

ISSN 2758-7827

郡山女子大学教職年報

創刊号

2023年3月

郡山女子大学教職年報編集委員会

郡山女子大学教職年報

創刊号

目 次

巻 頭 言 紺野 信弘 (1)

【研究論文】

古典的プラグマティストにみる子ども研究の地平

— ジェイムズとデューイの科学的な心理学への言及に焦点を当てて —

. 山上 裕子 (5)

【研究資料】

米国における場面緘黙支援の動向

— Selective Mutism Association 年次大会 2022 参加報告 —

. 佐藤 久美、園山 繁樹 (21)

生徒指導における「教育行政指導」の課題

— 集団指導と個別指導をつなぐ「自己指導」概念に注目して —

. 山本 裕詞 (31)

【教育実践報告】

「ICTを活用した授業実施方法」の教育実践

. 山口 猛 (45)

NIE (Newspaper in Education) の実践から評価へ

— 2011年度～2019年度 郡山女子大学附属高等学校での教育実践を通して —

. 難波 宏彰 (55)

地元を題材にした小学校プログラミング教育用教材の開発

. 水澤 成宏 (67)

【開成の杜教育会 ニュースレター】

「郡山女子大学教職年報」の創刊と「開成の杜教育会 News Letter」の掲載

— 第8号ニュースレターの発行に寄せて —

..... 山本 裕詞 (79)

「開成の杜教育会」 第8期会長あいさつ

.....門脇 広子 (80)

「家庭科教師として～2年目教師の奮闘～」

.....佐々木 瞳 (80)

「社会教育施設で働くということ」

.....菅野 佳子 (82)

「教職課程で学んだことを糧に葛尾村の地域活性化に取り組んでいます」

.....須賀 愛良 (83)

第9号ニュースレターへの投稿のお願い

.....菊池 節子 (84)

【教職課程推進室 活動報告】

郡山女子大学教職課程推進室の現状と今後の課題

.....山本 裕詞 (87)

郡山女子大学教職年報 規程

.....(90)

郡山女子大学教職年報 投稿要領

.....(91)

郡山女子大学教職年報 執筆・校正要領

.....(92)

編集後記

.....山本 裕詞 (93)

郡山女子大学教職年報編集委員会

巻 頭 言

この度『郡山女子大学教職年報』が発刊されることになりました。創刊号の発行に当たり一言お祝い申し上げます。大学・短期大学部の使命は教育・研究にあることは論を待ちません。またそれらの成果が求められており、結果を広く公表しなければならないのも事実です。公刊（パブリッシュ）することにより、初めて成果が社会的に評価され認知されるといえます。発表の方法は従来の紙媒体のみならず電子媒体による報告も可能になり、投稿から論文発表までの時間が短縮されるようになりました。しかし、投稿論文は通常個人の考えをまとめることが多いため、受理されるまでには、第三者（査読者）の指摘や意見を受け入れつつ加筆、訂正されるのが普通です。論文発表の意味はこの投稿者と査読者間のやり取りの中で、投稿者が今まで気づかなかった誤りや、新しい方法論を学び、知識を広げていくことにあります。論文を執筆しても投稿し、公刊されなければ学術に対する貢献度は薄く、個人としても学問的な進歩はゆっくりしたものになるでしょう。

「研究」についての発表法はすでに確立されているといえるでしょう。しかし「教育」については現場における実践的活動も多いため、いわゆる論文になりにくい面があるのも事実です。そこで、この度の『郡山女子大学教職年報』には、教育実践に発表の場を提供し、それによって研究との往還に道を開こうとする希望が込められており、これに応じて、論文投稿資格を幅広く設定してあるとのことでした。

年1回発行の予定と聞いておりますが、多くの皆さんが本年報に投稿され、教育並びに研究の成果をあげられることを希望しております。

郡山女子大学副学長 紺野 信弘

【研究論文】

古典的プラグマティストにみる子ども研究の地平
— ジェイムズとデューイの科学的な心理学への言及に焦点を当てて —
The Viewpoint of Child Research in the Classical Pragmatic Thinkers
Focusing on Comments about Scientific Psychology by James and Dewey

山上 裕子*

YAMAKAMI Yuko

はじめに

本稿は、アメリカの古典的プラグマティストらに、子ども研究の地平をみようとする研究の一環にある。

子どもをナチュラル・ヒストリーとして科学的に観察しようとする試みは、ダーウィン (C. Darwin) が自身の子どもを観察し記録した『子ども生活記録』 (*Biographical Sketch of an Infant*, 1877) に始まったといわれている。それは、進歩の概念に基づいて子どもの発達を明らかにすることが科学的な心理学である、という考えによるものであった。19世紀後半のアメリカでは、ドイツから生理学的心理学や実験心理学が導入され、児童研究運動に顕著に示される子ども研究の興隆期を迎える。同時代に活躍した古典的プラグマティストらは、進化論や科学的な心理学などの学術動向の只中であつた。デューイ (J. Dewey) は 1884 年、*New Psychology* という言葉を、英語で初めて使用した「新心理学」を発表、1890 年にはジェイムズ (W. James) が進化論を基礎にしたアメリカ科学叢書の一冊『心理学原理』を出版、そしてミード (H. Mead) はワトソン (J. B. Watson) の行動主義心理学を批判し、社会心理学を提唱する。ジェイムズ、デューイ、ミードらは哲学者であるが、彼らは旧来の観念をとおした内観法によらない科学的な方法による心理学に反応し、新たな哲学の構築に挑んでいた。そして児童研究運動の方法原理について、一定の距離を示すこととなる。

では、なぜ、今、このような過去の議論を研究の俎上に載せるのか。

倉橋惣三に始まる日本の保育学研究は、研究の趣旨を実践においてきた。それは実際の保育活動に資するところに、研究の意義をみることを意味している²⁾。子ども研究はその中心となるものであり心理学の研究方法によるところが大きいのだが、これまで研究方法を巡って主観性と客観性の議論が行われてきた。アメリカ進歩主義教育に影響を受けた倉橋は、研究対象で

*やまかみ ゆうこ 幼児教育学科

ある子どもを、分析的ではなく全的に把握することを主張するも、常識に陥らないように厳密な科学的態度の必要性を主張する³⁾。ここでいう科学とは、倉橋と共に日本保育学会を率いた山下俊郎の次の言に示される。「科学的研究というのは、あるきまつた(ママ)一定の順序をふみさえすれば誰にでもできるようにすること」、「研究を進めていく上に一番大切なことは、すべてのものを、すべてのことを、偏見なしに、すなおな眼で観察するということである」、「その観察したことを、主観をまじえずに、客観的に記録することからはじまる」⁴⁾。一方、津守眞は「観察の信頼度を高めるために」客観性を追求したが、目に触れた行動の背後にある「人間の体験の世界」を捉えることこそが保育における観察であることに気づき、客観性を追求する傍観者から「転回」し、徹底的に主観の世界に入り込み、自ら実存的省察を行っていく⁵⁾。その後、子ども研究は参与観察やエピソード記録など、子どもとの交流において生じる互いの情動を排除しないところに保育の質をみようとする研究方法が工夫されていくが⁶⁾、主観性と客観性についての議論は尽きることなく、子ども研究のアポリアとして現在に至っている⁷⁾。

現在の子どもの研究方法についてこのようにみると、古典的プラグマティストらが向き合った科学的な心理学への反応は、子ども研究の論理に示唆を与えてくれるのではないかと考えられる。詳細は本文に譲るが、例えば、ジェームズは心を要素に分けることを拒否し分析による方法では把握不可能な人の意識の流れを主張し、デューイはあらゆる二元論を拒否し、傍観者では不可能な自らの経験を再構成していく探究の理論を追究していた。またミードは、人の行為を環境の中における行為と考え、内と外との二元論問題を解消できるという。一元的世界観をもつ彼らは、科学としての心理学に新しい人間精神の理解の可能性を認めるものの、方法については一定の距離を置いている。そこでは科学的な心理学と哲学との関連を問い、主観と客観、個と普遍の位置づけについて如何に考えるか、という議論が繰り広げられていた。勿論まだこの頃、彼らの言及には用語の意味内容や使用に揺らぎがみられ、その後の業績からするとプリミティブであることは否めない。だが彼らの議論には、子ども研究のアポリアを考究するための論点が得られると考えられるのである。管見の限り、古典的プラグマティストらのこのような腐心に子ども研究の地平を示し、子ども研究の論理を考究しようとする研究を手にすることは難しい。

本稿では、古典的プラグマティストの内、ジェームズとデューイの科学的な心理学への言及から、子ども研究の地平を示すことを目的とする⁸⁾。デューイはとりわけ教育に関心が高くイリノイ児童研究協会にも参加したため、紙幅を多く費やすことになる。ミードについては別稿で取りあげたい。なお、本研究でいう子ども研究とは、児童研究運動に限定せず、運動に直接関わっていない心理学者や哲学者らの子どもに関する言及を含めた広義の意味で使用することとする。

一、ジェイムズの科学的な心理学への腐心

最初に、アメリカの子ども研究について若干触れておこう。アメリカで初めて幼稚園が設立されたのは、1855年のことである。それはドイツ人による、ドイツ語圏の子どものための、ドイツ語による保育という、私的な運営によるものだった。英語によるアメリカ人のための幼稚園の設立は1860年になる⁹⁾。1890年には大都市に幼稚園協会が組織され、幼稚園運動が推進されていく。また、オスウィーゴ運動による実物教授法、進歩主義教育の先駆的取り組みクインシー・メソッド等もみられ、教育界は転換期を迎えていた。子ども研究の主な流れは二つある。一つは児童研究運動（Child-Study Movement）で、運動を牽引した心理学者ホール（G. S. Hall）が1880年、ボストンで新入学児童の精神内容を質問紙法によって調査したことに始まる。1893年には、彼の提唱によって全米児童研究協会（National Association for Child-Study）が組織される。質問紙法による研究方法は、「できるだけ多くの子どもをできるだけ多くのアスペクトにおいて『調査する』という方法」として、子どもの科学研究に応じる手近な手段となっていく¹⁰⁾。ホールはダーウィンの進化論に影響を受け、ドイツでヴント（W. Wundt）の下、生理学的心理学や実験心理学を学んでいる。彼の学位論文を指導した一人はジェイムズであり、彼の下でデューイは生理学的心理学及び実験心理学を学んでいる。一方、ダーウィンに始まる自身の子どもの観察をとおした生活記録（biography）の流れがある。ホール、そして心理学者サリー（J. Sally）やボールドウィン（J. M. Baldwin）らがあげられる。アメリカの子ども研究は、科学的な心理学の動向とともにあったのだった。

こうした中、アメリカ心理学史に偉大な功績を遺した哲学者ジェイムズは、心理学への向き合い方に腐心していた。それは自然科学としての心理学をどのように学問上位置づけ、研究方法をどのように考えるかという問いと、心の哲学との関係である。後で触れるデューイとホジソン（S. H. Hodgson）の哲学と心理学の関係に関する議論に関心をもちつつ『心理学原理』を出版する。執筆を手掛けてから実に12年の歳月が経っていた。

ジェイムズにおいて「心理学は、精神生活の科学であり、それは現象と条件に関するものである」¹¹⁾。心理学、すなわち有限な個々人の精神についての科学は、(1) 思い（thoughts）と感情、(2) 時間と空間の中での思いと感情とともに存在する物の世界、(3) 思いと感情とが知る物の世界を、データとしてみなす。得られたデータを論じるのは形而上学の領分であり、本書では扱わないと述べ、「心理学は思いの流れを、科学の根本法則として大脳の働きとの共存という法則を扱う」と宣言する¹²⁾。

また、ジェイムズは人の精神を諸要素が構成されたものではなく、多様な条件下で働くものとみなしている。すべての精神的変化は、身体的変化をとともなうか、あるいはそれを引き起こす。ある目的のためになされ、ある手段が選択される行為は、明らかに心の表現である。この時の諸条件の探究こそ、心理学で最も関心事になる課題である¹³⁾。彼にとって行為は、心の表

現であり、その条件を探るところに科学的な心理学の役割が位置づけられている。

そして本稿の目的において注目したいのが、科学的な心理学の領域と課題を明確にする一方で、心理学研究者が方法上陥る罣について指摘している点である。心理学者が研究する心は、ある世界の中にあり、ある対象を客観的仕方で語る。研究方法は三つある。内省による観察は感情を分類するが誤ることがあり、不確実である。実験的方法是、内観によるデータの不確実さを大規模なデータの収集とその統計的な処理によって除こうとする忍耐を第一にする方法である。比較的方法是、内観による心理学が確立されることを前提とし、現象を追うが、研究者自身の個人的な傾向が働くため、動物、未開人、児童の心理状態を解釈しようということにおいては、暴挙となる¹⁴⁾。彼は、心理学研究者自身の立場と、心理学研究者の記録する心的事実とが混同されることを「心理学者の罣」¹⁵⁾とよび、「心理学者は、彼が扱う主観的データと客観的データとの関連を思うことが課題である」¹⁶⁾、と研究方法に警鐘を鳴らしている。

さて、ジェイムズの心理学の中心テーマはいうまでもなく「意識（思い）の流れ」である。彼は意識を要素の複合体と考えないため、分類や分析による研究方法を適切でないとする立場をとる。意識は、思いが進行することに留意点を置き、傾向性、変化、連続、選択、という性質をもつことを指摘する。つまり意識は原子論的に、ある意識が他の意識にとって代わるような実体的なものではなく変化するため、二度と同じ状態にはない、周縁との関係の中にあるものとして理解し、具体的な変化を全体的にみていくことが真の作法というのだ¹⁷⁾。後のゲシュタルト心理学の先駆的な見方である¹⁸⁾。

ジェイムズの科学的な心理学への関心は高く、ハーバード大学に心理学実験室を設けている。ただ彼の態度は、実際生活している^{なま}生の人間の心の状態から出発し、「プロクラステーズ（Procrustes）の寝床を思いださせるような、古い一般論にある得られた現象を当てはめることをせず、何か新しい原理を見出そう」¹⁹⁾とするものだった。『心理学原理』で述べられた思いの流れは、その後意識の存在そのものを問い、意識概念を捨て去ることを表明する『根本的経験論』へと練り上げられていったことは、ここで多くを語る必要はなかろう。意識や内容などの区別のない場（place, room）としての経験について、彼の哲学は展開されていったのだ²⁰⁾。

ところで『心理学原理』には、「心理学はそれ以上考える必要はない」「それは形而上学の問題である」などの但し書きが、くどく感じられるほど散見される。後述するデューイとホジソンとの論争に関心を示した彼は自然科学と形而上学とに一線を引き、得られたデータはあくまで“uncritical”であり、データそれ自体の吟味は形而上学に委ねるのだ。ジェイムズが科学としての心理学を独立させることに成功したかどうかは、当時から議論的的となっていた²¹⁾。意識を、要素の集合体ではなく流れという生きる過程にあるとし、いわゆる純粋経験へと至るジェイムズの哲学者としてのその後の展開を考慮に入れるならば『心理学原理』に散見される但

し書きを、科学としての心理学の独立のための布石とみる一方で、彼自身の哲学構築過程における腐心の痕跡とみることは、不自然なことではあるまい。実際、ジェイムズは「科学と形而上学の間で揺れ動いていた」のだった²²⁾。

ここでは『心理学原理』について、旧来の心理学による内観法という観念論ではなく、実証的な科学としての心理学をどう考えるのか、という問いに対する哲学者ジェイムズの応答の書であった、という確認に留めおこう。本稿の目的においては、以下の点が確認できる。身体と精神は連動すること、意識は実体ではなく流れていること、その条件を問うことが心理学者の課題であること、データは関連するものを収集すること、研究者は主観的データと客観的データを混同する罫とともにあること、である。こうして心理学研究者は、何か新しい原理を発見しようとする実験的な態度をもつ研究者となるのだ。子ども研究上の言葉に換言してみよう。子どもを分析対象とし、要素に分け、大量のデータによる一般論を当てはめるやり方では、生の子どもの心に接近することは難しい。子どもの思考が流れている周縁との関連から新しい知見を獲得していくことが、子ども研究の課題となる。ただし子ども研究には、観察者の主観と観察対象の客観的把握との問題が孕まれていることに留意したい。ジェイムズの『心理学原理』から、このような子ども研究の立ち位置が浮上してくるのである。

二、デューイの科学的な心理学への期待

(一) 新しい心理学への評価

1884年、学位論文「カントの心理学」を提出したデューイは「新心理学」を発表する。この時、既に思考の方法についてカント流の分析、総合からヘーゲル流の主客を峻別しない高次の統合関係へと関心が移り、全的な経験に適した概念として有機体という用語を得ている²³⁾。

デューイは古い心理学について、人の精神を孤立した個人として分析の俎上にのせ、精神を諸能力に分割し精神現象を分類する極めて機械的で抽象的なものであり、実際に起こっている精神の過程や精神生活の経路を説明し記述することはできない、とジェイムズと同様の視線を共にする²⁴⁾。新しい心理学で評価するのは、生理学的心理学の発展にみられる実験的方法についてであるが、これもまたジェイムズと同様に大量のデータを収集するやり方は評価しない。ただジェイムズとは異なり、次の点を評価する。実験的方法は、生理学それ自体は精神的生命について、何が、なぜ、いかに、という問題を教えてくれないが、「内観という古い方法を捕捉し、矯正する実験という方法」を提供してくれる²⁵⁾。そして「心的出来事について条件づける過程を示し、観察と同時に説明を加えることができる」²⁶⁾、と述べている。デューイの評価は、与えられた事実を眼に見えない原理と結びつけ、現象と先行する諸条件とを媒介するような説明を可能とすることにある。

このような実験的方法へのデューイの評価は、有機体によって立つ人間観を基盤にしている。

彼は、生命科学の有機体という概念は、人間を真空の中で発達する孤立したものとしての理解を不可能にし、心的出来事を条件づける環境という考えの必要性を要求する²⁷⁾。そして生命科学の発展は、民俗学や文化人類学、倫理学、歴史学などにも貢献し、その中でも子どもの精神の研究、幼年期からの思考や感情、発達の秩序などの研究は、有機体や環境の概念の価値が最も賦与されるものである、という²⁸⁾。この有機体という考えを強調する点に、ジェイムズとは異なるデューイによる実験的方法への評価の特徴が指摘できる。

こうした立ち位置から、経験を唯一の知識の源泉であるとするイギリス経験論の形式論理学は、経験を刈込み過ぎだと批判する。そして新しい心理学は必然的真理をもたないといわれていることに対して、魂の発展という生きた経験の内に真理や実在が与えられている、と反論している²⁹⁾。つまりデューイにとって新しい心理学とは、ある抽象的観念に順応させるようなものではなく「現代心理学は、生命の論理学に従いつつ生命を理解する試み」なのであり、彼は心的な生命を深く豊かなものとみていることがわかる³⁰⁾

ところで「魂の発展という経験」とあるように、この頃デューイの主張は、ヘーゲル流の観念論的形而上学と結びついていた³¹⁾。「生きた生命」とは生物学上の、また「経験」とは日常の事柄を指す範疇に限定されない意味を含んでいるのだ。「新心理学」に続いて1886年には「心理学的立場」と「哲学的方法としての心理学」をマインド誌に発表し、デューイの実験的心理学への評価は、心理学の方法と哲学の方法との同一性を主張することへと展開する。しかしここで、イギリスの哲学者ホジソンから、科学としての心理学と形而上学との混在が突かれることになる。イギリス経験論における実証的な心理学の感覚概念への批判をとおしたデューイの主張は、次のとおりである（以下、要約）³²⁾。

形而上学との結びつきのない限定された感覚から、知識または意識的経験の起源として役立つ属性すべてを取り出すことを、私は恐れている。感覚は物それ自体でもなく、経験を説明するものでもない。赤ん坊が経験の世界の対象を知るとき、知られるものは相互の明確な作用、反作用の中において知られるように、感覚は有機的全体の中の一要素に過ぎない。意識全体の内部の様々な要素の発生を見出し、諸要素を相互に及び全体に準拠させることで諸要素を説明し、それによってなぜ諸要素があるかを発見することができる。それが心理学の仕事である。主客の別は、意識に先立って固定されて在るものと想定されているが、主客は意識の本質から決定される。個人的意識と普遍的意識においても、意識の内部に起源をもつのであり、個人自らが自らを超越し普遍へ至るのではない。主観と客観、個と普遍の本質は、意識的経験の内部に見出される。

「哲学的方法としての心理学」においても、世界が個人の中に実現されなければ、個人が普遍的観点を生み出すことは不可能と、全体と部分に分ける二元論を批判する³³⁾。そして心理学

は有機体的体系としての科学であり、総体としての意識的経験の説明を可能にすることにおいて哲学の方法となる、と述べている³⁴⁾。

このような意識的経験という場 (ground) において心理学と哲学との同一性を主張するデューイに対して、ホジソンは次のように批判する。デューイ氏は個人的意識と普遍的意識の同一性を説き、意識の概念を無限に偉大なものにしてはいるが、心理学が扱う意識は個人的なものである³⁵⁾。また心理学の方法を哲学的方法というが、もし、心理学を超越論哲学の方法として翻訳するならば、心理学は実証科学とみなされないし学術用語でもなくなる³⁶⁾。心理学に哲学の代用をさせ、心理学を幻想的なものにしてしまっている³⁷⁾。ホジソンは意識の内容とその持ち主を区分し、更に後者を個人と普遍なるものに分け、個人の意識作用を心理学の対象とすることで、心理学と哲学との混同を避けようとしているのである³⁸⁾。

批判を受けたデューイは、個は普遍に対するものではなく心理学的経験をとおした所産であるといい、個々の意識を抽象化することでは哲学的方法としては不完全であり、意識の普遍的要素に心を向けるまでは心理学は心理学でありえないし哲学にもなりえず、普遍的内容と個人とを結びつける科学が心理学であると、自身の主張を繰り返すのだ³⁹⁾。

このように両者の主張は平行線にあるが、その理由の一つに「心理学」「哲学」「感覚」などの用語の意味内容のずれが指摘できる。旧来の哲学で使用されてきた意味でホジソンが批判するのに対して、デューイは意識的経験という実際の場における用語として意味の変容を説くのだ。処女出版『心理学』(Psychology, 1887) についても、ジェームズから同様の批判を受ける⁴⁰⁾。批判を経たデューイが自身の独自色を示し始めるのは、場理論を先取りしたと心理学史上評価された「心理学における反射弧の概念」(“The Concept of Arc in Psychology,” 1896) 頃の10年後になる⁴¹⁾。

1930年、「絶対主義から実験主義へ」で自身の知的転回について「ヘーゲルを知ったことは、永遠のデポジットを残した」といわれたことに対して、否定も無視もしないという⁴²⁾。彼はヘーゲル哲学体系について、図式的で人為的な点を批判するが統合への深さに対する魅力までは放棄せず、形而上学への飛翔が社会的、実地的な転換に帰結するようなプラトンへの回帰 (Back to Plato) を望んでいたのだ。この望みに与えた影響の一つが、ジェームズの『心理学原理』であった。デューイは次のように説明している (以下、要約)⁴³⁾。

「意識の流れ」は、旧い心理学に置き換えられるほどのものである。ジェームズ氏は自身で発生するという意識の領域を残し、旧い心理学用語であるプシケーを残したが、生命の生きた感覚がみられる。初めて生命という言葉から生命を考えたのだ。イギリスの思想にみられる感覚材は、旧い心理学を基にし、哲学と心理学は無関係のものとして扱われている。より新しい客観的な心理学は、論理的理論を改善する最も容易な方法を提供し、精神の中で哲学と現実の経験の有意

義な諸問題の連結を容易にする。哲学的思考を実際の諸問題から引き離す心理学から遠ざかり人間に近づくことは、現在の心理学の力強い主張である。

彼はホジソンらの批判を受けたが、主張を変えるのではなくその議論の地平から脱し、自身の哲学構築へと向かっていったのだ。『心理学原理』にデューイが読み取ったことは、哲学に科学的な心理学の役割を確認し、彼の哲学構築への手がかりを得た点にある。つまり新しい心理学における実験的方法とは、彼にとって科学的な心理学と形而上学との新たな関係構築の問題を引き受ける用語だったのである。

子ども研究に換言してみよう。子どもの活動を環境との関連から観察し、力動的な心的出来事の条件を説明し、豊かで深い生命の論理を理解し発見しようとする実験的な姿勢が、子ども研究である。主客や個と普遍の問題は、経験の場における問題となる。

(二) 子ども研究への視線

シカゴ大学に所属を変えたデューイはイリノイ児童研究協会に参加し、指導的立場から小論をいくつか発表する。「教育へ適用される児童研究の成果」(1895)、「教育学的実験」(1896)、「想像と表現」(1896)、「児童研究の解釈」(1897)、「幼稚園と児童研究」(1897)、「現代児童研究の賢明な批判と賢明でない批判」(1897)とがある。既述のように、独自の哲学へと踏み出した時期に当たる。以下、デューイの言及をみてみよう。

①「教育へ適用される児童研究の成果」は、「今日普通に用いられていないが、どのような教授の原理、方法、工夫が基本的で権威があり、学校の授業に適用されるべきと考えるか？」という質問に答えたものである。デューイは仮説と断った上で、児童研究の成果について以下のように答えている(以下、要約)⁴⁴。

子どもは、教育され発達させられ教授され楽しまされる受動的な存在と考える習慣にみられる誤りを防ぐことができる。子どもは常に活動的な存在であるということだ。教育者の仕事は、活動にふさわしい機会と条件を与えることである。それは、精神的イメージが子どもに形成されることをよく見て、そのイメージが自由に最も抵抗の少ない線に沿って運動筋肉的出口の形で、自己表現できる機会が与えられるように考慮することである。

②「教育学的実験」は、『幼稚園雑誌』に掲載したシカゴ大学附属小学校について、理にかなった心理学に基づいた新しい知見を試みようとする構想が述べられている。そこでは就学して間もないころの教育の原理が示されている。学習を個々の子どもたちに合わせること、子どもの生活の要素として教科を扱うこと、できるだけ芸術的要素を取り入れるべきこと、関連し合

っている事実が子どもの興味をとらえること、である⁴⁵⁾。

③「想像と表現」も『幼稚園雑誌』に掲載したものである。描写を例にして、子どもの衝動を方向づけるため、心理学的機構の言葉を芸術的過程に換言した論文である。イメージは遊びや会話という子どもの欲求に認められ、活動することにおいて表現がとらえられる。イメージから始まる描画は子どもにとって価値のある対象を扱うことになる。それは、目に見えるというよりは触れるのである⁴⁶⁾。デューイは価値に関わることに目を向け、イメージから始まる表現を生活全体であると考え、想像的表現の発展として描画を説明する。教育者は自由な表現という真実の目的に注意を向けなくてはならないことを述べている。

