

京都教育大学大学院  
連合教職実践研究科年報

第 1 3 号

令和6年6月

京都教育大学大学院  
連合教職実践研究科年報

「人間教師」をめざして  
— 大学院知を中核にして —

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報  
第 13 号目次

特集論文 教職大学院における教科教育

「教科指導実践演習 B」の授業実践から	森口洋一	1
実践的指導力形成の軸としての模擬授業の意義と課題 —実施形態と真正性をどう考えるか—	福嶋祐貴	11

投稿論文

メタ省察による教職大学院での学びの活用 —生徒の成果物による評価のズレに着目して—	金子 遥・東 俊克・竹内佑太	23
育児休業を取得しやすい職場環境づくり —教職員の意識改革の視点から—	富澤和矢・及川亜里紗・山下和花子 中根佑亮・片山紀子	33

修了論文

「知識」を構成する小学校社会科授業の構想 —「生活経験」を重視した事例学習を通して—	住崎 空	47
子どもの姿から問う教員の在り方 —学校教育の制度の外から教員と学校を見る—	東垣昭宏	61
文学体験を目指す授業手法に関する考察 —「身近な者の死」をテーマとした文学作品を用いて—	青木小百合	75
高等学校数学科における問題作成教材の開発と実践	脇田吏玖	98

学校臨床力高度化系企画

令和 5 年度（令和 4 年度修了生）フォローアップの結果から	佐古 清	108
---------------------------------	------	-----

実践報告フォーラム

講演 「生徒指導提要」改訂をどのように受け止めるのか	新井 肇	120
シンポジウム 生徒指導提要への期待 —スクールカウンセラーの立場から—	安達知郎	126
生徒指導提要改訂 —中学校現場の生徒指導の実態について—	上村亮子	128
生徒指導提要改訂 —府立高校の現場の現状について—	畠山晶利	130

## 院生の活動

学校臨床力高度化系院生・教員連絡協議会活動報告	川崎智史	132
-------------------------	------	-----

## 留学生報告

韓日小学校の教職環境と教師の認識比較	KANG MIRIM	134
--------------------	------------	-----

修了論文一覧		146
--------	--	-----

活動報告		151
------	--	-----

投稿要領		153
------	--	-----

## 「教科指導実践演習 B」の授業実践から

森口洋一

(京都教育大学大学院連合教職実践研究科 学校臨床力高度化系)

### 1. はじめに

筆者は2022年4月の同志社大学赴任と同時に、京都教育大学大学院連合教職実践研究科に派遣され、学校臨床力高度化系の初任期教員養成コースに所属することになった。初任期教員養成コースにおける「省察」「ゼミ」などに加えて、実務経験を積んだ現職教員を対象とした中核教員・リーダー教員養成コースに設けられた「教科指導実践演習 B」の授業も担当することになった。

公立中学校の社会科教員を経て赴任した前任の教員養成系大学では、3年間にわたり大学生を対象とした社会科教育関係の教科を担当したが、現職教員を対象とした授業を担当するのは初めてであった。筆者と同じ中学校社会科を専門とする受講生はきわめて少なく、小学校籍の方や中学校籍で社会科以外の教科を専門とする受講生が大半であった。当初は、どのような授業内容が受講生のニーズに合致するのか、戸惑ったのが実情である。受講生から要望や意見をもらいながら、試行錯誤を重ねて少しずつ形ができあがってきた。もちろん完全なものではなく工夫や改良が必要な点はあるのだが、現時点での授業の様子を報告していきたい。具体的には、筆者がこの授業を担当して二年目となった2023年度の授業の様子を中心に記していきたい。

### 2. 授業のテーマと到達目標

2022・2023年度のシラバスに記載されていた「教科指導実践演習 B」のテーマ及び到達目標は、以下の通りであった。なおシラバスは筆者が赴任前に作成されていた。

表1 「教科指導実践演習 B」のテーマと到達目標

<p>【テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・それぞれが持つ授業論に対する省察</li></ul> <p>【到達目標】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・フィールドワーク校の研究課題・理論・実践について整理することができる。</li><li>・改善の視点を定めた模擬授業を行い、省察を行うことができる。</li><li>・自身の授業実践上の課題や校内の授業改善の課題を明らかにし、理論に基づいた改善案を作成することができる。</li></ul>
---

この授業のテーマとして、「それぞれが持つ授業論に対する省察」が掲げられ、到達目標の中にも「改善の視点を定めた模擬授業を行い、省察を行なうことができる」と記されている。シラバスでは、グループによる「模擬授業」を行なうことが予定されていた。しかし、グループで新たな授業づくりをするよりも、今までに各受講生が積み重ねてきた授業実践を振り返ってもらい、他の受講生からの批評をもらいながら「省察」する方が、この授業のテーマである「それぞれが持つ授業論への省察」に合致し有意義であると考えた。

またシラバスでは、受講生全員による同一校へのフィールドワークも予定されていた。しかし受講生の校種、専門教科、及び関心分野は様々であり、全員で同一校にフィールドワークをするよりも、各自が関心のある授業に取り組んでいる学校にアポイントを取って、フィールドワークを実施する方が良いと考えた。そのため日時は指定せずに、都合の良い時間帯にフィールドワークに行ってもらうことにした。

その上で理論面での学習を深めるために、石井英真著『授業づくりの深め方』をテキストに指定し、輪読会を行った。現場の教員にとって、日々の授業のために使える「教材」探しのために、授業実践書や教材本に目を通すことがあると思うが、忙しさのために理論的な学習には手が回らない場合が多いと思う。また理論学習を、「現場を知らない学者の現実離れした考え」と捉えて嫌悪する場合もあるだろう。石井氏のこの著書は、研究者でありながら現場の授業実践を踏まえた上で書かれており、実践と理論を架橋するためのヒントが随所に散りばめられている。教育現場は多忙で、目の回るような毎日である。そんな日々の中で、複数の参加者を得て一冊の本をじっくりと読み込み、お互いの意見を戦わせる時間をもってもらい、その上で「教育の根本」を考えてもらいたいと考えた。

**表 2 「教科指導実践演習 B」の授業内容**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 受講生による今までの授業実践記録の紹介→自己省察と実践の共有化</li><li>2. フィールドワーク（行き先は指定せず、受講生の関心のある学校（授業）を各自で選択）→授業力の高度化</li><li>3. 石井英真著『授業づくりの深め方』の輪読会→理論と実践の往還を意識</li><li>4. 『授業づくりの深め方』を読み、課題レポートを提出→批判的思考力の育成</li></ol> |
|--|

### 3. 授業の進め方

筆者は2022年度からこの授業を担当しているが、ここでは2023年度に行なった授業の内容について、具体的に順を追って記述していきたい。

#### 3-1. 受講生による今までの授業実践記録の紹介

当初は模擬授業が予定されていたが、自己紹介を兼ねながら、今までの実践の中から特に入れた実践記録を紹介してもらうことにした。学習指導要領は改定のたびに、「言語活動の

重視」「アクティブラーニング」「主体的・対話的で深い学び」といった用語が、キャッチフレーズのごとく並び、それまでの普通の授業は時代遅れであるかのような印象を与えてきた。しかし熱心な現場の教師が積み重ねてきた授業には、既にそれらの要素が取り入れられているのではないだろうか。そのことを再認識するために過去の授業実践を紹介してもらい、論議を深めながら貴重な財産の共有化を試みた。また「臨床力高度化系」においては実習の「省察」に力を入れているが、過去の自身の実践を振り返る、いわば「もう一つの省察」の場としても、この授業を活用してみた。

受講生 13 人の校種は小学校籍、中学校籍、特別支援学校籍にまたがり、小学校籍では人権教育推進、外国籍児童の日本語指導を担当する受講生もおられた。実際の授業実践の紹介は、表 3 の通りであるが、それぞれが担当や得意分野を活かしながら、地道に実践を積み重ねてきたことがよく理解できた。

**表 3 受講生による今までの授業実践の紹介**

A教諭	公立小学校で人権教育の推進教員を担当し、自転車を使って児童の家庭への巡回指導なども行っている。
B教諭	公立小学校に勤務。当たり前の授業を大切にしてきた。国語の読み物教材では、①一人②グループ③学級全体で考えることを通して、人によって感じ方が違うことを意識させた。社会科の「水」の学習では、校内の蛇口や市内の水道管などにも目を向けさせた。
C教諭	公立中学校で社会科を担当。知識偏重にならない社会科授業の工夫。視聴覚教材、実物教材の活用。主体的に学習に取り組む態度を育成する「まとめシート」作成。発展的課題を設定し、教科書には載っていない答えを考えさせた。
D教諭	公立小学校に勤務。SDGs を意識しながら地域の未来を考えさせる総合学習に力を入れた。回収した廃棄物を再利用して作った楽器を使ったコンサートには、地域住民も多く参加してくれた。
E教諭	公立小学校に勤務。性の多様性を理解させる学習に取り組んだ。職員研修では、性的マイノリティーの当事者の話を聞き取り、「子どもに好きな色を尋ねる」といった教師の言動も見直すようにして改善していった。
F教諭	公立小学校に勤務。地域の小中学校から各校 1 名がメンバーとなり「学びを育むK町メソッド」を共同開発。付けたい力を明確化し、言語活動を重視。転任をしていたクラスでは「教室は間違ふところだ」をモットーに学級を運営。
G教諭	公立の小中一貫学校に勤務。総合学習では各自が卒論に取り組む。研究テーマを設定し、中間発表会を経て完成させていく。修学旅行を研修旅行と位置付けて、情報収集の場として活用している。

H教諭	公立小学校で、子どもが「学ぶ楽しさ」を感じることができる学習を目指し、特に算数教育に力を入れてきた。
I教諭	公立小学校に勤務。総合学習にPBLを取り入れ、探求的な学びを目指した取り組みを行なっている。地域の方とつながりながらフィールドワークも行い、地域の文化財を紹介するパンフレットを作成し、地域にも配布した。
J教諭	大学付属小学校に勤務。伝統文化学習に力を入れている。ネット調べでは深まらないので、祇園囃子を担っている方から聞き取り、和菓子作り体験、西陣織会館での織物体験など本物に学ぶことを重視している。
K教諭	大学付属特別総合支援学校に勤務。知的障害の児童生徒が通っている。大学との共同研究が行われている。作業学習の中では、窯業は失敗してもやり直すことができるので、力を入れて取り組ませている。陶芸ではなく社会生活と結び付け、完成した製品は販売した。
L教諭	外国籍児童が多く在籍する公立小学校に勤務し、学校内に設置された「放課後多文化教室」で日本語指導を担当。保護者支援にも取り組んでいる。
M教諭	公立小学校に勤務。道徳教育に力を入れ、自作の教材も多数開発。「心情理解に偏らない」「結論を押し付けない」ことを大切にされた道徳授業を実践してきた。

### 3-2. フィールドワーク

フィールドワークについては、受講生全員が同一校に赴くのではなく、各自の関心領域に近い授業実践を行なっている学校や学級を自由に選んで参観してもらうことにした。ふだんは時間的に行きにくい遠方の学校を選んだ受講生、逆に自身の勤務校や前任校など身近な学校を選んだ受講生など様々であった。小学校では校内研などで、同僚の教員の授業を参観することは日常的であろう。しかし中学校では同僚の授業を見る機会はそう多くないのが実情であり、勤務校や前任校の同僚（だった）教員の授業を参観することも、有意義な時間になったのではないだろうか。

**表4 フィールドワーク先の見学内容**

A教諭	不登校支援を行なっているNPOの活動に参加。このNPOには以前から参加。
B教諭	小学校の体育関係の研究会に参加。
C教諭	勤務校で、同じ社会科を担当する教員の授業を参観。
D教諭	関東地方の小学校で、JAXAに勤務した経験を持つ教員の授業を参観。
E教諭	勤務校で行われた、助産師さんを招いた性教育に関する取り組みを参観した。
F教諭	勤務校の小学校の学級会を参観。

G教諭	前任校の中学校の授業を参観。
H教諭	勤務校と同じ市にある小学校にて、算数の授業を参観。
I教諭	国立大学法人附属小の学習研究会において国語の授業を参観。
J教諭	東京都内の私立中学で、実践家の理科の授業を参観。
K教諭	単位制による定時制課程（昼間二部制）の高校を参観。
L教諭	前任の小学校で、外国にルーツを持つ児童を対象とした友好教室（日本語指導）を参観。
M教諭	国立大学法人附属小において道德の授業を参観。

### 3-3. 輪読会『授業づくりの深め方』

石井英真氏の『授業づくりの深め方』をテキストにして、輪読をすることにした。特定の校種や教科に特化されている本をテキストにすることは、この科目の性格からふさわしくない。石井氏はこの著書の中で専門とする教育方法学の立場から、幅広い教科の授業づくりの方法を論じている。また石井氏が「現場の教員目線を大切にしている」、「理論をかみ砕いてわかりやすい文章で書き表している」ことが、選択の理由である。現場の教員は多忙故に、いわゆる教材本の中のその日の授業づくりの参考になるページにざっと目を通すことはあっても、ゆっくりと1冊の本を読む時間はなかなか取れない。この本を熟読することで理論と実践の往還を意識してもらい、それぞれの持つ授業観を深化してもらうことを意図した。発表者は分担した章のレジュメに加え、討論の柱をつくってもらい、議論を焦点化することとした。

**表5 「授業づくりのすすめかた」を使った輪読会における討論の柱の一覧**

	討論の柱
第1章 1. 2	「授業の本質」と「教師の力量」「子どもはいかに学ぶのか」を踏まえた上で、自分が担任した子たちは、どんな子たち（クラス）に育つか議論をしてみよう。
第1章 3. 4	みなさんのこれまでの実践の中で、「創発的コミュニケーション」が生まれた実践を交流してみましよう。その実践で、なぜ「創発的コミュニケーション」が生まれたかについても述べてみましよう。
第2章 1. 2	自分の実践を振り返りながら、【時には複数教科のものも参照しながら、教科書を資料として学ぶ授業】【問いと答えの間が長くてドラマのように展開のある授業】について、具体的にどのような授業ができるかを考えて下さい。（どの教科でもOK）
第2章	新学習指導要領では、アクティブラーニングという用語は用いられていませんが、「主体的・対話的で深い学び」への手段として推奨されている。そこで「主体的な

	学び」「対話的な学び」「深い学び」に向けてどんなことを大切にしてきたか。またはこれからどんなことを大切にしていきたいか。
第3章 1. 2	これまでの実践（または、参観した授業等）で、めあての提示の仕方の工夫や、それによる子どもへの効果などを話し合ってみましょう。
第3章 3. 4	「カリキュラムづくりの主人公としての教師」の視点をもとに、これからの授業で意識して取り組んでいくべきことについて、具体的に話し合しましょう。
第4章 1. 2	授業デザイン（教材研究・学習課題の設定等を含む）において大事なことは？ （本章のポイントを押さえながら、これまでの自身の授業を振り返って・・・） ¥
第4章 3. 4	教材研究や授業に「想い」を込めるポイントや手法について、考えてみて下さい。 （思いはどこからやってくるのかという若手教員からの問い）
第5章 1. 2	テキストをもとに、授業の流れと展開（授業展開や単元デザイン等）を考える上で何を大切にすべきか・していること・していきたいかを一つ挙げ、そう考える理由を交流しましょう。
第5章 3. 4. 5	図5-4の②（学習者、教師、教師の関係構造図を示したもの）における、児童生徒と教材との対話を側面から支援する促進者（facilitator）とは、具体的にどのようなことを行なうのだろうか。（授業内・授業外どちらの視点でも良い）
第6章 123	・あなたはどちらかという、表6-1が示すどのタイプの教師ですか。 説明型教師 発問型教師 指示型教師
45	・子どもに「言葉が届く」瞬間とは、どんな場面ですか？
45	・一番良かった板書法は？
第7章 12	・「評価」について難しく感じている教科はどの教科で、どのような点について難しく感じているのか。 ・「絶対評価」なのに、一部「相対評価」になってしまっている部分はないだろうか。

### 3-4. 学期末課題レポート

学期末には、「『授業づくりの深め方』の第8章もしくは第9章を読んで、批判的考察を加え、A4書きで1600字～2000字程度を目安にまとめる」というレポートを課した

『授業づくりの深め方』は、専門的な内容をかみ砕いて説明し、理論と実践を架橋する構成となっており、この講義に最適であると考えてテキストとして選んだ。現場の教員による批判的

考察を加えることで、教育を取り巻く厳しい状況に対して、この本がどのような有効性を持っているのかを検証する必要があると考えたからである。

具体的には受講生から以下のような指摘があった。「基本的には、(石井氏の提案する)授業づくりの5つのツボ(1. 目的・目標(Goal)を明確化する、2. 教材・学習課題(Task)をデザインする、3. 学習の流れと場の構造(Structure)を組織化する、4. 技とテクノロジー(Art&Technology)で巧みに働きかける、5. 評価(Assessment)を指導や学習に生かす)について、授業力を高めるために必要なエッセンスが詰まったすばらしい本である」と評価している。しかし「事例研究の日常化」について、石井氏が「省察が起こる可能性を高める上では、事例研究の日常化が重要です。そしてそのためには、「学び」の研究としての事例研究を重視し、事前準備に力を入れすぎず、子どもの学びや教室での出来事の解釈を目的とした、リラックスした雰囲気での対話の機会を積み重ねていくことが有効でしょう」。(p336)と述べているが、現実の学校現場においては、児童の問題行動に対する対処に追われ、教師間のあつれきも生じており、「リラックスした雰囲気での対話の機会」は極めて難しいと指摘している。

また別の受講生は、「学校の授業の多くは、この本の中で「こんな授業になっていませんか(p273)と問題視されるような、「教科書で教える」「平凡で」「スキル主義」の授業になってしまっている。問題なのは、ここで提起されている「教科する」授業のやり方を知らないことでない。真に問題なのは、「教科する」授業と言われるような「知識構成的」で、「末広がりな」学習が必要だとはわかっている、そうできない学校現場の状況にある。そのことにもっと目を向けていかないと、この本の内容は「そんなことはわかっているけれどできないよ」「特定の人にはやっているけれど、自分にはそんな時間はないよ」と言われるような宙に浮いた話になってしまうように思う。(中略)多くの教師が限界を超えた状態で仕事をしている学校現場で、作者が提起する「教科する」授業ができる教師はむしろ非常に稀有な存在であるし、それが出来ないことは至極当然なことのよう映る」と指摘している。

「働き方改革」があつて「理想的な授業づくり」が可能となるはずである。この本の中で石井氏自身も働き方改革について、以下のように言及している。

「子どもをめぐる問題が複雑化し、教職の高度化が求められる今だからこそ、教師が本業である教育活動に専念でき、それにこそ余裕を持って時間がかけられるという意味での「働き方改革」および、信頼と尊厳を持って教師の専門家としての仕事や成長が社会的に支えられ、子どもの成長によって喜びと手ごたえと自らの仕事への誇りを感じられるような「働きがい改革」のための環境づくりが急務です。(P313-314)」

しかし「授業づくり」に関する記述量に比べて、かなり分量が少なく内容も抽象的であることは否めない。

また「職場の同僚性」についても、「授業のクオリティは、教師同士が学び合いともに挑戦し続けるような同僚性と組織文化があるかどうか大きく規定されます。すぐれた教師がたくさんいる学校がよい学校なのでは必ずしもなく、その学校にいと普通の先生が生き生きとし

ていてすぐれた教師に見えてくるような、挑戦が認められみんなが高め合っている、**伸びていく空気感のある学校**がよい学校なのです。そして、そうした学校のさまざまな次元の社会関係資本（つながりの力）や組織力を土台として、子どもたちの学力や学びの質は高まっています。（P345）」と述べられているが抽象度が高く、授業づくりに関する提案で見られたような具体的な手がかりが見えにくい。

授業づくりを深めるためには、教師が心の余裕を持って子どもたちに向きあうことができるように勤務条件を整備し、教員が仲間として支え合う同僚性が欠かせない。この本にはそのための具体的な方策が提示されていないことに、物足りなさを感じていると考えられる。

#### 4. 授業アンケートの分析

授業終了後に実施した授業アンケートには、以下のような記述がみられた。

「院生同士の話し合いが楽しかったです。授業実践を語り合うのは、それぞれの教育観が見えて良かったです」

「自身のこれまでの実践を振り返ったり、仲間の実践を聞いたりすることで得るものは大きかった。それぞれの現場でどのような実践をされていたのかがよく分かった」「教師として最も大切と言える「授業」について改めて考えることができました。院生同士で授業実践を交流し合えたことはこの授業ならではの貴重な機会でした」

「授業づくりについて発表したり、他の受講生の発表を聴いたりして、実践的な教育活動について学ぶことができました。現場に戻って、学んだことを生かしていきます」

「他の先生方の実践を多く知ることができ、その中で自身の教科指導の在り方を振り返ることができた」

「皆さんの実践から多くのことを学ぶことができました。これまでいろんな立場でそれぞれが学ばれ実践されてきたものが詰まったものだったからこそ、質が高く、非常に興味も広がりました。自分自身も実践を言語化してまとめることで、ふり返ることができました」授業づくりの大切さやそこでのプロセス、ポイントの中身やその有無など、改めて授業というものについて学びを深めることができました。この授業を通して、現場における自分のこれまでの授業実践を今一度振り返るきっかけとなった。これまでにはただがむしゃらによりよい授業づくりに取り組んでいた、そこに深い理論や考えはあったが気付いてはいないものであったとも感じる。しかし、ここでの学びを通して、自分の実践に対して理論を唱えることが実現できたような気がする。理論を学ぶことで、知らず知らずのうちに取り組んでいたものに価値を付けていただいた、そんな授業となった」

受講生が自身の授業実践を振り返ることで、この授業のテーマである「それぞれが持つ授業論に対する省察」が達成できたと言える。また他の受講生の発表した授業実践を肯定的に捉え、受講生同士が信頼関係を構築し「同僚性」を生みだしている。

また「全ての授業が、院生のプレゼントと院生同士の交流で進んでいたのも、先生（註 授

業担当者である筆者）が授業をしてくださる回もほしかった。先生からの学びも得なかった」  
「個人的には、発表の合間合間に先生がお話される内容にとっても興味があり、輪読会もいいのですが、先生の講義をもっと受ける時間があればいいと思いました」という意見もいただいた。授業担当者である筆者自身の中学校の教員時代の授業実践については、自己紹介を兼ねた第1回の授業において、約30年間にわたって中学校現場で活用してきたモノ教材を活用した授業づくりを紹介したのだが、時間が短く物足りないように感じられたようである。

筆者の中学校教員時代は、「生徒の関心意欲を高める授業」「暗記ではなく考える力を育てる」ための授業を目指し、「教科書で教える授業」を心がけてきた。しかし工夫した授業は「教科書を教える教師」から批判も受けたこともある。今では教科書編集自体が大きく変わり、筆者が積み重ねてきた授業の工夫が、教科書の中で随所に取り入れられるようになり、やってきたことが間違いでなかったことを実感している。また文化祭ではフィールドワークで地域の商店街復元マップづくりを行ない、「選択社会科」の時間では、図書室にあったサザエさん全集を活用し「サザエさんで学ぶ戦後史学習」という調べ学習をしたこともある。最近の文化祭は縮小傾向にあり生徒の活動をなくし、外部の劇団や音楽関係の鑑賞をして終わることもあるようだ。「選択教科」については、学習指導要領から削除されてしまっている。このような経験を語ることは「働き方改革」に逆行する恐れもあるが、一人の教師のライフストーリーとして、「参考になるところがあれば取り入れる」というスタンスで聞いてもらうことが良いと思う。

## 5. おわりに

現職教員である受講生の発表を聞いて、忙しい毎日の中で精魂を込めて授業づくりに取り組んでおられる様子がよく理解できた。6年前まで教育現場にいた私だが、受講生が伝えてくれる最新の教育現場の様子の変わりように、驚くばかりである。また中学校での勤務経験しかない私にとっては、小学校の先生方のお話は初めて知ることも多く勉強になった。すべての受講生の皆さんに深く感謝したい。

大学院連合教職実践研究科で開講されている「教科指導実践演習」は、AとBの二つに分かれている。「教科指導実践演習A」は初任期教員養成コース、「教科指導実践演習B」は、中核・リーダー教員養成コースの院生を対象としている。教職経験のない（浅い）初任期教員養成コースの院生と、経験が豊富な中核・リーダー教員養成コースの院生が交流する場として、この科目を活かすことができないだろうか。

もちろんどちらのコースの学生も、修了や新たな免許資格のために履修している科目は少なくなく、そのうえ実習や修論執筆の時間も必要であり、カリキュラムオーバーロードになることは好ましくない。15回の授業の中で、負担のない範囲で、教科指導実践演習AとBを合同で実施し、中核・リーダー教員養成コースの教員から今までに積み重ねてきた授業実践を聞いて、質疑応答も行い交流する時間を持ちたいものである。またフィールドワークとして、初任

期教員養成コースの学生が、中核・リーダー教員養成コースを修了された方々の職場に赴き、授業を見学させていただくことも、意義があると考えている。

## **引用文献**

石井英真（2020）『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房

## 実践的指導力形成の軸としての模擬授業の意義と課題 —実施形態と真正性をどう考えるか—

福嶋 祐貴  
(京都教育大学)

### はじめに

本稿では、特集の趣旨を踏まえ、学校臨床力高度化系の立場から「教職大学院における教科教育」の在り方を論じる。今号の特集は「教職大学院における教科教育」である。このフレーズにはいくつかの意味内容が考えられる。第一には〈教職大学院において行われる教科教育〉、すなわち児童生徒と同様に実施される、教職大学院で学ぶ学生を対象とした各教科の教育（そこにおいて院生は各教科の知識・技能を学び深めることになる）である。第二には〈教職大学院においてそれ自体が考究の対象となる教科教育〉、すなわち教職大学院において学生が実践的指導力を形成する舞台としての教科教育（そこにおいて院生は各教科の指導・評価の力量を鍛えることになる）である。むろん、前者の教育の成果が後者で言うところの力量形成に資するということが、逆に後者の力量形成の過程において前者で扱われる教科内容の理解が深まるということなどはあるであろうから、この二者はまったくの無関係ではありえない。

さて、筆者が所属する学校臨床力高度化系では、分野横断的・総合的な「学校臨床力」の形成を主に図っているということもあり、初任期教員養成コースと中核教員・リーダー教員養成コースのいずれにおいても、何らかの教科に特化した授業科目は提供されていない。唯一、「教科指導実践演習」という科目が「教科」の名を冠しているが、ここでの「教科指導」は、小川・宮坂論争以来「生活指導」や「教科外指導」に対置されてきた「教科指導」にあたるもの、すなわち各教科の授業そのものに関する演習科目である。その意味で、先述した教科教育内容論的な意味での「教職大学院における教科教育」はそもそも本系の教育の射程外である。

したがって自ずと、本稿が言及する「教科教育」は、先述した後者の教科教育方法論的な意味で用いることになる<sup>1</sup>。もう少し厳密に言えば——まさしくこのこと自体が本系の課題となるのであるが——本系での「教科教育」は、各教科に固有の指導論・評価論よりも、通教科的な指導論・評価論を対象に据えがちである。つまり、各教科の教育をそれぞれ分けて考えるよりは、授業一般というふうにとらえる傾向にある。

そのような性格を持つゆえに、本系の各授業科目において「教科教育」に関する実践的

---

<sup>1</sup> 教科教育学では、「各教科の教育学の総称」としての教科教育学には「教育内容学まで含む広義のとらえ方と、狭義の教科教育学（この場合は、教科教育学と教科教育方法学の両方）のみに限定すべきであるという考え方があり」とされている（小原友行（2017）「教科教育学の歴史と成立」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック』教育出版、p.6）。本稿で教科教育内容論、教科教育方法論と言っているのは、この記述を参照したものである。

を形成しようとするとき、特に初任期教員養成コースにおいては、指導の中軸を模擬授業とその省察に置くことが多い。模擬授業を学生主体で実施し、それに対する事後検討を通して、各授業科目のねらいを達成していくということである。先ほども述べたように、各教科に対応する授業科目は現在開講されていないため、ここで追求されるねらいは通教科的なものになりやすい。たとえば筆者が担当する「授業デザインと ICT 活用」という科目の場合、各授業回でスポット的に各教科における ICT の有用性・独自性が議論の俎上に載せられることがあっても、全体としては、ICT の活用の在り方・ICT との向き合い方が検討課題となっている。

前置きが長くなったが、以上のような事情から、本稿では「教科教育」の実践的指導の中軸となっている模擬授業の在り方を探ることとする。後述するように、模擬授業を中軸に据えることに対しては、学生から賛否両論の声が寄せられる。本稿では、特に学生の不満の種となりやすい模擬授業の真正性、すなわち授業という状況の構成要素やそれらの連関の仕方に関していうところの、実際の学校において教師が児童生徒のために行っている授業からの乖離の小ささという角度から検討を行う。模擬授業とはどのようなもので、それは真正でなければならないのだろうか。本稿では、そもそも模擬授業なるものがどういった形で現在まで行われてきたか、すなわち「模擬授業」という語の意味にヒントを求めてみたい。

## 1. 教職大学院における模擬授業をめぐって

### (1) 模擬授業を通して目指すもの

教職大学院では、高度な専門性を育成するために全授業科目において理論と実践との両者を架橋すること、つまり「理論と実践の往還」や「理論と実践の融合」が求められる。中央教育審議会（2006）では、その具体的なスタイルを次のように記している。①授業観察・分析や現場における実践活動・現地調査（フィールドワーク）、実務実習など、学校における活動自体に特化した科目を設定するとともに、②個々の科目内部において、事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現地調査（フィールドワーク）等を含めたものとする。

上記②については、すぐあとに「[理論に関わる授業内容は] 事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現場における実践活動・現地調査（フィールドワーク）等により、教育現場における検証を含むものであることが重要である」と記されているとおり、模擬授業は教職大学院教育のねらいを達成するための方法の一例として位置づけられているほか、理論的な授業内容に対する「教育現場における検証」を担うものとして扱われている。そのようなねらいからは、何らかの理論やモデルをもとに授業をつくり、授業者が授業を行ったのち、指導助言を受けるといった従来型のオーソドックスな模擬授業の形式が導き出される。

一方、「検証」を超える模擬授業の在り方も提起されている。たとえば小島（2013）は、「ただ授業のやり方を知るというのではなく、授業者が生徒の立場になって、新しい世界が開かれたと実感すること、自分も現場でやってみたいと思うような授業をつくることが重要」という、仮説の検証ではなく生成・創発を重視する立場から、「授業者の学習指導案を仮説とし、

研究者、現場教員、院生・学部生等、様々な立場の人々が参加し、その場で教育実践的な実験を行いながら仮説をつくりかえていく営み」として「仮説生成模擬授業」を打ち出している

(p. 3)。小島の実践は学部の教職課程におけるものであるが、理論を生成的・創発的にとらえる点では、教職大学院の目指す「理論と実践の融合」にも親和的である。

また、渡辺・岩瀬（2017）は、教員養成における省察の重要性が認識されるなか、たとえ省察を目的に掲げていたとしても、従来の模擬授業の取り組みは「もっぱら教師の行為の仕方に関心を当てる旧来の教師教育の枠組み内での有用性に留まっており、深い省察をもたらすものにはなっていない」とする（p. 136）。授業者が評価や指導助言を受けるという形をとっている限り、そこでの学びは結局評価者（指導助言者）の枠組みのなかに収まってしまうため、省察が深まりにくいというわけである。この考えに基づき、渡辺らは東京学芸大学教職大学院において「授業者役と学習者役とがそれぞれの立場から授業中に感じたこと、考えたことなどを出し合い対話を行う」形の「対話型模擬授業検討会」を実践している（p. 138）。

「対話型模擬授業検討会」を大分大学教職大学院において実践している大島（2023）は、その成果として、学習者役が指導助言ではなく学習者としての内面を語ったことによって授業者役が問題に自分で気づくよう促進されたことをはじめ、両者ともに本質的な気づきが促されたと記している。そのうえで大島は、教職大学院のみならず学校現場での校内授業研究においても同様の形式の検討会を実施することの有効性を示唆している。その際、互いの価値観を固定化したまま指導改善をねらうのではなく、授業者役・学習者役ともに互いの教師としての考え方や価値観の前提を問い直す契機とすることが重要であると述べている（p. 24）。

このように、教職大学院における模擬授業の具体的な形としては、授業科目で学んだ理論知の「検証」として授業をつくり、授業後に指導教員や学習者役から指導助言を受けるという在り方と、検証すべき理論知を前提とせず、授業後に協働で行う省察（検討会）の中で理論を生成したり、授業に対する価値観や枠組みを組みなおしたりするという在り方が考えられてきた。真正性という観点で考えれば、前者の検証志向の模擬授業は、授業という実践を単純化したうえでもたらされる指導助言が、単純化したがゆえに教師の（偶発的・即興的でないという意味で）一般的な授業技術に関するものに向きがちになる。そうした指導助言は、現場での授業に対してもたらされる類の指導助言の一面を、ごく限定的に再現したものとなるだろう。それに対し、後者の創発志向の模擬授業は、学習者役が学習者としての（指導助言を提供するねらいがないという意味で）ある種の純粋な内面を吐露することを重視しており、現実の児童生徒を相手に行う授業ではないからこそその、模擬授業ならではの学びが期待できる。真正性の観点から模擬授業の意義を考えるにあたって、後者に属する取り組みは示唆的である。

## （２）「院生相手」の模擬授業

以上のような教職大学院での位置づけにもかかわらず、模擬授業それ自体に対して否定的な声が寄せられることがある。たとえば、2023年度に本系が院生対象に実施したアンケートで

は、自由記述にて「どうしても院生相手の模擬授業に魅力を感じない」や、「模擬授業の授業を減らしても良いのではないかと思う」といった、模擬授業に対する否定的な意見が散見された。ただし、「模擬授業が少ない」や「模擬授業をやる回数が思ったより少ないと感じました」のように、模擬授業をもっと取り入れてほしいという旨の意見も寄せられてはいる。

ここでは前者に注目したい。模擬授業に対する否定的な声は以前から寄せられていた。そこで概ね共通しているのは、不満を覚える要因が、模擬授業が「院生相手」で行われるという点である。理論的な事情はそれとしてごく素朴に考えれば、現実の教育現場において本物の児童生徒を相手に行われる授業の経験が、実践的な指導力を向上させるうえで有効であると思うのはほとんど自然なことである。現実の教室にいる子どもを相手にするのと院生を相手にするのでは、学習者側の認知発達の段階やつまずきなどが異なるため、「院生相手」に回数を重ねたところで現場での実践には役立ちにくいと考えられても無理はない。

模擬授業は、いま書いた意味での「本物の授業」ではない。本稿でいう真正性が乏しいと言いつてもよいだろう。院生が教職大学院の授業科目において実施する模擬授業は、ほとんどの場合そこで教壇に立つ自分自身と同じ立場にある者を相手にして行うものである。彼らは、実際の児童生徒とは年齢はもちろん知識・技能の習得状況もまったく異なる人々を相手に、多くの場合既に大学以前の段階の学校で達成しているはずの教育目標の達成を（表面上は）目指して、現実の授業時間よりも短い時間の中で授業を行い、評価を受けることになる。

