



九州教育学会 第 77 回大会 発表要旨集録

2025 年 11 月 22 日（土）・23 日（日）

鹿児島大学教育学部

九州教育学会 第77回大会 プログラム

2025年11月22日（土）・23日（日）鹿児島大学教育学部

第1日 11月22日（土）		
8:30～9:30	受付	＜鹿児島大学 教育学部内＞ 第一講義棟 1階
9:30～12:00	自由研究発表 教育哲学部会 比較教育部会 教員養成部会	第一講義棟 103教室 第一講義棟 204教室 第一講義棟 305教室
12:00～13:00	昼食・休憩	
13:00～13:50	総会	第一講義棟 101教室
14:00～17:30	総合部会	第一講義棟 101教室
18:00～20:00	懇親会	教育学部食堂 エデュカ
第2日 11月23日（日）		
8:30～ 9:30	受付	＜鹿児島大学 教育学部内＞ 第一講義棟 1階
9:30～11:30	自由研究発表 教育方法学部会 教育社会学部会 教育行政・社会教育部会	第一講義棟 103教室 第一講義棟 204教室 第一講義棟 305教室
11:30～13:00	昼食・休憩	
13:00～15:00	ラウンドテーブル①（教職大学院） ラウンドテーブル②（平和教育） ラウンドテーブル③（地域づくり） ラウンドテーブル④（インクルージョン）	第一講義棟 102教室 第一講義棟 103教室 第一講義棟 204教室 第一講義棟 305教室

大会参加者の皆様へ

受 付

受付は、第1日（11月22日）、第2日（11月23日）ともに8:30から行います。
場所は、鹿児島大学教育学部第一講義棟1階です。

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・ラウンドテーブル参加者（会員外） 1,500 円

（2）懇親会場、会費

- ① 会場 教育学部食堂 エデュカ
- ② 会費 正会員 4,000 円（職を持たない学生会員は割引予定）

※ 当日参加も受け付けますが、懇親会に参加される方は、
会場準備と学生会費設定の都合上、11月7日（金）までに
右の2次元バーコードからの申し込みにご協力をいただくと
助かります。



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。

※ラウンドテーブルについては、各自のご判断でご準備をお願いいたします。

昼 食

中央食堂は第1日目（土曜日）のみ営業しています。
本学から徒歩圏内には、飲食店やコンビニエンスストアがございます。

会場

鹿児島大学 第一講義棟（〒890-0065 鹿児島県鹿児島市郡元1丁目20番6号）

- | | | |
|--------------------|---------|--------------------|
| (1) 総会・総合部会 | … 第一講義棟 | 101 教室 |
| (2) 自由研究発表 | … 第一講義棟 | 103、204、305 教室 |
| (3) ラウンドテーブル | … 第一講義棟 | 102、103、204、305 教室 |
| (4) 会員控室 | … 第一講義棟 | 202 教室 |
| (5) 事務局控室 | … 第一講義棟 | 201 教室 |
| (6) 総合部会打ち合わせ（1日目） | … 第一講義棟 | 203 教室 |
| (7) 理事会（2日目） | … 第一講義棟 | 203 教室 |
| (8) 大会準備委員会室 | … 第一講義棟 | 302 教室 |

【 教育学部構内図 】



会場への交通アクセスについては、鹿児島大学教育学 HP よりご確認ください。

<https://edu.kagoshima-u.ac.jp/access/>



11 月 22 日（土）

教育哲学部会

プラトンは教師ソクラテスをどう描いたか

—大ヒippias篇から—

○ 東 敏徳 (幼児教育専門学校・元)

はじめに

ソクラテスの活動を記録したプラトンの対話篇の一つに大ヒippias篇と呼ばれる作品がある。本発表は、大ヒippias篇に残るプラトンの記述、ソクラテス自身に語らせている箇所、「自分の至らなさのために行き詰まり…わたしは自分自身に腹立たしくなり、われとわが身を責め、そして誰か知者に出会ったら、聴き学び習うと、こう肝に銘じた ἐγὼ διὰ τὴν ἐμὴν φαυλότητα ἢ πορούμην ἐμαυτῷ τε ὠργιζόμεν καὶ ὠνειδίζον, καὶ ἠπειλουν, ὅποτε πρῶτον ὑμῶν τῶ τῶν σοφῶν ἐντύχοιμι, ἀκούσας καὶ μαθὼν καὶ ἐκμελετήσας (286D)」とする記述に着目する。本発表は、ここにプラトンのソクラテス理解、今日学習指導要領で取り上げられている「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆるメタ認知にかかわる力¹⁾」につながる理解があると考え。そこから本発表は、プラトンがソクラテスの教育実践を、今日の用語でいえば、メタ認知の促進形成過程として位置づけようとしていた、と確認するところを目的とする。

I 大ヒippias篇の特徴

本節は、ソクラテスの教育をメタ認知の促進として捉えるプラトンの考え方が、大ヒippias篇のストーリー展開、ソクラテスが「ある人」に出会い、その人との対話を思い返すシーン、の中に提示されている点を指摘する。それは、自分に問いかけるもう一人の自分を、あたかも自分の中に居る他者のようにして、第三者として登場させるところ、モニタリングする自分、自己批判を迫る自分を、ソクラテスに「ある人 τις」として紹介させていくところに示されている。

そこでは、ソクラテスが人々の前で、美しさについて「何が醜くて何が美しいかについて得意気にほめたりけなしたりしていたら」、「ある人」から「美とは何か君は言うことができるのかね」と詰問され、自分が混乱して答えられなかったという惨めな状態にいた自分を語る場面から始まる。さらには、その「ある人」から「知らないことを知ったかぶりに言うのはもとより、それらをよく吟味もしないで軽々しく口にしている (298A)」だけではないかと警告を受けたと、対話相手であるヒippiasに伝える。そしてその後、その「ある人」は自分自身の中に居る、第三者としての自分であるとソクラテスは打ち明ける。

II ヒippiasとの対話

この第三者視点から自分を見る自覚を前提にした上で、その自覚を周りの人々にも広げるといふ働きかけを、ソクラテスは問答形式という手法から実践する。

プラトンは問答形式という手法がソクラテスの実践の中核にあると位置づける。問答形式へとヒippiasを誘い込むために、ソクラテスはヒippiasと「ある人の役を私が演じて μιμούμενος ἐγὼ ἐκείνον, ἀνάταγας ἀπαντᾷς (287A)」という役割分担を提案していく。この分担の設定は問答形式の過程の内面化を対話相手にもたらす効果を期待している。問答を行うこの共有空間に対話相手を参加させ、具体的課題を対象に解決を討議する。それにより、自己吟味

の働きが対話相手自身の中にも広がっていく過程をプラトンはソクラテスの教育実践として描く

美しさとは何かについて問答する中で、ヒippiasに対してソクラテスが主張の根拠、なぜそう言えるのかと問うところがある。ヒippiasは自分の答えの根拠として「僕が言ったことはあらゆる人々にとり美でありかつそう思われてもいるのだから (292E)」と答える。これは自分の言ったことの妥当性を他の人々の言及の中に再現することで論証しようとする根拠提示である。持論の論拠を自覚して提示するようになるメタ認知の発現である。自分の内に吟味する自分を懐胎し、それを育む。そして自らを振り返るメタ認知への起爆剤とする。

III メタ認知とソクラテスの教育

問答形式を通じた対話は相手との間に共有のテーマを設定する。この共有のテーマを話し合う空間へ対話相手が参加し、共に具体的課題を対象に解決を試みる。大ヒippias篇では美しさとは何かという課題が取り上げられた。その中で対話相手は、問答の中で自分の立っていた前提を客観視し、その対比考察から、自分を対象化していく。自分の持っている前提を確かめ、それらを対比考察するためには、自分を客観視する視点が必要となる。すなわち、自分を記述する自分、を表現する言語系を持たなくてはならない。それは謙虚に自分に向き合う姿勢を要請してくる。

課題解決を共有する中でソクラテスは、自己吟味の働きを対話相手の中にも創出していく。プラトンの描くソクラテスは自分の生き方の課題解決を目的とする。この目的のためには、それぞれの立場によって立つ論拠の吟味が必要となる。それはメタ認知の過程となる。プラトンの描く教師ソクラテスは自分の生き方の方向性を決めていく重要な問い、「なぜその生き方は選ぶに値するのか」すなわち「お前はどうか生きるんだ」という問いに対して、もう一人の自分から答えを迫ってくる。

ソクラテスの教育実践、問答形式を通してメタ認知の促進を図るという実践方法は、道徳教育の実践にも有効となる。直面している問題と一緒に考えていく問答形式は、共通の質問にどうしたら答えられるようになるだろうかという、いわば問題解決への意欲の共有から実践展開が始まる。そこには正解を求める質問の持つ威圧感がない。対話をする者同士が同じ方向に向かって共有の視点から問題の解決に進んでいく。

プラトンはソクラテスの教育実践を、「自分が何を知っていて、何を知っていないか」を問う中で、対話相手自身がその見直しをするという自分自身による追試を促すプロセスとして描き出した。ここから大ヒippias篇はプラトンが考えるソクラテスの教育実践、もう一人の自分から「自分を客観的に把握し認識するメタ認知という力」を産み出す、という教育実践の特徴を描いていると本発表は結論する。

註

1) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01500.html 文部科学省ホームページ 4 教育課程の実施と学習評価 (1) - 3

付記

プラトン引用の括弧内の数字記載は慣例に倣いステファヌス版に従う

カントの人間学の実用性について —プラトナー批判に着目して—

○ 塚野 慧星（福岡女子大学）

カント（I. Kant）は、20 年以上にわたる人間学講義（1772/73—1795/96）を終えた後、晩年、その成果をまとめた『実用的見地における人間学』（1798）を出版した。その一連の試みは、彼自身が「実用的人間学 *pragmatische Anthropologie*」と称するように、実用性を旨とする人間学として特徴づけられる。

カントは人間学講義を長年継続する過程で、みずからの人間学が「実用的 *pragmatisch*」であることを「生理学的 *physiologisch*」との対比によって強調していた。『実用的見地における人間学』の序文においても、人間学の探究対象となる「人間知」が「実用的」なものと「生理学的」なものとの区別され、「実用的人間知」を探究するという彼の立場が表明されている。カントの人間学の実用性は、一義的に規定することは困難であるものの、そのうちに生理学的アプローチを拒否しようという彼の意図が含まれていることは、すでに広く指摘されているところである。

カントが生理学的アプローチを拒否したことを理解するうえで鍵となるのは、18 世紀ドイツにおいて活躍したプラトナー（E. Platner）の人間学に対する彼の批判である。人間学講義の第 1 回（1772/73 年）を実施した後の 1773 年、ヘルツ（M. Herz）宛書簡においてカントは、プラトナーの『医師と哲学者のための人間学』（1772）に言及しつつ、「私の計画は他のものとは完全に異なっている」と述べていた。その後もカントは、人間学講義を通してしばしばプラトナーに言及しながら、みずからの人間学の実用性を強調していた。ウッド（A. W. Wood）も指摘する通り、カントの人間学の構想にプラトナーの影響が介在していたことは明らかである。「カントが人間学について講義すること、さらには人間性研究の再概念化を望んだことは、その主題のためにエルンスト・プラトナーが採用した「生理学的」アプローチに対する彼の不満によって 1772 年に活気づけられたようである」[Wood 1999: 197]。

目下の主題の先駆者であるといえるブランド（R. Brandt）は、カントが当初は理論志向の人間学を構想していたという前提のもと、プラトナー批判を契機として「人間学の実用的な方向づけ」が生じたと考える。さらにブランドは、この「人間学の実用的な方向づけ」について、それが「医学的人間学（プラトナーの人間学：筆者注）のみならず、彼自身の元来の構想にも決定的に反するものであった」ことを強調する。すなわち、カントの人間学においてプラトナー批判が有した意味は、彼自身の人間学もまた当初はその範疇に収まる、広く「理論的分野」からの離反にあったと解する [Brandt 1994: 21-22]。ブランドの解釈を支持するザミート（J. H. Zammito）もまた、「カントが「生理学的」アプローチを根本的に誤ったものとして退けた」ことを、「知識の理論的部門のために進行している研究計画」からの離反として捉えている [Zammito 2002: 296-297]。

ブランドの解釈（およびそれを支持する解釈）は、プラトナー批判を理論批判と重ね合わせ、カントの人間学が実用性に方向づけられる契機をそこに読み取ろうとするものである。要するに、カントはプラトナー批判を通じて理論志向の人間学を放棄したと考える。だが、この解釈には一定の限界がある。もしもこの解釈を素朴に受け入れるとすれば、カントの人間学は非理論志向のものと見なされることとなるが、実際のところ、彼自身はそこに理論的なものが介入する余地を必ずしも否定してはおらず、ゆえにプラトナー批判を理論批判と重ね合わせると矛盾が生じてしまう。

他方、プラトナーの人間学に対するカントの批判を、「道徳的 *moralisch*」なものに対する彼の関心と結びつける解釈もある。この解釈を代表するフライアソン（P. Frierson）は、「カント自身

の人間学に関する主張、すなわちそれがプラトナーのものといかに異なるか、また彼が学生たちに語ったその用途は、カントが実用的見地における人間学のうちに道徳的人間学を含めるつもりであったことを示唆する」と述べる。フライアソンによれば、これはカントの人間学に「実際に道徳的なものがあることを示すものではない」が、それでも「道徳法則の適用に関係する」こと、またそのうちのいくつかは「道徳法則の意志に対する効力を強めたり弱めたりする影響を示すという課題に直接関係する」ことを示しているとされる [Frierson: 2003: 56]。先ほど名前を挙げたウッドもまた、「カントは人間性研究における実用的アプローチを、彼がプラトナーのうちに見出した生理学的アプローチから区別している」と述べる文脈で、「実用的人間学は「実践的人間学」—道徳哲学の経験的部門—を含むことを意図しているように見える」と指摘している [Wood 2003: 40]。

フライアソンやウッドの解釈は、カントにおける人間学と道徳哲学との関係を、彼のプラトナー批判と結びつけようとするものである。要するに、カントがプラトナーの人間学を退けたのは、人間を道徳的主体として捉える彼の関心に基づくものだと考える。だが、そこで「示唆する」や「ように見える」という言い回しに象徴される通り、こうした解釈のテクスト的根拠は乏しく、プラトナーの人間学に対するカントの批判そのものには十分迫られていない。ここにおいては、カントの人間学を道徳哲学の延長として把握しようとするあまり、彼のプラトナー批判がもつ射程を見失っているといわざるをえない。

本発表では、先行研究の限界を踏まえつつ、プラトナーの人間学に対するカントの批判そのものに視野を定め、それが彼の人間学の実用性をいかに規定したかを検討する。そこから明らかとなるのは、カントが生理学的アプローチを一挙に拒否したのではなく、人間学講義の展開に伴ってその意味づけに一定の揺らぎを抱えながら段階的に拒否していった過程であり、またその過程を通して人間学の方法論を因果的説明から規則的理解へと転換しようとした彼の企図である。本論文では、カントの人間学の独自性に関わるその企図を、人間学講義録の逐次的分析によって描き出し、プラトナー批判を媒介とした実用性の確立として再構成することを目指す。

<参考文献>

- Brandt, Reinhard (1994), “Ausgewählte Probleme der Kantischen Anthropologie,” Schings, Hans-Jürgen (ed.) *Der ganze Mensch: Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert: DFG-Symposion 1992*, Walter de Gruyter, pp. 14-32.
- Frierson, Patrick R. (2003), *Freedom and Anthropology in Kant's Moral Philosophy*, Cambridge University Press.
- Wood, Allen W. (1999), *Kant's Ethical Thought*, Cambridge University Press.
- Wood, Allen W. (2003), “Kant and the Problem of Human Nature,” Jacobs, Brian & Kain, Patrick (eds.), *Essays on Kant's Anthropology*, Cambridge University Press, pp. 38-59.
- Zammito, John H. (2002), *Kant, Herder, and the Birth of Anthropology*, University of Chicago Press.

