)の時間の指導と実践」が必須科目として明確に位置付けられたことである。これは教員養成段階から探究的学習の指導力を育成し、Society5.0 や 21 世紀型スキルの育成とも連動させることを意図している。

以上の経緯を経て、大学の教員養成課程では「総合的な学習(探究)の時間の指導と実践」が必修化され、各大学では様々な授業実践が展開されている。筆者は出版されている標準的テキストおよび複数大学のシラバスを分析した結果、授業構成は概ね①学習指導要領の理解、②科目の目的・内容・原理・歴史的展開の学修、③単元・年間計画および学習指導案作成、④評価方法の学修、⑤実践例の検討、という構成が最も標準的であることを確認した。またその中で「探究課題の設定」「教師の支援方法」「思考の技法」など、探究のプロセスに関する内容も一定程度扱われている。

しかし筆者は、学習指導要領や科目の意義を強調する講義中心の授業だけでは、実践的な指導力を十分に育成できないと考える。英語や数学の授業でも、教科の意義を説くだけでは生徒ができるようにならないのと同様に、「総合的な学習(探究)の時間」も実際に探究

活動を経験させる中で指導観を養う必要がある。

この科目の本質は「学ぶ内容を主体的に決定する」という主体性にあり，他教科のように内容があらかじめ定められているわけではない。そのため，いかに綿密な計画や指導案を作成しても，授業が円滑に進むとは限らない。現場の教員が最も苦慮するのは，探究の途上で迷う生徒にどのような助言を与えるかという点にある。したがって，試行錯誤を通じた実践経験こそが不可欠である。

筆者は 2020 年より本学で「特別活動と総合的な学習の時間の理論と実践」を担当し，2025 年度からは金沢大学の当該科目を担当している。この間，ワークショップ型授業を中心に多様な取り組みを行い，省察を重ねてきた。その結果，学生に実践的な指導力を育成するための一定の方法的示唆を得るに至った。本稿では，学生のアンケートや授業後の所感をもとに，これまでの実践の成果と課題を整理し，「総合的な探求の時間」の指導法のあり方について考察する。現場の実践と教員養成をつなぐ一助となれば幸いである。

2. 「総合的な学習(探究)の時間」の現状と課題

国立教育政策研究所（2015）「平成 27 年度学習指導要領実施状況調査（高等学校 総合的な学習の時間）」によれば，探究の過程に関する質問のうち，「課題の設定」，「情報の収集」，「整理・分析」において，肯定的な回答をしている生徒の割合は 50%を上回っている。一方，「まとめ・表現」では，肯定的な回答が 35%を下回っており，学習成果の可視化や表現活動に問題があることがうかがえる（図 1）。

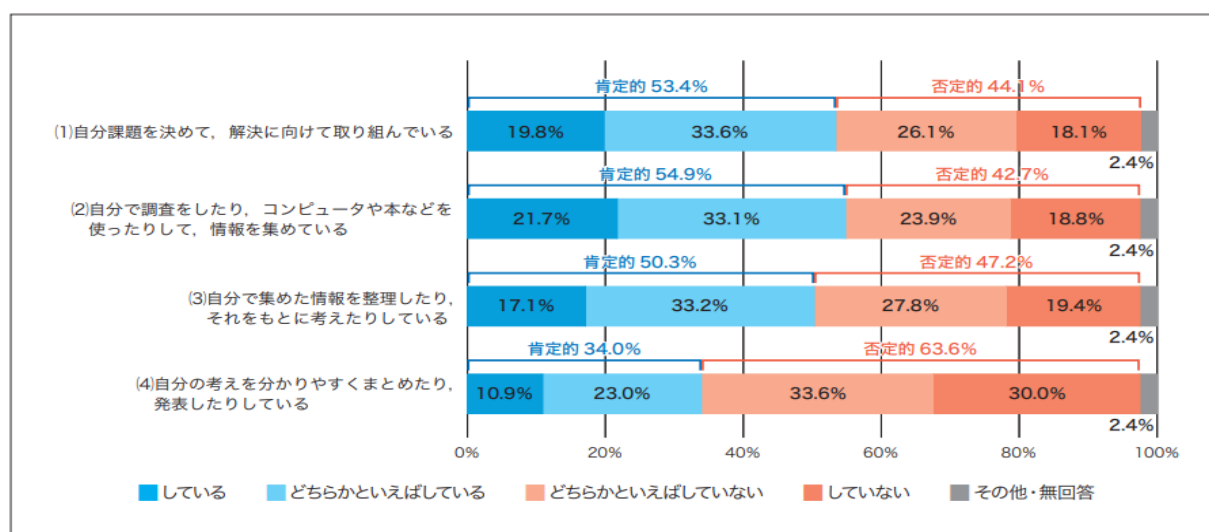


図 1 質問紙調査における生徒の肯定的な回答と否定的な回答の割合

また、菅公学生服株式会社（2023）の全国調査によれば、探究学習の必要性について「とても必要」「やや必要」と回答した教員は中学校で約7割、高校で約6割に達するものの、「全く必要ではない」と回答する高校も1割を超えた（図2）。さらに、「探究学習で困っていること」（複数回答）としては、「教師の負担が大きい」（高校57.6%）、「テーマ・課題設定」（41.5%）、「調べ学習で終わる」（38.9%）などが上位を占めた。これらの結果は、探究学習の重要性は理解されつつも、実践面での負担感や方法的困難が依然として大きいことを示している。

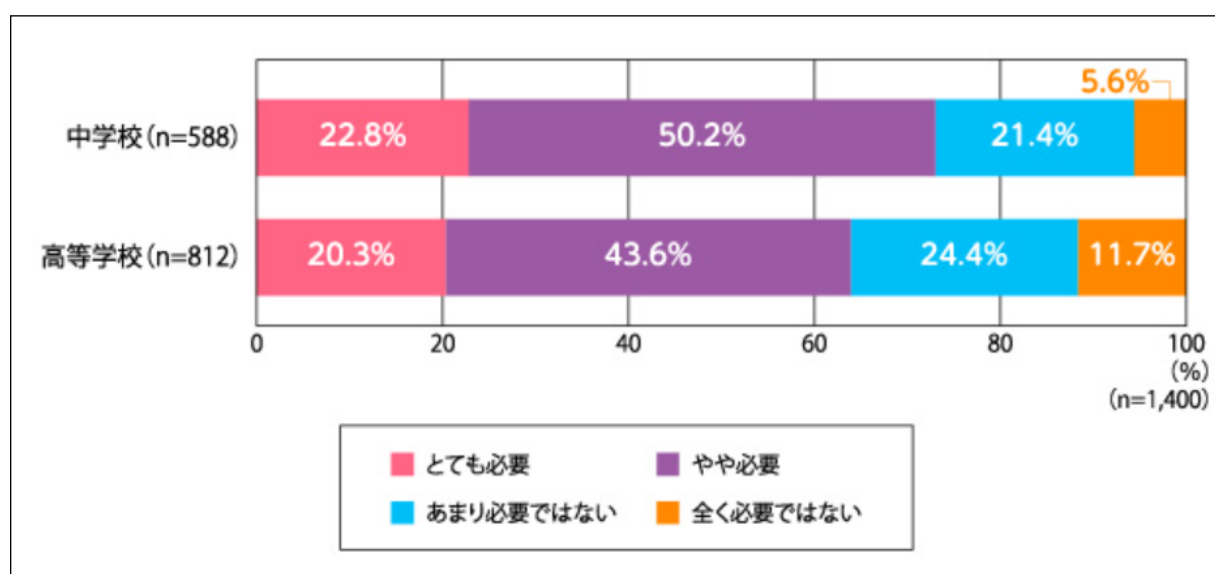


図2 生徒が「総合的な探究の時間（探究学習）」に取り組むことは、必要なことだと思いますか。（単数回答）

筆者が担当する二大学でも、学生を対象に高校での探究学習経験に関する質問紙調査を行ったところ、いずれの大学でも「大学・職業研究」や「個人的興味の研究」が突出しており、学習活動も「個人研究」や「グループ発表」にとどまる傾向がみられた（図3）。また、学習内容では、大学・職業研究が突出しており（図4）、学生たちが中学校や高等学校で行ってきた総合的学習（探究）は、プロジェクト型学習としての発展性に乏しく、キャリア教育的側面が強いことを示唆している。

さらに、学生が「高まった」と感じている資質としては、「将来を具体的に考え夢や希望を持つ」「目標を明確にし、計画的に行動する」といった自己形成に関する項目が高い一方、「仮説を立て検証方法を明示する」「複雑な問題を構造的に把握する」「多様な情報を比較・推理する」といった思考的スキルは低かった（図5）。つまり、現状の多くの学校では、

