

発表要旨集録

九州教育学会

第71回大会

2019年11月23日（土）・24日（日）

大分大学 旦野原キャンパス

教育学部 教養教育棟

大分市 旦野原700

九州教育学会 第71回大会 プログラム

第1日 11月23日(土)		
8:30～9:30	受付	教育学部 玄関(1階)
9:30～12:00	自由研究発表 教育哲学部会 (pp.5-12) 教育社会学部会 (pp.13-20) 教員養成部会 (pp.21-28) 教育方法(教育課程)部会 (pp.29-36)	教育学部 202教室(2階) 教育学部 203教室(2階) 教育学部 204教室(2階) 教育学部 301教室(3階)
12:00～13:00	ポスターセッション (pp.37-42)	教育学部 201教室(2階)
12:00～13:00	昼食・休憩	
13:00～13:50	総会	教養教育棟 第一大講義室(1階)
14:00～17:30	総合部会	教養教育棟 第一大講義室(1階)
18:00～20:00	懇親会	学生交流会館(食堂) B - Forêt
第2日 11月24日(日)		
8:30～9:30	受付	教育学部 玄関(1階)
9:30～12:00	自由研究発表 教育経営・行政部会 (pp.43-50) 教育史部会 (pp.51-56, 74-75) 比較教育部会 (pp.57-64) 社会教育部会 (pp.65-70)	教育学部 202教室(2階) 教育学部 203教室(2階) 教育学部 204教室(2階) 教育学部 301教室(3階)
12:00～13:00	昼食・休憩	
13:00～15:00	ラウンドテーブル (pp.71-73)	教育学部 202教室(2階)、 教育学部 203教室(2階)

会員控室は教育学部 201 教室(2階)に設けておりますが、11月23日(土)の12:00～13:00のみ、同教室をポスターセッションの会場としても使用いたします。

会場：大分大学旦野原キャンパス (〒870-1192 大分市旦野原 700)

大会準備委員会事務局 E-mail: oitakyukyou@gmail.com

大会参加者の皆様へ

受付

受付は、第1日（11月23日）、第2日（11月24日）ともに、午前8時30分から行います。
場所は、大分大学教育学部1階玄関です。

大会参加費、懇親会費

（1）大会参加費

正会員 3,000円 学生会員 1,500円
臨時会員，ポスターセッション・ラウンドテーブル参加者（会員外） 1,500円

（2）懇親会費

会費 4,000円

※ 懇親会に参加される方は、第1日の午前9時30分までに、会費を添えて受付にてお申込みください。

発表要領

（1）発表時間

- ① 個人研究発表 30分（発表20分 質疑10分）
- ② 共同研究発表 60分（発表40分 質疑20分）

（2）発表資料

発表資料は50部用意し、当日、発表部会スタッフにお渡しください。

昼食

学生交流会館（食堂）B - Forêt ならびに学内コンビニは、大会第1日のみご利用できます。

11月23日(土) 学生交流会館（食堂） 営業時間 11:00-13:30
学内コンビニ（ファミリーマート） 営業時間 8:00-19:00

11月24日(日) 学生交流会館（食堂） 休業、学内コンビニ 休業

会 場

大分大学教育学部・教養教育棟（〒870-1192 大分市大字旦野原 700 番地）

（1）自由研究発表

教育学部 2階 202 教室、203 教室、204 教室
教育学部 3階 301 教室

（2）ポスターセッション

教育学部 2階 201 教室

（3）総会・総合部会

教養教育棟 第一大講義室

（4）ラウンドテーブル

教育学部 2階 202 教室、203 教室

（5）会員控え室

教育学部 2階 201 教室

宿 泊

宿泊先については大分駅周辺にホテルがございますので、そちらを直接ご予約下さい。

交 通

JR 利用 豊肥本線「大分大学前駅」下車、徒歩約 10 分。

- ※ 大分駅から大分大学まではできる限り JR をご利用ください。
- ※ 大分駅から大分大学前駅までの所要時間が約 14 分、料金 260 円です。
- ※ 時刻表については JR 九州大分駅のホームページなどで確認できます。
- ※ 豊肥本線（上り）は行き先にかかわらずすべての列車が大分大学前駅に停車します（ただし特急は除く）。

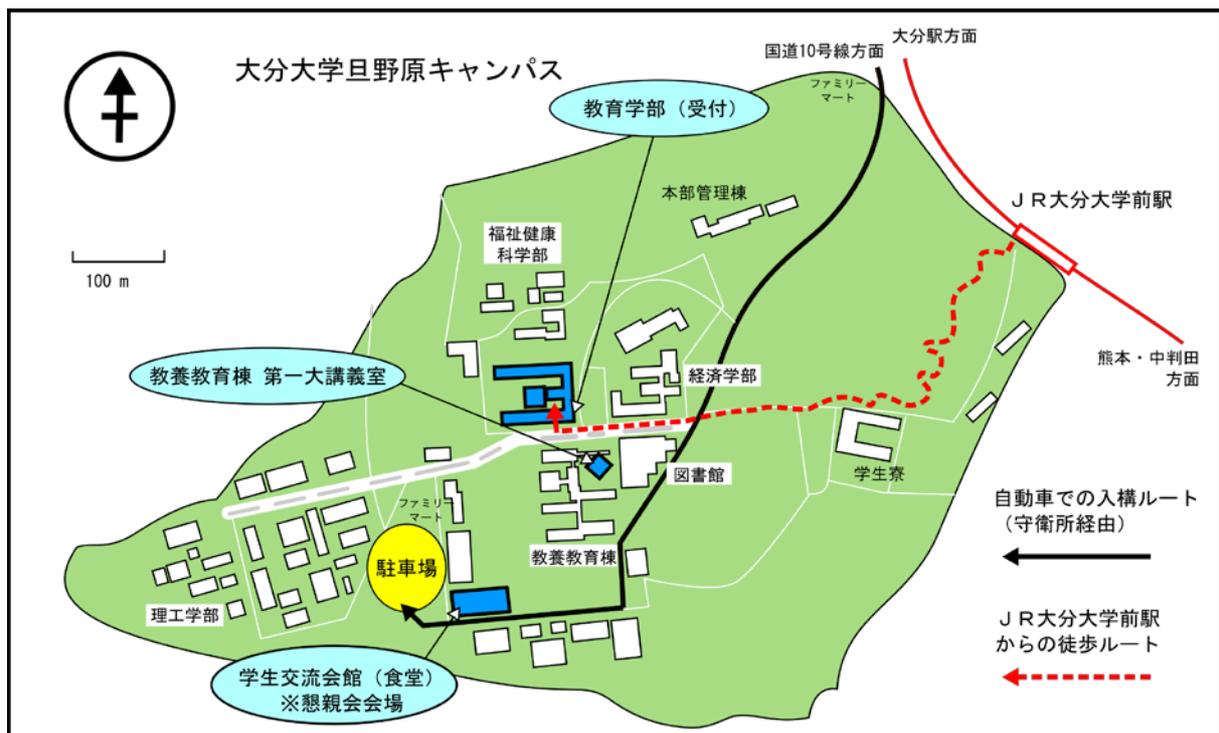
自動車利用 大分駅方面からの場合、国道 10 号線から「大分大学入口」交差点を左折。

- ※ 自動車の場合、大分駅から大分大学までの所要時間は約 30 分です。
- ※ 学内に来客用駐車場は設けられていますが、駐車できる台数には限りがあります。

○大分大学へのアクセス



○大分大学旦野原キャンパス内



レヴィ＝ストロースの「ブリコラージュ」という概念について

○齋藤 圭祐 (九州大学大学院・院生)

本発表はフランスの人類学者 C・レヴィ＝ストロース (Claude Lévi-Strauss, 1908-2009) による著作『野生の思考 (*La pensée sauvage*)』で用いられた、「ブリコラージュ bricolage」という概念について「事前拘束 *précontrains*」との関係に着目しながら明らかにする。

レヴィ＝ストロースの思想は構造主義として知られているが、教育学においてその思想が広く受容されているとは言い難い。このことについて國崎は、教育学が構造主義を受容した際、それを主体化／従属化や抑圧の思想として受容したことに原因があると分析する。彼によれば、そもそも構造主義を受容した当時の教育学にとって、他者を教育可能な存在として抑圧してしまうという近代教育学の抱えていた問題性を明らかにし、その抑圧にどう抵抗するのかということが最大の課題であったと言う。そのため、構造主義者の中でもその問題を理論的に説明可能であったフーコーやアルチュセールなどの思想に白羽の矢が立った。しかし一方で、構造主義者として教えられていたレヴィ＝ストロースは主体化／従属化については言及していなかった。よって、構造主義を主体化／従属化の思想として受容していた教育学にとって、レヴィ＝ストロースの思想は問題圏の外側にあったのだ。〔國崎 2010〕以上が國崎の分析であり、筆者も賛同している。

一方で、そうした状況下の教育学も「ブリコラージュ bricolage」という概念については広く受容してきた。ブリコラージュとは、ありあわせのものの中からものを作ることを意味する言葉として広く知られており、状況に合わせて様々なものや概念を組み合わせることで、既存のやり方や意味に束縛されずに、ものや概念の意味をその行為者の自由に变化させる取り組みであると見なされてきた。〔田中 2000〕

しかし、現場の分析でブリコラージュを用いた研究を鑑みるなら、そうした自由度はかなり限定的であるように思える。例えば、乗本はブリコラージュの具体例として食事準備を取り上げる中で、準備者の行為の不完全な自由さに関して示唆的な記述をしている。彼は家庭や個人での食事づくりについて、「たとえば、どんな食品や食材がどれほど手元にあるのか、どんな調理器具があるのかを手にとって調べながら、献立を決めてしまう、そして作ってしまうこともある。したがって、出くわす食品や食材に誘われて、並行的ないし事後的に「こんなものが食べたい」という目標が形成されることさえある」〔乗本 2013 : 4〕と述べている。ここでは、家庭の食事作りがその場のものの在り方に沿いながら無意識に変更されていく作業として描かれており、完全に作り手の意のままに進んでいるのではないということが読み取れる。〔乗本 2010 : 1 - 4〕

ただし、乗本のブリコラージュについての言及は彼も認める通り、あくまでも乗本自身の研究に適合するような形で行われており、それを普遍的なブリコラージュの定義として教育学一般で採用することは難しい。よって、ものの多様な組み合わせが生じている現場での行為者の主体性だけでなく不自由性までも描き出す概念としてブリコラージュを用いるには、現場への適応だけでなくその概念自体の検討が必要である。

こうした検討の必要性を示唆するものとしては、人類学において同様の関心を持つ出口による研究を挙げることが出来る。出口は、ものが人だけでなく他のものや環境との間に築きうる関係性である「潜在的有用性」〔出口 2016 : 3〕について着目し、ブリコラージュを通じて創出される意味の偶然性について「駆け引き」〔出口 2016 : 4〕という言葉を用いて言及した。〔出口 2016〕ただし、ものが持つ潜在的有用性が行為者にとって完全に把握不能であり、行為者がものに賦与する意味が偶

然的に表れてくるものとなるかどうかには、依然検討の余地が残されている。

よって、本稿では出口と同じ関心を抱きながらも多少異なる形で、ブリコラージュという概念が実践分析についての概念となるよう理論的な描きなおしを行う。その際、「事前拘束 *précontrains*」という概念に着目しながら議論を進めていく。事前拘束とはもののもつ特徴であり、ブリコラージュを行う側によっては決められていないものの特徴である。そして材料の持つ事前拘束のために、ブリコラージュという過程においては行為者の行為は常に当初に予定されていた行為からは変更されていく可能性が常に存在している。よって、事前拘束という概念からブリコラージュについて記述しなおすことは、ブリコラージュという行為における行為者の主体性を従来よりも制限されたものとして描きなおし、実践を分析するため機能をより精練させていく。以上が本稿の大意である。

〈参考文献〉

Claude Lévi-Strauss. 1962 *La Pensée sauvage*, Paris (『野生の思考』 大橋保夫訳 みすず書房 1976)

國崎大恩 2010 「教育思想における構造主義の問題圏 —抵抗から行為の組織化へ—」『大阪大学教育学年報』 3-15 頁

田中智志 2000 「ポストモダン」教育思想史学会編『教育思想辞典』 勁草書房 646-649 頁

出口頭 2017 「ブリコラージュ、進化、メーティス」『現代思想』 青土社 151-169 頁

乗本秀樹 2013 「「ブリコラージュ」による物の意味の展開」『三重大学教育学部研究紀要 第 64 巻 教育科学』 159-167 頁

ジャン＝リュック・ナンシーと教育哲学に関する試論

○ 山本 源大 (京都大学大学院・院生)

本発表は、ポスト構造主義の流れを汲むフランスの哲学者ジャン＝リュック・ナンシー (Jean-Luc Nancy, 1940-) の初期の著作『エゴ・スム』[1986]を、教育哲学上の関心に沿って読解することを試みるものである。とりわけデカルトが『方法序説』[1997]において提唱した「自己教育」に対するナンシーの若干の言及を参照することによって、ナンシーのテキストの内側から直接「教育」概念を浮かび上がらせることが、本発表の主たる課題である。

具体的作業として、以下の手順で議論を展開する予定である。(1) デカルトの『方法序説』における「自己教育」概念を整理すること、(2) 『エゴ・スム』におけるデカルト読解を参照しながら「自己教育」概念を再解釈すること、(3) ナンシーの哲学に触れつつ持論を展開してきた教育哲学の先行研究をいくつか取り上げ、それらの研究と今回の試論とを比較検討し、今後の展望を示すこと。以下、その発表の概要を記載しておく。

周知のように、デカルトは『方法序説』において「我思う、故に我あり」という命題を確立した。その命題はおおよそ次のように理解されている。

まず私も含めたあらゆる諸事物の存在はすべて懐疑の対象にすることができる。しかしそれを疑っている私の思考だけは疑い得ず、私の思考だけは確実に存在しなければならない。精神すなわち思考する実体として私が存在するという事実は確実な真理であり、それ故に私は存在する。

デカルトは、この方法的懐疑によって、精神としての私の存在を確立し、それを認識の拠点としながら、続けて神をも含めたあらゆる諸事物の存在を確立してゆく。『方法序説』は、こうした一連のプロセスをまとめ上げた哲学書であるが、ナンシーと私たちの関心はその細かい内容ではないため、さしあたっては置いておく。

それでは、ナンシーは『方法序説』のどこに着目したのか。彼が着目するのは、その書の内容よりも形式である。すなわち、デカルトは『方法序説』を「一つの話として、あるいは、一つの寓話といってもよいが、そういうものとしてだけお見せする」[デカルト 1997: 11]のである。

確かにデカルトは私の精神を確実な真理として確立した。しかし、それはあくまで「寓話」という形式においてしか提出されない。寓話、それは虚構の物語である。私の精神は、虚構の物語の中に書き込まれるのである。では、真理として確立されたはずの私の精神の存在は虚構に過ぎないのか。

仮にポストモダン思想を理性的主体が虚構であることを暴くための運動であったとするなら、この結論に満足してもよいだろう。しかしナンシーは、デカルトが『方法序説』をあえて虚構の物語であると述べているからには、デカルトは直接には言明していないものの、何か別の真理が明らかとなっているはずだと主張する。

ナンシーは、デカルトの「真理」を次のように書き換えてゆく。すなわち、仮に私の精神の存在が虚構であり、それを自分自身に演じさせることになったとしても、それを語っている自分自身だけは、何にも虚構し得ず、単に曝された状態で存在しているはずではないか。言い換えれば、物語の中で語られる「言表内容の主体」としての私は虚構であるかもしれないが、その物語を語っている「言表行為としての主体」としての私は確実な真理として存在するはずではないか。

ナンシーは、こうしてデカルトから「言表行為としての主体」という存在論的な主体を導き出した。つまり「真であるのは、言表そのものである、つまり、真理はその言表行為にこそあるのであって、命題の蓋然的な内容もしくはメッセージにあるのではない、ということである。」[ナンシー 1986:

251]

ところで、教育哲学の関心から言えば、私たちにとってさらに重要なのは、『方法序説』がこうした「真理」について述べられた哲学書——いや、ナンシーに従って「寓話」と呼ぶべきだろう——でありながら、また同時に教育書でもあったということである。

つまりデカルトは『方法序説』を「一枚の絵を描くように自分の生涯を示し」「世間の評判から人びとの意見を知ること」によって「自己教育の新しい手段」を得るためにも書いた。ここでいう「自己教育」とは、一般に、方法的懐疑によって私を精神という実体として確立するという一連の過程のことを指しており、それはそのまま自らの精神を陶冶する学習過程に他ならないのだが、私たちにとって、この過程は今や虚構の自分を自分自身に演じさせるプロセスとして、まずは理解されなければならない。

ただし、だからと言って「自己教育」は無意味だというわけではない。先に見たように『方法序説』は言表行為としての主体の存在を明らかにすることを課題としていたのならば、私たちは、デカルトの「自己教育」を言表行為としての主体を自らに自覚させる過程として理解することもできるはずである。ナンシーは、デカルトの「自己教育」について、次の箇所への注目を促す。「わたしの目的は、自分の理性を正しく導くために従うべき万人向けの方法をここで教えることではなく、どのように自分の理性を導こうとしたかを見せることだけなのである。」[デカルト 1997: 11]

「自己教育」において、私は自分が精神としての実体として存在すると自分自身に「教える」のではない。自分が言表行為として何にも仮構することなく、ただ露わになっているという事実を自分に「見せる」だけである。「私は教えるのではなく(…)、私は見せる。教えないときに見せることのできるもの、それこそが自己自身に他ならない。」[ナンシー 1986: 192]

こうして、デカルトの『方法序説』は、言表行為としての主体を自覚する「自己教育」を提唱した教育書として再解釈できるわけである。

では、こうしたナンシーのデカルトの再解釈は、ナンシーと教育哲学が邂逅してきたこれまでの地平に、どのような影響をもたらすのだろうか。彼の哲学の「共存在」という語に着目し、そこから教育哲学を構想しようと試みてきた教育哲学の議論に対して、私たちは「自己教育」の立場から何か有力な手がかりを与えることはできるのだろうか。

本発表の結語として、教育哲学においてナンシーの哲学を取り上げてきた先行研究を参照しながら、今後の展望について、とりわけ他者論との関係について触れ、いささかコメントを残しておくことにしたい。

<参考文献>

- ナンシー, J. L. 1986 『エゴ・スム——主体と変装』 庄田常勝・三浦要訳 朝日出版社
 ナンシー, J. L. 2001 『無為の共同体——哲学を問い直す分有の思考』 西谷修・安原伸一郎訳 以文社
 ナンシー, J. L. 2005 『複数にして単数の存在』 加藤恵介訳 松籟社
 ナンシー, J. L. 2007 「マッド・デリダ——思考と狂気の実事そのものから」『来たるべきデリダ』 藤本一勇他訳 明石書店 201-242頁
 小野文生 2017 「第9章 パトスの知と臨床教育学——ひとりで在ることと共苦すること」『教職教養講座 第3巻 臨床教育学』 協同出版 203-228頁
 田中智志 2017 『共存在の教育学——愛を黙示するハイデガー』 東京大学出版会
 デカルト 2002 『省察 情念論』 井上庄七・森啓・野田又夫訳 中公クラシックス
 デカルト 1997 『方法序説』 谷川多佳子訳 岩波文庫

デューイの「為すことによって学ぶ」の意味 ——デューイの「自由」との関連に着目して——

○ 定方太希（早稲田大学大学院・院生）

1. 本研究の目的

本発表の目的は、デューイの「自由」の観点から、彼の「為すことによって学ぶ」の意味を検討することである。

この「為すことによって学ぶ」について、本間長与は、デューイが「知識と実践の統一を主張した」と述べた上で、彼の「為すことによって学ぶ」は、このように「相対立すると考えられているものを統一しようという姿勢をはっきりと示している」と指摘している〔本間 1975 : 15〕。これらの研究は、デューイの「為すことによって学ぶ」が、知識を知ることと何らかの関係があることを示唆している、と言って良い。

そして、この関係について、小林寅五郎は、「児童あるいは大人はなすことによって学ぶだけでなく、彼がなしたものの効果を彼が将来なすであろうもの、あるいはなさないであろうものとの関係において知ることによって学ぶ」と述べている〔小林 1950 : 157〕。すなわち、小林によれば、「為すことによって学ぶ」は知識を知ることに基づいており、厳密に言えば、“learning by knowing by doing”であることが指摘されている。

また、佐藤隆之は、デューイの知識観において、「行動が認識の基礎にあること、つまり、“knowing by doing”であること」を指摘する。その上で佐藤は、「何を学習するかということや、どう学習するかということとはともに〔略〕“knowing by doing”という原理に基づいて論じられている。学習か教授かという議論にはならない」と述べ、「このように教授を射程に入れた学習概念を提起したところにデューイの特質が認められる」と結論づけている〔佐藤 2008 : 181-183〕。すなわち、佐藤の研究をもとにすれば、「為すことによって学ぶ」とは、先に述べたように、“learning by knowing by doing”という学習の過程を意味し、その過程の中には教授が組み込まれている。いわば、「為すことによって学ぶ」とは、このように教授を含んだ学習の過程と捉えられる。

以上のように、これまで彼の「為すことによって学ぶ」は、主として、知識を知ることとの関連から考察されてきた。そして、このような研究の報告は、藤井千春が指摘するように、デューイにとって「知識とは、意味、すなわち、働きかけと反応との結びつき、または、諸活動や諸事象の間の関連や連続を述べたものである」〔藤井 2015 : 106〕こと、そして、デューイが主張するように、「適切な意味において、学ぶとは、物事を学ぶことではなく物事の意味を学ぶことである」〔Dewey 1933 : 306〕ことを顧みれば、けっして誤りとは言えない。実際、『民主主義と教育』でもまた、デューイは、「『経験から学ぶ』ということは、私たちが事物に対して為したことと、結果意図して私たちが事物から成就したり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである」〔Dewey 1916 : 146〕と主張している。

しかし、デューイはまた、「学ぶこと」について、「学ぶということは、思考できるようになることである」〔Dewey 1933 : 176〕と述べ、「学ぶこと」が「思考」の機能の増大と関わりがあることを主張している。そして、発表者の考えでは、デューイの「思考」の機能と彼の「自由」概念の間には深い関わりがある。換言すれば、デューイの学習論において、「学ぶこと」と「自由」に関わり

があることが示唆されている。

しかし、これまでの研究において、デューイの「学ぶこと」と「自由」の関連のメカニズムを十分に詳解したものは、管見のかぎり見当たらなかった。そこで、本発表では、デューイの「学ぶこと」と彼の言う「自由」との関連を詳細に検討することを通して、彼の「為すことによって学ぶ」の意味を明らかにすることを目指す。なお、研究の方法としては、デューイの教育哲学が、比較的安定をみる中期以降の著作を考察の対象とする。

2. 本発表の構成

現時点における本発表の構成は以下のとおりである。

(1) 先に述べたように、デューイにとって、「学ぶということは、思考できるようになることであり、この意味で、「思考」の機能の増大は「学ぶということ」の条件である。そのため、まず、デューイにとって「思考」が、どのような機能を有するのかについて検討する。そして、このような検討を通して、彼の「学ぶということ」がどのような過程なのか、何を目的とした過程なのかを明らかにする。

(2) 次に、デューイの「自由」の意味を明らかにする。そして、ここで明らかになったことをもとに、デューイの「思考」の機能と「自由」の間に、どのような関連があるかを検討する。このことを通して、彼の「学ぶこと」と「自由」の間のメカニズムを明らかにし、そうして、「為すことによって学ぶ」の意味に迫りたい。

<参考文献>

小林寅五郎 1950 『新教育運動の発展』 誠文堂新光社

佐藤隆之 2008 「奈良女子高等師範学校の学習研究に対するプロジェクト・メソッド」『日本デューイ学会紀要』第49号 日本デューイ学会

藤井千春 2015 「デューイの経験主義哲学における「概念」の役割」『日本デューイ学会紀要』第56号 日本デューイ学会

本間長与 1975 「ジョン・デューイの社会思想」『アメリカ古典文庫13 ジョン・デューイ』 研究社

John Dewey 1916 *Democracy and Education*, in *The Middle Works*, vol.9, edited by Jo Ann Boydston Southern Illinois University Press

John Dewey 1933 *How We Think*, in *The Later Works*, vol.8, edited by Jo Ann Boydston Southern Illinois University Press

現代学校道德教育内容項目と咸宜園の伊呂波歌の比較考察

—徳の樹木モデルを用いて—

大庭 茂美(九州女子短期大学名誉教授)

はじめに

学習の技法で、今日議論し深く考えるアクティブ・ラーニングが風靡しているが、この風潮の本邦での始源の一つを論者は、野瀬寛頭の『デトニ学習』の提唱(1980)で、その影響下の「さしすせそ」学習が道德の学習にも援用できると考える。学習者の児童が中心になって(learner-centered)自己啓発・開発していく教育が、アクティブ・ラーニング旋風やIT教育の席捲下でも依然として希求される。道德教育の教科化の潮流は平成30年版『中学校学習指導要領』の告示により制度保障され、いよいよ本格化してきたように思える。不易の相を確かめる一素材にご当地豊後日田の教育の聖人広瀬淡窓の『咸宜園伊呂波歌』(1861文久元年)を反射鏡(レフレクター)として取り挙げる。

(1) 学校道德教育とは

道德の学習には、道德的価値内容の体得が求められる。更にしっかりとした納得と理解を体観として習得させたいものである。そのうえで、知識(knowledge)や技能(skill)を態度姿勢[attitude]と融和統合させてめざすべき智慧(wisdom)と技術(art)に昇華せしめたいものである。

そこで、「道德を如何に捉えるか」を漢字の感じを「字形や音訓読みや熟語」などで考察してみる。漢字の構造から「道」「徳」を考察すると、「行くか止まるか髪を振り乱して考える」から成る『道』と「正直・素直な心で行為・行動・実行する」を含意した構造の『徳』が読み解かれる。さらに、心の在りかを部首別で考察して五分類すると①扁(左半分□)・②旁(右半分□)・③脚(下半分□)の部のほか愛や寧のように④上下に挟まれたもの(□)、徳のように⑤旁の下半分(□)に存在する漢字群に分けられる。【教例】あげると、

音：ジョウ	チ	シ	アイ	カン
①情・惨・憎・忙・恨	②恥・泌・秘	③思・恩・懸・忽・忍・感・惑	④愛・寧・慶	⑥憾
訓：なさけ	はじ	おもい	めでる	

更に漢字の読みから「道」「徳」

名詞読みでは『道』は訓読みで「みち」音読みで「ドウ」があり、動詞読「いうこと」は動名詞である。広瀬淡窓の桂林荘雑詠に『休道他郷苦辛多』の一節がすぐに事例提示でき、孔子の『論語』の中から「言う」「修める・治める」「みちびく」の例を引くこともできる。詳述すると、①「言う」が二例で、憲問第14の30章と李氏第16の5章に出現している。次に②「おさむる」は一例で学而第一の5章にみられる。さらに、③「みちびく」三例もあり為政第2の3章と顔淵第12の23章また子張第19の25章に用いられている。論者自身は動詞読みにとさらに着目すると、その意味が判然とするように思われる。徳をおさめ一徳を言い一徳に導く道筋がみえてくるのではなからうか。

(2) 徳の樹木での戦略

道德の価値内容項目の全体を一本の樹木になぞらえて描出することを着想(1989)して刊行した。幹(Trunk)は根幹の2つの大命題『生命に対する畏敬の念』と『人間尊重の精神』であり4つの大枝(Branch)A~Dの4つの視点A,「主として自分自身に関する事」B,「主として人との関わりに関する事」C,「主として集団や社会との関わりに関する事」D,「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事」に呼応し、各々の2項目がその小枝(Twig)に対応し、価値内容の事項は葉・花・果実(Leaf・flower・fruit)に準えられよう。徳の実の味わい三昧を期待したいものである。