教育学のグローバル・ヒストリーに向けて

教育学における学問ディシプリン志向と実践学志向のアンビヴァレンス

○ 鈴木 篤 (九州大学)

1. 近代的現象としての教育学の誕生

日本における最初の教育学担当教授は 1890 年に（東京）高等師範学校に着任した福富孝李ならびに同年（東京）女子高等師範学校に着任した篠田利英である。また、1893 年 9 月 11 日には東京（帝国）大学が日本で最初の教育学講座が開設された（教授であった日高真実が 9 月 9 日に退職していたことから当面は教授が不在のままとなる）。その後、広島高等師範学校、京都帝国大学、奈良女子高等師範学校、東北帝国大学、九州帝国大学、京城帝国大学、台北帝国大学などにおける教育学担当教授や教育学系講座の設置を経て、第二次世界大戦後には旧帝大・文理科大系大学ならびに旧師範学校系大学に教育学部が設置されたことから、教育学は諸学問の一領域として確立されるに至る。

広く知られるように、日本における西洋近代型教育制度は 1872 年の学制によって生み出されたものであり、1088 年のボローニャ大学（イタリア）の設立や 1100 年頃のオックスフォード大学（イングランド）、1150 年頃のパリ大学（フランス）などで有名な西洋諸国の教育制度に比べると、非常に後れて始まったようにも思える。しかし、実際にはこれらの国々における教育学も、その歴史は決して長いものではなく、日本における教育学の歴史とそれほど大きく変わるものではない。その背景となるのは、近代的な意味での教育学が非常に近代的な現象であり、国民皆学を目指した近代公教育制度の誕生と歩みを同じくするものであったという事実である。

2. 公教育制度の誕生と教師教育

言うまでもなく、近代公教育制度は西洋諸国においても主に 19 世紀後半になってはじめて誕生したものである。イギリスでは 1876 年の教育法により、5 歳から 14 歳までに就学が義務付けられた。フランスでは、第三共和政のもと、1881 年ならびに 1882 年の法令により、初等教育の無償・義務・非宗教性といった基本的性格が定められた。ドイツにおいては 1825 年にプロイセン全土に就学義務制度が敷かれたが、その状況は各領邦・地域によって異なるものであった。同じく数多くの州に分かれていたアメリカにおいては、義務就学規定が制定されたのがマサチューセッツ州で 1852 年、ペンシルベニア州で 1895 年、インディアナ州で 1897 年など、州によりそれぞれ異なっている。

さらに中等教育に目を向けると、エリートのみを対象とした教育機関は各国に存在し、それぞれ長い歴史を有しているが、庶民が通う機関が数多く設けられ、義務教育の期間が中等教育へと延長されるようになるのは、多くの場合 20 世紀になってからだった。

もちろん、こうした公教育制度が確立する以前から各種の初等・中等教育機関は存在し、それぞれの特性と収容力に応じて子どもたちを受け入れてきた。そして、そうした機関は教え手としての教師も必要とすることから、教師の養成もまた一定程度はそれ以前から行われていた。しかし、就学が義務化されて以降、学校の数は大きく増え、必要とされる教師の数も飛躍的に増加した。そうした教師の需要を満たすため、各国で数多く設けられたのが教師教育機関であった。

3. 教師教育の二次的観察としての教育学（教育学／教育科学／教育研究）

こうした近代公教育制度の誕生と教師教育機関の整備は、そのカリキュラムとなるコンテンツを必要とし、それらを構成したのが教育学や教育科学、あるいは教育研究であった。

イギリスにおいては長らく教師の教え方を顧みる（二次的に観察する）学問は存在しなかった。あえて言えば、授業法を導く理論としてのヘルバルト主義学説が存在したのみであり、長らく学問的な

検討は行われてこなかったのである。そもそも、19 世紀後半にドイツで実験心理学が開始され、人間の認知に関する実験的な解明の試みが行われるようになるまでの間、人間の認知はジョン・ロックの観念連合論に代表されるような、思弁的探究に委ねられるのみであった。そうした中、学習の原理というコンテンツを十分に持たないまま、教員養成は行われていたのである。しかし、そうした状況は徐々に哲学・歴史学・社会学・心理学などによって取り組まれる教育研究によって補われるようになった。

それに対し、1879 年にナポレオン三世の第二帝政を倒し、第三共和政を開始したばかりのフランスでは、宗教勢力から学校を奪い取り、国民教化の手段とするため、教育に関する学問的探究が急速に推し進められた。もっとも、そこではエミール・デュルケムに代表されるような社会学者（または哲学者）たちによる教育科学（science de l'éducation）論が中心となり、具体的にどのように子どもたちを教えればよいかの検討（pédagogie）は主たるテーマとはならなかった。

他方、すでに 1803 年にイマニュエル・カントが「教育学について（Über Pädagogik）」を論じたドイツでは、1779 年に最初の教育学担当教授エアンスト・クリスティアン・トラップがハレ大学に着任するなど、教育学に関する長き伝統が存在していた。しかし、そうした理論の多くは人間の生き方を論じる哲学論としての側面を持ち、必ずしも教育学に限定されたものではなかった。そして、中央集権化されたフランスとは異なり、ドイツにおいて教育学の普及・制度化は統一的には進められなかった。教育学は第一次世界大戦以降、徐々に、哲学を母体とするかたちで広まっていくのである。

また、領邦制国家のドイツと同じく連邦制を採るアメリカにおいては、州によって公教育制度の導入時期が異なっていたこと、そして州ごとに異なる伝統や歴史を持っていたことから、教育学もまた大学ごと、教育機関ごとに異なる歩みを遂げる。もっとも、哲学を母体として独自の学問領域としての教育学を生み出したドイツとは異なり、アメリカでもまたイギリスと同様、教育学が各学問による研究対象領域にとどまることとなった。

4. 教育学のグローバル・ヒストリーに向けて

なお、ここまでの議論はイギリス、フランス、ドイツ、アメリカといった国をまとまりとした単位で進められてきた。たしかにこうした教育学の国際比較はこれまでほとんど行われてきておらず、そうした比較を行うことにも十分な意義は存在すると言えよう。だが、限られた先行研究においてそうした比較が行われる際、多くは著者自身の国の文脈が前提とされ、他国の状況が強引に自らの国の状況のもとで読み込まれ、それぞれが置かれた文脈の差異も十分には考慮されないままであった。しかし、そうした読み込みは本来存在したはずの差異を等閑視させてしまい、ともすれば誤った理解を生み出すことにもつながりかねないものであるだろう。

そこで本発表では、研究において特権的な中心を設定せず、可能な限り、世界各地で生じた変化をその全体において等価的に捉える視点を採用することとする。こうした視点は、（今回の発表 1 回きりではその実現が果たされうるわけもないが）地域史を超え、教育学のグローバル・ヒストリーの実現に向けた第一歩となるものでもあるだろう。

なお、グローバル・ヒストリーとは、必ずしも一次資料の発掘に専念するものではなく、むしろ二次資料の成果に基づき、一国史の集積によっては捉えきれない体系的な歴史把握を生み出すことを目指すものである。それゆえ、本発表においてはすでに存在する諸研究を手がかりとしながら、これまではほとんど生み出されてこなかった、西洋諸国ならびに日本、そして（西洋からほぼ等距離にあり、日本の状況と類似性と差異をともに示す事例としての）中国における教育学についての体系的・構造的な把握を目指すこととしたい。

防災教育において教授される市民性を育む道徳的価値

ー日本とフィリピンにおける意識調査分析を通してー

○ 長濱博文（桐蔭横浜大学）

1. 社会の混沌化と自然災害が増加する世界に求められる利他/他愛の実践

防災教育において、“ケアとしての防災教育”が注目されている。日本では、阪神淡路大震災を前後して、多くの地震予知や地震のメカニズム、津波被害の減少化を視野に入れた多くの自然災害研究が行われてきた。日本の高い耐震基準、防波堤等の整備などは、大変多くの被害を出しながらも、例えば東日本大震災でも、津波被害地域以外の一定の災害を抑止できていたとすれば、それはこれまでの災害研究による蓄積が成果として現象化したものと考えることができる。一方で、地震などの災害の増加の中で、想定外の事象に対処する資質・能力の向上や意識改革が求められているのも事実である。ハーバード大等の研究によれば、これからは論理的思考に基づく従来の知性だけでなく、感覚的・感情的知性に基づく感性の獲得が不確実性の高い時代を生き抜く上で不可欠と論じているⁱ。釜石市の多くの児童・生徒が生き残ったのも、地域の伝統的ナラティブ（言い伝え、伝承、物語）である“津波てんでんこ”がナラティブとして機能しづらくなっていることを見抜き、生徒に理解しやすいように、「想定にとらわれるな」「最善を尽くせ」「率先避難者たれ」と言い換えて、防災の理念として児童・生徒に共有できたことが大きいと考えられるⁱⁱ。

以上のような問題意識から、本発表では「特別の教科 道徳」や「総合的な学習（探究）の時間」などの探究型学習による自己の陶冶を通して培われた利他/他愛の精神による教育実践として、防災教育を捉え直すことにより、次世代に求められる自己の理性・知性・精神性・感性と表裏する実践事例として、特に災害時に求められる精神的・心理的援助の観点から、震災や津波発生時とそれ以後における精神的援助の事例として“ケアとしての防災”を取り上げ、利他/他愛の教育実践に求められる資質・能力・洞察力について、自身の調査研究対象地域であるフィリピンと日本との意識調査の比較分析を通して考察する。

現在、世界中で多くの自然災害や異常気象が多発している。想定外の自然災害が発生する現状において、日本の災害経験とそこで蓄積された対応力は、災害経験の少ない途上国でも共有されるべきであり、日本の防災経験に学びたいとの意欲が、比較対象国であるフィリピンでも高い。日本の学校教育は教科カリキュラムの特徴を継承してきた。その中で、初等教育における生活科、中等教育における「総合的な学習（探究）の時間」が、クロスカリキュラムの特徴を有し、児童・生徒の内発的で主体的な学びを高める課題解決学習を行う貴重な機会である。生活科は小学校低学年生を中心に、従来の理科と社会科を統合したもので、身近な社会や自然との関わりから、生活に必要な習慣・技能を身につけるための教科として新設された。また、総合的な学習の時間は、全国の小学校3年から中学校と特別支援学校の小・中学部では2002年度（平成14）から、高等学校と盲・聾・養護学校（特別支援学校）の高等部では2003年度から実施されている。決められた教科書はなく、教科の枠をこえ、児童・生徒が自ら課題を見つけ、学び、調べ、考え、主体的な思考力や問題解決能力を培うことを目指す。それは自ら学び、自ら考える「生きる力」を獲得する日本の教育目標と合致する特質を持っている。「総合的な学習（探究）の時間」が盛んに推進されている各学校は、教員の様々な取り組みが反映している。

特に途上国支援やフェア・トレード、伝統工芸・芸能の継承、職業、情報などの盛んな学校はそれらに関心のある教員と生徒が軸となって推進しており、防災教育に関しては特に東北地方や地震などが予測される地域において継続的な実践がなされている。また、防災教育は「総合的学習（探求）の時間」において最も人気があるテーマではないことも調査結果として確認されている。しかし、防災教育は、いざ自然災害に直面した際に、自らを守る大きな支えとなる教育実践である。環境教育と防災教育が連携・統合し、また、他の教育内容とも連携することにより有意義な探究学習が形成できる可能性がある。

2. 精神的・心理的防災教育：ケアとしての防災教育への期待

現在、防災教育においては、精神的・心理的防災への取り組みが注目されている。如何に災害から逃げるかがこれまでの防災の主要な教授内容であったが、東日本大震災の釜石市の事例にみられるように、ナラティブの活性化を通して、郷土を愛する心、郷土の伝統と、尊厳ある生き方、生命第一の死生観などに根ざした人格と道徳的価値形成の一環として防災教育が実践されたことが釜石市の多くの児童・生徒が津波被害から生還することができた主要な要因の一つと考えられる。このような人格形成と災害にも負けない精神性（レジリエンス）の獲得を目指す防災教育は“ケアとしての防災”として考えることができるⁱⁱⁱ。ここで述べるケアの概念はフェミニズムの概念に基づく“ケアの倫理”の観点から既存の道徳的価値教授を批判するものではなく、その“ケアの倫理”が特色としている、共感能力や精神性を高め、同時に内発的動機づけに基づいて能動的な社会的責任の活動などにも開かれた概念として、多様な人格形成の機会として、ケアとしての防災教育が道徳教育に代替できる探究型防災教育の形成が期待されていると考える。

3. 防災教育を通した人格形成を促す生命の教育へ

ケアとしての防災教育が人格形成を促す可能性は、人間本来の精神性を取り戻す上で多くの可能性を内在していると考ええる。まず、同調圧力や他者への配慮から初動の遅れから犠牲者を出しやすい日本人にとって、率先避難は重要な課題である^{iv}。さらに、行政作成のハザードマップをそのまま信じ込み、その範囲内でのみ防災を想定し、想定外の対応が出来てこなかったことも精神的・心理的防災に繋がる課題である。そして、一旦大規模災害が発生した際にも、必ず生き残るとの強い意志を持ち、避難行動や救助などの過程において、周囲を勇気づけられる精神的強靱性（**mental fortitude**）が求められる。防災教育を通して人格形成を促し、自然災害に直面した際にも、自他を守る大きな支えとなる教育実践としていけるのか。環境教育と防災教育が連携・統合すれば、より有意義な探究型学習が実践できる可能性がある。防災教育がより実用性を伸ばし、生命観に基づく教育に転換される方途を考察する。

<参考文献>

ⁱ ダニエル・ギルバード、ガーディナー・モース「幸福の心理学」ハーバード・ビジネス・レビュー編集部『幸福学』ダイヤモンド社、2018年、pp.22-41。

ⁱⁱ NHKスペシャル取材班「立て役者・片田敏孝教授の防災教育」『釜石の奇跡—どんな防災教育が子どもの“いのち”を救えるのか？—』イースト・プレス、2015年、pp.111-139。

ⁱⁱⁱ 諏訪清二「「価値の存在を教える教育」と「価値を発見させ、すくと飲み込ませる教育」」『防災教育の不思議な力』岩波書店、2015年、pp.32-38。

^{iv} 同上、NHKスペシャル取材班、pp.111-139。

11 月 22 日（土）

比較教育部会

OECD のエージェンシー概念から見る教育実践の考察

—福岡女子商業高校 100 分授業とカリキュラム・マネジメントを通して—

○ 緒方 泰士（九州大学大学院 人間環境学府教育システム専攻博士課程

福岡女子商業高等学校教頭）

1. はじめに

21 世紀の急速な社会変化と不確実性の増大は、教育に対して従来とは異なる役割と機能を求めている。経済協力開発機構（OECD）は 2015 年に「Future of Education and Skills 2030 プロジェクト」を立ち上げ、複雑で予測困難な 2030 年の世界を生き抜くための新たな学習枠組み「Learning Compass 2030」を提唱した（OECD, 2018）。その中核概念として位置づけられる「Student Agency」（以下、学習者エージェンシー）は、「変化を起こすために自分で

目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」として定義され、単なる自律性（autonomy）や選択（choice）とは異なる包括的概念として位置づけられている（OECD, 2019）。それは「目標設定・自己反省・責任ある行動を通じて変化をもたらす能力」であり、個人的成長と社会参画の両方を含む多面的な概念である。また、現代的な課題の多くは複雑に絡み合っており、様々な人々が関わっている。そうした人々と力を合わせることで、すなわち「Co-agency」概念により、教師・生徒・保護者・地域社会の協働による学習環境の構築が重視されている。

日本においても、2017 年告示の学習指導要領改訂では「主体的・対話的で深い学び」が重視され、生徒の主体性育成が教育改革の中心的課題となっている。溝上（2020）は、日本の「主体性」概念と OECD の学習者エージェンシーとの理論的接続を図り、両者の統合的理解の重要性を指摘している。しかし、国際的教育政策と各国固有の教育文脈との関係性、特に実際の学校現場での具体的実践における両概念の接合については、十分な検討がなされていない。

本研究は、この課題に応えるため、福岡女子商業高校の 100 分授業実践を事例として、OECD 学習者エージェンシーと日本の教育実践との関係性を考察することを目的とする。また、カリキュラム・マネジメントの観点から、OECD の学習者エージェンシーと日本の教育のつながりの可能性と課題を検討し、国際的教育政策の受容と現場実践の変容プロセスを概観する。