探究が自己理解や進路研究に偏り，本来の課題解決型・協働学習までに発展していないことが明らかとなった。

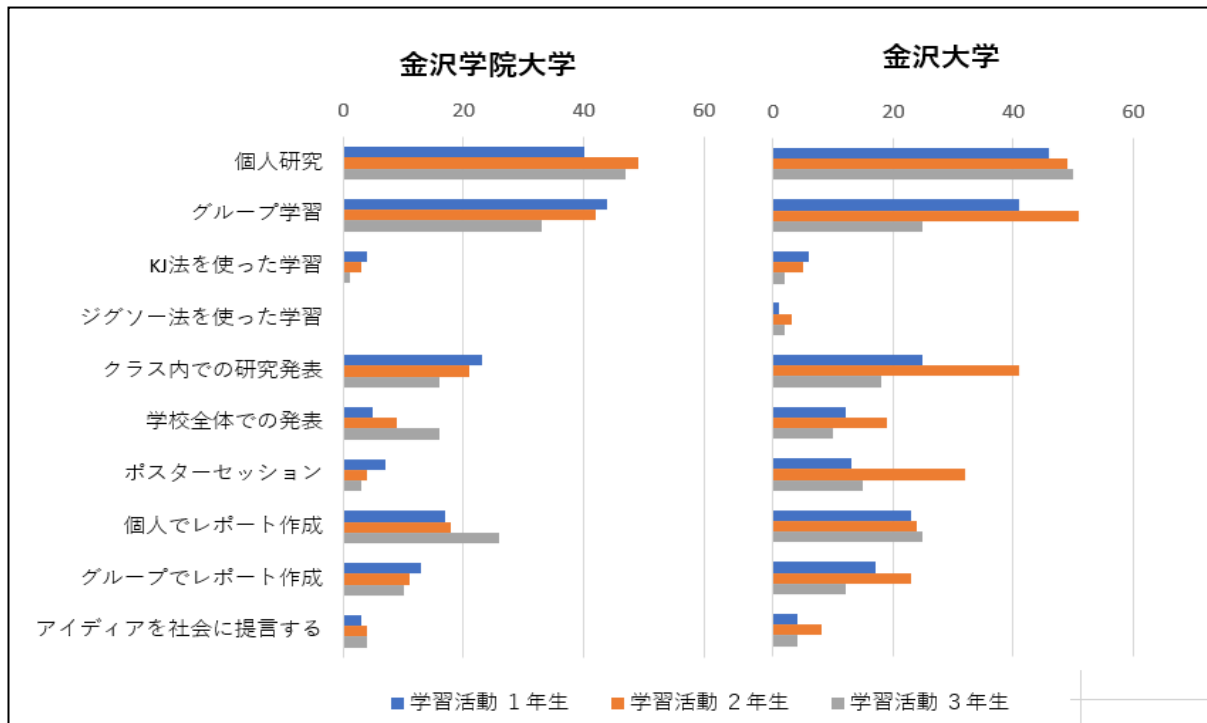


図3 学習活動（2025年度調査による）

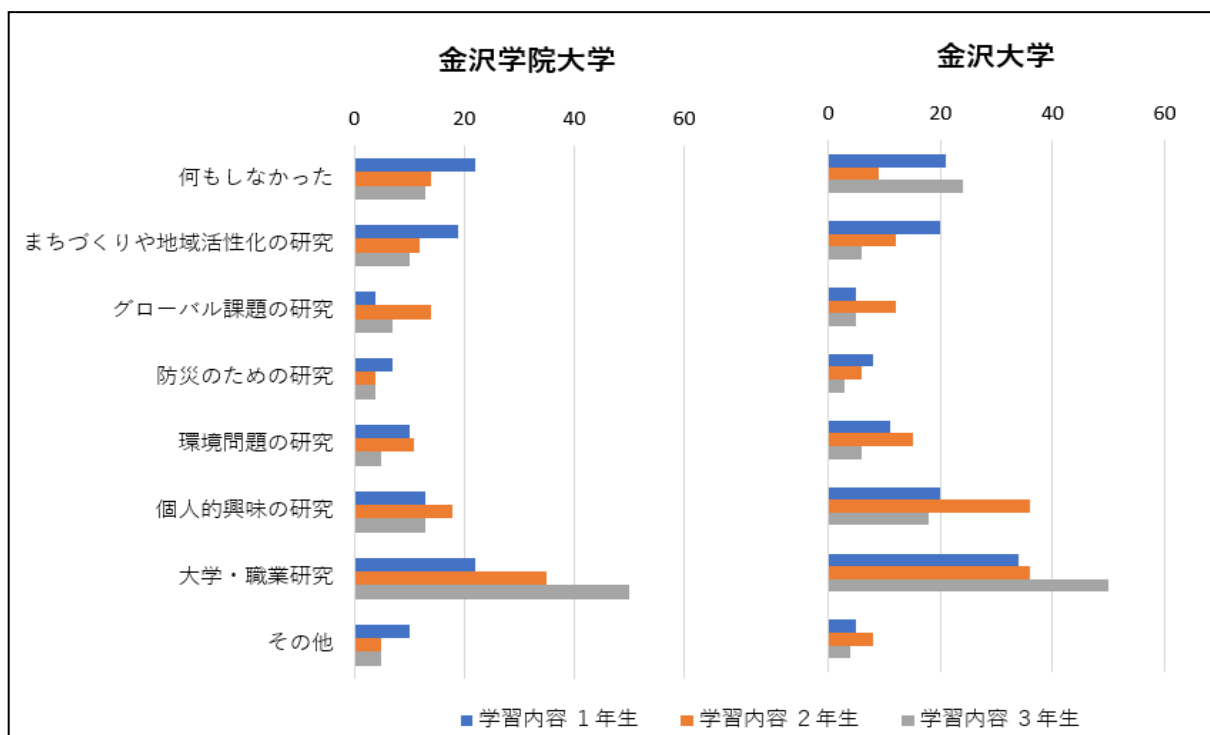


図4 学習内容（2025年度調査による）

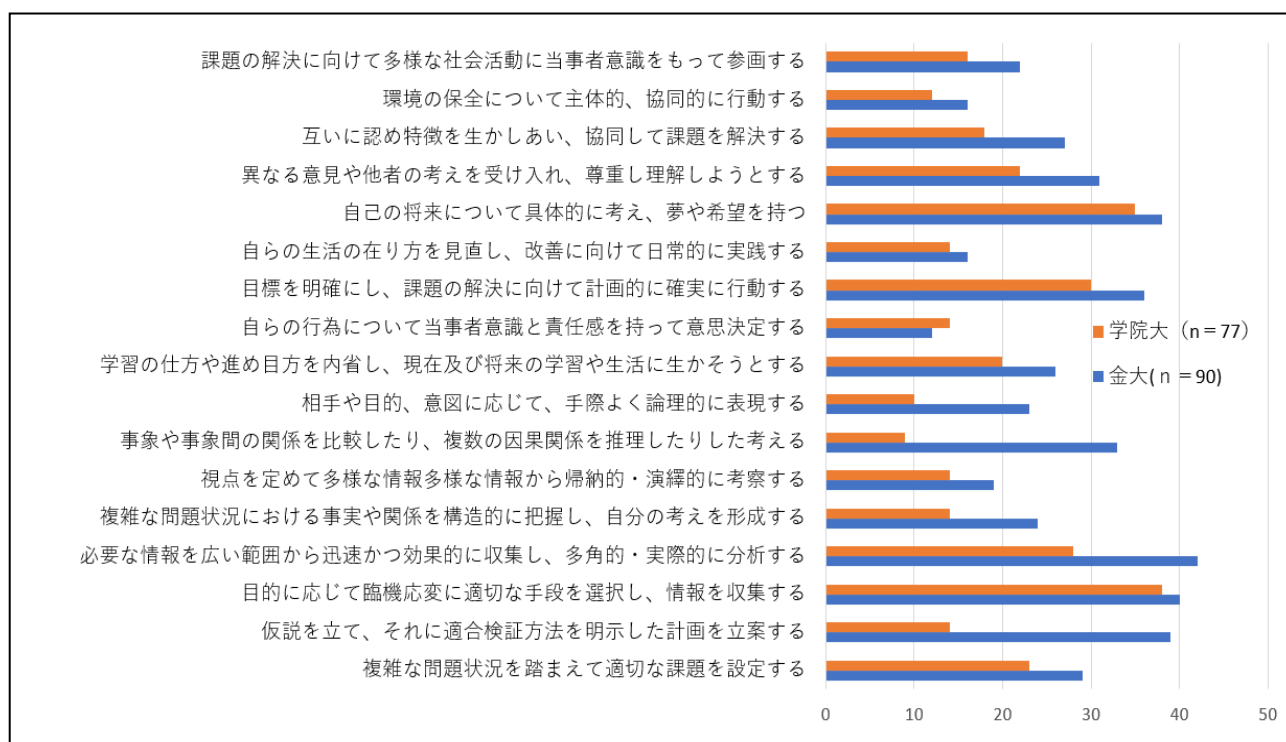


図5 高まった資質

表1 目標を実現するにふさわしい探究課題（学習指導要領による）

四つの課題	探究課題の例
①横断的・総合的な課題（現代的な諸課題）	外国人の生活者とその人たちの多様な価値観（国際理解） 情報化の進展とそれに伴う経済生活や消費行動の変化（情報） 自然環境とそこに起きているグローバルな環境問題（環境） 高齢者の暮らしを支援する福祉の仕組みや取組（福祉） 心身の健康とストレス社会の問題（健康） 社会生活の変化と資源やエネルギーの問題（資源エネルギー） 食の問題とそれに関わる生産・流通過程と消費行動（食） 科学技術の発展と社会生活や経済活動の変化（科学技術）
②地域や学校の特色に応じた課題	地域活性化に向けた特色ある取組（町づくり） 地域の伝統や文化とその継承に取り組む人々や組織（伝統文化） 商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会（地域経済） 安全な町づくりに向けた防災計画の策定（防災）
③生徒の興味・関心に基づく課題	文化や流行の創造や表現（文化の創造） 変化する社会と教育や保育の質的転換（教育・保育） 生命の尊厳と医療や介護の現実（生命・医療）
④職業や自己の進路に関する課題	職業の選択と社会貢献及び自己実現（職業） 働くことの意味や価値と社会的責任（勤労）

文部科学省は、学習指導要領において目標を実現するにふさわしい探究課題を「横断的・総合的課題」「地域・学校の特色に応じた課題」「生徒の興味・関心に基づく課題」「職業や自己の進路に関する課題」の4類型（表1参照）に整理している。

学習指導要領では、①は総じてSDGsやESDに代表される人類的・地球的課題、②は地域固有の課題として、いずれも教育的意義が大きいとされる。一方で、③については、学習の深まりが期待できるかどうかを慎重に判断し、適切な指導を行う必要があると指摘している。また④に関しては、探求が十分に深化するような計画が求められ、特別活動や学校行事をそのまま「総合的な探求の時間」として扱うことのないよう注意を促している。すなわち、①や②は比較的项目型学習に適しているが、③・④のカテゴリは展開が難しいことを文部科学省自身が示唆していると考えられる。特に④の内容はプロジェクト型学習に発展しにくく、制度的には設けられているものの、実際にはあまり推奨されていない。それにもかかわらず、キャリア教育が課題に選ばれているのは、なぜなのだろうか。

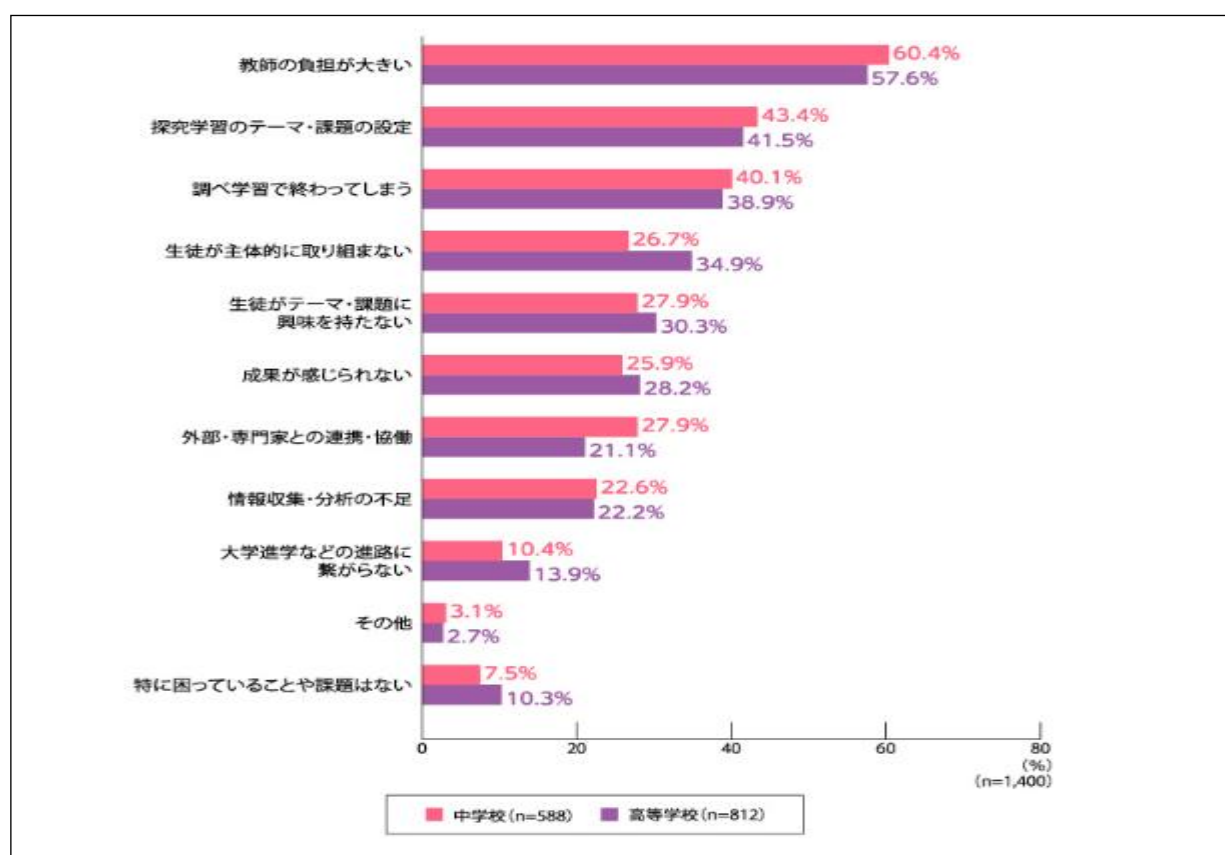


図6. 「総合的な探究の時間（探究学習）」について、困っていることや課題に感じていることは何ですか。（複数回答）

図6は、前出した官公学生服の全国調査（2023）で、「総合的な探究の時間（探究学習）」について、困っていることや課題に感じていることを質問した調査結果である。これから一番大きな課題は、「教師の負担感が大きい」ことが課題となっていることがわかる。

教師の負担感の大きい理由は以下のように推察される。キャリア教育は成果が明確で、生徒の反応も得やすいため、教育的費用対効果が高いと感じられやすい。一方で、探究学習は準備や支援に時間がかかり、即効的な成果が見えにくい。その結果、現場では探究がキャリア教育的内容へと収斂していく傾向が生じているのだろう。

キャリア教育や進路指導は、教師がこれまで蓄積してきた知見を活用しやすい領域である。そのため、教師が自信をもって指導できれば、生徒も成長や有用性を実感し、意欲が高まる。教師はその反応に励まされ、さらに、意欲的に生徒に関わろうとする好循環が生まれる。こうした成果の見えやすさが、結果的に「総合的な探求の時間」がキャリア教育や進路指導に置き換えられていく要因の一つになっている。つまり、教育的な費用対効果を重視する教師の職務特性がその傾向を助長しているといえよう。

もともと、現場では、こうした状況に違和感を覚える教員も少なくない。筆者が今夏、ある自治体で実施された「探求的な学びの事例と工夫」という若手教員研修の講師を務めた際、事前アンケートでは「自校の総合学習がキャリア教育に偏り、プロジェクト型学習になっていない」との懸念を示す意見が複数寄せられた。若手教員の中には、プロジェクト型の総合に挑戦したいという意欲を持つ者も多いが、現場の環境や文化がそれを支える段階に十分に達していないのが現状であろう。

このような現状が生じているのは、趣旨や意義は理解できても、教師が総合的な学習やプロジェクト型学習の経験が乏しく、自信を持って指導できる教師が少ないことが最も大きな原因であろう。経験不足の教師は生徒の主体性をなかなか引き出せない。生徒も探究活動を「自分事」として捉えられない。結果として、生徒も教師も「やりがい」や「てごたえ」を感じにくくなっているのである。

こうした状況に対して、文部科学省もかねてから危機感を抱いており、探究的学習の推進を目的として、令和5年3月にガイドブック『今、求められる力を高める総合的な探求の時間の展開（注2）』を公表した。同書には多様な学校の実践事例が掲載され、現場にとって有用な資料である。しかし、ガイドブックの整備だけで実践が広がるとは限らない。今後は、総合的な探求をプロジェクト型学習として実質化し、キャリア教育や進路指導に

埋没させないための具体的な方策が一層求められるだろう。

3. 思考ツールを活用した「総合的な学習の時間」の授業構成

前節で述べた通り、総合学習を軌道に乗せるには教育的な費用対効果を高めることが重要である。そのためには、まず教師自身のメンターとしての実践的指導力を向上させることが不可欠である。教師の指導が不十分であれば、生徒の意欲が低下し、結果として教師も生徒も疲労感や負担感を強めるという悪循環に陥りやすいからである。

したがって、まず教師自身がプロジェクト型学習の知見不足や苦手意識を克服することが求められる。特に生徒の学習意欲を喚起し、総合学習を「自分事」として捉えさせ、プロジェクトの有用感を理解させるための指導法に精通することが重要である。

この点からも、大学の教員養成課程における「総合的な学習(探究)の時間の指導と実践」の授業は、極めて重要な使命を担っているといえる。すなわち、この授業の最大の目的は、探究学習の実践的な指導力を身につけた教員を育成することであり、実践的指導力を高める内容・方法に焦点を当てることである。そして、この授業で培われた実践的指導力こそが、現場における「総合的な学習(探究)」の普及や定着を左右するといっても過言ではない。では、どのような内容・方法が適しているのだろうか。

通常、「総合的な学習(探究)の時間の指導と実践」の授業は、1単位分の設定に限られる。つまり、わずか7回～8回分の授業で指導ノウハウを修得させる必要がある。そのため、学習指導要領の解説に時間を割く授業は最小限にとどめ、効率的に実践的指導力を身につけるプログラムを構築することが望ましい。

筆者は、短期間で実践的指導力を養うためには、学生自身に探究活動を実際に経験することが最も効果的な方法であると考えている。もちろん、中学・高校で本格的な総合学習の経験を持つ学生もいる。しかし、与えられた活動を「やらされる」経験だけでは、他者を指導する力は身につかない。生徒として活動を「やらされる」立場と、教師として活動を「させる」立場とでは、見える景色が大きく異なるはずである。したがって、指導に関する実践的知識を身につけさせるためには、学生自身が探究活動を経験すると同時に、指導者としての視点を学ぶことが、最も速効性のある方法である。

探究活動は図7に示すように、PDCAをスパイラルさせながら深化させる構造が一般的である。協働的学習の手法を適切に運用するにためは、さらに活動をスモールステップに分け、各ステップで、思考ツールの適切な使い方を修得させることが最も重要である。

次節では、実践する指導の手順に従い、それぞれのフェーズ・ステップにおける指導助言の留意点を詳述する。

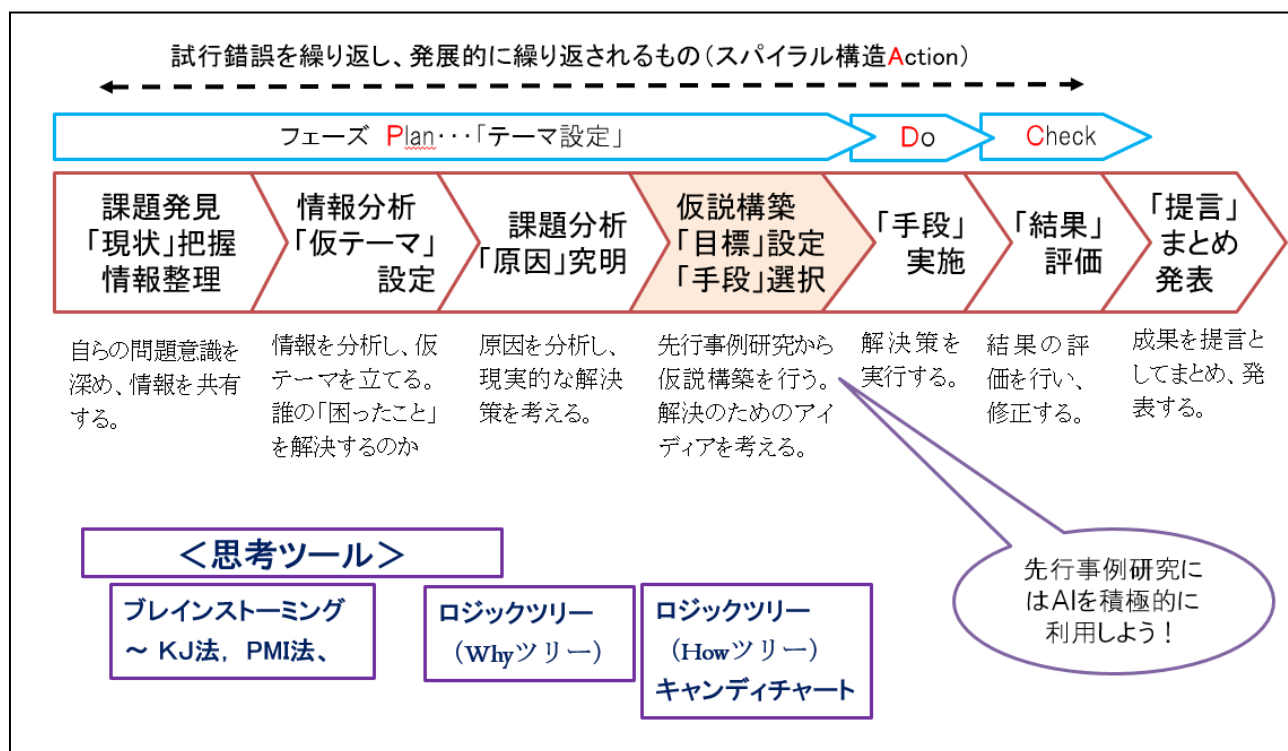


図7 地域課題研究のプロセス（PDCA サイクル）

3-1 「課題発見」「情報整理」の指導

プロジェクト型学習の最初のフェーズは、探究すべき課題を発見し、テーマを設定することである。筆者の実践では、この「テーマ設定」までの課程に十分な時間を確保し、スモールステップで段階的に進める点を重視している。

