

ISSN 2187-7807

研究報告 No. **103**  
令和6年12月

# 現代の教育課題を 読み解く



公益財団法人

**中央教育研究所**

CHU-O INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

## はじめに

中央教育研究所では、公益目的事業として「教育に関する調査研究」事業を展開し、その成果を研究報告として発行しており、現在、6つのプロジェクトが活動しています。

「教育に関する調査研究」グループ（研究代表は武内清上智大学名誉教授・敬愛大学客員教授）では、主に、小中高校の教員を対象に、教育現場の実態や様々な教育課題に関する意識調査等を実施し、その分析を行ってきました。9冊目の研究報告となる今回は、アンケート調査は実施せず、プロジェクトメンバーや協力者が様々な教育課題について論考を執筆し、研究報告No.103『現代の教育課題を読み解く』として刊行いたしました。

以下、本研究報告の各章（2章～20章）で取り上げている内容を、1章1行でご紹介させていただきます（1章の「今回の報告書の概要」も併せてご覧ください）。

- 2章 自分なりの英語学習を進める上で必要不可欠なことを3点教授
- 3章 英語教員になる（＝教員採用試験に合格）までと、教員になった後の4技能伸張
- 4章 ICT端末活用の実態に注目し、リアルとオンラインの相互補完機能を見出す
- 5章 教職科目「総合的な学習・探究の時間」における学生主体の取り組みを詳細に分析
- 6章 教員ワークショップを通して、探究学習の抱える課題と解決策を見出す
- 7章 小学校4年生の発達課題をふまえ、「6・3制」を「4・3・2制」とすることが必要
- 8章 複式学級での教育を考えることは、今後の教育のあり方を考えることにつながる
- 9章 子どもたちの自尊感情が低下し、生きづらさを感じている現状を打開する提案
- 10章 沖縄の教職員の病休率の高さを改善するためには、専門的な統計分析が必要
- 11章 「キャリア・パスポート」を通して照射するキャリア教育の理念と現実の乖離
- 12章 外国にルーツをもつ子どもの学習支援に関わり、包摂的な教育の必要性を痛感
- 13章 「食」「働く」「教育（学歴と留学）」を通して、中国（人）について考えたこと
- 14章 コミュニティの重要性に注目したソーシャル・キャピタル形成の必要性を説く
- 15章 今年刊行された『教育に「ひとこと」』を手がかりに、教育の課題追究へとつなげる
- 16章 教育社会学に関する10冊の書籍のエッセンスを紹介
- 17章 生成AIは研究者にとって脅威（競争相手）になる存在
- 18章 様々な現代の教育課題について、（定説とは少し違った）教育社会学の観点から考察
- 19章 コロナ禍もあり、多くの課題・困難を抱えているが、存在意義のある地方短期大学
- 20章 文献を読み解き、戦後の「日本の子ども」の生活の様子とその変容をとらえる

16人の執筆者により、多種多様な現代の教育課題が取り上げられていますので、関心のある章からご一読いただければ幸いです。

2024年12月

公益財団法人 中央教育研究所

# 現代の教育課題を読み解く

## 目次

はじめに

第1章	これまでの調査報告書と、今回の報告書の概要	3
第2章	「自分英語（マイ・イングリッシュ）」の世界を創造する —国際共通語としての「日本英語」への扉を開く—	10
第3章	中高英語教員養成の課題についての一所見	20
第4章	コロナ危機と1人1台PCが問う日本の公教育の優位性と脆弱性	23
第5章	「総合的な学習・探究の時間」が挑む公教育再構築の課題と可能性 —静岡県立大学教職専門科目受講学生の活動に学ぶ—	43
第6章	中学校・高等学校教員が抱える探究活動における課題 —教員ワークショップから出された意見より—	61
第7章	小4教育の改革と小中一貫教育	67
第8章	「令和の日本型学校教育」の実現のために ～複式学級からのメッセージ～	72
第9章	青少年の自尊感情と生きづらさを巡って ～調査データからの考察～	76
第10章	沖縄の子どもたちの学力と教職員の病休率の関連性	85
第11章	キャリア教育の理念と現実	93

第12章	外国人の学びの状況と包摂的な教育の必要性	99
第13章	異文化との出会いー中国の食、働く、教育の文化ー	104
第14章	ソーシャル・キャピタルの形成と生涯学習 ーコミュニティ再生に向けて	118
第15章	「教育にひとこと」から教育の課題追究へ	121
第16章	最近の教育社会学の文献（本）を読む	126
第17章	生成AIは、現代の教育問題にどのように答えるのか。	132
第18章	現代の教育課題の教育社会学的考察	139
第19章	2020年代の地方短大の文化的特質 ：オートエスノグラフィーを通じて	148
第20章	「日本の子ども」研究：文献考証による課題 ー「子ども研究」の周辺から	157
コラム		
	英語教育の課題についての一所見	19
	人間としての在り方生き方教育の推進	70
	報道されない沖縄の学力最下位	91

# 第1章 これまでの調査報告書と、今回の報告書の概要

武内 清  
(敬愛大学客員教授)

## 1 これまでの調査報告

本冊子は、私達の「教育調査研究会」のプロジェクトの9冊目の報告書である。

教育研究については、理論研究、歴史研究、調査研究、実践研究などいろいろな方法がある。私達のプロジェクトでは、主に調査研究を行い、それを報告書にまとめてきた。教育における実証的なデータによる検証が大事と考えてきたからである。

教育には理想的、規範的な側面が強く、「こうあるべき」という理想を語り、その実現を目指して実践を工夫することが多い。このような理想や教育者の高い意欲の鼓舞はもちろん大事だが、それだけで、理想的な教育が実現するわけではない。

教育の現実、理想とはかけ離れていることが多い。またそれが個人の努力だけで改善されるわけではない。現実の教育過程は、さまざまな社会的制約の中で、進行している。その実態を客観的に明らかにすることが必要である。その為には、教育とそれを取り巻く社会環境、教育関係者の意識、そして教育の実際のプロセスやメカニズムを明らかにする必要がある。つまり教育過程が進行する原因—結果の関係や仕組みを実証的に明らかにする必要がある。

ものごとには、制度や組織が人の意識を規定する面と、逆に人の意識が制度や組織を作り出す面がある。それが教育にもいえて、教育の制度や組織の面と、人々の意識の両面から解明する必要がある。

そのような問題意識から、我々の「教育調査研究会」のプロジェクトでは、これまでに、8回の教育調査を行ってきた。それらは教育の中でも、学校教育に焦点を当ててきたので、調査対象者は教育の当事者の小中高の教員にすることが多かった（児童生徒を対象にしたこともある）。

過去の報告書は下記である。

- No.64 「基礎学力・教育改革等に関する教員の意見—小・中学校教員を対象にした全国調査から—」 平成16年
- No.68 「教育改革等に関する教員の意見—新しい教育課程, 総合的な学習の時間, 英語教育等について—」 平成19年
- No.72 「教師と児童・生徒の教科書の使い方及び教科書観に関する調査」 平成21年
- No.79 「教師と児童・生徒のデジタル教科書に関する調査—小学校・中学校を対象に—」 平成25年
- No.84 「教育改革に関する教員の意識調査—小学校・中学校を対象に—」 平成27年
- No.88 「教師と児童・生徒のデジタル教科書に関する調査（その2）—小学校・中学校を対象に—」 平成28年
- No.92 「高校教員の教育観とこれからの高校教育」 平成30年

毎回のテーマとしては、その時に話題や問題となっていることを取り上げてきた。特に学校の教師の意識や意見の実態から考察してきた。それで、文部科学省の提起する教育政策と教育現場の乖離の状態などもかなり明らかにしてきた。

たとえば、学習指導要領の記述と教育現場の実際の授業の違い、教員の働き方改革と教員の多忙感の乖離、文部科学省の教育DX提言と学校のPC事情の乖離等。

今回は、教育調査を行わず、プロジェクトメンバーが感じている現代の教育課題を、自由に読み解く方法をとった。その際、データを扱わない場合もあるが、単なる教育論ではなく、実証的な考察や教育現場の実態に即した考察を心がけた。

## 2 各章の概要

### 第1章 これまでの調査研究書と、今回の報告書の概要

「調査研究会」の実証的視点、これまでの調査報告名、各章の概要をまとめた。

### 第2章 「自分英語（マイ・イングリッシュ）」の世界を創造する—国際共通語としての「日本英語」への扉を開く—

日本人は、いつまでイギリス英語とアメリカ英語を「スタンダード英語」として拌み立て続けるつもりでしょうか。「世界共通語としての英語」は、すでにとっくに、土着化し、多様化しているのです。母語を日本語として育ち、日常生活で母語しか使わない日本人にとって、「スタンダード英語」は遠すぎです。日本はFar Eastに位置します。Farなるがゆえに、スタンダード英語が崇められ、日本人は英語に対してビクビクし、オドオドしてしまっていないか。世界的な会議では、それぞれ“お国訛り”の英語が飛び交っているのです。日本人の耳はその“お国訛り”の英語が聞き分けられないだけのことです。そろそろ、日本人訛りの「自分英語」、日本の文化や思考を反映した「日本英語」づくりを始めるべきではないか。グローバル世界に向かって、堂々と、「自分英語」で自分の考えを発信していくべきでしょう。英語は二の次で、内容が第一です。

### 第3章 中高英語教員養成の課題についての—所見

英語教員採用時にどのような英語力が求められているのか、千葉県・千葉市教員採用選考中高英語共通枠の1次試験と2次試験の問題を分析した。1次試験の問題は大学入試と傾向は似ている。2次試験の内容は、英語指導力を判断する内容（英語による模擬授業、実技等）である。このように、英語教員採用選考でも英語4技能のバランスの取れた英語力および英語指導力を判断して採用の可否が決まる。

難関大学に入った学生の英語力は、その学習する習慣とともに、英語教員採用選考でも大きな武器となる。一方、ほとんどの学生が学力を問わない入試を経て入学してくる大学では、さまざまな教育指導を工夫して、英語教員採用選考において高い合格率を上げられるように努力している。その具体的な指導方法を紹介する。

## 第4章 コロナ危機と1人1台PCが問う日本の公教育の優位性と脆弱性

コロナ禍による全国一斉臨時休校下において、公立学校の優位性と脆弱性の表裏関係開示を目的に、沖縄、静岡、秋田の公立小中教員の協力を得て、オンラインでの学習を阻む要因の調査を実施した。その結果、オンライン学習の壁（脆弱性）は機器の有無や家庭の教育力に還元される経済格差ではなく、デジタル機器やオンラインの活用では実現困難な授業づくりを志向する教員の授業（子ども理解）力の高さ（優位性）にあるとの知見を得た。我々はこの仮説をリアルとオンライン各2種の授業モデルの精緻化により、下記3段階の検証作業を実施し、その総合分析に基づき4種の課題の提示を試みた。その結果を報告する。

第1段階：授業者米津と研究者馬居との協働の授業づくりで見出したリアル授業（米津）モデル図（以下リアル）と休校中期化におけるZOOMを活用したオンライン授業モデル図（以下オンライン）によるリアルとオンラインの学習過程の繊細な相違点の把握と評価。

第2段階：コロナ禍休校長期化への危惧に基づく1人1台PC配布直後の小学校教員調査の結果による小学校教員の受容状況（必要度と活用度）の分析

第3段階：コロナ禍に二つの小学校の校長職の責を担ってきた米津と教職員との協働によるICT端末活用状況の実証調査（子どもたちへの質問紙調査と教員への聞き取り調査）

第4段階：上記3段階の調査結果から得たリアルとオンラインの相互補完関係の開示にもとづく4種の課題の提示

## 第5章 「総合的な学習・探究の時間」が挑む公教育再構築の課題と可能性

—静岡県立大学教職専門科目受講学生の活動に学ぶ—

2023年度の静岡県立大学の教職専門科目（「総合学習の時間」と「総合的な学習の時間の指導法」）の活動実践の記録である。次の3種の視座から考察した。

- 1 「教師・教科書・教室・時間割」を転換することにより、受講者がチーム単位の活動によって見出す契機を実証的に開示する。
- 2 学習指導要領に記載された「現代的な諸課題」に対応する横断的・総合的な課題に注目し、次の三段階のチーム活動を進めた。
  - ①「現代的課題」を「多様性」「多元性」「可変性」という三種の観点から問い直す必要性を理解させる。それをグループ別に構築する。
  - ② 最先端分野で活躍する特別講師招聘を準備することで、一人ひとりの主体的、対話的、深い学びの身体化を経験的に内在化させる。
  - ③ 上記2種の段階の過程と成果をPower Pointにまとめてチーム間でのプレゼンテーションを実施し、相互評価の繰り返しによって、チーム別調査探究成果の共有化と個別化・個人化の視座から現代的課題に挑む方法と課題を内発的に覚知・表現することを試みる。
- 3 学習指導要領が、教科書検定システムの外側に置かれていることを、上記教育実践の分析・考察により実証的に明記する。次いで、日常生活を構成する社会的システムの中核に現在の公立学校システムをおくことの機能的合理性への問いを提起する。

そして、3チームの受講学生が創る作品とその作業過程の学びの記録に基づき、「総合的な学習・探究の時間」が求める公教育再構築の課題と可能性の具体性を検証する。

## 第6章 中学校・高等学校教員が抱える探究活動における課題

### —教員ワークショップから出された意見より—

探究活動に携わる中学校、高等学校で探究活動に携わっている教員を集めて「総合学習／総合探究課題解決ワークショップ」を実施し、探究活動を行う上で、どのような課題があるのか、その課題を解決するためにはどのようなアイデアがあるのか、といった「現場の生の声」を集める作業を行った。

その結果、「組織運営・学校風土」、「カリキュラム・マネジメント」、「教員の問題」、「授業運営」、「予算、外部との連携」が課題として挙げられた。解決のアイデアとしては、カリキュラム・マネジメントを進めること、教員研修を充実させること等が挙げられたが、これらの解決策を実施することは、多忙な学校教育現場において困難なことである。また、探究活動において、生徒のアイデアを商品化する時は、教育活動と経済活動とのバランスへの注意が必要である。

## 第7章 小4教育の改革と小中一貫教育

発達課題上の問題の多い小学校4年生の教育指導を考えたとき、現行の義務教育制度の6・3制の制度改革が必要である。小中9カ年を4-3-2のくくりで学校を運営する「小中一貫教育校」（義務教育学校）への転換を図ることで、小学校4年生を低学年部の最高学年と位置づけ、充実した教員の指導体制を構築することができる。

小中一貫教育（4-3-2）により、急激に増加してきているさまざまな教育問題（不登校、いじめ、中一ギャップ等）の改善をはかることができる。この仮説で、調査研究をした結果の報告である。

## 第8章 「令和の日本型学校教育」の実現のために～複式学級からのメッセージ～

複式学級では、人数が少ないがゆえに児童生徒の人間関係が固定化され、閉鎖的になりやすい。しかし、外国語など他者とのコミュニケーションの機会を多く設定することによって効果が期待される教科等の学習で、複式学級の利点は生かされ、児童生徒の力が育まれる。「学年」で区切らず、一人ひとりの学びにフォーカスしながらも異学年の児童生徒と時間・空間を共にする複式学級には、「協働的な学び」の実現可能性がおおいにある。複数学年の児童生徒により編制される複式学級における授業を観察し、「学年」で児童生徒を区分し、「学年」で一斉に学習を行うことを前提としたこれまでの日本型学校教育のあり方を問い直す。

## 第9章 青少年の自尊感情と生きづらさを巡って～調査データからの考察～

我が国の若者の自死の多さの背後には「生きづらさ」の問題が存在する。それと連動して青少年の自尊感情の低さもある。それらを調査データから検証した。

日本の若者の場合、自尊感情が低く、それが自己有用感との関連もみられた。自尊感情の低下は、学校教育の中で蓄積されると考えられる。今の学校教育は生きることと学ぶことが別物になっている。自分らしく素直に生きようと専心できる「何か」を探し続けることの大切さを説明した。



## 第10章 沖縄の子どもたちの学力と教職員の病休率の関連性

沖縄の教職員の精神疾患による病気休職率は、全国平均 0.71% に対してその約 2 倍の 1.45% と大きく上回っていて、16 年連続で全国ワースト 1 位となっている。

既存のデータから、教職員の病休率は①子どもたちの不登校率が高くなるほど高くなる、②子どもたちの学力が高くなるほど低くなる、③子どもたちの生活習慣が整うほど低くなる、④離婚率が高くなるほど高くなる、家庭で学校を支えることのできる体制が整っている都道府県ほど病休率は低くなることを明らかにした。厳しい環境が教職員に与える影響を指摘するとともに、その解決策について提示した。

## 第11章 キャリア教育の理念と現実

キャリア教育における理念と現実のすれ違いについて、「キャリア・パスポート」の作成を具体例に論じた。現行学習指導要領では、キャリアを職業経歴にとどまらない生活全体を含むもの＝ライフキャリアとして捉え、キャリア教育を生き方指導として位置づけている。この考え方は、生き方指導を拡張してきた学習指導要領改訂の流れに整合的であると評価できるが、他方で特別活動を要として行うこととされたことによって特別活動における集団活動の機会を奪いかねない状況を生み出し、児童生徒一人ひとりの生き方を指導するための児童生徒理解に膨大な時間が必要となり教員の負担を増大させかねない状況をも生み出している。

## 第12章 外国人の学びの状況と包摂的な教育の必要性

急速な少子高齢化と急速な生産労働人口の縮小を迎えた日本社会にあって、ありとあらゆる種類の労働の場において、外国からの労働者の導入は必要である。かれらは「労働力」である前に生身の人間であり、私たちと同じ「人権」を持った尊厳ある存在である。そのような働き手を大切にしなければならない。そしてかれらの子どもたちが安心して教育を受けられる環境を整える必要がある。

文部科学省（2024）によれば、令和 5 年度における「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数」の合計は約 5 万 8 千人であり、2 年間で 1 万人以上増加している。

民間のボランティアベースで外国につながる子どもたちの学習支援をどれくらいがんばってやったとしても、それは焼け石に水である。学校における毎日の積み重ねが、子どもたちには必要である。かれらに力をつけてあげることが、かれらがしっかりと日本社会に根をおろし、それぞれのルーツに誇りを持ちながら自ら社会的経済的自立を果たすようになる。

外国籍の子どもだけでなく、様々な困難を抱えて生きている子ども達を追い込まない包摂的な教育政策が必要である。

## 第13章 異文化との出会い—中国の食、働く、教育の文化—

中国という異国で生活していて、日本とはどこか違う、あまり理解できない、すこし不思議に感じるということにときおり遭遇する。日本にも、中国の人たちがたくさん生活している（日本企業・日系企業に勤めている人、留学生等）。本稿では私たち日本人の意識・態度、行動様式と

明らかに異なっていると感じられる3つを取り上げた。それらは中国の人たちの生活に深く根ざしたもの(価値)である。その3つは、具体的に「食」に関するもの、「働く」こと、そして「教育」に関して学歴と留学についてである。

「食」に関しては、中国人の根本的な「食べる」という行為、事実そのもののもつ意味について考えてみた。「働く」という行為に関しては、中国人の働く理由やこれに関わる制度の違い、文化の違いについて考察した。さらに、「教育」に関しては、中国人にとって学ぶことの意味、そして学歴意識や留学の現状について考察した。

#### 第14章 ソーシャル・キャピタルの形成と生涯学習—コミュニティ再生に向けて

近年、ソーシャル・キャピタル—social capital—という概念が注目されている。それは従来のような物的な要素ではなく、relationshipsすなわち人々との関係性に注目したもので、社会関係資本と称されている。教育との関連でいうならば、個々の人の知識や技能の習得・向上だけでなく、人間関係力とでもいうべき能力の育成を重視した概念であり、社会のありかたとしては、コミュニティの重要性に注目した概念である。

コミュニティは単に地域を意味するだけでなく、関心や目的などが必ずしも同じではない人々の共同性、関係性を内包した概念である。人間関係力、社会関係力を育成するための教育が重要である。それは、生涯学習でも育成すべき重要な内容でもある。

#### 第15章 「教育にひとこと」から教育の課題追究へ

新井郁男「教育に“ひとこと”」(時事通信社、2024)の中から、筆者の関心からいくつかを選択し、その中の文章を最初に引用し、筆者自らへの課題を述べ、さらなる今後の課題追究へと繋げることをねらいとした。

議論のテーマは、1 「待つ」の教育—学びとルソー、2 「脱正解主義」から「相対主義」その後、3 児童、子ども、学生という呼称、4 バーンステインの言語コード論再考の4つである。

#### 第16章 最近の教育社会学の文献(本)を読む

ここ数年に刊行された教育社会学関係の著作を読んだ感想を記述した。それらの著作の方法論は、エスノグラフィー、量的調査、構築主義、歴史的研究、比較研究、文化研究、現代の教育問題と多岐にわたる。

#### 第17章 生成AIは、現代の教育問題にどのように答えるのか。

生成AIに一般的なことを質問すると、その分野のことを上手にまとめてくれる。キーワードなどを入れて少し限定した質問をすると、それに対応した回答を寄せてくれる。しかし、その回答の真偽はわからない。教育関係や教育問題のことをいくつかキーワードを入れて質問し、その回答内容を具体的に検討した。少し偏った意見も出し、それへの賛否も聞いてみた。回答の生成の仕方も質問し回答を得た。

## 第18章 現代の教育課題の教育社会学的考察

様々な教育課題に関して、教育社会学的な観点から考察をした。テーマは、教育社会学の視点、利他主義、多文化教育、動的均衡、知性の動的側面、社会的貢献、教員のパーソナリティ、国語の入試問題、大学生の学び、これからの大学、と多岐にわたる。

## 第19章 2020年代の地方短大の文化的特質：オートエスノグラフィーを通じて

筆者のA短期大学での経験や観察の記録である。自身もフィールドの中に入って経験を記述するオートエスノグラフィーの手法を用い、2020年代の短大を質的側面から考察した。A短大の事例はひとつの例にすぎないが、時代と環境によって生じた社会現象としての一般性をもつ。

地方の短期大学の学生は、都市部の4年制大学の学生とは異なる学生文化を有している。学生たちに真摯な教育を提供している教員、組織を支える職員がいる。短大生が2年間で得られる学びは大きい。

## 第20章 「日本の子ども」研究：文献考証による課題—「子ども研究」の周辺から

わが国の戦後から今日にいたる「子ども研究」を学際的アプローチにもとづいて立論した。方法は文献考証である。子ども研究の「年代誌」80年代～90年代を取り上げた。それは英国を含めてわが国でも「子ども研究」の最盛期であったことによる。

「子ども研究」の学際性の内実は文学・社会学・教育学・心理学・作家・人類学者等々によるものと確認できる。そのことの意味は対象の「子ども研究」の多様性にある。

本論での「大きな物語」は「21世紀政策動向」「東日本大震災」「時代を生きる子ども」等であり、「小さな物語」は「子どもの生活世界」や「世代」「大人と子ども」「綴方」「新教育」「遊び」や「学び」である。

以上のように本報告の内容は多岐にわたる。

英語教育（2章、3章）、教育DX（4章）、探究活動（5章、6章）、教育制度改革（7章、8章）、生きづらさ（9章）、教員の働き方（10章）、キャリア教育（11章）、異文化間教育（12章、13章）、教育言説（15章、16章、18章）、生成AI（17章）、短大教育（19章）、子ども研究（20章）。

いずれも、現代の教育課題を新しい視点から読み解いている。

## 第2章 「自分英語 (マイ・イングリッシュ)」の世界を創造する

—国際共通語としての「日本英語」への扉を開く—

加藤幸次

(上智大学名誉教授)

### はじめに

高校2年生の初め、私は文系進学コースを選んだ。以来、私は英語と“退っ引きならない”関係に追い込まれ、今日まで来てしまいました。まずは、入試の成績が悪くて、希望する大学に合格できなかった。大学院の入試でも、同じことが起こった。それでも、1年間の研究生を経て、次の年に大学院に入れていただいた。博士課程に進学するや否や、トラブルに遭遇して、行くところが全くふさがれてしまった。切羽詰まって、フルブライト留学に活路を求めた。幸運にも、3度目、博士課程の最後の年に、合格した。もちろん、この3年間、留学試験をめざして名古屋のアメリカ文化センターに通い、英語の学習に明け暮れた。当時は、どこかに“正しい英語”があるという恐怖を背負いつつ、豆ノートを作って単語やフレーズを暗記し増やし、細部にまでわたって、英文法を学習した。合格したとはいえ、ご多分に漏れず、当時の私は英語がほとんど話せなかった。

私自身の英語との“退っ引きならない”関係はアメリカ留学時代を経て、「自分英語 (マイ・イングリッシュ)」の存在に気付き、急速に逆転していきました。それに伴って、ビクビク、オドオドせず、英語が母語のように感じるようになり、楽しいものとなった。さらに興味あることに、「自分英語」は自信の源になり、「堂々とした」自分を感じるようになりました。

「自分英語」の中核は“メタ言語力 (Metalanguage Ability)”にあります。この言葉は“メタ認知”という概念から着想したものです。“メタ”とは鳥瞰的に全体を眺める“もう一人の自分”を意識した視点です。英語に対して、自分がマスター (主人公) であるという感覚を持ち、自分もオーナー (所有者) の一人であるという意識を育む力です。今までの英語教育では、多くの日本人は、“正しい英語”を追いかける学習から抜け出せず、とても自信をもって、英語を使いこなせるという状態には達しないのではないかと。イギリス英語やアメリカ英語を“正しい英語”と思い込み、追いかけているのでは、英語に対して劣等感だけ抱いて、人生が終わってしまうのではないかと心配です。強調しておきたいのですが、“スタンダード英語”だけを信じ、英語教育を行っている国は、今や、日本だけではないかと思えます。

今や、世界のグローバル化に伴って、英語は土着化し、多様化し、「世界諸英語 (World Englishes)」と複数形で呼ばれるようになってきています。インド英語、シンガポール英語はよく知られていますが、近年、コリアン英語という表現さえ聞かれるようになりました。そろそろ、日本人もやがて“日本英語 (Japan English)”の形成につながる“自分英語 (Self-English)”に覚醒すべき時でしょう。もちろん、日本英語は、日本人にとって、“使い勝手が良く、使い心地も良い”ものであるべきです。(注1)

その「自分英語」の核となる「メタ言語力」は、自分の英語活動を鳥瞰的に眺める「もう一人の自分」の存在を強く意識した概念で、次の2つの成分 (機能) を備えています。それらは「メタ言語的知識 (Knowledge)」と「メタ言語的活動 (Activity)」です。前者は、例えば、日常の

会話で取り扱われる内容は、まさに、“普通の日常的なものにすぎない”という理解を身に付けることです。ペラペラ英語に惑わされない、という態度です。さらに言えば、聴きとれなければ聞き返せばいい、という構えです。もちろん、大学での講義や講演会は別です。そこで取り扱われる話題、あるいは、イシューの背景は極めて専門的であり、特殊なものです。取り上げられる話題やイシューの意義が分からなければ、文脈も取れず、理解できないのは当たり前です。

後者は自分の言いたいことを相手に伝えることができるようになる活動のことです。留学して2年もすると、だれしも、周りの状況に慣れてきて、英語にビクビク、オドオドすることがなくなってきました。同時に、“自分の言いたいことが言えているか”と自分の言語力が気になってきます。一体、自分はどんな英語を使っているのかと反省する中で、「私の英語」というものに気付き、自分が使う英語に対して敏感になり、自分なりの「英語学習」の必要性にめざめ、表現力の向上を目標とするようになります。(注2)

## 1 「マスター (主人公)」感覚、「オーナー (所有者)」意識を醸成する

### 1) 「i+1」仮説を疑い、アウトプット活動に力点を移す

ノンネイティブの英語学習者が英語を習得することをめぐって、1970年前後に、研究と関心が高まりました。まず、カルフォルニア州に住む日本の子どもの英語教育に従事していたS.クラッシュェンが、1982年、「インプット (i+1)」仮説を主張した。1985年には、カナダの英仏バイリンガル・スクールでの言語教育に注目していた、M.スウェインが“アウトプット活動”の重要性を主張しました。日本では、2012年、第2言語習得論でコミュニケーション・アプローチを推奨する白井恭弘が“大量なインプット活動に適度なアウトプット活動が適切である”と主張しています。しかし、今日なお、未だに、ほとんどの英語塾や英語学校では、“インプットに次ぐインプット”活動を強調してやまないのではないのでしょうか。学習者の主体的、積極的な学習活動を誘うアウトプット活動の意義や重要性が認識されているわけではありません。現状は、コミュニケーション能力重視の時代背景を受けて、M.ロングらの言う“情報交換 (意味) に重点を置いたタスク”をめぐって「コミュニケーション・アプローチ (インタラクティブ活動)」という考え方が受け入れられているように見えます。しかし、英語を「自分のもの」にする「ボス (主人公) 感覚」や「オーナーシップ (所有者) 意識」の育成という点に関心がまったくないようです。(注3)

### 2) 「世界諸英語 (World Englishes)」から「国際共通語としての英語 (English as an International Language)」を経て「土着化/各国英語 (Nativized/Nationalized English)」へ

1970年代に、B.カチュルとR.スミスが「World Englishes (世界諸英語)」という概念を打ち立て、日本では、鈴木孝夫が英語を「民族英語 (English)」と「国際英語 (Englic)」に分けました。英語が「国際共通語」として認識されて以来、英語のオーナー (所有者) 意識は「スタンダード英語」を話すネイティブ・スピーカーの手から徐々に離れつつあり、世界のグローバル化に伴って、英語のオーナーシップ (所有権) は「拡大円 (Extended Circle)」に属する国々の人々にまで広がりつつあるのです。この際、英語は「自分 (たち) のもの」すなわち、「個人としてのもの」という意識が、私たち日本人の中にも、広がって行くべき時に来ています。1993年のアトランタ

で開かれたTESOLの大会で、H.G. ウィドゥソンは「国際共通語としての英語」の時代を迎え、英語の変種が生じつつあり、それぞれの変種がそれぞれ固有性を主張しつつあると指摘したのです。言い換えれば、従来は、ノンネイティブ・スピーカーには、英語の所有権はなく、借用者という地位しか与えられてこなかったということです。

### 3) 「メタ認知」の研究から学んで、「自分英語」育成の構想を描く

#### 【\*ホームステイして「奴隷根性」を実感する体験を得た

ウィスコンシン大学には、1968年当時でも、1000人を越える大学院留学生がいました。大学の計らいで、秋の収穫祭の休みに、日本人の友だちと二人で、ホームステイに招かれました。ホストはとてもフレンドリーなメガネ屋さんでした。

次の日、お昼を過ぎて、奥さんもご主人も台所に立つ気配はありません。私たち2人は、奥さんにWhen can we have lunch?と聞くべきか、この英語表現でいいのか、聞くのは失礼ではないかと迷っていました。午後1時を過ぎてきて、しびれを切らした私が奥さんに、ビクビクしながら、聞いてみました。

奥さんは悪びれもなく、We are planning to have lunch at the neighbors' house.というのです。これにはまいりました。それなら、「前もって言うておいてくれ!」、と叫びたい気持ちでした。

少し大げさな言い方ですが、このホームステイの体験から私の人生の哲学といっても過言ではないことを学びました。それは「奴隷の気持ち」と名付けることのできることを実体験できたということです。すなわち、「人間は活動の全体像が与えられないところでは、“ご主人様”の一挙一動に注意を払うようになる」というものです。「全体が見通せないところでは、人間は受け身になり、ビクビク、オドオドした状況に置かれる」と言い換えてもいいかと思えます。

### 4) 「メタ言語力」が英語に対するマスター（主人公）感覚、オーナー（所有者）意識を育てる

したがって、マスターになり、オーナーになるための核心的な方策は「メタ認知力」を育むことにあると考えました。言語活動に関して言えば、「メタ言語力」ということになります。“鳥瞰的に物事をとらえる”というより高次元次元から言語活動を位置付ける力です。(注4)

図にみるように、キーワードである「メタ言語力」は①「メタ言語的知識」と②「メタ言語的活動（技能）」という機能（成分）から成り立っています。“前者をベースに後者の活動がある”という継続的、相互依存的关系にあるのです。しかし、ここでは、今日の英語教育の状況を考慮して、「メタ認知言語的活動」が展開される場面を、(A) コミュニケーション活動の場面と (B)

(図) 『自分英語 (マイ・イングリッシュ)』の構造: 「メタ言語力」 = “マスター (主人公) 感覚 + “オーナー (所有者) 意識” の醸成を目指して

I	メタ言語力 = 「メタ言語的知識 (構え)」 + (☑) 「メタ言語的活動 (技能)」を通して育成する
II	自分英語 = ① 「モニタリング」 (☑) ② 「コントロール」の循環的「間言語行為」の中で育成する
III	2つの場面を意識して自分英語 = ① 「私の会話力」の向上: (コミュニケーション活動の場面) (☑) ② 「私の英語力」の向上: (学校学習〈文法〉活動の場面)

学校学習〈文法〉活動の場面に2分して考えています。ページ数が限られていますので、“試案”としては、事例のつもりで、(A) 場面では、①「メタ言語的知識」について、(B) 場面では、②「メタ言語的活動（技能）」について焦点を当てて考えていきます。

## 2 コミュニケーション活動をめぐって、鳥瞰的、客観的「メタ言語的知識」を持つ

「メタ認知的知識」は「自分自身について知っている知識」で、①人（自分自身の学習プロセスや認知能力についての理解）、②課題（課題解決の難易度についての認識）、③方略（課題解決のための具体的アプローチについての知識）にかかわる鳥瞰的な知識とされています。ここでは「メタ言語的知識」と言い換えて、「言語活動についての鳥瞰的、客観的知識（条件的・事前的理解）」と捉えます。その上で、コミュニケーション活動をコンテンツ（内容）とコンテクスト（文脈）/ストラクチャー（構造）というコンセプトより捉えていきます。

### 1) 日常生活でのリスニング・スピーキング活動は相手を理解し、自分を知ってもらうこと（知識1）

＊日常生活での会話は「ロー・コンテンツX（ロー）ハイ・コンテクスト」である

日常生活でのリスニング・スピーキング活動（Hearing/Speaking）は自分と周りの人たちとの会話です。日々の会話はあいさつや簡単な情報の交換です。意見を交わしたり、まして議論を交わすような活動ではありません。

日常生活の中で交わす「あいさつ」とそれに続く「会話」は軽いもののように見えます。それはロー・コンテンツ（row content）で、かつ、ロー・コンテクスト（low context）と言っているでしょう。もちろん、子どもたちとの日常会話も「ロー・コンテンツ×ロー・コンテクスト」です。他方、職場での日常会話は「ミドル・コンテンツ×ミドル・コンテクスト」です。

### 2) 大学での授業は深い探究活動を目指していること（知識2）

＊大学では「ハイ・コンテンツXハイ・ストラクチャー」である

当然ですが、大学の授業の内容はあくまでも「ハイ・コンテンツ（high content）」で、授業の進め方は「ハイ・ストラクチャー（high structure）」です。「ハイ・コンテンツ」の核心は取り扱う論争点（内容）ですが、アメリカの大学の授業はまるで日本と違うということです。同じ専門科目と言っても、そこで問題となっている事柄は大きく、時には、まったく違うのです。そこに登場して来る学者たちとその主張が、アメリカの学生にとってよく知られた人物や主張としても、日本人の学生には、まったく初めて知る人物たちとそれらの人たちの主張だったり、といった状況です。授業の進め方はコース・シラバスを見ればわかるのですが、きわめて「ハイ・ストラクチャー」で、よく構造化され、論理化されています。したがって、「コンテクスト」という語に代えて「ストラクチャー」という語にしました。

### 3) 職場や国際会議でのプレゼンテーション・ディスカッション活動は相手の疑問に答え、同時に、自分の主張を明確にすること（知識3）

＊職場であるいは国際会議でのプレゼンテーション・ディスカッション活動は大学の場合と同じです。

プレゼンテーションは、発表に先立って、発表内容をペーパーとして書きだしておきます。したがって、きわめて「ハイ・コンテンツ」で、かつ、「ハイ・ストラクチャー」です。実際のプ

プレゼンテーションでは、ペーパーを読み上げるというものです。国際的な会議や学会では事前にペーパーが配布され、それをプレゼンテーションの前に読んでおくことが当然視されています。プレゼンテーションに続いて行われるディスカッションがより重要な意味をもってきているのです。

プレゼンテーションには、必ずディスカッション（質疑応答）が伴います。このディスカッションは「ハイ・コンテンツ×ハイ・コンテクスト」であることが望まれます。聞き手は、まず、不明確の点をただします。次に、コメントを加えたり、反論したりします。このやり取りが英語で出来るかどうかが最大の課題になってきます。聞き手の疑問、コメント、反論を正しく理解し、それらに答える英語力が必要です。

### 3 学校学習（文法）活動をめぐって、鳥瞰的、客観的「メタ言語的活動」を通して「私の英語力」の向上をはかる

「自分英語」の向上を図る場は2つあるといいました。1つは、日本人にとっては学校や学習塾です。「学習修得の場」と名付けておきます。もう1つは英語圏の国に留学あるいは生活することです。「自然習得の場」と呼んでおきます。“話せる英語、使える英語”が強調されはじめて、コミュニケーション活動が重視されるようになって、英語圏に留学あるいは生活しなくとも、国内にあっても、いわゆる英語塾や英語学校やオンラインスクールが「自然習得」の場を提供するようになってきています。ここでは、「学習修得」の場面での「メタ言語的活動」に絞って考えていきます。

学校学習修得の場面での学習活動は次のようです。①発音（Pronunciation）、②語彙（Vocabulary:単語〈word〉・連語〈collocation〉・イディオム〈idiom〉）、③常用表現（Phrase）、④文法（Grammar）、⑤文章づくり（Sentence making）です。

#### 1) 発音ですが、次の3つについてだけ、特に気を付けて発音し、練習を繰り返す（活動1）

当然なことですが、母語を英語としないアウトサークルや拡大圏サークルに生まれ、育つ学習者は、インナーサークルに生まれ育ったネイティブスピーカーと同じようには発音できません。日本人は母語である日本語訛りの英語発音です。ネイティブスピーカーの発音をまねようとすることは、英語の国際通用度（International Intelligibility）や国際性（Interculturality）を確保する上から言って、重要です。しかし、母語の影響が発音に反映せざるを得ないのです。日本人にとって、次の3つの発音については特に注意して学びたいと思います。なぜなら、日本語には全くない音声だからです。しかし、面白いことですが、これら3つの発音が曲がりなりにもできるようになると、自分の英語が急に“英語らしく”なります。

【\* “r”の発音：日本語母音“ウ”を、口をとがらせて、強く発音する

ご存じのように、“r”にあたる日本語の音声はありません。どちらかと言うと、“l”の方が日本語の“ル”の音に近いと言われます。その上、“r”で始まる単語が実に多い上に、日常的によく使われるのです。Right, all right, rain, restraint, repeat, return, などです。“r”をはさんだ単語もそうです。Train, truth, transfer, などです。それに、“再び、もう一度”を意味する接頭語の“re”も日常的によく使われます。Reopen, remodel, re・・・です。

この“r”はしっかり発音するコツは“日本語母音“ウ”を、口をとがらせて、強く”発音することです。



\* “w” の発音：実は、“w” も “r” と全く同じである

日本にはない音声で、かつ、日常的に使うことが多いのです。やはり、コツは「日本語母音 “ウ” を、口をとがらせて、強く発音する」ことです。

“w” で始まる単語も多いのです。Well, wood, window, west, world, wide, web, win, wash, wild, wonderful, などです。

\* “er, or, ir, ar” の発音：前の3つは巻き舌にして日本語長母音 “アー”、“ar” は口を開いて “アー” である

“er, or, ir, ar” の発音も日本語にはありません。だれでも、巻き舌にして日本語長母音 “アー” と発音することは知っているはずですが、さらに、“er, or, ir” と “ar” を分けることも、知っているでしょう。前の3つの “アー” は適当でいいのですが、“ar” は口をはっきり開いて “アー” です。Park, parking, part はよく出てくる単語です。

## 2) 語彙についてですが、“カタカナ英語”、“自分が使いたい” ものから覚え、徐々に増やしていく (活動2)

改めて、私たちにとって、自信をもって使える「単語 (Word)」はどこにあるか、と考えてみると、もちろん、小学校で学習した語に1,600~1,800語程度の新語を加えた語ですが、このほかにも、かなり多くの「カタカナ英語」を知っています。ごくおおざっぱに言って、日本人が知っているカタカナ英語はかなりの数で、小学生でも、500くらいのカタカナ英語を知っています。アクセント (ストレス) の置き方を習得すれば、日常会話に十分使える語彙でしょう。(注5)

## 3) 連語 (Collocation) とイディオム (Idiom) についても、“自分が使いたい” ものから覚え、徐々に増やしていく (活動3)

多分、きわめて多くの連語があると思われませんが、よく使われる連語としては、たとえば、from head to foot, take part in, keep in touch, などがあります。しかし、聞けばわかるという連語もかなりあると思いますが、自分が自信をもって使えるものは、限られているように思います。実際、私たちは話しているときは、“適当に” 使っているように思います。書くときは、コンピュータがチェックしてくれるので、安心して試しながら使うことができ、連語やイディオムを加えて行く機会になります。

## 4) フレーズ (常用表現) は200以下で十分で、“自分がいつも使う” と考えるものから覚え、徐々に増やしていく (活動4)

実のところ、ネイティブではない私たちにとって、「あいさつ」は定型化されたフレーズ (常用表現) でいいのですが、あいさつに続く「日常的会話」に必要なフレーズは、日常生活をスムーズに進めていくために不可欠で、よく覚えておく必要があります。一般的に、200くらいを知っていれば十分と考えられていますが、その半分くらいは、多くの人はすでに知っている表現です。とすると、残り100くらいです。あくまでも、自分が使いたい、あるいは、使うに違いないと思うフレーズを選び、小さめのノートに書き写し、発音とともに、覚えるように努めるべきです。

5) 「文法」を意識しつつ、自分が守りたい「自分なりのルール」を決め、その上で、より“正しい文法”に近づけていく(活動5)

\*トリビア (trivia) にこだわっていると、話せません

Countable nounとuncountable nounの違いは不明確なままです。Cloud (雲) は数えられて、furniture (家具)、luggage (手荷物) は数えられないのか、時々、思い出しています。同じように、coffee, tea, milk, breadなど複数形が間違いなのか。今では、Two coffeesなどと言って、注文します。冠詞“aとthe”の使い方は、しっかり、突き詰めて考えずに来ています。「1度目は“a”で、2度目に出て来たら“the”というくらいの区別で終わらせてきています。それでいいかと思います。I go to a school.という言い方はないでしょうが、I go to the school.はあります。句読点については、書くことに伴うことで、今では書いた後で、ChatGPTに尋ねればいい。(注6)

\*関係詞(関係代名詞や関係副詞)の使用は避け、仮定表現は3つの基本表現で対応する

仮定表現では時制(テンス)がズレます。①He will come if he has time. (まだ、これから結果がわかる時)、②He would come if he had time. (すでに、結果がわかっている時)、③He would have come if he had had time. (過去のこと)。これら3つのパターンで仮定表現はできるのですが、会話では、Suppose..., Imagine..., という言い方も多く用いられます。Suppose we had not met her, we would have lost. Imagine we were birds in a deep forest. Would we be happier?

\*助動詞(will, can, may, must, would, could, should)はシンプルに使う

“will, can, may, must”と言った助動詞は、ストレートにそのまま、フレーズ(基本表現)になっているものを覚え使うこととします。今では、shallは使いません。Shouldは「あの時、…すべきだった」という表現です。I should have told you this, …といます。過去の行為に対する後悔をあらわす時の表現です。

\*使役動詞(make, have, get, let)は自分が日常生活で使うと思えそうな「フレーズ」から、覚える

個人的な生活状況は人によってかなり違いますが、自分がよく使うのではないかと思う「常用表現」から覚えて行くことになります。

We will make you happy. I am sorry if I made you feel sad. Let's have a beer. Did you lock the door? I let you go. Everyone will be very happy to have you at our home.

6) センテンスづくりは一生の課題で自分のペースで徐々にすすめる

\*職場での日常的表現は、通常、200くらいですので、暗記しておき、使う

例えば、教師が授業の場面で使う表現には次のような英語が考えられます。Look at me. Please pay attention. Pair up to make groups of four. You did a good job. Narrow down the question.

\*相手の疑問に答え、また、自分の意見を主張するディスカッションは“試行錯誤”を繰り返し、自分が得意とする表現を徐々に加えて行く

聞き手の反応に注意しておればわかるのですが、英語の正しい語順や構文をまちがえたとき、特に話の文脈が取れていないとき、聞き手の表情に“わからない”というサインが出ます。そんな時は、言い換えをしたり、尋ね返したりする勇気が求められます。Do you understand what I

have said? Am I correct? Could I go the next?

## おわりに

はたして、どこに「自分が活動することのできる余地」、すなわち、「自分英語」を作り出すスペースはあるのか、ということです。

1972年、L. セリンカーは中間言語 (Interlanguage) という概念を提唱しながら、スタンダード英語を守ってしまいました。すなわち、学習者がネイティブスピーカーに近いレベルに達すると中間言語は消滅すると。

しかし、2014年、O. ガーシア とL. ウエイは、英語と母語 (主にフランス語) との間に生じる学習スペース (Space) を見出し、そこで行われる学習活動を「間言語行為 (Translanguaging)」という概念でとらえ、研究を公表しました。二人は、英語と母語との間に「英語の習得が進展するにつれて、母語をベースに“新たに英語活動の場”が出来てくる」と言うのです。英語の土着化、多様化が図られるスペースと書いていいでしょう。やがて消滅する「中間言語」ではなく、「母語 (各国) 英語」といえる“新しい言語”が出来てくると主張したのです。すなわち、英語と母語の間を“行ったり・来たり”する行為がオーナー (所有者) 意識を育てると言ったのです。(注7)

英語学習とは、母語の影響を受けながらも国際通用度 (International Intelligibility) を限りなく高めるためのより高いレベルの「自分英語」を模索する過程と書いていいでしょう。そのために、一人ひとりの学習者が自分なりに「メタ言語的理解」を深め、「メタ言語的活動」を活発化して、「私の英語 (力)」を向上させていくべきでしょう。やがて、「日本英語」が形作られていくと期待されます。

## 注

### (1)

- ・三宮真智子編著『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』、北大路書房、2008年。三宮真智子著『メタ認知〈学ぶ力〉を育てる』北大路書房、2008年。後者は具体的な事例記述が多く、読みやすい。
- ・鈴木孝夫は英語を民族英語 (English) と国際英語 (Englic) に、かつ、公用 (受験) 英語 (Official English) と私用 (自分) 英語 (Private English) に分けている (鈴木孝夫著作集 4『武器としての言葉』岩波書店、2000、120~121pp.)。さらに、鈴木は日本で初めて「自分英語」という言葉を文脈なく、この言葉だけ、用いている。(『あなたは英語で戦えますか—国際英語とは自分英語である』(富山房インターナショナル、2011年))

### (2)

ここでは、「メタ認知力」を「メタ言語力」と読み替えて、借用している。同時に、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」を「メタ言語的知識」と「メタ言語的活動」と読み替えている。なお、「メタ認知的活動とは、メタ認知的知識を把握した上で、現在の自分自身の状態を確認したり、対策を打てたりする能力」という関係も、そのまま、借用した。

### (3)

英語に対して、マスター (飼い主、主人) であるべきと最初に主張したのは船橋洋一 (『あえ

て英語公用語論』文春新書、2000年、23p.)である。ただし、その説明は一切ない。ここでは、縦関係の中で使う言葉に代わり、横関係の中で使い、かつ、より今日的なボス（主人公）という言葉を使う。

(4)

- ・ 大津由起雄のいう「メタ言語意識」：言語を意識化する能力。言語の面白さ、豊かさ、怖さを学習者に気付かせる。(『小学校での英語教育はいらない!』慶應義塾大学出版会、2005年、146p.)
  - ・ 白井恭弘は「メタ言語能力は言語を客体化する、あるいは意識化する」ことで、「言語を使って、自己の思考を表現し、同時に、他者の言語表現の意図するところを的確に判断することの大切さを学習者に気づかせ、それを実践する力」という。(『英語教師のための第二言語習得論入門』2014年、大修館書店、147p,240p.)
  - ・ 門田修平のいう「メタ認知」：①メタ認知的知識—まずは会話術や会話相手に関する知識—視線を合わせる、あいづち、相手の理解、②メタ認知的モニタリング：現状のコミュニケーション状況の分析。③メタ認知的コントロール：会話に参加すること。(『外国語を話せるようになるしくみ：シャドーイングが言語学習を促進するメカニズム』SAクリエイティブ、2018、28～31p.)
- (5) 加藤幸次、伊藤静香『ここが知りたい小学校英語：50の問い』黎明書房、2016年、巻末付録
- (6) 宮永国子『おとなの英語力—話せる人は知っている英語の意外な原理』青土社、2014年、102p.
- (7) Ofelia Garcia and Li Wei, 『Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, (Palgrave Pivot)』、2014, 21p,24p,75p.

## コラム 英語教育の課題についての一所見

新井郁男

(上越教育大学名誉教授・星槎大学特任教授)

国際化が進む中で、日本人もコミュニケーションの手段として国際語となっている英語を修得することが重要となっている。そのような状況のなかで、小学校でも英語が第5学年から教科として教えられることとなった。

初代の内閣総理大臣伊藤博文のもとで初代文部大臣に就任した森有礼は、日本語を廃止して英語を日本の公用語にするとすることを提起した。明治初期には、地方の差による方言が多く、また、身分の差による違いがあることからであろう。しかし、森の提起は実現にいたらず、以後、英語は外国語として教育されることとなり、今日に至っている。日本語は法令によって日本の公用語と定められているわけではないが、日本国内や日本人同士の間では一般的に使用されている。

学習指導要領では、小学校における教科としての外国語の目標の第一として、次のように定められている。

「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語の違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」

英語を外国語として教えるに当たっては、日本語との違いに気付かせるというのは重要な視点である。しかし、これまで管見するかぎり、このような目標に沿った授業はないようである。また、そうした教材はないように思われる。日本語と英語の違いに関する文献は多々あるが、実際の英語の教科書にそって指導できる教材が必要であると兼ねてから思っていたところである。

また、英語はフランス語などのヨーロッパの言語とは違い、新しい言語であり、米国や英国だけでなく多くの国で使われているが、表現のしかたや発音も多様である。シンガポールの英語はSinglishといわれている。英語はEnglishではなくEnglishesなのである。

英語をコミュニケーションの手段として身に付けることが重要であることはいうまでもないが、コミュニケーションと言っても、日常会話的な表現ではなく、日本の文化などを紹介できる表現力が重要ではないであろうか。

かつて、1ドル360円の時代であるが、研究員(fellow)としてシカゴ大学に行っていた時に痛感したのは、小学校時代に平川唯一さんの英会話ラジオ放送で懸命に覚えた日常会話では英語を使う場面がなく、さまざまな国からきている学生や研究者とのコミュニケーションはお互いの国の習慣などについてが多かった。こうしたコミュニケーション力を身に付けるには、やはり英語と日本語の違いを理解していることが重要であろう。

## 第3章 中高英語教員養成の課題についての一所見

井上 茂  
(敬愛大学教授)

### 1 英語教員に求められる英語力

現行の小学校・中学校・高等学校学習指導要領外国語編では、英語はコミュニケーションの手段として修得することになっている。そのような状況の中で、教員採用時に中高英語教員志願者にはどのような英語力が求められているのであろうか。

中高の教育現場から最近の若い英語教員は英語運用力が身に付いておりパフォーマンスに優れていて、生徒を飽きさせない授業ができるが、英語の文法力が十分には身に付いておらず、基本的な文法の間違をおかしてもそれに気づかない人が多い、という声が聞こえてくる。

実際のところ、小学校5年生から始まる教科英語から高等学校の英語の授業まで、コミュニケーションの手段としての英語を教わってきているのだから、ある程度英語運用力が身に付いているのは当然の結果であり、日本の英語教育の成果であるということもできる。

一方、現行の学習指導要領外国語編には、「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」(中学校学習指導要領解説外国語編 p.93)と記されている。この事項は文法とコミュニケーションを二項対立的に見てはならず、文法をその伝える内容等と分離せずに、指導や練習方法を工夫することが求められているのである。

したがって、かつての多くの英語教員は英語運用力が劣っていたが文法知識は豊富であったのに対して、最近の若い英語教員はベテランの英語教員に比べて英語運用力に勝っている反面、文法知識の方は多少劣る傾向にある。言い方を換えれば、若手の英語教員の方が英語4技能のバランスが取れているといえることができる。

### 2 中高英語教員採用試験の問題

そこで、英語教員採用時にどのような英語力が求められているのか、千葉県・千葉市教員採用選考中高英語共通枠の1次試験と2次試験の問題を分析していく。まず、1次試験の問題を見ていこう。

1次試験では、専門教科英語が課される。大問数は7問で、第1問が学習指導要領に関する問題、第2問が文法に関する問題、第3問が並べ替えの問題であり文法と構文の両方の知識が必要とされる。第4問から第7問までの4題は長文読解であり、第1問を除けば大学入試と傾向は似ている。

2次試験の内容は、英語指導力を判断する目的で実施される。1つ目は英語による模擬授業であり、2つ目は実技である。実技の内容は、ネイティブスピーカーからの質問に英語で答えるイ

インタビューと試験場で初めて出会うALT（外国語指導助手）と協働で学習指導案を作成し、直後にチームティーチングを行うものである。

このように、英語教員採用選考でも英語4技能のバランスの取れた英語力および英語指導力を判断して採用の可否を決めているのである。したがって、英語教員採用選考に合格するためには、英語4技能のバランスの取れた英語力と理論（第二言語習得理論や学習指導要領）に基づいた英語指導力を身に付ける必要がある。

### 3 英語教員をめざす学生の英語力

果たして、各大学が用意する英語科目や英語教職課程で学ぶだけで、英語教員採用選考において合格するのに十分な力を身に付けることができるものであろうか。

その答えは、大学入学時までの英語力に大きく影響される。難関大学に入った学生の英語力は、その学習する習慣とともに、英語教員採用選考でも大きな武器となる。それに加えて、大学の英語教職課程で必要な指導力を学び、実践を繰り返せば、英語教員採用選考に合格する確率はかなり高いと言える。

一方、ほとんどの学生が「学校推薦型入試」や「総合型入試」といった学力を問わない入試を経て入学してくる大学では、学生が頑張っても教員免許状を取得することはできても、英語教員採用選考において合格する確率は低いと言える。

### 4 敬愛大学での英語教員志望者への指導

後者のタイプに属する本学では、次のような取組みをして、英語教員採用選考において高い合格率を上げている。当然、本学に入学する学生の入学時の英語力は、中高英語教員を目指すには、極めて低い。しかしながら、そういった本学の学生が英語教員採用選考で現役合格する実績を知り、入学者の中に年々英語教員志望者が増加している。

まず、本学の英語教育であるが、このタイプの大学では珍しく英語4技能を伸ばすことを目指し、英語科目は原則としてオールイングリッシュの授業を実施している。ほとんど理解できない学生には配慮した授業も用意して底上げを図っている。

次に、英語指導力については、学生に第二言語習得理論や学習指導要領に基づいた模擬授業をさせるために、学生一人一人を個別に指導しながら、実践させている。それでも文法の間違いが頻発するのが、現状である。そのままでは、何とか英語免許状を取得させるのがやっとである。そこで、希望者による「英語教育研究会」（2017、井上）を立ち上げ、英文構成トレーニングを中心に文法力を引き上げ、さらに学習指導要領研究、*English Camp*（次ページ注）やネイティブスピーカーによるインタビュー練習、ALTとの協働によるチームティーチング練習などを企画し、英語教員採用選考1次試験および2次試験に備えた英語指導力向上のサポートをしている。

その結果、過去8年間（2017年度～2024年度）にのべ27名の学生が千葉県・千葉市英語教員採用選考等に合格した。学校種は中学校21名、高等学校6名である。今年度（2024年度）実施の千葉県・千葉市英語教員採用選考でも、4年生5名（現役合格率83.3%）と講師2名が合格し、正規英語教員となる見込みである。

## 5 英語教員の英語4技能伸長の重要性

冒頭紹介した中高の教育現場からの声は、若手英語教員は英語運用力が優れている点とベテランの英語教員よりも文法力が劣っている点を指摘しているが、若手英語教員は十分ではないにしても英語4技能をバランス良く身に付けているということもできる。なりたての若手英語教員が英語力も指導力も申し分ないケースは稀であり、教員自らが英語4技能をバランス良く身に付け、さらにその能力を用いて様々な工夫をして、生徒に対して英語をコミュニケーションの手段として教えられることが肝要である。

そのためには、採用された後にも中高の英語教員は、英語4技能を伸長させ続けることが重要である。確かに、授業以外にも学級経営、生徒指導、事務処理や部活動指導など多岐にわたる職務がある。しかしながら、そのような多忙な学校業務の中であっても、英語の教員である以上、知識のみに頼らず運用力を伸長させるために、自律的学習者として学び続けることが求められているのである。

### 注

*English Camp*：中高英語教職履修者（2，3年生）を対象に、3日間英語によるディスカッションをとおして、論理的思考力と英語による実践的コミュニケーション能力を養うことを目的として実施している。内容は、まずテキストを読んできるところを前提に、英語でトピック毎にブレインストーミングおよびディスカッションを行う。その後各自が自分の意見をまとめ、ネイティブスピーカーの先生の個別インタビューに答える。最後に、自分の意見をまとめて書く訓練を行う。書いた意見は添削されて各自に返却される。英語4技能5領域型授業となっている。例年、学生の満足度は極めて高い。

### 【参考文献】

・「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編」文部科学省



## 第4章 コロナ危機と1人1台PCが問う日本の公教育の優位性と脆弱性

馬居政幸

(静岡大学名誉教授)

米津英郎

(富士宮市立黒田小学校校長)

### 1 コロナ危機で顕在化した日本の公立学校の優位性と脆弱性

#### 1) 協働研究の始まりは静岡大学大学院修士課程（馬居研究室）への米津英郎の進学

米津英郎は2004年度の静岡県教育委員会の教職大学院派遣により、現職教員として静岡大学大学院教育学研究科修士課程に進学し、修士論文執筆の指導を馬居に求めた。その要請に応え、ゼミに参加する院生と学部生とともに、「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む社会科・生活科・総合的な学習の授業づくりの課題」をテーマに、米津との実践研究を開始した。

米津（授業者）を交えての馬居（研究者）とゼミ生（教職志望）との授業づくりの実践研究は、米津が修士課程を終えて小学校教員に復職後も継続した。その成果は日本生活科・総合的学習教育学会の全国大会において8度にわたる共同研究発表を行うことによって蓄積された（注1）。

このようなゼミ生参加の実践研究（約10年）は馬居の静岡大学退職（2015年3月）で終了したが、馬居と米津は新たに望月重信（明治学院大学名誉教授）と西本裕輝（琉球大学教授）との共同研究の機会を得た。10年間の蓄積を基礎に、人口減少下の公教育再構築の課題をテーマにより広い視座からの調査研究が可能になり、成果の発表の場も教員の米津が参加可能な日本子ども社会学会ラウンドテーブルに移すことができた（注2）。米津の授業実践と馬居の実証研究の蓄積に対する望月の異なる視点からの考察と西本の高度な統計分析が可能になった。その結果、日本の公立学校の授業の質の高さ（優位性）を超少子高齢化と人口減少加速化が同時進行する日本社会の変化に応じた公教育改編と改変に生かす課題を問う調査研究を開始できた。だがその作業が軌道に乗り始めた2020年2月28日、新型コロナ拡大に伴う全国一斉の臨時休校が強制された。

我々の公教育の優位性の実証研究は、一転して、コロナ禍による臨時休校の中長期（日常）化に伴う公立小中学校教育の脆弱性の顕在化を問う調査研究に転換せざるをえなかった（注3）。

#### 2) 公立学校の優位性とは

米津と馬居ゼミの学生との10年にわたる授業づくりの過程で見出した優位性と位置付ける特性3種とその証左とみなす事象（破線枠内）にわけて整理しておきたい。

我々が優位性とする第1の特性は、世界で最も統一された「ナショナルカリキュラム（学習指導要領）」と均一化された教室規格によって、全ての子どもたちが無償検定教科書を用いて、共通とされる時空環境において教育される（均等化の虚構）ことである（注4）。

- ①時間と空間の定義の画一性（法制化）➡子どもたちの個別性を排除する装置
- ②勤勉・勤労➡勉強・仕事に専心すること自体が目的、その適否よりも無言の遂行を評価
- ③学校の規則（校則）、教師の言葉、学級づくりへの同調・共有化（空気を読む付体力の育成）

第2の特性は、専門職資格（教育職員免許法、教職課程認定制度）、研修体制、授業研究の慣習と内規により、教員の力量向上と平準化の意欲と行為が日常的に進行することである。

- ①学校（授業づくりと校務分掌）と教育行政画一化と“政治的中立性”（法と服務規程の詳細化）
- ②教科等单位に制度化された自治体単位の研修システムによる学校と教員の教育力の水準維持（“均質化”の持続可能性≡相互依存的信頼関係の拡大再生産システム）

第3の特性は、上記二つの特性を日々の学校教育の実践（授業づくり）のレベルで実現可能にする下記4種の社会的装置である。

- ①東西南北を四隅とする空間の対角線上に広がる国土による“四季と風土の多彩さ”（文化と慣習）
- ②巨大都市と小規模自治体の間にある“人生の選択肢の相違”（社会移動と社会的成功の多元化）
- ③生きる糧を得る職（1次産品、工業製品、多種多様なサービス）による“生活様式の多元性”
- ④これらの差異を超えて全国の学校・教室・授業の“均一化が可能とされる装置（システム）”  
➡教師、教科書、教室、時間割の“法による統制=均等均質化の虚構（フィクション）の不可視化”

### 3) コロナ禍による準備なき臨時休校中長期（日常）化の強制が優位性を脆弱性に

臨時休校中長期化と休校期間の自治体間や公私学校間の差異が、上記4種の優位性正当化の社会的装置の虚構性（Fictionality）を顕在化させた。その可視化の過程を4段階にわけて整理しておきたい。

第1段階は、時空環境均等化の社会的条件（構成者の日常性への信頼）の維持（学校にいく日常≡常識の自明性）をコロナ危機が相対化させること。

第2段階は、全国全ての学校・教員・授業を均質にする装置の優位性が、休校期間の不統一により、学習条件の差異を生じさせる脆弱性に転換すること。

第3段階は、休校長期化で休校時の教員の教育力差と家庭個々の教育力差の相乗効果で、子ども個々の学習過程の差異（格差？）が顕著になること。

第4段階は、均質と思われていた日本の学校教育システムが実質的に多様・多元化していたことに加えて、代替を期待されるオンライン学習の公立学校実施率の低さが、マスコミ情報により、自宅待機を強制された教員と保護者双方に視覚化されること（注5）。

## 2 授業モデルの対比によるリアルとオンラインの授業の特性と代替可能性（注6）

### 1) 公立小学校での学級づくりを基礎にした教育と学習を活動で結ぶリアル授業モデル

#### (1) 授業力の高さがオンライン学習の壁？

上記考察に基づき、馬居と米津は望月重信と西本裕輝との共同により、公立学校の優位性と脆弱性の表裏関係の検証を目的に、90年代小学校低学年生活科設置期より培ってきた教員ネットワークを活用し、沖縄県、静岡県、秋田県の公立小中学校教員の協力を得て、オンラインでの学習を阻む要因の聞き取り調査を試みた。コロナ禍の臨時休校実施期間の調査であるため、電話によ