価値内容のキーワードを抽出すると以下のように 下線語…小学校 □…中学校 他は共通

視点A, 「主として自分自身に関すること」

善悪の判断 自律 自由と責任 **自主** 正直 誠実 節度 節制 個性の伸長 **向上心**

希望と勇氣 努力と強い意志 真理の探究 **創造**

視点B. 「主として人との関わりに関すること」

親切 思いやり 感謝 礼儀 友情 信頼 相互理解 寛容

視点C. 「主として集団や社会との関わりに関すること」

規則の尊重 **遵法精神** **公德心** 公正 公平 社会正義 勤労 **社会参画** 公共の精神

家族愛 家庭生活の充実 よりよい学校生活 集団生活の充実 伝統と文化の尊重 **国や郷**

土を愛する態度 **郷土を愛する態度** 国際理解 **国際親善** **国際貢献**

視点D. 「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」

生命の尊さ 自然愛護 感動 畏敬の念 よりよく生きる喜び

(3) 事例研究—1 『淡窓の伊呂波歌』

ご当地豊後天領日田の教育の聖者と顕彰される広瀬淡窓の「咸宜園伊呂波歌」(1861 文久元年)を観察してみよう。その「いろは四十六文字」に沿って、淡窓の戯作を門弟の劉新が写本したものを採りあげて掲載すると以下の如くなる。連想される漢字熟語を付す。塾生や門弟たちへの訓戒が述べられている事を篤と吟味して淡窓の心を肝に銘じ自戒のことばとしたいものである。

い：いつまでも 下座に居るは 恥ぞかし 席序に入らば 昇進せよ 勉令 克己奮起
「ろ」～「せ」の和歌**途中44省略(紙幅制限)**

す：鋭きも 鈍きも 共に捨てがたし 錐と槌とに 使い分けなば 個性 適材適所

(4) 事例研究—2 『中学校学習指導要領』を用いて

本年度からスターとした特別の教科「道徳」の価値内容項目は、文部科学省告示の『中学校学習指導要領』では全体として一覧表でも提示されている。この図表は平成元年版以来連綿と継承されているがその27年3月版視点と項目数で観て一覧表にすると

	視点1 (A) 自分自身	視点2 (B) 他の人	視点3 (C) 集団や社会	視点4 (D) 自然や崇高なもの	総数
[小学校]	6	5	7	4	22
[中学校]	5	4	9	4	22

(5) まとめ……

比較検討のために、相関図を作成(マッチング作業)できる。

い：いつまでも 勉令 克己奮起 A, 「主として自分自身に関すること」
ろ：六段も 昇進 栄達達成 (1)自主、自律、自由と責任
は：初めより 困難 上達困難 (2)節度、節制
に：入塾の 脱落 挫折逃亡 **途中省略紙幅制限**(3)向上心、個性の伸長
ほ：仏にも 加護 信仏護神 (4)希望と勇氣 克己と強い意志
へ：へり下り 自重 知足安分 (5)真理の探究、創造
と：友多き 友情 邯鄲親友 B. 「主として人との関わりに関すること」
ち：父母は 精進 溺愛禁物 (6) 思いやり、感謝
り：流儀こそ 好学 自己流儀 (7)礼儀

また、表の状態に『してはならない事(禁止)・してよい事(許可・許容)・しなければならない事(義務・当為)』と4つの視点で4行3列の図表児構造化して考察が可能である。

ピエール・ブルデューの「界」概念と社会認識 方法論に注目して

○ 客本 敦成 (九州大学教育学部・学部生)

本発表は、1980年代前半のブルデューの方法論の研究に基づいて、1980年代後半に前景化する近代国家への関心の高まりについて考察を行う。

ピエール・ブルデューは教育学及び教育社会学において『再生産』(Bourdieu&Passeron 1970)などの著書によって受容されてきた。そこでは、経済的側面だけでなく、趣味や嗜好の違いといった文化的側面から階級の再生産が行われていることが指摘された。「文化資本」概念を用いた分析は、いっけん単なる個人の生活の一要素と思われるような趣味や嗜好が、社会移動のための競争において優劣を左右する「資本」として機能する様子を明らかにした。文化を介した選抜や不平等の再生産(文化的再生産論)、およびその隠蔽に学校制度が重要な役割を担っているという指摘は、近代教育制度の意義の相対化をもたらした(例えば宮島喬(宮島 1994)はブルデューの議論を「近代」の幻想批判の社会理論(宮島 1994 p.10)として理解した)。

しかし近年「文化資本」の概念を中心とした文化的再生産論とは違うものとして、ブルデューの議論を捉え直されるようになってきている。「文化資本」はそもそも経済資本ではなく、個々の社会が「資本」として認めた何かであるのだが、経済資本ではない何か「資本」として認められる過程はこれまであまり注目されてこなかった。しかし、それでは研究者が恣意的に「文化資本」を想定することしかできない。ある社会においてどのように経済資本でないものが「資本」として認められるかを考察することがより重要である。磯直樹(磯2008))は、「資本」概念ではなく、「資本」を「資本」たらしめる場としてブルデューが導入した概念である「界」概念に注目すべきだと主張した(磯 2008 p.41)。本研究は磯の先行研究に注目し、ブルデューの「界」概念を研究の対象とする。

ブルデュー自身はそのキャリアの後半において、「界」における「資本」の交換比率をコントロールすることでこれを基礎づけるという、「権力界(メタ界)」概念を導入し、「界」概念のさらなる展開に取り組んだ。そして「界」の研究をするにあたっては、「権力界に対してその界がどんな位置にあるのかを分析しなければならぬ」と述べるに至った(Bourdieu & Wacquant 訳書 2007 p.140)。「権力界」の分析は1989年の『国家貴族』において中心的に議論された。しかし『国家貴族』では「権力界」の問題が近代国家論として論じられていたことから、これまでブルデューのこれらの研究は、それ自体で完結した近代国家論として注目されることが多く、ブルデューのそれまでの研究や諸概念との連続性はこれまであまり注目されてこなかった(この点は平石(平石 2013 p.128)が指摘している)。

このような状況を踏まえると、2015年から公刊され始めた1980年代のコレージュ・ド・フランス講義録は、ブルデューの研究の中で「権力界」概念や国家という対象が次第に取り上げられるようになる過程を記録するものとして重要である。本発表は、最初期の講義録である *Sociologie générale vol. 1* (Bourdieu 2015, 英訳 2018. 以下『一般社会学 I』)に着目することで、「界」概念がどのようにブルデューの議論のなかで位置づけられ、発展していくのかを検討する。

『一般社会学 I』においてブルデューが問題とするのは、社会学における「分類」である。対象を一定の基準の下で分けて整理する「分類」は社会学においても重要なものだが、自然科学とは異なり、

社会学においては、その恣意性について議論することがいっそう重要である。確かに、「正統なもの」として高い価値が与えられている「客観的」な分類基準もある。しかしブルデューによれば、ある基準が「正統なもの」として認められる場合、その過程においては「正統」の地位を巡って闘争が行われ、「正統」であることを押しつける権力が行使されている。つまりブルデューにとって「正統な」分類は価値中立的なものではなく、それ自体が論争的な存在である。しかし、では、社会についての研究が独断的でないためにはどうすればよいのか。

かれは、この批判を乗り越えるために「ペルスペクティヴィズム(perspectivism, パースペクティヴィズム)」の立場をとる。ペルスペクティヴィズムにおいては特権的な真理が想定されず、個々人が真理としてペルスペクティブ(パースペクティブ)を有する。一方で、個々人のもつペルスペクティブは、「計測的 géométral」な観点に立つことによって把握することができる。

そして、ブルデューは「界の概念を構築してすぐ、私はあらゆる視点を包括する観点を得ることができた」(Bourdieu 英訳 2018, p.43)と述べる。ペルスペクティヴィズムは、「界」概念を用いることによってブルデューの研究にもたらされた。

ペルスペクティブ自体は、研究者に限らず、個々の行為者がもつものである。しかしブルデューによれば、国家は、教育機関を通して、ペルスペクティブから個別性を抜き取り、均一化する。ブルデューは「象徴権力」を独占する国家対きわめて小さな個人の抵抗という図式を、ときに文学作品を引用しながら強調し、国家を個別的ペルスペクティヴィズムに対置する。この講義録のうちでは、この対立関係が強調されるばかりで、具体的な議論には及んでいないが、後年(1990年)の講義では、国家が自らのよって立つ視点を隠蔽し、その普遍性を主張していく過程が分析されている(Bourdieu 2012)。

以上より、国家を研究対象とするブルデューが、既成の理論を国家という具体的な対象に応用しただけでなく、自らの社会学的方法論の最も原理的な部分で対立するものとして国家を捉え、これを論じていたことが明らかになった。それが具体的にどのようなものになったのかは本発表ではわずかに触れるだけであったため、これは今後の課題である。

<参考文献>

- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude, 1970, *La Reproduction*, Éditions de Minuit(=1991, 宮島喬訳『再生産』, 藤原書店).
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc, J.D., 1992, *An invitation to Reflexive Sociology*, The University of Chicago Press. (=2007, 水島和則訳『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待』藤原書店).
- Bourdieu, Pierre, 2012, *Sur l'État*, Editions Raisons d'Agir / Editions du Seuil(=2014, Translated by David Fernbach, *On the State*, Polity Press).
- 2015, *Sociologie générale vol. 1. Cours au Collège de France 1981-1983* Éditions du Seuil(=2018, Translated by Peter Collier, *Classification Struggles General Sociology, Volume 1*, Polity Press).
- 平石貴士, 2013, 「サブ・カルチャーの記号論としてのブルデューの界概念」『立命館産業社会論集』第49巻1号, pp. 127-144
- 磯直樹, 2008, 「ブルデューにおける界概念」『ソシオロジー』第53巻1号, pp. 37-53.
- 宮島喬, 1994, 『文化的再生産の社会学』1994, 藤原書店。

グループワークにおける話し合いの進め方の違いを探る

2つのグループの相互行為分析

○ 山田 明子 (九州大学)

1. 本研究の目的

近年、日本における在留外国人数の増加に伴い、日本でも多文化共生という言葉が日常的に見かけられるようになってきた。多文化共生社会では、国籍や民族が異なる人々が違いを認め合って対等な関係性を築いていくことが目指される(総務省 2006)。日本語教育の分野においても、日本人(日本語母語話者)と外国人(日本語非母語話者)の双方を学び手とした相互文化学習の実践が実施されており、「日本人・外国人」というアイデンティティへの志向が、コミュニケーションにおいてどのような非対称性を生み、「日本人・母語話者の権力作用」がどのように働いているかが検討されてきた(岡崎 2007, 杉原 2010 他)。杉原(2010)では、学習活動の話し合いプロセスにおける、「日本人・外国人」のアイデンティティ自体に分析の焦点を当てているが、「話し合い」を成立させている会話の構造・場面自体は分析対象として焦点化されていない。また、会話の参加者は様々な会話の資源を用いて会話連鎖を即興的に作り上げているが(Schegloff 2007)、「外国人であること」が会話の資源としてどのように参加者によって話し合いを進めるために「利用」されているのか、という観点から分析を行った研究はほとんどない。本研究は、教員によって提示された課題を遂行するという留学生・日本人学生のグループワークにおいて、「外国人」であること、具体的には「外国人としての知識・経験を持っていること」がどのようにグループワークの話し合いを進めるために活かされているのか、2組のグループワークを取り上げ、その相互行為の実態に迫る。

2. データ及び分析手法・分析対象

本研究で取り扱うデータのグループワークは、「訪日外国人観光者数を増やすための方策の提案」というテーマのもとに実施した。グループワークのうち、「アイデアを自由に出し合い1つにまとめるプロセス(30分程度)」の様子を録音・録画したものをデータとして用いている。2組のいずれのグループも留学生1名(中国国籍)・日本人学生2名から成る計3名のメンバー構成であり、日本人学生同士はすでに知り合いであるが、留学生と日本人学生は初対面である。

次に、分析手法および分析対象について説明する。本研究では、話し合い全体の流れを捉えたり、参加者の認知的な変化を見たりするのではなく、参加者の視点に寄り添いつつ、話し合いを進める上で「外国人としての知識・経験を持っている」ということがどのように会話の資源として利用されているのかを明らかにすることを試みる。したがって、特定の会話連鎖に着目し、そこで生じている参加者のやり取りを微視的に分析する必要があることから、「会話分析(Conversation Analysis)」を分析手法として用いた。また、「外国人としての知識・経験を持っている」ことがどのように会話に活かされているかを明らかにするために、「日本人学生が留学生の経験や自国の動向に関する質問をし、留学生が応答する」という会話連鎖に着目し、分析を行った。「質問-応答」連鎖に着目したのは、質問という行為の前提には、質問者・応答者間に「知識を持たない・知識を持っている」という関係性が含まれる(ヘリテッジ 2008)からである。

3. 分析結果

2組のグループ(グループA・B)の「日本人学生から留学生への質問-応答」連鎖を分析した結果、グループAとBには「質問」の用い方に違いが見られた。

(1) グループA: 「提案」を導き出す情報を得るため、質問を行っている。

断片1では、01・02行目でEが留学生Zに「中国人」に関する質問を行っている。質問に対するZの「花見」「さくら」という回答に対して、E・Sは「お:」「へえ」で受け止めを示し、「知らない状態」から「知った状態」になったこと(ヘリテッジ 2008)が示される。そこで一旦このEの質問から開始する会話連鎖は収束し、22行目以降でZの答えが課題のテーマである「提案」を行うためのアイデアとして取り入れられていく。

(2) グループB: 日本人学生が自分の見解を述べるために、質問を行っている。

断片2では、01行目、06-08行目と、2回に渡りHが留学生Kに質問を行っている。いずれも yes-no Question、2択の選択質問になっており、Kの回答を制限するような形式である。11行目でHは「あいまいですか」と受け止めの反応を示しているが、グループAのようにZの応答に対する積極的な受け止め方ではない。その後、15行目でHは自分の見解を提示している。このことから、Hは自分の見解を述べるための前置き(Schegloff 2007)として、01・06-08行目の質問を行ったと解釈できる。

【断片1:グループA】(留学生Z、日本人学生S・Eの会話。資料を見ながら、買い物以外の目的で日本に来る外国人観光客を取り込みたいという議論後の場面)	【断片2:グループB】(留学生K、日本人学生H・Sの会話。Kが「花見で日本人と交流できると嬉しい」と発言した後の場面)
01⇒E: かいもの以外やったら (0.3) 中国人の人って (0.4)	01⇒H: °その° 花見をしている時っ↓て: (0.9) その (0.5)
02⇒ どういった (0.6) 目的 [で]	02⇒ 日本のビールとか飲みますか
03 Z: [あ] :: (0.6) やはり (0.3) 観光	03 (0.6)
04 =観光なら: さいきんは: (0.6) さ- (0.2) たとえ ↓ば: ((紙に書き始める))	04 K: アサビール
05 (2.1)	05 (0.4)
06 Z: これ((書きながら))	06⇒H: >アサビ< ビール: (0.2) のほうが飲みたいですか
07 (0.5)	07⇒ =それとも: (0.4) 自国のビール
08 Z: 読み方: 忘れちゃった((書きながら))	08⇒ 中国のビールとか°の(ほう)が°飲みたいですか.
09 (0.7)	09 (0.8)
10 S: 花 [見?] ((Zが書いたものを見ながら))	10 K: ええ::つとお:: (0.6) たぶん日本のビールのほうがいいです.
11 E: [花見] あ: [:] ((Zが書いたものを見ながら))	11 H: あいまいですか.
12 Z: [そう] [>そうそう< hahhah]	12 K: はいいいで [す]
13 S: [お:] 人気なんすか	13 S: [うん]
14 Z: [はい>そうそう<]	14 (1.6)
15 E: [へ↑え::]	15⇒H: 日本って まあ (1.0) いろんな国の (0.5) ビールとかが (0.3)
16 S: へえ::	16 あまり売って↑ない
17 (0.2)	17 (0.9)
18 Z: さくら	18 K: そうです ↓ね: (0.4) とくにないです.
19 (0.2)	19 (1.5)
20 E: [°さくら°]	20 S: たしかに
21 S: [あ↑あ:] ↓お:	
((中略))	
22⇒E: 花見とかいいね	
23 (0.2)	
24 Z: はい	
25 (1.1)	
26 S: はなみ [いい ↓ね:]	
27 E: [それこそ] 季節で	
28 (0.1)	
29 S: ちょっと [°この辺書いとこう°]	
30 E: [違うけ]	

本研究で用いたグループワークでは、留学生の「知識・経験」が、話し合いを進める上で「提案につながるアイデア提示」のために利用されていることが分かった。しかし、グループごとの会話連鎖の分析結果から、グループAでは「留学生への質問-応答」連鎖が参与者全員が議論をする場を創出するきっかけとなっているが、グループBでは、日本人学生個人がその場に適切な意見を提示するための事前確認として「留学生への質問」を用いているという違いがあることが分かった。

<主要参考文献>

ジョン・ヘリテッジ (2008) 川島理恵訳「知識に関する眺望 (epistemic landscape) を描き出すこととその眺望に働きかけつつ中を進むこと—yes/no質問に対するyes/no回答と繰り返し返答に込められる進行性と主体性、抵抗」現代社会学理論研究2: 14-25.

Schegloff, E. A. (2007) *Sequence Organization in Interaction: A primer in Conversation Analysis Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

杉原由美 (2010) 『日本語学習のエスノメソドロジー—言語的共生化の過程分析』勁草書房.

【付記】: 本研究はJSPS科研費(17K02853)の助成を受けたものです。

日中両国における親の養育態度と大学生の自己肯定感

史 怡雯 (山口大学大学院・院生)

1. 問題の所在

「自己肯定感」という言葉は、今日の学校教育のキーワードの一つとして注目されており、近年、自己肯定感の低い子どもが増加しているとよく言われる。たとえば、国際比較調査から、日本の子どもの方が中国の子どもより自己肯定感が低いと報告されている(文部科学省 2007)。一方で、日中両国における大学生の自己肯定感について詳しい検討をしている研究はあまり見受けられない。

また、日本では、自己肯定感における性差・学年差についてもこれまで研究蓄積があり、男子の方が女子より自己肯定感が高い結果を示す研究が多い(久芳・竹村 2004)。学年差に注目すると、女子の自己肯定感は、男子に比べて、思春期以降急激に低下することが明らかになっている(久芳・齊藤・小林 2009)。しかし、日本における自己肯定感に関する研究は、小・中学校および高校の児童生徒を対象にしたものが多く、大学生を対象にした研究はあまり行われていない。一方で、中国での大学生の自己肯定感の研究については性差は確認されていないのが現状である。

ところで、「自己肯定感」という言葉の定義について、辞書、事典だけではなく、研究者等によって多くの定義が提唱されてきた。注意すべきなのは、自己肯定感の判定方法は年代によっても変わる点である。たとえば、児童生徒であれば友人やクラスメート、学校の先生と良好な関係が形成されていると自己肯定感が高くなるが(久芳・齊藤・小林 2009)、高齢者にとっては、他人の役に立つことで自己肯定感が高まるだろう。

報告者は、大学生については「自己意識」「人間関係」「学校生活」等において自己肯定感の高さが判定できるのではないかと考えた。先行研究においても、大学生の自己肯定感に及ぼす影響要因として考えるものは、友人関係や学校生活があげられており、親の養育態度との関連に関する研究は乏しい。しかし、近年、日中両国とも核家族により母子関係が密接となり、青年期でも、保護者の言葉や行為、養育態度が青年期の自己肯定感に影響を及ぼすことも考えられる。

そこで、本研究では、日中両国における大学生の自己肯定感の実態を明らかにした上で、大学生の自己肯定感と親の養育態度がどのような関係にあるかを明らかにすることを目的とした。特に、親の養育態度と自己肯定感について、日本と中国双方の類似点および相違点に着目する。

2. 研究方法

(1) 調査対象：

日本の調査対象は山口大学の大学生約 500 名で、中国は山東理工大学の大学生約 500 名を対象にした。日本では、記載不備などを除いた 446 名分を有効回答とし(有効回答率は 91%)、中国では、406 名分を有効回答としている(有効回答率は 82%)。

(2) 調査期間：2019 年 5～7 月

(3) 手続き：

授業後、調査協力に承諾した者のみに対して集団自記式の質問紙調査を行い、その場で回収した。

(4) 質問項目：

- ・個人属性：性別、年齢、きょうだい数、家族構成、両親の年齢・最終学歴・職業の有無と種類など。
- ・自己肯定感および親の養育態度：先行研究を参考に日中両国の実情を踏まえ、大学生の自己肯定感に関する尺度 20 項目を両国とも使えるものになるように作成。親の養育態度については 15 項目で構成。

(5) 分析方法：

大学生の自己肯定感、親の養育態度に関する項目はともに、4段階評定した。分析は、SPSS を用いて、因子分析を中心に行った。

3. 結果と考察

(1) 先行研究の示す通り、中国の方が日本の学生より自己肯定感は有意に高い。つまり、平和で豊かな日本にいるけど、多くの不安を抱えながら、自信がなく将来への希望を持たない若者の割合が中国より多い。

(2) 大学生が認知する親の養育態度について因子分析を行った（最尤法、プロマックス回転）。因子負荷量の絶対値が 0.40 以上となる項目を採用した結果、日本・中国それぞれ 15 項目と 14 項目を採用。両国とも、「強制因子」「期待・参加因子」「規律因子」「溺愛因子」の 4 因子が抽出された。各因子の項目もほぼ同じである。

(3) 日中両国に共通することとして、親の養育態度が大学生の自己肯定感に一部の影響を及ぼすことがわかった。たとえば、親の養育態度の「規律因子」「交流因子」が自己肯定感に正の影響を及ぼしている。つまり、親からしつけをうけたり、親と交流することが多いことは、大学生の自己肯定感を高める。反対に、日中両国とも、親の「強制因子」が高いと大学生の自己肯定感が低くなるという結果が見られた。

(4) 日中両国の相違点として、まず第一に、日本では、女子より男子の方が自己肯定感が高いという性差が見られた。しかし、中国では自己肯定感における性差は見られなかった。

それは、家庭のしつけにとどまらず、学校教育等とも関連があると考えられる。日本の女性は、家事、育児や介護などの負担を負うことを当たり前としていて、男性に比べて女性の学力・才能はそんなに重視されない。実際、大学入試の女子差別の例に限らず、日本では、女性の職場での障壁も、男性よりも圧倒的に多く存在している。日本の女性が男性よりも自己肯定感が低い要因は、ここから見出すことができるかもしれない。一方、中国では 1979 年から一人っ子政策が実施されており、一人っ子なので、女子も男子と同じく、両親の期待を受けて、可愛がられて育てられる。

第二に、親の養育態度が自己肯定感に影響を及ぼすことについて、中国では、親の「規律因子」が高いと大学生の自己肯定感が低くなるが、しかし日本では、その有意差は見られなかった。

<引用・参考文献>

- ・久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸, 2009「自己肯定感と性受容との関連について—中学生女子を対象として—」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 52 回総会発表論文集
- ・久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸, 2009「小・中学生、高校生の自己肯定感に関する研究—性差・学年差の検討—」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 48 回総会発表論文集
- ・栗谷初子・本間友巳, 2009「思春期の自己肯定感のあり方に影響を及ぼす要因について—学校適応感と攻撃性および生活習慣との関係を中心に—」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 51 回総会発表論文集
- ・文部科学省 2007「次代を担う自立した青少年の育成に向けて—青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について」

中国の専門職大学院における学外実習に関する研究

○ 王 佳 (九州大学大学院・学術協力研究員)

1. はじめに

本研究は、中国の専門職大学院における大学院生の学外実習の現状を考察した上で、代表的な事例を取り上げ、特に社会科学系院生及び大学教員を対象としたインタビュー調査によると、実習経験のある学生のキャリア意識や就職活動とどう関連しているかを明らかにするものである。

専門職大学院では、学内のカリキュラムだけでなく、学外の教育実践・企業実習も専門人材養成の確保を不可欠の項目としている。中国では、1970年代末から1980年代初めにかけて、大学院は主に全日制「学術型」人材を養成していた。1990年代には、政府はその大学側の研究成果を産業化させる経験を全国大学に推し広めた。そして、各大学は主に専門職学位の種類によって、自主的な企業との連携を展開した。2000年以後は政府主導によって、連携企業に様々な優遇政策を提供している。大学院の産学連携も高度拡張期に向かっていった。近年、中国の専門職大学院教育が多様な場面で展開されることに伴い、学外実習の実施も多様化している。

しかし、社会科学系専門職大学院では、就職率や就職の際の専門性の低さという問題がある。社会科学系専門職大学院における学外実習についての改革が重要な課題となっている。このような背景において、社会科学系専門職大学院における学外実習と就職活動との関連及び専門職大学院教育のあり方の検討が必要。

2. 先行研究

近年、専門職大学院における人材育成に関する研究が注目されるようになったことがある。王、劉など(2007)は学校・企業の協力の調査を通じ、研修の質を確保するため、工学修士の養成モデルに関する欠点と対策を議論した。陳、顔(2012)は全日制専門職大学院生の研究の能力を評価することによって、研究レベルを上げるべきという視点を示した。

更に、中国の特定の大学が事例研究の対象としての実証研究については、康、王など(2011)はそれぞれ先進例としての清華大学における全日制・非全日制工学修士の人材養成の実践を検討した。関(2007)は東北大学、大連理工大学など地方大学に関する調査・分析を行った。呉、李など(2012)は同済大学における工学修士教育を考察し、校内の実習により良いインターンシップの環境を提供していると述べた。

以上の研究は理工系専門職大学院における教育改革が行われたインターンシップを明らかにしたが、社会科学系専門職大学院における学外実習の実施に関する実証研究がまだ十分とは言えない。

3. インタビュー調査の概要

(1) 調査対象大学：華東師範大学(上海)、東北師範大学(吉林省)、長春師範大学(吉林省)、黒竜江大学(黒竜江省)

(2) 調査期間：2017年8月-9月、2018年10月-11月

(3) 調査対象者：大学院の教員・担当者、専門職大学院2年生、専門職大学院の卒業生

(4) 主な質問事項：教員に対して、大学院の基本理念・制度、運営・組織情報、学科の設置、学外実習の有無、実習制度及び類型、学外実習の実施プロセス、実践教育の特色、学内の教員と学外の管理者からの評価・提言などの質問がある。

院生に対して、具体的な質問は、自己紹介(性別、専攻分野、出身地、出身大学)、学外実習の紹

介(場所、仕事の内容、頻度、期限、仕事の役割)、就職と仕事の状況(就職採用及び内定、就職意向、都市、仕事の内容)、実習前の期待(知識、能力、態度)、実習中の評価(知識、能力、態度:評価、悩み、期待と現実)、実習後の影響(知識、能力、態度の変化、就職に影響を与えること、など)、比較的な視角(理系、文系、学術型修士など)、評価:専門職大学院を選択する理由、各大学を選択する理由、専門職学位への評価である。

4. 分析結果

本研究において代表的な事例に取り組むにあたり、インタビュー調査によって、大きく分けて、専門職大学院の学外実習について、以下の3つの課題がある。

(1) 企業実習。同済大学では、大学と国有大・中企業が共同で、素質と実践能力の育成に重点をおいた人材育成を行う。学生は、企業の技術プロジェクトを背景にして、論文を展開し、ダブル指導教官制が実施されている。上海交通大学では、自主実習による多様化のインターンシップがある。例えば、MBAセンターは、2週間の海外インターンシップが実施されている。

(2) 教育実習(学校見学と教育実習)。東北師範大学では、第一年目の学校見学と第二年目の教育実習が実施されている。

(3) 企業での短期インターンシップと教育実習との組み合わせ。華東師範大学では、第一年目の自主の短期インターンシップと第二年目の教育実習が実施されている。

そのインタビュー調査の分析過程は、当日の配布資料をご参照ください。

なお、本稿では、専門職大学院における学外実習の全体像を視野に入れると決して十分ではない。他の大学院の比較を今後の研究課題としたい。

<参考文献>

王東紅, 劉東, 2007 「中国における工学修士の養成モデルに関する実証研究」『重慶大学学报』第13巻: 131-134.

陳細・顔竹璐, 2012. 「全日制專業碩士研究生學習与科研能力現狀分析与對策」『教育与職業』 8: 170-171.

康妮, 王鈺, 沈妍, 劉慧琴 2011, 「以工学創新能力為核心的工学人才培養探索與實踐-清華大學工学碩士研究生教育創新總結」『研究生教育研究』第6期、pp61-64.

関満博, 2007, 『中国の産学連携』編, 新評論

吳志軍, 李輝, 曹靜, 陳毅, 于卓平, 畢迪迪, 2012, 「同済大學車輛領域全日制專業學位研究生校企聯合培養模式的探索」『學位與研究生教育』第8期、pp36-39.

