

【論文】

- 1 性別における「そのほか」から考える防災教育
—小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて—
麦倉 哲・鈴木 久米男・菊地 洋
- 15 教育と福祉の技術連携による個別支援計画の作成要領の開発
—就労移行支援事業所における作成状況を踏まえて—
佐々木 全・高橋 愛・工藤 啓
- 27 いわたの復興教育の実践状況に関する現状と課題
—小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて—
鈴木 久米男・麦倉 哲・菊地 洋
- 39 感性の触発を促す文学学習材の指導のありかた
今西祐行作品を学習材として
藤 井 知 弘
- 51 高等学校における絵画表現に関する実践研究報告3
—色鉛筆とアクリル絵具の段階的併用技法導入について—
溝 口 昭 彦
- 61 「各教科等を合わせた指導」の授業づくりに資する「単元構想シート」簡易版の開発
—知的障害特別支援学校高等部における作業学習の実践から—
小原 一志・中村 くみ子・星野 英樹・最上 一郎・佐々木 全
- 71 幼稚園におけるインクルーシブ教育推進のためのカリキュラム・マネジメントについての考察
柴 垣 登
- 83 生物進化（共通性と多様性）で捉えた生命領域カリキュラム
—「遺伝的変異・多様性・自然選択説・系統進化・ウィルス」を中心とした調査より—
名倉 昌巳・梶原 昌五

【報告】

- 97 自他の生命尊重を基盤とした安全に関する資質・能力の育成
—「学校安全学シンポジウム2021」の記録—
本山 敬祐・山本 奨・加藤 孔子・三浦 勇佑・庄子 元・宇佐美 公生
- 109 2021年度学習支援ボランティアに関する活動報告
盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践
仁昌寺 真一・本山 敬祐
- 123 ボランティア（スクールトライアル・矢巾町ラーニングサポート）
菊 地 洋
- 125 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要投稿規定

性別における「そのほか」から考える防災教育 —小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて—

麦倉 哲*, 鈴木 久米男**, 菊地 洋*

(令和4年2月1日受理)

Tetsu MUGIKURA, Kumeo SUZUKI, Hiroshi KIKUCHI

Disaster Prevention Education from the "Other" In Terms of Gender
-Based on surveys of elementary schools, junior high schools, and high schools-

はじめに

本論は「いわての防災教育・学校安全教育」を主題として、岩手県内の児童・生徒を対象に実施した調査結果から、性別「そのほか」と回答した生徒・児童に注目して分析したものである。この調査では、性別について、「1:男、2:女、3:そのほか」の3択で質問している。調査結果からは、性の帰属に関する質問への回答は、男か女かに2分されるものではなく、多様であることを示している。性別「そのほか」と「男」「女」とを比べると、「そのほか」は、災害に関する関心・意欲は他と変わらないものの、訓練や家族等の他者とのコミュニケーションにおいては消極的となる傾向がみられた。本調査で得られた結果を考慮に入れて、防災教育や災害対応の改善を図る必要があると思われる。

1. 本論のテーマ

防災教育とは、命を守り、安全を確保するための教育である。学校現場を中心にしてこのことを考えると、防災に関する①科学的な知識を習得し、②地域社会のことを知り、地域社会と連携し、③そのうえで、学校が実践的なマニュアルや計画を

策定し、研修、各種のフィールドワーク、訓練を実施することである。防災教育については、現状やその効果について、再検討する機会をもつことも不可欠である。本論は、児童・生徒の性的多様性に着目して、生徒・児童の多様性を尊重したうえで、何をどのように改善したらよいかの検討の端緒につこうというものである。

2. 日本の現状および先行する研究・調査結果から

浅野幸子・池田恵子は、ジェンダーの視点から防災体制を検討し、課題を指摘している(池田・浅野2016、2019、浅野2020、2021)。内閣府は、男女共同参画の視点で、避難所運営の改善指針を示している(2020)。山下梓は、性的マイノリティの当事者が経験する、避難所での困難を指摘している(2019)。麦倉哲らは、避難行動調査の結果、避難行動をためらう要因として、避難所における環境要因の予期を挙げている(2020)。また、麦倉哲は、避難所において、女性や子連れ避難者が、避難所での滞在を比較的早期に切り上げる傾向を分析している(2021)。

かくして、性的マイノリティを自認する生徒は、

* 岩手大学教育学部, ** 岩手大学大学院教育学研究科

防災活動や避難所生活において困難を感じているのではないかという点が本論の主題である。この点の解明や改善提案が求められている。

性的マイノリティの人々は、日常生活の多様な場面において、困難な経験を積み重ねているのではないだろうか。このことは、マイノリティの立場におかれた人々の経験を想像するだけでも、多くの人々や、とりわけ為政者は気が付かずである。21世紀に入った日本においても課題は山積し、ほぼ未解決のまま推移していると思われる。

本論との関連で、日本の現状を振り返ってみよう。まず、性的マイノリティの子が、施設入所を拒否されるという事態が起きている。一般社団法人「レインボーフォスターケア」（さいたま市）が2017年に実施した調査では、全国の220か所の児童養護施設で、LGBTとみられる子を受け入れた経験がある施設は半数以下の99施設（45%）であることがわかった（注1）。生活が困窮するという場面においても、受け入れ先がない、もしくは限られている現状があり、入所を断られたり、性的アイデンティティを隠すことを余儀なくされたりしている現状がある。

性的マイノリティの人々が生活するうえでの困難は、ふだんの日常生活にとどまらないであろう。大災害の発災時や、それに続く避難生活においても、ふだんとは様相を異にする困難に直面していたのである。このことは、山下（2019）も指摘している。

災害発災時には、平素よりも困難な状況が発生していたようだ。大災害の緊急段階（救急救命の段階および避難の段階）においては、緊急事態であることと関係して、かなり画一的な様式に準拠しなければならなかったり、限られた空間や資源を共有したり分配しなければならぬ。そこではしばしば、多様性への配慮がなされなかったり、不十分にしかなされないという事態が起こっていたようだ。緊急事態ゆえの効率化は、相対的にマジョリティのルールに合わせることを求められる傾向性があることも否めない。

そこで、いわてレインボーネットワークでは、

東日本大震災で起こった性的マイノリティの人々の経験を、今後の災害対応の改善にいかそうと「にじいろ防災ガイド」を発行し、課題と改善の方向を示した。

性的マイノリティの立場から見た避難段階の課題については、①理解しあえる立場の者との連絡、②避難所受付での性別記載、③性別自認の通り過ごせるか、プライバシーが守られるか、④生理用品や下着などの物資の受け取り、⑤男女別のトイレ、更衣室、入浴施設などの利用、⑥身体の性や戸籍の性で呼ばれること、⑦セクシャルマイノリティのことを理解し相談できる相手がいるか、⑧他者からの差別などが挙げられている（注2）。

身体上の姓や、男女2分法により、施設が配備され運営されていることに加えて、運営にかかわる人のみならず他の避難者の中に、性的2分法の先入観があることが、性的マイノリティの人々の困難を高めている。性自認や性的指向性において多様性が認められ、施設対応としても改善がなされていくことで、困難な経験は軽減されていくのである。

性的多様性にはいくつもの次元がある。自分らしく生きるプロジェクト（jibun-rashiku.jp）によれば、セクシュアリティには4つの次元があると指摘されている。A：身体的性 Sex、B：性自認 Gender Identity、C：性表現 Gender Expression、D：性的指向 Sexual Orientation の4次元である。

このうち、性自認において、アメリカおよび日本での先行調査では、マイノリティが約1割程度という結果が出ている。「働き方と暮らしの多様性と共生」研究チームが大阪市民を対象に実施した調査では、ゲイ、レズビアン、バイセクシュアル、トランスジェンダー、アセクシュアルの合計が3.3%で、これに「決めたくない、決めていない」を含めると、8.2%であるという（注3）。

3. 性別における「そのほか」

(1) 性別に関する質問

本調査では、性別「そのほか」を選択肢として用意したのは、性自認において、男女2分法では

回答できない人が選べる選択肢として用意したものである。性的マイノリティや性自認のことの説明を付して質問したものではない。回答者の意図をそれ以上に深く探ることはできない。しかしながら、中学生と高校生では、少数ではあるものの一定の回答を得ることができたので、この点を軸として分析を進めたい。

性的指向性＋性自認におけるマイノリティは、少なくとも1割程度という近年の調査結果からすると、性別が本調査で、高校生において1.7%、無回答1.4%という数字は、微妙ではあるが、少なくとも、男女2分法には単純には当てはまらない生徒が、一定程度いて、その生徒たちが自認する性をいくらかでも表明するようになっていると考えられる。

本調査では、児童・生徒の基本属性について、①学校種類（小学校、中学校、高校、特別支援）、②学校場所（内陸か沿岸か）、③性別についてうかがっている。回答の結果をこうした基本属性との関係で比較考察することができるからである。

ここでは、性別に焦点を当てて考察する。性別に関する回答は、「1:男」「2:女」「3:そのほか」の3つの選択肢で聞いた。この属性にかんする質問は少なくとも現在は、男・女の2分法は妥当でないと考えられる。そこで、今回の岩手大学・岩手日報共同調査では、性別の選択肢を、上の3つにして質問したのである。

性別について、「男でも女でもない」「どちらでもない」「生まれた時に分類された性別と今自分自身の性の帰属とは異なる」との思いは、一定の割合で見られるのである。性の帰属に関する質問への回答は、男か女かに2分されるものではなく、性的アイデンティティや性的指向性が多様であることを示している。また、男女を2極化し、2分するのではなく、中間的な位置にアイデンティティをもつ人が決して少なくないことが最近注目されている。

こうした昨今の世界の情勢のなかで、本調査にもこうした傾向はうかがえるのであろうか。本調査結果では、「3:そのほか」を選んだ児童・生

徒が1%あった。回答者総数が約3000人なので、30人が「3」と回答したのである。

表1 児童・生徒の回答者数は3018名

性別	比率	人
男	46.7%	1408
女	51.3%	1548
そのほか	1.0%	30
無回答	1.1%	32
総計	100.0%	3018

(2) 調査項目と分析項目

児童生徒を対象とした本調査での質問項目は、表2に概略を示したとおりである。

表2 調査の質問項目

	分類	具体的な質問事項
A	震災からの教訓	家族から話を聞くこと、教員から話を聞くこと、地域で起こったこと等
B	新型コロナウイルス感染症の実践状況	感染症対策の実施状況、学校での指導、復興教育の学びとの関連
C	防災意識の実態	学校での防災等の話、自分の防災・災害の知識、校内での命を守る行動等
D	震災の教訓の伝承	近所の人や将来の子どもへの伝承意欲、伝えるための活動、行動等
E	防災、復興教育を学ぶ機会と効果	復興教育を学ぶ機会の頻度、活動内容・方法、防災意識の涵養等

(3) 性別「そのほか」と新聞

一般に、男女というカテゴリーで分けることが日常であって、そのように教えられているので、「3:そのほか」というアイデンティティを形成するのは難しい。回答する環境や、この結果を見る人の予測などによって、他の児童・生徒とは違った回答をすることには、かなりの自己抑制が働くと思われる。そうした中での1%なので、「3:そのほか」という回答がありうるということが、周りの児童・生徒、教師、家族らのなかで広く認識しされていれば、少なくとも2倍～10倍になってもおかしくないと思筆者は考える。

これについてももう少し考察すると、全回答3018人のうち、性別の質問では無回答者が32人であった。この数は他の質問への回答よりも多いのである。属性に関する質問は、調査票の最後のほうで、そこまでたどり着かないという時間や判断の制約

が多少はあるのかとも想像することもできるが、一番最後の質問への回答における「無回答」17人よりも多い。この最後の質問は、新聞をどの程度読んでいるかという、ちょっと複雑な質問であることを考慮すると、性別への質問への無回答は、特に多いといえる。

表3 「新聞を読む」と「性別について」の無回答数

質問	回答数	無回答数	無回答の比率
「新聞を読む」	3001人	無回答17人	0.6%
「性別について」	2986人	無回答32人	1.1%

「1男」「2女」でもなく、そして「3そのほか」にも○をつけにくい心情が、回答者の一部にみられるというのも、この調査の結果として、受け留めていく必要があるのではないか。

表4 「新聞を読無」と「性別について」の無回答数

質問	回答数	3:そのほか*	比率
児童・生徒	3018人	30人	1.0%
教員	1222人	2人	0.2%

*性別「3：そのほか」と回答

ちなみに教員の場合は、回答総数1222人のうち、「3：そのほか」と回答したのは2人のみである。比率にして0.2%である。

調査の実施には、一定の統制効果が働く、つまり、自分が回答した結果を誰かが見られることを予見するのである。そのため、回答後に起こるかもしれないある種のリアクションを考慮して、回答する場合もある。成人は、自分自身が形成してきたパーソナリティの中で、性の2分法や、生まれた性のカテゴリーへのアイデンティティなどにより形成された固定性の影響がみられるかもしれない。性の2分法を受け入れて、特に違和感なく、1か2と回答した結果とも受け取れる。

こうした教員（成人）の回答結果とはもしかしたら状況を異にする児童・生徒のほうが、性の帰属の2分法に違和感をいだいていたりした場合に、そうした意識が、中学生や高校生の段階にお

いて、ある程度表出できているということであるかもしれない。

(4) 小、中、高と比率が上昇

成長・発達とともに、男女の2分法への帰属について、性のアイデンティティのゆらぎと新たな形成が入り混じっていると思われる。

「3：そのほか」への回答比率は、小学校で「0.0%」、中学校で「1.1%」、高校で「1.7%」と、徐々にあがっていく。ちなみに、特別支援学校では「0.0%」である。小学校は0%であることから、「3：そのほか」を選んだのは、中学校・高校の生徒である。以下では、性への帰属「そのほか」の生徒(中学生・高校生)の特徴についてみていく。

表5 学校種と性の帰属

学校種\性別	1:男	2:女	3:そのほか	無回答	総計
高校	42.2%	56.2%	1.7%	0.0%	1195
小学校	51.0%	49.0%	0.0%	0.0%	781
中学校	48.9%	50.1%	1.1%	0.0%	949
特別支援学校	68.9%	31.1%	0.0%	0.0%	61
総計	47.2%	51.8%	1.0%	0.0%	2986

4 防災関連の事項について差の特徴

(1) 自分の防災・災害に対する知識

「3：そのほか」の生徒について、防災関連の各項目との関連をみていくと、総じて、知識、意欲は他と同様の傾向がみられる。防災に関する知識、意欲について、いくぶん積極的な様子もみられる。

「自分の防災・災害に対する知識は十分だと思いますか どの程度そう思いますか」の問いに対して、表6に示したように、「1：とても思う」の比率は、男が12.4%、女が8.3%であるのに対して、「3：そのほか」では13.3%といくぶん高い比率となったが、他方で、「4：思わない」の比率では、男が7.4%、女が5.4%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は、23.3%と高い比率であった。「そのほか」の生徒が知識を身につける環境に、大きな差異があるのかもしれないということをおがわせるものであった。

表6 「自分の防災・災害に対する知識」について

性別\自分の防災・災害に対する知識は十分だと思いますか	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	その他	総計
1:男	12.4%	44.5%	35.7%	7.4%	0.0%	1405
2:女	8.3%	42.7%	43.5%	5.4%	0.1%	1545
3:そのほか	13.3%	26.7%	36.7%	23.3%	0.0%	30
無回答	13.6%	40.9%	31.8%	13.6%	0.0%	22
総計	10.3%	43.3%	39.7%	6.6%	0.0%	3002

(2) 「津波てんでんこ」「命てんでんこ」

次に『津波てんでんこ』や『命てんでんこ』という言い伝えを聞いたことがありますか、また、その意味を知っていますか」との質問について、「1:言葉も意味もよく知っている」「2:知っているが意味は忘れてしまった」「3:知っているが意味は聞いたことがない」「4:聞いたことがない」の4択で聞いた。表7に示したように、「1:言葉も意味もよく知っている」の比率は、男で22.5%、女で27.2%、そして「3:そのほか」では、23.3%と、他とほぼ同様の結果であった。

表7 「自分の防災・災害に対する知識」について

性別\「津波てんでんこ」や「命てんでんこ」を知っていますか	1:言葉も意味もよく知っている	2:知っているが意味は忘れてしまった	3:知っているが意味は聞いたことがない	4:聞いたことがない	総計
1:男	22.5%	27.0%	13.0%	37.5%	1407
2:女	27.2%	31.7%	11.8%	29.3%	1548
3:そのほか	23.3%	23.3%	13.3%	40.0%	30
無回答	25.8%	32.3%	9.7%	32.3%	31
総計	25.0%	29.4%	12.4%	33.2%	3016

(3) 防災意識について：自分の住んでいる地域で起こりうる災害について

表8 「自分の住んでいる地域で起こりうる災害」について

性別\地域の災害イメージ	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	総計
1:男	28.5%	44.4%	20.3%	6.8%	1407
2:女	21.9%	46.6%	27.2%	4.3%	1546
3:そのほか	30.0%	26.7%	26.7%	16.7%	30
無回答	13.6%	59.1%	22.7%	4.5%	22
総計	25.0%	45.5%	23.9%	5.6%	3005

調査では「防災意識」について、いくつかの質問をしている。各ことごとについて、どの程度そう思うか尋ねるものである。その中の1問「自分の住んでいる地域で起こりうる災害について、具体的なイメージができていますか、どの程度そう思いますか」について、「1:とても思う」「2:少し思う」「3:あまり思わない」「4:思わない」の4択できている。表8に示したように、自分の地域で起こりうる災害についてイメージができていますか「1:とても思う」の比率は、男では28.5%、女で21.9%、そして「3:そのほか」では、30.0%となっている。予測はできているという生徒の比率が低い。このように、予測ができていないかについて「4:思わない」と答えた比率も、16.7%と、男(6.8%)、女(4.3%)と比べて高い結果となっている。

(4) 東日本大震災で地域にどんなことが起きたか

「東日本大震災で、みなさんが住んでいる地域にどんなことが起きたか知っていますか」について、「1:詳しく知っている」「2:少し知っている」「3:あまり知らない」「4:ほとんど知らない」の4択できいた。表9に示したように、「1:詳しく知っている」では、男が23.1%、女が24.9%であるのに対して、「そのほか」の生徒は、27.6%といくぶん高い数値であった。また、「2:少し知っている」の比率においても、男や女より顕著に高かった。このことから、「そのほか」の生徒は、災害・防災に関する認知や知識において、高い傾向にあることがわかった。

表9 「東日本大震災で地域にどんなことが起きたか」について

性別\地域にどんなことが起きたか知っていますか	1:詳しく知っている	2:少し知っている	3:あまり知らない	4:ほとんど知らない	総計
1:男	23.1%	47.3%	18.8%	10.7%	1390
2:女	24.9%	48.6%	19.0%	7.5%	1539
3:そのほか	27.6%	58.6%	6.9%	6.9%	29
無回答	22.6%	64.5%	9.7%	3.2%	31
総計	24.1%	48.3%	18.7%	8.9%	2989

(5) 災害が起きたらどうするか、家族と話し合うこと

次に「地震などの災害が起きたらどうするか、家族と話し合うことはありますか」との問いについて、「1：普段からよく話し合っている（1カ月に1度以上）」「2：たまに話し合っている（1年に1度以上）」「3：あまり話し合っていない（数年に1度ぐらい）」「4：ほとんど話し合っていない」の4択で聞いた。表10に示したように、男、女、そして「3：そのほか」も、大きな差はないということである。

表10 「災害が起きたらどうするか、家族と話し合うこと」について

性別\災害が起きたらどうするか、家族と話し合う	1:普段からよく話し合っている(1カ月に1度以上)	2:たまに話し合っている(1年に1度以上)	3:あまり話し合っていない(数年に1度ぐらい)	4:ほとんど話し合っていない	総計
1:男	3.6%	32.8%	28.6%	35.0%	1401
2:女	3.9%	37.7%	29.8%	28.6%	1544
3:そのほか	3.3%	36.7%	23.3%	36.7%	30
無回答	3.1%	40.6%	31.3%	25.0%	32
総計	3.8%	35.4%	29.2%	31.7%	3007

5 自分自身の備え、避難について

(1) 災害が起きる可能性

表11 「自分たちの地域には、どんな災害が起きる可能性があるか確認している」について

性別\災害が起きる可能性があるか確認	ない	している	総計
1:男	58.5%	41.5%	1408
2:女	51.7%	48.3%	1548
3:そのほか	56.7%	43.3%	30
無回答	56.3%	43.8%	32
総計	55.0%	45.0%	3018

災害に対する自分自身の備えについて、男と女と「3：そのほか」の生徒とのあいだで差はなく同様とみられる。表11「自分たちの地域には、どんな災害が起きる可能性があるか確認している」に示したように、大きな差はみられない。

(2) 災害が起きたらどこに逃げるか

表12「『いまここで地震が起きたらどこに逃げるか』をいつも考えるようにしている」も、同様の傾向である。

表12 「『いまここで地震が起きたらどこに逃げるか』をいつも考えるようにしている」について

性別\どこに逃げるかをいつも考える	ない	している	総計
1:男	73.9%	26.1%	1408
2:女	73.9%	26.1%	1548
3:そのほか	76.7%	23.3%	30
無回答	65.6%	34.4%	32
総計	73.8%	26.2%	3018

(3) 非常時に持ち出すもの

表13「非常時に持ち出すもの（家族・個人どちらも）を準備している」も同様である。

表13 「非常時に持ち出すもの（家族・個人どちらも）を準備している」について

性別\持ち出すものを準備	ない	している	総計
1:男	68.8%	31.2%	1408
2:女	70.9%	29.1%	1548
3:そのほか	73.3%	26.7%	30
無回答	71.9%	28.1%	32
総計	69.9%	30.1%	3018

(4) マスク着用やせきエチケットを实践

表14 「【感染症対策】マスク着用やせきエチケットを实践について」

性別\マスク手指衛生	毎日欠かさず実践している	時々実践している	あまり実践していない	実践していない	総計
1:男	74.2%	21.3%	3.8%	0.7%	1407
2:女	84.2%	14.7%	1.0%	0.1%	1546
3:そのほか	73.3%	13.3%	10.0%	3.3%	30
無回答	75.0%	15.6%	9.4%	0.0%	32
総計	79.3%	17.7%	2.5%	0.4%	3015

さらに、表14【感染症対策】「マスク着用やせきエチケットを实践」においても、同様である。自分自身の関わることは、災害への備えの点でも、また予防実践の点でも、他の性別と大差がないことがわかった。

6 性の帰属と家族とのコミュニケーション

(1) 東日本大震災について家族から話をきくこと

自分にかかわること、そして自分自身の範囲のことにおいて、他の性と比べて大きな差がみられ

ない。しかしながら、「3：そのほか」の生徒の場合は、他者との関係、家族的関係、学校という集合体、共同的対処などのジャンルに入ってくると、他と差異がみられる。他者との関わりに、あるいは他者からの関わりや介入に関して、自己の範囲とは違った状況が生まれてくるからである。

「東日本大震災について、家族から話を聞くことはありますか」について、「1：普段からよく話し合っている（1カ月に1度以上）」「2：たまに話し合っている（1年に1度以上）」「3：あまり話し合っていない（数年に1度ぐらい）」「4：ほとんど話し合っていない」の4択で聞いた。表15に示したように、「1：普段からよく話し合っている（1カ月に1度以上）」では、男が5.0%、女が4.4%、「3：そのほか」が3.3%であった。また、「2：たまに話し合っている（1年に1度以上）」では、男が36.5%、女が44.8%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は20.0%と、大きく下回った。このことから、災害に関して家族と話題にするような環境について、「そのほか」の生徒の場合は、顕著に低いことがわかる。

表15 「東日本大震災について、家族から話を聞くこと」について

性別\東日本大震災について、家族から話を聞くことはありますか。	普段からよく話し合っている(1カ月に1度以上)	たまに話し合っている(1年に1度以上)	あまり話し合っていない(数年に1度ぐらい)	ほとんど話し合っていない	その他	総計
1:男	5.0%	36.5%	29.1%	29.4%	0.2%	1407
2:女	4.4%	44.8%	30.2%	20.6%	0.1%	1546
3:そのほか	3.3%	20.0%	53.3%	23.3%	0.0%	30
無回答	3.1%	50.0%	21.9%	25.0%	0.0%	32
総計	4.6%	40.7%	29.8%	24.7%	0.0%	3015

(2) 家族で集合場所を決めること

こうした傾向は、他の類似した質問においてもうかがえる。表16に示したように、災害時の避難場所について「家族で集合場所を決めている」とした比率は、男で22.7%、女で27.8%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の場合は3.3%に過ぎないのである。

表16 「家族で集合場所を決めている」について

性別\家族で集合場所を決めている	ない	決めている	総計
1:男	77.3%	22.7%	1408
2:女	72.2%	27.8%	1548
3:そのほか	96.7%	3.3%	30
無回答	78.1%	21.9%	32
総計	74.9%	25.1%	3018

(3) 学校で習ったことを家族に話す

また、「防災について学校で習ったことを家族にも話している」かとの質問においても、表17に示したように、「家族と相談している」比率は、男で32.3%、女で44.5%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は13.3%に過ぎない。

以上の結果を総合すると、「3：そのほか」の生徒は、総じて、防災や災害に関する重要事項について、家族とのコミュニケーションが難しいという状況におかれている。こうした事態は、なんらかの方法により改善することが求められている。「3：そのほか」の生徒が抱える家族環境の問題の解明および何らかの対応が、防災教育の質を向上するためにも重要であるということが、本調査で分かったといえる。

表17 「防災について学校で習ったことを家族にも話している」について

性別\防災について学校で習ったことを家族にも話している	ない	家族にも話している	総計
1:男	67.7%	32.3%	1408
2:女	55.5%	44.5%	1548
3:そのほか	86.7%	13.3%	30
無回答	65.6%	34.4%	32
総計	61.6%	38.4%	3018

7 性帰属と学校での集団的な取り組み

(1) 学校の先生から話を聞くこと

「3：そのほか」の生徒をとりまく周囲の環境の影響は、学校内でもうかがえる。

「東日本大震災について、学校の先生から話を聞くことはありますか」について、「1：普段からよく話し合っている（1カ月に1度以上）」「2：たまに話し合っている（1年に1度以上）」「3：

あまり話し合っていない（数年に1度ぐらい）」「4：ほとんど話し合っていない」の4択で聞いた。すると、表18に示したように、「1：普段からよく話し合っている（1カ月に1度以上）」において、男は12.1%、女は10.7%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は3.3%であった。また「2：たまに話し合っている（1年に1度以上）」においても、他と比べて低い傾向がみられた。

学校で先生から話を聞く機会は均等であっても、「3：そのほか」の生徒が实际的に、学べる、もしくは吸収できる、ないしは学習に価値を見出せるかどうかという、実質的な次元では、均等ではないのかもしれないのである。

表18 「東日本大震災について、学校の先生から話を聞くこと」について

性別\東日本大震災について、学校の先生から話を聞く	1:普段からよく話し合っている(1カ月に1度以上)	2:たまに話し合っている(1年に1度以上)	3:あまり話し合っていない(数年に1度ぐらい)	4:ほとんど話し合っていない	総計
1:男	12.1%	48.3%	20.3%	19.4%	1405
2:女	10.7%	53.9%	19.5%	15.9%	1545
3:そのほか	3.3%	43.3%	20.0%	33.3%	30
無回答	3.1%	56.3%	18.8%	21.9%	32
総計	11.2%	51.2%	19.9%	17.8%	3012

(2) 学校活動の中で、先生から防災・災害についての話を聞くこと

表19 「学校活動の中で、先生から防災・災害についての話を聞いていると思いますか どの程度そう思いますか」について

性別\学校活動の中で、先生から防災・災害についての話を聞いている	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	その他	総計
1:男	39.1%	47.1%	10.4%	3.3%	0.1%	1407
2:女	34.6%	49.2%	13.9%	2.3%	0.0%	1548
3:そのほか	20.0%	30.0%	33.3%	16.7%	0.0%	30
無回答	18.2%	54.5%	27.3%	0.0%	0.0%	22
総計	36.4%	48.1%	12.5%	2.9%	0.0%	3007

上で述べた差違は、次の「学校活動の中で、先生から防災・災害についての話を聞いていると思いますか」の質問の結果からもうかがえる。「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わな

い」「4：思わない」の選択肢に対して、表19に示したように、「1：とても思う」と答えた比率は、男が39.1%、女が34.6%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の場合は、20.0%と、相対的に低いといえる。「2：少し思う」の比率においても、男が47.1%、女が49.2%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の比率は30.0%と相対的にみてかなり低い。

授業で学習する環境において、なんらかの大きな差異が発生していると思えるのである。

(3) 災害や学校の安全について学ぶ機会

学校で災害や学校の安全について学ぶ機会においても、差異がみられる。「本年度、震災やさまざまな災害、学校の安全について学ぶ機会がありましたか」との質問について、「1：たくさんあった（1カ月に1度以上）」「2：少しあった（3カ月に1度以上）」「3：あまりなかった（6カ月に1度以上）」「4：なかった」の4択で聞いた。それによると、表20に示したように、「1：たくさんあった（1カ月に1度以上）」では、男が14.5%、女が10.2%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の場合は6.7%であった。また、「2：少しあった（3カ月に1度以上）」への回答比率では、男が50.9%、女が52.9%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は33.3%と低かった。「3：そのほか」の生徒の実感としては、学ぶ機会は、相対的に少ないと思われる。

表20 「本年度、震災やさまざまな災害、学校の安全について学ぶ機会がありましたか」について

性別\災害、学校の安全について学ぶ機会	1:たくさんあった(1カ月に1度以上)	2:少しあった(3カ月に1度以上)	3:あまりなかった(6カ月に1度以上)	4:なかった	1その他	総計
1:男	14.5%	50.9%	29.6%	5.0%	0%	1404
2:女	10.2%	52.9%	32.6%	4.3%	0%	1545
3:そのほか	6.7%	33.3%	36.7%	23.3%	0%	30
無回答	4.5%	59.1%	36.4%	0.0%	0%	22
総計	12.1%	51.8%	31.2%	4.8%	0%	3001

(3) 教科の授業

教科の授業における災害・防災教育の取り組みにおいても、性別による差は顕著である。「災害・防災に取り組む教科の授業」について聞いたところ、表21に示したように、「たくさんあった」「少しあった」と答えた割合は、男では40.0%、女では36.0%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の比率は、23.3%に過ぎなかった。

表21 「教科の授業」について

性別\教科の授業	なし	「たくさんあった」 「少しあった」	総計
1:男	60.0%	40.0%	1408
2:女	64.0%	36.0%	1548
3:そのほか	76.7%	23.3%	30
無回答	78.1%	21.9%	32
総計	62.4%	37.6%	3018

(4) 「学校にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信がありますか」

学校における学習環境に差異があるということは、学校において自信をもった行動がとれるだろうかという疑問が湧く。そこで「学校にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信がありますか どの程度そう思いますか」という質問に対して、「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わない」「4：思わない」の選択肢で聞いた。表22に示したように、「1：とても思う」と答えた比率は、男が31.7%、女が22.5%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は16.7%であった。「2：少し思う」の比率は、男が48.0%、女が51.6%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は40.0%であった。このように、「3：そのほか」が置かれている状況は容易なものではない。

しかしながら、差異は決して小さくないものの、「3：そのほか」の生徒の「1：とても思う」と「2：少し思う」の比率を合計した数値は、56.7(16.7+40.0)%である。改善の必要性がうかがわれるものの、学校は救いの安全な場であるというベースはあると考えられる。

表22 「学校にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信がありますか どの程度そう思いますか」について

性別\学校にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信がありますか	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	その他	総計
1:男	31.7%	48.0%	15.8%	4.5%	0.1%	1395
2:女	22.5%	51.6%	23.1%	2.7%	0.0%	1536
3:そのほか	16.7%	40.0%	23.3%	20.0%	0.0%	30
無回答	18.2%	63.6%	18.2%	0.0%	0.0%	22
総計	26.7%	49.9%	19.6%	3.7%	0.0%	2983

(5) 災害などへ備える力や思いやりの心

かくして「本年度の学校活動の中で、災害などへ備える力や思いやりの心が身に付いたと思いますか」とうかがった質問においても、「3：そのほか」の生徒の数値が顕著に低いという結果となった。表23に示したように、「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わない」「4：思わない」の選択肢で聞いた結果では、「1：とても思う」の比率が、男は23.9%、女が25.6%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の場合、13.3%であった。「2：少し思う」においても、男が58.7%、女が59.5%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は43.3%であった。

災害・防災教育を「思いやり」の教育と架橋することは、不可欠で重要なことであるが、現状では、課題が浮き彫りになっていると思われる。

表23 「災害などへ備える力や思いやりの心が身に付いたと思いますか」について

性別\学校活動の中で、災害などへ備える力や思いやりの心が身に付いた	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	総計
1:男	23.9%	58.7%	14.3%	3.1%	1399
2:女	25.6%	59.5%	13.4%	1.6%	1542
3:そのほか	13.3%	43.3%	30.0%	13.3%	30
無回答	15.8%	63.2%	21.1%	0.0%	19
総計	24.6%	59.0%	14.0%	2.4%	2990

(6) 感染症対策に関する学校の指導

感染症対策における学校の指導について、「感染症対策について、学校ではどのくらい指導があ

りますか」と質問し、「1：頻繁にある」「2：時々ある」「3：あまりない」「4：受けたことがない」の4択で聞いた。表24に示したように、「1：頻繁にある」は、男が61.1%、女が62.7%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒の場合は43.3%であった。

感染症の指導の機会や効果という点でも差異がみられるのである。

表24 「感染症対策について、学校ではどのくらい指導がありますか」について

性別\感染症対策について、学校ではどのくらい指導	1:頻繁にある	2:時々ある	3:あまりない	4:受けたことがない	総計
1:男	61.1%	32.5%	5.7%	0.6%	1401
2:女	62.7%	32.0%	5.1%	0.3%	1543
3:そのほか	43.3%	40.0%	13.3%	3.3%	30
無回答	68.8%	21.9%	6.3%	3.1%	32
総計	61.8%	32.2%	5.5%	0.5%	3006

8 地域社会での集会的な対処

(1) 学校の外にいるとき

次に、学校の外にいるときはどうかについて検討したい。「防災意識についての質問で、「学校の外にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信があると思いますか どの程度そう思いますか」について聞いた。

「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わない」「4：思わない」の選択肢で聞いた結果では、表25に示したように、「1：とても思う」の比率が、男は31.4%、女が15.2%、「3：そのほか」の生徒の場合は13.3%であった。また「2：少し思う」においては、3者で差がみられなかった。男子・生徒においては、自信がみられるものの、他との差異がみられた。学校内と違った状況が地域社会にはみられるということである。

表25 「学校の外にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができるか」について

性別\学校の外にいるとき、自分の命を守る行動を取ることができる自信があると思いますか	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	総計
1:男	31.4%	44.2%	20.5%	3.9%	1406
2:女	15.2%	44.4%	35.1%	5.2%	1544
3:そのほか	13.3%	43.3%	26.7%	16.7%	30
無回答	13.6%	54.5%	31.8%	0.0%	22
総計	22.8%	44.4%	28.1%	4.7%	3002

(2) 避難所ができた時に自分がすべきこと

「避難所ができたときに、自分がすべきことを考えたり、訓練したりしている」かどうか聞いたところ、表26に示したように、「自分がすべきことを考えたり、訓練したりしている」とした児童・生徒は、全体として少なかった。地域防災の中に、児童や生徒が主体的に加わるような状況には至っていない様子が見えてくる。また、この点で、学校がどのようにかわるかは、容易な課題ではないかもしれない。

性別で見ると、「している」と答えた比率は、男で11.7%、女で12.5%、これに対して「3：そのほか」の生徒は3.3%であった。この点でも、「3：そのほか」の生徒は、地域社会にうまく包摂されていない様子が見えてくる。

表26 「避難所ができたときに、自分がすべきことを考えたり、訓練したりしている」について

性別\避難所ができたときに、自分がすべきことを考えたり、訓練したり	ない	している	総計
1:男	88.3%	11.7%	1408
2:女	87.5%	12.5%	1548
3:そのほか	96.7%	3.3%	30
無回答	84.4%	15.6%	32
総計	87.9%	12.1%	3018

(3) 地域への愛着

災害の発災時には、学校にいる時ばかりではなく、地域社会内にいることが多い。地域社会のことをよく知ることは重要である。そこで「あなたは、今住んでいる地域にはよいところがあると思

いますか」と聞いた。「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わない」「4：思わない」の選択肢で聞いた。表27に示したように、「1：とても思う」の比率が、男は45.9%、女が43.5%、「3：そのほか」の生徒の場合は33.3%であった。「2：少し思う」においても、男が43.4%、女が45.0%であるのに対して、「3：そのほか」の生徒は26.7%であった。「3：そのほか」の生徒にとって、地域への愛着の現状はそう高くないことがうかがえる。こうした面での課題が浮き彫りになっている。

表27 「【よいところ】あなたは、今住んでいる地域にはよいところがあると思いますか」について

性別\地域にはよいところがあると思いますか	1:とても思う	2:少し思う	3:あまり思わない	4:思わない	その他	総計
1:男	45.9%	43.4%	7.9%	2.8%	0.1%	1399
2:女	43.5%	45.0%	10.0%	1.4%	0.1%	1541
3:そのほか	33.3%	26.7%	16.7%	23.3%	0.0%	30
無回答	25.0%	55.0%	15.0%	5.0%	0.0%	20
総計	44.4%	44.1%	9.1%	2.3%	0.0%	2990

(4) 居住継続意向

居住継続意向について「あなたは、今住んでいる地域に住み続けたいと思いますか」との問いに「1：住み続けたい」「2：住み続けたくない」「3：どちらでもない」の3択で聞いたところ、顕著な差異がみられた。表28に示したように、「1：住み続けたい」の比率では、男が43.6%、女が38.5%であるのに対して、「3：そのほか」は13.3%と、極端に低い数値となった。家庭や地域社会における疎外感がこうした回答結果から推察される。こうした点に、学校が取り組むことの困難さも想像できる。社会全般の問題が内包されていると、筆者らには思われる。

表28 「【居住継続】あなたは、今住んでいる地域に住み続けたいと思いますか」について

性別\今住んでいる地域に住み続けたいと思いますか	1:住み続けたい	2:住み続けたくない	3:どちらでもない	総計
1:男	43.6%	17.2%	39.1%	1393
2:女	38.5%	17.8%	43.7%	1537
3:そのほか	13.3%	23.3%	63.3%	30
無回答	15.8%	15.8%	68.4%	19
総計	40.5%	17.6%	41.9%	2979

9 性別の見直し、さらなる展望

(1) 性帰属と伝承意向

児童・生徒は、近い将来、社会の担い手として、地域の安全や防災を担う存在である。そこで、性帰属と「伝承意向」との関係を検討する。「あなたは、震災の教訓や震災後の歩みについて、近所の人や将来のあなたの子どもらへ伝えたいと思いますか」との問いに、「1：とても思う」「2：少し思う」「3：あまり思わない」「4：思わない」の選択肢で聞いた。表29に示したように、「1：とても思う」の比率が、男は36.1%、女が45.0%、「3：そのほか」の生徒の場合は20.0%であった。また「2：少し思う」においては、3者に大きな差はなかった。

「1：とても思う」への回答の比率が、「3：そのほか」の生徒において低い傾向がみられたが、こうした性帰属の生徒も含めて、伝承意向が高まる方策が今後問われるであろう。

表29 「【伝承】あなたは、震災の教訓や震災後の歩みについて、近所の人や将来のあなたの子どもらへ伝えたいと思いますか」について

性別\近所の人や将来のあなたの子どもらへ伝えたい	とても思う	少し思う	あまり思わない	思わない	総計
1:男	36.1%	45.3%	14.1%	4.6%	1405
2:女	45.0%	45.3%	8.7%	1.0%	1537
3:そのほか	20.0%	40.0%	23.3%	16.7%	30
無回答	40.9%	45.5%	13.6%	0.0%	22
総計	40.5%	45.2%	11.4%	2.8%	2994

10 結果の考察

以上の結果、性別「そのほか」は、家、学校、

地域でも、マイノリティの立場にあり、意識はあっても、集団的取り組みに馴染めていない、困難な状況にあるのかもしれない。集合的な避難行動や避難所の生活は、相当程度の集団主義によって行われる空間・機会でもある。そこで、こうした段階でのとりくみの工夫や改善が求められる。

多様な児童・生徒をインクルージョンして、多様性をみとめ、少数派の個性や能力が発揮できるような環境整備、教育実践・改革などが求められるのではないだろうか。

性別「そのほか」については、多様な性が含まれていると推察される。LGBTQ について、①どちらか決められないという生徒にくわえて、②男女2分法になじまないという生徒も含まれているのではないか。また、男女2分法やジェンダーヒエラルキーの影響を受ける今の社会や学校社会の文化の中で、所与の優位性に対する違和感を抱き、自分が下位であるかのような位置づけに生きづらく感じている生徒も含まれているのではないか。

この質問においても、男、女、そのほか、のように、男女2分法を前提とし、他を残余のように位置づけているようなことにも違和感を感じている生徒もいると思われる。男女2分法ではない選択肢があるということが普通に普及していれば、「そのほか」を積極的に選ぶ生徒はもっと多くなるのではないか。

そうすると、そもそも男女を前提とするような、基本属性の質問そのものが不要という考えもあろう。しかし、人々の多様性を相互に理解するためには、この2分法から入り、すべての児童・生徒、社会の構成員にとって、性の多様性を相互理解することの重要性にたどりつくことが重要であると思われる。

災害時に発生する、過度の（避けがたいとされる）集団主義を改善していく必要があるのではないだろうか。男女に2分にされ、過密状態におかれる避難所をどうするか。トイレ、風呂・シャワーの施設整備や使用方法について、居室、寝室についても同様である。

限られた空間や施設整備状況の中では、多様な人々相互の理解の不足から、ジェンダーヒエラルキーが顕在化し、あるいは、避難所ヒエラルキーが生まれる。おなじマイノリティでも、元気のよい男性高齢者は相対的にまだ強いという傾向もみられる。

個々のニーズの訴えは、私的な主張とか、わがままと解され、いやなら出ていくしかないという圧力にさらされるということが予測される。

また過度の集合主義的な状況が発生する避難行動や、避難所生活には参加したくないという人々もあらわれ、いっそのこと、避難するのをやめようという選択肢の人々が層を成すことも考えられる。集合主義的な避難学習や、避難訓練、避難所運営訓練は、気が重い、いやだという反応である。また、集団主義に適応できないとラベリングをされがちだから、家庭や学校でのコミュニケーションは苦手、あまり乗り気がしないという人々もいると思われる。筆者が調査した東日本大震災における避難行動の中にも同種の傾向がうかがわれたからである。

こうした社会の構造、文化的な前提の流れを可能な限り改善し、性に関して（他の点からも）多様性を相互に理解し、受け入れ、支え合える教育を実践的に導入できる場面は、学校からではないだろうか。

①<自助>として、多様な人々が、それぞれに自助できるように、②<共助>として、多様な人々が、相互に理解し合い、助け合えるように、③<公助>として、多様な人々の安全が損なわれないような社会基盤（インフラ、備え）、住環境、人権に配慮しそれへの侵害を防ぐシステム、社会文化を構築することが、重要であるように思われるのである。

注

（注1）児童養護施設がLGBTの子を拒否「個室ない」「ほかの子に影響」（2018年10月14日付東京新聞朝刊）

（注2）いわてレインボーネットワーク「にじい

る防災ガイド」(2016) 参照。

(注3) 「LGBTの割合は日本で10人に1人? 左利きの人と同じ割合? 2020年の最新調査ではどれくらい?」(自分らしく生きるプロジェクト、jibun-rashiku.jp)

参考文献

- 浅野幸子・池田恵子, 2019, 「ジェンダー視点から見た災害過程の各段階における指標の検討」『科研費基盤 (A) 19H00613 2019年度報告書 ジェンダーWG (指標グループ) 1』
- 浅野幸子, 2020, 「大阪北部地震における地域コミュニティの災害対応の実際—地域内外の連携官営にも着目して」『関東都市学会年報』(21): 23-35.
- 浅野幸子, 2021, 「国内におけるジェンダー視点の防災政策の到達点と課題」『公共政策志林』(9): 54-72.
- 池田恵子・浅野幸子, 2016, 「市区町村における男女共同参画・多様性配慮の視点による防災施策の実践状況—地域コミュニティの防災体制に定着するための課題」『地域安全学会論文集』(29): 165-174.
- いわてレインボーネットワーク「にじいろ防災ガイド」(2016)
- 高松洋子・麦倉哲・梶原昌五, 2016, 「東日本大震災被災状況からみた社会の脆弱性とその克服課題—被災から復興における性差」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(15): 23-35.
- 内閣府男女共同参画局, 2020, 「男女共同参画の視点からの防災・復興の取組指針」.
- 東日本大震災女性支援ネットワーク, 2012, 『災害支援にジェンダーの視点を! こんな支援が欲しかった!—現場に学ぶ、女性と多様なニーズに配慮した災害支援事例集』.
- 東日本大震災女性支援ネットワーク, 2013, 『男女共同参画の視点で実践する災害対策災害とジェンダー基礎編』.
- 麦倉哲・飯坂正弘・梶原昌五・飯塚薫, 2013, 「東日本大震災被災地域にみられた救援・助け合いの文化—岩手県大槌町避難所運営リーダーへのインタビュー調査から」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(12): 15-28.
- 麦倉哲, 2013, 「東日本大震災の被災から復興における『脆弱性』と『社会階層』—暮らしの面と心の平穏に焦点を当てて」『理論と方法』28 (2): 269-288.
- 麦倉哲・野坂真・浅川達人, 2020, 『2019年度岩手県大槌町災害復興公営住宅入居者調査調査結果報告書』岩手大学教育学部社会学研究室 専修大学人間科学部社会学科野坂ゼミ 明治学院大学社会学部浅川研究室.
- 麦倉哲・野坂真, 2021, 「東日本大震災被災者の住の変遷—岩手県大槌町被災者調査から」『日本都市学会年報』(54): 221-230.
- 麦倉哲, 2021, 「大災害時の避難所対応はどうあるべきか子連れ・女性避難者の経験から再考すること」『災害復興研究』Vol.13: 33-48
- 山下梓, 2019, 「防災に性的マイノリティの人たちの視点を」『近代消防』(708): 84-87.