そのような制約のうえに、「院生相手」という状況がさらに不満を増長させている可能性も考えられる。仮に、模擬授業をもとに全体で省察・探究していくことではなく、授業を受けた相手から直接的に何かしらの実践的なアドバイスが得られることを期待している院生であれば、学部卒院生を相手に行う模擬授業には満足感が得られないおそれがある。同じ院生であっても、たとえば現職教員院生のように現場経験が豊富な院生を相手にして行う模擬授業であれば、そのような不満も解消されるのかもしれない。このことも、現場経験に基づく「本物の」アドバイスが求められているという点で、真正性の乏しさの表れと見ることもできるだろう。

もちろん、授業科目を担当する教員の指導ないし介入が、模擬授業に基づく省察・探究を通じた「理論と実践の往還」を実感することにつながるものでなければならないことは言うまでもない。模擬授業を苦勞して作ったにもかかわらず、いわゆる「深い学び」が得られづらいのであれば、「院生相手」の模擬授業に意義が感じられなくなるのももつともである。

以上のように、教職大学院において模擬授業に対し否定的な意見が出る場合、次の三つの意味でそれが真正でないことが理由として考察できる。つまり、模擬授業自体がそもそも「本物の授業」でないこと、模擬授業をもとにした議論や指導が「本物」の教育経験に基づいていないこと、模擬授業の事後指導が教職大学院のねらいにつながっていないことである。こうした課題がある中で、模擬授業あるいはそれを通じた学びを真正なものにしていくにはどういった点に留意すればよいだろうか。

## 2. これまで行われてきた模擬授業とは何であったか

### (1) 模擬授業とマイクロティーチング

そもそも模擬授業とは何か。木内（2004a）によれば、模擬授業とは「教員養成課程にある学生や研修中の教師が、授業の組立て方や指導法などを体験的に学んだり検討したりするために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」をいう。模擬授業はあくまでも「本物」の授業を模したものであり、「本物」ではないのである。

では、模擬授業はどのように「本物」の授業を模した（あるいは、模しえない）ものなのであろうか。歴史的に見れば、これにはいくつかの仕方が存在してきた。

模擬授業と似た概念に「マイクロティーチング」がある。これは、木内（2004b）によれば「授業範囲を短縮し、教授行為の要因や教授技術に含まれる特定の要素的スキルに焦点を当て、児童・生徒役が数名のクラスで授業場面を人為的に設定し、5～20分の短い時間で授業を行い、その評価や批評をうけ、それをフィードバックさせて、改善に取り組むことで教授スキルを活用できるようにする実践的訓練」をいう。基本的な手順は①教育方法の解説（予備講義）、②事前準備、③レッスン、④評価票と批評会、⑤授業プランの練り直し、⑥再レッスン（授業者・学習者が交代すること）、⑦再評価・再批評という流れである。マイクロティーチングは、模擬授業に比して「訓練」的な色彩があり、焦点化された短時間の「授業」の中で特定の教授スキルを鍛えるという点に特徴がある。

しかし、マイクロティーチングは「本物」の授業を模したものの、すなわち模擬授業として開発されたわけではない。スタンフォード大学においてマイクロティーチングの開発に携わり、『マイクロティーチング』(*Microteaching*) という概説書を執筆したドウワイト・アレン (Dwight Allen) とケヴィン・ライアン (Kevin Ryan) は、マイクロティーチングの「本質命題」として次の5点を挙げている (Allen & Ryan, 1969, p.2=1975, p.3)。すなわち、①マイクロティーチングは本物の教授である。②マイクロティーチングは通常の教室教授の多様性を縮小する。③マイクロティーチングは特定の仕事を実施するための訓練に焦点をしぼる。④マイクロティーチングは訓練の中でコントロールの度合を強める。⑤マイクロティーチングは教授におけるフィードバックの次元や反応の結果を知らせる機会を非常に拡大する。

このうち第一の命題に明記されているとおり、マイクロティーチングは本物の (real) 教授として捉えられている。すなわちそれは、模擬的な、現実の授業に似せたものではなく、あくまでも現実の授業そのものの中での「訓練」を重視するものであった。

このマイクロティーチングは、授業に必要なスキルにはっきりと的を絞りと、それ鍛えるうえで効果的であったが、課題も明らかになっている。たとえば、水越（1989）によれば、「あまりにも細かい授業分節での教授スキルであること、学生が児童役を演ずるという不自然さ、大量の教育実習生を対象にできないこと、それに現職教育へそのまま転移できないこと」という課題があり、1970年代以降その適用範囲が制限されてきたという。

本間（1989）は、スタンフォード大のマイクロティーチングのモデルに対して「あまりにこ

ま切れで、『授業の実際』に遠いという批判」、「教授技術を教えるといっても、一体どんな場面で使ったらいいものか、マイクロティーチングでは教えられない、という批判」がなされたと述べている。スキルの断片化とそれによる転移の困難さなど、やはり「本物」の授業との隔たりが、マイクロティーチングの克服すべき課題であったと言えるだろう。これは、先述した模擬授業の真正性の欠如という課題と共通するものである。

他にも、滝沢（1990）は、マイクロティーチングにおいて訓練内容を明確化する際の恣意性を指摘する。滝沢によれば、教師の行為を何らかのカテゴリーシステムに当てはめるという作業自体が主観に左右されるものであり、授業を見る者や授業者自身によって、教授行為の「意味のある」まとまりがそれぞれ異なる形で作り出されることになる。したがって、訓練内容を明確化するには、①まず授業者自身が意図した教授行為を「意味のある」まとまりとして析出し、そのまとまりについてのみ評価する、②授業者が自覚していなくとも授業者以外が何らかの効果を持っていたと解釈した行為のまとまりを析出し、評価する、③授業者・指導教員・児童生徒役の学生がそれぞれのまとまりに限定して検討する、というプロセスを経ることが肝要であり、そのうえでその検討内容を授業者が認識することで初めて、訓練内容が明確化されたことになるという（p. 148）。この指摘は、模擬授業に対する指導助言として授業技術を伝授することの原理的な課題を析出している点で重要であろう。

## （２）日本におけるマイクロティーチングの三つの展開

水越（1989）によれば、マイクロティーチングは、日本に導入されて以降3通りに展開してきた。その第一は、教員養成大学などで教育実習生の事前指導として用いられるもので、教育工学的発想によるおよそ原義どおりのマイクロティーチングである。実習生等が短時間で「授業」を行い、それを録画しておくことで、教員養成大学附属学校の教師と比較し、評価することができる。またこの場合の児童生徒役は実習生と同じ立場の学生が務めたという。先の滝沢（1990）が挙げていたのも日本の事例、より具体的には東京学芸大学や東京工業大学におけるマイクロティーチングの事例であった（なお、東京学芸大学の事例は訓練内容を前もって定めておく場合、東京工業大学の事例は訓練内容を事後的に、評価とフィードバックを行う中で明確化する場合として取り上げられている）。

マイクロティーチングの第二の展開は、水越らが「診断バズ」と名付けた形で、新しい単元や教材を用いて授業設計をする際に、児童生徒の受け止め方やレディネスを事前につかむために行う方法である。「診断バズ」とは、抽出した児童生徒を対象に、「教師は話し合い（バズ）の方向づけだけをして、あとは、子ども小集団にまかせてその討議の記録をテープレコーダによってとる。この記録をもとにレディネスを知ろうとするもの」とされる（金沢大学教育学部教育工学センター理科教育研究グループ授業分析班、1978）。資料や実験を提示し、それに対して抽出された児童生徒がどう出るかを観察するとともに、開発した教材等の論理の矛盾や飛躍、思考の行き詰まりなどをチェックし、そこから得られたデータを、授業設計にフィードバ

ックするのである（水越、1989）。レディネス把握が第一の目的であり、教育研究における実験授業（より厳密には、その予備実験）の性格が見てとれる。

第三の展開は、「解説付きの授業体験」である。これは、授業者が授業を行う中で、要所で展開を中断し、そこで用いられた教授技術を解説するというものである。この形式を提案した野口（1989）は、これを「立体的授業解説」と呼んだ。いわゆる示範授業（実習生や若手教員に模範的な授業を見せる、教師教育の一環）と同じく、授業者は一定の教職経験を備えたいわば先輩教員ということになるが、実際に児童生徒が授業を受けているところを参観することができる示範授業とは異なり、ここでいう「授業体験」の参加者（児童生徒役）は教育実習生や現職教員である。解説者たる授業者がリアルタイムで技術の解説を行い、それを受講者が臨場感のある状況の中で学べるため、効果的な教師教育の方法として期待された。

### （3）誰が授業者を務めるか

「授業体験」の形が提唱された1980年代の時点では、ベテラン教師が若手の教師たちを相手に実施するという形態の「模擬授業」が流行していたようである（大西、1989）<sup>2</sup>。模擬授業について初めて特集を組んだ『現代教育科学』誌（明治図書）の1989年3月号では、『『模擬授業』を受講して何を学んだか』というセクションの中で、野口芳宏や市毛勝雄、大西忠治といった教師の模擬授業から学んだことをそれぞれ受講者が報告している。また、同じく模擬授業についての特集を組んだ同誌の1989年10月号には、10名の執筆者がそれぞれベテラン教師の名前を一人ずつ挙げ、その教師に模擬授業を企画してほしい旨の要望を記すという、「この人に模擬授業を——ここを学びたい」というセクションがあった。若手教員を中心に、ベテラン教師の教育技術を直に見、体験することのニーズがうかがえる。

この形の模擬授業の発展形として、「研究的模擬授業」という取り組みも当時現れていた。向山（1989）によれば、これは「教育技術の法則化運動」の中で開発された研究方法のひとつで、日本教育技術学会において採用されたものである。「解説付きの授業体験」の形の模擬授業が、授業者から参加者への教育技術の解説・指導を主な目的としていたのに対し、「研究的模擬授業」はその名のとおり参加者全体で研究協議を行い、授業について探究することを目的とするものであった。具体的には、まず共通教材が指定され、複数の授業者が参加者を生徒役としてそれぞれ持ち時間内で模擬授業を行い、2～3名の寸評者が当該授業に対してそれぞれ5分程度で批評したのち、参加者全体で授業者の授業内容や教育技術についての討議が行われ、最後に寸評者が5分程度ずつ総括意見を述べて終わるといった形がとられた。模擬授業における持ち時間は、法則化運動内では全体討議の論点を絞るために10分とされていたが、日本教育技術学会では「授業の基本単位」を考慮して15分とされた（p.119）。

このように、「授業体験」から「研究的模擬授業」に至る模擬授業の展開においては、授業

---

<sup>2</sup> 大西（1989）によれば、こうした模擬授業には「ショー的な要素」が見られるが、そうではない形の〔現在行われているような仲間内での〕模擬授業もそれ以前から行われてはいた。

者がベテラン教師から若手教師へと移ってきた。そして現在、教職課程や教職大学院で実践指導の一環として行われている模擬授業およびその内容に対する講評・事後検討会は、まさしくこの展開の延長線上に位置づけられるだろう。それは、マイクロティーチングのような「訓練」ではなく、さりとて授業技術・スキルの伝授や体験でもない、授業を起点とした教育実践に関する共同探究の場として見るべきものである。

#### （４）採用段階での模擬授業

以上は教師教育における養成・研修段階で見られる模擬授業であるが、採用段階でのそれにも触れておきたい。たとえば京都府の令和6年度教員採用選考試験では、第2次試験の面接試験の一科目として「実践力テスト（模擬授業）」が行われているし、京都市の令和6年度教員採用選考試験でも、第2次試験で論文・集団討議に並んで模擬授業が実施されている。文部科学省の「令和3年度教師の採用等の改善に係る取組事例」によれば、教員採用試験で模擬授業を実施している自治体は、全68区市のうち26区市にのぼる。奥田・清水（2021）によると、このように面接試験の一環としてではなく模擬授業が独立した試験形態として教員採用試験に取り入れられるようになったのは1996年以降のことであるという。

教員採用試験における模擬授業の実施形態は、自治体により様々である。公開されている具体例などを参考に見てみると、児童生徒役を同じ試験グループの他の受験者が務める場合、面接委員やALTが児童生徒役となる場合、指導内容が事前に指定される場合や当日提示される場合、授業前に構想を述べる場合や授業後に集団討議・質疑を行う場合などがある（「平成30年度教師の採用等の改善に係る取組事例」p.79）。

採用段階の模擬授業は、採用試験の一環である以上、ハイ・ステイクスな評価の対象となっている。そのこともあり、養成・研修段階よりもさらに授業時間や児童生徒役などの点で「本物」の授業からは程遠くなっており、現実の授業場面における授業の力量を評価するには真正でありにくい（逆に、変数が相当統制されているために、授業スキルの特定の側面については評価しやすいとも言える）。それにもかかわらず、模擬授業に対する評価には評価者により相違なばらつきがあり、公平性の点で試験自体に課題があると指摘されている（秋山、2011）。

「研究的模擬授業」で課題となっていた評価者（寸評者）の力量の問題以上に、評価者間の鑑識眼のすり合わせが切実な課題であると言える。

以上を踏まえ、これまでの模擬授業の形を表にまとめてみると、表1のようになるだろう。このように模擬授業は、現実に行われる本物の授業を実践することを常に見据えつつ、本物そのものではないことでむしろ得られる利点をそれぞれ異なる形で生かして構想・実施されてきたと言える。そこで最後に、これらの五つの形を念頭に置き、教職大学院での模擬授業およびその指導の在り方についての示唆を探りたい。その際、既に述べたように模擬授業の真正性に焦点を合わせつつ、授業という状況の複雑さ、実際の子どもを前にすることの難しさという点から、模擬授業の意義にも注目していく。

表 1 模擬授業の五つの形

	マイクロティーチング (Allen & Ryan, 1969)	診断バズ (水越、1989 ほか)	立体的授業解説 (野口、1989 ほか)	研究的模擬授業 (法則化運動)	教員採用試験における面接試験の科目
教師教育の段階	養成・研修	—	養成・研修	養成・研修	採用
目的	特定の授業スキルの訓練	教材開発、レディネス把握	授業スキルの伝授・学習	授業に関する研究協議	教育実践に係る力量の審査
教師役	学生、教師	教師	ベテラン教師	学生、教師	受験者
児童生徒役	児童生徒、学生	児童生徒	学生、教師	学生、教師	受験者、試験官など

(筆者作成)

### 3. 模擬授業の意義について

#### (1) 授業という状況の複雑さ

まず、表1の五つのいずれもが、授業が行われる状況を簡略化することによって、本物の授業が持つ複雑さ、すなわち実際の児童生徒が持つ認知発達の段階や認知特性、レディネス、社会経済的背景、児童生徒相互の関係や学級集団の凝集性の度合いなどの多彩さを多かれ少なかれ縮小していた。ほとんどの場合学級規模や授業時間がコンパクトになっているほか、「立体的授業解説」や「研究的模擬授業」、教員採用試験は、児童生徒役を起用することで学習集団の多様性のある意味で均質化している。このように状況を簡略化することで、特に授業づくりや教科教育に関わる要素のみを際立たせることができる。「立体的授業解説」や教員採用試験での模擬授業は、この点があるからこそ成り立っている。

先述したアレンらの「本質命題」の第二には、マイクロティーチングが現実の授業場面における様々な要素を「縮小」したうえで行われるという規定がなされており、一見それによって現実の多岐にわたる独立変数が統制され、焦点化した実践指導が可能となるように思われる。しかしそこで目指されていたのが特定の教授スキルの習得であったために、結局はスキルの転移が難点となり、本間(1989)の挙げたような批判を免れえなかった。

この点からは、単一のスキルの習得ではなく、授業づくりに係る総合的な力量や、いわゆる授業観を磨くことを志向する事後検討会(省察)を模擬授業のあとに行うことによって、現実の複雑な状況にあつての判断の熟達化を図るべきことが示唆される。これはちょうど、検証型の模擬授業と創発型の模擬授業、そしてマイクロティーチングと「研究的模擬授業」との対比に重ねることができる。何らかのスキル、介入や手立てをそのまま「訓練」するのではなく、それらが成功しないし失敗した要因を、事後検討会での共同探究によって突き詰めていくのである。「立体的授業解説」にならい、たとえば実務家教員がスキルや介入の仕方を演示する形の模擬授業を行う場合でも、それ自体を共同探究のトピックに据えることが有効であろう。

また、真正性を重視するあまり、多くの独立変数ないし剰余変数が交絡する状況下であれば、授業や教育事象の本質的な部分が見えにくくなってしまふことも懸念される。なるほど変数が多いということはそれだけ深掘りできる余地があるということであり、うまくいけば深ま

りのある省察が可能になる。特に、総合的に教育事象を探究することを重視する場合、生徒指導的・学校経営的側面も考慮し、教育実践そのものについて総合的・包括的な議論を行うことには一定価値がある。しかし、必ずしも検討会が授業づくりに関する方向へと進むとは限らず、したがって純粋な意味での教科教育方法論的な実践指導にフォーカスしづらいという課題もある。もちろん生徒指導的・学校経営的な議論が教科教育に無関係であるわけではないが、検討の焦点がぶれてしまったり、整理できないほどに議論が散乱してしまったりするのであれば、受講生にとって深い学びにはなりにくい。実践指導の目的如何で真正性の度合いを調整するとともに、指導の目的と実施形態について共通理解を図ることが必要である。

## （２）実際の子どもを前にすることの難しさ

模擬授業の真正性に関する不満の原因のひとつとして、さきに「院生相手」の問題を挙げた。模擬授業の中でも、マイクロティーチングや「診断バズ」は、実際の児童生徒を相手に行われることがあった。実地訓練の意味合いを持つマイクロティーチングでは、「本物の教授」が重視されていたし、「診断バズ」では、児童生徒のレディネスの把握という目的があったために、実際の児童生徒に向けて模擬授業を行う必要があった。このように、実際の児童生徒を相手に行うことの価値は、模擬授業の歩みの中でも認められていたと言える。

しかし、実際の児童生徒を相手にすることには難しさがあることも事実である。この難しさには、先述した授業状況の複雑さという点も含まれる。他にも、特に教科教育の文脈でいう場合、実験的・挑戦的な授業づくりのハードルが高くなりがちであるという点も挙げられる。実験的・挑戦的な授業づくりは、通常の授業と同等に、あるいはそれ以上に、失敗と隣り合わせであったり、仮にそれが成功した場合でも、他のクラスと足並みを揃える必要があったりと、模擬授業の実施およびその受容が難しいことがある。学習指導要領や教科書から逸脱するような授業づくりはそもそも受け入れられないこともありうる。教育系学部の附属校など、研究的な取り組みが日々行われているフィールドであれば許容されやすいかもしれないが、児童生徒の貴重な学習機会を奪うことになりかねないという懸念は、およそ学校であれば払拭されづらいものだろう。実験的・挑戦的な授業づくりが必ずしも要求されるわけではないとはいえ、「理論と実践の往還」が重視される教職大学院における模擬授業であればこそ、基礎的・基本的な授業づくりにとどまらない実践指導は一定重視されるべきである。冒頭で述べたような教科教育内容論と教科教育方法論との関係を考えればなおさらである。

また、同じく教科教育の文脈において、実際の児童生徒を前に実験的・挑戦的な授業づくりを行うにあたっては、単元指導のタイミングの問題も避けられない。教育実習や教職大学院での専門実習ではしばしば生じることであるが、特定の単元の指導について研究しており、そこで構想した指導を実習で行いたいと考えたとしても、実習に赴く時期と実習校で当該単元を扱う時期とが一致しないことがある（研究一般に当てはまることではあるが）。カリキュラムマネジメントによる単元位置の組み替えや、実習・フィールドワークの時期の再検討などの可能

性は残されているものの、学校にかかる負担の面から、実現は容易ではない。

こうした単元指導に特有の問題は、「院生相手」や同僚相手の模擬授業ではほとんど問題にならない。模擬授業は、単元の実施時期にかかわらず、児童生徒役さえいれば随時実施可能である。そうであればこそ、じっくりと教材研究を行ったうえで授業を実施してみることができるのである。まして、「教職大学院における教科教育」を考えるなら、授業技術や介入方法など、通教科的、あるいは教科教育方法論的なテーマを持って行う模擬授業ももちろん重要であるが、高度な教材研究に基づく教科教育内容論的な方向での模擬授業の価値も無視することはできない。すなわち通常、模擬授業および検討会は「研究的模擬授業」や教員採用試験での模擬授業といった形で行われることが多いが、「教職大学院における教科教育」に関して言えば、「診断バズ」の形の模擬授業を取り入れていくことも重要ではないかということである。

しかし、「診断バズ」的な模擬授業を実施する場合、「診断バズ」が実際の児童生徒を（学習集団から抽出したうえで）相手にして模擬授業を行うものであったことがネックになる。この点を克服するにあたっては、児童生徒役を務める学生や同僚の力量が鍵となる。つまり、模擬授業では通常、授業者の授業内容、授業技術やスキルばかりが注目されるどころ、児童生徒役としての力量にも光を当て、実際の児童生徒の反応やつまづき、レディネスを児童生徒役ができる限り再現するよう努めることが重要である。

もちろんこれは高度な注文であり、それが簡単にできるのならばそもそも「院生相手」に不満は生じにくいはずである。児童生徒役としての力量を高めるには、児童生徒理解に関する理論的・実践的指導はもちろん、実習やフィールドワークなど、実際の児童生徒を観察したり、彼らと交流したりすることが必要である。そして、その経験をもとに共同探究的な、創発志向の省察を行い、自らの教育観を問い直し、実際の児童生徒の思いやそれへの対応について考えていくことも求められる。

## おわりに

本稿では、「教職大学院における教科教育」の方途として模擬授業を位置づけ、従来見られた「模擬授業」の五つの実施形態を参考にしながら、「院生相手」でありながらも真正性を備えた模擬授業の在り方を探ってきた。模擬授業は、現場での本物の授業において見られる複雑さを単純化したものであるからこそ、議論や省察のポイントが授業づくりに関して焦点化され、整理しやすく、深めやすくなる。また、「院生相手」であるからこそ、学校現場にかける負担や単元の実施時期に関係なく、実験的・挑戦的な授業づくりが可能である（ただし、レディネス把握という点では、児童生徒役としての力量を磨くことも重要である）。加えて、「対話型模擬授業検討会」が示唆するように、児童生徒を相手に授業を行い、ただ指導助言を受けるよりも、「院生相手」に行っただけで、自らの教育観・授業観を問い直し、構築しなおすことのできる創発的な省察につなげられる可能性もある。これらを通じてこそ、本物の授業とは言わないまでも、〈本物一歩手前〉ともいべき真正性を備えた模擬授業を実現することが可能に

なるし、そうした模擬授業ならではの意義も実感できるだろう。

むろん、だからと言ってただちに「院生相手」に関する不満が払拭されるわけではない。本稿が取り上げたような事例や概念などについて受講生と対話し、共通理解を図るとともに、検証でなく創発につながるような省察を実現し、受講生にとっての深い学びにつなげることが重要であることは言うまでもないことである。本稿ではそうした省察の在り方についてはおそらく一面的にしか検討できていない。今後の研究・実践の課題としておきたい。

#### 引用・参考文献

- 秋山朝康（2011）「教員採用試験における模擬授業テストの公平性：ラッシュモデルによる評価者バイアス（bias）の分析」文教大学英語英文学会『英語英文学』第38号、pp.3-20
- D. Allen & K. Ryan（1969）, *Microteaching*, Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company（邦訳：D. アレン・K. ライアン著、笹本正樹・川合治男訳（1975）『マイクロティーチング』協同出版）
- 大島崇（2023）「自己の考え方や価値観の『前提』を問い直す教師の育成：教職大学院における模擬授業検討会の演習を手がかりに」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』第419号、pp.20-26
- 大西忠治（1989）「現場教師による模擬授業なら支持する」『現代教育科学』第32巻第3号、pp.40-44
- 奥田秀紀・清水益治（2021）「教員採用試験の模擬授業に関する研究」『帝塚山大学教育学部紀要』第3号、pp.12-21
- 金沢大学教育学部教育工学センター理科教育研究グループ授業分析班（1978）「診断バズによる理科授業の設計：小6『植物のつくりとはたらき』」金沢大学教育学部『教育工学研究』第3巻、pp.1-16
- 木内剛（2004a）「模擬授業」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、p.506
- 木内剛（2004b）「マイクロティーチング」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、p.507
- 小島律子（2013）「仮説生成模擬授業による音楽科の授業研究」『大阪教育大学教科教育学論集』第12号、pp.3-4
- 滝沢和彦（1990）「教育実習事前指導の改善について（1）：『模擬授業』の方法論的考察」『長岡短期大学研究紀要』第19号、pp.138-149
- 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
- 野口芳宏（1989）「提案・模擬授業の方法を提案する：『立体授業解説』としての『模擬授業』を」『現代教育科学』第32巻第10号、pp.5-13
- 本間明信（1989）「優秀な模擬生徒・新鮮な教授内容」『現代教育科学』第32巻第3号、pp.9-12
- 水越敏行（1989）「先行研究に位置づけて若干の注文を」『現代教育科学』第32巻第10号、pp.14-17
- 向山洋一（1989）「法則化研究的模擬授業」『現代教育科学』第32巻第2号、pp.118-123
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26巻、pp.136-146

## メタ省察による教職大学院での学びの活用 -生徒の成果物による評価のズレに着目して-

金子遥・東俊克<sup>1</sup>・竹内佑太<sup>2</sup>

中野区立明和中学校・寝屋川市立第五中学校・江戸川区立葛西第二中学校

### 1. はじめに

#### 1-1. 問題の所在

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015年12月21日)では、「これからの時代の教員に求められる資質能力」として、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」などが改めて示された。竺沙(2020)は、いずれも学校教育の課題とされている問題状況に対処できることが、教員に必要な資質能力として捉え、その育成や向上が教師教育の課題と指摘している。

そうした課題に対して、「省察(reflection)」が教師の成長に繋がる重要な概念となっている。教師教育の一翼を担う教職大学院の多くでは、「理論と実践の往還」と「省察」がキーワードとなり、教員養成が行われている。徳永ほか(2020)によれば、京都連合教職大学院でいわれる「理論と実践の往還」と「省察」とは、学校現場での文脈依存的な実践や科学的な研究の蓄積である理論を省察によって結びつけることで「知」を高めていくことにあるとされる(p.11)。

省察は、金田(2021)によれば、1980年代にドナルド・ショーンによって提示された反省的実践家(reflective practitioner)としての教師像の中で、教師の専門性の核とされてきたものであり(p.11)、そうした背景から、教職大学院をはじめ教師教育の中で多くの研究が蓄積されてきた。

しかし、近年初任者などにおいては、熟練教師と比較して有効な省察が行えないことが明らかにされており(金田2021)、省察の質を高める必要性が喫緊の課題となっている。こうした状況の中で、「理論と実践の往還」と「省察」を通じた教師教育を行う教職大学院の使命は非常に重たい。

#### 1-2. 省察に関する研究

省察の質を高める研究として、例えば杉山ほか(2012)では、小学校の理科学習に着目し、模擬授業を通して協働的省察を行うことで、示唆や代案が生まれる省察となったことを示した。金田(2021)は、プロセスレコードによって子どもの行為や発言の捉えを深めること

<sup>1</sup> 現在、寝屋川市立中木田中学校所属。<sup>2</sup> 現在、足立区立花保中学校所属。

と、複数の子どもの行為や発言を文脈化して新たな学びの過程を生み出していく思考・判断が生まれる省察になることを示唆した。

これらの研究では、省察の質を高めるといった目的にアプローチしている点で評価される。一方で、これらの研究が想定している省察は「児童生徒を対象とした初等中等教育の授業」であり、いわば大学での模擬授業や授業の記述を見返すといった授業自体を取り出して検討するというスタイルをとっている。特に、授業の目標や評価といった議論とは乖離しやすく、授業方法や声掛けといった面に繋がりやすい。石井（2015）は、シングル・ループだけでなく、ダブル・ループの必要性を指摘し、省察が目標の吟味を含めた「問題設定の枠組みの問い直し」や「知識創造に至る問題探究のサイクル」として遂行される必要性を示した。こうしたシングル・ループの強化に繋がる省察を避け、問題設定の枠組み焦点を当てた研究にするためには、授業の目標や評価に焦点を意図的にあてた省察を組織する必要がある。同時に、そうした質の高い省察では省察者の置かれた状況を自体の分析も行われるだろう。ある意味で、大学等の期間で行う授業や模擬授業といった「無菌状態」で行われる省察を実際の初等中等教育といった学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされる省察にしていくことが、省察の質を高めることに繋がっていく。

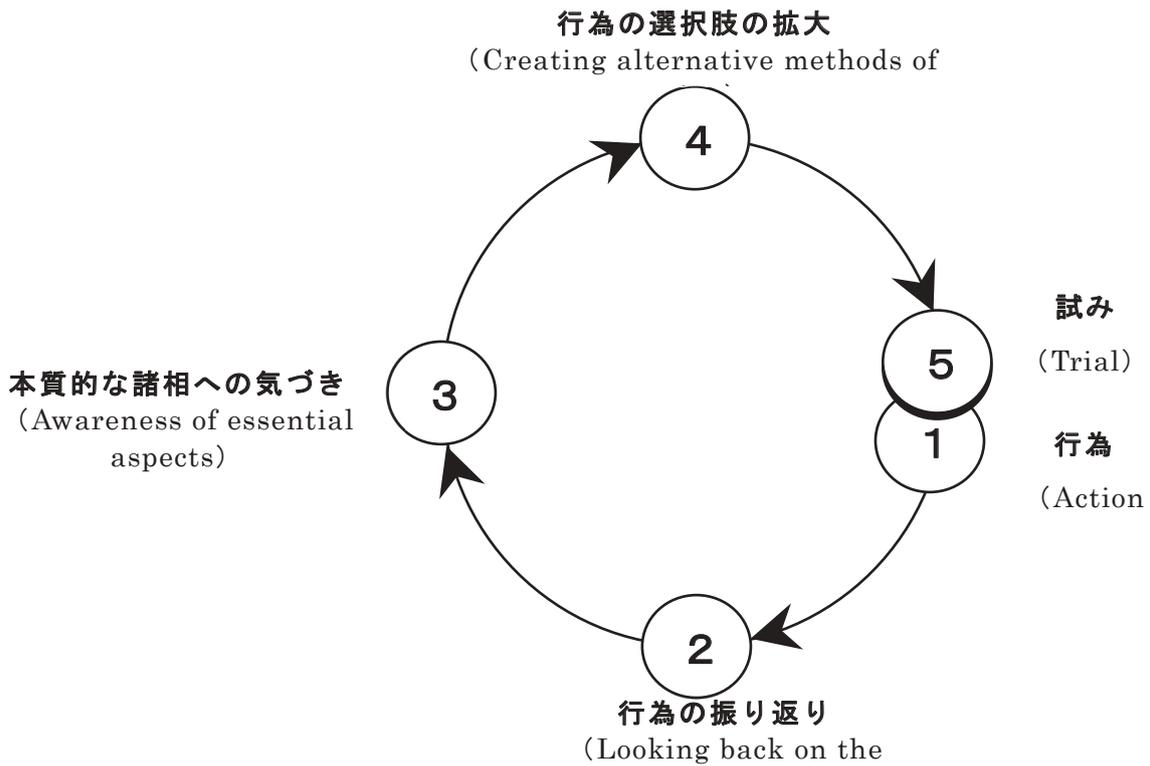
そこで、まず教職大学院で行われる省察を ARACT モデルを中心に概観する。次に、教職大学院ではどのような省察が求められるかを示す。最後に、実際に筆者らが行った省察会の内容を基に、教職大学院での学びを活用した省察の在り方を示す。

## 2. 教職大学院で求められる省察のモデル

### 2-1. ARACT モデル

徳永ほか（2020）は、2019年から京都連合教職大学院での授業を「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードにして分析・考察している。そこで述べられる「省察」は、コルトハーヘンの提唱する ALACT モデルを参考にしている。5つの局面からなる学習者の理想的な行為と省察のプロセスである ALACT モデルを以下のように解釈している（図1）。

第1局面	具体的な経験を行い、失敗した点や予想と違った経験する。この局面は、違和感の払拭や改善に向けた自己の省察に結び付ける起点となる場面である。
第2局面	第1局面で経験した出来事、その時に考えたこと、どのような感情を抱いたか、どうなって欲しかったかななどを省察する。
第3局面	第2局面の省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察する。そして、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する。
第4局面	第3局面での分析を踏まえ、改善点や新しい方法を省察する。
第5局面	第4局面で得た知見をもとに改善したものや新たな方法を試みる



**図1 省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル**  
(コルトハーヘン 2010、p.54 の図をもとに筆者が作成)

教職大学院の授業では、教職専門実習や授業内の発表などを起点として「省察」を行い、自身の授業改善を図ったり教育観を深めたりしながら、また新たな行為を試みることを目指している。

## 2-2. 「理論と実践の往還」

「省察」と同様に、「理論と実践の往還」も徳永ほか（2020）は、コルトハーヘンの教員養成の理論と実践に着目している。その中で、特に理論を「大文字の理論（Theory）」と「小文字の理論（theory）」に分けた点に着目し、次のように説明した。

「小文字の理論」とは、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」であり、個々の教師によって構築される理論である。「特有の状況に関連する理論」、「実践知（フロネーシス）」という言い方もされる。ただし、「小文字の理論」は教師の主観のみで構築されるものではなく、科学的な研究の蓄積によって構築されてきた「大文字の理論」、もしくは「学問知（エピステーメ）」によって鍛えられ、また実践によっても鍛えられるという関係にある。

徳永ほか（2020）p.3 より引用

つまり、「理論と実践の往還」とは、研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」である「小文字の理