④「幼稚園と児童研究」では、児童研究について、心理学運動の一つの運動であり、幼稚園は児童研究の特別な機会を与える場として三点指摘している⁴⁷⁾。

1. 感情と観念、感情と表現という子どもの構成的活動の研究
2. 教育的要素としての遊びの概念を強調する
3. 教育上の芸術的美的なものとみなされているものがある

デューイは、幼稚園の理論と実践の研究は彼のいう心理学的立場に立つことが重要であると、教育者は個々の具体的生活に、哲学理論を翻訳できるという⁴⁸⁾。ここでは哲学理論への翻訳について具体的に説明していないが、新しい心理学と哲学を繋げる実際的場として幼稚園を特別な場に位置づけていることは注目される。

⑤「現代児童研究の賢明な批判と賢明でない批判」は、児童研究への批判論文である。デューイは、大きな運動の開始期にありがちな誇張、自己の宣伝や拡大のための利用、人々の熱狂などを厳しく指摘し、これまでの教育に全て児童研究が代わりうるという早まった主張に警告する⁴⁹⁾。科学はこれまでもそうであったように、理論的結論に至るまでには時間がかかり、すべての教育学的課題を、図表化し、札をつけ、ラベルを貼ることは不可能であるし、そもそも科学的探究者はこの線で課題に挑んでいるのではないというのだ。そして「単なる事実の収集、仮説研究による不制御、一般化による非啓蒙は、けっして科学とはならないし、なることもないだろう。私は一般的心理学理論と児童研究の結合を主張する」と、ジェイムズの発言を援用する⁵⁰⁾。児童研究には一般論としての研究と、個々の子どもを洞察することの二つがあるが、一般論や事実の集積では、子どもを洞察することへの貢献にはならないと批判するのである。

⑥イリノイ児童研究協会会議で講演した「児童研究の局面についての解釈」は、子どもへの関心の源流をたどり、科学による児童研究を位置づけたものである。子どもは、プラトンの時代においては「理想的な社会構造と考えられているものに適合」させられるべき者として、ルネッサンス期においては成人ができればそうなりたい象徴として見られてきた。現在の19世紀の科学の時代においては成長への一般的関心の一つとして、群から個へ、全体から部分へ、人類の子ども期から個人の子どもの期への動きがみられる⁵¹⁾。極めて粗い素描であるが、児童研

究の背景にある子ども観に言及した上で、先の二つの子ども観に立つ子どもへの関心が研究の課題や要求が生じ、それらを解決するところに科学による児童研究の役割を位置づけている。そして現在の社会は、固定され静的なものではなく未知の中にあり、子どもには未来を切り開いていく問題解決のための武器が必要であるという⁵²⁾。もちろん彼のいう武器とは、知的創造性を可能にする思考の方法、即ち探究、である⁵³⁾。

以上みてきたように、デューイは、児童研究運動の方法原理について、一定の距離を示した。事実を収集した一般化では、子どもを洞察することにはならないという立ち位置をジェイムズと共にする。更にデューイは教育上の観点から、自己表現、芸術的要素について言及し、特に幼稚園が児童研究において特別な場であることを指摘するのだ。そして知的創造性への養成へと彼の教育構想が展開していく。このような言及には先に示した「子どもの活動を環境との関連から観察し、力動的な心的出来事の条件を説明し、豊かで深い生命の論理を理解し発見しようとする実験的な姿勢が、子ども研究である」が背景にあることはいままでのない。

さて加賀によると、およそ10年前の「心理学的立場」にみられた形而上学的意味を含む記述は、デューイが独自色を表明し始めた論文の一つ「心理学における反射弧の概念」にはメンタリズムの用語は消え、「現在の経験や行為を有機的に解釈しよう」⁵⁴⁾としていたという。この指摘に沿って、「新心理学」でデューイ使用した用語が、児童研究への言及において変化したと思われるものをあえて示すならば、次のものを指摘できよう。「魂」から「精神」という言葉へ、「生きている生命」は「活動的な存在」や「自発的」という言葉へ、「生命を理解する試み」は「子どもを洞察する」という言葉へ。これらの言葉への使用が、形而上学的なメンタリズムを消し去ったといっただよいかどうかは議論を呼ぶところであるが、少なくともデューイが幼稚園を児童研究の特別な場として位置づけた意味を、より深く理解するための一助にはなる。すなわち科学的な心理学に期待を寄せたデューイの児童研究への言及には、哲学的問題が孕んでいたものであった。

おわりに

以上、アメリカの古典的プラグマティストらの内、ジェイムズとデューイの科学的な心理学への言及をとおして、彼らの子ども研究の地平を探ってきた。外に現れ出た行為から子どもを捉えようとする立ち位置にあるジェイムズやデューイは、子どもを特定の図式から分析することでは子どもを理解することは不可能であり、行為は周りとの関係にあるという場の観点を示した。それは研究者に、子どもの行為から新しい見方や事実を発見する実験的な姿勢を要求する。主観性と客観性の問題は、ジェイムズにおいては研究方法上の問題であり、デューイにおいては意識的経験という場の問題として位置づけられた。彼らの議論は、彼ら自身が哲学との関係から、科学的な心理学をいかなるものとして受け入れ、考えたらよいかという課題に直面

していたことが背景にあったのだった。では、社会心理学を提唱したミードからは、いかなる子ども研究の地平がみられるであろうか。ジェイムズとデューイと比較して特徴となる点は何であろうか。今後の課題である。

註

- 1) D. B. Wallace, M. B. Franklin & R. T. Keegan, "The Observing eye: a century of baby diaries," *Human Development*, 37, 1994, pp.1-15.
- 2) 倉橋惣三「保育学の本領」『日本保育学会々報 第一号』1949年、CD-ROM版。
- 3) 前掲。
- 4) 山下俊郎「保育研究の第一段階」『日本保育学会々報 第2号』1952年、CD-ROM版。
- 5) 津守眞「はじめに」、津守眞、本田和子、松井とし、浜口順子共著『人間現象としての保育研究』光生館、1999年（初版1974）、11頁。
- 6) 多様な研究方法については、次の論文にまとめられている。國京恵子「保育現場における記録方法の検討」『生涯発達研究』10号、愛知県立大学、2018年、85-91頁。
- 7) 例えば、榎沢良彦は、保育実践研究は厳密な客観性を要求する自然科学とは異なり、事例研究に代表される精神科学に属する研究であり、主観性が重要な働きをもつことを主張する。（榎沢良彦「主観性に立脚した保育研究の基礎づけ」『保育の実践研究』vol.1, No.1, Summer, 1996年、39-51頁。榎沢良彦「実践研究と主観性」『保育学研究』第56巻第2号、2018年、124-131頁。）
- 8) バーンシュタイン (R. J. Bernstein) のいう古典的プラグマティストには、もちろんパーズ (C. S. Peirce) も含まれる。だがパーズは、デューイの共著『論理学理論の研究』(*Studies in Logical Theory*, 1903) において、生理学的心理学で展開されていた発生論すなわちナチュラル・ヒストリーが論理学上の推論に導入された点を受け入れ難かったように、哲学と心理学との関係については、ジェイムズ、デューイ、ミードらのような腐心はみられない。(C. S. Peirce, "Charles S. Peirce to John Dewey, 9 June 1904," *The Chicago School of Functionalism*, edited by John Shook, vol.2, Thoemmes Press, 2001, p.21.) 本研究では、哲学と心理学との関連に子ども研究の方法原理を考究するため、ジェイムズ、デューイ、ミードを取りあげる。
- 9) アメリカの幼稚園の始まりについては、上野辰美『アメリカ幼稚園教育の公共性発展過程に関する研究』風間書房、1995年、31-51頁を参照。
- 10) 松岡信義「アメリカの児童研究運動 (Child Study Movement) —その思想と性格—」『教育学研究』第49巻、1982年、14頁。児童研究運動は1910年頃には、組織された運動としての姿はみられなくなった。

- 11) W. James, *The Principle of Psychology, Vol.1*, New York: Dover Publications, 1950, p.1.
ジェイムズ心理学の中心概念 consciousness (意識) は、ここでは thought (思い) と記載されている。本稿では引用以外は、意識と記載していく。邦訳については、次の書籍に所収されている抄訳を参考にした。南博訳『原点による心理学の歩み』講談社、1974年、368-389頁。
- 12) *Ibid.*, pp. v-vii
- 13) *Ibid.*, pp.3-11.
- 14) *Ibid.*, pp.185-194.
- 15) *Ibid.*, p.195.
- 16) *Ibid.*, p.196.
- 17) *Ibid.*, p.235.
- 18) A. A. Roback, *History of American Psychology*, New York: Library Publishers, 1952, p.148. (堀川直義、南博訳『アメリカ心理学史』法政大学出版局、1978年、参照)。
- 19) *Ibid.*, p.143. Procrustes の日本語表記は多数なされてきた。ここでは前掲の訳本に従った。
- 20) W. James, *Essays in Radical Empiricism*, New York: Longmans Green and CO., 1922, (printed by Bibliolife), pp. 9-12. (梶田啓次三郎、加藤茂訳『根本的経験論』白水社、1998年、参照)。
- 21) Alexander Klein, “*Divide et Imperia! William James’s Pragmatist Tradition in the Philosophy of Science,*” *Philosophical Topics, vol.36, No.1*, 2008, p.141.
- 22) P. P. Winer, *Evolution and the Founders of Pragmatism*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, (first published 1949) pp.106-107.
- 23) J. Dewey, “Kant and Philosophic Method,” *EW.vol.1*, p.42. この論文は、ヘーゲルの立場からカントを評価したものである。なお、本稿ではデューイの著作は Jo Ann Boydston によって編集された Southern Illinois University Press の全集を使用する。註の *EW.vol.1* は、*The Early Works, 1882-1898, vol.1* を、*LW.vol.4* は、*The Later Works, 1925-1953, vol.4* を示している。以下、同様。
- 24) J. Dewey, “The New Psychology,” *EW.vol.1*, p. 50.
- 25) *ibid.*, p.53.
- 26) *ibid.*, p.54.
- 27) *ibid.*, p.56.
- 28) *ibid.*, p.58.
- 29) *ibid.*, p.59
- 30) *ibid.*, p.60.

- 31) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』刀江書房、1965年、357頁。
- 32) J. Dewey, "The Psychological Standpoint," *EW.vol.1*, pp.122-143. ダーウィンの進化論について古典的プラグマティストらは影響を受けているが、デューイはこの時、進化論を完全に受容するまでには至っていない。ホールの生理学的心理学経由で、発生的方法についての受容に留まっている。子ども研究の視点からデューイの進化論受容に関する検討は次を参照されたい。拙稿「デューイによる発生的方法に関する研究—子どもの観察に焦点を当てて—」『日本デューイ学会紀要』第62号、2021年、41-50頁。
- 33) J. Dewey, "Psychology as Philosophic Method," *EW.vol.1*, pp.148-149.
- 34) *ibid.*, pp.157-158.
- 35) S. Hodgson, "Illusory Psychology by Shadworth Hodgson," *EW.vol.1*, p. xliii.
- 36) *ibid.*, p.lii.
- 37) *ibid.*, p.lvii
- 38) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』361頁。
- 39) J. Dewey, "Illusory Psychology," *EW.vol.1*, pp.174-175.
- 40) ホール及びジェイムズからの批判は、次のものが詳しい。加賀は、デューイの倫理学の検討をふまえ、批判を受けたことについて、この時期のデューイ哲学の限界とみている。(加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』晃洋書房、2009年、36頁。
- 41) ジェイムズに認められるのは1903年の共著、『論理学理論の研究』(*Studies in Logical Theory*)を待たねばならない。(W. James, "The Chicago School," *The Chicago School of Functionalism*, 2, edited by John R. Shook, Thoemmes Press, 2001, pp.10-13.)
- 42) J. Dewey, "From Absolutism to Experimentalism," *LW.vol.5*, p.155.
- 43) *ibid.*, pp.157-159.
- 44) J. Dewey, "Results of Child-Study Applied to Education," *EW.vol.5*, pp.204-205. 『イリノイ児童研究協会会報』第一号に発表された。
- 45) J. Dewey, "A Pedagogical Experiment," *EW.vol.5*, pp.244-246.
- 46) J. Dewey, "Imagination and Expression," *EW.vol.5*, pp.192-201.デューイはほぼ同時に「教育における美的要素」("The Aesthetic Element in Education")を公表し、美的要素が多様な物的素材や内定素材を統合するという点に着眼している。彼の芸術哲学は、後年『経験としての芸術』(*Art as Experience*,1934)に結実される。
- 47) J. Dewey, "The Kindergarten and Child-Study," *EW.vol.5*, pp.207-208.
- 48) *ibid.*, p.208. 哲学理論の翻訳について、具体的な記載はみられない。
- 49) J. Dewey, "Criticisms Wise and Otherwise on Modern Child-Study," *EW.vol.5*, pp.209-210.

- 50) *ibid.*, p.210. デューイはいくつか科学的な実験、調査の成果を発表している。中でも「幼児言語の心理」(“The Psychology of Infant Language,”1894) は、幼児男女1名ずつに、各品詞の使用度数の割合を実験調査し、トレイシィ (Tracy) の研究(「児童期の言語」“The Language of Childhood,”1893) と比較している。トレイシィはデータを収集し一般化したものを示し、デューイはそれを個々の子どもと比較する。一般論を具体的な事実と比較し、子どもが使用する言葉の意味を、注意深く観察することの重要性を指摘している。(EW.vol.4 pp.66-69.)
- 51) J. Dewey, “The Interpretation Side of Child-Study,” *EW.vol.5*, pp.211-219.
- 52) *ibid.*, p.220.
- 53) 教育における探究の役割や意義、そして具体的な意味については、拙稿『デューイの<教材>開発論とその思想』風間書房、2010年、を参照されたい。
- 54) 加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』、72頁。

【研究資料】

米国における場面緘黙支援の動向 — Selective Mutism Association 年次大会 2022 参加報告 —

Trends in treatment for selective mutism in the U.S.:

Report of the Selective Mutism Association Annual Conference 2022

佐藤 久美* 園山 繁樹**

Kumi Sato Shigeki Sonoyama

1. はじめに

発達障害者支援法の「その他これに類する脳機能の障害」に含まれる場面緘黙（選択性か
ん黙）は、教育分野では現在情緒障害に分類され、特別支援学級や通級による指導の対象と
なっている¹⁾。

一方で、近年作成された「特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム²⁾」では、「情緒障
害」という用語は使われておらず、発達障害に関する科目のページに明記されている障害も、
学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症のみである。これを受けて高木らは、特別支援学校
教諭免許の取得を目指す者でも、各大学が独自に取り組まない限り、場面緘黙について学ぶ
機会が確保されるわけではないと指摘している³⁾。

しかしながら、特別支援教育に携わる教員が場面緘黙の知識を持っていることはとても
重要である。なぜなら、場面緘黙支援において、学校が治療や評価の場となるケースが多い
からである。幼稚園や学校は、場面緘黙のある子どもが“話すことができない”場面として
最も多く⁴⁾、そのため、幼稚園・学校での会話練習が治療の一環に組み込まれることも多い。
担任の先生や学校関係者の協力なくしては最適な治療ができない可能性が高く、症状が改
善されなければ、その子どもの学習活動や学校生活に長期的に影響を及ぼすことになる。

わが国では、2013年に日本場面緘黙研究会が設立され、場面緘黙に関する研究の推進や、
場面緘黙の理解啓発などを目的として活動している⁵⁾。しかし本研究会ウェブサイトのトッ
プページにも「場面緘黙症とは何なのか、どうすると良いか、探求は始まったばかり」と記
載があるように、わが国における場面緘黙支援及び理解啓発は、発展途上にある。

そこで本稿ではまず、場面緘黙の基本的な情報として、その診断基準と症状、“selective
mutism”の日本語訳について概観する。次いで、1990年代から場面緘黙の理解啓発に力を
入れている Selective Mutism Association（場面緘黙学会、米国）の年次大会参加報告を通
して、米国における場面緘黙支援の動向を整理し、わが国での場面緘黙支援及び理解啓発の
示唆を得る。

*さとう くみ 生活科学科

**そのやま しげき 島根県立大学人間文化学部

2. 場面緘黙の診断基準と症状

世界的に用いられている医学的診断基準の1つである「ICD-11（国際疾病分類第11版）⁶⁾」では、場面緘黙（selective mutism）は以下のように定義されている（英語版より第2著者翻訳）。

場面緘黙は、特定の社会的状況、一般に家庭では十分な言語能力を発揮するが、他の社会的状況、一般に学校では一貫して言葉を話すことができないという、発話に一貫した選択性があることを特徴とする。その障害は少なくとも1カ月続き、入学後の1カ月に限定されず、学業や対人的コミュニケーションに支障をきたす。話すことができないのは、社会的状況で必要とされる話し言葉を知らないことや、その話し言葉に慣れていないこと（たとえば、学校で話されている言語と家庭で話されている言語が異なる場合など）が原因ではない。除外項目：統合失調症。幼児の分離不安症に見られる一過性の緘黙。自閉スペクトラム症。

家庭で家族などを相手に話すことができるにもかかわらず、学校など特定の場面で話すことができなくなることが主症状である。場面緘黙の有病率は研究によって異なるものの0.02～1.87%の範囲にあり、1%未満とする研究が多い⁷⁾。

留意すべきことは、主症状は存在しても場面緘黙のある人の状態像は多様であるということである。話すことができない場面や状況が個々異なることや、行動抑制（普段できる動作が一時的にできなくなる）や感情抑制（喜怒哀楽が表情などに出ない）の程度に個人差があり、さらには不安症などの併存症の有無によって一人ひとりの状態像は異なる⁴⁾。

3. Selective Mutism の日本語訳

本稿では“selective mutism”の日本語訳として、米国精神医学会のDSM-5⁸⁾日本語版で用いられている直訳の「選択性緘黙」ではなく、「場面緘黙」を用いている。その理由は、「選択性緘黙」と訳した場合、本人が「話す」「話さない」を選んでいるという誤解を招きやすく⁹⁾、場面緘黙の症状メカニズムを正しく表しているとは言えないからである。場面緘黙の症状メカニズムは「本人が話さないことを選択した」から話せないのではなく、「話そう（声を出そう）としても、場面によって話せなくなる（声が出なくなる）」というものである。最近のICD-11の日本語訳は「場面緘黙」とされている¹⁰⁾。

一方、文部科学省の特別支援教育関連の通知や文書では現在でも「選択性かん黙」が使われている。例えば、「障害のある子供の教育支援の手引¹¹⁾」では、278頁に通級による指導における留意点として以下のように解説されている。

例えば、選択性かん黙のある子供については、かん黙の状態になった時期や、その要因などに応じて、中心となる指導課題が変わってくることもあるため、緊張を和らげるための指導を行う時期、話せるようになるための指導を行う時期など、子供一人一人の障害の状態等を踏まえた指導目標及び指導内容の設定に留意することが必要である。なお、いずれの時期にあったとしても、本人の話せるようになりたいという意欲を高めて

いくように働きかけたり、教師から子供に話しかける機会の方が多いことから、一方的な働きかけとならないよう、子供からの意思表示を引き出し、話せるようになることを目指した対応を行ったり、子供が反応しやすい場面を設け、指さしやカード、身振りなどでコミュニケーションを取れるよう工夫したりする指導も行われている。

4. Selective Mutism Association 年次大会 2022 プログラム

Selective Mutism Association 年次大会 2022 の報告をするにあたり、まず本学会の概要を説明する。Selective Mutism Association の歴史は、1990 年代半ばに、場面緘黙児の父親がウェブサイトを立てたところから始まる¹²⁾。自分の子どもに必要な情報を得にくいと感じた経験から、同じように困っていると思われる家族や教員のために、少しでも情報を共有すべくウェブサイトを開設した。このイニシアティブに賛同する者が集まり、Selective Mutism Group-Childhood Anxiety Network (場面緘黙グループ-児童期不安ネットワーク) という団体に発展した。その後、2016 年に Selective Mutism Association という名称に変わり、現在の学会ウェブサイトには毎月 10,000 件以上アクセスがあるという。本学会は、学会ミッションの最初に「場面緘黙と併存する障害の社会的な認識を高めること」と明記しており、このことから場面緘黙の理解促進が求められていることが分かる。

本学会ウェブサイトのトップページには、場面緘黙支援に関わるそれぞれの立場の人が、すぐに必要な情報にアクセスできるよう“Family & Individuals (家族と当事者)”“Treating Professionals (支援専門職)”“Educators & School Staff (教員と学校スタッフ)”のリンクボタンがある。第 1 著者が参加した年次大会のプログラムもまた、これらの立場の人たちが必要な情報を得られるよう、三つの部門(専門職, 保護者, 当事者)に分かれていた(Figure 1)。大会プログラムには教員及び学校スタッフ向けの部門はなかったが、保護者向けの発表は、教員及び学校スタッフにとっても有益な内容であった。

専門職部門の口頭発表は 9 件で、最新の研究や治療モデルに関する発表が中心であった。中には、研究参加者が 100 名を超えるものなど、わが国での実施は難しいと思われる規模の研究報告もあった¹³⁾。また、コンピューターを用い、発声から会話練習までゲーム感覚で行うことが可能なプログラムや¹⁴⁾、場面緘黙の治療として音楽療法を応用させた治療モデルなど¹⁵⁾、多様な治療方法も開発されていることが分かった。

保護者部門の口頭発表も 9 件見られた。これらの発表は、場面緘黙の症状や支援手順等の説明から始まり、その後支援にあたる者への具体的な助言(声かけの方法など)を行うものが多かった。「学校ではどのような合理的配慮が受けられるか」について説明している発表もあり¹⁶⁾、これは「学校ではどのような合理的配慮が求められているか」という情報として、教員や学校スタッフも知っておくべき内容であった(Figure 2)。

場面緘黙当事者部門の口頭発表は 6 件あったが、治療方法の紹介や、日常生活において自分自身でチャレンジできることの提案など、症状を改善・克服したいと思っている当事者にとって有益な情報が提供されていた。

Figure 1

Selective Mutism Association 年次大会 2022 プログラム

10月1日			
10:00~10:10 開会式			
10:10 ~11:10	カメさんプログラム ー行動抑制傾向のある子どもが甲羅から顔を出すためにー		自分の場面緘黙について私が 知っておくべきこと
	【専門職】	【保護者】	【当事者】
11:20 ~12:20	“話し”についての話 ー場面緘黙臨床ラウンドテーブルー	場面緘黙の基本とその向こう ーすべての養育者が知っておくべきことー	CBT, ACT, メディテーションなど ー自分にとって1番の治療法を見定めるー
12:30 ~13:30	言葉の壁の向こう側へ ー多様な文化と言語で育った子どもの場面緘黙を理解するー	成功への道 ー自分の子どもにとって効果的で現実的な治療プランを描くー	場面緘黙の子どもが学校という世界を渡り歩くための手助け
13:30~14:00 ポスターセッション			
14:30 ~15:30	エクスポージャーの区別 ー子どもの“現在地”に合った有意義な目標ー	刺激 フェイディングの“イン”と“アウト”	不安を抱くセルフアドボカシーと大人に向けた自立
15:40 ~16:40	場面緘黙と併存症 ー診断と治療に関する示唆ー	サイドラインから支える ー10代(や小学校中学年)のエクスポージャーの成功をどう繋げるかー	#大人になること ー成人初期の社会不安と鬱にどう向き合うかー
16:50 ~17:50	アイスブレイクや即興など ー10代のグループセラピーにおけるエクスポージャーー	場面緘黙の評価と治療における小児科医の役割	社会不安と場面緘黙の支援者をナビゲーションする
10月2日			
	【専門職】	【保護者】	
10:00 ~11:00	コロナ禍に適応した場面緘黙治療 ー週1回の場面緘黙グループー	場面緘黙の青少年の教育と評価の道しるべ① ー学校と地域における評価ー	
11:10 ~12:10	中国における効果的な短期オンライン治療モデル ー保護者団体の支持を受けた「保護者、教員、セラピストのためのガイダンス 10回コース」ー	場面緘黙の青少年の教育と評価の道しるべ② ー504 Plan と個別の指導計画ー	
12:10~12:40 ポスターセッション			
13:10 ~14:10	新たな引き出し ー幼児の場面緘黙治療としての音楽療法ー	学校と補助代替コミュニケーション ーどんな時に役立つ、どんな時に邪魔になるかー	
14:20 ~15:20	場面緘黙のための ECHO プログラム ー発声から会話へー	場面緘黙について誰かと話すコツ	
15:30~16:15 “私たちの声”			
16:15~17:15 閉会式			

Figure 2

米国の場面緘黙の児童生徒が学校で受けられる合理的配慮の例

<p><u>口頭発表時</u></p> <ul style="list-style-type: none">• 教員またはクラス全体に向け、録音または録画した発表を再生する• 教員と1対1で、または小グループの前で、口頭発表する• 原稿を読むことを許可する <p><u>教室内の活動</u></p> <ul style="list-style-type: none">• 決まった時間にトイレに行ってもらえるようにする、またはトイレに行きたいことを伝えるカードの使用を認める• ペアワークやグループワークの時は、好きなクラスメイトと組ませる• 教員からの質問は選択式にする• アイコンタクトを求めない <p style="text-align: right;">など</p>
--

その他、基調講演、ポスターセッション、場面緘黙経験者によるパネルディスカッション等が二日間にわたり実施された。本大会には、世界 23 か国から 326 名が参加した。

5. Selective Mutism Association 年次大会 2022 から見る米国の場面緘黙支援の動向

場面緘黙の症状がある子どもには、社会不安症や自閉スペクトラム症などが併存することも多く、本大会でも、場面緘黙における併存症の有無について言及している発表がいくつも見られた。Joffe らは、3～16 歳の 178 名を対象に、Anxiety Disorder Interview Schedule IV-Parent (ADIS-IV-P; 保護者をインフォーマントとする不安症と不安関連症の診断確定を行うための半構造化面接) を含む 4 種類の心理検査を行い、平均で 2.51 種類、最大で 6 種類の障害の診断を受けていたと報告した¹³⁾。彼らはまた、場面緘黙支援において、まず併存症の有無を知ることが重要だと指摘しており、その理由をどの症状から介入すべきか判断する必要があるからだと説明している。

本大会では、比較的低年齢の子どもに適している Parent-Child Interaction Therapy for Selective Mutism (PCIT; 場面緘黙のための親子相互交流療法) や、主に思春期以降に治療の選択肢となりうるアクセプタンス&コミットメント・セラピー等の紹介もあったが¹⁷⁾、対象児・者の年齢に関わらず多く報告されていたのは、認知行動的アプローチであった。米国では不安症の治療として認知行動的アプローチが普及しており、National Institute of Mental Health (NIMH; 米国国立精神保健研究所) のウェブサイトでも、不安症の治療法リストの一番目に認知行動療法が挙げられている¹⁸⁾。DSM-V において不安症群に分類される場面緘黙の治療に、認知行動的アプローチが用いられているのは当然だと言える。

