

教育システム研究

第 15 号

目 次

目 次

第 1 部 研究論文

- 実践知から立ち上げる資質・能力ベースのカリキュラム開発プロセス
—「育ちの履歴カリキュラム」を事例として— …………… (松田 登紀) 1
- 再考:「基礎」としての幼児教育
—「生成」の視点から— …………… (盧 珠妍) 13
- 奈良女高師附小との交流の下「新教育」を構築させた公立小学校の一例
—奈良県斑鳩尋常高等小学校に着目して— …………… (阪本 美江) 21
- 中国における教員評価制度に関する考察
—評価尺度の多元化と資質向上のための施策— …………… (小野寺 香) 31
- グローバル化に対応する中国の教員に求められる資質・能力に関する考察
…………… (小野寺 香・石井佳奈子) 41
- 中国における高級中学国際部の意義
—グローバル教員の観点から—
…………… (小野寺 香・小川 佳万・石井佳奈子) 51
- 教員としての道を拓く (前編)
—「わたし」と「あなた」とそれから— …………… (天野由美香) 61
- 方法としての臨床教育学に関する覚書 (3)
—「実践」言説の語り直しへ向けて— …………… (鈴木 卓治) 83
- 授業報告: キャリアデザイン・ゼミナール C (5)
『『ビジネスプラン』の作り方—アイデアだけでは終わらせない!』
…………… (前川 光正・成瀬 九美) 91
- 特集 本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた大学教員と附属教員の連携研究推進事業**
サイエンス・オープンラボを通じた化学 (化学発光、金属イオンの色) 学習
—大学生による演示実験を動機付けにした高等学校授業開発研究—
…………… (中島 隆行・三方 裕司・梶原 孝志・竹内 孝江・
浦 康之・高島 弘・松浦 紀之) 99
- 「ドラえもん」に学ぶ情報化社会における「教養」
—奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生公民科「倫理」授業実践の検討—
…………… (保田 卓) 111

第 2 部 実践報告

- 保育者の専門性を高める保育の省察
—4 歳児の保育実践から「みとる」協同性の芽生え— …………… (鎌内 菜穂) 117
- 直接経験を通して児童に学ぶ意義を醸成する理科学習 …………… (長島 雄介) 129
- パフォーマンス課題を軸にした高等学校「現代社会」の単元開発に関する実践研究
—新科目「公共」を見すえた「見方・考え方」の育成を中心に—
…………… (藤井 正太) 139

第 3 部 年次活動報告 (2018 年度)

1. 学内連携 …………… 155
(1) 高大連携特別教育プログラム
2. 学外連携 …………… 157
(1) 学校訪問・参観者記録
(2) 公開研究会報告
3. 教育支援 …………… 171
(1) 教職科目担当
(2) 教育実習受け入れ
(3) 長期研修
4. 専門教育への連携協力 …………… 173

2019年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

目 次

第1部 研究論文

実践知から立ち上げる資質・能力ベースのカリキュラム開発プロセス —「育ちの履歴カリキュラム」を事例として—	(松田 登紀)	1
再考：「基礎」としての幼児教育 —「生成」の視点から—	(盧 珠妍)	13
奈良女高師附小との交流の下「新教育」を構築させた公立小学校の一例 —奈良県斑鳩尋常高等小学校に着目して—	(阪本 美江)	21
中国における教員評価制度に関する考察 —評価尺度の多元化と資質向上のための施策—	(小野寺 香)	31
グローバル化に対応する中国の教員に求められる資質・能力に関する考察	(小野寺 香・石井佳奈子)	41
中国における高級中学国際部の意義 —グローバル教員の観点から—	(小野寺 香・小川 佳万・石井佳奈子)	51
教員としての道を拓く（前編） —「わたし」と「あなた」とそれから—	(天野由美香)	61
方法としての臨床教育学に関する覚書（3） —「実践」言説の語り直しへ向けて—	(鈴木 卓治)	83
授業報告：キャリアデザイン・ゼミナールC(5) 「『ビジネスプラン』の作り方—アイデアだけでは終わらせない！」	(前川 光正・成瀬 九美)	91

特集 本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた大学教員と附属教員の連携研究推進事業

サイエンス・オープンラボを通じた化学（化学発光、金属イオンの色）学習 —大学生による演示実験を動機付けにした高等学校授業開発研究—	(中島 隆行・三方 裕司・梶原 孝志・竹内 孝江・ 浦 康之・高島 弘・松浦 紀之)	99
「ドラえもん」に学ぶ情報化社会における「教養」 —奈良女子大学附属中等教育学校5年生公民科「倫理」授業実践の検討—	(保田 卓)	111

第2部 実践報告

『保育者の専門性を高める保育の省察』 —4歳児の保育実践から「みとる」協同性の芽生え—	(鎌内 菜穂)	117
直接経験を通して児童に学ぶ意義を醸成する理科学習	(長島 雄介)	129

パフォーマンス課題を軸にした高等学校「現代社会」の単元開発に関する実践研究 —新科目「公共」を見すえた「見方・考え方」の育成を中心に— …… (藤井 正太)	139
---	-----

第3部 年次活動報告 (2018年度)

1. 学内連携	155
(1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携	157
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	171
(1) 教職科目担当	
(2) 教育実習受け入れ	
(3) 長期研修	
4. 専門教育への連携協力	173

第 1 部

研 究 論 文

実践知から立ち上げる資質・能力ベースのカリキュラム開発プロセス —「育ちの履歴カリキュラム」を事例として—

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園
奈良女子大学教育システム研究開発センター）

1. 問題と目的

幼稚園教育要領においては、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」及びカリキュラム・マネジメントの実現を目指している。ここでは、幼児教育において育みたい資質・能力として、「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の三つを挙げ、幼稚園教育要領の第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むことを示し、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」を明確化したとしている。

しかし、目の前の子供たちと協働して保育実践を創る現場において、目に見える活動内容ベースのカリキュラムから目に見えない資質・能力ベースのカリキュラムへのリデザインが進められるには、カリキュラム・マネジメントの本質的な理解が必要である。カリキュラム・マネジメントとは方法ではなく概念であり、一人一人の実践者がカリキュラム・マネジメントの担い手となるという、カリキュラム概念の原点に立ち返ることが求められているのである。このことを、一人一人の教師が日々の実践に取り組みながら意識し転換していくことがいかに困難であるかは言うまでもない。実際に、地域における指導的・モデル的な学校としての国立大学附属幼稚園においても、資質・能力ベースのカリキュラムへのリデザインが進んでいる園は多くない¹⁾。

このような現状を踏まえ、本稿では幼小一貫して育成したい資質・能力をベースとして、子供の育ちの履歴からカリキュラムを立ち上げることでカリキュラムのリデザインを進めた奈良女子大学附属幼稚園の事例を取り上げ、そのプロセスを分析する。これにより、資質・能力ベースのカリキュラムを編成する場合、何が重要な役割を果たしているのかを明らかにし、資質・能力カリキュラム開発に向けて効果的な示唆を得ることを目的とする。

2. 幼児教育における「資質・能力」とは

そもそも資質・能力とはどのようなものと考えれば良いだろうか。国立教育政策研究所によれば、資質・能力は「対象が変わっても機能することが望ましい心の働き」としており、対象が変わっても使えることが目標となるので、教科等を横断する汎用性のあるものであり、「自分の中にあるものを引き出して使うもの」とであると説明している²⁾。世界の学力観のスタンダードはすでに「何を知っているか」という教科ごとの知識の体系ではなく、知識や技能を活用して「何ができるか」、という汎用的な資質・能力の体系となっている³⁾。

文部科学省は幼児教育において育みたい資質・能力の整理を図1のように示した。幼児教育においては、資質・能力は未分化であり、育みたい資質・能力は便宜的に分けられているのが実状である。つまり、現場の実践者が理解しやすい、即戦力的に用いることのできる具体的な資質・能力が提示されているのではなく、これまでの幼児教育で育んできた中から一人一人の実践者が

資質・能力を見出していくことが求められているのである。

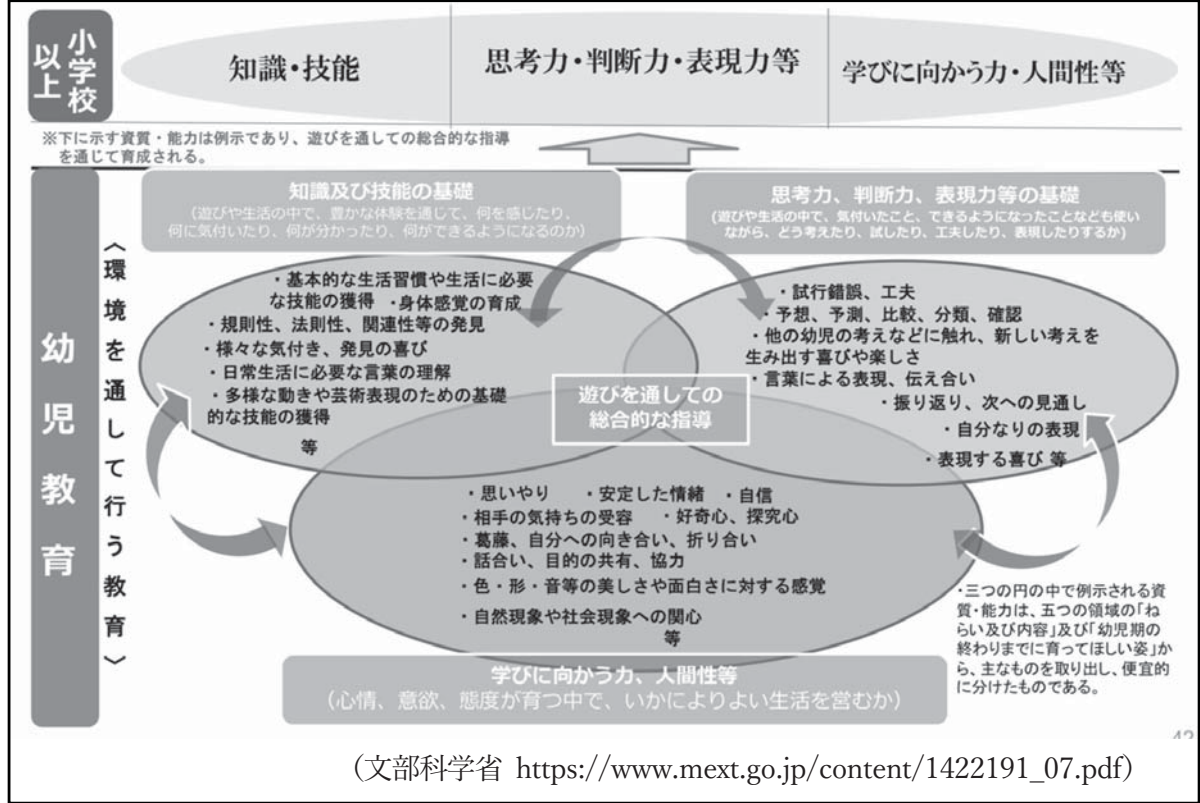


図1 幼児教育において育みたい資質・能力の整理

3. 「育ちの履歴カリキュラム」編成に至るまで

ここでは奈良女子大学附属幼稚園において、どのような経緯で「育ちの履歴カリキュラム」を編成するに至ったのか、園の研究の方向性なども概観しながら、研究紀要及び会議録等を基に具体的に検討していく。なお、近年の奈良女子大学附属幼稚園における研究課題と分析対象資料は表1の通りである。

表1 奈良女子大学附属幼稚園における研究課題及び分析対象資料

年	研究課題	分析対象資料
2005	○「遊びの中で学ぶこと・育つことを考える」 ○国立教育政策研究所 研究指定 「全国的大規模な学力調査の実勢に係る研究指定校」	○研究紀要第27集(2005) 「遊びの中で子どもが学ぶこと・育つことを考える」 (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00001228)
2006 2007 2008	○附属幼稚園・附属小学校・附属中等教育学校が、文部科学省より研究開発学校として指定される 研究課題「幼・小・中等15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の開発」	○研究紀要第28集(2007) 「事物認識とその表現形成の徹底化を通して独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する」 (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00001190) ○奈良女子大学附属幼稚園 研究会議資料

2009 2010 2011 2012	○「<モノ>とじっくりかかわる中で『ねばり強く』思考する力を育てる－幼・小・中等 15 年間を見通して－」 ○附属幼稚園・附属小学校が文部科学省より研究開発校として指定される 研究課題「幼小一貫教育において『読解と思考をくつなぐ』論理的思考力』を育成する教育課程の研究開発」	○研究紀要第 29 集 (2009) 「<モノ>とじっくりかかわる中で『ねばり強く』思考する力を育てる－幼・小・中等 15 年間を見通して－」 (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00001176) ○文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告書 平成 23 年度 3 年次 (2012) (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00264484)
2013 2014	○「異年齢活動の教育課程－異年齢の友達とのかかわりを通して学ぶこと育つこと－」	○研究紀要第 31 集 (2014) 「異年齢活動の教育課程－異年齢の友達とのかかわりを通して学ぶこと育つこと－」 (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00003706)
2015 2016 2017 2018 2019	○附属幼稚園・附属小学校が文部科学省より研究開発校として指定される 研究課題「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発」 ○「育ちの履歴から編成するカリキュラム－幼小一貫した資質・能力を育成する－」	○文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告書 平成 30 年度 第 4 年次 (2019) (https://opac2.lib.nara-wu.ac.jp/webopac/TD00264508) ○教育課程改訂案 (2019) 「『育ちの履歴』から編成する資質・能力を育成するカリキュラム」 ○平成 30 年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究『社会に開かれた教育課程』を編成するカリキュラム・マネジメントに関する研究」(2019) 研究協力資料 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/24/1407823_2.pdf) ○奈良女子大学附属幼稚園 研究会議資料

(1) 活動のまとまりを意識する教育課程の編成 (2006～2008 年)－「活動の履歴」

遊び場面別に子供の学びや育ちを捉えた 2005 年度の研究に続き、2006 年度に文部科学省より研究開発指定を受け、小学校及び中等教育学校と共同して「独創的で『ねばり強い』思考能力」という一貫して育てたい資質・能力を軸に研究を開始した。

幼児期にも確かに子供は「思考」していること、「ねばり強く」育つために教師は環境を構成し意図して教育を行っていることを異校種の教師に伝えるために作成したのが「活動の履歴」である。当時、これについて「研究紀要第 28 集(2007)」では以下のように記している。

まず第 1 にこれまでの教育課程の見直しを兼ねて、「活動の履歴」を作成する。これまでの教育課程は、保育の実践の基になるよう環境を示し指導のポイントを記しているが、その結果生まれた実際の子ども達の活動や遊びの深まりの姿は特に記していなかった。しかし、保育実践を「活動の履歴」として記録することにより、教師の意図した教育環境がどのように子どもたちの活動を支えているのか、その教師の意図により子ども達の活動がどのようなまとまりをもっているのか、ということが明らかになると思われる。(p.16) (下線部筆者。以下同様)

ここでは、「資質・能力」という言葉では表現されていないものの、「教師の意図により子ども達の活動がどのようなまとまりをもっているのか」という、活動と活動を横断的につなぐ教師の意図があることを「まとまり」という表現でとらえている。

この活動のまとまりを「活動の履歴」と表現し作成するにあたり、研究の方法としては①エピソード記録の作成、②保育カンファレンス、を挙げている。カンファレンスについては

「なぜ、このような環境構成（教材の準備も含めて）をしたのか」「それまでの活動とのつながりはどうか」など、教材の選択、出し方などの環境構成の仕方、クラスの様子や活動の流れと環境構成との関連、教師の動きや言葉のかけ方などを、その時間に観察した遊びの様子を基に話し合う。（p.18）

とし、「なぜ、このような環境構成（教材の準備も含めて）をしたのか」など、見えない教師の意図を言語化するように促したり、「それまでの活動とのつながりはどうか」など、活動と活動のつながりを意識するように促すことを意識したりしていることがわかる。

さらに、カンファレンスについて注目すべき記述は以下のものである。

異校種間の教師がお互いの思いを聞き合うことで、活動を見る視点、言葉の捉え方や教育観の違いと共通点が明らかになってきた。また、幼稚園出身者の現在の様子を実際に自分の目で確かめたり聞いたりできたことは、「15年間を見通した中での保育」ということを改めて意識付けられた。（p.18）

ここでは、異校種で同じ子供の姿を見て話し合う中で「活動を見る視点、言葉の捉え方や教育観の違いと共通点が明らかになってきた」ことが語られている。同じ教育に携わっていても、背景にある教育観の違いが子供を見る視点に違いを生むことや、同じ言葉を用いていても伝わらないもどかしさについて実感をもつ気づきを得ていたことがわかる。

この時期にデザインした「活動の履歴」が図2である。「活動の履歴」という標題の示す通り、活動に命名し、そのねらいを活動毎に言語化していることがわかる。

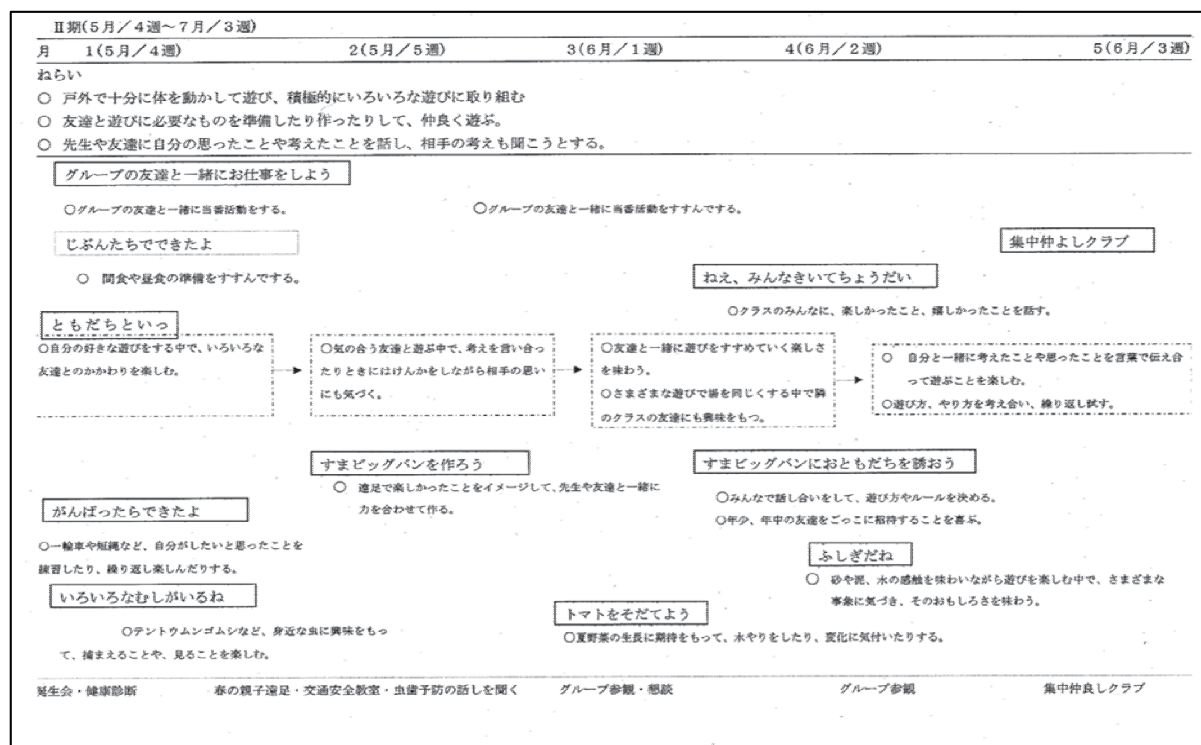


図2 活動の履歴（研究会議資料 5歳児Ⅱ期の一部を抜粋）

（２）子供の姿から事物認識及び表現・協同の視点でデザインする教育課程（2009～2010 年）

「研究紀要第 29 集（2009）」には以下の記述が見られる。

これまで幼稚園では、教育課程等々の中で「楽しむ」ことや「経験」そのものを重視し、保育のねらいを設定してきた。しかし、幼児教育を小学校や中等教育学校など他校種の教諭や幼児の保護者に伝えていくとき、そのねらいは理解され難く、幼児教育への理解を求めることに困難を感じていた。本教育課程は、そのような幼稚園文化の反省も踏まえ、これまでの保育のねらいのその「先」にあるものを「言語化」することに努めたものである。「何故それを楽しませたいのか」「何故それを経験させたいのか」「何故この時期の活動はこの教材を用いるのか」など、これまで教師が経験知的に得ていた感覚を、子どもの姿（様相）から「言語化」することにより、子どもと共に保育を創る際にも明確な教師の意図を「環境構成」に反映させ、子どもの姿と教師の意図の融合を図った保育を実践している。（p.33）

附属小学校及び中等教育学校と共同研究を進める中で、幼児教育における意図や子供の育ちや学びなどが思うように理解してもらえない、というもどかしさを味わった。その反省を踏まえて自園の保育を子供の姿から語り直そうとしていることがわかる。しかし、以下の語りは、この作業がいかに難航したかを示している。

異校種の教師（他者）に自らの教育を伝えていくことによって、自らをふりかえり、そして言語化していくという作業は、幼稚園の教師にとっては大きな苦しみを味わう作業であった。何故なら幼児教育は、子どもの視点に立ち、子どもの言葉で、子どもと世界を共有する中で教育を行ってきたが故に、幼稚園独特の文化の中で「幼稚園語」を形成してきたからである。（中略）しかし、自らの用いる言葉が独特の文化語であることに気づき、「幼稚園語」を一般的な表現で語り直していくことは、異校種の教師に幼児教育を理解してもらう上で必要なことであろうと気づいたことは大きな成果であったといえるであろう。（中略）今回の研究では、3 歳から 18 歳までの中で、質的な発達の位相を仮説検証し、カリキュラムとして編成した。同じ視点・同じ土台を「事物認識」とその「表現形成」として発達をみとったのである。（p.90）

このように、異校種との対話から見えない違和感を感じ取り、メタ的に自文化を理解することで幼児教育文化の独自性に気づいていった。そうして一貫している子供の姿を中心に小学校及び中等教育学校と一貫する観点を見出していったのである。

（３）幼小一貫教育において論理的思考力を軸につなぐ（2009～2012 年）

2009 年度には新たに文部科学省より指定を受け、研究開発課題「幼小一貫教育において『読解と思考をくつなぐ』論理的思考力』を育成する教育課程の研究開発」に着手した。本研究は、前研究開発で明らかになった子供の発達の質的変化を引き継ぎ、「論理的思考力」を 4 相で捉えた教育課程を編成した。ここで「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」と共に提示されたのが「履歴カリキュラム」である。「研究開発報告書（2012）」では以下の記述がある。

カリキュラムを履歴で表すことの意味

論理的思考力を育む上でもっとも大切なのは、子どもたちが何を学びとったのかという、知識の内容ではない。もちろん知識が不必要なわけではないが、本当に大切なのはその過程にあると考えている。（教師も含めた）自分たちで、どのように価値ある追究問題を設定し、どのような追究方法で解決に迫るのかを構想し、仲間とともに見つけた事実を検討し、どのように追究を深め

る方法を判断・実行しながら知識を得たのか、その過程が大切なのである。そのため、あえて学習内容の年間計画は作成せず、履歴としてのカリキュラムを残すことにした。(p.20)

ここでは、「活動の履歴」同様、様々な活動に共通する育ちや学びを捉えようとしていることが

- ねらい
- ・諸感覚を働かせながら、自分なりのめあてをもって活動に取り組む。
 - ・友だちと一緒にいろいろな経験を積み重ね、考えを出し合って活動を進めることを楽しむ。

時期	主な活動	・論理的思考力を育む視点☆環境のポイント
4月～7月	○環境に関わりいろいろな発見を楽しむ。 ○草花や水など自然物の特徴を知り、それらを使って遊ぶ。 ○テントウムシやダンゴムシ、カタツムリなどの動物や虫などに関心を持ち、継続して観察する。 ○グループの友だちと相談して活動をする。 ・遠足の経験をもとに、学年のみんなで他学年を招待する遊びを考える。 ・友だちと一緒にキャンプの準備をする。 ○異学年の友だちと一緒に活動する。 ・新入園児の世話をしたり、自分たちが考えた遊びに誘ったりする。 ・小学生に親しみをもって一緒に活動する。	・面白そう、もっとしたい (情動) ・友だちや小学生を模倣する (見方) ・もっと楽しくしたい、おもしろくしたい (見方) ・予想したり、違いに気が付いたりする (見方) ☆興味をもったこと、発見したことなどを継続して取り組んだり観察したり調べたりできるように環境を作る。 ☆遊びやグループ活動などいろいろな場面を捉えて、考えを伝え合い活動を進める機会を作る。 ☆年長組になった喜びや期待を受け止めながら、いろいろな学年との活動を取り入れる。
9月～12月	○自分のめあてや友達と共通のめあてをもって、活動に取り組む。 ・友達と教え合いながらなわとび、まりつき、一輪車などの運動遊びに繰り返し取り組む。 ・いろいろなチームゲームに積極的に取り組む。 ・遠足で見たものを再現し、学年でごっこを計画する。 (事例2) ○見たこと、経験したことをいろいろな方法で表現する。 ・素材の特徴を生かしたり、物の特徴をとらえたりして製作や描画を楽しむ。 ・自分の経験や気持ち、感じたことなどを皆の前で話す。 ・大勢の中で友達や小学生の話に興味をもって聞く。 ○いろいろな年齢の友達と親しみをもち関わ。 ・なかよしクラブの友達に思いやりの気持ちをもって関わる。 ・なかよしひろばで、小学生の見方ややり方、話し方など興味あることを真似て取り入れようとする。	・もっと楽しく、もっと上手にしたい。(情動) ・友達と一緒にやってみたい。(情動) ・自分の気持ちや考えを知らせたい。(情動) ・素材やものの特徴をとらえる。(見方) ・自分と他人との違いや共通点がわかる。(見方) ☆ひとりひとりのめあてを認めアドバイスするとともに、友達の様子も伝えて互いのよいところを認めあえるようにする。 ☆様々な材料や用具の特徴を生かせるような提示の仕方を工夫する。 ☆友達の話をして共感したり疑問を持ったり姿を大切に、ひとつの話題でやりとりが続くように援助する。 ☆交流活動での経験を、製作やごっこ、みんなへのおしらせなど、幼稚園の活動に取り入れて遊びを展開できるように環境構成を工夫する。
1月～3月	○いろいろな工夫をしながら遊びに取り組み、最後までやり遂げようとする。 ・影絵、人形劇、紙芝居などいろいろな方法を使って、お話を表現する。 ・周りの人にわかりやすいように文字や絵、マークなどを使って、遊びの説明や案内をする。 ・したい遊びにめあてをもち、継続して取り組む。 ○クラスのみんなと活動を進める。 ・おうちの人を招待する子ども会を皆で計画する。 ・必要な物を考えたり役割を分担したりしながら活動を進める。 ・クラスの話題に興味をもって聞き、自分なりに考えた話し方をする。	・ものどもの、友達と自分を比較し違いに気付く。(見方) ・クラスのみんなと一緒にやってみたい。(情動) ・よりよい方法を見つけた。(情動) ・活動の順番や役割、必要なものを考え、活動の見通しをもつ。(見方・広がり) ☆子どもが自分で繰り返し試す姿を見守り、最後まで取り組めるように必要に応じてヒントを出したり、励ましたりする。 ☆子ども同士の話し合いやそれぞれの気づきを大事にして、子どもが主体的に活動できるように見守る。

図3 履歴カリキュラム(5歳児)(p.30)

わかる。図3の「主な活動」では具体的な活動名が挙げられることも多いが、「論理的思考力を育む視点」では共通する子供の情動や見方を視点として捉えている。

さらに報告書では、「履歴カリキュラム」と共にエピソード記録を提示し、教師が意図をもって教育活動を行なっていく過程で、どのように子供は思考し育ち学んだのか、そのプロセスをみとる視点を明示している。ここでは「論理的思考力を育成するためには、幼児教育において論理的思考力の育成につながる姿をきちんと捉え直し、9年間の中で位置付けていくことが大切である」(p.70)と述べており、教師側が育ちをみとる視点を意識することが、子供の育ちを支えることにつながることに気づいていることがわかる。

(4) 幼小一貫教育を「異年齢」という一つの環境から捉える(2013～2014年)

「円滑な幼小接続」の在り方を問い続ける中で、「幼小交流」のような異年齢活動が大多数を占めていることに課題を見出し、園内で実施する異年齢活動も小学校との交流活動も「異年齢活動」という一つの環境と捉え、「教育の場に異年齢の環境が必要である意味」を明らかにする研究を進めた。その結果、「研究紀要第31集(2015)」では

異年齢の友達とかかわることが、人間関係の面だけでなく状況に合わせてどう表現するかという思考力の面からの育ちも確かめることができた。そして、園全体で異年齢活動の環境と援助の方向を考え、年間を通して、この時期に何をねらって異年齢活動を行うかが共通理解できたことで、どの教師も同じ姿勢をもてるようになった。(p.115)

と、これまで社会性の育ちから捉えていた異年齢活動に、思考力の育ちを見出せるようになったことが記述されている。これは、前研究開発での新たな視点から異年齢活動を見直したことによる成果である。また、異年齢活動は通常保育と比較すれば単発でイベント的になりやすいという

課題についても、通常保育と同様に、異年齢活動で何を育てたいのかという資質・能力ベースの考え方により、ねらいを明確にすることが重要であることに気づいており、カリキュラムの見直しが行われていることがわかる。

（５）幼小一貫して育成したい資質・能力の立ち上げ（2015～2018 年）

2015 年度からは文部科学省研究開発学校の指定を受け、「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発」に取り組み、幼小一貫して育てたい力を「生活学習力」とし、新しい時代を創る子供たちに必要な力の育成について研究を進めた。

この研究では、これまでの小学校との共同研究を土台とし、教育実践における教師の意図を言語化することでキーワードとなる「資質・能力」を見出していった⁴⁾。図 4 では、本校園で育てたい子供の多様な資質・能力が言語化されている。

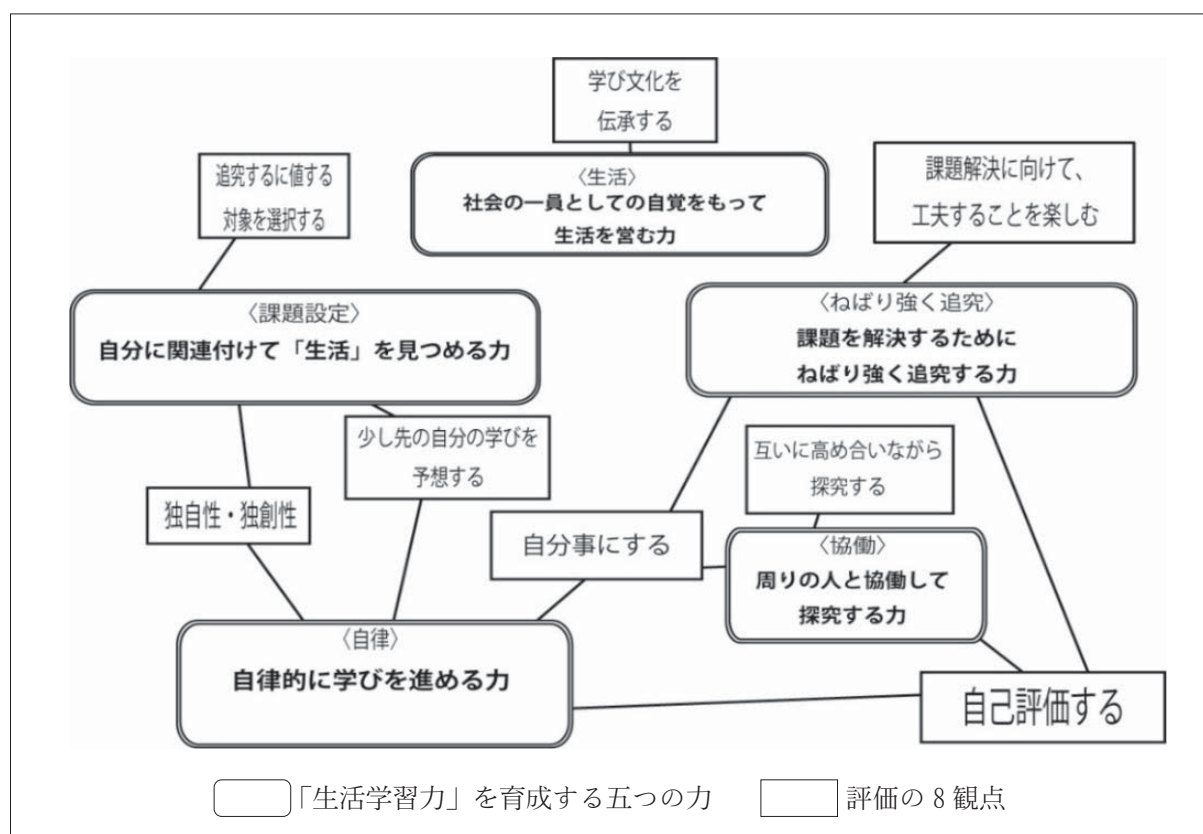


図 4 「生活学習力」評価の観点（研究開発実施報告書（2019）p.30 より）

このように附属小学校と積み重ねてきた共同研究の中で、育てたい子供の資質・能力についての対話の質も変化していった。それは、「互いの教育を尊重しながら対話を重ね、違いを理解していくことがどれほど面白く楽しい時間であるのか」⁵⁾というマインドセットの変化である。どちらか片方の教育が正しい、相手の文化に合わせる、ということではない、相手を知ることによって自分をより理解していくことが面白い、という異文化との協働のスタンスが見えてきたのである。その上で「教師自身がカリキュラム・マネジメントをする主体として、何の為の幼小交流なのか、幼小接続なのか、カリキュラム全体における意味を教師も楽しみながら見出していけるとよい

」⁶⁾と振り返っているように、全体計画の中にどのように幼小接続を位置づけるのか、教師一人一人がマネジメントできるカリキュラムが重要であることを実感として得ている。

4. 「育ちの履歴カリキュラム」編成の実際（2015～2019年）

附属幼稚園の教師一人一人がカリキュラム・マネジメントを意識するようになった中で、日頃の保育記録とカリキュラムとのズレが意識されるようになり、これまでの記録様式を見直すこととなった。その際、見出しつつある幼小一貫した育てたい資質・能力を軸にし、これまで「活動の履歴」としていた活動のまとまりを「資質・能力」として子供の姿から言語化し表現してみるようになったのが「育ちの履歴カリキュラム」である。

①日の記録・週の記録を基に、期の記録を作成する

これまでは短期的に保育実践を記録していたが、「資質・能力」では中長期的な育ちを捉える必要があるため、「学級全体活動」「制作」などこれまで活動形態別に捉えていたスキルを期でまとめ、資質・能力で横断的に捉え直すことにした。

②保育実践を資質・能力別に分類し、マッピングする

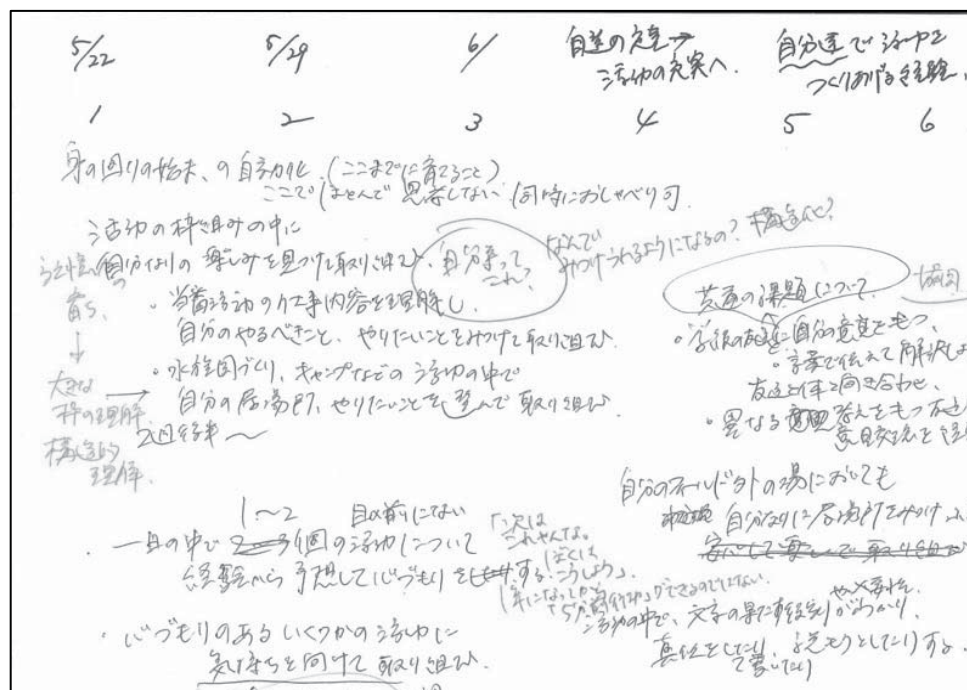


図5 週の記録から活動のつながりを資質・能力として見出す作業図（2017 松田記録より）

まだ明確にならない資質・能力を立ち上げる際には、幼小一貫して育てたい資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、社会情動的スキル、非認知能力など、校種を超えて用いる共通言語を意識した。

③言語化する際、落ちてしまった情報を補い、「育ちの履歴」とする

「育てたい資質・能力」を言語化する際、落ちてしまう情報が多くあることに気づき、これまで幼稚園語で表現していた、一般的な言葉では言い表せない内容やエピソードを吹き出しにして書き加えた。また、具体的な姿を表している写真を選び、別紙に「育てたい資質・能力」と同位置に配置し、実際の子供の姿を視覚的にわかりやすく表現する工夫を行った。

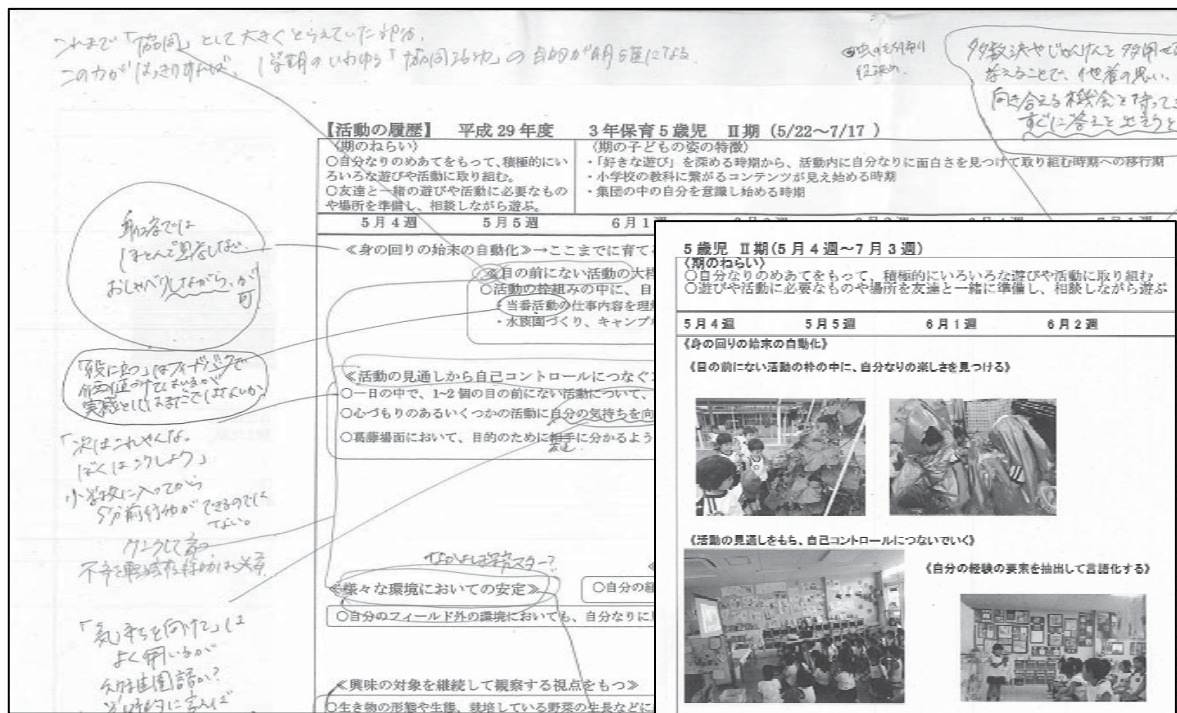


図6 言語化で落ちた情報を吹き出して書き加えた作業図と写真マップ (2017 松田記録より)

④同僚との対話により一般化した「育ちの履歴カリキュラム」を目指す

個人の教師で作成した「育ちの履歴」を、同学年を担任する教師と持ち寄り、子供の姿や教師の意図について対話し、学年として一つの「育ちの履歴カリキュラム」を作成した。この際、「育ちの履歴」作成途中ではなく完成後に対話をするのは、ベテランや言語化が得意な教師の言葉に引きずられることなく、各個人の教師が自分の保育実践を見つめ振り返る中で、子供の姿から資質・能力の育ちを見出すことが保育者の専門性を向上することにつながると考えたためである。

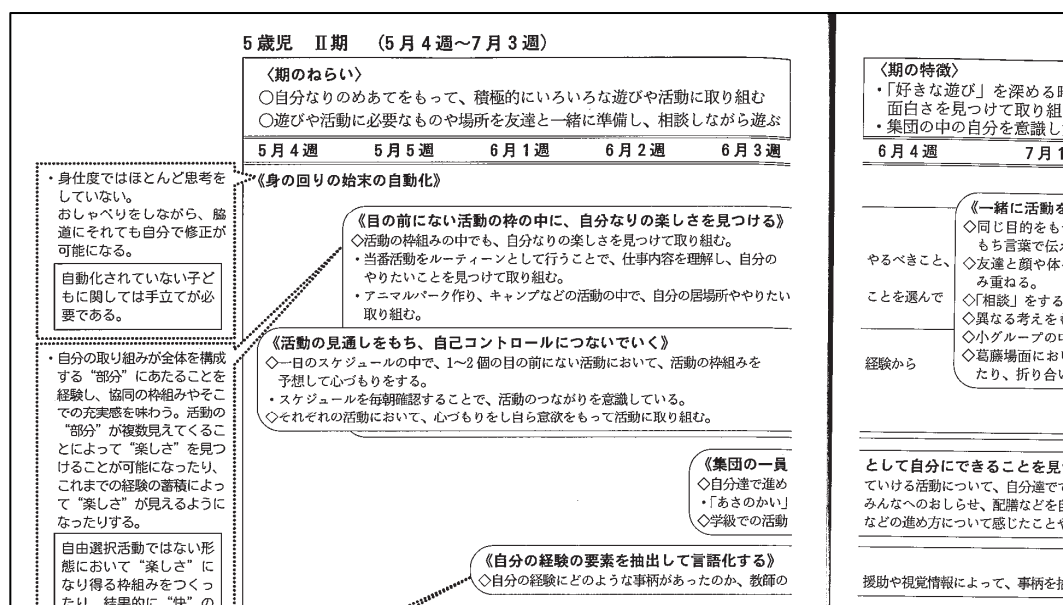


図7 「育ちの履歴カリキュラム (5歳児 II期)」(教育課程改定案 (2019) p.114 より)

学年ごとに「育ちの履歴」を検討した後、研究会議にて全学年の「育ちの履歴」をカリキュラムとして持ち寄り、

- ・「活動内容」ではなく「資質・能力」で表現されているか
- ・表現している言葉で表したい資質・能力が伝わるようになっているか
- ・キーワードとなる言葉が抽出されているか
- ・学年ごとで育ちが積みあがっているか

などについて検討し、修正し、次年度のカリキュラムとなるよう改善を図った。

⑤「育ちの履歴カリキュラム」編成の効果と課題

保育実践から「育ちの履歴カリキュラム」を編成し、さらに保育実践に移すことにより効果が挙げられたことを「平成 30 年度文部科学省委託研究協力資料」に以下のようにまとめている。

- 「なぜこの活動を実施するのか」「なぜこの環境であるのか」という、幼児教育実践における根本的な問いを常にもち、子供に向き合い、保護者に説明し、PDCA サイクルを意識するようになった。その結果、教育目標とのズレが意識されるようになり、園の全体計画を見直すきっかけとなった。
- 多様な子供たちの育ちを支える際、集団や活動の枠に子供をはめるのではなく、子供のみと育てたい資質・能力とを勘案して活動を組んでいく必要があるので、多様な視点から活動を精選していけるようになった。また、保育内容を検討する際、ただ昨年度の活動を引き継ぐのではなく、現状の子供の育ちと育てたい資質・能力から活動を精選することで、教師のねらいがより明確になった。
- 会議において他学年とも「育てたい資質・能力」について話し合う中で、自分が自覚していなかった保育におけるねらいを自覚できるようになり、言語化できるようになった。
- 幼小一貫した「育てたい資質・能力」をもつことにより、教師が子供の育ちを見通せることで多様で个性的な子供の育ちを長期的に支えることができるようになった。また小学校就学時に評価観が一致していることで子供の育ちが保障されている。またその育ちについて保護者と共有することで保護者も安心して子供の育ちについて見守れるようになった。(p.43)

一方で、日々の保育実践を期で「育ちの履歴」としてまとめるには相当な時間と労力がかかること、「資質・能力」を視点として子供の姿をみとる保育者の専門性が備わらないとカリキュラムが理解しにくく、具体的に実践する活動内容に繋がりにくいこと、が課題として挙げられた。

5. 総合考察

これまで、事例においてどのようにカリキュラム・マネジメントを進める中で活動内容中心のカリキュラムから資質・能力ベースのカリキュラムへのリデザインを進めてきたのかを見てきた。もちろんこれらは初めから現時点のカリキュラムを目指して進めてきたわけではなく、様々な課題解決に向かう中で試行錯誤し、結果として創り上げられたものである。しかし、これらを「教師集団における実践知の履歴」と捉えれば、一つの資質・能力カリキュラム開発の道筋と捉えられなくもない。そこで、本事例において重要な役割を果たした要因について総括したい。すなわち、以下の4点である。

- ・中長期的に保育実践を振り返る中で、横断的に活動をつなぐまとまりがあることに気づく
- ・異校種などの異文化交流で異なる教育観に触れる距離で対話することにより、幼児教育文化を伝え理解してもらう必要性に迫られ、子供の育ちや教育の意図について言語化を図る。その

- 際、異校種との「共通言語」である「資質・能力」を保育実践の中で感じ取り、見出していく
- ・異校種との対話は、理解してもらうためだけではなく、自文化である幼児教育文化の独自性を理解し明文化していくためにあると、一人一人の教師がカリキュラム・マネジメントの本質を理解し、協働の方向性を見出す
 - ・上記により保育実践の振り返り方を身につけた上で、「資質・能力」の視点を豊かにすべく学び直し、資質・能力ベースのカリキュラムを形作る。その際、保育実践には言語化する際に落ちてしまう幼児教育独自の情報があることを自覚し、補うデザインの工夫をする

資質・能力ベースのカリキュラム編成に必要なのは、各々の実践者の教育観、保育観、子供観など日々の実践を支え実践者を形作っている根本的な考え方の自覚と実践の枠組みの転換である。このことは、実践者が自分自身と向き合い、自分自身をメタ的に振り返り理解していく営みが重要となる。実践者は日々取り扱うコンテンツを操作することには慣れているが、子供たちと向き合う日々の中で自分自身の教育観と向き合うことは多くない。この機会をどのように設け、カリキュラム・マネジメントに自分ごととして取り組んでいくのかは重要な課題であると考え。本園では、同僚だけではなく異質な文化をもつ他者（他園・小学校・中等教育学校・大学・保護者など）との対話を重視し、多様な園内外での研修方法に試行錯誤しながら取り組んでいる最中である。これに関してはまた別の機会に論じたい。

文献

- 1) 松田登紀 (2019) 幼稚園教育における資質・能力を育成するカリキュラム・デザインの現状と課題. 日本乳幼児教育学会第 29 回発表論文集、56-57.
- 2) 国立教育政策研究所 (2016) 資質・能力 理論編. 東洋館出版社.
- 3) 奈須正裕 (2017) 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社.
- 4) 松田登紀 (2019) 「幼小一貫して育てたい資質・能力」を立ち上げたプロセス—教育実践における教師の意図を言語化する—. 教育システム研究, 奈良女子大学教育システム研究開発センター. 14. 77-86.
- 5) 前掲 4.
- 6) 前掲 4.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19H00131 の助成を受けたものである。

再考：「基礎」としての幼児教育 —「生成」の視点から—

盧 珠妍（奈良佐保短期大学）

1. はじめに

幼児にとって遊びとはどういう行為だろうか。誰もが時間の経つのも忘れて何かにただただ夢中になったことはあるだろう。遊びとは他人に強制されてするものではなく、それ自体が楽しいから、それをしている最中に心も身体も喜びに漲るから、自ら進んでするものである。これは何も幼児に限ったことではない。冒頭の問いの「幼児」を「人間」に入れ替えても同じように答えられるだろう。

特に幼児にとっては日々の活動の中で遊びの占める比重は大きい。だから幼児教育にとっては遊びが重要な行為である。と、ここまでは誰も否定しようのないごく当たり前の事実である。ところが、『幼稚園教育要領』では「遊び」はどのように捉えられているであろうか。実は、そこで遊びは「発達の基礎を培う学習」と位置づけられている。「発達」とは「身体や精神が完全で高度なものへと変化を遂げること」を意味する。子どもは日々成長していくものなので、これはひとまずこれでよいだろう。

つぎの「基礎」はどうであろうか。「基礎」は肯定的にも否定的にも解釈できる。何ごとも基礎が大事だ。テニスでもピアノでも語学でも、基礎がしっかりしている人は技術が確実に身についている。これは肯定的に捉えた場合の「基礎」である。もう一つ、いつまでも基礎を反復しているだけ、例えば語学講座の「基礎英語」を毎年繰り返して聴いてるだけでは、英語を応用的に使いこなすことはいつまでもできない。こちらが否定的な「基礎」である。どちらにしても基礎とは、（家屋の場合）その上に骨組みができ、柱が立ち、屋根が乗せられる「土台」のことを指す。幼児期が将来の土台を構築する時期だという考えもまた、ここで否定することはできないだろう。

しかし、「発達の基礎」と言った時点で少し意味合いが変わってくる。この言い方の中にはすでに幼児期が不完全な状態だという発想が含まれている。土台だった時代から、やがて壁や窓が備えられ、立派な家になっていくための初期段階として幼児期が見なされているのである。これも一見、当然といえば当然のようにも思えるかもしれない。しかし、本当に子どもは不完全な存在なのであろうか。丸ごと全身で遊びに興じている真っ只中の幼児に出会うと、筆者はそこに遊びの完成体を見る思いがする。

そう、「遊び」が「発達」や「～の基礎を培う学習」と結びつけられたとき、大きな違和感が生じるのである。「遊び」ははたして「学習」だろうか。しかも「発達の基礎を培う〔ための手段としての〕学習」と言えるのだろうか。

本研究は以上の問題意識から、幼児教育における「基礎」概念を再検討することを目的とする。具体的には、『幼稚園教育要領』の「基礎」をめぐる文言を辿りながらそこに潜在する問題点をあぶり出し、その上で教育学者矢野智司による「発達としての教育」と「生成としての教育」との二分法に依拠しながら「発達の基礎」とは異なる「基礎」概念を見出してみたい。

2. 幼児教育における「基礎」

『幼稚園教育要領』（平成 29 年告示）の第 1 章「総則」、第 1 「幼稚園教育の基本」はつぎの文から始まる。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする（傍点引用者）。

この文言は、以下に掲げる教育基本法第 11 条（第 2 章「教育の実施に関する基本」（幼児期の教育））の条文を踏まえたものである。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない（傍点引用者）。

この考え方は、そもそも教育基本法における前文および第 1 条（教育の目的）に由来するものである。以下、それを記す。

個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期する…（前文）。

教育は、人格の完成を目指し、平和的で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない（第一条）。

さらに第 2 条で、それを実現するための具体的な教育目標が、「幅広い知識と教養」「真理を求める態度」「豊かな情操と道徳心」「健やかな身体」など、1～5 項に渡って明記されている。

では、学校教育法において幼児教育はどのように規定されているのであろうか。学校教育法第 22 条（第 3 章「幼稚園」）には以下の条文が示されている。

幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする（傍点引用者）。

この目的観に続き、第 23 条において「健康」「身体諸機能の調和的発達」「規範意識の芽生え」「豊かな感性と表現力の芽生え」など、1～5 項に渡って具体的な目標が掲げられている。

それでは、幼児教育において人格形成の基礎として重要視されているものは何であろうか。これが、「幼児の自発的な活動」である「遊び」なのである。再び『幼稚園教育要領』を見よう。

幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第 2 章に示すねらい¹⁾が総合的に達成されるようにすること（第 1 章「総則」、第 1 「幼稚園教育の基本」2 項、傍点引用者）。

ここで注目したいことは、「遊び」を「幼児の自発的な活動」としつつも、それが「発達の基礎を培う重要な学習」と位置づけられていることである。その上で続く第2「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」」において、まず資質・能力については「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3点が掲げられ、そのあとで「育ってほしい姿」として全部で10項目（「健康な心と体」「自立心」「協同性」「社会生活との関わり」「自然との関わり・生命尊重」等）が示されている。つまり「遊び」は、これら「資質・能力」「育ってほしい姿」の範囲全体に渡って、それぞれのねらいを達成するための学習、換言すれば幼児が発達の基礎を培う手段とされているのである。

『幼稚園教育要領』において幼児の資質・能力を育んでいくことが目指され、そこで謳われている数々のキーワードによって「目的」「目標」が定められていることに些かの矛盾は存在しない。確実なことはそれらが、幼児が卒園後に将来児童生徒として過ごす上級学校で達成すべき「目的」「目標」の基礎段階として位置づけられているということであろう。このことは、『幼稚園教育要領』が広く学校教育法の中で体系的、段階的な発達の観点から記述されていることから明らかである。そのためここには、生命性に満ちた子どもの存在、子どもそれ自体がただそこで在ること、生々しい生命として自分自身が存在し、いまここで生きていることに関する表現は一つも見られない。本来それ自体が目的である「遊び」すらも、特定の目的を達成するための基礎的手段として限定的に落とし込まれる。それにより、そこに盛り込まれている様々なキーワードは一気に色褪せて見えてしまう。要するに『幼稚園教育要領』はただ、近代の発達論的観点から語られているのである。

また、「基礎」という語についても発達論の文脈から述べられている。『幼稚園教育要領』における「基礎」には、人格形成および知識獲得の基礎という2つの観点を読み取ることができる。一つは、幼児期が人格形成という、人間を「人間」たらしめるための重要な時期であるという意味での「基礎」である。一見としてこれは、人格形成の「基礎」を唱えて人間学的な発想から述べたものだと言えないこともない。しかし、その根拠は最後まで明示されず、結局のところ人格形成と言ってもそれは、科学的な発達論の域を越えることはないように思われる。

もう一つ『幼稚園教育要領』は「基礎」を、成長していく人間の糧になるようなものごとを学び蓄積していくための基礎を示す語として用いている。ここでは幼児期の活動が将来有用な経験としての活動になることが目指されている。将来に役立つために必要なことを様々な身につけ、そのためにはそれをいま体験しておくことが重要だとされるのである。これまで多く指摘されてきたように、ここでも近代教育が目指してきた人間中心主義、合理主義、民主主義という脈絡から、やはり発達論に基づく教育観が採用されている。もちろん、「小1プロブレム」という現象の背景には、時代や社会の変化によって子どもたちを取り巻く環境が変わり、それとともに教育の環境も変化したということがあるのだろう。それに対して様々な対策が講じられ、学校現場では試行錯誤しながら子どもたちの発達を促すように工夫されてきたことも否定しがたい事実である。しかし、「保幼小連携」という掛け声が幼児期における「小学校0年生」に象徴される方策に一元化していったとしたらどうであろう。ひょっとしたら、幼稚園があくまでも将来のためにだけ役立つ準備の場という意味しか持たなくなるのではないか。『幼稚園教育要領』における「基礎」は筆者の見るところ、このようにしか理解されていないと思えるのである。

実際子どもたちと一番多くの時間を共有し過ごしている幼稚園教諭が自らの保育教育を実践する際、指針としているのが『幼稚園教育要領』である。また全国一律に幼児教育の目的、目標を実現するための幼稚園教育課程やその他保育内容の基準を示しているものも『幼稚園教育要領』

である。これに基づきながら保育者たちは日々保育教育の目標やねらいを定め授業（保育）計画を立て、保育教育活動を実施している。したがって、この要領をどのように読み取るかが、保育内容や活動を大きく左右するのは当然である。その重要な指針に問題が潜在するとしたら、到底見過ごすことはできない。

ではどうすればよいか。筆者は、発達論とは別の視点から幼児教育を捉えるべきだと考える。幼児教育を単なる小学校の前段階として位置づける前に、「基礎」「遊び」について立ち止まって熟慮する必要があるのではないだろうか。次章ではこのことについて考えていこう。

3. 「基礎」再考に向けて

（1）発達としての教育

幼児教育の意義を論じる際、使われる方法として小学校以降の学校教育とどこがどのように異なるのかという議論から幼児教育の独自性を見出していくことが多い。確かに、就学前教育としての幼児教育とその後の学校教育とは環境構成、学習内容、活動内容、学習形態、時間割など異なっているところも多い。そのように幼児教育と学校教育の違いに言及する反面、幼児教育が学校教育の基礎に置かれていることも周知の通りである。相互の違いという観点から幼児教育の独自性を主張しながらも、当の幼児教育を学校教育の基礎として位置づけるとはどういうことなのだろうか。幼児教育を捉えるとき、異なる二つの立場があるということなのか。それとも独自の教育と準備としての教育、その両方とも幼児教育の意義と見なすべきということなのだろうか。相反するかのように見える二つの立場を明確にするため、つぎに本稿は教育学者矢野智司の説を参照しながら、幼児教育における「基礎」について再考していきたい（以下、矢野、1988年および2014年参照）。

矢野によると、人間の変容を捉える見方に「発達の論理」と「生成の論理」という2つのモデルが存在する。また矢野は、「経験」と「体験」の相違から前者を「経験－発達の次元」、後者を「体験－生成の次元」とも呼んでいる。まず前者から見ていこう。

発達とは、劣った状態から優れた状態への好ましい変化を意味する。「進歩」「成長」「獲得」「達成」という語がそれを表している。このような子ども理解は〈発達＝人間化＝成熟＝成長〉という単一の筋に基づいて再構成した物語を採用したものである。矢野によれば「発達の論理」は近代の労働という人間経験プロセスをモデルとする。何か有用なものを産出し、そのために合理的に世界を捉え、支配する人間——これが労働する近代人の成長だというのである。この労働においてはすべてのものごとを目的－手段関係の内に落とし込んでいく。つまり役に立つのか立たないのかという有用性の原理を基準にするのである。われわれの行為には目的が存在する。この目的を実現する過程がいつも手段となる。有用性の世界ではある目的が成就してもそれがつぎなる目的の手段となり、その意味で目的－手段の連鎖には果てがない。

これを教育の文脈に移し替えてみたらどういうことが言えるだろうか、教育基本法における目標（第2条）も目的（第1条）に至る手段となるし、『幼稚園教育要領』における前述の文言「遊びを通しての指導を中心として…ねらいが総合的に達成されるようにすること」に見られる通り、「遊び」を中心とした幼児の活動はすべて「ねらい」に行き着くための手段だというわけである。「遊び」は身体を丈夫にするとかルールを学べるとか人間関係を築けるとか、とにかく遊びの教育効果が強調されたたん、それが持つ生命の力と奥行きは立ち所に減退してしまう。発達に限定された遊びに対する見方は遊びの価値を子どもから篡奪する危険性がある。遊びとは本来何か別のものの手段ではない。ただ子どもは遊びたいから遊んでいるのである。遊ぶことはそれ自体が目的であり喜び（完結した体験）にはかならない。むしろ有用で生産的な活動を常に

侵犯し破壊するのが遊びの本質なのである。

それにしてもなぜ、「発達の論理」はこれほどまでに染みついているのだろうか。矢野によれば、それが客観的に観察可能な事象を明かしてくれるからだと言う。ある人が発達したかどうかは種々のテストによって評価される。こうして発達の観察可能性は、教育する側に確実な手応えを与えるのである。学ぶ側にしてみれば、評価されることが前提とされる活動がその魅力を急速に失うことは火を見るよりも明らかであろう。しかしながら西洋近代は人間の合理性を最高の到達点とする価値基準を当てはめ、段階的に定まった順序で向上するシステムを教育に持ち込んだのである。

以上のような考えをもとに矢野は、学校における場を「発達の論理」に回収したり従属させたりすることを止め、伸びやかな生成の力を開く場所に転換する必要性を説く。教育する側からではなく体験する子どもの生の側から論じなければならないのだと。続いてもう一方の「生成の論理」について見ていくことにしよう。

（２）生成としての教育

何のために役立つかという目的－手段の回路から離脱する瞬間を矢野は「生成」と名づける。「生成の論理」は遊びや芸術や宗教によって体験されるような、人間が意識できない感情や無意識のレベルにおける生の変容全体を捉えようとする。生成は内的な体験であるため、それが起こったかどうかは外部から客観的に観察することもできなければ、ましてや評価することなどできるはずもない。われわれは時として一義的で明晰な概念では表現できず、発達のように科学的な思考法で記述、説明できない恍惚、陶酔、戦慄などを体験することがある。人間の変容ということ言えば、発達が時間の蓄積による漸次的な構造の変容であるのに対して、生成は偶然であり、賭けであり、幸運と結びついている。つまり生成は、持続的に訓練していくことや、事前の準備と計画によって引き起こすことができない働きなのである。