中堅期の教師が「生涯一実践者」として生きることを選択するプロセス

○ 小杉 進二

1. 研究の目的

新任期（採用後～5年目前後）～中堅期（6年目～20年目、45歳前後）において「教諭という同等の職位にある」という点で教師のキャリアは単線的であると言える。ところが中堅期以降では管理職となるか、教諭として実践を継続していくかということでキャリアは複線化する。その分水嶺となる時期における教師の心の揺れ動きや、教師としての自己の編み直しは、その後の教職人生の方向性を決定する重要な要素である。

ベテラン世代の大量退職と若手教員の大量採用を背景に、中堅期の教師が「ミドルリーダー」「スクールミドル」としての資質を高め、学校組織の中での活躍が期待される昨今であるが、ここには中堅期の教師を将来的に管理職として育てようとする意識が内在する一方で「管理職にならない」という選択への視座が欠落している恐れを否定できない。現実には高い指導力を持っていながら積極的に「管理職にならない」ことを選択し、生涯一実践者として活躍する教師たちも一定数存在する。彼らは、なぜそのような選択に至ったのであろうか。逆に、管理職を志している教師たちは、それに見合う力量を持ち合わせているのだろうか。こうした問いを出発点として、本研究では中堅期の教師が「生涯一実践者」として生きることを選択するに至った要因の析出と、様々な葛藤を経てその結論に至ったプロセスとその意味づけの分析に取り組み、中堅期の教師のキャリア形成を検討する上での新たな視座を提供することを試みる。

2. 研究の実際

(1) 先行研究の概要と課題

教師のキャリア形成や教師の成長・発達を論じた先行研究には「教師のライフコース研究」（山崎2002, 2012）や、高校教師の中年期の危機と再生のプロセスを分析した「教師のライフストーリー研究」（高井良2015）などがある。山崎(2002, 2012)の一連の研究では教師の人生の歩みを時系列に追いつき、その歴史的・社会的な背景との関連や世代ごと（コーホート集団）の特徴の違いを量的に議論している点にその特徴があるが、それゆえに個別の事例研究に立脚した理論や概念の抽出はなされていない。また、実践者から管理職となって生きることになる経緯について「転機」となる「印象的な出来事や出会い」という視点から説明するが、より個別的で複雑な背景が実際には存在していることを踏まえるとこうした研究の限界性が指摘できる。一方、高井良(2015)は4人の教師のライスヒストリーとライフストーリーを緻密に描き、個々の教師の生き様を非常に丁寧に解釈しているが、やはりそこから汎用的な傾向性は見出されない。そもそも、安藤(2000)が「個別性を含んだ成長のメカニズムの解明が行政施策にとっても有効であるという意識は、総じて希薄だった」と述べているのに象徴されるように、教師研究において、質的アプローチによる知見から一般的理論を生み出そうとする試み自体が少ない。また、先述のように「管理職にならず生涯一実践者として生きた教師」についての研究は、「管理職になった（なろうとしている）教師」を対象としたものよりさらに少ない状況にあり、今後の研究の進展が待たれるところである。

(2) 研究方法

本研究では、まず「生涯一実践者」として生きることを選択するに至った要因の析出に取り組む。そのために管理職にならず教諭として教職人生を歩んでいる教師及びそうした教職人生を全うし完年退職した教師（計10人前後を目安とする）に対してインタビュー調査（半構造化面接）を行い、そうした選択に至った要因を概念化する。データの処理、概念化の手法としては修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用い、いくつかの概念及びそのカテゴリーを生成する。

次に生成した概念について、できるだけ多くの具体例が語られた教師にスポットを当て「管理職になるか否か」という選択に際して、検討・葛藤の段階から「ならない」決断に至るプロセスを時系列に整理する。この際、複線径路等至性モデリング（TEM）を用い、プロセスにおいて複数の判断が選択肢として考えられた場面を分岐点と位置づけ、そこでの葛藤や思考を振り返ることで、実際に歩んだ人生径路の意味づけを検討する。

3. 分析結果の概要

分析の結果、下表のように概ね2つのカテゴリーが生成される。すなわち、自らの信念や教育実践の充実を理由に管理職とならないことを積極的に選択するタイプと、諸般の事情の中で結果的に実践者として生きることを受容するタイプである。しかしながら、そうした最終的な姿に至るまでにはさまざまなプロセスがあり、このことについてはTEMを用いてより精緻な分析を行う。

「積極的選択」型の教師には、若手の教師たちに引き継がれるべき実践知が豊富に蓄積されており、それらを学校組織内はもちろん、できれば学校の枠を超えて有効に活用、伝承していく場の設定が期待される。一方で「結果的受容」型の教師たちについてはモチベーションの維持や組織内での生きにくさなどを配慮・支援すべき手立てが検討される必要がある。このように「管理職にならない教師」を焦点化することで、中堅期の教師の実像を検討する新たな視座を与えることが期待できる。以下、詳細は学会当日に発表する。

カテゴリー	概念	具体例
積極的選択	教育実践の充実	「教科、学級、部活動などの指導」
	校務分掌の充実	「教務、生徒指導、学年主任としての活躍」
	自らの教育哲学・信念	「退職の年まで担任をしたい」
結果的受容	自身及び家族に関する問題	「管理職を目指すには年齢的に遅い」
		（自身や家族が）「病気や障がいを抱えている」
	管理職としての適性	「自分には向かない、できない」
		「何度受験しても選考試験の不合格」
	管理職への魅力のなさ	「きついだけで割に合わない」
教職員組合との関係	「長年お世話になった組合を抜けられない」	

<参考文献>

- 安藤知子「教師の成長概念の再検討」『学校経営研究』第25巻、pp. 99-121、2000年。
 高井良健一『教師のライフストーリー 高校教師の中年期の危機と再生』、勁草書房、2015年。
 山崎準二『教師のライフコース研究』、創風社、2002年。
 山崎準二『教師の発達と力量形成- 続・教師のライフコース研究- 』、創風社、2012年

私立一般大学における教職課程履修者の履修継続動機に関する一考察 —福岡大学2・3年次生へのインタビュー調査から—

○ 渡邊 晶帆 (NPO 法人エデュケーションエーキューブ)

1. 研究の背景

これまで筆者は大学生の選択可能な職業のひとつとして学校教員をとらえ、多様な教職課程履修者の学習実態を、継続的なインタビュー調査を通して明らかにしてきた。

この研究の背景には、教員養成研究において教員就職しない教職課程履修者の実態がこれまで十分に解明されてこなかったことがある。教員養成教育は2017年策定の「教職課程コア・カリキュラム」に代表されるように教育内容の標準化が目指されている。また、2013年の文部科学省による「ミッションの再定義」では国立教員養成大学・学部(以下、教員養成大学)における教員就職率の向上が求められており、河野ら(2017)が指摘するような「就職支援」の色合いが強まっていることがわかっている。以上のような動向の中で、非教員養成系大学・学部(以下、一般大学)の多くは教員養成大学と足並みをそろえる形で教員養成を行っており、多様な教員養成教育による多様な教員の確保という「開放制による教員養成」の原則は、事実上縮小しているといえる。

このような制度的背景から教職課程を対象とした先行研究の多くが教員志望者を前提としているものがほとんどである。しかし実際は多様なキャリア選択がされていて、文部科学省(2018)によると教員養成大学の教員就職率は59.3%を推移している。したがって、教職課程履修者をひとくくりに教員志望者として扱うことは実態に即しておらず、教員養成教育を構想するうえで教員就職しない教職課程履修者の実態も明らかにする必要がある。

加えて、教職課程履修者が大学生であるという前提に立ち返ると、大学進学率が50%を超える中で大学進学者のキャリア形成自体が実に多様になっている。「大学進学」が高校卒業者にとって最も身近なキャリア選択のひとつとなる中で、中堅以下の大学における「資格取得志向」「職業志向」が多くの大学生調査で指摘されている。その中で教職課程は、大学における「専門職養成」の中でも特段開放的であるがゆえに、教員を目指さない「資格取得志向」の学生が集中することが推測できる。山田・葛城編(2007)は、学生が資格取得に対して、就職に直接的に有効な「実利的効用」だけではなく「精神的効用」を期待していることを明らかにしている。しかしこのような履修動機は教職課程の教育目的にそぐわないため、ミスマッチが生じることとなる。

ただし教員を目指さない学生にとって教職課程は付加的なカリキュラムであるため、無目的な「資格取得」のためだけに履修継続するとは考えにくい。文部科学省2008年答申「学士課程教育の構築に向けて」で求められる成績評価の厳格化や大学生の「過密」な授業スケジュールを鑑みると、大学生の学習状況は「自由度の高い」ものとしてみなしがたく、教員を志望しない教職課程履修者も形式的な「資格取得志向」にとどまらない学習要求を抱いていると考えられる。

さらに、大学教育をめぐる制度的な動向を踏まえると、学生ベースの大学教育への転換が求められていることがわかる。文部科学省2018年答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」の中でも「学修者本位の教育への転換」が求められていることから、上述のようなミスマッチは、学生のみにも問題を焦点化すべきではないと考える。

以上のことから、これまで教員養成研究では「教員志望者」が暗黙に想定され、「教員養成」とどまらない教職課程の機能については言及されてこなかったことがわかった。しかし教員就職

しない教員免許取得者が多数存在し、開放制による教員養成教育は学習要求とのミスマッチを抱えているという現実から、これらの実態について明らかにすべきであると考えます。

2. 研究の目的と本報告の射程

(1) 研究の目的と課題

前項の背景から、筆者は教職課程履修者の進学・在学段階におけるキャリア選択過程を、学びの意味付けから解明することを研究目的としてきた。

この目的に即して教職課程履修者を対象とした先行研究を整理すると、これまで一貫した教員志望者の、職業に基づいた要求しか取り上げられてこなかったことがわかった。特に教職課程履修者のキャリア選択は教員志望度の高低で語られることが多く、学生の複合的なキャリア形成をとらえきれていない。また、教職課程履修者の学習実態に関する先行研究の多くは教職課程履修者の学びに関して教職課程科目を中心に検討しているが、森田(2016)が指摘しているように、教職課程履修者にとって「教員養成教育」は教職課程教育だけではなく専門教育や共通教育などのさまざまな学習機会で構成されている。それゆえに、教職課程履修者の学習要求や学ぶ意味も教員就職に限定したものではないことが考えられる。したがって筆者は、教職課程履修者の教員養成教育とそれ以外の大学における学習機会それぞれが、学生のキャリア選択にどのような影響を与えているのか解明することを中心的な研究課題としている。

(2) 本報告の射程

以上の研究目的のもと、筆者はこれまで教職課程履修者の大学進学要求について初年次履修者を対象に明らかにしてきた(渡邊、2016)。本報告では教職課程履修者に対する継続調査で明らかになった履修継続動機について分析したいと考えている。特に、学生のキャリア志向との関係から履修継続動機あるいは履修中断理由をとらえることによって、「教員志望度」という教員就職を前提とした見方の限界性について論じる。

3. 調査の概要

先行研究では教員養成学部を対象としたものが大半で、一般大学に対するものは少ない。また、実態として一般大学の方が教員養成大学よりも「教員志望者」以外の教職課程履修者が多いことが想定されるため、一般大学を対象とする。本来は地域性や入学難易度を考慮した複数の大学において調査する必要があるが九州地方最大の総合大学である福岡大学を設定した。福岡大学は入試難易度 55 前後の中堅大学であり、多様性の一端を解明することができると思われる。

調査対象者は 2016～2018 年の 3 か年の 7 月中旬に、初年次前期開講科目である「教職概論」の中で協力いただいた学生のうち、継続調査が可能となった学生を扱うこととする。

<主要参考文献>

- ・ 河野誠哉、酒井真由子、山口美和、越智康詞、紅林伸幸「国立大学教員養成学部における教員就職支援の取り組みに関する事例的研究」『大学改革と生涯学習：山梨学院生涯学習センター紀要』第 21 巻、pp.65-76、2017 年
- ・ 山田浩之・葛城浩一編『現代大学生の学習行動』広島大学高等教育研究開発センター、2007 年
- ・ 森田真樹「教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し—私立大学開放制教員養成の立場からみた課題—」『日本教師教育学会年報』第 25 号、pp.16-25、2016 年

若年層教員のキャリア形成に関する事例分析

－教師の憧憬と教職志望の希薄化に着目して－

○ 大竹 晋吾 (福岡教育大学)

1. 研究の背景

教員大量採用が急速に拡大(縮小)する今次において、若年層教員の人材育成が焦眉の課題となっている。このような状況は従前より認知されていた課題ではあったものの、それらが事前対応として十分に検討されてきたのかはあまり議論になっていない。特に、急速な大量採用に伴って、新たな「若年層団塊世代(教諭)」が大量に学校現場に配属され、学校組織内で集団(学年・教科)を形成し始めている。この「若年層団塊世代(教諭)」が、今後の学校の各種職位・職務を担う中核人材となることが期待されていることは言うまでもない。

このような状況の中で求められるのは、「若年層」教員に対する新たな人材育成プラン、人材育成手法の開発である。従前の「若年層」教員の人材育成とは異なる側面が見られるため、既存の研修方法が活用できるのかを検証していかなくてはならない。しかし、急速に拡大する「若年期研修」(初任者研修・二年次研修・三年次研修等の総称として用語を使用)において、このような実態に対応する新たな人材育成プラン、人材育成手法の開発が進んでいるのかは疑問が残る。

1950～1970年代、高度経済成長の発展にともなう人口増加、またそれに比例する急速な学校増加現象と重なり合うように、この時期においても教員の大量採用期を迎えていた。「でもしか先生(教師)」という言葉に代表されるように、教員採用試験の低倍率が継続していく年代である。しかし、当時の戦後の「団塊世代」に生まれた教諭(現在70歳前後)と、現在の平成生まれの教諭とでは、明らかに社会経済状況は異なっており、初等・中等・高等教育段階の学習環境、家庭生活環境は同一視できるものではない。

現在の「若年層団塊世代(教諭)」は、我が国の人口減少という異なる社会状況を、先述の1950～1970年代世代とは異なる状況で迎えなければならない。1950～1970年代採用の教員は、当時の人口増加・学校増加を背景として採用されていくが、現在の「若年層団塊世代(教諭)」は、今後の人口減少・学校減少の影響を強く受ける。そのことは、教職員数の減少をもたらし、一人の教員に係る業務負担は従前の学校組織とは異なる様相を示すであろう。

数年後に迎える教員採用者数の減少期(停滞期)に入れば、必然的に若年層教員はその後は極小的になっていく。学校組織で求められる多様な業務を「若年層団塊世代(現在採用されている世代)」が中堅層になっていくが、教職員数・学校数が減少し、若年層が少なくなる中で、学校業務の多くを担わなければならない。中堅層教員になるまでの期間は、過去の教員のキャリア形成の期間よりも短縮化され、その中で授業づくり・学級づくりだけでなく、中堅層教員としてのマネジメントやリーダーシップ、生徒指導や特別支援教育への対応(その他:ICT・語学)する能力獲得が求められる。

このような状況を考慮すると、現座の若年層教員に対応する「人材育成プラン・人材育成手法の開発」がどのようなものであるのか検討する必要がある。

2. 研究の目的

このような研究課題を背景に、今回の発表では、現在の若年層教員の「キャリア形成」に着目して分析を行う。

現在の若年層教員は、既述の1950～1970年代採用の教諭世代の初等・中等教育段階とは、異質な学校生活を送ってきている。児童生徒数が大きく異なる状況は、家庭環境、友人関係、学力獲得競争(受験競争)、部活動、こられる経験は個々の人間関係にも影響を与えている。そもそも、教員という職種を「選択」すキャリア形成過程からも異なることが想定される。

本研究では、若年層教員の「キャリア形成」過程を分析対象としている。その中で、今回は、初等・中等教育団塊のキャリア選択(機会)において、教職を志望することになった「モデル教員(ロールモデル教員)」との出会い、また「モデル教員」の有無に着目して分析を行った。

2. 研究の方法

(1) 「教職員の人材育成」講義科目(教職大学院)における若年層教員のキャリア分析

発表者が担当する講義科目(名称:教職員の人材育成(2単位))では、若年層教員のキャリア分析に基づき、人材育成プランの提案を講義内容に取り入れている。

講義受講者は、現職教員の学校運営リーダーコース所属の院生であり、教職経験年数が約10～15年の教員である。主幹(教務)、教務主任、研究主任、学年主任等を経験している教員が多く、それらを全く経験していない院生は少ない。

調査者(大竹と各院生がペアを組む)は、現職派遣院生の在籍校の若年層教員対象にキャリア・分析に関するインタビューを行う。インタビューについては、各対象30分×3回で行った。

対象者の選出は管理職と相談の上、各学校1～3名程度で選定した。選定の際には、対象者が20代前半～30代前半であること、インタビューを伴うため、対象者が調査協力を受容してくれることが条件となっている。

(2) 教職へのキャリアとロールモデルの存在

教員の人材育成において、キャリア形成に影響を与えるものとして、ロールモデルの役割がある。対象者が就職前・就業後において、教職キャリアを描いていく際に、最初から完全なオリジナルの教員像を描くというのは想定しがたく、何らかの理想像である「ロールモデル」を設定して描くことが予測される。

この点、若年層教員のキャリア選択という視点を組み込んだ場合、そこに影響を与える初等・中等段階において理想として描いた(出会った)教員像、若年層段階で出会った同僚教員等が「ロールモデル」として想定される教員がどのような関係性が生じているのだろうか。特定の教員に固着する事例もあれば、多様な「ロールモデル」との関係性を構築していく場合もある。この点についても、研究の分析視点として考慮することとした。

以上の研究内容について、当日の発表で詳述したい。

<参考文献>

- ・小川賀代・小村道昭・梶田将司・小舘 香椎子(2007)「実践力重視の理系人材育成を目指したロールモデル型eポートフォリオ活用」『日本教育工学会論文誌』31(1), 51-59.
- ・佐々木政司(2006)「新入社員の幻滅経験がその後の組織社会化に及ぼす効果」『一宮女子短期大学紀要』45, 55-62.
- ・道谷皇英(2007)「新入社員の組織社会化に影響を及ぼす要因・初期キャリアの発達課題の視点から」『産業・組織心理学研究』20, 3-14.
- ・柳綾香・小川賀代(2011)「eポートフォリオの蓄積文書を活用したキャリア支援システムの開発(教育システム開発論文,<特集>新時代の学習評価)」『日本教育工学会論文誌』35(3), 237-245.

教職実践演習におけるケーススタディの構築—授業プランと学習効果の測定

○ 白石義郎（久留米大学名誉教授）

（１） 教職課程における教職実践演習の課題

教職実践演習のねらいは「学びの集大成」、「深めたい課題の発見」、「教職への備え」の3点^{注1}とされる。しかし、教職実践演習において、何をどう為すかは暗中模索の状態にある。そこで教職指導演習として、「生徒指導・学級活動」を問題解決思考のインシデントプロセスとして組み立て実施した。教職課程の受講生は「生徒指導・学級経営」を自己の過去の学校体験と結び付けて理解しがち^{注2}であるが、それぞれの学校状況が異なっており、自己の学校体験だけでは実践力はつかない。「深めたい課題」である。

（２） アクティブ・ラーニングとしてのインシデントプロセス

1 インシデントプロセスは危機的出来事（インシデント）を時系列的に並べ、その時々で何が起こり、当事者はどう選択したかをストップモーションのように分析するケーススタディである^{注3}。

2 インシデント・プロセスはアクティブ・ラーニングである。インシデントプロセスには唯一の正解はない。生徒指導の実践力は学校現場で学ぶしかない。インシデントは課題の発見と解決思考のプロセスであり、受講生は解決思考のプロセスを学ぶ。

（３） ケーススタディ：「体育祭応援パフォーマンス」の実施

<ロールプレイ>

1 受講生が教師グループ、生徒会グループ、白ブロック応援団グループに分かれ、それぞれの立場で役割演技をおこなう。

2 その後、問題解決思考で問題発生させる学校文化と構造を分析する。解決思考と生徒理解、教師理解を目的とする。

<状況設定>

1 R 高校は公立の伝統校であり、生徒の自主性を尊重する。体育祭は公開であり外部者の参観も多い。応援はブロック対抗でおこなう。生徒の応援活動に教師は介入しない。

2 白ブロックの応援は画期的だった。アメリカ型のチアリーディングと女子に軍服を着せたドラムバンドであった。

<インシデント>

インシデント1：「現代社会」担当の教師からシロブロックの危惧がなされた。

1 応援のコールがヘイトスピーチを想起させる。

2 女子の応援服がナチスドイツの軍服を想起させる。かぎ十字のワッペン。

インシデント2：白ブロック応援団との面談をおこなった。教師の介入に否定的だった。

① ブロック長生徒：「どこがヘイトスピーチなの？先生たちの気のしすぎだ。これ

まで通り生徒に決めさせて もらいたい」

- ② 白ブロック応援の発案生徒：「『銀河英雄伝説』の軍服をまねただけ。軍服を女の子に着せるとチョーカワいい。AKB48とたいしてかわらない」
- ③ 白ブロック応援女子生徒：かぎ十字がナチスのマークだとは知っている。ファッションよ。先生たちの気にしすぎよ。今までと同じように、生徒にまかせればいいんじゃない」

インシデント3：教師との面談

1 担任教師

「ブロック長は成績優秀で命令されることを嫌う。担任としては生徒を応援したい」

2 生徒指導担当教師

「ナチスやヘイトスピーチを想起させるものを学校でやるのは絶対にダメだ。外部からR高校の教育が疑われる。やめさせるべきだ」

インシデント4：白ブロック生徒の応援の自主的な変更と生徒の申し出

- 1 ヘイトスピーチを想起させるかもしれないコールを削除した。
- 2 かぎ十字のワッペンを女子の応援服から取り外した。
- 3 しかし、これ以外の変更はしない。

<ディベート>

- 1 「白ブロックにどのような指導をしますか。具体的に書きなさい」
- 2 「次にグループで話し合い、グループの統一意見を書きなさい」
- 3 「グループ相互にグループ意見を問題解決の観点からディベートしなさい。」

<受講生による評価>

「あなたがこのケースから、学んだことを書きなさい」

生徒の自主性尊重を標榜する伝統校の学校風土と生徒のアニメ的なパフォーマンスの応援行動との文化構造的な行き違いとであると指摘する受講生が多かった。この認識は正しい。具体的な解決策にまで至った受講生は少なかった。多くは教師の意思統一が必要、生徒との話し合いをするべきという一般的な回答にとどまっていた。

注

- 1 文部科学省中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方 について（答申）」（平成18年7月11日）
- 2 白石義郎・濱本 隆「久留米大学教職課程学生の教職観」
（久留米大学文学部紀要 情報社会学科編第12号 2017）
- 3 上条晴夫・江間史明 『ワークショップ型授業で社会科がかわる中学校』 図書文化社 2005

学校現場における日本語教室の位置付けに関する研究

趙 樹娟 (山口大学大学院・院生)

1. 問題設定

近年、自分の意志ではなく、親の仕事や留学あるいは日本人との再婚に伴う「連れ子」として日本に滞在する外国にルーツをもつ児童生徒が増加している。このような児童生徒のなかには、文化的・言語的背景が多様・複雑である者も多く、学校教育現場はその対応に直面している。たとえば、教科書の漢字が読めなかったり教師の言葉が理解できないまま授業が進んでしまっている児童生徒には日本語指導が必要であるが、その方法についても明確な手順があるわけではない(孕石・野村 2013:26)。そのため、文部科学省は2014年より義務教育諸学校において日本語指導の「特別の教育課程」の編成・実施が認める。これにより、学校における日本語指導が教育課程に正式に位置付けられ、学校教育の一環として行う日本語指導の全国的な質担保にむけて第一歩を踏み出したのである(中川ら 2015:49)。

本発表では、「特別の教育課程」が外国人散在地域の学校現場においてどのように位置付けられているのかについて検討してみたい。

2. 研究概要

本研究では、X県Z市におけるA公立小学校を調査対象校として選んだ。Z市の特徴として、日本語指導が必要な児童生徒が少なく、指導に関するノウハウが蓄積されていない学校が多いことがあげられる。

そのかなでも、A小学校は、近隣に国立大学があることから、留学生の子どもたちが継続的に一定数在籍している。そのため、A小学校はZ市内でも拠点校のような役割を担っているのだが、児童の出身国は、中国、インドネシア、バングラデシュ、フィリピン、ベトナムなどアジアを中心に多岐にわたり、その宗教・文化も様々である。ただし、A小学校で専任の日本語指導教室と専任の教員がおかれ、教育方法が確立されはじめたのは2010年以降であり、2019年現在も、校長と教員たちが試行錯誤しながら教育実践を行っている。日本語教室には、黒板、椅子、机、教材など授業に必要な教具が揃っているが、筆者らが参与観察に入った年度は日本語指導が必要な児童は7~9名(外国籍の児童は14~18名)であり、基本的に個別指導が行われていた。このA小学校では、授業参観によってフィールドノートを作成し、教員の承諾を得た後に板書の撮影とICレコーダーを用いたインタビュー調査を行った。

3. 日本語教室

3.1 日本語教室の授業形式

日本語教室は児童が在籍する学級とは分けられている。例えば、対象児童の在籍する学級が3階にあり、日本語教室が2階の一番奥側にある場合、日本語指導が必要な児童は日本語指導を受けるときだけ、テキスト・ノート・筆箱などを持って在籍学級から日本語教室へ移動し、終わったらまた自分の学級に戻る。日本語教室では、教師と児童は1対1、もしくは1対2で授業を行う。日本語教室の専任教員の指導法のモットーは「日本語で日本語を教える」であり、それは児童の出身国が漢字圏でも非漢字圏であっても同様である。

3.2 日本語指導教員の日常業務

学校現場でのフィールドワークと日本語指導教員へのインタビュー調査により、日本語指導教員は日本語指導が必要な児童生徒に日本語を教える以外に、入学前にその児童たちの保護者と入学事情についての面談、入学に関わる手続きなどの補助、平日にその保護者との連絡(やりとり)、またその児童たちが文化、宗教などの多様な背景のため、校内で起こったトラブルにも対応している。それ以外に日本語指導教員は給食中の校内放送も担当している。

4. 日本語指導教員に対する反応

(1) 学級担任からの反応

A 小学校での外国にルーツをもつ児童たちの学級担任すべてに 30 分から 60 分のインタビュー調査を行った。そのなかで、学級担任たちは外国にルーツをもつ児童たちと初めて会ったときも、日本人児童と変わらずに接すると述べた。このように初めて担任をもつことになっても安心できるのは、日本語指導教員がいるからであり、何でも対応してもらえるからである。たとえば、前述したように、日本語教室は個別授業を行うので、各児童の日本語能力に基づいて指導計画を推進していく。しかしながら、その児童の学級担任から頼みがあったら、日本語指導教員が推進している指導内容をとめて、先に、各々の学級担任の指示通りに日本語教室で外国にルーツをもつ児童の宿題の補助をしてあげたり、配布物の整理・翻訳をしたりする。

(2) 校長先生からの反応

A 小学校の日本語指導教室の教育方法が確立されはじめたのは 2010 年以降であり、2019 年現在も、校長と教員たちが試行錯誤しながら教育実践を行っている。また、日本語教室でフィールドワークを行ったときにも、校長先生が教育委員会の方を連れて日本語教室に来る様子は何度も見かけた。ここからも、A 小学校の校長先生は日本語教室のほうにも力を入れていることが推測できる。しかしながら、校長先生が日本語指導教員に「そこまでしなくてもいい」という態度を表すのも事実である。

5. まとめと課題

日本語指導は学校教育課程に正式に位置付けられているが、本研究で明らかになったように、実際のところ、散在地域の学校現場には補助立場に置かれている。日本語指導教員及び学級担任へのインタビュー調査から、日本語教室は欠くことはできない役割を担っているが、それに相応しい価値づけはされていない。そのため、学校側には日本語指導教員の日本語指導以外の業務を減らす必要がある。また、日本語指導教員の授業計画を順調に推進するため、学級担任がある範囲内のことを協力してあげるべきである。日本語教室には正規授業のように位置づけられる政策も望まれる。本研究は、散在地域の日本語教室を目指して検討したが、その特長をより明確にするためにも、今後は密集地域の日本語教室を対象として比較検討することも必要である。

<参考文献>

- ・ 孕石敏貴・野村泰朗 (2017) 「日本語指導支援エキスパートシステムにおける学習支サイト訪問者の利用状況分析に基づく改善策の検討」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』125-130 頁
 - ・ 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子 (2015) 「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」『福島大学地域創造』第 26 巻第 2 号 46 頁
- (※詳細な分析及び結果は、当日配布資料に掲載する)

公立中学校におけるカリキュラム開発に関する実践的研究

～「和白ユニバーサル・カリキュラム」(福岡市立和白中学校)を事例として～
弓削 淳一(福岡市立松崎中学校)

1. 課題意識

本研究の目的は、総合的な学習の時間、特別活動、さらに教科化された「道徳」の有機的な関連を目指して開発を行った「和白ユニバーサル・カリキュラム」(福岡市立和白中学校:2018年)を事例として、公立の中学校における現実的で持続可能な包括的なカリキュラム開発について実践的に考察することである。

