教育学論集

第74号2022年3月

創価大学教育学部・教職大学院

第74号 目次

● 研究論文 ●

保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究(4)	. 704 3: -	
〜学習者に対する質問紙調査から見た、オンライン授業による『ピアノの直面した課題と利点に関する一考察〜 足立		欠い』 1
知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス (2) 一知的障害特別支援学校高等部卒業者の高等部在籍時の産業現場等にお 通した学び—		習を 17
持続可能な開発(Sustainable Development)という新しい陶冶内容と教育的牧口常三郎『教授の統合中心としての郷土科研究』を読む 牛田		かけ 37
中華人民共和国の初等教育における自然災害に関する学習内容の分析 (2 一義務教育小学「品徳と社会 (生活)」課程標準及び準拠版教科書を事情	例として	€— 59
降水量・疾病・自殺率の公開データと防疫・防災事例から学ぶ気候変動教 一学校の気候変動教育 (CCE) における教材の提案— 		77
● 研究ノート ●		
土地倫理に関する一考察 一牧口常三郎の「郷土」に学ぶ倫理性— 長島	明純	99
一体的圏域における教育サービスの水準に関する試論的考察 〜広域市町村圏における就学援助率に注目して〜 井上	伸良	117
小学校生活科における地図の活用に関する研究 吉田	和義	131
オンライン実技実習環境における造形表現活動の試行とその効果について		145
協同教育の中核としての協同学習 日本協同教育学会の協同学習ワークショップの特徴解説を中心に 	一彦	159

● 講演記録 ●

第2回ユネスコスクール推進フォーラム

ホールシティによるユネスコスクール・ESD/SDGsの推進 …… 安田 昌則 257

No. 74 Contents

• Articles •	
Piano hiki utai Instructional Methods for Students Aiming to Become Childcare Workers [4] Study on the Problems and Advantages Faced by Piano Hiki Utai Students in Online Lessons: Based on Students' Perceptions Gained from a Questionna Survey Hiromi ADACHI	_
The academic history and career development process of a person with intellectual disability What a graduate of the special support school for intellectual disabilities learned during his industrial internship in high school Toshihisa YAMAUCHI	(2): 17
Sustainable Development as New Contents of Cultivation and Educational Acts Reading Tsunesaburo Makiguchi's "A Study of Hometown Studies as a School Subjecthat Integrates All Teaching" Shinichi USHIDA	et 37
An Analysis of Learning Content on Natural Disasters in Primary Education in China II: A Case of Compulsory Education Elementary Standards in "Moral and Society (Life) and Associated Textbooks	" 59
Climate change education (CCE) using public data on precipitation, illness, and suicide rat and cases of epidemic prevention and disaster prevention —Proposing teaching materials can be used in school climate change education—	te 77
Research Notes	
A Study on Land Ethics —Ethics learned from Tsunesaburo Makiguchi's "home-land"—	99
The Tentative Consideration about the Level of Educational Service in Case of Integrated Sphere Nobuyoshi INOUE	117
Map use in life environmental studies in Japanese elementary schools	131
A Trial of Formative arts Activities in an Online Learning Environment and Its Effects	145
Cooperative learning as the core of cooperative education: Focusing on the feature explanation of the cooperative learning workshop of the Japan Association for the Study of Cooperation in Education Kazuhiko Sekita	
Kazuniko Sekita	159

Challenges for new learning courses in elementary schools for special needs schools — From a questionnaire survey to the board of education staff —	
Hisayoshi SUGIMOTO	171
Current Status of Research on Optimism and Pessimism Aneesah Nishaat ,Haruo Magari	191
A Study of Inclusive Elementary Education in South Korea: Current Situation and Issues Sera AN, Haruo MAGARI	203
Research Trends on Career Education in Special Needs	
Schools for the Physically Challenged and Barrier-Free (Travel and Accommodation)	
— Focusing on the Relationship with Out-of-School Activities —	
Kazuo YAMAMOTO, Haruo MAGARI	213
Role of Special Education Support Center in Korea and Innovation in Support — centered on supporting career education for disabled children —	
— centered on supporting career education for disabled efficient — Eui Jung LEE, Haruo MAGARI	227
Peace education from the Fukushima nuclear accident and the current state of nuclear weat development	pons
 Radiation education practice for liberal arts students to deepen their understanding the connection between nuclear power plants and nuclear weapons 	of
Nobukazu KIRIYAMA	239
● Commemorative Lectures ●	
The Second UNESCO Associated Schools Network Promotion Forum (December 17th 2 Promoting UNESCO Associated Schools Network • ESD/SDGs through whole city appro- Masanori YASUDA	ach.

 $\bullet \mathrel{\diamond} \bullet \mathrel{\bullet} \bullet \bullet \mathrel{\bullet} \bullet \mathrel{\bullet$

保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の 指導法に関する研究(4)

~学習者に対する質問紙調査から見た、オンライン授業による 『ピアノの弾き歌い』の直面した課題と利点に関する一考察~

足立 広美

1 はじめに

昨年から続く、新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、本学の所在地である東京都に4度目の緊急事態宣言(2021年7月)が発出された。感染予防のための2回目ワクチン接種率は7割<2021年12月現在>(NHK, 2021)を超え、増加傾向にあり、感染者数においても落ち着きを取り戻しつつある現状である。しかし本学において昨年度は、ほぼ全ての授業が、対面授業からZoomを活用したオンライン授業に移行された。これは音楽、体育等、対面授業が望ましいとされる実技科目においても同様の措置であった。

新年度の前期科目に至っては、当初、対面7割、オンライン3割で授業がスタートしたが、3度目(2021年4月25日から6月20日)の緊急事態宣言の発出により、オンライン授業に移行する割合が高くなり、全面的な対面授業が行えない現状であった。発表者の担当する、保育者を目指す学生を対象とした『ピアノの弾き歌い』を主な内容としている「授業のためのピアノ」という科目も同様で、昨年に続き今年度においてもZoomを使用した授業を行った。

コロナ禍によるオンラインにおける「ピアノの弾き歌い」に関する研究においては、教員養成校におけるオンライン授業に関する利点と課題について、いくつかの研究が確認できた。(葛西, 2021)(小林, 2021)、(中野, 2021)、(横山他, 2021)、(和田, 2021)。これらの先行研究における利点については、①通学時間の軽減により練習時間が増加した点、②感染リスクの軽減、回避した点、③プライバシーが守られた点、④リラックスして受講ができた点について共通していた。その他、コミュニケーション能力の促進や(横山他, 2021)、学習者が主体的に授業に取り組む点(横山他, 2021)、両者が個室で授業に臨むため、歌唱指導において思う存分弾き歌いができた点(横山他, 2021)等が挙げられていた。

一方課題については、①指導者及び学習者両者の通信環境が整わなかった点、②学習者の鍵盤楽器の確保が困難だった点、③Zoom等、オンラインで使用するソフトの

特徴から起こる、レッスン中に音がずれて聞こえる点や、両者同時に演奏ができない等の、音楽面において支障をきたす点、④読譜力の向上が見られなかった点について共通していた。その他、入学と同時に授業がスタートした影響で、初対面であることから学習者の緊張が見られた点や、学習者との連携方法が困難だった点(中野、2021)、学習者の反応が鈍く、理解度の向上が把握できない点(中野、2021)、授業のためのコンテンツ作成に膨大な時間を要した点(小林、2021)、孤独感を感じる点(葛西、2021)、質問のしづらい点(葛西、2021)、音出し環境を確保する事が困難な点(葛西、2021)等が挙げられており、オンラインにおける弾き歌い授業においては、利点よりも課題や問題点が多く挙げられていた。

これらの利点及び課題においては、オンライン授業による主に技術面と環境面に大 別した内容で言及されていたことが特徴の一つであった。

その他の先行研究では、紺谷らによる緊急事態宣言下におけるピアノ教育に関する研究(紺谷,多田,2021)や、「音声通話授業」を活用した遠隔授業から、養成校の音楽のクラス授業のあり方について論じた研究(和田,2021)、また、拙稿(足立,2021)においても、オンライン授業による指導者側の配慮するべき点について言及している。

これらの研究に共通している点は、本来であれば対面授業で行うものを、緊迫した感染拡大の中で、必要に迫られてオンライン等の授業に移行せざるを得なかった事ではあったが、オンライン授業という特殊な状況下でも、一定の教育成果が見られたことである。同時に、保育者を目指す学生にとって、『ピアノの弾き歌い』の技術が必要とされるものであることも再認識されている。そしてそれぞれの養成校の担当教員が創意工夫を施し、何とかこの未曽有の緊急事態を乗り越えようと、弾き歌いの授業を遂行する心意気が感じられた。がしかし、学習者に寄り添う視点における見解があまり見られなかった。これはコロナ禍におけるオンライン授業が緊急的な措置であり、カリキュラムや補助用具の作成等、短時間で様々な授業準備を行うことが求められたことによるものと推察できる。オンライン授業が行え、少しでも学習者に弾き歌いについて習得できる環境を構築することが急務であったし、それぞれの養成校の取り組みに工夫が施されていたと考えている。

2 問題の所在

筆者は、『ピアノの弾き歌い』の指導法のあり方を検討するために、保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究として、(1)本学学生への質問紙調査による実態と課題の把握について(足立・大澤,2019)や、(2)「授業のためのピアノ」のための使用教材選択に関する一考察について(足立・大澤,2020)、また(3)オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』の課題及び配慮するべき点

における考察を試みている。(足立, 2021) この3つの研究は、2020年度からスタートしている保育者を目指す学習者のための「授業のためのピアノ」及び弾き歌いを中心に行う演習における指導法の確立をするための研究である。

- (1)では、本学学生の実態を把握する目的として、保育者を志す本学学生に対し、質問紙調査及び授業実践による研究を行った。本学の学生は、ピアノの未経験者及び3年未満の初心者に近い学生が5割を超えていることや、16分音符や付点等のリズムを含む楽譜に苦手意識を持つ学生が多いことが分かっている。なお、本先行研究から2年が経過したが、未だ初心者の割合については、研究当初と変化がない状況である。
- (2)では、(1)において初心者が5割を超えている現状や、難しいリズム等が読 めず、譜読みに時間がかかる学習者が想定されることを鑑み、いくつかの参考書か ら、「子どもの歌」数曲を挙げ楽譜形態を比較し、全ての受講者が、主体的に弾き歌 いの習得に向き合うことができる視点における教材選択について探求したものであ る。その結果、同じ楽曲においても、強弱記号や運指の有無、アーティキュレーショ ン等の楽譜の形態が異なっており、それぞれ編曲者の意図が感じられた。が、一方 で、教材を比較しただけでは、どの教材が学習者に必要なのかについての見解までは 述べることができなかった。その理由として、初心者には簡易伴奏を用意し、上級者 には上級者用の楽譜を使用するという選択肢ではなく、学習者がどの楽譜で弾き歌い を習得したいのか、学習者の希望を考慮した教材選択を行うことが、学習者の学習意 欲につながり、やがてはその学習意欲の先に、「子どもに寄り添う弾き歌い」になっ ていくことが考えられたからである。「子どもに寄り添うための弾き歌い」は、ただ 楽譜通りに弾き歌いを行うことではなく、子どもの実情に合わせたテンポ設定や、表 現力の豊かさ等の習得が必要と考えられる。そういった意味で、学習者のレベルに合 わせた教材選択ではなく、子どもに寄り添う観点から、学習者自らが教材選択をする ことで、より高い目標に向かって、充実した弾き歌いの習得につながるとの考察を導 き出している。
- これら(1)及び(2)の研究は、対面授業を想定したものであった。そして次の研究では、授業の実際を通して、技術面に重きを置き、革新的な指導方法について確立を目指すための研究を行うはずであった。がしかし、昨年度はコロナ感染者の増加に伴う緊急事態宣言措置により、本学の大学全体の授業が対面からオンラインに切り替えられた。体育や美術等、技術を伴う授業においてもオンライン授業になり、『ピアノの弾き歌い』においても同様であった。このような状況から、
- (3) ではコロナ禍による、Zoomを使用したオンライン授業における『ピアノの弾き歌い』について、主に指導者の配慮するべき点に着目し、指導における問題点や授業中に起こったアクシデント等の記録から、授業の改善や指導のあり方について考察を試みている。その結果、①指導者の通信環境を整えることや、WEBカメラの設置場

所に考慮した授業展開、②学内の楽器が使用不可だったため、学習者の使用する楽器等は現状<鍵盤が足りない等>を受け入れること、③弾き歌い課題曲や発表曲数等、対面授業よりも綿密な計画を立て、学習者への周知を徹底しておくこと、④学習者の技術面に重きを置くのではなく、学習者の演奏を待つ姿勢や、丁寧な言葉かけを心掛けて、常に励ましを送る等、まずは学習者の安定した授業環境が維持できるように配慮することが必要との見解を導き出している。

しかし(3)の見解は、あくまでも指導者側からみた見解に留まっていた。

継続せざるを得なかったオンライン授業における『ピアノの弾き歌い』において、 学習者が何に課題を感じ、どのような思いで受講していたかについて把握すること は、技術面のみならず、幅広い視点における指導者側の学生に寄り添う指導法に示唆 が与えられると考えている。

3 「授業のためのピアノ」の授業概要<主に2020年度>について

<資料 1 参照>

本学における「器楽」及び「弾き歌い」に関する授業は全部で3つあるが、保育者 志望者が受講できる弾き歌い授業は「授業のためのピアノ」1科目である。また「演 習」はゼミに属するため限られた受講生となる。したがってここでは、公に授業が展 開されている「授業のためのピアノ」に関する授業形態について述べていきたい。

「授業のためのピアノ」の授業概要は資料1の通りである。

本授業は保育者を志す学習者のための授業であり、2020年度から新カリキュラムとしてスタートしている。3年次から受講でき、指導者2名に対し、受講者は15名程度である。

2020年度はコロナの影響でZoomを活用したオンライン授業に切り替わっているが、コロナの感染者が増加するとともに始まった科目であり、指導法の確立ができないままオンラインによる授業が強いられてしまっている状況である。2021年度に関しても同様である。受講生の8割は、対面で行われた2年次開講科目である「音楽基礎演習」(ピアノの基本を習得する科目)を受講した学習者であり、継続してピアノに関する授業を受けている。

オンラインにおけるレッスン形態については課題曲約40曲より、生活の歌、季節の歌、集会の歌から選曲し弾き歌いを行う。そのうちの生活の歌<「朝の歌」「お弁当の歌」「お帰りの歌」>は受講者全員が習得する必須課題曲としている。

また、レッスンはブレイクアウトルームを使用し、2つのグループに分かれて、マンツーマンで1人当たり、12分から15分程度のレッスンを行った。更に、レッスン4回ごとに1回の発表会を設け、レッスンの成果を披露する機会を設けた他、定期試験で弾き歌い発表会を行った。これらのレッスンを進めていき、最低8曲習得を条件に

して単位取得とした。初心者の学習者においては、歌唱5曲及び弾き歌い曲5曲を合わせて10曲を習得すれば、単位取得を可能とする優遇措置をとった。(2020年度のみ) 評価はP/Fとして、まずは学習者がオンライン授業に慣れ、弾き歌いのレッスンに 臨めるように努めた。

次に授業の実践例として、ピアノ歴なしの学習者aとピアノ歴10年の学習者bの実践例を示していきたい。ここに示す内容は以下の通りである。

- ○レッスン前に準備したこと
- ○レッスン時に配慮したこと
- ○技術面において配慮したこと
- ○習得済み曲
- ○歌唱のみ習得曲<初心者学生単位取得のための優遇措置>

学習者aは大学からピアノを始め、楽譜はト音記号のみの読譜が可能である。

レッスン前に準備したことは、①弾き歌いの楽譜の他に、運指の運び方及び和音理解のための、5つの調性によるスケールとハーモニーを準備したこと、②指導者が弾き歌い曲を録画し、学習者がいつでも動画を見て練習ができる環境を用意したしたことである。

レッスン時に配慮したことは、①カメラの設置場所について、主に手元が写るようにセッティングを促したこと、②指導者は、手元と顔がすぐに切り替えられるように2つのカメラを使用し、レッスンに臨んだこと、③学習者と話すときは、お互いの顔を見てコミュニケーションが取れるように指示したこと、④できる限り丁寧な言葉を使用すること、待つ姿勢を大切にする等、学習者が委縮しないように、リラックスをして受講できるように心掛けたことである。

技術面において配慮した点は、①手の形や運指等の基本を徹底したこと、②苦手な音符の譜読み<へ音記号等>ができるように配慮したこと、③弾き歌いする際の目線を楽譜に向けるように指示したこと、④片手によるメロディを弾いた際も、歌の抑揚がつくように表現等の奏法に配慮できるように指示したこと、⑤弾き歌いまでの練習プロセスを確認したこと、⑥歌の歌詞や曲の雰囲気について共有したこと、⑦付点等の難解なリズムについて確認したこと、⑧学習者の質問等に丁寧に応答したことが挙げられる。

初心者学生aの習得曲は、歌唱6曲及び弾き歌い5曲と合わせて11曲であった。 次に、学習者bにおける実践例を提示していく。

レッスン前に準備したことについては、①レッスンで使用する曲を録画し、SNSにアップしたことである。

レッスン時に配慮したことについては、①学習者のレッスン内容に応じてカメラの 設置場所を促したこと、②指導者は2つのカメラを使用し、切り替えがスムーズにい くように配慮したこと、③学習者に寄り添う言葉掛けに配慮したこと、④歌のメロ ディや歌詞の意味について共有したこと、⑤2回のレッスンで1曲を仕上げるペース に促したこと等である。

技術面において配慮したことについては、①運指の確認をしたこと、②伴奏よりも「歌唱」に重きを置くように指示をしたこと、③複雑なリズムにおいて、指が転ばずにスムーズな奏法が可能になるように、練習方法を具体的に示したこと、④子どもの様子を見ながら弾き歌い出来るように、暗譜を促したこと、⑤アーティキュレーションに注視した弾き歌いを心掛けたこと等である。

ピアノ歴10年の学習者bの習得曲は、16曲であった。

その他、授業準備や授業のために工夫した点については、①レッスンスケジュールや、発表会の日程等を丁寧に周知した点、②レッスン中のアクシデントに備える事や変更点等を伝える目的で、携帯電話通信アプリを活用し、こまめに学習者との連携を取るようにしていた点、③学習者の要望に従い、授業外にレッスンを行っていた点、④授業の課題曲のみならず、学習者のリクエスト曲についても、指導者が曲を録画し、SNSにアップして練習環境を整えた点、⑤レッスン時、弾き歌いに関する事のみならず、コミュニケーションをとるように心掛けた点、⑥次回の練習曲について、お互いが納得した上で、確実に課題に取り組めるように配慮した点、⑦学習者個人の進度表を作成し、学習者の進度が把握できるようにした点、⑧学習者の質問には丁寧に応答した点、⑨指導者同士が学習者の様子についての共有や密な連携を図った点等である。

このようにレッスンでは、学習者の実情に合わせて曲目や進度の調整を行い、ただ単に課題曲だけを習得する授業計画ではなく、個別対応を行い、学習者が主体的に学べるような環境を整えながら、丁寧な授業運営を心掛けた。

本学におけるオンライン授業の概要について(資料 1)				
形式	Zoomによるオンライン授業・マンツーマン			
使用教材	山本学編著(2019)『保育者になるためのピアノ教本』 エイデル研究所			
課題曲	子どもの歌40曲(③の先行研究にて提示)			
担当教員数及 び受講人数	担当教員 2 名 受講人数15名程度			
評価方法	P/F評価<2020年度> [ABC評価<2021年度>]			
	レッスン内容			
1回目	オリエンテーション			
2回目	ミニミーティング・歌唱演習・弾き歌いレッスン<生活の歌>			
3回目	ミニミーティング・歌唱演習・弾き歌いレッスン<生活の歌>			
4回目	ミニミーティング・弾き歌いレッスン<生活の歌他>			
5回目	ミニミーティング・弾き歌いレッスン<生活の歌他>			

第1回発表会<初心者1曲・その他曲の弾き歌い>
歌唱演習・弾き歌いレッスン<課題曲>
歌唱演習・弾き歌いレッスン<課題曲>
弾き歌いレッスン<課題曲>
弾き歌いレッスン<課題曲>
第2回発表会<受講者全員2曲の弾き歌い>
歌唱演習・弾き歌いレッスン<課題曲>
歌唱演習・弾き歌いレッスン<課題曲>
弾き歌いレッスン<課題曲>

定期試験<課題曲2曲ないし3曲>

授業の具体的な実践例

○ピアノ歴なし・ト音記号のみ譜読みが可能な学習者aの実践例

※レッスン前に準備したこと:

- ・「子どもの歌 | の楽譜以外に運指を記したスケールとハーモニ (Cdur/Fdur/Bdur/ Gdur/Ddurのみ)の楽譜を用意したこと ・SNS上に指導者が演奏した曲を録画し、個人宛にアップ(スケールとハーモニ及び子
- どもの歌数曲)

※レッスン時に配慮したこと:

- ·Zoomカメラの位置を学習者は、主に手元が写るようにセッティングを促し、指導者 は手元と顔がすぐにチェンジできるように2つのカメラでレッスンしたこと
- ・委縮しないように優しく声掛けをする事や、学習者の頑張りを待つ姿勢を心掛ける等、 リラックスができる環境を整えたこと

※技術面において配慮したこと:

- ・手を丸くして弾く等、弾く際の基本及び運指の運び方を徹底し、無理な指運びになら ないよう注視したこと
- ・ <手元を見て弾く初心者が多いため>手元ではなく、楽譜を見ながら弾き歌いできる ように促したこと
- ・へ音記号の譜読みがスムーズにいくように、丁寧に音取りをしたこと
- ・右手のみで強弱が付けられ、曲の雰囲気が表現できるように指導したこと
- ・歌唱、右手、左手と別々に練習を重ねる等の練習方法について指示したこと
- ・歌詞の意味についての共有を図ったこと
- ・付点のリズム等、苦手意識の高いリズム形態は、指導者が学習者の理解が得られるま で丁寧に模範を示したこと・学習者の質問に丁寧に回答したこと

※習得済み「弾き歌い」レッスン曲:

・「朝の歌 | 「おべんとう | 「帰りの歌 | 「とんぼのめがね | 「雨だれぽったん | 「ハッピーバー スデー

※歌唱のみ習得:

・「おもちゃのチャチャチャ | 「あめふりくまのこ | 「大きな栗の木の下で | 「アイアイ | 「に

○ピアノ歴10年中級者bの実践例

※レッスン前に準備したこと:

・レッスン課題曲数曲<生活の歌・季節の歌・集会の歌から>を全体のSNSにアップし たこと

※レッスン時に配慮したこと:

- ・レッスン内容に応じたカメラの設置場所<レッスン時:手元・対話時:顔など>につ いて確認したこと
- ・指導者は手元と顔がすぐにチェンジできるように2つのカメラでレッスンに臨んだこ
- ・初心者同様に委縮させないように、丁寧な言葉掛けを心掛けたこと
- ・歌のメロディの特徴や、歌詞の意味について指導者と一緒に学んでいくこと

<例えば「シャボン玉」や「あめふりくまのこ」等>

- ・2回のレッスンで1曲を仕上がるペースになるように目標を示したこと
- ・常に2曲から3曲をレッスン時に弾き歌い出来るように練習を促したこと

※技術面で配慮したこと:

- 運指の確認をしたこと
- ・伴奏よりも「歌唱」に重きを置くように指示したこと
- ・16分音符のリズム等は転ばないようにリズム練習やスタッカートの練習方法を提示し たこと ・ある程度弾き歌いができるようになったら、暗譜をするように促したこと
- ・アーティキュレーションに注視した弾き歌いを心掛けたこと

※習得済み「弾き歌い」レッスン曲:

「「おいん」「ナビい」。 「おはようのうた」「おはよう」「おべんとうのうた」「お帰りの歌」「さよならのうた」「お もちゃのちゃちゃちゃ」「とんぽのめがね」「あめふりくまのこ」「バスごっこ」「アイ アイ」「まつぼっくり」「思い出のアルバム」「にじ」「世界中のこどもたちが」「あま だれぽったん | 「いぬのおまわりさん | 16曲

その他の授業準備及び工夫点

- ・レッスンスケジュールや、発表会の日程等を丁寧に周知した点
- ・携帯電話通信アプリを活用し、学習者との連携を強化した点
- ・学習者の要望による授業外でのレッスンを行った点
- ・課題曲以外の学習者のリクエスト曲についても、指導者が録画し、SNSにアップをし て、いつでも練習ができる環境を用意した点
- ・次回の練習曲について、学習者と指導者両者が把握し、明確にした点
- ・個別の進度表を準備した点
- ・指導者同士の密な連携を図った点
- ・学習者の質問には丁寧に応答するように心掛けた点

研究目的 4

本研究は、Zoomを活用したオンライン授業における『ピアノの弾き歌い』に関す る研究として、主に対面における『ピアノの弾き歌い』レッスン経験がある学習者に 対する質問紙調査から、本発表に関する調査結果を抽出し、オンライン授業における 『ピアノの弾き歌い』レッスンについて、学習者の課題及び利点について把握をして いくことを目的としている。その際、指導者が学習者に寄り添える指導法に重きを置 き、研究を進めていきたい。

研究<観察期間含む>期間及び方法

研究期間:2020年4月から2021年3月

研究対象者:「授業のためのピアノ | 及びオンラインにおける『ピアノの弾き歌い』 のレッスンの受講者27名中、質問紙調査の回答が得られた受講者17名

研究使用図書:山本学編者(2018)『保育者になるためのピアノ教本』エイデル研究所 研究方法: 「授業のためのピアノ」受講者及びオンラインにおける『ピアノの弾き 歌い』レッスン受講者の学習者に対する質問紙調査項目(資料2参照)

から抽出。複数回答、自由記述方式

○質問紙調査について

本研究は、学習者に対する質問紙調査(資料2参照)のうち、①オンライン授業に おける『ピアノの弾き歌い』のメリット、②オンライン授業における『ピアノの弾き 歌い』のデメリット、⑥授業や練習過程におけるオンラインならではの努力した点、 工夫した点の項目を抽出し、学習者の課題及び利点を把握していく。

質問紙調查項目(資料2)

- ①オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』のメリット
- ②オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』のデメリット
- ③オンライン授業と対面授業と比較したメリット、デメリット
- ④オンライン授業においてレッスンが分かりにくかった曲について
- ⑤教員への改善して欲しい点、要望について
- ⑥授業や練習過程におけるオンラインならではの努力した点、工夫した点について
- (7)オンライン授業と対面授業における練習時間について
- ⑧その他、自由回答

6 結果(表1参照)

①オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』のメリットについて

①に関する項目では、自宅と大学との移動時間が要らず、Zoomに入室してすぐにレッスンが受講でき、練習時間確保が容易であったことや、普段使用している楽器でレッスンができる事等、効率よくレッスンが受講できる点において、メリットと捉えている結果が多く得られた。その他、周囲を気にせずに、プライバシーが確保されたレッスンである事等、リラックスしてレッスンに臨めた等についてメリットとしていた。その他、教員の指導方法についての好意的な意見などが挙げられた。

②オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』のデメリットについて

②の項目では、教員や学習者相互の声やリズムが伝わりにくい等の、通信環境によるアクシデントについて、デメリットとしている意見が多く見られた。また協同的な学びがないことによる孤独感を覚えたことや、使用楽器に対する物足りなさや不安等、オンラインならではの環境的な面においてデメリットを感じるとの意見が見られた。その他、歌の表現力や音の強弱等に難しさを感じる等の音楽面、技術面についてのデメリット、騒音等の周囲への配慮事項についてデメリットとする結果が挙げられていた。

⑥授業や練習過程におけるオンラインならではの努力した点、工夫した点について

パソコン及び携帯のカメラやマイクの設置について配慮したとする意見もあったが、⑥の項目においては、表現力の習得のための練習や、音の強弱、歌のメロディについて等、音楽面や技術面において、練習過程における努力や工夫を施したとする結果が多く見られた。その他、教員の指示を楽譜に書き込むようにする等の、授業に対して意欲的に取り組む姿勢や、努力した点、工夫した点が挙げられていた。

結果 質問紙調査結果①②⑥について (表 1)

・レッスン直前まで練習ができ、効率的にレッスンが受講できた(16人) ①オンライン授業 における『ピアノ ・教員等から見られている感覚がなく、緊張しにくい、リラックスでき の弾き歌い』のメ た (10人) リット ・練習で弾いている楽器でレッスン、発表ができた(6人) ・教員のデモンストレーションを、移動なく<椅子の交代>聞くことが できた (3人) ・オンラインでも運指やリズム等、意外と細かく見てもらえた(3人) ・授業以外でも教員がレッスンを見てくれたり、自分の弾いた動画を見てアドバイスをくれたりして、教員とともにレッスンを前に進められ 気軽にレッスンが受けられた(3人) ・歌唱指導も授業に取り入れてくれていたため、曲の音程や歌詞につい て学ぶことができた(2人) ・教員の真剣さが伝わり、毎回の授業で進歩したいとする練習意欲につ ながった(2人) ・教員、学習者相互のWi-Fi環境が悪く、お互いの声や演奏が聞こえづ ②オンライン授業 における『ピアノ らい(11人) の弾き歌い」のデ ・ピアノを弾く際の指の形や運指を直接見てもらえない為、細かい手の 動きが分かりにくかった、正確に弾けているのか不安に思った(8人) メリット ・使用楽器が電子ピアノのため、ピアノの鍵盤の重さが感じられず、物 足りなさを感じた (6人) ・タイムラグから、一緒に歌ったり、ピアノを弾いたりすることができ ない (5人) ・表現力が伝わりにくかった(5人) ・対面のように学び合う環境がなく、寂しくレッスンに臨んでいた(5 人) ・自宅での授業では、近所や家族など、騒音等に配慮しなければならな かった (5人) ・演奏している人の顔と指が同時に映ることが難しい等、カメラのセッ ティングが難しい (5人) ・伴奏と歌のバランスが難しかった (2人) ・電子ピアノの購入のための出費があった(2人)

⑥授業や練習過程 におけるオンライ ンならではの努力 した点、工夫した 点(対面と比較)

- ・表現力を身に付けるために、普段(対面)よりも大袈裟に練習した(6人)
- ・対面よりも音の強弱に配慮し練習した(自分の音を聞くようにするなど)(6人)
- ・歌のメロディを正確に歌えるように練習した(4人)
- ・レッスン時間に限りがあるため、毎回、仕上がった状態で授業に参加 できるよう練習して臨んだ。(2人)
- ・教員のアドバイスを楽譜に書き込むようにした(2人)
- ・マイクの設置場所等に配慮し、スムーズにレッスンが受講できるよう に練習した(1人)

7 まとめ及び考察

本研究では、Zoomを活用したオンライン授業における『ピアノの弾き歌い』に関する研究として、主に対面における『ピアノの弾き歌い』レッスン経験がある学習者に対する質問紙調査から、本報告に関する調査結果を抽出し、オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』レッスンについて、学習者の課題及び利点について把握をしていくことを目的としていたものである。これらの結果から以下の課題及び利点が考えられた。

・調査結果から見た学習者の考える課題について(②の質問紙結果から)学習者から得られたオンライン授業における『ピアノの弾き歌い』の課題について

は、①通信環境等から起こる課題、②学習者の使用楽器や練習意欲を含む音楽面、技術面等の学習環境についての課題、③自宅にいる家族や周囲に対する騒音等の配慮に関する課題、④キーボード購入による経済的な課題と4つに分類された。これらの課題のうち、①及び②については、昨年の報告結果であった、教員の配慮すべき点と重なっている事も多く、指導者及び学習者の感じた環境面、技術面についての課題については、概ね一致していると考えられた。がしかし、③、④の課題については、調査結果が出るまで想定しておらず、今後のオンラインにおける授業において、指導者側の配慮が必要であると考えられる。

・調査結果(主に利点について考えられる①及び⑥)から見た学習者の考える利点に ついて

調査結果から考えられたオンライン授業の利点については、①練習時間の増加・確保ができた点、②伴奏と歌唱とのバランスを考慮した練習や、音の強弱や表現力を豊かにするための練習等、練習内容の変化が見られた点、③レッスン時及びレッスン以外での効率的な学びが獲得できた点、④個人のプライバシーが守られ、リラックスして受講する等、レッスンに向かう姿勢の変化した点等挙げられ、先行研究における課題と利点について共通している事が多く見られた。

音楽を奏でる上での保育者のあり方として、米元は「弾くことに捉われないで、ピアノを十分に生かせる技術を持つことが必要とされる。保育の上で何より大切なのは、保育者の投げかけるまなざしと語りかけ、子どもを育てようとする意志であろう」(米元えり、2007)と述べている。

「授業のためのピアノ」の教育方針として、「子どもに寄り添う弾き歌い」に重きを置き授業を行ってきているが、「子どもに寄り添う弾き歌い」とはこの米元の述べる「保育者のまなざし」や「子どもを育てようとする意志」の目的に向かっていくことなのであろうと考える。それは、どんな学びの環境になろうと、どれだけ初心者の学生が多かろうと、このような大きな目的に向かって、指導者側も学習者の力を底上げできるような指導法のあり方が問われてきていると痛感している。と同時に、この精神は、指導者も学習者に向けられる「まなざし」でなくてはならないと考えている。指導者の学習者への寄り添う指導が、確実な「子どもに寄り添う弾き歌い」につながる学びにしていくことが望ましいはずである。

また、音楽の力について星山は「世界の優れた教育や保育をリードしてきた偉大な研究者や実践家は、どんな子どもにも楽しめる音楽と、安心して自己表現できる環境づくりを大切にしてきました。皆さん自身が音楽を楽しみ、創造的に生き、音楽が人生においてかけがえのないものであることを実感していれば、子どもにもきっとその素晴らしさが伝わることでしょう」(星山、2015)と述べている。「弾き歌い」における学びにおいて、特に初心者が多い本学の学習者においては、「ピアノを弾く」、「歌う」等の技術の習得を目指すことも大切であるが、子どもたちの安心した環境を構築して

いくこと、そして音楽自体の力とは何かについて考え、その音楽の大切さを前面的に 表現できる事を目的とする弾き歌いの習得が、学習者の技術向上の意欲もつながるも のと考えている。その意欲が指導者と学習者の相互作用を生み、より充実した弾き歌 い授業となる可能性が考えられるのではないか。

保育における音楽の意味として、谷田貝は「これからの世代の子どもにとって大切なのは、自分の未来を自分で切り開いていく感性、表現力、創造力であろう。そしてそれは『生きる力』を子どもが身につけることであり、音楽はこのために非常に有効な教育の内容である」(谷田貝、2010)と述べているが、弾き歌いが保育者に必要な理由は、ただ単に幼児教育・保育の現場で必要だからという理由ではなく、弾き歌う先には未来を担う子どもたちが存在しており、この子どもたちの育ちを援助するための弾き歌いの指導を施すことを考慮していく必要があると感じられた。ただこれは指導者として壮大な目標であり、到底すぐにできることでないが、このような大きな志を持って学習者に寄り添う指導法を確立していくとともに、今後は教育・保育における『ピアノの弾き歌い』の教育的意義について明確な提示が必要と考えている。

本研究を進める中で対面時より、より強く感じたことは、指導者と学習者の信頼関係の構築と、指導者側が学習者に寄り添い指導を進めていく重要性であった。このような授業のあり方は、未曽有の困難を乗り越えるヒントがあるように感じられてならない。

本調査を行う前までは、デメリットや課題ばかりが露呈すると考えていたが、オンラインならではの利点があることが分かり、これらの利点がより拡充するような指導法の確立が重要であることが考えられた。ただ、オンラインでの学びでは、指導者と学習者との一対一のレッスン形態になり、協同性に欠けてしまったため、学習者同士の学び合いが提供できる環境の構築も課題であることが窺えた。

今後も感染が完全に終息されるまでは、オンライン授業は継続されることが予測される。本研究の調査結果は、本学のみの学習者の調査結果やレッスン時の環境面における課題に留まっている。今後は研究対象者を広げることや、技術面における指導法のあり方について、オンライン授業のみならず対面も含めた『ピアノの弾き歌い』のレッスンのあり方や指導法の確立につなげていきたい。

引用·参考文献

足立広美(2021)「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究(3) - オンライン授業における『ピアノの弾き歌い』の課題及び配慮するべき点についての一考察 - 」『創価大学教育学論集』第73号、15-26頁

足立広美(2020)「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究(2)「-「授業のためのピアノ」のための使用教材選択に関する一考察-」『創

- 価大学教育学論集』第72号。21-40頁
- 足立広美 (2019)「保育者を目指す学生の『ピアノの弾き歌い』の指導法に関する研究 (1) 本学学生への質問紙調査による実態と課題の把握について 」『創価大学教育学論集』第71号,95-112頁
- NHK日本国内のワクチン接種状況 接種率 (2021年12月31日現在)
 - (https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/vaccine/)
- 大畑祥子編著者・米元えり (2007) 『保育内容 音楽表現第2版』第3章119頁, 建帛 社
- 葛西健治(2021)「子どもの歌のピアノ弾き歌い指導におけるオンラインレッスンの 試み-コロナ禍の授業実践における成果と課題-」『こども教育宝仙大学紀要12』, 1-16頁
- 小林田鶴子 (令和3年)「教員養成大学における音楽オンライン授業の実際」『音楽教育メディア研究』第7巻、37-42頁
- 紺谷志野・多田純一(2021)新型コロナウイルス緊急事態宣言下における保育者養成校のピアノ教育『大阪芸術短期大学部紀要』第45号,89-101頁
- 鈴木由美子(2017)「ピアノ初心者へのピアノ実技指導に関する一考察 練習意欲維持のための試み 」『千葉敬愛短期大学紀要』39号,425-432頁
- 中野圭子 (2021) 「オンラインレッスンに関する一考察 「器楽Ⅱ」の授業での取り 組みについて - 」『園田学園女子大学論文集』第55号, 135-147頁
- 星山麻木編著・板野和彦著(2015)『一人一人を大切にするユニバーサルデザインの音楽表現』Lesson 3-17頁, 萌文書林
- 諸井サチヨ (2015)「保育者養成校での『弾き歌い』指導に関する一考察~学生のピア ノ技能に関する実態調査を中心に~」『淑徳短期大学部研究紀要』第55号, 81-90頁
- 谷田貝公昭監修・三森桂子編著者(2010)『新・保育内容シリーズ5音楽表現』第1 章12頁。一藝社
- 山本学編者(2018)『保育者になるためのピアノ教本』エイデル研究所
- 横山真理・酒井国作・藤原一子・森田千智・山本馨栄子(2021)「保育者養成教育としてのピアノレッスンにおけるオンライン授業実践の省察『東海学園大学教育研究 紀要』第5巻、99-114頁
- 和田宏一(2021)「新型コロナウイルス感染症(COVID-19)流行時における保育者 および小学校教員養成校の歌唱を中心としたクラス授業についての実践報告」『奈 良佐保短期大学研究紀要(28)』、89-101頁

Piano hiki utai Instructional Methods for Students Aiming to Become Childcare Workers [4]:

Study on the Problems and Advantages Faced by *Piano Hiki Utai*Students in Online Lessons: Based on Students' Perceptions Gained from a Questionnaire Survey

Hiromi ADACHI

The purpose of this study was to clarify the problems and advantages faced by students of *Piano Hiki Utai* (i.e., the practice of singing while playing piano) during online lessons, and to examine how to teach *Hiki Utai* (i.e., singing while playing) to students in the future.

The problems most identified by students in the questionnaire were broadly classified into four categories: 1) problems arising from the unstable communication environment; 2) problems caused by the learning environment, such as a lack of musical instruments for the students and/or feelings of loneliness; 3) problems related to noise caused by family members and other elements pertaining to the home surroundings; and 4) problems caused by the economic burden of having to purchase a personal keyboard.

As for the advantages and methods employed by students, it was found that students were able to 1) increase and secure their practice times; 2) see changes in their practice contents, such as practicing to specifically control the strength of their sounds and/or enrich their musical expressions; 3) take lessons in a relaxed manner while having their privacy protected; and 4) it was also found that students' attitudes toward lessons became more positive overall.

Before conducting the survey, we expected to only expose the disadvantages of online lessons; however, as we conducted the study, we found that there were certain advantages that were only present in the online learning environment. We therefore deemed it best to include such data, so as to highlight a teaching method that could potentially further build on these advantages.

While it is necessary to provide guidance aimed at technical improvement when thinking about teaching for *Hiki Utai*, this study's results suggest that, at the same time, it is necessary to also provide guidance that creates interaction. Such an approach to teaching could include cases where the instructor cares for students and motivates them to practice, and/or provides guidance that deepens students' understanding of the significance of performing *Hiki Utai*.

In the future, we would like this study's results to lead to the establishment of a lesson style and teaching method for *Piano Hiki Utai* that includes not only online lessons but face-to-face ones as well.

知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス (2)

知的障害特別支援学校高等部卒業者の高等部在籍時の 産業現場等における実習を通した学び

山内 俊久

1 はじめに

本研究は、知的障害特別支援学校高等部卒業者へのインタビュー調査等により、その教育歴とキャリア形成プロセスを追い、職業教育・キャリア形成支援の改善充実を目的とする。今回は、前回の本研究*1におけるインタビュー調査時に提供の申し出があった進路指導資料も含め、その学びのプロセスをより詳細に分析することを試みた。

前回の本研究においては、対象者Aのインタビュー調査を通して「職業の3要素」(尾高邦夫、1953) *2 の学びの重要性や、「10のライフスキル教育」(WHO, 1994) *3 の必要性が示唆された。特に働く意味としてあげられる「職業の3要素」(個人性、経済性、社会性)は、高等部在学時における学びからから入職後のキャリア形成の全プロセスにおいて得られていくものであることが示唆された。

今回の本研究では、前回の研究で得られたAのインタビュー内容(2019/10/27)の再整理、Aの高等部在学時に活用された進路指導関係資料の整理・分析を行った。なお今回の研究は、創価大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」による承認を受けたのちに進めた*4。

2 研究の方法

前回は、Aのインタビュー調査の語りから職業の3要素の学びにいたるプロセスを見てきたが、今回は在学時の進路指導関係資料を整理し、分析を行った。その分析方法は、主に佐藤郁哉 (2008) による質的データ分析法を参考とした*5。そのために、前回インタビュー調査も含めたデータのコーディング作業を伴うこととなった。

手順としては、以下のとおり、進めた。

- Aへのインタビューでの語りのコーディング
- ・Aの進路指導関係資料の整理・分類
- ・Aの在学時における産業現場等の実習に通じた学びの分析

3 研究の結果

(1) Aへのインタビューでの語りのコーディング

知的障害者の教育歴から卒業後の職場におけるキャリア形成のプロセスを追跡するために、知的障害特別支援学校高等部卒業者で一般就労している者を対象としたインタビュー調査を行った。調査対象者A(以下、Aと表記)のインタビューからから見える本人の学びについて、①高等部入学以前のもの、②高等部在学中のもの、③就職後のものに分類した。ここでさらに本インタビューで得られた研究データを、質的データとして精密に分析を行う必要あると考え、あらためて本研究の旧稿よりインタビュー記録(2019/10/27)を引用して定性的コーティング*6を試みたとともに(Fig.1)、その語りのポイントをFig.2の①~⑧でまとめた。

Aは言葉の遅れをきっかけとして障害の気付きがあったが、自己肯定感を大きく低下させることなく高等部に入学した。そこでの学びのプロセスにおいても、言葉への苦手さに向き合いながら3年間で7回に及ぶ産業現場等における実習(以下、「現場実習」もしくは「実習」とも表記)で卒業後の自立に向けた学びを深め、就職後には「役割の実現」につながるよろこびを得ていく。そのプロセスに含まれた意味は何なのかを、さらに探究していく必要があると考えた。

(2) Aの進路指導関係資料の整理・分類

Aの在学時の学びはどのような経過をたどったか。また教師や家族、周囲の者がどのように関わったか。その高等部在学時の学びのプロセスについて、進路指導関係資料からみていくことにする。

収集した進路指導関係資料 (2020/5/20) は下記Fig.3に、その詳細の内容はFig.4 に示した。分類整理のため4桁までのコード番号を付した。3.3その他未分類のものには、学習プリント類以外のもの、あるいは高等部入学前及び卒業後の資料なども含まれている。在学時の学びとの関連で参考となるものであり、必要に応じて分類し、合わせてコード番号を付して整理していく。その際に、Fig.4の収集資料 (2020/5/20)の内容も更新していくこととする。

これらの資料には、本人の学びのプロセスと保護者の意見も含まれているものがある。また実習受け入れを行った企業等による評価、学校による評価も含まれる。

Fig.1 Aに対するインタビュー内容(2019/10/27)と定性コーディング

	Fig.1 Aに対するインタヒュー内容(2019/10/2/) と居住コーティング
	インタビュー内容	定性コード
	A母:最初できないように見えるのです、しゃべんないから。・・・・、ちゃんと仕事はきちっとするし。やっぱり会社入ったとき、「漢字が読めるのね」っとか。高校入ったときも、「漢字が書けるのね」と言われました。山内:そうした困難さに気付いて、ご相談をしたきっかけは、その言葉ですか。 A母:そうです、言語です。	・言葉の遅れをきっかけとし た障害の気付き
高等部入学前	山内:・・仕事以外のことなのですけども、仕事以外の趣味で余暇活動として取り組んでいることはありますか。 A:週末に英語教室やユニカールの練習に行っています。絵の個展を時々開いています。移動支援でヘルパーさんとの外出で映画、美術習は毎週土曜日にしています。家族旅行も年に2回ぐらいしています。山内:・・・個展は、いつぐらいから始められたの?A母:2007年 A:2007年からで。山内:2007年からだから、○○○に入ってから?A母:入る前ですね。A:入る前からですね。 A母:中学のときからです。	とが得意になり、自己肯定感を育む取り組みとなる。ここで形成されたAの「個性」は、のちの生活にも強みとなる。
	山内:今度は就職するときの質問です。この会社に就職したきっかけは何だったでしょうか。 A:はい。3年生の現場実習で、僕の苦手なこと、自分で判断して行動することを理解してくれて、僕の仕事ぶりを丁寧で、飽きないで続けられることを褒めてくれたことです。	は、自分の苦手も理解してくれたこと
京	山内:○○君の絵は、会社に最初から飾ってくれていたのですか。 A:最初。 A母:現場実習のときね。A:現場実習のときに飾ってくれた。 山内:現場実習のときに。 A母:現場実習のときに、「絵が得意だ」って言ったら、当時の館長さんが、本社の方だったのですけど、「持ってらっしゃい」って言ってくれて。・・・それから、今の社長さんがすごく気に入ってくれて。・・・本社と今、○○○に。	得意な絵を描くことを通した 人物理解
高等部在学中	山内:これから仕事を続けていく上で心配や不安なことはありますか。 A:自分の言いたいことを、言葉で相手に伝わるように話すのが苦手なので、不安を感じることがあります。 A母:これがもう最終的な障害として残っている・・・これはもう小さいときからずっと言われていることだし、小学校、中学、高校でも言われたことで。治しよう訓練してはいけない」と。やっぱり時間がきて、経験を積んでいけば、ある程度はなるからっていうことで。ただ、今何しているの。朝の会で?	・「言葉」への苦手さへの取り組み
	A:朝の会で今日の仕事を、何をするか。・・・スピーチしている。・・・毎朝。・・・月目標と月末の・・・反省を発表しています。 山内:そうなのだ。いや、やっぱりしゃべるって・・・難しいし。訓練とか練習みたいなところも、いっぱいありますよね。 A母:ありますね。一番初め、・・に入るときに、「言葉がうまくできないのですけど、大丈夫でしょうか」って、当時の○○館長さんに聞いたら、「ペラペラしゃべるよりもいい」と。	

山内:・・・・ユニカールを始めたきっかけはどこですか。 ・趣味や健康管理を含めた卒

業後の生活設計

A: 高校のとき。 A母: 高校のときに。 A: 市民講師の○○先生から「社会人になってから運動 を続けたほうがいいしって言われて、ユニカールの練習 に行きました。

A母:「何か趣味を持ったほうがいいよ」って言われて。 それで、英語は行っているし、絵も描くので、ユニカ・ A:はい。 ルね。

山内:いつぐらいか、卒業してから?

A母:卒業してから、2000。 A:2000……、2年目から、 2012年から。

山内: そうですか。それでお手紙だと、今一般の部? A母:そうなのです。混ざって、全国大会まで行って。・・・・障害者だけのもあるのですが、高齢者の人が 多いので、「○○君、うまいから、全国大会行かない?」っ で言われて。もう1人の○○君って、2人呼ばれて、長野まで行った。・・・・そしたら一般の中の人が彼ら2人を見て、すごくいいからっていってストーンを寄付してくれたり・・・、以前、『読売新聞』のインタビューも受 けました。

A:僕は話すことが苦手なので、話すタイミングをつか 仕事で大変だったこととその ものが大変に思うことがあります。一度、任されていた良き相談者との出会い 仕事で人や時間を調整するのがあって、どうしても僕に はまだ難しかったです。会社はその仕事を外してくれま した。

山内:人や時間を調整する仕事。 A母: 具体的に。 A:これは、理美容の仕事の部分がちょっと分かりにく かった。 **就** 山内: 何時に誰の髪の毛を切ってくださいっていうこと

でしょうか。 A母:そう。そうです。 後 A:はい。 A母:頑張っ たのですけど。

山内:どれくらい。

A:1年半。 A母:1年半ぐらいだっけ。

A:総務の仲間の人から、「○○君、いつも助かっている ・嬉しいと思うのは、仕事をよ」と言われるときと、入居者さんのお部屋のお手伝い 通じて職場の人、顧客(利用をしたとき、「ありがとう」と言われるときです。入居者 者さん家族) にも喜ばれれてさんのご家族と仲良くなれて、僕の絵の個展に来てくれ いくという「役割の実現」 たことです。

Fig 2 インタビュー(2019/10/27) の語りのポイント

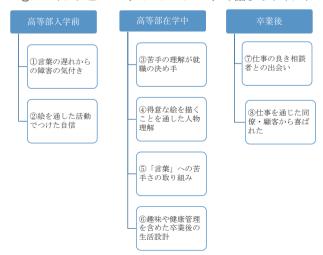


Fig.3 進路指導関係資料(2020/5/20)の概要

個別の進路指導 計画	第1学年より第3学年まで7件		
	[主な内容] ①実習先概要・勤務条件、仕事内容、②企業からの評価表の記録、③学校としての実習のまとめ		
就業体験/現場 実習ワークブッ	第1学年3回分、第2学年2回分、第3学年2回分		
2	[主な内容] ①実習概要・個人目標、②日結頁、③実習まとめ、④実習後の感想(本人・保護者)		
その他の進路指	生徒資料(実習先提出用)		
導関係資料	学習プリント類(職業・キャリアガイダンスの時間での教材)		
	その他未分類のもの(学習プリント類以外のものなども含む)		

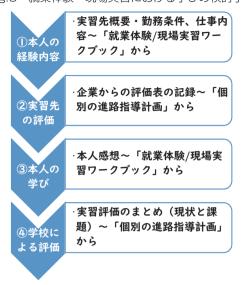
Fig.4 収集資料(2020/5/20)の全体構成とコード番号(1~4桁数字)

```
「個別の進路指導計画」
1.1
    第1学年第1回就業体験
    1.1.1 本人の卒業年度
    1.1.2 実施の時期・担当教員
    1.1.3 インターンシップ先・期間
1.1.4 仕事内容 (就業体験は日ごと、現場実習は週ごと)
    1.1.5 実習評価のまとめ (現状と課題)
        1.1.5.1 社会生活面:遅刻・欠勤、身だしなみ、健康管理
        1.1.5.2 作業面:報告・連絡・相談、柔軟性、意欲・目標管理、正確性、理解度
        1.1.5.3 対人関係面: 挨拶、言葉遣い、協調性、態度等
1.1.5.4 その他: 支援機関との連携、進路選択に関する事項
    1.1.6 企業からの評価表の記録
1.1.7 14項目の説明及び標語(1~4)
     第1学年第2回就業体験(下位項目1.2.1~1.2.8は上記に同じのため省略)
第1学年第3回就業体験(下位項目1.3.1~1.3.8は上記に同じのため省略)
1.3
     第2学年第1回現場実習(下位項目1.4.1~1.4.8は上記に同じのため省略)
1.4
     第2学年第2回現場実習(下位項目1.5.1~1.5.8は上記に同じのため省略)
     第3学年第1回現場実習 (下位項目1.6.1~1.6.8 は上記に同じのため省略)
1 7
     第3学年第2回現場実習(下位項目1.7.1~1.7.8は上記に同じのため省略)
「就業体験/現場実習ワークブック」
     第1学年第1回就業体験
    2.1.1 ねらい
    2.1.2 期日
    2.1.3 実習先(企業名、事業所·部署名、担当者名、住所)
    2.1.4 会社の事業内容
    2.1.5 学校の担当教員
    2.1.6 通勤経路
    2.1.7 自分の仕事内容
    2.1.8 勤務時間
    2.1.9 費用(1日分としての交通費、食費)
    2.1.10 個人目標
    2.1.11 日誌頁
    2.1.12 まとめ
        2.1.12.1 個人目標の達成度(自己評価:できた○、できなかった×、その理由、教員コメント)
        2.1.12.2 職場でほめられたこと
        2.1.12.3 職場で注意されたこと
        2.1.12.4 今後頑張ること
    2.1.13 本人感想
    2.1.14 保護者感想
     第1学年第1回就業体験(下位項目2.2.1~2.2.14は上記に同じのため省略)
     第1学年第1回就業体験(下位項目2.3.1~2.3.14は上記に同じのため省略)
2.4
     第2学年第1回現場実習 (下位項目2.4.1~2.4.14 は上記に同じのため省略)
     第2学年第2回現場実習(下位項目2.5.1~2.5.14は上記に同じのため省略)
第3学年第1回現場実習(下位項目2.6.1~2.6.14は上記に同じのため省略)
2.5
2.6
     第3学年第2回現場実習 (下位項目2.7.1~2.7.14 は上記に同じのため省略)
その他の進路指導関係資料
3.1
     「生徒資料」
学習プリント類
3. 2
     その他未分類のもの
3.3
```

(3) Aの在学時における産業現場等の実習における学びの分析

本研究では、今回、細部にいた るまでの資料分類が必要となって いる。ただし当面は、A本人が知 的障害特別支援学校高等部のキャ リア教育の中心部にある産業現場 等における実習をとおしてどのよ うな学びをしてきたかを、資料か ら読み取る作業が必要となってい る。そのためには、それらの資料 をAが経験してきた順番とおりに 分析してみることにした。すなわ ち、最初に本人が経験したこと と、それに対しての実習先による 評価、それを本人がどのようにと らえたかであり、最後に学校によ る実習評価のまとめをおいた。

Fig.5 就業体験・現場実習における学びの検討手順



資料をとおしてそれらを読み取るためには、Fig.5のように検討を行うものとした。

① 実習先概要・勤務条件、仕事内容~本人の経験内容

産業現場等における実習で本人が経験する内容は、まずどのような事業所で実施されるのかであり、実習先の業態や勤務時間、通勤手段や仕事内容が、学びの内容そのものといえる。詳細は、Fig.6に示した。Aは3年間でのべ7回、5つの事業所で実習を行っているが、それぞれの経験からAにとって学びの意味合いの違いを理解するこ

Fig.6 在学3年間の就業体験・現場実習における仕事内容・勤務時間・通勤方法

時期	受入先 (業態等)	勤務時間	通勤方法・通勤 時間 (片道)	仕事内容
就業体験①	C社 (監査法人・障 害者特例子会社)	9:30~16:30	鉄道 約60分	メール業務、パントリー(休 憩時の飲料類、備品等)の補 充業務、文具リサイクルなど
就業体験②	D社 (高齢者福祉 サービス事業運営)	9:00~16:00	鉄道→鉄道 約60分	介護補助、軽作作業等
就業体験③	E社(食品スーパー 店舗)	9:30~16:30 (初日は12:30まで)	鉄道→バス 約50分	青果、グロッサリー商品の整 理
現場実習①	F社 (郵便・障害者 特例子会社)	9:00~15:45	鉄道 約30分	ビル内外の清掃
現場実習②	G社(清掃等管理会 社)	9:00~16:00	徒歩 約30分	ビル内の清掃
現場実習③	H社 (高齢者福祉 サービス事業運営)	9:00~16:00	鉄道 約40分	清掃を中心とした雑務
現場実習④	同上	同上	同上	同上

とができる。

第1学年では、事務・介護・食品サービスの3つの職域職種にわたって行われ、第2学年では仕事内容は清掃に定められ、第1回と第2回とそれぞれ異なる事業所で行われる。第3学年では、同一の事業所で実習が実施され、そのまま就労へとつなげられている。

なお本研究では、この以降において、第1学年における3回の就業体験については「就業体験①②③」、第2・3学年における合計4回の現場実習については、「現場実習①②③④」と表記し、就業体験・現場実習の受入企業・事業所の名称はC~H社とした。

就業体験・現場実習の受入れ事業所は全部で6か所だが、そのうち2か所が障害者特例子会社である(C社、F社)。就業体験②のD社と就業体験③のE社、現場実習②のG社は障害者特例子会社でないが、実習生に対する配慮が行き届いており、Aにとっても学びの得られやすい状況が整えられていた。

第3学年で実施された現場実習③と現場実習④は、いずれもH社で行われた。他の企業と比べ障害者雇用や実習受入れの経験は少ないが、清掃を中心とした雑務について仕事内容を日ごとに整理されていた。勤務時間は一定で、実習時は公共の交通機関により通勤した。通勤時間が片道で30~40分となれば、生活全般への負荷もかからない。

このような点を見ていくとAの実習先企業の選定に関しては、当該企業の知的障害者の受入れ経験や企業規模等よりも、本人の生活全般への負荷の少ないことを優先させていることが推測できる。

② Aにおける実習先からの評価の推移

それぞれの実習先からの評価の推移をFig 7 にまとめた。第 1 学年における 3 回の 就業体験(就業体験①~③)と、第 2 · 3 学年における合計 4 回の現場実習(現場実 習①~④ | と表記)で、評価項目の数が異なり、Fig 7 に示した通りである。

なお第3学年第2回現場実習(現場実習④)は、実習先からの評価の記録がない。 何らかの事情で受け取らなかったか、受け取っても入力をしないままにしたのかもしれない。

実習先から受けた評価の評語は、評価の低い順から1から4で示されている。したがって、「1」及び「2」は改善もしくは支援を求めるもの、「3」及び「4」はその改善・支援を求める程度ではなく、職場としての雇用管理の範囲で対応が可能なものと理解されていく。しかし、3あるいは4という評語を実習で得ていたとしても、その職場ならではの細かな人間関係に大きく左右されるのが、知的障害者の雇用において難しいところである。実習等においてたまたまうまくいっていたとしても、そこには本人の支えとしてどのような状況があったかを把握しておくことが必要である。

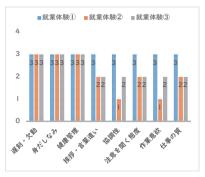
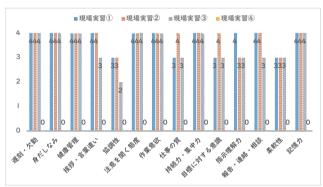


Fig.7 Aにおける企業からの評価の推移



このような状況は、職業リハビリテーション分野では、「ナチュラルサポート」とよばれる*7。それは職場の上司や同僚が直接提供するサポートとされ、障害のある人の職場適応や職場定着には欠かせない要素ともされている。アメリカの援助付き雇用やジョブコーチの支援技術とともに日本にも紹介されてきたといわれる。産業現場等における実習で教員が職場訪問し、生徒本人の職務観察を行う場合にもその存在に気付くことが必要である。

インタビュー調査 (2019/10/27) 時では毎回の就業体験・現場実習において「言葉による意思表示」や人とのコミュニケーションへの課題意識を常にもって取り組んできたことが、AとAの保護者 (母親) の語りにあらわれていた。また、評価項目にある「挨拶・言葉遣い」は、社会生活面や対人関係面で働く要素でもあるが、接客・対人サービスを伴う業務においては作業面で働く要素でもある。

この「言葉」に関わる内容が、今回の研究対象となるAの進路指導関係資料の中で どのような位置で表れてきたいるのかについて結果をまとめていくこととする。

③ 産業現場等における実習でのAの学び

個別の進路指導計画と就業体験/現場実習ワークブックでは、事前の学習から、 日々の実習の記録、実習後のふりかえりまでを全てみることができる。日々の実習を 本人が記録した日誌頁と実習全般をふりかえり作成する各ワークブックのまとめの部分(2.1.12など)から、A本人の事後評価、職場でほめられたこと・注意をされたことの認識、そして次の体験や実習に向けて目標と認識した点を確認することができる(Fig.8)。

Fig.8の中で、「言葉」に関してAが記述していると思われる部分には、網かけをした。個人目標においては、毎回、挨拶・返事・報連相や言葉遣いに関する内容が目標として含まれている。その努力の姿勢は、就業体験①②③においては職場からも良い評価が示されてる。一方、注意をされたことには、言葉に伴う課題を指摘されているため、A本人も次の実習等に向けてはより一層努力をしていこうとして、次の目標に結びつけるように意識している。

Fig.8 就業体験・現場実習のまとめ

Alle . * ·	G = 2000 200 = 2000 = 2000				
	・仕事 内容	個人目標:本人の事後評価	職場でほめられたこと		
就業体験①	特例子会社・ 事務	挨拶をきちんとする:○ 持物を確認する:○ 仕事で大事なことをメモする:○ わからないことがあったら質問をする:○	だんだんと大きな声で「失礼します」といえるようになりましたねといわれました。会社の中の地図がよくわかりますねといわれました。「任事がとても上手ですね」といわれました。 笑顔がいいねと言われました。		
就業体験2	かき かき がき がき がき がき がき がき がき がき がき が	初日にしっかりあいさつをする: × 緊張を少なくする: ○ はじめての介護の仕事をやる: ○ しっかり声かけをする: ○	「絵が上手ね」「笑顔がいいです」「利用者さんの同じ質問にも逃げずにつき合ってもらってありがとう」と言われました。		
就業体験③	食品スーパー・	大きくはっきり挨拶をする:△ 清潔を意識して髪や服装を整える:○ 分からないことは自分から質問する:○ 仕事が終わったら終了報告をする:○ 説明や指示について必要なことはメモをとる:○	2日目の午後にお客様に「いらっしゃいませ」と大きな声で言えたら○○店長さんに最初よりだんだん声が大きくなったねとほめられました。3日間がんばりましたねとほめられました。		
現場実習①	特例子会社・清掃	大きく自分からはっきり挨拶をする:○ わからないことは自分から質問をする:○ 説明や指示に対して大きな声で「はい」と返事を する:△ 相手が聞き取りやすい声の大きさ、スピードで話 をする:○	唱和も「大きな声でいえるようになったね」と		
現場実習②	清掃等管理・	大きな声でしっかりあいさつをする:○ 自在ぼうきを人にぶつからない場所におく:○ 2週間、清掃の仕事をする:○ テキパキ行動する:△ 冬で寒いけれどタオルをよく絞る:○	指示を受けたことをゆっくりだけど確実にやってくれると言われました。 仕事がとてもていねいと言われました。 お風呂の清掃や洗面台をきれいにできていましたと言われました。		
現場実習③	営・清掃及び雑務高齢者福祉サービス運	返事をはっきり大きな声でする:△ 自分からあいさつをする:△ 職場のやりかたを早く覚えるようにする:○ 職場の人と協力して仕事する:○ テキパキ行動する:○	・遅刻をしないこと ・仕事をいやだと言わないこと ・感じがよく読める ・まちがいがない ・いわれたとおりにやる ・きちんと 最後まで作業をする ・仕事をよくやってくれて大変助かる ・細かな仕事でもていねいにする ・よくがんばった ・庭がきれいになった ・実習はとてもよかった。植木ばさみも上手に使えるようになったこと		

現場実習④	高齢者福祉サービス・	自分からあいさつをする:○ 自分で判断し、天気に合わせた作業服で仕事をする:○ 返事をはっきり大きな声でする:△ あまり緊張しすぎないようにする:○ わからないことがあったら自分から「人にわかる ように」説明する:○	・漢字がよく読める・まちがいがないこと・ていねいに仕事ができること
-------	------------	---	---

	職場で注意されたこと	次の就業体験で頑張ること
就業体験①	もう少し声を大きくした方がいいですと言われました。	食事や休憩時間に職場の人ともっと話せるようになりたいです。緊張しないようにします。通勤が一人で行かれるようにしたいです。
就業体験②	・声が小さくて利用者さんには聞き取りにくいので大きな声であいさつするようにする。 ・職員に言われる前に自分からあいさつできるようにする。 ・洗い物は1度に洗ってあとで流すと早く終わりますよと教えてもらいました。	 あいさつをもっと大きい声でできるようになりたいです。 1対1でお話ができるようになりたいです。 自分から声をかけてお仕事を進んでできるようになりたいです。
就業体験③	商品の消費期限をよく見なかったので順番が逆になっていしまった時、正確にするようにと言われました。 の品が置いてある場所をよく見ることを注意されました。 もう少し大きな声を出すようにと言われました。 接客5大用語を自然に言えるようにと言われました。 前進と荷出しをする時確認をするのに時間がかかったので、もう少し早くといわれました。	きなくなるから楽しくすることが大事だよ」と言われました。ぼくはこわがらずに頑張りたいと思います。
現場実習①	手洗い、うがいをしっかりすること作業の時必ず 「はい」と返事をすること、「わかりました」と報告 をきちんとすること、人をたよらないでなるべく1 人で仕事をするようにと注意されていました。	
現場実習②	人にぶつからないように気を付けて道具を置くことです。もう少しお話をしたほうが良いと言われました。自分がまだやっていない場所と終わった場所を相手に伝えるなど、人と協力して仕事をするようにと言われました。	す。周りに気を付けて仕事ができるようになりたい です。作業を言われたら大きな声で返事ができるよ
現場実習③	・声が小さいこと、もう少し大きな声がでるといい。・洗濯物のやり方で小さくたたんだ方がいいと言われました・ 人居者さんの部屋に入る時は失礼しますと言う	・自分から進んであいさつができるようになりたい
現場実習④	・シュレッダーをつかうときはけがをしないように注意すること・洗濯物はしわにならないようにすること・あいさつする時の声がもう少し大きいと良い	・あいさつや返事をいつもはっきりと大きな声で言えるようにする・職場の人と話ができるようにする・買い物の仕事もあるのでできるようにする

④ 本人・保護者の感想

各ワークブックの最終頁には、本人と保護者の感想が記入されており(本人2.1.13 など、保護者2.1.14など)、Fig.9に集約した。Fig.9においても、「言葉」にかかわる内容部分を網かけで示した。

Fig.9 本人・保護者の感想

実施	本人	保護者
財 就業体験①(七月)	中学の時と違って大きな会社だったのでとても緊 張しました。最初は広いので迷わないかと心配しました。いつもぼくたちのそばに○○さんがいてくれたので安心でした。ぼくもがんばりました。 3日間報告書の配達や荷物運び、メール業務、郵 (配産やバントリーの仕事をやりました。たくさんの仕事ができてうれしかったです。 ○○社で働きたいと思いました。 帰宅電話はとてもこわかったです。ぼくは電話をかけたことがないので、どきどきしてかけました。 先生の質問に答えられたのでうれしかったです。 初めての就業体験が楽しかったです。	高校生としての初めての就業体験は、就業先を ○○に適した会社を選んでいただいたので実と、 がものとなりました。緊張機関の利用が不慣した会社を選んでや不安が強いるでと、 すことが苦手電話など課題が多関の利用した金面とと、 原位なつけ、今ととし、不安を最小限のとはをでしている。 にしました。就差先の理解がよくないるといるとができるの性質を伸長でよっなとで3か月のいと思いなはるがにとなるのできたようできていただいたように思います。 生方に教育でえていただいたように思います。理解のある企業に行けば、からがたのしみです。 元々の性質を伸けば、はが自分の力以上の力を出せ、 なる企業に行けば、からがたのしみです。先生方、いろいろ有難うございました。
就業体験②(十一月)	初めての介護の仕事で最初はとても緊張しました。 ○○社は普通の家でした。ラジオ体操をしたり、 利用者さんとクリスマスの絵を描いて交換しました。 食事を運んだり、食器を洗ったりもしました。 利用者さんとの一人に「お兄さん、どうするんでしょうかね。うちに帰りたい」と何回も言われて困りました。はくは何と言ったらいいのか分からなかったので「だいじょうぶ」といっしょにいってあげました。 他に洗濯物をたたんだり、カルタやボール投げもしました。 利用者さんをお手洗いに連れていくのもでなったのです。 利用者さんをお手洗いに連れていくのもなってなりました。 利用者さんをお手洗いに連れていくのもなってよかったです。 最後の日ぼくが「今日がぼくの最後の日ですってよかったです。 最後の日ほくが「今日がぼくの最後の日ですってい」と言われてびっくりしました。 3日間の就業体験はできるかなと心配だったけれど楽しくできてよかったです。	話すことが苦手な○○が将来、介護の仕事に就きたいということを不思議に思っていました。今回、○○社で就業体験させていただいてその理由が分かりました。○○はお年寄りに教えてあげたり、手伝ってあげることがとても好きで、○○社で一人のおばあさんに(「帰りたい」と繰り返す)に寄り
就業体験③(二月)	ぼくはスーパーマーケットには買い物はよく行くけれど仕事内容はよくわかりませんでした。○○社さんに就業体験に行って、スーパーで働くのに大切なことは声を出すこととお客様のことを1番に考えながら仕事をすることだと分かりました。	○○先生と約束し、3日目に○○店長さんに見守っていただきできました。スーパーマーケットの性事で声を出さなくてはいけないことを○○社さんの○○さん、の○店長さんが○○の課題をよく理解して下さっていて、的確にご指導くださったので○○自身声を出すことの大切さにやっと気づいたようです。声を出して一歩前へ前進すること、大変な仕事を楽しく行え
現場実習①	じょうぶだったけれど、2年生では2週間働くのはとても心配だなと思いました。それに通勤も1人で○○線に毎日乗ることは混んでいるので電車が遅れる以外は平気になり、すぐに慣れました。	がままの自分を認められ、○○は苦手な部分に努力しました。あいさつの唱和を暗唱したのはとても驚きました。 戦場の理解と支援、本人の特性に合った仕事、適 材適所が大切に思います。 これから本格的に就労するためには企業の障害に