る音声情報、ZOOMによる疑似対面情報、メールによる文字と添付資料や郵送による紙資料など、思いつく全ての方法を試みての調査になった。だがそれ故に、マスコミによって附与される二次情報とは異なる、学校と教師のリアルを読み取ることができると貴重な一次情報源のネットワークをつくることができた。ご協力いただいた先生方に改めて感謝の言葉を記させていただきます。

その上でのことだが、上記方法によって取得した情報は、全て統計学上の検定対象にはなりえない。その意味で以下述べることは、二つの授業モデルも含めて、馬居と米津との授業づくりの実践研究の蓄積に基づいて読みとった判断（仮説の一つ）にすぎない。だが同時に、高度の統計処理によって析出された数値のみによる判断もまた、調査対象の現場の無限のリアル（多義性）に差し込む仮説の一つと馬居は位置付けていることも記しておきたい。

上記条件を前提として、コロナ禍臨時休校時の聞き取り調査で得た情報の集積と分析の結果、「オンライン学習の公立学校実施率の低さ」の原因について馬居と米津は次の仮説を提示する。

オンライン学習の壁（脆弱性）は、機器の有無や家庭の教育力に還元される経済格差ではなく、デジタル機器やオンラインの活用では実現困難な授業づくりを志向する教員の授業力（子ども理解）の高さ（優位性）にあると判断（仮説設定）する。

## （2）米津実践の構成要素と授業実践上の役割（機能変異）の析出とリアル授業モデルの図示

馬居と米津は上記仮説の検証（疑似？）を目的に、リアルとオンラインの授業モデルの開発に取り組んだ。まず下記破線で囲む i～vii として、授業者米津の授業づくりから取り出した構成要素の授業展開で生じる機能の変異を7種に整序した。次に7種の構成要素とその機能変異を組みあわせて「公立小学校での学級づくりを基礎にした教育と学習を活動で結ぶリアル（米津）（注7）授業モデル図」（図1）を作成した。i～viiによる図示化の過程を確認いただきたい。

- i. 教室：壁・窓・廊下による外界からの遮断→法による空間統制の再構築の許容範囲
- ii. 教卓：学習活動のツール（教材と教具）の置き場に→教員と子どもたちとの関係の流動化装置
- iii. 実線楕円大枠内側面+実線矢形枠内“教員の五感（学級）” →授業者にとっての“学級づくり”  
→統制された空間の流動化による子どもたちの学習活動に適した学習の場への再構成作業
- iv. 楕円枠上の実線小矢枠：子どもたちを学びと教えの演者に変身させる舞台となる“学級づくり”
- v. 破線小枠6種→グループ活動による“共有知のミニ創発”（主体的、対話的）の場と雰囲気の設定
- vi. 左右2カ所の縦破線大矢枠→グループ相互の思考と言葉の交錯活動（練り上げ≒主体的、対話的）と教員の五感を織り込む“創発知の共有化と個人化”（深い学び）の形成→公立校（学区制）の子どもたちの多様多元性を生かす共有化（共生力）と個人化（自立力）の等価育成志向の試み
- vii. 黒板：「教員と学習者による活動の45分で創られた知の共有化と個人化の過程の記録と相互認定」の誘引装置→共有すべき学習内容と子ども個々の試行錯誤の有用性を語るシナリオの表示

表1 米津実践のリアル授業モデルの構成要素と実践上の役割（機能変異）の一覧

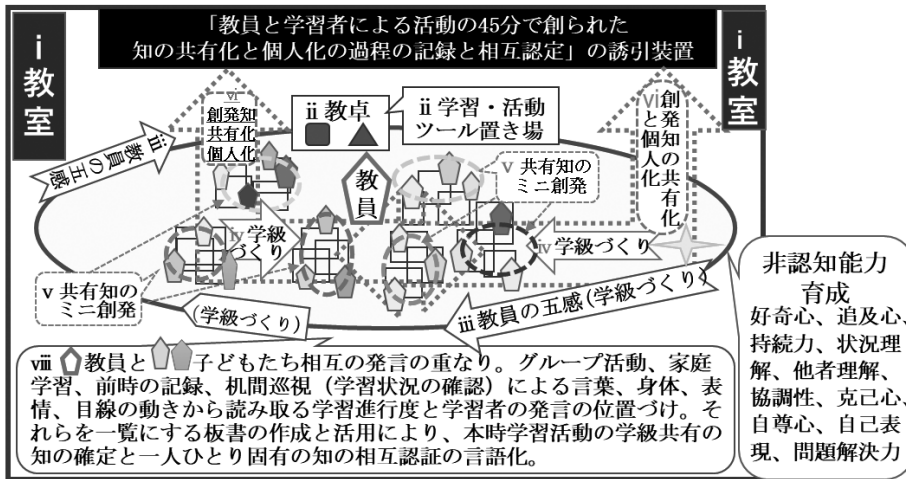


図1 公立小学校での学級づくりを基礎にした教育と学習を活動で結ぶリアル（米津）授業モデル

### (3) リアル授業モデルの展開事例

米津実践（学級づくり）から取り出した構成要素と実践上の機能を一枚のイラスト図に再構成し、教師と子どもたちの間に生まれる教育と学習の過程を複数の小グループ間の活動によって結ぶ“リアル（米津）授業モデル”を作成した。しかし、時間軸をカットした平面図のみでは、動的（リアル）な授業の特性を読み取ることは困難と推察する。そのため、リアルな授業の想起を願って、表1と図1を関連付けての展開事例を授業の進行に模して、下記破線枠内にアルファベット順に記述した。下記a～gにそって生じる事象のオンライン授業における再現可能性を推察してほしい。特に末尾「g.黒板」の機能のオンライン授業での代替可能性を考察いただきたい。

- a. 問い（主発問板書）に応ずる子ども相互の発話の連なりと応答（教員評価）過程を適時板書する。
- b. 次々と重なる言葉に割って入る教員の新たな問いによる整序に応じる子どもたちの思考と発言の進化と深化を見定めて（板書加筆で情報提供）、グループ活動転換を指示する。
- c. グループ単位の活動で交換される言葉と同時進行で顕れるサイン（心情の記号≡口調、表情、目線、身体動作等）注視。個々の意欲と納得の増減を読み取る情報とみなしメモと記憶に集積する。
- d. ストックされた情報の再解釈に家庭学習や他教科等も含めた前時までの学習状況に関する情報と重ねてグループ活動の深まりを判定、ワークシートへのまとめを指示。
- e. まとめ作業時の机間巡視（学習状況⇒文字・動き・雰囲気の把握）で個々の認知、理解、疑問の創発度の読み取り。キーワード板書加筆作業で授業者として望む共有知を構成。
- f. 各グループ発表での要言の板書加筆作業を通じ本時学習活動における学級共有の知を確定し、一人ひとり固有の知の認知≡相互認証を求め、その言葉を板書上に位置づけて学習活動を終える。
- g. 黒板に記された「教員と学習者による活動の45分」のシナリオ。その行間のト書きに残る“非認知能力”（好奇心、追及心、持続力、状況理解、他者理解、協調性、克己心、自尊心、自己表現、問題解決力）育成の軌跡（“隠れたカリキュラム”）に注目を。

⇒オンライン授業での黒板の機能は？

2) リアル授業モデルのオンライン化を想定した授業モデルの可能性

(1) オンライン (ZOOM活用) 授業モデルの構成要素と授業実践上の役割 (機能変異)

リアルと同様の観点からZOOM活用授業モデルの構成要素と機能変異を下記破線枠内に列記する。なおここでのオンラインモデルは2020年春に始まるコロナ禍臨時休校時の各家庭でのZOOM視聴授業であって、2021年4月配布の1人1台PCを想定できない時期のモデル図である。

- i 仮想教室：ZOOM活用のオンライン授業では、PC、タブレットの画面枠が仮想教室の壁になる。
- ii 仮想学級：学習空間としての学級（仮想クラス）は、教員と学習者が個別閉鎖空間で操作するPC、タブレット、スマホ等のデジタル機器上の参加者映像の組合せとして構成（仮想学級）される。
- iii ブレークアウト機能活用でグループワーク（仮想活動）は可能だが、学習者の変化（音声のズレ、複数者の同時発声、身体移動、外部要因）への臨機応変の対応や五感複合認知が困難である。
  - ➔授業参加者の発話とリンクする学習内容の再構成の視覚化（板書機能の活用）が困難
  - ➔チャットは文字表現による情報提示・交換が主➔学習過程の一覧揭示機能（黒板）代替は困難
  - ➔上記条件に応ずるオンライン授業のための準備（テキスト、教材、教具の加工）が必要。
- iv 学習単元と授業過程のテキスト化とパッケージ化➔言語活動中心の授業者と学習者の関係
  - ➔時間のズレを伴う発話・文字・映像の提示・交換の多様性に対応可能な教材・教具の加工が必要。
- v オンライン上ではデジタル機器活用能力によって教授＝学習過程の進行と効果が左右される
  - ➔授業者に教授力とは別次元の機器操作力、学習者にも一定の機器活用能力（リテラシー）が必要。

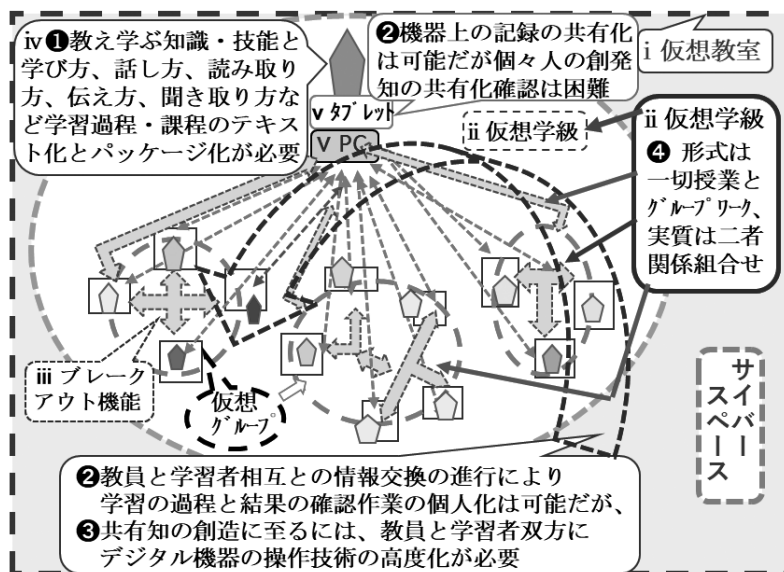


図2 リアル（米津）授業モデルをZOOM活用で実施するオンライン授業（ZOOM）モデル

## (2) リアルモデルとの対比によるオンラインモデルの授業展開の特性

次に、オンラインモデルにおける機器操作時の授業状況の展開事例について、リアルモデルとの対比による特性を示す観点から4種に整理して記載する。

第1の特性は、リアルモデルと異なり、オンラインモデルは教え学ぶ知識・技能と学び方、話し方、読み取り方、伝え方、聞き取り方などの学習過程・単元・課程を事前に想定し、ドラマのシナリオに模したセリフ（教員と学習者双方の学習内容問答）とト書（動き、場面設定、効果の指定）が記載された指導の脚本（テキスト化）と主たる教材（教科書）、資料教材・教具の組合せ（パッケージ化）が必要になることである。その理由は、ZOOM活用での授業過程においては、音声と口調が中心になり、視線と身体表現は補助的になる。リアル授業で前提とする教師と児童・生徒の役割流動化（リアルモデル参照）はオンラインモデルでは例外的（条件設定必要）である。

第2の特性は、教員と学習者個々、あるいは学習者相互の情報交換により、学習の過程と結果の確認作業の個人化は可能だが、共有知の創造は教員と学習者双方にデジタル機器固有の“思考と操作力”（リテラシー）の習得が必要であること。教員と学習者間のチャット（文字情報）は共有知ではなく個人知の形成進化と理解する。

第3の特性は、デジタル機器上の学習記録の共有化と知のパッケージの個人内化は可能だが共有化のハードルは高いこと。一人ひとりの創発知を仮想学級構成員の共有知に高めるには、高度な操作能力とオンライン事象理解に必要なリテラシーとセンスの体得が前提条件になる。

第4の特性は、ZOOM画面上の表現（形式）では一斉授業やグループ活動を想定可能だが、実際の授業過程の多くは二者関係の組合せで進行することである。教員と学習者は画面上の相互視聴による対面状況の組合せを学級とグループの活動と仮想する。

複数者によるZOOM画面上の授業表現（形式）では、異なる文脈の会話記録の並置、意図のズレを伴う協同作業による相互認識の合意点の乖離、その結果生じるダイアログを装うモノローグの蓄積を学習成果の共有との評価（誤認識）に陥る危険性を無視できないのでは。

## 3) 授業モデルの対比が示唆するリアルとオンライン双方の授業の課題

### (1) リアルモデルが示唆する公立学校の授業に固有の特性

最初に指摘しておきたいことは、リアルモデルは、教師主導から活動重視という授業の進め方に注目して作成したが、それは教師の役割の縮小ではなく拡大であることを強調しておきたい。学習者の多様性を前提にした学習内容の共通理解（知の共有化）を求める一方で、その理解に一人ひとり異なる側面があること（知の個人化）を評価し、この両者の育成の基礎となる学級づくりを重視する点では、活動重視と教師指導に差はないことも確認しておきたい。活動主導へのはい回り、教師主導への子ども無視、との指摘を克服する努力の積み重ねが、“リアル（米津）授業モデル”の原点であることを改めて確認しておきたい。

次に、教科の学習内容の獲得の過程で、非認知能力の育成（心と行為の成長）につながる学習方法を用いることに注目してほしい。モデル図作成の検討過程で指摘したように、日常の授業過程で表出する子ども一人ひとりの非認知の領域とされる思考、感情、性向、発言、表情、行動の変化に対し、プラスの評価（激励の文脈）とともに言葉（名称）と意味（概念）を与える教員の発言と行動を見出すことは容易である。

学級づくりを基礎に置いた“日本の公立学校の教員の子ども観と教授法と学習論”の優れた蓄積と評価したい。だが同時に、そのことがデジタル機器の導入と活用への意欲を妨げるハードルになっていることも指摘せざるを得ない。

## 2) リアルとオンラインのモデル対比が示唆するオンライン学習の効用とは

### ①ZOOM活用によるオンライン学習では、認知能力と非認知能力の育成の同時進行は困難

共通理解（知の共有化）と独自の理解（知の個人化）を同等に評価することにおいては、リアルとオンラインは、様式は異なるが、ともに可能と認識する。しかし、認知能力の教育と非認知能力の育成の同時進行は、現時点での機器の機能と操作可能性の範囲を前提に進む限り、リアル授業固有の教育力とみなすべきと判断せざるを得ない。

### ②安定した知識の伝達機器としては有効➡文字と数字による論理的表現の伝達において効果的 受験勉強を代表に、問いと答えが一元的に規定される知識の教授には適した学習方法である。

しかし、事前に録画されたオンデマンド方式による学習教材の提示では、授業者と学習者との相互作用による学習効果が想定されていないため、現行のドリル方式を超えていない。

リアルな事象と結ぶ音声と記号が連動する言語の獲得から文字表現が生まれることの再確認が喫緊の課題ではないか。その意味で、現在の学校教育の代替としては大きな効果は望めない、と言わざるを得ないが・・・この判断は留保しておきたい。（1人1台配布後の判断は次節で）

### ③もう一つのリテラシーとしての価値を前提とする学習の必要性

直接対面状況でのリアルな言語活動による言語操作能力の形成が必要不可欠の前提条件だが、既存の対面状況での言語活動とは異なる条件下での情報伝達、交換、創造へのツールとしての有効性への開かれた試行錯誤が求められる。

- ・リアルな場での学習によってオンラインでの学習のリアル化の有効性と新たな学びの創出。
- ・オンライン学習の必要性が、リアルな条件下での授業の価値を高める可能性。
- ・オンラインでの情報の学習、提供、交換、創造の資質・能力が必要不可欠であれば、リアルな学習過程におけるデジタル機器固有の“思考と操作力”（リテラシー）の習得が必要不可欠。

## 3) 現在のレベルでは、オンライン学習はリアルな授業の代替になりえない・・・が・・・

今と未来の日常の職業と生活に必要なリテラシーにデジタル機器固有の“思考と操作力”が含まれるなら、自己表現と他者理解のツールとして、オンライン上での情報操作を自在に行うデジタル機器固有の“思考と操作力”（リテラシー）の習得を避けてはならない。

この要請は、子どもたちへの授業の前に、授業者となる教員向けざるを得ない。それは、教職という専門職を構成する必須の条件と位置付けなければならない。

そのためには、インターネットによる情報の収集にとどまることなく、リアルとオンライン双方における他者関係の中での意味の生起、場と状況の設定、情感の言語化、渾然一体と見える事象の整理と概念化が必要になる。さらに、その作業自体にオンライン上での情報操作を組み込み、他者との共同➡協同➡協働によって実施することにより、次の二つの機会にすることができる。

- ①デジタル機器を駆使する思考とセンスと言語の操作能力向上への意欲の喚起と自己錬磨の機会。
- ②子どもたちへの授業での展開のための準備の機会。

しかし、学校の現実是我々の調査研究を再び超える。1人1台のPersonal computerが2021年4月1日に全国全ての児童生徒の手に渡ったからである。馬居と米津の協働作業は再び転換を求められた。だが実は今回もまた幸いにも、公益財団法人中央教育研究所の「教育に関する調査研究」グループ（研究代表武内清上智大学名誉教授・敬愛大学客員教授）による小学校教員対象の全国調査「教育に関するアンケート」に、望月重信、西本裕輝とともに参加する機会を得た。馬居は西本との共同により、米津の協力を得て「1人1台PC」の配布と活用の状況と評価に関する問いを作成し、中央教育研究所の『小学校教員の教育観とこれからの学校教育—デジタル化の流れの中で—』（『研究報告No98』2022年8月発行）に下記テーマでの報告を執筆した。

「1人1台」（PCタブレット≠端末）による公立小学校の脆弱性の顕在化

しかし、本稿では上記ZOOMによる家庭での学習を前提とするオンライン学習モデルによる考察との対比で、年度開始の4月に1人1台PCが全ての小中学生に配布された2021年の10月から11月にかけて全国の小学校教員に質問した結果を考察することに留めたい。

### 3 全国全ての公立小中学校の子どもたちに1人1台PC配布の現実を問う（注8）

#### 1) 「1人1台」の現実を担う教員への質問の構造

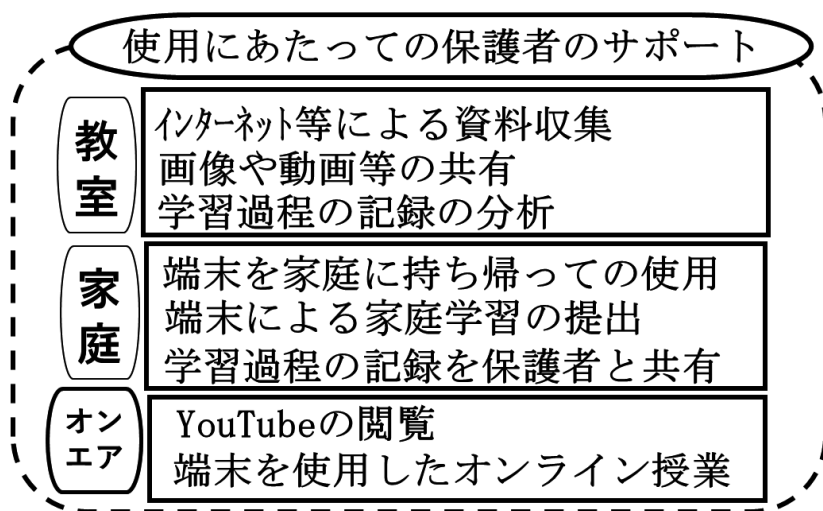


図3 「1人1台」、質問の構造

始めに、上記図3を見てほしい。「1人1台」（担任する子ども一人ひとりが名前を記したPCタブレットを手にする現実）に対峙する小学校教員のPC活用状況を問うために作成した質問の構造図である。ICT教育、GIGAスクール、令和の日本型学校教育等で提起されたPCの機能（活用方法）を9種の選択肢と4種の学習の場に整理した。そして、機種が自治体によって異なることに注目し、「できる-できない」（事実認識）と「必要」（5択評価）という2種の問いで選択肢9種の認知度と必要度を質問した。その結果が図4である。



2) 「できる」と「とても必要」の選択順位

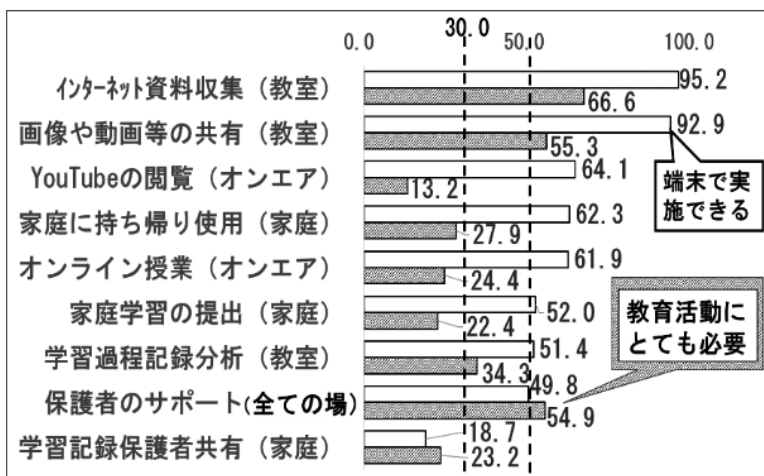


図4 「できる」と「とても必要」の選択順位別図 (数値%)

「できる (白)」を見ると、「インターネット～」と「画像動画～」は9割を超すが、「YouTube～」、「家庭持ち帰り～」、「オンライン授業」は6割、「家庭学習～」 「学習過程記録分析」 「保護者サポート」は5割の線上、「学習記録保護者共有」は18.7%で非常に低い。

「とても必要 (網)」はどうか。5割を超えるのは「インターネット～」 「画像動画～」 「保護者サポート」の3種のみ。3割も「学習過程分析」だけ。「家庭持ち帰り」 「オンライン授業」 「保護者共有」 「家庭学習提出」は2割台と低い。

実は機種は多様だが、いずれも機器のスペックは高い。大多数が全て「できる」との回答を期待したが、選択肢間の差は大きい。

さらに、「とても必要」の選択率は、「保護者サポート」を除き、「できる」率よりかなり低い。なぜか。答えは小学校の教科等14種の授業におけるPCの「活用」のしやすさを示す図5にある。

3) 教科等別「活用」の選択順位

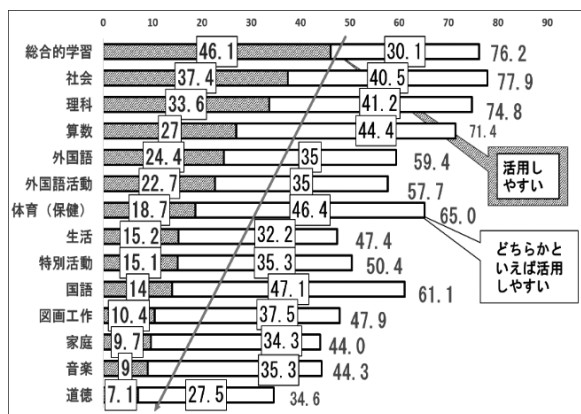


図5 教科等別「活用」の選択順位別一覧図 (数値%)

選択率順位で並ぶ「活用しやすい（網）」に注目する。総合的学習46.1%、社会37.4%、理科33.6%、算数27.0%、外国語24.4%が上位5位だが、国語14.0%は10位。なぜか。

答えは教科書の有無と学習方法の差異だが、学力調査対象教科の国語と算数に焦点を絞ろう。算数は4位だが数値は27.0%と低い。国語は教科等14種の10番目の14.0%と更に低い。国語と算数は共に「1人1台」への対応が遅れ、教員の力量と努力の不足を示すエビデンスとみることも可能な数値である。しかし、我々の判断は異なる。

「1人1台」が教科等の特性に応じた学習ツールとしての検討がなされないままに実施されたことを示唆するエビデンスとみなしたい。理由を述べよう。

表紙に平成29（2017）年告示と記された新学習指導要領には、ICT教育の言及はあるが、「1人1台」の授業実践は想定（検討）されていない。

GIGAスクールには「1人1台PC」が組み込まれるが、デジタル教科書論議に見るように、現行教育課程との整合性は検討中である。

何よりも、現在の文部科学省が実施する学力学習状況調査の質問紙と統計処理には、「1人1台PC」を用いての学習によって育成される資質・能力の高さを計測可能な数値に転換する方法は組み込まれていないことを証明するエビデンス、との仮説にもつながる。

その結果、ここでも少し言葉を変えてだが、次の判断を繰り返すことになる。

日本の公立小学校の先生方が蓄積されてきた授業づくりの実践知は、「1人1台PC」による新たな“知・情・意”の育成を妨げる壁（脆弱性）に転換する。

ただし、この判断の根拠となる全国の小学校教員への調査が行われた2021年10月は、年度開始とともに配布されてから半年後である。コロナ感染者数の増加によって生じる臨時休校時の家庭学習と休校後の感染防止を最優先にした教室での対面授業への対応に追われる先生方も少なくない時期である。加えて、休校日を補う授業時間の調整に四苦八苦の先生方の情報も届いた。

したがって、上記調査結果に基づく判断は、コロナ感染状況終焉から一定期間おいての公立小学校での「1人1台PC」の活用状況の調査による再検証の必要性を現職の校長である米津に、「1人1台PC」配布が決定された2020年度から校長として赴任した小学校での活用状況の記録を依頼してきた。さらに、本稿執筆の機会を得たことを理由に、米津校長に現任校の黒田小学校の先生方に活用状況の調査を依頼したところ、教員の皆さんの承諾を得た。

その調査内容と調査結果についての考察を次節にて米津より報告をお願いする。

## 4 静岡県富士宮市立黒田小学校の授業実践にみる「ICT端末」のリアル

### 1) ICT端末に関する環境整備

米津は本稿冒頭に紹介されるように、2004年静岡大学大学院に入学し馬居研究室に所属した。その後、馬居の共同研究者として授業実践を行ってきた。第2節にあるリアル（米津）授業モデルは、米津の授業を馬居が図に表したものである。

2020年の新型コロナウイルス感染症の拡大は、このリアル（米津）授業モデルを覆すものとなり、馬居は新たなオンライン（ZOOM活用）授業モデルを作成した。この授業モデルは、オンライン（ZOOM）の活用が不可欠であるが、学校にはオンライン環境が整っていなかったため、

学校現場ですぐに実践することはできなかった。

2021年度、米津は前任校で校長として新型コロナウイルス感染症対策に取り組んだ。教員は校内の消毒や子どもへの指導、保護者への連絡等で疲弊していた。この時に、2021年3月までに1人1台のICT端末が富士宮市内の全小学校に導入されるという一報が届いた。この知らせは一筋の光明となり、オンラインによる授業改善をイメージさせ、教員と子どもたちの希望となった。

しかし、現場はすぐに混乱することとなる。

ICT端末を収納するための収納ボックスの設置場所やコンセントの有無、プロジェクターの設置場所、スクリーンの確保、家庭におけるWi-Fi環境整備状況調べ等、ICT端末を導入するまでの道のりは決して平坦ではなかった。

2021年1月、富士宮市教育委員会は、教職員を対象に、ICT端末の活用に関する研修を始めた。

各校の情報教育主任から研修を始め、徐々に研修会の対象者を増やし、全教職員がICT端末の研修会を実施した。しかし、研修会ではICT端末の実物を使用していたが、校内での伝達には実物のICT端末がない状態であったため、ICT端末の使い方を徹底することはできなかった。

2021年3月、ICT端末が富士宮市内全小学校に導入された。ICT端末を収納するボックスの設置、電源の確保等、急ピッチでICT端末の実用化に向けての作業が行われた。しかし、導入当初は、ネットワークの環境が悪く、ICT端末がネットワークとつながらなったり、起動しても重くて止まったりして、子どもや教員から不満の声が多く聞かれた。授業が停滞してしまうことが多く、ICT端末は導入されたものの活用できない状況が続いた。

2021年1月	富士宮市教育委員会主催によるICT端末に係る研修が始まる。
2021年3月	ICT端末が富士宮市内の全小学校に導入される。
2022年11月	富士宮市内のネットワーク環境が大幅に改善される。

資料1 ICT端末に関する環境整備

## 2) ICT端末の情報活用能力に関わる資料の作成

2022年4月、米津は現在校（富士宮市立黒田小学校）に赴任した。ネットワーク環境は、前任校と同様の状況であったため2学級以上でICT端末を起動させるとネットワークとつながらなくなり、ICT端末を文房具のように活用することは困難であった。

同年11月、富士宮市教育委員会の判断と市行政の支援を得て、富士宮市内全小学校のネットワーク環境が大幅に整備されることとなった。このことにより、ネットワーク環境は改善され、学校には大きな変化が起きた。教員が意欲的にICT端末の活用に取り組むようになった。

米津はネットワーク環境整備を好機と捉え、ICT端末の活用積極的に取り組むことを目指して、情報教育主任と二つの資料を作成した。その資料は次の二つである。それは、資料2「子どもがICT端末を活用するまでの段階」と資料3「情報活用能力の系統表」であった。

資料2では、ICT端末が活用されるまでの3つの段階を示した。段階1では、教員がICT端末の活用のスキルを身に付ける、段階2では子どもがICT端末を活用するためのスキルを身に付ける、段階3では、探究的活動において、子どもがICT端末を活用する、であった。

資料3では、各学年で身に付けてほしい知識・技能、思考力・判断力・表現力を示した。この資料は、富士宮市ICT活用推進委員会が2021年に作成した「育てたい情報活用能力の体系表」を参考にして、本校の情報教育部が作成した。

段階1	教職員がICT端末を活用するためのスキルを身に付ける。
段階2	子どもがICT端末を活用するためのスキルを身に付ける。
段階3	探究的活動において、子どもがICT端末を活用する。

資料2 「子どもがICT端末を活用するまでの段階」(米津が作成)

学年	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等
1年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンピューターの起動や終了、写真撮影等の基本動作ができる。</li> <li>・電子ファイルの呼び出しや保存ができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なところから情報を収集して分類・整理し、意見をまとめて、相手を意識して、分かりやすく表現する。</li> </ul>
2年生		
3年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ローマ字で文字を入力する。(5分間に50~150文字程度)</li> <li>・キーワードを入力して、インターネット上の情報を検索・閲覧できる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調査や資料等から情報を収集し、情報同士のつながりを見つけたり、表やグラフを用いて整理したりする。</li> <li>・相手に合わせて適切に表現する。</li> <li>・自らの情報活用を振り返り、どのように改善していけば良いのかを考える。</li> </ul>
4年生		
5年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ローマ字入力力で文章を正確に入力する。(5分間に200~250文字程度)</li> <li>・収集した情報をもとに、資料やプレゼンを作成したり、共有アプリで共有したりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題を発見し、その解決のために調査や資料等から情報を収集し情報同士のつながりを見つけたり、表やグラフを用いて整理したりする。</li> <li>・問題の解決策を明らかにして表現・発信する。</li> <li>・情報活用を振り返り、改善点を分析して考える。</li> </ul>
6年生		

資料3 「情報活用能力の系統表」(本校情報教育部が作成)

### 3) ICT端末の活用の実際

#### (1) 資料2「子どもがICT端末を活用するまでの段階」について

2022年11月、職員会議において、ICT端末を上手に使いこなすことができず、授業が度々停滞してしまうという声がベテラン教員から挙がった。

そこで、2022年12月より、毎週月曜日の放課後、10分間の時間を活用して、ICT端末の操作に堪能な若手教員が指導者となって、ベテラン教員に指導するという活動を実施した。初めはICT端末を活用することに乗り気ではなかったベテラン教員もICT端末の活用の仕方が分かるようになると、徐々に自信を付け、ICT端末を活用する授業が増えていった。

## (2) 資料2 「情報活用能力の系統表」について

## ①ローマ字による文字入力数

ICT端末を活用する授業が増えたことにより、子どもたちがICT端末のスキルをどのくらい身に付けることができたか調べるために、2023年9月24日第5校時、本校にて3年生以上の1学年1学級ずつを対象に調査を行った。調査内容は上記資料3に示した知識・技能に関する内容で、5分間でローマ字をどのくらい入力することができるのか、であった。今回は、「教科書の文章」を見て入力するという形式で行った。3年生と4年生は社会科の教科書の決められた文章を、5年生と6年生は国語の教科書の決められた文章を見てICT端末で入力するという形式で行った。

調査結果は、次のとおりである。

抽出学級	5分間でローマ字を入力する文字数	対象者人数	達成者人数	達成者割合
3年A組	50～150文字	30名	0名	0%
4年B組		24名	21名	87.5%
5年C組	200～250文字	26名	2名	7.6%
6年D組		26名	1名	3.8%

資料4 5分間でローマ字を入力できる文字数

4年B組だけが達成者の割合が高く、3年A組と5年C組、6年D組の達成者の割合は低い結果となった。そこで、このような結果となった要因について、各学級担任から聞き取り調査を行うこととした。聞き取り調査は、上記の調査を行った放課後、校長室にて、私が直接各担任それぞれから聞き取る方法で実施した。質問した内容は、上述したローマ入力に関する結果の要因についてであった。回答は次のとおりである。

学級担任	回答
3年A組 ・30代女性 教諭	・3年生は1学期にローマ字を学んだばかりで、ほとんどの子どもがローマ字を身に付けていません。今回の調査でもほとんどの子どもがローマ字表を見ながら入力をしていました。タイピングも身に付いていないのでこの結果は当然だと思います。5分間で入力することは、子どもたちにとってとても大変な作業です。
4年B組 ・40代男性 教諭	・ほとんどの子どもがローマ字を覚えています。タイピングを学ぶゲームにも休み時間などを使って取り組んでいる子どもが多くいるので、タイピングの力も身に付いてきています。このことがよい結果につながったと思います。
5年C組 ・30代女性 教諭 学年主任	・ほとんどの子どもがローマ字を覚えています。タイピングもできます。今回の調査では、漢字を変換する作業に戸惑っている子どもが多くいました。普段から、漢字の変換をせずに平仮名でもよしとしていたことが低い結果になった要因だと思います。ローマ字入力の文字数が4年生の時は50文字だったのが、200文字に上がったこともこの結果の要因であると考えます。

6年D組 ・30代男性 教諭 学年主任	・普段の授業において、自分の考えを入力する時には、200文字程度なら入力できていたので、今回の調査結果は意外でした。教科書の文章を正確に入力することが難しかったようです。漢字の変換に戸惑っている子どもも多くいました。また、普段の授業では、入力時間を長く設定しているの、5分間という時間の制限も低い結果となった要因だと感じています。スマホのフリック入力があれば、もっと入力字数は増えると思います。
------------------------------	---

#### 資料5 各担任への聞き取り調査結果

以上が各担任の回答であった。3年生が低かった要因はローマ字を覚えていないこと、5年生6年生については、タイピングはできるが素早く文字を入力することができないこと、漢字の変換時に漢字を選択できないことであった。4年生が高かった要因は、入力文字数が50文字であること、ローマ字を覚えていること、タイピングに慣れていることであった。

漢字変換による課題については、ICT端末を活用したから浮かび上がってきた課題ではなく、ノートに鉛筆で書く時からの課題であった。しかし、ICT端末を活用することによって、克服できないだけでなく、より困難になったと言わざるを得ない。ICT端末に入力することは、漢字を覚えて活用する力を弱めているという結果になった。

#### ②表やグラフの作成

上述した聞き取り調査の際に、もう一つの質問を行った。それは、資料3「情報活用能力の系統表」の思考力・判断力・表現力等に関する中で、「子どもたちは、表やグラフを作成することができますか」であった。回答は次のとおりである。

どの学年も簡単な検索はできるものの表やグラフの作成については、課題があることが分かった。また、プレゼンテーションについても写真や表をスライドに添付して説明している段階であることが分かった。

学級担任	回答
3年A組 ・30代女性 教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単語で検索することはできます。</li> <li>・表やグラフを作成することはできません。</li> </ul>
4年B組 ・40代男性 教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単な言葉を検索することはできます。</li> <li>・決められた枠に数字を入力して表を作成することはできます。グラフについては指導していません。</li> <li>・学級内の共有アプリを用いて、意見交流をすることもできます。</li> </ul>
5年C組 ・30代女性 教諭 学年主任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーワードを用いて検索することはできます。</li> <li>・ほとんどの子どもが表を作成することはできます。グラフについては指導していません。</li> <li>・プレゼンテーションのためのスライドを作成することはできます。</li> <li>・学級内の共有アプリを用いて、意見交流をすることもできます。</li> </ul>

6年D組 ・30代男性 教諭 学年主任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キーワードを用いて検索することはできます。ほとんどの子どもが表を作成することはできます。グラフについては、指導しているところです。</li> <li>・プレゼンテーションのためのスライドを作成することはできます。そのスライドに写真や表を添付して説明することもできます。</li> <li>・学級内の共有アプリを用いて、意見交流をすることもできます。</li> </ul>
------------------------------	---

資料6 各担任への聞き取り調査結果

#### 4) 本校のICT端末の活用に関する課題

ICT端末導入後、ICT端末の活用に関する調査は頻繁に行われてきた。その調査の度に、ICT端末を活用した授業数は増加してきていたので、子どもたちの情報活用能力は向上してきていると判断していた。ICT端末は文房具として活用され、高学年ではノートに文字を書くようにタイピングしたり、簡単な表やグラフを作成したりできるようになっているものと考えていた。

しかし、今回の調査結果からは、ICT端末は活用されているものの、活用スキルはあまり向上していないことが明らかとなった。さらに、ICT端末を活用することによって、子どもの言動やノートの書きぶりから見取ってきた子どもの思いを理解することが困難になってきていることも分かった。

ICT端末の活用回数が増加しているという調査結果を重視して判断し、授業の中でICT端末の活用の仕方を子どもたちに指導する困難さを把握できていなかったことは、校長として素直に反省しなければならない。

さらに、教員への聞き取り調査から、ICT端末を活用することに対して、子どもの資質・能力を伸ばすことになるのか、ICT端末はきれいな作品を完成させることはできるが、模造紙などを使って身に付けさせていた力を子どもたちに育むことができるのか、学びの過程での子どもの思いや言動をどのようにして理解すればよいのかなど、悩んでいる教員が多くいることが分かってきた。ICT端末の活用に対して、強い不安や不満を感じている教員も少なくないのである。

ICT端末が導入されてからというものICT端末の活用の有無が学校現場では関心の的となっていた。校長としても日常の授業を参観しながら、ICT端末の活用状況を確認することが参観における視点の一つとなっていた。ICT端末の活用に堪能な教員は意気揚々と授業を行い、まるでICT端末の活用のお披露目会のような授業が繰り返し行われていた。

このようなICT端末を活用した実践を参観しながら、子どもの思いに寄り添うことを重視して、馬居と共に授業改善に取り組んできた者としては、大きな違和感があったことは否定できない。

なぜなら、ICT端末を活用している学級には、画面に集中して取り組んでいることもあり、子どもの無邪気な笑顔はあまり見られない。そこには、ICT端末の画面の前にある黒い頭と、タイピングに取り組む子どもの姿だけがあった。提出される振り返りの文章にも個性的な文字はなく、きれいに整えられたフォントだけが見受けられた。文字の書きぶりや消しゴムの消し後から試行錯誤した様子を伝えてくれていたノートは、ICT端末を活用している授業ではほとんど見受けられない。ICT端末はきれいな作品を生み出すことはできるが、子どもらしさや人間らしさを見えなくしてしまったのではないだろうか。

今後はこのような課題を解決するために、ICT端末の活用の仕方について研修を推進しながら、学びの過程における子どもの思いをどのように理解していくのかということについても校内研修

会や研究授業において意見交流を行っていく。時には、こどもや保護者からも聞き取りを行って研修を深めていく。

そのために改めることはなにか。新たになすべきことはなにか。馬居より報告をお願いする。

## 5 結語にかえて・・・課題はリアルとオンラインの相互補完性への対時に・・・

本稿の目的を要言すれば、「授業力の高さがオンライン学習の壁？」の検証となろう。

授業者米津との協働の授業づくりで見出したリアル（米津）授業モデル図（以下リアルと略す）に組み込んだ日本の公立学校の授業力の優位性が、突然のコロナ禍全国一斉の臨時休校とその中長期化によるオンライン化要請の高まりに応じて作成したオンライン（ZOOM）授業モデル図（以下オンラインと略す）との対比で、優位性が脆弱性に転換することを解き起こした。

しかし同時に、オンラインはリアルの代替にはなりえないことも確認した。オンラインとの対比でのリアルの脆弱性は、その精密かつ繊細な子どもたちの学習過程の把握と評価ができないオンラインに対する優位性とみなすことができる。その象徴が黒板の機能と位置付けた。ただし、この判断は休校下でのZOOMを介した授業モデルによってなされた。1人1台のPCが子どもたちの手に与えられ、コロナ後の教室での対面授業の日常に戻ったなかでの検証ではなかった。

幸いにも、コロナ危機によって加速された学校教育DX（GIGAスクール）の施策を重ねての1人1台配布半年後の2021年10月に実施した全国の小学校教員への質問紙調査に参加する機会を得て、先生方の1人1台PC（タブレット）へのかかわり方と必要性の有無を知るデータを求めることができた。その数値から、学校持参不可に近い指導対象であったスマートホンを超える機能をもつPCを、全ての子どもが教室で手にできるという現実への戸惑いと、授業づくりへの活用のは非の判断に迷う先生方の心情を読み取ることができた。冒頭に掲げた“リアルの優位性がオンラインの壁？”という仮説を実証するデータと見なさざるを得なかった。

ただし、コロナ危機に対峙する授業の非日常化が進行中の配布半年後のデータである。馬居と米津の協働による授業づくりの実践・実証研究から得た上記仮説は、コロナ危機から脱して日常を取り戻した教室の授業づくりでの1人1台PC活用による新たな検証の必要性を要請する。

再び幸いにもだが、米津は授業者ではなく富士宮市教育委員会指導主事、教頭を経て校長の立場でコロナ危機に対峙した。1人1台PC配布の混乱状況からコロナ後の日常を取り戻す学校と教室の授業づくりを黒田小学校の校長として教職員のみなさんとともに取り組むことができた。この貴重な経験を土台に、米津校長（実践者）による上記仮説の検証を求めての黒田小学校の先生方と子どもたちの1人1台PCを活用した活動と学びの報告をお願いした。

その結果（第4章）は、研究者の馬居と校長の米津の予想を超えていた。だが、米津が聞き取ることができた実践者の担任の思いには、言葉に出来ない事実として潜在していた。その一つが教科書のオンライン（ICT端末）での転記（ローマ字入力）の難しさの原因が、文脈による漢字（同音異語と音訓別）の選択力の育成への準備不足にあることに気づいたことである。

米津は上記の気づき過程を校長としての不明の反省の言葉とともに記述する。米津実践をモデル図化したリアルには、漢字学習は書き順中心、文脈選択学習は考慮されていなかった。担任と子どもたちのICT端末を活用する“授業過程”は評価するが、“学びの成果”への注視力を失っていた。研究者の馬居も同じ思いになった。表音文字であるハンゲルのキーボード入力の特徴を知っていたにもかかわらず、米津との協働でリアルとオンラインの図式化のための授業分析の精密さの基準のなかに、キーボードによるローマ字変換に内在する表音文字と表意文字の相違点が



入っていないことに気づかない鈍感さは、米津と同じであったからである。

米津が報告した図表化の例も含めて、1人1台PC（ICT端末ではなく）の機能において、リアルな“活動と学習の過程の優位性”に注目したことにより、“活動と学びの結果の検証”への対峙に甘さがあったこと。それがオンライン（教室の対面での1人1台PC）によって開示されたこと。この非常に小さな事象の中に、馬居と米津は、リアルとオンラインの相互補完機能を見出した。

その結果、二人の協働による新たな実践・実証研究の課題を下記4点に整理しておきたい。

- ①リアルとオンラインの優位性と脆弱性を競うことから自由になること。
- ②未来を生きる子どもたちに獲得してほしい資質・能力の把握に再挑戦すること。
- ③上記②との対比で、各教科等のカリキュラムを構成する学習内容と学習方法における優位性と脆弱性をリアルとオンライン双方により評価・検証すること。
- ④上記試行錯誤と並行してリアルとオンラインの相補性を可能にする組合せの学習モデル図式を開発すること。

そのスタートとして、静岡県立大学での教職専門科目「総合的な学習・探究の教育方法」においての受講学生の活動と学習から得た“学びの成果”を次章にて報告した。その一読をお願いして末尾の言葉とする。

#### 注

- (1) 米津との協働の授業・活動づくりの参与観察に基づく実証研究は、進行状況に応じて、日本生活科総合的学習教育学会全国大会の自由研究発表の場での発表と論議を重ねてきた（Ⅰ～Ⅷ：2006年～2015年）。この8度にわたる発表・論議のために作成した発表要旨8種を馬居教育調査研究所（UER-Labo：https://www.uer-labo.jp/）内に整序・ストックし、「◆日本生活科総合的学習教育学会第15回～第28回全国大会発表テーマ・要旨一覧（2006年～2015年）」との表題のサイトを設置し、ワンクリックで下記8種の発表テーマが並ぶサイトが開くURLを付記した。

なお、本注では、考察の前提となる調査実践研究記録や参考文献に代わる発表要旨Ⅰ～Ⅷのテーマ名と発表年月（大会開催年月）のみ記載するが、本考察を学術論文とみなす条件を満たすために共同研究者名が必要と考える。そのため、下記サイト内（表題下のURLで開示）にストックした8種の発表テーマの右端に付した“発表要旨Ⅰ～Ⅷ”（リンク挿入）のワンクリックで開く発表要旨本文から共同研究者名と研究記録の確認をお願いする。

#### 日本生活科総合的学習教育学会第15回～第28回全国大会

##### 研究発表テーマ・要旨一覧（2006年～2015年）

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou03/2024/10/14/4951>

##### 第24回 福岡大会（2015年6月）：発表要旨Ⅶ.Ⅷ

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む生活科・総合的な学習の時間の課題Ⅶ  
—小学校第5学年「橋が流された」の実践を通して—」

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む生活科・総合的な学習の時間の課題Ⅷ  
—子ども子育て支援新制度実施過程から見えてきたこと—」

##### 第23回 埼玉大会（2014年6月）：発表要旨Ⅴ.Ⅵ

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む生活科・総合的な学習の時間の課題Ⅴ

—小学校第3学年「バス停がなくなった」の実践を通して—

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む生活科・総合的な学習の時間の課題Ⅵ

—幼稚園・保育園・子ども園での育ちと学びを視野に—

第22回 兵庫大会（2013年6月）：**発表要旨Ⅳ**

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む—総合的な学習の時間の課題Ⅳ—」

第18回 鹿児島大会（2009年6月）：**発表要旨Ⅲ**

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む—総合的な学習の時間の課題Ⅲ—」

第16回 千葉（ちば・旭）（2007年6月）：**発表要旨Ⅱ**

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む—総合的な学習の時間の課題Ⅱ—」

第15回 富山（とやま・射水）大会（2006年6月）**発表要旨Ⅰ**

「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む—総合的な学習の時間の課題Ⅰ—」

- (2) 静岡大学退職後、米津とともに、望月重信（明治学院大学(名)）と西本裕輝（琉球大学教授）との協働で実施した調査研究の概要と分析結果については、日本子ども社会学会全国大会における研究発表とラウンドテーブルに公表と論議の場を求めた。

そのため、注（1）と同様に、各大会での発表要旨等を馬居教育調査研究所（UER-Labo：<https://www.uer-labo.jp/>）内に整序・ストックし、「**日本子ども社会学会第22回～第28回大会研究発表・ラウンドテーブル発表要旨一覧（2015年～2022年）**」との表題のサイトを設置し、ワンクリックで8種の発表テーマが並ぶサイトが開くURLを下記サイト名の下位に記載した。さらに注（1）と同様の趣旨により、学術論文とみなす条件を満たすために、下記サイト内では各年度の発表テーマ（リンクを挿入）のワンクリックにより発表要旨が開くため、共同研究者名と研究内容の確認をお願いする。

◆**日本子ども社会学会第22回～第28回大会(2015年～2022年)**

**研究発表・ラウンドテーブル発表要旨一覧**

<https://www.uer-labo.jp/room/ikiru/ikiru01/2024/10/13/4917>

第22回 2015年6月27～28日 愛知教育大学

研究発表：子ども子育て支援新制度の可能性と課題（1）

—認定こども園移行準備作業で顕在化した問題を手掛かりに—

第23回 2016年6月4～5日 琉球大学 公開シンポジウム

テーマ：沖縄の子育て事情と子ども・子育て支援新制度への対応

—学習指導要領改訂論議を視野に—

公開シンポジウム開催趣旨 公開シンポパンフレット

第24回 2017年7月1～2日 東京学芸大学

研究発表：子ども子育て支援制度の課題と可能性（3）

—新学習指導要領にみる学校と教師の「子ども観・像」の再定義との対比から—

ラウンドテーブル：新学習指導要領と子ども子育て支援制度の課題と可能性

—人口減少時代における公教育制度再構築の視座を求めて—

第25回 2018年12月2日 武庫川女子大学 研究集会

研究発表：学力調査の及ぼした影響に関する研究

～沖縄本島と離島・秋田との比較を通して～

第26回 2019年6月29～30日 東京成徳大学

ラウンドテーブル：学力調査10年の影響から問い直す新学習指導要領の可能性

—2030年問題における公教育制度再構築の課題に挑む—

第27回 2021年6月12～13日 大阪商業大学

研究発表：母親の働き方が子どもの進路意識に与える影響とコロナ禍における変化

—沖縄における質問紙調査に基づいて—

ラウンドテーブル：コロナ禍で顕在化した学校と家族の脆弱性を活かす

—DXとDiversityの相補性再構築の視座から—

第28回 2022年6月25～26日 宮城教育大学

研究発表：小学校におけるデジタル化と学力 小学校におけるデジタル化と学力

～小学校教員を対象とした全国調査に基づいて～

ラウンドテーブル：「1人1台・PCタブレット（端末）」が拓く学校教育DXの課題と可能性

—小学校教員のデジタル化に関する全国調査をてがかりに—

(3) 詳細は馬居教育調査研究所 (UER-Labo <https://www.uer-labo.jp/>) に設置した下記サイトに。

**共同研究「新型コロナウイルス危機が顕在化させた人口減少下の公立学校の脆弱性**

**—教育事象における格差概念の再定位を視野に—**の理解と活用を願って

<https://www.uer-labo.jp/category/room/gakkou/gakkou01>

(4) 本節の3種の特性の淵源となる論理と事象の詳細については、注(3)と同様に、下記書

名下のURLを開き、角替弘規との下記共編著各章から興味関心に応じて参照いただきたい。

**新訂版『人口減少時代の家族・学校・地域・社会～生涯にわたる学びと教えの新たな可能性を求めて～』馬居政幸・角替弘規共編著 NSK出版 2020年1月**

<https://www.uer-labo.jp/room/ikiru/ikiru01/2022/02/07/3691>

第1章 人口減少時代とは・・・そのメカニズム

第2章 人口減少がもたらす社会の変化とは

第3章 外国にルーツをもつ人たちと共に生きる社会に

第4章 日本と韓国の少子化、高齢化、人口減少の進行と教育システム改変の課題

第5章 人口減少時代の学力問題

第6章 少子化を求めた家族と女性のリアリティ

第7章 人口減少時代を拓く「ヒト、モノ、コト」の再定義

第8章 教室の中から未来創りに挑む

第9章 生涯にわたる学びと教えの新たな可能性を拓く処方箋を求めて

—家族と学校では—

第10章 生涯にわたる学びと教えの新たな可能性を拓く処方箋を求めて

—地域と社会では—

(5) 詳細は注(2)に案内した日本子ども社会学会の第27回大会研究発表とラウンドテーブルの発表要旨と馬居の発表資料を参照いただきたい。

(6) 本節の詳細は注(3)に案内したUER-Labo内のサイトを参照いただきたい。

(7) 西本裕輝との共同研究をふまえてリアル授業モデルは静岡モデルとして構想した。その作業は注(1)と(2)で案内した米津英郎との協働の授業づくりと各種研究発表の過程に重なる。その意味で、本稿ではモデルの淵源を明確にするために“米津モデル”と名付ける。

(8) 本節の詳細は馬居教育調査研究所 (UER-Labo <https://www.uer-labo.jp/>) に設置した下記サイトを参照いただきたい。

## 22子社会学発表「1人1台PCタブレット(端末)」が拓く学校教育DXの課題と可能性

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou05/2022/03/16/3733>

(9) “1人1台PC”と“ICT端末”の相違(問題)については下記拙稿を参照いただきたい。

「1人1台配布PCタブレットの呼び名の変遷から見えてきたこと」(『小学校教員の教育観とこれからの学校教育—デジタル化の流れの中で—』【研究報告No.98】公益財団法人 中央教育研究所 2022年8月184~189ページ)

なお、本拙稿は、馬居教育調査研究所(UER-Labo <https://www.uer-labo.jp/>)に設置した下記サイト内にストックされている。

「2022教社学会発表「1人1台」(PCタブレット≠端末)、公立小学校の優位性と脆弱性」

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou05/2022/11/14/4245>

※米津英郎との共著、並びに望月重信と西本裕輝との共同代表による各種調査と研究学会での発表等との関係について述べておきたい。

・本稿は授業者米津との授業参与を前提としたパートナーシップによって積み重ねてきた実証データに基づくリアル授業モデルを起点に、米津との相互確認により書き留めた記録に基づき、1~3と5を馬居が、4を米津が単独で執筆した。したがって本稿は、形式上は分担執筆だが、実質的には、米津の実践を核に置いた馬居と米津の協働による仮説検証(授業・活動づくり)の記録という意味での協働執筆であることを確認しておきたい。さらに、日本生活科総合的学習教育学会全国大会での8種の発表要旨に記載された共同研究者の皆さんとの協働の授業づくりの実践研究によって創られた作品であることを感謝の意を込めて記しておきたい。

・望月重信と西本裕輝との共同代表による調査研究は、馬居と米津とともに、共同研究者お一人おひとりの役割について、発表の場に選んだ日本子ども社会学会の共同研究発表とラウンドテーブルの発表要旨による確認可能な様式をとることで明確にした。

・中央教育研究所の「教育に関する調査研究」グループ(武内清研究代表:上智大学名誉教授)の皆さんとの共同調査については、日本教育社会学会における発表要旨による役割分担と調査研究記録や発表資料(PPTのPDF)を確認できるよう設定した。

・上記で紹介した馬居教育調査研究所内に開設した研究報告のサイトには、各学会での発表に用いたPPT資料や発表後の調査研究の記録等を継続的にストックする。参照いただきたい。

◆このような馬居教育調査研究所のサイトによる確認設定を踏まえてではあるが、本研究報告への執筆機会をいただいた武内清先生、10年以上にわたる共同研究の歩みを支えていただいた望月重信先生と西本裕輝先生に、米津英郎とともに感謝と敬意の言葉を記させていただきます。

## 第5章 「総合的な学習・探究の時間」が挑む公教育再構築の課題と可能性

—静岡県立大学教職専門科目受講学生の活動に学ぶ—

馬居政幸  
(静岡大学名誉教授)

### はじめに

本稿は、2021年度から3年間、静岡県立大学食品栄養科学部の非常勤講師として、教職専門科目の「総合学習の時間」（栄養生命科学科 栄養教諭免許取得希望）と「総合的な学習の時間の指導法」（食品生命科学科、環境生命科学科 高校理科教諭免許取得希望）を担当した経験に基づき、特に2023年度の学生による活動実践の記録を下記3種の視座から考察した結果の報告文である。

1. 表題に示す公教育再構築の課題と可能性を問うための第一歩として、下記2種の教職専門必修科目の指導の場を活用し（注1）、日本の公立学校の授業と活動を枠づける「教師」「教科書」「教室」「時間割」の在り方を問い直す作業（転換）に挑む。
  - ◆小中高の全ての教科の教員免許取得必修科目である「総合的な学習の時間の指導法」
  - ◆栄養教諭と養護教諭の免許取得に必要な「道徳、特別活動及び総合的な学習に関する内容」特に、小中学校の「総合的な学習の時間」と高等学校の「総合的な探究の時間」の実践を本来の目的を志向する教育実践に転換するための方法と課題を、3種のチーム単位の活動によって受講者が見出す契機を実証的に開示する。
2. 小中「総合的な学習の時間」と高校「総合的な探究の時間」の「目標を実現するにふさわしい探究課題」として、学習指導要領に記載された「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」に注目し、下記3段階の受講学生（チーム単位）の活動過程を分析・評価する。
  - ①「現代的課題」と総称される社会事象を「多様性」「多元性」「可変性」という三種の観点から問い直す必要性を実証的に理解するための調査探究のテーマをチーム別に構築する。
  - ②総合的な“学習（共有化）”から“探究（個人化）”へと進行する学習目標の変化に応じた調査と探究の内容と方法をチーム別活動によって構築する。その過程において、“情”と“意”と一体化した“知”の生成の契機（最先端分野で活躍する特別講師招聘）を準備することで、一人ひとりの主体的、対話的、深い学びの身体化を経験的に内在化する。
  - ③上記2種の段階の過程と成果をPower Pointにまとめ、チーム単位にプレゼンテーションを実施し、チーム間での相互評価を繰り返す。その作業過程の積みかさねの過程において、チーム別調査探究成果の共有化と個別化（個人化）の視座から現代的課題に挑む方法と課題を内発的に覚知・表現することを試みる。
3. 上記教育実践（“教師・教科書・教室・時間”転換装置の設置）の分析・評価により、小中高の学習指導要領の「総合的な学習・探究の時間」の目標と内容の記述様式が、7度の改訂によって学習指導要領が構築した日本の公教育システムの中核を構成する教科書検定システムの外側に置かれていることを、実証的に明記する。次いで現代的課題の恒常化を避けえない日常生活を構成する社会的システムの中核に現在の公立学校システムを置くことの機能的合理性へ

の問いを提起する。そして、3チームの皆さんが創る作品とその作業過程の学びの記録に基づき「総合的な学習・探究の時間」が求める公教育再構築の課題と可能性の具体性を検証する。

## 1 受講学生の誰もが教える側に、講師の私が学ぶ側に

私は上記のように、2023年度後期に静岡県立大学（以下県大）食品栄養科学部の非常勤講師として教職専門科目を担当した。科目名は栄養生命科学科の「総合学習の時間」と食品生命科学科、環境生命科学科共通の「総合的な学習の時間の指導法」の二種に分かれていた。前者が栄養教諭、後者が高校理科と取得免許が異なることが理由だが、免許種の区別なく必修化された教職専門科目「総合的な学習・探究の時間の指導法」（以下総合指導法）と位置付けての講義と判断した。

受講生は3学年10名である。学科単位に3チーム（4人、4人、2人）に分かれ、15時間2単位の講義と活動によって作成したパワーポイント（以下PPT）をチーム名、調査探究テーマ、スライド枚数、専攻・男女別人数、取得免許状の順に紹介しよう（注2）。

- ☆チームりんちゃん「食育と防災」スライド165枚：栄養生命科学科（女性4名 栄養教諭）
- ☆チームまいまい「AIと人間の在り方」スライド106枚：食品生命科学科（女性3名 男性1名 高校理科）
- ☆チームcoffee「男女ともに幸せに生きる～身近になった社会の問題や取り組みについて考える～」スライド120枚：環境生命科学科（女性2名 高校理科）

時代と社会が求める現代的課題に直結するテーマの魅力、作品枚数が示唆する内容の豊富さを紹介する前段として、ユニークな名称のチームによる個性的な作品誕生の背景を述べておきたい。

実は県大食品栄養科学部に依頼されての講義は、静岡大学（以下静大）退職後7年、72歳の新人講師として、コロナ最盛期の2021年度夏休み期間開講の集中講義4日間がスタート。しかもコロナ禍の集中Web講義のためか、食品栄養科学部13名に加えて、国際関係学部8名、経営情報学部5名、大学院2名への国語、英語、情報、数学の免許取得者も含めた講義委託であった。

対面での活動を重視する総合指導法を集中Webでとの条件には違和感があったが、静大での教職専門の教科教育法（小中社会・高校公民、生活科・総合）と教科専門（現代社会論・社会学演習）の講義担当35年間の蓄積から選んだ教材と方法を準備してZOOMを立ち上げた。

開始直後はZOOM画面を分割して並ぶ学生の畏まった姿に新鮮さを楽しむ余裕があったが、一人ひとりの表情がみえてくるに伴い、教員養成学部とは異なる空気感（学生の反応）に気づいた。その瞬間から35年の経験を棄てる紆余曲折、毀誉褒貶、試行錯誤への転換が始まった。

最初に試みたのはZOOM機能を活かし、私個人の研究調査全国ネットワークから選んだゲストティーチャーへの講義依頼であった。さらに同時進行により、ZOOM操作（画面共有、ブレイクアウトルームなど）に四苦八苦の私と異なり、PCとWeb操作に長けた学生による臨機応変の対応が可能な技術提供者ネット（無力な講師と有能な学生との信頼関係）が形成された。

その延長線上で学生の専門領域が小中高の「総合的な学習（探究）の時間」（以下総合と略す）における探究（的）活動のテーマとして、学習指導要領に明記される現代的課題と重なることに気づいた。それは“受講学生の誰もが教える側”に、“講師の私が学ぶ側”に変身することで、グループ単位の調査と探究の活動が大きく進むことを知ることにつながった（注3）。

翌年（2022年度）はコロナ後のためか、平常講義スケジュールでの対面講義が可能になった。そのため、前期（4月から8月初旬）に移行することにより、食品栄養科学部3年生のみを対象に、夏休み休暇を視野にの調査・探究の活動の成果をPPTにまとめる作業を行うことができた。それは初年度の集中+Web条件下での総合指導法の課題と可能性の上に、通常時間割・講義室・対面での課題と可能性を問い直す作業となった。その具体像を上記2023年度後期の3チームによる三種のPPTスライドの構成（目次）を辿りながら示したい。

## 2 受講学生10名（3チーム）の作品から

### チームりんちゃん 「食育と防災」

1. 背景と目的
  - 1) 食育と防災に至った経緯
  - 2) 特別講義
    - ・栄養教諭
    - ・一級建築士
2. 調査
  - 1) 都市別の防災のあり方の違い
  - 2) 令和6年能登半島地震
  - 3) 防災における備蓄の現状と理想
3. 授業計画 指導案の提示
4. 栄養教育の理想を求めて
  - 1) 栄養教諭の必要性について
  - 2) 栄養教諭にできること
  - 3) 栄養教諭の今後の課題

### チームコーヒー 「男女ともに幸せに生きるために」 ～身近になった社会の問題や取り組み について考える～

1. なぜ今ジェンダーを考えるのか
2. 探究までの活動について
  - 1) 探究までの過程
  - 2) 特別講義を聞いて
    - ・佐藤さやかさん・佐野優子さん
3. 探究活動
  - 1) 探究活動1 Googleフォームでのアンケート結果について
  - 2) アンケート結果
  - 3) アンケート結果をもとにした探究
    - ・生きづらさについて
    - ・家事、出産、育児について
  - 4) 探究活動2 より深い考察へ
    - ・女性の進学について
    - ・女性の結婚について
    - ・服装や化粧について
4. 私たちの考えるジェンダーの未来
5. 授業モデルの提示
6. 授業を振り返って