矢野はこのような生成の持つ有用性に回収できない体験、自己と世界との境界が溶解して世界との連続性を実現する体験のことを社会学者作田啓一に倣って「溶解体験」と呼ぶ。われわれは普段、何かに夢中になったり感動的な出来事に会ったりしたときに、自分と対象との境界が消失して自己が対象に吸い込まれるように感じることもある。例えば毎日通勤するサラリーマンにとって、勤務先まであと5分の場所にある建物は勤務先が近いことを意味する記号にすぎない。彼はその際にこの建物の全体を知覚しているわけではない。一方、旅行者がその建物の向かい側にあるコーヒーショップに座ってそれを眺めていたとしよう。通勤者にとっては見慣れた風景も、この旅人にとっては新鮮で生き生きとした対象になることがある。旅行者はこのとき、周囲への注意を忘れる放心状態に陥り、一見何の変哲もないこの風景の中に自分の全体が吸い込まれていくような気持ちになるだろう。その際旅行者は対象の一部ではなく全体を知覚しているのである。「溶解体験」とは、このような自己と外界との境界が消失する事態のことを指す（以上、作田、pp.89-90）。

矢野によれば、子どもの遊びにもこのような「溶解体験」が生じる。例えば「ごっこ遊び」の最中に子どもたちは、土の塊を団子に見立てて「土だけど団子」「団子だけど土」というパラドックスをやすやすと乗り越える。自由で喜びに満ちた意味生成の場を自在に生きる子どもたちにとっては、自分たちが遊んでいるというより、遊び自体が生き物のように自己展開していく。この遊びの中で子どもたちは、外部と自分とを隔てている境界が消え去るという溶解を体験する。これにより遊びの体験は、日常以上に生き生きと鮮烈な現実感を与えてくれるのである。

もちろん矢野は、学校教育における発達の意義を全面的に否定するわけではない。学校が、子

どもが社会的・科学的技術を習得し、認識能力を高めるための重要な場所であることは間違いない。矢野が主張していることは、発達だけでは人間は人間として十全に生きていくことができないということ、生成の力を発達の論理へと従属させてきた教育的思考の在り方が教育問題の根本にあるということなのである。

こうして改めて、生成という観点を取り入れて幼児教育（遊び）を読み直すと、これまでの教育保育の様々な場面に新たな意味が現れてくると思われる。重要なことは「教育にとって遊びとは何か」と問うことではなく、その問いを一端止め「遊びにとって教育とは何か」と問い直してみることで矢野は言う。矢野が本研究にもたらしてくれた示唆は、「発達の場」としてだけでなく「生成の場」として幼児教育を捉え直す視座にほかならない。

4. おわりに

これまでの議論で明らかな通り、幼児教育における「基礎」とはやがて将来子どもたちが発達を遂げていくために必要な要素を意味する。それは要素ではあっても全体ではない。完成される人格の一部分を成すにすぎないのである。矢野によれば、「発達の論理」は否定（矛盾・不均衡・葛藤）を契機としながらどこまでも完成段階に向かう主体のプロセスだという点で、ヘーゲルの哲学に由来する。そこにおいては最終の完成体が理想形として設定される。その上で時間軸を逆転させ、最初期の段階にまで遡及して、そこから発達の物語が開始されるのである。幼児教育の「基礎」はまさしくそのように位置づけられていると言える。

では、「生成の原理」によって「基礎」を捉え直すにはどのようにしたらよいだろうか。最後に本研究なりの仮説を示してみたい。やはりヒントは矢野が示してくれている。矢野は幼児教育における「言葉」領域に関してつぎのように述べる。「…国語の教育について語るとき、言葉の領域を〔小学校の〕国語科に回収しようというのではない…。反対に、国語科を幼児の言葉の領域へと取りもどすこと…である。つまり幼児教育のなかで重視されてきた言葉の生成の力を、国語科に回復させることこそがポイントである」（矢野、2014年、p.67）。幼児の活動が発達における最初期の要素に位置づけられ、その後の上級学校で発展的に乗り越えられて完成に近づいていく部分的機能を果たすのではなく、すでに幼児において遊びを中核とする溶解体験は完成形として存在する。それがそのまま小学校においても、またその後も様々な質的な変化こそ生じることはあれ、その原型は維持したまま生かされていく。諸要素が基礎を出発点にして加算されていくのではなく、幼児期においてすでに全体性が顕在化し、それが子どもの身体的・心的世界に要所要所で影響を及ぼしていく、そういう原理としての「基礎」とでも言ったらよいだろうか。これが、その鮮烈さの度合いによっては子どもの「発達」に大きく左右するかもしれない。一つの方角に進むための起点としての「基礎」ではなく、様々な活動の根底にまるで通奏低音のように流れ、場合によっては人間の全体性を根本的に変容させる「基礎」こそ、「生成の論理」が標榜する幼児教育における「基礎」なのではないだろうか。

以上の観点から「発達」「生成」を図解化してみたい。図1が「発達」における段階的变化、図2が「生成」における「基礎」の通底を示している。「生成」の図解は、アーサー・ケストラーの唱えた「ホロン」に似たものになるというのが現時点における筆者のイメージである。

“holon”とはギリシア語で「全体」を意味する“holos”からケストラーが作った造語で、部分でありながら全体の機能も有する単位のことを指す。

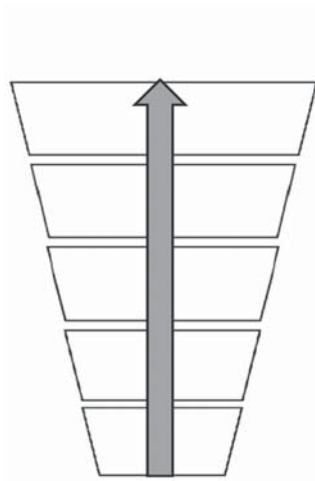


図1 「発達」における段階的变化

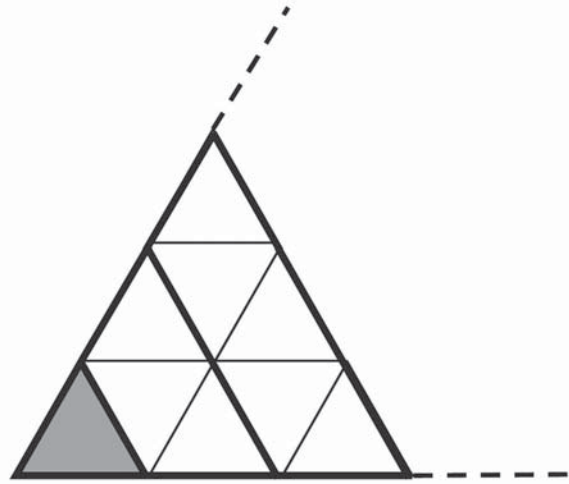


図2 「生成」における「基礎」の通底

図1では、基底部の「基礎」から段階的に上下方向に伸びていく事態を表している。一方図2では、左下の正三角形が幼児期における「基礎」に当たり、つぎに大きなそれと相似形をなす正三角形が小学校において働く「基礎」となる。もちろんこれよりもっと細かく多様な形が描けるかもしれない。

今回はこれで紙幅が尽きた。この図を手掛かりに今後は、「経験－発達の次元」と「体験－生成の次元」とを相互に関連づけるモデルを描き出してみたいと考えている。

〔注〕

- 1) ここで言われる「第2章に示すねらい」とは、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域に渡ってそれぞれ定められているもの（各3点）を指す。

引用・参考文献

アーサー・ケストラー『機械の中の幽霊』日高敏隆ほか訳、ちくま学芸文庫、1995年。

作田啓一『生成の社会学をめざして』有斐閣、1993年。

矢野智司「生成と発達の場合としての学校」佐伯胖他編『学校像の模索』【岩波講座】（現代の教育2）、岩波書店、1998年。

矢野智司『意味が躍動する生とは何か―遊ぶ子どもの人間学―』世織書房、2006年。

矢野智司『幼児理解の現象学―メディアが開く子どもの生命世界―』萌文書林、2014年。

奈良女高師附小との交流の下「新教育」を構築させた公立小学校の一例

― 奈良県斑鳩尋常高等小学校に着目して ―

阪本 美江（大阪芸術大学短期大学部）

1. はじめに

戦前期、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、「奈良女高師附小」と略記）の新教育的な教育理論の影響を受けていた公立小学校の存在が明らかにされている。たとえば鈴木そよ子は、公立小学校の「新教育」を検討する中で、東京市の公立小学校が奈良女高師附小の影響下にあったことを以下のように指摘している。すなわち、東京市の富士小学校では昭和初期、同校訓導等が奈良女高師附小の視察を通して奈良女高師附小の「学習法」に刺激を受け、「合科学習」による教育実践をスタートさせ、さらに、同じく東京市の滝野川尋常高等小学校でも、同校主催の「公開学習指導研究会」（1931年開催）をはじめとする研究会において、奈良女高師附小の木下竹次（1919-1940年在職）や、同校訓導の清水甚吾（1911-1945年在職）、秋田喜三郎（1920-1935年在職）等が講師として招かれ、講演や模擬授業が行われ、奈良女高師附小的な「合科教育」をはじめとする新教育的な教育実践が行われていた、という¹⁾。また小原国芳も『日本新教育百年史』において、青森県五戸小学校や山形県南部小学校、愛知県福岡小学校等が、奈良女高師附小の影響下で「新教育」実践を繰りひろげていた、と述べている²⁾。

とくに奈良県に関しては、奈良女高師附小の近隣にあるという理由から、多くの公立小学校で附小的な教育が導入されていたことが『奈良県教育』（1928年5月）の記述からも確認できる。すなわち、奈良女高師附小の教育法は「可なり日本の実際界に影響」していたが、「それが足下の我奈良県の事であるから」、「忽ち県下の到る所（小学校＝引用者による）に模倣せられ、所々の教育研究会には直ぐに応用された」³⁾というのである。しかし、そのような指摘があるにも関わらず、奈良女高師附小の影響を受けていた県下の公立小学校に関しては、その実態がほとんど明らかにされていない⁴⁾。

そこで本稿では、活発な「新教育」実践を繰り広げていたにもかかわらず、その詳細が未だ明らかにされていない奈良県生駒郡の一公立小学校である斑鳩尋常高等小学校（以下、「斑鳩小学校」と略記）に着目する。というのも斑鳩小学校では、校長栗山倉治郎（1922年3月-1935年6月在職）⁵⁾主導の下、奈良女高師附小の「自律的学習法」を彷彿とさせる「自律総合学習」と称する「新教育」実践・研究が行われ、栗山はそれらの教育実践や理念を詳細に研究論文にまとめ、奈良女高師附小発行の教育誌『学習研究』に3度にもわたり投稿している。また論文投稿のみならず、斑鳩小学校の教員は、奈良女高師附小開催の「冬期講習会」（1920年より1943年まで開催）に繰り返し参加もしている。しかも栗山は、奈良女高師附小二代目主事で「奈良の学習法」を主導した木下が鹿児島県師範学校在職中、その下で学び、木下が鹿児島から奈良女高師附小に転勤した後も引き続き交流を行っていた形跡も認められるからである。

すなわち斑鳩小学校（栗山）は、奈良女高師附小（木下）との交流のみならず、同校の教育内容そのものも附小的な「新教育」の理念に基づくものであったことが確認できる。以上のような特徴を有する斑鳩小学校を検討することで、奈良女高師附小の影響の下、「新教育」を構築させ

た公立小学校の特徴を明らかにする一事例となるのではないかと考える⁶⁾。

2. 斑鳩小学校の「新教育」—その実践と思想

まずはじめに、斑鳩小学校の「新教育」の特徴について述べていく。

斑鳩小学校は奈良県生駒郡斑鳩町の、飛鳥時代から歴史を誇る聖徳太子ゆかりの法隆寺を中心とした自然豊かな“いかるがの里”に建つ公立小学校であり、1887年9月開校より現在まで続く歴史をもつ⁷⁾。

上述の通り栗山校長は、斑鳩小学校校長在職中、奈良女高師附小学習研究会編『学習研究』（1922年4月創刊）において、「自律総合学習」（1927年11月号、321-324頁）、「郷土中心国民生活指導について」（1930年、9月号、193-202頁）、「自然と教育」（1931年11月号、218、246-251頁）という3つの研究論文を発表し、同校における「新教育」の教育実践・研究内容を紹介した。そこで栗山は、斑鳩小学校の教育理念を次のように述べている。「教師の教授を偏重して画一的教授に流れ、児童の自己活動を等閑に附する」こと、そして「自由学習を誤認して、教師の教授の任務を閑却する」ことは「憂慮すべきこと」であり、「学習は教師の有する知能を受動的に授与することでは無」く、「教育の作用は、教師の全生命の活動と之に依て精選された教育（文化財）があり、之と児童の全人的活動と相呼応して、有効なる学習が行はれ」るものである⁸⁾。その実現のためにも、教育は「地方的」であり「児童生活に即した」ものでなければならない⁹⁾、と。そして、このような理念の下、斑鳩小学校では次のような数々の新教育的な実践が繰り広げられた。

まず、同校における教育の基礎をなす「自律総合学習」では、「児童が各教科に依り、又環境に依て獲得したものを相総合消化し、さらに之を客観的価値の完成にまで構成創造せしめ」、「教育的効果の最も大なる成績を収めんことに努め」ている、と述べられている。「自律総合学習」とは、栗山によるとすなわち「自律学習」であり、学習者が「目的を定め」、「計画を立て」、「各方面から材料を選択募集」し、「その立案の順序に従うて、熱心に学習を持続発展せしめて行く」ところに「教育的価値の大なるものある」。そこでの教師の役割は、「絶えず暗示を与へ反省せしめ、奨励し賞讃し、時としては鞭撻し」児童を「善導」することにある、とされていた。「自律総合学習」の形態には個人学習と相互学習があり、「学習班」も設けられていた。「学習班」で児童は協同研究を行っていたが、それは「互いに批評し、干渉し、相研究して学習能力を進ましむるに有効」な方法であると見なされていた。「自律総合学習」とは、その学習過程において「文章力を養ひ、読書力を練り、図画意匠の力を培ひ、手工能力を発揮」し、「其他諸教科の実力」を「進展」させることを目的とするものであり、すなわち同学習方法は、合科学習的な意味合いを有するものであった¹⁰⁾。

そして、以上のような「自律総合学習」の実施のために、「環境の善化」を行う必要性を栗山は主張している。「環境の善化」とは、児童自身が自律的に学習計画を立てて、参考書や種々の資料の蒐集に努力するだけでなく、教師も「出来るだけ之に便宜を与へる」ことである、とされている。すなわち、児童の自発的な学習環境の整理と、教師からの適切な環境整理が必要であり、「児童の真剣自律活動と、教師の真剣指導と相融合する」時に、最も学習の能率が上がることを栗山は述べている¹¹⁾。以上のような理念の下、教室や学校園といった学校内の環境及び学校外における環境の「善化」が必要であるとされた。とくに栗山は、「従来の教育は概念の教育であり」、「実際に遠ざかっていることが多い」のに対して、「今後の教育は地方的でなければなら

ぬ」、「児童生活に即した教育でなければならぬ」ため、環境教育（「郷土教育」）が重要であることを主張していた¹²⁾。後述するように、木下も同様に環境の「善化」（整理）の必要性を述べ、学校内のみならず校外における環境教育の意義を述べていたが、栗山は「自然礼讃」の理想の下、「自然界に児童を学ばしめ、児童を教育することに」、「一段の注意と努力を払っている」と、自然教育をとくに重視する姿勢を見せていた。そして、「学校周囲の田園」、「郷土の山川草木」、「花鳥虫魚」、法隆寺の「千古の伽藍」、「龍田川（現在は竜田川＝引用者による）の紅葉」等、いずれも「大なる教科書であり権威ある師匠」であり¹³⁾、「自然礼讃と敬虔信仰の態度」が、斑鳩小学校の「総合教育となり郷土教育となつて顕現されて」いたと述べ、自然教育を斑鳩小学校の「自律総合学習」の中心に据えていた¹⁴⁾。

以上のような教育理想の下、斑鳩小学校では様々な教育実践が繰り広げられていた。まず同校を代表する教育方法として、年間行事の一つ「愛樹祭」が挙げられる。同祭は年3回、4月7月11月に行われ、同祭当日には「総合的学芸練習会」等の各種「催し物」も行われていたが、「愛樹祭」を通し、全校児童教員が「最も歓喜に充ちた生活を味わ」っていたという。「愛樹祭」では、毎年開催に向けて各学級に10坪以上の学園が与えられていた。その学園で児童が種子や球根を植え育て、それら作業を文章や絵画に表現し、また栽培した花類を出品して「品評鑑賞会」を行っていた。このような「植物愛好の精神涵養」は、「審美的情操の養成」、「郷土自然への親近」、「栽培植木の興味」を養う上で不可欠であると見なされていた¹⁵⁾。

また、「愛樹祭」のみならず、「龍田もみち斑鳩の森の経営」も行われていた。斑鳩小学校の近隣に流れている龍田川は、百人一首に2首もその歌が収められるほど紅葉の名所として名高い川であるが、毎年早春、龍田川の上流の3千坪の敷地に児童が数百株の楓苗を植え、日曜や放課後肥料や水を与える、というのが「森の経営」の方法であった¹⁶⁾。さらに同校では、「聖徳太子奉讃式」も行われていた。栗山は、斑鳩小学校の近隣の法隆寺を「我が校の最も偉大なる環境」と呼び、同奉讃式も教育の一環として重視していた。同奉讃式では奉讃唱歌を聞き、合唱し、太子の十七条憲法を学ぶことで「芸術的に、学問的に、道徳的に、宗教的に生活」することが目指されていた¹⁷⁾。以上のような教育方法は、斑鳩小学校『沿革誌』によると、少なくとも栗山が校長在職中の1926年3月から1933年7月頃まで継続されていた¹⁸⁾。

また斑鳩小学校では、自校において全国的な教育研究会も開催されていた。同研究会では「（自律＝引用者による）総合教育、郷土教育、集団教育、衛生教育、環境教育」等に関する講演等が行われていた。そして、斑鳩小学校における以上のような教育実践は同校『沿革史』によると、当時他校からも注目され、毎日のように他校の教員等が参観に訪れていた。とくに、奈良県師範学校附属小学校及び奈良県女子師範学校附属小学校の、師範学校生を伴った頻回にわたる授業参観が確認できる（たとえば、1925年9月27日「奈良女子師範学校附属小学校主事井上正三氏外、訓導二名教生四十名本校参観セリ」等の記録が確認できる）。当時、両師範附属小学校は「新教育」実践校であったが、両校では「自学自修の精神に立脚」し、「教授」を「体験的に生活化」し、児童の自発性を尊重した教育を行うために「研究工夫」が行われていた¹⁹⁾。両師範附属小学校の頻回にわたる授業参観からも、両附小は斑鳩小学校から何等かの影響を受け、新教育的な理論を構築させていった可能性も高い。

しかし、以上のような斑鳩小学校における「新教育」に基づいた教育実践も、上述のように栗山退職後は完全に姿を消すことになる。また、他校からの参観も激減する（奈良県師範附小及び奈良女子師範附小からの参観は皆無になる）。このことから、同校における新教育的な実践は、

栗山が校長在職中、栗山の発案により誕生し発展したということは明らかである。

3. 奈良女高師附小との交流

斑鳩小学校は既述のように、奈良女高師附小と種々の交流を重ねていた。奈良女高師附小との交流がどのようなものだったのかについて明らかにする前に、奈良女高師附小の教育内容を概観しておく。奈良女高師附小の「新教育」の実践とそれを主導した木下竹次の思想に関しては、中野光はじめ、多くの先行研究があるが²⁰⁾、同校の教育理論や実践内容をあらためて概観すると、おおむね以下の通りである。

まず、児童を中心とした「学習」は児童の興味・関心に基づき児童の生活に即して発展・深化するものであるということ、すなわち「学習即生活、生活即学習」の考えの下、「自律的学習法」が提唱され、同校では自律的創造的発展、自発的学習態度の確立を目指すための数々の教育方法が実践されていた。さらに同校では、教科書や時間割にとらわれず教科の枠を外して学習させる「合科学習」が提唱され、「学習者自ら善一的生活を遂げて全人格の渾一的発展を図ること」が目指されていた²¹⁾。またこのような「自律的学習法」や「合科学習」の実践には「大いに環境の整理を必要とする」ことも主張され、環境教育が重視されていたことも特徴として挙げられる²²⁾。そして、環境教育の中でも身近な「郷土」は「無尽蔵な学習場」²³⁾と見なされ、「学習者が広く深く自然及び社会に接触することは」、「身体を健康にする利益」がある、とも主張されていた²⁴⁾。

以上のような理念の下、奈良女高師附小では1920年より木下主導の下「冬期講習会」が開催された。同講習会には、当時全国から多くの教員の参加が見られたが、次に示すように、斑鳩小学校でも栗山が校長在職中、教員が継続して参加していたことが確認できる。

(1) 奈良女高師附小開催「冬期講習会」への参加

奈良女高師附小開催の「冬期講習会」の概要は次の通りである。奈良女高師附小では木下主導の下、1920年～1943年まで「冬期講習会」が開催された²⁵⁾。同講習会はそもそも、「自律的学習法」に基づき各教員が「独創を競うて児童の学習を指導」し、「思ひ思ひに創作的学習を広げて」児童が「痛切に伸びて行く」という「研究」を「年毎に強めて発表する」ことが目的であった²⁶⁾。

「冬期講習会」の研究発表及び講演概要と、参加者数等をまとめたものが【表1】である。

【表1】より、「合科学習」や「自発学習」をテーマにした1923年の第4回講習会をピークに、全国から当初数千人の参加者があったことが確認できる。しかし、1931年満州事変をさかいに、講習会の内容が「合科学習」を中心とした新教育的な内容から戦時色濃い内容へと変化し、それに合わせて参加者数が減少しているのが確認できる。1930年代以降、我が国ではますます権力による「新教育」運動への干渉や弾圧が厳しく行われるようになったことや、戦時体制の強化に伴う財政の逼迫化も講習会に参加しづらい状況になったということも考えられるが、参加者がそもそも同講習会に木下の「合科学習」を中心とした新教育的なテーマを期待していたから、というの大きな理由であったと考えられる。

奈良県における参加状況に着目すると、参加者数は1930年の第11回講習会まで全国1位であり、それ以降も常に全国上位に位置し、県下ほぼ全域にわたる小学校からの教員の参加があった（たとえば、第2回講習会では、奈良県の参加者数は全国の約3割以上を占めていた）。

斑鳩小学校も、奈良女高師附小の「冬期講習会」に定期的に参加していたことが確認できる。とくに栗山が校長として赴任した年の1922年第3回「冬期講習会」には、『府県別会員名簿』に

【表 1】「奈良女高師附小『冬期講習会』の概要と参加状況」

講習会名（開催月）	講習会の概要	全国の参加者数	奈良県の参加者数
第 1 回冬期講習会 1920 年 12 月	講習会内容記録存在せず不明	不明	不明
第 2 回冬期講習会 1921 年 12 月	自発教育、児童の生命に触れた修身教育や、木下による自律的学習の実践についての講演や研究発表等	約 1,250 名	432 名
第 3 回冬期講習会 1922 年 12 月	綴方、音楽、自由制作、児童の文の生活、自発問題中心の数学や、木下による学校経営論についての講演や研究発表等	約 1,800 名	368 名
第 4 回冬期講習会 1923 年 12 月	合科学習、自発学習、精神分析と学校の訓育、綴方、手工、自由選読の理科や、木下による基礎科の自由学習についての講演や研究発表等	約 2,400 名	361 名
第 5 回冬期講習会 1924 年 12 月	全科、生活学習、学習法、芸術教育、算術の自発学習指導法や、木下による算術と算術との統一についての講演や研究発表等	約 1,830 名	241 名
第 6 回冬期講習会 1925 年 12 月	講習会内容記録存在せず不明、同年 4 月文部省等から「法規違脱、教科書縦横」を批判される	約 1,240 名	不明
第 7 回冬期講習会 1926 年 12 月	学習法、算術自発学習、生産主権の教育、生活史観の国史学習や、木下による経済的学習、実業教育についての講演や研究発表等	約 850 名	166 名
第 8 回冬期講習会 1927 年 12 月	体育、唱歌、綴方、外史史・国史学習や、木下による試験廃止と口頭試問と通読、綴方や図画手工に関する講演や研究発表等	約 830 名	137 名
第 9 回冬期講習会 1928 年 12 月	国難と修身教育、独乙の祖国思想、奈良県に於ける美術及び建築、経済学習の指導や、木下による学習の社会化、国語生活の渾一的発展についての講演や研究発表等	不明	不明
第 10 回冬期講習会 1929 年 12 月	児童音楽、綴方指導、勞作教育、教育の地方化、教育改革運動としての合科学習や、木下による生活の合理化と生活費の節約についての講演や研究発表等	約 840 名	280 名
第 11 回冬期講習会 1930 年 12 月	学習・生活を支配する五原則、生活による学習の本質、学習生活の環境整理、生活による算術学習や、木下による生活による学習、学習法からみた種々の新教育論についての講演や研究発表等	不明	不明
第 12 回学習講習会 1931 年 6 月	革新の学芸会、公民教育、修身学習の社会化、近代合科学習の複雑性と実践性や、木下による新時代の新教師や体験の生活化についての講演や研究発表等	約 710 名	55 名
第 13 回学習講習会 1932 年 6 月	大陸日本建設、時局と道徳と修身訓練、満洲地理教育、満洲に関する映画映写や、木下による大陸に於ける日本民族の将来と教育、断絶的日本の体育、大陸発展に要する家庭についての講演や研究発表等	約 780 名	78 名
第 14 回学習講習会 1933 年 6 月	特別講演として、旋風裡の世界経済、極東の新局面といった時局講演や、新教科書の取扱い、急進精神の宣明に関する発表や、木下による歩行練習、心身の修理、宗教的生活の指導等についての講演や研究発表等	約 720 名	75 名
第 15 回学習講習会 1934 年 6 月	非常時日本の教育、各科の新動向、実地指導や陸・海軍両中隊による特別講演が行われる、日本精神宣揚の時期、同講習会は一息緊張するだろうとのコメントが懸される、木下の講演内容不明	約 570 名	27 名
第 16 回学習講習会 1935 年 6 月	無常無辺の教育動向、教育の本質と日本精神、国民的自覚の促進と地理教育や、木下による日本民族の世界的発展と我が学習法についての講演や研究発表等	約 520 名	40 名
第 17 回学習講習会 1936 年 6 月	内外の歩み、生活理科、堂に格る算術教育、国史専重思想についての発表や、木下による発展的日本の教育機構、家事科の課程改造、現時の芸術教育についての講演や研究発表等	約 480 名	48 名
第 18 回学習講習会 1937 年 6 月	合科教育における訓育、合科教育実践の原理と方法、合科学習指導体験、教育における労作の価値や、木下による合科学習の指導原理についての講演や研究発表等	約 400 名	44 名
第 19 回学習講習会 1938 年 6 月	木下による日本の大使命達成と日本式の教育についての講演や研究発表等、その他講習会の詳細な発表内容は不明	約 710 名	57 名
第 20 回学習講習会 1939 年 6 月	日本民族の大発展と日本の世界の大建設—教育の画期的革新方策樹立のとき、私の歩みたる国民学校案の国民科、国民教育刷新案の根本精神と国民学校案についての講演や研究発表等、木下の講演内容不明	約 550	78 名
第 21 回学習講習会 1940 年 6 月	国民学校案の研究とその試行、国民学校案の精神による総合教授の実現、国民学校部学年合科学習の研究や、木下による国民学校案の要訣についての講演や研究発表等、木下は本講習会においても自発的学習態度の養成や自由学習と相互学習についての講演を行う、同年 12 月木下離任、武田一郎が代目主事に就任	不明	不明
第 1 回国民教育講習会 1941 年 6 月	講習会内容記録存在せず不明	不明	不明
第 2 回国民教育講習会 1942 年 6 月	大東亜建設の国民教育講習会というタイトルの下、全国道徳の綴方、国防体育、實戦的武備演習の武進教育や、武田による教科指導の原理についての講演や研究発表等	不明	不明
第 3 回国民教育講習会 1943 年 6 月	皇国民とその建設形態、大東亜地理教育の方法や、神宮皇学館大学学長の団体についての講演、武田による学校訓育の基本問題についての講演や研究発表等、決戦に国家の希望する国民形成の具体相が公開された	不明	不明

『庶務・会計書類』、『府県別会員名簿』（1920 年～1943 年、奈良女子大学附属小学校所蔵）等より作成。尚、『府県別会員名簿』の記録に不明瞭な箇所があり、全国の参加者数に関しては「約」を付けて表示することにした）

よると栗山含め 14 名もの斑鳩小学校の訓導等が参加していることが確認できる。第 3 回講習会では【表 1】のように、新教育的な「綴方」「自由制作」「自発問題」に関する研究発表や、木下による「学校経営論」の講演が行われた。奈良女高師附小では、第 3 回講習会の開催された 1922 年の 4 月に『学習研究』が創刊され、翌年の 1924 年には木下の『学習原論』が出版される等、奈良女高師附小の教育がまさに最盛期を迎えた時期であった。すなわち同講習会参加を通して、栗山はじめ斑鳩小学校の訓導等は、奈良女高師附小の新教育的な教育理論により一層触発されたと考えられる。

しかし、栗山はじめ斑鳩小訓導等が「冬期講習会」に積極的に参加していたにもかかわらず²⁷⁾、『府県別会員名簿』によると栗山退職後は同講習会への参加が一切見られない。それは、栗山の退職が 1935 年であったということもあり、同講習会への参加が全国的に見ても、また奈良県においても【表 1】のように激減する時期と重なっていた、というのも一つの理由であったと考えられる。しかし既述のように、栗山の後任の校長等が、それまで栗山により実践されてきた木下の理論的影響を受けた「自律総合学習」等の実践を全く行っていないところからも、後任校長等が奈良女高師附小の新教育的な教育に関心を持たなくなったから、というのが最も大きな理由であったのではないかと考える。すなわち、斑鳩小学校の新教育的な教育は、栗山主導の下実践され、発展したということが改めて確認できたといえる。

（2）栗山と木下との交流

以上のような「冬期講習会」の参加だけではなく、栗山と木下の間には個人的な交流もあった。

そもそも木下は、奈良女高師附小主事就任以前の富山師範学校時代（1900年頃）から「学習法」を構想し、合科学習的实践を行っていた。そして、富山師範学校後の鹿児島県師範学校（1904年より教頭に就任）及び鹿児島県女子師範学校（1910年より初代校長に就任）時代には「自学」を時間割に組み込み、児童・生徒に自主的な学習を保証する等、鹿児島時代はその後の木下の実践的土台を作り出す上で重要な時期であったと言われる²⁸⁾。木下自身も、「私が自律的学習の考を抱いたのは約二十年の昔（1903年頃＝引用者による）」であり、「明治四十三年以来鹿児島県女子師範学校に於て学習法の実施に苦心し」、「大正四年には凡そ其の目的を達し」たことを『学習原論』の「自序」でも述べている²⁹⁾。また、鹿児島県師範学校における木下の教え子であった小原国芳も、木下が自学自習を奨励し「自発的、自啓的な訓練をしてくださいました」³⁰⁾と述べているところからも、木下の「自律的学習法」は鹿児島県師範学校時代には既に確立されたものとなっていたと考えられる。

斑鳩小学校の栗山もまた、小原同様、鹿児島県師範学校時代における木下の教え子であった。栗山は木下のことを「私の二十有余年前の恩師であつて、其の当時より先生は天才的教育の理論家、實際家として一般生徒より多大の敬意を払はれつゝありて、私も既に深甚の感化と誘掖とを受けてをつた」と述べ、鹿児島県師範学校時代より理論的影響を受けていたことを明確に表明している。さらに、木下が鹿児島県師範学校を退職後、斑鳩小学校の近隣にある奈良女子高等師範学校ならびに奈良女高師附小に赴任したことで、「更に一層懇切な指導を受けつゝあるは、無上の幸福とするところである」³¹⁾とも栗山は述べている。すなわち、木下が近隣の奈良県内の学校に赴任することで、さらに木下の理論を摂取しやすい状況になった、というのである。

また、以上のような木下と栗山との個人的な交流のみならず、斑鳩小学校『沿革誌』によると、1927年7月16日に木下が、1929年5月2日に河野伊三郎訓導（1914-1945年附小在職）を含む4名の奈良女高師附小の訓導が斑鳩小学校を訪問していることが確認できる。河野は木下主導の下、奈良女高師附小において「合科学習」の本格的な実践を最初に試みた訓導である。すなわちそこにも、斑鳩小学校と奈良女高師附小との関係の深さを読み取ることができ、斑鳩小学校が奈良女高師附との交流を通じて、自校の「新教育」を培っていった可能性をみることができる。

4. 斑鳩小学校と奈良女高師附小の「新教育」の共通点と相違点

以上、斑鳩小学校が奈良女高師附小と種々の交流を行っていたことが明らかとなったが、そのような交流を通して、斑鳩小学校は奈良女高師附小の影響を受けていた。斑鳩小学校と奈良女高師附小の教育理論や実践内容を比較すると、大きく次の4つの共通点があることが確認できる。①児童の自律的な学習の重視、②教育は児童の生活に即したものであるという主張、③合科的な学習方法の実践、④自律的な学習を実施する上での環境の整理（善化）の必要性、である。栗山は、「我が校の自律総合学習は、木下先生の学習論より啓発されたところが頗る多」³²⁾いと明確に述べており、斑鳩小学校の「新教育」が奈良女高師附小の影響を受けたものであるということは明らかである。

しかし、斑鳩小学校では自然教育を「自律総合学習」の中心に据え、とくに重視していた点に、奈良女高師附小との違いが見られる。栗山は既述のように、近隣の自然を「大なる教科書であり権威ある師匠」と述べて、自然教育には「一段の注意と努力を払っている」と述べていた。実際、斑鳩小学校を代表する新教育的な実践も、「愛樹祭」をはじめとした自然教育が中心となっている。同校で自然教育が重視された背景には、一つには、栗山自身がそもそも「自然礼讃」の

理想を有していたということが理由として挙げられる。というのも栗山は、斑鳩小の実践について語る際にフリードリヒ・フレーベルやオーギュスト・ロダンの言葉を参照している。フレーベルの「人類の心身はあらゆる自然界の有機体とその発達^マの軌を同じうす（後略）」という言葉を用いて、（フレーベルは）「己も児童も常に自然界に接することにつとめ」ていたことが強調され、またロダンの「われの心は常に自然に面しては謙遜に満たされ、自然に対しては讃歎に満たされている」という言葉を挙げ、「ロダンの大芸術も、全く自然讃歎から現れたに外ない」、「自然讃歌が大芸術を生むがやうに、大教育をも生む」ので「自然礼讃より来る誠実と大愛熱は吾等の教育の大道である」と主張しているからである³³⁾。もう一つの背景は、既述のように“いかるがの里”という、自然豊かで、かつ歴史的建造物が近隣にあるという同校の環境である。このような立地条件も、自然教育を発展させた理由であったと考える。

奈良女高師附小でも同様に、環境教育の一環として自然教育の意義が述べられていたが、『学習原論』では学校外の「学習設備」として最も重要なのは「家庭」とであるとされていた。すなわち木下は、「家庭」には「学習の為めになる設備」が「千種万様」であり、「学習生活」そのものが「生活の全範囲に及ぶ」ものである、最も重視すべきであると主張していた³⁴⁾。それに対して「自然界」や「社会」を利用した教育は第二、第三に位置付けられていた。この点については、栗山と木下は異なっており、そこに斑鳩小学校の独自性をみることができる。

鈴木和正は、山陽地方における公立小学校の「新教育」を検討する中で、同地方の公立小学校における「新教育」が単なる師範学校附属小学校や私立小学校の教育理論の摂取にとどまらず、地域課題を背景にして独自におこなわれた側面があったことを明らかにしている³⁵⁾。同様に、斑鳩小学校の自然教育にも、ただ奈良女高師附小（木下）の理論を完全に“模倣”していたのではなく、校長の思想的背景や学校の置かれた条件等に合わせて独自の展開を示した一例とみることができるであろう。

5. 結論

先行諸研究において、奈良女高師附小の影響下「新教育」を構築させた各地の公立小学校の存在が明らかとなっているが、奈良県下の学校においては、（奈良女高師附小が）近隣にあるにもかかわらず、その関係が詳細に明らかにされることがほとんどなかった。そこで本稿では斑鳩小学校に着目し検討したが、県下の公立小学校は、やはり近隣にあるという地理的条件が、奈良女高師附小の「新教育」を摂取しやすい状況となっていたことが明らかとなった。しかし斑鳩小学校では、奈良女高師附小の「新教育」を完全に模倣していたのではなく、地域課題を背景にして独自の新教育的理論を構築していた、という興味深い側面も確認することができた。

今後さらなる調査を通して、奈良女高師附小の影響下「新教育」を構築させた公立小学校を発掘し、当時の公立小学校における「新教育」の特徴を明らかにする手がかりとしていきたい。

〔注〕

- 1) 鈴木そよ子「富士小学校における教育実践・研究活動の展開：昭和初期公立小学校の新教育実践」（『東京大学教育学部紀要』第26巻、1987年、251-260頁）及び「公立小学校における大正新教育：東京市瀧野川尋常高等小学校の『総合教育』」（『国際経営論集』第14巻、1997年、133-152頁）。富士小学校

- の「新教育」に関しては、橋本美保も校長上沼久之丞に着目し、同校の「新教育」の特徴を明らかにしている（「上沼久之丞によるドクロリー教育法の紹介：大正新教育期公立小学校長のリーダーシップ」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』第69巻第1号、2018年2月、1-14頁）。
- 2) 小原国芳編『日本新教育百年史』玉川大学出版部、1969年、第3巻、第5巻等より。
 - 3) 庄田喜一「大正年間に於ける教育思想の推移」『奈良県教育』第182号、1928年、14頁。
 - 4) 小原国芳は奈良県下の公立の「新教育学校」として、桜井尋常高等小学校や奈良県第五小学校、香久山小学校、大福小学校、畝傍北小学校を紹介している（小原国芳編『日本新教育百年史第6巻近畿』玉川大学出版部、1969年、438-447頁）。
 - 5) 斑鳩小学校創立百周年記念事業委員会『斑鳩小学校創立百周年記念誌』斑鳩小学校創立百周年記念事業委員会、1987年。栗山は、同校歴代校長の中で在職期間が13年3ヶ月と最も長い。
 - 6) 近年、公立小学校における「新教育」については、神奈川県田島小学校や福井県三国小学校、岡山県の倉敷小学校のように「実践を核とする地域実態史の解明が進められつつある」が、『新教育』の思想的捉え直しのためには、さらに多くの事例研究が進められると同時に、そこに携わった公立小学校の教師の『実践思想』が解明されていくことが期待される」と、橋本美保は述べる（橋本美保「大正新教育・再訪」橋本美保・田中智編著『大正新教育の思想 生命の躍動』東信堂、2015年、21頁）。本稿のように、当時「新教育」実践で高名であった奈良女高師附小の影響を受けた公立小学校を検討することは、当時の（公立小における）「新教育」のさらなる特徴を明らかにする上での一つの手がかりとなると考える。
 - 7) 前掲書、斑鳩小学校創立百周年記念事業委員会『斑鳩小学校創立百周年記念誌』より。当初は（平群郡）斑鳩尋常小学校という名称。1917年斑鳩尋常高等小学校となり、戦後1947年斑鳩小学校となる。
 - 8) 栗山倉治郎「自律総合学習」奈良女高師附小学習研究会編『学習研究』1927年11月号、321頁。
 - 9) 栗山倉治郎「郷土中心国民生活指導について」奈良女高師附小学習研究会編『学習研究』1930年9月号、194頁。
 - 10) 前掲論文、栗山「自律総合学習」321-322頁。
 - 11) 同上論文、323頁。
 - 12) 前掲論文、栗山「郷土中心国民生活指導について」194頁。
 - 13) 前掲論文、栗山「自律総合学習」323-324頁。
 - 14) 栗山倉治郎「自然と教育」奈良女高師附小学習研究会編『学習研究』1931年11月号、248頁。
 - 15) 同上論文、248-251頁。
 - 16) 同上論文、251頁。
 - 17) 前掲論文、栗山「郷土中心国民生活指導について」195頁。
 - 18) 斑鳩小学校『沿革誌』1988年12月10日～1968年3月21日（斑鳩小学校所蔵）。
 - 19) 仲新・石川松太郎編集『奈良県師範学校五十年史』奈良教育大学、1988年、503-504頁。
 - 20) 奈良女高師附小の「新教育」に関する研究は、中野光『大正自由教育の研究』（黎明書房、1998年）、長岡文雄『学習法の源流』（黎明書房、1984年）等が、近年の研究論文では神谷キヨ子「木下竹次の『教程』観：『学習法』の源泉を求めて」（『仏教大学教育学部学会紀要』第12号、2013年、55-64頁）や、後述する内藤由佳子の論文等が挙げられる。
 - 21) 木下竹次『学習各論 上巻』目黒書店、1926年、343頁。
 - 22) 木下竹次『学習原論』目黒書店、1923年、1-2頁。
 - 23) 木下竹次著、中野光編『学習原論』明治図書出版、1972年、40頁。

- 24) 前掲書、木下『学習原論』178 頁。
- 25) 開催場所は奈良女子高等師範学校。当時奈良女高師附小は女高師の敷地内にあった。同講習会は、1931 年から「学習講習会」、木下離任後の 1941 年からは「国民教育講習会」という名称になる。
- 26) 奈良女高師附小学習研究会編『学習研究』1923 年第 11 月号、143 頁。
- 27) 栗山在職中、数回を除きほぼ全ての講習会に斑鳩小学校の訓導が参加していることが確認できる。
- 28) 内藤由佳子「木下竹次の合科学習—木下竹次の学習理論を中心に」『教育学論集』第 26 号、2000 年、14 頁。木下は両師範在職時、両師範附属小学校の教育にも大きな影響力を持ち、師範本校のみならず附属校にも「自習法」を取り入れていたという（深谷圭助「明治末期における鹿児島県師範学校附属小学校の自習法研究」『日本教育方法学会紀要』第 31 号、2006 年、99 頁）。
- 29) 前掲書、木下『学習原論』2 頁。
- 30) 小原国芳編『日本新教育百年史第 1 巻総説』玉川大学出版部、1970 年、591 頁。
- 31) 前掲論文、栗山「自律総合学習」324 頁。
- 32) 同上論文、324 頁。
- 33) 前掲論文、栗山「自然と教育」246-247 頁。
- 34) 前掲書、木下『学習原論』204-205 頁。
- 35) 鈴木和正「公立小学校における『大正新教育』実践の地域史的研究」広島大学博士学位論文、2014 年。

中国における教員評価制度に関する考察

— 評価尺度の多元化と資質向上のための施策 —

小野寺 香（奈良女子大学）

はじめに

本稿は、中華人民共和国（以下、中国）の高級中学（日本の高等学校に相当）における教員評価制度について、その評価尺度の多元化に関する特質と課題を明らかにすることを目的とする。教員評価制度については、近年教員の専門性開発に寄与するための在り方が問われている。例えば OECD 国際教員指導環境調査（TALIS：Teaching and Learning International Survey）では、教員評価やフィードバックの頻度やそれらが教員に対して与える影響の量的分析が行われ、多文化社会の進展に伴い教員に求められる、多文化環境における学習指導に関する能力向上にとって教員評価が果たす役割等が指摘されている¹⁾。ただし、「教員評価の実際効果は教育政策の全体構造のなかで重視されている目的に左右される面がある」ため、教員評価制度の影響や効果の分析にあたっては他の教育政策との関連を含むべきであるとしてその限界を指摘する見解もある²⁾。また、教員評価制度の発展の重要性は認められつつも、児童生徒・保護者が抱える課題自体が多様化してきていることや、教員の能力は学校での教員集団の協働によっても向上すること等から、教員個人の能力を測ることの困難さも指摘されている³⁾。

中国でも、教員評価制度の重要性はこれまで指摘され、専門性開発を促す制度の構築が目指されてきた⁴⁾。中国の教員評価制度には、各学校で毎年実施される年度考課制度があり、その結果は教員の職務等級の上進の可否を判断したり、優秀な教員を表彰したりする際にも活用される⁵⁾。中国の教員評価制に関する先行研究としては、例えば劉は教員評価制度を年度考課制度、教員に職務等級を設ける職務称号制度、奨励・昇格制度に分類し、その法整備の過程と運用実態について整理し、同制度の効果に地域間格差があることを踏まえ、特に農村部の学校における教員の労働環境を整備することの重要性を指摘している⁶⁾。また、牛は特に考課制度と表彰制度の特質について整理し、教員評価制度を導入したことで学歴要件を満たす教員の割合が高まる等の一定の効果は認められたが、一方で教員の労働環境の整備、給与水準が十分ではないことについて明らかにし、その改善の必要性を指摘している⁷⁾。これらの先行研究によって、中国の教員評価制度の枠組みやそれが抱える課題について理解を深めることができる。ただし、近年、教員評価制度改革がさらに推進されてきたが、その内実を上記の先行研究から把握することは時間的制約により困難である。

そこで、本論では、まず教員評価制度の変遷過程を整理したうえで、近年の制度改革の特質を明らかにする。また、学校での評価制度の運用実態を、現地調査から得られた情報をもとに分析することにした。なお、現地調査は中国遼寧省瀋陽市で行った。同市は、教育水準の平等化を目的として積極的に学校教員の人事異動制度を導入するなど⁸⁾、教員に関する制度改革が先進的である。また、特にそうした制度改革に積極的に関与し、一般に他校へ与える影響力が大きいとされる旧重点学校である A 高級中学を調査対象とした⁹⁾。なお、重点学校とは、「優秀な人材の集中的早期育成と教育方法や教育内容の研究・開発を目的とし、学校教育全体の質的向上を図る

うえでの中核的役割を担う学校として」指定され、「経費、施設設備、教員配置などの面で優遇される」ものである¹⁰⁾。こうした学校は1953年から指定され始め、2006年に改正義務教育法によって廃止されたが、依然として現地で名門校としての地位は保たれ、それ以外の学校との格差が課題とされている¹¹⁾。

1. 教員評価制度の変遷

(1) 教員評価制度の導入

1949年以降中国では、教育課題の一つに教員数の不足があった。政府は、教職志願者を増加させるべく、教員評価の結果に応じて優秀な教員の処遇と社会的地位を改善する一方、課題をもつ教員の支援を行うことを図った。それに伴い、次の四つの法規が公布された。一つ目は、1953年の「小学校教育の整備・改善に関する指示（原語：關於整頓和改進小学教育的指示）」である。これは全11条で構成され、教員評価については8条で「教員の処遇には切に関心をもつべきである」とされ、「教員の職務遂行能力および勤続年数を評価基準として、当該地域の実情および翌年度の予算に基づき、評価基準に達する教員の給与を高めること」が規定された。

二つ目は1954年の「北京市における小・中・高等学校教育の質的向上に関する決定（原語：中共北京市委關於提高北京市中・小学質量的決定）」である。これにより、「児童・生徒の成績を評価基準として、教員の業務に対する系統的な考課を実施する。考課結果により、優秀な教員の給与を高める一方、不適格な教員を支援すること」が決定された。

三つ目は1955年の「優秀な教員の推選をめぐる意見に関する通知（原語：關於推選優秀教師的幾点意見的通知）」である。これは、優秀教員の推選と表彰を各省（直轄市）に義務付け、推選の基準や方法、表彰大会の実施にあたって留意すべき点等を定めた。

四つ目は、1963年の「全日制小・中・高等学校における教育活動の条例草案を試行することに関する議論及び現行小・中・高等学校における教育活動をめぐる問題に関する指示（原語：關於討論試行全日制中小学工作条例草案和对当前中小学教育工作幾個問題的指示）」である。教員評価については、「勤続年数が長く、顕著な業務成績を有する教員に『教育専門家』の名誉称号を与える」ことが定められた。

このように、中国では教員評価制度導入時より、評価結果が給与や名誉称号と関連つけられ、優秀な教員数の確保に貢献することが期待されていた。しかし、上記の通知や指示には評価規準や実施方法等が含まれておらず、具体性が欠如していたため、学校現場において十分に教員評価制度を導入することは困難であった¹²⁾。

(2) 職務称号制度の導入

その後文化大革命の間、師範教育は資本主義の産物とみなされ、1966年から1971年まで教員養成に係る学生募集が停止される等、教員養成に関する混乱は大きく、1971年に学生募集が再開された後も、教員数の確保が大きな課題であった。また、教員不足から生じた、学歴要件等を満たさない教員の多さも指摘された¹³⁾。こうした状況に鑑み、学歴要件を満たさない教員を対象として高等教育機関が中心となり研修制度が整備され、教員数確保のために給与等の待遇改善も一層進められた¹⁴⁾。

さらに、教員の質を保証するための評価制度がより具体的に設計された。例えば、教育部は1983年に「小・中・高等学校における教員団の整備と管理強化に関する意見（原語：關於中小

学教師隊伍調整整頓和加強管理的意見)」で、教員としての望ましい要件を示し、それに基づく教員考課制度の実施が求められた。なお、要件は次の五点である。一つ目は、中国共産党を支持し、社会主義の母国を愛すること、毛沢東思想を学び、社会主義的教育事業に忠誠を尽すこと、中国共産党の教育方針を貫徹すること、職務を真摯に遂行し児童生徒を大切にすること、児童生徒の模範となるよう努めることである。二つ目は、高等学校の教員は大学本科（四年制以上の師範大学かその他の高等教育機関）を卒業しているかそれと同等の学力を有することである。三つ目は、教育原理や教授方法を十分に修得していることである。四つ目は、授業実践時に標準語を使用することである。五つ目は、身体が健康であることである。このように、上記「意見」では、教員の政治思想・勤務態度、教授能力、学歴について評価規準として学校において評価制度が導入されることを目指した。

また、中国共産党中央委員会は1985年に「教育体制改革に関する決定」で、「十分な規模で適切で安定した教員集団を作り上げることは、義務教育の実施及び基礎教育水準の向上に対する根本的な大方針であり」、そのために「教員の社会的地位と処遇の改善と同時に、考課と研修を強化しなければならない」とした。優秀な教員を増やすために、国家教育委員会は1986年に「中・高等学校における教員職務試行条例（原語：中学教師職務試行条例）」を公布し、これにより、中学校・高等学校では、職階として「高級」「一級」「二級」「三級」が設けられ、年度考課の結果によって上進の可否が決定されるようになった。また、教員の任用は契約制で、その任期は3－5年で再任も可能とされ、その際にも考課の結果が判断基準とされることとなった。

なお、考課の規準について、1993年の「中華人民共和國教師法」は「教師の政治思想、業務水準、勤務態度、勤務成績を規準に評価すべきである」とした。また、それを強化するために人事部は1995年に「事業機関職員考課に関する暫定規定」を公布し、教員評価の規準として、「徳（政治・思想、勤務規律）」「能（職務遂行に必要となる専門知識の量と質）」「勤（勤務態度、勤勉さ、学校運営への貢献）」「績（勤務実績、職務遂行状況）」と定め、特に「績」が重視された。なお、「績」は、例えば担当授業数、課外の指導時間数、研究活動の水準、社会貢献、生徒指導、生徒の成績等が含まれる¹⁵⁾。

なお、各職階の定員は学校ごとに予め定められている。また、上進に関する判定は、学校ごとに行った後、地方の教育行政部門で実施される。高級教員は省レベル、一級教員は市レベル、二・三級教員は県レベルの判定委員会が担う¹⁶⁾。

また、1990年代以降、計画経済から社会主義市場経済へ移行したことで教育においても市場メカニズムを導入することによって教育資源の拡大と学校運営の効率化が図られるようになり¹⁷⁾、教員評価制度においては職階や給与との結びつきがより強調されるようになった。例えば1993年の「中国教育改革と発展要綱（原語：中国教育改革和発展綱要）」では、教員の給与水準を国民所得水準の上昇に応じて高めることや、従来の平等主義・年功序列制度を打破し、貢献度や業務水準に応じて給与を支給することが定められた¹⁸⁾。このように、教員評価結果を採用、職階と関連付けて教員の質的向上を図ろうとすることで評価制度の重要性は高まってきた。しかし一方で、上記のとおり評価規準として「績」を重視することで、その業績主義的性格が強まることへの批判もなされた¹⁹⁾。

2. 教員評価制度における多元化

(1) 素質教育

1990年代、学校教育改革の方向性としては、試験対策が強調されてきた「応試教育」を改善し、学習者の創造的精神や課題解決力等を育成することが重視され、「素質教育」の全国的な推進が目指された。「素質教育」は、学習者の徳、知、体、美等をバランスよく発展させること、一部の生徒を対象に優秀な人材を育成するのではなく全ての生徒を対象とすること、学習者の主体性を重視することを狙いとする²⁰⁾。

これに伴い、教員評価規準も改善が図られた。従来、評価規準として生徒の試験成績等の「績」が重視され成果主義的であった背景には、主に学校の管理職が評価者となることで、教員の専門性開発よりも学校の経営目標の達成度を重視したことがある²¹⁾。こうした評価の在り方を、「素質教育」の理念に沿った授業を実践する能力を含む、教員の専門性を発展させていくものへと改善するための制度設計が目指された。2002年の「小・中・高等学校の評価と試験制度改革の積極的推進に関する通知（原語：積極推進中小学評価与考試制度改革的通知）」では、一定の客観性は確保しつつ、評価規準や方法の多元化を図ることが次のように目指された。すなわち、主に教員の自己評価を用い、学校の管理職、同僚教員、保護者、生徒も教員評価の評価者となる。また、管理職や同僚による授業実践の分析や検討を通して教員の専門性を向上させることが目指された。従来のように、生徒の試験成績のみを教員評価の規準とするのではなく、複数の規準が用意されたのである²²⁾。

ただし、評価者の多元化は教員の実践に伴う複雑性や評価の客観性を考慮したものではあるが、とりわけ生徒や保護者による評価結果の信頼性が低いという懸念があり、全国的に積極的な導入には至らなかった²³⁾。

(2) 教員職務称号制度の改善

「素質教育」の推進に伴い、教員の専門性開発に寄与する評価制度として評価者の多元化が図られた。しかし、教員自身の自己評価が形骸化したり、生徒や保護者による評価の信頼性が課題として残された。こうした課題を改善するために、2009年、人力資源社会保障部と教育部は、教員職務称号制度の改革に着手し²⁴⁾、2011年に「小・中・高等学校の教員職務称号制度改革の試行地域を拡大させる法案（原語：深化中小学教师职称制度改革扩大试点工作方案）」において、全省で一つの地級市を試行地域として選定し改革を進めることとした。また、2015年、「小・中・高等学校の教員職務称号制度改革の深化についての指導意見（原語：關於深化中小学教师职称制度改革的指導意見）」によって、全国で新しい職務称号制度を導入することとなった。同「指導意見」では、上記の評価者に関する課題を改善すべく、評価者は同僚を中心とし、学校では優秀な教員を評価委員として慎重に選出することが求められた。また、職階として正高級教員を新たに加えた。これは、学校で教員間に競争原理が機能することで全体として教員の質の向上が期待されたためである²⁵⁾。よって、職階は、正高級教員、高級教員、一級教員、二級教員、三級教員となった。それぞれの要件（主に学歴・職歴関連）は次のとおりである²⁶⁾。

まず、正高級教員は、大学卒業以上であり、かつ高級教員として5年以上勤務経験を有すること、一級・二級・三級教員の指導および育成へ顕著な貢献が認められ、同僚にも認められていることである。また、崇高な職業理念と確固たる職業信念を有すること、長期にわたり教職に就き児童生徒を健やかに成長させるために指導者としての役割を果たすこと、教員としての職務を十

分に遂行すること、専門教科の教育課程に関わる専門知識を深く系統的に修得すること、教育業績が顕著で技術が深淵であること、独自の教育スタイルを有すること、教育研究活動の指導能力を有すること、教育思想・教育課程改革・教育方法に関する創造性を有し教育実践へ応用できること、「素質教育」を実施するうえで模範的・指導的役割を果たすことが含まれている²⁷⁾。

高級教員は、教育活動における先駆者としての役割を果たすこと、二級・三級教員を指導・育成するにあたり重要な役割を果たし顕著な成果を有すること、博士号を取得し一級教員として二年以上の経験を有すること、あるいは修士か学士を取得し一級教員として五年以上の経験を有すること、あるいは短期大学を卒業し一級教員として五年以上の経験を有すること、経営状況が良好でない学校ないし農村部の学校で一年以上の教職経験を有することである。また、児童生徒の年齢等を踏まえ、思想道德教育を効果的に行うこと、児童生徒の健やかな成長に努めること、教員の職務を良好に遂行すること、専門教科に関する基礎理論・専門知識・専門技術を十分に修得していること、豊かな教育経験を有し教育業績が顕著なこと、自身の教育スタイルを有すること、教育研究活動の指導能力を有すること、教育課程改革および教育方法等で顕著な成果をおさめること、「素質教育」を実施するにあたり良好な業績をあげることが含まれている²⁸⁾。

一級教員は、三級教員の業務水準および教育能力向上のための指導および育成にあたって一定の成績をあげること、博士を取得しているか修士を取得し二級教員として二年以上の経験を有するか、学士を有し二級教員として四年以上の経験を有するか、短期大学を卒業し二級教員として四年以上の経験を有するか、中等師範学校を卒業し二級教員として五年以上の経験を有することである。また、児童生徒を適切に教育する能力を備えること、児童生徒の年齢等を踏まえ思想道德教育を行うこと、教員として豊かな経験を有し職務を順調に遂行できること、専門教科に関する基礎理論と基本的な専門知識を修得すること、比較的豊かな教育経験と専門技能を有すること、校外活動を利用して児童生徒の能力を効果的に育成すること、教育研究活動を組織・展開する能力を有し一定の教育研究職務を遂行すること、「素質教育」実施に一定の経験を有することである²⁹⁾。

二級教員の学歴は、修士を取得するか学士を有し試用期間中教員として一年の経験を有し考課に合格すること、または短期大学を卒業しかつ三級教員として二年以上経験を有すること、または中等師範学校を卒業し三級教員として三年以上経験を有することである。また、教育理論や方法の基本を修得し教員の職務を効果的に遂行できること、教育学・心理学・教授法に関わる基礎理論および専門教科に関わる専門知識を修得していること、教育研究方法を修得し教育研究活動や新しい実践活動を積極的に展開することが含まれる³⁰⁾。

三級教員の学歴要件は短期大学を卒業し試用期間教員として一年以上経験を有し考課に合格すること、または中等師範学校を卒業し試用教員として一年の経験を有し考課に合格することである。また、教育理論と方法の基本を修得し、児童生徒を適切に教育することができる。教育学・心理学・教授法に関わる基本知識および専門教科に関わる専門知識、教授法を修得しており教育職務を遂行できることが含まれる³¹⁾。

上記のとおり、職階に正高級教員が加わった理由は、競争原理による教員の能力向上を狙いとしている。一方で、従前の評価制度で生じた課題、すなわち生徒や保護者による評価結果に対する信頼性の問題への対応として、同僚による評価を重視することに鑑みると、評価の公正性・客観性についての懸念が生じると考えられる。つまり、同僚による評価結果に基づき給与等の処遇を含む人事決定がなされる制度において、競争原理が公正に機能するかが課題として考えられる。

従来、「教員評価制度に対する否定的な意見には、評価の非公正性、職務上の安定性への脅威に関わるものが少なくない」³²⁾ ことから、その点は今後検証すべき点であろう。

(3) 評価尺度の多元化

上記のとおり、2015年の「小・中・高等学校の教員職務称号制度改革の深化についての指導意見」では、教員評価者の多元化が図られた。また、同指導意見では、評価規準についても多元化を目指している。例えば、評価方法として授業観察や面接等を含むことが想定されている。授業については、「素質教育」の理念に沿った実践がされているかが観点となり得る。このように、「素質教育」の理念に基づき、従来のように「績」を評価規準として重視することを避けるようになった。これは、上記のとおり従来の評価が、生徒や保護者による評価結果への信頼性が欠如するという指摘があることに加え、評価が主に学校の管理職によって一方的になされてきたこと³³⁾、評価規準が主に学歴要件や論文数等であり、教員の専門性を評価する方法の検討の必要性が指摘されてきたことへの対応である³⁴⁾。しかし、「素質教育」導入以後も、学校では教員評価に関する規定において評価規準として生徒の成績や進学率を明記しないが、運用上はそれらを含めている実態があることも指摘されている³⁵⁾。

なお、上記指導意見では、教員の人数や水準の地域間格差について、農村地域への配慮もなされた。中国では、農村から都市部へ流出する教員数の多さが以前より課題とされている。『国家中長期教育改革と発展計画綱要（原語：国家中長期教育改革和発展規劃綱要）（2010-2020）』では、「均衡的発展は義務教育の戦略的な任務である。教員、施設設備、図書、校舎などの教育資源を均衡的に配分する」ことが規定され、2015年の「農村教師を支援する計画（原語：「鄉村教師支持計劃」）2015－2020」には農村教員の給与支給、生活補助金、住宅購入費補助、医療費補助等の待遇を明確にすること等が含まれているが、依然として農村からの教員流出は問題であり、教員数の不足と水準の低下が深刻な課題となっている³⁶⁾。また、教員の各職階の割合が都市部と農村で異なり、都市部の方が上級の職階を有する教員の割合が高い³⁷⁾。こうした地域格差を改善することを目的として、上記「指導意見」では、「農村部の学校で三年以上の勤務経験を有する教員について、評価に合格した場合は優先的に採用される」とした³⁸⁾。ただし、教員の地域間格差を長期的に改善するためには、上記の待遇改善を実現する等のさらなる対策が求められると考えられる。

3. 教員評価制度の運用実態

(1) A 高級中学の教員評価

中国の教員評価制度は、評価者や評価規準を多元化し、「素質教育」にも対応したあり方が目指されていると言える。以下では、その実態を明らかにするため遼寧省瀋陽市のA高級中学の事例で分析する。

まずA高級中学では、教員評価者とその割合は次のようになっている。すなわち、一般教員による評価委員（40%）、管理職による評価委員（30%）、省や市に認定された優秀な教員、党支部書記等による評価委員（20%）、生徒（10%）である³⁹⁾。このように、複数の評価者が教員評価に関わることで評価結果に客観性が伴うことを狙いとしている。また、評価結果に占める割合は、同僚教員による評価結果が40%で最も高くなっている。従来の教員評価制度においては、主に学校管理職によって評価がなされていたことに鑑みると、2015年の「小・中・高等学校の