教育と福祉の技術連携による個別支援計画の作成要領の開発 —就労移行支援事業所における作成状況を踏まえて—

佐々木 全*, 高橋 愛**, 工藤 啓***

(令和4年2月1日受理)

I. はじめに

近年、障害福祉サービスは拡大の一途をたどっている。その要因の1つは「対象自体の拡大」であろう。障害福祉サービスの利用者は、従来その中心であった知的障害者と身体障害者に、発達障害者や精神障害者（以下、発達障害者等と記す）が加わり、今や全体の28%を占めるようになった(厚生労働省, 2020)。それゆえ、今日の障害福祉サービスにおいて発達障害者等への支援が重視されている。

要因の2つ目は「支援ニーズの拡大」であろう。障害福祉サービスにおいて、知的障害者と身体障害者を対象として開発発展してきたであろう従来のサービスのノウハウだけでは、発達障害者等の支援ニーズには対処しづらい場合がある。例えば、発達障害者等は、障害者という自己認知をしにくく、必要がありながらサービスが得られがたいことや、自己理解の不十分さから職業意識の未熟さから就労に向けた準備が不足することがあるという(北村, 2011; 黒田, 2016)。

障害福祉サービスは、発達障害者等への対応を巡り、量的側面と質的側面の充実が求められることになった。このことは、岩手県盛岡市においても同様であり、特に発達障害者等がサービス利用者の中心となることが多い就労移行支援事業での対応が喫緊の課題となっている。就労移行支援事業とは「就労を希望する65歳未満の障害者で、通常の事業所に雇用されることが可能と見込まれ

るものに対して、①生産活動、職場体験等の活動の機会の提供その他の就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練、②求職活動に関する支援、③その適正に応じた職場の開拓、④就職後における職場への定着のために必要な相談等の支援を行うもの」(厚生労働省, 2019)である。

盛岡市では、就労移行支援サービス開始直後の2007年は全利用者22人中6人(27.3%)だったのに対し、2019年には95人中81人(85.3%)となり、利用人数割合が大幅に増加している(盛岡市役所保健福祉部障がい福祉課, 2015; 2020)。

就労移行支援事業での実践上の課題として、発達障害者等に対するアセスメント、プログラム、職場定着の支援の不足や未確立が指摘されている(八木, 2018)。このような実践上の課題は、本来的には個別支援計画の内容に反映されるものであろう。個別支援計画とは、「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律に基づく指定障害福祉サービスの事業等の人員、設備及び運営に関する基準」(平成18年厚生労働省令第174号)において、利用者の意向、適性、障害の特性その他の事情を踏まえた計画」として、「これに基づき利用者に対して障害福祉サービスを提供するとともに、その効果について継続的な評価を実施することその他の措置を講ずることにより利用者に対して適切かつ効果的に障害福祉サービスを提供しなければならない」とされている。

しかし、個別支援計画作成の現状と課題について

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 盛岡市保健福祉部, *** 盛岡市商工労働部

ては、次の点が指摘されている。すなわち、①サービスの事業内容や障害種別によって支援の考え方やポイントが異なり、単一の書式では実態に見合った形になっていないこと、②国が統一した書式を示しておらず、各施設・事業所が暗中模索の中独自の書式を作成していること、③利用者や家族の意向と支援者側の想いのずれがあり、支援計画の調整が難しいこと、④目標の到達度や支援過程そのものの評価基準が曖昧である。また、支援目標や計画が抽象的な表現に留まっているため、評価の際に支援者間で解釈が異なり、到達度の同意が得にくいこと、⑤支援者、利用者どちらの観点からの計画が明確でないことである(津田, 2010)。

これらは、個別支援計画における作成要領が未確立であることを意味している。仮に個別支援計画の記載内容に不備、不明があったならば、そもそもその支援内容を適切に実施し、適正に評価することはできない。裏を返せば、個別支援計画の作成要領が整備されることは、先に記した就労移行支援事業における実践上の課題解決の端緒となると考えられる。

そこで、本研究では、就労移行支援事業における個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、それに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査の対象

盛岡市内で就労移行支援事業を展開するY事業所を調査の対象とした。Y事業所は就労継続支援B型や短期入所などを事業としてきたが、20XX年に就労移行支援事業部門を新設した。就労移行支援事業従事者は職員4名、サービス管理責任者1名であり、利用者は4名(いずれも発達障害、精神障害の診断がある)である。就労移行支援事業での活動内容は、実地訓練(ポスティングや給湯器分解、コーヒー焙煎などの業務)、アカデミックスキル(漢字や計算など)やソーシャルスキル

トレーニング(ビジネスマナー、ジョブスキルなど)、職場実習、レクリエーションなどが設定されていた。

2. 調査の内容及び手続き

就労移行支援事業で使用されている個別支援計画の作成及び活用の内容及び状況について、Y事業所から提供された就労移行支援事業利用者4名の個別支援計画を資料に基づき、以下の調査を実施した。すなわち、①第三者による評価である。具体的には、教育分野で使用される「個別の指導計画」の作成に関する知識と実習経験がある学生6名の研究協力を得て、個別支援計画の形式及び内容についての意見を自由に発言し、その内容について、一内容を一枚のカードに書き起こし、KJ法(川喜田, 1967; 1970)を参考にして、類似内容を集約しラベルを抽出し、カテゴリー化した。これによって、個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、それに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発するという思考の流れに即した独自の表記ならびに説明を試みた。

②Y事業所の個別支援計画の作成担当者であるサービス管理責任者(精神保健福祉士、勤続10年)に対する半構造化インタビュー調査を実施し、個別支援計画に関する作成に関する業務の実態について聴取した。インタビュー内容は、「個別支援計画の作成業務の概要(日程、工程、方法)とそれに伴う考えや改善要望」「個別支援計画の様式の概要(項目、記載上の留意事項)とそれに伴う考えや改善要望」などとした。インタビュー時には、発言内容を許可を得て録音し、逐語録を作成した。これについて、発言内容ごとに切片化して、類似内容を集約し概念化、カテゴリー化した。その上で、個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、それに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発するという思考の流れに即した独自の表記ならびに説明を試みた。

③上記の①と②の結果に基づき、個別支援計画

の作成要領を検討した。ここでは、教育分野において、定着している「個別の指導計画」の様式や運用方法を参考にした。そもそも「個別の指導計画」は、「盲学校、聾学校及び養護学校指導要領（平成11年3月告示）」において、自立活動の指導に当たり作成することが義務づけられ、「特別支援学校学習指導要領（平成21年3月告示）」において、各教科等の指導に当たって個別の指導計画を作成することが義務づけられ、現在に至っており、この間には様々な知見の蓄積がある（例えば、中軽米・田淵・佐々木他，2020；中村・藤谷・佐藤他，2021；佐々木・東・坪谷他，2017；佐々木・杉本・熊谷他，2016；岩手大学教育学部附属特別支援学校，2015）。このことは、教育分野から福祉分野への技術提供であり、教育と福祉における技術連携といえる。また、就労移行支援事業の利用者は、誰しもが学校の卒業生である。就労移行支援事業における個別支援計画の整備は、広義での卒後の移行支援という意味を有し意義があるだろう。

3. 研究倫理

本研究は、Y事業所から筆者らに対する共同研究の要請に応じて実施したものである。そのことを前提としつつ、研究計画及びその参加については事前及び随時、関係者に説明し同意を得た。また、調査の結果や公表に関しても同様に説明の上同意を得た。かつ個人が特定されないような表記とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 第三者による評価とそれに基づく改善ニーズと改善策

個別支援計画の形式及び内容についての意見として、32の内容が挙げられた。これらから9つのラベルを抽出し、8つのカテゴリと1つの大カテゴリを得た。ここでは、個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、それに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発するという思考の流れに即した独自の表記ならびに説明を試みた。これを表1に一覧

した。ここでは、カテゴリは、改善ニーズとして表記し、それに対応する改善策を考案し併記した。以下では、概念、カテゴリ、大カテゴリ、考案した改善策をそれぞれ【】《》〈〉『』で示した。

カテゴリ《アセスメント及びニーズの焦点化のための「作業モデル（思考と表記の進め方）」》は、【利用者本人の意向と事業内容の不一致】【利用者の支援ニーズの不明確さ】から構成された。この改善策として、『記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発』が考案された。

カテゴリ《実施期間の定義の明確化》は【取り組み期間の不明確さ】から構成された。この改善策として、『実施期間をモニタリング期間と一致するよう定義して明示』が考案された。

カテゴリ《目標及び手立ての整合化のための「作業モデル（思考と表現の進め方）」》は、【目標と支援の手立てにおける内容及び整合の不明確さ】【手立てにおける記述内容の不足】から構成された。この改善策として、『記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の導入（支援の三観点の活用；手立ての記述における統一的文型）』が考案された。

カテゴリ《評価の記述のための「作業モデル（思考と表現の進め方）」》は、【評価の不明確さ】から構成された。この改善策として、『記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の導入（評価の記述における統一的文型）』が考案された。

カテゴリ《記載内容の分類のための「作業モデル（思考と表現の進め方）」》では、【記載内容の未分類】から構成された。この改善策として、『各項目における記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発や導入』が考案された。ここでは、その結果として、記載内容の分類は円滑になることが期された。

カテゴリ《記載に伴う表記ルールの明確化》では、【文章表記の不統一】から構成された。この改善策として『各項目における記載上の統一的文型の導入』が考案された。

表1 第三者による評価とそれに基づく改善ニーズと改善

現状	改善ニーズと改善策		
	方針:個別支援計画の模式的運用によるOIT	方針:個別支援計画の模式的開発	
	フォーマット(改善ニーズ)	改善策	改善策
ラベル	フォーマット(改善ニーズ)	改善策	改善策
利用者本人の意向と事業内本人(家族の意向)	「一人暮らしが出来るようになりたい。」とあるが、生活支援はしていない。(利用者Bの意向)	「作業マニュアル(思考と表記の進め方)」に伴う技術の開発	記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発
利用者の支援ニーズが不明	「アルバイトで仕事が出来るとなりたい。」とあるが本人の希望する目標が具体的に読み取れない。(利用者Bの本人・家族の意向)	「作業マニュアル(思考と表記の進め方)」に伴う技術の開発	記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発
取組の期間が不明	短期目標及び具体的支援内容に付随して「期間」の欄があるが、利用者の事業利用期間のみ記載され目標達成を達成する時期及び各支援の実施期間は明記されていない。(短期目標,具体的支援内容)	実施期間をモニタリング期間(評価時期)として明示	記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発(支援の三観点の活用,手立ての記述における統一的文型)
目標と支援の手立てにおける内容及び整合が不明	「これまであまり経験してこなかったことや知識の習得について支援します。」とあるが具体的な手立てが書かれていない。(利用者Bの具体的な支援内容) 「分からないことをそのままにせず一緒に解決できるように取ります。」「様々なプログラムに幅広く取組み出来ること,不十分なことを理解して,けるよう支援します。」とあるが,具体的な手立てが書かれていない。(利用者Bの具体的な支援内容)	実施期間をモニタリング期間(評価時期)として明示	記載すべき内容の明示
手立てにおける記述内容の不足	「やるべきこと優先順位などその場に対応した作業の取組みが身につけていけるよう支援します。(生産活動)・ボスティング~体力作り,共同作業,協働性,給薬器分機~集中力,危険への対応,指示内容理解,コーヒーマシーン,船艇~体力作り,イベント販売(接客実践)とあるが,提供する活動内容の羅列に留まっている。(利用者Eの具体的な支援内容)	記載すべき内容の明示	・個別支援計画様式における各項目の列文等によるガイダンス
評価の不明確さ	事業の振り返り及び記録の欄や本人の様子,達成状況を記入する評価項目が無い。	評価の記述のための「作業マニュアル(思考と表記の進め方)」	記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の導入(評価の記述における統一的文型)
記載内容の未分類	「自分のことを話すのが苦手になった。」という本人の事績と「物音がいかない出来事,理解がうまくできない事への対応の方法を学ぶ。」という支援の方向性が「課題」として同じ欄に記載されている。(利用者Cの課題整理票)	記載内容の分類のための「作業マニュアル(思考と表記の進め方)」	各項目における記載すべき内容に即した作成者の思考プロセス並びにその遂行に伴う技術の開発や導入(その結果として,記載内容の分類は円滑になるだろう)
文章表記の不統一	目標とすることに①「自分の弱い部分を伸ばしていきたい。」②「自分が力を入れていくべきこととさかに伸ばしていくことがわかるようになる。」とあり文末が統一されていない。(利用者Dの短期目標)	記載に伴う表記ルール	各項目における記載上の統一的文型の導入
内容の全貌の把握しにくさ(非一貫性)	個別支援計画書が画面二枚に渡るため,支援の全貌やつながりを把握するのが難しい。	一覧を可能とする物理的条中の整備	ワンペーパーの様式的開発による一貫化

カテゴリー《一覧を可能とする物理的条件の整備》では、【内容の全貌の把握しにくさ(非一覧性)】から構成された。その改善策として『ワンペーパーの様式の開発による一覧化』が考案された。以上の内容は、個別支援計画の様式の改善とその運用によるOJTによって、望ましい状況を産出していくという方針を明確にした。また、《記載すべき内容の明示の必要性》が、7つのカテゴリーのうち前5つによって構成された。この改善策として、『個別支援計画の様式における項目の明示』『個別支援計画様式における各項目の例文等によるガイダンス』が考案された。この内容は、個別の支援計画の様式の開発によって、望ましい状況を産出するという方針を明確にした。

2. 作成担当者の評価とそれに基づく改善ニーズと改善策

「個別支援計画の作成業務の概要（日程、工程、方法）とそれに伴う考えや改善要望」等についての意見として、逐語録17,896字が得られた。これに基づき、便宜的に、「個別支援計画の形式及び内容」と「個別支援計画の作成・運用に関わる業務」に大別し、以下に記した。

（1）個別支援計画の形式及び内容

個別支援計画の形式及び内容について、3つの概念を抽出し、9つのカテゴリーと1つの大カテゴリーを得た。ここでは、個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、それに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発するという思考の流れに即した独自の表記ならびに説明を試みた。これを表2に一覧した。ここでは、カテゴリーの内容に関する説明を文章化し、これを要約と称した。それらに対応する改善策を考案し併記した。以下では、概念、カテゴリー、要約、考案した改善策をそれぞれ【】《》〈〉『』で示した。

カテゴリー《目標の内容及び表記における要領の明確化》は、【長期目標の内容及び表記の要領】【利用者の能力を内容と考えたときの、短期目標の設定における難しさ】【「期間」を「期限」と解

釈をしたときの、短期目標の設定における難しさ】から構成された。これは、〈個別支援計画の作成に当たっては、目標の内容及び表記についての不明確さがある。それは、長期目標が「総合的な援助の方針」として理解されているものの、短期目標との関連が不明確であり、また、利用者の能力を内容と考えたときの、短期目標の設定における難しさ、「期間」を「期限」と解釈をしたときの、短期目標の設定における難しさであった〉。なお、ここでいう短期目標の設定における難しさとは、目標をノルマとして理解し、期限内に達成させなければならないのではないかという使役的あるいは切迫した意図を支援者が持つてしまうことへの危惧であった。

カテゴリー《手立ての内容及び表記における要領の不明確さ》は、【支援の手立てと活動内容の混在】【個別支援計画に記載されない手立ての開発】【レポートの制限】から構成された。これは、〈個別支援計画の作成に当たっては、手立ての内容及び表記についての不明確さがある。それは、支援の手立てと活動内容の混在があった。手立ての記載を抽象的な段階に留めることになるが、明記されていないものの、実効性を伴いながら現実的に講じられる手立てが存在していた。また、手立ての実施に際して、現実的な条件に基づく、手立てのレポートの制限があった〉。

カテゴリー《評価の内容及び表記における要領の不明確さ》は、【評価軸（評価者）の混在と不明確さ】【評価軸（評価内容）の混在と不明確さ】【評価軸（評価の観点）の混在と不明確さ】から構成された。これは〈個別支援計画の作成に当たっては、評価の内容及び表記についての不明確さがある。それは、評価軸の混在と不明確さがあった。まず、評価者の混在がある。すなわち、支援者による評価と利用者本人による評価があるが、ここで、何を評価するのか（評価内容）、どう評価するのか（評価の観点）が混在し、その取り扱いが不明確であった〉。

この3つのカテゴリーに関しては、いずれも、最適な記載要領と、記載項目の解釈モデルの明確化

表2 作成担当者の評価とそれに基づき改善ニーズと改善策(1)

カテゴリ	概念	現状	要約	改善ニーズ	改善策(構想)
		現状	データ(代表的のみ)		
		長期目標の内容及び表記の要領	就労移行の方の考えをユーザーが理解できていない。また、長期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。また、長期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		目標の内容及び表記における要領の不明確さ	能力のことが短期目標と長期的目標とで異なる。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		「期間1」を「期間1」と解釈をしたときの、短期目標の設定における難しさ	長期目標と長期的目標とで異なる。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		支援の手立てと活動内容の混在	具体的な支援の内容について、ユーザーが理解できていない。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		個別支援計画に記載されない手立ての混在	計算機を使用した支援は、ユーザーが理解できていない。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		ユーザーの制限	ユーザーの制限は、ユーザーが理解できていない。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		評価軸(評価者)の混在と不明確さ	評価軸の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		評価の内容及び表記における要領の不明確さ	評価の内容及び表記は、ユーザーが理解できていない。また、短期目標の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		
		評価軸(評価の観点)の混在と不明確さ	評価軸の内容が、その中で何を達成したいのか、どのように達成するか、という部分について、ユーザーが理解できていない。		

最優先記載要領と記載項目の混在(評価者の進め方)が明確な個別支援計画の様式の開発

の必要性を示しており、『記載すべき内容や「作業モデル（思考と表現の進め方）」について明確にした個別支援計画の様式を開発』することによって対応したい。

（2）個別支援計画の作成・運用に関わる業務

個別支援計画の形式及び内容について、9つの概念を抽出し、3つのカテゴリーを得た。ここでは、個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化し、そに基づく個別支援計画における具体的な作成要領を開発するという思考の流れに即した独自の表記ならびに説明を試みた。これを表3に一覧した。ここでは、カテゴリーの内容に関する説明を文章化し、これを要約と称した。それらに対応する改善策を考案し併記した。以下では、概念、カテゴリー、要約、考案した改善策をそれぞれ【】《》〈〉『』で示した。

カテゴリー《作成に係る業務の実態》は、【作業日程の分散・ルーティン化】【手続の簡略化】【話し合いの不足】から構成された。これは、〈個別支援計画の作成に係る業務の実態では、サービス管理責任者が、作成日程の分散・ルーティン化や、情報収集などの手続を簡略化し、多数の利用者の個別支援計画の作成を担っている。その反面、実際の支援を担う担当職員との話し合いの不足が課題とされていた〉とされ、改善ニーズとして、必要十分な話し合いの確保が挙げられ、『記載すべき内容や「作業モデル（思考と表現の進め方）」について明確にした個別支援計画の様式の開発とその運用』がなされれば、その結果として、個別支援計画の作成プロセスが共有され、必然的に話し合いが確保されやすくなると考えられた。

カテゴリー《活用の実態》は、【活用の意図】と【方途の不明確さ】から構成された。これは、〈個別支援計画は、その活用の意図があるものの、方途の不明確さゆえに活用に至っていなかった〉とされ、改善ニーズとして、必要十分な活用の実現が挙げられ、『記載すべき内容や「作業モデル（思考と表現の進め方）」が明確な個別支援計画の様式の開発とその運用』がなされれば、その結果として、個別支援計画の内容が共有され、必然的に

活用がされやすくなると考えられた。

カテゴリー《作成実務の実態》は、【様式の模索】【参照モデルのなさ】【内容の硬直化】【内容のノルマ的側面】から構成された。これは、〈個別支援計画の作成に当たっては、その作成における方針について、参照モデルのなさゆえに、模索と葛藤を余儀なくされている。様式の模索、内容の硬直化や、内容のノルマ的側面が強調されることへの懸念あり、利用者本人の意向についての反映の方途が不明確である〉とされ、改善ニーズとして、最適な記載要領と、記載項目の解釈モデルの明確化が挙げられ、『記載すべき内容や「作業モデル（思考と表現の進め方）」が明確な個別支援計画の様式の開発』がなされれば、望ましい状況をもたらすことができると考えられた。

3. 個別支援計画の作成要領の開発

（1）開発の意義

個別支援計画の作成要領の開発、すなわち、「作成要領の明示化」は、その意義として、個別支援計画自体の本来的な意義に加えて、「作成業務における職場内連携」、「活用における職場内連携」が循環的に促進されることをもたらすものと考えられた。このプロセスのイメージを図1に示した。

これによれば、「作成要領の明示化」として「何をどう記すか」が明示されれば、個別支援計画の内容（主に、目標と支援の手立て）を、支援担当者に対して明確に伝達することができる。それは「活用場面における職場内連携」の促進となる。これによって、個別支援計画の内容を日常の支援に反映しやすくなる。

この結果、その評価内容が明確になり、個別支援計画の内容の改善を次期計画に反映しやすくなる。また、個別支援計画の作成に要する情報を作成担当者に伝達しやすくなる。すなわち、個別支援計画の作成と活用に関わる好循環が得られるだろう。

（2）作成要領の開発

考案した個別支援計画の様式及び作成要領を図2に示した。これは、「ワンペーパーの様式の開

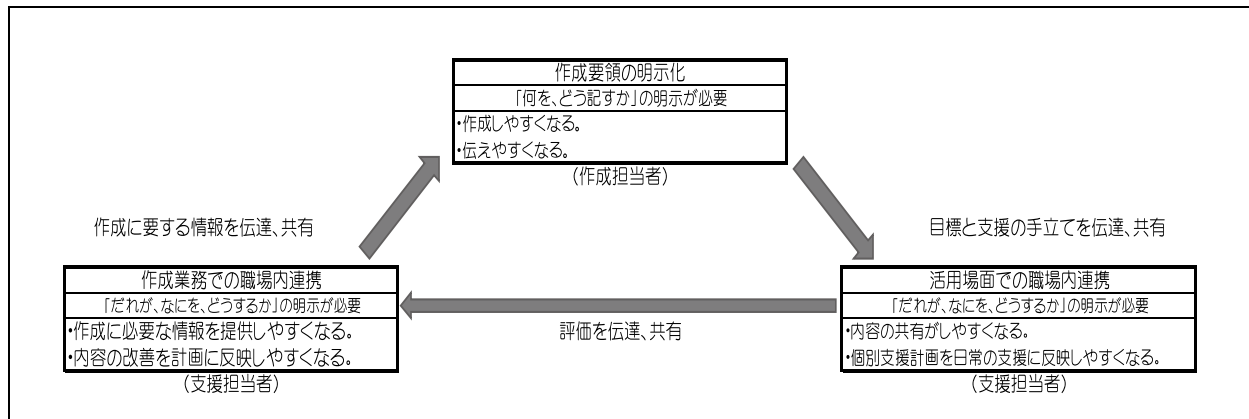


図1 個別支援計画の作成のプロセス(イメージ)

発による一覧化」をすべく、A3版見開きとし、年度ごとに1枚とした。ここではモニタリング期間を3ヶ月としていることから、4期間分の計画内容が記載されることを設計した。なお、「モニタリング期間は、達成期限でなく中間評価のタイミングとして理解することにした。

フェイス項目として、「基本事項」と「見取り」を設けた。前者は「利用者氏名」「障害種、特性等」「本人・家族の意向」及び「作成年月日」「担当職員氏名」「モニタリング予定月」などを設けた。後者は「見取り」として、アセスメント事項及び日常の観察事項を記す欄を設けた。ここでは、職員による観察内容として、個別支援計画に関連する、あるいは指導な内容を記述することを要点とした。また、「関連資料」として、アセスメント等の根拠資料のリストを記す欄を設けた。なお、根拠資料は別紙として添付することとした。

次いで、「支援計画」は「長期目標」のもとで、4期分の「短期目標」「支援の手立て」「評価」の欄を設けた。ここでは、それぞれ以下の要点を付した。①「短期目標」では、内容を具体化するために、「活動内容(場面)、なにを、どのようにするのかを明確に記述する」こととした。

②「支援の手立て」では、短期目標と整合させ、かつ内容を具体化するために、「～しやすいように〇〇する」との文型で、『意図+行為』の内容を記述する」こととした。また、支援の三観点「コト・モノ・ヒト」を踏まえて考案することとした。支援の三観点とは、知的障害教育における授業づ

くりの要領の一部として示された内容(名古屋, 2004)を汎用的に概念化したもの(佐々木・加藤, 2008)である。具体的には、コトは「活動内容の設定と展開の工夫」、モノは「道具と場の設定」、ヒトは「伝達と共感」を意味し、これらの支援の手立ては、目標の実現に資するべく、有機的かつ相補的に機能するものと構想されている。

③「評価」では、計画の改善を進行するために、「利用者の姿について、手立てとの関わりを踏まえて記述する」こととした。

4. まとめと今後の課題

本研究では、Y事業所を対象として、就労移行支援事業における個別支援計画の作成及び活用の実態を把握し、改善の必要性を明確化した。それに基づき、個別支援計画における具体的な作成要領を開発した。

個別支援計画における記載内容が整うならば、就労移行支援事業における支援の手立てを明確化し、その効果を検証することが可能になる。また、記載内容がアーカイブされることになり、支援の手立てが開発、蓄積されることにもなる。その結果として、発達障害者等に対する支援の質を担保し、支援の充実につながるだろう。

本研究で開発した個別支援計画の作成要領については、他の事業所等でも活用しやすいように、普及用のリーフレットを作成し、公開および配布している。今後、この活用によって、作成要領自体を実践的に検証することが必要である。

個別支援計画				サービス(事業)の種類	
利用者氏名	〇〇 〇〇 様	作成年月日	令和〇年〇月〇日	就業移行支援	
障害種、特性等	軽度の知的障害(0: ** ** *)、聴覚過敏、情緒が安定しないことが多い。	作成者氏名	サービス管理責任者 〇〇 〇〇		
本人、家族の意向	本人、家族の意向 細かい作業ができるようになるのがいい。 利用者の方や障害、意向などを簡潔に記述する。	担当職員氏名	〇〇 〇〇		
見取り	(白紙での観察事項) やることが多いとすぐに諦めてしまう。 細かい作業が苦手である。 会話が苦手、よく言葉が詰まる。 職員による観察内容として、個別支援計画に関連する、あるいは指導の内容を記述する。	初回モニタリング(面談)実施日	令和〇年〇月〇日	関連資料	アセスメントの継続資料や、関係資料など、添付される内容物をリストアップする。
長期目標 モニタリング期間1年	手元の作業について、くりえし持続して取り組むことができる。	モニタリング予定月	令和〇年〇月 令和〇年〇月 令和〇年〇月		
短期目標① モニタリング期間3ヶ月	支援の手立て コト・モノ・ヒトの観点から記述する 「～しやすいよに〇〇する」 との文型で、「意図十行為」の内容を記述する。 評価の構では、利用者の姿について、手立てとの関わりを踏まえて記述する。	短期目標② モニタリング期間3ヶ月	支援の手立て コト・モノ・ヒトの観点から記述する 「モニタリング期間」は「達成期限」ではなく「中間評価のタイムリミット」として理解する。 支援の手立てでは、支援の三観点「コト・モノ・ヒト」を踏まえて考案する。	評価 手立てでの関わりを踏まえて、利用者の活動の様子を記述する	評価 手立てでの関わりを踏まえて、利用者の活動の様子を記述する
短期目標③ モニタリング期間3ヶ月	支援の手立て コト・モノ・ヒトの観点から記述する	短期目標④ モニタリング期間3ヶ月	支援の手立て コト・モノ・ヒトの観点から記述する	評価 手立てでの関わりを踏まえて、利用者の活動の様子を記述する	評価 手立てでの関わりを踏まえて、利用者の活動の様子を記述する
A 一つの目標には、一つの内容を記述する。		A 3ヶ月に1回のモニタリングを想定すると、1年で4回の個別支援計画が作成される。これを、コンペーパーで一覧可能にした。			
B		B			
C		C			

図2 個別支援計画の様式及び作成要領

謝辞

本研究に関わり、ご理解ご協力いただいた皆様に、心より感謝申し上げます。

なお、普及用のリーフレットは、「就労移行支援事業における個別の指導計画の作成要領」(A3版、両面刷、二つ折り)として岩手大学のホームページ (<https://www.edu.iwate-u.ac.jp/kenkyuu-2/>)にて公開しています。ご覧いただければ幸いです。

文献

川喜田二郎 (1967) 発想法 創造性開発のために. 中公新書.

川喜田二郎 (1970) 続・発想法 KJ法の展開と応用. 中公新書.

北村嘉勝 (2011) 青年期・成人期の障害認識・自己認識と「支援」を考える～二人の場合. 発達障害のある青年たちの現状と展望―連携, その実質化を願って―. 岩手LD研究会, 46-47.

厚生労働省 (2019) 障がい者の就労支援対策の状況. <https://www.mhlw.go.jp> (2020.12.16閲覧).

厚生労働省 (2020) 障害福祉サービス等の利用状況について. <https://www.mhlw.go.jp> (2021.1.19閲覧).

黒田小夜子 (2016) 就労支援の立場から: 発達障害者の早期の就労実現に向けて. 日本コミュニケーション障害学, 33 (1), 54-59.

盛岡市役所保健福祉部障がい福祉課 (2015) 盛岡市障がい者福祉計画及び盛岡市障がい福祉実施計画 (第4期). <https://www.morioka.iwate.jp> (2020.12.22閲覧).

盛岡市役所保健福祉部障がい福祉課 (2020) 盛岡市障がい者福祉計画. <https://www.morioka.iwate.jp> (2020.12.23閲覧).

名古屋恒彦 (2004) 子ども主体の特別支援教育をつくる生活中心教育入門. 大揚社.

中軽米璃輝・田淵健・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・藤谷憲司・中村くみ子・阿部大輝・岩崎正紀・及川和恵・日富友恵・佐々木千尋・

細川絵里香・齋藤絵美・田口ひろみ・柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東信之・佐々木全 (2020) 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取り扱い」の実践要領の開発 (1). 教育実践研究論文集, 7, 85-92.

中村くみ子・藤谷憲司・佐藤佑哉・細井奈美江・小原一志・中村真淑・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日富友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・北村かおり・熊谷美智子・沼崎悠華・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東信之・佐々木全 (2021) 知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取り扱い」の実践要領の開発 (2). 教育実践研究論文集, 8, 108-115.

佐々木全・加藤義男 (2008) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告 (第八報) ―参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方の検討 (1)―. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, 7, 195-216.

津田耕一 (2010) 障害者の「個別支援計画」作成に向けての現状と課題. 総合福祉科学研究, 1, 39-47.

佐々木全・東信之・坪谷有也・田村典子・福田博美・佐藤信・清水茂幸 (2017) 個別の指導計画の作成に資する「後方視的対話」の開発とその活用. 教育実践研究論文集, 4, 108-113.

佐々木全・杉本まゆき・熊谷佳展・立花文子・田村典子・福田博美・遠藤寿明・名古屋恒彦 (2016) 特別支援学校における「個別の指導計画」の運用及び活用実態と課題. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 3, 103-108.

岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2015) IFT23 研究紀要 児童生徒一人一人が今, 主体的に活動できる授業づくり―「授業づくりの視点」に基づく全校での実践を通して―.

いわての復興教育の実践状況に関する現状と課題 —小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて—

鈴木 久米男*, 麦倉 哲・菊地 洋**

(令和4年2月1日受理)

I はじめに

東日本大震災以降、岩手県の小学校や中学校、高等学校等では、震災の教訓を伝え復興を支えるための人材育成を図るために、復興教育が実践されている。本研究の目的は、震災発生から10年が経過したことを踏まえ、岩手県内の各学校における復興教育の実践状況と課題を明らかにすることにより、今後の指導の在り方を検討することである。そのために、小学校や中学校、高等学校の教員及び児童生徒に対して復興教育の実践状況に関する調査を実施した。調査結果を分析することにより、復興教育の現状と課題を明らかにし、今後の在り方を検討した。

本研究主題を設定した理由の第一として、東日本大震災から10年が経過したことから復興教育の実践状況を把握し、今後の在り方を検討する必要があると考えたことがある。復興教育の現状を明らかにすることにより、復興教育に対する教員や児童生徒の認識、復興教育の実践における校種及び立地による違いを明らかにすることができる。このことにより、今後の復興教育のあり方を検討できる。第二に、復興教育の実践状況の把握が十分でないことがある。小学校や中学校、高等学校各校のカリキュラムの編成や実践状況の一部は明らかにされてきてはいるが、全容は不明のままである。第三に校種による実践状況の違いが検討されていないことがある。一般的には小学での実践状況がよいとされるが、校種による比較検討は十

分ではない。

以上のように今後の復興教育の在り方や実践状況の把握、さらに校種による違いを明らかにする必要性から、本研究主題を設定した。

本研究の課題を踏まえて、災害等に対する児童生徒の認識の実態や、学校における防災教育の実践状況さらに、防災教育の実践のあり方に関する先行研究をみていく。

第一は、災害等に対する児童生徒の認識の実態に関する先行研究である。三上(2019)は、高等学校の生徒の復興教育に対する認識調査の結果を報告している。その中で、「いきる」と「かかわる」の価値項目の実現度に対する生徒の認識について、いくつかの調査項目で沿岸部よりも内陸部の生徒の方が有意に高くなっている、とした。このことから、「いきる」と「かかわる」の実現度の認識に、内陸と沿岸の立地による違いがあることが示された。鈴木・佐藤 他(2020)は、A県内の小学校や中学校、高等学校及び特別支援学校の児童・生徒の自然災害を含む学校事故等への認識調査の結果を報告している。その中で、児童生徒の災害を含む学校事故の発生頻度への認識として、校種による違いがみられたとした。しかし、深刻度については、全体として「火災」とともに「地震・津波」としており、児童生徒の発達段階に応じた指導の必要性を指摘した。また、池田・福本・難波・湯藤(2020)は高校生の「学校の安全・安心」に関する認識の分析結果を報告した。その中

*岩手大学 大学院教育学研究科, **岩手大学教育学部

で、「学校の安全・安心」を高める要因として、「知識・技術の実行」と「対処法の理解」を個人レベルの要因、「身近な安全・安心」と「学校文化の認識」を集団レベルの要因として、双方を高める必要があるとしている。

これらの先行研究により、児童生徒の災害を含む学校安全に対する認識が明らかにされてきている。しかし、安全教育を受ける側の児童生徒と指導する側の教員の認識差に関する検証は十分ではない。

第二は防災教育の実施状況の把握に関する先行研究である。梅澤・大桃(2014)は、いわての復興教育への小・中学校の取り組みに関する調査を行った。報告の中で、取り組み内容における学校の立地による違いとして、「他の地域に関連した内容」や「ボランティア」「道徳教育」への取り組みの選択状況において、内陸の学校の方が有意にあてはまるとしており、学習内容に立地の差があることを報告している。また、佐々木(2018)は、小学校におけるいわての復興教育の実施体制を調査した。その中で、復興教育の学校経営における位置づけやマネジメントの意識については、沿岸に立地している学校が有意に高いことを報告している。さらに、小松山(2021)は、いわての復興教育実施の経緯や現状を報告している。その中で、いわての復興教育の目的を未来志向として、郷土を愛し、地域の復興・発展を支える人材を育成することとしている。さらに、今後の課題として、震災経験のない児童生徒及び教職員に対する伝承のための「体験」を中心とした指導方法の開発が必要であるとしている。

これらの先行研究により、防災及びいわての復興教育の実践状況が明らかになってきた。しかし、学校で行われている防災や復興教育に対する児童生徒の認識の実態について、校種の違いを踏まえて明らかにしているとはいえない。

第三は防災教育の実践のあり方に関する先行研究である。藤岡(2018)は、東日本大震災後の防災・減災、復興教育に関する学校での取り組みの動向を報告している。その中で、学校教育におけ

る教科の知識・技能の習得と防災・減災、復興教育を統合した取り組みが必要であると指摘している。さらに、これらの教育が今後の日本にとって不可欠な取り組みであるとしている。さらに、森本(2021)は、阪神・淡路大震災以降の学校防災に対する文部科学省の取組を報告している。その中で、学校の防災を含む学校安全に関する取り組みの質の向上を図ることや、体系的な安全教育を指導するための教員研修の必要性を指摘している。また、遠藤(2021)は、宮城県教育委員会による防災・減災教育の取組と今後の推進策を報告している。その中で、今後の推進策としてこれまでの取組に加え、被災地訪問型研修の拡充や、地域連携による学校防災体制の構築に関する取組を新たに予定していると報告している。

これらの先行研究により、防災教育の実践の現状や課題が明らかにされてきた。しかし、学校における防災及び復興教育の現状と今後の在り方についての検討については十分ではない。

以上のように、防災及び復興教育の現状と課題に関する先行研究は、児童生徒の防災意識の現状や岩手県及び他の都道府県等での復興教育や防災教育の実施状況、及び防災教育のあり方について、現状及び課題を明らかにしてきた。

しかし、防災教育、特にいわての復興教育の現状及び、防災教育における指導する側の教員と学習者としての児童生徒の認識の実態や両者の違いについては、十分な検討がなされているとはいえない。さらに、震災から10年が経過し、今後の防災教育としての復興教育の在り方を検討することも必要となってくる。

このことを踏まえて、本研究の目的を、岩手県内の各学校における復興教育の実施状況と課題を明らかにすることにより、今後の指導の在り方を検討すること、とした。

本論の構成として、Ⅱ章で調査方法の概要を示す。Ⅲ章では調査結果に基づいて災害及び復興教育の実践状況を検討する。さらに、Ⅳ章では復興教育に対する今後の取り組みの在り方を検討する。Ⅴ章では本論のまとめを行う。

Ⅱ 調査の方法

本研究の目的を踏まえた岩手県内の小学校や中学校、高等学校における復興教育の実態把握のための調査は、岩手日報社と岩手大学が合同で行った。

実施期間は2020年10月から11月である。岩手県内の抽出校を対象とし、調査紙を郵送することにより実施した。

調査対象とした小学校や中学校、高等学校の学校数及び児童生徒、教員数は表1のとおりである。さらに調査内容は、表2のとおりである。

表1 調査した校種、児童生徒数及び教員数

校種	立地	校数	児童生徒数	教員数
小学校	内陸	11	540	200
	沿岸	13	245	155
中学校	内陸	9	631	136
	沿岸	7	329	106
高等学校	内陸	5	419	152
	沿岸	12	793	322
合計	内陸	25	1590	582
	沿岸	32	1414	683
全体合計		57	2957	1071

児童生徒を対象とした調査項目は、震災からの教訓や防災意識の実態、防災、復興教育を学ぶ機会と効果等である。教員を対象とした調査項目は、震災の指導状況や震災の教訓、防災意識の実態、いわての復興教育の指導状況等である。なお、本報告では表2の調査の一部として、児童生徒については、⑤の防災、復興教育を学ぶ機会と効果、教員については、⑤の災害及びいわての復興教育の指導状況に関する内容の調査結果を検討する。

Ⅲ 災害及び復興教育の実践状況

本章では、岩手県の小学校や中学校、高等学校での防災及び復興教育の指導の実態を、調査結果に基づいて検討する。

1 児童生徒の震災や災害を学ぶ機会に対する認識の実態

岩手県における小学校や中学校、高等学校の児童生徒について、復興教育を学ぶ機会に対する認識を検討する。

(1) 震災やその他の災害を学ぶ機会の認識

小学校や中学校、高等学校の児童生徒に対して、震災やその他の災害を学ぶ機会に対する認識を調

表2 調査内容の概要

【児童生徒を対象とした調査項目】

- ① 震災からの教訓
家族から話を聞くこと、教員から話を聞くこと、地域で起こったこと
- ② 新型コロナウイルス感染症の実践状況
感染症対策の実施状況、学校での指導、復興教育の学びとの関連
- ③ 防災意識の実態
学校での防災等の話、自分の防災災害の知識、校内での命を守る行動
- ④ 震災の教訓の伝承
近所の人や将来の子どもへの伝承意欲、伝えるための活動、行動等
- ⑤ 防災、復興教育を学ぶ機会と効果
復興教育を学ぶ機会の頻度、活動内容・方法、災害などへの対応力の自己認識

【教員を対象とした調査項目】

- ① 震災の指導状況や震災の教訓
児童生徒に震災について話す頻度、話さない理由、起こったこと等
- ② 新型コロナウイルス感染症の指導状況
感染症対策の指導状況、復興教育の学びとの関連
- ③ 防災意識の実態
学校での防災等の話、防災・災害の知識、児童生徒の命を守る行動等
- ④ 危機管理マニュアルの活用状況
危機管理マニュアルの理解、見直しの必要性等
- ⑤ 災害及びいわての復興教育の指導状況
災害教育の指導頻度、取組の内容・方法、教育活動の成果の認識、今後の復興教育のあり方
- ⑥ 調査対象者の属性
校種、職種、震災当時の被害の状況、出身地等

査した。調査は4件法とし、たくさんあった：4、少しあった：3、あまりなかった：2、なかった：1とした。これらは順序尺度ではあるが比較するための目安として便宜上、平均値を求めた。なお、本研究では、清水（2016）による統計分析ソフト HAD を用いて分析を行った。

分析結果は図1のようになった。分析結果から、児童生徒の学習機会に対する認識は、小学生の平均が3.089で「少しあった」としており、続いて中学生の平均が2.755で「あまりなかった」がやや増え、高校生の平均が2.416

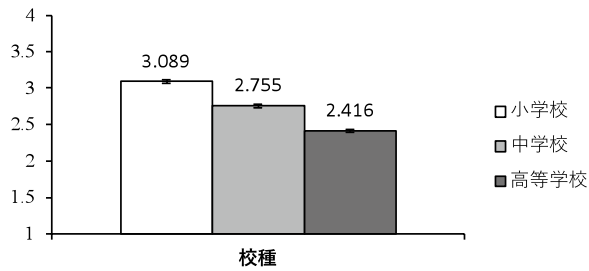


図1 学びの機会（児童・生徒）

で「あまりなかった」と「少しあった」がほぼ半数であった。

さらに、学びの機会への認識の中央値に校種により違いがあるのかを、クラスカル・ウォリスの順位和検定で検証した。その結果、 $H(2) = 448.65, p = .000$ となり、校種間に1%の危険率で有意差があった。Holm法による多重比較の結果、校種により小学校と中学校、高等学校で中央値に有意な違いがみられた。効果量 r については、小学校と中学校の違い ($p = .000, z = 8.624, r = .157$) より、中学校と高等学校 ($p = .000, z = 10.577, r = .191$) の方がやや大きくなった。

以上のことから、震災や災害に対する学びの機会の意識については、高等学校に対して中学校、中学校に対して小学校が多いとしていたことが分

かった。このように校種による学びの機会の認識として、小学校の児童がもっとも高く、次いで中学校、高等学校の生徒となっており、違いがみられた。

(2) 学ぶ機会があったとした場合の具体的な学習活動

次に、防災、復興教育の学習機会について検討する。震災やその他の災害を学ぶ機会の有無の質問において、「たくさんあった」と「ややあった」と答えた児童生徒に対して、どのような機会があったのかを問うた結果を帯グラフで表したのが図2である。図では上から、小学校、中学校、高等学校と配置し、さらに各学校の立地から、沿岸、内陸とした。

これらの結果から、震災や防災を学ぶ機会として、小学校では「避難・防災訓練」が約4割、「復興教育・教科」が約3割、その他が約3割となっていた。沿岸と内陸の学校の違いは地域人材の活用であり、内陸に比べ沿岸の割合が2倍以上あった。このことは、沿岸の学校の方が地域人材を活用しやすいことが、理由として考えられる。中学校も小学校と同様の傾向がみられたが、内陸の学校では沿岸である震災被災地へ「現地訪問」をし

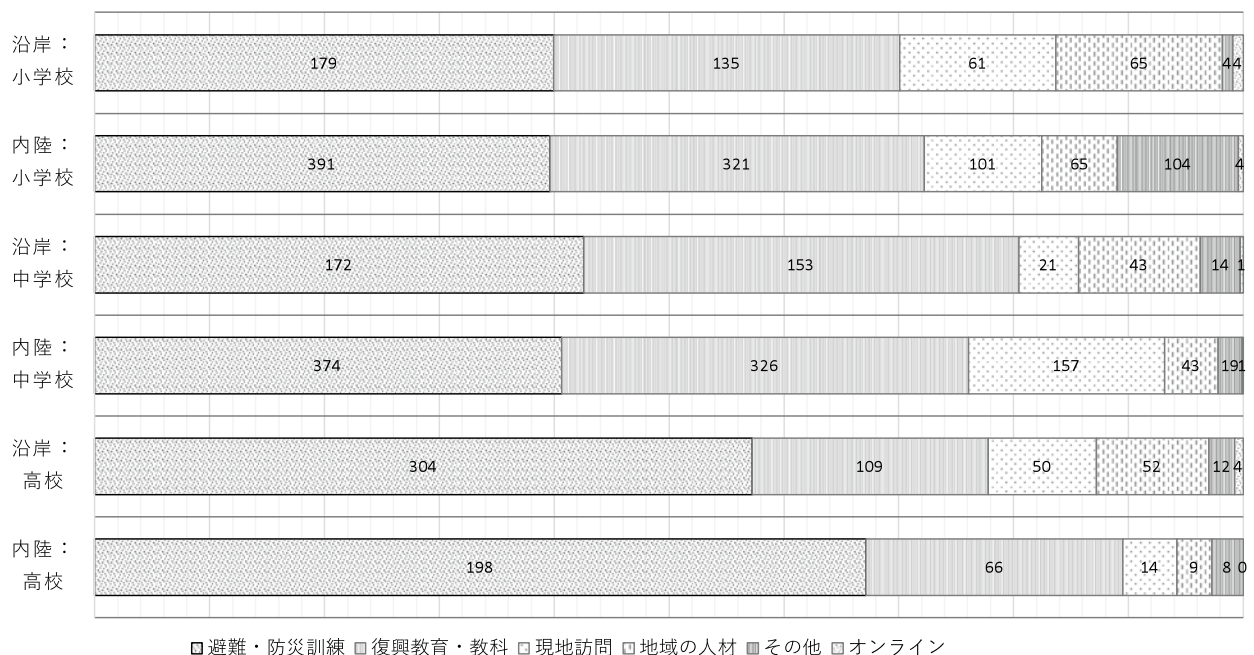


図2 防災等の学習機会（児童・生徒）

ている割合が、沿岸の学校と比べて3倍以上になった。このことから、内陸の学校が生徒の体験を重視した学習形態を採用していることが分かった。高等学校においては、「避難・防災訓練」を実施している学校が、沿岸で約6割、内陸では7割近くになった。沿岸部の高校における震災や災害に関する学習は、「復興教育・教科」が約2割、「現地訪問」と「地域の人材」活用が約1割となっていた。内陸部の高校では「復興教育・教科」による学習が2割であり、それ以外の合計が約1割となった。このことから、高校では震災よりも一般的な防災教育が、中心になっていることが分かった。

これらの学習機会に関する実態調査の結果は、各校種で「学ぶ機会があった」と回答した児童生徒に対する調査結果である。学習機会の調査結果を踏まえると、小・中学校では多様な学習活動が行われていることが分かった。高等学校については、「避難・防災訓練」が主となっている実態が明らかになった。

(3) 災害等への対応力に対する自己認識

小学校や中学校、高等学校の児童生徒に対して、学習によって災害等に備える力や思いやりの心が身についたかどうかの認識を調査した。調査は4件法とし、とても思う：4、少し思う：3、あまり思わない：2、思わない：1とした。これらは順序尺度ではあるが比較するための目安として便宜上、平均を求めた。分析結果は図3のようになった。

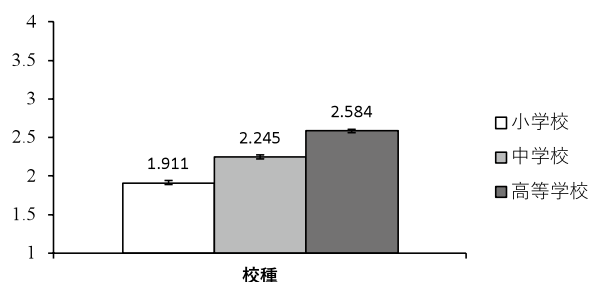


図3 災害対応力の自己認識 (児童・生徒)

分析の結果から、児童生徒の災害等への対応力の認識は、小学校の児童の平均が1.911で「あまり思わない」としており、続いて中学校の生徒平均が2.245で「少し思う」がやや増え、高等学校

の生徒平均が2.584で「あまり思わない」と「少し思う」がほぼ半数となった。

さらに、災害への対応力への認識の中央値に校種により違いがあるかを、クラスカル・ウォリスの順位和検定で検証した。その結果、 $H(2) = 448.65$ 、 $p = .000$ となり、校種間に1%の危険率で有意差があった。Holm法による多重比較の結果、校種により小学校と中学校、高等学校で中央値に有意な違いがみられた。効果量 r については、小学校と中学校の違い ($p = .000$ 、 $z = -8.624$ 、 $r = .157$) より、中学校と高等学校 ($p = .000$ 、 $z = -10.577$ 、 $r = .191$) の方がやや大きくなった。

以上の結果から、小学校の多くの児童は対応力が身についたとは「あまり思わない」としていた。中学生は小学生と比較して「少し思う」がやや増えていた。高校生については「少し思う」が半数を超えていた。これらのことから災害への対応力への意識については、小学校の児童に対して中学校の生徒、中学校の生徒に対して高等学校の生徒がより身につけているとされていることが分かった。

本節では、防災及び復興教育の学習に対する児童生徒の認識を検討した。調査結果からは、震災などの災害を学ぶ機会に対する児童生徒の認識は、小学校、中学校、高等学校と有意に小さくなっていた。一方、災害等への対応力に対する児童生徒の認識は、学習機会とは反対に小学校、中学校、高等学校と有意に高くなっていた。このことから、防災教育の効果としての児童生徒の災害への対応力は、学校での防災や復興教育の効果とともに、他の教育効果の要因も大きいと考えられる。具体的な学習場面は、防災に直接、間接的に関わりがある教科の学習の累積やテレビや新聞などの情報、さらに読書やインターネットの検索などによる自己学習等である。小学校や中学校、高等学校での防災及び復興教育の機会とともに、学年が進むにつれて様々な学びの機会が増えることにより、防災対応に対する自己認識が高まっていくと考えられる。

2 防災及びいわての復興教育への教員の取り組み

本節では、岩手県教員の防災及びいわての復興教育への取り組みの認識に関する調査結果を検討する。

(1) 指導の実態

① 指導の頻度

小学校や中学校、高等学校の教員に対して、震災やその他の災害を学ぶ機会としての復興教育の指導の実態に対する認識を調査した。調査は4件法とし、頻繁に取り組んでいる：4、時々取り組んでいる：3、あまり取り組んでいない：2、取り組んでいない：1とした。これらは順序尺度ではあるが比較するための目安として便宜上、平均を求めた。分析結果のグラフは、図4のようになった。

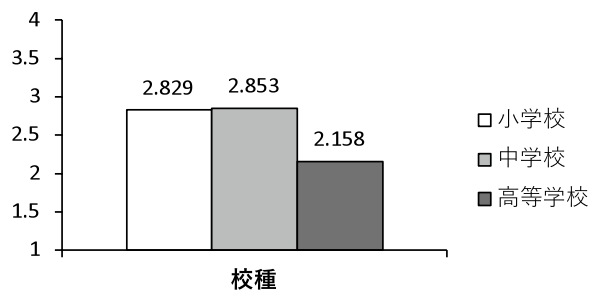


図4 指導の頻度 (教員)

このことから、教員の復興教育への取り組みの認識は、小学校教員の平均が2.829ではほぼ「時々取り組んでいる」としており、続いて中学校教員の平均が2.853で小学校と同様の「時々取り組んでいる」がほとんどであった。一方、高等学校の教員の平均が2.158ではほぼ「あまり取り組んでいない」となった。

さらに、復興教育の指導の機会への認識の中央値について校種により違いがあるかどうかを、クラスカル・ウォリスの順位和検定で検証した。その結果、 $H(2) = 24.92$ 、 $p = .000$ となり、校種間に1%の危険率で有意差があった。Holm法による多重比較の結果、小学校と中学校教員の中央値に有意な差はみられなかった。しかし、小学校と高等学校 ($p = .000$ 、 $z = 3.806$ 、 $r = .118$)

及び中学校と高等学校 ($p = .000$ 、 $z = 3.996$ 、 $r = .124$) には中央値に有意な違いがみられた。

以上のことから、復興教育への教員の取り組みの認識については、高等学校の教員に対して、中学校や小学校の教員の方が有意に多いとしていたことが分かった。

分析の結果から、多くの小・中学校の教員は指導の取組を「時々取り組んでいる」としていた。一方高校の教員は、ほとんどの教員が「あまり取り組んでいない」としており、実践状況に小・中学校と高等学校の教員では違いがあることが明らかになった。

指導の実態については、前節で検討したように、児童生徒への「学びの機会の認識」調査では高等学校、中学校、小学校の順で高くなっていった。一方本節での検討結果では、小・中学校の教員がともに「時々取り組んでいる」としていた。このことから、小学生の学習機会の認識が教員と比較してやや高く、中学生は中学校教員と同レベルになっており、小学校で児童と教員に認識の差がみられた。要因として、小学校では、指導の際に児童に防災や復興教育を意識させて学習していると考えられる。さらに、高等学校のほとんどの教員は、「あまり取り組んでいない」としており、生徒の認識と一致していた。

② 取り組みの内容

いわての復興教育の指導に対する認識の質問において、「頻繁に取り組んでいる」と「時々取り組んでいる」と答えた教員に対して、その内容を問うた結果を帯グラフとしてまとめたのが、図5である。調査結果の配置は図2と同様である。