### チームまいまい 「AIと人間の在り方」

1. 背景（私たちの総合への考え方とテーマ決定へのキーワード）
2. 特別講義：専門家のお話（高校理科教諭とAI専門家の講義）
3. 方向性決定（2つの特別講義を元に私たちのテーマを決定）
4. 私たちのAIに対する考え方  
（グループメンバー4人はAIをどう考えているか）
5. アンケート  
（高校生を対象にAIに対する実態を、アンケートを用いて調査）
6. 調査結果の考察  
（調査結果から授業構成決定に至るまで）
7. 総合的な探究の時間  
（自己分析（自分の目的、やりたいこと、好きなこと）をする授業）
8. まとめ（半年間の活動を通して）

3チーム相互の比較により構成と内容の特性を理解するために、目次を縮小して左右上下に並置してみた（注4）。

“りんちゃん”は管理栄養士の資格を取得可能な栄養生命科学科の4名。地元の静岡（東海、南海トラフ）が二人、神戸（阪神淡路、南海トラフ）と東京（東北、大都市直下）から一人ずつ。学びの選択と生まれ育った地の二つが食育と防災を結ぶテーマ設定の原点と理解する。それは「都市別防災比較」「能登半島地震」「防災、備蓄、現状と理想」という調査項目に具現化される。特に「現状と理想」との尺度から食の先端科学に防災食の未来を問う試みは、探究活動のモデルと評価する。さらに授業計画の章に続いて「栄養教諭の理想」の章を設け、「必要性」「できること」「今後の課題」を明記す

る勇気に敬意を表したい。

“まいまい”の4人は食品生命科学科。生成AIは日々の実験で活用する道具。それ故、メンバー個々が「どう考えているか」を問い直すことでテーマ設定が可能に。実態を知る調査対象に高校生のAI理解を上げる知的謙虚さと結果の考察に生成AIを使いこなす大胆さを併せ持つ。授業モデル提示においてもメンバー個々の好みへの配慮とAIとの共存の方途を問い続ける意欲を高く評価する。


“コーヒー”の2人は環境生命科学科だが、先の2チームと異なり、女性であることで制約される理不尽さへの異議申し立てを文字にすることから生まれたテーマ。「なぜ今ジェンダーを考えるのか」との章から始まる理由である。しかし同時に、分子や遺伝子レベルでの先端科学の領域に掉さず専門分野であることの鋭さは、Googleフォームを使いこなす実証科学の方法と女性の「進学」「結婚」「服装や化粧」という当事者性にこだわるリアリティー重視の判断軸から、「私たちの考えるジェンダーの未来」と題し、それぞれの生活実感に根差した言葉によってガラスの天井を切り裂く二人のセンスの細やかさと表現力の豊かさに称賛の拍手を送りたい。

“りんちゃん”には「栄養教諭の理想を明記する“勇気”に敬意」、 “まいまい”には「AIとの共存の方途を問い続ける“意欲を高く評価」、“コーヒー”には「ガラスの天井を切り裂く二人の“センスの細やかさ”と“表現力の豊かさ”に“称賛の拍手”」との文節・言葉の選択で紹介文を結ぶことに注目してほしい。いずれも“知”よりも“情”と“意”の領域に属する言葉。これが「総合的な学習・探究の時間」の課題と可能性を見出す“装置”のキーワードだからである。


### 3 教室（空間軸）と時間割（時間軸）の結び目を解きほぐすことから

初年度の“集中Web”、2年目の“通常時間割・対面講義”での受講学生との活動から学んだ課題と可能性の有用性を再検証するために、3年目の講義において4種の検証装置を考案した(注5)。その一つが教室を連続15回のテレビドラマのスタジオに“転換”することである。

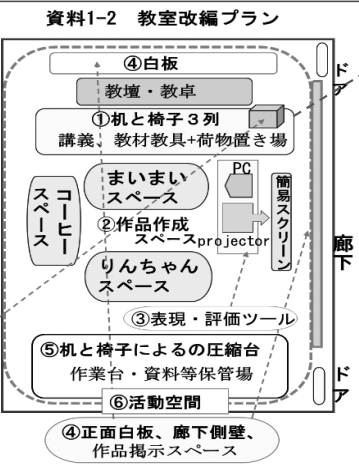
**資料1-1 定員130名の教室**



**資料1-3 活動用の教材・教具 (思考・表現ツール)**



**資料1-2 教室改編プラン**



**活動用の思考・表現ツール**

- ・LOOKIN ホワイトボード用クリーナー スプレー 500ml×1本
- ・ココヨ ホワイトボード用イレーザー
- ・ゼブラ 紙用マッキー太字/細字 8色セット×6組
- ・ゼブラ 紙用マッキー極細 8色×9組
- ・アスクル ふせん 75×75mm
- ・パステルカラー 4色セット30冊
- ・アスクル 強粘着ふせん 50mm×50mm 50冊
- ・マルアイ 方眼模造紙 プルタイプ(20枚入り)×3
- ・アスクル 養生テープ 白 幅50mm×25m×3
- ・MDFクリップボードA3ヨコ コーティングあり×4
- ・ココヨ はさみ テビタ×4
- ・ニチバン セロテープ 大巻ハンドカッター ×4

2022年度と同様に、食品栄養科学部で最も広い講義室使用の許可を得て、食品栄養科学部教職担当の角替弘規教授（以下敬称略）から届いた教室の写真が資料1-1。130名受講可能な可動式の机と椅子によるドラマづくりのスタジオへの転換シナリオのイラストが資料1-2。130人分の椅子と長短机2種で教室（⑥活動空間）全体を下記5種の空間に分ける（創造する）設計図



である。

- ①受講者10名対象の講義と教材教具箱（思考と表現のツール（注6））や荷物置場のスペース
- ②3チームそれぞれの探究活動テーマ設定、調査設計・実施・結果分析・作品化スペース
- ③作品の表示と相互評価のツールの操作スペース（projector、PC、簡易スクリーンの設置）
- ④毎時間作成作品（10月～12月の隔週土曜講義時に活動成果を描いた模造紙）の掲示スペース
- ⑤机と椅子による圧縮台（作業台・資料等保管場）

この5種の空間イラストは“時間軸転換のシナリオ”でもある。2022年度講義開始時に、“通常時間割・対面講義”との条件では講義と活動という二つの時間（機能）を同等に準備することが必要と判断し、隔週土曜日午後2コマ（13：00～14：30、10分休憩、14：40～16：10）を講義日に指定した。前半コマを私の講義、後半コマをグループ単位の活動の時間に分けた。

だが実際に始めてみると、前半の私の講義が長くなって後半の活動時間が足りなくなり、チーム別の活動テーマに基づく調査、考察、探究の実践を講義日以外に行うことを求めざるを得なくなった。その結果、各チームの活動状況に即しての指導助言の機会を失い、講義の延長での一方的な指導（指示）の言葉を強制する場面が増えてしまった。それでも3グループ（4人×3）12人の夏休みを超えての頑張りで、非常に質の高い3種の作品を完成させてくれた（注7）。

それだけに、講義担当者としての反省から、次年度のために次の改良点をメモにした。

- ①講義時間を“後期”の隔週土曜午後に変更し、年末年始の休日をはさむ教育課程に転換する。
- ②午後2コマの総時間（90+10+90=190分）において、講師（私）の講義は原則30分に絞り、休憩をはさむ160分を学生のチーム別活動にあてる。
- ③チーム別活動160分の後半30分をその日の成果のプレゼンと相互評価の時間にする。
- ④チーム活動の作品を順次掲示、3チーム相互のテーマ探究の進化と深化の手がかりとする。

この4種のメモにより、2023年度の講義室を5種の空間と活動中心の時間構造に転換する時空創造のイラスト描写に挑んだ。その模索過程で総合指導法の新たな課題と可能性に気づかされた。

①講義➡②作品作成➡③表現・評価ツール操作➡④作品掲示という4種の機能を付与した空間と時間はドラマをつくるスタジオに似ていること。とすれば、ディレクター、シナリオライター、プロデューサー、そしてAD、映像・音声・大道具などの役割が必要になる。その前に、ドラマの主催者（オーナー兼プロデューサー）は講師の私なのか、それとも各チームのリーダーなのか。後者とするとの判断を明確に形で示すために、教壇・教卓に接する位置においた机と椅子で3列残した教材教具（思考と表現のツール）と荷物の置き場の端に、私の①講義スペースを配置した。

とすれば、3チームのスペースはどこまで広がるか。チーム名で囲む②「作品作成スペース」までか。各チームが発表時に操作する機器やスクリーンが配置される③「表現・評価スペース」も含むか。掲示スペースになる④「白板と廊下側壁」はどうなるか。⑤「机と椅子の圧縮空間」は、作品作成作業台や各種大小機器・道具、参考資料・書籍の保管場所など、臨機応変に活用する予備スペースになる。このように機能を付与すると、①「教材教具と荷物の置き場」も含めて、130名定員の教室全体を点線で囲む⑥教室が3チームに配置された「活動空間」に“転換”する。

ドラマ作りの役割は各チーム（4名、4名、2名）のメンバーが、それぞれ作業の進行状況に応じて役割交換を自在に行うことで処理可能である。その手配をプロデューサー役のチームリーダーが担うと想定する。とすれば、講師の私と教科書の役割（機能）はどうなるか（注8）。

空間軸（教室）と時間軸（時間割）の転換（結び目を解く）は、教師と教科書の役割（結び目のかたち）の転換を求めることになる。

#### 4 教師（教える人）と教科書（教える内容）の結び目を解くための装置

2021年度3学部合同集中Web講義では、角替弘規の紹介で講義助手の役割をお願いした大学院生青嶋沙奈さんを中心に、LINE上に受講学生全員が参加するサイトが開設された。その結果、講義と活動のための情報を青嶋さんから瞬時に文字情報で受講学生全員に伝えることができた。

青嶋さんのサポートは2021年度のみであったが、LINE上のサイトは2022年度対面講義でも有用と判断し、私を中心に開設することを試みた。だが、残念ながら短文の連鎖での情報交換に不慣れな私では、学生が求める円滑な情報交換のツールとして使いこなすことができなかった。

それでも3チームそれぞれの活動状況との関連で、LINE上での情報交換を見ることができた。書き込まれる一文の文字数は少なくとも、文脈を共有する目線から生じる意味空間を重ねることで、“情”と“意”の衣で装う“知”の豊かさを読み取ることができた。だが講義時という文脈ではない文字会話のため、学生の間で進行する情報交換の流れに入るタイミングを見出せなかった。

この点での反省をふまえて、分からないことは受講生に相談するとの原則に転換し、2023年度の講義開始日（10月7日（土））を迎えた。受講者は10名。約30分、講義と活動の原則を説明したあと、活動開始の意味を込めて、受講生にこの場を共有する人たち全員を対象に自己アピールをお願いした。その過程でチーム分けの基準を話題にしたが、人数差はあっても専攻単位（栄養生命科学科4名、食品生命科学科4名、環境生命科学科2名）との全員共通の要望に従った。

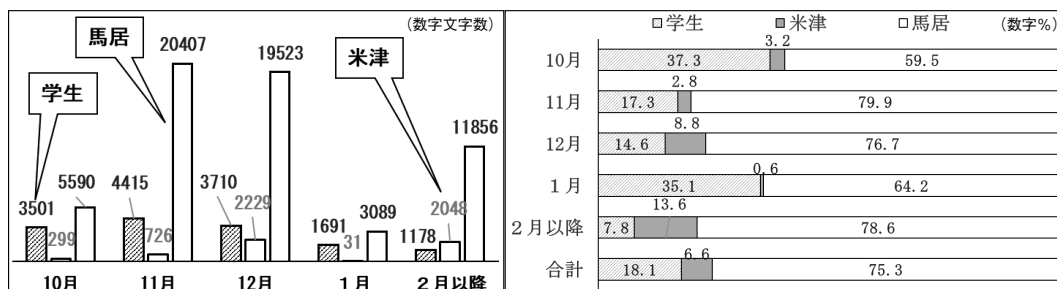
さらに、自己アピールの中で知ったPC・projector操作とイラストを描く力量の高さを理由に、AIさんに講義全体のリーダーをお願いしたところ、3チームのリーダー候補3人（N.Oさん、K.Tさん、M.Kさん）も自己申告に近い雰囲気でも明確になり、4人同時に全員の同意を得た。

その勢いで、教室改編プランに基づく机・椅子の移動による活動空間づくりと全体リーダーAIさんによる機器設定が同時に進行し、予定より早くチーム別スペースでの活動が可能になった。この時間を活用してLINE設置の方法について各グループでの検討をお願いしたところ、瞬時にAIさんが「私が準備します」と言ってくれた。それならば、と3チームのリーダーも加わり設定様式が即座に決まり、「総合的な学習」と名付けたLINE上のサイトに3チームのメンバーから参加メールが次々と送られた。戸惑っているのは講師の馬居と活動のサポート役として参加をお願いした富士宮市立黒田小学校の米津英郎校長（以下敬称略）の2人だけになった。その状況に気づいたAIさんの助けで最後尾に登録された。この間に要した時間は10分であった。

なぜここまで詳細に記述するのか。この10分間で2023年度の講義と活動の軌道が定まったと評価するからである。LINE設定様式をリーダー4名で決定し、チームメンバー全員が同意の証として瞬時に登録する。私と米津英郎は最後尾に招待される。教室転換の合間に行ったLINE上の「総合的な学習」（命名はAIさん）開設は、総合指導法における活動の主宰者（オーナー兼プロデューサー兼ディレクター）が講師からリーダー4人に“転換する装置（スタジオ・舞台）”の設置作業であった。その証左となる数値（エビデンス）が資料2と資料3である（注9）。

リーダー4人の合作LINE上の「総合的な学習」に、3チーム10名と米津英郎と馬居が書いた月別文字数（トーク履歴）とその三者間（学生、米津、馬居）の比率を図示したグラフである。

講義開始10月の文字数内訳は学生3501（37.3%）、米津299（2.8%）、馬居5590（59.5%）。11月は学生4415文字と増えるが比率は17.3%と減少。米津も726文字と倍増強だが比率2.8%に減。その原因は馬居の文字数が20407と大きく増加したことだが12月はどうか。学生3710、馬居19523とともに減だが10月よりも多い。米津英郎は2229と10月の7.5倍と大増加である。



資料2 月別LINE記入文字数 (学生・米津・馬居)

資料3 月別LINE記入文字数比 (学生・米津・馬居)

この三ヵ月の変化を文字数で見れば主導権は馬居にあるように見える。だが3ヵ月合わせて45520文字を書き込む作業の発信源は3チームの隔週6回講義日12コマの活動(160分×6)。模造紙に描き上げた6種の作品(イラスト表現)の凄さとLINE活用の説明文の明証さへの感動によって誘引された未知の景色への飛翔の期待が、馬居と米津に書き続けさせた結果にすぎない。

主導権は“LINE「総合的な学習」という“舞台を演出”する4人(ディレクター)と発言(台詞)を書くチームの皆さん(アクター)にある、との評価をアドバイザー米津と強く共有する。

大学院生の青嶋さんのサポートで気づいたLINEの機能。それを活かすことができなかつた2022年度3チームの皆さんへのお詫びの意を込めて、2023年度3チームの皆さんにお願いして設置したLINE「総合的な学習」。これが教師と教科書の結び目を解くための“装置1”である。

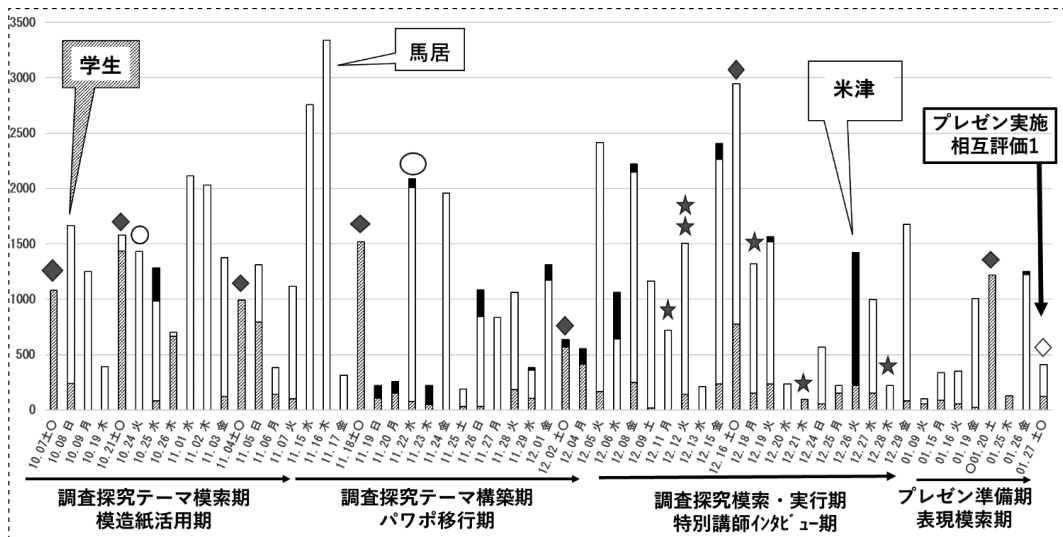
“装置2”は何か。“講師の複数化”である。現職校長の米津英郎に、公務と家庭の事情に支障がない限り、との条件で授業づくりのアドバイザーをお願いした理由である。ところが一度も休むことなく、サイトでの発言文字数も増え続け、「学生さんの活動意欲が素晴らしくて休めません。次回が楽しみです」との言葉を講義が終わるたびに聞かされた。このこともまた、講義と活動(総合指導法)の主導権が講師の私ではなく3チームの皆さんの側にあることの証左といえよう。

もう一人サポートをお願いした。県大の角替弘規である。教室と講義時間の設定、教材教具、PC、projector、screenなど活動ツールの準備と保管、配布資料印刷、学生の質問など、非常勤では対処困難な課題を全て解決いただいた。講義日は米津英郎、講義日外では角替弘規のサポートにより、3チームの卓越性を引き出すことができた。この複数講師の活動状況(機能)の実際(具体性)をLINEに残る日別文字数の推移(資料4)を解き口に、次節にて開示しよう。

## 5 教師(教える人)と教科書(教える内容)の新たな結び目を創る契機を求めて

次頁資料4は講義開始日10月7日から最終日1月27日までのLINE「総合的な学習」に記入された学生(斜線)、馬居(白)、米津(黒)の文字数(積みあげ棒グラフ)の推移を示す図である。10月~12月の◆隔週土曜講義日の傾向を見ると、10.07、11.04、11.18の記述者は学生(斜線)のみ。10.21と12.02も大多数学生(斜線)で、12.16のみ馬居(白)が多い。だがトーク履歴に戻って記入時間を確認すると午前0:15~1:16、記述内容は午後の講義と活動のための参考資料等43点送付URLが並ぶ。16日午後の活動過程での記入は学生(斜線)のみである。いずれも10~12月の講義日6回(12/15コマ)が3チームの活動中心であることを証す数値である(注10)。

講義日改め活動日の翌日からの週も学生の記述(斜線)を確認できる。隔週土曜日午後の活動を引き継ぐチーム間の情報交換(問いと返答と意見)の活発さを評価し、交錯する情報から読み



資料4 記入日別LINE「総合的な学習」記入文字数（学生・米津・馬居）と調査探究進行期表示

取る課題に対応する馬居（白）の記述が積みあがる（事後補講）。チーム別の模造紙に描かれたイラストと文字の組み合わせの創発性に感動する馬居（白）の評価の高さを示唆する文字数である。より高い文字数の山（白）が二週目に並ぶ。週末土曜午後の次回活動160分で各チームの作品に潜在する異なる可能性を開花させるため、三者三様の資料送付URLと30分制限の講義を補う多彩な文字情報（事前講義）を活動日前日まで行うLINE記入（馬居白）が原因と推察する。

具体例で示そう。資料4の下位に並ぶ調査探究過程4段階と○★が付く日の関係に注目する。○10.24は調査探究テーマ模索期の中間。第1回活動日◆10.07は、一人ひとりの自己紹介メモと小中高総合体験記（主体的）を手掛かりに、チーム名と調査探究テーマを結ぶコンセプト模索過程（対話的）を模造紙に描く。第2回活動日◆10.21は総合的な“学習（小中）”と“探究（高校）”の相違を問い直す活動に挑む（探究的）。その作業で生まれた“りんちゃん”（図1）と“まいまい”（図2）の作品（発表時撮影）と3日後○10.24にLINE記入した馬居の評価＝私見を対置する（注11）。

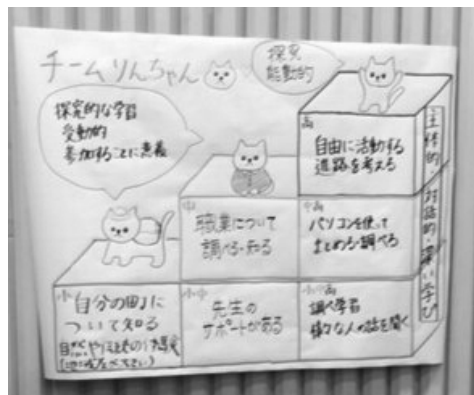


図1 “りんちゃん”の作品



図2 “まいまい”の作品

“チームりんちゃん（猫）”のみなさんへ

- 活動の場（時空の多様・多元・可変）と学びの経緯（方法と内容の多様・多元・可変）、この三種（多様・多元・可変）の相違の多重性に起因する混沌としか表現できない記憶と経験の世界の読み取り（整序化）に真っ正面から挑み、現職教員の研修資料にも活用可能な小中の「学習」から高校の「探究」への推移の多様性、多元性、可変性を精彩かつわかりやすく表現したモデル図の作成。
- 学校のリアルに根差した学習方法の特性を取り出して、学びの個別性と共有性の尺度を用いて、12年間の学びの時空に描かれる自己形成の軌跡の軸と獲得・蓄積される学習の方法と内容を立体的に把握・具象化（学びの時空の秩序化）する発想力、理解力、表現力の卓越さに感動です。

“チームまいまい”のみなさんへ

- 海の深さと海洋生物の特性に化す比喩を駆使することで、多種多様な活動の重なり（混在する記憶と経験）に隠された価値ある「学習」の成果（学習内容の具象化・細分化・再分類）に名前を与える（個別化・類型化）ことによって、より高度かつ有用な学びの成果を志向する「探究」へと進むモデル図の作成。
- 経験された活動に潜在する学びの可能性を引き出す視点の鋭さと表現力の豊かさ。
- 個々の経験に意味と名前を与えることで居場所を与え、各経験固有の特性の有意性（存在の価値）を認めあうことにより、異質性を貫く融和と背反の混在に根差す困惑の交錯が育む意外性（違和感）を、おおらかに楽しむ（遊ぶ）契機に転換する想像力と創造性に感動です。

次の○11.22は調査探究テーマ構築期。表現媒体が模造紙からパワポに変わる段階の作品であるため、“coffee”の模造紙に描いた文字情報（調査探究対象）のみの作品と馬居がパワポに転記した作品を並置し、その意図と“coffee”独自の魅力を評価した私見を下位に置く（注12）。

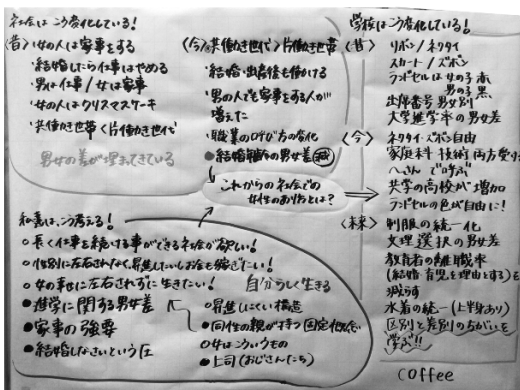


図3 “coffee”の作品

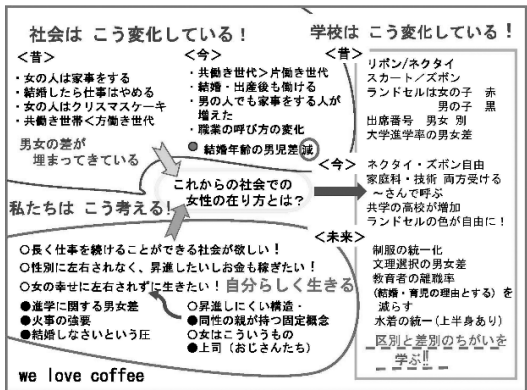


図4 馬居作成PPT

チーム“coffee”のみなさんへ

“まいまい”と異なり“coffee”は文字表現のみで、思考の方向も明確、考察の選択肢の並びも私の得意な領域でしたので、楽勝と思って作業を開始したのですが…。

一行ごと転記する過程で、私の想定を超える多種多様かつ多元的な問いの綴りが並んでいることがわかり、その一つ一つの意味を問いながら、文字の位置を確定する微細な操作に挑まざるを得ませんでした。さらに、配分された綴りの分別を、直線ではなく曲線（PPTでは最も苦手な操作技術）で囲む作業にも挑むことになりました。結局、複雑なイラスト形成操作で悩んだ“まいまい”とは異なり、一番単純な文字（大きさ、長さ、字間）と線（変幻自在な曲線による意味の領域化）の操作で、試行錯誤を繰り返し、最も長時間を費やしました。

私自身の思考との重なりがなければ…です。どこまで進むか。期待しています。

活動の文脈は共有するが、テーマ、表現方法が全く異なる“りんちゃん”と“まいまい”のイラストと文字による作品（模造紙）。文脈と表現方法ともに異なる文字のみの“coffee”の作品（模造紙）。模造紙上の“coffee”の文字の並びに物語を見出す馬居の模写（PPT）。評価を私見として各作品の解説に挑む馬居の文字表現3種（LINE）。いずれも上述した総合指導法のために、①転換を試みた教室、時間割、教師、教科書による活動から創出された3チームの作品、②作品に潜在する可能性を拓く馬居による言葉の選択・綴りの具体例として提示した。①②ともにモデルなき表現である以上、馬居の私見の適否と可否、当否と是非については読者に委ねざるを得ない。

ここでは未整理のままの「講師の複数化と教科書の再定義」について加筆しておきたい。

まず資料4の調査探究模索・実行期の★の日に講義をお願いした特別講師6人を紹介する。

- ① 12月11日06:30 PM 静岡県内公立小学校 栄養教諭（栄養教育の現状と課題）
  - ② 12月12日06:30 PM 静岡県内公立高等学校 理科教諭（高校理科と総合的探究の実践）
  - ③ 12月18日06:30 PM 1級建築士 高田好浩（防災食と避難施設での食の在り方の問題）
  - ④ 12月20日01:00 PM 動物園飼育士 佐藤さやか（理系女性の就労、ジェンダーバイアス）
  - ⑤ 12月21日08:30 PM 東京大学大学院学際情報学専攻 李在原（AIの理解と生存戦略）
  - ⑥ 12月28日01:00 PM 企業広報責任者 佐野優子（企業社会のジェンダーバイアス）
- ★ “りんちゃん”は①と③、“まいまい”は②と⑤、“coffee”は④と⑥を講師に

第5回活動日12.02において調査探究テーマが明確になった時点で、模索・実行期として最先端の専門家に実践化の方途を学ぶ機会をグループ長会（注13）に提案し、各チームの希望を得て、馬居と米津のネットワークから最適の友人を選びZOOMでの講義をお願いした。講義内容はチームの作品（写真・PPT）とLINEトーク履歴を転記したWordのPDF版を講師に送付し判断を願った。

講義はチーム単位（他チーム参加自由）に原則2時間。ZOOMを介してだが、少人数対面ゼミの雰囲気近く、最先端の知識と講師の私的な判断や思い、悩みや夢、理想と現実が交錯し、新たな“知”と“情”と“意”が一体として生成される現場を垣間見る貴重な機会になった。

講義後、チームリーダーの責任で講義概要のメモを作成し、メンバー個々の感想とともにLINE添付し、3チーム共有の情報になる条件を整えた。より詳細には、本章45頁の「2.受講学生10名（3チーム）の作品から」で紹介した目次に示すように、調査探究のテーマ、方法、内容の設定の背景として、特別講師に学んだ最先端の知の活用過程が、3チームそれぞれ独自の理解と解釈とともに、公開版課題研究報告書に明記される。参照いただきたい（注14）。

このように、馬居が担当した2023年度の総合指導法の講師は、特別講師6人を含めて9人である。もちろん公的ではなく馬居と米津の私的な人間関係の延長でお願いしたにすぎないが、3チームの皆さんにとっては、調査探究の過程において最も価値ある情報を得た講師は、馬居ではなく6人の特別講師と理解する。学習指導案作成では現職校長の米津であったことも付記する。

なぜ総合指導法に講師の複数化が必要か。実はその答えは、小中高の学習指導要領の「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」に明記される。その記述を検定教科書の機能の整合性との対比により、総合指導法の課題と可能性の提起に結ぶ視座から次節にて述べよう。

## 6 「総合的な学習・探究の時間」が挑む現代的課題への問いは、 社会事象の多様化、多元化、可変化への注視から

「(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については……例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題……などを踏まえて設定すること。」

上記引用は小学校学習指導要領第5章、中学と高校の学習指導要領第4章の「総合的な学習の時間」(小中)と「総合的な探究の時間」(高)から「第2 各学校において定める目標及び内容」の「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」の「(5)」から取り出した小中高共通文章。

煩雑な引用カ所の紹介になったが、法に順ずるとみなされ官報に告示される学習指導要領の日本の公教育における重みを示唆する表現と理解いただきたい。その位置づけから下線部(馬居)を付記した文を読めば、小中高の総合的な学習・探究の課題の大きさを確認できよう。

しかし同時に、「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」を課題とする授業を担う資質・能力を持つ教師がどれほどおられるか。同じ条件で、「教職専門の総合的な学習の指導法」の単位認定に責任をもつ資質・能力を持つ大学教員の割合を省みてほしい。実はその作業を自己に強いた結果の報告が本章と位置付けたいが、いまだ途上といわざるを得ない。

その理由は、「現代的な諸課題」と総称される領域は「多様性」「多元性」「可変性」という現代社会の三種の特性が“同時進行”する社会事象によって構成されているからである。とはいえっても特別なことではない。「国際理解」「情報」「環境」「福祉」「健康」という単語が指し示す領域と事象の特性を“多様性”と表現することに異論はないであろう(注15)。

さらに、その“多様性”は、法制度や所属集団の相違(利害の対立)、財と門地や性差と文化の差異(差別と格差)など、“過去”から積みあげられた価値と利害の“多元性”と表裏の関係にあることも理解されよう。そしていずれの課題も同時多発的な“変化流動性”(進化と淘汰の輪廻)の社会的文脈(未来からの要請)から逃れえないことも経験されよう。

実はもう一つ大事な課題が上記引用でカットした二カ所に記載される。特に「学習」から「探究」に変わる高校では、「探究課題については」に続き「地域や学校の実態、生徒の特性等に応じて」とある。「横断的・総合的な課題」では「地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の進路に関する課題などを踏まえて設定すること」と続く。

「現代的な諸課題」は非常に壮大で多岐にわたるが、「地域や学校の実態」→「生徒の特性」→「地域や学校の特色」→「生徒の興味・関心」と“地域”“学校”“実態”“特性”と対象を二段階に焦点づけた後に「職業や自己の進路」(高校のみ)という一人ひとりの未来の姿に集約する。喫緊の現代的諸課題(多様性)に対峙するが、その探究は学習者の生活する地域と学校の実態・特性(多元性)への注目を介し、学習者一人ひとりの進路=未来(可変性)の選択に結ぶ。世界の現実に向ける大志と一人ひとりの人生にこだわる優しさを等価に置く理想を読み取りたくなる記述である。

とすれば、探究課題の多様性、多元性、可変性と同時に学習者個々へのかかわり方が課題になる。そのための方法として、生活科誕生期に全国の小学校の先生方の実践から学んだ4種の“みる”(見、観、診、看)を紹介したい。「総合的な学習・探究の時間の指導法」と「総合的な学習・探究の時間」を担当する教師の文脈を重ねて例示しよう(注16)。

- ア) 児童・生徒・学生の今（あるがまま）を可能な限り予断を排して“見る”
- イ) 教師自身の偏差の自覚と学習者一人ひとりの課題の具体性に寄り添って“観る”
- ウ) 課題（問題）解決への処方箋を書くための処方求めて“診る”
- エ) 処方箋に基づく処置の経過を“看る”ことで、処方箋の適否を判断する（評価の目的）

この4種の文脈から“LINE総合的な学習”を教師と教科書の転換装置1とする理由を理解されよう。さらに、総合的な学習・探究の課題である現代的課題の多様性（適材適所）、多元性（臨機応変）、可変性（融通無碍）に対処するには講師の多数化が最も合理的な方法であることも理解いただこう。だが他方で、本章で例示したLINEサイト設置や講師の複数化の全国の小中学校での実践化については困難と思われる方が多数派と推察する。しかし、それならば小学校では学級担任一人で、中高では教科担任一人で授業を行うことがなぜ可能なのか。学習指導要領によって教科書と授業時数のありかたが全国共通（平等）に準備されているからと自問自答するが、疑問がないわけではない。

周知のように、小中学校の教育は「各教科」「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」によって構成される。その中心は、私見だが、小学校10種、中学校9種の教科である。その理由は「各教科」には、名称が直截に示すように、全て学習指導要領に基づく検定教科書が広域採択システムにより無償で配布される。時間割を作成するために必要な年間の総授業時数も教科・学年・学校種別に配分（強制）される。そのため、大学の教職課程における教職専門科目としての各教科の教育法は、検定教科書を主たる教材として、教科・学年・学校種別に異なる授業時数に対応する授業づくりの方法を組み込んだ教育課程を求められる。例外は「特別の教科としての道徳」といえよう。「特別の」と付記されるように、各教科に分類される検定教科書とは位置づけが異なる。

道徳の教科化に貢献された古い友人の押谷由夫昭和女子大学名誉教授との対話から、子ども一人ひとりの思いによりそうことが第一条件、ということを学んだ。道徳の教科書は教える書ではなく、「問いを創る思考の道筋を示唆するモデルの書」と私なりに理解するが、教育勅語批判を背景に戦後の道徳教育で問い直された徳目主義を今なお重視する観点から活用される授業もあるのでは、との危惧を抱く。この二つの道徳観は教職専門の講義においても課題になると思うが、道徳が担ってきた伝統的な役割から教員養成における道徳教育法教育課程や教授方法には他の教科以上に蓄積があると評価する。

「特別活動」には検定教科書はなく、配分された授業時数も各教科と比較して少ない。他方で、毎朝の学級会、全校生徒の朝礼、運動会、音楽会、入学式など、実施形態の固定化と共有化が進む。教科書に類似のサブテキストや資料集等（含む映像教材）を用いての学習が可能と判断する。

いずれも35年間の静岡大学教育学部での教員養成経験に基づく私見だが、各教科、道徳、特別活動では、それぞれの特性に応じた教職専門科目としての標準化されたテキストの作成は、それほど難しいことではない。このことは小学校教員免許取得のための単位取得という視点から見れば、受講対象となる全ての教科と学年の教科専門と教職専門において、体系化された知識と標準化された授業の方法の記述と点数による一元的評価が可能なテキストの理解（記憶、操作、表現）を求める根拠となる。

他方、中高教員免許1教科取得の場合は、教科専門科目は専攻する専門科目取得単位と重なる。教職専門を構成する各科目は相互の関係性への配慮なく隙間（専門科目優先）の時間に配置（複数学年に分散）され、講義担当は非常勤、という大学や学部も少なくないのではと拝察する。

例外がある。それが「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」である。授業時数では



中学校の配分表を見ると、「総合的な学習の時間」は第1学年50時間、第2学年と第3学年は共に70時間が配分される。この時数は教科との比較では、音楽（45-35-35）、美術（45-35-35）、技術・家庭（70-70-35）より多く、道徳（35-35-35）と特別活動（35-35-35）のほぼ2倍になる。

他方、授業時間の内容についての明確さを比較するために公刊された中学校学習指導要領（平成29年告示）の記述頁数を見ると、音楽8頁、美術8頁、技術・家庭12頁、道徳5頁、特別活動6頁に対し、「総合的な学習の時間」はわずか3頁と非常に少ない。教室に掲示される週間単位の時間割に記載される授業時数は、音楽、美術、技術・家庭、道徳、特別活動より多いが、教科書がないどころか、授業内容を記述する学習指導要領のスペース自体が最も少ない。しかし、実はこのような時間と内容のアンバランスこそ、非常勤講師として担当した県立大の受講生の皆さんから感じた「専門課程の学生の表現の力量の高さとセンスの良さ」（35年苦楽を共にした馬居の研究室の学生よりも？）との仮説の淵源と考える。

総合的な学習と探究に関する学習指導要領の記述には、全国共通のサブテキストや資料集を用いての授業のありかたを超える（実質否定？）学びと活動を要望する文章が並ぶ。そのことを象徴するのが、他の教科等では「内容」と記す項目の位置に、本節冒頭に紹介した「各学校において定める目標及び内容」という見出しの項目が置かれていることである。

総合的な学習の時間の目標は、他の教科等のように学習指導要領の項目名「内容」に記述された文章の写しではなく、「各学校における教育目標を踏まえ、総合的な探究の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと」と各学校に委ねられる。さらに、その内容も上記にて考察したように、i 現代的な諸課題（横断的・総合的）、ii 地域や学校の特色、iii 生徒の興味・関心、iv 職業や自己の将来となる、と簡潔明瞭にキーワード化可能かつ多様・多元・可変をゆるやかに組み込む概念に要約できる。

換言すれば、「子ども一人ひとりが、その生きる場に生じる問題に気づき、自分自身の今と未来への問いと重ねながら、解決への道筋を友とともに探し続ける活動」となる。そしてこのワーディングが、静岡県立大学食品栄養科学部3学年10人の皆さんとの活動の前提にあることはご理解いただければよい。しかし、同時に、私の静岡大学での35年間に、共に学んでくれた学生のみなさんにとって、最も困難な課題と私が判断する理由もご理解いただけることを願う。

あくまで私見だが、学習指導要領は検定と授業時数配分の制度によって、ナショナルカリキュラムの実践化を日本の公教育システムの中核に維持することを可能にした、と評価する。しかし、総合的な学習と探究での記載内容は、その中核システムである検定教科書システムの外に位置付けざるを得ない。「横断的総合的」という記述に従えば、外側の領域は大幅に他の教科等に配分された時間に広がることも許容される。敗戦後に誕生した学習指導要領は、7度の改訂をへて構築した教育システムを組み替える（改編から改変への）契機を組み込んだ、と私的には評価したい。

その意味で、教室と時間割の転換、教員の複数化、教科書にかわるLINEサイト設定、という本章での展開に、他教科等が続く方向に舵をとるべきか。逆に、他の教科等の維持を優先する教育システムへの同化を求めるべきか。

答えは既に出ている、との判断から本稿執筆を構想した。その理由は本稿で紹介した「総合的な学習・探究の時間の指導法」の講義と活動の転換装置の原点は、全て馬居が1990年代前半の生活科誕生期に、全国の先生方に学んだ授業（活動）づくりの具体像（構成要素と実践方法のモデル）だからである。そのモデルが日本の小学校教育を担ってこられた先生方と子どもたちの歩みの軌跡に広く深く根付いていることを、コロナ危機臨時休校期の調査研究において幾度も確認で

きたからである（注17）。もし本稿での記述に、そのことを確認できない方がおられるとすれば、まず、90年代生活科誕生期の実践記録の再確認をお願いしたい（注18）。

そのための一助として証言者を紹介しよう。本稿で考察した静岡県立大学での講義のアドバイザーをお願いした米津英郎校長（以下敬称に戻る）である。

米津先生は、生活科誕生期に教職に就かれ若手教員として活躍され、そこで培われた力量を「総合的な学習の時間」においても発揮され、先導的实践としてNHKで報道された富士山学習のリーダー役を担われた。コロナ危機への対処や1人1台PC配布においても、子どもたちの学びと活動を守ることを最優先の原則として、校長の任を果たされてこられた。その実践への信頼と敬意が、アドバイザーをお願いした理由である。

米津校長から、本稿末での掲載を前提に届いた証言の文を以下に紹介させていただく。

授業実践において、馬居先生は「教師・教科書・教室・時間割」を転換させた。この発想は、生活科誕生時にご尽力した馬居先生だからこそなせる業であった。なぜなら、こどもの思考に寄り添った指導計画と肯定的なこども理解、俯瞰して考える授業構想等、生活科で大切にしてきた教育観が授業作りの根底になれば、「教師・教科書・教室・時間割」の転換という発想は想起できないからであった。

馬居先生の授業にサポート役として参加した米津は、学生がどんどん自分事として前のめりになって探究活動に取り組む姿を目の当たりにした。そこには、馬居先生と学生との信頼関係、馬居先生が学生から学ぶという謙虚な姿勢が存在していた。馬居先生が学生に対して発せられる言葉には否定的なものはなく「おもしろいことを考えたね。そのまま進めてごらん。」という温かい言葉であった。その結果、学生は安心して主体的に学びを深めることができ、質の高い作品を感性させることができた。この授業実践には、総合的な探究の時間の可能性が込められている。

過分の言葉に恐縮するばかりだが、米津先生は黒田小学校の校長の職とともに、馬居に代わる非常勤講師として、本年（2024）10月から静岡県立大学の教職専門科目「総合的な学習の時間の指導法」を担当されている。その意味で、本年は新たなステージでの米津先生との協働の授業づくりの実践研究開始元年といえよう。そのスタートなる作品が、本研究報告No.103の4章と5章（本稿）であることを記して末尾とする。

注

- (1) 「教職課程認定基準等について」2018.12.20（平成30年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 資料2 P.11～12）参照
- (2) 3チームが作成した「調査探究活動による作品」、「相互評価表」、「LINE総合的な学習トーク履歴」（作業過程に即して記載した受講学生10名と講師（馬居と米津）の情報交換の記録）のPDF版を下記サイトにストックする。表題に付したURLにより開くことができる。参照いただきたい。（本稿において案内するサイトは全て馬居教育調査研究所（UER-Labo）に設置）

「2023年度静岡県立大学「総合的な学習・探究の時間」教育・指導法」

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou03/2023/12/10/4747>

- (3) 小学校学習指導要領第5章、中学と高校の学習指導要領第4章の「総合的な学習の時間」(小中)と「総合的な探究の時間」(高)の「第2 各学校において定める目標及び内容」の「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」の「(5)」を参照。詳細は本章「6.」を確認いただきたい。
- (4) 2023年度後期の3チームによる三種のPPTスライドは、注記(2)を参照いただきたい。
- (5) ①教師 ②教科書 ③教室 ④時間割の転換(全国同一に縛る結び目を解く)
- (6) 活動を誘引する小道具・大道具作成の器具と素材(活動のストーリーを想起させるツール)
- (7) 「2022年度静岡県立大学「総合的な学習・探究の時間」教育・指導法」参照  
<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou03/2022/05/14/3987>  
 ◎チーム「こしょく」にならないために Mスライド95枚  
 ◎チームお化け屋敷「高校生の食事」スライド51枚  
 ◎チームめんだこ「学校給食と食育-学校給食の形態と栄養教諭の有無による食育のちがいについて-」スライド80枚
- (8) シラバスには下記2書をテキストとして明記  
 ①『新訂版人口減少時代の家族・学校・地域・社会～生涯にわたる学びと教えの新たな可能性を求めて～』馬居政幸・角替弘規共編著 NSK出版 2020年1月  
<https://www.uer-labo.jp/room/ikiru/ikiru01/2022/02/07/3691>  
 ②小中高学習指導要領解説「総合的な学習(小中)・探究(高)の時間」文部科学省  
 ※サブテキスト(拙稿、調査報告、資料・データ等)は下記サイトに掲載。  
 「2021年度静岡県立大学集中講義「総合的な学習・探究の時間」教育・指導法のために」  
<https://www.uer-labo.jp/room/2021/12/18/2425>
- (9) LINE「総合的な学習」への受講学生10名と米津英郎と馬居による記入歴(トーク履歴) Word転記版のPDFを下記サイトにストックしてあるので参照いただきたい。  
 2023年度静岡県立大学「総合的な学習・探究の時間」教育・指導法  
<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou03/2023/12/10/4747>
- (10) 参考資料の詳細は、注(2)に案内したサイト内の「◆LINE3チーム合同トーク履歴」の該当日(11月16日木曜日)の参照を。
- (11) 上記「◆LINE3チーム合同トーク履歴」の該当日の参照を。なお馬居の評価の前提にある“チームりんちゃん”と“チームまいまい”のトーク履歴を以下に掲載する。

#### “チームりんちゃん”の模造紙に描いたイラストの意味と意図について

「N.O(りんちゃん)小、中、高と上がっていく様子を階段で表現しました。各段階で特徴的な内容と、小中の共通点、中高の共通点、小中高の共通点をブロックごとにまとめました。小学校では地域についての体験学習が主であり、中学校から職業や進路を意識した内容が加わってきました。階段の上には、りんちゃんが成長していく様子を描きました。／「主体的・対話的・深い学び」は小中高で共通のテーマなので右の側面に縦に書きました。また、「探究的」では先生のサポートがあり受動的で、参加することに意義があるのに対し、「探究」では自由な活動が多く、先生からの指示がほとんどないこともあり能動的な学習が必要だと思いました。／

補足①A.S(りんちゃん)：中高の職業関連の違いは、中学校は様々な職業について知ることだと思ったので“職業について調べる・知る”、高校は具体的な進路について考えること

だと思ったので“進路を考える”としました。

補足②M.K (りんちゃん)：小・中学校では、先生から与えられた課題について調べ、学ぶ活動が多い。高校では何について調べ、何を学ぶかを自分で設定することができ、時間や内容についても自由に決めて活動することが特徴だと感じた。だから、探究（高校）では、能動的だと考えた。」

「N.O (りんちゃん) まいまいとりんちゃんの違いがあった理由／チームりんちゃんは、メンバー間において、共通した活動内容についてまとめた。よって話し合いの流れは、① 小・中・高での活動について、メンバー間での共通項を取り上げて整理し、② 総合に対する概念を共有し、③ それを図にした。／これまで経験してきた総合の学習について、「先生から課題を与えられる（小・中）、自分で課題を見つける（高校）」ことを共通点として挙げた。それを軸に、話をまとめたため、体系立てられた図になったと考えられる。チームまいまいでは、実際に経験したテーマについて示し、図に表現していた。活動テーマが具体化され、多様な価値観を含んだ内容になったと考えられる。」

“チームまいまい”の模造紙に描いたイラストの意味と配列の意図について

「Y.K (まいまい) 砂浜から海に出て、海がだんだん深くなることから、学習することから探究へと内容が深まっていくことを表現しました。／クラゲは体の90%が水分であることから、水に馴染んでいく＝社会の一員になるという意味をこめて書きました。／また、クラゲの足にはディベートとプレゼンの具体的な内容を加えました。／蟹の福祉は、手を取り合っている様子を表しています。／また、エイは人権で、こちらも手を取り合っているのですが、毒や棘を持っているので注意。／チョウチンアンコウは、探究を表しており、明かりが探究なのと、無駄無く使用できる点が、探究には無駄が無いことを意味しています。／職業体験は小学校、中学校どちらもやったひとがいたため、間の曖昧な場所を書きました。／ヒトデにした理由は、職業体験は人の手を借りないと成り立たない授業のため、手があって手を借りることができる様子が想像できるから。／亀は、小学校で一番初めに皆が触れている項目だったので端に書いた。地域で学ぶ中には、インタビューで「人」について学ぶことと、地域の「文化」について学ぶことがあったので、三匹描いた。また、生まれてから海に向かって必死に進んでいくイメージをウミガメに投影した。／歴史は、調べ学習などで関わってくる項目で、小中高全てに関わるので、端に描いた。深海生物であるメンダコは歴史があるイメージだったのでメンダコにした。」

(12) 注 (11) と同様に“チームcoffee”のイラストに関するチーム間のトーク履歴を掲載する。

“チームcoffee”の模造紙に描いたイラスト（文字の意味と配列の意図）について

「N.K (コーヒー) 自分たちで探究を実際にやってみました。文系よりも理系のほうが女性の社会進出が盛んであると感じるので、女性問題についてより繊細に感じることができる私たちが考える意義があると感じて、ジェンダーの問題を取り上げました。探究は個人の思想を取り入れたいと思ったので自分の感じる生きづらさも探究のなかに含みました。」

「N.O (りんちゃん) コーヒーへの質問；同性の親が持つ固定概念とは具体的にどんなことですか？」

「Y.K (まいまい) チームwe love coffeeへの質問です。この発表は女性目線だと思うのですが、総合という点からは偏っていると思うんです。学級として行う総合としては、どう

落とし込みますか？」

「N.K（コーヒー）例えば早く結婚したほうがいいなどの助言だったり、私はこうだったのような言葉がけのことだと思います。／ジェンダーの問題を今回考えたかったのですが、私達はどちらも女性であるため男性の意見を考えることができませんでした。実際に探究をクラスで行う時には男女間の差を感じながら模造紙にまとめる過程で個人の中にある偏りを認知することができると思いこのような形にしました。」

- (13) 全体リーダー、3チームのリーダー3人、米津英郎、馬居、計6人によるZOOM会議活動の進め方、特別講義の人選と日程調整、報告書の作成スケジュールなどの検討が目的
- (14) 注（2）の「2. 3チームの相互評価表～」の参照を。
- (15) 「社会事象の多様・多元・可変性と生きる場の学びの可能性を求めて—社会に開かれた教育課程と6次産業社会の資質・能力—」（注（8）に紹介したテキスト新訂版『人口減少時代の家族・学校・地域・社会』「第8章 教室の中から未来創りに挑む」の「2」に所収。「第7章 人口減少時代を拓く「ヒト、モノ、コト」の再定義」も参照を）。
- (16) 「新しい学力観で子どもの見方を変える」（『総合教育技術』1994年11月号 小学館 20～23ページ）注（18）の「原点から問い直す生活科の未来（2）」所収
- (17) コロナ危機臨時休校期の調査研究については下記サイトの参照を。  
共同研究「新型コロナ危機が顕在化させた人口減少下の公立学校の脆弱性—教育事象における格差概念の再定位を視野に一」の理解と活用を願って

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou01/2020/10/19/1447>

- (18) 初期生活科については、本稿との関連を視野において、90年代生活科誕生期の実践記録の編集と本稿の目的に即した総合的な学習・探究を含めての課題と可能性を問う3種のテーマにより、拙稿をストックした下記サイトを開設した。参照いただきたい。

◆原点から問い直す生活科・総合的な学習・探究の課題と可能性

<https://www.uer-labo.jp/room/gakkou/gakkou03/2024/10/14/4964>

- i 「原点から問い直す生活科の未来（1）」（『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』第64号 2013年3月 pp. 15～46（「雑誌文献にみられる『生活科』論のトレンド分析」『授業研究臨時増刊』No.342 明治図書1989年8月 再掲）
- ii 「原点から問い直す生活科の未来（2）」（『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第45号 2013年3月27～54ページ）

本稿所収拙稿初出一覧

- ・「生活科にふさわしい『授業の見方』とは」（『生活科授業研究』1991年10-11月 明治図書）
- ・「生活科実践の基本用語」（『学校運営研究』1992年2月号 明治図書）
- ・「都市型生活科の確立の可能性はあるか」（『生活科授業研究』1993年8月号 明治図書）
- ・「生活言語飛び交う 本物の世界を」（『生活科授業研究』1993年10月号 明治図書）
- ・「子どもの見方・考え方 見直しの課題」（『生活科授業研究』1994年3月号 明治図書）
- ・「表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力を」（『せいかつか』日本生活科教育学会 1994年 創刊号 初教出版）
- ・「新しい学力観で子どもの見方を考える」（『総合教育技術』1994年11月号 小学館）
- ・「改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す」（『初等理科教育』1996年8月号 初教出版）
- ・地域の実態を活かす教育課程の編成（『教職研修増刊号』1998年1月号 教育開発研究所）

### iii 「生活科と総合的な学習・探究の原点が問い求める“学校”“子ども”“社会”のリアル」

#### ア) 原点への問い

- ・「新しい子どものとらえ方・生かし方（社会学の立場から）」（『新学力観のため評価と指導 第1巻 評価で子どもを育てる』藤岡完治・北俊夫共編著 ぎょうせい 1997年5月）
- ・「新学力観で学校が変わる」（『シリーズ・現代の教育課題に挑む 1 新しい学力観』下村哲夫編 ぎょうせい 1996年4月）
- ・「『楽しい学校』 -21世紀の学校像を求めて-」「『楽しさ』をキーコンセプトとした学校の自己改革」（『学校経営 1月号臨時増刊』『楽しい学校研究会』編 第一法規 1998年3月）

#### イ) 今を知るために

- ・「マンガが育てる“根性”」（『児童心理』No680 金子書房 1997年7月）
- ・「消費社会の子どもたちのゆくえ - 『子ども文化』の変容」（『迷走する時代と子どもたち』門脇厚司他編・共著 東京書籍 2000年3月）
- ・「学校の生活時間を見直す」（『児童心理』No838 金子書房 2006年3月）
- ・「『命の大切さ』を育む教育のための三つのステップ」（『教師の広場』2013-夏 No176 静岡県出版文化会 2013年6月）
- ・「今、人気を誇る『ONE PIECE』の魅力」（『児童心理』金子書房 2016年12月号）
- ・「特撮怪獣ブームがもたらしたものは」（『児童心理 子ども問題の70年』金子書房 2017年12月号）
- ・「テレビドラマが描く教師像の変遷にみる学校教育の虚実」（『児童心理』金子書房 2019年3月号）
- ・「他国との関係から考える「近現代史と政治」授業化のポイント」（『社会科教育』明治図書 2019年9月）

#### ウ) 未来のリアルへの対峙を

- ・「未来社会につなぐ！ 現代社会の課題と社会科授業デザイン」（『社会科教育』明治図書 2016年4月号～2017年3月号 連載1～12回）
- ・「子どもの現実— 超少子社会を生きる男女の自立への道を拓き開くために—」（『考える子ども』No407 個を育てる教師のつどい 2021年7月）
- ・「教科からみる高校教育改革の課題」・「新学習指導要領が描く授業者の情景」（『高校教員の教育観とこれからの高校教育』研究報告No92 中央教育研究所 2018年12月）
- ・「人口減少による地域と社会の変化と学校教育の課題と可能性～カリキュラム・マネジメントの潜在力を拓く」（『人口減少問題と教育実践』研究報告No95 中央教育研究所 2019年9月）
- ・「『1人1台』（PCタブレット≠端末）による公立小学校の脆弱性の顕在化」（『小学校教員の教育観とこれからの小学校教育』研究報告No98 中央教育研究所 2022年8月）

## 第6章 中学校・高等学校教員が抱える探究活動における課題

—教員ワークショップから出された意見より—

谷田川 ルミ

(芝浦工業大学教授)

### はじめに

平成28年12月21日に中央教育審議会から出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、「人間は感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すこと」が重要であり、「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」ことが提示されており、不測の時代において、社会の課題を解決する方法を考えつつ、自分自身も変化の速い社会を生き抜く力を持った児童・生徒の育成が学校教育に必要であるとの視点が示された。

それを受けるかたちで、現行の学習指導要領が改訂されるにあたり、中学校における「総合的な学習の時間」の名称はそのままにして、高等学校においては「総合的な探究の時間」と科目名称が変更となり、学校教育における探究活動により一層の重きを置くようになった。このように、「総合的な学習の時間」や「総合的な探究の時間」の重要性がクローズアップされる中において、その実践の場である学校教育現場にも変化が訪れている。

例えば、東京都渋谷区においては、令和6年度から、“探究「シブヤ未来科」”を創設し、渋谷区内のすべての公立小中学校で、月曜日から金曜日にかけての午後の授業時間を中心に、探究「シブヤ未来科」が割り当てられている。これは、文部科学省の「授業時数特例校制度」を利用し、従来の総合的な学習の時間を年間70時間から約150時間に拡大するというもので、教科の枠を超えた学びをとおして、子どもたちは、教科学習で培った知識やスキルを実生活や社会の問題に応用し、真の学力を身につけるというコンセプトで実践されているものである。高等学校においても、例えば、山形県では、平成30年度より3つの県立高等学校に「探究科」を設置することになった。高等学校においては、特に探究活動に力を入れる学校が増えてきているが、その背景には、学習指導要領の改訂以外にも、大学入試において、これまでのようなマークシート形式で「知識・技能」のみを問う形式ではなく、思考力、応用力が問われるような出題形式が取り入れられたり、推薦入試において、高校時代の探究活動の経験や成果が評価されるようになってきたりしていることも、探究活動を重視する大きな後押しとなっているものと思われる。

このような状況下において、実際に学校教育現場において、探究活動を設計し、実施するのは、学校の教員である。細かく単元の内容までが、学習指導要領で定められている教科教育と異なり、「総合的な学習の時間」や「総合的な探究の時間」については、各学校の裁量に任せられている部分が大きく、実際に教育現場で運用するにあたっては、生徒の成長など、探究活動の成果を実感することもある半面、多忙な学校生活の中、探究活動の運用において、様々な課題や悩みを抱えていることが懸念される。

そこで、筆者らは、中学校、高等学校で探究活動に携わっている教員を集めて「総合学習／総合探究 課題解決ワークショップ」を実施し、探究活動を行う上で、どのような課題があるのか、

その課題を解決するためにはどのようなアイデアがあるのか、といった「現場の生の声」を集める作業を行った。本稿では、ここから得られた意見を概観し、探究活動重視の中、実際の教育現場が抱えている課題を整理していく。

## 1 「総合学習／総合探究 課題解決ワークショップ」の概要

「総合学習／総合探究 課題解決ワークショップ」の概要は以下のとおりである。ワークショップの運営は、大学教員3名によって行われた。筆者は運営側の一員として参加した。

実施日時：2024年2月18日（日）9:30～14:00

実施場所：芝浦工業大学 豊洲キャンパス 教室棟304教室

参加者：東北地方の私立高等学校 5名

九州地方の公立中学校 3名

首都圏の公立中学校 2名

関東地方の公立中等教育学校 2名 計 7校12名

ワークショップの目的：

- ・各学校での取り組みを紹介し合い、ノウハウを共有するとともに、抱えている課題を出し合い、相互に解決に結びつくアイデアを出し合う
- ・異なる地域の多様な学校の先生方が集まることで、教員同士の活発な交流が生まれ、総合学習/総合探究のみならず、学校教育に関わる情報交換が行われる

ワークショップの流れ：

- ①各校の取り組み紹介
- ②課題共有（グループワーク）：探究活動での課題、困りごとの共有
- ③課題解決のアイデア出し（グループワーク）
- ④課題解決案の共有

※グループワークの際には、グループ内での会話の流れのメモを取るため、芝浦工業大学教職課程履修生（2年生1名、3年生2名、4年生2名）が各グループに参加した。

## 2 教員から出された探究活動の課題

ワークショップの流れとしては、参加した教員の所属校での取り組みを紹介してもらった後、4グループに分かれて、探究活動における課題や困りごとについて、意見出しをした。

各班で出された意見については、ワークショップ実施者3名でカテゴリー分けを行い、「1. 組織運営・学校風土」、「2. カリキュラム・マネジメント」、「3. 教員の問題」、「4. 授業運営」、「5. 予算、外部との連携」の5つのカテゴリーを作成した。その後、それぞれの課題に対して、課題解決案の意見出しを行った。このプロセスにおいては、固定したグループワークを行うのではなく、10分程度に時間を区切り、ワールドカフェ（注1）方式で、全ての参加者が全ての課題のテーブルについて、解決案の意見を出すことができるようにした。

ここからは、課題抽出のワークで課題を書き出した模造紙と各グループでの議論のメモを参考



にして、教員から挙げられた課題と対応策のアイデアをまとめていく。

### 1) 組織運営・学校風土

探究活動の課題として、「人員不足」「マンパワー」、「担当による負担の偏り」が挙げられた。そもそも人手不足であり、昨今は働き方改革によって、勤務時間を延ばすことが難しくなっている中で、探究活動のような手間暇のかかる教育とどのようにバランスを取ればいいのかといった点については、各グループで共通して出された課題であった。こうしたマンパワーの問題については、「全員が指導できるような仕組みづくり」、「役割分担を組織内で構築する」といった対応策が挙げられた。

一方で、探究活動については、あまりこうした教育方法を良く思っていない教員も一定数いることから、反対勢力となってしまうこともあるとの意見が出された。こうした学校の中の雰囲気も、探究活動の担当教員としては、仕事のしづらさというものを感ずる要因になっているという意見もあり、組織内の考え方の違いによる対立を招いている現実もあるようであった。

また、公立学校においては、「教員の入れ替えの激しさ」が課題となることもある。特にトップである校長が変わると方針変換が起こる可能性もあり、探究活動を持続可能な活動にすることが難しいという意見もあった。こうした課題に対する対応策としては、「教員研修を実施して、引継ぎができるようにする」といった意見が出された。

### 2) カリキュラム・マネジメント

探究活動を行っていくにあたって、「教科にどうつなげていくのか」、「学校行事との兼ね合い」が挙げられた。ただ、探究活動を導入するだけでは「やることが膨大になってしまう」ということで、時間確保のための工夫が必要であるとの意見が出された。また、探究活動には、フィールドワークを実施する機会もあるが、こうした郊外活動が授業時間外に実施せざるを得ない現実があり、他の教科教育と切り離して探究活動を行うことで、時間確保が難しくなっているとのことであった。

こうしたことから、教科の単元とのつながりを意識した探究活動の設計を行ったり、行事と関連付けたりして、カリキュラム・マネジメントを実施していく必要性が示された。

### 3) 教員の問題

マンパワーや時間・空間的な問題の他にも、教員の意識についての課題も多く出されていた。「教員間の連携の不足」、「取り組みに対する意識の差が大きい」といったように、教員によって探究学習に対する意識・意欲が異なっていること、また、「教員の探究授業を行う目的理解の不足」、「教員自身の学び、研究の問題」といったように、探究学習を実施するうえでの知識やスキルが不足していることなどが課題として挙げられている。これに対しては、「教員のスキルをどう高めるのか」といった視点から「教員研修の必要性」、「大学の教職課程で総合・探究の授業をもっと強化すべき。7コマでは少なすぎる」といったアイデアが出された。(注2)

また、やる気と体力と時間のある若手に対して、家庭を持ったり役職に就いたりして、時間が取れないベテランといった、キャリアの段階による差も見受けられるといった課題も複数挙げられていた。「やる気のある教員とやる気のない教員を繋ぐ役割の教員がいてもいいのでは」といった意見も出されていたが、仕事が増えることに対する危惧の声も聞かれた。

#### 4) 授業運営

授業運営上の課題としては、「生徒のモチベーションの差」、「グループワークと個人ワークの問題」、「生徒の（本当の）問題関心とは?」、「教員がどこまで関与するか」といった課題が出されていた。生徒の問題関心を引き出し、モチベーションを上げることは容易ではなく、生徒の個人差も大きい。教員が手取り足取り指導するべきなのか、それとも生徒の主体性に任せるべきなのかといったバランスも難しい。

探究活動はグループワークの機会が多いが、メンバー構成によって、良い影響を受けて成長する生徒もいれば、グループ編成がトラブルのもとになったケースもあるとの意見があった。また、中学校の場合は小学校で、高校の場合は中学校までで「総合的な学習の時間」をどの程度、熱心に取り組んでいた学校の出身かということで、生徒のやる気やスキルが左右されるという意見もあった。

これらの課題に対しては、「生徒指導と同様の対応が必要」という意見のほか、「生徒に入試といったニンジンをおろ下げるのではなく、自分の将来にどのように役に立つのかをしっかりと理解させる」という意見があった。しかし、こうしたフォローができる教員として、「探究活動の授業運営を十分に回すことができるかどうかは、教員のスキルが問われる」ということで、教員の自己研鑽、日々の教育活動の積み重ねの必要性が示された。

授業運営上で、もう一つ、多くの教員が挙げていた課題として、「探究活動の評価の在り方」がある。「文章評価が望ましいが、教員の負担が大きい」、「生徒のためになる評価が必要」との意見が出されていた。

#### 5) 予算、外部との連携

探究活動を実施するための予算については、「年度当初に予算化することを決めておく（公立学校）」、「学年費から捻出するには、手続きが煩雑で多くの予算は割けないため、予算のかからない方法・テーマを選ぶしかない」、「企業と連携して、企業からの助成をもらう」、「大学と連携する」といった意見が出されており、外部連携の問題にもつながる流れとなった。

「企業と連携する」という方法は、近年、多くの学校の探究活動で実施されていることでもあり、参加した教員にも経験があるケースもあった。しかし、「生徒のアイデアが純粋に生かされないことが多い」、「大人の事情に呑み込まれる」、「企業の食い物になりかねないケースもある」ということで、学校の教育活動に企業が入ることに対しては、学校側もしっかりと教育としての芯を持って対応する必要があるとの意見が出されていた。

### 3 現場目線の意見から考えられること

これまで見てきたように、中学校、高等学校で探究活動を担当している教員12名が参加した「総合学習／総合探究 課題解決ワークショップ」からは、探究学習に対する現場目線からのリアルな課題が提示された。ここから示唆される解決策とさらなる課題について、3点指摘したい。

第一に、探究学習を進めるにあたっては、できる限り、現状の教育課程の「プラスα」にならない設計をする必要があるだろう。昨今、教員の多忙さが取り沙汰されているが、参加した教員からも、教員のやることの多さや負担感に関する発言が随所にみられていた。一方で、重要な教育活動には、それなりのリソースを割くべきであるという考えも同時に見られており、探究活動

を「教科教育や行事と関連付ける」、「教員のやらなければならないことを削って時間を確保してから新しいものを取り入れるべき」といったように、探究活動を本格的に導入するに際しては、現状のカリキュラムの整理による時間の確保、つまり、カリキュラム・マネジメントが必要であると考えられる。

第二に、探究学習を真に効果のあるものにするためには、教員の理解を促進するべく、教員研修の必要性が指摘されている。探究学習自体の研修も必要である一方で、公立学校において、教員の入れ替わりがあっても、持続的に探究活動を継続していくための、学校内の研修も必要になってくる。研修の必要性は、今回のワークショップ内で出された多くの課題に対する解決策として提案されていたが、教員研修自体、時間を取られるものである。研修以外にも、今回挙げられた課題の解決策として挙げた「やる気のある教員とやる気のない教員を繋ぐ役割の教員」、「文章での評価」、「外部との連携」といったことは、時間も手間もかかるものである。こうした「時間のなさ」については、「働き方改革とのバランス」が課題として挙げていたが、学校教育現場の仕事量が実際には減っていない中において、「働き方改革」といった勤務時間の削減が入ってくることで、アンバランスな状況になってきていることが伺われる。何か新たな教育的取り組みを導入したり、強化したりする際には、こうした教育現場の実態を鑑みたくうえで、導入方法自体を検討しなければ、教育現場の疲弊を招くだけのものになってしまう恐れがある。

第三に、探究学習と経済活動との関係である。今回のワークショップ参加者の教員の経験談からも、探究活動を実施するうえで、予算確保や生徒のアイデアを形にするといったことで、企業等の学外の大人たちと連携するケースが見られているようである。企業側も積極的に中学生や高校生と連携して、彼らのアイデアを商品化したりしている。しかし、探究活動といった教育活動の中に経済活動が関わってくることで、「企業の食い物になりかねない」といった事態が起こることも指摘されていた。探究学習の成果が見える化されることは、生徒のモチベーションにもつながり、学校の名誉にもなるが、あくまでも教育活動であることを考えると、経済活動の論理に呑み込まれないようにすることも重要なことであると考えられる。

今回は、ワークショップ形式で、学校の教員の生の声を拾い上げたことで、現実的な課題と解決策を見出すことができた。一方で、解決策を実施するには、まだまだハードルがあることも示唆された。一方で、本稿においては、生徒の反応や学習効果については、扱うことができなかった。今後の課題としたい。

注

(1)

「ワールドカフェ」とは、アメリカ発祥のワークショップ形式の一種であり、小グループを複数作り、対話を行うに際して、各テーブルのメンバーを固定するのではなく、メンバーがテーブルを移動し、入れ替わりながら対話を行う形式のことである。こうすることによって、メンバー全員の意見を集め、共有することができる。ワールドカフェ方式は、結論を導き出す目的というよりは、参加者全員が意見交換することで、新たな発見を得ることを目的とすることが多い。

(2)

大学の教職課程において、「総合的な学習の時間の指導法」（教員免許取得のためには必修）といった授業を本当に教育現場で役に立つレベルで実施することの重要とその困難については、第5章を参照のこと。

## 参考・引用文献

- ・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等の改善及び必要な方策等について（答申）」.
- ・奈須正裕編著 2021『「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい.