教員職務称号制度改革の深化についての指導意見」に沿って、同僚による評価の割合が高いことが確認できる。

さらに、評価方法としては、A 高級中学での評価期間の職務に応じて加点がなされる。その一部を示したのが表 1 である。

表 1 A 高級中学での職務に応じた加点

担当学級の試験成績	一学期と二学期の成績を基準にし、一位は 2 点、二位は 1 点が加点される。産休や病気等により一か月休職した者は 0.5 点の加点となる。
学級担任等	学期ごとに加点される。試験成績によって、一位は毎学期 2 点、二位は 1.5 点、三位は 1 点が加点される。
高校三年生の学級担任	1 点。ただし、教学任務を一年間全うできない場合は加点されない。
中間管理職	毎学期 2 点加点。ただし、重複の加点はされない。
図書館長等の学校附属組織の長	毎学期 0.5 点加点。組合長は毎学期 0.3 点。
論文	特定の雑誌に論文が掲載された場合、2 点加点。
科研採択者	国家レベル：4 点、省レベル：3 点、市レベル：2 点、区レベル 1 点。
科研分担者	国家レベル：2 点、省レベル：1.5 点、市レベル：1 点、区レベル：0.5 点

出典）中国遼寧省瀋陽市の A 高級中学で収集した資料（2018 年 12 月 18 日）をもとに筆者作成。

表 1 から、様々な観点から加点がなされていることが確認できる。まず、「担当学級の試験成績」は、学級の平均成績が校内で一位の場合は二点、二位の場合は一点が加点される。従来の教員評価制度では、生徒の試験成績が規準として強調されていたが、A 高級中学の場合は上記の加点にとどめている。評価規準として生徒の試験成績や進学率を過度に重視しないことは「素質教育」の理念に沿ったものとして理解できる。一方、生徒の発達に関する評価規準として試験成績等のみが設けられていることは、「教員の効果（teacher effect）」を評価するには、「生徒のテストスコアに限定しない学習成果及び非認知的要素の評価に加え、生徒の自己報告や親の質問紙調査の結果なども考慮するなど、多面的なエビデンスに基づいて行われることが求められる」とも指摘されることに鑑みれば⁴⁰⁾、改善に向けた検討の余地があると考えられる。ただし、多面的なエビデンスを客観的に評価することの困難さから、A 高級中学ではあえてそれをしていないとも言える。

さらに、授業実践について、各行政レベルで複数の表彰制度が設けられており、それに該当すると次の加点となる。すなわち、国家級：3 点、省級：2 点、市級 1.5 点、区級 1 点、学校級：0.5 点である⁴¹⁾。また、学級担任、高校三年生の学級担任、中間管理職等、役職に応じた加点や、教員の研究能力に関する規準として論文や科研について設けられており、加点の対象とされている。科研は、国家、省、市、区レベルのものがああり、いずれに採択されたかで加点も異なる。

表2 生徒による評価規準

1. 徳育を重視し、生徒を大切にし、教師の徳が高尚である。
2. 授業に遅刻や早退せず、授業中の外出や休講もしない。
3. 授業の準備を十分に行い、内容が充実している。
4. 教授の道筋が明快で、授業が真剣で疎かなところがなく、重要な点を強調する。
5. 板書が整っている。
6. 教授方法が弾力的で、生徒の関心を持って授業に臨めるようにしている。
7. 学習方法の指導を重視し、生徒の能力を発展させ、授業に無駄がない。
8. 授業が厳格に管理され、教室の規律をコントロールしている。
9. 辛抱強く補習に取り組む。
10. 課題を早く丁寧に添削する。

出典）中国遼寧省瀋陽市の A 高級中学で収集した資料（2018 年 12 月 18 日）をもとに筆者作成。

なお、上記のとおり、生徒による評価は信頼性の問題が指摘されることもあるが、A 校では生徒による評価も行っている（評価結果全体に占める割合は 10%）。その規準は表 2 のとおりである。表 2 から、生徒による評価規準は授業に関するものが多くを占めていることが確認できる。また、正課以外としての補習や課題の添削についても含まれている。これらの評価規準はマークシートとして生徒に配布され、生徒は教員を教科ごとに三段階で評価する⁴²⁾。

(2) 多元化の功罪

A 高級中学では、教員評価者とその規準の多元化として、同僚に加えて生徒による評価が行われ、規準としては生徒の試験成績や学校運営への貢献、研究活動としての論文執筆や科研採択等に応じて加点がなされる仕組みを導入している。また、教員の質保証を目的として中国では教員表彰制度が設けられているが、A 高級中学ではその選出過程にも同僚が関わる仕組みとなっている。すなわち、まずは当該年度の評価結果に基づき、十名の候補者を校内で確定させ、その後、全教員による投票で得票数が上位五位の者のなかから学校が設置した評価委員会で該当者を決定する⁴³⁾。

このように、評価者を多元化することは、教員の業務の複雑さを多面的に評価するためには必要であると考えられる。また、従来の評価制度では、管理職が主に評価を行っており、評価の公正性を保障することが困難であることが指摘されていたことに鑑みれば、多元化の必要性は認められる。

しかしその一方で、中国では教員の専門性を発展させるために学校における同僚性の構築の必要性も指摘されているが⁴⁴⁾、評価者の多元化はそれと共存できるかという課題が生じると考えられる。上記のとおり、A 高級中学では評価結果全体に占める割合が最も高いのが同僚による評価結果で、これが職階の上進や昇給等の処遇を含む人事決定に関連する。このような制度において、公正な評価が可能となるのか課題が残ると言える。すなわち同僚性の構築と個人主義的な競争を促す評価制度の実現に関する問題でもある。これは、一般に教員の専門性開発の支援と給与等を含む人事決定を同時に追求することの困難さが指摘されてきたことへの挑戦でもある⁴⁵⁾。

おわりに

本稿は、中国の高級中学における教員評価制度について、その評価尺度の多元化に関する特質と課題を明らかにした。以上から次の三点を指摘できる。

第一に、中国では優秀な教員数の確保を主目的として教員評価制度が導入されたが、評価結果は人事決定に関連する仕組みであった。また、職務称号制度を導入し、学校現場において競争原理を機能させることによって教員の質の向上を図った。とくに 1990 年代以降、計画経済から社会主義市場経済へ移行したことで教育に市場メカニズムを導入することによって教育資源の拡大と学校運営の効率化が図られるようになり教員評価制度においては職階や給与との結びつきがより強調されるようになった。

第二に、近年、職階制度において新たに職階が加わった。これは第一に指摘した競争原理に基づく教員の質的向上を狙ったものである。また、「素質教育」の理念に沿って生徒の試験成績や進学率を評価規準として過度に重視せず、評価者としては同僚が中心となることとなった。

第三に、遼寧省瀋陽市の A 高級中学では、同僚による評価が全体の四割を占めている。また、生徒による評価も全体の二割を占め、多様な評価者によって評価がなされていることが確認できた。従来の評価制度では、管理職が主に評価を行っており、評価の公正性を保障することが困難であることが指摘されていたことに鑑みれば、多元化の必要性は認められる。しかし、評価結果が職階の上進や昇給等の処遇を含む人事決定に関連する制度は、一般に教員に求められる同僚性の構築と共存できるのかという課題も残る。この点については、今後検証が求められると言える。

〔付記〕

本研究は、JSPS 科研費 16K17428 の助成を受けたものである。

〔注〕

- 1) OECD 教育研究革新センター（編著）斎藤里美（監訳）『多様性を拓く教師教育－多文化時代の各国の取り組み－』明石書店、2010 年、85－110 頁。
- 2) 勝野正章「教員評価の国際的動向と日本の課題」『教育目標・評価学会紀要』23 号、2013 年、21－27 頁。
- 3) 今津考次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、2017 年、324－334 頁。
- 4) 王彬華（編）『教師評価：績効管理と專業發展』上海教育出版社、2005 年。
- 5) 劉占富『現代中国における教員評価政策に関する研究－国の教育法制・政策の地方受容要因と問題－』時潮社、2010 年。牛志奎「中国における教員の人事評価と職能開発」八尾坂修（編著）『教員人事評価と職能開発－日本と諸外国の研究』風間書房、2005 年。
- 6) 劉、上掲書。
- 7) 牛、上掲書。
- 8) 中国政府網「建立区域教師流動制度力促教育均衡發展」
<http://www.gov.cn/2010lh/content_1552093.htm>（2020 年 1 月 6 日最終閲覧）
- 9) 2018 年 12 月 18 日に訪問し、教員評価に関する資料を入手した。
- 10) 石井光夫「重点学校」日本比較教育学会（編）『比較教育学事典』2012 年、209 頁。
- 11) 同上。
- 12) 霍国強「我国中小学教师評價的發展歷程与展望」『教学中学版』2015 年、60 頁。

- 13) 牛、上掲書、149 頁。
- 14) 張楊『現代中国の大学における教員養成への改革に関する研究』学文社、2014 年、38－39 頁。
- 15) 劉、上掲書、160 頁。
- 16) 「中学校・高等学校における教員職務試行条例（原語：中学教師職務試行条例）1986 年。
- 17) 顧明遠（著）大塚豊（監訳）『中国教育の文化的基盤』東信堂、2009 年、277－279 頁。
- 18) 中華人民共和国教育部「中国教育改革和發展綱要」
<http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2484.html>（2020 年 1 月 6 日最終閲覧）
- 19) 教育部基礎教育司『新課程理念改革』高等教育出版社、2004 年。
- 20) 項純「中国における素質教育をめざす教育改革」田中耕治（編著）『グローバル化時代の教育評価改革－日本・アジア・欧米を結ぶ－』日本標準、2016 年、136－147 頁。
- 21) 楊傳昌・蔣金魁「我国中小學教師評價制度研究綜述」『教育探索』2009 年、59 頁。
- 22) 王、上掲書、12－13 頁。
- 23) 王、上掲書、9 頁。
- 24) その際、吉林省松原市、山東省濰坊市、陝西省寶雞市で試行された後、上海市と広東省が試行地域に選定された（「小・中・高等学校の教員職務称号制度改革の試行の深化に関する指導意見（原語：關於深化中小學教師職稱制度改革試點指導意見）」）。
- 25) 綜文「解析中小學教師職稱制度改革四項主要内容」『教育時政』2015 年。
- 26) 人力資源社会保障部・教育部「小・中・高等学校の教師の専門水準の基本評価基準条件（原語：中小學教師專業技術水平評價基本標準）」2015 年。
- 27) 同上。
- 28) 同上。
- 29) 同上。
- 30) 同上。
- 31) 同上。
- 32) 勝野、上掲論文、21－27 頁。
- 33) 楊傳昌・蔣金魁「我国中小學教師評價制度研究綜述」『教育探索』2009 年、59 頁。
- 34) 綜文「解析中小學教師職稱制度改革四項主要内容」『教育時政』2015 年、6 頁。
- 35) 牛、上掲書、154 頁。
- 36) 小川佳万・鄒?倩「中国の義務教育段階における農村教員の流出に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 67 号、2018 年、1－8 頁。
- 37) 徐慧敏『城鄉義務教師資均衡問題研究－以揚州市為例』（碩士論文：揚州大学）2014 年、30－31 頁。
- 38) 中華人民共和国教育部「小・中・高等学校の教員職務称号制度改革の深化についての指導意見（原語：關於深化中小學教師職稱制度改革的指導意見）」
- 39) 中国遼寧省瀋陽市の A 高級中学で収集した資料（2018 年 12 月 18 日）。
- 40) 勝野、上掲論文、25 頁。
- 41) 中国遼寧省瀋陽市の A 高級中学で収集した資料（2018 年 12 月 18 日）。
- 42) 同上。
- 43) 同上。
- 44) 王光明・張楠・李健「教師核心素養和能力的結構体系及發展建議」『中国教育學刊』2019 年、81－88 頁。
- 45) 勝野、上掲論文、24 頁。

グローバル化に対応する中国の教員に求められる資質・能力に関する考察

小野寺 香（奈良女子大学）

石井佳奈子（広島大学大学院）

はじめに

本稿の目的は、グローバル化が進展するなかで中国において教員に求められる資質・能力を明らかにすることである。

グローバル社会では、政治、経済、文化など、あらゆる分野で国家という枠組みを乗り越えることが求められ、例えば中国では、習近平国家主席が2013年に提唱した「一帯一路」構想によってこれまで以上に国家間の結びつきを強化し、経済政策、インフラ、投資・貿易、金融、人的交流の5分野で、交易の拡大や経済の活性化が目指された。さらに人的交流に関連して、公費による派遣留学生制度を拡大するとともに、2007年からは「一流の学生を一流の大学の一流の教授の下に」という「国家建設高水平大学公派留学生項目」など、さまざまな教育政策が実施されてきている¹⁾。

こうしたなかで、中国国内の小学校や中学校でも、人材強国を目指して、知・徳・体のバランスの取れた人材や社会主義の後継者、グローバル人材の育成を目的として学校教育の在り方の見直そうとする動きも出てきている。2010年に提示された「国家中長期教育改革と発展計画綱要（2010－2020年）」においても中国教育の今後の方向性や目標が各教育段階や分野ごとに詳細に語られており最終的に「中華民族の偉大な復興」や「人材資源強国」を目指す中国政府の姿勢を明確にしている²⁾。そして、そうした人材育成にあたって重要性が強調され、検討が求められるのは学校教員に求められる資質・能力である。

中国において、グローバル化と親和性が高い教育実践がなされていると一般に考えられるのは国際学校または国際部である。国際学校はインターナショナルスクールを指し、国際部は現地に設置され、基本的に外国人子女を対象とする教育組織を指す³⁾。ただし、国際部は、中国人生徒を対象として、海外の大学進学を促す教育課程を実践する場合もある⁴⁾。それらは中国の課程標準（日本の学習指導要領に相当）に沿った教育課程に加え、例えば国際バカロレア等、国際的に通用性の高い国際教プログラムを実践する場合が多い。このように多様な理念をもつ教育課程を実践すること、多様な背景をもつ生徒を対象として教育実践を行うことからグローバル化と親和性が高い教育実践がなされ、教員もグローバル化に応じた資質・能力が求められると考えられる。

なお、先行研究では、羅や汪はグローバル社会の進展に伴い、学校教育を担う教員の資質・能力を検討することの重要性を指摘しているが、その具体的な分析には至っていない⁵⁾。また、鐘や楊は、一般に教員に求められる資質・能力を分析しているが、国際学校や国際部に焦点をあてたものではない⁶⁾。本稿では、中国においてグローバル化社会に求められる教員の資質を明らかにするべく、まず教育部による政策文書からその特質を抽出し、次に、一般に教員に求められる資質・能力と国際学校・国際部の教員に求められる資質・能力について考察し、その共通点を探ることとする。

1. 教育部の政策文書からみる教員の資質・能力

(1) 「初等中等教師の教育技術能力標準通知」

教育部（日本の文部科学省に相当）は2004年に「初等中等教師の教育技術能力標準（試行）通知」（原語：「中小学教师教育技術能力標準（試行）的通知」以下、「標準」）により⁷⁾、教師に求められる能力を「意識と態度」「知識と技能」「応用と創新」「社会責任」の四つに区分した。また、この四つはさらに細分化されており、それを示したのが図1である。

まず「意識と態度」についてである。「重要性認識」は、教育に関する技術を身につけることの重要性を教員が自覚することである。「応用意識」は、教育に関する技術を実践に应用させるべく新しい技術を積極的に適用することである。「評価と省察」は教育資源の利用や教授過程、教育の効果に対して省察的意識を持つべきとしている。「終身学習」は常に新しい知識や技術を学習する姿勢をもち、自らの専門性を高めることである。

「知識と技能」は、「基本知識」と「基本技能」によって構成されている。「基本知識」は技術に関する概念や理論について理解するだけでなく、技術に関する研究内容についても理解する必要があるとしている。「基本技能」は教育媒体の選択や情報の利用法とその管理法を身につけるとしている。

「応用と創新」は「教学設計と実施」「教学支援と管理」「科研と発展」「協力と交流」の四つから構成されている。「教学設計と実施」は教育活動を効果的に設計するとともに教育課程の適切な評価の必要性を示している。「教学支援と管理」は教育資源を適切に用いて教育環境を最適化することや学習活動や教育過程を効果的に管理することが求められている。「科研と発展」は教科教育と教育技術の効果的な融合についての研究や情報技術を活用し教師自身の業務能力を向上させることが求められている。「協力と交流」は生徒や保護者だけでなく管理職等との協力・交流するために技術を使用すべきとしている。

最後に「社会責任」は機会の「平等」「個性重視」「学習環境」の整備、「倫理」によって構成され、性別や経済状況に関係なく教育資源へのアクセスが保証されていることや個々の生徒の性格や能力に合わせて教育資源を適切に活用すべきとされている。

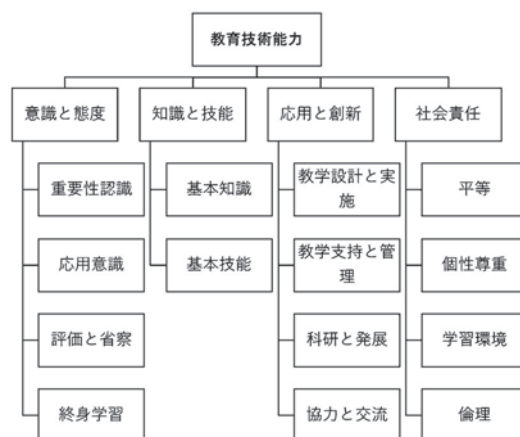


図1 教育技術能力
出所) 教育部（2004）より筆者作成。

(2) 「教師教育振興行動計画 2018-2022 年」

2018年には「教師教育振興行動計画 2018-2022 年」（以下、「計画」）が公布され⁸⁾、2018-2022年の5年間で教師の総合素質、専門性、创新能力を飛躍的に向上させ、教員の質保証を実現させることが目標の一つに掲げられている。また、「計画」では社会主義的価値観を身につけることや中国の伝統文化に精通することも教員養成段階の学生や現職の教員に求めており、グローバル化の進展における国家の重要性を意識していることが確認できる。

また、同計画を実行するために同年に「卓越教師育成計画 2.0 の実施に関する教育部の意見」（原語：「教育部関于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见」以下、「意見」）が発布された⁹⁾。卓越教師とは「高い道德基準、強固な専門的基盤、卓越した教育能力、自己啓発能力を備えた、質の高

い教師」¹⁰⁾を指し、彼らはグローバル化が進展する現代社会において多様で複雑な教育の要求に対応することが求められている。「計画」において卓越教師に必要とされる点は以下である。

まず、道徳教育の開発が挙げられる。教員養成段階における道徳教育を充実させることをとおして、生徒の人格形成等の教員としての重要な役割を十分に発揮できるとされている。

次に、教育の実践と理論を有機的に結合し相互の促進をもたらすシステムの構築が求められている。その方法の一例として大学の教員と優秀な初等中等教員が共同で学生へ指導をおこなうことを提唱している。このように、学校教育現場と大学との連携を通じた取り組みが求められている。

また、情報技術についての理解を深め、教育改革を促進することも必要としている。人工知能やeラーニング等の新しい技術を最大限に活用した教育を開発することが目指されている。インターネット等でのオンライン教育と教室での教育を統合し自律的・協同的・探究的な学習モデルの形成や生徒の学習管理、成績評価管理の新たなシステム構築等、従来の教育モデルを大きく転換させるような開発が行われる状況下で、教員にはそれを駆使してよりよい教育を行うことが求められている。

そして、同「意見」では国際交流と協働を深めることも指摘している。例えば教員養成段階の学生が国際的視野を獲得できるようなカリキュラムを用意するため、国際交流活動の活発化や海外での教育実践を学ぶ機会を設けること等があげられている。

上記「意見」からわかるのは、中国で質の高い卓越教員として認識されるには、授業実践や学級経営等の技術面のみならず、道徳性や国際的視野の獲得等の多様な資質が求められていると言える。また、上記「計画」においても社会主義的価値観や中華の伝統的な文化への精通等の価値観や文化が重要視されている。グローバル化が進展するなかで、国家を意識した資質が教員に要請されていることがわかる。

2. グローバル社会における教員の資質・能力

(1) 教員一般に求められる資質・能力

政治、経済、文化など、あらゆる分野で国家という枠組みを乗り越えることを求めるグローバル社会に応じて、中国では学校教育の在り方が問い直されるなか、教員の資質の・能力についても検討する必要性が生じている。政策においては、上記のとおり、授業実践等の技術面、道徳性や国際的視野の獲得、社会主義的価値観や中華の伝統文化への精通等が含まれている。以下では、先行研究によって指摘される、実践分析を通じた教員に求められる資質・能力を三点に整理する。

一点目は、教育研究能力である。先述したように、中国では教員にも研究能力が求められている。理論的背景を踏まえた実践が求められ、実践と研究を両輪として捉えることの重要性が指摘される¹¹⁾。研究を通して自身の教育実践を客観的に考察し、適切な実践を分析するなど、教師としての主体性が重要であるとされている¹²⁾。

二つ目は、国際的な視野の獲得である。ヒト・モノ・カネの移動が盛んになったことにより、例えば修学旅行や学校間交流等、海外の教員・生徒や文化に接する機会は学校現場でも増加している。しかし、多くの教員は国際理解教育に関する理論や実践に関する知識や理解が欠如し、国際的視野を有していないと指摘されている¹³⁾。生徒の国際的視野を育成しようとする一方で、教員自身のそれが欠如していることが指摘される¹⁴⁾。

三点目は、他の教員との協働である。中国における教員評価制度は競争原理に基づく個人主義

的な性質を有すると指摘されるが¹⁵⁾、グローバル社会の進展に伴い、学校においては同僚性の構築が求められる¹⁶⁾。一般に、教員が個人主義的に振る舞う場合、特定の生活環境における主観的で偏った知識や価値観を生徒に押し付ける危険性が指摘されるが¹⁷⁾、他の教員と対話し情報を交換することにより、教員は自身の価値観や考え方、行動が主観的で限定的なものであることを自覚することが可能となり、また授業実践について教員同士が意見交換を行うことで、よりよい実践を生み出す可能性もある。このように、教員同士の対話は、教員の資質・能力を向上させるために有効に機能すると考えられるため、教員の共同体を組織するべく、行政が適切に支援することの必要性も指摘されている¹⁸⁾。

以上から、グローバル時代において教員一般に求められる資質・能力には、教育研究能力、国際的な視野、他の教員との協働があげられる。ただし、それらをどのように身につける、あるいは向上させるか等、具体的な方法の検討にはいたっていないことは留意すべきである。

(2) 教員の職階制度

中国の教員の資質能力を向上させるための制度として、職階制が挙げられる。職階制とは教員をランク別、明確な職責と資格要件を定め、それぞれの待遇や職務に明確な差をつけるものである¹⁹⁾。中国では1980年代から教員に職務等級を設ける職階制度を導入しており、以後、段階的に制度改善がなされてきた。

表1 各職称の任用条件

職 称	任 用 条 件
正高級教員	大学本科以上かつ高級教員歴5年以上
高級教員	博士学位かつ一級教員歴2年以上
	修士学位、学士学位、大学本科卒業学歴かつ一級教員歴5年以上
	大学専科卒業学歴かつ小学・初級中学一級教師歴5年以上
一級教員	博士学位
	修士学位かつ二級教員歴2年以上
	学士学位または大学本科卒業学歴かつ二級教員歴4年以上
	大学専科卒業学歴かつ小学・初級中学二級教員歴4年以上
	中等師範学校卒業学歴かつ小学二級教員歴5年以上
二級教員	修士学位
	学士学位または大学本科卒業学歴で見習い1年試験合格
	大学専科卒業学歴かつ小学・初級中学三級教員歴2年以上
	中等師範学校卒業学歴かつ小学三級教員歴3年以上
三級教員	大学専科卒業学歴かつ小学・初級中学教育見習い1年試験合格
	中等師範学校卒業学歴かつ初等教育見習い1年試験合格

出典) 教育部(2015)「人力资源社会保障部教育部関干印发《関干深化中小学教师職称制度改革の指導意見》的通知」より筆者作成。

また、2015年の「人力資源社会保障部教育部関干印発（原語：《関干深化中小学教师職稱制度改革の指導意見》的通知）」では、初等中等教育の教員について職階（「正高級教員」「高級教員」「一級教員」「二級教員」「三級教員」）の基準が示されている²⁰⁾。表1は各職階の任用条件を示したものである。表1から、例えば学士取得者であれば二級教員を4年以上経験しなければ一級教員にはなれないが博士学位取得者であれば二級教員を経験せずに一級教員になることが可能である。このように、中国の教員の職階制度は学歴や教員としての勤務年数と大きく関係している。また、各職階に設けられる規準は以下の通りである。

三級教員は、①生徒に適切な教育と指導ができること、②教育学、心理学及び教授法についての基礎知識、教科に関する専門知識と教材の教授法に関する知識をもち、教科教育を遂行することができることである。

二級教員は、①生徒に教育を行う上での原則と方法を熟知しており、クラス担任としての能力をもつこと、②教育学、心理学及び教授法についての理論的知識を把握しており、教科に必要な専門知識を持ち、各教科の教学大綱・教材に対して正しい知識と技術を習得していること、③教育の研究方法を習得し、教育研究と創新的な実践を積極的に展開することである。

「一級教員」は、①生徒を適切に教育し、生徒の年齢と思想に応じて思想道德教育を実施することができ、クラス担任としての豊富な実務経験を持ち、任務を適切に完了できること、②教科についての比較的堅実な基礎理論と専門知識を持ち、教科の課程標準（日本の「学習指導要領」に相当）、教材、教授原則と教授方法を習得し、豊富な教育経験と優れた専門知識技能を持つとともに、生徒の知能と能力を伸ばすために課外活動を展開すること、③教育研究を構成・実行する能力を持ち、一定の教育研究任務を担い、素質教育の創新的な実践経験を蓄積していること、④三級教員の育成と指導を行い、業務水準と教学能力の向上に一定の成果を出すことである。

「高級教員」は、①生徒の年齢と思想に応じて思想道德教育を実施することができ、健全な成長のために積極的に生徒を引導し、クラス担任の業務において顕著な成果をだすこと、②教科についての比較的堅実な基礎理論と専門知識を持ち、教育経験が豊富かつ教育業績が顕著であり、教育に一定の特色を形成していること、③教育研究の指導および展開する能力をもち、カリキュラム改革や教育方法等の方面で顕著な成果を挙げ、素質教育の創新的な実践において突出的な成績を修めていること、④二級教員、三級教員の育成と指導で重要な役割を果たし、明確な成果を出していることである。

「正高級教員」は、①崇高な職業的理想と確固たる職業的信念をもち、長期的に教育の第一線で活躍し、クラス担任の業務において顕著な成果をだすこと、②教科カリキュラム体系と専門知識を習得し、顕著な教育業績と優れた教育技術をもち、独自の教育スタイルを形成すること、③教育研究を主催・指導し、教育思想やカリキュラム改革、教育方法等の方面で創造的な成果を得、教育実践を広く運用し素質教育の実施において実証的主導的な役割を果たすことができる、④一級教員、二級教員、三級教員の育成と指導において突出した貢献をし、教育分野で高い評価を得ることである。

以上から、教員の職階が上がるほど、要求される資質・能力が高度で複雑になっているということがわかる。また、二級教員以上の教員には研究能力が求められ、実践能力だけでなく研究能力も高いレベルが要求されることがわかる。また、一級教員以上の教員に関しては生徒へ思想道德教育を行うことに関する項目が加えられ、思想道德教育の重要性が窺える。

3. 国際部の教員

(1) 国際部教員に求められる資質・能力

中国では、都市部を中心に高級中学を卒業後に海外の大学へ進学することへの需要の高まりを背景に、国際学校や国際部が設けられている。また、そこでは国際教育プログラムが実践されており、教員にも特にグローバル化に対応した資質能力が求められると言える。

国際部の教員に求められる資質について、重慶市にある高級中学の国際部の教員を対象に、教員に求められる資質能力についてアンケート調査を行った陳は「国際的な視野」「国家への情」「異文化に対する寛容な理解」「卓越した英語能力」「批判的思考力」「良好な情報能力」「教育課程に関する創新・連携」「教育科研能力」「強固な教育科学知識」という9つを挙げており、そのうち前者5つの資質・能力は国際部の教員に特に求められているものであるとしている²¹⁾。上記「卓越教師育成計画2.0の実施に関する教育部の意見」において、教員に必要な資質能力として教育研究能力、国際的な視野、他の教員との協働があげられたが、アンケート調査結果も、それと類していることがわかる。ただし、調査結果には「卓越した英語能力」が含まれており、これは国際部においては英語を教授言語とする授業実践が行われることを反映していると言える。

このような資質能力が求められている一方で、生徒の試験成績の向上や選抜制の高い大学への進学率の上昇等、効率的な試験対策についても重視されている。例えば国際バカロレア（International Baccalaureate：IB）の目的は「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」²²⁾と設定されており、生徒に「国際的な視野」（international-mindedness）を身につけさせることに重点を置いているが、評価においては測定可能で結果が見えやすい試験に関心が置かれ、生徒の「国際的な視野」の発達状況は軽視されがちとも指摘される²³⁾。中国では試験対策に重点を置いた「応試教育」に対する批判があり、1990年代以降、それを改善するものとして、学習者の創造的精神や課題解決力等を育成することが重視され、「素質教育」の全国的な推進が目指された。「素質教育」は、学習者の徳、知、体、美等をバランスよく発展させること、一部の生徒を対象に優秀な人材を育成するのではなく全ての生徒を対象とすること、学習者の主体性を重視することを狙いとする²⁴⁾。しかし、その推進は困難を抱えており、国際部や国際学校のようなグローバルな人材の育成を目的とし、国際的な教育プログラムを使用している学校であったとしても、教員も生徒の「国際的な視野」を育てることよりも生徒を試験に合格させることを優先せざるを得ないという状況に陥っている。

(2) 外国人教員

国際部では、中国人教員に加えて外国人教員が採用されることがしばしばみられる。外国人教員に求められる能力を探るため、国際部を設置する高級中学の募集条件に着目し、国際部の中国人教員の募集条件と比較する。調査対象は、ウェブサイトで外国人教員の募集を行う学校3校（北京にある学校2校、A 大学附属 A 外国語学校と B 高級中学と四川省にある C 高級中学）と中国人教員の募集を行っていた国際部3校（北京市にある D 高級中学国際部、重慶市にある E 高級中学国際部、山西省にある F 外国語学校）の計6校である。各校の募集条件は表2の通りである。

表2 A-F校の募集条件

外国人教員			募集条件	中国人教員		
A校 (北京)	B校 (北京)	C校 (四川)	学校名 (所在地)	D校 (北京)	E校 (重慶)	F校 (山西)
不問	修士以上	不問	学歴	修士以上	本科以上	修士以上
不問	不問	2年以上	教員経験年数	不問	3年以上	2年以上
7-12	18	24-36	給与(万元/年)	12-14.4	6-12	9.6-12

出所：ウェブサイト上にある各校の教員募集情報²⁶⁾を基に筆者作成。

サンプルが少なく対象校はそれぞれ所在地も学校の規模も異なるため、単純な比較は難しいが、表2から言えることをまとめると次のとおりである。中国人教員は募集条件として3校とも一定の学歴を求められているが、外国人教員は3校中2校が学歴を定めていない。また、教員としての経験年数に関しても外国人教員は1校のみが設けている。後述するが、このように学歴も教員経験年数も比較的問われない外国人教員の質は課題として指摘されている。しかし、外国人教員の給与は相対的に高く設定されている。

表2に示した条件以外に、A校では外国人教員に教育経験を有することや生徒と良好なコミュニケーションがとれること、英語以外にフランス語やスペイン語が話せることといった優先条件は設けているが、必須条件は母語が英語であることのみである。B校は学歴以外には欧米諸国の国籍を有すること、50歳以下であることが条件として設定している。またC校は対人能力と人間性に優れていること、責任感と協調性があることが条件とされ、特に特定の資格や技術を有さない外国人の採用の可能性を示している。

一方で、中国人教員の応募条件（表2以外）は、例えば数学科の教員を募集しているD校では専門レベルの英語能力を有し、全授業を英語で実践することに加え人工知能やビックデータ、機械学習のうち一つ以上に研究関心を持つことが求められている。E校では集団協働意識や社会協働能力を持っていること、中国の全国英語統一試験で最も水準の高い8級²⁶⁾に合格またはそれと同等の英語資格（TOEICやIELTS等）を有していることが求められている。F校は高い品德と明確な教育理念を持っていることが求められている。また、E校とF校は職階制度における高級教員である者や海外での教学経験のある者は優先的に採用を行うと定められている。以上のように、特に中国人教員には英語能力を証明する資格や教学経験等に関係した条件となっている。

なお、外国人教員に関する問題点としては、次の二点が挙げられている。一点目は外国人教員の資質に関する点である。江蘇省蘇州市の児童・生徒に外国人教員の授業に関するアンケート調査を実施した陸は、外国人教員は全体的な評価は良好である一方で、「授業目標の設定」「教学内容」「評価のフィードバック」「授業空間」に関する評価は低いと指摘している。その原因として、外国人教員の多くはグループ学習等の多様な教授方法を積極的に取り入れ、ユーモアを用いながら授業を行う一方で、生徒が授業の進行を妨害しやすくなることが挙げられている²⁷⁾。これは先述したように、外国人教員を採用する場合、学校側は彼らの教員経験を問わず教育経験のない教員が授業実践をすることが背景にあると考えられる。加えて、外国人教員は政府から派遣された者もいるが、専門の仲介機関を通して行われることが多く、仲介機関は利益のために質が高くない者であっても採用するため、学校側の要求を満たさない者が採用される場合も少なくはない²⁸⁾。

このような要因から中国の外国人教員の質が問われることが多いと考えられる。

二点目は中国の教育文化や教員研修制度に対する理解不足である。例えば、多くの外国人教員は教員同士の授業観察に慣れておらず研修への参加義務はないと認識している²⁹⁾。また、同僚教員から授業の改善について助言を得ても、それを自身の実践に活かすことは非常に少ないことが指摘されている³⁰⁾。さらに、例えば生徒が受験に必要な英語の知識や技術の学習を希望したとしても、外国人教員がそれを理解しないことも指摘されている³¹⁾。

おわりに

以上本論でグローバル社会に求められる中国における教員の資質・能力について一般教員、国際部の教員、外国人教員の観点から検討を行った。その結果、以下の四点が指摘できる。

第一に、中国では一般にグローバル時代において教師に求められる資質・能力の一つとして、研究能力が強調されている。また、職階制度における上進の可否を決める規準に論文数や科研の採択等、研究能力に関するものが含まれており、その能力向上が期待されている。これは教室や学校で直面する現実の課題に対して自ら現状を把握し、解決策を考えられる主体的な教師を期待しているからであると考えられる。

第二に、生徒の成績や進学率の向上に貢献することも求められている。1990年代、中国では「素質教育」が推進され、学習者の創造的精神や課題解決力等を育成することが重視され、「素質教育」の全国的な推進が目指された。「素質教育」は、学習者の徳、知、体、美等をバランスよく発展させること、学習者の主体性を重視すること等を狙いとする。また、グローバル化を背景として異文化理解や協調性の重要さも指摘されるが、一方で従前より重視されてきた狭義の学力向上への貢献も必要とされ、例えば進学実績も意識した教育実践を強いられる。教員はこうしたジレンマを抱えており、それへの向き合い方が課題と言える。

第三に、グローバル化において、教員の資質・能力については、国際的な視野の獲得などが掲げられているが、そのための具体的方策は用意されていない。また、上記の第一および第二のとおりに、研究能力や生徒の成績等、量的に把握できる規準で教員の能力を評価する制度のなかでは、それらの向上に向けた努力が継続することは困難であると考えられる。今後は、そうした資質能力をいかに評価するかが課題とされる。

第四に、外国人教員については、教授経験を有さないこと等から授業実践に課題が指摘される。また、中国の教員研修制度の目的や効果、教育文化に関する理解も不足する部分も課題として残されている。国際部における外国人教員が担う役割は大きく、彼らを含めた教員の協同関係をどう構築していくかも重要な課題であろう。

〔付記〕

本研究は、JSPS 科研費 16K17428 の助成を受けたものである。

〔注〕

- 1) 黒田千晴「中国の留学生政策－人材資源強国を目指して－」ウェブマガジン『留学交流』1、2011年、3頁。
- 2) 顧明遠・石中英（主編）『国家中長期教育改革和發展規畫綱要（2010－2020年）解讀』北京師範大学出版社、2010年、1-4頁。
- 3) 黃丹青「中国の公立高校における国際教育プログラムの導入とその位置づけ－A 大学付属学校を中心に－」『目白大学総合科学研究』10号、2014年、85頁。
- 4) 小野寺香「中国の高級中学における国際化の理念と実態：国際部の制度的特質に着目して」『大阪樟蔭女子大学紀要』2015年、97-105頁。
- 5) 羅平西「現代教育背景下の教師教育專業化特征及實現途徑」『教學与管理』、2019年、57-59頁。：汪源「教育國際化背景下教師專業成長的問題與機遇」『江蘇教育』、2018年、25-27頁。
- 6) 鐘祖榮「論新時代教師的關鍵能力」『教師發展研究』第2期、2018年、45-50頁。：楊志成「中国中小學教師發展核心素養體系建構研究」『教師發展研究』第1期、2017年、44-49頁。
- 7) 中華人民共和國教育部「中小學教師教育技術能力標準（試行）的通知」
<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_496/201212/145623.html>（2020年1月6日最終閱覽）
- 8) 中華人民共和國教育部「教育部等五部門關於印發《教師教育振興行動計畫 2018-2022 年》的通知」
<http://www.moe.gov.cn/s78/A10/moe_1801/ztlz_jsjyzx/mtbd/201804/t20180419_333633.html>（2020年1月6日最終閱覽）
- 9) 中華人民共和國教育部「教育部關於實施卓越教師培養計畫 2.0 的意見」
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html>（2020年1月6日最終閱覽）
- 10) 中華人民共和國教育部「教育部辦公廳關於公布卓越教師培養計畫改革項目的通知」
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201412/t20141209_182218.html>（2020年1月6日最終閱覽）
- 11) 趙萍「全球化背景下專業主義教師培養的改革與發展趨勢」『全球教育展望』第4期、2016年、67-78頁。
- 12) 姜添輝「全球化時代教師專業發展的元素與實踐」『國家教育行政學院學報』、2018年、59-65頁。
- 13) 馮蔚「全球化視野下教師專業發展：挑戰與策略」『繼續教育研究』第7期、2017年、89-91頁。
- 14) 王光明・張楠・李健ら(2019)「教師核心素養和能力的結構體系及發展建議」『中國教育學刊』、81-88頁。
- 15) 劉占富『現代中国における教員評価政策に関する研究－国の教育法制・政策の地方受容要因と問題－』時潮社、2010年。
- 16) 王光明・張楠・李健「教師核心素養和能力的結構體系及發展建議」『中國教育學刊』2019年、81-88頁。
- 17) 姜、前掲書。
- 18) 王等、前掲書。
- 19) 小野寺香「第3章 中国」小川佳万・服部美奈編『アジアの教員 変貌する役割と専門職への挑戦』、ジエース教育新社、2012年、80-97頁。
- 20) 教育部「人力資源社會保障部教育部關於印發《關於深化中小學教師職稱制度改革的指導意見》的通知」
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/201509/t20150902_205165.html>（2020年1月6日最終閱覽）
- 21) 陳婷婷『教育國際化背景下教師專業發展個案－以重慶市 A 中學國際部為例』（碩士論文：西南大學）、

2019 年。

22) 文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム「IB とは」 <<https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/>> (2019 年 1 月 7 日最終閲覧)。

23) 楊苗苗「全球化背景下教師國際思惟發展的意蘊、困境与路径—基于 IB 課程教師的考察」『貴州師範學院學報』第 34 卷、2018 年、78-84 頁。

24) 項純「中国における素質教育をめざす教育改革」田中耕治（編著）『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』日本標準、2016 年、136-147 頁。

25) 次のウェブサイトを参照した (2020 年 1 月 6 日最終閲覧)。

A 校：http://wanning.job910.com/jobs_view_460103.html

B 校：<https://www.pinwaiyi.com/i/?pid=TA10254>

C 校：<http://jobs.zhaopin.com/516742829250110.htm>

D 校：<http://jobs.zhaopin.com/358222012250231.htm>

E 校：<https://www.jobui.com/job/172398292/>

F 校：<https://www.baidu.com/link?url=bTI8PyLz6LefJJuE4z5eJeRWNZmqDPa2HAjuAUw4m8oGbrw3U-9iHdh0hGyIBtWBpst-Ti9fOx2l3Kmv1RTBOK&wd=&eqid=d899bd7d0008d6aa000000065e706c45>

26) 井上裕子「中国の大学英語教育の実態」『北陸大学紀要』第 25 号、2001 年、201-203 頁。

27) 陸雲「外国人教師課堂教學質量評價研究—基于蘇州市中小學生的調查分析」『中小學信息技術教育』、2019 年、27-30 頁。

28) 王蘊「跨文化視角下外國人教師管理問題研究」『山東農業工程學院學報』第 35 卷、2018 年、37-38 頁。

29) 王熙「從“資格能力”評價體系 看中外合作辦學中的文化建構—以“高中國際班”為」『四川師範大學學報 (社會科學版)』第 39 卷、2012 年、76 頁。

30) 慮慧心「外國人教師在高中英語教學中的作用与不足」『科技信息』第 31 期、2010 年、304 頁。

31) 同上。

中国における高級中学国際部の意義

— グローバル教員の観点から —

小野寺 香（奈良女子大学）

小川 佳万（広島大学）

石井佳奈子（広島大学大学院）

はじめに

中国における留学生数の多さはしばしば指摘されるが、例えば 2016 年には、世界の留学生の 25%を受け入れるアメリカ高等教育機関における中国人留学生は 32 万 8,547 人であり、これはアメリカにおける留学生総数の 31.5%を占める¹⁾。こうした留学生数の多さに呼応して中国国内で存在感を高めているのが高級中学（日本の高等学校に相当）に設けられる「国際部」である。これは、中国の「課程標準」（日本の学習指導要領に相当）に基づいた授業実践を行う「本部」（原語「本部」）とは別に、海外の大学への進学のためのカリキュラムが実践される組織であり、例えば国際バカロレア（International Baccalaureate:IB）等の国際教育プログラムがあげられる。中国においてもいわゆるインターナショナルスクール（原語「外籍学校」）は存在するが、それとは別に都市部を中心に国際部の数が増加してきている²⁾。

国際部に関連する先行研究としては、まずは中等教育段階で国家を跨ぎ実践される教育プログラム内容の整理を行った梁の研究があげられる³⁾。また、王は、特に上海市に焦点をあて、高級中学での国際教育プログラムの実践状況について量的分析を行っている⁴⁾。陳は国際学校や国際部の数が増加してきている社会的背景や要因について分析している⁵⁾。こうした先行研究からは、国際学校や国際部の発展の実態について理解を深めることができる。しかし、国際学校や国際部の発展が高級中学における教育全体において担う役割についての考察はなされていない。そこで本稿では、国際部の量的発展に関連する現状と特徴を明らかにしたうえで、その後期中等教育における役割について、特に国際教育プログラムを実践する教員の資質能力の観点からも考察していく。なお、本稿が対象とする組織は、原語で「国際部」以外に、「国際班」や留学先の国名を用いて例えば「カナダ班」等と呼ばれることもあるが、本稿では「国際部」と統一する。

1. 国際部の意義

(1) 留学希望者の増加

中国の都市部では、留学ニーズの増大に応じて国際部がその存在感を増してきている。その背景の一つには、中国国内の大学入試における受験競争の激しさが指摘される⁶⁾。中国の高等教育の規模は拡大の一途をたどり、2018 年の大学進学率は 48.1%である⁷⁾。ところが依然として選抜性の高い大学への入学には熾烈な競争が伴い、それが受験生に与える悪影響がしばしば批判される⁸⁾。近年は、「素質教育」の理念に沿った大学入試制度の在り方を実現すべく、入試制度改革が進められてきた。「素質教育」は、試験対策が強調されてきた従前の「応試教育」を改善し、学習者の創造的精神や課題解決力等を育成することが重視されるものである。また、学習者の徳、知、体、美等をバランスよく発展させること、一部の生徒を対象に優秀な人材を育成するのでは

なく全ての生徒を対象とすること、学習者の主体性を重視することを狙いとする⁹⁾。大学入試制度改革の例としては、江蘇省では高級中学における選択科目数の増加に応じて試験科目を複数化させることで、特定科目の試験成績のみによって合否判定がなされる仕組みを改善しようとしている。しかし、試験成績によって合否が決定することにかわりはなく、したがって受験競争の激しさが緩和されるわけではない¹⁰⁾。そうした競争を忌避したり、あるいはグローバル化が進展するなかで就職を有利にするために海外での学位取得が重要だと考えることによって一定の生徒が高級中学を卒業後、海外の大学への進学を希望する¹¹⁾。

こうした海外の大学進学への需要に応じる国際学校は、外国の団体・企業が管理するインターナショナルスクール、中国の団体・企業が管理する私立学校国際部、地方（省・市）政府が管理する公立学校国際部の三種類に分けられる。2016年には、インターナショナルスクール（122校）、私立学校国際部（321校：学校全体が「国際部」の場合は「国際学校」と呼ばれるが、本論では煩雑さを避けるため「私立学校国際部」で統一する）、公立学校国際部（218校）と私立学校国際部が最も多くなっている。なお、高級中学については、2016年時点で452校存在し、インターナショナルスクールが41校、公立学校国際部が161校、私立学校国際部が250校となっている¹³⁾。

このように、高級中学についても、国際学校のうち私立学校の在籍者数が最多である。これは1990年以降都市部を中心にその数が増加し、高額な学費を徴収し、生徒の海外留学の成功に貢献するための特色ある教育課程を実践してきた¹⁴⁾。

（2）公立学校の国際部

公立学校国際部は、公立学校によって経営される私立学校である「校中校」として位置づいている¹⁵⁾。なお、この仕組は2010年の『国家中長期教育改革と発展に関する計画要綱（2010-2020年）（原語：国家中長期教育改革和発展計画綱要）（2010-2020）』で様々な学校形態や授業実践の試行を政府が認めることによって可能となっている¹⁶⁾。

高級中学が「校中校」を設けるのは、自由競争のなかで各校が財源を獲得することが奨励されていることと関連する。その収入は教員の雇用、施設・整備の充実等にあてることができ、これが近年高級中学が国際部を開設しようとする大きな理由と考えられる。ただし公立学校が私立学校を経営することに対しては、公立学校の役割を無視した拝金主義であるとする批判もなされている¹⁷⁾。

このように国際部の開設は公立学校にとって利点がある。なお、国際部の学費については、政府による公式統計には含まれておらず、一部の民間団体が関連情報をまとめ段階にとどまっている¹⁸⁾。また、その情報も国際部全体を十分に把握しているわけではないが、ここではそれを踏まえたうえで国際学校が比較的多く存在する江蘇省に焦点をあてて国際学校の数とその学費について述べる。2018年、江蘇省には国際学校は合計で78校が設置され、そのうち授業料が開示されているのは42校である。表1は、その42校を上述の設置者別に分け、年間授業料の平均金額を示したものである。

表1 江蘇省の国際学校の平均授業料（高級中学段階）

学 校 名	平均学費（元）
インターナショナルスクール（4校）	201,150
私立学校国際部（26校）	128,215
公立学校国際部（13校）	81,148

出典）新学説「国際学校庫」＜<http://data.xinxueshuo.cn/lsi/school/search.html?whereFrom=>>より筆者作成。
（2020年1月6日最終閲覧）

インターナショナルスクールは基本的に外国籍生徒を対象とする学校であり（ただし中国人の子どもも在籍可能）、この学費が20万1,150元と最も高く設定されている。なお、2018年における江蘇省都市部の平均年収は約8万4,688元（日本円で約127万円：1元＝15円で計算）である¹⁹⁾。私立学校国際部は、12万8,215元（同様に換算すると日本円で約192万円）で、公立学校国際部は8万1,148元（日本円で約122万円）である。これは、一般の公立高級中学のいわゆる「本部」の学費が1800元（約2万7000円）²⁰⁾であることを考慮すれば、高く設定されていることが確認できる。

国際学校のなかでも、特に公立学校国際部への進学希望者が多いと指摘される背景には、上記のとおり授業料が最も低く設定していることに加え、それが伝統と進学実績が高い学校によって設置されることがあげられる。例えば2011年時点で上海市では総数261校の公立高級中学が存在し、そのうち21校（公立が13校、私立が8校）が国際部を設置しており、公立高級中学13校は旧重点学校である²¹⁾。重点学校とは、「優秀な人材の集中的早期育成と教育方法や教育内容の研究・開発を目的とし、学校教育全体の質的向上を図るうえでの中核的役割を担う学校として」指定され、「経費、施設設備、教員配置などの面で優遇される」ものである²²⁾。こうした学校は1953年から指定され始め、2006年に改正義務教育法によって廃止されたが、依然として現地で名門校としての地位は保たれ、それ以外の学校との格差が課題とされている²³⁾。なお、生徒総数で言えば国際部に在籍するのは高級中学生総数の約2%を占めているにすぎず、数字そのものは大きいとは言えないが、旧重点学校に開設されていることでその影響力は数字以上に大きいと言える²⁴⁾。

2. 教育課程への影響

(1) 国際部の教育課程

2018年、中国人留学生数の多い上位三カ国は英語圏のアメリカ、イギリス、オーストラリアである²⁵⁾。こうした状況に鑑み、江蘇省の国際学校において実践される教育プログラムを整理すると、表2のとおりとなる。ただし、上述のとおり国際部に関する公式のデータは存在せず、民間団体によるデータ収集の状況も十分とはいえず、整理には限界があることは留意するべきである。

表2 A-F校の募集条件

国際教育プログラム	インターナショナルスクール（9）	私立学校国際部（69）	公立学校国際部（36）
A-Level	3	24	15
AP	2	15	17
IB	4	11	2
アメリカ課程	1	8	1

出典）新学説「国際学校庫」＜<http://data.xinxueshuo.cn/lsi/school/search.html?whereFrom=>>より筆者作成。
（2020年1月6日アクセス）

表2で留意すべきことが三点ある。第一に学校名の括弧にある数字はデータの得られた学校数であり、これらの数字を合計しても江蘇省の国際学校総数となるわけではない。第二に国際教育プログラム名が4つ挙げられているが、これらは国際学校で使用されているプログラム数として多い順に並べたものであり、これ以外にも多様である。例えば「カナダ課程」、「シンガポールバイリンガル課程」、「中俄（ロシア）課程」、「ドイツ課程」、「スペイン課程」等である。これらは特定の国への進学を視野に入れた教育プログラムであるが、これほど多様であるのは国際学校の教育実践が「試行段階」にあることと関係していると考えられる。第三に、国際学校によっては1校で複数の教育プログラムを提供する場合がある。これも「試行段階」にあることと関係していると考えられる。

表2より、多くの国際学校で導入されているプログラムとして英国の大学入学資格試験である General Certificate of Education Advanced Level（以下「A レベル」）の準備課程があることが確認できる。A レベルは外部の試験機関が提供しており、後期中等教育終了時に受験する。また、AS レベル（Advanced Subsidiary）と A2 レベルの二段階に分かれ、前者を一年目、後者を二年目に履修する。AS レベル試験では4～5科目程度を受験し、A2 レベルではそのうち大学での専攻志望に関連する3科目に絞って受験する²⁶⁾。基本的に英国の大学への進学を目指す課程であるが、修了試験の成績は英連邦系の国々で認められ、さらにアメリカの大学でも認定されているため、英国以外の大学への進学も可能となる²⁷⁾。

一方で、中等教育課程の修了と統一試験が連動しない国もあり、この場合、高級中学の3年間をほぼ当該国の教育課程を履修することによって（一部は単位の読み替えで）、大学進学準備を行うことになる。例えばアメリカの高校カリキュラムを実践する場合、大学に進学に必要な試験である SAT 試験や TOEFL 試験対策を含む教育課程を3年間で履修する。この場合、当該国の高校の卒業証書も取得できる場合もある²⁸⁾。

次に、IB はその設立の理念から国際的で通用性の高いことを謳い、その課程の修了資格は大多数の国で承認され、大学進学が可能となる。同課程は二年制であり、明確な教育理念と系統的な内容が整えられており、6大領域に加えて、エッセイ等の科目程度を学ぶことになる²⁹⁾。この場合、中国の高級中学（三年制）では最初の一年間で同課程を履修する準備を行い、その後の二年間で同課程を履修する場合もある³⁰⁾。また課程修了時には各科目の修了試験を受け、その成績に応じて大学への進学が可能となる。なお、選抜性の高い大学への進学を希望する場合は、課程の修了のみならず試験成績での高得点が求められることが指摘されている³¹⁾。

AP プログラムは、優秀な高校生のために高校で提供される大学レベルの授業科目であり、現在39科目が提供されている³²⁾。この科目は通常の高校の授業時間の科目として登録し、終了後の統一試験で一定の成績をおさめれば、高校の単位としてだけでなく、将来の大学の単位としても認定される。さらに、高校の成績証明書に AP の履修歴も記録されるため、大学入試の際に有利になると指摘される³³⁾。また、上述の他プログラムと異なり、履修期間や履修科目に規定は設けられず、生徒が各自に関心に基づき履修科目を選択することができる³⁴⁾。

例えばアメリカの大学への進学する場合、必要となるのは、基礎学力を示す SAT（Scholastic Assessment Test）の試験結果と TOEFL（Test of English as a Foreign Language）の成績、エッセイ、高校での成績等であるが、その際に AP を履修し優秀な成績を修めていることは、受験生の優秀さを示す重要な証拠となり、それによって合格の可能性が高まることになる³⁵⁾。なお、履修にあたっては1科目ごとの履修が可能であるため、中国の課程標準（日本の学習指導要領に

相当) に沿った教育課程を履修しながら、並行的な履修が可能となる。この場合、AP 科目は学校が独自に設定する「学校課程」として開講される場合がある³⁶⁾。

(2) 国際教育課程と「本土化」

国際教育プログラムは大きく 3 パターンに分けることが可能となる³⁷⁾。第一が国際人の養成を目指し、その修了証により世界中の多くの大学へ進学が可能となり、国際的な認知度も高い IB 課程である。第二が特定の国で実際に用いられている大学準備課程であり、中国の現状をみると実質的には英国の A-Level 課程が該当する。第三は、当該国の高校の教育課程を履修し、必要となる試験の準備をするものであり、上述の AP プログラムはこれに該当する。特に私立学校国際部や公立学校国際部は中国の学校として課程標準に沿った授業を实践する必要があるため、学校が開講科目を選択できる AP プログラムが積極的に導入される傾向にあり、これが国際教育課程の「本土化」の現実的な落としどころであるとも指摘される³⁸⁾。

なお、中国の学校において西洋文化に基づく国際教育課程を実施することに対する批判もあるが³⁹⁾、実施を推進する背景としては、教育政策においてグローバル人材の育成を強調していることがある⁴⁰⁾。つまり、中国の中等教育における国際化対応は、国際部の教育課程のみを対象としているのではなく、一般の高級中学課程も対象となる可能性を予め想定している。国際部は認可された海外の教育機関との連携によって中国の教育機関が提供する教育水準を向上させること等が目的とされており⁴¹⁾、国際部の実践が後期中等教育改革に貢献することが期待されているのである。なお、一般の高級中学では、「素質教育」の推進が目指されており、その効果的な実践に国際教育プログラムの経験が貢献すると考えられる。ただし既述のとおり、国際教育プログラムも海外への大学への進学を目的として試験対策に重点を置いた教育がなされている点について批判もある⁴²⁾。

3. 教員への影響

(1) 外国人教員

中国政府が 21 世紀の教育の重要なモデルとして期待する国際教育プログラムの実践に関しては、重要なのは教員の資質能力にあると言える。例えば、プログラムの内容に精通していること、教授方法に関しても理解する必要がしばしば指摘される⁴³⁾。そして最も重要な点は、こうしたプログラムの教授言語は英語だという点である。多くの中国人生徒の志望留学先は英語圏であり、その進学準備としても英語による授業が多くの実践されている。それらを満たす教員として、外国人教師が採用されている。例えば江蘇省の国際学校で教鞭をとる外国人教員の数と教員総数に占めるその割合は、表 3 のとおりである。

表 3 国際学校における外国人教員の人数と割合

学 校	外国人教員数	教員総数	外国人教員の割合 (%)
インターナショナルスクール 1	73	143	51.0%
インターナショナルスクール 2	102	132	77.3%
インターナショナルスクール 3	41	97	42.3%
私立国際部 1	76	160	47.5%
私立国際部 2	50	100	50.0%

私立国際部 3	30	200	15.0%
私立国際部 4	58	180	32.2%
私立国際部 5	30	60	50.0%
私立国際部 6	97	300	32.3%
私立国際部 7	13	40	32.5%
私立国際部 8	29	210	13.8%
私立国際部 9	6	25	24.0%
私立国際部 10	110	200	55.0%
私立国際部 11	14	26	53.8%
私立国際部 12	5	24	20.8%
私立国際部 13	70	100	70.0%
公立国際部 1	18	76	23.7%
公立国際部 2	50	162	30.9%
公立国際部 3	3	14	21.4%
公立国際部 4	14	21	66.7%
公立国際部 5	2	23	8.7%

出典) 新学説「国際学校庫」 <<http://data.xinxueshuo.cn/nsi/school/search.html?whereFrom=>>より筆者作成。
(2020年1月6日最終閲覧)

表3から、第一に、学校によって教員数の差が大きく、国際学校の規模が様々であることが確認できる。なお、教員数はおおむね生徒数を反映しているが、国際部の教員数が少ない場合は「本部」といわれる国内の大学進学を目指し中国の課程標準に基づいた授業が実践される組織に所属する教員が兼任する場合もある⁴⁴⁾。第二に、外国人教員の割合はインターナショナルスクールでは全て四割以上と他に比べて高くなっている。一方、私立及び公立国際部ではそれぞれ13.8%から70%、8.7%から66.7%と幅がある。国際部における外国人教員採用に関する規則は存在しないため、このような差が生じている。

(2) 外国人教員問題と中国人教員への影響

現在の国際学校の外国人教員に関する問題の一つが、教師としての資質・能力を満たさない場合がみられることである⁴⁵⁾。給与等の条件面の問題もあり、教員免許状の保有等の条件を満たす人材を必ずしも雇用できているわけではなく、教職へのモチベーションが必ずしも高いとは言えないため、転職流出が頻発するという問題がある⁴⁶⁾。

さらに、正課外での生徒の学習のサポート体制についても課題がある。母語が英語でない生徒を対象として授業を行うにあたり、適切なサポートが必要となるが、それを担う人材を確保することが困難である⁴⁷⁾。また学校運営に関わる業務の分担については、教員同士のコミュニケーションの課題があげられる。言語や文化の差異により、生徒との間だけでなく教員間の意思疎通を円滑に進めることが困難であることが指摘される⁴⁸⁾。こうした問題点を勘案し、国際学校を発展させていくにあたっては特に教員の協調性や異文化に対する理解等が必要とされる⁴⁹⁾。これは、一般に教員に求められる能力とも関連する。つまり、中国における学校教員は、基本的に個人主義で学校内における競争を通じた能力の向上を狙いとしているが、一方で同僚性の構築を目指し

ている⁵⁰⁾。教師間の多様性が大きい国際部には、そうした協同的な関係の在り方を模索する場として機能することが期待されているともいえよう。

おわりに

以上本論で、中国での国際学校の量的発展に関連する現状と特徴を明らかにしたうえで、それが中国の後期中等学校教育において担う役割について考察してきた。本論で明らかにしたことは以下の三点である。

第一に国際学校は、中国における大学入試の激しい競争を回避したり、あるいは就職を見据えて戦略的に海外の高級教育機関での学位取得を目指す等、様々な理由による都市部における海外留学の需要に応じている。これはインターナショナルスクール、私立学校と公立学校の国際部と分類される。なお、公立学校の国際部は公立学校が経営する「私立学校」としての位置づけであり、学費は一般の公立高級中学に比べて高額に設定されている。これにより公立学校国際部は、新規で教員を採用したり、教員の給与を増額させたり、施設設備に投資したりすることが可能になる。インターナショナルスクールや私立学校国際部に比べ、公立学校国際部の特徴は、伝統的な進学校であるという学校自体に対する信頼と、学費がやや低く設定されている点にあると言える。

第二に、中国の後期中等教育における国際化対応は、国際部の教育課程のみを対象としているのではなく、一般の高級中学も対象となる。中国では1990年代以降「素質教育」が推進されており、国際教育プログラムの経験はその効果的な実践に貢献すると考えられているのである。

第三に国際部では外国人教員の採用に伴う課題も抱えている。例えば教員としての資質能力を満たさない場合や、教員同士のコミュニケーションの問題があげられる。言語や文化の差異により、生徒との間だけではなく教員間の意思疎通を円滑に進めることが困難とされている。こうした問題点を勘案し、国際学校を発展させていくにあたっては特に教員の協調性や異文化に対する理解等が必要とされ、これは一般に教員に求められる能力とも関連する。つまり、中国における学校教員は、基本的に個人主義で学校内における競争を通じた能力の向上を狙いとしているが、一方で同僚性の構築を目指している。教師間の多様性が大きい国際部には、そうした協同的な関係の在り方を模索する場として機能することが期待されているともいえよう。

〔付記〕

本研究は、JSPS 科研費 16K17428 の助成を受けたものである。

〔注〕

1) 中国教育在线和教育优选联合「2017 中国出国留学趋势报告」

<<http://www.eol.cn/html/lx/report2017/yi.shtml#a4>> (2020 年 1 月 6 日最終閲覧)