調査結果によると、いわての復興教育の指導内容について、小学校と中学校、高等学校、さらに沿岸と内陸でも違いがみられた。オンラインによる実施は、小学校、中学校、高等学校各1校のみであった。

沿岸部に立地する小学校では「復興教育・教科」が約5割で「地域の人材」が約2割、「現地訪問」が2割弱、「その他」が約1割となっていた。内陸の小学校では、「復興教育・教科」が6割弱、「現

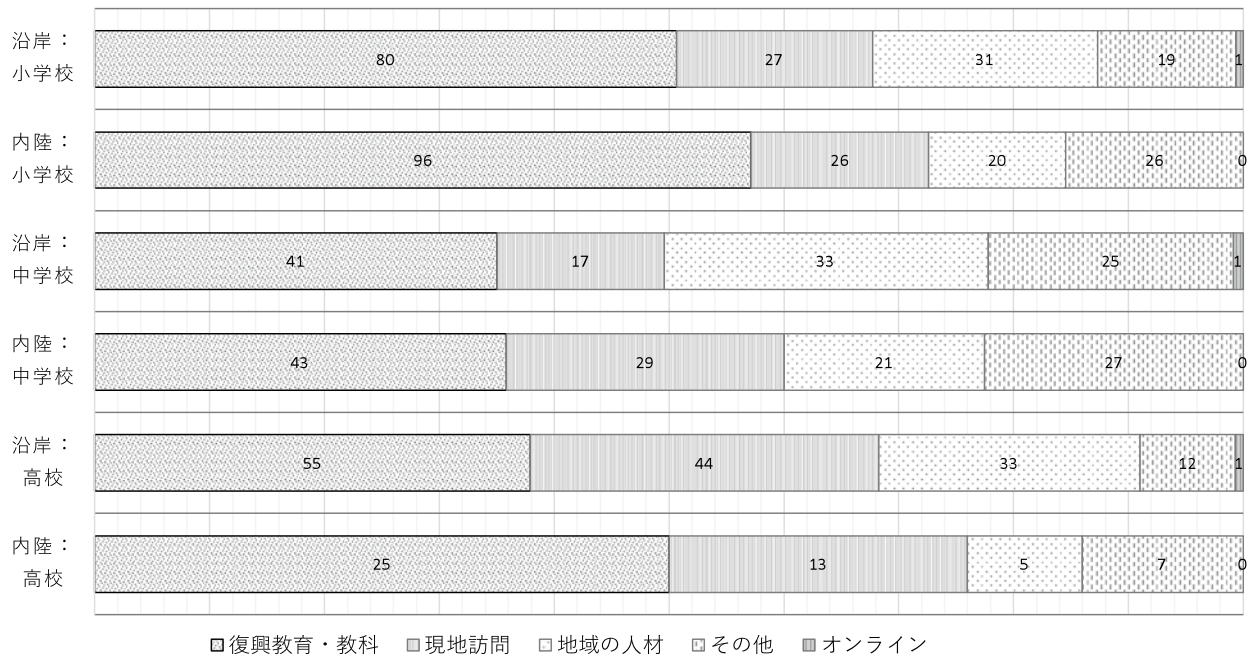


図5 防災等の学習内容（教員）

地訪問」と「その他」が1.5割、「地域の人材」が約1割となった。沿岸と内陸の違いは、「復興教育・教科」と「その他」が内陸でやや多くなり、沿岸では「地域の人材」の活用が多くなった。このことは各校の立地条件が反映していることが分かった。

中学校では、沿岸、内陸の学校とも「復興教育・教科」が約3.5割、「その他」が約2割となった。沿岸と内陸の違いは、沿岸が「地域の人材」を約3割、「現地訪問」を約1割としていたが、内陸は「現地訪問」が2.5割、「地域人材」が2割弱と異なっていた。このことから中学校でも多くの学校が現地訪問を実施していることが分かった。

高等学校においては、沿岸と内陸の学校では指導内容が異なっていた。「復興教育・教科」としたのは沿岸の高等学校が4割弱であったが、内陸は5割となった。さらに「現地訪問」が沿岸は3割、内陸は2.5割となり、ほぼ同様の傾向がみられた。しかし「地域の人材」活用については、沿岸は約2割であったが、内陸は1割弱と差が大きかった。同様に「その他」についても、沿岸が1割弱となったが、内陸では1割を超えた。これらの結果から沿岸部、内陸部の高校では「復興教育・教科」の

活用とともに「現地訪問」が比較的多く行われていることが分かった。

以上のように防災等の指導による児童生徒の学習の機会として、小学校の教員は「復興教育・教科」の指導の割合が大きかった。中学校では、「復興教育・教科」の指導とともに、沿岸の学校が「地域の人材」活用、内陸では「現地訪問」の割合が比較的多かった。高校では、「復興教育・教科」の指導とともに、沿岸の学校では「現地訪問」や「地域の人材」の活用、内陸では「現地訪問」の割合が比較的高くなった。

このように学習の機会として、「復興教育・教科」の指導を基本としながらも、中学校や高校の沿岸部の学校では比較的多様な学習活動が展開されていることが分かった。

(2) 復興教育等の教育活動による成果の認識

学校の教育活動により、復興教育が目指す3つの教育的価値項目について、児童生徒がよく考えた（成長した）と思う項目の選択を教員に求めた。選択肢は、復興教育の3つの教育的価値項目である「いきる」「かかわる」「そなえる」と「特にない」とした。調査結果を帯グラフとして示したが、図6である。

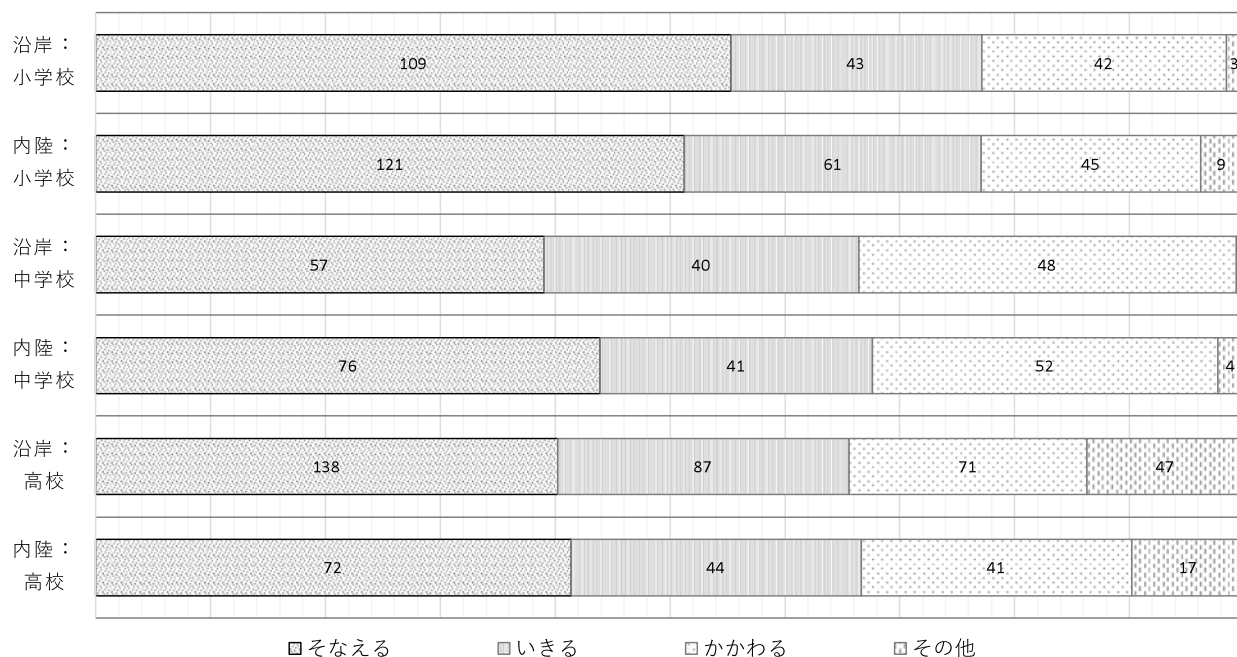


図6 復興教育における児童生徒の成長

全体としては「そなえる」を選択した教員が最も多く、ほぼ同数ではあるが、「いきる」「かかわる」の順序が続いた。また少数ではあるが「その他」を選択した教員もいた。

「そなえる」については小学校がほぼ5割、内陸の中学校がやや高いものの中学校と高等学校がほぼ4割となった。「いきる」については、沿岸の小学校及び内陸の中学校が約2割となったがそれ以外は、ほぼ2.5割となった。「かかわる」については、中学校が約3割とやや多く、小学校と高等学校が約2割となった。「その他」と答えた教員が内陸の小学校に約0.5割おり、沿岸の高等学校に1割強、内陸では1割程度いた。

これらのことから、復興教育等による教育活動の成果として、教員は各校種とも「そなえる」に対して効果があったと認識していることが分かった。多くの教員が児童生徒に対する防災意識の向上に対する効果を踏まえて指導した結果、と考えられる。この傾向は特に小学校教員で顕著であった。中学校では「かかわる」の割合が続いて大きくなった。防災避難訓練の工夫や地域人材の活用等の取り組みにより、生徒に「かかわる」に関する教育的価値が高まったとした教員が多かったこ

とが分かった。小学校と高等学校の教員は、「かかわる」についてほぼ同じような認識であることが分かった。「いきる」については、内陸の小学校と沿岸の中学校の割合がやや高くなったものの、「かかわる」ほぼ同様の割合となった。このことから、「そなえる」と比較して効果があったとした教員が、少ないことが分かった。さらに、沿岸の高等学校では復興教育での3つの教育的価値以外での教育効果があったとした教員が比較的多いことが分かった。

これらのことから、学習成果の認識として「そなえる」については、小学校は約5割、中・高校は約4割の教員が選択した。このことは、復興教育等の学習において、教員が児童生徒の災害等への対応力の育成を第一の目的としていることが反映していると考えられる。次に「いきる」とした割合は小学校や高等学校で多かったが、中学校では「かかわる」の割合の方が多かった。加えて、小学校における「いきる」は災害から生命を守ることを主とし、高等学校では将来への展望をもつことの「いきる」と、意味合いが異なると考えられる。さらに「かかわる」については、中学校において割合が多かったのは、災害からの避難の際

には地域を含めた避難の重要性を教員が認識していると考えられる。

以上のように、復興教育や教科の学習をとおした防災教育における学習成果としての教育的価値項目の教員の認識は、「そなえる」の必要性とともに、「いきる」と「かかわる」については、校種により違いがみられた。

(3) 復興教育の今後の在り方に対する認識

小学校や中学校、高等学校の教員に対して、復興教育の今後の在り方に対する認識を調査した。調査は4件法とし、今後も積極的に取り組むべきだ：4、今後も取り組んだ方がよい：3、できる範囲で取り組めばよい：2、取り組まなくてよい：1とした。これらは順序尺度ではあるが比較するための目安として便宜上、平均を求めた。分析結果は図7のようになった。

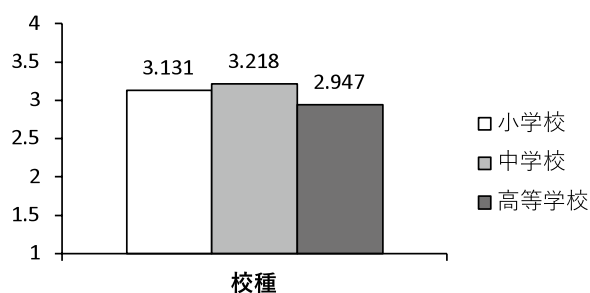


図7 復興教育の今後の在り方（教員）

このことから、教員の復興教育の今後の取り組みの認識は、小学校教員の平均が3.131で中学校教員の平均が3.218となった。さらに高等学校教員の平均が2.947となり、おおよそ「今後も取り組んだ方がよい」としていた。

さらに、復興教育の今後の在り方に対する認識の中央値について、校種により違いがあるかどうかを、クラスカル・ウォリスの順位和検定で検証した。その結果、 $H(2) = 151.952$ 、 $p = .000$ となり、校種間に1%の危険率で有意差があった。Holm法による多重比較の結果、小学校と中学校教員の中央値に有意な差はみられなかった。しかし、小学校と高等学校 ($p = .000$ 、 $z = 9.782$ 、 $r = .293$) 及び中学校と高等学校 ($p = .000$ 、 $z = 9.570$ 、 $r = .287$) には中央値に有意な違いが

みられた。

以上のことから、教員の復興教育の今後の在り方に対する認識については、小学校や中学校の教員に対して、高等学校の教員が有意に認識の違いがあることが分かった。

本章では、いわての復興教育への児童生徒の学びの機会及び教員の取組に対する実態調査の結果を検証した。その中で指導の実態として、小学校や中学校と比較して、高等学校における課題が顕在化した。しかし、実際の指導では、各校種とも復興教育の時間や教科指導を活用するとともに、被災地訪問や地域の人材を活用したりするなど、様々な工夫の実態が明らかになった。加えて、今後の復興教育の在り方として、各校種の教員とも、その有用性を認識していた。

次に復興教育に対する児童生徒と教員の認識の違いである。児童生徒の学びの機会は、小学生がもっとも高く、中学生、高校生と低くなり、それぞれに有意差がみられた。一方教員の指導の認識として、小学校と中学校の教員には差がみられなかったが、高等学校の教員については有意に低かった。このことから、小学校の教員の指導に対する認識に対して、小学生の学習機会の認識がやや高かった。このように教員と生徒の認識の実態に違いがみられた。

IV 今後の復興教育の取り組みについて

本研究におけるいわての復興教育の現状と課題から、今後の取り組みを、学びの機会や災害対応力、教育的価値項目との関わり、今後のあり方の4つの視点から検討する。

第一は「いわての復興教育の学びの機会」に関する事項である。復興教育の学びの機会に関する調査結果から、小学生は「少しあった」としており、中学生、高校生とその割合が減少し「あまりなかった」の割合が増えていた。一方、指導者としての教員の指導頻度の認識として多くの小・中学校教員は、「時々取り組んでいる」としていたが、高校教員は「あまり取り組んでいない」としていた。このことから、小学生や高校生の学習機会へ

の認識は教員の指導の頻度に対する認識より、やや高い傾向がみられた。さらに中学生と中学校教員の認識は、ほぼ同様になっていた。しかし、高校の多くの教員が、復興教育や防災教育に「あまり取り組んでいない」としており、高校については、復興教育の必要性に対する再確認が求められる。

また、復興教育や防災教育の学習の機会としては、小学生や中学生は、避難・防災訓練や教科の学習、さらに現地訪問や地域人材の活用等多様な活動がみられるが、高等学校ではやや避難・防災訓練に偏る傾向がみられた。しかし、復興教育や防災教育への取り組みについて実践の必要性を認識している教員は、復興教育や教科での指導、現地訪問等や多様な教育活動を展開していた。今後も各校種において、これまで実施してきた復興教育や教科での指導、さらに現地訪問や地域人材等を有効に活用することによって、復興教育を展開していく必要がある。

第二は「児童生徒の学習成果」としての災害対応力に関する事項についてである。調査結果によると、児童生徒の災害対応力が身につけているか、との問いに対して多くの小学生が「あまり思わない」としており、中学生、高校生と「少し思う」と答えた割合が増えている。これは小学生や中学生、高校生の学習機会の認識や教員の指導頻度への認識と異なる結果となっている。この結果の要因として、学校における復興教育の成果とともに、年齢の上昇により学校外での学習機会の増加及び児童生徒自身の学習力の向上が考えられる。このことから、校種ごとに児童生徒の自己学習能力や情報収集力等の発達を踏まえた上で復興教育を実践していくことが求められる。さらに、復興教育の指導形態に関しても、教員が主体となって指導する場面と児童生徒が主体的に活動する場面とを組み合わせることが求められる。

第三は「教育的価値項目」の扱いに関してである。教員による復興教育の成果としての児童生徒の学びに関する調査結果から、各校種とも「そなえる」とする割合がもっとも高くなった。次に割

合が高くなったのは、小学生では「いきる」、中学生では「かかわる」、高校生ではやや「いきる」が多かった。震災直後の復興教育実施のねらいは、災害から身を守ることとしての「そなえる」を高めることであった。しかし、震災から10年が経過した今、復興教育実施の重点は、災害対応力である「そなえる」から、復興教育のもう一つの目的である人材育成に移りつつある。このことから復興教育実施の重点として、減災のための能力の育成から人材育成としての教育的価値項目の「いきる」に軸足を移していく必要がある。

第四は復興教育の「今後のあり方」に関してである。調査結果によると、各校種の多くの教員が「できる範囲で取り組む」としていた。岩手県等の太平洋沿岸部には、今後も必ず津波が襲来する時が来る。このことから岩手県においては、災害の教訓を子どもに確実に伝える必要があり、復興教育を実施することは必須であるともいえる。このことは、無理な指導時間を設定して復興教育を実施することを意味してはいない。本来の教育課程において、継続可能な範囲で復興教育を進めていくことが求められる。このことにより持続可能な復興教育となり、各校の教育課程に着実に根付くことになる。

以上のように調査結果を踏まえて、今後の復興教育の取り組みを、学びの機会や災害対応力、教育的価値項目との関わり、今後のあり方の4視点から検討してきた。最終的には、本来実施すべき教育課程の実施を第一として、無理のない持続可能な内容としての復興教育を実施することが求められているといえる。

V 研究のまとめ

本章では、本研究の成果と課題をまとめる。児童生徒の学びの機会の認識として、ほとんどの小学生及び多くの中学生が「少しあった」としており、多くの高校生は「あまりなかった」としていた。また、児童生徒の学習の機会として小・中学校では、避難・防災訓練とともに復興教育や教科指導が多くの割合を占めていたが、高等学校では、避

難・防災訓練が大きな割合を占めていた。このことから、高等学校での復興教育が小・中学校と比較してやや限定的になっており課題といえる。しかし、児童生徒の災害対応力に対する自己認識の分析結果によると、身につけているとしている者の割合は小、中、高校と高くなっていった。特にその傾向は高校生に顕著であり、小、中学校での学習の成果とともに、学校外での新聞やテレビさらに地域での社会体験等による自己学習の成果と考えられる。

次は、教員の復興教育の実践状況に対する認識の実態である。教員の指導頻度に対する認識として、多くの小、中学校の教員は「時々取り組んでいる」としていたが、高校では多くの教員が「あまり取り組んでいない」としていた。このように教員の指導状況の認識には、小、中学校と高校とではかなりの違いがあることが分かった。このことは、高校生への学習機会の認識調査と一致する結果となった。しかし、教員への学習機会の内容に関する調査においては、小・中・高校のそれぞれが多様な機会を生かして指導していることが明らかになった。また、いわての復興教育の教育的価値項目「いきる」「かかわる」「そなえる」の児童生徒の学習状況の認識については、小学生は「そなえる」が大きな割合を占め、中学生は「そなえる」に次いで「かかわる」、高校生は「そなえる」とともに、「いきる」「かかわる」の順で選択されていた。このことから、教員の指導と学習効果について、小学生は災害への備えが、さらに中学生は備えとともに地域社会との関わり、そして高校生は将来への展望としての「いきる」と地域との関わりによる「かかわる」が重要視されていることが分かった。また、復興教育の今後についても、各校種のほとんどの教員が「今後も取り組んだ方がよい」としており復興教育を肯定的に捉えていることが分かった。

本研究では、岩手県内の小学校や中学校、高等学校の児童生徒及び教員の復興教育に対する認識調査の結果を検討した。検討結果から校種により、児童生徒及び教員の実践状況や指導の効果に対す

る認識の違いが明らかになった。

一方、教員の認識として各校種にみられた学習機会の多様性や学習効果の認識、さらに今後の復興教育の在り方については、肯定的な意見が多かった。このことから、今後復興教育のカリキュラム構成として、校種に応じて履修時間を変えるなどの方法により発達段階に応じて作成することで、無理のない継続的な実践とすることができるものとする。最終的には、学習指導要領に示された本来実施すべき教育内容の実施を第一とし、無理のない持続可能な内容としての復興教育を付加的に実施することが求められているともいえる。

本研究は、震災や災害からの教訓に関する調査結果のうち、復興教育に関する内容を中心に検討したものである。今後は、復興教育の指導内容等具体的な教育活動を検討していきたいと考えている。

【引用・参考文献】

- 池田隆英・福本昌之・難波知子・湯藤定宗「高校生の「学校の安全・安心」に関する認識の分析(2) 高校生の「学校の安全・安心」意識の規定要因の分析」(『大分大学教育学部研究紀要』41-2、2020) 287-300
- 梅澤希恵・大桃敏行「東日本大震災後の復興教育の実施状況の分析 - 「いわての復興教育」に関する質問紙調査から - 」(『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』34、2014) 109-124
- 遠藤貞悟「宮城県の防災・減災教育の取組と今後の推進策」(『安全教育学研究「東日本大震災10周年特集号」』2021) 27-34
- 小松山浩樹「いわての復興教育」(『安全教育学研究「東日本大震災10周年特集号」』2021) 21-26
- 佐々木康人『岩手大学教育学研究科(教職大学院)教育実践研究報告書「いわての復興教育」の推進に関する研究 - 地域学習に視点を置いたカリキュラム・マネジメントをとおして

ー」、2018

清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」(『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016) 59-73

鈴木久米男・佐藤進・多田英史 他「児童・生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態 - A県内の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校への調査に基づいて-」(『岩手大学教育学研究科研究年報』4、2020) 1-11

藤岡達也「東日本大震災発生後の防災・減災、復興に関する学校教育の動向」(『日本信頼性学会誌』40、2018) 20-27

三上浩永「高等学校における「いわての復興教育」- 実態調査で知り得た課題からの一提案 -」(『平成30年度(2018年度)教育実践研究報告書抄録集』2、2019) 113-120

森本晋也「我が国における学校防災の取組と今後の課題」(『安全教育学研究「東日本大震災10周年特集号」』2021) 13-20

感性の触発を促す文学学習材の指導のありかた 今西祐行作品を学習材として

藤井知弘*

(令和4年2月1日受理)

1. 問題関心

2000年のPISA調査以来、読解力不足が様々な形で指摘され、育成が重要課題とされていることは周知の通りである。以来、「熟考・評価」の読みとして、テキスト理解をベースとしながらも、テキストそのものを批評的に読む、クリティカルリーディングや、自分の考えを表現するといった昭和50年代に流行を呈した「読み書き関連指導」のような単元の展開などが多く実践されてきた。そのことは2022年度中に発刊予定である全国大学国語教育学会の『国語科教育研究の成果と展望Ⅲ』(2011年から2020年までの国語科教育研究を集約したもの)の中で、「読むことの実践史」として筆者も整理した。大きな流れとして、論理的な文章の学習が多く見られるようになり、文学的文章の学習は、読書活動中心へと向いている傾向を見ることができる。

高等学校の学習指導要領改訂に伴って新しい教科である「文学国語」は選択制の教科となり、文芸学者や国語教育界においても進学校を中心として「文学国語」を選択する学校があるのかどうかを危惧する声も高まっている。国語教育における文学教育はナラトロジーに代表されるように「読み方」を学ぶという実践も増えている。鶴田清司(1988)は「分析は教えられても解釈は教える事はできない」として一元的な正解到達的読解指導を批判する。一方、向山洋一(2017)は「文学の授業は感動重視でよいか」として分析批評による

授業を主張している。こうした言語技術重視の国語教育は教育法則化や続くTOSSなどの教育運動によって、一定の広がりを見せてきた。

論理的思考の重視、分析的に読むことの学習の重視という傾向に論者も疑問を持つようになってきている。文学作品を読んで心の内で起こる素朴な思い、「いいなあ」「なんか心にジーンときた」といった感性に触れる思いは、文学を読む上での重要な要素といえる。井上敏夫(1970)は「生活読み」として最初に会おうテキストとの読みこそが、その人が今持っている読みの力として重要であることを述べた。

そこで本論では、以下の点についての問題関心を設定した。

- 文学テキストの読みにおける感動や感性はどのように学習において扱われるべきか
- 感性を触発する学習の方法論としての具体案はどのようなものとなるか(提案)

学習材として今西祐行作品を取り上げ、その学習展開案を作成することとする。

2. 文学学習材の課題

2-1 文学教育の課題

文学教材の指導に関しては数多くの実践の蓄積があり、理論も様々な立場から提言がなされてきた。^{*1} かつて文部省は「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」と教育課程審議界答申の中で、「国語科の改善の基

*岩手大学教育学部

本方針」として示した。(H10.7)しかし、国語科学習の中心的存在で扱う時間数や単元数も多いのは現在においても変わらない。

文学教育論は80年代を中心として田近洵一や浜本純逸らによって感動体験や文学体験の重要性が主張されてきた。

田近は「虚構体験」こそが文学の読みの本質にあるとして次のように述べる。^{*2}

虚構とは読み手にとってまさに一つの体験であり、人生なのだ。読み手はそこで、現実と出会い、人生の真実や社会の矛盾を体験する。美しい現実、あるいは見現実を知識として知るのではなく、ある時はそれに心打たれ、ある時はたたかい、傷つき、悲しみ、怒る。文学教育において<読み>はそのような虚構の体験として取り上げられなければならない。読み手は、想像的意識主体として虚構世界に参加し、ある時はその内側にいて虚構のもの・ことと出会う。(中略)イメージを描くとは、虚構の体験をすることだ。

ここでいうところの「文学」はどのようなテキストを対象としているか、小中の教科書に載っているテキスト、特に小学校における物語教材とも呼ばれる児童文学ジャンルに属するものが該当するかの検討は捨象する。

浜本純逸も「文学体験」の重要性を述べている。

虚構の世界は日常生活を超えることができるがゆえに事実以上の“真実”の世界を構築している。読者は、いたずらに時間が過ぎていく散漫な日常生活に対して、文学作品との出会いにおいては凝縮された“真実”の世界に生きる。この真実に近づく充実感が感動を生むのである。そこに文学のおもしろさがある。虚構の世界に転生して真実に触れた読者は、その思いをもって自己を見つめ直したり自己を取り巻く状況を見つめ直すことになる。虚構の世界に転生することによって、自己および周りの状況に対する批判の拠点を獲得するのである。^{*3}

平成10年以降、「目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てること」が重視さ

れるようになり、機能的な読書や読書行為の定着に重きが置かれるようになっている。国語科が言語の教育として、読むための技術を身につけさせることが強調されている傾向もある。

言語技術教育としての文学教育の立場を取る井関義久は次のように述べる。^{*4}

感動というのは教えるとか学ぶとかいった教育の分野に属するものではないから、感動だけが文学のすべてであるとしたら、そのようなものには教育の必要はない。

こうした動向に対して今回の学習指導要領にも関わっている高木まさきは2003年当時であるが、次のように述べている。^{*5}

言語技術を最大に使おうとすることの問題は、言語技術を教えることにどんな意味があるか見えない。(中略)文学作品というのは一つの世界なので読者もある程度動く自由をもつ、登場人物も書かれた範囲である程度動く自由をもつ。作品世界のなかで動く自由をもつ者同士がぶつかり合い、他の読み手もそして教師もそうなのですが、ぶつかったときに何が起こるのか、ということを確認していく。私は「考える場」と言っているんですが、大雑把に言うとそういう出会いの場として機能する自由度というのが、文学作品、小説なんかの価値として大きいんじゃないかと思うんです。

教室において多様な読みが発生しうる状態は当然であり、その場において読みが交流するときに根拠となるテキストを見極める手段としての言語技術は有効なストラテジーとして機能することは納得がいく。高木の言うところの意味が見えないというのは一元的な解釈ととらえる。しかし、読みの違いが、解釈の違い、誤読や恣意的な読みの結果なのか、個人の感覚、感性の違いによるものなのかとなると、授業者の判断は難しいものとなる。こと、感動や感性となるとなおさらのことといえる。

藤原和好は次のように指摘する。^{*6}

感動は教育できない、教えられないということは、まったく当然のこととして、圧倒的多数の教師・研究者に信じられている。そういう信念の背後には、教育とは計画的な営みで、その結果は評価可能なものでなければならないという教育観・学力観がある。そして、さらに、感情は不可知のもので、科学的分析の対象にならないという認識がある。それが文学教育否定の根拠となっている。しかし、はたしてそういう前提は正しいのか。揺るぎないものなのか。

藤原はこのように疑問をなげかけ、感情は不可知なものであり、教師が本当に真摯に学習者を見つめていれば、学習者の中にうごめいているもの、芽ばえようとしているものを見出すことが出来るという。そのために言葉によって意識化させることが文学教育において重要であるとする。

では、こうした人間の心に起こる感情や感覚を教育においてはどのように捉えるべきだろうか。

2-2 感性の位置づけ

本論において問題関心をおいているのは「感性」である。感動体験や虚構体験といった「体験」を起こすこと自体を問題とするよう、それを感じることができる心持ちを問題とした。しかし「感性」とは何かを問うことは難しい。

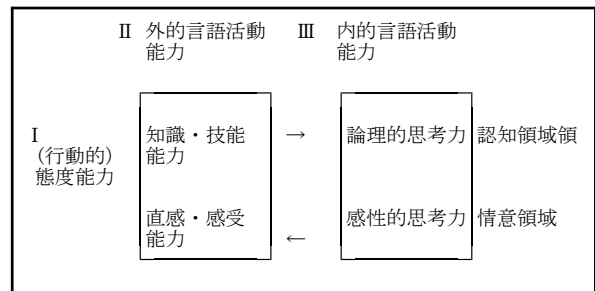
「感性」はドイツ語 *Sinnlichkeit* の訳語として明治期に用いられるようになった語であるが、ドイツ語が「感覚」「感受性」などの意味を含み込んでいるのに対して日本語では「直感的で曖昧なイメージや印象、雰囲気、気分など一定の対象を持たないものを能動的かつ直感的に捉える能力である」とする説明もある。^{*7} カントは「悟性的な認識の基盤を構成する感覚的直感的表象を受容する能力」と意味づけているが、心理学においては、「事物に対する感受性、とりわけ、対象の内包する多義的であいまいな情報に対する直感的な能力」さらに『無自覚的・直感的・情報統合的にくだす印象評価判断能力』と定義づけているものもある。^{*8} 感性を学際的に扱う「感性情報学」においては「感性」を「下位コンポーネントの複合

的動作の創発的な性質」とし「知覚」「評価」「動機付け」「推論」などが感性創発のコンポーネントとしてあげられている。^{*9}

感性論を展開した美学者・岩城見一はイメージを取り上げ「私たちが経験しているイメージには、『言語』がすでに浸透している」として言語が現実を開き構築する力があることを述べている。^{*10} 近年では「美学」から「感性学」へと学問的変化も起き、*aesthetic education* も「感性教育」と読み替えられている。^{*11}

国語教育研究において「感性」を取り上げた研究は少ない。中でも益地憲一は「感性的思考力」と「論理的思考力」を区分し、「感性的思考力」を「言葉を通して心で主体的に受け止め、価値付け、判断し、個性的な感性を磨いていくことにつながる能力」と規定している。^{*12}

図1 益地のとらえる国語学力の二領域三層^{*13}



上西浩一は益地、阿部藤子、荻中奈穂美らと「感性」「感性的思考」の評価の研究をし、指導者の感性や物の見方に引きつけた評価でない相対評価の観点を試案として提示している。^{*14}

こうした感性の位置づけについて、国語教育の立場から批判的見解を提示するのは石原千秋である。石原は次のように記述する。^{*15}

国語科はすべての教科の基礎になるような読解力を身につける教科だとか、豊かな感性を育む教科だとか、そんな風に考えている人がいたら、それは「誤解」である。現在の国語という教科の目的は、広い意味での道徳教育なのである。したがって、国語が出来ると言うことは道徳が身

についたことを意味し、読解力が身についたということは道徳的な枠組みから読む技術が身についたということの意味する。

石原のこのような国語教育は徳目主義的、もしくは主題価値追求のような学習の姿であり、実践の現状を反映していない言質といえる。

このように「感性」そのものの定義については様々な解釈がある中、言語作用と分かちがたく結びついていることを確認しておきたい。

2-3 提言としての文学の学習指導のあり方

感性の持つ言語的側面を踏まえた上で、論者は西尾／時枝論争以来の文学教育か言語教育かといった二価値的議論において論じるのではなく、現実的には両面を併せ持っていることを前提にすべきと考える。そこで、論者は文学的文章の学習のあり方として現状の学校・学級の実態を元に以下に示すような指導形態として考えている。(教室において最初に読む読みを「生活読み」と表示一般には「通読」とされる。「学習読み」は「精読」に該当し、クラスにおいてみんなで読みを深める段階を指す)

◇「基本形」は読みの学習過程として一般的に行われている「三読法(通読・精読・味読)」型である。日本の国語教育は従来、この形を中心として展開してきた。

◇「読解型Ⅰ」は基本形に併せて並行読書など他テキストを挿入することによって、単元そのものをより豊にふくらませていくものである。並行読書教材は導入において用いられ、学習読みの段階において「比べ読み」として用いられ、中心テキストに続いての「重ね読み」として用いられる、終末段階において発展読書的に同作者や同一シリーズ、同テーマなどの読書活動として用いられることができる。

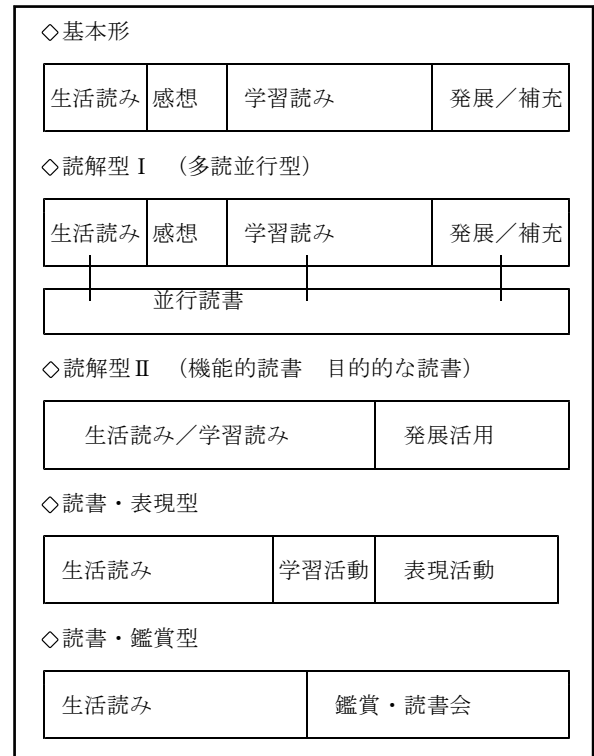
◇「読解型Ⅱ」は目的的に読む機能読書といえるもので、生活読みと問題解決的に読む学習読みが同時に行われる。主に調べ読みのように読書活動

は展開する。

◇「読書・表現型」は個々の読みを元に表現するための方法を学び、それを帯作りやポップ、物語創作などに転移させていく。

◇「読書・鑑賞型」は生活読みを交流する活動として読書会などの活動としていくものである。

図2 読むことの指導形態(藤井)



こうした読みの学習過程を、学習者の実態に応じて、目標に応じて、また学習材の特性を生かすという観点から選択していく(場合によっては、既存の学習経験から学習者自身がどのように学びたいかを選択することも考えられ得る)のがカリキュラムマネジメントからも適切であると考えられる。

3. 今西祐行作品の学習材としての価値

3-1 今西研究の先行研究成果

文学としての今西研究は、CiNii 検索においても60件、そのうち今西自身が記述しているものが11件となっている。作品論的研究対象として最も多きのが「一つの花」19件となっている。「肥後の大工」3「ヒロシマのうた」3「太郎こおろぎ」

2 などとなっていて今回の中心学習材とした「ぬまをわたるかわせみ」を対象としたものは見出せなかった。

今西作品は昭和58年段階においては、教科書採録作品数としては宮沢賢治について二番目に多い。55年版においてある教科書会社で「一つの花」がなくなった背景には文学教育偏重への批判が影響したといわれている。

今西作品の価値について論じているのに三井喜美子がいる。三井は今西作品が多くの教科書に採られている理由を四つあげている。^{*16}

- ①短編であること
- ②ヒューマニズムに立脚していること
- ③簡潔銘々階な文章であること
- ④テーマが「教育的」であること

④の「教育的」とは石原が指摘する「道徳的」と結びつけやすく文学の読みを固定化してしまいがちで留意すべきといえるが、倉沢栄吉はさらに⑤として「読み手としての子どもに多様な反応を促す作品であること」をあげている。^{*17} 学習者が一人の読者として主体的に読書行為を営むにふさわしいだけの内容や価値を有しているといえる。倉沢は今西を「植物型作家」として分類し、新美南吉や椋鳩十が「動物型作家」であることと区分し、今西の作品を次のように評している。^{*18}

植物は、動物のようにめだちません。飛ぶことだってできません。「はなひるがお」(今西作品『はまひるがおの小さな海』藤井注)は、じっとそこに根を据えたまま、自分ではどうすることもできないのです。他人の力を借りなければ何もすることができないのです。そういう無力なものに対して、今西さんは深い理解のできる植物型の典型的な作家であります。

三井はこうした今西の個性を「静的、控えめ、めだたないものや小さなものや弱いものに寄せる思いやり」として捉え「心の琴線に触れるような心静かな感動である。そういう感動か知見も今西

作品の個性といえる」とその教材としての価値を意味づけている。^{*19}

今西自身は国語教育について次のような提言をしている。

私は自分の書く作品は、読者によって初めて完成するのだと思っています。五線紙にオタマジャクシやいろいろな記号が書き込まれて音楽は作られます。しかし、その音楽が完成するのは、演奏家はその楽譜をまちがいなくたどりながら、なおかつ自分なりに解釈して演奏したとき、その音楽は完成するのです。文学も同じです。文字という記号をたどりながら、自分なりの共感を持ったとき、作品は読者の中に完成するのではないのでしょうか。国語教育は、文字やことばをまちがいなくたどることを教えると同時に、それを自分の中で演奏することを教える教育ではないのでしょうか。国語の教師は決して解説者であってはならないと思います。素晴らしい演奏者であってほしいのです。(下線藤井)

国語の教育は、万民共通のことばを教えると同時に、各人が自分のことばを持つことを教える教育でなければならないと思います。詩や童話や小説が教材に使われるのはそのためではないのでしょうか。^{*20}

読者が主体的にテキストと向き合ったときに読みが成立するとするのは、まさにテキストと読書の相互作用の結果が読みであるとするイーザーの「読書行為論」、「読者論」そのものを作家自らが肯定しているといえる。

3-2 中村元千氏の先行実践

中村元千氏(故人)は元筑波大附属小教諭である。論者は多くの授業を見る中で中村氏の授業は特に印象深く心に残っているものである。本論を書くことになったのも、中村氏の実践を追試したいという思いに駆られた結果である。中村氏の本論文と同じテーマである「感性の触発を促す文学教材の指導」の公開授業は、大学院修士において読者論を研究し現場に戻った自分の問題意識とも合致した最初の文学の授業であった。氏の優しい語り口も相成って静かな感動を起こす素晴らしい

授業であったことを記憶している。

優れた文学作品が数多くある中で今西作品で単元を組んだ中村氏はその理由を次のように述べている。^{*21}

感性の触発を促すのに適した優れた文学作品は、数多くあるが、私は、とくに、今西祐行氏の童話・物語を推奨したい。今西氏は、感性豊かな資質をもった作家として定評があり、その作品は、小さなもの、弱いもの、健気にいくものへの温かい思いやりに溢れている。感性の教育をテーマにした本稿の研究でも、感性を備えた子ども像として、「弱い生命やほのかな存在にも目が向くとともに、他への共感の心をもつ子ども」がクローズアップされたが、今西作品に描かれているのは、最も本質的で純粋な感性の世界なのである。

中村氏は今西の「解説」ではない「演奏」の授業の在り方に共鳴し、解説からの脱却を目指し読むことの授業を改革することを目指していた。従来の授業が、教師の教材解釈に近付けるための「発問という形の解説の手段」を用いたものとして、批判する。感性の触発には、解説とは違った授業の在り方の必要性があるとする。問題解決型の授業も子どもの読みを論理的な追究に向かわせてしまおうとして次のように述べる。^{*22}

感性の触発は、自由な想像や教材との個性的な関わりの中でこそ起こり得る。従って「演奏」させる授業の基本は、まず、課題や問題にとらわれずに、一人ひとりの子どもを、教材と自由に関わらせる場を作ってやることである。

優れた作品（教材）であれば、子どもは、課題や門がなくても、自分から喜んで文章を読み進める。そして、自分なりに想像を楽しんだり、感動を覚えたりする。一定の課題や問題がないほうが、むしろ、生き生きした感想をもつことができよう。そうした、一人ひとりの祖母かな驚き、疑問、発見、共感などを共通の場に表出し、互いに触発し合いながら、読書の喜びを深めさせていくように図ることである。（下線：藤井）

この点について倉沢も「生活読み」（倉沢も井上敏夫と同様に「生活読み」の概念を述べている）の大切さを読書の鑑賞指導と結びつけ述べる。^{*23}

作品の鑑賞指導では、なまじ読解指導をガラガラさせない方がよいのではないかと改めて感じる。国語教育において、作品がよければ、子どもを信頼して、初発の感想を大切にし、あまりいじくりまわさない方がよいわけである。

中村氏は教材のどこで、どんな発問をするかが子ども達の感性を触発することができるか、言葉と個性的に関わらせることができるかを元に授業を構想することが重要だとして単元を展開している。そこで授業の中で中村氏が出した指示は次のようなものである。

静かに、深呼吸を三回しましょう。気持ちが落ち着いたら、場面の様子を頭の中のテレビに映し出しながら、ゆっくり、三回読んでごらん。そして読んでいる間に、こんなことを感じたところがあったら、傍線を引いたり、簡単な書き込みをしたりしていこう。

- ・むねにジーンきたところ
- ・なんとなく「いいなあ」と感じたところ
- ・声に出して読んでみたくなったところ
- ・自分がしたことや前に本で読んだことなどを思い出したところ
- ・なんだか、不思議な気がしたところ
- ・様子や気持ち、人物のしたことなどが、どうもよくわからないところ

子ども達が落ち着いてじっくりと学習に取り組み自分の読みを紡ぎ出し、その子らしい感じ方を積極的に表出することが出来るものとして機能している。しかし、ただ発表を聞いているだけではなく気づかないところや、さらに考えてみたいところを適切に指示・助言を与えることも重要な手立てとなっている。

4. 単元展開案の構築

4-1 単元創造のための前提としての国語教室

感性が触発されるのは個人の言語体験としての現象となるが、教室においてはそれらが互いに響き合うことによって「学び」として成立するといえる。現状において、教師と学習者とのモノローグ的なやりとり、発問一応答一評価といったIRE構造が授業の多くを占めているという中では、個人の感性は閉じ込められることになりかねない。教室を感性が響き合う空間とするために必要なことについて「児童言語研究会」の林田哲治は「授業以前に大切な問題」として次の4点を指摘している。^{*24}

- ①子どもの生活実態を知ること
- ②子どもの本音と向きあうこと
- ③集団による支え
- ④子どもの心を捉える教材

林田は教師が優れた作品を取り上げたとしても教材観や指導観が間違っていれば感動や感情体験は成立せず、主題や思想をわからせることは作品の知識をあたえたことになっても味わったこととはいえないとする。そこで授業のありかたとして次のように述べる。^{*25}

私たちは作品の主題や思想をわからせることが不要だと考えているのではない、大切なのはそこに迫っていく過程であり、つかませ方である。「感性や認識とひびきあう」文学の授業を目指す私たちは、子どもが主体的に文章に立ちむかい、生き生きとイメージ（表象）をうかべ、感情を波立たせたり、自己の実感・認識・価値観と対決させて、共感・反発・疑問・批判・自己変革などを引き起こす読み進め方を目指している。そして一人ひとりのさまざまな読み取りを出し合い、話し合うことで、読みを深めたり、作品が提出している問題意識を追求したりしていくのである。（下線：藤井）

林田はその為の授業方法論として「一読総合法」においてその実現を目指す立場である。論者は「一読総合法」については否定的な立場であるが、上記下線のような考えは読者論的読みでもあり同意出来る。一人一人の読みを最大限にいかしていこ

うとするのは、読者論に基づく読みといえる。

4-2 単元展開

0) 展開案にあたって

ここでは中村氏の展開案を元にしつつ、藤井が実際に授業を行った指導案を現行に合わせて改良したものを提示することとする。想定学年4年生

1) 学習材

『はまひるがおの「小さな海」』

『月とゴイサギ』

『ぬまをわたるかわせみ』

2) 単元の目標

今西祐行の三つの作品を表現に即して優れた表現からイメージを描きながら読み味わい、それらの作品に共通する作者の心を自分なりに感じる事ができるようにする。

知識・技能	三つの作品それぞれに共通する特徴的な書きぶりに気づき、それを踏まえて表現することができる。
思考力 判断力 表現力等	それぞれの登場するものの心の中を想像し自分のことばで表すことができる。
学びに向かう力	三つの作品を通して今西作品を進んで読もうとする。

3) 単元の学習指導計画

- 1時 魚の登場する三つの作品を読み、それぞれについて感想を書く
- 2時 『はまひるがおの「小さな海」』を読み感想を話し合ったり、書いたりする。
- 3時 } 『ぬまをわたるかわせみ』を読み感想を話し合ったり、書いたりする。
- 4時 }
- 5時 三つの作品を通して感じた「作者の心」について話し合う。
- 6時 今西祐行の他の作品を知る

4) 本時の学習

(1) 本時の目標 「ぬまをわたるかわせみ」の終末部分を読み、かわせみの思いを中心として感じたことや考えたことを話し合ったり書いたりすることができる。

(2) 展開

前時の学習内容 ・場面の状況 冬がそこまで来ている晩秋／ ・情景の美しさ「まるで…のように」 ・母子の魚の愛情「…だよ。」 / ・かわせみの状態「ひとりぼっち」「とうとう」		
学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1. 「ぬまをわたるかわせみ」の 1-3 場面を音読する 2. 4 場面を黙読する	○黙読する時の観点 ・胸にジーンときたところ ・様子や気持ちに心に伝わってきたところ ・声に出して読んでみたくなったところ	・音読によって、前時学習場面を想起する。 ・黙読し、観点にあった箇所があった場合には、書き込みを自分のことばで行うことを指示する。
3. 読んだことや想像したことを発表し合う	○押さえる叙述 ・「はいっていきました」「しずんでいきました」「きえていきました」 ・「…ていきました」という文末表現の重なり →かわせみのさびしさ、まわりの状況の静けさの強調	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>評価</p> <p>読) 自分の思いを書き込むことができるか <机間指導> <手立て> ・その子らしい感じ方を認め、発表時において自信をもって発表するよう共感したことを伝える。 ・かわせみに対してどんな感じ方をしたか、「ぼんやり」に着目することを助言する。」 ・どんなところがよかったかを具体的に書き込んでみることを指示する。</p> </div>
4. 感じたことや想像したことを書き表してみる	○表現の条件設定 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> ・かわせみになって「ぼんやりととおくの山をみて」何を思っていたのを書く ・かわせみになって自分の身の上を書く ・かわせみに送る手紙を書く ・お日様に手紙を書く ・お日様は何を思ったかを書く ・魚の母子になって二人で何を話した </div>	・より自分の思いを語らせることが出来るように場合によって、全体発表前に対話を組むことも予定する。 ・発表時に児童の感想を収束するようにしない ・児童の感想が紡ぎ合うように、関連した発表内容をつなげていくようにする。 ・自分の感想を表出しやすいものを選んで書く。どれが適当か迷っている児童には感想を確認し、助言を行う。
		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>評価</p> <p>書く) 自分なりの感想を物語の状況を捉えて自分の言葉で表せているか <発表></p> </div>

<p>5. 4 場面を音読する</p>	<p>かを書く ・魚の母子になってかわせみへの手紙を書く ・小魚になって何をつぶやいたかを書く ・今西先生への手紙を書く ・かわせみのその後の行動を書く</p>	<p><手立て> ・発表児童の個性的な感想にみんなが、気づくように賞賛や共感の声をかけてあげるように促す。 ・個々のよさについて気づいた点は教師も紹介し、発表出来なかった児童について事後評価を行う。</p>
<p>・自分の思いを込めてそれが音読に表れるように声の大きさや声調(トーン)、速さに気をつけて読む事を指示する。</p>		
<p>次時の学習 ○今西作品三つに共通するテーマ「小さな命」について考えること</p>		

5. 総括：

学習者の実際の反応記録などはなく、ここでは実践案の提示にとどまってしまう。同テキストを受講している大学生に読んでもらい、感想を取り、自分ならどのように学習指導を展開するかについても記述してもらったので、学習者反応や指導のバリエーション、特に何を学習内容とするかについての検討は別の機会とする。

このような展開では、一見学習者の感想を言いつばなしで何でもありといった批判を受けるものとして映るかもしれないが、先に示した「読書・表現型」の学習過程をたどることになる。学習者の「生活読み」における感想の充実を継続的に図ることを通して、中村氏や倉沢が指摘しているように、問題解決型でなくても学習者は鑑賞に浸ることができるようになる。またそうした読者を育てなければ「自立した読者」として読書生活を構築することができないのである。読者にとって益地が指摘したように「論理的思考」と並んで「感性的思考」は重要な読みの力として機能しなければならない。国語科は、スキルやストラテジーを身につけるだけでなく、その心の豊かさや成長を図るための学習機会でもある。かつて倉沢は「国語は人間教育だ」と言ったが、言語が我々の思考を形成している限り、そのことは間違いのないことともいえる。

中村実践において論者が感じた授業としての心地よさ、文学を学習者達が味わっていると感じたその感覚は、授業者自身の語りの柔らかさや応答における受け答えの穏やかさといった雰囲気が出たことも確かであるが、読者としての学習者が感じたそのものを大切に扱い、生かそうとしていた点にあったと思いきえる。

感性を教えることは出来ないが、感性を促すような学習材を提供したり、発問をする、活動を組むことはできる。「演奏する」「感性を促す」国語科学習は次のような特性を持つといえる。