2. 研究の背景と方法

2.1. 福岡女子商業高校における教育改革の文脈

福岡女子商業高等学校（以下、女子商）は、全日制商業科を設置する私立の商業高等学校である。「挑戦を、楽しめ。」を教育目標とし、商業教育を専門とする高等学校として、急変する社会の要請に応える人材育成を重要な使命としている。特に近年の DX（デジタルトランスフォーメーション）の進展や、予測困難な社会状況から、生徒たちが自ら課題を発見し、困難な課題に対して当事者意識をもって解決策を構想・実行する能力の育成がこれまで以上に強く求められている。

このような背景から、女子商では学習指導要領の趣旨である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進している。その一環として、2025 年度より導入したのが「100 分授業」である。従来の 50 分授業では時間的制約から知識伝達に偏りがちであったのに対し、100 分という時間を確保することで、生徒による表現活動、体験的な学習、そして生徒間の対話的な学びを授業の中心に据えることを目指した。この時間枠の拡大は、単なる授業時間の変更ではなく、生徒だけでなく、教員の学習活動の質的転換をも企図したカリキュラム・マネジメント上の重要な意思決定であった。

2.2. 研究方法

本研究では、まず OECD の学習者エージェンシーと日本の学校教育のつながりについて、先行研究を中心に文献研究を行った。次に、教育現場での実際の取り組みについて、女子商の全校生徒を対象とした 100 分授業の導入効果を尋ねた質問紙調査（以下、100 分授業アンケート）の内容を分析した。

- **調査対象：**福岡女子商業高等学校 全校生徒
- **調査時期：**2025 年 7 月
- **調査方法：**Google フォームを用いたオンラインアンケート
- **有効回答数：**592 件
- **調査項目：**

- ①100 分授業の各側面（表現活動、じっくり学べる、体験的活動、対話的活動、成果の実感）に対する肯定的評価（4 段階評価）
- ②100 分授業に対する総合的な満足度（4 段階評価）
- ③100 分授業で学びやすくなったと感じる科目（複数選択可）
- ④肯定的・否定的評価に関する自由記述

分析にあたっては、4 段階評価の量的データを集計・可視化し、全体の傾向を把握するとともに、質的データとしては、自由記述の内容を補助的に参照し、量的分析結果の解釈を深めることに活用した。これらの定量的・定性的データを統合し、100 分授業と学習者エージェンシーの関連性について考察した。

3. 結果

アンケート結果

100 分授業に関して肯定的な回答（「満足」＋「どちらかという満足」）は合計で 81.1%に達しており、生徒の大多数が 100 分授業を極めて好意的に受け止めていることがわかった。クロス集計分析の結果、生徒が 100 分授業の中で「何かを成し遂げた」「自分の成長を感じられた」という実感を得られれば得られるほど、100 分授業への満足度が高まるという、非常に強い正の相関関係が示された。また、自由記述で「焦らずに自分のペースで進められる」という声が多かったことは、生徒がやらされ感から解放され、学習の主導権を自分で握りやすくなっている状況を示している。さらに、「授業内容が途中で終わらず、最後まで進めることができる」という声から、プレゼン資料の作成、プログラミング、レポートの執筆といった活動が時間内に完結しやすく、生徒は目に見える形で自分の成果物を確認することができた。具体的な成果物があることで、「この部分は上手くいったな」「次はもっとこうすれば良くなるかもしれない」といった振り返りが可能となっている。しかし、一方で、不満層（「不満」＋「どちらかという不満」）も約 19%存在しており、改善の余地は残されている。

研究の詳しい結果および考察を口頭発表で報告する。

<主要参考文献>

- ・ OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- ・ 白井俊(2020) . 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』 ミネルヴァ書房.
- ・ 溝上慎一 (2020). 『社会に生きる個性—自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』 東信堂.

国際バカロレアの知の理論 (Theory of Knowledge) に基づく 探究学習の評価に関する研究 —ARG の学習評価論を枠組みとして—

○ 浅越 天真 (九州大学大学院)

1. 本発表の目的

本発表の目的は、イギリスの評価改革グループ (Assessment Reform Group ; 以下 ARG) によって作成された総括的評価と形成的評価の枠組みに基づき、国際バカロレア (International Baccalaureate ; 以下 IB) の知の理論 (以下 TOK) において目指されている学習評価の理論と実践を分析することである。これにより、日本の学校で課題とされている探究学習の評価の改善に向けた一示唆を得ることができると考えている。

2. 問題の所在

近年各国において、コンピテンシーや 21 世紀型スキルといった新たな学力が定められ、その育成が目指されている。こうした新たな学力の育成に向け、学校教育では問題解決型学習や概念型学習といった生徒たちの興味・関心を主体とした学習の推進、すなわち、探究学習の推進が図られている。他方で、こうした新たな学力観に基づく教育を推進する上での課題として、例えば、OECD (Organization for Economic Co-operation and Development : 経済協力開発機構) は共通のカリキュラムやその評価に関して最適な方法があるわけでないということが挙げられており (Natalie 2023)、各国、試行錯誤の中で実施されている現状が窺える。

こうした、探究学習の評価を取り上げる中で、注目される概念が総括的評価と形成的評価である。総括的評価はある学習の終了する時点で実施される評価であり、形成的評価は学習のプロセスの中で実施される評価である。学校教育の中で行われる探究学習では、資質・能力育成のためにも総括的評価だけでなく、探究学習のプロセスにおいて生徒の学習を改善することを目的とした形成的評価の実施を重視することが目指されている (二宮、2019)。これまで日本で目指されてきた形成的評価は教師の指導改善を通して、生徒の学習改善を促すものであり、近年注目される形成的評価は発問やフィードバックを通して生徒自身が学習改善を行うことを目的としている。

こうした中、中央教育審議会 (2019) による『児童生徒の学習評価の在り方について (報告)』では、学習評価が学期末や学年末に行われる総括的評価に終始し、児童生徒の学習に対する形成的評価を実施することを課題として取り上げており、中央教育審議会 (2024) による『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)』ではこの課題に加え、総括的評価と形成的評価のあり方を検討することが課題として取り上げられている。探究学習の推進が目指されている中で、こうした学習評価の課題が新たに表出している中で、探究学習の評価が目指す方向性について検討する必要がある。そこで本研究ではこうした課題に対して、先進的に新たな形成的評価を実施してきた IB に着目し、中心的な科目であり、探究学習が実施される知の理論において実施の目指されている学習評価を分析することを通じて、日本の学校教育における探究学習の評価に対する示唆を検討する。

3. 国際バカロレアと知の理論とは

本研究で取り上げる IB とは、1968 年にスイス・ジュネーブで設立された国際的な教育機関

である国際バカロレア機構 (International Baccalaureate Organisation ; 以下 IBO) によって作成された教育プログラムである。本研究で取り上げる TOK とは、日本では高等学校教育にあたるディプロマプログラム (以下 ; DP) において、総合的な探究の時間のような位置付けにあたり、語弊を恐れずに言えば、知識の獲得過程を探究することを通して、学ぶことを学ぶ科目である。2 年間の DP の中で、1 年時に小エッセイ、プレゼンテーションと 2 年次に実施される最終課題としてのエッセイを通して最終成績が定められる。教師は生徒がこれらの成果物を作成する過程の中で実施の目指される最低限の評価過程が定められている。

4. 先行研究の検討

これまで、IB の学習評価に関する研究は、IB に関わる人々の評価観に関する研究やグローバル人材等の具体的な資質能力の評価実践に向けた研究などが挙げられる (例えば、石森、2015 ; 有馬、2022) 。こうした先行研究によれば、IB における学習評価は子どもたちが自身の学習と他者と関わりの中で自身の知識を構成する構成主義的な学習観に基づき実施することが目指されている。一方で、IB がどのような学習評価論が構成しているのかを明らかにしようとするものは管見の限り見られない。具体的には、総括的評価と形成的評価の機能と目的がどのように規定されているのか、また、カリキュラムの中でどのように学習評価を実施することが目指されているのかである。本発表では、IB 機構が作成する学習評価に関する資料、TOK のカリキュラムに関する資料、そして、TOK の教師用参考資料を中心に、TOK において目指されている学習評価の方法について明らかにする。

5. 分析方法について

本研究では、イギリスの ARG における中心人物の 1 人であったハーレン (Harlen) が作成した ARG の活動報告書などで論じられる評価の枠組みを参照し、TOK の評価方法の枠組みを分析考察する。ハーレン (2007) は総括的評価と形成的評価を二分するのではなく、その目的や評価をする時期に応じて両者の間には段階があることを述べており、評価を柔軟に捉えていくことの重要性を述べている。また、同時に評価過程に関する枠組みを示しており、生徒との協働の元で成果物の収集から成績づけもしくは生徒の次の学習目標の決定する過程が段階的に定められている。探究学習の評価として TOK の学習評価の枠組みと詳細な過程を分析する上で参考になる視点だと考えている。

そこで本発表ではこの枠組みを参照し、上記の資料における評価に関する記述や先行研究等にもとに基づき TOK において実施の目指される評価方法を検討する。

<参考文献>

- 有馬実世 (2022) 「国際バカロレア中等教育プログラムの単元設計に取り組む教師の評価観の変容のプロセス—形成的評価に注目して—」『国際バカロレア教育研究』,6,pp95-104
- Foster, N, (2023)'21st century competencies: Challenges in education and assessment'
- Forster, N. and M.Piacentini (Eds.) (2023) "Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills" OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Harlen, W (2007)."Assessment of Learning" SAGE
- 石森広美 (2015) 「高等学校における『グローバル人材』育成と評価のあり方 : ISB の IB プログラムを事例として」,国際教育,21,91-100.
- 二宮衆一 (2019) 「探究学習における評価のあり方」日本カリキュラム学会編『中等教育の課題に教育方法学はどう取り組むか』,pp50-66.

外国につながる生徒のホリスティックな成長を支える学校教育のあり方

—韓国外国人集住地域 I 市の経年変化の分析から—

○ 金 美連（佐賀大学）

1. 背景

これまで、外国籍や移民背景をもつ外国につながる子ども（以下、「外国人生徒」とする）をめぐるのは、教育を受ける権利の保障、言語・文化の違いに起因するコミュニケーション上の困難、不就学や進学上の不利など、多くの課題が指摘されてきた。一方で、近年では、一部自治体において入試制度の整備や高等学校での JSL 課程の導入が進みつつある。外国人生徒を取り巻く諸問題が顕在化する中で、効果的な学校教育の受け入れ体制を検討することは、今まさに喫緊の課題となっている。

教育研究の分野では、外国人生徒のレジリエンスを学力・社会情動的・モチベーションといった多面的観点から捉える重要性が指摘されている（OECD, 2018）。また、「スーパーダイバーシティの時代」（Vertovec, 2007）と呼ばれる現代社会においては、外国人生徒の課題を文化的側面のみならず、貧困・雇用などの社会経済的文脈の中で捉える視点も求められている。しかし日本では、外国ルーツという文化的「特殊性」に焦点を当てた研究が依然として多数を占め、経済的困窮や心理的問題、学力格差といった一般生徒に共通する課題を踏まえて学校教育の在り方を問う研究は少ない。

2. 目的

本研究は、急速に多文化社会への変化を遂げている韓国の事例を中心に、効果的な外国人生徒のための学校教育の制度整備に必要な視点を明らかにすることを目的とする。日本においては、外国人生徒への教育支援がもつ多様な側面について言及する研究が散見されるが（例えば、榎井 2013）、その中でも、諸外国との事例比較を通して日本の課題をより俯瞰的に検証する研究も存在する。例えば、金（2025）は、①支援の対象（選別的なアプローチか、普遍的なアプローチか）、②支援の方法（国によるトップダウンか、自治体任せの政策か）、③支援の内容（制度化されたキャリア教育か、居場所中心のキャリア支援か）という三つの観点から日韓の政策比較を行っている。本研究では、こうした金（2025）の研究を継承し、韓国の中央政府（教育部）および外国人集住地域の学校で見られる経年的な変化を考察・分析することで、外国人生徒一人ひとりの発達や自己実現をどのように保障していくべきかを具体的に検討する。

3. 方法

本研究では、韓国における外国人生徒に対する受け入れ態勢の整備について、国レベルおよび学校現場レベルの現状分析を行う。とりわけ、ここ数年における変化に焦点を当てる。データとして、国の政策については、公開されている政策文書や行政資料、先行研究、マスコミ報道などを用いた。次に、学校現場の実態については、外国人集住地域である I 市において、これまで実施してきたフィールドワークやインタビュー調査（教育行政の担当者や教師、多文化カウンセラー等を対象とし、2021 年 8 月から 2025 年 10 月まで、計 29 回実施）で得られたデータを使用した。その中でも、I 市の外国人生徒向け公立代案学校である H 学校の実践に注目し、2025 年 5 月 9 日に同校の再編を手掛けた I 市教育庁の奨学士へのインタビュー調査、また同年 10 月 31 日に行ったフィールド

ワークの内容を中心に分析を行った。

記録方法としては、調査時に録音および必要に応じてメモを取り、録音資料については文字起こしを行った。

4. 結果・考察

韓国における国レベルの政策変化としては、2024 年以降、以下の三つの点が確認できた。

① 用語の変更（「多文化な生徒」から「移住背景の生徒」へ）、② すべての生徒を対象とした「カスタマイズ型統合支援」という新たな取組みによる、外国人生徒支援の位置づけの変化、③ 行政機関内の縦割りの解消による、より効果的な支援の模索である。これらの変化はいずれも、文化的な不利のみならず、経済的支援、心理的サポート、学力支援などを含む、外国人生徒と一般生徒への支援の両立を目指す「普遍的なアプローチ」への転換を示している。

次に、I 市の外国人生徒向け公立代案学校（H 学校）に関する調査では、2025 年度より、2013 年度の開校以来維持されてきた実践内容が大きく変更されたことが確認できた。具体的には、① 小学校部門の廃止とともに、「国際学校」として中高生の募集を行うようになったこと、② 韓国人生徒の入学も認め、相互理解教育のもとで外国語の習得や異文化コンピテンシーといったエクセレンス（Excellence）の促進に力を入れるようになったこと、③ 年齢による学年制を廃止し、それぞれの発達段階に応じた科目選択を可能としたことが明らかとなった。

これらの取り組みは、「高校単位制」の導入や「カスタマイズ型統合支援」など、韓国全体の教育改革の影響を受けていると推察される。また、従来の「多文化教育」が、外国人生徒に対する一方的かつ温情主義的な支援を超え、相互理解や共存を重視する新たな段階へと移行していることを示唆している。さらに、外国人生徒がもつ「多様性」が一層複雑化する中で、教育機会の平等や公平性の確保のみならず、個々の自己実現や能力の向上、さらには社会移動の保障といった、「公平性」と「卓越性」のバランスを取った制度設計が模索されていることがうかがえる。

このように、外国人生徒の教育支援がもつ多面的な側面に着目し、実践の分析を通して効果的な制度設計の在り方を検証する研究は、外国人生徒への逆差別の議論が指摘される中、持続可能な教育支援の観点からも意義が大きい。今後の課題として、外国人生徒のホリスティックな成長を支えるためには、学校教育のみならず、地域社会や NPO など多様なステークホルダーとの連携や協働体制の構築が重要である。今後は、生涯教育（Lifelong Learning）の視点からも、より包括的な支援のあり方を検討していきたい。

<参考文献>

榎井縁（2013）「ニューカマーの子どもたちのいま―“地域の取り組み”から「見える」こと―」

『異文化間教育 37』 pp. 47-62。

金美連（2024）「韓国における外国人児童生徒のための「多様な」学校づくりの試み ～外国人集住地域の学校における取組みを中心に～」『海外事情研究（51）』 pp. 31-52

金美連（2025）「日韓比較から見えてくる外国人児童生徒の教育支援の課題」『九州教育学会研究紀要』第 52 巻、pp. 23-31.

OECD（2018） The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors That Shape Well-Being. OECD Publishing: Paris.