『学校と地域とを結ぶ総合的な学習』(中留 2002)に、生徒公募によって命名された「和中タイム二」について、「出会い」(1年)、「喜び」(2年)、「拓く」(3年)をキーとする総合的な学習の時間の実践が紹介されている。しかし、私が教頭として赴任した平成28年度(30年度まで在籍)にはこのカリキュラムは存在していなかった。社会の要請や学校の実情の変化がその要因かと想像された。カリキュラムの再構築が課題であった。

2. 「和白ユニバーサル・カリキュラム」開発の経緯

福岡市立和白中学校は福岡市東区に位置し、生徒数約900名の大規模校である。平成28年には創立70周年を迎えた。この記念式典の準備の過程で、校区の歴史や文化、環境、人権・平和学習などの教育ソースと地域の期待を強く感じ、和白中らしいカリキュラム開発のきっかけになった。

まず、様々にふくれあがっていたプログラムをESDの理念で図1のように整理することにした。「学活・総合・道徳」のそれぞれの守備範囲を明らかにした。そして「総合」を校色にちなんで「グリーン・タイム」と改称し、「郷土和白を愛し、志をもって、アジアや世界に羽ばたく」を合言葉に3年間の系統性をもたせた。福岡市らしいカリキュラムを意識した。

次に、系統化した「グリーン・タイム」と学校行事を核に、学活・道徳を有機的に関連させることに着手した。その柱にしたのが「(心を育てる)毎月言葉」である。当時の学校長は、学校行事など大きな教育活動の流れに即して、4月の「初心」に始まり、3月の「感謝」で締めくくられる11の言葉を選び、正門前や玄関、各教室に掲示していた。この「毎月言葉」に沿って学活や道徳の内容項目を並べたのが図2である。さらに福岡市には連続と受け継がれてきた人権・平和学習の伝統がある。これも適宜組み込んだ。一覧にした図2は和白中のカリキュラム開発の設計図というべきものである。なお、この動きにともなって道徳を「ハートタイム」と改称した。

この設計図をもとに、「生徒育成3年計画」に発展させたのが「和白ユニバーサル・カリキュラム」(図3:一部抜粋)である。校訓に基づき、1年生を「練磨・忍耐の年」、2年生を「親和・協力の年」、3年生を「英知・創造の年」とした。また「Q-Uアンケート」のキーワードである「ルールとリレーション」を意識して、現代の生徒の課題であるコミュニケ

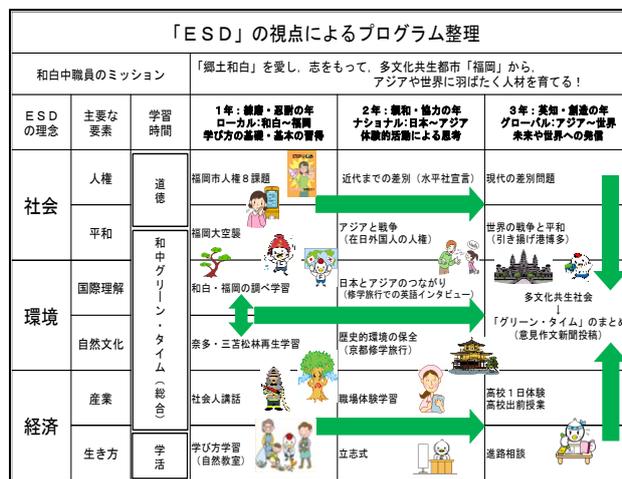


図1 ESDの視点によるカリキュラム整理

月	ハートタイム 月間目標	道徳の内容	学級活動の内容	特別活動 学校行事	グリーンタイム		
					1年	2年	3年
4月	初心	A2 節度、節制 B7 礼儀	(1)ーイ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 (2)ーキ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成 (3)ーア 学ぶことと働くことの意義の理解	学級開き 入学式	グリーンタイム オリエンテーション ステージⅠ		
5月	思いやり	B6 思いやり、感謝 C15 よりよい学校生活、集団生活の充実	(1)ーウ 学校における多様な集団の生活の向上 (2)ーエ 社会の一員としての自覚と責任 (2)ーオ 望ましい人間関係の確立	自然教室(1年) 生徒集会 体育会			
6月	内省 (平和・いじめゼロ)	B8 友情・信頼 D19 生命の尊さ D21 感動、畏敬の念	(1)ーア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 (2)ーア 思春期の不安や悩みとその解決 (2)ーイ 自己及び他者の個性の理解と尊重	平和学習 Q-Uアンケート 教育相談	ステージⅡ 郷土和白・福岡学習	職場体験学習 ステージⅣ	進路獲得プロジェクト学習 ステージⅥ
7月	挑戦	A5 真理の探究、創造 A3 向上心、個性の伸長	(2)ーウ 性的な発達への適応 (3)ーイ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用	中体連・中文連			
8・9月	奉仕	B6 思いやり、感謝 C11 公正、公平、社会正義 D21 感動、畏敬の念	(1)ーイ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 (2)ーエ 男女相互の理解と協力 (3)ーエ 望ましい勤労観・職業観の形成	人権学習 生徒会改選	ステージⅢ 社会人講話	アジヤの中の日本学習 ステージⅤ	多文化共生学習 ステージⅦ
10月	真心 (人類愛)	B9 相互理解、寛容 C18 国際理解、国際貢献 D21 感動、畏敬の念	(2)ーウ 社会の一員としての自覚と責任 (2)ーカ ボランティア活動の意義の理解と参加	合唱コンクール 松林再生事業			
11月	素直 (郷土愛)	C16 郷土の伝統と文化の尊重、国を愛する態度 C17 我が国の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度	(1)ーウ 学校における多様な集団の生活の向上 (2)ーア 思春期の不安や悩みとその解決 (2)ーウ 社会の一員としての自覚と責任	生徒集会 友愛セール Q-Uアンケート 教育相談	ステージⅣ 立志式		
12月	やさしい心 (公共心)	C10 遵法精神、公德心 C12 社会参画、公共の精神	(1)ーア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 (2)ーケ 育育の観点を読まえた学校給食と望ましい食習慣の形成	修学旅行(2年) 三者面談(3年)			
1月	自律	A4 希望と勇氣、克己と強い意志 A1 自主・自律、自由と責任	(1)ーイ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 (3)ーア 学ぶことと働くことの意義の理解 (3)ーエ 望ましい勤労観・職業観の形成	社会人講話 (1年) 三者面談 (1・2年)	ステージⅤ 立志式		
2月	立志	D22 よりよく生きる喜び C13 勤労	(3)ーウ 進路適性の興味と進路情報の活用 (3)ーオ 主体的な進路の選択と将来設計	立志式(2年)			
3月	感謝	C14 家族愛、家庭生活の充実 B6 思いやり、感謝	(2)ーオ 望ましい人間関係の確立 (3)ーオ 主体的な進路の選択と将来設計	卒業式			

図2 「(心を育てる) 毎月の言葉」と学活・道徳の内容項目関連表

「和白ユニバーサル・カリキュラム」福岡市立和白中学校生徒育成3年計画(310122案)			
和白中ブロック小中共同目標	郷土を愛し、志をもち、自ら学び自ら高め、心豊かでたくましく生きる子どもの育成		
学校教育目標	志をもち、自ら学び自ら高め、心豊かでたくましく生きる生徒の育成		
校訓	「英知・創造」(かしこく個性豊かな生徒)「親和・協力」(仲間思いやりの心をもつ生徒)「練磨・忍耐」(たくましく生きる気力のある生徒)		
チーム和白の創造に向けて	さわやかな挨拶(あいさつ日本一) 心を磨く掃除(気配りの清掃) 真剣な授業 真の仲間		
和白中教職員のミッション	「郷土和白」を愛し、志をもってアジアや世界に羽ばたく人材を育てる		
学年 コンセプト	1年「練磨・忍耐」の年	2年「親和・協力」の年	3年「英知・創造」の年
月	ルール	リレーション	ルール
4 初 心	入学式・学級開き SGE: X先生を知るイェス・ノーケイズ(道) 生徒会オリエンテーション・1学期学級組織づくり 家庭訪問 SST: 感じのよいあいさつ(道) SST: 感じのよいあいさつ(道)	始業式・学級開き SGE: さいころトーク(道) 1学期学級組織づくり 家庭訪問 SST: さあ今日から中堅学年(道) SST: 後輩にやさしく接しよう(道)	始業式・学級開き 1学期学級組織づくり 家庭訪問 SGE: 他己紹介(道)

図3 「和白ユニバーサル・カリキュラム」(福岡市立和白中学校生徒育成3年計画): 一部抜粋

ーション能力の育成を目指したワークを、学校行事や毎月の言葉に沿って無理なく配置した。こうして「和白ユニバーサル・カリキュラム」が完成した。

3. 実践から得られたカリキュラム開発に関する効果

カリキュラム開発のベースにあるのは福岡市らしく「国際理解教育」と、全校で実施されている「立志式」を象徴とする「キャリア教育」である。この「和白ユニバーサル・カリキュラム」とその核になった「和白ユニバーサル・ウィーク&フェスティバル」(生徒・地域の名士と和白の「思いやり度」についてディスカッションする取組)を、「2018ユニバーサル都市・福岡賞」に応募したところ、最優秀賞を受賞した。市民の方からも高い評価を得ることができた。全国学力学習状況調査などでも効果が現れた。また、「ステージⅤ: 修学旅行」に関連して、京都を訪れている外国人に英語でインタビューするコラボ授業(社会科・英語科)も実践されている。領域を超えた包括的なカリキュラム開発の効果と考えている。

<参考文献>

- ・『学校と地域とを結ぶ総合的な学習』(中留武昭著, 2002年, 教育開発研究所)

小数学習における「比較・関連付け」についての一考察

吉田 安孝 (九州大学大学院・院生)

1. 問題の所在

小学校算数科の学習内容で特に難しいとされるのは、「割合」「分数」「小数」である。「小数」については、10進位取りという整数概念が適用でき、分数ほど概念理解が難しいわけではない。しかし、整数が一の位から離れる(桁数が左に移る)とともに十、百、千という位で数は大きくなり、大きい位から「何千何百何十何」とよむのに対し、小数は一の位から離れる(桁数が右に移る)とともに、1/10の位、1/100の位、1/1000の位で数は小さくなり、「何点何何何」と位の言葉を付けずによむことになる。計算についても、例えば $1.25+0.3$ の場合に、整数の場合と同様に右の位の数をそろえて計算し、1.28と誤答してしまう子どもが一定割合存在する。なぜ小数概念の獲得には、整数概念が適用されるが難しさを伴うのであろうか。

磯田ら(1999)が「意味説明がわからない生徒には(中略)、やり方や説明の形式(手続き)を聞かされるに等しい状態である」、「手続きの特徴は、パッとできる点である。(中略)利点は、パッとできれば思考が節約できる点で、(中略)欠点は、パッと結論を導くがゆえに、誤りやすいし、誤りに気づきにくい点である」と主張しているように、子どもは機械的に既有知識の整数概念を優先し、分かりきったこととしてパッと処理してしまうのであろう。

2. 研究の目的

本研究では、小数概念の獲得に向けて子どもが既存の概念的知識や手続き的知識の何を基に、どのように自分―他者や他者―他者の考えを比較し関連付けているのかという、子どもの思考の道筋を検討する。そして、小数学習における「比較・関連付け」についての知見を明らかにする。

小数学習を研究対象として取り上げた理由は、前述のとおり小学校算数科において特に難しい内容であり、その要因を探ることは、これからの小数学習の在り方を検討し授業改善を図るための示唆を得ることができると考えたからである。このような構えの下、小数概念の獲得に資する子どもの思考の道筋を検討することで小数学習における「比較・関連付け」についての知見を明らかにしていく。

3. 研究の方法

本研究で調査を行う学校は、1980年代に住宅地として開発が進んだ地域に開校されたW県X市立Y小学校(以下、児童名も仮名のアルファベットで表記)である。このY小学校の2017年度第3学年2組(児童数30名)で、教師T(筆者)による算数科の小数学習が研究の対象である。

研究の方法は、同一の子ども1名を追跡することによる調査と分析であり、対象児はIXとする。その理由は、授業中に発言をする、自分の考えや授業後の振り返りの感想が記述できる、常に正しく問題解決ができるわけではなく誤った考えをもつこともある、という条件を満たしているからである。

4. 小数学習における手続き的知識と概念的知識

小学校学習指導要領(平成20年3月告示)に示されている小数学習の内容を小学校学習指導要領解説算数編(平成20年8月)の解説とともに、遠山(1972)などが示した「小数概念」「数」「量」「四則計算」の捉えから概念的知識と手続き的知識に整理する。

ア 端数部分の大きさを表すのに小数を用いること。また、小数の表し方及び1/10の位について知ること。

概念的知識(一部を抜粋)

- ・ 小数には、連続性と大小関係がある。
- ・ 小数には、加法的構成と乗法的構成(相対的な見方)がある。

手続き的知識 (一部を抜粋)

- ・ 小数を用いて量の単位換算ができる。
- ・ 小数を用いると、複名数で表された測定値を単名数で表せる。

イ 1/10 の位までの小数の加法及び減法の意味について理解し、計算の仕方を考え、それらの計算ができること。

概念的知識

- ・ 小数には、加法的構成と乗法的構成 (相対的な見方) がある。
- ・ 小数は、つなぎ合わしたり分割したりすることが適用される。

手続き的知識 (一部を抜粋)

- ・ 小数の加法及び減法は、各位の基数同士の計算 (素過程) で行う。
- ・ 小数の加法及び減法は、加法的構成と乗法的な構成 (相対的な見方) により計算できる。

5. 小数学習における「比較・関連付け」

小数学習における子どもの思考の道筋では、概念的知識と手続き的知識がどのように比較され、関連付けられていくのであろうか。ここでは、その指針としての学習指導要領の内容を基にした小数学習における「比較・関連付け」の可能性を検討してみる。

○ 複名数で表された小数での測定値の単名数での表し方を理解する学習

- ・ 長さを基に、「1 mm が 1 cm を 10 等分したうちの 1 つ分」であることと「0.1 cm が 1 cm を 10 等分したうちの 1 つ分」であることを比較し関連付けることで、小数を用いると複名数で表された測定値を単名数で表せることを知る。

6. 小数概念の獲得に資する子どもの思考の道筋の検討

平成 30 年 1 月 17 日 1 校時に行った「5 cm 4 mm は何 cm と表すことができるか」という問題事象の解決場面での対象児 I X の発言の一部を示す。

(発言 17) 多分だけど、「10 を」じゃなくて「1 を 10 等分」なのに、かき間違えているのだと思います。

(発言 19) 10 を 10 等分すると 1 で、小数は 1 を 10 等分した大きさが 0.1 だからです。

(発言 32) S O くんは「1 を 10 等分したうちの 4 つ分だから 0.4」とかいているので、4 mm は 0.4 cm と説明しています。

(発言 41) 10 cm を 10 等分したうちの 5 つ分が 5 cm のことだと思います。

対象児 I X は、前時までの学習と関連付けて S O の説明を補足したり(発言 17, 19)、S O や T I の発言を聞き、共通点、差異点を比較したりした(発言 32, 41)。対象児 I X の思考は、既有知識との比較・関連付けや、自分－他者、他者相互の考えの比較・関連付けで進んだといえるのではないだろうか。

<参考文献>

- ・ 磯田正美・原田耕平『生徒の考えを生かす問題解決授業の創造－意味と手続きによる問いの発生と納得への解明－』明治図 1999 年 pp. 10-11
- ・ 田上哲「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社 2016 年 p. 16
- ・ 松原元一『数学の見方・考え方』国土社 1990 年 p. 193
- ・ 吉田甫『子どもは数をどのように理解しているのか』新曜 1991 年 p. 130
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領解説算数編』平成 20 年 pp. 98-99
- ・ 遠山啓『数学の学び方・教え方』岩波書店 1972 年

児童の学習の振り返りにみえる自己形成についての一考察

ーナラティブ・アプローチの分析法を用いてー

溝上 敦子 (久留米医師会看護専門学校)

1. 問題と研究目的

公教育としての学校教育は、市民としての基本的な知識・技能や文化的教養、資質・能力、道徳性や倫理観などを習得し、問題解決力を身に付け、自らのキャリアを見だし、自己のアイデンティティを形成することを目指すものである。そして、そこには学習者自身がそれぞれの必要性に基づいた自己の目的を達成するための学習が含まれている。しかし、その自分自身としての学習は、学級集団の中の一人としての匿名性の中に埋没し、学習者の感情や意欲、実存的な在り方は捨象されていく。

本来教育は「人間が自己自身を形成する」営みである。生来の自然的、自発的な「学習」の中で、真に人間的な、自覚的で主体的な「学習」として成立することが期待されるものである。しかし、授業の実際においては、教師には授業目的の明確化とその達成が求められ、学習者は教師の意図するところの達成が強く課せられるのである。主体的な学習が求められながら、そこに学習者本来の主体性は失われているのではないだろうか。

「人間形成」(＝自己形成)は、教育基本法に示されるように教育の第一義の目的である。では、なぜこれまで教育の大切なこの側面が捨象されがちになってきたのだろうか。それは、それぞれに異なる背景を抱える個人の自己形成を捉えることの難しさにある。人間性を一つの基準にはめ込み評価することはできない。また安易に評価することは健全な自己形成を歪めるという危険性も孕んでいる。安易には手が付けられない。また、自己形成という営みは、1単位時間という短時間の授業で把握することは難しい。長期に渡る時間の中で現れる自己の変化の中に見取られるものである。

1単位時間の授業で児童の自己形成の過程を見取るのは難しいが、総合的な学習の時間(＝以下総合的な学習)のような長期的視野で児童の学習状況を見取っていく学習過程においては、一人一人の変化の状況が表出されやすい。総合的な学習の目標には「自己の生き方を考える」ことが示され、各教科とは違った視点で一人一人の児童の学習の見取りが期待される。教師の側も「学習としての評価」(assessment as learning)の視点からの児童の学習の見取りが期待され、児童自身も自らの学習の振り返りを通して自己の学習を意味付けることがより重要視されている。ある意味で、児童一人一人の自己形成のあり様が大きく反映される学習の場といえる。そこで、総合的な学習における児童自身の振り返りに着目し、学習者の自己形成という視点で児童の学習を捉え直せば、教師の視点からは見えなかった学習者自身の学びの姿が改めて見えてくるのではないだろうか。

本稿では、学校教育における、教師の指導目的とは異なる視点で学習者自身の学習の変容を切り出し、児童のナラティブの語りを通して、小学3年生という各自の存在としての主体性(agency)が発揮され始める時期にある児童のそれぞれの自己形成のあり様を探りたい。

2. 研究の方法

(1) 分析の対象

本研究の分析対象は、平成27年度のS市立Y小学校3年生児童 29名(男子 11名、女子 18名)の1年間の総合的な学習の時間(「単元・Y町のたからものをみつけよう」)である。児童は、1年間の学習活動のなかで、節目ごとに自己の学習を振り返り、自己の学習を意味付けてきた。分析の中心となるのは、そうした当該の学習におけるポートフォリオに残る児童の振り返りのテキスト・データである。しかし、児童のナラティブを意味付け再構成するには、それだけでは不十

分なため、児童の語りとしてのテキスト・データだけでなく、その他の制作物等の資料や関係者への半構造化インタビュー等も補助資料として含め活用する。ナラティブの語りでは、言語的語りだけでなく、非言語的語り（イメージ・絵画・音楽などの視聴覚的語りや文化的表象や社会的表象を含む「広義の物語的言語」として、また「語られたもの」と「語る行為」の両方を指す言葉として捉えられる（やまだ，2007））。本研究においても、記述資料のみならず多様な資料を用いながら、児童の語りの意味付けを行い、ナラティブの再構成を図るものである。

(2) 分析の方法と手順

本研究事例分析の方法としてナラティブ・アプローチの方法を用い、自己への物語論的アプローチとして、自己の経験の組織化、意味づけを重視し、各自の経験を有機的に結びつけて意味づけるかというプロセスに焦点を当て、自己同一性 (identite narrative) としての自己の生成・維持・変容のプロセスを探究する。ここでの分析の枠組みとしては、マクアダムスによるナラティブ・コーディング分析の枠組みを用い、児童の振り返りにおける語りの意味の統一性と、自己の存在様式概念である「主体性 (agency)」と「共同性 (Communion)」の2つの側面に焦点を当てた分析を試みる。

【コーディング分析の枠組み】

- ①ナラティブの複雑性は物語の分節（分化、差別化）と統合の観点。
- ②主体性に関する接近型と回避型動機の観点〔(EM) (SV)(SM)(AR) 〕
 - ・主体性が弱まることによって苦しむ＝回避型の主体的動機〔(-EM) (-SV) (-SM) (-AR)〕
- ③共同性に関する接近生徒回避型動機の観点〔(LF) (CH) (UT) (DG) 〕
 - ・共同性が弱まることによって苦しむ＝回避型の共同的動機〔(-LF) (-CH)(-UT)(-DG)〕

上記のコーディングの枠組みを使って児童の振り返りを分析した後、収集された他の素材などに関連させながら意味付けをし、解釈を加え、ナラティブの変容の物語りを再構成する。

3. 事例分析と結果

マクアダムスのコーディング分析をもとに、4名の抽出児(男2、女2)の振り返り記述をもとに、分析・解釈してナラティブを再構成すると、4名それぞれの特徴的なナラティブが描き出された。

・A児 (AR, UTが強まる) ・B児 (UTが強まる) ・C児 (AR, -UTが強い) ・D児 (CH・smが強まる)

4名の抽出児のナラティブには、背景としてそれぞれの状況がはめ込まれており、各自がそれぞれのナラティブ・アイデンティティの形成過程の中にあつた。学習においても、時間の経過の中で、児童のナラティブを変化の過程が確かめられた。

3. 考察にかえて

本研究では、総合的な学習の時間における児童の振り返りを通したナラティブの語りのなかに、児童の学習における自己形成の一側面を明らかにされた。これは、これまで捨象されがちであったオルタナティブな自己形成の一側面を学習の中に示唆するものである。こうした学習への意味づけは、今日の教師の指導や見取りの在り方にも一考を与えるものであると考える。

<参考文献>

- ・やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社
- ・Dan. P. McAdams (2015) *The Art And Science of Personality development*
- ・Dan P. McAdams et al, “Traits and Stories: Links Between Dispositional and Narrative Features of Personality,” *Journal of Personality* 72:4 (2004).

高等学校における教員の連携・協働づくりと学校変革に関する一考察 — 学校活性化委員会の設置から3年を振り返って —

中西 美香 (佐賀大学大学院・修士生)

1. 研究の背景と研究の目的

学校を取り巻く社会環境が変化するなか、教員の大量退職や若手・ミドルリーダーの育成など、学校が抱えている課題は多様化・複雑化している。学校が組織として機能するためには、教職員が連携・協働して対応することができるような学校組織が求められている。

筆者の勤務校は比較的規模の大きい専門系の高等学校で、各学年や校務分掌・教科ごとにそれぞれの職務を担って学校運営がなされている。澁上(1992)は、専門高校かつ大規模校という校種は教員の連携・協働が図りづらい組織であると指摘しているように、勤務校の教員からも自分が所属していない他の分掌や学年のことは見えづらいという声があがっている。そこで、佐古・中川(2005)の先行事例を参考にし、分掌や学年・教科の垣根を越えた領域についての取組の実施や変革を支援する役割を担う学校活性化委員会「フロンティア委員会」を立ち上げ、次期ミドル層をメンバーとしたボトムアップによる教員の連携・協働づくりと学校変革を試行した。本研究では、設置から3年にわたる取組を振り返り、その成果と課題について考察することを目的とする。

2. 研究の方法と概要

(1) 平成28年度(構想・設置段階)

筆者は大学院1年次に、勤務校の現状把握のため、①学校改善のための職員アンケート、②SWOT分析(内外環境分析)、③教育開発研究所作成「学校経営診断カード」(内部環境分析)といった3つの予備調査を行った。勤務校は「学校経営診断カード」の結果から現状維持型の傾向を持つことが示された。そこで、学校変革の準備段階(初期形成)としてファシリテートチームの結成を提案し、校長により「フロンティア委員会」が設置された。メンバーは校長が指名したミドル層教員と管理職で、筆者は11月から放課後月1回の会議に参加し、参与観察を行った。

(2) 平成29年度(取組・実施段階)

筆者は大学院2年目に現場復帰し、メンバーの一員となった。委員会を学校組織に位置づけ、放課後会議の負担軽減のため時間割内に会議を設定したため、予定していたミドル層のほかに、新採や若手を含めた幅広い年齢層の教員をメンバーとし再構成を行った(図1)。前年度の協議を生かし、主な取組として、教科の垣根をこえた授業見学会を6月と11月に実施する計画を立て、フロンティア委員会で企画から運営までを行って推進した。6月はフロンティア委員会のメンバーや各部主任の教員が率先して授業を公開するなどリーダーシップを発揮したことで、11月には多くの教員が授業を公開するとともに他の授業を見に行く様子が見られた。職員アンケートの結果からも「よい機会となった」「前任校は管理職からの指示で強制的に仕方なくやっていたが、本校ではそれに縛られないスタイルで楽な気持ちでやれてよかった」「普通科が商業の授業を見るのは初めてで、生徒が勉強していることがわかり、生徒理解につながった」などの意見が出ていた。さらに定時制の教員も参観に来るなど、学校としての一体感を感じた。また、ボトムアップ型変革の波及効果として、例年通りの学校運営について学校改善を求める声や協働・連携を促す内容の案や動きも出てきた。特活指導部が「体育祭の日程について学校全体で協議してほしい」と投げかけたことで、各分掌で意見を出し合い、協議するに

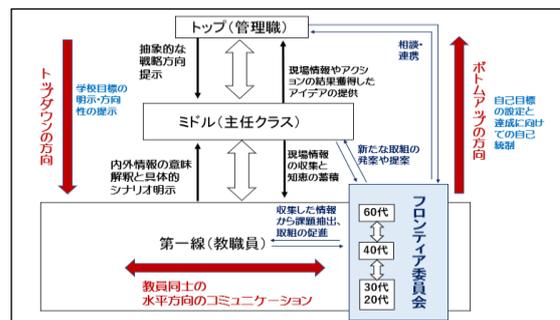


図1 フロンティア委員会の位置づけと役割

至った。教育相談部からも「生徒の件に関して担任だけでなく副担任も含めた学年会を実施してほしい」という提案がなされ、3 学期に実施することになった。この他、後援会担当分掌からも「後援会主催学年別保護者会について学校全体で協議してほしい」という意見も出されるなど、組織文化の変容の兆しが見られた。

(3) 平成 30 年度（継続の困難・変容段階）

人事異動や校内人事に伴い、メンバーの半数が入れ替わった。また、新設学科設置に伴う時間割の煩雑さから、時間割内に会議の時間を設定することができなかった。さらに、放課後は部活動や生徒の指導で慌ただしいなか、教員の働き方改革の方策の一つとして会議を減らすことが求められる現状に直面し、定期的に会議を開くことができなかった。一方で、前年度提案された授業見学については学校評価計画の方策の一つに取り入れられ、教務部に引き継がれていった。そのほか、様々な分掌から前例踏襲から変革しようという動きが見られた。例えば、生徒指導部から、長年にわたり一度も検討されることがなかったスクールバックの変更について、生徒の意見や投票結果をもとに変更する提案があり、次年度から変更することが決定した。特活指導部からは、前年度から協議されていた体育祭実施月についての協議も引き継がれ、その後、令和元年度の職員会議で9月初旬から10月中旬に変更して実施することが決まった。委員会の衰退とは相反し、学校組織の自己改善性が高まってきたと感じた一年であった。

3. 成果と課題についての考察

本研究では、比較的規模の大きい専門系の高等学校において、他教科も含めた授業見学会を企画・実施することを主な取組として、教員の連携・協働づくりを促進し、学校変革を試行した。先行事例が示す通り、新しい取組や学校変革について初期段階では心理的抵抗を示したが、授業見学会をきっかけに日常的に話す機会がない他教科の教員と教材作成法について話すなど、1 年目は教員相互の関係性に若干ではあるが変化が見られた。また、フロンティア委員会に幅広い年齢層のメンバーがいたことで若手の育成にもつながった。ボトムアップによる授業見学会の実施は、教科の垣根をこえた同僚間連携の活性化につながり、その波及効果として各分掌からは前例踏襲の学校運営を検討し、生徒の実態を考慮した提案がなされるなどの変容を生み出した。2 年目以降も学校変革の精神は教員間に引き継がれるとともに、新たな取組に対する抵抗感の低下や、変革に対して柔軟に対応する協働的な組織づくりに一定の効果をもたらした。