2) 呉越 (主編)『2016 中国国際学校発展報告』北京新学説文化伝媒有限公司、2016 年、4 頁。

3) 梁宇学「高中段階中外合作弁学項目的实践与啓示」『基礎教育参考』2010 年、27-29 頁。

- 4) 王芳「上海市高中国際課程發展述評」『基礎教育』第9巻、2012年、68頁。
- 5) 陳如平・蘇紅「論我国基礎教育的國際化」『当代教育科学』2010年、3-7頁。
- 6) 王靖霖「浙江省高中生“留学熱”背後的冷思考」『統計科学与实践』第10期、2016年、41頁。
- 7) 中華人民共和國教育部「2018年全国教育事業發展統計公報」
<http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201907/t20190724_392041.html> (2020年1月6日最終閱覽)
- 8) 小川佳万・小野寺香「中国高級中学の教育課程にみる多様化策—江蘇省の大学入試改革との関連に注目して—」『教育学研究科紀要』第65号、広島大学大学院教育学研究科、2016年、11-12頁。
- 9) 項純「中国における素質教育をめざす教育改革」田中耕治（編著）『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』日本標準、2016年、136-147頁。
- 10) 小川・小野寺、上掲論文、14-17頁。
- 11) 王靖霖、上掲論文、41頁。
- 12) 呉越、上掲書、21-22頁。
- 13) 同上、19頁。
- 14) 同上、29—31頁。
- 15) 譚敏達「普通高中階段“校中校”現象的価値利益分析与政策建議」『当代教育科学』第14期、2013年、35頁。
- 16) 顧明遠・石中英（主編）『国家中長期教育改革和發展規画綱要（2010—2020年）解説』北京師範大学出版社、2010年、116-124頁。
- 17) 熊丙奇「從“國際班”到“國際課程”」『垂太教育』5、2015年、1頁。
- 18) 呉越（主編）『2016中国国際学校發展報告』北京新学説文化伝媒有限公司、2016年。
- 19) 江蘇省「江蘇統計年鑑2019」<<http://tj.jiangsu.gov.cn/2019/nj03/nj0326.htm>> (2020年1月6日最終閱覽)
- 20) 本地宝「2018江蘇省高中秋季收費標準」
<<http://nj.bendibao.com/edu/2018820/68553.shtm>> (2020年1月6日最終閱覽)
- 21) 小野寺香「中国の高級中学における国際化の理念と実態」『大阪樟蔭女子大学紀要』5巻、2015年、99頁。
- 22) 石井光夫「重点学校」日本比較教育学会（編）『比較教育学事典』2012年、209頁。
- 23) 同上。
- 24) 小野寺上掲論文、99頁。
- 25) UNESCO 'Global Flow of Tertiary-Level Students'
<<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>> (2020年1月9日最終閱覽)
- 26) 文部科学省『諸外国の教育動向』明石書店、2013年、76頁。
- 27) 祿睿丁『普通高中国際課程質量管理研究』2019年。
- 28) 同上。
- 29) 吉田孝「国際バカロレア・カリキュラムの概要」『国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店、2007年。
- 30) 小野寺上掲論文、100頁。
- 31) 大和洋子「保護者からみた国際バカロレア教育」岩崎久美子（編）『国際バカロレアの挑戦—グローバル時代の世界標準プログラム—』319-335頁。

32) College Board 'Course and Exam Pages'

<<https://apcentral.collegeboard.org/courses?affiliateId=ap%7Chome&bannerId=herob2%7Capc-crsindx>>

(2020 年 1 月 8 日最終閲覧)

33) 小川佳万「大学の単位認定」小川佳万（編）『アメリカのアドバンスド・プレイスメント』広島大学高等教育研究開発センター、2009 年、69-79 頁。

34) 小野寺上掲論文、100 頁。

35) 小川上掲論文。

36) 小野寺上掲論文 100 頁。

37) 楊明全「基礎教育国際課程的認識誤区与本土化抉択」『課程与教学』2018 年、67-68 頁。

38) 同上。

39) 顧明遠（著）大塚豊（監訳）『中国教育の文化的基盤』東信堂、2009 年、280-286 頁。

40) 楊上掲論文。

41) 中華人民共和国「中華人民共和国中外合作办学条例实施办法」第三条

42) 楊苗苗（2018）「全球化背景下教師国際思维發展的意蘊、困境与路径－基于 IB 課程教師的考察」『貴州師範学院学報』第 34 卷、78-84 頁。

43) 王素芳「基於合作教師視覚探析中外合作办学模式下外教教学」『湖北經濟学院学報』第 14 卷第 3 期、2017 年、151-153 頁。

44) 小野寺香「中国における中等教育段階のグローバル化－国際部の拡大－」『東亜』一般財団法人霞山会、2015 年、105 頁。

45) 王蘊（2018）「跨文化視角下外国人教師管理問題研究」『山東農業工程学院学報』第 35 卷、37-38 頁。

46) 楊上掲論文。

47) 黃佳東「外籍教師教学質量監控体系構建与応用研究」『智庫理論』245-246 頁。

48) 同上。

49) 蘭英「論全球化視閥下的教師專業成長」『外国教育研究』36 卷、4 号、2009 年、34-37 頁。

50) 王光明・張楠・李健「教師核心素養和能力的結構体系及發展建議」『中国教育学刊』2019 年、81-88 頁。

教員としての道を拓く（前編） —「わたし」と「あなた」とそれから—

天野由美香（市立札幌大通高校）

はじめに

“You can't connect the dots looking forward ; you can only connect them looking backwards. So you have to trust that the dots will somehow connect in your future”
（「将来を見据えて点と点を結ぶことはできない、後に振り返ってみたときにしか点と点を結びつけることはできない。だから点と点が何らかの形で将来に繋がると信じなければならない」）

元 Apple CEO である故スティーブ・ジョブズは、2005 年スタンフォード大学卒業式のスピーチでこう語った。自身の生い立ちから始まり、大学を中退しなければならなかったこと、そして大学を辞めた後にもぐりこんだ calligraphy（文字を美しく書く技術）の授業に魅了されたこと、それが偶然にも 10 年後マッキントッシュのコンピューターを設計していたときに活かされ、マックは美しい活字フォントを備えた最初のコンピューターとなったことを例に挙げ、経験の一つ一つが将来に繋がると信じながら、自分の心に従って行動することの大切さを学生たちに伝えたのである。

教員採用試験に合格して最初の学校に赴任したとき、まさに「点と点が結びついた」と感じた。幼い頃から抱いていた気持ちや、将来何につながるかなどと考えずに、そのとき好きでやっていたことが全て活かせる場があったからだ。現在の学校に異動したときも同じく、点と点が結びつきこの場へ来た、と直感的に思った。後にこのスピーチと出会い、これまでの直感が確信に変わった。問題の渦中にいるときは、意味が感じられないと思ったり、辛くて避けたいと思ったりしたことも、全て将来のまだ見えない何かに繋がっているのかもしれないと捉えることができた。

教員生活 15 年が経った今、意識的に一つ一つの点を辿り、自分の想いや実践を丁寧に振り返ることは、現在の自分の実践の意味を再確認することであり、今後、自らが進むべき道を照らす光となるはずである。また、今現在、一つの「点」に立ち止まり、悩み、迷いを抱えている若い世代の先生方に、自分自身のキャリアと照らし合わせ、これからの道を拓いていく力を与えることができればと願い、これまでの自分の歩みを辿り直してみたい。

第 1 章 わたしの学校体験

（1）学校生活の原体験

「学校」という言葉を聞いただけで、一瞬身体が強張るほど、私は学校が嫌いだった。特に担任の先生に対していい思い出がない。

小学校入学から 2 年間、同じ 40 代女性の担任の先生だった。とても厳しい人だった。30 年以上もの時を経てもなお、忘れられない出来事がある。

「給食は残さず食べましょう」。当時、校内の至るところで目にした標語である。昭和 60 年代、その当時に暮らしていた人であれば、食べ物を粗末にしないよう、好き嫌いせず、出された食事は残さず食べるようにと誰もが教わったであろう。個人の食べられる量など関係なしに、給食は

全て食べ終わるまで片付けさせてもらえなかった。給食の時間が終わると、教室清掃が始まり机や椅子が教室の後方へ運ばれる。自分の机だけがその場に残され、周囲に埃が舞う中、先生に無理やり口にパンを詰め込まれ涙を流しながら食べたこともあった。

算数の時間、先生に指名され九九の何段目かを暗唱した。最後まで言えたが、途中で言い間違えた。ただそれだけで、家に帰らせてもらえなくなった。放課後、だんだんと日が落ちていく教室でどうしたらよいかわからず一人俯いて座っていた。偶然教室の前を通りかかった用務員さんに声をかけられ、理由を説明し、一緒に玄関に向かった。先生に見つかりはしないかとドキドキしながら急いで家に帰った。

雨の日、まだピカピカの私のランドセルを、何かに怒った担任の先生が教室の窓から外へ投げ捨てた。赤くツヤツヤした革の風合いが大好きで、表面に傷が付かないように特に気をつけながら大切に使っていたものを、だ。私のものだけでなく、窓側の棚に並べて置いてあったクラス全員のランドセルを、先生はその怒りに任せて次々と外へと放り投げていった。雨が降りしき中、着の身着のまま慌てて外へ取りにいった。雨で濡れてしまったランドセルを泣きたくなる気持ちを堪えながら一生懸命服で拭いた。親に買ってもらった大切なものを無残にも目の前で傷つけられとても悲しかった。こんなこと親には言えなかった。

挙げればキリがないほどこの手の「叱責」は毎日のようにあった。だから、学校に行きたくなくて1日だけ学校を休んだ。休んだ日は時間の流れがとても遅く感じた。時折、時計を気にしながら、今はみんな何をしている時間だろうかと考えていた。

放課後になる15時を過ぎるとようやく1日が終わったとほっとした。いつもそうしているように、学校の裏にある児童会館へ遊びにいった。同じクラスの子が何人かいて、いつものように一緒に遊んでいた。だが、それがまずかった。

次の日、学校を休んだにも関わらず児童会館へ遊びに来ていたことを、担任の先生に報告した子がいた。「ずる」をしたとクラスメイトの前で先生に咎められ、「学校を休むのは勝手だけど、その分みんなから勉強が遅れるんだからね。知らないよ。ね、みんな。」と周囲を巻き込み私を非難した。私はとんでもないことをしてしまったのだ、と自分を責めた。

期待に満ちていたはずの小学校生活、待ち受けていたものはあまりにも酷かった。学校生活に希望など持てるはずがなかった。

学校に行きたがらない私を見兼ねた母が、2歳年上の姉の担任の先生にそのことを相談していた。姉の担任は私に正体がバレないように、「たぬきのまほう使い」と名乗って私にプレゼントをくれた。当時、黒縁のメガネをかけ、ちょっと垂れ目のおじさん先生はみんなから「たぬき先生」と呼ばれていた。

プレゼントの袋の中には、魔法使いからのお手紙と赤と白のストライプ柄の「魔法の」鉛筆が1本入っていた。「どうしても学校にいきたくないとおもったとき、このえんぴつをぎゅっとにぎってごらん。まほうのえんぴつがゆみかちゃんに力をくれるよ」。私はこの魔法の鉛筆と手紙を自分の学習机の一番上の引き出しにしまい、学校に行きたくない朝は、こっそりそれを取り出し、ぎゅっと力強く握っていた。これがただの鉛筆であることに気がつくにはやや時間がかかった。

その後、家の引越しに伴い、転校をして環境が変わり、新しい先生、新しい友だちに囲まれ、学校が楽しいと思える時期もちろんあった。でも中学校へ進学しても、学校はあまり好きにはなれなかった。

「てめえ、このやろう」「ふざけるな」などと言葉遣いが乱暴な先生。

悩みを相談しても「あなたの気にしすぎじゃない？」と言うだけで取り合ってくれなかった先生。

生徒の言い分を聞かず「いいから黙って聞け」と頭ごなしに怒る先生。

自分が気に入った生徒とそうでない生徒に対し、あからさまに態度を変える先生。

先生の言葉や態度に疑問を感じる度に、「自分だったらどうするだろうか」と考えていた。学校の先生は信頼できなかった。「よい」高校へ行くためによい成績を取ることを目標とし、先生の前では愛想よく振る舞い、勉強のわからないところは塾で教えてもらい、学校生活に期待などせず、どこか割り切った気持ちで毎日进行していた。そんな自分がまさか教員になるとは、当時の私は想像すらしなかっただろう。

(2) 教師になることを考えはじめた原体験

心の変化があったのは、高校生のときである。私は市内の進学校に通っていた。皆、大学進学へ向けて勉強するのが当たり前の環境だった。関心ごととはどの大学に進学するかということや、大学合格に留まらず、その先の大きな目標を見据えて勉強をする人たちも多くいた。退学する生徒は一人もいないと思っていた。

高校1年生の6月、宿泊研修で行ったホテルで露天風呂の覗き事件が起こった。同じ学年の男子生徒10名だった。特別指導措置として自宅謹慎処分となり、1週間後、彼らは学校に戻ってきたが、そのうち、一人だけ、登校しなかった。ほどなくして彼は学校を辞めた。

彼とは中学生の頃から同じ塾に通っていて、非常に成績優秀な生徒だったことは知っていた。選ばれた人しか入れないこの高校をあまりにもあっけなく去っていったように思えて、なぜ辞めたのか、先生はなぜ止めなかったのか、心にわだかまりが残った。「自分ならどうしただろうか、自分にできることはなかっただろうか」と考えた。

彼は、学校を辞めてからも毎朝、私たちが通学時に利用している地下鉄駅のターミナルに現れた。初めは「おはよう」と挨拶をしたり、少し話したりしていたのだが、一緒に通学していた友だちたちが徐々に彼を避け始めた。朝の通学時間帯、いつも時間に余裕があるわけではなかったので、私も次第に手を振ったり、にこっと笑って通りすぎるだけになってしまっていた。そしてある日を境に彼はターミナルに現れなくなった。「私が素っ気ない態度を取ったからだろうか。今どうしているのだろうか」なぜか気になった。(それから十数年後、偶然の再会を果たし、高校を退学したときのこと、卒業後から今までに何があったのか聞くことができた。)

またしばらくして、別の学校に通う友人から勉強を教えてほしいと頼まれた。その友人は卒業後ほとんどの生徒が就職していくような学校にいたが、勉強をして大学へ行きたいと思うようになったとのことだった。勉強を教えることなら私にもできる。そうすることでだれかの助けになるのなら喜んでやりたいと思った。こうした高校生活の中で次第に教員になることも進路の選択肢として考えるようになっていった。教員になろうとはまだ決断していなかったが、その選択肢だけは残せるようにと、教職課程のある総合大学を選んだ。

高校卒業後、教育学部のある大学へ進学した。第1志望であった地元札幌にある大学に入らなかった私は、大阪にいた。当時大阪に単身赴任をしていた父親と一緒に暮らすことになった。

思春期の中学生、高校生のとき、父親とは一緒に暮らしていなかったのが、今更一つ屋根の下、一緒に暮らすことはかなり気まずかった。慣れ親しんだ札幌や母親からも離れての初めての生活

は心細かった。実家から持ってきた当面の食料とお菓子が一つずつなくなっていくのを見ては、本当に離れてしまったことをしみじみと感じていた。学校から戻り、家でお気に入りのCDを毎日繰り返し聴きながら、さまざまな思いが巡った。

入学後の5月、なぜここにきたのかと悩み始めた。これまで「いい大学」に入ることだけを考えてひたすら受験勉強しかしてこなかったので、受験が終わったら何をしてよいのかわからなくなった。とりあえずTOEFLの勉強でもしようかと大学が提供していた課外プログラムに参加したが、すぐに苦になった。あんなに必死に勉強して覚えたはずの知識はどんどん忘れていく。虚しさだけが残った。私は一体何を勉強してきたのだろうか。初めての大きな挫折だった。

大学を辞めて実家に戻ろうかとも思ったが、周りの友だちたちがアルバイトを始めたり、サークルに入ったりと大学生活を楽しもうと行動を起こしている姿を見て、焦りを感じた。

皆、行動力があり、自分で何でもできているように見えた。私には何もない。

悩んだ挙句、じっとただ考えているよりも自分も何か一步踏み出してみよう、ここで楽しむ方法を考えようと思うようになっていった。興味のあったテニスサークルに見学に行き、アルバイト先も決め、学科の友だちと遊んだり、と少しずつ軌道に乗り始めた。自分から勇気を出して行動に移せば、自分にもできるのだ、と実感できた。それからの大学生活はそれなりに楽しんだ。

大学3年生のとき、ゼミの教授の紹介で、隣町にあった小学校へ長期間ボランティアに行った。1年生のクラスに週に1回現場体験としてお邪魔させてもらっていた。一緒に歌を歌ったり、紙芝居を読んだり、一緒に給食を食べ、休み時間一緒に遊んだり、行けば楽しく過ごすことができていた。しかし、朝起きると、なぜか気が重くなり、行きたくないと思う日が多々あった。行けば楽しいよ、きっと、と自分で自分を振るい立たせてなんとか行ける日もあったが、不安ばかりが先行しどうしても行けない日もあった。そんなときは、学校が嫌いなのに先生になるのは、やはり無理なのかもしれないと弱気になった。

大学最後の4年生を迎えた。学校教育論を学ぶゼミに入った。学校が嫌いだった原因を探りたくて、卒論は子どもの不登校について何か書こうと考えていた。

ある日、ゼミのテーマも不登校についての何かだった。議論の最中に、ゼミメンバーの一人が「学校に行きたくないという人の気持ちがわからない」と言った。ショックだった。この人は学校生活で楽しい思い出がたくさんあったのだろう、いい先生にも恵まれてきたのだろう。それはとても幸せなことだが、学校が好きだった人だけが学校の先生になっていったら、子どもたちにとって窮屈な環境になるのではないかと危機感を抱いた。そのとき、学校嫌いの自分が教員になろう、私の気持ちが固まった。

気がつくと、学校や先生に対し、嫌悪感を抱きつつも何かこだわり続けてきた自分がいた。私は「学校が嫌いな子どもに寄り添える教員でありたい」「子どもの声に耳を傾け、対話ができる教員でありたい」と思った。私の教員生活がスタートした。

第2章 失敗から学ぶ ―教員1年目の現実―

(1)「勉強が忙しそうだから手伝わなくていいわよ」

大学卒業後、地元の札幌に戻り、4月、期限付教員として市内のA中学校に赴任した。期限付教員とは残酷なもので、学校に配属されてすぐに教科書を渡され、1週間後から授業をひとりでやってね、と言われる。誰もどうやってやるかは教えてくれない。授業をどうやって作るかを考えることが教員の仕事なのだから、それは当然とも言えるが、経験のない私は、まず自身の中

学校時代の授業を振り返るしかなかった。

特に、赴任したばかりの4月はどの先生も新年度の準備に追われて、余裕がなさそうだった。何か聞くことも憚れ、とりあえず授業のことを考えようと教科書を読んでいた。そのとき、近くの席の同じ学年の先生数人が、何か物を運び出したりするため軍手を手に取り動き出したので、手伝います、と言って立ち上がると、「勉強が忙しそうだから手伝わなくていいわよ」と嫌味を言われた。気持ちが沈んだ。何をしたらよいのか、何をすべきなのかもわからなかった。

1年1組、学年主任のクラスの副担任となり、1学年4クラス全ての英語の時間を一人で担当することになった。当時は、中学1年生から英語を初めて教科として学び始めるため、今後英語が好きになるかどうかはこの1年間にかかっていると思うと、責任は重大だった。

休みの日には家の近く的大型書店へ行き、参考になりそうな本を探してはとにかく教材研究をした。自分なりにしっかりと準備をし、毎日授業に臨んでいた。一方で、生徒には小学校から中学校へあがり、生活環境の変化への戸惑い、本格的な教科学習への不安があった。初めはそうしたものを理解せず、ただこちらの指示通りにならないことに苛立ちを隠せずにいた。

あるとき、学年主任の先生が「生徒から評判悪いよ」と含み笑いをして私に言った。私はなぜそう言われるのか全く思い当たる節はなかった。でも冷静に自分の授業を振り返ってみると、生徒が話を聞いていないことや指示通りに動けないことに対して全員を叱りつける場面がよくあった。叱るだけでは生徒から反発されるのは当然だった。

中学1年生という発達段階を考えて生徒へはどのような指示の仕方をしたらよいか、どういった言葉で話したらよいのか、生徒への歩み寄りが全くできていなかった。それが失敗だった。学校の先生としてこうありたいと願っていた姿をすっかり忘れてしまっていた。社会人1年目。慣れない毎日に右往左往して、目の前の授業さえままたまならなかった。

(2)「いいからやってみなって、失敗すればいいんだって」

ある日、また学年主任から、「聞かないとだれも教えてくれないよ」とポツリと言われた。自分では考えて行動しているつもりだったが、教員採用試験に向けて勉強しているわりには、積極的に何かやろう、学ぼうという姿勢が足りないとその先生の目には映っていたようだった。

いつもより少し朝早く出勤をして、その先生がいる体育準備室を訪ね、今日からクラスの給食指導をさせてもらえないかと申し出た。先生は快諾してくれた。

給食時間になり教室へ行くと、「えーなんで今日〇〇先生じゃないの」「〇〇先生どうしたの」と、担任がいらないことに対する不満や不安を生徒からぶつけられた。

きちんと理由を生徒に説明したらよかったです。しかし、当時の私は担任と比べて引け目を感じ、自信を持って教室へ行くことができないでいた。そんな姿に担任は呆れ顔で、「今日は給食指導どうするの」「で、結局何がやりたいの」しまいにはこう言われてしまった。

校務分掌の仕事においてもその自信のなさからくる姿勢が自分を中途半端なものにしていた。担当は生徒会指導部だった。毎回、分掌会議で飛び交う用語が全くわからない。わからないで黙っていても、誰も説明はしてくれない。意見を聞かれることもない。私がある場に存在しないかのように会議はどんどん先へ進んでいく。

そんな中、委員会活動の担当を任された。これもまた何をどうしたらよいかわからない。同じ分掌の先生に相談してみると、返ってきた言葉はこうだった。

「いいからやってみなって、失敗すればいいんだって」。

それ以上何も聞けなくなった。

「まず思った通りにやってごらん。失敗したらフォローしてあげるから」という意味なのだと後になってから気がついた。

自ら考えて行動することの大切さ、失敗から学ぶことの意味を、その先生は私に教えてくれようとしたのだ。毎回委員会が終わる度、教室や職員室で悩んでいた私を見ている先生もいて、あとからそっとアドバイスをしてくれたり、過去に使った資料をくれたりした。

当時の A 中学校は、生徒が落ち着いているとは言えない状況で、トイレのドアによじ登って降りてこない生徒を説得するため、何十分も話をしたり、掃除用具のほうきのように長いものを持たせるとすぐに振り回して他人に危害を加えようとする生徒を追いかけたり、学校の死角になる場所でお酒を持ち込んで飲んでいる情報を耳にし、現場を抑えに向かったりと、日々いろいろな事件が起こってはその対応に奔走していた。

生徒たちは、担任の先生には決して言えないが比較的歳の近いこの人なら大丈夫だろう、というある種の安心感から、いいことも悪いこともよく私に話してくれた。そのおかげで未然に防げたことや担任が知らない情報を引き出すことに成功することもあった。

こうして生徒指導も、授業も、試行錯誤の毎日だったが、その度にいろんな先生に指導してもらい、1 年が経とうとしていた頃だった。

「先生に生徒たちが集まって来るのは、若いからじゃない。みんな先生だから（私という人に）生徒が集まって来るんだよ」。

同じ学年にいた先生が私に言ってくれた。この言葉にとっても救われた。何をやってもうまくいかず、あたふたするばかりの 1 年だったが、こんな私にも果たせていた役割があったのだ。多くの先生がいれば、それぞれが果たすべき役割がある。私は私でよいのだと思った。

第 3 章「先生」という仕事の意味を探して —「教員として」ではなく「一人の大人として」— (1)「先生になる」とは？

教員採用試験に合格し、最初の赴任地は、道東にある人口 4000 人ほどの小さな町にある B 高校だった。全校生徒は 100 名程度であるため、各学年 2 クラスとなっており、普通科と道内唯一の福祉科のある学校だった。普通科へは町の高校生が、福祉科へは介護福祉士になることを目指す生徒が北海道全域から集まっていた。そのため学校の寮で生活する生徒もいた。校舎のすぐ隣に公宅があり、職員十数名のほぼ全員が公宅に住んでいた。

赴任した頃は、仕事は仕事、仕事の時間が終わったらそこからはプライベートな時間、と自分の中で完全に区切って生活をしようとしていた。前任校でも仕事以外の時間に先生方と付き合うことはなかったし、そもそも仕事とはそういうものだと思っていた。

小さな町なので、お隣近所は皆知り合いで、町に新しい先生が来るとなると、すぐに注目を浴びてしまうような雰囲気があった。町のお祭りには町民がたくさん集まってくる。赴任 1 年目の夏、私は同僚に誘われ、仕事の一環だという気持ちで仕方なくお祭りに参加した。当然、生徒もたくさん来ていた。休みの日にまで生徒と会うなんて、と苦しくなった。生徒の前では「先生」という姿を演じていたからだ。

休みの日にまで敢えて「先生になる」のは気力が必要だった。お祭りへの参加だけでなく、PTA の懇親会、町内会の懇親会など、仕事の時間外に保護者や町民の方々と飲みながら話をしなければならぬときが年に何回もあった。初めはこうした勤務時間外の交流が苦痛だった。

週末は先生方同士の交流も盛んだった。立ち並ぶ公宅のアパートに皆が住んでいたし、山に囲まれ、町には数軒のコンビニと商店がある程度だった。家族がいる先生以外は、町の中で休日を過ごすには物足りなかった。だから、皆で一つの車に乗り、2、3時間車を走らせ、少し遠くの温泉まで出かけたり、釣りに行ったりした。なぜ休みの日にまで一緒に行動しなければならないのかと、最初は冷めきった態度で、周囲に対し、自ら「壁」を作っていた。私はこうしたプライベートな時間を保てない環境がとても嫌だった。

やっと教員になれたというのに、仕事から、この環境から逃げたいと思うようになっていた。この仕事に就いたのは間違いだった。全然楽しくない。でも周りの先生方はみんな楽しそうに仕事をしている。辞めたいだなんて考えているのは私だけだ。そう思うと誰にも相談できなかった。

ふと、前任校時代に慕ってくれていた生徒たちの顔を思い出した。その生徒たちに、もし私が教員を辞めたと言ったらどんな反応をするだろうか。なぜ辞めたのかと当然生徒たちは聞くだろう。そのときに「嫌だから辞めた」などと言えるだろうか。生徒たちをがっかりさせたくない。辞めるなら次にやりたいことを見つけてからでないと生徒たちに合わせる顔がない。でも他にやりたいことなど見当たらなかった。転職活動支援サイトを何度も見たが、これといって心惹かれるものはなかった。

一度、転職サイトの相談フォームを通して転職相談をしてみたことがある。今の仕事のどういった点が嫌で辞めたいと考えているのか、次にやりたい仕事はどのようなことなのか。そんなことを書いたと思う。転職支援なのだから、こちらの要望に応じて他にどのような仕事があるのかいくつか提案をしてくれることを期待していた。しかし、返ってきた返事には今の仕事を続けるべきだということが書かれていた。

今のこの辛い状況を全くわかってもらえなかったという怒りがこみ上げた。もう誰かに頼るのはやめようと気持ちを切り替えた。今思えば、こうした種の相談は他にもいくつもあるのかもしれない。私のメールの内容からは仕事に向き合わずにただ逃げたいだけの気持ちが見て取れたのかもしれない。心ある担当者が私を叱咤激励してくれたのだ。それでよかった。

(2)「この授業、全然わからない！」

漠然とした不安を抱えながら仕事をしている日々の最中、さらに追い討ちをかけるようにこんなことがあった。一人の女子生徒が授業中に突然、「この授業、全然わからない！」と大きな声を出した。皆驚いて一斉にその生徒を見た。

非常にショックな出来事だったので、この後この生徒がどんな主張をしたのかははっきりとは覚えていないのだが、要は、私の授業はわかりにくいという不満を言い始めたのだ。そして、皆も思っていることがあるだろうから、正直に紙に書いて先生に出してやろうと周りを巻き込み始め、紙を配るように私に指示をしたのだ。

あまりのショックに何もことばが出ず、ただ手元にあった紙を人数分に小さく切り、配布した。配布すると生徒たちは皆何かを書き始めた。その光景を見てさらにことばを失った。タイミングよく授業の終わりを告げるチャイムが鳴り、私は回収した紙を持って職員室へ戻った。

職員室に戻り、もう一人の英語の先生の顔を見た瞬間、堪えていた涙が溢れ出した。状況だけを説明し、生徒たちが書いた紙を手渡した。私は怖くて読むことができなかった。先に読んでもらった。すると、「なんだ、ちゃんと読んでごらん。すごくいいこと書いてあるよ」とその先生は言った。

私は驚いて、勇気を出して、生徒たちが書いたものを一枚一枚読んでいった。すると「わかりやすく楽しい授業だよ」「時々音楽聞いたり、映画のワンシーンみたり、工夫してくれているところが好き」と、一人の生徒を除いてはみな肯定的な意見を書いてくれたのだ。また涙が溢れた。

「こういう田舎にくると、みんな1年で辞めちゃうんだよね。だから都会から新卒の先生が来ると聞いて心配になったんだよね」。あるとき同僚の先生から言われた。辞めたいと考えていた私の心を見透かしていたのだろうか。しかし、それを言われた瞬間、そんな人たちとは一緒にされたくない、負けず嫌いな私のスイッチが入った。この先ずっと教員を続けていくかはわからないけど、とりあえず1年仕事をしてさらに続けたくなくなったらもう1年やる、という気持ちで考えようと思い直した。

(3) 「少し心が解けてきたようだね」

私の大きな支えとなったのは部活の生徒の存在だった。生徒たちは本当に素直で、まっすぐで、高校生なんてこんな感じだろうという私の予想をいい意味で裏切ってくれた。

担当していたのはテニス部だった。人数が少ないため男女混合の部活であった。私自身、中学から大学までテニスをしていたので、部活でテニスを指導できるのは少し楽しみだった。しかし、初めて部活の様子を見に行った日、練習を見て愕然とした。

テニスコートでは2人が適当にラリーをしているだけで、他の人たちは周りに座り込んでおしゃべりをしていた。部員の一人が都市部の中学校出身だったため、私の動揺にすぐに気がつき、近寄ってくるとこう言った。

「田舎での部活なんてこんなもんだよ。先生、札幌出身だもんね。私も北広（札幌市の隣町の北広島市）だから、思ってることわかるよ」。

こんな練習でいいわけがない。すぐに生徒を集めて、これまでの練習の内容や様子を聞いた。生徒はやる気がなかったわけではなかった。これまで指導者がいなかったため、何をどうしたらよいのかわからなかったのだ。それからは、部長と練習メニューを考え、私が球出しをし、練習の流れをつくった。

運動経験に乏しいメンバーが多かったため、体力がなく、走ってはすぐ疲れ、練習でもすぐに足が動かなくなってしまうていた。なかなか試合でも勝つことができず、挙げ句に「先生、俺たちは楽しくできればそれでいいんだよ」と言われた。

でも勝つ経験を1度もできないままで、テニスが楽しくなるはずがない。一緒に汗を流しながら練習したり、ときどき息抜きも兼ねてみんなでバーベキューをしたり、町内には大きなお店がないのでみんなを車に乗せて隣町のバイキングレストランに行ったりして交流を深めた。彼らに楽しみも作ってやらないと、と先輩の先生が企画してくれた。そうしているうちに、部員の一人が初めて試合で勝った。そうすると、次は自分だ、と言わんばかりに、次々とメンバーが試合で初勝利を収めていった。

ある日、町の公民館の体育館で練習していると、部員の知り合いらしき地元の中学生数人がテニスの練習をしていた。なかなか上手だったので、一緒に練習しないかと誘った。部員たちよりも動きがよく、ボールコントロールもかなりよい。聞けば、来年、私の勤務しているB高校に進学し、テニス部に入りたいと言う。こんな新入部員が入って来るのか、と期待が高まった。

このとき、ちょうど1年目が終わろうとしていた。仕事を辞めたくて仕方がなく、とりあえず

1年更新だという気持ちで仕事をしていた私だったが、新入部員たちとテニスをしてみたい、だからもう1年仕事を続けたいという前向きな気持ちが生まれていた。

私の気持ちの変化に気がついたのだろうか。1年の終わりの職員同士の慰労会で先生方と談笑していたとき、ある先生が「少し心が解けてきたようだね」と声をかけてくれた。私が周囲に対し壁を作っていたことを感じていたのだろう。自分は「教員」で相手は「生徒」、「これは仕事」で「ここからはプライベート」と意識をしすぎて肩肘張っていたのかもしれない。生徒とあまり歳が変わらなかったのも、一生懸命「先生」というものになろうとしていた。だから生徒にはもちろん、仕事上の付き合いである（と一線を引いていた）同僚の先生にもプライベートな部分は一切見せたくなかった。実際に、お互い隣近所に住んでいるというのに自宅に先生方を招待するようになるまでに3年もかかった。

もちろん、公私のけじめをつけることは大事だが、教員という仕事は完全にこの観点では線引きできないものなのかもしれない。立場やどう振る舞うべき、ということに縛られすぎるのではなく、「一人の大人として、人として」生徒や保護者、同僚と向き合っていこうと思った。そうしてみると、生徒のいいところや悪いところでさえ、温かな目で見ることができ、子どもたちの話しを通して保護者と会話ができるようになっていた。

(4) 生徒とともにあるとは

4月になり、テニス部に新入部員（男子5人、女子2名）が入ってきた。女子は福祉科の生徒で勉強が忙しく、実習が始まると部活に来られない日も多くあったが、普通科の男子部員たちはテニスが本当に大好きで、部活の練習は休むことなく毎日参加し、常に明るく前向きに取り組んでいた。教えたことはすぐに吸収するのでメキメキと上達し、あっという間に先輩を追い抜いていった。さらに、部活の時間が終わっても、町営のテニスコートへ行き、夜になりボールが見えなくなるまで毎日練習していた。

6月、初めての公式戦である高体連が行われた。みんな意気揚々と試合に臨んだが、思うような結果は得られなかった。テクニックにこだわるあまり、基礎が雑になっていたり、相手に点を取られると、焦り、苛立ちを隠せず、メンタルの弱さが露呈した。

この結果を受け、自分たちの練習をビデオに撮り、ビデオを何度も見て自分たちのフォームや、サーブプレース、試合運びに注目し、改善点を互いに指摘し合い、徹底的に分析をした。その分析を試すように、他校へ練習試合を申し込み試合の経験値をあげたり、時には雑誌やDVDなどを参考にしたりして研究を重ねた。私の英語の授業中にも生徒からテニスの話を持ち出され、授業が中断してしまうこともあった。それくらいみんなの頭の中はテニスのことでいっぱいになっていた。

同じ年の9月、秋の新人戦で練習の成果が出始めた。これまで対戦相手がB高校の生徒だとわかると、他校生徒にとってはすぐ勝てる相手としてすごく喜ばれていた。しかし、この新人戦では他校生徒は簡単に勝利を決めることができなくなっていた。B高校の生徒が勝ち上がるごとに、会場の雰囲気が変わっていくのを感じた。

それから年度が変わり、新入部員が2年生になった6月の高体連のことである。初戦から順調に勝ち上がり、4ペアが準決勝へすすんだ。B高校生同士の戦いだった。我々があたかも体育館を占拠して試合を行なっているかのような様子に、周囲の観客たちは、どよめいていた。普段どんな練習をしているのですか、と聞いてくる顧問の先生もいた。

この結果をもたらしたのは、私のテニスの技術、指導者としての技術ではない。ただひたすら生徒とともに、時には顧問抜きで生徒たち自身が、毎日コツコツと練習に励み、どうしたらうまくなれるか、どうしたら試合に勝てるか、を試行錯誤しながら情熱を持って積み重ねてきた結果であったと思う。この試合の結果、創部以来初めて上位大会への進出が決まった。

(5)「子どもの声を聴く」とは

初めて担任を持ったクラスは福祉科のクラスだった。高校在学中に介護福祉士の国家試験を全員が受験するという専門性の高い学科である。介護福祉士になることを目標とした生徒にとってはゴールへの最短距離だったが、その目標を失った生徒にとっては苦痛以外のなにものでもなかった。

7月、1人が進路変更のため退学したのを皮切りに、緊張の糸が切れたように、次々と退学者が出た。高校を退学させることや定時制高校への転学はどのケースも保護者にすんなりと受け入れられることはなく、私は勉強が辛い気持ちを訴える生徒となんとか高校だけは卒業させたいと願う保護者との板挟みになった。

ある生徒は、日に日に元気がなくなり、登校しても保健室登校を繰り返していた。実際に嘔吐することはなかったが、毎日吐き気がすると言っていた。その様子から本当に具合が悪いのではなく、授業に行きたくないということだとは保護者も周囲もわかっていた。だから本人の甘えなのではないかと大人は皆思っていた。

ある日、その生徒が故意に階段から落ちた。幸いかすり傷程度で済んだが、もう限界だとやっと私は理解した。管理職の先生と一緒に保護者を何度も説得し、定時制高校への転学が決まった。生徒は「やっと自分の気持ちがわかってもらえた」と言わんばかりにようやく笑顔を見せてくれた。

またある生徒は、専門科目の勉強についていけなくなり、辞めたいと両親に訴えたが、母親が最後まで反対していた。授業に行くのも辛くなり、何度も職員室にやってきては話を聞く日々が続いた。

ある時、授業の準備が間に合っておらず、慌てているときにその生徒がやってきた。そのとき、授業の準備を終えることを優先し、「今やらなきゃいけないことがあるから、また後でね」と途中で話を切り上げてしまった。

それから数日後、両親が学校へ退学の意を伝えに来たのだが、母親に「担任とは話したくないから教頭先生に手続きをしてほしい」と言われた。生徒が母親に担任の先生は話を聞いてくれないうと訴えていたようで、皮肉にもそれにより母親は子どもを退学させることにしたということだった。

専門性の高い学科にいて、学校を続けていくためには、よほど高い意識を持ち続けていなければならず、この生徒は進路変更をした方がよいのではないかと私の中で勝手に結論づけていたところがあった。今思えば、まずは生徒の話をじっくりと聞き、今後どうしていきたいのか、両親にどう話したらよいか、自分で考えて決められるまでじっくりと話を聞くべきだったのではないと思う。

さらに複雑なケースもあった。当時のB高校は、北海道全域から入学者が集まって来ており、学校のすぐ近くに寮があった。保護者との折り合いが悪く、この寮に入ることを目的に入学してくる生徒もいた。そうして入学してきた中のある一人の生徒は、入学後すぐに問題行動を繰り返

した。対生徒暴力、対教師暴力、寮の規則違反、寮からの脱走など枚挙にいとまはない。その度に、特別指導措置となり、初めは自宅が学校から遠く離れているので、寮で謹慎をしていたのだが、3度目でついに自宅謹慎となった。

学校から300キロ以上も離れている生徒宅へ日帰りで家庭訪問をした。生徒宅へ入ると、普段の生徒の生活状況が見て取れた。一言でいうと、家の中は荒れていた。家に帰ると生徒はとても「いい子」にされていて、母親の言うこともよく聞くようであったし、日誌へも反省の言葉がきちんと綴られていた。だから母親は「自分の子は悪くない、担任の指導が悪い」と長時間に渡り私に訴え続けた。同席していた生徒指導部長がフォローをしてくれたが、その話は聞き入れてもらえず、ただただ母親の話を聞き続けなければならなかった。

その後、自宅での生活状況や反省状況から判断して、学校へ戻ってくるようになったのだが、またすぐに問題行動を起こした。再三学校での状況を母親へ伝えても問題行動として捉えてもらえず、さらには万が一でも学校をやめて自宅へ戻ってくることをよしとしない雰囲気も感じられ、私を含め、周囲の先生方も対応に苦慮していた。

本人は母親のことを決して悪く言わなかった。長期休業で自宅へ戻るときはいつもとても嬉しそうだった。でも母親はどこへ行っても問題行動を繰り返す我が子を疎ましく思っているようにみえた。我々の見立てでは、母親の気を引くためにわざと問題行動を起こしているのではないかと考えていた。

そうこうしているうちに、寮の窓から抜け出して夜間外泊した。2度目の自宅謹慎だった。今度は教頭が出向いて見極めをすることになった。

前回同様、家では問題となることは何もなく、反省状況もよいと判断された。しかし、私はそれを信じるができなくなっていた。本当に学校へ戻すべきか職員会議でも話し合われたが、結局、謹慎は解除された。

そしてある日、寮の面談室でその生徒と話しているとき、生徒が我々に、自分で自分を傷つけ血を流して見せた。限界はとうに超えていた。

最終的に地元の定時制高校への転学が決まった。

登校最終日、クラスの生徒の前で別れの挨拶をしながら別れを惜しみ涙を流していた。

生徒が自分の気持ちを自分の言葉で伝えられる場合は、その声に耳を傾け、共に考えることができる。ただ、このケースのように、生徒自身、自分の気持ちを認識していない、あるいは、まっすぐに表現できず、別な形となって表面化する場合がある。生徒の言葉に耳を傾けるだけでなく、心の声に気がつくということも大事だということを学ばせてくれた。

彼女の新しい学校への入学手続きを無事に終え、私も異動になった。

第4章 教育観の転換 ― 誰のための何のための学校か―

(1) 「職員室にいながらにして先生の授業を受けているみたいだったよ」

開校2年目のC高校に着任した。定時制・三部制・単位制の新しいタイプの学校だった。定時制や単位制という言葉は知っていたがなんとなくイメージを持っていた程度であった。全職員の半分が新任者だった。単位制であるため、生徒は（当時は）4月はじめに一人一人が履修する科目を選択して自分の時間割を作成していた。数百人分の生徒の履修希望調整に時間を要するため、始業式後、すぐには授業が始まらず、1週間はオリエンテーション期間となる。その間、中心となって学校を動かしている先生方が一生懸命に準備を進めてくれてはいるものの、誰もが明

日の予定さえ不確かで、手探りな状態であった。

教室を「舞台」とすると、常にぶっつけ本番で舞台袖から背中を押され、舞台中央のマイクの前に立たされている気分だった。マイクの前で沈黙するわけにはいかない。マイクの前に立った瞬間に自分に降りて来る感覚、アイディアを頼りに、1週間クラスの生徒の前に立ち続けた。そうするしかなかった。正解などない。前任校時代に学んだ、「生徒とともに創る」という姿勢がここで活きた。用意された資料を元に、目の前にいる相手を見て、話しをすすめる。わからないものはわからないと言っていい、生徒とともに考えていこう。みんな同じC高校1年生なのだから。そんな気持ちにもなった。

1年目は夜間部クラスの担任になった。中学校時代不登校でほとんど学校へ行っておらずフリースクールへ通っていた生徒がいた。4月、よほど高校生活を楽しみにしていたのか、この人なら怒られないとでも思ったのか、何度言ってもどんなときもおしゃべりが止まらなかった。また、中卒で働き始めたが、息子が大きくなってきたので、高卒資格を取るために入学したという成人男性の生徒もいた。そうしたら担任が20代の女性だということで、バツが悪そうに、時に、少し強がる姿勢で私に視線を送っていることもあった。女子の中にも「元気な」生徒が数名いた。

クラスの半数以上が不登校経験者で、学校に対してよい思いを抱いていない生徒が多かったので、1年目はとにかく楽しく学校へ来てもらおうと思った。おしゃべりな生徒の話に応えながら、また、成人生徒の鋭い質問にたじろぎながら、何でもおもしろく感じる年頃の女の子たちの笑いに付き合いながら、教室をとにかく明るくすることに努めていた。

当時のHR教室は職員室の真正面だったので、生徒の声に負けないよう、話を進める私の声は相当大きかったようで、「職員室にいながらにして先生の授業を受けているみたいだったよ」と言われることさえあった。1日の授業の始まりや終わりはおしゃべりをしにいつも職員室に立ち寄る生徒がいたり、帰り際、職員室前でわざと大きな声を出して私が顔を出すのを待っているかのような生徒もいたり、いつもにぎやかで、騒がしく、楽しかった。初めはみんなと距離を置いていた成人生徒もクラスに混ざって楽しく過ごしていた。

(2)「お父さんのような生徒とお姉ちゃんのような先生」

そうして少しずつ生徒との関係性もできあがってきていたある日のことである。きっかけはささいなことだったように思う。一人の女子生徒が怒りを抑えきれず教室の机を次々と蹴り飛ばしていった。

他の女子たちは恐怖のあまりその場に立ち尽くしていた。周囲に危害を加える様子はなかったので、私は、すぐには止めず、一旦怒りが収まるのを待とうと、他の生徒の様子を気かけながら女子生徒を見ていた。そのとき、「まあまあ、そうイライラするなって」と言って、倒れた机を一つ一つ起こしながら成人生徒が女子生徒の方へ近づいていき、たしなめた。年の功とも言うべきか、その一言でクラス全体が妙に安心感に包まれた。私は「すみません、ありがとうございます」と礼を言い、話を聞くため女子生徒を教室から連れだした。

この出来事をきっかけに、成人生徒は私をよく助けてくれるようになり、クラスが騒がしくなると「おい、おまえら少ししゃべるの我慢せえよ」と注意をしてくれたり、作業が遅れている生徒がいると「しょうがないなあ、俺が教えてやるよ」とフォローをしてくれる場面もあった。

お父さんのような生徒に、お姉ちゃんのような先生、自由な子どもたち、温かい家族のような雰囲気クラスだった。ある日の総合学習の時間、4クラスで同じ内容の活動をやっていた。そ

それぞれのクラスを見学して回っていた先生が、「このクラスが一番楽しそうだね」と言ってくれた。ときどき收拾がつかなくなるほど騒がしい状態になるけれど、生徒が自分の自然な姿を出せる場になっているのかもしれない。学校はまず楽しくなくちゃ、私の想いが生徒へ伝わったようで嬉しかった。

(3) 与えられるだけの仕事に満足できるか?!

クラス運営の傍で、学校創成期、勤務年数などに関係なく校務分掌の仕事が割り振られた。分掌は教務部で、1年目から開講講座100講座近くある授業のシラバス作成、2年目には学校全体の時間割作成を担当した。三部制の学校のため、午前部、午後部、夜間部と通常の学校3つ分の時間割をつくるようなものだった。部をまたがって生徒は授業を取ることもできるため、それぞれの部の時間割も独立したものではなく関連し合い、より複雑な時間割になっていた。

「単位制の学校として、生徒一人一人が自分の興味関心に沿った時間割を作ることができる」。そこがC高校の売りの一つだったが、一方で、こちらの業務はかなり多忙だった。時間割作成、履修指導、時間割登録、PCシステム登録など、締め切りに追われながら、毎日、時間割の配置や時間数など数字との睨み合い。おかげで2年目から学校のカリキュラムを見通せるようにはなったが、担任としてゆっくり生徒と向き合う時間がなくなっていった。

そうした日々が2年続いた。自分の1日の仕事の大半は分掌の仕事だった。授業準備に充てられる時間もほとんどなかった。自分の授業をどうするか、英語をどう教えるか、1番自分の仕事の核とすべきところを見失っていた。一度立ち止まって、「もう一度、英語の先生になりたい」と思った。

そんなとき、若手英語教員米国派遣研修第1期生募集の通知が来た。文部科学省主催、半年間の留学プログラムである。英語教員でありながら、このときまで海外へ長期留学した経験のなかった私は、日頃から、英語科の先生にその悩みを打ち明けていた。だから、通知を知った当時の英語科主任がすぐさま文書を持って私のところへやって来て、応募するよう勧めてくれた。

学生時代、家庭の事情もあり留学が叶わなかったため、いつかは自分の力で絶対に留学したいと思っていた。忙しい日々の中で自分の夢を忘れかけていたが、この知らせを聞いて、決断するのに時間はかからなかった。やっとその時が来た、と思った。英語教員として8年目、現場経験もそこそこ積んだ。だからこそ持てる視点で留学をしてこようと思った。

(4) 英語の授業はことばの教育の場である

2011年7月、アメリカ、アイオワ州立大学で学んだ。長年の夢を叶えた。渡米して数日後、私は30歳の誕生日を迎えた。

おそらく多くの日本人の女性にとって、30歳という年齢は大きな意味を持つ。30歳前後で一度、結婚を意識したり、結婚して出産を経験する人も多く、ライフステージが大きく変わる時期だからだ。そんな自分も半年前に結婚したばかりだった。これを聞くと、大半の人が「結婚したばかりなのに半年も留学するの(したの)?」と驚くのだが、私は、結婚しても、何をしても、自分のやりたいことは諦めたくない。その思いが強く、半年間家を空けることに迷いはなかった。30歳の記念すべき瞬間、私はアメリカにいる、まだ自分の夢に向かって挑戦し続けている、そんな自分を誇りに思った。

アメリカでの研修は、最初の1ヶ月が語学研修、2ヶ月目からは大学側がコーディネートした

時間割に沿って、毎日を過ごしていた。この研修のために特別に用意された EFL コースを中心に、週に 1 回、大学院の授業にも参加した。また、留学中は自分の研究テーマを決め、それに関する論文や文献を読み、帰国後、報告書にまとめることが求められていた。折しも、日本は 2009 年に新学習指導要領が公示され、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という文言が初めて盛り込まれた。2013 年から本格実施されるのを前に現場の先生たちの間では、英語の授業を英語ですることの是非が議論されるようになっていた。「英語が使える日本人」を育成するため、国もあらゆる策を講じ始めていた。この派遣研修もその一つである。そこで、私は研究テーマを「Teacher's code switching in class」とし、アメリカで第 2 言語はどのように教えられているのか。どの程度母語を使用しているのかに主眼を置いて、実際の外国語の授業を見学したり、関係する論文を読み進めたりした。

1 日の大半は学校にいて、空き時間も 1 日数十ページの課題に追われていた。休憩時間に大学内のカフェに行くことがあったのだが、カフェによってメニューは異なり、注文方法も違った。戸惑いながら私が注文をするとき、笑顔で対応してくれる親切な店員もいたが、ついさっきまでアメリカ人の学生と笑顔で話していたのに、私の番になると途端に、怪訝そうな目つきで私を見る店員もいた。注文が終わると、次へ進め、といわんばかりに、隣のカウンターの方へ手で払う仕草をされた。ここでは私は「外国人」なのだったと思った。

最初の 1 ヶ月はホームステイをした。私と同世代の夫婦に、小さな子どもが 2 人の家族だった。ホストファザーは日本のことについて自分が知っていることを話してくれたり、今日本で流行っていること、音楽などについて聞いてくれた。それから、歴史の話、政治の話を始め、日本の状況などを聞いてきた。しかし、恥ずかしながら、私は歴史や政治の話をするだけの英語の知識を持ち合わせていなかったばかりか、日本語でさえ、言いたいことが出てこなかった。

アメリカでは高校生のうちから友だち同士で政治の話をしたりもするそうだが日本はどうだろうか。政治について討論する場面など学校教育段階ではほとんどなかった。ニュースで一方的に情報を得るだけだ。それについて自分がどう思うかなど、他の人に話したこともなかったし、自分の意見などなかったに等しい。日本人として、日本の政治の状況について一言も話をするのができなかった。それどころか自分の住んでいる街はどんな街かという簡単な質問にさえあまり答えられなかった。札幌に 10 年以上住んでいたが、これといってよいところが思いつかなかった。

日本人として、私は日本の何を知っているのだろう、日本について何を外国の人に伝えられるのだろう。思い返せば、これまで外国の人と話しをする際、その人を通してその国のことを知ってきた。どんなことを聞いても、常に答えを返してくれていたように思う。この違いはどこにあるのか。

ふと、自分の授業でのことを思い出した。生徒が英語で聞かれた内容について「日本語でさえどう答えたらよいかわからない」という状況をよく目にする。例えば、What are your hobbies? と聞かれて、答えに詰まる生徒がいる。質問の意味がわからずに答えられないでいるのかと思えば、特に趣味はない、と言う。どうにか言葉を引き出そうと、好きなものやいつも見るテレビ番組や休日に行っていることなどいろいろ聞いてみるが、「よくわからない、特になし」と言う。これでは英語で答えようとしても答えられないはずである。

日本語で言いたいことがあって初めて英語ではどう言うのか、と考える。しかし、この生徒が本当に好きなことが一つもないとは思わない。生徒自身、自分と向き合って自分のことを考えた

経験が少ない、自分の考えを伝えあったりする経験が少ないために自分自身を知らないのである。これはごく一部の生徒の例だが、自分の意見を語れない、身近なことについてさえ説明できないといった生徒は多いように感じる。常に、静かに先生の話聞き、周囲との調和を美德とする教育で、自己の自由な発想が置き去りにされてきたことも原因の一つではないだろうか。

私が小学校高学年のときだったと思う。国語の授業の読解ではいつも先生の頭の中に「正解が一つ」あった。ある時間、物語の登場人物の心情を考える場面があった。選択肢があり（この時点でかなり制限的であるが）、どれが近いと思うか、という質問があり、私は手を挙げて答えた。表情から察するに先生の頭にある答えとは違ったようで、先生は何人かほかの子にも答えを聞いた。私だけが違う答えを言っていたので、始めは、再度手を挙げて、なぜ自分はその答えを選んだのかを述べたが、徐々に、先生も困惑した表情を浮かべ始めた。そうか、ここで私が意見を言わなければ、授業は先へ進めるのだろうか、と悟ってしまった。だから途中で反論するのを止めた。先生が最後に「この答えでいいですか」と私に確認をしてきた。みんなの意見に納得はしていなかったが、もうこれ以上意見を言うのも面倒になり、釈然としないまま「はい」と答えてしまったのを今でも覚えている。

こんな具合に、ひとりひとりの意見の違いをどう捉えるかより、一つの用意された答えにたどり着くように授業が展開されることが今でも多いのではないか。授業の中でさえ空気を読む必要があった。自分がどう感じるかということより、先生の考える正解が何か、ということを経験の展開の中から読むようになっていった。

半年間の留学を通し学んだことは、最初に自身の研究テーマに挙げていたように英語の授業をどう英語で行うかということは、それほど大事な問題ではないということだった。もっと大切なのは、テーマや課題に対し、自分がどう思うか、なぜそう思うのか、それをどう言葉で表現するか、相手に伝わるようにどう言えばよいか、まずは日本語でしっかり考えられること、考える経験、訓練を積むことであると思った。

伝えたいこと・伝えたい人、知りたいこと・知りたい人、があって初めてことばが必要になる。そして、伝えたいことをより「伝わる」ようにするためには技術がいる。また「伝えたい」と思うには、そこに自分の想いがなければならぬし、それを伝えたいと思う相手・対象がいなければならない。だから英語の授業の中に、生徒の想いを引き出す仕掛けを作り、それを伝える技術を身につけさせ、仲間と聞きあう関係づくりができるようなサポートが必要だと思った。すべて英語で英語の授業をするということにこだわるよりも、日本語（母語）の力を活かし、相乗的に言語技術を高めていくことの方が重要である。日本人として世界の人とどう対話をするのか。英語の授業はことばの教育であり、ひいては英語を通して日本を見つめるための教育なのだと思う。

第5章 なぜ、何のために、英語を学ぶのか—英語を通して見える世界—

(1) 異なる視点を持つ — OCⅡ Research Project

社会人になっていつかは留学をする、という夢を叶えてしまった私は、それから1年間次の目標を見つけれずにいた。幸運なことに、私の留学中の研究テーマに興味をもってくださった研究会から声がかかり、研究発表や英語教育雑誌への寄稿の話をいただいた。1年間はそうしたことに時間を費やし、留学の成果を還元することができていた。しかし、同時に自分の中で新たな疑問が生まれていた。「英語を通して何を教えたいのか」「英語ができたなら何になるのか」「英語

を使って自分は何がしたいのか」である。

2013 年、オーラルコミュニケーションⅡという授業を初めて担当することになった。翌年度からの新学習指導要領の実施に伴い、今年度でこの講座は廃止されることがわかっていた。一講座しか開講されておらず担当者も私一人だった。受講者も 10 名弱と少なかったので、実施が最後の年なら少し自由にやってみようと思い立った。

留学中に行った pilot study に着想を得て、課題テーマから調査テーマの設定→仮説（予想）→調査→考察→発表・発信という流れで調査研究を計画した。題して Research Project である。テーマは「札幌をよりよくしたり、世界へ広めるためにできること」とした。留学中、私自身が住んでいる街である札幌のことをよく知らなかった、魅力に気がついていなかったと痛感した。でも、外から見つめ直してみると案外見えてくるのかもしれないとも感じていた。だからまずは自分たちが札幌のことを知り、また札幌に来る外国人の人々の視点からヒントを得て、札幌の魅力を再発見していこうと考えた。今思えば、これが生徒とともに取り組んだ最初の課題解決型学習だった。

大まかな流れは決めていたが、具体的にどう取り組ませるかはおろか決めていなかった。生徒の状況、作業の進捗状況等を踏まえて、授業内容を決めていった。この先どう展開するかははっきりと見通せないことに常に不安があったので、日頃から考えたことを付箋に書き留め、その付箋を並べ、取り組む順番を考えたり、言葉を付け加えたりしながら、徐々に展開を考えていった。調査テーマや調査方法も授業の中で生徒といろんな意見を出し合いながら、まずは各自一つ調査テーマを絞った。生徒の考えた調査テーマは次のとおりである。

「外国人から見た札幌のおすすめ観光スポットは」

「自分の住んでいる国と札幌との違い」

「札幌は観光に向いているのか、観光客の目的は何か」

「公共交通機関は使いやすいか、わかりやすいか（母国と比較して）」

「将来的に、札幌に何を期待するか」

ただ調査して結果を得るだけでなく、調査を行う前の自身の考えと調査後とを比較し考察できるよう、調査に行く前にどのような結果になるか、予想してから実施することとした。

1 回目の調査は 9 月下旬だった。今や札幌を代表する一大イベントとなった「さっぽろオータムフェスト」会場を調査の場とした。札幌の中心部にある大通公園を会場とし、北海道全域から各市町村自慢の農産物、海産物が集まり、それらを使った料理とともに秋を祝うお祭りである。ここ数年は評判も広がり、本州より一足早い秋を楽しむため多くの外国人が訪れるようになった。

インタビューの答えを選択肢が書かれた大きなボードに小さな丸いシールを貼って答えてもらう形式で行うチームと、あらかじめアンケート用紙を作成し記入してもらうチームとに分かれた。後に生徒が書いたレポートによると、自ら外国人にましてや慣れない英語で話しかけるといことは、私の想像以上に、かなり勇気のいることだったようだ。だが、いざ話しかけてみると皆笑顔で気さくに答えてくれたことで少しずつ不安や緊張が和らいでいった様子がよくわかった。

2 回目の調査は北海道大学で実施した。事前に北大留学生に協力を募り、集まってくれた学生と食堂にて座談会をした。学校から大学までは徒歩圏内である。前の時間の授業が終わった後、玄関に集合し、皆で歩いて向かった。途中、緊張を口にするものの、1 回目の調査の経験から少

し自信も見て取れ、生徒たちの足取りは軽かった。

会場へ着き、互いの自己紹介が終わると、リーダー的存在であった生徒がリードする形で話しは進んでいった。終始笑顔が見られ、和やかな雰囲気、あっという間の 60 分だった。

調査後、結果を集約、考察、そしてメインテーマであった「札幌をよりよくし、世界に広めるためにできること」のアイデアをそれぞれレポートにまとめていった。

ある日の授業開始時、「昨日、ニュースで札幌が世界の人気観光地 7 位になったって言ってたよ」と教えてくれた生徒がいた。授業を通して、外の情報にアンテナが立ち始めていた。レポートをクラスで発表し合い、生徒のアイデアと技術が合わさり、最終的に札幌のおすすめスポットを紹介する Web ページと、札幌で開催されるイベントや雪に不慣れな観光客向けに冬の服装をイラストで説明した英語パンフレット、大通公園年間イベントカレンダーが完成した

(https://ja.localwiki.org/sapporo/OC2__Research_Project)。

プロジェクトを終えて、「今回のインタビューで度胸と自信がついたのでまた挑戦したい」「時間と回数を重ねる中でメンバーに気持ちを助けられとても楽しい実習になった」などと語った生徒がいた一方、「外国人と話すことは楽しかったけどもうあまりこんなことはやりたくない」「少しだけ自分の見聞が広がったが緊張と重圧を感じるから大勢の中に飛び込むというのはできるだけ避けてほしい、お願いします」と懇願する者さえいた。どちらの生徒にせよ、普段は話さない人と勇気を出して話すことにより、今までに見えなかった世界が見えたこと、そして、プロジェクトを通してのあらゆる経験が生徒たちに大きな影響を与えたことは間違いない。

(2) アイディアを世界中の人々と共有する－2013 年 2 月 TEDxSapporo 通訳チーム－

留学中、TED（価値あるアイデアを広めるための世界的プレゼンテーションカンファレンス）について、現地に留学している日本人学生から教えてもらった。内容が非常に面白く英語の勉強にもよいとのことだった。

帰国してからそのことを思い出し、いろいろ調べていると TEDxSapporo の存在を知った。本場 TED からライセンス認証を受け、TED の理念のもと、独自でカンファレンスを実施できるというものだ。その当時はまだカンファレンスより少し小さな規模の Salon 形式で数回実施していたようだが、2013 年、初のカンファレンスを開催するとの情報を目にした。応募多数の中から、当選し、カンファレンスとその後のレセプションへの参加権を得た。

ステージに手が届きそうな一番前の席でプレゼンを見た。オーガナイザーのあいさつの後、オーガナイザーがスピーカーを紹介すると、BGM が流れ、スピーカーが舞台袖から登場する。TED 動画を見たことがある人ならわかると思うが、スピーカー登場する瞬間のあの演出は、オーディエンスにこれから始まる未知のアイデアとの出逢いを想像させ、気分を高揚させる。さまざまな分野の第一線で活躍する 7 名の本気のプレゼン全てに感動と興奮を覚え、私はすっかり TED の虜になってしまった。その興奮冷めやらぬうちに、HP で今度は 2014 年通訳翻訳ボランティアの募集の情報を見つけた。日本で TED に携われるなんて、と半ば興奮ぎみに、Web 上の応募フォームに入力をし、送信した。

初めての仕事は 7 月に開催されるカンファレンスでの同時通訳（日本語を英語にする）だった。あらかじめ担当するスピーカーを決め、原稿をもらい、翻訳する仕事である。当日は話しの流れ次第で多少は話す内容の変更があり得るということだったので、覚悟を持って臨んだ。