楽しかったです。

はくは3週間○○社○○に実習に行きました。仕事は庭作業で草むしりをしました。初めて植木ばで少し心配しました。それは1年生の時の職場体をみやカマを使いました。屋内作業では洗濯物を験の失敗が心に残っていたからです。しかしたたんだりしました。家でやっているのでよくで○○は前のところとは違い、職場の方々が○○のきました。清掃作業では1階、2階、3階の食堂、○○は前のところとは違い、職場の方々が○○のきました。清掃作業では1階、2階、3階の食堂、した。ありのままの○○を受け入れて下さったのル、屋上、2階のガーデニング、外の掃除をやりで、仕事を一生懸命頑張ったようです。ました。清掃スタッフの方がていねいに教えて下さったのですぐにできるようになりました。自動事まの○○を受け入れて下さったのですぐにできるようになりました。自動事まで○○を登け入れて下さったのですぐにできるようになりました。自動事まの○○を受け入れて下さったのですぐにできるようになりました。自動事まの○○を受け入れて下さったのですぐにできるようになりました。当ままは一〇○を登した。清掃スタッフの方がていないに教えて下さったのです。治ることはありません。○○の時付け、カーペット替えのための机いす運び、新聞たたみ、お菓子の袋入れをしました。が日本のです。治ることはありません。○○のが自分自身を更に成長させていくようはのみなさんからとてもほめてもらえてうれしいます。 楽しかったです。

かったです。 3年生になってはじめての実習で最初は緊張しました。3週間かぜをひかずに休まないでできてよかったです。仕事はほめられたけれど、やはりいつも声がはっきりしないと言われるので大きな 声が出せるようにがんばります。

たの早れりをしてコミロ板をしたり美の板後(かなれば少しは酸和することとだいます。予回の美 キ、ザクロ、カリン)をしました。外の通路はは習で職業スキルは親が考えていた以上に身につけ き掃除で落ち葉を集めたりしました。外の階段清 掃ではデッキブラシを使って水で流しました。 を持ち、社会人として自らを育てていってほしく ロッカーの換気扇の清掃もしました。ペット 思います。 ショップへ買い物にも行きました ショップへ買い物にも行きました。
今回の実習は2回目だったのでほくのことを覚え
てくれてたスタッフの方がいいらっしゃってうれ
しかったです。あいさつを大きな声で言えるよう
にがんばったけれどマスクをしていたのではっき
り聞こえていない時もありました。○○さんや
○○さん、○○さん、○○さんがほくのことを
てもよく分かってくれました。任事はぼくに分か
るように説明してくれたのでよくできました。
○○で働いてみたいと思いました。

声が出せるようにがんばります。
はくは2週間○○社○○に実習に行きました。
仕事は前にもやった洗濯物たたみをしました。名
前の検品作業は初めてやったけれどしっかりできる」とや代
ました。スタッフの人に「漢字が読めることや仕
ました。スタッフの人に「漢字が読めることや仕
ました。事務作業は初めての仕事が多かったくです、亡むたが、実習が始まるとその事はきにせれました。事務作業は初めての仕事が多かったくです、仕事に取り組むことができました。○○○さん、す。献立表作りでコピーをしたり、三つ折りにしてくなしたが、実習が始まるとその事はきにです。本手キスでとめて封筒に入れて郵便局にもってしてくださっていたので、事務作業での口頭でのいくことやデータ集計作業で来客人数を調べて計
負して用紙に書いてそれをパソコン入力しました。新聞にもやったシュレッダー作業もしました。新聞にもやったシュレッダー作業もしました。新聞にもやったシュレッダー作業もしました。新聞たたみやおしぼり三角折りもしました。外の通路ははで職業スキルは親が考えていた以上に身につけ、サリットのよりませんが、ます。今回の実も、ザクロ、カリン)をしました。外の通路はは 習で職業スキルは親が考えていた以上に身につけ

本人の感想にも、保護者の感想においても、「言葉」に関する内容は、現場実習②を除いてほぼ毎回出てきている。その現場実習②では触れられていないが、Fig.8のまとめではかならずふれられていて、「次に頑張りたいこと」の中に次の課題・目標として掲げられていた。Aにとってみれば常に必ず「言葉」のことが含まれているのである。

⑤ 学校による実習評価のまとめ

学校による実習評価のまとめは、社会生活面・作業面・対人関係面で分類されている。②の企業からの評価表や教員による職場訪問時の観察・聞き取り、家庭からの聞き取りなどを通して毎回作成されている。Fig.10は、そのまとめである。

Fig.10学校による実習評価のまとめ

रम मर्स्			部頂
時期		現状	課題
就業体験①	社会 生活面	・仕事にふさわしい、整った服装であった。・退勤時刻前になると時計を気にした。	・一人で通勤する。 ・万が一の場合の連絡方法を学ぶ。
	作業面	・わからない時は自分からスタッフの方を見ているだけだった。 ・自分で効率の良い方法をみつけると、その方 法で作業できた。	・相手の話が理解できない時は、その旨を伝えるか質問する。全体説明にも、返事をする。
	対人 関係面	・常に良い姿勢を保ち、適切な言葉遣いで挨拶でき、周囲の状況を見て動いた。 ・仕事の感想を聞かれても友達と同じことを答えていた。	・大きな声で話す。・自分の意見を言えるようにする。
就業体験2	社会 生活面	・笑顔で人に接することができ、身辺処理は自立している。時間も守って行動できる。 ・保護者と一緒に事業所に通勤していた。	· 交通機関を一人で利用できるようにすることが必要である。
	作業面	・シーツ、洗濯物のたたみはできたが、調理やお茶入れの細かい作業はできなかった。就職したいという意欲がある。	・時間を気にして仕事をしている。進路の選択 には情報提供や経験拡大が必要である。
	対人 関係面	・挨拶、自己紹介は小さな声でできた。自分から話しかけることができない。	・ニュースや新聞を通じて時事常識を身に付け る。
就業体験③	社会 生活面	遅刻欠勤なし。身だしなみはきちんとしている。	・日常生活でも良い生活習慣を維持する。
	作業面	・報告、相談を自主的に行い、指示通りに正確 に作業した。丁寧に行いすぎる面があった。	・作業スピードを意識して仕事を行なえるよう にし、体力をつける。
	対人 関係面	・緊張しやすく心配症で、声が小さい。	・大きな声で挨拶や返事ができるようになる。
現場実習①	社会 生活面	・家庭での体調管理下、全日出勤した。通勤や食券の買い方は不安を感じていたが、経験を積むことで自信を付けた。身だしなみが良く好印象であった。 ・日直の際、大きな声で唱和することができた。 (覚えてきたとコーチに感心された)	る。
	作業面	・理解力はあり指示をよく理解していた。人が見てなくても手を抜くことなくまじめに仕事をする。 ・報告や質問の場面で大きな声を出せずに困っていたことがあった。 ・モップの持ち方など基本的な操作が身についていない場面があった。 ・作業時の通行人に挨拶できない。	・日ごろから大きな声で挨拶できるようになる。 ・清掃現場は体力が大切なため、暑さ寒さに負
	対人 関係面	・会話では聞かれたことは答えることができる。	分から声をかけることを意識して取り組む。 ・受け身でなく、積極的に人に関わる力を身に 付ける。
現場	社会 生活面	・無遅刻、無欠席で通勤できた。(今回は徒歩通勤) ・身だしなみは良い。	· 今後の実習でも、身だしなみや健康管理に気を付ける。

実習②	作業面	・手を抜くことなくまじめに仕事をした。・指示や注意点をメモにとることができた。・モップなどの基本操作がまだ身についていない面が多少あった。	・基本的な清掃の仕方を身に付けるとともに、 状況に応じた清掃の仕方を身に付けていく。
	対人 関係面	・礼儀正しいあいさつができた。・わからないことは質問することができた。・自分から会話に参加することは難しいが、聞かれたことはこたえることができた。	・大きな声であいさつ、返事ができるように心がける。・自分から会話をしていくように心がける。(天気などをきっかけに)
現場実習③	社会 生活面	・3週間無遅刻無欠席。 ・暑い中、外の仕事だったが体力的にも問題なく取り組めた。	・体力を付ける。・体調の悪いときは自分から申し出る。・気候に合った作業服の着用を心がける。
	作業面	・剪定鋏や裁断機など初めて使う道具も無難に 使うことができ、清掃は指示に従いまじめに取 り組むことができた。	
	対人 関係面	・指示されればあいさつはできる。 ・人とのトラブルはないが、協調行動は難しい。 ・指示を待つ面があるが、指示に従い丁寧な作 業ができる。利用者さんの名前を覚え、洗濯物 を分別することができた。	・誰に対しても、自分からあいさつできるようにする。
現場実習④	社会生 活面	・遅刻・欠勤無し・体調を崩さず2週間実習できた。・身だしなみは問題なかった。	・働く上での体力をつける。 ・手洗い、うがいを引き続きこまめにし、風邪 をひかないようにする。
		・指示に従って丁寧な作業ができる。 ・漢字を読み利用者さんの洗濯物を分別することができた。 ・事務の仕事でパソコン入力も行った。 ・高い場所等での苦手な仕事にも取り組めた。 ・買い物が一人でできるようになるとよいと指摘された。	・自主的に仕事をする機会を増やし、自分で判断し行動する力をつける。 ・買い物など一人でできることを増やしていく。
	対人関 係面	・あいさつ、返事はできているが、はっきりしないことがある。・口数の少ない点が、かえって良いとほめられた。	・自分からあいさつができるようになる。

「言葉」に関わる内容が、毎回の現状・課題においてみられている。本人にとっては、障害に伴う苦悩であるとともに、「言葉」をとおして、作業や対人スキルで重要なことを学んできていることがわかる。それとともに実習評価のまとめの作成・活用は、教師にとっては、2つの意味があろう。

1つは、Fig.11に示すように、本人の学びと実習先の評価の意味合いを解釈する役

割をもつということである。本人の経験を核として、経験を通した学びが実習先からの評価と同じになるとは限らない。本人はがんばったが、結果はだめであったということは必ずある。そこで本人の学びは学びとして評価していま習先の評価との違いを示す必要がある。本人の進路の主体的な選択決定のためには、その両者を客観的に捉え、解釈できる存在が必要であり、それが教師の役割である。

本人の 学び 本人の経 験内容 実習先 の評価

Fig.11 学校による実習評価のまとめの役割

もう1つは、職場において、また仕事を中心とした1日24時間の実習生活において、Aを支えた「ナチュラルサポート」が何だったかを考える機会となる。そして、

この実習時期に形成されていたナチュラルサポートは、卒業後のAの入職後も継続しているかどうかは別という場合もある。



Fig.12 現場実習でのサポートから就職後のサポートへ

Fig.12で示すように本人の職業生活を歯車の回転に例えれば、在学中は学校・家庭、職場の体制でそのサポートをしているところであるが、就職後は学校が徐々にフェードアウトしていく。ただしAの場合、学校が担っていた就労支援の役割が、卒業後には学校から地域の就労支援センターに移行された。いずれにしてもこのような学校生活から職業生活の移行期においても、ナチュラルサポートは形成されている。

一般にナチュラルサポートには「自然派生的なもの」と「計画的なもの」とがあり、前者では提供の継続そのものが不安定であるために、後者に近づける必要があるとされる*7。そのため、学校生活から社会生活・職業生活への移行にあたってはあらゆる支援が計画的であることがより一層必要になる。

4 考察

今回の本研究の結果をふまえて明らかにされたこととしては、Aにとっての「言葉」をめぐる取り組みが、今回研究対象とした資料の全般にわたって表れていたということである。インタビュー(2019/10/27)での語りに表れた、高等部在学中における⑤「言葉」への苦手さに対する取り組みが、「個別の進路指導計画」や「就業体験/現場実習ワークブック」という進路指導関係資料の中でも3年間にわたって表れていることが確認できた。

そうした「言葉」への苦手さに対する取り組みが学習としてどのようなプロセスを たどったかをもう一度整理するとともに、その学びはAにとってどのような意味があ るかについて以下に述べていくこととする。

(1) 学びとしての「言葉」の苦手さに対する取り組み

Aにとっては、「言葉」を遣うことは苦手とすることであったが、それを通しての 学びは幅広い。それ以上に「言葉」の苦手さに対する取り組みは、社会生活・職業生 活への移行を進めていくためには避けては通れない課題であったことを意味している。

就業体験/現場実習ワークブックにおける実習後の感想から「言葉」に関する内容にはFig.9で網掛けをした。それらを学校の評価項目である「社会生活面」「作業面」「対人関係面」で振り分けるとFig.13のとおりとなってくる。ここではAの「言葉」の苦手さに対する取り組みが、3つの項目全てで学びのきっかけとなったことを意味する。

	「言葉」に関する感想文	社会 生活 面	作業面	対人 関係 面
就業体験①	・帰宅電話はとてもてこわかったです。ぼくは電話をかけたことがないので、どきどきしてかけました。先生の質問に答えられたのでうれしかったです。	0		
就業体験②	・利用者さんの一人に「お兄さん、どうするんでしょうかね。 うちに帰りたい」と何回も言われて困りました。ほくは何と言っ たらいいのか分からなかったので「だいじょうぶ」といっしょ にいってあげました。		0	
就業体験③	・○○社さんに就業体験に行って、スーパーで働くのに大切なことは声を出すこととお客様のことを1番に考えながら仕事をすることだと分かりました。 ・ぼくは最初入り口カゴ渡しの時初めてなので小さい声になってしまいました。ぼくがお客様だったら小さい声だと何だろうと困ってしまうと思いました。		0	
現場実習①	・あいさつの唱和は1回目は緊張して小さな声でしかいえなかったです。2回目はがんばって大きな声で言いました。とてもほめてもらいました。朝の一言もがんばりました。		0	
現場実習②				
現場実習③	・仕事はほめられたけれど、やはりいつも声がはっきりしないと言われるので大きな声が出せるようにがんばります。			0
現場実習④	・あいさつを大きな声で言えるようにがんばったけれどマスクをしていたのではっきり聞こえていない時もありました。○○さんや○○さん、○○さんがぼくのことをとてもよく分かってくれました。仕事はぼくに分かるように説明してくれたのでよくできました。 ○○で働いてみたいと思いました。			0

Fig.13 「言葉」に関する本人の感想の評価項目における位置

(2) Aにとって「言葉」の苦手さへの取り組みとは何であったのか

Aにとって「言葉」の苦手さへの取り組みとは何であったのか。筆者はこれまで、キャリア教育や職業リハビリテーション学の視点から、キャリア形成に必要な能力を身に付けていくためのプロセスに含まれる人間関係能力における「自己理解・人間尊重能力」**を身に付けるための学びであるととらえてきた。また、障害のある人の就労を考える場合の個人特性の中において、社会生活・職業生活の準備性を構成する個人特性の階層構造の最下層に位置する「疾病・障害の管理」**9にあたると考えた。このような個人特性の理解は職業リハビリテーションにおける個別支援の実際で用いられ、広義の能力開発においてもキャリア教育の視点と合致するとされている*10。

Aが3年間にわたって5つの事業所で実習を重ね、最終的に現場実習③からの事業

所での実習を重ね、「適職場」とも言えるまでの事業所に就職したのは、そのような個別支援の実際のプロセスでもあると考えられる。また「言葉」の苦手さに対するAの取り組みはA自身が自己の課題として捉えていることが前提だと考えていた。

しかし、Aが就職を目指して繰り返し「言葉」への苦手さに取り組んでいる姿を見ていくと、その苦手さはAの心の内の苦悩でもある。さらに社会への参加を求めているからこそ、その苦悩に繰り返し直面することになっているのではないかと感じられた。そのことは、「言葉」の苦手さはAの心の内の苦悩という側面だけを意味するのではなく、社会から受ける苦しみでもあると思えた。現代社会が、人が人との関係を構築するに際して言語によるコミュニケーションを求めていることは言うまでもない。「言葉」の苦手さをかかえるAにとっては、それが社会から投げかけられる障害に伴う苦悩であることも意味するのではないだろうか。

「障害の受容」の考え方が1950年代以降にわが国に紹介され、1980年代より障害受容とは何かがリハビリテーション医学・心理学の分野で議論されてきた。南雲直二 (2002) は、障害に伴う本人自身が感じる苦しみ(自己受容)とともに、社会からも負わされている苦しみ(社会受容)としてとらえることが必要としている*¹¹。自己受容に重点をおくことで、支援利用を望まないケースで支援のうまくいかない理由としてあげられることがあるために、社会から負わされている苦しみという側面をとらえ、そのことに伴う苦悩への寄り添い、共感的姿勢が重要だとなる。上田敏(2020)は、リハビリテーション医療の臨床現場においても悩む患者を前にした「『障害の受容』ができていない」と、受容しないのは患者が悪いかのように非難する態度はとるものでないとし、何が障害受容を妨げているのかをさぐることの必要性と受容概念の誤用・悪用を避けるための今後のあり方を考察している*¹²。

一方、職業リハビリテーション分野では、相澤欣一(2007)が「職業準備性をハードルとして捉えない」という考え方を示し、「職業準備性を就職のためのハードルと考えていると、支援者は準備性に課題を見つけて職場開拓等の次の支援を行わない理由づけにしたり、「できる」「できない」の視点で本人を追い込むだけになってしまうなど、百害あって一利なしですから、注意しましょう。」*¹³と警告してきた。

いずれも支援者のあり方を示唆し、目的は障害のある人をどのように支えていくのかである。そのことは教師にとっても、欠かすことのできない視点であると筆者は考える。

「言葉」の苦手さにAは様々な場面で取り組んできた。それはAが社会生活・職業生活への移行を目指して当然に直面してきた課題でもあったが、同時にそのために受けてきた障害に伴う苦悩でもあった。また、「言葉」が苦手という理由で進路の選択肢を必要以上に限定することがなかった。家族も、教師も、本人の苦悩や思いに寄り添いながら、進路の選択決定を支援してきた。

(3) 学びと苦悩から得たもの

このような学びと苦悩からAが得たものが「適職場」ともいえる進路先決定へとつながっている。ここで注目しておきたいのは、A自身がこの職場に就職しようと決断した理由は何かである。それが、本インタビューで得られている次の言葉である。Aがここに残した言葉には、そうした厚みがある。

山内:今度は就職するときの質問です。この会社に就職したきっかけは何だった でしょうか。

A : はい。3年生の現場実習で、僕の苦手なこと、自分で判断して行動することを理解してくれて、僕の仕事ぶりを丁寧で、飽きないで続けられることを褒めてくれたことです。

5 まとめ

今回の本研究では、在学時の進路指導関係資料からAがインタビューで残した言葉の厚みを確認した。「僕の苦手なこと、・・・・」の言葉は、インタビュー時に聞いた時から筆者の脳裏から離れない。高等部3年間が苦手なことばかりで苦悩してきたということではない。そのような苦悩も抱えたA自身を、どのようなプロセスで職場や当時の教師たちにも受け止められていったのかをあらためて筆者自身が自らに問いかけておきたかった。そして、そのA自身がどのような学びのプロセスを刻んで学校から社会へ巣立ったのか。その詳細を明らかにすることは次の研究課題としたい。

今回は障害受容や職業準備性の本来の活用目的を踏まえた上で、支援を利用する者に寄り添う教師のあるべき姿についての示唆も得られた。それは、知的障害特別支援学校高等部における進路指導・職業教育に携わる者の心構えとして欠かすことができないものとも言える。生徒の自立・社会参加に向けた学びの姿を引き出すため苦悩の中にも前に進もうとする生徒の心情によりそうとともに、その理解を関係者にも広げ、苦悩に挑戦する生徒への共感を社会に広げることで共生社会が形成されることを願っている。

斜辞

今回の研究においても、資料を提供いただきましたAならびにA母には、心より感謝申し上げます。また、助言いただきました先生方へもあわせて御礼申し上げます。特に、本学教職大学院の三津村正和先生には研究方法について御指導いただきました。有難うございました。

注

- 1 山内俊久「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス 知的障害特別支援学校 高等部卒業者のインタビュー調査 - 」,神奈川大学『心理・教育研究論集 第47 号』、2020年3月、pp.55-71.
- 2 尾高邦雄『職業社会学』、岩波書店、1941年7月、
- 3 川畑徹朗・西岡伸紀・髙石昌弘・石川哲也監訳, JKYB研究会訳『WHO・ライフスキル教育プログラム』、大修館書店、1997年6月.
- 4 2020年5月20日付承認番号2020011
- 5 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』、新曜社,2008年、
- 6 Ibd., pp.33-37.
- 7 日本職業リハビリテーション学会監修『障害者雇用・就労支援のキーワード 職業リハビリテーション用語集』、やどかり出版,2020年、pp.144-145.
- 8 松為信雄・菊池恵美子編集『職業リハビリテーション学-キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系[改訂第2版]』,協同医書出版社,2006年,pp.40-41.
- 9 Ibd., p.42.
- 10 松為信雄『キャリア支援に基づく職業リハビリカウンセリング-理論と実際-』, ジアース教育新社,2021年8月, pp.112-1113, pp.162-172.
- 11 南雲直二『社会受容[障害受容の本質]』, 荘道社, 2002年, pp.25-26.
- 12 上田敏『特別寄稿「障害の受容」再論 誤解を解き、将来を考える 』, 公益社 団法人日本リハビリテーション医学会『リハビリテーション医学』第57巻第10号, 2020年, pp.890-897.
- 13 相澤欣一『現場で使える精神障害者雇用支援ハンドブック』, 金剛出版, 2007年, pp.90-91.

なお、松為信雄(2021)は、職業準備性の捉え方について、第1に、その具体 亭内容は固定的に決まっているわけではないこと、第2に、職業性準備性が不足 していたとしても、合理的配慮の提供の仕方により解消される可能性があること を承知しておくことが大切であるということ、第3に、就職後の個別課題に対す る能力開発の視点が制度として強調されてきていることについて言及している (Ibd., pp.168-169.)。

The academic history and career development process of a person with intellectual disability (2):

What a graduate of the special support school for intellectural disabilities learned during his industrial internship in highschool

Toshihisa YAMAUCHI

The purpose of this study is to contribute to the improvement and enhancement of vocational education and career development support by analyzing the academic history and career development process of a high school graduate of the special support school for intellectual disabilities through conducting qualitative interviews.

The interview data were reinvestigated and reinterpreted for this paper in particular, in which the researcher overviewed materials available for the informant's academic and career counseling in his highschool days, followed by elucidating the dynamics of his learning process.

As a result, the researcher has found dense description from interview sricpts in the materials, which leads to discussing the practical implications regarding the primary objectives of using such resources effectively in the process of the acceptance/acquisition of one's disabilities and vocational readiness as well as a vision of what teachers should learn and be able to do in order to accomplish the objectives.

持続可能な開発(Sustainable Development)という 新しい陶冶内容と教育的な働きかけ

牧口常三郎『教授の統合中心としての郷土科研究』を読む

华田 伸一

1 どのように「読む」か?

上記の副題で連想するのは丸山真男『文明論之概略を読む(上)』である。彼は思想的古典を読む際の大事な点として「先入見の排除」を挙げている。先入見は「当該の思想家なり著書なりにたいしてあらかじめ抱いているイメージであり、そのイメージと離れがたく結びついた期待感や嫌悪感」⁽¹⁾だと述べられている。期待感であっても、あるいは嫌悪感であっても、牧口常三郎の著作はそうした先入見を向けられる作品だと言えるかもしれない。

例えば、本小論においては「持続可能な開発のための教育(ESD: Education for Sustainable Development)」が話題の1つであるが、このESDの実践に役立つ提案を牧口が行っているはずだ、との見方は過剰な期待である $^{(2)}$ 。彼は公害という言葉さえ現在の意味で殆ど流通していなかった時代を生きた。その彼に、ESDに対する 真体的 な提案を求めるのはあまりにも酷な話である。彼の所説に結論ありきの拡大解釈を重ねるのはもっての外で、もしこれが行われることがあったとすれば、斎藤正二が述べたように、「『贔屓の引き倒し』と評する以上に牧口の学問良心に『泥を塗る』蛮行を犯したこと」 $^{(3)}$ になってしまうだろう。

小学校の校長風情が教育学を講じるなどとは、鳥滸(おこ)がましく生意気だと冷笑されるかもしれない。牧口は『創価教育学体系(第1巻)』にこのように書き残している⁽⁴⁾。ここには、自分やその作品が世間一般や教育界から嫌悪の対象になるかもしれない、との彼の予期内容が表現されている。確かに彼は、字義通りの学者(学び続ける者)ではあったと思われるが、しかし当時の学術サークルにおけるいわゆる講壇教育学者ではなかった。更に彼の作品を紐解くならば、一方で彼は、他者の思考内容を鵜呑みにはせず、「地上を踏みしめて一歩一歩進」⁽⁵⁾むように、自らの眼で観察し思考を紡ぎ出す人ではあったが、他方でその省察のプロセスの一環として、またその歩みの結果として、晩年には法華経に帰依するとともに、残りの人生を宗教運動に捧げている。これら2つから、彼の諸作品はたかだか一訓導による非科学的なものだと「早呑込み」⁽⁶⁾して、これらを参照に値しないとするのも、単なる嫌悪感がなせる行い

にちがいない。

筆者は期待感や嫌悪感の両方面の先入見をできるだけ取り除いて、牧口常三郎に対峙してきた先達の研究に従っている⁽⁷⁾。これらに準じた筆者の基幹動機を端的に述べるならば、それは何が書かれているのかをしっかりと、つまりは先入見なく読むことにある。本小論の副題の「読む」には、この意味の読むことが意図されている。

この意図の堅持は理解できるが、しかしそうは言っても、先入見なく読むことは殆ど不可能である。こうした指摘もまた妥当であるにちがいない。読み手の側に古典へと投げかける問いが生起することそれ自体が、もはや期待感という先入見の一種だからである。しかしながら、この問いがなければ、過去の参照は単なる装飾品に過ぎなくなってしまう。かつてデューイ(John Dewey 1859-1952)は「過去と過去の遺産についての知識が大きな意義をもつのは、それが現在の中に入り込むときなのであって、それ以外の場合ではない。……(中略)。/要するに、現在はいろいろな問題を生み出すのであって、それらの問題が、何かよい考えはないかとわれわれに過去を調査させたり、その調査で発見されたものに意味を与えたりするのである」⁽⁸⁾と述べている。この限りで問いは不可欠でありながらも、それは先入見と紙一重のところにあるがゆえに、読み手の側は、自己による対象の観察の枠組を自覚的に捉えておかなければならない。

本小論におけるデューイが言うところの「現在のいろいろの問題」に当たる問いはESDである。そのため、牧口の『教授の統合中心としての郷土科研究』に立ち入って読み進める前に、ESDについていったい何が問題の要点なのか、これを同定することが必要である。後述することになるが、同定される問題の中身は、持続不可能性の予期がどこまでも予期を超え出るものではないことに由来している。それはすなわち、予期に過ぎないとの条件下にあるとすると、そこではどのように教育は構想されるべきなのか、との問いである。この問いに近代教育学は対峙してきたわけだが、牧口もまたこの伝統にあると見ることができる。それゆえ、本小論においては、彼の『教授の統合中心としての郷土科研究』に対して、同書が持続不可能性の予期にどのように教育学的に応答することになるのか、との問いを投げかけること――これが中心の問いかけになる。

2 教育学の伝統の文脈:「生きる力」、資質・能力の3つの柱、活用力

教育改革のたびに注目される言葉の多くには、教育学の伝統の中ですでに価値ありとされてきた、いまもされている、あるいはされるべき概念が埋め込まれている。これが私たちの目や耳に、真新しく映り響く理由には、教育学の伝統にある概念とそれが編み上げられた文脈の無自覚な忘却がある。牧口常三郎もこの文脈の中にいる。

まずはこの事例に、1996年の第15期中央教育審議会の答申から謳われ始めた、「生

きる力」を挙げることができる。これは、いわゆる「ゆとり教育」(文科省はゆとり教育とは呼称していない、との見解にある)の時代に打ち立てられた教育の目的である⁽⁹⁾。この力の中心には、「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」の中で、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」があった⁽¹⁰⁾。

梅根悟は、近代教育思想史を編む端緒を15世紀のイタリアの新興中産階級の教育思想に求めている。15世紀になると、教育を論じた書物が散見するようになるが、特にそれらの一部に「自主独立耐乏の精神と習慣を養っておくべきであるとする考え」、すなわち「どんな身分のもとででも生きてゆくことを知っている」という近代的な人間像を参照できるという。海運貿易から成長した当時の中産階級は、巨万の富を投機的活動によって増大させ、これをもって市政にも口を挟めるようになったが、それでも、彼等は財産と身分の大転落の危険にいつも付きまとわれていたと言われる。そのため、滑落の憂き目にあっても、それでも自分の子どもが「生きてゆくことを知っているように[これを]教育」することが求められていたとされる(11)。

ここに登場した「生きる力」には、梅根によって、近代教育思想の大立者との異同が示唆されている。あのジャン=ジャック・ルソー(Jean-Jacques Rousseau 1712-1778)である。

ルソーは『エミール』においてフランス革命を予言していた⁽¹²⁾。封建体制の崩壊が近づく足音に耳を澄ませながら、彼は「生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ」と述べて、これを「[封建秩序の瓦解という] 運命の打撃に耐え、富も貧困も意にかいせず、必要とあればアイスランドの氷のなかでも、マルタ島のやけつく岩のうえでも生活すること [=生きること] を学ばなければならない」と表現している⁽¹³⁾。彼は、革命後の社会変動の荒波にあっても、自らの理性を働かせ判断できる、封建領主が空けた支配者の席を自らが自らの支配者になることで占められる、そして自らの支配者だからこそ未だ実在しない共和制社会の構築に協働できる近代人の育成を、エミールの成長に重ねていた。

15世紀の新興中産階級の憂慮は権力闘争や投資に、ルソーの予見は来るべき革命後の社会秩序に向けられていた。一方と他方の差異はあっても、それぞれの要請の出所には、世界の不確定性という共通項がある。そしておよそ今から4半世紀前に設定された「生きる力」も、「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代(=世界の不確定性)」に由来している。「生きる力」の要請の根は、3つのいずれの場合でも同じである。

教育学の伝統にある概念とそれが編み上げられた文脈の無自覚な忘却の事例を、「生きる力」を教育目的として呼び込む不確定性との関連において、もう1つ挙げておこう。

平成29・30年度学習指導要領には資質・能力の柱として「実際の社会や生活で生き

て働く知識及び技能」「未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力など」「学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力、人間性など」の3つが挙げられている。これに「社会に出てからも学校で学んだことを生かせるように、3つの力をバランスよく育みます」と添えられている(下の図を参照)⁽¹⁴⁾。

世界の不確定性、別言すれば、複雑化する世界の見通しの不透明さは、学校の教授・学習とそれ以後の生活との結びつきをいっそう不安定にする。不透明だからこそ、学校後のための準備があれもこれもと過剰化するが、再びこの過剰化によって両方の結びつきの不安定化が増幅してしまう。この過剰化と増幅の帰結点が「生きる力」の要請であり、そしてこの具体としての上記の3つの柱である。筆者の言葉に翻案すれば、知識が死蔵されるのではなく、現時点で予見不可能な問題



場面の中で、知識を判断的・行為的に働かせられる能力が、学校の教授・学習とそれ 以後とをつなぐ媒介項として持ち込まれている。

この媒介項の挿入も教育学の伝統において構想されてきた。教育者は、いま目の前にいる子どもが将来的にどのような目的をもって生活するのかを確定的に先取りできない。この近代的条件の自覚の下に、ヘルバルト(Johann Friedrich Herbart 1776-1841)は、多方均等の興味の活発化を2つある教育目的のうちの1つに設定している。彼によれば、興味は精神活動の活発さ、これに伴う理性ならびに美的判断の駆動の別名である。この達成を企図する教育的な働きかけが教育的教授と呼称されている。世界に対する、そして世界と自己との関係に対する多方に広がる旺盛な興味があれば、「生活は一本の糸に寄り掛かるのではなく、ある1つの運命によって破滅へともたらされるのでもなく、状況に応じてもっぱら適応していくことができる」と見られた(15)。興味は、今ここで営まれる教授・学習と予見不可能な将来の生活との間を繋ぎ合わせる媒介項である(16)。これによって、前者の後者に対する意味づけを、少なくとも理論的には確保することができた。

「生きる力」も資質・能力の3つの柱も真新しい概念ではない。これは、近代化の 緩急にあって、教育の外部環境に対応すべく教育学が構成した伝統的なプログラムの 文脈の中に位置している⁽¹⁷⁾。

上記の3つの柱が打ち立てられた経緯を推察すると、それは2000年から継続実施にある経済協力開発機構による学習到達度調査(PISA: Programme for International Student Assessment)に由来する。この中心にはコンピテンシーと呼称された能力概念がある。ヴァイネルト(Franz E. Weinert 1930-2001)によれば、この能力は「ある一定の問題を解決するための、個人が駆使でき、個人が習得できる認知的な能力か

つ熟達であり、そしてまた問題解決を状況の移り変わりの中で豊かな成果と責任感を持って活用できるための、先ほどの認知的な能力と熟達に結びついた動機づけに関する、意志的な、そして社会的な構えと能力」だと言われる⁽¹⁸⁾。この能力測定のためのテスト開発が着手され、これを手段にして現在まで8回を数える国内外の比較調査の道が拓かれた。わが国の全国学力調査のB問題は、知識の活用力の測定を意図し開発・実施されているが、これは国家規模のPISA対策の事例であると思われる。

コンピテンシー、あるいは知識の活用力は、先ほどの「生きる力」や資質・能力の3つの柱の場合と同様に、今ここにある教育的な働きかけとまだここにはない将来の生活との間にある宙づり状態を橋渡しする媒介項である。なるほど、教育学の伝統は、この能力を経験的な手法を用いて測定、評価、そして比較することは殆どなかった。その限りで、2000年以降の試みは新たなそれだと形容できる(ただし、たとえB問題で高得点を上げた生徒がいたとしても、この生徒の活用力はいまこのテストにおいて確証された活用力であるとの限定を超えることはない)。測定や評価には踏み込めなかったとはいえ、教育学の伝統は活用力に対する教育的な働きかけの行程を構想してはいた。それが教授の分節化である。

ヘルバルトを参照すれば、「精神の呼吸」⁽¹⁹⁾としての明瞭、連合、系統、方法には、子どもが自然の現象と社会の営みに関する事象を明瞭に捉え、これをいま明瞭にした観点とは別のまなざしから連合し、こうした多視点的に浮かび上がる事象を体系として組み立て、そしてこれらを踏まえて行為の方法を構想する、という行程が描かれている。教育者は事象を明瞭にできるように示し、別々の観点からなまなざしを結びつけ、これらが体系化できるように教授し、そしてどうすべきかを哲学させる⁽²⁰⁾。子どもは、教育的教授を通した自然の現象と社会の営みの洞察から、今や自分はどう生きるべきか、洞察を踏まえこれをどう活用するかが自分自身によって問われていることになる。

以上3つの事例、すなわち「生きる力」、資質・能力の3つの柱、そして活用力の事例を参照することで、これらと教育学の伝統的な概念とのつながりを、そしてこれらが編まれる文脈を想起してきた。これをまとめるならば、明瞭、連合、系統、方法に分節化した教育的教授が、子どもの多方均等の興味を活発化することで、不透明な将来においても自らの判断と決定によって生きられる近代人へと、子どもを育成することである、と表現することができる。そして本小論の考察の一方の中心に位置する牧口常三郎も、北海道尋常師範学校時代にこの教育学の伝統に接近することになり、これが彼の思想構築の源泉となった(21)。

3 陶冶内容の新たな文脈: ESD、成長の限界、責任という原理、鍵的諸問題、倫理的ドーピング

本小論のもう一方の中心は「持続可能な開発のための教育」である。2021年5月19日にユネスコ世界会議において「ベルリン決議」が採択された。そこでは、すべての学校段階において、地球温暖化、生物多様性の喪失、資源の枯渇、そして貧困など、人間の開発活動に起因する地球規模の問題を解決し、持続可能な社会を担い得る人々の教育を推進するとともに、そのための教師の職能開発に取り組むことが求められている⁽²²⁾。端的には「ESDは持続可能な社会の創り手を育む教育」だとされている⁽²³⁾。この真新しい「持続可能性」という鍵概念は教育学、特に陶冶論の伝統に参照し得るかどうか。このように問うならば、先ほどの2とは異なって、伝統というほどの参照先を見いだせない。しかしそれでも、議論が皆無であったわけでもない。

持続可能な開発の要請と持続不可能な開発の予見は、コインの裏表の関係にある。半世紀前に目を転じるならば、この予見はローマクラブの報告書『成長の限界』(1972年)の中に確認できる。そこでは工業化、人口増加、栄養不足、資源枯渇、そして環境汚染などの観点から、持続不可能性が「人類の危機」として表現されていた。「望ましい持続性のある世界的な[人口と資本の]均衡状態」の達成が、一方ではこれに寄与すべき技術進歩に、他方では「最もつかみどころのない」とされつつも、人間の価値選択に求められていた。同報告書は、特に後者を「われわれ世代に対する挑戦であり、次の世代にゆだねることはできない」と述べ、危機という転換期にある人類の条件を「真に理解すること」が均衡状態の達成に不可欠だとする。しかし、伝統や教育などはこれを「妨げ、遅らせている」と見られていた⁽²⁴⁾。

持続不可能性や危機の予見によって、新たな責任の次元が登場したと見るのがハンス・ヨナス(Hans Jonas 1903-1993)である。彼によれば、従来の倫理学は、人間の生命の条件や遠い未来を、それどころか人間という種の存在を配慮する必要がなかったが、これらを科学技術による世界改変の累積的な自己増殖が危機にさらしているという。それゆえ、倫理学は「われわれの過度の力を自ら監視することがますます必要となっていることを教えなければならない」とされる。なぜなら、危機の状況下では「[未来を] 知ることが差し迫った義務となる」が、これは現在の技術的な知に支えられた「行為の力」に追いつけないからだと見られる。彼は、これら両方の間を倫理学的に縮める探究に取り組んだ (25)。

一方では、ローマクラブの報告書は、教育が持続可能性の条件の真の理解を妨げていると見ていた。他方でヨナスは、過度な技術知の監視を教えなければならないとするが、しかし教えの内容や方法が語られることはなかった。持続不可能性や危機の予見の現実化回避の手段の1つに学校教育が挙がるのは、1990年以降を待たなければならない。

クラフキ(Wolfgang Klafk 1927-2016)は、90年頃の世界が「網目状」にあって、その結びつきは不可避であるという。そこに彼は「危険性」と「可能性」の両方を見ている。そしてこの「危険性」の中身が、新たな陶冶内容として提案される。彼はその内容を「現代と予測未来の世界の時代に典型的な鍵的諸問題」と呼称し、この具体を「ABC兵器の恐ろしい破壊的な潜在力に直面する平和問題」「人間存在の土台である自然の破壊あるいはその保護に関する、そして科学技術の発展の責任性と制御可能性に関する、グローバルな規模で考慮しなければならない環境問題」、人口増加や貧困などを含む「社会的に生産される不平等問題」「操作、情報、コミュニケーションの新たな技術メディアにおける危険性と可能性の問題」、そして異性間あるいは同性間の愛の承認を含む「性の問題」にまとめている。彼は、空想的に聞こえるかもしれないが、と断りを入れながら、上記の鍵的諸問題を陶冶内容の国際的な核だとしている。これが一般陶冶を構成するものだと見られた。鍵的諸問題は、教科の枠を超えた授業で探究されると言われており、それゆえわが国では、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題」を探究する総合的な学習の時間との関係で、クラフキはたびたび参照された⁽²⁶⁾。

『成長の限界』での危機認識から陶冶内容としての鍵的諸問題の提案に至るまで、これらに通底するコミュニケーションの出所は、人間が産み出した何かとこの何かが 人間に回帰的にもたらす帰結の予期との関係にある。

自分たちが自分たちの首を絞めているようだ。しかし首を絞めないと、現状の生活 を続けられない。だからと言って、首を絞め続けた先に起こり得る帰結も受け入れら れない。この帰結は、単に未来を予期したものに過ぎないから、予期の通りには何も 起こらないかもしれない、という別様の予期へと逃げ込んでもどうにもならない。息 絶えるかもしれないという予期が消えるわけではないからである。それゆえ、未来へ の責任が高らかに唱えられる。しかしながら、責任が自由意志を条件にするのなら、 首を絞め続ける当事者は、予期される帰結を本当に知らなかったし、知る機会もな かったのかもしれないし、実際には知っていたのに知らなかったと言うこともでき る。そのときに、不作為の責任を、これらの当事者に求めることはできないだろう。 一方では、自分たちの首を絞めることを止めることに、人類の未来の利益を予期する 人々がいて、他方では自分たちの首を絞める先に予期される未来の結末の予期を知ら ない、あるいは知らないふりをする人が、絞め続けることで現在の利益を得ている。 自分の利益は他人を害する恐れがない場合にのみ図られる、との倫理的な前提に立て ば、後者の責任を倫理的に追及できないことにもなる。これによってルーマン(Niklas Luhmann 1927-1998) は、「[未来への責任の] 倫理が実践されうるのは倫理的には許 されないドーピングによってであるということが明らかになる」と述べている⁽²⁷⁾。

このドーピングがどのようにしたら、あたかもドーピングをしていないかのように、円滑に行われるか。これが教育の見慣れた景色である。倫理的に善きことだと信

じることを、あたかも被教育者の利益を侵していないかのように、それどころか、被教育者の未来の利益を保証できるかのように、彼・彼女等の中に実現しようとする場面を想起すればよい。具体的には、「ゲームばかりしないで、英語を学習しなさい! (さもなければ、将来は困ったことになりますよ)」「自分のことばかり考えないで、みんなのことを考えて行動しよう! (さもなければ、将来はチームで働けなくなりますよ)」「エネルギーは無限だと思わないで、節電をしよう! (さもなければ、将来は持続不可能になりますよ)」などの事例を挙げることができる。

先ほども述べたように、持続可能な開発の要請と持続不可能な開発の予期はコインの裏表である。そのため要請の出所は、どれほど科学的な合理性に裏づけられたとしても、極端を言えば、予期に過ぎない。現在の未来には、現在の別様の未来を予期する可能性がいつも伴う。例えば、ロンボルグ(Bjørn Lomborg 1965-)『環境危機をあおってはいけない』『地球と一緒に頭も冷やせ!』、そして最近ではベストセラーとなったロスリング(Hans Rosling 1948-2017)『FACTFULNESS』など、持続不可能性の未来予想図に対し距離を置く見方が、一定の支持を集めている(28)。これも結局のところ、未来を確実には知り得ないことに理由がある。その非知ゆえに、現在の未来に関するコミュニケーションが駆動するが、そこで産み出されたのは現在における未来に関する多様な知である。ルーマンによれば、「他人を強制的に同意させるだけの充分な知など、誰も駆使しえない」(29)という。もしこれを駆使できると考え行為するならば、これは上に述べた倫理的ドーピングを行うことになってしまう(「エネルギーは無限だと思わないで、節電をしよう!(さもなければ、将来は持続不可能になりますよ)」)。そして半ば強要された責任には、要請された自粛と同様に、責任を自覚的に取る意志は期待できないだろう。

ドーピングを回避するとの条件下にあって、教育ができることは、すべきことは何か。持続不可能性が問題化する以前の教育学の伝統にあった牧口常三郎から、どのような回答を引き出せるのか。この問いのまなざしから『教授の統合中心としての郷土科研究』が開示されることになる。その前に持続可能性/不可能性の陶冶内容論的な探究を、もう一歩掘り下げて参照しておこう。これが、牧口が構想した教育的な働きかけの意義を掴む呼び水となるからである。

4 「科学の公的責任」への通路

東西冷戦下の熱核兵器の製造競争が、持続不可能性を予期させる大きなきっかけだった。自然科学の発展の軍事利用が予期させた持続不可能性という危機は、当の自然科学者の側から発せられることになる。それが1955年のマイナウ宣言であり、ラッセル=アインシュタイン宣言である。テオドール・リット(Theodor Litt 1880-1962)は、ここから「科学の公的責任」(1958年)の論述を開始している⁽³⁰⁾。

教育的な働きかけの構想の枠組を浮き彫りにするために、「科学の公的責任」に参照し得る大事な点は以下の2つである。

1つは、「科学の公的責任」の意味は、科学が自らの研究結果の副作用に負うべき 責任ではなく、これは私たちすべてが取るべき責任だということにある。

リットによれば、上記の宣言は世論の非難を浴びせられた。宣言した科学者による警告が遅すぎるし、そもそも研究を途中で中止すべきだったと非難されたという。これに対し彼は、科学者が非難を恐れ自制し続けたならば、「私たちは今日なお洞窟に住み、素手で熊から身を守らなければならなかっただろう」と揶揄している。そうした自制は、科学が人類にもたらすはずの利益を奪いかねないと見られている。世論は科学者を発見の悪影響を野放しにする「有罪者」だとするが、これは歴史上の科学者の多くに、例えば17世紀の自然科学者などにも「有罪」を下すことを意味するという。彼が見るところ、「科学の公的責任」は真理を探究し、そしてそのための自由の番人たり続けることにある。従って、「このような[科学の] 力を用いることで人類が地上から滅亡するとすれば、このような破滅に対する責任は、この力を可能にした科学にではなく、科学の賜物の誤用を思いとどまらなかった人間の意志にあるのである」と言われる(31)。この限りで彼が語るところの「科学の公的責任」には、上記の真理の探究ならびにその自由の番人とは別にもう1つの意味がある。それはすなわち、「科学(の活用)の(私たち一人ひとりが負うべき)公的責任」という意味である。

大事な点の2つ目は、いま述べた後者の意味における「科学の公的責任」への通路 が描かれていることにある。

2つ前の段落で話題となった科学の対象は、リットの区分に従えば、人間以外のものである。具体的には、核エネルギーの研究がこれに当たる。これに「人間を対象とする科学の領域」が対置される。彼は直接に言明はしないが、この領域でも「科学の公的責任」は確かに一義的に真理の探究だと解せられる。しかし、探究の客体と主体がここでは同一であって、主体が観察するのは実践する主体自身であるがゆえに、この観察には不可避的に自己自身の評価が伴うことになるとされる。彼によれば、人間を対象とする領域の諸科学を包括するのが、歴史学だという。先ほどの宣言に署名した科学者を事例にすれば、彼等は科学史の中でエネルギー開発の歩みを想起的に認識し評価する。そして未来に向け構想的に「人間は自らが自然の力を使用する者として存在する状況を思い浮かべる。人間はその状況で直面している誘惑を確認する。人間は、この使用力を備えた者として負うべき責任と義務について自らに釈明する」。ここで彼等は自らの足跡を辿りながら、どの方向に次の一歩の足跡を残すべきかを自らに問うている(32)。

確かにリットは「科学の公的責任」の中で教育的な働きかけを構想はしていない。 しかも、この短い論考における主張の要点は、真理の探究が外的な圧力、具体的には 第3帝国時代の圧力によってイデオロギーに転化したことに対する、またそればかり でなく、特に「人間を対象とする科学の領域」が、そこには評価のゆがみが伴うために、科学自体の内面から政治的・社会的教説へと歩を進めてしまうことに対する、そして科学の客観性や法則定立性による他の実践の包摂が、人間や歴史を統制する技術になることに対する、私たちの「注意深さ [Wachsamkeit: 目覚めていること]」を求めることにあった(33)。

それでも、科学の帰結に対する私たちの責任という後者の意味における「科学の公的責任」の通路は、教育的な働きかけの構想の準拠点にすることができる。それは一方が真理の探究であり、他方が当の探究されつつある真理と、自己の過去、現在、そして未来との関係(評価ならびに行為構想)である。牧口常三郎も、これらの2つの通路を進むように子どもに働きかける教育とともに、この通路に妥当するカリキュラムの全体像を描いている。

5 教授の起発点ならびに帰終点と郷土科

牧口常三郎は教育学の伝統、特にヘルバルト教育学の影響下にあった(2.教育学の伝統の文脈を参照)。管見の限りではあるが、彼が持続不可能性の予期に基づき 持続可能性のための教育を描出することはなかったと思われる。

持続不可能性と言っても、これは現在の予期された未来に過ぎないし、それゆえここにはいつも別様の予期の可能性が残されている。その限りで未来は非知であり続ける。それにもかかわらず、持続不可能性は既知なのだから、持続可能性に対する責任をもたなければならないとし、自己の決意を踏み越えて、これを他者に求めるとき、すでに倫理的ドーピングが行われている(3.陶冶内容の新たな文脈を参照)。これが分かりやすい日常の教育の風景である。

倫理的ドーピングにならない、持続可能性への教育はどのように構想されるのか。これを牧口に問うとき、教育学の伝統にある彼は、どのように回答してくれるのであろうか。次頁の図にこの回答を引き出す手がかりがある⁽³⁴⁾。

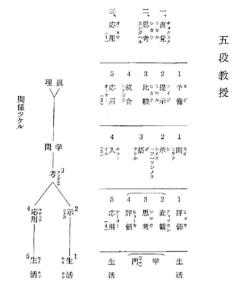
5 段教授(法)は、牧口が『教授の統合中心としての郷土科研究』(1912年、大正元年)を出版した当時には、すでに流行のピークを過ぎていた。しかし、彼にとって流行り廃りはどうでもよかった。同書において 5 段教授(法)は「傾聴すべき価値が甚だ多い」と見られている⁽³⁵⁾。

『地理教授の方法及内容の研究』(1916年、大正4年)でも同様の見方が呈示されている。彼によれば、当時の地理教授の改革の焦点は教材改革にあったという。そのため「教授法不信任の思想」が流通するが、これは嘆かわしいことだとされる。彼はこうした大勢とは正反対に、「教授法は教師の生命で有ると云ふても誇張の言ではない」とし、そのための5段教授(法)を「文明の財産」とまで述べる⁽³⁶⁾。実際のところ、彼が評するところの「人間の思考啓発の方法」⁽³⁷⁾を根幹にして、『郷土科研究』にお

ける中心統合カリキュラムの構築が企図 されている。

右の図に向かって左にある系統図のようなものは、次の2つの側面から解釈することができる。

1つは、教育学を成立させる「真理探究の一般過程」の描出という側面である。1930年(昭和5年)出版の『創価教育学体系(第1巻)』の第4章「教育学の研究法」第2節「教育学研究の対象と其の考察」には、「生活の学問化」(1生活→2デ→3 考・学問→真理)と「学問の生活化」(真理→学問→3 ** 考・→4 応用→5 生活)という2つの柱が立てられている。一方を彼



は帰納的研究と呼称し、もう一方を演繹的研究だとしている。教師の生活は教育方法の駆使の繰り返しにある。教育学の土台はこの経験にあると見て、彼は次のように述べている。「それ [教育方法] を吾々の研究対象となし、それを直観し記述した材料を蒐集し、それを比較し対照して、分析し総合し、学習成績の良好というふ結果を齎した教育方法の成功という原因を見出し、以て目的と手段との相応に於いて教育上の因果法則を認識して、之を新たなる場合に応用する原則となすことが即ちそれであって、余が本書の体系に於いて採って居る所である」(38)。この引用の「因果法則を認識して」までが帰納的研究の説明に、「之を新たなる場合に応用する」からが演繹的方法の説明に該当する。これら2つの通路を歩んで、効力を有するという意味での「技術」にまで結実する教育方法の探究が目指された。

この図のもう1つの側面は、字義の通り、教授段階あるいは教授の分節化の描出にある。これを解釈して説明すれば、次のような教授・学習プロセスとして素描することができる。

子どもは生活の中に埋め込まれている。教授の起発点はここにある。教師は生活を示し、子どもはこれを直観する。教師は、生活を飛び越え学問に着地させるために、子どもに「なぜか」と問いを投げかける。この刺激を受けて、子どもは直観したことの「原因結果」を考え、その先に学問の知見に行き着く(1生活→ $2 \stackrel{5}{,} \stackrel{7}{,} \stackrel{7}{,} \rightarrow 3$ $\stackrel{5}{,} \stackrel{7}{,} \stackrel{7}{,} \rightarrow 3$ $\stackrel{7}{,} \rightarrow 4$ $\stackrel{7}{,} \rightarrow 3$ $\stackrel{7}{,} \rightarrow 4$ $\stackrel{7}{,} \rightarrow 3$ $\stackrel{7}{,} \rightarrow 4$ $\stackrel{7}{$

認識の道を登った先にある学問(教科)分野は多様ではあるが、そこへ起発しそこから帰終する場は単一、つまり子ども自身の生活それ自体である。そこで牧口は起発点と帰終点を管轄する独立の教科の設置を構想した。これが郷土科である。彼によれば、起発点の課題は子どもの「基礎観念の整理」だという。子どもは郷土の日々の生活の中で自然の現象と社会の営みを経験している。しかし、経験から得た諸観念は「野草の繁茂の如く不秩序」であるとされる。「郷土科任務の最も主要なるもの」は、これらの現象と営みを明瞭に直観させ、得られた諸観念を整理することだと言われる。これによって各教科の教授・学習が準備される。帰終点の課題は「応用の指導」だという。彼の言葉に従うならば、「修身とはいわず、歴史、地理、算術等の諸学科共、悉く授けた智識を児童の日常生活に応用するように仕向け」ることである(40)。各教科の教授の仕上げは、その知見が郷土の生活の中で活用されることだと考えられていた。

牧口は、起発点と帰終点を管轄する郷土科をコアにして、各教科の統合を提案する。彼は次のように述べている。「各教科の教材が教授の起、終の両点ともに郷土の直観的智識に結び付けられ、是れに於いて安固に固着して忘却せられざるならば、これは一の纏[てん]綿たる連絡的智識といふべきではありませんか。而して嬰児時代から修学時代までの永い間、間断なき刺激を以て児童の心意に固着したる観念の一団体が、もしも漸次に補充され、整理されて一団の有機的組織となり、その各方面が尚ほ広き世界を考察するの起発点となり、兼ねて終結点ともなり、吾々がまた徒に智識を注入する許りでなく其の智識を保存する戸棚と共に、其れに仕舞込んでおく方法までも世話して遺るならば茲に統合教授が理想して居る所の一の完全なる、更に広大なる一団の有機体が出来て、前の郷土科が其の核子となり、本幹となり、他の一切の各教科は悉く其の本幹より分かれた非常に繁茂せる枝葉となって恰かも完全に成長せる喬木の如き観を呈する事となるのではありますまいか。而して郷土科がもし斯くの如き重大なる任務を果たす事が出来るならば実に統合教授に就いて多くの先輩が苦心し



て尚ほまだ完全なる定案なき其の希望を満たすべきものではありませんか。此の理想を表せば上図の如くなりませう」(41)。

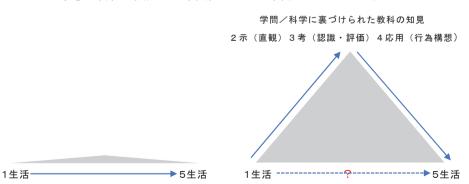
左の図は、彼によるカリキュラム構想を表象している⁽⁴²⁾。「人間の思考啓発の方法」(5段教授法)を参照した中心統合カリキュラムの構想の眼目は、遠心と求心の振れにある。生活から遠心し、そして郷土の生活に求心する。これらの振れの間には、牧口の言葉によって表現すれば、「理法」「原理原則」などの学問的/科学的な知見が入り

込んでいる。ここに、倫理的ドーピングにならない、持続可能性への教育はどのように構想されるのか、との問いに対する、牧口、広く言えば教育学の伝統からの回答がある。これまでの説明のどこがどう回答になっているのか。この詳述が本小論に残された最後の検討課題である。

6 新しい陶冶内容との不変のかかわり方

新しい陶冶内容とは、3. 陶冶内容の新たな文脈の中で話題になった持続可能性/持続不可性である。この教育の際に回避されるべきは、倫理的ドーピングであった。これは、自分の利益は他人を害する恐れがない場合にのみ図られる、との倫理的な前提を覆すことであり、これは現在が予期する未来の非知を既知だと吹聴し、これを実効的に他者に行使することに由来する。ただし、かつてはこのドーピングが殆ど問題にならない時代条件があった。

前近代社会では、1生活(現在) $\rightarrow 5$ 生活(未来)の時間差に入り込む変数は極めて僅かである(左下の図)。現在が予期する未来は実際の未来と殆どズレがない。厳密に言えば、未来をあれこれと予期すること自体が、稀な時代である。例えば、藍を栽培し染料に加工する富商の長男は、将来は父の仕事を引き継ぐことになる。これはあまりにも自明のことで、彼に別様の職業の選択肢が思い浮かぶことすらない。そのため、「遊び呆けてばかりいないで、(お父さんの仕事やそれに必要な)知識・技能を学びなさい!(さもないと、大変なことになりますよ)」という働きかけは、これが実効的に行使される場合には、確かに遊び呆ける現在の子どもの利益を奪うがゆえに、倫理的ドーピングが行われていることにはなるが、しかしこの実効が将来の利益を確実に保証できるので、善くも悪くもドーピングを正当化できてしまう。父親の仕事を引き継ぐ上で、先の言葉の通りに学習をしていないと、実際に苦労することになるし、この事態が現在の段階でも確実性をもって予見されるからである。



しかしながら、近代以後には事情は様変わりする。 1 生活(現在) $\rightarrow 5$ 生活(未来) との時間差に変数ばかりが入り込むからである(右上の図)。それゆえ、現在が予期 する未来を既知だとし、これを条件にした教育的な働きかけが成り立ちづらくなった。そのため、教育学の伝統は1生活(現在) $\rightarrow 5$ 生活(未来)の間に迂回路を設けた。それが牧口の先の図に、すなわち「1生活 $\rightarrow 2$ デース 3 考 \rightarrow 学問 \rightarrow 真理」「真理 \rightarrow 学問 $\rightarrow 3$ 考 \rightarrow 4 応用 $\rightarrow 5$ 生活」に典型的に呈示されている。教育は、5生活(未来)を直接に達成する実効的な行使から、2 デース (直観する) 3 考 (認識し評価する) 4 応用(行為を構想する)という迂回路を子どもに歩ませようとする働きかけへと変換される。

それでは、持続可能性/持続不可能性は、倫理的ドーピングを回避する迂回路とどのようにかかわるのか、あるいはかかわるべきか。

牧口は『人生地理学』の緒論の冒頭において「素と之れ荒浜の一寒民」からは始まる有名な段落によって、「吾人の心意発動の順序[迂回路]」を披歴している。彼は自分の身の回りの物、例えば、毛織物、靴、灯火、眼鏡を直観し、思考をめぐらす。これらの原料は、自分とは遠く離れた場所で牧畜され、採掘され、蒐集され、製造され、運搬され、売買されている。その結果として今これらが自分の手元にある。これを想起するとき、「即ち平素に於いて、些の感覚だもなくして経過したる、単調なる・半生が、此広大なる空間と時間との、絶大の影響の焼点に於いて遂げられたりしことに想到するときは、驚倒せざらんとも得べからざるなり」という。更に彼はこう続ける。「余が一児。生まれて母乳を欠く、乃ち牛酪を以て之に代ふ。ときに屡次[ルジ]邦製の粗品に懲り、医師に請うて漸く瑞西牛酪を選定し得たり。是に於いて最早ユラ山麓の牧童に感謝を払ふべきを知る」。続けて牧口はその子どもが着る綿衣に目をやる。インドに住む人が炎天下にあって汗を拭きながら綿花を栽培していることを想像する。そして自分の子どもが泣いている声がする[元気でいてくれている]。そして

彼はこう述べる。「命、世界に懸るにあらずや」(44)。

この場面で牧口は、世界とのつながりの中で自分がどう生きるべきかを自らに問う一歩手前に立っている。世界が、自らも織り込まれているつながりとして自覚されるときが、そのつながりの中でどう生きるべきかを問う契機である。ただしこのときに、彼のまなざしは持続可能性/持続不可能性の予見に向けられることはない(と思われる)。なぜなら、彼が生きた時代には、持続可能になるのか、それもとも持続不可能になるのかとの区別からは、自然の現象や社会の営みはまだ問題化せず、それゆえ社会のコミュニケーションに投げ込まれてはいなかったからである。

下の枠内の授業描写は、筆者が「特別の教科 道徳」のオルターナティヴとして呈示した半ば架空の事例である⁽⁴⁵⁾。これを参照すると、給食のデザートの回数が減らされるという、子どの生活を起発点とした迂回路を、持続可能になるのか、それとも不可能になるのか、との区別からの問題化があたかもないかのようにして、通り過ぎることはもはやできない。現在では、迂回路を歩む中で自覚化する私と世界とのつながりの網目には、この区別からの世界の問題化が編みこまれている。給食のデザートの回数減の因果関係の究明も、エネルギー枯渇、気候変動、貧困・南北格差などへと拡大できるが、これらは2つの区別から問題化することができるし、あるいは問題化されないわけにはいかない。

この迂回路を通った先に、子どもがどのような行為を構想して、実際の行為に踏み出すのか。この構想と行為は、どこまで行っても子ども自身の手の中にある。繰り返し強調することになるが、持続不可能性の予期はあくまでも予期に過ぎないし、その限りで未来はいつも非知である。非知を既知と吹聴するとき、教育は倫理的ドーピングを伴った働きかけになってしまう。それゆえ、教育学の伝統は、子ども自身が自分の足で歩む迂回路を設けた。そしてここを通らない強要された責任は、もはや実質のない掛け声か、あるいは機械的行動に過ぎないことになるだろう。

小学校の給食の時間。子どもの一人が給食のデザートがないことに気づく。毎週2回だけの楽しみにしていたプリンやアイスが見当たらないのだ。学級の子どもは全員とても残念に思い、「学校の楽しみなんて、給食のプリンなのに……」と不満を口にする。教師はその子どもたちの姿をしっかりと見つめていた。/給食の時間が終わる頃、教師は次のように子どもに提案する。「デザートがないのはわたしにとっても残念だわ。プリンは甘くておいしいものね。それじゃあ給食のおばさんに、何で今日はデザートがなかったのか質問しに行きましょう。全員で行くのは迷惑だから、一班の人たち、しっかり理由を聞いてきてね!」/一班の子どもは、たくさんの残飯と食器を片付けると、給食を調理している人にインタヴューに向かう。帰ってきた子どもたちは落胆しながらみんなに報告する。今週からデザートは一回に減らされる決定があったこと。理由はその人たちにも分

からないこと。でも、給食センターが決めたことなので、担当の人に聞いてみれ ば分かるかもしれないこと。残念がってあきらめる子どもたちを見つめて教師は 「それじゃあ給食センターの人にも理由を聞いてみない?」と言った。校長先生 に教室に来てもらって、センターの担当者とのアポイントを取ってもらうようお 願いする。次の週に今度は二班の子どもが副担任とインタヴューに向かう。帰っ た子どもたちは分かったことをみんなの前で報告する。一ヶ月分の給食費を上げ るか上げないかで議論になっていたこと。値上がりさせないためには、給食の量 と特に高めのデザートを減らさないといけなくなったこと。その理由は食料全体 が値上がりしているからだいうこと。一人の子どもが疑問を口にした。「どうし て食べ物の値段が上がっているの? | /ここから子どもたちの探究が始まる。子 どもは理由をあれこれ考える。値段が上がった理由の仮説を立てる。教師は「人 間が増えた | 「食物が不作だった | など子どもの単純な仮説を、いっそう綿密な ものに導くために苦心する。仮説検証のために見通しを持って教師は、子どもに アドバイスと必要時に必要なだけ知識を示す(人口増加→原油価格の高騰→生産 コスト負担増→価格高騰)(新興国の経済成長→食生活の欧米化→穀物需要の増 大→価格高騰)(環境変動→オーストラリアの干ばつ→食物不作→価格高騰、環 境変動→バイオエネルギーへの転換→穀物需要の増大→価格高騰)(食料高騰→ 需要・供給関係→金融・先物取引→さらなる価格高騰)。/「他の国の小学生も 給食のデザートが減らされちゃったのかな?」 ある子どもが疑問に思う。食料 高騰を理由にユネスコの学校給食支援金が足りなくなっていること。そのため給 食継続自体が危機的状況にあること。第3世界では、食料高騰による暴動が起き ていること。何時間もパン屋の前に並んでいること。そこでは横は入りしたかし ないかで殺し合いにまでなったこと、さまざまことが分かってくる。/一ヶ月に 渡る探究活動は再び給食でクライマックスを迎える。教師は「さあ、みんなで食 べましょう。日直さん『いただきます』をお願いします」と呼びかける。子ども は食事をして、デザートを見つめ、そして食べる。

【注】

- (1) 丸山真男『文明論之概略を読む(上)』岩波書店、1986年、13頁。傍点は原文による。
- (2) 本小論は、2021年6月6日に創価大学にてZoomオンラインで開催された〈ユネスコスクール推進フォーラム〉「ESDで未来を創る――ユネスコスクールの挑戦」 (主催: 創価大学教育学部・教職大学院、後援: 八王子市教育委員会、ユネスコスクール支援大学間ネットワーク) の基調講演の内容に加筆・修正を施したも

のである。この講演は牧口常三郎生誕150周年を記念して開催されており、このためその内容は、ESDと牧口との間に何らかの関係が切り結ばれることが望ましい、との筆者の条件意識から書き起こされている。なお基調講演の題目は、「牧口常三郎『教授の統合中心としての郷土科研究』を読む――新しい陶冶内容の古くて新しいかかわり方」であった。

- (3) 斎藤正二「『人生地理学』研究のための序論(プロレゴメノン)』『牧口常三郎全集(第2巻人生地理学(下))』第三文明社、1996年、524頁。
- (4) 牧口常三郎『牧口常三郎全集(第5巻 創価教育学体系(上))』第三文明社、1982年、35頁。
- (5) 牧口、前掲書、27頁。
- (6) 丸山、前掲書、17頁。
- (7) 斎藤正二『牧口常三郎の思想』第三文明社、2010年。伊藤貴雄「J・F・ヘルバルトの類化論と初期牧口思想の形成」『東洋哲学研究所紀要(第16号)』(東洋哲学研究所、2000年)、150-167頁。佐藤秀夫「解題」『牧口常三郎全集(第3巻教授の統合中心としての郷土科研究)』(第三文明社、1981年)、335-348頁。
- (8) デューイ著/松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、1975年、125-126頁。
- (9) 教育目的としての「生きる力」の分析に関しては、長谷川榮「教育目的としての生きる力」『創大教育研究』(創価大学教育学部編集委員会、1997年)、23-30 頁を参照。筆者の「生きる力」とルソーとの結び合わせの着想は、この論文から得ている。
- (10) 「文部省審議会答申等 (21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 第一次 答申)」 文部 科学 省HP (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701, htm)、最終参照日: 2021年5月7日。
- (11) 梅根悟『西洋教育思想史 1 紳士教育論の時代』(誠文堂新光社、1968年)、31頁。 角括弧内は引用者による。梅根が参照するのは、ドミニキやアルベルティであ る。特に前者のドミニキの文章が引用されている。「私はあなたの息子は運命に さらされており、図りがたい出来ごとのために転落する危険にさらされている と言った。そのことをよく考えてあなたの息子にはどんな身分のもとででも生 きてゆくことを知っているように教育しておくがいい。彼等は、金持から貧乏 人になり、主人から召使になり、頑健な人から病弱な人になることを覚悟して いなければならぬ。だから彼等の教育は、彼等がどんな運命の変化にも賢明に 耐えてゆけるようにする教育でなければならない」(同上、30頁)。
- (12)「あなたがたは社会の現在の秩序に信頼して、それがさけがたい革命におびやかされていることを考えない。そしてあなたがたの子どもが直面することになるかもしれない革命を予見することも、防止することも不可能であることを考えない。高貴な人は卑小な者になり、富める者は貧しき者になり、君主は臣下に

なる。そういう運命の打撃はまれにしか起こらないから、あなたがたはそういうことはまぬがれられると考えているのだろうか。わたしたちは危機の状態と革命の時代に近づきつつある」(ルソー著/今野一雄訳『エミール(上)』岩波書店、2007年、448-449頁)。梅根悟『西洋教育史2国民教育思想の時代』誠文堂新光社、1968年、17-22頁。

- (13) ルソー著/今野一雄訳、38-40頁。角括弧内は引用者による。
- (14)「平成29・30年改訂学習指導要領のくわしい内容」文部科学省(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section 4) 最終参照日: 2021年5月8日。
- (15) Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Asmus, W. (Hrsg.): Pädagogische Grundschriften. Band 2. Düsseldorf und München 1965: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, S. 49. (三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書、1969年、62頁の訳を参考にした。)
- (16) 学校と生活との関係の詳細については以下を参照してほしい。田中怜「プランゲの学校論における反省的学習(reflexives Lernen)――生活との差異に基づく学校教授構想の展開」『教育方法学研究(第42巻)』(日本教育法学会、2017年)、23-33頁。田中怜「学校と生活を媒介する「実践的学習」(praktisches Lernen)の構想とその問題――1980-90年代ノルトライン・ヴェストファーレン州の授業改革に注目して」『カリキュラム研究(第28巻)』(日本カリキュラム学会、2019年)、1-13頁。
- (17) 本小論における近代の外延は、ルーマンの記述分析の理解に依拠している。「近 代社会の問題を、血統=由来(Herkunft)の保護という問題として定式化する ことはできない。教育においてだろうと他においてだろうと事態は変わらない。 問題はむしろ、別様であること(Anderessein)を不断に生み出していくとい う点なのである」(Luhmann: Beobachtung der Moderne. Opladen 1992: Westdeutscher Verlag, S. 15;ルーマン著/馬場靖雄訳『近代の観察』法政大 学出版局、2012年、4頁)。「近代社会はもはや伝統的な身分社会ではない。し かし同時に、未来として到来しつつあるものにもまだ成っていないのである。 近代社会は、自身が『すでにない』と『まだない』との間の宙づり状態にある ことに気づく」(Ebenda, S. 133;同上、95頁)。「われわれの時代においては過 去と未来の連続性が、かつて一度もなかったほど断ち切られている」(Ebenda, S. 136;同上、97頁)。「しかし話がこれで終わるわけではない。さらにわれわ れが知っていることがある。すなわち未来[のある時点]における現在のなか で何が生じるかは、われわれがいま現在において下さねばならない決定に依存 しているのである。ここまで述べてきた二つの論点は、明らかに関連性を有し ている。つまり、未来の状態が決定に依存しているということと、過去と未来

の間で存在の連続性が断ち切られていることがである。というのは決定が可能なのはこれから何が生じるかが確定されていない場合であり、またその場合のみだからである」(Ebenda, S. 136:同上、98頁)。「[倫理に関して] どんな意味にせよ《方向づけ喪失》が顕著になっており、またわれわれが考えるように、それが非知のコミュニケーション可能性と相関しているとすれば、強固な宇宙論的組成に立ち返ることはできない。もはや、必然性と不可能性によって固定された組成など存在しないのである」(Ebenda, S. 181:同上、136頁)。

- (18) Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim und Basel 2002: Beltz Verlag, S. 27-28.
- (19) Nohl, H.: Der Lebendige Herbart. In: Nohl, H./Weniger, E./Geißler, G.: Die Pädagogik Herbarts. Kleine Pädagogische Texte. Heft 25. Weinheim-Berlin 1960: Julius Beltz, III-XIII. (島田四郎訳『人物による西洋近代教育史』玉川大学出版部、1990年、123-144頁。)
- (20) Herbart, 1806, S. 51-54; S. 64-68. (三枝訳、67-72頁、87-93頁。)Herbart, J. F. (1841): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Asmus W. (Hrsg.): Pädagogisch-Didaktische Schriften. Band 3. Düsseldorf und München 1965: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, S. 183-185. (是常正美訳『教育学講義網要』協同出版、1974年。)
- (21) 斎藤、前掲書、54-71頁、115-227頁。伊藤、前掲論文も参照。
- (22)「持続可能社会 教育宣言採択」朝日新聞朝刊(2021年5月20日付25面)。
- (23) 「持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development)」 文部科学省HP (https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm) 最終参照日: 2021年5月20日。
- (24) D. H. メドウズ/ D. L. メドウズ他著/大来左武郎訳『成長の限界――ローマ・クラブ「人類の危機」レポート』ダイヤモンド社、1972年、165頁、167頁、181頁、184頁。角括弧内は引用者による。
- (25) ハンス・ヨナス著/加藤尚武監訳『責任という原理――科学技術文明のための 倫理学の試み』東信堂、2000年、5-17頁 (角括弧内は引用者)。(Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. 8. Auflage. 2020: Suhrkamp, S. 15-30.)
- (26) Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel 1996: Belz Verlag, S. 43-81. クラフキ著/小笠原道雄編『教育・人間性・民主主義――W. クラフキ講演録』玉川大学出版部、1992年、75-92頁。鍵的諸問題に関するわが国の研究は、代表的には以下を参照してもらいたい。高橋英児「ドイツにおける現代的課題に取り組む授業の展開――クラフキの「鍵

的問題」構想を中心に」『教育方法学研究(第24巻)』(日本教育方法学会、1998年)、53-63頁。高橋英児「クラフキ『鍵的問題』の構想と展開――現代的課題に取り組むテーマ学習への展望」『カリキュラム研究(第7号)』(日本カリキュラム学会、1998年)、67-75頁。鍵的問題に関連した一般陶冶の内容枠組(Kanon)問題は、田中怜「ドイツにおける陶冶カノン(Bildungskanon)の相対化と再構築――「カノン問題」に対するテノルトの基礎付けをめぐって」『関東教育学会紀要(第43号)』(関東教育学会、2016年)、25-36頁を参照。

- (27) この段落の記述は以下を参照している。Luhmann: Beobachtung der Moderne. Opladen 1992: Westdeutscher Verlag, S. 182-183. (馬場靖雄訳『近代の観察』 法政大学出版局、2012年、183頁。)
- (28) ビョルン・ロンボルグ著/山形浩生訳『環境危機をあおってはいけない――地球環境のホントの実態』文藝春秋、2003年。ビョルン・ロンボルグ著/山形浩生訳『地球と一緒に頭も冷やせ!』SBクリエイティブ、2008年。ハンス・ロスリング他著/上杉周作・関美和訳『FACTFULNESS』日経BP社、2019年。
- (29) Luhmann, 1992, S. 194-195. (馬場訳、147頁。)
- (30) テオドール・リット著/小笠原道雄・野平慎二訳『科学の公的責任――科学者と私たちに問われていること』 東信堂、2015年、3-58頁。(Litt, T.: Die öffentliche Verantwortung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1958: Quelle & Meyer, S. 157.)
- (31) Ebenda, S. 157-171 / 同上、3-25頁を参照。角括弧内は引用者による。
- (32) Ebenda. S. 171-176 / 同上、25-33頁を参照。
- (33) Ebenda, S. 178 / 同上、37頁を参照。角括弧内は引用者による。
- (34)『牧口常三郎全集(第9卷後期教育学論集Ⅱ)』第三文明社、1988年、310頁。
- (35) 『牧口常三郎全集(第3巻 教授の統合中心としての郷土科研究)』第三文明社、1981年、40頁。
- (36) 『牧口常三郎全集 (第4巻 地理教授の方法及内容の研究)』第三文明社、1981年、 52-57頁。
- (37) 同上、224頁。
- (38) 『牧口常三郎全集 (第5巻 創価教育学体系 (下)』第三文明社、1983年、314頁。 角括弧内は引用者による。
- (39) この段落は同上 (第4巻)、223-226頁を参考に記述している。
- (40) 同上 (第3巻)、40-46頁。
- (41) 同上、47-48頁。角括弧内は引用者による。
- (42) 同上。
- (43) 牛田伸一「教授・学習の過程」大﨑素史・坂本辰朗他著『人間の教育を求めて』

- (学文社、2016年)、122-145頁。牛田伸一「教育実践理論としての教育方法学」 樋口直宏編著『教育の方法と技術』(ミネルヴァ書房、2019年)、3-22頁。
- (44) この段落の記述は引用を含め、以下を参照している。なお角括弧内は引用者による。『牧口常三郎全集(第1巻人生地理学(上))』第三文明社、1983年、12-13頁。
- (45) 牛田伸一「ヘルバルト教育学と牧口常三郎 ――近代教育学の地平から道徳教育を批判することを通して、ヘルバルト(Herbart, J. F.)と牧口常三郎との関係を、主知主義を媒介にして結び合わせる試み」『創価教育(第7号)』(創価大学創価教育研究所、2014年)、1-26頁。部分的に言葉遣いを修正している。

Sustainable Development as New Contents of Cultivation and Educational Acts

Reading Tsunesaburo Makiguchi's "A Study of Hometown Studies as a School Subject that Integrates All Teaching"

Shinichi USHIDA

Whether in hopes or disgust, it may be said that the works of Tsunesaburo Makiguchi are subject to prejudice.