認知行動的アプローチに基づく技法の中でも、特に段階的エクスポージャーと刺激フェイディングについては、場面緘黙支援の“基本”のように扱われていた。この二つの技法に

については、すでにわが国で出版されている著書や翻訳書の中でも紹介されているが⁴⁾¹⁹⁾²⁰⁾、本大会では専門職部門の発表だけではなく、保護者部門の発表においても、具体例を挙げながら詳細に説明されていたことが印象的であった。これは保護者に専門的な支援法を理解してもらうことにとどまらず、支援法を理解することでより関心を持って支援に関わるようになり、については場面緘黙支援において保護者は中心的な役割を担う²⁰⁾という意識に繋がると考えた。また、園山は著書の中で、「スモール・ステップではなくスモール・スモール・スモール・ステップ」と表現し、無理のない段階的課題を設定することがいかに重要かを述べているが⁴⁾、保護者部門の発表においても、その重要性が強調されていた²⁰⁾。場面緘黙支援の鍵とも言えるこの概念を、保護者自身が理解する必要があると考えられているのであろう。米国では、保護者を支援の中心となる者のひとりとして教育することに、重点が置かれていると言える。

一方で、何名かの発表者が共通して指摘していたのが、教員や学校スタッフの理解が進んでいないことであった。発表資料にそういった指摘は含まれていなかったが、発表の中で「いまだに『反抗的な態度を取っているわけではないのですよ』と説明しなければならない」「必ずと言っていいほど『この支援はいつ終わるのか』と質問され、“It depends (やってみなければ分かりません)”と答えている」などのコメントがあり、その実状が伺えた。保護者部門の発表で「学校でどのような合理的配慮が受けられるか」について詳細な説明があったのも、保護者自身が学校スタッフ等を教育するよう促しているのかもしれない。

6. わが国における場面緘黙支援及び理解啓発への示唆

Selective Mutism Association 年次大会 2022 のプログラムと発表内容を振り返ってみると、この大会が単に研究成果や実践報告の場ではないことが分かる。まず、支援専門職、保護者、当事者のそれぞれに有益なプログラムを構成することで、場面緘黙支援に関わる者が一堂に会する機会となっている。連携が不可欠と考えられている場面緘黙支援において、これは大変意味深いことと言える。また、保護者部門の発表はペアレントトレーニング、当事者部門の発表は直接的支援に近いものがあり、大会が“支援のための情報共有の場”の域を越え、“支援の場”としても機能していた。場面緘黙の当事者が、当事者部門の発表のみを視聴する場合には、無料で参加することができるようになっていたのも、この大会を支援の場としても機能させようという学会の意図が伺える。

わが国においても、当事者、家族、支援専門職、教員や学校スタッフなど、それぞれの立場の者に向けてウェブサイトや研修会等で情報を発信することで、必要な情報にアクセスしやすくなり、また場面緘黙支援に関わる者が集うきっかけにもなるのではないかと考える。米国の研究でも、場面緘黙は最初に症状が確認されてから診断を受けるまで2年、診断されてから治療を受けるまでさらに2年かかると言われている¹⁹⁾。わが国では、子どものメンタルヘルスを専門とする医療機関が少ないため、例えば保護者が自分の子どもに場面緘黙の症状を認めたとしても、すぐに必要な助言を受けられる体制になっているとは言

い難い²¹⁾。ウェブサイトや研修会等で、それぞれの立場に向けて情報を整理して発信することが、わが国の場面緘黙支援の発展に繋がるのではないか。

7. おわりに

本学会と他の学術大会を比較して特徴的と言える点は、大会 2 日目の終盤に、場面緘黙経験者らによるパネルディスカッションが行われたことである。この企画は年次大会で毎年実施されており、経験者同士がどのように場面緘黙を克服したか語り合う。“話せない”ことを主症状の一つとする場面緘黙の経験者が、大勢の人の前で発表している姿は、それだけで現在場面緘黙の症状に苦しんでいる当事者や、彼らを支える家族の大きな励みとなるであろう。

Selective Mutism Association 年次大会 2022 に参加し、1990 年代半ばから“話せない”ことについて対話を続けてきた Selective Mutism Association だからこそ、当事者や家族に寄り添った学会として発展してきたのだと思った。わが国の場面緘黙支援も、諸外国の場面緘黙支援のあり方を参考にしながら、日本の家庭生活や教育の文化に合った支援のあり方を探求していくことを願う。

付記

本稿は著者 2 人の共著であるが、主な執筆分担は佐藤が 1、4、5、6、7、園山が 2、3 である。

引用文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2020) 特別支援教育の基礎・基本 2020. ジアース教育新社.
- 2) 文部科学省 (2022) 特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム.
https://www.mext.go.jp/content/20220726-mxt_tokubetu01-000024192_1.pdf (2023 年 2 月 20 日閲覧)
- 3) 高木潤野・臼井なずな・園山繁樹・金原洋治・久田信行 (2022 年 9 月 17~19 日) わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考える VIII—場面緘黙・情緒障害に関して特別支援教育の制度と教員養成課程はどうあるべきか— [自主シンポジウム] 日本特殊教育学会第 60 回大会.
- 4) 園山繁樹 (2022) 幼稚園や学校で話せない子どものための場面緘黙支援入門. 学苑社.
- 5) 日本場面緘黙研究会 (n.d.) 日本場面緘黙研究会について. <https://mutism.jp/about-us/> (2023 年 2 月 20 日閲覧)
- 6) WHO (2018) ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision.
<https://icd.who.int/en> (2023 年 2 月 10 日閲覧)

- 7) 趙成河・園山繁樹 (2018) 選択性緘黙の有病率に関する文献的検討. 障害科学研究, 42, 227-236.
- 8) American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Washington, DC: America Psychiatric Publishing.
高橋三郎・大野裕監訳 (2014) *DSM-5 診断・統計マニュアル*. 医学書院.
- 9) 久田信行・藤田継道・高木潤野・奥田健次・角田圭子 (2014) Selective mutism の訳語は「選択性緘黙」か「場面緘黙」か? 不安症研究, 6(1), 4-6.
- 10) 藤井泰・朝倉聡 (2022) 連載 ICD-11 「精神, 行動, 神経発達の疾患」分類と病名の解説シリーズ 各論⑮ 不安又は恐怖関連症群. 精神神経学雑誌, 124, 409-415.
<https://journal.jspn.or.jp/Disp?style=ofull&vol=124&year=2022&mag=0&number=6&start=409> (2023年2月10日閲覧)
- 11) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. ジアース教育新社.
- 12) Selective Mutism Association. (n.d.). *About us*.
<https://www.selectivemutism.org/about-us/> (2023年2月22日閲覧)
- 13) Joffe, V., Panjwani, A. A., Zimmerman, A., Furr, J. M., & Herrera, A. (2022, October 1–2). Selective mutism and comorbid disorders: Research and implication for diagnosis and treatment [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.
- 14) Klein, E. R., Ruiz, C. E., & Chesney, L. R. (2022, October 1–2). The ECHO program for SM: From voice to conversation [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.
- 15) Kate, J. (2022, October 1–2). Another tool in the toolkit: The evidence for music therapy as a treatment for young children with selective mutism [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.
- 16) Bice-Urbach, B., Kawa, J., & Mirasola, K. (2022, October 1–2). Navigating the world of evaluations and education for youth with SM, part two: Section 504 plans and individualized education plans [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.
- 17) Wilbur-Smith, K., Wilson, L. A. S., Schmidt, E., & Murakami, S. (2022, October 1–2). CBT, ACT, medication, and more: Understanding the best treatment options for me [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.
- 18) National Institute of Mental Health. (n.d.). *Anxiety disorders*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.

<https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders> (2023年2月25日閲覧)

- 19) Bergman, R. L. (2013). *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach* (5th ed.). Oxford University Press. 園山繁樹 (監訳) (2018) 場面緘黙の子どもの治療マニュアルー統合的行動アプローチー. 二瓶社.
- 20) Kotrba, A. (2014). *Selective mutism: An assessment and intervention guide for therapists, educators & parents*. Pesi Publishing & Media. 丹明彦 (監訳) (2019) 場面緘黙の子どものアセスメントと支援ー心理師・教師・保護者のためのガイドブックー. 遠見書房.
- 21) 松下浩之・佐藤久美・趙成河・奥村真衣子・酒井貴庸・下山真衣・園山繁樹 (2018) カナダにおける選択性緘黙に対する治療アプローチ: McMaster Children's Hospital の視察を通して. 山梨障害児教育学研究紀要, 12, 106-116.
- 22) Reed, K. & Thomson, B. (2022, October 1–2). The ins and outs of "fading in." [Conference Presentation]. Selective Mutism Association Annual Conference 2022, Online.

生徒指導における「教育行政指導」の課題 — 集団指導と個別指導をつなぐ「自己指導」概念に注目して —

山本 裕詞 *

はじめに

本稿の目的は、戦後4期にわたり刊行されてきた文部省及び文部科学省著作の「生徒指導のガイドライン」¹⁾、すなわち、1965年刊行『生徒指導の手びき』(以下『手びき(1965)』)、1981年刊行『生徒指導の手引』(以下『手引(1981)』)、2010年刊行『生徒指導提要』(以下『提要(2010)』)、そして2022年12月に改訂された『生徒指導提要』(以下『提要(2022)』)を比較することを通して、生徒指導における「教育行政指導」の課題を可視化することである。

筆者は、すでに拙稿において『手びき(1965)』、『手引(1981)』、『提要(2010)』の3冊について、村井実の教育観を分析の観点として、それぞれの生徒指導観に係わる総論的記述と、教育相談に係る各論的記述の比較を行っている²⁾。その結果、特に個別指導に関する記述については既存の学校文化を相対化し得るものへと表現が変化してきていると評価できる一方で、「民主主義」「民主的ふんいき」「民主的な生徒指導」等、『手びき(1965)』では集団指導と個別指導の双方に通底する理想として少なくとも表面的には描かれていたものが、『手引(1981)』では使用頻度が減少し、『提要(2010)』においては、ほぼ消滅しているという事実を明らかにした。そして、個々人の「より善くなろうとする」力を活性化するための既存文化の絶えざる更新を可能とするためにも、集団指導と個別指導との関係性を明確にすることが必要であり、具体的には、「民主教育」や「民主的な生徒指導」等の意識的な再導入が必要であることを指摘した。

この度、12年ぶりに生徒指導提要の改定が行われ、大幅に内容が拡充されたことから、拙稿で注目した「民主主義」と「教育相談」の比較研究対象を4冊に拡充・更新するとともに、課題として認識された集団指導と個別指導とをつなぐ概念(双方に通底する理想)について、手引等2冊で使用された「自己指導」と提要2冊で使用されている「自己指導能力」に注目し、これまでの比較の観点に新たに加えることにした。これによって、今日の教育行政指導が目指す個々人の社会化の方向性に、『手びき(1965)』に多様された「民主(的な)」の限定的使用とルーツを同じくすると思われる本質的な課題が内在している可能性があることを論証し、今後の生徒指導行政が目指すべき方向性を見いだす為の作業仮説としていきたい。

*やまもと ゆうじ 生活科学科

1. 本研究の意義と研究上の位置

最初に、生徒指導における「教育行政指導」の課題を明らかにする意義について説明する。「行政指導」に関する法律上の定義については、1993年に制定された行政手続法を根拠に、既に拙稿で詳述しているので繰り返さないが³⁾、それを要約すれば、相手方に何らかの作為・不作為を求める指導機関（行政庁）の意思があること、そして相手方の同意・協力があって成立する非権力的活動であること、しかし、法的拘束力がないにも関わらず、国家的権力（監督権限）を背景とするために相手方に心理的圧迫（効果）が期待できること等をその本質としているとまとめることができる。本稿で分析対象とする2冊の「手びき・手引」は文部省による、もう2冊の「提要」は文部科学省による著作であることから、これらを分析対象とするのは、国家が生徒指導を通して学校教育の場へ及ぼそうとする影響を可視化できるという意義があるといえる。

次に、本稿が注目する「生徒指導のガイドライン」についての比較研究については、2017年度を通じて『月刊生徒指導』に連載された「生徒指導の歴史」の中での石田美清による3冊の「ガイドライン」、すなわち『手びき(1965)』、『手引(1981)』、『提要(2010)』の詳細な解説⁴⁾をはじめとして、学校教育相談の役割に注目して「ガイドライン」を分析し、その変遷を明らかにした八並光俊による論考⁵⁾、子どもの一般的な変容傾向と「ガイドライン」の刊行・改訂とを平行に解釈しようと試みている小林彰彦の試み⁶⁾等多数存在するが、豊富な資料を根拠に多角的な視点から生徒指導行政を相対化する石田の研究は別としても、その多くは総論における内容理解の為の解説を主としながら、生徒指導の各論間の関係性については、多様な解釈の展開を許す実態があった⁷⁾。また、当然ながら、最近改訂された『提要(2022)』は考察対象に入れた先行研究は少ないが、『月刊生徒指導』が2023年1月号で「新しい『生徒指導提要』を活用する」という特集を組み、論文4点を掲載している⁸⁾。この中で、山下一夫は、「生徒指導テキスト：第一期～第三期」という表現で「ガイドライン」の変遷を紹介している⁹⁾。まず、『手引(1965)』、『手引(1981)』を「生徒指導テキスト：第一期」にまとめ、「内容的にはほとんど同じ」として、大学における教員養成の中で「教科書や参考書」として使用され、それを「地図として自らの立ち位置を確認した」としている。「行政指導」の枠組みの中で生徒指導を理解し、それを実践者の理解を促進するために解説するというスタンスは、「生徒指導テキスト：第2期」として取り上げる『提要(2010)』や「生徒指導テキスト：第3期」として取り上げる『提要(2022)』の解説にも共通しており、『提要(2022)』の特徴としては、「3類4層の重層構造」の導入と、「いじめ」に関する記述に大幅な拡充があったことを指摘している。続いて林尚示は、「教諭1～3年目」と「教諭4年目以降」を分けて、それぞれの「生徒指導提要(改訂版)」の「使い方」を紹介している¹⁰⁾。さらに、高橋知己は、新旧の提要の内容項目を並列して表すことで変容を可視化し、現職教員、教員志望者、家庭教育への活用について言及している

11)。そして村松好子は、『提要 (2022)』で新設された第 13 章「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」に注目し、そこで取り上げられている「発達障害のある子どもへの対応」と「外国人児童生徒等への対応」について、『提要 (2022)』に触れながら、具体的な支援上の留意点を述べている¹²⁾。改訂後間がなく、さらに論文掲載誌の特集題目が「新しい『生徒指導提要』を活用する」とされていることから当然といえるが、『提要 (2022)』に関する先行研究は、学校で働く教員へ向けての活用方法の解説はあるものの、研究対象としてそれを相対化する趣旨を持つものは、現状においては見当たらない。

以上の先行研究の状況の中で、本稿の課題意識と重なる指摘があるものとしては、上野和久による『手引き (1981)』と『提要 (2010)』の比較研究がある¹³⁾。過去の拙稿の文言と重なるが、本稿の展開の必要上、以下 4 行を再掲する¹⁴⁾。

上野は『手引 (1981)』と『提要 (2010)』の「生徒指導の意義」についてのみ、「文章表現の比較検討」をおこない、限定的ながらも変化の特徴をまとめているが、その中で本研究との関係で注目されるのは、『提要 (2010)』で新たに登場した「自己指導能力」概念が、「明確に概念が示されないこと」によって、「個性の伸長」と「共通性の基盤」という「相異なる 2 つの方向性をつなぐ役割を果たしている」と指摘している点である。

すなわち、「個性の伸長」と「共通性の基盤」という「相異なる 2 つの方向性をつなぐ役割」を果たしている「自己指導能力」概念は、不明確であるが故に、その役割を果たし得ているというのが、上野の主張である。これに対して、過去の拙稿と本稿における仮説は、民主主義概念の後退と消滅によって、「自己指導能力」概念が不明確となり、それが異なる 2 つの方向性をつなぐ役割を担わされていると考えるものである。

2. 「生徒指導のガイドライン」4冊の比較分析

(1) 総論（生徒指導の意義、原理等を記述した部分）における「民主主義」概念の使用

過去の拙稿においては、『手びき (1965)』～『提要 (2010)』までを比較し、表 1 に明らかのように、「民主主義」概念とこれに類する表現は、『手びき (1965)』において最も多用されていることが確認できた。具体的には、『手引 (1981)』で若干減少し、『提要 (2010)』にいたっては、教育基本法第 1 条の引用部分としてしか採用されていなかった。

『手びき (1965)』～『手引 (1981)』の変化については、単に使用頻度が減少したばかりでなく、その内実の変化に隠された行政の意図が気にかかる。特に、『手びき (1965)』では合計 3 回使用されている「民主的な生徒指導」が、『手引 (1981)』では消滅している。「民主的な生徒指導」という表現は、例えば次のように使用されていた。「民主的な生徒指導では、習慣の安定化だけでは満足せず、自主的な自己制御や自己指導を高く評価するものであるので、自己理

解の必要が特に強調される。」¹⁵すなわち、個人が社会化される場面において、それが無意識的に習慣化して適応している状態よりも、自己の内省に基づいて意識的・自覚的に選びとる行為にこそ価値があるとされているのである。つまり、ここでは、個人と社会は民主主義によって自覚的に結ばれているわけであり、それを強く意識した生徒指導が「民主的な生徒指導」と表現されていたのであった。「生徒指導」そのものが「集団指導」と「個別指導」という2つの指導様式を統合する概念であることから、その性格に通底するものとして論理的に重要な位置を占めていたものが消滅してしまったことが分かる。

一方で、「民主的ふんい気」の使用頻度には変化はなく、「集団」に対する「成員」の「所属感」や「連帯感」を高める情緒的基盤として使用されていることに気付く¹⁶。ここには、戦後の生徒指導行政を貫く本質的な問題が隠れていると思われるので、それについては本稿の「3 考察」において詳しく述べる。

表 1. 「生徒指導のガイドライン」4冊の「生徒指導」総論における「民主主義」の使用¹⁷

生徒指導の意義、生徒指導の原理等、「生徒指導」総論			
『手びき (1965)』	『手引 (1981)』	『提要 (2010)』	『提要 (2022)』
第1章 生徒指導の意義と課題 1～10頁 第2章 生徒指導の原理 11～33頁	第1章 生徒指導の意義と課題 1～10頁 第2章 生徒指導の原理 11～33頁	第1章 生徒指導の意義と原理 1～22頁	第1章 生徒指導の基礎 11～38頁
① 民主的な社会生活 3頁 ② 民主的な生徒指導 18頁 ③ 民主的ふんい気 (2回使用) 19頁 ④ 民主教育 20頁 ⑤ 民主的な生徒指導 (2回使用) 21頁	① 民主的な社会生活 3頁 ② 民主的ふんい気 (2回使用) 19頁 ③ 民主主義の教育 20頁 ④ 真の意味の民主主義 20頁 ⑤ 民主主義の基本原則 20頁	① 平和で民主的な国家及び社会の形成者 9頁 ② 平和で民主的な国家及び社会の形成者 14頁	① 平和で民主的な国家及び社会の形成 12頁

さらに、『提要 (2010)』、『提要 (2022)』においては、「民主主義」は勿論、「民主的ふんい気」さえも姿を消し、「民主的」は教育基本法第1条の引用としてしか登場しない概念となっている。特に『提要 (2022)』は、その「まえがき」において「こども基本法」の成立や「子供の権利擁護や意見を表明する機会の確保等が法律上位置付けられた」ことに言及しているにもかかわらず、それらの制度基盤として充実させるべき制度理想を現す概念として、「民主主義」を用いていない背景には、何らかの行政意図も疑われるが、これについては今後の課題としたい。

(2) 個別指導の柱となる「教育相談」概念の比較

次に、個別指導の柱となる「教育相談」について比較してみる。まず、相談の対象であるが、『手びき (1965)』と『手引 (1981)』では、児童生徒に加えて「教師など」とあることに気付く。教育相談の専門性を高めた「相談教師やいわゆる生徒指導主事などの特定の一部の教師」と「教育に当たるすべての教師が、ある程度の理解をもってその仕事に協力していかなければなら

ない」とされるその他の多くの教師が存在し、前者から後者への「望ましいあり方（表 2①）」の助言、指導が想定されているが、それでも専門性の高い一部の教師には、「医学や臨床心理学の専門家ではない（表 2③）」ので「自戒」が必要とされている。

表 2. 「生徒指導のガイドライン」4冊の「教育相談」についての比較

『手びき（1965）』	『手引（1981）』	『提要（2010）』	『提要（2022）』
第 7 章 教育相談 134～156 頁	第 7 章 教育相談 101～122 頁	第 5 章 教育相談 92～126 頁	3.3 教育相談体制 80～96 頁
① 教育相談とは、本来、ひとりひとりのこどもの教育上の諸問題について、本人またはその親、 <u>教師などに、望ましいあり方</u> について助言、指導をすることを意味する。 134 頁	① 教育相談とは、本来、一人一人の子供の教育上の諸問題について、本人又はその親、 <u>教師などに、その望ましい在り方</u> について助言指導することを意味する。 101 頁	① 教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その <u>望ましい在り方</u> を助言することである。 （中学校学習指導要領解説（特別活動編））を引用して紹介している。 92 頁	① 教育相談の目的は、児童生徒が <u>将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけること</u> であり、この点において生徒指導と教育相談は共通しています。ただ生徒指導は集団や社会の一員として求められる資質や能力を身に付けるように働きかけるという発想が強く、教育相談は個人の資質や能力の伸長を援助するという発想が強い傾向があります。
②（学校は）相談を進めるにあたって、家庭や各種の青少年保護育成関係の諸機関や諸団体との連携がとりやすく、また、協力も求めやすい。 138 頁	②（学校は）相談を進めるに当たって、学校の立場から、家庭や各種の青少年保護育成関係の諸機関や諸団体との連携がとりやすく、また、協力も求めやすい。 105 頁	② 相談機関、医療機関、児童相談所等の福祉機関、警察等の刑事司法関係の機関などとの連携は、困難な問題の解決に欠かすことができません。 93 頁	② 教育相談は、生徒指導と同様学校内外の連携に基づくチームの活動として進められます。その際チームの要となる教育相談コーディネーターの役割が重要です。 80 頁
③ <u>学校における教育相談の担当者は、教師の職務については専門的な知識や技能をもっているが、医学や臨床心理学の専門家ではない。したがって、そこからくる限界というものが当然あると考えるべきである。</u> ……教育相談は、生徒の生死にかかわる問題に発展することがあるので、慎重に実施しなければならぬことはいままでもないが、特に教育相談の担当者の能力の限界を考える場合には、常にきびしい自戒が必要である。 146～147 頁	③ <u>学校における教育相談の担当者は、教師の職務については専門的な知識や技能をもっているが、医学や臨床心理学の専門家ではない。したがって、このことから生ずる限界が当然あると考えるべきである。</u> ……教育相談の内容によっては、生徒の生死にかかわる問題に発展することがあるので、慎重に実施しなければならぬことはいままでもないが、特に教育相談の担当者の能力の限界を考え、常にきびしい自戒が必要である。 113 頁	③-1 学校と関係機関が円滑に連携することができれば大きな力を發揮できる可能性がある一方で、その努力が足りずに児童生徒の命が失われる事態をなくすためにも、関係機関との在り方、学校にとって大きな課題でもあるのです。 93 頁 ③-2 学校教育の中では長い間当然と考えられ、疑問にすら感じなかったことが、改めにその是非が問われるようになりました。……児童生徒を置き去りにした論議にならないよう、常に自らに問いかけることが大切なのです。 111 頁	③ 生徒指導と教育相談を一体化させて、全職員が一致して取組を進める必要があります。そのため、教職員には、以下のような姿勢が求められます。 1) 指導や援助の在り方を教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解（アセスメント）に基づいて考えること。 2) 児童生徒の状態が変われば指導・援助の方法も変ることから、あらゆる場面に通用する指導や援助の方法は存在しないことを理解し、柔軟な働きかけを目指すこと。 3) どの段階でどのような指導・援助が必要かという時間的視点を持つこと。 80 頁

以上のような教育相談に関する階層的な専門職観は、今次の『提要（2022）』では大幅な変更が確認できる。そこでは、生徒指導との一体化が強調されると同時に、全ての教師がチームとしての教育相談活動に関わることが求められている。ただし、生徒指導と教育相談を一体化する具体的な方向性が示されているとは言えず、特に、児童生徒個人個人のアセスメントに基づく

個別指導と集団指導との関係は不明である。この論理的空白を埋めているのが、『提要(2010)』では、その概念が不明確な「自己指導能力」であるとするのが、先に引用した上野和久の指摘である。それでは、「自己指導」及び「自己指導能力」に関する記述を確認しよう。

(3) 「自己指導」及び「自己指導能力」概念の比較

表 3①から最初に気付くのは、生徒指導の目的が修正されていることである。今次改訂された『提要(2022)』以外の3冊は、「自己指導の発達」及び「自己指導能力の育成」を、生徒指導の「究極の目標の一つ」あるいは「目指すもの」に位置付けている。それに対して『提要(2022)』だけが、生徒指導の目的を「個性の発見、よさや可能性の伸長」、「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」を「支えること」とし、そのような目的を達成するために重要なのが「自己指導能力を身に付けること」とされていて、達成すべき目的そのものであった自己指導能力の育成が、目的達成のための手段の位置へと移動したことが伺える。民主主義社会の成員としての資質形成という観点からは、自己を自らが律し、あるべき方向へと決断できる主体の育成は、わが国で教育目的として掲げられている「人格の完成」における主軸であろうと思われるし、集団指導と個別指導による人格の社会化・個性化を通底する理想として、その獲得が目指されるべき能力であろうと考えられる。今次改訂『提要(2022)』で生徒指導の目的とされている諸内容の中で、「自己の幸福追求と社会において受け入れられる自己実現を支えること」等は、まさに自己指導能力の発揮による自己決定の結果に待つべきものであるが、それを公教育が支えるべき対象としてしまっているという意味で、違和感を覚えざるを得ない。

表 3③では、『手びき(1965)』と『手引(1981)』においては、人格の個性化と社会化の関係が「内からの自己指導」という表現で説明されていると読める。具体的には「しつけをする人に対する敬愛の気持ちを感じ、同一化しようとする主体的な態度」があることが、「他律を自律化する」基礎条件であるという。確かにそれは、幼少期～青年初期の「自己指導」形成期における当該資質の重要な獲得パターンの一つであるかもしれないが、それを「内からの自己指導」成立の基礎条件として一般化してしまうと、「敬愛の気持ちを感じ」ない人との間には「同一化」の欲求は発生しないので「内からの自己指導」も育ちにくく、したがって個性は社会化されないことになってしまうと考えられる。これに対して『提要(2010)』では発達段階による「自己指導能力」という捉え方が示され、「自己指導能力」の発達「水準」を想定し、個々人の発達状況に応じて「補ったり」「伸ばしたり」できるとされている。一方『提要(2022)』では、「深い自己理解」に基づく「自己指導能力」が求められているが、①で指摘したように「自己指導能力」は「自己実現」を支える為の手段の位置にあるので、その方向性や性質は説明されていない。