論」を構築・洗練するという活動であると捉えている。そして、これを先に述べた「省察」と結びつけ整理している（図2）。

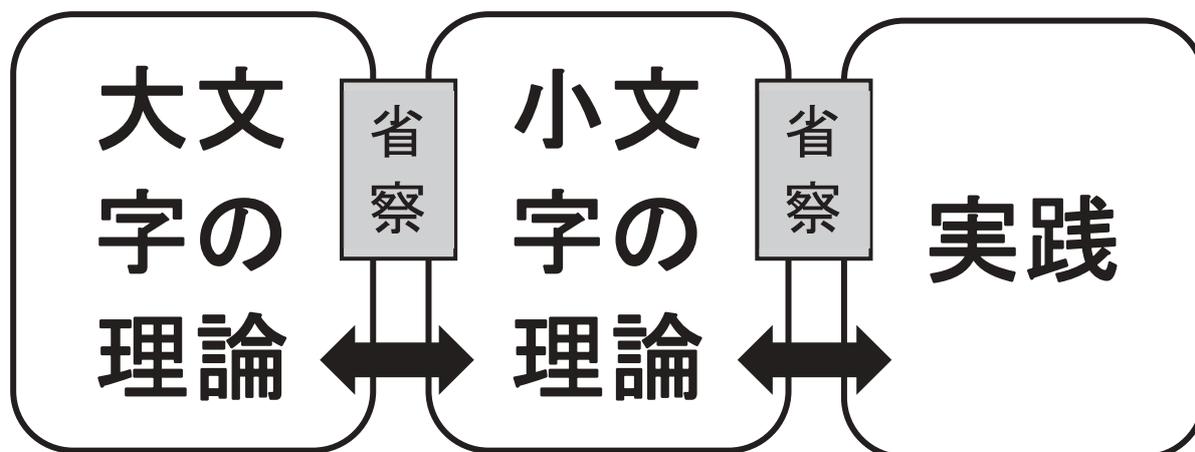


図2 省察を軸とした「理論と実践の往還」（徳永ほか 2020）

「小文字の理論」を「大文字の理論」によって理論的に鍛えつつ、実践によって実践的に鍛えることを「理論と実践の往還」とし、この三者を結びつける行為を省察と解釈している。学校現場と教職大学院における省察の違いは、その順序ではなく省察するもの（大学院生や修了生など）が置かれている文脈における省察の重要性（重みづけ）にあると考えられる。

金子（2022）は、学校現場では、何度も同じ授業を行うという構造から「4. 行為の選択肢の拡大」に重きが置かれ、ALACTモデルでいう「2→4→5」をスムーズに行うことに価値が置かれ、その省察の過程で、「3. 本質的な諸相への気づき」に至るといったようなALACTモデルでいう「2→4→3（→4）→5」などの場合も出てくること、逆に教職大学院では、様々な校種・教科の教員（の卵）が集まるという構造から、「2. 行為の振り返り」の過程に時間をかけ、「3. 本質的な諸相への気づき」に至ることに重きが置かれ、ALACTモデルでいう「1→2→3」を行うことに価値が置かれていることを考察した。さらに、それぞれの省察は重みづけが異なりつつも、相互作用的に働くことで「知」の創造（新たな気づき・発見）や活用（選択肢の拡大・試行）を促し、実践者の「知」をさらに高めることに繋がっていく。竺沙

（2020）は、教師の専門職としての学びについて、知識の創造や活用そのものを問題とする実践の知識（knowledge of practice）を挙げ、そのために院生の自由な学びや研究の重要性を指摘した。ここで示された「院生の自由な学びや研究の重要性」とは、例えば院生同士で自発的に行われた省察会や授業開発といったものが挙げられるだろう。

そして、金子（2022）では、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」と示唆した（図3）。

### 2-3. メタ省察による教職大学院での学びの活用

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えることが自然であろう。メタ省察は、研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、「知」の創造や活用を促し、実践者の「知」をさらに高めるものである。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はない

が、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたものであるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。

教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえた省察であるメタ省察が欠如していると、「無菌状態」で行われる省察を学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされると妄信し、省察の質が高まらないことが考えられる。

コルトハーヘン（2010）でも「メタ省察」という言葉が出てきている（p.146 や p.244 など）。ここで示される「メタ省察」は自身の一連の省察について省察することであり、自身の（省察を通じた）学びのプロセスについて考えるという性質のものである。筆者はこれに対して、より省察時の文脈や省察する中でのその場の「空気感」といったものに注目している点で区別しておきたい。

以上の点より、メタ省察を意識的に行い、目標や評価といった点を意図的に着目した省察を行った。

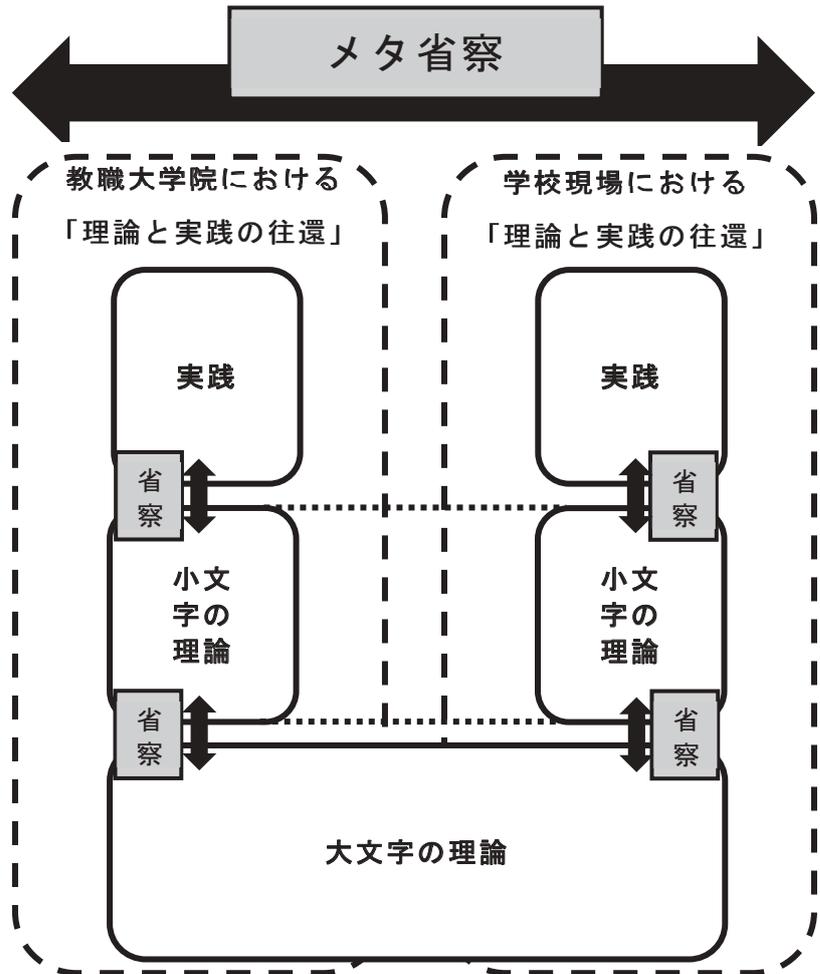


図3 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

### 3. 修了生による省察会

#### 3-1. 授業実践について

対象は、市（区）立の中学校に勤めている社会科を担当する教師3名を対象とした。2023年に教師Xが授業実践を行い、筆者らを含めて計3名で授業の省察会を実施した。3名はともに教職大学院を修了しており、経験年数は、それぞれ1年目・3年目・5年目であり、勤務校は異なる。省察会は、全てビデオ会議を活用してオンライン上で行い、3名以外に参加者はいない状態で行った。より授業者の深い省察に向けて、今回は大学教員やメンターを入れず、さらに経験年数も近い教員同士で行った。

授業は、中学校2年生を対象に関東地方の授業を行った。この授業は授業者Xが教職大学院在学中に開発した実践であり、計5時間の授業で、最後の1時間に学習のまとめとして、以下のパフォーマンス課題に取り組んだ。パフォーマンス課題とそのルーブリックは、単元の最初と単元の最後の1時間にも改めて示した。

#### パフォーマンス課題

○より良い日本を目指すには、東京の人口を集中すべきか？分散すべきか？

- ・日本中のヒト・モノ・カネが集まる東京。その様子は「東京一極集中」と呼ばれています。
- ・いま日本では、「東京一極集中」こそが日本を救う希望であり、さらに集中すべきとした意見と、「東京一極集中」こそが日本を衰えさせる諸悪であり、分散すべきとした意見が対立しています。

#### ルーブリック

○3項目を満たせば《A》、2項目を満たせば《B》、1項目を満たせば《C》、それ以外は《D》

- ・「根拠」をもとに立場（集中か分散か）を選択できており、その「根拠」が自分で調べた内容や授業内容となっている。
- ・自分が選択した立場集中か分散かとは逆の意見も踏まえた上で、回答している。
- ・複数の側面（生活・農業・工業）などから、より良い日本を考えている。

今回は、複数の教師がそれぞれ成果物に対して行った評価のズレに着目した。その理由は、2点挙げられる。

1点目は、指導技術などに議論が焦点化しないように、そして目標や評価といった点に議論が向くように仕掛けたからである。実際の授業ビデオ等の観察や実際の参観によって省察を行うと、教師の声掛けや示し方といった指導技術に目がいってしまうことが多い。そうした点を踏まえて、生徒の成果物に絞って議論できるようにした。

2点目は、授業改善と評価が密接な関係があるからである。指導要領で「資質・能力の育成に向けて『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めること」と示されるように、学びが深まっているかは評価、そして授業改善に繋がる。「学習改善につなげる評価」が示されたことから、評価から授業改善への繋がりも重要である。さらに、事前に複数の教師

でそれぞれ成果物に対して評価し、そのズレに着目することでより適切な授業改善に繋がると考えられる。以上の理由から、事前に生徒の成果物とルーブリックを基に、3名の教師がそれぞれ評価し、省察会を行った。

### 3-2. 省察会の様子

まず、生徒の成果物から、評価のズレが生じた成果物を取り出し、検討した。計18点のパフォーマンス課題を基に、3名がそれぞれABCDの4段階で評価した。以下はその割合(表1)と主に着目した生徒の成果物(表2)である。

表1 パフォーマンス課題への評価

	教師 X (授業者)	教師 Y	教師 Z
A	10	6	6
B	5	5	6
C	3	5	5
D	0	2	1

表2 生徒の成果物(下線:筆者)

<p><b>成果物①</b></p> <p><u>分散した方が</u>良い理由は、他の地域も発展させた方が良く、土地が小さいから農業するスペースもないし、<u>地価が高くなり住みたいところに住めなかったり</u>、渋滞したりするから。消費者が多くて発展しやすくて、情報が集まりやすくて、<u>東京だけが発展するだけだから</u>。</p>
<p><b>成果物②</b></p> <p>自分は集中すべきというか<u>現状維持</u>でいいと思います。大きい理由としては上京という大きい夢を持っている人が地方の中にたくさんいて、分散させて入る事が難しくなってしまうとその夢を壊してしまうことになってしまうからです。他にも流行りの物が入ってきたり、消費者が多かったりするから第1次産業から3次産業まで儲かるというメリットがあります。しかし、分散しないと感染症が治らなかったり、自然災害などで困ったりするというデメリットもあると思います。その代わりに医療など最先端の物がすぐ入ってきて、手当ができたりして防ぐこともできないわけではないのでその辺りは大丈夫だと思います。だから自分は東京都の人口を集中するべきというか<u>現状維持</u>でいいと思います。</p>
<p><b>成果物③</b></p> <p>人がいっぱいいると消費者が多く工業や商業が発展して伸びやすいけどやっぱり過密だと渋滞は起こるししかももう東京は土地が少なく高値なのに対し全国には過疎の地域があり土地が空いているので分散をしていくべきだと思います。しかし東京が減りすぎると流行りの</p>

ものや新しい工業製品が作りづらくなるかもしれないので全国じゃなくてまずは関東周辺に分散していって、全国と比べて分散する人数は少ないのでそうやっていってそれがうまくいったら中部や東北などに広げていったらいいと思います。

授業者である教師 X は、A 評価の成果物が 10 点と多く、それに対して教師 Y と教師 Z はほぼ同数となった。

まずは、大きく違いが見られた教師 X が A、教師 Y が A、教師 Z が C をつけた成果物①について言及した。教師 Z は C をつけた理由として、「地価」や「東京だけが発展する」といった消去法的な記述となり、逆の意見を踏まえているがその根拠やより良い日本についての説明が不足している点を指摘した。教師 X と教師 Y はその指摘に共感しつつも農業やサービス業を意識した消費者の視点があること、東京とその他を意識していることからより良い日本にもふれられていると評価基準から判断した。

次に、教師 X が A、教師 Y と教師 Z が B をつけた成果物②について言及した。成果物②では、B をつけた教師 Y は、「複数の側面などから、より良い日本を考えている。」という点について書けていないと判断し、特に現状維持と書かれている点について不足を指摘した。同じく B をつけた教師 Z は、「根拠」の曖昧さを指摘した。つまり、現状維持という形をある意味で「より良い日本」の姿と位置付けたと評価しつつも、授業内容との関連性の薄さを指摘した。言い換えれば、新たに現状維持を「より良い日本」として位置づけることの是非を省察したといえる。成果物①と成果物②に共通する点として、評価基準をより分かりやすくする必要性を省察した。そして、評価をさらに細分化することで改善できると省察した。

そして、成果物②と同じく教師 X が A、教師 Y と教師 Z が B をつけた成果物③について言及した。成果物③では、「より良い日本」というテーマに対して、地域の活性化や集中による災害時の都市機能の不具合のリスクといった視点が不足していると教師 Y と教師 Z は判断した。それに対して、教師 X は関東や中部・東北へと徐々に分散していくという集中・分散に極端に揺れることなく最適解を目指した結論として評価した。さらに、教師 Y と教師 Z は B としつつも「より良い日本」についての評価の厳しさを省察した。同時に、教師 X は「より良い日本」についてさらに深くふれておくといった改善点を省察した。

### 3-3. 省察による深まり

以上のことから、2 点の授業改善の視点が見られた。1 点目は、単元構想の改善点である。「より良い日本」という視点について、欠けている生徒が多く見られた。授業構成の工夫として、単元末のパフォーマンス課題の解決に繋がるように、どこかでそうした点にふれる必要がある。パフォーマンス課題については、教職大学院在学中に X が学んだ点でもあり、授業開発の時点では課題とならなかったが、学校現場での授業を通して、目標達成に向けた単元構想を改善する必要性を省察した。同時に、「より良い日本」というメタ認知を通して取り組む課題を改

めて省察し、目標設定自体の変更ではなくより具体的な説明をしておく必要性を省察した。つまり、「問題設定の枠組みの問い直し」が行われた省察になった。

2点目は、設定した評価基準の難しさにある。省察会にて評価のズレを検討する際、『『根拠』をもとに立場（集中か分散か）を選択』できているとしたループリックに関して、『『根拠を持って答えている』と評価するか否かの線引きが難しい』とした課題が浮き彫りとなった。指導と評価の一体化をめざすためには、より焦点化した評価基準が必要不可欠となることを省察した。

これら2点の授業改善の視点は、メタ省察の視点で捉え直すと教職大学院時の授業の視点と学校現場での授業の視点の違いが指摘できる。つまり、目の前の学習者に合わせて評価基準や目標設定を問い直すことで、これまで開発していた授業から必要な要素を精選し改善する方向へと進んだと考えられる。これらはメタ省察によって教職大学院での学びの活用が行われたといえるだろう。

## 4. 成果と課題

### 4-1. 本研究で示したこと

本研究では、まず教職大学院で行われる省察を ARACT モデルを中心に概観し、教職大学院ではどのような省察が求められるかを論じた。その中で、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものであるメタ省察が求められることを示した。最後に、実際に行った省察会を基に、教職大学院での学びを活用した省察の在り方を示した。省察会では、複数の教師がそれぞれ成果物に対して行った評価のズレに着目することで、授業改善という省察の目的において目標や評価を中心とした議論になることをねらった。

以上から2点の成果が明らかとなった。1点目は、メタ省察という視点を活用することで教職大学院での学びを活用できたことが示唆された点である。教職大学院生時に開発した授業が実践を通して改善された。これは教職大学院や学校現場といった文脈をより意識的に問い直したことで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、小文字の理論が洗練され、実践者の「知」をさらに高めたことから示唆された。2点目は、生徒の成果物のズレに着目した省察によって、意図的に目標や評価といった点に議論が繋がった点である。授業方法といった視点よりもより単元構成についての省察が行われ、何を教えるかという点以上に評価に着目したために、3名の成果物に対する評価のズレが起きた原因から省察することができた。これは同時に、授業の目標・評価といった「問題設定の枠組みの問い直し」に繋がったといえる。

今後よりメタ省察の有効性を確かめるためには、学校現場という「生々しい状態」での実践を省察しているという意識が必要になる。つまり、文脈によって変化する小文字の理論をより洗練するためには、目の前の学習者を具に観察し、それが省察に生かされるべきである。同時に教職大学院での学びは、それ自体がより「無菌状態」であることが意識される必要がある。

さらに、洗練された小文字の理論をより洗練していくための方法として、メタ省察を再検討しモデルの修正・改善を行う必要もある。以上を今後の課題としたい。

## 引用・参考文献

- F・コルトハーヘン編、武田信子監訳（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリストック・アプローチ』学文社。
- 石井英真（2015）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報 23、pp.20-29。
- 金田裕子（2021）「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第 3 号、pp.11-21。
- 金子遥（2022）「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察—『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.75-86。
- 金子遥・東俊克（2023）「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科『関東地方』を例に—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号、pp.99-108。
- 金子遥・東俊克（2023）「環境を視点とした地域教材の開発(2)—小中高の関連を踏まえた地域教材授業実践—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 31 号、pp.1-9。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024）「省察会を通じた中学校社会科の授業改善—生徒の成果物に対する評価のズレに着目して—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 32 号、pp.11-18。
- 佐藤学ほか（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第 30 号、pp.177-198。
- 杉山雅俊（2012）「教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究—小学校理科の模擬授業を事例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第 61 号、pp.141-150。
- 杉山雅俊・山崎敬人（2016）「小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省察の効果」『理科教育学研究』第 56 号、4 巻、pp.435-445。
- 竺沙知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.29-36。
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
- 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.1-12。

（2024 年 2 月受理）

## 育児休業を取得しやすい職場環境づくり —教職員の意識改革の視点から—

富澤和矢・及川亜里紗・山下和花子・中根佑亮・片山紀子  
初任期教員養成コース

### 1. 課題設定

近年、日本では少子化が加速しており、国や各自治体で様々な政策が取られているが、少子化が解決に向かう兆しは一向に見えない。この原因には「子育てしづらい社会環境や子育てと両立しにくい職場環境」や「子育ての経済的・精神的負担感や子育て世帯の不公平感」などがある（内閣官房 2023）。筆者らは、現在教職大学の院生であるが、将来の子育てについては、例に漏れず不安を感じている。女性の育児休業（以下、育休と記す）については、一定程度定着しているが、男性教員も実際に育休を取得できるのかどうかなど、気掛かりなことは尽きない。

1991年に公布された「育児・介護休業法」（2021改正）では、第二条第一項で育休を「労働者が、次章に定めるところにより、その子を養育するためにする休業」と定めている。育休は、教職員等の地方公務員も利用することができ、同年に公布された「地方公務員の育児休業等に関する法律」（2022改正）によれば、公立学校教職員は子が3歳になる日まで育休を取得できることになっている。しかし、こうした法律があるにもかかわらず、教職員の育休の取得状況には大きな課題が見られる。

「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」（2022）では、2021年度中に新たに育休取得が可能となった教職員の状況は、男性教職員が9.3%、女性教職員が97.4%であり、いまだに取得状況において男女に大きな差が見られる。男性の育休取得率が低い要因について佐藤ら（2004）は、「男性の取得にネガティブな職場の雰囲気が存在する」と述べており、職員室の職場環境についても懸念される場所である。

本稿では、まず学校の職場環境に焦点を当て、教職員の育休取得について調査し、その阻害要因を明らかにする。さらに教職員が育児休業を取得しやすくするための職場環境について検討を行う。研究方法は次の通りである。まず、育休制度の成立や育休取得を阻む職場環境のハラスメントについて調べ、学校現場で働く採用5年目までの正規雇用の教職員を対象としたアンケート調査を行う。その後、行政の立場から育休取得の相談がしやすい職場環境にしようとして、「育休プランシート」等の積極的な活用を呼びかけている静岡県教育委員会、および学校現場の管理職の立場から教職員の育休取得の推進に努めている静岡県立南藁科小学校の小澤美加校長を訪問し、インタビュー調査を行うことによって、職場環境の実態解明に迫る。これらをもとに、教員の育休取得推進に向けて考えたい。（富澤和矢）

## 2. 育休の成立

### 2-1. 育休の成立過程

日本における最初の育休の法的規定は、1972年に制定・施行された「勤労婦人福祉法」である。この法律により、事業主に対して育休の実施についての努力義務を課すこととなった。1975年には、女子教育職員のほか、看護婦、保母等を対象とし、「義務教育諸学校等の女子教育職員及び医療施設、社会福祉施設等の看護婦、保母等の育児休業に関する法律」が制定された。その後、民間の労働者を対象とする、「育児休業等に関する法律」（1991）、「国家公務員の育児休業等に関する法律及び地方公務員の育児休業等に関する法律」（1991）が、それぞれ成立し、いずれも翌年4月に施行されるとともに、「義務教育諸学校等の女子教育職員及び医療施設、社会福祉施設等の看護婦、保母等の育児休業に関する法律」は廃止された（学制百二十年史編集委員会 2009）。

1995年には、「育児休業等に関する法律の一部を改正する法律」により法改正が行われ、「育児休業等に関する法律」は、「育児休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律」に変更された。さらに、1999年には介護休業が加わり、「育児休業、介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律」（略称「育児・介護休業法」）となった。

### 2-2. 近年の改正

その後も改正が繰り返され、今日に至っている。2021年には、男性の育休取得率が伸び悩んでいた実態を踏まえ、「育児・介護休業法」が改正された。具体的には、①雇用環境整備及び個別の制度周知・休業取得意向確認の措置の義務化（2022年4月施行）、②有期雇用労働者の育児・介護休業取得要件の緩和（2022年4月施行）、③出生時育休（通称「産後パパ育休」）の創設（2022年10月施行）、④育休の分割取得（2022年10月施行）、⑤育休取得状況の公表の義務化（2023年4月施行）などの法制化である。

公立学校教職員の育休について定められている「地方公務員の育児休業等に関する法律」についても一部改正され、子どもが生まれてから8週間以内に1回、8週間よりあとに1回としている取得回数の制限を緩和し、それぞれ2回までに増えている。「国家公務員の育児休業等に関する法律」も同様に、改正法が成立している。

公立学校教職員の育休内容は、以下の表1の通りである。

表1 公立学校教職員の育休内容

取得可能期間	最大3年（民間は2年）
育児休業手当金 給付期間	子が1歳（注記1）に達するまで給付
育児休業手当金 給付額	育休開始から180日：標準報酬日額×支給日数×67% 育休開始から181日目以降：育児開始時賃金日額×支給日数×50% ※給付上限有
育児休業手当金 受給条件	共済組合の組合員であること

注1：パパ・ママ育休プラスに該当するときは1年を限度に1歳2ヶ月まで、保育所に入れない等特別な事情に該当するときは最長2歳までとなる。

出典：公立学校共済組合（2023）「育児休業手当金」<https://www.kouritu.or.jp/kumiai/tanki/kyugyo/ikuj/index.html>（2024.1.21閲覧）、総務大臣（2022）「地方公務員の育児休業等に関する法律及び育児休業、介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律及び雇用保険法の一部を改正する法律の一部を改正する法律の公布について（通知）」をもとに、筆者（及川）が作成。

### 3. 育休取得を阻む職場のハラスメント

育休を取得する際、「管理職や周りの教職員から非難の目を向けられる」などということは特別珍しいことではない。文部科学省が2020年6月、妊娠・出産・育休・介護休業などへのハラスメントについて各教育委員会に実態調査を行った結果、一部ではハラスメントの防止への措置がなされていないケースも確認されている（教育新聞電子版2021.4.12）。

特に周りから非難の目を向けられ育休取得を阻まれているのは、男性教職員である。「産後パパ育休」の他、「男女共同参画基本法」や「子ども・子育て応援プラン」、「イクメンプロジェクト」などにより、父親も母親も協力して子育てに関われる環境づくりが勧められている一方で、男女の育休取得率や取得期間に目を向けると、男女にアンバランスさが際立っている（瓜生ら2018）。

一般に、男性育休取得者は、上司が育休取得の障壁となることがあり、「男性育休取得者が少ない中で育休取得を決心するという自律的な行動をとることは、強固な意思と覚悟が必要である」（森田2011）が、男性教職員が育休を取得することが容易でないことは、想像に難くない。

「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」（2022）を確認しても、2021年度の育休取得率が男性教員9.3%、女性教員97.4%であったが、これを2021年度の男性の地方公務員（19.5%）と比べると、男性教員の取得率の低さが際立つ（総務省2022）。

実は、周りから非難の目を向けられ育休取得が阻まれるのは男性教職員だけではない。女性教職員は保護者から子どもがいない教師に指導ができるのかと批判されつつ、育休を取得しようとする周囲の教職員から迷惑をかけると指摘されることがある。全日本教職員組合が2016年6月から11月にかけて主に20～30代の教職員を対象に行った妊娠・出産・子育てに関するアンケートにおいて、妊娠・出産・子育てに関するハラスメントを受けたことがある教職員は、男性2.6%、女性17.5%いたことがわかっている。女性教職員も育休を取得するにあたって周りからの冷たい視線を浴びるため、育休の取得に抵抗感を抱いている者は少なくない。

周囲が育休取得に非難の目を向ける理由としては、「年度途中の代替教員の確保の難しさ」が挙げられる（産経新聞電子版2022.12.26）。近年の学校の小規模化によって、実技教科の教員や担任を配置できなかつたり、産休や育休、病休の代替となる教職員が確保できなかつたりするなどの理由から、やむを得ずその教科の免許状を持っていない教員が免許外の授業を担当したり担任をしたりするケースが問題となっている（琉球新報電子版2023.1.20）。

この実態を受け、文部科学省は、年度途中で産休・育休に入る教員の代替教員（臨時的任用教員）について、人材を確保しやすい年度当初に前倒しで配置する場合、少人数指導などの加配分を柔軟に活用できるようにする措置を2023年度から実施することを決めた（教育新聞電子版2022.11.2）。これによって、教員不足による育休取得の困難さが解消されるのかどうかは、今後注目していく必要がある。

以上見てきたように、学校現場においては、育休取得者に対してのハラスメントがあり、男

女ともに育休を取得しづらいと感じていた。そこで、教職員の育休取得を促進するために、次章では育休取得を阻害する要因をさらに整理することとした。(及川亜里紗)

## 4. 教職員が感じる育休取得の阻害要因

### 4-1. 調査方法

本稿では、教職員が感じる育休取得の阻害要因を調査するため、2023年12月～2024年2月、育休をいまだ利用していない採用5年目までの正規雇用の教職員105名に、Google formsを使った育休に関するアンケート調査を実施した。回答は選択式と記述式があり、アンケート項目は表2の通りである。

表2 育休取得に関するアンケート項目

1	お名前を教えてください。(任意)
2	性別を教えてください。
3	採用何年目ですか。
4	公立学校・私立学校どちらですか。
5	校種は何ですか。
6	仕事をなされている都道府県はどこですか。(任意)
7	「育休制度」について教育委員会からの周知はありましたか。
8	(質問7で「あった」と答えた方) どのような周知がなされましたか。
9	「育休制度」を利用したいですか。
10	(質問9に対して) その理由があれば教えてください。
11	「育休制度」が利用できそうですか。
12	(質問11で「いいえ」と答えた方) 利用できそうにない理由をお願いします。
13	最後に、現在教員をしている中で悩みはありますか。ある場合、それはどのような悩みですか。(任意)

### 4-2. アンケート結果 (調査の結果は紙幅の関係で全て示すことは難しいため、一部を抜粋して示す)

質問9「『育休制度』を利用したいですか」の質問では、図1の通り、採用5年目までの教職員の94.3%は「利用したい」と回答していた。その理由としては、「仕事だけではなく家庭の時間も大切にしたいため」「自分の子どもといる時間をしっかりと取りたいから」など、ワークライフバランスを大切にしたいという回答が多く見られた。しかし、質問11「『育休制度』が利用できそうですか」の質問に対しては、図2のように、78.1%の教職員が「はい」と答える一方で、約2割の教職員が育休取得を難しいと感じていることがわかった。性別で見ると、女性で「いいえ」と回答した割合は6.5%、男性は42.9%であり、特に男性教職員は育休を取得しづらいと感じている。

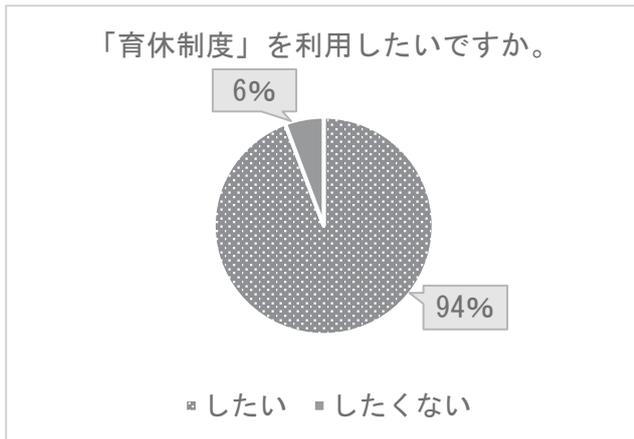


図1 質問9の回答結果

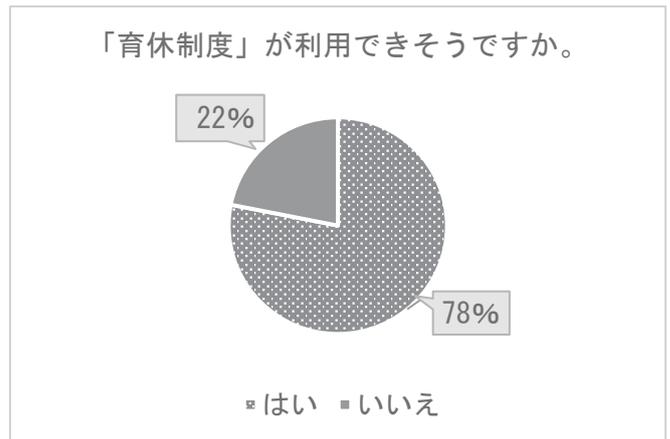


図2 質問11の回答結果

次に、質問12「(育休制度が) 利用できそうにない理由をお願いします」に対して、育休を取得しづらいと感じている教職員の記述した内容を整理した。表3に見るように育休取得の阻害要因は6つに分類できた。

表3 教職員が感じる育休取得の阻害要因

阻害要因	教職員の記述内容
学校体制の不安・ 人手不足による 業務の逼迫化	「担任の代わりに先生がいない」「学年の周りなど考えて取得しないといけないと思ったため」「他の学年の先生などに、負担がかかってしまうから」「担任をしているとなかなか難しいと思ったから」「現状の役職では、なかなか休むことができないと感じているから」「校内の人事で時短勤務で働きたいと考えてるママさん教員が複数いて、誰を時短にするのかの席を取り合っているような感じがありました」「周りの教員がどんどんと病休や退職され、業務がまわってくること」
相談しづらい 雰囲気	「男性が取れる雰囲気がない」「今の上司だと相談できるけど、上司の感じによっては相談しにくかったりするのかなあ」「まだまだ現場に男性が取れる雰囲気がない」「そもそも説明がないため、利用出来る雰囲気でない」
男性の育休取得の 難しさ	「育休を利用している男性教員がいないから」「男性が育休を取る文化がないこと。育休を取った際、周りの目を気にしてしまうことが悩みです」「妻が育休を取る予定でしたので、取ろうという意識がなかったです。同期の男の先生は15年前ぐらい前に取りましたが、当時の管理職からはあまり良い対応を受けなかったと聞いています。今とは状況が違うと思いますが」
育休制度の 理解のなさ	「自分自身が理解していないから」「取得の仕方がわからないから」
育休取得後の フォローのなさ	「育休で完全に現場から離れたくないから」「一回、抜けると戻るのが難しい」
経済不安	「育休を同時に取った場合の経済的な状況や、短期間だけとった場合は職場やクラスの子どもたちにも影響があると思うので、今の段階では利用できないのではないかなと思っています」

育休の取得がしづらいと感じている教職員は、複数の要因を抱えていることがわかった。特に、「学校体制の不安・人手不足による業務の逼迫化」「相談しづらい雰囲気」に対して不安を感じる声が多かった。(及川亜里紗)

## 5. 静岡県教育委員会へのインタビュー調査から得られた知見

教職員の育休取得に向けて、行政の取組を調査していたところ、2017年7月18日「多忙化解消に向け夏休み・育休の取得促進 静岡県教育委員会」の記事（教育新聞）を目にした。「2015年度の静岡県男性教職員の育休取得率がわずか1.7%」であることに対して、静岡県教育委員会は手立てを講じ、男性教職員の育休取得率を徐々に向上させていたからである。そこで、静岡県教育委員会教育総務課 勤務条件・監察班の担当者にどのような取り組みをしたことによって育休取得が向上したのか、インタビュー調査を行うこととした（インタビュー調査は2023年3月9日）。

### （1）男性教職員の育休取得率を上げた要因

下記表4は、静岡県教育委員会における男性教職員の育休取得率の推移である。義務教育段階では2015年度が0.5%、2021年度が1.2%と育休取得率がなかなか伸びていない。一方、県立高校、特別支援学校・教育委員会事務局（以下、県立・事務局と記す）では、2015年度育休取得率が2.4%、2021年度が12.1%と増加している。増加した理由として静岡県教育委員会は、大きく3点を挙げている。

表4 男性教職員の育児休業取得率の推移（静岡県教育委員会）

年度	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	目標(2024)
全体	1.3%	1.5%	1.3%	1.9%	2.1%	5.3%	<u>5.7%</u>	-
県立・事務局*1	2.4%	4.0%	3.1%	4.2%	5.8%	9.9%	<u>12.1%</u>	13%
義務*2	0.5%	0%	0%	0.4%	0%	2.2%	1.2%	-

出典：静岡県教育委員会教育総務課（2023）「男性の育児休業」をもとに筆者が作成

注：\*1 県立・事務局…県立学校（県立高校、特別支援学校）教育委員会事務局 \*2 義務…義務教育段階

1 点目として静岡県教育委員会は、高等学校の教員と小・中学校の教員の一人当たりの授業の持ち時間数の違いや副担任の有無等、体制の違いを挙げている。高等学校は教科担任制であり、教員一人当たりの授業の持ち時間数や副担任の有無等が異なる。子どもを教員一人ではなく、多くの教員で見る点や授業の負担が異なる点も休みやすさに関係している可能性があり、高等学校では育休が取得しやすいのである。

2 点目として静岡県教育委員会事務局が、「チームワーク制」であることを、その要因だと考えている。静岡県教育委員会教育総務課では、小中学校と異なり育休等休職者が出た場合に、休職者の仕事を常に他の職員に任せることができるよう体制を整えている。常に仕事の情報共有を行い、誰もがどの仕事もできるようにすることで、休みやすい環境づくりに取り組んでいるのである。

3点目として静岡県教育委員会は、「ワークライフバランス推進計画」にて2018年度に目標を立て、2020年度から目標に向けて呼びかける体制を整えたことが取得率を引き上げた要因だと考えている。目標を立てることで現状の数値を把握させ、目標意識を当事者や管理職にもたせているのである。