## 謝辞

本研究はJSPS科研費 JP23K2506「地域人材育成に資する持続可能性の専門知を学校教育にどのように実装するか」（栗島英明・研究代表、2022～2025年）の助成を受けたものです。研究代表の栗島英明・芝浦工業大学教授、共同研究者の森朋子・東京都市大学准教授には、研究計画からワークショップの企画、実施において、多大な協力をいただきました。感謝申し上げます。

また、多忙な中、ワークショップに参加して下さった先生方、ファシリテーターを担当してくれた大学生の皆様にも感謝いたします。ありがとうございました。

## 第7章 小4教育の改革と小中一貫教育

村瀬光生

(元千葉県公立小中学校長・元東京教育研究所主任研究員)

### 1 はじめに

高度情報通信社会の到来に伴い、様々な情報を共有できる利便な社会が出現した反面、新たな青少年育成の課題にも直面している。青少年の将来に対する意識に関する国際比較調査結果などからは、外国の青少年に比較して、将来に「夢や希望」を抱いていない若者が多いという深刻な課題が指摘されており、また、学校教育では、不登校やいじめの問題が引き続き増加傾向を辿っている。

小中高等学校では、コミュニケーション力や人間関係づくりに課題を持つ児童生徒も増加しており、将来の職業への進路希望や自らの夢や生き方を明確に語れない青少年の増加や主体的で意欲的な学びに向かえない子どもたちなど、様々な課題が噴出してきているように感じる。こうした青少年の育成課題の背景に、昔から言われる、いわゆる「10歳の壁」との関わりが大きいのではないかと考えている。

### 2 小学校4年生の担任の配置の課題

小学校の校長をしていた折、学年教職員配置の人事で一番頭を悩ましたのが、4年生の担任である。学年の教職員の配置は、学年の児童の実態を踏まえるとともに、教職員の経験や特性及び配置希望等を勘案して、総合的に構想するのであるが、一般的には、まず1・2年生の担任を決め、次に5・6年生の担任を決め、最後に3・4年生の担任を決めるのが通例であった。

発達段階からすると成長が著しいので、4年生の担任には、様々な配慮の出来る優秀な教員を配置しようとするのであるが、校内事故の防止や基本的な学校生活への適応を優先し、1・2年生にベテランの教員を配置した。次に、進路指導や生徒指導の課題が多いこともあり、高学年に活動的な男性教員を多く配置した。そして、最後に3・4年生の担任を人選したように記憶している。

「10歳の壁」は、児童の成長過程の中で最も大切な時期であるとの認識をするものの、正直なところ、期待感を持って新採用教員を登用したり、他校からの転任してきた評価の定まらない比較的若手の教員を配置したりすることが多かった。

### 3 4年生の壁

4年生は、活発で元気の良い学年であり怪我等は多いが、学年の当初は、反抗期に入っている児童も少なく、教師の指導に素直に従う児童が多い。しかし、成長過程に個人差が大きく、他人と自分を比較して劣等感を抱きやすくなるのが、特徴である。また、児童は、「自我の目覚め」も現れはじめる時期でもあり、集団の決まりを意識して、その中にいる自分の立場や役割を考え

るようになる。そして、自分を客観視できるようにもなるため、人と比べて自分が劣っていると  
感じるが増え、自己肯定感が下がりやすくなる。

さらに、4年生になると学習でつまづくケースが増える。この時期から学習内容が抽象的にな  
り、かつ、教科の学習内容が大幅に増え、算数では、単純な足し算、引き算から、少数や分数な  
どイメージすることが難しい内容へと発展したり、国語では、ただ文章を読むだけでなく、そ  
の背景にある問題への理解など思考力が求められるようになる。そして、学習のつまづきをき  
っかけに、学校生活に対してストレスを感じるようになる。そうした心身の発達が著しい時期で  
あるので、細やかな観察と適時適切な指導が求められるのであるが、いわゆるギャングエイジで  
あるため、自己主張も強くなり、児童同士のトラブルも急激に増加する。また一方では、社会現  
象や自然現象などあらゆることに興味や関心を示し、活動的な成長期である。

しかしながら前述したように、担当する教職員は、教員経験の少ない職員が担当するため熱意  
はあるが、教師としての余裕がないため、一人一人の特性や関心事を理解した柔軟な指導がで  
きないことが多く、興味関心を育てることが出来ずに意欲を削ぎ、主体性を育めないことも多  
くある。この時期こそ、包容力があり指導力のあるベテランの教師の指導が必要であるが、現  
状は、経験と余裕のない教師が分担することが多い。

#### 4 義務教育の改革の視点

以上のような発達課題の多い小学校4年生の改革を考えたとき、現行の義務教育制度での小学  
校6年制、中学校3年制の学校運営の改善を図り、小中9カ年を4-3-2のくくりで学校を運  
営する「小中一貫教育校」（義務教育学校）への転換を図ることで、小学校4年生を低学年部（1  
～4年）の最高学年と位置づけ、充実した教員の指導体制を構築することで、急激に増加して  
きている不登校児童生徒、いじめ問題、中一ギャップの改善、そして、主体的な学びの推進など  
今日的な学校教育の教育課題改善を目指す必要があるのではないかと考えた。

#### 5 小中一貫教育の実践研究から

東京教育研究所（東京書籍の社内研究所）では、2017（平成29）年度から先行する全国の小  
中一貫教育校の優れた教育実践を実地調査し、6年間に亘って、毎年度、研究報告書にまとめ、全  
国の学校に配布してきた。その研究報告書（令和5年度版）「小学校の教科担任制の導入と小中  
一貫教育」の中で、小中一貫教育の以下のように分析した。

我が国は、小中一貫教育については、1971（昭和46）年の中央教育審議会答申（46答申）の中  
において、幼小連携、小中連携・一貫、中高一貫など、戦後、一元化された学制（6・3・3・  
4制）の改善が課題として指摘された。幼小中高の学制の区切りの在り方については、研究開  
発学校等において先導的に研究されるなどの経緯もあり、「学制改革」の議論が始められてから既  
に半世紀が経過している。

また、我が国では、戦後の経済成長を背景に人口が継続的に増加したことに伴い学校増設が続  
いたが、2004（平成16）年をピークに人口減少に転じるなどの社会変動により、学校制度の転換  
が課題となっていく。とりわけ、地方においては、急速な少子化に伴う小中学校の児童生徒の減  
少により、小学校、中学校の統廃合の課題が浮き彫りになる。一方、都市部においても、都市の  
発展や再開発に伴う住環境の変化（郊外への移住、大型集合住宅の建設など）に伴う、学区人口

の偏りが進み、学校区という考え方に一定の変更を求めることになる。それが、学区の自由選択制や小中一貫教育を導入することにつながってきたととらえられる。そこには、学校で行われる教育活動は一定の規模を保つことを是とすることを前提とするとともに、発達加速などの子ども事情を踏まえて教育効果を追求する一貫した課題があった。

## 6 小中一貫教育の教育効果についての分析

東京教育研究所の小中一貫教育に関する6年間の調査研究（実地調査、義務教育学校へのアンケート調査、各種調査結果に基づく検討会の議論）を通して、次のことを小中一貫教育の教育効果として考えた。

1. 小中一貫教育校（特に義務教育学校）は、教職員の相互乗り入れが実現し、前期課程（小学校）の教科担任制を円滑に導入し、後期課程（中学校）の少人数指導のT・T指導や部活動指導の連携等、小中それぞれの特性を活かした指導体制が組織されやすい。
2. 地域や保護者の協力を得やすい小学校が中学校と一体化することで、小中学校が地域コミュニティの核としての機能を発揮している事例が多い。
3. 9カ年間を見通した学校教育目標を掲げることにより、小中段階の教職員共通の長期展望を持った教育活動が展開できる。また、小中一貫教育カリキュラムを作成する過程において、「学習実態に応じた学校独自の教育課程の編成」が教員の意識に深く浸透し根付くことが窺い知れた。
4. 総合的な学習の時間の学び、特別活動、清掃活動などで、縦割りの教育活動が積極的に展開され、幅広い異年齢間交流の機会の充実が教育効果を高めている。
5. 教科指導の研修等を通して、小学校・中学校の学習指導要領や児童生徒の発達段階の理解が深まり、学習指導、児童生徒理解、学級経営の能力等の向上が図られている。
6. 学校施設の複合的な利用ができ、学校運営経費の削減にもつながり学校設置者としての市町村の財政的負担の軽減に繋がる。（学校図書館、プール、給食施設等共用）
7. 「中一ギャップ」の改善及び小学校6年相当段階の児童のリーダー性育成という旧体制の課題は未評価である。ただし、「4・3・2」型の学校運営の場合、小学校4年生の成長が著しく、リーダー性や社会性の育成、学習の意欲化や生徒指導上の課題の改善に影響を与えているのではないかとの意見があった。
8. 調査対象校では、いずれの学校においても子ども達のはつらつとしている姿が多く見られた。とりわけ、新たなことに挑戦するなど意欲ある教員体制下では、児童生徒も学習意欲がたかまり、主体的な学習が行われていると、強く感じられた。

## 7 おわりに

小中一貫教育を推進する背景は様々であるが、小学校文化と中学校文化が融合することにより、小学校・中学校の単独の教育発動より幅広く、質の高い教育実践ができる可能性がある。本調査は、学校が抱える生徒指導上の問題や不登校の課題、教職員の働き方の改善や多忙化の解消、小学校高学年の教科担任制、ICT活用などの抜本的で効果的な改善が、小中の実質的な連携により大きく進展する可能性を示唆するものとなった。

小学校4年生の教育環境を改善することで、現在の様々な教育課題解決に繋げようとの提案を

するとともに、小中一貫教育という学制改革の必要性を強く感じる。

戦後80年を目前にして、戦後導入した「6-3-3-4制」を真摯に見直し、情報革命期とも称される中で、抜本的な教育改革を学校制度の改革の視点から様々な教育課題解決の方策を模索する必要性があるのではないだろうか。

## コラム 人間としての在り方生き方教育の推進

村瀬光生

(元千葉県公立小中学校長・元東京教育研究所主任研究員)

〈議論は繰り返される〉

今から30年程前、文部省の研究開発学校の担当(専門員)として勤務したことがある。

当時は、ベルリンの壁が崩壊後であり、急激に国際化が進み、また、パソコンやインターネットも急激に普及するなど、国際化や情報化が進展し、技術革新も著しく、変化の激しい社会をリードする優秀な人材の育成が求められていた。

そして、研究開発学校の研究テーマは、教科横断的な課題に集中していた。選択履修幅の拡大や総合学習の研究が広く取り組まれていた。

また、当時は、教育課程の在り方についての抜本的な議論がされ、教科の再構成等を含めた改訂に向けた準備が進められたが、平成10年改訂では、総合的な学習の時間の創設や中学校の選択教科履修幅の拡大等、学校裁量が拡大した。

しかしその後、学力低下論が議論になり、前々回及び前回の改訂では、教育内容が増加し、小学校からの英語教育や情報に関する教育の導入やICTを活用した指導の推進、道徳の特別教科化など大幅な改訂がなされ、教育内容が増加し、児童生徒の学習負担を過剰にするとともに、教員の多忙化の大きな要因ともなっているように思える。

〈次期の学習指導要領の改訂に期待すること〉

現在、次期の学習指導要領の改訂を目指した議論が本格化してきているが、教科の学力形成だけでなく、急激な情報メディアの発展を踏まえて、知・徳・体の全人的な陶冶・社会性の涵養を目指す改訂でなくてはならないとも考える。

また、こうした変化の激しい社会の中で成長していく、児童生徒の豊かな人生の基礎を培うための基礎・基本の形成という視点に立った教育課程の改訂でなければならないとも考える。

そして、この数年間、コロナ禍での学校生活や社会生活の中で、本来、育まれるべき社会性の涵養や情報化時代に生きる子ども達の「人間としての在り方生き方」教育を推進する方策についても中心的な課題として改訂の中で構想されなければならない。

【求めたい具体的な改善の視点】

- 1 高度情報通信社会の進展を踏まえた教科の再構成及び教育内容の厳選



- 2 情報化社会を担える豊かな人間性の涵養（「特別の教科 道徳」の改善）
- 3 総合的な学習の時間の充実方策の検討（主体的な学びの推進：AIの活用）
- 4 激しい気候変動を踏まえ、慣例的な行事の見直し等、学校実態に応じた教育の推進
- 5 小中高一貫した「人間としての在り方生き方」教育のカリキュラム開発
- 6 小中一貫・中高一貫教育等を踏まえた教育課程編成の在り方
- 7 異年齢集団による学習活動や体験を重視した教育課程の編成の推進
- 8 自ら課題を探し、自ら調べ、自ら考える教育課程の編成の在り方
- 9 高等学校通信制課程の教育課程の編成の明確化
- 10 学習指導要領の改訂の周期（10年周期）の改善及び教育課程編成の学校裁量の拡大

〈人間としての在り方生き方教育の必要性〉

近年、青少年の犯罪の増加や凶悪化、不登校や引きこもりの増加が指摘され、若者の社会規範をどう育成するか、子どもたちの将来の夢や希望を如何に育むべきかなどが問われる。

また、青少年の国際比較調査等では、日本の子ども達の中に、将来の夢や希望を語れない若者や自分の将来のことを思い描けない者が増えているとの指摘がある。

高度情報通信社会が急激に進展する中で、小・中・高校生を問わず「人間としての在り方生き方教育」の必要性を強く感じる。

## 第8章 「令和の日本型学校教育」の実現のために ～複式学級からのメッセージ～

遠藤宏美  
(宮崎大学准教授)

### 1 はじめに

中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日）」（以下、「答申」とする）以降、「個別最適な学び」と「協働的な学び」に注目が集まっている。しかし答申では、これまでの日本型学校教育のよさを受け継ぎつつも、「履修主義・修得主義等を適切に組み合わせる」などといったドラスティックな指摘がなされていることも忘れてはならない。

本稿では、筆者が目にしたある授業から、従来の「日本型学校教育」が見落としてきた子どもの学びに関する課題を指摘し、「令和の日本型学校教育」の実現のためのヒントを提示したい。

### 2 ある授業の実際から

へき地の小学校を訪れ、授業を参観したときのことである。

いずれの学年も5名前後の極小規模校で、5・6年生（複式学級）の外国語の授業であった。教室に向かうと、簡易的な間仕切りで前後に仕切られ、片方には5年生が一人、もう片方には残りの5年生と6年生の児童が机を並べていた。いわゆる「わたり」（注1）のある学年別指導を想定していたが、児童らの学年構成を見るとそうではなく、かといって単なる2学年合同のいわゆる同単元指導でもなさそうだった。授業中、5・6年生の児童らが元気に英語で会話をしたりしながら学習している一方で、前者の一人だけの児童（仮にAさんとしよう）はタブレット端末にイヤホンをつないで教材の聴き取りをしていたり、ALTと1対1で会話をしたりしていた（図1）。

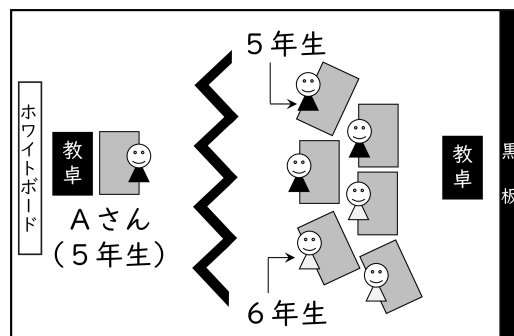


図1 教室の模式図（5・6年生の児童数は正確ではない）

管理職に話を聞くと、来年、Aさんは親の転勤に伴い、この学校から転出することがほぼ確定しているという。複式学級には2学年合同で指導する授業の形態もあるが、それでは5年生で教わるべき内容に漏れが生じ、Aさんは来年、転入した学校で未習の内容があると困るおそれがある。そこでやむを得ずAさんだけ取り出して5年生の学習を、そして残りの5・6年生は合同で

学習を行う、という変則的な複式授業になった、とのことであった。

筆者は普段、へき地校や、複式学級を有するほどの小規模校を研究のフィールドとしている。とりわけ諸条件に恵まれないへき地では、学校の教職員や教育委員会がどれだけ児童生徒一人ひとりに心を砕き、小規模校であるがゆえに少ない限られた教職員数で子どもたちに最大限の教育効果を与えようとどれだけ日々苦労を重ねているか、ある程度は理解してきたつもりである。たしかにこの方法なら、Aさんに5年生の学習内容、とりわけ外国語の知識・技能を習得させることは可能である。また、このような指導形態をとらざるを得ないと判断を下したこの学校の教職員の苦悩は目に浮かぶようであり、決して非難しようとは思わない。

しかし、他者とのコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成しようとする外国語の授業を、Aさんはたった一人で受けていた。もともとこの学年にAさん一人しか在籍していないのなら、一人で授業を受けるのは仕方がない。だが、同学年（5年生）にはAさんのほかに複数の児童がいて、その児童らは6年生と一緒に授業を受けている現状が筆者にはどうにも腑に落ちなかった。

### 3 複式学級・複式授業における学び

ところで「複式学級」とは、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」第3条に「児童又は生徒の数が著しく少いかその他特別の事情がある場合においては、政令で定めるところにより、数学年の児童又は生徒を一学級に編制することができる」（注2）と定められ、編制される学級のことである。複数学年で編制される学級であるため、当該学級に学級担任は1人しか置かれない。学級担任制を基本とする小学校では、当然、1人の学級担任が複数学年の指導にあたることになる。

1学年の人数が極めて少ないために複数の学年の児童生徒で編制される複式学級には、「学級の構成員が毎年変わること」や、「上学年と下学年の関わりを通して、学年を越えて学び合う態度を育てることができる」（北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター、2024）といった利点がある。また、学年別指導の授業では、間接指導時に自立的・協働的な学び合いを行い、どの子どもにもリーダー・フォロワーの役割を経験させることもできる（玉井、2024、p.61）。むしろ、学年による発達段階の違いを考慮したり、教科の系統性や順次性、既習事項を把握したうえで授業を構想したりするなど、教師にとって複式学級を指導する際の難しさは計り知れない。困難は授業だけにとどまらない。教科・単元によって学年別指導と、2学年合同で指導する単元指導を組み合わせた教育課程を編成しなければならず、まるでパズルを解くかのようなものである。しかもそのパズルは毎年組み直す必要がある。

ところが、平成29年告示の小学校学習指導要領では、「学校において2以上の学年の児童で編制する学級について特に必要がある場合には、各教科及び道徳科の目標の達成に支障のない範囲内で、各教科及び道徳科の目標及び内容について学年別の順序によらないことができる」（第1章総則 第2の3の(1)のオ）と示されているのみで、実は、複式学級における教育課程編成を含む具体的な指導方法は示されていない。総則ですら「特に必要がある場合」に「目標の達成に支障のない範囲内で」と、例外的かつ限定的な扱いにとどまるこの1文だけであり、他教科等では全く複式学級の指導について触れられていない。このような学習指導要領上の記載は、複式学級数も、複式学級で学ぶ児童生徒数も現在よりずっと多かった昭和の時代からほとんど変わっていない。

複式学級を規定しているのは、上記のように「教職員定数」に関する法律である。日本の義務教育水準を維持するため、学級規模と教職員配置の適正化を図ることが目的であり、義務教育費国庫負担金の算定の基礎となっている。誤解を恐れずに言えば、複式学級が存在する目的は児童生徒数の少ない学校における子どもの教育の充実・改善を図ることではなく、最低限の数の教職員の確保のためなのである（むろん、巡り巡って、児童生徒の教育の充実に資する可能性が高いとはいえる）。このことは、児童生徒の1名増減が学級数、ひいては教員数の増減に直結するうえ、複式学級が編制されたとしたら、教育課程編成から日々の授業の指導方法に至るまで、大きな変更を余儀なくされるため、小規模の学校は毎年度末、標準規模や大規模の学校以上に児童生徒の転出入に頭を悩ませることになる。

さらに、日本の学校教育は明治33（1900）年以降、同一年齢の児童生徒は同一学年に属し、同じ学年であれば同じ内容を同じスピードで習得できることを前提に、ナショナルカリキュラムが組まれてきた。答申で言及されている、「対象とする集団に対して、ある一定の期間をかけて共通に教育を行う性格を有する」（中央教育審議会 2021、p.27）「履修主義」や「年齢主義」の考え方がその基本である。

以上のことを踏まえると、学習指導要領において複式学級を念頭に置いた記述がまったくないことは理に適う。たしかに全国の学級数や児童生徒数全体からみれば、複式学級の数や複式学級で学ぶ児童生徒の割合はほんのわずかである（注3）。ただ、そのためか、複式学級における具体的な指導方法は明示されず、大学の教職課程でも複式学級における指導を取り扱うケースは決して多くはない。おかげで複式学級を有する学校では、毎年度、どのような教育課程を編成するのか、誰を対象に何をどうやって教えるのか、学年ごとに、教科ごとに、1単位時間の授業ごとに綿密に検討しなければならない。どのような規模の学校でも当然行っていることのように思われるかもしれないが、小規模校の場合、複式学級が編制されるかどうかによって教育方法や指導内容が左右されることも多いため、児童生徒の6年間あるいは3年間を見通しつつ、年度ごとに複雑なパターンを組み合わせた教育課程となる。そこに正解は存在しない。

#### 4 令和の日本型学校教育を、複式学級から考える

複数学年の児童生徒により編制される複式学級における授業を考えれば考えるほど、「学年」で児童生徒を区分し、「学年」単位で一斉に学習を行うことを前提としたこれまでの日本型学校教育のあり方を問い直さざるを得ない。また、答申で「個別最適な学び」が強調されつつも、『『孤立した学び』に陥らないよう…（略）…多様な他者と協働しながら…（略）…『協働的な学び』を充実することも重要である』という指摘に、今一度注目したい。

Aさんの学びには、ICTが活用されていたり、ALTが付き添っていたりして、決して恵まれないう環境であったわけではない。しかし同じ空間に仲間がいながら、学習の時間と経験は仲間と共有できていなかった。Aさんの「未来」の仲間との学びのために、「現在」の仲間との学びが失われ、「孤立」した学びになってしまったといえよう。

複式学級は、そのような「孤立した学び」を防ぐために、長く存在してきたのではないだろうか。前述のように、複式学級を指導する教員には少なからぬ苦勞が伴う。また、複式学級は児童生徒の人数が少ないがゆえに児童生徒の人間関係が固定化され、閉鎖的になりやすいなど、社会性やコミュニケーション能力育成上の課題があるともいわれる。しかし、であるからこそ、外国語など他者とのコミュニケーションの機会を多く設定することによって効果が期待される教科等

の学習で、複式学級の利点は生かされ、児童生徒の力が育まれるとも考えられる。しかも学び合う仲間は異学年であり、単式学級の児童生徒どうしでは経験できない豊かな学びとなりうる。

「個別最適な学び」も「協働的な学び」も、目指すのは「『主体的・対話的で深い学び』を実現し…（略）…子供たちに必要な力を育むことである（中央教育審議会 2021、p.17）。「学年」で区切らず、一人ひとりの学びにフォーカスしながらも異学年の児童生徒と時間・空間を共にする複式学級には、そのような学びの実現可能性がおおいにあるのである。

注

(1)

複式学級における授業は、一人の学級担任が学級を学年ごとに分けて指導する「学年別指導」と、同じ教材を用いて複数学年を同時に指導する「同単元指導」とに大別される。「わたり」とは、一人の学級担任が一方の学年の指導から、もう一方の学年への指導と移動する動きのことを指す（遠藤、2024年、p.137）。また、「同単元指導」は2学年合同で指導する方法で、「2学年分の内容を2年間に分散させ、A年度とB年度に分けて2年間で学ぶ方法」（長崎・鹿児島・琉球3大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会、2009、p.6）のため、「二本案」や「A・B年度方式」などと呼ばれる。

(2)

この規定によれば3個以上の学年を一学級に編制することもでき、実際そのような学級もかつては存在したようであるが、昭和49～53年度の第4次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画で3個学年の複式学級を解消するよう改善が図られ、現在、国内のほとんどの複式学級は2個学年による編制である。

(3)

令和5年度の学校基本調査によれば、全学級数（特別支援学級を除く）に占める複式学級の割合は2.0%、全児童数（特別支援学級に在籍する児童を除く）に占める複式学級の児童の割合は0.64%であった。

#### 【引用文献・資料】

- ・遠藤宏美（2024）「複式授業」日本教育方法学会編『教育方法学辞典』学文社、p.137
- ・玉井康之（2024）「少人数・複式の授業運営の基本的観点と自立的な学習姿勢の涵養」川前あゆみ・玉井康之編著『未来の教育を創造するへき地・小規模校の教育力』学事出版、pp.60-68
- ・中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日）」
- ・長崎・鹿児島・琉球3大学連携研究「複式学級指導法」編集委員会（2009）『複式学級指導法』東京教学社
- ・北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（2024）『へき地・複式・小規模校教育の手引—学習指導の新たな展開—（改訂版）』
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』

## 第9章 青少年の自尊感情と生きづらさを巡って

～調査データからの考察～

腰越 滋

(東京学芸大学准教授)

### 1 問題設定

コロナ禍を経て、生きづらさが喧伝される現代、最悪の帰結たる若年層の自死問題が、益々看過できない事態になっている。新聞でもOECD先進7カ国の15～34歳の主な死因として、10万人当たりの死亡者数でみると、日本のみ自殺者が事故死亡者を上回っていることが報道され（常見・清水 2017）、且つまた『死にたい』というよりも『生きるのをやめたい』という願望が語られる社会である」（清水 2021）、などとも論じられる。

この状況からどう脱却しうのか。この問題設定のもと、本稿では自尊感情や自己肯定感に着目する。というのは、「自分らしさ」や「今の自分が好き」といった自尊や自己肯定感情が、鬱を抑制し自死という最悪の事態を抑止することに繋がると考えられるからである。

そのように考え、「自分のことが好き」・「今の自分に満足している」などの自己肯定感に関する質問項目を含む、調査の再分析を実行する。再分析データは、筆者自らが採取した中高生対象の調査データである。最新データを採り上げていないのは、コロナ禍以降に増幅した可能性はあるにせよ、生きづらさの問題は、コロナ禍はもとより、それ以前から若者には付き纏う問題（注1）だとも思われるからである。

### 2 データと分析方法

本稿でのデータは『読書活動』に関する実態調査（注2）」であり、調査時期は2015年11月から12月となる。調査対象は全国から有意抽出された中学校8校、高校10校、中等教育学校1校の計19校である。内訳は、中学生（1～3年生）3,083名、高校生（1～3年生）2,401名で、総計5,484名となる。調査方法は、Web調査と郵送による質問紙調査との併用である。

分析方法としては、中1から高3までの学年に着目し、これらをカテゴリー化した上で自尊や自己肯定に関する質問項目に関して、分散分析を実行した。

### 3 分析

本稿で紹介するデータの回答者である中1から高3の5,484名について、学年を独立変数とする（1要因6水準の）分散分析を考えた。この時、データ採取の過程における工夫が足りなかったこと、郵送調査依頼先の有限性、受験期の生徒のデータ採取の困難性なども相俟って、高3のサンプル数が298名と極端に少ないデータセットとなった。よって各水準のサンプル数をなるべく均衡化させるべく、高3と高2を合わせて1要因5水準とし、これを独立変数とすることとした。そして従属変数には、問15にある自己肯定感を含む自尊感情に繋がると考えられる8つの観測変数と定め、分析を進めることにした。

等分散性の検定結果をLevene (ルビーン) 検定にて確認したところ、8つの従属変数全てで0.1%水準有意となり ( $p < .001$ )、帰無仮説「各水準の分散は等しい」が棄却され、等分散性は確保できず不等分散と判断された。よって、Brown-Forsythe (ブラウン・フォーサイス) の (平均値同等性の耐久) 検定にて有意確率を参照すると、8つの従属変数のうち「経験してないことにはチャレンジしてみたい」、「自分の好きなことがやれていると思える」以外の6変数について、有意差が確認された。即ち、「自分のことが好きだ」( $F(4, 5179.01) = 4.92, p < .01$ )、「何でも最後までやり遂げたい」( $F(4, 5102.52) = 3.74, p < .01$ )、「私には将来の目標がある」( $F(4, 5077.02) = 6.00, p < .001$ )、「毎日の生活に満足している」( $F(4, 5041.45) = 5.26, p < .001$ )、「自分の人生を主体的に送っている」( $F(4, 5026.46) = 3.48, p < .01$ )、「今の自分に満足している」( $F(4, 5108.21) = 8.77, p < .001$ )の6変数で有意差が認められる。図1.に6つの分析についての各群 (学年別5水準) の平均値を示す。

前述のように、Levene検定が有意で、不等分散と判断されたため、Games-Howell (ゲームス・ハウエル) 法 (5%水準) による多重比較を実行した。すると「自分のことが好き」については、「高1」>「高2・高3」>「中3」>「中1」>「中2」、「何でも最後までやり遂げたい」については、「高1」>「中3」>「中1」>「高2・高3」>「中2」、「私には将来の目標がある」については、「中1」>「中3」>「高2・高3」>「高1」>「中2」、「毎日の生活に満足している」については、「中1」>「中3」>「高1」>「中2」>「高2・高3」、「自分の人生を主体的に送っている」については、「高1」>「中1」>「中3」>「高2・高3」>「中2」、「今の自分に満足している」については、「中1」>「中2」>「中3」>「高1」>「高2・高3」、という結果が得られた (図1.)。

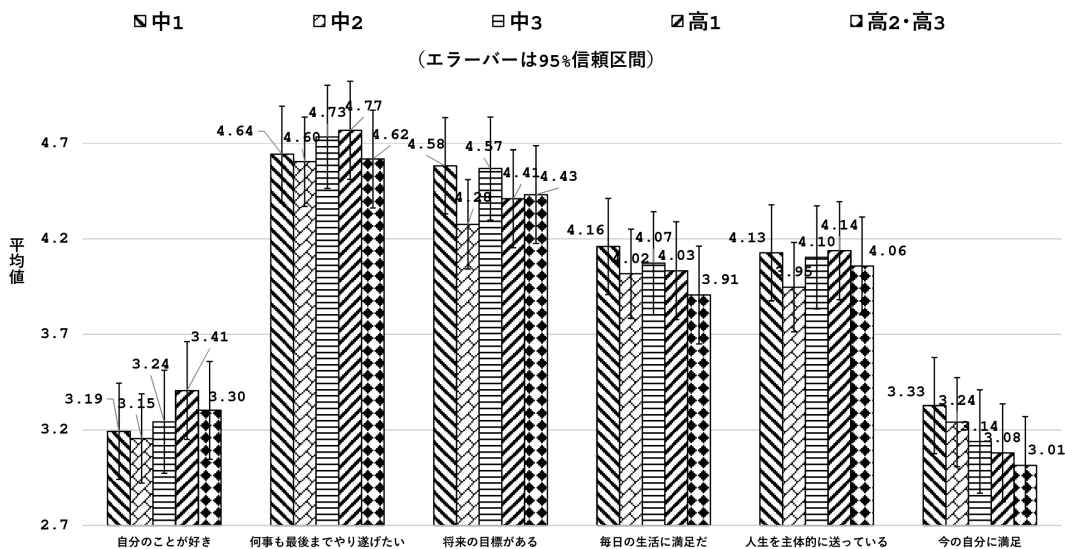


図1 自己肯定感・自尊感情に関連する6項目についての学年別5カテゴリー毎の平均値 ※最小値は1で最大値は6

図1からは、分析結果の何れもが有意であるとはいえ、学年ごとの平均値は、6項目中5項目において棒グラフの高さが微妙に上下動しており、明確な全体傾向の把握は難しい。ただし、「今の自分に満足している」の項目だけは、中1から高2・高3までの5水準のうち、有意差の現れ方の特徴が顕著である。というのは、中1と中2の間のみ非有意なもの、それ以降の中3、高

1、高2・高3の間では、全て有意となっており、学年が上がるにつれ、現状に不満という全体傾向が認められるからである。これを「長じるに従って夢を失い現実が見えるから致し方ない」とか、「思春期から青年期への移行ゆえの現象だ」とかの理由で以て、見過ごしてしまってもよいものであろうか。

そこで試みに、質問項目「今の自分に満足している」についてのみ、学年5カテゴリーと性別とによって、平均値に違いがあるかを検討すべく、2要因の分散分析を実行してみた。分析の結果は、表1.に示されるとおりであり、学年5カテゴリーと性別に有意な主効果が認められたものの（学年5カテゴリー： $F(4, 5384) = 7.871, p < .001$ 、性別： $F(1, 5384) = 7.054, p < .01$ ）、交互作用は非有意であった（ $F(4, 5384) = 1.731, n.s.$ ）（いずれも $MS_e = 2.110$ ）。

表1 学年 [5カテゴリー] (対応なし) × 性別 (対応なし) の二元配置分散分析

変動因 (Source)	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 ( $MS_e$ )	$F$	$p$	効果量 ( $\eta p^2$ )
学年(5カテゴリー)	66.431	4	16.608	7.871	0.000	0.006
性別	14.885	1	14.885	7.054	0.008	0.001
学年(5カテゴリー) × 性別	14.608	4	3.652	1.731	0.140	0.001
誤差	11360.545	5384	2.110			
修正総和	11465.188	5393				

図2.に2要因分散分析についての学年別5水準の男女別の平均値を示す。ここからは、男女とも学年が上がると共に現状に不満という傾向に加え、男子の方の下がり幅が、女子よりも大きいことが看取される。また女子は、学年が上がるにつれて男子ほど大きくは平均値が下がってはいかないものの、中3を除くどの学年カテゴリーにおいても、「現状の自分に満足」の平均値が、男子よりも低くなっている。

本データがコロナ禍以前に採取されたものであることを勘案すると、こうした傾向はコロナ禍以前から中高生の中に「生きづらさ」の素地として巣くっていた可能性が示唆されるとはいえないか。つまり、土井（2002）の指摘にもあるように、生きづらさの系譜はもっと以前から一群の

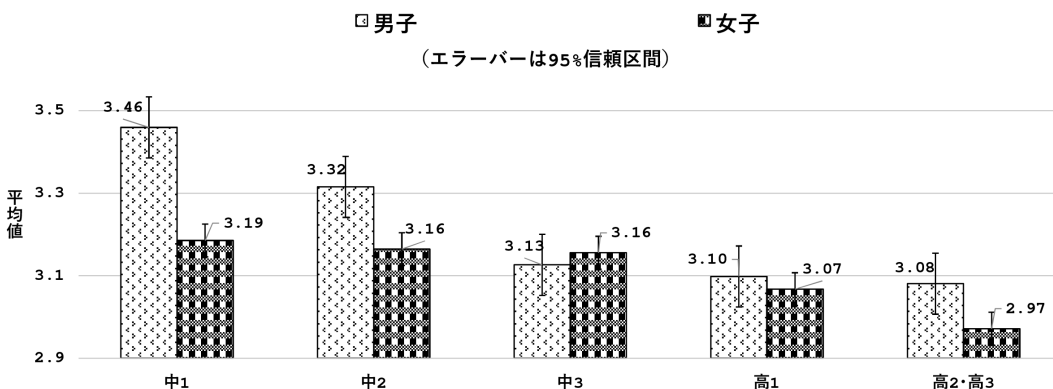


図2 2要因 (学年 [5カテゴリー] と性別) の分散分析: 「今の自分に満足している」を従属変数とする平均値  
※最小値は1で最大値は6



若者にとっての死活問題たりえたと考えられるのだ。

だがここでは、それとはやや別の文脈で問題提起をしたい。即ち、現代に近い、そしてより多くの一般の中高生が日常の不満足感を募らせているという事実を勘案すると、中高生の生活時間を占有する学校教育の態様にも、憂慮されうる問題群が潜在するように思われてくるのである。

## 4 考察

前節までにおいて、今日の若者に巣くう「生きづらさ」の根本に、自己肯定や自尊感情の低さがあるのではないかと睨み、筆者自身による採取データを再分析したところ、特に「現状に対する自己満足感」が、中1から高3へと長ずるにつれて男女ともに低下していく実態(図2.)を把握した。ここからの含意としては、中高生たちが1日の大半を過ごす学校生活において、長じるにつれて自己満足感や自己肯定感を下げていく現実、即ち学校に通うほどに自己肯定感が感じられなくなっていくという実態が垣間見えたと言える。

このことに関連する議論として、内閣府による2回の調査を分析した加藤(2019)の指摘がある。曰く、他国の若者に比して日本の若者の自尊感情は、2回の調査結果とも相対的に低く、「日本の若者においてのみ、自己有用感という他者にとって自分がどう役に立つかという要因が関連していた」(加藤,2019,p.161.)という。加えて、外国の若者は己のありようが自身の満足感を規定するが、日本のみ自己有用感が加わる。そして「この自己有用感と自分への満足感が比較的強く関連するという自尊感情のあり方は、日本の若者に、ある程度世代をこえて共通する特徴であると考えられる」(同書,p.162)というのだ。つまり、他者ひいては社会に有用か否かが自己満足に繋がり、それが自尊感情を規定するということなのである。

こうした他者からの評価が基軸になる考え方は、学齢期段階から徐々に蓄積されるとも考えられ、その傍証の1つが、例えば図2でみた、長ずるにつれて自己満足感が下がっていくという現象なのではないかと考えられるのである。

伊藤(1982,pp.26-36)は、戦後わけても1960年代の高度経済成長期下の日本の教育状況において、経済発展をリードする人的能力たるハイタレント・マンパワーが謳われたことにより、これ以降“おちこぼれ”や“七・五・三体制”といった状況が広がっていった旨を指摘する。そして、「教育を受けても物は見えない……〈教育を受ければ受けるほど、ものが見えなくなるという事実〉」(同書,p.27)が広がっていったと分析する。謂わば「生きることと学ぶことが別々になってしまっている一生と知性の乖離」(同書,同頁)という現象が、生じたわけである。

確かに、単なる知識の集積では物は見えてこないことは自明であり、にも拘わらず高度経済成長を支えるマンパワー育成という時代の要請の過程で、考えつつ学ぶ<sup>いとま</sup>など無く、受験制度を駆け抜けることを中等教育段階の生徒たちに強いてきたのが、特に高度経済成長期以降の日本の教育制度であったとはいえないか。当時から1980年代後半くらいまでに跋扈していた受験体制<sup>ぼんさ</sup>という用語は、高校が準義務化されるようになり、その渦中で高校受験生をもつ家庭において、戦時体制よろしく受験生を家族成員全員で気遣い、一致団結して高校受験を乗り切らんとするイメージからの、マスコミによるキャッチーな造語であった。

しかし、高度経済成長期も終焉を迎え、1990年代には「豊かさのアノミー」たる社会状況に移行すると、経済界のバブル崩壊も相俟って、各家庭の受験戦略は変化する。即ち「少なく産んで賢く育てる」という「お受験」戦略にシフトしていったのである。この頃には富裕層を中心に、中学受験はもとより小学校受験へと、受験の主戦場が変わっていったものと考えられる。

だが筆者は、受験体制の時代からお受験の時代に移行しても不変なのは、「生と知性の乖離」という現象なのではないかと考える。21世紀の現代日本において、アクティブ・ラーニングとか個別最適学習とかという耳触りのよい教育方法が、頻繁に謳われるようになったにも拘わらず、学歴社会ならぬ学校歴社会と言われる日本では、膨大な知識を記憶し、それを再生してハイ・スコアを競いあう大学受験が、子どもたちの前に立ちはだかっている。「選り好みしなければ誰でも大学に行ける」とは言われても、高偏差値の大学入学に向けての競争は無くならないし、この傾向は中国や韓国でも、同等かそれ以上に熾烈である。例えば韓国における合計特殊出生率0.72（2023年）という極端に低い数値は、将来自分の子どもを、自分たちがしてきたような激甚な受験競争やその後の生存競争に巻き込みたくないと考える若いカップルが急増しているという現実が、背景要因として機能しているものと推測されるのだ。

このように考えてくると、図2で確認した、長ずるにつれて自己満足感や自己肯定感を下げていくという子どもたちの実態は、決して不可思議な現象ではなく、戦後日本の教育の問題状況を体現した当然の帰結たる現象だ、ということにもなりうる。

## 5 ささやかな提言―「生きづらさ」と折り合いつつ、「らしくなく」あること―

本稿では提示できなかったが、筆者が再分析した別データ（注3）の知見からは、中高生たるティーン・エイジャーはもとより20代以降40代くらいまでの若者世代までもが、「自分に満足」したり「今の自分が好き」と思えたりしない傾向、即ち40代まで自己肯定・自尊感情が上がらないという、現今の日本社会の態様が確認されている。

筆者は、若者がアンビシャスであることは社会の進化・発展のためには極めて重要で、そのためには若者の自尊感情向上は不可欠な条件になってくるものと考え。そうなるも必然的に、日本の学校教育での青少年の育成システムを再考する必要性が生ずるわけである。そしてこの育成システム再考は、若年層を甘やかすという方向性などではないことは無論のこと、寧ろ若者たちが責任を以て近未来の社会を支えていく意識を保持しうるための、最低限の自尊感情育成のためのシステムを、再構築していこうとする意味あいを持つ。

ここで参考にしたいのは、外国人でありながら日本の私学である京都精華大学長にまで昇り詰めたサコ（2020,pp.139-141）の言である。彼はあるとき、教え子に極めて優秀な学生がいたので、その学生の有能さを顕彰すべく、周囲に自慢して回っていたという。すると本人が、自分はそんな子ではないと謙遜してきて、自分は中学から不登校になり、通信制高校を経由して大学生になったことを告白してきたという。彼女があまりに正統派の秀才だったが故に、彼女自身に言われるまでは、サコもそのことに気付いていなかったが、彼女曰く、自分の才能開花は教師たるサコが、やりたいことを自分に許してくれたからだとの由。この体験を踏まえ、サコは次のように指摘するのである。

「大学に進学する学生の大半は、おそらく、小中学校や高校のフレーム化教育に何の疑問も持たずに過ぎてきている。ものごとの本質を見ようとせず、意識も高くないケースが少なくないだろう。いかにそこを崩して脱出させるかというところに、私はかなり苦勞している。

日本では今、小中学生だけでも不登校が十六万人（注4）にのぼり、問題視されている。だが、大学での学生たちの傾向を見ていると、不登校の背景にあるのは、教育システムそのものではないのかと思えるのである。

日本という国は、『国家における日本人像』を学校によってつくろうとしている、という前提

で考えれば、つまりその教育は、ある意味ではファブリケート（偽造）だ。だから国民は、学校教育を受けつつも、本当はそこから自分の力で自立しなければならないのに、国民自身もそこに全面的に期待を寄せてしまっている」（同書 ,pp.140-141）。

2024年現在、小中学生の不登校者は30万人弱（注5）にまで達し、義務教育段階ではない高校生であっても、不登校者数は2023年で60,575人となっており、その前年の50,985人よりも増加傾向にある（文部科学省 初等中等教育局 児童生徒課 ,2023,p.5）。

無論サコが指摘するように、我々日本人がア・プリオリに学校に期待を寄せているという自明性が盤据していることは否めない。そうであるが故に、不登校児童生徒の増加が新聞やニュースなどで大きく報道もされ、由々しき問題として捉えられもする。ただ筆者としては、不登校児童生徒数の増加の背後にある本質的な問題にこそ、目を向けるべきではないかと考える。それはサコが述べるように、学齢期の児童生徒時代にこそ、学校に通いながら自らの人生を自分で切り拓いていける自立の力を涵養すべきなのに、その訓練の場たる学校生活に背を向けてしまっている子どもたちが、どんどん増加してしまっている、ということなのである。

或いはサコの教え子たる学生のように、不登校を経験しても大学生になってサコのような恩師に出会い、才能開花できる僥倖に恵まれた人であれば、これは逆境がバネになったものと見做すこともできよう。しかしながら現今の日本社会では、男性を中心に学齢期に不登校から引きこもりになり、以降そのままニートに転じ、無業者のまま留め置かれてしまうという事態に追い込まれた若者が、大量に存在しているという、冷厳な現実もある。この事実を鑑みる時、サコが述べる日本の教育システムそのものの再考は、俄に重みをもつ。

だが、明日から日本の学校教育システムを、その考え方を含めて一切合切を改変・再編するなどということは、全く以て不可能であろう。というのは、前節にて議論したように、日本の学校教育システムは、点ではなく線として成り立ってきているからであり、戦後日本の教育の問題状況の体現として、今日の諸問題が生起していると考えられるからである。

では万策尽きたとして、天を仰いで憂うしかないのであろうか。いや決してそうではあるまい。ここでは答えの出ない事態に耐える力、即ち「ネガティブ・ケイパビリティ」の概念を紹介したははきぎ 帯木（2017）の議論に言及しつつ、ささやかな提言を申し述べておきたい。帯木は、日本の学校教育はネガティブ・ケイパビリティとは逆の、ポジティブ・ケイパビリティを求めすぎるあまり、かんせい 陥穽に陥っている旨を、以下のように指摘している。

「幼稚園から大学に至るまでの教育に共通しているのは、問題の設定とそれに対する解答に尽きます。

その教育が目ざしているのは、本書の冒頭で述べたポジティブ・ケイパビリティの養成です。平たい言い方をすれば、問題解決のための教育です。しかも、問題解決に時間を費やしては、賞賛されません。なるべくなら電光石火の解決が推賞されます。この『早く早く』は学校だけでなく、家庭にも浸透しています。我が子に対して、『早く早く』を母親がひと言も口にしない日はないのでないでしょうか。（中略）

問題解決があまりに強調されると、まず問題設定のときに、問題そのものを平易化してしまう傾向が生まれます。単純な問題なら解決も早いからです。このときの問題は、複雑さをそぎ落としているので、現実の世界から遊離したものになりがちです。（中略）

教育とは、本来、もっと未知なものへの畏怖を伴うものであるべきでしょう。この世で知られていることより、知られていないことのほうが多いはずだからです」（帯木 2017,pp.186-187）。

帯木の問題提起を受け、回答のない問いを学校で徹底して教えるようにすれば、児童・生徒の自尊感情や自己肯定感が即座に上がってくるかといえば、そう短絡的に問題解決などできないことは、筆者も承知しているつもりである。だがしかし、膨大な知識を記憶させ、それを再生させる能力評価が、18歳時点での大学入試に向けて連綿と行われ続けている日本の学校教育システムの現状を想起すると、中高段階で、徐々に自分の現状の生活に関する満足感が低下していくという事実(図2.)も、<sup>むべ</sup>宜なるかなと納得せざるをえない部分もある。

そこで提案である。近代化以降、産業化された社会における学校そのものが、その潜在的機能として選別配分機能を担ってきた以上、どこか学校に桃源郷のような世界観を、我々が無意識裡に期待してきたことを、まずは自覚することから始めてみてはどうかと考える。例えば、志向性

表2 志向性による社会化と教育の緊張関係

区分	社会化	教育
志向項目	類型性	個性, 独自性
	常識性	理念的志向
	適応性	創造性
	体系維持的	体系革新性

という用語で社会化と教育という概念を一对で比較してみると(表2)、究極的には双方の志向性は対極にあることが理解できよう(腰越,1995)。サコの言う「日本という国は、『国家における日本人像』を学校によってつくろうとしている、という前提」(サコ,前掲書,p.141)なる考えは、何も日本ばかりでない。社会化の区分で志向性の

極を想起してみれば、学校には「典型的で常識的で適応性に富み、国家や社会の体系を維持しうる国民を育成する」機能が埋め込まれていることに気付くはずである。

と同時に、教育の区分で究極の志向性を想起してみれば、表2にあるような社会化での各項目とは、真っ向から対立するかのよう項目が並ぶことに気付く。そうであればこそ、学校の先生は、学校には潜在的機能としての選別・配分機能があることを自覚しつつも、「社会に適應できるような金太郎飴になれ！」などとは、まちがっても児童・生徒には言わないわけである。寧ろ、「次の世界を作るのは君たちだ。皆、個性的な生き方を模索しよう！」と、声かけしているはずである。

では現代における学校の現実はどうかと考えてみると、究極の社会化の場でもなければ、この世の桃源郷たる究極の教育の場が実現されているわけでもない。現実とはちょうど両者の中間というか、綱引きの中で展開されていると見なしうる。例えば受験教育1つを想起してみても、現実の学校を含む教育「界」は、究極の社会化と教育との相克の場になっていることに気付かされるのである。

子どもたちの自己満足感の低下、自尊感情の低さ、ひいては蔓延する生きづらさといったものは、もしかしたら学校にポジティブ・ケイパビリティをア・プリオリに読み込みすぎてきた我々自身の心性にも関わる問題であるのかもしれない。世界は未曾有のコロナ禍を経験し、ロシアによるウクライナ侵攻など、俄には信じがたい事態に21世紀の現代人は遭遇している。逆説的かもしれないが、答えの出ない事態に耐えうる力、即ちネガティブ・ケイパビリティを涵養する場として、学校を位置づけ直してみることが、いま必要ではなからうか。

学校が合わないなら合わないなりの身の処し方を、何とか工夫して、自分らしさや素直さを体現し続けられる工夫を、不登校になりかけている児童生徒はもとより、自己満足感や自尊感情が低く、生きづらさを抱えた子どもたちにもしてもらいたいと切に願う。学齢期に必要なのは、自分らしく素直でいられる、即ち「らしくなく」あるために、専心(コミットメント)できる「何

か」を見つけることに尽きると思う。これさえ見つかれば、それが生涯を生き抜く原動力になりうるはずであるし、自己満足感や自尊感情が下がり、生きづらさを感じる日々<sup>に</sup>遭遇していたとしても、いつかは出口のような突破口が見つかり、そこから光が射してくるはずなのである。

前述のサコは、祖国マリでは村落部の人たちの中には子どもを進学させるよりも地域で育てる方が、その子の人生は充実すると考える人が少なくないとし、その理由として「マリでは多くの人が、学校以外に人間形成の場があるということを知っているからだ」（サコ,前掲書 ,p.199）と説明する。この価値観は日本とは大きく異なっており、価値観の違いを肌で感じ教育のことを考え続けてきたサコは、教育の目的は偏差値や識字率などではなく、個人を幸せにするためと言い切る。無論幸せの基準は、国や地域、民族、個人によって異なるがゆえに、決まった概念もイメージも正解もなくなる。

これを筆者なりに解釈すると、学齢期の児童生徒は、自分が「らしくなおく」いられるよう、多少の「生きづらさ」とも折り合いをつけつつ、専心できる何かを掴み取れるよう、リフレクションを続けながら自分と向き合い、自分にとっての幸せに近づいていく必要があるのだと考えられる。

本稿での分析知見は、一日の大半を占める学校生活において、子どもたちがそれぞれの幸せに近づくどころか、<sup>がしんしゅうたん</sup>臥薪嘗胆を続けねばならない心情に留め置かれていることを炙り出したようにも見える。だが、「大いなる楽観は大いなる失望ないしは絶望から生まれる」というテーゼよろしく、ここからどう我々の思惟の体系やら凝り固まった考え方やらを、リセットしバージョン・アップしていけるかが肝要であるともいえよう。最後に、またぞろ感はあるものの、サコの言を引いて本稿を閉じたい。

「教育が力を入れるべきことは何だろうか。それは、ひとり一人が自分の幸せとは何かを考えると、そして、『人間』の幸せを追求することではないだろうか」（同書 ,p.204）。

#### 〈文献〉（著者名別アルファベット順）

- 土井 隆義, 2002, 「生きづらさの系譜学 高野悦子と、南条あや」, 亀山 佳明・富永 茂樹・清水 学 編, 『文化社会学への招待〈芸術〉から〈社会学〉へ』, 世界思想社, pp.205-233. (第10章 所収)。
- <sup>ははさき</sup> 帯木 蓬生, 2017, 『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』, 朝日新聞出版社。
- 伊藤 順康, 1982, 『青年期の自己形成 そのプロセスと生き方の探究』, 川島書店。
- 加藤 弘通, 2019, 「自尊感情の発達の推移とその関連要因の変化」, 内閣府 編, 『平成30年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』, pp.149-164. (第3部 所収)。
- 腰越 滋, 1995, 「学校」, 近藤 弘 編著, 『幼児教育シリーズ 教育原理』, pp.18-43. (第I部第1章 所収) , 東京書籍。
- 文部科学省 初等中等教育局 児童生徒課, 2023, 『令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』, [https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) ; 最終閲覧日2024年6月9日。
- 清水 康之, 2021, 「[オピニオン&フォーラム] 生きるのをやめたい国」, 朝日新聞, 令和3年4月13日, 13頁 (オピニオン欄)。
- 常見 陽平・清水 康之, 2017, 「[オピニオン&フォーラム] 若者の命 守るためにニッポンの宿題」, 朝日新聞, 平成29年6月24日, 15頁 (オピニオン欄)。

注

(1)

土井(2002)は、「生きづらさの系譜学」と銘打った論稿で、自死した高野悦子と南条あやを採り上げ、世代の異なる二人の「生きづらさ」について、「青年期に共通の特徴と、時代に固有の特徴とが、それぞれ色こく反映されているにちがいない。いや、むしろ青春期の姿そのものが、けっして普遍的な現象などではなく、つねに時代の特異性を帯びているというべきだろう」(同書,p.206)と述べる。高野が1969年、南条が1999年に、それぞれ夭逝しており、コロナ禍以前はもとより一群の若者にとっての「生きづらさ」の問題は、その時代時代の特異性を背景とした、まさに死活問題であったと考えられる。

(2)

筆者が研究代表のJSPS 科研費 基盤研究C(課題番号15K04349)[平成27~29年度「『不読』は本当か?—デジタルネイティブ世代の読書に関する実証研究—」の一環として実施された。NIYE(国立青少年教育振興機構; *National Institution For Youth Education*)による「子どもの読書活動と人材育成に関する調査〈中学生用〉〈高校生用〉」(2012(H24)年2月実施)を参考に調査票を設計し、本稿では調査内容のうち、6件法で尋ねた「意欲を含む自身についての事柄」の質問項目を再分析利用した。

(3)

NIYE青少年教育研究センターによる委託調査である「読書活動に関するアンケート」を指す。調査時期は2019(H31)年2月であり、筆者が再分析したのは、調査内容のうち「今の自分が好き」「自分には自分らしさがある」などの自己肯定感に関わる質問項目部分。調査対象は、全国の20~60代の男女各2,500名、計5,000名で、調査方法はモニターによるインターネット調査である。

(4)

同書が上梓された2020年段階での数値。

(5)

2023年10月4日公表の文科省データによれば(文部科学省 初等中等教育局 児童生徒課,2023,p.4)、不登校児童生徒数は、小学生105,112人、中学生193,936人の計299,048人となっており、約30万人にまで増加している。

## 第10章 沖縄の子どもたちの学力と教職員の病休率の関連性

西本裕輝  
(琉球大学教授)

### はじめに

現在、全国的に教職員の働き方改革が叫ばれている。そして残念ながら、沖縄は教職員の休職率が特に高い地域として知られている。文部科学省が実施した「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査」(2023年12月22日公表)によると、沖縄の教職員の精神疾患による病気休職率(以下、病休率)は、全国平均0.71%のところその約2倍の1.45%と大きく上回っており、16年連続で全国ワースト1位となっている(注1)。また、図1に示すようにその数も年々増加傾向にある。ちなみにここで言う精神疾患とは、診断名としては「うつ病」や「適応障害」、「統合失調症」などが該当する。要するに、心を病んでしまう先生が全国一多いということである。

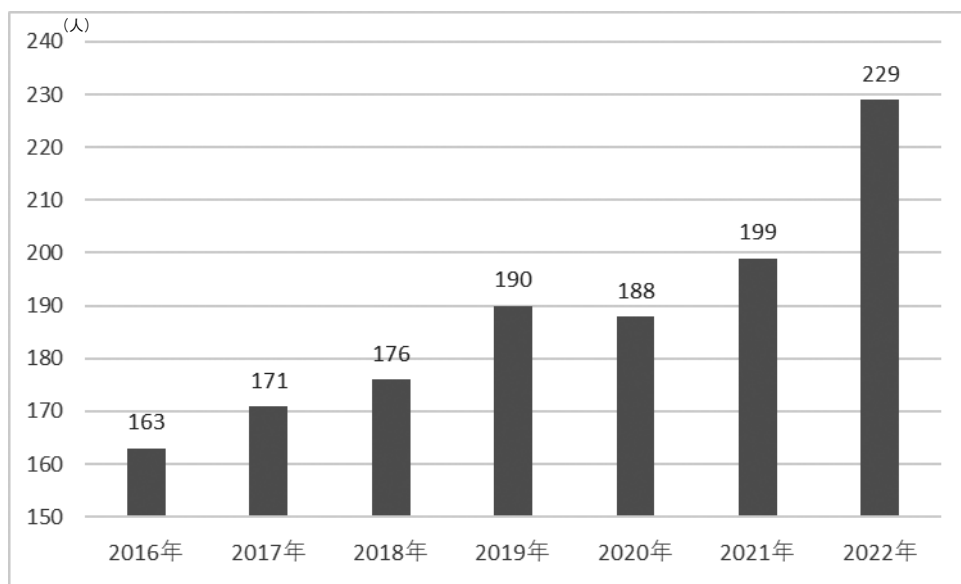


図1 最近の沖縄県の精神疾患による病気休職者数の推移  
※文部科学省「公立学校教職員の人事行政状況調査」より筆者作成

ただでさえ日本の教育現場は国際的に見ても、もっとも忙しいと言われている。例えばOECD(2018)の国際調査(2019年6月19日公表)によると、日本の教員の労働時間は48の国・地域のうち1位となっている(注2)。日本は週当たりの仕事時間が小学校で54.4時間、中学校で56.0時間となっており、参加国平均38.3時間を大きく上回り小中とも1位となっているのである。その日本の中で病休率ワースト1位ということは、沖縄の教育現場は世界一過酷であると言っても言い過ぎではないだろう。

では、なぜ病休率1位になってしまうのだろうか。そこには沖縄の抱える構造上の問題が存在

すると考えられる。構造上の問題とは、具体的には沖縄の教育問題、例えば低学力、不登校の多さ、生活習慣の乱れである。後に詳しくふれるが、沖縄の小中学生の学力は全国最下位であり、小学生の不登校率は全国ワースト1位である。そうした厳しい学校環境が病休率の増加を引き起こしていると考えられるのである。