学習指導要領においても、「課題設定においては、生徒が自ら課題を発見する過程を重視すること」、そして「そのためには十分に時間をかけることが重要である」と示されている。また、探究の過程で生徒に不足する知識がある場合には、教師が適宜提示・説明することが適切とされている。たとえば、生徒が課題への取り組み方を思い浮かばないときには、これまでの好事例を紹介したり、課題をより小さな単位に分けて示したりすることが有効である。さらに、情報整理で行き詰っている場合には、比較・分類・関連付け等の図示を行わせることによって思考を支援することが望ましい。

このように、生徒が自ら課題を発見する過程は、学習上の革新的な場面であり、教師に

とって最も重視する指導ポイントである。したがって、教師は課題設定に必要な知識や技能を生徒に身に付けさせ、自力で探究を進められるよう、十分な時間をかけて丁寧に指導することが求められる。

では、地域に関する情報を収集・整理するにはどのような思考ツールが有効だろうか。

図7に示すように、最初の課題発見・現状把握の段階では、ブレインストーミングやPMI法が、情報整理・分析の段階ではKJ法が有効である。

KJ法は多様な情報を集めて共有する際にしばしば用いられる。意見を収集する初期段階ではブレインストーミングを行う。ブレインストーミングは、質より量・自由奔放・批判厳禁等の原則で行われ、自由に意見を出しあうのでグループ活動の活性化に大いに貢献する。ところがその後の作業であるグルーピングやラベリングが存外に難しい。適切なラベリングができないと次の設定につなげにくい。そこで筆者は、初めからPMI法によって情報を整理する方法を推奨している。PMI法では地域に関する情報を、Plus, Minus, Interestingの3分類で整理する方法であり、課題設定やテーマ設定に方向付けがしやすい。筆者は経験上、学齢が低いほどこの方法の有効性が高いと感じている。

3-2 「情報分析」「仮テーマ設定」の指導

PMI法とラベリングによって整理された情報から、探究課題を絞り込み、テーマを設定につなげるのが次のフェーズである。この段階で留意すべきは、学習指導要領で示されている4つの探究課題のカテゴリから何を選ばせるかである。

筆者は、表1に示す探究課題のうち、②「地域や学校の特色に応じた課題」を取り上げることを推奨している。多くの高校生は地元の学校に通っており、中学生であればなおさらである。①の「現代的な諸課題」は、意識の高い生徒にとっては取り組みやすいが、問題意識の低い生徒に主体的に関わらせることは難しい。また、同様の関心をもつ生徒を集めて適切なグループを構成するのも容易ではない。その点、②の課題は日常生活に密着しており、協働的なプロジェクト学習を展開しやすい。

「地域」を探究対象とする場合、最も留意すべきなのは対象地域の範囲設定である。多くの生徒は、都道府県や市町村といった広域的なレベルで課題を設定しがちである。広く知られた地域課題を扱いやすいからだ。しかし、自治体はすでに行政として緻密で現実的な施策を実施しており、生徒がそれを超える現実的なプランを考えることは困難である。結果として、自らのアイディアに新規性が見出せず、意欲を失うことも少なくない。

したがって、行政の取組と重複しない範囲、すなわち対象地域をできるだけ狭く設定することを推奨している。県より市町村、さらに町内・商店街・学校など、具体的な生活圏を対象とした方が、実行可能で効果も確認しやすいからである。何より、自分事として捉えやすく、生徒のモチベーション向上にもつながる。

地域を選定した後は、その地域に関する具体的な課題を発見し、仮テーマを作成する段階に進む。地方の活性化を目的とする場合、その根本要因は多くが少子高齢化や過疎化であり、行政や国が長年取り組んでも解決できない難題である。したがって、「少子化を改善する」「若者の定住を促す」といった抽象的・包括的なテーマは、中高生が探究・実証するには不適切である。中高生でも実証可能なテーマに落とし込むには、具体的な課題と解決策をセットで考えることが重要であり、そのためには課題分析を丁寧に行う必要がある。

この分析に有効なツールがロジックツリーである。ロジックツリーは目的に合わせて、収集した情報を基に、「全体と部分」、「原因と結果」、「意図と行為」、「目的と手段」などの視点で類型や要素を具体化し、原因や解決方法を分析する思考ツールである。

課題を絞る際に有効なのがロジックツリーの「Why ツリー」である。「Why ツリー」は、課題の原因を「なぜ？」を繰り返して掘り下げることで、より本質的な要因を明らかにする方法である。KJ 法や PMI 法で抽出された課題候補から一つを選び、Why ツリーを作成する。たとえば、「過疎地域の道の駅の売上が停滞している」という課題を例にとると、原因を段階的に分解することで、中高生にも取り組める具体的な課題が見えてくる（図 8 参照）。「担い手の高齢化」や「公共交通の欠如」などは生徒には対応困難であるが、「広告媒体が古い」「観光スポットが少ない」「リピーターが少ない」などは、探究テーマとして現実的である。

取り組むべき課題が絞れたら、次にその解決手段を考えることになる。その時に有効なのがロジックツリーの「How ツリー」である。「How ツリー」は、問題の解決方法を挙げることや優先順位をつけることを目的として作成するもので、「Why ツリー」ができていれば、図 9 のように Why ツリーを How ツリーに対応させて問題の解決策を書き出していくことができる。ツリーを右側に伸ばしていくにつれ、解決策が具体的になり、起こすべきアクションも明確になる。以下は輪島の朝市の売り上げを伸ばす方法を考えた「How ツリー」の一例である（注 2）。

このように分析すると、より下位のレベルの原因こそが、本質的な原因に近いことが分かる。そして現実的に中高生が取り組むのにふさわしい課題は何かもよく見えてくる。例

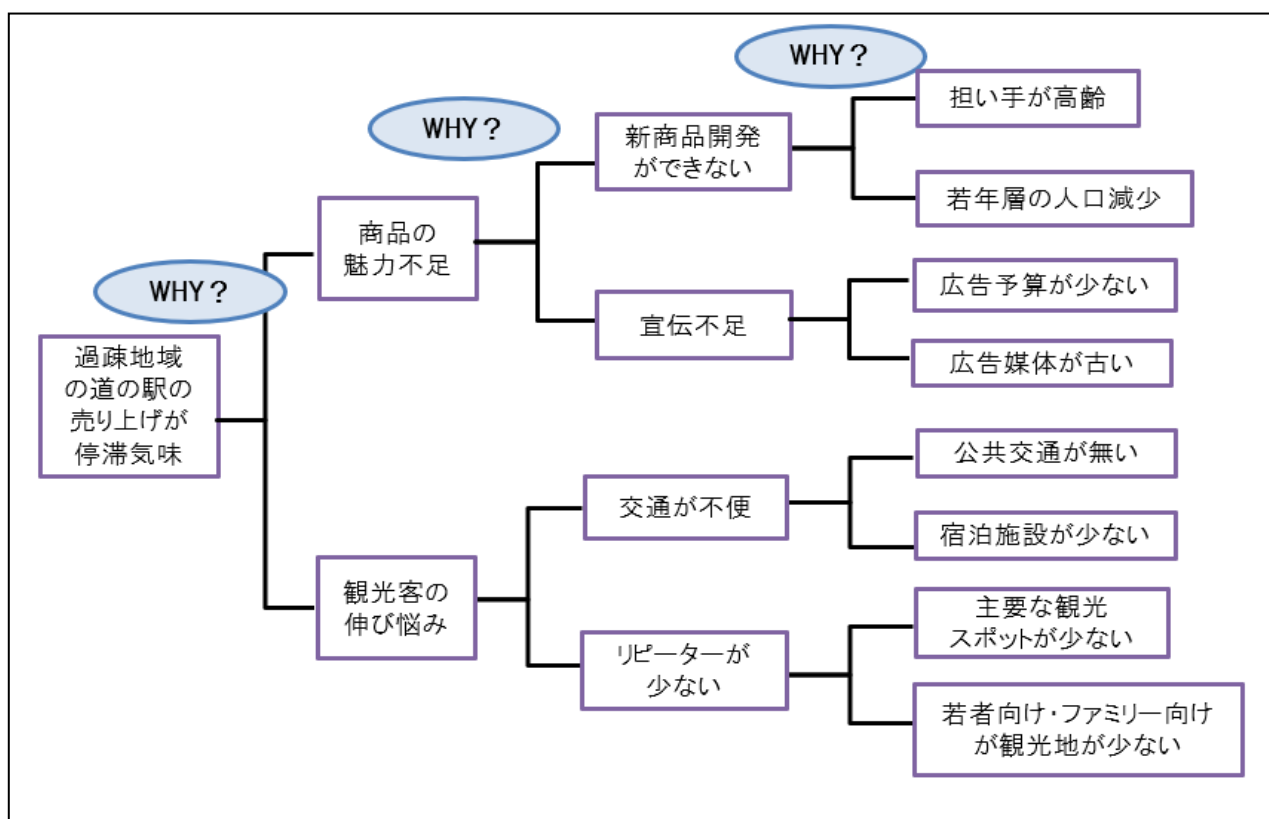


図8 ロジックツリー「Why ツリー」から課題を絞る

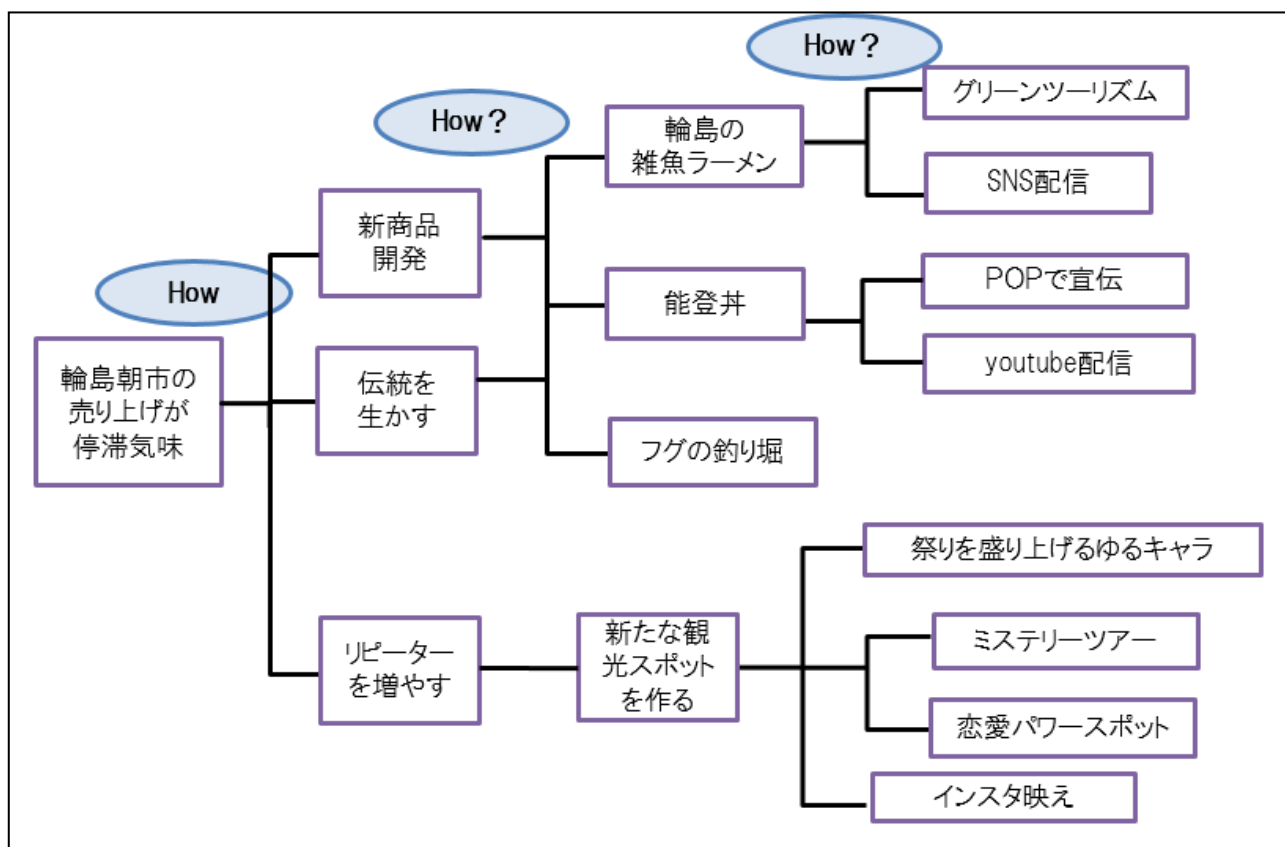


図9 解決策を考えよう <ロジックツリー「How ツリー」>

例えば図8中の「担い手が高齢」、「若年層の人口減少」や「広告予算が少ない」などは、前述した通り、中高生では如何ともしがたく、テーマとしては相応しくない。また「公共交通が無い」や「宿泊施設が無い」などもそれに準ずるといえる。したがって、中高生が取り組むテーマとして相応しいのは「広告媒体が古い」「観光スポットが少ない」「若者向け観光地が少ない」や、その一つ上位のレベルの「新商品の開発」「宣伝不足」「リピーターが少ない」あたりが妥当だといえる。

以上のようなプロセスを経て、いよいよ具体的な「仮テーマ」を設定することになる。「仮テーマ」設定の際、筆者は「●●を使って△△を○○する」というフレームワークを利用させて、複数の「仮テーマ」を考えさせることにしている。●●は改善方法、△△は地域の課題、○○は改善目標である。つまり「具体的な地域の課題」と「具体的な改善方法（アイデア）」と「具体的な改善の目標」が明確になるように設定させている。分かりやすく言い換えれば「誰の困ったかを、どのように解決してゆくのか」を具体的に意識させながら、いくつもアイデアを出させてみるのが重要である。

このうち最も有望であろうと推定する「仮テーマ」を一つ選び、「本テーマ」を確定してゆく活動が続く。

3-3 「仮説の構築と実証」「先行事例の研究」の指導

「仮テーマ」の段階から「本テーマ」に仕上げていく段階で最も重要なのは、思いつきや主観的な発想を、根拠に基づく現実的なプランへと高めてゆく過程である。すなわち「仮テーマ」を決定した後には、提案する解決方法が本当に有効であるかどうかを実証するために、「仮説の構築と実証」を行う必要がある。

この時、まず留意すべき点は二つある。第一に、手段や改善方法が適切に設定されているかどうか。第二に、改善目標と改善策のレベル（次元）が整合しているかどうかである。この二点を軽視したまま研究を進めても、途中で頓挫する可能性が高い。根拠のない予想や実証実験の繰り返しでは、無駄が多く、失敗から学ぶ機会も生まれにくい。

手段や改善方法を適切に設定するとは、具体性を持った仮説を立てるということである。例えば「資格検定試験に合格する」という課題に対して、「勉強すれば、資格試験に合格するであろう。なぜなら、よく勉強している人ほど合格率が高いからである」という仮説は成立しない。具体的手段が示されていないからだ。同様に「もし勉強して成績が上がれば資格検定試験に合格するであろう。なぜなら、成績が良い人ほど合格率が高いからである」

も、一番肝心な成績を上げる具体的な手段が示されておらず、仮説としては不十分である。これに対して、「模擬試験を多数受験し、反省点を分析して学習内容を改善し続ければ、資格検定試験に合格するであろう。なぜなら、模試の結果が向上し、自信がつくことで本番でも実力を発揮できるからである」という仮説は、具体的な手段とその妥当性が明確であり、実証可能な仮説といえる。