## (2) 育児プランシートの活用

静岡県教育委員会は、育休に関する条例化や制度の周知、面談の機会の設定を義務付ける中で、「育児プランシート」の拡充を行った。育児プランシートとは、出産予定日等を入力すると育児に関連した休暇制度等の取得可能時期が一目でわかるように、静岡県教育委員会が独自に制作したものである。一目で見ることができると、経済面の不安の解消や取得後のキャリアプランの形成を行うことができる。

育児プランシート活用促進のため、静岡県教育委員会は、育児プランシートの実際の取組状況を聞き取り調査し、把握するよう努めている。育児プランシートの周知方法として、制度の内容や育休取得のモデル例をデータベースで掲載するだけでなく、管理職に対して学校現場での活用の呼びかけを行っている。育児プランシートを活用し計画を立て、その計画をもとに管理職と当事者とで見通しをもちながら話し合いを進めることは、安心して育休を取得することにつながる。さらに、育児プランシートによって休暇期間が明確になるため、管理職も見通しを持って、代替教員の確保にあたるることができる。代替教員の確保にあたっては、Web上で登録する人材バンクの仕組みをつくり、適切な人材を採用するという方法も進めている。

## (3) 育児取得率が伸び悩む要因

チームワーク制や育児プランシート等の施策を進めてきた静岡県教育委員会では、教職員の育休取得率が伸び悩む理由について、3つの要因を挙げている。

1つ目が、代替教員の確保の難しさである。特に男性教員は、短期的で突発的な休暇をとる場合が考えられる。代替教員の教員免許の有無や専門教科の一致、勤務地の条件等を考える特有の困難さがある。その困難さの背景には、志願者の減少も関わっている。2つ目が、当事者が年度途中で休暇をとることの難しさである。1年間を通じて教員は学校・学級運営を行うため、継続的に職務に専念することが求められる。その中で、当事者は年度途中で抜けることが容易ではない。3つ目が、育休取得後に復帰することの不安さを解消することの難しさである。女性教職員は長期的に休暇をとるため、職場文化が変化することで不安が生まれる。

静岡県教育委員会はこれらに対して、学校現場において育休を一層活用してもらうために、育休に関する研修を設けるなど、更なる方策を模索している。(山下和花子)

## 6. 静岡県立南藁科小学校小澤美加校長へのインタビュー調査から得られた知見

教職員の育休取得に向けて、現場ではどのように取り組まれているのかを調べていたところ、静岡県立南藁科小学校（以下、南藁科小と記す）の小澤美加校長（以下、小澤校長と記す）の育休に言及した記事を目にした（『HOPE by 学校の先生』2022年夏号）。記事では、小澤校長があらゆる教職員が育休を取得することができるように、学校改革に向けて前向きな取組を行っていることが紹介されていた。そこで、実際に学校現場において育休取得の推進のために、どのような取組を行っているのか話を伺うことにした（インタビュー調査は2023年3月9日）。

小澤校長が取組を進めたきっかけは、自身が以前、育児休業から学校現場に復帰した際に「復帰後も同じ場所で働けることに感謝しなければいけない、民間企業ではあり得ない」と男性管理職から言われたことだという。育児休業をとることは当たり前の権利だと認識していたため、男性管理職からかけられた言葉に違和感を覚えたのである。そうした経験から、「自身が感じた思いは後輩にはさせたくない」と感じ、取組を進めていくこととなった。

小澤校長によれば、育休取得を阻害している要因は2つあるという。1つ目は、学校に根付く文化である。学校に根付く文化については、『子どものためにならなんでもする』『保護者に感謝される、子どもの成長を見ることに価値を置く』といった感情労働に重きを置く先生が良い先生であるという文化」のことである。しかも、「この感情労働は、悪いことではないが、働き方改革と逆行するとマイナスな影響がある」という。

2つ目は、代替教員の不足である。教員不足により教職員の数が足りていない中で、休みの先生の代わりを学校が自分たちで探さなくてはならない。「自分が休んだ後に誰がどうするか」といった不安感を教職員は抱き、休暇取得を躊躇する。南藁科小でも、「代わりの先生に任せられない」といったことから育休を取得しないという教職員がいることも確認できた。そこで小澤校長は、「育休取得のための職場環境を考えるにあたり、様々な問題や課題があり、それらは複雑に関わり合っている。そのため、自分の立場で自分ができることを皆で少しずつやることで解決していく必要がある」と述べていた。

小澤校長が行っている実際の取組は色々あるが、特徴的なことは、「業務を精選していくこと」「情報をオープンにしていくこと」「全ての年代の教職員に対する気配りをする事」である。「業務を精選すること」については、ICTを活用し、AIドリルで宿題を行ったり、健康観察を行ったりするなどして、教職員の手間を減らし、効率化していた。加えて、行事の企画を子どもたちに任せ、教職員の負担を減らす取組も行っていた。子どもに任せる際は、子どもたちに自分たちがやりたいことをたださせるだけではなく、子ども同士が話す場を教師がつくることを意識していた。

「情報をオープンにすること」については、どの教職員が、どのような理由で休むのかを小澤校長から他の教職員にオープンに伝えることをしていた。オープンにすることで、「おめでとう」と声をかけられ、休む先生が嫌な思いをしたり、後ろめたさを感じたりしなくてもよくなる。教職員にだけ伝えるだけではなく、お便りを通じて地域の方にも伝え、校長会を通じて他

の学校の校長にも伝えるようにしていた。

「全ての年代の教職員に対する気配りをすること」については、年代によって校長等からなされる提案への反応が違うことがある。たとえば、ICT化を進める場合、ベテランの教職員が取組に乗り切れないということが一般にある。しかし南藁科小では、新たな取組をベテランの先生が率先して行っていた。さらには、若手がしようとするのをベテランが否定しないという雰囲気や環境も出来上がっていた。小澤校長の「これから学校も教育も変わっていく」という考えが根付いているからである。

事実、小澤校長は管理職として全ての教職員と関わり、個々の教職員のニーズを把握し、そのニーズに合わせた働きができるように進めていた。南藁科小には「育休を取らない」という選択をした教職員もいたが、本人の選択を尊重しながらも早く帰るように促すなど、「早く帰ることがよくない」という職員室の雰囲気を払拭するような働きかけを行っていた。教職員のニーズに配慮しながらも、取組を強制せず、周りの教職員を尊敬・尊重する姿勢がインタビューの間にも垣間見えた。

学校改善に取り組むに当たって、「教育課題は全て複雑に繋がっているため、あらゆる面から方策を考えていく必要がある」と小澤校長は述べていたが、その言葉からわれわれは、教育課題が全て複雑に繋がっているからこそ、「育児休暇の問題も包括的に取り組む必要がある」という気づきを得ることができた。トップにいる管理職のみが包括的に取り組んだらよいということではなく、これから教員となるわれわれ自身も、管理職だけに頼らず、自ら声を上げていくことが求められるのではないか。管理職だけに依存せずに、「自分の立場で自分ができることをやる」という意識を各教職員で持つことが、各方面から声を上げることになり、最終的に育休が取得しやすいよりよい職場づくりに繋がる。さまざまな示唆が得られたインタビューであった。(中根佑亮)

## 7. 考察

本研究では、育休を取得しやすい学校の職場環境づくりに向けて、アンケート調査や静岡県教育委員会教育総務課および南藁科小学校の小澤校長へインタビュー調査を行った。学校の実態を探ることを積み重ねていく中で、学校の人手不足が管理職や周りの教職員に相談しづらい雰囲気を作り出していたり、育休制度の理解のなさが経済不安を生み出していたりするなど、それぞれの要因が影響し合っていることに気づかされた。つまり、6つの育休取得の阻害要因はそれぞれ独立して存在しているのではなく、次頁図4に示すように複雑に絡み合っているのである。このため、育休を取得しやすい職場環境をつくるには、それぞれの要因に個別的にアプローチするのではなく、包括的な視点で方策を練らなくてはならないことが見て取れる。

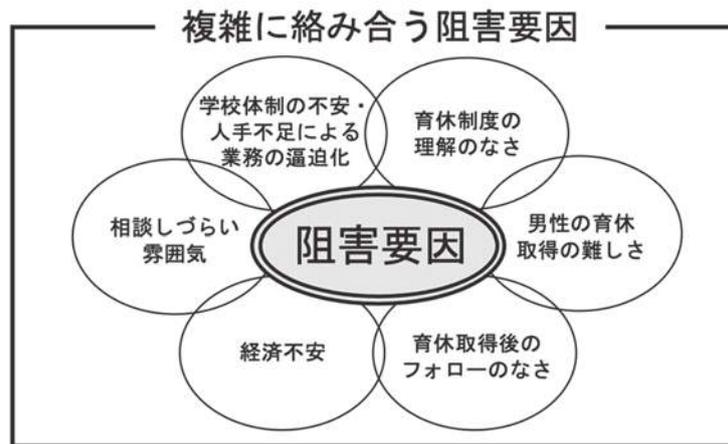


図4 複雑に絡み合う育休取得の阻害要因

すでに、静岡県教育委員会教育総務課では、常に仕事の情報共有を行い、誰もがどの仕事もできるように「チームワーク制」を導入し、静岡県立南藁科小学校でも、子どもに任せる機会を増やし、業務を精選して教職員の負担を減らそうとするなど、育休取得に向けては改善に踏み切っていたが、そこから先にもう一步進めて、育休を取得しやすくするにはどうしたらよいのか。

ここで、第4章のアンケート結果(表3)に立ち戻ってみよう。そこには教職員による「他の学年の先生などに、負担がかかってしまうから」「担任をしているとなかなか難しいと思ったから」といった記述があり、「任せる」ことに不安感を抱く教職員が学校現場にいること、共通して「人に任せられない」という意識が強いことを窺い知ることができた。実際、大学院生として学校現場で非常勤講師や支援員の仕事をしている筆者らから見ても、「任せる」ことが容易であるようには見えない。

その要因としては、「学級経営と授業実践のどちらについても交流に消極的な教師が目立っており、学級王国的な性格がより深い」(紅林 2007) ことや、教師間で「互いの仕事が見えにくい」(岩川 1994) ことが挙げられる。学校に弥漫する閉鎖的な環境が、教職員に任せづらいと感じさせるのである。小澤校長は育休を取れるようにさまざまな取組を行っていたが、それでも育休を取得しない男性教員の一人は、「任せる」ことへの不安な心情を私たちと校長の前で正直に伝えてくれた。「一人ひとりの子どもたちを把握して支援していける、自分以外の代わりがない」と。

では、教職員が「人に任せる」ためには何が必要なのか。もはや「教職員に意識の変革を促すだけでは無理があり、それを支えるシステムをつくるのが、学校にある閉鎖性を打破し、育休を取得しやすい職場環境へと繋がるのではないかと、研究を通してわれわれは考えるようになった。

この点、たとえばオランダで取り組まれているワークシェアリングの考え方はヒントになる(片山 2024)。ワークシェアリングとは、「一人当たりの労働時間を短縮して雇用機会をより多くの人の間でわかちあう営み」(熊沢 2003) のことで、オランダでは週3日や4日で働く教

職員も多い。それを可能にするため、代替教員の制度も整っている。ただしそれをそのままわが国に当てはめることなど難しい。しかし、だからと言ってそこで諦めることは、職場環境の改善を目指す上では損失でしかない。

例えば将来、筆者らの誰かが急に病気になり、学校を休まなくてはならなくなったとしよう。そうなった場合、わが国では子どもたちに自習させることが多いのではないだろうか。自習にせざるを得ない理由として大きいのは、学習の進捗情報を共有する習慣とシステムがないことである。仮に、授業進捗や子どもの状態を簡単にデータ入力し、定期的に報告するシステムがあり、入力が習慣になっていれば、引き継ぎはより容易である。日頃からそうした体制を整えておけば、育休を取る際だけでなく、誰かが急に休んだとしても、引継ぎの手間も心理的負担も最小限にしながら、誰かに業務を任せられるのではないか。

学校現場には、担任が一人で業務を担うことで、「自分にしかこの仕事はできない」という意識が根強く浸透している。育休を取得しやすい職場環境をつくるには、教職員の「一人でなんでもやる」意識を「任せる」意識に変容を促すことが重要であると考えるが、そのためには、それぞれ担っている仕事の内容を簡潔にデータ入力し、教職員間で公開・共有する必要がある。その日の学習内容、翌日の学習内容や仕事内容をシンプルな形で入力し、それを教職員間に公開・共有していくことで、人に「任せる」環境が整い、やがて働きやすい職場環境となるのではないだろうか。

われわれ自身も今後は、新人教員として仕事を共有するシステムを開発するなどして、自ら動いていきたい。(富澤和矢・及川亜里紗・山下和花子・片山紀子)

## 8. 結語

教職員の育休取得の阻害要因には、「学校体制の不安・人手不足による業務の逼迫化」「相談しづらい雰囲気」「男性の育休取得の難しさ」「育休制度の理解のなさ」「育休取得後のフォローのなさ」「経済不安」があることがわかった。ただし調査を進める中で、これらの阻害要因は、複合的にかかわっており、一つひとつにフォーカスするだけでは解決が難しく、包括的に取り組む必要があることが見えてきた。

特に小中学校では、「任せる」ことに不安を感じる者も多く、役割を一人で担うことによって「自分にしかこの仕事はできない」という意識を強く持つ者が多い。育休取得がしやすい職場環境にするためには、日頃から学習進捗等の情報を公開・共有するシステムを用意し、「任せる」意識を醸成する必要がある。それによって育休のみならず、誰もが休みやすい職場環境を整えることができる。学校の問題は関連し合っているため、今後もこうした課題について、考え続けていきたい。(富澤和矢)

## 謝辞

本研究は、「令和4年度 院生・修了生研究支援事業」の一環として、紫漣会のご支援を賜りました。この場を借りて心より御礼申し上げます。また、アンケート調査に協力いただいた先生方およびインタビューに応じていただいた静岡県教育委員会教育総務課の皆様、静岡県立南藁科小学校の小澤美加校長に厚く感謝申し上げます。

注：片山紀子は、考察部分ほか、全体をコーディネートした。

## 9. 引用・参考文献

- ・ベネッセ教育総合研究所（2023）「小中高の学習指導に関する調査 2022」 p. 32。
- ・ボーダーレス・ジャパン（2022）「先生の育休取得を考える。改革すべきは制度ではなく、人の意識と学校文化」『「きょういく」を探求し、創造する先生の学校』ボーダーレス・ジャパン  
<https://www.sensei-no-gakkou.com/article/no0062/>（2024. 2. 10 閲覧）。
- ・学制百二十年史編集委員会（2009）「二 育児休業法の制定」「学制百二十年史」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318368.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318368.htm)（2023. 1. 14 閲覧）。
- ・平尾実美（2020）「学校教員の疲弊構造を探る—離職経験者の語りからの一考察—」『公教育システム研究』第19号、pp. 25-49。
- ・飯田謙一（2009）「Work sharing の導入にあたり考慮すべき諸問題—わが国についての若干の考察と見解」『専修大学社会科学研究所月報』第553-554巻、pp. 29-42。
- ・稲垣忠彦、久富善之（1994）『日本の教師文化』東京大学出版会、p. 97。
- ・公立学校共済組合（2023）「育児休業手当金」  
<https://www.kouritu.or.jp/kumiai/tanki/kyugyo/ikuji/index.html>（2024. 1. 21 閲覧）。
- ・厚生労働省（2021）「育児休業制度 特設サイト」  
[https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/koyoukintou/ryouritsu/ikuji/?yclid=YSS.EAIaIQobChMI7tfy57ynhAMVV9kWBROLOwHYEAAAYASAAEgJl2\\_D\\_BwE](https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyoukintou/ryouritsu/ikuji/?yclid=YSS.EAIaIQobChMI7tfy57ynhAMVV9kWBROLOwHYEAAAYASAAEgJl2_D_BwE)（2023. 2. 13 閲覧）。
- ・厚生労働省（2024）「育児・介護休業のあらまし」厚生労働省  
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/000103504.html>（2024. 2. 13 閲覧）。
- ・紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻、第2号、pp. 38-39。
- ・片山紀子・森口光輔（2017）『やってるつもりのチーム学校』学事出版。
- ・片山紀子・太田肇・森口光輔（2021）『職員室の承認をつくる科学』ジダイ社。
- ・片山紀子・若松俊介 編著（2021）『うまくいかないから考える—若手教師成長のヒント』ジ

ダイ社。

- ・片山紀子編著 若松俊介・小川辰巳・坂本亜姫奈・古賀太一郎・狩屋亮成著（2024）『ファッションリテートのうまい先生が実は必ずやっている「問いかけ」の習慣』明治図書。
- ・熊沢誠（2003）「リストラとワークシェアリング」岩波書店、p.17。
- ・紺野登（2012）『幸せな小国 オランダの智慧』PHP 研究所。
- ・松井恵子（2019）『#仕事もプライベートもあきらめない！女性教師の「働き方」』明治図書。
- ・文部科学省（2018）「学校組織運営体制の在り方について（論点の整理）」『学校における働き方改革特別部会』資料2。
- ・文部科学省（2022）「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」「7-1 育児休業等の取得状況（教育職員）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20221222-mxt-syoto01-000026693\\_62.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221222-mxt-syoto01-000026693_62.pdf)（2023.1.14 閲覧）。
- ・文部科学省（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申（素案）のポイント）」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/1365116\\_006.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/1365116_006.pdf)（2024.2.18 閲覧）。
- ・森田雅也（2011）「男性の育児休業と人的資源管理上の意義」『関西大学社会学部紀要』第43巻、第1号、pp.147-163。
- ・長坂寿久（2000）『オランダモデル-制度疲労なき成熟社会』日本経済新聞社。
- ・内閣官房（2023）『『こども未来戦略』～次元の異なる少子化対策の実現に向けて～』内閣官房、pp.4～7  
[https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo\\_mirai/pdf/kakugikettei\\_20231222.pdf](https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo_mirai/pdf/kakugikettei_20231222.pdf)（2024.2.13 閲覧）。
- ・太田肇（2021）『同調圧力の正体』PHP 研究所。
- ・太田睦（1992）『男も育児休職』新評論。
- ・リヒテルズ直子（2008）『残業ゼロ授業料ゼロで豊かな国 オランダ』光文社。
- ・斎藤早苗（2020）『男性育休の困難 取得を阻む「職場の雰囲気」』青弓社。
- ・佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究～個業化、協働化、統制化の比較を通して～」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻、p.42。
- ・佐藤石恵美子（2004）『男性の育児休業』中央公論新社、p.42。
- ・総務大臣（2022）「地方公務員の育児休業等に関する法律及び育児休業、介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律及び雇用保険法の一部を改正する法律の一部を改正する法律の公布について（通知）」総行公第32号  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000812578.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000812578.pdf)（2023.1.14 閲覧）。

- ・総務省（2022）「男性職員の育児休業等の取得推進に向けた取組の着実な推進について」「地方公務員における働き方改革に係る状況～令和3年度地方公務員団体の勤務条件等に関する調査結果の概要～」総行公第153号、  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000853671.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000853671.pdf)（2023.1.14閲覧）。
- ・辻村貴洋・河村麻沙美（2020）『『授業研究』を実現可能にする文化と社会—オランダにおける教職員文化の制度的背景—』『上越教育大学研究紀要』第40巻第1号。
- ・瓜生淑子、清水民子（2018）「育児休業制度の実情と課題—ジェンダー・アンバランスの根源にあるものは何か—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第14巻、第1号。
- ・山本直子（2018）「公立高校の女性教員の出産・育児による『休む』ことへの意識—みずほ情報総研および教育委員会特定事業主行動計画における調査データを手がかりに—」『学校経営研究』第43巻、pp.20-29。
- ・全日本教職員組合（2017）「全教青年部『妊娠・出産・子育てにかかわる実態調査2016』について」青年部常任委員会、  
<https://www.zenkyo.jp/speciality/7051/>（2023.1.14閲覧）。

（2024年2月受理）

## 「知識」を構成する小学校社会科授業の構想 —「生活経験」を重視した事例学習を通して—

住崎 空

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

### 1. はじめに

本研究では、小学校社会科の学習において児童に「知識」を獲得させるための学習活動の在り方を考察する。本研究で想定している「知識」は断片的に記憶される知識ではなく、あるシステムの中の要素として、システムを構成する他の要素知識と関係づけられ、かつ差異化されているものと定義する(今井、2021、p. 15)。

こうした「知識」の重要性を今日の社会状況から捉え直してみる。今日の社会は、スマートフォンをはじめとする情報通信端末の普及や通信技術の進歩により、情報の大規模な生産・加工・処理・操作・消費が行われることから情報化社会と呼ばれる。総務省が行った通信利用動向調査によると、個人でのインターネット利用率は 84.9%、また携帯電話やスマートフォンなどのモバイル端末の世帯保有率は 97.5%に上る(総務省、2022)。学校教育では、GIGA スクール構想によって児童一人につき 1つの ICT 端末が配布され、学習の際にインターネット検索を用いることも増えてきた。このような情報化社会では、情報を誰もが、どこからでも容易に発信、獲得することができるようになった。しかし、いくら情報を得ることができても次から次へと新たな情報が発信されていくため、情報収集活動に終わりは見えない。

このような社会の中で「これを読めば〇〇のすべてが押さえられる」や「5分でわかる」といったわかりやすく、短時間で有益な情報を得ることの出来るコンテンツが人々の中で受け入れられるようになってきている。近年では「コスパ(コストパフォーマンス)」や「タイパ(タイムパフォーマンス)」と呼ばれる言葉が度々使用されることからわかるように、短い時間で有益なものが得られるのか重視する傾向がみられる。情報はより多くの情報を短時間で獲得するために、意味や正確性などを吟味される間もなく消費される。このように消費されていく情報は他の情報とのつながりを持たないまま、時間が経てば忘れ去られてしまう危険性がある。こうした情報は上述した「知識」とは対極の位置にある。

社会科に話を戻そう。吉本真代が行った小学校高学年を対象とした好きな教科調査によると、1990年の調査開始以降、社会科が好きな児童の割合は他教科と比較した場合、全ての学年において最下位となっている。社会科に苦手意識を持つ児童はその理由について、「覚えることが多いから」、「教師の話聞くだけで面白くないから」といった回答をしている(吉本、2015)。吉本の論から、社会科が苦手な児童の中では、社会科は暗記科目と揶揄されるように、地名など

の語句を断片的に暗記するだけの教科と捉えられていると考えられる。

上述のような知識観を持っていると、社会科の学習で得た知識は他の知識との関連ができずに孤立してしまい、実生活に活かすことは難しいだろう。さらに、社会科の学習で得られる知識は、「調べたらすぐに得られるもの」や「とにかく多く持っている方が良い」というように捉えられ、現状以上に社会科を学ぶ意義を見出せない児童が増加する恐れがある。「知識」とは構造であり、語句と語句の関係性を学習者自身の中で構築することで初めて日常の生活でも使うことができる。情報化社会の中で、社会科教育において「知識」を獲得し、社会との関わり方を選択・判断できる児童の育成が求められる。

以上のような背景を踏まえて、本研究では、小学校社会科において児童に「知識」を獲得させるための学習活動の在り方を考察することを目的とする。本研究では特に、「知識」を獲得させる学習活動として課題のみられる、小学校第5学年地理的分野の事例学習に焦点を当てる。まず、これまでの日本の社会科地理教育について整理し、事例学習の目的や課題について整理する。次に筆者が行った「生活経験」を重視し、児童に身近な事例地域を用いた授業実践について、授業実践後のアンケートの結果や授業で用いたワークシートの記述を基に、その成果と課題を検証する。

## 2. 「知識」を構成するための事例学習の在り方

### 2-1. 平成20年度版学習指導要領までの日本の小学校社会科地理教育の変化

本節では、先行研究やこれまでの学習指導要領の記載を基に、地理教育の学習方法について整理する。

日本における社会科の誕生は昭和22年版学習指導要領の告示によるものである。日本の社会科はアメリカの社会科(Social Studies)を参考にしつつ、戦後の教育改革の一環として、日本の民主化を進めるために設置された教科だった。社会科の目標として、社会生活を理解させ、社会を進歩や向上させることの出来る公民的資質の育成が掲げられた。岩田一彦によると、当時の社会科学習は経験主義社会科の典型と言われ、実践では「ごっこ遊び」に代表されるように、買い物や掃除、料理などを教室で行い、社会生活の中で重要なことを体験させるといった子どもの具体的経験を基にした学習が行われた。しかし経験主義社会科は科学や客観的法則を放棄した学習内容として批判された。このような状況下で昭和30年版学習指導要領では内容主義が強調された。子どもの生活経験からではなく、ある一定の地域について交通、農業、工業などの特色について主題などを決めずに網羅的に学習する。当時の小学校社会科の世界に関する学習では、59か国も取り上げた教科書が存在した。内容主義を取り入れた30年度版学習指導要領に即した社会科教育は学習内容が過剰であり、カリキュラムオーバーロードの状態にあることも問題として指摘される(岩田、1998、pp. 11-14)。岩田が論じたように内容主義社会科では取り扱う内容が多く、学習の中で主題を設定しないことから、子どもが学習する中で「知識」を獲得することは困難である。

内容主義社会科地理の問題点を解消するため、昭和 43 年度版学習指導要領では事例学習を取り入れることになった。岩田によると、事例学習を取り入れた背景として、サンプルスタディ (Sample Study) と呼ばれる理論を参考にしたことが挙げられる。サンプルスタディを用いた学習では、ある地理的単位を教材として取り上げ、具体的事象や具体的問題に取り組ませる。そして具体的な事例での学習を通して、事象の典型性や一般性を理解させることがねらいとされた (岩田、1998、p. 15)。サンプル地域として採用される地域は、一般化できるような一定の地域性を持った場所であることが基本的条件となる。昭和 43 年版小学校学習指導要領社会の内容の中にも「具体的事例を通じて、その特色を理解する」という記載がある。岩田の論や当時の学習指導要領を参考にすると、地理的特徴を持つ具体的な事例を選出して用いて学習することで、学習する内容を削減するとともに、児童が具体性をもって学習に取り組む中で地域について学習する上での課題を追及したり、解決したりする際の視点や方法、つまり後の学習指導要領で示される「社会的な見方・考え方」を習得させることが期待されていたことが分かる。

続いて昭和 52 年版学習指導要領では、小学校における世界地誌学習が無くなり、中学校へと移行した。その結果、小・中・高の系統性という観点から、小学校における地理教材の主流は第 5 学年の産業学習になった。農業、工業、水産業の学習では具体的事例を取り上げて学習することが学習指導要領にも記載され、事例学習が小学校社会科で定着していったといえる。

平成元年版学習指導要領では新たに生活科が誕生し、第 1 学年、第 2 学年における社会科は廃止された。この学習指導要領では、「地図や資料などで調べて」といったこれまでの学習指導要領では記載のなかった学習方法の記述がみられる。このようなことから、社会科地理分野で学ぶ内容だけではなく、学習方法にも重点を置いていることが分かる。続く平成 10 年度版では、第 3 学年及び第 4 学年における地域の特色に密着した学習の弾力的展開、児童の地域社会への理解のため、第 3 学年及び第 4 学年の目標と内容をまとめて示すこととなった。そして平成 20 年度版学習指導要領では、新たに「習得」、「活用」、「探究」といった用語がキーワードとして用いられた。松岡尚敏は、その中で教科に関する知識・技能を獲得させる「習得」と問題解決能力を養う「探究」は別々のものではなく、思考力・判断力・表現力の育成を目指す「活用」の過程を橋渡しとして両立するものとして考えることが重要だと論じている (松岡、2008、pp. 31-32)。つまり、習得型の教育と探究型の教育を二項対立的に捉えるのではなく、知識・概念や技能を「習得」したうえで、他者と考えを伝えあうなどして「活用」しながら「探究」していくことが重視された。当時の学習指導要領解説の中でも基礎的な知識を習得したうえで、「考えたことを表現する」学習をより一層重視していくことが明記されている。

以上が日本の小学校社会科教育の主な変遷である。昭和 43 年度版学習指導要領から今日まで地理分野で採用される事例学習は、扱う内容を削減しつつ具体的事例から学習を行うことで、児童に地理的特徴についての「知識」を獲得させることが期待されたといえる。児童にこのような「知識」を獲得させることは、他者に表現する力や、社会的な見方・考え方を獲得させることにもつながってくる。

## 2-2. 現在の小学校社会科における地理的分野の学習過程

本節では平成 29 年度版学習指導要領の基で、小学校地理的分野の学習がどのように行われているのかを学習内容と方法に着目して整理し、第 5 学年社会科学習の課題について考察する。

現行の平成 29 年度版学習指導要領において、地理的分野に関しては空間的な広がり念頭に各学年で取り扱う内容が定められている。まず、第 3 学年では身近な地域や市区町村を地理的環境で取り扱う空間として、その特色や地域を守るための諸活動や地域の産業や消費生活、地域の様子の移り変わりについて学習していく。具体的には、身近な地域にある施設等に実際に赴き、見学や聞き取り調査をして情報を集め、学習問題を解決していくことなどが想定されている。地域を守るための諸活動については消防署や警察署の見学、消費生活については校区内のスーパーマーケットの見学などが行われる。第 3 学年では自分達が住む地域を具体的な事例として取り上げ、学習が行われる。

次に、第 4 学年では自分たちが住む都道府県の地理的環境を取り扱う空間として、その特色や地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守る諸活動、地域の伝統や文化などについて学習していく。例えば、人々の健康と生活環境を支える働きに関する学習では、廃棄物を処理する事業であれば都道府県内のごみ処理場や浄水場に実際に赴き、衛生的な処理の仕方や資源の有効活用などについて体験的に学習する。自然災害から地域の安全を守る活動では、自分たちが住む都道府県で起きた過去の災害を取り上げ、災害の種類に応じて自然災害から身を守るにはどのような取り組みが必要なのか調べ、表現する活動が行われる。

このように第 3 学年、第 4 学年の社会科では、地域を支える人々の知恵や努力、協力関係など地域の社会生活に見られる人々の働きや様々な関わりを学ぶ「地域を学ぶ」ことに加え、社会科の学び方の基盤となる諸能力を学ぶ場として身近な地域を捉え、見学や調査などにより直接かかわって学ぶことを通して諸能力の基礎を獲得していく「地域で学ぶ」ことが重視されている。そのため実際の授業の際には教科書ではなく、地域ごとの副読本が用いられることが多い。教科書は学習指導要領を基に作成されている。しかし事例として扱われるのは全国の特定の地域を選定したものであり、児童の住む地域の実態とは異なる可能性もある。そのため、各地域に合わせた副読本をその自治体の教育委員会が中心となって作成し、児童に身近な地域を具体的事例とした事例学習が行われる。

続く第 5 学年では、対象地域が日本全国(我が国の国土)になる。我が国の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて学習していく。我が国の地理的環境の特色について学習する際には山地や低地など地形条件や、温暖多雨や寒冷多雪などの気候条件から見て「特色のある地域」を事例地として選定し、人々が自然環境に適応して生活していることを具体的に学習できるようにすることが、社会科学習指導要領の内容でも示されている。例えば、東京書籍が発行する第 5 学年社会科の教科書(令和 4 年版)では「低い土地の暮らし」の事例地として岐阜県海津市が、「あたたかい地域の暮らし」では沖縄県が事例地として取り上げられている。

以上のように、小学校社会科の地理的分野は住む市区町村から都道府県そして全国とその対象範囲を拡大しながら、各々の内容は具体的な事例を用いた学習が行われていく。第3学年、第4学年では、児童が住む市区町村や都道府県を事例とした事例学習が行われる。児童にとって身近な地域を事例として扱うため、児童が学習する内容と社会生活を結びつけて考えることができる。実際に施設に赴き体験的に学習することが容易であることも、学習内容と自身の経験を結びつけることに関わってくる。社会科を系統的に学ぶという視点からも社会科を学習する初期段階である第3学年、第4学年において児童に身近な地域を具体的事例として学習し、社会科の諸能力の基礎を養うことは重要である。

第5学年では全国を対象地域として各学習項目に合わせた事例地が選定され、事例学習が行われる。具体的な事例を用いて学習するという観点から見ると、前学年の学習方法に通じるものがあると言える。しかし第5学年の事例地は、前学年までと異なり児童にとって身近ではなく、自分達とは異なる地理的環境での生活をしている人々の暮らしが取り扱われる。そのため実際に調査や見学をすることが困難である。このように、身近な地域から事例学習を行う第4学年までの学習と、全国各地から事例学習を行う第5学年での地理的分野に関する学習は、同じ事例学習でも取り扱い方が大きく異なる。そのため第5学年での事例学習では、児童が習得した知識を自身の社会生活に活用するなど、知識と他の事項をつなげることが困難になる可能性がある。

### 2-3. イギリスにおけるサンプルスタディの概要

小学校第5学年社会科地理的分野のような、身近な地域を対象としない事例学習において、児童に「知識」を獲得させるにはどのような学習活動が有効だろうか。本節では、日本の小学校社会科地理的分野の学習において事例学習が定着する基となったイギリスのサンプルスタディについて取り上げ、事例学習の目的や実践上の課題について考察していく。

サンプルスタディとはイギリスのジェームズ・フェアグリーブ (James Fairgrieve) が地理教育において取り扱う内容の増加に伴うカリキュラムオーバーロードの克服及び効果的な地理学習方法の確立のために1930年代に提案した理論である。朝倉隆太郎によると、サンプルスタディでは「地域や一般的な類型を代表するような特定の小地域や特定の事象を具体的に理解させることを通して、より広い地域や一般的な類型への理解を深め、あわせて地理的な思考力を育成する」(朝倉、1975、p.52)ことが学習の目標として説明される。伊藤直之によれば、サンプルスタディを用いた単元の学習展開については、「特殊から一般へ」という指導原理に基づき「サンプルの提示と位置づけ」「素材の分析」サンプルと類似した地域に目を向け、比較する「一般化」の段階に分けられる。特に「一般化」の過程は提唱者であるフェアグリーブが重要視している(伊藤、2001、p.46)。

朝倉と伊藤の論から、サンプルスタディの理論では、単に具体的な事例地域に関する学習を積み重ねていくだけでは、子どもが学習した内容をその地域にのみ適応されるような特殊な知識

として捉えてしまうと考えられていたことが分かる。そのため「一般化」の過程を通して、その地域に関する個別的な知識を得るだけではなく、より広い範囲に適用できるような一般的共通性を導き出せるようにすることで、子どもに本研究で求めるような「知識」を獲得させることができると考えられていた。

アメリカでも、19世紀末にチャールズ・A・マクマリー(Charles A. McMurry)によって、カリキュラムオーバーロードの克服や効果的な教授法の開発のため、タイプ・スタディ(Type Study)という名の下で地理的分野における事例学習が理論化されている。藤本和久によると、タイプ・スタディによる教授では学習を通して一定の典型性を見出し、他の事例などに対して応用させる中で知識の体系をより強固なものにすることが重要となる。例えば地理の学習では、ニューヨークのセントラル鉄道に関する学習を通して鉄道の建設などに関する典型的な事柄を理解し、ペンシルバニア鉄道と比較するというようなタイプ・スタディの実践がマクマリーによって提案されている(藤本、2018)。タイプ・スタディでは知識を個別的に身に付けていくのではなく、子どもが事例を通して自ら学習で得た知識を用いて思考し、現実の問題などを解決していく過程が重要視される。