【謝辞】本稿の内容には、JSPS 科研費 22K13662、25K16956 の助成を受けた研究成果の一部を含む

○ 神崎明坤（九州大学大学院）

1. 中国の大学へのキャリア教育の導入背景と研究の目的

キャリア教育は、職業能力育成にとどまらず、主体的学習力やキャリアデザインを促し、知識とスキルを獲得させることを目的とする。中国では1990年代以降、大学教育は計画経済から市場経済への移行に伴い、エリート養成型から大衆化教育へ転換した。しかし2003年以降、大卒者急増により深刻な就職難が生じ、非正規雇用や若年層の雇用不安が顕在化した（趙 2010）。解決策として注目されたのが「キャリア教育」であり、教育改革の緊急課題とされた。大学には「応用型」「イノベーション型」「複合型」人材育成が求められ、教育課程の再構築が進んだ。2007年12月、教育部は『大学生の職業発展と就職指導課程教学に関する要求』を公布し、2008年以降、全国でキャリア教育・就職指導科目の導入を指示。これにより初年次から最終学年まで体系的な科目が整備された。しかし制度導入にもかかわらず、理念と実践の隔たりは残る。教育内容の質、教員の専門性、学生の主体的学びは十分検討されておらず、大学・地域間の資源格差も大きい。通識教育・専門教育・キャリア教育の連携も不十分で、能力育成に直結しない例もある。さらにキャリアセンターやインターンシップ制度などの「キャリア支援」にも差があり、支援や相談の質にばらつきが見られる。その結果、教育と支援が補完的に機能せず、学生の将来設計や社会的移行を妨げている。これらを踏まえ、本研究は中国大学のキャリア教育の理念・カリキュラム・教育内容を分析し、教育と支援の両面から実効性と展望を明らかにすることを目的とする。

2. 中国のキャリア教育のニーズと大学での位置づけ

中国におけるキャリア教育導入の本格的な契機は、1996年に教育部が中等教育段階から「素質教育（全人教育）」の推進を掲げたことに始まる。これは、それまでの主流であった受験偏重型の「応試教育」から脱却し、人格形成や総合的な人間力の育成を重視する方向への転換を意味していた。1999年には国務院より「教育改革の深化と全面的素質教育推進の決定」が公布され、素質教育は高等教育における中心理念として明確に位置付けられた。徳育・知育・体育・心理発達を統合したこの教育理念は、21世紀の社会を担う人材に必要な幅広い教養と専門性の養成を目指すものであった。その後、2000年代に高等教育の大衆化が進行する中、大卒者数の急増により深刻な就職難が表面化し、キャリア教育の必要性が急速に高まった（張 2015）。このような状況を受け、教育部は2007年に、『大学生の職業発展と就職指導課程教学に関する要求』を発表し、全国の大学にキャリア教育と就職指導課程の設置を義務づけた。具体的には、①入学から卒業まで一貫した教育、②必修または選択科目（将来的には必修化）、③授業時間 38 時間・2 単位、④実践性・科学性・体系性の確保、⑤教育経費の制度的保障、の5要件を提示している。さらに2011年、国務院は「高等教育創新創業能力向上計画（2012 計画）」を発表し、大学・研究機関・企業・地方政府が連携するイノベーション拠点の設置を推進した。この計画は「211 工程」「985 工程」に続く国家戦略であり、大学の教育・研究水準の高度化と、産学官連携による社会的価値創出を強く意図している。このように、中国におけるキャリア教育は、国家的政策の流れと高等教育改革の中核として、制度的かつ戦力的に発展してきたと言える。

3. 中国高等教育機関におけるキャリア教育・就職支援の実態と課題

現在、多くの大学でキャリア教育が体系的に整備されている。教育部の『大学生の職業発展と就職指導課程に関する要求』および関連政策に基づく整備方針は次のとおりである（国務院 2015）。

- (1) カリキュラム設計：入学から卒業まで一貫した必修または選択科目を設置。実践性・科学性・体系性や学生の主体性を重視し、PBL も導入。
- (2) 教育内容：自己理解、キャリアデザイン、就職活動スキル、社会人基礎力、起業教育等を幅広く展開。専門教育と統合した実践プログラムもある。
- (3) 就職支援体制：キャリアセンター設置、インターンシップ斡旋、企業説明会、個別相談を整備。産学連携や地域協働も拡充。
- (4) 課題：教育の形式化、地域格差、教員専門性不足、学生の主体性育成などが未解決。

4. 本研究の方法

本研究は、中国大学におけるキャリア教育と支援の理念、カリキュラム、教育内容・体制の実態を多角的に明らかにすることである。特に、教育部の政策文書に加え、沿海中部の工業大学（A 大学）と沿海南部の地方大学（B 大学）の事例を通じ、教育導入と支援体制の運用を検討する。さらに、教職員インタビューと学生アンケートにより、教育と支援が主体的学びや将来設計にどう寄与するかを検証する。加えて、先行研究（趙 2010、張 2015）との比較を通じ、通識教育・専門教育・キャリア教育・支援の連携、資質育成と社会的移行支援の課題と可能性を探る。

参考文献

教育部「大学生職業発展と就職指導課程の教学要求に関する通知」 教学 2007

教育部「教育部弁公庁の普通本科学校創業教育基本要求に関する通知」 2012

国務院「国務院弁公庁より高等教育機関における創新創業教育改革に関する実施意見」 2015

田中宣秀「高等教育機関におけるキャリア教育の方向性について—カリキュラムの構築を念頭において」名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属生涯学習キャリア教育研究センター 2008 年

趙峰 『高等教育就職指導工作体系研究』中国市場出版社 2010

張任 「中国における大学のキャリア教育の展開に関する考察-素質教育の補助と延長という視点から—」『東アジア研究』第 13 号 2015

11 月 22 日（土）

教員養成部会

「行為についての省察」概念の理論的再構成 ——D.A.ショーンの「実践の現象学」を手がかりにして——

○ 茂見 剛（尚絅大学）

1. はじめに：本発表の目的と構成

本発表の目的は、D. A. ショーンのテキストに由来する「行為についての省察」概念を理論的に再構成し、その内実をより明確に示すことである。なお、本発表では、便宜上、「行為についての省察」を、「reflection on action」、「reflection on knowing-in-action」、「reflection on reflection-in-action」を総称する言葉として使用する。

上述の目的を達成するために、本発表では、ショーン[1987]による次の記述を足がかりとする。

実践者が、自身の組織的状况において行う「行為の中の省察」についての省察を中心的な構成要素とする「実践の現象学 phenomenology of practice」を創造、あるいは再活性化する必要がある [Schön 1987 : 321]。

引用部の記述から、次の二点が読み取れる。第一に、ショーンは、「実践の現象学」の必要性を唱えている。第二に、その「実践の現象学」の中心的な構成要素として、「行為についての省察」（「行為の中の省察についての省察」）を据えている。これらを踏まえると、「実践の現象学」という構想を検討することで、ショーンが「行為についての省察」をいかなる省察として捉えていたのかを明らかにできると考えられる。

そこで、本発表では、次の手順で論を展開する。まずは、先行研究を概観しながら、本発表が取り組む課題について説明する。つぎに、「実践の現象学」の詳細を検討する。具体的には、ショーンが「実践の現象学」の必要性を主張した背景にある問題意識や、「実践の現象学」の中心的な構成要素である「行為についての省察」に期待される機能を検討する。続いて、ショーンが、自身の論を展開するうえで、「現象学」という語を選択した理由を考察する。その後、これまでの作業を踏まえ、「行為についての省察」を再構成する。最後に、本発表の成果と今後の課題を示す。

2. 問題設定

ショーン[1983, 1987]が提唱した「省察的实践 reflective practice」は、教師の専門的な実践を説明する理論として、国内外の教師教育研究・実践で広く参照されている[三品 2024 : 7]。Anderson[2019]によると、「ショーンが展開した構成概念のなかでも、おそらく最も影響力の大きいものは、『行為の中の省察 reflection-in-action, (RiA)』と『行為についての省察 reflection on action, (RoA)』であり、教育においてはしばしば、RiA は教えるという行為の最中の省察を、RoA は教えるという行為の後の省察を説明するものとして理解されている」[Anderson 2019 : 1]。日本の教育学でも、「行為の中の省察」は、授業場面の教師の行動や思考を説明する枠組みとして、「行為についての省察」は、授業後の教師のふりかえり（授業省察）を説明する枠組みとして用いられている[油布 2013、藤井 2018]。このように、ショーンの「省察的实践」は、実践の最中の省察（「行為の中の省察」）と、実践後の省察（行為についての省察）とを説明する理論として、国内

外の教師教育研究・実践に受容されている。

しかし、ショーンのテキストに即して考えるならば、こうした通説的見解に基づく受容の仕方を見直す必要があることが分かる。その理由は二つある。一つ目は、ショーンは、「行為の中の省察」と「行為についての省察」とを、必ずしも時間軸で区分しているわけではないという理由である。二つ目は、ショーンは、「行為についての省察」に対して、まとまった形で十分な説明を与えていないわけではないという理由である。

一つ目の理由について、たとえばショーン[1983]には、「実践者が、実践の最中に、実践について省察することがある」、と述べた後に、「ここでは、実践者は、行為の中で省察している」と論じる箇所がある[Schön 1983 : 61-62]。また、ショーン[1987]には、「行為についての省察」を、「事後に、落ち着いた状況で after the fact, in tranquility」行う場合もあれば、「行為の最中に立ち止まって pause in the midst of action」行う場合もある、という記述がある[Schön 1987 : 26]。これらの記述から分かるように、ショーンは、「行為の中の省察」と「行為についての省察」とを、単純に時間軸で区分してはいない。したがって、通説的見解は、ショーン自身の記述と整合しているとは言い難い。なお、この点は、佐藤学[2001]や佐伯胖[2018]によっても指摘されている。

二つ目の理由に関して、中村駿[2019]は、「行為についての省察は、用語として言及される場合はあるものの、Schönの主張の中心概念として扱われることはないため、他の2つのリフレクシオン概念（引用者注：「行為の中の知」と「行為の中の省察」）ほど重要視されていないことが推察される」[中村 2019 : 13]と述べている。実際に、ショーンは、省察的实践の基本的な枠組みを説明する際に、「行為の中の知」と「行為の中の省察」を項の見出しに用いることはあっても、「行為についての省察」を項の見出しに用いることはほとんどない[Schön 1983, 1987]。例外として、ショーン[1992]があるが、この論文における記述は、それ以前の著作[Schön 1983, 1987]と食い違う箇所が見られるため、取り扱いには慎重にならざるを得ない。このように、ショーン自身による「行為についての省察」に対する説明は、量的にも質的にも十分ではない。

以上を踏まえると、通説的見解に基づく受容の仕方の問題点とは、概念として曖昧なものに、恣意的な定義を与えたうえで、それを使用していることだと言える。すなわち、「行為についての省察」概念は、ショーンのテキストを再構成することなしには十分に定義できないにもかかわらず、そうした作業を経由することなく、「実践の後の省察」という十分とはいえない定義に基づいて用いられてきたのである。こうした状況は、ショーンに由来する諸概念に不当な権威を与えることや、ショーンの理論の本来の意義を失わせることにつながりかねない[岡村 2017、三品 2017]。したがって、ショーンのテキストを批判的に吟味し、「行為についての省察」概念を再構成する作業が求められる。

<主要参考文献>

- Schön, D. A. 1983 *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books (ドナルド・ショーン 2007 柳沢昌一・三輪建二監訳 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房)
- Schön, D. A. 1987 *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA: Jossey-Bass (ドナルド・ショーン 2017 柳沢昌一・村田晶子監訳 『省察的实践者の教育——プロフェッショナル・スクールの実践と理論』 鳳書房)

現職教師のキャリア形成を促す学習モデルについて

学習モデル構築のための先行研究の整理

○ 八和田清秀（九州大学ビジネススクール）

1. 問題意識

平均寿命や定年の延長により、我が国における職業観は大きく変化しつつある。生涯で一つの職業に就くのではなく、途中で転職、起業、学び直しなどのさまざまなステージを経ることが増えてきている。こうした時代ではキャリア形成について自己選択が求められていく。

我が国の現職教師は自己のキャリア形成への意識が高いとは言えない。現職教師が自己のキャリア形成を構築できるようになれば、生涯にわたる学びや仕事への関わり方が積極的になり、多様な人材を育成する基盤となり得る。また、職業の流動化に適応し人材の交流も活発なるであろう。

しかし、現段階では教師が自己のキャリア形成について学ぶ場も機会も極めて少ない。これからの教師育成や教育現場の充実のためにも、教師が自己のキャリア形成を行うための学習モデルの構築が必要となる。

2. 研究目的

本研究では、これまでのキャリア形成や教師の人材育成に関する先行研究を整理し、学習モデルを構築するための基盤を作っていくことを目的とする。まず、先行研究を整理するにあたり、前提条件を示す。

本研究における教師のキャリア形成は、内的キャリア形成に焦点を当てる。わが国の学校制度では、昇進、昇給、異動といった外的キャリアは、動機付けにはなりにくい。むしろ、自身の専門性の構築や効力感、職場での実践などを手応えとして考えることが多い。教師自身が、自己をどのようにとらえていくかに焦点を当てていく。

次に、キャリア形成の要因を考えたときに、文化的、制度的、構造的な側面は要因が複雑であり今後さらなる研究の築盛が求められる。そこで、個人的側面と支援的側面から焦点を当てていく。

この2つの前提条件とこれまで多くの教師との関わりの中から、次のような循環型学習モデルを仮に設定している。

①教師志望・継続についての自己棚卸→②実務への取り組み→③教師としての達成感・成就感→④自身の（内的）キャリアの再定義→⑤学び直し・独学→⑥新しいキャリアの構築→①へ循環

上記の循環型学習モデルを成立させるために、ステップ全体の整合性や個々のステップの在り方、さらには次のステップへの橋渡しについて、これまでの研究をもとに検証を進めていく。

3. 研究方法

大きく2つの視点で整理を進めた。

第1に民間企業等の事例や理論を扱ったこれまでのキャリア研究の整理である。これまでのキャリア研究に関する歴史や用語を整理し、教師のキャリア形成学習モデルに応用可能な研究を整理する。第2に教職の現状についての分析である。特に専門職としての在り方や、教職固有の働き方の課題等について整理する。2つの視点から学習モデルを検討することで、教師の内的キャリア形成のステップを明らかにできると考えている。

Google Scholar や CiNii 等を用いて、主に2000年以降に発表された関連論文を抽出した。2つの視点それぞれについて約40本の論文を整理した。

4. 結果

まずこれまでの民間企業等の事例や理論を扱ったキャリア研究について整理する。キャリア研究は、時代と共に企業・団体の視点から個人の視点へと移行している。これは社会の変化に伴い、個人が自ら自己選択することを求められてきていることと連動している。プロティアンキャリア理論、バウンダリーレスキャリア理論、キャリア自律理論などがそれに相当する。いずれも個人が自身のキャリアについて自己選択を求められ、必要なスキルを確保、維持していく必要性を求めている。中でもサステナブルキャリア理論は、教師が内的スキルを構築していく上で重要な示唆を与えてくれている。教師の持つ職業的技術の中で、指導力、コミュニケーション能力、ホスピタリティなどを生涯高めていくことや、それら技術を他の場面への転用を考えていく上で有効な理論であると言える。また、キャリア構築理論に基づき自己のキャリアストーリーを形成するプロセスも有効である。生涯にわたるキャリア形成を考える視点ではセカンドキャリアに関する研究にも着目した。

次に、教職の現状について整理する。教職は「感情労働」と呼ばれる。子どもたちや保護者の気持ちに寄り添い、関係を重視することが求められる。この状況は仕事の成果を属人的に扱う危険性がある。人柄や資質などで評価されることで、教師自身が学びの方法を具体的に見いだせない可能性が生じる。そこで、教職の専門性のあり方、その専門性を高めるための研修や教職大学院等での学びの在り方が課題となる。さらにはそこからバーンアウトの要因を考える必要もある。その中でも「教師効力感」に関する研究は一定の蓄積もあり、今後の研究には有効であると考えられる。

5. 考察

教師の内的キャリアを、個人の視点で支援していく大きな方針は、キャリアに関する先行研究とも整合的であると考えている。教育という営みは、個人によって多様である。目的も方法も関係性や状況によって大きく変わる。枠にはめた理想的なキャリアを求めるよりも、各教師が自らキャリアを形成できることは重要である。