表3. 「生徒指導のガイドライン」4冊の「自己指導」と「自己指導能力」についての比較

『手びき (1965)』	『手引 (1981)』	『提要 (2010)』	『提要 (2022)』
第2章第2節 自己指導の助成のための方法原理 12～19頁	第2章第2節 自己指導の助成のための方法原理 12～18頁	第1章 1-1 生徒指導の意義 1頁 他	第1章 1.1.1-(2) 生徒指導の目的 13～14頁 他
① <u>自己指導の発達</u> は、 <u>生徒指導の究極的目標の一つ</u> であるが、その助成のためには、自発性、自律性、および自主性の促進が課題となる。 12頁	① <u>自己指導の発達を促すことは、生徒指導の究極的な目標の一つ</u> であるが、その助成のためには、自発性、自律性、および自主性の促進が課題となる。 12頁	① <u>生徒指導が</u> 、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための <u>自己指導能力の育成を目指す</u> 。 1頁	①②③ <u>生徒指導は</u> 、児童生徒一人一人の <u>個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える</u> と同時に、 <u>自己の幸福と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的とする</u> 。(中略) <u>生徒指導の目的を達成するためには、児童生徒一人一人が自己指導能力を身に付けることが重要</u> です。児童生徒が、深い自己理解に基づき、「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的な問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を判断し、実行する力、すなわち、「自己指導能力」を獲得することが目指されます。 13頁
② 自己指導は強制力に基づいて発動すべきものでないから、その基礎に自発性がなければならぬことが明らかである。 13頁	② 自己指導は強制力に基づいて発動すべきものでないから、その基礎に自発性がなければならぬことが明らかである。 13頁	② 自己指導能力をはぐくんでいくのは、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会です。 1頁	
③ <u>他律を自律化するためには</u> 、子どもが <u>しつけをする人に対して敬愛の気持ちを感じ、同一化しようとする主体的な態度をもっていることが基礎条件であり</u> 、その基礎のうえに一貫したしつけが行われていくことが必要で(中略) 絶えずきびしい監視の目を張り巡らして、違反は必ず非情に厳罰に処するという指導のしかたでは、内面化は起こりにくく、したがって自律性は育ちにくい。(中略) このような条件のもとでは、 <u>内からの自己指導</u> は育ちにくい。 13～14頁	③ <u>他律を自律化するためには</u> 、子供の方で <u>しつけをする人に対して敬愛の気持ちを感じ、同一化しようとする主体的な態度をもっていることが基礎条件であり</u> 、その基礎のうえに一貫したしつけが行われていくことが必要である。(中略) 絶えずきびしい監視の目を張り巡らして、違反は必ず非情に厳罰に処するという指導のしかたでは、内面化は起こりにくく、当然自律性は育ちにくい。(中略) このような条件の下では、 <u>内からの自己指導の能力</u> は育ちにくい。 13～14頁	③ <u>発達段階に応じた自己指導能力の育成を図るには、各学校教育や各学年段階、また年齢と共に形成されてくる精神性や社会性の程度を考慮し、どの児童生徒にも一定水準の共通した能力が形成されるような適切な生徒指導が求められます</u> 。 他方で、個々の児童生徒の発達状況を踏まえた個別の指導や援助も大切です。足りない部分を補ったり、望ましい部分をさらに伸ばしたりといったことも求められるからです。 1頁	
④ 生徒自身が自主的に自己指導を進めていくことができるためには、その追求しつつある目標を明確化することができなければならない。目標が抽象的であれば、どのような行動ができればそれに接近しているかが明らかになりにくいから、目標達成に対して自我を関与させにくいし、また、目標とのずれがどこにあるかが明確とならず、したがって、行きづまりがどこにあるかがはっきりしない。そのような状態では、自己指導を進めていく必要を感じることができない。 15頁	④ 生徒自身が自主的に自己指導を進めていくことができるためには、その追求しつつある目標を明確化することができなければならない。目標が抽象的であれば、どのような行動ができればそれに接近しているかが明らかになりにくいから、目標の達成に対して自我を関与させにくいし、また目標とのずれがどこにあるかが明確とならず、したがって、行きづまりがどこにあるかがはっきりしない。このような状態では、自己指導を進めていく必要を感じることができない。 15頁	④ 生徒指導は、一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現できるような資質・態度を形成していくための指導援助であり、 <u>個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指す</u> ものです。そのために、日々の教育活動においては、i) 児童生徒に自己存在観を与えること、ii) <u>共感的な人間関係を育成すること</u> 、iii) 自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点に特に留意することが求められています。 5頁	④ 児童生徒は、学校生活における多様な他者との関わり合いや学び合いの経験を通して、学ぶこと、生きること、働くことなどの価値や課題を見いだしていきます。その過程において、自らの生き方や人生の目標が徐々に明確になります。学校から学校への移行、学校から社会への移行においても、主体的な選択・決定を促す自己指導能力が重要です。 13～14頁
⑤ 自己指導を助成するためには、目標との関連で、自己の現在あるがままの姿を正確にはくすること、すなわち、自己理解もたいせつである。われわれは、目標を確立したりそれを明確に意識することができれば、自動的にそれに接近することができるというわけではなく、目標との関連において自己の現状を明らかにし、目標との距離を一步一步と縮めていく努力をしなければ目標に近づくことはできないものである。 16頁	⑤ 自己指導を助成するためには、目標との関連で、自己の現在あるがままの姿を正確に把握すること、すなわち自己理解も大切である。我々は、目標を確立したりそれを明確に意識したりすることができれば、自動的にそれに接近することができるというわけではなく、目標との関連において自己の現状を明らかにし、目標との距離を一步一步と縮めていく努力をしなければ、目標に近づくことはできないものである。 16頁	⑤ あらゆる行動を一から児童生徒に決めさせていくことは不可能です。(中略)しかし、指導の中で児童生徒が主体的に取り組めるような配慮を行うことで、自発性や自主性、自律性をはぐくまれるようにしていくことは可能です。自分から進んで学び、自分自分を指導していくという力、自分から問題を発見し、自分で解決しようとする力、自己学習力や自己指導能力、課題発見力や課題解決力というものが育つ指導を行っていくことが望まれます。 11頁	⑤ 児童生徒が自己指導能力を獲得するには、授業場面で自らの意見を述べる、観察・実験・調べ学習等を通じて自己の仮説を検証してレポートする等、自ら考え、選択し、決定する、あるいは発表する、制作する等の体験が何より重要です。児童生徒の自己決定を広げるために、学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めていくことが求められます。 15頁

表3④では、『手びき(1965)』と『手引(1981)』においては、目標の明確化が目標達成までのプロセスの明確化につながり、自己指導を進めていく必要感になっていくとされている。発達の観点から捉える『提要(2010)』では、「自己指導能力」育成上の「留意点」3点が示されており、そのうちの「自己存在感を与えること」と「共感的人間関係を育成すること」については、前述した「内からの自己指導」観と重ねて理解することが可能であり、それを基盤とした自己決定による自己の可能性の伸長が3点目となっている。一方『提要(2022)』では、①で指摘したように「自己指導能力」は「自己実現」を支える為の手段の位置にあるので、他者との係わりの中で、自らの方向性が見えてくるという予定調和の趣旨が述べられている。

最後に表3⑤であるが、『手びき(1965)』と『手引(1981)』においては、「自己指導」の助成方法について、表3④で示した目標の明確化の延長として、現状認識による目標との距離の明確化と達成プロセスの具体化が期待できるとされている。ここでの「自己指導」は、表3③で示した個性化と社会化とを統合する理想というよりも、個々の目標達成に寄与する資質が示されている。『提要(2010)』では、「主体的に取り組めるような配慮」をする中で、「自己指導能力」等を育てることが望まれるということが、『提要(2022)』では、「児童生徒が自己指導能力を獲得するには、」学習指導要領が示す『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めていくことが求められ」としていて、これまで同様「自己指導能力」の方向性は示されず、抽象的な表現によって、それを高めていく方法のみが語られているといえる。

3. 考察

まず、「生徒指導のガイドライン」4冊を三つの観点から比較した結果と、明らかになった課題について述べる。

第一の観点：「(1)総論における「民主主義」概念の使用」において明らかになったのは、『手びき(1965)』で3回使用されていた「民主的な生徒指導」は、少なくとも表面的には、個人と社会を結ぶ理念として、具体的には「自主的な自己制御や自己指導を高く評価する」概念として使用されており、論理構成上、個性化と社会化を統合する理想として重要な位置を占めていた言葉であったということである。それにもかかわらず、『手引(1981)』以降の3冊では消滅したため、3冊における社会化と個性化、並びに集団指導と個別指導との論理的結合は、極めて脆弱になっているという課題がある。

第二の観点：「(2)個別指導の柱となる『教育相談』概念の比較」において明らかになったのは、『手びき(1965)』と『手引(1981)』においては、教育相談における階層的な専門職観が顕著であり、「望ましいあり方」は、専門性の高さへと解消する論理構成となっていたということである。そして、これと対象的なのが、『提要(2022)』における「チームの活動として」の教育相談活動であるが、アセスメントに基づく個別指導と集団指導との論理的関係は明らかにされ

ていない。この論理的空白について、『提要(2010)』では自己指導能力の不明確性、すなわちそれが多義的に用いられることによって、文言をつなげていたとするのが上野の指摘であった。すなわち、教育相談が目指すべき方向性は、特に集団指導との関係においては不明確であるという課題がある。

第三の観点：「③『自己指導』及び『自己指導能力』概念の比較」において明らかになったのは、『提要(2022)』では、過去においては生徒指導の究極の目的とされていた「自己指導能力」の育成を、「自己実現」のための手段と把握してしまっており、目的の個別性の高さから、論理的に特定することが、より困難となっているという課題があった。ここにも、「自己実現」における個性化と社会化の問題が見え隠れしていると言える。

なお、個性化と社会化の問題については、『手びき(1965)』と『手引 (1981)』が「しつけをする人に対する敬愛の気持ち」によって、自律的に「同一化」を図る「内からの自己指導」の条件が整うと論じることで、とりあえず、両者の論理的整合を達成している。しかし、ここには「敬愛の気持ち」のような情緒的な欲求が存在しなければ、論理的には個性化と社会化の統合問題は解決しないことになるという課題がある。すなわち、既に「民主的な生徒指導」を3回使用した『手びき(1965)』から、実は個性化と社会化を論理的に統合する理想として「民主主義」等が自覚的に使用されてきたわけではなく、少なくとも指導の実態としては、情緒的結合によって両者の統合を図ってきたのではないかという疑いが強いといえる。これによって、「民主的な生徒指導」を継承せずに、一方で「民主的ふんいき」を継承した『手引 (1981)』の教育行政意図が、個性化と社会化との統合達成については、情緒的統一やそれによる同化を選択しており、民主主義的市民性による比較的ゆるやかな紐帯の形成を望んではいなかったのではないかという仮説が生まれてくる。これは、『提要 (2022)』にも「学級・ホームルーム経営は、年度当初の出会いから始まる生活づくりを通して、学級・ホームルーム集団を、共に認め・励まし合い・支え合う集団にしていくことを目指します。これは、児童生徒の居場所をつくり、失敗や間違いを通して皆で考え、支え合い、創造する集団、つまり、生徒指導の実践集団を育てることであります」¹⁸⁾とあるように、「生徒指導のガイドライン」4冊に通底する濃密な集団秩序観であるように思われる。濃密な相互承認関係の形成が「生徒指導の実践」を意味し、それが個々の生徒の居場所となるという論理には、相互承認が達成できなかった者の居場所に関する配慮はない。子どもや家庭の多様化が進んでいる今日において、クラスに在籍する児童生徒全員の相互承認関係の形成を集団指導の基調とする方向性は、絶えざる同化圧力となって異質者をあぶり出す機能を果たすのではないだろうか。

以上のように、三つの観点からの比較分析の結果として、「生徒指導のガイドライン」は、個性化と社会化、個別指導と集団指導との間を結びつける論理が脆弱であることと、両者を結びつける論理に代えて、「敬愛の気持ち」のような情緒的接続や、相互承認に基づく相互扶助のよ

うな濃密な関係が想定されている可能性が見えてきた。この問題は、いじめが生じる集団秩序の特徴を分析した内藤朝雄の課題意識と重なってくる。内藤は、過去のいじめ事件・事案を分析することを通して、それらが「ノリ」を共有する集団秩序観を背景に発生しており、時や場所を越えて一定の普遍性を持つ規範によって保たれる「市民社会の秩序」とは異なることを指摘して、「群生秩序」と名付けた¹⁹。「ノリ」とは、「悪ノリ」等の表現で使われる「ノリ」のことであるが、それは「ノリ」を許す情緒的な空気、すなわち「雰囲気」とともに集団に共有されるという特徴をもつとされている。あらためて言うまでもなく、民主主義は本来「市民社会の秩序」をもたらす政治形態である。しかし、『手びき(1965)』では「民主的な生徒指導」が「民主的ふんいき」という表現とともに使用され、やがて『手引(1981)』では「民主的な生徒指導」が消滅し、「民主的ふんいき」のみが残されていた。『提要(2010)』や「児童の権利の理解」や「こども基本法」の理解の重要性を強調する『提要(2022)』には、教育基本法第1条からの引用以外には、「民主主義」の文言は確認できなかった。つまり、4冊の「生徒指導ガイドライン」において、「民主主義」を「市民社会の秩序」形成の為の普遍性を持つ原理として使用したという事実は確認できないのである。一見、それを個性化と社会化を通底する理想としているかに見えた「手びき(1965)」の「民主的な生徒指導」という表現も、同書で語られている「敬愛の気持ち」や集団への「愛着」と「所属感」に基づく「個性的な社会的自己実現」論の前には、その存在の影が薄くなっていると言わざるを得ない²⁰。

以上からは、次のような可能性があることが論証できた。

少なくとも、1965年以降の日本の生徒指導に対する教育行政指導においては、学校・学級における集団秩序の形成については、「群生秩序」の形成が選択・優先され、「市民社会の秩序」形成は後景に位置している。したがって、「個別指導」の実態についても、個性の伸長よりも同調圧力が勝る傾向があることから、行政当局としても、自死や不登校等の学校不適応が生じることが予測された。そこで、教育相談に関して階層的な専門職性に依存する論理を展開したり、「集団指導と切り離れた個別指導」²¹という手法に言及したりせざるを得なくなったのだと考えられる。このことは、現在の生徒指導における「集団に支えられて個が育ち、個の成長が集団を発展させる」²²という構想は、ある特定の個性に対してしか機能させることができず、価値観の多様化が進む現代の学校においては、絵にかいた餅どころか、無意識の内にいじめの土壌となる「群生秩序」を生産している可能性さえ内在していると言えるのではないか。

本稿で得た結論は、限定的資料から得た結論を生徒指導行政全般に敷衍して解釈するという手法上の限界を抱えている。題目にある「教育行政指導」の課題として解明するには、さらなる多角的な観点からの分析を行う必要があることを付記し、今後の課題としたい。

【注】

1) 本稿においては、教育行政当局によって4期に渡って刊行された『生徒指導の手びき・手引』と『生徒指導提要』とを「生徒指導のガイドライン」と総称する。先行研究においては「生徒指導に関する学校・職員向けの基本書」（上野和久『生徒指導の手引』（1981）と『生徒指導提要』（2010）の比較研究―「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通して―『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No,21 2011年 83-88頁）や「生徒指導のガイドブック」（八並光俊「3. 生徒指導と学校教育相談」日本学校教育相談学会 研修テキスト 2015年）

<https://jascg.info/wp-content/uploads/2015/03/e235a21d612d973a93e19ef936a48706.pdf> (2023/02/27 確認)、そして「生徒指導テキスト」（山下一夫『生徒指導提要（改訂版）』が示すこれからの生徒指導『月刊 生徒指導 1月号―困難な時代の生徒指導をサポート―』学事出版 2023年 1月 14-17頁 2023年）等の表現が使用されている。確かに、教育行政当局による著作であることから一定の行政の意思を表示したものではあるが、しかし、そうかといって学習指導要領や教科書のように法的拘束力を付与したものではないことから、自主的に従うことを奨励しているという意味を込めて、本稿では「ガイドライン」と表現した。

2) 山本裕詞「生徒指導・教育相談」に関する「行政指導」の変化とその教育思想的特徴『桐生大学教職課程年報 第2号』2019年 3月、19-28頁

3) 同上、19頁

4) 石田美清「多様な『生徒指導』の考え方」『月刊 生徒指導 4月号』学事出版 2017年 4月 60-63頁、「生徒指導の出発点(1)」『月刊 生徒指導 5月号』学事出版 2017年 5月 60—63頁、「生徒指導の出発点(2)」『月刊 生徒指導 6月号』学事出版 2017年 6月 62-65頁、「生徒指導の出発点(3)」『月刊 生徒指導 7月号』学事出版 2017年 7月 72-75頁、「生活指導～公民教育、社会科と家庭科との関連～」『月刊 生徒指導 8月号』学事出版 2017年 6月 62-65頁、「中学校の特別教育活動と生徒指導」『月刊 生徒指導 7月号』学事出版 2017年 9月 54-57頁、「『生徒指導の手びき』の公刊」『月刊 生徒指導 10月号』学事出版 2017年 10月 62-65頁、「『生徒指導の手びき』の内容～生徒指導の意義と原理～」『月刊 生徒指導 11月号』学事出版 2017年 11月 60-63頁、「『生徒指導の手びき』の内容～道徳教育と特別教育活動～」『月刊 生徒指導 12月号』学事出版 2017年 12月 54-57頁、「生徒指導資料集」の公刊と『生徒指導の手びき』の改訂『月刊 生徒指導 1月号』学事出版 2018年 1月 54-57頁、「生徒指導上の諸問題と生徒指導行政」『月刊 生徒指導 2月号』学事出版 2018年 2月 56-59頁、「『生徒指導提要』の公刊「生徒指導」の共通理解と再構築」『月刊 生徒指導 3月号』学事出版 2018年 3月 72-75頁

5) 八並光俊 前掲書

- 6) 小林彰彦「子どもの現代的変容と生徒指導—生徒指導の基礎づくり—」日本大学教育学会『教育学雑誌』第50号 2014年 137-145頁
- 7) 例えば、生徒指導と特別教育活動・特別活動との関連に限ってみても、中村豊は、相川高雄、大石勝男、坂本昇一、梶原康史、有村久春、佐々木正昭等の諸解説があることを紹介している。中村豊「生徒指導と特別活動」『月刊 生徒指導 5月号』学事出版2011年5月 56-59頁
- 8) 特集「新しい『生徒指導提要』を活用する」『月刊 生徒指導 1月号』学事出版 13～29頁
- 9) 山下一夫、前掲書、15-16頁
- 10) 林 尚示「『生徒指導提要(改訂版)』の使い方—教諭1～3年面と教諭4年目以降を例に—」『月刊 生徒指導 1月号—困難な時代の生徒指導をサポート—』学事出版2023年1月 18-21頁
- 11) 高橋知己「改訂版『生徒指導提要』の概観とその活用法」『月刊 生徒指導 1月号—困難な時代の生徒指導をサポート—』学事出版 2023年1月 22-25頁
- 12) 村松好子「多様な背景をもつ子どもの生徒指導」『月刊 生徒指導 1月号—困難な時代の生徒指導をサポート—』学事出版 2023年1月 26-29頁
- 13) 上野和久、前掲書
- 14) 山本裕詞、前掲書、21頁
- 15) 文部省『生徒指導の手びき』大蔵省印刷局 1965年5月、18頁
- 16) 文部省『生徒指導の手引』(改訂版)』大蔵省印刷局 1981年10月、19頁
- 17) 表1～表3における①等の番号、太字下線は筆者による。
- 18) 文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年、42頁
- 19) 内藤朝雄『いじめの構造—なぜ人は怪物になるのか—』講談社現代新書 2009年、35頁
- 20) 文部省『生徒指導の手びき』大蔵省印刷局 1965年、22頁
- 21) 文部科学省『生徒指導提要(改訂版)』2022年、25頁「集団に適応できない場合など、課題への対応を求める場合には、集団から離れて行う個別指導の方がより効果的に児童生徒の力を伸ばす場合も少なくありません」との文言が確認できる。
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
(2023/02/27 確認)
- 22) 同上、24頁

【教育実践報告】

「ICT を活用した授業実施方法」の教育実践

Report on Educational Practice of "How to Conduct Classes Using ICT"

山口 猛*

Takeshi Yamaguchi

1. はじめに

文部科学省の GIGA スクール構想¹⁾に伴い、小中高等学校における授業への ICT 導入が加速している。ICT とは「Information and Communication Technology」の略で、直訳すると情報通信技術であるが、教育における ICT は、パソコン・タブレット・電子黒板などのハードウェアと、デジタル教科書・ICT 教育システムなどのソフトウェアである。これらを活用した教育を ICT 教育と呼び、教育現場では授業実践に迫られている。しかし、GIGA スクール構想以前より、総務省によるフューチャースクール推進事業²⁾や、文部科学省による学びのイノベーション事業³⁾の実証研究でも、教員の ICT 活用スキルの不足が問題となってきた。

福島県では 2021 年度より、次世代のためのメディアリテラシー育成事業⁴⁾で県内小中学校の代表校による ICT 活用研究が行われており、筆者もアドバイザーとして事業に参加をしている。本学の教職課程においては、科目「教育方法論」で ICT を活用した授業実施方法を教育してきた。2021 年度からは、ICT 教育へのさらなる理解を目指した環境整備として、ICT 教育システム「ロイロノート SCHOOL⁵⁾ (以下“ロイロ”とする)」を導入した。ロイロは国内外 1 万校以上の学校で採用され、福島県内においても郡山市や白河市など 16 箇所の教育委員会で導入されている。

教育現場が直面する ICT 教育システムの活用スキル向上への課題は、教員養成においても同じである。ICT 教育の歴史や技術を知識として学ぶだけではなく、具体的な操作体験による理解の深化が必要である。本稿では、2022 年度に筆者が実践した、ロイロを用いた具体的な操作体験による ICT 教育への理解の深化を目指した教育内容をまとめる。教育実践の参考になれば幸いである。

2. 授業実践

2. 1 実践報告対象の科目「教育方法論」について

実践報告対象は、2022 年度に郡山女子大学教職課程で開講された科目「教育方法論」で、中

*やまぐち たけし 地域創成学科

でも筆者が担当した第8回から第15回までの8回分の内容である(表1)。受講者は3年生13名であった。受講者には、予め成果物や授業風景を用いることの承諾を得ている。次節より授業実践の内容を報告する。

表1：教育方法論のシラバス抜粋

回	項目	授業内容
1～7回は他の担当教員により、ICT以外の教育法基礎理論や学習評価などに関する内容を実施		
8	ICT教育システムの設定と基本操作の理解	情報通信技術を活用した教育「ICT教育」の理論及び方法を理解するため、実際に多くの小中高で利用されているICT教育システムを学修者自身のパソコンに設定し、基本操作を説明する。
9	ICT教育の歴史と現状	文部科学省・総務省によるICT教育推進の歴史を確認する。また、ICT教育環境の具体的な活用事例から、長所と短所の理解を深める。
10	情報モラルの現状と課題	子どもたちの学びを脅かすさまざまな課題(情報機器の利用実態・事件/事故)と対策の理解が必要である。情報モラル教育の具体例として、タイムマネジメントとリスクマネジメントを学修する。
11	デジタル教材作成	前回学修したタイムマネジメントとリスクマネジメントについて、デジタル教材を作成する手法を説明する。
12	ICT教育システムの応用操作	デジタル教材を授業で利用するための、ICT教育システム応用操作を理解し、授業実践の計画を行う。
13	ICT教育システムを用いた模擬授業	ICT教育システムを用いた模擬授業を行う。
14	ICT教育システムを用いた模擬授業の反省	ICT教育システムを用いた模擬授業の結果を反省し、改善点を検討する。
15	情報通信技術を活用した教育「ICT教育」の課題共有ディスカッション	第8回～14回までの学習内容を振り返るために、情報通信技術を活用した教育「ICT教育」の課題をまとめるディスカッションを行う。

2.2 授業回ごとの内容

2.2.1 ICT教育システムの設定と基本操作の理解(授業8回目)

ロイロはWEBブラウザ上で動作する。よって、受講者は持参したパソコンのWEBブラウザを用いてログイン画面を表示し、教員が配布したIDとパスワードの資料を元に、トラブルなく準備が完了した。

2.2.2 ICT教育の歴史と現状(授業9回目)

国が取り組んできたICT教育推進の歴史を理解することを目的として、ロイロを用いた授業を実施した。図1はロイロにログインした教員の授業画面である。画面上には教材のスライドや参考資料が表示されている。ロイロはPDF形式のファイルであれば、ドラッグ&ドロップの操作によって、容易に画面内に配置して利用ができる。複数ページで構成されるPDFファイルの場合は、矢印で接続された表示となり、ページ遷移を直感的に理解できる。また、

教員の場合は画面共有・教材配布・資料回収などの機能を用いることができる。授業後に、ICT教育を受講した感想を共有した。図2は実際にロイロの提出箱を用いた意見集約を実施した様子である。一覧での画面共有により、共通意見や自分とは異なる意見への気づきを促すことができた。教員がマーカー機能を用いて重要な箇所の補足説明を行うことで、理解すべきポイントを明確にすることができた。受講者自身の意見が即時に授業に反映されたことは、講義形式の授業であっても参加意識を持たせることができた。