スピーカーがスタンバイに入ると、ステージが見下ろせる 2 階放送機器ブース横の席へ通訳者

もスタンバイする。ヘッドフォンマイクをかけ、その時を待った。本番が始まり、スピーカーが話し始めると同時に通訳者も英語で後を追う。原稿を手にはいるが、実際の話を聴き、それに合わせてアレンジしながら通訳をしていく。与えられているプレゼン時間は18分。相手の声と自分の声に全神経を集中させ、18分間を乗り切った。

実際どれくらいの人がこの通訳を聞いてくれていたかはわからない。しかし、自分の学んできた英語を、こんな風にも役立たせることができるのだ、と目が開かれる思いだった。

(3) 世界の人と地球規模の問題に挑む

2014年、日本が世界に提唱したESD（持続可能な開発のための教育）10年の節目の年、ESD世界大会が広島で行われた。北海道代表として本校から生徒4名、教員2名で出席した。各代表校の地域で海外校と交流学習会を行った後、本大会へ向かうことになっていた。

交流学習会にはケニア、カナダ、カザフスタン、デンマークと地域も言葉もばらばらの4カ国から高校生グループが来校し、市内観光で札幌の発展の歴史を学んだ後、学校に戻り、「持続可能な街づくり」について各国の状況を交えながら英語によるディスカッションを行った。広島での本大会は、100カ国近い国の高校生が一堂に会した。各国の取り組みを発表したり、共通テーマによる討論、最後に自分たちの未来へのアクションを宣言文にまとめた。

暮らしている環境は違えど、世界の高校生が、同じビジョンに向かって、英語でなら語り合える。英語はまさに universal language だと感じさせてくれた瞬間だった。

会場の一角には、通訳者のためのブースがあった。黒いボックス席の中に常時2名の通訳者がおり、高校生たちの英語での発表を同時通訳していた。プロはどう通訳するのか興味を持ち、私は、片方の耳で生の英語を聴き、もう片方ではヘッドフォンから聞こえる通訳者の声を聞いていた。さまざまなアクセントの英語が入り混じり、特に地名や人名は聞き取るのは本当に難しかったのだが、通訳者は、一瞬のためらいもなく、よどみなく、まさに「同時」通訳を次々とこなしていった。プロの仕事は圧巻だった。

このESD世界大会の前は正直なところ、ESDとは何であるかイメージを持てずにいた。他の学校や国は、環境問題に取り組んでいたり、フードロス問題に取り組んでいたり、核となる活動があった。しかし、C高校が開校2年目からESDに取り組んできたということはわかっていても、具体的に何をしてきたかということを確認には言うことができなかった。

世界大会の期間中、ずっとESDとはどういうことか考えていた。大会最終日の晩、引率していた先生方とご飯を食べながら、期間中に抱いていた疑問を話し、学校のあらゆる取り組みを図に描いて整理してみると、自分たちがやってきたことにどんな意味があったのかがようやく見えた。

C高校は他の高校が掲げる活動を複数の観点ですでに行っていたのだ。加えて、年齢や国籍、障がいの有無にかかわらず、みんな一緒に暮らしている、多様性を認め合い、共生している、この学校そのものが、ESDなのだと気がついた。

目の前に立ち込めていた霧がすうっと晴れていくかのような感覚を覚えた。生徒たちにもこの環境の素晴らしさや意義に気がついてほしい、そしてそれを守り育てるESDの理念を学んでほしいと思った。地球規模の問題の解決につながる大きな一歩となるからだ。

こうして私はESD世界大会を経て、C高校でESDを推進する意味をようやく理解した。分掌に属さない仕事を引き受けるワーキンググループで、ESD推進や国際交流等を担当する「多

文化交流会議」の一員として、これからは私が広く ESD を啓蒙していく役目を担おうと思った。加えて、英語の学ぶ意義や楽しさも再認識でき、生徒とともに何か翻訳や通訳の活動にも携わってみたいと思った。さらに、このとき1年次クラスの担任をしており、いろいろなことがあった1年だったが生徒との関係もできてきたところで、みんなでまた1年頑張ろうと、次の年度を見据えて意気込んでいたところだった。

(4) 仕事をつなぐ

2月中旬、私自身の妊娠が発覚した。病院で妊娠を告げられた私は、予想に反して、急に頭の中が真っ白になった。

子どもができたとわかったらもっと喜べるはずだった。でも実際には明日からどうしたらよいかわからなくなり唐突に不安になった。病院から出た後、すぐさま人気の少ないところを探し、真っ先に電話をしたのは職場の女性の先輩だった。産休育休経験があり、日頃からいろいろと相談にも乗ってもらっていた人だった。「落ち着いて。まずはおめでとう」。ひとしきりの私の話が終わると、私の気持ちを察してこう言ってくれた。それから管理職への報告等、明日からの段取りを教えてもらい、少しだけ落ち着きを取り戻した。

学校はちょうど次年度の校内人事調整の真っ只中だった。担任の成り手不足なので、産休に入るギリギリまでは担任は続けてほしいと言われたが、それ以外の計画はすべて白紙となった。

「来年の ESD 計画は？ あれ？ みんなと一緒に宿泊研修行けない？ 同僚と教材開発のために計画してた海外研修も行けない…？」気がついたらこれからやろうとしていたことを、全て諦めなくてはいけなくなっていた。妊娠が発覚した日を境にすべてが変わってしまった。

急に戦力外通告を受けたような心境だった。翌年度の人事に影響するので、担任団の先生方や分掌部長など仕事の関係の深い人にだけ順番に話しをしていった。「おめでとう」と言ってくれる人もいたが、「え、これからどうするの」と突然の降板劇に動揺を隠せずにいる先生もいた。妊娠を喜ぶどころか、なんだか申し訳ない気持ちでいっぱいになった。

3月下旬、学校全体の送別会に始まり、教科や分掌ごとに送別会が連日開かれる時期、なかなか周囲に言い出せずにいた。お酒が好きな私は連日の飲み会続きで胃の調子が悪いと嘘をつき、お酒の代わりにお茶を飲んでた。そんな私の背中を押すように、飲み会中に敢えて私のことを話題にだし、周囲の理解を促してくれた同僚がいた。

4月、年度が変わり、新年度の体制を決める際も、途中で交代することがわかっていながらあれこれと無責任に引き受けることはできず、仕事に対して積極的に動けなくなっていた上、周囲の先生の気遣いで負担のかかるような仕事からも外れた。

体調を気遣い、退勤時間が来ると早く帰るように促してくれていた先生、私に重たいものを持たせないようにそっと手伝ってくれた先生、これからやってくる子どもとの生活のことをいろいろと話してくれる先生がいた。周りの方々にとても助けてもらった。おかげで、幸運にも、つわりもなく、妊娠中のトラブルもなく、とても元気に勤務していた。その一方で、どんどん仕事がなくなっていく状況に寂しさも覚えた。「私、元気だよ、まだできるよ」、そう言いたくなった。

仕事だけではない。仕事に余裕のある時期には、定期的に友人や同僚と飲みに行きいろいろと話をすることが一つの楽しみであったのに、お酒が飲めなくなったことで、そういった時間がなくなった。というより、周囲が私に気を遣いお酒を飲む場に誘わないようにしてくれていた。平日夜や土日、夏季休業中に開催されるセミナーやイベントなどにも、こんなお腹で行っていいも

のかと周りの目が気になり、徐々に足が遠のいていった。仕事帰り真っ直ぐ家に帰ってくると、夜はこんなに長い時間があったのか、と家で一人になると考えていた。

気持ちの整理がついたのは妊娠7ヶ月頃だったと思う。どうみても妊婦とわかる姿になっていた頃、ようやく現実を受け止められるようになった。人の妊娠期間は十月十日（とつきとおか）と言われるが、赤ちゃんが生まれてくるのに十分な大きさまで成長するのに必要な期間というだけでなく、そのお母さんにとっても妊娠という事実を受け止め、出産に向かう準備をするのに必要な期間だ、という考え方を後に知った。その通りだと思った。

ここから私にできる仕事は「つなぐ」ことだと考えた。今の業務を次の担当者へ引き継ぐこと、命をつなぐこと、そしてその経験を将来いつか親になるであろう生徒へつなぐことである。だからすべての経験を大切にしようと思った。

年度始まりの4月の時点で副担任の先生が代替担任になることが決まっていた。副担任の先生は異動してきたばかりの期限付教員だった。これまで担任経験もなかった。

生徒にとっても急に担任が変わるよりも普段から関わりのある先生が次の担任になってくれた方が安心できるだろうと思い、学校のSHRや総合学習、LHRなどクラス単位への活動には副担任の先生に常に同席してもらっていた。生徒には異動してきたばかりだから学校のことをいろいろ勉強するために手伝ってもらっている、と話しておいた。

6月、いよいよ宿泊研修の準備も佳境を迎えていた。宿泊研修に引率で行けないことを早く生徒に伝えなければならなかったが、なかなか心の準備ができず伝えられないでいた。このときすでに妊娠6ヶ月だった。

SHRで生徒へ打ち明けた。そうしたらいつも一番前に座っていた男子生徒は「気づいてたよ」と言った。女子生徒たちは一様に驚き、興奮気味にいろんな質問をしてきた。「女の子？ 男の子？」「お腹触ってもいい？」「具合悪くなったりしないの？」。子どもたちは優しい。翌日から、お腹に向かって話しかけてくれる生徒、動かなくていいよう自分たちで何でもやろうとしてくれる生徒、にやにやしながら「これ持ってあげようか」と近づいてくる男子生徒、年の離れた小さな妹の面倒を見ている生徒が家での様子などを話してくれたり、私と生徒との関係性も変わった。何よりすぐにこの事実を受け止めてくれたことが嬉しかった。

9月1日、この日から産休に入った。出産予定日まで約2ヶ月である。かなりお腹も大きくなった。子どもが生まれる前の、当分は最後になるであろう自分一人の自由気ままな「お休み」である。

この時期にしかできない、明日も仕事に行かなくてよいときがきたらやってみたいと思っていたいろいろなことをした。マタニティヨガ、英会話、読書、家の細かいところの模様替え、ショッピング、英語文法の復習…。身体に負担をかけ過ぎないことが一番大切なのでできることも限られてはいたが、そのわりには1日中家にずっといたということは出産前日の1日を除き、1日たりともなかった。

小さな私の願いもやり尽くして、出産への準備は万端だった。一番大変な日がついにやって来る、と何か戦いに挑むような心境に変わっていた。

（後編へと続く）

〔付記〕

執筆者である天野由美香さんは、2018年9月29日（土）・30日（日）に、市立札幌大通高校で記載された「札幌ラウンドテーブル 2018」の分科会B「学校風土を変えるために必要な『戦略』を考える」の第一部にて実践報告を行った。そのときの報告内容をもとに、この実践記録は書かれている。同ラウンドテーブルの企画・運営者の一人が、本学連合教職大学院で現職院生として学んでいる西野功泰教諭である。お二人には、私が研究代表を務める科学研究費補助金事業の基盤研究C「中堅教師のイノベーション能力を高める課題解決型研修モデルの研究開発」（18K02528）に協力してもらっており、本実践記録はその成果の一部である。本稿は、女性教師の教職専門性がどのようなかたちで形成されていくのかについて理解を深めていくための研究資料的価値はもとより、教師志望の女子学生や現職教師に教師像や学習指導観の見つめ直しを促す力があると考え、掲載させていただいた。（教育システム研究開発センター特任准教授・連合教職大学院准教授・鯨島京一）

方法としての臨床教育学に関する覚書（3）

―「実践」言説の語り直しへ向けて―

鈴木 卓治（帝塚山大学全学教育開発センター、奈良女子大学

教育システム研究開発センター・研究協力員）

1. はじめに

近年の教師教育改革は、大学教育における養成段階も含め「実践的指導力」の養成を大きな目標としている。学校現場にあっては新任でも経験をつんだベテランの教員でも、児童生徒（以下、子どもと記す）や保護者には一人の“先生”であり、新採用の教員にたいして初めから十全な指導ができる“即戦力”が期待されている。文部科学省の方針としては以前より、養成段階で習得すべき最小限の資質能力として「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる」ことが示され、中央教育審議会の答申においても継続してこの課題を挙げている¹⁾。都市部ではすでに、各教育委員会が中心となって自前で養成プログラムを設けて独自に教員養成へ乗り出している。たとえば、大阪市教育センターの実施する2019年度の教師養成講座においては「あなたも実践的指導力をもった大阪市の教員に！」（下線は筆者）との標語を掲げ、中学校志望者コースでは4つの講座（講座名：めざす教師像、授業づくり、子ども理解、ICT活用）を開設し、開・閉講式を除く全13回の講座のうち7回を学習指導面に充てている²⁾。教師教育改革の大きな方向性の一つは、“分かる授業”を行い「確かな学力」を育成する教科指導法の開発とその「実践」へ向けられ、この要請に応えるために大学教育では教職課程の高度化を図ることが課題になっている。今日の学校教育をめぐる言説の動向をみると、発達障がいや家庭の経済的な貧困の問題が急浮上するなか、いわば政治的観点からの危機管理の文脈によって排他的に、子どもの学力育成（学習指導）を焦点化して語ることが主流になっているといえるだろう。つまり、この語りの文脈の一元的な固定化が進むことによって学校教育の「意味」が空洞化し、教育の「意味」そのものの問い直しが必要な“（教育の）「意味」の危機”に立たされているといえるのである。教育言説にかんして今日求められる思考と省察の様式・態度とは、したがって制度化された危機管理の文脈を差異化し、それに対抗する新たな文脈において教育を再考すること、端的に言えば子どもや学校をめぐる教師の自明化した「実践」を語り直すことによってその多義性を獲得し、教育の「意味」を（再）発見することだと考えられる。

小論では、これらの現状認識と課題意識から解釈学的な臨床教育学の方法論をもとに、まず中央教育審議会の答申をテキストとして教師教育改革の主要概念である「実践的指導力」について、その内容を分析する。つぎに、「実践的指導力」概念が大学における教員養成カリキュラムと学校現場における教員“評価”にもたらす問題点を指摘する。そして最後に「実践」の語り直しへ向け、その基礎づけの作業として“教育理念”の再構築という観点から、教員の「専門性」の問い返しに関連させて課題提起を行っていくことにする³⁾。

2. 「実践的指導力」の問題点——脱中心化の必要性

今日、教師教育をめぐる改革論議のなかで頻出するキーワードとして「実践的指導力」がある。文部科学省そして中央教育改革（答申）では、その定義について明示していないため、各論者によって捉え方を異にしている⁴⁾。つまり「実践的指導力」の内容を具体的に検討するとしても、高橋の指摘にあるように“構造化が難しいだけでなく、その範囲と水準に対する一般的な合意は明確でない”実情にあるといえる⁵⁾。ここでは「実践的指導力」について、直近の2015年12月に発表された中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—」を中心に、どのような文脈のなかで示されているのかを大まかに分析し、その概念的な構成内容がもたらす問題点を考えていく。

本答申（2015年）のなかで「実践的指導力」は、「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」において、つぎの部分で用いられている。

「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである。これら教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる。」⁶⁾（下線は筆者）

「教員が備えるべき資質能力」を主語とし、その資質能力の内容を具体的に例示するなかで「実践的指導力」がその一例として登場する。さらに「不易」であるとの属性が付加され、時代の変動にかかわらず教員にとって不可欠な基礎・基本となる職能的な性質が示されているといえる。また、「…これまでの答申等においても繰り返し提言されてきた」の部分では「これまでの答申」の注記として、2006年の中央教育審議会（答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」と、2012年の中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を挙げている。

ここで2012年の中央教育審議会（答申）をもとに確認すると、「実践的指導力」は「Ⅰ. 現状と課題」の「2. これからの教員に求められる資質能力」のなかで、つぎの部分で用いられている。

「これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である。」⁷⁾（下線は筆者）

そして、これからの教員に求められる資質能力を整理する形で、「実践的指導力」の内容が「専門職としての高度な知識・技能」の項目のなかで、つぎのように示されている。

「新たな学びを展開できる実践的指導（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・

判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)」⁸⁾（下線は筆者）

このように、2015年の中央教育審議会（答申）では示されていない「実践的指導力」の内容が、2012年の中央教育審議会（答申）では比較的具体性をもって列挙されている。つまり「新たな学びを展開できる」との語句が付されているように、「知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学び」の指導ができる力として「実践的指導力」が示されており、端的に言えば焦点化されているのは授業づくりの力量といえる。逆にいえば、学校教育のもう一つの柱である生徒指導（生活指導）の観点が見過されている点を、ここで指摘することができる。

2015年の中央教育審議会（答申）ではまた、「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題」の「(3) 教員養成に関する課題」のなかで、「実践的指導力」はつぎの部分で用いられている。

「教職課程の学生が学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま安易に教員免許状を取得し、教員として採用されているとの指摘もある。教員養成課程を有する大学・学部の附属学校を積極的に活用するなど、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。」⁹⁾（下線は筆者）

ここでは養成段階の教職課程における課題、つまり学校現場での教育活動について実際に必要とされる最低限の基盤を養成する課題（養成段階で習得すべき最小限の資質能力については前章で述べたように、「職務を著しい支障が生じることなく実践できる」ことを指標としている）を挙げ、その養成については学校現場などでの実体験の積み重ねを求めているといえる。

「実践的指導力」は、これまで中央教育審議会の答申をもとに分析してきたように、教員に必要な資質能力の中核として位置づけられ、大学の教職課程ではその基礎を養成するものとして示されている。しかし先にみたように、とくに2012年の中央教育審議会（答申）で示された「実践的指導力」の内容には生徒指導（生活指導）の観点が見落していることが指摘できる。さらに2015年の中央教育審議会（答申）では「実践的指導力の基礎の育成」と「教員としての適性を考えさせる」との二重の目的を設け、「学校現場や教職を体験させる機会を充実させること」とし、「学校インターンシップの導入」などの現場体験を豊富化させる方向へ促している¹⁰⁾。このような教員の「専門性」志向の高まりのなかで、教職志望者が子どもと直接かかわる体験を豊かにもつことは望ましいことではあるものの、安易な体験“至上”主義に陥る危険性に対し十分留意することが必要だといえる。

3. 「実践的指導力」概念がもたらす体験主義・技術主義の問題点

(1) 大学における教員養成カリキュラムへの波及

今日の学校教育においては多岐にわたる諸課題が累積し、いわば危機的な状況にあるとの見立てはすでに共通感覚化の様相を呈しているといえる。文部科学省は、中央教育審議会（答申）を踏まえ、学校現場の困難な状況に対応すべく教員の専門的な「実践的指導力」を高めるべきとの主張をくり返し、また大学教育における教職課程もその方向での改編が着実に進んでいる。その際、専門的な力量としての「実践的指導力」とは、これまでみてきたように、主眼に置かれてい

るのは学習指導の力量といえる。他方では学校現場における研修内容を概観すると、「こころの教育」の進展へ向けた“カウンセリング・マインド”を中心とする（臨床）心理学領域の技能習得であることが多い。これらの技法的な力量が不要であるとはいわないまでも、（また、それらが歴史的にみて、公教育をめぐる権力関係の中で利用され負の作用をおよぼす危険性については、ここでは論じないが）教員の専門性が果たして学習指導や生徒指導（生活指導）の技能面に尽きるのかどうか、そして今日の学校現場が直面する諸課題にそれらが本当に通用するのか、一時的な危機回避策として対症療法に堕さないか——これらの懸念は、改めて真摯に問い直されるべき課題である¹¹⁾。

先にみてきたように、教員の「専門性」指向が高まるなかで、学生自身が学校現場に出向き学校インターンシップや放課後などでのサポート活動（学校ボランティア）という位置づけで、教育実習以外にも現場体験を豊富にさせようとする傾向が強まっている。体験主義が強まる現況のなかで大切なことは、学生自身にとっての体験の「意味」だと考える。つまり、体験をつむことの成果を左右するのは量ではなく“質”であり、一面化した体験主義や過剰な技術主義に陥らないためにも、学校現場での体験をどのように省察（reflection）するのか、そしてその契機をどのように設定するのかが、教師教育を含め養成段階における喫緊の課題として今まさに焦点になっているといえる¹²⁾。

養成段階における現場体験とは、教員になるための第一次的な基礎条件を体験的に習得する準備教育といえる。教員になるための基礎条件とは、学校現場での教育活動に必要な知見が身についていることといえるが、大学教育の修了時点において教員としての“完成品”を求めることは当然できない。教育実習を長期化して経験を豊富にすることが教員養成の充実に結びつくかのようように声高に語られるケースが、今日、実際に多々ある。しかし、その発想の根底には安易な専門主義的な教職観または経験をつめば（自然と）教師になれるという楽観的な体験主義が潜んでいるといえないだろうか。学校教育における今日的な諸課題を教員養成の課題として直線的に連結させ、養成段階での教育内容をさらに肥大化させることは、より慎重に考える必要があるだろう。

（２）学校現場における教員“評価”への波及

「実践的指導力」の育成を目指す今日の教師教育改革について油布は、「「現場主義」「規準・基準の策定と明確化」という二つの傾向をより鮮明に展開し」、この両者は教職課程を設置する「大学の質保証の問題として相互に強い関連を有しつつ、互いを前提としあいながら盤石性を高めている」とする¹³⁾。この指摘にあるように、“現場主義”と“教員養成の基準（の策定と活用）”が今後、大学における教員養成の方向性さらには学校現場における教員の意識と行動、とくに“評価”に対し大きな影響をもたらすと予想される。

この傾向に呼応するように最近では、教育学研究の各領域において、教員の専門性に関連づけて「コンピテンス（competence）」が諸議論の中心的な概念として焦点化されてきている¹⁴⁾。具体的には、教員の資質能力を理論的・体系的に構成したコンピテンスが、測定可能な規準（文部科学省は“スタンダード”と呼称することが近年多くなり、以下この表記で統一する）として確立される趨勢となっている。ここで注意が必要な点は、このスタンダードが教員の「質」保証のために用いられることにより、とり分け教員養成においては学習成果（アウトプット）の指標として機能するという点である。確かにコンピテンスは、実際の教員の職務やその課題から概念として構成されるという面もある。しかしその一方で、コンピテンスがスタンダードや学習成

果の指標と組みあわされる場合、実際の資質能力がどうであるのかという観点とは別に、社会的・倫理的要請による影響を強く受け、「実践」の個別性や文脈依存性とは別の意味で“恣意的”に構成されてしまうことは否定できない。つまりコンピテンスやスタンダードは、個々の教員の「実践」的な文脈を超えた客観的な指標または計測可能な基準として、端的には“評価”項目として設定されうるのである。

今日、「生きる力」を育む教育や「学び続ける教員像」が標榜されながら、しかしその「生き方」や「学び」は、個別性や文脈依存性を尊重するよりも、しばしば定型的で計測可能な学習成果として求められる実情にある。この点において、教員が備えるべきとする「使命感」「責任感」「教育的愛情」と、スタンダードの客観性や測定可能性との関係性・関連性をどのように考えればよいのかという、新たな課題を見いだすことができる。また、教職課程修了者の資質能力を評価するための水準などを示すスタンダードについては、設定された能力項目の総加算が教員の人格の総体になるのか、という素朴な疑念を払拭できない。そもそも大学教育の特質として、教員養成の観点からは、たとえば先にみた2015年の中央教育審議会（答申）の示す「総合的人間力」につながる総合的な人間性は、大学教育の提供するカリキュラムを超えた多様な経験の積み重ねをもとに、教員としての適性というよりはむしろ一人の人間の（教養に通じる）素養として形成されると考えられる。教育の質保証をめぐる評価のあり方については、教育の成果出現の時間軸の長さや因果関係の不明瞭さが深く関係しており、とくに教師教育領域ではこの点を、質の定義内容の検討課題を含む諸議論の基底に確と据える必要があるだろう。

4. おわりに

小論でこれまで考察してきたように、教員養成をめぐる現今の改革論議においては、学習指導面に大きく傾斜し有用性及び即効性を重視する「実践」論を相対化し、その脱中心化を図ることが必要である。教員養成大学で改革に直接的にとり組む岩田は、「近年の日本における学部段階での教員養成教育のカリキュラム改革は相当に「実践」重視の方向で進んできているものの、同時に「4年間」で教育しうることの限界をも露呈しつつ」とあり、「＜体験＞－＜省察＞の往還をカリキュラムの中に豊富に取り入れよう」とすると、どうしても専門科学の学修が減少し、科学性を欠いた情緒的（あるいは精神主義的）な＜省察＞に傾いてしまう」と指摘する¹⁵⁾。そして「単に定式的な技術に習熟するだけではなく、その時々教育現実を自ら捉え、自ら課題を見いだして、自ら判断して対応できる教員を養成することを企図する際、今一度「大学における養成」の持っている二つの意味—最先端の研究に裏打ちされた教育と、幅広いリベラル・アーツをもって教員を養成すること—は今後さらに重要性を増してこよう」と予想する¹⁶⁾。今後の改革の方向性においては、この見解にあるように、広い意味での理論面に重心を移動させ“教育理念”の再認識や再構築につながる教育学的思考のあり方や教職教養の内実の再検討をテーマ化することが重要になってくると考えられる。

本研究のこれからの課題としては、教育学的思考について、その構成的にコアとなる理念や信念の養成方法を、教職科目である「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の授業実践をもとに考究していくことが求められる。一般的な理知的な思考であれば、おそらくプログラム化された教育や訓練（discipline, training）によって、少なくともその基盤は形成できるだろう。しかし、精神的な信念や使命感はどうであろうか。現職の教員であれば、日常的な実践においてさまざまな経験を蓄積していくなかで醸成される可能性は充分にある。しかし養成段階において

はどうだろうか。大学教育の教職課程において、理論と実践という古くからの問題に関連するが、(教育学的) 思考は、実践やそれにもとづく経験を省察し相対化する理論によって生じるであろうし、そして思考から理念や信念も(その萌芽として) 形成させることができる、という見通しを現時点でもっている。なぜならば理念や思考は、自らつくり出した理念や信念をもまた反省し、新たな思考を生み、さらにその過程において、使命感も常に懐疑や反省の対象として更新されていくという一連の過程をもつと考えられるからである。

また並行して教員の専門性についても、その内実を“教育理念”の養成課題に関連させて究明することも課題として挙げられる¹⁷⁾。教員の専門性にかかわる知識技能とは、知識技能(を習得させること)についての“メタ的”な知識技能であるという、その二重構造に特色をもつといえる。そして教員養成においては、知識技能(を習得させること)についての“二重のメタ的”な知識技能を扱う。さらに習得のあり方については、知識技能の単なる伝達や教え込み(indoctrination)ではなく、他者としての学習者(子ども)が“主体的”にそれらを習得することを目指すという難しさを伴うのである。このような教育の実践における複雑性こそが「理論—実践」問題の根幹をなすとともに、教員の専門性・教職の自律性の拠り所になるのではないかと、現時点で思料している。

〔注〕

- 1) 教育職員養成審議会(第1次答申)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」1997年.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm
(2020/2/11 アクセス)

また、2006年の中央教育審議会(答申)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においても、「教員として最小限必要な資質能力」の定義として小論での引用部分が注記されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/attach/1409063.htm
(2020/2/11 アクセス)

- 2) 大阪市教育センター「2019年度(平成31年度) 大阪市教師養成講座 カリキュラム」

http://www.ocec.jp/center/_resources/content/19149/naka.

* PDF p.1. (2020/2/11 アクセス)

なお本講座の修了者は、次年度に実施される教員採用選考テストについて第1次選考(面接、筆答)免除の特典がえられる。指導主事などの経験豊富な講師が担当し、さらに学校現場のニーズを踏まえた各講座は、教職を目指す学生にとってはよりリアリティをもって受講できる内容といえ、大学の教職課程で履修する講義や演習と比べ有用性が高いため、より意欲的に取り組める“実践的な”プログラムなのかもしれない。

- 3) 教員の「専門性(professionality)」を考察するとき、精確に議論するのであれば教職の「専門職性(professionalism)」との定義の違いを明確に意識することが求められる。しばしば混同して用いられるケースが散見されるが、学術上、「専門性」とは、教師が子どもに対して教育行為を行う場合に、どのような専門的知識や技術を用いるかを問題にし、「専門職性」の場合は教職が職業としてどれだけ専門職と

しての地位を獲得しているかを問題とするのが一般的である。同様に「教師」と「教員」も同じく混同する場合があります、その多くは同じ意味をもつ言葉として互換的に使用される。一般的には、「教師」は主に教える専門的な行為者を指し、「教員」は主に学校組織の一員を指す場合が多い。

- 4) たとえば、つぎの論考は副題にあるように、教員個人の生き方や考え方（思想）をも含める包括的な捉え方をしている。

佐久間亜紀「教師にとっての「実践的指導力」——その重層的世界」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ——現状・課題・提言』創風社 2006年 pp.133-150.

- 5) 高橋英児「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』学事出版 第19号 2010年 pp.57-66.

- 6) 中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて一」2015年.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.html

* PDF p.9. (2020/2/11 アクセス)

- 7) 中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

* PDF p.2. (2020/2/11 アクセス)

- 8) 同上 * PDF p.2. (2020/2/11 アクセス)

- 9) 前掲 中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて一」2015年.

* PDF p.17. (2020/2/11 アクセス)

- 10) 同上 * PDF pp.33-34. (2020/2/11 アクセス)

- 11) たとえば、国際比較（OECD 調査）からみた現代日本における教員の意識面での特徴は、“教職の生きがい”の喪失が著しい点にある。

OECD 2014, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD publications.

この調査でさらに注目すべき結果は、日本の教員の多忙と献身性の実態の裏側で進行している「専門性」の危機であり、専門家としての仕事つまり教職の空洞化といえる。今日的な教員の専門性をめぐる議論の文脈とその諸課題については、つぎの論考を参照。

岩田康之「教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ——教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房 2008年 pp.31-48.

- 12) 現場体験から得られる知識とは、学術上は「臨床知」の名称で議論されるが、科学的で分析的な言葉のみによっては体系的に言い表すことが困難な、いわば前概念的・前意識的・前反省的な性格をもつ広義の知の総体といえるだろう。そして現場に身をおく者自身にとって、その現場から得られる知識の根底には未知・未発掘の“何か”が包含されていることに常に自覚的・自戒的であるスタンスが極めて大切なことだと現時点で考えている。この点において、現場体験を省察する方法（論）の吟味が真摯に求められるが、教育実践における「省察」概念の批判的な捉え直しについては、つぎの研究を参照。

Carol Rogers, “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking,” Teachers College Record, vol.104, no.4, June 2002, pp.842-866.

なお、教育実習における体験の「省察」のあり方を検討した筆者のフィールド研究については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（５）——教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第8号 2013年 pp.5-15.

また、臨床教育学的研究においてはテキスト化の方法が課題に挙げられるが、試論レベルでの記述スタイルのあり方については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する「臨床教育学」的考察——教育の「意味」論的再生へ向けた事例記述の作法をめぐって」『（平成16年度～平成18年度 科学研究費補助金 基盤研究C 研究成果報告書 課題番号16530506）臨床教育学的・エスノグラフィー的・物語論的教育研究の展開——学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み』2007年 pp.153-160.

13) 油布佐知子「教師教育改革の課題——「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』日本教育学会 第80巻 第4号 2013年 p.85.

14) 今津孝次郎「教師専門職化の再検討——教職専門性に関する諸概念」同著者『新版 変動社会の教師改革』名古屋大学出版会 2017年 pp.46-77.

15) 岩田康之「高等教育の改革動向と教員養成教育の課題」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ——日本と欧米の教師教育と教職大学院』東京学芸大学出版会 2010年 p.29.

16) 同上 p.32.

17) 教員の「専門性」について筆者は、松田（東京学芸大学）との共同研究を継続的に進めてきた。その一連の研究成果については、つぎの拙論（共著）を参照。

鈴木卓治・松田恵示「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（7）——教師教育における「解釈学的」な省察モデルの意義と可能性」『東京学芸大学紀要』第71集 2019年 pp.95-100.

鈴木卓治・松田恵示「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（6）——事例解釈の再文脈化（re-contextualization）による子ども理解の深化の試み」『東京学芸大学紀要』第70集 2018年 pp.115-123.

同著者「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（5）——実践事例研究の「意味」論的再生へ向けて」『東京学芸大学紀要』第69集 2017年 pp.159-165.

同著者「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（4）——子どもの「語り」に着目した事例解釈の可能性」『東京学芸大学紀要』第68集 2016年 pp.185-190.

同著者「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（3）——教育問題の「意味」発掘へ向けた事例研究」『東京学芸大学紀要』第67集 2015年 pp.169-175.

同著者「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（2）——学校現場における問題解釈のコンテクスト変換へ向けた事例研究」『東京学芸大学紀要』第66集 2014年 pp.71-81.

同著者「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（1）」『東京学芸大学紀要』第64集 2012年 pp.163-167.

授業報告：キャリアデザイン・ゼミナール C (5)

『『ビジネスプラン』の作り方－アイデアだけでは終わらせない！』

前川 光正（やまと共創郷育センター）

成瀬 九美（生活環境学部）

1. はじめに - 開講の経緯

地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下、COC+事業）は、地域を志向した教育並びに社会貢献を推進し、地域の活性化、地域が求める課題解決に資する人材の育成を推進する文部科学省事業である。本学では、COC+事業に採択された平成 27 年 12 月以降、やまと共創郷育センターが中心となり、「地域志向科目」の整備と拡充に取り組んできた。

COC+事業の地域志向教育では、地域経済を把握し、新規事業を立ち上げようとするアントレプレナーシップの醸成も期待されている。起業家養成に関する教育の運営は、創業者を講義に招く「外部（産学）連携型」、教員が起業理論やケース・スタディを紹介する「内部主導型」、受講生にプロジェクトを与え、模擬的に起業から事業運営までを体験させる「プロジェクトベース型」、財務やマーケティング、資金繰りなどの手順を教える「起業手順型」に類型できる（寺岡, 2008）。本学では、「外部（産学）連携型」として、平成 29 年度に新規開講した地域志向科目「なら学+（プラス）」¹⁾に奈良県出身の女性起業家をゲスト講師として招いてきた²⁾。起業に到った背景や過程、起業の魅力についてゲストスピーカーから直接話を聞くことは、ゲストスピーカーをロールモデルにできるため、受講者の起業意識を向上させる機会になる（小野瀬, 2012）。しかしながら、「なら学+（プラス）」は多種多様な奈良の産業について学ぶことを目的としているため、起業をテーマにする授業時間数が 1 回に限られていた。

この状況を踏まえ、「プロジェクトベース型」や「起業手順型」の要素を含めた内容として、キャリアデザイン・ゼミナール C (5)「『ビジネスプラン』の作り方－アイデアだけでは終わらせない！」（キャリア教育科目、前期開講、1 単位）を開講した。「ビジネスプラン」は事業を展開する際の指針となる計画案であり、内部関係者で確認、共有するだけではなく、金融機関や投資家等の外部関係者に意図を伝えて、協力・支持を得るための書類である。本稿では、当該授業の内容、学生および授業担当者の感想をまとめ、「ビジネスプラン」の作成がもたらした学びを報告する。

2. 授業内容

(1) 授業の構成

本授業の目的を、起業を目指す場合に不可欠となる「ビジネスプラン」の構成要素を理解し、学生自身のアイデアを素材とするビジネスプランを基本フォーマットに基づき作成することとした。授業構成は全 8 回、2 日間の集中授業として授業計画を立案した。外部講師は、一般財団法人南都経済研究所の丸尾尚史主席研究員（中小企業診断士）と吉村謙一主任研究員（中小企業診断士）に依頼した。

(2) 履修登録から授業開始日まで

ビジネスプランを作成する授業内容が本学学生に馴染みが薄いことが予想されたため、平成31年4月9日（火）と11日（木）の2回、事前ガイダンスを行った。両日の出席者合計は17名（文学部1名、理学部5名、生活環境学部11名）であり、最終の履修登録者数は9名（文学部1名、理学部4名、生活環境学部4名）となった³⁾。

4月のガイダンスから7月の第1回目授業日までに約3か月の期間があり、学生の受講意欲を保持するために、BCCメールで、ビジネスプランに関連したトピックス情報の提供（5月17日）、「事前ワークシート」の送付（6月14日）、持参物のアナウンス（7月17日）を行った。「事前ワークシート」は、本格的なビジネスプランを作成する前のウォーミングアップとして、提案ジャンル、テーマ（提案コンセプト）、5W2H（Who, What, Where, When, Why, How, How much）を書き込むものであり、授業当日に持参するよう指示した。

(3) 授業記録

本授業で用いたテキストは、授業スケジュールに合わせて外部講師がオリジナルに作成したものである。テキストは、本文30ページとワークシート19ページで構成されている。テキストの構成を表1に示した。

表1 テキストの構成

章	テーマ	ワークシート
1	ビジネスとは何か ビジョンを明確にする - ビジョンの描き方	
2	創業における4つのステージ 創業内容検討の流れ	(a) 自己分析 (b) 強みと機会のマトリックス
3	これまでの自分の経験の棚卸し 強みと機会の掛け合わせによるマトリックスの例	(c) 要点整理
4	創業アイデアのコンセプトや特徴を整理 ビジネスモデルとは何かービジネスアイデアを考える ビジネスアイデアの発想方法 ビジネスアイデア作成のためのワークシート ビジネスモデルを考える	(d) 発想方法 (e) ビジネスアイデア
5	事業のプランニングー提供したい価値を決定する 事業のプランニングーPEST分析 事業のプランニングー5Forces（ファイブフォース）分析 事業のプランニングー3C分析 事業のプランニングーSWOT分析 事業のプランニングーマトリックス型SWOT分析 提供先（ターゲット顧客）を決めるーSTP分析	(f) PEST分析 (g) 5force分析 (h) 3C分析 (i) SWOT分析 (j) マトリックス型SWOT分析 (k) STP分析
6	事業分析の例	(l) 事業分析

授業1日目：令和元年7月20日（土）

1・2限目は、自己紹介と、「事前ワークシート」をもとに各自のアイデアを発表した。学生のアイデアは、観光、食育、健康、スポーツ、教育等の多岐にわたった。その後、テキスト第1章を中心に、ビジネスとは何か、ビジョンの描き方について講義が行われた。その後、「(a) 自己分析シート」に取り組んだ。このワークシートは、経歴・職歴、スキル・資格、自分が好きなこと、強み（セールスポイント）、弱み（克服が必要なもの）、持っているネットワーク・人脈、創業の動機、将来の目標、創業予定時期を書き込むものである。

3・4限目は、第2章と第3章の内容を中心に講義が行われた。「創業」に到る4つのステージ（「創業イメージがまだ漠然としている段階」「やりたいことが明確になった段階」「創業内容が具体化してきた段階」「行動に移す段階」）についての解説を受けたのち、「自己分析シート」の記入事項を使い、「(b) 強みと機会のマトリックスシート」を作成した。このシートは、自認する強みと社会的に重要性が増している事柄や事象を、それぞれ複数をあげ、それらを掛け合わせることによってビジネスの展開イメージを具体化するものである。

5・6限目は、第4章と第5章を中心に、アイデアのコンセプトや特徴を整理する観点と、マーケティングの基本フレームワーク（マーケティングの基本プロセス、環境分析、市場選定、戦略最適化）について講義を受け、「事前ワークシート」をもとに、「(c) 要点整理シート」を使って自分のアイデアをまとめる作業を行った。このシートは、やりたいことを明確にして創業の第1ステージから第2ステージに移行させるものであり、事業テーマ、誰に、何を、どのようにして、強み、市場性、独自性、実現性の項目が設けられている。

7・8限目は、「ビジネスプランシート」の作成に取り組かった。「ビジネスプランシート」は、ビジネスプランコンテスト応募に求められる標準的な項目である、事業分野、ビジネスプラン名、ビジネスプランの具体的内容、当該ビジネスプランを考えるに至った経緯・理念・ビジョン等、ターゲットとする市場、当該プランの競争優位性、マーケティング戦略、地域経済・社会への貢献、当該ビジネスプランへの現時点での取り組み状況、事業化までのスケジュール、事業計画・資金計画、の合計10項目から構成されている。

次回までに、「ビジネスプランシート」の作成を各自で進めておくように指示があり、1日目の授業を終了した。

授業2日目：令和元年8月3日（土）

1～4限目は、前回7・8限目授業に引き続き「ビジネスプランシート」の作成と、5分間のプレゼンテーション（パワーポイントのスライドを2枚使用）に向けた準備を行った。講師から、①新規性・独創性、②市場性・将来性、③実現可能性、④経済・社会への貢献性、⑤熱意・論理性に留意すること、業績計画・収支計画を加味すること、のアドバイスがあった。

5・6限目は、プレゼンテーションと質疑応答を行った。7・8限目は、外部評価者による講評と意見交換ならびに2日間の授業の振り返りを行った。講評は、株式会社南都銀行ソリューション営業部古川義博業務役に依頼した。古川氏から、「学生ならではの視点や少し改良すれば実現可能性のあるものなど各自のアイデアをビジネスプランにうまく昇華させている、何より学生の地域社会への貢献などビジネスプランに対する熱意が良く伝わった」といった講評をいただいた。

3. 授業評価

(1) 学生のビジネスプラン

本授業を通じて7つのビジネスプランが作成された。表2にプラン名称を示した。7つのビジネスプランは、様々な社会課題についてアプリを通じて解決するビジネスプランと地域資源を活用しながら共生社会づくりの推進をおこなうビジネスプランに分けることができる。

表2 学生が考案したビジネスプラン

ビジネスプラン名
政治を身近にする地域密着型政治アプリ
災害時 物資支援を助けアプリ
過疎地の農家とつながる・支援するマッチングサービス
食×運動の健康サポート
奈良県産ジビエで食育料理教室
趣味で収入を！販売を目的とした高齢者からでも簡単にできる手芸教室
学生の言語力向上につながる外国人観光客へのスペース提供

(2) 学生の感想と担当者の振り返り

全授業終了後に、授業内容や難易度、身に付いた能力等についてアンケート調査を実施した。授業スケジュール（自由記述）については、「適切なスケジュールだった」「内容が充実していた」「2日間があっという間だった」などの良好な回答を得た。「ビジネスプランについて色々知ってからまた考えて決定する時間があったら良い」の意見があり、2日間という授業日数は、短期に集中してプラン作成に取り組めるメリットがある反面、あわただしさは否めず、今後の検討課題である。

講義内容に沿って個人ワークとして取り組んだ作成物のうち、難しかったものを複数回答させた。「ビジネスプラン」に対して6名、第5章・第6章で扱った事業分析に関する各種シートに対して1名、プレゼンテーションに用いたスライドに対して1名が、難しかったと回答した。その理由は、「ビジネスの具体的なところまで考える必要があり、難しいと感じた」「根拠のあるものが出来なかったのがくやしかった」「資金調達（金銭面）を考えるのが大変だった」「市場分析、販路開拓などを作り上げるのが難しかった」「深いところまで考える必要があったから」「現実的に考えようとすればするほど深く考える必要があったから」「初めて聞く人に伝えるためには要点が何かなど意識することが多かったから」であった。

本授業で使用した「ビジネスプランシート」には、ビジネスプランに求められる基本的な10項目が設けられている。学生のアイデアの多くは自身の日常的な関心ごとから生じたものであり、それを出発点として、このシートに書き込む作業を行ったが、シート後半の項目、すなわち、売上と利益、初期費用、ランニング費用などといった事業を立ち上げるうえで不可欠な「事業計画・資金計画」の項目への書き込みが最も困難であった。時間的制約もあったが、経営や経済に関する専門学部を持たない本学では学生がビジネスについて学ぶ授業科目は少なく、資金調達への知識や意識が乏しかったためと考えられる。

次に、この授業で身に付いた能力について4段階評価で回答を求めた。表3に回答結果を示し

た。学生は「ビジネスの基礎知識」「分析・表現力」「創意・工夫・創造力」の項目に対して、「身に付いた」「やや身に付いた」と肯定的に回答している。また、「プレゼンテーションのコツ」「自己分析力」「独創的な表現力」についても「やや身に付いた」と肯定的に回答した。これらの回答から、経済的観点を持つことによって、個々の身近な関心ごとが社会に向けて拓かれたことがうかがえる。

一方で、自分がこれらの能力を自分が身に付けたかどうかは「わからない」と回答する傾向もみられ、特に、「アントレプレナーシップ」に対して4名が「わからない」と回答した。アントレプレナーシップとは「創業」に到る4つのステージを包括するものである。本授業においてビジネスプランを作り上げた学生たちは、「創業イメージがまだ漠然としている」第1ステージから、「やりたいことが明確になった」第2ステージに到るプロセスを経験したが、アントレプレナーシップを「身に付けた」という実感には乏しかったといえる。学生の経験を単発に留めない授業運営の工夫も必要であろう。

表3 アンケート結果（身に付いた能力）

（人）	身に付いた	やや身に付いた	身に付かなかった	分からない
アントレプレナーシップ	1	2	0	4
プレゼンテーションのコツ	0	5	0	2
自己分析力	1	5	0	1
ビジネスの基礎知識	3	3	0	1
独創的な表現力	0	5	1	1
分析・表現力	2	3	0	2
創意・工夫・創造力	2	3	0	2

次に、将来に役立つ収穫の有無について3段階評価で回答を求めた。全員が「役立つ」と回答した。その理由として、「ビジネスのノウハウを知り、物の見方も変わった」「ビジネスの仕組みを提供者の側から知ることができたので新たな視点を持てた」「ビジネスはアイデアとアイデアの組み合わせという考え方が印象的だった」「色々な人の意見を聞いて色々な業界のニーズを知ることができた」などのビジネスそのものに関する回答、「実現可能かつ社会に影響があるプランとはどういうものかを知れた」「アイデア、想像を組み立てていくことはビジネスを起こす以外にも役立つ」「自分自身について見直す機会になった」などのプランニングに関する回答、「就活でマーケティングやコンサルを受けるときに役立ちそう」「就職してからでも企画立案に使えると思う」などの就職活動を意識した回答が得られた。これらの感想には、ビジネスプランの作成過程にキャリア形成に関わる種々の要素があったことが示されている。

ビジネスコンテストへの挑戦意欲について3段階で回答を求めたところ、「思う」が1名、「思わない」が2名、「わからない」が4名であった。積極的回答の理由は、「アドバイスもいただきながら作り上げたプランなので挑戦したい」であり、消極的回答の理由は「まだ難しい」「他の方がすごいなあと思ったから」「コンテスト受けしないプランなので」「挑戦するならもっと深く考えないといけない」「独自性という部分で不安がある」であった。挑戦意欲を高めるためには、プランをさらに練りあげる時間的余裕が必要であったと考えられる⁴⁾。

(3) 講師のコメント

外部講師から、学生のビジネスプラン内容や授業全体へのコメントをいただいた。

ビジネスプランの内容について

ビジネスプランの作成に当たっては、「アルバイトの中で常日頃から疑問に思っていたこと」、「趣味の世界から展開したもの」や「学生目線でのプラン」、「将来の自分を踏まえたもの」など、作成者の独自性が前面に押し出されたユニークなアイデアが多くみられた。案の作成にあたっては、自身の生活の中で常に問題意識をもち、それをプランに反映させていたことが良かった点である。合わせて、授業全般を通じてプラン作成への熱意が感じられた。

反面、プランの作成当初においては、残念ながら現実性に乏しい『絵に書いた餅』的なものも見受けられた。特に、業績計画・資金計画の意識が弱く、ビジネスを行ううえで大事な点である「どのようにして収益を確保していくか」という視点が欠落していたものが散見された。しかしながら、当方からの指摘やアドバイスを参考に、2日目の授業までにこの課題を克服してきたことは評価に値するものである。

カリキュラムおよび受講学生の態度について

実現性の高いビジネスプランの作成は簡単ではない。他大学の経営学部等でのビジネスプラン関連のシラバスをみると、15コマで授業を組んでいるケースが多く、8コマではやや少ない感は否めない。ただ、本業の学部（経営学部、経済学部等）ではない貴大学においてこの授業をどういった位置づけにしていけるかにもよるだろうが、本授業で学生がある程度ビジネスの仕組みを理解することができ、それが就活や社会人になってからの生活に役立つ知識を習得できたのであれば、一定の成果があったのではないかと考える。専門性を追求することも大事であるが、時に、全く違うジャンルのことを学ぶのも知見を広げることに繋がるものと思われる。また、本授業では、プレゼンテーションも求められており、プランを作成するに留まらず、「決められた時間の中で自分が作ったプランを説明する」という貴重な経験も得られたのではないかと。

本授業は、通常の授業とは別に土曜日に開講されたものである。それにもかかわらず、受講しようとする気概がある学生がエントリーしていることもあり、（繰り返しになるが）全体的に熱心な授業態度であった。当方の指摘を踏まえた改善案を次回授業までに考えてきたことから意気込みが窺えた。

総括

実際にビジネスに関わったことのない学生が、自分の専門とは異なる本授業において、ビジネスプランを作成するために相当勉強してきたことは想像に難くない。ただ、プランを現実のものとするためには、クリアしなければならない課題が山積しているのも事実である。短期間で実現性の高いビジネスプランを作成できるほど世間は甘くはないが、学生には、今回の授業で得たことを、これからの学生生活あるいはそれ以後の長い人生の『糧（かて）』として成長していただきたい。

4. まとめ - 「ビジネスプラン」作成を通じた学び

アントレプレナーシップを醸成する教育手法には、起業理論を学ぶ、起業やベンチャーのケース・スタディを学ぶなどがある。本授業では、自分のアイデアをもとにビジネスプランを作成す

ることを第一義とし、科目名称を「ビジネスプランの作り方」とした。ビジネスプランの完成には、新規性や独自性、市場性や将来性、実現可能性、経済・社会への貢献性などを考えながら、アイデアを昇華させてゆく作業が必要である。ビジネスプランは単にハウツーで作れるものではない。本授業において、学生がビジネスプランを一から作り上げる作業過程には、自分の考えを他者に伝える能力、課題を取り巻く外的および内的要因の整理能力、情報を収集し現実的に検討する能力、多角的・多面的な思考力などが求められていた。授業後に実施したアンケート結果から、ビジネスプランの作成が、これらの能力の必要性和現時点での不足に気づかせる契機となっていたことがうかがえる。

経済産業省による「人生 100 年時代の社会人基礎力」(18 年 3 月発表)は、これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会とのかかわりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力と定義されており、3つの能力「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」と、12の要素「主体性」「働きかけ力」「実行力」「課題発見力」「計画力」「創造力」「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」を内容とする。栗島(2012)が、ビジネスプランの作成を通じて、学生に総合的な経営センスやマネジメントや社会に対する広い関心を持たせられることや、現役の企業人や専門家の前でプランをプレゼンテーションすることが自信につながることを報告している。また、青木(2014)は、大学間連携共同教育である「大学コンソーシャムやまがた」の「山形講座」において学生の社会人基礎力の育成を目的に「ビジネスプラン」の作成を含む授業を実施し、その成果を報告している。

個人ワークやグループワーク、プレゼンテーションから構成した本授業には、社会人基礎力の種々能力を発揮できる機会が多く含まれており、ビジネスプラン作成は汎用性のある授業ツールといえる。今後、ビジネススクールでない本学が、アントレプレナーシップ教育を教育プログラムに組み入れるためには、起業についての理論的学習であるのか実践的学習であるのか、あるいはキャリア教育の一環であるのか、といった学習目的ならびに到達目標を整理したうえで、教員の交代があっても継続できる仕組みの構築が望まれる。

最後に、本授業の立案、実施に際して、多大なるご協力をいただきました、一般財団法人南都経済研究所丸尾主席研究員、同吉村主任研究員、株式会社南都銀行ソリューション営業部古川業務役に深く感謝を申し上げます。

〔注〕

- 1) 平成 29 年度に教養教育科目に新規開講した。奈良の伝統産業、基幹産業(林業・農業・観光・繊維・製薬)などの魅力や課題に触れながら、課題発見、問題解決、提案力を養い、「生きた知」を身に付けた未来の地域リーダーを育成する科目。事業協働機関(COC+参加校、県・市町村ならびに県内民間企業)から実務家を含む多彩なゲスト講師を迎えている。受講者は平成 29 年度 175 名、平成 30 年度 208 名、令和元年度は 217 名。

- 2) 平成 29 年度は株式会社リトルムーンインターナショナル代表取締役の文美月氏（講義テーマ「女性の起業（働き方）を考える」、平成 30 年度は株式会社 Table a Cloth 代表取締役の岡田奈穂子氏（講義テーマ「女性の起業やワーク＆ライフプランを考える」）、令和元年度はチアフル株式会社代表取締役の松本梓氏（講義テーマ「女性の多様な生き方・働き方を考える」）を迎えた。
- 3) 最終の受講生は 7 名である。
- 4) その後、4 名が県内で実施されたビジネスプランコンテスト（櫃原商工会議所第 5 回櫃原ビジネスプランコンテスト、第 6 回南都銀行ビジネスプラン事業化支援 PROJECT〈ナント〉サクセスロード）に応募した。

引用文献

- 青木孝弘（2014）起業家育成の教育効果に関する一考察－社会人育成山形講座による「見える化」の取り組み－. 東北公益文化大学総合研究論集, 25, 1-26.
- 栗島浩二（2012）大学におけるアントレプレナーシップ教育の現状と課題. 県立広島大学経営情報学部論集, 4, 131-138.
- 小野瀬拓（2012）起業意識を促進する要因－起業家教育の観点から－. 経営教育研究, 15(2), 15-24.
- 寺岡寛（2008）高等教育機関と起業家教育の課題－地域経済の活性化と起業プログラムをめぐって－. 中京企業研究, 30, 85-97.