一方で、ボトムアップによる協働の促進と学校変革を支援する手段として新たな委員会を立ち上げたが、主任などの役職でないメンバーの選出の苦労、会議の設定と時間の確保など、学校組織に位置付けて継続させることの難しさに直面した。近年、教員の働き方改革と業務改善が問題となっており、業務削減の一つとして各種委員会を精選して会議の負担軽減を図るという現状がある。フロンティア委員会もその対象となった。業務の効率化が促進されることで、協働の場づくりの確保や新たな取組などの変革が進みにくい一面も出てくるのではないだろうか。

佐賀県では高校再編が進んでおり、校種が異なる学校が一つの学校として新設されている。学校の特性や組織文化が異なる学校で勤務してきた教員が共通理解を図り、校種や教科の垣根をこえて連携・協働して対応するためには、学校の特性や組織文化の相違を踏まえた学校変革の在り方を検討し、協働づくりを促進することが必要である。その過渡期として、初期段階における意思形成や取組を丁寧に行うことや、それを促す協働の場を作り出すことが有効であることが示唆された。本研究を通して、当該学校に適した協働づくりや学校変革の在り方についてさらに探究を深めていきたい。

<主な参考文献>

- ・佐古秀一・中川桂子（2005）『日本教育経営学会紀要』第 47 号。
- ・淵上克義（1992）『学校組織の人間関係』ナカニシヤ出版。
- ・マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2004）『学校組織マネジメント研修』文部科学省。
- ・今津孝次郎（2017）『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版社。

若手教員の授業力向上のためのミドルリーダーの役割

—メンターチームを活用して—

四井 江津子 (大分大学教職大学院・院生)

1. 研究目的

大量退職時代を迎え、教員に占める若手教員の割合が高まっている。大分県公立学校教員採用選考試験の倍率も下がり、教員の質の低下が懸念されている。教員の質の低下は教育の質の低下を意味する。学校が児童生徒の学びの場となるために、教育の質、特に授業力の向上はこれからの学校の大きな課題と言える。この点、中央教育審議会答申では「『教員は学校で育つ』ものであり、教員の資質能力を向上させるためには(中略)学校内において同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修」を充実させる必要があると指摘している(中央教育審議会2015, p. 20)。本研究ではこの学校で若手教員を育成する方法としてメンターチームに注目することとした。メンターチームとは、先輩教員(メンター)が経験の少ない教員(メンティ)にメンタリングする人材育成システムであり、メンティにとって、コミュニケーションがとりやすく、また具体的な課題解決に結びつけられるメリットがある。

それでは若手教員はいかなる困難を抱えているのであろうか。脇本、町支らの『経験2年目教師調査』においては、若手教員が困難を抱えていることとして、子どもの集団に関する部分と、「適切な発問をして子どもの思考を発展させること」「教材研究を深めること」「授業全体を組み立てて展開すること」など授業に関わる部分の値が高くなっている(脇本・町支2015, p. 92)。これらは、単に表面的な技術のみならず、その運用における困難さを示すものであり、木原の示す授業力量の3層モデル(信念・知識・技術)(木原2004)のうち、授業観や子ども観といった「信念」や、信念と技術を媒介する「知識」の必要性を示すものである。

本研究では、このような若手教員の困難を踏まえつつ、主幹教諭としてメンターチームを活用した人材育成の実践を通じ、若手教員の授業力向上のためのミドルリーダーの役割を明らかにすることとした。

2. 研究方法及び実践の経過

(1) 研究方法

筆者が勤務する小学校は児童数316名、教職員数30名、学級数14の中規模校である。校内研究では発問の工夫に焦点を当てた授業づくりをテーマに授業力向上の研究を進めているが、若手教員の困りに焦点をあてた学びの場はなかった。

そこで、筆者は採用3年目までの教員と経験の浅い臨時講師1名をメンティとし、主幹教諭と40代教員をメンターとするメンターチームを作ることにした。このメンターチームでは、若手教員の困りに焦点を当てて、その解決に向け月曜放課後に、30分程度の議論をすることにした。その上で授業力向上の状況を、メンティとなった若手教員の授業の観察及びインタビューにより明らかにすることとした。以上のような実践を通じ、メンターチーム活用におけるミドルリーダーの役割を明らかにすることとした。

なお、若手教員の授業力向上のためのメンターチームの発足については4月1日に校長に伝え、快諾された。その上で上記の教員に声をかけ、主幹教諭である筆者を加え、メンターチー

ム「チームわかとよ」を発足させた。

(2) 実践の経過

①1 学期の実践

メンターチームでは若手教員自身の困りを解消することに心がけた。司会は筆者が務めることにした。この形式で数回進めたが、学習会の内容は中堅教員からの技術面での「指導」になることが多く、若手教員の主体的な学びがなされる学習会が展開できずにいた。このような悩みを抱きつつ、校長の若手教員の授業力に関する認識を聞いたところ、「ICT 活用など技術的に優れているが子ども目線の授業がなされていない」、またミドルリーダーは「自分の経験を活かしつつ若手教員が自ら動く手助けをしなければならない」と述べていた。校長は全ての教員に「子ども目線」という言葉を用いて「反省的実践家」(脇本・町支 2015, p. 19)であることを望んでいると感じた。この懇談を機に2学期からの学習会の計画を練り直し再スタートした。

②2 学期の実践

2学期からは毎月2回月曜日に集まれるメンバーで学習会を持つこととした。2学期からの学習計画やレジュメには「子ども目線の漢字指導とは」など「子ども目線」という言葉を必ず入れるようにした。これにより、若手教員は議論の際、授業を行うための技術ではなく、子どもの学びを支える当事者としての関わり方に焦点を当てるようになり、発言の質が変化した。

また、技術的な側面だけの学習にならないよう学習会は筆者がコーディネートをするようにし、机上のプリントを見ながら話し合うのではなく、ホワイトボードに意見を書きだすようにしたところ、これにより議論が活発になった。ホワイトボード上でメンバーの考えが位置付けられ整理されることで、自ら作りあげる学習になったのではないかと考える。

3. 成果と課題

2019年10月までメンターチーム活用の実践を行ってきた。この実践におけるミドルリーダーの役割としてこれまで明らかになったことは、若手教員を主体的な学習者とする工夫が必要であることが挙げられる。若手教員自身の困りは日々の授業にあり「引き出しが増える」ことが重要である。しかし、それを中心とした話し合いでは表面的な技術の議論となり、必然的にメンターによる指導の時間となる。そして、授業観、子ども観や子どもへの関わり方といった技術を運用する中核的な授業力に結び付きにくくなる。それゆえ、上記の困りに寄り添いながらも、中核的な授業力の向上を目指す主体的な学習者とする工夫が不可欠となる。「子ども目線」という視点の設定や教員の思考を可視化するホワイトボードの使用はそれを可能にする工夫であったと考えられる。

今後、さらに実践を繰り返し、若手教員から改善していく「チームわかとよ」の学習会にしていきたい。

<参考文献>

- ・木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』 日本文教出版。
- ・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)」。
- ・脇本健弘・町支大祐 (2015) 『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—』 北大路書房。

主体的に探究する力を育てる高等学校理科（化学）の授業

小野 弘嵩（大分大学大学院・院生）

1. はじめに

本研究の目的は、生徒が主体的に探究する力を育てる授業のあり方について実践を通して考察することである。

大分大学教職大学院の実習科目である実地研究Ⅰ，Ⅱでは、グループ活動を取り入れた児童生徒の思考を促す授業の展開を観察することができた。実地研究Ⅲではこの観察を踏まえ「わかる学力」を育成し、主体的な探究へとつなげていく授業を目指した。授業実践では、藤村（2019）で示されている協同的探究学習の方法的特徴を援用し、実践を行った。

実地研究Ⅲで援用した協同的探究学習は、藤村（2019）に示されている。協同的探究学習は「わかる学力」の育成を促進する学習方法の1つとして提案されているものである。協同的探究学習の方法的特徴は、日常知識を含めた多様な既有知識を活用して解決可能な「非定型問題」の設定を行い、①個で考える（導入問題）、②グループで考える（導入問題）、③個で考える（展開問題）という3つの学習展開を通して、多様な既有知識の活用、自分の考えや他者考えの関連付けなどを行い、「わかる学力」の育成につなげていくものである。今回この方法的特徴を援用し、ゴールと過程との関係を明確にすることで、生徒に見通しを持たせ、関連付けによる精緻化・再構造化を促し、主体的な探究へとつなげることができると考えた。

2. 実地研究Ⅲ（前期）の計画と実際

（1）実地研究Ⅲ（前期）の計画

○期間：2019年5月17日（金）～2019年6月7日（金）の15日間

○場所：大分県立大分豊府高等学校

○対象学年：2年A組，2年B組

（2）実地研究Ⅲ（前期）の実際

①授業実践

授業実践を化学の物質の構成と物質質量と化学反応式で計13時間実施した。授業では、「わかる学力」を高めることを目的として、ゴールと過程との関係を明確にするために、授業の最初に「課題」を提示し、授業の最後にその「課題」に対する解答を文章や図で表現させた。各時間では、ワークシートを活用した。ワークシートには、「課題」や「導入問題」、「発展問題」をあらかじめ配置し、「課題」に対する解答は「まとめ」として記入する欄を設定した。

本実践において、授業の最初に「課題」を提示することで、生徒に活動の意味を理解し意欲を持たせることができ、ゴールへと向かうための活動内容に考えを巡らせながら「導入問題」や「発展問題」に取り組むことができると考えた。また、ワークシートを活用することで、生徒が活動の行程を調整したり効率的に取り組んだりしやすくなる。「まとめ」として「課題」に対する解答を文章や図で表現することは、それまでの学習過程で学んだことを、関連付けて精緻化したり、再構造化したりすることを促進するものである。

②授業実践の概要

授業実践の概要と評価規準を表1に示す（7時間目については2年B組のみ）。各時間に使用したワークシートの「まとめ」欄について評価基準にのっとり点数化した。

3. 成果と課題

(1) 成果

2クラスの点数(まとめを評価基準にのっとしてつけた点数)が8割以上となっている生徒の数から見ることでできる成果として、初回の授業に比べて2, 3, 4時間目の正答率が高くなっている点である。この点については授業を行う中での指示の出し方が明確になっていったことと、生徒がまとめを書くことに慣れてきたことが挙げられる。

(2) 課題

実地研究Ⅲを終えての課題として、授業内にまとめまで行うことができなかった授業が多かったこと、ワークシートに関すること、評価に関することとして「できる学力」と「わかる学力」の差が明確でなかったことが挙げられる。

まとめに関することとして、実地研究Ⅲで授業内にまとめを行うことができ、ゆとりをもってまとめを書くことができた授業は1回のみであった。特に初回の授業については授業時間内に指導案に記載した内容を終わらせることに終始してしまい、まとめの指示や課題の提示がおろそかになっていた。また、授業実践終盤のA組の6時間目では「文字を使って表す」ことをまとめとしていた。しかし、授業内にまとめに使う文字を指示することができていなかった。そのため、まとめにどのように書いて良いか分かっていない生徒も見られた。「まとめ」に記入されていた具体例として、2つの式を書くべきところに1つの式しか書かれていない、1つにまとめて式を書いている生徒も見られた。以上のことからまとめを書く時の指示について具体的でなかったと感じた。

ワークシートに関する課題として、まとめに書いてほしい内容を上手く伝えることができていなかったと感じた。1時間目の授業では、A組、B組ともに8割以上の生徒が解答を書くことができていなかった。この授業の終わった後には生徒がまとめを書くことに慣れていなかったこと、授業内にまとめを行うことができなかったことが理由であると考えていた。しかし、5時間目の授業において「具体例を示して」という部分に引っかかっている生徒が見られた。このことから1時間目の授業の時にも「課題」の意味が分かっていない生徒が多かったのではないかと考えた。そして、具体例はかけていないが説明することができている生徒の数ではA組が4人、B組では12人であった。このことからワークシートのまとめに書かせる内容をいかにしてわかりやすく伝えていくかも課題であると考ええる。

また、今回の実践のまとめについて評価を行いながら感じたこととして、「できる学力」と「わかる学力」の境目が明確になっていないと感じた。今回、考え、整理する内容を書いてもらうようにしたつもりでいた。しかし、内容の中には用語の説明を写しただけになっていたものもあり、「わかる学力」として説明されている、精緻化や再構造化がなされているまとめが少なかったように感じた。この点についてはワークシートのみでなく、授業構成にも関わる内容の改善点であると考えている。

<参考文献>

- ・藤村宣之(2019) 学力をどう高めるか, 田中耕治他, 新しい時代の教育方法, 有斐閣, pp144-168.
- ・三浦和尚(2009) 子どもの物語としての「見通し・振り返り」, ことばの学び, 第19号, pp.4-7.

現代中国の教育改革における求められる校長像の変容

○ 殷爽 (九州大学大学院・院生)

1. 研究目的

本発表では、1990年代以降、中国における、求められる校長像の変容を検討する。背景として、この30年間に行われた教育改革に着目し、各段階の改革を経ていく中で、政策、学界の議論、学校現場の声への分析から、校長の位置付けと役割の変化要因を明らかにすること目的とする。それらを踏まえ、現在求められる中国における校長像の課題について試論する。

2. 問題の所在と先行研究の到達点

2013年2月、中国教育部は「義務教育の学校長の専門職基準」(以下「基準」)を作成し、2015年には引き続き「高等学校長専門職基準」(以下「基準」)を配布した。「基準」によって、現在中央政府が求める校長の専門的な基礎能力は、六つのカテゴリー(①学校の更なる発展のためのビジョン形成能力、②人材育成のための文化風土醸成能力、③カリキュラム開発と授業力向上改革能力、④教職員の育成能力、⑤内部経営能力、⑥外部との連携能力)に整理されている。「基準」の公開は中国における「校長の専門的発展」への探索の一つの成果としてみなされている⁽¹⁾。校長の専門的発展と関わり、「教育家型」(教育専門家)の校長(以下は「教育家型校長」という専門用語(政策用語)は、2010年度公開された「国家中長期教育改革と発展企画綱要」の中で提出された。現在では、教育家型の校長を育成することが政策の要点となっており⁽²⁾、それは中央政府が求める校長像であると言える。このような政策から影響を受け、教育家型の校長を巡って、学界でも様々な議論がなされている。主に、二つの側面を中心にして展開されていた。一つは、教育家型の校長の特質についての検討であり、もう一つは教育家型校長の育成である。張(2016)はその特質が校長である人の仕事に対する態度、すなわち内在的教養、校長としてあるべき資質と人間性である。これに対して、外在的特質も重要であり、校長として専門性を持つべきことと指す。教育家型校長の具体的内容が明示されれば、その育成方法の探索など議論が進んでいる基礎もあった。つまり、今まで進んでいる議論のゴールは教育家型校長の育成方法を模索することである。そのため、前提の解明や提示が多く議論されている。従って、教育家型校長とは何かという問いを更に深く見てみれば、なぜ教育家型校長であるかの解明が求められると思われる。

なぜ、今日中国の中央政府はこのような校長像を求め、なぜ趣旨として校長と関連する政策の中で教育家型校長を繰り返し強調しているか。このような課題は現在中国における各地域の校長集団を構成する際、校長研修を行う際、校長選抜と任命の各方面において念頭におくべき前提となっている。一方、教育家型校長が求められる理由の洗練は、学校の経営・改善を促進し、将来のより良い学校教育の改革に対する、決定的作用を発揮できる。

求められる教育家型校長像の要因について、今日の政権の総合的理念、教育に対する発展計画、または社会の動向などを分析することが重要である。その一方、90年代以降における校長のあり方の変化、及びこの変化が今日の教育家型の校長像へどのような影響を与えるかなどの解明も必須であると思われる。

先行研究では、各時期の校長像への探索とまとめが多く見られる。呉(2008)は、2000年代の通説・世論を批判し、校長が教育者、研究者、教育家であるとする意見に対し、校長は管理者であるという論点を提出した。校長は教員から昇進しているため、教員集団から分化されているものと言える。

そのため、校長は教員集団のリーダーではなく、校長としての独特な仕事内容と研究内容がある。専門的校長と専門的教員とは分けられる必要があり、校長を教育者、研究者とする意見に対する批判は、全般的否定ではなく、教育者・研究者としての教員像と分別することで前提として論述していた。つまり、呉の研究は、校長像と教員像の異なるところに焦点を当てている。盧（2018）は現在の時代背景の分析から、校長像の変化を論述した。現在中国では更に深く教育改革を推進する意欲が強く、新たな政府・学校・社会の関係が作られているため、校長も政策の決定者と参入者になっている。社会民主意識が強くなって、学校で校長の絶対権威がなくなり、教員や保護者の意見も日々重視されている。従って、改めて校長像を整理すれば、「現在の校長は学校内外の連絡者」「学校の民主雰囲気創造者」「学校改革の提唱者」であることが指摘されている。また、改革開放以降の校長像の変遷について、政策文書の用語や言い方の変化から見ると、顧（2019）によると、中国の校長は「幹部型校長」→「合格型校長」→「エリート型校長」→「専門的校長」という各時期に異なった校長像の変遷過程がある。

しかし、上記の先行研究では、なぜ校長像にこのような変化があったのか、言及されていない。一方、校長像の変化への分析視点には政策文書の変化だけではなく、その他の視点からの整理や分析も求められる。本発表は、中央政府の関連政策の文書分析だけでなく、学界の議論について、特に中国教育部に所属する官報と資料を中心にして、掲載された研究者論文や、評論などの内容を分析し、この官報・雑誌の変化から校長像の変化を考察する。それをもとに、変化の要因を解明する。

3. 研究方法

本発表は1990年代以降、校長像の変容を学界の論説における論文や評論など資料分析から考察する。分析材料は雑誌『人民教育』（People's Education）、と新聞『中国教育報』である。この二つの資料を選んだ理由は以下の2点がある。第一に、資料出版の主管部門は両方とも中国教育部である。本研究の目的は各時期の改革における求められる校長像の要因分析である。その重要な一部となっている中央政府の理念が論じられ主管雑誌と官報の論文は、検討に適した資料であると考えられた。第二に、両方とも国家レベルの公刊物である。『人民教育』は、創刊年が1950年の全国レベルの総合的教育雑誌である。雑誌の読者は全国の小中学校の校長と教員である。『中国教育報』の創刊年は1983年であり、中国で唯一国家レベルで教育界に向け公刊される新聞である。

<注>

(1) 汪旭 2015 「小中学校における校長像の再定位—『義務教育の学校長の専門職基準』の検討を基に」『企業導報』第22期、183頁。

(2) 中国教育部（2014年）「小中学校長の国家レベル研修計画に関する通知」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201406/t20140611_170727.html（2019年10月10日確認）

<参考文献>

- ・ 張勇 2016 「教育家型校長の特質：真摯と専門性」『江蘇教育』第6期、32-34頁。
- ・ 呉洪燕 2008 「小中学校長の職業におけるその像の正確定位について」『史志学刊』第4期、205-206頁。
- ・ 盧正天 2018 「新時代背景における小中学校長像の変化について」『教師教育論壇』第12期、37-40頁。
- ・ 顧秀林 2019 「『教育家型』校長に向かう：政策の視野における我が国『校長像』の変遷」『江蘇教育』第42期、36-41頁。

中国の義務教育段階における農民工子女の就学実態

—学校形態の比較分析の試み—

○ 万 奕 (九州大学大学院・院生)

1. はじめに

中国では、1986年「義務教育法」(2006年改正)が制定された以来、義務教育は6歳から9年間とされ、小学校および三年間の初級中学(中学校)が含まれている。中学校の後、高等教育を受けたい生徒は通常2つの選択肢がある:高等教育への入学につながる通常の高校に入学、または卒業後の就職につながる職業高校に入学する。多くの親は子どもが大学に入ることを望んでいるため、通常の高校への入学に対する競争が激しい。

2006年前、義務教育の費用は政府と児童生徒が共同で負担していた。2006年義務教育法改正後、全国的に義務教育の無償化が実施された。しかし、地方分権化された財政システムの下では、義務教育の資金提供は主に地方政府の責任として決められている(Hu, 2018)。中央政府は、国家レベルでの戦略策定と行動計画のみを担当している。財政状況が困難な省(県相当)政府には資金援助を行うが、義務教育に割り当てられる金額は地方政府によって決定される(Li, 2008)。教育への公的支出は均等に分配されず、都市部の学校を強く支持し、農村部と都市部の不平等を引き起こす理由の一つになっている(Li, Guo, & Xin, 2009)。

義務教育における農村と都市の格差は社会システムにも関連している。「城郷分治、一国両策」(「都市と農村は区別として統治し、一つの国に二つの政策が存在する」の意味、陸, 2006)と表される都市と農村の二元構造は20世紀50年代初期から始まったものであった。都市と農村の二元化構造体制というのは、全国的に「城郷分治」の戸籍制度を実施し、すべての住民を農業戸籍と非農業戸籍(都市戸籍)に分けて登録する制度である。しかし、工業化の進展に伴い、多くの農民は都市になだれ込み、都市の労働者になった。特に社会主義市場経済体制が確立してから、農民が農村から離れて都市に働くことも市場経済に励まされ、彼らは「農民工」と呼ばれる。2016年、約7,700万人の農民工が省外へ出稼ぎし、9,500万人が省内に移動した(NBS, 2018年)。同時に、「農民工子女」と呼ばれる彼らの子どもは2016年時点で1.35億人に達した(中国教育部, 2017)。

2. 中国における農民工子女の教育課題と本報告の目的

中国の戸籍管理制度によって、農民工は自分の戸籍ではない都市では、受けられる公共サービスが大幅に制約される。彼らの子どもは都市の公立学校への入学に制度的、経済的、社会文化的障壁があり、教育アクセスの制限がある立場に置かれている(植村, 2006; Goodburn, 2009)。

1986年に定められた義務教育法では、児童生徒が自分の戸籍登録地と異なる場所で義務教育を受けることについての規定は見当たらなかった。1992年に公布された中華人民共和国義務教育法実施細則の第14条で初めて彼らが非戸籍登録地の地方政府の規定に従い、「借読」(越境入学)を申請することができることと規定した。同細則で、農民工子女に「借読」の費用を徴収することは言及してなかったが、流入地の学校が彼らに費用徴収を行う由来にはなった(楊, 2017)。この費用は必ず低いわけではない。Goodburn (2009)の2004年~2005年北京に行われる調査によって、農民工子女が徴収される費用は戸籍を持つ児童生徒より5倍~6倍近く高かった。農民工子女の教育機会が十分に保障されていない中、多くの児童生徒は都市の公立学校には入学できなかった。政府の対策を待てずに、1990年代初頭から、農民工自ら無許可「民工子弟学校」を創立・

運営するようになった(植村, 2006)。しかし、都市化建設や人口統制、治安維持などの原因で、2010年から無許可学校は徐々に閉鎖されつつあった。

2001年国務院の「決定(2001)」は農民工子女の教育機会を保障する二つの主体を明確に定めた。それは流入地政府及び流入地における公立の小中学校である。しかし、中央政府にはほとんど執行力がないため、この方針は地方政府が許可する範囲でのみ実施されている(Wang & Holland, 2011)。2014年、中央政府から新たな都市化計画が発表され、北京、上海などの大都市の人口抑制と農民工を中小都市に吸収させようという指針が打ち立てられた。さらに、別の政策では農民工に対して、都市移住に関する制約条件の緩和、義務教育の公立学校への機会保障が提唱されている。それを受けた地方政府は大量の人口流入や財政不足に直面する中、「農民工子女への入学ポイント制度」の導入と農民工子女向けの学校建設が盛んに各地に見られている。

「入学ポイント制度」というのは、各地方政府は、地元の教育資源の実際の収容力に基づき、居住証制度に関連して農民工子女のアドミッションコントロールである。農民工子女は居住証を取得してから、地方政府が定めた条件に基づいて獲得できるポイント数に応じて公立学校への入学推薦リストが作成される。公立学校はそのリストのランキングから受け入れられる児童生徒を入学させることになる。このポイントベースのシステムでは、公立学校の「学籍」の付与は、「資格」と「割当」を両方満たさなければならない。資格は資格基準に関連しているが、割り当ては資格のある人の数を規制する。適格性は、複数のカテゴリーの下にあるいくつかの変数によって定量的に評価される。また、本来流入地政府における公立の小中学校が主体として農民工子女を受け入れるべきであるが、政府から一部の援助金を出し、「民弁公助」という新型の農民工子女向けの学校が建設された。

農民工子女の義務教育課題やニーズに、地方政府はどのように応えている(応えようとしている)のだろうか。本報告では、事例研究を通して中国浙江省J市における農民工子女の義務教育の現状と課題を整理する。その上で、「入学ポイント制度」の実施を背景に、「民弁公助」学校を含め、各学校がどのように、どれくらいの農民工子女を受け入れるのか、学校調査やインタビューから、農民工子女の就学実態を明らかにする。

3. 教育機会均等化への対応—事例校調査から

農民工子女の就学実態について調査を行うために、浙江省J市X区に位置している6つの小学校を対象とした。その中、2つは公立小学校A、B、4つは「民弁公助」の小学校C、D、E、Fである。A小学校に通っている生徒の約5割が農民工子女で、B小学校は1割に留まった。A小学校は、農民工子女と地元戸籍を持つ児童を明確に分離し、それぞれのキャンパスに教えることがわかった。Bは分離していないが、農民工子女の子どもを町のある本校ではなく、郊外にある分校に入れさせた。C、D、E、Fの小学校は建設当時、それぞれ地方政府から援助金をもらったが、教員不足、教員の資格が低い、授業料が高い、授業時間が短いなど、多くの課題を抱えている。また、「入学ポイント制度」の実施によって、ポイント数によって入学候補者のリストと優先順位が作られた。AとBは高いポイント数を取得しなければ入れないことがわかった。

(引用文献、データの詳細等に関しては、当日資料を配布する。)

教育コミュニティが子どもの学力に与える影響

—ある小学校区を事例にして—

川畑 和久 (大阪大学大学院・院生)

1. 問題設定

現在、教育コミュニティやコミュニティ・スクールといった、学校と地域との協働が重要視されている。その中では「社会関係資本 (Social Capital) が豊富な家庭や地域の子どもの学力も高い傾向にある」という研究結果が散見される。しかし、なぜ社会関係資本が豊かであると子どもの学力により影響が表れるのか、その要因については未だよく解明されていない。本発表ではそれらの問題について先行研究を整理し、ある小学校区での質的調査のデータを分析することで示唆を提起したいと考える。

2. 社会関係資本と学力に関する先行研究

(1) 社会関係資本と学力との関係に言及した先行研究

金子 (2010) は、社会関係資本と学力との関係について「地域の子どものことを気にかける大人が多く、子どもが安全に遊ぶ機会が多く、安心して暮らせる環境がある。そのようなソーシャル・キャピタルの高い地域コミュニティでは、子どもはテレビをあまり見ないで済むし、成績もよい傾向にある」という。また佐藤 (2015) は、全国学力・学習状況調査の質問紙調査の結果から、保護者を含めた地域人材を活用し、同時に学校情報を積極的に提供するなど地域連携に意欲的で、さらに学校評価を積極的に活用している学校の子どもの学力が高い傾向にある、と述べた。その理由として①ボランティアによって学校環境が改善され、その分の業務が軽減された結果、教師が教育指導に向ける時間と労力が増した ②整備された学校で学べば、子どもの学習意欲も高まるはずである、と述べた。すなわち社会関係資本が豊富であれば、子どもにとって安心・安全で学習に効率的な環境が整えられる。よって子ども個人の学力にいい影響を与えるということが述べられている。

(2) 親への教育が子どもの学力に与える影響

かつてアメリカにおけるコールマン調査では、学力は学校のいかなる要因よりも家庭背景の要因によって規定される傾向が強い、ということを示した (池田 2000)。後年、コールマンは子どもを取り巻く社会関係資本と学力との関連について、親が、知的な事柄に関してわが子にかけた時間と努力の量 (≒家庭内社会関係資本の豊富さ) が子どもの成長に関連することを述べた (Coleman1988)。またパトナムは、「緊密な社会的つながりを持つ家族と、互酬性の価値を子どもに植え付けている親……学校のプログラムに参加し、宿題を手伝い、学校の外での振る舞いに眼を配るような親の下の子どもは、成績平均点が高く、教室で積極的である (Putnum2006)」と述べた。わが国では、人権同和教育の文脈で地域教育システムの必要性を述べ、学校と地域社会との協働による社会関係資本の構築を志向した「教育コミュニティ論」を唱えた池田 (2000) が、親がどのような子ども観、発達観、能力観をもつかによって、子どもの能力観や自己概念に大きな違いが生じる (池田 1989) と述べ、「教育コミュニティのような、学校と家庭・地域との協働の仕組みを構築することによって、地域住民の教育力の向上と自己効力感の獲得がはからなければならない。親自身の成長や変革が、直接的な教え込みやことばによるしつけ以上に子どもに大きな影響を与える」と述べた。すなわち子どもを取り巻く環境、とりわけ保護者が成長していく (エンパワーされていく) 場や人間関係を保障することが子どもの学力に影響を与えることが述べられた。そして教育コミュニティのような仕組みがそのような場に適していることが述べられている。