そこで本研究では以上の状況をふまえ、いくつかの公表データに基づき、そのような厳しい環境が教職員に与える影響を指摘するとともに、その解決策について提示したい。

## 1 沖縄の教職員の病休率が高い理由

### 1) 学力の低さ

それではまず、沖縄の教職員の病休率がなぜ高いのかについて考えていきたい。もちろんその要因は無数に存在するのであるが、ある程度絞って問題を挙げていきたい。

第一の理由は学力問題である。表1は、沖縄県のこれまでの47都道府県中の学力テストの順位を示したものである。残念ながら沖縄は学力の低い地域として知られており、それは2007年度から文科省が毎年小中学生を対象として実施している「全国学力・学習状況調査」でも確認することができる。現時点でもっとも最新の結果は2023年7月に公表された「令和5年度全国学力学習状況調査」(2023年度の結果)である(注3)。

表1 沖縄県の子どものこれまでの47都道府県中の学力順位

対象	科目/年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
小学生 (6年生)	国語A	47	47	47	47	47	46	32	32	21	42	43	5	16	44	43
	国語B	47	47	46	46	47	47	32	13	21	21	12				
	算数A	47	47	41	46	47	47	6	6	4	7	4	6	26	47	47
	算数B	47	47	47	47	47	46	34	26	11	12	12				
	理科	—	—	—	—	47	—	—	43	—	—	14	—	—	42	—
中学生 (3年生)	国語A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	国語B	47	47	47	47	47	47	47	47	42	47	45				
	数学A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	数学B	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47				
	理科/英語	—	—	—	—	47	—	—	47	—	—	47	47	—	47	47

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1)2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2)2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

注3)2016年の中学国語Bの42位、2018年の45位、2022年の小学国語の44位等は同点最下位

注4)2019年のからはA、Bの区分がなくなった 注5)2019年は初めて中学において英語が実施された

注6)2020年は新型コロナの影響で中止となった

数字が薄くなっている箇所(だいたい47となっている)は最下位を示す。例えば、中学生の順位はすべて最下位となっているのがわかる。時々43や46という数値となっており、最下位を脱出したように見える年もあるが、それは同点最下位だったり参加していない県があったりしたためであり、結局は最下位のままなのである。一方、小学生の場合は、2014年度から最下位を脱出していたのであるが、ここ最近是最下位に戻ってしまっている。

要するに小学生も中学生も最下位という厳しい状況が続いているので、教職員はその対応に追われ、負担となっていると考えられるのである。

### 2) 不登校率の高さ

続いて不登校の問題についてふれたい。不登校についても文科省が毎年調査を実施しており、



現時点での最新データは「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（2023年10月17日公表）に都道府県別の結果が記されている（注4）。

その調査によると、例えば沖縄県の小学生の不登校の1,000人当たりの人数は全国平均17.0のところ沖縄は大きく上回り25.3（1位）となっている（表2）。当然のことながらその対応に追われる教職員にはかなりの負担となるだろう。

### 3) 生活習慣の乱れ

続いて三つ目として挙げたいのが家庭環境の厳しさによる子どもたちの基本的な生活習慣の乱れである。これは学力や不登校の問題の背景にある根本的な問題であると私は考えている。生活習慣は子どもたちの家庭での過ごし方を示しており、保護者の子どもへの関わり方とも大きく関連していると言える。

一例として、先ほどもふれた「令和5年度全国学力・学習状況調査」から生活習慣に関する項目についてふれると、「朝食を毎日食べている」に「している」と回答した率は82.8%で全国38位、「毎日、同じくらの時刻に起きている」の「している」率は52.9%で44位となっている（図2）。いずれも状況はよくない。

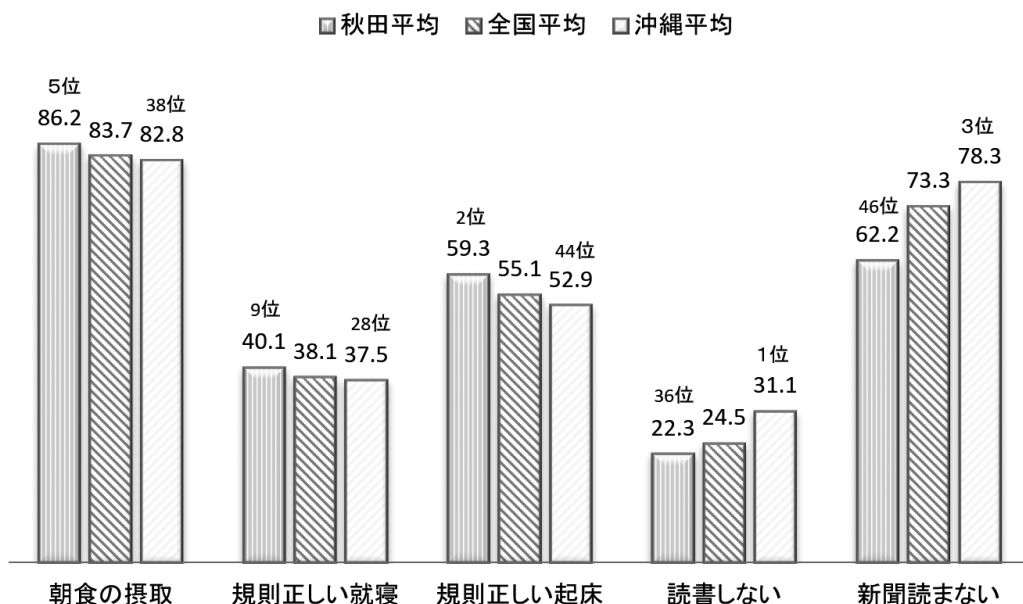


図2 家庭の教育力に関する（小学6年生「している」率）  
※令和5年度「全国学力・学習状況調査」をもとに筆者作成

そして一方、グラフでは比較のため全国平均の他に秋田県平均も示している。なぜ秋田と比較する必要があるのかというと、秋田が学力1位として知られている県であり、沖縄が学ぶことの多い地域であると考えられるからである。事実として、グラフ中に見る秋田の47都道府県中の順位は沖縄と異なりどれも上位であり、特に「規則正しい起床」では2位となっている。この傾向は毎年見られるものであり、このようなデータから、秋田の子どもたちは家庭で保護者によく支えられているということがわかる。そして後にも述べるが、このような秋田の子どもたちの家庭での状況と無関係ではないのが、秋田の子どもたちの不登校率の低さであり、学力の高さであり、

表2 都道府県別・指定都市別 不登校児童生徒数（令和4年度）

	小学校		中学校		小・中合計	
	不登校児童数 (人)	1,000人当たりの 不登校児童数 (人)	不登校生徒数 (人)	1,000人当たりの 不登校生徒数 (人)	不登校児童生徒数 (人)	1,000人当たりの 不登校児童生徒数 (人)
01 北海道	3,729	16.3	8,591	70.2	12,320	35.1
02 青森県	611	11.4	1,638	56.4	2,249	27.2
03 岩手県	617	11.3	1,388	46.5	2,005	23.7
04 宮城県	2,066	18.5	4,122	70.0	6,188	36.3
05 秋田県	480	12.6	1,086	50.5	1,566	26.3
06 山形県	685	14.0	1,388	51.9	2,073	27.3
07 福島県	1,049	12.3	2,497	54.8	3,546	27.0
08 茨城県	3,288	23.4	5,289	69.6	8,577	39.7
09 栃木県	1,563	16.6	3,604	70.3	5,167	35.5
10 群馬県	1,500	16.2	2,932	57.5	4,432	30.9
11 埼玉県	4,408	12.2	9,946	53.2	14,354	26.2
12 千葉県	4,618	15.2	7,703	48.7	12,321	26.6
13 東京都	10,911	17.3	18,335	57.3	29,246	30.8
14 神奈川県	8,076	18.0	13,104	57.4	21,180	31.3
15 新潟県	1,621	15.8	3,138	57.5	4,759	30.3
16 富山県	856	18.2	1,336	51.7	2,192	30.0
17 石川県	1,024	18.3	1,918	63.8	2,942	34.1
18 福井県	441	11.4	963	45.3	1,404	23.4
19 山梨県	696	18.2	1,261	61.3	1,957	33.3
20 長野県	2,125	21.0	3,610	66.3	5,735	36.9
21 岐阜県	1,879	18.6	3,376	62.5	5,255	33.9
22 静岡県	3,340	18.5	6,303	64.8	9,643	34.7
23 愛知県	7,408	18.4	13,367	64.0	20,775	34.0
24 三重県	1,368	15.4	2,590	54.5	3,958	29.1
25 滋賀県	1,270	15.9	2,194	53.3	3,464	28.7
26 京都府	1,970	16.2	3,657	55.5	5,627	30.0
27 大阪府	7,153	17.0	13,651	61.7	20,804	32.4
28 兵庫県	4,961	17.9	9,642	67.0	14,603	34.6
29 奈良県	1,145	17.6	2,229	62.1	3,374	33.4
30 和歌山県	671	15.4	1,260	53.3	1,931	28.7
31 鳥取県	492	17.4	877	60.6	1,369	32.0
32 島根県	791	23.3	1,146	65.6	1,937	37.7
33 岡山県	1,389	14.4	2,279	44.8	3,668	24.8
34 広島県	2,759	18.8	4,678	61.4	7,437	33.4
35 山口県	973	15.2	2,060	61.0	3,033	31.1
36 徳島県	477	14.1	1,088	61.9	1,565	30.5
37 香川県	558	11.5	1,283	50.4	1,841	25.0
38 愛媛県	891	13.7	1,837	52.6	2,728	27.3
39 高知県	469	15.1	994	59.9	1,463	30.7
40 福岡県	5,813	20.8	9,418	66.6	15,231	36.2
41 佐賀県	669	14.9	1,341	55.6	2,010	29.1
42 長崎県	981	14.4	2,100	59.3	3,081	29.8
43 熊本県	1,914	20.0	3,439	70.0	5,353	36.9
44 大分県	816	14.4	1,887	63.4	2,703	31.3
45 宮崎県	768	13.1	1,631	52.8	2,399	26.8
46 鹿児島県	1,256	14.2	2,565	56.1	3,821	28.5
47 沖縄県	2,567	25.3	3,195	63.9	5,762	38.1
00 全国	105,112	17.0	193,936	59.8	299,048	31.7

※文部科学省「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」より

教職員の病休率の低さである。

ちなみに、これも学力にかなり関連する事項ではあるが沖縄の子どもの「活字離れ」も顕著である。「1日あたりどれくらいの時間、読書をしますか」という問に対しては「全くしない」と回答した率が31.1%で全国平均24.5%を大きく超えてワースト1位となっている。また「新聞を読んでいますか」についても「ほとんど、または、全く読まない」と回答した率が78.3%とワースト3位となっている。これらも秋田とも大きく差がついている。これらは子どもたちの家庭での過ごし方、保護者の子どもへの関わり方に関連する項目であり、家庭の教育力を示すものであると言ってよい。

なお、こうした背景には離婚率の高さなど沖縄の家庭環境の厳しさがあると推察される。厚生労働省「令和4年（2022）人口動態統計（確定数）の概況」（2023年9月15日公表）によると沖縄の離婚率は全国平均1.47のところ2.13となっており全国ワースト1位となっている（注5）。ここでは中心的テーマではないが、のちの分析の際、変数に加えることにする。

## 2 結果

以上の各種データ直近2ヵ年分を投入し（注6）、相関係数を算出したのが表3である。紙幅の関係上詳述はできないが、例えば「病休率」と「規則正しい起床」の相関は-.360\*\*となっているので、負の相関、すなわちその都道府県で規則正しい起床ができる子どもが増えれば増えるほど教職員の休職率は低くなるという関係であることがわかる。他の生活習慣の変数も同様にマイナスの値を示している（病休率×朝食-.287\*\*、病休率×就寝-.230\*）、生活習慣の確立がいかに重要であるかがわかる。また、学力（中学数学）との関係もマイナスとなっており、子どもたちの学力が向上すればするほど病休率も低くなるという関係であることがわかる（注7）。

表3 教職員の病休率と各項目との関連性（相関係数）

		病休率	1,000人当たりの不登校児童数（小学校）	数学正答数（中学校）	朝食の摂取（小学校）	規則正しい就寝（小学校）	規則正しい起床（小学校）	離婚率
病休率	Pearsonの相関係数	1	.310**	-.237 <sup>†</sup>	-.287**	-.230 <sup>†</sup>	-.360**	.551**
	有意確率（両側）		.002	.022	.005	.026	<.001	<.001
	度数	94	94	94	94	94	94	94
1,000人当たりの不登校児童数（小学校）	Pearsonの相関係数	.310**	1	-.555**	-.125	-.450**	-.449**	.152
	有意確率（両側）	.002		<.001	.230	<.001	<.001	.143
	度数	94	94	94	94	94	94	94
数学正答数（中学校）	Pearsonの相関係数	-.237 <sup>†</sup>	-.555**	1	.352**	.449**	.418**	-.064
	有意確率（両側）	.022	<.001		<.001	<.001	<.001	.543
	度数	94	94	94	94	94	94	94
朝食の摂取（小学校）	Pearsonの相関係数	-.287**	-.125	.352**	1	.577**	.558**	-.480**
	有意確率（両側）	.005	.230	<.001		<.001	<.001	<.001
	度数	94	94	94	94	94	94	94
規則正しい就寝（小学校）	Pearsonの相関係数	-.230 <sup>†</sup>	-.450**	.449**	.577**	1	.888**	-.139
	有意確率（両側）	.026	<.001	<.001	<.001		<.001	.181
	度数	94	94	94	94	94	94	94
規則正しい起床（小学校）	Pearsonの相関係数	-.360**	-.449**	.418**	.558**	.888**	1	-.273**
	有意確率（両側）	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		.008
	度数	94	94	94	94	94	94	94
離婚率	Pearsonの相関係数	.551**	.152	-.064	-.480**	-.139	-.273**	1
	有意確率（両側）	<.001	.143	.543	<.001	.181	.008	
	度数	94	94	94	94	94	94	94

\*\*、相関係数は1%水準で有意（両側）

\*、相関係数は5%水準で有意（両側）

このようにして各変数間の関係を見ていくと、次のようなことが言える。すなわち、病休率は①子どもたちの不登校率が高くなるほど高くなる、②子どもたちの学力が高くなるほど低くなる、③子どもたちの生活習慣が整うほど低くなる、④離婚率が高くなるほど高くなる、である。

つまり、家庭で学校を支えることのできる体制が整っている都道府県ほど病休率は低くなると考えられるのである。このあたりに問題解決の糸口があるのではないだろうか。

## おわりに

本稿で述べてきたことは、沖縄と秋田を個別に比較するとわかりやすい。例えば秋田は学力1位で知られており、実際、最新の令和5年度のデータでも全科目1位というわけではないものの小学国語と中学国語で1位となっている。一方、沖縄は全科目で最下位となっており対照的である。また図2で見たように、家庭の教育力や生活習慣においてもかなりの差がついている。さらに、秋田の不登校率は沖縄の半分以下（令和4年度小学生で秋田1.26%、沖縄2.53%）である。

そして表2で見たように、以上の事柄と教職員の病休率は無関係ではない。秋田の休職率は沖縄の3分の1以下（令和4年度で秋田0.37%、沖縄1.45%）となっているからである。このように秋田と沖縄を個別に比較しても、表2で示した分析結果を裏付けるものとなっている。

本稿で分析したように、教職員の病休率を下げるという目的のために、どの変数をコントロールすればよいかを詳細に検討することは極めて重要な作業である。言い方を変えれば、問題解決のためにはアカデミックな統計分析が必要である。

例えば、不登校が病休率の高さの要因であるとするならば、不登校対策に力を入れるというのも解決策の一つとなり得る。もちろん、不登校対策はいずれにしてもやらなければならないことではある。しかし、働き方改革の方策を新たに立ち上げるよりも、これまでやってきた不登校対策をより充実させる方が問題解決にとって重要であるという発想も必要なのではないだろうか。

あるいは、子どもたちの基本的な生活習慣が病休率の高さに関わっているのだとすれば、保護者の協力を得て子どもたちの家庭での過ごし方を見直すことによって、具体的にはきちんと毎日朝ごはんを食べる、規則正しい睡眠を心がけることによって、かなり先生たちの負担を減らすことに繋がるのではないだろうか。

ここで行った分析は相関係数という比較的単純な分析なので、今後さらなる詳細な検討が必要であるが、こうした一見関係ないような変数にも目を向けることによって、新たな対策の糸口が見えてくると思われる。

## 注

- (1) 文部科学省2023「令和4年度公立学校教職員の人事行政状況調査」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00007.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm)

(2024年5月1日確認)

- (2) OECD 2018「国際教員指導環境調査」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/Others/\\_icsFiles/afieldfile/2020/20200323\\_mxt\\_kouhou02\\_1349189\\_vol2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afieldfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf)

(2024年5月1日確認)

- (3) 文部科学省2023「令和5年度全国学力・学習状況調査」

- <https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/> (2024年5月1日確認)
- (4) 文部科学省2023「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1422178\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422178_00004.htm)  
(2023年5月1日確認)
- (5) 厚生労働省2023「令和4年(2022)人口動態統計(確定数)の概況」  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei2/> (2024年5月1日確認)
- (6) 現在公表されている最新のデータ2ヵ年分を用いている。「公立学校教職員の人事行政状況調査」(2021・2022)、「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(2021・2022)、「人口動態統計」(2021・2022)である。よってサンプル数は47都道府県×2ヵ年分=94である。ただし「全国学力・学習状況調査」だけは2022・2023年データを用いた。これは本調査の実施時期が年度初めでありかつ学力テストは前年度までの学習内容の振り返りであるため、実質的には2021・2022年の状況を表していると判断したためである。
- (7) 学力テストのデータは小学6年国語、小学6年算数、中学3年国語、中学3年数学の4種類があるが、今回は有意な相関のあった中学数学だけを変数として投入した。今後サンプル数が増えてくれば小学生の学力においても有意な相関が見出されると思われる。

## コラム 報道されない沖縄の学力最下位

西本裕輝  
(琉球大学教授)

2022年7月28日、衝撃的な発表があった。文部科学省が実施した「令和4年度全国学力・学習状況調査」(以下、全国学力調査)の結果が公表されたのである。その中で沖縄の子どもたちの学力は8年ぶりに全科目最下位となったことが明らかになった。中学生は全国学力調査開始以来、最下位が続いていたものの小学生は2014年から最下位を脱出していた。しかし、コロナ休校等の影響もあり2022年度はその小学生も含めすべての科目で最下位となってしまったのである(表1)。

さらに衝撃的なのは、この「最下位」という事実を関係者はもとより、ほとんどの沖縄県民が知らないという事実である。これは沖縄県教育委員会からもマスコミ報道からも、「最下位」という言葉が発せられていないためである。

例えば地元紙の見出しでは「中3数・理平均下回る」「学力テスト小6は全国並み」と報じられており、最下位を連想させるような表現とはなっていない(琉球新報2022年7月29日朝刊)。実際、この「小6は全国並み」という表現から小学生の最下位を連想する方はいないだろう。

しかもこの傾向は翌年も続く。2023年7月31日に発表された「令和5年度全国学力調査」の結果でも最下位となってしまったが(表1参照)、その時の地元紙の見出しも「中3英・数 全国と差」「小6、中3国語は平均」となっており、やはり「最下位」とわかるようなものとはな

表1 沖縄県の子どものこれまでの47都道府県中の学力順位

対象	科目/年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023
小学生 (6年生)	国語A	47	47	47	47	47	46	32	32	21	42	43	5	16	44	43
	国語B	47	47	46	46	47	47	32	13	21	21	12				
	算数A	47	47	41	46	47	47	6	6	4	7	4	6	26	47	47
	算数B	47	47	47	47	47	46	34	26	11	12	12				
	理科	—	—	—	—	47	—	—	43	—	—	14	—	—	42	—
中学生 (3年生)	国語A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	国語B	47	47	47	47	47	47	47	47	42	47	45				
	数学A	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47	47	47	47	47
	数学B	47	47	47	47	47	47	47	47	46	47	47				
	理科/英語	—	—	—	—	47	—	—	47	—	—	47	47	—	47	47

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1)2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2)2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

注3)2016年の中学国語Bの42位、2018年の45位、2022年の小学国語の44位等は同点最下位

注4)2019年のからはA、Bの区分がなくなった

注5)2019年は初めて中学において英語が実施された

注6)2020年は新型コロナの影響で中止となった

ていない（琉球新報2023年8月1日朝刊）。このような見出しになっているのは、教育委員会が記者発表で用いた表現をそのまま使用しているためでもある。

ただし、このような県教委のスタンス、マスコミのスタンス、そしてその背後にある文部科学省のスタンスは理解できなくもない。例えば文科省は、過剰な競争を煽るのは本意ではないとして、都道府県ごとに学力の正答率を公表するものの、その順位付けは行わず、小数点まで公表していた正答率も現在では整数のみの公表となっている。また文科省は、全国平均から±5ポイント以内であれば「全国並み」と表現して良いという通達を出している。したがって県教委もマスコミも基本的にはそのスタンスに則っているのであり、順位は最下位であっても得点上は「全国並み」や「平均」という表現を用いても誤りではない。

さらに言えば、近年は教職員の働き方改革の流れで教員批判をできない風潮もある。「最下位」という事実をあまり強調しすぎると、ともすれば批判の矛先が教員に向いてしまい、さらに「先生たちを追い込んでしまうのではないか」という懸念もあるだろう。

しかし私は、教育研究に携る者として、問題解決のためにはまず現状を正確に把握することから始めなければならないと考えている。上記のような不文律は理解できるが、せめて「最下位」となった時には素直に事実を認めるべきであり、「最下位」という表現を用いて教職員や県民の注意を喚起すべきであろう。ましてや中学数学は平均から10ポイント以上下回っての最下位であるので、問題をあいまいにするべきではないだろう。しかも、4章で述べたように、この学力低下は教員の責任ではない。むしろ家庭の問題である。

事実として、2013年までは、つまり沖縄が全科目で最下位だった時には、毎年のように「最下位」と報道されていた。そうした報道の繰り返しにより危機感が共有され、2014年からの最下位脱出に繋がった面もあると私は考えている。今こそデータに基づいた正確な報道が必要である。

## 第11章 キャリア教育の理念と現実

大島真夫

(東京理科大学准教授)

### 1 はじめに

キャリア教育は、現行の学習指導要領から小中高すべての校種において行われることとなった。児童生徒に取り組みさせる具体的な指導の1つとして、「キャリア・パスポート」と呼ばれるポートフォリオの作成がある。小学校入学から高等学校卒業に至るまで、学んだことの振り返りや今後の見通しについて学期や学年といった節目ごとに作成し、校種間で引継ぎを行いながら、12年間蓄積していくことが想定されている。文科省が指導上の留意事項や例示資料を公開しているとはいえ、新たな取り組みを始めることになる学校現場の負担は決して小さくない。特に進路指導の経験がない小学校では、作成しているキャリア・パスポートが将来にわたって本当に役立つものなのか確信が持てず、作成の意義を感じられない児童や教員も少なくないのではないだろうか。

そこで本稿では、キャリア教育がどのような理念に基づいて行われ、いかなる成果が期待されているのかを整理したい。まず、現行学習指導要領におけるキャリア教育の位置づけを確認した後、「キャリア」には異なる2通りの捉え方があり、学習指導要領ではその一方である「ライフキャリア」という視点に立ってキャリア教育が理論づけされていることを紹介する。そのうえで、学習指導要領にキャリア教育を導入することは「生きる力」を展開するこの30年ほどの流れの中でそれほど無理せず可能だったことを確かめたのち、キャリア教育を学校現場で展開していくときにどのような問題が生じるのかを検討しよう。

### 2 現行学習指導要領におけるキャリア教育の位置づけ

2017年と18年に改訂された現行の学習指導要領では、総則と特別活動においてキャリア教育についての言及がある。

総則においては「児童（生徒）の発達の支援」のなかにキャリア教育への言及がある（注1）。キャリア教育は「児童（生徒）の発達を支える指導の充実」の1項目として位置づけられ、書かれている内容は校種によらず共通であり、①学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、②社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、③特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、という3つの要素から成り立っている。小学校から高等学校まで、共通の指導が求められているということになる。

他方、特別活動においては「学級（ホームルーム）活動」のなかにキャリア教育への言及がある（注2）。学級（ホームルーム）活動は校種によらず内容が共通で、3つある内容のうち1つが「一人一人のキャリア形成と自己実現」となっている。そして、内容の取扱いにおいても校種によらず共通の対応が求められていて、①学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、②学んだことを振り返りながら、③新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行う、という3点を「活動を記録し蓄積する教材等を活用する」ことで指導するとされている。ここで言う「活動を記録し蓄積する教材」というのは他ならぬキャリア・

パスポートのことであり、小中高すべての校種で取り組むこととなっているのはこうした事情による。また、以下の議論との関係で重要なものは③で、「将来の生き方」を児童生徒に考えさせることが求められている。キャリアと生き方との関係は必ずしも自明のことではなく、この点については次の3節で検討するが、学習指導要領では両者が密接に関連するものとして捉えられていることは注目に値する。

では、キャリア・パスポートを用いて指導を行う意義はどこにあると考えられているのか。この点については学習指導要領解説特別活動編に言及があり（注3）、①学校教育活動全体で行うキャリア教育の要としての特別活動の意義が明確になる、②系統的なキャリア教育を進めることに資する、③児童生徒が自己理解を深め、教師が児童生徒理解を深めるためのものとなる、という3点が意義の例としてあげられている。以下の議論との関係で重要なのは①で、キャリア・パスポートの作成を学級（ホームルーム）活動で行うことにより「要としての特別活動」が具現化されていることをここでは述べている。キャリア・パスポートの作成は、学校で学んだことを集大成する活動ともいえ、その作業量に見合う一定の時間が必要となるだろう。特別活動の中でも授業時間が法令により定められている学級（ホームルーム）活動で行うことは（注4）、実質的な指導時間を確保するうえで意義のあることなのかもしれない。ただ、特別活動以外の時間、たとえば総合的な学習（探究）の時間などで指導ができないのかということ、そんなことはないはずだ。学級（ホームルーム）活動で行うことの問題点については、5節で検討したい。

### 3 2通りの「キャリア」の捉え方

前節で指摘したように、キャリア・パスポートの作成においては、将来の生き方を考えたりする活動を行うこととされている。なぜキャリア教育において生き方を考える活動を行うのか。これを理解するためには、キャリアには2通りの捉え方があることを知る必要がある。すなわち、「ライフキャリア」と「ワークキャリア」である。

このうち、生き方を考える活動とキャリア教育とを結びつける捉え方は「ライフキャリア」である。理論的な背景としてしばしば紹介されるのは心理学の立場からキャリアを研究したD. E. スーパーの「ライフキャリアレインボー」で、文科省が作成している『キャリア教育の手引き』でもコラムとして紹介されている（注5）。この議論のポイントは、キャリアをしごとの側面だけでなく、しごと以外の生活上のさまざまな側面、たとえば家庭生活や市民生活や余暇生活なども含みこんだものとして捉えるところにある。いわば、「人生そのものを総体としてとらえる」視点であり（藤田2014, p.43）、それゆえキャリアについて考えることは生き方を考えることというように結び付けて考えられることとなる。

これに対して「ワークキャリア」は、しごとの側面に焦点をあてる捉え方である。ある社会学のテキストでは、「キャリアは職業経験を通して、職業能力を蓄積していく過程」という厚生労働省報告書の記述や、「キャリアとは、ある人の生涯にわたる期間における、仕事関連の諸経験や諸活動と結びついた態度や行動における個人的に知覚された連続である」というD.T.ホルルの議論を引用してキャリアを説明している（梅崎2012, p.3）（注6）。また、経済学や経営学でもキャリアとは職業経歴のことを意味すると理解されるのが一般的で、たとえば長期雇用を前提とする日本の雇用システムにおいては昇進前に様々な部署を異動しながら経験を増やすことが行われるが、これを小池は「幅広いキャリア」と呼び議論を展開した（小池2003, p.59）。

このように、キャリアの捉え方が2通り存在する背景には、依拠している学問分野の違いがあ



ると言える。現行学習指導要領におけるキャリア教育は、ライフキャリアを前提とする心理学に大きく依拠していて、キャリア・パスポートの取り組みも同様である。藤田（藤田・森田編著2021, p.191）によれば、「[キャリア・パスポート]の価値を理解するうえで、コクランが提示した「ナラティブ・アプローチ」は極めて示唆的」であり、サビカスの「キャリア構築理論」も「教師の「対話的な関わり」の在り方を考えるうえで（中略）基盤を提供するもの」だとされる。ここに登場するコクラン（Larry Cochran）もサビカス（Mark Savickas）も、ともに心理学者である。誤解のないように付け加えると、キャリア教育のベースに心理学があることが問題だと言いたいのはもちろんない。議論の有益性や限界を批判的に理解するうえで依拠している理論を知ることは極めて重要であるが、学習指導要領では詳細には語られないので、ここで確認しておきたいということである。

#### 4 拡張してきた「生き方」指導

キャリア・パスポートの作成を通じて生き方を考える指導がキャリア教育では展開されるわけだが、「生き方」に関する指導はキャリア教育にとどまらず、教育課程内の他の領域においても展開されることとなっている。歴史的経緯と合わせてここでは確認しておきたい。

表1（97ページ）は、1958年の告示化以降の学習指導要領において「生き方」という言葉が出現した各教科等の一覧である（注7）。3つのことがこの表から読み取れる。

第1に、中等教育では「生き方」を指導する伝統があったということである。高等学校では1960年からすでに特別活動（当時は特別教育活動および学校行事等）のホームルーム活動（当時はホームルーム）において、目標に「人間としての望ましい生き方を自覚させる」ということが盛り込まれていた。中学校でも1969年改訂の道徳において「真の幸福を旨とする充実した生き方を追求しようとする」という項目が内容に盛り込まれていた。

第2に、「生きる力」を打ち出した1989年改訂以降、総則や各教科にも「生き方」という言葉が登場するようになったということである。総則では中学校・高等学校とも道徳教育を展開するなかで生徒自身が「生き方についての自覚を深め」ることが目指された。また、中学校社会の公民的分野では「我が国における高齢化の進展とのかかわりで自己の生涯を通した生き方について考えさせる」ような指導を展開することとされ、高等学校においても公民科の現代社会と倫理で自己の生き方を、家庭科で青年期の生き方と結婚を取り扱うこととされた。こうした動きの背景には、臨教審第二次答申がある。徳育の充実がうたわれ、特に中等教育では「自己探求、人間としての「生き方」の教育を重視する」とされたことが大きく影響している（日本キャリア教育学会編2020, p.32）。

第3に、前回2008年改訂で小学校にも生き方の指導が大きく入り込んできたということである。総則の道徳教育に関する項目において、中学校に合わせる形で「児童が自己の生き方についての考えを深め」ることのできるよう配慮が求められることとなった。また、国語科の第5・6学年の読むことに関する指導の例示において「伝記を読み、自分の生き方について考えること。」が盛り込まれた。

現行の学習指導要領は、生き方の指導が中等教育から小学校教育へ拡張し、さらには特別活動や道徳にとどまらず各教科等にもちりばめられるようになってきたという改訂の流れの中に位置づいている。ただ、さまざまな場面で生き方を指導することが試みられてきたものの、それらを総合する指導場が前回2008年・2009年改訂までの学習指導要領では欠けていた。キャリア教育

が特別活動を要とし各教科等における学びを集大成するものとして登場してきたことは、その欠けていた部分を補う役割を果たしていると言える。政策の連続性という観点からすると非常に理にかなっているように見え、とても興味深い。

## 5 生き方の指導として展開することの問題点

では、キャリア・パスポートの作成などを通してキャリア教育を生き方の指導と位置づけて展開していくことに問題はないのだろうか。ここでは、2点検討したい。1つは特別活動を要としで行うことによる特別活動への影響で、もう1つは教員の負担の問題である。

まず、特別活動を要としてキャリア教育を展開することの問題である。現行学習指導要領では学級（ホームルーム）活動の時間を使ってキャリア・パスポートの作成が意図されているようだが、学年や学期の節目ごとに作成するとして考えてみよう。始まるの時に見通しを立て終わりの時に振り返りをし、仮にそれぞれが1授業時間で終わることができたとしても、3学期制であれば1学期始め（学年始め）、1学期終わり、2学期始め、2学期終わり、3学期始め、3学期終わり（学年終わり）の計6時間をキャリア・パスポートの作成のために少なくとも確保しなければならない。前述の通り学級（ホームルーム）活動の授業時間は法令に定めがあり、小学校第1学年を除き校種によらず年間35時間が原則なので、ほぼ6分の1の授業時間をキャリア・パスポートの作成に割くことになる。これはかなりの負担だと言わざるを得ない。このことを見越してなのか、学習指導要領解説特別活動編には「指導に当たっては、（中略）書いたり蓄積したりする活動に偏重した内容にならないよう配慮が求められる」という記載があるけれども（注8）、キャリア・パスポートにまじめに取り組みば取り組むほど各回1授業時間では足りなくなって、偏重する意図はなくても結果的に偏重することにならざるを得ないのではないだろうか。

もともと特別活動は、学級（ホームルーム）や学校全体という集団で行う活動に主眼が置かれてきた。学級（ホームルーム）で話し合っ物事を決め全員でそれを守ることを体験的に学んだり、学校行事に学校全体で取り組んで成し遂げたりなど、多くの人数が集まる学校ならではの長を生かした教育活動の1つである。ところが、キャリア・パスポートの作成は、集団で行う活動ではなくて、あくまで児童生徒個人の内面に関わる活動である。これを特別活動で扱うことにはそもそも無理があるし、多くの時間をキャリア・パスポートの作成に割いてしまっは特別活動を行うことの意義を減じてしまうことにつながりかねない。分断化が進む現代社会において、集団で活動することの意義を学ぶ機会はますます重要になってきているように思われる。そのことを差し置いてまでキャリア・パスポートを作成することにどれほどの意味があるのだろうか。

2つ目の問題点は、教員の負担の問題である。キャリアをライフキャリアと捉えるので、キャリア・パスポートを作成する際にはしごと以外のあらゆる側面にも目配せする必要がある。当然、教員の側も、児童生徒がしごとだけでなくしごと以外のあらゆる側面についてどのように考えているかを理解したうえで指導にあたる必要があるだろう。こうした観点からの児童生徒理解は、どのようにして可能になるのだろうか。学級（ホームルーム）の児童生徒全員についてありとあらゆる側面を理解しようと思ったら、とんでもない情報量を収集することになるのではないだろうか。しかも、しごと以外のあらゆる側面となってくると、児童生徒本人だけでなく家族も含めたプライバシーにかかわる点も含まれてくるので、収集にあたってかなりの工夫が必要になったりきめ細やかに対応しなければならなくなったりなど神経をすり減らす場面が多発することは間違いない。そんなことに携わる余裕がいまの教員に果たしてあるのかと考えると、キャリア・パ

スポーツの作成を理念通りにまじめに行うことはかなり難しいように思われる。

キャリアをライフキャリアと捉える視点は、研究においては確かに有意義なもので、心理学におけるキャリア研究の発展に大きな貢献を果たしたのかもしれない。しかし、研究上どんなに優れた分析概念も、それがそのまま政策上の理念や具体的取り組みとして使えるとは限らないことにもっと注意を払うべきではないだろうか。キャリア・パスポートがまさに典型例で、法的拘束力を有するとされる学習指導要領に書き込むことで全国津々浦々の学校で展開するのは、現実の教員の負担を考えると実現可能性は低いように思われる。特に、キャリア教育をライフキャリアの視点でまじめにとらえて実践しようとするほど難しくなるのではないか。キャリア教育の理念と現実の丁寧なすり合わせが、次期学習指導要領に向けた改訂作業で行われることを期待したい。

表1 学習指導要領における「生き方」という言葉の使用状況

	1958小中 1960高	1968小 1969中 1970高	1977小中 1978高	1989 小中高	1998小中 1999高	2008小中 2009高	2017小中 2018高
高等学校							
総則				●	●	●	●
国語							●
公民			● (現社)	●	●	●	●
家庭				●	●	●	
総合					● (総則)	●	●
特別活動	●	●	●	●		●	●
中学校							
総則				●	●	●	●
国語							●
社会				● (公民)			
道徳		●	●	●	●	●	●
総合					● (総則)	●	●
特別活動				●	●	●	●
小学校							
総則						●	●
国語						● (第5・6 学年)	● (第5・6 学年)
道徳						●	●
総合					● (総則)	●	●
特別活動					●	●	●

## 参考文献

- 梅崎修2012「仕事とは何か」上林千恵子編著『よくわかる産業社会学』ミネルヴァ書房  
小池和男2005『仕事の経済学（第3版）』東洋経済新報社  
佐藤厚2022『日本の人材育成とキャリア形成』中央経済社  
全米キャリア発達学会2013『D・E・スーパーの生涯と理論』図書文化社  
日本キャリア教育学会編2020『新版キャリア教育概説』東洋館出版社  
藤田晃之2014『キャリア教育基礎論』実業之日本社  
藤田晃之・森田愛子2021『新・教職課程演習第8巻 特別活動・生徒指導・キャリア教育』協同出版  
文部科学省2022『小学校キャリア教育の手引き』  
文部科学省2023『中学校・高等学校キャリア教育の手引き』

## 注

### (1)

小学校学習指導要領および中学校学習指導要領は第1章総則第4、高等学校は第1章総則第5款

### (2)

小学校学習指導要領は第6章特別活動第2各活動・学校行事の目標及び内容、中学校学習指導要領および高等学校学習指導要領は第5章特別活動第2各活動・学校行事の目標及び内容

### (3)

小学校学習指導要領解説特別活動編pp.82-83、中学校学習指導要領解説特別活動編pp.72-73、高等学校学習指導要領解説特別活動編pp.68-69

### (4)

小学校は学校教育法施行規則別表第一、中学校は学校教育法施行規則別表第二、高等学校は高等学校学習指導要領第1章総則第2款3教育課程の編成における共通的事項（3）各教科・科目等の授業時数等

### (5)

『小学校キャリア教育の手引き』はp.24、『中学校・高等学校キャリア教育の手引き』はp.26

### (6)

社会学でもキャリアをライフキャリアとして捉える見方もないわけではない。たとえば佐藤(2022, p.2)は「キャリアとは、もともと個人が人生で経験する仕事や生活及びそこから生じる意識を示す概念」と説明している。ただ、社会学にはライフキャリアと同じような意味を持つものとして「ライフコース」という用語があり、そちらの方がなじみ深いように思われる。

### (7)

ここでの「生き方」は、児童生徒自身の「生き方」という意味で使われている場合に限定する。該当しない用法としては誰の生き方であるか特定されない一般的な意味として使われる場合で、たとえば平成30年改訂の高等学校学習指導要領における芸術科で美術Ⅱと工芸Ⅱにおいて「心豊かな生き方の創造に関わる美術（工芸）の働きについて考え」という記述が該当する。このような場合には表1では該当なしと判断している。

### (8)

小学校学習指導要領解説特別活動編p.83、中学校学習指導要領解説特別活動編p.73、高等学校学習指導要領解説特別活動編p.69

## 第12章 外国人の学びの状況と包摂的な教育の必要性

角替弘規

(静岡県立大学教授)

### 1 外国人の受入状況

出入国在留管理庁によれば（出入国在留管理庁2024）令和5年度末現在における在留外国人数は前年度から約33万人増加した約341万人で過去最高を更新している。数年前のコロナ禍によって在留外国人数の減少傾向が認められたものの、今はその影響も払拭されたと見ることができる。さらに同じ資料をなぞって、在留外国人の国籍・地域別にその人数を見てみると、多い順に中国が約82万人、ベトナムが約57万人、韓国が約41万人、フィリピンが約32万人、ブラジルが約21万人という順である。上位5か国の内、ベトナムは対前年末比で7万5千人増加しており増加数で見れば第1位である。また、在留者数では上位に入らないものの、増加数ではインドネシアが第2位（対前年末比約5万人）、ネパールが第3位（対前年末比約3万7千人）であった。在留資格別に見ると「永住者」が最も多く約89万人、「技能実習生」が約40万人、「技術・人文知識・国際業務」が約36万人、「留学」が約34万人の順であった。こうした外国人の受入の状況は今後増えることはあっても減ることはない、と言って差し支えないと思われる。とりわけ、ベトナムやインドネシアをはじめとする東南アジアからの、「技能実習生」としての来日が今後大幅に増加することが見込まれる。

東京をはじめとする日本国内の大都市圏においてはコロナ禍以前から、コンビニエンスストアをはじめとする各種サービス業の現場において外国人と思しき人々の姿を日常的に目にするのは珍しいことではなくなった。それは地方都市においても同様である。ただし、様々な労働現場において外国人労働者が働いているのはつい最近に始まったことではなく、今から30年以上前の1980年代後半から連綿と続いている現実である。筆者はそうした外国人とその子どもたちに関わりを持っていたことから、筆者自身の状況認識は世間一般の認識と同じであると考えていたが、まだまだ日本社会における外国人の存在は影が薄いようである。

### 2 外国人の学びの現場

ところで筆者は「しみず自主夜間教室」という、2023年12月末から静岡市清水区で活動を開始したNPOベースの学習支援活動に、その教室の立ち上げ時から関わりを持っている。「しみず自主夜間教室」の前身となったのが、2022年頃から活動を開始した「しずおか自主夜間教室」である。この教室は静岡市周辺において、外国ルーツの子どもだけでなく、様々な学習ニーズを持った人々に対する教育支援活動が必要と考えた元公立小学校の校長経験者と教頭経験者が、それ以前より活動していたNPO法人「開発教育FUNCLUB」をベースとして立ち上げた、完全なボランティアベースの学習支援活動である。特に「しずおか自主夜間教室」は静岡市葵生涯学習センター（アイセル21）との共催事業とされている。共催事業ではありながら、資金面での援助はなく、現在は様々な補助金を得ながら活動を展開している（毎月隔週2回、第2水曜日・第4火曜

日、各19時から開催)。

このような学習支援の取り組みは、活動が深まれば深まるほど、支援対象者の活動へのアクセスが一つの大きな課題となる。つまり「しずおか自主夜間教室」に足を運ぶ学習者の居住地域はやはり静岡市葵区や駿河区といった旧静岡市内におのずと限定され、今日の静岡市清水区(旧清水市)に居住する方々には距離的・時間的・心理的に大きな距離が生じる結果となった。そこで、清水区内で「自主夜間教室」を主宰して下さる協力者を募り、先述のとおり、2023年末より「しみず自主夜間教室」が開始される運びとなった(毎月隔週第1・第3火曜日19時から開催)。現在は活動が始まって約1年が経過したところであり、「しずおか自主夜間教室」からの協力もあるが、ゆくゆくは財政的にも自立することを目指しており、それぞれの地域に学習ニーズに合わせた展開を模索している。

ところで、当初の目論見と異なり(注1)、「しみず自主夜間教室」に通う学習者の多くが成人の外国人労働者である。例えば、区内の水産加工工場で一日中干物の加工に精を出すインドネシア人の技能実習生2名が日本語を学びに来ている。かれらは朝の7時には職場に入り、午前中には様々な種類の魚を捌き、午後には干物の漬け汁を調合するのだそうだ。かれらが作った干物は、会社近くの静岡市内でも有名な魚市場で日本人観光客(もちろん、インバウンドの外国人観光客も含む)向けの土産物として販売されている。そうしたかれらが夜19時からの教室に顔を出し、きわめて熱心に学んでいる。2時間の学習時間で、私たちが「休もう」と言わなければ本当に休まずに勉強に取り組む。その熱心な姿勢にいつも感動を覚えるほどである。

最近では、やはり同じくインドネシア人の技能実習生の夫婦が日本語を学びに来ている。かれらは普段は市内の老人介護施設で働いている。既に日本語検定3級(N3)を取得済みであり、日常的な日本語会話であればほぼ問題なく理解できるだけの日本語力を持っているが、さらに日本語検定2級(N2)の取得を目指したいと意気込んで学習に来ている。「N3を持っていれば十分では?」というこちらの問いかけに、かれらはそろって首を横に振る。勤務のシフトが替わる際の引き継ぎの時に、日常会話における表現よりも少し「固い」表現が必要なのだそうだ。そのためにはN2が必要なのだと言う。かれらもやはり極めて熱心に勉強に取り組む。正直、ここまで真面目だとは思っていなかった。

この他にも、公立小中学校のALTとして勤務しているバングラデシュ人の女性や、やはり介護施設で働くフィリピン人の女性もいる。先日は市内にある大手機器メーカーの工場で技術開発に当たるインド人技師も、やはり日本語を学びたいと言ってやってきた。普段の職場での会話や論文や書類はすべて英語で同僚も英語を話す、やはり日本語でのコミュニケーションが欠かせないのだという。

先述のとおり、「しみず自主夜間教室」のモデルとなった「しずおか自主夜間教室」には、外国人だけでなく、日本人の子どもから大人も含めて実に多様なニーズを持った人たちが集まっている。もちろん「教室」ゆえに学習が基本だが、学習だけにとどまらず様々な交流が図られている。このように開設して間もない小さな「教室」に様々な背景とニーズを持つ外国人と日本人が少しずつではあるものの、集まってきている。このことはいったい何を意味しているのだろうか。

ひとつには、既に成人し、労働者として日本社会で生活している外国人が日本語を学ぼうとしても、NPOをはじめとする民間団体以外では安価に日本語を学ぶ機会を確保することが難しいということである。もちろんお金を払えばいくらでもそうした機会を確保することは可能であろう。しかし「技能実習生」といった立場にあるかれらにそのような経済的余裕があるとは思えな

い。また「技能実習生」ではない場合でもその多くはアルバイトなどの非正規雇用の立場にあり、経済的に決して裕福な状況に置かれているわけではない。したがって、「外国人の問題は外国人自身が解決すべきである」、というスタンスではなく、「外国人の問題は実は日本人と日本社会の問題である」、と捉えなおし、成人外国人労働者の処遇改善と並んで日本語学習環境の抜本的な見直しを強く求めている。

というのも、既にこの日本社会の労働の現場のかなりの部分は、こうした外国からの労働力無くしては成り立たない状況にある、と考えられるからである。2024年6月21日から施行されている「出入国管理及び難民認定法及び外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律の一部を改正する法律（令和六年法律第六十号）」を見ればわかるように、「技能実習生」の枠組みを従来以上に拡充させることにより外国人労働力の確保を図らなければ、日本社会の生産現場（＝この国の経済）を支えられなくなっているという現実にも晒されているということであろう。

こうした外国からの労働力を積極的に迎え入れなければ成り立たないという状況は、ここ1、2年をしのげばいずれはやり過ぎせるということなのだろうか？もちろん、答えはNoであろう。急速な少子高齢化と急速な生産労働人口の縮小を迎えた日本社会にあって、農林水産業や食品加工、あるいは高齢者介護のみならず、ありとあらゆる種類の労働の場において「外国人」とか「日本人」とかを区別する余裕は無くなっているはずである。

### 3 外国ルーツの子どもたちの増加

上記の状況を鑑みれば、外国からわざわざこの日本という国を選んで働きに来てくれている人々を大切にしなければならないと考えられる。かれらが安心して働くことができる環境を、ホスト社会の一員として準備することが求められるということである。そしてその一環として、外国ルーツの子どもたちが安心して教育を受けられる環境を整える必要がある、ということなのである。ここまでグローバル化が進展しているにもかかわらず、なぜ日本の公教育は外国籍児童生徒の教育に積極的な姿勢を見せようとしないのか、甚だ疑問である。

文部科学省（2024）によれば、令和5年度における「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数」は全学校種（小学校・中学校・高等学校・義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校）の合計で約5万8千人であり、前回調査が実施された令和3年度よりも1万人以上増加している。

さらに「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数」（傍線は筆者による）は全学校種合計で1万1千人を超えており、前回調査時よりもその数を増している。いまや日本語指導が必要とされているのは、外国籍者だけではない。日本国籍者である子どもたちに対しても日本語教育が必要とされる時代なのである。子ども自身の国籍を問わず、それを必要としている学習者に対して必要な教育を施していくことが求められていることを、関係者は強く認識する必要があるのではないだろうか。ここで改めてグローバルな時代に置かれた日本社会において「教育とは何か」そして「学校教育とは何か」を問い直す時期が到来しているのではないかと問題提起したい。

いずれそう遠くない将来において、外国人を本格的に「移民」として迎えざるを得ない状況は既に目の前に迫っている。私たちはかれらを「労働力」として捉えようとするきらいがあるが、そのようなスタンスで本当に構わないのだろうか。かれらは「労働力」である前に生身の人間であり、私たちと同じ「人権」を持った尊厳ある存在である。

初等中等教育の教育現場に立つ先生方は、日々目の前に座っている児童生徒を将来の「労働力」

としてしか捉えないのだろうか？そんなことはないはずである。毎日先生方の目の前に座っている子どもたちは、「労働力」である前にまず「人間」であろう。だから、日本語が分からない子どもがいたら、特別な配慮を遠慮なくかけてほしいのである。「個別最適化」が叫ばれている。つまり、一人ひとりを特別扱いしようということではないのだろうか。

実は、このことは筆者個人としては、教育現場の先生方にとって、さほど難しいことではないと兼ねてから考えていることなのである。それは日本語指導の何か特別なカリキュラムをすぐに準備するとか研究するとかということを要求しているのではない（もちろん、そうしたことが中長期的には必要かもしれないとしても、である）。つまり子ども一人ひとりの様子を今少しじっくりと観察してほしい、ということなのである。

その子どもの国籍がどこであろうと、外国にルーツのある子どもは多くの場合、教室の子どもたちの中でひっそりとおとなしく過ごしているはずである。そして、「何か分からないことがある？」という先生からの問い掛けに、十中八九「ない」と即答しているはずである。先生の言うことに素直に頷き、実際に言いつけはきちんと守り、しかし、宿題の答えは少し多めに間違っていて、でもそれは「言語が違うから、これくらいは仕方ないか」とか「文化が違うから仕方ないか」と解釈していないだろうか。もしそうだとしたら、お願いします。先生、もう一押し、その子どもたちに「大丈夫じゃなくてもいいよ、分からなくてもいいから、先生に教えてね」と、声を掛けてあげてください。

先生の「分かる？」という問いに、外国にルーツがある子どもたちが「分かる」と即答するのは、「分からない」と答えれば、「どこが分からないの？」というその後が続く問い掛けに日本語で答えるだけの日本語力がないからであり、おかしな日本語で答えてしまったら、後で周りの日本人のクラスメイトに「おまえの日本語はおかしいな」とからかわれたり、ひそひそ声で陰口をたたかれるのを恐れたりしているからなのである。その子どもの恐怖心を、是非汲み取っていただけないだろうか。

#### 4 ボランティアベースの教育支援の限界と包摂的な学校教育への期待

先に示した文部科学省の調査によれば、「日本語指導の支援者」の中で最も大きな割合を占めているのが「ボランティア」であった。こうした状況は過去の調査を見ても大きな変化はない。やはり外国につながる子どもに対する日本語指導は、学校教育の中では極めて周辺的な位置づけにすぎず、問題の深刻さは当事者においては認識されてはいるものの、外国につながる子どもの人数そのものの少なさや、対応可能な人材の絶対的な不足といったこともある中で、なかなか予算措置や人員配置がつけられず、何とかボランティアベースでつないでいるという状況が目につく。実際に外国ルーツの児童が入学した学校では、在籍する学級において日本語の通じない児童に対して特別なケアが必要であることは重々承知しているながらも、学級担任に余計な負担はかけられないことから、なかなか十分な手当てをしてあげられない状況にあるという悲鳴にも似た学校現場の声に接する機会もあった（もちろん本当の悲鳴は、ただ毎日分からない日本語の授業を座って聞いている児童本人が声にならない悲鳴を上げているのである）。

しかしながら、民間のボランティアベースで外国につながる子どもたちの学習支援をどれくらいがんばってやったとしても、それはせいぜい週に1～2回、1回1～2時間の取り組みに過ぎない。やはり子どもたちが通う学校における毎日の継続的な積み重ねが、子どもたちには必要なのである。かれらに力をつけてあげることが、ゆくゆくは、すなわちかれらがしっかりと日本社



会に根をおろし、それぞれのルーツに誇りを持ちながら自ら社会的・経済的自立を果たすようになる20～30年後に、「日本社会は良い社会だ」と思ってもらえることにつながるはずなのだ。

筆者は今、ある学習支援教室（注2）で南アジアルーツの中学3年生の男子生徒の学習支援に当たっている。彼は約1年前に来日しているが、その割には日本語の会話は上手で、日常会話レベルであればさほど問題のない程度に意思の疎通を図ることができる。もう2学期を迎えているためにこれから高校受験を控えており、具体的な進学先の高校名も会話の中で耳にするようになった。

ある日の教室で彼は数学の宿題を持参した。文章題がよく分からないから教えてほしい、ということだった。彼と一緒に問題文（二次方程式の文章題で、三角形の辺上を点が移動して作られる三角形の面積を求める問題）を音読するなかで気が付いたのは、彼が「出発」「毎秒」「移動」という単語を理解できていないことだった。筆者は「直角三角形」や「頂点」あるいは「辺」といった数学特有の単語が理解できないということはよくありうることだと想像していたが、「出発」や「移動」といった言葉は日常的な言葉として理解しているものと思い込んでいたのである。もちろんその後、それぞれの言葉の読み方と意味について時間をかけて説明し、問題文の意図を理解させ、答えを導き出すに至ったが、この問題を終わらせるためにその回の学習時間のほぼ半分を費やさなければならなかった。こうしたことは決して珍しいことではない。それは効率性という言葉からかけ離れた実践ではあるが、これらの積み重ねがなければ、かれらの学びは進まないのではないかと考えている。

そうした教育実践を踏まえた時、「外国にルーツがある子ども」だけが特別な存在ではないことに気づかされる。すなわち、障がいがある子ども、家族に何らかの問題を抱えている子ども、ヤング・ケアラー、学校に登校できない子ども等、現代の子どもたちは、本当に様々な困難を抱えて生きている。だからこそ、一人ひとりの子どもたちに時間をかけて優しく寄り添っていただけることを心の底から願っている。そして教育政策のあり方は、こうした「弱さ」を抱える子どもたちを追い込まない包摂的なものであることを強く望んでいる。

#### 参考文献・資料

\* 文部科学省（2024）「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果 結果の概要」令和6年8月

[https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf)

\* 出入国在留管理庁（2024）「令和5年末現在における在留外国人数について」令和6年3月22日報道発表資料 [https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00040.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html)

#### 注

- (1) 「しみず自主夜間教室」を開始した当初もくろんでいたのは、外国ルーツの児童生徒や、不登校状態にある子どもなど、清水区内の公立学校に学んでいる児童生徒に対する学習支援であった。むろん、成人の外国人の受け入れも想定はしていた。
- (2) 神奈川県大和市において活動を展開しているNPO法人教育支援グループEd.ベンチャー (<https://edventure.jp>) が「子どもの居場所・学習支援教室」として毎週土曜日午前中に開催している「エステレージャ・ハッピー教室」。

## 第13章 異文化との出会い—中国の食、働く、教育の文化—

秦 政春  
(同済大学客員教授)

### 1 はじめに

「異文化との出会い」。タイトルこそ、大仰な印象を受けるが、中身はそれほど立派なものでも、大げさなものでもない。中国という異国で生活していて、日本とはどこか違う、あまり理解できない、すこし不思議に感じるということに、ときおり遭遇する。むろん、日常的な些細なことであれば、そう感じることはまさに日常茶飯事である。日常における習慣や慣習の集積が「文化」だと単純に考えれば、異文化接触はごく普通のことである。

そうしたなかで、やはり考え方が違う、行動様式が違うと強く感じるものもある。そこで、ここでは私たちの意識・態度、行動様式と明らかに異なっていると感じられる、つぎの三つを取り上げて感想めいた意見を述べたいと思う。この三つは、日常的なことではあるが、ちょっとした習慣・慣習というより、人びとの「価値」に関わっている。その意味で、中国の人たちの生活に深く根ざしたものといってもよい。

その三つは、具体的に「食」に関するもの、「働く」こと、そして「教育」に関して学歴と留学について、である。いま、日本には、中国の人たちがたくさん生活している。そのなかで、とくに多いのは日本企業・日系企業に勤めている人たち、そしておびただしい人数の留学生である。これから述べる三つは、そういった人たちを念頭において選んだものである。

まず、最初の「食」に関するものである。これまでも、「食」に関しては、食習慣をはじめ、中華という料理そのもの、そして料理法・調理法、さらには食材の違いにいたるまで、さまざまに論じられてきた。しかし、ここでは、そうした実際に目に触れるものではなく、もっと根本的な「食べる」という行為、事実そのものの持つ意味について考えてみたい。

続いて、「働く」という行為である。どうして、「働く」のか。これに関わる制度の違い、文化の違いについて考えてみたい。むろん、私たちも働いている。しかし、考えてみると、「働く」という行為は同じでも、私たちとは「働く」意味が異なっている可能性もある。

さらに、「教育」に関して、学歴と留学について触れておきたい。ちょっと、周りを見回してみても、中国からの留学生は多い。コロナ禍ですこし減少したとはいえ、その数やいまだ驚くほどである。そこに、素朴な疑問もある。どうして、中国の学生たちは、これほど留学するのか。

### 2 食べること、それは価値ある日常

#### 1) 「食べる」という行為

私たちは、たとえば近所の人と道であつたら、「こんにちは」と挨拶をするのが普通である。しかし、中国の人たちは、こういうとき「ニイハオ」(「你好」)とは言わない。「ご飯、食べましたか」。こういった挨拶が普通である。とくに、お昼頃や夕方だと、この言葉がとくに多い。こ

うした時間帯に道で会ったり、電話で話したりすると、「先生、食事は？」という言葉が、必ずとっていいほど出てくる。

このことに象徴されるように、みんな食べるのがとても好き、食べることを本当に楽しんでいる。日本の大学に勤めているとき、昼食はどちらかといえば腹が減ったから、まあ食べておこうといった程度であった。昼休みに会議ということも少なくなかった。そんなときは、軽いものを、ほんの数分で食べてそれでおしまいといった有様であった。

しかし、こちらではそんなことは考えられない。食事は、ちょっとしたイベントである。先生たちも、誘い合って、みんなで食堂に出かける。そして、にぎやかに、たくさん食べる。とても、楽しそうである。ある中国人の方が、こんな風に表現している。「日本人は仕事の合間に食事をする。中国人は食事の合間に仕事をする」。まさに、言い得て妙である。こちらにいと、そういった雰囲気を実感する。

学生たちも同様である。授業が終わると、一斉に食堂に向かう。中国の大学は規模が大きいので、その食堂に向かう学生の「群れ」（と表現するのが、もっともふさわしいほどの数である）は壮観である。なぜ、みんなが「一斉に」食堂に向かうのかは、つぎのことから理解していただければと思う。当然のことながら、食堂の中は長蛇の列である。

学生と一緒に食事に行ったときなど、つい「すこし待てばすくから、座って待ってよう」と提案する。しかし、かれらは絶対にそうはしない。必ず並ぶ。そして、先生の分は私たちが持ってくるから、待っててと言ってくれる。むろん、そんなことはできないので、私も並ぶことになる。それにしても、そんな長蛇の列にあえて並ぶ理由である。

それは、早くしないと美味しいものがなくなってしまうということである。苦勞してでも美味しいものを食べたい。それとも、食べ物は多少まずくなくても楽をしたい。このどちらを選ぶかは、むろん個人差である。日本でも、人気のラーメン屋さんに行列ができていいる。しかし、それとはやはり違う。たまに美味しいラーメンを食べようということではない。毎日のことである。それより、「座って待ってよう」と、これまで何度か提案したことがあるが、これに賛成してくれた中国人は一人もいない。

これを食文化と呼ぼうと、食習慣と呼ぼうと、このこと自体はどちらでも構わない。それより、「食べる」ということに、とても価値がある。

いま、私が勤務している大学のゲストハウスは、大学関係者の住宅などがある敷地の一角にある。その住宅の中を歩いて大学に行く。一戸建てではないが、それでも家々の周りには大きなスペースの土地がある。日本なら、まず間違いなく花を植えたり、樹木を植えたりして、庭を作る。ところが、ここでは花を植えたり、剪定を必要とするような樹木はあまり見かけない。

あるのは、チンゲン菜、白菜、ネギ、キャベツなどの野菜、そしてブドウ、イチジク、ミカンといった果物。まさに、「花を愛でるより、食べる」ということであろうか。とはいえ、花を愛でることにまったく関心がないわけではない。私の大学には上海で有名な桜並木がある。桜の季節、ここは人人の大賑わいである。それはそれ、これはこれといった心情に違いない。

「食べる」ということに価値をおく例は、ほかにもたくさんある。たとえば、「これ、食べられますか？」という言葉をよく聞く。最近もこんなことがあった。学生たちとキャンパスの中を散歩していたときのことである。たしか、クスの木だったと思う。この木の名前を教えて、ふと下を見ると黒い小さな実がたくさん落ちていた。この木の実だねといったとたん、「これ食べられますか」と聞かれた。

また、ちょうど梅雨の季節。葉っぱの上にはいたある生き物の名前を聞かれた。「これ、ナメクジ」

と答えたたん、やはり「これ食べられますか?」。これまで、何度もこのセリフを聞いているが、このときばかりはさすがにギョツとした。しかも、こう言ったのが、とても小柄でかわいい女子学生だったので、なおさら印象に残っている（「ここで「かわいい」というのは、虫も殺さぬような「かわいさ」であって、たんなる容姿のことではない）。食べられるものには価値がある、ということにほかならない。

## 2) 飲み会は日本の文化

中国でも、お酒を飲む機会が多い。宴会も多い。しかし、それは「飲み会」ではない。基本的には、「食事会」である。同じように宴会であっても、「飲み会」のメインはお酒、「食事会」のメインは料理である。お酒を楽しみながら、何かをつまむというのではない。あくまでも、料理を楽しむのが中心で、そこでお酒を飲むということである。

したがって、「食事会」である以上、料理はたんなるつまみではない。ボリュームのある、いうまでもなく中華料理である。そもそも、日本のあの独特の「飲み会」は日本的習慣といっても、けっして間違いではない。こういった習慣は、中国にはない。したがって、「居酒屋」もない。「飲み会文化」があるからこそ、居酒屋がある。「飲み会」はたんなる習慣ではなく、間違いなく日本文化である。

私たちにはお馴染みの居酒屋、スナック、バーといった類いの飲み屋さん、中国にはない（最近、すこし出店しているようだが）。日本のように、飲みさんと食事処（食堂やレストラン）は別のものであるという発想はない。その意味で、中国では仕事帰りに「ちょっと一杯」というのは、かえって難しい。

そのせいか、はしご酒とか、1次会、2次会ということもあまりない。最初の店で、完ぺきに「お腹一杯」である。そのあと、カラオケに行く人を別にすれば、その段階でほとんど帰る。日本のように、数軒にわたって飲み歩いて、最後にラーメンやお茶漬けを食べて帰るといったようなことはない。おかげで、飲み会（実際は、食事会だが）の夜に、家に帰る時間が早くなった。

ちょうど、宴会の話題なので、1つ補足しておきたい。日本では馴染み深い学生コンパのことである。これは、完ぺきに日本の学生文化である。新歓コンパ、追い出しコンパをはじめ、日本の大学では学生たちの飲み会も多い。そして、先生たちを交えたゼミコンパ、研究室コンパなども比較的よくある。しかし、中国では、こんな形式での飲み会は、まずない。