特 集

本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた
大学教員と附属教員の連携研究推進事業

サイエンス・オープンラボを通した化学（化学発光、金属イオンの色）学習 — 大学生による演示実験を動機付けにした高等学校授業開発研究 —

中島 隆行（奈良女子大学大学院自然科学系）
三方 裕司（奈良女子大学大学院自然科学系）
梶原 孝志（奈良女子大学大学院自然科学系）
竹内 孝江（奈良女子大学大学院自然科学系）
浦 康之（奈良女子大学大学院自然科学系）
高島 弘（奈良女子大学大学院自然科学系）
松浦 紀之（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

奈良女子大学理学部の学部共通科目である「サイエンス・オープンラボ」は、学生能動参加型講義として毎年開講されている。中でも化学コースの「サイエンス・オープンラボ」では、実験・実演の対象を高校生として、受講生（化学コース学生）が高等学校の化学の教科書に記載されているような基礎的事項を基にして、化学の発展的内容の演示実験とその解説を行うことを実践してきている。本年度は、化学コース担当教員と奈良女子大学附属中等教育学校教員の監修のもと、受講生による高校生への演示実験とその解説、さらに質疑応答を行うことにより、高校生の化学への理解を深めることを試みた。

本授業で取り上げたテーマは（1）A 班：化学発光および（2）B 班：金属イオンの沈殿と溶液の色の 2 つである。本論文では、第二節に授業の概要を、第三節に大学教員（大学院自然科学系・三方裕司、梶原孝志、竹内孝江、高島弘、浦康之、中島隆行）による考察を記載した。第四節には附属中等教育学校教員（松浦紀之）による考察を記載した。

2. 授業の概要（1～5 年「化学」）

■実施概要

テ　　マ	(1) A 班：化学発光 (2) B 班：金属イオンの沈殿と溶液の色
日　　時	令和元年 11 月 1 日（金）
場　　所	奈良女子大学 G208-209 教室
授　業　者	(1) 三方裕司、竹内孝江、浦 康之、(2) 梶原孝志、高島 弘、中島隆行
学　　級	附属中等教育学校 1 年 6 名、3 年 9 名、5 年 3 名 計 18 名
本時の目標	(1) 化学発光とその機構について理解する。 (2) 錯イオンの構造と色について理解する。

■授業概要

まず 2 つのテーマそれぞれについて、サイエンス・オープンラボ受講生（大学生）；テーマ（1）5 名、テーマ（2）4 名で担当）による演示実験および解説を行い、それに対して附属中等教育学

校生徒からの質疑応答を行うことにより理解を深めた。

■単元の指導計画

単元名：「化学発光」、「金属イオンの反応、構造、色」（2時間を予定）

■授業展開

(1) 光る化学（30分）

（導入）化学反応によってエネルギーの高い生成物が生成して、その分子が安定な状態に落ちるときに光を放出する現象を化学発光という。蛍の光やルミノール反応などが化学発光の例として挙げられることを最初に紹介した。続いてルミノール反応の概要を示した（図1）。また、光についての説明（プランク-アインシュタインの式、可視光の波長と色の対応）や、発光の原理、フォトルミネッセンスおよび化学発光の概要についての説明を行った。

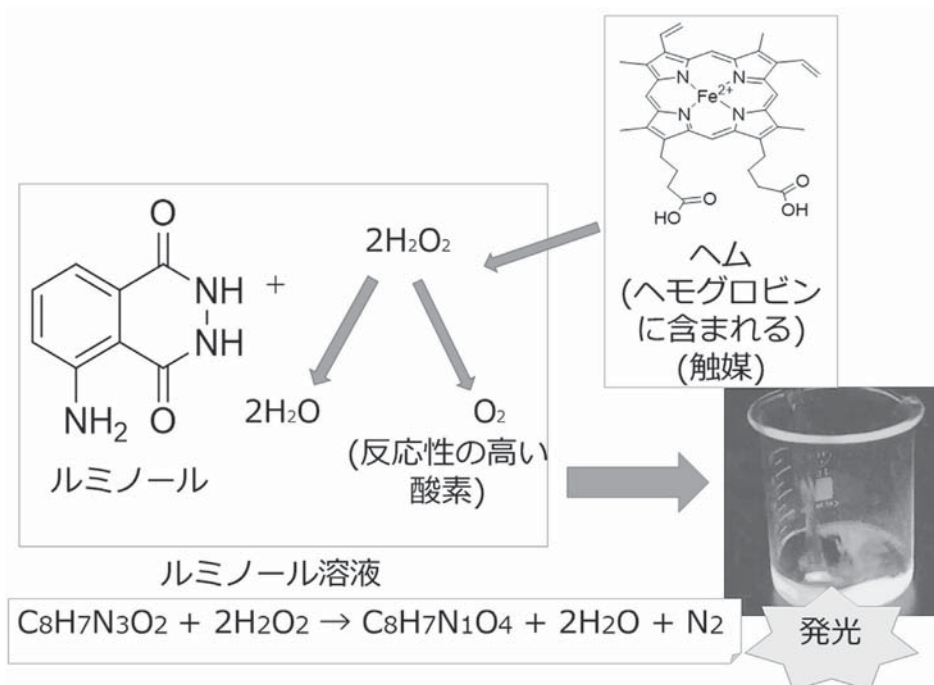


図1 ルミノール反応の概要

（展開）次に、ルミノール反応についてより詳しい説明を行った。過酸化水素を一重項酸素と水に変換する触媒としてヘムを紹介した。塩基性条件下においてルミノールと一重項酸素が反応して3-アミノ-*o*-フタル酸ジアニオンの励起状態が生成し、そこから基底状態に遷移する際に光（青色の光）が放出されるという反応機構を説明した。

（演示実験1）ヘムを触媒として用いたルミノール反応

操作1：水酸化ナトリウム 1.5g とルミノール（3-アミノ-フタル酸ヒドラジド）0.05g を量りとり、純水 150mL に溶かす。

操作2：この溶液 30mL に3% 過酸化水素水 15mL を混合し、これをルミノール溶液とする。

操作3：100mL ビーカーに「ヘム鉄」（市販のサプリメント）約 130mg を入れ、ルミノール溶液約 20mL を加える（図2左）。

演示実験1の終了後にルミノール反応の発光スペクトルを紹介した（図2右）。

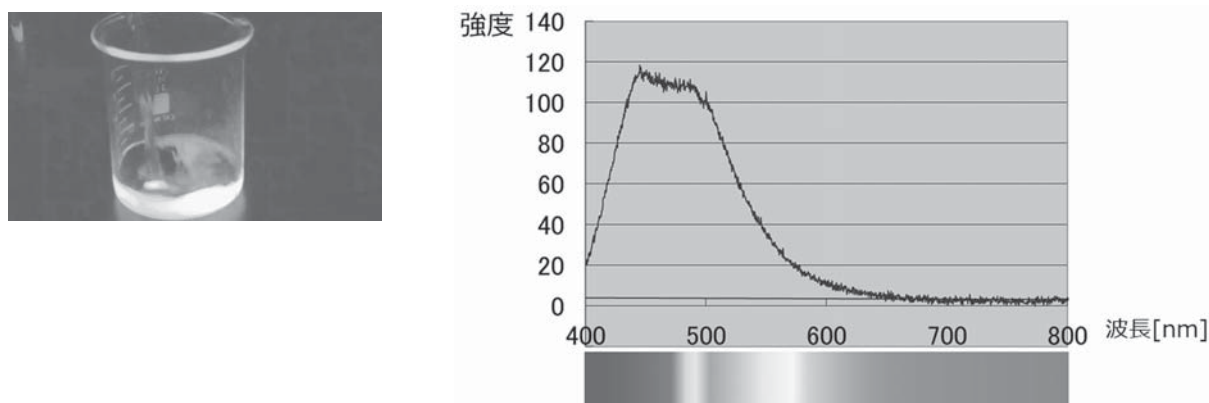


図2 演示実験1

左：ルミノール反応における発光の様子、右：ルミノール反応の発光スペクトル

演示実験2に先立って、発光における2種類の型式（直接放出型と間接放出型）について説明した。演示実験1は直接放出型の発光であった。一方、演示実験2では、ルミノール反応で生成する3-アミノ-*o*-フタル酸ジアニオンが励起状態から基底状態に遷移する際のエネルギーを他の蛍光分子が受け取り、励起された蛍光分子から発光が起こる間接放出型の発光について実験することを説明した。蛍光分子を利用することによって、ルミノール反応での放出光である青色の光を他の色の光（エネルギーのより小さい、波長のより長い光）に変えることができる。蛍光分子としてフルオレセイン（図3a）およびローダミンB（図3b）を紹介した。

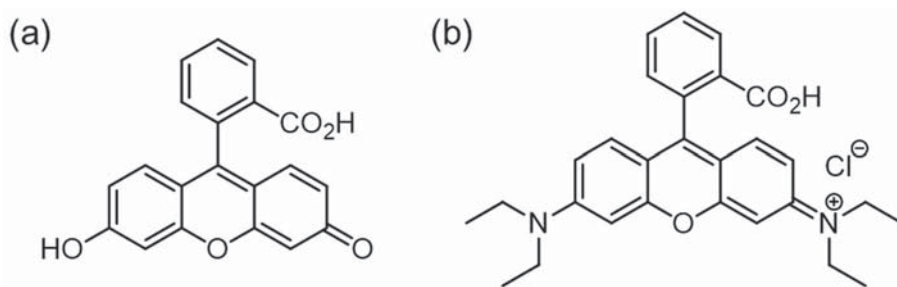


図3 (a) フルオレセインの構造 (b) ローダミンBの構造

（演示実験2）フルオレセインまたはローダミンB 共存下でのルミノール反応（間接放出型発光に関する実験）

操作1：フルオレセイン 0.02gとローダミンB 0.02gをそれぞれ純水 50mLに溶かす。

操作2：各溶液（3mL）をビーカー中のルミノール溶液（20mL）に加える。

操作3：ルミノール溶液とフルオレセインの混合溶液を「ヘム鉄」約 130mgに加える（図4左）。

操作4：ルミノール溶液とローダミンBの混合溶液を「ヘム鉄」約 130mgに加える（図4中）。



図4 演示実験2

左からそれぞれ、「ルミノール溶液とフルオレセインの混合溶液をへム鉄に加えたもの」（発光極大波長：約 510nm 緑色）、「ルミノール溶液とローダミン B の混合溶液をへム鉄に加えたもの」（発光極大波長：約 630nm 赤色）、「ルミノール溶液をへム鉄に加えたもの」（発光極大波長：約 460nm 青色）

（解説）演示実験1のルミノール反応の反応機構を図5に示した。最初に、塩基性条件下においてルミノールの脱プロトン化が起こり、ジアニオンが生成する。このジアニオンと、過酸化水素からへム触媒によって発生した一重項酸素が[4+2]型の付加環化反応（Diels-Alder型の反応）を起こす。一重項酸素（ $O_2(^1\Delta_g)$ ）では π^* 軌道の一つが空軌道となるため、求電子的なアルケンと似た反応性を示す。生成した付加環化体から、弱いO-O結合が開裂しつつ窒素分子が脱離することによって、3-アミノ-*o*-フタル酸ジアニオンの励起状態が生成する。この励起状態から基底状態へと遷移する際に青色の光が放出される（輻射遷移）。

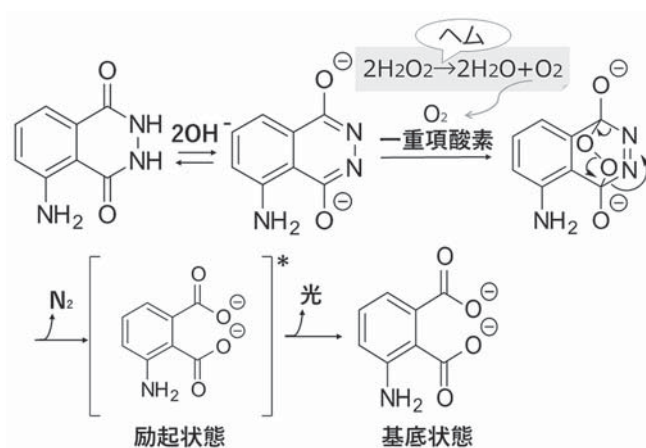


図5 ルミノール反応の反応機構

演示実験2では、ルミノール反応で生成した3-アミノ-*o*-フタル酸ジアニオンの励起状態が基底状態へと遷移する際に放出されるエネルギーを、蛍光分子であるフルオレセインまたはローダミンBが吸収し、若干のエネルギーロスを経て、これらの蛍光分子の励起状態から基底状態への遷移の際にやや長波長の（エネルギーのより小さい）光が放出される。フルオレセインは緑色光、ローダミンBは赤色光をそれぞれ発する。

（まとめ・発展）ルミノール反応を用いて、化学発光と、直接放出型および間接放出型の発光について説明した。ルミノール反応ではへムなどの触媒によって過酸化水素から一重項酸素が発生して反応が進むと考えられるが、一重項酸素の生成機構については必ずしも明らかではない可能性がある。こういった点や、今回とは異なる方法によって一重項酸素を発生させてルミノール反応に用いるといったバリエーションが発展的内容として考えられる。また、間接放出型の発光については、今回用いたもの以外の蛍光分子を使用して実験するなどの発展性がある。

(2) 色の形 (30 分)

(導入) 物体の色には光源色と物体色があることを説明し、自ら発光していない物質の色は特定の波長の光を吸収することにより呈色する物体色であることを紹介した。

遷移金属イオンは様々な試薬（配位子）との反応により異なる色に呈色したり、沈殿したりすることが知られている。今回の実験では高校の教科書でも取り上げられている鉄 (III) イオン、銅 (II) イオンに様々なイオン、分子を加えたときの反応の様子を演示実験で見てもらうとともに、生成した化合物（錯体）の構造の違いを説明し、特定のエネルギーの光の吸収により物質の色が変化する様子を吸収スペクトルの違いにより解説した。

(演示実験)

操作 1：以下の操作は安全のためドラフト中で行い、反応の様子と色の変化などはビデオカメラで撮影しながらスクリーンに投影し、生徒に見てもらった。塩化鉄 (III) 水溶液を 5 本の試験管にとりわけ、水酸化ナトリウム水溶液、チオシアン酸ナトリウム水溶液、ヘキサシアニド鉄 (II) 酸カリウム水溶液、ヘキサシアニド鉄 (III) 酸カリウム水溶液をそれぞれ加え、液色の変化と沈殿の生成の有無を生徒に観測してもらった (図 6)。

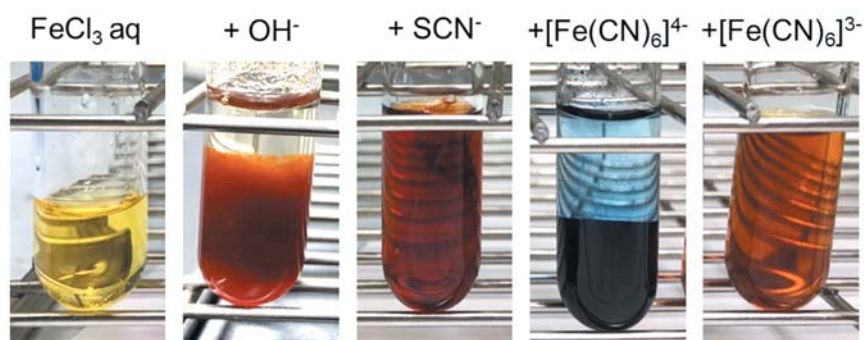


図 6 塩化鉄 (III) 水溶液の様子 (一番左) と、水酸化物イオン、チオシアン酸イオン、ヘキサシアニド鉄 (II) 酸イオン、およびヘキサシアニド鉄 (III) 酸イオンの添加による色の変化と沈殿の生成の様子

操作 2：操作 1 と同様に以下の操作は安全のためドラフト中で行った。硫酸銅 (II) 水溶液を 4 本の試験管にとりわけ、少量の希アンモニア水、過剰量の濃アンモニア水、濃塩酸を加え、液色の変化と沈殿の生成の有無を生徒に観測してもらった (図 7)。

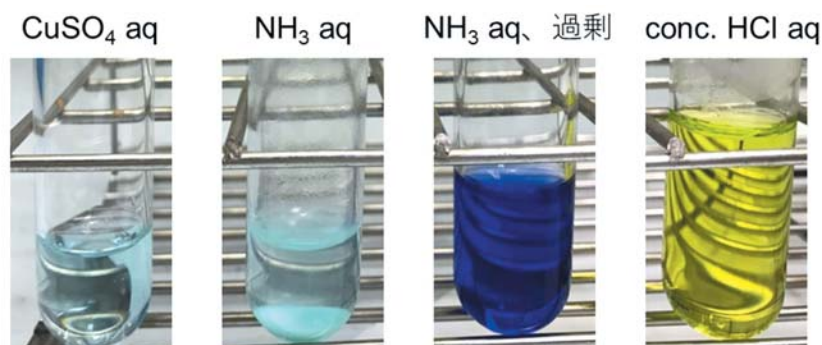


図 7 硫酸銅 (II) 水溶液の様子 (一番左) と、少量のアンモニア水、過剰量のアンモニア水、濃塩酸の添加による色の変化と沈殿の生成の様子

(展開) 生成物について一般に知られている組成式を提示し、生成する金属錯体の組成がすべて異なることを示した (表 1、2)。

表 1 Fe (III) イオンとの反応で生じた化合物の色と組成。↓は沈殿生成を表す。

FeCl ₃	+NaOH	+KSCN	+K ₄ [Fe (CN) ₆]	+K ₃ [Fe (CN) ₆]
黄褐色 [Fe (H ₂ O) ₆] ³⁺	赤褐色 Fe (OH) ₃ ↓	血赤色 [Fe (SCN) _n (H ₂ O) _{6-n}] ⁽³⁻ⁿ⁾⁺ (n = 1~3)	濃青色 KFe [Fe (CN) ₆] ↓	暗褐色 Fe [Fe (CN) ₆]

表 2 Cu (II) イオンとの反応で生じた化合物の色と組成。↓は沈殿生成を表す。

CuSO ₄	+NH ₃ aq	+NH ₃ aq (過剰)	Conc. HCl
水色 [Cu (H ₂ O) ₆] ²⁺	青白色 Cu (OH) ₂ ↓	深青色 [Cu (NH ₃) ₄] ²⁺	黄緑色 [CuCl ₄] ²⁻

次に、このようにして生じた生成物の構造について、文献などをもとに紹介した。

鉄 (III) イオンは水溶液中で 6 個の水分子による配位を受けた構造を取るのに対し、チオシアン酸イオンが反応するとチオシアン酸イオンが 1~3 個配位した構造となって血赤色に呈色する。これらは溶解性が高いため沈殿を生じない (図 8)。

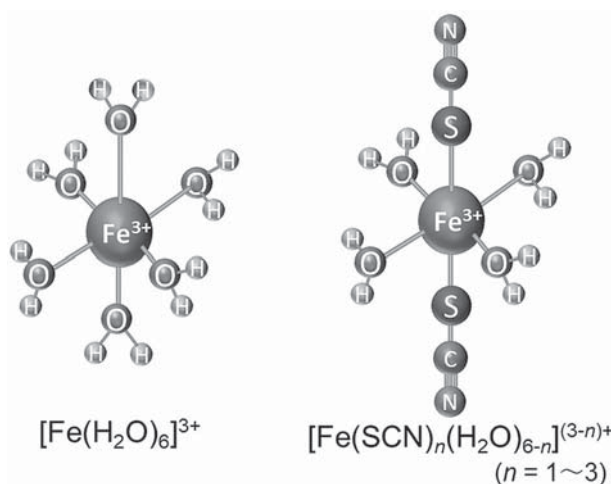


図 8 水和した鉄 (III) イオンの構造 (左) と、チオシアン酸イオンとの反応により生じる錯イオンの構造 (右)。チオシアン酸イオンは 1~3 個配位すると考えられているが、ここでは 2 個配位したものを図示した。

鉄 (III) イオンと水酸化物イオンやヘキサシアニド鉄 (II) 酸イオン、ヘキサシアニド鉄 (III) 酸イオンとの反応により鉄 (III) イオンが無限に連結した構造が形成され、沈殿を生じる (図 9)。

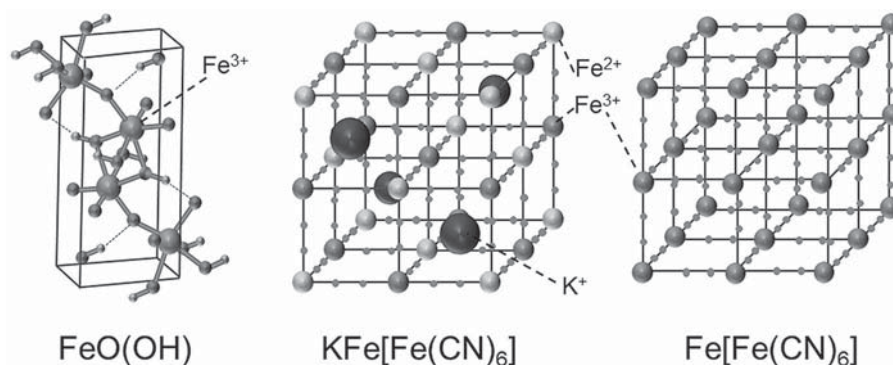


図9 鉄(III)イオンと水酸化物イオンとの反応により生じる沈殿の構造(左)。Fe(OH)₃は慣用的な名称であり、組成は単一ではなく、酸化水酸化鉄や酸化鉄の混合物と考えられている。ヘキサシアニド鉄(II)酸イオン(中)およびヘキサシアニド鉄(III)酸イオン(右)との反応により生じる沈殿物の構造。鉄イオンがシアニドイオンにより連結されている。

銅(II)イオンは水溶液中で4~6個の水分子による配位を受けた構造を取るが、少量のアンモニア水を加えると液性が塩基性になり、銅(II)イオンが無限に連結された水酸化銅の沈殿を生じる。これに過剰のアンモニア水を添加するとテトラアンミン銅(II)イオンを生じ、沈殿は再び溶解する。銅(II)イオンに濃塩酸を加えるとテトラクロロ銅(II)イオンとなるが、その構造はテトラアンミン銅(II)イオンとは異なり、正四面体型であることが知られている(図10)。

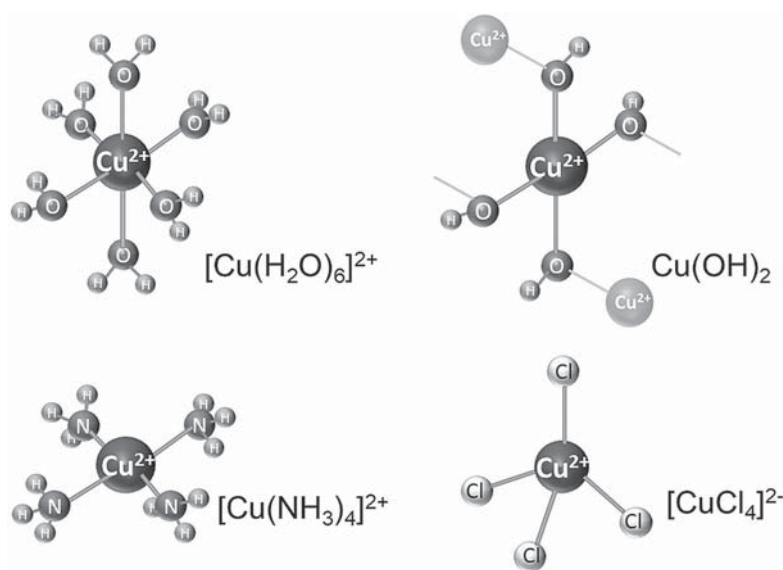


図10 銅(II)イオンの水和物の構造(左上)と、水酸化物イオン、アンモニア、塩化物イオンとの反応により生じる錯体の構造

このように、すべての錯体において鉄(III)イオン、銅(II)イオンが置かれた環境が異なり、その結果として錯体の色が異なることを理解してもらった。

(解説)

ここで、色が見える仕組みについて解説を行った。光は波と粒子の性質を持っており、個々の

光子はその波長に応じたエネルギー $E=h\nu=hc/\lambda$ (h :プランク定数、 c :光速、 λ :波長、 ν :振動数)を持っている。可視光とは波長が400nmから800nmの光であり、これらの波長の光が均一に混じったものが白色光である。錯体のエネルギー準位は量子化されており、基底準位と励起準位のエネルギー差 ΔE に相当する波長の光のみが選択的に吸収され、吸収されなかった光の色が物体色として認識される。この ΔE は錯体ごとに異なっており、その結果各錯体は異なった色を呈することになる。そこで、4つの錯体について吸収スペクトルを提示し、それぞれの錯体は何色を呈するかについて生徒にクイズを出し、スペクトルの形状と実際の錯体の色との相関について考えるよう促した(図11)。

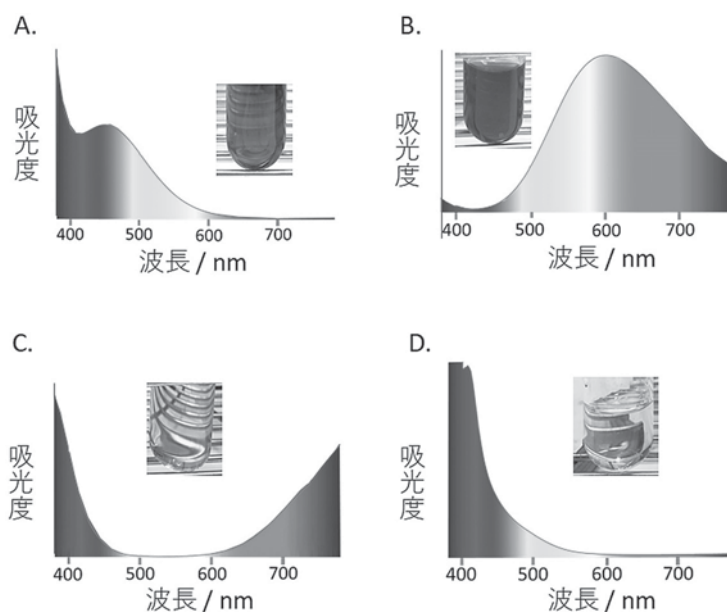


図11 4つの錯体の吸収スペクトルと液色との対応。A. $[\text{Fe}(\text{SCN})_n(\text{H}_2\text{O})_{6-n}]^{(3-n)+}$ 、B. $[\text{Cu}(\text{NH}_3)_4]^{2+}$ 、C. $[\text{CuCl}_4]^{2-}$ 、D. $[\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6]^{3+}$

(まとめ)

最後に、今回の授業についてまとめた。

1. 色には光源色と物体色が存在し、今回紹介した錯体の色はすべて物体色の色である。
2. 光の波長(色)とエネルギーは密接に関係し、観測者の目に色として認識されるのは白色光のうちでも吸収されなかった波長の光である。
3. 錯体は様々な構造に応じて励起準位が変化するため、吸収する光のエネルギー ΔE は錯体の構造の違いに鋭敏に応答する。
4. 吸収スペクトルを測定することにより、その錯体の色をより正確に議論することが可能となる。

(3) 質疑応答 (30 分)

附属中等教育学校の生徒からの質疑応答を行った。授業内容には、学校で習う以前の内容や、教科書に掲載されていない内容も含まれていたが、生徒たちは説明を聞いて理解し、本質的な質問も多く飛び出すなど、活発な議論が展開された。(以上執筆担当: 竹内孝江、梶原孝志、高島弘、三方裕司、浦康之、中島隆行)

3. 大学教員による考察

高校生が受講することを想定して、受講学生達が自主的に実験テーマを設定し、その実験方法を計画し、予備実験を行い、その結果を考察し、高校生がより理解を深める方向に実験計画を練り直した。これらの試行錯誤を重ねたことによって、それぞれの班で発表したテーマについて包括的に理解を深めることが出来たと思う。さらに、模擬事業のプレゼンテーションをするために、今まで化学コースで習得してきた理論や実験結果に基づき、論理的に思考しようとする姿勢がみられた。A 班においては、ルミノール反応の機構を考察するにあたって、励起状態から基底状態への遷移過程における反応理論などの大学で学ぶ教育内容もさらに勉強し、それを自分のものとし、高校生程度の知識があれば理解できるように言葉を選びながら内容の説明を行った。授業では安全に実験をすることにも注意を払った。附属中等教育学校の教員と生徒から様々な質問や意見をもらい、返答を考えたことは、SOL 受講生達にとって、化学の実験および理論の理解を深めるための貴重な経験になったと思われる。

(竹内 孝江)

B 班では金属錯体の色に着目し、様々な錯体の色の違いを錯体の構造の違い、錯体のスペクトルの違いという「目に見える形の違い」に着目して考察を行っている。化合物の色は量子化されたエネルギー準位間の遷移に由来することから、化合物の電子状態を量子化学的な視点から理解することが要求され、その詳細の議論は本 SOL の範囲を超えることが予想された。聴衆として高校生を想定していることから、二準位間の光の吸収を定性的に説明するにとどめ、吸収される光の波長（二準位間のエネルギー差）については電子吸収スペクトルを示すことで定量的な説明を与えるように指導を行った。

対象とする錯体はすべて高校化学の教科書に記載しているものであり、銅(II) イオン、鉄(III) イオンと水酸化物イオン、塩化物イオン、アンモニア、ヘキサシアニド鉄(II) 酸イオンなどを反応させ、その結果生じる色彩の鮮やかな変化を演示実験を通して示すものである。これらの反応はいずれも大学入学試験に頻出のもので、高校生にとって馴染みの深いものであり、高校生が授業を通して身に付けてきた知識を再確認するのに最適な選択であったといえる。生成する錯体は赤色や橙色、黄緑色、青色、および紫色を呈したが、生成する錯体の構造を示すことで、異なる構造が異なる色彩を与える要因となることを間接的に説明している。吸収波長と錯体の色との関係を吸収スペクトルを用いて丁寧に説明することで、聴衆としての高校生、中学生にも「色」という感覚的な事象を数値化して理解できることが実感できたのではなかろうか。

本演示実験はテーマの設定、演示実験そのもの、色の変化の仕組みについてのプレゼンテーションの三つの面においておおむね成功しているといえる。ただし、錯体が様々に呈色する仕組みについてはあくまでも定性的な説明にとどまっている。今後は物質が光を吸収する仕組み(d-d 吸収、電荷移動吸収など)とその遷移確率などについて量子化学や錯体化学の観点から学習を進め、化合物の色の仕組みについてさらに理解を深めてほしい。

(梶原 孝志)

大学と附属中等教育学校との連携による本活動は、開催から3回目を迎えた。大学生による高校生向けのプレゼンテーションやその内容については、その理解のために発展的な内容も含んでいるが、扱う物質や演示実験の内容自体は高等学校の教科書程度であり、本年も大変有意義なものとなったと感じる。B 班の実験では、予備実験とその後の発表練習を進めていくにつれ、錯体の色と構造の関係について、最終的にどのように実験結果を1つのテーマの中にまとめていくか、

中高生にどの程度まで理解してもらえるか、教員のアドバイスをもとに班内で様々に試行錯誤している姿が見られた。また、パワーポイントのスライド作成では、高校生向けに内容を分かりやすく説明し伝えるため、当初のスライド、説明原稿にはかなりの部分に大きく修正を加えたと思う。溶液の色の変化の説明については、最終的には電子吸収スペクトルの測定を行い、そのデータをもとに説明することとした。「色」を視覚的に理解してもらうため、スライドにも工夫を加え、発表当日にはワークシートも配布した。このような過程があったため、B 班単位での実験や発表練習の時間の確保について、今年は結果的に 10 月の活動が過密になり、活動日の調整も大変であった。その点は次年度活動への改善点になると思われる。

(高島 弘)

扱ったテーマがやや高度な内容を含んでいたため、解説の際に専門用語を使うことが多く、高校生には難しい内容となってしまった。実験で見られた発光現象や溶液の色の変化は見栄えがよく、SOL 受講生としては取り組みたいと思う内容であったと思うが、高校生および中学生にかみ砕いて説明することを考えた上で、テーマを設定するようにある程度教員側から誘導することも必要であったかも知れない。

また、内容が専門的であったことは、SOL 受講生自身の理解に対しても高いハードルとなり、それをプレゼン資料に落とし込み、わかりやすく解説するまでブラッシュアップするのに、受講生のみならず、教員にとっても多大な時間と労力を必要とした。このことは、今後の運営にとって大きな反省点と言えるであろう。

(三方 裕司)

A 班・B 班共に目で見て変化がわかりやすい実験である。しかしながらその詳細な説明を行うには学部生レベル以上の知識が必要であり、学術的には完全に明らかでないであろう内容も含まれていたため、受講生にとっては他の講義と一味違って良い勉強になったのではないかと。高度な内容を高校生等にわかりやすく伝えなければならず、かなり大変だったと思うが、その分だけ実験への理解も深まったであろう。プレゼンテーション用スライドの作成に苦労しているように見受けられたので、より円滑に進めるためにスライドの全体的な流れを早い段階で教員と共に確認するのが良いと思われる。また、今後はより少人数で班を構成して、もう少し短いプレゼンテーションとそれに適した実験内容とするほうが、小回りが利き、余裕をもって実験やスライド作成、発表練習等をこなしていけるのではないかと。

(浦 康之)

A 班のルミノール反応は一般の方も知っているような題材であり、発光色も鮮やかで中高生には興味を持ってもらえたように思う。しかし、反応機構や発光の仕組みなどは高校で習うことがないような専門用語（基底状態・励起状態・遷移・エネルギー移動）が多く、プレゼンターも中高生に理解してもらえるようにスライドの説明を丁寧にするように工夫していましたが、理解することが難しかったようだ。我々大学教員も高校化学に関する理解を深め、高校生の視点に立ち分かりやすい説明が大学生にできるように指導する必要性を感じた。また、B 班の金属イオンの反応は高校の教科書に記載されている内容であり、反応に伴う金属イオンの色変化についてはある程度の知識もあり、また、ワークシートもあり中高生が自分たちで考えられる時間もあり理解を深めることが出来たように思う。ただし、錯体の構造や色、吸収スペクトルは大学の化学では基礎的な内容になるが、中高生には難しく感じられたかもしれない。このような演示実験発表の取り組みを通じ、大学生だけでなく我々教員も大学の化学を分かりやすく説明する機会を持

ち、中高生が大学化学の一端を知ることが化学教育の普及や向上に役立つものと考える。

(中島 隆行)

4. 附属中等教育学校教員による考察

今回実施した2つの演示実験テーマは、いずれも高校の「化学基礎」(標準単位数2)および「化学」(標準単位数4)の学習単元に関係している。

テーマ(1)の「化学発光」について、「化学」の「化学反応とエネルギー」で取り扱う。色の変化を伴う実験は、生徒の視覚に訴えることができるため、興味を引きやすい。しかしながら、その原理を理解するとなると、高校生にとっては難易度が高くなる。高校では学習しない化学の専門用語や概念について、単に説明するのではなく、身近な例えを入れる等、工夫が必要である。例えば、ルミノールを用いた化学発光反応は、古典的な科学捜査手法として、血痕の付着状況を調べることに利用されている。また、フルオロセインやローダミンBのようなキサンテン骨格を持つ色素が、蛍光染料として顔料、化粧品、食料品、文房具等、広く利用され、蛍光プローブとしてバイオや材料化学の領域で研究されている。このような活用事例を話題として提供することも可能であろう。

テーマ(2)の「金属イオンの沈殿と溶液の色」について、「化学基礎」の「化学結合」での配位結合の形成を、「金属元素」で錯イオンの種類や形、色を取り扱う。高校化学の授業では、錯イオンの学習に関して、①金属イオンは特有な配位数を持ち、種々の立体配置により周囲の配位子と結合することができること、②配位子はその非共有電子対を金属イオンに供与して、配位結合を形成すること、そして、③水溶液中では、水が配位したアクア錯体として存在しているが、配位力の強い配位子を加えると配位子の交換が起こることを取り扱っている。錯イオンの色についても学習するが、その理論を説明するためには配位場の理論などを導入しなければならず、高校の授業では難しい。大学生による今回の活動では、工夫の跡が多くみられた。演示実験やスライドを用いた解説により、ポイントを絞って分かりやすく説明できたのではないかな。

今回の2つのテーマは、高校生にとって興味深い内容である。高校で学習する化学について、その実用性や応用面などを示すことで、化学が日常の生活にどのように結びついているかを考えさせたい。このような授業を構築することで、高校生が化学を学ぶ意味や社会における化学の役割に気づくことができるのではないだろうか。これからも高校生の理科(化学)に対する意識を高める活動に期待したい。

(松浦 紀之)

「ドラえもん」に学ぶ情報化社会における「教養」

— 奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生公民科「倫理」授業実践の検討 —

保田 卓（奈良女子大学大学院人文科学系）

1. はじめに

本稿は、奈良女子大学附属中等教育学校の鮫島京一教諭による公民科の授業に関する論考である。テレビアニメ「ドラえもん」の新旧シリーズを比較し、情報化社会の進展による言葉のあり方の変化を考えさせる内容になっている。このテーマには2校時が充てられているが、本稿では次節で授業記録を紹介し、3節でその教育的意味について考察する。

2. 授業記録

■授業概要

情報技術のめまぐるしい発展は、私たちの人間関係の形成にどのような影響を与えているのだろうか。論点は多岐にわたるが、この授業では言葉の役割に焦点を絞ってみたい。そのために「ドラえもん」の力を借りたいと思う。1974年から放映が開始された「ドラえもん」は、今日に至るまで大人気である。昨年からは新シーズンがはじまっている。新旧「ドラえもん」の比較を手がかりに、情報化社会における言葉の役割を考えてみる——これがこの授業で試みることである。授業は2時間からなる。1時間目は、新旧「ドラえもん」の比較である。「タイムふろしき」という話を取りあげ（96年放送＝旧、05年放送＝新）、両作品に共通する一部分のシーン展開とセリフを比較してみたい。2時間目は、新旧「ドラえもん」における差異を手がかりに、情報化社会における言葉の役割について考えてみることである。両時間とも、協同作業ですすめていくことになる。

■単元の指導計画

（1）単元名：「現代の特質と倫理的課題」（10時間を予定）

思想の言葉を学ぶ中で身につけた思考力に磨きをかけるために、21世紀社会が直面している諸問題についてじっくりと検討し、理解を深めるための単元である。時間数については、全体で10時間程度となっているが、授業展開によって増減することがある。

（2）単元構成

- ① アイデンティティをめぐる問題……………2時間
- ② 科学技術時代における文学の役割……………2時間
- ③ 生命倫理……………2時間
- ④ 新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割……………2時間（本時）
- ⑤ 社会的連帯をめぐる新しい動き……………2時間

2-1. 「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割とは? 1」

テーマ	「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割とは? 1」
授業者	鮫島 京一
学 級	5年(高2)「倫理」
本時の目標	日常的な経験から出発して、それらを支えている社会的・文化的構造へと至ることは、社会認識の基本的な接近方法である。今回の授業では、新旧「ドラえもん」の比較を通じて、社会認識に関わる基本的な洞察力を育成することを目標とした。本時では、新旧「ドラえもん」を比較し、セリフや展開方法の変化が、今日の情報化社会の形成と結びついていること、そしてその基本的構図は、複雑な現象や状況の単純化になることをつかむ。

■教材

- (1)『ドラえもん』『とんだタイムふろしき』(1996年1月5日放映)
- (2)『ドラえもん』『タイムふろしき』(2005年5月3日放映)

■授業展開(○または(数字)…教師の活動/▼…生徒の活動)

	学 習 活 動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	○「ヒト」と「人間」はどう違うか? ▼好きに答える	答えを出すのではなく、問いを共有する	
展開1 15分	新旧「ドラえもん」比較1 ○(作品視聴後)新旧の違いは? ▼違いについて答える。	「日常の目」で考えることでよい。	
展開2 20分	新旧「ドラえもん」比較2 ○分析的に見てみよう (1) どちらが時間的に長く感じるか? ▼測ってみる →ともに同じ。 (2) セリフを比較してみよう ▼活字におこした資料をみながら、グループで話し合いながら作業をすすめる。 (3) 場面展開を比較してみよう ①場面の数は? ②展開の違いは? ③パパとママの会話の比較 ▼資料をみながら、グループで話し合いながら作業をすすめる。	時間は同じなのになぜそう感じてしまうのか、という問いを挟む。 班で役割を決め、読ませるのもありか? ①カット数は無視し、シーン構成で考える ②どの部分がどう違うのかを考える。 ③セリフの違いを分析する	①資料を読み解くことができる。 ②協働しながら理解を深めていくことができる。 ③事実の指摘にとどまらず、なぜそうなのかと問いを深めていくことができる。
まとめ 5分	比較してわかったこと ①時間も場面の数も同じ ②セリフは、「新」では、言葉の数が減少し、感嘆が増加。セリフが短くなっている。論理よりも感情。 ③場面展開は、「旧」では、パパとママの双方の文脈を示してから話	①～③は、次時間の前提となるために、しっかりと確認する。	分析を通じてわかったことを概念化することができる。

まとめ 5分	し合いの場面へと展開しているが、「新」では、ママの文脈だけで話し合いの場面へと展開される。 ④省略されることによって、どのような作業が視聴者に求められるのか？	文脈形成能力をおさえる	
-----------	--	-------------	--

■考察

この授業で試みていることは、生徒たちの実感と授業との接点を可能な限り見つけるところから出発し、そのなかにあるものの論理化を促し、社会認識へと至るように働きかけることを支えることにある。日ごろ慣れ親しんでいる『ドラえもん』であっても（いや、だからこそ）、社会的変化は及んでいる。変化という場合、目に見える変化ばかりが強調されるが、目に見えない変化への想像力をいかに喚起するかが授業のポイントであったと考える。「日常の目」では見えないものを見るために、「分析的な目」があり、そこから概念がつくられていく過程を体験的に学ぶ試みであるが、「分析的な目」の部分については、もう少し、時間をかけてもよかったのかもかもしれない。

2－2.「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割とは？ 2」

■実施概要

テ　　マ	「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割とは？ 2」
授　業　者	鮫島 京一
学　　　級	5年「倫理」（選択必修科目）
本時の目標	日常的な経験から出発して、それらを支えている社会的・文化的構造へと至ることは、社会認識の基本的な接近方法である。今回の授業では、以下の2点を目標とする。第一に、情報化社会では、多くのものが単純化されたり、省略される傾向にあるので、文脈形成能力が求められることをつかむことである。第二に、文脈形成能力に欠かせないのが、言葉と道徳であり、ひと言でいえば「教養」である。このあり方が今問われていることを共有する。上記の2点をふまえ、情報化社会における言葉の役割について、自らの考えをつくる場としたい。

■教材（資料として配布）

- (1) 高村薫「物書きは今、何をしているか」（朝日新聞 2004年10月23日）
- (2) 国広裕子「想像力 呼び覚まして」（朝日新聞 2006年10月9日 新聞週間特集「新聞は今」資料③）
- (3) 姜尚中「「こころ主義」まん延した一年」（朝日新聞 2000年12月29日「私のメディア批評」）資料④

■授業展開（○または（数字）…教師の活動／▼…生徒の活動）

	学　習　活　動	指導上の留意点	評価の観点
導入 3分	○前時に新旧『ドラえもん』を比較し、作品が変化していることがわかった。その背景には何があるのか？ ▼好きに答える	作り手側の変化、送り手側の変化も考えられるが、ここで	

導入 3分	○様々な要因が考えられるが、ここでは社会の側の変化から考えてみよう。	は、社会の側から問題を考えさせる。	
展開1 7分	▼以下の三つの問いをグループで話し合う ○言葉の数の減少や、文脈が省略されるようになった社会的背景は？ ○情報化社会ではなぜ、そうなるのか？	情報化の問題に目を向けさせる ①情報技術の進歩により、効率化・記号化がすすむ。 ②迅速に伝えるために、複雑な事象や状況の単純化が求められる。	情報化社会の特性が理解できる文脈形成能力（受け手）と（記号）表現能力（送り手）との関係が理解できる。
展開2 15分	○言葉の数の減少や文脈の省略は、どのような社会的問題を引き起こすだろうか？ ▼話し合う ○言葉を使う仕事をしている人は、この問題をどのように考えているのか？ ▼資料を読む ○三つの資料のポイントをまとめてみよう。	できるだけ多くの意見を出させる ・言葉の数の減少と文脈の省略が引き起こしている問題という観点から読むように指示をする。時間の都合で扱う資料を少なくする場合もありうる。	視点を定めて、資料を読み解くことができる。 要旨を把握することができる。
展開3 15分	○人と人間はどう違うのか？ ▼意見を出す ○ヒトと人間の違いは、人間には「間」があるということだ。「間」が奪われると、人間は「間抜け」になる。そうならないだろうか？ ○ヒトとヒトとの間をつなぐために何が必要となるだろうか？ ▼意見を出す ○言葉と道徳が一つになると何になるのか？ ▼グループで話し合う ○私は「教養」になると思う。この10年余り、筋道を立てた長い話が敬遠され、感情むき出しの短くて断定的なセリフがもてはやされている。また、他人に不寛容な世界がつくられつつある。他人に不寛容なのは、自分に不寛容だから。自分が好きでなくなっている。自分が好きでない人が、上品に生きられるわけではない。	資料の「人間存在そのものの弱体化」（高村）に注目させる。情報化社会では原因と結果のみばかりに目が行くようになり、間を当然のように省くようになる。 言葉と道徳との関係に注目させる。 言葉を探す。	粘り強く言葉を探すことができる。 言葉になりにくいものを言語化し、修正していくことができる。 内省的にものごとを見つめることができる。
まとめ 5分	○情報化社会における言葉の役割とは？	個人で学んだことを書く。時間がなければ宿題とする。	学んだことを踏まえて、自分にとっての

まとめ 5分	▼学びとったことをまとめる	意味をつくりだすことができる。
-----------	---------------	-----------------

■考察

人間や社会を理解するための言葉や知識を身につけるということは、それらを使って生きる新しい世界を広げていくということである。自分の心に響かない言葉や知識が、自己の形成に使われることはない。この授業では、そうであると自覚することなく形成した実感に目を向けさせ、そのなかから発展させるべき要素を見極めさせ、そのことを人類が蓄積してきた人間や社会をとらえるための言葉や知識へとつないでいくことを試みた。このような学習方法ないし認識方法の獲得こそが、中等教育段階の社会科公民科教育の授業において求められていると考える。この点についていえば、この授業における試みは、一定の教育的な意味があったと考えられる。思考の深まりについては差異があるものの、どの生徒も自己との間に接点を認めながら考えたであろうことは確認できるし、そうするなかで必要となる言葉を自分のものとしながら言語化を試みたことを確認できるからである。とはいえ、このような教育的働きかけは、長い時間をかけて、継続的に行っていく必要がある。自己をつくるための言葉との付き合い方は生涯にわたって続くのだから。

3. 授業記録へのコメント

2022年度から学年進行で実施される新しい高等学校学習指導要領では、主導的理念として「主体的・対話的で深い学び」が謳われている。その背景として文部科学省が指摘するのは、「選挙権年齢が18歳以上に引き下げられ、生徒にとって政治や社会が一層身近なものとなっており、高等学校においては、社会で求められる資質・能力を全ての生徒に育み、生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことがこれまで以上に求められる」ことである（文部科学省HP、2020取得）。「主体的・対話的で深い学び」を実現するための方策として、とりわけ「生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実が必要」とし、その一例として「社会的事象について資料に基づき考察する」ことを挙げている（同上）。本稿で紹介した授業では、グループ討論でテレビアニメ「ドラえもん」新旧シリーズのセリフや場面展開等を比較させたうえで（1時間目）、新旧の違いの背景にどのような社会的変化があるのかを、情報化の観点から考えさせている（2時間目）。さらに関連資料として3点の新聞記事（コラム）が配布されており、教材を多角的に検討させる工夫が施されている。

また、次期学習指導要領では「言語能力の確実な育成」も教育内容の主な改善事項として挙げており、その方策として「学習の基盤としての各教科等における言語活動（自らの考えを表現して議論すること、観察や調査などの過程と結果を整理し報告書にまとめること など）の充実」を求めている（同上）。本授業では2校時ともグループ議論に十分な時間が確保され、また授業テーマにもあるように「情報化社会における言葉の役割」が議論の焦点なので、生徒達はこの授業を通じて、言葉に対する理解や習熟を実践的に深めたものと思われる。前節末尾で述べられている「どの生徒も自己との間に接点を認めながら考えたであろうことは確認でき」「そうするなかで必要となる言葉を自分のものとしながら言語化を試みたことを確認でき」たことはその証左

であろう。

〔引用〕

文部科学省「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」文部科学省 HP（2020 年 2 月 11 日取得、https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf）

第 2 部

実 践 報 告

保育者の専門性を高める保育の省察

— 4 歳児の保育実践から「みとる」協同性の芽生え —

鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

幼児教育は、環境を通して行う教育であり、「遊び」を通しての指導が中心である。幼児にとって「遊び」は生活であり、「遊ぶ」ことこそが学びである。幼児にとって「遊び」が重要であることはいうまでもない。

「遊び」の定義は多岐にわたるが、幼児教育における「遊び」は、子どもが主体的に環境に関わることによって生み出されるものである。そして、その背景には育てたい資質・能力や望ましい経験につながるように保育者の意図が組み込まれている。意図を組み込むためには、保育者は子どもが何をしようとしているのか、子どもが何を楽しいと感じているのかなど見えないものを「みとる」ことが必要になってくる。この見えないものを「みとる」ことが、「遊び」の環境や援助に反映されていく。

「遊び」から子どもの学びをどのように「みとる」のか、その「みとり」をどのように解釈するのか、そして次にどのような資質・能力を育てたいと願うのかによって保育の組み立て方は様々な可能性をもっているといえる。保育者は、「今できること」のみに注目して何かをさせるのではなく、様々な「遊び」を通して子どものもつ多様な良さや可能性を見極め、「後伸びする力」を育てる。そのため幼児教育は「見えない教育」だと言われている。この保育という「見えない教育」の営みにはマニュアルがあるわけではない。「この時期に〇〇で遊ぶことで〇〇の力が育つ」というわけではなく、常に目の前にいる子どもに保育者が向き合い、目の前の子どもに応じて保育の組み立て方を考えていくのである。つまり、子どもの学びの質は保育者の「みとる」目に委ねられており、これが保育者の専門性だといえる。

2. 「子どもスタートの教育」

本園においては、主に「自由選択活動」（子ども一人一人は主体的に遊びを選択し、創造していく活動）、「学級全体活動」（子どもの興味の幅を広げたり遊びや学びを深めたりする活動）、そして「日常生活的な活動」「行事的な活動」「異年齢での活動」という5つの活動形態を設定している。日常的には「自由選択活動」・「学級全体活動」・「日常生活的な活動」の形態によって、子どもが様々な経験を積み重ねていけるよう保育を組み立てていく。子ども達はこれらの活動形態において、様々な経験を日々積み重ねている。そこで行われる「遊び」の内容は保育者が一人で全てを決めているわけではなく、子どもの感情・意見・考えに寄り添いながら決めていく。それが「子どもスタートの教育」であり、「子どもと創る保育」だといえる。しかし、子どもスタートであるからといって、子どもの感情・意見・考えを保育者が全て拾い上げているわけではなく、どのような経験をすることで、子どもにどう育ってほしいか・どういう力をつけてほしいかという保育者の願いをもって保育を計画していくことで子どもの育ちが見えてくる。

3. 本稿の視点

本園では「育てたい資質・能力」によってカリキュラムを編成している。そして、子どもの育ちの質的な変化を捉え、「期」を設定している。本稿では、まずそれぞれの期における子どもの姿をどのように保育者が捉え、何を育てたいと願っていたか、そしてカリキュラムの「育てたい資質・能力」をもとに何に重点をおいて指導をしようとしていたか保育者の心持ちを振り返る。そして子どもの「遊び」の様子とそこでの「みとり」、保育者の環境構成や援助を事例として挙げるなかで、「子どもとともに創る保育」をどのように組み立ててきたか、自らの思考をたどることで見てくる子どもの育ちについて考察をしていく。さらに自らの保育実践を振り返る意義についても考察をしたい。

4. 本稿の対象

年齢：3年保育 4歳児

人数：22名（男児11名 女児11名）

時期：2019年4月～12月

5. 実践と考察

(1) II期（5月2週～6月1週）

子どもの姿

- ・年中組での身仕度の仕方を少しずつ身に付け自分でしようとするとともに、間食の配膳の仕事や昼食の準備など自分達でできるとわかったことは意欲的にやってみようとする。
- ・緊張がほぐれ、保育者への関わりは随分と気軽になり自らスキンシップをとるようになって保育者を遊びに誘ったりすることが増えている。
- ・子どもの興味・関心、しようとしていることを保育者がくみ取り、それに合わせた遊びの場や必要なものを用意することで遊び始める。保育者が一緒に遊ぶことで遊びが展開していく。
- ・学級の友達にも少しずつ親しみをもつようになってきているが、3歳期に仲良しだった友達と一緒に過ごすことも多い。

保育者の願い

- ・身の回りのことは自分で最後までしようとするとともに、片付けや間食の配膳など毎日繰り返していることの中では自分で何をするか決めて行動してほしい。
- ・思い切り体を動かしたり、何かになりきったりしてのびのびと遊んでほしい。
- ・自分が「したい」と思うことや「好き」と感じる遊びを見つけて、「場」を作ろうとしたり、遊び方を試したりするなどして、遊びが展開していく経験をしてほしい。
- ・学級の友達がしていることに興味を示し、一緒に同じ場で遊ぶことによって、学級の友達への親しみを増し、互いに誘い合って遊ぶようになってほしい。

育てたい資質・能力

- 《自分の行動や感覚、置かれた簡単な状況を自覚することで、次の行動に移ろうとする》
- 《集団の中で気持ちを解放してのびのびと自己発揮して遊ぶ》
- 《身近にあるものを取り入れて遊ぶ中で、物の特性に気付く》
- 《友達との関わりの中で互いのよさに気付く》

保育者の心持ち

- ・毎日同じことを繰り返す生活場面では、今おかれている状況を言語化して伝え、何をすべきか自分で判断していけるように選択肢を示す。保育者は決めずに最終決定権を子どもに委ねる。
- ・子どもの興味・関心に合わせた、分かりやすい環境を用意するが、自分達でもものを持ち出して遊びの場を構成し、遊びを展開していくことの楽しさを味わえるように、完成系で遊びの場を提示せず、子どもの思いを引き出しながら遊びの場を一緒に作り、遊びを進めていく。
- ・遊びの中で、学級の友達がそばにいること、一緒に遊んでいることが感じられるように、保育者も一緒に遊びその楽しさに共感していく。

事例1 「トルロをやっつけろ!!」までの遊びの経過（5月3週～4週）

～遊びに必要な「場」を見つける・役になりきる・共通項を見つける～

A' バーベキューレストランをつくろう！



正門から風で落ちてくる葉っぱを集め、魚に見立てて落ちている小枝で釣る真似をする O 児の姿に数名の子ども達が関心を向け真似ようとしていた。そこから運動用具や積み木を使って子どもと一緒に場を作り、**A 魚釣りごっこ**を楽しんだ。魚を釣っていると「食べよう」と言い始める Y 児。「いいねー！」と保育者は共感。すると S 児が「バーベキューするのよ」と言い始める。保育者が「じゃあバーベキューには網がいるね」と答え、保育室から持ってくる。いろいろなごちそうを作るための材料も用意すると、ごちそうを作っては焼いていく。

B ねこごっこ



「魚が好きなのはねこにゃー！」と言い始める N 児。「にゃごにゃご、魚が食べたいにゃー」と保育者もねこ語で返す。そのようなやりとりから**ねこごっこ**が始まった。「ねこになろう」と保育者がつぶやきながら作ったねこの耳の冠を見て、「私も」「ぼくも」とねこになることを楽しむ。「魚が食べたいにゃー」というねこ達とともに、にゃごにゃごハウスを積み木でつくる。ごちそうができるのを待つねこ達。様々な体の動きを楽しんでほしいと配置した運動用具にねこの動きのまま取り組む。

C ねことトロルの対決！



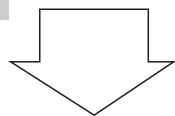
「今日は遠足に行くにゃー！」S児の保育者への誘い掛けに、「行くにゃ！」と戸外の運動用具へ。「ここから落ちるとトロルがいるんだ」K児のイメージを保育者は拾い、「落ちずにいかねば…あー!!」と言いながら落ちる。「トロルに食べられる！」という保育者の声を聞き、Y児が「がー！」とやってくる。補助教員もすぐにストーリーにのり「トロル母さんはトロルの家で待ってるよ。おいしい獲物をつかまえておいで！」と加わる。保育者はY児から逃れ、ねこの子ども達のもとへ。「トロルがいては遠足に行

けない。トロルは何が嫌いだ？」すると、A児が「大きなカミナリ！」と答える。保育者は、「じゃあみんなでカミナリを落とそう！せーの…」と声をそろえてカミナリの音を言えるように促す。「どかーん!!」トロルのそばでもカミナリを落とし、トロル役の補助教員やY児・O児らを驚かせるやりとりを繰り返す。

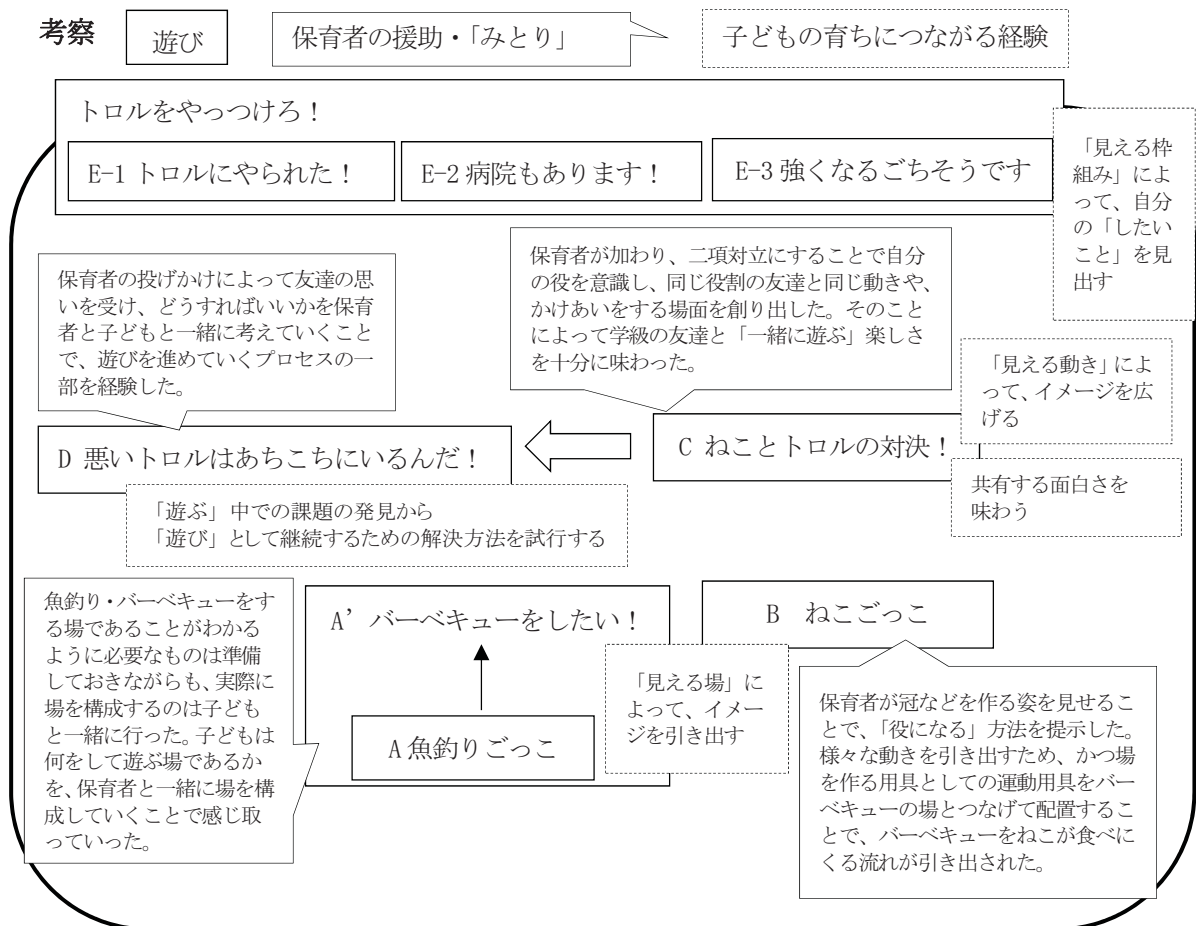
D 悪いトロルはあちこちにいるんだ！



トロル役になっている子どもはやっつけられることが嫌になったようで「赤ちゃんトロルは悪くない」「ごはん食べに來ただけ」とA'バーベキューレストランの中へ。警察やプリキュアなど自分の好きなキャラクターになりたい子どもが出てきて「悪いトロルをやっつけなければ」と言っている。そこで「悪いトロルどうしよう？」と子どもに投げかける。「作ったらいい！」と言うので画用紙にかき、あちこちにはりつけたりぶら下げたりする。



A'バーベキューレストランの近くや園庭などいろいろな場所に、作ったトロルを吊り下げていたことから、「トロルに気を付けて！」を合言葉に、トロルをやっつける方法をねこになりきって考えたり、警察になってパトロールをしたりする。さらにE-1「トロルにやられた」と倒れこむM児にE-2「ここに病院もあります！」と積み木を並べて場を自らつくるN児。E-3「強くなるごちそうです！」と料理を楽しむI児。「トロルよりも強くなるのにゃ」「でもトロルに見つかっちゃダメにゃ」とイメージをもち、運動用具に繰り返し取り組むねこ達。「トロル」を共通項にした中で、自分の「したいこと」を見つけて連日遊ぶことを楽しんだ。



「遊ばせる」ために、全ての場や用具・材料を準備しておくのではなく、子どものつぶやきを拾い、それをどのように実現させていくか、共に創っていくことによって「遊ぶ」スキルやプロセスを経験していると考えられる。この事例において、一つ一つの小さな「遊び」を「遊び」として成立させている要素として考えられるのは「場」「役割」があるといえる。それらは、環境や保育者の投げかけ・援助などによっていずれも「見える」形になっている。何をする「場」であるのか、どういう「役」を演じるのかが子ども達にとって「見える」ものになることによって、自分は何をしたいのか、何をしているのか自覚的に行動するようになっていくと考えられる。バーベキューの「場」を保育者と一緒に創ることで、バーベキューで料理を作る「役」としての自分を自覚しそのように振舞っていく。さらに「場」や「役」が見える形になることによってイメージが生まれ、そのイメージが遊びの展開につながっている。

「見える」形によって「場」や「役」が自覚され、トロルが「見える」形で提示されたことによって、トロルをやっつけろということが子ども達にとって共通項となり、「見えない」ストーリーを子ども達は「見て」、自分の演じる「役」とそれぞれの「場」との関連付けが可能になっていったと考えられる。さらに、このことは「遊びの枠組み」に自ら、自分の「役」を見つけ、遊びを自分に引き寄せる力の育ちにつながっていると考えられる。

(2) V期(10月4週～12月2週)

子どもの姿

- ・片付けの時間には、最後まで片付けをすること・椅子を人数分並べること・間食を配膳する係の子どもはお茶をポットにうつすことなどどのような仕事は何のためにあるかが分かってきて自分にできる仕事に取り組むようになってきている。
- ・気の合う友達の中では、何をどのようにして遊びたいかなど思いや考えを伝え、遊びの「場」を作ったり、遊びを進めていこうとしたりする姿が見られるようになってきている。
- ・遊びに必要なものを自分が使ったことのある材料を使って作ろうとする子どもが増えてきた。その一方で何となく作っているうちにイメージが広がり、作ったものを遊びに使う子どももいる。
- ・木の実や木の葉など自然物の特徴を捉え、遊びの「場」や遊びに使うものに用いる。

保育者の願い

- ・集まる時間や、次の活動への切り替えに対しては、学級としての動きを感じながら、自分のペースを周りに合わせて行動しようとするようになってほしい。
- ・これまでの遊びの経験を生かしながら、遊びの「場」を構成したりより遊びが楽しくなる方法を考えたりして遊ぶことで、友達の遊びとつながったり、自分の遊びが広がったりする経験をして、その面白さを感じてほしい。
- ・ものの特徴を捉えて、遊びに必要な「場」やものを作っていくことでイメージを実現していく充実感を味わってほしい。

育てたい資質・能力

- 《所属する集団の一員である自覚をもち、自分の気持ちや行動を調整して自分にできることをしようとする》
- 《活動や遊びの全体像を捉え、手順や段取りを自分なりに考えようとする》
- 《一緒に遊んでいる友達との仲間意識をもつ》
- 《自分のイメージを様々な方法で表現することで、遊びのイメージを友達と共有する楽しさを味わう》
- 《自然の不思議さを感じ、自分なりに気付いたり試したりする》

保育者の心持ち

- ・子どもの動きが集団の中でどのように作用しているかを、フィードバックをすることで、自分の判断との因果関係を子ども自身が感じられるようにする。相手や集団の意図を、具体的に言葉で知らせることで、自分はどうすべきか考えられるようにする。
- ・遊びの「枠組み」を子どもなりに「見える」形にしようとしているところに対し、これまでの経験を子ども自ら引き出せるように環境を用意したり、言葉かけを意識したりして、友達と遊びを進めていく経験を積めるように意識する。

事例2 「ねこ VS 警察」までの経過（11月1週～12月2週）

～自分の遊びの意味付け・小さな枠組みから大きな枠組みへ・ストーリーの展開～

A ホテルをつくる



「今日からホテルを始めます」A児とN児がおもむろにござをひきはじめる。「おなかですいたので、おいしいごちそうもよろしくおねがいします。寒いですし、やきいもなんかも素敵ですね」と保育者が言うと「任せてください」と葉っぱ集め。警察も手伝いに来て、これまでの遊びで使ったやきいもを持ち出し、大きな「A' たきびでやきいも」。ねこや警察になっている子ども達が食べにくる。「明日からは山にホテルは引っ越します」「紅葉もきれいですから」と場をかえることを自分達で決めている。「ホテルですから「A' 屋根がほしいです」「ビニールの屋根がいます」「透明なら紅葉がよく見える屋根になる」これまでに使用したものを思い出して素材を保育者に提案するとともに、どのような場を作りたいか考える。

A' みかんの足湯をしたい



「みかんの皮の温泉をしたい」とねこ達が中心となって足湯をつくりはじめる。足湯でほっこりしながら「これホテルに持っていったらいいやん！」

A' クリスマスツリーを飾ろう



サンタクロースが幼稚園に来るという知らせを聞いて、クリスマスツリーを作り始める。「これはホテルに飾ろうよ」「ホテルは山の上だからサンタクロースにもよく見えるかも」

A' 自動販売機もあるといい

他の遊びで使っていた、何でも出てくる自動販売機もホテルへ持っていく。「せっけん出そうよ」「やきいもも出せばいいよ」

ホテルの「場」における必要性を見つけて、「遊び」のコンテンツを、「ホテル」に持ち込んでいく。

B ねこになる

何をする時もねこになっているM児・N児・H児・S児ら。「今日はねこになって腕をきたえるにゃ」とうんてい。「とぶにゃ」と縄跳び。「おしゃれをするにゃ」と木の実でアクセサリ作り。「音楽好きにゃ」と楽器作り。「ホテルでごちそう作るにゃ」とホテルへ。



いろいろ取り組んではいるが、何をしたいかが子どもにとっても明確ではない様子である。いろいろと取り組みながら、ねことしての「遊び」を探しているようであった。

C 警察になる



「パトカーをつくろう」と作ったパトカーに乗って連日パトロール。「今日のお仕事は？」教師の投げかけに、まだ自分達では仕事を見つけられず。「ホテルまで行く **C' 道** がないのですが…」と言うと「警察ですからやります！」と段ボール板を並べ始めつなぐ。「人助けが得意ですね！」と声をかけると敬礼のポーズをとる M 児。「パトカーでホテルまでおくります」と「人助け」の仕事を見つけ始める。重いものを運ぶとき・どこかへ行きたいときおなかがすいた人がいるときなど

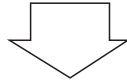
何かがあると警察が仕事をすることを買って出ている。

しかし、警察になっている子どもがみんな一緒に同じ役を担っているわけではなく、警察になりたい子どもがそれぞれに仕事を見つけて遊ぶ様子であった。またそれぞれが「**C' パトロール**に行ってきます」と周遊しており「悪者」を探すことを目的にしようしていた。

D ゲーム「開戦ドン！」(学級全体活動)

警察になっている子どもが「悪者」をつかまえたいという思いをもって遊んでいること、ねこになっている子ども達が何をしたいかをまだ見つけられていないことを踏まえ、遊びの展開のヒントになればと願い、警察チームとねこチームに分かれて「開戦ドン！」を行った。

これまでにチームで遊んだり、じゃんけんのタイミングを合わせたり、じゃんけんの勝ち負けで自分の行動を判断したりすることは経験として繰り返し積んできているので十分楽しさが味わえると考えて取り入れた。