ESD (Education for Sustainable Development) is a topic of discussion in this essay. It is too optimistic to think that Makiguchi would have any useful suggestions for the practice of ESD. He lived in a time when even the word "Kogai (environmental pollution)" was not used in its present sense. It would be too irrational to look for concrete suggestions for ESD in his work.

Certainly, he was not a scholar in the academic circles of the universities in his day. Moreover, in the later years of his life, he devoted himself to the Lotus Sutra and to religious movements. It must be a mere disgust that his works should be dismissed as unscientific and unworthy of reference because they were written by a religious leader as well as a primary school teacher.

This essay follows the studies of those who have confronted Makiguchi Tsunesaburo, taking out as far as possible the prejudices in both the hopes and disgusts. My core motivation in following these previous studies is, in short, to read what is written carefully and therefore without preconceptions. The subtitle of this essay, "Reading", intends reading in this sense.

The perspective of "reading" in this essay is ESD. It is therefore necessary to identify what is the point of the problem in ESD before entering into a reading of Makiguchi's text. The content of the problem to be identified consists in the fact that the anticipation of unsustainability does not go beyond the anticipation to any extent. How should education be designed under the condition of mere anticipation? Modern educational theory has been confronted with this question and we can see that Makiguchi is also in this tradition. In this essay, therefore, the central question is how Makiguchi responds to the anticipation of unsustainability in his "A Study of Hometown Studies as a School Subject that Integrates All Teaching".

中華人民共和国の初等教育における自然災害に関する学習内容の分析(2)

- 義務教育小学「品徳と社会(生活)」課程標準及び準拠版教科書を 事例として -

佐藤 克士 王 禹軻

1 はじめに

筆者らは、本研究に先立ち中華人民共和国(以下、中国)における自然災害に関する学習内容が、カリキュラムにどのように位置づけられ、具体的に準拠版教科書においてどのような学習が企図されているのかを分析したことがある(王・佐藤,2021)。上記の研究では、初等教育を対象に、自然災害に関する学習が位置づけられている3教科のうち最も内容が充実している「科学」を事例に、その特質を明らかにした。分析の結果、義務教育小学「科学」課程標準では、「物質科学」、「生命科学」、「地球と宇宙科学」、「技術と工学」の4領域のうち「地球と宇宙科学」にのみ自然災害に関する学習内容が位置付けられていた。また「地球と宇宙科学」の内容に関して、準拠版教科書を分析した結果、第3~5学年のうち、計6つの小単元において自然災害に関する学習内容が位置付けられており、その主な内容は、雨や風がもたらす影響やその危険性、地震や侵食等の自然災害のメカニズムであることを明らかにした。

本研究では、上記の先行研究では解明できなかった義務教育小学「品徳と社会(生活)」課程標準及び準拠版教科書を分析対象として、その特質を明らかにすることを 目的とする。

2 義務教育小学「品徳と社会(生活)」課程標準における自然災害に関する内容構成

中国では、義務教育新教育課程標準(以下、課程標準)が小学校・中学校の教育内容を規定している。課程標準には、各教科の目標・内容・方法に関する基本的な枠組みが示されている。初等教育段階では、9つの教科が設定されている。そのうち課程標準に自然災害に関する内容が確認できる教科は、「科学」、「品徳と社会(生活)」、「体育」の3教科である。本稿では、上述した先行研究の結果を踏まえ、「品徳と社会(生活)」を分析対象としてその特質を明らかにしていく。「品徳と社会(生活)」は、第1~2学年を対象とした「品徳と生活」課程標準と、第3~6学年を対象とした「品

徳と社会」課程標準で構成されている。

(1) 「品徳と生活」課程標準における内容構成

「品徳と生活」課程標準では、自然災害に関する内容がどのように位置づけられているのだろうか。ここでは、現行版の「品徳と生活」課程標準(中華人民共和国教育部,2011a)を分析対象とし、その特質を明らかにする。「品徳と生活」課程標準では、「健康と安全」、「気持ちと生活」、「愛と責任」、「思考と制作」の4領域でカリキュラムが編成されている。これら4領域の学習目標及び学習内容を整理したのが表1である。

表 1 「品徳と生活」課程標準の内容構成

※自然災害に関する該当部分は網掛け

領域	学習目標・学習内容			
健康と安全	【1. 生活習慣】 1. 正しい生活をしている。 2. 良い食事と自分の衛生習慣を身につける。 3. 生活の中で自分にできることは自分でやる。 4. 家庭と公共の環境衛生を大切にする。 5. 初歩的な保健の常識を知り、生活の中で活かす。 【2. 自己保護】 1. 天気や季節の変化が身体に与える影響を理解し、自分をケアすることを学ぶ。 2. 子供に起こりやすい病気について理解し、積極的に予防する。 3. 道具を使って活動する時に、きまりを守り、安全に気をつける。 4. 一般的な交通標識や安全標識を理解し、交通ルールを守る。また危険な場所に遊びに行かず、不慮の事故を避ける。 5. 身の回りで多発する自然災害について理解し、緊急時の避難や救助方法を知る。 【3. 学校生活】 1. 学校環境に慣れ、学校内の保健施設を利用できる。			
気持ちと生活	【1. 楽しみ】 1. 級友や先生との付き合い方。楽しい勉強、楽しい遊びを好む。 2. 自然に親しみ、自然の中で活動し、自然の美しさを感じることを好む。 3. 大人の助けを借り、自分のネガティブな感情を素早く解消できる。 【2. 努力】 1. 自分の成長を実感し、それを喜ぶ。 2. 大人の指導の下で自分の学習成績に正しく対応することができる。 3. 大人の助けを借りて、自分の実行可能な目標を設定し、それを達成するために努力する。 4. 自分や他人の長所や強みを認め、自分をやる気を奮い立たせる方法を学ぶ。 【3. 自信と勇気】 1. 勉強や生活の中で問題にぶつかった時の解決方法を考える。 2. 難しい活動を思い切ってやってみる。			
愛と責任	 【1. 責任】 1. 何かに真面目に責任を持って取り組み、やり遂げる。 2. 親や目上の人を愛し、家族を思いやり、自分にできる家事を分担して行う。 3. 他人に関心を持ち、仲間を愛し、分かち合いと協力することを喜ぶ。 4. 自分が引き受けた任務をしっかりと果たす。 【2. 社会と道徳】 1. 礼儀正しく、秩序を守り、公共物を大切にし、節度ある行為をする。 2. 初歩的に善悪を見分けることができる。また間違いを素直に認め、改める。常に正直で嘘はつかない。 3. 社会の各分野の労働者を尊重し、彼らの成果を大切にする。 			

4. 動植物を大切にし、資源を節約し、環境保護のためにできることをする。 【3.集団と国】 1. 集団生活が好み、学級の名誉を大切にする。 2. 故郷の風景名所、主な産物等について理解し、故郷の発展と変化を感じる。 3. 革命の指導者を愛し、英雄で模範的な人物の栄光ある業績を理解する。 4. 国旗、国章を尊敬し、国歌を敬う。 【1. 好奇心】 1. 質問することと答えを探すことを好む。 2. 周りの環境に興味を持ち、新しいものに触れることを好む。 【2. 設計と制作】 1. 身の回りにある材料を使って手作りの小さなおもちゃを活用して環境をデザイン し、生活を豊かにすることを好む。 2. ニーズに応じて簡単な道具や模型等を自分で作ることができる。 【3. 思考と探究】 1. 積極的にゲームを考えたり、活動したりすることができる。 観察、比較、調査等の方法をもどに簡単な生活や社会的な探究活動を学ぶ。 3. 探究のプロセスやその成果を仲間と交流したり、共有したりして再考することが できる。 4. 問題に対して自分なりの見方や考え方ができる。

5. 本やテレビ、インターネット等を活用して必要な資料を収集することができる。 6. 大人の助けを借りて得た経験や情報をまとめ、それを活かすことができる。

(中華人民共和国教育部, 2011aをもとに筆者作成)

「健康と安全」に関して、この領域には「生活習慣」、「自己保護」、「学校生活」の3つの項目が示されている。「生活習慣」に関しては、適切な衛生習慣や初歩的・基本的な健康に関わる常識等について学習することが示されている。「自己保護」に関しては、天候や季節の変化が身体に与える影響、病気の予防、交通安全に関わる規則、自然災害時の避難方法等について学習することが示されている。「学校生活」に関しては、学校生活を安全に送るための施設利用等について学習することが示されている。

「気持ちと生活」に関して、この領域には「楽しみ」、「努力」、「自信と勇気」の3つの項目が示されている。「楽しみ」に関しては、人間関係や自然環境との関わり方等について学習することが示されている。「努力」に関しては、自身の成長を実感すること、適切な目標設定の仕方やその達成方法等について学習することが示されている。「自信と勇気」に関しては、困難に直面した際の解決方法やその対応等について学習することが示されている。

「愛と責任」に関して、この領域には「責任」、「社会と道徳」、「集団と国」の3つの項目が示されている。「責任」に関しては、何事にも真面目に責任をもって取り組むことや、家族及び仲間を愛し、協力すること等について学習することが示されている。「社会と道徳」に関しては、礼儀や社会秩序、善悪の判断を適切に見分けること等について学習することが示されている。「集団や国」に関しては、集団生活を好むこと、国旗や国歌を尊敬すること等について学習することが示されている。

「思考と制作」に関して、この領域には「好奇心」、「設計と制作」、「思考と探究」 の3つの項目が示されている。「好奇心」に関しては、答えを探すことを好んだり、 周りの環境に興味を持ったりする等について学習することが示されている。「設計と制作」に関しては、道具やおもちゃを活用して環境をデザインしたり、それらをもとにものを作ったりすること等について学習することが示されている。「思考と探究」に関しては、探究のプロセスに基づき問題を解決したり、その成果を仲間と交流し、再考したりすること等について学習することが示されている。

表1の通り、「品徳と生活」課程標準(中華人民共和国教育部,2011a)では、「健康と安全」、「気持ちと生活」、「愛と責任」、「思考と制作」の4領域のうち、自然災害に関する内容は、「健康と安全」にのみ位置づけられていた。

(2) 「品徳と社会」課程標準における内容構成

「品徳と社会」課程標準では、自然災害に関する内容がどのように位置づけられているのだろうか。ここでは、現行版の「品徳と社会」課程標準(中華人民共和国教育部,2011b)を分析対象とし、その特質を明らかにする。「品徳と社会」課程標準では、「私の健康的な成長」、「私の家庭生活」、「私の学校生活」、「地域社会における生活」、「国家」、「私たちの世界」の6領域でカリキュラムが編成されている。これら6領域の学習目標及び学習内容を整理したのが表2である。「品徳と社会」課程標準では、学年段階に応じて、学習目標及び学習内容が3つに分類されている。具体的には、第3~4学年(中学年)(表中では【中】と示す)、第5~6学年(高学年)(表中では【高】と示す)、第3~6学年(表中では【中・高】と示す)の3つである。

表 2 「品徳と社会」課程標準における内容構成

※白然災害に関する該当部分は網掛け

	※日然火告に関する該当即力は熱性力
領域	学習目標・学習内容
私の健康的な成長	1. 自分の特徴を知り、自分の強みを発揮することができる。人にはそれぞれ長所・短所があり、長所を活かして短所を補わなければならないことを理解する。【中】 2. 人として自尊や自愛、名誉と羞恥心があることを理解する。また自分の生活や行動を振り返ることができる。【中・高】 3. 学習や生活の中での困難や問題に直面した際、自分で問題を解決しようとしたり、困難を克服して成功したりする楽しさを体験することができる。【中・高】 4. 人として誠実に守らなければならないことを理解し、誠実な人になることを学ぶ。【中・高】 5. 感謝と基本的な礼儀の常識を理解する。また他人を認め、寛容で尊敬することを学ぶ。【中・高】 6. 生命の複雑さや偉大さを理解する。自分の身体や健康を大切にする。さらに、日常生活における安全に関する常識を理解し、安全意識と基本的な自力救助の能力を身につける。【中】 7. ネットやゲーム等に溺れることによってもたらされる弊害を理解し、それを最小限に抑える生活習慣のあり方を考える。【中・高】 8. 麻薬は違法行為であることを理解するとともに、麻薬を遠ざけ、生命を大切にし、健康的な生活を営むことができる。【高】
私の家庭生活	1. 自分の成長には家族が欠かせないと理解し、親や目上の人等、成長を支えてくれた人たちに恩を忘れず、感謝、尊敬、思いやりを適切な方法で表現する。【中】 2. 自分の生活を計画し、良い生活習慣を身につける。また、家庭生活に関心を持ち、自発的に家事を分担し、家庭において責任感を持つ。【中】 3. 隣人との生活において道徳や規則を守ることの重要性を理解し、隣人と仲良く、家族の周辺環境を保護する。【中】

4. 家計の財源と生活に必要な支出を理解する。また、合理的な消費の方法について 学ぶ。【中・高】 5. 家族はお互いに理解し合わなければならないことを理解し、家族間の矛盾を解消 する方法を学ぶ。【高】 1. 学校や学校周辺の平面図を読むことができる。また、学校の平面図や通学路線図 を大まかに描くことができる。【中】 2. 学校の主要な部門の仕事やその変化を理解し、学校への親近感をもつ。また先生 を尊敬し、学校で働く職員の仕事について尊重する。【中】 3. 時間を大切にし、時間を合理的に活用することを学ぶ。また良い学習習慣を身に つけるとともに、自分で進んで(盗作しないで)学習に取り組み、終えることがで 私 きる。【中】 学校 4. 級友との関係において友愛を感じることができる。また級友と平等に付き合うこ とを学ぶ。さらに級友がお互いを尊重し、友好的に付き合うことの大切さを理解す る。【中・高】 5. 自分が集団の一員であることを理解し、集団に関心を持つ。また集団活動に参加 し、集団の栄誉を守り、自分が担う任務に責任を持つ。【中】 6. 学級や学校、集団生活におけるきまりやルールを理解する。また各集団における 役割や責任について学ぶ。【中】 7. 学校や学級などの集団活動を通じ、学校生活における民主的で平等な社会を現実 する重要性を実感することができる。【高】 1. 地域の平面図を読むことができる。また地図上の簡単な地図記号や方位、空間ス ケールを正しく認識することができる。【中・高】 2. 地域の自然環境や経済的な特性、人々の生活との関係を理解する。また地域の変 化や発展を実感することができる。さらに地域の発展に貢献し、影響を与えた人物を理解するとともに、それらの理解を通して故郷に対する愛情がもつ。【中】 3. 周りの異業種の労働者を理解し、彼らの労働が人々の生活にもたらす影響に感謝 するとともに、彼らがもたらした成果を尊重し、大切にする。【中】 . 商品を選択するための初歩的な知識を学び、自分で商品を適切に購入することが できる。また、初歩的な消費者保護に関する意識を持つことができる。【中】 5. 地域の交通情報や交通安全に関わる常識を理解する。また交通法規を守り、安全 域 に留意して行動することができる。【中】 社会におけ 6. 公共施設が人々の生活にもたらす利便性を実感する。また公共施設を愛護する責 任意識を醸成し、自らが公共施設を保護しようとする。【中】 公共の秩序を自覚し、公共の安全に注意する。また、教養がある人になろうとする。 【中・高】 3 8. 高齢者や障害者等の社会的弱者に対する社会の配慮を理解する。また社会的弱者に対して思いやりと思いやりを持ち、尊重と平等の観念を持つ。さらにそれらの 人々を手助けするために最善を尽くしたいと願い、できる限りの社会貢献活動に積 極的に参加しようとする。【中・高】 9. 社会生活の中には異なる集団が存在し、様々な集団が同等の公民権を享有し、互 いに尊重したり、平等に接したりする等、差別や偏見を持たないことが重要である ことを理解する。【中・高】 10. 地域の風習と文化活動を理解し、人々の生活に与える影響を理解する。またよくない社会風習を認識し、それらに加担しないようにする。【中・高】 11. 地域の生態環境を理解し、できる限りの環境保護活動に参加し、環境保護意識を 高めようとする。【中】 1. わが国の地理的な位置、領土、海陸国境、行政区画を理解する。【高】 2. 中国は統一多民族国家であり、各民族が共同で中華民族の歴史と文化を創造した ことを理解する。異なる民族の生活習慣と風習を知るとともに、尊重する。【中・高】 わが国の各地域の自然環境の違いを理解し、それらの違いが人々の生産や生活に 与える影響について理解する。【中・高】 . わが国は地域が広く、名所旧跡が多い国であることを理解するとともに、国土を 愛する気持ちをもつ。【高】 5. わが国で発生した地震や洪水などの大きな自然災害を知るとともに、自然には対 抗しがたい側面があることを理解する。また自然災害の中で人々が団結し、助け合

6. 中国の工業と農業生産の初歩的な理解だけでなく、工業と農業生産と人々の生活 の関係や、労働者と農民の勤勉な労働と知恵に敬意を払い、彼らの労働を尊重す る。【中・高】

ぶ。【高】

うことのありがたさを実感する。さらに自然災害時の自力救助の方法について学

- 7. 中国の交通の発展状況を理解し、人々の生活の中で交通の重要な役割を感じ、都市と農村の交通の問題に注目する。【中・高】
- 8. わが国の現代通信の種類と方式を知るとともに、現代メディア、特にインター ネットと人々の生活との関係性を理解する。また効果的に情報を取得する方法や情 報の真偽を適切に識別したりする能力を育成する。さらに通信の基本的なルールやマナーを理解し、適切にインターネットを活用することができる。【中・高】
- 9. わが国は数千年の歴史を持つ国であり、あるべき歴史的な常識を把握するととも に、中華民族の世界文明に対する重大な貢献を理解する。またわが国の文化遺産を 愛する。【中・高】
- 10. 自分が中華人民共和国の公民であることを認識するとともに、自分が持っている 基本的な権利と義務を理解する。またわが国で公布された少年児童に関する法律と 法規について理解するとともに、法律を運用して自分を保護することを学び、初歩的な民主と法制意識を形成する。【中・高】
- 世界の大陸、海洋の位置を理解するとともに、地図や地球儀を活用して様々な国 や地域を見つけることができる。【高】
- 2. 異なる国、地域、民族の生活習慣、伝統的な祭り、服、建物、飲食などの状況を 比較し、異なる角度から異なる原因を探り、文化の多様性を尊重する。【中・高】
- 3. いくつかの人類の文化遺産を理解し、世界の歴史と文化に対する興味をもつこと ができる。【高】
- 4. わが国と世界各国との経済的な相互依存関係と、それが人々の生活に与える影響 を理解する。【中・高】 . 科学技術と人々の生産、生活や社会の発展、科学技術が人類の幸福にもたらす影
- 響について理解する。また科学を尊び、迷信に反対しようとする。【高】
- 6. 地球環境の悪化、人口の急激な増加、資源の逼迫などの状況とそれぞれの国や地 域が行っている対策について理解するとともに、「人類は地球を一つしか持たない」 という意味を実感する。【高】
- 7. わが国が加盟しているいくつかの国際機構や国際条約を理解するとともに、これ らの国際機構の役割を認識する。また国際問題におけるわが国の影響力が増大して いることについて理解する。【高】
- 8. 平和の美しさを感じる。また戦争が人類に与える影響について理解するとともに、平和を愛する心情をもつ。【高】

(中華人民共和国教育部, 2011bをもとに筆者作成)

「私の健康的な成長」に関しては、自分自身の特徴や強み、問題に直面した際の克 服方法、人としての誠実さ、感謝や基本的な礼儀の常識、健康で安全な生活を営むた めの方法等について学習することが示されている。

「私の家庭生活」に関しては、家族の存在、家庭における責任、隣人との関わり方、 家計や支出に関わる合理的な消費生活を営むための方法等について学習することが示 されている。

「私の学校生活」に関しては、学校や学校周辺の平面図の読み方・描き方、集団の 一目であることの自覚、学級や学校等の集団生活におけるきまりやルールを守ること の重要性等について学習することが示されている。

「地域社会における生活」に関しては、地域の平面図を読むための基本的な要素、 地域の自然環境や経済的な特性、周囲の異業種の労働者とその成果、消費生活を営む ための初歩的な知識、公共施設がもたらす利便性、社会的弱者に対する社会的な配慮 等について学習することが示されている。

「国家」に関しては、自国の地理的環境、歴史・文化、自然災害の発生状況とその 避難方法、現代の通信方式と交通の発展状況、自国民であることの自覚と責任及び義 務等について学習することが示されている。

「私たちの世界」に関しては、世界の主な大陸と海洋、異なる国々の生活習慣や文化、世界との経済的なつながり、科学技術は人間に与える影響、地球環境の悪化と解決策、国際機構や国際条約、戦争が与える影響と平和の重要性等について学習することが示されている。

表2の通り、「品徳と社会」課程標準(中華人民共和国教育部,2011b)では、「私の健康的な成長」、「私の家庭生活」、「私の学校生活」、「地域社会における生活」、「国家」、「私たちの世界」の6領域のうち、自然災害に関する内容は、「国家」にのみ位置づけられていた。

3 「品徳と社会」課程標準準拠版教科書における自然災害に関する学習内容

(1) 人民教育出版社・教育部『道徳と法治』の内容構成

現行版の「品徳と社会(生活)」課程標準に示された学習目標及び学習内容は、準 拠版教科書にどのように反映されているのだろうか。ここでは、中華人民共和国教育 部が管理し、人民教育出版社・教育部が発行する『道徳と法治』を分析対象とし、初 等段階において自然災害に関する学習がどのように展開されているのかを明らかにす る。分析対象に関して、『道徳と法治』を取り上げる理由は、中華人民共和国教育部 が指定する唯一の教科書だからである。本稿では、人民教育出版社・教育部が発行す る『道徳と法治』の最新版(2016~2019年版)の教科書を分析対象とする。本教科書 は、2015年までは低学年用として『品徳と生活』、中・高学年用として『品徳と社会』 という書名で出版されていた。しかし、2016年に中華人民共和国教育部が発表した「関 于2016年中小学教学用書有関事項的通知 | (中華人民共和国教育部, 2016a) を受けて 『道徳と法治』に改称された。また、ほぼ同時に中華人民共和国教育部が発表した「青 少年法治教育大綱 | (中華人民共和国教育部. 2016b) では、小学校から大学に至る あらゆる校種の法治教育をより統一的、系統的なものに編成し、カリキュラムの一貫 性を高めることが打ち出された。このような一連の法治教育改革の影響に伴い、それ まで初等教育段階で使用していた『品徳と生活』及び『品徳と社会』は、2016年以降、 『道徳と法治』という書名に変更・統一され、発刊されることになった。一方、教科 **書名は変更されたが、課程標準は改訂されなかった。したがって、新たな書名で発刊** された『道徳と法治』は、2011年に公布された課程標準の内容を踏まえて構成されて いる。具体的には、低学年用の『道徳と法治』は「品徳と生活」課程標準に対応した 構成となっており、中・高学年用の『道徳と法治』は「品徳と社会」課程標準に対応 した構成となっている。

表 3 は、『道徳と法治』(第 $1\sim6$ 学年)における学習内容(目次)を整理したものである。

表 3 人民教育出版社『道徳と法治』の内容構成

※自然災害に関する該当部分は網掛け

		※自然災害に関する該当部分は網掛け
第一学年	『上冊』 第一章 私は小学に 1. 楽を引いになった 2. 手を引いたなった 4. 通章 となった 4. 通章 楽しい学校と 5. 私たちの号令 7. 授業があった 6. 校業の間の10分間 8. 授業 家のった 10. 自分を早起とは 12. 早寝 天いこだつき 12. 早寝 天い元にのき 12. 早寝 天い元を 14. 新年の贈り物 『上冊』	『下冊』 第一章 私のははいりにはいい。 1. 私なたちはらいない。 2. 私たちらうにはいい。 4. だららいりとりりはいい。 4. だららいがあいい。 5. 風花かがりとしりがあいがいり。 6. 花かり美物とがいりのです。 7. 自章 私をいいりのでをする。 8. 三種ないのでである。 10. 家童 本たち手をは、といいのでである。 12. 家童 なないにない。 12. 家童 なないにない。 13. あちとしていい。 14. と楽んなで来い。 「下冊』
第二学年	第一章 私たちの祝日 1. 休みに報告がいい 2. 周末は都会がいい 3. 国慶称を楽しく 4. 中秋 私たちの学級が好き 5. 私私たちの学級が好ールがある 6. 学級当番を当び中がある 7. 学級当番を対したがある 7. 学級当番を対しながしたられるい 10. 散らなさを対しないい 11. みなかさを当し住む場所 13. 故郷の大切におります 14. 故郷の大切にち 15. 故郷の新しい変化	第一章 やってみよう 1. 一章 ロージャーでは、
第三学年	『上冊』 第一章 楽しい学習 1. 勉強は私と一緒に成長する 2. 私は勉強が楽しい 3. 勉強のマスターになる 第二章 私たちの学校 4. 私たちの学校に近づく 6. 学校をより良いってする 第三章 安全に守ってくれ 7. 命は大切 8. 安全に身につけておく 9. 心の中の「110番」 第四章 家は最も暖かい場所 10. 親に愛されている 11. 父親と母親は私の心の中にいる	『下冊』 第一章 私と仲間 1. 私はユニークな存在である 2. 違うあなた・私・彼 3. 私は正直だ 4. 同級生と付き合う 第二章 私はここだ 6. 私のよい際人 7. 私の故郷に安人 7. 私の故郷にちの公共生活 8. みんなの「友だち」 9. ルールに達者 第四章 多様な交通及び通信 11. 四通八達の交通

	12. 家族の記憶	12. 交通を見る 13. 万里の糸
第四学年	『上冊』 第一章 学級と共に成長する 1. 私たちの学級は四歳になった 2. 学級のルールは私たちが定める 3. 私たちの学級と彼らの学る 第二章 親のために分担する 4. 親に心配をかけない 5. これらの事は私がやる 6. 家族への貢献と鏡 第三章 情報万華鏡 7. 健康的にテレクの新世界 9. 広告を正しく理解する 第四章 緑を増やしよう 10. 私たちが知って変える妙手 11. 古い物を宝に変え	『下冊』 第一章 仲間と付き合い 1. 私の親友 2. 約束を守る 3. 衝突が起きたとき 第二章 賢い消費者になる 4. 買い物の学問 5. 合理的な消費 6. どれだけ無駄を省けるか 第三章 美しい生活にとごから来るのか 7. 我々はどこから来るのか 7. 我々はだこれのもりでは生きられない 第四章 故郷の文化と発展に関心を持つ 10. 私たちの故間芸術 11. 多彩な民間要
第五学年	第一章 成長の問題に直面する 1.授業の余暇生活を自分で選択する 2.コミュニケーションを学ぶ 3.酒や煙草、麻薬を自主的に断る 第二章 私たちは学級リー 4.学級委員会を選出する 5.学級の事務を協議して決定する 5.学級の事務の故郷 6.我が神聖なる家族 第四章 祖先を輝かせる文化 8.美しい文字は民族の宝 9.古代の技術が中華に輝く 10.伝統的な美徳、歴史が長い	第一章 私たち家族 1. お互いの心を読む 2. 私たちの家をより良いものにする 3. 優れた家風の発揚 第二章 公共生活はみんなで 4. 私たちの公と活 5. 良い公共秩序の確立 6. 私は夢たら追いが、電報する 第三章 夢を負けず、震厥で覚醒 9. 中国に共東方に屹立する 10. 世界の東まに豊かになる 11. 強くなるまで
第六学年	『上冊』 第一章 我々の生活を守ってくれるもの 1.生活の中の法律を感じる 2.憲法は根本法 第二章 私たちは市民 3.市民とは何か 4.国民の基本的権利と義務 第三章 私たちの国家機関 5.国家機関には何があるのか 6.全国人民代表は人民のためにある 7.権力の制約と監視 第四章 私志ちの成長を守る法律 8.特別保護を受けている 9.法律を知り、法律を守り、法律によって権利を守る	『下冊』 第一章 自分を健全に成長させる 1. 尊敬を身につける 2. 寛容さを身につける 3. 反省することを学ぶ 第二章 地球を守るのが私たちの共通の 責任 4. 地球 – 私たちの故郷 5. 自然災害に備える 第三章 多様な文明豊かな生活 6. 古代文化多様な魅力 第四章 世界をより良くする

(魯潔主編『道徳と法治』(人民教育出版社・教育部)をもとに筆者作成)

分析の結果、上述した「品徳と生活」及び「品徳と社会」課程標準の内容を踏まえ、作成された『道徳と法治』では、『六年級下冊』にのみ自然災害に関する単元が設定されていた。「品徳と生活」課程標準(中華人民共和国教育部,2011a)では、「健康と安全」の領域に自然災害に関する記述は確認されたが、第1学年及び第2学年用の

教科書には、その内容を確認することができなかった。上述した『六年級下冊』に関しては、第二章「地球を守るのが私たちの共通の責任」の「自然災害に備える」において、自然災害について学習する構成となっていた。

(2)第6学年単元「自然災害に備える」における学習内容の分析

それでは、第6学年単元「自然災害に備える」において、自然災害に関する学習は、 どのように構成されているのだろうか。それを整理したものが表4である。

表 4 第6学年単元「自然災害に備える」の内容構成

項目	・主な学習内容	○主な学習活動	■主な資料
(1)わが国の自然災害をどの程度知っているか		○ (中国における自然災害の分もものをもとに) かが国における自然災害の最高を表現では何ですか。 ○ (中国における自然災害のは何でおける自然災害は近いのの、災害はがいる。 ○ (2016年による直接のとが読み取れますか。 ○ (2016年における中国の主なのと2016年におる直接によるもとによる。とが読み取れますか。 ○ (2016年における中国の主な	■ 中国災害 (国) を (国)

・防災意識を持ち、自らの命を ○ (あなたには避難意識があり) ■あなたには避難 ますか?の図と文をもとに) 意識があります 守る知識と能力を備えること が、自然災害の発生を予防し、 どの避難方法が適切で、どの か? 【図】 その結果自然災害によっても 避難方法が間違っているので■学校の避難経 しょうか。また、間違っている る避難方法は、どこが間違っ ■4つの気象災害 たらされる損失を軽減するこ とにつながる。 ・中国は、自然災害による人民の生命と財産に及ぼす危害を ていて、どうすれば適切な避 警報信号レベル 難となるのでしょうか。 図 軽減するために、気象・海洋・ ○ (学校の避難経路をもとに) ■気象衛星 「風雲 地質及び生物等の災害の監視・ 学校にいる時に、自然災害が 4号」の打ち上 警報システムを開発するとと もに、防災・減災プロジェク 発生した際の逃げ道 (避難経 げ成功【写真】 路)を描きましょう。 ■洪水防止ダム 2 ○あなたは、これまで監視・警 トを展開した。 写真 報システムに触れたことはあ■中華人民共和国 ・2007年に中国気象庁が発表し 自然災害を防 た「気象災害警報信号発表及 りますか。 洪水防止法第37 で伝播方法」は、各種の大人気を で伝播方法」は、についた人気定 災害警報信号をについたが、 についたが、 では、 たり、 管報信号の についたが、 にいいたが、 にいいいが、 にいいいが、 にいいが、 にい ○気象災害警報を受けた際、あ 条(いかなる単 位と個人も、ダ なたと家族はどうしますか。 ム、水門、護岸、揚水上、排 ○科学技術者が自然災害を防ぐ ために、研究し、発明した技術や発見を調べ、学級内で交 れる被害に基づいて4段階に 水渠系などの洪 水防止工事と水 分けられる。 流しましょう。 ・自然災害に直面し、人々は絶 文、通信施設及 えず科学を探究し、効果的な び洪水防止のた 方法によって災害に対抗し、自然災害を防ぐ能力を高めて めの予備機材な どを破壊しては ならない)【文】 きた。 人間が自然災害を防ぐ過程の 中で、法律は人々の行動を拘 自然災害の危害を軽減 する重要な手段である。 ・自然災害は常に人間の生活に ○あなたの周りに、このような ■解放軍による人 は付きものであり、我々人間 (「災害時の深い感動的なス 命救助の様子 は付きものであり、我々人間は自然災害と闘ってきた。 トーリー」に紹介されたよう 「写真」 な)ボランティアや寄付者は ■武装警察による ・我々人間は、まさにこの過程 3 いますか。 人命救助の様子 で挫折せず、団結し、助け合 うことで自然災害を防ぐ精神○グループの友達と一緒に、災 写真 災害を 害時に団結して助け合ったス ■被災地における を形成してきた。 ・甚大な自然災害が発生した後、 トーリーを集め、学級内で交 救援の様子【写 流しましょう。 全国の人民は「一方に困難が 真】 防ぐ不 あれば、八方から支援する」○「諦めないこと」「助け合うこの精神を発揚して共同で災難」と」「災害時に自分ができるこ と」「災害時に自分ができるこ に対抗した。 と」を話し合いましょう。 屈 ・自然災害は、再び発生するに も関わらず、私たちは最大限の力を尽くし、全国各地で減 災共同体を形成し、自然災害 が私たちに与える被害を予防 したり、軽減したりしている。

(魯潔主編, 2019f, pp.36-43をもとに筆者作成)

表4は左から「項目(見出し)」、「主な学習内容」、「主な学習活動」、「主な資料」 を示している。

単元「自然災害に備える」は、(1) わが国の自然災害をどの程度知っているか、(2) 自然災害を防ぐ、(3) 災害を防ぐ不屈の精神の3つのパート(全8頁)で構成されている。

(1) わが国の自然災害をどの程度知っているか (pp.36-38.) では、①中国国内で

発生した自然災害の種類と分布状況、②①の主な被害状況、③自然災害の発生要因について学習する構成となっている。具体的に、①に関しては、「中国における自然災害の分布図」(図1)の読み取りを通して、中国国内で発生している自然災害の主な種類(地震、土石流、洪水、干害、台風、病虫害等)や発生箇所及びその範囲等を把握させることが企図されている。また②に関しては、自然災害の被害状況を示す写真(干害、土砂災害、寒潮・雪害)や「2016年における中国の主な自然災害による直接

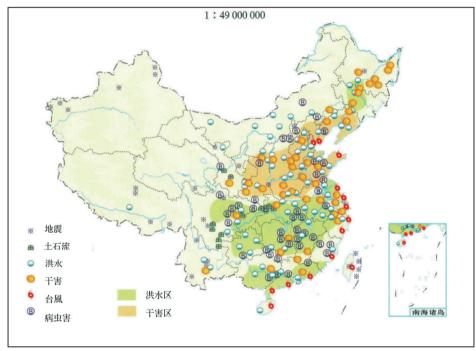


図 1 中国における自然災害の分布図 (魯潔主編, 2019f, p.36の図をもとに筆者作成)

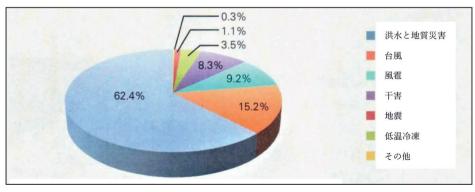


図 2 2016年における中国の主な自然災害による直接的な経済損失の割合 (魯潔主編, 2019f, p.37の図をもとに筆者作成)

的な経済損失の割合」(図2)の読み取りを通して、自然災害によってもたらされた 影響を理解させる構成となっている。さらに③に関しては、洪水、地滑り、土石流等 の自然災害の発生と森林の乱伐が密接に関わっていること等について、洪水被害や山 崩れを写真の読み取りや流水実験を通して理解させることがめざされている。

(2) 自然災害を防ぐ (pp.39-41.) では、①自然災害発生時の適切な避難行動、②自然災害による被害を軽減するための取り組みついて学習する構成となっている。具体的に、①に関しては、「あなたには避難意識がありますか?」(図3) に示された図や文をもとに、適切な避難方法と不適切な避難行動、及び不適切な避難方法の改善点を考えさせたり、学校滞在中に自然災害が発生した際の避難経路 (図4) を描かせたりすることを通して、学校内外における自然災害発生時の適切な避難行動を理解させることが企図されている。また②に関しては、2007年に中国気象庁が発表した「気象災害警報信号発表及び伝播方法」や、科学技術者が自然災害を防ぐために、研究・発



図3 あなたには避難意識がありますか? (魯潔主編, 2019f, p.39の図をもとに筆者作成)

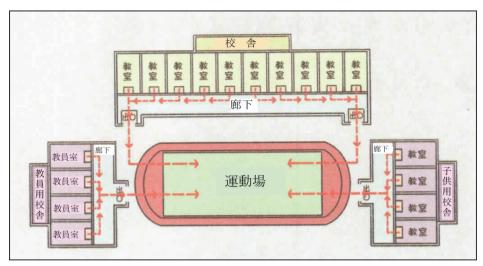


図 4 学校の避難経路 (魯潔主編, 2019f, p.40の図をもとに筆者作成)

明した技術や発見の調査、及び中華人民共和国洪水防止法第37条の条文等の事実を認識することを通して、自然災害による被害を軽減するための取り組みについて理解させることがめざされている。

(3) 災害を防ぐ不屈の精神(pp.42-43.)では、自然災害との闘いを通じて形成した団結、協力、減災共同体の重要性とその価値について学習する構成となっている。具体的には、被災地における解放軍や武装警察による人命救助の様子及び被災地における救援の様子を示す写真、災害の救援過程で生まれた感動的なストーリーの読み取りや調査活動を通して、「災害時に自分ができること」を考えさせたり、「何かを諦めないこと」、「助け合うこと」等、災害の有無に関わらず救済や支援の背後にある道徳的な価値の重要性に気づかせたりすることがめざされている。

総じて、単元「自然災害に備える」では、全体が3つのパートで構成されており、主な内容として、①中国国内で発生した自然災害の種類と分布状況、②①の主な被害状況、③自然災害の発生要因、④自然災害発生時の適切な避難行動、⑤自然災害による被害を軽減するための取り組み、⑥自然災害との闘いを通じて形成した団結、協力、減災共同体の重要性とその価値について学習する構成となっていた。その特質は、上記①~⑤の内容に関しては、文章や図表等の各種資料の読解を通して、事実認識をめざす構成となっているのに対して、⑥の内容に関しては、文章や図表等の各種資料(主に災害の救助・救済過程で生まれた感動的なストーリー)の読解を通して、自然災害に懸命に立ち向かう人々の行為や努力に共感するとともに、その背後にある道徳的価値(団結、協力、諦めない気持ち等)の重要性に気づかせることをめざす構成となっている点に見出される。換言すれば、本単元は、単元全体が事実認識(A)

と価値認識 (B) の両面を、(A) \Rightarrow (B) の順序 (論理) で段階的に学習させる構成となっている。また、このような論理に基づき学習を展開することで、学習者は国内で自然災害が発生した際、一国民として、どのように考え、どのように行動すべきか (または立ち振る舞うべきか) について、中国国民としての生き方を理解するととも に、国民として共有化すべき価値を内面化することが企図されている。このような構成は、表 2 で整理した義務教育小学「品徳と社会」課程標準に示された学習目標・学習内容を満たすものであり、その意味で(教科名として表現されているように)社会認識と態度形成(道徳性の育成)両面を、一教科で統一的に育成することを保証するものであるといえよう。

4 結論

本研究の目的は、中国の初等教育における自然災害に関する学習内容の特質について、義務教育小学「品徳と社会(生活)」課程標準及び準拠版教科書の分析を通して明らかにすることであった。

分析の結果、義務教育小学「品徳と社会(生活)」課程標準に関して、第1~2学 年を対象とした「品徳と生活」では、本課程標準に設定されている4領域(「健康と 安全 |、「気持ちと生活 |、「愛と責任 |、「思考と制作 |) のうち、「健康と安全 | にのみ 自然災害に関する学習内容が位置づけられていた。また、第3~6学年を対象とした 「品徳と社会」では、本課程標準に設定されている6領域(「私の健康的な成長」、「私 の家庭生活」、「私の学校生活」、「地域社会における生活」、「国家」、「私たちの世界」) のうち、「国家 | にのみ自然災害に関する学習内容が位置づけられていた。一方、準 拠版教科書『道徳と法治』(人民教育出版社・教育部)では、「品徳と生活」課程標準 で確認された内容に該当する単元は見当たらなかった。他方、「品徳と社会」課程標 準で確認された内容に関しては、『六年級下冊』に自然災害について学習する単元(「自 然災害に備える |) が位置付けられていた。上記の単元を分析した結果、主に中国国 内で発生した自然災害の種類と分布状況、被害状況、自然災害の発生要因、自然災害 発生時の適切な避難行動、自然災害による被害を軽減するための取り組み等の事実認 識を通して、自然災害に懸命に立ち向かう人々の行為(努力を含む)に共感するとと もに、その背後にある道徳的価値(団結、協力、諦めない気持ち等)の重要性に気づ かせる構成となっていることを明らかにした。

【引用·参考文献】

王禹軻・佐藤克士 (2021)「中華人民共和国の初等教育における自然災害に関する学習内容の分析 (1) - 義務教育小学「科学」課程標準及び準拠版教科書を事例とし

て-」『武蔵野教育學論集』12号, pp.81-93.

中華人民共和国教育部(2011a)『義務教育 品德と生活 課程標準』, pp.8-10. 中華人民共和国教育部(2011b)『義務教育 品徳と社会 課程標準』, pp.7-17. 中華人民共和国教育部(2016a)「関于2016年中小学教学用書有関事項的通知 | 中華人民共和国教育部(2016b)「青少年法治教育大綱」 中華人民共和国教育部(2021)『2021年義務教育国家課程教学用書目録』, p.4. 魯潔主編(2016a)『道徳と法治』(一年級上冊) 人民教育出版社・教育部, 69p. 魯潔主編(2016b)『道徳と法治』(一年級下冊)人民教育出版社・教育部,65p. 魯潔主編(2017a)『道徳と法治』(二年級上冊)人民教育出版社・教育部,65p. 魯潔主編(2017b)『道徳と法治』(二年級下冊)人民教育出版社・教育部,64p. 魯潔主編(2018a)『道徳と法治』(三年級上冊)人民教育出版社・教育部,84p. 魯潔主編(2018b)『道徳と法治』(三年級下冊)人民教育出版社・教育部,89p. 魯潔主編(2019a)『道徳と法治』(四年級上冊) 人民教育出版社・教育部,95p. 魯潔主編(2019b)『道徳と法治』(四年級下冊)人民教育出版社・教育部,95p. 魯潔主編(2019c)『道徳と法治』(五年級上冊)人民教育出版社・教育部,91p. 魯潔主編(2019d)『道徳と法治』(五年級下冊) 人民教育出版社・教育部,92p. 魯潔主編(2019e)『道徳と法治』(六年級上冊) 人民教育出版社・教育部,92p. 魯潔主編(2019f)『道徳と法治』(六年級下冊) 人民教育出版社・教育部,76p.

An Analysis of Learning Content on Natural Disasters in Primary Education in China II:

A Case of Compulsory Education Elementary Standards in "Moral and Society (Life)" and Associated Textbooks

Katsushi SATO WANG YUKE

Taking the curriculum standards and textbooks of "Moral and Society (Life)" in primary compulsory education in China as the analysis object, this research discusses the content and characteristics of natural disaster learning in primary education in the People's Republic of China.

The results of the study show that only the field of "Health and Safety" contains learning contents related to natural disasters in the curriculum standard of "Moral and Society (Life)" in primary schools of compulsory education. This is one of the four fields set in the curriculum standard of "Moral and Life" for Year 7-8 ("Health and Safety", "Mood and Life", "Love and Responsibility", "Thinking and Production").

In addition, in the "Moral and Society" targeted at the Year 9-12, among the 6 fields set in the curriculum standard ("My Healthy Growth", "My Family Life", "My School Life", "Regional Social Life", "Country" and "Our World"), only the field of "Country" contains the learning content related to natural disasters.

The paper also analyzed the unit of "Natural Disasters" in the second volume of the Year 12 of the textbook "Moral and Rule of Law" (People's Education Press). It was found that there are several topics related to natural disaster learning, namely the disaster situation, the occurrence factors of natural disasters, the appropriate refuge action when natural disasters occur, and the efforts to reduce the losses caused by natural disasters, the unity and cooperation formed through the struggle against natural disasters. In these topics, the importance of disaster reduction community and its value composition was emphasized. This is done by the presentation of the types and distribution of natural disasters in China.

降水量・疾病・自殺率の公開データと 防疫・防災事例から学ぶ気候変動教育

- 学校の気候変動教育(CCE)における教材の提案-

黒川 富秋* 桐山 信一**

1 はじめに

本稿の概要は次の通りである。自然生態系と人間生存のバランスをどう取るのが最適なのか、学習者自身の問いとするべく学校の総合的な学習の時間(以下、総合学習、総合などと記載)などで実施可能と思われる教材例を2つ示した。ひとつは、公開データを用いた学習として、気象とは一見無関係に思われる疾病や自殺率が、起こりつつある気候変動によって変化する可能性、教育への提案などである。もうひとつは、広島の地形・地層の過去と現在、防疫・防災の観点として天災と人災の間の領域から感染症と原子力災害、教育への提案などである。

気候変動という言葉は、それを聞かない日はないくらい普及している。自然災害が 日本のみならず、ドイツやアメリカなど世界でも頻発し人類は大変な苦境にあるとい うという事実が報道される10。SDGsの第13目標に「気候変動に具体的な対策 | が示さ れるなか、カーボンニュートラルへの企業の取り組みも加速し、空中炭酸ガス固定な どを含むカーボンリサイクルの研究も進められている²⁾。学校でも、理科には気象の 学習、社会科には気候の学習がある。数学の統計分野では気象データも示されてい る³。しかし、教科の学習をすれば気候変動教育(CCE Climate Change Education) になるというわけではない。総合学習などで各教科の内容を組み合わせて指導する、 など工夫が求められる。本稿と関連するテーマの前回報告では、気温データを中心に 公開データを用いて学校で気候変動教育を実施するときに、"人為的炭酸ガス削減→ 温暖化を防ぐ→脱化石燃料の必要性を求める"という単純な論理の教えにならないた めの手立てを考えた⁴。また、気象庁の定義などから、学習で出てくる気候、気象、 天候、天気など混乱を招くかもしれない類似の概念を整理した。そして、環境理解の 段階 (データに基づく科学的認識)、環境主体認識の段階 (事象への共感)を踏まえ50、 行動への意欲を培うというというように実施することの重要性が主張された。それ は、学習者の内面において、向こうの問い(their problem)から私の問い(our

^{*}ヒロシマ・セミパラチンスク・プロジェクト副代表 **創価大学非常勤講師

problem)に変容していく過程を重視するというようにも言い換えられる。

ワンジラ・マタイ(故ワンガリ・マータイ博士の息女)は、生命の連関性という基本認識から自然環境を守る取り組みに携わる中で、教育が解決の鍵となる4つの項目を示している⁶。以下、項目と理由を要約して書き出してみる。

第1:食料生産 理由:世界の人口が2050年に約100億人になると予想される。

第2:自然の保護 理由:樹木が減り温室効果ガスで排出量が増えている。

第3:廃棄を減らす努力 理由:多くの国で大量の食品ロスがある。

第4:再生 理由:植樹を成功させ荒廃した土地を再生させなければならない。これらは、ジェシカ・ファンゾ(ジョンズ・ホプキンス大学公衆衛生大学院)が提唱する人間・動物・環境のワンヘルス(one health)⁷⁾とも符合する。ジェシカは、「人間の健康のために環境や動物をただ犠牲にし続けるだけでいいのか?」との難しい倫理的な問いのもと、「地球資源を次代に残し動物福祉を守りながら人間の権利を確保するためにどうバランスを取っていくのが最適なのか、常に問い続けなければなりません。」「日々の食生活は環境に何らかの負荷を与えます。今日の食事が、動物や環境、自身と家族の健康、そして自身の住む地域社会にどう影響するのか?と考えるのが、まず実践できることではないか。」と述べる。これらの提案と問いは、気候変動教育に"地球環境と動植物を手段としてきた人間を問い糾す教育"になることを求める。

筆者らは高校理科教員の経験から、こうした問いを学習者自らが発するにはどうすればよいか、学習者自身の問い(our problem)として行動していくためには何が必要か、と新たに問いを立てた。そして、学校での学習を想定し、気候は現在どのような状態になっているのか、学習者が住む地域の気象現象から探るにはどういう方法があるか、と教育課題を立てた。本稿では、環境理解と環境主体認識の段階について、前回報告ではふれられなかった降水量の経年変化や気象の健康影響などからどう学ぶか、地域の自然環境、過去の災害実例・防災の観点からどう学ぶかを提案したい。

2 気候変動教育の枠組みの提案

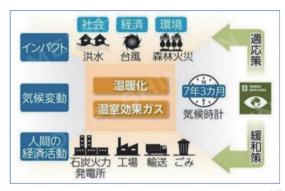
気候変動は生徒たちにはどう認識されているのだろうか。報道では、主として次の 2つの論理が見られるようである。

論理1:産業革命以後の炭酸ガス濃度増加が温暖化を促進する。

論理2:温暖化により気候系が変化する。

前回報告でも述べたように、槌田(元理研)、根本(元気象庁)などの文献⁸⁾から論理1の直接の証拠を得ることはできない。しかしながら、産業革命後の気温上昇、二酸化炭素濃度増加、放射強制力の評価、炭素循環などの研究から、人為起源による二酸化炭素濃度増加は地球温暖化に影響を与えている部分は否定できないと判断するのが妥当なようである。最新のIPCC第6次評価報告書暫定訳にも、気候の現状につい

て「・・人間の影響が大気、海洋及び陸域を温暖化させてきたことには疑う余地がない・・」と強めに示されている 9 。論理 2 については、一般向けにも様々な説明がある。松原恭司郎(SBI大学院大学)が作成した図を一例として図 1 に示す 10)。 30 年単位くらいで起こる異常気象が恒常化すること(図中の気候変動)で環境や社会へ影響を与え(図中のインパクト)、気候時計は世界の平均気温の上昇幅が 15 度(SDGs目標)を超えるまでに(この記事が出た時点で) 7 年3ヵ月しかないことを示す。ここでも、台風や洪水といった自然災害がインパクトとしてあがっている。したがって、気候変動教育において学習者の身近で起こった自然災害について知ることは、地域の自然環境を知るとともに気候変動を"自分事"としてとらえる絶好の機会にもなる。



図] 気候変動の説明例(未来のためのSDGs講座 気候変動¹⁰⁾より転載)

もう一つ、図1ではふれていない事柄がある。それは、人間の疾病と自殺、出生に関わる事柄である。気象が人間や生物に与える影響を研究する学問として生気象学がある。日本でも、生気象学会が1962年に創立され、その視点から日本の気候区分も提案されている¹¹⁾。1970年代から臨床研究も行われ¹²⁾、気象病(あるいは低気圧不調)という病名も普及し、薬局では治療用の漢方薬などが販売される。疾病については、厚労省により都道府県別の学校保健統計調査(年齢別・疾病・異常被患率等)が公表されているし¹³⁾、厚生労働省自殺対策推進室では都道府県別の自殺統計を公表している¹⁴⁾。次の3では、降水量データとともに疾病と自殺に関する分析例を述べ(桐山)、4では、広島地域を例に、地形・地層の形成史をふくむ自然環境と人間との関わりをもとに、防疫・防災の観点から教材への視点整理もふくめ分析していきたい(黒川)。

3 公開データを用いた学習例の提案

一般に、学校で習うケッペンの世界気候区分のなかでも、日本は温帯モンスーン気候に分類される。そして、さらに6つの気候区分に分類され(図2) 15 、この気候区分は小学校の地図帳から高校地理まですべての教科書で採用されているので、児童・

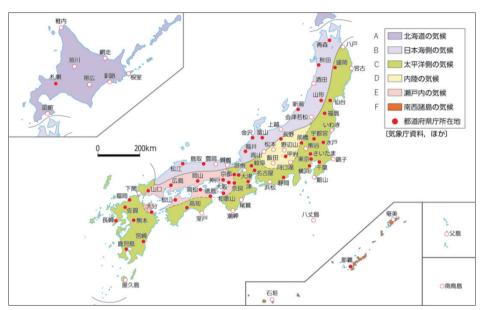


図2 日本の気候区分(文献15より作成)

生徒もよく知っていると思われる。ただ、管見の限りでは(文献調査、高校社会科教諭への聞き取りなど)、6区分の系譜を割り出すことはできなかった。この気候区分を行政区分である都道府県に割り振った。本来、気候区分と行政区分は区分の基準が異なる。そこで、学習場面において生徒たちが行う分析をイメージし、両者を見比べながら試みに面積配分で割り振りをした。例えば、図2にみられるように3つの気候区分にまたがる京都府では、3区分のうち占める面積が最大とみられるBにした。

京都府:B(太平洋気候)、E(瀬戸内気候)、C(日本海気候)→B

したがって、この割り振りに過度の妥当性を求めることには無理がある。その上で、 今後の気候変動教育の教材事例としての妥当性を検討するため、上述の学校保健統計 調査、自殺率統計について気候区分との関連の有無を探った。

(1) 降水量データから

気温1度上昇で飽和水蒸気量は約7%増加する。気温・海水温の上昇は地表からの水蒸発量増加につながる。水循環を海上で考えた場合、

蒸発量=降水量+河川からの流量

となるので、水蒸発量の増加は河川流量や降水量(海上)の増加につながっていく可能性がある。また、約9日といわれる水蒸気の滞在時間は、

水蒸気の滞在時間=大気中の滞在量÷年間蒸発量

で決まるから、水蒸発量の増加は水蒸気の滞在時間の減少をまねくので水が循環するサイクルも短くなることが予想される。蒸気機関で石炭燃料を増やすと出力が増え、

回転のサイクルがはやくなるということに似ていると思われる。生徒たちが、「水循環の変化は降水量データにどう現れてくるのか?」のような問いを立て、地域の公開データを調べるという学習が想定できる。

気象庁の降水日数データには、年間降水量、1日最大値、1時間最大値などが出ていて、降水した日数については、多くの地域では、日数 $\geq 1\,\mathrm{mm}$ 、 $\geq 10\,\mathrm{mm}$ 、 $\geq 30\,\mathrm{mm}$ 、 $\geq 50\,\mathrm{mm}$ 、 $\geq 70\,\mathrm{mm}$ 、 $\geq 100\,\mathrm{mm}$ 06区分となっている 16)。試みに、次の7地点を調べた(表1)。地点を選んだ理由を入れたのは、生徒たちも興味のある地点を調べるのではないかと思われたからである。公開データの期間と数は地点によって異なっている。経年変化の回帰直線を求め、その決定係数を 2 欄に、 2 の有意差の有無を検定結果欄に示した。傾向欄には有意差がなかった場合に「微」を付して示した。日本の降水量は地点の気候によって異なり、北見の742.7 $^\mathrm{mm}$ から屋久島の4191.6 $^\mathrm{mm}$ まで幅広く、平均的には1700 $^\mathrm{mm}$ 程度であると考えられている。屋久島では年間降水量が有意に増加している。このように、降水量は増加している地点が多い。一方、有意ではないが長崎では減少している。

地点	期間	データ数	選んだ理由	年間降水量	r^2	検定結果	傾向
広島	1879-2020	142	筆者の大学時代の居住地	1550.7	0.012	n.s	微增
三入	1976-2020	44	広島市の郊外	1657.7	0.027	n.s	微增
八王子	1976-2020	44	筆者の現在の居住地	1594.6	0.040	n.s	微增
橿原	1976-2020	44	筆者が高校生までの居住地	1276.4	0.114	p<.05	增加
長崎	1879-2020	142	旅行で何回か訪れた場所	1955.7	0.003	n.s	微減
屋久島	1938-2020	83	多雨と思われる地点	4191.6	0.214	p<.001	增加
北見	1976-2020	83	少雨と思われる地点	742.7	0.048	n.s	微增

表 1 年間降水量

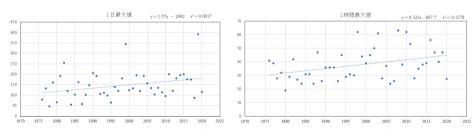


図3 八王子の結果(左:1日最大値 右:1時間最大値)

筆者が住む八王子の分析結果を一例として示す(図3 横軸は西暦、縦軸は降水量 [mm])。年間降水量の経年増加は微小で統計的には一定であっても(1595±301mm)、1日最大値、1時間最大値には次のような特徴が見られた。

①1日最大值

・45年間で増加傾向がみえる。

- ・1982、1999、2019年に、250~400mmという途方もない極端な値がある。
- ・回帰分析の結果は、 r^2 =0.092(F=4.34、p<.05)であり、決定係数は 5%有意となった。なお、上記の 3つの極端な値(統計的には外れ値)を除いても有意差が出ることが示されている。
- ・回帰線でみると、45年間でおよそ110→170mmへの50%以上の増加である。

②1時間最大値

- ・45年間で増加傾向がみえる。
- ・2000年前後から経年変動が大きくなり、災害レベル50mmを超える年度が7回出現 し、1998~2010年に、60mmを超える年度が4回現れた。
- ・回帰分析の結果は、 r^2 =0.14(F=6.87、p<.05)であり、決定係数は5%有意となった。
- ・回帰線でみると、45年間でおよそ30→45mmへの50%の増加である。

このような傾向は何を意味するのか、生徒たちに考えさせ文献などを調べさせるという学習が考えられる。

気候変動は異常な気象の出現頻度の変化として現われてくる。年間降水量を量的指標と考えれば、1日最大値、1時間最大値は強度的指標あるいは激しさを示す値であるともいえる。年間降水量の経年変化は微小であっても、強度的指標の経年変化をみないと気象の変化はわからないのではないか。1日最大値では、北見に経年増加の有意傾向(p = 0.09)、1時間最大値には、三入、長崎、屋久島に経年増加の有意差が見られた。7地点のデータには、有意差の有無に関わらず増加傾向が認められる。以上を表 2 にまとめた。

‡	也点	1日最大値	r ²	検定結果	傾向	1時間最大値	r ²	検定結果	傾向
	広島	108.07	0.007	n.s	微増	35.8	0.021	n.s	微増
	三入	118.16	0.006	n.s	微増	37.3	0.088	p<.05	増加
J	【王子	146.19	0.092	p<.05	増加	37.7	0.138	p<.05	増加
	橿原	83.76	0.003	n.s	微増	35.0	0.030	n.s	微増
	長崎	145.93	0.002	n.s	微増	49.5	0.057	p<.01	増加
Į.	屋久島	260.11	0.010	n.s	微増	67.8	0.122	p<.01	増加
	北見	62.03	0.064	n.s	微増	21.6	0.045	n.s	微増

表2 降水量の1日最大値と1時間最大値

また、降水6区分の最大である100mm以上の日数を「大雨日」として、その出方を調べた。橿原は経年微減であったが、他の6地点は経年微増あるいは有意差が出る経年増加(屋久島)であった。「大雨日」が0になる年度の出現がどのように変化しているか(減ってきているか)、有効な分析方法を模索している。

ここで紹介した傾向にも、気象の変化として気候変動の兆しが出ているのではないかと思われる。学校では、生徒たちの分析したデータを総合し、多様な推論をさせてほしい。

(2) 学校保健統計のデータから

公開されているなかでは最新の令和元年度学校保健統計調査($5\sim17$ 歳までの男女別で数値は%)を元データにした。試みに、 $5\sim7$ 歳の幼児、 $15\sim17$ 歳の生徒で、%の数値を100人中の罹患者数と読み替えて、難聴、副鼻腔炎、腎臓疾患、喘息について調べた。一例として、幼児では比較的よく見られる喘息の結果を示す(図4)。

気候区分	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	4.5	→ Ψ	均值	Т	T	
Α	1	3.000			3.5 -		-			
В	23	2.262	0.763	0.874	罹 3.0 -	•				
С	9	2.785	1.309	1.144	者 2.0 -					
D	3	3.278	0.438	0.662	数 1.5		l	1		
E	10	1.868	0.347	0.589	1.0 - 0.5 -					
F	1	1.800			0.5					
	は都道府県	MI F				Α	В	C	D	Е

図 4 幼児(女)喘息の気候区分ごとの記述統計

幼児(女)では関連が見られた(F=2.96、p<.05)。AとEはデータが1つで統計にはかけられなかった。幼児(男)では有意傾向であった(F=2.23、p=0.099)。数値的には、男女とも、D>C>B>E となり、内陸の気候に多発し瀬戸内気候に少ないという結果であった。男女比較では、男児平均3.4は女児平均2.3の約1.5倍であった(t=4.88、p<.001)。よく知られていることだが、喘息は男児に多いことがわかる。ところが、 $15\sim17$ 歳の生徒になると、男女とも気候区分との関連はみられなくなった。男女比較では、幼児の傾向と同様、男子生徒平均1.9は女子生徒平均1.5より多く、男子に多いことがわかる(t=2.80、p<.001)。また、生徒になると幼児の3分の2程度には減少している。喘息のほかに気候区分との関連が見られた疾患は、幼児の副鼻腔炎であった。男女とも、C>E>B>D となり、日本海気候に多発し内陸の気候に少ないという結果であった。男女比較では、男児平均12.2は女児平均8.0の約1.5倍であり(t=6.07、p<.001)、喘息と同様な結果であった。 $15\sim17$ 歳の生徒になると、男女とも気候区分との関連はみられなくなり、男女別も幼児と同様に男子生徒に多いという結果であるが、喘息のように男女とも減少するということはなかった。男子生徒平均10.5、女子生徒平均8.5で女子は増加している。

内陸の気候に喘息が多発し副鼻腔炎が少ないのはどう説明したらよいのであろうか。内陸では気圧が平野部よりわずかに低くなる(標高1000mで約100hPa低下)のが理由だろうか。それとも、単に内陸の気候区分のデータが少ないからだろうか。

気象病(低気圧不調)が生じる機構の解明については、

- ・敏感になった内耳が気圧の変化に反応している
- ・自律神経のバランスが崩れて痛みを感じやすくなっている

との見通しのもと、天気痛有訴者の人工低気圧環境への暴露による症状再現実験が行

われている¹⁷⁾。

喘息と気象の関連については、「・・・気温の急激な低下が最も関連が深いようである・・(中略)・・気温が高い状態から急に低下するときに起きているということらしい・・・」など気温変化との関連が統計的に示された¹⁸⁾。気温変化説に対し、人工気象室による観測をもとに、より客観性のある因果関係を見出すべく、次のように課題を整理している¹⁹⁾。

- ・地理的条件の異なる複数の地域において同一の条件下にデータを収集し分析する。
- ・喘息症状の時間的な推移を可能な限り正確に記録する。
- ・統計処理の工夫を行い喘息症状、治療内容を数量化することにより客観的評価を可能とするようにする。
- ・個々の気象要因のみでなく、各要因の組み合わせ、相互の関係、またその時間的推 移を考慮した検討を行う。

以上のことから、ここで結論を出すことはできないが、総合などの授業で取り上げ、複数年度のデータを同じ方法で分析する、学校保健統計以外のデータにもあたるなどすれば、気候区分と疾患の関連が見えてくるかもしれない。生気象学は、気候は人間や生物に影響を与えるという仮説で作られた学問である。生気象学の見方、考え方を社会科や理科で取り上げるならば、気候変動に生徒の関心・興味をつなぐ手段として、ここで紹介したデータ例や手法は学校教育でも利用できるのではないだろうか。

なお、6つの気候区分のほかに、梅雨の現れ方(梅雨が明瞭に現われる、梅雨の後半だけが明瞭に現われる、梅雨が不明瞭)、秋霖の現れ方(後半が明瞭、前半が明瞭)という区分²⁰⁾についても関連を調べたが結果の記述は割愛する。