- 読書行為を尊重する学習である
- 読みはテキストと読者の相互作用によって作られる
- 話し合いや自分の思いを表現する言語活動が中心となり、読解させようとする姿勢ではない。
- 読者の「そうぞう（想像・創造）」活動の場が設けられる。

今後、感性を具体的に捉える一つの視点として「言語認識の変容」をあげて課題としたい。我々は言語を通してものを認識し、理解し表現、創造することができる。そうした言語の機能の中において感性がどのように位置付くものとなるかを考究していきたい。

注

- *1 大田善夫(1956)「文学的感動について」『日本文学』5(7) pp.443-450
大田は文学の本質から文学的感動について論じているが、その中で次のように指摘している。「文学的感動を通しての人間の人間化こそが文学の本質であることは、それが社会的真実と無縁であるということでない。」
- *2 田近洵一(1986)「虚構体験としての文学の読み」『日本文学』35(7) p.24
- *3 浜本純逸(1996)『文学を学ぶ 文学で学ぶ』東洋館出版 p.22
- *4 井関義久(1972)『批評の文法』大修館書店
- *5 高木まさき(2003)「座談会 文学教育における公共性の問題」『日本文学』52(8) p.20
- *6 藤原和好「『感動は教えられない』か」『日本文学』56(8) pp.11-19
- *7 阪田真己子(2010)「学びと身体空間」『「学び」の認知科学事典』大修館書店 p.498
- *8 三浦佳世編(2010)『現代の認知心理学(1) 知覚と感性』北大路書房
- *9 往住彰文(1994)「感性概念のコンポーネント的分解」『人文論叢』20 東京工業大学
- *10 岩城見一(2001)『感性論 エステティックス 開かれた経験の理論のために』昭和堂 p. iii
- *11 樋口聡(2018)「感性教育論の展開(1)」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部第67号 p.9
- *12 益地憲一(1993)『国語科評価の実践的探究』溪水社 p.105
- *13 益地憲一(1997)『感性的思考力に培う指導と評価』『全国大学国語教育学会大会発表要旨集』93巻 p.23
- *14 上西浩一(2020)「『感性』『感性的思考』の評価に向けての試み」『全国大学国語教育学会大会発表要旨集』139巻 p.182
- *15 石原千秋(2005)『国語教科書の思想』ちくま新書 p.25
- *16 三井喜美子(1984)「文学教材の変遷と今西祐行」全国大学国語教育学会『国語科教育』31集 p.41
- *17 倉沢栄吉(1987)『今西祐行全集』第2巻 偕成社 p.276
- *18 倉沢栄吉(1979)「今西作品が語るもの」教育出版『教科通信』第16巻第10号
- *19 三井喜美子(1984) 注16同 p.42
- *20 今西祐行(1982)教育出版『シリーズ小学校国語科 教育1 毎日の言語指導』
- *21 中村元千(1993)「感性の触発を促す文学教材の指導」『教育研究』初等教育研究会1993.2月号 p.56
- *22 中村元千(1993) 注21同 p.57
- *23 倉沢栄吉(1987) 注17同 p.274
- *24 林田哲治(1983)「感性・認識とひびきあう授業を」『日本文学』32(2) pp.9-16
- *25 同上 p.12

ぬまをわたるかわけみ

今西 祐行

空は、もう、なまりいろの冬の雲が、いちめんにはられていました。
それでも、ときどき、雲に小さなさけめができて、そこからお日さまが、まだ、あたたかいきん色の秋の光をながしました。
そのたびに、ぬまのほとりのもみじは、ぱっと、まるで火がついたようにもえて、うつろいその色は、小さなぬまいっぱいにうつりました。
「おかあさん、また、山がもえたよ。」
ぬまのふかいところにしずんでいる、さかなの子どもは、そのたびに、おかあさんをさそって、いそいで水の上まで、うかんでくるのでした。

(中 略)

かわせみは、ひとりぼっちでありました。
「ああ、また、冬がちかづいてきたのだなあ。おかあさんとわかれて、なんかいめの冬になるかしら。」
と、つめたい川や、ぬまや、池をもとめて、冬にもひとりてたびをつづけなければならぬいじぶんを、さびしくおもうのでした。
かわせみはつかれていました。おなかもすいていました。
かわせみは、とうとう、小さな波のわの、ちゅうしんめがけて、さつととびたちましました。
水とすれすれに、あつというまに、音もなくちかづきました。が、いまにも、さかなをめぐって、くちばしをいれようとしたそのとき、子どもさかなのうろこが、きらりと光って、
「かあちゃん。」
と、いう声を、きいたような感じがしたのです。
じゅうぶん、くわえとることができたはずなのに、かわせみは、そのまま、すーっと、いっちょくせんに、むこう岸まで、とびさってしまいました。
お日さまは、あんしんしたように、また、なまり色のあつい雲のなかへ、はいっていききました。あたりの空気も、つめたくしずんでいきました。
いま、さかながつくった波のわも、水にうつったもみじをゆりながら、きえていきましました。
かわせみは、ながいあいだ、ぼんやりと、とおくの山をみておりました。
とおい山やまには、もう雪がふっているようでした。

高等学校における絵画表現に関する実践研究報告3 —色鉛筆とアクリル絵具の段階的併用技法導入について—

溝口 昭彦*
(令和4年2月1日受理)

MIZOGUCHI Akihiko *

A Practical Study on Pictorial Expression in Senior High School 3
: The Introduction of the Mixed Technique of Colored Pencils and Acrylic Painting

1. はじめに

本稿は、高等学校における絵画表現に関する実践研究として「後期中等教育における静物画表現への混合技法導入に関わる基礎研究」(溝口2018)を起点として「青年期に見られる写実的表現欲求とその未達成感から生じる絵画表現離れの乗り越え」を研究課題とした。その研究課題の解決策の一つとして画材を段階的に使用することにより、知覚と表現の関係を整理して描画者の対象に対する見方や感じ方の深化を図ることを目的とした。

2. 研究の経過

2017年より研究を開始した。高等学校における実践研究を目指した画材の段階的使用は、アクリル絵具と油彩の段階的使用を選択した。その基本モデルとしたのはテンペラと油彩の混合技法であるが、高等学校美術における実践想定により、テンペラ技法部分をアクリル絵具に代替し、細線描法の集積が必要なハッチング技法を色鉛筆で代替することにより授業での実現性を高めた。研究の前段階として2016年4月から6月まで大学生を対象とした絵画制作研究の基本実習「絵画表現の指導」としてアクリル絵具と油絵具の段階的使用を

開始した。その実践研究結果を踏まえ、2017年より高校生を対象とした授業試案を創出するために、岩手県立不來方高等学校(以下、不來方高校)に研究協力を依頼した。不來方高校における実践研究は2017年8月から開始し、2021年3月まで継続された。その継続した実践研究において、2017年から2018年は、学習指導要領や年間指導計画と授業試案の整合性と技法や用具使用の妥当性について研究を進めた。2019年から2020年は、授業試案受講者の段階的併用技法の導入による知覚と表現の関連性について調査を進め、授業試案の有効性を確認した。2020年までの高等学校における実践研究は、芸術学系美術・工芸コース2年絵画専攻生徒(以下、美術専門)を対象に研究を進めた。2021年より、美術を専門としない高校生を対象として実践を進めた。本稿は、不來方高校普通科1年美術1(以下、美術1)、岩手県立宮古高等学校(以下、宮古高校)普通科美術2(以下、美術2)を対象とした授業実践研究と、宮古高校美術部および盛岡市立高等学校(以下、盛岡市立高校)美術部(以下、美術部)における段階的併用技法の実践報告である。

* 岩手大学教育学部

3. 研究の方法

3-1 研究対象

段階的併用技法を用いた授業試案を一般化する目的で、2021年より、研究対象として芸術を専門に学んでいない高校生を対象とした美術1、美術2の授業内で実践することとした。また、研究の発展性を考慮して、多くの高等学校で活動する美術部所属生徒を対象に実践研究を行った。さらに、美術部対象の実践研究の比較研究として一般の美術愛好者を対象とした実践研究を加えた。2021年1月から、研究協力校の美術1の年間指導計画に段階的併用技法を用いた静物画表現を導入して実践研究を進めた。同時に、美術部活動における実践研究を進めるために宮古高校と盛岡市立高校に研究協力を依頼して、夏季休業中に実施する計画を立てた（表1）。

2021年研究協力校・団体	科・コース等	実践研究形態	実践研究開始日	実践研究終了日	クラス数	対象人数	実施時間
1 岩手県立不來方高等学校	普通科（人文・理数学系、外国語学系、体育学）	美術1授業（1年）	2021年1月15日	2021年3月18日	4	80	8~12
2 岩手県立宮古高等学校	普通科	美術2授業（3年）	2021年9月16日	2021年10月26日	1	4	24
3 岩手県立宮古高等学校	美術部	岩手大学アートスクール絵画1	2021年7月30日	2021年7月30日	1	10	6
4 盛岡市立高等学校	美術部	岩手大学アートスクール絵画2	2021年8月4日	2021年8月5日	1	7	6
5 宮古美術協会	美術愛好団体	出張いわて美術茶話ミヤコ絵画研究会	2021年12月5日	2021年12月5日	1	12	6

（表1）

3-2 研究方法

『高等学校における絵画表現に関する実践研究報告2』（溝口2020）の研究結果¹⁾に基づき、美術を専門としない高校生を対象とした。静物画を題材とした描画材の段階的併用技法による授業試案1から、実施時間の短縮と画材や用具準備の負担を軽減した授業試案2を提案した（図1）。授業試案2の変更点は、授業試案1の段階的併用技法の色鉛筆→アクリル絵具→油絵具の3段階の併用から、色鉛筆→アクリル絵具の2段階に削減した点である。油絵具部分の段階的併用は省略したが、研究の根幹となる有色地塗り、白色浮出、グレースの三要素を明確化することにより、全体的な形態把握、光を観察することによる立体感や存

在感の知覚、そしてグレースによる微妙さを含む色彩表現や空間表現の実現を目指した。そして美術1での授業実現性を高めた環境で、不來方高校美術1絵画表現において授業4クラスで実践研究をすることとした。また、美術の授業での実践研究対象拡大にむけて研究協力校の依頼を想定し、研究協力者候補である複数の美術担当教諭と対象と方法について協議した。その結果、宮古高校と盛岡市立高校では、研究導入として美術部を対象として夏季休業中に1日から2日の集中的な実践研究を実施した。その後宮古高校では美術2の絵画表現の授業において実践研究を進めることとした。実践研究の具体的方法は、各校の研究協力者と大学教員が、実施時間や座席配置、用具準備等を協議して授業試案2を具体化した。授業実施期間や実施時間を決定後、一部の授業をチームティーチング（以下TT）として、授業内の課題解決や研究目的の確認等を行いながら、制作観察や写真記録を行い資料収集した。最終的には受講者を対象とした質問紙法アンケート調査を実施して受講者の段階的併用技法の効果を、対象者別にまとめることとした。

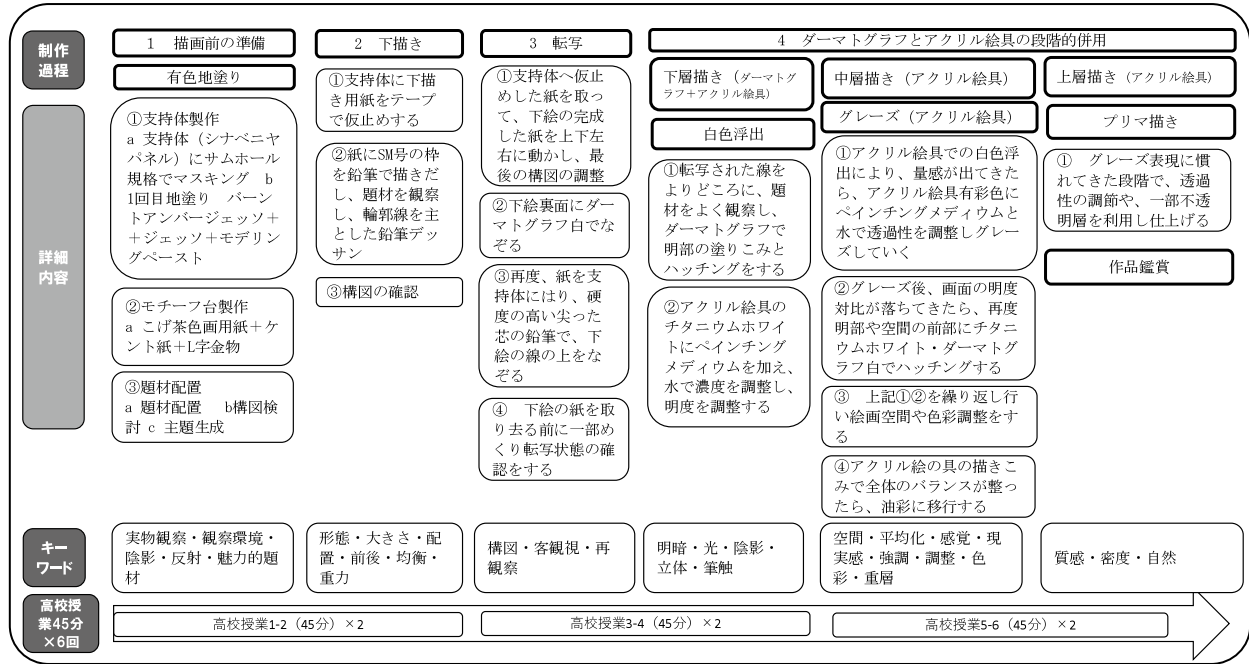
4. 実践研究実施結果

4-1 美術1における実践研究

美術1の実践研究は2021年1月15日～3月18日まで、不來方高校美術1選択者普通科1年80名を対象に2時間連続授業を4回から6回で実施した。基本的には図1授業試案内容で実施した。ほぼ授業試案2の時間配分で進行したが、各クラス芸術選択者人数の差異から、授業クラスの人数が30人、32人、4人、14人と人数差があり授業進行調整には一部工夫が必要であった。4クラスのうち2クラスは研究協力教員と大学教員のTTとして実施し、他の2クラスは研究協力教員単独で授業を進めた。授業のアンケート回答は66名回収率83%であった。

4-2 美術2における実践研究

授業試案2の発展的研究として宮古高校3年4名を対象に美術2の授業において2021年9月16日



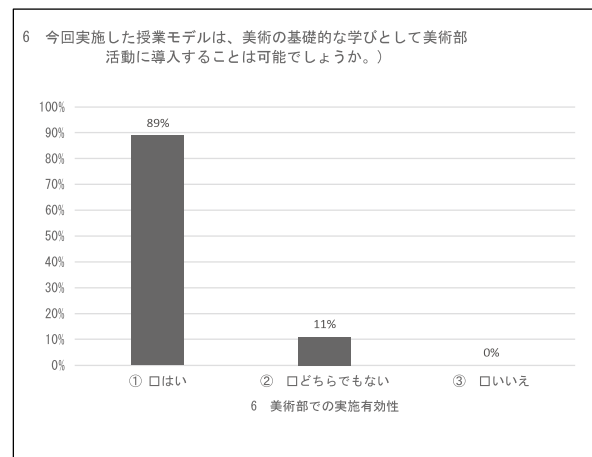
(図 1)

から10月26日まで実施した。授業試案 2 は、美術 1 を想定した12時間で完結する内容であったが、発展性を考慮²⁾して、研究協力者と協議を進め 2 時間連続授業の12回24時間で実施した。12回の授業のうち10回はTTで進めた。一部遠隔授業を実施する必要性が生じたが、事前に生徒作品の情報共有をして複数台のカメラを使用することにより細やかな個人指導を実施した。アンケート回答は 4 名回収率100%であった。

4-3 美術部活動における実践研究

2018年と2020年に実施した授業力向上研修（高校美術）において併用技法体験アンケートを実施した。その質問に「授業試案の美術部活動導入可能性」の質問では、可能であるという回答が89%であった³⁾（図 2）。その結果から、アクリル絵具や油絵具の使用経験が比較的多い高等学校美術部を対象として実践研究することにより、授業試案 2 の実施対象や授業構成の判断材料とした。具体的には、2021年 7 月 30日に、宮古高校美術部10名を対象に 9：00～12：00、13：00～16：00の計 6 時間の美術部活動で授業試案 2 を実施した。午前有色地塗り、題材構成、鉛筆デッサン、転写を終了して色鉛筆によるハッチングに入った。その後、チタニウムホワイトをペンチングメディウ

ムと水により濃度調整して白色浮出表現まで実施した。午後からは、画面全体にグレースをして、有彩色を薄く重ねることやハッチングを繰り返して、立体感や題材のもつ色彩および空間の表現を試みた。終了20分前に作品鑑賞とアンケート調査を実施した。アンケート回答は10名で回収率100%であった。同様に2021年 8 月 4 日、5日に盛岡市立高校美術部 7 名を対象に両日13：30～16：30までの計 6 時間で授業試案 2 を実施した。日数は 2 日間であったが、実施内容は宮古高校美術部と同様である。終了後アンケートを実施して、回答は 7 名100%の回収率であった。



(図 2)

4-4 一般美術愛好者を対象とした実践研究

授業試案2の対照実験として2021年12月5日に、宮古美術協会会員12名を対象に、9:20~12:00、13:00~16:30まで実践研究を実施した。この一般美術愛好者の特性は、高校生と比較して年齢が高いことや、多くの参加者が絵画制作を継続しており発表経験もあることから美術体験が豊かなことである。実施内容は、宮古高校美術部および盛岡市立高校美術部と同様にして、アンケート調査を実施した。アンケート回答は12名で回収率100%であった。

5. アンケート結果分析

本稿では、授業試案2(図1)の評価として、美術専門の高校を対象とした授業試案1を含めた複数の受講対象者のアンケート調査結果を比較する事により、授業試案2の実際の授業における有効性を検証する。分析に使用する図3~11は、すべての棒グラフのデータ系列は、左から、美術専門、美術1、美術2、美術部、一般の対象別である。また、対象ごとの実践研究における条件や環境の差異は表2の通りである。研究協力校の授業実施形態に沿って実践研究を進めるため、実施時間数や人数等ばらつきが存在するが、授業試案の内容とアンケート設問は同一とした。なお、美術専門については、描画材の段階的併用による授業試案1をために、受講者と研究協力教員を対象にアンケートを実施して、授業試案1を毎年改善した4年間の実施データを集計して数値化したものである。

実践研究における条件および環境の差異について

	実施対象	参加人数(人)	授業人数(人)	実施時間	平均年齢(歳)	実施年	授業・事業名(実施クラス数×実施年数)
1	美術専門選択者	44	8~13	18~20	17	2017~2020	美術専門(絵画)、1クラス×4年
2	美術1選択者	66	4~32	8~12	16	2021	美術1、4クラス×1年
3	美術2選択者	4	4	24	18	2021	美術II 1クラス×1年
4	美術部所属者	17	7~14	6	17	2021	岩手大学アーツスクール絵画、2クラス×1年
5	一般	12	12	6	68	2021	いわて美術茶話ミヤコ子絵画研究会、1クラス×1年

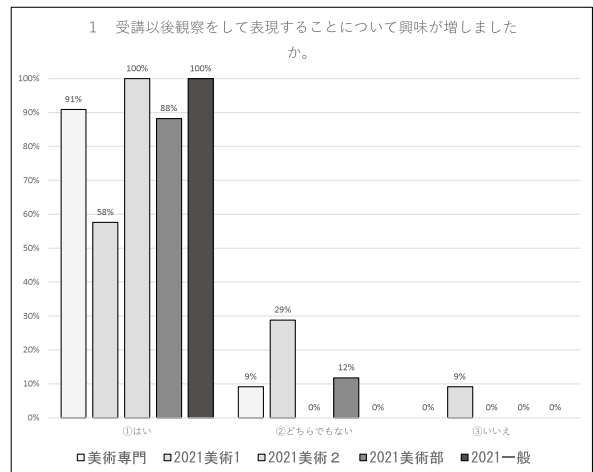
(表2)

5-1 観察表現・段階的併用表現に関する総体的評価

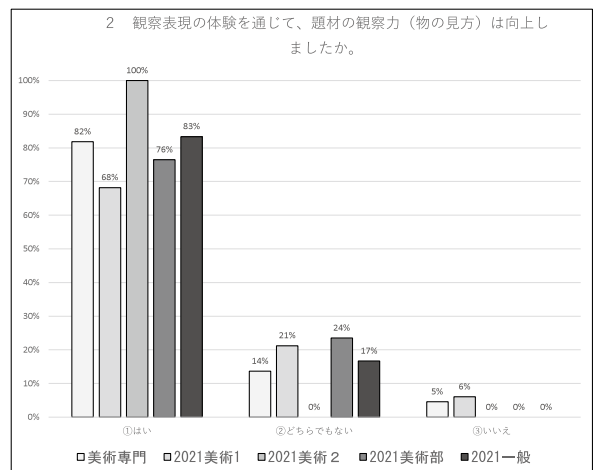
図3・4・5は、本研究の根幹となる観察表現と描画材の段階的併用についての効果を確認した。図3は、観察表現の興味の向上に対する問いで、授業試案2を美術1で実施した58%の受講生が興味が増したと回答した。図4は、観察力や見方の向上についての問いである。授業試案2を美術1で実施した受講生の68%が向上したと回答した。図5は、表現力の向上についての質問である。授業試案2を美術1で実施した受講生65%が向上したと回答した。研究の根幹部分については3つのアンケートは6割程度の評価を得ている。

5-2 絵画技法や用具による表現力向上評価

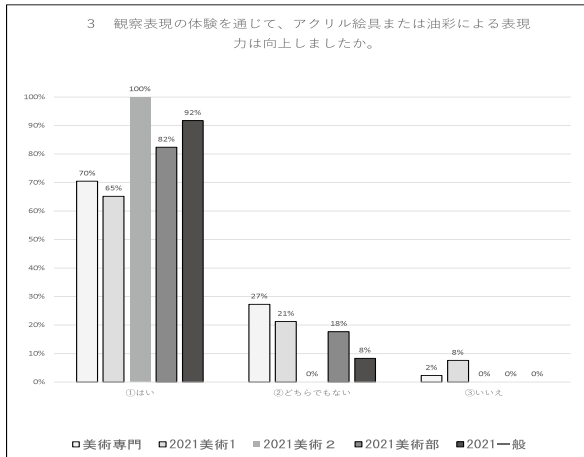
図6、7は、授業試案1・2を構成する基本的な絵画技法および、用具である。図6は、授業試



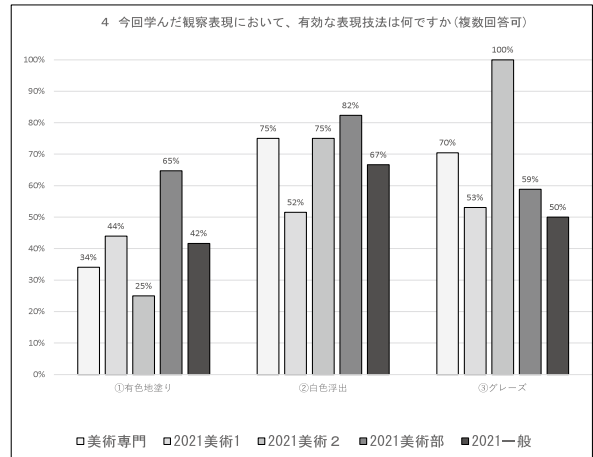
(図3)



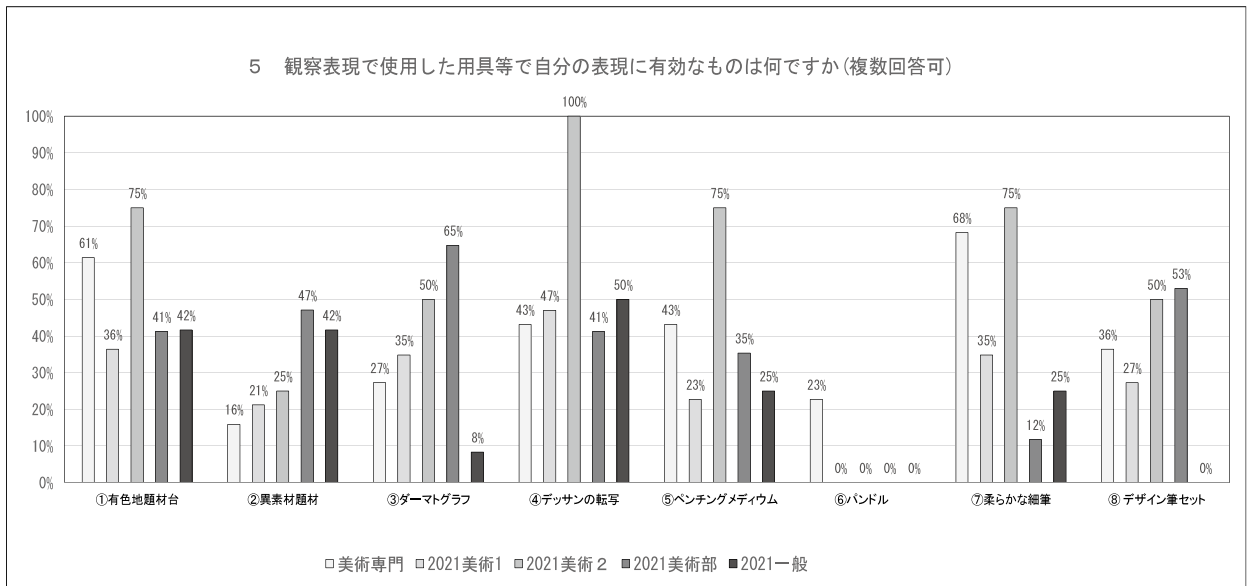
(図4)



(図 5)



(図 6)



(図 7)

案 1、2 で特徴的な絵画技法について、表現の有効性を確認した。授業試案 2 を美術 1 で実施した受講生は①有色地塗り 44% ②白色浮出 52% ③グレース 53% であった。図 7 は、用具・材料の有効性を評価するものである。授業試案 2 を美術 1 で実施した受講生は①有色地題材台 36% ②異素材題材 21% ③色鉛筆 (ダーマトグラフ) 35% ④転写 47% ⑤ペンチングメディウム 23% ⑥バンドル 0% (今回未使用) ⑦柔らかな細筆 35% ⑧デザイン筆セット 27% であった。図 6 の 3 技法については概ね 5 割程度の評価であったが、図 7 で調査した用具については 3 割の評価であった。この授業試案 2 を美術 1 で実施した場合、5-1 総体的評価や 5-2 絵画技法・用具評価を比較すると、用具評

価が低いことから、用具と技法の関係性を具体的に説明することにより学習深化が期待できる。しかし、その指導の際には、技法や技術指導のみに偏向しないように注意が必要である。

5-3 授業試案 2 により向上した絵画表現特有の見方や表現方法についての評価 (知覚と表現の関係性)

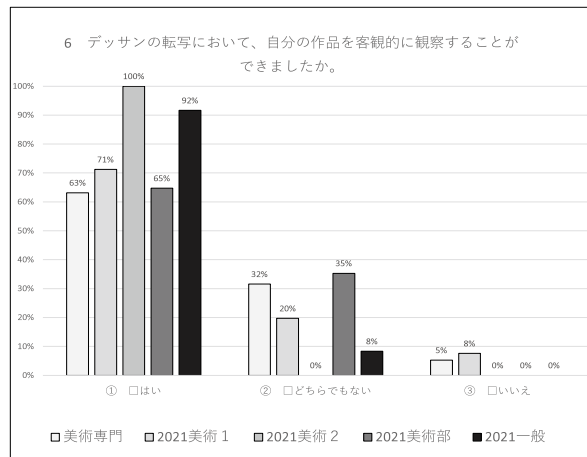
図 8、9、10、11 は、授業試案 2 によって、知覚と表現の関係を整理することを目的に、受講者が具体的にどのような能力を身につけたかについて評価を試みた。図 8 は、鉛筆デッサン転写の過程で自作を、構図と形態について再考するものである。授業試案 2 を美術 1 で実施した受講生の 71% が客観的な観察が可能になったと回答した。

図9は、透過性をもった単色の絵具を画面全面や1部に重層することにより空間表現を観察できたかを調査した。授業試案2を美術1で実施した受講生62%が、自分の作品に空間表現を観察することができたと回答した。図10は、色彩を含んだグレースを繰り返すことにより題材の明暗や色彩の微妙な変化を観察可能になったかを問う設問である。授業試案2を美術1で実施した受講生65%が観察できたと回答した。図11は、白色鉛筆とアクリル絵具のチタニウムホワイトによるハッチングや彩色により、題材の立体感や表現し難い存在感について、自作において観察できたかについての設問である。授業試案2を美術1で実施した受講生74%が観察できたと回答した。

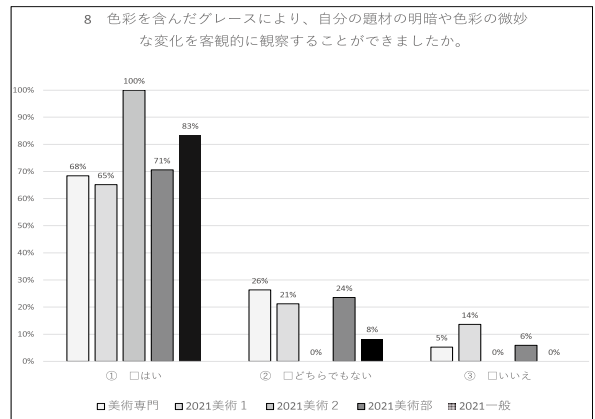
5-4 美術1授業試案2のまとめ

5-1 観察表現・段階的併用表現に関する総体的評価（以下、総体的評価）で検証した図3観察

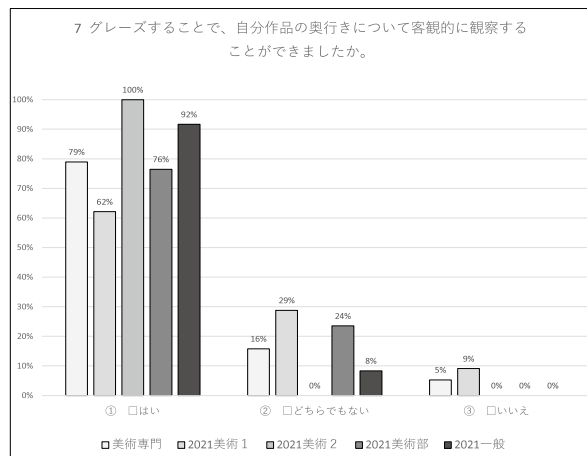
表現への興味向上、図4観察力向上、図5表現力向上の美術1評価値を合算平均した数値を総体評価とすると、64%である（図12、美術1）。5-2 絵画技法や用具による表現力向上評価で検証した図6美術1の有効な表現技法（以下、技法評価）における評価平均値は、50%である。同じく図7美術1の有効な用具における評価（以下、用具・



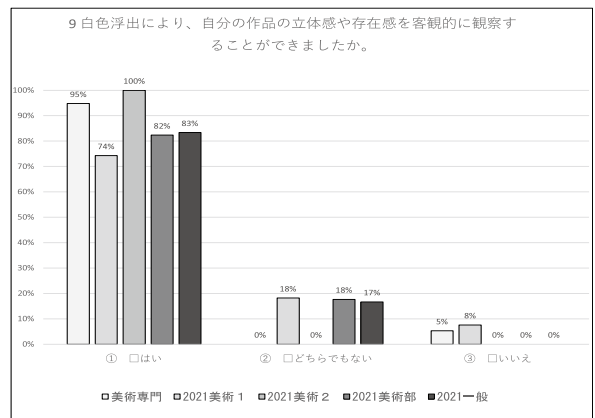
(図8)



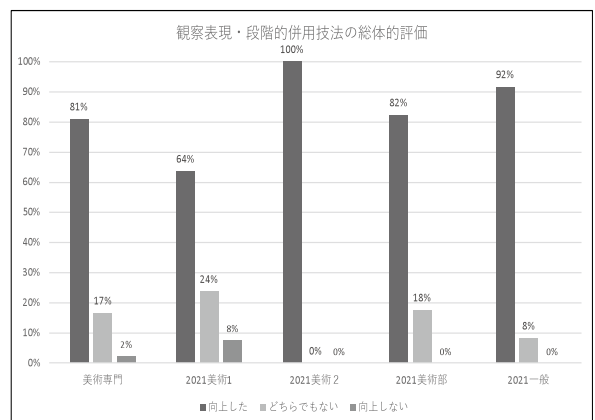
(図10)



(図9)



(図11)



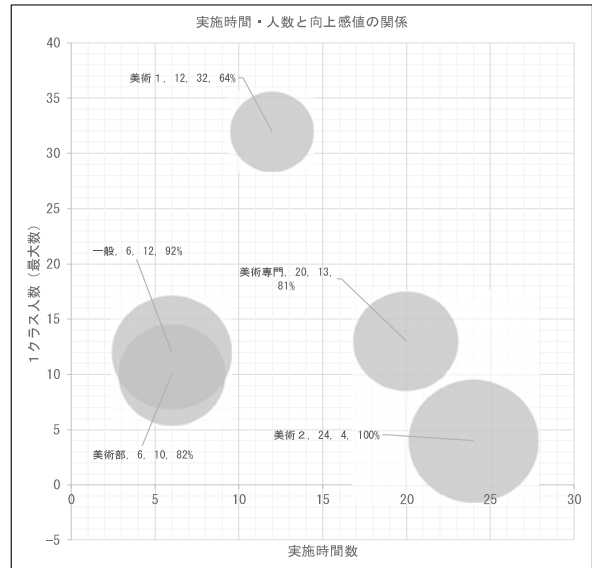
(図12)

材料評価)の平均値は32%⁴⁾である。5-3授業試案2により向上した絵画表現特有の見方や表現方法についての評価(以下、見方・表現評価)の図8転写と形態、図9グレースと奥行き、図10グレースと明暗・色彩、図11白色浮出と立体感・存在感の各項目の「向上した」とする回答の平均値は64%であった(図15、折線グラフ美術1)。この各項目をまとめた数値を整理すると、総体的評価68%、見方・表現評価64%、技法評価50%、用具・材料評価32%である。美術1における授業試案2の実施は、授業試案自体の総体的評価や知覚と表現の連携能力伸長に関わる見方・表現評価が比較的高く、技法や用具・材料評価が低いことから、技術や技能習得が強調されることなく、実感を伴った絵画特有の見方や考え方を包含した具体的能力伸長に貢献していると言える。

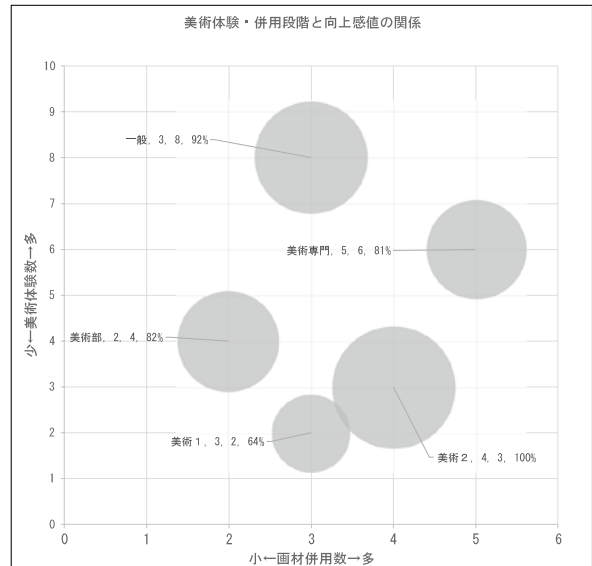
5-5 授業試案1・2の受講対象による比較

観察表現と併用技法に関する総体的な評価として図3、図4、図5において、受講対象者の美術1とその他の受講対象を比較すると、全ての項目において美術1受講者の評価が低い。この図3、4、5は、それぞれ観察表現の興味関心の増減、観察力向上、表現力向上について調査し、授業試案の総体的評価をしたものである。その3項目の調査結果を、美術専門、美術1、美術2、美術部、一般のそれぞれを受講者ごとに合算して各受講者の総体的な評価として比較する。(図12)⁵⁾

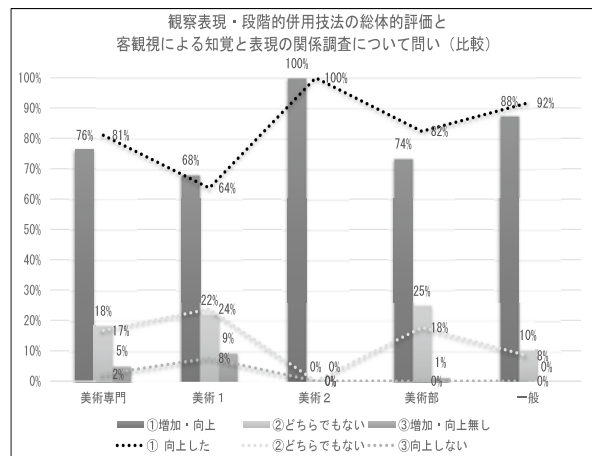
美術1の総体的評価は、向上したと感じる受講者が64%であり、向上しないと感じた受講者は8%であった。この64%は他教科の学習理解度調査⁶⁾と比較して低いものではない。この結果からも、授業試案2の有効性を確認できるが、受講対象者ごとの実践研究時の条件や環境から、本研究の基本的な問いである「青年期に見られる写実的表現欲求とその未達成感から生じる絵画表現離れの乗り越え」について授業試案2の課題を検証するために、2つの組み合わせ条件を設定して比較する。図13は、縦軸の実施人数と横軸の実施時間の関係性において、向上感を円の幅で表した。少人数で長い時間をかけることが効果的と読み取れるが、



(図13)



(図14)



(図15)

美術経験多い集団では6時間で10人程度の環境において82%の高い効果が出ている(図13、美術部)。図14は、縦軸の美術体験⁷⁾と横軸の併用技法数の関係性において向上感を円幅で表した。美術体験の多い受講者が向上値も高い傾向はあるが、併用技法数の増加と向上値には相関関係は見られない。図13、14において特徴的な結果は美術2の受講者である。美術2は、美術経験が平均的な18歳の高校生が、4人の少人数で24時間の受講の結果、向上値100%の結果であった。高評価の条件は、少人数であること、遠隔授業も導入することにより、ほぼ全ての授業でTTを長時間実施できたことと考えられる。図15は、図12の観察表現・段階的併用技法の総体的評価(棒グラフ)と、5-3で述べた授業試案2により向上した見方・表現評価(折れ線グラフ)を比較したものである。図15からは、前出の2項目には、強い相関性が見られる。2項目の①肯定的評価、②未定評価 ③否定評価の差異は、全ての授業対象に置いて10%以内であることから、棒グラフの頂点と折れ線グラフは非常に近い形態を示す。2020年の美術専門を対象とした調査においては、総体的評価における表現の向上評価が低く、見方・表現評価が高い例があり、専門に学ぶ受講生の要求基準が高いことが原因と考えたが、今回の複数の受講対象にしたアンケート結果からは、授業試案の総体的評価と見方・表現評価は、ほぼ一致することが確認された。この比較において特徴的な事は美術1以外の受講対象者が、総体的な評価より見方・表現評価が高いのに対して、美術1の受講者のみが低いことである。これは授業試案2において、美術1の受講者と他の受講者と比較すると、美術1受講者は、制作自体の興味は一定の値を示したが、その結果得られた具体的な能力伸長には困難が伴ったと言える。その困難さは5-2で述べた技法評価や材料・用具評価にも数値からも読み取ることができる。

6. まとめ

継続した実践研究において、授業試案1の高校生を対象とした4年間の実践と体験研修受講の美術教員アンケート結果や研究協力教員からの助言をもとに、総授業時間の短縮や教材・題材準備の簡略化、40人程度の授業に対応できる題材保管や用具共有による材料費負担減等、具体的な課題解決を進めた。その結果、授業試案1からの削減部分も多くあったが、受講者が静物画を題材に、画材を段階的に併用することによって獲得される絵画的見方や表現に関わる要素を維持して、画材の段階併用回数を減じた授業試案2の実践研究をさらに進めることができた。そして2021年に授業試案2において美術1での実践が可能になったのは成果である。しかし、多くの受講対象や条件で実践研究を進めた結果、授業試案2の実施される環境において、より少人数で一つの題材に多くの時間が当てられる可能性が高い美術2がより効果的であることが確認できた。5-5図14で述べた通り、この画材の段階併用回数減による負の要因は研究結果からは確認できないことから、段階的併用技法の要素を実感獲得につなげるため、受講者集団の人数、実施回数、美術体験に適合した段階的併用数の授業計画を組むことが重要である。また美術部活動においては美術体験の質と量の適合性から短時間の実施においても効果があることが確認できた。今後、この描画用具を柔軟かつ段階的に使用することで、知覚と表現の連携を図り青年期の表現離脱を回避して個々の能力伸張を図る方法で研究を進める。

謝辞

本研究において、岩手県立不来方高等学校(松川善光教諭、岩淵毅弘教諭)、岩手県立宮古高等学校(三田洋教諭)、盛岡市立高等学校(有馬辰樹教諭)の3校に研究協力をいただき、研究協力教員の皆様にはチームティーチングをはじめ授業担当者・部活動指導者として具体的な助言をいただきました。また研究協力校授業参加生徒および授業試案体験に参加された宮古美術協会の皆様に

撮影許可と作品写真提供およびアンケートにご協力いただきました。これらの方々に感謝いたします（研究協力教員の所属・職名は、研究実施時のものです）。

本研究は、JSPS 科研費 JP20K02754の助成を受けたものです。

注

¹⁾ その具体的課題の解決法は2017年の授業試案（資料1）を2分割することにより、実施時間の短縮をさらに進めるとともに、単元の授業準備用具を減少させることである。これは、本研究授業試案の目的達成のための、絵画材料の段階的併用表現を構成する有色地塗り、白色浮出、グレーズの3技法を維持しながら、使用画材をターマトグラフとアクリル絵具に絞り込んだ案（以下授業試案2）である。溝口昭彦、「高等学校における絵画表現に関する実践研究報告2」、『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要 第1巻』、令和3年3月、p126、授業試案2。

²⁾ (2) 生徒の特性、学校や地域の実態を考慮し、内容の「A表現」については(1)、(2)又は(3)のうち一つ以上を選択して扱うことができる。また、内容の「A表現」の(1)については、絵画と彫刻のいずれかを選択したり一体的に扱ったりすることができる。「美術Ⅱ」の指導に当たっては、生徒の特性、学校や地域の実態などを考慮し、発展的で個性豊かな（学習が進められるようにするため、「A表現」では、「(1) 絵画・彫刻」、「(2) デザイン」又は「(3) 映像メディア表現」のうちから、いずれか一つ以上を選択して扱うことができる。その際、生徒個人又はグループごとに選択したり、特定の学期又は期間において選択を取り入れたりするなどの工夫をすることも考えられる。また、「美術Ⅱ」では、単に高度な技法や分析・批評の指導にとどまることなく、生徒の興味・関心を考え、主体的な表現や鑑賞の活動を促し、積極的で創造的な取組を進めていくことが必要である。「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編」、文部科学省、平成30年7月、p165、p166、https://www.mext.go.jp/content/1407073_08_2.pdf 2022年1月1日確認。

³⁾ 溝口昭彦、「高等学校における絵画表現に関する実践研究報告」、『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第19号』、2020年3月、p144、図11、左記資料に2020年8月4日（金）に岩手県立総合教育センターで開催された令和2年度授業力向上研修（高校美術）において実施した併用技法体験アンケート結果を合算してデータ更新した。

⁴⁾ 研究協力校不來方高校において美術1 選択者66名のアンケート結果を、5-1 総体評価、5-2 技法・用具・材料評価、5-3 見方・表現評価についての評価を合計し平均値を算出した数値である。資料を項目ごとに平均値を出すことにより、授業試案2 研究実践の課題を明確にすることが目的である。

⁵⁾ 図12において、横軸の美術専門は授業試案1、それ以外は授業試案2で実施した。

⁶⁾ ベネッセが実施した「第5回学習基本調査 1-2 授業理解度（2015年）」における高校生のデータでは、「学校の授業をどのくらい理解していますか」の設問で調査した結果、「ほとんどわかっている、70%くらい

わかっている」と回答した生徒は、国語55.7%、地理・歴史54.0%、数学47.3%、理科46.1%、英語48.2%であった。ベネッセ教育総合研究所、「第5回学習基本調査」高校生、https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/gkihon_data_kou.pdf 2022年1月22日確認。

⁷⁾ 実践研究に協力いただいた受講者の美術体験については、筆者が受講者から聴取した内容や、研究協力教員からの聴取した事項を整理して数値化した。美術1（小学校図画工作・中学校美術の美術体験）、美術2（小学校図画工作・中学校美術+美術1の体験）、美術部（小学校図画工作・中学校美術+美術1+絵画・彫刻・デザインなどの多様な素材体験）、美術専門（小学校図画工作・中学校美術+美術の専門的・自主的制作体験）、一般（学校教育の美術体験後、自主制作を継続・発表）。

「各教科等を合わせた指導」の授業づくりに資する 「単元構想シート」簡易版の開発 —知的障害特別支援学校高等部における作業学習の実践から—

小原 一志・中村 くみ子・星野 英樹・最上 一郎*, 佐々木 全**

(令和4年2月1日受理)

I. 問題と目的

知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校において「各教科等を合わせた指導」として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習が実施されている。平成29年4月告示の特別支援学校学校小学部・中学部学習指導要領及び平成31年4月告示の特別支援学校高等部学習指導要領（以下、新学習指導要領）における「各教科等を合わせて指導を行う場合」には、「一部なのか、全部なのか十分に検討する必要がある」「各教科等の目標及び内容に照らした学習評価が不可欠である」と示され、「各教科等を合わせた指導」において、授業者は各教科等の内容を基に具体的な指導内容を設定していくことが求められている。

岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）においては小学部「遊びの指導」「生活単元学習」中学部及び高等部「作業学習」を教育課程の中心に位置づけている。本校では、令和2年度から「児童生徒の確かな力を育む学びを目指した授業づくり」を研究主題に掲げ、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」を関連付けた授業づくりに2年次計画で取り組んでいる。その中で「各教科等を合わせた指導」の各教科等の目標や内容を明確化するために示された「各教科等を合わせた指導における授業づくりの要領」に含まれる「単元構想シート」（田淵・佐々木・東ほか、2020）を授業づくりの過程で使用している。「単

元構想シート」は、学習活動と各教科等の目標及び内容を照合する作業をガイドし、教員の思考促進に資するツールである。

「単元構想シート」を使用した本校の教員によると、「各教科等の目標と内容が関連していることが確認できた」「児童生徒個々の目標や支援について各教科等の視点を踏まえて考えることができた」と報告している（中村・本間・高橋ほか、2021）。

その一方で、田淵・佐々木・東（2021）によると、「日々の授業者が感じる業務の負担感の解消が改善の主眼となる」と報告している。このことは、本校高等部においてこれを使用した教員9名によると、「各教科等の内容を考えるのが難しかった」「各教科等の内容の文章表記が分かりづらい」「具体的にどんなことを言っているのかが分かりづらく、難しい」との所感として表れている（本校高等部学部研究会議事録、2021.1.21）。すなわち、これは、「単元構想シート」においては新学習指導要領の記述を引用しているため、その記述について、実際に構想している学習活動と対照させて解釈することに労力と負担感があることの指摘である。

「単元構想シート」を授業づくりににおいて使用し、普及を目指すに当たっては、上記の労力と負担感を軽減し、円滑な使用がなされる必要がある。

そこで、本校では「単元構想シート」の使用を

* 岩手大学教育学部附属特別支援学校、** 岩手大学大学院教育学研究科

ガイドし、視認性に優れた補助ツールとしての、「単元構想シート」簡易版（通称、「単元構想シート GF.Light」）を開発した。本稿は、その開発過程と内容について報告し、有用性を評価するものである。

II. 開発過程

1. 「単元構想シート GF.Light」の構想

本校高等部では、「各教科等を合わせた指導」の作業学習を教育課程の中心に据えて指導を行っていることから、作業学習の実践における使用に焦点化したツールとした。

その上で、「単元構想シート」において選択された各教科等の目標及び内容について、選択があるものを特定することとした。すなわち、作業学習で使用される可能性のある内容をあらかじめリストアップしておくことで、教員は必要情報を円滑に探し出すことができる、また、それらの記述内容の解釈にも熟練しやすくなると考えた。

2. 「単元構想シート GF.Light」のための基礎データの収集

本校高等部の作業学習で取り扱われている各教科等の内容を明らかにするため、作業学習における学習グループ「作業班」、すなわち、木工班、陶芸班、手織班の担当教員（9名）が3つの単元（小単元数は各5つ、生徒数は23名）で使用した「単元構想シート」から、選択された各教科の目標及び内容に付してある通し番号をもとに集計した。この結果から、作業学習において関連する各

教科等の目標及び内容を特定し、「単元構想シート GF.Light」に収蔵するデータ内容とした。

具体的には、「単元構想シート」中の「各教科等の内容との関連」の欄に示された教科の目標及び内容を表す番号の記載数を教科ごとに集計し、その番号の出現頻度をまとめた。ここでは、いずれの作業班でも共通して選択していた「国語」、「数学」、「職業、家庭（職業・家庭）」とした。他教科の目標及び内容については、生徒の個別具体的な状況に即して選択されたものであり、使用頻度にばらつきが顕著であったことから、ここでは除外した。

3. 「単元構想シート GF.Light」の設計と内容

「単元構想シート」は、その操作を Microsoft Excel®をもって行うが、そこでの補助資料として「単元構想シート GF.Light」が活用できることを構想した。具体的には、Table 1の内容を設計上のポイントとし、以下のとおり「単元構想シート GF.Light」の内容を整えた。これについて、本稿の末尾に資料1～3として付した。

(1) 具体的な学習内容検討への思考促進

「単元構想シート GF.Light」は、基礎データとして抽出収集した国語、数学、職業、家庭における教科の目標及び内容をリスト化した。

その上で、「単元構想シート」の機能である各教科等の目標及び内容の照合に係る思考の促進をより強化できるよう、「単元構想シート GF.Light」においては、リストの文章表記をキーワード化し、シートにおける文字数を削減した。キーワードは