ねこになった保育者がホテルの足湯のみかんの皮を隠すいたずらをしたというストーリーを投げかけ、遊びの中に「開戦ドン！」を取り入れる必要性が生まれるようにする。



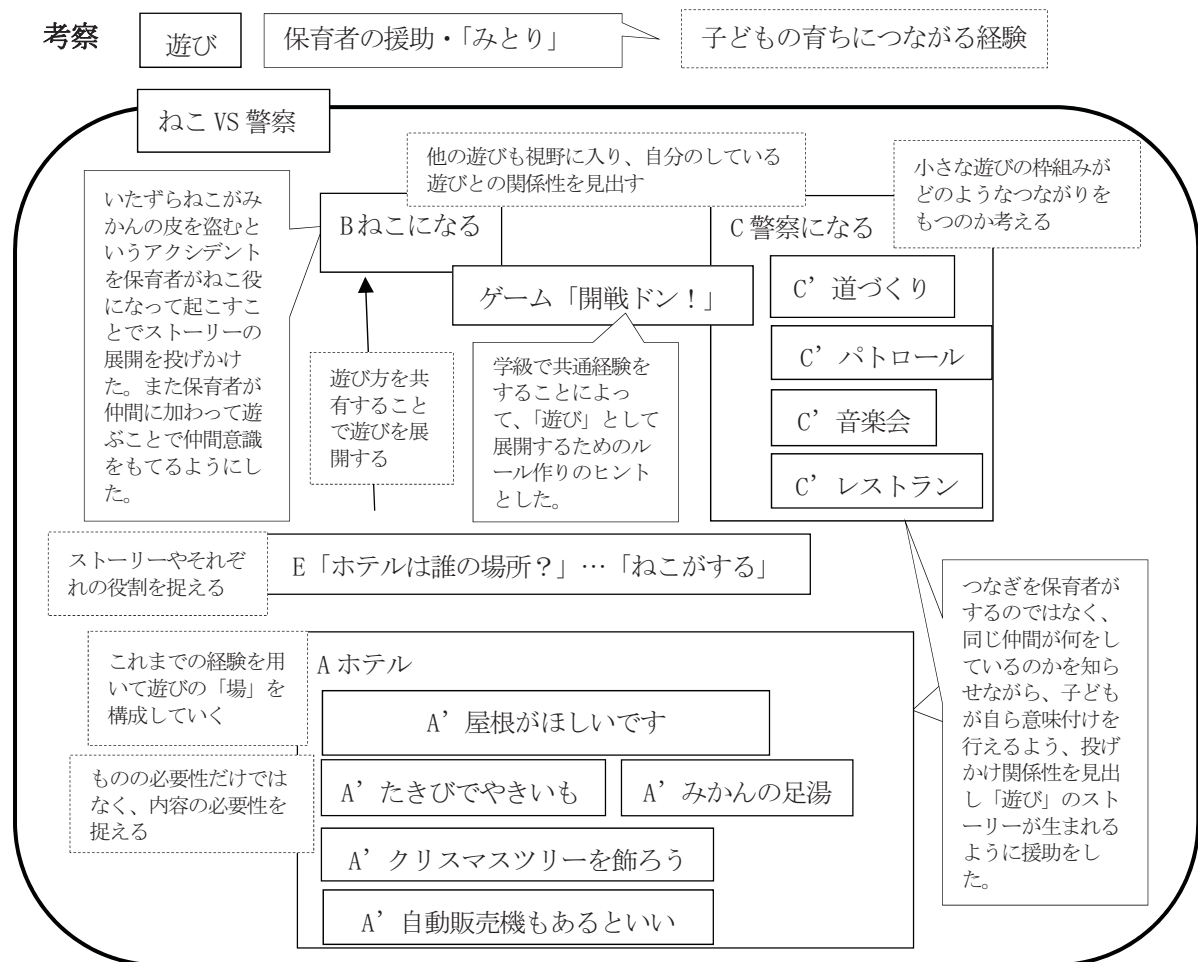
いたずらねこを警察がつかまえるというストーリーになる。いたずらねこをおびきよせるために、警察は **C' 音楽会** をしたり、捕まえたねこもおなかがすくので、**C' 警察レストラン** でごちそうを作ったりと警察になってしていた遊びがねこの関係性の中に位置付けてく。ねこは、警察につかまらないように山の上のホテルに隠れている。

E 「ホテルって誰の場所？」と疑問があがる。「警察はウッディーハウスが警察署。だからねこのホテルやな」「警察がとまりたくなったら予約票を書いたらいい」警察とねこの関係、そしてそれぞれの遊びの「場」を学級で共有する。



警察から逃げるとホテルへかけこみ、こたつでほっこり。作った双眼鏡で、警察がこないか確認をする。警察署から聞こえる音楽に「音楽につられてでていきそうにゃ」「だめだめ」と、ストーリーに合わせたやりとりを楽しむ。

考察



なりたい「役割」で何をするのか、つまりどう遊ぶのかを模索するところから始まっている。足湯をつくる、パトロールをするなどその「役割」らしさを実際に取り組みながら自分のものとしていったといえる。遊びの「場」や「役割」が見える形にしていくことは、これまでの経験から子ども達が遊ぶためのスキルとして身に付け、自ら行うようになってきているといえる。子ども達が必要なものを用意し、「場」やものをつくっていくことで一つ一つの小さな遊びの「枠組み」が見える形になっていた。

あらゆる遊びの「枠組み」同士が、どのように意味付けられていくのか保育者も答えをもってはいるわけではない。小さな遊びの「枠組み」と、そこでの子どもの楽しさを把握した上で、子どもがどうしたいと願っているのかを汲み取りながら、保育者としての意図を「開戦ドン！」という形で組み込んでいった。共に遊ぶことで子ども達のねこと警察の「役割」という「枠組み」を利用し、大きな遊びの「枠組み」を創っていくことになったといえる。目には見えないが、明確なルールが共有されることで、ねこと警察の「役割」の関係性が子ども達に見えてくることになったといえる。その関係性の中で、自分のしていることがどう位置付くのかを、自ら意味付け、さらに遊びのストーリーとして展開していくことになったといえる。遊びの「枠組み」が大きくなったことによって、自分の遊びの意味、他の遊びとの関係性が見出せたといえる。これが遊びの深まりと捉えられるのではないかと考えられる。

どのように遊びを展開するか予め決まっていたわけではない。保育者は子どもと協働し、共に創りだす仲間として存在する姿勢も必要だといえる。

6. 総合考察

「遊び」が「遊び」として成立していくためには、目には見えない「遊び」の「枠組み」を見える形に構成していく必要があるといえる。「場」や「役割」が見える形になるように環境を構成したり、保育者が言葉かけを行ったり、一緒に子どもと動くことによってそれが可能になってくる。見える形になることで、自分と「遊び」、「場」と「場」、「場」と「役割」、「役割」と「ルール」などの関係性を見出すことが可能となり、そのことによって「遊び」のストーリーが展開されていくといえるのではないか。「子どもと保育を創る」ということは、子ども一人一人の思いが見える形に実現していけるように、その思いから「遊び」の「枠組み」を見出し見える形にしていくことであるといえる。さらに、一人一人の思いに寄り添いながら作った小さな「枠組み」が見えることによって、また新たな思いが子どもから生まれ、それが次の「枠組み」となっていく。そして「枠組み」を創っていく過程には、必ず教育的意図や願いが組み込まれている。つまり、保育者の教育的意図や願いがベースにありながらも、「枠組み」が先行しそこに子どもを当てはめていくのではなく、あくまで「枠組み」の象りを共に創り上げていくことによって、保育が創られていくのである。

事例1のように、この「枠組み」の中に身をおくことの楽しさを味わったり、「枠組み」を自ら捉えていったりする経験を子ども達が積み重ねていくことによって、どういう「枠組み」を創っていくことで「遊び」がより面白くなるかを思考していく事例2のような子どもの姿が生まれてくるのではないかとと思われる。「枠組み」における自分の役割を見出し、そこに楽しさを感じていくことが、集団で活動していくことへの充実感につながるのだらうと思われる。そしてそのことが、学級での共通のめあてを子ども達が見出し協同的に活動する就学前の姿の基盤となる力を培っているのではないかと考えられ、協同性の芽生えと捉えられる。さらにこれらの力が就学後、学習においてもその学習の「枠組み」において自分は何を学びたいかというめあてをもって学ぶ姿につながるのだと思われる。活動や学習の「枠組み」が自ら見えることにより、何をしようとしているのか、その中で何が自分の関心事か、「枠組み」と自分をつなぐことによって学びが深まっていくのではないかと考えられる。“遊び込む”“夢中になって遊ぶ”“没頭する”ことが幼児期には重要だと言われるが、そのためには子ども達が「枠組み」を捉え、関係性を見つけ、自分との関係性を見出していくことで引き出せる姿ではないかとと思われる。子どもとともに保育を創ることは、見えない子どもの資質・能力の育ちを支えるために、見えない「遊び」の「枠組み」を子どもとともに見つめていく、見えないものをいかに「見ていくか」ということの連続なのだといえる。

見えないものを「見ていく」力が保育者の専門性の一つである。本稿において、自らの実践を振り返ることによって、自分の保育における意図がより明確になり、そのことによって子どもの育ちがより「見える」ものとして捉えられた。保育においては常に、子どもの経験の意味付けを「みとり」ながら、子どもの育ちを捉えていき次の保育の展開を組み立てていく。その瞬間には自覚していないようでも、その時期の保育者の願いや、心持ちは必ず反映されているということが振り返ることによって明らかになっていく。このことから、保育を振り返ることの意義は、自らの意図を客観的に捉え直したり、子どもの育ちを多角的に見つめたりすることによって保育を「みとり」目を高めることにつながるといえ、つまりは専門性を高めることになるといえる。

引用文献・参考文献

文部科学省『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館 2018 年

無藤隆監修 『幼稚園教育要領ハンドブック』 学研教育みらい 2017 年

中央教育審議会初等中等教育分科会教育部会

第3回幼児教育部会におけるおもな意見の概要

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会

『研究資料 教育課程改訂版「育ちの履歴」から編成する資質・能力を育成するカリキュラム』2018 年

直接経験を通して児童に学ぶ意義を醸成する理科学習

長島 雄介（奈良女子大学附属小学校）

1. はじめに

来年度より全面実施となる新学習指導要領の基本方針として、「育成を目指す資質・能力の明確化」や「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」等が大きく注目を集めている。その一方で、理科の学習においてはこれまで以上に、児童が自然と直接的にかかわり、体験することを通して、学習を進めることが肝要である。しかしながら、生物、天気、川、土地、天体等、扱う内容によっては、教師が自然の事物・現象を教材化したり、児童が日常生活と結び付けたりすることが難しいことも事実である。

近年では、書物やインターネットを使用して様々な情報や画像、動画を入手することができる。また、高学歴を掲げた有名人が知識を競い合うクイズ番組が流行している。果たして、そこから得られる情報等は、児童にとって、理科学習の面で有益なものばかりと言えるのだろうか。経験を伴わない知識だけで、児童が分かったつもりになってしまっていないだろうか。このような時代だからこそ、理科学習においては特に以下で(1)、(2)に示す2つの側面から、児童が自然と直接的にかかわり、体験することを、これまで以上に大切にしたいと考える。

2. 学習の実際

(1) 実物から得られる事実を見つめ、捉えたことを基に考える

・第4学年：「水のすがたの変化を捉える」学習より

小学校第4学年「金属、水、空気と温度」の中の「水」に関する学習である。本時の学習テーマは、「水を冷やし続けると、体積はどう変化するか」である。ここでの主な学習内容は、「水は温度によって水に変わることや、水が氷になると体積が増えることを観察や実験を通して理解すること」と、「水の性質について追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、水の温度を変化させたときの体積や状態の変化について、根拠のある予想や仮説を発想し、表現すること」である。

本時の学習テーマ「水を冷やし続けると、体積はどう変化するか」は、既習の学習テーマ「水は温めたり冷やしたりすると、体積は変化するのだろうか」の実験の後、多くの児童の「ふりかえり」から出された疑問を受けて設定したものである。以前、試験管の口まで入れた水を60～70℃のお湯の入ったビーカーに入れたら水面が盛り上がり、約5℃の氷水の入ったビーカーに入れたら水面が下がったため、「もっと水を温め続けたらどうなるのか」「もっと水を冷やし続けたらどうなるのか」と考えたのである。

予想を立てる際、「これまでに学習したこと」や「生活の中で実際に体験したこと」から考えるよう児童に促しており、予想が何もない状態で実験に臨むことは避けるようにしている。

児童A：私は、水を冷やし続けると体積は小さくなると思います。なぜなら、前の実験で約5℃まで冷やした時に体積は小さくなったし、1日中バケツの中に水を入れて外に置いておくとできる氷は、ぎゅ〜とちぢまって固体になると思うからです。

児童B：ぼくは、冷やし続けるとこおると思うので、体積は大きくなると思います。なぜかというと、冬になると水道管がこおってはれつするというニュースをよく聞くからです。

ちなみに、どの学習テーマの際も、予想が極端に偏らず、ある程度意見が分かれるのが本学級の面白い所である。

実験方法については、言葉で書いても、図で描いてもよいものとし、児童の自由な発想に任せている。一人一人が実験方法を考案し、それぞれの方法で実験を実現させるのが理想であるが、内容が不完全でなものであったり、用意できない器具が登場したりする場合もある。

そのような時には、グループや学級での議論によって、実現可能な方法やできるだけ手軽にできる方法に絞り込んでいる。児童がなかなか発想できない場合には、教師が助言しながら、児童のアイディアを少しずつ引き出して具体化している。

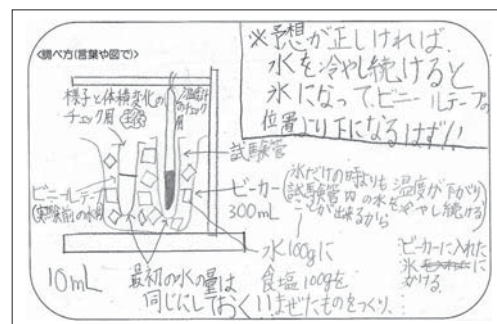


図1

なお、実験方法が決定したら、もう一度各自の予想に触れさせ、予想が正しければどのような実験結果になるのかを※印を使って明記させている(図1)。

その後、グループで実験させ、個々に「冷やした時間」、「水の温度」、「気付いたこと」等の記録を促した(図2)。

また、実験後、考察文を記述するまでに2日間隔があいた。その間に実施した情報の学習で、一人一人がP C教室で折れ線グラフを作成した(図3)。

冷やした時間(分)	水の様子	水の温度
0	変化なし	8度
2	なし	3度
4	くもった	2度
6	..	1度
8	..	0度
10	..	0度
12	..	-1度
14	こおりはじめた	0度
16	..	0度
18	完全におお	0度
20	水位が高くなった	0度

図2

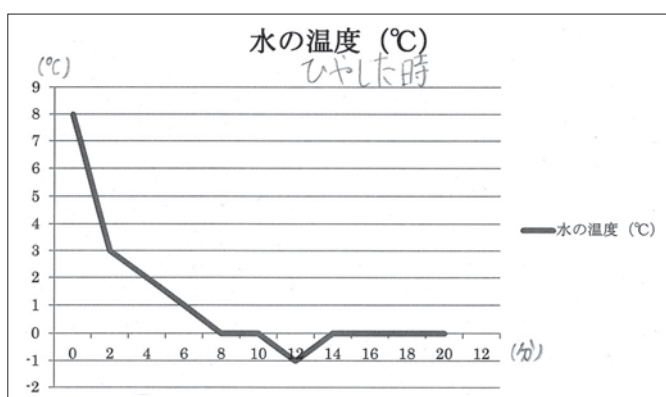
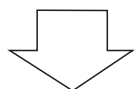


図3

考察文は、「実験結果」と「実験テーマに正対した結論」を基にして記述するよう児童に促している。実験内容によっては、さらに「既習の科学的知識を基にした理由付け」を付け加えることができる場合もある。また、各自が記述後、その考察文がより妥当なものになるように、グループまたは学級で意見交換をさせた後、加筆・修正できる時間をとっている。

次の考察文は、先のノート記録(図2)と折れ線グラフ(図3)を紹介した児童Cのものである。

児童C：水を冷やし続けたら、表のような結果になった。試験管の水がこおり、水位が高くなった。こおっている時の温度は0℃だった。もとの水は氷になり、水の量が少し増えた。このことから、水を冷やし続けると、体積は大きくなるといえる。



児童C：水を冷やし続けたら、表のような結果になった。4分たつと試験管がくもり始め、14分で水がこおり始めた。こおっている時の温度は0℃だった。もとの水は氷になり、水の量が赤いテープをこえた。このことから、水を冷やし続けると氷になり、体積は少しだけ大きくなるといえる。

上側が意見交換前、下側が意見交換後の考察文である。他者との交流によって、実験データをもう一度見つめ直し、時間の経過に伴う水の変化を詳細に記すようになった。また、体積変化の判断基準が赤いテープであることにも触れるようになった。さらに、結論部分の「少しだけ」という表現は、以前に水を温め続けて気化させた際、体積変化の判断基準に用いた風船が限界まで大きく膨らんだことと比較していることを示している。

以降、児童の「ふりかえり」を基に、児童の思いを活かして学習を進めた。

児童D：水を冷やし始めた時、私には少し水位が下がったように見えました。体積が小さくなってから大きくなっていく時の境目が何℃なのか調べたいです。

児童E：私は、今までのことから考えると体積は小さくなるはずなのに、今回、体積は大きくなったのでびっくりしました。ペットボトルのお茶をこおらすとパンパンになっていた理由が分かりました。どうしてこのようなことが起こるのか知りたいです。

児童はこれまでの学習から、「水を冷やすと体積がだんだんと小さくなるが、5℃から0℃になるまでの途中に境目があり、そこから大きくなること」を確認したり、「水が氷になると、つぶ（分子）が整列して、つぶどうしの間にすき間ができるから体積が大きくなること」を考えたりした。

・第5学年：「生命の連続性を追究する」学習より

小学校第5学年「生命」領域の内容の一つに「動物の誕生」があり、主に、メダカとヒトについて扱う。児童は発生や成長の様子と経過について学ぶが、メダカの卵は解剖顕微鏡等で中が見やすいという学習上の利点がある反面、メダカばかりで学習を進めていくと、動物の多様性と共通性に気付くことができず、メダカの飼育方法や雌雄の見分け方、受精卵の変化の様子を記憶することが中心になってしまう。また、ヒトばかりで学習を進めていくと、ヒトの受精卵は何週目にどのような変化があるのか、胎児が育てられる母親の子宮内はどのような仕組みになっているのかを記憶することが中心になってしまう。

一般に、児童は生活の中で様々な動物に興味を示すものである。このことから、各々が思い思いの動物を飼育することによって生きた証拠を得て、それを基に他者と交流することにより、動物の多様性と共通性に気付くことができるのではないかと考える。ここでは、第5学年の児童

34 人が自ら採集した動物を観察して個別に学習を進め（「独自学習」）、機会を捉えつつ、他者との交流を通して互いの学びを活かしながら深く考え（「相互学習」）、他者から得たことを基に自分の考えをより妥当なものにしながら（「さらなる独自学習」）学習を積み重ねた足跡を取り上げる。

5 年生に進級して間もなく、校庭や池で動物採集を行った。お気に入りの動物を見つけられずに自宅周辺で再挑戦する児童もいたが、34 人全員が動物の飼育を始めることになった。その結果、教室にはメダカのほかに、ダンゴムシ、アリ、トカゲ、カメ、キリギリス、ドジョウ、ザリガニ、カエル、チョウ、カマキリ等で一気に賑わいを見せることになった。各々が自分で見つけた動物について、実物を観察し、図鑑やインターネットを併用しながら独自学習を蓄積していった。

飼育を始めて、児童がまず興味をもったのは、雌雄の区別の仕方であった。そこで、自分の目で確認できた雌雄の違いを説明することに加え、なぜその部分に雌雄の違いがあるのかを考えながら相互学習を行った。

児童 F（ダンゴムシを飼育）：オスはメスに比べて、足の速さが速いです。理由は、交尾の時にオスはメスを追いかけるからです。

児童 G（メダカを飼育）：オスは背びれに切れこみがあります。それは、交尾の時にメスを引き寄せるためです。あと、しりびれの後ろが長いオスは、しりびれの後ろが短いメスを追いかけることができます。

児童 H（ザリガニを飼育）：腹部から出ている足がメスは長いので、赤ちゃんを守ることができます。

児童 I（キリギリスを飼育）：産卵管があるのがメスです。なぜなら、卵を産むのはメスだからです。

この相互学習を通して、雌雄の違いは子孫を残すためにある、ということを児童は発見した。単に同一種（例えばメダカ）における雌雄の外見上の違いのみで学習を終えてしまっていたら、この結論には至らない。生命の本質に迫るために、「雌雄の形態や行動の違いには、きっと何か大きな意味があるのだろう」と問い続けながら、できるだけ多くの種類に触れる必要がある。

なお、この相互学習の数日後、次のようにさらなる独自学習を進め、日記に記した児童がいた。

児童 J（ダンゴムシを飼育）：ダンゴムシの交尾を発見しました。はん点のないオスが、はん点のあるメスの上に乗っかっているのです！ もう一つ、オスがメスを追いかける（交尾）ため、オスが足が速く、メスが足がおそいのは本当か、平たい容器にダンゴムシを乗せて見てみることにしました。すると、それは本当でした。オスの方が確実に速かったです。

相互学習で聞いたことを鵜呑みにするのではなく、時期を捉えて自ら丹念に実証している。このような学びの姿は本校の児童らしく、微笑ましい。

5 月に入ると、メダカ、アリ、カマキリ等の卵が見られるようになった。そこで、卵や子を観察して気付いたことについて相互学習を行った。

児童K：カマキリやメダカは、一度にたくさんの子が生まれます。

児童L：アオスジアゲハは、一つの葉に一つしか卵を産みません。

児童M：ダンゴムシは、自分の体に卵を産みます。

児童N：それは、卵を守るためだと思います。

【中 略】

児童O：メダカの卵は、1週間とちょっとで孵化しました。

児童P：カマキリは、半年以上かかることがあります。

児童Q：ヒトは、約8か月で生まれると思います。

児童R：確か、お母さんの体の中で育って生まれるのが胎生動物で、卵の形で生まれるのが卵生動物です。

相互学習の中で初めてヒトについて出てきた。このことにより、以降、ヒトも動物の一種として学習を進めることができるようになった。ただし、哺乳類の胎児や出産については観察をしながらの学習が難しい。そのため、内容をヒトのみに特化せず、できる限り多くの動物と比較しながら学習することにした。一例として、動物の子が生まれる時の具体的な様子について相互学習を続けたら、次のような発言が出された。

児童S：ザリガニは卵生動物で、6個から38個くらいの卵を産みます。そして、8日から2週間くらいで孵化します。

児童T：カマキリも卵生動物で、200個ほど卵を産みます。

児童U：カエルも卵生動物で、卵を1000個くらい産みます。

児童V：一度にそんなに産んで大丈夫なんですか。

児童W：僕は飼ったことがありませんが、確かマンボウは10000個以上の卵を産むと聞いたことがあります。

児童Q：ヒトは胎生動物です。この前、僕はヒトが約8か月で生まれると言いましたが、訂正します。弟は、5月から3月までお母さんのお腹にいました。だから、約10か月で生まれます。

【中 略】

児童X：ウマも胎生動物で、受精して300日ほどで生まれるそうです。

児童Y：ニュースでパンダのことをやっていました。パンダも胎生動物です。受精して13週間から24週間ほどで生まれるそうです。パンダは1匹ずつ生まれることが多いそうです。

児童Z：ゾウも胎生動物ですが、生まれるまでに2年くらいかかるそうです。

教 師：生まれ方と卵の数の関係、生まれ方と体の大きさの関係から、何か気付くことはありませんか。

この相互学習により、多く卵を産む卵生動物ほど生き残れる可能性が低く、胎生動物は体内で子を育てるために何匹も産む必要がないこと、体が大きい胎生動物ほど妊娠期間が長いこと等に気付く児童が出てきた。このような発見は、メダカのみ、ヒトのみの学習からではほぼ不可能だと思われる。ちなみに、普段の学習ではどちらかというと大人しい児童が、卵胎生動物というのが存在することを調べ、後日、朝の会でいきいきと発表する姿が見られた。

その一方で、動物を飼育する過程の中には、残念ながら死んでしまうものもいる。愛情を注いで育ててきた34人は、なぜ死んでしまったのかについても相互学習のテーマにした。

児童a（アリを飼育）：水分が不足していたと思います。

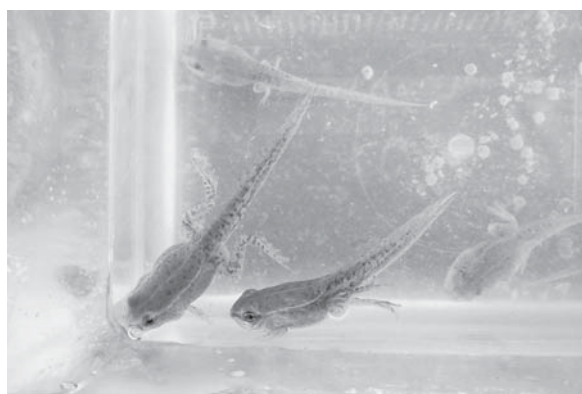
児童b（カブトムシの幼虫を飼育）：腐葉土を食べて減った分、足しておけばよかったと思います。

児童c（キンギョを飼育）：1辺の長さが20cmの水槽に、10匹も入れたのは多すぎたと思います。

児童d（チョウを飼育）：ティッシュにスポーツドリンクを含ませて入れておいたのですが、自然界とは違ったのだと思います。

【以下略】

この相互学習で、児童からたくさん後悔と反省が出てきた。そして、飼育をする際に「水分」、「えさ」、「生活空間」、「酸素」、「温度」の5つの要素の中でいずれかが不足すると死の原因になる、という結論に至った。なお、ここでの相互学習がその後大きく役に立つことになる。それは、ヒトの胎児が母親の体内で育つことを学習する際、「子宮」、「胎盤」、「羊水」、「へその緒」といった4つの用語に出合った時である。児童にはあまり馴染みのない用語ばかりであるが、先の5つの要素を思い出すことにより、母体にあるその4つの部分の重要性と、ヒトが出産まで大切に育てられていることを実感することができたのである。



（2）生活とのつながりを見出し、生活と学習の間を往還する

・第5学年：「大雨とわたしたちのくらしを結び付ける」学習より

近年、多くの自然災害が日本列島を襲っている。ここ1～2年を見ただけでも、地震、洪水、土砂災害、噴火、大雪、猛暑等によって、死者や負傷者、救急搬送される人が多数出てしまった。

もはや、自分が住む地域にこれらの自然災害がいつ起きてもおかしくない状況となっている。特に、大雨、とりわけ集中豪雨が原因となる自然災害では、地震や火災等とは異なり、雨の降り始めから災害発生までの間に時間的・空間的な面で差が生じる。離れた場所から徐々に危険が近づくため、瞬時の避難判断が迫られることがなく、「自分は大丈夫だろう」といった油断が生まれ、命を落とすことにつながりやすい。

そこで、今後、集中豪雨が原因となる自然災害が身近に迫った際に、理科学習で習得した内容を活かし、児童が自らの避難行動について根拠をもって判断できるようにしておくことが重要であると考えます。

児童が根拠をもって判断し、避難できるようにするために、まず、河川堤防（土手）がどのようなものかを知る必要がある。今回は、「なぜ、泥に比べて砂で団子を作るのは難しいのか」という内容の日記を記していた児童 e に、朝の会で発表する機会を与え、その内容を導入として学習を進めることにした。

児童 e：僕は、泥団子を作りながら、砂団子はなぜできないのかを考えました。泥どうしがつくのは、細かい粒が隣り合うと固まるからだと考えました。細かい粒と粒とがびっちり並ぶと、固まる性質があるからだと思います。

この仮説は、「小石、砂、土への水のしみこみ方」の実験へとつながる。しかし、あせらずに、あくまで児童の泥団子作りへの興味や関心について引き出すことを大切にしたい。

教 師：泥団子作りの楽しさや魅力、難点はどんなところですか。

児童 f：小石が少しでも入っていたら、にぎると崩れてしまいます。

児童 g：手が汚れてしまうのが難点です。

児童 h：砂と土と水があれば、すぐにできます。上手くできるとうれしいです。

児童 i：僕は、1年生の時に自由研究で発表しました。ピカピカにするのに時間がかかります。

児童 j：水加減が難しいため、水の量が多いとポロポロ落ちてしまいます。

児童 k：児童 e くんや児童 f さんが言っていた通り、運動場の砂は大きいのですぐに崩れてしまいます。でも、砂場の砂だとサラサラ小さく、作りやすいです。

児童 l：砂まみれになるのが難点だけど、ピカピカになるとうれしいし、夢中になってしまいます。

教 師：難点が多いのに、泥団子を作るんですね。

児童 e：幼稚園の時に、初めて泥団子を磨いてピカピカにしました。達成感は桁違いです。

教 師：児童 f さんや児童 j さん、児童 k さんのように、泥団子が崩れてしまった時はどうしましたか。

児童 f：乾かしてもとの形に戻しました。「まとめる」、「乾かす」の繰り返しです。

児童は、これまでに泥団子作りに夢中になりながら、「泥団子作りが（お金をかけずに）手軽にできること」、「泥団子を構成する粒子が大きいほど水を通しやすいことから、泥団子が必要以上に水を含むと崩れてしまうこと」を遊びの中ですでに知り得ていることがうかがえる。そこで、話題をそのまま河川堤防造りに移すことにした。

教 師：ところで、川の両端にある、高く盛り上がった場所のことを何と呼びますか。

児童m：川岸？

児童n：土手？

教 師：そうですね。土手は何でできていますか。

大 勢：土!!

教 師：みなさんはよく、メリットやデメリットという言葉を使いますね。では、土手を造る時のメリットやデメリットはどんなことか考えてみましょう。

児童o：メリットは、費用がコンクリートに比べてかからないことです。

児童p：費用がかからないことも大切ですが、氾濫が起りやすい地域では、特に人の命を大切にしたいのではないですか。

児童q：ならば、全ての土手をコンクリートにするのですか。土の土手が造られていることにも、きっと何か意味があると思います。

児童r：土の土手は、コンクリートの土手に比べて強度は落ちますが、いざという時に、人が避難できる時間を長く取ってくれます。

児童s：時間を稼げるということか。

児童t：コンクリートの土手は水を吸い込みませんが、土の土手はある程度水を吸い込むと、壊れてしまうのがデメリットだと思います。

児童u：母の実家の呉市の方では、土手があまりにも水を吸い込み過ぎて、まるで、水風船がはじけるかのように壊れてしまいました。

教 師：泥団子の話では、児童fさんが乾かしてもとの形に戻したと言っていましたね。土手の場合はどうですか。

児童f：土手も崩れたら作り直すことができます。

このように、河川堤防について、泥団子との共通点を見出すことにより、土砂を用いることで「コンクリート製より脆いがコストがかからないこと」、「必要以上に水を含むと壊れること」、「修復しやすいこと」を確認した。

また、学校では、地震や火災を想定した避難訓練は実施しているが、大雨が原因となって起こる土砂災害を想定した避難訓練は実施していない。河川堤防の利点と欠点を考えたり、「小石、砂、土への水のしみこみ方」の実験をしたりした後、これらの災害の特徴について比較しながら、土砂災害が迫ってきた時にどのタイミングで避難すべきかを児童に考えるよう促した。

教 師：学校では、普段から避難訓練を実施しています。みなさんは、災害が起こったらいつ避難しますか。

児童v：地震が起こったら、扉や窓が変形するかもしれません。扉や窓を開け、揺れが終わったらすぐに避難します。

児童w：火災の時は、火が空気に触れたら広がってしまうので、窓を閉めて、火元から遠ざかるように避難します。

教 師：火災の時は、いつ避難しますか。

児童w：すぐに避難します。

いよいよ、話を大雨の場合に広げていく。

教 師：では、大雨の時にはいつ避難しますか。

児童 x：雨が降っている状態で、土砂災害が起こる前に避難します。

児童 y：土砂災害が起こるかどうか、いつ分かるのですか。

児童 x：…。

教 師：（「大雨により、地盤が緩み、土砂災害が起こったり…」と書かれた児童のレポートを示しながら）では、このレポートを見て考えてください。大雨と土砂災害の間に、何が起こりますか。

児童 z：地盤の緩みが起こります。

教 師：そのような時でも、被害に遭ってしまった人たちは、どんな思いをもっていましたか。

児童 AA：「自分は大丈夫」とか「家にいても大丈夫」という油断をしていました。

教 師：油断や不安、恐怖心の中でいつ逃げたのでしょうか。

児童 BB：土砂災害がやって来てからだと思います。

教 師：土砂災害の特徴が、何か見えてきませんか。

児童 CC：土砂災害は、地震や火災と比べて、気付くのに時間がかかります。

児童 DD：大雨は、地震や火災と比べて、体で感じにくいです。地震の場合は、体で揺れを感じることができます。火災の場合も、特有のにおいがあるので、鼻で感じるができます。しかし、大雨の場合は、建物の中にいたら、体で感じることはほぼなく、川が氾濫したり家が浸水したりしたことで、やっと、今の大雨が危険なんだと気付いて、逃げようと思った時には道路がふさがっていて、死者が多くなってしまうのだと思います。

児童 EE：大雨の場合は、堤防に水がしみ込んでいるか分からないので、しみ込んでいる間に、何も起こっていないだろうと思って、時間があるから避難しない人が多いのだと思います。

児童 FF：僕はマンションに住んでいます。雨が降っているのは分かりますが、ニュースとか災害の報道を見ないと、他に何が起きているのか分かりません。気付いたら、大変なことになっていると思います。

児童 GG：地震や火災はいつ起こるのか分からないけど、雨は、いつ降るのか天気予報を見れば分かるし、雨が降った後に、土砂災害は地盤が緩み始めてから起こるから、時間ができます。そのため、その時間に、避難をしようと思えばできるはずです。

児童 HH：川の近くに住む人は、堤防があるからこそその安心感があるのかもしれない。

児童 II：大雨はよく降りますが、大雨による災害はみんなが経験不足だから、油断が生まれるのだと思います。また、最近は揺れに強い等、最新の技術で造られた住宅が多いので、そのことも安心感を生んでしまうのだと思います。

児童 JJ：川に堤防があって、堤防が避難の時間を作ってくれていると思うから、それで人は油断しているのだと思います。また、避難の情報が地域のスピーカーで流れてくるのを待ってしまうから、それも油断につながっているのだと思います。

大雨による災害発生の危険が生じた場合、必ずしも近くに大人がいるとは限らない。家の中に児童が一人だけ、という可能性もあり得る。そのような場合に備え、あらかじめ、「どのタイミングで避難するか」を決めておくべきだということになった。また、水は本当に高い所から低い所に流れているのか確かめてみたい、という児童が現れ、みんなで実験することになった。

児童 KK：運動場に雨水の流れを見つけ、水を入れたペットボトルを横に置くと、上流の方向に空気がたまっていた。このことから、水は高い所から低い所に流れているといえる。また、水は高い所から低い所に流れているため、水の流れている所は流れていない所に比べて低いといえる。 【以下略】

この実験結果を踏まえて、一人一人が、自分が住む地域のハザードマップを見たり、自宅と避難場所との距離や高低差を調べたり、家族構成を考えたりしながら、緊急時の避難のタイミングを決定した。内訳は、34 人の児童の中で、避難開始を「避難準備」ですると決めた者が 4 人、「避難勧告」ですると決めた者が 17 人、「避難指示」ですると決めた者が 13 人だった。

児童 LL：僕は、「避難準備」で避難します。なぜなら、小さい妹がいるし、赤ちゃんが生まれるからです。

児童 MM：私の家は川の近くです。避難指示での避難だと川が近くにあって遅いかもしれないので、「避難勧告」で避難することに決めました。

児童 NN：僕の家は周りと比べて高い所にあるため、無理に早く逃げるよりも、しっかりと準備をしてから逃げた方がよいと思うので、「避難指示」で避難しようと思います。

避難時の持ち物についても、議論をしながら各々で決定し、この学習を終えた。そして、3 か月余りが経過した昨年 5 月下旬、政府は中央防災会議で、大雨災害の際に住民が取るべき避難行動を 5 段階に分けて示した「大雨警戒レベル」の導入を決定した（図 4）。学級で話し合ったことが、国民全体にとって重要なことだったのだと改めて感じると同時に、児童には常に、自分の命は自分で守るという意識をもって行動してほしいと願っている。



警戒レベル	住民がとるべき行動	避難情報等
5	命を守る最善の行動を	災害の発生情報
4	避難	避難勧告、避難指示（緊急）
3	高齢者等は避難	避難準備、高齢者等避難開始
2	避難行動の確認	注意報
1	災害への心構えを高める	早期注意情報（警戒級の可能性）

図 4 TBS『Nスタ』より

3. おわりに

これらの学習を終えた今でも、自分の目で実際に見た事実を基に根拠を示そうとする児童、教室や家で自主的に生き物を育てて記録する児童、集中豪雨により起こった土砂災害等の新聞記事を読んで自分の考えを更新したり発表したりする児童を目にするのは大きな喜びである。その一方で、災害に関する学習については、実際に被害に遭っていない段階で児童に自分事として捉えさせるのは非常に難しいことも実感している。今後、より一層、野外に出かけたり、施設を活用したり、人々に尋ねたりする機会を意図的に設けることで、直接経験を伴う学習活動を充実させたい。

パフォーマンス課題を軸にした高等学校「現代社会」の単元開発に関する実践研究 — 新科目「公共」を見すえた「見方・考え方」の育成を中心に —

藤井 正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに—研究の背景と目的—

2020年度以降の新学習指導要領の段階的实施¹⁾を控え、初等・中等教育をめぐる状況は大きく変わろうとしている。変化の内容は多岐にわたるが、その中核をなすのは、「学び」のあり方の質的転換と、それを実現するための授業改善および教育課程の構築である。

別稿でも整理したように²⁾、新学習指導要領のもとでの「学び」は、3つの資質・能力（①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力、人間性）をベースに、何をどれだけ知っている（できる）かという「知識・技能の習得・蓄積」型から、習得・蓄積した知識・技能を使って、どのように社会・世界とつながっていくかという「知識・技能の活用、価値の創造」型へと質的に転換していく。そして、こうした「学び」を実現する方法として示されたのが、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードである。現在、初等・中等教育の現場では、新学習指導要領で示されたこうした学びを、個別の授業のレベル、また学校全体のカリキュラムのレベルにおいて、どのような形で実現していくかが焦点となっている。

筆者もこうした動向に関心を寄せ、教材開発や授業方法の視点から、これからの中等教育における個別の授業のあり方について検討・提言してきた³⁾。一方で、当然、「主体的・対話的で深い学び」は、個別の授業のみで実現できるものではなく、むしろ新学習指導要領が要請しているのは、単元全体、またカリキュラム全体における、学習目標と評価基準の構造化と、学習者である生徒への「学びの設計図」の明示である。つまり、これからの学びの実現にあたっては、身につけるべき資質・能力を軸とした単元設計・カリキュラム設計が必要となってくる。

こうした見通しのもと、本稿は、高等学校「現代社会」における筆者の実践を事例に、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための単元開発と学習課題、および評価のあり方について検討・提示することを目的とする。その際、本稿では特に、学習目標（育むべき資質・能力）としての「社会的な見方・考え方」、および学習（評価）方法としてのパフォーマンス課題を軸に、実践を意味づけたい。特に前者は、新学習指導要領のもとで公民科に新設される「公共」の学習目標も念頭に置いている。

2. 新学習指導要領における「学び」の方向性をめぐって

（1）「社会的な見方・考え方」と「本質的な問い」をめぐって

先述の通り、新学習指導要領では、3つの資質・能力をベースにした授業改善、カリキュラム構築を中核に、各教科・科目の学習目標が、それぞれの特性に応じた「見方・考え方」の育成を軸に構成されている。今回の学習指導要領改訂にあたり、社会科、地理歴史科、公民科（以下、〔初等・〕中等社会科とする）における「社会的な見方・考え方」については、以下のように整理されている⁴⁾。

- ・社会的な見方・考え方は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の「視点や方法」であり、小、中、高等学校と校種が上がるに連れて視pointsの質やそれを生かした問いの質は高まるものであると考えられる。
- ・社会的な見方・考え方は、社会科、地理歴史科、公民科の本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、知識の構造化に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情などにも作用することなどを踏まえると、資質・能力全体に関わるものであると考えられる。

中等社会科の授業は、上記を出発点にデザインされていくことになるが、重要なのは、個別の授業を上記の「社会的な見方・考え方」の枠組みに当てはめることなく、それらを育成するためにどのような教材や学習形態・方法が必要あるいは適切か、という内実に関わる部分である。以下、この点について石井英真の議論をふまえて整理しておきたい⁵⁾。

石井は、今回の学習指導要領改訂の方向性を、学力の三層構造（①「知っている／できる」、②「わかる」、③「使える」）として整理し、①②に偏重していたこれまでの教科学習を批判的にとらえている。その上で、今求められているのは、各教科で実践・蓄積されてきた学習活動を、③のレベルの学力を育てるための学習、つまり「真正の学習」を意識したものへと再構築することであると指摘している。そこで重視されるのは、教科の学習活動を通じて、「教科の知識・技能が日常生活で役立っていることを実感することのみならず、知的な発見や創造の面白さにふれる」こと、つまり、子どもたちの既存の価値観を揺さぶり、社会に対する視野や認識を広げたり、深めたりすることである。石井は、こうした点を実現するためには、教科の本質的な理解と問いに基づいて、「使える」レベルの思考と探究のプロセスを生徒自身が遂行する授業、つまり「教科する授業」を追究する必要があるとしている。

石井の議論で重要なのは、第1に、「社会的な見方・考え方」を育成する授業を、言葉の定義や授業形態のレベルではなく、教科で育むべき専門的な資質・能力や教材の深みといった、教科における学びの本質のレベルからとらえている点である。これは、授業者である教師自身が、豊かな社会認識（つまり「社会的な見方・考え方」）を持ち合わせ、専門的見地から教材を開発し、学習課題を設定するという、「不易」の側面とも関わってくるだろう。

第2に、教科の本質的な理解に基づく「社会的な見方・考え方」は、単独の授業だけでなく、単元全体、さらにはカリキュラム全体を通じて育成されるべきものととらえている点が重要である。つまり、その単元、あるいは教科の学習全体を通じて、どのような「使える」レベルの学力をどのような思考と探究のプロセスを経て育成していくのかという授業者自身のデザイン設計が重要となってくる。

（2）パフォーマンス課題を軸とする単元・カリキュラム開発をめぐる

2016年の中教審答申以降、巷間では、いわゆる「アクティブラーニング」「主体的・対話的で深い学び」に関する議論が錯綜している。もちろん、有益な実践例も多数あるが、大事なのは、手法の「マニュアル化」ではなく、「教科する授業」、つまり教科の本質的な理解に基づく授業をどのようにデザイン・実践していくか、という視点である。この視点に関わって、登場してきたのがパフォーマンス評価（パフォーマンス課題に基づく評価）である。

そもそも、パフォーマンス評価は、「逆向き設計」論、つまり単元ないし年間学習計画を、その単元ないし教科で育むべき「見方・考え方」や、「本質的な問い」を軸に構成する、という文脈から登場してきた⁶⁾。教科で育むべき「見方・考え方」や、本質的な理解の定着・達成の度合いを、どのように測ればよいのか。それを測るためには、個別知識・スキル習得の有無のチェック（その最たるものが一問一答式の問題）ではなく、単元ないし教科の「本質的な問い」に対応する「様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題」（パフォーマンス課題）への取り組み過程とその成果を軸とする評価が必要となってくる。パフォーマンス課題は、「真正の学習」、つまり「使える」レベルの学力を評価し得るものでなくてはならない。

一方で、豊畠啓司・柴田康弘は、社会科におけるパフォーマンス課題の重要性を認めつつ、それが生徒の生活認識や現状の認識レベルと乖離したものとして設定された場合、結果として、現実社会の課題との格闘（「市民的挑戦」）が希薄なまま学習が展開すること、つまり「教室のファンタジー」化に陥ることへの危惧を指摘している⁷⁾。これは、パフォーマンス課題の意義を否定するものではなく、それ自体を目的化し、「真正の学習」と即自的に結びつけることへの留保を指摘するものとして理解できるだろう。豊畠らは、学びの真正性を「市民的挑戦」の視点から4つの段階に整理したうえで【表1】、パフォーマンス課題を3つのレベル（①学び手にとって真に真正の課題、②課題解決のための真正な手続き、③学び手との真正な近さ）に分けて整理している。豊畠らの議論は、パフォーマンス課題、つまり学習の内実を問うものとして重要である。本稿で示す実践もこの文脈の中に位置づけてみたい。

3. 実践の記録

（1）単元設計のねらいと概要

本稿に示す実践は、筆者が2019年度1学期に中等教育学校4年（高校1年に相当）「現代社会」で行ったものである。筆者の勤務校は、6年一貫カリキュラムのもと、3年・4年に「現代社会Ⅰ・Ⅱ」を置き、中学校公民的分野および高等学校現代社会を一体的に学習している。本稿に示す実践は、3年次における日本国憲法の原理と特徴、および民主政治の原理としくみなどに関する学習をふまえて、4年次の学習単元としてデザインしたものである。

単元デザインにあたっては、先述の「逆向き設計」論を意識しつつ、各単元における学習目標（＝単元を貫く「問い」）とその達成を測る課題を設定し、そこから学習計画を組んでいった。単元により若干の違いはあるが、筆者が描いた単元の導入から評価までのプロセスは、【図1】の通りである。

各単元の「まとめ課題」は、いずれもパフォーマンス評価を意識して設定したものである。単元におけるパフォーマンス課題は、先述の通り、単元の学習を通じて習得した「様々な知識やス

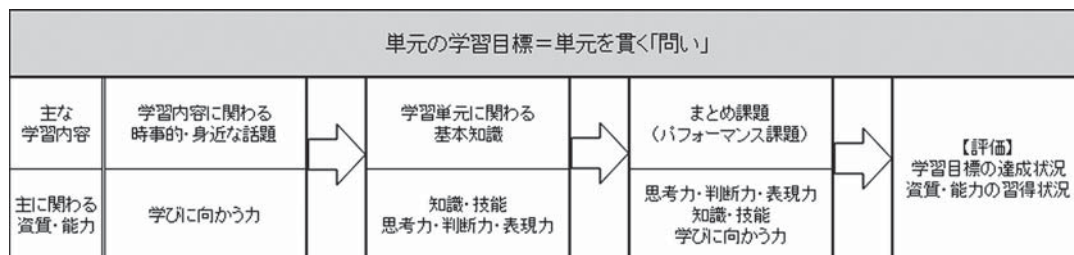
【表1】市民的挑戦要件による真正な学びの段階

非常に高い (レベル4)	①実社会・実生活そのものを捉えた状況として、 ②子どもの意識の流れを大切に動機付けとなっており、 ③習得した概念、知識、技能及び価値観等を活用し得る課題となっており、 ④波及効果や影響が大きいパフォーマンスが設定されており、 ⑤個人・市民としての責任が大きく課される。
やや高い (レベル3)	①実社会・実生活そのもの又はそれに近い状況として、 ②子どもの意識の流れを大切に動機付けとなっており、 ③習得した概念、知識、技能及び価値観等を活用し得る課題となっており、 ④波及効果や影響がそれほど大きくないパフォーマンスが設定されており、 ⑤個人・市民としての責任が大きく課される。
やや低い (レベル2)	①実社会・実生活に近い状況又はやや離れた状況として、 ②子どもの意識の流れを大切に動機付けとなっており、 ③習得した概念、知識、技能及び価値観等を活用し得る課題となっており、 ④波及効果や影響が大きいパフォーマンスが設定されており、 ⑤個人・市民としての責任がそれほど大きく課されない。
低い (レベル1)	①実社会・実生活とやや離れた状況として、 ②子どもの意識の流れを大切に動機付けになっておらず、 ③習得した概念、知識、技能及び価値観等を活用し得る課題になっておらず、 ④波及効果や影響がそれほど大きくないパフォーマンスが設定されており、 ⑤個人・市民としての責任がほとんど課されない。

※①状況・文脈、②学習者主体の動機付け、③概念等の活用、④効果影響、⑤責任、の各要素からなる。（筆者作成）

出典）豊畠啓司・柴田康弘「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実践的検証」（『社会科教育研究』第135号、2018年）18頁。

キルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な」ものであるが、一律にその内容・方法が定義されているわけではなく、生徒の発達段階や学習状況、あるいは学習指導計画との兼ね合いなどを鑑み、複雑さの程度や方法は多様に設定し得るものである⁸⁾。



【図1】単元設計のプロセスのイメージ

筆者は、これまでも様々な学年・科目・形態で、いわゆるパフォーマンス課題と位置づけ得るものを課してきた（【表2】）。それぞれの実践においては、「知識注入」型の授業一辺倒にならないこと、また、特に新聞やポスター作成については、「探究・研究」方法の習得を意識してきたが、ここまで述べてきたパフォーマンス課題をめぐる議論をふまえると、以下の点で課題があった。

1. その課題を通して、どのような資質・能力、あるいは「見方・考え方」を育成するかの位置づけが不十分である
2. その課題と単元全体を貫く「問い」との関係が不明瞭である（その課題が単元を貫く「問い」に対応するものであるかどうかの吟味が不十分）
3. 単元構成とその課題、評価の連関性が希薄である

つまり、育成すべき「見方・考え方」「本質的な問い」を軸に単元を構成する視点、また、その達成状況・度合いを評価することを見すえて課題を設定する視点が不十分であったと言える。

【表2】これまでの「パフォーマンス課題」の実践例

学年	科目	学習単元	課題の内容	課題の形態	課題の時期
1年	社会 (地理)	ヨーロッパ	イギリスはEUを離脱すべきか、残留すべきか。EUの現状と課題から考える	ディベート (クラス討論)	授業時間内
1年	社会 (地理)	日本地誌	各都道府県の産業や観光名所などの特色を生かした「2泊3日の旅」を提案するポスターを作る	新聞(ポスター) 発表	冬季休業中
2年	社会 (歴史)	身近な地域の歴史	地域を巡り、歴史や見所を紹介する新聞を作る	新聞(ポスター)	夏期休業中
2年	社会 (歴史)	室町時代	惣村「サバイバル」 村どうしの関係性や水利関係、経済状況などをふまえ、2つの惣村リーダーとして対立を終わらせる術を考える	グループワーク ディスカッション	単元の導入 (授業時間内)
3年	現代史	明治時代の日本	「明治150年 地域に残る〈明治の痕跡〉を探る」	ポスター	夏期休業中
3年	現代史	日本の「近代化」と「帝国主義」	孫文の「大アジア主義演説」に対する返答文を書く	レポート	単元のまとめ (授業時間内)
4年	現代史	戦後の国際社会と現代の課題	国家の歴史認識・戦争認識 第二次世界大戦後の節目における日本と(西)ドイツ首脳の演説・談話を読み、両国における歴史認識・戦争認識を比較する	論述問題	期末考査
5年	日本史	南北朝時代	「二条河原落書」が書かれた時代背景・状況をふまえ、「現代のならまち落書」を作成する	レポート (カード形式)	単元のまとめ (授業外)
6年	日本史	明治維新	「〇〇からみた明治維新」 〇〇に特定の勢力・階層・人物を入れ、その立場からみた明治維新の評価・意義についてまとめる	レポート	単元のまとめ (授業外)

※学年は中等教育学校での表記

※3・4年現代史は、中学校歴史的分野(近現代史)・高等学校世界史A・日本史Aを融合した学校設定科目

こうした反省をふまえ、2019 年度に筆者が担当した「現代社会」では、単元を貫く「問い」をもとに、その取り組み過程・達成状況を評価する課題（パフォーマンス課題）を設定したうえで、次のように単元を構成した（1 学期）。

以下では、特に【単元 3】の実践に即して、「見方・考え方」の育成と評価に焦点を当てて論を進めたい⁹⁾。

【単元 1】「コンビニから考える現代社会」（全 4 時間） ※勤務校は 65 分授業

【単元を貫く「問い」】

現代社会において、我々の生活と深くかかわっているコンビニは、どのような社会のしくみの中で存在しているのか。またコンビニをめぐる課題は何か。そして、社会の変化の中でコンビニの役割はこれからどうなっていくのか。社会のしくみと不可分となっている（「社会インフラ」としての）コンビニを通して、現在、そしてこれからの日本社会の特徴および課題について考える。

<単元構成>

	主な学習・内容活動	特に中心となる資質・能力
第 1 時	- 現代社会におけるコンビニの役割 ※「社会インフラ」としてのコンビニ - 日常生活におけるコンビニとスーパーの「使い分け」を考える	○学びに向かう力 ○学びに向かう力
第 2 時	- コンビニとスーパーの経営面の違いについて考える - 市場の原理と価格の決定 →需要と供給の関係、アダム・スミスの理論とその限界	○思考力、知識・技能 ○知識・技能
【中間課題】「コンビニを調査する」 *GW 中の課題 任意のコンビニ店舗の形態・特徴を観察し、「経営者」視点および「消費者」視点の双方から考察しレポートにまとめる。		
第 3 時	「コンビニ＝24 時間営業」の是非について考える →新聞記事の読解とディスカッション 「働き方」をめぐる法制度と実態	○思考力・判断力・表現力 ○知識・技能、学びに向かう力
【まとめ課題】「これからの日本社会におけるコンビニの役割と新たな可能性について考える」 「21.5 世紀」に向けて、日本社会は大きく変化し、また、様々な課題に直面することが予想される。そうした社会のもとで、コンビニはどのような役割を担っていくのだろうか。また、社会の変化や課題に合わせて、コンビニはどのように変化していく必要があるのか。 現在の日本社会、これからの日本社会を考えるキーワード 1 つ以上と関わらせて、これからの日本社会におけるコンビニの役割と可能性について提言をまとめる。 （例）少子高齢化（生産労働人口の減少）／男女共同参画社会／高度情報社会 グローバル化の進展／地球規模の環境問題／多様な「働き方」（「働き方」改革）		
第 4 時	- 課題への取り組み方（考察のプロセス）を概説【STEP1～3】 - 課題設定→調査（情報収集）→考察（提言） - 現在の日本社会、これからの日本社会の変化・課題を探り、キーワードを設定する【課題 STEP1】 - 設定したキーワードに関連して、すでに行われている、あるいは構想されている取り組み事例を調べる【課題 STEP2】 ※提言のまとめ【課題 STEP3】は宿題	知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性

【単元2】『青年期』という時期を生きる（全3時間）

【単元を貫く「問い」】

自分たちが生きる「青年期」とは、どのような特徴を持つ時期なのか。その中で青年はどのように生きているのか。またどのように生きるべきなのか。「青年期」を生きる「当事者」として、自ら、そして自分たちの生き方について考える。

<単元構成>

	主な学習・内容活動	特に中心となる資質・能力
第1時	・「子ども」という存在の歴史的な成立過程 ・「子ども」と「大人」の違い…自分は「子ども」か「大人」か ・自らの現在の欲求について考える	○知識・技能 ○学びに向かう力
第2時	・青年期の特徴と欲求について考えた先人たちとの「対話」 ※ルソー、レヴィン、エリクソン、マズロー	○知識・技能、思考力・判断力・表現力
第3時	・J-POPを通して、青年期の「自分らしさ」「アイデンティティ」形成について考える ※尾崎豊と槇原敬之の比較	○思考力・判断力・表現力、学びに向かう力
【まとめ課題】「J-POP から考える青年期の『アイデンティティ』形成」 任意の1曲を選び、「自分らしさ」「アイデンティティ」の視点から考察し、レポートにまとめる。		

【単元3】「奈良から地方自治・地域社会の未来について考える」（全4時間）

【単元を貫く「問い」】

我々が生きる民主的な社会を最も身近なところで支えている地方自治はどのようなしくみのもとで成り立っているのか。また、現在、その地方自治のしくみや我々が生活する地域社会は、どのような課題に直面しているのか。我々の生活を支える地方行財政と地域社会の現状と課題に目を向け、その解決、あるいはよりよい社会の創造について考える。

<単元構成>

	主な学習・内容活動	特に中心となる資質・能力
第1時	・「民主主義の学校」としての地方自治 →ブライスの言葉の意味を自分なりに説明する ・地方自治、地方財政の基本的なしくみ →都道府県間の財政格差という課題 Q.「こうした現状を是正するために、あなたならどのような策を考えるか？」 ・「ふるさと納税」の導入と現状 ※新聞記事の読解とコメント・ディスカッション	○学びに向かう力、思考力 ○知識・技能 ○思考力・判断力・表現力
第2時	・地方自治の現状と課題について考える ①高知県大川村の検討が与えた衝撃…村議会廃止と村民総会設置 ②女性の政治参加と地方議会の現状と課題 ※新聞記事の読解とコメント・ディスカッション	○思考力・判断力・表現力
第3時	・「すべての人が住みやすい町」の条件を考える ○奈良県の現状と課題を考える（財政編） →奈良県の予算の特徴と使い道について調べ、情報を整理する	○学びに向かう力 ○知識・技能、思考力

【まとめ課題】「よりよい（住みよい）奈良県にするための提言」		
奈良県の現在の課題を設定し、「これからの地方自治・地方創生における SDGs」という視点をふまえ、「よりよい（住みよい）奈良県」にするための提言をまとめる。		
第4時	○奈良県の現状と課題を考える（政策編） ・奈良県の政策集から、現在の課題と県の主な取り組みについて調べ、情報を整理する【課題 STEP1】 ・解決すべき奈良県の課題とそれに関する現状、その課題とSDGsとの関連性について設定する【課題 STEP2】 ※提言のまとめ【課題 STEP3】は宿題	知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性

（２）授業の展開―【単元３】を例に―

高等学校「現代社会」教科書では、地方自治の導入として、イギリスの政治学者・政治家 J. ブライスのいわゆる「民主主義の学校」という言葉が紹介される¹⁰⁾。地方自治、あるいは民主政治の原理を端的に示す言葉である。また、日本における地方自治のしくみは、日本国憲法第 92 条の条文（「地方自治の本旨に基づいて、法律でこれを定める」）に基づき、地方自治法で定められている。いずれも、地方自治の原理・しくみを考える際の基本事項である。

しかし重要なのは、それらの言葉（「ブライス」「民主主義の学校」「地方自治法」など）を覚えることではなく、それらの意味と内実を歴史性にも視野を広げて理解することである。それは、より具体的なレベルにおける学習内容（例えば、直接請求に必要な署名数や提出先、地方財政の歳入における地方交付税交付金や国庫支出金などの用語）においても同様である。

また、単元で扱う学習内容を、生徒の生活認識や社会認識と関連させることが必要である。とりわけ、民主的な政治社会の根幹となる地方自治について深く学ぶことは、「18 歳選挙権」がスタートした現在、「主権者教育」としても重要な意味を持つ。

さらに、日本の地方自治・地域社会をめぐる現状は、今後急速に変化していくことに対する認識を広げておく必要がある。現在教科書に叙述されている学習事項、つまり、戦後日本社会の復興と経済成長の中で整えられていったしくみそのものが、今後、社会の急速な変化の中で「当たり前」ではなくなる可能性がきわめて高い。大きな課題に直面する社会の中で求められるのは、こうした「当たり前」と現実をふまえつつ、よりよい社会を創造する力、「当たり前」を更新していく力である。それは、単に教科書の言葉（用語）を「知っている」だけでは到底達し得ないレベルの学力である。

前提がやや長くなったが、このような授業者自身の問題意識とねらいから、本単元を貫く「問い」を前記の単元構成表の通り設定した。

単元の学習評価にあたる課題（パフォーマンス課題）は、学校が所在する「地元」奈良をフィールドに、その現状と課題をもとに、よりよい社会を創造するための提言をレポートにまとめるものとし、そこに向けて必要な資質・能力をふまえて単元を構成した。

【第 1 時】

授業の導入にあたり、まず本単元での最終的な学習目標と課題を提示した。その上で、先述の通り、地方自治の本質とは何か、なぜ地方自治を学ぶ（ことが大事）のかという点について、ブライスの言葉（「民主主義の言葉」）の意味を自分なりに説明するところから授業を始めた。生徒からは、「民主主義の基本的なルールがはっきりとしている場」「自分たちの問題を自分たちで決

める場、また自分たちの意見が反映される場」「クラスや学校の代表を決めるように、自分たちの代表を自分たちで決める場」など、自分なりにブライスの言葉を咀嚼し、解釈した。生徒の生活認識、社会認識の次元から問いを始めることで、地方自治について学ぶことと、社会の中で生きる自己の存在とがつながっていく。

では、実際の地方自治はどのようなしくみによって成り立っているのか。授業は、生徒から出た意見を具体化する形で次に進んでいく。ここでは、教科書をもとに、地方自治・地方財政の基本的なしくみについて講義した。先に、教科書レベルの知識を「知っている」だけでは不十分と述べたが、そうした基本的知識、あるいは図表の読み取りなどの基本的技能を持つことは、現実の社会を「生き延びる」ためにも¹¹⁾、また、後の課題への取り組みをリアリティあるもの（豊島らのいう「市民的挑戦」があるもの）とするためにも必要である。

一方で、現状のしくみが抱える課題へ目を向ける視点が必要である。第1時の最後には、都道府県間の財政格差是正のために導入された「ふるさと納税」を取り上げた。奈良県内の自治体の例を示しながら（【図2】）、制度の概要を説明したうえで、過度な返礼品競争をめぐる現状について、新聞記事をもとに考えさせた。地方自治をめぐる現状と課題は、次時以降につながる論点である。

【第2時】

学習は、地方自治の基本的なしくみを「知る」ところから、地方自治の現状と課題に目を向け、「考える」ステージへと移っていく。前時の最後に取り上げた「ふるさと納税」をめぐる現状に対する各自のコメントを共有するところから授業を始め、本時ではさらに2つの視点から地方自治をめぐる現状と課題について、新聞記事を教材に考察した¹²⁾。

第1が、2017年5月に、高知県大川村長が検討を始めると提案した、村議会の解散と村民総会の設置をめぐる問題である。議会制民主主義の根幹を揺るがすこの提案がなぜ浮上してきたのか。大川村の事例を通して、過疎地域が抱える課題について考察した¹³⁾。過疎化が進む大川村は、離島を除き全国最少の自治体で、議員数も全国最少の6名だが、同様の状況にある自治体は全国にあり、特に奈良県南部の自治体は今後、大川村と同様の問題に直面する可能性がある（【表3】）。こうして大川村の問題は、日本社会全体、とりわけ「地元」奈良県の問題へとつながっていく。

第2が、地方議会における女性の政治参加をめぐる問題である。2014年の東京都議会における女性議員に対



【図2】奈良県内自治体の「ふるさと納税」返礼品の例

出典) ふるさと納税サイト「さとふる」
<https://www.satofull.jp/static/kinki/nara.php>

【表3】2045年までの人口変動予測

将来人口 ランキング		※ともに2015年から45年までの増減率(%)。▼はマイナス	
人口減少率が大い 市区町村		人口増加率が大い 市区町村	
奈良県川上村 ▼79.4		東京都中央区 34.9	
北海道歌志内市 ▼77.3		東京都港区 34.4	
群馬県南牧村 ▼77.0		東京都千代田区 32.8	
奈良県上北山村 ▼76.2		沖縄県中城村 29.4	
奈良県東吉野村 ▼74.8		三重県朝日町 23.5	
北海道夕張市 ▼74.5		愛知県長久手市 22.7	
北海道松前町 ▼72.8		福岡県粕屋町 20.4	
群馬県神流町 ▼72.8		熊本県菊陽町 20.3	
奈良県野迫川村 ▼72.6		東京都江東区 16.7	
奈良県黒滝村 ▼72.6		東京都台東区 16.4	