(3) 子どもの学習環境と学習習慣

志水(2016)は学力向上を図るためには、学力のどの構成要素の育成に力を注げばよいのかを把握することが重要であり、その上で学力向上については学習意欲の高揚よりも学習習慣の定着が重要だと述べた。また、「子どもの周りの環境それ自体ではなく、環境を個人がどのように受け止め、いかに主体的に対応するかが重要である」とも述べた(志水2015)。さらに、地域のなか、および学校内で、「しっかり勉強することの意義・尊さ」を子どもたちが実感できるような文化・価値観を形成することができるかどうか、が学力向上に向けての働きかけのポイントである(志水・高田編2015)、とも述べている。欧米の社会関係資本研究や池田の言説は保護者の持つ家庭内でのつながりや、保護者自身の成長を促す場や人間関係に焦点を当てたが、志水はそれに加えて、子ども自身の学習習慣育てにも焦点を当てている。

このように、社会関係資本と学力との関係については、子どもの安全・安心や効率的な環境を保障する「環境整備要因」、保護者が成長できエンパワーされる場や人間関係を保障する「親のエンパワー要因」、そして子ども自身の学習習慣づくりや「勉強に親和的な文化・価値創造」を保障する「子どものエンパワー要因」にまとめられるのではないだろうか。では、具体的に学校と地域との社会関係資本を構築する仕組み=教育コミュニティではどのような実践がされているのか、事例を分析する。

3. 事例

調査対象は九州北部のX小学校である。校区では、学校が主要な場所となることで、学校が①ともに集う場 ②教育についての課題 ③協働活動が展開される場、を提供して実践が続けられているため、「典型的な教育コミュニティ」にふさわしいと筆者は考えた。

(1) X校区の教育コミュニティにおける具体的な実践(学力保障に関して)

- ①学校・家庭での肯定的評価活動・「評価傾向の一致」
- ②保護者、地域の主体性の醸成
- ③地域の人々が子どもにとってのモデルになる

(2) 教育コミュニティ実践の成果

- ①学力の向上
- ②校区イメージの転換

(3) 解決されていない課題

- ①子どもの自尊感情の低さ
- ②教育コミュニティの「学力を保障するための機能」がまだまだ果たせていない

<参考文献>

- 金子郁容 2010『日本で一番「いい」学校』岩波書店
- James・S・Coleman(金光淳訳)1988「人的資本の形成における社会関係資本」
2006『リーディングス ネットワーク論』勁草書房,205-238頁
- Robert・D・Putnum(柴内康文訳)2000=2006『孤独なボウリング』362-374頁
- 池田寛 1989「自己概念と学力」池田寛2000『学力と自己概念』解放出版社 65-130頁
- 池田寛 2000『地域の教育改革』解放出版社
- 佐藤晴雄 2016『コミュニティ・スクール』エイデル研究所,12-13頁
- 志水宏吉 2016「納得の行くビジョンを示し、教委と現場のベクトルをそろえることが、施策成功の鍵」VIEW 2016 Vo.3 4-7頁
- 志水宏吉・高田一宏 2016『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会
- 志水宏吉・若槻健 2016『「つながり」を大切にしたい学校づくり』東洋館出版社

(※調査内容と分析の詳細、結論については当日の発表資料で提示いたします。)

ミドルリーダーの省察を促す方法論の検討

—10年間のインタビューデータの共同分析—

青木大祐（長崎大学大学院・院生） 池田一幸（長崎大学教育学部附属小学校）

野崎晃由（長崎大学） ○畑中大路（長崎大学）

1. 問題の所在

教員の年齢構成の変化や学校をめぐる社会変化の影響を受け、現在の学校経営は様々な課題に直面している。例えばそれは、急増する若手教員の育成や、これまで蓄積されてきた学校組織における知識の継承、そして学校教育の改善へ向けた新たなアイデアの発案などである（畑中 2018）。上述のような学校経営における課題解決のキーパーソンとして期待が集まるのが学校組織におけるミドルリーダーであり、近年では、「いかにしてミドルリーダーの成長を支え、育成するか」は研究上・実践上における喫緊の課題となっている。

教師の成長については、これまでも膨大な研究がなされているが、その研究を概括するならば、教師の成長には省察が必要であることが指摘されている。こうした先行研究を踏まえるならば、ミドルリーダーの成長を支え、育成するためには、学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を保証しなければならない。

しかし、学校経営へ参画するミドルリーダーが成長するためには、「何を」「どのように」省察することが有効なのかが難しい。なぜなら学校経営は、教師・子ども・保護者・地域住民など、教育活動に関わる様々なアクターの相互作用でなされるプロセス的性格を持つ事象であり、当該事象を省察することはいかにして可能であるかは十分に検討されてこなかったからである。それゆえ、ミドルリーダーの成長に関する先行研究のほとんどは、「ミドルリーダー」とされる当事者が現時点から過去を振り返って語り、その語りをもとに解釈することにとどまっていた（東原 2019 など）。本研究はこの点を乗り越えるべく、学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促す方法論を開発し、その可能性を検討することを目的とする。

2. 研究方法

学校経営へ参画するミドルリーダーの省察を促すためには、学校経営事象の特徴であるプロセス的性格を踏まえた手立てが必要となる。そこで本発表では、以下の対象・データ・方法によってその手立てを検討した。

(1) 研究対象

本発表の調査協力者は第二発表者である池田である。池田は現在、長崎大学教育学部附属小学校教諭であり教職経験 18 年目、そのうちの 10 年間長崎大学教育学部附属小学校に在籍し算数科研究を続けている。そして池田はこの 10 年間において、組織最年少→学年主任・研究主任へと立ち位置が変容しており、自他ともに認めるミドルリーダーとなっている（表）。本発表では、この池田が歩んだ「ミドルリーダーへと変容する 10 年間」を研究対象とする。

(2) 分析データ

第四発表者の畑中は池田に対し、「自身の成長」に関するインタビュー調査を 10 年間継続して実施してきた。上述のようにこの 10 年間のなかで池田の立ち位置は変化し、それに伴い「自身の成長」に関する池田の語りも変容している。本発表ではこの池田がミドルリーダーへと変容する 10 年間の語りをもとに、ミドルリーダーの省察を促す方法論を検討する。

(3) 分析方法

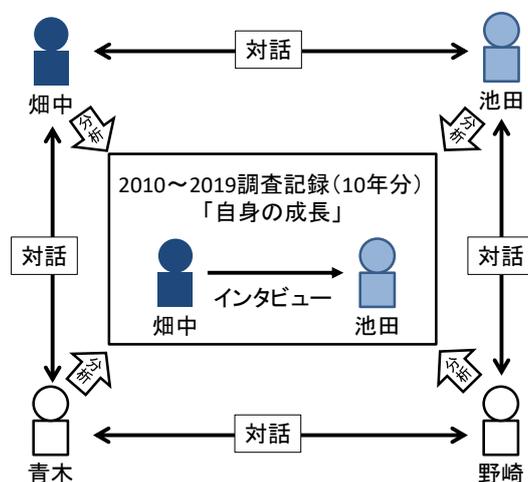
本発表では、インタビューデータ 10 年分の共同分析を試みる。共同分析者は、調査者である畑中と語りの当事者である池田、それに加え、長崎大学教育学部附属小学校にて池田と勤務経験があり、かつ、同じ算数科に所属し研究を行っていた第一発表者の青木と第三発表者の野崎の 4 名である。青木は教職経験 17 年目であり、2010～2014 年の間に池田と長崎大学教育学部附属小学校でともに働き、現在は長崎大学大学院教育学研究科に院生として在籍している。野崎は教職経験 24 年目であり、2010～2018 年の間に池田とともに働き、現在は長崎大学に在籍している。この 4 名で 10 年分のデータを読み込み、そのデータをもとに対話する形で分析を行った (図)。

分析の結果、ミドルリーダーである池田の省察を促すことができたとともに、共同研究者である青木・野崎の省察も促すという副次的な効果を確認することができた。

表 長崎大学教育学部附属小学校在籍10年間の概要

2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
・ 附属着任、最年少 ・ 4 年担任	・ 1 年担任	・ 2 年担任	・ 6 年担任	・ 2 年担任 ・ 研究推進部
2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
・ 6 年担任 ・ 算数科主任 ・ 研究副主任	・ 3・4年複式担任 ・ 研究主任	・ 5 年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任	・ 6 年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任	・ 6 年担任 ・ 研究主任 ・ 学年主任

図 分析方法



<参考文献>

- ・ 東原和郎 (2019) 「教師がミドルリーダーへと変容する過程 TEA (複線径路・等至性アプローチ) による、研究主任の語りの分析」秋田喜代美・藤江康彦編著『これからの質的研究法 15 の事例にみる学校教育実践研究』東京図書、pp. 252-272。
- ・ 畑中大路 (2018) 『学校組織におけるミドルリーダー アイデアはいかにして生み出されるか』ハーベスト社。

追記 本発表は、2019 年度 長崎大学教育学部 学部長裁量経費の助成を受けたものです

青年師範学校の制度的意義に関する一考察

○ 小田 義隆 (近畿大学)

1. 問題の所在

戦後教育改革において9年制の義務教育制度が発足と男女共学が実現により大量の教師需要が生じた。これらの動きに対応して「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」の戦後教員養成の二大原則が確立した。大学における教員養成を具体化するため、戦前の専門学校程度の学校であった師範学校、高等師範学校、青年師範学校を包括し新制大学が発足した。高等師範学校以外は、師範学校が1943年から、青年師範学校は1944年から専門学校程度に昇格したばかりで戦後教育改革においては中等教育からの昇格のイメージが強く、特に青年師範学校に関しては、成立後、わずか1年で終戦を迎え、実体の伴わない制度であったという評価がなされ先行研究も多くない状況である。

1939(昭和14)年の青年学校義務制施行により、尋常小学校6年を卒業した後、中学校・高等女学校・実業学校などの中等教育学校に進学せずに勤労に従事する13歳から19歳の青年に対して7年間の青年学校義務教育期間に加わり、小学校と併せて13年間の義務教育が制度の上では実現していたことを考慮すると、青年師範学校の制度は研究的価値を有すると考える。本研究は、戦時体制のもと混乱状態で教育の実態をなさなかったと評される青年師範学校の制度設計が、戦前教員養成の到達点としての制度的意義があり、戦後教員養成改革において大学における教員養成に具体化されるかを明らかにするものである。

2. 青年教育の発足と教師養成

青年学校制度は、尋常小学校を卒業し旧制中学校・高等女学校・実業学校等の中等教育学校へ進学しない青年の教育機関として設置される事になったが、その前身は1893(明治26)年から設置されている実業補習学校と1926(大正15)年に創設された青年訓練所の統合により成立した。

実業補習学校は1893(明治26)年の「実業補習学校規定」の制定によって発足した学校である。小学校教育の補習を行うとともに、職業に要する知識技能を授ける事を目的とし、修業年限は3年以内としたが、1920(大正9)年の「実業補習学校規定」の改定により1. 小学校教育の補習、2. 職業に関する知識技能、3. 国民生活に必要な教育を行う性質が規定され、入学資格が尋常小学校卒業等者の修業年限2年の実業補習学校前期と、前期卒業等及び高等小学校卒業等者を修養する修業年限2-3年の実業補習学校後期の制度が成立した。

この改定により、実業補習学校の教員は、小学校教員と同等の扱いから中等教育教員の規程の範疇となり、公立実業補習学校教員は教諭・助教諭の身分となった。実業補習学校教員は、実業補習学校教員養成所令(1920年)の制定により道府県・市によって実業補習学校教員養成所で養成された。入所資格は、尋常小学校卒業程度を入学資格とした5年制実業学校等および師範学校の卒業生を原則とし、中学校・高等小学校卒業等者、小学校本科正教員、小学校専科正教員の免許を有する者も加えられた。修身、教育、法制、経済、実業に関する科目、実習を学科目とし「実業学校、師範学校に併設して入学を期待する制度」であったといえる。

青年訓練所は、1926(大正15)年の「青年訓練所令」「青年訓練所規程」制定によって成立した機関である。青年の心身の鍛練によって国民の資質向上を目的とした学校で、16歳から20歳までの男子が入所した。青年訓練所は実業補習学校及び小学校に付設され、主事は実業補習学校長・小学校長が兼務し、指導員は実業補習学校および小学校教員が兼務、教練科の指導員は在郷軍人

等に地方長官が囑託した。

中等教育学校へ進学しない子どもたちが進学する2つの教育機関は、設置目的及び修養する生徒の年齢構成の違いから、別の施設として運用していたが、両方の機関とも運営が市町村であり、小学校に付設されることも多く、年齢層も一部重複があり、教職員も兼務することもあったため、市町村財政の観点から市町村長からその統合の要望が多数上がっていた。

1935(昭和10)年制定の「青年学校令」をもって、実業補習学校と青年訓練所を統合し青年学校制度を発足させた。男女青年(小学校を終えて直ちに実務に就くもの)に対して心身を鍛練し特性を涵養するとともに、職業及び實際生活に必要な知識・技能を授け国民の資質を向上させることを目的とした。1937(昭和12)年には男子青年に対しては義務制が決定され、多くの生徒の就学を期待して柔軟な制度設計がされた。主なものは以下の6点である。

- ・入学資格は小学校卒業程度以外の制限を設けない
- ・教育課程は簡素に設定し、教授・訓練時数も最低限に抑える。
- ・生徒の出稼ぎ等を考慮し転学の手続を簡略化。
- ・生徒の生業を考慮し季節・時刻を配慮したカリキュラム(厳格な学年制を避ける)。
- ・授業料の徴収をしない。
- ・小学校および適切な教育施設に付設することを認め専用教室と教員を整える。

3. 青年学校教員養成所の設置と青年師範学校への昇格

青年学校を、男女青年大衆に対して広く国民教育を与える学校であるとの認識から、相当数の教員を置くことが期待され、青年学校教員は青年学校教員養成所を卒業したもの、実業学校の教員の資格を持っている者、小学校本科生教員・小学校専科正教員の免許の取得者、文部大臣の指定した者とし、実業補習学校と同様、教諭・助教諭の身分であった。

職業・家事・裁縫について特別の知識技能のある者は地方長官の認可を受けて青年学校教員とし、教練科を指導する教員の採用については、市町村の在郷軍人等に委嘱した。

青年学校教員養成所は道府県・市の任意設置で、修業年限2年とし特別の必要がある場合は1年以内の延長を認めていた。青年学校教員養成所の入所資格は実業学校、師範学校、中学校、高等女学校の卒業生またはこれに準じる学力を有する者とした。

1939(昭和14)年に青年学校義務制が施かれると、男子のための実業科、女子のための家政科を設置し、その担当教員の養成が青年学校教員養成所に期待された。普通学科に関しては師範学校卒業生が担当することが期待され、全国に53校設置するに留まった。

1944(昭和19)年2月に、師範学校令改正により、青年学校教員養成所は青年師範学校に改組された。師範学校と同様に、道府県立から官立に移管され、修業年限3年の専門学校程度に昇格したのである。

本研究は、青年師範学校制度を戦前の青年大衆に対する国民教育を担当する教員養成の到達点と位置づけ、戦後教育改革における青年師範学校の新制大学への包括過程から青年師範学校の制度的意義を明らかにするものである。

<参考文献>

国立教育研究所編『日本近代教育百年史』学校教育・教育政策・社会教育、1974年。

中内敏夫『日本の教師6 教員養成の歴史と構造』明治図書出版、1974年。

米田俊彦『教育審議会の研究 青年学校改革』野間研究所、1995年。

佐野浩「新潟県中越地域における中等普通教育成立過程の研究」『新潟経営大学紀要16』2010年。

海老沼宏始「青年訓練所と青年学校に関する一考察」『帝京大学文学部紀要37』、2012年。

九州大学教育学部ならびにその前身高等教育機関における

教育学研究スタッフに着目した教育学研究の

歴史的発展過程の一側面に関するプロソポグラフィ的研究

鈴木 篤 (大分大学)

1. 問題の所在

K.P.ホルンはその著書『20世紀ドイツの教育科学』において次のように自らの課題を設定する。「ドイツにおける教育科学の最新の制度面・スタッフ面の状況について知りたければ、非常に容易に概観することが可能である。(中略)しかし、20世紀における教育科学の制度面・スタッフ面の発展についての何かしらを個々の大学やドイツ全体の状況に関して知りたいと思うならば、相当の困難に直面することになる。研究大学の教授に関する公的な目録が若干は存在し、個々の大学および／あるいは個々の人物についての事例研究がばらばらの状態で存在する以外には、このディシプリンの歴史は全体として闇の中にあるか、あるいは教育科学の制度面・スタッフ面の歴史についての疑わしい記述しか持ち合わせていないのである。」¹

「教育科学というディシプリンは、当該領域の「ヒーロー」以外についての制度面・スタッフ面での発展を描き出し、分析するような、全体的記述を欠いている。」²

この記述は当然ながらドイツの状況を念頭においたものである。しかしながら、この状況を日本に当てはめてみた場合にも、この主張はほぼ妥当性を持つといえよう。長年、日本の教育学研究は主に戦前期に活動した一部の「ヒーロー」に目を向ける一方、戦前・戦後に活動した無数の教育学研究スタッフのほとんどには十分に目を向けてこなかった。近年、戦後の教育学史や教育理論史に関してもいくつかの研究が発表されるようになったが、これらの研究においても、日本の教育学の発展については十分に解明が試みられているとは言い難い状況にある。

もっとも、単一の研究の枠内で明治期以降の教育学全体の発展を描き出すことはとうてい不可能である。また、その多くが個々人の中に記憶として保存されている歴史的事実をすべて探り出し、明文化することも非常に困難である。また、教育学研究スタッフたちの所属機関は多岐にわたっており、それらを一度に取り扱うことも容易ではない。それゆえ本研究では、教育学研究の歴史的発展において戦前期の帝国大学、官立・私立大学、専門学校、戦後の国立・私立大学に勤務した教育学研究スタッフが大きな役割を果たしたことを踏まえつつも、検討範囲を限定し、明治期以降に九州大学教育学部ならびにその前身高等教育機関に在籍した教育学研究スタッフの研究活動を取り上げ、あくまでも活字化された資料のみを使用するかたちで、制度面・スタッフ面におけるその発展の概要を描出することを試みる。そのことにより、今後、日本における教育学研究の歴史的発展過程に関するより詳細な研究が生み出されるための契機をもたらすことを目指したい。

ホルンは研究に際し、その手順を次のように記している。

「記述を行うための資料の基盤は、公刊されている資料を用いて、研究大学において教育科学にかかわるスタッフすべてを見つけ出すことである。この伝記的なデータの収集を制度面に関するデータにより補い、修正し、拡大する。これらのデータを用いることで、20世紀の教育科学の発展について

¹ Horn, K.-P. (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 11.

の共同伝記的な (kollektivbiographisch) 分析が可能となるのである。そのような共同伝記的な分析は、この 20 年間に大学史や科学史の領域で広く用いられるようになってきた。通常、それは社会的・宗教的出自の調査を行い、人々の全体集団を細分化・分類するというものである。しかしながら、この研究ではディシプリンの発展に着目する。それゆえ、問題とされるのは領域上の出自や専門性構築の方法・経路などであり、そのような問いが関心の中心に置かれる (中略)。教育科学の制度面・社会面・スタッフ面の構造は、すべてのデータを収集するという方法で明らかにすることができ、(中略) ドイツの研究大学における学問領域の発展の全体像が示されるのである。」³

ここでホルンが論じる「共同伝記的な分析」とは英米圏の歴史研究においてプロソポグラフィと呼ばれる手法である。プロソポグラフィとは、「制度を動かす複数の人間に注目し、その人間たちの地理的・社会的出自、学歴・職歴、財産形成や投資、また、その家・親族を含んだ人間関係などから制度や集団を理解しようとするもの」⁴である。プロソポグラフィを用いた研究が具体的にどのような形態をとるかは研究対象により多様であるが、プロソポグラフィを用いた研究はいずれも、「集団内の個々人の伝記を作成するための情報収集」を行い、「それらの情報がどのような性質や特徴を共有するか、あるいはどんな点で相違するかを見出すための比較」⁵に取り組む。この研究手法においては特定の集団を対象に伝記的情報を収集し、それらの比較検討を通じて集団内の共通性や差異を見出すことが求められるのである。

2. 研究対象と時期

日本の高等教育機関における教育学研究スタッフ設置状況の歴史の変遷については、①1886 年～1901 年 (帝国大学内の教育学講座、高等師範学校、女子高等師範学校がそれぞれ一つずつ揃った時期)、②1902 年～1918 年 (帝国大学内の教育学講座、高等師範学校、女子高等師範学校がさらに各一校増設された時期)、③1919 年～1943 年 (帝国大学内の教育学講座がさらに増設されるとともに、文理科大学が 2 校設けられ、教育学研究スタッフが大幅に増加した時期)、④1944 年～1948 年 (高等師範学校・女子高等師範学校が増設されるが、敗戦とその後の混乱を迎える時期)、⑤1949 年～1965 年 (新制大学の創設と戦後体制の確立期)、⑥1966 年～1980 年 (学芸大学理念の転換と新構想大学の設置) の 6 期に区分することができよう。1980 年度までの着任者を対象とする理由は、新構想大学としての筑波大学の開学 (1973 年) と東京教育大学の閉学 (1978 年) を経て、現在の教育学研究における制度的体制が一定程度整った時期としてこの時期が重要な意味を持つためである (時期区分はいずれも年度)。

本研究では「九州大学教育部ならびにその前身高等教育機関における教育学研究スタッフ」という範囲に対象を限定し、プロソポグラフィの作成を試みる。分析対象者は分析対象者は九州帝国大学法文学部教育学講座の開設された 1925 年度から九州大学教育学部の創設された 1949 年を経て、1980 年度までの着任者とし、(比較的長期的な勤務を前提として採用が行われたと考えられる) 講師以上の職位での勤務者とする⁶。

² Horn, K.-P. (2003), S. 12.

³ Horn (2003), S.18.

⁴ ビーチ, G. 著、中堀博司訳・解題 (2009 年) 「プロソポグラフィ」、『宮崎大学教育文化学部紀要 社会科学』第 20 号、73-104 頁、73 頁。

⁵ ビーチ, G. (2009 年)、76 頁。

⁶ 同じ手法を用いた研究として本発表に先立つかたちで公刊されているのは、鈴木篤による東京大学教育学部、広島大学教育学部、東北大学教育学部、筑波大学教育学域に関する研究である。

日本の教育学におけるニーチェ受容 —長田新の場合—

松原 岳行 (九州産業大学)

1. 問題設定

教育学がニーチェ (Friedrich Nietzsche, 1844-1900) の思想を論じる試みは日本においても少なくない。しかしながら、その多くは散発的な論文であり、著作はおろか、体系的研究もあまり見られない。このような研究状況を生んだ要因のひとつは、非「教育」「学」的な性格を有するニーチェ思想を教育学が論じることに對する無自覚、ニーチェ思想の教育学的意義を歴史的に検証する試み＝ニーチェ受容史研究への無関心に求められるのではないか。こうした批判意識から、発表者は教育学におけるニーチェ受容史研究に着手した。

ドイツとは対照的にほとんど研究の蓄積がない日本の教育学におけるニーチェ受容史を検討するにあたり、最初の考察対象に選んだのは、近代日本を代表する教育哲学者であり、日本教育学会の初代会長も務めた長田新(1887-1961)である。ペスタロッチー研究の草分け的存在である長田新はいわば教育学の正統派に属し、長田の教育学に関する研究論文は相当数にのぼるが、にもかかわらず／だからこそ、長田教育学におけるニーチェ像については、管見の限り全く論じられていない。以上の問題関心にに基づき、本発表では、長田新におけるニーチェ受容の実態とその意味について考察する。

2. 長田教育学におけるニーチェ受容の前史

小西重直、谷本富、沢柳政太郎らの薫陶を受けて教育哲学研究の道に進んだ長田新は、1920年に広島高等師範学校の教授に就任し、1921年5月から約1年間、沢柳、小西らとともに、欧米各国の教育事情を視察した。欧米視察時、精神科学的教育学派に属するシュプランガーやリットと会ったことを踏まえれば、帰国後にニーチェへの言及があってもよさそうだが、視察の報告書『現代欧米教育大観』(1924)においても、1920年代に出版されたその後の著作においても、長田はニーチェの名前を一度も挙げていない。

谷本が学位論文「中等教育の革新」において「ニーツェは意力的修養論者なり」〔谷本 1905 : 58〕と述べ、沢柳が1909年の著作『退耕録』においてニーチェ主義の流行に懸念を示し〔沢柳 1909 : 189〕、1917年には小西が『哲学研究』誌上に「ニイツエの学制論」を發表、同論文を1923年著作『教育思想の研究』の「思想編」第九章「ニイツエの教育論—強者の教育」として収録したことを踏まえれば、ニーチェに対する長田の無関心は不自然のようにも思えるが、この時期の長田にとってはペスタロッチーの研究が最優先課題だったものと思われる。

3. 1930年代著作における長田のニーチェ評価

(1) 生の哲学者としてのニーチェ

長田が最初にニーチェを取り上げたのは1931年著作『教育思想史』においてである。エレン・ケイの『児童の世紀』に影響を与えた人物のひとつとして長田はニーチェの名を挙げ、彼の思想を「生の哲学」ないし「生命哲学」と特徴づけた。この見方は、『教育学』(1933)、『最近の教育思潮』(1934)、『近世西洋教育史』(1936)、『教育活動の本質』(1936)、『最近の教育哲学』(1938)な

ど、その後の著作でもしばしば登場していることから、「ニーチェ＝生の哲学者」を長田の基本的なニーチェ解釈モデルと見なすことができるだろう。

(2) 青年運動・新教育運動への影響

長田は1934年著作『最近の教育思潮』の中で「生命哲学は事实现代の教育学に対して如何なる影響を及ぼしたか」〔長田 1934:16〕と問い、生の哲学としてのニーチェ思想がドイツ青年運動や新教育運動にとって重要な役割を果たしたという歴史的事実に注目する。すでに1933年著作『教育学』の中では「現代に於ける此の新教育の運動が一面ニーチェの思想に源を發することも決して偶然ではない」〔長田 1933:135〕とも述べており、ニーチェ思想の教育学的意義を強調している。

4. 1944年著作『国家教育学』におけるニーチェ像

(1) ファシズム哲学としてのニーチェ思想

新教育運動以降のニーチェ受容史が示すとおり、ニーチェ思想はやがてファシズムの御用哲学としての役割を引き受けることとなる。注目したいのは、長田がファシズムによるニーチェ受容についても言及している事実である。「斯くてニーチェは時代の潮流に乗つてヘーゲルと共に復活した。ファシズムが彼を復活させたのである。復活したニーチェは就中彼れの全哲学の象徴とも言ふべき『権力への意志』(Wille zur Macht)の翼で現代の欧羅巴を横行してゐる。」〔長田 1944:74〕——1944年著作『国家教育学』執筆時の長田の目には、ファシズム哲学として現代的意義を獲得したニーチェ思想の姿が鮮明に映ったのである。

(2) ファシズムとの距離／ニーチェのさらなる解釈可能性

しかし長田自身は、1944年という時代の制約を色濃く受けながらも、ファシズムに迎合することはなかった。このことはニーチェ解釈という点においても同様である。実際、長田は「近世思想史上における一個の怪物とも言ふべきニーチェ哲学の真意が果してファシズムとの間だけに特殊の関係を形成する如きものであるかどうか」〔長田 1944:79〕と問い、自分自身とファシズムとの間に一線を画すと同時に、ファシズムによるニーチェ受容の一面性や恣意性を婉曲的な表現ながら批判し、ニーチェ思想のさらなる解釈可能性を示唆している。