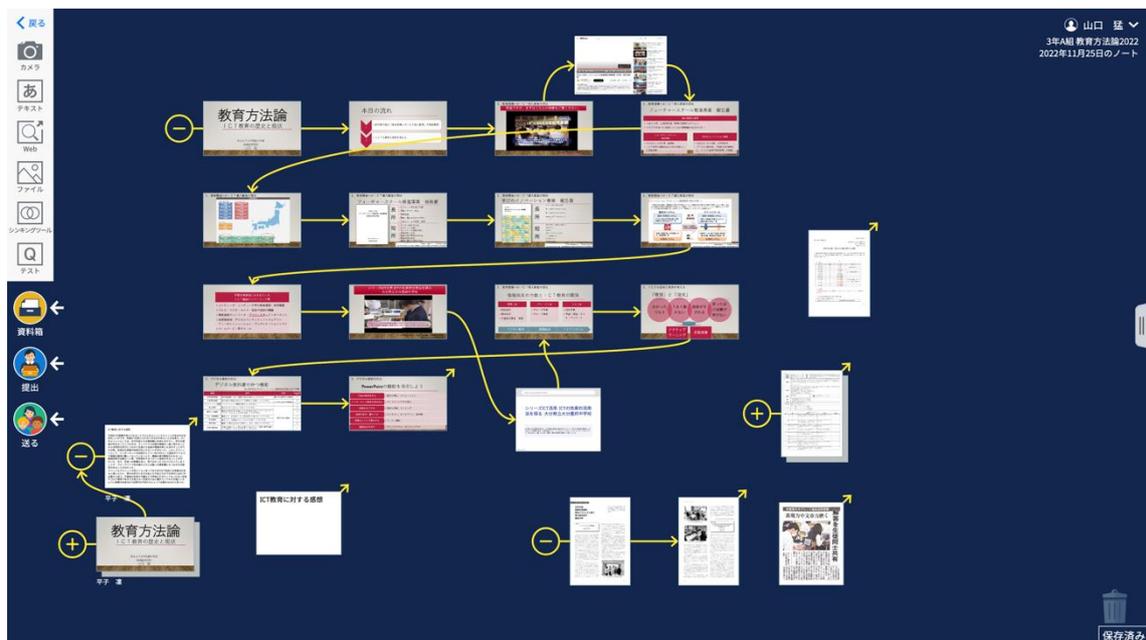


図1：教員の授業画面



図2：ICT教育に関する感想の画面共有

2.2.3 ICT教育の歴史と現状（授業10回）及び デジタル教材作成（授業11回目）

ICT教育実践例として、小中学生を対象とした情報モラル教育の内容を理解する授業を実施した。1つの資料を複数人で共同編集可能なロイロの共有ノートを用いて、グループワーク形式とした。従来は、グループワークでの意見まとめには模造紙を用いることがあったが、その代替となる。図3は4グループに分かれて睡眠の質を良くするための意見をまとめた結果である。マンダラートのワークシートに共同編集で意見が書き込まれる様子が確認できるため、教員は画面上で全グループの進捗把握が可能である。その後、共同編集した画面を用いてグループ発表を実施した（図4）。学習者の立場でICT授業を一通り体験してもらうことができた。

その後、指導者の立場で、ICT授業準備の方法を解説した。2.2.2節で述べた通り、ロイロはPDF形式のファイルを用いる。PowerPointによる授業スライド作成においては、アニメーションがPDFに反映しないことへの注意や、マンダラートのワークシート作成方法を解説した。受講者は、PowerPointの操作方法には慣れていたが、PDFへの変換手順については知らない者も多かったため、手順を説明した。

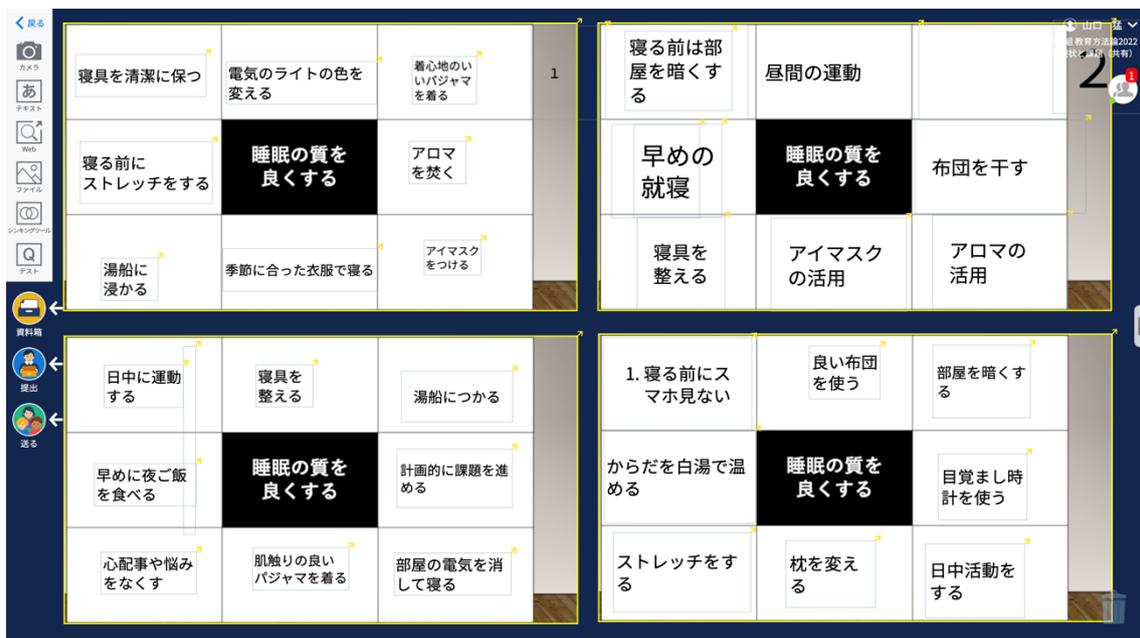


図3：マンダラートの共同編集結果



図 4：共同編集したマンダラートを用いたグループ発表

2.2.4 ICT 教育システムの応用操作（授業 12 回目）

ICT 教育の多用は、書く力や考える力の低下が懸念されている⁶⁾。原因は、キーボード入力に伴う手書きの機会の減少と、インターネット検索に伴う思考の機会の減少である。指導者はデジタルとアナログのバランスを意識する必要があることを、受講者に伝えるためのグループワークを実施した。

ICT 教育システムの応用操作と授業への導入計画をイメージするために、ロイロ共同編集による意見創出（図 5）、紙への手書きによる発表資料まとめ（図 6）、書画カメラによる資料提示とグループ発表（図 7）を行った。グループワークのテーマは「スマートフォンの次に登場する情報デバイスを企画する」とし、2グループに分かれて実施した。図 8 及び図 9 は各グループの最終成果物の手書き資料である。受講者は、ICT ツールの利便性と、手書きの良さを実感しながらグループワークに取り組んでいた。

最後に、ICT 教育システムと紙による手書きについての比較評価を行った。ここまで、ロイロ機能を多用しすぎたため、ICT 教育システムの閉塞感解消を目的として、レーダーチャートを印刷した用紙を配布して、手書き形式とした。互いの価値観を共有しながら評価を手書きする様子を確認できた（図 10）。

結果、受講者ごとにレーダーチャートが完成し（図 11）、自由に意見を交わした。表 2 にクラス全体の比較結果の集計を示す。比較内容は「グループワークに向いている」「よく考えることができる」「取り組みやすい」「予習・復習に使える」「発表がしやすい」について 5 段階で評価した。全体としては、ICT 教育システムの評価が高い結果となった。受講者がパソコ

ンの操作に普段から慣れ親しんでいることや、画面共有の利便性を体験したことによると思われる。しかし、「よく考えることができる」については、紙による手書きの方が、評価が高い結果となった。ICT教育に偏るのではなく、手書きを取り入れることで思考を促す配慮が求められる結果となった。



図 5：ICTによる意見創出



図 6：手書きによるまとめ



図 7：グループ発表

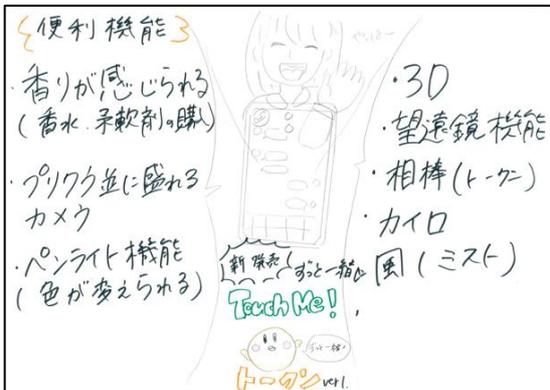


図 8：手書き成果物その 1

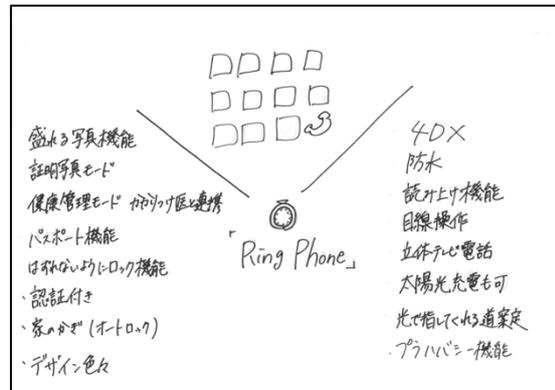


図 9：手書き成果物その 2

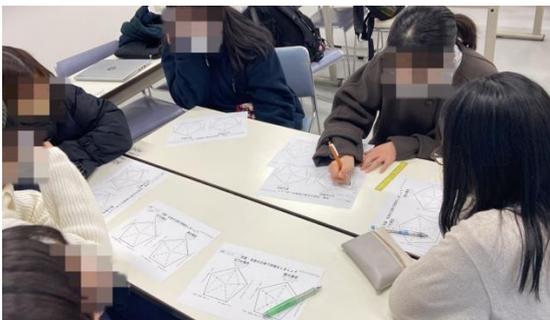


図 10：比較評価の様子

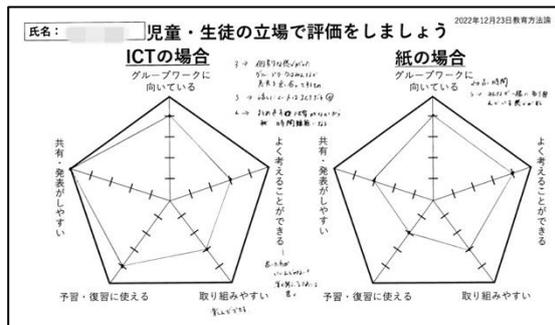


図 11：比較評価の一例

表 2 : ICT 教育システムと紙による手書きの比較評価の結果

タイプ	ICT 教育システム					紙による手書き				
	グループワークに向いている	よく考えることができる	取り組みやすい	予習・復習に使える	発表がしやすい	グループワークに向いている	よく考えることができる	取り組みやすい	予習・復習に使える	発表がしやすい
受講者 1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
受講者 2	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3
受講者 3	4	3	4	4	5	4	4	4	2	2
受講者 4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4
受講者 5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4
受講者 6	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
受講者 7	4	3	5	5	3	4	4	3	2	3
受講者 8	4	2	4	4	5	3	5	3	3	3
受講者 9	3	2	1	2	5	4	5	5	5	3
受講者 10	5	3	4	4	5	4	4	3	3	3
受講者 11	3	3	3	5	4	5	4	3	3	3
受講者 12	4	4	3	5	5	2	5	5	4	2
受講者 13	4	3	3	4	5	4	4	3	2	3
平均	4.0	3.5	3.7	4.2	4.6	3.8	4.4	3.9	3.2	3.1

2.2.5 ICT 教育システムを用いた模擬授業（授業 13 回目及び 14 回目）

受講者全員がロイロを活用した模擬授業を実施した。テーマは「自分自身の趣味を紹介する」とし、制限時間 10 分で、必ずロイロの機能を活用した ICT 教育を行うことを目指した。模擬授業は想定時間を超えたため、シラバス 13 回目の内容は 2 回連続で実施した。

模擬授業の準備は、2.2.3 節に述べたデジタル教材の作成手法の学習成果を活かし、PowerPoint で実施した（図 12）。授業の進行を想定しながらデジタル教材を作成する必要があるため、苦勞をしていたようだが、取り組みやすいテーマとすることで、無事に模擬授業の準備を完了した。

次に、受講者 13 名全員が交代で模擬授業を実施した。画面共有機能の活用（図 13）やスライド提示（図 14）を円滑に使いこなしていた。また、ICT 教育システムの機能に頼りすぎることなく、教室内を巡回して声掛けを行う工夫（図 15）も見られた。わずかな時間ではあっ

たが受講者は共同作業においても入力操作（図 16）につまづくことなく、成果物をクラス全体で共有する様子が見られた（図 17）。全体的に、ICT 教育の得意分野である意見共有を十分に理解した模擬授業実践ができていた。途中、ロイロの教員機能の操作方法がわからず、筆者が操作指導をする場面も数回あったが、後半に実施した受講者ほど、操作方法の経験値が高まり、円滑に操作ができていた。



図 12：模擬授業準備

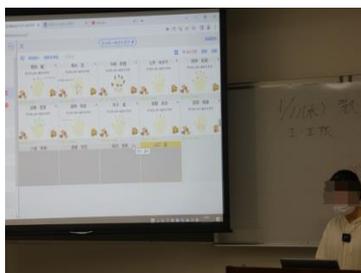


図 13：模擬授業（画面共有）



図 14：模擬授業（掲示）



図 15：模擬授業（巡回）

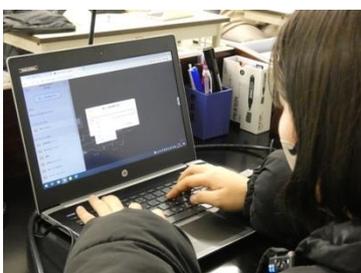


図 16：模擬授業（入力操作）

	1班	2班	3班
体力がつく		持久力が上がる	全身を使う
お腹がすく=ダイエット		腕に負担がかからないで運動できる	滞れない
全身運動		痩せる	健康に良い

図 17：模擬授業（共同作業）

2.2.6 ICT 教育システムを用いた模擬授業の反省と課題共有ディスカッション（授業 15 回目）

授業最終回では、模擬授業の反省と ICT 教育に対する課題共有ディスカッションを実施した。2.2.5 節に述べた模擬授業の授業回数分を補うため、シラバス上では授業 14 回目と 15 回目に実施予定であったが、ICT 教育システムの活用による意見集約の効率化によって、15 回目に統合して実施することができた。

筆者担当回の授業を通して学習した ICT 教育の歴史や、ICT 教育システムの操作方法などについて、率直な意見を出してもらった。作業はロイロの共同編集を用いて、1 枚の白紙スライドに自由に寄せ書き入力とした（図 18）。受講者 13 名全員が一斉に入力をする様子は圧巻であった。それぞれの意見を楽しく共有をしながら、あたかも大きな模造紙にマーカーで寄せ

書きをするように、素直な意見が出された。

寄せ書きをもとに、受講者全員で自由に意見を語り合っていくと、ICT教育の長所と短所が明らかになってきた。長所は「授業が楽しい、情報共有がリアルタイムで可能、画面拡大で教室の後ろでも見やすい、学習意欲が上がる、情報処理能力が向上する、書類をまとめる手間がない」など、学習者視点で体験した内容が挙げられた。一方、短所は「スムーズに使いこなすためには時間と慣れが必要、意見の提出がゴールとなり考えることをやめてしまう可能性がある、トラブルが起こった時に時間ロスになる」など、指導者視点で体験した授業進行への影響や、学習効果への心配があった。

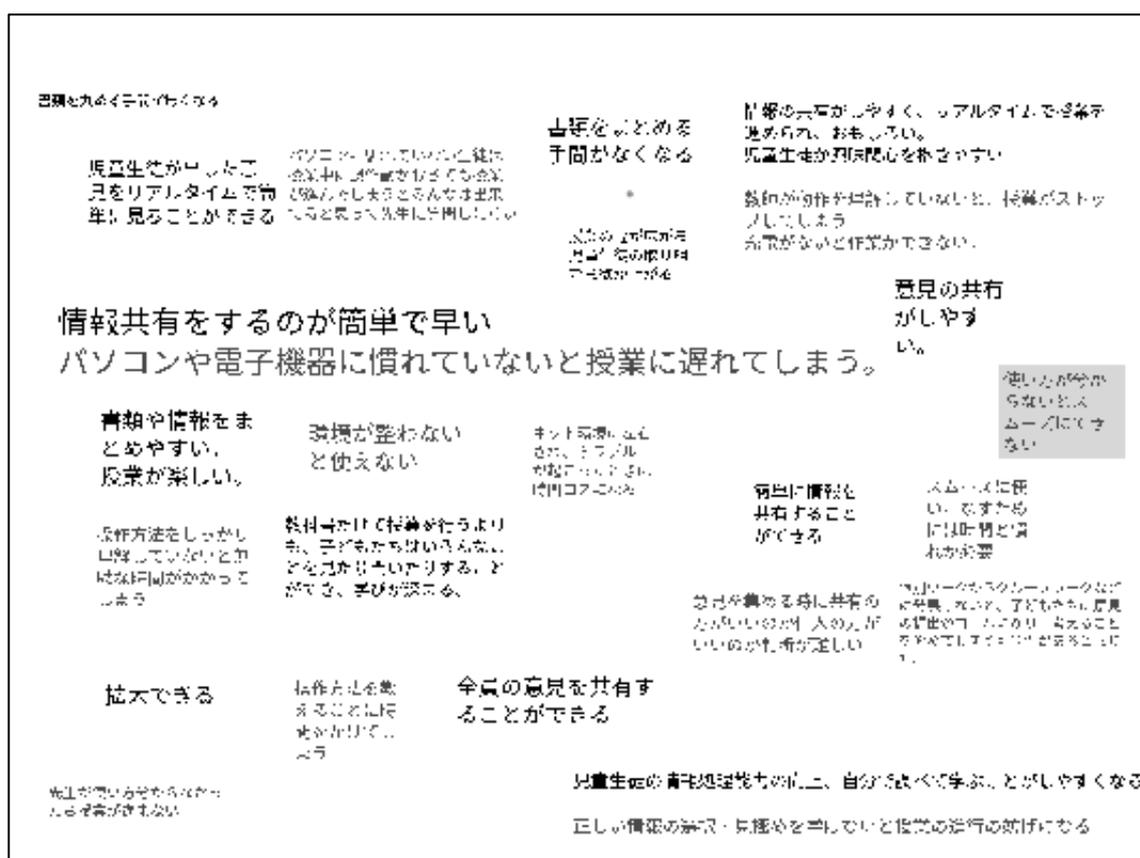


図 18：授業全体を振り返ったロイロ共同編集画面の結果

3. おわりに

本学の教職課程を履修する受講者は、小中高等学校在学中に ICT 教育を本格的に経験していない世代である。授業実践報告をした科目「教育方法論」においては、ICT教育の目的を正しく理解するために、国が取り組んできた歴史を理解した。また、筆者担当回の授業は全てロイロを用いて実施したことで、ICT教育の特徴を体験できるように工夫を施した。結果、受講者には、ICT教育システムだけでは「よく考えることができない」など、長所ばかりで

はなく短所を意識させることができた。さらに、受講者全員が模擬授業を行うことで、指導者視点での ICT 教育に対する課題や苦労を体験させることができた。授業全体の振り返りでは、授業を通じた実体験を根拠とした素直な意見が出された。学習者、指導者双方の立場に立った ICT 教育はバランスが大切であることや、使いこなすための指導者側の操作スキルが必要であることについて理解をした学習成果が見られた。結果、教職課程での ICT 教育の学習は、少なから ICT 教育の経験値を提供できたと考える。

未だ日本国内における ICT 教育への取り組みは途上であり、教育現場が直面する課題である。今後も、教職課程における ICT 教育方法の学習改善を重ねていく。

参考文献

- 1) 総務省：GIGA スクール構想について、
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_0001111.htm，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日
- 2) 総務省：フューチャースクール推進事業（平成 22 年度～25 年度），
soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/future_school.html，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日
- 3) 文部科学省：学びのイノベーション事業，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1408183.htm，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日
- 4) 福島県 義務教育課：次世代のためのメディアリテラシー育成事業，
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/sec/70056a/jyouhoumoraru.html>，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日
- 5) LoiLo：ロイロノート School：<https://n.loilo.tv/ja/>，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日
- 6) ベネッセ：ICT 教育のメリットとデメリット 導入する際の課題や取り組み事例も紹介，
<https://benesse.jp/programming/article10.html>，最終閲覧 2023 年 2 月 21 日

NIE¹⁾ (Newspaper in Education) の実践から評価へ
— 2011年度～2019年度 郡山女子大学附属高等学校での教育実践を通して—
NIE (Newspaper in Education) from Practice to Evaluation
-Through educational practice at Koriyama Women's University High School from 2011 to 2019-

難波 宏彰*

Namba Hiroaki

1 はじめに

2011年3月11日に発生した東日本大震災は、東日本、特に東北各地に甚大な被害をもたらした。更に、東京電力福島第一原子力発電所の事故は、福島県の事態を深刻かつ複雑なものにした。拡散した放射性物質は、福島県内の各地に降り注ぎ、放射線量の上昇という未だかつて経験したことのないような事態を招いた。

震災当初、生徒達から「福島は、見捨てられたのではないか？」という不安の声を聞くことが少なくなかった。また、本校は県内でも数少ない女子高ということもあり、「先生、被曝した私たちは結婚もできないんだって？」などつぶやく生徒もおり、心の繊細な部分でも生徒達の不安を払拭することは難しく、心のケアに苦慮したことが思い出される。

そんな中で、ある日の新聞コラムが目にとまった。

【新聞コラム・1】

福島県郡山市で隔月に刊行されている児童詩誌『青い窓』を毎号送っていただく。1958年の創刊だから半世紀の歴史がある。最終ページに小さく刷られた言葉がいい。〈素晴らしい人間に会うのではなく、人間の素晴らしさに会う〉▼人は誰も善悪や美醜をないまぜにして生きている。後光がさすような素晴らしい人は、立派だが、どこか遠い感じがする。むしろ誰の中にもある、キラリと光る素晴らしさこそ宝石ではないか。震災から40日、私たちは様々な宝石を心に留めてきた... (後略)

2011年4月20日 朝日新聞 天声人語

新聞コラム・1に記載されている児童詩誌『青い窓』については「青い窓の会」代表である橋本陽子氏が郡山女子大学短期大学部の非常勤講師を務められていたことから、浅からぬ縁もあり、郡山女子大学附属高等学校にも『青い窓』を毎号送っていただくことにした。このコラムを生徒達に紹介し「人間の素晴らしさ」について考えることで、この閉塞感から少しでも生

*なんば ひろあき 郡山女子大学附属高等学校

キーワード NIE 国語教育 高等学校 新聞

徒達を解放したい、自分の中にある「キラリと光る素晴らしさ」を見つけて欲しい、そのような思いから始めたのが、郡山女子大学附属高等学校におけるNIEの出発点である。

2 目的と方法

新聞コラムを用いたNIEを取り入れるきっかけとなったのは、2011年3月11日に発生した東日本大震災である。この震災では、東京電力福島第一原子力発電所の事故というこれまでに経験したことのなかった大災害をもたらすことになり、原発事故は多感な高校生の心に、深刻かつ複雑な、しかも答えや出口の見えない様々な葛藤を生んでいくことになった。

福島に生きる者として、生徒達には東日本大震災とそれに伴う原発事故について正しく知る権利と義務がある。新聞はそれらの正しい情報源となりうる。この時期にこそ、生徒に新聞を身近なものとして感じてもらい、そこから必要な情報を取捨選択する力を養うことができるのではないかと。高等学校学習指導要領²⁾(平成21年告示)総則及び国語の中にもメディアによって表現された情報に関する事項が取り上げられたことも鑑みて新聞コラムを授業に取り入れる試みを始めた。

9年間を通しての教育実践であるので、年を経て目的も変化してきている。当初は、以下のような状態が続いていたために生徒に新聞を身近なものとして感じてもらい、そこから必要な情報を取捨選択する力を養うことができるのではないかと。そう考えて新聞コラムを国語科の授業に取り入れる試みを始めた。

当初の目的は、以下のような考えのもと「生徒の心のケア」をすることを一番に考えていた。

①震災の影響

- ・ 2011年3月11日東日本大震災
- ・ 東京電力福島第一原子力発電所の事故とその影響

②生徒の不安

- ・ 福島は見捨てられたのではないかと
- ・ 錯綜する情報の中で何を信じたらよいのか

③教員の取組

- ・ 冷静に状況を把握させることで生徒の心のケアにつなげる
- ・ 状況を判断し分析・発信する力を身につけさせる

2011年度から2013年度頃までは、社会の状況を把握し、理解して、心にあるものを自己表出させることが目的であり、学習に使用した新聞コラムに教師が詳しい解説を加えることは控える傾向があったが、2014年度以降では、授業の中の新聞コラムの取り扱い方も変わり、解

説をするのに約10分程度の時間をかけ、その後、新聞コラムの内容によって要約と感想、またテーマに沿った自分の意見等を書くようにさせた。

また、2019年度からは、大学入学共通テストにおいて問われることになる「思考力・判断力・表現力」を身につけさせるべく、力点を移してNIEを行うことになる。

3 実践報告

ここからは、2011年度～2019年度で行った実践例と、前章で取り上げた目的と方法と年代に沿っての活動について述べていくこととする。また、実践例の説明・内容等については、実践報告の中で触れていく。

3-1 NIE学習の進め方① (2011年度)

2011年度に初めて導入したコラム学習では、1年次「国語総合」2・3年次「現代文B」の授業の中で、年間30～40回分の新聞コラムを取り上げた。使用する新聞コラムは、国語科の数名の教員が読み合い、意見を出し合って選定した。複数名で選定したのは、震災直後の生徒の気持ちに配慮して、取り上げるべき内容かどうかを慎重に選ぶ必要があったからである。

資料・1

2011年4月20日(水)付 国語総合 No.1

福島県郡山市で隔月に刊行されている児童詩誌『青い恋』を毎月送っていただく。1958年の創刊だから半世紀の歴史がある。最終ページに小さく刷られた言葉がいい。(素晴らしい人間に出会うのではなく、人間の素晴らしさに出会う)▼人は誰も善悪や美醜をないまぜにして生きている。後光がさすような素晴らしい人は、立派だが、どこか遠い感じがする。むしろ誰の中にもある、キラリと光る素晴らしさこそ宝石ではないか。震災から40日、私たちは様々な宝石を心に留めてきた▼「疾風に勁草(けいそう)を知る」の故事を思い出す。激しい風が吹いて初めて、強い草が分かるという意味だ。何も大げさな話ではない。被災に負けず、地元でボランティアの「青年協力隊」を作った高校生5人もいた。くじけぬ勁草ぶりも、人間の素晴らしさと言えるだろう▼半面、疾風は弱い草もあぶり出す。人ではないが、安全神話の原発はもろくも折れた。かつて小欄で引いた『青い恋』の詩を記憶する方から、福島の子らを案じる便りがいくつか届いている▼地震の前日に発行された最新号に小2の詩が載っている。その一節に(さくらの花がさくころは/うれしさとさみしさが/りょうほう/いっぺんにやってくる)。幼心にも出会いと別れの季節という思いはある▼天災と人災のために、この春、多くの児童生徒が故郷を離れて行った。学ぶ先々で「人の素晴らしさ」に出会えればいい。出合いを糧に跳ねるパワーが、若い絶身に満ちている。