Table 1 「単元構想シート GF.Light」設計上のポイント

	開発以前1年目	ニーズ	開発後2年目
使用方法	「単元構想シート」のみ使用	→	「単元構想シート」と「単元構想シート GF.Light」の併用
1	各教科等の目標及び内容を文章から読み取る	→ 文章表記による解釈の困難さ	→ 具体的な学習内容をキーワード化
2	授業者が白紙の状態から目標と内容を選択	→ 単元と各教科の関連を示す資料としての活用	→ 選択頻度の視覚化による選択の簡略化
3	Microsoft Excel®のシートをスクロールすることによって選択	→ パソコン操作による負担感の軽減	→ 「A3版,両面刷り,1枚」のシートでの一覧表形式

単元構想の際に具体的な学習内容を想起できるよう文章の内容を簡易的に示している。なお、「単元構想シート」と整合性を保つために教科の目標と内容を表す番号は共通である。具体的には、以下ならびに Fig. 1 の通りである。

「単元構想シート」の各教科等の目標及び内容から指導内容と関連が深い内容を筆者が抽出し、それらを高等部職員9名で文言等を検討・整理し、一覧表としてまとめた。ここでは、「単元構想シート」の教科等のシート同様に縦軸を小学部から高等部までの7段階で表示している。これは、新学習指導要領総則等編における「重複障害者等に関する教育課程の取り扱い」に示されている、各学部で対象とする生徒の実態を鑑み、必要に応じて下学部の目標や内容を適用する必要があることに配慮したものである。横軸を内容のつながりでそろえたことで小学部段階から高等部段階の系統性をもって活動内容を設定できるようにした。これについては Fig. 2 に示した。

(2) 作業学習における各教科等の目標及び内容選択の効率化

学習活動と各教科等の目標及び内容を照合する作業が円滑にできるよう、「単元構想シート GF.Light」においては、作業学習との関連が深い各教科等の目標及び内容については、選択された頻度によってあらかじめ色分けし、視認性を高めた。具体的には Fig. 3 の通りである。

分析対象としたすべての「単元構想シート」の各教科等の目標や内容を表す番号の総選択回数は1,925回、内訳は国語が767回、算数・数学が530回、職業分野が530回、家庭分野が98回であった。各単元の選択回数の平均値を5段階（5：2回以上、

4：1回、3：0.5回以上1回未満、2：0.1回以上0.5回未満、1：0.1回未満）に分類しその頻度に応じて赤色の濃淡（5：濃赤～1：薄赤）をつけて可視化した。

具体的には、以下、ならびに Fig. 4 の通りである。「単元構想シート」記載番号の集計結果によると、国語において「161：文字の組み立て方を理解し、形を整えて書くこと。」「130：日常生活や社会生活、職業生活に必要な語句、文章、表示などの意味を読み取り、行動すること。」については1単元における選択回数が2回以上のため、5：濃赤で示している。反対に162「用紙の中の文字の大きさや配列」等は1単元における選択回数が0.1回未満のため、1：薄赤で示している。(Fig. 4) なお、集計結果から選択回数は0回の内容については白色で示している。これによって関連の深さが可視化され、以前は、「白紙の状態」から教員が文章を読み取る時間を削減し、効率的に関連を確認できるようにした。

(3) 視認性の向上

「単元構想シート」によって各教科等の目標及び内容を照合する作業は、Microsoft Excel® のシートをスクロールすることによって行った。しかし、画面上での確認は、操作の方法やシートによっては前後の関係が読み取りにくいことやページの移動による操作時間による負担感があった。

そこで、「単元構想シート GF.Light」においては、視認性と一覧性を向上させるために紙媒体として印刷し、目視で確認できるようにした。

具体的には、作業学習と関連する国語、算数・数学、職業・家庭の3枚のシートを「A3版、両面刷り、1枚」の様式でまとめ、各々のシートで

いろいろな筆記用具に親しむ	31 ⑦目的に合ったマスや行の大きさに応じた筆記用具	99 ⑦文字の形	100 ⑦点線の書き方、文字の形、筆順	161 ⑦文字の組み立て方、形を整えて書く	162
⑧試写、なぞり書き	34 ⑧平仮名や片仮名	101 ⑧文字を構成する点面相互の位置関係	102 ⑧読みやすい文字配列		163
読み聞かせなど 絵本や図鑑、絵い読み	37 ⑩いろいろな読み聞かせの仕方	103 ⑩言葉のつながり、話し言葉	104 ⑩いろいろな種類の読み聞かせ		165
身近な人の話 簡単な事柄と語句などを結び付け	40 ア 出来事の内容	<p style="text-align: center;">教科の内容を簡易的に表記</p> <p style="text-align: center;">161 ⑦文字の組み立て方、形を整えて書く</p>			金の中で読む人の目 え
簡単な指示や説明を聞き、応じる	45 イ 経験したこと				金の中
体験したことについて考える	46 ウ 見聞きしたこと、あましや自分の気持ち	109 ウ 見聞き、経験したこと、自分の意見が伝わる順序等	110 ウ 見聞き、経験したこと、自分の意見やその理由が伝わる順序や伝え方	170 ウ 話の中心	171

Fig. 1 「単元構想シート GF.Light」文章のキーワード化（国語の例）

小学部 1段階	小学部 2段階	中学部 1段階	中学部 2段階	高等部 1段階
11 (7) 言葉と気持ち、行動の結びつき	12 (7) 物事の内容を表す言葉の働き	78 (7) 経験したことを伝える働き	79 (7) 思考や感情を表す働き	140 (7) 社会生活で用いる言葉の働き
14 (4) 平仮名	13 (4) 姿勢や口形	80 (4) 発音や声の大きさ	81 (4) 発声・発音の調整	142 (4) 相手を意識した話し方
17	15 (4) 促音、長音、平仮名、片仮名、漢字	82 (4) 長音、拗音、促音、撥音、助詞	83 (4) 特殊音節の活用	144 (4) 送り仮名・句読点の使い方
	18 (7) 文における主語と述語の関係、助詞の使い方	84 (2) 同義語・対義語、上位語・下位語、同音異義語、多義的な意味を表す語句	85 (2) 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の活用	147 (4) 漢の質と量を豊かに

・小学部段階から高等部段階の内容の系統性を横軸で整理				
小学部 1段階	小学部 2段階	中学部 1段階	中学部 2段階	高等部 1段階
		78 (7) 経験したことを伝える働き	79 (7) 思考や感情を表す働き	140 (7) 社会生活で用いる言葉の働き
		80 (4) 発音や声の大きさ	81 (4) 発声・発音の調整	142 (4) 相手を意識した話し方

Fig. 2 「単元構想シート GF.Light」 系統性と学部間のつながり（国語の例）

職業		国語		数学		家庭	
番号	選択数	番号	選択数	番号	選択数	番号	選択数
47	134	161	121	54	178	79	98
45	96	130	97	162	130		
43	88	108	89	110	49		
49	47	176	85	222	46		
59	45	150	82	127	39		
55	43	42	52	112	30		
63	42	195	46	46	9		
60	7	172	46	111	8		
9	6	142	39	100	7		
46	6	80	39	196	6		
12	4	110	14	56	5		
57	3	93	14	52	4		
7	2	155	12	104	3		
11	2	81	7	167	2		
13	2	47	4	83	2		
14	2	162	3	74	2		
19	1	151	3	70	2		
	530	99	3	53	2		
		57	3	213	1		
		115	2	189	1		
		56	2	163	1		
		32	2	11	1		
		112	1	8	1		
		106	1	3	1		
		767		530			

Fig. 3 「単元構想シート」 教科を表す番号の選択回数

・作業学習と関連が深い(多く選択された)項目になるほど濃い色で表示				
82	161 ㊦ 文字の組み立て方, 形を整えて書く			交じり文
84				わる語彙の増加, 活用
86				接続の関係
88				使われる敬語の理解と使い慣れ
90	162 ㊦ 用紙の中での文字の大きさや配列			読や朗読
92				果の関係
				筆, 筆能, 区別して構想を整理
95 (7) 俳句	96 (7) 短歌や俳句	158 (7) ことわざや慣用句	159 (7) 古文	三 単 の 特 徴 や 使 い 方
97 (4) 挨拶状, 年賀状, 暑中見舞い	98 (4) 身近なことわざ	161 ㊦ 文字の組み立て方, 形を整えて書く	160 (4) 慣用句, 故事成語	
99 ㊦ 文字の形	100 ㊦ 点画の書き方, 文字の形, 筆順		162 ㊦ 用紙の中での文字の大きさや配列	指 導 及 び 研 究
101 ㊦ 文字を構成する点画相互の位置関係	102 ㊦ 読みやすい文字配列		163 ㊦ 目的に応じた筆記具とその特徴	

Fig. 4 「単元構想シート GF.Light」 選択頻度に応じた可視化（国語の例）

全体を俯瞰できる形とし、シートを行き来せずに確認できるようにした。なお、職業・家庭については中学部段階の職業分野・家庭分野とのつながりを保つ観点から1枚の中に分けて記載することとした。

4. アンケート調査の有用性の評価

(1) 評価の方法

「単元構想シート GF.Light」の有用性について、実際に使用した本校高等部教員（9名）へのアンケート調査を行い評価した。なお、9名中8名は、令和2年度に作業学習で計画されている3単元分及び令和3年度に作業学習で計画された3単元分「単元構想シート」の作成を2か年に渡って行っており、1年次は「単元構想シート」のみの使用、2年次は「単元構想シート」及び「単元構想シート GF.Light」を併用しながら授業づくりを行っている。

アンケート調査は、12の質問項目で構成し、5件法（「1：全く当てはまらない、2：あまり当てはまらない、3：どちらともいえない、4：当てはまる、5：よく当てはまる」）での回答を求めた。

回答については、回答の1～5について、それぞれ1点～5点を付して集計した。

その結果について、「Q0『単元構想シート GF.Light』は授業づくりにおいて有用であった。」を目的変数とし、その他の11項目を説明変数とし、菅（2013）のCS分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた。この手順では、まず各項目について得点の満足率を算出する。満足率は、「5点」が回答数に占める割合とした。次に説明変数であるほかの項目について目的変数との相関係数を算出した。前者を縦軸、後者を横軸として散布図を作成した。その上で、便宜的に、満足率と相関係数の平均値をもって散布図を4分割した。これによって「満足率と相関係数が共に高い項目」「満足率が低い相関係数が高い項目」「満足率が高い相関係数が低い項目」「満足率と相関係数が共に低い項目」として視空間的に分類し、解釈することができる。

(2) 評価の結果

アンケート調査の集計結果をTable 2、散布図をFig. 5に示した。満足度と相関係数が共に高い項目に「Q1『単元構想シート GF.Light』は『単元構想シート』作成の際に役立った」「Q2『単元構想シート GF.Light』は各教科等の内容との関連を確認するのに役立った」「Q11『単元構想シート GF.Light』の内容は分かりやすいものであった」があり、これらは「単元構想シート GF.Light」の成果であると解釈した。

一方で、満足度が低く相関係数が高い項目に「Q3『単元構想シート GF.Light』は単元の計画に役立った」「Q8『単元構想シート GF.Light』は授業改善につながるツールだった」「Q9『単元構想シート GF.Light』は教育課程の改善につながるツールだった」があり、これらは「単元構想シート GF.Light」の課題であると解釈した。

なお、満足度が高く相関係数が低い項目に「Q7『単元構想シート GF.Light』は小学部段階から高等部段階の系統性の確認に役立った」「Q10『単元構想シート GF.Light』は視認性に優れていた」があった。満足度と相関係数が低い項目に「Q4『単元構想シート GF.Light』は生徒の目標やねらいの共有に役立った」「Q5『単元構想シート GF.Light』は具体的な学習内容の想起に役立った」「Q6『単元構想シート GF.Light』は単元の振り返りに役立った」があった。これらは、改善の優先順位が低いと解釈された。ただし、「Q5『単元構想シート GF.Light』は具体的な学習内容の想起に役立った」については負の相関が認められたため考察において特筆する。

IV. 考察

「単元構想シート GF.Light」は、「単元構想シート」の機能を補助すべく、各教科等の目標及び内容について、平易な表記と活動文脈に即した語句をもって、かつ、各学部段階順に配列し一覧とした。「単元構想シート GF.Light」の有用性を評価する上では、開発の意図と設計上のポイントをCS分析の結果と対照させた。

Table 2 アンケート調査結果

質問項目	平均	相関係数	満足率
Q0 「単元構想シートGF.Light」は授業づくりにおいて有用であった	4.7	-	-
Q1 「単元構想シートGF.Light」は「単元構想シート」作成の際に役立った	4.8	0.9	88.9
Q2 「単元構想シートGF.Light」は各教科等の内容との関連を確認するのに役立った	4.4	0.8	55.6
Q3 「単元構想シートGF.Light」は単元の計画に役立った	4.1	0.8	33.3
Q4 「単元構想シートGF.Light」は生徒の目標やねらいの共有に役立った	4.1	0.4	22.2
Q5 「単元構想シートGF.Light」は具体的な学習内容の想起に役立った	3.8	-0.3	0.0
Q6 「単元構想シートGF.Light」は単元の振り返りに役立った	3.9	0.1	33.3
Q7 「単元構想シートGF.Light」は小学部段階から高等部段階の系統性の確認に役立った	3.8	0.0	44.4
Q8 「単元構想シートGF.Light」は授業改善につながるツールだった	3.9	0.5	33.3
Q9 「単元構想シートGF.Light」は教育課程の改善につながるツールだった	4.0	0.6	33.3
Q10 「単元構想シートGF.Light」は視認性に優れていた	4.6	0.2	66.7
Q11 「単元構想シートGF.Light」の内容は分かりやすいものであった	4.7	0.7	66.7

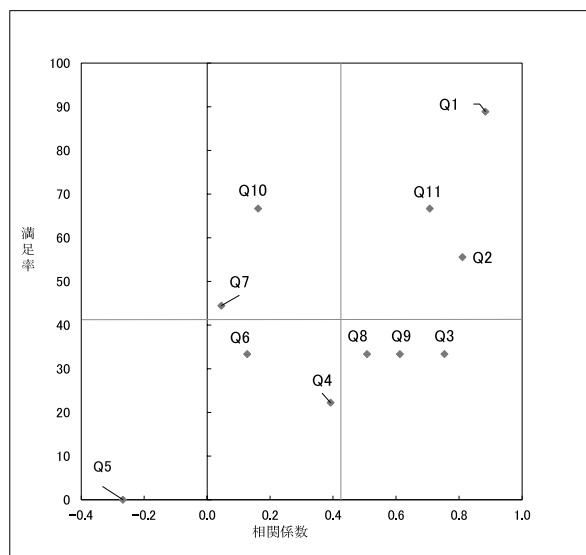


Fig. 5 散布図

1. 「単元構想シート GF.Light」の有用性

「単元構想シート GF.Light」の使用における成果として、「単元構想シート GF.Light」は、①『単元構想シート』作成の際に役立つこと、②各教科等の内容との関連を確認するのに役立つこと、③内容が分かりやすいということの3点があった。また、目的変数との相関はないものの「視認性に優れていた」ことも認められていた。

これらについては、開発の意図と設計上のポイントに一致していた。

すなわち、「単元構想シート」の補助資料として、その視認性をもって、内容理解を補助し各教科等の目標及び内容との関連を把握することに有用性

があった。

2. 「単元構想シート GF.Light」の有用性向上のための課題

「単元構想シート GF.Light」の使用における課題として、「単元構想シート GF.Light」①単元の計画に役立つこと、②授業改善につながることで、③教育課程の改善につながることの3点が求められた。

これらの対応として、誠実にこれらを実現できるツールとしてのブラッシュアップすることを目指すべきかどうかには一考を要するだろう。

なぜならば、「単元構想シート GF.Light」の開発の意図と設計上のポイントにこれらは一致しないからである。それは、そもそも「単元構想シート GF.Light」が「単元構想シート」の機能を補助すべく開発されたものであることに帰着する。上記の課題3つは、「単元構想シート」によってこそ実現を目指すべきものであり、「単元構想シート GF.Light」がそれを代理するものではないという考えもある。また、目的変数との相関はないものの「生徒の目標やねらいを共有に役立つこと」「単元の振り返りに役立つこと」も同様に、開発の意図と設計上のポイントに一致していなかった。これもまた「単元構想シート」自体の機能として求めるべき内容かもしれない。

最後に、目的変数に対して、負の相関を示した項目「Q5『単元構想シート GF.Light』は具体的な学習内容の想起に役立った」について言及する。

開発の意図と設計上のポイントは、「単元構想シート GF.Light」にある各教科等の目標及び内容の文章を読んで、学習内容を想起することを想定していた。しかし、実際の作業では、教員の思考においては学習内容の構想が先行しており、そこから各教科等の目標及び内容が想起される必要がある。すなわち、実際の作業の思考順序とは逆順の内容が、開発の意図と設計上のポイント、並びに質問項目に含まれていたということであろう。この思考順序は「単元構想シート」においては、そもそも前提とされているものであった。したがって「単元構想シート GF.Light」においては、改めて「学習内容から具体的な学習内容の連想に役立つこと」として再構築される必要があるだろう。

なお、目的変数との相関はないものの「小学校段階から高等部段階の系統性の確認に役立つこと」は開発の意図と設計上のポイントに一致していた。しかし、「単元構想シート」においてそもそも前提とされているのは、系統性の把握ではなく、多様な発達段階の高等部生徒と各教科等の目標及び内容の対応ができることであった。したがって「単元構想シート GF.Light」においては、改めて「すべての高等部生徒の実態に応じた各教科等の目標及び内容が選択できた」として検討される必要があるだろう。

3. 今後の課題

「単元構想シート GF.Light」は、アンケート調査の評価により、有用性が認められたと考える。その一方で、使用にかかる基本的な方針として「単元構想シート」の補助ツールとして果たす機能の明確化や活用方法の検討が必要である。

その上で、「単元構想シート GF.Light」を活用した授業実践からその有用性について精査することや、生活単元学習や遊びの指導の授業づくり、あるいは小学部や中学部の学部段階での開発などが期待される。

謝辞

本研究について、ご理解ご協力をくださいました皆様（共同実践者である同僚諸氏並びに共同研

究者の皆様）に感謝申し上げます。

引用文献

- 菅民郎（2013）Excelで学ぶ多変量解析入門．オーム社．
- 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2021）IFT26 研究紀要 児童生徒の確かな学びを目指した授業づくり
- 中村くみ子・本間清香・高橋幸・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志・上濱龍也（2021）児童生徒の確かな力を育む学びを目指して，教育実践研究論文集，8，1-5．
- 田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦（2020）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発-特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから-．教育実践研究論文集，7，1-6．
- 田淵健・佐々木全・東信之（2021）「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり-小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証-．岩手大学大学院教育学研究科研究年報，5，235-242．
- 田淵健・原田孝祐・佐々木尚子・大森響生・中村くみ子・藤谷憲司・高橋幸・本間清香・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志・東信之・佐々木全（2021）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領（2）-知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」-教育実践研究論文集，8，1-6．

幼稚園におけるインクルーシブ教育推進のためのカリキュラム・マネジメントについての考察

Consideration on Curriculum Management for Promoting Inclusive Education in Kindergartens.

柴垣 登*

Noboru shibagaki *

(令和4年2月1日受理)

1. 問題と目的

本論文の目的は、幼稚園においてインクルーシブ教育¹を推進するために求められるカリキュラム・マネジメントについて、先行研究を整理し考察することによってその基本的な考え方と進め方を明らかにすることである。

幼稚園や保育所等においては、これまでから障害のある幼児を受け入れ、1970年代の分離保育から統合保育（インテグレーション）²へ、2007年からは特別支援教育が実施されてきている（筑波・七木田2018）。現在では、「障害者の権利に関する条約」（以下「権利条約」）に掲げられている教育の理念³の実現や、障害のある子どもの就学先決定の仕組みの改正⁴等を踏まえて、従来の統合保育や特別支援教育から、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提にすべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育への転換が求められている。

従来の統合保育や特別支援教育からインクルーシブ教育への転換は、後述するように従来の障害観や教育観の大きな転換を迫るものである。現行の幼稚園教育要領解説（以下「要領解説」）では、「各幼稚園では、障害のある幼児のみならず、教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解するこ

とが不可欠である」（文部科学省〔2018〕124）とされている。特別支援教育は、一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な指導や支援を行うものとされ、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提にすべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育とは本質的に異なるものである（柴垣2016）。そのため特別支援教育の目的や意義について十分に理解するだけでは不十分であり、インクルーシブ教育の理念や目的の理解が求められる。そこで本論文では、教職員のインクルーシブ教育の理念への理解を深め、幼稚園におけるインクルーシブ教育を推進するためのカリキュラム・マネジメントについて基本的な考え方とその進め方を明らかにする。

要領解説にも示されているようにカリキュラム・マネジメントは「各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る」（文部科学省〔2018〕131）のものである。インクルーシブ教育の推進のためには、すべての教職員がその目的や意義について十分に理解する必要がある。

カリキュラム編成の基本は「保育者が共有する発達観、保育観である」という考え方がある（太田ら〔2018〕93）。また、個々の発達観や保育観を共有し保育の質の向上に生かすために、カリキュラム・マネジメントにおいて「園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有する

*岩手大学教育学部

ことで組織の維持発展に資する価値を生み出す」ためのナレッジ・マネジメントの必要性を指摘する考え方もある（田中・池田2021）。幼稚園においてインクルーシブ教育を推進していくためには、すべての教職員がインクルーシブ教育の目的や意義について理解した上で、発達観、保育観を共有し、そこから新たな保育実践を構想し展開していくことが必要である。そのためにどのようなカリキュラム・マネジメントが求められるのかを様々な視点から考察することが求められる。

2. 幼稚園におけるインクルーシブ教育

1 特別支援教育とは

先述のように、幼稚園や保育所等においてはこれまでから障害のある幼児を受け入れ、1970年代の分離保育から統合保育へ、2007年からは特別支援教育が実施されてきている（筑波・七木田2018）。そして、2012年からは中央教育審議会報告『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進⁵』に基づいて、特別支援教育を推進することでインクルーシブ教育システムの構築が目指されている。このような流れの中で、特別支援教育やインクルーシブ教育の言葉の意味することが整理されないままに幼稚園や保育所等に言葉が浸透し、その結果として保育現場における混乱を生じさせてしまっていることが指摘されている（筑波・七木田2018）。これらの言葉の明確な定義がない中で、以下では先行研究をもとに統合保育、特別支援教育、インクルーシブ教育について、それぞれが意味するものを整理し考察する。

統合保育とは、幼稚園や保育園が健常児中心の場であることを前提に、そのカリキュラムや指導内容、方法等を変えることなく、障害のある子どもが何らかの配慮や支援を受けつつ同じように生活や学習することを目指すものである（鬼頭2017、浜谷2018）。特別支援教育は、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもので

ある（文部科学省2007）。統合保育、特別支援教育に共通するのは、健常児を中心とした集団に、障害のある子どもをそのニーズに応じた何らかの支援や配慮を行いつつ同化させようとするところである。浜谷は、幼児教育の場において視覚化や構造化、ユニバーサルデザインなど特別支援教育で行われている取組について「大人（保育者や教師）が設定した学習内容を、子どもが効率よく『わかること』『できること』を目指すことを基本的理念とした支援」であるとしている（浜谷 [2018] 44）。そうして現在、幼稚園等で行われている取組は「できるだけ、保育者が提示した保育の枠組みに、子どもたちを上手に入れようとするものである」としている（浜谷 [2018] 45）。浜谷がいうように、幼児教育の場における特別支援教育は、まず健常児を中心とした集団があり、障害のある子どもがその集団に同化するために必要な個々のニーズに応じた支援や配慮を行うことを中心としたものであるといえる。

特別支援教育を推進することによって、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提に、すべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育が実現するとする考え方には疑問が生じる。個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、人の配置をはじめとした個々のニーズに応じた支援や配慮を行うことはもちろん必要であるが、健常児の集団を対象とした保育の中に、障害のある子どもの保育を位置づけ、同化を図るのであれば、従来からの統合保育や特別支援教育と変わらず、それをインクルーシブ教育とすることはできないであろう。その意味において、インクルーシブ教育の実現のためには、従来の障害観や教育観の大きな転換が必要であり、新たな理念や目的の構築が迫られる。

2 インクルーシブ教育とは

インクルーシブ教育においても、幼児期の教育が幼児期の特性を踏まえて、環境を通して行うものであり、遊びを通しての指導を中心として行われることに変わりはない。要領解説にも示されているように、「幼児の主体的な活動が確保される

ように幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成」することが求められる(文部科学省[2018]26)。そうであれば、インクルーシブ教育において求められるのは、そのような環境構成や遊びの指導をどのような理念や目的のもとに展開していくかである。

権利条約の批准に向けた国内の体制整備の方向性を検討するために2009年に設置された障がい者制度改革推進会議⁶(以下「推進会議」)が2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的方向(第一次意見)」(以下「一次意見」)では、インクルーシブな社会とは「障害者を含む、あらゆる人の参画によって」、「個人や集団の違い・多様性を尊重する、真に創造的で活力ある社会」であるとされている(推進会議[2010]2)。教育については「障害者権利条約においては、あらゆる教育段階において、障害者にとってインクルーシブな教育制度を確保することが必要とされており、「人間の多様性を尊重しつつ、精神的・身体的な能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加するとの目的の下、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育」がインクルーシブ教育であるとされている(推進会議[2010]2)。そして、「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則」とし、「障害者が小・中学校等(とりわけ通常の学級)に就学した場合に、当該学校が必要な合理的配慮として支援を講ずる。当該学校の設置者は、追加的な教職員配置や施設・設備の整備等の条件整備を行うために計画的に必要な措置を講ずる」こととされている。ここでいわれているようにインクルーシブ教育においては、障害の有無にかかわらず、多様性が尊重される環境の中で共に生活し共に学ぶことを通して、どの子どもも精神的・身体的な能力を最大限まで発達させることができるようにしていくことが求められる。

幼稚園や保育所等では、1970年代の統合保育から障害のある子どもの受け入れが始まっている。また、幼稚園には小学校や中学校に設置されてい

る特別支援学級(特殊学級)はなく、形態としては一次意見にいう障害の有無にかかわらず、すべての子どもが通常学級に在籍し共に生活し、共に学ぶことが実現されている。ただ、先に述べたように幼稚園におけるインクルーシブ教育は、そのような形態のみにとどまらず、幼児期の教育の中核となる環境構成や遊びの指導の理念がインクルーシブなものになっているかどうかが重要になる。

一次意見にも示されたように「個人や集団の違い・多様性を尊重する、真に創造的で活力ある社会」を目指すのであれば、幼稚園においても個人や集団の違い・多様性が尊重される中で、すべての子どもが主体的な遊びや生活を通して成長することを通して、創造的で活力のある集団を形成していくことが求められる。「インクルーシブ保育は『遊びの活動』の中で展開されるものでなければならず、「子どもの特性に応じて、子どもの遊び等への参加を援助する『環境的な支援』も重要になる」(太田ら[2018]94)とされる。教師による環境の構成や遊びの指導も、個人や集団の違い・多様性が尊重される中で、すべての子どもが主体的な遊びや生活を通して成長することを通して、創造的で活力のある集団を形成していくことを目指して行われる必要がある。

鬼頭は、インクルーシブ保育に関する文献研究やインクルーシブ保育に取り組んでいる園の実践例をもとに、インクルーシブ保育について「同じ場所で共に過ごす」だけでなく、子どもの「個人差や多様性を認めることが重要な視点であり、すべての子どもが参加・達成できることを目指す」ものであるとしている(鬼頭[2017]435-436)。浜谷は、「多様性を前提とし、多様性を価値とし、子ども一人ひとり(支援児だけでなく、どの子どもも)の多様性がいきる保育を創造するものである」と述べ(浜谷[2018]8)、鬼頭と同じくインクルーシブ保育において多様性が認められることが重要であるとしている。日戸は、統合保育とインクルーシブ保育の違いについて「障害や特性をもつ子どもを通常の教育に適応させるのではなく、

一人ひとりのもつユニークな教育的ニーズに合わせて、ときにはオーダーメイドの教育も行っていく、という発想の転換が、統合教育とインクルーシブ教育の違いといえる」と述べている（日戸「2020」7）。鬼頭や浜谷、日戸の論も踏まえれば、多様な教育的ニーズが存在することを前提とし、その多様性を生かす保育が展開されることがインクルーシブ保育であると考えられる。要領解説においても、障害のある幼児などの指導に当たっては、「全教職員が個々の幼児に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、全教職員の連携に努める」ことの必要性が述べられ、「障害のある幼児などのありのままの姿を受け止め」ることが大切であるとされている。さらに「学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、幼児が互いに認め合う肯定的な関係をつくっていくこと」が教師には求められている（文部科学省[2018]126）。

国立大学附属幼稚園の実践では、集団の中の多様性を尊重するという発想と、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという、インクルーシブな保育を成立させるための要件が内包されていることが明らかにされている（柴垣2021）。国立大学附属幼稚園だけでなく、多くの公立・私立幼稚園においても、これまでから障害のある子どもを受け入れてきている。それらの実践からさらに歩を進め、多様性が尊重されるインクルーシブ保育が展開されることが求められている。

3. 幼稚園におけるカリキュラム・マネジメント

1 幼稚園におけるカリキュラム

幼稚園の教育は、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とされる（文部科学省[2018]26）。そのために教師は、幼児の主体的な活動を促し、自発的な活動としての遊びを中心とする幼児期にふさわしい生活が展開され、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うために、幼児が人やものと十分に関わるができるように教材の工夫や、

物的・空間的環境を構成することが求められる（文部科学省2018）。幼稚園の教育課程は、幼稚園教育の基本である上記のような環境を通して行う教育であるという主旨に基づいて、「幼児の発達や生活の実情などに応じた具体的な指導の順序や方法をあらかじめ定めた指導計画」を立案する際の骨格となるものである（文部科学省[2018]78）。

小学校以降の教育課程は、小学校学習指導要領に示された教科ごとの目標や、学年ごとの目標と具体的な内容に基づいて編成される。それに対して、幼稚園の教育は上記のような主旨から「幼児それぞれの興味や関心に応じ、直接的・具体的な体験などを通じて幼児なりのやり方で学んでいくものであって、小学校以降の学習と異なり、教師があらかじめ立てた目的に沿って、順序立てて言葉で教えられ学習するものではない」ものであるとされ（文部科学省[2018]75）、小学校以降の教育課程と比べて曖昧さが生じていることは否めない。そのため、幼稚園の教育課程の「多くはねらいや内容の一部が断片的に記述されたものにとどまり、園が行う全ての教育の基礎となるものとなっていない」ことが指摘されている（田中ら[2020]13）。

幼稚園におけるこのような教育課程の曖昧さによる問題が生じている原因としては、「教育課程編成のよりどころとなる幼稚園教育要領がわかりにくく具体性に欠ける」ことや「幼稚園教育要領では、園生活全体を通して達成するねらいと内容だけが記述され、年齢ごとのねらいや内容は一切示されていない」こと、「具体的な教育課程とはどのようなものかについてのモデルが示されていない」こと、「どのような活動を経験させるかに重点が置かれ、具体的に何を育てるかすなわちねらいや内容がさほど重要視されない」ことなどの問題があることが指摘されている（田中ら[2020]13）。

また、幼稚園の教育要領が「遊びと生活の経験から学びの方針へと歴史的に変遷して」くる中で、「子どもが身につけるべき内容は示されたが、どのような活動を通してどのくらい時間をかけて身

につけるかという活動の具体案は法定のカリキュラムでは決められていない」(中村[2017]106)ことが指摘されるなど教育課程編成上の問題がある。

幼稚園の指導計画が「あらかじめ考えた仮説」であることや、「幼稚園教育の基本は環境を通して行うものであり、環境に幼児が関わって生まれる活動は一樣」ではなく、「ときには、教師の予想とは異なった展開が見られる」ことから、「実際に指導を行う場合には、幼児の発想や展開の仕方を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、それに向けて環境を再構成したり、必要な援助をしたりするなど、教師が適切に指導」することが求められるものである。そのため、「具体的な指導は指導計画によって方向性を明確にもちながらも、幼児の生活に応じて柔軟に行うものであり、指導計画は幼児の生活に応じて常に変えていく」(文部科学省[2018]99)ものであることから、教育課程の曖昧さが生じることはある意味やむを得ないことであるともいえる。しかし、指導における柔軟さは教育課程や指導計画の曖昧さを許容するものではない。各園において、幼稚園教育の目的、目標の達成に向け、幼児の充実した生活をどのように展開していくのかという筋道を明確にした教育課程の編成や指導計画の作成は必須のものである。

他にもカリキュラムについて、本来カリキュラムとは教育課程と単純に読み替えられるものではなく、学校が策定する教育計画としての顕在的カリキュラムである教育課程と、それと対比的に提示される、教師の意図を離れた子どもの学習過程や指導の副作用なども含めた経験の総体としての潜在的カリキュラムをも含み込んでカリキュラム概念を理解することの必要が指摘されている(本山2017)。園の教育目標の達成に向けたねらいや内容を示した顕在的カリキュラムとしての把握に止まらず、子どもたちの経験の総体としてカリキュラムを把握することが必要である。

また、本山(2017)は、子どもの主体性を学校における教育活動にいかに関与させるかについて

「主体的な学習活動」と「主体的な学習者」という2つのモデルを試論的に設定し、両者の違いを検討している。「主体的な学習活動」モデルと「主体的な学習者」モデルでは表に示したような違いがある。

表 「主体的な学習活動」モデルと主体的な学習者」モデル

「主体的な学習活動」モデル	「主体的な学習者」モデル
学習指導要領が要請する授業改善の方向性と一致する	教員による教育課程の改善だけでなく、子ども観の転換までもが議論の対象となる
主体的な学びを実現するために、子どもの関心を引く教材研究、子どもが自らの言葉で学びを振り返る言語活動、そして身に付けた資質・能力を活用する機会が相互に結びつく教育課程の編成が構想される。しかしながら、教員による様々な工夫を前提としながらも、教員の意図に沿って学ぶことがアクティブな学びにつながるという前提からは、子どもは教員の想定した学習過程を指示通り学ぶことが期待され、その意図せざる結果として受け身の学習者を生み出しかねない。	子どもの主体性を尊重し、子どもが自分で選び決定できる機会を学習活動において保障することは、各学校が編成する教育課程や教員の期待通りに子どもが学ぶとは限らず、教育課程が常に修正を余儀なくされるおそれがある。それでも一人一人の主体性を尊重し子どものか理解してその都度適切な支援を行うのが、このモデルにおける教員の役割として導かれる。

本山(2017)より筆者が作成。

本山は、この2つのモデルのうち、「主体的な学習者」モデルによって「学習者の主体性に焦点を当て学びの主体として子どもを位置付け直すことで、『主体的な学習活動』モデルが想定する緻密な教育課程の編成に収束されないカリキュラム観が構想される」(本山[2017]109)とする。そして、「年間指導計画は大枠を作成し、その時々の子どもの姿に依拠して柔軟に修正できることもカリキュラム・マネジメントにおけるひとつのアプローチとなる」(本山[2017]109)としている。幼稚園教育では、幼児の主体的な活動を確保することが求められる。本山のいう「年間指導計画は大枠を作成し、その時々の子どもの姿に依拠して柔軟に修正できることもカリキュラム・マネジメントにおけるひとつのアプローチとなる」という考え方は、幼稚園における「実際に指導を行う場合には、幼児の発想や活動の展開の仕方を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、環境を再構成したり、必要な援助をしたりするなど、教師が適切に指導していく必要がある」(文部科学省[2018]99)という考え方と共通のものである。その意味においては幼稚園の

リキュラムは「主体的な学習者」モデルに依拠して編成される必要があると考えられる。「指導計画は一つの仮説であって、実際に展開される生活に応じて常に改善されるものであるから、そのような実践の積み重ねの中で、教育課程も改善されていく必要がある」（文部科学省[2018]98）のであり、幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントにおいては、「主体的な学習者」モデルに立った柔軟なカリキュラムが求められる。また、「主体的な学習者モデル」に立つことは、表にあるように「教員による教育課程の改善だけでなく、子ども観の転換までもが議論の対象となる」のであり、このことは後述する幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントをどのように捉えるかと密接に関連するものである。

カリキュラム・マネジメントは、教育課程編成、実施、評価、改善という一連のPDCAサイクルから成る（中央教育審議会[2016]73）。幼稚園における教育課程は「幼稚園における教育期間の全体にわたって幼稚園教育の目的、目標に向かってどのような道筋をたどって教育を進めていくかを明らかにするため、幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す」（文部科学省[2018]77）ものであり、教育活動を展開していく上での根幹となるものである。幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントについて検討する際には、以上検討してきたように、幼児（学習者）を学びの主体として位置づけた柔軟さを持った教育課程編成を前提とするとともに、その柔軟さが教育課程や指導計画の曖昧さに陥らないようにすることを意識することが求められる。

2 幼稚園におけるカリキュラム・マネジメント

幼稚園等においては、「教科書のような主たる教材を用いず環境を通して行う教育を基本としていること、家庭との関係において緊密度が他校種と比べて高いこと、預かり保育や子育て支援などの教育課程以外の活動が、多くの幼稚園等で実施されていることなどから、カリキュラム・マネ

ジメントは極めて重要である」（中央教育審議会[2016]73）とされ、次の3つの側面からカリキュラム・マネジメントを捉える必要があるとされている。

- ① 各領域のねらいを相互に関連させ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児の調和の取れた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。（中央教育審議会[2016]73）

それを受けて要領解説では、①幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す教育課程を編成して教育を行うこと、②教育課程が教育目標を効果的に実現する働きをするよう、教育課程の実施状況を評価し、改善を図ること、③園長は、各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントを実施することを求めている（文部省[2018]74-77）。

このような考え方を基盤にしながら、そこからさらに踏み込んだカリキュラム・マネジメントの捉え方が様々に提示されている。横松は、幼稚園のカリキュラム・マネジメントを「幼稚園カリキュラム・マネジメントとは、各幼稚園が国の教育課程の実現と特色のあるカリキュラム創りを目指して、保育目標を明確化し、その実現のためのねらい・内容の全体を計画し、職員同士、あるいは、

職員と保護者や地域の人々等が協働して、内外の物的資源等を効果的に活用しながら、保育を実施し、評価し、改善していくことである」ととらえることができるとしている（横松[2017]41）。その上で、幼稚園のカリキュラム・マネジメントの学術研究についてまだわずかであるとし、それらは次の三つに大別できるとしている。一つ目は、教育課程のPDCAサイクルを回すという側面を重視した従来のカリキュラム・マネジメントに関する研究。二つ目は、PDCAサイクルを回すためのこれまでの工夫や課題の蓄積を、国の教育課程の基準と自園の特色あるカリキュラム創りを可能にする自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保することをはじめとする三つの側面を持つ本格的なカリキュラム・マネジメントの成立につなげようとする研究。三つ目は、国の教育課程の基準と自園の特色あるカリキュラム創りを可能にする自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保する手順の開発である。そして、これら三つの側面を持つ本格的なカリキュラム・マネジメントを各幼稚園現場で成立させるために現場に必要とされる思考の仕方の考察と、必要と考えられる研究者の協働手順を構想している（横松[2017]43）。

田中・池田は、先行研究によるカリキュラムマネジメント⁷の定義を検討し、幼児教育施設におけるカリキュラムマネジメントについて「本研究ではまずカリキュラムマネジメントを幼児教育・保育実践を行う幼児教育組織の組織的営為ととらえる」としている（田中・池田[2021]220）。その上で、組織におけるマネジメントを、「社会への貢献を視座に、組織の目的、目標を達成するため、諸資源の開発、活用を通じて、組織の発展、事業継続を図る過程」と操作的に定義している（田中・池田[2021]223）。さらに田中・池田は、幼児教育組織におけるマネジメントの目的は「組織の発展、事業継続に重点が置かれており、そのための組織におけるマネジメントの目標は、保育の質の向上を図ることに関連して各園で設定がなされて」おり、「この保育の質の向上を図っていく組織にお

けるマネジメントは、科学的なデータ、情報等を活用して知識を創造すること、その知識を経験等と結びつけた実践的な知恵を活用することが不可欠」であることを指摘している。そして「この知識、知恵といった経営資源や経営方法に焦点を当てたマネジメントをナレッジマネジメント」というとした上で、「幼稚園、保育所、認定こども園等におけるナレッジマネジメントとは『園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有することで組織の維持発展に資する価値を生み出すこと』」としている（田中・池田[2021]223）。

太田らは、「カリキュラム・マネジメント自体をどう考えるかについても、まだ保育界では確立はしていないように思われる」とし、「カリキュラム・マネジメントを、ここでは責任主体である園として、カリキュラムとその保育全体を、子どもたちに合わせ整備・調整・改善し発展させることと考えたい。また、そこにはよりよい保育の追求、保育観、子ども観、保育・指導計画の検討、さらに保育者間、地域、他機関、保護者との相互連携など、保育を整備発展させる上での関連内容をもそれに含むもの」と定義している（太田ら[2018]80）。

横松、田中・池田、太田らによるカリキュラム・マネジメントの定義からは、幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントとは、①教育課程の編成、実施、評価、改善というPDCAサイクルを、②全教職員の協力体制を基盤とし、地域や他機関、保護者との相互連携や協働などを含む組織全体で、③科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を図り、④それらの知識をもとに実践を改善し発展させていく営みと考えられる。問題は、組織全体で科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を図り、その知識を日常の実践から生み出される経験や知恵とどのように融合させるかにあると考えられる。

4. 考察

本論文の目的は、幼稚園においてインクルーシ

ブ教育を推進するために求められるカリキュラム・マネジメントについて、先行研究を整理し考察することによってその基本的な考え方と進め方を明らかにすることであった。そのために、前章までで先行研究を整理し考察した。

先行研究の整理と考察から、幼稚園におけるインクルーシブ教育とは、障害も含めて多様な教育的ニーズが存在することを前提とし、その多様性を生かす保育が展開されることであると考えられた。幼稚園において多様性を生かす保育が展開されていくためには、従来からの障害観や教育観の大きな転換が求められると考えられた。

幼稚園における教育課程とは、「幼稚園における教育期間の全体にわたって幼稚園教育の目的、目標に向かってどのような道筋をたどって教育を進めていくかを明らかにするため、幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す」ものであり（文部科学省[2018]77）、教育活動を展開していく上での根幹となるものである。しかし、幼稚園教育要領がわかりにくく具体性に欠けることや、具体的な教育課程のモデルが存在しないことなどから、小学校以降の教育課程と比べて曖昧さが生じているという問題がある。また、カリキュラムとして広義に考える場合には、学校が策定する教育計画としての顕在的カリキュラムである教育課程と、それと対比的に提示される、教師の意図を離れた子どもの学習過程や指導の副作用なども含めた経験の総体としての潜在的カリキュラムをも含み込んでカリキュラム概念を理解することが必要である。他にも教育課程を編成する際には、幼児を学びの主体として位置づけた「主体的な学習者モデル」に立つ必要があると考えられた。

カリキュラム・マネジメントについては、①教育課程の編成、実施、評価、改善というPDCAサイクルを、②全教職員の協力体制を基盤とし、地域や他機関、保護者との相互連携や協働などを含む組織全体で、③科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を

図り、④それらの知識をもとに実践を改善し発展させていく営みと考えられた。

以上のように幼稚園におけるインクルーシブ教育、カリキュラム、カリキュラム・マネジメントについて整理した上で、実際にカリキュラム・マネジメントをどのように進めていけばよいのであろうか。

インクルーシブ教育が、障害のある子どもの集団への同化を目指しておこなわれた統合保育や特別支援教育と異なり、すべての子どもの多様性を前提としその多様性を生かす保育が展開される必要があることから、まず教職員の障害観や教育観の転換が求められる。カリキュラム・マネジメントが全教職員の協力の下で行われる必要があることから、障害観や教育観の転換は、一人ひとりの教職員レベルではなく、園全体の組織としてのレベルで行われることが求められる。組織としての障害観や教育観の転換のためには、田中・池田のいうナレッジマネジメントが有効であると考えられる。それは「組織でのカリキュラムマネジメントにおける保育所のナレッジマネジメントは、個々の組織におけるコンテキストに依存する特質を有しており、各組織で蓄積された知識資源を、各園でのコンテキストデザインにより融合させる過程が必要である」ことによる（田中・池田[2021]231）。ここでいうコンテキストとは、まさに各幼稚園において蓄積された障害観や教育観であり、その転換のためには「園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有することで組織の維持発展に資する価値を生み出すこと」が必要である（田中・池田[2021]223）。田中・池田は、幼稚園におけるナレッジマネジメントの例として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿⁸」をエスノグラフィー（観察記録）や画像・動画、省察物等の「読み取りから保育の質の向上につながる『Evidence-based』の知識を創造していく園内研修体制や保育実践分析プロジェクトチームの編成等のシステムづくりを行い、保育の質の向上のための価値、特に知識を創造すること」（田中・池田[2021]223）を挙げている。また、幼稚園で

の木製遊具の導入事例の分析から、「幼稚園の保育目標と教職員の信念、園文化、園環境、子どもの特性、発達段階、身体機能、遊びへの要求・意欲、子どもの現在の姿といった、つながり合う多層的な文脈でとらえてこそ、実践例で見られたような価値を創造させた」としている（田中・池田[2021]230）。すべての教職員がインクルーシブ教育の理念を理解した上で、インクルーシブ教育を推進していくための発達観、保育観を共有し、そこから新たな保育実践を構想し展開していくためには、田中・池田がいうように、ナレッジマネジメントによる新たな知識を創り出していくことを基盤としたカリキュラム・マネジメントを実践していくことが求められる⁹。

他にも、幼稚園においてカリキュラム・マネジメントを有効に実施していくための方策の研究が行われている。横松（2017, 2018, 2019）の幼稚園においてカリキュラム・マネジメントを実践していくための研究者の協働手順の開発、佐藤ら（2017）の幼小連携・接続のプログラムや実践から幼小合同研究会開催を含んだカリキュラム・マネジメントの提案、朴（2017）の子どもの姿に基づいた省察と保育者間の情報の共有による「個々人の経験の知」から「共有による組織の知」へと広げるための協働体制の構築、太田ら（2018）の障害のある子を含む保育のカリキュラムモデルの提案、岡野（2018）の園内研修の実施とカリキュラム・マネジメントを実施する際の確認項目及び内容の整理、大関ら（2019）のカリキュラム評価表の作成、田中ら（2020）の幼稚園教育課程モデルの開発などである。個々の研究について詳しく紹介することはしないが、それぞれ幼稚園等におけるカリキュラム・マネジメント実施上の課題を踏まえて、実効性のある方策を開発しようとするものである。

各幼稚園の目標をはじめ、教職員の構成、園の文化や環境、子どもの特性、発達段階など状況は異なる。カリキュラム・マネジメントを有効に進めていくための方法や内容は当然園によって異なる。それぞれの園が自園の状況に合わせて適切な

方法や内容を採用することができるように研究が進められることが必要である。研究者には、幼稚園の現場と連携した研究を進め、現場で活用可能な方法や内容を提示していくことが求められている。

5. まとめ

幼稚園においてインクルーシブ教育を推進することは、環境を通して遊びを中心として行うという、これまでの教育の基本に変革を求めるものではない。第2章でも述べたように、これまで障害のある子どもを受け入れてきた中で蓄積された実践知をもとに、すべての子どもの多様性を前提としその多様性を生かす保育が展開されるために必要な、新たな知識を創造し共有するための取組を進めることである。本論文では、先行研究を整理することを通して、カリキュラム・マネジメントにおけるナレッジマネジメントが有効であることの可能性を提示した。しかし、どのようにしてナレッジマネジメントを進めていけばよいのかという具体的な方法等の提示はできていない。実際に幼稚園でナレッジマネジメントを進めていくために、園内での研修や研究の在り方や、創造・共有された知識をどのように活用していくのか、地域や関係機関との相互連携や協働をどのように進めればよいのかなど検討しなければならない課題は多い。先行研究でも指摘されていることではあるが、幼稚園現場での実践を通じた事例の蓄積や様々な研究の知見の検討を通して有効な方策を生み出していくことが今後の課題である。

【註】

¹ 幼稚園で行われる指導は、「幼稚園教育要領」という名称に見られるように、正式には「教育」と呼称される。しかし、幼児期の指導は幼稚園だけでなく、保育所やこども園等でも行われており、そこでの指導は「保育」と呼称される。「幼稚園教育要領解説」においても、具体的な実践を指す場合は「保育」という用語が使用されており、先行研究等においても乳幼児期を対象とする指導や支援を総称して「保育」という呼称が使用されている。そのため、本稿では幼稚園を対象としているので「教育」を使用することを基本とするが、文脈によって適宜「保育」という呼称も使用する。また、先行研究の引用部分では、そこで使用されている方の語を使用する。

² 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども

園教育・保育要領における障害に関する記載内容を検討した園山・藤原(2017)は、幼稚園教育要領には昭和39(1964)年版、保育所保育指針には昭和40(1965)年版に初めて障害に関する記載がなされたが、具体的な支援方法につながるようなものではなかったとしている。それぞれ、平成元(1989)年版、平成2(1990)年版以降集団のあり方の工夫や集団の中での個別の配慮等が求められるようになってきたとしている。

なお、障害児保育の制度化は、1974年に当時の厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を公布したことによるが(末次2011)、実質的に障害児保育を担ってきたのは幼稚園よりは保育所であったとされる(水野2012)。

³ 「障害者の権利に関する条約」第24条では、教育について次のように規定されている(抜粋)。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償かつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと(下線筆者)。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。

DINF(障害保健福祉研究情報システム)ホームページより。

<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE24> (2021.12.5閲覧)

権利条約の締結に必要な国内法の整備をはじめとする国内体制整備のために2009年に内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議(以下「推進会議」)は、2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的な方向(第一次意見)」で、我が国の教育制度を次のように改めることを求めた。

障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合のほか、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改める(下線筆者、同意見17頁)。