飲み会という文化がないということにもよるが、学生たちが集まって飲む、先生を交えて飲むということは、あまりない。とくに、先生が学生たちと研究室コンパのような形で飲むという習慣は、ほとんどない。

ところで、「食べる」ということに価値をおく中国の人たちに対して、ある種の偏見がある。「中国人は何でも食べる」という言葉である。間違っただけではないことは、一人の人が何でも食べるということではない。つまり、中国人なら誰でも何でも食べるということではない。

中国は広い国である。しかも、いろんな民族の人がいる。なかには、蛇を食べる地域もある。犬を食べる民族も存在する。カエルを食べる人たちもいる。中国全体でみれば何でも食べているかもしれないが、個々の人たちが何でも食べているわけではない。

中国のレストラン（食堂）は、どこも圧倒的に中華の店である。日本は和食もあれば、中華もある。韓国料理もあれば、フレンチ、イタリアン、そのほか民族料理にいたるまで多種多様である。しかし、中国はそんなことはない。中華ばかりである。じつをいうと、最初これを見て、よく飽きないものだと思った。ところが、これはまったくの間違いであった。

たしかに、大きなカテゴリーでいえば、中華料理店である。しかし、地方料理、民族料理がとでも多い。それらは、調理法・料理法はもちろん、食材も異なっている。香辛料も違ってれば、味付けも違う。かなり個性的である。これを見るだけでも、やはり広い国を実感する。

食べることが好き。このことは、どんな中国人の人に聞いても否定しない。大学生たちも同じである。日本では、朝ご飯を食べて来ない学生たちが少なくなかった。こちらでは、そんなことは考えられない。必ず食べるという。朝、寮から教室までの道を、たくさんの学生たちが、ご飯を食べながら歩いてくる。

そして、どんなことがあっても、ご飯だけは「抜かない」という。それは、たんにお腹がすいたから食べるということではない。朝ご飯にかぎらず、「ご飯を食べる」という行為は、ほかのものと違って、絶対に欠くべからざる、とても大切な「価値ある日常」である。

### 3 中国の人たちにとって、「働く」ことの意味

#### 1) 「働く権利」と「休む権利」

中国の人たちにとって「働く」ということは、いったいどんな意味をもっているのか。はたして、「働く」ということは権利なのか、それとも義務なのか。中国では、男女で定年の年齢が異なっている。一般に、女性のほうが5年ほど早い。当初、このことをとても不思議に感じた。女性が働くのが「普通」の国である。しかも、平等を原理・原則とする国である。

そこで、授業で学生たちに聞いてみた。「中国は平等な国のはずなのに、男女で定年の年齢が異なっているのは、おかしいんじゃないの?」。これを、とくに女子学生に何度か聞いた。

ところが、この質問をすると、みんな様に怪訝そうな不思議そうな顔をする。なかには、質問の基本的な意味すら理解できない学生もいる。「なに言ってんの?」といった雰囲気である。そういう態度に接して、よりいっそう不思議な気持ちになった。

女性は、男性より体力的に劣るから定年が早くて当然。子どもを生むというたいへんな「仕事」を女性はしている。だから、男女の間に差があって当たり前。こういった意見を聞いても、正直なところあまり納得できなかった。議論が噛み合わないという印象でしかなかった。

しかし、このやり取りを繰り返しているうちに、「あること」に気づいた。つまり、議論がかみ合わない理由である。

私の主張は、「働く権利」である。しかし、彼らはそうではない。「休む権利」である。いっぽうは、できるだけ長く働きたいという主張である。それに対して、他方はできるだけ早く休みたいという主張である。これでは、議論が噛み合うはずもない。

いわゆる資本主義社会における労働（勤労）の意味と、社会主義社会におけるそれとが異なっていることを、まったく忘れてしまっていたのである。

#### 2) 「働く」ということに対する考え方

これを、あえて単純な言葉で説明すれば、「自分のために」働くのか、「社会のために」働くのか、ということになる。こうした状況は、当然のことながら人びとの労働観にも少なからず影響を及ぼしている。異文化間コミュニケーションにおけるギャップといったことも、これと無関係ではない。労働に対する考え方が、根本から異なっていることも現実には少なくない。

たとえば、就職のとき、働くこと自体、その仕事自体におもしろさを感じてほしいと言っても、なかなか分かってもらえない。どうしても、給与、休暇などの条件が中心になる。むしろ、日本

の学生たちも、条件を重視している。しかし、そのウェイトの置き方に違いがある。

今年の6月の卒業生で、すでに別の会社に移ったというケースも少なくない。給料、勤務時間など、勤務条件のいい会社に移っていく。より条件のいい会社に移ることは、中国では「普通」のことである。それにしても、まだせいぜい2～3ヶ月程度である。

「終身雇用」ということに対して、中国でとても人気がある公務員など一部を除いて、ほとんど執着はない。より条件のいいところへ次々と移っていったほうが得策という考え方もある。終身雇用をあまり望んでいないことからわかるように、会社（自分の職場）への愛着という感覚は弱い。

したがって、日本ではよく聞かれる「愛社精神」という意識が入り込む余地はない。サントリーの社員はサントリーしか飲まない。トヨタの社員はトヨタ車しか乗らない。これが本当かどうか実際のところはわからないが、少なくとも日本人であれば感覚的には理解できる。しかし、中国の学生たちは、これはまったく理解できないという。

東京電力の原発事故のとき、多くの社員たちが自ら進んで放射線の危険がある建屋に入って処理に当たったというニュースが中国でも報道された。強制されたわけでもなく、義務でもなく、そんな危険な業務に当たるということ自体、中国の学生たちにとっては、まったく想像を超える事実である。まして、「これまでお世話になった会社だから」という言葉は、信じられないほどの不思議なものに感じたい。

「働く」ということに対する考え方が、まるで違う。いや、たんに考え方が違うというだけではなく、これに対する価値観が根本から異なっている。中国の人たちにとって、「働くことが生き甲斐」という感覚はあまりない。

これに対する人びとの意識について、あえて簡単な言葉で説明すれば次のようになる。あくまで「本音」のレベルでいえば、「労働」そのものに価値があるのではなく、それによって得られる「快樂」に価値がある。むろん、この「快樂」の中身には個人差があるが、それが「生き甲斐」になるというケースが多い。

ときどき、学生たちに70歳になったら、なにしてる？と聞くことがある。もっとも目立つ意見は、「孫の世話をしている」というもの。中国には子育ては家族の仕事という感覚があり、なかでも祖父母が重要な役割を担っている。そういった現実を象徴している言葉である。これ以外では、のんびり家族と過ごしている、好きな所に旅行に行く、マージャンなどのゲーム、そして友人たちとおしゃべり、などなど。

基本的には、余暇を過ごしているということである。最近では、日本の学生たちも言わなくなったが、「働く」、「働いている」という意見は皆無である。むろん、雇用条件、労働条件に違いもあって単純に比べられないが、「ずっと働く」、「ずっと働きたい」という意識は、日本よりかなり低い。働くとき働いて、その後は楽をするという感覚である。さきほどから主張しているように、労働は目的ではなく、手段である。

こういった意識は、むろん実際の行動にも反映する。意識だけではなく、行動のレベルにおいても、日本と中国との間に違いがある。そうすると、日系企業などは、そういった意識や行動に関する違いが日常的に衝突する場所であるともいえる。いったい、どんな状況が生じているのか。

### 3) 「働く」こととサービス精神

中国では、必要なことはする。しかし、必要以上のことはしない。報酬を得られるのならする。それがないなら、しないといった傾向がある。

このことについて、まず考えてみたい。日本の場合、企業やその従業員の声として、「お客様に喜んでもらえるようにがんばる」、「どうすれば、皆さんに喜んでもらえるか考えている」という言葉を、よく耳にする。一種のサービス精神である。これも、労働に対する意識と密接に関連している。

ある年の卒業式の日こんなことがあった。そのとき、私が勤務していた大学は上海の郊外にあった。いまは地下鉄が通っているが、数年前までは高速バスしかなかった。この高速バスの最終が、当時はとても早かった。午後6時30分である。中国の大学は規模が大きいうえに、しかも卒業式の日である。かなりの混雑である。

学生を送るためにバスターミナルに行き、2時間以上前の4時頃からみんなと並んだ。その頃から、気の遠くなるほどの、まさに長蛇の列である。そして、6時30分になった。最終のバスが出てしまった。まだ、バスターミナルには、日本では想像できないくらいの人々が並んでいた。

そのとき、送っていった学生たちが「タクシーで帰ります」と言う（市街地までは、高速道路を通っても1時間以上もかかる距離である）。列に並んでいた多くの人たちもタクシー乗り場のほうに急いで移動していた。

思わず、「臨時バスは出ないの？」と聞いた。それに対して、普通の表情で「出ませんよ」という。まだ、大勢の人が残っている。しかも、大学に隣接したバスターミナルである。そのうえ、いまやこのバス会社は民間企業である。

こんな状況であれば、日本なら間違いなく臨時バスが運行される。もし、そうでなければ、この会社は抗議にさらされるだろうし、かなりの非難を受けることになる。しかし、こちらでは怒る人もいない。文句一つ言うわけでもない。このときは、本当に不思議に感じた。

こんなとき、中国の人たちは怒ったり、文句を言ったりしない。機会があれば、これについてまた書かせていただきたいと思っているが、日本の人たちと中国の人たちは、怒る場面や状況が異なっている。たとえば、並んでいるとき「割り込み」をする人がいれば、日本ではかなりはつきりと文句を言う。しかし、中国では、みんな無関心である。これは、たんにマナーというだけの問題ではない。怒ったり抗議をしたりする場面や状況が異なっているような気がする。それに、「怒り方」も違っている。

それはともかく、さきほどの学生が続けて言った言葉である。「運転手さんたちは自分の仕事が終わったら帰ってしまう。いまは、もう運転手さんたちはいないと思う」。いうまでもなく、サービスという名の付加的な労働をしない、そして会社もそれを強要しないということである。

これ以外でも、こういったことが随所にみられる。つくづく、「労働者に優しい国」だと感じる。

さきほどのような事情に対して、中国人はサービス精神が欠けている、欠如しているという指摘は正しくない。むしろ、これまでこういった発想や習慣が無かったというほうが正しい。いうまでもなく、その根底には、すでに述べたような労働観や勤労観がある。この部分は、私たち日本人とはいささか差異があり、どうしても違和感を感じてしまう。

ただ、私たちが感じる違和感くらいなら問題はない。こうした異なる発想や考え方、そして習慣や文化が「衝突」するような局面もある。たとえば、日系企業である。そこでは、日常的にこういった「衝突」が繰り返される。そこでは、たんに違和感といった生易しい言葉では片付けられないほどの深刻な事態もある。

現実に、日系企業に就職した卒業生から、これに関する連絡がよくある。ある状況での日本人の習慣がわからない、上司の言っていることがわからない（むろん、言葉の意味ではない）、こんなことで、なぜ上司が怒るのかわからない、など。そのときの私の正直な気持ちは、「どちらの

主張もよくわかる」というもの。中国人の卒業生の主張もわかる。そのいっぽうで、日本人の主張もわかる。つまり、多くの場合、どちらかが正しくて、どちらかが間違っているというものではない。

#### 4) 異文化間コミュニケーションに関するギャップ

そこで、印象に残っているものを、三つほど紹介しておきたい。まず、最初の一つである。ある日系企業に勤めている卒業生が、すこし憤慨して連絡してくれてくれた内容である。会社で、数人でチームを組んで仕事をするようになった。それぞれが分担をして、いっせいにある業務に当たるといふものである。

その卒業生はいちばん早く自分の分担を終え、すこしリラックスしていた。メールをチェックしたり、自分自身の個人的なことをしていたらしい。ほかのメンバーは、まだ自分の業務に専念していた。そのとき、日本人の上司から急に強い口調で、この態度を批判されたという。

おまえはなにをしている、ほかの人は仕事をしているのに、なぜ手伝ってあげない、といったようなことである。これに対して、この卒業生はまったく納得できない、理解できないという。早く終わったんだから、自分のことをしていてもいいじゃないですか。早く終わって叱られるなら、仕事は遅いほうがいいんですか。

まったくの正論である。どこにも間違いはない。この卒業生の主張は正しい。しかし、この上司の言動そのものには大いに問題はあるが、その「思い」のようなものは、まったく理解できないというわけではない。みんな一緒に、みんなで支え合って、といった姿勢である。こんなところにも、ほかの人と歩調をあわせることが好きな、私たちの「体質」が見え隠れしている。

二つめも似たようなケースである。ある日本人起業家が起こした会社に勤めている卒業生の話である。ある年、この卒業生がかなり大型の取り引きをまとめることに成功し、会社に大幅の収益をもたらした。これに対して、ここの日本人社長が感謝とねぎらいのメールを送った。問題は、このメールの文面である。

日本語で書かれたこのメールを私も読ませてもらった。内容は、今度のことではよくがんばった。会社にも大きな貢献をしてくれた。本当に感謝しているし、うれしく思っている。そして、その後に次のような文章が続く。でも、これは支えてくれた、応援してくれた仲間たちがいたからこそ実現したこと。だから、その人たちに感謝することも大切。

もう、お気づきだと思うが、この卒業生が腹を立てたのは、この後半部分である。本人がこの文章を中国語に訳してみると、ぜんぜん褒められていないという。仲間の支え、応援、励ましなどといった表現は、日本ではよく使われる。しかし、これをそのまま伝えようとしても、なかなか難しい。

仲間の支えや応援や励ましではなく、自分自身に力量があったからと考えているのであろう。ただ、かといって中国の人たちが、仲間の支えなどを無視しているわけではない。十分に尊重している。大切なことは、この両者は別のものであって、それはそれ、これはこれといったことである。

ちなみに、この卒業生に対して、私はこういった表現は、とくにオフィシャルな状況では「常套句」だからという説明をした。それで、ようやく渋々ながらではあるが、納得してくれた。

さらに、三つめである。これも、日本人が起業したある会社の話題である。ここの日本人社長は、オフィスの掃除を社員（ほとんどが中国人）にさせることにした。自分たちの職場は自分たちできれいにしましょう、という単純な趣旨である。そんなに難しいことでもなく、当初は気楽



に考えていたようである。

ところが、である。みんな、これがなかなか実行できない。言っても言っても行動しない。平気でサボる。掃除しているように見せてはいるが、実際はいい加減。ようやく順調になったように思えても、連休などがあると、また元通りという状態が続いた。

この背景にある理由は簡単である。掃除は自分の仕事ではない。給料と関係ない。きわめて、「合理的な」理由である。あるとき、サボっている社員を厳しく叱ったところ、契約書に書いていないと反論されたという。いま、ようやく掃除が日常化したと聞いたが、かなり長い時間がかかったようである。

これと似たようなことは、日系企業ではよく話題になる「残業」の問題や、公私が曖昧な人間関係、勤務時間外の付き合いなどにも当てはまる。どれもこれも、やはり「働く」ということに対する意味づけや、愛社精神に通じるものがある。異文化間コミュニケーションのギャップについては、さまざま指摘されているが、根底には「労働観」、「勤労観」の違いといった、かなり大きな溝が横たわっているような気がする。

## 4 なんのために留学するのか

### 1) 日本の大学で学ぶ大量の中国人留学生

いま、日本の大学には、まさにおびただしいほどの中国人留学生が学んでいる。ある九州の私立大学のことである。経済学部の定員は100人。そのうちの70人が中国人。しかも、その半数以上が「上海人」だという。その大学を訪れた中国人の先生が語った言葉である。「九州のあまり大きくない大学に行って、まさか上海語を聞けるとは思いませんでした」。

事実、JASSO（日本学生支援機構）によると、日本への中国人留学生は、2022年5月の段階で103,882人を数えている。つぎに多いベトナム人留学生が37,405人なので、いかに中国人の留学生が多いかよくわかる。たしかに、人数自体はコロナ禍の影響で、ピーク時の124,436人（2019年）より減少しているが、いま留学生全体の半数近くを中国人が占めている。

### 2) 留学「事情」の内実

個人的な感想で恐縮だが、中国の大学に勤め始めて、日本のいろいろな大学からの訪問を受けることが少なくない。その多くは、「留学生募集」のようなものである。簡単にいってしまえば、「うちの大学」に留学生を送ってもらえませんか、というものである。これが目的で訪問されることが、じつに多い。しかも、こうした場合、ほとんどが私費留学の募集である。

そして、学生たちに対する説明会が開催される。授業料や寮費といったものが免除される場合もあるが、ほとんどは授業料は年間\*\*\*万円、寮費は\*\*万円かかるといった説明がされる。そして、親の貯金通帳のコピーが必要ということであった。やむをえない事情とはいえ、やはり複雑な心境にとらわれた。そのうえ、こうした担当者は、中国国内のいろいろな大学、そして韓国、さらには東南アジア各国を回ることが多い。

あえて、説明するまでもなく営業活動である。留学生確保は「現金収入」のようなものである。日本では、規制緩和による大学の乱立、そのうえ少子化が進んでいる。そうなれば、大学経営の厳しさは当然ともいえる。とくに、学生定員の確保に苦しむ大学であれば、これはまさに死活問題にほかならない。定員確保のためであれば、日本人学生であろうと、留学生であろうと、どちらでも構わないということである。

そのいっぽう、中国の大学のほうにも、また日本とは異なる「事情」がある。どんな状況であれ、留学する学生が多ければ多いほど、大学にとっては大きな「実績」になる。それは、とくに大学の管理職にとって重要な意味をもつ。いうまでもなく、それは管理職にとって主要な「業績」の一つである。

こう考えると、そこには留学生を送り出す側と引き受ける側の双方に、明らかな利害の一致がある。なんとしてでも学生を確保したいという利害、それに対して実績づくりをしたいという利害が、それぞれに見え隠れしている。しかし、この利害が表面に出ることはほとんどない。

あくまでも、そこにある「理念」は、大学の国際化、国際交流であり、最近よく使われる言葉で表現すればグローバル化である。ただ、残念なことに、学生不在、教員不在のなかで、「国際交流」という心地いい言葉だけが独り歩きしているような現実もないわけではない。

### 3) 留学の目的

留学に関しては、学生たち自身にも、やはりかれらなりの「事情」がある。日本語にかぎらず、外国語を学んでいれば、その国に行きたいと思うのは自然な思いである。しかし、実際にはそんな純粋な気持ちばかりではない。

周りを見ても、留学すれば日本語が上手になるといった、淡い「幻想」を抱いて留学を考えている学生がかなり多数をしめている。そして、とくに多いのは、これといった目的も無く、ただ漠然と留学することだけが「自己目的」化している学生たちの存在である。

そこには、あたかも「学歴病」(Ronald P.Dore)、あるいは「学歴病患者」(John Keats)のように、学歴ほしさに留学を考えている学生が、結構いる。いや、「本音」の部分でいえば、こういった学生が圧倒的多数といっても間違いではない。

学歴主義的な進学行動としての留学という考え方である。中国の学生たちには、この傾向がかなり強い。しかも、それは学生たちだけではなく。親も同様である。いや、場合によっては、親のほうがこの意識が強いかもしれない。本人は行きたくないのに「親が行けと言うから留学する」といったことも時々ある。

いまの学生の親たちの時代、大学生はまちがいがなく「エリート」であった。ところが、1999年に始まる「拡招」政策、いわゆる学生募集定員の拡大政策によって、大学の大衆化が急速に進んだ。そうしたなかで、大学卒という学歴価値は確実に下落した。これに関する親、そして学生たちの危機感はかなり強い。その危機感が、よりよい学歴を求めて留学するという行動につながっている。

しかも、ここ数年間におよぶ「コロナ禍」の影響であろうか、いまの就職状況は率直に言ってかなり劣悪である。それは、確実に研究生(中国の「大学院」である)への進学、そして留学といった「学歴主義的」な行動へと、学生たちを駆り立てている。

そのうえ、先生たちまでもが、ほとんど何も考えずに「行きなさい」、「行きなさい」、というばかりである。というより、こういうことに関して、先生がたは見事なまでに無関心である(学生の就職に関しても同様である)。その結果、ある意味で深刻な状況(中国人の先生たちは、それほど深刻な問題とは考えていないようだが)も生じている。端的に言えば、留学に関する経済的格差の問題である。

一生懸命に勉強して日本語能力も高く、おそらく日本に行きたいだろうけど、経済的事情で行けない学生たち。そのいっぽうで、ほとんど日本語も話せない状態にもかかわらず、「交流協定」のある大学(多くは、あまりレベルの高くない、いわゆる「偏差値」の高くない私立大学)に、

親のお金で留学する学生もいる。

これに象徴されるような、留学に関する「格差の拡大」は、かなり大きな問題だと感じている。しかし、多くの中国人の先生たちは、これに関してほとんど無頓着である。

交流協定を継続させたいから「行け、行け」と言ってるのかもしれない。あるいは、すこし皮肉な見方をすれば、「御自分が、親のお金で留学していた」せいかもしれない。こういった現実にとっても矛盾を感じるが、これに対して学生たちは何も不満を漏らすことはない。文句も言わない。正直なところ、そのこと自体に、とても不思議な印象を受ける。

#### 4) 日本の大学院への進学（留学）

さきほど、より学歴主義的な進学行動の一つとして、日本の大学院を目指すというものがあると述べた。日本語専攻学生のこれに関する状況は、他専攻の場合とすこし異なっている。日本語専攻生であれば、むろん個人差はあるが、日本語はできる。しかし、ほかに「専門」はない。したがって、日本に留学する場合、なにか専門を選んで、その勉強をする必要がある。

なかには、留学を考えて、早い段階から第2専攻のような形である専門の勉強をしている学生もいる。しかし、そういう学生は、実際にはあまり多くない。4年生の後半の学期が始まったころから、行動を起こす場合が多い。つまり、6月に卒業して、10月から日本の大学院（実際は、大学院研究生である）に入りたいということである。

しかも、そこによくある行動は、受かりやすい専攻を、主としてインターネットを通じて探すということである。そこには、「本音」も「建前」もない、名門大学であれば、専門なんてどうでもいいという発想である。現実には、つぎのようなセリフを何度も聞かされている。インターネットで調べた資料を持ってきて、「先生は、どの専門がお勧めですか」、「この中で、どこが一番入りやすいですか」、などなど。なかには、「お知り合いの先生はいませんか」。

このあとは、大学院研究生に出願のための「研究計画書」を書く。この書類をチェックしてほしいという依頼は、まさに日常茶飯事である。むろん、「研究計画書」といっても、たんなる「作文」が多い。なかには、「思いつき」のようなものもある。しかも、卒論と計画書の内容が異なっているとか、それどころか専門領域までも異なるということは、ごく「普通」のことである。

これに続いて、この計画書を手当たりしだいに送るという「作業」になる。むろん、「こういう勉強をしたい」、「こんなことを学びたい」という学生もいる。しかし、これはこれとして、また困ることが多い。日本の大学のホームページを見て、ある先生の研究領域がおもしろいと思った、興味をもったという程度である。

手当たりしだいにと書いたが、正確には「名門」大学を目指すという意識に完璧にとらわれている。いわゆる「旧帝国大学」をはじめとする、俗に「名門」と呼ばれる大学をひたすら目指す。言うまでもない。徹底した「学歴主義」である。

これについては、中国の「研究生」のイメージで、日本の「大学院」をみているという決定的な事情がある。中国の研究生は、日本の大学院にあたる。むろん、制度のうえでは、大学卒業後に進学するという意味で似たようなものである。学位制度についても、大きな差異はない。しかし、中身、内実、そして何よりも位置づけについては、かなり異なっている。

日本の大学院は、基本的にはほぼ「研究」中心である。それに対して、中国の研究生は、「学歴」とくに「学歴キャリア」の色彩がかなり強い。事実、中国の研究生の入学試験は、日本の大学入試のときの共通的な試験のようなものである。科目も、「専攻・専門」だけではない。一律に英語や政治といったものが課せられている。場所も、試験会場が設定され、そこで集中的に行われ

る。

日本の修士論文にあたる研究生論文についても、若干の違いがある。日本語専攻の研究生の場合、卒論との連続性はほとんど意識されていない。私を知るかぎりでも、研究生に受かった段階で、論文指導の教員が「振り分け」られることが多い。以前に私が研究生論文を指導した学生の卒論のときのテーマは、言語学であった。まさに、専攻が異なっているが、こんなことは決して珍しいことではない。

すでに触れたように、いま研究生試験を受ける学生はかなりの数を数えているが、その勉強ぶりは日本の大学入試、いやむしろレベルは違うが高校入試の様相である。しかも、あとで詳しく述べるが、いろんな科目の勉強は暗記する、暗唱するといったことが中心である。その点数によって、どこの大学の研究生に受かるか決まる。名門大学、日本的に言えば「偏差値」の高い大学を目指しての競争である。あえて指摘するまでもなく、それは将来の就職に間違いなく直結する。

これはこれとして、中国の国内事情であって、いっこうに構わない。しかし、この一連の発想のなかで、日本の大学院への進学を考えている。いってみれば、中国の「学歴主義的」な進学志向の延長線上に、日本の大学院への進学志向がある。

日本への留学を考える場合も、なにを研究したいかではなく、なんとしても名門大学に入りたい。こういった指向性がきわめて強い。

## 5) 過剰な学歴意識と留学

その強い学歴意識、そして大学院入試の「受験勉強化」は、こういった進学を斡旋してくれる業者の横行を招いている。最初は、世の中にはいろいろな「業者」がいるものだと驚いただけだったが、こういった業者はかなり多く、しかもこれを利用する学生が少なくないことがわかってきた。

すでに述べたように、先生がたは学生たちの進路（進学も就職も）について、ほとんど無頓着である。したがって、こういう業者が介在しやすい構造がある。学生たちも、塾の先生とか、サポートしてくれる先生といった呼び方をする。とはいえ、所詮は信じられないくらいかなり高額の斡旋料を取る業者である。

かれらは、一般的には研究計画書、履歴書などの書類作成、そして希望している指導教員とのメールでのやり取りをすべて代行するといったことである。こういった業者は、かなり多いらしいが、それだけ利用者が多いということにほかならない。そして、一定の効果もあるらしい。

ということは、こういったことに気づかずに（あるいは、気づいていても）受け入れてしまう日本の大学教員もいるということである。いや、じつは日本で名門といわれている大学にも、こういった斡旋業者の紹介による留学生がいることも事実である。

最近では、かつてのように個別に希望する指導教員に接触するということはできなくなった（とくに、名門といわれる大学では）。それでも、こういった業者は、さまざまに「活躍」している。受かりやすい大学の紹介、受かりやすい専攻の紹介、そして事前に提出する「書類選考」のための資料作成など。しかし、考えてみれば、こんな業者も業者なら、学生たちも学生たちである。

こういった行動は、いうまでもなく学歴を金で買うようなものである。さきほども触れたが、留学に関する経済的格差という意味でも、問題は少なくない。それにしても、学歴を金で買うような行為もおおいに問題だが、はっきりいえば、それに騙される日本の大学教員もどうかしている。

こうしたことについてはともかく、本論に戻ろう。業者からの斡旋に依存したとはいえ、大学

院研究生になれたかれらの多くは、受験を経て正式に大学院に入学する。むろん、研究生として受け入れられた留学生が、大学院には入学できずにトラブルになるケースも、現実にはないわけではない。そうした、ごく一部の例外を除けば、かれらの多くは大学院に入学する。

それにしても、かれらの学部時代の4年間はほとんど日本語の勉強だけ。それが、研究生になり、専門の勉強はたったの半年間ほどだけで大学院に入学する。いまや、日本の大学院はその程度のレベル、といえなくもない。しかし、それだけともいえない事実がある。

## 6) 中国の学生たちの勉強、受験、競争

なんといっても、中国の学生たちの勉強ぶりである。勉強については、かなり徹底している。とくに、試験のための勉強については、このことはよく当てはまっている。人口も多く、競争も激しいためか、とくに熱心な学生たちの頑張りは半端なものではない。

それは、大いに結構だが、その勉強の主軸はあくまで「競争」である。競争に勝つための勉強である。そして、その競争の基準は、間違いなく「受験」学力である。受験するそれぞれの内容に関わる「知識」を中心とした学力である。どんな試験であろうと、それにいい点数を取るために「知識」を徹底的に詰め込むという勉強である。

こういったことに関しては、日本とは決定的に異なっている。まさに、教育文化の違いといってもよい。中国は、日本のように、「考えさせる」教育ではない。「教え込む」教育である。したがって、教えられる側は、「考える」ということではなく、「覚える」ということである。暗記、暗唱は、中国に固有の教育方法ともいえるが、これが頻繁に用いられる。学生たちも、試験のまえに「暗記します」という言葉をよく使う。スピーチコンテストのなかに、「暗唱コンテスト」というのがあるほどである。幼児教育レベルで、古詩を暗唱させるということもけっして珍しいことではない。

人口の多い中国では、のんびりと「考えさせて」いる場合ではない。知識を中心とした学力を徹底的に詰め込み、覚えさせ、それに基づいて試験をして順位をつける。教育が、「選抜」機能を持っていることはよく知られた事実だが、これが中国における「選抜」の方式に他ならない。そのため、中国の学生は、試験に、とくに学力（中身はいろいろだが）に基づく試験には、かなり強い。

かりに、それが興味、関心がない、おもしろくない内容であっても、試験に受かるためだったら徹底的に勉強する。こうした状況は、日本の大学院にも一定の影響をおよぼすに違いない。しかも、それは中国人留学生が増えれば増えるほど、顕在化する。

中国の学生たちは、ある一定範囲内の知識を熱心に暗記し覚えることは得意である。しかし、なにかに問題意識をもつ、なにかを発想する、いってみればクリエイティブな認識については、平均的にみていささか心もとない部分がある。とくに、応用能力に関してである。これは、暗記という行為を考えてみれば、よくわかる。暗記は、何も考えず、「飲み込む」だけである。当然、応用能力は育たない。

あえて指摘するまでもなく、こうした応用能力、クリエイティブな認識は、研究においては必須のものである。これなくして、よりよい研究は不可能といっても過言ではない。このことは、卒論指導にも当てはまる。とてもまじめで、熱心に勉強に打ち込んでいる学生の卒論に多いのは、各章、各節とも完璧に資料を集め、とてもよくまとめているが、どこかおもしろくない。いってみれば、「教科書」のような論文である。強烈な「仮説—検証型」の論文はあまりない。これは、優等生にありがちな傾向ともいえる。一言でいえば、勉強の仕方が、研究向けではないというこ

とである。

ところが、さきほど述べたような状況のなかで、日本の大学院に進学した中国人留学生は、そういった弱点を最初から持っていることになる。しかも、こういった学生たちは半年間という短い期間に集中的に受験勉強をしており、なおさら「研究」に逆行するような勉強を、やむなく強いられている。むろん、本人の努力、教員による指導によって、その弱点をある程度は克服することはできるだろうが、やはり時間がかかってしまう。

この問題は、いまだ表面には出てはいない。しかし、おそらく潜在化したかたちで、この問題が広がっている可能性がある。しかも、これは間違いなく大学教育の質的側面に関わってくる問題である。

## 7) 留学価値の低下

いま、中国では、多額のお金を使って苦勞して留学しても、就職難に苦しみ、職を求めて駆け回っている高学歴帰国者も少なくない。留学が普及したということもあって、かつては「エリート」とされていた留学帰国者も、いまや「一般人」である。名門大学出身の帰国者でも就職は厳しい。まして、非名門大学の出身者をもっと厳しい。

それどころか、コロナ禍による影響か、いまの就職状況は全体的にきわめて厳しい。それが、また過激な進学熱に結びついている。大学を卒業しても、就職しないで進学するという学生の増加である。とくに、昨年、そして今年は、留学だけではなく、国内の研究生試験を受験するという学生が急増している。就職が厳しいから研究生試験を受ける、留学をする。結局のところ、いっそう「学歴主義」的な行動パターンに進んでいく。

いまや、留学は特権的なものではない。そして、希少な価値も低下している。「留学の大衆化」である。もはや、留学する価値やメリットも少なくなった。冒頭で紹介した大学では、日常的に中国語が飛び交っているという。そこでは、留学の目的の一つである「語学研修」というメリットも無くなってしまっている。

これにともなって、留学がますます学歴競争化してきている。学歴獲得が「希少性」を目指しての競争だとすれば、これがどんどん過激化していくのは、もはや必然である。

こういった学生たちの意識・態度を考えると、日本も早急に根本的なレベルで留学生対策を考える時期にきている。

数年前に「留学生30万人計画」が達成された。しかし、その内実は、いったいどうなっているのか。この種の問題は、たんなる「数合わせ」ではない。そこをきちんと検証しなければ、外国人の学歴獲得競争に日本の大学が加担するという「奇妙な」構図が拡大していく。

その結果、これまで述べてきたように、日本の大学教育、そして大学院教育の質的レベルの低下を招いてしまう。そして、そのことを通じて大学に対する信頼や信用を失っていくことになりかねない。

## 5 まとめにかえて

冒頭にも書いたが、仰々しい異文化論ではない。異国で生活していて、ほんのちょっと違和感を感じたものを三つあげて、「感想」を述べただけのものである。むろん、あえて「感想」と表現したのは意味がある。

外国の文化や習慣を紹介するとき、たとえば「中国人は、」とか、「日本人は、」と表現する

ことが少なくない。こうした文言で始まる文章もよく目にする。一般的な日常会話でも、ごく普通に使われている。しかし、正直なところ、私はこれを安易に使うことにはあまり賛成できない。そこには、「偏見」という名の危うさが潜んでいる。中国人と一言にいても、あるいは日本人と一言にいても、きわめて多様である。事実、個人差も大きい。

しかし、矛盾するようだが、「中国の人びとに平均的な」、あるいは「日本の人びとに平均的な」ものが存在することも、また事実である。ここで取り扱ったものは、いずれも「価値」に関わるものである。日常的な習慣や慣習とはレベルが違う。そうした部分の違いを明確にし、その内実を探ることこそ、異文化理解の第一歩かもしれない。

最後に、もう一言。本小論の内容は、「日本人からみた」ではない。より正確に言えば、「私からみた」である。だから、「感想」である。できれば、そういったことを考慮に入れていただきたいと願っている。あくまでも、私というある日本人が、周りにいる中国の人たちについて感じた印象である。したがって、なかに出てくるエピソードも、中国の人たちすべてがその通りだというつもりは、まったくない。

## 第14章 ソーシャル・キャピタルの形成と生涯学習

ーコミュニティ再生に向けて

新井郁男

(上越教育大学名誉教授・星槎大学特任教授)

### 1 ソーシャル・キャピタルとは

近年、ソーシャル・キャピタル－social capital－という概念が注目されている教育関係の学会でも、最近、この概念を視野に入れた研究発表がみられる。社会資本という用語は従来から経済学においてみられるが、これは最近のソーシャル・キャピタルとは同じではない。経済学でキャピタル＝資本と言えば、土地（自然資源）、労働にならぶ生産要素であり、具体的には工場、機械、原材料など物的なものを意味している。

また、ソーシャル・キャピタルは直訳すると社会資本ということになるが、これはまた従来、社会的間接資本と呼ばれるものの略称で、対応する英語はsocial overhead capitalであり、主として、政府などの公的機関によって形成され、財・サービスの生産活動に間接的に貢献する資本、具体的には、道路、港湾、工業用地、公園、緑地、上下水道などのことである。

それに対して、いま注目されているソーシャル・キャピタルは以上のような物的な要素ではなく、端的に言うならば、relationshipsすなわち人々の間の関係性に注目した用語として使われており、日本語では一般に社会関係資本と称されている。すなわち、物ではなく人に注目した概念である。

### 2 人的資本、教育投資論

人に関係した資本概念としては、人的資本＝human capitalという用語がある。これは1960年代に展開した教育経済学において使われるようになったもので、経済成長に寄与する人的要因に着目した概念である。古典経済学では、土地、労働、資本が経済成長の3要素とされていたが、労働は労働従事者の数であり、その質（能力）は考えられていなかった。また、資本は物的資本のことであった。しかし、現代における高度の経済成長はこの3要素だけでは説明ができないということから、その説明できない部分を説明するための研究が教育経済学＝economics of educationとして、アメリカを中心に盛んになったのである。社会主義国ソ連においても行なわれていた。

人的資本という概念はそうした研究の結果として注目されるようになったもので、教育によってもたらされる労働従事者の能力の向上を視野に入れることによって、説明できない部分のかなりの部分が説明できるということなどが分析された。さらに発展して、労働従事者の能力向上につながる教育にどの程度の投資をすればどの程度経済成長が促進されるかということも研究されるようになった。これは特に教育投資論などと呼ばれている。



### 3 教育白書『日本の成長と教育』

教育経済学、教育投資論の波はわが国にも押し寄せ、昭和37（1962）年には明治からの経済発展に教育投資がどのくらい寄与したかを、教育経済学の元祖ともいべきシカゴ大学教授テオドル・シュルツの方式を土台にして考察・算定したユニークな教育白書『日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達』が出されている。

わが国の教育白書で適用された方法が適切であったかどうかについては、後年、筆者がシカゴ大学の比較教育センターに留学していた折に、センター所長で私の指導教員でもあったアーノルト・アンダーソン教授の計らいでシュルツ先生にお会いしたときに、文部省職員として白書作りに関わった者として説明を申し上げたところ、「その方法は日本の場合はどうだろうか」と疑問を述べられていたことが思い出される。

### 4 ソーシャル・キャピタルの真の意味

それはともかく、算定の方法は論者によって多様であったが、人的資本に共通していたのは、労働従事者個々人が習得した知識や技術などの向上に注目したものであり、あくまでも経済成長に対する寄与要因としてであったということである。

その意味で、近年注目されているソーシャル・キャピタルは異なる概念であろう。ソーシャル・キャピタルは、個人と個人、あるいは集団と集団の関係性に着目したものであり、それは経済成長というより社会全体の維持発展の視点からである。教育との関連でいうならば、ソーシャル・キャピタルは、個々人の知識や技能の習得・向上だけでなく、人間関係力とでもいべき能力の育成を重視した概念であり、社会のありかたとしては、コミュニティの重要性に注目した概念とっていいであろう。

### 5 コミュニティとソーシャル・キャピタル

コミュニティはアソシエーションに対する言葉で、アソシエーションが、特定の類似した関心や目的をもつ人々がその関心・目的を達成するために結合した人為的組織であるのに対して、コミュニティは、単に、地域を意味するだけでなく、関心や目的などが必ずしも同じではない人々の共同性、関係性を内包した概念であり、アソシエーションが結社とか派生集団と訳されるのに対して、コミュニティは「地域」ではなく「地域社会」と訳されているように、「社会」である。

現代社会においては、さまざまなアソシエーションが発達し、われわれは同時に複数のアソシエーションに属しているが、一方、コミュニティは関係性が希薄になり、単なる地域になってしまっている。こうした状況のなかで、関係性を回復するための運動として「まちづくり」などのスローガンを掲げたコミュニティ形成が各地でみられるが、さらにそれを推進させるためにも、人間関係力、社会関係力を育成するための教育が重要ではないだろうか。

### 6 生涯学習とソーシャル・キャピタル

教育基本法は平成18年12月の改定で、生涯学習の理念を、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所にお

いて学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」と規定したが、ここで重要なことは、学習によってどのような力をつけ、それをどのように活かすか、ということであろう。

そこで想起されるのは、ユネスコ「21世紀国際教育国際委員会」報告書（1996）「Learning：The Treasure within」通称ドロール報告（邦訳『学習：秘められた宝』ぎょうせい）を提起した。Learning to know（知るようになる）、Learning to do（為すようになる）、Learning to live with others（他者と共に生きるようになる）、Learning to be（完全なる人間として生きるようになる）、という「教育の四つの柱」（four pillars of education）である。これについての解説・解釈は、これまで拙著『学習社会論』（第一法規）など随所で述べているところであるので、ここでは割愛するが、その基本的理念を端的にいうならば、人間関係力、社会関係力の育成ということになるであろう。

## 7 多重知能理論とソーシャル・キャピタル

ここで注目したいのは、アメリカの心理学者ハワード・ガードナーが、優秀児や脳に障害のある子どもなどの研究に基づいて1983年に提起した「多重知能理論」（The Theory of Multiple Intelligence）、通称MI理論である。ガードナーは、従来から知能として評価されていた言語的知能とか論理的・数学知能に加えて、音楽的（musical）能力、空間的（spatial）能力、身体的・運動（bodily - kinesthetic）能力、対人関係（interpersonal）能力、自己理解（intrapersonal）能力をも知能として捉えたのである。ソーシャル・キャピタルとの関係では対人関係能力が注目される。

知能テストで測定される知能指数（IQ）は、年齢との関係で測定された相対値にすぎないのに、現実には、それ以上の意味づけがなされている問題を意識して、上のような五つの能力をも知能と呼んだのである。

心理学の分野ではあまり注目されなかったが、アメリカを始め、中国、韓国、イギリスなど多くの国の教育界で反響を呼び、この理論を实践する学校が増えている。

しかし、わが国では、The Japan MI Societyという研究団体は作られてはいるが、ガードナーも指摘しているように、ほとんど注目されていない。能力評価の適正化だけでなく、ソーシャル・キャピタルの形成のためにも、ぜひ、わが国でも注目したいものである。

## 第15章 「教育にひとこと」から教育の課題追究へ

望月重信

(明治学院大学名誉教授)

### はじめに

新井郁男・上越教育大学名誉教授は「教育に“ひとこと”」(時事通信社・2024)のはしがきでこう述べている。「『ひとこと』を糸口にして教育に関してそれぞれの観点からお考えをいただければと思います」。そこで筆者(望月)の関心からいくつかのエッセーを選択させていただき論じてみたい。まず、氏の「教育に“ひとこと”」全76編は珠玉のエッセーである。読者にアドホックな問題関心を惹起させてくれる。日常生活にあって疑問と不確実の関心事に答えただけでなく課題を導き出してくれる。

新井教授の文章を最初に引用させていただき、つぎに筆者・読者(望月)自らへの課題を述べてみたい。感想とかコメントを加えるということではなく「教育学と子ども研究」を専門とする領野の一部を開陳しながらさらなる今後の課題追究へと繋げることが小論のねらいである。

### 1 「待つ」の教育—学びとルソー

「大人は、子どもができないとすぐに先回りをして、やってしまうのではなく、待つ姿勢が肝心であろう。それこそ『生きる力』を育てる『ゆとり』というものではないだろうか(—枯れている子どもの心:31頁)。

まず、「待つ姿勢」に注目した。J.ルソーの「リタルデ」(退歩)を思い起こした。近代的な「進歩の思想」に冷や水をかけたルソーは「エミール」(1762)で次のように述べている。

「肉体を、器官を、感官を、力を訓練させるがいい。しかし魂は出来るだけ長いあいだにもさせずにおくがいい。(中略)そして悪が生まれてくるのをふせごうとして、はやく善を育てようといそいではいけない。(中略)あらゆるおくれは利益となると考えるがいい」(今野一雄訳『エミール』上、pp.172-173、1962、2007、岩波書店)。

ここにルソーの「消極教育」を読み取れるが教育に「『時をかせぐことではなく、時を失うことだ』」(171頁)という指摘に逆説を好むルソーらしい人物像を想像できる。ルソーの言う「社会的人間」の道徳性が培われるのは「時を失うこと」の「学び」においてであると読んだ。臨床哲学者の鷺田清一(1949-)が「『待つ』ということ」(角川学芸出版、2006)でこう述べている。やや長い引用だが記してみる。

「意のままにならないもの、偶然に翻弄されるもの、じぶんを超えたもの、じぶんの力ではどうにもならないもの、それに対してはただ受け身でしかないもの、いたずらに動くことなくただそこにじっとしているしかないもの。そういうものにふれてしまい、それでも『期待』や『希い』や『祈り』を込めなおし、幾度となくくりかえされるそれへの断念のなかでもそれを手放すことなくいること、おそらくはそこに、〈待つ〉ということがなりたつ」(17頁)

この文を読んで教室にいる子どもたちの深奥は「待つ姿勢」であふれていることではないかと

考えた。新井教授の観点は「教えにおける『待つ』姿勢」であるが生徒の「待つ姿勢」も存在するのではないかと考えた。それが上記の文であるが、では「おしえ」と「まなび」に「共通の姿勢」はないかと。すると鷺田清一の別の文に出会った。それはつぎである。「待たずに待つこと。待つ自分を鎮め、待つことじたいを抑えること。待っていると意識することなくじっと待つということ。これは、ある断念と引き換えにかろうじて手に入れる〈待つ〉である」(55頁)。

ルソーの逆説が思い起こされる文である。ここでは「待つ」の定義に焦点をしばるのが目的ではない。「～を待つ」という表現に収まりきれない(期待とか希望とか成功など)「待つ」のいとなみの周縁が重要ではないか。それは「ある断念」の「ある」とは異なるもので「かろうじて手に入れる」もの、それは縁=ふちであるに違いない。

## 2 「脱正解主義」から「相対主義」その後

「最近の子どもは、ちょっとした相手の言葉や行為に傷つき、それがいじめの大きな原因の一つになっているのではないか」ということは、よく指摘されることであるが、子どもの尊重を掲げた授業は、こうした状況を増幅しているとは言えないだろうか(一はい回る脱正解主義：47頁)。

新井教授のこの文は深いものがある。かの古くて新しい論争、系統か経験かという二項対立(論争)の過程で「はい回る経験主義」ということばが系統から批判的に提起されたがその行方はどうなっただろうか。無論、さきの学習指導要領改訂(2016-17)であたかも「決着」がついたかのように思えるがまだ「くすぶって」いるように思える。

氏はこう指摘する。「適切な論拠を挙げて批判し合うような場面の欠落に不安を覚えた」と。それは「脱正解主義」が子ども社会にはい回っていることへの批判として読んだ。

ここで恩師の上田薫のことばが頭をよぎった。「動的相対主義」「過程重視」である。やがて相対主義は批判に晒されるがかつての「文部省vs日教組」といった二項対立を批判することのあとに来るものといえば「脱正解主義」だろうか。相対主義に対する批判に応えたのが動的相対主義と過程重視なのである。しかしこの概念は今の「多元性」と「多様性」とどう関連するのだろうか。

間違っているかもしれないが氏は「正解という一元性」を求めているように読める。上田薫はかつて教室で「正解は複数である」「教科のわくにとらわれぬこと」、「授業時間にこだわらぬこと」と主張した。これは新井郁男が文で「多様な意見を議論を通して正解に収れんするような教師の働き掛けが必要だと言おうとしているのではない」(47頁)という指摘と通底するものと思われるのである。氏の文章に深さを感じるのは近代教育の「児童中心主義」の虚構性を指摘なさっているからではないか。

さらにまた、昨今の「個別最適な学び」と「協働的な学び」のなかで「個別」と「協働」を誰がどのように「折り合い」(調整・調和・融合)をつけるのかという素朴な疑問と繋がる。それは「多様な意見が交錯する個人戦」(47頁)で「戦い≠勝負」と判断するならば、議論を「ぶつけあった」あとに来るものは何かを模索することが課題だと思われるのである。

## 3 〈児童、子ども、学生〉という呼称

新井教授の「『児童』から『学生』へ」の文(「児童」から「学生」へ、138~139頁)は啓発的な文である。

筆者（望月）は氏の「ある年齢層の人間の呼称は多様である」（138頁）の冒頭のことばに関心を抱いた。わが国と英国との比較「子ども研究」（Childhoods Studies）をしている者として次を指摘されたのは深い意味があると思われる。

「小中一貫、中高一貫、高大一貫が重要になっていることを考えると、小学生から大学生まで『学ぶ生徒』として『学生』にするのがよいのではないだろうか」（139頁）。

我が国で初めてある大学で児童学科を創設するさいに文部省（旧）内では子ども学科とするか否かという呼称を巡る議論があったと聞いたことがある。結果は児童学科に落ち着いたがその背景にはわが国で最初に児童学と冠したピドロジーがアメリカから入ってきた経緯があるからだと思われる。

詳細は別の機会に譲るがそもそもこのピドロジーは抽象的な子どもの問題ではなく今日でいう「困難を抱える子ども」問題がアメリカでもあったことに由来する。ピドロジー研究は障がい児者、児童虐待、「非行」「逸脱」の子どもに対して心理学や医療の専門家が深い関心をもったことから始まった。因みにアメリカの心理学者S.ホールに日本の児童学研究は注目したことからも想像がつく。

英語圏では氏も指摘なさっているようにchildで一般的に通用する。しかし、近年、欧米の子ども社会学ないしは子どもの社会科学研究者はchild、childhood、children、the childを使い分けしている。これらの用語を日本語でそれ相当の呼称、表記がどのようになされているかである。

児童という言葉は児童期を含む発達心理学が基軸としてあることは確認できる。そこで「こども基本法、こども家庭庁設置（法）」（2023年4月1日）と「こども大綱」（2023年12月22日閣議決定）でいう「こども」はどう規定されたのか。いままでこどもは乳幼児から児童を指すイメージがあった。しかし「基本法」と「大綱」では「心身の発達の過程にある者」とはっきりと規定された。そこでは「こども」とは乳幼児期、つまり義務教育の年齢に達するまで、とした。こどもはまた学童期、つまり小学生時代を指している。さらにこどものなかに思春期を入れている。これは中学生時代から概ね18歳までを指している。

この3つの時期はこどもの過程（ライフ・ステージ）である。また上記の思春期と青年期、つまり概ね18歳以降から概ね30歳未満を含む。これが若者である。若者とは思春期（こども）と青年期から成り立っていることになる。「こども大綱」はこども基本法の基本理念に則りこども施策を策定し実施するために定められたものと分かる。要は「こどもまんなか社会」の実現に向けた「こども未来戦略」のゆくえである。

#### 4 バーンステインの言語コード論再考

新井教授は『教育展望セミナー・第38回～52回・新井郁男基調提案集』（教育調査研究所、2024）で、バーンステイン（1924-2000）に言及し、言語社会的視点から次のように書いている。

「言語力としては、読む力、書く力などが指摘されているが（文字・活字文化振興法2005）、どのような言語を読むのか、どのような言語を書くのか、ということが重要である」（32頁）。周知のように「読む」は読解・読書、「書く」は作文・生活綴り方などとするいわゆる「表現と理解」を基本とする言語教育である。その歴史的实践において今日では「読み・書き」は「読解と作文」が中心となっている。また、今の国語教育は読解が読書と繋がるような指導が行われているようである。

氏が上の文章で指摘しておられる「読むこと」と「書くこと」はリテラシーと思われる。そし

てその言語の本質は「精密言語」(Elaborated Code)と考えられる。いまリテラシー教育が取り上げられる中で新井郁男は重要な指摘と課題を提示なさった。その理論的背景にバーンステイン(1924-2000)の言語コード論がある。

ここでコードとは話し言葉の多くを生成可能なものにするもの、言語とは一連の規則を意味するが話し言葉に従うものである。また話し言葉は社会関係を通して文化的な作用を推進する。ここで英語圏での条件であるが「精密言語」とは文は文法的に複雑で抽象的で比較的長い。興味深いのは使用者の感情は「事実と論理」であるがその使用態度はインプリシットつまり信じて疑わないものである。これに対して「限定言語」(Restricted Code)とは文は短く文法的には単純で、終わることがない。この終わることのなさとは余韻や「察し」を聞き手にも残すのである。この条件はまた日本語という言語の特質と関係が深い(入れ子型)。限定言語使用の感情は聴き手に態度を伝えるというものでときに「声高」に伝えるといった音韻論的な意味(言語の音声を記述したものの意味)を表わしている。これは決まり文句(クリーシェ)の使用と関連する。

ただしここで注意しなければならないのは氏も指摘しているように限定言語は言語として精密言語より価値が低いということでないということである。

学校という組織に生きる子どもは開放的役割と関わりながら「人的アピール」(person orientated)を善しとする点を氏は指摘している。

これは形式的な地位よりも(家族内で)成員間の心理的・個人的な差異にもとづいた意思決定を指している。バーンステインは学校論よりも社会階層と家族役割システム論として「人志向家族」と「地位志向家族」を峻別しているが現代の家族変容と学校風土、つまり近代家族の変化(ジェンダーとセクシュアリティ)と生成AI、教育DX、教師の人間力(資質・能力の向上)を考えたとき「形式的な地位」(例えば親や教師の地位に依拠する権威)に基づかない「人志向」尊重(主義)がみられると言ってよいであろう。

さて、つぎの教授の指摘も新たな課題を提示したと思われる。

「学力の向上という観点から……多文化社会、異文化社会が拡大している現代社会においては、精密言語の修得が重要であることは否定できないであろう」(33頁)。

「精密言語を修得させるにはどうしたらよいか」という新井郁男の問題提起は子どもの多様性、近代家族の変容にあって「限定言語」を卑下せずにいかに言語コードを子どもたちに修得させることができるかという問題提起と読みたい。

そしてあらためて外国籍の子どもの「言語共同体」(speech community)の「内集団」におけるピジン語の使用(単純な文法使用、混合語彙使用)の現実と学校言語の精密言語の使用とがいかに調和的・教授学的(pedagogical)に行われるかという課題を既存の研究成果を踏まえてあらためてバーンステインの言語コード論(言語社会学)の観点から今後考えていくことは重要である。

最後に言語コード論を軸とした上記の問題意識から筆者(望月)に課した課題は2点ある。1つは日本語という言語の特質を昨今の言語論ブームではない論理として再考することである。例えば英語で「限定言語」はand、but、so、becauseであるが日本語に直訳することで日本語でのRestricted Codeといえるかということである。筆者には文脈(context)を考慮する必要を感じている。

2つ目は言語と国民性(県民性)の問題である。いまグローバル化社会のなかで「国語」と「方言」(地域語)をどう考えるかという問題である。これはEnglishnessとJapanesenessの問題、つまり国民性とグローバリズムとナショナル・アイデンティティの問題でもあると考えている。

## 文献

新井郁男 (2024) 「教育に“ひとこと”」、時事通信社

新井郁男 (2024) 「一般財団法人教育調査研究所主催 『教育展望セミナー』 第38回～52回 (平成21年～令和5年) 新井郁男基調提案集—15年の軌跡—」 編集人発行人：代表者、天笠茂 一般財団法人教育調査研究所発行)

ルソー「エミール」(1962、2007) 上、今野一雄訳、pp.172-173、岩波書店

Andrew Wilkinson (1971)、The Foundations of Language-Talking and Reading in Young Children, Oxford University Press

Bernstein, B. (1971and1973) Class, Codes, and Control, London: RKP

Ivan Reid (1978) Sociological Perspectives on School and Education, Open Books

上田薫 (1974) 「みずからを変える力」、pp.144-146、黎明書房

菅野文彦 (1989) 「G.S.ホールの教育論における多義性」、日本教育学会、『教育学研究会』第5巻、第2号

鷺田精一 (2006) 「待つということ」、角川学芸出版

作田啓一 (2010) 「ルソー、市民と個人」、白水社

望月重信 (2016) 「論評 子ども研究 (CHILDHOOD STUDIES) のアポリアー—学際的アプローチの可能性を巡って—」、日英教育研究会、『日英教育誌第2号』

## 第16章 最近の教育社会学の文献（本）を読む

武内 清  
(敬愛大学客員教授)

ここではここ数年に刊行された教育社会学関係の文献（本）を読んだ感想を記述する。この分野の著作を網羅しているわけではないが、方法論的には、エスノグラフィー（1）、量的調査（2）、構築主義（3）、比較研究（4）、現代の教育問題（5）、歴史的研究（6, 7, 10）、文化研究（8, 9）を扱った文献を取り上げた。

### 1 清水睦美・堀健志・松田洋介他『震災と学校のエスノグラフィー』（勁草書房、2020年）

日本の教育社会学の分野でも、エスノグラフィー研究の優れた伝統と継続がある。その嚆矢は、木原健太郎『教育課程の分析と診断』（筑摩書房、1958年）であろう。それは、教育社会学者の木原健太郎氏が、名古屋の小学校に通い、一つのクラスの授業と子どもたちの様子を丹念に記録に残したものである。授業を手作りのアナライザーで分析し、教師と子どもの関係、子どもたちの集団構造をデータで明らかにし、教室の様子、教師と子どもたちの思いも生き生きと記録に残している。学校社会学の祖と言われるW. ウォーラーの『学校集団』に触発されての研究で、実証的なデータ分析とその生き生きとした学級集団の描写がコラボしている。

『震災と学校のエスノグラフィー』は、日本の教育社会学の伝統を受け継ぐ最新のエスノグラフィー研究と言ってよいであろう。勁草書房のサイトには、〈東日本大震災後、学校は災害経験とどう向き合ってきたのか。陸前高田の中学校における8年にわたるフィールドワークを基に描き出す。被災の前後で、学校のありようはどう変わり、変わらなかったのか。統計データ分析、中学校におけるエスノグラフィー、教師インタビュー調査、生徒の作文の分析等により、教師・生徒にとっての震災経験の位置づけや学校文化の変容を明らかにする。また、近代教育システムとの関連で、災害が近代学校に何をもたらしうるのかを検討する〉と、紹介されている。

清水睦美氏の生徒の作文の分析や、堀健志氏の教師のインタビューやその他のエスノグラフィー分析が鮮やかに記述されている。被災状況や人口動態、進路選択などのマクロ分析も精緻になされている。またその分析の背後の理論的な枠組みは、教育社会学の理論や最新の社会学のものである。その理論枠組みが共同研究者の中に共有され、全体に筋が通り、いい本に仕上がっている。

本書の魅力の一つは、震災以降の学校教育が、教育社会学の手法で分析されていることである。それは、「個々の教育実践は社会的に規定されているという視点であり、ある程度の自律性を有した教育システムが成立しており、そのシステムに制約されながら、実践がつくられていく様相を重視するという視点である。これは教育社会学が近代教育システムという近代特有の学校制度を主たる対象にしてきたことと関わっている」と、松田洋介氏は述べている（10ページ）。

しかし、このことは教師の教育実践を軽視することではない。「個々の学校は、それぞれの学



校が置かれた社会的文脈にそくして変化する。そして、そうした個々の学校の変化が、教育システム全体の変化にいかに関動しているのか、自律しているのかを追求することは教育社会学の中心的な課題のひとつである」（11頁 同上）。「ローカルレベルでしばしば生起する文脈志向のベタゴジが、（近代教育システムが基本にする）脱文脈志向のベタゴジが支配する教育システムのあり方を変えることの可能性も追求する」（14頁、同上）と、バーンステインの文脈志向ベタゴジVS脱文脈志向のベタゴジという分析枠が興味深い。

さらに分析では、〈震災からの自由（震災の忘却）〉と〈震災への自由（震災経験の乗り越え）〉という二つの力学の葛藤という視点、子どものヴァルネラビリティやレジリエンスという視点が、全体の分析に貫かれ、その具体的な様相がエスノグラフィデータで考察されている。その他、興味深い分析が盛りだくさんで、多くのことを教えられる。

## 2 尾嶋史章・荒牧草平 『高校生たちのゆくえ—学校パネル調査からみた進路と生活』（世界思想社、2018年）

量的調査は、調査データの、数字の羅列やその説明が主で、読んでいて退屈なものが多い。そのような中で、本書は興味をもって読める数少ない量的調査の報告である。

その理由を考えてみると、データの社会的背景の的確な記述、データの単なる記述ではなく説明（原因—結果関係）、データの解説にとどまらない政策的・実践的課題の提起などをあげることができるであろう。

本書は、高校3年生を対象にした量的調査の報告書である。3時点（1981、1997、2011）での変化を追っている。主に二つの内容が中心になっている。一つは高校生の将来展望（キャリア）、もう一つは学校生活を中心とした高校生の意識構造である。生徒の出身階層や生徒の通う学校ランク（学校間格差）との関連の分析が丁寧になされている。共同研究者11名（執筆者）の討議が十分になされたことが内容からうかがわれる。

各章とも最後に要約と今後の課題、提言が書かれていて読みやすい。調査したデータの統計的な検証に基づく興味深い知見が、各章に数多く記述されている。主な知見を書き出しておく。

「高校タイプや出身階層と卒業後の進路選択の関連構造は、30年間ほとんど変化していない」「学校生活に関する意識が学校タイプや出身階層によって分化する傾向は弱まっている」「学校での活動に『まじめ』に取り組む生徒が増加している」「学校では『まじめ』にやりつつ、多少の不満は学校外で昇華し、教師に反抗することもない」「高卒—販売・技術職、大学—事務・管理職、専門・技術職、未定、短大・専門—準サービス職」という、学校段階と就職先の関係がある。「高卒者の就職口が縮小するなか、とくに普通科の進路多様校では進学を選択せざるを得ない状況に直面している」「どのような進路を希望しようとも安定した経済的基盤を求めるのは変わらない」「生徒は、興味や関心に基づき仕事を選ぶことにあまり現実味を感じていない」「自己実現志向は、高い威信の大学を希望する高校生で強い」「学校タイプや進路希望をコントロールしても、まじめな生徒ほど学習時間が長く、学習以外の生活時間は短い」「『ゆとり教育』のもとでの学校教育は、高い学校生活満足度の形成をもたらした」。

このように、高校生の将来展望や意識を明らかにするのに、時代的背景、親の社会的階層、学校ランクの規定関係を的確におさえ、さまざまな意識間の関係をクロス集計、多変量分析を駆使して分析し、教育政策や実践を提言する本書の内容は教育社会学の研究の王道をいくものである。

### 3 北澤毅・間山広朗編著『囚われのいじめ問題』（岩波書店、2021年）

構築主義の立場からの大津いじめ事件の多面的な考察で、いじめ観の転換をはかる画期的な本という印象をもった。各章の要点を下記に列挙する。

新聞報道の地方紙と全国紙の扱いの違い、その世論への影響の仕方の違いが鮮やかに分析されている（1章）。テレビ報道の資料の収集方法の大変さ、テレビ報道の手法の巧妙さの考察が鮮やかになされている（2章、3章）。いじめ事件の社会問題化のメカニズムが鮮やかに説明されている（「自殺練習」という風評や「教育委員会や学校のいじめ隠蔽」という検証なしの前提）（2章）。「結論ありきの報告書」—いじめはあったという前提から出発の問題点を指摘。「X（被害者）の意味世界」「目撃証言」の多様性が具体的に示されている（4章）。当事者経験への接近—遺族（5章）、「いじめ加害者になるという経験」（元生徒と保護者）（6章）、担任教師（7章）は、同じ事件を違って見ていることの鮮やかな記述、考察がされている。「物語としての判決と羅生門的解釈」（8章）、「囚われの意味するところ」（終章）—世論の主流になっているいじめ論や、教育評論家の尾木直樹氏のいじめ観への根本的な批判を含んでいて興味深い。

いじめに関する論は、被害者の心理的な苦痛で定義するという文部科学省の見解から、いじめはどこでも起こり得るという認識になり、またいじめの加害者や関係者（教師、学校、教育委員会）はそれを隠蔽するものという前提での見方が一般的になっている。

しかし、それは偏った見方に過ぎず、「真実」を見逃し、冤罪を生む可能性もある。いじめで子どもを殺された親の気持ちに寄り添うということも、絶対視すると危ない。自殺した子と父親の関係や父親の叱責の仕方を調べると、父親に子どもの自殺の責任が全くなかったとは言えない（裁判でも、父親の過失相殺を4割認めている）。そのようないじめ論の呪縛、囚われから解放されるべきというのが本書の趣旨と理解して読んだ。