次に重要なのは、改善目標と改善策のレベルを一致させるということである。例えば、「子ども向けのテーマパークで子育て世代の定住を促進する」という提案は、は観光振興には寄与しても定住促進には直結しない。目標と手段がずれている例である。また、「古民家の活用で人口減少を食い止める」といったように、比較的小規模な施策で大きな社会問題を解決しようとするのも、レベルの不整合に当たる。中高生では、実社会の構造を十分に理解していないため、課題の本質を見極める力が未熟である。結果として、自分達に都合の良い成果を予測しがちである。この「改善策と成果の乖離」を防ぐ指導こそ、教員にとって難しい指導点の一つである。

改善目標と改善策の整合性を高めるためには、目標を数値化する指導が最も効果的である。何を、どの程度改善すれば成果とみなせるのかを明確化することで、手段や方法が具体化し、齟齬の発生を防ぐことができる。

実証可能な仮説を立てるためには、次の3点から仮説を分析する必要がある。一つ目は改善の成果を測る具体的な手段があるか。二つ目はどのくらいの数値なら改善と判断できるか。三つ目はコストや利益など現実的なプランであるかどうかである。

これらの条件を満たす仮説を構築する際に有効なのが、先行事例の研究である。インターネット検索だけでも事例を見つけられるが、情報の網羅性や信頼性の判断は難しい。そこで筆者は、AIの活用を推奨している。適切なプロンプトを設定すれば、条件に合致する事例を幅広く抽出でき、さらに条件を絞り込むことで、より妥当な先行事例に到達できる。先行事例は、同様な課題に向き合っている他の地域の成功事例や、同じ地域の別の課題解決に成功している事例など視点を変えていくつも調べさせるのが効果的である。これらの成功事例をもとに、自分たちの立てた仮説が実証できるかどうかを判断させることになる。

その実証の過程で行き詰まった場合には、初期の仮説に立ち返って再構築したり、改善目標を修正したりすることが必要である。あるいは別の成功事例や研究方法を参照し、計画を再設計することも有効である。このように、何度もP(Plan)のフェーズに戻りながら分析を重ね、実証可能なレベルを探りながら最終的に探究可能な「本テーマ」を確立し

てゆく。この反復的プロセスこそがプロジェクト型学習（BPL）の核心であり、探究活動の本質的な学びである。したがって、「仮テーマ」が「本テーマ」として完成するまでには多くの時間を要するが、この過程を経て初めて、学習者が課題を自分事として捉えることができるようになる。言い換えれば、このプロセスを丁寧に行えば、PBLの目的はすでに半分以上達成されたといっても過言ではない。

以上の過程を経てPDCAで言えばPlanの部分が完成する。その後は、実際の学校現場ではDoにあたる「手段」を実施し、Check「結果」の評価につなげ、修正させながらスパイラルを深化させてゆくことになる。

3-4 「研究概要」の指導

大学の授業時間には限りがあるため、実際の現場のように十分な時間をかけて調査や分析を行う探究活動を展開することは難しい。そこで筆者は、実際の調査活動や探究活動の代わりに「研究概要」を作成させるようにしている。「研究概要」には、最終的に確定した研究テーマと研究仮説を中心に、研究の方向性が分かる内容を盛り込むよう指導している。

結果の予測を立てる段階では、AIを活用した成功事例の研究が大いに役立つ。成功事例がどのように実証を行い、どのような結果を導いているのかを調べることで、同じような結果を得るためには、どのような情報を集める必要があるのか、どのような調査を行えばよいのかを考えるきっかけになる。ただし、その過程が単なる「調べ学習」ととどまらないようにする工夫も大切である。

筆者は特に、アンケートの作成に力を入れて指導している。教育現場では、仮説を立てて実証実験のプランを考える際、アンケートがとても重要な参考資料となると考えている。アンケートを作成・実施することは、自分たちが考えた課題解決の方法が実際に有効かどうかを確かめるための市場調査にもあたり、「調査」「実証」「考察」「提言」といった探究活動の流れと深く関わっている。また、「いつ・どこで・誰に実施するか」、そして「どんな内容で・どんな聞き方をすれば必要な情報が得られるか」を考えることは、主観的な思い込みから離れて、客観的な視点を身につけることにもつながる。

大学の授業では実際にアンケートを実施するわけではないが、アンケートを作成するという過程自体が、探究活動を進めるのと同じくらいの学びの効果を持つと筆者は考えている。図10は、実際に学生に示した「研究概要」の一例である。

研究概要
＜最終テーマ＞
グリーンツーリズム&古民家宿泊&民話の里づくりで奥能登の宿泊客を増やそう！
＜仮説(予想)＞
<p>日本でも有数の民俗伝承の残る岩手遠野の成功例等を参考に，遠野に劣らず民話や民俗伝承の残る奥能登の特徴を生かし，農業体験に加え，囲炉裏を囲んで民話を聞くなどの古き良き時代の田舎体験をすることで，新たな宿泊需要を生み出し，古民家再生も視野に，さらなる奥能登の観光振興をはかる。</p> <p>その結果，語り部の養成による地域人材の新たな掘り起こし，奥能登文化の伝承保存の推進に加え，宿泊客数の増加，リピーターやインバウンドの増加による経済効果が見込める。</p>
＜調査項目・方法＞ どこで，どのような方法で，どのような内容の調査をするか
<p>・どこで インターネット調査 街頭調査：金沢駅前，近江町市場，兼六園，</p>
<p>・方法 インターネット調査，アンケート調査（注3）</p>
<p>・調査内容</p> <p>(1)成功事例とその要因の文献調査</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全国の古民家再生プロジェクトの調査 <p>(2)古民家再生の具体的方針決定のためのアンケート調査</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宿泊体験する古民家に求めるも古民家らしさとは何か。（古民家のイメージ） ・してみたい体験は何？ 農作業，わら細工・農具作り，田舎料理作り，蛍狩り，語り部による民話，パワースポット巡礼，星座観察，その他

図10 「研究概要」の事例

3-5 「プレゼンテーション」の指導

研究概要が出来上がったら，実際にプレゼンをすることになる。実際の学校現場では，クラスや学年などの全体会で代表が発表したり，パネルディスカッション形式で全体に発表させたりすることが多い。大学の授業でも同様なプレゼン方法を実施したいところだが，時間も空間も限られた中で学校現場と同様なプレゼン方法を採用しても，指導力を養うこ

とにはつなげにくい。そこで筆者は、ジグソー法的なプレゼンを実施している。本来ジグソー法はエキスパート活動とジグソー活動を交互に繰り返し課題の深化を測る方法である。筆者が実施している方法は6名～8名のグループに分割し、各グループの中で研究発表をさせる方法である。この方法のメリットは、すべての学生が発表者と評価者になることである。今般、本学では、1クラス40名前後の授業で実施し、金沢大学においては90名を一堂に集めて実施した。一人ひとりの発表時間はわずかだが、様々な課題やその取り組みを聞き、相互評価をしながら、自分たちの研究を省察することができるため、この手法は全体の人数がある程度多くてもかなり効果があるという手応えを感じている。

プレゼンテーションでは各自でプレゼン用のソフトを使い、①タイトル、②仮説(予想)、③先行事例紹介、④調査項目・方法、⑤探究活動の全体の個人の省察、を10枚程度のスライドにまとめさせ、1人10分程度で発表し、その後、グループ全体で質疑応答と評価表の記入をさせている。

4. 学生の授業後の自己評価・所感の分析と考察

この講座の最後に、「地域課題研究」の取り組みに関する自己評価を行った(表2参照)。特に項目10・11の自由記述に関して集計結果を検討する。

表2 地域課題研究自己評価表

以下の項目を、「○」「△」「×」の三段階で自己評価しなさい。

1:協調性	・人の発言に相槌をしながら、目を見て話を聞くことができた
	・他人の意見を簡単に否定しない。否定するときは代案を出すことができた
	・「今何を議論しているか」を意識し、論題からそれた話をしないようにできた
2:発言力	・発言は Conclusion (結論) → Reason (理由) → Fact (具体例) の順でできた
	・アイディアが思いつかなくても「根拠」つきで発言することができた
3:議論 展開力	・抽象的な議論にならないよう、具体的な課題を定義できた
	・まとめの段階で、「これまでのアイディアを大きく分けると、a, bに分かれます」というようにアイディアをグループ化できた
	・「これまでの意見での対立点は～だと思えます。この対立点について議論しませんか?」と、対立点を明示し、議論の焦点を絞ることができた
	・「どの意見がいいかを選ぶ基準として、各アイディアを評価し、アイディアを選ぶ基準を提案できた
	・「まとめ」の時間が近づいているので、まとめに入りませんか?と、時間配分を意識させることができた

4:積極性	・グループの中で、司会(リーダー)・書記・タイムキーパーなど、今、どんなことをすれば議論に貢献できるかを考え、実行できた
	・自分の意見が否定されても感情的にならず、グループのアイディアを磨くために貢献できた
	・議論を投げない。議論をぶち壊しにする人がいても、諦めず、意見をまとめるために最後まで尽力できた
5:思考力	・チームで出されたアイディア・解決策に欠けている視点はないか？欠けている視点を促す発言ができた
	・論点の抜け漏れはないか？を考え、チームに欠けている視点を指摘できた
6:研究 内容・方法	・適切な課題設定、テーマ設定ができたか
	・適切な研究方法、調査方法を考えることができたか
	・独創性、実現性のある提案なのか
7:プレゼン	・プレゼンの際の説明方法や、声の聴き易さは適切であったか
	・スライドの表現が見やすく効果的であったか(スライドの完成度)
8:チーム ワーク	・グループ活動全体について役割分担が適切に行われていたか
	・グループ活動全体について互いに助け、補い合っていたか
9:指導力	・生徒に適切な課題設定、テーマ設定をさせる指導力が身に付いたか
	・生徒に適切な研究方法、調査方法を考えさせるためのアドバイスをする力が身に付いたか
	・独創性、実現性のある提案になるようアドバイスするコツを掴めたか
10:「地域課題研究」の実践を通じ、特に指導上、難しいと感じたことは何か	
11:「地域課題研究」の実践を通じ、特に自分の指導力向上につながった点はどこか	

4-1 指導上難しいと感じたこと

最も多く、半数以上の学生が難しいと挙げているのは「実現可能なプランの構築・テーマ設定」である(図11参照)。課題は明確になったが、それを解決する方法が中学生や高校生にできるのかといった点に難しさを感じているようである。これは別の視点から見れば、課題の原因を細かく分析できていない場合によく見られる反応でもある。

現実的な解決策に結びけるには、ロジックツリー(Why ツリー)の次元をどんどん下げ、原因の分析をできるだけ細かく行う作業が十分行われなければならない。それが十分でない場合、「目的と手段」がかみ合わず、研究仮説の段階で暗礁に乗り上げることが多い。

次に多かったのはAIの利用についてである。先行事例を研究させる際、AIを利用する方が時短は可能である。しかし適切なプロンプトが設定できないと、適切な先行事例にヒットしない。AIの利用方法に慣れていない学生は、そこに難しさを感じたようである。同じような意見として、AIに誘導されると、独創性が失われてしまう懸念を感じている学生も多かった。特に独創性のあるプランを目指すことを至上とするような雰囲気があるグル

ープほど、同様な反応をしているように感じた。その意気込みは理解できるが、全てのプランに独創性を求めること自体、元々無理がある。総合学習の落とし穴の一つである。プロジェクト型学習は、結果的に見栄えのする解決策を見つけることではなく、プロセスそのものが、学びになっていることが肝要である。あまり独創性を意識しすぎて、行き詰っては本末転倒である。独創性がなくても、課題解決に適したプランであれば十分に評価に値すると言える。

研究発表会などで総合的な探求の時間の実践例にふれる機会がある。各学校などの代表例が紹介される。どれも、労作で独創的なアイディアに感心させられることが多い。しかし、そこに紹介されるのはあくまで代表であって全てではない。学校によっては全ての取り組みを詳らかにすることもある。そのような場合、中には発表に堪える水準に達していない内容のものもある。それでも、全員に発表の機会を与えているのは、プレゼンも重要な探究活動であるという認識があるからだ。完成度が低くても、参観者に助言指導をもらうことも含めて、学びの一環として位置付けているということだ。つまり、探究活動の目的は、見栄えのするプレゼンを行うことや、立派な成果物を作ることではないことを理解することが重要なのだ。発表までのプロセスで、試行錯誤を繰り返すことに意義がある、という認識を持つことである。それを踏まえて助言指導もそこにフォーカスすべきである。学生の立場では、そののところが見えにくいのかもしれない。

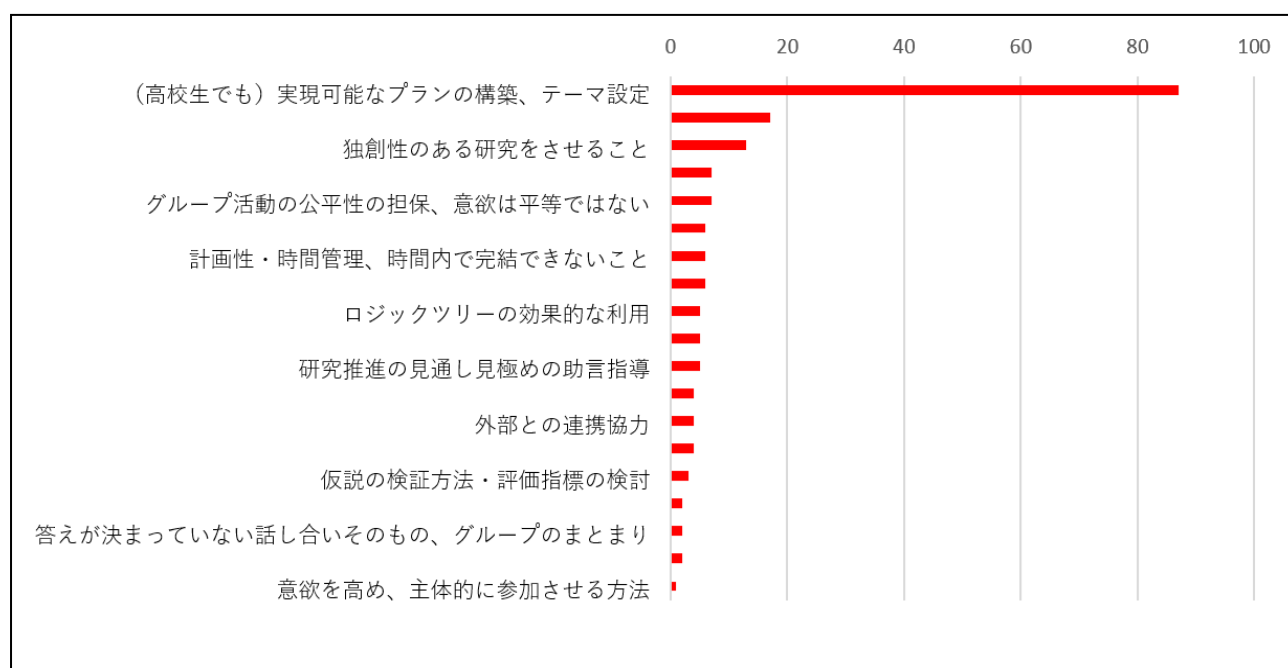


図 11 「地域課題研究」の実践を通じ、特に指導上、難しいと感じたことは何か

4-2 指導力向上につながった点

最も多かった回答は「先行事例の効果的な使い方、AIの使い方」であった（図12参照）。近年、AIは非常に便利なツールとして注目されている一方で、誤った情報が示される危険性への懸念も多い。そのため「どのように活用すればよいのか」という点について、学生の間にも疑心暗鬼な状態が続いていたと考えられる。実際、「AIの情報を鵜呑みにするべきではない」という意見を持つ学生も多かった。