このように、サンプルスタディやタイプ・スタディなど地理的分野における具体的事例を用いた学習理論は、カリキュラムオーバーロードの克服という共通の課題意識から提唱された。そして具体的事例を用いた学習に留まらず、類似した特徴を持つ地域との比較する「一般化」の過程を重視していた。このような「一般化」の過程を通して獲得される知識は、知識と他の知識や社会生活につなげるという点において、本研究で求める「知識」と通じるものがある。一方で、これらの実践は典型性を重視するあまり細部が省略されてしまうという問題があることや、典型事例を学習しても他の事例に知識を転移できない、つまり知識の「一般化」の過程が困難であることが課題として挙げられていた。

上述したように、サンプルスタディでは1つの事例地域の関する学習だけではなく、事例地域と類似した特徴を持つ地域との比較考察を通して、一般共通性を導き出すことが重要とされた。しかし前述したようにサンプルスタディにおいて知識の「一般化」の過程には課題がみられる。ここで典型事例と比較する地域として、児童の身近な地域を取り上げることが有効ではないかという仮説を立てる。サンプルスタディにおいて比較に用いる事例地域は、児童の「生活経験」よりも「地理的特徴の類似性」が強調されていた。つまり比較する際に用いる事例地域は児童に身近な地域とは限らない。「生活経験」を重視して児童に身近な事例地域を取り扱い、学習の中で児童の生活領域に帰ることができれば、児童が地理的特徴の一般共通性に加え、事例地域で得た知識を自分自身の生活経験と結びつけることができるため、より強固な「知識」を獲得させることができると考える。

現在の日本の小学校社会科地理的分野の学習では事例学習は採用されているものの、典型事例地域と類似した地域を比較する過程、つまり「一般化」の過程は学習活動として重視されていない。サンプルスタディの理論を参考にしつつ、典型事例地域と身近な地域を比較する活動

として重点的に取り入れることができれば、第5学年の社会科地理的分野の課題である、事例学習で習得した知識を活用することが難しいという点を克服することができる。さらに本研究で課題とする、児童が社会科の学習で獲得した知識を自分自身の経験とつなげ、社会生活にも活かせるような「知識」を身に付けさせることが期待できるだろう。以上のことを踏まえ、次章では、上述した仮説を基に筆者が実践した社会科の授業実践から、児童に「知識」を獲得させる学習方法について考察する。

### 3. 「一般化」を重視した事例学習の単元構想と授業実践

#### 3-1. 事前アンケートを用いた児童の実態の調査

授業実践は、筆者が教職大学院で実習を行っている京都市立小学校に在籍する第5学年の1学級、計27名を対象に実施した。まず授業実践を行う前に対象児童に対して児童の実態を把握するために知識観や社会科に関する事前アンケートを行った。次頁に示すアンケートの質問項目の内、1~5では子どもの知識観に関わること、6~10では子どもの社会科に対する認識に関することを把握するための質問を設定した。

アンケートの質問項目の中で質問項目6「学校で学んだことが、普段の生活で役に立っていると思うか」という選択回答式の質問に対して「思う」と回答した児童は68%だった。また、質問項目7「社会科の授業で学習したことが普段の生活につながっていると思うか」という質問に関しても同様に68%の児童が「思う」と半数以上の生徒が回答している。また、質問項目8「社会科を勉強することは大切だと思いますか」に関しては「思う」の回答率は84%に上る。しかし、質問項目10「これまでの社会科の授業で学習したことで思い出せること、印象に残っていることを学年別を書いてください」という自由記述方式の質問では、3年生の社会科の学習に関しては57%の児童が何をしたのか覚えていないと回答していた。4年生では琵琶湖疎水に関する学習について学習したと回答した児童が40%で一番割合が高かったが、次点で「覚えていない」と答えた児童が21%もいた。琵琶湖疎水の学習に関しては実際に社会見学に行ったため、覚えている児童が多かったのだと考えられる。他方で、質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感じることがあるか」という質問に関しては、「思う」と回答した児童が29%だった。他の質問に関する回答では「思う」の回答率が70%から80%前後だったことと比較すると、社会科の学習を通して自分の考えが変わったと感じている児童は少ないことが読み取れる。

事前アンケートの結果から、多くの児童は社会科を学ぶことに意義や意味を見出しているとは回答していた。しかし学習した内容については社会見学に行った場所に関わるが多く挙げられ、学習したことを覚えていない児童が多かった。つまり、社会科を学ぶことに有用性を感じながらも、学習で得た知識を社会生活に繋げることができていないことがわかる。このことは、社会科の学習を通して自分の考えが変わったと実感する児童が少ないことから読み取れる。第3章2節で述べたように第3学年、第4学年の社会科では児童が暮らす地域に関する学

習が行われるため、学習した内容と社会生活を結びつけて考えることが比較的容易であった。しかし第5学年からは世界における我が国の位置や国土の構成、領土の範囲など学習の対象となる地域が我が国全体への拡大することで日常的で具体的な事象と結びつけて考えることが困難となる。そのため、児童が学習したことを自分の生活とは縁遠いものとして捉えてしまう可能性がある。

表1 児童に行ったアンケートの質問項目と回答

質問項目	回答
1. 勉強するのは何のためですか	1. テストの点数を上げるため 2. これからの生活に活かすため 3. 「勉強しなさい」と言われているから 4. 新しいことや、興味のあることを知るため 5. その他
2. わからない事がある時、どのように調べますか	1. インターネットのけんさく 2. 本や辞書など 3. だれかに聞く 4. Youtubeなどの動画サイト 5. その他
3. インターネットを使って調べるとき、ウェブサイトをどのように選びますか	1. けんさく結果の一番上に出たサイト 2. 国や会社の公式ホームページ 3. 専門家が書いているサイト 4. いくつかのサイトを見て、自分が良いと思ったもの 5. サイトのタイトル 6. その他
4. どのような人が、賢い人だと思いますか	1. 分野に関わらず、たくさんを知っている人 2. 知ったことを他の場面でも応用できる人 3. クイズ番組で多くの問題に正解している人 4. 予想外のことが起きても対応できる人 5. その他
5. 自分が賢いと思う人がいれば名前または、どのような人か書いてください	自由記述
6. 学校で学んだことが、普段の生活で役に立っていると思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
7. 社会科の授業で学習したことは、普段の生活につながっていると思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
8. 社会科を学習することは大切だと思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
9. 社会科を学ぶことで、自分の考えが変わったと感じたことはありますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
10. これまでの社会科の授業で学習したことで思い出せること、印象に残っていることを学年別を書いてください	「3年生」「4年生」の2つの回答欄を設け、自由記述

サンプルスタディの理論でも述べられるように、学習で獲得した知識を特定の地域に限定したものと捉えさせるのではなく、他の地域との比較を通して知識を活用する「一般化」の過程を重視することで「知識」の繋がりを生み出すことができるだろう。さらに、社会見学に行った場所のことは覚えているという児童の実態から、学習したことを社会生活に繋げるためには、児童に身近な地域を学習の中で取り入れることが有効であると考えられる。次節では、アンケートの結果を基に立案した授業実践の概要について論じていく。

### 3-2. 「生活経験」を重視した事例学習の提案

今回の授業実践では社会科の第5学年「低い土地の暮らし」の単元を取り扱う。本単元では低い土地の典型事例として岐阜県海津市の人々の暮らしについて学習する。第3章で論じたように小学校地理的分野の学習では事例学習が採用されている。筆者の実習校で用いられている東京書籍が令和4年に出版した社会科教科書では、単元の終末において、海津市について学習したことをノートにまとめるという活動が設定されている。しかし海津市の学習で得られた低い土地の関する典型事例について、他の地域と比較するなど知識の「一般化」を促す学習は設定されていない。児童の実態を踏まえると、典型事例として海津市についての学習のみを行うと、海津市での学習を自分の生活と関係のないことと捉えてしまい、既存の知識や社会生活と関連付けることができない可能性がある。加えて、海津市で学習した低い土地の典型性について捉えることができず、あくまでも海津市にのみ適応される個別的な知識として認識されるかもしれない。

そのため本授業実践では、サンプルスタディの理論を参考に、「一般化」の過程として海津市と同じく低い土地という特徴を持ち、かつ児童が暮らす市内にある京都市伏見区の向島地区の事例について学習することとした。向島地区を海津市と比較する事例地域として選定した理由は、前章で述べたように「地理的特徴の類似性」だけではなく児童の「生活経験」を重視したためである。加えて児童の実態から、学習したことを社会生活に繋げるためには、児童にとって身近な地域に関する学習を単元の終末で取り入れ、学習で得た知識を自分自身の生活に帰すことが有効であると考えたからである。海津市の学習で得た低い土地の関する典型性を他の類似した特徴を持つ地域と比較することで、地理的特徴に関する典型性の吟味が行われ、「知識」の強化が期待できる。

児童が海津市に関する学習の中で獲得した低い土地に関する知識を用いて、向島地区の地理的特徴や人々の暮らしや、2つの地域の共通性について説明することができれば、単語の暗記ではなく「知識」を獲得したと評価できると考える。

### 3-3. 授業実践における具体的な指導について

本節では、授業実践で筆者が実際にどのようなことに留意しながら学習を進めたのか整理する。本研究において筆者が児童に「知識」を獲得させるために、児童が学習問題を解くために「どの」資料を根拠として「どのような」ことがいえるのか、といった情報を取捨選択する活動を取り入れることを意識した。筆者が授業を行った学年では、資料から読み取れたことをノートに記述することができない、どの資料も重要に思えてしまい情報を絞ることができないなど、情報をどのように自分の活動に活かすことができるかということについて課題のある児童が多かった。小学校社会科の学習指導要領でも、情報を収集する手段や資料の特性等の応じた指導の必要性について記述されている。そのため今回の授業実践では、資料を用いて一人ひとりが学習問題に対する自分なりの考えをまとめる「自力学習」の時間を重要視し、机間指導を

通して調べ学習で躓きのある児童に対して支援を行うことにした。提示する写真やグラフなどの資料は基本的に教科書に掲載されているものを使用した。児童の実態に合わせて補足説明を加えるなど若干の改変を行ったものを児童が使用するタブレットを用いて提示した。このように資料を提示することで、児童が資料を手元で拡大したり、マーカーなどを用いて重要な箇所に線を引いたりするなど自由に操作しながら調べることができる。その中で、各資料に①などの番号を付け、ノートに考えたことをまとめる際にはどの番号の資料を見て考えたのか明記するように指示をすることによって、児童がどの資料を見て、どのようなことを読み取ることができたのか明確にするようにした。ここで、単元の大まかな流れについて説明する。

1 時間目では海津市の航空写真を提示し、海津市の地理的環境にはどのような特徴があるのか児童に考えさせた。写真から、川が多いという視点と、追加で提示した海津市の土地の高さの資料から水害が多いことを認識させ「水害が多いのになぜ人々は暮らしているのか」という問いを児童に投げかけた。すると「水害から地域の安全を守る取り組みがある」や「他に住んでいて良いことがあるかもしれない」などの意見が出てきた。それらの意見を基に「低い土地の人々はどのように暮らしているのだろうか」という単元の学習問題を立て、①水害から人々を守る工夫、②農業、③観光・スポーツの3つの視点から調べるという見通しを立てた。2、3、4 時間目は各項目について資料を用いて学習を進めた。4 時間目の後半では、海津市について学んだことから、低い土地の人々がどのように暮らしているのかまとめた。ここまでの単元計画は、教科書の内容をほぼ踏襲している。

表2 「低い土地の暮らし」の単元計画

時数	授業の展開	主な学習活動
1	・海津市について知る。	・海津市の事例から低い土地の暮らしについて学習問題を立てる。
2	・海津市の水害とその対策。	・水害の件数の推移など水害に関する資料から海津市の人々が水害対策をしていることを知る。
3	・海津市の土地を活かした農業。	・パイプラインなど農業に関する資料から海津市の人々が水を活かした農業を行っていることを知る。
4	・海津市の土地を活かしたレジャー・観光。 ・海津市の学習についてのまとめ。	・ヨットを楽しむ人々の写真などレジャーや観光に関する資料から海津市の人々が川や土地を活用して生活していることを知る。 ・海津市に関する学習を通して学んだことをまとめる。
5	・京都市向島地区について調べる。	・身近にも低い土地があることを知り、海津市と向島地区との比較を通して低い土地の人々の暮らしについて理解する。

5 時間目は、サンプルスタディの単元展開を参考に、典型事例地域と類似した地域に目を向け、比較する「一般化」の学習を行った。前述したように、児童の「生活経験」を重視し、京都市に位置する向島地区を事例地域として選定して児童に紹介した。こうして児童に海津市と

同じ低い土地が身近にもあることを印象付けさせ、調べてみたいと動機づけることができるようにした。向島地区について調べる活動ではこれまで海津市で学習して得られた低い土地の関する知識を向島地区の事例でも活用できるように、海津市についての学習と同じく「水害対策」「農業」「観光・スポーツなど」の3つの項目に資料を分けて提示した。以上のように児童の実態に着目しながら、指導する際の児童への支援に関する計画を立て、授業実践を行った。

### 3-4. 授業実践内の児童の振り返りと事後アンケートの結果について

本節では授業内での児童の発言やワークシートにおける児童の記述と事後アンケートの結果から、授業実践を受けて児童が「知識」を獲得することができたのか考察する。

まず、児童が授業実践を通して「知識」を獲得することができたのか分析するため、5時間目の授業内での児童の発言と、授業で使用したワークシートの記述を分析する。授業内で向島地区について調べる前に、筆者が児童に「どのような観点から調べていきたいか」と発問したところ、海津市と比べてどうなのかといった発言や、水害、農業、水を生かした取り組みなど海津市の事例で学習した観点について調べたいという発言があった。さらに、その後の向島地区に関する学習で用いたワークシート内の記述で「海津市と同じで～」や「低い土地では～」などの記述が明確に確認できたのは27名中15名だった。ただ、明確な記述がない場合でも、机間指導における発言や、全体発表での発言で同様のことを述べた児童は撮影した授業実践の動画から若干名確認できた。ワークシートの記述を一部抜粋すると(以下原文ママ)「低い土地は近くに川や池があり、水害が多く起きている。畑などで水をうまく使って生活している/海津市と向島地区は、どちらも水害が多いけど、水が豊かだから農業が活かしている」など低い土地の典型性について考察するような記述もあった。このような記述や発言から、知識を「一般化」する過程において、児童が海津市を典型事例として学習する中で獲得した低い土地の関する「知識」を活用し、向島地区の事例について考えることができていたといえる。

次に、事後アンケートの中でも回答率の変化が大きかった項目を取り上げ、その要因について考察する。尚、事後アンケートは事前アンケートと全く同じ質問項目で行った。事前アンケートと事後アンケートで特に回答率の変化が大きかったのは、質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」である。事前アンケートでは「思う」「そう思う」「あまり思わない」「思わない」のうち、「思う」を選択した児童は29%、「そう思う」と答えた児童は54%だった。しかし事後アンケートでは、「思う」を選択した児童は61%、「そう思う」と回答した児童が35%と大幅にその割合が変化した。また、児童が5時間目に記述したワークシートの振り返りの記述の一部を抜粋すると(以下原文ママ)「学習前は水害が多そうですみたくないと思ったけれど、今は治水のおかげでくらしやすくなったので行ってみたいと思った/学習前はこう水ばかりのイメージだったけど、学習後は豊かな水を使った観光や食べ物を作っていていいなと思いました」など学習前と比較して考え方が変わったことや、「この学習を通して、住む土地に対応して生活していることが分かりました/自分たちの住む土地の特ちょうに合わ

せて特色に合わせて生活をゆたかなものになっている」など、新たな「知識」を獲得できたと判断できるような記述もあった。特に後者については、低い土地の暮らしに関して、海津市だけではなく向島地区について学習することで、低い土地に住む人々の暮らしに関する典型性や一般法則に気付くことができたのではないかと考えられる。アンケートの結果と振り返りの記述から、本研究の授業実践を通して筆者が想定していた「知識」を獲得したことで、自分自身の新たな考え方を獲得したり、これまでの考え方に変化が起きたりしたことを実感する児童が増加したといえる。

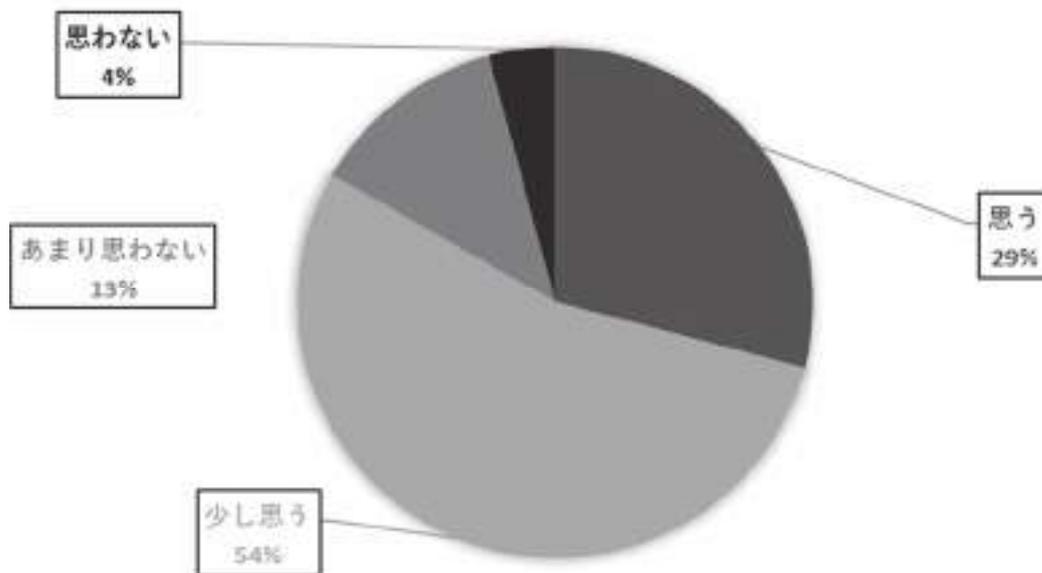


図1 質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」の授業実践前アンケート調査の結果

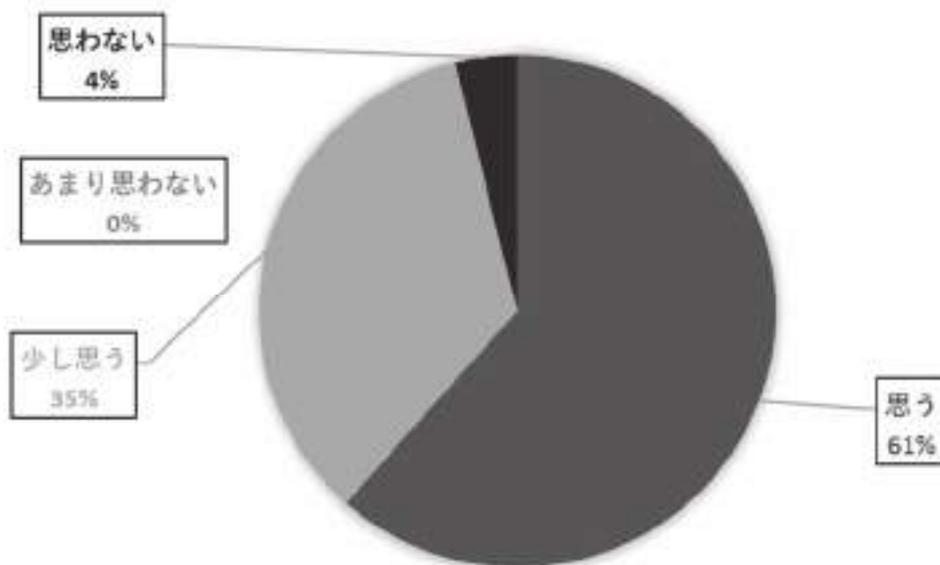


図2 質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」の授業実践後アンケート調査の結果

以上の分析から身近な事例地域を用いた本授業実践を通して、半数以上の児童が海津市の事例学習で獲得した知識を向島地区に関する学習で活用させ、低い土地に関する典型性のある「知識」を獲得することができたと評価できる。さらに、アンケートの結果から事例学習において「一般化」の過程を通して児童の生活経験に帰ることが、児童に社会的な見方・考え方を獲得させる上でも重要であることがわかった。一方で、向島地区の学習に積極的に取り組むことができなかった児童も若干名いた。その要因としては、典型事例地域である海津市の学習において躓きがあったことが挙げられる。このことから、「知識」を獲得するためには典型事例の学習で知識を「習得」する過程も重要であることがわかった。

#### 4. おわりに

本研究では、社会科の授業を通して児童に「知識」を獲得させるための学習方法として、サンプルスタディの理論を参考にした事例学習を用いて単元の計画と授業実践を行った。第5学年の社会科では、対象地域が身近な地域から日本全国へと拡大するため、事例学習で得た地域に関する知識をその地域でしか適応されない特殊なものとして捉え、社会生活に繋げることが困難であることが課題として挙げられた。そのため授業実践ではサンプルスタディの理論を参考にして知識の「一般化」の過程を重視して単元計画を立案した。その中で、事例学習として取り上げた地域の学習に加え、事例地域に類似した特徴を持ち、かつ児童にとって身近な地域に関する学習を行った。このように児童の「生活経験」を重視した事例地域を用いた学習を通して、他の事例や児童自身の社会生活に活用できるような「知識」を獲得させることをねらいとした。ワークシートの記述やアンケートの結果から、授業実践を通して半数以上の児童が海津市の事例学習で獲得した知識を向島地区に関する学習で活用させ、低い土地に関する「知識」を獲得することができた。

以上のことから、事例学習において比較する事例地域を選定する際に、地理的特徴の類似性だけではなく児童の「生活経験」を重視した身近な事例地域を採用することで、児童が学習で得た知識を自身の生活経験と繋げ、「知識」を獲得することができると言える。社会科学習全体をこのような「知識」を通して獲得していくことが、社会的な見方・考え方の獲得にも繋がる。

実践上の課題としては、児童に身近な事例地域選定の困難さが挙げられる。研究の成果でも述べたように、児童に「知識」を獲得させるには学習した事例地域と類似した特徴を持ち、かつ児童にとって身近な地域を選定することが重要である。しかし、本研究の授業実践のように常に身近な地域で類似した事例があるとは限らない。身近な地域から選定することを重視して、典型事例地域との共通性が薄い地域を選定してしまうと、児童が学習したことを活用できない可能性もある。比較に用いる事例地域を、児童に身近な地域から選定することが困難な場合には、隣接する都道府県から選定するなど学習内容や児童の住む地域の実態に合わせて十分に検討する必要がある。

一方で、典型事例地域との比較を行う活動において「差異性」に注目して学習を行うことで

「知識」を活用できるという可能性も考えられる。本研究ではそこまでの考察には至っていないので、授業実践を通じた今後の研究の課題としたい。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧に指導して下さった徳永俊太先生に感謝します。

本研究の趣旨を理解し快く協力していただいた、実習校の先生方および授業実践やアンケートに協力していただいた児童のみなさんに心から感謝いたします。本当にありがとうございました。

## 5. 引用文献・参考文献

- ・朝倉隆太郎(1975)「サンプルスタディズ」現代地理教育講座第Ⅱ巻『地理教育の動向と課題』、pp. 52-62。
- ・伊藤直之(2001)「サンプルスタディによる地理教育の改革-イギリス中東地理教材 Study Geography の分析を通して-」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号、pp. 41-50。
- ・今井むつみ(2021)「『生きた知識』を育てる知識観(エピステモロジー)」『大学評価研究』第20号、pp. 11-21。
- ・岩田一彦(1998)「社会科地理 50 年の変遷とその背景」全国社会科教育学会『社会科研究』第48号、pp. 11-20。
- ・藤本和久(2018)『マクマリーのタイプ・スタディ論の形成と普及-カリキュラムとその実践思想を読み解く基盤-』風間書房。
- ・松岡尚敏(2008)「平成 20 年版学習指導要領と社会科授業改善の視点」『宮城教育大学紀要』第43巻、pp. 27-42。
- ・吉本真代(2015)「学校での学習」ベネッセ教育研究所『第5回学校基本調査報告書』[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/1\\_chp1.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/1_chp1.pdf)(2023年12月28日参照)。
- ・安野功ほか(2018)『小学校社会 3・4年生用 副読本作成の手引』日本文教出版。
- ・総務省(2022)『令和4年「通信利用動向調査」の結果』[https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/data/230529\\_1.pdf](https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/data/230529_1.pdf)(2023年12月30日参照)。

## 子どもの姿から問う教員の在り方 —学校教育の制度の外から教員と学校を見る—

東垣 昭宏

中核教員・リーダー教員養成コース

### 1. はじめに（研究の背景・目的）

社会や経済の変化に伴い、子どもや家庭を取り巻く地域社会が複雑で多様に変化した。そうした中で、子どもの課題も複雑化・多様化しており、貧困、虐待、不登校など様々な困難さを抱える子どもが増加している。

2021年の子どもの貧困率は11.5%であり、子どもの8人に1人が貧困状態にある。2022年度に児童相談所が受けた児童虐待件数は、21万9170件で過去最多となっている。また、2022年度の不登校児童生徒数も29万9048人で過去最多となっており、深刻な状況となっている。

このような状況を受け、子どもを取り巻く環境や課題への体制整備が進められている。2017年の「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の施行などによって不登校児童生徒への支援の在り方が変わり、2022年に行われた「児童福祉法の一部改正」によって子育て世帯に対する包括的な支援のための体制強化が進められた。学校においても、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（中央教育審議会2015）で「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」が示され、2022年に改訂された「生徒指導提要」（文部科学省）においては、「個別の課題に対する生徒指導」として、指導に当たっての基本的な考え方や留意すべき事項等が示された。

山野(2018)は、子どもが抱える課題について「貧困や孤立が児童虐待をもたらし、児童虐待が非行や不登校をもたらす」(30頁)と述べ、家庭状況の厳しさと子どもがもつ課題がつながっていることを指摘している。また、村上(2021)は、すべての人は「典型から外れる個別の事情を抱えており、その個別性において悩み、力を発揮している。」(9-10頁)と述べた。これは、個別性をみることに重きを置いて当事者の子どもにかかわらなければ、子どもが抱える課題を捉えることはできないことを示唆している。その点においては、谷川(2022)は、子どもの課題が複雑に絡み合っている点に触れ、「それらの課題は学校の中だけで、教育という営みだけで解決できるものでもない。」(2頁)と指摘している。

こうした状況を踏まえると、教員は、学校教育の制度やカテゴリーにとどまることなく、子どもの個性にどう向き合い、かかわることができるのかを問われているのではないか。

以上の課題意識から、L市の子ども食堂にボランティアで参加させてもらえるように依頼した。その際、子ども食堂の代表M氏から、「お弁当の受け渡しの時に先生はいないでほしい。」

「子ども食堂が学校や行政とつながっていると思われたくない。」という思いを聞いた。保護者が学校に言えない複雑な思いを抱えていることを聞き、学校教育の制度の外に「子ども食堂があること」の意味を感じる機会となった。

さらに、民間の不登校支援施設（以下、施設 P とする）の活動に参加することで、「学校の別室や市が運営する教育支援センターを利用しているが、居場所を求めて施設 P を利用する」子どもたちがいることを知った。この子どもは、教育基本法と児童福祉法という制度のすき間に置かれているといえる。村上(2021)は、「すき間に陥っている子どもや親の一人ひとりが個別の物語を持っている。」(10 頁)と述べている。施設 P は、制度のすき間にあり、すき間に陥っている子どもの居場所になっている。すき間にある子どもたちにかかわることで、学校における教員の子どもへのかかわり方を問い直すことができると考える。

以上より、本研究の目的は、学校教育の制度と福祉制度のすき間に置かれた子どもとのかかわり合いの事例を通して、学校や教員を相対的に捉え、子どもとのかかわる教員の在り方を考察することである。

## 2. 研究方法

施設 P と NPO 法人のフリースクール K でボランティアスタッフとして参与観察を行った。その際の記録は、プロセスレコード（角田 2020）のフォーマットを用いた。記録をもとに、子どもとのかかわり合いや私の主観の変化から教員や学校の在り方について分析・考察した。なお、プロセスレコードについては、個人情報保護の観点から抽象化を図っている。また、その旨を関係者に伝えた上で掲載についての了承を得ている。施設 P の観察期間は令和 5 年 10 月 13 日から 12 月 15 日のうち計 8 回、フリースクール K の観察期間は令和 5 年 10 月 27 日の 1 回である。

フリースクール K 代表 I 氏に対して令和 5 年 10 月 28 日にインタビュー調査を行い、グラウンテッド・セオリー・アプローチ法による分析を行った。また、施設 P 代表 F 氏、フリースクール J 代表 N 氏、L 市子ども食堂代表 M 氏、それぞれに話を伺い、音声データとして記録した。それらのデータをプロセスレコードと重ね合わせながら分析・考察した。

## 3. 分析—子どもとのかかわりから見えたもの—

### 3.1 事例

本稿では、施設 P の 10 月 13 日【事例 X】、12 月 8 日【事例 Z】と、フリースクール K の事例【事例 Y】を扱う。事例 X の子ども A は小学 5 年生、事例 Y の子ども B は中学 1 年生、事例 Z の子ども C は小学 5 年生である。

【事例 X：10 月 13 日のプロセスレコード（施設 P）】

子ども（A）の言動	私を感じたこと	私の言動
<p>（初めて利用する子と挨拶）</p> <p>⑨「<u>カードゲームする？みんな</u>で。」（支援者の「いいね」の言葉を受け、トランプを取りに行く）</p> <p>⑩「何やる？ババ抜き？神経衰弱やろう。」</p> <p>（略）</p> <p>⑫カードを次々にとっていく。途中で、「こっちが〇〇じゃない？」と私を惑わす。</p>	<p>⑩初対面で緊張気味だったけど、<u>関わりをつくろうとしているんだな。不登校の子だけど、かかわりをつくろうとするんだな。</u></p> <p>⑫遊びがあると、かかわりやすいな。<u>ここでは楽しさを大事にしてかかわって、関係をつくっていききたいな。</u></p> <p>（略）</p> <p>⑭A はカードの位置をよく覚えている。<u>ここを褒めてあげよう。</u>A の惑わしにも乗って、間違っただけも入れながら楽しもう。</p>	<p>⑬「神経衰弱いいね。でも、先生覚えるのめっちゃ苦手だからなあ。よし、頑張ろ。」</p> <p>（略）</p> <p>⑮「<u>A はよく覚えてるなあ。こういうの得意なんじゃない？先生は苦手。全然とれん。</u>」「〇〇と違う。もう、A ちゃん！」</p>
<p>（16:00～学習開始）</p> <p>⑭「算数ドリルやろ。前の学年のところからやろ。」</p> <p>「わり算の筆算が、よく分からない。」</p> <p>（略）</p> <p>⑯「次の分数（同分母の加減法）は得意だよ。（学校の）先生にも、ほめてもらった。まだあまり教えてもらってはないけど。」</p>	<p>⑭わり算の筆算の仕組みが分かっていないな。やり方を何度も一緒にやりながら教えてほしいな。でも、<u>どうかかかわって教えてほしいんだろ。教師のようなかかわり方でいいのかな。子どもに決めさせるってどういうことだろうか。</u></p> <p>（略）</p> <p>⑯確かに、<u>分数の仕組みはよく分かっているな。自信ももっているし、褒めてあげたいな。</u></p>	<p>⑭「じゃあ一緒にやろうか。」</p> <p>「まずは、この数字を指でかくして…。（手順を教える）」</p> <p>やり方が分かってきたら、「できてるよ。」「そのやり方で合ってるよ。」と褒めながら進める。</p> <p>（略）</p> <p>⑰「自分でどんどんできるね。教えてもらってないってほんとは？<u>ちゃんとできてるよ。</u>」</p>

【事例 Y：10 月 27 日プロセスレコード（フリースクール K）】

子ども（B）の言動	私を感じたこと	私の言動
<p>（略）</p> <p>⑱ 支援者「次はゲームする？」</p> <p>⑲B「やろう。やろう。」</p> <p>（B が対戦型ゲームを準備し、開始。）</p> <p>（ゲーム 30～40 分経過）</p>	<p>（略）</p> <p>⑲ B はゲームに夢中だな。「火力」や「消し方」などゲーム用語を使っている、かなりゲームをやり込んでいるな。</p> <p>⑳ ゲームをずっとやっているけど、<u>これでいいのかな。この過</u></p>	<p>（略）</p> <p>⑲一緒にゲームに没頭する。ゲームに関して「うまい」「強い」「やられた」「やったー」など子どもたちと同じような反応をしながら遊ぶ。</p>

	<p>し方で意味があるのかな。と思っ たと同時に、でも、まずはこの遊 びの世界に浸りながらやりとり することの方が自然な関わりな 気がする。</p> <p>㉔子どもは落ち着いているし…。</p>	
<p>12:30 (昼食中)</p> <p>㉓B が保冷剤で私の首を冷や す。さらに、お腹をつついたり、 ひざなどをくすぐったりする。</p> <p>(略)</p> <p>(午後のプログラム開始)</p> <p>㉔B がカードゲームの説明を し、カードを手際よく配布して ゲームを進める。</p> <p>㉕B の言葉数や笑顔が増え、フ ランクな言葉遣いでゲームを する。対面に座っている私のふ くらはぎやももを足で触る。</p>	<p>㉔スキンシップが増えて、一気に 関わりが変わったな。表情が明ら かに緩んでいるし、目を見て話し てくれる。心を開いてきているの かな。カードゲーム、テレビゲーム など本人が好きなことに浸ったこ とがよかったのかな。</p> <p>(略)</p> <p>㉕言葉遣いがフランクになって きたし、さらにスキンシップもあ るなあ。</p> <p>㉖B も楽しそうだし、私も楽し い。</p>	<p>㉕「ひえー冷たい。お腹やひざ とかくすぐっても全然効かん よ〜。」と B のちょっかいに合 わせてやりとりをする。</p> <p>(略)</p> <p>㉖ B と別の子ともと一緒にな って声を出しながら楽しんで カードゲームに没頭する。</p>

【事例 Z：12月8日プロセスレコード（施設 P）】

子ども (C) の言動	私が感じたこと	私の言動
<p>①「先生来た来た。遅かったねー。」</p> <p>③F「先生が来るのをずっと待つてたんですよ。」</p> <p>⑤「先生、サッカーしよ。」</p> <p>⑧「リフティングで、右足で上げて、次は左足でリフティング始めたら余裕もってできる。」とリフティングをする。</p> <p>⑩「そうそう。ほら、右足で上げて、右で始めたら早くなって焦ってしまう。」と右・右パター</p>	<p>④待つてくれていたんだ。悪かったな。でもうれしいな。</p> <p>⑦何人か大人はいたけど、サッカーしたい相手はCなりにあるのだろう。私はその1人として思ってくれているのかな。</p> <p>⑨リフティングのコツをつかんだんだな。</p> <p>⑫一緒にその感覚を共有したいな。</p>	<p>②「ごめんごめん。来るのが遅くなってしまった。」</p> <p>⑥「やろう。やろう。荷物置いてくるね。」</p> <p>⑩「ほんとだ。安定してるね。やってたら気付いたの？」</p> <p>⑬「なるほど。考えたこともなかった。よく気付いたね。先生もやってみていい？」</p>