<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf> (2021.12.5閲覧)

第一次意見を受けて、制度改革の方向性や内容等について論議した中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(以下「特特委」)は、2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下「特特委報告」)を出した。そこでは、就学先の決定について以下のようにされ、第一次意見に示された方向性とは異なるものとなった。

就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市

町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である(下線筆者)。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021.12.5閲覧)

同報告に示された方向性については、権利条約の理念に反するものとして、推進会議の委員をはじめ様々な批判がある(清水2012、大谷2013、一木2014など)。推進会議や特特委における議論の経過や内容の詳細については柴垣(2016)を参照。

⁴ 2012年の特特委の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」を受けて、2013年に学校教育法施行令の一部改正が行われ就学先決定の仕組みが改められた。改正の内容は註3に示した特特委報告の内容がそのまま反映されている。

「平成25年9月1日『25文科初第655号 学校教育法施行令の一部改正について(通知)』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm (2021.12.5閲覧)

⁵ 特特委が2012年7月にまとめた報告。内容については註3を参照。

⁶ 註3を参照。

⁷ ここで引用した田中・池田(2021)の論文では「カリキュラムマネジメント」と表記されているため、田中・池田(2021)からの引用部分については同じように「カリキュラムマネジメント」と表記する。同じく「ナレッジマネジメント」についてもこのように表記されているため同じように表記する。

⁸ 幼稚園教育要領の第2章に示された領域のねらい及び内容に基づいて、各幼稚園で、幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿のこと(文部科学省[2018]52-53)。

⁹ ナレッジマネジメントについて田中・池田([2021]223)が参照している野中・紺野(1999)は、ナレッジマネジメントには狭義と広義の意味があるとしている。狭義の意味は「知識の共有・移転、活用のプロセスから生み出される価値を最大限に発揮させるための環境の整備とリーダーシップ」(野中・紺野[1999]54)という組織内部に重点を置いたものである。広義の意味は「従来の有形(形のある、単位で数えられる)資源や資産中心でなく、無形の知識こそが価値の源泉だとする、あたらしい経営のパラダイム」であり、「知識にもとづく経営、つまり戦略・組織・事業など、経営のあらゆる側面を知識という目でとらえ実践すること」(野中・紺野[1999]45-46)、そして「知識資産を共有するため組織内外でのさまざまな知識ワーカーや顧客との関係性やネットワーク」という外部にまで開かれたものである(野中・紺野[1999]71)。

また、野中・紺野はナレッジマネジメントのタイプとして次の4つをあげている(野中・紺野[1999]69-77)。

- (1) ベストプラクティス共有型
- (2) 専門知ネット型
- (3) 知的資本型
- (4) 顧客知共有型

これら4つのタイプから考えると、幼稚園におけるナレッジマネジメントは、組織内の成功事例(ベストプラクティス)のノウハウを園内で集約し、その共有によって業務の効率化や保育の質向上等を図り(ベストプラクティス共有型)、

組織内外の専門的知識を持つ人々とのネットワークを図りつつ（専門知ネット型）、園が保有する有形、無形の知識資産を財産として、そこからさらに価値を生み出し（知的資本型）、顧客（保護者）との知識の共有あるいは知識の提供（顧客知共有型）を行うことによって保育の質や園の価値そのものを高めていくことであると考えられる。ただ、ナレッジマネジメントを進めていく際には、まずは上記の狭義のナレッジマネジメントに基づいて教職員それぞれの中にある知識を共有・移転、活用するための環境の整備が求められる。

野中・紺野はナレッジマネジメントの実践として①知識実態を把握し、知識上の問題を特定する、明らかにする、②自分の会社にとって必要なナレッジマネジメントの定義と範囲を決める、としている（野中・紺野[1999]82）。幼稚園において実際にどのような形でナレッジマネジメントを進めていくかについては、それぞれの園における知識の共有・移転、活用の実態がどのようなものであるのかを把握することが出発点であり、その上で園に必要なナレッジマネジメントは何かを明らかにすることが必要である。さらにはナレッジマネジメントを進めていくための組織体制の検討や構築が必要であるが、それらについては企業経営を基盤に展開されているナレッジマネジメントを幼稚園においてどのように展開するかという大きな課題があり、それについては別稿で検討したい。

【文献】

- 中央教育審議会（2016）『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について』。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(2021. 12.5閲覧)
- 浜谷直人（2018）「同質性（同じ）を前提とする保育から多様性の尊重へ」（浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（著）『多様性がいきるインクルーシブ保育』、ミネルヴァ書房）3-45。
- 日戸由刈（2020）「インクルーシブ保育と統合保育」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著）、『よくわかるインクルーシブ保育』、ミネルヴァ書房）6-7。
- 一木玲子（2014）「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解く」（福祉労働, 142, 現代書館）38-48。
- 鬼頭弥生（2017）「インクルーシブ保育の理念と方法」（豊岡短期大学論集, 14）433-442。
- 水野恭子（2012）「障害児保育の歩みとこれからの障害児保育実践に向けて」（愛知教育大学幼児教育研究, 16）77-82。
- 本山敬祐（2017）「主体的・対話的で深い学びを促すカリキュラム・マネジメントの実現に向けた基礎的考察」（東北女子大学・東北女子短期大学紀要, 56）105-113。
- 文部科学省（2007）「文部科学省初等中等教育局長通知 特別支援教育の推進について」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf（2021.12.5閲覧）
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』（フレール館）。
- 中村三緒子（2017）「カリキュラム・マネジメントの能力を育む保育者養成の課題」（北翔大学短期大学部研究紀要, 56）57-64。
- 野中郁次郎・紺野登（1999）『知識経営のすすめ』（筑摩書房）。
- 岡野聡子（2018）「幼児期におけるカリキュラム・マネジメントの実践研究Ⅰ」（奈良学園大学紀要, 8）127-141。
- 太田俊己・中澤潤・相沢和恵・室井佑美・浅川茂美・広瀬由紀・中野圭子・橋本純一（2018）「障害のある子を含む保育のカリキュラム・マネジメント」（人間環境学会『紀要』, 30）79-95。
- 大谷恭子（2013）「障害者制度改革の到達点と課題」（福祉労働, 141, 現代書館）56-65。
- 大関嘉成・井上智・中村里美・加藤かおり・佐々木美紗子・角屋友加里（2019）「幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントのためのカリキュラム評価表作成の試み」（羽陽学園短期大学紀要, 39）23-35。
- 朴信永（2017）「協働によるよりよい幼児教育を目指したカリキュラム・マネジメントの実践について」（椋山女学園大学研究論集（社会科学編）, 48）2017
- 佐藤環・菱田隆昭（2017）「小学校との接続・連携を強化する幼稚園のカリキュラム・マネジメント」（茨城大学教育実践研究, 36）281-294。
- 柴垣登（2016）「日本的インクルーシブ教育シ

- システムについての考察」(Core Ethics, 12) 131-143。
- 柴垣登 (2021) 「幼稚園におけるインクルーシブ教育についての考察」(岩手大学大学院教育学研究科年報, 5) 221-234。
- 清水貞夫 (2012) 『インクルーシブ教育システムへの提言』(クリエイツかもがわ)。
- 障がい者制度改革推進会議 (2010) 『障害者制度改革の推進のための基本的方向 (第一次意見)』。
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf> (2021.12.5閲覧)
- 園山繁樹・藤原あや (2017) 「幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察」(人間と文化 (2017年), 島根県立大学) 221-226。
- 末次有加 (2011) 「戦後日本における障害児保育の展開」(大阪大学教育学年報, 16) 173-180。
- 田中謙・池田幸代 (2021) 「カリキュラム・マネジメントにおけるナレッジマネジメント」(教育実践学研究, 26) 219-234。
- 田中敏明・石川ますみ・貞方聖恵 (2020) 「幼稚園教育課程モデルの編成」(九州女子大学紀要, 56-2) 13-23。
- 筑波晃英・七木田敦 (2018) 「幼児教育におけるインクルーシブ教育の可能性について」(広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 67) 91-98。
- 横松友義 (2017) 「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」(岡山大学教育学研究科研究集録, 166) 41-51。
- 横松友義 (2018) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントを実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順の開発」(岡山大学教育学研究科研究集録, 169) 1-14。
- 横松友義 (2019) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントにおける教育課程のPDCAサイクルを実現するための研究者の協働手順の開発」(岡山大学教育学研究科研究集録, 171) 63-73。

生物進化（共通性と多様性）で捉えた生命領域カリキュラム －「遺伝的変異・多様性・自然選択説・系統進化・ウイルス」を中心とした調査より－

名倉 昌巳*, 梶原 昌五*

(令和4年2月1日受理)

NAGURA Masami*, KAJIWARA Shogo*

Proposal for a Life Science Curriculum Based on Biological Evolution (Unity and Diversity of Biology)

: Survey Centered on "Genetic Variation, Biodiversity, Natural Selection, Phylogenetic Tree, Viruses"

I. はじめに

1 問題の所在

2020年12月に、国際教育到達度評価学会 IEA が主催する国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS 2019) の結果が公表された。そのうち、小学校第4学年の理科において前回の2015年に比べ有意に正答率が低下していること、砂漠の絵の中に描かれた「生物と無生物」を区別する出題の正答率 (37%) が、国際平均 (45%) より低いことが指摘された (全国教育問題協議会, 2020)。実は、生物概念に関する出題への正答率が低いことは以前から指摘されていた (TIMSS2007; 2011)。生物概念についてこのように低い正答率が出てくるということは、日本の教育課程や学習指導には、TIMSS が求めている生物概念の育成につながりにくい何らかの要因が潜んでいる可能性が示唆される (中山・松本・猿田, 2021)。

一方、2020年2月から始まった我が国のコロナ禍では、次々と遺伝的変異を繰り返す「ウイルス」を、生きているもの (生物) として捉えた言動が目立ったように思われた。生物の定義 (共通性) は、ふつう次の3つ¹⁾で表現される (福岡, 2007)。

① 細胞 (細胞膜でおおわれた細胞質),

② 代謝 (呼吸などでエネルギーを得、不要物を排出する),

③ 複製 (生殖によって遺伝情報を複製し、次世代に受け継ぐ際に変異すると「進化」につながる)

この生物学上の「共通性」に照らせば、ウイルスには①と②はなく、細胞内に侵入しなければ複製 (③) できない「無生物」と考えられるが、しばしば細菌などの微生物 (多くは病原体) と混同されるようである。ウイルスが「生物と無生物の間」といわれる所以である。

しかしながら、ウイルスを「進化」の観点から生物に含めようとする見解もある (Villarreal, Luis P., 2014)。この見解から演繹的に推論すれば、上記の①と②が除かれ、③の複製によって生体内で広がり、「変異」を繰り返し、「進化」しながら蔓延するため、ウイルスは生物に含めてよいという論理になる。つまり、この論に立脚すれば、ウイルスを含めた全生物の「共通性」は変異による「進化」が唯一と結論付けられる。

また、すべての「多様な生き物は歴史の産物」である (長谷川, 2015)。つまり、「共通な祖先」から現存の「多様な生物」が出現してきたのは「進化」の結果である。「生物多様性」には、時間的

* 岩手大学教育学部

視点である「進化」がその根底にある。そして、すべての生物は遺伝情報を受け継ぎ、更新することによって生命を維持しているという「共通性」も保持している。換言すれば、生物の「多様性」と「共通性」を統合的に理解することを目的とした総合的な学問分野は、進化生物学であるといえる（深津，2002）。因みに、平成29年告示の新しい学習指導要領における小学校から高校までの、生命を柱とする領域では、その見方（様々な事象を捉える各教科ならではの視点）として「共通性」と「多様性」を重視するように改訂された（文部科学省，2018a；2018b；2019）。今後、小学校から大学に至るまでの生命領域の学習においては、「進化」が重要視されてくることが予想される。

他方、巨大な知識の海に漂う現代生物学の統一的理解には、生物学の4つのなぜ²⁾（至近要因・究極要因³⁾・発達要因・系統進化要因⁴⁾）と、生物の階層性（遺伝子～細胞～個体～生態系）、並びに「進化」によって生物教育を統一すべきとする知見がある（長谷川，2020）。また、その生物学の統一的理解（4つのなぜ）及び生物の「多様性と共通性」によって、中学校における全「生命」領域（分類・細胞・遺伝・進化・生態系）を統合したカリキュラムを提案し、その有用性を検証した研究がある（名倉・松本，2021）。それ以前では、ダーウィンの「自然選択説⁵⁾」を中心とする「進化の総合説⁶⁾」を用いた仮説の設定、並びに「系統樹」を明示した「遺伝的変異」に関する学習が、中学生の獲得形質の遺伝⁷⁾（ラマルク説）などの誤概念⁸⁾の払拭に効果的であることが明らかにされている（名倉・松本，2019；名倉・松本，2020a；2020b）。多くの生徒や学生の「進化」に関する理解は不十分であり、「進化」に関する授業を受けた後でさえ、彼らは根強く素朴進化論（誤概念）を持ち続け、科学的進化理論を習得することが困難であると従来から指摘されてきた（Bishop & Anderson, 1990; 杉本，2014）。我が国でも獲得形質の遺伝などの素朴進化論は、小学生から高校生・大学生に至るまで保持していることを明らかにした調査研究もある（福井・鶴岡，

2001）。今後は、このような誤概念から科学的生物概念に転換する学びを中学生だけでなく、高校生や大学生に拡大していく必要性が考えられる。

2 研究仮説とその意義

以上をまとめると、現代生物学の理解には現行学習指導要領（平成29年告示）に明記された「共通性」と「多様性」の視点のみならず、「遺伝的変異」、「自然選択説（進化の総合説の中心理論）」、「系統樹（系統進化）」、並びに「ウイルス」を含めたカリキュラム設計が、生物学の中心概念である科学的進化・遺伝概念の形成に有効であるという仮説が導き出される。この仮説を検証する意義は、生物とは何か？ 生きているとはどういうことか？ という疑問や、TIMSSの課題に正しく答えることにつながることも見込まれる。言い換えれば、このような科学的な生物概念を子どもたちに育むことこそ、理科・科学教育にとって特に重要な課題になってくることが今後予想される。さらに、このような生物の「共通性と多様性」で捉えた生命領域カリキュラムの提案は、「理科の見方・考え方」を働かせて思考力・判断力・表現力を育成する意味でも、意義ある提案であると思われる。

II. 研究の目的

本研究では、今後の生命領域におけるキーワードは「進化」にあり、「共通性」と「多様性」を兼ね備えた「進化」の学習によって、複雑な現代生物学の総合的な理解が可能となり、生命教育のカリキュラムは「進化」的視点で統一されるべきであることを、次の2つの検証方法から明らかにすることを目的とした。

その検証方法の1つは、内外の理科教科書の調査によって、上記の「共通性」と「多様性」、「遺伝的変異」、「自然選択説」、「系統樹（系統進化）」、「ウイルス」に関する記述内容を調査し、カリキュラムの検討をすることである（V-1）。

もう1つは科学的進化概念の獲得と、誤概念の払拭の観点から、特に大学生の持つ進化理論が、中学生などの他の世代と比較・分析することによって、科学的進化概念へどのような経緯で推移

していくのか、「進化の総合説（遺伝的変異を含む自然選択説が中心理論）」の理解の観点から明らかにすることである（V-2・3・4）。

加えて、以上の2つの検証結果から「進化」を中心に据えた、生物学を統一的に理解するための生命領域カリキュラムの在り方を提案することをめざした（VII）。

Ⅲ. 研究の方法

1 中学校理科教科書に関する調査

平成29年告示学習指導要領準拠の新しい中学校理科教科書5社について（有島ほか，2021；梶田ほか，2021；室伏ほか，2021；大矢ほか，2021；霜田ほか，2021），遺伝的変異（遺伝と進化の関連），多様性（進化の結果），自然選択説（「進化の総合説」の中心理論），系統樹（系統進化）など，先行調査で導き出された4つの観点から調査した（名倉・松本，2021；名倉，2021）。

加えて，比較的新しい米国の中学校生物教科書3社についても（Anderson, M. et al., 2017; Dispezio, M.A. et al., 2017; Padilla, M. J. et al., 2011），同様の観点から掲載内容を分析した。これらの分析に基づき，生命領域のカリキュラムの統合化と生物教育の改善には「進化」の視点が不可欠であることを明らかにしたい。

2 「進化学理論の枠組」に関する調査

本研究では，大学生（主に3年生）における誤概念払拭と科学的概念形成に資するカリキュラム改善の観点から調査・検証を行った。その調査結果を杉本（2014）の調査結果（小学生と大学生）や，名倉・松本（2021）の調査結果（中学生）と比較し（条件が異なるため単純比較はできないが），生命領域カリキュラムの検討を行った。尚，受講生の「高校生物基礎」履修率は76.5%，「高校生物」履修率は33.3%であった。

調査時期は，2021年前期4月に「地学教材」の講義（地史）を行った際に第1回目の調査を，後期11月に「生物教材」の講義（遺伝）を行った際に第2回目の調査を実施した（合計2回）。

検証方法は，第1回目は「水中から陸上への進

化」について，古生代の硬骨魚類（ユーステノブテロン）からイクチオステガやアカントステガ（初期の両性類）への進化のプロセスを，「適応」と「世代性」という進化の観点を踏まえて説明する課題において（名倉・松本，2018a），大学生の回答（N=18）による記述内容から分析した。

第2回目は，「自然選択説」を中心とした「進化の総合説」を用いて仮説を立てる課題（名倉・松本，2018b），すなわち表1（1）について，大学生の回答（N=15）による記述内容から分析した。

これら2つの分析に当たっては，表1（2）の「チーターの走力が進化した課題（Bishop & Anderson, 1990）」における回答結果を参考に，表2のように6つの「進化に関する誤概念の枠組」に，科学的進化学理論である「ネオ・ダーウィニズム」を加え，7つの「進化学理論の枠組」によって整理・分析した（杉本，2014）。杉本は，この「進化学理論の枠組」の作成にあたって，まず小学生と大学生の予備調査によって尺度構成し，内容的妥当性・構成概念妥当性などを吟味した上で，最終的に7つの「進化学理論の枠組」を紡ぎだしている。そのため本調査方法は妥当な検証手法であると思われる。

表2のうち，⑦のネオ・ダーウィニズムは，ダーウィンの「自然選択説」を基本に「突然変異」や「集団遺伝学⁹⁾」などの諸理論を統合した正統派の進化学理論であり，ここでは「進化の総合説」と同義とした。杉本はコレスポネンス分析によって，小学生の素朴理論（②ラマルキズムや③目的論的

表1. 「科学的進化学概念」を測定する進化学課題

※ (1) は本研究，(2) は先行研究における課題

(1) キリンの首はなぜ長いのか？ 進化仮説をつくろう。「自然選択」説を中心に，「突然変異」などによって生じる遺伝的「変異」を含めた「進化の総合説」を用いて，次第にキリンの首が長くなり「適応」進化したプロセスを，初期・中期・後期（地質学的時間）に分けて説明しよう（名倉・松本，2021）。

(2) チーターは獲物を追う時に時速60マイル（約96 km）で走ることができる。チーターの祖先は時速20マイル（約32km）でしか走ることができなかったと仮定すると，今日のチーターはどのようにしてそれほど速く走る走力を発達させたと思うか。あなたの考えを説明しなさい（Bishop & Anderson, 1990；杉本，2014）。

表2. 7つの「進化理論の枠組」とその概要
(杉本, 2014に基づき筆者ら再構成)

- ①【ブラック・ボックス】: 進化の事実だけでメカニズムの記述のない説明。
- ②【ラマルキズム】: ラマルクの進化説の1つ「獲得形質の遺伝」による説明。
- ③【目的論的説明】: 「～のために」「～しなければならない」などの目的や必要性を含んだ説明。
- ④【有利な形質発展説】: 自然選択説を考慮せず, 有利な形質の出現・蓄積による進化の説明。
- ⑤【組み合わせ説】: ラマルキズムとダーウィニズム(自然選択説)が混在している説明。
- ⑥【不十分な自然選択説】: 遺伝的変異や生存確率を考慮せず, 有利なものは全て生き残り, 他は全て死滅するような表現。
- ⑦【ネオ・ダーウィニズム】: 科学的進化理論としての説明。ここでは「進化の総合説」と同意。

説明)から大学生の科学的進化理論(⑦ネオ・ダーウィニズム)へと推移・発展してゆくと考察している。本研究においてもこの知見を援用して分析を進める。この途中経過にあたる⑥の「不十分な自然選択説」とは, 遺伝的変異や生存確率を考慮しない自然選択であり, 生存に有利な形質を持つ個体は全て生き残り, そうでない個体は全て死滅するような全か無かの回答など, 説明が足りない回答はここに含めた。

3 進化概念に関する質問紙調査

先行研究に基づき, 表3のような10項目の「質問紙(真偽法)」を準備し(名倉・松本, 2018a), 同一の大学生を対象に, 第1回目は4月(N=18)に「地学教材」の講義(地史)の前・後において, 第2回目は11月(N=10)に「生物教材」の講義(遺伝)の前・後において, 合計4回にわたり表3の質問紙調査を実施した。第1回目の「地学教材」における調査は, 先のⅢ-2でも述べたが, 「水中から陸上への進化を『適応・世代性』に基づいて回答する課題」を実施した前・後にあたる。一方の第2回目の「生物教材」における調査は, 先の表1(1)の「キリンの首はなぜ長いのかについて『変異・選択・適応』を踏まえて回答する課題」を実施した前・後にあたる。第1回目・2回目における講義の前・後での正答数と誤答数をそれぞれクロス集計し(表7・表8), McNemar検

定を用いて, 大学生の「科学的進化概念」の形成並びに「誤概念」の保持の様相を検証した。

表3. 進化概念の形成にかかる質問紙調査
: 真偽法(名倉・松本, 2018a; 2018b)

- 次のア～コの「進化」に関する設問のうち, 正しいと思うものには○を, 間違っていると思うものには×を書きなさい。
- ア. 生物進化の世界では, かならず強いものが弱いものに勝ち, 強いものが生き残っていく。
 - イ. 昆虫では幼虫→さなぎ→成虫と, ヒトでは赤ん坊→少年→大人と, 「進化」して成長していく。
 - ウ. 「鈴木一郎」選手は, プロ野球入団後2年目に「イチロー」と名乗ってから活躍が始まり, さらに大リーグに移籍後も彼の野球の能力は「進化」し続けている。
 - エ. 地球上の生物は何億年も大昔から「進化」し, 動物では地質年代の順に三葉虫, 恐竜, マンモスと変遷してきた。
 - オ. 電話はグラハム・ベルが発明してから, 手回し式→ダイヤル式→プッシュホン→ケイタイ電話→スマートフォンと「進化」し続けている。
 - カ. 「進化」とは一代で起る変化ではなく, 長い世代をへて起る変化である。
 - キ. どんな生物でも, 長い年月のあいだにすぐれた性質をもつものに「進化」してゆく。
 - ク. まわりの環境が変化すると, それにあった性質をもつ生物が生き残っていく。たとえば, 恐竜は寒い環境に「適応」できなかったので, 絶滅したと言われている。
 - ケ. 生物の「変異」は生きていく間に起こり, その「変異」が次世代に受け継がれていくことにより「進化」が起こる。
 - コ. 生物の「変異」は新しく生まれ出るときに起こり, その「変異」した生物がその時代の環境に「適応」し, 数多く生き残ることにより「進化」していく。
- (以上, 10問)

IV. 調査結果

1 中学校理科教科書に関する調査結果

我が国の新しい中学校理科教科書の調査結果は, 表4のようなになった(各観点における記載の有無により, ○-とした)。進化の引き金となる「遺伝的変異」や, 「進化の結果」である「多様性」については全ての教科書に記載があった。「系統樹」については5社中4社に図示され, 生物教育の動向を示唆する結果をみた。しかし, 読み物や資料を含めてダーウィンの紹介記事はあるが, 「自然選択説」に言及した教科書は5社中2社であった。

一方, 表5の米国の中学校生物教科書では3社

ともに先の4つの観点がすべて記載されていた。また、日本の教科書と比較して生物進化を中心に編纂され、しかも「自然選択説」や「ウイルス」に多くの頁を割いていた。参考に調査した米国でよく使われている大学の生物学教科書にもこの傾向は受け継がれ、同様に「進化」を中心に編纂されていた（Simon, E. J. et al., 2016; Singh-Cundy, A. et al., 2012; Urry, L. A. et al., 2017）。

表4. 「進化」に関する我が国の教科書調査（名倉, 2021）
※ダーウィンの人物紹介のみ一，系統樹の未分化は△とした。尚，ウイルスについて本文中に明記された教科書はない。

	A社	B社	C社	D社	E社
遺伝的変異	○	○	○	○	○
多様性	○	○	○	○	○
自然選択説	○	—	—	○	—
系統樹	○	○	△	○	○
ウイルス	—	—	—	—	—

表5. 米国の中学校生物教科書調査（名倉, 2021）
※3冊共にウイルスが1項目として本文中に詳述されている。

	<i>Prentice Hall Science Explorer book C (2011)</i>	<i>Science Fusion book B (2017)</i>	<i>Life Science (2017)</i>
遺伝的変異	○	○	○
多様性	○	○	○
自然選択説	○ (10頁)	○ (12頁)	○ (10頁)
系統樹	○	○	○
ウイルス	○ (8頁)	○ (5頁)	○ (7頁)

表6. 「進化的理論の枠組」における各度数及びその割合
※上の数字は度数〔人〕，下の括弧内の数字は割合〔%〕

各学年と回数 ()は教示した内容	ブラック・ボックス	ラマルキズム	目的論的説明	有利な形質発露説	組み合わせ説	不十分な自然選択説	ネオ・ダーウィニズム
中学3年生① (遺伝・変異・系統樹)	13 (23.6)	8 (14.5)	9 (16.4)	7 (12.7)	1 (1.8)	9 (16.4)	8 (14.5)
中学3年生② (変異・選択・適応)	1 (1.8)	2 (3.6)	10 (18.2)	10 (18.2)	1 (1.8)	10 (18.2)	21 (38.2)
大学3年生① (適応・世代性)	2 (11.1)	5 (27.8)	7 (38.8)	4 (22.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
大学3年生② (変異・選択・適応)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (20.0)	2 (13.3)	0 (0.0)	3 (20.0)	7 (46.7)

※ 中学3年生①は2018年5月 (N=55) , 同中学3年生②は2019年2月 (N=55) ,
大学3年生①は2021年4月 (N=18) , 同大学3年生②は2021年11月 (N=15)

2 「進化的理論の枠組」に関する調査結果

大学生における表1の(1)の進化課題(キリンの首はなぜ長いのか)などに対する回答結果を、表2の「進化的理論の枠組」から整理したところ、表6の下2段のような結果が得られた。尚、参考のために表6の上2段には、中学校3年生におけるほぼ同様の調査結果を掲載した(名倉・松本, 2021)。

3 進化概念に関する質問紙調査結果

表3の「質問紙(真偽法)」について、同一の大学生を対象に、前期4月(N=18)における「地学教材」講義前・後の調査結果を表7に、加えて後期11月(N=10)における「生物教材」講義の前・後の調査結果を表8に掲載した。

先にも述べたが、これらの2つの表は、大学生の「科学的進化概念の形成」並びに「誤概念の保持」の様相を検証するために、講義の前・後での正答数と誤答数をそれぞれクロス集計し、McNemar検定を用いて統計分析を行ったものである。また、簡単のために、アは「弱肉強食」、イは「昆虫の変態」、ウは「ヒトの成長」、エは「大量絶滅」、オは「技術の進歩」、カは「世代性」、キは「優勝劣敗」、クは「環境適応」、ケは「獲得形質の遺伝(ラマルク説)」、コは「遺伝的変異(進化の総合説の1つ)」として、それぞれの表7・8に記載した。

表7では、「ウ ヒトの成長」では5%水準で、「コ 遺伝的変異」では1%水準で有意な差が生じた。「イ 昆虫の変態」と「カ 世代性」については元々正答率が高く、天井効果が示唆される。「オ 技術の進歩」以外の項目は、 χ^2 値が2.67~3.77の値を推移し、一定程度の正答率の上昇がみとめられるが、顕著な上昇ではなかった。

表8では、表7において有意差が生じなかった「オ 技術の進歩」においても顕著に正答率の上昇が見られた。「ア 弱肉強食」、「イ 昆虫の変態」、「エ 大量絶滅」、「カ 世代性」、「キ 優勝劣敗」については天井効果が示唆される。「ウ ヒトの成長」や「ケ 獲得形質の遺伝」についても一定の正答率の上昇が示唆されるものの(ウ・ケ共に χ^2 値=3.00<3.841)が、有意な上昇はみとめられな

かった。

尚, 4月と11月の質問紙調査において人数が異なるのは, 対応のある統計的検定であり, 事前・事後においてどちらか欠席した場合は調査数から除外されるので, 表8のような有効回答数(N=10)になったためである。

表7. 第1回目の質問紙調査結果: McNemar検定
(2021年4月: 大学生N=18)

各質問項目	講義前[人]		講義後[人]		χ^2 値	分析結果
	正答	誤答	正答	誤答		
ア 弱肉強食 (誤)	13	5	16	2	3.00	n. s.
イ 昆虫の変態 (誤)	18	0	18	0	0.00	(n. s.)
ウ ヒトの成長 (誤)	14	4	18	0	4.00	*
エ 大量絶滅 (正)	14	4	17	1	3.00	n. s.
オ 技術の進歩 (誤)	4	14	5	13	0.14	n. s.
カ 世代性 (正)	16	2	18	0	2.00	(n. s.)
キ 優勝劣敗 (誤)	12	6	17	1	3.77	n. s.
ク 環境適応 (正)	14	4	17	1	3.00	n. s.
ケ 獲得形質の遺伝 (誤)	12	6	16	2	2.67	n. s.
コ 遺伝的変異 (正)	10	8	18	0	8.00	**

d f = 1 $\chi^2_{.05} = 3.841$ (* $p < 0.05$) $\chi^2_{.01} = 6.635$ (** $p < 0.01$)
n. s. (not significant), (n. s.)は元々高い正答率で天井効果と推察される

表8. 第2回目の質問紙調査結果: McNemar検定
(2021年11月: 大学生N=10)

各質問項目	講義前[人]		講義後[人]		χ^2 値	分析結果
	正答	誤答	正答	誤答		
ア 弱肉強食 (誤)	9	1	9	1	0.00	(n. s.)
イ 昆虫の変態 (誤)	10	0	10	0	0.00	(n. s.)
ウ ヒトの成長 (誤)	7	3	10	0	3.00	n. s.
エ 大量絶滅 (正)	8	2	9	1	1.00	(n. s.)
オ 技術の進歩 (誤)	5	5	9	1	4.00	*
カ 世代性 (正)	10	0	10	0	0.00	(n. s.)
キ 優勝劣敗 (誤)	9	1	8	2	1.00	(n. s.)
ク 環境適応 (正)	7	3	8	2	1.00	n. s.
ケ 獲得形質の遺伝 (誤)	5	5	8	2	3.00	n. s.
コ 遺伝的変異 (正)	6	4	8	2	2.00	n. s.

d f = 1 $\chi^2_{.05} = 3.841$ (* $p < 0.05$) $\chi^2_{.01} = 6.635$ (** $p < 0.01$)
n. s. (not significant), (n. s.)は元々高い正答率で天井効果と推察される

V. 考察

1 中学校理科教科書に関する分析

表4の我が国の中学校理科教科書の調査結果より, 「遺伝的変異」, 「多様性」, 「系統進化」が近

年重視されつつあることがみとめられた。ただし, 「自然選択説」の紹介については, 表5の米国の中学校教科書と比較して, 今なお少ないといえる。因みに, 旧課程の学習指導要領に準拠した以前のE社の教科書には, ダーウィンの紹介と共に, 「自然選択説」についても解説があった(塚田捷ほか, 2012)。ところが, 平成29年告示の新課程に準拠した理科教科書では, ダーウィンの紹介のみで「自然選択説」は記載されていなかった(大矢禎一ほか, 2021)。復活が切に望まれる。

また, 「ウイルス」について解説をした中学校理科教科書はなかった。冒頭では「ウイルスは生物と無生物の間」とみなされてきたことを述べたが, 昨今の新型コロナウイルスの蔓延に鑑み, 今後は中学校にもその導入を望みたい。アメリカの中学校教科書では5頁~8頁を割いて, 詳しくウイルスの生態について解説している。人類は, ウイルスがヒトからヒトへ(動物から動物へ)感染しながら, 「変異」を繰り返す, その体内環境による「自然選択」を経て, 新しい株(変異株)に「適応」進化していく事態に遭遇した。遺伝情報であるRNA(コロナウイルス以外ではDNA)をスパイク・タンパク質で包んだ塊を, 生物のなかまに何故含まないのであろうか。そして, 「ウイルス」や「自然選択説」をヒトの生物学(遺伝や細胞)として, 小・中学校などの生命領域カリキュラムの中に導入されることを望みたい。

先の表4と表5を見比べても明らかなことは, 我が国の中学校理科教科書には「自然選択説」と「ウイルス」が掲載されていないことである。冒頭で述べたTIMSSの生物概念についての正答率が海外に比べて低い事実は, 日本の教育課程にはTIMSSが求めている生物概念の育成につながりにくい要因が, ここに存在するのではないだろうか。

以上の考察により, 平成29年告示学習指導要領で示された生物の「共通性」と「多様性」を踏まえ, 生命領域の統一的理解をめざしたカリキュラムには, 「遺伝的変異」, 「自然選択説(進化の総合説)」, 「系統進化(系統樹)」, 「ウイルス」などを含めることが重要であると結論付けられる。

2 「進化学理論の枠組」に関する分析

表6の大学生における「進化学理論の枠組」の調査結果から明らかなように、「変異」、「選択」、「適応」を実施後の第2回目の回答では、それらを学習していない第1回目の調査と比較して、誤概念から科学的進化学理論である「ネオ・ダーウィニズム」へ移行したことがわかる。さらに、第1回目の調査（4月）では、ラマルキズム（獲得形質の遺伝）や目的論的進化（～のために進化したなど）による説明をしていた学生が、第2回目（11月）にはそれらの進化学理論（誤概念）は各段に減少していた。このことから、当初で設定した仮説通り（I-2）、「自然選択説（進化の総合説の中心理論）」や「遺伝的変異」の学習が影響していることが示唆される。第2回目の講義では遺伝についての教材紹介や「系統樹」についても解説していたことから、「系統樹（系統進化）」の有効性も示唆される結果である。加えて、表6の上2段に掲載した中学校3年生における結果とも似通い、上記の分析を支持することが伺われる。

その反面、このような学習が無ければ、大学生でも「獲得形質の遺伝（ラマルク説）」や「目的論的進化」など、以前から根強く保持されやすいといわれてきた素朴理論・誤概念が残ったままになるという懸念がある。人生で頑張った結果が次の世代に形質として遺伝することは生物学上では皆無である。「進化」には人生のようにめざす目的はなく、無目的かつランダムに起こる変化しかないことは、昨今における無方向に「変異」する新型コロナウイルスが、その環境にうまく「適応」できたものだけが「選択」されていくことから理解できる（佐倉, 2002b）。ヒトは1種類（*Homo sapiens*）でありながら多様である（個体差がある）ことから明らかである。ウィルスのように情報が自己複製するシステムであって一定の条件を満たしていれば、生物体でなくても（例えばコンピュータ上のウィルス¹⁰も同様に）ダーウィンの進化学理論（自然選択説）は遺伝的アルゴリズム¹¹としても適用可能であり、科学的な進化学理論であるといえる（佐倉, 2002b）。先の内外の中学

校理科教科書の調査から、我が国の中学校では「自然選択説」と「ウィルス」の記載がないことから、このような科学的な理解は困難であると推察される。

3 進化概念に関する質問紙調査の分析

表7における前期4月（N=18）の第1回目の講義前・後の調査結果から、各科学的進化概念の形成が一定程度みられ（特に「コ 遺伝的変異」）、「水中から陸上への進化」仮説を考える課題（適応と世代性の教示）の有用性が示唆される。最も重要な「ケ 獲得形質の遺伝（ラマルク説）」については有意な上昇はみられなかった。

表8における後期11月（N=10）の第2回目の講義（遺伝的変異・自然選択・適応進化の学習）前・後の調査結果から、第1回目に有意差が生じなかった「技術の進歩」において、正答率の上昇が有意にみられた。しかしながら、その他においては顕著な差はみられなかった。これは、第2回目の講義前・後での出席者（有効回答）が極少数になったためか、有意差の出現も最小限になってしまったことが原因と思われる。

然るに、表7～表8を通じて分析すると、第1回目の講義後に正答率の上昇が一定程度見られた「獲得形質の遺伝」において、第2回目の講義前では、正答率が50%に落ち込んでいた。講義後には正答が増えるが、有意差が出るほど顕著ではなかった（もちろん、先にも述べたサンプル数の問題もある）。これは、先行研究においてよく取りざたされていた状況と同様である（Shulman, 1999, p.12；名倉・松本, 2018b）。つまり、獲得形質の遺伝は学校教育で学習しても、その後学校を卒業すると、すぐに概念剥離が起こることと同様の現象と思われる。この調査結果が示す事実は、先にも述べたが、「努力によって獲得した形質は、世代を超えて遺伝し、子孫に受け継がれてゆく」ことを、人々は元々保持しやすいと考えられる。先にも登場した世界的な進化生物学者である長谷川（2015）は「キリンの首が長くなったのは、高い場所にある木の葉を食べようとして首を伸ばしていったため」という誤った説明を、多くの人は

想起しやすいという見解からも、この論は支持される。

本研究における検証手法で援用した「進合理論の枠組」を考案した杉本（2014）の調査では（表9）、小学生は「ラマルキズム（獲得形質の遺伝）」や「目的論的進化」での説明を多用することが多いことが報告されている。その理由について、小学生は自分の日常生活経験に基づいて説明したり、生物を擬人化して進化のメカニズムを推論したりする傾向があるためと考察している。つまり、「進化」の正式な授業を受ける前の小学生は日常的に、「ラマルキズム」的な素朴進化論や「目的論的」な素朴進化論を保持していたと推論できる。

この意味でも、本質問紙調査による多くの項目において、正答数の有意な上昇はみられなかったものの、「遺伝的変異」や「自然選択説」などを生命領域のカリキュラムに取り入れることが、「獲得形質の遺伝」などの誤概念の払拭につながり、その必要性があらためて示唆される。

表9. 「進合理論の枠組」における各度数及びその割合（杉本, 2014）
※上の数字は度数〔人〕, 下の括弧内の数字は割合〔%〕

各学年 ()は調査数	ブラック・ボックス	ラマルキズム	目的論的説明	有利な形質発展説	組み合わせ説	不十分な自然選択説	ネオ・ダーウィニズム
小学校3年生 (N=67)	42 (62.7)	14 (20.9)	8 (11.9)	0 (0.0)	1 (1.5)	1 (1.5)	0 (0.0)
小学校4年生 (N=60)	23 (38.3)	12 (20.0)	24 (40.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
小学校5年生 (N=71)	36 (50.7)	20 (28.2)	14 (19.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.4)	0 (0.0)
小学校6年生 (N=151)	42 (36.5)	34 (29.6)	31 (27.0)	3 (2.6)	3 (2.6)	2 (1.7)	0 (0.0)
大学生 (非生物系: N=181)	15 (8.3)	12 (6.6)	13 (7.2)	2 (1.1)	4 (2.2)	14 (7.7)	121 (66.9)

※ このうち、以上の7つの「進合理論の枠組」に無関係な解答をした小学校3年生は1人、小学校4年生は1人いたが、表には含まれていない。

4 質問紙調査の時系列による分析

さらに、先の表7（第1回目講義前・後）と表8（第2回目講義前・後）の分析結果を補完し、これらの4回の質問紙調査を通した大学生の概念変容過程（推移）を調べるため、Cochran's Q検定を行った。この統計解析は対応のあるノンパラ

メトリック検定であるため、4回とも履修・出席した大学生しか調査することができない。そのため1度でも質問紙を提出していない学生は除かれるので、有効回答数が7名となった。検定に堪えない人数ながら、上記の分析結果に加味し多面的に検討するため、表10にその結果を掲載した。

表10. 4回の講義前・後における質問紙調査結果：Cochran's Q検定（2021年4月～11月：大学生N=7）

各質問項目	第1回講義前		第1回講義後		第2回講義前		第2回講義後		Cochran's Q検定 (p値)
	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答	
ア 弱肉強食（誤）	4	3	6	1	6	1	6	1	n. s. (0.4625)
イ 昆虫の変態（誤）	7	0	7	0	7	0	7	0	—
ウ ヒトの成長（誤）	5	2	7	0	5	2	7	0	n. s. (0.1116)
エ 大量絶滅（正）	5	2	6	1	5	2	6	1	n. s. (0.5724)
オ 技術の進歩（誤）	3	4	3	4	3	4	6	1	n. s. (0.1899)
カ 世代性（正）	6	1	7	0	7	0	7	0	n. s. (0.3916)
キ 優勝劣敗（誤）	3	4	7	0	6	1	6	1	*
ク 環境適応（正）	5	2	6	1	5	2	6	1	n. s. (0.5724)
ケ 獲得形質の遺伝（誤）	5	2	6	1	3	4	5	2	n. s. (0.2228)
コ 遺伝的変異（正）	3	4	7	0	4	3	5	2	n. s. (0.1371)

df=3 $\chi^2_{.05}=7.815$ (*: $p<0.05$) $\chi^2_{.01}=11.345$ (**: $p<0.01$) n. s. (not significant)

この結果から、「キ 優勝劣敗」の設問の正答率が5%水準で有意に上昇していることがわかる。実はこの「必ず優れた者に進化する」という概念は、先の表2の④や表6の「有利な形質発展説」による進化の説明とも絡み、根強く保持される誤概念の1つで、中学生における調査では有意差の出なかった項目である（名倉・松本, 2018a;2018b;2020a;2020b）。「自然選択説」などの学習によって、科学的進合理論へ近づきつつあることを示唆する結果である。

また、「ケ 獲得形質の遺伝」においては、有意な差はみられないが、第1回目の講義後の正答数に比べ、第2回目の講義前の正答数が下がり、第2回目の講義後にやや上がっているように推移している。サンプル数が少ないため、憶測の域を出ないが、この事実から先のV-3と同様の考察が可能となる。つまり、学習後にはある程度この誤概念は払拭されたが、しばらく経つと概念剥離が起こったのではないかと推測される。やはり「獲

得形質の遺伝」は、根強く保持されやすい素朴進化理論であることが示唆される結果であった。

さらに、「コ 遺伝的変異」についても、第1回目の講義後に比べて、第2回目の講義前・後の方が正答率が減少したように思われる。表3の質問紙を確認すれば分かることであるが、「コ」は先の「ケ」とちょうど逆の概念であるため、そのことが影響したためか、大学生においても両者の選択に迷ったことが推測される。

VI. まとめ

本研究では、内外の中学校理科教科書の調査分析、「進化理論の枠組」による進化課題の回答結果の分析、並びに進化概念に関する質問紙調査の分析を行ってきた。

これらの分析結果から明らかになったことは、次の3点にまとめられる。

(1) 米国の理科教科書には「遺伝的変異」、「多様性」、「系統樹」が掲載され、我が国の理科教科書もこの傾向になりつつあるが、特に米国では「自然選択説」と「ウイルス」の解説に頁を割いていることが、我が国との相違点である。

(2) 進化課題の回答記述の調査から、学習者は「遺伝的変異」、「自然選択説」、「系統樹（系統進化）」、「適応」の学習によって、「獲得形質の遺伝（ラマルク説）」や「目的論的な進化」による記述が減少し、科学的な進化理論による記述へと推移していくことが示唆される。

(3) 質問紙調査による分析から、「獲得形質の遺伝（ラマルク説）」は保持しやすく払拭が困難なこと、その払拭や科学的進化概念の形成や獲得には、やはり「遺伝的変異」、「自然選択説」、「系統樹（系統進化）」などの学習の効果が示唆される。

以上の(1)～(3)の総括から、今後の生命教育には「共通性」と「多様性」の根底にある「進化」を基軸としたカリキュラムが必要であり、加えて、そのカリキュラム設計においては「遺伝的変異」、「自然選択説」、「系統樹（系統進化）」、「ウイルス」などを教科書に含めることばかりでなく、それらの相互の関連性を踏まえたカリキュラム設計が必

要となる。

尚、本研究における調査では、サンプル数が少なく、この結果によって母集団を推測することはできない。しかしながら、一事例として本稿のような調査データを積み重ねてゆくことにより、次第に再現性は担保されてゆくと思われる。

VII. 今後の展望

本稿では言及しきれなかったが、海外の大学の生物学教科書には、各単元（①分類・②細胞・③遺伝・④進化・⑤生態系）の末尾に、「進化」の視点に立った設問・課題がすべて準備されている(Urry, L. A. et al., 2017)。この①～⑤の単元構成を踏まえ、先の生物学の統一的理解における「生物の階層性」、並びに「共通性（細胞・代謝・複製）」と「多様性（複製⇒変異）」、加えて上記の4つの観点（遺伝的変異・自然選択説・系統樹・ウイルス）に立脚すれば、図1のような「進化（新しい共通性）」を中心に体系化した生命領域カリキュラムの提案が可能となる（名倉・松本, 2021）。

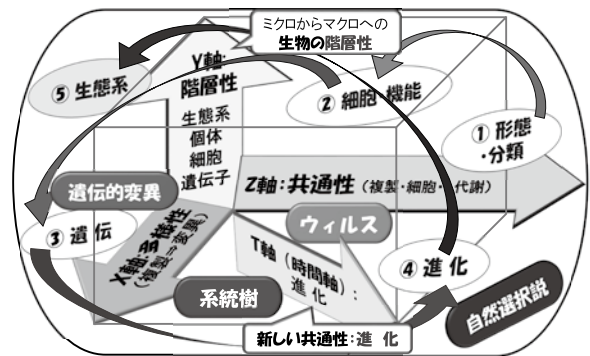


図1 本研究結果から提案する「進化（新しい共通性）」で体系化した生命領域カリキュラム（名倉・松本, 2021に基づき筆者ら再構成）※丸付き番号は単元の履修順(⇒)を示す

これを広げて我が国の生命領域における小学校から大学に至るまで、「多様性」を含めた5つの観点と「進化（共通性）」で体系化した生命領域カリキュラムの提案をすることが、今後の究極の目的となる。

附 記

本研究は、第71回日本理科教育学会全国大会(群馬大会)における発表内容(2021)、「ウイルスを含む全生物の共通性(進化)で捉えた生命領域の構想-『遺伝的変異・多様性・系統樹・自然選択説』の内・外理科教科書調査より-」を基に、大学生における調査結果などを加え、新たな視点から加筆し、大幅に修正を加えたものである。

注

1) アメリカの中学校生物教科書には生物の特徴を、①細胞、②化学物質で構成、③エネルギーの利用、④周囲への応答、⑤生育と発達、⑥生殖と記載され、ウイルスを生物とみなしていない(Padilla, M. J. et al., 2011)。進化生物学者の佐倉(2002a)によると、生物学上の普遍的原則として、①細胞説(生物は細胞を単位として生命活動を営んでいること)、②遺伝(生命現象にとって一番根源的なこと)、③進化(生物は別の種から進化してきたこと)の3つを挙げている。以上を整理して、本研究では福岡(2007)の著書の冒頭部分で述べられている①細胞、②代謝、③複製(遺伝情報の伝達)を採用した(pp.36-37)。近年では、ワトソンとクリックによるDNA発見以来、「生命とは自己複製を行うシステムである」というのが一般的になってきたため、ウイルスを生物とみなすような傾向もある。最終的に上記の福岡は「動的平衡」を生命の定義とみなし、ウイルスを生物から除外している(pp.164-168)。どちらにせよ、本研究における後の論考において、①細胞、②代謝、③複製を生物の定義として問題はないと思われる。

2) 元々はニコ・ティンバーゲンが唱えた説であるが(Tinbergen, N., 1963)、長谷川(2007)は分かりやすく、次のように解説している。動物はなぜ、どのようにして、今見せているような行動をとるのだろうか?この質問には、次の4つの異なる回答の仕方がある。

① その行動はどのような直接的メカニズムによって引き起こされているのか?という「至近要因」にかかわる回答の仕方。

② その行動はどのような機能を果たしているのか?動物はその行動をとるのか?という「究極要因」にかかわる回答の仕方。

③ その行動は個体の成長と発達の過程でどのようにして完成されるのか?という「発達要因」にかかわる回答の仕方。

④ その行動はその動物の祖先のどのような行動から、どのような道筋を経て現在の形になったのか?という「系統進化要因」にかかわる回答の仕方。

3) 進化の説明では「究極要因」による回答(上記の注2)の②)が多くなると推察される。例えば、キ

リンの首が長くなった説明を、「高い所の木の葉を食べたり、遠くの敵をいち早く見つけたり、雌をめぐる雄間闘争で首をぶつけ合ったりするのに、長い方が役に立つから」という機能で説明しがちであり、この回答では結局、後に述べる小学生などが保持しやすい「目的論的な進化(～のために進化した)」の説明(表2の③)に陥ってしまう可能性が否めない。

4) 本稿では、「系統進化要因」による説明(上記の注2)の④)を求めたい。すなわち、「突然変異などで偶然に生まれた首の長いキリンが、高木の多い環境では生存と繁殖に有利なため生物集団に広がり、首の短い祖先種から枝分かれし、現在のキリンの姿となったから」という説明である。この説明は、以下の5)で述べる「自然選択説」を中心とした科学的進化理論、すなわち6)で述べる「進化の総合説(ネオ・ダーウィニズム)」による回答例となる。

5) 前回の平成20年告示学習指導要領準拠の中学校理科教科書にも、「自然選択説」を扱ったものがあった。「同じ種類の生物でも、少しずつ性質はちがっています。その中でより生き残りやすい性質を持つ個体は、多くの子孫を残す可能性が高くなります。すると、その性質は、親から子へと伝えられます。このようなことが何世代もくりかえされ、その性質がその生物集団の中へ広がり、生物は進化する」と記載されていた(塚田ほか, 2012, p.54)。

6) 「進化の総合説」は「ネオ・ダーウィニズム」と呼ぶこともあるが、厳密には「ネオ・ダーウィニズム」はワイズマンが提唱した「自然選択説のみで進化を説明する立場」を指す(横山, 2002)。「進化の総合説」の根底にはダーウィンの「自然選択説」があり、進化の素材としての「遺伝的変異」が個体に生じ、その小さな変異に「選択」が働いて漸進的変化をもたらすことが骨子であり、このとき「獲得形質の遺伝」は否定された(長谷川, 2005)。当初、このダーウィンの「連続説」は、メンデル遺伝の法則(不連続説)や突然変異説と対立するとされたが、集団遺伝学の成果である「自然選択の遺伝学的理論」により矛盾なく合体し、「進化の総合説」が成立した(Mayr, E., 1982)。これを生物学史上における「現代的総合(Modern Synthesis)」とよぶ。

7) J・B・ラマルクの学説の1つで、「努力や意志の力によって生存中に獲得した形質が、子孫に遺伝して進化が生じる」という「獲得形質の遺伝」を指すことが多い。よって、「獲得形質の遺伝」を認める立場が「ラマルキズム」や「ネオ・ラマルキズム」で、認めない立場が「ダーウィニズム」や「ネオ・ダーウィニズム」として対立してきた経緯がある。正確にはラマルク説の中心は「漸進的進化」にあり、環境の変化に適應する過程では「用不用説」も含まれる(横山, 2002)。しかしながら、本研究では分析方法で参考にした杉本(2014)の立場をとり、「獲得形質の遺伝」=「ラマルキズム」とした。

8) 誤概念(misconceptions)は素朴概念や素朴理論

ともいわれ、主に乳幼児が生得的または、日常生活の中（日常知）から保持に至る誤った概念をいう。その種類には素朴心理学・素朴物理学・素朴生物学などがあり、誤概念の払拭には学校教育（学校知）による知識の再体制化（認知心理学上の概念的変化）が必要となる。その理由として、首尾一貫性、適用範囲の限定、未知の事態への予測、因果的説明を可能にするという点で、科学理論と類似しているから保持されやすいのである（波多野，2003）。特に、生物学上の光合成や進化などの科学的概念は、教授に基づく知識の再体制化がないと日常知から学校知（科学知）への転換は困難であるといわれている（稲垣，2003）。

9) ダーウィン理論の特徴の1つとして、偶然性の重視と統計的集団思考がある。自然選択を進化の中心概念とし、さまざまな変異をもった種の全体を、統計的にあるいは集団としてとらえていくダーウィンの考え方は、後の「集団遺伝学」へ発展した。すなわち、ランダムに生じた遺伝的変異がメンデル遺伝によって次第に生物集団に広がっていくことを意味する。換言すれば、フィッシャーらの「集団遺伝学における数学的理論」によって、メンデル遺伝とダーウィン理論が両立すること、すなわち現代的総合（注6）が成立した（横山，2002）。

10) コンピュータも生命現象も同様に情報システムであるから、生命体を対象とした進化理論で記述できる。近年のコンピュータ・ウイルスは、一旦他の端末内（例えばヒトの細胞内と同様に）に侵入すると、自分でプログラムを書き換えて（自己複製など）、情報システム（ヒトの遺伝子など）をダウンさせる（肺の細胞破壊など）。これを防ぐのがワクチン・ソフト（RNAワクチンなど）だが、いくらよいワクチンが開発されても、また新種のウイルス（変異株など）が出てくる。しかし、このような情報システムに自然選択理論を適用し、遺伝的アルゴリズム（注11）によってプログラム同士を組み合わせれば、環境により適した有利なプログラム（遺伝子）が自動的に残されていくことになる。さらに何回もかけ合わせれば、より有利なプログラムをどんどん進化させることが可能となる（佐倉，2002b）。

11) 遺伝的アルゴリズムとは、生物の遺伝の法則を模倣した学習アルゴリズムである。何らかの知識を表現する文字列を染色体として扱い、その染色体上の遺伝子（知識の構成要素）に交叉や突然変異などの遺伝的操作を加えることで、環境に最も適した染色体を残してゆく（自然選択）。その結果、動的に変化する環境に最も適した知識が獲得されることになる（植田，2002）。

引用文献

Anderson, M. et al. (2017) . Life Science (Glencoe Edition) , Columbus, OH, McGraw-Hill Education.