しかし、一方で「使い方を間違えなければ非常に便利なアイテムである」と認識した学生も少なくない。こうした認識が、この結果につながっているのだろう。前述のとおり、単にインターネットで検索を行うだけでは、必要な情報に適切にアプローチできているかどうか確証が得られない。それに対し、適切なプロンプトを設定すれば、AIは条件に合う事例を網羅的に抽出することができる。さらに条件を絞り込む作業を繰り返すことで、本当に必要な情報に効果的にアプローチできること、学生たちは実感したのだろう。

次に多かったのは、「チームをまとめる力、ファシリテートする力、コミュニケーション力、聞く力、合意形成力」などであり、協働学習の改定で指導力向上を挙げる学生が多かった。これはPBLを実際に経験する中で、教師の立場—すなわち形成的評価に基づく助言指導の重要性—を実感した結果といえる。現場では、適切なタイミングで適切な助言が行えるか、行き詰まった際に打開のヒントを与えられるか、また答えを与えるのではなく、背中を押すようなアドバイスができるかといった点が、非常に重要である。それを少しでも体感できたことは、大きな成果といえるだろう。

さらに、グループ分けの段階からすでに臨機応変な指導力が求められる。「好きな生徒同士でグループを作らせるのが良いのか」「課題の関心や方向性が似ている生徒同士を組ませるのが良いのか」といった、些細に見える指導上の判断が、その後の取り組みへのモチベーションに影響する。したがって、学習意欲を高めるための適切な措置を講じることも重要である。このような、生徒との距離の取り方や関わり方といった“感覚的”な指導要素は、PBLを成功に導くうえで決して軽視できない。経験を重ねることではか身につかない部分であり、きわめて重要な要素である。

探究活動を進める中では、つまずいたり、対立したり、説得し納得し、感動するなど、生徒たちが実際に経験するプロセスを、教員自身もともに味わうことになる。そのような経験を通して、教師もまた「共育者」として成長していく。このように、生徒と同じ熱量

で関わり、体温を感じるレベルの指導を行えるかどうか、まさに教師の実践的指導力を測る指標となるのだ。



図 12「地域課題研究」の実践を通じ、特に自分の指導力向上につながった点はどこか

5. まとめと考察

本学の教職課程では、探究的学びの理念を体験的に理解させるため、「総合的な探究の時間の指導と実践」においてプロジェクト型学習（PBL）を導入している。授業では、学生が身近な教育課題を自ら設定し、仮説の構築、情報収集、分析、発表に至る一連のプロセスを体験することを重視している。特に、課題設定の段階では、テーマが抽象的になりすぎないように、小グループでのブレインストーミングやピア・レビューを取り入れ、相互に意見を磨き合う時間を確保している。

この実践により、学生は「自分の問い」を形成する難しさを実感すると同時に、問いを言語化し他者に共有する重要性を学んでいる。また、仮説を立て、根拠を持って検証する過程を通して、教員として必要な論理的思考力や説明責任の意識が培われる。さらに、最終発表においては、単なる成果報告にとどまらず、探究過程の省察（リフレクション）を求めることで、学びの構造をメタ的に理解する機会としている。これらの経験は、将来、学校現場で探究の学習を指導する際の実践的基盤となり得るものである。

以上の実践から明らかになったのは、探究的学びの指導力を育成するためには、学生自身が「探究する立場」と「指導する立場」の双方を往還的に体験する必要があるということである。多くの学生は当初、探究活動を「正解を見つける作業」として捉えていたが、

学期を通して「問いを深める過程」そのものに学びの価値を見いだすように変容していった。この変化は、探究を支えるメタ認知能力や批判的思考力の育成と密接に関連している。

また、協働的学びの中で他者の視点を受け入れ、自分の考えを再構成する経験は、将来、学習者の多様性に対応する上でも重要な資質を育てる。指導者の立場からは、学生が主体的に動ける環境づくりや、失敗を許容する雰囲気の形成が不可欠であることも確認された。したがって、大学の教職課程における探究的学びは、単なる理論理解にとどまらず、学生が教師としての「探究的姿勢」を身につけるための実践的訓練の場として位置づけられるべきである。

6. おわりに

本稿では、「総合的な探究の時間」に対応する大学教育のあり方を検討し、筆者の実践事例を通してその意義を考察した。学校現場で求められる探究学習の指導力は、教材研究の延長ではなく、教員自身が問いを立て、試行錯誤を重ねる姿勢に支えられている。特に思考ツールを適切に活用することで、生徒が課題を構造的に捉え、自らの考えを深めることが可能となり、総合的な学習（探究）の指導が容易かつ効果的になることが明らかとなった。

近年、探究活動の成果を発表する機会が増えたことで、結果を重視する傾向が強まり、「成果主義的」な価値観が教育現場にも浸透しつつある。成果の公表は生徒のモチベーション向上に資する一方で、「目立つ成果を出したグループのみが評価される」という風潮を生みかねない。しかし、PBLの本質は結果ではなくプロセスにある。成功に至らなくとも、試行錯誤や失敗の中にこそ多くの学びが存在する。「できなかった」という結論もまた、重要な成果である。成果のハードルを適切に下げることにより、より多くの生徒が主体的に学びに向かいやすくなると考えられる。

このような観点から、PBLは「合格しなければ意味がない」「勝たなければ努力の価値がない」といった成果偏重の風潮に対し、教育の本質への回帰を促す契機となる。成功体験だけでなく、失敗を通じた省察こそが真の成長を導くものであり、それは学習にも部活動にも共通する普遍的な教育原理である。

筆者はこれまで20年以上にわたり総合的な学習の実践研究に携わり、ディベート、模擬国連、プロジェクト学習など多様な手法を試行錯誤してきた。その経験が評価され、石川県教育委員会「探究型学習推進事業」において4年間、県内高校の探究活動を支援する

アドバイザーを務めた。各校では特色を生かした独自の探究プログラムが展開され、探究的学びが学校文化として定着しつつある事例も見られる。一方で、形骸化した取り組みや、若手任せの実施にとどまる学校も存在する。

今後、この領域をさらに発展させるためには、若手教員の柔軟な発想と実践的指導力が不可欠である。筆者としては、これまでの実践知を共有し、各学校における探究教育の充実に寄与したいと考える。特に若い世代の教員が、失敗を恐れずに挑戦し、自らの指導力を磨きながら、探究的学びを学校文化として根付かせていくことを強く期待する。もし本稿が、そのような教員たちの背中を押す一助となるなら、筆者にとってこれ以上の喜びはない。

＜注および引用文献＞

注 1) ただし、昨今の中学生や高校生が地元に関心を持っているのかといえ、必ずしもそうではない。むしろ地元のことは、思った以上に知らない場合も多い。大学生の授業終了後の質問紙でも地元のことを改めて再認識したという所感を述べる学生がいることからそれが分かる。だからこそ、これを機会に地元のことをもう少し考えさせる契機にもなって良いのではとも考えている。

注 2) これは実際に、輪島高校や、門前高校の事例を参考に筆者が作成した。

注 3) 統計学的には標本数が 100 件集まれば母集団がどれだけ大きくても誤差は±10%といわれており、実際には回答は 100 件以上を目標に、最低でも 50 件以上を目標に集めるよう指導している。

(1) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成 32 年度開設用）』

(2) 開隆堂「実践 総合的な学習の時間の指導法」代表著者：美谷島正義，和田孝

(3) 国立教育政策研究所（2015）「平成 27 年度学習指導要領実施状況調査（高等学校 総合的な学習の時間）」https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm

(4) 文部科学省（2023）『今、求められる力を高める 総合的な探究の時間の展開』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20230522-mxt_kyouiku_soutante_biki02_1.pdf

< 参考 >

- ・菅公学生服株式会社 カンコーホームルーム 2023 年「総合的な探究の時間（探究学習）」の課題 <https://kanko-gakuseifuku.co.jp/media/homeroom/vol210>
- ・統計的に有効な結果を導き出すために必要な回答数とは？
<https://jp.surveymonkey.com/curiosity/how-many-people-do-i-need-to-take-my-survey/>

【資料 1】

表 1 「総合的な学習（探究）の時間の指導と実践」 シラバス

第 1 回	<p>◆総合的な学習(探究)の指導方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合的な探求の時間の現状と課題—総合軽視の実情と今後の課題— ・総合的な学習(探究)の時間の意義と目的 <p>◆—探究課題研究のワークショップ①—「情報の収集」—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域における課題を発見するための方法と指導上の実践力を養う —ブレスト・PMI・KJ 法の実践①— <p>【課題】総合学習に関する事前調査に応える</p>
第 2 回	<p>◆探究課題研究のワークショップ②—「情報の整理と課題設定」—</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 対象地域の選定 \longleftrightarrow PMI・KJ 法で情報の集約 ② 研究課題候補を絞る <p>【課題】授業所感「KJ 法とブレストの実践をしてみて」＋課題候補を提出</p>
第 3 回・第 4 回	<p>◆探究課題研究のワークショップ③—「課題発見方法」—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仮テーマの候補を絞る。 ※生成 AI を使って、先行事例研究を行う。 →テーマを絞る「仮テーマ」を考える ○テーマの分析 ※自分たちは誰の「困った」を解決したいのか <p><原因分析>＊ロジックツリー「Why ツリー」…課題を絞る 自分たちができる解決策があるか？</p> <p><解決策を考える>※「How ツリー」を使って様々な課題解決のアイデアを出す。 自分たちでできる解決策とは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先行事例研究により、研究方法・改善目標を具体化しながら仮テーマを決定する。 先行事例の成功例（同地域・他地域）を明らかにする。 <p>【課題】先行事例を個々人で 2 つ（同地域・他地域）調べ表にまとめ、所感を添えて提出</p>

第5回	<p>◆探究課題研究のワークショップ④―「テーマ決定，研究（調査・分析）方法」―</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「テーマ」を決定する……「仮テーマ」をブラッシュアップする ○仮説 <ul style="list-style-type: none"> ・計画立案，調査・実証，考察，提案ができるか ・調査方法と実証方法との論理的整合性が担保できるか ・ゴールが設定しやすい…エビデンスが示せるか ・社会に対して提案できるか…現実的か ・単なる調べ学習になってしまわないか <p>などから各テーマの妥当性を検討し，最終的な「テーマ」を1つに絞る。</p> <p>【課題】各グループの「仮説」および「テーマ」を，個々人で提出</p>
第6回	<p>◆探究課題研究のワークショップ⑤―「研究概要」・プレゼン準備―</p> <p>【課題1】最終の研究テーマを決め研究概要を提出</p> <p>【課題2】プレゼン準備：提案に対する適切なpp資料作成，</p>
第7・8回	<p>◆究課題研究のワークショップ⑥―「プレゼンと評価」―</p> <ul style="list-style-type: none"> ※4班に分かれ輪番に発表（6～7グループ）（ジグソー法） ・発表に対する評価方法を習得する。 <p>【課題1】プレゼン評価用紙記入，提出</p> <p>【課題2】課題研究発表全体に対する自己評価用紙提出</p>

【資料2】授業後の学生の所感より

「地域課題研究」の取り組みを通じて，生徒が地域の現状を知り，自ら課題を見出し，その解決に向けて探究するプロセスは，非常に教育的価値の高いものであると改めて実感した。実際の指導にあたっては多くの課題も感じた。対話を通じて問いを明確にする支援が求められ，ファシリテーターとしての力が試された。しかし，そうした課題を一つ一つ乗り越える中で，生徒の成長とともに，指導する自分自身の成長も実感できた。単なる「指導者」ではなく，生徒と地域と共に学び合う「共育者」としての姿勢が求められる学びであったと感じている。今後は，さらに多様な地域資源を活用し，より深い学びをデザインできるよう，学校全体としての体制整備や指導者間の情報共有も必要であると考えます。「地域課題研究」は単なる授業ではなく，地域と学校，そして未来をつなぐ重要な教育実践であることを強く実感した。

地域研究課題を通じて，ただ調べるだけの学習では，研究することが出来ないということがすごくわかった授業でした。研究するに当たって，年代からエリアの設定，SNSをどのように活用したら高年代にも有益な情報を発信することができるのか，地元民向けの発信なのか，観光客向けの発信なのか，その理由は何故なのかなど，考えることがとても大変でした。パワーポイントでのスライドの量は12.3枚程度でしたが，この枚数でこんなにもひとつの研究内容をまとめるのに時間がかかるというのも驚いたし，大変だと思いました。指導する上で注意しなければならない点もあり，自分のスキルの無さにまだまだと思うことが多々あったので，自分自身でも学び続ける姿勢を崩さないようにしていこうと思います。

地域課題研究は、地元のために地域が抱える問題を探り、解決策や改善策を考えることができ、有意義な活動だった。正解がない課題に取り組む難しさだったり、解決に進む手順が分からなかったり毎回の授業ごとで違う楽しさを感じることが出来た。その疑問や行き詰まりの解決の糸口になるのがさまざまな学習ツールだった。体験的に学ぶことが出来て実際の教育現場でたくさん活用していきたいと考える。

今回の地域課題研究を通じて、地域が抱える課題を自ら見つけ出し、その解決策を考えるというプロセスの重要性と難しさを実感しました。特に、自分たちの住む地域や身近な自治体を題材とすることで、より現実味をもって課題に向き合うことができた点は、大きな学びであったと思います。調査や仮説の立案、改善策の検討を行うなかで、ただ課題を指摘するだけでは意味がなく、実現可能な提案に落とし込むことがいかに重要かを実感しました。

今回の地域課題研究では、自分でも知らない地域の課題を発見することができました。その課題を解決するために高校生が実現可能な取り組みを考えるのが難しく、なかなか主体的にするのが大変でした。また、先行事例を分析し、それを自分たちのプロジェクトに応用していく過程は非常に実践的で面白かったです。一方で、限られた時間で研究テーマを立てることや実現可能かを考えるのが大変でした。しかし、先生の指導によってプレゼン資料作成まで終わらせることができました。

地域課題研究を学生だけで解決するためにしないといけない段階がすごく多くて大変だった。まず、問題を見付けるところからそれぞれの意見をまとめて最終的に絞っていく段階も難しかったが面白かった。でも、最初は意見をとりあえず出しまくるという行動が大切だということに気が付いた。決めた問題をなぜ？と広げていくときには、だんだん話の内容がずれていったことが多々あった。話題を常に提示して意識することが必要だとわかった。グループ活動をする上で最も大切だと思ったことは、協力することだ。常識だと思うが、思ったよりできていない人も多く、話をするだけでなく、聞く姿勢であったり、仕事をするだけでなく、みんなに仕事を振り分けること等も協力することだということだと思った。また、PowerPointなどのICTの使い方についても学ばないといけないことだと痛感した。発表を聞いて思ったのは、どの班も具体的にどのようなことをするのかぼんやりとしていたため、現実性が薄れているのかなと思った。本当に教師の立場と生徒の立場と想像して考えるべきだと思った。また、みんな（自分も）プレゼン力をもっと上げないといけないと思った。

実践報告

課題提出の締め切り間隔とフィードバックの有無による課題 提出率の促進

－大学生におけるクラスワイドな支援－

佐田東 彰*

Promoting Assignment Submission Rates by Deadline Interval and Feedback Provision