(3) 自殺率のデータから

試みに、2013、2019、2020年度の自殺率(人口10万人あたりの自殺者数)と気候区分 ($B\sim E$)との関連の有無を探った。自殺率は男性が女性よりも高いゆえ (2 倍以上)、男女別に調べた。2013、2020年度では、男性に関連が見られた (F=3.09、p<.05)。図 5 に2020年度の結果を例示する。なお、疾病と同様、AとEはデータが 1 つで統計にはかけられなかった。数値的には、C>B>D>E となり、日本海気候に多発し瀬戸内気候に少ないという結果であった。一方、女性には統計的な違いはみられなかった。これらは、2013年度も同様の傾向であったが(男性に有意傾向)、2020年度には関連が見られなかった。こうした傾向は、様々な要因で生じる自殺という事象に対し、気候もその要因の一つになっている可能性を示唆する。したがって、地球的な気候変動は自殺の様相を変化させ得るという可能性を排除できない。こう見ると、一見マイナーなイメージをもちやすい自殺という事象の統計は、気候変動の教材としても、生徒が自らの生き方を再考するためにも有意義な側面があるのではなかろうか。

ここでは3年度分しか調べていないが、教室ではグループで手分けし複数年度のデータを比較することができればまた違った結論を得ることもあり得るだろう。

田辺(東洋大学現代社会総合研究所)らは、地域別自殺率の諸研究で重回帰分析に用いられた説明変数を紹介している。失業や人間関係などの社会的要因、病気などの健康要因に加え、気温、降水量、積雪量、日照時間など自然環境要因も説明変数としてあがっている²¹⁾。そして、4つの自然環境要因に災害を加えてサポートベクター回帰を実施し、男性では降水日、女性では降雪日が上位に入るとこを示している(男性8位 寄与率4.1%、女性7位 寄与率8.6%)。

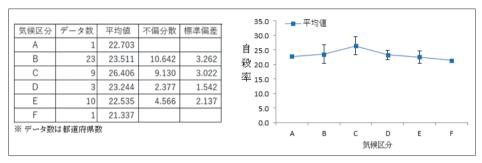


図 5 男性の自殺率の気候区分ごとの記述統計

年度的にみると表 3 のようになる。男性では、 $2013 \rightarrow 2019 \rightarrow 2020$ と減少傾向にある。一方、女性では、 $2019 \rightarrow 2020$ で増加している(t=3.42、p<.001)。これには、コロナ感染拡大で弱い立場にある女性にしわ寄せがいったとの見方もある $^{22)}$ 。女性の結果を見ると、感染症と同様に気候変動も状況を悪くするのではないかと懸念される。なお、コロナ感染拡大は経済活動の停滞をまねき、炭酸ガス排出を 7%減少させた(2020年度)。この結果は「Earth System Science Data」に掲載された 23)。そういう意味では、感染症は環境改善と気候変動抑制にはプラスにはたらいた。しかし、人類にとっては、生存に対する大きな試練が今も続いているともいえる。

性別/年度	2013	2019	2020
男性	31.45	23.84	23.78
女性	12.82	9.164	10.25

表3 自殺率の年度による変化

ちなみに、デュルケムの「自殺論」では、19世紀ヨーロッパにおける自殺率統計の分析から自殺の背後にある自然要因をはじめて考察している 24 。彼は自然要因はみかけのもので、その背後に社会的要因があると考えた。自殺を「自己本位的」「集団本位的」「アノミー的」「宿命的」の4夕イプに分類し、生きる意味の喪失感と疎外感など、現代社会における個人の存在の危機を指摘した。これは生気象学の考えとは異なる。

(4) まとめにかえて

これまでの論述から、気候変動影響の可能性を単純ながら図6に示した。生態系変化や自然災害などに加えて、気象病や自殺率への影響があるとすれば、学校教育でも取り上げていくことが考えられる。なお、一見して自然現象あるいは自然災害にみえるものでも、2019年12月以降の新型コロナ感染症のように人為的原因の要素が加わっているものもあるだろう。新型コロナ感染症が気候変動にも一因があるかどうかは不明であるが。

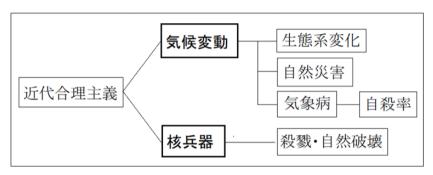


図 6 気候変動の影響

1957年、戸田城聖(創価学会第 2 代会長)は三ツ沢で核兵器廃絶を宣言した 25 。それは人類の生存の権利を訴えたものである。その観点からは次のように言えるだろう。

- ①気候変動も核兵器と同様、人類のみならず地球の自然生態系の生存を脅かす存在である。
- ②両者は産業革命後の人間活動(近代合理主義)によってもたらされたものである。これを仏法では、因果応報(還著於本人)とよんでいる。因(人間活動)を変えなければならない。SDGsは近代合理主義を維持しながらの持続可能を目指すという修正版の実践である。しかし、修正版であっても実践すれば自然生態系が悪くなるスピードを落とし、現状維持(産業革命後1.5度以内の上昇に抑える)を達成することも可能であるという見通しがもてる。その見通しを確かなものにする第一歩は、学校教育による人間の変革ではなかろうか。

4 自然環境と人間との関わり一防疫・防災事例から学ぶ学習例の提案ー

気候変動の学習に際し、教師は自然環境の歴史と変化や地域の災害事例などを考慮して教材を提示することが考えられる。また、教育上の文献調査の視点を設計することもあるだろう。ここでは、その範型となり得るような事例を示していきたい。

(1)広島地域の自然環境と人間活動とのかかわり





図7 広島城築城前の太田川河口部デルタ(上)と現在の広島(下)

広島地域を例として人間活動によって、自然環境に影響を与えることで生活環境が 形成されたことを考える。図7に、広島城築城(1589~1599年)前の太田川河口部デルタ(想定)と現在の広島を示す^{26) 27)}。江戸時代になり、全国的に干拓による新開地の開発が進められる中、広島藩においても浅野が和歌山から移封(1619年)して以降に最も新開地の開発が進められた。

(2) 広島の地形・地層の過去と現在を比べる

標高+3.14mの広島市中区舟入中町広島市立神崎小学校地下のボーリング結果 (2013年12月) で、上層から中砂、シルト混砂 (貝殻含む)、シルト (貝殻含む)、シルト (貝

設含む)、砂(貝殻含む)、礫が続く。 $-4.3 \sim -19.7 \text{m}$ のシルトや砂の層では貝殻(アサリ、シジミなど)を含んでいる。 $-7.9 \sim -16.7 \text{m}$ のシルトでは厚さ2 mの火山灰($-14.9 \sim -17.2 \text{m}$)が存在する。これは7300年前に噴火した鬼界アカホヤ火山灰(K-Ah)による。鹿児島県薩摩半島から南へ50 kmの鬼界カルデラでの大噴火は寺屋火砕流と鬼界火山灰が九州南部厚さ1 m、九州東部、四国で30 cm、中国瀬戸内海沿い、和歌山県では20 cm、さらに東北地方、朝鮮半島南部にも及んだ。広島で厚さ2 mになったのは、他のところでの火山灰が川で運ばれて積もったためである。鬼界カルデラのアカホヤ噴火は火山爆発指標VEIで $7 \text{ に相当する大規模なものだった}^{28)} 29)$ 。現在の地形と地層の特徴は太田川の流れに沿って海側に向かって、谷底平野・礫、氾濫原・砂、三角州・シルト〜砂、海底・泥と考えることができる。デルタの前進2 kmと海進(海面が上昇すること)による海岸線の移動2 kmが起こっていると考えられる。

(3)広島の中山貝塚

1925年1月5日発行の「考古学学会誌第15巻第1号」に吉野益見は広島付近の貝塚62か所を報告している³⁰⁾。安芸郡中山村(現在広島市東区中山地区)での中山貝塚は13とされている。中山村網たか、万休寺付近、中山小学校の北方、中山峠の南方等にある。吉野は2013年、安芸郡府中村の台地での貝塚の調査を始め、同郡、府中、温品、中山、矢賀、牛田の五か村、広島市で、包含物として、貝類、石器類、骨類、土器、古銭を認めている。古墳は府中・広島平野野縁の台地上に存在し、昔時海岸だった地に存在している。状況として畑の崖に貝殻雪の様に露出しているものが多い。1951年5月には広島考古学会の調査がなされた³¹⁾。中山貝塚は広島から三次(みよし)に通じる芸備線矢賀駅の北1.3kmに存在する(近くに中山駅があったが廃止された)。遺跡の海抜は10mであり、貝層の下端は海抜5mである³²⁾。

(4) 中山貝塚からみえること

垂直分布として最高値は城山(府中村)の30m、最低はかんがら塚(府中村)の数m、多くは10~20mに存在する。土器としては鹿籠(こごもり)(府中村)、満休寺(中山村)、網たか(中山村)、沖の貝塚(牛田村)では弥生式土器であり、縄文土器・アイヌ式遺跡は発見されなかった。櫛目による斜格子とその下の沈線、列点の目がめぐらされた壺の拓影のある弥生中期と考えられる(その後の調査では弥生前期の箆描き文様。凸帯の土器の採集がされている)。広島付近の土地隆起の確証を得られた。貝塚が高地に存在すること、岩鼻(矢賀村)の巨岩には水侵の跡と貝殻の付着があること、太田川(当時は大田川)の分流末に沖積地積増加が見られること。地名として、矢野村の「船繋岩」、尾長町の「日像菩薩船松」、府中村の「浜田」、牛田村の「沖」、中山村の「網たか」など海岸に由緒ある地名が存在する(図8)。

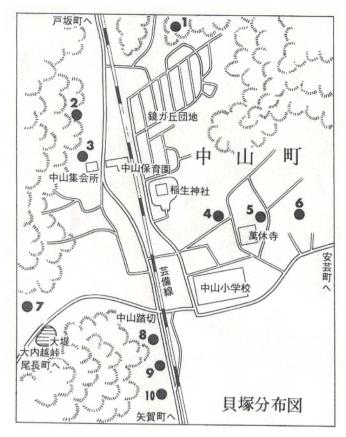


図8 広島付近の貝塚

戦後1951年調査では、縄文晩期土器、木葉文様のある弥生前期土器、櫛目文様をめぐらす弥生中期土器が出土している。縄文時代晩期前後には中山地区の近辺にまで海浜が追っていた。海浜が後退し、汽水化していった環境変化もうかがい知ることが出来る。貝塚は中国地方では広島湾沿岸の中山貝塚他と比治山貝塚、岡山の小島湾にある。関東地方では、東京湾や相模湾湾岸、更に太平洋から奥まった台地の麓には多くの貝塚が分布している。東京湾が現在よりずっと奥の埼玉県あたりまで入り込んでいた。712年の「常陸(ひたち)風土記」には茨城県大串貝塚の記述がある。大串貝塚は、涸沼川をのぞむ那珂台地の先端にある。1936、1943年に発掘調査が行われ、その結果、シジミを主体とする貝塚で、土器、石器、骨角器類のほか、魚貝類、獣骨等が出土し、縄文時代前期に形成された貝塚であることが明らかになった。この大串貝塚(水戸市塩崎町)は、奈良時代の『常陸国風土記』に記されている「大櫛之岡」と考えられており、文献に残る貝塚としてわが国で最も古い。中山貝塚の1958年の調査活動は近くの中学校生徒にも大きな関心をもたらした。1958年8月18日からの発掘記録がある。調査活動には生徒たちも参加した333。

日本産の貝類は6000種あるが、日本の貝塚からは500種類見つかっている。しかし全国の貝塚のどこででもと言われるものは100種類、必ずというものに限ると10種類ほど。カキ、ハマグリ、アカニシ、アサリ、カガミガイ、シオフキ、ツメタガイ、オキシジミ、オオノガイ、ハイガイ、サルボウ、マテガイ。現在暖かいところに住んでいる貝が大分北の地方の貝塚から出てくること、貝殻の大きさが現在のものより大きいこと等から昔の日本は今よりだいぶ暖かかったと考えられること。貝層が西から東に傾斜していることから、昔の海岸は東側にあったこと、貝塚の高さ・当時の海岸の方向を考えると、2000~3000年以前の当時は中山貝塚の近くまで海が入りこんで現在の広島市の中心は海の底となっていたことがわかった。

(5)防疫・防災の観点

防疫・防災の観点から、自然環境と人間活動とのかかわりを見ていきたい。

①広島の自然災害

山、川、海に囲まれ、その歴史は災害の克服の歴史でもある。広島の町は広島城築城以降、太田川と広島湾が接する河口に堆積した土砂が堆積した三角州を基盤に川と海を組み合わせてできており、地盤が柔らかく水面と地面の高低差が少ないため、河川の氾濫や高潮被害に悩まされてきた。広島の町以外も花崗岩の風化した土質での被害は多発してきた。1619年の浅野移封から明治までの250年間での広島城下での大規模な洪水は66回発生している。1653、1796、1850年の洪水は大規模だった。明治以降も1884、1897、1914、1916、1919、1923、1928年と災害は続く。水害碑を各地で見ることができる340。

1796年寛政八年辰丙6月5日洪水記録から。この年は九州・中国筋に雨が多く、加計では4月28日から降り始め、5月中も晴雨相半ば、6月4日より豪雨となった。山県群加計村の被害は地損38町歩(ha)、流出家屋102軒、死者23人、極難渋人147人、隣村の戸河内村は、102町歩以上、148軒、16人、135人とされる。高宮郡沼田郡から広島にかけての被害は甚大で、全国的にも被害は17か国、田稲の損害24万石、広島藩は肥後国熊本藩に次いで2万石と言われている。米1石は年間1人の食い扶持とされる。1926年の豪雨状況とその被害もまた記録されている^{35) 36)}。

流域の課題克服のための取り組みがなされてきた。太田川改修の動きは1928年の水害を契機として始まった。それは太田川支流7本のうち最西側の山手川とその東の福島川を合流し、太田川放水路とするもので、1968年一応の完成を見た。広島地方では、近年2014年、2018年に続き今年も豪雨被害があった。気象庁は降水量データを142年間分公開している。広島市江波山気象館には1926年広島豪雨の広島測候所記録が有る370。

②防災の地域づくりと教材

地震予知の科学はまだないにもかかわらず、様々な備えが必要である。南海トラフ

巨大地震の広島市の震度予想は最大震度(想定震度)6弱または6強である。南海トラフ巨大地震の発生が想定されている震源域のプレート境界ではゆっくり滑りが発生していることが観測されている³⁸⁾。また先に鬼界アカホヤ噴火で見たように火山活動にも注目される³⁹⁾。

海徳海山は東京の南1000kmにある海底火山である。1984年に噴火している。海底に直径3kmのカルデラや中央火口丘、溶岩流などの火山地形が発見されている。火山島や海底火山の噴火としては、2020年の西之島(東京の南方930km)の噴火、2010年の福徳岡ノ場(東京の南方1300km)の噴火が観測されている。北海道のオホーツク沿岸では1月ごろから海氷が見られる。海氷速報が公開されているので気候変動の参考資料となる⁴⁰⁾。

広島市の小学校、中学校では「広島学びの時間」が設けられている⁴¹⁾。学習の一例に「広島市の気温から考えよう」(広島市の気温の変化はどうなっているのでしょうか。 広島市の気温の変化から、正しいデータの扱い方について考えましょう。) との設問がある。

③感染症との闘いを例に-天災と人災の間の領域があるのではないか?-

2019年12月以来の新型コロナウイルス感染症は、いくつかの波形を描きながら拡大してきた。ここでの感染症の数とはあくまで、厚生労働省の発表の数字である。新型コロナウイルスは2002~2003年に発生をみたサーズの近縁ウイルスと言われている。日本で当初第1類感染症に分類されていたサーズは2006年12月の法律改正(感染症法、結核予防法)で、結核と同じく第2類に移された。新型コロナウイルス感染症は現在「第2類相当」と言われている。台湾はサーズを第1類型(カテゴリー)のままとし、新型コロナウイルス感染症は2020年には第1類型よりも一段と警戒レベルを高めて第5カテゴリーに指定した(日本の第5類とは違う)。これらのウイルスによる感染症が「動物を含めた自然界由来」と言われる一方で、人為による対応の差によって、その被害に差が有るとすれば、コロナ禍(コロナ災害)が「天災」の側面を有しながらも「人災」と言われるのも根拠なしとしない。近年、気候変動が話題となっている。気候変動によって、過去、現在、そして将来において被害が及ぶとすれば、それは「天災」なのか、「人災」なのか、あるいは区別され得ないものなのか?

人間活動が環境に大きい影響を与えた例は多くある。近代の植民地主義による例として、日本による1904・1905年の日露戦争後~1945年中国東北部の「満州(特にその東部20万平方キロメートル)」における自然破壊がある。また、鉄道敷設と開拓の進展により素人が雪崩をうってタルバガンを狙うようになり、それがペスト流行の原因となった(1910-1911年の肺ペスト)⁴²⁾。

ここでは1895年6月1日に広島湾上似島に開設された検疫所について述べ、「検査と隔離」を基調とする感染症対策について考える。「1895年日清戦争終結時に外地から帰国した従軍者の検疫所が似島に設けられ、病気に感染して53名が死亡したとい

う、『臨時陸軍検疫部職員死者追悼之碑』に頭を下げた。」との記述に接した。日本の 近代検疫発祥の地と言われる似島と後藤新平に思いを馳せた。広島市東区饒津(にぎ つ) 神社の説明板に、「陸軍検疫部職員死者追悼ノ碑 陸軍検疫所は、日清戦争帰還 兵を介して伝染病の国内侵入を防止する目的で明治二十八年(一八八五)似島に開設 された。後に広島検疫所と改名。船舶六八二隻二三二、三四六名の検疫を行った。こ の検疫業務で五十三名の職員が病気等に感染して死亡、追悼碑にその氏名を刻み功績 を称えた。」とある。日清戦争下関講和条約締結の直前、1895年4月1日医師の後藤 新平(臨時陸軍検疫部事務官長)は勅令第33号「臨時陸軍検疫部官制」を発して、広 島湾出入口に6月1日「似島検疫所第一消毒所」を開所した430。1899年海港検疫法(法 律第十九号)制定。敷地内に付属の避病院(伝染病隔離施設)も設けられた。広島市 内には分院もつくられ、その中の一つである似島臨時陸軍検疫所避病院舟入村分室 (1895年7月) はのちに市に払い下げられ、現在は広島市立舟入病院。地元の人は 「ひー病院」と親しみを込めて呼んでいた。また、腹痛など赤痢が疑われるときは「ひ 病院に行こう」と子どもを怖がらせもした。1895年明治政府の国家予算は9000万円で 検疫所建設予算は150万円。戦後、検疫は軍事的側面が排除され、公衆衛生の観点か ら1951年検疫法が制定され、感染症法と合わせて施行されている。「検査と隔離・治 療」では、隔離については社会防衛から人権尊重に観点の転換がなされている。2020 年1月に長崎港に入港したクルーズ船「コスタ・アトランチカ号」から4月19日に感 染症が発生し、4月24日までに乗務員623人をPCR法及び長崎大学が共同開発した蛍 光LAMP法で検査して、内148人の感染が確認された(2020年4月22日付けの朝鮮日 報によると、乗組員に韓国人1人、日本人1人を含む)。

④広島原爆「黒い雨」と原子力災害

2021年7月14日15時過ぎに広島高裁民事第3部西井和徒裁判長(澤井真一裁判官、芝本昌征裁判官)は「黒い雨」について原告84人全員の被爆者認定、被告広島市、広島県の控訴を棄却し、市・県の処分を取り消し、併せて行政参加した国(厚生労働省)の主張を退け、原告全員に被曝者健康手帳の交付を命じた。1945年8月6日午前8時15分のアメリカの広島への原爆攻撃で、熱線(火球からの赤外線)、爆風(衝撃波)、放射線(ガンマ線、中性子線)、二次放射線(死の灰、核分裂物質、誘導放射能)により、当時35万人の人口のうち年内に14万人が死亡した。数には原爆炸裂後の入市被爆者も含まれる。被爆者の救済は「空白の10年間」を経て1957年原子爆弾被爆者の医療等に関する法律が成立した。この原爆医療法は数回の改正を経て、1974年には、直接被爆者は爆心地から3km内外、救護等、8月20日までの入市被爆者に援護範囲が拡大した。8月6日の原爆投下直後、その日のうちに降った放射性物質や火災による煤、粉塵を含む雨(黒い雨)による被害者は上記の対象者以外は援護されていない。国は、1945年の広島管区気象台の調査(宇田道隆ほか)の調査に基づき、1974年、宇田雨域(長さ29km、幅15kmの卵型エリア)のうち宇田大雨域(長さ19km、幅

11km)のみ援護対象区域(健康診断特例区域)とした。この間1978年には黒い雨区域拡大の住民運動が始まり、1989年気象研究所の増田善信の増田降雨域の発表、2008年には広島市が2万7千人のアンケート(対象は3万7千人)、9百人の面接調査を実施し、結果は大瀧雨域(広大原医研大瀧慈)として発表された⁴⁴⁾。

2015年黒い雨集団訴訟が始まる。上述のように、広島高裁は広島市が推定する降雨 域(大瀧雨域)の原告住民を被爆者と認定した。広島高裁判決は、原審地裁判決(2020 年7月29日)を一層深め、内部被曝被害の可能性を認めた画期的な判決と言える。「黒 い雨に放射性降下物が含まれていた可能性があったことから、黒い雨に直接打たれた ものは無論のこと、たとえ黒い雨に打たれていなくても、空気中に滞留する放射性微 粒子を吸引したり、地上に到達した放射性微粒子が混入した飲料水・井戸水を飲んだ り、地上に到達した放射性微粒子が付着した野菜を摂取したりして、放射性微粒子を 体内に取り込むこと | であるとして内部被曝被害が生ずることを認定した。認定され た84人の内14人は鬼籍にある。残された時間は多くはない。2000年4月改正施行の地 方自治法では、従来の機関委任事務に代わって、被爆者認定事務は法定委託事務と なった。広島市・広島県は市民・県民の声に従って、上告断念を自主的に決断できる。 内部被曝被害の可能性を認めた原告側完全勝利の画期的判決で、広島原爆で内部被曝 被害が単独で存在したかどうかを問う最初の訴訟。これまでの被爆者援護行政の根本 的な見直し、福島第一原子力発電所事故で大量に放出された放射能による広範な内部 被曝被害に対処する必要性も示唆している。現行原爆医療法(被爆者援護法)は「(被 爆者) 第一条 この法律において「被爆者」とは、次の各号のいずれかに該当する者 であって、被爆者健康手帳の交付を受けたものをいう。(一 二略) 三 前二号に掲 げる者のほか、原子爆弾が投下された際又はその後において、身体に原子爆弾の放射 能の影響を受けるような事情の下にあった者 四(略)」であり、1条3項に該当す るとした。2021年10月、220人の集団申請。しかし、政府は上告を断念したものの、 総理大臣談話(7月27日)で、「今回の判決には、原子爆弾の健康影響に関する過去 の裁判例と整合しない点があるなど、重大な法律上の問題点があり、政府としては本 来であれば受け入れ難いものです。」「とりわけ、『黒い雨』や飲食物の摂取による内 部被曝の健康影響を、科学的な線量推計によらず、広く認めるべきとした点について は、これまでの被爆者援護制度の考え方と相容れないものであり、政府としては容認 できるものではありません。」として「内部被曝」を受け入れようとはしていない。 政府はあくまでも「不都合な事実」を認めようとはせず、判決に反論するための「科 学的調査 | を始めている。

1958年ソ連の科学者は「内部被曝の重視」を主張し、70年代の「ホット・パーティクル」論争、米国・ハンフォード核施設での「低線量被曝」問題を経て、原爆から76年目に改めてこの問題が議論になっている。2021年8月9日にNHKスペシャル「原爆初動調査 隠された真実」が放映。広島と長崎では、1945年原爆投下後アメリカ軍

によって「原爆の被害と効果」に関する大規模な調査が行われた。調査では、被爆地に残る放射線・残留放射線が計測され、科学者たちは「人体への影響」の可能性を指摘していた。しかし、その事実は隠蔽されることになった。事実を改竄し、「残留放射線は存在しない。」との報告書を作成した。グローブスの米国原子力委員会1945年11月28日での証言。今も、広島や長崎の人々は、残留放射線の影響で苦しんでいると訴えている。なぜ真実は隠されたのか、その過程をたどり、「原爆初動調査」の全貌に迫っていく内容となっている。番組の内容は後日単行本で出版されると聞いている。

一方、1964年5月19日ミコヤン・ソ連第一副首相が広島を訪問、当日19時宿舎の広 島グランドホテルで、森滝市郎広大教授ら被爆者代表11人が「核兵器の全面禁止」を 訴えた。ミコヤン第一副首相:「戦争の被害を直接うけたソ連国民は皆さんの心がよ くわかる。皆さんの発言は誰にもまして強い力を持っています。核兵器全廃、全面軍 縮を達成するまで頑張ってください。」。伊藤栄さん:「20年たった今も死んでいく人 が次々とでています。生き残った娘さんは結婚もできない・・・」。ミコヤン:「ほん とうですか」。県水爆禁止広島母の会小西のぶ子さん、広島市役所職員高橋昭博さん と面談、広島折りヅルの会の田盛すま子さん(15歳)よし子さん(13歳)の「千羽ヅ ルをボルゴグラードのピオネール(少年団)にあげて」と訴え。翌5月20日は広島県 庁、広島市役所、原爆慰霊碑参拝、三菱広島造船所、東洋工業訪問。夕方18時、記者 会見で、広島の印象、核実験停止問題、中ソ対立、日本の平和運動について語る。ミ コヤン:「核兵器は直接爆死する人より空気汚染で死ぬ人の方が多い。1958年以来実 験が続けられていたら地球上のすべての生物、食料はよごれ、次の世代は変体的なも のになっただろう。そういう意味で部分的核実験禁止条約は不完全ながら成功だとみ ている。地下核実験禁止ができなかったのは米国の反対のためだ。査察機関が必要だ という人がいるが、われわれは"黒い箱"方式ですべての爆発が回避できるというこ とが証明されている。」と注目すべき発言をしている450。

5 終わりに-まとめと課題-

学校の授業は1単位時間(45分、50分)刻みになっていて、その枠の中で導入、展開、まとめを基本とする指導案を作り、効率よく指導するのを常とする。理科・社会科では気象や災害を学ぶ単元もある。ところが、長い高校教員の経験から言えることだが、環境教育や反核・平和教育を実践するには時間が必要であり、まず指導者がテーマに関して問題意識や関心・興味をもっていないと教育にならない。生徒の"学び"にならず"教え"になってしまう。気候変動教育も同様であろう。自然生態系を守りながら地球資源を次代に残し、動物福祉(animal welfare)を実現しながら人間の権利も確保するにはどうバランスを取るのが最適なのかというジェシカ・ファンゾ

の問いを学習者自身の問いとするため、3では、公開データを用いた学習例が提案され、気象とは一見無関係に思われる疾病や自殺率が起こりつつある気候変動によって変化する可能性が示された。4では、広島の地形・地層の過去と現在、縄文海進と温暖な気候、防疫・防災の観点として天災と人災の間の領域、人災である原子力災害(広島の原爆放射能災禍)、防災の地域づくりと教材などが示された。原爆投下や核実験による災禍も近代合理主義によるものであり気候変動と同様である。3、4では、科学的事実、論理性はできるかぎり踏まえたつもりである。ただ、こうした実例が教育的に有効かどうかは実践で検証する以外にない。また、その実践には時間を要すると考えられる。教師が知識としてコンパクトに伝えるような内容ではない。そこで考えられるのが、教科よりも総合学習の授業である。総合学習の年間計画の中に気候変動教育を入れていただけないだろうか。ここには、気象、物理、化学、生物、地理、歴史、数学(統計)、災害、病気・自殺といった多様な素材があり、近代の要素還元主義や経済合理主義を問い直す本当の意味での"知の総合"があると思われる。また、核実験や原爆投下、原発事故による放射能汚染と災禍が気候と生態系にどのような変動を加え得るのかという視点も気候変動教育には必要であるように思える。

最後になるが、食の地産地消では、「身土不二」という言葉がよく使われる。食生活見直し・食品ロス削減は温暖化ガス削減にもつながり、SDGsと親和性が高いともいわれる 46)。講座「文明と環境」 47 のある読書コメントに次のように書かれていた。

「人間と自然とが共生する」とか「人間が自然を尊敬する」という言葉には、自然を人間のむこう側において見る、つまり自然を対象として見る姿勢があらわれている。環境問題を解決するためには、そうではなくて人間は自然の一部であるという認識が必要である。人間と人間をとりまく環境とは一体になって自然をつくっているという本来の姿にたちかえることこそ環境問題の解決をもたらす。

「人間と自然の共生」という思考は正しいのか。人間は自然と共生(相利共生または片利共生)してきたのか、自然を破壊し収奪する存在ではなかったのか。「人間と自然との共生」という概念装置は一旦考え直さねばならず、その際「人間は自然の一部」であるという「身土不二」に通じる全体観、謙虚な人間認識が必要ではなかろうか。

引用·参考文献

- 1) ドイツに気候変動の影響 豪雨被害・未経験の規模 : 日本経済新聞2021/7/17(そのほか、アメリカ東海岸の洪水、オーストラリアの山火事などがある。)
- 2) カーボンリサイクル:広島大学オープンイノベーション事業本部HP
- 3) 学習指導要領解説理科編·数学編:文科省HP
- 4) 桐山信一:公開データから探る学校の気候変動教育(CCE)のこれから-学校

- の総合的な学習の時間などで実施する場合を想定して一、創大教育研究31号
- 5) 桐山信一:物理教育をテーマにした総合化に向けて-環境教育クロスカリキュラムの実践と分析-、日本物理教育学会誌51-2 (2003)、pp. 93-98
- 6) ワンジラ・マタイ: 講演要旨、アメリカ創価大学(SUA) 主催 第2回世界教育者サミット2021/6/13
- 7) ジェシカ・ファンゾ: 危機の時代を生きる 人が「何を食べるか」は地球環境の 未来に直結 - 、聖教新聞2021/6/29
- 8) 根本順吉: 超異常気象、中公新書 (1994)、p.213 槌田 敦: 異説・地球温暖化論 - CO₂温暖化説は間違っている - 、名城論叢 (2006)、第 6 巻 第 3 号、pp.1 - 12
- 9) IPCC第6次評価報告書第1作業部会報告書 気候変動2021 自然科学的根拠政策決定者向け要約(SPM)暫定訳(2021/9/1): 気象庁HP
- 10) 松原恭司郎:未来のためのSDGs講座12 気候変動(上)、公明新聞電子版、 2020/10/8
- 11) 吉野正敏: 生気候による日本の地域区分、地球環境 (2003)、Vol.8、No.2、pp.121-136
- 12) 加地正郎編著:人間・気象・病気―気候内科へのアプローチ、NHKブックス(1975)、pp.13-14 「・・自然がもたらす気象条件に加え、住居の冷暖房の普及など人工的環境も含め、人間と環境の関連は絶えず新しい問題を提起する・・」pp.167-169 「・・気象は病気の原因ではないが病気に強く影響を与える重要な因子である・・」
- 13) 厚労省HP: 学校保健統計調査・令和元年度・都道府県表・都道府県別・年齢別・ 疾病・異常被患率等(年齢ごと)
- 14) 厚労省HP: 地域における自殺の基礎資料(平成31年・令和元年)
- 15) 帝国書院編集部:楽しく学ぶ小学生の地図帳、帝国書院(2021) ほか、中高の 社会科、地理教科書
- 16) 気象庁HP:過去の気象データ検索、http://www.jma.go.jp/jma/index.html
- 17) 佐藤 純: 気象変化と痛み、spinal surgery (2015)、29 (2)、pp.153-156
- 18) 吉野正敏、福岡義隆: 医学気象予報—バイオウェザー・病気と天気の不思議な関係、角川新書oneテーマ21 (2002)、pp.158-159
- 19) 伊東 繁: 気象と喘息の関連をさぐる、地球環境(2003)、Vol.8、No.2、pp.183 192
- 20) 仁科淳司: やさしい気候学第4版-気候から理解する世界の自然環境-、古今書院(2019)、第6章日本の気候
- 21) 田辺和俊、鈴木孝弘: サポートベクター回帰による都道府県別自殺率の要因分析、 情報知識学会誌(2019)、Vol.29、No.3、pp.247-267

- 22) 自殺者の増加「コロナ弱者」へ対策急げ: 京都新聞社説(2021/1/31) など
- 23) 世界のCO 2 排出量 第 2 次世界大戦以来で最も減少 新型ウイルス対策が要因: BCCニュース (2020/12/12)
- 24) デュルケム著、宮島 喬訳:自殺論、中公文庫(2018)、第3章
- 25) 戸田城聖:原水爆禁止宣言、創価学会HP、https://www.sokaglobal.org/jp/
- 26) 五筒荘の図:広島市史第1巻(1922)、しろうや!広島城:No.69(2020.10.22)
- 27) 広島市経済観光局:広島の歴史をたどるまち歩きマップ、2018.3
- 28) 熊原康博: 令和2年度ひろしま郷土史講座、広島大学大学院人間社会科「広島平野の成り立ち~最終氷期から現代まで~|
- 29) 国土地盤情報: http://www.kunijiban.pwri.go.jp/viewer/column/?xml=B4KJ/201802/CG/DATA/BEDCG038753410200320002,XML
- 30) 吉野益見: 廣島附近の貝塚、考古学雑誌 (1925)、第15巻第1号、pp.51-55
- 31) 周辺移籍分布図、中山貝塚A区北壁断面図:広島大学大学院文学研究科広島大学 考古学研究室紀要(2015)、第7号、p.109
- 32) 增岡貞五郎: 貝塚分布図: 中山地誌(1974)、p.21
- 33) 広島市立二葉中学校生徒会社会科クラブ:二葉風土記 中山貝塚 (1960)
- 34) 広島市危機管理室:水害碑が伝えるひろしまの記憶 過去が教えてくれること 、 2018.11
- 35) 広島市郷土資料館:広島の災害の歴史-自然の猛威と先人の知恵-、2020.12.12
- 36) 加計ライオンズクラブ:山津波から生命を守るために63.7豪雨災害、1988.11、p.51
- 37) 廣島測候所:大正十五年九月十一日 豪雨報告、1926.12.23
- 38) 海上保安庁海洋情報部:海を拓く、2020.3、p.20
- 39) 同上38)、p.21
- 40) 同上38)、p.32
- 41) 広島市教育委員会:言語·数理運用科中学校第1学年、2015.4.1
- 42) 安冨 歩、深尾葉子編集:「満洲」の成立―森林の消尽と近代空間の形成―、 2009、p.151
- 43) 鶴見祐輔:正伝・後藤新平―決定版(2)(後藤新平の全仕事)、藤原書店(2004.12.1)
- 44) 日本とユーラシア、第1530号、2021.8.15
- 45) 中国新聞:1964.5.20付け朝刊、夕刊、5.21付け朝刊
- 46) 小林富雄:食品ロスの現状を知る、農林水産庁HP、https://www.maff.go.jp/index.html
 - 他に、健康産業新聞 1663号などがある。
- 47) 伊藤俊太郎・安田喜憲総編集:講座「文明と環境」(朝倉書店)、コメントは、石 弘之・沼田眞編:第11巻「環境危機と現代文明」(1996) へのものである。 https://tanokura.net/kankyou_bunmei/index.html

Climate change education(CCE)using public data on precipitation, illness, and suicide rate and cases of epidemic prevention and disaster prevention

—Proposing teaching materials can be used in school climate change education—

Tomiaki KUROKAWA, Nobukazu KIRIYAMA

Abstract

How should we consider the balance between natural ecosystems and human survival? In order to make this question the learner's own, we have shown 2 examples of teaching materials that can be practiced in integrated learning at school. One is learning using public data. It is a suggestion to education that illnesses and suicide rates that seem to be unrelated to the weather may change due to the ongoing climate change. The other is learning about the cases of epidemic prevention and disaster prevention, atomic bomb disaster at Hiroshima, area between natural and man-made disasters, local disaster prevention, based on the materials at that time, and suggestions for education.

Keyword: Climate change, carbon dioxide warming, disaster prevention, illness, suicide rate

土地倫理に関する一考察 一牧口常三郎の「郷土」に学ぶ倫理性一

長島 明純

はじめに

生命の全体性・人間の全体性は、豊かな関係性に支えられている、目に見えぬ生命の「場」によって、ウイルスも含め生きている。しかし、自然を人間が支配できるという近代人の驕りは、コロナウィルス感染や地球温暖化などの危機に、人類を追い込んでいる。ウイルスは多くの人類に死をもたらし、テレビなども含めて、私たちの目の見える所に、死が溢れているという事実を暴き出している。近代文明は死を忘れた文明だと言われるが、コロナウィルスによって人類は、その立場に関係なく死を見つめなければならない状況に置かれている。

中村良夫(1982)は、「現代の生態学的危機に対処するにあたって、自己は環境の 恩沢によって初めて光り輝くという倫理的態度が環境制御に果たした役割を再認識し たい。環境形成にあたって、風景への愛着という環境に対する共感に根ざした倫理的 気概が示されれば、それがわたしたちの生活様式を導き、ひいては環境を浪費するこ とが避けられるしれない。」*1と述べている。

また、小坂國継(2001)は、「地球環境の保全や保存の問題はけっして科学技術のみによって解決されるようなものでもありません。それは、環境に対するわれわれの態度や考え方あるいは価値観の根本的な変革によって、はじめて真の解決を期待しえるような性格のものです。そしてその際、注意すべきは、ここでは従来の倫理観や価値観はまったく役に立たないということです。この意味で、今日の地球環境の問題は新しい倫理学を要求しているといえるでしょう。」*2と述べている。

このような地球規模の危機が本格的になろうとしていた時代にあって、レオポルド (Aldo. Leopold) は、1949に発刊した『A Sand County Almanac』で、「土地倫理」という概念を提案し、「共同体という概念の枠を、土壌、水、植物、動物、つまりはこれらを総称した『土地』まで拡大した場合の倫理をさす。」*3としているが、このような「土地倫理」につながる考えを、牧口常三郎は、それよりも50年程前に、『人生地理学』や『教授中心的統合としての郷土科研究』などの著作を通して主張している。

以下、レオポルドが『A Sand County Almanac』で提案した「土地倫理」の概念

を参考にしながら、現在に継承すべきと考える牧口にとっての「土地倫理」を検討する。

この研究における倫理性とは、以下の村井実(1987)の示したものを参考にしている。村井は「人間における『善さ』の自覚、あるいは『仁』の自覚、あるいは一般に『相互性』的自覚ともいうべきものを、同時に、人間における倫理性の自覚と呼んでおきたい」「倫理性という言葉を作っている倫というのは、『なかま』『ともがら』の意味であるといわれる。理はもちろん『すじみち』である。上記の『善さ』や『仁』という表現にみられる欲望の『相互性』の自覚、まさに、人間という『なかま』の中での『なかま』性の自覚だと考えてよい。』*4と述べている。ここで村井は、倫理性ということを、対人間に対して述べているが、本研究では、レオポルドが「共同体」と表現している、対自然も含めて、それらとの「相互性」の自覚を倫理性とし、論を進める。

なお、和辻哲郎(2007)は、倫理学を「人間存在の学でなくてはならぬ。」 *5 として「倫理とは人間共同態の存在根柢として、種々の共同態に実現せられるのである。それは人々の間柄の道であり秩序であって、それあるがゆえに間柄そのものが可能にせられる。 *6 とし「共同態の形成は風土的・歴史的に限定せられる。 *7 と述べている。

1 レオポルドの「土地倫理」の意義

長く自然保護に関わる仕事をしていたレオポルド(1997)は、「われわれが知的に 重点をおく対象や誠実さ、愛情、信念における内面的変化が起きないことには、倫理 観の重大な変化が起きたためしはない。自然保護がまだ、人間の行動の根底に触れて いないことは、哲学や宗教がいまだにこの問題を扱ったためしがないのが何よりの証 拠だ。自然保護をやさしいものにしようとしたばかりに、矮小化してしまったのであ る。」*8と述べ、倫理について「生態学の立場で言うなら、倫理とは、生存競争にお ける行動の自由に設けられた制限のことである。哲学の立場で言えば、倫理とは、反 社会的行為から社会的行為を区別する事である。表現は違うが、共にひとつのことに ついて定義しているのだ。倫理は、相互に依存しあっている個体なり集団なりが、お 互いに助け合う方法を見つけようと考えはじめることが出発点となっている。生態学 者は、これを『共生』と呼ぶ。」*9とし「個人とは、相互に依存しあう諸部分からな る共同体の一員であるということである。個人は、本能の働きにより、その共同体の なかで自分の場を確保しようとして他人と競争をする。だが同時に、倫理感も働い て、他人との共同にも努めるのである。」*10と述べている。そして「土地倫理とは、 要するに、この共同体という概念の枠を、土壌、水、植物、動物、つまりはこれらを 総称した『土地』まで拡大した場合の倫理をさす。」*11とし、その倫理的判断の基準 について「物事は、生物共同体の全体性、安定性、美観を保つものであれば妥当だし、

そうでない場合は間違っている。」*12と述べている。

レオポルドはその上で「土地倫理は、ヒトという種の役割を、土地という共同体の征服者から、単なる一構成員、一市民へと変えるのである。これは、仲間の構成員に対する尊敬の念の表れであると同時に、自分の所属している共同体への尊敬の念の表われでもある。」*¹³と述べ、人間と自然とは「支配・被支配」の関係にはなく、生態学的には平等であり、人間は生態系という共同体の一員にすぎないとしている。このようなレオポルドの主張について小坂國継(2001)は、「地球環境の問題を考える場合、われわれはそれを自己の側から、人間的関心に即して考えるのではなく、反対に生態系全体、すなわち彼のいう『土地』全体から考えていかなければならないということであり、人間というものを生態系の支配者としてではなく、その単なる構成者として位置づけなければならないということだと思います。」*¹⁴と述べている。

また岩崎茜(2021)は、このようなレオポルドの主張について「自然を保護するという事は、人間が一段高いところに立って、自分たちの都合のいいように自然を改変することではない。それは、自然に対して我々がどう見て、どう関係を結ぶかという『人間の側』の問題である。レオポルドが土地倫理で語ったところの道徳的問題としての自然保護は、我々が自然に対して持つ素朴な愛情や自然との一体感といった感情的な側面を強調することで、自然に対する考え方や態度の変革を導こうという考え方であった。自然を人間から切り離して保護しようというのではなく、人間と自然との共存のための倫理が必要であるという彼の自然保護思想は、人間と生物間に生じる一種の共生の様式として、今日の環境思想を考える上で大きな意味を持つ。」*15と述べている。

なお岩崎茜(2021)は、レオポルドの功績として、以下の3点を評価している。

まず第1点は、「生態学の立場から、自然に対する倫理の拡大を説いて環境倫理の 礎を築いた」*¹⁶としている。「当時において新しい学問であった生態学をいち早く吸 収し、道徳共同体を生態学的な全体に置き、命を持つ個々の存在ではなく共同体とい う全体論の立場から倫理を提唱した」*¹⁷と評価している。

第2点は、「知的過程と感情的過程の融合から土地に対する倫理を可能にした」*¹⁸ としている。「未来に対する不確定性と科学的な認識の限界ゆえに、生態学的な土地の理解に感情的な土地の認識を加えて、この両面から個人の自覚と倫理を高めることで自然を破壊せずに持続的に利用していく必要がある」*¹⁹としたと評価している。

そして第3点として、「土地倫理は机上の空論ではなく、自然と向き合い自然に手を加える経験の中でアルド・レオポルドが育んだ、実践に根差す思想」*20であるとし、「アルド・レオポルドの豊かな自然体験と科学的知識から生み出された自然保護の思想であり、人間と自然との関り方でどのようにするのが望ましいのか、という自然保護における具体的な基準や指標を示す。」*21「土地倫理が思想として持つ意義にとどまらず、人間が自然に手を加えるという場合に提供する具体的概念にも注目し、それ

を自然の管理や自然の修復という議論と結びつけ」*²²たと、彼の思想を実践的側面からも評価している。

岩崎茜(2021)は。「アルド・レオポルドの土地-人間関係は、西洋近代における自然と人間の二元論的自然観とは異なり、人間がそれぞれの生息する土地の一部として自然にはめ込まれているようである。」*23と述べている。しかし一方で、レオポルドの主張に関して、小坂國継(2001)は「従来の人間中心主義的な物の見方を否定して生態学的中心主義的な物の見方を主張」*24するものだが、「その立っている立場は、一種の全体主義的立場です。明らかに、そこには、土地(環境)と自己、生態系と人間という二元的対立が残って」*25いるとも述べている。

このようなレオポルドに対して牧口は、自己と他者が不二でもある生命システムを「郷土」として位置づけ、そこに自分という存在が立脚する倫理性の根拠を置いたと考えられる。

2 牧口の「郷土」の倫理性を支える生態学的視点

牧口(1981)は郷土について「吾人は層一層親密に、常住に、而も鴻大なる恩沢を享受しつ、ある国てふ狭き一区域あること記せざるべからず。(中略)他なし、各自の郷里是なり」「其土地に成長し、現に其の土地に生活して居る場所を指すものと見て差し支えなかろう。」*26とし、また牧口(1983)は「心身生活の直接影響区域、詳言すれば、吾人の定住する処、吾人の跋渉する処、吾人の目睹する処、吾人の耳聞する処、吾人の感動する処、吾人の動作する処之なり。」*27 とも述べている。つまり、身体的存在でもある人間の生から死へと変化しゆく、その時その時の、その人の周りにある愛着が生じる様々な範囲の場のことを、牧口は「郷土」としたと考えられる。

レオポルドの「土地倫理」の主張について、藤岡伸子(2000)は、「デカルト的二元を下敷きとした、精神の領域と物質の領域が分断された世界観から人間が脱却してゆくための現実的道筋は果たしてどこに見出しうるのだろうか。問題は、その具体的な方途である。世界像の改変に向けて、個々の人間がなし得ることとは何か一アルド・レオポルドの『土地倫理』の主張は、その道筋の明示までを含むものである。その道筋とは、人間の身体性にあらためて着目すること、そしてその働きを最大限に発揮させることによって、精神の世界と物質の世界の世界に損なわれたリンクを、人間の理性と肉体のリンクを通じて奪還しようとするものである。精神と物質の分断とは、人間においては、頭と体、理性と感覚・感性の分断でもあった。肉体を離れた理性が人間の本質と尊重され、世界とのかかわりにおいて、感覚・感情の介入が排除されることによって、近代の物質主義的な世界像は構築されてきた。この世界像の生成の過程を覆すように、一人一人の人間が、感覚・感情を総動員して世界をなぞり直し、発見し直すことをアルド・レオポルドは提案」*28したとしている。このような

レオポルドの仕事の意義は、牧口の仕事にも同様に言えるのではないだろうか。

ギブソン (James J. Gibson) (1985) は、生態学の立場から,人間と環境との相互依存的な関係について論究している*29が、このようなギブソンの考えを受けて佐々木正人 (1987) は、「目の前にひろがる視覚風景触覚、すなわち接触とからだの動きに基づく感覚の助けによって成立している。」*30と指摘している。阿部一 (1995) も「『主観-客観』二元論では、客観的実在があって、それに主体が意味を付与すると考えるが、そうではなくて主体による意味づけが主体にとっての事物の在り方そのものなのです。」*31「知覚像としての風景とイメージしての風景も明確に区分することはできないのである。知覚像とイメージはひとつとなって風景を構成している。」*32としている。

また中村良夫は、「物を見て、がその形を認識するという平凡な行為のうちに、すでに人間的な価値を一挙に生ぜしめる第一歩が秘められている。」*33とし、「現実の視覚像は、心象の視覚性を養い、逆に、熟成した心象は現実の視覚像に人間的意味を吹き込む。」*34としている。そしてこのような現実と心象との関係に支えられて「人間は、辺りの物の拡がりに拠って、逆に自分がここにいるという定位感覚を授かっている。自分の身体をその場所に繁留しておく。」*35としている。

牧口(1982)は、カント(Immanuel Kant)の認識論を批判して「カントの認識法は全く、物を殺して見る見方であって、その生命を観取する事が出来ない。」*36と述べ、「新しい教育学を実証的、科学的に蘇生せしめて、実際の教育生活に密接なる関係を保たせようとしているのがこの創価教育学である。」*37「科学は生活より出発するものであり、生活の事実の観察、考究の上に組織さるべきである事は論ずるまでもない」*38と、生活を基盤にした実証的な科学を大切にしていたが、牧口の「郷土」についての知見は、現代の生態学等の科学的知見に通じるものがあると考えられる。

主客二元論的な立場に反対し、人間を世界内に存在するもの(In-der-Welt-sein)であるとしたハイデッガー(Martin Heidegger)(2006)は「世界内存在がそのなかで生じている当の根本構造を見ることが重要です。世界がどのようなものとして与えられているのでしょうか。世界はもともと、理論的認識の客観として与えられているのではなく、環境世界として、つまり私が見て回ったり、何かを成し遂げたり、配慮的に気遣ったりする場として与えられています。諸対象は、まず理論的認識の客観ではなく、私がかかわる事象、つまり、何に役に立つか、何に利用し使うかという諸指示を内包している事象です。」と述べている

なおレオポルドが実証的な事実を裏付けることで、「土地倫理」という概念を提起しようとしたことについて、藤岡伸子(2000)は、「『土地倫理』というものは、結局、世界の中での『私』とは何者であるのかという極めて根元的な問いへと収斂していく。すなわち、その提起するものは、人間が他者として自然を保護することを説くものでは決してなく、自己認識の問題そのものなのである。さらに、『土地倫理』という発

想が人間の自己認識の問題そのものであるがゆえに、我々の世界観・世界像もまた根本的な見直しを迫られることになる。」*40と述べている。牧口の「郷土」に根ざした土地倫理には、人間と環境との根本的な構造から「土地」を捉えるといった、自己認識そのものを問い直す視点が含まれていたと考えられる。

3 牧口の「郷土」の倫理性を支えるコスモロジカルな生命観

牧口が、「郷土」を全ての学びの基底にする教育を、「教授の統合中心としての郷土 科研究」などで提起した背景には、自我主観によって客観あるいは対象を規定する、 近代科学のロゴス一辺倒の在り方からは、子どもの自他共の幸福を導くことは出来な いという生命観があったと考えられる*41。

レオポルドは、それまでの「共同体」という概念を拡大し「土地倫理」の意義を示している*42が、以下のように牧口は「有機的共同生活体」ということを主張している。牧口(1981)は「学校、家庭、町村等が種々の要素より成立ち、夫によって生物体と同じ様の活動をなしつ、あることの直観注によって初めて成立いふ代表語の意味を了解べきものとなる」*43とし「家庭とか、社会とか、国家とか、何とかの有機的共同生活体を朦朧げながらも認識させるように夫れぐの現象を直観させなくてはなりますまい。(中略)郷土に於ける自然界、人事界の複雑美妙なる関係を知るにあらずして国家社会の複雑美妙なる関係が解りませうか。」*44と述べている。

その上で牧口(1981)は、郷土科の対象たる郷土の範囲に関して、「児童が直接に観察を及ぼし得べき範囲」*45であり、「直接観察の範囲は之を略して直観範囲と言ふて宜い。即ち教師や其の他の口説、絵画、文字等の媒介を俟たずして、児童自身が直ちに天然、人事の現象に接触し、感覚し、感動し得べき範囲をいふことである。」*46と「郷土科」について述べている。

このような牧口の「郷土科」について島薗進(1992)は、「郷土科とは学校と生徒の住む地域の環境を素材とする科目である。しかし、社会科の中の一分化ではない。地域社会の地理や歴史や政治等について知識を伝えようとするものではない。そうではなくて、直接見聞し、体験できる身の回りの環境を通して、あらゆる知識や観念の基礎を養おうとする擦る科目である。(中略)郷土科では自然現象、文化現象のすべてにわたって、生徒の自発的観察による学習が行われる。この科目は何を学ぶかによってよりも、どのように学ぶかによって特徴づけられる。郷土科は原則として校外学習、今風にいえばフィールド・ワークである。| *47と述べている。

また、「『直観』は近代教育思想のもっとも重要な概念の一つである。直観を重んじる直観主義の教育理念はコメニウスやルソーによって発展させられ、ペスタロッチにおいて思想的に大きな広がりをもつとともに、教育実践に直ちに適用されるような具体性を帯びるに至った。直観主義は書物中心、大人中心の教え込む教育に対して、子

供自身が自らの活動を通じて事物や環境を直観することを重んじる教育の考え方を指す。書物に記された概念や『事実』を教師の語るままに間接的に受動的に受け取っていくのでは、感じとり、考え、行動していく人間精神の自発的能力は養われない。それに対して、子供の生命に内在するものを信頼し、それらを十分に引き出し、開発するために、子供自身による自発的直接的学習を推し進めようとするのが直観教育である。」*48とも述べている。

「物を知るには、特に生命を知るには同情でなければならぬ。」*49と考えていた牧口にとって、直観とは直接自分自身の生命たる五体で確かめることを意味し、教育における観察とは、自分自身の存在を入れ込む参与を前提にして成立する活動であったと考えられる。

「価値といひ得べき唯一の価値は生命であり、爾余の価値は何等かの生命と交渉する限りに於てのみ成立する」*50と述べている牧口(1996)は、「則ち村落、都市、国民等の結合団躰は諸々の個人が漸次に集合し、増大して成りたるものにして真正の社会と云うべきものなれとも、学校、演説会、教育社会、交際社会、経済社会等の種々なる団躰にありては、前種の成立とは全く其事情を異にし、前種の社会の成立したる後に於て其社会の成立を確固ならしめんか為に、或は社会の目的を達せんが為の或る手段として発生せるものに過ぎず。されば後種の団躰たるや、前種の真社会の為に、或る確定せる一部の職能を遂げんが為に真社会存立の基礎の上に存在するものにて之を有機躰に対比すれば正に四肢、五官等の諸種の機関に相当すべきものたるなり。」*51と、人と人とによって構成されている社会それ自体を有機体であるとしている。

牧口(1981)は、「教授の統合中心としての郷土科研究」*52で、まず自然から「天文現象」「山などの陸界」「海などの水界」「気象」「動植物や無生物などの博物」などが示され、その後に人間社会にかわる「学校」や「家庭」「町村」などが配されている。そしてこのような配置の順番や仕方は、三十代で著した「人生地理学」*53から続いているものである。マクロコスモスとしての人間からメディアコスモスとしての社会、そしてマクロコスモスとしての宇宙へと、人間一人一人にとって、地域や地球は勿論、宇宙までも、その有機的生活共同体として、人生に位置づけていたのである。

中島岳志(2013)は、牧口の『人生地理学』*54に記されている「郷土」に示されている世界観について言及し、「牧口が重要視したのは、郷土という問題でした。ふるさとですね。そして、世界はこのふるさとというミクロコスモスから、同心円状に成り立っていると彼は考えました。その延長上に、国家というものが存在し、そして、その外円に、世界というものが存在する。世界に生きるということは、郷土に生き、そして、国家の中で生きることだという構造が、牧口の地理観の中にありました。」*55「自分はどこに立っているのか。自分を支えている根拠とはいったいなんなのか。私とはなんなのか。これを徹底的に突き詰める。人と場所との関わりを徹底的に追及すること。これが地理学の重要な目的としてある。だから、彼は、単に、地理

学を単に人文地理学と言いませんでした。人生地理学というふうに言ったんですね。これが非常に重要なポイントです。だから、自分のトポスというものを空間において発見せよと、牧口は考えた。」*56と述べ、牧口(1983)の「万国の地理に現る、る複雑な來現象の概略は、粗ぼ是を僻陬の一町村に於て説明すること難しからず。既に一町村の現象にて、郷土の地理を明らかにせんか。依て以て万国の地理を了解すること容易なり。」*57との言葉を引用し、「これはミクロコスモスとマクロコスモスという問題です。私たちが生きている自分のトポスというもの、郷土をしっかりと見つめること。そして、そこにおける構造と自己との関係性を追求することによって、世界全体の構造を知ることが出来るんだ、と。だから、何も、大きなところばっかり見る必要はない。自分が立っているその足元を見つめよ。その足元を追求することによって、つまり、このトポスを追求することによって、私たちはマクロコスモスを手に入れることが出来るんだ。世界全体というものを手に入れることが出来るんだ。この構造を、牧口はこの本の中で、繰り返し、繰り返し、私は述べているんだろうと思います。」*58と述べている。

牧口(1983)は「造化が此一小黒子の地に天地間の大現象を顕はし、あらゆる方面より人間に交渉を求むるが如き驚歎するに余ある所。」*59とし、あらゆるものは平等に密接に関係し合い、全体の中に個があり個の中に全体があるともいえる、多層で重層的な、自他不二の生命システムについて、強く驚歎している。このような牧口は、その創価教育において、子ども・教師自身も含めた社会、そして宇宙へと、多層で重層的につながっている、生命システムを「郷土」として位置づけたと考えられる。

池田大作(2012)は、このような牧口の教育について、「郷土と自分との交わりを通じて培った"共生の生命感覚"を基礎に、良き郷土民として生きるだけでなく、その延長線上において、広く社会のため、国家のため、さらには人類のために貢献する生き方の萌芽を育むことまで射程にいれた。」*60と述べている。なお池田(1996)は、この「共生の生命感覚」について、「人間・自然・宇宙が共存し、小宇宙(ミクロ・コスモス)と大宇宙(マクロ・コスモス)が、一個の生命体として融合しゆく『共生』の秩序感覚、コスモス感覚」であり、「『共生』を仏教では『縁起』といいます。『縁ありて起こる』とあるように、人間界であれ、自然界であれ、単独で生起する現象は、何もない。万物は互いに関係し合い、依存し合いながら、一つのコスモスを形成し、流転していく、と観ずるのであります。」*61としている。このような「郷土」と自分との交わりを通じて培われる「共生の生命感覚」は、自分、社会、そして宇宙へと、重層的で多層的につながっている生命システムと共に生きているという、自覚や責任感、貢献の行動を促すと考えられる。

レオポルドは、「土地に経済的関係を付与したり導入したりする倫理観は、土地を生命のメカニズムとみなすという心理的イメージの存在を前提としている。」*61「土地は単なる土ではない。土、植物、動物いう回路を巡るエネルギーの源泉である。」*62

とは述べているが、牧口の「郷土」と共にある土地倫理には、牧口にとって、地域や地球は勿論、宇宙までも、その有機的生活共同体であり、その倫理性には、人間という存在も含めた、多層で重層的なコスモロジカルな生命システムへと共にあるとの自覚と責任感を促す気づきが含まれていたと考えられる。

4 教育の課題としての「土地倫理」

レオポルドは、「土地に対する愛情、尊敬や感嘆の念を持たずに、さらにはその価値を高く評価する気持がなくて、土地に対する倫理関係がありえようとは、ぼくにはとても考えられない。なお、ここという『価値』とは、むろん単なる経済的価値よりも広い意味の価値である。つまり、哲学的な意味での価値のことを、ぼくは言っているのだ。土地の倫理の進化を妨げている最も重大な障害は、われわれの教育及び経済の機構が、土地に強烈に意識するのではなく、むしろ遠ざける方向に向いているという事実にあるのではなかろうか。」*63と述べている。

このような価値に関して、牧口(1982)は「価値を人間の生命と対象との関係性といふ。」 *64 「対象が我々に対立してわが生命に関係を有し、我が生命の伸長に力を与えるものを価値あり。」 *65 としている。また牧口(1983)は、このような生命に関わる価値とは「よくよく凝視すると中空のものである。が、さりとて、無いものではない。」 *66 と述べている。

中村元 (2005) はこのような関係を結び合う生命について「いかなる個人存在も孤立したものとしては成立しない。必ず他のものに依存して、あるいは過去のものに基づいて未来のものを予想しながら存在している、目には見えないけれども、存在の根本はこのようなものである。」*67と述べているが、愛する生活世界の「場」に縁することで、目には見えない生命に関わるの価値が創造されると牧口は考えのではないだろうか。

池田大作(2008)は、「日本の伝統芸術である茶や生け花、庭、ふすま絵、屏風などは、それ自体として価値や意味をもつというよりも、ふさわしい生活空間の"場"の中に位置づけられることによって、初めて、その本来の光を発揮する一すなわち、"場"に結縁することによって価値や意味を生じてきたのであります。」*68と述べている。

サン=テグジュペリ(Antoine de Saint - Exupéry)(2000)は、『星の王子さま』で「キツネがいいました。『さっきの秘密をいおうかね。なに、なんでもないことだよ。心で見なくちゃ、ものごとはよく見ないってことさ。かんじんなことは、目には見えないだよ。』(中略)『人間っていうものは、このたいせつなことを忘れてるんだよ。だけど、あんたは、このことを忘れちゃいけない。めんどうみたあいてには、いつまでも責任あるんだ。まもらなけりゃならないんだよ。バラの花との約束ね・・・・』」*69

と述べている。またバシュラール(Gaston.Bachelard)(1969)は「幸福な空間のイメージを検討するつもりである。この方向のわたしの調査はトポフィリ(場所への愛)の名がふさわしい。この調査の意図は、所有する空間、愛する空間の人間的価値を決定することである。」と述べている *70 。

レオポルドは「われわれが倫理的になれるのは、見たり触れたり、理解したり愛したり、さもなければ信じられるのとの関係をもっただけである。」*⁷¹と述べているが、牧口(1983)は、「実に顕著に三帯の気候を以てその躰温を補い、五洲の土壌を以て其人軀を肥し、五色の人種を以て膏血に供する者にあらすして何ぞや。斯の如くにして吾人は生命を世界に懸け、世界を我家となし、万国を吾人の活動区域となしつ、あることを知る。(中略)吾人が世界に負う所、斯くの如し」*⁷²とし、世界の人々や自然が私達を支えてくれていると述べている。

牧口は、その著「人生地理学」において、「地を離れて人無く人離れて事なし」と吉田松陰の言葉として示している*73が、牧口はその人生の在り方を通して、人間という存在そのものが「郷土」の恩沢であり、それを自覚できることでその人自身が「郷土」となることを示している。牧口は、このような「郷土」の倫理性によって、自然環境だけでなく、人的な環境も含め、全ての環境との情緒的なむすびつきを大切にしながら、それらとの関係の意味や価値を検討し、教育の在り方、更に言えば、人類の生き方そのものを変革を志向していたと考えられるのである。

レオポルドも牧口も、環境との相互的で依存的な関係の構築に努力していたと考えられるが、「土地倫理」が観念なものではなく、生活に根付いたものになるためには、環境である「土地」と人との相互的で依存的な関係によって、物理的な世界の「土地」に対して、参与し貢献することが大事な条件であると考えられる。

ギブソン (1985) は「動物や人間の環境は彼ら知覚する世界である。物理学で記述される世界を物理的世界というならば、環境は物理的世界と同じではない。観察者と彼の環境は相互依存的なものであり、また特定の観察者達と彼ら共通の共通の環境も同様である | *⁷⁴と述べている。

レオポルドは、その「土地倫理」の思想を自然保護を通して展開したが、牧口は、郷土を基軸にした「土地倫理」の思想を価値創造の教育を通して展開した。牧口は、「郷土」の声を聴きながら、自分を支えてくれている「郷土」の恩沢に思いをはせ、自分自身が他の人々や自然環境の「郷土」ともいえる存在になれる、「郷土」を基軸にした価値創造の人を教育することを構想している*⁷⁵。

おわりに

レオポルドは、「土地倫理」という概念を提案し、「共同体という概念の枠を、土壌、水、 植物、動物、つまりはこれらを総称した『土地』まで拡大した場合の倫理をさす。」*⁷⁶ としている。この彼の主張について、既に述べたように小坂國継(2001)は、従来の人間中心主義的な物の見方を否定して生態学的中心主義的な物の見方を主張するものであるとしている*77。これに対して牧口の場合は、土地(環境)と自己、生態系と人間とは、互いに関係し合い、依存し合う、一切が環境であると共に一切が自己でもある、全体の中に個があり個の中に全体があるともいえる、物の見方をしていたと考えられる。マクロコスモスとしての全体は、ミクロコスモスとしての個を支え、同時にミクロコスモスとしての自分という個が、マクロコスモスとしての全体を支えているとの物の見方である。牧口にとって、地域や地球だけでなく、多層で重層的につながっている有機的生活共同体であり、牧口はそこに人間という存在が立脚する倫理性の根拠を置いたと考えられる。牧口にとって、その倫理性には、人間という存在も含めた、多層で重層的なコスモロジカルな生命システムへと共にあるとの自覚と責任感を促す気づきが含まれている。

日本地理学会の会長もした竹内啓一は牧口の『人生地理学』について、「郷土から出発して都市や国、さらには地球に至るさまざまなスケールでの、場所に対する人間の側からの意味づけが論じられて」いる*⁷⁸とし、牧口は「郷土そして場所に対するアイデンティティは、人間の成長過程とともに拡大するのみでなく、現代社会にあっては、それが多層で重層的であることをはっきりと認識してい」る*⁷⁹述べている。

牧口(1983)は、「吾人は郷土を産褥として産れ且つ育つ、日本帝国を我家として住し世界万国を隣家として交わり、協同し競争し、和合し衝突し、以て此世を過ごしつ、あるものなることを自覚するを得べし。吾人は茲に至って初めて自己の正当にして着実なる立脚点の自覚を達するを得べく、従って又、自己の正に務むべき職分を確定するを得べし。」*80と述べている。

このような観点からすると、牧口の「郷土」への倫理性は、その人にとってのアイデンティティの源泉、世界観、そして人間として生きる上での立脚点として生じるものであったと考えられる。このような牧口の「郷土」についての主張には、人間と環境との根本的な構造から「土地」を捉えるといった、自己認識そのものを問い直す、コスモロジカルな教育的メッセージが含まれていると考えられる。

注

- 1. 中村良夫『風景学入門』中央公論新社, 1982年, p.190.
- 2. 小坂國継『西田幾多郎の思想(下)』日本放送出版協会, 2001年, pp.178-179.
- 3. レオポルド (Aldo,Leopold) (1968) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』講談社, 1997年, p318.
- 4. 村井実「道徳の論理」『村井実著作集4』 小学館, 1987年, p.215.
- 5. 和辻哲郎『人間の学としての倫理学』岩波書店, 2007年, pp.47-48.

- 6. 上と同じ。p.17.
- 7. 上と同じ。p.51.
- 8. レオポルド (Aldo.Leopold) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社, 1997年, p327.
- 9. 上と同じ。p.316.
- 10. 上と同じ。p.318.
- 11. 上と同じ。p.318.
- 12. 上と同じ。p.349.
- 13. 上と同じ。p.319.
- 14. 小坂國継『西田幾多郎の思想(下)』日本放送出版協会, 2001年, p.187.
- 15. 岩崎茜 (2021)「アルド・レオポルドの土地倫理 ―知的過程と感情的過程の融合 としての自然保護思想―」『博士論文』 ―橋大学, p.2.
- 16. 上に同じ。p.5.
- 17. 上に同じ。p.5.
- 18. 上に同じ。p.5.
- 19. 上に同じ。p.5.
- 20. 上に同じ。p.5.
- 21. 上に同じ。p.5.
- 22. 上に同じ。pp.5-6.
- 23. 上に同じ。p.82.

The Aldo Leopold Achives,

https://search.library.wisc.edu/digital/AAldoLeopold (閲覧日2021年12月28日)

- 24. 小坂國継『西田幾多郎の思想(下)』日本放送出版協会, 2001年, p.190.
- 25. 上に同じ。p.190.
- 26. 牧口常三郎『牧口常三郎全集第4巻 地理教授の方法及内容の研究』第三文明社, 1981年, p232.
- 27. 牧口常三郎『牧口常三郎全集第1巻 人生地理学(上)』第三文明社, 1983, p.22.
- 28. 藤岡伸子,「アルド・レオポルドの土地倫理とアメリカンネイチャーライティング」『名古屋工業大学紀要』52, 2000年, p.103.
- 29. ギブソン (James J.Gibson) 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (訳) 『生態 学的視覚論』サイエンス社, 1985年, p16.
- 30. 佐々木正人『からだ:認識の原点』東京大学出版会, 1987年, p.37.
- 31. 阿部一『日本空間の誕生』せりか書房, 1995年, p.22.
- 32. 上に同じ。p.14.
- 33. 中村良夫『風景学入門』中央公論新社, 1982年, p.127.
- 34. 上に同じ。p.54.

- 35. 上に同じ。p.31.
- 36. 牧口常三郎「創価教育学体系(上)」『牧口常三郎全集5』第三文明社, 1982年, p.258.
- 37. 上に同じ。p.5.
- 38. 上に同じ。p.71.
- 39. ハイデッガー (Martin.Heidegger) 後藤嘉也 (訳) 『ハイデッカーカッセル講演 平凡社, 2006年, p.86.、
- 40. 藤岡伸子,「アルド・アルド・レオポルドの土地倫理とアメリカンネイチャーライティング」『名古屋工業大学紀要』 52, 2000年, p.103.
- 41. 牧口常三郎と同時代に日本で生活し、同じように"生命"に着目して、人と人、 人と自然の「あいだ」をつなごうとした人物の一人として、植物学・微生物学者・ 民俗学者である南方熊楠がいる。南方熊楠と牧口常三郎は、「場」ということへ の問題意識から、国家・社会に対して社会運動を展開している。また共通した友 人として、柳田国男がいる (鶴見和子 (1992) 『南方曼荼羅論』 八坂書房・鶴見 太郎(2002)『ある邂逅柳田国男と牧口常三郎』潮出版社)。鶴見和子(1981)は、 粘菌を愛し、曼荼羅を愛し、神社合祀反対運動に努めた南方熊楠について、「大 乗仏教は、人類に対象を限らず、人類を含むすべての生類の間の因果律をその字 宙観の中に包蔵していると南方は考えた。南方が粘菌の研究と、比較民俗学との 間をゆきつもどりつしたのは、二兎を追ったのではないと私は考える。それは 『南方曼荼羅』のかれの宇宙観の帰結であるように思われる(鶴見和子(1981)『南 方熊楠』講談社. p.24.)。」とし「その生き方においても、関心においても、学問 のあり方においても、また、英文と日本文との二つの言語によって自己表現する という伝達スタイルにおいても、常に両極分解する二律背反の選択肢を抱えなが ら、それらを統合するより高次な視点を獲得しようとして、生涯を格闘した。」 と述べている (鶴見和子 (1981)『南方熊楠』講談社, p.25.)。南方熊楠と牧口常 三郎は、ヨーロッパから日本に入ってきた学問が持つ二元論的な論理に疑問を持 ち、その突破口として、縁起思想を中核にもつ大乗仏教の思想を手掛かりに、 各々の分野で、各々の方法によって、新たなパラダイムを創ろうとしたと考えら れる。現在、科学技術によって自然環境が破壊され、世界はコロナウイルスの感 染という脅威に迫られている。牧口常三郎は、創価教育の本質に関わる問題とし て独自の「価値論」を構想し、後年、自然科学」に対する「価値科学」の意義を 強調する(牧口常三郎(1988)『牧口常三郎全集 9』 第三文明社, pp.82-91.) よう になるが、自然科学の功罪を吟味し、全体性・普遍性の世界との本然的な在り方 を倫理的に問うた、牧口常三郎、南方熊楠の仕事の意義は、更に高く評価されて 然るべきではないだろうか。
- 42. レオポルド (Aldo.Leopold) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社, 1997年, p p.318.