朝日新聞 天声人語

感じたこと、思ったことを書いてみよう。

- ▶ 新聞のコラムをそのまま使用するのではなく、読みやすくするためにB5版横書きの形式にして生徒に配付をした。
- ▶ 配付後、2分程度で黙読させる。
- ▶ 黙読の後に、教員が適宜解説を加える。(言語事項、表現、客観的な事実、有職故実、語彙等に関することにとどめ主観的、イデオロギー的なことには極力ふれないよう留意する。)
- ▶ 解説に要する時間は、5分～10分程度であるが、内容によっては、20分程度になることもある。
- ▶ 解説後、コラムの内容について、感じたことや自分の意見を2～3行で記述する。

新聞コラム学習を始めた当初は、新聞コラムを読んで「感じたこと」を表現することに主眼をおいた。そのため、授業では、教員が新聞コラムを生徒とともに読み、内容をより浸透させるため、解説を加えたりすることもあったが、基本的には、新聞コラムを読んで「感じたこと、思ったこと」を自由に数行書かせるシンプルな形式であった。

資料・1のような形式のB5版のプリントを作成し、授業開始時に配付した。上部8割に新聞コラム本文を、下部の2割に「感じたこと、思ったことを書いてみよう」とした感想欄を配置し、枠の中に3～4行の感想を書かせた。字数は特に制限していない。生徒自身が興味を持っているテーマの場合、記入欄をはみ出して思いの丈を訴える生徒も見られた。反面、「すごいと思った」「かわいそうだ」「～を知ることができてよかった」などステレオタイプな感想も目についた。

資料・1の「新聞コラム」学習の出発点で取り上げた新聞コラム（2011年4月20日天声人語）を読んだ生徒の感想の一部を紹介する。

[生徒の感想]

- ・小2の子は、普通であれば友達とは離れることはないけれど、地震によって離れてしまうのは、とてもさみしいと思いました。短い詩だけれど、いろんな思いが込められていて、とても良いものだなと思いました。
- ・私たちは、震災後多くの悩みを抱えている所であるが、多くの人々の優しさや愛情に包まれていることに改めて気づかされた。

このように当初は、要約等を書くものではなく、自分の気持ちを素直に表に出して表現することを目的としていた。

2011年度は、1年間で36回分のコラムと新聞広告等を数回取り上げた。教材とした新聞コラムは、朝日新聞、毎日新聞、産経新聞、福島民報新聞、福島民友新聞などから適宜選択した。新聞コラムを選定する場合、時事的なもの、文学的なもの、人物をとりあげたもの、身近な県内の話題など、バランスを考慮して生徒に提供することを心がけた。授業の中では進度に影響をきたさないように、コラム学習は、10分以内で取り扱った。

最初「書く」ということに抵抗感を持っていた生徒もテーマ性のはっきりとした新聞コラムを読むうちに「書くべき事」を自分の中に発見できるようになり、内容も「～と思った」という単純な感想から、新聞コラムの内容やテーマを的確に捉え短い意見文が書けるようになる事例もあった。

年度によっては、授業の内容や時数等で実施回数の変化はみられる。2011年度は、本文の解説の後に簡単な感想と家庭での課題にしていないこともあり、36回の新聞コラム学習を行うことができたが、2012年度から200字の原稿用紙を使用するようになり、本文の解説と200字の文章を書くこと、授業の中で書き切れなかった場合には家庭学習にするなど、新聞コラム学習を取り扱う時間が授業の中で多くなったため相対的に取り扱う回数が減少していった。

2012年度からのコラム学習の方法は、教員が新聞コラムを音読し、解説をするのに約10分、その後、新聞コラムの内容によって要約と感想、またテーマに沿った自分の意見等を書く。要約は、初めのうちは10分程度かかっていたが、慣れていけば、5～6分程度で書けるようになる生徒も多い。

コラムの内容に即したテーマを与える場合もある。例えば、新成人を祝うコラムでは「あなたの将来について」、芥川賞受賞作品『コンビニ人間』を取り上げた新聞コラムでは「自由とは何か」など自由記述させた。テーマの難易度によっては200字を10分程度で書くことができない場合もあるので、そのような場合は家庭学習の課題とする。家庭学習にしても、そのままにはせずに提出させることにした。

授業で取り扱う新聞コラム学習に求めるものは、要約・意見を求めるものと、テーマに即して自由記述させる教材はおよそ半々である。採用する新聞コラムは中央紙からが約8割で福島民報新聞、福島民友新聞を初めとする地元の新聞からが約2割という所である。また、日本経済新聞の伊集院静氏による広告文を使うなど、新聞コラム以外の文章を採用する場合もある。授業で取り扱うこともあり、大学受験の学校推薦型入試や総合型入試の小論文対策としての効果もねらっているため、中央紙の割合が多くなる。しかし、生徒にとっても教員にとっても記憶に残るのは身近な題材による地方紙コラムである。

【新聞コラム・2】

<老いてまた自己を感じ、若者と共にいることのよさを沁々[しみじみ]と感じる日々である>。年明けに死去した郡山開成学園創設者の関口富左さんが2年前の学園報に書いた。8日に棺が学園を回り、教職員、生徒らに見送られた。

女学校の教師を辞め、終戦直後、郡山市に裁縫場を開いた。開成山大神宮近くの空き邸宅に、勤労奉仕から戻った女子生徒20人余が集まった。技術とともに生き方を探求する。かつて抱いた教育の理想がそこにあった。郡山女子専門学院を設立し、郡山女子大など本県を代表する私学の礎をつくる。(中略) <どんな人にも必ずよいところがある。そのよいところを掘り起こして、その人本来の生き生きさを出したい>。関口さんは教育の基本に「個の確立と他との協調」を置いてきた。若者が学び、成長する。亡くなる直前まで寄り添っていた学園に何よりの喜びがあった。

2012年1月9日 福島民報新聞 あぶくま抄

3-3 「新聞コラム」学習と目的の変遷（評価）

資料・3のように新聞コラムの本文の読解のための解説を教師が十分に行うようになった。内容についても、文章の読み取りと、テーマ性をもって文章を書く手助けになるような事項についての助言をすることが多くなり、表現学習の要素が色濃くなっていく。

学年によっては、定期考査にコラム学習を取り入れ、評価を行うようになる。既出の新聞コラムの読解と条件作文200字で15点から20点を配点して実施した。また、郡山女子大学附属高等学校独自の校内学力試験では、写真や広告などを用いた問題も出題した。例として【出題例1】【出題例2】をあげる。採点、評価は、以下の正答条件で行った。

<p>【出題例1】</p> <p>「心も体も軽〜」夏服に</p> <p>2014年05月19日 毎日新聞より</p>		<p>衣替え 神戸の女子校、一足早く</p> <p>五条件に従って作文しなさい。</p> <p>次の写真とキャプション（写真の説明文）は今年の五月十九日の毎日新聞に掲載されたものである。この写真とキャプションを見て、「衣替え」についての自分の経験や体験を踏まえた感想を二百字以内で作文しなさい。氏名や題名は書かずに、一行目から原稿用紙の決まりに従って書くこと。</p>
--	--	--

【正答条件】

- ・ 180字以上200字以内で書かれている。
- ・ 誤字、脱字はないか。
- ・ 話し言葉が使われていないか。
- ・ 要件に従って書かれている。

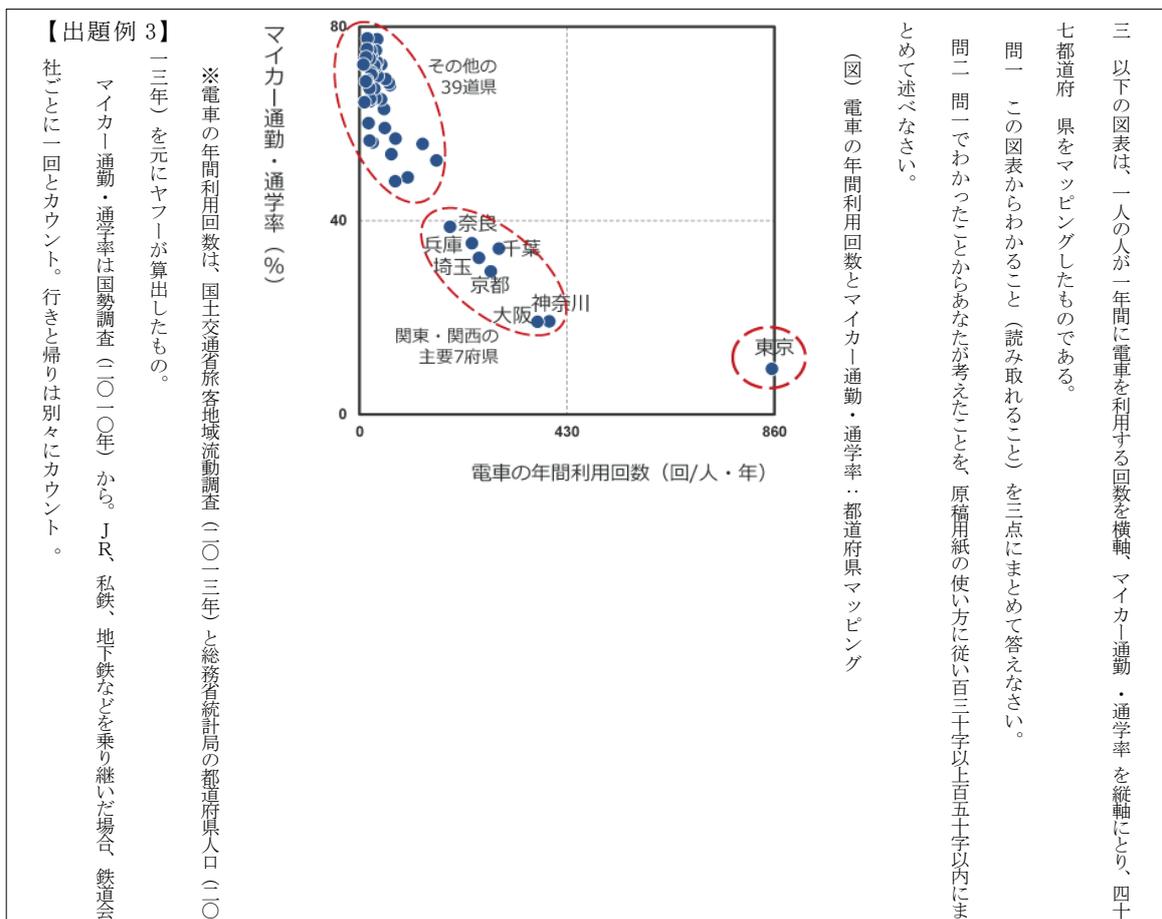
<p>【出題例2】</p> <p>* 第一段落では傍線部「牧歌的な時代」とはどのような時代であったかを述べ、二段落ではそれに対する自分の感想、意見を述べること。</p> <p>* 題名、氏名は書かず、一行目から原稿用紙の決まりに従って書き始めること。</p> <p>* 全文二段落構成とし、百八十字以上二百字以内にとめること。</p> <p>《条件作文》</p> <p>2014/10/16 天声人語</p>	<p>五 次のコラムを読んで、条件に従って作文しなさい。</p> <p>こんな条文があるかとびっくりした。東京都千代田区が去年制定した「子どもの遊び場に関する基本条例」である。その前文は小学生同士のおしゃべりから始まる。</p> <p>▼「お父さんやお母さんが子どもの頃は、もっぱら外で遊んでいたって聞けれど、今はあんまり外で遊ばないね」「家でテレビを見たり、ゲームをすることが多いなあ」</p> <p>「たまには外で思いっきり遊びたいよね」▼条例づくりにあたり、区内の小学生の声を実際に聞いて盛り込んだ。都会の真ん中には原っぱも芝地もないが、彼らに外遊びを満喫して欲しい。条例を受け、区内の公園や広場四カ所をボール遊びのために日時限定で開放した▼遊び方は世代によって変わり、運動能力に影響する。そのことをよく示す調査結果を、文科負が先日発表した。ソフトボールを投げる力の低下が目立つ。東京五輪のあった一九六四年の十歳男子は約二十メートル、二十五年後の十歳は約二十八メートル、そして、去年の十歳は約二十四メートルだ▼遠くに投げるにはコツがいる。野球一辺倒だった我が世代に比べ、いまの子は経験が少ないせいではと文科負は見ると、サッカーを始め他にも楽しい球技があるし、近隣への配慮といった理由でキャッチボールを禁止している公園も少なくない▼打球があらぬ方向に飛び、民家のガラスを割った経験のある、同輩も多いのでは。叱られたりもしたが、謝り方も学んだ。あれはあれで人生の勉強だった、なまじり言ってもっと叱られそだが、牧歌的な時代ではあった。</p>
--	---

生徒の心のケアにつなげる」・「状況を判断し分析、発信する力を身につけさせる」から発展させ、平成30年（2018）高等学校学習指導要領³⁾や大学入学共通テスト⁴⁾に向けて明確に舵を切った形である。

生徒の反応としては、以前から行っていた新聞コラム学習と比べて、より深く新聞コラムを読むようになったという感想も聞かれ、表現学習にもスムーズに入ることができる様子である。2017年度から2019年度では、大学入試共通テストにむけて、「思考力・判断力・表現力」を問う様々な教材が市販されるようになったことなどから、授業の中で取り扱う新聞コラムは、年10回程度になっていった。その代わりに新聞コラムや新聞のデータを用いた記事の中から、問題をつくり、日頃から変化しつつあった問題に対応するような形がとられるようになった。

評価についても以前同様に、校内学力試験や定期考査や授業で取り扱った内容等について行っていくことになる。更に校内学力試験等で、以下の問題のように、グラフやデータを多く用いた問題も作成した。

2017年度の新聞コラム学習では「思考力・判断力・表現力」を身につけさせることを目的として、校内学力試験を実施し評価した。以下【出題例3】をあげる。



【出題例3】については、グラフを読みとらなければならない点があり、今までの出題傾向から変化した問題であったため、この問題の正答率は、約40%～50%であった。初見での問題であったため、グラフを読みとるのに時間がかかってしまったことも正答率が低い原因であったと考えられる。

4 まとめ

2011年度から約9年間続けてきた本校での新聞コラム学習の取り組みであるが、その出発点は、東日本大震災とそれに伴う原発事故による生徒の疲弊感と不安を理性の力で和らげることであるとも言えた。しかし、2014年度を境に国語の表現学習へと目的を変化させ、近年では、学習指導要領や大学入学共通テストにおいて必要とされる「思考力・判断力・表現力」の養成のための学びという側面が強くなってきた。自ら考え、自ら学ぶことによって、主体的、協働的に行動する力を育成するという目的に沿う形で、本校のNIE(新聞コラム学習)は、その目的を変化させつつ発展的に進められてきた。

その中で、NIE(新聞コラム学習)を取り入れ、継続させることができたのは、以下の条件と合致したためである。

- ▶ 単発で行うのではなく、長く続けられるもの
- ▶ 日々の授業の中で短時間で準備ができるもの
- ▶ 社会と自己の接点となるもの
- ▶ 自分の意見をもてるもの

コラム学習の目的は変化しても、単発で終わらせない授業の取り組みとして形をすこしずつ変化させながら実施したことが、約9年NIEが続いた理由であろう。

また、何より生徒が3年間を通してファイリングした新聞コラムファイルは生徒の心の財産として、卒業後も人生を切りひらくための一助となり、継続することの意義と社会と自己との関わりを考えることの価値を教えてくれるものとなる。

NIEは、今後も教育課程や大学入試共通テスト等を見据えて各教科や学年の中で継続していくが、その原点を忘れずに進めていきたい。

謝辞

本教育実践報告は、2016年度～2018年度の3年間福島県NIE推進協議会より郡山女子大学附属高等学校が実践指定校に指定していただいた際の実践報告書⁵⁾。また、第3回日本国語教育学会福島地区研究集会「⁶⁾— 主体的かつ対話的で<深い学び>のある授業 —」(後援 福島県教育委員会 福島大学)での教育実践の成果をまとめた。また、本教育実践を行っていた際に、郡山女子大学附属高等学校教諭で国語科に在籍していた相楽句子先生、宗形盛夫先生には本教育実践に関しての貴重なご助言をいただいた。ここに謝意を表す。

参考文献

- 1) NIEは、新聞を教材として学校の授業等で取り扱う教育のことである。
NIEとは <https://nie.jp/about/> (2023/02/03)
- 2) 『文部科学省高等学校学習指導要領（平成21年告示）』総則・国語（東山書房）
総則 pp.22-23 「教育課程の実施に当たって配慮すべき事項」
国語 pp.25-27 「国語総合」 pp.29-30 「現代文B」
- 3) 『文部科学省高等学校学習指導要領（平成30年告示）』総則・国語（東山書房）
総則 p.20 「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」
p.28 「第3款 教育課程の実施と学習評価」
国語 pp.33-36 「現代の国語」 pp.36-38 「言語文化」 pp.38-40 「論理国語」
- 4) 大学入試センター 共通テストの役割 | 独立行政法人大学入試センター (dnc.ac.jp)
https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_gaiyou/yakuwari.html (2023/02/03)
- 5) 『平成28年度福島県NIE実践報告書』2017年4月 福島県NIE推進協議会発行
pp.36-40 「新聞コラム」を取り入れた学習の取り組み 郡山女子大学附属高等学校
『平成29年度福島県NIE実践報告書』2018年4月 福島県NIE推進協議会発行
pp.38-47 「新聞コラム」を取り入れた学習の取り組みとその変遷
郡山女子大学附属高等学校
『平成30年度福島県NIE実践報告書』2019年4月 福島県NIE推進協議会発行
pp.5-8 新聞を取り入れた学習の可能性について 郡山女子大学附属高等学校
- 6) 2017年9月30日（土）に行われた第3回日本国語教育学会福島地区研究集会
「—主体的かつ対話的で〈深い学び〉のある授業—」後援 福島県教育委員会 福島大学
ワークショップ ブース4 高等学校 「伝える力を養う NIE 教育」 難波宏彰

地元を題材にした小学校プログラミング教育用教材の開発

Research and Development of Home Town-themed Teaching Materials for Programming Education at Elementary Schools

水澤 成宏*

Shigehiro MIZUSAWA

本研究では、小学校におけるコンピュータを用いたプログラミング学習を推進するために、高校生らが主体となりプログラミング言語 Scratch を用いた地元を題材としたスゴロクを作成した。スゴロクを通して地元の歴史や文化、産業などについて理解を深めるとともに、プログラミングへの興味関心を高めることを目的として小学校6年生の児童を対象に授業を実施した。実施後に行ったアンケート結果より、児童らは地元やプログラミングへの理解を深めることができた。しかし、小学生にとって高度なプログラムとなり、自らプログラムを作ろうとする意識については低かった。また、この結果はスゴロク作成や授業実践に関わった高校生も同様であることから、自ら進んで取り組むことに難のある児童や生徒へは支援が重要であることが示唆された。

I はじめに

小学校では、2020年4月より新学習指導要領¹⁾のもと、プログラミング教育が必修化されたことで、様々な教科の特質を生かし教科等横断的な視点からプログラミング的思考を育成することが求められている。さらに新型コロナウイルス感染症の影響から、文部科学省により進められている GIGA スクール構想は一層加速することとなり、ICTを用いた教育がより日常的なものとなった。その一方で、子どもを取り巻く環境の変化によって相対的貧困層の増加、特に放課後格差の問題から、児童の体験的な活動が大きく減少し、地域について知る機会も少なくなったと考える。

II 研究の目的

本研究では、小学6年生を対象に、プログラミング言語 Scratch を用いて地元を題材としたスゴロクを作成し授業実践を行うことで、次の2つのことを明らかにすることを目的とした。

- (1) 地元の歴史や文化、産業についての理解を深めることができる。
- (2) プログラミングへの興味関心を高めることができる。

本研究計画に関しては、研究部顧問水澤成宏、橋本典子、平山早織の3名の合議によっ

*みずさわ しげひろ 郡山女子大学附属高等学校

キーワード：小学校プログラミング，Scratch

て決定した。その上で、スゴロクの作成及び、授業実践にあたっては郡山女子大学附属高等学校研究部（特別進学クラス）の生徒 27 名が、表 1 に基づいて実施した。

表 1 活動計画

月	活動内容
4～6月	市内3校の小学校へ事前アンケート実施 市内3校の小学校の先生・郡山市教育委員会へ取材 市販されているスゴロクについて調査
7～9月	作成するスゴロクの方向性を決める 広報誌「街こおりやま」元編集長 伊藤和氏へ取材 プログラミング講習会を受講（株式会社リビングロボット） スゴロクの内容を具体的にする プログラムの作成・スゴロク内のイラストやクイズの作成
10～12月	市内小学校の放課後児童クラブにおいて試験的に実施 スゴロクの改善 プログラミング授業についての講習会受講（Code School Finland） 市内小学校において授業実践
1～2月	研究内容のまとめ

目的を小学校プログラミング教育用の教材開発としたが、本活動を通し高校生にとっても次の（1）～（3）が期待されると考え、同時に検証を行った。

（1）地域に対する思いを馳せる人材の育成

フィールドワークを通じて地域の持つ歴史や文化、伝統及び産業等を調査し、地域のポテンシャルの高さを再認識するとともに地域への思いの醸成を図ることができる。

（2）解の無い未来を切り拓く力の育成

地域課題探究学習を通じた課題発見，解決力を育成することができる。さらには地域住民との対話におけるコミュニケーション能力の向上が期待される。

（3）ICTスキルの向上

探究学習からプログラミング教育へ発展させることで，理系女子的人材の育成を図ることができ，コロナ禍で加速した IT，ICT，IoT に対応する力を養う。

Ⅲ 活用教材

（1）郡山スゴロク

スゴロクの作成にあたっては，郡山女子大学附属高等学校研究部（特別進学クラス）の生徒を7月まで内容班，プログラミング班の2つに分けて進めた。

内容班は，市内3校の小学校3，4年生を対象にアンケートを実施し，児童ら約280名にプログラミングについての事前調査を行った。図1①～③より，プログラミングをやっ

たことがある、おもしろいイメージがあるといった割合が高く、図1④より、プログラミングを難しいと思う児童の割合が高いこともわかった。

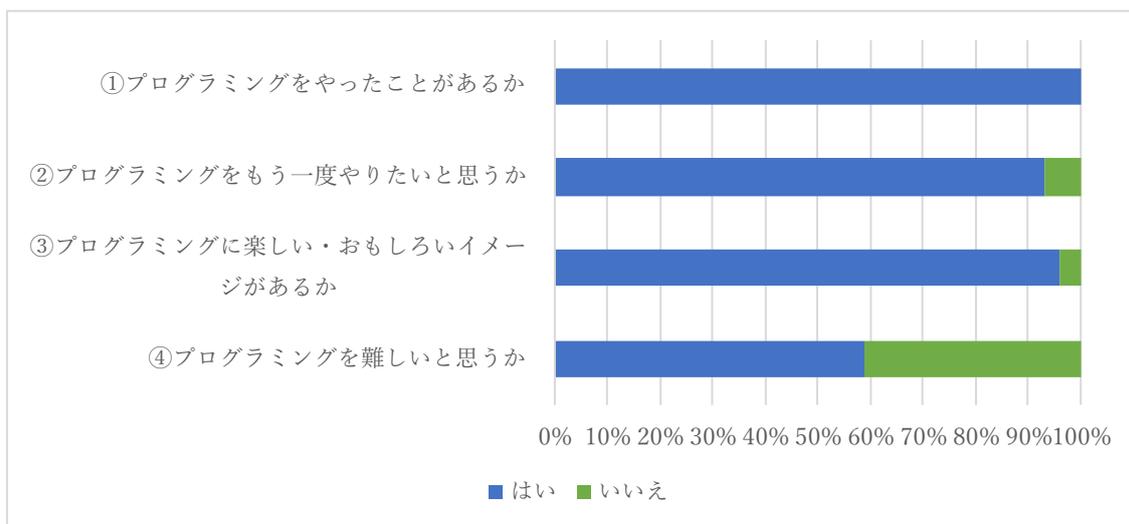


図1 アンケート結果1

プログラム班では、初めてプログラムを作る生徒が多かったため、株式会社リビングロボットの方を講師としてプログラミング講習会を実施した。この講習会を導入としてプログラムを作成する練習を行い、プログラミングについての理解を深めていった。

その上で、2つの班がミーティングを行い、アイデアを練り上げながら内容について決めた。図2より、児童にとって人気の高かったカルチャーパークや郡山駅をスゴロクのスタート地点、ゴール地点とした。さらに、市の歴史と関連の深い安積疎水や猪苗代湖をクイズの中で扱うようにした。また、図3より、人気の高かった食べ物を、クイズやイラストで使用することで、児童が興味を持ちながらスゴロクができるように配慮した。そして、プレイ画面を見て「郡山」を題材としたスゴロクということがわかるように、郡山市国際政策課より使用許可をとり、市のキャラクターである「がくとくん」や「おんぷちゃん」を使用した。

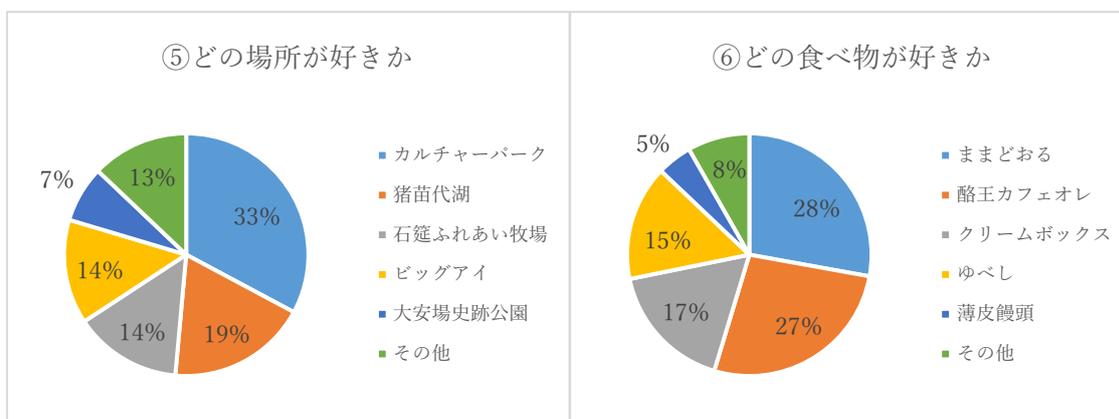


図2 アンケート結果2

図3 アンケート結果3

スゴロクの詳細をより具体的なものとしていくため、近年盛んに行われている産学官連携の取り組みに着目し、会津大学と株式会社タカラトミーが2013年に開発した「會津版モノポリー」について調べた。會津版モノポリーは、モノポリーの価値観をそのままに福島県会津地方の魅力を発信するために作られたものである。この會津版モノポリーを含む、売り上げ数の多いボードゲーム5社について調査を行った。また、郡山において1975年から発行されていた広報誌「街こおりやま」の元編集長の伊藤和氏に取材を行った。伊藤氏の取材を通し、「郡山市は中核都市の中でも歴史が浅く、市外の出身者が多かったため、広報誌を発行し、市について理解することで誇りをもつようにしたいとの思いから広報誌を作成した」との話を伺うことができた。そして、スゴロクで出題するクイズの内容については事前アンケートに協力していただいた小学校の先生方や郡山市教育委員会の方よりアドバイスをいただき、小学校3・4年生の社会科の副教材として郡山市教育委員会が出版している「ふるさと郡山」や、福島県が出版している「ふくしまのかんきょう」をもとに作成することにした。郡山の歴史や文化、産業等についてまとめられており、市内全域の小学校で使用されていることから社会科の学習の振り返りになると考えた（図4、5）。