5. 長田新におけるニーチェ受容の意味——小西重直との比較——

長田新は、初期から後期までニーチェ思想の全体を射程に入れているものの、「権力への意志」や「超人」などニーチェの鍵概念についての具体的言及は一切なく、ニーチェの教育観を論じることもしなかった。まるで教育学者としての長田自身のニーチェ評価を器用に回避するかのようになり、ニーチェから常に一定の距離を取る。一方、小西重直は、この時期としては珍しくニーチェの講演論文「われわれの教養施設の将来について」を詳述しており、その意味で、教育学への積極的なニーチェ受容例、教育学者としてのニーチェ解釈の試みと見なすことができる。

しかし、最終的に小西は「ニツイエの考方は現代の社会組織の実状と甚だかけはなれたる立論であると見ねばならない」〔小西 1923:179〕とし、ニーチェの教育論を批判した。ニーチェを一人の教育学者として評価しようとする中で、かえってニーチェ思想の非「教育」「学」的な性格が浮き彫りとなり、結果的にその教育学的意義を低く評価せざるを得なくなったとも考えられよう。実際、1923年著作『教育思想の研究』以降、小西はニーチェへの言及を一切絶つこととなる。それに対して長田は、『教育思想史』(1931)から『教育哲学：教育学はどこへゆく』(1959)にいたるまで一貫して「生の哲学者」というニーチェ像を維持することができた。ニーチェから一定の距離を確保することによって長田は、非「教育」「学」的なニーチェの思想を拒絶することなく、教育的に意味のある思想として評価することに成功したのである。

幼稚園教諭のストレス要因に関する日中比較分析

褚 蕾（山口大学大学院・院生）

1. 研究の背景と目的

現代の幼稚園保育者は、多様な個性をもつ子どもたちを育てながら様々な保育活動に努力し、保護者や同僚などと人間関係を築くことに力を入れ、また仕事量の多さから残業や仕事の持ち帰りもこなしている。しかしそれらによって日常生活の中で不快と疲れを蓄積すると、過度なストレスを抱えるリスクに晒される。その結果、保育者は心身障害に陥る危険だけでなく、仕事満足感と幸福感を減らして、保育への意欲を失う可能性もある。意欲の喪失により、保育活動の中で子どもの欲求を無視したり子どもを放置するなどの事態が発生しやすくなり、また、虐待的な／不適切な保育行為が発生する危険性も高まると考えられる。

子どもは大人に比べて身心共に弱いため、権利侵害や虐待などの問題に直面しやすい。しかし、近年の日本では、児童虐待に関する研究は家庭内の範囲に限定され、保育施設でも虐待が行われる点についてはあまり議論されてこなかった。2019年、福岡市、熊本市、下関市において保育施設での子ども虐待事件が次々に報道された際には社会の関心を集めたが、今後、幼稚園や保育所などの保育施設における児童虐待防止について、さらに検討が必要になっていくだろう。

一方、中国では、2017年の保育施設における虐待事件の多発により、民衆の関心が高まって、教育学、心理学、法律学などの分野で積極的に検証がなされている。陳・熊（2019）は、2011-2017年末までの保育施設での虐待事件を分析して、教諭の虐待行為を内在的な欲望の外在的表現として扱っている。そのなかでストレスと虐待の関連性を示唆しているが、しかし事件数の分析によって結論まで導くのは不確実性があり、さらなる検討が必要であろう。

こうした現状を背景に、本研究は「幼稚園における児童虐待防止」に関する研究の一環として、日中における幼稚園教諭のストレス要因を比較・分析することによって、①ストレスは保育者の虐待的な養育態度に関係があるかどうかを分析し、②ストレス要因の区別を明らかにしながら、教諭のストレス解消への示唆から子ども虐待発生リスクを下げることを検討課題とする。

2. 研究方法

2019年5月～7月にかけて、日本全国の60幼稚園の園長先生に調査協力を依頼したところ、16園から承諾を得ることができた（留置・郵送調査）。それと並行して、中国では幼稚園10カ所に調査協力を依頼し、承諾を得た後に訪問の形で調査を行った。両国とも、調査用紙（日本語版・中国語版）は園を通じて教諭に配布され、記入後、封印した封筒を園に提出してもらい、まとめて回収する方法をとった。なお、中国では、web調査も一部実施している。ネット回答は、アンケート大手ウェブ「問巻星」を使って、質問紙調査と同様に、調査目的や個人情報の取り扱いなどについて明記した。項目はすべて同じである。

調査内容は対象の属性に関する項目、仕事環境に関する項目、仕事に対する満足感、園の設置と方針に対する考え、保育方法に対する考え、自由記述などを含める。アンケート調査の結果を分析対象とし、SPSS 23.0を用いて分析した。

3. 調査の結果と分析

本調査では、日本の幼稚園教諭の学歴は、高卒7人（2%）、短大卒244人（71%）、大卒及び大

学院修了が93人(27%)であった。一方、中国では、中卒が23人(11%)を占め、高卒は30人(14.3%)、短大卒94人(44.8%)、大卒及び大学院修了は63人(30%)と、学歴の差は日本より大きい。なお、日本の場合、免許を持たない教諭は13人だけで全体の3.8%であったが、中国は74人で全体の34.7%を占めており、免許を持たない割合は日本よりかなり高い。また、日本の教諭のなかで、ストレスは「よくある」「時々ある」と答えたストレス自覚者は全体の81.5%(279人)であり、中国でも全体の79.4%(169人)と、両国の幼稚園教諭とも高ストレスの職場環境で働いていることが分かった。

先行研究では、日本特有のストレスは「園の方針とのズレ」「知識と現場のギャップ」「能力の未開発」「周りからの支援不足」などであり、中国特有の外レッサーは「職務評価」「個人価値の職業希望」「世論からの偏見」などであることが明らかになった。それを参考に、教諭のストレス要因となり得るアンケートの要項を因子分析した結果、日中とも3因子を抽出した。日本の場合は、「仕事のやりやすさ」「仕事に対する満足感」「仕事時間の長さ」の因子が抽出され、中国では、「仕事のやりやすさと満足感」、仕事に見合う給料が支払われないこと、「人手不足の不満」が抽出された。この結果から、日本と中国の幼稚園教諭のストレスに関する評価は異なることが考えられる。特に大きな差は、日本では「仕事のしやすさ」に同僚関係が含まれていた点である。

次に、日本と中国の幼稚園教諭が「不適切な養育方法」(5項目)についてどのように考えているかについて比較分析を行った。その結果、いずれも日本の教諭の方が中国の教諭よりも「不適切な養育方法」について「絶対だめ」と答える割合が有意に高いことがわかった。さらに、因子分析でみた12項目をストレス変数として、その合計点からストレスの高い群、中間群、低位群の3つに分類し、それと不適切な養育態度との関連について考察を行った。その結果、日本の調査では1つの項目だけ有意差がみられ、反対に、中国ではそれ以外の4項目において、ストレスが高いほど不適切な養育態度を許容する関係が見られた。特に中国において、教諭のストレスを軽減することは不適切な養育を軽減するために必要な措置であることと考えられる。

4. 結論

中国の教諭は日本の教諭よりも、学歴・免許取得率が低く、また不適切な養育方法に対する意識も低かった。不適切な養育や虐待的行為は、教諭の資質と強く関連していることは想像しやすく、中国でも教諭免許取得率の増加とそのためのトレーニング期間(学歴)も必要であろう。

日中比較によって得た差および自由記述の回答はストレス解消に与えた示唆を検討した結果、日本は相談体制づくりまで取組む努力と教諭に過度な負担にならない研究・研修のシステムを備える努力の必要がある。中国は能力に応じて給料をもらうことと個人価値の職業希望の実現を保障できるシステムの再検討が必要になる。日中とも幼稚園教諭の仕事に対する保護者の一層の了解、社会の地位向上や偏見の減少などに努めないといけないが、たとえばマスコミの利用は有効の手段と考えられる。また、職場環境や給料待遇など体制改革は一層重視する必要がある。

<参考文献>

- ・ 武小燕, 2015「日中の保育者の生活環境と労働環境に関する比較研究」『子ども学研究論集』(7), pp. 1-12
- ・ 松村朋子, 2016「保育者のストレスに関する文献レビュー」『大阪総合保育大学紀要』(10), pp. 203-214
- ・ 陈伟・熊波, 2019「幼师虐童的生发机理与犯罪防控模式-基于264起幼师虐童案的实证分析」『山东大学学报』(哲学社会科学版), pp. 55-64

「日本と中国における社会科系教科の教育内容の現状と課題」

○ 西川 侑里 (山口大学大学院・院生)

1. はじめに

近年、日本においてもグローバル化、国際化の進展が進む中で、学校教育現場においても様々な改革や取り組みがなされてきている。特に社会科教育では、平成29年度告示の新学習指導要領に「グローバル化する国際社会に生きる公民としての資質を育む」ことが目標の一つとして掲げられているように、その影響が顕著である。また、他国の現状に目を移すと、それぞれの国で多様なグローバル化への対応が図られ、教科教育の中にも影響がみられる。今回は特に、日本と同じアジアの国であり歴史的にみても関わりの深い中国との社会系教科との比較・分析を試みた。特に注目すべき点としては、日本と中国のそれぞれの置かれた状況(国家体制)の違いから生じる「グローバル化」のとらえ方の違いや共通点である。一口に両国の社会科系教科と言っても、それぞれの教科の特色には様々な差異が見られる。本研究の目的は、日本と中国の社会科系教科の現状と課題を比較・分析することで、これからのグローバル化時代における一教科としての社会科系教科の役割とその可能性を模索することである。本研究の成果には、異なる国同士の世界系教科を取り上げ比較することで、より広い視点から、グローバル化時代における社会科系教科の在り方に有用な示唆を与える意義があると考えられる。

2. 日本の社会科、道徳科の現状と教科としての歴史的変遷

日本の社会科は、1947年に日本の徹底的な民主化を試みていたGHQ(連合軍最高司令官司令部)によって、それまでの修身・国史・地理の教育を見直す形でスタートした。社会科の本来の設立の目的は、日本の民主主義社会の実現であり、その過程ではアメリカでの実践が見本となっている。戦後の日本社会の再スタートを図る形で一教科としての教科の在り方が模索され、それが現在の社会科にも通じていると捉えることができるだろう。1947年及び1951年の第一次改訂学習指導要領における社会科は、通称「初期社会科」と呼ばれている。これは、GHQ占領下での経験主義教育思想を背景に、問題解決学習を方法原理として「公民的資質」の育成を図る社会科であった。そのため、教科の目標としては「できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」であり、その「公民的資質」には国家との関係は全面に出てこない、個人主義的自由主義的性格のものであった。新学習指導要領から、現在の社会科は「公民的資質・能力の基礎を育成する」ことが教科の究極目標であることが読み取れる。社会科が社会における様々な問題を学習素材として、子供たちが主体的に調べたり、考えたりしながら学習展開されることは初期社会科の段階から今日の社会科においても共通の考え方である。一方、社会科の前身に戦前の修身が含まれていることや今日の日本における公民教育の展開からみても、教科としての在り方に道徳教育との関連性や共通点が大きいことが否めない。道徳教育は新学習指導要領下において一教科として成立したが、これまで学校の教育課程全てを通して展開されるべきものであった。道徳教育の前身は、やはり戦前の修身が起源である。このような歴史からみても、社会科と道徳科の関わりは大きく、両者のそれぞれの在り方が今後の教育を考える上でも非常に重要となるだろう。

3. 中国の社会系教科の現状—社会系教科としての新教科の存在—

現在の中国において社会系教科はまさにカリキュラムの変容期であると考えられる。これまで小学校教育の中で行われていた「品德と社会」は、「道徳と法治」という新たな名称に変化した。中学校においても「道徳と法治」「歴史と社会」(または「歴史」「地理」)という教科名で教育が展

開されている。中国の学習指導要領にあたる「課程標準」は、現在も 2011 年度のもものが適用されており、今回新しくなった教科書の教科名と現行の課程標準との内容の適合性を示すことは現時点では難しい。この点に関しては、別の稿に改めて分析を譲りたい。単純に教科名の変化から考えると、これまで思想政治教育から公民教育へと展開されてきた社会系教科であるが、今日また思想政治教育強化の流れを踏襲する形へと変化していきただけではないかと分析する。現在中国においては、依然社会主義国家としての認識が強く、目指すべき人間像のゴールは「社会のために役に立つ公民の育成」「社会主義的自覚を持つこと」「国家、社会、個人の利益を一体視する社会主義後継者の育成」である。日本の個人主義的、自由主義的公民育成としての社会科とは明らかに異なり、両国のそれぞれの置かれた状況から育成されうる公民的資質の考え方には相違があると考えられる。

4. 両国におけるグローバル化のとらえ方と対応、社会科教育の可能性と役割

日本と中国、両国における社会系教科の中で目指されるべきものとして「グローバル社会への対応」が図られている面に関しては、両国共通の課題であると考えられる。中国においては、中国も世界の一部であり、英語を主とした国際社会に参入し、グローバル社会の一員として主要な役割を果たそうとする動きが見られる。世界をよりマクロな視点でとらえているのは日本と中国の共通点でもあり、それは両国だけに共通するものではないかもしれない。しかし、日本が学習指導要領の中で「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成」と謳い、これを社会科の究極目標として民主主義社会にふさわしい公民的資質を育むこととしているのに対して、中国の課程標準の中では「児童が社会を認識し、社会に参加し、社会に適応することによって良好な道徳の形成を促進し、社会性を発展させるとともに、思いやり、責任感、良好な行為習慣と個人的資質を持った社会主義にふさわしい公民としての基礎を培うこと」が謳われ、両国のそれぞれの国家体制の違いによる目指すべき公民としての最終ゴールのとらえ方の違いは明確である。また、両国それぞれの目指す公民的資質の考え方として、グローバル社会の中でそれぞれの国家に所属する一国民として、国に対する愛国心、忠誠心を育むことが重要であるという面も共通点として考えられる。また、ユネスコの推奨する「持続可能な開発のための教育 (ESD)」が両国において推進され、グローバル社会の中の公民としての責任を果たそうとする動きを例にすると、両国が世界の中の一つの国としての自覚を育む必要性を自覚している点も共通であると考えられる。グローバル化する社会の中で、普遍性に目を向けるだけでなく、それぞれの国の置かれた状況やそれに伴う個別性も尊重するという考え方が社会科系教科の中で重視されているものと考えられる。

〈参考文献〉

- ・文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編」
- ・日本民間教育研究団体連絡会 (1978) 『日本の社会科三十年』民衆社 18-20 頁
- ・日本社会科教育学会 (2008) 『新しい社会科像を求めて 東アジアにおけるシティズンシップ教育』明治図書
- ・蔡秋英 (2009) 『現代中国における社会系教科教育課程改革に関する研究: 「思想政治教育」から「公民教育」へ』9-168 頁
- ・沈曉敏 (2017) 「中国における社会科教育の動向—小学校における「品徳と社会」から「道徳と法治」への変容を中心に—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.131 87-97 頁

韓国の学校における「民主市民教育」

朴 永奎(長崎外国語大学)

大統領の諮問機関である教育改革委員会の第1期改革委員会が1994年2月5日に発足した。21世紀に備えた教育の基本方向の確立と教育の長期発展のための国民的な合意を得るためであった。改革委員会は第1次教育改革方案(1995年5月31日、以降、第1次とする)、第2次(1996年2月9日)、第3次(1996年8月20日)、第4次(1997年6月2日)と、4回にわたり報告書をまとめ、1998年2月24日にその活動を終えた。

第1次で「人性及び創意性を涵養する教育課程の運営」を掲げ、「人間尊重の教育」が強調された。「学生が中心になる教育、学生の生活や生きがいが尊重される教育」へ、「教授者中心から学習者中心」への教育の軸を転換すべきであるとした。[大統領諮問教育改革委員会1996:828-829、以降、教育改革委員会とする]また、教育課程の運営上の問題点として「人性教育が知識偏重に留まり、体験的な教育方法が不足している」と、指摘したうえで団体生活や奉仕活動等を挙げながら「体験的かつ実習的である参加型人性教育」の必要性をうたった。[改革委員会1996:849-850]なお、「人性教育」とは人たるものや心の構えなどの人間本来の性格を涵養させるための教育である。

こうした議論は第2次大統領報告書(以降、第2次報告書とする)に「実践中心の人性教育の強化」という題で以下のようにまとめられた。[改革委員会1995:46-53]

○学校・学級別による人性教育の実施

- ・幼稚園～小学校3年:礼儀、基礎秩序(交通秩序)、共同体の意識教育等の強化
- ・小学校4年～中学校:民主市民教育(人間尊重、公共法秩序、合理的な意思決定等)強化
- ・高等学校:世界市民教育(多文化の正しい理解、平和教育、外国旅行エチケット等)強化

○人性教育の方法の改善:知識中心の道徳・倫理教育から離れ、対話、討論、相談、社会奉仕等の活動を通じて民主市民倫理を内面化し、全教科目にわたって道徳・倫理教育を具現化させ、学校を道徳的な活動の場として転換させる。(下線は朴)

第2次報告書で示された「民主市民教育」を議論するために民主市民教育研究委員会が1996年10月1日に開催され、第1次と第2次報告書の「人性教育」が「民主市民教育」という枠で議論された。民主市民教育研究委員会は4回の討議の上、同年11月26日に公聴会を開き、意見収取を図った。学生への体罰禁止案と学校での「公用語」使用案が活発な議論の対象となった。一方、「民主市民教育センター」の設置をめぐる賛否両論があったが、センターの機能が疑問視された上で、過去の「イデオロギー注入機関」の代理施設になりかねないという批判を浴び、議論の対象から外された。[教育改革委員会1998:198-201]こうした議論を踏まえ、第4次にはこれまで3回にわたって提案された教育改革の方案のうち、長期の構想や検討が要した課題と既存課題を総括する具体的な方案が盛り込まれた。

第1次と第2次報告書の「人性教育」も第4次の「民主市民教育のための改革」「改革委員会1997:9-18」方案の枠に盛り込まれ、2000年度からの「第7次教育課程」(日本の学習指導要領)に適用された。これまでの学校教育について、①教育体制と行政、教育内容と方法におい

て権威主義的かつ非民主主義的要因が多少なりとも存在している、②学校の組織、行政の構造と風土も学生らが民主市民としての資質と品性を学ぶのに適していない、③正規教科書にも自由、平等、人間尊厳、私生活の尊重などの民主的規範を教えるのに疎かにしてきた、と改革の必要性を述べた。[教育改革委員会 1998:203] そこで、第4次には道徳、倫理、社会科を中心に市民としての権利と義務及び責任の強化、体験を通じた民主的な行為規則の習慣化が図られた。学則の順守、部活の活性化、民主的な学級会議、体罰の禁止、暴言や悪口の禁止、暴力に対する徹底的に指導などが主な内容であった。いわば権威的であった学校文化を構成員同士が互いに尊重し、対立する意見は話し合いで解決し、生徒らの自主的な活動を通じて変えようとした。

そのために以下のような「学校別に特化された民主市民教育プログラム」が勧められた。[教育改革委員会 1998:206]

- ①校内学生法院：学校内で学生の間で起きる諸問題を適法な手続きによって解決できる方法を練習・体験できる場を提供する教育プログラム
- ②学生苦情処理制度：学生の内、弱い立場にいる学生の権利と利益を保護するために彼らの苦情の申し入れを受け、公正に処理できるように第3者(教員、保護者、地域社会の有識者など)が苦情の申し入れを受け入れ、公正で速やかに処理する制度
- ③模擬自治活動プログラム：学生らの民主的な自治能力と資質の向上と共に、民主主義社会の運営や体制に対する理解を拡大させるための教育プログラム(例：模擬国会)

こうした活動は、これまでの礼儀、秩序、規則等を「～すべきである」「～すべきではない」のような規範的かつ一方的な知識の教え込み教授から、学校の構成員同士が学校生活を通して、直接話し合い、ふれ合い、認め合いによって共に生きる空間作りが体験できる学び場への転換であった。その中でも、互いの人格を尊重するように学校の公式な活動や集い、授業での「公用語使用の日常化」はもっとも身近な生活習慣の改善でもあった。年齢や身分によって言葉使いが異なる言語習慣から、年齢や身分に問わずの「公用語」使用は当時としてはまさに「学校文化の改革」として受け止められた。なお、「公用語」は敬語ではなく、丁寧語を指す。

〈参考文献〉

- 1) 大統領諮問教育改革委員会 1996.2『新教育体制の樹立のための教育改革報告書』
- 2) 大統領諮問教育改革委員会 1995.5『第2次大統領報告書 世界化・情報化の時代を主導する新教育体制の樹立のための教育改革法案』
- 3) 大統領諮問教育改革委員会 1997.6『第5次大統領報告書 世界化・情報化の時代を主導する新教育体制の樹立のための教育改革法案(IV)』
- 4) 教育改革委員会 1998.1『韓国教育改革白書(1994-1998)』

タイにおける不就学児童および就学継続が困難な児童のための 支援政策と現状

○ 森下 稔 (東京海洋大学)

平田 利文 (大分大学)

はじめに

2015年に発足したASEAN共同体において重要な教育政策となっているのが、就学できない子ども・青年 (Out of School Children and Youth:以下 OOSCY とする) に対する支援である。ASEAN 共同体では3つの柱の共同体を実現させようとしているが、そのうち社会文化共同体の理念に基づき、2016年9月に OOSCY への教育支援強化に関する宣言 (ASEAN Declaration on Strengthening Education for out-of-school Children and Youth) が採択された。

他の加盟国に比べ、タイにおける不就学児童の割合は低いと見積もられているが、その概数は60万人以上とされる。その中には、外国籍児童や無国籍児童のように住民登録がないために不就学となる事例が多くあると考えられる。また、タイ人児童であっても、貧困などの家族の要因によって就学継続が困難になる場合も多くあると考えられる。したがって、支援の必要性は高い。

発表者は、九州教育学会第70回大会(2018年)において、「タイの沿岸国境地域における国立初等学校に就学する外国人児童—ミャンマー国境とカンボジア国境の比較—」と題する自由研究発表を行った。この発表では、境界研究の分析法を用いながら、ミャンマー国境のラノン県およびカンボジア国境トラート県の国立初等学校に外国人児童が就学している事例を明らかにした。その社会的背景や就学手続きについての一部について述べたものの、タイ政府による OOSCY 支援政策の全体像については描けていなかった。

そこで本発表では、貧困、外国籍、無国籍の児童のために行われているタイ政府による支援の現状を政策資料の分析および地方の学校における実際から明らかにする。

1. タイの学校における外国籍・無国籍児童の就学促進政策

就学促進政策をまとめた『外国籍・無国籍児童の就学に関するハンドブック』(タイ教育省、2017年改訂版)の冒頭において、タイ教育省は既に1992年段階で、「あらゆる者が、言語、風俗、習慣、文化のいかにかわからず、自身の発達のための教育を享受する機会を持つこと」という見解を示したと述べている。その後、1999年国家教育法が公布されⁱ、その第10条において「個人は、等しく最低12年間の基礎教育を受ける権利と機会を与えなければならない。国は、その基礎教育を無償とし、質の高い教育を提供しなければならない」、また、第17条では「義務教育は9年間とする。義務教育第9学年を修了した場合を除き、7才に達した子供を16才に達するまで基礎教育機関に就学させるものとする」と規定された。これらの規定は、タイ国籍を持つ児童だけでなく、外国籍、無国籍の児童にも適用されることを意味している。野津はⁱⁱ、2005年教育省規定において、「外国人児童は外国人登録の有無にかかわらず、タイ児童と同等の教育をあらゆる教育レベルで受け、同時に外国人受け入れ学校は政府から受け入れ予算をタイ児童と同等に配分されることとされた」と指摘している。

その後、上記ハンドブックを受けて、教育省は2018年1月、外国籍・無国籍児童の就学支援策を発表した。

その支援策は次のとおりである。①規則に基づいて書類審査する。②住民登録または13ケタの国民番号の書類が整っていれば就学手続きをする。③住民登録または13ケタ国民番号の書類がな

い場合には、学習者番号を決める。④学習者番号を基にして、学校でとりまとめて住民登録手続きを行う。⑤続けて13ケタ国民番号の交付手続きを進める。⑥住民登録の手続きができない場合は学習者番号のみで就学手続きを完了させる。

発表者は、2018年8月にタイのラノー県で現地調査を実施し、教育地区事務所と3校の国立初等学校でインタビュー調査と資料収集を行った。ラノー県の基礎教育政策(教育方針)によれば、2018年度のVision, Mission, Goalsが設定されているが、これらは、タイ教育省の方針に即したものである。すなわち、タイ国の教育水準を維持することになっている。この県ではミャンマー人が人口の約30%を占めるとされているが、ミャンマー人の児童であっても、タイ人と同じ教育を提供することになっている。調査を実施した3校では、ミャンマー人児童は3分の2から98%と多数を占めている。しかし、タイのカリキュラムを使用し、タイ語で授業が行われている。

2. 貧困家庭の児童に対する就学継続支援政策

2014年クーデター後の暫定軍事政権による貧困対策政策は、一方でタクシン元首相派の支持基盤を切り崩すための政治的思惑が垣間見えるものの、他方でタイ社会の開発にとってはある程度の効果が見られるとも評価されることがある。その教育面での一環として、貧困家庭児童に対する支援政策がある。「仏暦2561年教育公正基金法(英語表記では、Equitable Education Fund Act B.E. 2561: 以下EEF法とする)」が2018年5月10日に交付施行された。この法により、教育省や他の省庁の政策実施支援を受けながら、タイ資本の大企業に出資させて、同月、独立機関として「教育の平等のための基金(英語表記では、The Equitable Education Fund, Thailand: 以下EEFとする)」が設立された。

EEF法の目的は、最も支援が必要とされる児童および青年に対して財政的支援を提供し、教育上の不平等を縮小させることとされ、そのために政府や民間が協働するとともに、実務にあたる教員に対する支援や能力向上に資する調査を実施することにあるとされる。EEFは首相の管轄下に置かれ、大臣・専門家・各分野の代表者から組織されるEEF委員会が意思決定して運営されることになった。EEFが支援する主要分野には、幼児に関する調査と技術援助、条件付き給付金、職業教育(後期中等教育・高等教育段階)の奨学金、就学支援のためのデジタル・データベースの構築などが構想されている。

EEF事務局長スパコーン氏によれば、EEF事務局では各学校からの応募を審査して、学校の教師および支援企業からの派遣スタッフが実務にあたるということである。例えば、貧困家庭児童への給付金は、教師による家庭状況の調査結果に基づき、学校に対して支給されるとのことであった。また、事業が立ち上がってから1年あまりで、支援の効果を評価する段階には至っていないとのことであった。

おわりに

本発表では、タイにおける不就学児童および就学継続が困難な児童のための支援政策について、外国籍・無国籍児童への地方教育行政および学校による具体的な就学支援と、貧困家庭の児童に対する支援のための基金設立について、分析した。いずれも、ASEAN共同体の中では先導的な取り組みといえる。しかし、不就学児童を把握するための仕組みは構築されていない。なお、EEFについてはその実態が調査できておらず、発表者の今後の研究課題である。

i 平田利文 森下稔訳 2000 『タイ 仏暦2542年(西暦1999年)国家教育法』ヨシダ印刷。

ii 野津隆志 2014 『タイにおける外国人児童の教育と人権』ブックウェイ。

韓国における住民自治制度と住民の主体形成に関する研究

—済州特別自治道における住民自治センターの取組を中心に—

○ 金子 満 (鹿児島大学)

1. はじめに

近年、我が国における社会教育の在り方が大きく組み替えられようとしている。2018年12月に中央教育審議会から出された答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について(答申)」では、「『社会教育』と基盤とした、人づくり・つながり・地域づくり」が提唱され、社会教育は個人の成長と地域社会の発展の双方に重要な意義と役割を果たすことが明示された。また新たな社会教育の方向性として「開かれ、つながる社会教育の実現」が示されることとなり、首長部局との連携協力をもとに、住民相互の学習や活動を通じた、人づくり、まちづくりの推進が大きな焦点となっている。特に、2011年に発足した日本創生会議の座長であった増田寛也による通称「増田レポート(2014年)」による消滅可能性のある自治体名の公表以降、過疎化が進む地方自治体においては、住民の生活基盤そのものの弱体化が深刻な社会問題となっており、また近年におけるデフレ経済の影響も相俟って貧富の格差がより広がりを見せるなか、単なる福祉対策のみでは、立ち行かない現状が横たわっており、これらの課題に対し、従来のような行政依存のパラダイムから抜け出した、各種団体や住民らによる自治や自立への関心が高まりを見せており、地域社会における住民相互の学習をもとにした人づくりまちづくりへの重要度が増しているといえる。