そこで重要となるのが、教師としての能力をどう考えるかである。社会が求めている能力、自身が追い求める能力、実際の教室において実効性のある能力など複数の視点がある。教職の専門性についての研究はさまざまにあるが、時代の変化に伴い現在の教師に明確な答えを提示できるものは少なかった。これはむしろ、教師個人に内在する価値と照らし合わせることで明らかにできるのではないかと考えている。そこで教師効力感やサステナブルキャリアの理論が重要となってくるであろう。

同時に能力は時代と共に変化していく。つまり常に学び直しが必要となる。教師が継続的な学び直しを進めるための動機付けや具体的な取り組みへのサポートも必要となるであろう。

また、教職という仕事の固有の特徴を踏まえつつ、同時に他の研究からの応用を考える可能性を見出すことができた。「教師効力感」研究は「自己効力感」理論からの派生している理論である。従来の理論を教職に応用する視点から、教職を再検討していきたい。

その上で、現場の教師の現状を調査・分析しながら、学習モデルの構築を進めていく。

11 月 23 日（日）

教育方法学部会

協同的な学びにおけるつぶやきの役割

——ヴィゴツキーの自己中心のことばに着目して——

○ 安永 海人（鹿児島大学大学院・院生）

平野 拓朗（鹿児島大学）

1. 目的

本研究の目的は、授業での児童による「つぶやき」の役割を検討することにより、小グループの協同的な学び合いにおける児童の学びの過程を明らかにすることである。

2020年度から小学校で全面実施されている学習指導要領では「対話的な学び」の実現が掲げられ、全教科において多様な人々との協同を促す教育の充実が求められている（文部科学省，2017，p. 22を参照）。そのような要請がある中、現場ではクラス全体やペア、グループでの言語的な交流の場面を設けると同時に、その場面において「聞き手の顔を見ながら話そう。」というような話し方の指導や「話し手の顔をみながら聞こう。」というような聞き方の指導がなされていることが少なくない。このような指導の実態から、現場では、学びに向かう児童の発話は「明確に他者に向けられる行為」として捉えられている傾向があるとうかがえる。

他方、学びに向かう児童の発話はかならずしも「明確に他者に向けられる発話行為」としては限らない。協同的に学習内容の理解を深めることを目指す小グループでの学び合いにおいて、児童はときに他者に向けられているのか自己に向けられているのか判断が難しいような「つぶやき」を発することもある。

自己に向けられた「つぶやき」は、ピアジェおよびヴィゴツキーの発想に基づき「自己中心のことば」と呼ばれている（柴田，2006，pp. 69-70を参照）。ヴィゴツキーは、自己中心のことばを単なる独白ではなく、困難な状況に対する応答として捉え、それが状況解釈・方略形成・行為構想といった思考過程を支える言語的表れであるとした（柴田，2001，p. 59を参照）。したがって、困難な課題に取り組む過程で生じる「つぶやき」は、思考を支える発話として機能していることが唆される。一方、協同的な場面では他者が近くに存在するため、「つぶやき」が明確に自己に向けられたものであると断定することは困難である。すなわち、そのような「つぶやき」は、現象的には、他者に向けられているのか自己に向けられているのかが曖昧な発話として観察され得る。以上を踏まえ、本発表では、「自己中心のことば」および、自己と他者のいずれに向けられたものかが判別しがたい発話——現象的には「自己中心のことば」として捉えられ得る発話——を総称して「つぶやき」と定義する。

「つぶやき」と児童の話し方の特徴との関連に示唆を与えてくれるのがD. バーンズの考察である。バーンズは、新しい気づきや疑問を模索する過程で形成途上の不完全な思考を他者と共有する際に発せられる（Barnes, 1992, p. 66を参照）たどたどしくてためらいがちな不完全な発話を「探索的会話」と位置づけた（Barnes, 2008, p. 5を参照）。一方で、既に整理された自分の考えや意見を述べる際に発せられる整然とした発話を「発表的会話」と位置づけた（Barnes, 1992, p. 108-109を参照）。これら2つの概念を踏まえると、授業中の児童の「つぶやき」は、新しい気づきや疑問を模索する過程で発せられ、不完全な形をとることが多いため「探索的会話」に分類することができよう。バーンズは、不完全な発話である「探索的会話」が、他者と協同で学習内容の理解を構築するうえで不可欠であると述べている（Barnes, 2008, p. 5を参照）。

日本国内でも、「探索的会話」の一部として「つぶやき」を位置づけ、学習過程との関連を検討

した研究がある。一柳（2013）は、児童が発する「探索的会話」が他児童の聴くという行為や聴き手の新たな考えの生成を促す契機となる過程を明らかにしている。また東條（2014）は、中学校英語科の一斉授業における生徒の「つぶやき」の特徴や変容が「教師の生徒に対する働きかけ」「学級集団のあり方と友人関係」「生徒の校内外における生活実態」が複合的・重層的に絡み合ってもたらされている様相を明らかにした。また、「つぶやき」を独り言（PS）としてのものと、級友への嘲笑としてのものという質的差異に基づき、教師が前者を認めて活用し、後者を制御することで授業を構築していく過程を描いている。

しかし、「つぶやき」に着目した研究には以下の課題が残されている。第1に、児童の発話が明確に他者に向けられているのか否かといった対象指向性を含め、学びの過程との関連を詳細に検討する必要がある。一柳（2013）は、児童が発する「探索的会話」が他児童の聴くという行為や聴き手の新たな考えの生成を促す契機となる過程を明らかにしている。しかし、個々の「つぶやき」が明確に他者に向けられているのか、あるいは他者に向けられているのか自己に向けられているのか曖昧なのかといった発話の対象指向性を含めて「つぶやき」を捉えてはいない。

第2に、他者と協同する場面において「つぶやき」が個々の内的な思考過程において果たしている役割や「つぶやき」が表象する内的な思考過程の特徴を検討する必要がある。一柳は「つぶやき」を発話形式の特徴から捉えており、発話の相互行為的構造（発話の連鎖構造）の分析に焦点を当てている。したがって、発話がどのように内的対話（自己内での再構成）として機能しているか。それらが内的対話の過程をどのように表象しているかといった内的な思考過程との関連は十分に検討していない。

第3に、学習者間の対等な関係性の中で生成される「つぶやき」の様相を検討する必要がある。東條（2014）は中学校英語科の一斉授業における生徒の「つぶやき」の特徴や変容が、社会的文脈が複合的・重層的に絡み合うことでもたらされていることを明らかにした。しかし、「つぶやき」の分析は一斉授業における教師との相互行為を基盤とする発話に限定されており、学習者間の対等な関係性の中で生成される「つぶやき」の様相は明らかにしていない。

以上を踏まえ、本研究ではヴィゴツキーの「自己中心的事物」という概念に基づき、小グループの学び合いにおける「つぶやき」を、その対象指向性も含めて捉え、内的な思考過程との関連と、それらが小グループの協同の場面で果たす役割を明らかにすることを目的とする。

<参考文献>

- Barnes, D. (1992). *From Communication to Curriculum* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp.1-15). London: Sage Publications.
- 一柳智紀 (2013).「児童の話し方に着目した物語読解授業における読みの生成過程の検討——D. バーンズの『探索的会話』に基づく授業談話とワークシートの分析——」教育方法学研究, 38, pp. 13-23.
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領』東洋館出版社.
- 柴田義松 (2006). 『ヴィゴツキー入門』子ども未来社.
- 東條弘子 (2014). 「中学校英語科授業における生徒の『つぶやき』の特徴」質的心理学研究, 13(1), pp. 191-214.
- ウィゴツキー, L. S. (2001). 柴田義松訳『新訳版 思考と言語』新読書社.

授業実践における学習内容の展開

― 授業分析によるカリキュラムの質的研究の試み ―

○ 田代 裕一（西南学院大学）

1. 研究の目的

本研究は授業分析を通して、授業実践における学習内容の展開（生成・発展・消滅、等）を明示化し、単元レベルでのカリキュラムの質的研究を行うことを目的とする。教育において授業とカリキュラムは密接な関係がある。にもかかわらずこれまで、教育学において授業研究とカリキュラム研究はあまり関連的に取り組まれてこなかった。それは、それぞれの研究対象や研究方法にかなり違いがあることによると考えられる。

発表者は従来から定性的な授業研究を主に行ってきたが、その中で、単元レベルでの学習内容（カリキュラム）の展開を把握することが、授業研究の発展・応用として可能であり、意味があるように考え、両者を関連させた研究を若干ではあるが、試みてきた。今回は小学校中学年（3年生）の社会科実践を対象とする。また、個々のカリキュラムの改善を目指すカリキュラム評価よりも、他の実践への研究成果の参照可能性をより重視するという意味で、カリキュラム研究というテーマで実施する。なお、ここでいう参照可能性とは、実践者が主体性を維持しつつ、必要に応じて自分の実践に関して参照し活用し得ることを意味している。また、本研究における学習内容とは、単元計画や学習指導案に予め設定された「学習すべき内容」ではなく、その授業で子どもたちが実際に「学びつつある内容」を意味する。したがって田中統治の分類に従えば、主に「実践されたカリキュラム」に相当する。さらに、質的研究とは、テスト結果やアンケート調査といった数量的調査に依拠してカリキュラム評価を行うことではなく、そのカリキュラムの特徴や意義を総合的に把握することである。

2. 研究の対象

今回、取り上げる事例は、〇小学校（国立大学教育学部附属小学校）3年生M先生指導の社会科の実践（「透明すぎる心太にこめられたNさんの思い」2022年11月～2023年1月）である。なお、この実践は「社会科の初志をつらぬく会」の第66回全国研究集会（2023年8月）で提案されている。また本研究で対象とする資料は、その際の提案資料を掲載した本会の機関誌である「考える子ども」422号（2023年 36頁～61頁）である。

3. 研究の方法

本研究では「発言表」というツールを用いた授業分析を行う。「発言表」は授業での発言を、現象の時系列を壊すことなく「眺め渡す」表であり、授業分析にとって有効な補助資料を提供することをその第一の目的としている。この「発言表」は、授業実践をアナログ的に短縮して表現できるので、同一単元内での複数の授業の展開を明示化する上でも効果的と思われる。さらに、本研究では「発言表」に現れた言葉を整理してまとめた「学習内容の展開図」を作成して、単元での学習内容の構造や展開状況を示していく。話し合いを中心とする内容教科の授業では、出現した発言（言葉）そのものが、学習内容の特徴をよく示していると考えられるのである。なお、「発言表」は中村亨が創始したもので、発表者＝田代はその応用・開発に取り組んでいる。

4. 授業の分析

以下の事例について、授業記録および「発言表」を用いて、授業の構成、授業の発言状況、授業における学習内容…主要な言葉の展開状況を明らかにする。

〈事例1〉 追究を見直すかかわり合い「ひとり調べをして思ったこと・考えたこと」2022年11月実施

〈事例2〉 核心に迫るかかわり合い「これまで追究して思ったこと・考えたこと」2022年12月実施

〈事例3〉 (追加の授業)「心太のことをたくさんの人に知ってもらうには」2023年1月実施

5. 本実践における学習内容の展開

本単元の3つの授業事例を「発言表」を用いて分析した後、これらの分析結果をもとに作成した「学習内容の展開図」に基づいて、本単元の学習内容の構造や展開状況について検討する。各事例において出現した主要な言葉をその類似性や関係から分類すると、以下の5群にまとめることができた。第1群〈製造〉、第2群〈商品価値〉、第3群〈販売〉、第4群〈経営者の気持ち・状況〉、第5群〈商品の認知〉。本実践では、それぞれの群において一般的に想定される内容を超えた豊かな内容が出ていた。また展開について見ていくと、それぞれの事例で各群の内容を包摂しつつも、事例1では第1群〈製造〉、事例2では第3群〈販売〉、事例3では第5群〈商品の認知〉が、それぞれ学習内容の中心となっていた。一方、第2群〈商品価値〉と「第4群〈経営者の気持ち・状況〉」は各事例において均等に存在していた。なお、特に子どもたちの粘り強い追究を心情面で支えていたのが、第4群であったと考えられる。

さらに第5群〈商品の認知〉は、この実践に特有の内容ともいえるが、その社会科としての意義は大きく、他の実践でも参考になる。本実践で現れたように、社会的な事象や人（今回はNさんの心太）が「(知られるべき価値があるにもかかわらず) 知られざる状態」にあり、「知られることをその事象や人が願っている・期している」→「(人々は) その価値を知るべきである」→「(自分たちが) その価値を人々に知ってもらうために何をすべきか考える」と展開することは他の社会科実践でも可能であるし、また意義があるといえよう。

6. まとめと今後の課題

今回、「発言表」によって単元内の複数の主要な授業を分析し、「学習内容の展開図」を基に単元全体を検討することで、単元レベルでのカリキュラムの展開状況を明示化し、他の実践において参照可能と思われる点を提示することができたと考える。ただ、質的なカリキュラム研究では、今回のように豊富な学習内容の展開が見られる授業実践を引き続き検討し、その成果を蓄積して相互補完することが求められるのである。

<参考文献>

- ・日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻』 学文社 2009年。
- ・山口満編『現代カリキュラム研究 学校におけるカリキュラム研究の理論と方法 第二版』 2005年。
- ・田代裕一「授業実践の様相—解釈的研究—グループ活動を含む授業事例の分析—」『教育方法学研究』第35巻 2010年。

*発表では、「発言表」や「学習内容の展開図」を配布して説明する予定である

科目「倫理」の指導に関する認識の違いについて

—倫理履修経験の有無に着目して—

○ 下地 貴樹（九州大学・学術協力研究員）

1. 背景と目的

我が国における公民科では、2022 年度から公共、倫理、政治経済（以前は現代社会・倫理・政治経済であった）の 3 科目で構成されており、このうち卒業に必要な要件として規定されている単位数を獲得することで、公民科の履修をしたと認定される。必履修である科目は「公共」のみであり、他の 2 科目においては選択履修となっている。高等学校学習指導要領においては、公共で学んだことを生かして倫理・政治経済の内容においてより学んでいくことが示されている。また大学入試の場面でも共通テストの科目選択では「公共・倫理」か「公共・政治経済」として分類されていることから、公共がその教育課程の土台として位置づいていることがわかる。

その一方で科目「倫理」を履修している大学生が少数派として存在している（高 3 年の選択時点でおおよそ 3 割程度。政治経済が 8 割近い；政治経済・倫理の両方選択が 2%程度）。これは進路選択の際に希望する大学の専攻によって優先される科目があるためであったり、生徒自身の得意不得意によるものであったりの要因が背景にあると考えられる。

現代は情報通信技術や科学の急速な発展とともに、倫理が強く求められている時代である。これは全教科科目で共通して培われるべき価値観であり道徳心であるが、公民科の教師を目指すうえでは、倫理科目における学びでは、人類の価値観や思想の発展のなかで多様な主義や論理が衝突してきたことや、よりよいものを追究してきた先人の研鑽や、それぞれの時代のなかで、ある種特異な啓蒙的といえる発想・思想を生み出してきた先人たちの根源的な部分を学ぶことが求められている。「高等学校学習指導要領解説」においては、生徒たち自身が生きる主体としての自己を確立する上での核となる「自分自身に固有な選択基準ないし判断基準」、つまり「人生観、世界観ないし価値観」を形成することを目指すものであると示されており、それらは教科書を読んだり、テスト問題を解かせたりするだけの、いわゆる教科書を教える授業として帰結させないことが重要視されている。そして小野原（2009）が述べるように、現代社会がかかえる諸問題のなかで生徒らが無力感に屈することなく、自分たちが手をたずさえることによって現実を変革していけるかもしれないという希望を抱けるように導いていくことが重要なのである。

このような公民科目・中等社会科教育において、本調査では、倫理科目の履修学生と未履修の学生との間で授業づくりに関する意識についてどのような差異が生じるのかを検討することで、今後の公民科の教師教育および授業技術指導についての示唆を得ることを目的としている。