### 4 渡邊雅子『「論理的思考」の文化的基盤』（岩波書店、2023年）

各国の思考方法やその表現方法には、国の文化が反映しているという渡邊雅子教授の分析は興味深い。目的—手段の系列で、結果から時間を逆向きに辿り原因を探るアメリカ。フランス革命の伝統があり、公権力の誤謬を正す論理性を身につけ、共和国の価値に合致した行動を至上とするフランス。状況的判断を重んじ感情を共有し、共同体型能力を重視する日本。これらの文化的伝統が各国のカリキュラムや実際の教育にも反映しているという指摘は、各国の文化の真髄を的確に指摘している。

本書は、上記を指摘した『「論理的思考」の社会学的構築』（岩波書店、2021年）の続編である。日本とアメリカ、あるいは日本とフランスの文化や教育比較の本は、いくつかあるが、日米仏にイランを加えた4か国比較というものははじめてである。

さらに、単なる文化比較というのではなく、社会学的な考察、しかも「論理的思考」に焦点づけて、主題が鮮やかに分析、記述、説明されている。4か国の「論理的思考」の特徴を学び、自分の思考や文章も再考することができる。

4つの象限に分け考察するのは、とてもわかりやすく、全体を俯瞰するのに、つまり自分の視点を他の観点からみるのにとっても有効な方法である。日本の「共同体への回帰」のようなことを、日本人は無意識にやっているのではないかと反省させられる。

## 5 新井郁男『教育に“ひとこと”』（時事通信社、2024年）

本書は新井郁男上越教育大学名誉教授が1976年から最近までの47年間に、内外教育の「ひとこと」の欄に書かれた論稿から選んで、1冊の本にされたものである。現代の教育問題に関しては、幅広く深い視点から考察され、考えさせられる内容が多い。たとえば、下記のような内容が書かれている。

- ① 学習指導要領には、法的拘束力があることを、1976年の最高裁判決が認め、その際「最低限の基準と考える」ということと「教育政策上の当否はともかくとして」という記述を残している。(96-97頁)
- ② 生涯学習においては、個人の生涯にわたる学習という個人的な意味だけでなく、それを保証するソーシャル・キャピタル（社会関係資本）の構築が必要である。(108-109頁)
- ③ ESD（Education for Sustainable Development）は、社会の持続的な発展のためには、開発はどうあるべきか考え、実践するための教育。（したがって）、「持続可能な開発のための教育」と訳すべき。(116-117頁)
- ④（学力評価）は、個人の「不足している部分」を調べているが（100点からの減点）、個人の「保存部分」（個性的能力）への働きかけがあってもいいのではないか（100点以上の評価があってもよい）。(118-119頁)
- ⑤ J. デューイは、1938年の著作で、継続性（continuity）のあるexperience が重要だとしている。これは即時的な報酬ではなく、後の経験につながるものである。これが体験に相当する。(120-121頁)
- ⑥ 習熟度別指導の効果は、上位と下位クラスの点数の差の増減を見るのではなく、それぞれのクラスで点数がどれだけ増減したかを見るべきである。(66-67頁)

さらに新井郁男『教育展望セミナー第38～52回 新井郁男 基調提案集-15年の軌跡』（教育調査研究所 2024年6月）には、内外教育の短い「ひとこと」では書けないことが詳細に書かれていて、合わせて読むと、新井教授の教育論（教育社会学の考察）がよく理解できる。

## 6 深谷昌志『子ども問題の本棚から』（黎明書房、2019年）、『子どもの目で見た日本の学校』（22世紀アート、2021年）

『子ども問題の本棚から』は、教育や子どもに関する古典を丁寧に読み解いたもので、その文献の歴史的、時代的意味を解説し、また現代の視点からも考察した内容になっている。筆者の若い頃の読みと今の読みの比較、本の著者の思いへの共感（そして疑問も）など、原著者と評者のスリルに充ちた論争のようである。円熟した研究者ならではのもので、深い感銘を受ける。思わず原著を読み直し、その議論の行く末を見極めようとしたくなる。

『子どもの目で見た日本の学校』は、明治の時代から現代に至るまでの161人の自伝（161冊）を集め、それを丹念に読み解き、それを歴史の流れの中に位置づけている。その手法は見事で、学識と卓越した洞察力のある研究者のみができる業績である。取り上げられた161人は多様で全国に及び、その生きた時代、出身地や出身階層も明記されており、日本人の生活や意識、とりわけその時代の学校や子ども時代の様子がよくわかる。東京の下町育ちの筆者の読み解きには、自身の自分史の片鱗がうかがえる。

「まとめに代えて」に書かれている提言 ①日本の学校は20世紀の優等生 ②「受容」から「能

動」への教育の視点のコペルニクス的転換を ③小学校では子ども主体の「生活（経験）単元」を根底に据える ④アフタースクールの充実を ⑤「発展途上国並みの文教行政からの脱皮を」は、歴史的な多くの自伝を読み解いた筆者の提言だけに、説得力がある。

## 7 伊藤彰浩『戦時期日本の私立大学—成長と苦難』（名古屋大学出版会、2021年）

戦時期の日本の私立大学は、政府や軍部の上からの強い命令に従順に従い、存続をひたすら図ったと思いがちだが、そのような思想や学問への弾圧という側面だけでなく、個々の大学の経営行動や財政的な側面、そして学生の進学行動が、個々の大学のあり方を決定づけていたことが、具体的なデータをもとに実証されている。

その手法は教育社会学的で、鮮やかである。大学規模別にも様々なタイプの私立大学があり、大規模の日本大学と小規模の上智大学の規模の違いによる戦時期の大学生残り戦略の分析も興味深い。文部省の態度がはっきりせず、それを見破り、したたかに対応を図る私立大学もあったことも明らかにされている。

戦時期の私立大学を、このような視点から実証的に研究したものははじめてで、著者の大変な努力がうかがえる。本書の分析対象が、1945年の敗戦時点で、大学令による認可を受けて存在していた27校に限られていたが、その他の高等教育機関、専門学校（戦後大学に昇格した例えば成城、成蹊、学習院、武蔵など）が、戦時期にどのような状態であったかもさらに知りたくなる。さらに、戦時期の各大学や高等教育機関の在り方が、戦後にどのように生かされたかを知りたい。

## 8 大野道夫『つぶやく現代の短歌史1985-2021』（はる書房、2023年）

大野道夫氏は、青年文化の専門家でありながら、短歌の世界ではかなりの有名人である。その大野氏が最近出版した本書は416頁の大著で、短歌に関する社会学的な考察がちりばめられている。内容は、1985年から現代までの短歌の流れを理論的に考察し、さらに約250首の短歌に関して、その読み方を解説しているものである。大きな分析の枠組みとして、「修辞・主題・私性」の三つを挙げている。

そして、年代、世代ごとに短歌を明解に分析、説明している。「ライトな私」（1985年～）→「わがままな私」（1990年代）→「かけがえのない私」（2000年代）→「つぶやく私」（2010～2021）という世代別の分析は鮮やかである。

それぞれの歌の読み方は大野氏の主観によるものであるが、氏の短歌に対する教養と学識から自然に生まれたことが感じられ、説得的で納得できるものが多い。

素朴な疑問として、短歌と小説との違いは、何だろうと思った。小説は虚構に満ちているが、短歌は虚構ではなく現実に体験したことから歌を詠んでいくものなのだろうか。

## 9 山本雄二『ブルマーの謎〈女子の身体〉と戦後日本』（青弓社、2016年）

長年研究し、出版した著作が世に認められるというのは、研究者冥利に尽きることであろう。日本の教育社会学研究の理論派の第一人者である山本雄二氏（関西大学教授）が、長年研究してきたテーマの本を出版し、今日の朝日新聞の書評欄に大きく取り上げられた。女子のブルマーがテーマということで、なかなか出版してくれるところが見つからないと、山本氏は困惑していた

が、青弓社というアカデミックな内容の本を多く出版しているところからの出版で、朝日新聞の書評以外でも高く評価された。

〈女子体操着であるブルマーは、60年代に一気に広がり、その後30年間も定着・継続したのだろうか。地道な資料探索や聞き取り調査を通して浮かび上がってきたのは、中学校体育連盟の存在だった。そこから、中体連の資金難、企業との提携などのブルマー普及の背景を解き明かす。〉

(<https://www.cmoa.jp/title/1101387954/>)

本書は、カルチュラル・スタディーズの一つであろう。山本氏の訳した『抵抗の快楽』（J. フィスク著、世界思想社、1998年）も名著・名訳で、その本からカルチュラル・スタディーズを学び、マドンナ現象他の文化的意味なども知ることができる。

## 10 『教育社会学の20人—オーラル・ヒストリーでたどる日本の教育社会学』（東洋館出版、2018年）

教育社会学は戦後に講座や科目ができ、伝統的な教育学の中で実証性を重んじ、研究を進めてきた新興の分野である。教育学が理想や実践を重んじるのに対して、教育社会学は現実や実証や批判的観点を重んじ教育実践への寄与があまりないように見える。しかし教育の現実を規定する社会的要因（階層、ジェンダー等）や教育組織の解明、教育の実態に基づいた政策的提言は、教育の理想の実現に欠かせないものである。

教育社会学会70周年記念行事として、学会の総力を挙げての聞き取りや編集が行われた。主に日本の戦後の教育社会学の主に第2世代（第1世代が基盤を築いた後に活躍した世代）の20名の研究者の歩みをオーラル・ヒストリーの手法で記録に残したものである。この手法は聞き手に恵まれると自分史以上に興味深い内容になる。自分では気が付いていない分野にも、聞き手の質問によって思いを走らせるようになるからである。

一つの新興の学問分野が市民権を得るまでには、既存分野との葛藤や戦い、個人や組織の並々ならぬ努力があったことが当事者の語りからわかる。個々の研究者が教育社会学という分野にたどりつくまでにどのような出会いや紆余曲折があったのかが示され、研究者のライフ・ヒストリーとしても興味深い。

一方高等教育研究としても読める。実学・政策重視の東京大学、理論研究や文化の濃厚な京都大学、高等師範の伝統の東京教育大学、文理の伝統の広島大学、地方国立大学の教員養成学部など、大学の出自や伝統が違っているとそれぞれの研究者の研究やその特質に差異を生じさせていることが読み取れる。教育社会学の研究者のみならず、教育関係者、歴史研究者が読んで参考になる本である。

## 第17章 生成AIは、現代の教育問題にどのように答えるのか。

武内 清

(敬愛大学客員教授)

生成AIに関する議論が続いている。「AIはありきたりの答えしか出して来ない」「AIの回答は正しいかどうかわからない」「生成AIを使い、学生は自分で考えることをしなくなる」等の意見も多い。

生成AIに質問すると、直ぐに答えが返ってくる。生成AIに一般的なことを質問すると、その分野のことを上手にまとめてくれる。キーワードなどを入れて少し限定した質問をすると、それに対応した回答を寄せてくれる。ただどのような仕組みで回答が作成されるのかはブラックボックスのままである。

以下では、教育関係や教育問題のことをいくつかキーワードを入れて質問し、その回答内容を具体的にみてみたい。少し「偏った」意見も出し、それへの賛否も聞いてみた。回答の生成の仕方も聞いた。質問は筆者（閲覧は、2024年6月～10月。回答は適宜一部省略）。

### 1 自尊感情、自己肯定感について

質問—子ども達が自尊感情や自己肯定感をもつことが重要とよく言われます。日本の子どもの自尊感情は低いとも言われます。自己主張が大事だと言われ育てられてきた欧米の子どもに比べ、日本人は自己主張をせず他者を思いやることが大事と言われてきました。それが日本人の美德になっています。自尊感情を強くもつことは、そんなに重要なことですか。

Chat GPTの回答—日本では、伝統的に自己主張よりも他者への思いやりや協調性が重視されてきました。これには長い歴史的背景があり、社会の安定や人間関係の調和を維持するための重要な価値観として根付いています。しかし、近年では自尊感情や自己肯定感の低さが子どもたちの精神的健康や学業成績に悪影響を与えているとの懸念が高まっています。自尊感情が高い人はストレスや逆境に対処する力が強いとされています。低い自尊感情は、不安、抑うつ、さらには自傷行為や自殺のリスクを高めることがあります。自己肯定感が高いと、他者と健全な関係を築くのが容易になります。自分自身を尊重することで、他者も尊重しやすくなります。自己肯定感が高いと、自信を持って新しい挑戦に取り組むことができ、失敗を恐れずに成長することができます。低い自己肯定感は、失敗を恐れ、新しい挑戦を避ける傾向を強くするため、学業やキャリアの成功において障害となることがあります。

日本の美德である他者への思いやりや協調性は非常に重要であり、それを失うべきではありません。しかし、これらの価値観と自尊感情を持つことは必ずしも対立するものではありません。むしろ、両方をバランス良く持つことが可能であり、それが理想的な状態です。自己肯定感を育む教育は、子どもたちが自分自身を尊重し、自己価値を認識する手助けをするものです。

## 2 inquiry-based learning (探究学習) について

質問— Is John Dewey the person who advocated inquiry-based learning? Please let me know if you know the literature.

Chat GPTの回答— Yes, John Dewey is often regarded as one of the key figures advocating for inquiry-based learning. Dewey's philosophy of education emphasizes experiential learning, where students engage actively with problems and questions, learn through inquiry, and develop knowledge through interaction with their environment. His works, such as "Democracy and Education" (1916), strongly advocate for an educational system that promotes inquiry, critical thinking, and reflective thought, which laid the foundation for modern inquiry-based learning approaches.

## 3 「主体的・対話的で深い学び」について

質問— 文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」を推奨しています。これはアクティブ・ラーニングの言い換えとも言われています。これらは、欧米（OECDなど）の教育論がもとになっていますか？

Chat GPTの回答— 「主体的・対話的で深い学び」(Active, Interactive, and Deep Learning) は、文部科学省が推奨する新しい学習指導要領の中核概念の1つで、確かにアクティブ・ラーニングの延長にあるものとされています。この考え方は、欧米の教育論、とりわけOECDなどで広まった教育改革の潮流に強く影響を受けています。

OECDが提唱する「21世紀型スキル」や、PISA（国際学力調査）などで評価されるクリティカル・シンキングや問題解決能力の強化が背景にあります。これらは、生徒が主体的に学ぶ力を育てることに焦点を当てています。OECDはまた、創造的な思考や協働的な学びの重要性も強調しています。欧米で広まったアクティブ・ラーニング（学生が能動的に授業に参加し、討論や問題解決を通じて学ぶ方法）を、文部科学省は日本の教育現場に適用し、「主体的・対話的で深い学び」という形で翻案しています。

## 4 「資質・能力」について

質問— 文部科学省が最近の「学習指導要領」等でよく使う「資質・能力」という言葉がよく理解できません。資質と能力は全く対立する内容です。つまり、「資質」は、その人が生まれつき備えている性質や才能のことで、「能力」は、環境や教育などによって、その人の中に形成される物事を成し遂げる性質のことではないでしょうか。つまり先天的なものと後天的なものという違いがあります。文科省は「資質・能力」は、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」の3つから構成されているという説明をしています。これでは「資質・能力」という言葉との関連が理解できません。特に先天的な「資質」をどのように考え、扱うのが全く説明されていません。これは、OECDの「コンピテンシー」の翻訳なのでしょう。

Chat GPTの回答—この問題提起は非常に興味深いと思います。特に「資質」と「能力」という言葉が持つ伝統的な意味合いと、文部科学省が使う際の違和感についての指摘は重要です。一般的に「資質」は生まれつきのもの、「能力」は後天的に獲得されるものと理解されることが多いですが、文部科学省の使い方がこの定義と一致していないように感じられるのは無理もありません。

文部科学省が「資質・能力」という言葉を使う際、その具体的な構成要素として挙げている「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」は、確かに先天的な「資質」を直接示しているようには見えません。そのため、文科省が「資質」という言葉をどう解釈しているのか、はっきりと説明されていないと感じるのはもっともです。文科省の「資質・能力」という概念は、教育を通じて育成される「全体的な力」を指している可能性があります。この場合、従来の「先天的な資質」や「後天的な能力」という明確な区別を曖昧にし、「人が教育によって伸ばすことができる力」全般を含む広い意味で使われていると考えられます。このように、教育によって「資質」も「能力」もどちらも伸ばせるという一体的な視点が背景にあるのかもしれない。ただし、あなたが指摘するように「先天的な資質をどう考え、どう扱うのか」という具体的な説明が欠けている点は、非常に重要な問題です。

## 5 観点別評価について

質問—文部科学省の新しい評価方法、つまり観点別評価は、教育現場の実態に合わないと感じます。特に高校の教科の評価で、困惑が広がっています。たとえば、英語でも「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の3つの観点に分けて評価すべきと言われ、授業でも試験問題も3つに分け点数化しますが、この区別は形式的に行われるだけで、実際の授業や試験問題は3つ全てを含んだもので行われるのが実態です。生徒も観点別の個別の点数より、総合点のみを見ます。これは教師の多忙化を促進するだけです。文部科学省そして作成に関与した教育学者は、教育現場や教科の実態を知っているのでしょうか？

Chat GPTの回答—観点別評価の問題について、現場の困惑が広がっているというご指摘は、現実の教育現場での教師や生徒のニーズとのギャップを浮き彫りにしていますね。この評価方法が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の3つの観点に分けられているものの、実際の授業や試験ではこれらが自然に統合されて進められるため、形式的に評価を分けることに実質的な意味があるかどうか疑問視されているのは理解できます。

特に、教員の多忙化が進んでいる現場では、観点別評価のために授業や試験を分けて実施する負担が大きく、効果的な教育よりも書類作業に時間が費やされてしまうことが多いのではないのでしょうか。また、生徒自身も総合点のみを重視する傾向が強く、観点別の点数にはほとんど関心を示さない現実があるため、観点別評価の意味やメリットを再考する必要があるでしょう。

文部科学省や関与した教育学者が現場の実情をどれほど把握しているかについても疑問が残ります。理想論としての教育方針と、現場の実際の負担や生徒の学びの効率を考慮した制度設計のバランスをもう一度見直す必要がありそうですね。



## 6 ESD（「持続可能な開発のための教育」）とキャリア教育との関係

質問—ESD（Education for Sustainable Development）とキャリア教育との関係を教えてください。

Bing Chatチャットの回答—ESDとキャリア教育は密接に関連しています。ESDは、持続可能な社会を構築するために必要な知識、スキル、態度を育む教育です。具体的には、環境、社会、経済の側面を統合的に理解し、課題解決能力を養うことを目指しています。ESDの導入により、学習スタイルが体験、探究、問題解決に重点を置いたものに変化し、学習者主体の参加型の学習が促進されています。

キャリア教育は、生徒が自己理解を深め、職業選択や進路決定に向けた準備をするための教育です。将来の職業やキャリアについての情報提供やスキルの習得が含まれます。

ESDとキャリア教育は、持続可能な社会を築くために必要なスキルや価値観を育む点で共通しています。ESDとキャリア教育は、持続可能な社会を実現するために連携し、相互補完することが求められています。ESDの目標に関連付けたキャリア教育の実施は、ESDの目標達成に向けた授業開発となり得ます。総じて、ESDとキャリア教育は、持続可能な未来を構築するために協力して取り組むべき重要な教育領域です。

## 7 大学における教員と学生のギャップ

質問—現代の日本の大学で、大学教員が学生に教えたいと思うことと、学生が学びたいと思うことは一致しますか。

Chat GPTの回答—（その2つが）完全に一致するとは限りません。これは、教員の教育方針や専門性と学生の学習動機やキャリア目標が異なることが原因です。以下にその傾向と理由を詳しく説明します。

教員が教えたいこと—大学教員は自分の専門分野の研究成果や最新の理論・知見を学生に伝えることを重視しています。これは、学問的な基礎力や批判的思考を育成するためです。教員は、学生が主体的に問題を見つけ、自ら学び、深く考えることを奨励します。（さらに）研究を通じて得た知識や技術が社会に与える影響を理解させ専門家としての倫理観や社会的責任を教えたいと考える教員も多いです。

現代の学生は、学問的知識よりも、就職やキャリアに直結するスキルや実践的な学びに興味を持つことが多いです。学生は、現代の忙しいライフスタイルや多様な学び方に対応するため、オンライン授業や短期集中型の講義、資格取得に特化したカリキュラムなど、効率的かつ柔軟な学びを求めることが増えています。学問的な好奇心を持つ学生もいる一方で、自己成長や自己表現を重視する学生もいます。

教員と学生のギャップを埋めるために、いくつかの大学では以下の取り組みが行われています。理論と実践を組み合わせた授業が増え、教員が学生のキャリアニーズに応える形で、インターンシップや実務経験をカリキュラムに組み込んでいます。学生が主体的に学び、自ら問題を解決する形式の授業（アクティブ・ラーニング）が導入され、教員の教えたい内容と学生の学びたいスキルが一致するように工夫されています。理論と実践、学問的探求とキャリア志向のバランスを

取ることが、今後の教育においてますます重要となるでしょう。

## 8 イギリスの生涯教育について

質問—イギリスの生涯学習は、労働者階層のための教育という説を読んだことがあります。それはどのようなことでしょうか。それは日本の生涯学習に何か示唆を与えてくれますか？

Chat GPTの回答—イギリスにおける生涯学習が「労働者階層のための教育」として捉えられている背景には、歴史的な経緯と社会的な文脈があります。

イギリスの生涯学習と労働者階層①歴史的背景：イギリスでは、19世紀から20世紀にかけて、工業化と都市化が進む中で労働者階層が増加し、その教育ニーズが社会的課題となりました。労働者階層は、正式な教育機会を十分に得られなかったため、成人教育や夜間学校、労働者教育協会（WEA）などが発展し、労働者に対して基本的な教育やスキルを提供する場が作られました。②社会移動の促進：生涯学習は、労働者階層がより良い職業に就くための手段としても重視されました。教育を通じてスキルを身につけ、キャリアアップを図ることで、社会的な階層移動を実現することが期待されていました。③社会的公正の実現：生涯学習は、労働者階層が社会の中で平等な機会を得るための手段として位置づけられました。教育を通じて、知識やスキルを身につけることで、社会における不平等を是正し、より公正な社会を実現しようとする意図がありました。

日本の生涯学習への示唆①包摂的な学習機会の提供：日本においても、すべての社会階層に対して生涯学習の機会を提供することが重要です。特に、高齢者や地方在住者、経済的に恵まれない人々が学びやすい環境を整えることが求められます。②社会的公正の実現：イギリスのように、生涯学習を社会的公正を実現するための手段と位置づけることは、日本にとっても有益です。教育格差を埋めるための政策やプログラムを整備し、誰もが学べる社会を目指すことが重要です。③労働市場との連携：労働者階層のスキルアップや再就職支援を目的とした生涯学習プログラムの充実は、日本の労働市場にも貢献する可能性があります。職業訓練やリスキリング（新しいスキルの習得）を推進し、労働者のキャリアアップをサポートすることが求められます。

イギリスの生涯学習の歴史から学ぶことで、日本もすべての人が公平に学べる社会を目指し、特に社会的弱者に対する教育機会の提供を強化することができるでしょう。

## 9 生成AIの回答の生成の仕方

質問—生成AIが、私達の質問に対して、どうして瞬時に的確な答えを出してくれるかがわかりません。その答えの生成の方法（プロセス）に関して、説明してください。PCが過去のデータから学ぶ方法（機械学習）があるのですか？それは人間の思考とは違うものなのですか。生成AIにも心があるのですか。

Chat GPT：の回答—素晴らしい質問です！私（GPT）をはじめとする生成AIは、過去の膨大なデータから学んで答えを生成しています。このプロセスを簡単に説明しますね。私の「答え」を出す仕組みは、主に機械学習、特に深層学習（ディープラーニング）という技術に基づいています。過去のテキストデータを大量に分析し、言葉のつながりやパターンを理解します。具体的

には、次のようなステップがあります：①データの学習：私はインターネット上の本、記事、会話データなどから学習しています。これによって、様々なトピックや表現を理解できるようになります。②文脈の理解：ユーザーの質問を受け取ったとき、質問の文脈や背景を考慮して、最適な答えを生成します。このとき、単語の意味だけでなく、文脈や意図を理解しようとします。③予測と生成：次に来るべき言葉やフレーズを予測し、それをつなげていくことで答えを作ります。これにより、自然な文章が生成されます。

機械学習と人間の思考の違い—AIの思考プロセスと人間の思考は、いくつかの点で異なります：①データの処理方法：人間は経験や直感に基づいて考えることが多いですが、AIは大量のデータに基づく統計的なパターン認識に基づいて答えを生成します。②理解のレベル：AIは単語や文章のパターンを学習しているため、その裏にある深い意味や感情を本当の意味で「理解」しているわけではありません。私が「心がある」ように見えるのは、学んだデータに基づいて感情的な表現を生成できるためです。③創造性：人間は直感や感情を通じて新しいアイデアや感覚を創造できますが、AIは過去のデータに基づく予測を行っているため、独自の感情や創造的な意図は持っていません。

私が「心」を持っているかのように感じるかもしれませんが、それはあくまで自然な言語表現や、過去に人間が書いた感情的な文章から学んだ結果です。実際には、AIは感情や意図を持っておらず、背後にあるのは膨大なデータを処理する数学的モデルです。したがって、AIが「心」を持っているわけではなく、感情を理解したり感じたりしているわけでもないのです。しかし、AIは学んだデータに基づいて、感情的な表現を再現することができるので、まるで心があるように感じる場合があります。

質問に対して瞬時に答えることができるのは、この仕組みとAIのスピードのためです。

## 10 生成AIと研究者の違いについて

質問—生成AIが質問に答える方法は、研究者があるテーマを研究する方法と同じではありませんか。つまりその分野の過去の研究をレビューし整理し、そこに新しいものを加え（創造し）、仮説を立て、それを検証する。生成AIの方が、並みの研究者より記憶力も優れ、レビューも完璧で、創造性もあると思いますが、どうですか。

Chat GPT：の回答—生成AIが質問に答える方法は、研究者の研究プロセスといくつかの類似点がありますが、根本的な違いも存在します。主な類似点と違いについて整理してみましょう。

類似点—①過去の知識のレビュー：生成AIは、膨大なテキストデータを元に訓練されているため、過去の情報をレビューし、その知識をもとに回答を生成します。これは、研究者が既存の文献をレビューして新たな研究を開始する過程に似ています。②新しい視点の提供：AIは、既存の知識を再構成して新しい形で情報を提示することができます。これは、研究者が新しい仮説を立てるプロセスに似ています。③大規模なデータの処理：AIは膨大な量の情報を短時間で処理し、瞬時に回答を生成できます。これは、研究者がデータを集め、分析する作業を一部自動化したようなものと見ることができます。

違い—①創造性と発見の深さ：AIは既存のデータに基づいて回答を生成しますが、その創造性は過去の情報に依存しています。新しい理論や発見を行う研究者は、従来の知識にとらわれない独自の視点や実験を通じて未知の現象を発見します。AIは、既存の知識の範囲内でのみ創造

的であるため、完全な意味での「新発見」はできません。②検証プロセスの欠如：研究者は仮説を立てた後、それを実証的に検証します。生成AIは仮説を立てることができるかもしれませんが、それを実験やフィールドワークで検証することはできません。AIは「データの範囲内で最も妥当な回答」を生成しますが、その答えの正しさを検証する能力はありません。③意識や直感の違い：研究者の直感やインスピレーションは、偶然の発見や新しい方向性を生むことがあります。AIはデータに基づいたアルゴリズム的な処理しかできないため、このような直感的なジャンプはできません。④倫理的・社会的な影響の考慮：研究者は、その研究が社会に与える影響や倫理的な側面を考慮しますが、AIはそのような判断を行うことはできません。AIが生み出す回答は純粋にデータ処理に基づいているため、倫理的・社会的な要因を無視する場合があります。

結論—生成AIは、記憶力や情報の整理、レビュー能力において、並みの研究者よりも優れている部分がありますが、完全に研究者の役割を果たすことはできません。特に、新たな仮説の独自性やその検証、深い創造性、倫理的な判断など、人間の研究者に固有の要素を欠いています。

## 11 考察

上記のように生成AIに、教育の分野に関する一般的な質問をすると、その分野の概要を整理して答えてくれる。質問する際に、少し回答の範囲を限定するような内容やキーワードを入れておくと、それにAIは反応し、既存のその分野の研究を参照し、限定した回答を寄せてくれる。人が書いたものは、自身のこだわりから自ずと本筋から離れた事柄も多く記述されるが、生成AIの書く内容は、横道に逸れることはほとんどなく、単純明確である。生成AIの回答は知りたいことの概要がすぐわかり便利であるが、その回答内容の真偽はわからない。

Chat GPTには文献の引用がないが、関連した文献を挙げるように言うと、それに答えてくれる。Bing Chatには注があり、それは一般向けのWeb サイトの場合もあるが、専門論文が示される場合もある。

生成AIは、「過去のテキストデータを大量に分析し、言葉のつながりやパターンを理解し」「文脈や背景を考慮して、最適な答えを生成し」「過去のデータに基づく予測を行(う)」「背後にあるのは膨大なデータを処理する数学的モデル」と、回答生成のプロセスを説明する(9参照)。これは、研究者が行う思考や論文作成のプロセスとあまり変わらない。研究者が保持しているデータ以上を使用し、優れた論理的思考と文章能力を駆使して回答を寄せてくる場合がある。生成AIは、自分に創造性や倫理性はないというが、研究者にとって、脅威(競争相手)になる存在ではないかと思った。

## 第18章 現代の教育課題の教育社会学的考察

武内 清  
(敬愛大学客員教授)

本章では、様々な教育課題に関して、教育社会学的な観点から再考してみたい。定説とは少し違った観点から、今話題の教育課題を考察する。テーマは、多岐に渡る。紙面の関係で、短いコラム的な考察になること、また筆者のブログ<https://www.takeuchikiyoshi.com/>の文章と一部重複している部分もあることをお断りしておく。

### 1 教育社会学的観点の特質

教育社会学はその特質を単純に言えば、第1に客観性、第2に実証性、第3に脱イデオロギーの3つがある。伝統的な教育学が、主観的で、思弁的で、イデオロギー的であったことへの反動で、教育社会学はその対極の特質を強調することで、自分たちの存在意義をアピールしてきた。

教育のことを考えるとき、伝統的な教育学のように「こうあるべき」という理想や規範から考えるのではなく、「こうある」という現実から考えるという客観性や、どのような原因—結果の因果関係にあるのか厳密な自然科学に近い手続きで検証するという実証性や、運動や実践からは一歩距離を置くという脱イデオロギー性が、教育社会学の特質である。

近年、この教育社会学の特質は、学問の確立とともに少し薄れてきて、理想や規範の重視、主観性や感情の重視、政策提言や教育実践への傾斜など、伝統的な教育学と変わらなくなりつつある。

戦後、文部省と日教組の対立があった時代は、教育学は日教組寄り、教育社会学は文部省寄りの御用学問と揶揄されたこともあった。今は最も政府の教育方針を批判しているのは、教育社会学の研究者になっている。これは、教育社会学の学問的特質は変わらないのに、世の教育の風潮の方が変わってきていると、教育社会学の研究者は感じている。

その時の制度や集団や文化的なものがどうあるということが、子どもや青年、そして学校のあり方に大きな影響を及ぼすので、集団や組織や制度や文化を扱う社会学的視点は重要である。

学校制度は、政府や文科省の考えで人為的に簡単に変えられるものだが、その制度変更が、日本全体に行き渡る。ただ実際その制度がどのように教育現場で実践されるかは、学校組織、学校集団、教員の意識、授業、児童生徒の心理や行動やそれらの相互作用による。そのダイナミズムを、実証的に解明するのが教育社会学である。

### 2 教科教育と教育社会学の関係

学校の授業の時間や活動と、授業以外のもの（時間や活動）との関係をどのように考えればいいのかであろうか。

授業は、①教材、②教師、③教室、④児童・生徒といった学校教育を構成する主要な4要素が

みな入った場で行われることなので、学校教育の中核で一番重要な場であることは間違いない。したがって教育学の研究で、教科教育や授業研究が主流を占めることに異論はない。ただ、「教科研究、授業研究の視点をもたない教育の研究は意味がない」とまで言われると、それは違うと言わざるを得ない。

内には見えず、外からなら見えることがある。中には囚われて自由な発想ができないことが、外からは自由に考えることができることがある。

また、「潜在的カリキュラム」という言葉を持ち出すまでもなく、児童・生徒が学校で学ぶことは、教師が教え導く授業の場だけでなく、学校生活全体からや教師が意図しないことから学ぶことが多い。小中高大学と長い学校生活のなかの何から学んだんだろうと考えてみても、授業や講義から学んだという思いや意識は少ないのではないか。自分で興味をもって調べたり本を読んだりして心に残っていることの方がはるかに大きいように思う。

教育学が授業（教授、教科）を中心に研究していたのに対して、教育学の中でも後発の教育社会学は、その外側の環境（地域、階層、文化等）に目を向けて、それとの関係で学校の教育を考えてきた。

それで教育学の研究が主観やイデオロギーを離れて客観性を増し飛躍的にすすんだ。教育社会学も、今はその研究の視点を段々外から中に向けている。

戦後初期に教育社会学研究を発展させた清水義弘・東大教授は、教育社会学は学校というお城の外堀（地域や階層）を埋め、最後に目指すものは天守閣（学校、カリキュラム）だといういい方をされていた。

### 3 教育調査で大切にすべきこと

量的な社会調査や教育調査の実査や分析の手法は、日々進歩しているが、昔から変わらない側面も重要である。それを書き留めておきたい。

第1に、単なる実態を明らかにする記述的な調査ではなく、何に役立つのかを考えた仮説的（説明的）な調査をすべきであろう。その際、原因—結果の因果法則を満たす3つの条件（時間的順序、変数の共変、第3の変数の統制（高根正昭『創造の方法学』講談社現代新書、1979年））を充たすことは、必須である。

第2に、現代は複雑な多変数分析や、自由回答の分類まで、コンピューターがやってくれて、高度な解析ができる。しかし、最初に質問に答えるのは、生身の人間であり、その肌触りがわかるような分析や考察をすべきであろう。その為には、調査の初心に戻り、質問の仕方（ワーディング）、クロス集計といった初歩的な部分も大切にしたい。

第3に、量的調査と質的な調査を併用して、現実にも迫るべきであろう。そして出てきたデータと自分の経験や感覚と違うときは、まずデータや集計を疑い、再点検をすべきであろう。実証は大事だが、データ至上主義に陥ってはならない。

第4に、データの考察の背後には、社会学や教育学の理論が必要である。先入観やイデオロギーにとらわれた見方を排し、社会学や教育学の概念や仮説のもとに、教育現象の現実を解明する必要がある。科学の理論と教育現場・教育の現実の間の行き来をすべきであろう。

#### 4 思いやり（利他主義）教育の難しさ

人はどうしたら、「相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量り、相手に向けること」つまり「思いやり」の態度を身につけることができるのであろうか。一般的な言い方をすれば、利己主義ではなく利他主義の心情をもつことが可能なのであろうか。

子どもの発達から考えてみたい。幼い子どもは、自分中心で自分の好き嫌いで行動するのが基本だが、他者の立場に立って考えられるようになるのは、いつからどのような契機からなのであろうか。そしてそれはどのようにしたら継続するのか。

人間には他人を思いやる自然な傾向が生まれながらあるとも言われる（ルソー他）。また一歳半の幼児も、他者の意図を理解する能力があり、他者を援助する行動をとることがあるという実験もある。親が望ましいものとしている価値を自らの価値とする同一化のメカニズムで、親の望む思いやりを子どもは内面化するという理論もある（フロイト他）。

子どもは「ごっこ遊び」で他者の役割を演じ、他者の視点から自己を見ることを学ぶ。「協力は活動に関係する個人がたがいの態度を取り入れることなしには生まれない」「共同体は一般化された他者という形で個人の思考の中に入り込んでくる」と、社会心理学者のG・H・ミードは述べている（山本雄二訳『精神・自我・社会』みすず書房、2021年）。

「相手を思いやる」や「相手の立場に立って考える」ということは、道徳教育の項目にもあがっているし、多文化教育の「転換アプローチ」（相手の立場から考える）もそうであり、重要なことである。しかし、実際は行き違いもあり、次元の違いもあり難しい。

こちらが相手のことを思いやったり言ったり行動したりしても、その言動が理解されず、恨まれる場合がある。さらにややこしくなるのは、相手もこちらを思いやっている場合である。その思いやりが自分を傷つける場合がある。それもお互いを思うゆえに、である。

親がゲームばかりしている子どもを叱り、ゲームを辞めさせるのは、ゲームをしたいという子どもの意向を禁止する、思いやりのない行動ではなく、子どもの将来を考えた思いやり行動である。この行動は、今理解されなくても、いずれわかってもらえるので問題はない。ここで問題にしたいのはこれとは違う。

韓国ドラマ「愛の不時着」の15話で、恋人同士がお互いに、警察で自分が罪を被り、相手が罪を免れるような供述をする場面がある。二人はそれぞれ自分を犠牲にして相手の幸せを願って、このような供述をする。ところが、相手の為を思って自分がした供述（罪は自分の側だけにある）は、自分の幸せを一番願っている相手の願望を真っ向から否定するものである。お互いに相手の為を思った供述が、相手を深く愛する二人故に、お互いの思いとは逆の結果を招く（浅いレベルでは、相手は罪を免れ幸福になるかもしれないが、自分の幸福を何よりも願う相手の願望を否定する）。それでお互いに、死ぬほど傷つく場面がある。

シェル・シルヴァスタイン著・村上春樹訳『おおきな木』（あすなろ書房、2010年）では、リングの木は少年が好きで、その願いをかなえることに生きがいを感じている。少年に、自身（リング）の実、枝、幹を提供し、自分は切り株になっても後悔はしない。少年の為になることが至上の願望だからである。一方少年は、そのリングの願望を当たり前のことと考え、リングの木が自分に幹まで提供し切り株になっても、それがリングの願望をかなえることなので、悪いことをしたという意識はない（読者もそう読む）。

この「愛の不時着」と「大きな木」の意識の違いは何なのであろう。前者は恋人同士であり、後者は母—子関係だからであらうか。前者は対等であり、後者は母親の子どもへの無償の愛が前

提になっているからであろうか。思いやりには、深さもあり、相手の気持ちもあり、一筋縄ではいかない。

## 5 多文化教育の視点

異文化に対する視点に関して、佐藤郡衛氏は、3つの視点のあることを指摘している。「単一文化的視点」「比較文化的視点」「異文化間的視点」の3つである（『海外・帰国子女教育の再構築』玉川大学出版部、1996年）。第3の「異文化間的視点」がいちばん大事で、そこでは「文化を動的にとらえ、相互作用を通して文化は変わりうるものとしてとらえられる」。つまり、異文化に接することにより、自分たちの文化も変わり、人生が豊かになると考える。

これは「多文化教育の視点」とも同一のもので、マイノリティ（権力がない少数者）の立場を尊重し、その集団や文化も尊重し、相互作用を行う中で、マジョリティの文化も変わり、幅が広がり、心が豊かになると考える。

異文化間教育、多文化教育の分野は、このような多数派の常識を、少数派の視点から再吟味する研究や実践をすすめている（松尾知明『多文化教育がわかる事典』明石書店、2013年、『異文化間教育事典』明石書店、2022年）。自文化中心主義の克服、ジェンダー平等教育、不登校児の視点からの学校文化の見直し、特別支援教育、外国籍の子どもの教育。

外国籍の児童が半数近くいる千葉市の高浜小学校の佐々木惇校長の次のように述べている。「外国につながる児童の存在は、本校児童の学習活動のための資源の一つとなっている。より効果的な活用を図ることにより、学校教育目標の具現化につながるものと考えている。また、変化が激しい社会情勢の中、児童個々の違いを認め合える環境での学習活動が児童個々の成長を効果的に高めると感じている。」

多文化教育で、大事なことは、多様な見方を理解し、許容することである。その際に、バンクスの「転換アプローチ」は有効な方法である。他国や他者の立場から、同じ事象を見てみる。たとえば、第二次世界大戦や広島・長崎への原爆投下を、日本の視点からだけでなくアメリカの視点からもみしてみる。「原爆教育」は、日米で行われている。

これからの多文化する社会の中であって、自分とは異なる多様な文化を認め、共生をめざす文化多様性の教育や実践が必要である。経済がグローバル化する中で、国を超えた物的人的交流が起ころのは必然であり、他者（当たり前を共有しない人）との関係を築き、「不快さに耐える」ことも必要。多文化教育を、理想だけでなく、現実的に考えることも必要である。

## 6 動的均衡、レジリエンスについて

家族力動論（Family Dynamics Theory）は社会学と精神医学の融合した理論で、家族は一つのシステムで、そのシステムの均衡を維持するために、メンバーの弱い部分に力が加わり、その弱いメンバーが犠牲になり、何とか家族の均衡が保たれる（崩壊しない）というものである。夫婦仲の悪い家族の幼い子どもが一時的な精神障害に陥り、その子を心配することで何とか家族が崩壊を免れるというものである。

これは、社会学の構造機能主義が優勢な時代の考えで、その後社会学も静的均衡ではなく、動的な変化を説明する理論が求められこの理論は廃れていった。「レジリエンス」という言葉が、動的な均衡を説明する理論の一つとして出て来ている。



河野哲也『境界の現象学』（筑摩書房、2014年）はそれをよく説明している。一部転載する。

「（レジリエンスとは、）環境の変化に対して動的にに応じていく適応能力のことである」「脆弱性とは、変化や刺激に対する敏感さを意味しており、環境の不規則な変化や悪化にいち早く気づける」「レジリエンスは、均衡状態に到達するための性質ではなく、発達成長する動的過程を促進するための性質である」「レジリエンスは、環境の変化に対して自らを変化させて対応する柔軟性にきわめて近い性能」「（レジリエンスが活かせる環境を構築するためには）子どもの潜在性に着目して、職場や環境が変わっても続けられる仕事につながるような能力を開発すべきである」「（レジリエンスの立場から）ケアする者がなすべきは、さまざまに変化する環境に対応しながら自分のニーズを満たせる力を獲得してもらうように、本人を支援することである」

## 7 知識や知性の動的側面

アクティブ・ラーニング、つまり「主体的・対話的で深い学び」の重要性が盛んに論じられている。これは、静的ではなく動的なことの重要性の強調のように思われる。動的というのは、個人内に留められるのではなく、他者との相互作用（対話等）や社会とのかかわりで、外に影響を及ぼすというものである。

知識に関しても、単に個人の中に蓄積されればいいというものではなく、その知識が他者や社会と交わり、影響を及ぼすというものである。学会の大会などは、まさに個人の知識の表明に止まらず、その知識の交換や共鳴で、そこで新たな知識が生まれ、参加者に共有される場である。学校や大学の授業もそのような知識の動的な創造、共有の場になるのが理想であろう。

内田樹の「反知性主義者たちの肖像」（内田ブログ2020.9.3）も、そのような文脈の中で理解した（以下、一部転載。これは知識ではなく、知性について論じているが）。

「私は、知性というのは個人に属するものというより、集団的な現象だと考えている。人間は集団として情報を採り入れ、その重要度を衡量し、その意味するところについて仮説を立て、それにどう対処すべきかについての合意形成を行う。その力動的プロセス全体を活気づけ、駆動させる力の全体を「知性」と呼びたいと私は思うのである。／ ある人の話を聴いているうちに、（中略）「それまで思いつかなかったことがしたくなる」というかたちでの影響を周囲にいる他者たちに及ぼす力のことを知性と呼びたいと私は思う。／ 知性は個人の属性ではなく、集団的にしか発動しない。だから、ある個人が知性的であるかどうかは、その人の個人が私的に所有する知識量や知能指数や演算能力によっては考量できない。そうではなくて、その人がいることによって、その人の発言やふるまいによって、彼の属する集団全体の知的パフォーマンスが、彼がいない場合よりも高まった場合に、事後的にその人は「知性的」な人物だったと判定される。」（<http://blog.tatsuru.com>）

## 8 キャリア教育と社会貢献

親の子どもへの教育期待には、将来の地位達成を求めるものと、将来の社会貢献を求めるものがある。前者の達成に影響を与えるものとして、私学受験や塾費用の教育格差が問題視されている。一方後者に影響を与えるものは、親の人間関係やソーシャルネットワークや社会関係資本であるという仮説で、データで検証した論稿がある。（荒牧草平「教育態度に関する社会階層と親族ネットワークの影響」『教育社会学研究』第114集、2024年）。

高い社会的地位の達成より人の役に立つ職業に就きたいという子どもは、社会の中で一定程度いる。それがどのような社会階層や親の意識のもとで出てくるのか、研究が必要である。

子どもの利己主義ではない利他主義志向が、どのような契機で形成されるのか。たとえば特別支援、看護師、介護士志望やボランティア活動、難民支援を志望する若者は、どのような契機からそのように考えるようになったのか。

さらに、学校のキャリア教育では、社会貢献意識をどのように教えているのであろうか。学校で推奨されている「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）」は、まさに地球規模の課題を自分事として捉え、その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育である。「地球規模の課題を自分事として捉え」と、自分の生き方やキャリアを社会と結び付けて考えることは、学校のキャリア教育においても大切である。

## 9 小中高の教員の職業的パーソナリティの違い

教員の職業的パーソナリティというものがある。しかし同じ教員でも、学校段階によって思考様式や行動様式が少し違う。小学校教員には、「子ども好き、子ども思い」という傾向がある。高校教員は教科の専門家（職）という意識が強い。中学校教員は、その中間である。担任教員と児童生徒の距離は、小学校で近く、高校では遠い。

ほぼ全教科を教え児童とのかかわりが全面的な小学校教員に比べ、高校教員は教科の指導を通して生徒と関わる比重が大きく、生徒とのかかわりは一面的である。中学校教員はその中間である。ただし、中高の教員は部活動の指導を通して、部員の生徒と親密にかかわることはある。

教科書の使い方も、教科書をよくまた順序通り使うのは小学校教員で、高校教員は教科書を自分の授業のスタイルに合わせて使うことが多い。

一方大学教員はどうかというと、大学教員は研究者であり、教育より研究を優先する性向を有していたが、今は高等教育の大衆化と共に、教育が重視され、中高の教員との差異はあまり感じられなくなっている。小中高教員が、大学教員になるケースも多い。

教職は専門職と言われ、専門職の自律性が重視され、官僚制組織（文部科学省や教育委員会）の上からの命令に対しては、専門職の立場からの選択も加味されるべきということが理想であるが、その実際に関しては、その置かれた状況（文脈）によりさまざまである。

全国の小中学生に一人一台配布された情報端末（タブレット等）によって、教育のデジタル化（ICT化）を推進するということが、文部科学省の「GIGAスクール」構想で、上から学校への命令・通達であるが、それに対する現場教師の対応はさまざまである。小中高校でその対応は違うであろう。同時に専門職という隠れ蓑で教員が狭い世界に閉じこもり児童生徒の将来を狭めることなく、教員たちは教育の専門職としての立場からのデジタル対応を適切に行う必要がある。

## 10 若者の読み書き能力と国語の入試問題について

大学入学共通テストの国語の内容を見てみて、気になることがあった。現代文の課題文がとて難解なことである。

作家の古井由吉の文章が大学入試で出題されることがしばしばある。古井由吉の文章は独特で慣れないととても読みにくい。芥川賞を受賞した『杏子』は名文だが、わかりにくい。その冒頭部分を出題している大学もある。それは情景の描写と心理描写が入り交じり、何をいつているの

か理解するのに苦労する。特異な人、マニユアックな人でないと好きになれない。それが入試によく出るということは、国文学者の古井ファンが国語の入試問題を作り、自分の好みの文章を選んでいるとしか思えない。一般の受験者に大学教員の好みを押し付けるのはいいことなのかと、疑問に思う。

2022年度の大学入学共通テストの国語の評論は、檜垣立哉・阪大教授と藤原辰史・京大准教授の「食べること」に関する哲学的な内容と、文学は内向の世代の黒井千次の『庭の男』の一節が出題されている。

今の若者（高校生）の読書離れがすすみ、長い文章を読めない書けない若者が増えていると言われる中で、同一年齢の半数近く（約53万人）が受験する大学入学共通テストの試験の問題に、このような難解な文章を読ませる意味はあるのか。出題者は、受験生の活字リテラシーの実態をどの程度理解しているのか、何を意図してこのような難解な文章を出すのかと疑問に感じた。

作家の黒井千次氏の『庭の男』の内容は、高齢者の生活心情がよく描かれていて同世代の老人が読むと感銘を受けるが、これを高校生に共感しろ、異文化理解が大事だというのは、あまりに押し付けがましいように思う。もう少し、高校生の心情に寄り添った内容の文章でないと、文章題の設問に対して、高校生の共感や理解を得るとするのは無理ではないかと感じた。現代の大学入試の国語は、若者が老人の気持ちをもどの程度理解できるかを測るというものなのであろうかと疑いたくなる。

別の見方も書いておく。安藤宏・東大教授は「なぜ国語に文学」という題で、「異質な他者に触れ、心情を思う」ことがこれからは大事ということを強調している（朝日新聞2022年1月22日朝刊）。高齢化社会の中で若者に世代の違う高齢者という「異質な他者に触れ、その心情を思う」ことが必須になるというのなら、（上と逆に）今回の黒井千次の文章の出題は時代の要請に合い、きわめて適切なものであったともいえる。

上記は「若者の読み書き能力が高くない」という前提で論じたが、実際大学で学生に遠隔授業で資料を読ませそれへのコメントを書かせると、学生は難解な文章の内容を読み取り、いい文章でコメントを書いてくる。それは少数の学生ではなく、多くの学生に見られる傾向でもある。大人の世代が思う以上に、今の若者世代の読み書き能力は高いかもしれないと思う。

## 11 教育現場の教育者に学生への影響力

敬愛大学で私の担当する授業〈敬愛大学、2014年1月22日〉で、教育現場の教育者の方に話をしてもらった。講師は南房総市教育長の三幣貞夫氏。テーマは「教師をめざす学生へ—私の教師像」。

三幣講師は、A4で5枚のレジメを用意され、それに沿って格調が高く内容のある話を1時間半に渡ってされた。「教師には創造する喜びがある—センスとアイデア、そしてデリカシー」「教師の魅力—子どもと喜怒哀楽をともにすることができる、子どもとともに成長できる」「教育は生き方を教えることができる」「尊敬されることはすべての始まり」「こわい、すごい、すてき、ありがたい存在に」「教師の最もいい姿は、新鮮だということ、謙虚だということ」「思いの強さの分だけ成長させられる—願いとねらいをもった指導」

以上のような含蓄のあるフレーズが、レジメに満載されていて、事例をまじえて、具体的に説明された。学生達も、三幣講師の長年の教育現場の実践に裏打ちされた話に聞き惚れ、教職への思いを熱くしていた（以下、学生の感想の一部転載）。

「人生経験を踏まえた話がとても素晴らしいと思いました」「レジメに書いてあること全てが身に沁みます。ますます教師になりたいと思いました」「教師という職業に挑戦したいという思いが強くなった」「貴重なお話をさせていただいて勉強になりました」「一番感銘を受けたのは、教師の道は楽苦しいという言葉です」「忍耐力と地道な努力が必要だと感じた」「教師は児童を育てるだけでなく、児童と一緒に成長するものだと聞いた時は少し安心した」「叱るときは叱るなど、自分にできるか不安になったが、子どもの為に、頑張りたいと思った」「子ども達に尊敬されなければ始まらない、その言葉を胸に自分も頑張ろうと思います」「すべてが自分自身に足りないものだと痛感した。きっと家に帰り、一人で悩んでしよう」「厳しい言葉の中にも優しさがあり、自分の甘さを思い知った」「文章を読むことがとても重要なんだということを理解した」「ひとつひとつの言葉がすごく重く心に響きました。今回のお話はこれから生きていく上で大変糧になるものだと感じました」「素直さと忍耐力をもって大学生活を送りたいと思う」

学校の管理職（校長等）を経験した人の、スケールの大きさを感じた。いろいろな修羅場もくぐって来られたのであろう。人間的な幅が広く、深いと感じた。教師としてまた人間として、子どもへの並々なぬ愛情とその子達を育てる為の厳しさを、実践の中で鍛えてきていることが感じられた。我々「知識オタク」の大学教師とは一味違うものを感じた。学生達が魅きつけられるのも頷ける。

## 12 大学生の学びの自己評価について

先日、関西国際大学学長の濱名篤氏の話聞く機会があった（植草学園大学、2019年3月）。その講演の内容は、学生の自己評価による学習評価のことであった。そこでは、ルーブリックや学修ポートフォリオ等を使って、大学や学生がどこまで学修したのかを自己評価することの重要性が強調されていた。確かに、大学生たちは試験やレポートの評価が優良可不可などで付けられ、そのような外部的な点数だけでは、自分がどのような点が学修できてどのような点が学修できていないのかはわからない。その点、ルーブリックや学修ポートフォリオは、自分の学修を自分で評価するものであり、自分の優秀性や劣っている点を、自分で具体的に知ることができるものである。この意味で、学修の自己評価というものは、外部評価より優れているかもしれないと思った。

また濱名氏は、大学には「リフレッシュ・デイ」が必要と提案している。それは「各学期の試験やレポート等を返却することにより、最終的にはどのように評価されていたかを明確にし、自分の学習成果を確認し整理することにより、自分の得意な点や不得意な点を明確にして、次の目標設定につなげてゆく取り組み」である。

確かに、大学でも試験答案やレポートを返却し、学生の学修できた点や出来なかった点を具体的に示せば、学生に対する効果は大きいであろう。これは、アメリカの大学ではやっていることである。これを日本で実行するためには、教員の担当コマ数の削減やTA制度の導入など、日本の大学の授業のシステムを大きく変える必要がある。

## 13 大学生の学び

大学生の学びは、大学に入ってからでは遅すぎるという見方もある。高校生活と大学生活の関連を調べた調査では、高校時代に勉強しなかったものは大学でも勉強しない。読書や部活動や交

友に関しても、高校時代の生活と大学生活は関連している。大学時代に一気に飛び立つのは難しい（『モノグラフ高校生』vol7,1982、ベネッセ）。

大学生の「資質能力」は高校時代に形成されたものがそのまま継続されることが、溝上慎一氏が大規模な時系列調査で明らかにしている（『高校・大学・社会 学びと成長のリアル』学事出版、2023年）。

受験勉強と大学での学びとの関係はどうであろうか。入試の画一的な解答は学問的な探求心を摘んでしまうと考えられる。一方受験は多くの情報や選択肢の中から、限られた時間の中での確かな解を見出す競争で、情報化社会の中での確かな選択をする能力を養うともいえる。

大学は授業だけでなく、部・サークル活動、交友、アルバイト、ボランティアなど様々な活動が、学生の自主性に委ねられ選択可能な場である。そこでのクラスメートや先輩の活動や社会からの期待の影響は大きい。周囲の友人の活動や意欲の影響を受ける。卒業生の進路は自分の進路でもあり、社会からの期待を内面化する（大学チャーター）。村上春樹は、大学の授業から何も学ばなかったと公言しているが、早稲田大学の自由闊達の校風からの影響は感じられる。学生文化や大学風土からの影響は存在する。

大学時代の学びは、社会に出てからの能力やキャリアに役立つのであろうか。矢野真和は「卒業時の知識能力」は「現在の知識能力」を経由して「所得」に影響を与えていることを卒業生調査から明らかにしている（『大学教育学会誌』87号、2023）。さらに、大学教育が社会人の生活満足度（ウェルビーイング）や社会貢献度にもどの程度貢献しているのかも検討する必要がある。

## 14 これからの大学

「IDE・現代の高等教育」の2021年1月号の特集は「ニュー・ノーマルをどう築くか」で、大学の学長たちが、自分の大学の新型コロナ禍の大学運営を論じている。それを読むと実体験と深い学問的見識に基づくものが多く、読み応えがある。

巻頭論稿の奥田潔「遠隔地にある農畜産系大学の現在と将来」などは、各大学がモデルにすべきことが丁寧に書かれていて感心した。また畑山浩昭「今後のキャンパス、コミュニティ、メンバーシップ」には、「リアル・キャンパス」の他に「バーチャル・キャンパス」というものが出来つつあり、これも大切だと書かれていて、いろいろ考えさせられた。鈴木典比古・国際教養大学学長は、世界を駆け巡る「オンラインによる出前（授業）」が、大学のあり方を変えると述べている。

よく考えてみると、自分のリアルな体験と思っていたことが、自分の思い込みのバーチャルなもの（現実ではなく想像に過ぎないもの）だったかもしれない。恋愛や失恋も、自分の思い込み（想像）に過ぎないものが多い。だからと言って価値が低いものという訳ではない。

SNSで結ばれるアイドルや歌手のファンのコミュニティはバーチャルであるが、結びつきが強い。写真家の藤原新也はCAT WALKというバーチャルなコミュニティを作り、その会員たちに一体感が生まれている。大学も、リアルなコミュニティだけに頼るのではなく、バーチャルなコミュニティを世界規模で工夫して作り、学生の学びと体験と一体感を作り運営していく時代ではないのか。

# 第19章 2020年代の地方短大の文化的特質 ：オートエスノグラフィーを通じて

浜島幸司  
(環太平洋大学専任講師)

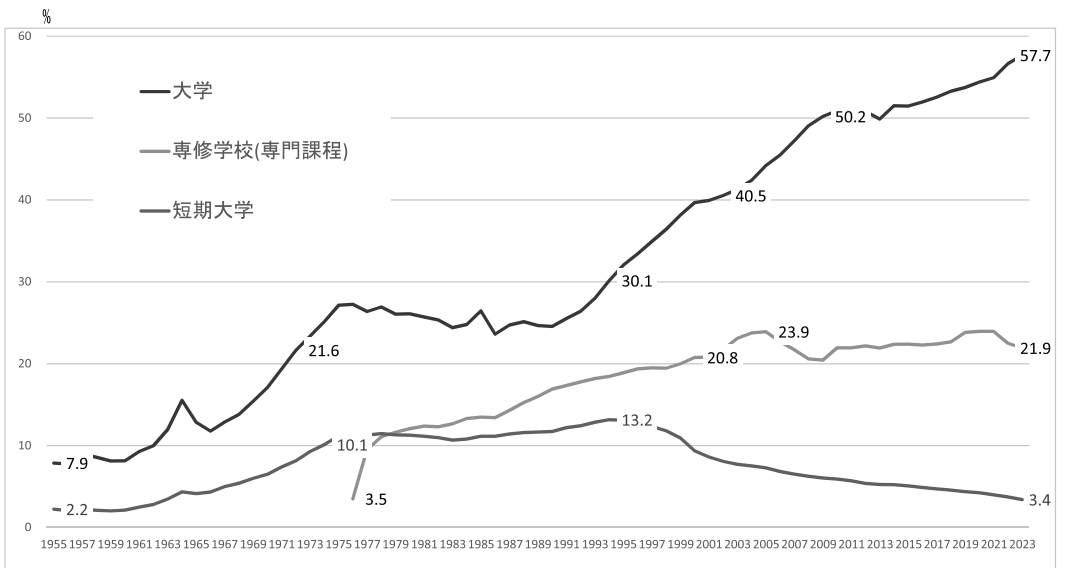
## 1 はじめに

本章は、筆者のA短期大学（以下、A短大とする）での経験や観察の記録である。時期は2019年4月から2023年3月までで、ちょうど新型コロナ（COVID-19）禍と重なる。地方の短期大学の学生は、都市部の4年制大学の学生とは異なる学生文化を有している。A短大の事例はひとつの例にすぎないかもしれないが、当時の時代環境と地域環境によって生じた社会現象として記録に残しておきたい。

今の社会的推移から考えるとこの先、短大は消滅してしまうかもしれない。しかし先行き困難な中でも存在意義はあり、そこに関わる多くの人間がいる。今回は執筆者自身もフィールドの中に入って経験を記述するオートエスノグラフィー（注1）の手法を用いる（浜島，2021）。2020年代の短大を質的側面から考察してみたい。

## 2 2020年代の短期大学の位置づけ

短大は高等教育機関でありながらも先行きは厳しい。高校卒業後の進路選択として挙がってこない現状がある。図19-1は1955年から2023年までの日本での高校卒業者の進学率の推移を示し



令和5年度『学校基本調査』統計より作成

図19-1 高等教育機関への入学状況（過年度高卒者等を含む）進学率（1955-2023）

たものである。2023年の4年制大学への進学率は57.7%であった。他方、短大のそれは3.4%である。就職以外のもうひとつの進路先である専修学校（専門学校）への進学率は21.5%である。このように今は高卒者のほとんどが、高等教育機関といえば4年制大学か専門学校に進学し、短大に進学するものは少ない。

図をみてわかるように、30年ほど前までは短大に勢いがあった。清水（2003：58）によると、1997年には598校が存在し、4年制大学の数を上回っていた。また1993年には約53万人が短大生であった。ただし、性差が大きく、女子48万人／男子5万人と女子に特化した進路先であった。それが2002年になると18歳人口の減少、女子の4年制大学志望の増加、短大の4年制大学への改組もあり、短大は541校、約27万人となっている。

文部科学省（HP参照）によると、2023年では303校（国立0、公立15、私立288）で、学校基本調査の確定値による学生数を参照したところ約8万7千人となっている（女子7万5千人／男子1万2千人）。

このように高卒後の進学率だけでなく、短大の数も、学生数も減少の一途をたどっている。とはいえ、短大がこれまで果たしてきた役割は大きい。なお、短大設置の制度および変遷については鈴木（2017）が詳細に論じている。

短大は地域に根差し、2年間で資格を中心に高卒後も学べる高等教育機関であり、女子教育を担ってきた。短期高等教育と職業（とくに初期キャリア）との結びつきも研究されている（多喜，2024）。今や男女共学化となった短大が多くなったが、2年間で資格を中心に学べる高等教育機関としての存在意義は十分に備わっている。短大ならではの教養教育を含め体系的に学ぶことができる点、職業や進路を限定せずに卒業までに時間をかけて選ぶことができる点がある。そこは実学・実習中心の専門学校と違う。

### 3 A短大の概略

筆者が勤務したA短大の概略は以下である。

A短大は人口約25万の市内に位置している（なお、この自治体は年3千人ほど人口減少が続いている）。学科は2学科（保育系とビジネス系）である。系列校として、幼稚園・こども園・高校を有している。筆者着任時の学生数は220名（1学年110名で保育系70名、ビジネス系40名定員）で、教職員は20名（学長・副学長・教員14名・職員4名）であった。市内には国立大学、公立大学、私立大学があり、もう1つ私立短大（保育系と栄養系）もある。入学者募集の競争相手は多い。

1960年代にA女子短大として開学（家政科）し、その後、幼稚園教諭・保母養成課程も追加した。2000年代に男女共学化し（校名も変更）、家政科から生活科学、そしてビジネス系へと改組している。系列校とも運動し、同窓会組織も存在するが、それほど表立っては活動していない（新型コロナの影響もあったのかもしれないが）。系列高校および短大からの卒業生で有名人（ミュージシャン）も輩出されているが、A短大が卒業生の活躍など広報で用いるといった積極的な策はとっていない。

在学生はほとんどが同じ市内もしくは近隣市町から通っている。自宅生が多い。まれに他府県からの進学者がいる。浪人はいない。留学生もいない。社会人学生もビジネス系学科に1-2名ほど在籍する（在籍しない年度もあった）。また、保育系学科にも職業訓練校経由で20歳以上の入学者がいた。キャンパスへの利便性は良いほうで、彼（彼女）らの中には徒歩・自転車・バス