<p>ンも見せてくれる。</p> <p>⑭「いいよー。やってみて。」</p> <p>⑮その後も何度かリフティングをし、「二人でリフティングつないで何回できるかやろう。」</p> <p>⑯なかなか続かないが、一緒に笑いながら何度もやる。</p> <p>⑰「足首を上向きすぎずに当てる。足も大きく上げない方がいいよ。」</p> <p>⑱「先生、もものリフティングうまいね。」</p> <p>⑲初めは1桁が続くが、何度かすると10回を超え、最高19回まで記録が伸びる。</p> <p>⑳「20回超え目指してもう一回やろう。」</p>	<p>⑰今日はリフティングデーだな。おもしろそう。</p> <p>⑱なかなかうまくいかないなあ。Cはどうやって甲で上げているんだろう。</p> <p>⑳一緒に回数を増やしていくことに夢中。</p> <p>㉑20回超えるぞ。</p>	<p>⑮「ほんと！やりやすい。落ち着いて始められる。何で気付かなかったんだろう。いいこと教えてもらったわ。」</p> <p>⑰「やろう。やろう。面白そう。」</p> <p>⑱「甲はどう当ててるの？先生はボールが回転してしまうんだけど。」</p> <p>⑲「なるほど。でもやっぱり難しい。練習しよう。」</p> <p>⑲「ありがとう。先生、ももが一番安定してリフティングできる。」</p> <p>⑲「おお～、今よかったんじゃない？」</p> <p>⑲「よし。やろう。やろう。」</p>
---	---	---

### 3.2 カテゴリーに当てはめる子どもの見方【事例 X】

私が、施設 P に参与観察として初めてかかわる日の事例である。この日は、初めて施設 P を利用する子どもがいた。その子どもの自己紹介や挨拶を終えたところで、A が「⑨カードゲームする？みんなで。」と言った場面で、私は「⑩不登校の子だけど、かかわりをつくろうとするんだな。」という気持ちが浮かんでいる。ここで、私は「不登校の子ども」に対して人間関係を築きにくいなどの勝手なイメージを持ち、そのイメージをもとに A を見ていることが分かる。

なぜ、私は「不登校の子ども」というイメージから A を見ようとしたのだろうか。

別室を利用しているのに、なぜ A はこの施設に来るのか、学校に対してどのような思いをもっているのか、A はどんな性格や特性をもっているのか、そうした A の「分からなさ」から「不安」が生じていた。だから、A の状況に近いと考えられる「不登校の子ども」というイメージにひとまず当てはめることで、自分の不安を取り除こうとしていたと考える。

フリースクール J 代表の N 氏に話を伺った際、N 氏自身の教員時代を回顧しながら「この子はひとり親家庭だから、この子は就学援助を受けているからなど、結局こういう人だと見ることで教員は動いている。人を状況で見て、選んで、レッテルを貼って動いている。」と語り、教員の子どもへの見方について指摘している。

このように教員は、子どもをカテゴリーに当てはめる見方をしている。

### 3.3 「不安」から生まれる問い【事例 X】

学習場面において、私は A の言葉や計算の様子から学習内容の理解度を分析し、学習指導の方向性を考えている。しかし、A の「分からなさ」から生じる不安から、〈㊟どうかかわって教えたらいいんだろう。教員のようなかかわり方でいいのかな。子どもに決めさせるってどういうことだろうか。〉と戸惑いをもちながら学習支援を行っている。

A は、この施設に学校の要素を求めているのではない。その前提に立ったとき、学校での「補習」のように指導することが適切なのだろうか戸惑いが生じた。A が抱える課題の現実に触れるには、私の気持ちに焦点化するのではなく、「A は何を求めているのだろうか。」という問いに焦点を当て、A とかかわり合っていくことが重要であることに気付いた。

### 3.4 「いる」を選択することで変わった子どもとのかかわり合い【事例 X、Y】

#### 3.4.1 働きかけを「する」ではなく「いる」というかかわり

ここで、「いる」ということについて触れておきたい。東畑(2019)は「『いる』ためには、その場に慣れ、そこにいる人たちに安心して、身を委ねられないといけない。」(57 頁)とし、逆に「『いる』ことがつらくなると、「する」を始める。」(57 頁)それは、「何か『する』ことがあると、『いる』が可能になる」(44 頁)からだ述べている。

#### 【事例 X】

東畑氏が述べる通り、この日、私はどう「い」たらいいのかわからず、「いる」ことが苦しくなっていた。だから、私は、トランプの「神経衰弱」でカードをどんどん取っていく A に対して、「㊟A はよく覚えてるなあ。こういうの得意なんじゃない。先生は苦手。」など、個の能力を評価する働きかけをした。その働きかけの背景には、「㊟ここを褒めてあげよう」という A の自己肯定感を上げる「目的」、「㊟ここでは楽しさを重視してかかわって、関係をつくっていきな」という「効果」へのねらいがあった。私は、この場で働きかけを「する」ことで「いる」を可能にしようとしている。この事例から、教員は働きかけを「する」ことで子どもにかかわろうとしていることが分かる。

#### 【事例 Y】

フリースクール K での B とのかかわり合いを通して、子どもとのかかわり方について新たな気づきが生まれた。

B は、学校には登校しておらず、本フリースクールを 3 年間利用している。私は B と初めて

会って挨拶をした時、反応が薄く、表情も暗い印象を受けた。

活動時間になり、始めに2人の子どもと20分ほどカードゲームした。その1人がBである。Bはカードゲームが得意で、遊びを通してBとのやりとりが生まれた。その後、テレビゲームをすることになった。テレビゲームがあることに私は驚いたが、子どもたちは当たり前のようにゲームを始め、私もその輪に入り、対戦型のゲームが始まった。

テレビゲームを始めて30～40分ほど経過した時、私はふと〈19これでいいのかな。この過ごし方で意味があるのかな〉という違和感が生じた。つまり、テレビゲームで「子どもは成長するのか。力がつくのか。」という疑問である。この疑問が、テレビゲームがあることへの「驚き」の根幹である。

その違和感をもったと同時に、子ども達の様子を見て、〈19でも、まずはこの遊びの世界に浸りながらやりとりすることの方が自然な関わりな気がする。〉と自分の葛藤に決着をつけ、働きかけをせず、子どもの遊びの世界に積極的に「いる」ことを選び、子どもとゲームを楽しんだ。

テレビゲームの遊び以降、Bと私の距離感が近づくことになる。Bが保冷剤で私の首を冷やし、さらに、お腹をつついたり、ひざなどをくすぐったりして、スキンシップを図ってきたのである。さらに、その後カードゲームでの遊びを通して、言葉遣いがフランクになり、表情も和らぎ、会話も弾むようになっていった。さらに、活動終了後、すぐには帰らず30分ほど私と二人だけで何気ない話をした。挨拶の時に反応が薄かったBとの関係からは想像していなかった結末であった。このように、働きかけをしなくても、子どもとの関係が変化することに気付いた。

### 3.4.2 「いる」ことから見えた教員のかかわり方

学校とフリースクールでは子どもとのかかわり方にどんな違いがあるのだろうか。

1日の大半が授業である学校において、教員と子どもは主に学習などの「教育活動」を通してかかわり合う。だから、教員は「成長を目的」に子どもに指導や評価、支援をし、できたことを共に喜び合い、時に叱ったり諭したりしてかかわる。しかし、学校にも「遊び」の時間がある。休み時間は、それぞれの子どもが思い思いに遊ぶ場合もあれば、学級遊びを企画して遊ぶ場合もある。例えば、学級遊びは、「みんなが仲良くなる」という目的のもと、「けんかしない」という目標（めあて）を立てて行われる。このように学校では「遊び」も「教育活動」の1つとして位置づけられる。だから、事例Yではテレビゲームという「遊び」を「教育活動」として捉えていたために〈19この過ごし方で意味があるのかな〉という思考になっていたのである。このように、教員は、様々活動に対して、子どもの成長にとっての意味を見出そうとしてかかわっている。

しかし、〈19この遊びの世界に浸ろう〉という「成長を目的にしない」姿勢をとったことが、Bと私の関係の変化に影響したと考える。普段から不登校の子どもと関わるフリースクールK代表のI氏は、どのような姿勢で子どもとのかかわっているのだろうか。インタビューの中で、

「教育者にならない」という姿勢が大事だと語る。Iの考える「教育者にならない」とは、「この子はこうなるべきだとか、この子をこうしてあげたいとか、子どもの変化を、こちらが主体として取り組まない」、「目的がないと駄目だとか思うかもしれないけどそうではない」という認識である。さらに、子どもから出てくるニーズや悩みを拾えること、子ども達が思いをちゃんとと言える環境を作ることが大事だという支援者の姿勢が語られた。その背景には、「不登校の時期は辛い。子どもは、学校に行けなくて、社会的に孤立して、自分は駄目な人間だ、みんなが当たり前でできていることを僕はできない、私はできないってなっている」という不登校の子どもの状況や心理状態への理解が前提にある。

つまり、子どもへの見方がかわり方への違いを生んでいる。Bとテレビゲームで遊んでいる時、私が「この子はこうなるべきだとか、この子をこうしてあげたい」と変化を求めたり、私が主体となってかわったりしたらどうなっていたらだろうか。Bが主体となる安心・安全な場が守られていたからこそ、Bは私に気持ちを表すかわりをしたのではないだろうか。子どもは、「成長を目的としないかわり」を求めている場合がある。そして、「成長を目的としないかわり」だからこそ触れられる子どもの姿やニーズがあることが明らかになった。

### 3.5 遊んでいるとき、何を体験していたのか。【事例 Z】

施設Pに関わって、2か月が経った頃、私は、施設に居心地のよさを感じ、この場に馴染んできている感覚に気付いた。同時に、遊びを通した気付きも少なくなっていた。なぜこのような感覚になっていたのか。Cとのかかわり合いから考えてみる。

Cは、施設Pで毎回サッカーと勉強を欠かさず行っている。私は、Cとサッカーをして遊んだり、Cが決めた学習内容のサポートをしたりするかわりが2か月間続いていた。

本事例のプロセスレコードの「私が感じたこと」「私の言動」に着目すると、Cとサッカーに関することだけが記されている。2か月前の事例Xは、「どうかかわって教えてほしいんだろう。」「ここを褒めてあげよう」という思いが湧いていた。事例Yは、「この過ごし方で意味があるのかな。」「でも、まずはこの遊びの世界に浸りながらやりとりすることの方が自然な関わりな気がする」と感じ、「成長を目的としないかわり」を「選択」していた。当初は自分の心の働きに焦点化することが多かったが、この日は「ただただCとサッカーをし、楽しく遊んでいる」のである。2か月間、「遊び」を通した子どもとのかかわり合いの中で、子どもを主体にし、成長を目的としないかわりになっていったのだと気付いた。

東畑（2019）は、精神科医・精神分析家ウィニコットの考え方をもとに「遊び」についての考えを述べている。「心が逼迫しているとき、僕らは遊ぶことができなくなる」（152頁）「人は誰かに依存して、身を預けることができたときに、遊ぶことができる」（154頁）とし、逆説的に「遊びに巻き込まれることで、気づけば遊べるようになっている。他者に自分を重ねることができるようになっている。身を委ねることができるようになっている。」（155頁）と述べている。東畑氏の言葉を借りるならば、私は子どもの遊びの世界に巻き込まれることで、気づけば私自

身もCに身を委ねられるようになり、子どもの成長を目的とせず、共に遊びを楽しむかかわりができるようになっていったのだろう。

では、遊んでいるとき、子どもや私はいったい何を体験していたのだろうか。

自分が脅かされないという安心感が前提になれば相手に身を委ねて遊ぶことはできない。また、「分からない」という不安の中でも身を委ねることはできない。だから、「遊び」を「する」という行為から始まり、遊びを重ねることで気持ちが少しずつ表出され、相手を知っていく。心の通い合いを通して、ありのままの自分を肯定できるというかかわり合いが回り続ける中で、安心感が生まれていく。こうした円環的な営みを遊びの中で体験していたのだと考える。施設PもフリースクールKもこの営みが毎日続いている。その営みの中に子どもも私もいるからこそ、私はこの場に馴染み、気づきが少なくなったのだろう。

### 3.6 学校教育の制度の外で私は何者なのか。【事例Z】

Cにとって私はどのような存在になっているのかについて考える。

【事例Z】のプロセスレコードの冒頭、Cは「①先生来た来た。遅かったやん。」と言い、施設P代表のF氏からは「③(Cは)先生が来るのをずっと待ってたんですよ。」という声が聞かれた。その場には複数の子どもや大人がいたが、Cはサッカーの相手として私を待っていた。Cにとって、私は遊び相手なのである。また、F氏から「子ども達は先生に安心して関わっています。先生のことを先生と思ってないかもしれません。」と話されることがあった。周囲から見ても、教員と児童という関係ではないことが分かる。

このような子どもと大人との関係について、フリースクールK代表のI氏は、「利害関係」がなく「フラットな関係」が望ましいとインタビューで語る。教員と児童・生徒の関係には「成績や印象」といった利害が発生するためフラットな関係になりにくい。I氏は、子どもにとっての大人は「ただのちょっと上の先輩みたいなもの」という存在として捉えている。

また、L市子ども食堂代表M氏は、「私たちは行政でもなく、その所属機関の先生でもない立場の本当にボランティアのおじさんとおばさん。だから、ありのままのお母さんと子どもを受け入れる。私たち、指導もしません。言いたいことも言いません。本当に身近な存在でありたい、ただそれだけです。」と語る。本当に届けたい家庭に支援を届けるためには、「ただの地域のおっちゃん、おばちゃん」でいたいという思いがある。

不登校支援施設、フリースクール、子ども食堂において、共通する子どもと大人の関係は、「専門化しないである」ことである。Cにとって私は「一緒に遊んでくれる東垣さん」なのかもしれない。だから、お互いが「ただただ遊ぶ」ことができるような関係であるのかもしれない。

### 3.7 子どもにとっての大人の存在

教員や保護者、まわりの大人はどのように子どもを見て、子どもとかかわっているのだろうか。

まず、教員と児童・生徒という関係について、「利害関係」から考えてみる。例えば、学習に対する成績は、主に一定の教育目標を基準とし、どれだけ到達し得たかによって評価し、成績をつける。そのため、教員は成長した子どもの姿を念頭に置いて、子どもへの指導を行う。「未来」の子どもの姿を通して子どもを見て、かかわっている。

保護者はどうだろうか。フリースクールK代表のI氏は、不登校の子どもの保護者と話す中で、「学校に行かなくても、育てるような場所がほしい」「子どもが学校に行かなくても、勉強できたり子どもが成長したりする環境を望んでいる」という保護者のニーズをつかんでいる。その背景には、「子どもが将来幸せになってほしい」という保護者の願いがある。保護者は子どもの「将来」の姿を通して子どもを見て、かかわっている。

まわりの大人はどうだろうか。I氏は、「～さんの家の子どもは学校に行っていないみたいです」といった声や、「学校に行かないと、社会の構造上不利。大卒にならないと不利だし、高卒でないと不利」という社会構造に、登校を前提にした考え方が表れていると語る。大人は「過去」の自分の経験を通して子どもを見て、かかわっている。

つまり、子どものまわりにいる大人は、目標や願いや経験によって、子どもの「今」が見えにくくなっているのかもしれない。しかし、「今」を見て、かかわることは簡単なことではない。施設P代表のF氏は、「親は、不登校の子と毎日を過ごす中で胸をかきむしられるような思いをしている。不登校を抱える子どもの親が、ずっとその子と家で関わり続けていくっていうしんどさ。この気持ちは本当に親じゃないと分からない。だから、『子どもと親が離れることで風を通す』っていうことも必要。」と語る。子どもの「今」にかかわり続けることは、繊細で複雑で難しい現実がある。そのしんどさは外からでは計り知れない。

では、施設PやフリースクールK、L市子ども食堂など、学校教育の制度の外で子どもとかかわる大人はどうだろうか。

F氏は、親が不登校の我が子とかかわるしんどさを理解した上で、「保護者自身が頑張ることにエネルギーを取りすぎたら、今の自分の子どもがなおざりにされる。そのうまい調整をしていかないといけない。」と語る。だからこそ、施設Pは、子どもと保護者の「今」の状況や思いに寄り添う存在となっている。

フリースクールK代表のI氏も子どもの「今」に目を向ける。インタビューの中で、「彼ら自身は、今は学習に取り組みたいと思っているわけでもないし、自分の今が駄目だと思っていて、自分を卑下する気持ちを何とかしたいと思っている子どもたちばかりだから。その子どもたちにまず必要なことはやっぱり居場所だと思っている。」と語り、子どもが置かれている「今」の状況に目を向け、その子どもを出発点に考えることを大事にしている。

L市子ども食堂代表のM氏は、「今の貧困って外からは見えません。子どもは、それなりに今流行りの可愛い服を着せてもらっているんです。…子どもの言葉だったり、きつい言葉を返したりする子は、親に十分関わってもらえてないからかなとか。それから、私、子どもの足を見るんです。足首から足の裏を見たら、大抵その家庭の衛生状態や環境が分かります。こ

の子お風呂入ってないとか、虐待を受けている子は、ひどい子になると足の裏にタバコの跡がある。」と語り、子どもが「今」抱える課題を知るサインを見逃さず、子どもや家庭にかかわろうとされている。

子どものまわりには、子どもの今に寄り添う大人は少ない。だからこそ、子どもの「今」にかかわる大人がいる不登校支援施設、フリースクール、子ども食堂を利用するのだろう。子どもにとって「今」を見てくれる大人の存在の大きさを表している。

#### 4. 考察—事例から教員の在り方を考える—

##### 4.1 「未来」の子どもの姿を見る教員

まず、民間の不登校支援施設やフリースクールがどんな場なのか考える。

事例で示したように、不登校支援施設やフリースクールの活動では、明確な役割が求められない場合が多い。活動時間の初めと終わりは決まっているものの、どんな活動をどのタイミングでどれだけするかは子ども個人に委ねられ、自由度が高い。つまり、子どもの自己決定が最大限尊重される場になっている。そのため、「目的や目標」をもつことはなく、そこでの大人のかかわりは、子どもの自己決定を「待つ」ことが基本となる。結果として、子どもの「今」や求めるものに寄り添うかかわり方が行われている。

こうして学校教育の制度の外から学校を見ると、学校は、目的や目標が優先され、基準や枠をもとに活動することを基本とする場となっている。

例えば、学校生活に目を向けると、学校教育目標の実現を目指した学習指導要領に基づくカリキュラムをもとに、教科の目標や時間割に合わせて子どもも教員も動いている。また、社会性を育むために、「学校のきまり」などの基準や規範を尊重し、きまりを破った場合は指導が行われ、再発防止のための「きまり」が新たにつくられる。「生徒指導提要」における、課題の未然防止、早期発見・対応においても、細分化された課題のカテゴリーを用いることで、1つ1つの課題が改善された子どもの姿を見据え、指導や支援の方針を決定することが求められている。このように教員は、子どもたちが社会の中で生きていくことを念頭に目的や目標を設定し、働きかけている。つまり、子どもの「今」の姿ではなく、「未来」の姿に重点を置いて子どもとのかかわっているといえる。

##### 4.2 「今」を認めるかかわりを求める子ども

一方で、学校が用いる基準や枠は、子どもの「今」を捉えているものになってはいない。課題を細分化することは、絡み合っている課題の文脈を断ち切ってしまう危険性がある。

東畑（2019）はデイケアの現場において、「ぐるぐると回っているときには、価値をもっていた『ただ、いる、だけ』は切れ切れになると、決定的に無価値なものになってしまう。それらは文脈を失うと、グロテスクなまでに無意味なものに見えてしまう。こうして居場所は失われる。」（329頁）と指摘し、村上・渋谷（2021）は放課後デイサービスの支援について「PDCA サイク

ルで管理できるような、明確な始点と終点をもったプロジェクトであるというより、あちこちで綻び断片化する世界を、繕いまとめていく活動」(164頁)と述べている。

このように、学校外の居場所では、子どもの課題や文脈を細分化したり、目的や目標をもったりすること以上に、その人の生活や課題をありのままの文脈で捉えることが重視されている。だからこそ、学校に適合できない子どもは、施設Pやフリースクールのような子どもの「今」にかかわる大人がいる場所を求めるのである。私は、その場で子どもが抱える課題に対しての具体的なアプローチをしていなかったが、子どもたちは、そんな私の存在とかかわりを求めてきた。例えば、Bは自分と同じ世界で遊べるかかわりを、Cはサッカーや自分のタイミングで学習ができる人とかかわりを求めており、ありのままの自分を肯定できる人の存在を求めていたといえる。このように、子どもは、「今」の自分を認めてくれる存在を求めている。「学校に行きたいけど、学校に行けない」などの「けど」には、今の自分の存在を認めてほしいという子どもの思いが込められているのではないだろうか。学校の足りない部分は子どもの今を認め、かかわる部分であることが示唆された。

#### 4.3 子どもとかかわる教員の在り方

では、学校において、教員は、子どもの文脈の中で、子どもの「今」にかかわることができるのだろうか。

これまで述べてきたように、学校は、基準や枠をもとにした「未来」を見据える場であるため、目標の達成や成長することに価値があると判断されてきた。そのため、自己決定を「待つ」ことや文脈の中に「いる」ことで変わらない状態が続くことに価値を見出しにくい。

現職教員と話す中で、学校で「いる」だけをしていると「甘やかしか配慮か」という葛藤が起き、「学校に来たのだから、せめて勉強させないといけない」と考えて「する」ことを選ぶと聞いた。学校では「いる」は甘やかしととられ、「する」というかかわりを強く求められる。実は、「未来」と「今」の狭間で苦しんでいたのは教員だったのではないだろうか。

だからこそ、本稿では、学校において、子どもの文脈に「いる」と「待つ」ことの可能性を探る試みをしたい。昔、あるベテラン教員が「子どもはトラブルをするものだ。トラブルを待つのだ。」と話し、また、ある教員が「細かいいきまりはつukらない。問題が起きた時に子どもに考えさせる。」と話したことを思い出した。その教員とかかわりの中で子どもたちはいきいきと過ごしているという印象を持っていた。この二人の教員は、子どもの課題の文脈を捉えることをかかわりの中で大事にしており、厳しさの中に子どもの気持ちに寄り添う温かさがあったことが共通する。これは、子どもの姿や気持ちを「待つ」姿勢であり、子どもの「今」を見つめ、子どもの文脈の中にいようとするかかわりであったのだと、本研究を通して認識することができた。

すき間にある子どもは課題を抱えているが、望んでその課題を抱えているわけではない。その子どもは、何らかの理由によって、今の学校教育に、今通っている学校や学級に適合してい

ない現実がある。その現実を我々教員は真摯に受け止めなければならない。課題を抱える子どもは、今の姿や文脈、エピソードを通して問いを発している。教員は、その問いを受け取る感性を磨き、子どもとのかかわり方や学校の在り方を問い直すことが、子どもとかわる教員の在り方だと考える。子どもの課題は、教員として「どうしようもできない」ことかもしれないが、その「どうしようもできなさ」を子どもといっしょに抱えながら、子どもの気持ちとともに「いる」ことは教員としてできることなのではないだろうか。

## 5. おわりに

鶴見(2010)は「教育は、連続する過程であり、相互にのりいれをする作業である。教える－教えられる、そだつ－そだてられるは、同時におこり、そして一回でおわるのではなく、その相互作用は続いていく。」(38 頁)と述べている。本研究において、すき間にある子どもと相互作用が行われていた。私は、子どもの姿から不安や問いが生まれ、子どもとの遊びを通してかかわり方や考え方が変化し、その変化から新たな問いが生まれた。かかわる－かかわられるが同時に起こり、その相互作用が続くこの2か月間は、教育として捉えることができるのではないだろうか。

私は、学校現場に戻れば、学校教育の制度の中に入ることになる。しかし、この研究を始める前と違うところは、学校教育の制度の外で、子どもが安心していきいきと過ごす姿を知っているということである。本来、子どもが抱える課題は個別性が高く、エピソードでしか語ることはできない。学校教育の制度の外で、実際に子どもとかわり合い、子どもの「今」とともに過ごしたエピソードを肌感覚で得られたことは教員として大きな意味があった。そして、そのエピソードを通して、本稿の読者と教員の在り方を考えることができることが本研究の意義であると考えます。

すべての子どもが、その姿で問いを発している。「子どもの『今』の姿を通して教員や学校の在り方を問う」姿勢をもち続け、子どもの「今」にかかわろうとする教員でありたい。

### 【引用文献・参考文献】

- ・角田豊(2020)『学校臨床力を磨く事例検討の進め方—かかわり合いながら省察する教師のために』創元社。
- ・村上靖彦・渋谷亮他(2021)『すき間の子ども、すき間の支援—一人ひとりの『語り』と経験の可視化』明石書店。
- ・谷川至孝・岩槻知也(2022)『子どもと家庭を包み込む地域づくり—教育と福祉のホリスティックな支援』晃洋書房。
- ・東畑開人(2019)『居るのはつらいよ—ケアとセラピーについての覚書』医学書院。
- ・鶴見俊輔(2010)『教育再定義への試み』岩波書店。
- ・山口裕也(2021)『教育は変えられる』講談社。
- ・山野則子(2018)『学校プラットフォーム—教育・福祉，そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう』有斐閣。

## 文学体験を目指す授業手法に関する考察 —「身近な者の死」をテーマとした文学作品を用いて—

青木小百合

連合教職実践研究科 教科研究開発高度化系  
教科学習探究コース 言語・文化プログラム

### 第1章 開題

#### 第1節 問題の所在

平成三十年度高等学校学習指導要領国語編より、共通必修科目が「現代の国語」「言語文化」の二科目、選択科目が「論理国語」「文学国語」「古典探究」「国語表現」の四科目編成となった。特にこの選択科目に関して様々な議論が生じていることは既知のことである。指導要領発表当時、議論が生じた点は以下の通りである。

- ・現状では選択科目四科目の内、二科目を選択することが教育課程内の単位数の都合上限界であると考えられ、その結果多くの高等学校が実用的な「論理国語」と「古典探究」を選択するのではないかと考えられること。
- ・今後大学入学共通テストが実施されることになるが、設問の中にはあたかも実用文を読み、情報処理の正確さ、速さを競うためのものという印象を受ける設問が存在している。大学入試と直結する特に進学校では、そうした新たな入試方式に合わせた授業に変えざるを得ないことが考えられること。

また、日本文藝家協会は2019年1月24日付で「高校・大学接続『国語』改革についての声明」【日本文藝家協会, 2019】を発表した。本声明では今回の学習指導要領改訂に際して多くの問題点が指摘されている。これまでも国語科教育には社会にとって即戦力となる読解力の養成が求められ続けており、この傾向に拍車がかかり更に文学の軽視が進行していくのではと危惧されている。声明内では、

(中略) これによって実学が重視され小説が軽視される、近代文学を扱う時間が減るなどの危惧を訴える声が、既に多くの作家や有識者からあがっています。

(中略) もとより、たくさんの方が問題が複層する大きな課題です。単純な二項対立や表層的な水かけ論ではなく、日本語とは何か、文学とは何か、教育とは何かという根本的な問いかけを、未来を見据えて、真摯にすることだと考えます。ぜひ多くの方々に参加していただきたいと思っています。

という文面が見られる。日本文藝家協会は、そもそもとして文学や教育とは何かという根本的な問いかけから行っていくことの必要性を訴えている。

上記のように、平成三十年度高等学校学習指導要領国語編の施行にあたり、文学教育の意義やその必要性について戦後よりしばしば生じてきた議論が再燃している。本研究はこれを受け、文学教育の意義について教科書内外からアプローチをし、考察をしていくものである。

## 第2節 研究の目的

「文学作品を自分事として捉えられず、遠い世界の話としてなんとなく読んでしまう」「あくまで教科書内の話として『授業でやるから』という理由で講義形式の授業の聞き役に徹する」というような生徒側の課題、平成30年度学習指導要領で指摘されている「高等学校の国語科では未だ教材への依存度が高く、講義調の伝達型授業に偏っている」という教員側の課題、これら両者の課題について考察をする。

それらの課題について考察を行った上で、生徒が自ら主体となって文学作品を分析・解釈した上でその内容を自らの中に落とし込むことができるような授業計画を考案したい。それにより生徒がただ文学作品の内容について読み、その内容を受け止めるだけでなく、文学作品内の世界での出来事について自身の過去に生じた、もしくは未来に生じ得る経験と繋げて読むことができるようにしたい。いわば文学体験を目指す事を今研究の意義とする。

## 第3節 研究の方法

第2章ではこれまでの文学教育について先行研究を踏まえ整理を行う。整理をする過程で、予てより繰り返されて来た文学教育に関する論争の論点や、日本社会が文学教育に求めてきたもの、学校現場で教育者が目指したものを明らかにする。そして、今研究での目的に内包されている「文学体験」についても整理を行い、成立させるための手立てを考察する。

第3章では、第2章で整理したことを踏まえ、現代の文学教育について考察を行う。平成三十年度学習指導要領の内容について整理した上で、告示当初から関心を集めていた「論理国語」「文学国語」「古典探究」「国語表現」の4科目について京都府立高等学校においてどのような科目編成がされたかを確認する。また、文学教育及び文学作品について現在の高校生がどのような印象を抱いているかをアンケート調査の結果を踏まえて考察を行う。

第4章、第5章においては第2章及び第3章で整理・考察をした事を基に単元構想を行う。構想を基に実践を行い、生徒の作文という成果物を基に生徒が本実践でどのような文学体験を自身で得ることが出来たのか分析・考察を行う。

第7章では本研究全体の成果と課題について考察を行う。

## 第2章 これまでの文学教育

### 第1節 歴代文学教育研究者の先行研究

#### 第1項 文学教育の意義

そもそもとして、文学教育の意義はどこにあると考えられてきたのだろうか。それについては数々の文学教育研究者が考察及び議論を重ねてきたところである。

桑原武夫は「文学は面白いから読むのだ」という前提を述べたうえで、文学から得られるものは「心的態度の蓄積と人間についての知識の獲得」と述べている。[桑原武夫, 1950]

また、西尾実も文学作品の鑑賞によって「人間、いかに生きべきか。」の追求が可能になると述べている。[西尾実, 言語教育と文学教育, 1950]これらに共通しているのは、文学作品を読むという行為は「自己とは異なる人の生き方、在り方について学ぶことを可能とする」という点である。

しかし、この点はいくまで「文学作品を読む」という行為で得られるものに限られており、個人の行動に始まり、個人の行動で完結しているにすぎない。それでは、教室で文学を読むということ、文学教育において生徒が得られるものは何であろうか。

熊谷孝は次のように述べている。

*抽象し放しではなく、それをもう一度日常化する(生活の場にかえしてくる)という操作が、その作品の表現を文学にするのです。いいかえれば、典型の認識をそこに実現させるのです。指導の手がその点にまで及ばなければ、それは文学教育の名にあたいする文学教育ということはありません。[熊谷孝, わたしの文学教育論—小著『文学教育』への批判をめぐって—, 1957]*

この熊谷の論に対し、浜本は「感動を高めるだけでなく、その感動に至った文学の方法を獲得させ、生活を見抜く力を育てていこうとしているのである。」と述べている。[浜本純逸, 1978]

文学作品には様々な生きざまが描かれている。それはある人間（もしくは人間と同じように活動するように描かれた何らかのもの）の人生の一部始終が描かれ、文学作品の数だけ人の生きざまは存在する。生身の人間にとって人生は一度きりしかないものであることは自明のことであるが、文学作品に触れることでその多種多様な生きざまに出会うことができる。その生きざまに触れることで感動して泣いたり、はたまた後味の悪さを感じたりと考えさせられることはあるだろう。そうして得られた「人生」への見方、疑問は人によってそれぞれである。

教室という場においてそれを交流することは、自分の中へ更に文学作品だけではない他者の生の声を落とし込むことが可能となる。そしてそれを自身の生活に反映させることによって、よりよく生きるということに繋げられるのではないかと考える。

#### 第2項 「文学体験」に関する先行研究

文学体験という事象についても、以前より多くの文学教育者が言及してきた。

西尾実は「文学鑑賞は作者の形象表現の過程を追体験することにある」と唱えた。〔西尾実、国語国文の教育、1965〕形象が文学の本質であるとし、作品の鑑賞理解は形象を再創造作用において体験すること、すなわち追体験することを指すと述べている。

一方、熊谷孝は文学作品に触れた際に読者が登場人物の体験をわかるのは体験の共役性があるからだと唱えている。〔熊谷孝、文学序章、1951〕この共役性を作者は利用し読者の体験の日常に訴える表現を行っており、その共役性の上で作品に表現された人生を体験する事を熊谷は準体験であるとしている。つまり、文学作品内の出来事を読み手自身の生活経験と繋げて読むことが文学の読みの体験であるとしているといえる。

これらに対し西郷武彦は1960年代、読みに関して視点人物と同化して体験をする「同化」と視点人物から離れ客観的に読む「異化」の二つに分け、この両者を併せて共同体験とした。〔西郷竹彦、1976〕この共同体験の特徴として、読み手が作品との距離感を変えて接しているという点が挙げられる。西郷は「どんなふうに」という発問が基本となる「登場人物の視点を媒介しての読み」から、「なぜ」「どうして」という発問が中心となる「典型をめざす読み」へと昇華されていく手順を示してきた。先述の西尾の追体験、熊谷の準体験と異なる体験の内容を示してきたのである。

田近殉一は「虚構体験としての文学の読み」にて、読み手は文学作品を通して普段見過ごしている現実と出会い、人間的感情や問題意識に目覚めていくことを指摘している。〔田近殉一、1999〕人生や社会に関する事実や真理を知識として与えるだけのものでは、哲学や心理学、社会学などの書物やマスメディアを介して情報を集めることが適当であるとした上で、読み手にとっての虚構を次のように述べている。

*虚構とは、読み手にとってまさに一つの体験であり、人生なのだ。読み手はそこで、現実と出会い、人生の真実や社会の矛盾を体験する。美しい現実、あるいは醜い現実を知識として知るのではなく、ある時はそれに心打たれ、ある時はたたかい、傷つき、悲しみ、怒る。文学教育において<読み>は、そのような虚構の体験として取り上げられなければならない。*

この「虚構の体験」については想像的意識主体として虚構世界に入り、そこでの虚構の現実を体験することだという。虚構の体験において、読み手は虚構世界の内側から主人公と感情を共にする一方で、そこから抜け出し冷静に場面や登場人物を見つめ直し、分析したりする。これは西郷の共同体験論と重なる点である。文学の読みとは、こうした「内」と「外」の二重の視点の上になりたるものであるといえる。