出典)『毎日新聞』(東京版)2018年3月31日。記事は『切抜き速報 社会版』(ニホン・ミック、2018年8月号)より引用。統計は、国立社会保障・人口問題研究所発表によるもの。

する蔑視発言（野次）は記憶に新しく、またこの問題の本質の一端を表しているが、その前提として、地方議会における女性議員の割合の少なさが挙げられる。全国には、「女性議員ゼロ」の自治体も少なくないが、とりわけ奈良県はその割合が高い（【図3】）。女性の議員としての政治参加を妨げる社会的要因は何か、またこうした現状を変えるためにはどのような取り組みが必要か。新聞記事をもとに各自が設定した「問い（問題意識）」をグループで持ち寄り議論する形で授業を進めた。こちら、奈良県の現状を考える上で重要な課題である。

【第3時】

前2時を経て、学習はいよいよ、まとめ課題に直結する内容へと入っていく。最初に、改めて本単元での最終的な学習目標と課題（奈良県の現状と課題をふまえ、よりより社会の実現のための取り組みを提言する）を提示した。

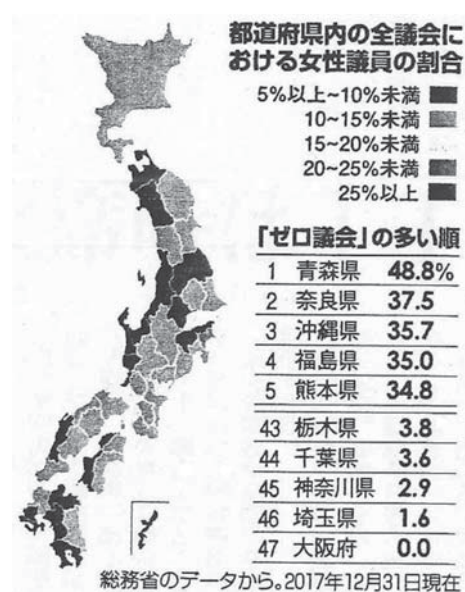
課題への取り組みにあたって、まず「すべての人が住みやすい町」の条件を小グループで出し合い、全体で共有するところから始めた。生徒からは、「公共施設・サービスの充実」「地域経済・産業の発展」「防災・防犯体制の整備」「インフラの整備」「子育て・福祉・教育の充実」「透明性の高い政治」など様々な視点からの意見が出た。こうした意識は、日頃の生活感覚から、また地方の現状をめぐるニュースに触れる中で生じたと言え、課題への取り組みの出発点として重要である。

ただし、ここで留意しなければならないのは、この段階で一足飛びに「課題解決のための提言」へと向かわないことである。なぜならば、この段階ではまだ、生徒の生活認識と、現実社会との接合が図れていないからである。学習課題として、未来社会への展望を語らせる（提言させる）ことは、初等・中等社会科の中で往々にして行われるが、そこに「現実性（実現可能性）」という要素が含まれなければ、豊嶋らが危惧する「教室のファンタジー」化に陥る蓋然性が高い。絶えず自らの認識を社会の現実と照らし合わせながら、つまり現実社会との格闘をくぐらせながら未来社会を展望・創造することこそが「社会的な見方・考え方」の育成にとって最も重要であると考え。

こうしたねらいのもと、本実践では、生徒の初発の問題意識を尊重しつつ、課題への取り組みの第1段階として、対象とする奈良県の現状と課題の調査を行った。具体的には、県の予算案・政策集を各自が調べ、その特徴と課題についてまとめた（第3時に財政面の特徴、第4時に政策面の特徴について調べた¹⁴⁾）。特に財政の特徴を調べる局面では、第1時に学習した地方財政の基本的なしくみに関する知識が活かされてくる。この調査を通して生徒は、自らが思い描く「すべての人が住みやすい町」と、奈良県の現実とを接合させていく。

【第4時】

よりよい未来社会を展望するにあたり、自らが思い描く理想と社会の現実との接合が重要であ



【図3】市町村議会における女性議員の割合

出典『朝日新聞』（東京版）2018年11月19日。記事は『切抜き速報 社会版』（ニホン・ミック、2019年3月号）より引用。

ることは先述の通りである。それを「客観性（事実・データ）」との接合と位置づけるならば、もう1つ「創造的視点」との接合も重要である。ここでいう「創造的視点」とは、これまで「当たり前」とされてきた価値観とは異なる形で社会をとらえる視点を指す。例えば、「企業・工場誘致→人口増加→税収増加→公共施設・設備（いわゆるハコモノ）への投資」という、戦後日本の右肩上がりの成長モデルを前提に全国の自治体で行われてきたターム1つを取っても、人口減少、生産労働人口の減少という、これからの日本社会が直面する現実を前にすると成り立ち得ない。これまでの社会のとらえ方を疑い、それ自体をとらえなおすことも「社会的な見方・考え方」と言える。

では、地方自治・地域社会の未来を展望するにあたって、どのような「創造的視点」が考えられるか。様々考えられるが、本実践ではSDGs（持続可能な開発目標）の視点からのアプローチを生徒に提示した。

現在、SDGsは社会科のみならず、総合学習、課題研究など様々な実践の場面でトレンドとなっている。勤務校の生徒は、SDGsの概要について本実践までに学習しているが、「SDGsは世界レベルのもの、特に途上国を中心とするもの」という認識も根強い。言うまでもなく、SDGsはすべての国と地域、人々を対象とするものであり、今まさに取り組んでいる地方自治・地域社会の未来を展望・創造する際の有効な視点となり得るのである。こうした「創造的視点」を与えることで、未来への展望は、社会の変化にも対応したより深みのあるものへとなる。

授業では、現在、政府が自治体レベルで取り組んでいるSDGsの事例の紹介を通して、SDGsの視点から社会を展望・創造することの意味と思考の枠組みを提示した¹⁵⁾。

1 エネルギー供給	需要減により事業者の設備投資・老朽化更新の意欲が低下する
2 通信	利用者減により事業者の設備投資・更新の意欲が低下する
3 上下水道	世帯数減により、自治体単独による設備投資・老朽化更新が困難になる
4 公共交通	利用者減により路線の維持が困難になり、利便性が低下する
5 公共医療	人口減により、自治体単独による設備投資・医療機関運営が困難になる
6 公立教育	児童数の減少に伴い、学校の統廃合が進み、児童の利便性が低下する
7 地域セキュリティ	人口密度低下や空き家の増加などにより、地域の安全確保が困難となる
8 地域金融	地域から産業が流出し、地場の金融機関の存続が困難になる

【図4】人口減少がもたらすまちづくりの課題
出典）村上周三ほか『SDGsの実践 自治体・地域活性化編』（事業構想大学院大学、2019年）5頁。

（3）課題のポイントと評価ルーブリック

一定のテーマ・領域内での調査・提言を含む課題（本稿で言えば特に【単元1・3】）の場合、それに取り組むステップとして、筆者は、「①情報収集→②現状分析・認識→③課題設定→④考察→⑤まとめ（提言）」の手順を意識させている。これは課題研究の方法の習得を見すえたものである。巷間でも教科学習や総合学習などの様々な実践や指導書が発表されているが、こうした手順を「マニュアル」的に当てはめることが大事なのではなく、目的はあくまで課題の探究を通じて「深い学び」を実現することである。その意味で、①から⑤は単線的なものではなく、複線的・相互往還的なものであることも強調している。

こうした点もふまえ、第4時冒頭では、まとめ課題のポイントを以下の3点に整理し提示した。調査・探究の手順としては、それぞれ（1）が①②、（2）が③、（3）が④⑤に対応する。

- （1）奈良県を取り巻く現状を認識できているか
- （2）奈良県の現状をふまえた課題を設定し、解決のための具体的な提言となっているか
- （3）SDGsの視点をふまえて奈良県の現状を認識し、提言できているか

また、（1）～（3）は評価のポイントとしても位置づけている。互いに重なり合うところもあるが、未来社会を展望・創造するにあたっての視点との関係で言えば、「客観性」（ここでいう

奈良県の現状に関わるデータ・具体的取り組みなど」との接合が（１）（２）、「創造的視点」との接合が（３）にそれぞれ対応する。

調査・探究の各段階において、どのような点に留意し取り組むか、その取り組み方・達成をどのように評価するかという点をふまえ、【表４】のようなループリックを作成した。ただし、石井英真が指摘するように、これは、生徒が作成した課題の中身を、表の各項目に分解して当てはめ、数値化することを目的とするものではなく、課題全体のねらいと育成したい資質・能力を分節化し、それぞれの局面での達成水準を評価するために用いた¹⁶⁾。

【表４】まとめ課題の評価ループリック

段階	観点		
	情報収集と現状認識	課題設定とSDGs	考察・提言
A	与えられた資料から得た情報を、他の資料と突き合わせて整理している	SDGsの視点から奈良県の現状をとらえ、課題を設定している	SDGsの視点から、奈良県の未来を創造するために何が必要かを考え、現状に関するデータや具体的なアイデア・取り組みを挙げて提言している
B	与えられた資料から、相互の関連をふまえて情報を整理している	奈良県の現状をふまえて課題を設定し、関連するSDGsの目標を挙げている	奈良県の現状に関するデータや具体的なアイデア・取り組みをふまえて、それと関連するSDGsの視点も挙げて提言している
C	与えられた資料の中から、いくつかの分野の情報を集めている	奈良県の現状から、自らの関心がある分野を課題として設定している	奈良県の現状に関する意見を述べているが、客観性・具体性に欠ける
D	情報の収集が不十分である	自らの関心がある課題を設定しているが、奈良県の現状をふまえられていない	自らの意見を述べているが、奈良県の現状をふまえられていない

生徒は、この課題とどのように向き合い、取り組んだのか。また、それをどのように評価したのか。最後に、生徒が作成した課題の例をもとに紹介したい。

【資料 A】生徒が作成したレポートの例①

奈良から地方自治の未来を考える④
4年()組()番 氏名()

【まとめ課題】奈良県の現状を認識し、これからの地方自治・地方創生における「SDGs(持続可能な開発目標)」という視点から、「よりよい(住みよい)奈良県」にするための提言をまとめたい。

STEP1 奈良県の現状と取り組みを捉える
*奈良県ホームページ「主な数値集(平成31年2月)」を参考に、奈良県の現状と取り組みについて調べる。
2020年度中に「若年就業率(20～64歳)」の全国平均を目指す

若年就業率(20～64歳)の推移(%)
1129 平均 54.5% 奈良 54.9% (37.1%)
1126年以降の推移(奈良)は、全国平均を上回っている

若年就業率の推移(%)
1128 平均 46.5% 奈良 50.1% (3.6%)
1129 平均 46.5% 奈良 50.1% (3.6%)
1129 平均 46.5% 奈良 50.1% (3.6%)

若年就業率の推移(%)
1129 平均 46.5% 奈良 50.1% (3.6%)
1129 平均 46.5% 奈良 50.1% (3.6%)

STEP2 課題を設定する
【設定する課題】
子どもと高齢者の関係が「暮らしやすさ」に
【設定の背景・自分の問題意識、その課題についての奈良県の現状】
今、奈良県の若年就業率は62.8%で、全国平均は、第1次産業を除く
就業者は39.6%と、多くの若者が「農業・林業」に従事している。これは
若年就業率の低下に繋がっていることと関係がある。奈良県の若年
就業率は「若年就業率」が低いと、思っている。若年就業率は16.9%しかない。若
年就業率を上げると、若年就業率が高くなる。若年就業率を上げると、若年就業率が高くなる。

【SDGsの視点と課題との関連】 *どの目標とどのように関連するの？
「若年就業率」が「若年就業率」に
若年就業率を上げると、若年就業率が高くなる。若年就業率を上げると、若年就業率が高くなる。

STEP3 「よりよい(住みよい)奈良県」にするための提言をまとめる
(ポイント)・奈良県の現状を認識できているか？
・課題解決のための具体的な提言となっているか？(課題と提言の論理的整合性)
・「SDGs」の視点から見た現状認識と提言となっているか？

「よりよい(住みよい)奈良県」にするためには、若年就業率の向上
増え、若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。
若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。

若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。
若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。

若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。
若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。若年就業率の向上を目指す。

【資料 B】生徒が作成したレポートの例②

奈良から地方自治の未来を考える④

4年()組()番 氏名()

【まよの課題】奈良県の現在の課題を設定し、これからの地方自治・地方創生における「SDGs(持続可能な開発目標)」という視点から、「よりよい(住みよい)奈良県」にするための提案をまとめる。

STEP1 奈良県の現状と取り組みを調べろ

※奈良県ホームページ(平成31年2月)を読んで、奈良県の現状と取り組みについて調べろ。

インターシップ: 高校3年生が、経験中の学生。今年から7月
インターシップ生として高校3年の会社員が
いる事になる。
雇用機会の充実

現状

高等学校卒業後就職率: 全国92位(61.0%) →
高等学校のインターシップ実施割合: 全国16位(98.0%) → 大学教育の手引、活用は
研修機会の充実

特色をろ

県内就職率46.1% (91.2% (平均: 71.0%))
労働力率: 47.1% (74.3%)
女性の就業率: 47.1% (62.8%) → なら女性活躍推進基金による支援を受けた就業支援
企業支援: 新たな産業用地確保 → 農業事業所数
県民1人あたりの小売業年間高: 43万8千円 → 店舗300事業所
販売店数47件 (9100m)
STEP2 課題を設定する 県内総生産: 384億 (35,714億円)

【設定する課題】

奈良県の県内での就業率を向上させるべき。

【設定の背景・自分の読解意図、その課題についての奈良県の現状】

奈良県は大都市・大阪のすぐ横にあるので、大阪のベッドタウンであるという
意識が強い→県内でなく大阪で就職してしまう
大阪に通勤しやすい北部人口がふたつ上りてしまう→中南部が過疎化、少子高齢化
奈良県は主要産業が観光業に依存してしまっている面がある
→一般企業が県内に少ない
→県内で求職できる場所があまりない
→若者の女性には県外で働くのが多い→女性は求職先が少ない環境
↓
SDGsの視点と課題との関連性 ※どの目標とどうの関わりをもつか？

県内で就職できる場所があまりない
→女性が求職できない→景況
⇒SDGs5、「ジェンダー平等を実現しよう」
人口減少と移入かたよってしまう
→中南部の過疎化、少子高齢化 →収入の関係で福祉がやろうさかになっ
⇒SDG3「健康な生活と長寿を促す」

STEP3 「よりよい(住みよい)豊島県にするための施策をまとめる
(ポイント) 奈良県の現状を把握できているか? (課題と経営の論理的整合性)
(SDGs)の観点からみた現状認識と施策となっているか?

奈良県にも、と一般企業を呼び込んで、観光観光場所を増やす
しかし、奈良の魅力である世界遺産である観光業を大切に
・南部は山もが多く、企業を設ける土地を開発しにくい
・山手地を開発すると、環境破壊が問題に

地域で主要となる産業
を分類し、それに集中
して活性化させる

在野市・大寺・赤田市周辺

住宅地の多い
ベッドタウンとしての役割
大坂へ行くに便利。
桜井周辺の企業への
へ行くに便利

奈良市(特に奈良市周辺)

観光資源である豊島県世界遺産
を活かした「観光業」を中心に
(ホテルを増やすなど)

桜井市・寺田・赤田

今手に入る土地を利用して
一般企業を中心に
(その企業の工場を多く設置する)

十津川村・川上村周辺

大く大の山々を利用した
「狩猟」や、奈良独自の狩猟の
大和野菜を栽培する農業を展開

とて両方のハイハイでかか
られたいと「両」に背
にはなれたいとわかん。

754

【資料 C】生徒が作成したレポートの例③

[illegible]

12月12日(金) 12月13日(土) 12月14日(日) 12月15日(月) 12月16日(火) 12月17日(水) 12月18日(木) 12月19日(金) 12月20日(土) 12月21日(日) 12月22日(月) 12月23日(火) 12月24日(水) 12月25日(木) 12月26日(金) 12月27日(土) 12月28日(日) 12月29日(月) 12月30日(火) 12月31日(水)

【資料 A】の生徒は、自身が関心を持つ女性の子育て、働き方に焦点を当て、奈良県の現状に関するデータを詳しく調べ、「県内の女性の就業率が低い」「待機児童数が増加傾向にある」「子どもを望む独身女性が少ない」という事実を見出す。そこから、「子育てがしやすいまちづく

り」を課題として設定し、その実現のための提言をまとめている。自身が強く関心を持つ分野から出発し、その関心を丁寧な情報収集をもとに掘り下げ、課題を見出している。自身の理想と「客観性」との接合という観点から高く評価できる。自身の問題意識、あるいは子育て支援の充実に向けた取り組みの提言を、SDGs の視点からより深めることができれば、さらに高く評価することができるだろう。

【資料 B】の生徒は、教育や働き方など、高校生の自分に関わりが深い分野から幅広く情報を収集し、「県内就業率の低さ」と「県北部への人口・経済の集中」という事実を見出す。そこから、その背景となる産業の問題、人口・経済の偏重がもたらす課題へ幅広く目を向け、県全体の住みやすさを重視した活性化策について提言をまとめている。奈良県の現状について幅広い分野を調べ、そこから課題を見出し、その要因と今後起こり得る課題を掘り下げていく。【資料 A】の生徒とはややアプローチは異なるが、「客観性」に立脚して多角的に考察している点で高く評価できる。SDGs の視点に立ってどのような社会が求められるかという点について焦点が絞り切れていない面はあるものの、県内をエリア化し、それぞれに特色を持たせて活性化させるという提言内容は、「特区」構想などにつなげて考えると非常に興味深く、独創性豊かなものとして高く評価できる。

【資料 C】の生徒は、世界の人口拡大に伴う食糧問題の解決という SDGs の視点から出発し、それを地域レベルで実践する方策として、県内の農業の活性化に焦点を当てている。奈良県の農業の現状と課題を様々なデータをもとに整理したうえで、持続可能かつ競争力ある農業にしていくなための戦略を提言している。SDGs の視点から世界規模の課題と地域レベルの課題を階層化して整理したうえで、客観的なデータをもとに課題を掘り下げていく。また提言も、環境への配慮や担い手の継承・継続など幅広い視点を含んでいる。課題設定から現状認識、考察・提言に至るまで、客観性・創造性ともに豊かで、全体として高く評価できる。

先述の通り、パフォーマンス課題の評価にあたっては、細分化したルーブリック項目の「当てはめ」ではなく、生徒がその課題において取り組み、考え、表現した内容全体を評価者が俯瞰し、読み解くことが重要である。

4. まとめに代えて

以上、本稿では中等社会科における「見方・考え方」の育成に焦点を当て、その手立てとしてのパフォーマンス課題を軸とする単元設計について、実践に即して述べてきた。「学び」の質的転換が示される中、生徒をとりわけ「深い学び」へと誘うためには、教科の本質的な理解やそこで育成すべき資質・能力に立脚した授業、また単元・カリキュラム設計が必要である。本稿で着目したパフォーマンス課題は、その有効な手立てとなる。中等社会科において重要なのは、生徒が現実の社会課題と向き合い、主体的に探究し得る「問い」と課題を設定し、それに必要な資質・能力の習得を軸に単元を構成することである。教室内に閉じた学びではなく、現実の課題との「格闘」を通して、社会へと認識を広げていく学びを追求することが重要である。

また、「知識習得・蓄積」型から「知識活用」型の学びへのパラダイムシフトは、生徒の学びをどのように評価するかという点にも変革を求めている。本稿では、パフォーマンス評価におけるルーブリックのあり方に関する議論をふまえ、評価のあり方の一端を提示した。ただし、授業者が作成したルーブリックを生徒自身がどのように意識し、活用したかという点の検討に至らなかった。パフォーマンス課題を軸とする学びにおいては、生徒自身が課題への取り組みと評価を

一体的にとらえること、つまり生徒が自らの「学びの設計図」を学習時点からデザインできるような工夫が必要である。残された課題については、今後実践を積み重ねる中で検討していきたい。

〔注〕

- 1) 小学校が 2020 年度、中学校が 2021 年度よりそれぞれ全面実施、高等学校が 2022 年度より年次進行で実施。
- 2) 拙稿「新科目『公共』を見すえた公民科における自己探究型授業に関する実践研究—J-POP から考える青年期の『アイデンティティ』形成を軸に—」（奈良女子大学附属中等教育学校『研究紀要』第 58 輯、2019 年）。
- 3) 拙稿「中学社会科における『社会的な見方・考え方』を育む討論型授業に関する実践研究—イギリスの EU 離脱問題を素材に—」（奈良女子大学教育システム研究開発センター『教育システム研究』第 13 号、2018 年）、同「中学校歴史学習における地域教材の開発と授業方法に関する実践研究—『通史』と『地域学習』の架橋を意識して—」（同『教育システム研究』第 14 号、2019 年）。
- 4) 中央教育審議会教育課程部会高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム「社会・地理歴史・公民ワーキンググループ取りまとめ（案）」（2016 年 6 月 27 日）。
- 5) 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』（日本標準、2015 年）。
- 6) 以下、パフォーマンス評価の位置づけ・役割については、西岡加名恵編『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』（明治図書、2016 年）、西岡・石井英真編著『Q & A でよくわかる！ 見方・考え方を育てるパフォーマンス評価』（明治図書、2018 年）に基づく。
- 7) 豊嶋啓司・柴田康弘『社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性的実践的検証』（日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 135 号、2018 年）。
- 8) 前掲註 6 西岡・石井編著 16-17 頁。
- 9) なお、【単元 2】の実践については、前掲註 2 拙稿で詳述している。
- 10) 『最新 現代社会』（教育出版）80 頁。
- 11) 内田樹『最終講義 生き延びるための七講』（文藝春秋、2015 年）ほか。ただし内田も、「生き延びる」ためには、その知識は、現実の社会を認識し、時に柔軟に対応し、時に抗うことができるものでなければならないとしている。
- 12) 「成り手不足『地方の縮図』」（『毎日新聞』2017 年 5 月 1 日）、「地方議会 3 つの悩み」（『朝日新聞』2019 年 2 月 22 日）、「女性と地方議会①～④」（『読売新聞』2018 年 9 月 5 日～8 日）。いずれの記事も『切抜き速報 社会版』（ニホン・ミック社）の各号から使用した。
- 13) 本実践後、この問題に密着したドキュメンタリーが放映された（NHK「目撃！ にっぽん『議会存続』に揺れた村～高知・大川村 住民たちの 2 年間～』」2019 年 6 月 23 日放送）。35 分のこの番組を教材化することも可能である。
- 14) 授業では、1 人 1 台ずつ iPad を渡し、奈良県ホームページ内にある「平成 31 年度当初予算のすがた」「平成 31 年度予算案の要点」「主な政策集（平成 31 年度版）」を中心に、関連する文書・統計書を各自で調べる形を取った。
- 15) 実践にあたっては、村上周三ほか『SDGs の実践 自治体・地域活性化編』（事業構想大学院大学出版

部、2019 年)、一般社団法人 Think the Earth 編・蟹江憲史監修『未来を変える目標 SDGs アイデアブック』(紀伊國屋書店、2018 年)を参照した。

- 16) 石井は、「ループリックによる評価は量的で客観的な評価ではなく質的で間主観性を原理とする評価」であり、『表づくり』(事例への尺度の適用・点検)ではなく、『鑑識眼の錬磨』(事例に即した解釈・判断)のプロセスとして」とらえることが重要であると指摘している(「高次の思考力を育むカリキュラムと評価—ポスト・ブルームの評価論の日本的展開—」第 30 回日本カリキュラム学会大会 公開シンポジウム「評価を生かしたカリキュラム設計」報告。2019 年 6 月 22 日、於京都大学)。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2018 年度)

1. 学内連携

(1) 高大連携特別教育プログラム

本学と附属中等教育学校は、「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成を目指す高大連携特別教育プログラム」を、下記にある目的を達成するために、平成 20 年度より実施している。2018 年度は、このプログラムを受講した 3 名が、特別選抜制度により奈良女子大学へ進学した。

1. 目的

奈良女子大学は、基本理念に「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」を掲げ、平成 16 年度の国立大学法人化に際しても、この理念の実現は国立女子大学として目指すべき最も重要な中期目標としてきた。

附属学校園を有し、様々な取組を実施してきた本学は、高等学校教育との接続を視野に入れて、その目標である「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」の強化を図るとともに、高大連携・接続の観点を踏まえた入学者選抜方法を検証するために、附属中等教育学校と連携して本プログラムを実施する。

2. 概要

- (1) 大学と附属中等教育学校が連携・協力して、附属中等教育学校の 4・5・6 年生（女子）を対象に、大学の教育の三本柱である教養教育・専門教育・キャリア教育につながる「教養基礎」「専門基礎」「キャリア基礎」という 3 つの教育プログラムを実施するとともに、附属中等教育学校（後期課程）から大学の学士課程への 7 年間を見通した教育システムを研究開発する。
- (2) 高大連携特別教育プログラムの履修生に対する追跡調査を含む同プログラムの研究のため、本プログラムを履修した附属中等教育学校生（女子）を対象とする「高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜」を実施する。

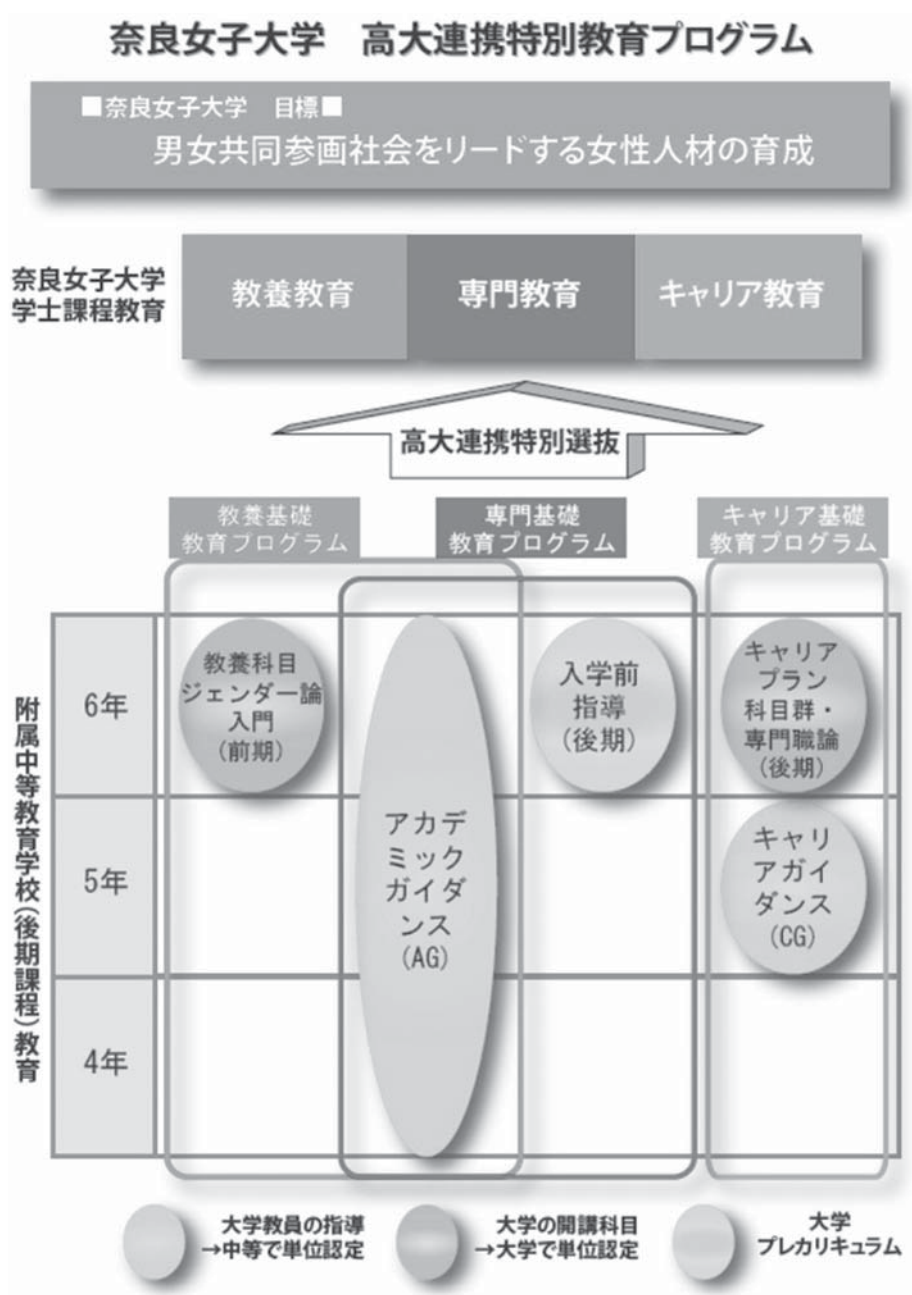
3. 高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜

- (1) 募集人員 7 名以内（文・理学部は各 2 名以内、生活環境学部は 3 名以内）で、すべての学部・学科で募集
- (2) 出願資格
 - ① 特別教育プログラムを受講し、修得見込みの者
 - ② 本校後期課程の成績が一定基準以上の者
「調査書の教科全体の評定平均値が 4.0 以上で、かつ、各学部・学科の指定する 1 教科または科目の評定平均値が 4.2 以上の者」
- (3) 出願期間 8 月中旬頃
- (4) 選抜方法等
 - ① 特別教育プログラムの履修状況・履修成績
 - ② 調査書
 - ③ 9 月中旬に実施する小論文、面接の成績以上の①、②、③を総合的に評価して合格を判定し、9 月末に合格発表する。
なお、大学入試センター試験は課さない。
※ 小論文、面接の実施の有無については、各学部・学科で決定する。

4. 2018 年度の総括

中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者3名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

<高大連携特別教育プログラムの概念図>



2. 学外連携

(1) 学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月 日	訪 問 者	人数	訪問目的等
5 月 18 日	和歌山県立那賀高校	3	シティズンシップ教育について
6 月 8 日	日本 TATA コンサルタンシーサービス		
10 月 23 日	文部科学省教員養成企画室高田室長	1	学校視察
11 月 1 日	韓国公州大学校教員生徒		
11 月 7 日	千葉県立千葉成田高校	3	
11 月 21 日	静岡県立静岡北高校	1	SSH

【附属小学校】

日 付	学 校 名	人数（人）			備 考
		教員	学生院生	その他	
H30.4.17	宇都宮大学	1			19 日まで
H30.5.15	宜野湾市立はごろも小学校	1			沖縄県
H30.5.15	宇都宮大学	2			16 日まで
H30.5.15	帝塚山大学	1	94		
H30.5.25	奈良女子大学	2	70		
H30.6.6	立教大学	1			資料閲覧
H30.6.19	奈良女子大学	1			
H30.6.20	豊中市立東豊中小学校	1			現職派遣学生
H30.6.20	奈良女子大学	2			
H30.6.21	奈良女子大学	1	24		
H30.6.21	名古屋大学		1		資料閲覧
H30.6.25	宇都宮大学	1			26 日まで
H30.6.27	関西大学		27		
H30.6.29	枚方市立長尾小学校	5			
H30.7.2	アメリカ、ベルギー	15		4	その他：通訳ほか 教育プログラム IEJ による
H30.7.3	東大阪市立柏田小学校	1			
H30.7.3	立教大学	1			資料閲覧
H30.7.5	立教大学	1			資料閲覧
H30.7.25	名古屋大学		1		資料閲覧 26 日まで
H30.8.3	七沢希望の丘初等学校	1			
H30.8.7	お茶の水女子大学		1		資料閲覧 8 日まで
H30.9.7	島根県大田市立朝波小学校	12			
H30.9.10	奈良女子大学		1		資料閲覧
H30.9.21	奈良女子大学		16		
H30.9.26	園田女子大学	2	4		

H30.9.27	宇都宮大学	1	2		28 日まで
H30.9.28	三重大学	2			
H30.10.1	豊中市立東豊中小学校	3			
H30.10.1	大妻女子大学		1		3 日まで
H30.10.4	大妻女子大学	1			
H30.10.17	佛教大学	1			
H30.10.19	三重大学	2			
H30.10.19	常磐会学園大学	1			
H30.10.22	奈良市立柳生小学校	1			
H30.10.22	文部科学省			2	総合教育政策局教育人材 政策課教員養成企画室
H30.10.23	高知市立第六小学校	2			
H30.10.25	畿央大学	1			
H30.10.30	京都大学		1		
H30.10.30	東山中学・高等学校	1			佛教教育学園
H30.11.1	宇都宮大学	1			
H30.11.1	横浜国立大学		1		
H30.11.1	連合教職大学院		1		福井大学・奈良女子大学・岐阜聖 徳学園大学連合教職開発研究科
H30.11.6	大和郡山市立片桐西小学校	1			
H30.11.14	奈良教育大学	1	9		
H30.11.14	奈良女子大学	2	22		
H30.11.15	奈良教育大学	1	4		
H30.11.15	えびの市立真幸小学校	1			宮崎県
H30.11.15	えびの市立岡元小学校	1			宮崎県
H30.11.15	えびの市立真幸中学校	1			宮崎県
H30.11.21	Mission Hill School	1			アメリカ
H30.11.21	京都大学		2		
H30.11.22	宇都宮大学	1			
H30.11.28	三重大学	1	1		
H30.11.30	(福井県)	2			
H30.12.5	三重大学		1		
H30.12.10	宇都宮大学	1	1		
H30.12.12	三重大学		1		
H30.12.19	三重大学		1		
H30.12.21	三重大学	1			
H31.1.10	慶應義塾幼稚舎	9			
H31.1.11	三重大学	1			
H31.1.17	京都教育大学		1		
H31.1.23	宇都宮大学	1			

H31.1.24	京都教育大学		1		
H31.1.24	宇都宮大学		7		教職大学院
H31.1.25	静岡市立大里西小学校	2			
H31.2.1	愛知県立大学	1	3		
H31.2.15	富山市立水橋東部小学校	1			
H31.2.19	松阪市立天白小学校	2			
H31.2.19	藤枝市立高洲南小学校	3			
H31.2.22	三重大学	2			
H31.2.26	三重大学		1		教職大学院
H31.2.28	松阪市立天白小学校	2			
H31.2.28	東海学園大学	1			
H31.2.28	愛知教育大学		3		
H31.3.1	三重大学		1		教職大学院
H31.3.5	中村学園大学短期大学部	1			資料閲覧
H31.3.7	中村学園大学短期大学部	1			資料閲覧

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
4月20日より3月8日まで計37回	兵庫教育大学	1	保育観察
6月11日	大阪市立玉造幼稚園	1	保育観察
9月6日	白梅学園大学	1	共同研究
9月19日	愛知教育大学	3	研究
9月26日	畿央大学	1	共同研究
9月28日	寝屋川市教育委員会	2	幼小連携について視察
10月22日	文科省総合教育政策局教育人材政策課	3	視察
10月24日	大阪総合保育大学	1	保育参観及び指導助言
11月26日～30日	大津市教育委員会	1	研修
3月20日	白梅学園大学	1	共同研究
3月25日	名古屋芸術大学	1	資料閲覧

(2) 公開研究会報告

【附属中等教育学校】

(1) テーマ：新たな学校像を求めてー学びの場をデザインするー

(2) 2018（平成30）年11月22日（木）午後 SSH 理数シンポジウム

11月23日（金）午前 公開授業・研究協議

午後 Zone A 協働探究

Zone B SSH 課題研究実践報告

(3) キーワード 学校改革 主体的・対話的で深い学び ICT 共創力（SSH）

(4) 主催：奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学

(5) 後援：福井大学教職大学院・奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

SSH	
13：30	受付開始
14：00－15：00	全体会「Ⅲ期 SSH の取り組みについて～共創力を育てる～」
15：10－17：00	理数公開授業に向けた事前協議（授業方針の説明、グループ協議）
17：30－	情報交換会
08：30	受付開始
09：00－09：20	全体会
09：30－10：35	公開授業：国語科・社会科・SSH（数学科・理科）・創作科（技術）・英語科
10：45－12：15	研究協議・指導助言・意見交流など
Zone A 13：30－16：30 協働探究	Zone B 13：30－16：00 SSH 課題研究実践報告 生徒ポスター発表会
「21 世紀における教師の 新しい学び合いの場をデザインする」 メディア教室・大教室	13：30－14：00 課題研究実践報告 14：00－14：50 生徒ポスター発表会 15：00－16：00 全体協議 多目的ホール

11 月 22 日（木）午後 14：00－17：00 SSH 理数シンポジウム

<報告・討議>

本校では、第Ⅲ期 SSH において、「共創力を備えた科学技術イノベーターを育成するためのカリキュラム開発」を研究主題とし、理数融合授業「サイエンス・イシューズ」や課題研究を中心とした「共創力」を育む 6 年一貫カリキュラムの開発に取り組んできました。これまでの授業実践を振り返り、今年度は校内に設置した「理数研究会」において、「理数融合授業や課題研究につながる能力をどのように育成すべきか？」という議論を行ってきました。本成果発表会においては、本校が考える共創力とその育成のためのカリキュラムについて報告させていただき、意見交換を行いたいと考えています。また、2 日目の公開授業に向けて、理科や数学科の授業において目指す課題設定や授業展開等をふまえ、公開授業のねらいや教科活動の方針について説明したいと思います。

11 月 23 日（金）午前 09：30－12：15 各教科の公開授業&研究協議

1. 英語科 1 年（中学 1 年）

「心に残った経験を共有する（過去時制）～協働学習を通して～」

【授業者】 金折 典子

【指導助言者】 佐藤臨太郎（奈良教育大学教授）

【概要】 1 年生は 6 年一貫カリキュラムの土台作りの段階にあたります。後の学年でより探究的な活動に取り組めるよう、1 年生の授業では生徒が学習習慣を身につけ、基本的な語彙と構造を習得することを目指しています。また授業者は「主体的・対話的な深い学び」が深まる授業を行う上で必要な、学習集団の育成を大切にしています。そのため知的好奇心の高い彼らの興味・関心に沿うような教材を選び、提供することも必要です。また小学校で音声を中心に学んできた

生徒が、中等教育学校では既習事項を生かし、「読むこと」と「書くこと」を加えた4技能のバランスの取れたコミュニケーション能力の育成が出来るよう配慮しています。授業では習得したことが活用できるようスモールステップを踏み、自分の考えを相手に伝えたり、相手とのやり取りを楽しめたりするような活動を取り入れたいと考えています。その上で深く考えることができる「問い」を大切にする授業づくりを模索したいと思います。

2. 創作科（技術）1年（中学1年）

「若手の育成と授業改善の新たな試行 ～のこぎり引きの指導を題材に～」

【授業者】 吉川 裕之

【指導助言者】 古田 紫帆（大手前大学准教授）

【概要】 実習指導の中では生徒に対し、指導者は生徒の個に応じた声掛けや援助を瞬時に判断し、選択を行っています。しかし実技指導の中での声掛けの内容や、その対話の中に込めた指導者の"仕掛け"を観察者が多角的に推測し、同時にそれらの解釈に基づく提案を授業改善のてだてにしようとする実践はこれまで行われてきていません。公開授業では授業者の視線をウェアラブルカメラで捉え、研究会参加者にプロジェクターで投影します。また観察者同士で即時的に授業研究する様子も確認できるようにし、従来行われている授業観察に加え、観察者が教室の空気感と共に授業者の目線を確認しながら観察者同士が授業観察中もタブレットPCを用いて会話を行い、即時的に授業研究を行う新しい手法を公開します。

3. 国語科 2年（中学2年） 情報と表現

「生徒とともに考える中学校での STEM 教育の可能性 ～国語等の各教科の学びとの融合を軸に～」

【授業者】 二田 貴広

【指導助言者】 平井聡一郎（株式会社情報通信総合研究所特別研究員）

【概要】 2020年度からすべての小学校でプログラミング教育が必修化されます。授業者はこの流れに無批判ではありませんが、IoTで生活のあらゆる部分にAIとデータ分析が活用されるSociety5.0の近未来を生きる児童生徒のために、プログラミング的思考等の育成向上やICTの「普段づかい」が学校教育に必要不可欠だと考えています。ところが、小学校で展開されるプログラミング教育は、中学校では技術の授業のほんの数コマでの学びに「先細っている」のが現状です。それではSociety5.0の世界で主体的に生きる力を育成できません。そこで、本公開授業とその後の参会者によるディスカッションでは、Society5.0の世界で生きる生徒たちにどんな態度や力が必要なのか、それはどんな学習活動によって可能になるのか探りたいと考えています。教員と生徒、そして参会者のみなさまがシームレスに新たな学びについて探求する、そのような学びの場をとものにいたしましょう。

4. 社会科 5年（高校2年） 日本史 「絵画資料を読み取って読み解く」

【授業者】 坂田 博信

【指導助言者】 勝山 元照（神戸大学附属中等教育学校副校長）

【概要】 絵画資料の読み取りを通して、情報を的確に理解し効果的に表現するための思考力・判断力・表現力の育成を図りつつ、中世の流通や商工業の具体像について考察する学習を予定し

ております。古代から中世への歴史の転換、中世の国家・社会の展開や変容について生徒が自分の言葉で読み解くことをねらいとした授業の一つ、とご理解いただければ幸いです。

5. SSH 理科 6 年（高校 3 年） 化学・生物の融合授業 「生態系における窒素循環」

（当日は生物の授業を公開）

【授業立案者】 小倉 真純（奈良市立一条高等学校より人事交流）・松浦 紀之

【指導助言者】 佐伯 和彦（奈良女子大学教授）

【概要】 窒素は生命体にとって必要不可欠な元素です。窒素の化合物は、大気汚染や湖水・河川水の富栄養化などに関わっており、環境保全の立場からも関心の高い元素です。6 年生は、これまでにタンパク質の構造や窒素同化、窒素固定、硝化菌の働きを学んできました。本授業では、これらの知識を整理し全体を俯瞰し、それまでは断片的であった知識をつないで、生態系の営みを明確にさせたいと考えています。加えて、化学で学習した窒素やその化合物の製法や反応との比較により、窒素の循環を多面的に捉える授業を展開します。

6. SSH 数学科 5 年（高校 2 年） 代数・幾何 「内積が描く軌跡」

【授業立案者】 石賀 勇樹

【指導助言者】 山下 靖（奈良女子大学教授）・吉田 信也（奈良市立一条高等学校校長）

【概要】 本校の理科・数学科では、これまでの研究をふまえて生徒の共創力を育むような授業作りについて議論しています。今回は、ベクトルの内積を題材に、内積を利用したベクトル方程式が描く軌跡について、グループで予想、議論することで、内積が示す幾何的な意味について考えていきます。例えば、内積の値が 0 であるとき、二つのベクトルが直交していることがわかります。公開授業では、内積が 0 以外の値を示すときに幾何的に何を表現しているかを考察します。内積が描く軌跡を調べることによって、内積の概念的な理解を促し、ベクトル方程式の導入を図ります。

11 月 23 日（金）午後 13：30－

Zone A 協働探究 13：30－16：30

－21 世紀における教師の新しい学び合いの場をデザインする－

教師の大幅な世代交代が進む中で、私たちには、これまで蓄積されてきた教育実践の継承と新しい教育的課題に対応することが同時に求められています。ここに私たちが直面している困難があります。その中核にあるのは、子ども観、教師観、学習観、学校観などに不安を覚えざるを得ないということではないでしょうか。この不安は、若手、中堅、ベテランを問わず、共通しています。本分科会が目指すのは、こうした不安に根ざした、新しい教師の学び合いの場をつくることです。子どもや学校、そして地域の実情を大事にし、教師の創意工夫を誘発するような新しい学び合いの場の具体像を、参加者の皆さんとともに描き出してみたいのです。参加をご希望される方には、申込時にアンケートにご協力願います。各自が日々、積み重ねている実践の一つひとつが、本分科会を形づくるのです。ぜひ、力を貸して下さい。大きな画をみんなで描きましょう。付記：本分科会は、平成 30 年度・奈良女子大学附属中等教育学校校長裁量経費ならびに科学研究費補助金（課題番号：4078707、研究者代表：鮫島京一）の助成を受けている。

Zone B SSH 課題研究実践報告 13：30－16：00 ー育成すべき能力とその評価ー

本校では、共創力を育むカリキュラム開発の一環として、6年一貫の課題研究カリキュラムを開発しています。その実践の場面として、3・4年での「課題研究 世界Ⅰ・Ⅱ」、5年学校設定科目「コロキウム」、6年「SS 課題研究」、課外活動としてサイエンス研究会の生徒による研究活動があります。

各課題研究の活動において育成したい生徒像は段階的に変化していくものと考えます。そこで、今年度、理科・数学科の教員による課題研究ワーキング・グループを設置し、各課題研究での取り組みにおいて育成したい生徒像とその指導方法を検討し、達成度を評価するためのループリックの改定に取り組みました。当日は、本校が目指す課題研究の方向性について報告を行うとともに、課題研究のポスター発表会を実施し、作成したループリックを用いた評価活動や意見交換の機会を設けたいと思います。

【附属小学校】

1. 学習研究集会（参加者：563 名）

- ・主題 個の学びを支え、つなげる「奈良の学習法」
～深い学びの授業デザイン～
- ・期日 平成 30 年 6 月 9 日（土）
- ・内容 公開学習、公開学習の協議会、シンポジウム

2. 学習研究発表会（参加者：901 名）

- ・主題 個の学びを支え、つなげる「奈良の学習法」
～深い学びの授業デザイン～
- ・期日 平成 31 年 2 月 8 日（金）・9 日（土）
- ・内容 公開学習、公開学習の協議会、パネルディスカッション、講演

〈1 日目〉 2 月 8 日（金）

8:20	8:50	9:10	9:25	10:10	10:25	11:10	11:25	12:25	13:30	15:15	16:15
受付	朝の会		公開学習①		公開学習②		教科ごとの協議会	昼食	パネルディスカッション		講演

■公開学習①（9：25～10：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
1 月	しごと	ぼく・わたしのお正月～とんど焼き～	薄田 太一
1 星	けいこ（造形）	絵「ことばに であって…」	服部 真也
2 月	けいこ（算数）	ちがいを見て 一図を見て考えようー	河田慎太郎
2 星	けいこ（国語）	そうぞうしながら読もう「スーホの白い馬」	井平 幸子
3 月	けいこ（体育）	3 年月組の表現運動をつくろう	阪本 一英
4 星	けいこ（音楽）	グループで工夫して合奏しよう	中村 征司
5 星	けいこ（理科）	「生きる」について追究しよう ー大雨とわたしたちのくらしを結び付けてー	長島 雄介

■公開学習②（10：25～11：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
3 星	けいこ（理科）	いろいろな場所の温度	中野 直人
4 月	けいこ（理科）	ジメジメ結露にさようなら	杉澤 学
4 星	けいこ（体育）	動きを高めよう！マット運動	武澤 実穂
5 月	けいこ（国語）	つなげて読もう「わらぐつの中の神様」	西田 淳
6 月	けいこ（算数）	考えを広げよう深めよう～割合を使って～	豊田 雅樹
6 星	しごと	社会を見つめよう～奈良のまちと観光～	清水 聖

■教科ごとの協議会（11：25～12：25）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
し ごと	薄田 太一 清水 聖	6 星教室	けいこ（体育）	阪本 一英 武澤 実穂	4 星教室
けいこ（国語）	西田 淳 井平 幸子	集 会 室	けいこ（音楽）	中村 征司	音 楽 室
けいこ（算数）	河田慎太郎 豊田 雅樹	多目的室	けいこ（造形）	服部 真也	1 星教室
けいこ（理科）	杉澤 学 長島 雄介 中野 直人	理 科 室			

■全体会（13：30～15：15） 体育館

パネルディスカッション 「個の学びを支え、つなげる」

■講 演 （15：15～16：15） 体育館

演 題 「子どもと共に ～奈良の学びを紡ぐ～」

堀本 三和子（奈良女子大学附属小学校 副校長）

〈2日目〉2月9日（土）

8:20 8:50 9:10 9:25 10:10 10:25 11:10 11:25 12:25 13:35 14:20 14:35 16:05

受 付	朝 の 会		公開学習 ③		公開学習 ④		公開学習 ③ 研究 協議会	昼 食		公開学習 ④ 研究 協議会		講 演
--------	-------------	--	-----------	--	-----------	--	------------------------	-----	--	------------------------	--	-----

■公開学習③（9：25～10：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
1 月	し ごと	ぼく・わたしのお正月～とんど焼き～	薄田 太一
1 星	けいこ（造形）	絵「ことばに であって…」	服部 真也
2 月	けいこ（算数）	ちがいを見て 一図にかいて考えようー	河田慎太郎
2 星	けいこ（国語）	そうぞうしながら読もう「スーホの白い馬」	井平 幸子
3 星	けいこ（理科）	いろいろな場所の温度	中野 直人
4 星	けいこ（体育）	動きを高めよう！マット運動	武澤 実穂
5 星	けいこ（理科）	「生きる」について追究しよう ー大雨とわたしたちのくらしを結び付けてー	長島 雄介

■公開学習④（10：25～11：10）

学級	学習区分	学 習 内 容	指導者
3 月	けいこ（体育）	3 年月組の運動ランドをつくろう	阪本 一英
4 月	し ごと	「大和高原の凍豆腐」追究	杉澤 学
4 星	けいこ（情報）	プログラムでロボットを動かそう	中村 征司
5 月	けいこ（国語）	つなげて読もう「わらぐつの中の神様」	西田 淳

6 月	けいこ（算数）	考えを広げよう深めよう～割合を使って～	豊田 雅樹
6 星	し ご と	社会を見つめよう～奈良のまちと観光～	清水 聖

■公開学習③の研究協議会（11：25～12：10）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
けいこ（算数）	河田慎太郎	多目的室	けいこ（造形）	服部 真也	1 星教室
けいこ（国語）	井平 幸子	集 会 室	けいこ（理科）	長島 雄介	理 科 室
けいこ（体育）	武澤 実穂	4 星教室	けいこ（理科）	中野 直人	3 星教室
し ご と	薄田 太一	1 月教室	保 健	辻村 琳	保 健 室

■公開学習④の研究協議会（13：35～14：20）

学習区分	提 案 者	会 場	学習区分	提 案 者	会 場
けいこ（体育）	阪本 一英	3 月教室	けいこ（国語）	西田 淳	集 会 室
し ご と	杉澤 学	理 科 室	けいこ（算数）	豊田 雅樹	多目的室
けいこ（情報）	中村 征司	コンピュータ室	し ご と	清水 聖	6 星教室

■講 演 （14：35～16：05） 体育館

演題 「新学習指導要領が実現したこと、積み残したこと」

奈須 正裕 先生（上智大学 総合人間科学部教育学科教授）

【附属幼稚園】

公開保育研究会

(1) 学年別公開研究会

研究主題「探究するこども 協同するこども -3歳児の探究を支える-」

①日 時 平成30年6月27日(水) 9:00~15:00

②時 程

8:45~	9:00~11:30	11:30~12:00		13:00~15:00
受付	保育参観 9:00~10:00 は3歳児、10:00~11:30 は全学年を参観できます。	子どもの みとりを記入	昼 食	協議会

(2) 文部科学省研究開発学校 公開研究会

研究開発課題

「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、
多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発」

①日 時 平成30年11月2日(金)・11月3日(土)

②時 程

11月2日(金)

幼稚園会場

9:45	10:30	11:30	12:45
3 4 歳児	公開保育 なかよしひろば ※小学校会場		移動・昼食 降園
5 歳児			

小学校会場

8:30	9:00	9:30	9:45	10:30	10:45	11:30	12:45	14:00	14:15	15:45
受付	全体会		「なかよし ラボ」 公開学習		「なかよし ひろば」	昼 食	分科会		講演 神長美津子 先生	

■全体会(9:00~9:30) 〈小学校会場〉

西田 淳 松田 登紀

◇公開保育【同年齢の活動】〈9：45～11：30〉【3・4歳児】〈幼稚園会場〉

活 動	指 導 者	学 級
自由選択活動 ～いろいろな素材に触れて～ 間食 みんなへのお知らせ	柿元みはる	ば ら
	津村 樹理	も も
	角田三友紀	ひまわり
	越智 裕子	たんぽぽ

◇公開保育【同年齢の活動】〈10：30～11：30〉【5歳児】〈幼稚園会場〉

間食 みんなへのお知らせ	松田 登紀	つ き
	鎌内 菜穂	ほ し

◆「なかよしひろば」【異年齢の活動】〈9：45～10：30〉【5歳・1～2年生】〈小学校会場〉

ひ ろ ば	指 導 者
しぜんひろば	松田 登紀
おとひろば	鎌内 菜穂
ごっこひろば	薄田 太一
いろイロひろば	服部 真也
むかしのおもちゃひろば	河田慎太郎
おもちゃづくりひろば	井平 幸子

◆公開学習【同年齢の学習】〈9：45～10：30〉〈小学校会場〉

学 習 区 分	学 級	指 導 者
しごと	4 年月組	杉澤 学
けいこ（国語）	5 年月組	西田 淳
けいこ（算数）	6 年月組	豊田 雅樹

◆「なかよしラボ」【異年齢の活動】〈10：45～11：30〉【3～6年生】〈小学校会場〉

ラ ボ	指 導 者
音と情報ラボ	中村 征司
からだラボ	阪本 一英
サイエンスラボ	長島 雄介
自然ラボ	中野 直人

■分科会（12：45～14：00）〈小学校会場〉

学習区分	提案者	指導・助言	司 会
「なかよしタイム」 同年齢の保育 【3・4・5歳児】	柿元、角田、津村 越智、福西	白梅学園大学 無藤 隆 先生	奈良女子大学 藤井 康之
「なかよしひろば」 【5歳・1～2年生】	松田、鎌内、薄田 服部、河田、井平	京都大学 西岡加名恵 先生	奈良女子大学 天ヶ瀬 正博

「なかよしラボ」 同年齢の学習 【3～6年生】	西田、杉澤、阪本 豊田、長島、中村、中野	上智大学 奈須 正裕 先生	奈良女子大学 西村 拓生
-------------------------------	-------------------------	------------------	-----------------

◆講演（14：15～15：45） 〈小学校会場〉

演題 幼小一貫した教育課程から学ぶこと
—学びの芽生えから自覚的な学びへの視点から—

神長美津子 先生 〔國學院大學 人間開発学部 教授〕

11月3日（土） 日程 幼稚園会場のみ

8:45 9:00		11:30	11:45	12:30	13:15	14:30	14:40	16:00
受付	公開保育		全体会	昼食	分科会		講演 大方 美香先生	

◆「なかよしタイム」【異年齢の活動】〈9：00～11：30〉【3・4・5歳児】〈幼稚園会場〉

異年齢の学級での生活	指導者	保育室
朝の会	柿元みはる	ばら組（かに）
学級全体活動	津村 樹理	もも組（らっこ）
間食	角田三友紀	ひまわり組（かめ）
自由選択活動	越智 裕子	たんぽぽ組（ぺんぎん）
みんなへのお知らせ		

◆全体会〈11：45～12：30〉〈遊戯室〉 松田 登紀

◆講演〈13：45～15：00〉〈幼稚園会場〉

演題 異年齢活動におけるカリキュラム・マネジメント

大方 美香先生（大阪総合保育大学 学長）

（3）公開研究会

研究主題

「探究する子ども 協同する子ども—幼小一貫した資質・能力を育成する教育課程—」

①日 時 平成31年2月9日（土）

②時 程

8:45	9:00		11:30	11:45	12:30	13:30	14:45	15:00	16:30
受付	公開保育	移動	全体会	昼食	分科会	移動	講演		

【全体会】 研究発表 研究主任 松田 登紀

【分科会指導助言者】 奈良女子大学文学部助教 米津 美香先生

奈良市子ども未来部こども園推進課課長 大前 睦美先生

奈良県指導主事 新田 晶子先生

◆講演 講師 塩路 晶子先生（鳴門教育大学大学院学校教育研究科 准教授）

題目 「資質・能力を育成する教育課程」

（４）うなゐの会 ―奈良女子大学卒業生・実習生向け研修会―

①日 時 平成30年11月17日（土）

②内 容 I. 少人数による情報交換

II. 最近の保育・教育の動向について

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属中等教育学校】

科 目 名	担当	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
中等国語科教材内容論 A	二田貴広・ 神徳圭二・ 荒木由弥	教職	高中	2	後期	2	火	9・10
中等英語科教材内容論 A	南美佐江・ 秋山啓子	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等英語科教材内容論 B	井上真唯也・ 平田健治	教職	高中	2	後期	2	月	9・10
地理歴史科教育法	北尾 悟	教職	高	2	後期	2	水	5・6
中等社会科教材内容論（地歴分野）	藤井正太・ 落葉典雄	教職	高中	集中 30	前期	2	—	—
中等社会科教材内容論（公民分野）	鮫島京一・ 中村博之	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等教科教育法数学Ⅲ	横弥直浩・ 川口慎二	教職	高中	2	前期	2	水	9・10
中等教科教育法数学Ⅳ	佐藤大典	教職	中	2	後期	2	水	9・10
中等教科教育法理科Ⅰ	松浦紀之・ 松原俊二・ 藤野智美・ 守本寛治	教職	高中	2	前期	2	金	9・10
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾義子	教職	高中	2	前期	2	水	9・10

【附属小学校・幼小合同】

科 目	担 当 者	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
初等教科教育法 国語	西田 淳	教職	小	2	前期	2	水	9・10
初等教科教育法 算数	河田慎太郎	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 理科	中野 直人	教職	小	2	前期	2	月	7・8
初等教科教育法 社会	薄田 太一	教職	小	2	後期	2	水	9・10
初等教科教育法 生活	清水 聖	教職	小	2	前期	2	月	9・10
初等教科教育法 図画工作	服部 真也	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 体育	武澤実穂	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
保育内容指導法（健康）	阪本一英・ 角田三友紀	教職	小	2	後期	2	水	5・6
保育内容指導法（表現 音楽分野）	中村 征司	教職	幼	2	後期	2	水	7・8
初等教育方法論	阪本一英・ 松田登紀	教職	小幼	2	前期	2	月	5・6

【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・総論	柿元みはる
保育内容指導法・言葉	角田三友紀
保育内容指導法・人間関係	鎌内 菜穂
保育内容指導法・生活	飯島 貴子

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

4 回生実習（本学学生）46 名 3 回生実習（本学学生）47 名

【附属小学校】

教育実習	8 名
3 回生実習	13 名
栄養教育実習	4 名
給食経営学臨地実習	15 名

【附属幼稚園】

本学学生教育実習 実習Ⅰ 6 名 実習Ⅱ 9 名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

な し

【附属小学校】

福井大学教職大学院との拠点校協定による大学院就学研修（2 名）
大阪教育大学大学院就学研修（1 名）

【附属幼稚園】

奈良女子大学大学院就学研修（1 名）

4. 専門教育への連携協力

2018年度については、次の専門教育科目の開講にあたり、附属学校園の協力を得た。

1. 心理学実験実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：

- ・2018年6月14日（木）附属幼稚園
- ・2018年6月21日（木）附属小学校

受講生：2018年度21名

内 容：現場（フィールド）での支援や研究を実施するのに際し、まずは「現場をみて体感することが重要である。そこで、本科目では、対人支援にかかわる基礎的な技法や、実践の対象とする調査研究法（質的研究法）をとりあげている。附属学校園には、教育実践の調査法の習得に向けて、教育場面や遊び場面における相互作用の観察と記録、分析の実習を実施するために、訪問した。受講生のレポートは、担任にフィードバックとして提出している。

担当者：狗巻 修司

教育システム研究 第15号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

令和2年(2020年)3月 発行

編集・発行者 奈良女子大学教育システム研究開発センター
代表 西村 拓生

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

<http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>

印刷 (株)新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 15

CONTENTS

PART I ARTICLES

- A Competency-based Curriculum Development Process that Verbalizes Practical Wisdom:
Positing the Example of a Curriculum Based on Growth History Toki Matsuda 1
Reconsideration: Early Childhood Education as “the Foundation” Juyeon Ro 13
A Case Study of a Public Elementary School Initiating “New Education”
through an Exchange Program with an Elementary School Attached to
Nara Women’s Higher Normal School: A Focus on the Ikaruga Jinjo
Higher Elementary School, Nara Prefecture Yoshie Sakamoto 21
A Study on China’s Teacher Evaluation System: Measures for the Diversification
and Quality Enhancement of Evaluation Scales Kaori Onodera 31
Toward a Globalized Education: A Study on the Qualities and Abilities Required
by Chinese Teachers Kaori Onodera, Kanako Ishii 41
The Significance of International Divisions in Senior High Schools in China:
From the Viewpoint of Global Teacher Training
..... Kaori Onodera, Yoshikazu Ogawa, Kanako Ishii 51
Developing my Teaching Career (1)-Listening to students and my instincts
..... Yumika Amano 61
Remarks on the Methodology in a Clinical-Pedagogical Study on Education (3)
..... Takuji Suzuki 83
Career Design Seminar C (5): Class Report on How to Make a Business Plan
..... Mitsumasa Maekawa, Kumi Naruse 91
**Special Issue Collaboration Project of the University and the Attached Schools
for Improvement of Teacher Training Course of NWU**
Learning Chemistry through the OpenScience Laboratory
(“Chemiluminescence” and “Structures and Colors of Metal Complexes”):
The Research and Development of High School Lessons
..... Takayuki Nakajima, Yuji Mikata, Takashi Kajiwara, Takae Takeuchi,
Yasuyuki Ura, Hiroshi Takashima, Noriyuki Matsuura 99
Understanding the Meaning of ‘Cultivated’ in an Information Society through Doraemon:
Class Practice of Civics (Ethics) at Nara Women’s University Secondary School
..... Takashi Yasuda 111

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Seeding Collaboration: A Case Study of Four-Year-Old Children to Enhance the Reflection
and Understanding of Nursery and Kindergarten Teachers
and Childcare Education Professionals Naho Kamauchi 117
Developing Increased Willingness to Learn through Independent Experience
in Scientific Education Yusuke Nagashima 129
A Practical Study of Performance-based Lesson Planning in “Contemporary Society”
Classes at an Upper Secondary School: The Necessity for the Development
of Perspective and Critical Thinking in Students of the New Subject entitled
“Public Education” Shota Fujii 139

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2018 to MARCH 2019

1. Projects at the Center 155
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 157
3. Supports for Students and Researchers by the University’s Attached School 171
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff 173

2019