有島朗人ほか70名 (2021) 『理科の世界3』 (令和2年3月検定済) 大日本図書.

Bishop, B. A., & Anderson, C. W. (1990) . Student conception of natural selection and its role in evolution, *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 415-427.

DiSpezio, M. A. et al. (2017) . Science Fusion book B (Student Edition) , Orland, Florida, Houghton Mifflin Harcourt.

深津武馬 (2002) 「共生と共進化」, 石川統編著『生命環境科学 I - 環境と生物進化』 (放送大学大学院教材) 放送大学教育振興会, 128-139.

福井智紀・鶴岡義彦 (2001) 「主要な進化学説についての生徒の捉え方に関する研究」『理科教育学研究』42 (1) , 1-12.

福岡伸一 (2007) 『生物と無生物のあいだ』講談社.

長谷川真理子 (2005) 「進化論の歴史」, 石川統ほか3名編『進化学の方法と歴史』岩波書店, 7-31.

長谷川真理子 (2007) 『動物の行動と生態』 (放送大学教材) 放送大学教育振興会, 11-23.

長谷川真理子 (2015) 『ダーウィン種の起源 (100分で名著)』NHK 出版.

長谷川真理子 (2020) 「生物をどのように教えるか」『日本教科内容学会誌』6 (1) , 3-12.

波多野誼余夫 (2003) 「素朴理論」, 波多野誼余夫ほか7名編著『教授・学習過程論』 (放送大学大学院教材) 放送大学教育振興会, 41-50.

稲垣佳代子 (2003) 「知識の大幅な組み換え」, 稲垣佳代子ほか4名編著『認知過程研究』 (放送大学大学院教材) 放送大学教育振興会, 30-43.

梶田隆章ほか134名 (2021) 『新しい科学3』 (令和2年3月検定済) 東京書籍.

文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編』東洋館出版社.

文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編』学校図書.

文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説理科編・理数編』実教出版.

- 室伏きみ子ほか32名 (2021) 『自然の探究中学理科3』(令和2年3月検定済) 教育出版.
- Mayr, E. (1982). *The Growth of Biological Thought: Diversity, Evolution, and Inheritance*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2018a) 「形成的評価を加味したパフォーマンス課題を取り入れた理科授業開発」『理科教育学研究』58 (4), 355-365.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2018b) 「中学校理科『生物・地学』領域を通じた科学的進化概念形成に関する授業開発」『理科教育学研究』59 (2), 205-215.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2019) 「中学生の科学的進化概念の形成と誤概念の保持の様相について」『日本理科教育学会全国大会発表論文集』17, p.193.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2020a) 「中学校『生命の連続性』における科学的進化概念の理解をめざす単元開発」『理科教育学研究』60 (3), 589-601.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2020b) 「中学校3年『生物と環境』における『生態系の多様性』と『生物進化』を結ぶ単元開発」『理科教育学研究』60 (3), 603-613.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2021) 「生物の階層性と系統進化による統一的理解を図る中学校理科カリキュラムの提案」『科学教育研究』45 (2), 234-245.
- 名倉昌巳 (2021) 「ウイルスを含む全生物の共通性(進化)で捉えた生命領域の構想」『日本理科教育学会全国大会発表論文集』19, p.390.
- 中山迅・松本聖奈・猿田祐嗣 (2021) 「TIMSS理科論述式課題の回答における日本の児童の生物概念の特徴」『日本科学教育学会年会論文集』45, 567-570.
- 大矢禎一ほか145名 (2021) 『未来へひろがるサイエンス3』(令和2年3月検定済) 啓林館.
- Padilla, M. J., Miaoulis, Ioannis, & Cyr, Martha. (2011). *Prentice Hall Science Explorer book A~E (International Edition, Student Edition)*.
- 佐倉統 (2002a) 「情報と生命科学」, 中島尚正ほか7名編著『総合情報学』(放送大学大学院教材) 放送大学教育振興会, 171-183.
- 佐倉統 (2002b) 『進化論という考え方』講談社.
- Simon, E. J., Dickey, J. L., Reece, J. B., & Hogan, K. A. (2016). *Campbell Essential Biology (6th Edition)*.
- Singh-Cundy, A., Cain, M.L., & Dusheck, J. (2012). *Discovery Biology (5th Edition)*.
- 霜田光一ほか33名 (2021) 『中学校理科3』(令和2年3月検定済) 学校図書.
- 杉本明子 (2014) 「日本の小学生と大学生の進化に関する素朴理論」『明星大学研究紀要』4, 33-50.
- Shulman, L.S. (1999). *Taking learning seriously, Change*, 31 (4), 10-17.
- Tinbergen, N. (1963). *On Aims and Methods in Ethology, Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20, 410-433.
- 塚田捷ほか61名 (2012) 『未来へひろがるサイエンス2』(平成23年2月検定済), 啓林館.
- 植田一博 (2002) 「情報処理装置としての人間」, 中島尚正ほか7名編著『総合情報学』(放送大学大学院教材) 放送大学教育振興会, 113-127.
- Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A, Minorsky, P. V., Reece, J. B., & Campbell, N. A. (2017). *Campbell Biology (11th Edition)*.
- Villarreal, Luis P. (2004), *Are Viruses Alive?*, *Scientific American*, December. 邦訳『日経サイエンス』2005年3月.
- 横山輝雄 (2002) 『生物学の歴史－進化論の形成と展開』(放送大学教材) 放送大学教育振興会.
- 全国教育問題協議会 (2020) 『中2数学過去最高を更新:小4「理科楽しい」2019年国際調査』 Retrieved from <https://www.zenkyokyo.net/assert/appeal/2550> (最終閲覧2022.01.26)

謝 辞

本研究は JSPS 科研費補助金（奨励研究：課題番号21H03943）の助成を受けて行われたものである。

自他の生命尊重を基盤とした安全に関する資質・能力の育成 —「学校安全学シンポジウム2021」の記録—

本山 敬祐*, 山本 奨**, 加藤 孔子**, 三浦 勇佑***, 庄子 元****, 宇佐美 公生****
(令和4年2月1日受理)

1. はじめに — 趣旨説明 —

本稿は2021年11月17日(土)に開催した「学校安全学シンポジウム2021」のうち、後半の討議の概要をまとめたものである。岩手大学教育学部は2018年度より「学校安全学シンポジウム」を毎年開催している。今年度は「安全に関する資質・能力」を主題とし、とりわけ自他の生命尊重を基盤として安全に関する資質・能力の向上に資する学校教育の役割について参加者ととも議論した。シンポジウムの趣旨説明は以下の通りである。

「第2次学校安全の推進に関する計画」では、全ての児童生徒等が安全に関する資質・能力を身に付けることが目指されている。2017年に改訂された学習指導要領が示す資質・能力の3つの柱に即して、安全に関する資質・能力は次のように示されている(文部科学省2019)。

【知識・技能】 様々な自然災害や事件・事故等の危険性、安全で安心な社会づくりの意義を理解し、安全な生活を実現するために必要な知識や技能を身につけていること。

【思考・判断・表現力等】 自らの安全の状況を適切に評価するとともに、必要な情報を収集し、安全な生活を実現するために何が必要かを考え、適切に意思決定し、行動するために必要な力を身に付けていること。

【学びに向かう力・人間性等】 安全に関する様々な課題に関心をもち、主体的に自他の安全な生活を実現しようとしたり、安全で安心な社会づくり

に貢献しようとしたりする態度を身に付けていること。

そして、安全教育は日常生活全般における安全確保のために必要な事項を実践的に理解し、自他の生命尊重を基盤として、生涯を通じて安全な生活を送る基礎を培うとともに、進んで安全な社会づくりに参加し貢献できるような資質・能力の育成を目標としている。

しかしながら、安全教育の基盤となるはずの「自他の生命尊重」が危機的な状況にある。その最たるものが子どもの自殺件数の推移である。厚生労働省及び警察庁の統計によれば、子どもの自殺件数は近年増加し続け、2020年間には過去最高を更新した。子どもが自分の命を大切に自らの命の安全を確保するには、防災や防犯のようにハザードの回避による安全確保だけではなく、他者に助けを求めることも安全に関する資質・能力に位置づける余地があると考えられる。

安全について領域横断的に検討する前提として、安全の定義を確認する。学校安全学の親学問の一つとして位置づけうる安全(工)学では、ISO/IECガイド51による「許容不可能なリスクがないこと」という定義が広く共有されている。

図1より、安全な状態といえどもリスクはゼロにならず、絶対安全(ゼロリスク)はありえないことが導出される。自然災害がいつ発生するかは予知しきれない。また、いじめを受けている子どもが今日学校に来ているからといって、自殺のり

* 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター, ** 岩手大学大学院教育学研究科, *** 石巻市立河北中学校, **** 岩手大学教育学部

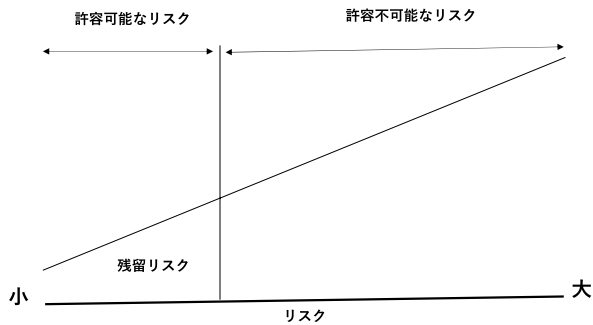


図1 リスクを通じた安全の定義

(出典) 向殿(2016)、杉原・水流(2021)をもとに作成。

リスクが全くないとは言えない。リスクを発生確率と影響の大きさの組み合わせで計算されるものだとすれば、たとえ発生確率が低くとも命に関わるリスクは可能な限り低減しなければならない。

この点について科学的な方法によってリスクを予知、予防することで主体的に安全を促進するセーフティプロモーションの考え方では、有害事象を防ぐために個人の行動の変容を求めるアプローチ(能動予防)よりも、環境を改善するアプローチ(受動予防)が重視される(反町2019)。安全に関する資質・能力を育成するには子どもに対する安全教育もさることながら、子どもをとりまく環境の整備や、人的環境の一部として周囲の大人、とりわけ教職員が子どもの抱えるリスクに対する感度を高めることが求められる。

このような観点から、以下の3名の方にシンポジストとしてご発表いただいた。

1人目は加藤孔子氏(岩手大学大学院教育学研究科(教職大学院)特命教授)である。「第3次学校安全の推進に関する計画」の策定に向けた中教審への諮問事項に「東日本大震災の教訓及び近年の災害の激甚化を踏まえた防災教育の充実」が含まれている。その議論の背景にあるのが内閣府に設置された「防災教育・周知啓発ワーキンググループ 防災教育チーム」による提言(2021年5月)である。加藤氏は同ワーキンググループの委員を務め、釜石市の防災教育は同ワーキンググループの提言にも反映されている。加藤氏には東日本大震災における釜石小学校の経験について、安全に関する資質・能力という観点から改めて意

味づけていただいた。

2人目は山本奨氏(岩手大学大学院教育学研究科(教職大学院)教授)である。子どもの自殺対策の一環として、学校には「SOSの出し方」に関する教育の実施が求められている。ただし、SOSを発信することは、直面している危機の回避と同時に相手に自分の弱みを見せる等の一定のリスクをとる行為でもある。他者に助けを求めるか否かが個人の中でのリスク評価にもとづいて判断されるならば、援助要請には促進要因と阻害要因の両方に目を配る必要がある。山本氏には援助要請行動の阻害要因に注目して子どもの援助要請行動についてお話しいただいた。

3人目は三浦勇佑氏(石巻市立河北中学校 教諭(防災主任))である。東日本大震災にて甚大な被害を受けた石巻市には、東北地方で唯一セーフティプロモーションスクール(SPS)認証校が存在する。三浦氏にはSPSにおける組織的かつ系統的な学校安全の取組や、生徒を主体とした安全教育についてご発表いただいた。

セーフティプロモーションスクールは「第2次学校安全の推進に関する計画」において学校安全に関する先進的な取組として例示されている。7つの指標に即して共感と協働に基づき安全教育・安全管理・安全連携に包括的に取り組む学校がセーフティプロモーションスクールとして認証される。「第3次学校安全の推進に関する計画」を円滑に実施するうえでも、「第2次学校安全の推進に関する計画」に示される先進事例の成果として、セーフティプロモーションスクールの実践から学ぶべきことがあると考えた。

なお、「学校安全学シンポジウム2021」における各シンポジストの発表資料及び発表の様子は、発表者の承諾を得て一部編集したものを岩手大学教育学部のホームページに掲載している。各シンポジストの発表資料や動画資料を視聴いただいてから本稿をご覧いただきたい。

(本山 敬祐)

2. 討議

(1) シンポジスト間の質疑応答

庄子：事前にコーディネーターの方で今回の討議の柱を2つ立てさせていただきました。1つ目は安全に関する資質・能力を促進する要因または阻害する要因についてです。安全に関する資質・能力について多くの場合子どもたちの資質・能力というふうを考えられがちですが、必ずしもそういうわけではなく、教員の安全に関する資質・能力というのもございますし、地域住民をはじめ学校や子どもたちに関わる広い意味での大人たちの安全に関する資質・能力ということもあろうかと思えます。

2つ目は学校安全を考える際の地域についての理解です。私の専門は人文地理学という地域をキーワードに据えている学問の一つなのですが、地域という言葉は曖昧でして空間的なスケールも実は持っていませんし、地域が何を意味するのか、どういう主体がいてどんな関係性にあるのかなど、さまざまな内容が含まれます。その地域を含めて、学校だけではなくて関係する主体と共にセーフティネットを張っていく時にどのような苦勞があり、またどのような可能性があるのかというのを柱に据えてやっていきます。

まずはシンポジストの先生方同士でコメントや質問をしていただきたいと思います。

「自分の命は自分で守る」ことと自立の要求

山本：「自分の命は自分で守る」。これは防災の中ではとても重要なことだと思います。しかし、今日私の方で報告させていただいたように、子どもに自立を要求すると、子どもたちは大人のように柔軟には考えられないので「助けて」と言わないということにつながる可能性があります。自立を求めると「助けて」と言わないことになる点について、「自分の命は自分で守る」との関係で思うところをお話いただければと思います。

加藤：「自分の命は自分で守る」ということについて、今日の私の話もそうなんですが、災害発生時限定で答えたいと思います。まず、学校では

自分の命を守るための守り方を教えました。避難する場所であったり、避難方法についてであったり、地図であったり、避難訓練等で自分の命の守り方を教えました。確かにあの時、巨大地震発生後に子どもたちが避難するまでの間に援助要請行動が取れない子はいました。例えば、信号が消えて、車が渋滞しているところを渡れないで困っていた子どもが「助けて。」と言えませんでした。小学校1年生の子です。その子がどうしたかというと、その道の向こう側に地域の人がいてくれて、「今だよ。渡っておいで。」と言って来て助けてくれたんですね。援助要請ができない子が必ずいるわけですよね。それを救ってくれるのが地域の力であったり、家族の力であったり、周りの力だと思うのです。そういう地域の力を育てておくことが学校の役割であるんじゃないかなと思います。

それから、「自分の守りたいものは何ですか?」ということ子どもたちに考えさせておきたいと思います。それは、避難場所の方ではなく海に向かって逆行して走った子もいました。自分にとって大事なお母さんがいる家に戻ろうとしたのです。だから、「自分にとって守りたいものは何ですか?」ということ子どもたちに考えさせておきたいのです。もちろんお母さんも大事ですが、津波でんでんこのように、お母さんはお母さんで避難しているというように信じることと、その中でやっぱり自分は自分で自分の命を守ることを考えさせておきたいなと思います。

学校安全における少数者への配慮

山本：三浦先生のご発表ではいろんな場面の防災学習について子たちでうまく対応できたことについてご報告をいただいています。学校安全について考えると、その中でやはりうまくいかない子たちというのが想定されます。例えば、防災訓練についてもサイレンの音を聞いただけでトラウマティックな反応を出される方もいます。学校安全の場面ではその少数派の方に目を向ける必要がありますし、実際は学校の中でうまく対応されて

いるケースも多いと思います。そういう意味で学習面のフォローとして、特殊な反応を出す子あるいは特に配慮が必要な子たちに対して、学校の体制としてどんなことに気をつけられたのかということをお話していただければと思います。

三浦：防災学習に戸惑う生徒に対してどのように対応しているかということですが、まず年度初めの4月の段階で全校指導をしています。その際にこれまでに体調が悪くなりそうな生徒や、嫌なことを思い出しそうな生徒を把握しています。また、配慮が必要な生徒に対しては、学習を行う前に「こういう学習をするんだけれど教室の外に出てもいいよ」と話をしております。

これは中学生限定かもしれないのですが、自分から発信できるようにということを意識しています。ただし、山本先生がおっしゃるように必ずしも自分から話ができる生徒だけではありません。指導をしても漏れは存在するというのを教員側が捉えておく必要があると思っています。年度初めの職員会議の場でも、新たに赴任してきた先生方とこのような話は必ずしています。

防災教育の継続とSPS認証の関係

加藤：防災教育をはじめ様々な実践が積み重ねられていますが、教師集団は異動で大幅に人が替わります。東日本大震災から10年経っても当時のことを知っている教員がいないという状態も出てきているわけですね。10年経つ間にその防災教育の取組が形骸化したり、教師集団の熱量の違いもあったりすることがあるなかで、防災教育を継続させる上でこの認証制度に何かメリットがありそうな気がするのですが、そのあたりを詳しくお話していただければと思います。

三浦：2点挙げられるかなと思います。1点目はセーフティプロモーションスクールの取り組みに関してです。セーフティプロモーションスクールは7つの指標に基づいて実践を積み重ねるものです。その指標に基づいて実践を重ねることが、風化させないために重要なことだと思っています。指標に基づいてPDCAサイクルを回し

ていくことが大事だと思っています。

2点目ですが、本日発表させていただいた資料も実は先輩の先生から受け継いできた資料です。そういった資料を先輩から受け継いでいます。ですので、教員間での受け継ぎや引き継ぎが大事なことだと思っています。また、引継ぎが柔軟にできる同僚性も大事なことだと感じております。次年度の取組を見越した引き継ぎがなされると、教職員集団もうまくできて出来上がっていくのではないかなと感じております。

周囲からの評価が阻害要因となりうるか

三浦：山本先生の資料の中では生徒対教師というところだったのですが、私の経験からしますと、「ちょっと今のってどういうこと」と最初は生徒同士で質問していたり、質問する際に本当に自分の今の疑問がみんなのためになっているかどうかというのを教師に話をするときの阻害要因になっているように感じています。例えば、防災学習を始める前に「体調が悪くなりそうな子は来てね」と言ってもなかなか言い出せないのは、周りの生徒との関係が影響している気がしますが、そういったところについていかがお考えでしょうか。

山本：生徒が先生に話すときに、周りからどういふ評価を受けるか気になるというのは当然あると思います。例えば授業中で質問したくても、公共性のある質問とはどういうことなんだろう、自分の興味だけで質問して良いのかと当然気になります。それは自分のことをモニターするときに普通は思い浮かぶことなので、それは当然の反応です。そのときに、学校の先生としては環境整備ができていないところで質問させていないかを考える必要があります。みんなの前で話させることができる子どもやできる子ども、ふさわしい内容とそうではない内容とを先生がコントロールしなければならぬと思われれます。

(2) 参加者からの質問を踏まえた討議 釜石小学校での防災教育について

参加者：学年によってどのように異なった防災

教育をしていたのか。安全マップ作りにかかる時間や、避難訓練でどのように活用されているのか。

加藤：まず学年ごとの防災教育についてです。『釜石市の津波防災教育のための手引き』というのがあります。これは釜石市教委のホームページからダウンロードできますので後でご覧ください。各学年のそれぞれの段階に応じた指導内容はここに書いてございます。

これに従って行っていたことが1つです。それから安全マップ作りは学校の中ではそんなに時間をかけていません。というのは、年度始めに子どもたちが自分の家から学校までの通学路の中で避難場所を見つけたり、ここの建物は大きな揺れが起こった時に倒れてきそうで危ないとか、そういうことを地図に書き込んでいくマイマップをそれぞれ作るんですね。低学年は親子で、親も一緒に歩きます。子どもたちはその地図を作って、最後はグループで話し合いをしながら大きな地図にまとめていくのですが、高学年の総合の時間を使って行いました。それを学校内に貼っておくと、子どもたちはそれを自然に頭に入れているので、避難訓練ではそれを持っていなくても、頭の中でここからはここの避難場所が近いというところを自分で判断して避難をしたということになります。

生徒主体の避難訓練で出てきた反省点

参加者：河北中学校では部活動中に生徒のみで避難訓練を実施したということだが、生徒からはどのような反省点があげられたか。

三浦：生徒主体の避難訓練ということで、部活動中の避難訓練を行いました。その時に出了た反省として、例えば剣道部は屋内で活動を行っていますので、ダンゴムシのポーズをとってしまおうと、上から物が落ちてきた時や何かが移動してきた時に身も守れないのではないか、あるいは、周りの状況が把握できないんじゃないかという話がなされました。「ダンゴムシのポーズを改良していかなければならないね」という反省も出されました。実際に周りの状況を把握するというのは、その後の避難訓練でも確認されたところでした。

教職が子どものSOSを聞くために

参加者：生徒がSOSを出せるというスキルの向上と同時に、教職が生徒は相談したくないというような気持ちをしっかりと理解するという部分の重要性を指摘されていたと思う。教職がしっかりと聞き取るというような部分で、教職のスキルアップのためにどういった方策が必要で、どういう対応が考えられるか。

山本：私が今一番興味深いのは、やはりこの段階でスキルアップという方向に向かわれるのなんだという点です。子どもが話してくるときにどのように聞くのかは、技術の話ではなくて、誰にとって利益のある話を聞こうとしているかという問題だと思います。学校の先生が興味のあることを聞こうとすれば、例えば「相談の内容」ということになるのだと思います。しかし、子どもが話したいのは、「いや先生話したくないです」という方の話です。これは話をしたくないのではなく、「先生には話したくないです」という話を既に始めているわけです。子どもが話したいのはそちら側なのです。つまり、「先生に言ったらどんなことになっちゃうんだろうね」と言いながらその話を聞くところなのです。技術というのはこちらがいろいろな技を使って子どもの中に手をつっこむようなイメージです。そうではなく、こちらの態度の問題と理解した方がいいのだと思います。それでも態度というと今日せっかくご参加いただいた方が学びにくくなると思いますので、「人間は普通に複数の本心を持っているのだ」と理解してもらうことではいかがでしょうか。本人は「困っているけれども言いたくもない」という感じです。片方だけが本心だとか、望ましいことだけが本心だと考えると聞き逃すのだと思うのです。子どもたちも「解決はしたいのだけれども、でも話したくないな」と思っていて、それが6対4とか4対6の中で行き交いしているのだということを先生方が理解をすれば、スキルではなくて態度が少し柔らかくなるのではないかなと思います。

子どもの命を守るセーフティネットの構築

庄子：続いて2本目の柱に入っていきたいと思います。必ずしもその生徒からのSOSを教員一人が、具体的にはその担任一人が聞き取るというのは困難な場面もあろうかと思えます。そうした中では個人ではなく組織としてどのように対応していくのかということも重要なところになってくると思えます。当然それは学校内だけの組織ではなく、ご家庭が入る場合もあるでしょうし、そこには地域の他の主体も入ることがあると思えます。子どものSOSを聞き取るための組織作りについてどのように進めていくのか、その可能性はどういったところにあるのかという点についてまた山本先生にお伺いできればと思います。

山本：例えば生徒から死にたい気持ちがあるんだってという話が出てきたときに、まず大事にしなければいけないのは、先生が「今、選ばれた」ということ。先生がせっかく選ばれているのに、これは自分では聞き取れないから他の人につなげようっていうのでは全然連携にならないのです。

その時に本当に具体的なところなんですけれども、例えば背景に精神疾患があるのではないかとの疑いがあるとき、「精神科の診断が必要だから医療につなごう」というように「〇〇だから」というところをはっきりさせる必要があると思えます。ただやみくもにたくさんの人たちで関わればいわけではなくて、「このケースの場合には福祉の観点が必要だから」というように、目的を明らかにするのが一つです。

もうひとつです。先ほど「選ばれた」と話しました。選ばれているのにその話を「ドクターに聞いてもらいましょう」となれば、その子は見捨てられたっていう感じがするので、極めて危険です。「ドクターにも聞いてもらいます」と、「も」を加えることが大切です。「私もこれからも聞き続けますからドクターの目も用いることにしましょう」という表現で機能を確認して増やしていく。この2点がコツだと思います。

地域との合同避難訓練と「もしも」のデザイン

庄子：しっかりと関係性はキープしながらも互いの関わる人間の専門性という点でむしろ連携のネットワークを増やしていく。その点でセーフティネットの網目を細かくしていくというか強固にするというようなご回答だったと思いますが、少し違う点から近いところもあるんですけどもおそらく岩手県の内陸地区の中学校に勤めていらっしゃる先生からのご質問が来ております。その方の学校では震災前に地域で消防との合同訓練を実施していたらしいんですけども、震災当日にそれぞれが合同で動くということがなくて訓練が現実的ではなかったということが浮き彫りになってしまったとのこと。訓練後の指導者側の振り返りというようなことで、おそらくこれは加藤先生にお答えいただくのがいいのかなというふうに思っているんですけども、避難訓練の時にどういったような振り返りをされているのかというような点を是非をお教えいただければなというふうに思います。

加藤：まずこの訓練の目的、それからそのためのそれぞれの詳細な動き等がこれはもしかしたら計画の段階からしっかりしていなかったのではないかなって思うんです。訓練の目的と計画がしっかりしていて、そして実行してこそPDCAになりますけれども、それに沿った振り返りになるのだと思いますがそれでよろしいでしょうか。

庄子：今の避難訓練の部分は三浦先生にも共通する内容かとは思いますが、不測の事態を避難訓練の時からデザインしていく、「もしも」をデザインするというような部分があるかと思うんですが、具体的に避難訓練の計画段階でその「もしも」を含めてどのような細かさでデザインされていたのかということも、おそらく参加の先生方の参考になると思えます。応えられる範囲でお答えいただければと思います。加藤先生いかがでしょうか。

加藤：通常の訓練で本当に今の子どもたちの実態でいいのかどうかっていうことを私は考えたわけ。通常の訓練というのは、学校にいる時の

地震発生を想定した避難訓練です。大津波が来た時に学校にいる場合はいいんだけど、子どもたちが家から学校に登校するときや下校の時、また、外で遊んでいて公園などに一人にいるときにどうなんだろうと考えたことがあの下校時津波避難訓練を考えるきっかけになったわけです。やはり、「まさかこんな時に」、「まさかこんなところで」という想定される「まさか」を考えてみるのだと思います。

三浦：河北中学校でも避難訓練の指導者の振り返りを毎回丁寧に行うのはなかなか難しいと感じています。だからこそ先ほどもお話しましたが、やはり教職員の同僚性がとても大事なところだと感じています。「実際だったらありえないよね」という話が避難訓練後に聞かれることがあるので、そういったことを拾い上げていくのが大事だと思います。あとは加藤先生のおっしゃるとおり、実際を想定して考えられる「まさか」というのは大事な点だと思っていて、本校では役割分担を明示しないというのをポイントにしています。その理由は、災害が起こるときは本当に「まさか」の状態なので、役割分担が明記されているのはおかしいだろうという話が出ています。その反省から役割分担を明記しない避難訓練がなされるようになったので、反省の時に出了意見の一つ一つ丁寧に拾い上げることが大事だと思っています。

山本：私は別の視点から述べます。この「合同訓練を実施したにもかかわらず」ということですが、「かわからず」よりも合同訓練をしたことが重要だと思います。合同訓練をしたときに、「学校には何ができるのか」という機能をお互いに確認をして明らかにしたのだと思います。明らかにすると、例えば学校にとっては何ができて何ができないのかということがはっきりします。実際の被災の時にもし合同でできなかったとしても、不足は補えたのだと思います。その意味で、もしかしたらすでに合同の必要はなくなっていたのかもしれない。そう感じています。

地域との関係の築き方

庄子：おそらく学校が立たなければいけないのは、学校で全ての子どもの命を守れるのではなくて、学校で守れない子どももいるかもしれないという部分に目を向けた上で、ご家庭であったり地域、行政であったりとすべての子どもを守るためにネットワークを張っていく、できる限り零れ落ちないようにしていくというような姿勢が大事になってくると思います。

少し視点は変わりますが、地域性について具体的におうかがいしたいと思います。おそらく石巻と釜石も同じ沿岸部ではありますけれども違いますし、どういったような地域性の学校でどういった主体がメインとなって学校と連携していったのかという点、さらには連携が難しかったというような困難について何かありましたら話していただけると助かります。

加藤：釜石小学校に着任した時に、震災に関係なく、学校に地域の教育力を入れたいと思ったんです。というのは、前任校が内陸にあり、結構若い世代がたくさんいる地域だったので、若い力を学校に借りていました。それで釜石小に行きました時に若い力があんまりない地域だったんです。それでも何かしら学校に携わってもらえる力はないかと探したものが、例えば読み聞かせボランティアだったり、スクールガードや放課後学習の丸付けをしてもらうだけでも何でもいいからボランティアを募集してみたところ、ちょっと年齢層は高くても学校に関わってくれる人たちがいたということなんですね。子どもたちと地域の人がある中で触れ合うことで、地域の方に子どもたちの顔を覚えてもらっている。逆に子どもたちも、その地域の方の顔を覚えている。東日本大震災で子どもたちの命を救ってくれたのも地域の人たちの声かけがあったり、普段から地域の人と子どもたちとのつながりがあったからだと思います。

また、防災に関しても理解をってもらうように地域会議等で、地域の方に学校から説明をしたり、共有したりっていうところを努力したところなんです。そういうことで地域の力というのは普段か

らの挨拶をすることから始まって、それが震災時に子どもを守ってくれる力になるんだと思います。あとは援助要請ではないんですけど、例えば、「今日、あの子どもが泣いて帰ったっけよ。」とか、そういう小さな情報も地域の人とつながっていれば大変役立つ情報になります。

三浦：私は連携の難しさの方でお話をしたいと思います。発表資料の中にありました地域防災連絡会というところなのですけども、基本的には各中学校区の中学校で主催しています。ただし、話の内容というのは、例えば、「地域に住んでいる子どもたちは何人ぐらいいるのか」ということや、「どこに逃げればいいのかのだろう」というものです。そういったことは、どちらかというと行政の方の取り組みなのではと感じています。地域防災連絡会にも行政の方がいらっしゃるのですが、例えば、河北中学校は今年体育館が改装工事になっています。そのときに災害が発生した場合にどこに逃げればいいのかというのを質問されたときにも、今すぐには回答が難しいというときがありました。ですので、そういったときにどう助けを求められるか迷ったところでした。

そういったときに地域と繋げていただくことに関しては、宮城県では今年から学校防災アドバイザー事業が始まり、県庁に相談窓口があります。その相談窓口にはアドバイスをいただいて、どこも協力していけばいいか、どういうふうに取り組んでいけばいいかということについてヘルプが出せるようになりました。ですので、地域と関係を築いていく際にもそういったところに相談が可能になると思います。

援助要請行動を阻む関係性

庄子：地域と学校の連携には地域のさまざまな期待があるわけですけども、その連携の重要性をお話いただきました。それは援助要請行動でも同じことが言えるとは思いますが、援助要請行動の場合は特に学校が結びつくべき主体がどういうところにあるのか、また、少し難しい点になるんですけども、こういった関係を作っ

てしまうとむしろ援助要請行動としてはマイナスの関係に働いてしまうんじゃないかというような、ネットワークが阻害するような部分がありましたら山本先生にお聞きしたいんですけどもいかがでしょうか。

山本：例えば自殺したいといって子どもが行方不明になることがあったりします。大人はものすごく慌てるのですが、学校でできることは本当に限られているのです。できないことを頑張るっていうのは、無責任なことだと思います。その時、地域というものを具体的に想定する必要があり、何よりも探すっていう機能では警察以上の資源はない。警察の探すという機能の上で発見できたときに、次は保健所特に保健師さんがその子の状態について見立てを行ってくれるというところで資源になります。そして、その見立てのもとで病院に行って入院で保護をする必要があるのかということについては医療で見てくれるということになります。それから入院の必要がないとなれば、地域の中に入院以外の機能として保護者を活用する。このときに学校は全体についてコーディネートをしたり、保護者に専門機関に関する情報を提供することができる。こうやって地域とは何かということを具体的に、この機関、この人、この役割ということまで絞り込んでいかないと連携というのは成り立たないと思います。

逆に連携を一番崩すのは、「何でもやります、頑張ります」ということなのだと思います。職能アイデンティティをそれぞれがはっきりさせて、誰が何をできるのか、何をしなければならないのか、何をしてはいけないのかということを確認すると連携ができる。「何でもやります」という人たちがたくさん集まったとしてもそれは連携とは言わないという感じがしています。

SPSの波及効果

参加者：河北中学校でやられている取組が非常に豊富で、しかも計画的である。そうした取組が石巻市内の他の学校や宮城県内の他の市町村にまで波及していることがあれば、その際にSPS認

証が関わっていたら、認証がもつ効果も併せてお話しいただきたい。

三浦：SPS 認証と絡めてというところですが、SPS 認証を受ける際に学校の中でも認証に向けて頑張ろうという気持ちが作られ、いろんな取組がなされるようになりました。いろんな委員会ができて活動が増えたことで、石巻市の防災主任研修会で本校の取組を発信できるようになりました。先ほどお話しした役割を明記しない避難訓練は、市内の学校では主流になっていると思います。あとは河北中学校区の取組ではないのですが、学校防災アドバイザー事業の中で県が「学校防災だより」を発行しています。その中でもいろいろな取組が発表されています。それらを確認する場があるというのはとても良いと思っております。さらに、石巻市でも独自に作っている防災副読本等もあります。副読本の中にも市として取り組んでいきたいと思いますということが書かれています。

(3) まとめ

子どもたちに育みたい安全に関する資質・能力及び子どもを取り巻く大人に必要なこと

加藤：災害伝承と新たな防災教育ということをお伝えしたいと思います。釜石市にあります津波伝承館のいのちをつなぐ未来館には、「てんでんこレンジャー」の顔出しパネルがあります。これは観光地の顔出しパネルと違っていて、未来館を一巡して学習したら、自分の地域に起こりうる災害の身を守る方法や教えをここで考えようというふうに設置したものです。今日は私の方からこれからの防災教育新時代を担う学生の皆さんや学校の先生方へ私からの教えを3つお話ししたいと思います。

1つ目です。自分の命は自分で守る。防災教育をいろいろやっていると、「助けられる人から助ける人へ」というのもいろいろ言われていますけれども、まず「自分で自分の命を守る」ということが最優先だと思っています。

2つ目は、Only one の防災教育をということですが。例えば今日の河北中学校さんの発表を聞いて、他の学校がこの先進的な事例をもとにそれを真似

ることはいいことですが、全てコピー・アンド・ペーストではあってはならないと思います。それぞれの学校の地域の実情実態をしっかりと目で見て確かめて、その学校ならではの防災教育を考えてほしいと思います。

3つ目は、One team を創ることです。釜石小学校では、子どもたち、保護者、それから先生方、地域の方々、行政と、5者が震災前から仲良しだったんですね。そういう One team を創っておくと、防災教育だけではなくて援助要請行動もできていくのではないかなと思っています。

先ほどの話の中で思い出したのは、釜石小学校の場合は何でも頑張りますとって地域の方が来てくださったのではなくて、「ぺっこすけっから」ってわかりますか？この方言。「ぺっこすけっから」というのは「少し助けるから」という意味で、地域の人たちがそういうグループを作って学校教育に力を貸してくださったことを思い出しました。

山本：私の方からは、「子どもたちに教えることだけではなくて、子どもたちの困り感に対応しましょう」ですとか、あるいは「子どもたちのことにもう少し真正面から耳を傾けましょう」という話をしました。今日お二人の先生と一緒にさせていただいて良かったなと思っています。そこで考えさせられたのは、「学校の先生の職能アイデンティティとは何だろう」ということです。そして他の機関ではできないことはやはり「教えること」なのだと思いました。それは他の機関ではできない。

教えることというのは、一面的な教え込みではなく、「集団の指導」と「個別の支援」を必ず組み合わされているのだと思います。普段の授業でもそうですし今回のような内容でもそうなのだと思います。全体を指導したら必ず個別の視点を入れているのだと思います。そのように考えると、集団の指導とそれから個別支援をうまく組み合わせて指導援助するという職能の特徴を地域の機関ときちんと連携させることができれば良いと思います。今日はありがとうございました。

三浦：本日のお話の中で、やはり本校としてはセーフティプロモーションスクールの認証を受けた上でこういった話し合いにも参加させていただくのがとても有益だと思いました。本校では主体性を育てる防災学習を常に考えております。これはやはり防災学習ありきではなくて、あくまでも生徒の主体性を育てるところが一番になると思っております。本校の校長も毎回のように職員会議の中では主体性という言葉を使っております。そういった一つ何か貫く理念があることで、学習が成り立っていると思います。防災学習にしても何にしても、他人事ではなく自分事として捉えるということを学習の中でもしっかり身につけさせていかなければならないなというふうに感じておりました。

教えることを常に自分の本分と自覚し、先ほどの山本先生のお話のように考えていきたいと思えます。また、これまでの先輩方の実践があってこそその本校の実践です。これからも地道な指導をしっかりと行うことによって、子どもたちに主体的に自分の身を守る姿勢を身につけさせていきたいと思えました。

コーディネーターから

庄子：私は人文地理学を専門にしている人間なので、地域内でどういう生活がありどういう人がその地域を作っているのかというような点で研究をしています。地域はそこにあるものではなくて、地域はそこに住んでいる人たちが作り上げていくものでして、そこには教育も入ってきますし文化も入ってきます。そうした点で改めて地域を細かく捉えて、子どもたちを守る上でもそういうネットワークをどう張っていくのかというのが特に地域の力といいますか、社会的な紐帯も弱まっている今だからこそ主体的にむしろ作っていくかなければいけないんだなというふうなことを勉強させていただきました。

学校の先生が非常ご多忙なのは実体験として理解しております。そうした中で大学がどのように関わっていくのか、傍観者ではなくて大学もその

ネットワークの中にどのように入ってむしろ現場の先生方をサポートしていけるのかというところもまた我々大学に関わっている人間の課題でもあるのかなというふうにも感じました。

本山：本日は子どもの命を守り安全に関する資質・能力という観点から防災教育と自殺対策のつながりや関係性を考える機会になったと感じています。そして、過度に自立を要求することが命を守るための援助要請を阻害するという知見は、近代学校教育が当然としてきた個人の自立という前提自体を問い直すという側面もあり、学校安全学の構築を目指す本学部のシンポジウムとしてこのテーマを設定した意義があったと感じています。

冒頭の趣旨説明におきまして、安全について広く受け入れられている定義として「許容できないリスクがないこと」が安全だというお話をしました。私たちは様々な制約の中で安全をより確かなものに近づけることしかできません。子どもの命を守る安全な学校づくりについて考えていくにあたって、学校が万能ではない、学校には限界があるということを学校の中からも自問する余地はあるのではないかと思います。また、地域の側が学校に限界があることを理解して、子どもを守るセーフティネットをどのように構築していくべきか学校と一緒に考えていく必要があるとも思います。このようななか、学校における理に適った安全管理や安全教育として、セーフティプロモーションスクールの指標や実践が重要だと思います。

今年もオンラインでの開催となりましたが、大学として様々な方と学校安全について考える場を設け続けるというのも広い意味でいうセーフティプロモーションの一環と指定位置づくと考えています。実は昨年度の学校安全学シンポジウムからのご縁がつながって本日の三浦先生にご登壇いただきました。今後も石巻市におけるセーフティプロモーションスクールの実践に学ばせていただきたいと思います。また、本日ご参加いただいた皆様とも一緒に学校安全について考え続けて、新しい価値を一緒に生み出していきたいと考えています。本日はありがとうございました。

3. おわりに — 閉会の挨拶 —

本日は週末の貴重なお時間を割いて多くの皆様に岩手大学学校安全シンポジウム2021にご参加いただき、心より感謝申し上げます。シンポジストの岩手大学大学院教育学研究科の加藤孔子先生また同じく山本奨先生、そして石巻市立河北中学校の三浦勇佑先生にはそれぞれのご経験をふまえての貴重なご発表を賜り、さらにそれぞれのご専門の立場からいろいろな質問にお応えいただき、ご意見を交わしてください心より御礼申し上げます。

「奇跡ではない軌跡」と語られた加藤先生やSPS認証の取り組みを語られた三浦先生のお話にもあったように、学校は様々なことを総合的に学ぶ場であり、理科や社会、道徳、総合的な学習等それぞれの教科等の中での学習が有機的に結びつくことで、本当の意味での危険を察知し自らや周囲の人達の命を守り生きる力を育む場であることを改めて認識した次第です。また、三浦先生や加藤先生のお話からも、改めて日頃からの実践的訓練の重要性も再認識いたしました。

学習で得られる原則や原理の知識ではなく、それを現場で活用する判断力というのは、個別具体的な事例での様々な練習や豊かな実践によってはじめて身につくものであり、一度きりの学習で習得されるものではないことを改めて学ばせていただいた次第です。

理論と実践の往還とはよく言われますが、理論と実践の間に一人一人が考える機会、修正する機会、状況に応じて適切に判断したり討議する機会、そういうことを持つことの重要性を学び、今日資質・能力といわれるものが古代ギリシャの哲学者アリストテレスが語っていたアレテー、つまり徳を磨くことに通ずる部分があることに気づかせていただきました。単なるマニュアル的な繰り返しでもダメで、また行き当たりばったりの経験の数だけでもダメで、お手本や原則や原理を踏まえつつ、例えば不審者マップを応用した安全マップづくりのように、具体的な現場での学習経験を通して原則を吟味修正しながら応用する力、判断力を

磨いていくための工夫、それは教師の授業力にも関わっているわけですが、それらがいかに重要であるかを学ばせていただきました。

山本先生のご発表からは、震災に絡んで要支援者が一定数相変わらずいること、そして児童生徒が信頼し気軽に相談できる周囲の人間とりわけ教師側の日常の在り方の重要さも学ばせていただくとともに、我が身を振り返りいろいろと反省させられる部分もございました。児童生徒がそれぞれに抱えている価値観、他者への気遣いや遠慮、不安、本人の自尊心など繊細な心理の陰影を十分には分からないにしても、それらを抱えた子どもを受け入れる教師側の姿勢の難しさを改めて痛感した次第です。

私自身は新自由主義的な社会においては医療における自己決定権や自律尊重という考え方が弱者や終末期の方たちの生き方の幅(ケイパビリティ)を狭め、死ぬ権利や安楽死を求める声につながりかねないという生命倫理的な問題をこれまで考えてきました。山本先生のお話を伺い、自己決定や自立は大事だが、それをあまり厳しく迫らない社会、共に生きることに開かれた社会、相談したくないと思ってしまう心の意味を改めて聞き取れる環境を整備すること、の重要性を考えさせられました。

三浦先生からは河北中学校での防災教育や交通安全教育、感染症対策などの安全教育のバリエーションの豊かさ、さまざまな教科での学習をつなげることの意義や、教職員の間での相互のチェック体制とその改善の試み、地域とのつながりの重要性などさまざまなことを学ばせていただきました。また、皆様の活発なご質問からもより具体的な課題対応について学ばせていただきました。

安全のためにさまざまな技術が我々の周りに配慮されていますが、その技術が時に生命を脅かすこともあります。最初に副センター長の本山先生が話してくれたように絶対安全はあり得ないということを前提しつつ、しかし社会や学校システムとしてまずはシステムとしてのリスクを最低限に減らす必要があります。その上で残余のリスクに

適切な対応ができる児童生徒を教育し資質・能力を身に付けてもらう教育のあり方の工夫の必要を改めて考えさせられました。

人類の社会は一方で科学技術を通して人々がリスクに遭遇する危険性を回避する方法を開発してきたわけですが、それによってかつての人類が自然に有していた能力がスポイルされてしまうかもしれない、それが心理的な正常化バイアスを促進しているかもしれない面もあることを考えつつ、その一方でまさかのリスクに対応できる資質・能力の育成を考えていかななくてはならないというある種ジレンマ的な面というのを意識しながら、今後も学校安全がどうあるべきかということについて研究してまいりたいと思った次第です。

本日はお休みにも拘わらずたくさんの皆様にご参加いただき誠にありがとうございました。また、ご後援をいただきました岩手県教育委員会、日本安全教育学会、日本セーフティプロモーションスクール協議会の皆様にも改めて御礼申し上げます。

(宇佐美 公生)

引用文献

杉原健治・水流聡子 (2021) 「アフターコロナ時代の子どもたちへ——リスクベースで考える安全安心社会への転換を目指して」『教育と医学』第69巻第2号、慶応義塾大学出版会、30-38頁。

反町吉秀 (2019) 「セーフティプロモーションとは？その歴史と基本的な考え方」日本セーフティプロモーション学会編『セーフティプロモーション 安全・安心を創る科学と実践』晃洋書房、17-27頁。

向殿政男 (2016) 『入門テキスト 安全学』東洋経済新報社。

文部科学省 (2019) 『学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』東京書籍株式会社。

2021年度学習支援ボランティアに関する活動報告 盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践

仁昌寺 真一*, 本山 敬祐*

(令和4年2月1日受理)

1 学習支援ボランティア活動の目的(趣旨)

地域の学校への学生派遣を通し、学校教育の実際、教職員の指導や学級経営、子どもの想い、保護者や地域の方々の想いを知り、教員へのあこがれをもつことができるようにするとともに、課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。

2 学習支援ボランティア活動の実施構想

【資料①「学生の学校派遣実施計画」】参照

3 学習支援ボランティア活動実践の経過

(1) 上田小学校・仁王小学校への依頼・共通理解(令和3年4月20日)