2. 対象と方法

（1）調査対象

教職課程を履修している大学生 20 名を対象とした。社会科教育法、公民科教育法、教育方法に関する科目などを受講している学生に調査協力を依頼した。

（2）調査の手続き

1. 予備調査として、2025 年 8 月に大学生および専門学校生 47 名を対象として質問紙調査を行った（有効回答数 43）。対象者には高校時代の公民科の履修科目について尋ね、倫理を履修した学生と未履修の学生とで、「倫理科目へのイメージ」について尋ねた。

2. 予備調査によって得られた結果をもとに質問項目を検討し、2025 年 10 月に講義に参加している学生への質問紙調査を行った。

3. 質問紙の結果について、統計解析ソフト RCmdr を用いて相関分析を行った。

3. 結果と考察

倫理科目を履修したかどうかによって、質問項目の相関係数にどのような違いがあるかを検討した。質問項目は予備調査をもとに5因子構造を想定した。1つ目の因子として「思考・有用性・価値観」のような「個人内要因（価値観・思考）」、2つ目の因子として「倫理、哲学、道徳の分類」のような「概念判断」、3つ目の因子は「倫理の面白さ・理解の程度」であり「能力・関心」、4つ目の因子は「倫理の学習の特徴や傾向」などの「倫理の学習方法」、5つ目の因子は「倫理授業における教師についての傾向」を「指導者の工夫」とした。

さらに検討は必要だが、因子間相関を見たとき、「概念判断」と「倫理の学習方法」に負の相関があらわれていることは、懸念すべきことだと思われる ($r=-.55$)。つまり、「倫理の科目で学ぶことが何か（倫理とは何か）を分かっているながら、教科書中心の暗記学習をしている」、という学ぶ内容と学ぶ方法とのズレが生じているのではないだろうか。または「教科書中心で勉強をしていることで、倫理とは何かを分かっている」ということが考えられる。

そして、倫理科目の履修の有無によって、各質問項目の相関係数にどのような違いがあるかを検討した。このとき、相関係数の絶対値が0.7以上であれば強い相関として扱った。

倫理科目未履修の学生群からは、「面白さ」と「理解の程度」、「将来に役立つ（有用性）」と「授業の大切さ」に強い相関があった。

一方で、倫理科目履修済みの学生群からは以下のような傾向が示された（しかし $n=7$ と数が少ない）。

「倫理の面白さ」について「考えること」と「哲学との違いが分かる」と強い相関があったが、未履修群のような「理解の程度」と「面白さ」とには弱い相関しか表れなかった ($r=.27$)。この「倫理の面白さ」については「教師の指導工夫（教科書外の解説）」と負の相関が表れている ($r=-.95$)。これは「有用性や価値観」との関係から教科書にない話や過大・詳細な説明までは望まないことと感じている可能性がある。

授業の理解については、「将来の役に立つ・大切である」という有用性や価値観との相関がある。また歴史的な見方や考え方との相関も表れているが、これは高校倫理が「思想史・哲学史」の側面を強く有していることから表れていると考えられる。また道徳心や倫理観との相関も表れている。そして、「倫理の授業が大切である」という質問については、「地理的・歴史的な見方・考え方」、「道徳心や倫理観の育成」とに相関が表れている。社会教科全体とのつながりがあることや、社会科として学ぶべきことを捉えることができているのだろう。

<参考文献>

日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2015）「提言 未来を見すえた 高校公民科 倫理教育の創生 ―考える「倫理」の実現に向けて―」
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf>（最終確認日：2025年10月2日）

文部科学省 2018 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編 東山書房

文部科学省 2024「令和5年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20240626-mxt_kyoiku01-000036713_02.pdf（最終アクセス：2025年10月2日）

小野原雅夫 2009 「高校倫理の授業づくりと方法」『新版 社会・地歴・公民科教育法』臼井嘉一 柴田義松（編） 学文社

11 月 23 日（日）

教育社会学部会

教室内の発生音に関する研究

—教師の語りを通して—

○ 岩井 則義（西南学院大学大学院）

1. はじめに

日本建築学会（2020:21）によると、一般の教室内で起こる発生音は音声伝達・コミュニケーションに伴う音声の主音源であり、教師の声は60～70dB、生徒の声は55～65dBとされている。しかし、青木ほか（2002）が測定した際には1年生の学級で常時80dB弱、6年生の教室でも給食時には80dBの数値を計測している。この音が、多くの保育士や教師の嘆声（喉枯れ）の原因となることは宇高ほか（2016）、米山（2007）の研究で明らかにされており、米山（2007）は、「随意筋」についての事例をあげて適切な休憩が必要だと述べている。しかし、教育関係者の85%近くがまともな休憩をとれていないとのアンケート結果（教育技術 2025）からは、教師が休めていないという実態が見える。

騒音の不快感は人によって大きく異なる「感覚公害」呼ばれ、教室内の発生音を不快に感じる児童や教師にとっては騒音となりうる。しかし、子どもたちの自然な声が騒音かどうかは、デシベル値の程度のみで決まるものではないとの吉永（2016:39）の見解にもあるように、小学校教師として20年以上勤務してきた筆者の周りでは問題視されたことはなく、先行研究を調べても散見の限り見あたらない。その理由として、教師は児童・生徒時代に1万3000時間を教室のなかで教師を観察しながら過ごしてきた（ローティ訳書 2021:101）ことによる影響があるのではないかと筆者は考えている。

ローティ（訳書 2021）は、児童・生徒が教師を観察しながら教師の下位文化を内面化させていく過程を「観察の徒弟制」と呼んでおり、「教職における社会化のパターンは、多くの側面に作用する」（ローティ訳書 2021:124）と述べている。この観察の徒弟制を経て教職についた教師は、教室内の発生音を学校生活の一部として内面化しており、そこにはらむ問題を見過ごしてきたのではないだろうか。そこで本研究では教室内の発生音に対する教師の捉え方を、教師の語りを通して明らかにする。

2. 研究の方法

研究協力者にはリピートインタビューが可能で、自分の教育経験を言語化できる教師に依頼したいと考えた。筆者の所属先の教育委員会は、採用12年以上の教師をベテランと規定していることから、筆者の所属自治体のN小学校の校長に調査の許可を得て、同小学校に勤務するベテラン教師2名に研究協力を依頼した。研究協力者から同意書への署名をいただき、理想の教師像や教室内の発生音についての質問を主とした面接を実施した後、筆者が文字起こしした書面を確認してもらい了承を得た。

3. 結果と考察

○仮名／担当／性別／採用歴／実施年月日

○タケ先生／特別支援学級担任／男性／24年／2025年7月25日

①小学校5年生の時に先生になりたいと思って、担任の先生が大好きで [略] その時けん玉も習って [略] (教室で) それをひたすらずうっとしてる練習とか。② (児童がけん玉をする様子を見てたんですね、その人の人と成りが分かります。③音は自分は実は全然感じてない。だけど、逆に自分が騒音だと思っています [略] この前、先生 (筆者) と話したじゃないですか? (数秒の沈黙) (教室内) 静かでしょ? [略] でも自分が授業してて「なんとかやろ～、なんとか、うわうわうわ」で、自分が (話すのを) やめた瞬間にしーんってなるんですよ。その瞬間に自分がどれだけ騒音のよ
うな声を出してんだって本当に思いました。

○ケン先生／通常学級担任／男性／12年／2025年7月18日

④別に小学校の教員になる予定ではなくて [略] 都会に行きたかったんですよ [略] NGな教師像 があって、だから、その逆をやってる感じです。 ⑤自分が結構聴覚過敏なんですよ [略] 1年生担任 したときですよ。何がきつかったかって音です。 自分は1年生担任の子どもの接するのは別にあれだけ ど、単純に音が高いんですよ、1年生ね。それがしんどかったです。 だから、あ、しんどいなって思う 時はもう結構休みました。 年休として [略] 疲れ切ってる状態で子どもの前に立つ方が申し訳ない。
※リピートインタビュー（2025年10月16日）

タケ先生：（けん玉指導で）明るくなったんですよ。めっちゃみんなからうまいねって言われて。あ ん時になんかこう続けるといいねって思いました [略] 9年目のことです。

ケン先生：（教室の音は）1年生をもつまではそこまで気にはならなかった [略] 11年目ですね。

①タケ先生は、大好きな担任教師と共に学級全体で取り組んでいたけん玉の思い出を大事にしており、教師になってから児童にけん玉を教えていた。④ケン先生は観察の徒弟制時代に観察した教師の振る舞いを、反面教師としていた。2人の教師の語りから、観察の徒弟制時代が教職に就いてからも影響を与えていることがわかる。③タケ先生は、昨年度まで通常学級の担任をしており、筆者との会話をきっかけに一般的な教室の半分の広さの特別支援教室内で、自分自身の声の大きさに気が付いた。⑤ケン先生は1年生の担任時、教室内の発生音を「きつかった」「しんどい」と感じていた。これらの語りから、教室内の発生音に対する意識は教師によって違うということが言える。

②タケ先生にとって楽しかったけん玉が教育的に意味をもつことが語られている。これに気が付いたのは教師9年目に担任をした学級の児童の姿を通してのことであった。これは、観察の徒弟制時代に内面化されていたことが「教室における試行錯誤を通じて教えることを学んだ」（ローティ訳書2021:124）姿であると考えられ、現在ではそこから人と成りを見るようになっている。⑤ケン先生の体験は教師11年目のことであり、休暇をとりながら自分の体調を調節することによって、よい状態で教壇に立てると語っている。休憩がほとんど取れないという声が多いなかで、教師が自分を休ませることは児童のためになるという事例であり、休暇や休憩に対してのひとつの示唆とも言える。

4. まとめ

2人の教師の語りから、教室内の発生音に対しての捉え方は教師によって違い、それに気が付くまでは意識されないことがわかった。また、観察の徒弟制時代に築いた教師像が仕事に影響を与えていることが明らかになり、これは観察の徒弟制による影響が教師としての職業的社会化と接続することで変化する過程のなかで起こっていた。本研究の限界は事例の少なさである。今後の課題は、他の教師への半構造化面接を行い、観察の徒弟制によって内面化された教師像が、職業的社会化と接続することで教室内の発生音をどのように捉え、対応してきたのかという事例を集めて検証することである。

〈参考文献〉

- 青木剛志ほか(2002) 小学校教室内の音環境の調査, 滋賀医科大学社会医学フィールド実習報告書
ダン・ローティ (2021) 監訳佐藤学, 翻訳織田泰幸ほか, スクールティーチャー, 学文社
教育技術 (2025) 先生の勤務実態のリアル, 2025.10.13 時点, <https://kyoiku.sho.jp/394047/>
日本建築学会 (2020) 学校施設の音環境保全基準・設計指針, 丸善出版
宇高二良ほか (2016) 児童生徒と教員の音声障害の検討, 小児耳鼻咽喉科 37 巻 3 号 : 250-255
米山文明 (2007) 学校教員の音環境と音声障害, 音楽教育実践ジャーナル 4 巻 2 号 : 53-60
吉永早苗 (2016) 子どもの音感受の世界, 監修無藤隆, 萌文書林

高等学校看護教員の資質・能力に関する質的研究

教育実践と内省の語りに着目して

○ 竹原 春花（福岡大学大学院・院生）

1. 本研究の目的と問題の所在

わが国においては、看護師養成機関の多様化が進展し、様々な養成課程において看護師を目指す者に対する教育が実施されている。多様な看護師養成機関において、看護師になるための最短ルートとして位置づけられているのが、高等学校の看護に関する学科とその専攻科を合わせ、5年間の一貫した看護師養成教育を行う5年一貫看護師課程である。そして、その課程の教育を担っているのが、高等学校看護教員である。

高等学校看護教員は、「看護教員」として職業実践的な教育を行う側面と「高等学校教諭」として高等学校における教育を行うという2つの側面を持ち合わせているが、その実態に関する学術的な研究の蓄積は乏しく、高等学校看護教員の専門性については依然として十分に解明されていない。

こうした状況のもと、高等学校看護教員は独自の専門性を発揮しながら教育活動を実践しているものの、そこには課題も多く、高等学校看護教員の实態に即した資質・能力の解明が重要である。そのため、高等学校看護教員の内省の語りから、教育実践の内情と、5年一貫看護師課程という教育現場の特殊性について実態に即して明らかにすることを本研究の目的とする。

そして、将来的には、高等学校看護教員に求められる資質・能力に関する今後の議論の一助としたい。

2. 高等学校看護教員について

（1）高等学校看護教員の免許種別と想定されるキャリアルート

現行の教員養成制度では、大学等で学位と普通免許状取得に必要な単位を取得し、普通免許状を取得した後、教育現場に参入するというキャリア形成ルートが、高等学校における教員のメインルートとして整備されている。しかしながら、秋山（2023）によると、高等学校看護教員の約60%が臨時免許・特別免許状であるため、多くの高等学校看護教員が、教育に関する学習の機会がないまま教育現場に参入していると推測できる。

実際に、高等学校看護教員のキャリアは、臨床経験を経て教育現場に転じた者、大学で教職課程を修了した者、あるいは臨時免許状や特別免許状を通じて教育に参入した者など、その背景は極めて多様である。

これまでは、高等学校看護教員の教育実践について、単に普通免許状の有無といった形式的要件によって一元的に語られることが多かった。しかしながら、多様なキャリア背景を持つ教員たちが、どのように教育現場での連携や試行錯誤を重ね、自らの教育的力量を高めているのかという点にこそ注目すべきである。そのような視点は、高等学校看護教員の資質・能力を、学歴や免許種別といった個人属性に還元するのではなく、教育実践の積み重ねとして捉える精緻な分析を可能にするのではない。

（2）高等学校看護教員の实態に関する先行研究の示唆と問題点

これまでに、看護教員に関する研究および高等学校教諭に関する研究は数多く行われてきた。しかしながら、5年一貫看護師課程の教育に従事する高等学校看護教員に焦点を当てた先行研究は十分に蓄積されているとは言い難い。

高等学校看護教員に関する先行研究は限られているが、教育実習自己評価表作成を目的とし、高等学校看護教員が大学卒業時に習得すべき資質能力がどのようなものかを調査した研究として、岡ら（2021）が行った研究がある。岡ら（2021）は、調査の結果として「高等学校看護教員として大学卒業時に特に必要な領域は、『生徒理解』であり、次に『教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理』であった。」と述べている。この研究では、大学卒業時点で必要とされる資質・能力に焦点を当てているため、高等学校看護教員としての実務経験を積むなかで求められる資質・能力の変容や、教育現場における実践的な課題に対応する能力についての検討は十分に行われているとは言い難い。

また、清水ら（2017）は、看護科高等学校教員の研修ニーズに関する研究において、「看護科高等学校教員として勤務して困ったこと、戸惑ったこととして、校則違反などの生徒対応、保護者対応の項目が最も多く、次いで授業をすること、生徒の臨時実習指導に関わることについての項目があげられていた。」と述べている。しかし調査対象者のほとんどが普通免許状を取得していない、臨時免許状による教員としての位置づけであったことから、教員の困難感の基軸となっているキャリア形成過程に偏りがある可能性が高い。高等学校看護教員の多様なキャリア背景に応じて、それぞれの教員が抱く教育的課題感を明らかにすることにより、キャリア形成過程が高等学校看護教員の教育実践にどのような影響を及ぼしているかについて考察していくことも今後の研究課題として残されている。

高等学校看護教員に関する学術的空白を埋めることは、高等学校における看護教員研究だけに限らず、看護教育研究や高等学校における職業教育研究においても重要な示唆をもたらすものである。

3. 研究課題と研究方法

（1）本研究の問い、課題

①「高等学校看護教員は日々の教育実践はいかなるものか」②「5年一貫看護師課程における教育にはどのような特殊性があるのか」という2つの問いを設定し、本論を展開する。

その問いに迫るための課題として、①高等学校看護教員が、教育現場においてどのような課題を認識しているのかを明らかにする、②現代の高等学校看護教員の業務・職務の特徴を明らかにする、③高等学校看護教員に求められる資質・能力を『看護教員』と『高等学校教諭』という2つの側面で整理する、という3つの課題を取り上げる。

（2）研究方法

現職の高等学校看護教員を対象にしたアンケート調査とインタビュー調査を実施した。なお、本研究は、福岡大学に設置されている『福岡大学人を対象とする研究倫理審査委員会』にて審査・承認され、福岡大学長の許可を受けて実施している。