Classwide Support for University Students

Akira SAITOU*

概要：

通常の学生と課題提出に困難のある学生を対象に、課題提出率の向上を目指し、有効なクラスワイドな支援を検証した。参加者は通常の学生と課題提出に困難のある学生であった。介入として、課題提出行動に対し、課題締め切りの長短（1週間、即日）と、フィードバック（以下FB）の有無を実施した。評価指標は課題提出率を比較した。また学生への事後アンケートにより支援方略の社会的妥当性を評価し、大学において実施できるクラスワイドな支援になり得るか検証した。結果、通常の学生は即日締め切り条件が有効であり、課題提出に困難のある学生は、即日締め切り条件に加え、FB有条件が課題提出率は高くなった。事後アンケートから支援方略の社会的妥当性もある程度認められた。すなわち、課題の締め切り間隔を短期にすること、課題提出直後にFBを返すことが課題提出率を向上させ、かつ大学におけるクラスワイドな支援として社会的妥当性もあり、実行可能であることが見いだされた。

キーワード：大学生、課題提出率、締め切りの長短、フィードバック、クラスワイドな支援

* 金沢学院大学 教育学部 教授

1. 問題と目的

大学教育において課題提出は成績評価や卒業要件に直結する重要な行為である。また義務教育段階においても課題、宿題は数多く課せられ、未提出であれば学習評価が低下することもある。義務教段階では、課題提出を促す個別支援の有効性が多数報告されている。例えば、自己記録やグラフ化による可視化（Gajria & Salend, 1995）⁽⁶⁾、自己教示や自己強化を含む自己管理法の導入（Cancio et al., 2004）⁽²⁾、保護者との目標設定と報酬決定（Miller & Kelley, 1994）⁽⁸⁾、自己管理法と集団随伴性の組み合わせ（Olympia et al., 1994）⁽⁹⁾などが挙げられる。

しかしながら、これらの個別支援方策は大学の講義で実施するには実務上の負担が大きいと考えられる。したがって、講義担当者一人でも実施可能な集団対象の支援（以下、クラスワイドな支援）の導入が重要である（関戸・安田, 2011）⁽¹⁰⁾。クラスワイドな支援は集団全体に同時に支援を提供できるため、教員の負担を軽減しつつ効率的に支援を行える点で有用である（関戸・安田, 2011）⁽¹⁰⁾。効果的なクラスワイド支援とは、個々の行動変容を促すだけでなく、低コストで準備時間が少なく、教員が授業内ですぐ実施できる具体的方策を指す（道城ら, 2004）⁽⁴⁾。

大学における発達障害障害を対象とした個別支援の研究はある（例えば青木ら, 2019）⁽¹⁾。しかし、大学におけるクラスワイドな支援であり、かつ課題提出率向上を目指し、統制条件を設けた講義場面での実証的研究は乏しい。また、支援方策の社会的妥当性を系統的に検証した研究も存在しない。

以上を踏まえ、本研究では講義場面における通常の学生と課題提出に困難を抱える学生を対象に以下3点を検討する。①締め切り間隔の長短が課題提出率に与える効果、②締め切り間隔とフィードバック（以下、FB）の有無の相互作用が課題提出率に与える効果、③事後アンケートを通じた大学におけるクラスワイド支援の社会的妥当性の評価。本研究の目的は、課題提出率に影響を与える条件を明らかにし、大学教育の講義場面に適用可能で効果的なクラスワイド支援の方策を提示することである。

2. 方法

(1)実施時期

本研究は20XX年度に実施した。介入時期は新型コロナウイルス感染症の流行下であり、大学ではハイブリッド型講義（対面とリアルタイムオンラインの同時実施）、オンデマンド

型講義（録画配信と課題提出）、課題配信型講義（資料読解と課題提出）などが混在していた。このため、学生に課される課題数が増加し、締め切りが重複する状況が多く見られた。

(2)参加者

対象は4年制大学の学部2年生であり、A講義（前期）82名、B講義（後期）67名であった。B講義の受講者は全員A講義も受講していた。両講義は必修科目であり、いずれもハイブリッド型で実施された。受講形態は1週間ごとに学籍番号の奇数が対面、偶数がオンラインと交互に割り当てられた。筆者はA・B講義の担当者であり、同時に障害学生支援を担当する修学支援委員でもあった。コロナ禍においては、課題のタスク管理ができず締め切りに間に合わない、オンラインでの議論に参加できない、友人関係の希薄化による心理的落ち込みなど、多様な相談が寄せられた。その中で、講義には出席するものの課題提出が困難な学生が一定数存在した。特に7名の学生は、課題提出に関して顕著な困難を示し、締め切り延長や注意喚起、タスク管理方法の支援を求めている。面談の結果、7名はいずれも前年度の3科目で出席率は十分であったが、課題提出率は50%以下であり、救済措置により単位認定を受けていたことが判明した。このうち2名はADHDの診断歴があり、義務教育段階から課題提出に困難を抱えていた。他の5名は、診断歴はなかったが、小学校低学年から多動や忘れ物の多さ、宿題未遂行などの特徴が見られ、大学でも課題未提出を繰り返していた。1名は不登校歴がありレポート作成が苦手で、もう1名は国語が不得手で課題提出が困難であった。7名に共通していたのは、課題提出の意思はあるものの、締め切りが重なると未提出を繰り返す点であった。これら7名は合理的配慮の申請には至らなかったが、支援を必要としていたため、本研究では「SENのある学生」と定義し、それ以外を「通常の学生」とした。

(3)倫理的配慮

本研究は筆者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（人倫 R0501）。アンケートは無記名・自由参加とし、個人が特定されないことを文書で説明した上で同意を得た。通常の学生は全員が参加に同意した。SENのある学生7名については、個別面談を行い、研究目的・方法・匿名性を説明し、文書を提示して同意を得た。

(4)手続き

A講義（前期）では、課題提出率に対する締め切り間隔の効果を検討するため、「1週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件を設定した。B講義（後期）では、締め切り間隔に加えフィードバック（FB）の効果を検討するため、「1週間締切 FB 有」条件と「即

日締切 FB 有」条件を設定した。講義は各 15 回であったが、測定回数を揃えるため 14 回を分析対象とした。各講義では条件を 7 回ずつランダムに割り当てた。課題提出は成績評価に直結することを学生に周知した。提出には Moodle を用い、締め切りは即日（22 時）または 1 週間後（22 時）に設定し、期限を過ぎると提出できない仕様とした。FB 有条件では、課題締め切り翌日に Moodle 上で 3 段階評価（3 = 良い, 2 = 普通, 1 = 不十分）、模範解答、必要に応じた短いコメントを返却した。課題は 200 字以上の記述式で、3 つの評価観点を設定した。例として「①特別支援学校の教育目的を説明する, ②自立活動について説明する, ③自立活動の具体例を 3 つ挙げる」といった課題を提示した。3 観点すべて正答で 3 点, 2 つで 2 点, 1 つで 1 点, それ以下や字数不足は 0 点とした。課題提示は毎回講義終了時に行い、Moodle 上でも常時確認できるようにした。

(5) 分析方法

A 講義では通常の学生と SEN のある学生の課題提出数・未提出数を条件別に集計し、Fisher の直接確率検定を行った。B 講義も同様に「1 週間締切 FB 有」条件と「即日締切 FB 有」条件を比較した。統計解析には js-STAR XR+^{*1} および R^{*2} を用いた。

(6) 社会的妥当性の評価

B 講義終了時に Google フォームを用いて無記名アンケートを実施した。質問は以下の 4 項目であり、いずれも 3 択形式とした。質問 1 : 課題量は①適切, ②どちらとも言えない, ③不適切。質問 2 : 「1 週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件の比較（①前者が適切, ②どちらとも言えない, ③後者が適切）。質問 3 : FB の有無について（①FB はあった方がよい, ②どちらとも言えない, ③FB はない方がよい）。質問 4 : 「1 週間締切 FB 有」条件と「即日締切 FB 有」条件の比較（①前者が適切, ②どちらとも言えない, ③後者が適切）。質問 2 ～ 4 では理由を自由記述で求めた。分析は各選択肢の回答数を集計し、自由記述は内容ごとに分類した。複数の理由を記述した場合は、それぞれを独立した理由として分類した。

3. 結果

(1) A 講義における課題提出数の比較

表 1 は、A 講義における通常の学生に関する「1 週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件の課題提出数および未提出数の度数分布と比率を示したものである。なお、提出数・未提出数はいずれも延べ人数である。

通常の学生では、「1週間締切 FB 無」条件における課題提出数は 423、未提出数は 80 であった。一方、「即日締切 FB 無」条件では課題提出数 471、未提出数 15 であった。これらのデータに対して Fisher の正確確率検定を行った結果、有意差が認められた ($p < .001$, *odds ratio* = 0.17, 両側検定)。すなわち、「即日締切 FB 無」条件における課題提出率は、「1週間締切 FB 無」条件に比べて有意に高かった。なお、*odds ratio* は条件付き最尤推定値である。さらに、連続性修正 χ^2 値から算出した効果量 w は 0.21 であり、Cohen (1992) ⁽³⁾ の基準によれば小さい効果量と判断された。ただし、検出力 ($1-\beta$) は 1.00 であり、十分に確保されていた。

表 2 は、SEN のある学生に関する「1週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件の課題提出数および未提出数の度数分布と比率を示したものである。SEN のある学生では、「1週間締切 FB 無」条件における課題提出数は 10、未提出数は 27 であり、「即日締切 FB 無」条件では課題提出数 17、未提出数 28 であった。これらのデータに対して Fisher の正確確率検定を行った結果、両条件間に有意差は認められなかった ($p = .350$, *odds ratio* = 0.61, 両側検定)。

表 1 通常の学生 「1週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件の
課題提出数と課題未提出数

群	提出数	未提出数	提出数の 比率
1週間締切 FB無	423	80	0.84
即日締切 FB無	471	15	0.97

※提出数、未提出数は延べ人数

表 2 SEN のある学生 「1週間締切 FB 無」条件と「即日締切 FB 無」条件の
課題提出数と課題未提出数

群	提出数	未提出数	提出数の 比率
1週間締切 FB無	10	27	0.27
即日締切 FB無	17	28	0.38

※提出数、未提出数は延べ人数

(2)B 講義における課題提出数の比較

表3は、B講義における通常の学生に関する「1週間締切FB有」条件と「即日締切FB有」条件の課題提出数および未提出数の度数分布と比率を示したものである。通常の学生は、「1週間締切FB有」条件では課題提出数361、未提出数43であり、「即日締切FB有」条件では課題提出数374、未提出数13であった。これらのデータに対してFisherの正確確率検定を行った結果、有意差が認められた($p < .001$, $odds\ ratio = 0.34$, 両側検定)。すなわち、「即日締切FB有」条件における課題提出率は、「1週間締切FB有」条件に比べて有意に高かった。なお、 $odds\ ratio$ は条件付き最尤推定値である。さらに、連続性修正 χ^2 値から算出した効果量 w は0.13であり、Cohen(1992)⁽³⁾の基準によれば小さい効果量と判断された。ただし、検出力($1-\beta$)は0.94であり、十分に確保されていた。

表4は、SENのある学生に関する「1週間締切FB有」条件と「即日締切FB有」条件の課題提出数および未提出数の度数分布と比率を示したものである。SENのある学生は、「1週間締切FB有」条件では課題提出数18、未提出数22であり、「即日締切FB有」条件では課題提出数31、未提出数16であった。これらのデータに対してFisherの正確確率検定を行った結果、有意傾向が認められた($p = .055$, $odds\ ratio = 0.43$, 両側検定)。すなわち、「即日締切FB有」条件における課題提出率は、「1週間締切FB有」条件に比べて高い傾向が示された。なお、 $odds\ ratio$ は条件付き最尤推定値である。さらに、連続性修正 χ^2 値から算出した効果量 w は0.19であり、Cohen(1992)⁽³⁾の基準によれば小さい効果量と判断された。また、検出力($1-\beta$)は0.42であり、不十分であるため結果の信頼性は限定的である。

表3 通常の学生 「1週間締切FB有」条件と「即日締切FB有」条件の
課題提出数と課題未提出数

群	提出数	未提出数	提出数の 比率
1週間締切 FB有	361	43	0.89
即日締切 FB有	374	13	0.97

※提出数、未提出数は延べ人数

表4 SENのある学生「1週間締切FB有」条件と「即日締切FB有」条件の
課題提出数と課題未提出数

	提出数	未提出数	提出数の 比率
1週間締切 FB有	18	22	0.45
即日締切 FB有	31	16	0.66

※提出数，未提出数は延べ人数

(3)社会的妥当性に関するアンケート

表5は，通常の学生51名，SENのある学生6名，合計57名の回答結果を示している。なお，講義を欠席した学生や未回答のアンケートは分析対象から除外した。自由記述の分析結果は表6に示した。

質問1：「200文字の課題量は適切であったか」：通常の学生では，「適切」33名，「どちらとも言えない」14名，「不適切」4名であり，多くの学生が課題量を適切と評価した。SENのある学生では，「適切」5名，「不適切」1名であり，こちらも大半が適切と回答した。

質問2：「1週間締切FB無」と「即日締切FB無」のどちらが適切か：通常の学生では，「1週間締切FB無」14名，「どちらとも言えない」6名，「即日締切FB無」31名であり，「即日締切FB無」を支持する学生が多かった。SENのある学生では，「1週間締切FB無」0名，「どちらとも言えない」1名，「即日締切FB無」5名であり，同様に「即日締切FB無」が多かった。理由として，通常の学生は「即日の方が講義内容を忘れない」（10名），「1週間後だと後回しになり提出できない可能性がある」（14名）などを挙げた。SENのある学生も「即日だと忘れない」（4名）が多かった。

質問3：「FBの有無について」：通常の学生では，「FBがあった方が良い」46名，「どちらとも言えない」2名，「無い方が良い」3名であった。SENのある学生は全員（6名）が「FBがあった方が良い」と回答した。理由として，通常の学生は「FBがあると提出の動機づけになる」（21名），「評点により自分の評価レベルがわかる」（17名），「課題レポートの修正点がわかる」（14名）などを挙げた。SENのある学生も同様の理由を示しており，両群に共通してFBの有効性が支持された。

質問4：「1週間締切FB有」と「即日締切FB有」のどちらが適切か：通常の学生では，

「1週間締切FB有」21名,「どちらとも言えない」5名,「即日締切FB有」25名であった。なお,「1週間締切FB有」を選択した学生の中には,「本来は即日が望ましいが,FBを作成する教員の負担を考慮した」(6名)という理由を挙げた者がいた。SENのある学生では,「1週間締切FB有」1名,「どちらとも言えない」2名,「即日締切FB有」3名であった。また,「1週間締切FB有」あるいは「どちらとも言えない」と回答した学生の中にも,「教員の負担を考慮した」(2名)という理由が含まれていた。

表5 事後アンケートの結果

質問内容		適切	どちらとも言えない	不適切	各人数	計
質問1	200文字の課題量は適切であったか適切, どちらとも言えない, 不適切の3つの中から一つ選んでください	33	14	4	51	
	通常					
	SEN	5	0	1	6	57
		「1週間締切FB無」が適切	どちらとも言えない	「即日締切FB無」が適切	各人数	計
質問2	①締切りが1週間後が適切であった, ②どちらとも言えない, ③即日締切りが適切であったかの3つの中から一つ選んでください	14	6	31	51	0
	通常					
	SEN	0	1	5	6	57
		FBは有った方が良い	どちらとも言えない	FBは無い方が良い	各人数	計
質問3	FBの有無について, FBは有った方が良い, どちらとも言えない, FBは無い方が良いの3つの中から一つ選んでください	46	2	3	51	
	通常					
	SEN	6	0	0	6	57
		「1週間締切FB有」が適切	どちらとも言えない	「即日締切FB有」が適切	各人数	計
質問4	締切りが1週間後でFBが有った方が適切, どちらとも言えない, 締切りが即日でFBが有った方が適切な3つの中から一つ選んでください	21	5	25	51	
	通常					
	SEN	1	2	3	6	57