具体的な方策の一つとして同答申では、内閣府による「まち・ひと・しごと創生本部」が推進する「小さな拠点の形成」事業を紹介しつつ、中山間地域において、将来にわたって住民が暮らし続けることが出来るように、必要なサービスの維持・確保や地域における仕事・収入を確保し、地域住民による主体的な地域の将来プランの策定ならびに地域課題の解決に向けた多機能型の取組を行うための拠点として公民館を活用すべきとした。従来の内閣府による「小規模多機能自治」構想が、地域に限定された狭域的な社会課題を重視するなか、環境問題や労働問題、さらには外国人移住者を含む人権問題といった広域的な社会課題との断絶が危惧される点において、同答申が公民館の活用を主張したことは評価できると考える。改めて大きな社会変動下における一生涯にわたった継続的な学びの必要性、とりわけ自身の生活基盤の再構築と依存から自立へと向かうための新たな学習、さらには狭域と広域をつなぐ学びこそがいま社会教育に求められているといえる。

そこで本研究では、地域住民の自治機能を強化しつつ、同時に広域的な社会課題への参画を実現しようとする韓国の済州特別自治道の住民自治センターにおける住民自治学校の取り組みに着目したいと考える。

2. 韓国済州特別自治道への着目

済州島は、「済州道4・3事件(1948年)」等にも明らかなように韓国国内においても歴史的特徴をもつ島である。2003年に大統領に就任した盧武鉉による積極的な地方分権制度として誕生した「済州特別自治道」は、司法や国防、外交を除く高い自治権をもつ特殊な自治体であり、また同道は、これまで2階層であった韓国の地方自治の構造を単一の広域自治体とし

て1階層とし、行政の効率化を進める一方、広域自治体と住民が密接にかかわるための新たな住民自治組織の構築や条例の制定に地域住民が直接関与できる「住民投票制度」の充実等などが特徴的であり、韓国の住民自治制度の先駆的モデルとして位置づいている。

特に現在韓国国内においても大きな話題となっている済州第2空港建設問題においては、近年における観光客急増への対応として同島南部の西帰浦市建設案が浮上したものの、海岸線の埋め立てによる環境破壊問題等に地域住民が反対運動を展開し、工事の着工にストップがかかっているが、この背景にも地域住民による自治意識の高まりがみられる。また大きなリゾート開発等に関しては、住民投票によってその是非が問われるという済州特別自治道の特徴により、様々な開発が見直しを迫られるなど、注目を集めている。

一方、環境に配慮した施策を打ち出している済州特別自治道は、現在韓国国内における移住先として人気を博しており、従来住民と移住者との意識の違いによる葛藤、国際都市を目指し、外資による島内開発を促進させる反面、住民への自治権を拡大し、住民投票による権限を付与したことによる政策的葛藤など多くの矛盾を抱えている地域でもある。こうした地域葛藤に対し、住民自治センター並びに「住民自治学校」はどのように対応しているかについて明らかにする意味は大きいと考える

3、住民自治センター及び「住民自治学校」への着目

近年、韓国の「住民自治センター」における住民の自治活動が様々な分野で注目されているが、韓国国内における住民自治制度のスターター的実践は、主に済州特別自治道が発祥である。現在韓国全土に広がる「住民自治センター」の運営を審議し決定する住民自治委員会のメンバーは、主に各地域の自治組織の代表に対し自治体の長が委嘱し、その他、必要に応じて公募により選出されているが、済州特別自治道においては、地域住民の参加の公平性を確保するため、2016年の改訂より一定の公募者の中から抽選によって選抜することを条例（済州特別自治道住民自治センター設置・運営条例）に盛り込んだ。さらに、同条例の2016改訂で新設された18条により、「道知事は自治センター運営および活性化、委員会資質向上など住民自治が活性化できるように常時的な教育支援を積極的に遂行しなければならない」とし、その具体的教育支援として「住民自治学校」の運営推進が明示されるとともに、住民自治委員に対し同学校の教育課程の履修を義務付けた（同条例第17条5項）。「住民自治学校」の具体的なカリキュラム内容としては、「民主主義の歴史や理念」「憲法や条例と住民自治」「リーダーシップやコミュニケーション」「具体的地域づくり実践」「予算の申請や運営」など理念的概念的なものから具体的な地域実践やマネジメントに至るまで住民自治に関する幅広い見識深めるような内容となっている。これらの取り組みを基に2017年7月に新たにソウル市の4つの自治区において条例の改訂が行われ、現在実施されている。

そこで本研究では、地域住民を対象に民主主義と住民自治に関する学習の機会を提供する「住民自治学校」の実践を①地方分権を支える地域主体形成に関する新たな実践として、②民主主義を基盤に据えた住民自治に関する学習の場として、分析を試みることにする。特に住民自治学校の制度かが進む中、住民自治学校の管轄が道から行政市へ委譲され、より地域の特徴をふまえた内容へと変化している点を明らかにするとともに、済州島への移住者問題や住民投票制度の活用によって浮上した様々な地域葛藤について住民自治学校がどのような役割を果たすことが出来るかについての考察を行う。

アメリカにおける21世紀型博物館教育の動向

－「伊藤寿朗：第三世代の博物館像」を踏まえて－

梶原 健二 (福岡女子短期大学)

1. 課題設定

本稿では、1990年以降から2010年代に至る約20年間のアメリカ博物館教育の批判・問題提示を受け、その背景にある文化的・制度的変化の影響のもと、学芸員の在り方(実践)にどのような変化が求められているのかを考察する。研究の手順としては、まず日本の博物館教育の構造的変化を整理し、そこから導き出される課題を教育的視点から精査する。つぎに、アメリカの博物館教育および学芸員養成プログラムの動向を検討し、博物館教育の実践と学芸員養成プログラムの関連性を明らかにする。博物館教育の実践については博物館教育の実践記録文献を資料とし、学芸員養成については筆者によるアメリカのフィールドワーク調査記録を用いる。結語として、現代アメリカの博物館教育における学芸員養成・研修の動向を明らかにした上で、日本の学芸員養成制度への示唆を導く。

2. 博物館教育の構造的変化

(1) 伊藤寿朗氏の第三世代の博物館像

伊藤(1993)は、戦後日本の博物館の主要な機能といくつかの事業形態について整理し、世代間の違いを対比している。そして、第三世代の博物館とは、「期待概念であり、典型となる博物館はまだない」としたうえで、博物館教育実践の実証追究の途上、1991年に44歳で逝去される。平野(2010)によれば、その第三世代の博物館は、未だ部分的にしか見えてこないが、その方向性は、「社会の要請にもとづいて、必要な資料を発見し、あるいはつくりあげていく」というソーシャルな学習環境プロセスを重視する点を評価している。

項目	第一世代	第二世代	第三世代
利用形態	観光志向型：娯楽、観光	中央志向型：一過性の見学	地域志向型：継続的な利用
専門職員	番人(コレクター)	孤独な学芸員	専門職集団(分業化)
公開・教育	<ul style="list-style-type: none"> ・展示 ・教育事業 ・教育事業担当者 	<ul style="list-style-type: none"> ・常設展と特別展の組み合わせ ・一過性の事業中心 ・学芸員、臨時の人材 	<ul style="list-style-type: none"> ・参加・体験型も展示・演出 ・継続的な事業中心 ・教育事業担当(ミュージアム・エデュケーター)
時期	戦後から1960年代	1970年代から1980年代	1990年代以降

(筆者編集)

(2) 伊藤の提起する「プロセスに価値をおく教育観」

伊藤は、第三世代の<展示・教育：「参加・体験型」>にとって重要なことは、博物館が設定した教育目標に対して、その目標に至るプロセスを重視し、また同時に、その教育目標に固執せず、ひとつの固定した目標への到達度に価値をおかないこととしている。そして、ボストンこども博物館のスローガンを引用しながら、その教育観の中心は、「知識の量ではなく、体験による理解の質こそ大切である」と提起している。しかしながら、この「体験の理解の質」の評価方法については、伊藤による実践的解釈の理論化の文脈は立たれている。

3. 1990年以降における博物館展示・教育の変化

(1) アメリカ先住民墓地保護返還法: Native American Graves Protection and Repatriation Act
スミソニアン博物館の学芸員の論考集(2003)には、1990年代以降の博物館展示・教育における政治的文化的な批判や問題が記述されている。たとえばそれらは、広島原爆投下をおこなった「エノラ・ゲイ展」、公民権運動をめぐる「シット・イン(座り込み)」スポットとなった「ウルワース社レストランのランチカウンター展」、そしてアメリカインディアンのズーニー族の宗教的文化的伝統ある「木彫り像」の返還などである。民主主義、市民権、人種平等という理想を達成しようとする国民気質は、時として大きな運動となり社会的変革をおこしてきた。1990年に法制化された「アメリカ先住民墓地保護返還法」は、アメリカ先住民の伝統文化(言語、神話、精神世界、芸術等)を尊重し、その権利を一層強くするものであった。またそれは、民族の分裂ではなく、公共財としての文化を国家的視野から探求する姿勢を表したと言える。筆者が調査対象としたのは、アメリカインディアン芸術研究所(Institute of American Indian Arts)であるが、博物館学においては学芸員養成において、展示の教育的効果についての再考を学習課題としている。

(2) 実践者と評価者の共同作業: A Collaborative Process Whereby Evaluators and Practitioners
Marianna Adams(2012)によれば、2000年以降、博物館実践の評価をどのように考えるかという点を指摘する。また、その背景には Government Performance & Review Act: 1993年成立があり、つまり博物館への公的補助金申請にはその評価の提出が必要になったことで、その取組への重要性が高まっていると伝えている。それを受け2005年、アメリカ博物館同盟(American Alliance of Museums)の博物館認定委員会は、展示・教育計画(interpretive planning)の領域を設け、評価基準の構築・普及に尽力を尽くしている。Adamsは、実践評価の考えとは、「実践者と評価者の共同作業」が大切であるとし、その評価結果がすべて成功を決めるのではなく、教育者は指標に着目し、その他の専門部署との対話を促進させるツールであるべきと説いている。

4. おわりに

国際芸術祭「あいちトリエンナー2019」における「表現の不自由展」の是非を問う論争は記憶にあたりし。このような現代的政治的な問題は、先にも述べたが、世界中の博物館が抱える共通の課題となっている。とりわけ、多様性をキーワードする21世紀では、地球的視野からみた様々な倫理的文化的な想像力が博物館教育にも求められる。その一助として学芸員の責務は大きい。

<参考文献>

- ・ A. ヘンダーソン・A.L. ケプラー/松本栄寿・小浜清子(訳)(2003)『スミソニアンは何を展示してきたか』玉川大学出版部
- ・ 伊藤寿朗(1993)『市民のなかの博物館』吉川弘文館
- ・ 平野智紀「伊藤寿朗の博物館三世論!」(2010/12/29 in Blog)
<<http://www.tomokihirano.com/blog/2010/12/ito-toshiro.html>> (2019年10月10日)
(国外書籍)
- ・ Hugh H. Genoways and Lynne M. Ireland (2016) *Museum Administration 2.0*, Rowman & Littlefield Pub Inc.
- ・ Marianna Adams (2012) “Museum Evaluation: Where Have We Been? What Has Changed? And Where Do We Need to Go Next?”, *Journal of Museum Education*, Published for the Museum Education Roundtable by Left Coast Press, Volume 37 Number 2, pp. 25-35.

教育の市場化によって行き場を失う子どもたち —シカゴ市における特別支援教育の実情—

西南学院大学 川上 具美

1. 問題関心

米国ではチャータースクールに対して、多くの教育学者や現職教員らから批判の声が上がっている。教育の市場化は、教育の質を向上させるはずだったが、チャータースクールは「人権侵害」をしているという研究さえある。特に、特別支援教育の対象になるような児童生徒や貧困地区に住む児童生徒らにとって、チャータースクールは、彼らが安心して通えるはずの地元の公立学校を奪い、その教育予算を奪い取っていくものでしかない。しかも、彼らは、自ら選択したはずのチャータースクールからはそのふるまいや学習遅滞が原因で追い出されるという事態となっている。本論考では、どうしてそんなことになってしまうのか、また特別支援教育を必要としている児童生徒や保護者はどのように考えているのか、シカゴの事例から明らかにする。

2. 調査地シカゴ市におけるチャータースクールをめぐる状況

シカゴ市内では、2013年に起こった公立学校の大量閉鎖（49校）を皮切りにチャータースクールへの批判が高まっていった。それ以前にも公立学校は閉鎖されてきてはいたが、それほど多くの学校が一度に閉鎖されたことがなかったため、保護者や学校関係者の間には、教育行政への批判は大きくは高まってはいなかった。しかし、2013年の大量閉鎖をきっかけに、教師・保護者・生徒らが一緒にピケをはりデモ行進を行い、公立学校の閉鎖に対して反対運動を起し、学校閉鎖の理由とされていた標準テストへの受験拒否を訴えた。当初はシカゴ市内だけであったが、この活動は全米へと飛び火し、ニューヨークでは40万人規模のデモが行われることとなった。

公立学校閉鎖の一方で、チャータースクールが各所に設置され、多くの児童生徒やその保護者の注目を集めてきたのも事実である。今回、訪問調査したチャータースクールは、工場として使われていた建物を改装し、カラフルで明るい校舎に目を奪われるほどである。また、チャータースクールの特徴とも言えるのが、そこに通う児童生徒のユニフォーム姿である。訪問したチャータースクールのユニフォームは、夏服が紺色のポロシャツにカーキ色の綿パン、冬服はブルーのボタンドアウンのシャツに紺のベスト、カーキ色の綿パンと、アイビーリック（東海岸の大学生の定番服）のような印象を受ける。ベストの胸元には校章をあしらった大きなワッペンが縫い付けられおり、さながら私立学校の制服を思い起こさせる。こうしたユニフォームは、学校を訪問する保護者に好評であり、これを理由にチャータースクールを選択する保護者も多いという。

しかし、ユニフォームは私服で揃えるよりも値段が張り、20ドル程度で買えるフリースのアウターも、校章ワッペンが入るため、50ドルの価格で販売されているという。貧困地区の家庭から通う児童や生徒にとっては大きな金額である。また、学費も公立学校であれば無料であるが、

大きな額ではないものの、年間 170 ドル程度支払う必要がある。こうした費用は、卒業まで通える児童生徒にとっては有効であっても、入学して一年以内に転学を勧められるような問題行動を起こす児童や生徒にとっては、無用のものになってしまう。

3. 軽度発達障害の生徒の置かれた状況

転学に追い込まれ、行き場を失う子どもたちの多くは発達障害といった軽度の障害をもった生徒である。従来のインクルーシブ教育においては、通常学級の中で育てられることが望ましいとされてきた生徒が、チャータースクールを追い出される背景に、彼らがテストのために長時間椅子に座り続けることなど、テストに必要な特定の能力が欠けていることで得点することができないことにある。学校選択において保護者から選ばれる学校であるためには、学校評価に使用されるテストで生徒に良い点を取らせる必要がある。

チャータースクールを追い出された生徒は、シカゴ市内の公立学校に救いを求めることになる。しかし、公立学校もテストを基準とした学校評価から、閉校を余儀なくされることが少なくない。公立学校の特別支援学級には、適切な指導を行う指導支援員の数が足りず、資格を持たない教員が支援に入っていた。さらに、シカゴ市内には、公立の特別支援学校は2校しか存在しない。両校は、職業教育を特に重視し、障害を持った生徒が自立できるよう支援を行なっている。こうした学校には、重度の障害をもった生徒が多く在籍をしている。チャータースクールが拡大するシカゴ市において、支援を必要とする軽度の障害を持った生徒の行き場が急速に失われつつある。

4. 調査方法

本研究発表では、2019年3月に行なったシカゴ市内のチャータースクールや公立学校への訪問調査、教師や保護者、さらにシカゴ市内のチャータースクールを研究する F. R. Waitoller 氏へのインタビュー調査をもとに、シカゴ市内の特別支援教育の現状を報告する。

* 本研究は文部科学省科学研究費 (B) の助成を受けて行われたものである。

<参考文献>

Waitoller, F. R., Nguyen, N., & Super, G. (2019). The irony of rigor: 'no-excuses' charter schools at the intersections of race and disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 282-298.

Waitoller, F. R., & Super, G. (2017). School choice or the politics of desperation? Black and Latinx parents of students with dis/abilities selecting charter schools in Chicago. *education policy analysis archives*, 25, 55.

【第71回大会ラウンドテーブル】

2019年11月24日 13:00-15:00

会場:大分大学

「グローバル化と教育」-SDGsのアプローチ-

企画 吉本 圭一(九州大学)

1. 企画概要

報告① SDGsの中の教育

「SDGsに関する大学の取り組み」

大田 真彦・東野 充成(九州工業大学)

報告② アジア地域における教育①(20分)

「路上生活経験のある子ども・若者の社会的包摂におけるNGOの役割

—インド、ストリートチルドレン支援を行う児童養護施設出身者の事例—

針塚 瑞樹(別府大学)

報告③ アジア地域における教育②(20分)

「日本の大学におけるアジアでのインターンシップ」

酒井 佳世(久留米大学)

・司会:伊藤 友子(熊本学園大学)

・ディスカサント 白坂 正太(福岡工業大学)

2. 報告概要

これまでの大テーマ「グローバル化と教育」の下、本年度は「SDGsのアプローチ」として、国連サミットで採択された持続可能な開発目標(SDGs)の中の「教育」について検討したい。

まず、SDGsをどのように理解し、実際の教育現場で活用されているかについて報告をしていただく。また、国によって異なる教育のあり方について話題提供をしていただき、参加者と共に議論を深めていきたい。

報告①

グローバル化が進行する中で、今後の教育開発の在り方を問う枠組みとして、SDGsが昨今大きく注目されている。SDGsにおいては、あらゆる法人や市民がそのアクターとして想定されており、大学も例外ではない。大学としてSDGsに今後どのように関わっていくのかが問われている。本発表では、ヨーロッパ諸国の大学におけるSDGsに関する取り組みや、九州工業大学の取り組み等

について報告する。

報告②

インドでは2009年に「無償の義務教育に関する子どもの権利法」が制定され、6-14歳のすべての子どもが近所の学校で教育を受ける権利が定められたが、2014-15年には初等教育段階でおよそ4%の子どもが学校をドロップアウトしている。こうした子どもの中には、適切な大人による保護、教育、医療を欠いた状態で都市の路上で生活する「ストリートチルドレン」も含まれており、多くのNGOが教育を提供している。

本報告は、「ストリートチルドレン」を支援するNGOの児童養護施設出身者を対象に行ったフィールドワークで得られた知見に基づいている。インド都市部で教育を受けた施設の子ども/若者たちがグローバル化をいかなるものとして経験しているのか、児童養護施設出身の若者の教育と就業にNGOが果たす役割に着目し考察を行う

報告③

日本においては、大学は主体者としてインターンシップを積極的に促し、インターンシップの単位化や事前・事後教育等の重要性等について啓発を図ることが求められる。また、グローバル人材育成の中で海外留学やその他の体験活動等についても推奨されている。とりわけ海外インターンシップは、プログラムの開発・普及を促進する必要があるといわれている。しかし、推進・導入には、多くの課題があり、検討の余地があることが指摘されている。

本報告は、インド、マレーシアにおいて実施された海外インターンシップの事例をもとに、日本の大学生の現地での「地域・職場での学習」について焦点をあて、教育のグローバル化または、グローバル化する教育について話題提供を行う。

<ラウンドテーブル企画>

2019年11月24日(日) 13:00~15:00 於:大分大学

OJT と Off-JT を「橋渡し」する教員育成指標の活用は可能か？

ー組織マネジメント項目の活用のためのリサーチマップ開発ー

企画者・司会:元兼正浩(九州大学大学院)

○大竹晋吾(福岡教育大学教職大学院)

○高田昌弘(大分市教育センター:非会員)

○鄭修娟(九州大学大学院生)

○柴田里彩(九州大学大学院生)

<本研究の趣旨>

平成29年4月に施行された教育公務員特例法等の一部を改正する法律を受け、任命権者たる都道府県・政令指定都市教育委員会は校長及び教員としての資質の向上に関する指標を作成することになった(教特法22条の3)。「教員育成指標」の策定によって多元的な供給主体による教師の力量形成機会の提供が可能となったはずだが、実際には、指標の活用も教育センター内でのOff-JTにとどまっており、各学校の校内研修などのOJTや教職員の研究と修養、自己啓発に十分活用されているとはいえない。また、資質力量のカテゴリー(スコープ)もライフステージごとの各段階における力量の深まり(シーケンス)も曖昧で、十分なエビデンスをもって検証されないまま、関係者の主観的に平成29年度内に策定されたケースも少なくないのではないかと。

教特法22条の5に示された指定の策定に関する協議会でその後不断に更新しているかどうかにも心許ない状況にある。そこで日本教育経営学会実践研究推進委員会副委員長の大竹晋吾教授に育成指標をめぐる全国状況について報告いただく。そのうえで、実際に教育センターでは「学びつづける教師」を支援するためにどのような取組を行っているか、地元、大分市教育センターで研修担当班長をされている高田参事に大分市での取り組み状況について報告いただく。最後に、本ラウンドは教員育成指標をOJTとOffJTの橋渡しとして活用できるかという問題意識から、その活用可能性についての議論を行いたい。そのため九州大学大学院で研究中のOJTでも活用できる育成指標リサーチマップの試みについて大学院生の鄭と柴田が報告する。なお、本RTは(独)教職員支援機構NITS(平成31年度教育の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業)大学院レベルの高度な現職教員研修プログラム開発・実施事業の一環として行われる。

元兼正浩:「本ラウンドテーブルの趣旨説明」(5分)

大竹晋吾:「教員育成指標をめぐる全国状況の傾向について」(15分)

高田昌弘:「大分市における教員育成指標の活用と課題」(15分)

鄭修娟・柴田里彩:「組織マネジメント項目に対応したリサーチマップ開発」(15分)

休憩(10分)

全体討論(60分)

※ラウンドテーブルという企画趣旨にかなうよう参加者からの積極的な意見交換を期待したい。

教授内容にみる戦前公民科の変容

—「立憲政治」に関する内容を手がかりとして—

釜本 健司 (新潟大学)

1. 問題の所在

1930年代初頭の日本の中等学校に正規の学科目として成立した公民科は、1943年の国民科の成立に伴って、その内容が国民科修身に吸収されるまで存在した。この学科目公民科は、「立憲自治ノ国民タルノ素地」(内閣印刷局 1931a)の育成を目的として成立した。

この公民科の教育内容を定めた最初の教授要目は、1930年～1932年に出された。その後、公民科の教授要目は、日本が戦時体制に対応する教育の要請を受けて、1937年に改訂された。この時の教授要目の改訂で、教授内容も戦時体制に改変を受けた。それは、目標を「憲政治下ノ国民タルノ資質ヲ養成スル」(内閣印刷局 1937)とするという変化を伴うものであったが、憲法の下での政治という原則は変わっていないこともあり、両方の教授要目のもとで「立憲政治」という要目が存在した。その意味で、本発表で取りあげる「立憲政治」に関する内容は、当時の日本の政治理念の一つを示す重要な教授内容といえる。

特に、1937年の教授要目改訂以降の公民科については、研究の蓄積は少ないが、その中では、教授要目の改正の議論と内容を考察した斉藤(1987)の論文が代表的なものとしてあげられる。斉藤は、この回提供需要目の特質として、国体概念の強調や神社にかかわる内容など、国家の方針を忠実に表す内容が繰り返し取りあげられていることなどを述べている。ただし、この研究はあくまでも1937年版の教授要目のその改訂過程の議論と、国体や「人ト社会」など改訂の際に大きな改編を受けた内容について教授要目レベルでの改正点とその根拠となる議論の特質を論じたものであり、前述の目標の変化については、「『自治』という言葉は、あえて取り除かれた」、「『自治』という概念は否定され」(斉藤 1987, p. 189)として自治との関わりから論じるにとどまり、両者の時期に存在した「立憲政治」についての分析はみられなかった。

一方、この時期の公民科における教授内容としての「立憲政治」を取りあげた研究には、釜本(2005)がある。この研究は、成立当初の中学校公民科教科書の記述構成と記述内容を分析し、その記述が3つに類型化されるとともに、一部の教科書では、立憲政治の特質に加えて、立憲政治や帝国憲法をめぐる国民としての在り方にまで言及していたことを明らかにした。そのうえで、この内容の教科書記述が、国家公民的な資質育成を中心とするものであるとともに、公民科が資質育成優位型の学科目として成立した、というこの学科目の成立にかかわらせた考察を行なっている。

ただし、釜本(2005)の論考は、戦前公民科が成立した歴史的・教科論的意義の考察に力点をおくものであったため、成立当初の教科書しか分析対象としておらず、その後の教授内容等の展開を考慮していない点に限界がある。なお、その後、釜本は、戦前公民科の変容とかかわらせて、成立期と1930年代後半以降の公民科の両者を視野に入れた研究を手がけている(釜本 2012; 釜本 2013)。しかし、それらは、公民科と修身の関係公民教育論のレベルでの検討にとどまっており、教授内容を分析するものとはなっていない。

このような問題意識に基づき、本発表では、次のような目的で行なう。公民科成立期と1937年の公民科教授要目改訂以降では、「立憲政治」に関する内容の位置づけと取り扱いがどのような変化を受けたか、という問いに答えることを通して、実際に意図された教授内容の変容という側面から戦前

公民科という教科の変容の様相を把握する。

その際の方法として、教授要目における「立憲政治」の位置づけと構成、取扱上の特質を検討したうえで、成立期と教授要目改訂以後の両者の時期ともに出版された教科書における「立憲政治」の内容を主な対象として、その記述の構成や内容を分析する。その際、当時の公民科における解説書や関係する論説を参考とする。これらの検討・分析から、教授要目の改訂に伴う公民科の教授内容の変化を実際の教授内容の位置づけや取り扱いから明らかにすることで、戦前公民科の教内容の変化の特質を明らかにしていく。

2. 研究の内容

(1) 公民科成立時の教授要目における立憲政治の位置づけ

公民科成立時の教授要目では、「立憲政治」は要目として後学年（中学校の場合第5学年）の3つめの要目として位置づけられた（内閣印刷局 1931b, p. 139）。この内容の後に、「帝國議會」「行政官廳」など、国家の政治を進めるための制度や機構の説明に先立って教授する内容として位置づけられた。このような位置づけから、「立憲政治」は、当時の日本政治の特質を説明する内容としての位置をもっていたといえる。

この要目は、「立憲政治、帝國憲法、臣民ノ権利義務」の三つの細目からなる。ここから、戦前公民科成立期の教授要目のもとでは、立憲政治の定義や考え方のみならず、帝国憲法の性格やそこで重要な「臣民ノ権利義務」という、憲法に記された国民の権利や義務についても、立憲政治に位置づけて説明することが意図されていたと考えられる。

(2) 1937年版教授要目における立憲政治の位置づけ

次に、1937年の教授要目の改訂で「立憲政治」に関する内容の位置づけは、どのように変化したか。立憲政治の内容は、前学年（中学校の場合第4学年）に位置づけられるようになった。ただし、そこでの位置づけは、公民科成立時とは違い細目「國憲ト國法」の一つとなり、第4学年で取り上げられるようになった。取りあげられる学年が早くなる一方で、できあがった政治である憲法や法律の性質を教授する内容の一環で取り扱われるのみとなった。

こうした位置づけの変化を具体化した教授内容の変容については当日配付資料を参照されたい。

<参考文献>

- 釜本健司（2005）「戦前公民科における認識形成と資質育成—成立期における教科書の分析的検討を通して—」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』Vol. 28, No. 1, pp. 11-20
- 釜本健司（2012）「『修身』との関係にみる戦前『公民科』の変容—雑誌『公民教育』における議論を中心として—『九州教育学会研究紀要』第39巻, pp. 117-124
- 釜本健司（2013）「文検公民科にみられた公民教育内容論に関する知識の変容」『九州教育学会研究紀要』第40巻, pp. 47-56
- 斉藤利彦（1987）「公民科の変質—昭和十二年における公民科教授要目改訂の内容と性格—」『学習院大学文学部研究年報』第34集, pp. 171-212
- 内閣印刷局（1931a）「中學校令實業學校令施行規則（昭和6年1月10日 文部省令第2号）」、『官報』第1207号, pp. 130-134
- 内閣印刷局（1931b）「中學校教授要目」（昭和6年2月7日 文部省訓令第5号）」、『官報』第1231号, pp. 138-146
- 内閣印刷局（1937）「中學校教授要目中改正」（昭和12年3月27日 文部省訓令第9号）」、『官報』第3068号, 附録pp. 16-21