これらのことを踏まえ、本論において目指すべき文学体験の姿は「読み手として文学作品内の心の揺れ動きについてその記述をもとに分析した上で、様々な人間の生きざまについて触れ、生活体験と絡めて自身の中に落とし込みをすること」と考える。

## 第2節 大学入試が文学教育に与えた影響

1960年代の高度経済成長期において、学校教育において養成が求められる能力も変化した。

国語科においては、まず大学入試問題で求められる能力が「知識・理解力」から「長文読解力」へと変化した。これを受け採録される教科書教材も変化していったのである。現在の「羅生門」を筆頭とした「定番教材」と呼ばれる教材は、この時期に採録されたものが多くを占めている。

このような時代の変化を受け、それまでの文学教育は鑑賞が主であったが、いかに文章の正しい理解を経て「主題」をまとめるかという読解指導の過程が広まっていくこととなった。この読解指導はそのゴールを「主題」を捉える事に置き、それまでの道筋が逆算された上で授業展開が設計される。そこには教員による解説を生徒が待つという受動的な指導形態が成立しており、鑑賞に見られた生徒一人一人の能動的な読みが疎かになってしまうという問題点が成立していた。

## 第3節 文学教育の課題

上記の問題点をふまえ、本節では文学作品を用いた授業の課題点について考察していく。

平井昌夫は文学作品の指導の仕方を次の五つの型に分けている。〔平井昌夫, 1952〕

- (1) 文学作品を国語の最高最上の表現と考え、少数の模範的な作品を教材にえらんで、これを用いて国語の中心的な分野の指導をおこなう型。
- (2) 文学作品を児童生徒の情操教育にうってつけのものと考え、鑑賞をもっぱら指導するが、教師の鑑賞内容を一方的に児童生徒におしつける型。
- (3) 文学作品の価値を認めることは前の(1)や(2)と同じであるが、指導の実際は難語句の説明と本文の解釈に終わってしまう型。
- (4) 文学指導の教材も言語技術をのばすための教材もごっちゃにして、総合的な学習という形式をえらぶ型。
- (5) 文学作品のそれぞれの特色に応じて学習の目標や指導を変える型。

平井は(5)の型を支持しているが、実際に多いであろうと予想される形態は(1)から(4)のものであると考えられる。

実際に教員の解釈が先行し、生徒はそれに誘導されながら予め想定された解を導き出すという方法が授業において散見される。これはインプット主体、もしくはインプットのみでの授業形態であり、生徒側はただ教員側の解説や解釈を享受するだけに留まる。これでは文学教育と呼ぶことは難しいだろう。重要なのは教員による一方的なインプットだけではなく、生徒自身の考えをアウトプットし、交流した結果をまたインプットし、というサイクルではないだろうか。

熊谷孝は1955年「文学教育の理論と実践」において、「作品は1つだが、その内容は、相

手によってさまざまに理解されてしまう」と述べ、「読者がどんなおぎない方をするか、ということは、読者その人の体験できる。」としている。〔熊谷孝，日本児童文学大系 第6巻 一文学教育の理論と実践一，1955〕

四十人学級であれば四十人分の生活体験が教室内に存在していると考えられる。各々の生活体験と結びついた意見同士を交流させることで生徒自身が自らの見方・考え方を成熟させていくことにつながるのではないかと考えられる。

一方で、教育現場の時間的余裕がどれ程あるのかという問題がここで浮上する。高等学校においては教育課程や定期考査の都合上、一単元に余裕を持たせることができず、次から次へと単元を進めていかなければならないという現状がある。昨今ビルドアンドビルドが基本となり、その激務さが取りざたされている教育現場においては、余裕を持った単元構成や教材研究が満足に行えない教員が多く存在しているであろうことも念頭に置いておかねばならない。大学受験や定期考査において「よい成績をとる」ということを求められるため、「試験のために」とあえて正解を明瞭にして授業を行わなければならないと考える教員も存在する。また、生徒側も「それはテストに出ますか」「それは平常点に入りますか」と教員に質問するなど、成績に直結する事のみを重視し取り組む様子が散見される。

こうした教員や生徒側の態度が結果として「知識偏重型」「教員の解釈が押し付けられる」と言われるような授業が生み出される一因となっていると考えられる。

### 第3章 現在の文学教育

#### 第1節 平成30年度学習指導要領についての考察

平成30年度学習指導要領「国語科の改訂の趣旨及び要点」において、現状の国語科の課題や改訂の理由が挙げられている。主に課題点として挙げられていたのは次の二点である。

まず、PISAの読解力調査の結果が挙げられる。2015年実施時での平均得点が前回の2012年実施時の平均得点より有意な低下が見られていることが指摘されている。この結果については、PISAの調査方式がコンピューターを用いたテストに全面移行し、紙媒体に慣れていた子ども達にとって戸惑いが生じたことが挙げられていた。また、情報化の進展に伴い言葉を取り巻く環境が変化していることも指摘されていた。

一方、学校現場での授業改善が十分になされていないという指摘があった。特に高等学校国語科においては教材への依存度が高く、講義調の伝達型授業に偏っている傾向がある。「多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること」が課題の一つとして挙げられている。

以上の指摘のもと、今回の学習指導要領改訂が行われた。選択科目の編成について、「文学国語」の項では以下の通り述べられている。

- ・選択科目「文学国語」は、小説、随筆、詩歌、脚本等に描かれた人物の心情や情景、表現の仕方等を読み味わい評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成する科目として、主として「思考力・判断力・表現力等」の他者とのコミュニケーションの側面の力を育成する。
- ・「(2) 我が国の言語文化に関する事項」において、「人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を豊かにする読書の意義と効用」などに関することをとりあげている。
- ・〔思考力・判断力・表現力等〕の「B 読むこと」では、「語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈する」、「設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める」などの指導事項を示すとともに、「作品の内容や形式について、書評を書いたり、自分の解釈や見解を基に議論したりする」「演劇や映画の作品と基になった作品とを比較して、批評文や紹介文などをまとめる」などの言語活動を例示している。

上記に加え、探究的な学びの要素を含むことや読書活動が低調であることを踏まえ、読書の意義や価値について実感を持って認識することに繋がるような指導の充実が求められている。

## 第2節 京都府立高校での採択状況

実際に2023年度には高校2年生まで実施されている平成三十年度高等学校学習指導要領について、実際に京都府立高校の教育課程内でどのような扱いを受けているのだろうか。

最も多かったパターンは「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンであった。このパターンは平成三十年度高等学校学習指導要領が発表された際に予想されていたパターンである。主に進学校と呼ばれる学校、及び理系コースにおいてこのパターンが顕著に見られることが分かる。次点で多いパターンが「論理国語」「古典探究」「文学国語」を同単位程度履修するパターンである。このパターンは前述のパターンとは異なり、文系コースで顕著に見られる。また、「論理国語」のみを選択するパターンもあり、主に農業系等の専門性が高いコースで多く見られている。

平成三十年度学習指導要領の発表に際して、導入前に『「論理国語」「古典探究」が優先され、「文学国語」は二の次になるのではないか』ということが危惧されていたことは今まで述べてきたことであるが、京都府立高校において最も多く見られたパターンがやはり「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンであった。

一方で「論理国語」「古典探究」「文学国語」を全て教育課程に取り入れている学校数も「論理国語」「古典探究」を中心としているパターンの次に多い結果となっており、前述の導入前の危惧と比較し、「文学国語」を履修する学校は多かったと言える。

こうした多岐化する国語科の科目編成については、各学校毎に様々な思惑があると考えられる。「進学校において『論理国語』と『古典探究』の2科目が優先されるのではないか」と危惧されていた事は再三にわたり述べてきた事である。しかし、難関大学では国語科の試験にお

いて文学的な文章が出題される事がしばしばあるという事実があり、進学校においてはこれを無視することが出来ない。これも「文学国語」を選択する学校が危惧されていたよりも多かった事に関与しているのだろうが、やはり大学受験から逆算された、大学受験のための科目編成をしている学校があるであろう事は否めない。

また、平成三十年度高等学校学習指導要領に対応した新教育課程が編成された中で、学校現場が苦心していることも事実である。学校現場の中には一年次の「言語文化」「現代の国語」の二科目において、「言語文化」内に古典と文学が内含された事により、『言語文化』で文学に関する授業を行う時間を確保することができない」という声が度々散見される。実際に一般的には1年次に履修する芥川龍之介の「羅生門」の授業時間を十分に確保する事が出来なかった学校や、本来論理的な文章を扱う「現代の国語」の授業時間内に文学作品を扱う学校が存在していた。また、「論理国語」「文学国語」「古典探究」を同単位程度履修するパターンの学校では、ほとんど毎日のように国語科の授業があり、課題や小テストによって生徒に負担がかかっている様子も見られていた。

以上が現在京都府立高等学校における国語科科目選択の整理及び考察である。京都府内の高等学校だけでもその科目編成が多岐に渡っている事は一目瞭然であり、その教育課程内においては未だ様々な混乱が生じていることが現在予想される。

## **第4章 「身近な者の死」がテーマである文学作品を用いた授業実践に関する考察**

### **第1節 同テーマの複数作品を用いた比べ読みに関する先行研究**

#### **第1項 「比べ読み」の定義**

「読み」の手法に関しては、同じ名称を用いていたとしても、各文学教育研究者によってその定義に違いが散見されている。その為、ここでは佐藤(2018)の「比べ読み」に関しての「二つ以上の教材を比べたり重ねたりしながら、教材間の相違点や類似点に注目して読むことで、教材のテーマや特徴に気付いたり、教材への理解を深めたりすることをねらっている学習方法」という定義を用いることとする。[佐藤綾花, 2018]

#### **第2項 本研究の「比べ読み」で得られる文学体験**

「比べ読み」は複数テキストを用いる、一つの読みの手法である。複数テキストを用いた授業法に関しては過去より多くの文学教育研究者が考案し、実践を行ってきた。その中で、教材と「同一作者」の別テキストを用い、それに関して比較考察を行う「比べ読み」は多く見られるが、一方で「同一テーマ、別作者」の複数テキストを用いた授業実践に関しては前述の方法と比較すると実践は多くない。

それを鑑み、今回は「同一テーマ、別作者」の複数テキストを教材として用いた「比べ読み」の授業を考案する。本論で目指すべき文学体験の姿は、第2章第2節第1項で述べた、「読み手として文学作品内の心の揺れ動きについてその記述をもとに分析した上で、様々な人間の生き

ざまについて触れ、生活体験と絡めて自身の中に落とし込みをすること」とする。

西郷は文芸は人間にとって何が問題であるか、どこにどんな問いがあるかを具体的に示してくれるとした上で、その問いの答えは作品の中にはなく、読み手自身の人生の中に問い続けなければならないとしている。〔西郷竹彦, 1976〕本論で実践する授業では、読み手である生徒自身が「同一テーマ、別作者」の複数テキストを比べ読みし、その読みを他者と交流しながら自身の中に深化させ、作文という形に残させたい。

## 第2節 「身近な者の死」をテーマに含む文学作品について

### 第1項 テーマ選定基準

上記で述べてきた目指すべき授業実践の方法及び目指すべき文学体験の姿から、比べ読みに用いる文学作品のテーマとして「身近な者の死」を使用することとする。

「身近な者の死」は、人間が生きる上で誰もが必ず一度は経験するであろう事象である。最も多くの者は近親者でそれを経験すると考えられ、近親者と疎遠な者も友人や恋人を亡くす機会にいずれは出会う。生徒達の中にも祖父母をはじめとし近親者を亡くしている生徒がいることが想定される。

「身近な者の死」がテーマにある文学作品、特に小説にはそれにあたっての周りの人々の心の揺れ動きが描写されている。文学作品の中の人々がどのように「身近な者の死」を捉え、それと向き合っているのかという事は今生徒自身の生活体験と結びつくかもしれないし、将来的な体験とある日突然結びつくかもしれない。そこには「人間にとって何が問題であるのか」という問いと、読み手自身の人生に読み手自身が問いかけていくというサイクルが存在している。

### 第2項 「身近な者の死」が含まれる教科書採択作品

「身近な者の死」が話の中に含まれる教科書採択作品は多岐にわたる。以下の主な作品を挙げる。

小学校
・ずうっと、ずっと、大すきだよ ・スーホの白い馬 ・ちいちゃんのかげおくり ・ごんぎつね ・海の命 ・生きる ・弟の戦争
中学校

<ul style="list-style-type: none"> <li>・大人になれなかった弟たちに…</li> <li>・字のないはがき</li> <li>・握手</li> <li>・高瀬舟</li> </ul>
<p>高等学校</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・タオル</li> <li>・デューク</li> <li>・こころ</li> <li>・永訣の朝</li> </ul>

上記主な作品を挙げただけでも、1学年につき1作品のペースで子ども達は「身近な者の死」について取り上げられた文学作品について学習することが分かる。「身近な者の死」についての記述がなくとも、「生きる」という事に関する記述や「身近な者が亡くなるかもしれない」という場面が見られる作品も採択されている。つまり、「命」に関することが記述されている作品は多岐に渡っており、生徒は小学校入学から高等学校卒業までの12年間、それについて触れることとなる。

## 第5章 「身近な者の死」を扱う短編小説を用いた授業実践

### 第1節 授業概要

#### 第1項 採用教材

本章では、「身近な者の死」を扱う短編小説を用いた授業実践を行う。それにあたり、教科書作品1作品と教科書外から2作品を選び、比べ読みの教材とする。今回採用した教科書外の作品は次の通りである。

#### ①小川糸「あつあつを召し上がれ」より「季節はずれのきりたんぽ」

父を亡くした母娘が、父の大好物であったきりたんぽを自宅で作る話である。父を亡くし憔悴する母と、父ともっと何か行動を共にすれば良かったと悔やむ娘が、きりたんぽを調理する過程で父との思い出を振り返り、その死と向き合っていく過程が描かれている。

#### ②吉本ばなな「キッチン」

早くに両親と祖父を亡くし祖母と二人暮らしをしていた主人公が、その祖母すら亡くし孤独の身となったが、祖母の行きつけの花屋のアルバイトであった田辺雄一に声をかけられ、居候をすることとなる話。田辺雄一の父でもあるドラッグクイーンのえり子と三人で生活をし、その過程で祖母の死を受け入れていく描写がある。なお、この続編である「キッチン2」では、えり子が亡くなり主人公と田辺雄一がその現実と向き合うこととなる。

上記 2 作品を今回採用する。その理由として、「中短編小説であり、生徒にとって読みやすいこと」「学校図書館に同一作者の著書が置かれていることがほとんどであること」を挙げる。

また、教科書作品 1 作品は重松清の「タオル」を用いる。「タオル」は祖父を亡くした小学生の主人公視点での話である。今回、これら三作品は「身近な者の死」の中でも取り分け「家族の死」が描かれた作品となっている。

## 第 2 項 単元計画

実践の単元計画は以下の通りである。

第一次 文学作品及び文学教育に対する意識調査

及び重松清『タオル』について範読、疑問点の絞り込み

第二次 第一次で絞り込んだ疑問についてグループ毎に考察

第三次 グループ毎の考察結果発表

第四次 範読及びグループでの考察 小川糸『季節はずれのきりたんぼ』

第五次 範読及びグループでの考察 吉本ばなな『キッチン』

第六次 作文活動『文学作品の中で身近な人の死はどのように描かれているのか』

今回の実践では、定期考査に重松清の『タオル』が出題される都合上、考査問題を見据えた授業展開が第一次から第三次にかけて行われたことに留意したい。

実践内では、文字や文章を読むことに苦手意識を持つ生徒の抵抗感を少しでも軽減するため、範読とした。また、はじめは個人の考察ではなくグループ単位で考察を行い、その考察内容を踏まえたうえで個人の活動として作文を書かせた。次節ではその作文について考察を行う。

## 第 2 節 分析

### 第 1 項 作文の考察

『文学作品の中で身近な人の死はどのように描かれているのか』という題を出し、生徒には 800 字以内で記述をさせた。まず、比べ読みによる文学体験を得るには不十分であると考えられる作文を以下に挙げる。

### ①比べ読みではなく、1つの作品に絞って論を進めているもの

僕が一番心に残った作品は「季節はずれのきりたんぽ」です。

物語の鍵はタイトル通り「きりたんぽ」でこれはただのきりたんぽではなく父のこだわりの味・材料で母が作った特別なきりたんぽです。この作品のきりたんぽは主人公の家族のつながりであり、物語の鍵です。

物語の序ばん、主人公は心の底から父の死をかんな心でいなかったと思います。ただ父の死を情報としてだけ理解していて、そこに感情が追いついていない状態です。しかしきりたんぽを母と作る過程が、父との記憶を振り返る機会となりそれと同時にもう父は記憶の中にかかないと分かってしまうことで、そこで初めて父の死に悲しめたのだと思います。

主人公と比べて母はすでに父の死を心で噛みしめたあとだったと思います。主人公との会話で父を思い出し、しみりとした雰囲気にはなっても泣き出したりせず、それどころか娘である主人公を励ますような言動までしている場面でそう思いました。なのでいってしまえば母は終始、大きな感情の変化はなくきりたんぽを作ろうと言った母の目的は、父を悼むこともあれど一番は娘を励ますためだったのではないかと思います。

僕はまだ家族を鬱し鳴ったことがないので分かりませんが、ここまで父の死を悲しめるということは普通よりも強い絆で結ばれた家族であったと思います。しかし主人公と父の関係は血縁関係だけでなく、憧れの対象でもあったと思います。主人公が母と父のような夫婦になりたいと言っていたのもありますが、母と父の思い出を聞いている主人公はうらやんでいる気持ちもあったと思います。また子供ができない主人公は、夫と二人でこのまま過ごしていく将来を考えていると思うので、そのことも考えると父が亡くなってしまったことで分かった今まで見えていなかった夫婦仲が、主人公の理想となったのだと思います。

## ②作文課題の問いに答えられていないパターン

文学作品の中で身近な者の死とそれに向き合う人間の心理や言動はたびたび描かれる。そして、人間の心理や言動は差異や例外があるものの、一定の流れで構成されると思う。「タオル」「キッチン」「季節はずれのきりたんぽ」もまた、例外ではない。

一定の流れの構成は①身近な人の死②実感のない登場人物（特に主人公にフォーカスされることが多い）③過去を振り返る④立ちなおし、前を向くの4つ、起承転結に似たような形でできていると思う。今回は「タオル」を具体例として4つのステップについて述べようと思う。

まず、1つ目の身近な人の死についてだ。タオルでは葬式の日を描くことで、主人公の周りの人が死んだことで暗に描いている。

次に、実感のない主人公だ。少年はおじいちゃんが死んでいることは理解し、悲しくも思っている。本文で、「わかる」を繰り返し用いることで悲しいとも思っている。本文で、「わかる」を繰り返し用いることで、悲しいという気持ちがそれ以上それ未満であることが分かる。これは少年のおじいちゃんの死に実感がなからだとわかる。

次に過去を振り返るだ。「タオル」では少年がシライさんと関わり昔のおじいちゃんやお父さんを知る。そして家に帰りおじいちゃんの巻いていたタオルを見、額に巻き付け、少年はおじいちゃんを思い出す。こうして少年はおじいちゃんがもういないことを悲しく思い泣いている。

最後に立ちなおし、前を向くについてだ。「タオル」では明確な描写がないものの、将来少年がこれまでのおじいちゃんとの思い出やこの日を胸に立派な大人になるのはシライさんとの会話から明白である。

このように4つの構成で物語はできており登場人物の心情がリアルにえがかれ、ひしひしと感じるようになっている。

### ③あらすじ説明に終始しているパターン

重松清の「タオル」、この物語は主人公、少年の祖父の死から始まり、周りの大人から子供扱いをされる辛さ、父と祖父の知人であるシライさんと一緒に過去の思い出を振り返りながら最終的には最初に戻って祖父の死について描かれています。

祖父の死があまりにも突然すぎて、涙が出てこなかったり、悲しいかどうかも分からなかったりと、少年は祖父の死を受け入れることができませんでした。実際に、私は自分の身近な人の死を経験したことがないが、少年のように受け止めきれず、ふわふわした気持ちのままにいます。しかし、物語のラストで祖父のタオルを頭に巻いた時、少年は泣き始めました。タオルを巻いたこの瞬間こそが少年にとって祖父の死を大きく感じ、受け入れられることができたのでしょう。

祖父の身体を「タオル」で拭いたことで潮の匂いを感じた、漁に出るときはいつも「タオル」を巻いていたことでデコが白くなってた、祖父がしていたように「タオル」をねじって細くした、と祖父が「タオル」を巻いていたイメージが大きかったことが読者に伝わってきます。「タオル」は祖父が生きていたことを表現しているのでしょう。祖父が死んだことによってそのタオルを巻く人はいない、だからこそ、少年は死を受け止めることができたのです。

また、シライさんの自分を子供扱いしない優しさを感じることで、自分の居場所が見つかり、心に余裕ができたため、祖父の死を考えることにつながったのではないかと考えました。

この物語は「祖父の死」について、少年が実感できたきっかけが「タオル」だ。だから、題名にタオルと名付けたのだと思います。

今回三作品を比べ読みさせた結果、記述内容は主に以下の4パターンに分類された。また、分類されたパターンごとに特にその特徴が顕著に出ている作文を挙げ、パターンが表れている箇所に傍線を付し、文学体験がある程度達成されていると考えられる箇所に波線を付している。

上記3パターンが文学体験を得るには不十分だと考えられる。

それに対し、比べ読みを行い一定レベルの考察を行うことができると評価された作文を以下の4パターンに分類し、各パターンの中に評価が高かった作文を添付している。なお、特にその傾向が出ている箇所には傍線を付し、文学体験を得られていると考えられる箇所には波線を付している。

## ①描写そのものに注目しているパターン

まず主人公の身近な人の死に対する考えとして共通するのが、「舞台から突如として姿を消すマジックショーのように」や「目の前にあるものがすべて、うそに見えてくる」、「お別れの言葉を交わす間もなく」のように身近な人の死を受け入れることができない様子が突然の死、というニュアンスの言葉を使うことによって比喻表現を用いて技巧的に表現されることから始まっている、ということです。私自身、身近な人の死をあまり経験したことがないためにこういった表現は少し理解しにくかったように思います。

もう一つ、身近な人が亡くなったときの悲しみ、というのも表現上似ているものがありました。例を挙げると、「キッチン」と「タオル」の二作品において、「涙があんまり出ない飽和した悲しみ」、「悲しいときには泣いてしまうのがわかっているはずなのに涙が出てこない。悲しいかどうかもよくわからない」という表現が使われています。ここでのキーワードは「涙」であると考えており、身近な人の死をテーマにした作品は一般にこの「涙を流す」という行為によってその深い悲しみが表現されているように思います。それに対してこの二作品ではあえて「涙が出ないと表現することでリアルな人の死に対する感覚がひしひしと伝わってきます。さらに、昨日までは話して、笑って、というように長年一緒に日々を過ごしてきた人が突如として亡くなった、という突然の出来事に感情が追いついていない主人公の様子からもよりリアリティを感じました。

「死」を文学の中のワンシーンに取り入れている作品には重みがあります。この三作品を通して命の尊さを学び、そして人が亡くなる場面の表現の仕方が多様であることの面白さも学びました。こういった重みのある作品は学びが多いので何度も読みたくなります。

## ②「アイテム」などの共通項を見出しているパターン

私は文学作品における身近な者の死とそれに向き合う描写との間の情景描写に着目しようと思う。

「タオル」「キッチン」季節はずれのきりたんぽ」の三つのどの作品にも共通する点は、亡くなった人を思い起こさせる「物」が中心として描かれていると私は考えた。例えば「タオル」であれば、おじいちゃんが漁の際にいつも使用していた「タオル」、「季節はずれのきりたんぽ」の中では父がとても好んでいた食べ物である「きりたんぽ」について中心に描かれている。なぜこのような物を描写するのかと考えた。亡くなった人の様子をただ文学だけで伝えるよりも、具体的な物体を描くことによって、実際に見たり知ってるはずのない亡くなった人の姿をより鮮明に思い浮かべることができるのではないかと考えた。

また、そのそれぞれの物についても特徴があると思った。「タオル」であれば、潮のにおいであったり、「季節はずれのきりたんぽ」では父の好んでいた味を再現したりと、五感を用いて亡くなった人の生きていたときの描写をしていると私は考えた。

実際私の祖父が亡くなったときも、祖父がよく使っていたソファが祖父を思い出すとても大きなきっかけとなった。

このように、身近な人の死について描かれた物語の中では、その亡くなった人物を思い起こさせる物も多く登場させ、読者に亡くなった人の具体的な様子を想像させるような描写が描かれていると私は考えた。

### ③過程の描写に注目しているパターン

今回学習した三作品において、「タオル」では主人公の祖父、「キッチン」では「祖母」、「季節はずれのきりたんぼ」では父がそれぞれ亡くなっているが、彼らは何を通して身近な者の死と向き合うに至ったのだろうか。

「タオル」では、祖父の死を実感できない少年が、シライさんや周囲の人間との交流を通してその死を実感していく。「キッチン」では祖母を亡くし一人となったみかげが、田辺家の二人の温もりに触れて孤独となった悲しみから立ち直る。「季節はずれのきりたんぼ」では母に由里が父の鉱物であるきりたんぼを介して生活に向き合う。この三作品の共通点は、すべて「主人公の心情が他者との交わりによって変化する」という点である。

他者、とは当然生者のことである。主人公と同じように、しかし異なる視点から死者の死という事実に向き合った人物が、主人公の心情に働きかけているのだ。これは主人公に身近な者の死を実感させ、かつ自分が生きているということを意識させる。遺された自分が身近な者の死にどう向き合い、どう生きていくかを考えるための支えであり判断材料であり、また道標となっているのではないだろうか。

これらの人物に限らず、死という事実に対して向き合うことができるのは残された生きている人間だけである。今回学習した文学作品のように、いずれ我々にも身近な者の死と向き合う必要に迫られる時が来るだろう。その時、ただ死者との別れを嘆くのではなく、遺された者として今を生きる人々との交わりを大切に生きていくべきではないだろうか。

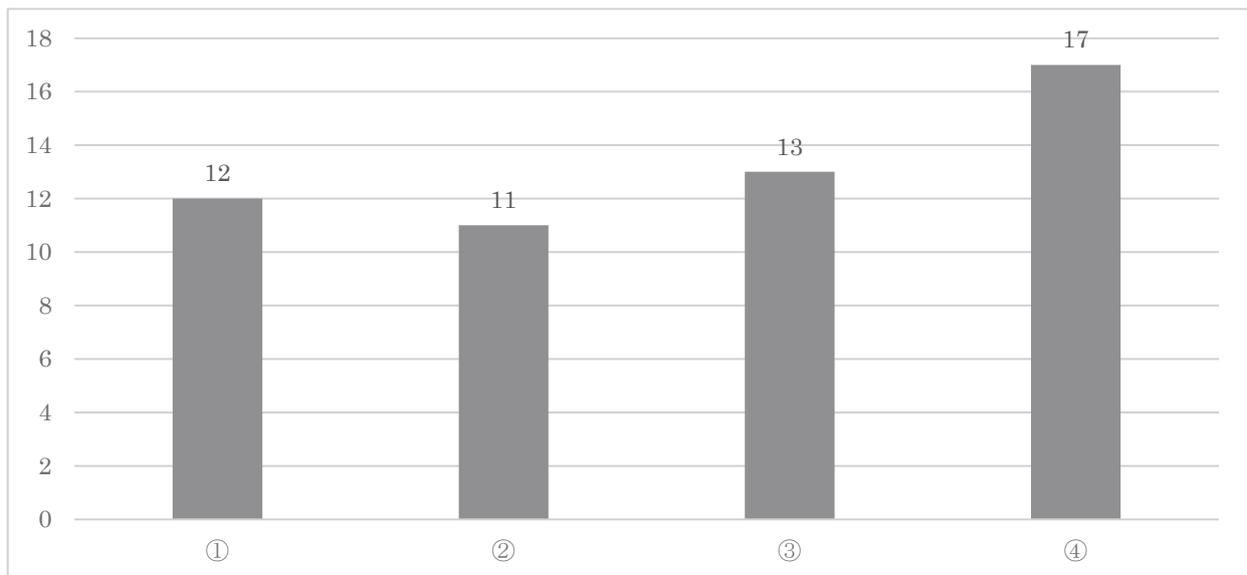
#### ④自身の生活体験と結びつけるパターン

「悲しみ」は、なんでもない、ふとした日常生活の中に存在している。

『タオル』では、少年は祖父が亡くなったときには涙が出ず、祖父のタオルを額にまきつけてしばらくしたのち涙していた。『キッチン』では、祖父母に育てられた主人公が、バスの中での見知らぬ祖母と孫の会話を聞いて「私には二度と無い」と思った途端、涙が流れていた。『あつあつを召し上がれ』では主人公の母が耳かきをしているときに、亡くなる前の夫の言葉を思い出して涙が止まらなくなる。

人は、亡くなったときに悲しみのピークだと思いがちである。しかしそれは違う。もう二度と会えない人との別れは、日を迫うごとに増していくのだった。私には、八歳の弟（犬）がいた。大切な私の弟。その弟の具合が悪くなり始めたのは、春先だった。走るのが大好きだった弟が、一緒に走らなくなり、どこか致そうにしていた。医者に連れて行くと癌だった、日増しに体調を崩すことが多くなった弟は、癌の摘出手術をすることになった。入院する、冬の寒い日の朝、つぶらな瞳で私を見て涙していた弟の姿が忘れられない。手術した翌日の朝、小さな身体を一層小さくさせて、弟は帰ってきた。もう二度と目を開けることのない姿で。まだ夜明けきらぬ、凍てつく寒さの早朝だった。登場人物達は、悲しみを乗り越え、ぬくもり見出す。支えてくれる人がいて、ほっとした。

三作品を通して、亡くなった人の存在意義残された人へ刻む何かを、誰でも与えることができ、持ち得るという感覚が、空気のように文章に溶け込んで私の心に染み入った。何気ない日常の会話が、その人にとって、忘れられない悪夢となる可能性だってあるのだ。私たちはそれを意識して、一日一日を、一語一語を大切に生きなければならない。



分類した結果、上記のようになった。④の自身の生活体験と結びつけるパターンが多く見られたことが分かる。このパターンのほとんどでは祖父母が亡くなった際、あるいはペットが亡くなった際のことが記されていた。

また、直接的に自身が体験したことが記されていないとしても、波線で付した箇所のように「これから自身が向き合うことになるかもしれない死」というものを意識している記述が度々見られた。以下にいくつかその記述を抜粋する。

私たちは毎日を何気なく生きているが、生きていく上で決して忘れてはならないことがある。「人はいつ死ぬか分からない。」こと。それは、家族も友達も、自分もだ。

身近な者の死について考えるなら、一番大切なことは「生きている今」に何ができるかを考えることだろう。

突然だが私には身近な者が亡くなったことがない。正確に言えばあることにはあるが記憶もないほど前のことなので、身近な者が亡くなり辛いと感じた経験がないという表現の方が正しい。しかし家が人の死に関わる仕事をしているので死に対して遠いものだと感じることもない。つまり私は人はよく死ぬということを分かっているがその辛さはあまり分かっていないで過ごしているのだと思う。例えるなら薄いガラスのような壁を死と私との間につくり死と触れている。透明だから壁があることにも気づかない。

ということに先のセリフを読んで自覚した私自身はそうして死に対して近い存在と思いこんでいたか実際はそうでもなかったのだろう。このことに気づいていなければ本当に身近な者が亡くなった時、頭と感情と身体がついていけなくなっていたかもしれない。なぜなら亡くしてからじゃないと大切なものの存在に気付けないと理解しただけでどっしりと感じたからだ。このどっしりというのは身近な人を亡くした辛さを何百倍だと希釈したものだったのかもしれないと今なら考えることができる。

私には大切な人がいました。その人と出会って感じていたことが、いついなくなるかわからないということです。今普通に生きていても、いつ事故に合うかわからないし、亡くなって一生会えなくなるかもしれません。最近ドラマでよくあるように耳が聞こえなくなることであったり、後悔することがあるならば、絶対思った時に言い合う方がいいことを学びました。作品中にもあるように、何気ない日常化かもしれませんが、大切にしてほしいと思います。私もなくしてから気付いても遅いんだという言葉に胸に生きていこうと思います。

これらは、作品の主人公の視点を通して主人公の人生を疑似的に体験し、そして主人公の行動の理由を考察した上で作文の結論として書かれた文章である。文学体験によって得た視点を自身の生活体験あるいはこれからの自身の人生と結びつけることができている。

やはり「身近な者の死」という話が内含されている作品は、そのテーマの特性上生徒の生活体験や人生と結びつきやすいと言え、文学体験を達成する為に有効であるがこの時点では考えられる。

## 第2項 課題

本実践では前述のような成果が得られた訳であるが、一方で課題も見られた。次にその課題を挙げる。

### ①授業時間が十分でないこと。

今回、定期考査を見据えた上での授業展開が求められた。その為、想定していた時数より2時間程度少ない状態での単元計画となり、生徒側が十分に話し合いが出来ないまま作文を書くという展開となってしまった。考察が甘い作文が見られるのも、こうした授業時数の不足が要因の一つにあると考えられる。

### ②教材選定が生徒の思考を狭めてしまったのではないかと考えられること。

今回教材として選定した作品は、偶然タイトルに主人公と死者を繋ぐアイテムが記されている作品であった。②のパターンに分類されていた作文の半数以上がこれを共通項として指摘をするものであった。先に指摘した課題の関係でもあるが、教科書教材を含めて3作品のみと統一したことで、生徒の自由な読みを阻害してしまった可能性が挙げられる。

### ③読みが苦手な生徒のフォローが十分であったかどうか。

今回作文を書く前段階のワークシートを用意せず、生徒は各々授業者が配布した教材本文に書き込みをしている様子であった。元々能力が一定レベルにまで醸成されている生徒に関してはその方法でも問題ないと考えられるが、読みに対して苦手意識を持つ生徒に対して果たして適切なものであったかと問われると、今となっては不適切であったとしか言いようがない。次回の授業実践では作文を書く前段階としてワークシートの導入が求められる。

## 第6章 終章

### 第1節 成果と課題

本研究の成果として、以下のことが考えられる。

#### ①文学教育の意義の再認識

第2章において歴代文学教育研究者の「文学教育に対してどのような意義を見出し、そしてどのようにその意義を子ども達の中で芽生えさせるのか」という考察について整理することが出来た。

後にも述べるが、戦後から現代にかけて文学教育の意義や必要性については堂々巡りのように議論が繰り返されてきたところであり、今回の学習指導要領改訂においてその議論が再燃したように考えられる。科目の新編成が発表された事により混乱していた文学教育のその意義を、再度確認することが出来た。その第2章での整理があったことで自身の中に文学教育の意義及び文学体験の意味を定義づけることが出来、授業実践へとつなげることが可能となったといえる。

## ②平成30年度高等学校学習指導要領に際しての科目編成の整理

現行の高等学校学習指導要領が発表された際に「文学国語が選択されなくなるのではないか」という懸念が生じたことは本論で述べてきたことである。実際に施行された後、高等学校における科目編成がどのようなものとなっているのかその内訳について、京都府立高等学校にその範囲は留まっているが調査することができた。

これにより、高等学校間での国語科の科目編成にバラツキがあるという事を明らかにすることができた。また、この調査において入学年度により科目編成に違いが生じるなど、各高等学校において手探りの状態で教育課程が作成され、修正がされていることが判明している。

## ③教科書教材と投げ込み教材を併用する授業の提案及び実践

「教科書教材に依存している」という指摘があっても尚、成績至上、受験至上などの流れが学校現場に存在している以上、それからの脱却はすぐには見込めないといえる。だからこそ、教科書教材とそれに関連した投げ込み教材を併用することで、生徒自身の教科書外の作品について興味関心を引き出そうとした。「共通テーマ」を持つ作品同士の親和性が高いことは言うまでもないが、生徒自身の生活体験に結びつきやすいテーマを使用することで、生徒自身の中に「文学体験」を生み出そうとする授業の提案・実践を行うことができた。

一方で、本研究の課題として、主に実践で生じた以下のことが挙げられる。

### ①学校現場で投げ込み教材を用いることの難しさ

学校現場で授業を行う以上、現状では「定期考査」や「受験」を意識せざるを得ないといえる。それは実践で挙げた課題の中に「時間数が足りない」ということを示した事や、普段は成績や受験に直結する事は意欲的に行う生徒が、あまり興味や意欲を示さなかった様子が見られたことなどからもいえる。生徒がいかにして意義を見出し、能動的に学習に取り組むことが出来るのかは綿密な教材研究などの授業準備、及び生徒との日ごろからの関係性づくりによるといえる。

理論を用いて授業実践を行うことは重要ではあるが、理論を重んじる事に終始することは、文学教育に関する議論の堂々巡りの一部となってしまうだけなのではないかと危惧をしている。

## ②学校図書館との連携

「文学教育が軽視されているのではないか」という議論と切っても切ることが出来ないのは「学校図書館」である。年々学校図書館の貸し出し冊数が減少している事、そもそもとしてオリエンテーション以外で学校図書館を訪れる生徒が減少していることは自明のことであるといえる。

本論の実践では予め教材を用意した上で生徒にその教材を下した。しかし、「比べ読み」という手法は生徒と学校図書館を結びつけることが出来るのではないかと私は考える。生徒が自由に本を手に取り、読み、そして共通点や相違点を見出す。生徒一人一人が異なる作品を向き合い、自身の中で対話をすることによってよりよい文学体験が得られるのではないだろうか。

## 第2節 今後の展望

今後の展望を次の通り挙げる。

### ①平成30年度高等学校学習指導要領下における各高等学校の動向の注視

入学年度によりその教育課程に違いが生じている高等学校が散見されるため、現行の指導要領によってどのような影響が高等学校国語科に及ぼされるのかは未だ注視し続けなければならない。その為、定期的に教育課程内における国語科の科目編成の状況を調査する必要があるといえる。

また、その科目編成の変更により生徒が将来どのような影響を受けるのかはこれから判明していくところである。過去の議論や現状の整理を行うと共に、今後数十年単位で今回の学習指導要領改訂の影響は注視しなければならないといえる。

### ②学校図書館と連携した授業内容の考察

先の課題においても述べたが、学校図書館と連携した授業内容の考察を行いたい。

本論での実践は教員側が教材を用意したものである。従って、生徒自身が本を手に取り、それを読み、そして読んだ結果自身の中に文学体験が生まれるような授業提案及び実践を行いたい。その為には学校図書館についての研究や、学校図書館と連携した先行実践研究が求められる。まずはその基礎から一度学び直す必要があると考えている。

## 引用・参考文献

熊谷孝.(1951). 文学序章. 磯部書房.