- 43. 牧口常三郎「教授の統合中心としての郷土科研究」『牧口常三郎全集3』第三文明社,1981年,p.19.
- 44. 上に同じ。p.21.
- 45. 牧口常三郎「地理教授の方法及内容の研究」『牧口常三郎全集4』 第三文明社, 1981年, pp.232-233.
- 46. 上に同じ。p.233.
- 47. 島薗進「生活知と近代宗教運動―牧口常三郎の教育思想と信仰-」河合隼雄他編『岩波講座宗教と科学5 宗教と社会科学』岩波書店,1992年,pp.218-219. 牧口常三郎自身、日本の民俗学の先駆者である、柳田国男が幹事をしていた、「郷土会」に属し一緒に踏査するなど、教育分野だけでなく広く社会の人々と交流し、社会に参与し貢献しながらその地理学を探求しようとしている(「創価教育の源流」編集委員会(2017)『評伝牧口常三郎』第三文明社pp.80-234.)。
- 48. 島薗進「生活知と近代宗教運動―牧口常三郎の教育思想と信仰 」河合隼雄他編 『岩波講座宗教と科学 5 宗教と社会科学』岩波書店, 1992年, pp.222-223.
- 49. 牧口常三郎「創価教育学体系(上)」『牧口常三郎全集5』第三文明社, 1982年, p.247.
- 50. 上に同じ。p.232.
- 51. 牧口常三郎「人生地理学(下)」『牧口常三郎全集 2』 第三文明社, 1996年, pp196-197.
- 52. 牧口常三郎「教授の統合中心としての郷土科研究」『牧口常三郎全集3』第三文明社,1981年.
- 53. 牧口常三郎「人生地理学(上)」『牧口常三郎全集1』第三文明社, 1983年.「人生地理学(下)」『牧口常三郎全集2』第三文明社, 1996年.
- 54. 53.と同じ。
- 55. 中島岳志「牧口常三郎の『人生地理学』とトポスの問題」『創価教育 6』 創価教育研究所、2013年, p.14.
- 56. 上に同じ。
- 57. 牧口常三郎「人生地理学(上)」『牧口常三郎全集1』第三文明社, 1983年, p.23.
- 58. 中島岳志「牧口常三郎の『人生地理学』とトポスの問題」『創価教育 6』 創価教育研究所、2013年, p.16.
- 59. 牧口常三郎『牧口常三郎全集1 人生地理学(上)』第三文明社, 1983年, p.25. 吾人の四周を囲繞せる自然は絶えず吾人の物質的、精神的、諸般の生活に影響す(牧口常三郎『牧口常三郎全集1 人生地理学(上)』第三文明社, 1983年, p.4.)。」とした牧口(1983)は、その著「人生地理学」において、その第一篇を「人類の生活処としての地」と題し、最初の章を『日月および星(地上現象の総原因としての)』と題して、日月及び星と人生との関係を論及している(牧口常三郎『牧口常三郎全集1人生地理学(上)』第三文明社, 1983年, p.43.)。

- 60. 池田大作『牧口初代会長生誕141周年記念提言:持続可能な地球社会への大道』 2012年。https://www.sokagakkai.jp/daisakuikeda/assets/pdf/teigen/teigen03. pdf (閲覧日2021年12月28日)
- 61. 池田大作「人間―大いなるコスモス」『海外諸大学講演集: 2 世紀文明と大乗仏教』 聖教新聞社, 1996年, pp.170-171.
- 61. レオポルド (Aldo.Leopold) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社, 1997年, p.333.
- 62. 上に同じ。p.336.
- 63. 上に同じ。p.347.
- 64. 牧口常三郎「創価教育学体系(上)」『牧口常三郎全集5』第三文明社, 1982年, p.293.
- 65. 上に同じ。p.299.
- 66. 牧口常三郎「創価教育学体系(下)」『牧口常三郎6』第三文明社, 1983年, p.381.
- 67. 中村元『〈生命〉の論理』春秋社, 2005年, p.113.
- 68. 池田大作「東西における芸術と精神性」『海外諸大学講演集』聖教新聞社, 1996年, p.134.
- 69. サン=テグジュペリ(Antoine de Saint Exupéry)内藤濯(訳)『星の王子さま』 岩波書店, 2000年, pp.102-103.
- 70. バシュラール(Gaston.Bachelard)岩村行雄(訳)『空間の詩学』思想社, 1969年, p.32.
- 71. レオポルド (Aldo.Leopold) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社, 1997年, p.333.
- 72. 牧口常三郎「創価教育学体系(上)」『牧口常三郎全集5』第三文明社, 1983年, pp.13-14.
- 73. 牧口常三郎 「人生地理学(上)」『牧口常三郎全集1』第三文明社, 1983年, p.28.
- 74. ギブソン (James J. Gibson) 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (訳) 『生態 学的視覚論』サイエンス社, 1985年, p.16.
- 75. 日本の学校では、社会に参加することで学びを深める教育活動として社会参加学習が実践されているが、その一つに、教室で学ばれた学問的な知識・技能を地域社会の諸課題を解決するために組織された社会的活動に生かすことを通して、市民的責任や社会的役割を育むことを目的とした教育方法である、サービスラーニングが注目されている。牧口が構想した自他の生命が関係を結び合う場として「郷土」を核に据える、価値を創造する教育という視点からも、サービスラーニングなどの社会参加学習は重要な意義があると考えられる。
- 76. レオポルド (Aldo.Leopold) 新島義昭 (訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社, 1997年, pp.318.
- 77. 小坂國継『西田幾多郎の思想(下)』日本放送出版協会, 2001年, p.187.

レオポルドは従来の人間主義的な物の見方を否定して生態系中心主義的な物の見方を主張します。それは土地や環境に対する従来の物の見方の変化、意識の変革を説くものですが、その立っている立場は一種の全体主義的立場です。明らかに、そこには、土地(環境)と自己、生態系と人間という二元的対立が残っています。そしてそのような二元的対立において、土地(環境)や生態系が優先され、自己や個人は後回しにされるのです。

小坂國継『西田幾多郎の思想(下)』日本放送出版協会, 2001年, p.190.

- 78. 竹内啓一「人生地理学の日本地理思想史における意義」『東洋学術研究』43(1), 2004年, p. 97.
- 79. 上に同じ。pp. 101-102.
- 80. 牧口常三郎「人生地理学(上)」『牧口常三郎全集 1 』 第三文明社, 1983年, pp.15-16.

土地倫理に関する一考察

A Study on Land Ethics

-Ethics learned from Tsunesaburo Makiguchi's "home-land"-

Akisumi NAGASHIMA

Aldo Leopold proposed the concept of "The land ethic simply enlarges the boundaries of the

community to include soils, waters, plants, animals, or collectively: the Land. His claim denies the traditional anthropocentric view and insists on an ecologically centralized view. However,

it is pointed out that there remains a dual conflict between land (environment) and self, and

ecosystem and human beings. On the other hand, in the case of Tsunesaburo Makiguchi,

human beings as macro cosmos, society as media cosmos, and the universe as macro cosmos

are connected in multiple layers.

Makiguchi positioned the life system as "hometown", where everything is mutually supportive

and related, forming a living cosmos there is an individual in the whole and the whole in the

individual. He is thought to have laid the grounds for ethics on which his existence is based.

For him, not only the region and the earth, but also the universe was its organic living

community. Its ethics includes awareness and a sense of responsibility that it is with a multi-

layered cosmological life system including the existence of human beings. He sends us an

important educational message that "land ethic" for a person grows with meaning to that

"home-land" and constitutes the person's identity.

Key Words: Land Ethics, Home-land, Meaning, Identity

- 115 -

一体的圏域における教育サービスの 水準に関する試論的考察 ~広域市町村圏における就学援助率に注目して~

井上 伸良

1 問題の所在

教育制度や教育政策、学校経営などといった、数量化しやすく具象性が高い内容を対象とする教育行政学において、調査に基づく実態解明を目的とする実証研究が中心になっているといえる状況にある。それは先に挙げた学問分野の対象特性に由来するものであるし、それとあいまって行政に代表される政策実施側の要請に応える必要性が理由として挙げられ、そのことが理論志向の弱さにつながっている状況を生んでいるといえそうである*1。

しかしながら、研究者の役割を考えたとき、個々の事象の解明に専心する近視眼的な態度では不十分であり、法則性を追究・導出する姿勢は常に問われるべきものであるう。本論では、上記のような問題関心から、一体的な行政圏域(市町村群)に着目し、「距離的関係を含めた近接関係ゆえに、一体的圏域内における行政サービスは、平準化を志向しやすい」という理論仮説を立て、就学援助率について分散分析を用いた検証を行うものである。より具体的には、1969年度から2008年度まで総務省(自治省)によって政策展開された広域市町村圏に注目し、2009年度データにおいて隣接する都道府県における就学援助率の差が最大級である愛媛県と高知県を例にとり、各広域市町村圏の分散のみならず、同一県内で隣接している圏域同士の影響、県境で隣接している自治体同士の影響などについて分析する。

2 先行研究の到達点と課題

(1) 近接市町村間の行政サービス水準に関する説明

本論は、市町村の近接関係、とりわけ距離の近さに注目して、行政サービスの平準 化仮説を検証するものであるが、管見の限りでは行政学における同種の研究、調査は 少ない。それは、それぞれが独立した行政主体(一般に「自治体」と呼ばれるように 独立した存在)であることや、ここ四半世紀以上に及ぶ地方分権改革も手伝って地方 分権(主義)が前提理解となっていることによるのかも知れない。 市町村合併を例にとると、合併の対象となる市町村群内における行政サービスの平準化をいかに進めるかや各市町村の財政ならびにサービス状況の格差などが合併のハードルになりやすいと言われる。つまり、合併を検討するような近接関係にある市町村群にあっても、行政サービスには格差が生じている場合があることが示唆されるわけである。加えて、ティブー(Tiboo)が提唱した「足による投票」理論に基づけば、近接する市町村は住民獲得のために行政サービスの差別化を図ることが推測されるわけである。

しかしながら、多くの市町村にあてはまる財政的制約を踏まえれば、住民獲得のために際限なく財政支出を行うことは困難であるから、積極的な行政サービス競争による差別化を図るという判断までには至らずに近接した市町村と同水準のサービスを提供することで住民の「流出防止」を図るような消極的選択、市町村相互の横並び、牽制状態が生じる可能性も併せて検証されるべきであろう。

(2) 就学援助率の自治体格差とその要因に関して

就学援助とは、生活保護受給相当あるいはそれに準ずる程度に困窮しており学齢児童・学齢生徒を養育している世帯に対して、市町村が学用品費や給食費などのさまざまな費目で就学にあたっての経済的負担を軽減するために支給する援助のことである。生活保護受給相当に生活が困窮した状況にある世帯のことを要保護世帯といい、それに準ずる程度に困窮した状況にある世帯を準要保護世帯という。生活保護、就学援助の利用者数・利用者率と自治体財政力との相関についての先行研究では、以下に示すような内容が共通認識になっていると考えられる。

生活保護については、都市の種類(格)が上位になるほど人口あたりの被保護者数が増大し*2、さらには同種の都市でも大都市圏に位置するほど被保護者数が多くなるという地域間格差が認められる*3。つまり、生活保護の受給率と財政力指数に正の相関があると認識されているといえる。一方、就学援助の受給率について、2007年度データで検証した先行研究では財政力指数との相関は認められず*4、他の地域研究では失業率との正の相関を導いている*5。現在は就学援助率と自治体財政力との相関はあまり見られないというのが共通認識であるが、そもそも就学援助率は財政状況だけでなく、首長の判断や長年にわたって積み重ねられた慣例、近隣自治体の状況など、多くの要因が影響するなかでその水準が決定されると考えられるし、とりわけ2005年度以降の一般財源化によって自治体の裁量余地が拡大した状況下での理論化・一般化はさらに困難になったといえる。そうした状況を踏まえつつも、本論では多くの規定要因のなかでも一体的圏域における構成自治体の状況に焦点化して傾向性の導出を試みていく。

ところで、数ある教育行政サービスのなかで就学援助を取り上げるのは、社会権 (日本国憲法に規定される生存権や教育を受ける権利)の保障に関わるサービスであ るにも関わらず、地方分権改革前(三位一体改革前)から自治体格差が存在するサービスであったという問題を抱えており*6、その格差を解消して平準化を実現させるための基礎資料とするために現在の就学援助率の分散状況や背景要因を認識したいと考えたためである。サービスの性質によって冒頭に示した理論仮説の妥当性が変わる可能性は認識しつつも、それは今後の研究課題とし、ひとまず就学援助を対象とした検討を行うこととする。

3 研究方法

本論では広域市町村圏に注目するが、同政策について簡単に説明しておく。昭和30年代以降の全国的な三大都市圏への人口集中とモータリゼーションを背景とした行動範囲の拡大を背景として、地方都市圏における生活環境整備を進展させる手法として昭和44(1969)年から都道府県知事が(市町村との協議によって)設定する広域市町村圏が開始された。広域市町村圏は「おおむね人口10万人以上の規模」を標準とし、中心市街地とその他の市街地・集落との交通通信体系が整備されていることなどを設定の基準とした*7。広域市町村圏では、一部事務組合や広域連合のように新たな法人格を設ける形、あるいは法人格を設けない協議会という方式などを用いることで一体的な政策連携が志向された。その数は、2008年4月1日時点で334圏域設定され、全市町村の84%が圏域を構成するものであった*8。しかし、平成の大合併により1つの自治体へと統合されたことなどの理由によって、2008年度限りで国による広域市町村圏施策は廃止された。しかしながら、現在においても広域市町村圏の枠組み(一部事務組合、広域連合、協議会)を維持している広域市町村圏が少なくないことから、現在においても広域市町村圏に注目することは多くの地域で有効と考えられる。

次に就学援助率に関する採用データとしては、市町村別の援助率を小数の位まで詳細に示しており、筆者が入手し得たなかでは最新の2009年度データを用いる。10年以上前のやや古いデータではあるが、法則性を導出するための資料としての支障は無いものと考える*9。

最後に調査対象として愛媛県と高知県を選定した理由を説明する。理由として、2009年度就学援助率において隣接する都道府県のなかで最大級の開き(愛媛県10.22%、高知県22.4%で第2位の格差である。なお、最大格差は千葉県7.42%、東京都22.61%であるが、大都市圏が含まれるため検討の対象とはしなかった)が認められたこと、その大きな開きは県境が圏域間の就学援助率に与える影響を把握するのに適していると考えられたこと、県境で隣接する圏域が多いことも県境の影響を把握するのに適していることなどを挙げることができる。

4 愛媛県、高知県における旧広域市町村圏を主たる対象とした検証

(1) 旧広域市町村圏の範域と県境における隣接状況

3 で述べた通り、広域市町村圏は、自治省によって制度が開始された1969年度から全国的に圏域の設定が進んだ。2000年代に行われたいわゆる「平成の大合併」や総務省による広域市町村圏を含めた広域行政圏施策の2008年度限りでの終了等により、旧広域市町村圏も姿や旧来の関係性が変わっているものもある*10。しかしながら多くの場合は、一部事務組合や広域連合、協議会などの地方自治法に基づく広域行政の手法を継続させ、旧圏域での連携・一体性が維持されている。

【図表1】は愛媛県・高知県において、広域市町村圏として指定されていた市町村群、両県境の地理的位置関係、各自治体の2009年度の就学援助率(要保護率と準要保護率の合計)をまとめたものである。この図表から、就学援助率に関する広域市町村圏ごとの状況、あるいは圏域間、県境をはさんだ圏域や自治体間の状況を視覚的に捉えることができる。それでは分散を用いて、まず圏域単位での特徴を検証してみることとする。

(2) 広域市町村圏、県全域等を対象とした分散分析

【図表2】および【図表3】は、広域市町村圏ごとの自治体就学援助率の分散と県内全市町村の分散を示したものである。分散の値が小さいほど、各圏域内での就学援助サービスが平準化されていることになる。

2つの図表から、各広域市町村圏の分散は県内全市町村の分散を下回るものが多い (特に愛媛県内)。しかしながら、県全体の分散と比較して同程度あるいは上回る分散 となっている圏も存在する。そうした圏には、圏内の自治体のなかに極端に低率ない し高率の自治体が含まれることが共通して見て取れる。なかでも県庁所在地を含む広 域市町村圏は県庁所在地の就学援助率が高く、分散が大きくなる傾向が見られた。

就学援助率は都道府県格差が大きく、都道府県の影響が強いとよく言われる。しかしながら、図表の結果を踏まえると、両県とも自治体によって援助率にはばらつきが見られる(両県とも援助率0%の自治体も存在する)。都道府県の影響が強いのであれば、47都道府県で最高率を誇る高知県内に0%の自治体は存在しないのではないだろうか。ここから、「都道府県の就学援助率は、人口の多くが集積している県庁所在地の就学援助率によって大きく左右されている」という仮説が導かれる。そこで、都道府県と県庁所在地の就学援助率と両者の相関、都道府県の公立学校に通う小学生・中学生のうち、県庁所在地のそれらが占める割合と就学援助率の相関を調べまとめたものが【図表4】である。都道府県と県庁所在地の就学援助率には、0.9を上回る非常に高い相関が認められた。因果関係の解明は今後の課題であるが、各都道府県の全域における援助率の傾向性に注目するよりも、人口比率の大きい県庁所在地の就学援

助率が都道府県の援助率にもたらす影響の大きさに注目する方が、都道府県格差の説明としては妥当であるといえそうである。

(3) 隣接関係にある自治体間の分散分析

次に、県境を挟んだものを含め、自治体の隣接関係が就学援助率に与える影響を確認する。圏域ごとの分散は(2)で示した通りだが、県境で隣接する圏域同士を比較したり、2つの圏域を合わせて分散を計測してもさしたる規則性を見つけることはできなかった。それは、隣接関係にあっても県境が互いの影響を遮断している可能性を推測させるものではあるが、本論で取り上げた事例のみで判断することは困難であった。

そこで、各圏域において最も援助率が高い自治体を基準とし(このように設定することで分散を比較した際の差が大きくなり、傾向性が見出しやすいと考えた)、その自治体に隣接するすべての自治体について、①当該自治体と同じ圏域内の隣接自治体での分散、②当該自治体と隣接した同じ県の他圏域にある自治体との分散、③当該自治体と隣接した他県の自治体との分散についてそれぞれ計測し、【図表5】および【図表6】にまとめた(基準とする各圏域内で最も援助率が高い自治体には、太字斜体で下線を施している)。①~③それぞれの計測における自治体数が一致しているケースは少なく、厳密な比較とはならないものの、①→②→③の順に次第に分散値が大きくなると予測した。もっとも就学支援率の差が最大の2県を選んだのだから、③が最大となるのはある意味当然であるため、①と②の比較を中心にそれぞれの県についての結果と考察を以下でまとめることとする。

愛媛県(【図表5】参照)については、(①と②の比較ができない) 愛南町を含む圏域と四国中央市を除いた4つの圏域で①と②の分散を比較した結果、2つの圏域で予測が当てはまり、2つの圏域では逆の結果となった。ただ、これは分散を計測するにあたっての自治体数が多い方の分散が大きくなっているだけであるとも考えられ、今回の分析からはさしたる知見を導くことはできなかった。

高知県(【図表 6】参照)については、宿毛市を含む圏域と東洋町を含む圏域を除いた5つの圏域で①と②の分散を比較した結果、3つの圏域で予測が当てはまり、2つの圏域では逆の結果となった。しかしながら、逆の結果となった2つの圏域のうち、本山町を中心とした分析では②との分散差はかなり小さく、同水準の援助率である圏域同士が隣接した結果であるといえる。高知県を見る限りでは、次第に分散値が大きくなるとの予測が当てはまる事例が多かったものの、隣接する圏域同士で行政サービスに与える影響の有無・大小に関する検証が、この予測の妥当性を裏づける作業として必要なことが示唆される結果となった。

5 今後の課題

本論では、自治体間の近接関係(広域市町村圏)に着目し、愛媛県と高知県の就学援助率を例に行政サービスの平準化傾向を探ってきた。終わりに分析対象、分析方法 それぞれについて今後の課題を述べる。

(1)分析対象に関する課題

隣接する2県の就学援助率の差が最大であること、県境で接する自治体の多さという理由から愛媛県と高知県を選定したが、他県に隣接していない圏域が非常に少なかった。そうした圏域を含んだ県を対象とすれば、それとの比較によって県境の影響がより明確になるものと思われる。

次に就学援助率が0%の自治体についての実態・背景も研究課題である。管見の限りでは、このような自治体は(当該自治体の住民課税所得に照せば、目を疑う数値であるにも関わらず)、他地域にも複数存在しているのである。

(2) 分析方法に関する課題

本論では自治体間の平準化した行政サービスを確認するために分散を用いたが、圏域市町村の母数の小ささや、正規分布でない市町村群の分析が含まれるという欠点を有した。また、本論の検討は、あくまで一事例の検証であり、研究の嚆矢というべきものである。援助率だけでなく援助の認定基準となる収入・所得の自治体間格差についても併せて検討すべきであろうし、財政力指数や課税所得などの指標との相関分析も求められよう。さらには数量データの背景を探るべく当該地域の沿革を踏まえる質的調査も並行して行われるべきものと認識している。

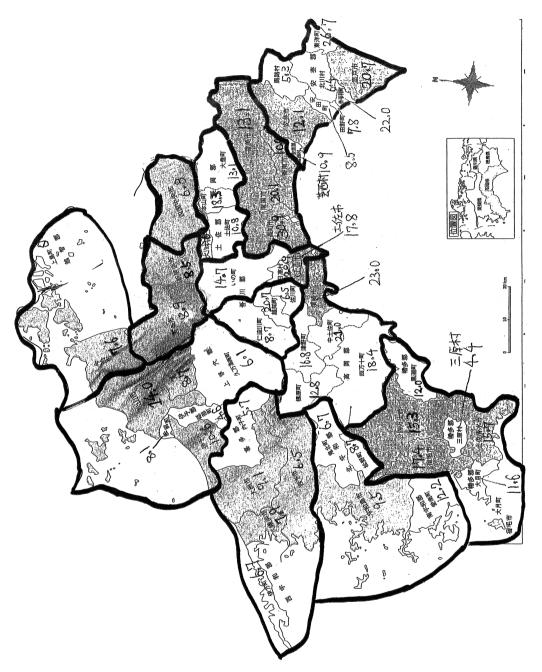
ここに挙げたもの以外にも課題は山積しているが、地方分権による自治体ごとの差別化・多様化が望ましい・当然であるという前提が窺えるなかで、なぜ自治体間の差別化・多様化が進まないのかを問い、そのメカニズムに注目するというスタンスから今後も解明を試みていきたい。

注

1 青木栄一はその著書(青木栄一「教育行政学 比較研究の方法論からの棚卸し」、下司晶ほか編『教育研究の新章』 <教育学年報11>世織書房、2019年、223-248頁)において「社会科学に教育行政学は貢献していない。」と書き出し、教育行政学には「共通の言語と文法で共通の命題に向かってそれぞれの分野で研究」するという貢献に必要な要素のいずれもが欠けているとの厳しい現状認識を示している。また、村上祐介と橋野晶寛は、かつては見られた「教育行政学の理論・概念の考察や

類型化を試みた教科書的な文献」が最近少なくなってきたことを指摘している(村上祐介・橋野晶寛『教育政策・行政の考え方』有斐閣、2020年、2-3頁参照)。

- 2 関根美貴「都市区分別にみた生活保護受給の実態について」(『愛知教育大学研究報告』58、2009年3月、45頁)参照
- 3 石井吉春「生活保護における都市間格差の態様と地方財政の持続可能性」(北海道大学公共政策大学院編『年報 公共政策学』vol.2、2008年、88頁)参照
- 4 湯田伸一『知られざる就学援助 一驚愕の市区町村格差―』学事出版、2009年、99~102頁参照。なお、同書では、文部省による昭和39年度の「就学援助に関する調査結果」において、その当時は財政力指数と就学援助率は正の相関にあったことを紹介している(83~84頁)。
- 5 吉中季子・古川奈津美「子どもの貧困からみた就学援助制度:北海道における認定率の予備的検討」(『名寄市立大学社会福祉学科研究紀要』【1】、2012年3月、3~21頁)参照。同論文では、北海道内の35市を対象とした調査結果を報告しており、財政力指数との相関については一部を除くとやや負の相関が見られたことが報告されている。
- 6 大橋徹之「就学援助制度の意義と市町村の役割」(『自治大阪』2011年3月号、大阪府地方自治振興会) 11-12頁を参照。
- 7 江村興治「広域行政圏」(伊藤祐一郎編『広域と狭域の行政制度』 <新地方自治 法講座⑪>ぎょうせい、1997年) 228-237頁を参照。
- 8 総務省「広域行政圏施策の概要」(www.soumu.go.jp>kouiki>pdf>H20.4.1pdfを参 照。参照年月日2021年12月1日)
- 9 鴈咲子「未納問題から考える学校給食」(参議院事務局企画調査室『経済のプリズム』第88号、2011年2月) における付表(文部科学省「要保護及び準要保護児童生徒数について(学用品費等)」)を参照。
- 10 例えば愛媛県四国中央市は、宇摩地区広域市町村圏組合を構成していた複数の自治体が合併して1つになったものである。また、高知県春野町は、土佐市・いの町・日高村と広域市町村圏組合を構成していたが、2008年1月1日に隣接する広域市町村圏に属する高知市に編入されている。



- *『全国市町村要覧』(平成 21 年版)第一法規、2009 年、365、371 頁を基に著者作成。
- **上記『要覧』において両県の縮尺は同一とされていたものの、県境が一致しない部分が複数あり、自 治体間の隣接関係を理解できることを念頭に適宜修正を施した。
- * * * 就学援助率については、要保護率と準要保護率を合算し、小数第二位については四捨五入した。

図表 1 : 愛媛県・高知県の旧広域市町村圏と2009年度の市町村別就学援助率

図表 2 :愛媛県および県下の各広域市町村圏の就学援助率の分散

市町村名	就学援助率	分散
愛南町	12.2	3.891875
宇和島市	9.5	
松野町	8.7	
鬼北町	6.7	
西予市	6.5	1.3056
伊方町	6.7	
八幡浜市	7.9	
大洲市	9.1	
内子町	5.9	
松山市	14	9.271388889
松前町	8.1	
伊予市	10.6	
砥部町	4.6	
久万高原町	6.1	
東温市	8.7	
西条市	8.9	0.04
新居浜市	8.5	
四国中央市	6.8	0
今治市	7.6	14.44
上島町	0	
県内全市町村の分散		7.815475

図表 3 : 高知県および県下の各広域市町村圏の就学援助率の分散

市町村名	就学援助率	分散
四万十市	15.3	18.07222222
黒潮町	12	
宿毛市	17.4	
三原村	4.4	
土佐清水市	15.7	
大月町	11.6	
四万十町	18.4	12.368
ゆず原町	12.8	
津野町	16.8	
中土佐町	21	
須崎市	23	
佐川町	6.5	38.94222222
越知町	20.7	
仁淀川町	8.7	
いの町	14.7	6.406666667
日高村	20.9	
土佐市	17.8	
大川村	0	44.4825
土佐町	10.8	
本山町	18.3	
大豊町	13.1	
高知市	30.9	64.431875
南国市	20.1	
香美市	13.1	
香南市	10	
芸西村	10.9	53.5617284
安芸市	12.1	
馬路村	5.3	
安田町	8.5	
田野町	7.8	
奈半利町	22	
北川村	6.4	
東洋町	26.7	
室戸市	20.7	
県内全市町村の分散		44.38889

図表 4:各都道府県における就学援助率と県庁所在地の就学援助率ならびに児童生徒数の 比率との相関(2009年度データ)

	①道府県の就学援助率	②県庁所在地が占める 児童生徒比率 (%)	③県庁所在地の 就学援助率	①と②の相関係数	①と③の相関係数	②と③の相関係数
北海道	22.4	33	21.6			
青森	16.3	21	22.7			
岩手	9.3	22	11.4			
宮城	9.6	42	11.3			
秋田	11.1	30	13.9			
山形	6.5	21	6			
福島	10.1	13	16.6			
茨城	6.6	8	7.6			
栃木	5.9	25	8.6			
群馬	6.2	15	10.2			
埼玉	11.7	17	9.1			
千葉	7.4	15	8.4			
神奈川	13.9	40	14.2			
新潟	17.4	33	29.6			
富山	7.2	38	7.5			
石川	12.2	37	17.8			
福井	7	31	9.1			
山梨	9.1	19	9.2			
長野	10.1	18	12			
岐阜	6.7	19	12.7			
静岡	5.1	18	5.9			
愛知	9.4	26	14.4			
三重	10.1	14	11.1			
一里 滋賀	11.5	22	20			
京都	18.6	50	22.2			
大阪	27.5	25	36.1			
へ IX 兵庫	16.7	25	23.3			
奈良	11.3	25	13.8			
和歌山	13.7	35	17.7			
鳥取	12.6	31	11.3			
島根	12.3	26	14.4			
岡山	14.1	26	18			
広島	19.9	42	28.2			
山口	24.3	14	24.7			
徳島	14.8	35	19.1			
香川	12	42	13.8			
愛媛	10.2	35	14			
高知	22.4	43	30.9			
福岡	20.6	26	24.9			
佐賀	9.6	26	14.2			
長崎	15.5	27	26.1			
熊本	12.1	40	14.3			
大分	13.7	41	15.7			
宮崎	11.8	34	12.8			
鹿児島	18.2	33	23.3			
沖縄	15.3	20	20.5			
		1		0.318188177	0.909542663	0.29275015

*東京都は、県庁所在地の自治体を規定することが困難なため、除外した。なお、東京都の就学援助率は22.6%である。

図表5:愛媛県の各圏域で最高援助率の自治体と隣接自治体との分散

I	16.37.17.21.1	同一圏内の隣接市	他圏で隣接している	他県で隣接してい
市町村名	就学援助率	町村での分散	市町村との分散	る市町村との分散
<u>愛南町</u>	12.2	1.8225		
宇和島市	9.5			
高知・宿毛市	17.4			6.76
西予市	6.5			
八幡浜市	7.9			
<u>大洲市</u>	9.1			
内子町	5.9		0.5005	
伊予市	10.6		0.5625	
<u>松山市</u>	14	11.2925		
<u>松田市</u> 松前町	8.1			
東温市	8.7			
砥部町	4.6			
今治市	7.6		10.24	
<u>西条市</u>	8.9	0.04		
新居浜市	8.5			
久万高原町	6.1			
東温市	8.7			
今治市	7.6		1.0624	
高知県・仁淀川町	8.7			
高知県・いの町	14.7			7.74222
<i>∆:</i> 4 <i>±</i>	7.6	1 / / /		
<i>_今治市</i> 上島町	7.6			
東温市	8.7			
松山市	14			
西条市	8.9		20.2664	
<u>四国中央市</u>	6.8			
新居浜市	8.5		0.7225	
高知県・大川村	0			
高知県・土佐町	10.8			
高知県・本山町	18.3			
高知県・大豊町	13.1			37.836

図表 6 : 高知県の各圏域で最高援助率の自治体と隣接自治体との分散

		同一圏内の隣接市	他圏で隣接している	他県で隣接してい
市町村名	就学援助率	町村での分散	市町村との分散	る市町村との分散
四万十市	15.3			
宿毛市	17.4	26.435		
三原村	4.4			
土佐清水市	15.7			
大月町	11.6			
愛媛県・愛南町	12.2			
愛媛県・宇和島市	9.5			10.74889
津野町	16.8			
中土佐町	21			
<u>須崎市</u>	23	6.675556		
佐川町	6.5			
土佐市	17.8		47.44222	
佐川町	6.5			
越知町	20.7	38.94222		
仁淀川町	8.7			
津野町	16.8			
いの町	14.7			
日高村	20.9		6.931875	
いの町	14.7			
<i>日高村</i>	20.9	6.406667		
土佐市	17.8			
佐川町	6.5			
越知町	20.7		45.44889	
<u>高知市</u>	30.9	29.16		
南国市	20.1			
いの町	14.7			
土佐市	17.8			
土佐町	10.8		56.9925	
土佐町	10.8			
<u>本山町</u>	18.3	9.842222		
大豊町	13.1			
南国市	20.1			
香美市	13.1		8.808889	
愛媛県・四国中央市	6.8			33.0625
北川村	6.4			
東洋町	26.7	72.50889		
<u> 案 </u>	20.7	12.50669		
モア 巾	20.7			

The Tentative Thought about the Level of Educational Service in Case of Integrated Sphere

Nobuyoshi INOUE

The purpose of this paper is to examine whether each one of local governments in the same integrated sphere serves similar school support service at level because of proximity in distance. It is said that school support service is due to local government and the level of it differs. But, in case of local governments located in the same integrated sphere, we can probably say that they tend to serve similar service. So, I tried to examine this hypothesis using variance.

小学校生活科における地図の活用に関する研究

吉田 和義

1 序論

地理教育において、地図の活用は重要な技能の一つである。地図を活用することにより、児童は空間を捉えることができるようになる。どこに何があるかが分かるようになれば、地域の空間的な広がりを捉え、その中での位置を把握することができる。これに伴って、児童は多様な気付きを生み出す。

地図技能は、特に年少の児童では活動を通し体験的に地図を活用することを通して習得できる。小学校においては、低学年から高学年に至るまで段階的、系統的に地図技能を育成することが望まれる。海外の初等地理教育では、入門期から地図の活用が位置づけられる事例が見られる(Catling & Willy, 2018)。我が国の小学校における地理教育は、主として第 $1\cdot 2$ 学年の生活科、及び第 $3\sim 6$ 学年の社会科に分かれて実施される。

小学校における生活科は、1989年に告示された学習指導要領において誕生した。従来の社会と理科を廃止し、小学校第1・2学年に新しい教科として生活科が位置づけられた。生活科の特色として児童の具体的な活動や体験が重視されることが挙げられる。生活科では、児童が地域に出かけていき、学習を展開する。この様な野外での活動は、児童が学習の中で身近な地域における場所体験を積み重ねる機会となる。

従来から生活科の学習において、地図の活用を取り入れるという主張がなされ、特に第1学年の学校探検、第2学年の町探検の単元における地図の活用について論じられてきた。朝倉・石井 (2000) は、学校探検の学習において地図に表現する活動を取り入れることが、空間意識を育成することに結びつくと主張した。また、手描き地図の分析により児童の実態を捉え、町探検の学習では地域に出かける活動と地図を描く活動が児童の空間意識の発達に影響すると指摘した(朝倉・石井,1999)。大島 (2011) は、授業実践を基に地図の活用を通して、児童の空間認識を育むことが重要だとして、特に児童による地図の活用に際して、歩くこと、ランドマークを位置づけること、伝え合う活動を取り入れることの3点の重要性を強調した。さらに、大島(2012) は、第2学年の町探検の学習において、絵地図を持って繰り返し歩くことが空間認識の育成のために有効な手立てだと主張した。上之園・石田 (2016) は、町探検の学習に地図の活用を取り入れた学習のモデル案を提示し、地図を使って他者に情報を伝え

るという目的意識をもって地図を活用する活動が児童の地図の発達につながると述べた。また、第1学年の学校探検の学習で校内地図の活用を位置づけた授業は、第2学年の町探検の学習における地図の活用にも影響を与え、活動の成果が後の学習に生かされると指摘した。(上之園・石田、2017)。服部(2018)は、第1学年から第4学年までの地図の活用の事例を提示し、空間認識を育成するための系統的な地図学習の重要性について論じた。寺本(2012)は、地図を活用する学習の例として長方形の画用紙を使って自分の家から学校までのルートを地図に描き、それを学区域の地図の貼り付ける活動を示した。これらの研究は、地図を活用する活動を通して児童の空間に関する認識が発達する実態に基づいて、生活科における地図を活用する学習の有効性を提示している。

一方で、生活科の学習では、児童の具体的な活動や体験を学習に取り入れ、それらを通した児童の気付きを重視する(朝倉,2008)。加納(2015)は、生活科と社会の接続連携を重要であるとしながらも、生活科で育んだ社会的な見方・考え方の素地を、ボトムアップ的に押し上げていくような接続が望ましいと述べる。地図技能の育成は重要としても、第3学年以降の社会科において地図の活用が重要であるから、生活科でも活用することが望ましという主張だけでは、地図の有効性を充分に説明できるとは言えない。児童の気付きを尊重しながら、活動や体験を通して地図技能を習得できるようにすることが求められる。

小谷・大矢(2021)は、町探検の授業実践を基に、単に地域の様子を絵地図に表現するだけでは、気付きの質は高まらないとし、効果的な尋ね返し、及び子ども同士の関わり合いの支援などの手立てが不可欠だと述べた。また、初等地理教育では、子どもの場所体験及び児童独自の見方を重視する子どもの地理学の視点を取り入れることが大切であり、それらと地理カリキュラムとの整合性を図ることが重要だと指摘される(Catling, 2005)。

児童の具体的な活動や体験を重視する生活科の趣旨を生かし地図に親しむ様々な活動や具体的な体験を取り入れて地図を活用することにより、児童は気付きの質を高めることができるようになる。本研究は、小学校第1・2学年の児童を対象とした地理教育における地図の活用について、生活科の教科書の内容を分析し、地図の活用のあり方を検討することを目的とする。

2 学習指導要領における地図の活用の位置付け

(1) 低学年社会科における地図の活用

生活科の成立以前においては、小学校第1学年と第2学年で社会科の学習が行われてきた。小学校学習指導要領(1977年告示)社会では、第1・2学年の目標及び内容に地図に関する記述は見られない。しかし、『小学校指導書社会編』には、「第4節

地図の活用」の項目があり、「第1学年では、絵地図の上に事物を配置し、空間的な意識の基礎を育てることをねらうものである。」及び「第2学年では、絵地図を活用して、第1学年で育てた空間的な意識を伸ばし、第3学年での地図指導の基礎を養うようにしたい。」と示され、低学年における地図の活用が推奨されている(文部省,1982)。

ここでは、床地図の作成について、模造紙 $4\sim6$ 枚を張り合わせて作成するように、具体的な事例を示している(資料 1)。また、地図記号に関しても、「児童の学習負担にならない範囲で活用」することができるとする。小学校第 $1\cdot2$ 学年の社会科学習で、地図を活用する学習が事例とともに具体的に明示されていた。

資料 1 小学校指導書における地図に関する記述

小学校指導書 社会編

第3章指導計画の作成と学習指導 第4節地図の活用 1低学年の指導

次のような点に留意しながら絵地図を作らせると効果的であろう。 ①模造紙 $4\sim6$ 枚を張り合わせた紙の上に、学校や学校付近の主な道路、川、鉄道などの位置を記入する。床面を利用する場合は、テープで主な道路や川などを表すこともできるであろう。

〔文部省(1982)による〕

(2) 生活科における地図の活用

成立当初の生活科の学習指導要領(1989年告示)においては、目標及び内容に地図に関する記述は見られない。『小学校指導書 生活編』では、「第4章指導計画の作成等」において、「児童の学区や生活圏の『生活科マップ』を作ったり、」という記述ある(文部省、1989)。この生活科マップは教師が地域理解を深めるために重要であるとされ、教師による教材研究のための地図である(中川、1993)。しかし、ここでは児童による地図の活用については、触れられていない。

平成10年版の学習指導要領(1998年告示)における『小学校学習指導要領解説 生活編』では、「見いだした地域教材は、教材(学習材)として適切かどうかを検討・確認し、例えば、地図(生活科マップ・人材マップ)や暦(生活科暦)などにまとめるようにする。」(文部省、1999)と示される。ここでも平成元年版と同様に児童による地図の活用については説明されていない。

平成20年版の学習指導要領(2008年告示)における『小学校学習指導要領解説 生活編』では、「第2節年間指導計画の作成」の「2地域の環境を生かす」において「例えば、生活科マップや人材マップ、生活科暦などとして整理し、有効に活用することは大切なことである。」と示される。また、「第3節単元計画の作成」の「3発達・成長への配慮」において「生活科の学習を通して地域の事象とかかわりながら、児童は

自らの行動半径を広げ、空間的な認識を拡大していく。」と示される(文部科学省, 2008)。低学年を空間的な認識が拡大する時期と捉えている。しかし、空間的な認識を拡大するための地図の活用については、説明されていない。

平成29年版では、目標及び内容には、地図に関する記述は見られない。ただし、『学習指導要領(平成29年告示)解説生活編』(文部科学省,2018)の「第4章指導計画の作成と内容の取り扱い」における「1 (2)児童の発達段階や特性を踏まえ、2学年間を見通して学習活動を設定すること」の解説に、「第2学年では、児童の生活圏の広がりと空間の認識の広がりから、内容(3)の学習として学校の周辺の探検を通して、身近な商店街や公共施設に着目し、お気に入りの場所や人との関わりをきっかけに気付きの質を高める取り組みが考えられる。」としている。そして、「第2節生活科における年間指導計画の作成」の「4幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」において、「身近な地域の様子を絵地図に表したり、」と児童の活動の例として絵地図に表現することが取り上げられている。現行の生活科の学習指導要領の解説で、具体的な地図を活用した活動例として、絵地図による表現について示される。

3 小学校第1・2学年における空間の認識の発達と地図の活用

学習指導要領により低学年社会科から生活科への移行について検討すれば、どちらも目標および内容に地図の活用に関する明確な位置付けはなされていないことが分かる。但し、低学年社会科では、床地図の活用についての具体的な事例があり、地図を学習に取り入れるための説明が丁寧に示されていた。

生活科においても初期の実践では床地図を活用した授業事例が見られた(佐藤, 1990; 寺本, 1993)。しかし、学習指導要領の解説の中では、生活科マップという教師が活用する地図について言及されているのみで、児童による地図の活用につては、位置付けが示されない。

その後改訂された学習指導要領(2008年告示)の解説では、児童の空間の認識についての説明があり、小学校第1・2学年を、空間の認識が広がる時期として捉えている。これは非常に重要な示唆であり、小学校第1・2学年の時期は、ルートマップの形成期に当たり、空間行動の活発化に伴って、児童の身近な地域に関する知覚環境が拡大する(吉田、2018:2021)。従って授業に野外における場所体験を取り入れ、地図の活用を通して児童の空間の認識の発達を促すことが重要である。生活科における地図の活用に関して、学習指導要領の目標及び内容に地図については取り上げられず、現行の学習指導要領(2017年告示)では、解説において「絵地図に表し」という文言が見られるに留まる。地図を活用して子どもの空間の認識の発達を促進させる活動が重要であり、地理教育の立場から児童の空間認識の発達を支援するための地図の

活用の有効性を示すことが求められる。児童が地図を活用して事象の位置を確かめる 活動は、生活科が重視するより深い気付きに結びつくと考えられる。

4 生活科教科書における地図の活用

(1)教科書に掲載された地図

生活科の教科書に掲載されている地図を分析することを通して、生活科の授業における地図の活用のあり方と課題について考察する。生活科の教科書に関して、岩本ほか (1997) の研究では、1992 (平成4) 年度12社、1996 (平成8) 年度8社を比較検討し、地図の扱いでは、床地図を共同で作成する活動を示唆するものが中心で、量的には地図の扱いが減少し後退していると述べた。また、上之園 (2016) は、2014 (平成26) 年度の教科書8社を比較検討し、教科書によって地図の取り上げ方や活用の度合いに違いがあり、地図の表現方法は、児童が理解しずらい場合もあると指摘した。これらの研究では旧版の教科書における地図の活用の課題が論じられている。

本研究で分析の対象とするのは、学習指導要領(2017年告示)に基づいて作成された生活科教科書である。生活科教科書は、上巻と下巻の分冊となり、上巻は第1学年、下巻は第2学年で使うことが想定されている。分析の対象は、教科書に掲載されている平面地図で、本研究では鳥瞰図は対象としない。生活科の教科書は、8社①~⑧から出版されている。これらに掲載されている地図の特色に関して、以下の事項が指摘できる。(表1、表2)。

第1学年用の上巻に関しては、8社の教科書の中で地図を掲載しているのは、教科書②と③の2社のみである。教科書②では平面地図の「あんぜんマップ」「がっこう

		上巻			
教科書	地図の題名・内容	地図の種類	方位	縮尺	個数
1					0
	あんぜんマップ	ルートマップ	×	×	
	がっこうマップ	サーベイマップ	×	×	
2	がっこうたんけんちず	ルートマップ	×	×	4
	校内案内地図	サーベイマップ	×	×	
	校内地図	サーベイマップ	×	×	
3	校内地図	サーベイマップ	×	×	3
	校内地図	サーベイマップ	×	×	
4					0
(5)					0
6					0
7					0
8	• • •				0

表 1 生活科教科書(上巻)における地図

(各教科書により作成)

	下卷										
教科書	地図の題名・内容	種類	方位	縮尺	個数	教科書	地図の題名・内容	種類	方位	縮尺	化 数
	2年1組春マップ	サーベイマップ	×	×		(3)	学校周辺	サーベイマップ	×	×	2
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×		(3)	学校周辺 (床地図)	サーベイマップ	×	× ×	2
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図 (床地図)	サーベイマップ	×	×	×
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	
	東小学校の地図	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×		0	学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	1,
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×		4	学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	10
1)	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×	17	5	学校周辺地図 (床地図)	サーベイマップ	×	×	
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	×
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			歴史探訪マップ	サーベイマップ	0	×	
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×			学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	
	がっこうからのいきかた	ルートマップ	×	×			市周辺の地図	サーベイマップ	×	×	1
	2年1組まちたんけんマップ	サーベイマップ	×	×		6	学校周辺地域 (床地図)	サーベイマップ	×	×	×
	学校周辺地図	サーベイマップ	×	×			学校周辺地域 (床地図)	サーベイマップ	×	×	L.
	学校周辺地図	サーベイマップ	×	×			学校周辺地域 (床地図)	サーベイマップ	×	×	4
	がっこうからのいきかた	ルートマップ	×	×			学校周辺地域 (床地図)	サーベイマップ	×	×	
	がっこうたんけんちず	サーベイマップ	×	×			町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	
	校内地図	サーベイマップ	×	×			安全マップ	サーベイマップ	×	×	
	学校までの道カード	ルートマップ	×	×			町のすてきたんけんたい(床地図)	サーベイマップ	×	×	
	学校までの道カード	ルートマップ	×	×			町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	
	学校周辺地図 (床地図)	サーベイマップ	×	×		7	町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	9
	学校周辺地図	サーベイマップ	0	×			町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	
	学校周辺地図	サーベイマップ	×	×	14		町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	
2	秋を見つけたよ	サーベイマップ	0	×			町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	×
	学校までの道カード	ルートマップ	×	×			町のすてきたんけんたい	サーベイマップ	×	×	
	大好きなところと人のちず	サーベイマップ	0	×		8	学校周辺地域	サーベイマップ	×	×	
	大すきなところと人のちず	サーベイマップ	0	×			学校周辺地域	サーベイマップ	×	×	2
	公園のあんない図	サーベイマップ		×	1						_

表2 生活科教科書(下巻)における地図

(各教科書により作成)

マップ」「がっこうたんけんちず」などが、第1学年の学校探検の学習場面に掲載されている。これら以外の教科書6社には、地図は掲載されていない(表1)。

サーベイマップ ×

電車のせんろ図

しょうてんがいのあんない図 サーベイマップ

第2学年用の下巻に地図を掲載する例が8社見られ、主に町探検の学習で地図を活用する(表2)。この中で地図が最も多いのは教科書①で、下巻の17箇所で地図が掲載される。「2年1組まちたんけんマップ」という名称の地図には、学校周辺が描かれ、鉄道の駅と主な道路を示し、児童が描いた「たここうえん」「ようちえん」などの絵カードが地図上に貼ってある。地図は黒板や壁面に掲示したり、机の上に広げたりして活用する。単元は、「どきどき わくわく まちたんけん」に6箇所、「もっと なかよし まちたんけん」の単元で3箇所に地図が掲載される。

「どきどき わくわく まちたんけん」の学習では、児童が自分の町のお気に入りの場所について話し合い、地図を見ながら探検の計画を立てる。それを基にグループで町探検に行き、探検で発見したことを絵地図を活用して伝え合う学習が展開される。この学習活動を通して、町探検で訪れた店、公園、交番などの施設と児童の家や小学校との位置を捉えることができるようになる。この教科書では町探検の単元の学

習で作成した地図がその後の学習においても繰り返し活用されている。地図の形態は、サーベイマップの形式の平面地図が多く、壁面に掲示して活用する。

教科書②では、14箇所に地図が掲載される。この教科書は、地図の描き方について解説している点に特色がある。「がくしゅうのどうぐばこ 5 地図を作ろう」というコーナーがあり、地図の描き方が示される。「1 つたえたいばしょのしゃしんをとる」「2 中心の道から地図に描く」「3 しゃしんや絵を地図にはりつける」「4 でき上がり!」の4 段階に分け、作図について説明している。このような説明は、他社には見られず、教科書②のみである。地図を描く活動は、年少の児童には困難が伴い、地図上でどこの場所にあたるか、位置を正しく捉えることが難しい。主な道路を予め示せば、それを基準として位置を捉えることができるようになる。

一方、教科書⑤は、町探検の学習で小学校周辺の鳥瞰図が1箇所に掲載されているが、平面地図は掲載されていない。「わたしたちが すむ 町」という単元で、「みつけた」「おみせやさん」「こうみんかん」「ふるい たてもの」「ちいきのかたりべ」「つたえあおう」「人に やさしい町」「みつけてみよう」の項目があり、町の中から見学に行く場所を見つけて計画を立て、町探検に出かけ、探検で発見したことを伝えあうという学習で、学習の計画は他の教科書と同様の展開である。しかし、地図を活用した活動は示されていない。

地図については、教科書で積極的に活用する事例と、活用しない事例があり、各々の教科書によって掲載される数量に差違が見られる。地図を使うことを通して、児童は通学路や学区におけるおもな地物の位置を捉えることができるようになる。地理教育では、地図を活用する学習活動を通して、空間的な位置関係を捉えることが重要である。しかし、生活科教科書では、地図の取り扱いに差異が大きく、学習に地図を取り入れ、空間に対する気付きを促すという共通した前提があるとは言えない。

(2) 方位及び縮尺の取り扱い

方位記号は、1社のみ教科書②が地図に掲載している。この教科書では、方位について発展的な学習内容として「むきには名前がついているね」として東西南北の4方位の名称を北を向いて両手を広げる子どものイラストと共に示し、正面が北、右手が東を示すことが分かるようにしている。

教科書④では、地図上に方位記号は示していないが、「社会科へのまど」というコーナーで「みんなのまちや学校に『東』『西』『南』『北』がつくところはあるかな。」と問いかけ、児童が方位に注目できるコーナーを設ける。一方、縮尺記号については、いずれの教科書も記載が無い。

(3) 町探検における持ち物

町探検の学習において、フィールドワークに行く時の持ち物について掲載している

教科書は6社の教科書①②③⑥⑦⑧であり、他の2社の教科書④⑤は記述が無い(表 3)。どの教科書も持ち物を分かり易くイラストで示す。各社に共通する持ち物は、 クリップボード、鉛筆・消しゴムなどの筆記用具である。また、5社は探検カードを 含めている。

ここで注目すべきは、教科書①のみが地図を持ち物に含めているという事実である。他の教科書では地図を持って町探検に出かけ、地図を見ながら児童が現在いる場所の位置を確認する活動は想定されていない。地図技能を習得するためには、地図を持って町探検に出かけ、現在の場所を地図を活用して確認する活動が重要である。この活動を通して、現実の環境と地図を対比し、町探検のルート及び、学区における地物の位置を捉えることができるようになる。そのためには地図を野外に持って行くことが必要である。4社の教科書では、探検にカードは持って行き、見学・観察した事実を記録するように示しているものの、地図が持ち物に含まれない。教科書において地図を携帯するように示唆することは、地図技能を育成する上で不可欠だと考えられる。

教科書 (2) (4) (6) (8) 1 地図 クリップボート -ド カメラ クリップボード クリップボ 2 帽子 クリップボード まちたんけん計画カード たんけんカー - K 水筒 3 水筒 たんけんカード 帽子 鉛筆 消しゴム 鉛筆 防犯ブザー 4 カメラ 水筒 水筒 消しゴム 手提げ 持 5 時計 防犯ブザー ナップザック 鉛筆 帽子 帽子 6 防犯ブザー 鉛筆 消しゴム 防犯ブザー カメラ 水筒 物 7 時計 消しゴム カメラ 学校の住所カード 防犯ブザー 時計 ナップザック カメラ 8 クリップボー<u>ド</u> ティッシュ 時計 9 10 カメラ たんけんメモ ハンカチ 救急絆創膏 11

表3 生活科教科書に掲載された町探検の持ち物

(各教科書により作成)

5 生活科教科書における地図の活用の課題

教科書上巻では、地図を掲載している教科書は、2社のみである。下巻では、特に 町探検の学習で、地図を活用する教科書の事例が多い。活用方法は、黒板や壁面に掲 示して使う方法が見られ、床面に広がる床地図が示されているのは、4社である(表 2)。かつて小学校低学年社会科で床地図の活用が推奨され、授業で取り入れられた。 床面に広げた地図上を児童がたどることは、ルートマップの形成期にある子どもに とって、位置や経路を分かり易く捉えるための有意義な活動である。しかし、現行の 教科書では、床地図で学習する場面は多いとは言えない。

方位記号に関しては、地図に記載されている教科書は1社のみで、方位に関心を持つような説明がある教科書が他に1社ある。方位を活用すれば、学校と目的地の位置を児童が相互に表現し合うときに効果的である。しかし、方位を取り上げている教科

書は僅かである。第2学年の国語の教科書では、東西南北の漢字を扱い、それぞれの漢字の意味について学習する。これとあわせて野外においてそれぞれが示す方位について取り扱うことは充分可能である。また、縮尺記号を表記した教科書は見られない。第2学年の算数で長さの単位としてメートル(m)を学習することを考慮し、地図に長さを示すものさしを示せば、児童は大まかな距離を捉えられると考えられる。

また、平面地図は、垂直の視点から描かれ、児童が日常的に見ている風景とは視点が異なる。小学校第1・2学年の時期は、未だ視点の転換がなされてない発達の段階である(吉田、2018)。生活科教科書では、いずれも視点の転換については説明されない。地図の入門期において、垂直と水平の視点の違いを捉えることは、地図技能を習得する上で重要だと考えられる。水平の視点から見たときと、上空からの垂直の視点から見たときの見え方の違いを具体的に取り上げることが求められる。全体として、教科書における地図の活用には差違が大きく、学習活動の中に地図を取り入れることが有効であるという主張はすべての教科書で共有されているとは言えない。

初等地理の学習において児童に空間的な思考を促すには、多様な地図を活用できる環境が重要だと指摘される(Pick, 2016)。若松(2021)は、第2学年の町探検の学習で地図を活用する活動を取り入れ、授業を計画した。学区域に出かけ、場所体験を重ね、発見した事実を地図に表現する活動の授業実践を基に、生活科の学習では体験活動と表現活動を行うことが、気付きの質を高めることに結びつくと指摘している。この授業は、町探検の学習における地図の活用の事例を示している。本来町探検の学習活動では、地図を活用して探検の計画を立て、地図を持って探検に出かけ、発見したことを地図を使って表現することが望まれる。このとき、地図を活用して位置や経路を確かめることを通して、児童は見学した場所についての気付きを広げることができる。位置を正しく捉えて表現することは、多様でより質の高い気付きの契機となる。生活科の教科書は、内容を理解するための教材というよりは、児童の活動の事例を示すことが中心となる。児童の発達段階に応じた地図を活用した実践事例を取り上げることが重要である。

6 結論

学習指導要領において、かつて低学年社会科では、目標及び内容に地図に関する記述は見られないが、解説の中で床地図の活用の事例を示し、地図の活用を推奨した。現行の学習指導要領の解説では、小学校第1・2学年の時期を空間の認識が発達する時期と捉え、絵地図を描く活動にが示される。しかし、目標及び内容に地図の活用に関する記述は見られず、地図の活用について、明確には位置付けられていない。

生活科の教科書においては、地図を積極的に取り入れる場合と取り入れない場合と の差違が見られる。教科書によっては、第2学年の町探検の学習で、地図を活用する 事例が示されている。しかし、探検の携帯品の説明では、地図を含めていない教科書が多数である。生活科における地図の活用は、教科書によって取り扱いに差違があり、各学校や授業者の裁量に任されている。従って、授業実践において積極的に地図の活用を取り入れることが望まれる。地図を身近に活用できる環境を整えることは、空間的な認識を発達させ、児童の気付きを引き出す。

生活科の学習における野外での体験は、児童に場所体験の機会を提供する。さらに体験した場所が、「どこにあるか。」を地図を活用して正しく捉え、表現することは、獲得した知識に位置情報を与え、気付きの質を高めると言える。生活科において、児童の発達段階に応じた地図の活用を位置づけ、カリキュラム及び教科書をより充実することが求められる。

参考文献

- 朝倉 淳・石井信孝「空間認識の育成をめざす生活科の授業構成(I) 小学校第2 学年「町探検」を内容とする単元を事例として 」学校教育実践学研究5,1999年, pp.53-62.
- 朝倉 淳・石井信孝「空間認識の育成をめざす生活科の授業構成(Ⅱ) 小学校1年 生の校舎内における空間認識を通して - 」学校教育実践学研究6,2000年,pp.59-67.
- 朝倉 淳『子どもの気付きを拡大・深化させる生活科の授業原理』風間書房,2008年. 岩本廣美・櫻本豊己・鈴木洋子・谷口義昭・鳥居春己・前田喜四雄・向山玉雄・増田 信一「生活科における教科書分析の研究」教育実践研究指導センター研究紀要6, 1997年、pp.139-161.
- 上之園公子「小学校教科書にける地図の活用に関する調査 小学校第2学年生活科を 例として 」比治山大学・比治山短期大学部教職課程研究3,2016年,pp.30-36.
- 上之園公子・石田浩子:「地図の活用を位置づけた生活科の授業構成―小学校第2学年『町探検』の単元を事例として―」, 2016年, 比治山大学紀要23, pp.145-153.
- 上之園公子・石田浩子:「地図の活用を位置づけた生活科の授業構成 (2) ―小学校 第1学年『学校探検』の単元を事例として―」比治山大学紀要24, 2017年, pp.139-146
- 大島佑太「生活科において空間認識を育成するための絵地図学習に関する研究」愛知 教育大学生活科教育講座 生活科・総合的学習研究10, 2011年, pp.77-82.
- 大島佑太「生活科で『空間認識』を育成するための実践的研究 -第2学年『まち大すき』の実践を通して-」愛知教育大学生活科教育講座 生活科・総合的学習研究 11, 2012年, pp. 77-86.
- 加納誠司「社会的な見方・考え方につながる生活科の実践的研究 -空間・愛着・自

- 己実現を手がかりに-」愛知教育大学研究報告65,教育科学編 2016年,pp.17-24. 小谷恵津子・大矢幸久「生活科におけるより良い地図活用のあり方に関する一考察」 日本地理教育学会入門期の地図活用研究グループ研究報告書,2021年 pp.1-15. http://www.geoedu.jp/nyumonkitizu20210331.pdf (2021年10月10日閲覧)
- 佐藤美佐子「『わたしのまち』の地図づくり」. 寺本潔・池俊介編著『アイデアいっぱい地図授業 絵地図から地球儀まで-』日本書籍. 1990年. pp.36-47.
- 寺本 潔『感性が花咲く生活科』大日本図書, 1993年.
- 寺本 潔「小学校低学年生活科における子どもの空間認知の形成 指導の課題と改善の方策 」玉川大学教師教育リサーチセンター年報 3,2012年,pp.15-23.
- 中川浩一「『生活科マップ』をつくる 生活科教材研究の一方法 」地図31 (2), 1993年, pp.14-20.
- 服部 太「地図の活用を通した社会科教育における空間認識の育成 小学校低学年、中学年の地図の活用を事例として 」地図56 (1), 2018年, pp.71-76.
- 文部省『小学校指導書 社会編』一部補訂,大阪書籍,1982年.
- 文部省『小学校指導書 生活編』教育出版, 1989年.
- 文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版, 1999年,
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版, 2008年.
- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版社, 2018年.
- 吉田和義『手描き地図分析から見た知覚環境の発達プロセス』風間書房、2018年、
- 吉田和義「小学校生活科の町探検における地図の活用 知覚環境の発達に関連して 」, 日本地理教育学会入門期の地図活用研究グループ研究報告書, 2021年 pp.30-35. http://www.geoedu.jp/nyumonkitizu20210331.pdf (2021年10月10日閲覧)
- 若松 論「子供の多様性を生かし、学びをより豊かにする工夫 −第2学年『おゆみ野のすてきはっけん』の実践を通して-」。初等教育資料1011, 2021年, pp.66-69.
- Catling, S. Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum. *Children's Geographies*, 3(3), 2005, pp.325-344.
- Pike, S. Learning Primary Geography: Ideas and inspiration from classrooms. Routledge, London, 2016.
- Catling, S. & Willy, T. *Understanding and Teaching Primary Geography 2ed Edition*. SAGE Publications Ltd, London, 2018.

教科書

田村 学ほか『どきどき わくわく あたらしい せいかつ 上』東京書籍,2020年. 田村 学ほか『あしたへ ジャンプ 新しい 生活 下』東京書籍,2020年.

創価大学教育学論集 第74号:吉田

野田敦敬ほか『たのしい せいかつ 上 なかよし』大日本図書, 2020年.

野田敦敬ほか『たのしい せいかつ 下 はっけん』大日本図書,2020年.

片山宗二ほか『みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 上』学校図書,2020年

片山宗二ほか『みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 下』学校図書,2020年...

養老孟司ほか『せいかつ 上 みんななかよし』教育出版,2020年.

養老孟司ほか『せいかつ 下 なかよし ひろがれ』教育出版、2020年.

前田好文『せいかつ 上 あおぞら』一般社団法人信州教育出版社,2020年.

前田好文『せいかつ 下 そよかぜ』一般社団法人信州教育出版社,2020年.

嶋野道弘ほか『せいかつ 上 まいにち あたらしい』光村図書, 2020年.

嶋野道弘ほか『せいかつ 下 だいすき みつけた』光村図書, 2020年.

寺尾愼一ほか『わくわく せいかつ 上』新興出版社啓林館、2020年、

寺尾愼一ほか『いきいき せいかつ 下』新興出版社啓林館、2020年。

村川雅弘ほか『わたしと せいかつ 上 みんな なかよし』日本文教出版,2020年.

村川雅弘ほか『わたしと せいかつ 下 ふれあい だいすき』日本文教出版, 2020 年.

Map use in life environmental studies in Japanese elementary schools

Kazuyoshi YOSHIDA

This study aimed to analyze map use in the curriculum and textbooks of life environmental studies in Japanese elementary schools. Geography is taught in life environmental studies in the first and second grades and in social studies from the third to sixth grades in elementary schools. Life environmental studies was newly established in 1989 to replace social studies and science at the first- and second- grade levels.

During the first two years of elementary schooling, instruction on life environmental studies is provided three times a week. A single period lasts 45 minutes. The lessons in life environmental studies focus on children's activities and direct observations inside and outside the classroom. The lessons often use illustrated maps that mark the stores, stations, bus stops, and post offices in the neighborhood.

Children use maps of the area around their schools in town exploration lessons. In these lessons, children select a few of their favorite places in their neighborhood. Children perform fieldwork and record their observations. These outdoor activities create opportunities for children to experience places. After the exploration, children share their fieldwork findings in the classroom.

School textbooks authorized by the MEXT must be used in classrooms. They are written and edited by private-sector publishers and later approved by the MEXT according to the national curriculum standards. Eight companies publish life environmental studies textbooks, only some of which contain neighborhood maps.

The National Curriculum Standard for Life Environmental Studies in Japan does not clearly indicate the importance of the use of maps in these lessons. Therefore the use of maps in these lessons depends on each school. Teachers should increase the opportunities to utilize maps and develop map skills through life environmental studies.