研究参加者は、研究協力が得られた5年一貫看護師課程を有する高等学校にて勤務する看護学科の教員10名である。

研究参加者の選定条件は、5年一貫看護師課程において、看護教育に従事している現職の教員とし、現職ではない高等学校教諭一種免許状（看護）取得者は除外した。なお、各教員のキャリア背景も考慮し考察を行うために、各教員が保有する免許種別に応じてインタビュー対象者を選出することで、研究の妥当性を担保した。

調査期間・調査参加者の選定に関してまとめたものが（表1）である。

〈表1：高等学校看護教員に対する調査期間・調査参加者の選定について〉

調査期間	2025年5月～2025年8月
調査対象決定 手続き	X県の5年一貫看護師課程を有する高等学校に依頼し、現職の高等学校看護教員らにインタビュー調査を引き受けてもらえるか否か確認。研究調査同意書への署名・承諾を得た教員に対して、予備的調査としてアンケート調査を実施し、その内容を踏まえ、インタビュー調査を実施した。
調査校、及び 調査人数	5年一貫看護師課程を有する高等学校（3校）に勤務する現職の高等学校看護教員10名。

<参考文献>

秋山由加里（2023）「高等学校(看護)教員の現状と今後の課題」『キャリアと看護研究』、第12巻、第1号、51-60頁

岡和子・岡本陽子・渡邊満（2021）「高等学校(看護)教員として大学卒業時に必要な資質能力：高等学校教員へのアンケート調査より」『看護学統合研究』第22巻、第2号、23-34頁

清水菜月・池永理恵子・和泉とみ代（2017）「看護科高等学校教員の研修ニーズに関する研究」『吉備国際大学研究紀要』増刊、175-180頁

11 月 23 日（日）

教育行政・社会教育部会

小中学校の長期休業における子どもの「スタディ・ライフ・バランス」への対処

○ 殷 爽（山口東京理科大学）

1. 研究目的と背景

本研究では、義務教育段階の子どもの教育と学習に焦点を当て、学校の長期間休業期間、例えば、夏休み、春休み、年末年始など、学校という日常の居場所から切り離される期間、家庭に戻り、家庭と地域が居場所となる期間中の、子どもらの生活と学習の実態と課題を解明してみる。つまり、家庭での子どものスタディ・ライフ・バランスをどのように確保するのが本研究の問題意識である。

2024 年にベネッセ教育総合研究所が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」（図 1 参照）によると、小学校の中高年、中学校を含め、義務教育段階の子どもの大部分は、学習時間が全体的に減少している。特に、高校の学校の宿題以外の勉強をする時間が増加しているのに対し、小学校、中学校は減少していることが確認できる。このことから、放課後、学校の長期休業期間、学校の宿題が無く、かつ学習塾での指導も無い状況では、子どもが自主的な興味関心で勉強することは少ないと推測される。

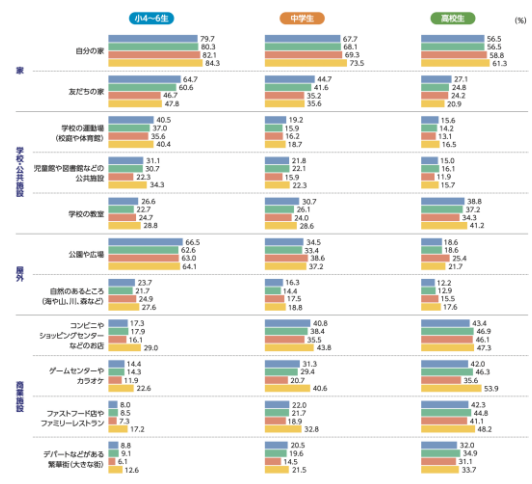
一方、同調査データの中に、子どもの放課後、休日の遊び場所（図 2）は、「商業施設で遊ぶ小中高生が増加」しているという結果がある。以前よりも、所在地域の環境を居場所として活用する子どもが増えているように考察できる。従来の「自分の家」「友達の家」「公園や広場」などを選んでいる子どもの人数も多かった。

このような全国的に実施されたデータによって、学校の長期休業中の、子どもの学習、遊びの傾向、全体的な変化、学習と生活のバランスが良く取られているような全体像が考察される。ただ、地域における子どもらの状況、その実態の差が存在するとも推測される。一方で、学校の対処、例えば、地域の商業施設などの対処などについては、このデータからは考察できない。

昨今の日本社会では、収入と生活の安定を確保するために、共働きをする家庭が年々増えている。子どもの学校休暇期間は、大人の仕事も必ず長期休暇になるわけではなく、家には大人が絶対に居るわけではない。この際、保護者には長期休暇中の子どもを面倒する暇がないという悩みがあると同時に、子どもの家庭での学習を確保できるか、という心配もある。そこでは、地域の人的資源、物的資



図 1 子どもの学習時間の変化（ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」より）



注 1 「よく遊ぶ」ときと遊ぶ日の別。
注 2 遊び場の分類ごとに、2024年の小4～6生の数値の掲載に欠乏。

図 2 子どもの放課後と休日の遊び場の変化（ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」より）

源、学校の教員によって支援することが検討され、その試練とされている。このような背景において、本研究の調査を通して、家庭と地域における子どもの学習と生活のバランスを取れるモデルを探索し、互いに示唆を提示できることに期待する。

2. 先行研究

先行研究における、子どもへの学習と生活の支援に注目した調査は、学校の長期休業ではなく、放課後の地域支援に着目した調査が多い。工藤など（2023）は、地域創生の可能性として子どもと大人の双方のウェルビーイングを目指し、取り組んでいる子どもの放課後の学習支援の事例の調査を行った。結果は、放課後の学習支援を行うには、子どもの学びの多様性を保障し、子どもが自身の将来の夢に向かうための仕組みを作ることが示唆された。「豊かな放課後」について、子どもと大人の理解と意識を巡っては、佐藤、斎藤（2025）が調査研究を実施し、家族と過ごす時間が減り、塾や習い事が増え、多忙化した放課後の実態を明らかにした。また、子どもが願う「豊かな放課後」とは「自由」に「自分のやりたいことができる」「自分の好きなことができる」「友達と楽しく遊ぶことができる」時間なのであると指摘された。これに対して、大人にとっては「安心」「安全」がキーワードとなった。

「安全で安心できる空間」「様々な体験」「有意義な時間」などは大人が求める放課後であった。また、長期休業中や放課後の、障がいのある子ども、特に知的障がいのある子どもの過ごし方に関する調査も多い（遠藤、平田 2008、松下、福本 2022）。結果は、障がいの度合いに関わらず、知的障がいのある子どもは特に活動レパートリーが乏しく、その多くがテレビや動画鑑賞などの受動的な活動であった。

3. 研究方法

本研究は、事例研究、アンケート調査とインタビュー調査の方法で展開する。まず、事例の選定について、山口県山陽小野田市の小中学生を調査対象として選定する。最初にアンケート調査票を配布し、長期休暇中の子どもらの勉強、遊びなどの実態を把握する。次に、保護者、学校の教員、地域の関係者を対象にし、ヒアリング調査を行う。インタビュー調査の質問としては主に「今までの長期休暇期における子どもらの学習と遊びなどの実態」「保護者、地域関係者の子どものスタディ・ライフ・バランスに対する理解と意識」を予定している。

<参考文献>

- ・ベネッセ教育総合研究所・東京大学社会科学研究所（2025）「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」ダイジェスト版
- ・工藤祥子・米盛司・茂野賢治・岸田修成・円福寺春雄（2023）「子どもの放課後支援による地域創生の可能性-地域と放課後の連携を視座において」『東京工芸大学工学部紀要』46, 9-15
- ・佐藤彩・齊藤ゆか（2025）「子どもにとって『豊かな放課後』とは」『神奈川大学心理・教育研究論集』57, 45-58
- ・遠藤理恵・平田道憲（2008）「長期休業中における障害のある子どもの主養育成の生活時間-子どもの自立スキルとの関連から」『日本家政学会誌』59, 2, 43-52
- ・松下浩之・福本稜佑（2022）「知的障害のある子どもの余暇活動に関する調査研究-放課後の過ごし方についての実態と保護者の評価」『障害科学研究』46, 149-162

定時制高校における包摂と排除

○富松 早智（九州大学大学院・院生）

1. 問題設定

本報告は定時制高校（以下、定時制）の教育のあり様を、社会的包摂/排除の観点から明らかにしていく研究の端緒に位置づけるものである。具体的には、定時制発足当初から存在してきた学年制定時制の生徒が、通称全国生活体験発表会で発表した作文内容の分析について報告する。

板橋ら（2007）によれば、定時制（ならびに通信制）は全日制と同じ1948年に、主に勤労青少年の教育機会を保障する後期中等教育機関として発足した。定時制は青年学校と夜間中学校・夜間実業学校を前身としており（板橋ら 2007：154）、制度上学校教育でありながらも社会教育からの系譜を引き継いでいるという特色をもっている。そのため社会教育学研究において定時制は、勤労青少年のための後期中等教育機関として取り上げられてきた。

しかしその後、定時制は1960年代に入ると所得水準の上昇や全日制高校の量的拡大を背景に従来のニーズを低下させていった（佐川 2022：31）。さらに高校進学率の上昇のなかで、定時制にはより多様な動機での入学者が増加する。そうしたなかで、定時制は「全日制の垂流として（中略）高校ピラミッドの底辺」（片岡 1983：163）に位置づけられることとなった。そして、勤労青少年のための教育機関としての特殊性が希薄化し、社会教育学研究において定時制はほとんど取り扱われなくなっていった。

一方で教育社会学領域においては、こうした位置づけを獲得した後にも一定の研究の蓄積があり、近年では佐川（2022）の研究が注目されている。佐川は、定時制を「包摂」のためのセーフティネットとしてとらえ、そこでの「包摂」がどのような機制ではたっているかを分析した。そして、教師が生徒層の変容を受けながら、生徒「包摂」の論理を変容させていることや「包摂」の実践が教師と生徒の協働で行われていることを明らかにした。すなわち佐川は、教師のみならず生徒も定時制教育の主体となっていることを示しているのである。

しかし、佐川のいう「包摂」はあくまで「高校進学率の上昇にともない拡大した生徒層を学校に受け入れること」（佐川 2022：3）である。このことから、佐川の「包摂」がいわば学校内への包摂を指していることや佐川は生徒を学校に定着させることにしか定時制教育の価値を置いていないことが読み取れる。すなわち佐川は、高校制度における偏差値による序列といった一元的な価値基準のなかでの分析に留まっているのである。さらに、酒井（2023）は同書に対して、1980年代半ば以降の、すなわち臨教審以降の動向を踏まえた検討の必要性を指摘している。

以上を踏まえて、本研究では社会的包摂/排除の観点から定時制教育のあり様を明らかにすることを目指す。それに向けて今回は、学年制定時制という場で生徒と教師の協働でつくられ、また通称全国生活体験発表会で発表された作文内容の分析について、報告をする。

2. 研究対象

本研究ではまず定時制教育の全体像をつかむため、資料研究を行う。また、定時制には学年制と単位制が存在するが、本報告では学年制定時制を中心とした検討を行う。

その理由は、まず学年制が定時制発足当初より続く形態であることである。しかしそれだけでなく、それが単位制（詳細は後述）と比較して集団的な学びや生徒と教師のコミュニケー

ションを生じやすくさせる形態でもあることも理由として挙げられる。なぜなら、それは佐川（2022）が指摘した定時制に特徴的な教師と生徒の協働で行われる教育の基盤としてもとらえられるためである。以上を踏まえて、学年制定時制が研究対象として適当と考えた。

対象とする時期区分は 1988 年から現在までとするが、その理由は 2 点ある。1 点目はその時期が、定時制が包摂のセーフティネットとしての位置づけを確固たるものとして以降であることである。2 点目は 1988 年以降臨教審の答申にもとづき、学年制定時制と同様に国民の継続教育や再教育など生涯学習の機会の提供機関として目されつつも、異なる形態の高校が設置・拡充されている（社会教育・生涯学習辞典編集委員会編 2012: 426-427）ことである。たとえば、単位制（単位制定時制含む）や通信制とりわけ広域通信制といった形態の高校がそれにあたる。そして、同時期のこれらの高校との比較を行えば、学年制定時制における教育の特質をより明確に浮かび上がらせることができるものと考えられる。

以上の理由から 1988 年から現在までの学年制定時制を主たる対象とし、その特質を明らかにしたい。

3. 分析資料の選定とその特性

本研究で分析に用いる『誇りある青春』は、全国高等学校定時制通信制生徒生活体験発表会で生徒によって発表された作文を集録したものである。

本大会は当初は定時制のみの参加であったが 1953 年より毎年行われ、生徒により学校内外の体験を通しての自分の主張が発表されてきた。そしてその発表のなかには、生徒自身の人生のなかで自ら定時制・通信制教育を価値づけているような内容のものがあるという（全国高校定通教育七十周年記念会：146）。さらに公的な大会であるという性質上、その発表には教師が関わっていることが考えられる。以上より本資料の分析は、定時制生徒と教師の協働で語られる定時制教育の価値がどのようなものであったかを明らかにするうえで適当であるといえる。

そのなかで本研究では、「高校ピラミッドの底辺」と目される定時制に所属しながら、その見方の前提にある一元的な価値基準に抗するような語りの存在に着目する。なぜならそれは学校の介在で行われる、生徒自身が主体となった社会的包摂の存在をより明らかにしていくことにつながると考えられるためである。その他分析の詳細については、当日報告する。

<参考文献>

- 板橋文夫・板橋孝幸『勤労青少年教育の終焉 学校教育と社会教育の狭間で』随想舎、2007
片岡栄美「教育機会の拡大と定時制高校の変容」『教育社会学研究』38、158-267
酒井朗「書評 佐川宏迪著『定時制高校の教育社会学：教育システムの境界と包摂』」『教育学研究』90、183-183、2023
佐川宏迪『定時制高校の教育社会学 教育システムの境界と包摂』勁草書店、2022
社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012
全国高等学校定時制通信制教育七十周年記念会『全国定通教育七十周年記念誌』2018

幼児教育における伝統文化の継承と課題

「晴れの日」と「日常」の文化的活動の視点から

○ 佐久本 邦華（沖縄キリスト教短期大学）

1. 教育現場における伝統文化活動の取り入れ

子どもは、地域の伝統文化や芸能に、「晴」（儀礼的・非日常的）と「日常」（継続的・生活に根差した）という、性質の異なる二つの機会を通して触れることができる。両者は文化継承において相補的な役割を果たす。沖縄県内の幼稚園調査[佐久本 2017]では、年中行事に基づいたムーチー作りやエイサーなど「晴」の日の文化的活動は80%以上の園で導入されているが、伝承遊びや伝承玩具製作といった、かつての「日常」の文化的活動は12.7%と少ないことが報告されている。これは文化的活動と保育・教育内容との整合性、そして成果の可視化の難しさが影響している。本稿では「晴」と「日常」で触れることのできる伝統文化の特性と保育・教育的意義を踏まえ、文化継承に資する保育・教育の課題と在り方を考察する。

2. 「晴れの日」の文化 — 伝統芸能継承の課題

前述の調査[佐久本 2017]によると、沖縄県内の幼稚園では、ムーチー作りやエイサーなどの伝統行事や芸能を保育・教育活動に取り入れている園が8割以上にのぼる一方で、継続が困難な園も存在している。その背景には、指導者の不足や保育・教育内容との整合性の課題があると考えられる。森下春枝は、伝統芸能の継承が子どもの身体的・精神的成長に寄与することを示し、伝統芸能の「型」を継承することの保育・教育的意義を強調している[森下 2011]。また、徳田多佳子らは、「子ども主体」の自発的な文化的活動の重要性を指摘している[徳田ら 2011]。一方、沖縄県南城市の事例では、「型」の継承と「子ども主体」の活動の両立が見られる[南城市幼児教育センター 2023]。