熊谷孝.(1955). 日本児童文学大系 第6巻 一文学教育の理論と実践一. 三一書房.

熊谷孝.(1957). わたしの文学教育論—小著『文学教育』への批判をめぐって—. 著: 教育  
No.80. 国土社.

桑原武夫.(1950). 文学入門. 岩波書店.

- 幸田国広. (2021). 国語教育は文学をどう扱ってきたのか. 大修館書店.
- 佐藤綾花. (2018). 文学教育における比べ読みの可能性 ―「きつねの窓 (安房直子)」と「注文の多い料理店 (宮沢賢治)」の場合―. 日本体育大学大学院教育学研究科紀要.
- 西郷竹彦. (1976). 西郷竹彦文藝教育著作集 第3巻 文芸の授業入門. 明治図書.
- 西尾実. (1950). 言語教育と文学教育. 武蔵野書院.
- 西尾実. (1965). 国語国文の教育. 古今書院.
- 田近洵一. (1999). 戦後国語教育問題史. 大修館書店.
- 日本文藝家協会. (2019年1月24日). 高校・大学接続「国語」改革についての声明.
- 浜本純逸. (1978). 戦後文学教育方法論史. 明治図書.
- 平井昌夫. (1952). 国語教育における文学作品の役割. 著: 文学教育 (ページ: 10-17). 文学教育研究会.
- 平成30年改訂高等学校学習指導要領 国語編. (2018). 文部科学省.

## 高等学校数学科における問題作成教材の開発と実践

脇田 吏玖

京都教育大学大学院連合教職実践研究科  
教科研究開発高度化系教科学習探究コース  
数理自然・技術プログラム

### 第1章 研究背景・目的・方法

#### 第1節 研究背景

現在の高等学校の数学科の授業では、教師が解説を行い、その後、問題演習を行う授業スタイルが一般的である。このスタイルは、教師が主体の知識伝達型であり、生徒が主体的に授業に参加する機会が少ない。8674名の教科主任を対象とした木村ら（2017）[1]の調査結果によると、全国の高校での教科別生徒参加型授業の実施率は図1.1のようになっている。数学科の生徒参加型授業実施率は2015年の26.0%から2016年には34.5%と増加しているが、国語科54.1%、外国語科53.6%、理科51.0%、地歴・公民46.6%と比較すると低い値となっている（回答者数：数学科1750人、国語科1748人、外国語科1733人、理科1726人、地歴・公民1717人）。

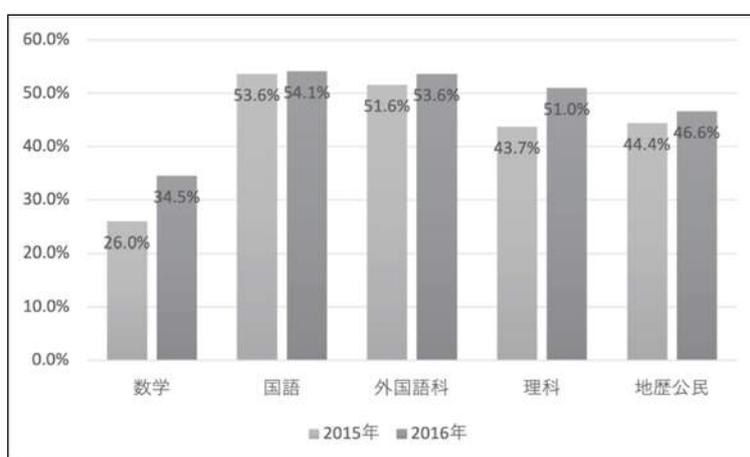


図 1.1 2015、2016 年における教科別参加型授業実施率

問題演習において、問題を解くことができたという経験は数学を学ぶ意欲を向上させ、授業への参加意欲を高める可能性がある。一方、問題を解くことができないという経験は数学に対する苦手意識を持つきっかけとなる可能性があり、授業に対する興味関心を失う原因でもある。また、問題演習には自身の理解度を評価・フィードバックする役割があるが、生徒自身が問題演習を通して、それらを行うことは難しく、問題を解くことができた、できなかったとい

う極端な評価・フィードバックになってしまう。学研教育総合研究所の高校生の日常生活・学習に関する調査（2018年9月調査）[2]によると、好きな教科・嫌いな教科はないという回答を除くと、一番好きな教科と嫌いな教科はどちらも数学という結果になっている。（図1.2）

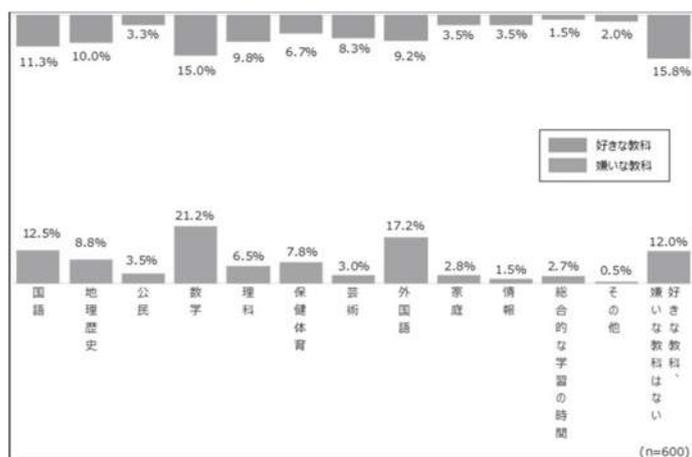


図 1.2 好きな教科と嫌いな教科（学研教育総合研究所）

数学ができる生徒は得意になり、さらにできるようになる。対して、数学ができない生徒は苦手になり、さらにできないというループに陥ることが以上の結果から考えられる。このことから生徒の理解度に応じた学習になるように指導することが重要であり、そのためには教師が生徒一人一人の学習理解度を把握しておく必要がある。しかし、現実的に1クラス40人近い生徒、複数講座を担当する場合それ以上の人数の生徒の学習理解度を把握することは不可能に近い。そこで、生徒が自身の理解度に応じた活動ができるように問題演習のみを行わせるのではなく、問題作成から行わせることにした。そうすることで、全ての生徒が授業に参加しながら、自身の理解度に応じた活動を行い、学習内容について理解を深めることができるのではと考えた。以上のことから、本研究では生徒が主体的に学ぶことができる問題作成教材を制作し、その教材の有効性を検証する。

## 第2節 研究目的

本研究では、次の点を目的とする。

1. 数学科の授業における問題作成教材を制作する。
2. 1. で制作した教材を用いて教育実践を行い、教材の有効性を検証する。

## 第3節 研究方法

本研究の方法を以下の点にする。

1. 問題作成学習に関する先行研究について調べ、それを参考に問題作成教材を制作する。
2. 1. で制作した教材を用いて教育実践を行い、教材の有効性を検証する。

## 第2章 問題作成学習を活用した教材制作

### 第1節 問題作成学習に関する先行研究

下村ら（2006）[3]では、高校生を対象とした数列の問題作りの教育実践を行っている。この研究では、数列の範囲で自由な設定のもとに生徒に問題作りを行わせ、それに基づいて授業を開発している。この方法は、生徒の活動性を高め、数学への理解を深めることができると報告されている。下村ら（2006）[3]では問題作成に関しては課題として個人で行っているが、問題作成をグループワークとして授業内で行うことで、生徒の授業参加度を増しながら、生徒の理解度を高め、授業への参加意欲も高めることができると考えた。

数学 A 問題を作ろう		班
組 番 名前 _____		組 番 名前 _____
組 番 名前 _____		組 番 名前 _____
組 番 名前 _____		組 番 名前 _____
<b>ルール</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>● グループで3つ問題を作ってください。</li><li>● 問題はこれまでに学習した外心・内心の定義, 性質を使ったものにしてください。</li><li>● 教科書・問題集を参考にしても良いです。皆さんの創造・想像性に期待します。</li><li>● 答えのある問題、自分が解ける問題を作ってください。工夫などがあればメモするようにして下さい。</li><li>● 間違えるならどこでどのように間違えるのか想像してみましょう。</li><li>● 最後にこのプリントは回収します。</li></ul>		
(1)		

図 2.1 使用するプリント

### 第2節 図形分野における教材制作

本研究では、問題作成の単元として図形分野を選択した。その理由は3つある。1つ目は、

数学 A の図形の性質には作図を行う項があり、図形を描くことはそれと関連しているため、授業の中で行いやすく、作図の授業に結びやすいと考えたためである。2 つ目は、図形分野であれば、実際に図形を描くことで計算上の答えと実測の数値とを比較することで、その問題の解答が合っているのかを確かめることができると考えたためである。3 つ目は、2 つ目で述べたように作図をすると先に答えがわかっている状態になるため、答えから問題を考えるという普段とは逆の思考を行うことで論理的思考力を育成することができると考えたためである。

### 第 3 節 教材の概要

生徒は今まで問題を作成したことがないと考えられるため、まずは問題の作り方に関するパワーポイントを作成した（資料）。

外心を例に、どのように情報を減らすのか、難易度を変えるためにはどのような工夫が必要なのか、思考の手順がわかるように、アニメーションを使用しながら、パワーポイントにまとめた。また、班ごとに問題作成を行うために、班ごとにプリント（図 2.1）を準備した。

## 第 3 章 教材を用いた教育実践

### 第 1 節 教育実践の概要

本節では、授業実践内容について述べていく。実施期間は 2023 年 5 月 11 日（木）、一限あたり 50 分の 2 クラスで授業を行った。対象は 2 クラスとも C 高等学校第 1 学年で、生徒数はクラス A が 27 名、クラス B は 26 名、授業者は 1 名である。まず、クラス A で実践 1 を行い、授業の反省を元にクラス B で実践を行った。以下が大まかな授業の流れである。

1. 問題の作り方の解説
2. 班ごとでの問題作成

今回の授業実践の前後で、生徒が外心・内心について理解できるようになったのか、深まったのかを見るために、外心・内心に関する小テストと事後アンケートを行った（図 3.1、図 3.2、図 3.3）。事後アンケートの項目は以下のようにになっている。それぞれの項目に対して、4:大変あてはまる、3:ややあてはまる、2:あまりあてはまらない、1:あてはまらない、で回答するようになっており、自由記述欄も設定している。

1. 外心について理解できた
2. 内心について理解できた
3. 問題を作ることで外心について理解が深まった
4. 問題を作ることで内心について理解が深まった
5. 問題を作ることは難しかった
6. 問題を作ることは楽しかった
7. 問題を作ることに意欲的に取り組むことができた
8. 今後の数学の授業でも問題を作る活動はあった方がよい

9. 他の教科の授業でも問題を作る活動はあった方が良い

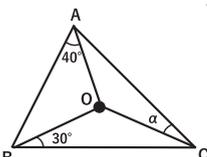
質問(1)～(4)では外心・内心についての理解についての自己分析、質問(5)～(7)では教材の難易度について、質問(8)、(9)では活動について分析するための項目となっている。

数学 A 小テスト 答え

組 番 名前 \_\_\_\_\_

下の図の点 O は  $\triangle ABC$  の外心、点 I は  $\triangle ABC$  の内心である。  $\alpha$  を求めよ。

(1)



$$\alpha + \alpha + 40^\circ + 40^\circ + 30^\circ + 30^\circ = 180^\circ$$

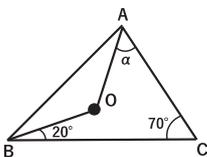
$$2\alpha + 80^\circ + 60^\circ = 180^\circ$$

$$2\alpha = 40^\circ$$

$$\alpha = 20^\circ$$

答え) 20°

(2)

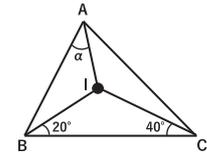


$$\alpha + 20^\circ = 70^\circ$$

$$\alpha = 50^\circ$$

答え) 50°

(3)



$$\alpha + \alpha + 40^\circ + 40^\circ + 20^\circ + 20^\circ = 180^\circ$$

$$2\alpha + 80^\circ + 40^\circ = 180^\circ$$

$$2\alpha = 60^\circ$$

$$\alpha = 30^\circ$$

答え) 30°

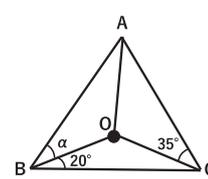
図 3.1 事前小テスト

数学 A 小テスト 答え

組 番 名前 \_\_\_\_\_

下の図の点 O は  $\triangle ABC$  の外心、点 I は  $\triangle ABC$  の内心である。  $\alpha$  を求めよ。

(1)



$$\alpha + \alpha + 20^\circ + 20^\circ + 35^\circ + 35^\circ = 180^\circ$$

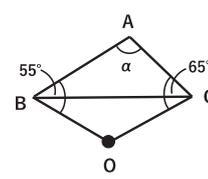
$$2\alpha + 40^\circ + 70^\circ = 180^\circ$$

$$2\alpha = 70^\circ$$

$$\alpha = 35^\circ$$

答え) 35°

(2)

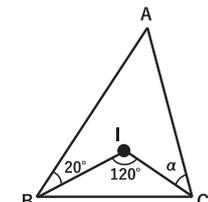


$$\alpha = 55^\circ + 65^\circ$$

$$\alpha = 120^\circ$$

答え) 120°

(3)



$$\alpha + 20^\circ + 120^\circ = 180^\circ$$

$$\alpha + 140^\circ = 180^\circ$$

$$\alpha = 40^\circ$$

答え) 40°

図 3.2 事後小テスト

授業アンケート

組 番 名前 \_\_\_\_\_

この調査は、問題作り授業に関するものです。アンケートの回答は成績には関係しません。回答内容については、研究目的以外には使用しません。個人で特定される公表は致しません。個人情報の保護に最大限の配慮をいたします。

次の質問に関して 4 段階評価でひとつに○をしてください。

4:大変あてはまる 3:ややあてはまる 2:あまりあてはまらない 1:あてはまらない

1. 外心について理解できた	1 · 2 · 3 · 4
2. 内心について理解できた	1 · 2 · 3 · 4
3. 問題を作ることで外心について理解が深まった	1 · 2 · 3 · 4
4. 問題を作ることで内心について理解が深まった	1 · 2 · 3 · 4
5. 問題を作ることは難しかった	1 · 2 · 3 · 4
6. 問題を作ることは楽しかった	1 · 2 · 3 · 4
7. 問題作ることに意欲的に取り組むことができた	1 · 2 · 3 · 4
8. 今後の数学の授業でも問題を作る活動はあった方が良い	1 · 2 · 3 · 4
9. 他の教科の授業でも問題を作る活動はあった方が良い	1 · 2 · 3 · 4

最後に、今回の授業の感想をお聞かせください。(自由記述)

以上でアンケートは終わります。ご協力ありがとうございました。

図 3.3 事後アンケート

## 第 2 節 教育実践の様子

本節では、クラス A・B での教育実践の様子について述べていく。

### 第 1 項 クラス A での教育実践

教育実践でのクラス A の生徒の様子は以下のものであった。

#### 1. 問題の作り方の解説

どのように問題を作成すると良いのかパワーポイントを用いて説明した。生徒にはパワーポイントをプリントした授業プリントを配布していたので、それを見ながら授業を聞いていた。

#### 2. 班ごとでの問題作成

6 人程度になるように班を分け、班ごとで外心・内心に関する問題をそれぞれ 1 問以上作成した。分度器を配布し、教科書の問題を参考にしながら、三角形の形から生徒が作成した。班ごとに作成した問題数は異なり、多く作成したグループは三角形の形を決めるのが早かった。また、1 班が 6 人程度ということもあり、班の 2、3 人が積極的に参加している様子が見られた。

### 第 2 項 クラス B での教育実践

教育実践でのクラス B の生徒の様子は以下のものであった。

#### 1. 問題の作り方の解説

クラス A と同様に、どのように問題を作成すると良いのかパワーポイントを用いて説明した。生徒にはパワーポイントをプリントした授業プリントを配布していたので、それを見ながら授業を聞いていた。

#### 2. 班ごとでの問題作成

クラス A での実践をもとに、人数が多いと活動に参加しにくいと考え、1 班を 2 人に変更した(ただし一部、1 班 3 名で実践を行った)。また、三角形の形を決めることに時間がかかっていたため、あらかじめ複数の三角形の形をプリントに印刷し、その中から選ぶ形に変更した。クラス A と同様に、班ごとで外心・内心に関する問題をそれぞれ 1 問以上作成した。1 班を 2、3 人にしたということもあり、2、3 人で話し合いながら積極的に参加している様子が見られた。

## 第 3 節 教育実践の結果・分析・考察

本節では、教育実践の結果・分析、そしてそれらをもとにした考察について述べていく。教育実践の有効性を分析するために、クラス A では授業の前後で外心・内心に関する小テストと事後アンケートを行った。クラス B では時間の関係上事後アンケートのみを行った。

## 第 1 項 事前・事後小テスト

クラス A での事前・事後小テストの問題ごとの平均点と合計の平均点は表 3.1 のようになった。

表 3.1 事前・事後小テストの結果 (n=27)

	(1)	(2)	(3)	合計
事前	0.692	0.269	0.269	1.231
事後	0.846	0.654	0.308	1.808
差	0.154	0.385	0.039	0.577

どの問題でも事前よりも事後の方が、平均点が高いという結果になった。また、ウィルコクソンの符号順位検定[4]を用いて分析すると、統計量は 42.5 となる。有意水準  $\alpha=0.05$ 、両側検定の限界値は 52 で、統計量は限界値よりも小さいため有意差があるという結果が出た。このことから、問題作成教材は有効であると言える。

## 第 2 項 事後アンケート

事後アンケートの結果をまとめると以下のようになった。理解に関する質問(1)～(4)に注目すると、クラス A では 7 割近い生徒が、クラス B では約 7 割以上の生徒が理解することができた、理解が深まったと回答している。(図 3.3、図 3.4)

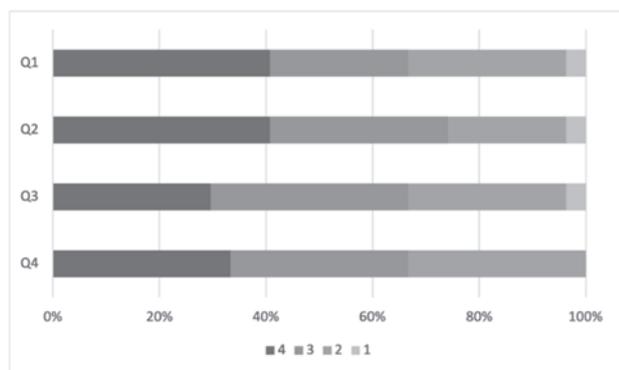


図 3.3 理解に関する質問(クラス A)

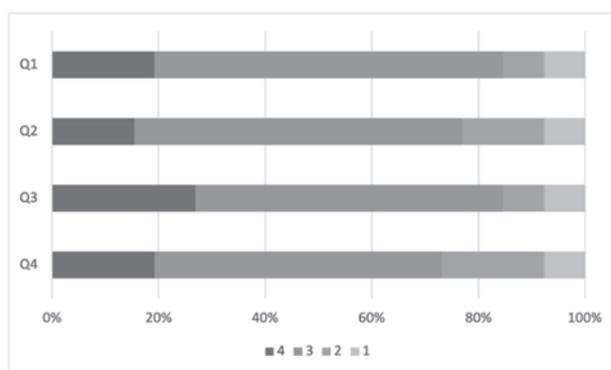


図 3.4 理解に関する質問(クラス B)

教材に関する質問(5)～(7)に注目すると、クラス A、B とともに約 8 割近い生徒が問題を作ることは難しいと回答しているが、同様に約 8 割近い生徒が楽しく、意欲的に参加することができたとも回答している(図 3.5、図 3.6)。このことから、問題作成教材は生徒にとって挑戦的な教材ではあるが、生徒の意欲を引き出すことができる教材であると言える。

## 第 3 項 教育実践の考察

事後アンケートの結果から、クラス A、B とともに問題作成教材は意欲的に参加することができる教材であることがわかった。事後アンケートの結果より、クラス A とクラス B で理解に関する項目で差があった。これは、クラス A では 1 班を 6 人程度としたため、活動に参加してい

ない生徒の姿が見られた一方、クラス B では 1 班を 2、3 人にしたため、ほとんどの生徒が活動に参加することができていたためであると考えられる。班活動を行う際には、班の全員が活動できるように、班員が多い場合は、書き込み用紙を増やす、分度器の数を増やすなどの工夫が必要であると考えた。

また、事前・事後小テストの結果から実践した教材の有効性を確認することはできたが、内容が外心・内心に関するもののみと幅が狭かったため、単元の終わりに行き、問題の幅を広げた方がより良い学習になったと考えた。

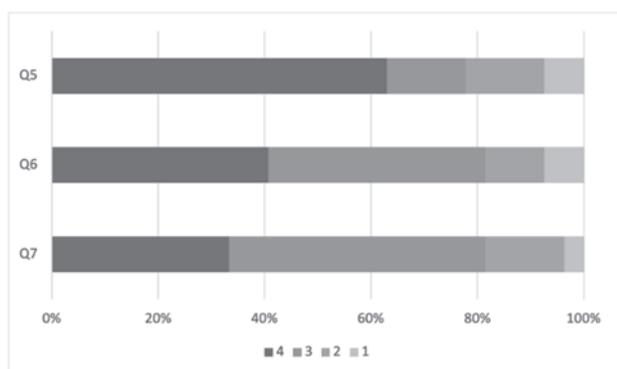


図 3.5 教材に関する質問(クラス A)

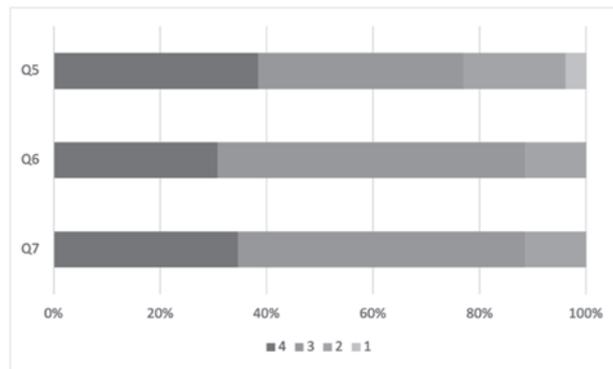


図 3.6 教材に関する質問(クラス B)

## 終わりに

本研究では以下の 2 点を目的とした。

1. 数学科の授業における問題作成教材を制作する。
2. 1. で制作した教材を用いて教育実践を行い、教材の有効性を検証する。

本研究の研究成果を目的と対応させて以下に述べる。

目的(1)の研究成果について、図形分野に関する、外心・内心を題材とした問題作成教材の制作に取り組んだ。この教材の目的は、外心・内心に関する理解を深めること、問題作成を通して、論理的思考力を育成することとした。

目的(2)の研究成果について、(1)の研究成果をもとに、作成した教材を用いて、50 分間の教育実践を高校 1 年生に行い、小テストなどから教材の有効性を検証した。その結果、次の 2 点が明らかになった。1 点目は、問題作成を行う授業を通して生徒の理解を深めることができたことである。2 点目は、問題作成活動は生徒が積極的に参加したいと思える教材であったことである。

教材の有効性としては、小テストの結果の分析から有効であると示された。しかし、扱う内容が非常に少なく、単元の内容を十分に活動に活かせなかった部分があるので、今後も教材の改善に努めたい。

**引用・参考文献**

[1] 木村充、裴瑩麗、小山田建太、伊勢坊綾、村松灯、田中智輝、山辺恵理子、町支大祐、渡邊優子、中原淳(2017). 東京大学-日本教育イノベーションセンター共同調査研究高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調 2016:最終報告書.

<http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/finalreport.pdf> (最終検索日:2023-12-1)

[2] 学研教育総合研究所、高校生の日常生活・学習に関する調査,

<https://www.gakken.jp/kyouikusouken/whitepaper/h201809/> (最終検索日:2023-12-1)

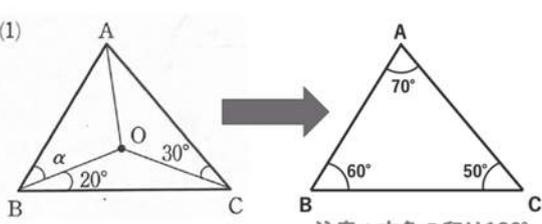
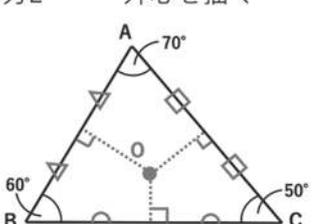
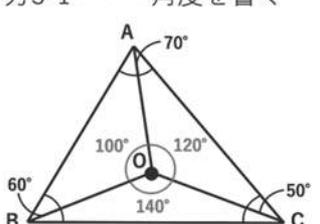
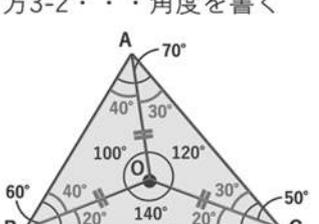
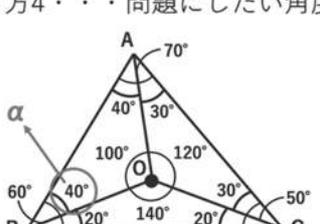
[3] 下村哲、今岡光範、菅野栄光、「高校生による数学の問題作り(II) -数列の問題作りを通して-」、『全国数学教育学会誌 数学教育学研究』、2006、第12巻、pp.215-225

(最終閲覧日:2023-12-1)

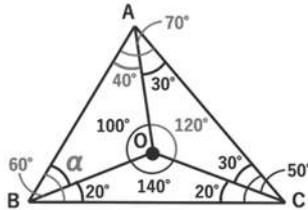
[4] 統計WEB、ウィルクソンの符号付き順位検定,

<https://bellcurve.jp/statistics/glossary/677.html> (最終検索日:2023-12-1)

**資料**

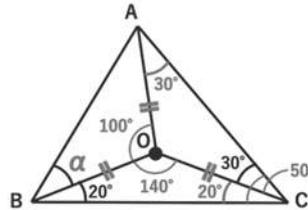
<p><b>問題作成</b></p> <p><b>条件</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● グループで3つまで問題を作ってください。</li> <li>● 問題はこれまでに学習した外心・内心の性質を使ったものにしてください。</li> <li>● 教科書・問題集を参考にしても良いです。皆さんの創造性に期待します</li> <li>● 答えのある問題、自分が解ける問題を作ってください。</li> <li>● 間違えるならどこでどのように間違えるのか想像してみましょう。</li> <li>● 「点Oは△ABCの外心である」など問題の情報も書きましょう</li> </ul>	<p><b>問題の作り方1・・・三角形を描く</b></p> <p>(1)</p>  <p>注意：内角の和は180°</p>
<p><b>問題の作り方2・・・外心を描く</b></p>  <p>確認：外心は各辺の垂直二等分線が交わる点</p>	<p><b>問題の作り方3-1・・・角度を書く</b></p>  <p>ポイント：外心の場合、対応する角の大きさは2倍</p>
<p><b>問題の作り方3-2・・・角度を書く</b></p>  <p>ポイント：外心の性質を活用</p>	<p><b>問題の作り方4・・・問題にしたい角度を選ぶ</b></p> 

問題の作り方5-1・・・すぐにわかる角を消す



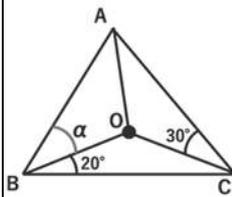
ポイント：角度は消しすぎず、残しすぎず

問題の作り方5-2・・・無くても良い角を消す



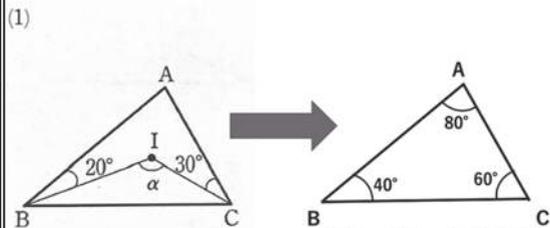
ポイント：角度は消しすぎず、残しすぎず

問題の作り方6・・・角度を求めることができるのか解答を考える



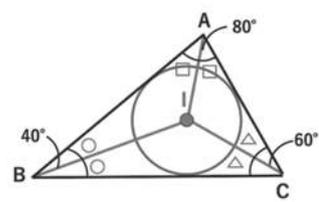
点Oは外心なので、  
 $OA=OB=OC$ である。  
 よって、 $\triangle OAB$ ,  $\triangle OBC$ ,  $\triangle OCA$ はいずれも二等辺三角形である。よって、  
 $\angle OAB = \angle OBA = \alpha$   
 $\angle OBC = \angle OCB = 20^\circ$   
 $\angle OCA = \angle OAC = 30^\circ$  } 外心の性質  
 $\triangle ABC$ において  
 $\alpha + \alpha + 20^\circ + 20^\circ + 30^\circ + 30^\circ = 180^\circ$   
 $2\alpha + 100^\circ = 180^\circ$   
 $2\alpha = 80^\circ$   
 $\alpha = 40^\circ$

問題の作り方1・・・三角形を描く



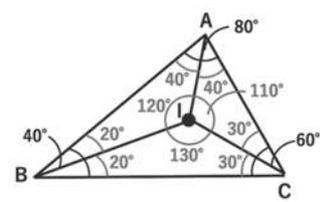
注意：内角の和は180°

問題の作り方2・・・内心を描く



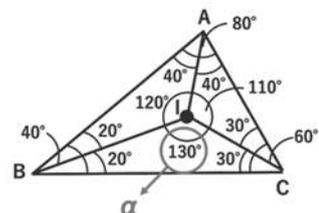
確認：内心は角の二等分線が交わる点

問題の作り方3・・・角度をかく

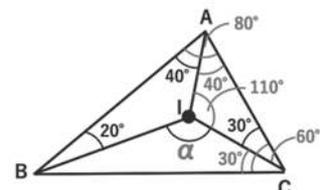


ポイント：内心の性質を活用

問題の作り方4・・・問題にしたい角度を選ぶ

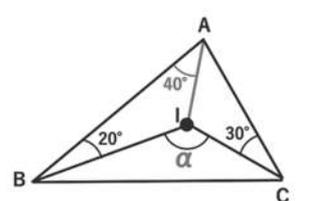


問題の作り方5-2・・・無くても良い角を消す

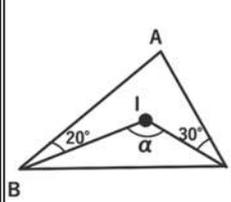


ポイント：内心の性質を活用

(おまけ)・・・無くても良い線を消す



問題の作り方6・・・角度を求めることができるのか解答を考える



点Iは内心なので } 内心の性質  
 $\angle IBC = \angle IBA = 20^\circ$   
 $\angle ICB = \angle ICA = 30^\circ$   
 よって、 $\triangle ABC$ において  
 $\alpha + 20^\circ + 30^\circ = 180^\circ$   
 $\alpha + 50^\circ = 180^\circ$   
 $\alpha = 130^\circ$