オンライン実技実習環境における 造形表現活動の試行とその効果について

堀舘 秀一

1 はじめに

2020年度は、新型コロナウィルスの感染拡大に伴い、感染リスクを回避しつつ、授業内容の質を維持しながら実技実習を伴う学習活動を実施することが急遽求められた。実技実習を行うためには、そこで使用する用具・材料のみならず、活動の展開に適した場所が必要となる。また、用具・材料についても、自宅では扱えない特殊なものも含め、薬品など専門性の高いものを使用することもある。オンライン環境でいかに対面と同等の質を保証するかという点は、実技実習を伴う科目で共通する命題である。特に教職課程では、実技実習を通して体験知として学びを深めることは必要不可欠である。

2020年9月に開催された第59回大学美術教育学会での情報も踏まえ、実技実習を伴う授業におけるオンライン、Web環境を利用した可能性・試みの例を以下に示す。

- ・大学独自の情報システム (ポータルシステム) やC-Learningシステムの活用 (課題・資料の提示、課題ファイルの提出場所など)
- ・オンデマンド方式(授業映像の配信、オンデマンド+対面授業、Moodleの活用)
- ・Handbookでの資料閲覧・配付
- · YouTubeの活用(道具の扱い、材料の扱い、技法などの映像化)
- · ZoomやMS Teamsを組み合わせたオンタイムの授業、ライブ授業の実施
- · ZoomやGoogle Classroomなどを活用したオンライン授業

対面の場合は、通学条件、その際の感染リスク、クラスタが発生した場合はその後の展開なども考慮する必要がある。実習内容によっては、受講環境の確認、用具・材料の有無や送付の必要性なども検討しなければならない。2020年度春学期においては、著者も限られた時間の中で、授業内容の質を低下させずにオンライン授業形式で実施する方法を模索することとなった。本稿ではその方法と成果について報告する。

2 オンラインによる実技実習を試行した授業と学習効果を保証するための方法

2.1. オンラインによる実技実習を試行した授業科目の概要

2020年度に著者がオンラインによって実技実習を実施した授業科目を以下に示す。

- 造形表現基礎 [通学部/春学期]:小学校教職に関連した造形の基礎について実習 を通して学ぶオムニバス形式の科目。履修者数2名。実習内容:手の制作(彫塑)、 静物画、仮面のデザイン(構成デザイン・工芸)、レターラックの制作(木工作)。
- ② メディアデザイン論 [創価女子短期大学/春学期]: 履修者数2クラス計149名。 メディアに対する理解を深める科目。その理解をもとにデザイン的視点を働かせ、 情報をアプリケーション上で視覚伝達デザインとして作成する実習課題を実施。
- ③ 造形表現基礎 [通信教育部/夏期・秋期スクーリング]: ①と同様。履修者数18名 (夏期)、10名 (秋期)。実習内容:手の制作(彫塑)、色彩構成デザイン、静物画、団扇のデザイン、レターラックの制作(木工作)。
- 保育内容(表現)の指導法[通信教育部/夏期・秋期スクーリング]:幼児教育(領域「表現」)に関連する音楽・造形表現分野のオムニバス形式の科目。履修者数5名(夏期)、1名(秋期)。造形表現分野の実習内容:記憶をもとに自由に描く活動、はじき絵、光を通す素材を使用した造形物制作。
- ⑤ 保育内容(表現)の指導法[通学部/秋学期]: ●と同様。履修者数48名。造形表現分野の実習内容:記憶をもとに自由に描く活動、紙素材を用いた体験的考察活動、紐を辿って動くオモチャの制作(工作遊び)、合わせ絵、はじき絵、光を通す素材を使用した造形物制作。
- 保育内容F(造形表現)[通学部/秋学期]:幼児教育(領域「表現」)の美術・造形表現に関連する旧カリキュラムの科目。履修者数9名。実習内容:⑤の内容に加えて、小麦粉粘土の体験、身近な自然材を利用した活動、擦りだし(フロッタージュ)。

2.2. オンライン学習環境で実技実習を円滑に進めるために講じた方法

各科目における実技実習を円滑に進めるための、用具・材料の準備や活動の方法について述べる。なお、全ての科目でZoomを利用し、課題・資料の提示、課題ファイルと授業の振り返りレポートの提出には、本学のポータルシステム(PLAS)を活用した。(①~⑥は前出の同番号と対応)

●:オンラインで実技実習活動を行う初めての授業ということもあり、履修者は例年を下回る2名に止まった。用具・材料の準備や学生の活動環境について、事前にアンケートで確認した。履修人数が少なかったため、使用する用具・材料を宅配便で送付した。なお、ここでの取り組みは、その後の授業を検討するための試金石となった。

- ②:特に準備しなかったが、PowerPoint上の文字情報を増やし、より丁寧な言葉で の説明を心がけた。今までの授業内容でどこまで可能か実験的に試みた。
- ③④:受講者側で準備困難な用具・材料を送付し、材料費・送料については受講者の 負担とした。他の用具・材料に関しては、代替品の指示も含めてリスト化し、各自 で準備するよう依頼した。より丁寧な言葉での説明を心がけることはもちろん、実 習活動中は1人1人に声をかけ、手厚く指導した。実習時、90分授業の中で1人あ たり最低でも2~3回、声掛けと指導の時間を持つように心がけた。
- ⑤●:用具・材料については、受講者各自で準備できそうなものを検討し、代替品の 指示も含めてリスト化し、各自で準備するよう依頼した。また、Zoomにおけるブ レイクアウトセッション機能を使用し、少人数のグループごとに指導を行うように した。
- ③~⑥:共通して、チャット機能を活用し質問や意見などを受け、双方向コミュニケーションを意識した。
- ●~⑥: 共通して、言葉(情報)の伝え方について工夫した。はっきりと丁寧に言葉を扱い、話すスピードも含めてしっかり伝えるための充分な時間なども確保できるよう心がけて授業を展開した。実習中は作品の状態がリアルタイムで観察できるように、手元や作品の状態をカメラで映すことを依頼した。授業者側も性能の高いWeb対応の書画カメラを使用し、様々なイメージを提示できるようにした。実演では基本的な方法とともに応用的な方法を提示し、受講者がそれを早く行いたくなるよう、モチベーションを高める工夫も試みた。授業内容や手順の質問に関しては、反応ボタンでの挙手、チャット機能、ポータルでの振り返りをケースに合わせて活用してもらうことで対応した。



図 1 オンライン授業実施時の機材

左から、書画カメラ(ELMO L-12、Webカメラとして使用可能・手元撮影用)、デスクトップ拡張表示用モニター、ノートPC(カメラ付き)、iPad(受講生用画面の確認用)

3 オンライン実技実習環境の効果検証のためのアンケートの結果と考察

オンライン授業を実施する上で工夫した、用具・材料の準備方法や、実技実習を円滑に進めるための方法の効果を検証するために、2020年秋学期実施の⑤「保育内容(表現)の指導法」の造形表現分野、並びに⑥「保育内容F(造形表現)」において、授

業後にアンケート調査を実施した。

有効回答数は、 **⑤** 20名、 **⑥** 6名、計26名分であった(有効回答率は45.6%)。以下では、質問ごとに特徴的な回答を眺めつつ、実施したオンライン授業の効果や今後の課題などについて考察する。

3.1. A. (この授業に限らず) オンライン授業で実技実習を実施する際の、あなたの考えるメリットとデメリットを、できるだけ詳しく教えてください。

26人全員から回答を得た。メリットについては「周りに気を取られず自分のペースで制作活動を進めることができた」、「人のものを見ずに自分の発想を生かせる」といった記述が見られた。対面での実技実習では、周囲で活動する学生の姿や声、制作音など、様々な音に囲まれて造形活動を行うことになる。しかしオンラインでは、受講環境によっては、実技実習に適度に集中できる静音な状態があり、その点をメリットとして捉えたと言える。

しかし、教育現場で子どもが造形活動を展開する様子とは異なってしまうのも事実であり、相互に影響しあいながら学ぶ機会を体験できない本環境には、デメリットもある。実際、「他の学生の様子を見ることが難しいことや、会話をしながらの制作ができない」、「友人の作品をじっくり見たり自分の作品をじっくり見てもらうことが難しいため新たな発見を得ることがあまりできない」など、他の学生との関わりがないことや、他者の反応をうかがい知ることが困難な点、また、相互作用の中での気づきや学びの機会が失われる、といった点が指摘されている。

用具・材料に関するデメリットとして、「材料や道具をすべて自分自身でそろえなくてはならないこと」が挙げられていた。身の回りにありそうなものについても一から購入して準備しなければならない学生や、居住地付近にはそれらを購入できる店舗がない学生も存在した。各自が準備することにより、それぞれの材料の違いから、プロセスや成果物の差も観察ができるといった魅力もある。

しかし、オンライン授業では、準備を忘れた学生に対して、代替物を提供することはできない。購入して準備するケースも考えると、なるべく早い段階でのアナウンスが必要である。準備が困難と思われるものに関しては、代替物を指示する必要がある。対面授業では、学生が忘れることも想定して準備するため大きな問題にはならない。だが、オンライン授業では実習活動に支障を来すため、学生の準備に対する意識を高める必要がある。

また、受講環境に関するデメリットとして、「Wi-Fiの影響で切れてしまったり、固まってしまうことがある。見づらい。」、「カメラの調子が悪いと様子を共有できない」といった点が挙げられていた。このようにインフラが整っていなければ、受講する上で不利益や過度なストレスが生じることになる。筆者担当の別科目では、90分の授業時間の中で10回以上、ログインを繰り返す学生も存在した。接続状況が不安定な場合

は音声も乱れることもあるため、はっきりと発話し、伝わりにくい音を含む単語は別の言い回しにする、同じ言葉を繰り返す、など伝える工夫も必要になる。加えて、使用する端末の性能が低いためにトラブルが発生することやアプリが起動しない、インターネットに接続できない等、様々なトラブルが想定できるが、これらは実技実習を伴う授業に限らず、オンライン授業を実施する上での共通の懸念事項であろう。

3.2. B. (この授業に限らず) 対面授業で実技実習を実施する際の、あなたの考える メリットとデメリットを、できるだけ詳しく教えてください。

25人から回答を得た。「周りの人と一緒に取り組むことができる」、「みんなの反応を見ながら進めることができる」、「意見交換しながら楽しい雰囲気の中で行うことができる」といった記述が見られた。また、場を共有して五感を通した感覚体験をメリットとして捉える回答も多く、そうした機会を提供することも重要であると言える。

鑑賞の視点に関したメリットとして「カメラを通して見るよりも、実物を見れた方が作品の良さを感じやすい」ことが挙げられていた。確かに、実際に見る方が対象物から得られる情報量は多い。後述するが、カメラやモニターを通した画像は、色彩を含め全てが忠実に再現されるものではない。しかし、それらを活用することで手順や結果を等しく提示できるという利点もある。また、接写など、肉眼では得難い視点も体験でき、そこから新たな気づきを得ることもできる。それらを積極的に活用することも大切であろう。

用具・材料に関するメリットとして「必要な道具がそろっていて、共通のものを使える」ことが挙げられている。ここには授業毎に準備をしなくてよい、忘れ物をしなくて済む、また、持ち運ぶ手間を省けるなど、授業の参加者としての感想が含まれていると言える。この視点は、教材の準備や陰の苦労についての理解にも通じる。教職を志す学生に対しては、適度な範囲で教材の準備段階を経験する機会を提供することも重要であろう。

対面授業のデメリットとして「緊張してしまう」、「他の学生の作品や様子にとらわれて、自分らしいものをつくることができなくなる可能性がある」、「他の学生の製作品と自身の製作を比較して、焦ったり、劣等感を感じてしまったりする可能性がある」など実技実習のプロセスにおいての心の動きや出来上がる成果物の評価に関した回答が挙げられている。他者の存在が緊張感を高めてしまい、本来の力が発揮できなくなることに対して不安を感じる意見や、比較する行為が生まれ焦燥感や劣等感を抱く原因になる、また、他者の考えやそのプロセス、成果などから影響を受けてしまい自分らしい成果が得られなくなるということを危惧する回答が目についた。これらは子どもも同様に感じ、経験することでもある。教職課程で学ぶ学生にとっては、デメリットとして捉えるだけではなく、身の回りの様々な人的・物的環境と相互作用しな

がら学習活動が展開することを踏まえ、そのように感じ、躓いている子どもに対して、どのように寄り添い、支えるかについて、より深く考察する機会でもある。

3.3. C1. この授業(オンラインでの実技実習)を受講するにあたり、用具・材料について、指示に合わせて適切に準備をすることができましたか。

22名が適切に準備できたと回答し、残りの4名が適切には準備できなかったと回答した。自宅にあるもので準備したり、周囲の店舗で購入したりするなど、適切に準備できた学生が大半を占めていた。前述したが、必要な用具・材料を扱う店舗が居住地付近にない学生も存在する。準備物に関する一週間前のアナウンスに加え、代替品の情報提示も行っていたが、準備できなかったということになる。用具・材料の準備を学生それぞれに求めるためには、再検討が必要である。

3.4. C2. 準備した用具・材料を使用することで、どの様な学びが生まれましたか。 できるだけ詳しく記述してください。

24名が回答した。代表的な回答は以下の通りである。「授業で学びたかった体験的なものがちゃんと学べた」、「先生の説明を聞いて頭で理解したうえで、実際に材料を使用することで理解を深めることができた」、「実際に作ったり描いたりすることで初めてわかることがたくさんあった」、「子どもの気持ちになって一つの材料から普段は無意識に感じていたようなことをたくさん感じ取ることができた」、「選んだものによっては活動と相性があると知ることができた」。体験を通して学びを深めるプロセスは子ども、大人を問わず同様である。そこでは材料の本質に触れ、また、その新しい使い方に気づいたり、道具の使い方を身につけたりするなど、造形活動のプロセスの中から五感を通して様々な事を体験知として獲得していくことになる。教師を目指す学生にとっては事前の教材検証の機会でもあるため、オンライン授業での実技実習においても、この点が理解されていることは重要である。

「自分の身の回りにあるものでこんなにも色んな造形活動ができるということに気付き、生活のなかでの発想力に繋がった」、「用具や材料の集め方や工夫について考えることができた」、「今まで当たり前のように使っていた身の回りのものの特性に気付いたり、その特性を生かした表現をするために創造力を働かせることができた」という回答は、授業の中で教材研究の一貫として行っている「紙素材を通して体験的に考察する活動」を受けてのものである。素材に対して意識的に働きかけて考察させることで、これまで見落としていた部分への気づきを促す機会を設けている。授業の振り返りの記述からも、多くの学生がこの活動から刺激を受けている様子がうかがえた。オンライン授業においてもその効果が出ていることが示唆されたと言える。

「成分等をよく見るようになった」、「準備の大変さに気づく、そして大切に使おうと思う」という回答が挙げられていた。これらは「3-2.B.の用具・材料に関するメリッ

ト」の記述とも関連するが、一部であるが、用具・材料の準備を通して、気づいて欲 しい内容に辿り着いている学生がいることがうかがえる。今後は、より多くの学生が その部分について気づくことができるように工夫する必要がある。

用具・材料に関する知識や使用方法に触れた回答として、「用具の使い方や性質について改めて感じたことや、新しく知ったことがあった。(例えば色の薄い折り紙であれば比較的光を通しやすいことや、カッターを使うには下敷きが必要なことなど)」が挙げられていた。素材の応用的な活用方法ついては、実際に素材に関わり体験しないと気づくことのできない(気づきにくい)ことも数多くあるであろう。また、過去の学校教育や家庭の中で経験していると思われる基本的な用具の使い方などの知識について、その記憶がない学生もいることが確認できた。安全指導に関する大切な事柄であるため、授業形式を問わず、それらについて確認と指導を行うことは不可欠である。

3.5. C4. このオンライン授業で実技実習を行う上で、用具・材料の準備について、工夫できることはありますか?「教師としての視点」を働かせ、工夫できることやアイデアがあれば、できるだけ具体的に記述してください。

19名が回答した。用具・材料の準備に関する回答として「材料を先に全て提示することで、1回で全て買って準備できたらよいと感じた」、「どのような活動をするのか学生側は知らないため、用具・材料の長さや大きさ、色の数などを知りたかった」という記述があった。初回の授業時に、具体的な造形活動の名称(内容、方向性)や、各課題で使用する用具・材料について(大きさや必要数などを含む)も指示しているが、これらについて把握できていない学生が存在することが分かった。確実に周知するための方策が、今後の課題である。

「メールなどでリマインドを流すことで、準備を忘れにくくなる」という回答もあった。どのタイミングでリマインドするかが問題である。この授業ではシラバス上と前時の授業(一週間前)において準備物について指示している。昨今の学生の状況を把握した上で、リマインドのタイミングや方法を検討する必要がある。

「どうしてもという人だけ教室にとりに行けるようにしたい」という回答もあったが、非常事態宣言下であるため遠方から受講している学生もおり、その形態を実施することは難しい状況であった。

授業内容にも関わる提案として「用具は特に指定せず、家庭にあるもの(ペットボトルや牛乳パックなど)を使って、テーマだけを指示した上で制作をする」という回答もあった。体験してもらいたい造形活動や授業としてのねらいがあるため、すべての造形活動においてその通り実施することは難しい。しかし、この提案のように準備し造形活動を行うことにも大きな意味があるため、そのような機会も設けることを検討する価値はあると言える。また、用具・材料の入手先に関した「こうゆうものはこ

こになら売っている。という情報が欲しい」、「ネットで取り寄せる手段もあることも 強調して伝える」等の回答もあった。これらについては対応すべきであると考える。

3.6. D1. このオンライン授業の(雰囲気を含めた)内容はいかがでしたか?できる だけ具体的に記述してください。

23名が回答している。おおむね良好な評価を得ることができたと考える。「楽しく 学ぶことができた」という意見が多くを占めたが、「皆が意欲的に取り組んでいて、 とても活動しやすいオンライン授業だと思った。また、先生の雰囲気が優しく、声掛 け等もよくしてくれるため、安心して活動できる大きな要因だと思う」、「この授業は オンラインではなく、対面で受講したい!と思っていたため、オンラインとなったと きは残念な思いでしたが、実際に受講してみて、オンラインでもとても楽しい授業だ と毎回の授業で実感した」、という内容の回答もいただき感謝している。「回を重ねる ごとにオンライン上での学生間の作品の経過の見せ合いなども活発になり、他学年と 関わることのできるこの時間が楽しかった」、「グループワークの際に、先生にも質問 しやすい雰囲気をつくってくださり、私自身学びが深まったと感じた」、「対面でなく ても、実技が可能ということがわかり、小学校教師を目指している私にとってもオン ラインでの授業づくりのヒントを得ることができた |、「毎回いろんな技法を習うこと も面白かったし、先生のお手本がとってもユニークでそんなやり方もあるのかと刺激 された |など、学びを深めることにつながっていると思われる回答も確認できている。 しかし、中には「グループワークでの距離感が縮まらない」、「気まずい雰囲気ができ てしまった | という感想や、関連して集中して制作を進めるごとができる状況も相 俟って、無音の中で孤独に制作を進めていかなければならない状態に寂しさを感じた という意見も存在した。オンライン環境でグループ活動を行う場合、電波の受信状 況、使用している端末の問題、本人の体調の問題等、様々な理由により不参加になる 学生が生じ、仮に画面上で表示されていてもコミュニケーションが上手く図れていな いケースもあり、結果としてグループワークが成立しないまま終了してしまう場合も ある。

- 3.7. D2. 教師の説明・指示・例示などは適切でしたか。 26名全員が「適切であった」と回答した。
- 3.8. E1. オンライン授業時、カメラを通して提示された資料や参考イメージなどの表示方法、また表示するタイミングは適切でしたか。

26名全員が「適切であった」と回答した。

4 オンライン実技実習における学生の取り組みの様子

オンラインでの実技実習においても、対面時と同等に、活動のねらいを十分に理解した質の高い作品が見られた。「保育内容(表現)の指導法」で作成された「紐を辿って動くオモチャ」(図2)は、紐の上部をフックに引っかけて、紐をピンと張り、下から左右交互に引くことで動くおもちゃであり、動く仕組みを間違えずに制作することが重要である。裏側に、切り出したストローを「ハの字」に向きを間違えずにセロテープ等で止めることを伝える際に、視認性のよい色を意識した提示用サンプルとしての材料を準備し、それを使用して説明するといった工夫を凝らした(図2c)。多くの学生はオンラインにおいても、おもちゃの特徴や制作時の留意点を理解できていた。

「合わせ絵・はじき絵」(図3)は、絵具を使った表現に慣れ親しむ造形活動のひと つである。「合わせ絵」は紙の間に数色の水彩絵具を挟み、紙を開いたときにできる 形や色、混色具合などを楽しむことができる造形技法である。挟む絵具の水加減を実 演とサンプル作品で提示する際に工夫が必要である。「はじき絵」はクレヨンの描線 の上から水で薄めた水彩絵具を塗ることで成立する、油分が水分をはじく効果を活か したモダンテクニックのひとつである。図3bのようにクレヨンで描画の後、画面全 体を水彩絵具で塗る方法が一般的であるが、図3cは図像の一部をクレヨンで描き、 その輪郭を表す形で水彩絵具を塗りイメージをつくり出す方法である。実演する際 に、描かれたクレヨンの描線から何が出来上がるかクイズ形式で考えさせ、その後、 最終的な絵具を使ったイメージを提示するといった、実際に子どもの前でも実施可能 な方法を示し、この活動に対する興味関心を高めている。また、注意点として、指定 したクレヨンと絵具以外のものを使用した場合、相性が悪くはじき絵の効果が上手く 現れないケースもあるため、予めその結果イメージを画面で提示している。そうする ことで、上手くいかなかった場合においても失敗し落ち込むのではなく、準備段階で の注意点や想定外のことが発生した場合に、教師としてどのように対応していくか意 識的に考えることができるようにしている。これまでの対面授業時には行っていない 新たな方法である。

「小麦粉粘土の体験」(図4)は小麦粉に食塩や水、食用油、色料などを加え小麦粉粘土をつくり、造形活動を体験する内容のものである。対面授業時に近い実演イメージを提供するために、図1に示した書画カメラを使用し、上方からの見やすいアングルで実演の手元を映し出すよう工夫して実施した。注意点として、次の時間に別の授業が控えている学生もいるため、特に水を使用する活動や用具を洗浄する必要がある活動については、後片付けの時間を確保する必要があり、その点についても各自で見通しを持って活動を展開するように充分にアナウンスする必要があった。

この科目を含め、筆者の担当科目を受講している教育学部の学生の多くは、受講態

度、各課題への取り組み、成果物や授業の振り返り課題の提出など、基本的にまじめに取り組んでいる。グループ活動においても積極的にコミュニケーションを取っており、学びに対する探究的な姿が見られる。その一方で、積極性に欠ける学生が一定数存在するのも事実である。グループ編成を毎回ランダムに設定していることもあり、その組み合わせによっては、コミュニケーションが円滑で活発なグループもあれば、そうではないグループもある。また、受講環境や様々な事情でカメラやマイクをオンにすることができない学生も存在し、その結果、グループ内でコミュニケーションが取りづらいということにつながり、イメージや情報の共有を含めたグループ活動が盛り上がらないということも実際に起きている。これらは、他のオンライン授業でも同様であるため、今後の授業改善のための課題となっている。



a. 走るウマ



b. 花 紐を辿って動くオモチャ



c. 仕組み・裏側説明用



a. 合わせ絵



b. はじき絵



c. はじき絵のバリエーション

図3 合わせ絵・はじき絵



a. 花と食べ物



b. 花

図 4 小麦粉粘土の体験

5 まとめと今後の課題

これまで対面授業として実施してきた実技実習を伴う学習活動を、その質を維持しながらオンライン授業として実施するために、様々なことに対する配慮や工夫、準備が必要であった。具体的には、オンライン授業として実施可能な実技実習内容の検討、学生が準備することを前提とした用具・材料の選定や配慮、教材の見せ方や言葉での伝え方などの授業内容の伝達のための工夫、実習活動時の声掛けについての工夫などが挙げられる。それらを工夫することでオンライン授業の形態であってもねらいに寄せた実技実習の活動が成立し、ある意味においてその学習効果も対面授業時と同等であることが確認できた。しかし、使用する用具・材料や活動環境が限定されてしまうことで、専門性が高い活動経験や汚れを伴う活動、共同制作、広い空間や場所を活用した造形活動の体験ができないことも忘れてはならない。

一方、これまでの対面授業の中では時間的制約や展示環境の課題があるため、クラス全体の成果物を相互に鑑賞する活動は困難であった。しかしオンライン環境では、提出された成果物の写真イメージを活用することで、比較的短時間の中でクラス全体において相互鑑賞の活動を実施することができた。また、学生の授業内における発言に関しても、対面授業時にはあまり活発ではなかったのに対して、オンライン上ではチャット機能を活用することで、より多くの学生の意見や感想を引き出すことができた。オンラインで使用できるツールや機能を活用することで、対面授業以上の効果を得られることも体験できた。

次に、今後の課題について検討する。アンケート結果からは、対面と同等の実技実習が実施できていたことを確認できた。また、回答の中には今後の課題や提案もあり、それらを受けて、2021年度におけるオンライン授業を実施したところ、授業の展開を改善することができた。

一方、アンケート結果には表れていないが、オンライン環境で鑑賞活動や実技実習を実施する場合の、大きな問題点も確認できた。それは、色彩についての指導が非常に困難であることである。私たちが視覚で捉えている色は、色そのものが物体についているのではなく、光源や対象物、そして観察者とそれらの状態や関係性の中で認識される現象である。つまり、「色はいつも同じ見え方であるとは限らない」ということである。各自が使用しているカメラやモニターの性能の違いによって、撮影され取り込まれる色、再現される色に大きな違いが生じる。もちろん対面授業時にも色の感じ方の差が発生するが、オンライン環境下ではそれ以上に、色の三属性(色相、明度、彩度)についての認識の違いが生まれる可能性が高い。成果物を撮影し、最終的に写真データとして提出するが、写真上の色と制作時のモニター越しの色に大きな差が見られる場合も実際にあった。対面授業においては、色について言葉で伝えるだけではなく、色数の豊富なカラーサンプルを提示しながら指導することがあった。しかし、

オンライン環境下においては、デザインの現場と同じように双方に同じ色彩の物差し(カラーサンプル)が無ければより適切なやりとりが成立しないことが判明した。今後は、色の三属性についてオンライン環境下でより適切に扱うことができるようにするための方法について検討し、授業を通して効果を検証する予定である。

引用·参考文献

日本教育大学協会全国美術部門 大学美術教育学会 宇都宮大会運営事務局,「テーマ:全国美術部門協議会:ウィズ・コロナウィルス時代の美術教育―教員養成における美術教育の現在―」,令和2年度 日本教育大学協会全国美術部門協議会 第59回大学美術教育学会 宇都宮大会[大会案内 研究発表概要集 | 宇都宮大会記録集],2020年9月18日(記録集を追加し11月30日に発行),pp.072-089.

ヨハネス・イッテン、大智浩訳、『色彩論』、美術出版社、1971

千々岩英彰,『色彩学概説』,東京大学出版会,2001

足立広美、「保育者を目指す学生の『ピアノの引き歌い』の指導法に関する研究(3) ~オンライン授業における『ピアノの引き歌い』の課題及び配慮すべき点についての一考察~」.創大教育学論集 第73号、pp.15-26, 2021

堀舘秀一,「紙素材を用いた幼児の造形活動の指導法に関する実践的研究 —体験的に 考察する学習活動を中心として—」, 創価大学 教育学論集, 第69号, pp.29-41, 2017

A Trial of Formative arts Activities in an Online Learning Environment and Its Effects

Hidekazu HORITATE

Due to the spread of COVID-19, it became necessary to conduct online classes via Zoom for subjects involving practical training in the art field. I examined the contents of the practical training, related preparations, and teaching methods, aiming to guarantee the same quality as face-to-face classes in all the subjects I was in charge of. Through trial and error, I implemented learning activities with practical training as online classes.

At the end of the semester, I conducted a questionnaire survey in some class to confirm the effectiveness of the online classes. As a result, the overall response was generally positive. In particular, the students responded positively to the fact that they were able to acquire experiential knowledge of various matters through the five senses in the process of formative arts activities. The result reveals that the online class had the same effect as the face-to-face class. However, it also brought to light issues such as how to communicate the content of the class, and provided an opportunity to improve the class.

協同教育の中核としての協同学習

日本協同教育学会の協同学習ワークショップの特徴解説を中心に

関田 一彦

はじめに

本稿はDavidson, N., Mills, B. & Gills, R.が編集中の「Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice」(Routledge出版)に寄稿した英文の下敷きである。海外の方に日本の協同学習の展開について、簡単に紹介することを意図して作文したものである。日本の読者には日本語で伝えた方が、趣旨がよく理解できると思われるので、資料として投稿する。なお、文中のワークショップの解説は、関田(2019)をもとにしている。

1 日本の協同学習

福嶋(2021)によると、進歩主義教育の影響を受けた1950年代までのアメリカの協同学習は、教師と生徒たちが一緒に授業の目標や方法を考えるカリキュラムへの参画を促す教育方法であったという。しかしながら、今日アメリカで一般に協同学習(cooperative learning)と呼ばれる学習活動は、1960年代後半からDavid Johnson、Elliot Aronson、Robert Slavinといった心理学者たちが、学習集団のダイナミズムを生産的にする方法として開発・提案・普及してきたものであるという。そして、50年代までと60年代以降の協同学習は別ものであり、直接のつながりは認めがたいという。

一方、日本の協同学習に発展は、アメリカのものとは多少異なるようである(杉江 1999、水野2019)。日本では協同学習という用語が定義・流布される前から、特に戦後復興が本格化する1950年代後半から1960年代後半にかけて、生徒同士の協同的な小集団学習を重視する実践がさまざまに現れてきた(たとえば塩田・阿部1962、末吉・信川1965)。

日本の学校には事実上、落第・留年はない。一クラス35~40人近い生徒に対し一斉 指導を行えば、落伍者が生じるのは当然かもしれない。にもかかわらず、入学年齢で ある6歳を迎える年の4月に小学1年生になり、そのまま12歳で中学1年生になる。 学習達成度にかかわりなく年齢に基づいて括られた子供たちは、たとえ学習内容が未 消化のままでもトコロテンが押し出されるように進級し、9年間の義務教育を終える。その一方で中学校から高校への進学に際しては選抜のための入学試験が行われ、学業成績を基準に高校は序列化されてきた。こうした高校受験、さらには大学受験という競争原理が働く学校システムの中で、一斉授業が常態の教室では学力差による階層分化が容易に生じる。この学力差を生じやすい学校現場でいかに落伍者の発生を防ぎ、民主社会の担い手を育てるか、その方途として協同的な学習集団作りが模索され、実践されてきた。こうした教育上の要請から導かれた学習活動が結果として、アメリカで今日、協同学習と呼ばれるものに類似したものになっていた、というのが実態に近いかもしれない。

日本の伝統的な協同学習は単なる学習指導法ではなく、小集団を使った学習指導・ 学級運営の指導原理であり、授業内の学習活動に止まらず、授業外の活動も含む学級 の、さらには教育課程全体にわたる教育方法でもあった。そして、この考え方は今日 まで続いている。ここでは代表的な2つのアプローチを簡単に紹介して、日本の伝統 的な協同学習の特徴を述べる。

(1)「全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会」(通称、個集研)

個集研は広島大学の教育社会学者、末吉悌次、片岡徳雄らが中心になって1950年代末から発展してきた民間の教育団体である。以下は、「個の形成と集団の形成は相即不離の関係にある」という基本理念に立つこの団体が1983年に掲げた実践方針である(高旗2019参照)。特定の授業方法ではなく、学級風土・学校文化の変容・改善を視野にいれたアプローチを特徴とする。

- ① 一人一人の子どもも人格の尊重と個性を重視する。
- ② 集団の一致団結というよりは、集団内と集団間の協力、並びに個々の集団の個性を大事にする。
- ③ 集団規律を尊重するとともに、その創造と更新を大切にする。
- ④ 集団の中で、一部のエリートだけが活躍するのではなく、すべての子どもの可能性と指導性(リーダー性)の伸長が図られる。
- ⑤ 人間形成や集団形成における遊びの意義に注目し、学習における表現性、総合性、創造性を大切にする。
- ⑥ 授業に子どもが全員参加するために、とりわけ小集団学習を重視する。
- ⑦ 自らの自己表現、他との相互干渉・相互批判とともに、自らの内省と相手への思いやり・励ましを重視する。
- ⑧ 教育は、権力による強制や宣伝ではなく、教師と学習者、学習者相互の信頼の人間関係によって成立するものである。
- ⑨ それぞれの子どもと集団の心の中に、平和と人権尊重の基盤を築く。
- ⑩ 教師は、教師の人格的成長をこそ大前提とする。だから、以上の具体的目標が子

どもはもとより、教師自らのものとなるよう努力する。

これら10項目は特定の指導技法というより、教師として授業に臨む姿勢や教育に対する考え方を述べている。こうした考え方をどう実践に移すかを同僚たちと考えていこうというのが個集研である。たとえば4番目に、集団の中ですべての子どもの可能性と指導性の伸長を図られるべきだと主張しているが、具体的には誰もが活躍できる機会を提供する一人一役を推奨し、教室風土を支持的なものにしていくことを提案している。また、6番目に小集団学習の重視が謳われているが、個集研では小集団学習は、学級という学習集団の開発を通じた人間形成を志向する、より大きな教育活動の手段とされている。協力して学ぶことを奨励し、同時に自身の学習に責任を持つ姿勢を育むための学習活動への指導上の工夫が、畢竟、協同学習の形に収束していく。

(2) バズ学習研究会

バズ学習研究会は、名古屋大学の教育心理学者、塩田芳久を中心に1960年代から発展してきた民間研究団体である。バズ学習では次の3つを学習指導や授業づくり、学級経営の前提と考えてきた。

- ① 信頼に支えられた人間関係が教育の基盤である
- ② 学習指導の基本は学習者の学習への動機づけである
- ③ 学習指導では原理の一世性と目標の統合性を図る必要がある

児童生徒は、自身の成長を仲間も教師も家庭も地域も願っているという確信がもてた時、もっとも学習に動機づけられる。したがって、学習集団のメンバー全員の成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習することが肝要であり、その実践が協同学習である。その目標に向かって一人ひとりが学習する限り、一人で学ぼうと、クラス全体で学ぼうと、学習活動(授業)の形態は問わない。クラス全体が互いの学びに責任を持ち、貢献し合うためにペアやグループの活動は有効であるが、小集団活動に固執するものではない。むしろ協同を通じて一人ひとりの生徒が自立した学び手になっていく過程自体が重要であり、そうした過程を協同学習と考えている(杉江2019)。

この考えに立って、バズ学習では「単元見通し学習」を推奨してきた(塩田1989)。 どの教科でも、通常は複数回の授業を重ねて一つのまとまった単元内容を理解・修得 していく。一斉授業では、それを教師が教科書に沿いながら解説し、生徒は教師の指 示に従って学習を進めていく。一方、単元見通し学習では、まずその単元の目標や意 義、習得すべき項目、及び学習到達度の確認方法を教師が解説し、生徒たちが目標到 達に向けた学習方法や学習計画を考える。一人で教科書を読んで理解する方が効率的 なら個人学習の形態をとり教え合う。学び合う必要があれば小集団学習を行う。教師 に補足説明を求めたいときは一斉授業の形となる。ここで強調されるのが、クラス全 員がその単元目標に到達するための方法を考え、協力し合う必要性である。

(3)補足:日本の教師文化の特徴

日本では1980年代に入り、多くの授業実践から効果があったとされる指示・指導を 具体的に集め、複数の教師が各々の授業で追試を繰り返し、その指示・指導の効果を 検証しようとする試みが広がった。異なる教員による異なる生徒に対する授業で等し く有効性が確認された指示・発問や指導方法を集め、その共通性からより普遍的な教 育技術を抽出・生成しようとするこの取り組みを"法則化運動"と呼ぶ(向山1986)。 それまでの伝統的な教師修行が名人の技を盗むことを美徳とする、あえて言えば、優 れた教育技術は職人的なものであったのに対し、多くの追試を重ね実証的に指導方法 を定式化し、だれでも習得可能な技術にしようとしたことは多くの教師や教育学者に 大きな衝撃を与えた。法則化運動によって個々の教師のPersonal Teaching Theoryを 重視する日本の教師文化が揺さぶられたのは確かであろう。

後述するが、私はこの法則化の志向性は、協同学習におけるケーガン(Spencer Kagan)のストラクチャー・アプローチに通じるように思う。ケーガンは、協同学習に期待される効果が誰にでも得られるように、協同学習の指示・手順(これを彼はストラクチャーと呼ぶ)の定式化を試みている。ただし、法則化運動の中心的関心は一斉指導技術の開発であり、一斉学習が指向されていたと思われる。グループ学習の指導技術についても提案されているが、ケーガンのストラクチャーのような形に整理はされていない。

2 融合の試み

日本の伝統的な協同学習の実践家たちは、教師の授業実践を導く理念を重視し、操作的な指導手順の確立にはさほど積極的ではなかった。多くの実践事例を示し、その指導上の留意点を理論的に整理しているが(たとえば片岡1971,1975)、それを一般化した研修プログラムの開発までは踏み込んでいない。しかし、一人一人の教師の裁量が大きいほど、力量不足な教師による単なるグループ学習と変わらない協同学習もどきの実践も増えてしまう。そこで私は、実効ある小集団学習を可能にするために、2004年の協同教育学会(以下、JASCEと略す)の設立を機に、ケーガンとジョンソン(David Johnson)のアプローチをベースに、日本の教師向けに2つの研修プログラムを開発した。この章では、その特長を説明する。

(1) 定義づけ

まず、なぜケーガンとジョンソンをベースとしたのかについて述べる。ケーガン (1992) は表1に示すように、協同学習の成立要件をPIESの4つに絞っている。彼は

授業内のグループ活動一つ一つをPIESの原則に照らし、その活動が協同学習と呼べるかどうか吟味する。これは、日本にはなかった小集団活動の要件整理である。ジョンソンら(Johnson, Johnson & Holbec, 1991)は授業全体を協同学習と捉え、協同学習の授業案作りを推奨する。この捉え方はPersonal Teaching Theoryを重視する日本の考え方と親和性が高い。それでも5つの要件を具体的に明示し、それらを満たすような授業づくりを求める(表1)。従来、日本で考えられてきた協同学習より具体的である。

そこで、個集研やバズ学習研究会の考え方と親和性のあるジョンソンの協同学習理論を介して、ケーガンのアプローチの強みを日本型の協同学習に組み込むことで、日本型の弱点を解消しようと考えた。具体的にはJASCEのワークショップでは協同学習に対するジョンソンとケーガンの定義を比べたあとで、日本の協同学習の捉え方と齟齬のないように整理したものをJASCEの挙げる要件として紹介している(表1)。

表 1 ケーガン、ジョンソン、JASCEそれぞれの協同学習の成立要件

ケーガンの要件

- 1) 肯定的相互依存が成立している (Positive Interdependence)
- 2) 個人の責任が明確である (Individual Accountability)
- 3) 参加の平等性が確保されている (Equal Participation)
- 4) 活動の同時性が配慮されている (Simultaneous Interaction)

ジョンソンの要件

- 1) 互恵的な協力関係(肯定的相互依存) がある
- 2) グループの目標と個人の責任が明確である
- 3) 活動に関する振り返り(改善手続き)の時間 がある
- 4) 小集団技能活用の奨励および技能訓練がある
- 5)対面しての活発な(課題に対する)相互交流がある

JASCEの要件

- 1) 互恵的な協力関係が成立している
- 2) 学習目標の達成とグループの成功に対する学習者自身の責任が明確になっている
- 3) 促進的相互交流の機会が保障され、実際に相互交流が活発に行われている
- 4)「協同」の体験的理解が促進されている

JASCEでは、協同学習を協同教育の中核的指導法と位置付けている。「考え方としての協同学習」が目指す教育を協同教育と称することで、具体的な活動としての協同学習と分けようと意図したからである。この要件は、その趣旨に則ってつくっている。はじめの2要件はジョンソンやケーガンとほぼ同じである。3つ目の「促進的相互交流」というのは、真剣に聴き合う関わりは、たとえ目に見えるアウトプットが乏しくとも、必要な学びの一コマであり、そうした機会が保障されていることが重要である、という捉えである。ケーガンが「参加の平等性」に込めた願いを、学習者の側が促し合うような関わりを目指すことで達成しようと考えた。むろんそれは、実際の相互交流によって課題達成に向けて必要な双方向的なコミュニケーションであることが期待される。また、課題達成に向けて、クラス全員が関わりあって行く状態を目指すものであり、「活動の同時性」と相通じるものがある。4つ目は、「協同」という教育目標あるいは教育価値を達成するために機能しないのでは、協同学習とは呼べない

という、JASCE独自の主張である。特に、体験的理解の促進が意味するものは、ジョンソンの4つ目と5つ目の要件と重なっている。どのように言葉をかけ合い、どのように作業を分担し、どのように真剣にゴールを目指したのか、その取り組み方と成果を振返り、共に学び共に成す難しさと楽しさを確かに感じあう機会が協同学習であってほしいと考えている。

(2) ワークショップ

次にワークショップの概要を述べる。ワークショップは、ベーシックとアドバンスの2つの講座からなっており、どちらも2日間(11時間)を標準とする。協同学習を協同学習で学ぶ、というのがどちらの講座にも通底するコンセプトである。そして扱う内容もさることながら、協同学習に用いる技法の編成自体に、アメリカの協同学習を利用して、日本での協同学習を豊かにしようという願いを込めている。

1)ベーシック講座

ベーシック講座では、シンプルで協同学習の良さが生徒たちにも体験しやすい技法を選び、研修に参加した教師自身が生徒の立場でそれらの技法を体験することを通じて、①単なるグループ学習と協同学習の違いを理解し、②手順通りに用いれば必ず効果がある技法(ケーガンの協同学習ストラクチャー)をいくつか身につける、そして③協同学習を支える仕掛けについて気づき、それらを意識して授業を考えることができる、という3つを到達目標にしている。2日間で学んだことを実際の授業に用い、その効用と実践的課題を考えてもらうことで、次のステップ(アドバンス講座)に進む土台作りとしている。

講座全体としては上記のような意図をもって設計されているが、内容面ではジョンソンの、活動面ではケーガンの協同学習を基にしている。ただし、日本の現場を意識して、まず個人思考と集団思考の組み合わせを強調する。Think Pair Shareのように、アメリカの協同学習でも個人思考を前提とする技法が大半だが、個人思考のフェーズが技法(活動)自体に埋め込まれているため、ことさらに個人思考の重要性が語られることは少ない気がする。一方、バズ学習では個人思考の徹底が課題づくりや学習活動の流れで重要視されてきた。

ベーシック講座では、教員の指示によって生徒同士の関係が競争的になったり、協同的になったりすることに気づいてもらうワークを用意している。これはジョンソンのワークショップで用いられている課題を使っている。このワークを行った後、協同と競争について捉え方を整理する。この時、協同学習におけるライバルの捉え方について触れる。これは杉江の問題意識を反映している。彼は、協同学習は仲良し集団をつくるためではなく、一人ひとりの学習者が互いに真剣に高まり合うための学習集団をつくり、一人一人の学習者を強くしていくためにある、という主張を折あるごとに

繰り返している(杉江2011)。こうした協同学習の捉えを強調することで、表面的な協力あるいは一方的なお節介で済んでしまうグループ学習からの脱却を願ってのことである。

2) アドバンス講座

アドバンス講座では、単に技法としてではなく、考え方としての協同学習について 理解を深めてもらうことを念頭に、内容を精選している。そこでは、アロンソンのジ グソー法、ジョンソンの建設的討論法(Academic Controversy)を技法として取り 上げている。どちらも、ベーシック講座で学んだ技法に比べ、活動手順が複雑で活動 時間も長いものである。

ジグソー法では、エキスパートグループでの学習の良否が問われる。ホームグループにどのような学習成果を持ち帰るか、個人の責任が問われる。建設的討論法では、自らの主張を通じて自他の意見・考えの違いを明らかにし、より良い課題解決を目指す。自らの意見をどのように準備し、どのように表明し、どのように相手の意見を組み入れるか、全てに能動的な学習姿勢が求められる。ジグソー法にしろ、建設的討論法にしろ、仲間との協力を介して自身の学びを深めることが学習者自身の責任として問われる。同時に、互いの学習に貢献するように関わり、支援・応援することがグループの全構成員にも求められてくる。

日本の教師は、ともするといかにわかりやすく教えるかに拘るが、本来は学習者自身が負うべき学習の責任まで、教師が肩代わりせねばならないとった錯覚に陥っている方もいる。学習者自身が「学ばねば」という意欲を持つには、自身の責任を自覚する必要がある。協同学習はそうした自立した学び手を育てるためのアプローチである、という捉え方を受講者に深めてもらう。

アドバンス講座で扱う内容として、学習者の自立を助け促す視点として、評価基準の共有と協調の技能開発がある。これらは協同学習に限った話ではないが、自立した 学習者あるいは主体的な学び手を育てることを目的として協同学習に取り組む以上、 押さえておきたいポイントである。

3 最近の動向

1960年代から80年代にかけて発展した日本の協同学習ではあったが、80年代に入り、日本は校内暴力の激化など、学校の荒れが広がっていた。全国的に管理主義の風潮が高まり、学校現場は一斉指導と個別対応に軸足が移していく。それに伴い協同学習も含め、小集団を用いた授業実践は一時、停滞期に入っていく。

90年代に入ると伝統的な協同学習とはルーツの異なる協働的な学びあいが広まり始める。佐藤学(2012)が主導する学校共同体づくりのアプローチは学校改革を標榜し

たものだが、授業については、4人組の学び合い活動とクラス全体の協働的な学び合いを特徴とする。さらに2000年代には西川潤が主導する『学び合い』が台頭してくる(2000)。西川は、佐藤のアプローチとの差異化を意図して二重かっこの学び合いと表記している。クラス全体で学習目標を共有し、その達成に向けて有効な学習活動を児童生徒自らが考えて動くこのアプローチは、協同教育の実践例と考えられる。塩田(1989)が提唱した単元見通し学習を徹底し、一斉指導形態を極力排する教授法といえよう。

また今世紀に入り、日本では高校生の半数以上が大学に進学する中で18歳人口の減少が進み、大学入試が十分な選抜機能を果たさなくなってきた。結果として、十分な学力や有効な学習習慣を持たないまま進学してしまう者が目立ってくる。高校までの知識偏重・暗記中心の学習になれた大学生は、一方的な講義を当然のように受け容れ、主体的な課題解決や知的探求を避け、受動的な学習態度を変えることなく卒業し、社会人となる。その結果、社会が求める能動性や汎用的能力が不足した社員が増えていく。そうした社員を抱えた大企業を中心に、エンプロイアビリティを高めることが大学教育への要請となり、そのための教育方法としてアクティブラーニングが注目され始める(溝上、2014)。

さらに学習科学の発展に伴い、ICTを活用した学習における協働的な学びへの関心が高まってくる(文科省2012)。文部省が「子供たち同士が教え合い学び合う」状態を協働的な学び、すなわち協働学習と表示したこともあり、急速にアクティブラーニングの手法、アプローチの一つとして「協働学習」という表記への認知が広がった。昨年、文科省(2021)が打ち出した「令和の日本型学校教育」の中でも個別最適化の学びとともに協働的な学びが強調されている。

従来の協同学習研究では心的健康も含め、様々な面で協同学習の効果を検証してきた。中でも、伝統的な教師主導の授業に比べて学習効果の上から優位性が示されてきた。しかしながら、「令和の日本型学校教育」では、学習効率の最大化を視野に入れた学習の個別最適化を目指す文脈の中で、あたかもその補完として協働学習の拡充が要請されている。学習成果の認知的側面が強調されればされるほど、協同という人間の在り方、それ自体の意義が薄くなっていくように感じる。令和の日本型学校教育の先にあるものを考えた時、何のために個別最適な学びを追求するのか、そして協働的な学びの先に何を求めるのか、しっかり見据えた取り組みが協同学習の実践家には求められている。

4 おわりに

繰り返し述べてきたが、日本の協同学習は単なる学習指導技法ではなく、授業内の 学習活動に限らず、授業外の活動も含む学級の、さらには教育課程全体にわたる教育 方法であり、指導原理でもあった。日本では協同学習を単なるペアやグループでの学習ではなく、より大きな学習指導・生徒指導の文脈で捉えてきた。一方、協働学習と協同学習の違いが議論される中で(たとえば関田・安永2005)、私は「協同学習」ではなく、教育の指導理念あるいは教育の目的として「協同」を扱う立場を明らかにするために「協同教育」という言葉を使用することにした(関田2005)。

協同教育は相互に学びあい高まりあう学習活動/学級・学校生活を通じて、共に生きることのすばらしさと難しさを学び、その学びを糧に生きようとする価値観・人生観を学習者の内に養うことを目指す。そして、協同教育の中核である協同学習は、学びあうことで誰かの理解・成長に貢献できることに喜び、さらに明日に向かって高まりあおうとする意欲を生み出す。協同教育はそうした意欲の向上を通じて、自他共の成長に役立つことができるという有能感を育てる。

個別か一斉か、あるいは小集団か、といった形態ではなく、学習文化として協同が 息づく教育実践が広まることを願って開発したワークショップである。2005年に私一 人で始めたワークショップもすでに講師は20名を超え、彼らが講師を務めるワーク ショップに毎年数百名の教員が参加している。

5 参考文献 (アルファベット順)

福嶋祐貴(2021)「協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察 米国における「協同学習」は何を意味してきたか | 協同と教育, 16号, 41-56.

Johnson, D., Johnson, R. & Holbec, E. (1991) Circle of Learning Interaction Book.

Kagan, S. (1992) Cooperative Learning Kagan Publishing.

片岡徳雄(1971)『学習集団を創る-技術と理論』黎明書房.

片岡徳雄(1975)『小集団学習の機能別実践法』明治図書.

溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.

水野正朗 (2019) 「協同学習への教育方法学からのアプローチ」 日本協同教育学会編『日本の協同学習』 127-151 所収 ナカニシヤ出版.

文部科学省(2012) <u>学びのイノベーション事業実証研究報告書:文部科学省(mext.go.jp</u>) (検索日2021年12月18日)

文部科学省(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ~全ての子供たちの可能性を引き出す,個別最適な学びと,協働的な学びの実現~(答申)<u>「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申)</u>【本文】(mext.go.jp)(検索日2021年12月18日)

向山洋一(1986)『教師修行十年』明治図書.

西川純(2000)『学び合う教室 教師としての学習者、プロジューサーとしての教師 の学習臨床学的分析』東洋館出版。

佐藤学(2012)『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店.

塩田芳久(1989)『単元見通し学習』明治図書.

塩田芳久・阿部隆 (1962) 『バズ学習方式 落伍者をつくらぬ教育』黎明書房.

末吉悌次·信川実(1965)『自発協同学習』黎明書房.

杉江修治(1999)『バズ学習の研究』風間書房.

杉江修治(2011)『協同学習入門』ナカニシヤ出版.

杉江修治(2019)「バズ学習を源とする協同学習の理論的、実践的展開」日本協同教育学会編『日本の協同学習』 3-23 所収 ナカニシヤ出版.

関田一彦(2005)「協同教育と協同学習」協同と教育、1号、32-35.

関田一彦(2019)「アメリカの協同学習理論の受容と融合」日本協同教育学会編『日本の協同学習』51-68 所収 ナカニシヤ出版.

関田一彦、安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」協同と教育, 1号,10-17. 高旗浩志 (2019) 「個集研と協同学習」日本協同教育学会編『日本の協同学習』 26-48 所収 ナカニシヤ出版.

Cooperative learning as the core of cooperative education:

Focusing on the feature explanation of the cooperative learning workshop of the Japan Association for the Study of Cooperation in Education

Kazuhiko Sekita

This paper was originally written in English as a book chapter appearing in "Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice" edited by Neil Davidson, Barbara Mills, and Robin Gills and published by Routledge Publishing in UK. For Japanese readers' convenience I rewrite it in Japanese.

In this paper at first the development of cooperative learning in Japan is briefly explained. Particularly two major groups of Japanese cooperative learning, Association of Practitioners and Researchers on Teaching/Learning of Individual Learners for Building Citizenship and Buzz Learning Society are introduced. Secondly, the concept of developing the workshop conducted by Japan Association for the Study of Cooperation in Education is descrived. Lastly the significance of cooperative education is discussed to ensure the benefit of the new direction "Japanese-style schooling in Reiwa".

特別支援学校小学部における新学習指導要領の課題 - 教育委員会担当者へのアンケート調査から -

杉本 久吉

1 調査の目的及び方法

(1) 目的と背景

特別支援学校小学部では、2017(平成29)年告示の新学習指導要領(以下新課程と表記。旧学習指導要領は、旧課程と表記。)による教育課程が、2018(平成30)年度から移行期間となり2020(令和2)年度に完全実施となった。本調査の目的は、改訂の特色であるカリキュラム・マネジメントの視点から、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の改訂、個別の指導計画、学びの連続性、重複障害者等の特例の取扱いなどについて、教育委員会担当者の意識調査を通じて、それらの実施上の課題の大まかな傾向等を把握することである。

新学習指導要領では、今次の改訂により新たに設けられた「前文」において、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要」*1と教育課程の意義とその目標達成に向けた「カリキュラム・マネジメント」について示している。

また、今次の改訂の前には、2014年の国連障害者の権利に関する条約の締結に向けた国内法整備の一環として2013年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、同法に基づく政府の基本方針*2を踏まえ、学習指導要領改訂に向けた2016年の中央教育審議会答申では「子供たちの学びの連続性を確保する観点から、知的障害のある児童生徒のための各教科の目標・内容の考え方や、重複障害者等の教育課程の取扱いを適用する際の留意点等について、小・中学校等の各教科の目標・内容との連続性に留意して整理し、分かりやすく示すこと」*3との方向性を示した。今次の改訂では、この答申のもと、「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科」(以下、知的教科と表記。一部、別表記)に関して大幅な改訂が行われた。2009(平成21)年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的教科の小学部のページ数は、わずか4ページ*4であったが、2017年版では49ページ*5と

12倍超となり、特別支援学校の各段階の分量は、小学校の学年(複数学年の場合もある)の分量に迫るものとなっている。内容に関する記述に限っても小学部国語の1段階の記述分量の比較では、旧課程が105文字*6に対して、新課程では、957文字*7と約10倍の分量となっている。学習指導要領総則には「各教科(中略)の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない」*8との規定があり、新課程の告示以来、各学校においては、旧課程の大綱的であった内容で作成された指導計画が、新課程に対応しているかについての点検に取り組むことが求められてきた。

この知的教科の改訂では、旧課程の知的教科の解説書では2次的な扱いであった教 科別・領域別の指導を、新課程の解説書では先に取り上げ、知的障害教育の伝統とも 言える教科等を合わせた指導の取扱いを3番目に示しており、通常の学校との連続性 を重視したと感じさせる構成となっている。

さらに、重複障害者等に関する教育課程の取扱い(以下、重複特例と記載)の「自立活動を主として指導を行う」*9場合にも変化がある。この規定に関連しては、旧課程の解説書には見られない内容が、新課程の解説では次のように述べられている。「この規定を適用する場合、障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意しなければならない。」*10この記述の前段には、この特例を適用するまでの手順を示すなど、いわゆる「自立活動を主とする教育課程」の教育実践について、可能な限り、知的教科での実施に取り組むことを求めた内容となっている。

新課程の本格実施が始まり、これらの課題を踏まえた上で、求められるカリキュラム・マネジメントについて、学校では、どのような課題があり、どのように対応しているかについて、これから特別支援学校の教員を目指す学生に伝えていくことは、特別支援学校教員の専門性の育成上、必要な項目であろう。この間、筆者も、複数の特別支援学校において、新課程に関する校内研修会等に携わってきているが、学生が卒業後奉職する地域は全国にまたがっていることから、全国的な状況について把握した上で、適切な情報提供ができるようこの調査研究に取り組むこととした。

捉えたい実態は、学校の状況そのものであるが、調査手続き等の観点から、まず、教育委員会に協力を仰ぎ、2020~21(令和2~3)年度の特別支援学校の教育課程の編成に関する教育委員会担当課の課題意識、指導方針等を伺い、新課程に対する課題の大まかな傾向等を把握することとした。

(2) 方法

①調査対象及び調査手続き

ア 調査対象

学校で編成する教育課程は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律により定められた教育委員会規則*¹¹に従って、各校を所管する教育委員会によって管理・ 指導されていることから、47都道府県及び特別支援学校を設置している15政令指定都市教育委員会の特別支援学校教育の主管課を対象とした。

イ 調査手続き

質問紙及び返送用封筒を送付し、郵送で回答する方法を用いた。

ウ 調査時点

2021年9月から11月時点における状況とした。

工 調査期間

2021年9月10日から11月30日に実施した。

②調查項目

質問項目は、前述の目的に沿って、以下のとおり設定した。

- ア 管下の学校に求める教育課程の届け出の種類(教育課程編成における重複障害者等の特例の取扱い別、個別の指導計画の提出対象)
- イ 知的障害校及び知的障害校の各教科を取り入れて編成する教育課程の場合の 「各教科等を合わせた指導の形態」(日常生活の指導、あそびの指導、生活単元 学習、作業学習等)に含まれる各教科等の時数の表記の有無
- ウ 小学校の年間総授業時数に準ずる総授業時数より少ない学校の有無と少ない場 合の理由
- エ 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱単一障害の教育課程(いわゆる「準ずる」教育課程:小学校の各教科等と自立活動で編成)の場合、各教科等の授業時数について、小学校の標準授業時数と同じ時数を設定する学校の有無とその場合の自立活動の時間の設定
- オ カリキュラム・マネジメント関連
 - (7)「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」の視点で、貴管下の特別支援学校小学部において重視されているもの
 - (イ) 大幅な改訂のあった知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の目標・内容の実施に当たって、担当課として認識されている改訂による効果や課題
 - (ウ) 管下の特別支援学校小学部の教育課程編成・実施に関して、担当課として認識している課題について(障害別)
 - (エ)「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につな げていくこと」について、担当課として認識している課題

③調查回答数·回収率

18の教育委員会から回答を得た。(回収率29.5%)

2 調査結果

(1)提出を求める教育課程の種類と個別の指導計画の扱い

表1は、教育委員会が管下の学校に求める教育課程の届け出の種類(教育課程編成における重複特例の取扱い、個別の指導計画による届け出など)についての状況である。回答は県立学校の管理運営規則において教育課程の届出を求める条項がない自治体を除いて、17件あった。

ア 学部・学年の計画の提出

重複障害等の特例を摘用する前の基本となる学部・学年の計画については、全ての回答で提出を求めていた。(別項の回答で、「肢体不自由校で特例適用のない単一障害課程が編成されていない」との記述があり、この調査回答が、障害別ではないため、実施されていない場合、届出を求めているかどうかは不明。)

特例1の各教科の内容の一部を欠く」「目標・内容の下学部・下学年適用」については、約半数が提出をもとめていた。この特例課程の提出を求めてはいないが、基本の計画に注記しているというケースがあった。

特例2は、新課程で設けられた知的障害校における学びの連続性に関連する改訂で、通常の学校の内容を取り扱う規定であるが、こちらは、約3分の1が求めていた。

特例3、4、5については、約3分の2が提出を求めていた。ただ、提出があっても、 実態がないとする場合や、特例4の自立活動を主とする設定をしないケースがあった。

イ 個別の指導計画の提出

カリキュラム・マネジメントで関連付けを求められている個別の指導計画については、基本の教育課程では、全員分を求めている場合が2件、代表例を求める場合が2件であった。

特例課程では、全ケースを求めている場合、代表例を求める場合が、それぞれ $1\sim$ 3件あった。

回答には、特例課程実施の実態があり、学校から自発的に提出されているが、教育 委員会が求めていないとするケースがあった。

適用特例	種類			
摘要なし	基本の教育課程:小学部の各学年の小 学校の各教科(知的障害校は、知的障 害者を教育する特別支援学校の各教科)	学部・学年の計画		17
		個別の指導	全員	2
	等と自立活動の授業時数等の計画	計画	全員 代表例 年の計画 該当者全員 代表例 年の計画者全員 代書画 該当者全員 代表例 年の計画者全員 代表例 年の計画者全員 代表例	2
	教科の内容を一部欠く、下学部・下学	学部・学	年の計画	9
特例1	年の目標・内容の適用	個別の指導 計画	該当者全員	1
			代表例	2
特例 2	知的障害の各教科に、小学校の教科の 目標・内容で編成	学部・学年の計画		6
		個別の指導	該当者全員	1
		計画	代表例	2
歴版 の は	小学校の各教科の目標・内容の一部又 は全部を知的障害校の各教科の目標・ 内容の一部又は全部に替えて編成(知	学部・学年の計画		12
		個別の指導	該当者全員	1
	的代替)	計画	全員 代表例 Fの計画 該当者全員 代計画 該当者表例 Fの計画者全員 代計画 該当者表例 Fの計画者全員 下の計画者全員 下の計画者全員 下の計画者全員 下の計画者全員 下の計画者全員 下の計画者全員	3
	自立活動を主として編成(自立主)	学部・学	代表例 ボ・学年の計画 指導 該当者全員 ボ・学年の計画 指導 該当者全員 ボ・学年の計画 諸当者全員 ボ・学年の計画 指導 該当者全員 代表例	13
特例 4		個別の指導		2
		計画		3
	訪問教育	学部・学年の計画		15
特例 5		個別の指導	該当者全員	1
		計画	代表例	1

表 1 教育委員会が管下の学校に求める教育課程の届け出の種類

補足説明の記載は、以下の7件

- ・ 特例 $1 \sim 3$ について、現在、編成している特別支援学校はありません。(2件)
- ・ 各校が子どもの障害の状態に合わせて、特例にあるような内容で記入し、提出している。また、自立活動の指導計画に関しては、学校独自の様式(流れ図)で提出することも認めている。
- ・ 特例1については、項目立てせず、いわゆる準ずる課程の授業時数表の備考に記載して いる学校もある。
- ・ 上記について教育委員会での取りまとめは行っていません
- · 各学校に個別の指導計画の提出は求めていません。
- ・ 本市立の特別支援学校は知的障害特別支援学校1校のみのため、特例1~3はない。また、当該校は特例4の教育課程を採用していない。
- ② 知的障害校及び知的障害校の各教科を取り入れて編成する教育課程の場合の「教科等を合わせた指導の形態」(日常生活の指導、あそびの指導、生活単元学習、作業学習等)に含まれる各教科等の時数の表記の有無

表2は、教育委員会が管下の学校に求める教育課程の届け出において、学校教育 法施行規則で認められた各教科等を合わせた指導形態に関する項目において、指導 形態ごとの時数に加えて、指導形態に含まれる各教科等の時数の内訳をもとめてい るかどうかについての結果である。

表 2 各教科等を合わせた指導に含まれる各教科等の時数の表記の有無

ア	指導形態ごとの時数のみ	9
イ	各教科等の時数と指導形態の時数の2種類	8

回収した18件中、記載のあった17件の約半数である8件で、含まれる各教科等の時数を求めている実態があった。

回答に合わせて以下の補足説明を付した例があった。

- ・ 教科等を合わせた指導の時数の表記と合わせて、各単元、題材毎に「合わせた指導の基となる各教科等」の時数を記入するようにしている。
- ③ 小学校の年間総授業時数より少ない学校の有無と少ない場合の理由 小学校の年間総授業時数より少ない学校があるという回答は、2件あった。 その理由は、以下のとおり。
- ・医療的ケアが必要な病棟生、床上生の実態に応じて、授業時数を設定している。
- ・自立活動を主とした教育課程の場合
- ④ 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱単一障害の教育課程(いわゆる「準ずる」教育課程:小学校の各教科等と自立活動で編成)の場合、各教科等の授業時数について、小学校の標準授業時数と同じ時数を設定する学校の有無とその場合の自立活動の時間の設定

「ある」との回答は4件で、障害種別では、視覚障害の1・2年生が1件、肢体不自由が2件、病弱が3件であった。(障害種別の回答は、複数回答)

その場合の自立活動の時間の指導の扱いについては、全て、小学校の総授業時数に 加えて、自立活動の指導を実施しているという回答であった。

⑤ カリキュラム・マネジメント関連

ア 「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」の視点で、貴管下の特別支援学校小学部において重視されているもの

この調査の回答結果は、表3のとおりで、学習指導要領総則にある「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」が示す項目が主であった。

選択肢 / 障害種	視覚	聴覚	知的	肢体不自由	病弱
ア 言語能力	9	12	11	9	9
イ 情報活用能力	10	8	9	8	9
ウ 問題発見・解決能力	9	11	12	10	12
エ 豊かな人生の実現	6	7	10	10	9
オ 災害克服	3	3	3	3	3
カ SDGs	1	1	1	1	1
キ その他	1	1	3	1	1

表3 教科等横断的な視点で教育委員会が重視しているもの

イ 大幅な改訂のあった知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の目標・内容 の実施に当たって、担当課として認識されている改訂による効果や課題

大幅な改訂のあった知的教科についての効果と課題について、自由記述で回答いただいた。内容は、表4のとおりである。この項目の回答は、整理中等の回答を除き「効果」について14件、「課題」については、13件の回答を得られた。

表 4 知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の目標・内容の実施に当たって、教育委員会が認識している改訂による効果や課題

効果	課題
務主任を対象にした会議や教育課程の研修会において、各教科を合わせた指導形態の確認 や見直しが進んだ。	
これまで活動から指導計画を立てる状況もあったが、各教科等を合わせた指導において各教科等の取り扱いを整理して指導計画を立て、評価していくことで、段階性、系統性をふまえた授業改善ができるようになった。	・教科等を合わせた指導について自立と社会参加の視点と教科の視点から目標や内容の設定をし、評価を行って授業改善をしていくこと。 ・各教科の段階に示された目標と内容にもとづいた6年間又は3年間を見通した指導計画の設定。
・生活単元学習などの各教科等を合わせた指導について、どの教科の目標及び内容を関連付けるかを明確にすること。また、それらの教科の目標を達成しなければならないことを学校現場が再確認できたこと。	・各教科の内容を取り扱うにあたり、これま産の既習事項の確認や指導したが、十分に一成できなかった等の問題に四するか。 の学習状況をどのように担握するために、の学習状況系統性をもって指導するために、のような年間階害のあるためいては実団を発していては実団を変した。というな生のとのようにどの関係であるとのようなでのようにどの対象が表しているというでは、が構習というでは、というなどのようにどの対象を選定するがなど、カリキュラム編成との課題が大きい。
・目標、内容が具体的になり、評価規準が設定しやすくなった。	学校ごとに作成していた指導内容表との整合 性や必要性の検討が必要である。
各教科の目標、内容をより明確にして指導で きる。	各教科等合わせた指導の指導形態において、 各教科の目標、内容を明確にしていくこと。
当県ではこれまで各教科等を合わせた指導を行う中で、活動が目的化してしまったり、どの授業も自立活動のねらいが中心となってしまっていることがありましたが、教科での『つけたい力』が明確化されたことで、各授業での「つけたい力」を意識しようとする教員の姿勢がみられるようになってきました。	各教科等を合わせた指導を行う際に、どの教 科とどの教科を合わせているのか等につい て、カリキュラム上で整理をして改善を図っ ていくことが課題です。

学びの場の変更があった際の引き継ぎに有効 である。	
小学校の各教科を参考にするための、小学校 授業研究会への参加等、研修機会の増加。	知的障害教育の教科の目標、内容を十分理解 した上での各教科等を合わせた指導における 授業づくり
各教科の指導に当たって、各教科の段階に示す内容を基に「何を学ぶか」が明確化されたことにより、目標が設定しやすくなった。	各教科等を合わせた指導を実施する際に、ど のような教科が含まれているかを明確にしな がら単元構成や評価を行うこと。
担任一人一人が支援、指導の根拠を明確にすること、子どもの育ちを同じ尺度で評価でることなどが考えられる。(県全体の取組として、個別の指導計画の様式の統一、教科の評価項目を明確にした年間計画(シラバス)の作成を行っている。個別の指導では、学習指導内容の指導内容を反対できるようにした。シラバスは活動内容に対して目標、評価との関連と3観点を示せるようにした。)	難しく、時間を要することを求められているため、理解して活用できるまでに時間がかかること、各教科等の評価に引っ張られてしまうと子ども主体の活動になりにくいなどが考えられる。
・各教科の目標、内容について小学校との系 統性が意識されたものとなったため、合わせ た指導のなかでも、先生方がより元となる教 科を意識するようになった。	・小学部3段階の智能を ・小学部3段階の観点が ・小学部3段階の観光 ・大いでは小学校学院の ・大いでは小学校学院の ・大いでは小学校学院の ・大いで ・大いで ・大い ・大い ・大い ・大い ・大い ・大い ・大い ・大い
・各教科の指導目標や指導内容を育成すべき 資質、能力の三つの柱で整理することが徐々 にでき始めている。	・各教科等を合わせた指導を実施する際に、 これまで行ってきた内容ありきで、教科の目 標や指導内容が明確でないものが散見され る。
・特に知的障害者である子供のための各教科等の目標や内容の表記が、小学校と同様に育成を目指す資質、能力の3つの柱に基づき整理されていることから、小学校とのつながりをより意識できるようになったこと。	・学びの連続性について、どのように確保していくのかということについては、各学校において検討が必要である。
	学びの連続性を重視した対応とあるができて いない。
各教科の目標・内容の系統性の整理	

効果については、回答14件中、教育課程の理解や指導計画改善関連で効果があったとするものが11件あった。次いで、学びの場の連続性に関連するものが3件あった。

課題については、13件の回答中、教育課程の理解や根拠の明確化を踏まえ、具体的な授業への反映に関する記述が多くみられている。

ウ 管下の特別支援学校小学部の教育課程編成・実施に関して、担当課として認識している課題について(障害別)(重複再掲等一部省略)

前の項目と重なるところもあるが、障害別に、教育課程編成上の課題について自由 記述で回答をいただいたものが、表5である。

表 5 特別支援学校小学部の教育課程編成・実施に関して、教育委員会として認識している課題について(障害別)

視覚・	課題
	小学校の各教科の目標及び内容を知的障がい特別支援学校小学部の各教科の目標及び内容に代替する際の学年ごとの整理の仕方について。いわゆる自立主の課程の目標設定に至る手続き(教科等の設定の検討)いわゆる知的代替の課程は知的の欄と同じ重複障害の子どもの教育課程知的障害と重複している児童が多くなる中で知的障害のある視覚障害児の教育課程の充実を図っていくこと。視覚障害教育の専門性を高める基礎的研修に教育課程編成の方針説明を加える等、全職員の共通理解に向けた方策の検討。各教科と自立活動との関連を明確にした授業づくり個々の児童生徒に応じた適切な情報提供教科指導における教員の教科指導力の専門性の確保教科横断的な視点を踏まえた教育課程の改善。
	学習指導要領の趣旨に沿った授業の実施 重複障害の子どもの教育課程 聴覚障害の学習上又は生活上の困難に対し、語彙の習得を大切にしつつも、 本来の教科のねらいを大切にした授業計画を実施していくこと。 聴覚障害教育の専門性の維持、向上と他障害種等、広範囲な専門性の追究 学年間、学部間のつながりを強化し、改善するための教科担当者による検討 体制づくり 各教科と自立活動との関連を明確にした授業づくり 個々の児童生徒に応じた適切な情報提供 教科指導における教員の教科指導力の専門性の確保 聴覚障害と知的障害のある児童の教育課程は教科別の指導を中心に構成され ており、断片的な指導になりがちである。 教科横断的な視点を踏まえた教育課程の改善
	学習評価の実施状況。 学習指導要領の趣旨に沿った授業の実施。 同学年の児童の障害の程度が様々で、教科別の指導や自立活動の時間の指導 体制を組むことが難しい。 教科の系統性をもって指導すること。 各教科等を合わせた指導で扱う教科等の目標、内容、時数の扱いと評価の在り方 6年間を見通した具体的な指導内容の設定: 教科等を合わせた指導の在り方 児童の実態に応じた教育課程 各教科等を合わせた指導を教科のつけたい力から再整理し、充実を図っていくこと。 各単元(題材)における評価規準の具体化と、児童の実態などに即したより多様な評価基準の設定やその妥当性をより高めるための方法の開発やそのための時間の確保。 個の児童生徒の各教科等のねらい、育ちを明確にした授業づくり(単元展開)について学校規模が大きくなっていることから、教育課程の実施の際に、特別教室の調整等に工夫が必要である。 各教科等を合わせた指導において、教科の視点にまだ欠ける面がある。 児童生徒の障がいの重度重複化や複雑化、多様化への対応 障がいの特性に応じた指導力の向上 教科別の指導における断片的な学習の積み上がりにくさ 各教科等を合わせた指導における活動ありきで教科の視点の弱さが課題である。 各教科等を合わせた指導における活動ありきで教科の視点の弱さが課題である。 各教科合わせた指導の考え方の整理 外国語活動及び外国語科の位置づけの検討

肢体不自由

- ・学習指導要領に基づく教育課程の見直し。
- ・重度重複障害のある児童の各教科の目標設定や指導、評価が難しい。
- ・教育課程の編成については児童一人一人の実態やこれまでの学びの積み上げ が異なることから、どこに重点おいて教育課程を見直し、指導していくか。・重度重複障害のある子どもの各教科の指導:各教科等を合わせた指導を教科
- のつけたい力から再整理し、充実を図っていくこと。 ・新設した各教科の目標を踏まえた授業づくりの実施(各教科の目標や指導内
- 容の検討と明確化、評価方法の工夫)
- ・一人ひとりに応じた支援機器を活用した自立活動の授業づくり
- ・各教科等を合わせた指導において、教科の視点にまだ欠ける面がある。 ・教科指導における教員の教科指導力の専門性の確保
- ・実態把握から目標設定までのプロセス

病弱

- ・学習指導要領の趣旨に沿った授業の実施。
- ・体調不良や精神疾患等で、不登校が長い場合、下学年の内容の未履修を補っ た上で、当該学年の学習を行わなければいけないこと。
- ・重複障害の子どもの教育課程:自立活動を中心とした教育課程の中にも教科 指導が可能な場合については、教科の視点から教育課程を再整理していくこ ک م
- ・遠隔授業を含めた個々の児童生徒の心身の状態に応じた授業づくり
- ・各教科等を合わせた指導において、教科の視点にまだ欠ける面がある。
- ・教科指導における教員の教科指導力の専門性の確保
- ・実態把握から目標設定までのプロセス
- エ 「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげて いくこと | について、担当課として認識している課題

回答は、15件あり、内容は以下のとおり。(回答が、複数項目記述されているも のは、分けて記載。重複再掲等一部省略)

- (7) 個別の指導計画との関連
- ・個別の指導計画の評価等が、必ずしも教育課程の評価等につながっておらず、十分に活用 できていない学校もある。
- ・教育課程と個別の指導計画のつながりの明確化。
- ・個別の指導計画の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていくためのシステム作 n.
- ・そもそも教育課程の編成と個別の指導計画との関係性について、各学校で明確に整理でき ていないところもあると感じています。
- ・「個別の指導計画 | を基にした、学校、学年、学部、学習グループによる評価を教育課程 検討委員会等により、教育課程編成に生かす仕組みや保護者や地域の意見を集約する仕組 みはある。それらを総合的に評価しながら教育課程を検討し、適切な編成につなげるため の教育課程検討委員会における検討事項の工夫、整理(吟味)。
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画、成績表といった個人の軸と学校目標、学部目標、 年間指導計画、単元計画、日々の指導案という授業づくりの軸の2つの軸を関連させなが ら、PDCAサイクルを回していくことが大切であると考えているが、校の規模が大きくな るにつれ、話し合いの時間を確保することが難しくなってきている。
- ・児童数の多い学校(特に知的)では、個別の指導計画の評価等を教育課程の改善につなげ