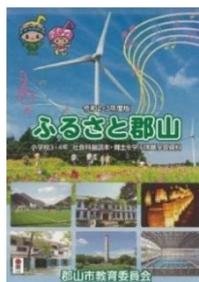


図4 ふるさと郡山



図5 ふくしまのかんきょう

こういった活動を踏まえ、スゴロクの詳細を次の通りとした。スゴロクの名称は「郡山スゴロク」とし、プレイした人が「郡山の魅力を発見すること」、「郡山の魅力ある場所を実際に訪れたいと思うこと」、そして「プログラミングについて関心をもつこと」とした。対象年齢はクイズの内容を踏まえ、小学校高学年とした。マス数は32マスで、2人プレイを基本とし、1回のプレイ時間を約20分程度と考えた。郡山スゴロクは各マスでクイズに答え、それらに正解すると市の花をもらうことができ、ゴールした時に花の本数で勝負を競うようにした（図6）。デジタルである利点を生かし、14種類の中からランダムで出現するようにし、プレイヤーがより多くのクイズに触れられるようにした（図7）。さらに、「一回休み」や「ふりだしに戻る」などのマスを入れた。「一回休み」のマスではキャラクターが泣くような動作をいれたり、「ふりだしに戻る」マスではキャラクターが一瞬消えてゴールに移動することでワープしている動作にしたりするなど、児童らが細かい変化を見て飽きずに楽しめる要素を取り入れた。

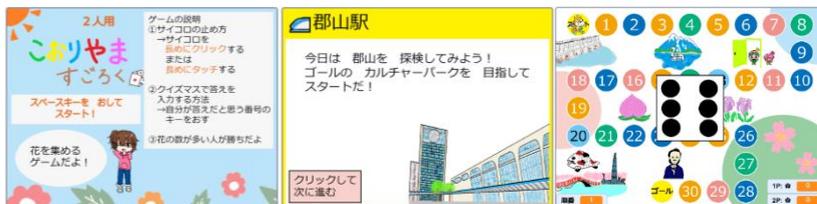


図6 左からゲーム内容説明・スタート画面・プレイ画面

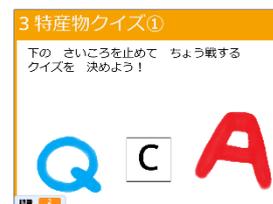


図7 クイズ画面

(2) 授業の構成

研究の目的を踏まえ、授業実践での児童の学習目標は「郡山・プログラミングについての理解を深めること」と定めた。実践にあたっては、高校生らが「Code School Finland」²⁾よりオンラインで講義を受け、授業の進め方について学んだ。Code School Finlandは、Ms.Kaisuにより2014年に設立されたプログラミング学習を提供するEdTech企業である。Finland国内でも政府指定の教科書に認定され、世界では9つの国や地域に展開されている。Code School Finlandの教材では、教科横断型の要素や、児童・生徒が学ぶ楽しさに気づくことを目標とした対話型の手法が多く取り入れられている。講義では生徒が授業の進め方について学んだだけでなく、郡山スゴロクのプログラムや授業実践先の小学校の現状も踏まえ、Code School Finlandの担当者の方と話し合いながらオリジナルの教材を作成した。

IV 授業実践

(1) 実践期日および対象、教室環境

授業実践は、2021年12月に、X小学校の第6学年79名を対象に実施した。実施にあたっては事前に教頭先生、学年主任の先生と話し合いをもち、本研究の主旨についてご理解を得た上で生徒の状況や使用できる環境等について確認した。その結果、40人を1クラスとし、2人1組で20グループ作り、グループにコンピュータを1つ配置するようにした。児童らは全員がプログラミングの経験があるものの、理解については個人差があるということで高校生6名が先生役、10名が各グループに付き対応にあたった。

(2) 授業の流れ

授業の流れは、表2の通りとした。先生役の高校生6名は、2名1グループとして概要①～③の役割に従い、授業実践を行った。児童らは、前半に郡山スゴロクを実施、後半はCode School Finlandの教材を用いてプログラミングについて講義を受け(図8)、グループごとにプログラムを作成し(図9)、最後に児童らが作った作品を発表した。



図8 講義 図9 グループ学習

表2 授業の構成と進め方

	概要	活動内容
前半 20分	郡山スゴロクの解説、実施 先生役の高校生①	2人1グループ作成後、郡山スゴロクの解説を聞き、実際にスゴロクを行う
後半 20分	プログラミング作成 先生役の高校生②	説明を聞き、グループごとにプログラミング(基本操作の説明・キャラクターを動かす・キャラクター同士の会話)を行う(図8, 9)
15分	プログラミング発表 先生役の高校生③	作った作品を発表する(キャラクター同士の会話を基本としながら児童が発展させたもの)

V 結果と考察

(1) 授業実践語に行った児童の調査結果

授業実施後にアンケートを行い、79名の児童より回答を得た。アンケートの質問項目は表3の通りである。表3①から④は単一回答形式とし、表3⑤は授業の感想等に関する自由記述形式のアンケートとした。

表3 児童用アンケート項目

設問	文
①	今日の授業はどうでしたか？
②	郡山スゴロクはどうでしたか？
③	郡山について理解できましたか？
④	プログラミングをつかってゲームを作りたいと思いましたか？
⑤	今日の感想を教えてください。

児童用アンケート表3①～④における調査結果は、次の通りである。図10②、図11③より、各項目における肯定的な割合が90%を超えることから郡山スゴロクが郡山についての理解を深める上で有効な教材となることがわかった。しかし、図11④「プログラミングをつかってゲームを作りたいと思うか」については83.5%と他の項目と比較して低い結果となった。

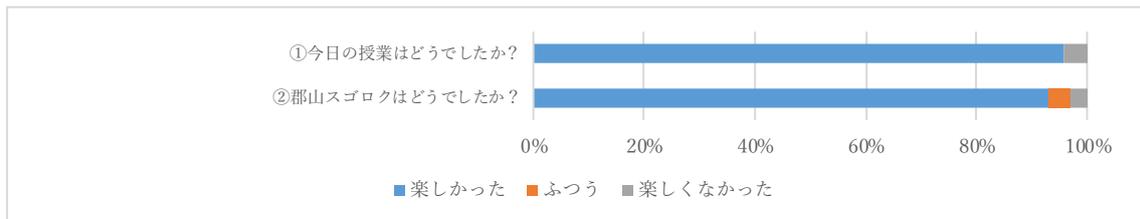


図10 アンケート結果4

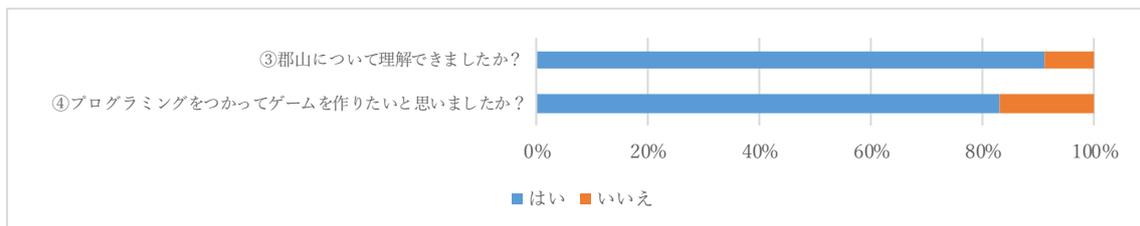


図11 アンケート結果5

児童用アンケート表3⑤の自由記述形式における感想分析には、テキストマイニングツール「KH Coder3」³⁾を使用した(有効回答71名、無記入8名)。KH Coder3は、テキスト型データを統計的に分析するソフトウェアである。KH Coder3を用いて表した図12の共起ネットワークでは、出現回数が多いほど円が大きくなり、線で結ばれている語と語は関連性が強くなっている。表3は総抽出語数1932語のうち、出現頻度の高かった上位5つの語を挙げたものである。以下、図12と表4を用いて分析を行う。

前半の授業内容に関する特徴的なものとして、図12より「スゴロク」「プログラミング」「問題」「楽しい」「花」「郡山」「知れる」などがある。また、表4より「楽しい」といったキーワードは43.7%の児童が記述している。「難しい」とのキーワードも挙がっているが、「問題」との関連が強く、「プログラミング」との関連は見られない。したがって、郡山スゴロクの中で出題される問題（クイズ）について難しいと思いながらも、楽しみながら郡山やプログラミングについて学べたということがわかる。さらに、図12より、郡山スゴロクに対する要望として、「マス」「増やす」「音」「クイズ」「ヒント」「ミニゲーム」があった。具体的には、マスやクイズをもっと増やして欲しい、キャラクターを変えられるようにしてほしい、音をつけてほしいなどといった記述が見られた。表4の出現頻度より、授業の前半に行った郡山スゴロクに関する記載が多いことがわかる。

後半の授業内容に関する特徴的なものとして、図12より、「自分」「作る」「プログラム」「説明」「パティシエ」があった。もっとプログラミングをしたかった、教材の中にあるパティシエの例がわかりやすくおもしろかったといった記載が見られた。この結果から、充実した活動ができたと考える。

表4 アンケートの出現頻度の高いキーワード（割合）

思う(思い・思っ・思う)	46.5%	花	32.4%
楽しい(楽しかっ・楽しく・楽し)	43.7%	郡山	26.8%
問題	38.0%		

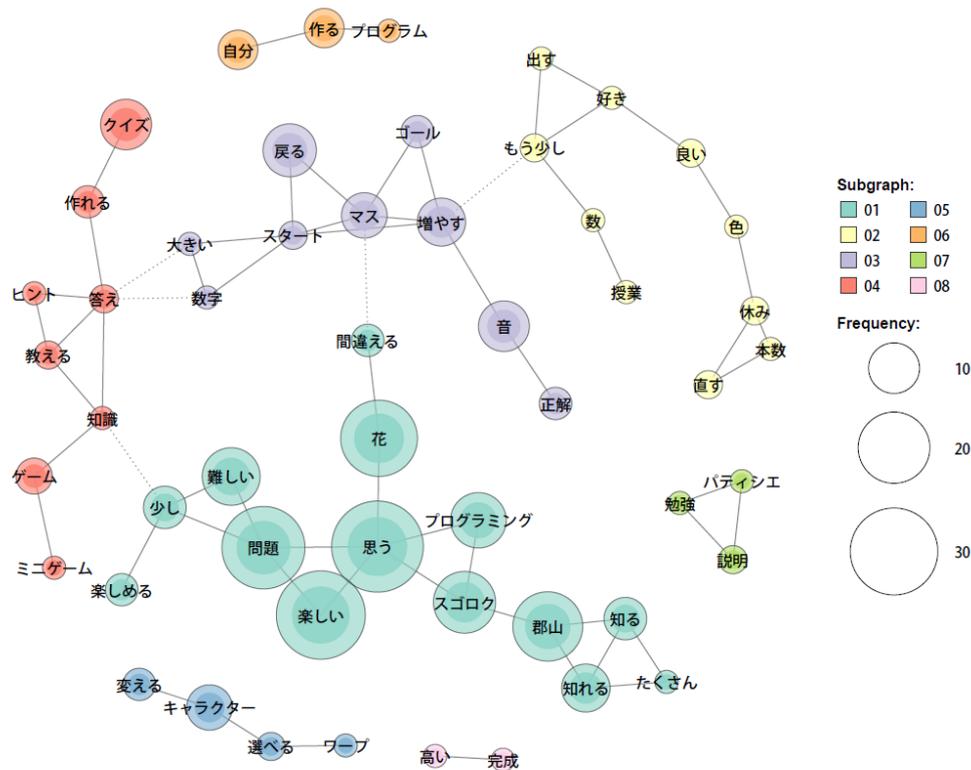


図12 アンケートの共起ネットワーク

(2) 授業実践に関わった生徒の調査結果

授業実践に携わった高校生を対象にアンケートを行い、12名より回答を得た。なお、回答は任意であり、個人が特定されることなく、調査に協力しなくても不利益がでないことを伝えた上で実施した。生徒用アンケートの質問項目は表5とし、その結果は図13の通りである。表5①から④は、単一回答形式とし、表5⑤は自由記述形式とした。また、表5②から④における生徒用アンケート項目は、表3②から④の児童用アンケートの項目と同様のものとした。

表5 生徒用アンケート項目

設問	文
①	今までにプログラミングをやったことがありますか？
②	郡山スゴロク作成はどうでしたか？
③	今回の活動を通して、郡山について理解できましたか？
④	プログラミングをつかって自分でプログラムを作りたいですか？
⑤	研究部での活動の感想を教えてください。

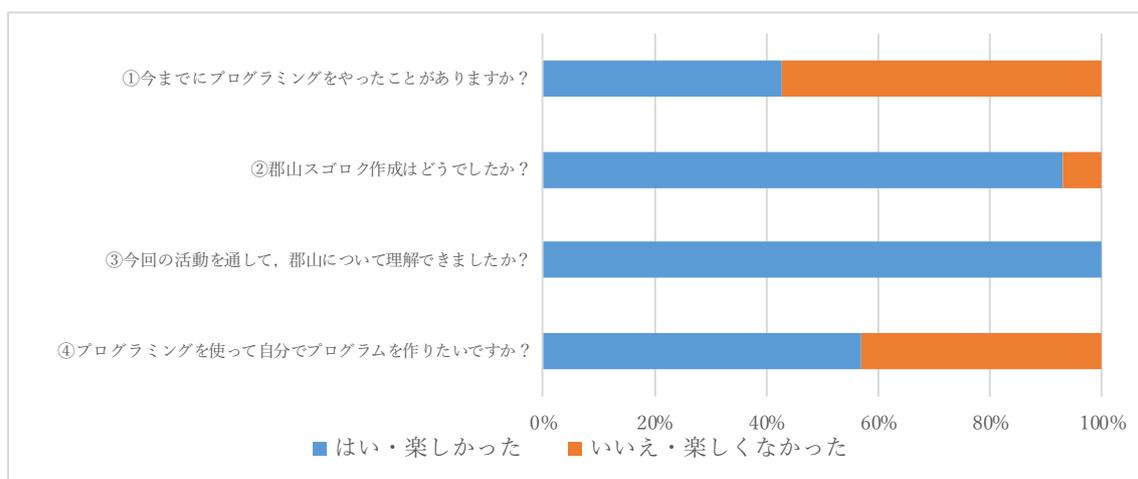


図13 アンケート結果6

図13②、③のスゴロク作成に対する満足度や郡山について理解できましたかといった設問の回答では肯定的な割合が90%以上であった。図13④の今後プログラミングをつかってプログラムを作りたいと思うかといった設問に対する肯定的な回答の割合は58.3%であった。この値は図11④の児童の結果83.5%と比較しても極めて低い。

表5⑤の自由記述の感想分析では、テキストマイニングツール「KH Coder3」³⁾を使用した(有効回答12名)。総抽出語数1526語のうち、出現頻度の高かったキーワードは高い順に「スゴロク」、「プログラミング」、「作る(作る・作っ・作り)」、「アンケート」、「感じる(感じ・感じる)」であった。人数が少ないため、平均値によって表さないが、もっとも高かった「スゴロク」は出現頻度が18回であったため、高校生はアンケートの中で最低1回以上は使用したことがわかる。以下、図14を用いて分析を行う。

特徴的なものとして、2つのネットワークが挙げられる。1つ目は、「実際」を中心に「自分」「スゴロク」「良い経験」と、「アンケート」「見る」「作成（作る）」「考える」などである。アンケートや取材などを通して、実際に郡山スゴロクを作成し、小学校に行ったことが貴重な経験であったことを示す記述が多く見られた。2つ目は、「小学校」「楽しい」「マス」「問題」である。Ⅲ（1）で触れたように、郡山スゴロクには児童が楽しめる工夫を多く盛り込んだ。それと同時に、郡山スゴロクを作成する上で生徒は何度も話し合いを繰り返し、どのようにプログラムを組めば実現するかといったことに多くの時間を費やした。時には思うように動かなくて断念したアイデアもある。そういった作成段階の経験が、高校生にとっては印象的だったと考えられる。また、アンケートの中に「プログラミングには参加できなかった」、「今後この活動が続ける中でプログラミングの技術を上げることが必要だ」といった記載が見られた。この結果は、図13④の結果と同様であり、プログラミングに対して消極的な態度を示すものである。この原因として、スゴロクの作成時に生徒が役割分担をしたことで、全員がプログラミングをするという機会が減少したことが考えられる。

これらの結果から、高校生の目的（1）地域に対する思いを馳せる人材の育成（2）解の無い未来を切り拓く力の育成の2つを達成することができたが、（3）ICTスキルの向上やプログラムにおける主体性を育むには至らなかったと考えられる。

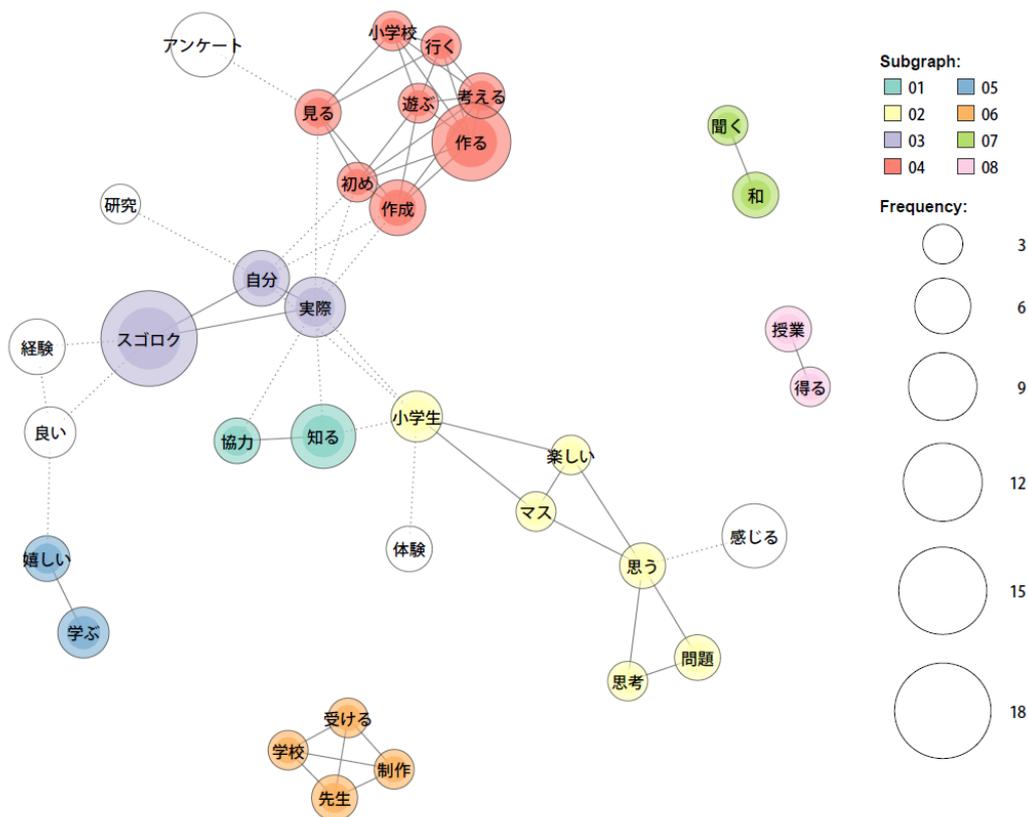


図14 アンケートの共起ネットワーク

VI 研究のまとめ

本研究では、小学校高学年の児童を対象に行うプログラミング教育を想定し、高校生らが主体となりプログラミング言語を用いて地元を題材としたスゴロクを作成した。作成後には授業実践を行い、アンケートから分析を行った。その結果、児童は郡山スゴロクを通し地元への理解を深めることができるということがわかった。また、プログラミングについての講義を受け、児童自らがプログラムを作成することで、プログラミングについて興味関心を高めることができるということもわかった。一方で、自分でプログラムを作りたいと思うかという設問に対しては肯定的な回答の割合が83.5%にとどまり、他の項目と比較して低いことがわかった。

授業実践に関わった高校生らも同様であり、プログラミングをつかって自分でプログラムを作りたいと思うかという設問についての肯定的な回答の割合は58.3%と、極めて低い数値となった。特に高校生はプログラミングに初めて触れる生徒が41.7%であったことに加え、郡山スゴロクを作成する中でコンピュータの扱いが得意な生徒にプログラミングを作成する作業が偏ってしまい、高校生全員のICTスキルの向上といった面について改善が必要である。

最後に本研究の課題として、プログラミングにおける児童や生徒の主体性を育むことができなかつた点を挙げる。児童においては、楽しいだけで終わらないよう授業実践を行う中で主体性を育む授業展開やサポート方法について検討を重ね、授業実践を継続的に行っていきたい。また、高校生においてもプログラミング教育における主体性を育む指導について、さらに検討が必要と考えられる。

謝辞

本研究は、公益財団法人福島県学術教育振興財団の助成を受けたものである。ここに感謝の意を表す。また、郡山市教育委員会や事前アンケート、授業実践に関してご協力いただいた小学校の先生方、児童の皆様には心より感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf（参照日 2023/02/16）
- 2) Code school Finland HP
<https://www.codeschool.fi/>（参照日 2023/02/16）
- 3) KH Coder3
<https://kncoder.net/>（参照日 2023/02/16）

【開成の杜 教育会】

開成の杜教育会 News Letter

発行元: 山本裕詞 (郡山女子大学生生活科学科教授・教職課程推進室主任) y.yamamoto@koriyama-kgc.ac.jp

担当者: 菊池節子 (郡山女子大学食物栄養学科教授) skikuchi@koriyama-kgc.ac.jp 電話 024-932-4848 (内線 225)

「郡山女子大学教職年報」の創刊と「開成の杜教育会 News Letter」の掲載

— 第8号ニュースレターの発行に寄せて —

教職課程推進室主任 山本 裕詞

会員の皆様には、既に書中にてご案内させて頂いておりますが、この度「郡山女子大学教職年報」が創刊され、その中に、「開成の杜教育会 News Letter」が掲載される運びとなりました。「開成の杜教育会 News Letter」は、会員有志のご尽力を賜り、皆様のご活躍の様子や本学教員養成に関わる活動を報告させて頂き、これまで、本学の教員養成課程に係わる教職員と現職教育関係者をはじめとする卒業生の皆さんとが集う「開成の杜教育会」の活動の柱となってきております。公教育に対する社会の要請が多様化している今日、求められる教員の資質・能力は高まるばかりであり、「尊敬・責任・自由」の建学の精神の下に集う「開成の杜教育会」の存在は益々重要なものとなっております。自ずと「News Letter」も、その役割を更新し続けることが求められます。



このような激動の時代の中にあつて、第8期会長として、会を支えて頂いている門脇広子先生には、心より感謝を申し上げます。特別支援学校の教頭職という激務の日々に身を置かれている中で、「引き続き会長職を」との私どもの無理な願いをお聞き入れ頂きましたこと、重ねて御礼申し上げます。また、お陰様で本学の特別支援学校教諭の養成課程も順調なスタートを切ることができております。こちらにつきましても、介護等体験や教育実習の際には、今後とも御指導を賜りたく、紙上においてではあります。宜しく願い申し上げます。

さて、『郡山女子大学教職年報』は、前半に研究論文、研究資料、教職実践報告からなる論文集を、後半に「開成の杜教育会 News Letter」、「教職課程推進室年次報告」を掲載する編纂となっております。特筆したいのは、前半の論文集への投稿資格者に、本学卒業生を対象にする道が開かれていることです。すなわち、今後、会員の皆様による教育実践報告や研究発表の場として、「年報」を活用して頂けることが可能になった次第です。勿論、引き続き「News Letter」への近況報告等の投稿も大歓迎です。会員の皆様のこれまでの粘り強い活動があったればこそ「開成の杜教育会」は、これまでの「News Letter」に加えて、新たな発信ツールを入手することになったのです。

最後に、皆様の積極的な活動や投稿が、「開成の杜教育会」の益々のご発展の礎となり、会員の皆様の日々のご実践とご研究の支えとなりますことを祈念して、第8号発行に寄せる言葉とさせて頂きます。

「開成の杜教育会」第8期会長あいさつ

門脇 広子(福島県立郡山支援学校 教頭/被服学科 平成元年度卒業(旧姓:高橋))



開成の杜教育会の皆様、お元気にお過ごしでしょうか。今年も引き続き本会会長を拝命し、一言ごあいさつを申し上げます。

令和と元号が変わって5年目を迎えましたが、この3年間は新型コロナウイルス感染症のまん延により、一堂に会しての会合を実施することができませんでした。こうして紙面にて皆様の御活躍に触れ、次の機会を待ち望んでいるところです。

さて、本会は平成26年10月に発足しました。当時の副学長でいらっしゃいました石堂常世先生の熱い思いにより、郡山女子大学で学び教職に就いた皆さんとの交流、情報交換の場ができました。それぞれの学校での取り組みを知ることで、「がんばろう」という気持ちにさせていただきました。私たちの毎日の教育活動の糧になっていると思います。そして、毎年教職に就く後輩たちの報を受け、たいへん頼もしく感じます。

しかし、新型コロナウイルス感染症のまん延は、私たちの生活を大きく変えました。教育現場では、学びの保証のために様々な工夫を凝らしながら教育活動を続けてきました。経済活動や毎日の暮らしに見通しが持てず不安な思いがつのる状況があり、世界に目を向けるとロシアによるウクライナへの軍事侵攻に世界中が大きな影響を受けています。12年前の東日本大震災のことは思い出したくないという思いもありますが、この大きな災害は地震・津波・原子力事故そして風評被害といった様々な試練を私たちに与えました。

このような中でも私たちは毎日生活しています。生きていかなければなりません。私たち教員は、それぞれの専門性を以て学校現場で教育活動を行っています。一方で、車の両輪としての社会教育とのつながりを意識していきたいと考えています。生涯学習、生涯教育の一端を学校教育の中で行っている私たちの役割を改めて考え、これからの実践につなげていきたいと考えております。