上田小学校、仁王小学校へ出向き、それぞれの校長へ学習支援ボランティア活動の受入れを依頼し、了解を得た。【資料①「学生の学校派遣実施計画」資料②「学習支援ボランティア活動年間スケジュール」】をもとに、活動の目的や進め方、年間スケジュール等を共通理解した。

昨年度同様、上田小学校・仁王小学校の2校で、6月ごろから開始する予定とした。

(2) 学習支援ボランティアの募集

(令和3年4月26日～5月7日)

【資料③「学習支援ボランティア募集」】のちらしを作成し、学生に広報し、ボランティア登録の意志を募った。広報活動として行った方法は下記

の通りである。

○拡大募集ちらしの掲示(教育学部1号館・2号館玄関)

○他の学習支援ボランティア活動との合同説明会(ボランティア登録意志がある学生への募集ちらしの配付・説明⇒3日間で約70名参加)

今年度は、下記の点について留意し募集することとした。

①仁王小学校、上田小学校、両校希望の3つを選択肢とする。

②1年生から4年生まで学年を固定せず、オープンにして募集する。教育学部に入った学生に対し、できるだけ早く学校現場の雰囲気を感じてもらう場を保障したいと考えた。

③QRコードから入力フォームにアクセスし、容易に申込みができるようにした。

④教育学部ホームページへ募集ちらしを掲載し、いつでもどこでも目にするようにした。

(3) 学習支援ボランティア登録者の把握

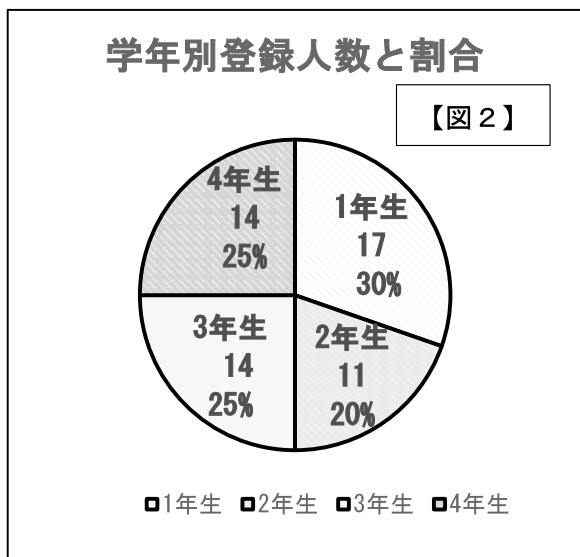
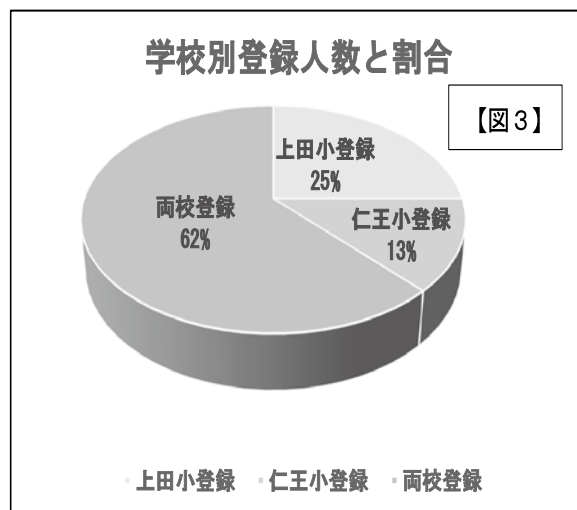
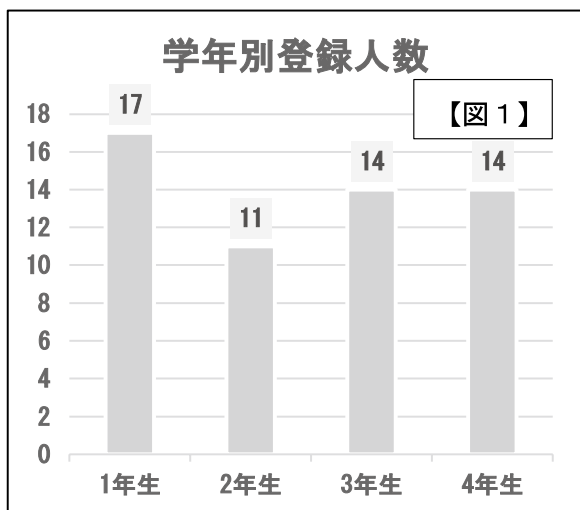
(令和3年5月10日～21日)

募集の結果、学習支援ボランティアの登録数と特徴は下記のとおりであった。

*岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

(表1) 学校別・学年別学習支援ボランティア登録者数

	1年生	2年生	3年生	4年生	合計
上田小学校	8名	2名	1名	3名	14名
仁王小学校	1名	3名	3名	0名	7名
両校	8名	6名	10名	11名	35名
合計	17名	11名	14名	14名	56名



【図1・2】より、1年生の登録数が最も多いことが分かる。また、学年の偏りがほぼなく、どの学年からも学習支援ボランティアの希望者が出た。このことから、学年を固定せず、全学年から学習支援ボランティア登録者を募集したことは妥当であったと考える。

【図3】より、大学に最も近い上田小学校を希望する学生が多く、両校希望の学生を含め、全体の87%を占めていることが分かる。両校希望者が圧倒的に多いことから、学習支援ボランティア体験に対するニーズの高さを感じた。

(4) 保険加入の手続き (令和3年5月25日)

ボランティア活動中の事故に備え、登録した学生全員、保険に加入した。加入手続きは、盛岡市社会福祉事務所(総合福祉会館内)で行った。一人当たり300円(盛岡市内在住者は200円補助)。経費は本センター予算の中から支出した。

(5) 学習支援ボランティア活動事前説明会の開催 (令和3年5月26日 事前指導内容オンデマンド配信)

【資料④】学習支援ボランティア活動実施要項を活用し、オンデマンド配信による事前説明会を開催した。当初は、対面による事前説明会を考え

ていたが、新型コロナウイルス感染症への警戒段階別対応方針（BCP）がレベル2になったことに伴い、事前説明会の様式を急遽オンデマンド配信に変更して実施した（5月24日に事前指導内容を録画）。

事前指導内容は、YouTubeにアップ配信し、学生が自分の都合に合わせて視聴できるように配慮した。事前説明会で確認したことは下記のとおり。

- ・学習支援ボランティア活動に望む態度
- ・学習支援ボランティア活動の進め方
- ・学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き
- ・活動を行う際の留意事項
- ・「学習支援ボランティア活動実施報告書【資料⑤】」の配付と書き方

⑤】の配付と書き方

特に、コロナ禍での学習支援ボランティア活動となるため、毎朝検温し記録することやボランティア活動直近一週間以内に一度でも体温が37.5度以上あったときには、予定の学習支援ボランティア活動は辞退することについて確認した。

（6）各小学校訪問（令和3年5月27日）

【資料⑥ 校長宛文書】や登録者名簿を持参し、受入れ校である上田小学校、仁王小学校を訪問し、学習支援ボランティア活動を実施するにあたり、実施の目的や流れ等を再確認した。なお、新型コロナウイルス感染症への警戒段階別対応方針（BCP）が、現時点レベル2であることを伝え、課外活動解禁と同時に学習支援ボランティア活動を開始することを確認した。

（7）学習支援ボランティア活動の実施（令和3年6月1日～3月）

①実施した学習支援ボランティア活動

（詳細はアンケート結果参照）

- 朝学習計算タイム個別支援・丸付け・アドバイス書き
- 算数科や家庭科の授業補助（算数の個別支援、ミシン縫いやアイロン掛けの個別支援等）
- 遠足引率補助（動物公園への遠足引率補助）

- 放課後学習支援（丸付け・個別支援 等）
- スケート教室指導補助（スケート靴の紐結び・滑走補助等）

②活動の留意点や配慮事項

- 新型コロナウイルス感染拡大防止策をしっかりと講じる。（毎日の検温・来校時の検温：非接触型検温器の購入、貸与 マスクの着用等）
- 学習支援ボランティア活動に参加した学生の声を、適宜、登録者全員に伝え、活動の促進を図る（学習支援ボランティア活動実施報告書の記載内容等から）。

（8）アンケートの実施

（令和3年6月2日・12月20日・1月11日）

①登録学生への事前アンケート（6月2日）

学習支援ボランティア活動をより充実したものにするために、現時点での登録学生の意識等の調査を行った。活動終了時の事後アンケートと比較することで、活動の有効性や成果、課題等を登録学生の変容等から捉えることを目的に実施した。

②受入れ小学校、地域コーディネーターへのアンケート（12月20日）

③登録学生へのアンケート（1月11日）

《アンケートの結果から》

①受入れ小学校《2校》

ア 学生に依頼した活動内容

- 朝の計算タイム（個別指導・プリントの丸付けとアドバイス書き…5,6年）
- 動物公園への学習遠足の同行支援（安全見守り・グループ学習支援…1年）
- 算数科授業における個別指導…4年
- 家庭科におけるミシンやアイロン掛け実技補助…5年
- 「放課後学習会」で、各学年から出されている家庭学習（家庭で取り組む前の課題や宿題）の丸付けや補助指導または指導補助（アドバイスや助言）

イ 学生による学習支援ボランティア活動を実施

してみたの成果

- 子どもたちが問題を解いた大量のプリントの丸付けや考え方に関わる個別指導（直接指導とプリントへの間接指導）により、即日、子どもたちに返却することができた。子ども一人一人の学力向上に寄与した。
- 家庭科におけるミシンやアイロン掛けの個別指導により、子ども一人一人の活動がはかどり、技能向上に寄与した。また、安全に活動することができた。
- 校外学習の同行支援により、安全な学習が確保できた。また、行動が遅れがちな子どもの支援により、子どもが楽しく学習に参加することができた。
- 回を重ねるごとに学生に親しみをもち、自分から進んで質問する子どもも見られた。
- 家庭学習の取組に困難な状況（自力で取り組めない状況）が見られる子どもについては、友達とともに活動することで、所属感を抱きながら安心して学習することができる環境となった。
- 学習支援ボランティア（岩大学生）の方々に見守られながら励まされたり、褒められたりすることで、できる喜びを実感し、学習意欲を高める一助となった。
- 学習支援ボランティア（岩大学生）について、時間帯を調整して報告いただいたことで、見通しをもって運営にあたることができた。

ウ 学生による学習支援ボランティア活動を実施してみたの課題・改善点

- 学期ごとに計画していることをメール配信したが、参加者が少なかった。活動の内容や時期が一人一人の学生と合致しないこともあると思うが、より多くの学生に参加してほしい。
- 市内陸上記録会や球技大会等、次年度に開催される時には、学生に支援していただくことを考えている。
- 学習支援ボランティア（岩大生）の参加人数が減少し、子どもの参加人数に合わせた補充体制を整えることができなかった。

エ 子どもたちの声

- 「来るのが楽しみだ。」
- 「教えてもらえるのがうれしい。」
- 「できなかったものができるようになった。」
- 「分からなかったものが分かるようになった。」

オ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

- 近隣の小学校として、これからも岩手大学と交流の機会を多く持っていきたいと考えています。よろしく願いいたします。
- 学校、地域、大学と三者で連携することは必要不可欠であるが、主に中心となって働きかけるのは、どの立場であるかを共に検討していきたい。
- コロナの感染拡大が緩和され、通常の教育活動が展開できるようになったら、体験学習や見学学習への学習支援もお願いしたい。

② 地域コーディネーター

ア 学習支援ボランティア活動に対する地域コーディネーターとしての対応内容

- 補充体制として入っていただく学年、学級の選定

イ 上記1の対応をしてみたの成果

- 学習支援ボランティア（保護者、地域住民、岩大学生）の方々に見守られながら励まされたり褒められたりすることで、できる喜びを実感し、学習意欲を高める一助となった。（子どものこと）
- 新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、学生ボランティアの参加を制限されている時に、地域住民の方を登用し、補充体制を整え、運営することができた。
- 教職に就かれる学生の希望ある思いや喜びを感じながら、学習支援ボランティアと一緒に取り組むことで、地域コーディネーターや地域のボランティアの方々の生きがいづくりとなり、一体となって子どもを育成しようとする思いを共有することができた。

ウ 学生による学習支援ボランティア活動に対し、上記1の対応をしてみたの課題・改善点

○子どもたちの参加人数に対して、ボランティアの支援人数が足りない状況であった。コロナ禍でも落ち着きが見られ活動ができそうな機会を逃すことなく、いつでも始動できるよう連絡体制を整えておきたい。

エ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

○学校、保護者、地域の連絡体制の更なる充実
(仁昌寺)

③ 登録学生に対するアンケート結果

今年度は岩手県においても新型コロナウイルス感染症に係る緊急事態宣言が出されたことから、活動機会が昨年度以上に制約された。そのため、今年度は56名の登録学生のうち1回以上学習支援ボランティア活動に参加した者は9名に限られた。この9名を対象に事業評価アンケートを実施し、そのうち6名から回答を得た(1年生1名、2年生1名、3年生1名、4年生3名。いずれも4回以上活動に参加している)。以下では主な項目に沿ってアンケート結果の概要を記述する。

ア 参加目的と達成度

学習支援ボランティアに登録した目的(複数回答可)として、6名とも「子どもと関わる機会を少しでも増やしたい」点が共通している。そのうえで、3年生以上の回答者は「実習を通じて得た気づきをボランティア活動を通して深めたい」ことが登録目的に含まれており、本事業が教員養成課程における教育課程と関連付けて教育実践について体験的に学ぶ機会となっている。

今年度の学習支援ボランティアの参加によって当初の目的が達成できたかを問うたところ、「達成できた」と「やや達成できた」が半数ずつであった。「達成できた」と回答した理由として「より多くの子どもたちと接することで、さらなる子ども理解の在り方を学べたから」(4年生)、「2校

の学習支援に参加してより多くの子どもたちと接することができたため、子どもたちの多様性を感じ、一人一人の実態に合わせた指導が必要であることに改めて気づくことができたから」(4年生)という記述が寄せられた。

「やや達成できた」という理由には「後期は大学の授業があり、朝の計算タイムのボランティアに一度も参加できなかったから」(4年生)というように、履修上の制約から参加機会が得られなかったことが理由としてあげられている。また、「実習での気づきをボランティアを通じて深めることはできたが、もっと知っていききたいことがたくさんあったから」(3年生)というように、新たな課題を発見したことにより控えめな回答となったと推察されるものもあった。

イ ボランティア活動を通じて学んだこと

限られた活動機会の中で学生が学んだことは以下の通りである。主に朝や放課後にプリント等の丸つけという個別の支援を通じて、個別支援の重要性や、正解を示す以外に子どもの学びを促す働きかけについて学んだ様子がうかがえる。

朝学習で算数プリントに取り組む児童に対し、答えを教えるのではなく、考え方のヒントを与えたり、児童自身が間違いに気付くことができるような声掛けをすることが大切であると学んだ。どこに悩みがあるのか、躓きがあるのかを普段の取り組みの様子から見とっていくことも必要であり、その児童に応じて支援していくことが教師に求められると感じた。(4年生)

上田小学校のプリントの丸付けでは、フィールドバックのコメントを考えながら取り組んだり、答えではないヒント(子どもたち自身がもう一度考えることにトライできるようなアドバイス)を書き込んだりすることを通して、プリントの丸付けもただの作業ではなく子どもたちとの学びの時間を作る大切な活動

であることを学んだ。仁王小学校では、1回のボランティア活動中に前半は低学年、後半は高学年というように指導対象の学年を複数設けていただいたため、子どもたちの発達段階に応じた声かけの違いに気をつけることが大切であることを学んだ。(4年生)

子どもたちとの向き合い方を学びました。とくに、子どもの特性は一人一人違うため、理解度や状況など、一人一人の実態に応じて、丁寧に向き合うことが何よりも大切だということ。(4年生)

時間割に空きができ、昨年度より参加できたことで、子どもたちと継続して関わることができました。子どもたちと関わる時間は一回のボランティアで15分ほどでしたが、学習になかなか入っていけない子への担任の先生の声の掛け方や、自分が支援に入った時の教え方への課題など、様々なことに触れ、気づくことがたくさんありました。(3年生)

ウ 教職の適性に関する認識の変化

事業評価アンケートでは、今年度の学習支援ボランティアに参加する前と比べて、教員への適性に関する認識の変化をたずねた。回答は「適性があると思えるようになった」、「どちらかといえば適性があると思えるようになった」、「わからない」がそれぞれ2名ずつという結果になった。

「適性があると思えるようになった」と回答した2名はいずれも4年生である。うち一名は「声をかけるタイミングか子どもたちの集中場面を見守るほうが良いのかを判断して、適切なタイミングで子どもたちに声をかけていけるようになったから」というように、指導や声かけに手ごたえを感じられたことが理由としてあげられている。もう一名は「活動を積み重ねるたびに、教師の目線に立ち、子どもに寄り添うとはどのようなことを考えていきたい、という思いが強くなったからです」というように、活動の参加回数を重ねてい

くことで「子どもに寄り添うとはどういうことなのかを考えていきたい」という探究課題を発見し、教職に就く意思をより確かにしたことで教職への適性を実感していた。

また、「どちらかといえば適性があると思えるようになった」という回答の理由として、「学習で躓いている児童に声を掛け、わかった!と鉛筆を走らせる様子を見て、自分の支援によって少しは児童の助けになったかなと思えたから」(4年生)という回答では、関わった子どもの変化を目の当たりにすることが教職適性の認識につながったと推察される。

一方で、教員の適性に関して「わからない」という回答が一定数確認された。その理由として、1年生の学生は「自分では問題の意味や解き方が分かっている、それを小学生に分かりやすい言葉で説明するのは難しいことだと感じたから。小学校で習う勉強の指導法をしっかりと身につけなければならないと実感した」と述べられている。1年次で教員への適正について「わからない」という認識をもっているとしても、このような気づきが今後の教育課程における学びの意欲が高まりへとつながることが期待される。具体的な課題意識をもった学びを通じて身につけた知識や技能を通じて子どもの指導・支援に対する手応えを感じ、結果として適性を認識できる可能性があるものと解釈できる。

しかしながら、「子どもと関わることは好きだし、勉強をすることも好きだけど、多様な子どもたちと触れて、自分が一人一人にあった声かけ、教え方、学級経営などができるかと言われたらやってみないとわからないなと思ったから。意欲はあるが、適正に関しては未知数である」という回答も寄せられた。この回答からは、子どもに対する愛情や教職への意欲をもちつつも、座学とは異なり多様な子どもと触れる学習支援ボランティアへの参加を契機として、教員になるうえでの適正について自己を見つめ直していると考えられる。

エ 教職への希望に関する認識の変化

教職の適性と同様に、本アンケートでは学習支援ボランティア活動への参加を通じた教職への希望に関する認識の変化をたずねた。教員採用選考に合格している学生が教員になりたいという思いをより強くしたという回答を含めて、6名とも教員への希望が高まったと回答した。それぞれの理由を自由記述でたずねた結果、とりわけ1年生から「廊下で元気に挨拶してくれたり、折り紙で折った作品を子どもたちからもらったりした時に、子どもと触れ合うことができるのは、やはり教師の魅力だと感じたから」という回答が寄せられた。本格的な教育実習以前から教職の魅力を体感できる機会が、今後の学びの支えとなると期待される。

一方で、「どちらかといえば教員になりたいと思えるようになった」という回答の理由として、「教員を目指している。しかし、上述の教員への適性について「わからない」と回答した上述の学生は、「ボランティアを通して、自分にできるか少しだけ不安を感じたから」と記述している。意欲と目的意識をもって本事業に参加した学生が学習支援ボランティアへの参加を機に不安を感じたというのは、目標と現状の差を認識し、より自信をもって教職に就くために必要な過程であるとも考えられる。しかしながら、このような不安を自信に変えるためには、大学あるいはボランティアを受け入れる学校において個別のリフレクションや他の参加学生との振り返り等の意図的なケアが求められると考える。

エ 次年度に向けた改善点

次年度に向けた改善点として次のような指摘があった。

上田小学校の学習ボランティアでは、様々な経験をさせていただき感謝しています。その際、時間を越してボランティアを行うことがほとんどだったため、活動の内容や実施時間を事前に教えていただけるとありがたかったです。

このような指摘を踏まえて次年度の改善策を検討する。

(本山)

4 学習支援ボランティア活動実践のまとめ

(1) 成果

- 地域の学校への学生派遣を通し、体験的に学校教育の実際、教職員の指導や学級経営、子どもの思い保護者や地域の方々の思い等を理解する一助となり、教師へのあこがれをもつことにつながった。
- 課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えを促進することにつながった。
- 教員採用試験に合格した4年生の学生にとっては、4月からの教員生活に向けて、担任の動きをより意識した学習支援活動になったと思われる。
- 小学生の充実した学習活動につながり、学力向上、自己実現の一助となった。地域と共に子どもを育てる協働による教育を推進することができた。

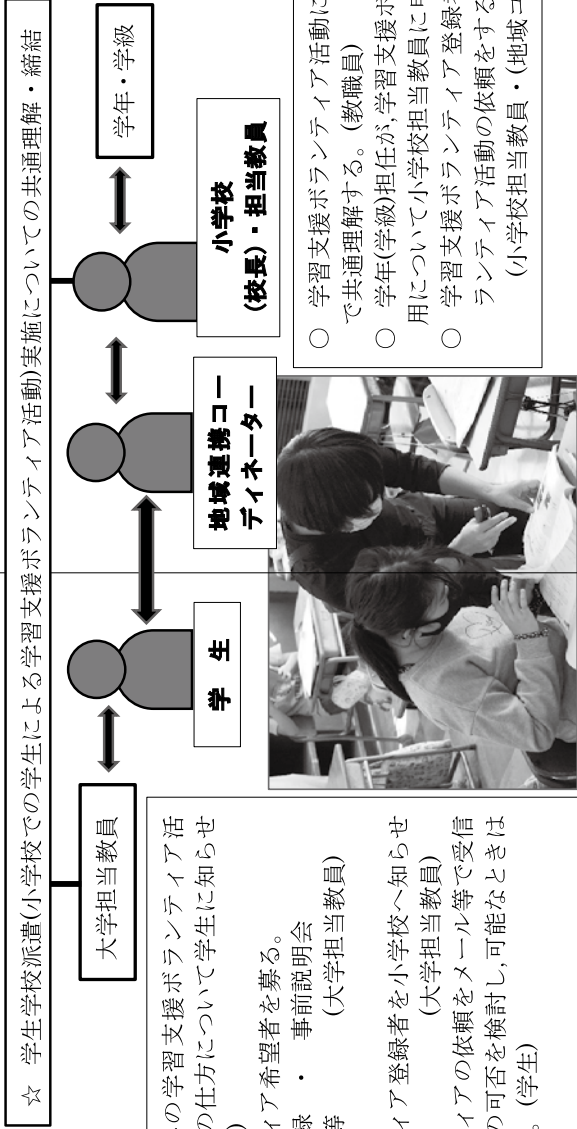
【資料⑦ 学習支援ボランティア活動実施状況(学習支援ボランティア活動実施報告書参照)】

(2) 課題

- より多くの学習支援ボランティア活動により、取組における有効性の検証を行っていく必要がある。コロナ禍における学習支援ボランティア活動の在り方について小学校とも対話を通して方向性を探っていきたい。
- 学習支援ボランティア活動に参加する学生がやや固定化の傾向にあった。参加した学生の感想を登録者全体に知らせたり、参加でき兼ねている要因を早めにキャッチしたりして、より多くの学生が学習支援ボランティア活動に参加できるように手立てを講じていきたい。

(仁昌寺)


令和3年度 学生の学校派遣実施計画 【上田小・仁王小学習支援ボランティア活動】【資料①】

<p>1 目的</p>	<p>岩手大学教育学部</p> <p>○ 地域の学校への学生派遣を通し、学校教育の実際、教職員の指導や経営、子どもの想い、保護者や地域の方々の想いを知り、教員へのあこがれをもつことができるようにする。課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。</p>	<p>小学校</p> <p>○ 地域と共に子どもを育てる。【連携・協働の視点】</p> <p>○ 教師が、子ども理解を基本に、子どもと向き合う時間をつくり、基礎基本定着の一助にする。【学級経営・学力向上の視点】</p> <p>○ 教師も子どもも、多様な知識や経験をもつ地域の方々や学生とふれ合うことを通して、学習活動の充実を図るとともに、地域や学生への愛着を深める。地域人材資源の積極的活用を図る。【教育振興運動・地域資源活用の視点】</p> <p>○ より多くの大人の目で子どもたちを見守ること、よりきめ細かな教育活動につなげる。</p>
<p>2 連携の実例(例)</p>	<p>☆ 学生学校派遣(小学校での学習支援ボランティア活動)実施についての共通理解・締結</p>  <p>大学担当教員 ↔ 地域連携コーディネーター ↔ 小学校(校長)・担当教員</p> <p>大学担当教員 ↔ 学生 ↔ 小学校(校長)・担当教員</p> <p>○ 「地域の小学校への学習支援ボランティア活動」の趣旨と実施の仕方について学生に知らせる。(大学担当教員)</p> <p>○ 学習支援ボランティア希望者を募る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 申し込み登録 ・ 事前説明会 ・ 保険加入 等 (大学担当教員) <p>○ 学習支援ボランティア登録者を小学校へ知らせる。(大学担当教員)</p> <p>○ 学習支援ボランティアの依頼をメール等で受信する。ボランティアの可否を検討し、可能なときは学習支援活動を行う。(学生)</p> <p>○ 学習支援ボランティア活動について教職員間で共通理解する。(教職員)</p> <p>○ 学年(学級)担任が、学習支援ボランティアの活用について小学校担当教員に申し出る。(教職員)</p> <p>○ 学習支援ボランティア登録者へメール等でボランティア活動の依頼をする。(小学校担当教員・地域コーディネーター)</p>	<p>○ ささまざまな学習活動、きめ細かな学習の実現⇒学力の向上</p> <p>○ 安心・安全な学習活動の実現</p> <p>○ 地域や学生への愛着</p>
<p>3 期待される効果</p>	<p>○ 教師の動き、学校の動きの具体的理解とやりがいの実感</p> <p>○ 子ども理解の深まり</p> <p>○ 教員志望者の増加</p>	<p>○ さまざまな学習活動、きめ細かな学習の実現⇒学力の向上</p> <p>○ 安心・安全な学習活動の実現</p> <p>○ 地域や学生への愛着</p>
<p>4 その他</p>	<p>【学習支援ボランティア活動の内容例】○ 放課後学習支援(○付けや個別指導) ○ 実技等学習支援(家庭科ミシン縫い補助 水泳・陸上等体育動きづくり補助) ○ 校外学習安全見守り支援 ○ 特別支援学級学習支援 ○ 算数学習支援</p>	

令和3年度

学習支援ボランティア活動(上田小・仁王小への学生派遣)年間スケジュール計画

【資料②】

	活動内容	期日(予定)	具体的な活動内容	留意点等
1	○ 実施計画等作成 ・ 実施計画 ・ 年間スケジュール計画 ・ 募集案内ちらしの作成	～4月16日(金)	・ 実施計画(大学, 小学校両面の立場から学生派遣の目的, 意義や実際の動き等を紙面に位置付ける。) ・ 年間スケジュール(昨年度の動きをもとに, 期日を早める。) ・ 募集案内ちらし(目的, 対象学年, 活動内容例, 実際の動きを端的に位置付け作成する。)	・ 企画会議提示 ・ センター会議提示
2	○ 受入れ小学校訪問	4月20日(火)	・ 令和3年度の学生派遣(学生による学習支援ボランティア活動)の受入れについて, 2小学校を訪問し, 所属長に依頼する。	・ 実施計画, スケジュールの資料持参
3	○ 学習支援ボランティア募集	4月26日(月) ～5月7日(金)	・ 募集ちらしの配付・説明, 拡大ちらしの掲示, アイアシスタントへの掲載	・ QRコード, 入力フォームによる申し込み(正確なアドレス登録)
4	○ 学習支援ボランティア登録者の把握 ・ 登録者名簿の作成 ・ メールアドレス帳入力	5月10日(月) ～5月21日(金)	・ 上田小登録, 仁王小登録, 両校登録を確実に把握し, それぞれの名簿を作成	・ メールアドレスを正確に転記・把握
5	○ 保険加入の手続き ・ 盛岡市内 ・ 盛岡市外の把握	5月25日(火)	・ 盛岡市社会福祉事務所(総合福祉会館内)に向いて手続き ・ 盛岡市在住, 市外在住分けて, 社会福祉事務所の所定の用紙に記載	・ 盛岡市在住は200円補助
6	○ 事前説明会の開催	5月26日(水)	・ 公印を押印(事務室に依頼)	・ マスクの着用, 検温等, 感染防止に万全を
7	○ 受入れ小学校訪問 ・ 受入れ依頼文書 ・ その他資料添付	5月31日(月)	・ 「学習支援ボランティア活動実施要項」を作成し, 来校態度, 活動の進め方, 注意事項, 報告書の作成等を共通理解 ・ 受入れ依頼文書の他, 事前指導資料等を添付し, 直接訪問し, 依頼する。また, 具体の動き等について打合せを行う。	・ 非接触型検温器を貸与
8	○ 学習支援ボランティア活動の開始(～令和4年2月)	6月1日(火) ～2月28日(月)	・ 適時適所, 小学校を訪問し情報交換を行う。 ・ ボランティア活動後は, 「報告書」に感想等を記述し, 小学校の担当の先生に提出させる。	・ 訪問時に, 報告書を受け取る
9	○ アンケートの実施	12月20日(月) ～2月24日(金)	 ・ 小学校用, 登録学生用, それぞれのアンケートを作成し, メール等で回答	・ 活動の機会がなかった学生にも提出を求めらる
10	○ 活動報告作成	～1月31日(月)	・ 活動経過, アンケートのまとめを中心にまとめる。	・ 事業の目的が達成できたか, 成果と課題を明確に
11	○ 礼状作成・送付	3月1日(火)	・ 礼状の他, まとめた活動報告を添付し, 小学校を訪問 ・ 懇談を通し, 次年度の方向性を話題に	・ 小学校側の成果と課題についても把握

盛岡市立上田小学校・仁王小学校への

【資料③】

学習支援ボランティア



体験活動の見守り支援



教科等の個別支援

募集!

1 目的

地域の小学校での学習支援ボランティア活動により、①学校教育活動 ②教職員の指導や業務 ③子どもの想い ④保護者や地域の方々の想いを知る。

2 募集対象学年

- 岩手大学教育学部の学生（1年生～4年生）

3 学習支援ボランティア活動の内容例

算数科などの学習支援（個別指導や丸付け等） 実技等の学習支援（家庭科ミシン縫い補助 体育動きづくり補助 毛筆書写支援等） 校外学習安全見守り支援 放課後学習支援 図書館環境整備 等

4 学習支援ボランティア登録と活動の実際の流れ（予定）

- ① 学習支援ボランティア登録をする。（QRコードから入力フォームにアクセスし、下記の必要事項を入力してください。）
 - ※ 必要事項 （1）氏名（ふりがな） （2）学年 （3）コース （4）住所 （5）電話番号 （6）メールアドレス （7）登録を希望する小学校（上田小・仁王小・両校のいずれかを選択）
 - ※ 登録いただいた個人情報は、ボランティア保険の加入をはじめとする学習支援ボランティア事業に係る目的以外では使用しません。
- ② 小学校の学習支援ボランティア担当教員或いは地域コーディネーターからボランティア活動の依頼メール（活動期日・時間 活動内容 支援内容 等）が登録者に送信される。
- ③ 学習支援ボランティアの可否をメールで返信する。
- ④ 小学校で学習支援ボランティア活動をする。
- ⑤ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。（②～⑤を繰り返す。）



※ 申込み締切日： 令和3年5月7日（金）17時厳守

※ 昨年度、申込み登録した方も、希望する場合は、改めて申込みをしてください。

【担当教員】 本山 （514研究室） 621-6637 motoyama@iwate-u.ac.jp
仁昌寺 （308研究室） 621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

学習支援ボランティア活動 実施要項 【資料④】

1 態度(姿勢)

- ① 学校は子どもたちが中心の場である。教育の一端に携わることに情熱と使命感をもち、誠実・真摯な態度で学習支援ボランティア活動に臨むこと。
- ② 学習支援ボランティア活動の目的をよくわきまえ、豊かな体験を得ることができるように努めること。

2 学習支援ボランティア活動の進め方

- ① ボランティア活動の依頼メールが登録者に送信される。
◇ 活動期日・時間 ◇ 支援内容 等
- ② 学習支援ボランティアの可否(その日都合がつくかどうか)を返信する。
- ③ 小学校で学習支援ボランティア活動を実施する。
- ④ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』(別紙)に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。
①～④を繰り返す。

3 学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き(例)

- ◇ 持参するもの(筆記用具 『学習支援ボランティア活動実施報告書』 マスク 等)
- ◇ 服装(私服:派手でない質素な服装)
- ◇ 自転車は所定の自転車置き場へ置く。
- ◇ 職員玄関から入る→あいさつをする(「岩手大学から参りました学習支援ボランティアの○○です。よろしくお願ひします。」)
- ◇ 担任の先生等の指示に従って学習活動を支援する。
- ◇ 学習活動支援終了後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入する。
- ◇ あいさつをし、報告書を小学校教員に提出し、退校する。(「岩手大学学習支援ボランティアの○○です。本日の学習支援を終了いたします。ありがとうございました。失礼いたします。」)

4 注意事項

- 学習活動開始時刻の15分前には出校し、あいさつ後、学習活動支援の簡単な打ち合わせを行う。
- 病気、その他の事由により出校できないとき、或いは遅れて出校するときは、事前に学校に電話連絡をすること。また、体調が悪くなったり、諸事情により早退したりしたいときにも、小学校の担当教員に申し出ること。
- 児童を校外に連れ出したり、児童の家庭を訪問したりしないこと。また、児童との連絡先の交換をしないこと。
- 毎日、朝に検温をし、記録すること。ボランティア活動直近1週間以内に一度でも体温が37.5度以上あったときには、予定日の学習支援ボランティア活動は辞退すること。

5 『学習支援ボランティア活動実施報告書』の配付について

- 事前指導の資料といっしょに添付します。大学担当教員(本山・仁昌寺)の研究室前にも準備しますので必要に応じて使用してください。

6 その他

- ボランティア保険への加入について
学習支援ボランティア登録者全員、一括してボランティア保険に加入します。手続きは、大学担当教員が行います。ボランティア活動において、けが等が発生した場合には大学担当者にご相談ください。
- 連絡先について
学習支援ボランティア活動についての問い合わせや連絡等は下記に行ってください。

- ◆ 岩手大学担当教員
仁王小学校担当 本山 敬祐 (もとやま けいすけ)
☎019-621-6637 motoyama@iwate-u.ac.jp
上田小学校担当 仁昌寺真一(にしょうじ しんいち)
☎019-621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp
- ◇ 仁王小学校 ☎019-623-4214 担当 主幹教諭 戸羽 正和(とば まさかず)
- ◇ 上田小学校 ☎019-623-3428 担当 教務主任 山野目 道子(やまのめ みちこ)

※ 上記の電話番号は、すべて登録し、連絡が確実につくようにお願いします。

学習支援ボランティア活動 実施報告書 【資料⑤】

小学校名

学生氏名

		報 告 内 容
1	期 日 ・ 時 間	
2	学 習 支 援 の 内 容	(学年・学級・支援の内容等)
3	感 想	(学んだこと・成果や課題)

【資料⑥】

令和3年5月27日

盛岡市立上田小学校

校長 和田 英 様

岩手大学教育学部長

宇佐美 公 生

本学部学生による 学習支援ボランティア(学生派遣)の受入れについて

新緑の候、貴殿におかれましてはますますご清栄のこととお喜び申し上げます。

さて、このたびは、本学部学生による、貴校への学生派遣(学習支援ボランティア)をお引き受けいただき誠にありがとうございました。心より感謝と御礼を申し上げます。

地域の学校において、教職員の動きを体感したり、子ども・保護者・地域の方々の想いを実感したりすることを通して、教員へのあこがれを抱き、学生としてのさらなる学びを深めていくことができる機会の一つにいたしたいと考えています。

何卒趣旨をご理解の上、ご支援ご協力くださいますようよろしくお願い申し上げます。

記

1 学習支援ボランティア活動期間 令和3年6月～令和4年3月

2 その他

① 学習支援ボランティア活動の進め方 【別添資料①②③④参照】

- ※ 資料① 学生の学校派遣実施計画
- 資料② 学習支援ボランティア活動年間スケジュール計画
- 資料③ 学習支援ボランティア募集ちらし
- 資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項(学生への事前指導資料)

② 学習支援ボランティア登録者一覧【別添資料⑤参照】

③ 学習支援ボランティア活動実施報告書【別添資料⑥参照】

- ※ 学習支援ボランティア活動を行った学生が記述し、小学校の担当の先生に提出します。実施報告書は、大学担当教員が適宜、取りに伺います。

問い合わせ先

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

客員教授 仁昌寺 真 一(にしょうじ しんいち)

020-8550 盛岡市上田三丁目18番33号

TEL 019-621-6686(直通)

E-mail nishozi@iwate-u.ac.jp

期日・時間	学習支援内容	学生の声(感想欄から)	学生
1 6月25日(金)8:10~9:10	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(6年)	手が止まっている子どもを探すのは大変でしたが、自分から手を挙げてくれた子どももいたので、何人かにアドバイスすることができました。自分では理解していても、教えるというのには難しいことだと改めて感じた。	1年
2 7月16日(金)8:10~9:10	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(6年)	「教えてください。」と意志表示をしてくれた子どもが増えてうれしかった。ただ教えるのではなく、いっしょに考えるように努めた。教えることの楽しさと難しさを感じられた。今回は6年生の個別指導であったが、養護段階における違いも学んでみたい。	4年
3 9月27日(月)8:30~14:30	校外学習同行支援(1年)	安全に楽しく遠足に行くことができてよかった。特に難しかったのは、子どもへの声かけや見取りである。1組3班の中で、時間までに秋探しをするか、動物を見に行くかでもめていた。私が入って話合わせたのが、時間はかかったもののみんなが納得のいく形にすることができたようだった。1年生とかかわるのが初めてだったが、学年によってよりよいかかわり方を模索していくことが今後の課題になると感じた。前よりも積極的にかわることができてよかった。今回も貴重な体験をすることができた。	4年
4 10月22日(金)8:00~9:10	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(6年)	計算につまづいている子どもにも「何に困っているのですか。」と尋ねた。何が分からないかが分かっていることはよいことだと感じた。帯分教に直す仕組みについて、本人が気付くことができるように支援した。答えを教えるのではなく、子ども自身が、計算の仕組みに気付き、自分で修正することができるようになるように支援していき、子どもの自信ややる気につながると思感じた。計算のスピードをあげるためにどう支援していくかが今後の課題である。	4年
5 10月29日(金)8:00~9:10	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・アドバイス書き(5年)	4年図形プリントに取り組んでいた子どもたち。対角線の性質で悩んでいる様子だった。「示されている特徴は何ですか。」と、本人が答えることができるようになり、納得できるような声かけをすることが大切であると学んだ。作図にも苦戦していたが、うまく声をかけてあげられなかった。支援する側がしっかりと理解し、適切な指導ができるようにしたい。	4年
6 11月26日(金) 8:10~10:50	朝学習計算タイムの個別指導・丸付け・ミシン・アイロンがけの補助(5年)	前よりも計算のスピードが上がっていた。子どもの方から聞いてくる姿が見られ、うれしかった。初めて授業に入った。ミシンがけやアイロンがけの指導補助に入った。もし、担任として一人で指導することを想定し、どのような授業構成をしたらよいか考えるきっかけとなった。丸付けをしているときに、ALTの先生と話をする機会があった。4月から英語も指導することになるので、ALTの先生との協力がとても大事だと思った。	4年

ボランティア（スクールトライアル・矢中町ラーニングサポート）

菊地 洋*

(令和4年2月1日受理)

1. はじめに

教育現場はコロナ禍で様々な制約を受けており、外部の者が児童・生徒とかかわりをもつことは難しい状況です。一方で、教員を志す学生にとっては、大学に入学して早い段階から何かしらのかたちで児童・生徒とかかわりをもつ経験を得ることは、志を高めるうえで重要なきっかけとなると考えられます。

今年度は、昨年度とは異なり、岩手県教育委員会が主催する「スクールトライアル事業」と矢中町教育委員会と教育学部との共同事業である「ラーニングサポート事業」のどちらも、(途中、新型コロナウイルスの感染拡大で部分的に中止などはありましたが)実施されました。感染の防止をはかりながらも、学生を受け入れるためにご尽力いただきました関係者の方々に御礼を申し上げます。

以下では、本年度の参加状況などについて簡単に報告をさせていただきます。

2. スクールトライアル(岩手県教育委員会主催)

スクールトライアル事業とは、岩手県教育委員会が主催する事業で、岩手県内の連携大学(岩手大学・岩手県立大学・富士大学・盛岡大学)に在籍する教員志望の学生を学校に派遣し、大学生に実践経験の場を提供することで、学校教育に関する理解を深め、教員になるための意識高揚を図ることを目的としています。今年度は、盛岡市・花巻市・特別支援学校でトライアルの機会を提供いただきました。教育学部生10名(延べ人数)のエ

ントリーがあり、実際に派遣できた事業としては、盛岡市内の小学校における算数個別支援やタブレット操作支援(太田東小学校)や支援学校での活動補助(盛岡となん支援学校中学部)、体育支援(盛岡みたけ支援学校小学部)などがありました。

参加した学生は、参加後に「終了報告書」の提出が課されていますが、「子どもたち一人ひとりによって算数への理解度が異なるため、支援の方法も子どもたちに一貫した指導をするのではなく、個々で変えていかななくてはならないことが分かった。」(算数支援)、「タブレットを授業で使用することで、子どもたちの間で使い方など自然に教え合いの場につながるのだということを学んだ。また(全体で共有することで)自分の考えだけでなく、他者の考え方も参考にすることができ、新たな学びにつながっていくことを実感した」(タブレット支援)、「たくさん話しかけると、様々な反応をしてくれるため積極的に声をかけることが大切だと思った」(体育支援)など、様々な学びがあったことが記載されています。

コロナ禍ゆえに、学生派遣を依頼する学校そのものが通常期よりも大幅に減っており、参加する学生も少なくなっているのは残念なことです。教育学部の学生は、1年次より各種の実習(観察実習・学校体験実習・主免実習・副免実習)が課されていますが、それ以外にもこのような機会に積極的に参加し、児童理解・生徒理解の経験を増やして欲しいと願っています。

*岩手大学教育学部

3. ラーニングサポート

この事業は、旧附属教育実践総合センターが発足する際に、岩手大学の近隣自治体と連携した教育実践として、紫波町・雫石町・矢巾町との共同事業として実施されていたものでした。しかし、教育学部の改組や100分授業の開始などで、通常の講義が展開されている期間に学生を派遣することが難しくなり、現在は学生の長期休みに派遣できる矢巾町との共同事業として実施しています。

このプログラムは、矢巾町の中学校（矢巾中学校、矢巾北中学校）において、大学生の講義がない期間（7月末、2月上旬）、課外の時間に自学自習をする中学生へのサポート（具体的には、学校で指定する問題集でわからない箇所の指導、プリント教材をする生徒への支援）が主たる業務となっています。

中学生へのサポートについては、スクールトライアル事業ではほとんど派遣要請がないことから、中学校教諭を志す学生にとっては貴重な学びの機会となっています。

今年度は、7月末の派遣に8名、2月上旬の派遣に15名がエントリーしました。エントリーの内訳は、7月に関しては1年生8名（コロナ禍で感染拡大防止のため人数制限を行い、1年生のみにしました。）、2月に関しては、1年生6名、2年生2名、3年生7名でした（2月に関しては、急速なオミクロン株の感染拡大で事業中止）。

1年生については、7月末の派遣に参加した学生3名から2月に再度エントリーがありました。また、2月に3年生のエントリーが7名もいたのは、主免実習以外に生徒とかかわる機会を持ちたかったという積極的な動機によるものでした。例年、ラーニングサポートは派遣学生を募集してもなかなか申込者がいないという状況でしたが、派遣期間を大学の学事日程に合わせていただいたことや、コロナ禍で児童・生徒とかかわる機会が少ないことから、学生の関心も高まったものと思われれます。

7月末の派遣に参加した学生からは、「小さなつまづきを少し指摘するとすべて分かったように

スラスラ解いているのを見てやりがいを感じました。」「最初の方は生徒の声掛けに苦戦したが、自分からどこがわからないの？どこまで自分でできた？などと聞き方を工夫することで、シャイな生徒でも話をしてくれることに気づきました。」「分からないところだけでなく、解けている問題もほめていくことが重要だと感じた。」などと、生徒とのかかわりを通じて多くのことを学んだとの報告を受けています。



（2021年7月29日 矢巾中学校にて）

矢巾町からは、コロナ感染が落ち着いた後には、通常授業に学生がTTとして加わるかたちでの支援なども検討したいとの話もいただきました。

ラーニングサポート事業に関しては、中学校への学生派遣という貴重な機会であることから、学生には積極的に参加していただけるよう、また、参加する学生と支援を受ける生徒の双方にとって魅力あるプログラムとなるように今後も矢巾町と連携をはかっていく予定です。

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要投稿規定

1. 研究紀要の名称

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター（以下、「センター」）は、研究紀要を原則として年1回発行する。研究紀要の名称は、「岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要」（以下、「研究紀要」）とする。

2. 編集

- (1) 「研究紀要」の編集は、研究紀要編集委員会（以下、「委員会」）を設置して行う。
- (2) 委員会は、センターの構成員3名をもって構成する。
- (3) 「研究紀要」の特集論文の企画、原稿の募集、採択、掲載の順序、及び体裁などについては、委員会において決定する。

3. 内容

「研究紀要」の内容は教育実践又は学校安全学に関するものとし、未公開のものに限る。なお、掲載種別は、次のとおりとする。

- (1) 論文：原則として教育実践又は学校安全学に関する理論的若しくは実証的な研究成果（事例研究を含む）など。
- (2) 報告：センターの研究プロジェクト報告、実践報告、調査報告、事例報告など。
- (3) 資料：教育実践又は学校安全学に関する資料の紹介など。

4. 執筆者

「研究紀要」に投稿できる者は、次に該当する者とし、それ以外の者については、別途、委員会において掲載の可否を決定する。

- (1) 岩手大学教育学部（附属学校を含む。）及び教育学研究科 教員。
- (2) 「岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター規則」に定める客員教授又は客員准教授。
- (3) 研究紀要編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

5. 執筆

委員会が指定する段組みのフォーマットにより執筆し、引用や表記については、教育学部研究年報「原稿作成要領」を参考とする。

6. 投稿字数

投稿字数は28,000字、刷り上がり16ページ以内（論文題、本文、表、図、注、文献、資料、付記などすべて、制限枚数の中に含む。）、2段組とする。

7. 別刷

別刷は、その費用を執筆者負担とする。カラー印刷は別途、自己負担とする。

8. 投稿手続

投稿できる原稿数は、共著者である場合を含め、一人当たり2篇までとする。

原稿は完成原稿とし、その内容上の責任は執筆者が負う。

原稿の締切は、原則として1月末日とし、締切期限後に提出されるものについては受理しない。

締切日が土曜日または日曜日の場合は、翌週の月曜日とする。なお、投稿希望者は、Wordで作成された原稿（電子ファイル。図・表・グラフ等がある場合は、Excel、PPT、Wordなどの基データも併せて添付する。）を電子メールで委員会に送り、その他に、ハードコピー1部を提出するものとする。

9. 執筆者校正

受理された投稿原稿については、執筆者校正を再校まで行う。また、校正の際の加筆は原則として認めない。

10. 電子公開

「研究紀要」に掲載された論文、報告、資料は岩手大学リポジトリを通してweb上で電子公開される。紙による冊子体での発行は行わない。電子公開に伴う著作権の関係は次のとおりである。

- (1) 「研究紀要」に掲載された著作物の著作権は、複製権及び公衆送信権の利用を「センター」に許諾する。
- (2) 「研究紀要」に掲載された著作物は、著作者自身で再利用することができる。

〔説明事項〕

1. リポジトリ登録

岩手大学リポジトリで電子公開を行うとは、「研究紀要」に掲載された著作物を電子化して書誌情報を付加して岩手大学リポジトリのサーバに登録し、web上で公開することです。

登録されたコンテンツは永久保存され、無料で誰でもアクセスできます。

2. リポジトリ登録に伴う著作権の範囲

- (1) 「センター」が譲渡を受ける著作権は、電子公開に必要な複製権と公衆送信権に限るものとします。

これらの権利によって岩手大学は冊子体を電子化し、あるいは提出された電子ファイルをサーバに保存するために複製して、電子データを不特定多数に送信し公開することができます。

- (2) 「研究紀要」に掲載された著作物を著作者自身がまとめて刊行するなど再利用することは、これを妨げるものではありません。
- (3) 「研究紀要」に掲載されたあるいは今後掲載される著作物に含まれる楽譜、画像やプログラム等は電子公開にあたって権利関係の問題を生じさせない措置を著作者自身がとってくださるようお願いいたします。

電子公開の許諾が得られない著作物が公開されることはありません。

また電子公開された著作物の利用にあたっては、原則として著作権者に承諾を得なければなりません。ただし、私的使用目的での複製や引用など、著作権法で定める権利制限規定の範囲内の利用については、著作権者に許諾を得る必要はありません。

附 則

この規定は、令和2年11月27日から施行する。

附 則

この規定は、令和3年10月19日から施行する。

令和3年度編集委員会（50音順）

上濱 龍也

菊地 洋

本山 敬祐

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

発行日 2022年3月15日

編集・発行 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

代表者 宇佐美 公生

〒020-8550 岩手県盛岡市上田三丁目18-33

☎ 019 (621) 6505

永代印刷株式会社

〒020-0857 岩手県盛岡市北飯岡一丁目8-30

☎ 019 (636) 0011 FAX 019 (636) 0099