ることに難しさがある。

- ・1 学年の児童数が20~42名となっており、個別の状況である個別の指導計画の評価と改善を全体のものである教育課程の評価と改善につなげづらい状況がある。
- (イ) カリキュラム・マネジメント全般の課題
- ・実施状況の評価と改善をどのように教育課程の評価と改善につなげていくか各学校において教育課程を軸に学校教育の改善、充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現が図られているか確認すること。
- ・各学部の在籍期間を見通した指導計画がなければ、教育課程の評価と改善につなげられない。今後、その作成と活用が必要である。
- ・カリキュラム・マネジメントの必要性について理解し、教育課程の改善を図ることのできる教師の専門性のさらなる向上。
- ・引き続き授業改善、個別の指導計画の実施状況の評価と改善、教育課程改善について各校 で取り組むことが重要である。
- ・教育課程の評価と改善につなげていくためのスケジュールの明確化
- (ウ) カリキュラム・マネジメントの前提としての学習評価に関する課題
- ・指導と評価の一体化をより一層進めるための手立てについて。
- ・「指導と評価の一体化」を進める必要がある。評価のための評価になってしまい、指導の 改善に生かすことができていないことから、指導に生かす評価を充実させることについて の取り組みが必要である。
- ・目標と内容の三つの柱及び観点別学習評価について、教員の理解がまだ不十分な面がある。特に評価規準や基準の作成に不慣れな為、今後も引き続き、指導が必要である。

3 考察

(1)提出を求める教育課程の種類と個別の指導計画の扱い

学習指導要領の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」は、1971・2年の盲学校、聾学校、養護学校学習指導要領から見られるもの(訪問教育は、1979年から)*12で、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等、卒業後の進路や生活に必要な資質・能力等に応じて各学校が教育課程を編成することができるように設けられているものである。*13これは本来、個別性の高いものであるが、学習指導要領解説が示す学校における教育課程の意義が「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画」*14であることから、担当教員の配置との関連などもあり、高等学校に見られる教育課程類型と同様な扱いをされる場合が多い。

今回の結果からも、教育委員会として求める「教育課程」のイメージとしては、時間割編成に伴う教員組織を背景とした学部・学年の教育計画が原則となっていること

が伺われる。

新課程の解説では学びの連続性の観点等から「既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避けなければならない。」と示しており、とりわけ、自立活動を主とする特例の適用に当たって丁寧な実態把握等の手続きと小学部の1段階の内容の検討を求めている。*15回答には、特例4の自立活動主を求めない例が1件あった。小学部は6教科で、生活科は、内容が豊富であるが、6年間かければ、各教科そのものどころか内容の一部を欠くことなく、履修する計画が立案できる可能性がある。中学部、高等部の3年間では困難であっても、小学部においては、自立活動主という特例を適用しないことも考えられる。自立活動を主とする教育課程の指導について、学校では様々な工夫が重ねられているところであるが、谷村*16の報告や筆者がかかわる肢体不自由特別支援学校において知的教科の1段階の研究を通じて、根拠を示し、的確な評価を行う学校も見られている。今後の動向に注目したい点である。

(2) 「各教科等を合わせた指導」に含まれる各教科等の時数の表記の有無

学習指導要領解説各教科等編*¹⁷では、「各教科等合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で、(中略)カリキュラム・マネジメントの視点に基づいて計画(Plan)-実施(Do)-評価(Check)-改善(Action)していくことが必要」「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり」と述べているように、「各教科等を合わせた指導」の計画・実施・評価において、旧課程の解説にはなかった*¹⁸各教科等の内容の明確化を求めている。

回答の約半数は、指導形態ごとの時間数だけでなく、その時間に含まれる各教科等 別の時間数の提出を求めている。

今枝ら(2021)の2018年の調査*¹⁹によれば、小学部の指導計画ごとの年間授業時数における各教科等を合わせた指導の割合は、54.4%を占めており、多くの地域の学校で「各教科等を合わせた指導」に含まれる各教科の内容の抽出、配当時数の設定作業がおこなわれていると推察される。

「各教科等を合わせた指導」は、知的障害の児童の学習特性に応じて、生活の実際の場面そのものを、各教科に分けないで学習する指導の形態である。「合わせた」という表記は、学校教育法施行規則の「合わせて授業を行うことができる」に根拠をもつ用語であって、教育方法を意味するものではなかった。したがって「含まれる各教科等」という考え方で、研究の一環として分析的に捉えることがあっても、指導計画や教育課程届で、「何を合わせて」いるかを問わない自治体もみられているものである。

しかし、学びの連続性の観点から、新学習指導要領が求める資質・能力がどれだけ 身に付いたかを的確に評価していくことについて、知的教科の指導に当たっても対応 を求める流れがあることが伺われる。

(3) 小学校の年間総授業時数より少ない学校の有無と少ない場合の理由

教育課程編成の土台である総授業時数が計画段階で小学校より少ない例は、重複特例の第6項に該当する例のみであった。2013(平成25)年に埼玉県議会*20で取り上げられるなど、従来特別支援学校の課題とされていた年間総授業時数の不足は、本調査の回答地域の教育委員会からはみられなかった。

(4) 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱単一障害の教育課程(いわゆる「準ずる」教育課程:小学校の各教科等と自立活動で編成)の場合、各教科等の授業時数について、小学校の標準授業時数と同じ時数を設定する学校の有無とその場合の自立活動の時間の設定

この項目は、特別支援学校学習指導要領では総授業時数に自立活動の授業時数を含めて教育課程編成すると示されている*21が、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱単一障害の場合、障害により教科学習の習得に時間がかかる実態があることから、各教科の時間数配当と自立活動の時間の設定について問うものである。回答のほとんどは、自立活動を総授業時数内で実施し、各教科の配当時数について、小学校の標準授業時数から自立活動に時間数を割いているが、一部の学校では総授業時数に加えて自立活動を実施していることが把握された。これは、前の項目で取り上げた年間総授業時数の確保状況の適正化に加え、障害特性(肢体不自由の上肢機能の課題、病弱の場合の学習空白など)に対応し、教科学習時間の確保に取り組むところまで、授業時数の確保に対する取り組みが進んでいることをうかがわせる結果であると考えられる。

(5) カリキュラム・マネジメントに関して

ア 教科横断的な視点の重点

この項目は、学習指導要領総則で示すカリキュラム・マネジメントの第1の観点である「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと」について、特別支援学校学習指導要領で「教科横断的な視点に立った資質・能力の育成」の項で示す資質・能力 22 に加えて、前文で触れている持続可能な社会の創り手 23 に関連して「SDGs」の観点を示して、教育委員会が学校に求めている項目を尋ねたものである。回答の半数から 3 分の 2 が、学習指導要領の「教科横断的な視点に立った資質・能力の育成」の項で「各教科等の特質を生かす」観点で示す資質・能力であるアから工の視点を選択しており、「各学校の特色を生かす」観点の災害克服は 6 分の 1 、前文で触れられた S D G S については 1 件にとどまっている。

本調査では回答理由を尋ねていないため、推察の範囲であるが、教育委員会として まず、各教科における資質・能力についての意識があり、さらに、特別支援学校学習 指導要領の第2章各教科の冒頭で、各教科の内容の取扱い・指導計画作成上の留意点を障害別に示されている*²⁴ことを受けた、障害による学習上生活上の困難の改善等にかかわることに重視されていることが考えられる。

このことは、障害の有無にかかわらず持続可能な社会の創り手を目指す教育を考えていくかどうかという障害観にもかかわる視点である。自立・社会参加をイメージしやすい高等部では、この観点も重視されることが考えられるが、今回の小学部を対象にした場合は、イメージしにくいものであるとも考えられる。

通常の学校の動向を踏まえて、特別支援学校の教育課程に向けた指導方針の転換があるのかどうか、今後の動向に注目したいところである。

イ 知的教科改訂の効果と課題

この項目は、今回、大幅な改訂のあった知的障害者である児童に対する教育を行う 特別支援学校の各教科に関する設問である。

効果としては、得られた回答の多くが、これまでと比較して「(各教科の*^{****}) 目標、内容が具体的になり、評価規準が設定しやすくなった。」「段階性・系統性を踏まえた授業改善ができるようになった」などの教育課程編成・管理等の改善につながっているとする記述であり、今次の改訂について教育委員会として、前向きに受け止めている状況がうかがわれる。ただ、効果としては、カリキュラム・マネジメントを行っていく条件が整備されたという認識で、効果・課題のいずれにも「各教科等を合わせた指導」に言及している例に表れているように、整った条件を生かして学習指導要領改善の効果が実際に展開するまでには、しばらく時間がかかる見通しをもっている様子がうかがわれる。各学校の知的教科の教育課程の計画・実施・評価において、複数の課題があることを教育委員会が認識している状況があるといえよう。

あわせて学びの場の連続性との関連についてのコメントも、複数の教育委員会から 見られている。改訂が対応を想定した小学校との接続については、担当教員の知的教 科の再認識につながるというメリット感もあるものの、実際の事例が少ないことや接 続を意識した内容構成が、特別支援学校に在籍する児童の実態に合わず「履修」が困 難というコメントも見られており、今後の各学校での対応を注目していきたい。

(6)特別支援学校小学部の教育課程編成・実施に関する担当課として認識している 課題について(障害別)

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の4障害では、それぞれの障害特性に応じた教科指導や自立活動の指導への対応と重複障害への対応があげられている。4障害の重複障害課程と知的障害については、前項で取り上げたものと同様の内容の記述が見られる。

前の項目と内容的に重なるが、大幅な改訂のあった知的教科への対応については、

「聴覚障害と知的障害のある児童の教育課程は教科別の指導を中心に構成されており、断片的な指導になりがちである。」「各教科等を合わせた指導を教科のつけたい力から再整理し、充実を図っていくこと。」と知的障害の学習特性を踏まえ、各教科等を合わせた指導を単に教科別の指導という形態にしていくのではなく、新課程を生かしていく視点のあるコメントが見られている。

前出の今枝ら(2021)の調査*5では、小学部において教科別の指導の時間数は、 年間授業時数の32.1%であり、教科別の指導を実施している学校の割合として、国語 科83.3%、算数科83.0%、音楽科91.1%、図画工作科63.9%、体育科90.2%、生活科 18%となっている。前掲のとおり、年間授業時数の54.4%を教科等を合わせた指導 (日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習) が占めている。この指導形態におい て、生活科の内容が扱われている。細川ら(2021)の2019年の全国の知的障害特別支 援学校に対する調査によれば、「教科領域を合わせた指導(各教科等を合わせた指導 のこと*筆者注)」「教科領域別の指導」の教育課程における位置づけについて、今後 どのようにしていきたいかの質問に対する回答は、「今後とも教科領域を合わせた指 導を行っていきたい」が60校(37.5%)、「そうした意見交換はない」が52校(32.5%)、 「教科領域別指導を重点化したい」が13校(8.1%)であった。学習指導要領の解説で 知的障害のある児童の学習特性とその教育的対応が示される中で、生活の題材を中心 に教科別の指導を行う方向性は、継承されていくものと考えられる。したがって、こ の教育にかかわる専門性として、「教科等を合わせた指導」において、知的教科の段 階ごとの内容の系統性等を踏まえた指導を行えることや生活に即した具体的な展開力 が求められよう。そうした理想的な在り方が考えられもするが、ここまでの歩みの中 で、各教科等を合わせた指導の計画・実施・評価の取り組みの継続が困難になり、教 科別の指導の割合が増加してきた状況もある。今後の推移を注目したいところであ り、特別支援学校の教員を目指す学生には、押さえてもらいたい学校現場の課題とい えよう。

(7) 「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくこと」について、担当課として認識している課題

この項目は、学習指導要領の総則に示された*27カリキュラム・マネジメントにおける特別支援学校の特色ともいえるものに関する、教育委員会の課題意識を尋ねたものである。

個別の指導計画に直接言及した回答は15件中8件見られたが、そのうちの半数超の5件は、教育課程改善との関連付けの課題を述べている。これは、個別の指導計画との関連以前に、特別支援学校の教育課程編成等の実態において、カリキュラム・マネジメントそのものについての対応力に課題があるとのコメントが、8件あったことの状況ともつながったものであると言えよう。個別の指導計画との関連の記述には、学

校規模の拡大による学校としての業務対応力の限界への言及が3件あり、特別支援学校として求められる、個に応じた指導の実態そのものに課題がある様子がうかがわれる。また、指導と評価の一体化など評価に関するコメントも踏まえると各学校における新学習指導要領を的確に反映した年間の指導・評価計画づくりについて、ほとんどの教育委員会が課題意識をもっていると考えられる。

4 まとめと今後の課題

約3割程度の回収率ではあるが、新学習指導要領による教育課程の実施上の課題について、改訂の特色であるカリキュラム・マネジメントの視点から、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の改訂、個別の指導計画、学びの連続性、重複障害者等の特例の取扱いなどについての教育委員会担当者の意識調査によって、新学習指導要領において、知的教科の大幅な改善は、指導内容の改善につながる可能性を示すものであるが、カリキュラム・マネジメント、特に、特別支援学校学習指導要領が求める「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくよう工夫すること」については、各学校における計画や評価の在り方等について種々の課題があると教育委員会が認識していることが把握された。

今後は、各学校の状況について調査の対象を広げ、教員養成課程において新学習指導要領が求める指導力や専門性についての学修の在り方に関する知見を加えていきたい。

謝辞

本研究の調査に対して、ご理解いただき、貴重な情報をご提供くださいました教育 委員会の皆様に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1 文部科学省「特別支援学校幼稚部教育要領小学部·中学部学習指導要領」2017年, pp.58.
- 2 内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」 https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html 2021/12/25閲覧
- 3 文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」2016年、pp.122.
- 4 文部科学省「特別支援学校幼稚部教育要領特別支援学校小学部·中学部学習指導

要領特別支援学校高等部学習指導要領(平成21年3月告示)」2009年, pp.小·中8-14.

- 5 文部科学省2017年, op.cit.,pp.80-128.
- 6 文部科学省2009年, op.cit.,pp.小·中9.
- 7 文部科学省2017年, op.cit.,pp.89-90.
- 8 Ibid,p.64.
- 9 Ibid,p.76.
- 10 文部科学省「特別支援学校幼稚部教育要領小学部·中学部学習指導要領解説総則編」2018年, pp.341-343.
- 11 Ibid,p.165.
- 12 文部省(文部科学省)「特別支援教育学習指導要領等データベース」独立行政法 人 国立特別支援教育総合研究所、
 - https://www.nise.go.jp/cms/7,414,33,143.html (21/12/25閲覧)
- 13 文部科学省2018年, op.cit., pp.331.
- 14 Ibid.p.160.
- 15 Ibid,p.331.
- 16 谷村佳則「重複障害教育課程における教科別指導の実践例-肢体不自由特別支援 学校授業研究会の指導助言を通して-」(秋田大学教育文化学部『教育実践研究 紀要』第43号), 2021年, pp.75.
- 17 文部科学省「特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領解説教科等編」2018, pp.30-31.
- 18 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部) 平成21年6月」2009年, pp.250.
- 19 今枝文雄・佐藤麗奈・菅野敦「知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題 指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して 」(大阪教育大学紀要『総合教育科学』第69巻), 2021年, pp.70.
- 20 埼玉県議会平成25年2月定例会 一般質問 質疑質問·答弁全文(山本正乃議員) https://www.pref.saitama.lg.jp/e1601/gikai-gaiyou-h2502-f060.html 2021/12/25 閲覧
- 21 文部科学省2017年, op.cit., pp.66.
- 22 Ibid,p.63-64
- 23 Ibid,p.58.
- 24 Ibid,p.78-80.
- 25 今枝文雄ら2021年, op.cit.,pp.68-70.
- 26 細川かおり・橋本創一・李受真・山口遼・渡邉貴裕・尾高邦生・熊谷亮・杉岡千宏・霜田浩信「知的障害特別支援学校のカリキュラムと教科等を合わせた指導に

創価大学教育学論集 第74号: 杉本

関する調査研究」(千葉大学教育学部研究紀要 第69巻),2021年,pp.57-63. 27 文部科学省2017年, op.cit. ,pp.63.

Challenges for new learning courses in elementary schools for special needs schools

— From a questionnaire survey to the board of education staff —

Hisayoshi SUGIMOTO

At the elementary school of the special needs school, the curriculum based on the new curriculum guidelines announced in 2017 was implemented in 2020. In this study, we investigated the opinions of the Board of Education regarding the subjects of the revised School for Special Needs for Intellectual Disabilities, individual education plans, continuity of learning, and the handling of curriculums for children with multiple disabilities.

As a result, we found the following:

Significant improvements in the subject matter of people with intellectual disabilities in the new learning course indicate that teaching content may be improved.

Each school has a variety of issues regarding how to devise ways to link the assessment and improvement of individual education plans to curriculum assessment and improvement.

•

Current Status of Research on Optimism and Pessimism

Aneesah Nishaat 1 Haruo Magari 2

1 Introduction

According to Carver and Scheier (2002), optimism and pessimism are foundational essentials of personality and influence how individuals orient themselves to the life events they encounter every day. Scheier and Carver (1992) stated that optimism and pessimism are broad, generalized versions of confidence and doubt. While facing various challenges in life, optimists show confidence and persistence in the efforts they make. On the other hand, pessimists show doubt and hesitancy when they face same kind of situations. The difference between optimists and pessimists lies in how they face adversity. It also affects their ability to complete their "goal-oriented actions". It also affects the way people cope with stress.

Hecht (2013) states that optimism and pessimism, rather than being opposite concepts, are best conceptualized as a continuum with many degrees of optimism and pessimism. He states that someone can be optimistic about certain areas of life but pessimistic about others. He also states that the position of the optimism-pessimism continuum may change with time.

Nes (2016) examined the relationship between optimism, pessimism, and stress. The results mention that showing engagement in the face of stressors may have a physiological cost to optimists in the short term, but is beneficial in the long term. He states that the persistence shown by optimistic people is thought to result from goal attainment and the associated physical and psychological well-being. On the other hand, pessimist shows disengagement or avoidance of coping. Nes (2016) shows this process in Figure 1.

Various studies have shown that optimism can have a positive impact on a person's mental health as well as physical health, and can lead to better interpersonal relationships. In addition, as Tiger (1979) pointed out, if optimism has evolved along with the development of various human abilities, then it is true that optimism has a genetic component, and it is a quality that humans possess universally and potentially, regardless of region or country.

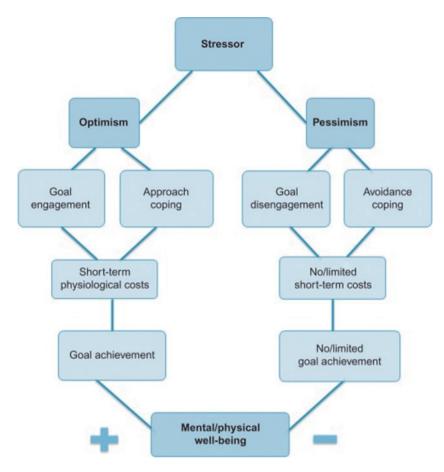


Figure 1. Optimism, Pessimism, and Stress (Nes, 2016).

2 Major research on optimism and pessimism

The research on optimism and pessimism so far can be divided into the following groups:

(1) Dispositional Optimism and Pessimism

Scheier and Carver (1985) proposed the concept of dispositional optimism. Scheier and Carver (1988) developed a model of behavioral self-regulation and proposed that there is a significant influence of optimism on human behavior. The results showed that optimism is a subjective emotion. As a result, they hypothesized that the expectation of an outcome as a subjective emotion influences subsequent behavior and that if a favorable outcome is likely to be obtained, people will act aggressively to bring about that outcome, but if the opposite is the case, they will not act aggressively and their coping strategies will tend to be avoidant.

Scheier and Carver (1985) conceptualized optimism as a personality trait that is connected to generalized optimistic expectations, and called it a tendency of having positive expectations for the future. According to Carver, Scheier, and Segerstrom (2010), optimists have higher success rates in relationships than pessimists, and optimists are preferred over pessimists. Also, people who have positive expectations about the future are better able to adapt to difficulties and adversity than people who have negative expectations (Carver and Scheier, 2017). In addition, optimism have positive effect on how people interact with each other (interpersonal domains), even when there is no stress (Carver et al., 2010). Optimists make effective efforts toward solving problems.

Scheier and Carver's (1985) dispositional pessimism is a generalized negative expectation about future outcomes. Scheier, Carver, and Bridges (2001) summarized the characteristics of optimism and pessimism as follows (Table 1).

Table 1 Coping Tendencies of Optimists and Pessimists

Optimists	Pessimists
information seeking	suppression of thoughts
active coping and planning	giving up
positive reframing	self-distraction
seeking benefit	cognitive avoidance
use of humor	focus on distress
acceptance	overt denial

Source: Scheier, Carver, and Bridges, 2001

Beck et al. (1974) also defined pessimism in terms of negative expectations for the future. Beck et al. (1974) viewed the concept of pessimism in terms of hopelessness and developed a 19-item hopelessness scale to measure pessimism (The Hopelessness Scale). They suggest that pessimism has negative effects on mental and physical health and adjustment.

(2) Explanatory Style

Based on Seligman's own theory of "learned helplessness" (Seligman and Maier, 1967) and the idea of "positive psychology" (Seligman et al., 1979), he developed the concept of explanatory style (1991). It views optimism in terms of causal attribution. Whether people are optimistic or pessimistic, depends on how they perceive events in their lives and explain it to themselves (Seligman, 1991).

With regard to positive psychology, Seligman (1991) found that previous research on psychology mainly focused on curing illness, but had not done much research on how to make patients happier. For example, the conventional treatment of depression aims to reduce the negative aspects to zero, i.e., to cure, but this alone does not lead to the positive aspects, i.e., to happiness. Therefore, he thought about how depressed people and pessimists could lead a

happy life, and proposed optimism as a method or solution. This became a study that not only helped in the treatment of the mentally ill but also paved the way for healthy people to have a more fulfilling life (Seligman, 1991).

Seligman (1975) developed the concept of learned helplessness, based on an experiment upon dogs with an electric shock. He pointed out that there are striking similarities between the causes, symptoms, and treatments of learned helplessness and depression. Learned helplessness has been applied in various fields such as psychopathology, education, infant development, and problems of the elderly. In the field of psychology, it has also been associated with various mental disorders, such as depression, anxiety, phobias, shyness, and loneliness. All of these disorders can worsen due to learned helplessness (Maier and Seligman, 2016). McKean (1994) suggested that the expectation that many events are out of one's control puts one at risk for developing helplessness. Seligman (1991) examined this theory of learned helplessness in humans and developed the concept of attribution or explanatory style to account for the individual differences found. The explanatory styles of optimists and pessimists could be explained in three dimensions: temporary-permanent, specific-universal, and internal-external.

Seligman (1991) points out that pessimists tend to lose hope and give up early, thus achieving less than competent performance and achievements. When an optimistic person encounters a negative event, he/she associates it with (a) external, (b) temporary, and (c) specific. In contrast to optimists, pessimists perceive unhappy events as "permanent". They relate unhappy situations to "universal "causes and they also tend to view unhappy events as being due to "internal" causes.

In this way, pessimists and optimists have different explanations, which can be predicted to lead to different expectations for the future. Gillham et al. (2001) states that people who believe that negative events happened due to stable and global causes assume the consequences to go out of control in the future. These individuals are vulnerable to helplessness when they face adverse situation. In comparison, people who think that negative events happened because of unstable or specific causes expect to gain control in the future and show more resilience.

Schulman (1995) states that students who use an optimistic explanatory style perform better in academics than pessimistic students. On the other hand, there are some studies that show pessimistic people excel better than optimistic people. For example, Satterfield, Monahan, and Seligman (1997) conducted research on law students which shows students with a pessimist outlook performed better than students with optimist outlook.

(3) Strategic Optimism and Defensive Pessimism

Norem and Canter (1986) proposed a new approach to the study of optimism and

pessimism from the perspective of cognitive strategy. Cognitive strategy refers to the cognitive and behavioral patterns that guide people toward their goals and actions in the face of difficulties. Based on the cognitive strategy, they proposed the ideas of strategic optimism and defensive pessimism.

Strategic optimism is a strategy, where people who use this method, consciously avoid thinking about unfavorable consequences, while they try their best to prepare. People with strategic optimism feel that they are in control of their own outcomes and do not typically feel anxious about it. Instead, they recognize the performance of past successes and have high expectations (Norem, 2001).

On the other hand, defensive pessimism is a cognitive strategy of setting low expectations for future achievements, despite having been successful in same kind of situations that occurred in the past. Setting low expectations can help to make it easier to cope with the blow of potential obstacles. The defensive pessimist focuses on potential problems that may arise, mentally rehearses what will happen, runs through various mental scenarios, including every potential error that could take place, and puts lots of effort in the preparation for the next performance or situation.

This strategy allows people to use worry as a key to motivation and give them a sense of control. Individuals that use the method do pretty well, despite their pessimistic projections (Norem, 2001). Usually, defensive pessimists feel anxious at first. But, this cognitive strategy helps them to use their anxiety as a motivator and also gain a sense of control over situation. Defensive pessimists, contrary to their dire predictions, function very well. Thus, defensive pessimism is also referred to as adaptive pessimism. Defensive pessimists do not allow their anxiety to abandon their effort as a result of their fear. Instead, they lower their expectation of outcome which protects them from the negative consequences of failure.

Norem and Canter (1986) examined the characteristics of defensive pessimism and strategic optimism, focusing on the strengths and weaknesses of the cognitive strategies. The findings showed that defensive pessimism had lower expectations and a sense of control over task performance than did strategic optimism, but there was no difference in actual task performance between the two groups (Norem and Illingworth, 1993; Spencer and Norem, 1996). Defensive pessimists may feel more relieved than satisfied after doing well in any given task (Norem, 2001).

Defensive pessimism isn't similar to the pessimistic attributional style as it doesn't make use of internal, universal, and permanent attributions to explain any event. Defensive pessimists neither make use of attributions for accomplishment and failure nor do they give an explanation for them (Norem, 2001). Defensive pessimism is more related to a strategy or tool that is useful when preparing for a stressful event. It is not related to an explanation of the

result of the event or a reaction after those events. Defensive pessimism and strategic optimism are also different from dispositional optimism and pessimism. Dispositional optimism is more related to the characteristic of an individual where an individual may have positive expectations across different situations and over time. However, strategic optimism and defensive pessimism are more domain-specific which means that an individual who is optimistic in one situation may show signs of pessimism in other (Norem, 2001).

(4) Unrealistic optimism

Unrealistic optimism is an unrealistic optimistic view of one's own future. Taylor and Brown (1988) mention that most people tend to think that their present is better than the past and that the future will be better. The results of Taylor and Brown's (1988) study indicated that the number of students who said they were likely to have positive outcomes from future events was four times greater than those who said they were likely to have negative outcomes. In addition, most people tend to view their future more positively than the average person. Taylor and Brown (1988) named such a phenomenon unrealistic optimism.

Shepperd et al. (2013) mention if people believe that their future outcomes will be more favorable than indicated by objective criteria, then these people are considered to be unrealistically optimistic. Unrealistic optimism also arises when people over-predict that their outcomes will be more favorable than those of others. Unrealistic optimism can be divided into two types: unrealistic absolute optimism and unrealistic comparative optimism (Shepperd et al., 2015). Unrealistic absolute optimism indicates an unwarranted belief that one's personal outcome is preferable to a measurable objective standard. On the other hand, unrealistic comparative optimism indicates a false expectation of favoring one's own outcome over that of others (Shepperd et al., 2015).

Unrealistic optimism can have significant effects on people's emotions, decisions, and behavior. Unrealistic optimism can have negative effects such as disappointment, regret, and other problems when the outcome does not meet expectations (Shepperd et al., 2015).

(5) Realistic Optimism

Schneider (2001) reviews a number of studies on optimism and based on her observation, she proposed the concept of realistic optimism. Schneider (2001) states that optimism can be broadly defined as "the tendency to maintain a positive outlook" while being aware of constraints and one's limitations.

Before Schneider, optimism and realism were considered mutually exclusive ideas (Colvin and Block, 1994). Schneider (2001) stated that there is only a loose boundary between them. He focused particularly on significance and knowledge in how we perceive events that

happen to us. Optimistic illusion often stems from the "fuzziness" of reality. Since reality exists regardless of whether it is clear or unclear, she proposed the idea of "fuzzy meaning" which results from the interpretative latitude of individuals, and "fuzzy knowledge" that refers to the subjective assumption about any future event or outcome caused merely by a lack of precise knowledge about them.

In order to develop realistic optimism, Schneider (2001) prescribed a three-step procedure, which comprises of "leniency for the past, appreciation for the present, and opportunity seeking for the future."

Schneider has also mentioned the difference between realistic optimism and unrealistic optimism, also known as optimism bias. While realistic optimism is beneficial for people, unrealistic optimism can have an adverse effect. The differentiation between realistic optimism and unrealistic optimism is based on a person's context; individuals must know their limits and be aware of the possibility or impossibility of their goals in a given situation. According to Schneider (2001), unrealistic optimism can be described as having a positive outlook regardless of surrounding circumstances. This differs from realistic optimism, as it involves expectation of a positive outcome and effort to achieve it while still being aware of one's limitations.

Based on Schneider's (2001) ideas, and by incorporating the cognitive aspect represented by Seligman's (1991) explanatory style into perspective on optimism, Magari (2013) described realistic optimism as having a positive outlook on the future even when facing adverse situation. Magari's (2013) realistic optimism is composed of three factors: future orientation, flexibility, and will/courage. They are interrelated and influence each other as well as strengthen each other. Magari (2015) placed the concept of resilience at the core of the realistic optimism.

3 Conclusion

The concept of optimism and pessimism has been studied from various perspectives. The current paper has endeavored to examine core concepts of major studies in this field. Dispositional optimism indicates expectation of positive events and outcomes in future whereas dispositional pessimism indicates expectation of negative events and outcomes in the future and the tendency to view things negatively. The explanatory style suggests that a person being optimist or pessimist depends upon how that person explains the situation or result of any event.

It is not necessary that optimism is beneficial all the time. Shepperd et al. (2015) pointed out that unrealistic optimism can cause disappointment, regret, and other problems when

expectations are not met. In the short term, unrealistic optimism may have positive aspects, but in the long term, negative aspects can be seen. So, optimism can also be harmful depending on its level (Carter et al., 2018).

Schneider's (2001) realistic optimism is presented as a response to these challenges, arguing that realistic optimism is the tendency to maintain a positive outlook within the constraints that exist in the natural and social world. The concept of realistic optimism can be described as a way of life that strives for a desired outcome with hope, accepting uncertainty and ambiguity of life with flexibility. The way of perceiving realistic optimism (Magari, 2013) is also one of the important factors that contribute to happiness. The elements that are included in the concept of realistic optimism are strong will, goal setting, continuous effort, the ability to endure difficulties encountered on the way to achieving goals (resilience), the flexibility to use difficult situations as opportunity for growth, and a way of living in harmony with the people around.

Also, not all pessimism is negative as Norem and Canter (1986) explained defensive pessimism can be considered to have a positive aspect. It sets low expectations from the beginning, paying special attention to potential problems that may arise, and thus has the effect of dealing with things more calmly and buffering the impact of future outcomes.

Overall, this paper focused on the various aspects of the research on optimism and pessimism.

Reference:

- Beck, Aaron T., Arlene Weissman, David Lester, and Larry Trexler. "The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale". *Journal Of Consulting and Clinical Psychology* 42, no. 6 (1974): 861-865.
- Carter, Nathan T., Joshua D. Miller, and Thomas A. Widiger. "Extreme Personalities at Work and In Life". Current Directions in Psychological Science 27, no. 6 (2018): 429-436.
- Carver, Charles S., and Michael F. Scheier. "Optimism". In *Handbook of Positive Psychology*, 231-243. Charles Richard Snyder and Shane J. Lopez. Oxford University Press, 2002.
- Carver, Charles S., and Michael F. Scheier. "Optimism, Coping, And Well-Being". In *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, 400–414. Cary L. Cooper and James Campbell Quick, 1 st ed. Wiley Blackwell, 2017.
- Carver, Charles S., Michael F. Scheier, and Suzanne C. Segerstrom. "Optimism". *Clinical Psychology Review* 30, no. 7 (2010): 879-889.
- Colvin, C. Randall, and Jack Block. "Do Positive Illusions Foster Mental Health? An Examination of The Taylor and Brown Formulation". *Psychological Bulletin* 116, no. 1

- (1994): 3 20.
- Hecht, David. "The Neural Basis of Optimism and Pessimism". Experimental Neurobiology 22, no. 3 (2013): 173-199.
- Gillham, Jane E., Andrew J. Shatté, Karen J. Reivich, and Martin E. P. Seligman. "Optimism, Pessimism, And Explanatory Style". In Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, And Practice, 53-75. Edward C. Chang. American Psychological Association, 2001.
- Maier, Steven F., and Martin E. P. Seligman. "Learned Helplessness at Fifty: Insights from Neuroscience". *Psychological Review* 123, no. 4 (2016): 349-367.
- Magari, Haruo. *Rakkanshugi wa Genki no Hiketsu* [Optimism is the Secret to Good Health]. Tokyo: Daisanbunmei-sha, 2013.
- Magari, Haruo. *Hitojukiai ga Tanosiku Naru Sinrigaku* [Psychology to Make Socializing a Fun]. Tokyo: Daisanbunmei-sha, 2015.
- McKean, Keith Joseph. "Using Multiple Risk Factors to Assess the Behavioral, Cognitive, And Affective Effects of Learned Helplessness". *The Journal of Psychology* 128, no. 2 (1994): 177-183.
- Nes, L. Solberg. "Optimism, Pessimism, And Stress". In Stress: Concepts, Cognition, Emotion, And Behavior, 405-411. George Fink. Academic Press, 2016.
- Norem, Julie K. "Defensive Pessimism, Optimism, And Pessimism". In *Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, And Practice*, 77-100. Edward C. Chang. American Psychological Association, 2001.
- Norem, Julie K., and Nancy Cantor. "Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation". *Journal Of Personality and Social Psychology* 51, no. 6 (1986): 1208-1217.
- Norem, Julie K., and K. S. Shaun Illingworth. "Strategy-Dependent Effects of Reflecting on Self and Tasks: Some Implications of Optimism and Defensive Pessimism". *Journal Of Personality and Social Psychology* 65, no. 4 (1993): 822-835.
- Satterfield, Jason M., John Monahan, and Martin E. P. Seligman. "Law School Performance Predicted by Explanatory Style". *Behavioral Sciences & The Law* 15, no. 1 (1997): 95-105.
- Scheier, Michael F., and Charles S. Carver. "Optimism, Coping, And Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies". *Health Psychology* 4, no. 3 (1985): 219-247.
- Scheier, Michael F., and Charles S. Carver. "A Model of Behavioral Self-Regulation: Translating Intention into Action". In *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 21.*, 303–346. Leonard Berkowitz. Academic Press, 1988.
- Scheier, Michael F., and Charles S. Carver. "Effects Of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update". *Cognitive Therapy and*

- Research 16, no. 2 (1992): 201-228.
- Scheier, Michael F., Charles S. Carver, and Michael W. Bridges. "Optimism, Pessimism, And Psychological Well-Being". In *Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, And Practice*, 189-216. Edward C. Chang. American Psychological Association, 2001.
- Schneider, Sandra L. "In Search of Realistic Optimism: Meaning, Knowledge, And Warm Fuzziness". *American Psychologist* 56, no. 3 (2001): 250-263.
- Schulman, Peter. "Explanatory Style and Achievement in School and Work". In *Explanatory Style*, 159-171. Gregory McClellan Buchanan and Martin E. P. Seligman. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1995.
- Seligman, Martin E. P. *Helplessness: On Depression, Development, And Death.* San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
- Seligman, Martin E. P. Learned Optimism. New York: Knopf, 1991.
- Seligman, Martin E., Lyn Y. Abramson, Amy Semmel, and Carl von Baeyer. "Depressive Attributional Style". *Journal Of Abnormal Psychology* 88, no. 3 (1979): 242-247.
- Seligman, Martin E., and Steven F. Maier. "Failure To Escape Traumatic Shock". *Journal Of Experimental Psychology* 74, no. 1 (1967): 1-9.
- Shepperd, James A., William M. P. Klein, Erika A. Waters, and Neil D. Weinstein. "Taking Stock of Unrealistic Optimism". *Perspectives On Psychological Science* 8, no. 4 (2013): 395-411.
- Shepperd, James A., Erika A. Waters, Neil D. Weinstein, and William M. P. Klein. "A Primer on Unrealistic Optimism". *Current Directions in Psychological Science* 24, no. 3 (2015): 232-237.
- Spencer, Stacie M., and Julie K. Norem. "Reflection And Distraction Defensive Pessimism, Strategic Optimism, and Performance". Personality And Social Psychology Bulletin 22, no. 4 (1996): 354-365.
- Taylor, Shelley E., and Jonathon D. Brown. "Illusion And Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health.". Psychological Bulletin 103, no. 2 (1988): 193-210.
- Tiger, Leonel. Optimism: The Biology of Hope. New York: Simon & Schuster, 1979.

楽観主義及び悲観主義研究の現状と課題

アニーシャ・ニシャート 鈎・治雄

要旨

本論文では、楽観主義と悲観主義に関する主要な研究の概観を試みた。楽観主義と悲観主義については、さまざまな研究者が異なる視点から述べている。このテーマを扱った主な研究は、Scheier & Carver (1985) の特性的楽観主義及び悲観主義、Seligman (1991) の説明スタイル、Norem & Canter (1986) の方略的楽観主義と防衛的悲観主義、Taylor & Brown (1988) 及び Sheppard et al. (2013) の非現実的楽観主義、Schnieder (2001) の現実的楽観主義などである。本研究では、楽観主義と悲観主義に関連するこれらの研究の中核的な概念について検討した。楽観主義が人生の出来事に対して肯定的な効果をもたらすということは一般的に認識されているが、適切な根拠のない楽観主義は否定的な効果も生み出す可能性がある(Shepperd et al., 2015)ことが判明した。同様に、悲観主義についても、防衛的悲観主義は個人に肯定的な効果をもたらし、与えられたタスクの準備を良くして成果を上げるのに役立つ(Norem, 2001)ことが明らかになった。

キーワード:楽観主義, 悲観主義, 特性的楽観主義, 説明的スタイル, 非現実的楽観 主義, 現実的楽観主義

Current Status of Research on Optimism and Pessimism

Aneesah Nishaat¹ Haruo Magari²

Abstract

The current paper attempts to examine the major studies on optimism and pessimism. Various researchers have described optimism and pessimism from different perspectives. These are the main studies that has covered this subject: Scheier & Carver's (1985) dispositional optimism and pessimism, Seligman's (1991) explanatory style, Norem & Canter's (1986) strategic optimism and defensive pessimism, Schnieder's (2001) realistic optimism, Taylor & Brown (1988) and Shepperd et al.'s (2013) unrealistic optimism. In the current study, the researchers have examined core concepts of these studies related to optimism and pessimism. It is generally recognized that optimism has positive effect on the life events, but the researchers found that optimism without proper basis may create negative effect as well (Shepperd et al., 2015). Similarly, in the case of pessimism, defensive pessimism actually has a positive effect on an individual and helps him/her to prepare and perform well in a given task (Norem, 2001).

Keywords: Optimism, Pessimism, Dispositional Optimism, Explanatory Style, Unrealistic Optimism, Realistic Optimism

韓国の初等教育における統合教育の現状と課題

安 世羅 鈎 治雄

1 はじめに

韓国において、就学前のインクルーシブ(以下、統合とする)教育^{注1}に関する関心が高まりつつあり、教育現場においても統合教育の実践が拡大している。韓国における就学前の統合保育・教育の場合、保育園と幼稚園の管轄機関によって統合保育・教育に関する規定や保育士・教師の配置基準などに違いがある。つまり、子どもが通っている保育・教育機関の統合保育・教育に関する環境が違うことから、統合保育・教育が子どもたちに与える影響にも差異がある可能性がある。一方、教育現場においては、日本の文部科学省に相当する教育部が、幼稚園および初等教育から高等教育までの管轄機関となってあり、幼稚園と学校の場合、同じ教育部の管轄機関として、ある程度、統一された環境の統合教育が行われているといえる。教育部による統合教育の場合、特殊学級と一般学級^{注2}に分けて統合教育を実施していることが特徴であり、学級の形態によって統合教育の運営にも違いがあり、それによってそれぞれの学級における統合教育の現状と課題に違いがある可能性がある。

また、乳幼児期から高等教育までの障がい児童の配置現状をみると、特殊学校および特殊教育支援センター^{注3} 27,288名(27.8%)、一般学校の特殊学級54,266名(55.3%)、一般学校の一般学級16,600名(16.9%)で、約72%の障がい児童が一般学校に在籍している(教育部、2021)。韓国における半分以上の障がい児童が一般学校に在籍していることからもうかがえるように、韓国の教育現場において統合教育が進んでおり、それに対する支援体制の強化が求められると考えらえる。また、特殊学級が設置され

注1 「インクルーシブ教育 (inclusive education)」という言葉は、Oxford English Dictionaryでは、「すべての生徒を含む教育方針で、特に障がいのある生徒が一般学校 (mainstream schools) で教育を受けられるようにする教育方針」(OED、2021) という意味とされており、日本の場合、この用語が多く使われている。それに対して、韓国では、「インクルーシブ教育」ではなく、「統合教育」の用語を使っており、本研究は、韓国を対象としているため、「統合教育」、「統合保育」という用語を用いることにする。

注2 「特殊学級」とは、特殊教育対象者の統合教育を実施するため一般学校に設置された学級で、 「一般学級 | とは、「特殊学級 | ではなく、障がいのある児童が在籍している学級を意味する。

注3 「特殊教育支援センター」とは、特殊教育対象者の早期発見、特殊教育対象者の診断・評価、 情報管理、特殊教育研修、教授学習活動の支援、特殊教育関連サービス支援、巡回教育など を担当する施設で、市·道教育庁およびすべての下級教育行政機関に設置し運営しなければな らない。

ている学校の比率をみると、小学校が約75%(全体6,157か所のうち4,642か所)、中学校が約60%(全体3,245か所のうち1,955か所)、高校が約46%(全体2,375か所のうち1,113か所)で(教育部、2021・教育部、2021)、教育課程別の特殊学級の設置比率の偏りが大きく、小学校の課程に特殊学級の設置が集中していることがわかる。このような点を踏まえ、学校現場で一番活発に統合教育が実施されている、初等教育における統合教育が持つ意味は大きく、障がいのある児童とない児童にとっても、統合教育を実施するのにきわめて大事な時期であると考えられる。

そこで本研究では、主に、教育部の統計資料と「障がい者などに対する特殊教育法 (以下、特殊教育法とする)」に関する資料を用いて、韓国の初等教育における統合教 育の現状、また就学前の統合保育・教育との相違および課題を明らかにすることを目 的とする。

2 初等教育における統合教育

初等教育における統合教育を理解するためには、まず、障がい児童が通える特殊教育機関^{注4}やそれに関する基本法である「特殊教育法」について論じる必要がある。そこで次に、特殊教育法と特殊教育施行令に基づいて、障がい児童が統合教育を受けるまでの必要な過程を述べた上で、特殊教育統計による特殊教育と統合教育の現状について論じる。

(1) 統合教育の定義

特殊教育法の第2条では、「統合教育」について、「統合教育とは、特殊教育対象者が一般学校で障がい類型・障がい程度による差別を受けることなく、同年代とともに個々人の教育的ニーズに適合な教育を受けること」と定義している。

(2) 特殊教育対象者の選定と教育機関の配置

特殊教育法の第15条によると、「特殊教育対象者」を「教育長または教育監が、① 視覚障がい、②聴覚障がい、③知的障がい、④肢体障がい、⑤情緒・行動障がい、⑥ 自閉性障がい(これに係る障がいを含む)、⑦意思疎通障がい、⑧学習障がい、⑨健 康障がい、⑩発達遅滞、⑪その他、二つ以上の障がいがある場合など、大統領令で定 める障がいのいずれかに該当する者のうち、特殊教育が必要な者と診断・評価して選 ばれた者」として定義している。中学校課程以下の各学校の場合、教育長が市・郡・区 の特殊教育運営委員会の審査を経て特殊教育対象者を選定する。

注4 特殊教育対象者に、幼稚園・小学校・中学校または高校(専攻科を含む)の課程を教育する 特殊学校および特殊学級を意味する。

また、韓国の場合、「基本教育法」によって、小学校から中学校までが義務教育になっている反面、特殊教育対象者の場合、幼稚園・小学校・中学校および高校の教育までが義務教育になっており、専攻科^{注5}と満3歳未満の障がい乳児の教育は無償で受けられる。

特殊教育対象者の教育機関の配置については、特殊教育法の第17条によって、教育長または教育監は、特殊教育運営委員会の審査を経て、特殊教育対象者を、「一般学校の一般学級」、「一般学校の特殊学級」、「特殊学校」のいずれかに配置しなければならなく、特殊教育対象者の障がいの程度・能力・保護者の意見などを総合的に判断して、居住地から最も近い場所に配置することになっている。また、特殊教育法第21条によると、特殊教育対象者が一般学校に配置された場合、一般学校の校長は、教育課程の調整、支援の人力の配置、学習補助機器の支援、教員研修などを含めた統合教育に関する計画を立て実施しなければならない。他にも、特殊教育法施行令第11条によって、教育長または教育監は、特殊教育対象者を一般学校の一般学級に配置した場合、特殊教育支援センターの特殊教育教員の学校訪問による学習支援をしなければならず、一般学級においても、障がい児童に対する充実した支援が求められている。

(3) 初等教育における特殊教育と統合教育の現状

初等教育において障がい児童が通える特殊教育機関は、特殊学校と一般学校がある。日本の特別支援学校に相当する特殊学校は、「視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、肢体障がい、情緒障がい」の障がい領域別で学校が設置されており、全体187校のうち、知的障がいの特殊学校が132か所で、一番多く設置されている(その他に、肢体障がい:21か所、聴覚障がい:14か所、視覚障がい:13か所、情緒障がい:7か

表1. 初等教育における特殊学校および一般学校に通っている障がいのある児童の数(人)

年度	柱建总长	一般	4£	
平及	特殊学校	特殊学級	一般学級	計
2011年	7,115	22,414	5,595	35,124
2012年	6,863	21,695	5,900	34,458
2013年	6,633	21,087	5,798	33,518
2014年	6,556	20,586	6,042	33,184
2015年	6,472	20,991	6,128	33,591
2016年	6,585	21,192	5,993	33,770
2017年	6,856	22,400	6,249	35,505
2018年	7,245	24,169	6,617	38,031
2019年	7,751	26,282	7,058	41,091
2020年	8,143	27,713	7,349	43,205
2021年	8,704	28,484	7,626	44,814

^{*2011}年~2021年度特殊教育統計より作成

注5 「専攻科」とは、高校を卒業した特殊教育対象者の進路および職業教育の提供のため特殊教育 機関に設置・運営されている課程を意味する。

所)(教育部、2021)。また、学校課程による特殊学校の数をみると、乳児学級29か所、幼稚園135か所、小学校172か所、中学校176か所、高校174か所、専攻科158か所が設置されている(教育部、2021)。そのうち、本研究の対象である初等教育の特殊学校の小学校の学級数は、1,793か所で、8,704名の障がい児童が在籍しており、毎年、その数は少しずつ増えている(教育部、2021)。

一方、一般学校の特殊学級の場合、部分統合として、科目によって授業の一部は一 般学級で、また一部は特殊学級で受けるようになっており、障がい児童の障がいの類 型や程度、および保護者の意見などを考慮してその基準が決まる。障がい児童が二つ の学級に在籍しているため、充実した統合教育のためには、特殊学級の特殊教師と一 般学級の一般教師の協力が何より重要であるといえる。全国の小学校6.157ヶ所のう ち、約75%に達する4.642か所の小学校において、6.330ヶ所の特殊学級が設置されて おり、28.484名の障がい児童が在籍している(教育部、2021)。特殊学級の設置数や、 在籍している障がい児童の数は毎年増えており、特に、特殊学級に通っている障がい 児童の数は、特殊学校と一般学級の在籍数に比べて圧倒的に多い。それに対して、一 般学級は、全日制統合学級ともいわれ、障がい児童が全ての学校生活を障がいのない 児童と一緒に過ごす完全統合教育の環境になっている。一般学級の場合、全国の小学 校のうち、約56%である3.506か所の小学校に7.358か所が設置され、7.626名の障がい 児童が在籍している(教育部、2021)。一般学級の場合、個別化教育計画に基づいた 教育や支援が体系的に受けられる特殊学級とは違って、一般教師による障がい児童の ニーズに合わせた指導を受けることが難しいという課題がある(Lee et al 2021)。ま た、特殊学校と特殊学級に比べて、一番少ない人数の障がい児童が在籍しているが、 それでも、持続的に学級の数や児童数が増加している。

次に、特殊学校と一般学校の特殊学級における特殊教師の数をみると、特殊教師1

表2.初等教育における特殊学校および一般学校の特殊学級・一般学級の数(か所)

	特殊学校		一般学校				
年度	学校数	学級数	特殊学級		一般学級		
	子仪奴	子拟致	学校数	学級数	学校数	学級数	
2011年	145	1,310	3,672	4,897	2,637	5,349	
2012年	145	1,388	3,872	4,999	2,629	5,646	
2013年	150	1,412	3,964	5,085	2,793	5,510	
2014年	154	1,415	3,985	5,073	2,664	5,805	
2015年	155	1,426	4,095	5,121	2,784	5,846	
2016年	158	1,452	4,130	5,155	3,008	5,765	
2017年	159	1,474	4,192	5,281	3,114	6,041	
2018年	161	1,554	4,281	5,480	3,258	6,354	
2019年	163	1,629	4,422	5,807	3,351	6,826	
2020年	167	1,706	4,588	6,132	3,438	7,110	
2021年	172	1,793	4,642	6,330	3,506	7,358	

^{*2011}年~2021年度特殊教育統計より作成

		学校	一般学校の特殊学級 特殊教師		
年度	特殊	教師			
	1 級	2 級	1級	2 級	
2011年	1,285	558	2,478	1,857	
2012年	1,229	641	2,555	1,982	
2013年	1,304	586	4,712	4,284	
2014年	1,337	566	4,765	4,675	
2015年	1,329	578	5,092	4,899	
2016年	1,362	580	3,088	1,982	
2017年	1,413	605	3,170	2,012	
2018年	1,392	711	3,246	2,239	
2019年	1,402	844	3,425	2,390	
2020年	1,440	916	3,765	2,384	
2021年	1,540	954	4,269	2,256	

表3. 初等教育における特殊学校と特殊学級の教員の数(人)

級・2級を合わせて、特殊学校の場合、2,494名の教員が、一般学校の特殊学級の場合には、6,525名の教員が配置されている(教育部、2021)。特殊教師の配置基準に関しては、特殊教育法施行令第22条に基づいて、障がい児童4名当たり、1人の特殊教師の配置が義務になっており、障がい児童が1人以上6人以下の場合には一つの学級を設置し、6人を超えた場合には2つ以上の学級の設置基準が決まっている(教育部、2021)。ただし、前述したように、特殊学級の特殊教師の場合、一般学級の一般教師との協力が求められるため、統合教育において、教師間の連携に課題があることが考えられる。

3 乳幼児期の統合保育・教育と初等教育の統合教育の相違点

はじめににも述べたように、乳幼児期における統合保育・教育は、保育園と幼稚園によって管轄機関が異なり、それによって統合保育・教育に関する制度や環境に違いがある。一番大きな違いとしては、物理的な環境ともいえ、保健福祉部(日本の厚生労働省に相当)の管轄である保育園の場合、統合保育を実施している園を、「一般保育園」、「障がい児専門保育園」、「障がい児統合保育園」に分けることができる。「障がい児統合保育園」は、障がい児3名に対して一人の障がい児の担当保育士を配置しなければならない(保健福祉部、2021)。それに対して、幼稚園の場合、教育部の管轄として、小学校と同様に、特殊学級と一般学級に分けて障がい児を配置しており、学級によって部分統合と完全統合になっている。特殊学級の場合、障がい児4名に対して一人の特殊教師の配置が義務になっている(教育部、2021)。統合保育・教育を実施している保育園と幼稚園に通っている障がい児の数を見ると、一般保育園1,064名、障がい児専門保育園6,206名、障がい児統合保育園4,959名で、計12,229名の障が

^{*2011}年~2021年度特殊教育統計より作成

い児が保育園で統合保育を受けている(保健福祉部 2020)。幼稚園の場合、特殊学級に在籍している障がい児が4,444名、一般学級は1,826名で、計6,270名の障がい児が幼稚園で統合教育を受けており(教育部、2021)、幼稚園より保育園に通っている障がい児が2倍程度、多いことがわかる。これを初等教育における統合教育と関連して言うと、乳幼児期における障がい児の場合、完全統合の経験を有している場合が多く、それに対して、小学校へ進学することによって、特殊学級での部分統合教育を受けるようになる傾向が多いといえる。このような統合類型の変化によって、新しい統合教育の環境に適応していく上で困難を持っている障がい児童も少なくない可能性がある。実際に、保育園で完全統合保育を経験し、一般学校の特殊学級に進学した障がい児の保護者も、環境的な変化に困難を抱いており(Ahn et al.2014)、障がい児が小学校に進学する際、新しい環境に上手く適応できるような体系的なシステムの整備が求められると考えられる。

また、乳幼児期の統合保育・教育と初等教育の統合教育における、教員の配置基準にも違いがある。統合保育が行われている統合保育園の場合、障がい児の保育のため、「特殊教師」と「障がい乳幼児のための保育士」の資格を持っている保育士の配置が求められており(保健福祉部、2021)、幼稚園と小学校の統合教育の場合、特殊教師の配置が義務になっている(教育部、2021)。しかし、ほとんどの保育園には、「障がい乳幼児のための保育士」が配置されており、特殊教師の採用に困難を持っている(Lee et al.2012)。これらの資格を修得するための課程や基準にも差があり、「障がい乳幼児のための保育士」の資格の場合、「乳幼児保育法」第21条第3項による保育士2級以上の資格証を所持した者で、特殊教育またはリハビリテーション関連教科8科目(24単位)を履修する必要がある(保健福祉部、2021)。それに対して、「特殊教師」の場合、教育大学および師範大学の特殊教育科を卒業し、「初・中等教育法」による特殊学校の正教師2級以上の資格を所持している者を意味し、教員採用試験を受けなければならない(教育部、2021)。これらの乳幼児期の統合保育と初等教育の統合教育における教員の資格にも差があり、幼児童の発達的差異も考慮すると、自ずと障がい児に対する支援のあり方も異なることが予想される。

4 おわりに

本研究では、韓国の初等教育における統合教育の現状と課題を明らかにするため に、教育部の統計資料や法律事項等を用いて検討を行った。

まず、初等教育において、障がい児童が通える特殊教育機関は、「特殊学校」、「一般学校の特殊学級」、「一般学校の一般学級」があり、3つの施設共に、毎年増設されていることがわかった。3つの施設のうち、特殊学級に在籍している障がい児童の数が一番多いということから、障がい児童に対する専門的な支援が行われ、一般学級で

の統合教育も受けることができる、特殊学級の役割が重要になっていると考えられる。特に、特殊学級と一般学級での教師間の連携によって、統合教育の方向が決まると考えられ、今後、初等教育における特殊教師と一般教師の連携がどのように行われているのかについて検討を行いたい。

一方、障がい児童が2つの学級を移動しながら教育を受けることによって、障がい児童の自分の居場所について葛藤を感じる可能性もあり、どの学級においても、障がい児童が孤立せず、交流できるように、障がい児童に対する心理的な支援が求められる。また、障がいのない児童にとっても、学級で障がい児童と過ごす時間が異なることによって、障がい児童に対する理解や親密感の程度が異なる可能性もあり、統合形態の違いによる障がい児童と障がいのない児童の仲間関係についても明らかにする必要があると考えられる。

最後に、特殊教育対象者を特殊教育機関に配置する際、障がいの程度や能力および保護者の意見が考慮されているものの、何より、保護者の意見が大きな影響を及ぼすと考えらえる。「統合保育の現状」にも述べたように、一般学級の場合、障がい児童に合わせた体系的な支援を受けることに困難があるにも関わらず、学級や在籍している障がい児童の数は毎年増えており、その背景には、一般学級の完全統合教育に対する保護者の願望や期待がある可能性がある。「乳幼児期の統合保育・教育と初等教育の統合教育の相違点」でも述べたように、乳幼児期の障がい児の多くが、保育園で完全統合を受けており、このような乳幼児期による統合保育・教育の経験は、障がい児の保護者が我が子の就学先を決める時にも大きな影響を与えると考えらえる。そこで今後は、乳幼児期の統合保育と、一般学校の統合教育の双方の経験を有している保護者を対象にインタビュー調査を行い、障がい児の就学先を決める際、何を重要視しているか、また乳幼児期と学童期での統合保育・教育についてどのような認識を持っているのかついてさらに検討を行いたい。

参考文献

Ahn Seonyoung, Cho Younkyung, "Current Difficulties and Support Needs of Parents of Children with Disabilities in Elementary School Experienced Full Inclusion at Child Care and Education Center" The Journal of Special Children Education 16 (2), June 2014: 255-285.

韓国保健福祉部「2020年度保育統計」保健福祉部保育政策課

韓国保健福祉部「障がい児童福祉支援法施行令」

https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EC%9E%A5%EC%95%A0% EC%95%84%EB%8F%99%EB%B3%B5%EC%A7%80%EC%A7%80%EC%9B%90%E B%B2%95%EC%8B%9C%ED%96%89%EB%A0%B9 (2021.12.27アクセス)

韓国教育科学技術部「2011年度特殊教育統計|

韓国教育科学技術部「2012年度特殊教育統計|

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=bdaf488bf8ad63266d35c4e95e323fca&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2アクセス)

韓国教育部「2013年度特殊教育統計」

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=bde9b2ea6f3159645d6daf343f6aed51&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2アクセス)

韓国教育部「2014年度特殊教育統計|

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=a4310556f902553921f8aaa44b6aface&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2アクセス)

韓国教育部「2015年度特殊教育統計」

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=3458dd3717f8eeee428a40d41c79fa91&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.27 p + 3.2)

韓国教育部「2016年度特殊教育統計|

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=ac87f8f9b8044d6756112bd92d425bff&rs=/upload/synap/202201/ (2021.12.1アクセス)

韓国教育部「2017年度特殊教育統計」

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=c4186548e013ff2c210fc10ab9574e67&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2アクセス)

韓国教育部「2018年度特殊教育統計|

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=a84053c1d1092e24aecce3b85bffcabb&rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.27 p + 3.2)

韓国教育部「2019年度特殊教育統計」

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=b65cde159b3825c03736298c62eb87bf &rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2 \mathcal{T} / \mathcal{T} \mathcal{T} \mathcal{T} \mathcal{T}

韓国教育部「2020年度特殊教育統計|

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=b65cde159b3825c03736298c62eb87bf &rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.2 \mathcal{T} \mathcal{T} \mathcal{T} \mathcal{T} \mathcal{T}

韓国教育部「2021年度特殊教育統計」

https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=c81aede4027ef228b 1 b07c1407024f33 &rs=/upload/synap/202201/ (2022.1.4 $\mathcal T$ / $\mathcal T$ / $\mathcal T$ / $\mathcal T$

韓国教育部「2021年度教育基本統計 |

https://moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=e5f5a4997de45657b333c07af739cbb1&rs=/upload/synap/202201/ $(2022.1.27 p \pm Z)$

韓国教育部「障がい者等に対する特殊教育法」

https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EC%9E%A5%EC%95%A0% EC%9D%B8%EB%93%B1%EC%97%90%EB%8C%80%ED%95%9C%ED%8A%B9% EC%88%98%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95 (2021.12.27アクセス)

韓国教育部「障がい者等に対する特殊教育法施行令」

https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EC%9E%A5%EC%95%A0%EC%9D%B8%EB%93%B1%EC%97%90%EB%8C%80%ED%95%9C%ED%8A%B9%EC%88%98%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95%EC%8B%9C%ED%96%89%EB%A0%B9 (2021.12.27アクセス)

Lee Jeongrim, Kim Eunyoung, Eom Jiwon, Kang Kyungsook, "障がい乳幼児の統合保育・教育の現状と先進科の方案" 育児政策研究所. October 2012: 1-161.

Lee Kyungwon, Lee Miji, Chae Changhee, "A Study of Educational Core Elements of Transition Support from Special Class to Full Inclusion in Middle School". The Korea Journal of Learning Disabilities 18 (1), April 2021: 179-202.

Oxford English Dictionary [inclusive]

https://www.oed.com/view/Entry/93581?redirectedFrom=inclusive+education#ei d1189863090 (2022.1.5アクセス)

A Study of Inclusive Elementary Education in South Korea:

Current Situation and Issues

Sera AN Haruo MAGARI

The purpose of this study was to clarify the current status and issues of inclusive education in elementary education in Korea. In elementary education, there are three types of special education institutions for children with disabilities: special schools, special classes in general schools, and general classes in general schools. Also, all three institutions keep expanding every year. Among these three facilities, the number of children with disabilities enrolled in special classes is the largest, suggesting that the role of special classes is becoming more important. However, since special classes are required to cooperate with general class teachers, there may be issues in cooperation among teachers in inclusive education. In addition, it can be considered that the opinions of parents have a significant impact on the placement of special education subjects in special education institutions. In particular, the experience of inclusive childcare and education in infancy is likely to have a significant impact on the decision of parents of children with disabilities to choose an elementary school for their own children. Therefore, in the future, we would like to conduct an interview survey of parents who have experience with inclusive childcare in infancy and inclusive education in general schools to further examine their experiences with inclusive childcare and education before and after entering elementary school.