通学者もいれば、特徴的なのは敷地内に駐車場があり、申請すれば自動車通学も許可されていた（中には毎日、親に送り迎えをしてもらっている学生もいた）。このように地元出身の学生が多く、就職先も地元でというのが前提となる。保育系では、都市部からの募集があった場合に対応をするが、地元に残る割合が高い。ビジネス系学科でも一部が都市部への移動を考えているが、大半が地元での就職を希望している。

就職率は高く、それを募集時に実績としてPRしている。しかしながら、2019年～2023年では全学で定員割れが続いた。オープンキャンパスは学科独自のものが年に6回（1月、5月、6月、7月、9月、10月）、A短大全体のものが2回（8月と12月）あった。

## 4 教員の仕事

筆者はビジネス系学科の社会心理担当教員として着任した。担当した科目は「社会心理学」「産業心理学」「コミュニケーション学」「ホスピタリティ論」「オフィスマネージメント」と社会心理学担当の歴代の教員がおこなってきたものを引き継いだ。加えて、キャリア系科目やゼミ、学科全体のPBL科目、インターンシップ巡回など卒業必修に関わる科目も担当した。年間で13-15コマは授業を担当していたことになる。

授業担当以外では原則、研究室に居て、授業準備から学事に関することに従事していた（月曜から金曜の8時30分から17時30分と土曜日は隔週で午前中が出勤日）。メールはそれほど使用せず、対外交渉は電話の使用が多かった。近隣高校への訪問（オープンキャンパスのお知らせ）や企業への連絡は相手も電話を希望しており、そちらのほうが話もスムーズに進んだ。もちろん、電話でのアポイント後には直接訪問させていただくこともあった。近隣高校への訪問、挨拶は学生募集においても欠かせないものであり、生徒への周知をお願いし、ひとりでも進学希望者がいる場合には教員が窓口になった。採用を希望する企業との話も教員が窓口になり、とくに担当ゼミ生を知っているという強みを生かし、間に入ってその企業への就職を後押しすることにもつながった。これらは教育・研究を中心にやってきた教員としては経験値のない業務であり、勤務しながら徐々に学んでいった。授業外の業務については専門分化せず、すべての教員が経験している。そのときに対応できる教員が何でもやる「ストリートレベルの官僚制」（浜島，2021）を実践していた。

学生指導は実質24時間体制であった。ビジネス系学科では「LINE」（スマホ・PCアプリ）を用いて各学生とやりとりを進めることとし、休日・祝祭日・昼夜を問わず、問いかけや応答があれば確認し、必要に応じて返答をした。筆者は1年生のアドバイザー（≒担任）をしていたため、2年のゼミ生だけでなく、多くの学生に連絡をする役目を担った。もちろん、深夜での問いかけには応じないなど応答のルールは設定したが、実際に休日に新型コロナに「感染した」との学生の問いかけに対し、学科内および事務局に連絡し、迅速に対応したこともあった。メールや他の手段のみであれば遅延が生じてしまうことであっても学生が利用しているSNSツールを使用することで得られるメリットもあったといえる（学生と教員とがSNSをどのように使うかは大学によってルールは異なるし、各大学の判断を尊重したい）。

学長の指揮のもとで学内分掌も定められており、会議も所属委員会の数だけ存在する。学科内の会議は1か月に1回であったが、それでは急な対応に間に合わず、ミーティングと称して毎週1回はおこなうようになった。着任初年度は戸惑うことも多かったが、次第に会議の多さにも慣れ、また各時期での主要イベントも把握することができたので、大きな混乱もなく関わることが



できた。

入試は総合選抜型から指定校推薦選抜型、一般選抜型まで受験生のニーズにあわせた形で用意し、試験監督、面接・採点、合否判定に至るまで、準備から片付けも含め教職員全体で関わった。教職員が20名という小規模であるため、お互いが学内で何をしているかがわかり、何かあればアポイントを取らずにすぐに報告・連絡・相談できるメリットがあった。半面、近すぎるがゆえに人間関係のこじれがそのまま業務に支障が出るという小所帯組織での難しさもあった。

## 5 学生文化

筆者が学生を見ていて、特質と感ずる意識・行動を挙げておく。

1つ目は、彼らの多くが「地元志向」である。まれに都市部へ就職する者もいるが、生まれ育った地域で教育を受け、その後も生活者として残る意識が高い。高校までのアルバイト経験、人間関係を維持しており、A短大でもすでに事前の知り合いグループをもとに交友関係が成り立っていた。よって新規に人間関係をつくるのが不得意であった。「自己紹介」ができない、授業内で学生同士での話し合い（グループワーク）のできない学生が多くいた。地元で暮らす意思が高いからといって、地元を活性化したいとかそういう熱意はあまり見られない。とりあえずどこか就職できて、ほどほどの生活ができればという志向である。このように「内向き」ではあるものの、海外研修（韓国・台湾・ハワイ）へは関心が高く、また都市部（果ては海外の）のレジャー施設、テーマパーク、エンターテイメントに関しても興味を持っている。このように消費者としては「外向き」な志向も垣間見られた。しかしながら、「地元志向」は就職時に厄介になる。「ここで就職できればよい」が優先的になるため、本人に希望職種を聞いても答えることができないのだ。

保育士の場合は資格と職場が直結しているので混乱はないものの（そして求人倍率が高いので、内定も早くに決まる）、ビジネス系学科では販売業なのか、営業なのか、事務系の総務や企画なのか、公務なのか、本人たちも「どこでもよい」として業種・職種・企業を定めることができない。この決められない態度が就職活動を先延ばしさせてしまい、内定獲得時期が遅くなり、条件の良い企業への就職が難しくなる。公務員に至っては受験準備すらままならないため、合格は難しい。

2つ目は、受講態度および学力の面で男女別の差異が大きい。ビジネス系学科では、女子7割（市内近隣の高校から1-2名ずつ志願してくる。余談だが、友人グループ5-6名が全員A短大を志望してくれれば、定員不足の問題は一気に解決する。しかし、これは神頼みに近い）、男子3割（ほとんどが系列高校から進学）の割合であった（保育系はほとんどが女子）。

女子学生は比較的真面目な学生が多く、男子学生は教員からみて不真面目な学生が多かった（居眠り、スマホ、遅刻・途中退室など）。それは入学時および入学直後の学力でも顕著であった。学力が低い層は高校までの学習習慣がなく、本人たちに聞いてみたところ「そもそもどうやって勉強したらよいかわからない」という。不真面目な女子は、授業というよりも交友を目的に授業に参加しており、教員の話のをろくに聞きもせず、単位が取れればそれでよいという態度であった。彼女たちは教職員との関わりも避ける傾向があり、授業が終わればすぐ短大を出て行った。もちろん真面目な男子学生もいた。素直な気が弱い学生が毎回授業を休まずに出席してくる。彼らから教員への質問はほとんどしてこない。このように男女と態度（真面目／不真面目）を掛け合わせた4つのタイプ別に短大生の特質が見られた。

鷺北（2015）はリメディアル教育の必要性を説いていたが、その気持ちは同じ立場に立つことで共感した。また、男女ともに出席を重視する真面目な傾向はありつつも、振り返りや小テストをおこなうと資料を参照しないと回答できない、応用問題になると途端に白紙解答が多くなる状態が見られた。生徒化傾向が進んだ時代の大学生（田中、2020）と、勉強をしない／できない大学生（宇田、2023）に関する指摘がなされている。これらの研究同様に筆者のA短大での経験も近いといえる。

3つ目は、彼（彼女）らは報告を得意とするが、書くことが苦手である。レポートやレジュメの作成を課したところ「できない」「書いたことがない」と返答があった。今までに感想文・反省文以外で長い文章を書いたりであるとか、そもそも1冊の本（論文については「見たこともない」との反応だった）を読んでその要点をまとめたりした経験を持ち合わせていない。高校までに指導があったとしても、本人に身につけていないので、「やったことがない」と答える。漢字の読み書きもできていない。文献を音読させると詰まるし、間違える。書かせるとひらがなが多く、識別が難しい漢字が散見された。他の授業でも同様の課題が出されたことはないらしく、初年次教育で展開される「アカデミックスキル」の授業も用意されていなかった。一方でパワーポイントを使用したプレゼンテーションは時間をかけて丁寧にスライドを作成、報告原稿を用意して、たとえばPBL関連の科目で役所や企業等関係者に対して明快な報告（その後の質疑応答も）ができていた。

文章作成はあきらめて、こちらができることは「履歴書」用紙に「志望動機」「自己PR」「学生時代に力を入れたこと」を所定の欄の最後まで手書きで書ききることを指導していった（手書き書面を提出・郵送させる企業が未だに多いため）。就職試験においても「小論文（作文）」が課せられることもある。問題を想定して、ポイントを確認し、指定文字数内にどのような流れで書いたらよいかアドバイスをし、試験に合格した経験もある。確かにライティング技術を教える必要はあるかもしれないが、必要に迫られる機会が少ないので、現場としては必要になった時に効率よく教えたほうが学生にとっても、教員にとってもプラスに働く。同様に、社会人（ビジネス）マナーや大人とのコミュニケーション（電話の応対方法やメールの書き方）も事前に伝えれば、理解を示し、違和感なくおこなうことができています。

このように学術技能面の育成は厳しくとも、対社会技能面の育成については成果を上げることができる。卒業後の生活を念頭に置いて、得意な分野を伸ばし、不得意な分野をなくさせる必要性がある。学生も自分にとって大事なことだと理解すれば取り組む姿勢も出てくる。必要とみなせば、問いや指示に対する吸収力の高さもあるため、適切な指導をすれば伸びる素質は備えている。

なお、4年制大学への編入希望者の中にはいるものの希望者が少ない。希望すれば高確率で合格するものの学費および生活費といった経済的な不安があるのか（奨学金も充実しているとはいえ、将来の返済時のことが不安らしく躊躇している様子が見えたり）、高等教育での学びはA短大が最後であると決めている学生が多い。

4つ目は、少人数であるため中退学生が目立つ。大学退学については窪内（2009）や白鳥ほか（2020）の研究がある。これらの定量的な分析以上に、目の前で辞めていく学生とのやりとりが教職員に与える衝撃は大きい。1学年40人のうち4名が辞めれば10%の退学率となるが、4名もの学生に志半ばで大学を去られるのは心理的にも辛いものがある。保育系の学科でも中退者が存在した。その理由は実習前の授業についていけず、保育士に魅力を感じなくなり、早期に進路変更を申し出る様子が見られた。

一方で辞めると決めた学生の切り替えは早い。進学時点からA短大にこだわりがないこと、そして授業や資格に興味がないこと、退学が自分の人生にマイナスにならないこと（むしろ、新たな進路を歩むために退学がプラスに働くと位置づける）が強調されていた。短大卒業後の進路についても、A短大で達成したいと目論む目標もこれと違ってなく、漫然と毎日を過ごし、欠席超過・成績不良で留年が決定した段階で退学を選択する。本人たちからはA短大および教職員に対して、謝意も、悔恨も、反省もなく、「辞めます」といって去っていった（これも余談だが、教員も30-40代の若手が着任後数年で他機関へ異動しており、残るのは50代以上のベテラン教員であった）。唯一の退学への難色は学費面（これまで支払ってきた学費が無駄になるという感覚）であるが、それ以外の執着はほとんど見られない。「気軽に辞められる（辞めてもいい）」という意識が特に男子学生に内包されており、A短大が彼らの準拠集団になりえていないことが、本人が居なくなってからはじめてわかったりもする。

## 6 社会構造の問題

ここまでの内容でA短大に進学する学生に課題があるように思われるかもしれないが、そうともいえないだろう。彼らを取り巻く社会構造の側面も考慮しなければならない。以下が考慮すべき諸側面と視点である。

①家庭：必ずしも裕福とはいえない家庭が多く、何とか無理をしてA短大に進学する層もいる。昨今の支援体制（授業料無償化政策）があって進学が可能になった学生もいる。しかし、学業成績不振や出席不足によって支援が打ち切られるリスクも高い。一般的には真摯に学業に励むことができないのは個人の怠惰として責任を負うことになる。しかし、これまで学習習慣がないまま、その覚悟がないまま進学してしまった場合、個人による怠惰の一言で、支援打ち切り後の負債を押し付けてしまっているのかといえなくもない。

②経済：地域の特色として観光業がメインであり、成長が見込まれる産業もなく、繁栄が期待しにくい。将来に期待を持ちにくい土地で「がんばれ」と言われても、がんばれない心情も理解できる。地元企業に就職したとしても初任給、昇給も大卒には及ばず、高卒と同等もしくは若干上乘せされた額しか提示されない。

③進学：進学に対し、他の選択肢がなかった。高校からの他大学への推薦枠も適用されず、一般試験を受ける意思もなく、就職の斡旋もなければ、仕方なくA短大に行くという流れしか残されていない。フリーターか、専門学校か、短大かの選択肢を眺め、高校の進路指導担当教員からA短大を薦められ、とりあえず受けてみたという結果であろう。本人の意思を確認する対話が高校側に不足していたともいえなくもない。

④在学：卒業はしたいが（いざとなったら辞めてもよい）、何かを学びたいわけではない。A短大に入ったものの同学年、先輩を見てもそれほど熱意が湧かなかった（重要な他者、ライバルとなる存在がない）。価値観の変容を揺さぶるようなインパクトを与える機会にはならなかったのかもしれない。

⑤教員：「役に立つ」と思わせる魅力的な授業展開、カリキュラム設計ができなかった。学者としての実感、期待を用意できなかったのかもしれない。A短大独自のFD研修が整備されていなかったともいえる。

⑥就職：地元企業が短大卒として採用しない、都市部の採用システムに乗っていない。地元の

中小企業は人員不足になれば求人を出すぐらいの体力しか残っていない。新卒採用に力を入れて社員を育成し、企業を成長させたいというところからの地元求人は来ない。有力企業と採用実績に基づく経年の採用体制が構築されていない。そのためA短大に入っても将来のビジョンがみえない。

⑦卒業後：開学から50年以上の伝統があるが、有名校ではないためチャーターが機能しない。自分から卒業生であることは名乗りにくい。愛着がないので同窓会活動に参加することがない。卒業生から支えられる、社会から一目置かれる存在になりえていない。よって進学時・在籍時にもチャーターが発動されない。勿体ないともいえる。

## 7 おわりに

筆者のA短大での教員生活は4年であった。前職は学生数3万人を超える関西の伝統総合大学にて授業外学習施設のチューター（学習支援スタッフ）に従事し、5年間勤めた。そこでは「アクティブラーニング」が声高に叫ばれ、学生自身が能動的に学ぶ姿を見たり、その成果を研究報告としてまとめたりもしてきた。3万人規模の大学から200人の短大への戸惑い——それは地域差でも、機関の規模による差ともいいがたい「何か」であった。大学も学生も多様であり、それぞれの文化を形成している。筆者の研究経歴上、大学文化、学生文化は理解しているつもりでも、ほぼ同時期にいわば「別物」に遭遇し、うまく消化することができなかった。

2020年2月から新型コロナ（COVID-19）がやってきた。これまでの日常は非日常となり、卒業式は中止、入学式も限定的なものとなった。A短大では小規模校であったからなのか、当時の執行部の判断によるものかわからないがオンラインでの授業はおこなわず、しばらくの休講期間のあとは感染症対策をしながらの対面授業が再開された。

活動は制限されつつも都市部の大規模校のような混乱もなく、こちらとしてもオンラインの教材を作成することもなく、その時々でできることをおこなっていった。学内は平静を保ったが、地域経済は観光業、サービス業を基盤としているため苦境に陥り、卒業生の進路（採用控え）および入学者（例年多くはないが、府県を越えた進学希望者がいなくなった）には少なからず影響はあった。

新型コロナ禍によるものかどうかはわからないが、入学志願者は減っていった。コロナ禍によって地元志向が強くなれば、志願者は増える可能性もあったが、見込みは外れ、そうでもなかった。

結局のところ、コロナ以前と同様に地元の高校から地元のA短大に進学したい層が入学してくる。教育社会学において、学力および将来志向によって生徒がたどるコースとして「トラッキング」の概念がある。生徒の学力によって進学先が振り分けられ、それぞれのコースを歩むことになる。中学校から難易度の高い高校に進学、さらには高偏差値の大学に進学するモデルで説明できる。しかしながら、ここでは独特のトラックが見られた。中学の成績に応じて地元の私立高校（難易度は高くはない）に進学したものの、A短大でまた顔を合わせる学生が何名かいた。中学の時に同じクラスであっても、交友グループが別々だった生徒がA短大で再会し、短大内では同じグループ所属するようになった例もある。また、中学の時に良い印象を持っていなかった生徒とA短大で再会し、その学生に対して露骨に嫌っている学生もいた。このように一度振り分けられたトラックが、地方であるがゆえに文化的、学力的に異なる者が同じトラックに遭遇することも生じていた（ローカルトラックの存在）。

地方短大にはローカルトラックが内包され、地元の生徒を引き寄せる機能がある。しかし、その対象は高校新卒者に限定したものであり（浪人生はいない）、生涯学習や学び直しに向けた学問および教育の場にはなっていない。

たしかに社会人入学枠を制度として設け、毎年わずかながら入学してくる中高年の学生もいた。彼らはとても熱心な受講態度であり、教員との関係もよく（年齢が近いこともある）、学生間でも先輩として指導的役割を担ってくれた。しかしながら、その人数が少ないため大学文化、学生文化を変えるほどの力にはならなかったのは残念であった。

既卒者、社会人経験者のために地域に開かれた学びの場としての短大が定着するには時間がかかる。開かれた場にするにも短大側が高校新卒者を前提としている教育体制、カリキュラムを見直さなければならない。

筆者はA短大を去った身であり、組織の一員として改革に関わることは（別の短大に勤めない限り）ない。だが、4年間であっても一度は短大に関わった身として、このまま自然淘汰されていくことは見るに堪えない。

地方短大にはその地域で地道に積み上げてきた信頼と成果と卒業生がいる。今なお学生たちに真摯な教育を提供している教員、組織を支える職員がいる。日本国内においては数少ない高等教育機関であり、卒業すれば短期大学士の資格（当然ながら学位も資格である）と教育課程によって得られた実学的な資格を取得することができる。2年間で得られる学びは大きく、専門学校とは異なる。この魅力と社会的意義が社会に認知されれば、希少かつ必要な存在として生き残る可能性は十分にあるし、あきらめるのはまだ早い。

注

(1)

オートエスノグラフィーとは、観察者自身も研究対象として現場に関する記述をおこない、問いを考察する研究手法である。記述の提示は自己と他者の相互理解につながるという利点を持つ。以下に「オートエスノグラフィー」を概説した研究を挙げておく。詳細は各論考に譲るが、自分の研究に自分の経験をデータとして使用することは自分に都合の良い主張をすることが可能であるため、慎重に期すべきなど留意点も存在する。研究手法の確立、研究対象の位置づけなど課題はあるが、本章では筆者の経験は有用であると鑑み、この手法を採用した。

〈オートエスノグラフィーの方法論および手法に関する文献〉

桂悠介・千葉泉（2021）「人間科学における「喚起的」記述の意義と課題：オートエスノグラフィー、「自分綴り」の実践から」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』, 47巻, pp.185-203.

北村毅（2022）「序 《特集》オートエスノグラフィで拓く感情と歴史」『文化人類学』, 87巻2号, pp.191-205.

土元哲平・サトウタツヤ（2022）「オートエスノグラフィーの方法論とその類型化」『対人援助学研究』, 12巻, pp.72-89.

〈オートエスノグラフィーを用いた具体的な文献〉

濱名潔（2020）「複数担任クラスにおける新任保育者の子どもとのかかわりに対する意識

変容プロセス：オートエスノグラフィーによる日記の分析』『国際幼児教育研究』, 27巻, pp.55-72.

大川ヘナン (2022) 「在日ブラジル人としての「私」の移動：オートエスノグラフィーから捉える存在論的移動」『移民研究年報』, 28巻, pp.79-89.

高橋勅徳 (2020) 「増大するあなたの価値, 無力化される私：婚活パーティにおけるワールドワークを通じて」『日本情報経営学会誌』, 40巻1-2号, pp.201-215

〈参考文献・HP〉

浜島幸司 (2021) 「キャンパスライフと学生の成長」『高等教育研究』, 24巻, pp.49-68.

窪内節子 (2009) 「大学退学とその防止に繋がるこれからの新入生への学生相談的アプローチのあり方」『山梨英和大学紀要』, 8巻, pp.9-17.

文部科学省HP「短期大学について」

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/tandai/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tandai/index.htm)) (2024年8月18日閲覧)

清水一彦 (2003) 「短期大学の現状と将来」『高等教育研究』, 6巻, pp.57-82.

白鳥成彦ほか (2020) 「中退確率の遷移を用いた中退学生の類型化」『日本教育工学会論文誌』, 44巻1号, pp.11-22.

鈴木さくら (2017) 「戦後日本の短期大学に関する研究：検討のための時期区分を中心に」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』, 25巻2号, pp.33-42.

多喜弘文 (2024) 「短期高等教育学歴と初期キャリア：専攻分野と職業資格の結びつきに着目して」『日本労働研究雑誌』, No.767, pp.57-67.

田中美和 (2020) 「大学生の主体的な学習態度の検証：共栄大学国際経営学部学生を対象とした調査から」『共栄大学研究論集』, 19巻, pp.113-123.

宇田響 (2023) 「ボーダーフリー大学生に学習習慣を身につけさせるのがなぜ困難なのか」『教育学研究ジャーナル』, 28巻, pp.63-72.

鷲北貴史 (2015) 「今こそ、我々の実践を発信すべき時」『リメディアル教育研究』, 10巻1号, pp.46-47.

## 第20章 「日本の子ども」研究：文献考証による課題—「子ども研究」の周辺から

望月重信  
(明治学院大学名誉教授)

### 1 問題意識の所在

副題の「子ども研究の周辺」は2つの問題意識がある。1つは叢書児童文学第5巻 鶴見俊輔責任編集の表題である『児童文学の周辺』（1979）である。此の書の執筆者陣は実に多彩である。筆者が注目した人物では林達夫、花田清輝、副田義也、遠山啓、羽仁進、松田道雄、佐藤忠男、寺山修二、野本三吉等々である。鶴見俊輔は「はじめに」でこう述べる。

「子どもについて考えると、いやおうなしに、私たちは、生きることの根源にある混沌とむきあうことになる。どういう混沌かをとらえようとすると、その問いかげが、自然に、今子どもに与えられている規律をうたがう結果をうむ」。

筆者の第1の問題意識の源はここにある。またこう述べている。

「自分のまわり、自分の内部に不信の眼を向ける。そこから、自分の中の子どもの活動の場があらわれます」。

これは自分の立て直しの余地をもつことをアピールしているが子どもだけに限らず、大人にも向けられた言葉である。

「児童文学の周辺」の周辺とは学際性であることがわかる。小論でも特定の学に依拠せずに立論している。無論、筆者の専門である「教育学」のパースペクティブは否定できない。

2つ目の問題意識は筆者が長い間、子ども研究の学会活動の経験を自ら内察していることから来る。その学会は日本子ども社会学会（1994年設立）であるが「子ども学」の連辞符的学会ではないことは確かである。「教育学」「社会学」及びそのサブディシプリン（教育社会学や歴史社会学など）を母学としていない。筆者も設立当初からかかわってきた経験から、つぎの学会の基本的理念である「日本子ども社会学会発起人」の言葉は学際性を表明したものである。また「子どもと時代（精神）」によってフレームは変わることを銘記したい。

—「『子ども社会学会』とは『子ども社会』を総合的に研究する学会であり、狭い社会学に固執するものではありません。日本の『子ども社会』のもつ様々な問題状況を、実証的かつ理論的に究明することを目的とし、その成果を実践・指導に反映することを願うものであります」—

「願い」とはいえ「現場貢献」という研究成果の実践的効用を読み取れる。したがって「子どものための子ども研究」でよいのかという疑問が付きまとう。また「子ども社会学」には「子ども社会」の学問的研究と子どもを対象とする社会学的研究という二側面を想像するが子ども社会学会は前者である。では「子ども社会」とは何かという問いは研究者間でつねに問われるのであるがそこでは「大人社会」と「子ども社会」との相違と「境界」の問題がある。この問いは研究者のなかで各自の解釈と定義に委ねられている。いわゆる「子ども観」や「子どもイメージ」は研究者固有の視座であって解釈・定義の一元化を望まない。学会創設時点ではこの一元性を否定できなかったがいまでは研究者の専門分化が進展するなかで「子ども研究」の多元性はとどまることを知らない。

さて、本論では「日本の子ども研究」の「時代を生きる子ども」に焦点が置かれている。戦後の時代において子どもの生活の諸相を考えるうえでどんな文献を取り上げるかによって子どもイメージや子ども社会の解釈が異なる。たとえば日本の政治状況に関する最近の対談集—内田樹・白井聡の「日本戦後史論」(2020)から現代の子どもを見直すきっかけを直截に読むことは難しいが子ども・青年と大人が「対話する」さいに大人のがわで「反知性主義」を持たずに「知的誠実さ」をもって子どもに関わる姿勢を教えてくれる。本書は「大人社会」とは何かを教えてくれるが子どもの「生活実感」は読めない。

## 2 「時代を生きる子ども」の諸相

与件テーマを考察する際に小川太郎の著作の解説に関係のある次の文献を参照している。i、大串潤児、「戦後子ども論」(2013)、ii、小熊英二編著、平成史「増補新版」(2014) iii、網野善彦編、〈日本の歴史〉25巻(2010) iv、野垣義行編、〈日本子どもの歴史7〉

### 1) 子どもの諸相をとらえる年代誌的視点—80年代に注目して

80年代に入って一方で異年齢集団の消失や子どもたちの反逆、いじめ、暴力の噴出をわれわれは見た。次の著作を筆者は熱心に読んだ記憶がある。「児童の発見」(柄谷行人、1980)、「問題群としての〈子供〉」(中村雄二郎、1981)、「対話原理としての子ども」(大江健三郎・山口昌男、1982)、「異文化としての子ども」(本田和子、1982)、「挑発する子どもたち」(山口昌男・前田愛・本田和子・川本三郎他、1984)、「方法としての子ども」(小浜逸郎、1987)、「漂白される子供たち」(野田正彰、1988)などである。恣意的に取り上げたが子ども(学)研究者による子ども研究の理論書というよりも哲学者や評論家による評論・批評である。しかし「子どもと時代性」を反映した著作である。

筆者が目にしたのは「挑発する子どもたち、1984」で「時代を生きる子ども」研究の真髄をさしていると思われる。つぎの文である。

「理性的な大人の論理に位置づけることができない子ども—そのような〈カオスとしての、異物としての子ども〉が、疲弊しがちなわれわれの論理・感性を挑発してくれる(渦岡謙一)」。

上述で「時代を生きる子ども」研究者の真髄をさしている。ここで「異物」とは本田和子の「異文化として」に言い換えて読める。大人のなかの子ども、大人のまなざしをうけて生きる子ども(children as human becoming)ではない子どものことである。

さて、戦後期から2000年代まで粗削りであるが諸相の整理を体系的に素描してみる。

第2次大戦後の経済的価値と効率を最優先してきた30有余年(70年代)の日本の歩みは子どもと子どもの生活に大きな変化をもたらした。敗戦期の子どもの飢餓から「消費する子ども」そして「学力向上に勤しむ子ども」のなかに子ども社会の変化の様相を読むことができる。1950年代～60年代では、高度経済成長期、「地域空間遊び場」が減少した。メディア接触によるヴァーチャル感覚、共通感覚の残響があった。1970年代の時期は「子ども社会」に大きな変化をもたらしたといえる。60年代が「夢」を追う時代ならば、70年代後半からは夢と期待を実現できる子どもと実現できないで諦観する子どもが存在した。

子ども間のデバインド(格差)が生じた。その背景には日本の学歴社会化問題があった。理想と夢の実現と喪失という二極化が始まったのである。一方で「情報化社会」の登場がありメディア志向というかメディアにどっぷり浸かった情報環境に生きる子どもたちが登場した。第3空間(擬



似環境)に生きる子どもたちが登場しその流れは今日でも継続している。この第3空間はいまや「デジタル化社会を生きる子ども」ということができる。ここで人それぞれのリアリティ感覚が重視され実感主義と自分志向が優先されることになる。

70年代は子どもも若者もオタク化現象してきているといわれ、また社会現象(ヒト・モノ・コト)の景観化が指摘された。ここで「子ども学」ではない、「時代を生きる子ども」の現実を読むことができる。

1990年代～90年代末ではさらなる情報化の進行と携帯文化の浸透によるコミュニケーション行動の変化があり、情報が創り出す欲望と消費欲求(コンサマトリー化現象)が隆盛する。そして、消費社会が醸し出す記号化、服装ファッション、学歴、就職などの交換価値化の重視が起り「一般的関係」(大衆化)の喪失があり、分衆のなかの再分極化が指摘された。「個人化する家族」の登場がとりあげられたのはこの時期である。近代家族の変容の始まりである。

2000年代に入って「いい子、悪い子」の不明化があり、「子ども受難の時代」といわれ、安全神話の崩壊と大人の手しか借りられない「子ども文化(仕組まれた空間)」など、かりそめの自由空間(学校における総合的学習の時間がその典型?)を生きる子どもとインセンティブ・デバイド(やる気格差)の広がりと並行して子どもは「危険社会」(ウルリッヒ・ベック、1986)を生きることになる。ここに「子ども社会」と「大人社会」との融合を見る。

そして、2011年3月11日に東日本大震災(3・11)が起こる。後述されるが3・11は家族観の変化、絆の実感、共同性原理の確認をもたらした。「自明性の崩壊」と「暮らしの見直し」が始まったのである。

ここまで全体的把握への陥穽を避けて急いで整理した。つぎに筆者自身が同時代を生きた子ども・子ども期について呈示する。子ども研究者の汎用・汎知を求めるものではないが大人の誰でもが通過する「子どもと時代」のひとつの相である。

## 2) 「子どもと世代」を考える

筆者は1940年代後半から1950年代の半ばに子ども・子ども期を過ごした。物質文化としてめんこ遊び、ビー玉、ベーゴマ遊び、正月には凧揚げなどをした。チャンバラごっこ、戦争ごっこ、鬼ごっこ、草野球(布製グローブ使用)、川遊び、そして紙芝居をよく観た。筆者の子ども時代に目を転じると日本経済の復興の動きの中でTVが登場する(1953)。子どもたちはTVのある裕福な家の友達のところやTVのおいてある店に押しかけた。当時「テレビ・ジブシー現象」と呼ばれた。少年・少女雑誌が大流行し(1951)、「TV時代とマンガの時代」が同時進行していった。このころの「遊び文化」にはガキ大将がいた。ひょっこりと現れてはいつのまにか消えていなくなるガキ大将の存在は今思えば子どもたち(私を含めた)にとって、リアルな「集団形成」の核であったといえる。ガキ大将は草野球では必ずピッチャーかキャッチャーであったがそのポジションに周囲は異論をもたなかった。遊びは強い「意図性」に基づく集団形成ではなく自然に集まってくる集団形成である。学年制を越えた隣近所のつきあいが核である。このつながりには明確な「境界」がなかったのである。

筆者は敗戦前に生まれた世代である。高度経済成長期で育ち、あるいはその過程を支えてきた世代である。また「家」制度を廃止して個人の尊厳と男女の平等を基本の理念とする家族法の成立をみたのが1948年であるが筆者が5歳の時であった。筆者の世代は戦争世代と同じ伝統志向側に位置づけられると思われる。戦争世代と共通する点は男女関係や家族観についてであるが政治

や価値意識については戦争世代とは明らかに異なる。しかし親から太平洋戦争、戦地の状況について聴いている。

こうした筆者の子ども時代から導き出される子ども研究のテーマは「『世代内』『世代間』の関係論的・構造的な研究」である。子どもと世代に関連する研究は「日本人の意識調査」(NHK放送文化研究所) データ分析と見田宗介の研究は示唆的である。見田宗介が世代固有の意識形成に影響を与える戦前の教育と敗戦、戦後民主主義、高度経済成長、低成長、グローバル化、政治錯綜、メディア環境の変化などが子どもの心に刻まれ「世代の星座」の遠近を形成したという指摘は興味深い。見田宗介はNHK放送文化研究所編、「現代日本人の意識構造」(第六版、2004)を分析して次のように述べている。

「それぞれの『世代』の意識は、時代が変わり年齢が高くなっても、それぞれにほぼ一貫した特徴を保ちつづける」。

つまり人は青年期に形成した「世代の意識」は時代が変わり年齢を重ねても生涯のあいだ保持される傾向が強いというのである。21世紀の子どもの世代内・間に関する調査研究が望まれる。

### 3) 21世紀前(80年代)の政策動向と21世紀の子どもを考える

21世紀の子ども研究を考察する原点として筆者は1980-90年代に着目している。その根拠の一つとして子ども社会の変化と子どもに関わる政策動向がある。第3次教育改革期にあたる80年代に個性重視原則、生涯学習体系への移行、国際化・情報化など21世紀に向けた改革の基本的な考えである。

臨時教育審議会答申では家庭・地域の教育力の低下と連帯感の喪失が指摘された(1985-1987)が中教審15・16期答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996, 1997)で家庭の教育力の低下や少子化の進行、父親不在等による放任、そしてしつけに無関心な親などが取り上げられた。

この答申から「21世紀の子ども」が不確実な「子ども社会」を生きる現実を映し出していると読める。それは以下である。①ゆとりのない生活(通塾・テレビ視聴) ②肥満・体力・運動能力の低下(寝不足・家内遊び) ③社会性の欠如(友人との表面的なつきあい) ④自尊心の無さ ⑤いじめや不登校 ⑥学力の格差(インセンティブ・デバイド) ⑦引きこもり ⑧小1ブロblem・中1問題などである。

答申の問題群を選定して個々の子どもの生活の実想(リアル)を他者に伝えるために大人・研究者は「間接呈示的關係」に注目する。この関係は「指標」といって知覚できる事実・事象とそうでない要素間の関連性を明晰かつ十分なる洞察を行う。洞察の結果を「証明」とするが「間接呈示」という相互主観性を前提にしないことに研究者はどのように考えるかである。「間接呈示的關係」については—A.シュッツ参照)

さて、今日、子どもの社会学的・実証的研究についてエスノグラフィー研究が進められている。子ども研究法としてのエスノグラフィーについては周辺からのアプローチの特徴—文化人類学・社会学・心理学—の共通点と差異点を指摘した柴山真琴はエスノグラフィーの技法と技法を支える知的基盤を指摘している。いわゆる『質的研究法』としてのエスノグラフィーの手法にもとづく調査は今後さらに進められるべきであろう。筆者(望月)は加えて「大人と子ども」という二分法に基づかない「親密圏」と「個人化」の融合から来る利得と打算をめざして成功と失敗を反復する「文脈依存」を断ち切る研究の方法も模索されなければならないと考えている。

その方法として考えられ得る2点を掲げておきたい。1つは既存の研究上の概念(コンセプト)

の厳密な検討をしてその社会的背景構造（感）を分析することである。そして2つめは子ども社会の「自立と共生」がどうして背反するのかその根拠を探ることである。換言すれば「脱・公教育システム」は可能か否か、可能ならばそれに替わる機関に何があるかを考えることである。この2点を考える契機を「東日本大震災下における子ども・家族・学校」のもとで模索してみる。

#### 4) 東日本大震災と行政・子ども・家族・学校

筆者は「時代と子ども」を考えると東日本大震災（3.11）を取り上げなければならないと考えてきた。行政では第2期教育振興基本計画（2013-2018）において「わが国を取り巻く危機的状況」が取り上げられた。

その背景に「東日本大震災により一層の顕在化・加速化」の状況が指摘された（総合教育技術、2016、小学館）。8年前のマップだが以下の6項目は今日でも引き継がれている問題である。本論では仔細に分析する暇はないが取り上げてみよう。

①少子化・高齢化の進展＝生産年齢人口の減少、経済規模縮小、税収減、社会保障費の拡大  
 ②グローバル化の進展＝人・モノ・カネ・情報等の流動化、「知識基盤社会」の本格的到来、国際競争の激化、生産拠点の海外移転による産業空洞化  
 ③雇用環境の変容＝終身雇用・年功序列等の変容、失業率、非正規雇用の増加  
 ④地域社会、家族の変容＝地域社会等のつながりや支え合いによるセーフティネットの多様化、価値観、ライフスタイルの多様化  
 ⑤格差の再生産・固定化＝経済格差の進行→教育格差→教育格差の再生産・固定化  
 ⑥地球規模の課題への対応＝環境問題、食料・エネルギー問題、民族・宗教紛争など地球規模の課題に直面→持続可能な社会の構築、などである。

東日本大震災は震災前からすでに失われていたものを明らかにした。つまり戦後日本にとって家族は何であったのか、家族の在り方が問われたのである。また「東北」とは何であったかが問われた。原発事故によって全村避難を余儀なくした飯館村では高齢化、核家族化、少子化など、地方に広がっていた家族の諸相が見えてきたのである。

「原発離散家族」ということばがある。放射能から逃れるために親や夫と離れ子どもを連れて県外へ引っ越すという若い母親が多数いた。まさに「移動する子ども」が出現した。真鍋弘樹（2012）は至当な指摘をしている。真鍋はつぎのように述べている。

「東日本大震災は、『戦後家族』の末路に襲いかかった。（中略）東日本大震災の津波と原発事故によって、被災地がその肉を切り刻まれ、それでも立ち上がろうとするすがたを見てきた。家族と地域社会は、決して『震災ユートピア』というだけではない、人と人がつながる潜在能力を示していた」（143頁）。

真鍋の指摘から日本社会、戦後日本社会がずっと追い求め続けてきた効率優先の社会づくりに価値軸として均質性と分業化と一極集中化を軸に組み立ててきた社会保障や教育制度の脆弱さをあらわにしたことを知ったのである。しかしわたしたちは「三陸南地震」（2003）以降の津波防災教育の実践、例えば教師たちが国語や算数に津波防災を取り入れたことや子どもたちに固定的な知識（ハザードマップ）を学ぶことの危険さを教えていたことを確認している。

片田敏孝は大震災後ほぼ1年後に「命を守る教育」を著している。2004年から始めた津波防災教育の取り組みを振り返っているが「東日本大震災—その日」の情景を読むと子どもたちの活動と郷住居地区の児童生徒約570名全員が生きて延びたのは生徒たちの的確な行動によるものであったことが理解できる。釜石東中学校の3年生が震災当時の作文を書いている。40数名の生徒が支援物資で届いた原稿用紙1枚に書いた作文から飾り気のない素直な生徒の気持ちを読み取れる

(pp.113-160)。

ここでもうひとつ好著をとりあげたい。それは「大災害と教育との関係」を8年間、フィールドワークによって調査・分析した著作である。清水陸美、妹尾渉、松田洋介他の「震災と学校のエスノグラフィー (2020)」である。そこでは「子ども論」より「近代公教育システム」論を軸とした大震災のもとでの教師実践 (ペダゴジー) と教師のあり方論を読める。

筆者が本書で注目したことは「学校をめぐる復興の複数性と時間による変化」である。4象限の次元の第4象限、つまり「震災への自由の問題」と交叉する「脱文脈指向ペダゴジー」である。ペダゴジー論は教師の指導がどう生かされるかが関心事になるのはいうまでもない。しかし「教師のストーリー」と「学校のストーリー」との「競合」という「大きな物語」を否定すべくもないが子どもの「小さな物語」の葛藤的存在論に眼を向けることも重要である。「への自由」において、ヴァルネラビリティの承認は学校教育の論理からは首肯できるが別の地平も考えられる(たとえば「アクティブ・シティズン」の提言である)。

かつて1960年代に議論されたもののなかに「自由の問題」があった。そこでは「～からの自由」における「存在論的くびき」つまり主として生理・生物学的欠如態(飢え、渇きなど)「からの自由」を追求するだけではなく、「～への自由」こそ重要ではないかと議論した記憶がある。つまり「自由」と社会的コミットメントの問題である。そこで「～への」の内実は自由獲得の対象である「～」の冷厳な認識であり、同時に実現される社会の想定である。この想定は東日本大震災の「復興後の社会」の再現とも重ね合わせることが可能である。また「第4期教育振興基本計画」(2023年6月閣議決定)のなかの社会の現状や変化に掲げられた少子化・人口減少・高齢化やグローバル化・地球的規模の課題、共生社会・社会的包摂(誰一人取り残さず)、そして精神的豊かさの重視(ウェルビーイング)は「～への自由」の問題である。

本書から教師の実践的課題だけを読むのではなく子どものポジショニングや「居場所」の問題にも注目する必要があると考えた。学校以外のエイジェントである家族・家庭における親子関係、家族の在りかたと地域と子どもの「居場所」としての放課後児童クラブ、放課後子ども教室、児童館など、公教育システムではない「非・教育空間」にも注目したい。本書でヴァルネラビリティという視角の可能性と限界が指摘されている。「子どもアドボカシー」つまり子どもの「声」を聴き支援する「仕組み」の構築を考えていくことは重要である。

ここで子ども自身の手による写真集の文と釜石市のある中学生のAさんの「声」に耳を傾けてみよう。

「つまり、僕が伝えたいのは、普段なにげなく使っている場所や物に目を向けてほしいということです。ずっと見つめていると、たくさんの思い出や感謝の気持ちがこみあげてくると思います。そして、家族や親せきなど大切な人を大切にしてください。僕たちはこんな震災にも負けず、今を生きています。日本は必ず復興します」(3/11Kids PhotoJournal編、32頁、2012)。

「当事者性」に寄り添って子どもの「声の当事者性」に耳を傾けてみることは重要と思われる。「大人社会」の「災害ユートピア」にはない子どものアドボカシーがあると思われる。アドボカシーとは子どもが自分の意見や考えを表現できるよう支援することを意味する。そして岡田昌也のつぎの指摘はアクティブ・シティズンとしての子どもの考えたい。

「子どもを支援の対象としてだけではなくともにまちづくり等の問題解決に取り組む主体としてとらえる」。

これは子どもを「市民としての子ども」とみるということである。

もう一つ、筆者が今でも読む著作がある。それは「まげねっちゃん」(2012年3月12日発行)で

ある。女川町の5つの小中学校の子どもたちが3・11の現実と悲しみと将来の希望を作文、俳句、絵、写真の方法で表現している。子どもの「声」を以下、掲げる。

- ・あの時を  
目に焼きつけるが  
にじんでいる
  
- ・ぼくたちは  
まだまだ長い  
道のりを歩んでいくのさ

「悲しみ」と「決意」の子どもの「声」を私たちは忘れてはならない。

### 3 子どもという概念

上記で「既存の概念の厳密な検討と社会的背景構造の分析」を言及した。ここでは「子どもという概念」について簡潔に日英比較を述べてみたい。

#### 1) 子どもの定義について—イギリスの子ども社会学の観点から

英国の子ども研究では子ども (children) の現実構成 (reality construction) を軸に子どもの社会的構築をいかにとらえるかが課題としてある。つまり子どもの在り方、生きかたに対して子ども研究 (者) はどのような「子ども観」を構築し、「子どもと社会」の諸相をどう見てきたかを考察することである。イギリスの1980年代の「子ども研究」(Childhood Studies) では子どもとは子ども期 (childhoods) を指し、状態 (being) と生成 (becoming) を生きる存在として子どもをとらえている。

「新しい子ども社会学」を標榜するニックリー (2005) の言葉にadult human beings、とchild human-becomingsがある。前者は「子どもvs大人」「子ども (agent、主語) vs構造」といった二者択一を批判する概念であり成長の過程に子ども存在 (being in becoming) を考える。成長の結果は「既存の大人ではない」ということである。ニックリーはchildren as beingsを指摘しているがその意味は「傾聴に値する声をもった存在者としての子ども」である。子どもとは一般的にいえば上記の二元論の意味が定着しているが子どもは「子ども期」に限定せずに子どもは関係的用語であるという認識である。子どもは「大人ではない」まして「小さな大人」ではない。関係・構成的カテゴリーの子ども (childhoods) であるという認識である。

日本では中井孝章は子どもの社会化が子ども期または「子ども時代」を生み出したと明言している。その背景構造には「子ども期」も「子ども」も近代の学校を離れて存在し得ないという指摘である。つまり、学制 (1872) 以降、読み書きを学ぶ時代が「子ども期」を生み出し、その「子ども期」を享受するものとして「子ども」が誕生した、という。ここでいう「子ども期」は英語圏ではchildhoodであり「子ども」はchildrenである。さらに英語圏ではthe childということばがある。これは「児童 (子ども) の権利条約」(Children Act) で条項化されている「子どもの最善の利益」(the best interests of the child) で分かるように子ども (the child) を「人権」の権利主体と見る思想があるのである。

子どもを大人との対比でみるのではない。能力の多寡や経験の質を人間の価値基準とせず

どもを「存在そのもの」(being)として意味づけることがどこまで大人と子どもとのあいだで共有されているかが重要なのである。英語圏で子ども研究者たちが言及する子どもについての概念(conceptions)の多様性はどこに由来するのだろうか。その概念は「大人」とは異なる対応や言説があって子ども期がやがて大人になっていく(つながる)という観点からの概念(concept)の構築を意味しないのである。

要約しよう。我が国では子ども(childhoods)をめぐる研究者の概念構築に関する厳密な議論があまりなされてこなかったのではないかと筆者には思われる。簡潔にまとめればまず子どもと大人は異なるという概念(concept)を表明する。それでは大人と子どもとの興味深い違いとは何か、について独自の概念(conception)を述べていくことである。そして子どもと大人を識別する方法は何か。また子どもはいつ終わるのか。この問いは子ども期が終了するよう運命づけられる法のシステムが問題となる。

この問題は子ども研究における「境界」(boundaries)の問題である。さらにまた子ども概念を構築するさいに道徳的・法的・政治的観点という「次元」(dimensions)の問題があるだろう。その次元には広い価値判断に依存することも看過できない。さらに乳幼児期、青年期という「区分け」(division)の問題がある。まず「子ども期」は誕生から大人に至るまでの広いステージであるという認識があり、もう一つは子ども期が乳幼児期後のステージ、青年期前の時期というように狭義の意味がある。

こうして子どもをめぐる概念化の問題は「子どもと大人」=becoming(成長)／being(存在)を中軸に据えて3つの概念(境界・次元・区分け)の基本的な検討を行うことを提案したい。

筆者はA.プラウト(A.Prout)に出会って1990年初めにイギリスの「新しい子ども社会学」の思潮に注目してきた。発達心理学にもとづく「子ども期」の社会的人材的な配分のみ限定できない「存在としての子ども」(children as beings)に着目した。換言すれば「社会的構築の主体として子ども」を考えることであるが、その方法意識は子どもの多様性に由来する学際性(interdisciplinarity)と複層性(hybridity)の厳密な検討が必要であるということである。

それでは「日本の子ども」研究の特質は何か。小川太郎の著作を解釈して1950年代～80年代の子ども研究の課題を追究しながら、21世紀の今後の「子ども研究」の課題を提起してみる。

## 4 「日本の子ども」とペダゴジー—小川太郎の著作から

### 1) 「日本の子ども」の対象範囲と方法

子ども学や子ども研究では「日本の子ども」についてさまざまな観点から論じられている。子ども研究の周辺、つまり歴史・文化・教育・思想・文学の観点から「日本の子ども」について論じられてきた。例えばジュリスト(増刊)総合特集(1979)「日本の子ども」が刊行され3つの章立てと随想、座談会が組まれている。3つの章立ては現代の子ども、子どもの生活と文化(暮らし・遊び・学び・悩み)、子どもの人権と福祉、であるが43名の執筆者構成である。なかでも著名な人物を以下掲げると、金田茂郎(子どもの戦後史)、原ひろ子(子育てのみなおしと子育て)、加古里子(子どもの遊びと文化)、子どもの学び(大田堯)、毛利子来(子どものカルテ)、永井憲一(子どもの権利をめぐる裁判)、中村憲二(精神薄弱児の福祉)などである。1980年代の子ども研究の領域を提示したものと考えられる。

### 2) 小川太郎「日本の子ども」(1964)と「児童中心主義」

教育史研究者の小川太郎（1907-1973）の「日本の子ども」（初版本は1952、1960年刊行。増補版は1964）を表題とした著作とその範囲と方法を考えてみる。本著作から「日本の子ども」の対象範囲と方法を探ることで日本の子どもの理論化（theorising）の可能性を模索することがねらいである。今日の子どもの研究における理論化可能の範囲として以下を挙げておきたい。本書第一部、日本の子ども、序説—「子どもと歴史」（第1章）「日本の社会と教育」（第2章）そして日本の子ども、「働く子ども」（第1章）「おとなと子ども」（第2章）「子どもの世界」（第3章）。上記項目はフレームワーク構築の参考になる。

また今日のヤングケアラーの問題を「働く子ども」つまり「家族関係的小さな労働者」として考えることができる。

ここで小川太郎以外にも二人の教育史研究者も記しておきたい。中野光（1929-）と深谷昌志（1933-）である。中野の「戦後の子ども史」（1988）の章立ては「子どもにとっての戦後（序章）」、「8月15日の子どもたち（第1章）」、「六・三制と子どもたち（第2章）」～「アジアの子どもと日本の子ども（第12章）」と続く。深谷の著作「明治から平成、子どもの生活史」（1996）の方法論的な検討対象として、自伝＝伝記、学校史＝地方教育史、様々な著作物に絞っているのが特徴である。本書で著名なひとの「自分史的」ドキュメントがある。深谷がそのドキュメントのきめこまやかな時代考証を行なっている。

さて、小川太郎は「日本の子ども」（増補版は1964年）初版本（1960年刊）の「はしがき」で興味深い指摘をする。社会と教育に大きな変化があったと著者は述べ、学校教育の実践において新教育の批判的な克服に注視している。そして戦後の新教育批判において教育的関係が惹起する矛盾が子ども自身の内部にはらむという認識をしている。

このことは戦後の「児童中心主義」を批判することを意味する。「児童中心主義」から「生活綴り方」実践を指摘して「新しい子ども」のとらえ方を提起している。我が国において児童中心主義は戦前の大正時代において日本に輸入されて独自に日本的な展開をみた。たとえば豊田正子の名作「綴方教室」にみる昭和初期の東京下町の暮しを描いた文集は看過できない。そして敗戦後の民主教育の軸足として「児童中心主義」の登場をみたがこの思潮は短命である。なぜ短命に終わったのだろうか。

高度成長と学力重視の学歴主義の台頭があったことと近代家族の特徴と絡めて検討する必要がある。筆者（望月）は家族の社会史的研究から落合恵美子が提示した「近代家族」の8つの概念のなかで「家族構成員相互の強い情緒的關係」と「子ども中心主義」に注目している。戦後民主主義教育の下での公教育システムの理念である「児童中心主義」と上記2つの概念との異同については「家族の戦後体制」のなかで再検討する必要性を痛感している。

筆者が小川太郎の著作から学びうる論点は「歴史構成体である社会において生活する子ども」（19頁）である。「子どもと時代」を考えるメルクマールとしてつぎの指摘は意義深い。

「現実の社会は歴史的に一時代を画してはいるけれども、その時代の特色で統一されているのではなく、前の時代に支配的であったものを、従属的な地位ではあるにしろ残存させているのが普通であって…」（後略、19頁）

社会がひとつの構成体でありながら歴史的に過去となったものを従属的に残存せしめている事実を社会の歴史的構成としていることに注目したい。そして子どもの生活を考えると歴史的構成体としてその社会で子どもが置かれている部分（standpoint）によって発達に相違が生じるにちがいないと想像できる。この「部分」について小川は明確に定義していないが筆者（望月）は環境、素質、地位、関係性、世代性を想定している。

### 3) 敗戦と新教育の子どもをめぐる論点

戦後の「日本の子ども」の社会的背景と連動する新教育運動に注目しよう。新教育運動の特色のひとつは教育内容を中央で決めてそれをどの児童（子ども）にもあてはまるという方針を否定する。地方分権の発想にもとづいて地域を拠点に新教育を創り出そうとするいわゆる「地域教育計画運動」はその典型である。新教育はわが国の敗戦から1950年代までの日本社会の構図を表徴している。新しい憲法の制定（1946）、教育基本法の成立（1947）のもとで大人は子どもの幸福を願って子どもたちに全力を注いだ。しかし敗戦後の日本の子どもは戦前の「天皇の子ども」、戦中の「少国民」（山中恒）から「戦災孤児」「浮浪児」になって焼け跡をさまよった子ども期があった。それは「戦争と子ども」を考察する大きなテーマであるが別の機会に譲りたい。

新教育の子ども像＝児童中心主義をここで確認しよう。戦後教育がもたらした児童観の持つ意味はつぎの3点において大きい。i、子どもを教育の主体に立ち返らせた ii、「少国民」（皇民としての青少年）の相対化 iii、新教育を成立させ得る社会的条件を作るよう働きかけた。そして民主化政策のもとで出されたつぎの2つの政策は「児童像」形成の基軸となっている。①「新教育指針」（1946）②「学習指導要領・一般編」（1947）である。

この2つの施策の共通点は子どもの「個性尊重」と「自発性」要求の重視であり、教育の民主化の重要な柱としこれからの教育目標の礎となったということである。

戦後は封建的な慣習や国民国家的子ども像からの解放と教育におけるあらゆる権威主義からの解放を唱導したとはいえ「児童中心主義」は「児童の要求」と「社会の要求」のはざまにあって解釈の多義性をもっていくことになる。修正児童中心主義である。これは今日の「子ども観」の価値軸と考えることができないだろうか。

他方で戦後教育に対する批判の立場から記しているのは碓井岑夫（1972）である。碓井は戦後の子ども論の系譜を体系的にまとめて「変革の主体者としての子ども（像）」にむけて日本の子どもを変革するという。この言説には筆者（望月）は違和感を禁じ得ない。「子どもを変革する」、「子どもを全体的に把握する」ということはどういうことなのだろうか。もっとも小川太郎も教育科学の原点に子どもを据えるという問題意識がある。子どもの発達に諸矛盾がありそれを科学的に認識するという方法が前提にあるという観点に立てば碓井の論点と同根である。そこで科学的に認識するとはどういうことだろうか。加えて「教育科学とは何か」が問われなければならない。

小川太郎が描いた「日本の子どもの時代性」は日本の驚異的な経済復興が加速していった時代である。無着成恭の「山びこ学校」の教育実践（1951）は日本の子どものひとつの水準を示したかもしれない。つまり子どもたちを取り巻く現実の社会、村の貧しさ、激しく働く不幸な友だちのなかで真正面から現実を直視して問題をたくましく取り組むことができる子どもを浮かび上がらせたのであった。一方で無着が「子どもをダシにしている」と批判している阿部進の子どもとのかかわりにも注目しておきたい。阿部は大人と子どもの対決点を明らかにし、共通点を探し出すことをねらいとする。今日子どもの「声」を聞く礎にならないだろうか。

## 5 結語

「戦後史と子ども」に着目して「日本の子ども研究」の周辺的研究（学際的研究）について考察するための「課題発見」を求めることが小論のねらいであった。この種の研究は多くなされている。本論ですべてを整理しきれないが戦後を起点とした子ども（史）と時代考証を散逸で



あれ展開した。日本の子ども研究においてまず初めに歴史の変遷のフレーム・ワークを指摘した。戦後日本の政治・社会・文化が生活主体の子どもの「多元的現実（諸相）」をいかに規制・形成するかに着目した。「子どもと時代」をとらえるさいに歴史的現代を整理しておくことは基本であると述べた。

明治以降（1872年学制公布以降）わが国は欧米先進工業国に急速に追いつくことを国家目標の一つとして来た。明治政府はこの目標を実現するために教育の役割を強く求めたことは否定できない。日本の教育制度、施策が日本人の勤勉・努力主義、そして日本社会が独自にもつ均質性、集団主義及び戦後の平等主義と深く連動していることはたしかなことである。

「日本の子ども」に託す理念は「児童中心主義」の消失後、不分明である。これは時代の不確実性（日本のリスク社会の実現）と関係している。本論で戦後から今日（2020年代）にいたる歴史的時代と子どもを考察したが政治・経済・文化・教育といった諸分野が「子ども」と「子ども社会」に対してどのような子ども観や子ども言説を創成してきたのか、どんな課題が突きつけられているのか本論で十分に言い尽くされていない。

日本社会は国民国家として次世代の子どもに何を託してきたか、またこれからの子どもたちに何を期待しているのか。本論では「現代っ子」（論争）を述べていないが阿部進と佐野美津男の共著（1962）でつぎを指摘した。本論のテーマをあらためて考えるうえで重要であると思う。

「わたしたちは『未来』を理想主義的に考えたくないのだ。わたしたちは、子どもの『未来像』（『本来像』などといういいかたもある）などという楽天的なことはいいたくないのだ」（98頁）。

「大きな物語」を論じることは重要であるが他方で「出来事」「生活経験」「教育的関与」「文化的意識」「社会意識」そして「困難を抱える子どもたち」（障がい、社会的弱者、性的指向、外国籍の子ども）がはらむ「小さな物語」にもっと目を向けなければならない。

「日本の子どもの戦後史」研究で今日の子どもの研究につながる論点を整理すると以下である。「大きな物語」と「小さな物語」との関与性が呈示されている。

- ① 子どもの反乱（家庭内暴力、教師暴力、少年非行の頻発）「子ども中心主義」の揺らぎ。子どもへの教育投資が唱導される背景として高学歴化と学歴病に翻弄される子ども。（1980年代半ば～1990年代はじめ）
- ② 東日本大震災（2011）以後、「家族の変容と子どもの幸福・権利を守る」、「地域社会のつながりとセーフティネット機能」、「格差の再生産と意欲減退」、「地球規模の課題—環境・食料・民族宗教紛争」などが顕在化・加速化した。子どもの貧困・格差、子ども支援（ヤングケアラー、子ども食堂）が取り上げられる。国連から社会全体で進める包括的な法整備要請があること、こども基本法とこども家庭庁設置法（2010年代～2020年代）を背景に「こどもまんなか」社会において人が観念的に生きることを善しとしない方法を急いで見出す必要がある。

わが国は「2030年の社会と子どもたちの未来」を構想している。また日本のこども政策として「こども大綱」に関する議論が行われている。その意義と方向性について周遍的な観点から検討していくことが求められているがここでは論究する余裕がない。別の機会に譲りたいと思う。

参考文献（刊行順）

小川太郎（1952、1960、1964）「増補日本の子ども」（1964）、新評論

Philippe Aries（1962、1973）「CENTURIES OF CHIDHOOD」、Penguin Books

阿部進・佐野美津男（1962）「こども対おとな」、三一書房  
阿部進（1969）「あなたは子どもが見えない！」風媒社  
碓井岑夫（1972）「今日の子どもと戦後子ども論の系譜」、教育、国土社  
野垣義行編（1977）「日本子どもの歴史7 現代の子ども」、第一法規  
鶴見俊輔責任編集（1979）「児童文学の周辺」、世界思想社  
ジュリスト増刊総合特集（1979）「日本の子ども」、No.16、有斐閣  
柄谷行人（1980）「児童の発見」（『日本近代文学の起源』所収）、講談社  
フィリップ・アリエス（1980）「〈子供〉の誕生—アンシャンレジーム期の子供と家族生活」みすず書房、原著刊行は1960  
山中恒（1981）「少国民体験をさぐる」ほくら少国民補巻、辺境社  
中村雄二郎（1981）「問題群としての〈子供〉」、世界、所収、岩波書店  
本田和子（1982）「異文化としての子ども」、紀伊国屋書店  
山口昌男・大江健三郎対話（1982）「原理としての子ども」、子どもの宇宙、中央公論社  
山口昌男・前田愛・本田和子ほか（1984）「挑発する子どもたち」、駁々堂  
M.ナタンソン編 渡部光他訳、「アルフレッド・シュッツ作品集 第2巻、社会的現実の問題〔Ⅱ〕」マルジュ社：Ⅲ シンボル・現実・社会、pp.113-204  
小浜逸郎（1987）「方法としての子ども」、大和書房  
野田正彰（1988）「漂白される子供たち」、情報センター  
中野光（1988、新訂版、1994）「戦後の子ども史」、金子書房  
Alan Prout and Allison James（1990）「Constructing and Reconstructing Childhood」、第1版はRoutledge Falmer、1990、第2版はRoutledge、1997、第3版はRoutledge、Education Classic Editions 2015  
豊田正子（1995）著、山住正己編「新編 綴方教室」、岩波書店  
深谷昌志（1996）「明治から平成、子どもの生活史」、黎明書房  
NHK放送文化研究所編（2008）「現代社会とメディア・家族・世代」、新曜社  
Nick Lee（2001）「Childhood and Society」、Open University Press  
落合恵美子（1994・2004—第3版）「21世紀家族へ—戦後体制の見かた・超えかた」有斐閣選書  
柴山真琴（2006）「子どもエスノグラフィー入門」、新曜社  
C・グラック/姜尚中ほか（2010）「日本はどこへ行くのか」、講談社学術文庫  
中井孝章（2010）「子どもの生活科学—ライフハザードからの転回」、日本地域社会研究所  
ウルリッヒ・ベック・鈴木宗徳ほか（2011）、「リスク化する日本社会」、岩波書店  
真鍋弘樹（2012）「3・11から考える『家族』」、岩波書店  
片田敏孝（2012）「命を守る教育」、PHP  
3/11 Kids Photo journal 編（2012）「キッズフォトジャーナル」、講談社、この書は子ども自身の手による写真と子どもによる文章で成り立っている。  
大串潤児（2013）「戦後子ども論」安田常雄編集、『社会の境界を生きる人々』、所収 岩波書店  
小熊英二編著（2014）「平成史」【増補新版】、河出ブックス  
望月重信（2015）「英国の子ども社会学（Sociology of Childhood）—概念・動向・展望」、日本子ども社会学会、『子ども社会研究』21号、ハーベスト社  
清水陸美・妹尾渉・松田洋介ほか（2020）「震災と学校のエスノグラフィー」、勁草書房  
内田樹・白井聡（2020）「日本戦後史論」、朝日文庫

## ■執筆メンバー

武内 清	(上智大学名誉教授・敬愛大学客員教授)	1章・16章・17章・18章
加藤 幸次	(上智大学名誉教授)	2章
井上 茂	(敬愛大学教授)	3章
馬居 政幸	(静岡大学名誉教授)	4章・5章
米津 英郎	(富士宮市立黒田小学校校長)	4章
谷田川 ルミ	(芝浦工業大学教授)	6章
村瀬 光生	(元千葉県公立小中学校長・元東京教育研究所主任研究員)	7章
遠藤 宏美	(宮崎大学准教授)	8章
腰越 滋	(東京学芸大学准教授)	9章
西本 裕輝	(琉球大学教授)	10章
大島 真夫	(東京理科大学准教授)	11章
角替 弘規	(静岡県立大学教授)	12章
秦 政春	(同済大学客員教授)	13章
新井 郁男	(上越教育大学名誉教授・星槎大学特任教授)	14章
望月 重信	(明治学院大学名誉教授)	15章・20章
浜島 幸司	(環太平洋大学専任講師)	19章

コラム 新井郁男 村瀬光生 西本裕輝

## ■事務局

三光 穰 ((公財)中央教育研究所所長)  
佐藤 美和子((公財)中央教育研究所)

---

研究報告 No.103

令和6年12月25日発行

---

公益財団法人 中央教育研究所 理事長 市川 伸一

東京都北区堀船2-17-1 〒114-0004

Tel.03-5390-7488

Fax.03-5390-7489

---

Copyright © 2024 by Public Interest Incorporated Foundation CHU-O INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH, Tokyo Printed in Japan All rights reserved.

# 研究報告 No.103