表6 自由記述の分類

質問 2

締切りが1週間後が適切であったと考えた理由			
	バイト、家事など時間的余裕がない	もっと深く、じっくり考えることができる	その他、トラブル時に困るなど
通常の学生	4	8	2
SEN学生	0	0	0

質問 2

即日締切りが適切であったと考えた理由				
	即日だと講義内容を忘れないように書くことができる	1週間後だと提出することをわすれてしまう	すぐに提出しなければならないという気持ちになる（動機付けにつながる）	他の課題と重ならないから
通常の学生	10	14	5	2
SEN学生	4	0	1	0

質問3

FBは有った方が良い、理由						
	動機づけになる	自分の課題のレベルがわかる	修正すべき点がわかる	授業の復習になる	先生の意見、考えを知ることができる	提出確認ができる
通常の学生	21	17	14	4	1	1
SEN学生	2	2	2	0	0	0

質問3

通常の学生:FBは無かった方が良い、理由	
・自分が理解していればそれでいいと感じるから	
・提出してフィードバックを見ることがないため。	
・評価が芳しくない場合、意欲が失われるから	

質問4

締切りが1週間後でFBが有った方が適切な理由				
	教師の負担を考慮して	次の講義の時（1週間後）にFBを見る習慣がある	どちらでもいい	不明, その他
通常の学生	6	11	3	1
SEN学生	2	1	0	0

質問4

締切りが即日でFBが有った方が適切な理由				
	早いほうが修正すべき点など忘れない	すぐにFBが帰返ってくるとうれしい（動機付けにつながる）	すぐに知りたい	その他
通常の学生	13	2	10	1
SEN学生	3	0	0	0

※一人で複数の理由を書いている

※一人で複数の理由を書いている

4. 考察

本研究は、大学における課題提出率の向上を目的として、課題の締め切り間隔およびFBの有無が課題提出行動に及ぼす影響を検討した。結果として、通常の学生においては、締め切りを即日に設定することが課題提出率を有意に高めることが示された。また、FBを付与する条件においても、即日締切の方が1週間締切よりも提出率が高いことが確認された。

一方で、SENのある学生に関しては、締め切り間隔の効果は明確ではなく、FBを付与した場合においても有意傾向にとどまった。さらに、社会的妥当性に関するアンケート調査では、通常の学生・SENのある学生ともにFBの有効性を強く支持し、即日締切条件を肯定的に評価する傾向が認められた。以下では、これらの結果を先行研究との関連から考察し、教育的示唆と今後の課題について論じる。

(1) 課題提出率に対する締め切り間隔の効果

本研究の結果、通常の学生においては「即日締切」条件が「1週間締切」条件よりも課題提出率を高めることが明らかとなった。すなわち通常の学生においては、締め切り間隔を即日にするだけで課題提出率を向上させることが示唆された。この結果は、課題提出行動が「先延ばし」※³によって阻害されるという先行研究（例えば藤田,2005）⁽⁵⁾の知見と整合的である。すなわち、締め切りまでの時間が長い場合、学生は課題を後回しにする傾向が強まり、結果として未提出が増加する。一方、即日締切は課題提出を直後の行動として位置づけるため、締め切りまでに、課題提出を促進する随伴性が強化されると考えられる。課題提出を「課題提示の直後に求める」こと自体が一種の行動支援として機能することを示唆している。

ただし、SENのある学生においては、締め切り間隔の効果は明確には認められなかった。これは、課題遂行に困難を抱える学生にとっては、課題の締め切りを即日によって、「先延ばし」行動をのみを制御するだけでは、課題提出率は向上しなかった。SENのある学生の課題提出率を向上させるためには、遂行支援の有無がより重要である可能性を示している。すなわち、SENのある学生は課題遂行に必要な自己調整スキルやタスク管理の方略を教えることが十分でなければ、提出率の改善には直結しないと考えられる。この点は、発達障害特性を有する学生がタスク管理やワーキングメモリに困難を抱えることを指摘した先行研究（篠田・沢崎,2012）⁽¹¹⁾とも一致する。

(2) フィードバックの効果

本研究では、FBを付与する条件において、通常の学生は即日締切条件で提出率が高まることが確認された。また、アンケート調査においても、通常の学生・SENのある学生ともに「FBがあった方が良い」と回答した割合が圧倒的に高かった。理由としては、「提出の動機づけになる」「自分の評価レベルがわかる」「修正点が明確になる」といった回答が多く、FBが学習者にとって課題遂行の強化子として機能していることが示唆される。

この結果は、大学におけるFBが学習動機づけや課題の質的向上に寄与することを示し

た先行研究（石川ら，2022）⁽⁷⁾を支持するものである。特に，SENのある学生にとってもFBの有効性が確認された点は重要である。合理的配慮の申請に至らない学生であっても，FBを通じて課題遂行を支援することが可能であり，クラスワイドな支援としてのFBの意義が強調される。

一方で，FBを付与することは教員の負担増加につながる可能性がある。アンケートの自由記述においても，一部の学生が「本来は即日が望ましいが，教員の負担を考慮して1週間締切が良い」と回答していた。この点は，教育現場における持続可能性を考慮する上で重要であり，FBの効率的な運用方法（例：自動化ツールの活用など）が今後の課題となる。

（3）SENのある学生に対する支援

本研究では，SENのある学生において，締め切り間隔やFBの効果が限定的であることが示された。特に，FB有即日締切条件においても提出率の改善は有意傾向にとどまり，検出力も十分ではなかった。この結果は，SENのある学生に対しては，締め切り設定やFBの付与といったクラスワイドな支援だけでは不十分であり，より個別化された支援が必要であることを示唆している。具体的には，課題を小単位に分割して提示する，提出前にリマインドを行う，タスク管理の方法を指導するなど，実行機能を補う支援が有効であると考えられる。また，SENのある学生は課題提出に関して「忘れてしまう」ことを理由に挙げる傾向が強かったことから，リマインダー機能やピアサポートの導入も検討に値する。これらはクラスワイド支援と個別支援を組み合わせたハイブリッド型の支援として位置づけられるだろう。

（4）本研究の限界

本研究にはいくつかの限界が存在する。第一に，対象が特定の大学の学部2年生に限定されており，他学年や他大学に一般化できるかは不明である。異なる学年や学部，さらには大学の規模や教育形態によって課題提出行動の傾向が異なる可能性があるため，今後は多様なサンプルを対象とした検証が必要である。

第二に，SENのある学生の人数が7名と少なく，統計的検出力が十分ではなかった点である。特に，B講義における「即日締切FB有」条件と「1週間締切FB有」条件の比較では有意傾向にとどまり，効果の安定性を確認するにはさらなるデータの蓄積が求められる。今後は，より多くのSENのある学生を対象とした研究や，複数年度にわたる縦断的研究が必要である。

第三に、課題の内容が特定の科目に依存していた点である。本研究では教育学関連の講義における200字程度の記述課題を対象としたが、他の学問領域や異なる課題形式（例：レポート、プレゼンテーション、実技課題）においても同様の効果が得られるかは明らかではない。課題の性質や評価方法によって提出行動に影響が及ぶ可能性があるため、今後は多様な課題形式を対象とした検討が望まれる。

第四に、FBの内容が限定的であった点である。本研究では3段階評定と模範解答、必要に応じた短いコメントを返却する形式を採用したが、より詳細な形成的フィードバックや個別面談を伴うフィードバックを行った場合には、異なる効果が得られる可能性がある。また、FBの即時性や具体性の程度が課題提出行動に与える影響についても、今後の検討課題である。

第五に、本研究はコロナ禍という特殊な状況下で実施された点である。オンライン授業やハイブリッド授業が主流であった時期に得られた結果であるため、対面授業が中心となる通常の状態においても同様の効果が得られるかは不明である。授業形態の違いが課題提出行動に与える影響を明らかにするためには、ポストコロナ期における追試が必要である。以上の限界を踏まえると、本研究の知見は大学教育におけるクラスワイド支援の有効性を示す重要な一步であるものの、その一般化や適用範囲には慎重な解釈が求められる。今後は、対象や課題形式を拡大し、SENのある学生に対する個別支援とクラスワイド支援の最適な組み合わせを検討することが課題である。

＜注および引用文献＞

※1：js-STAR_XR+：田中敏，中野博幸による作成の統計分析プログラム集である。：

<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>

※2：R：統計分析用のコンピュータ言語と統計分析プログラム集の名称である。：https://statistics.co.jp/reference/software_R/free_Software-R.htm

※3：先延ばし行動（procrastination）：事態の悪化が予想される場合においても意図的に課題などの開始や完了を先延ばすことと定義される（例えば藤田,2005）⁽⁵⁾。

(1).青木真純・佐々木銀河・真名瀬陽平・五味洋一・中島範子・岡崎慎治・竹田一則(2019)ノートを取ることが困難な大学生に対するノートの取り方の方略変容を目指した事例的検討.LD研究, 28 No. (1) 133-143,

- (2). Cancio, E. J., West, R. P., & Young, K. R. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 9–22.
- (3). Cohen, J. (1992) . A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- (4). 道城裕貴・松見淳子・井上紀子 (2004) .通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果.行動分析学研究,19(2).148-160.
- (5). 藤田正(2005) : 先延ばし行動と失敗行動の関連について.奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 14, 43-46.
- (6). Gajria, M., & Salend, S. J. (1995). Homework practices of students with and without learning disabilities: A comparison. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291–296.
- (7). 石川 奈保子・阿部 真由美・川崎 弥生(2022) : 大学授業のレポート課題における再提出方式とフィードバック方法の検討, 日本教育工学会研究報告集,1,127-134.
- (8). Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 73–84.
- (9). Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85–99.
- (10). 関戸英紀・安田知枝子(2011)通常学級に在籍する 5 名の授業参加に困難を示す児童に対する支援 ―クラスワイドな支援から個別支援へ―.特殊教育学研究 , 49 (2), 145–156.
- (11). 篠田直子・沢崎達夫 (2012) : ADHD 特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応. 目白大学心理学研究,11,41-54.

第三部 研究ノート

研究ノート

教育学部における特別活動の指導内容についての一考察
—国立大学法人（教育学部）の「特別活動」の授業における
シラバス分析を中心にして—

山内 隆之*

A Study on the Contents of Teaching of Special Activities
in the Faculty of Education
—Focusing on a Syllabus Analysis of Courses in a Faculty of Education
at a National University Corporation—

Takayuki YAMAUCHI*

概要

本論の目的は、全国の国立大学の教育学部で実施している「特別活動」の授業のシラバスをもとに、各大学の実践の指導内容を調べることである。カリキュラムに位置付けられたシラバスの内容を分析し、指導項目の全国的な傾向を俯瞰し、現在実践されている特別活動の授業の内容を整理することを企図している。その結果、「学級活動」が全ての機関で指導されていること、「児童会・生徒会活動」、「クラブ活動」、「学校行事」のいずれかについて必ずふれられていること等が分かった。

キーワード：国立大学法人、教育学部、特別活動、シラバス、授業実践

* 金沢学院大学 教育学部 教授

1 はじめに

教員になるためには、「教育職員免許法」（昭和二十四年法律第百四十七号）に定められた規定により、「教育職員免許法施行規則」が定められ、単位の取得方法が示されている。さらに、例えば小学校教諭の普通免許状の授与を受ける場合には、次の通り教科及び教職に関する科目の単位の修得方法が示されている。「科目についての知識及び技能の習得状況に応じ適切な履修指導を行うよう定めるものとする」（教育職員免許法施行規則第三条一項）。本規定を受け、同条の「最低修得単位数」により「道德、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」が示され、「特別活動の指導法」が各大学では必修の授業として明示されている。

現在、全国には 44 の国立大学法人の教育学部が存在し、各大学では設置の理念に応じた授業実践が構築・実施され、教員免許状取得のための授業が開設されている。

本稿は、全国の教育学部における「特別活動」の授業に焦点化し、全国でどのような実践内容が開設されているのかを各大学のシラバスを手段として探り俯瞰することで、更に高みを目指した実践の構築を図ることを目的としている。

特別活動の研究については、各学校における具体的な実践を取り上げ、振り返り、成果と課題を明らかにしようと試みる実践的・実証的研究な研究が見られる。各実践が具体的に対象化され、一般化される意義は大きいものの、特別活動のカリキュラムについての論考は数少ない。山口満氏は特別活動の研究そのものについて、「全般的に、特別活動の中での内容の充実を図り、指導法の改善を図るということに関心が向けられており、広く学校教育全体の中で特別活動を位置づけ、相対化するというアプローチが不十分であったことを否定することができない」として、これまでの特別活動研究を振り返るとともに、「相対化」の視点を持ち、「カリキュラム研究という広い視点から見直してみることの意義は大きい」と述べている。⁽¹⁾ 特に、大学の授業の中でどのような内容が行われているかについての具体的研究は見当たらず、カリキュラムに位置付けられたシラバスの記載内容を分析することにより、特別活動に関する指導項目の全国的傾向を俯瞰的に把握する。

一方、日本の「特別活動＝TOKKATU」については世界的に注目を浴びており、小中高等学校における特別活動の一層の充実が求められている。⁽²⁾ 今、教育活動の中で重要な位置を占めている特別活動を実施するにあたって、日本の大学の養成機関ではどのような授業の内容として実施されているのかを調査することは、各大学の授業実践を考えていく際

に役立つものと考えた。

さて、「小学校学習指導要領」の特別活動では、第6章の第1「目標」では、学級活動、児童会活動、クラブ活動及び学校行事の四つの目標を総括する目標として次のとおり示されている。授業内容そのものを考えていく際のポイントとなるので、参考のために引用してみたい。「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。」とされ、三つの視点が示されている。この三つの視点とは以下の通りである。⁽³⁾

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

これら特別活動の目標については、いわゆる「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか」、イ「理解していること・できることをどう使うか」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかの涵かん養）」の三つの柱に整理し、この三つの柱に基づき「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理したものとして位置付けられたことは記憶に新しい。学習指導要領に示された本目標の達成を目指すことが、各大学の「特別活動」の授業の要諦となる。

次に、文部科学省「教育課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が作成した「教職課程コアカリキュラム」（平成29年11月17日）では、特別活動の指導法の授業の全体目標が、次のように示された。「特別活動は学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、『人間関係形成』・『社会参画』・『自己実現』の三つの視点や『チームとしての学校』の視点を持つとともに、学年の違いによる活動の変化、各教科等との往還的な関連、地域住民や他校の教職員と連携

した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識や素養を身に付ける」こと。⁽⁴⁾そして、特別活動の意義、目標及び内容を理解することと、指導の在り方を理解することの二点が到達目標として示されている。

2 分析にあたって

では次に、具体的な授業実践の在り方について考察していく。現在、日本国内の教育学部を有する国立大学法人は表1のとおり、44大学である。各大学においては、それぞれの大学の理念に応じてシラバスが作成されている。今回の作業にあたり、具体的な各大学のシラバス収集にあたっては、各大学のHPから収集した。⁽⁵⁾作業を実施していくと、現在メンテナンス中の大学もあり、幾つかの大学については検索することができなかった。そこで、以下に示した41の大学の特別活動に関するシラバスをもとに、特別活動の授業内容の分析を進めていく。

表1 調査対象とした教育学部を有する国立大学法人（44機関）

北海道教育大学	弘前大学	岩手大学	宮城教育大学	秋田大学	茨城大学
宇都宮大学	群馬大学	埼玉大学	千葉大学	東京学芸大学	横浜国立大学
新潟大学	上越教育大学	金沢大学	福井大学	山梨大学	信州大学
岐阜大学	静岡大学	愛知教育大学	三重大学	京都教育大学	大阪教育大学
兵庫教育大学	奈良教育大学	和歌山大学	島根大学	岡山大学	広島大学
山口大学	滋賀大学	鳴門教育大学	香川大学	愛媛大学	高知大学
福岡教育大学	佐賀大学	長崎大学	熊本大学	大分大学	宮崎大学
鹿児島大学	琉球大学				