結びに、山本裕詞先生、菊池節子先生、大学関係各位に感謝申し上げますとともに、本会の益々の発展をご祈念申し上げごあいさつとさせていただきます。

卒業生の奮闘

「家庭科教師として～2年目教師の奮闘～」

佐々木 瞳(食物栄養学科 平成30年度卒業/大学院人間生活学研究科 令和2年度修了)

私は現在、青森県八戸市にある千葉学園高等学校の家庭科教諭として生徒たちと慌ただしい毎日を過ごしています。数年前、私も生徒たちと同じ制服を身にまとい、調理師免許取得に向けて日々勉学に励んでいました。今では在学時代にお世話になった先生方とは同僚となり、なんだか人生は不思議なものだなどご縁を感じながら生活しています。

私は高校卒業後、大学食物栄養学科に進学し、管理栄養士や栄養教諭の資格取得を目指して4年間を過ごしてきました。在学中、今後の自分自身の在り方を考えた時、母校の恩師、そして大学の恩師である菊池先生を思い出しました。今の自分が在るのは、先生方が多くの学びやきっかけを与えてくださったおかげです。だからこそ、「自分もそんな存在になりたい」と思い立ち、大学院への進学を決断しました。大学院では、先生方から手厚くサポートをしていただき、中高の家庭科教諭免許状を取得することができました。6年間の学生生活を振り返ると、友人・恩師など「人」に恵まれ、有難い環境だったと感じています。知り合いがいない郡山の地に一步を踏み入れたことは、今も、そしてこれからも後悔することはありません。

教壇に初めて立った日から早2年が経とうとしています。有難いことに1年目から1年生の担任を持つこととなり、緊張しながら臨んだ入学式を今でも鮮明に覚えています。人生初めてのホームルーム。「今日から皆さんの担任になりました、佐々木瞳です。」と緊張しながら挨拶をすると、生徒たちはキラキラと目を輝かせ、私の話を一生懸命に聞いてくれました。今日からこの子たちの担任なのだという責任と、自分で大丈夫かなという不安を抱えながら教師生活が始まりました。1年目とはいえど、生徒たちの前に立ったら一教師。あれだけ大学で勉強してきたのにも関わらず、こんなにも不安になるのだなど、人を育てる仕事の責任の重さを改めて認識しました。特に、生徒指導に悩む日々が続き、自分のふがいなさや力不足を痛感しました。そのたびに、大学時代の教科書やノートを引っ張り出し、模索の日々を過ごしていました。あつと言う間に1年が過ぎ、修了式当日。朝のホームルームに行くと、黒板には「1年間ありがとう」という生徒たちからのメッセージが書いてありました。初めてのことはばかりで、たくさん迷惑をかけてきた生徒たちから温かい言葉をもらい、涙が溢れました。現在は、去年のクラスからは離れ、また1年生の担任となっています。今年の1年生も個性豊かで、毎日悩みながらも生徒一人ひとりと向き合っているところです。

本校の調理科は、料理のプロフェッショナルであるホテルの料理人の方々を講師としてお迎えし、調理実習を教えていただいています。生徒たちはプロの技術や調理師としての心構えをホテルの先生から習得しようと努力しています。地元の割烹とのコラボメニューの開発、各料理コンテストでの入賞など、一生懸命取り組む生徒の姿は何ものにも代えられない物です。そんな生徒たちと関わることができる、「教師」という仕事は本当に素敵な職業です。目まぐるしく変化する社会の中ではありますが、目の前にいる生徒一人ひとりと向き合い、そして、郡山女子大学でお世話になった先生方への感謝を胸に、今後も精進してまいります。



クラスの生徒たちからのサプライズ誕生祝い会

外部講師から熱心に調理技術を学んでいる
千葉学園高校食物科の生徒たち



「社会教育施設で働くということ」

菅野 佳子（短期大学部文化学科 昭和 63 年度卒業）

みなさん、はじめまして。菅野佳子（かんのよしこ）と申します。現在、須賀川市中央図書館に勤務しています。

この度、「卒業後、社会教育施設で働いてきた経験を書いて欲しい」という話をいただきました。卒業生の皆様におきましては、千人いれば千通りの経験があると思います。数のひとつと思って、お読み頂ければ何よりです。どうぞお付き合い下さい。

昭和 43 年 6 月 27 日福島市で生まれ、福島大学附属小・中学校、福島県立福島女子高等学校卒業後、昭和 62 年に郡山女子大学短期

大学部文化学科に入学いたしました。教職か地域における教育行政に関わる仕事に就きたいという希望を胸に抱き、地域の歴史や博物館の仕事にも興味があったことから、文化学科を選択し、図書館司書、社会教育主事補、学芸員補の3資格を卒業時に資格取得いたしました。資格を生かした職に就けたのは、卒業から3年後の平成4年4月で、福島市立図書館で臨時職員として働き始めることができました。当時福島市では、正規職員司書は採用しておらず臨時→嘱託という身分で10年間務めました。福島市では、生涯学習センターを設置し始め、蓬萊学習センター、清水学習センターの図書室の立上げと運営の仕事ができたことは、今の私の大きな財産になっております。

福島市立図書館退職後、福島県立図書館に嘱託司書として在職中の平成14年の9月に富岡町で実務経験者司書の公募をしていることを知り受験し15年1月採用になりました。当時、町には図書館がなく公民館図書室は、利用者による図書ボランティアが運営の補助をしていました。町民の多くは、隣町の大熊町図書館を利用して、自分の町にも図書館があるといいなあと思っていたようで、平成5年に教育委員会が行った生涯学習町民意識調査では、「図書館が欲しい」という回答が1番多かったと聞いています。そのようなことから、公民館、図書館、ホールといった複数の機能を併せ持った施設を造ろうと、「複合文化施設」建設計画を立てました。財源は、「原子力発電施設等立地地域長期発展交付金」を基金積み立てたもので、私が着任した時、施設建設は始まっておりオープンまで2年を切っていました。規則などの決めごと、資料の選定、貸出システムの構築、私以外の職員の選考等々やらなければならない仕事は山積の中、最初の仕事は、成人式の準備でした。教育委員会生涯学習課社会教育係職員として、社会教育と新施設立ち上げの準備を進めることになり、社会教育主事補資格取得時に学んだことを実践することができました。平成16年10月12日、生涯学習施設、ホール、歴史民俗資料館、図書館と4つの機能を持つ複合施設「富岡町文化交流センター 学びの森」が開館しました。開館時の蔵書数は、5万6千冊でしたが、震災直前の23年3月現在で、約10万冊まで増えました。



児童対象にブックトークをしている筆者

平成 23 年 3 月 11 日に東日本大震災により被災した富岡町民の多くが、郡山市のビッグパレットふくしまで避難生活を始めた 4 月上旬に、県災対の要請を受けた県立図書館がビッグパレット内に図書コーナーを設置することになり 1,000 冊の本が持ち込まれました。その本を基に 5 月 13 日に蔵書 2,000 冊の「富岡町・川内村ビッグパレット図書室」を開きました。蔵書台帳もなく、貸出返却ノート記入という簡素な図書室でしたが、避難所閉鎖までの開館日数は、111 日で貸出人数 667 人、貸出冊数 1,513 冊の利用がありました。全町避難中、図書館業務は休業していたことから、私は、教育委員会の職を解かれ住民サービスの窓口業務に就きながら、司書として何かできることはないかと模索する日々でした。ある時、先輩司書から「事実を記憶し記録することも司書の役目」と助言もあり、求めがあれば富岡町図書館の現状を文章にまとめたり講演をしたりしてきました。しかしながら未だ廃炉にならない原子力発電所の立地する町には戻れないと考えるようになりました。

平成 28 年秋、須賀川市新図書館の開館準備経験者の採用試験を受験し、29 年 4 月須賀川市職員になりました。新館開館準備作業に携わり、平成 31 年 1 月 11 日に、須賀川市中央図書館は、須賀川市民交流センター tette (てって) 内に開館しました。社会教育と類似概念の生涯学習は、わたしたちが生涯にわたって行う学習活動です。学校教育とは、対象が異なるだけで重要性は劣ることはないと思い図書館サービスに励んでおります。このように、自治体をかわりながら、社会教育施設で働き続けることが出来ているのは、学生時代に社会教育の理念を学べたおかげだと、この場をお借りして感謝の気持ちを伝えたいと思います。

「教職課程で学んだことを糧に葛尾村の地域活性化に取り組んでいます」

須賀 愛良（短期大学部生活芸術科 平成 29 年度卒業）

私は附属高校から短大生活芸術科に進学し、そこで教職課程を履修し美術の中学校教諭 2 種免許状を取得しました。生活芸術科に進学したきっかけは小さい頃から好きだった絵を描いたり、ものをつくることをもっと本格的に勉強したいという思いが高校 3 年生の進路決定の時期に強くなったためです。短大で教職課程を履修した最初の動機は資格を取っておきたいと思ったという事が強かったのですが、教職課程を履修する中で、自分がものを描いたり、つくったりする事だけではなく、人に創作活動の楽しさや喜びを伝えるにはどうしたらいいかと深く考えることが出来たのは自分にとって大きな経験になりました。特に大変だったのは、母校の郡山第一中学校での教育実習でしたが、クラスや生徒によって自分が準備したものを上手く表現することが難しく、一時間の授業の中の時間配分を計画通りに出来なかったなど、自分の力不足を実感してしまいました。振り返ると、大学という守られた環境とは違い責任ある立場で子どもたちと関わったのは、反省点も含めて自分にとってとても多くのことを学ぶ事が出来た貴重な時間だったと思います。

短大で教職課程と同じくらい力を入れたのは作品制作で、卒業研究は彫刻を選択し、塑造作品や木彫作品、現代的な立体作品をつくりました。特に印象に残っているのが木彫作品です。木材を削っていく過程はとても大変でしたが、思い描いたイメージが形になっていく喜びは



生活芸術科在籍時の卒業研究の様子

なかなか体験できることではないと思います。

私は今、葛尾村のまちづくり会社「一般社団法人葛尾むらづくり公社」で復興支援員として勤務して5年目となりました。販売関係の仕事で主にふるさと納税の管理運営をしています。業務の中で村内事業者との調整連絡をしながら葛尾村産品の商品開発を食物栄養学科の先生や学生と協働して取り組むことや、葛尾村復興交流館「あぜりあ」で来館者対応の仕事をしています。葛尾村に住んでいるのはご高齢の方が多く、教職課程での介護等体験の実習で学んだことがとても役立っています。年に何度か村内でイベントなどもあり、その中には葛尾村の地元の子どもたちに粘土を使ったワークショップや絵手紙の制作指導などにも携わり、教職で学んだことが多くの場面で繋がっている事を日々感じています。

2021年の4月からは短大地域創成学科の後輩の茂木若菜さんも同じ職場で働けることとなったのもとても嬉しい事でした。また、葛尾村のイメージキャラクター「しみちゃん」の原案は生活芸術科の先輩による作である等、ここで働いていると郡山女子大学との繋がりを大切に出来るのもやりがいを感じる事の一つです。

自分は教員として教育現場で働くことは叶いませんでしたが、今まで経験した事の多くが繋がって今の仕事に役立っています。郡山女子大学短期大学部生活芸術科で教職課程を履修したことを誇りに、葛尾村の地域活性化に貢献したいという思いや、葛尾村で関わる人の笑顔、自分の制作活動やその繋がりなどを大切に、今後も葛尾村で頑張っていきたいと思います。



葛尾村復興交流館「あぜりあ」で葛尾村の子どもたちと

第9号ニュースレターへの投稿のお願い

日頃より「開成の杜教育会」へのご理解、ご支援を有難うございます。開成の杜教育会は、本学の教職課程履修生で教育関係職にある、またはご経験のある卒業生をメンバーの中心として構成し、総会開催ならびに「開成の杜教育会・News・Letter」の発行を主な活動としてまいりました。この度、「News・Letter」が電子媒体として発刊される運びとなるにあたり、これを機会に教育会の門戸を広げることを視野に入れ、教職課程を履修されなかった卒業生にも、社会でのご活躍の様子を紹介していただいております。次号以降も、引き続き皆さまのそれぞれのご活躍の様子をご紹介したいと考えております。ぜひ、「卒業生の奮闘」へのご投稿をお願いいたします。併せて、『郡山女子大学教職課程年報』への研究論文等の投稿原稿も同様に、ご連絡をお待ちいたしております。

今後会員の皆さまへのお知らせは、メールにて行えるよう準備を進めております。次年度に葉書を送付させていただきますので、QRコードから、所定の項目にご回答いただきます様、ご協力をよろしくお願い申し上げます。万が一葉書が届かなかった場合にはご一報頂きますと幸いです。また、新規会員登録のお申し込みや連絡先の変更等がございましたら、下記までご連絡をお願いいたします。

皆さまと総会で一堂に会し、情報交換や親睦を深めることが出来ますことを楽しみにしております。

皆さま、どうぞ、お元気で過ごしてくださいませ。

連絡先 〒963-8503 福島県郡山市開成 3-25-2 郡山女子大学教職課程推進室 菊池 節子
電話:024-932-4848(内線 225) e-mail:skikuchi@koriyama-kgc.ac.jp

【教職課程推進室 活動報告】

郡山女子大学教職課程推進室の現状と今後の課題

教職課程推進室 主任 山本裕詞*

2022（令和4）年12月の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」では、令和4年8月31日告示によって改正された「校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」を念頭に、改めて教師の資質の向上が求められている。教師の資質の向上を求める答申は、教育基本法の全部改正と年を同じくする平成18年7月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」以来、度々出されているが、当該答申で現職教師の資質能力向上に必要とされた免許制度の更新講習制度は、今はもう存在しない。しかし、当時から求められている学び続ける教員像は、今次の答申においても基調の一つとされており、その実現が難しいことを物語っている。特に、「令和の日本型学校教育」が求める「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」が図れる教師の育成を行うにあたっては、教職課程の教育を担当する教員に対してもまた、それとの相似を追求することが求められることになる。

そのような状況下において、本大学及び短期大学部では、表1の校種及び教科等の免許状を取得できる養成課程を設置・運営している。

表1. 郡山女子大学及び郡山女子大学短期大学部における取得可能な教員免許状（R5年入学者）

郡山女子大学大学院	人間生活学研究科	中・高教諭専修免許状（家庭）
郡山女子大学	生活科学科	中・高教諭一種免許状（家庭）
		高等学校教諭一種免許状（工業）
	※連携特別プログラム	特別支援学校教諭一種免許状
	食物栄養学科	※小学校教諭二種免許状
郡山女子大学短期大学部	幼児教育学科	栄養教諭一種免許状
	専攻科幼児教育専攻 （認定専攻科）	幼稚園教諭二種免許状
		幼稚園教諭一種免許状

※玉川大学と本学との連携協定に基づく「小学校教員養成特別プログラム」によるもの。

* 郡山女子大学

本学における取得可能免許状の種類には、本学の教育の理念が反映されている。本学の建学の精神である尊敬・責任・自由のもと、家政学を学びの柱とすることで、生活を科学的に捉える力を獲得し、それを発揮して、人が生きることの充実に奉仕できる教員養成課程を構築してきた。玉川大学との連携プログラムによる小学校二種免許状を加えれば、幼稚園から高等学校までの教諭免許状を網羅しており、この10年間でニーズが倍増したと言われる特別支援教育の専門性をもカバーできる教職運営がなされていることがわかる。今日、政府においては「異次元の少子化対策」が掲げられ、子育て環境の改善が強く望まれている。野党からも「学校給食の無償化」が提案される等、議論となっているが、本学では、それを担っていける栄養教諭の養成も行っている。日本における構造的な問題の所在を、いち早く「生活」の問題であると洞察し、次世代育成に寄与する職能開発こそが、日本と地域を救う道であるとの自覚的な大学経営が実践されてきたといえる。

以上の営みの結果として特筆したいのが、本学が養成している教員免許状の内、特に生活科学科における教職関係職への就職数・率の急激な向上である（表2の赤字部分）。

表2. 郡山女子大学における教職免許者数と教育職就職者数の推移（過去4カ年）

	項目	卒業年度				
		R元	R2	R3	R4	
生活科学科 (R2まで人間生活学科)	免許取得者数(履修者数)		2(2)	5(7)	6(6)	6(6)
	教育職就職状況	専任教諭	0	0	2	1
		常勤講師	2	0	4	4
		非常勤講師	0	0	0	0
		その他	0	0	0	0
教育職就職者数・(%)		2(100)	0(0)	6(100)	5(83)	
食物栄養学科	免許取得者数(履修者数)		11(11)	5(5)	9(9)	1(2)
	教育職就職状況	専任教諭	0	0	1	0
		常勤講師	1	0	0	0
		非常勤講師	0	0	0	0
		学校栄養職員	0	0	0	0
教育職就職者数・(%)		1(9)	0	1(11)	0	

R4の生活科学科の免許修得者6名の中には、2級建築士国家資格の取得を目指す高等学校教諭一種（工業）の取得者が含まれることから、実質的には教職志望者は5名であり、教育職就職希望者比でみれば、2年連続100%を達成したことになる。また、現役での専任教諭合格者1名は、茨城県と仙台市の2自治体の採用試験で合格している。最終合格にいたらなかった者の中にも、1次試験で合格を手にする者が増えており、教育職志望者の力は全体的に上がってきているといえる。背景には、優秀な実務家教員が入職し、個別指導を含む採用試験対策の充実が図られたことの影響と、GPAに明らかとなっている学生の学習達成度向上による相乗効果があったと推測できる。中・高教諭一種免許に併せて、小学校教員養成プログラムでの小学校教諭二種免許を取得する者も誕生し、福島県内の小学校に常勤講師採用される等、個別指導の効果も出ている。また、教員採用試験対策として整備してきた過去問集等の貸し出し実績数は、整備を開始したH30年度比で、R4年度は十二倍を超えた。学生には、主体的に学ぶ姿勢が、着実に広がってきているといえる。

一方、食物栄養学科における栄養教諭への就職率は伸び悩んでいる。その原因として第一に指摘できるのは、未だに大学新卒者の栄養教諭採用に消極的な自治体が複数存在することである。本学所在地である福島県、近隣の栃木県、群馬県では新卒採用がなく、他の自治体における採用数も若干名に止まっている。採用枠のあまりの狭さは、栄養教諭志望からリアリティを奪っている。第二に、食物栄養学科が管理栄養士養成課程であることから、卒業間際に実施される国家試験の突破に向けて力を集中したいという心理が働いていることが推測できる。二つの原因が互いに影響しあうことは当然ともいえるが、前述したように「異次元の少子化対策」の一翼を担いうる専門職であるので、今後の採用状況の改善を期待したい。

最後に、教職課程推進室が抱える課題について報告する。それは、教職運営における大学と短期大学部との乖離状況が進行していることである。H30年度頃までは、短期大学部に生活芸術科と音楽科があり、それぞれ中学校教諭2種免許（美術）と（音楽）が取得できたが、現在の短期大学部は幼児教育学科による幼稚園教諭免許状のみとなっている。その結果、教職運営も役割分担が進み、大学と短期大学部の教員が相互に協力し合う場面も少なくなってきた。以上の変化は、学科改編に伴う合理的な現象でもあり、必要な側面もあったといえるが、現在では、教職課程推進室から短期大学部予算が姿を消す等、教職課程運営における大学と短期大学部の連携そのものが危うくなっている。前述したように、「異次元の少子化対策」が叫ばれる今日、次世代支援は長期的で鳥瞰的な視野をもって行われる必要がある。幼小連携や義務教育学校が拡充される状況の中で、インクルーシブ教育や「令和の日本型学校教育」を実践していく学生が獲得すべき資質・能力には、より柔軟で拡張性に富むキャリア形成が望まれる。そうであれば、大学と短期大学部の教職課程の連携、具体的には、免許学校種の連続を意識した教職課程運営の工夫が必要であろう。今後、議論を深め、適宜報告していきたい。

郡山女子大学教職年報 規程

(目的)

第1条 郡山女子大学、郡山女子大学短期大学部、郡山女子大学附属高等学校及び郡山女子大学附属幼稚園（以下「本学」という。）における「教職」の質の向上に寄与する研究・実践の奨励並びにその成果・結果の記録保存及び関係諸学会への貢献等を目的として年報を発行する。

(名称)

第2条 前条の年報を郡山女子大学教職年報(以下「教職年報」という。)と称する。

(内容)

第3条 教職年報は、広義の「教職」に関連する未公表の研究成果及び教職課程推進室年次報告・その他「教職」の質の向上に資する内容として当該編集委員会によって認められたもの（以下「研究論文等」という。）によって構成する。

(編集委員会)

第4条 研究論文等の採否を審議し、併せて編集・発表の事務を遂行するために編集委員会(以下「委員会」という。)を設置する。

- (1) 委員会は、学長を委員長とし、学長が指名する専任教員若干名の委員をもって構成する。
- (2) 委員会は、提出された研究論文等を検討し、その採否を決定し、当該教職年報の体裁等について審議決定する。
- (3) 教職年報の編集事務は、本委員会の委員が遂行する。
- (4) 教職年報の原稿の募集は、各年度内の始めに学内公募し、年度内に編纂・公表する。

(発表等)

第5条 発表は毎年1回とし、毎年3月に学術リポジトリに編纂した上で、本学ホームページにて公表する。

(補則)

第6条 この規程に定めるもののほか、教職年報に関して必要な事項は、編集委員会が、別に定める。

(規程の改廃)

第7条 この規程の改廃は、理事会の議決を経るものとする。

附 則

この規程は、令和5年2月1日から施行する。

郡山女子大学教職年報 投稿要領 令和5年2月1日施行

1. 郡山女子大学教職年報規程第6条に則り、投稿要領を定める。
2. 郡山女子大学教職年報は年に1回発行するものとする。
2. 「研究論文等」の投稿は、原則として本学専任教員・非常勤講師・大学院生および本学退職教員とし、共同・分担執筆者についても同様とするが、編集委員会が本学の「教職」の質の向上に寄与すると認めた場合は、本学職員、在学生、卒業生、附属高等学校生徒を加えることができる。尚、これ以外の者については、年報編集委員会での協議の上、委員長（学長）が決定する。
3. 「研究論文等」の投稿は、他雑誌等への未発表のものに限る。
4. 投稿できる「研究論文等」とは、広義の「教職」に関連する研究論文・研究資料・教育実践報告・教職課程推進室年次報告・開成の杜ニュースレター・その他「教職」の質の向上に資する内容として当該編集委員会によって認められたものとする。
5. 「研究論文等」は「執筆・校正要領」に従って作成し、提出する。
6. 「研究論文等」の提出締切は毎年2月末日とする。
7. 「研究論文等」の執筆者は当該論文全てに責任を負うものとし、共同・分担執筆者についても同様に当該「研究論文等」全てに責任を負うことのできる者とする。
8. 研究論文、研究資料、教育実践報告についてはレフェリー制で審査を行い、原稿の取捨選択、加除訂正、掲載順序の指定（校正については執筆者）などは原則として教職年報編集委員会が行うが、委員会の判断により他に査読委員を選出する場合がある。
9. 「研究論文等」の原稿の提出先は、本学グループウェア紀要委員会の提出用教職年報宛とし、ワード形式で添付ファイルとして提出する。

郡山女子大学教職年報編集委員会

1. 原著論文は和文横書きワープロ原稿で42字33行（A4判、10.5ポイント、MS明朝）を原則とし、欧文によるものも可とする。公刊は学術リポジトリによる電子編纂のみで行われるため、ページ数に制限は設けないが、査読等の便宜上、筆者は表現の必要範囲内に収めるように努めるものとする。
2. 研究倫理上の疑義が生じる可能性がある場合は、あらかじめ本学研究倫理委員会による検証を経た上で2月末までに提出すること。
3. 「研究論文等」の内、研究論文、研究資料、教育実践報告等の掲載については、審査委員の査読結果を踏まえ、編集委員会が判断する。なお、審査を必要とする「研究論文等」の投稿分類は、以下の基準による。
 - (1) 研究論文
先行研究を踏まえ、新しい理論的知見を得ようとするもの。もしくは未確認の事実を確認しようとするもの。例えば独自に行われた調査に基づいたデータ報告であっても、それが先行研究等との関係から研究上の位置付けがなされ、その上で新たな知見を得ようとするものであることが求められる。
 - (2) 研究資料
新しい理論的知見が得られたものではないが、広義の「教職」の研究や実践に資することが期待できるもの。
 - (3) 教育実践報告
広義の「教職」に関する教育実践を分析対象とし、その価値、意義、また類似実践への示唆及び関わり方、その内容や期間・方法等を明らかにすべく、実践仮説と考察等が確認できるもの。
4. 原稿には表紙をつけ、表題、著者名（フルネーム）、所属名を記すこと。
5. 参考文献は引用順とし、末尾文献表の番号を、片括弧をつけて右上肩に記すこと。（「研究紀要」執筆・校正要領の4に準じるので参照すること）
6. 「研究論文等」の内、投稿論文はタイトル、本文、図表をレイアウトした印字原稿として1部提出する。査読の結果、修正意見が加えられることもある。なお、校正は再校までとする。

郡山女子大学教職年報編集委員会

編集後記

郡山女子大学教職年報創刊号をお届けします。前半の論文集には、研究論文1篇、研究資料2篇、教育実践報告3篇、後半には、開成の杜ニュースレター第8号、教職課程推進室報告等を採録いたしました。投稿者、報告者、編集委員会の皆さまに御礼申し上げます。また、ISSNの登録申請や、学術リポジトリへの収録に関しては、和知 剛先生に全面的にお世話になりました。紙面を借りて御礼申し上げます。

本紙の教職年報という電子ジャーナル名には、単に教職課程関係教員だけのFDに止まらない、学びによる協働のきっかけを提供するという本紙編集委員長でもある関口 修学長からの希望が込められています。今回は、これに応える形で、大学、短期大学部、附属高等学校の各教員が、さらには開成の杜ニュースレターを通じて本学卒業生の皆さんが集ってくださいました。

今後とも、立場や年齢を超えて、広い意味での「教職」への関心や関係を共有する本紙の存在が、地域に根差した学びの共同体への発展に資することを願っております。

郡山女子大学教職年報編集委員

山本 裕詞

郡山女子大学教職年報 創刊号

2023年3月31日 発行

編集 郡山女子大学教職年報編集委員会

発行 郡山女子大学教職年報編集委員会

〒963-8503 福島県郡山市開成三丁目25番2号

TEL：024-932-4848（代表）

郡山女子大学教職年報編集委員会（五十音順）

編集委員長

関口 修

（郡山女子大学学長、短期大学部学長、同附属高等学校校長、同附属幼稚園園長）

編集委員

會田 容弘（地域創成学科）

磯部 哲夫（幼児教育学科）

菊池 節子（食物栄養学科）

小林 徹（生活科学科）

紺野 信弘（郡山女子大学 副学長）

藤田 健（郡山女子大学附属高等学校）

山本 裕詞（生活科学科）

編集協力者

和知 剛（地域創成学科）