3. 伝統芸能の「型」の継承と子どもの主体性の両立

沖縄県の南城市では、地域の幼稚園・認定こども園の保育・教育者を中心に、伝統文化を保育・教育活動へ取り入れるための研究会が実施されている。南城市Aこども園の事例では、蝶への子どもの関心を起点に「胡蝶の舞」の披露へと活動が発展した。子どもたちは主体的に蝶について学びはじめ、最終的に「胡蝶の舞」の「型」の習得を望むようになった。保育・教育者は、子どもたちと「本物」との出会いを設定することで子どもの内発的動機を育み、伝統文化の継承と主体的な学びの両立を実現している。子どもたちは「本物」と出会い、憧れを持ち、伝承者と直接交流することで新たな気づきを得て、伝統文化に対する学びを深めた。保育・教育者が丁寧に環境を準備したことが「型」の継承と「子ども主体」の活動を近づけることに成功した要因だと考えられる。この事例は、子どもが文化に憧れを抱き、自ら学び、表現する力を育む保育・教育の可能性を示している。

4. 「日常」の中の文化 — 伝承遊びの継承の課題

沖縄県内の幼稚園では「晴」の文化活動は導入しやすいが、かつて「日常」の中で育まれ伝承されてきたわらべ唄、伝承遊び、伝承玩具製作などの文化活動は、保育・教育活動への導入が難しく、継続的な実施には課題がある。特に祖父母世代の不在や保育・教育者の技術不足が

影響しており、地域文化の継承が困難になっている。一方で、身近な植物を使った、比較的簡易な造形活動は導入されやすく、保育・教育現場で積極的に実施されている。今後は保育・教育者自身が、伝承されてきた玩具製作の技術を習得し、子どもたちに伝える役割を担い、家庭や地域との連携を通じて文化の伝播を促すことが求められる。

5. 考察とまとめ

本稿では、伝統文化を保育・教育活動に取り入れる際の課題について考察した。「晴」の伝統行事や芸能を保育・教育活動に継続して取り入れるには、子どもの興味を起点に本物との出会いや憧れを促す環境づくりが必要であることが明らかとなった。一方、「日常」の伝承あそびや伝承玩具製作は、保育・教育者自身が無理のない範囲で技術を習得し、日常的に子どもに技を伝え、そこから家庭、地域へと文化が広がることが求められる。

伝統芸能の舞や踊り、島ことばの柔らかな響き、わらべ唄や伝承あそびの音やリズム、身近な自然や伝承玩具が持つ色や形の美しさは、その土地に生まれ育つ子どもの感性を形づくる。子どもはこれらの文化的要素に主体的に関わり、体験を通して文化を学んでいく。また、このような経験は、他の文化や歴史について理解を深める素地となり、世界に開かれたまなざしを持つための基盤となる。

今後は、幼児教育における伝統文化の継承とその課題について継続的に研究を進める。併せて、伝統文化の継承を可能にするために、幼児・教育施設の地理的環境—すなわち自然環境および人文・社会的環境—を活用した保育・幼児教育の内容および方法についても、実践的かつ理論的な観点から調査・研究を行う予定である。

【参考文献】

- 佐久本邦華 2017 「沖縄県内幼稚園における地域に根差した造形教育の取組み～身近な植物を用いた造形や染め織りの実践に関しての調査2～」『沖縄キリスト教短期大学紀要』第46号, 19-39頁。
- 福田アジオ・神田より子・新谷尚紀・中込睦子・湯川洋司・渡邊欣雄編 2006 『精選 日本民俗辞典』吉川弘文館
- 森下春枝 2011 「幼少期における民俗芸能の活用—子どもの心と身体を育てるアプローチとして—」『総合文化研究所年報』第19号, 21-32頁。
- 徳田多佳子・織壁佐和子・大野康子・齊藤花奈・小倉宏樹・請川滋大 2023 地域の文化や伝統を生かした子どもたちの主体的な遊び—保育者の環境構成に着目して—。日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科 第29号, 153-162頁。
- 南城市幼児教育センター 2023 『令和5年度研究報告書 地域文化にふれる幼児教育南城市地域文化研究会 ～わくわく会～』

11 月 23 日（日）

ラウンドテーブル

「教職大学院における「研究」の今」(その2)

このラウンドテーブルは教職大学院で行われる「研究」の現在の姿を参加者と共有し、参加者それぞれがおこなってきた知的生産の営みである研究との異同を確かめ、相互の交流の可能性を探ろうとするものである。

教職大学院は教職の高度化を目指して 2008 年より開設した専門職大学院である。そのカリキュラムは、例えば修了要件の 45 単位以上の中で 10 単位以上を実習科目とすることや、実務家教員を教員全体の 4 割以上とすることなど、現場における実践と非常に近いことが特徴である。

一方、教職大学院において研究は無縁というわけではない。むしろ、教職大学院のカリキュラムのコンセプトは「理論と実践の往還」といわれるように、事例研究として実践を分析したり、また自らの実践を構想し、検証したりする上で研究の力量は必要不可欠なものとして位置づいている。

それでは教職大学院の研究と従来イメージされてきた研究とは何が同じで、何が異なるのだろうか。また、教職大学院の研究の難しさとは何だろうか。そして、それぞれが生み出してきた知を交流させていく可能性はないのだろうか。このような問いに対して本学会ないし教育学研究は十分な検討を行ってきたとは言いがたい。

昨年は、熊本大学、福岡教育大学の教職大学院にて教鞭とっておられる金井義明先生、野口博明先生にそれぞれの教育、研究の実情と課題を発表いただいた。同じ九州圏内の教職大学院においても、カリキュラムや教育、研究の「今」がかなり異なることを共有しつつ、今後の課題を議論したところである。それぞれの教育の充実については確認できたものの、教育と研究の往還については、その往還自体をどのように把握するか、ということについて意見交換を始めたばかりである。

そこで本ラウンドテーブルでは、鹿児島大学教職大学院の構想時より関わっておられる研究者教員、そして鹿児島大学教育学部附属特別支援学校勤務のご経験もある実務家教員のお二人にご報告いただき、教職大学院の「研究」の今を知るということを大事にしながら、交流の可能性を探っていく、その第二弾としたい。

企画提案者：植村秀人（南九州大学）、岡幸江（九州大学）、杉原薫（鹿児島大学）

野々村淑子（九州大学）、雪丸武彦（西南学院大学）

発表者：佐藤誠（鹿児島大学）、廣瀬真琴（鹿児島大学）

※ともに五十音順

道徳科を中心とした平和教育の実践と展望

企画者 椋木 香子（宮崎大学）

発表者 磯崎 奏良（宮崎大学大学院・院生）

中村 亜紀（宮崎市立宮崎西中学校）

谷口 夢歩（宮崎市立青島小学校）

1. 企画の趣旨

教育基本法にも示されているように、平和な社会（世界）の形成者を育成することは教育目的の大前提であり、我が国の道徳教育の目標もそれを踏まえて設定されている。しかしながら、現行の学習指導要領やその解説においては、学校における道徳教育の要となる道徳科の内容として、「平和」についての明確な説明はなく、中学校の内容項目「国際理解、国際貢献」の具体的な内容として、「世界の平和に貢献する」という文脈で示されているだけである。平和教育と道徳教育の目的や内容を鑑みれば、両者の親和性が高いのは明らかであるが、現行の学習指導要領の枠組みでは、平和教育と道徳教育の関連をどう整理し、推進すべきかを検討する手掛かりは十分でない。

一方で、平和教育を意識した（関連させた）道徳教育の実践は様々なレベルで行われている。学校においては、社会科等の教科学習や学校行事、人権学習等の中で平和教育が行われている。道徳教育が学校教育全体を通じて行われていることを踏まえれば、すでに学校において十分に道徳教育における平和教育が行われていると言えるかもしれない。しかし、実際には、戦争遺構が子どもたちに身近である一部の地域や平和教育に意欲的な教員のいる学校・クラス以外では、十分に意識されて取り組まれていないのが現状ではないだろうか。

「平和」を「戦争のない状態」と捉えるなら、平和教育は子どもたちにとって遠い話になってしまふ。平和な社会（世界）の形成者としての当事者意識を持たせるような教育を行うためには、平和教育の捉え直しが必要ではないだろうか。そしてその核となるのは道徳教育ではないかと考える。本ラウンドテーブルでは、このような問題関心のもと、平和教育と道徳教育の関連についての理論的整理を視野に入れつつ、道徳科における平和教育を意識した実践報告やプログラムの提案を通して、今後の課題も含めた教育の可能性について議論したい。

2. 平和教育を意識した道徳教育の実践事例

先行研究に基づき、「平和」や「平和教育」の概念整理、我が国における平和教育の変遷と課題について概観した上で、現在発表者らが学校で行なっている実践について報告を行う。中学校の実践では、道徳科教科書に掲載されている戦争に関わる教材をいくつか関連させて実施する授業や、他の行事等と関連させて生徒に「平和」について考えさせる取り組みを報告する。小学校の実践では、日常的な生活指導や行事、「総合的な学習の時間」等と平和教育・道徳教育との繋がりについて、具体的な実践事例を通して検討する。また、体験的な学習と道徳科を関連させて「平和」について考える学習としてプログラム化する実践の提案を行う。

これらの実践報告・提案を通して、道徳科を中心として平和教育を行う可能性と課題、平和教育と道徳教育の関連についての理論的整理のための視点等について、意見交換したい。特に、発達の段階に応じた道徳科を中心とした平和教育の構想と、小学校中学年以下における道徳科を中心とした平和教育のあり方について議論したい。

人口減少社会における教育を中核に据えた地域づくり

—日韓の事例分析—

○ 福井美空（九州大学大学院・院生）○ 鄭修娟（九州産業大学）○ 元兼正浩（九州大学）

1. 教育を核とした地域経営の可能性—高知市土佐山学舎にみる魅力ある学校づくりと関係人口の創出—（福井美空）

人口減少が進む中山間地域において、学校は単なる教育機関という枠組みを超えて、地域の再生や関係人口創出を担う拠点となりうる。本発表では、高知市土佐山地域の義務教育学校土佐山学舎を事例に、教育を核とした地域経営のあり方を検討する。土佐山学舎では、特任校制度を活用して地域外から児童生徒を受け入れるとともに、子育て支援の一環として活性化住宅を整備するなど、教育環境と生活基盤を一体的に整えてきた。また、生活科・総合的な学習の時間「土佐山学」では、地域の人的・物的資源を活用し、地域住民や保護者を巻き込んだ探究的な学びが継続的に展開している。こうした取り組みが学校の魅力を高め、生徒数や地域の関係人口の拡大を促す可能性について検討したい。

2. 人口減少社会における「教育移住」—韓国のSマウルを事例に（鄭 修娟）

本発表では、「公教育」の魅力によって人口（移住民）の増加傾向がみられる韓国の「教育移住」地域（Sマウル）の事例を取り上げ、人口減少から増加に転換させた背景について検討する。特に学校の教育課程について地域住民を交えながら「再創造」したり、高齢者のケアや移住民を含む地域の人々の生活を実質的に支える社会的経済システム（協同組合）が機能したりし、国や中央の経済システム、人口対策とは区別される、「小さな社会」が形成されている点に注目する。Sマウルの実践は、韓国国内でも先進例として位置づけられており、一般化は難しい。だが、少子化対策は子育て支援策という名の経済支援だけでは限界があり、生涯にわたる人間の暮らしを、労働と生活、学びの「保障」という観点から捉え直し、あらゆる人々が「生」を実感できる条件を整備する教育文化政策・実践が大切であることを提示する事例としてきわめて示唆的である。

3. ダウンサイジング社会における地方創生の課題と教育実践の潜在力（元兼正浩）

「地方消滅」という鮮烈な言葉を放った増田レポートは韓国にも少なからぬ影響を与えている。だが、これに端を発する日本の「地方創生」政策は10年を経てもなお成果が出ていない。無策の自治体間「共喰い」競争の結果、「消滅都市」と名指しされるような中山間地は社会インフラも行き届かない棄民状態に置かれ、学校統廃合によって必要十分な「教育を受ける権利」の保障も蔑ろにされかねない状況にある。「孟母三遷の教え」に倣い、保護者はよい教育を求めて移住を行い、状況はより深刻となる。これに対し、教育を中核に据えた魅力ある地域づくりに成功している日韓2つの事例は特異なケースであるが、これに学ぶべきことが多くあるように思われる。

<参考文献>

- ・ 藤井敦史(2022)『地域で社会のつながりをつくり直す—社会的連帯経済』彩流社
- ・ 山下祐介／金井利之（2015）『地方創生の正体—なぜ地域政策は失敗するのか』ちくま新書
- ・ ヤンビョンチャン／ハンヘジョン（2025）『持続可能なマウル教育共同体運動—地方消滅の危機、どのように乗り越えられるか』サルリムト出版（양병찬／한혜정(2025)『지속가능한 마을교육공동체 운동—지방소멸 위기, 어떻게 헤쳐갈 것인가?』살림터）

※本ラウンドテーブル報告は、科学研究費 24K05717 及び 22K02274 の研究成果の一部である。（企画・司会者 元兼正浩）。

アート・地域・テクノロジーによるインクルージョンの実践

【発表者】 ○宮本 聡 (九州大学)

小川拓郎 (九州大学)

○池山 草馬 (九州大学)

○溝内 亮佑 (九州大学)

○坂本 祥章 (九州大学)

【企画提案者】 藤田 雄飛 (九州大学)

本ラウンドテーブルでは、大学の移転に伴って変わりつつある地域に焦点を絞り、そこで生じている変化の多層性を描き出すことを目指している。対象である九州大学伊都キャンパス周辺には多様な学生たちによる生活空間が立ち上がるだけでなく、古くからある地域共同体や特別支援学校の新設による多様な人びとの日常的実践における「交差」が多様なかたちで生じつつある。また、留学生や外国からの研究者とその家族が生活することを鑑みれば、多文化共生が理念というよりも生活のレベルにおいて生きられる地域でもある。

こうした急激な変化の中には、自然発生的に生じるものばかりではなく、研究者や学生がフィールド研究として地域のなかに入り、地域共同体との関わりの中で引き起こされる意識の変容や関係するアクターの変容も含まれている。さらに、こうした研究活動や日常的なやりとりを通して、従来の地域共同体の生活のなかには無かった要素や今は消えてしまった諸実践が新たに導入されることで、地域共同体のネットワークが組み直され、新たな関係アクターや場面が立ち現れ、これまで醸成してきた文化が新たなかたちで継承・再創造されるという可能性にも開かれていく。こうした大学と地域の協働は、大学の社会貢献というお仕着せの枠組みを超えて、新たな関係性のもとで構想される文化的実践として描くことが可能である。大学と地域が多層的な共同体として様々なレイヤーにおいて文化を創造していくという、新たな実践のかたちを考えてみたい。

本ラウンドテーブルでは、具体的な事例として九州大学の人間環境学研究院が中心となって取り組むインクルーシブ・アート・ヴィレッジ・プロジェクトにおいて実践されている複数の協働を取り上げることで、「大学×地域」の協働について原理的に考えていくこととする。

事例としては以下を報告する。「アート」に関わる実践として、特別支援学校と地域共同体との連携をアーティストが媒介して取り組んだ実践を文化の（再）創造に関わるものとして位置付けることを試みる。「テクノロジー」に関わる実践として、ヴァーチャル化した特別支援学校内の空間を在籍児童・生徒がコントローラーで自由に行き来することで、ヴァーチャル空間の経験をリアルな空間との関係性の中でどのように捉えていくのかを検証することを試みる。地域に関わる実践として、地域の人びとによる年中行事の再現を通して交わされる語りの多様性とその文化創造としての可能性を分析することを試みる。

【註】データを統合するにあたり、若干レイアウトが変わっている箇所がございます。
ご容赦頂ければ幸いです。

◆◆◆九州教育学会第 77 回大会準備委員会◆◆◆

委員長：金子 満 鹿児島大学
事務局長：高谷 哲也 鹿児島大学
事務局員：杉原 薫 鹿児島大学
事務局員：平野 拓朗 鹿児島大学
事務局員：濱沖 敢太郎 鹿児島大学
事務局員：辻 慎一郎 鹿児島国際大学

◆◆◆お問い合わせ先◆◆◆

〒890-0065 鹿児島県鹿児島市郡元 1 丁目 20 番 6 号

鹿児島大学教育学部内

九州教育学会第 77 回大会準備委員会事務局（高谷研究室）

メール：77kagoshima@gmail.com