分析にあたり、本稿は各大学のシラバスから授業内容を分析・把握することに主眼があるため、個別の大学名は伏せることとし、ランダムなナンバリングにより作業を進めていくこととした。本論が、大学間の授業内容の優劣をつけることが目的ではないためである。また、全国には本学を含め多数の私立大学も存在するところではあるが、今回の作業では国立大学法人のシラバスに掲載された内容のみを対象に絞って分析を進めた。

3 全国国立大学法人教育学部における特別活動の授業内容について

（1）全体的な傾向から

表2は、41の大学の特別活動の授業を内容別に分類した表となっている。縦軸には大学

をランダムにナンバー化して配置するとともに、横軸には次に示す特別活動の授業の観点から抽出した28項目を取り上げ、該当する内容がある場合は●で示した。具体的には以下の28項目である。「特別活動の特質等、特別活動の歴史、学習指導要領の変遷、学習指導要領の目標・内容、特別活動の方法、特別活動経営、指導計画、特別活動の評価、学級活動、指導案の作成、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事、話し合い活動、キャリア教育、市民教育、児童生徒理解について、家庭・地域との連携、保護者との連携、集団活動、部活動について、各教科との関連について、特別活動と道徳について、模擬授業演習、授業構想、学級担任の在り方、教師自身の学び、課題とまとめ」。なお、右端の備考欄には、実施にあたり特徴的な内容や補足等を記載した。

まず、どの大学でも、授業最初の冒頭「特別活動の特質等」について触れ、学習指導要領に示された「特別活動の目標と内容」について講義を実施している所が多く、第1の観点として示すことができる。(例:「特別活動の特質等」70%、「特別活動の目標と内容」75%。%は実施率。)シラバスには項目として示していなくとも、どの大学の授業においても上記について触れ、授業の全体的な目標を示されている。一方、「特別活動の歴史」や「学習指導要領の変遷」について触れている授業は各31%、14%とやや少なくなっており、特に「特別活動(または学習指導要領)の歴史」を扱っている授業はトータルでも33%となっている点が特徴的である。

第二に指摘できる観点として、「学級活動」、「児童・生徒会活動」、「クラブ活動」、「学校行事」という特別活動の学習指導要領に示された4つの項目については多くの授業で扱われている。(それぞれ100%、80%、63%、85%)中でも、担任になったら主に一人で担当することとなる学級活動については全ての授業で扱われている点である。15コマの授業の半分以上をこの学級活動が占める実践も見られ、丁寧な指導を実施していることが分かった。さらに学級活動の指導案作成を実施している事例が12大学に及んだ点も特徴的であった。また、いわゆる特活の異学年交流の3本柱と言われる「児童会生徒会活動、クラブ活動、学校行事」については、6割~8割超の大学で主たる授業内容として取り扱われており、その3つ全てを項目に挙げている大学が6割あったことも指摘しておきたい。また、時数の少ない「クラブ活動」については項目に挙げていない大学も36%見られた。

今、学校現場では総時数の見直しが進んでいるところであり、クラブ活動自体を廃止した学校も見受けられる。異学年同士が協力し、興味・関心を追求する集団活動の実現も求

められるところであり、各授業実践でのより丁寧な扱い等が求められる。

第三には、大学独自の創意ある諸実践も見られたことを指摘しておきたい。具体的な項目としては、「キャリア教育、市民教育、集団活動、部活動、各教科との関連、家庭や保護者との連携、模擬授業演習、学級担任の在り方、教師自身の学び」等がこれらに該当する。より自主的で実践的な内容とするために、大学独自の様々な内容の柱建てや授業の工夫が見られた。

先の文部科学省「教職課程コアカリキュラム」では、「各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたいと、これに加えて地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然である」（同P2）とされている。「大学の自主性や独自性を発揮した教育内容」が各大学の責任の元に内容が吟味され、効果を反映・検討しながらより一層の質の保証を図る取り組みが求められる。

（2）特徴的なシラバスについて

本節では全体の中から特徴的な実践を数点示していくこととする。

第一は先に若干触れた「学級活動」に関わる実践である。No. 14の大学では学級活動に7回の授業を当てている。他にも6回、3回実施している例も見られた。学級活動は、学級や学校生活をよりよくするための課題を見出し、解決するために話し合いながら合意形成を諮ったり、意思決定したりする活動である。「学級や学校における生活づくりへの参画」、「日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」、「一人一人のキャリア形成と自己実現」という学習指導要領に示された3つの柱に基づいて、主体的に考えて実践できるように

表2 全国の教育学部における特別活動の授業内容一覧

授業内容 大学 No	特別活動の特質等	特別活動の歴史	指導要領変遷	目標・内容	特別活動の方法	特別活動経営	指導計画	特別活動の評価	学級活動	指導案作成	児童生徒会活動	クラブ活動	学校行事	話し合い活動	キャリア教育	市民教育	児童生徒理解	家庭・地域	保護者との連携	集団活動	部活動について	各教科との関連	特別活動と道徳	模擬授業演習	授業構想	学級担任の在り方	教師自身の学び	課題とまとめ	備考
1	●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●					●							前半は総合 健康安全教育を1回実施	
2				●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●	●							
3			●	●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
4			●	●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
5	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								前半は総合 模擬授業演習を2回実施
6	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								後半は総合 体験活動を4回実施
7	●			●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
8				●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
9				●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								後半は総合
10	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								いじめと特別活動の授業を2回実施
11	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								前半は教育方法、授業作り
12	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								インクルーシブ教育を1回実施
13	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
14	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
15	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
16				●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								学級活動に7回、いじめ問題を取り扱い
17		●		●				●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								指導案作成5回実施
18	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
19	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								教師間の協働を実施
20	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
21	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								学級活動を3回実施
22	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								食育との関連
23	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
24	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
25	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								事例研究を5回実施
26	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								各授業にICT活用の視点
27	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								なすことによって学ぶを体験
28	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
29	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
30	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								指導案作成演習3回実施
31	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								国際比較、運動会事例
32	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
33	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
34	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								学級活動について6回実施
35	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								心に残る特別活動について
36	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								生徒指導・進路指導との関連
37	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								指導実践を3回実施
38	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
39	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								特別活動と学方向上を取り上げ
40	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								
41	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●					●								模擬授業を4回実施

指導することが求められている学級活動については 100%の大学で実施されていることが確認できた。さらに学級活動と関連付け「いじめ問題」を取り上げている大学も見られ、現在急増しているいじめの根絶に向け、特別活動の時間を使って解決する力を身につけようとする取り組みも見られた。

第二の点として、「模擬授業」や「事例研究」を具体的に実施している例が複数確認できた。模擬授業を 15 コマ中 5 回の時間をかけて実施する No. 25 では、現在の学校現場に照らした次のような実践を行っていた。それは、①子どもの貧困問題、②校則、③荒れ・学級崩壊、④学級づくり、⑤いじめという 5 つの全体講義を受けた後、4 名程度のグループ編成を行い、課題の解決に向けグループワークを実施して解決策を話し合う授業である。講義を受けた学生が協働して解決策を見出していく作業を通じ、学校現場で活用できる考え方を主体的に学ぶ取り組みである。

第三は、特別活動の歴史や指導要領の変遷といった過去の歴史から学ぶ内容を取り扱う授業がそれぞれ 31%、14%であったことと併せ、新しい要素を積極的に取り入れようとする授業が見られたことを指摘したい。No. 34 では TOKKATU PLUS としてエジプトの特別活動の実態から日本の特別活動の役割を理解したり、「特別活動の国際比較：児童会活動の日独比較」といった国際的な内容を盛り込む授業が見られた点である。特別活動の古きを学びつつ国際的な動向を取り入れる授業が見られた。

（3）各大学における特別活動の授業における教科書・参考文献について

表 3 は、各機関で、学生に示している教科書もしくは参考書を整理したものである。大学によっては教科書（またはテキスト）として示しているところもあれば、参考書・参考文献と表示しているところもあり、それらを集約して整理した。調査の結果次の点が明らかとなった。まず第一に、文部科学省の指導要領並びに指導要領解説「特別活動」編が約 6 割の大学で教科書として示されている（特に小・中学校のものが多）。次に、国立教育政策研究所教育課程研究センターが作成している資料の使用大学が多いことが伺える。同資料はカラー版で大変見やすく、わかりやすい資料となっておりウェブ上からも自由に閲覧することができる。ページ毎の構成デザインに優れており、取り扱っている内容もわかりやすい資料である。上記に示したいずれかがシラバスに示されている点は、国が示した学習指導要領の方針に沿った内容が行われている点を裏付けるものといえよう。

表3 特別活動の授業における教科書（テキスト・参考書）一覧

No	書名	著作者(発行所)	発行年	掲載数
1	小学校学習指導要領解説『特別活動』編	文部科学省	2018	25
2	中学校学習指導要領解説『特別活動』編	文部科学省	2018	21
3	中学校学習指導要領	文部科学省	2017	12
4	小学校学習指導要領	文部科学省	2017	10
5	高等学校学習指導要領	文部科学省	2018	9
6	高等学校学習指導要領解説『特別活動』編	文部科学省	2018	8
7	みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)	(文溪堂)	2018	6
8	学級・学校文化を創る特別活動(中学校編)	国立教育政策研究所教育課程研究センター	2016	4
9	「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 特別活動	文部科学省	2020	3
10	学校文化を創る特別活動 中学校・高等学校編	(東山書房)	2018	2
11	クラス会議で子どもが変わる	ジェーンセルネン(コスモスライブラリー)	2000	2
12	中学生を担任するということ	高原史朗(高文研)	2017	2
13	特別活動	吉田武男(ミネルヴァ書房)	2020	2
14	特別活動エッセンス	元兼正浩(花書院)	2023	2
15	マナーと作法の社会学	加藤芳正(東信堂)	2014	2
16	楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)	国立教育政策研究所教育課程研究センター	2014	1
17	学校文化を創る特別活動(高校編)ーホームルーム活動のすめー	国立教育政策研究所教育課程研究センター	2018	1
18	人、人と育つー弘前大学教育学部特別活動授業記録	(弘前大学出版会)	2021	1
19	特別活動の理論と実践	(ミネルヴァ書房)	2020	1
20	資質・能力(理論編)	(東洋館出版社)	2016	1
21	資質能力と学びのメカニズム	(東洋館出版社)	2017	1
22	生徒指導提要	文部科学省	2010	1
23	特別活動における人間関係構築のための教師の取り組み(1)モデルリーダー教師の学年初期の事例ー	小林祐紀他(茨城大学)	2016	1
24	特別活動の理論と実践	上岡・林尚示(ミネルヴァ書房)	2020	1
25	特別活動で日本の教育が変わる	杉田洋他(小学館)	2020	1
26	最新特別活動論 第三版	(大学教育出版)	2021	1
27	新しい時代の生活指導	山本敏郎(有斐閣)	2014	1
28	教師のしごと 生活指導と学級集団づくり	小淵朝男他 Array	2016	1
29	「いろいろな人がいる」が当たり前の教室に	原田真知子 Array	2021	1
30	学校を変える生徒たち 三者協議会が根づく長野県辰野高校	Array	2004	1
31	開かれた学校づくりの実践と研究	浦野東洋一	2021	1
32	集団を育てる特別活動	渋谷真樹他(ミネルヴァ書房)	2015	1
33	生きる力を育む特別活動ー一個が生きる集団活動を創造する	新富康央他(ミネルヴァ書房)	2020	1
34	教師教育講座 第8巻 特別活動論	山田浩之(協同出版)	2022	1
35	学級経営の教科書	白松賢(東洋館出版社)	2017	1
36	キーワードで拓く新しい特別活動	日本特別活動学会(東洋館出版社)	2019	1

第二に、各大学では授業の目標の実現のために大学独自の編成資料を示していた。大学によっては当該学部で行った授業記録等を資料として示しているところもあり、大学独自の工夫が見られた点を挙げたい。

4 成果と課題

(1) 本研究の成果

本稿は、全国の教育学部で実施している特別活動の授業の傾向を探るために、公表されている各シラバスを収集・整理し、どのような内容が実施されているかを明らかにすることを目的としている。44 の全教育学部中、41 大学のシラバスを収集・整理し、各学部の授業カリキュラムの内容を明らかにするとともに、全国的な傾向を知ることができた。その結果、①全ての学部で「学級活動」が実施されていることや、②「児童会・生徒会活動」、「クラブ活動」、「学校行事」の3つの項目について、少なくとも1回は各授業で取り扱われていること、③特別活動の歴史や学習指導要領の変遷を扱う授業が4割程度あることと併せ、独自の内容が授業テーマとして挙げられ実践されている事等が判明した。今後、以上のような全体的傾向を俯瞰しつつ、各大学においてこれまで実施してきた歴史や学生の実態をもととして、自らの大学の授業実践の充実のための参考にして頂ければ幸いである。

(2) 本研究の課題

本研究の課題は次の二点である。

まず第一に、今後、この度収集が出来なかった大学についても情報を収集し、全国の私立大学等の実践も視野に入れながら、全国の教員養成の中で、特別活動の授業がどのような内容で実施されているかを探り、全体像に迫ることである。

第二に、各15回の各大学における授業で、どのような内容で授業が構築されているのかを探ることである。講義中心なのか、グループワークのやり方はどのように行っているのか等、実際の授業の在り方を探究したい。

本稿は、それぞれの大学の特別活動担当者が新しい授業実践を考案する際の基礎作業である。各大学で、各校の歴史と学生の実態に合わせたより豊かな特別活動の授業実践が構築されていく事を願いたい。

＜注および引用文献＞

- (1) 山口満「カリキュラム研究としての特別活動研究」日本特別活動研究紀要第20号特集論文 2012.3
- (2) 日本の特別活動については、例えばエジプトが、自分や学級、学校生活、人間関係を築く活動を国内に定着させたいとして「TOKKATU」と位置づけ、国を挙げて実践を深めている。
- (3) 小学校学習指導要領による。(https://www.mext.go.jp/content/20221213-mxt_kyoiku02-100002607_014.pdf) (最終閲覧日：2025年11月1日)
- (4) この文部科学省の「教職課程コアカリキュラム」については、「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国全ての大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力を示すもの」であり、「各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容は、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然である。」（「教職課程コアカリキュラム作成の目的」P2）と示されている。
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (最終閲覧日：2025年11月1日)
- (5) 各大学のHPの調査閲覧期間は、2025年7月18日～31日である。宇都宮大・埼玉大・滋賀大の3大学については、大学HP自体の工事中等によりアクセスできず、今回の分析の対象からは除外している。

その1【金沢学院大学教職センター紀要編集規定】

概要

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

- 機関誌は、原則として年1回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。
 - 機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。
 - 機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。
 - (1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。
 - (2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも1名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。
 - 査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。
 - 採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
 - 論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。
- 附則：この規定は平成28年10月1日から施行する。

その2【金沢学院大学教職センター紀要執筆要領】

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

■原稿は、完成原稿とする。

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

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

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

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

■キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

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

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は1編、共著を含めて3編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

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

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。注記は、文中の該当部（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

[論文の場合]筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

[単行本の場合]筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤2003、15頁）。ところが、鈴木（2004、25頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

[論文の場合]筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

[単行本の場合]筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成30年8月10日から施行する。

金沢学院大学教職センター紀要第9号

■発行日 2026年2月13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

ISSN2433-782X