肢体不自由特別支援学校のキャリア教育と バリアフリー(旅行・宿泊)に関する研究の動向 一校外活動との関連性に着目して一

山本 和雄 鈎 治雄

1 はじめに

本稿は、肢体不自由特別支援学校の校外活動との関連性に着目して、キャリア教育と、旅行・宿泊に関連したバリアフリーに関する研究の動向について検討することを目的とする。

特別支援学校の校外活動は、遠足・集団宿泊的行事(小学部)、旅行・集団宿泊的行事(中学部・高等部)などの学校行事や、その他の授業で近隣の公共施設を利用する学習などが行われている。渡邉(2013, 2021)は特別支援学校の校外活動におけるキャリア教育について「移動する」・「泊まる」・「見る・体験する」活動などの面から言及し¹⁾、また、将来の夢・本人の願いとしてバスツアーでいろいろな所に行きたいという児童のための長期指導計画を示している²⁾。

修学旅行などの学校行事は学習を目的とした教育活動であり、日常における旅行・宿泊とは異なる面があるが、行事の訪問地における環境整備の動向に影響を受けるのは同様であろう。バリアフリーとは、障害のある人や高齢者だけでなく、あらゆる人の社会生活を困難にしているすべての分野でのバリア(障壁)の除去を意味し⁹⁾、国土交通省によれば2021年以降のバリアフリー整備目標を新たに設定して取り組みを強化している⁴⁾。これらの環境整備の動向は、障害のある児・者が社会における活動を充実させていく上で大きな要因といえる。

各特別支援学校では、様々な児童生徒のニーズに応じて、学習指導要領⁵に示されているように「キャリア教育」の推進に取り組んでいる。一方で、肢体不自由特別支援学校においては「在籍児童生徒の障害の重複化」や「医療的ケアを必要とする児童生徒の増加」などの現状が指摘⁶されており、また、車いすやストレッチャーなどを使用していて移動面などで困難を伴う場合が多いと考えられる。児童生徒が生活範囲を広げて校外でも充実した活動ができるように、キャリア教育のあり方や、また、バリアフリーの動向について知見を深めることは有意義であろう。

以上のような問題の所在を踏まえ、肢体不自由特別支援学校のキャリア教育と、旅行・宿泊に関連したバリアフリーに関する文献を概観し、研究の動向について検討し

ていきたい。

2 肢体不自由特別支援学校のキャリア教育に関する研究の動向

(1) 肢体不自由特別支援学校の児童生徒数などの現状

はじめに、肢体不自由特別支援学校の現状について、在学者数等の実際から確認 していきたい。

柴垣(2019)は、平成29年度までの特別支援教育資料(文部科学省)に基づいて 肢体不自由特別支援学校児童生徒の障害の重度・重複化を指摘している⁶。ここで は、令和2年度の特別支援教育資料⁷⁾を参考に、特別支援学校の在学者数や重度重 複障害学級在籍率の推移について、表1・2を作成した。

年度	視覚障害 (人)	聴覚障害 (人)	知的障害	肢体不自由	病弱 (人)
TF -12-00	1	1 1	` '	(/()	, ,
平成28	5,587	8,425	126,541	31,889	19,559
平成29	5,317	8,269	128,912	31,813	19,435
平成30	5,315	8,164	130,817	31,676	19,227
令和元	5,083	8,175	131,985	31,094	18,864
令和 2	4,978	7,850	133,308	30,905	19,240
学校数:校	86	119	790	352	158
学級数:学級	2,117	2,789	31,799	12,284	7,653
単一障害:人	1,787	4,270	95,967	3,021	2,081
重複障害:人	3,191	3,580	37,341	27,884	17,159

表 1 特別支援学校(学校設置基準)在学者数の推移(国・公・私立計)

表 2 特別支援学校(学校設置基準)障害種別重度重複障害学級在籍率の推移(国・公・私立計)

		丿	・・中学	部				高等部		
年度	視覚障害%)	聴覚障害%)	知的障害%)	肢体不自由%	病弱・身体虚弱%)	視覚障害%)	聴覚障害%)	知的障害(%)	肢体不自由%	病弱・身体虚弱%)
平成28	41.4	27.1	29.5	55.4	43.2	18.5	16.9	14.1	33.3	31.0
平成29	40.6	27.8	28.9	54.0	43.4	18.7	18.0	14.1	32.2	31.1
平成30	40.8	28.8	27.8	53.5	42.5	19.9	18.5	14.0	32.3	30.6
令和元	38.4	28.7	26.2	52.0	41.3	20.7	18.7	13.7	32.2	30.6
令和 2	38.1	28.9	25.9	51.6	41.7	22.6	19.4	14.4	33.9	32.2

^{*}文部科学省資料⁷⁾(複数の障害種を対象としている学校はそれぞれの障害種ごとにカウントしている)・先行研究⁶⁾より筆者作成

^{*}文部科学省資料7)・先行研究6)より筆者作成

^{*}学校数、学級数、単一障害・重複障害の人数は令和2年度の数である

表1によると特別支援学校の在学者数は、知的障害が増加傾向にあるのに比べて、 肢体不自由その他の障害種は変化が少ない。しかし、令和2年度における単一障害・ 重複障害の人数をみると、肢体不自由や病弱では重複障害の割合が多いことが分か る。

表2によると重度重複学級在籍率は、小・中学部で肢体不自由50%以上・病弱40%以上、高等部で肢体不自由・病弱ともに30%以上であり、肢体不自由はやはり他の障害種に比べて割合が多くなっている。

最近の文部科学省による資料の一部を参考にしたものであるが、肢体不自由特別支援学校の児童生徒が障害の重度・重複化の傾向にあることが改めて確認できよう。

(2) 肢体不自由特別支援学校のキャリア教育に関する文献の検討

2011年の文部科学省中央教育審議会答申(「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」)で、キャリア教育は「一人ひとりの社会的・職業的自立に向けて、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義され、キャリア発達は「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と定義されている80。

特別支援学校においては、2009年改訂の学習指導要領にキャリア教育の文言が明記され⁹⁾、2019年改訂の学習指導要領においてもキャリア教育の推進について述べている⁵⁾。

国立特別支援教育総合研究所(2011)からは、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニングマトリックス(試案)」が示され¹⁰⁾、特別支援教育分野において影響を与えている。

渡邉(2013)は、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニングマトリックス (試案)」 $^{10)}$ を検討しつつ、キャリアには「ワークキャリア」と「ライフキャリア」があり、働く力(ワークキャリア)の周囲にある生きる力(ライフキャリア)を育成する意義について言及している 10 。

ここで、肢体不自由特別支援学校のキャリア教育に関して、学術誌・大学紀要における文献を通して、研究の動向を概観していきたい。本稿で検討しようとする目的に沿って、最近の文献から6本(2015~2020年)を抽出した。

脇田ら(2015)は、肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の理解や取り組みの現状と課題を明らかにすることを目的として、教員を対象に質問紙調査を行い、各学部(小学部・中学部・高等部)や児童生徒の実態(肢体不自由単一障がい・重度重複障がい)に応じて分析している。その結果、肢体不自由単一障がいの児童生徒における特徴として「進学における指導」、重度重複障がいの児童生徒においては「障がいの重度重複化におけるキャリア教育の困難さ」・「人的・社会的資源の確保」などの課題があることが示唆された¹¹⁾。

清水(2018)は、肢体不自由特別支援学校における授業をキャリア教育の視点から 分析した。高等部の作業学習(就業体験班)における清掃活動の指導案を分析すると、 多くのキャリア教育の視点が盛り込まれており、その内容を確認することができた。 今後の課題として、高等部だけの取り組みではなく、肢体不自由特別支援学校全体と して、教育課程のつながりや工夫について検討する必要があることを述べている¹²⁾。

越智ら(2018)は、キャリア教育に対する教員の意識を明らかにし、肢体不自由児本人の願いを活かした授業づくりのあり方を検討することを目的として、肢体不自由特別支援学校(2校)の教員を対象に質問紙調査を行った。各学部(小学部・中学部・高等部)や各教育課程(準ずる教育課程・知的代替の教育課程・自立活動を主とする教育課程)に応じて分析し、自立活動を主とする教育課程は「将来につながる授業」のイメージが他の教育課程に比べて低いなどの結果が示唆された。考察では、国立特別支援教育総合研究所の「キャリアプランニングマトリックス(試案)」は知的障害を対象にしているため、肢体不自由の場合では障害の重度化に対応したカテゴリーが必要であることに言及している。障害の重度重複化が進んでいることから、児童生徒が「夢や願い」を表現できるようにする指導を含め、本人の「夢や願い」について複数の人の目で把握して教育活動に取り入れていくなどの課題を指摘している¹³。

また、越智ら(2019)は、肢体不自由児童生徒のキャリア教育で取り上げられる指導内容について整理し、実態に応じた指導内容について検討することを目的として、肢体不自由特別支援学校(25校)の教員を対象に質問紙調査を行った。因子分析で5つの因子が抽出され、第1因子の「健康の維持増進と心理的充実」には、「地域の機関、施設の活用」・「余暇活動への参加」・「芸術鑑賞」・「音楽鑑賞」・「好きなことや得意なことの習得」などと共に「病気の進行の予防」・「体力の向上、維持」などの指導内容が含まれていて、キャリア発達と肢体不自由児童生徒の心身の関連を強く想定していることが示唆された。各因子について学部や児童生徒の実態において有意差が確認され、近年は障害が重度化・重複化・多様化しており、各教員が児童生徒個々の実態に応じて丁寧な指導をしていることが示唆された¹⁴。

森山ら(2020)は、重度・重複障害のある児童生徒へのキャリア教育の動向について、指導内容と実践内容から概観している。指導内容については、インターネット検索による調査で得られた2件の資料を通して、自立活動を主とする教育課程で学ぶ児童生徒を対象とした「基礎的・汎用的能力」に基づくキャリア教育の要素について整理した。実践の動向については、概観した実践報告はいずれも肢体不自由特別支援学校による報告であり、各校が「基礎的・汎用的能力」に基づくキャリア教育の要素や指導内容を独自に整理していることに言及している¹⁵。

斎藤ら(2020)は、肢体不自由特別支援学校(1校)教員を対象に、同学校に通う 児童生徒に対するキャリア教育の指導内容と教員の意識を検討するために質問紙調査 を行った。重度重複課程でのキャリア教育の在り方が課題として挙がり、「意欲や関 心があっても、マヒなどのためできることが限られてしまう」、「本人の願いを十分に理解して将来に繋げていく教育」、児童生徒自身の「経験不足」などの回答があった。興味・関心はあるが障害のため行動範囲が限られている児童生徒への指導について教員自身に迷いがあると考えられること、また、児童生徒が経験不足であると本人も自分の将来を考えにくく、どう経験不足を解消していくかが難しい課題であることなどに言及している¹⁶⁾。

以上の文献から、肢体不自由特別支援学校には準ずる教育課程、知的代替の教育課程、自立活動を主とする教育課程などで学ぶ様々な児童生徒が在籍し、キャリア教育に対する多様な視点がみられるといえよう。知的障害を対象としたキャリア教育の考え方では対応しにくい場合があることも指摘されている。小学部から高等部へと学部・学年が上がるごとにキャリア発達に応じた支援を図り、教育課程のつながりにも留意している。卒業後に進学や就労をする児童生徒に応じたキャリア教育も行われているが、一方で、障害の重度化・重複化・多様化などの要因により、児童生徒は行動に制限があって生活範囲が広がりにくく、本人の願いの表現も困難な場合があり、個々に応じた丁寧な支援が必要なことが示唆された。ワークキャリアの育成を含みながら、多様な児童生徒に応じたライフキャリアの支援に取り組んでいることが想定される。

校外活動に直接関連した内容として、越智ら (2019) の研究によれば、「地域の機関、施設の活用」などの指導内容は、「病気の進行の予防」「体力の向上、維持」などの心身に関わる指導内容と結びつきが強いことが示唆された¹⁴⁾。肢体不自由特別支援学校の児童生徒にとって、家庭や学校の外において活動することは、心身の健康・安全に一層の配慮を要するなどの課題があるといえよう。

児童生徒が健康・安全に留意しながら活動範囲を広げ、生涯を通して、地域の施設の活用や、旅行・宿泊などを楽しむ生活を送ることはライフキャリア発達の一つであり、その支援のためにも校外活動に関する課題に取り組んでいく意義は大きいと考えられる。

3 旅行・宿泊に関連するバリアフリーについての研究の動向

(1) バリアフリー・ユニバーサルツーリズムの現状

旅行・宿泊に関連するバリアフリーの現状について、施策や整備状況などから確認 していきたい。

内閣府広報室によれば、バリアフリーという言葉は、もともと建築用語として道路 や建築物など物理的なバリア(障壁)の除去という意味で使われてきたが、現在では 障害のある人や高齢者だけでなく、あらゆる人の社会参加を困難にしているすべての 分野でのバリア(障壁)の辞去を意味し、物理的、制度的、文化・情報面、意識上の バリアなどがあることが述べられている³⁾。

2006年には「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律」(バリアフリー法)が制定され、2018年、2020年の改正を経ながら、バリアフリー化の整備が図られている。

様々な施設における近年のバリアフリーの整備状況について確認するために、国土 交通省資料 $^{17)}$ ¹⁸⁾ や先行研究 $^{31)}$ を参考に、表 3 を作成した。

	施設など	2013年度末 達成状況 (*1)	2019年度末 達成状況
鉄道	鉄軌道駅 鉄軌道車両	83% 60%	92% 75%
バス	バスターミナル ノンステップバス リフト付きバス等	82% 44% 4%	95% 61% 5%
船舶	旅客船ターミナル 旅客船	88% 29%	100% 48%
航空	航空旅客ターミナル 航空機	85% 93%	87% 99%
タクシー	福祉タクシー車両	13,978台	37,064台
道路	特定道路	83%	63% (*2) (*3)
都市公園	園路及び広場	48% (*1)	57% (*2)
路外駐車場	特定路外駐車場	51%	65% (*2)
建築物	特別特定建築物	54% (*1)	61% (*4)
		*1:2012年度末の 数値	*2:2018年度末の数値 *3:重点整備地区内の主要な 生活関連経路を構成する 道路約4,450kmが対象 *4:2,000㎡以上の特別特定建 築物(公立小学校等は除 く)

表3 各施設のバリアフリー整備の達成状況

国土交通省資料17)18)・先行研究25)より筆者作成

表3の国土交通省資料によると、様々な公共施設や交通機関においてバリアフリーの整備が進められている現状が確認できる。「ユニバーサルデザインの街づくりとバリアフリーの推進」(国土交通省)によれば、2021年度以降の新たな整備目標が設定され、地方部を含めたバリアフリー化や、「心のバリアフリー」の推進などが図られている⁴⁾。

次に、ユニバーサルツーリズムに関する調査を取り上げたい。

観光庁によると、「ユニバーサルツーリズムとは、すべての人が楽しめるよう創られた旅行であり、高齢や障がい等の有無にかかわらず誰もが気兼ねなく参加できる旅行」を目指しているとし、ユニバーサルツーリズムの促進事業を図っている¹⁹⁾。

「ユニバーサルツーリズム促進業務報告書 には「旅行会社へのアンケート調査 |・

「ユニバーサルツアーの実証事業の実施」・「宿泊施設におけるバリアフリー情報発信の検討及びマニュアル作成」などの内容が記載されており 20 、その調査の一部を抜粋して表 $4\cdot 5$ を作成した。

表 4 旅行会社へのアンケート調査結果のまとめ

○障害者等の旅行の取り扱いに関	する現状について
Q. 過去、障害者等の旅行の取扱 実績はありますか?	・「はい」が51%、いいえが49%
Q. 障害者等の旅行の取扱状況及びご意向を教えてください。	・「取扱している」が37%、「今後取扱していきたい」が 12% で約半数を占める ・「現時点で取扱の予定はない」が 38%である
Q. 障害者等の旅行の取扱に関する課題を教えてください。	・「訪問先でのサポート体制の確保」、「受入が可能な運輸・宿泊機関・食事等観光施設の確保」、「専門知識の習得・人材育成」、「訪問 先の最新バリアフリー情報提供機関の不足」が 60%程度を占める
Q. 障害者の旅行の取扱実績別の クロス集計	・取扱実績がある事業者では「受入が可能な運輸・宿泊機関・食事等観光施設の確保(69%)」が最も多い・実績がない事業者では「専門知識の習得・人材育成(69%)」、「訪問先でのサポート体制の確保(66%)」が多い・「採算性の確保」では、取扱実績がある事業者は35%、取扱実績がない事業者は17%であり、大きな差がある
○障害者等への対応について	
Q. 障害者等への対応の内容について教えてください	・障害者等への対応の内容をみると、「旅行(運輸・宿 泊機関、食事・観光施設)の手配」が35%と最も多い ・「募集広告等で障害者等の参加も可能とした一般の企 画旅行商品の販売」、「専ら 障害者等を対象とした企 画旅行商品の販売」、「従業員への対応マニュアル整備 や研修実 施等の実施」が6%程度である

観光庁資料20)より筆者作成

表4の旅行会社の回答によると、障害者等の旅行の取扱実績は約半数、「取扱している・今後取扱いしていきたい」も約半数という現状が確認できる。旅行の取扱や障害者等への対応として、受入が可能な施設の確保とともに、訪問先のバリアフリー情報提供や、専門知識の習得・人材育成などの様々な課題が挙げられている。

表 5 障害者団体へのヒアリング調査の結果

 障害があっても楽しむことのできる配慮のあるツアーが選ばれる。ま良いツアーや宿泊施設にはリピーターが増える 視覚障害 ・味覚、触感、振動、音、嗅覚等五感にうったえる体験型のツアーが人気ある。・クラブツーリズムが販売している視覚障害者向けの「ドライブ体験」は加したが、常連客が多く、新規の参加が難しいほど人気が高い。 発達障害 ・発達障害者は手を動かすものづくり等マニアックな体験を好む傾向がある。・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」があるとい。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体可能である)・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経野積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへの遺いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしたながる。 聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んでき 	○障害者が望	む、企画型旅行商品(ツアー)
ある。 ・クラブツーリズムが販売している視覚障害者向けの「ドライブ体験」に加したが、常連客が多く、新規の参加が難しいほど人気が高い。 発達障害 ・発達障害者は手を動かすものづくり等マニアックな体験を好む傾向がある。 ・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」があるでい。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体可能である) ・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経野積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへの遺いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしたながる。 聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んで	共通	・参加したいと思うツアーは障害の有無に関わらず共通である。その中で、 障害 があっても楽しむことのできる配慮のあるツアーが選ばれる。また、 良いツアーや宿泊施設にはリピーターが増える
加したが、常連客が多く、新規の参加が難しいほど人気が高い。 発達障害 ・発達障害者は手を動かすものづくり等マニアックな体験を好む傾向がる。 ・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」がある。 い。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体可能である) ・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経り積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへの遺いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしにながる。 聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んでき	視覚障害	
る。 ・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」がある。 い。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体可能である) ・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経野横むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへる造いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしいながる。 聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んで		・クラブツーリズムが販売している視覚障害者向けの「ドライブ体験」に参加したが、常連客が多く、新規の参加が難しいほど人気が高い。
・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」がある。い。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体可能である) ・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経野 積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへる 遣いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしい ながる。 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んで	発達障害	・発達障害者は手を動かすものづくり等マニアックな体験を好む傾向があ る。
・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経り 積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへの 遺いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしい ながる。 聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んでき		:・現地まで移動せずに楽しむことができる「バーチャルツアー」があると良い。(制約となる移動を回避でき、興味があることをピンポイントで体験
聴覚障害 ・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んで美術・増加館等への口傷りのなったツアーな会画・実施している。		・初めてのことに不安を感じる傾向があるため、一般ツアーへの参加経験を 積むための「予習ツアー」があると良い。障害者及び家族は、周りへの気 遣いから旅行を諦めているケースが多いため、潜在需要の掘り起こしにつ
・ 筆談対応でも情報を確認することはできるが、特に、旅行中は手話通言 ・ きのツアーがあると情報を確認しやすく楽しみが増える。	聴覚障害	・旅行会社が実施するツアー以外にも、障害者団体でグループを組んで美術館、博物館等への日帰りのタッチツアーを企画・実施している。 ・筆談対応でも情報を確認することはできるが、特に、旅行中は手話通訳付きのツアーがあると情報を確認しやすく楽しみが増える。
ことが多い。そのため、広い温泉を楽しむことができるツアーへのニー は高い。	肢体不自由	・介助が必要のない車いす使用者もいるため、移動手段のみ配慮したツアー
○ツアー催行時に留意すべき点	○ツアー催行	時に留意すべき点
Ⅰ 計の様式と違うため、当日改めて診断書を記入した経験がある。必要	共通	・普段行き慣れていない場所に行くため疲れやすい。 ・過去に参加したツアーで、事前に診断書を旅行会社に提出したが、航空会 社の様式と違うため、当日改めて診断書を記入した経験がある。必要書類 を事前に 確認することで安心してツアーに参加できる環境が必要である。
視覚障害 ・視覚障害でも音やにおい等で旅行先の状況を感じることができる。旅行にガイドをする場合には、周りの情景も説明してもらえると良い。	視覚障害	・視覚障害でも音やにおい等で旅行先の状況を感じることができる。旅行中 にガイドをする場合には、周りの情景も説明してもらえると良い。
る。手話通訳は対象者のみしか情報が届かないが、文字変換アプリ等れば、障害者も外国人も情報を得ることができる。 ・施設側が聴覚障害のある観光客にタブレットを貸し出し、遠隔手話通説利用できるようにすることもサービスの一つと考えられる。 ・旅行中の集合場所等の重要な情報は紙に書いて共有する他に最近はスプ	聴覚障害	・施設側が聴覚障害のある観光客にタブレットを貸し出し、遠隔手話通訳を 利用できるようにすることもサービスの一つと考えられる。 ・旅行中の集合場所等の重要な情報は紙に書いて共有する他に最近はスマートフォンが普及しているため LINE を活用することもアイディアのひと
肢体不自由 ・事前に車いす対応トイレの場所、利用できるタイミング等の情報提供で ると良い。	肢体不自由	事前に車いす対応トイレの場所、利用できるタイミング等の情報提供があると良い。

観光庁資料20)より筆者作成

表5の障害者団体への調査結果によると、ツアーにおいて望むことや留意点について、障害によって異なるものや、共通したものまで様々な回答がなされていることが確認できる。実際の旅行者は、単一障害だけでなく重複障害の場合もあると考えられ、また、介助の必要がなくて移動手段のみの配慮を望む回答(肢体不自由)などもあり、これらの様々なニーズに対応していくこともユニバーサルツーリズム促進の課題といえよう。

(2) 旅行・宿泊に関連するバリアフリーに関する文献の検討

旅行・宿泊と関連するバリアフリーについて、学術誌・大学紀要における文献を通して、研究の動向を概観していきたい。本稿で検討しようとする目的に沿って、最近の文献から5本(2015~2019年)を抽出した。

中田ら(2015)は、日本全国における宿泊施設のバリアフリー整備率やバリアフリーの現状を把握するために、全国の宿泊施設を対象としてアンケート調査を行った(回答数515施設)。車いす使用者用客室は車いすでの移動等に配慮した計画がなされているが、車いす使用者客室の設置率は低いことが結果として示された。「車いす使用車客室」だけでバリアフリー整備について対応することは困難であることと、「一般客室」においてもバリアフリー化の整備を進めることで、より多くの人々にとって宿泊しやすい環境となると述べている²¹⁾。

さらに、中田ら(2016)は、宿泊施設対象の調査²¹⁾を旅館とホテルに区分し、それぞれの建物種別についてバリアフリー整備率等を調査した。旅館とホテルともに、「出入口等における空間の確保」や「浴室や便房での手すりの設置」について、一般客室と車いす使用車客室とでバリアフリー整備率に大きな差がある等の課題があることを指摘している²²⁾。

伊藤(2018)は、日本における各地のバリアフリーの進展について幅広く検討している。日本人の国内観光が縮小傾向ではあるが、障害者、車いす利用者の観光が増えている事例を紹介し、障害者・高齢者の旅行体験率と旅行希望の統計からバリアフリー観光の必要性について述べている。また、バリアフリー観光を支える組織として、バリアフリーツアーセンターの設置の意義に言及している。バリアフリーとユニバーサルデザインの相違についての見解が示され、個々人に合ったバリアフリーを考えることが適切であると述べている²³⁾。

竹内(2019)は、旅行業者の意識改革とその実践によりユニバーサルツーリズムが促進されることを明らかにするために、観光庁の旅行業者調査の検討や、バリアフリー旅行に特化した専門旅行業者にインタビュー調査を行っている。観光庁の旅行業者調査アンケートでは、ユニバーサルツーリズムは「事故などのリスクが大きい」との旅行業者の回答が多く、クレームと責任に対する不安がユニバーサルツーリズムに取組めない最大要因であると指摘している。考察ではいくつかの施策を提案し、旅のユニバーサルデザイン化を図ることによって、社会が成熟していくことにつながると述べている²⁴。

王(2019)は、日本と中国における観光都市でそれぞれの自国民旅行者を対象にアンケート調査を行い、ハード面(旅行先の設備など)、ソフト面(旅行先の情報など)、心理面(旅行先のサービスなど)のバリアフリー観光へのイメージにどのような相違点があるかを検証した。日本人観光客は中国人観光客に比べて「旅行先ソフト面のバリアフリー化」に重点を置いているのに対し、中国人観光客は「旅行先ハード面のバ

リアフリー を重視しているなどの相違点が挙げられている²⁵⁾。

以上の資料や抽出した文献から、鉄道・バス・道路や宿泊施設などにおけるバリアフリー化や、バリアフリーツアーセンター設置などの様々な進展がみられる。しかし、旅館・ホテル内を細かく検討するとバリアフリー整備率に差があることなども指摘されており、様々な施設における環境整備が一層望まれる。また、施設における設備などのハード面だけでなく、旅行先の情報提供やサービスなどのソフト面・心理面におけるバリアフリー化には、多くの課題があることが伺える。

伊藤(2018)は個々人に応じたバリアフリーを考えることが適切であると述べており²³⁾、観光庁の障害者団体へのヒアリング調査において「介助が必要のない車いす使用者もいるため、移動手段のみ配慮したツアーがあっても良い(肢体不自由)」との回答²¹⁾もあったように、旅行者によって除去するべきバリア(障壁)も異なるといえる。旅行者の個々のニーズに合わせた対応が図られ、ハード面を含めてソフト面・心理面における細やかな配慮が得られることで、より満足度が高まると考えられる。

特別支援学校の旅行・宿泊を伴う校外活動もまた、訪問先がアクセスしやすい設備であることや、旅行・宿泊先の有意義な情報やサービスを通して楽しい体験や温かい交流ができたりすることで、充実した活動が実施できるであろう。

4 まとめと今後の課題

肢体不自由特別支援学校のキャリア教育について、先行研究の動向より、様々な教育課程の児童生徒が在籍することに応じて、キャリア教育に対する多様な視点がみられた。進学や就労に向けた支援や、障害の重度・重複化・多様化の課題に応じた支援など、ワークキャリアを含んだライフキャリア育成に取り組んでいることが想定された。校外活動については、抽出した先行研究で直接関連する記述はやや少なかったが、キャリア教育に位置づけた研究が進められることは有意義であろう。

旅行・宿泊に関連するバリアフリーについて、先行研究の動向より、旅行・宿泊先の設備などのハード面だけでなく、旅行先の情報提供などのソフト面や、旅行先でのサービスなどの心理面について課題があることが示唆された。障害のある児・者は移動に困難が伴う場合があり、社会における活動・参加の幅を広げられるよう、バリアフリーの一層の進展が望まれる。旅行・宿泊もまた、日常的かつ生涯にわたる社会的活動・参加として生活を豊かにするものであり、バリアフリーの進展によって充実した旅行・宿泊が可能になることは、ライフキャリアの支援につながるものと考えられる。

特別支援学校における小学部の遠足・集団宿泊的行事、中学部・高等部の旅行・集団宿泊的行事は、学部・学年が上がるごとに訪問地の範囲が広がり、宿泊の日数が増

えるなど、活動の幅がより広がっていくことが想定される。それはキャリア発達の一側面といえるが、一方で、障害の重度化などの要因によって旅行・宿泊の様々な場面で困難を伴う場合があり、バリアフリーを含めた様々な支援が必要となるであろう。

筆者らは、肢体不自由特別支援学校の校外活動における支援のあり方や課題について、調査・研究を進めたいと考えている。その際に、キャリア教育の視点でとらえることや、バリアフリー環境との関連性に着目していくことなど、様々なアプローチから研究を深めることによって有益な知見が得られるように検討していきたい。

参考文献

- 1) 渡邉昭宏 「みんなのライフキャリア教育『仕事力』 + 『暮らす力』 『楽しむ力』 で『生きる力』 に | (明治図書出版株式会社, 2013) p9-48, p104-110
- 2) 渡邉昭宏 「余暇支援・意思決定支援×ライフキャリア教育」(明治図書出版株式会社, 2021) p52-61
- 3) 内閣府大臣官房政府広報室 政府広報オンラインホームページ 「知っていますか?街の中のバリアフリーと『心のバリアフリー』」
 - https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201812/1.html 最終閲覧2021.12.28
- 4) 国土交通省ホームページ 「ユニバーサルデザインの街づくりとバリアフリーの 推進 |
 - https://www.mlit.go.jp/sogoseisaku/barrierfree/content/001402338.pdf 最終閲覧2021.12.28
- 5) 文部科学省 『特別支援学校高等部学習指導要領』(海文堂出版, 2019)
- 6) 柴垣登 「児童生徒数や教職員数などの学校規模から見た肢体不自由特別支援学校の現状と課題」(『立命館教職教育研究』第6号, 2019)
- 7) 文部科学省ホームページ 「特別支援教育資料(令和2年度) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00009.htm 最終閲覧2021.12.28
- 8) 文部科学省中央教育審議会 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)
 - https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf 最終閲覧2021.12.28
- 9) 文部科学省 「特別支援学校高等部学習指導要領」(海文堂出版, 2009)
- 10) 国立特別支援教育総合研究所編著「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」(ジアース教育新社, 2011)
- 11) 脇田耕平・藤井梓・河合俊典・池永真義・冨永光昭 「肢体不自由特別支援学校 における「新しい」キャリア教育の実態と課題 - 近畿 2 府 4 県の肢体不自由特別

- 支援学校への質問紙調査を通して 」(『大阪教育大学紀要 第IV部門』第64巻第 1号, 2015) p177-186
- 12) 清水浩 「肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の授業作りに関する一 考察 | (『山形県立米沢女子短期大学紀要』第54号, 2018) p55-63
- 13) 越智文香・越智彩帆・樫木暢子・苅田知則・加藤公史 「キャリア教育に関する 肢体不自由特別支援学校教員の意識調査 - 子どもの「夢や願い」と授業実践との 関連 - (『Jornal of Inclusive Education』vol.4, 2018) p74-86
- 14) 越智文香・越智彩帆・樫木暢子・苅田知則・加藤哲則 「肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討」(『Jornal of Inclusive Education』vol.6, 2019) p10-26
- 15) 森山貴史・佐々木全・名古屋恒彦 「重度・重複障害のある児童生徒へのキャリア教育の動向・指導内容と実践内容に着目して・」(『岩手大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要』第19号, 2020) p149-160
- 16) 斎藤遼太郎・斎須依恵・三橋翔太・田中亮・奥住秀之 「肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の指導内容と教員の意識」(『茨城キリスト教大学紀要Ⅱ社会・自然科学』第54号、2020) p131-141
- 17) 国土交通省ホームページ 「バリアフリー施策・ユニバーサルデザインの考え方 に基づく施策の推進について」
 - https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kurashinoshitsu/bunkakai1/dai2/siryou2.pdf 最終閲覧2021.12.28
- 18) 国土交通省ホームページ 「バリアフリー法に基づく基本方針における時期目標 について (最終とりまとめ) (概要)」
 - https://www.mlit.go.jp/report/press/content/001373537.pdf 最終閲覧2021.12.28
- 19) 観光庁ホームページ 「ユニバーサルツーリズムについて https://www.mlit.go.jp/kankocho/shisaku/sangyou/manyuaru.html 最終閲覧2021.12.28
- 20) 観光庁ホームページ 「ユニバーサルツーリズム促進業務報告書」 https://www.mlit.go.jp/common/001284685.pdf 最終閲覧2021.12.28
- 21) 中田弾・牟田聡子・八藤後猛 「車いす使用者客室に関する全国調査からの考察 宿泊施設におけるバリアフリー化に関する研究」 その1 『日本建築学会計画系 論文集』第80巻第711号, 2015) p1047-1055
- 22) 中田弾・牟田聡子・八藤後猛 「宿泊施設の建物種別の違いによるバリアフリー 化に関する考察 宿泊施設におけるバリアフリー化に関する研究」 その 2 『日本 建築学会計画系論文集』第81巻第724号, 2016) p1251-1258
- 23) 伊藤薫 「日本のバリアフリー観光政策の進展について 高山市の福祉観光都市 政策とバリアフリーツアーセンター」(『Review of Economics and Information

Studies Vol.19 No1 · 2, 2018) p 1 -36

- 24) 竹内敏彦 「ユニバーサルツーリズム促進に向けた考察 旅行業者の意識改革と その実践 - 」(『日本国際観光学会論文集』第26号, 2019) p23-31
- 25) 王新然 「バリアフリー観光へのイメージに関する研究 日・中の観光客へのアンケート調査に基づいて 」(鹿児島国際大学大学院経済学研究科地域経済政策専攻博士学位論文, 2019)

Research Trends on Career Education in Special Needs Schools for the Physically Challenged and Barrier-Free (Travel and Accommodation)

— Focusing on the Relationship with Out-of-School Activities —

Kazuo YAMAMOTO Haruo MAGARI

This paper examines trends in research on career education and barrier-free access related to travel and lodging, with a focus on its relevance to out-of-school activities at special needs schools for the physically disabled.

Students from various educational programs were enrolled in the special needs school for the physically disabled, and diverse perspectives on career education were observed.

It was suggested that there are issues related to barrier-free travel and lodging, such as the physical facilities and the provision of information and services at travel destinations.

It is expected that useful knowledge will be obtained by deepening the research on out-ofschool activities at special needs schools for the physically disabled from various approaches, such as taking a career education perspective and focusing on the relationship with barrier-free environments.

韓国における「特殊教育支援センター」の役割と 支援の工夫

- 障害児の進路教育面のサポートを中心に -

李 官貞 鈎 治雄

1 はじめに

韓国における「特殊教育支援センター」の設置及び運営は、1994年改正された特殊教育振興法によって施行されるようになった。特殊教育振興法の改正は歴史的な特殊教育の発展過程に関する方向転換を図るためであり、障害児・生徒たちが望む教育環境を整えることに焦点が置かれた結果である。これ以降、韓国における特殊教育の環境は大きく変化するようになった。

さらに、「特殊教育支援センター」の設置および運営などに関する必要な事項については大統領令で定め、業務を支援する公共機関、教育監が設置・運営等、韓国の特殊教育の伝達および支援体系に関連した問題点を解決することで、障害児・生徒の教育権を保障し、適切な教育サービスを提供している。そして、「特殊教育支援センター」は、2001年から地域中心の特殊教育支援体制として運営されている。

韓国の特殊教育院教育年次報告書(2010)によると、2007年5月25日、障害者等に対する特殊教育法が公布され、「特殊教育支援センター」の設置および運営に関する法的根拠に基づいて、より多くの特殊教育対象生徒、障害者保護者、教員、地域住民の時・空間を超えた多様なニーズも次第に増大することとなった。さらに、知識情報化社会の到来とともに、需要者の多様なニーズに応えるためには、特殊教育関連の情報サービス支援体制を構築し、特殊教育関連のサービスの役割と機能を強化することで、より質の高い支援活動を提供する必要性があることが指摘されている。

昨今の韓国における教員養成課程は、特殊学校(級)に在職している教師による全ての特殊教育対象者の障害類型に相応しい教育方法や教育指導内容に関する専門性を期待することは難しい状況にあった。したがって、「特殊教育支援センター」の設置及び運営は、地域中心の特殊教育対象になる障害児・生徒、また家族および教員に対する支援サポートの強化を意味する重要な政策であったといえる。

表1のように「特殊教育支援センター」の設立は、第2次障害者福祉発展5ヵ年度計画に基づいているし、特殊教育発展総合計画(2003-2007年)で示され、2007年5月25日付けで、設置するようになった。障害者等に対する特殊教育法の第11条で

は、診断および治療のための専門医療機関への依頼や関係機関との協力、そして連携 体系の構築、生涯教育に関する業務等を行うとされている。

そこで、本稿では、韓国における特殊教育環境の整備に大きな影響を及ぼしている「特殊教育支援センター」の設立の背景と役割を考察することに焦点をあてたい。その上で、障害児教育をサポートする援助サービス体制である「特殊教育支援センター」が援助している進路教育面のサポートの事例と諸外国で実施されている援助サービスを比較検討する。加えて、日本の「学校心理学」の4つの援助領域の観点から、韓国の「特殊教育支援センター」の援助サービスが、どのように関連付けられているかを考えみたい。さらに今後、共生社会において、一人ひとりが、障害児教育を円滑にサポートできるための援助サービスや役割には、学校や家庭および地域の連携が重要であると考えられるので、こうした観点から援助や協力の必要性および課題について検討したい。

表 1 韓国における「特殊教育支援センター」の設置基準と運営

館を含む)など特殊教育対象者をはじめとする地域住民がアクセス便利なしやすい場所に設置しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法」第1条第2項)。 ・教育監は「特殊教育支援センター」を設置する際に、その業務を遂行できる独立した空間を確保しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第1項)。 ・教育監は、地域の地理的特性および特殊教育の需要などを考慮し、必要な場合は一つの下級教育行政機関に2ヶ所以上の「特殊教育支援センター」を設置・運営することができる(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第3項)。 ・特殊教育対象者に効果的な進路および職業教育を支援するため、関連機関との協議体を構成しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法」第23分第3項)。 ・担当業務を効率的に遂行するために、関連機関との連携体制を構築し、協力して業務を遂行することができる(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第4項)。 ・教育監は、「特殊教育支援センター」の診断評価過程で障害が疑われる乳幼りまたは生徒が以前に医療的診断を受けていない場合は、医療的診断を保健所病院または医院に依頼しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法が行令」第7条第5項)。 ・教育監は、上記の通り医療診断を保健所、病院または医院に依頼した場合、その費用を負担しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行令」		·
合は一つの下級教育行政機関に2ヶ所以上の「特殊教育支援センター」を設置:運営することができる(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第3項)。 ・特殊教育対象者に効果的な進路および職業教育を支援するため、関連機関との協議体を構成しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法」第23条第3項)。 ・担当業務を効率的に遂行するために、関連機関との連携体制を構築し、協力して業務を遂行することができる(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第4項)。 ・教育監は、「特殊教育支援センター」の診断評価過程で障害が疑われる乳幼りまたは生徒が以前に医療的診断を受けていない場合は、医療的診断を保健所病院または医院に依頼しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法が行令」第7条第5項)。 ・教育監は、上記の通り医療診断を保健所、病院または医院に依頼した場合、その費用を負担しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行令」	設置基準	特殊学級が設置された一般の小中·高校または管轄地域の官公署(障害者福祉館を含む)など特殊教育対象者をはじめとする地域住民がアクセス便利なしやすい場所に設置しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法」第11条第2項)。 ・教育監は「特殊教育支援センター」を設置する際に、その業務を遂行できる独立した空間を確保しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行
第7条第6項)。 ・特殊教育を受けるために、最も基本的に必要な診断・評価を行う場所である。 特殊教育対象者の早期発見、特殊教育対象者の診断・評価、情報管理、特殊 教育研修、教授・学習活動の支援、特殊教育関連サービスの支援、巡回教育 などを担当する。	運営	・特殊教育対象者に効果的な進路および職業教育を支援するため、関連機関との協議体を構成しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法」第23条第3項)。 ・担当業務を効率的に遂行するために、関連機関との連携体制を構築し、協力して業務を遂行することができる(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第4項)。 ・教育監は、「特殊教育支援センター」の診断評価過程で障害が疑われる乳幼児または生徒が以前に医療的診断を受けていない場合は、医療的診断を保健所、病院または医院に依頼しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第5項)。 ・教育監は、上記の通り医療診断を保健所、病院または医院に依頼した場合、その費用を負担しなければならない(「障害者等に対する特殊教育法施行令」第7条第6項)。 ・特殊教育を受けるために、最も基本的に必要な診断・評価を行う場所である。特殊教育対象者の早期発見、特殊教育対象者の診断・評価、情報管理、特殊教育研修、教授・学習活動の支援、特殊教育関連サービスの支援、巡回教育

出所;韓国教育部「障害人等に対する特殊教育法」(2007) を参考に筆者作成。

2 先行論文の検討

本研究の調査および分析の内容に関連する先行研究としては、まず、クォン・テクファンほか(2008)がある。この研究では、「特殊教育支援センター」の役割の重要度と実行度の違いを分析している。そこでは、「特殊教育支援センター」を実際に担当している運営者が認識する「特殊教育支援センター」の役割の重要度と、実行度間の格差を縮める実践戦略と研修、および広報機能を補完の必要性について強調している。加えて、特殊教育専門人材の専門性向上あるいは専門人材を増大させなければならず、また、地域社会や特殊学級、統合学級などと緊密な連携・協力が最も必要であることを示唆している。

イム・ガヨンら(2014)は、近年では地域社会ネットワークと共に成長する特殊教育支援センターにおける進路・職業教育、障害者人権、障害者成人生涯教育といった業務に変化が生じ、その役割がさらに拡大しているとしている。しかし、限られた人材と資源で、学校や保護者の要求をすべて支援するには限界があり、支援体系が学校や保護者の期待に応えられず、葛藤をもたらす場合もしばしば発生することもあるので、このような限られた環境を克服し、充実したサービスを支援できる方策が講じられる必要があることに触れている。その一つが地域社会の関係機関との体系的な協力体制の構築であることに言及しているが、これらについての調査および分析はおこなわれていない。

韓国の教育部(2017)は、特殊教育対象者の社会統合を実現するための第5次特殊教育発展5ヵ年計画を基に、障害の特性に合わせた統合教育支援を強化するという目的に合わせて、障害類型別拠点特殊教育支援センターの拡大・運営を推進し、また、様々な教育庁および地域庁で視覚・聴覚障害、自閉性障害、重度重複障害の生徒への支援に特化した「特殊教育支援センター」の運営を実施している。

またソン・チュンジン他(2020)は、江原道特殊教育支援センター運営の充実策に関する「障害者等に対する特殊教育法」(2019年12月10日)で改正された「特殊教育支援センター」について、市・道教育庁およびすべての下級教育行政機関に設置・運営するような特殊教育伝達システムと支援システムの改善のための法的根拠を設け明示したこと、特殊教育法の改正を基に、2020年を基準に設置された道教育庁レベルの道特殊教育院(道特殊教育支援センターを道特殊教育院として新設)が、江原道教育庁、慶尚南道教育庁、忠清北道教育庁に独立して新設されたこと、その他の地域の市・道教育庁も道特殊教育支援センターまたは道特殊教育院の設立の必要性について検討が行われていることを示唆している。

さらに、キム·ギリョンほか(2020)は、「特殊教育支援センター」の運営を行うためには、例えば、特殊教育の実施システムを高度化するため、国家特殊教育院、市・道水準(市・道特殊教育院)、市・郡・区レベル(「特殊教育支援センター」)に分離

して、設置・運営することを提案している。

ソ・ヒョジョン (2021) は、特殊教育対象の生徒が均等で公正な教育機会を保障されるよう、学校、地域社会、家庭が総合的かつ体系的な支援体系を構築することは何よりも重要であると述べている。その上で、何よりも生徒・保護者・教師などの需要者のためのオーダーメイド型支援機関としての「特殊教育支援センター」の機能及び役割の再確立に関する重要性を強調している。

3 「特殊教育支援センター」の設置状況と運営事例について

韓国の特殊教育統計 (2020) から韓国における特殊教育の状況を見てみると、まず全国で特殊教育対象者は総数95,420人であり、特殊学校に26,299人、一般学校には特殊学級52,744人と一般学級16,061人、そして「特殊教育支援センター」に316人が在籍している。そのうち、「特殊教育支援センター」に所属している障害児童生徒 (316人)を、障害領域別でみると、視覚障害が4人、聴覚障害15人、知的障害22人、肢体不自由96人、自閉症障害1人、意思疎通障害2人、そして発達遅滞障害が176人になっている。

具体的に、韓国の「特殊教育支援センター」の状況を見ると、全国で計197カ所、配置人員は計1,693人、教師計1,110人である。その中では、幼・小・中等特殊教師、治療教育教師、職業教師、リハビリ福祉教師を含め、正規905人、非正規185人、派遣20人、一般職(行政職)計34人、その他計549人(治療士308人、補助人材:社会福祉士)で構成されている。また、「拠点別特殊教育支援センター」は、全国に47か所があり、肢体不自由障害、視覚障害、聴覚障害、発達障害、自閉性障害、健康障害を対象に重点的に支援・運営されている。韓国教育部は2022年にまで50カ所に拡大するとの計画である。

尚且つ、韓国の教育庁に所属する「特殊教育支援センター」が進路キャリア面および統合教育面で実践している2つの事例を紹介したい。

まず、2021年、世宗市地域の教育庁に所属している「世宗特殊教育支援センター」が行っている進路・職業教育の事例を紹介する。「世宗特殊教育支援センター」では、中学校特殊教育対象の生徒たちが、様々な職業体験プログラムを通じて自分に合った進路を探索している。世宗特別自治市教育庁「特殊教育支援センター」は、障害生徒の職業探索の機会を提供するために、「21中学校特殊教育対象生徒職業体験プログラム」を運営している。「自由学期制」運営の一環として、実施された今回のプログラムは、参加を希望する21の中学校特殊学級に講師が直接訪問する形で行われた。自分なりの植木鉢を飾るテラリウム体験とチョコレートの工芸品を作るショコラティ工体験で、障害児生徒が教室の中で安全で興味深く関連職業を間接体験できるように構成されている。プログラムを計画した担当者が感じた意見について、引用した内容は以

下の通りである。

「今回の職業体験プログラムを通じて特殊教育対象生徒の夢と才能を実現できる貴重な機会になることを期待している」と話しながら、「プログラム実施後の満足度調査などを通じてプログラムの量と質を高めていきたい」。

李(2021)は、障害児と健常児が今まで学校や地域を連携して、学んだ知識またスキルを含め、訓練した様々な経験を通して、共生社会に適応できるよう、一人ではなく、お互いが幸せな長い人生を作ることが可能になっている。

次は、大邱市教育庁の「大邱特殊教育支援センター」は、夏休みのプログラムを実施することで、特殊教育対象生徒の興味と適性を啓発している。そして、このプログラムは、生活、就職、趣味に関する転換教育の経験と機会を拡大し、地域中心の特殊教育支援体系構築しながら、多様な文化体験及び体育活動をおこなうことで、特殊教育対象生徒の体力増進、ストレスの解消をすることが目的である。

その他、大邱広域市南部教育庁にある「南部特殊教育支援センター」では、年間進路および職業教育の実践プログラム計画を立てて実践している。例えば、具体的な進路方向や進路の多様性を実現できるように障害児生徒の進路成熟度形成に向けて、「南部特殊教育支援センター」の「職業教室」で、1学期と2学期に分けて、一回2時間ずつ行っている。

以上のように、韓国における各地域の教育庁管轄の「特殊教育支援センター」の役割をみてみると、個別的・特色的なプログラムを計画立てて、障害児のための支援サポートができるように、取り組んでいることが確認できる。学校からの支援サポートはもとより、学校の卒業後、また継続的に外部からの進路体験および職場体験に繋げていくことは重要である。

4 韓国と日本における特殊教育支援センターの運営比較

韓国の国立特殊教育院(2010)は、海外の主な国々の「特殊教育支援センター」の 役割と運営の状況について調査し、その共通点と相違点などを比較した上で、韓国の 特殊教育支援センターの運営上の問題や改善点などの把握をおこなっている。

ここでは、韓国と日本を中心に、米国、ドイツ、イギリスなどの「特殊教育支援センター」がどのような役割の基で運営しているのかについてみてみると、国ごとに、かなり共通する点が多いが、異なった特徴もみられる(表2)。

表2のように、韓国と比べ日本の場合は、特殊教育から特別支援教育に転換した 後、十分な経済的環境と研究成果を基に、大きく変わりつつある。特に、一般的な障 害領域だけでなく学習障害、注意欠陥や過剰行動障害、高機能自閉症の生徒を支援す る教育的側面と、生涯にわたる様々な支援を行う福祉面での支援などに関連する新たな機能を発揮し、「特別支援教育センター」を発展させていることがと見て取れる。

このような日本における、「特別支援教育センター」の運営の一連の特徴は、文部科学省(2017)の「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」によるものであり、特別支援学校は、障害児童の多様な教育的ニーズに対応できる地域「特別教育支援センター」としての役割を果たさなければならないことが強調されている。

また、「特別支援教育センター」の役割として、小・中学校等の一般教師への支援、相談及び情報提供、障害児童への指導及び医療に関する支援を行っている。特に、障害のある高校生のための職業教育・労働福祉などの関係機関等との連絡・調整、一般教師への研修協力、施設・設備の提供等、様々なセンター的機能な重要な役割として明記されている。

このように、日本の「特別支援教育センター」は、特別支援学校の機能を拡大する 観点から、「特別支援教育センター」としての機能を明示しているが、実際には、これらのセンター機能の効率性などを再考する観点から、既存の「教育支援センター」 や「発達障害支援センター」等の独立機関に「特別支援教育センター」の機能を付与 していることが韓国と異なっているといえよう。加えて、日本では、独立機関として の「特別支援教育センター」を設置し運営たりなど、様々な多様な支援を行っている といえる。

また、米国の場合は、効果的な運営のため地域資源センターと連携を持ち、特殊教育に関連付けた教育プログラムを通して支援を行っている。特に、保護者の専門家として専門要員を活用する機会を設けている。さらに、ドイツの場合は、障害者としての生活ができるように施設の運営を行っている。特に、教師の能力を高めるため、教師を対象に再教育を行っており、その上で、統合教育のために巡回教育支援機関としての責任を果たしている。また、イギリスでは、障害児童の特殊教育要求に沿った新しく計画を引き続き構築しているという特徴があり、パートナーとして保護者の協力を提供している。

また表2には示していないが、スウェーデンの場合は、統合環境内で、重度肢体不自由の生徒のための高等学校、重度知的障害者向けの成人教育を中心に支援がなされており、韓国と同じく各地域の「特殊教育支援センター」を中心に運営されている。

また、オーストラリアの場合は、少ない障害児の教育要求をサポートするサービス 伝達の促進を目標に、適応工学サービス、治療諮問サービス、図書情報サービス及び 障害特定専門家諮問サービスなどを提供しているという特徴である。

表 2 外国及び韓国における特殊教育支援センターの比較

	類型	役割
	特殊教育相談室 個別化教育 特殊教育支援セン	▶在宅教育、治療教育相談、家族相談サービス▶統合教育プログラム開発、奨学指導および教師研修活動支援、教授・学習資料開発普及▶特殊支援対象者選定と配置、教授学習活動効率化をため教授戦
4.5	<i>9</i> —	略・方法の支援 ▶地域内特殊教育関連サービス提供、地域社会障害人・障害生徒 家族相談支援 ▶特殊教育、統合教育、治療教育に関する技術支援提供、特殊支 援対象生徒の進路、転換、職業教育支援 ▶地域社会障害人の生涯教育支援、特殊教育関連研修の提供・支
韓国	特殊教育要求生徒 発見情報管理	援 ▶巡回教育指導および治療教育サービス提供、放課後活動支援、 特殊教育に関連する情報収集・提供 ▶特殊教育要求乳幼児関連情報管理、満3才幼児発達診断結果情 報管理
	診断および評価	▶初等2年生学校生活、適応検査結果・情報管理、中等特殊教育 要求学生転換要求評価▶特殊教育補助員訓練および一般教員特殊教育現職研修、特殊教育質ための支援、補助工学器機貸与・情報提供
		▶地域内特殊教育支援に関する要求調査・支援の評価、多様な支援・サービスの連携・調整・統合
日本	特殊教育支援センター発達障害支援センター	 ▶特別支援教育に関する家族サービス提供、障害児生徒の理解と教育支援、研修・公開講座・セミナー等特別支援教育 ▶発達障害早期発見、発達障害児童支援、専門相談サービスを通した家族支援、関連機関および専門家支援 ▶医療および保険機関間の相互協力体制構築、発達障害の理解ための広報活動
	地域資源センター 連邦特殊教育支援 センター	▶組織および機関連携サービス体制開発、特殊教育サービス評価▶特殊教育プログラムの質向上、地域資源センターおよび教育部特殊教育の評価支援▶特殊教育支援センターおよびサービスの質と効果性に関する評
米国	行動支援センター 全国乳幼児技術支 援センター	価 ▶問題行動児童生の発見、効果的な教授方法の確認、仲裁の適用 および維持と関連情報提供と技術的な支援 ▶早期発見および診断、特殊要求・乳幼児と家族事態、サービス 質保障
	保護者支援セン ター 全国障害児童生情 報普及センター	▶障害児童生の保護者の専門要員活用、障害児童生の保護者に対する訓練情報提供▶障害類型別情報提供、乳幼児のための早期仲裁サービス、特殊教育および関連サービス▶自閉症スペクトラム障害支援、行動管理支援、幼児発達および
	非公式的特殊教育	仲裁支援、判別プログラム開発 ▶保護者に対する教育的支援・相談・治療、既存の障害人住居施
ドイツ	支援センター公教育を制内特殊教育支援センター	設遠運営、国家からプログラム運営の財政支援 ▶授業、相談、診断および治療サービス提供、教師再教育および 奨学活動、教材開発サービス、統合教育支援 ▶統合のため巡回教育支援機関
	学校次元支援	▶サービス管理、児童生進展点検、保護者と外部サービス機関との連携、同僚支援
イギ	学校外部の支援	▶特殊教育要求児童発見、公立学校に特殊教育要求児童入学点検、児童の特殊教育要求に関する評価組織▶特殊教育要求児童をため組織監視、計画、検討、パートナーとして保護者の協力を提供
イギリス	行動支援サービス 教育心理支援サービス	▶行動向上プログラム支援、学校の行動規定開発と検討、個別状況と集団状況に関する直接的児童支援▶特殊教育要求児童コーディネーターの支援▶問題の早期発見および早期仲裁、児童および家族のため治療
	保護者支援セン ター	サービス、学校の特殊教育政策遂行支援 ▶学校情報、学習、特殊教育要求児童情報提供、児童年齢別教育、妊娠および子供の養育情報提供

出所;韓国国立特殊教育院(2008)を参考に筆者作成。

5 日本の「学校心理学」の4つの援助領域の観点からの検討

さらにここでは、韓国の「特殊教育支援センター」の役割を、日本の「学校心理学」の4つの援助領域の観点から検討し、援助領域の役割についてみてみたい。特に、学習面や進路キャリア面に焦点をあてて考えてみたい。

以下は、日本の「学校心理学」の定義および各4つの援助領域についてまとめておきたい。日本の「学校心理学」は、「心理学と学校教育の融合をめざす学問であり、心理教育的援助サービスの実践と理論を支える体系である」とされ、子どもを援助する際の、チームで行う心理教育的援助サービスの体系として定義されている(「よくわかる学校心理学」、2013)。そして、「心理教育的援助サービス」に関しては、「一人ひとりの子どもが、①学習面、②心理・社会面、③進路・キャリア面、④健康面などの4つの領域における課題の取り組みの課程で直面する問題状況への対処や解決、および危険の予防や対処を援助する活動」であることが強調されている(前掲 2013)。すなわち、「心理教育的援助サービス」は、「将来に関する「学習支援」「生徒指導・教育相談」「特別支援教育」「学校保健」などに共通する「子どもの苦戦を援助し、学校生活の質の向上をめざして、子どもの成長を促進する活動」であるといえよう。また「心理教育的援助サービス」の対象は、すべての子どもであり、「心理教育的援助サービス」を担当する支援者は、教師や保護者またスクールカウンセラーである。そしてスクールソーシャルワーカーらから地域の専門家によるチームの連携したサポート役

表3では、上述した「学校心理学」の4つの援助領域の観点からみた、韓国の「特殊教育支援センター」の援助サービスの役割と特徴を表している。

割の重要性について述べるとして示しているといえる(前掲 2013)。

まず、学習面からみると、子どもには個別学習で統合教育を展開し、保護者には巡回と在宅教育を、教師は情報提供をはじめ、研修活動を支援する役割を担っている。心理・社会面では、子どもには治療教育関連の相談や生涯教教育の支援および学校生活への迅速な適応のための検査などを行い、保護者には子どもへの教育支援が円満に展開できるよう地域社会と連携する援助サービスを提供し、教師には多様な支援・サービスやスの連携・調整・統合できる体制を整えているといえよう。

そして、進路・キャリア面では、子どもには進路や職業関連教育と放課後活動を行い、保護者には地域における専門家と連携し、子どもへの体系的な支援がうまく作用するようにしている。教師には個別の子どもごとに相応しい統合教育プログラムの開発および普及などに焦点を当てていることが読み取れる。

また、上述した3つの領域を含め、健康面での援助領域は、子どもには保護者が感じていると疑われる障害の疑問に関して、早い段階で早期に発見ができるよう、一人ひとりにとって適切に必要な治療方法や教育を行うことが求められる。また保護者には問題解消方法を模索できるよう、家族相談サービスのプログラムを専門家から受け

入れる。さらに、教師には障害児生徒に必要な補助工学機器を貸与するため、地域と 連携する能力が必要である。特に、子どもの幸せな生活ができるよう、教師として指 導の専門性を高めることが非常に重要である。

表 3 学校心理学の援助領域からみた韓国の特殊教育支援センターの役割

	学習面	心理・社会面	進路・キャリア面	健康面
子ども	個別学習 統合教育	治療教育相談 地域社会障害人の生涯 教育支援 学校生活適応検査	特殊支援対象学生の 進路、転換、職業教 育 支援 放課後活動支援	早期発見治療教育
保護者	巡回教育 在宅教育	地域社会連携援助 サービス 地域内特殊教育支援に 関する要求調査	地域の専門家と連携	家族相談サービス
教師	情報提供 奨学指導 研修活動支援 特殊教育補助員訓練 研修の提供・支援	多様な支援・サービス の連携・調整・統合	支援の評価 統合教育プログラム 開発 学習資料開発普及 学習活動効率化・戦 略	補助工学器機貸与

出所;筆者作成。

6 今後の課題

本稿は、韓国の特殊教育において変化をもたらしている「特殊教育支援センター」 の役割とその特徴について考察し、且つ、日本の「学校心理学」 4 つの援助領域の観 点から、その援助サービスの充実さを図るための改善すべき点について検討した。

韓国の国立特殊教育院(2019)の調査によると、「特殊教育支援センター」で行っている11の機能領域に対する満足度では、巡回教育、治療支援、診断評価、学習補助機器、補助工学機器、学習教材·教具などの活用・管理領域では、充実した内容となっている。しかし、進路・職業教育支援、障害児生涯教育に関する業務機能についてもは、まだ多様なサポートの工夫が課題であると述べた。そして、診断および治療のための専門機関依頼においては、専門医療機関との協力体制の不足、関係機関との協力あるいは連携体制の構築においては、地域内の関係機関の不在が深刻であることが指摘されている。

すなわち、「特殊教育支援センター」で法令が規定している11の技能を効率的に遂行するためには、関連業務に対する専門性を備えた専任人材の増員が優先的に行われる必要があり、これを基に地域社会内の協力的なインフラ構築を通じて、実際的な支援が可能となるように多様な方策を模索する必要があるといえよう。

さらに、実際的な支援センターの役割が成功するために、各地域における「地域拠点特殊教育支援センター」の充実な運営はもちろん、急変する教育環境および時代の変化に迅速に対処するような意識を持つことが、非常に重要になってきているといえ

る。

7 引用文献

- イ·ミソン・チョ·グァンスン (2006) 米国の特殊教育支援組織関連法規と運営実態分析 「教育行政研究」24 (2) 501-522
- 李宜貞(2021)「日韓の障がい児教育と韓国自由学期制の成果分析 M-GTA質的手法 を通して - |「日本近代学研究」第74集 201-218
- 韓国教育部(2017)特殊教育対象者の社会統合を実現するための第5次特殊教育発展 5ヵ年計画、世宗 教育部
- 韓国国立特殊教育院(2010)「特殊教育支援センター」の運営効率化をための現場要 求調査 http://www.nise.go.kr/ebook/site/20170206_114722/
- 韓国国立特殊教育院(2019)特殊教育対象者選定条件基礎研究 http://www.nise.go.kr/ebook/site/20190716_131757/
- 韓国国立特殊教育院(2020) 特殊教育統計
- キム·ギリョンほか (2020)「障害人等に対する特殊教育法」改正方策研究 国立特殊教育院 http://www.nise.go.kr/ebook/site/20201228_095358/
- クォン·テクファン・シン·ジェハン (2008)「特殊教育支援センター」の役割の重要度 と実行度違い分析「重複肢体不自由研究」第51券 第3号61-78
- 世宗市教育庁(2021)「世宗特殊教育支援センター」「21中学校特殊教育対象生徒職業体験プログラム」
 - http://www.sje.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=565&boardSeq=384085&lev=0 &searchType=null&searchType2=S&statusYN=N&page=1&s=special&m=0302
- ソン·チュンジン他 (2020)「江原道特殊教育支援センター」運営の充実策 春川江原道 教育研究院 31-33
 - https://gwcce.gwe.go.kr/boardCnts/view.do?m=050303&boardID=2729&viewBoardID=2729&boardSeq=7312069&lev=0&statusYN=W&page=1
- ソ·ヒョジョン・カン·ウンヨン・パク·ユンジョン (2021)「特殊教育支援センター」の 運営および役割に関する実態、改善要求分析、「知的障害研究」第23集 2号 115-139
- 大邱市教育庁(2021)「大邱特殊教育支援センター」の夏休みプログラム運営 http://www.dge.go.kr/main/na/ntt/selectNttInfo.do?nttSn=1814534
- 大邱広域市南部教育庁「特殊教育支援センター」の進路・職業教育の実践プログラム 計画

http://www.dgnbe.go.kr/dgnbe/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=3296&cntntsId=1893 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子・編著『よくわかる学校心理学』 株式会社 ミネルヴァ書房 2013 2-5

文部科学省(2017)「平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況 調査について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107. htm

Role of Special Education Support Center in Korea and Innovation in Support

- centered on supporting career education for disabled children -

Eui Jung LEE, Haruo MAGARI

It focuses on the background and role of the Special Education Support Center, which has a significant impact on the development of the special education environment in Korea and compares the cases of career education supported by the Special Education Support Center. In addition, from the perspective of Japan's four areas of aid for "school psychology," we would like to consider how the aid services of Korea's "special education support center" are related. Furthermore, it is important for schools, families, and communities to cooperate in the role of support services to facilitate education for children with disabilities in a symbiotic society. From this perspective, we would like to guide the necessity and challenges of assistance and cooperation. In particular, the role of special education support centers affiliated with local education offices in Korea shows that they are planning individual and special programs to support disabled children. It is important to continuously connect external career and work experiences after school graduation, including support from the school until graduation. Moreover, it is important for disabled children and healthy children to receive integrated education together.

福島原発事故と核兵器開発の現状から平和教育を考える

- 原発と核兵器の結びつきの理解を深める 文科系学生対象の放射線教育実践 II -

桐山 信一

キーワード:核兵器禁止条約、福島原発事故、放射線教育、平和教育

1 はじめに

本稿は、リタイヤ後に取り組んでいる、通信教育部の理科概論の受講者を対象にした放射線教育の報告(4報目)であり、同名の副タイトルの報告としては第2報告(続報)となる。およそ、次のような内容である。

平和教育について学校で行える身近なアイデアはたくさん出てきた。ただ、子どもたちに核兵器禁止条約発効の意義や日本の立場などを考えさせるものは出てこなかった。被爆国の日本でなぜ同条約に国として賛同できないのか、この講義を受けるまで知らなかった受講者が多かったのではないかと推察される。また、記述の集約から、平和教育の継続、学びによる他者への同苦・共感が平和行動へとつながるという思考がみられた。核兵器禁止条約発効後の情勢については、大学や高校の理科教育でも正しく教えないといけない内容ではなかろうか。

前回報告¹⁾では、筆者が担当する理科概論の授業で、核抑止をテーマにした意見交換を行った。受講者の多くは自分なりに「平和とはどういう状態なのか?」と問を立てて意見交換をした。彼らのテクストの分析から、「核抑止による世界的安定」、「真の平和とは何なのか」の対立する構成概念が抽出され、核抑止や平和の問題をより身近なものとして認識することができたと判断された。

本稿では、核兵器禁止条約(Treaty on the Prohibition of Nuclear Weapons)発効を背景にした学校での平和教育への取り組みを促進させるために行った実践を述べる。

まず、核禁条約の概要を示す²⁾。2017年7月7日、同条約が国連加盟国の6割を超える122か国の賛成により採択され、同年12月に条約採択への貢献などを理由に「核兵器廃絶国際キャンペーン」(ICAN)がノーベル平和賞を受賞するなか、同年9月20日から各国による署名が開始された。2017年7月7日採択された核兵器禁止条約は、2020年2月6日、准書国は35か国だったが、50か国が批准したら条約は発効する。2020年10月14日、発効に必要な50か国に達し、90日後の2021年1月21日に発効した。

核兵器禁止条約は、核兵器の開発、実験、製造、備蓄、移譲、使用及び威嚇としての使用の禁止(第1条)ならびにその廃絶に関する条約である。条約の目的は、核兵器の全面廃止と根絶である。ただし、平和目的とされる原子力の保有は禁じていない。また、被爆者の苦痛に対する憂慮を示すと共に、国際人道法と国際人権法の原則が核兵器廃絶に関して再確認されている(前文)。

関連するが、1967年12月8日の衆議院本会議で、公明党の議員が「アメリカ合衆国からの小笠原の返還にあたって、製造せず、装備せず、持ち込まずの非核三原則を明確にし得るかいなか、見通しを伺いたい」と質問したのが、国会議事録に非核三原則という言葉が載った最初であるとされている。1967年12月11日の衆議院予算委員会において、日本社会党の議員が、小笠原諸島へ核兵器を再び持ち込むことへの可能性について政府に対して質問した際、時の内閣総理大臣が、日本は「核兵器を持たず、作らず、持ち込ませず」という非核三原則を主張するということを示した³⁾。

ところが、核兵器禁止条約の考えに日本政府は賛同していない。周知のように、日本はアメリカの核の傘に守られているため、核兵器による威嚇を含めた核兵器を全面的に禁止する核兵器禁止条約に参加しないといわれている。そのなかで、核抑止によらない安全保障を議論する場を日本が用意し橋渡し役を担うべきとして、日本は当面、核兵器禁止条約の締約国会合にオブザーバーとして参加し、唯一の戦争被爆国として存在感を示し、中長期的には日本が批准できるような安全保障環境を創出していくべきだとの主張がある⁴⁾。その主張では、オブザーバー参加の意義として4点あげられている。

第1:締約国会合の開催費用を負担することで財政的貢献になる(核兵器禁止条約はオブザーバー参加でも開催費用の分担を求めている)。

第2:政府代表団として被爆者や、大学生らのユース非核特使を派遣できる。

第3:日本が知見を持っている被爆医療や環境修復などの分野で貢献できる。

第4:核兵器禁止条約の実効性向上のための積極的貢献ができる。

締約国会合は、2022年3月23日からオーストリアで開催される。今後、核廃絶に向けた検証制度などが議論されるが、第4に関連してそこでの貢献も国連から期待されている。

2 学校で行う平和教育に向けて行った実践の進め方

通信教育部の「理科概論」(スクーリング授業)の第13回で、教員志望の多い受講者に核兵器禁止条約発効後の学校における平和教育についての意見交換をしてもらう形にして下記のような活動的学習として行った。スクーリング授業が今年度もzoomによるオンラインとなり、通常の討論は難しくなったためである。

1) 学校で行える身近な実践のアイデアをできるだけたくさん挙げ、箇条書きにす

る。

- 2) 1)のアイデアのなかで一番実施してみたいこと、その理由を書く。
- 3) 「各自の小さな平和教育の積み重ねが核のない世界を実現する。」という主張があるとして、次の思考A) またはB) を選び、その理由を書く。

思考A) 小さな教育の積み重ねには意味があるが、それで世界は変わりそうにない。 思考B) 小さな教育を積み重ねていけば、世界は必ず変わっていく。

思考A)を「現実想定」型、思考B)を「未来志向」型としておく。受講者は、1)2)のメモをもとに意見交換する。その際、3)の立場は表明させずメモをメールで送ってもらう。授業の構成(学校における単元指導計画のようなもの)を次に示す。なお、授業で紹介している内容で、福島原発事故、核兵器の構造、米露における核開発の経緯など、詳細は前回報告を見ていただきたい。

・メディア視聴による授業

第1~5回:筆者が構成した粒子とエネルギー、放射線の基礎

・スクーリングによる授業

第6~12回:粒子とエネルギー、放射線のさらなる学習(エネルギー、原子、原子核、 崩壊、原発・核兵器の仕組み、福島原発事故、放射線被曝など)とその理解

第13回:戦前戦後の核兵器開発から核兵器禁止条約発効までの経緯(前半)、核兵器禁止条約発効後の学校における平和教育についての意見交換(後半、ここが本実践)

第14回:カザフスタンにおける、(旧)ソ連の約470回の核実験の歴史とその廃止に至る経緯(同国へは2011年8月に筆者らが訪問)

第15回:最終試験

3 平和教育のアイデアから

ここでは、夏季スクーリング受講者16人分の論述から出できたアイデアの概要と集約を示す。小学校の先生方には、それぞれの現場で実施する場合のきっかけとしてほしいと考える。書名、作品名が出ているアイデアもたくさんあった。

(1) 学校で行える身近な実践のアイデアから-学習形態別からみた集約-

以下のように、座学的なものから現地学習的なのものへと、ア) 視聴覚教材を用いる学習、イ) 反核・平和へと向かう身近な学習、ウ) 体験を踏まえる学習、エ) 現地で実感する学習 の4つの学習に分かれた。具体のないものはここには出さず、内容の重複しているアイデアは1つにした。意味の取りにくい表現は内容を変えない程度に改変あるいは加筆した。筆者加筆は[]内に示した。

ア) 視聴覚教材を用いる学習

・原爆投下の様子を記録した映像を見る(高学年向け)。

- ・戦争を題材にした絵本の読み聞かせ(低学年向け)。
- ・平和に関する本・紙芝居などの読み聞かせ(低学年向け)。
- ・絵本や小説を読んで戦争の疑似体験をしてみる。
- ・戦争体験の学習が難しい場合には戦争映像を視聴する。
- ・PCやタブレットを用い、ICTを活用した[戦争・平和に関する]調べ学習を行い、新聞を制作する、発表会を行う。
- ・資料、DVDなど(この世界の片隅に)で学ぶ。
- ・DVD (この世界の片隅に) や資料から戦争の悲惨さについて考える。
- ・「はだしのゲン | 一巻を授業で取り扱う。
- · 「ガンダム | 等の核戦争を用いたアニメの視聴。
- イ) 反核・平和へと向かう身近な学習
- ・今週の目標などで平和的な目標を掲げる(他人を思いやろう、ありがとう、を伝えよう)。
- ・朝読書などで平和的な名言・詩集を皆で読み合わせ、暗唱できるようにする。
- ・全校集会などで平和に関するクイズを出す。
- ・校長による平和について考える特別授業を実施。
- ・親子勉強会を実施(座学や擬似体験を诵して)。
- ・学芸会等で戦争を題材とした劇を披露する。
- ・戦時下に食べ物が無かった人がどうしたかを考える(全学年)。
- ・放射線について「何がどのように危険なのか」学び考える(小学校3~6年向け)。
- ・グループ活動で「平和・戦争」について学習、まとめ、発表(高学年向け)。
- ・平和のために活動している団体(NPO等)に感謝状やお手紙を作成し送る。
- ・「夏の葬列」、「ちいちゃんのかげおくり」、「窓際のトットちゃん」等の作品を読み 感想文を書く。
- ウ) 体験を踏まえる学習
- ・家族に「平和とは、戦争とは何か」家族インタビュー実施(高学年向け)。
- ・戦争経験者を講師で招き実体験から戦争の悲惨さを学ぶ。
- ・戦争経験者の体験談を聞き、小グループで新聞などを作成しクラスで発表し合う。
- ・高齢者施設等に出向き、戦争体験を聞く。
- ・戦争経験者に戦争や災害の悲惨さだけでなく、その後どう頑張ってきたのかを伝え 語ってもらう。
- ・先祖をたどり学ぶ。
- ・戦争、賛成派と反対派に分かれ討論を実施する。
- ・平和についてのイベントを開催、もしくは参加する。現地の人々に喜んでもらえる にはどうしたらいいか考えさせる(歌、手紙、演技など)。
- ・当時(戦時中)の食事の再現、衣服の着用など、当時の様子を擬似体験する。

- ・模造紙等を用いて実際の核兵器の大きさや重さなどを再現する。
- ・歴史資料館等に訪問する。
- エ) 現地で実感する学習
- ・自分自身が現地へ足を運び、自分で見たもの感じたことを自分の言葉で伝える。
- ・実際に被害にあった地域を見る。
- ・沖縄、広島、長崎など原爆が投下された現地、戦争資料館へ赴く(高学年向け)。
- ・原爆ドームや平和記念公園などの現地に行って肌で戦争の悲惨さを学ぶ。

(2) 学校で行える身近な実践のアイデアから-教科別からみた集約-

- 9教科でアイデアの提案があった。以下、順に示す。
- ①理科: 普段の学習内容から原発・核兵器につないでいこうとするアイデアがあった。
- ・水を沸騰させる実験で、水の沸点と原発(の高温水蒸気)の温度、原子爆弾の(炸裂時の)温度を比べる、放射線について学ぶ。

また、投げ込み教材的なものもみられた。

- ・原子力発電のしくみ (図と名称) をグループごとに配色も用いて模造紙に大きく書く。
- ・原子爆弾について学び実際に原爆の模型を作ってみる。
- ・核実験の映像で核兵器がどれほど危険か学習する。

国語科、社会科、道徳では多岐にわたるアイデアが出た。ここでは詳細は割愛し、 国語科、社会科では学習タイプ別に2つ、道徳では書名、作品名が出ているアイデア のみ示す。

- ②国語科: 2つの学習タイプがあった。
- ア)授業での学習
- · 「**かわいそうなぞう** 」などを読み戦争について学ぶ。
- イ)授業での学習を外に広げる活動
- ・「**ちいちゃんのかげおくり**」など戦争に関連する単元を取り扱い、祖父母の戦時下の体験を聞く。
- ③社会科:3つの学習タイプがあった。
- ア) 授業での学び
- ・なぜ原爆を落とされたのか歴史を知る。
- ・戦争について学んだあと地域における戦争被害や戦時下の暮らしについて学び、グループで調べたことをまとめ新聞にする。
- イ) 社会科見学で学ぶ
- ・社会科見学を通して、近隣の原子力発電所や、近隣の施設、資料館などに行き、自 分の目でみる。メモにまとめる。視聴覚教材で学ぶ。
- ・戦争を学ぶ授業で、「戦争を終わらせるために原爆は落としてよかったのだろうか」

というテーマで、クラスでディベートをさせる。

ウ) 実体験から学ぶ

- ・戦争経験者、詳しい人に来てもらいお話をいただく。
- ・自分が高校の修学旅行で沖縄に行った際に実際に懐中電灯を持って糸数豪に入った 時の体験を、当時の自分のメモを提示しながら話す。
- ④道徳科:多岐にわたるアイデアが示された。
- ・「キューリー夫人の人生」を視聴覚教材で見る。ラジウム発見から兵器に使用されるまでを演劇で鑑賞したという(自分の)経験から。
- ・映画「火垂るの墓」を見て戦争の恐ろしさについて学び、その感想を個人で書き、 班や全体で共有し平和について考える。

また、普段は反核・平和教育の実施を意識しない教科においてもいくつかの提案があった。教育現場の参考にもなると考えられるゆえ抜粋して示す。

⑤算数科

・「万」の位の数について学ぶときに、被災した写真などをあつめて、広島・長崎の 被害者の数を想像させる。それをどう感じるか、何を考えるか。

⑥図画工作科

- ・平和に関する作品をつくり、図工展、学習発表会など芸術関係の行事を行う。
- ・「ゲルニカ」(ピカソがドイツ空軍による無差別爆撃を受けた1937年に描いた絵画) など戦争の関連作品の鑑賞、平和の絵画やポスターを表現、製作する活動を行う。

(7)音楽科

・「HEIWAの鐘」(第26回主要国首脳会議(九州・沖縄サミット)で紹介された曲で、小中学校の合唱コンクールや卒業式などで歌われている)などメッセージ的な合唱などを行い音楽会などで発表する。

⑧保健・体育科

・体育会や運動会で表現活動として平和をテーマにした組み体操をする。沖縄戦の学習につなげ、戦争への怒り、平和への思いを体で表現する。

⑨家庭科

・実際の戦時中の食事を再現して作ってみると当時どういう生活をしていたのかがわかる。

(3) 一番実施してみたいアイデアから

(1) のアイデアのなかで一番実施してみたいこととその理由では、①戦争体験者などからの聞き取り(5)、②視聴覚教材・図書などを使う導入的学習(3)、③社会科・国語科を中心にした学習(3)、④製作・図示による体感的理解(2)、⑤環境教育の一環として行う実践(1)、⑥その他(2)の6つの学習タイプのアイデアに分かれた。()内は人数である。以下、学習タイプ別に、その具体例となぜ一番実施

してみたいと考えるのかという理由を要約して示す。

①戦争体験者などからの聞き取り

具体:戦争体験者をよんでの講習会のほか、高齢者施設等に出向き戦争体験を聞く、「平和とは・戦争とは何か」家族インタビュー実施(小学校高学年)、国語や道徳で体験者の話を聞いたことを自分達で紙芝居みたいに作り文化祭で全校生徒に読み聞かせをする、総合学習、教科横断的な学習や、幅広い表現活動を取り入れるなどがみられた。

理由:生で聞くと考え方や捉え方も変わってくる、戦争体験を語れる方の減少により数十年後には体験を語れる方がいなくなる、「他人事」ではなく「自分事」と捉えることが可能ではないかなどがみられた。

②視聴覚教材・図書などを使う導入的学習

具体:「この世界の片隅に」や資料から戦争の悲惨さについて考える、総合の時間でビデオ、アニメ等の映像資料の活用、反核や平和学習の記事が記載されている図書を子どもたちが読みグループに分かれて研究発表をするなどがみられた。

理由:戦争について地域に関係なく児童にとってわかりやすい学習方法である、若い子供が登場人物として描かれる作品は同年代の登場人物により感情移入しやすいなどがみられた。

③社会科・国語科を中心にした学習

具体:社会科で戦争と戦争までの道のりを学ぶ、社会科でテーマ「戦争を終わらせるために原爆は落としてよかったのだろうか」でクラスディベート、国語科で戦争にまつわる題材を学び、それを踏まえて感じたことなどを伝える劇を保護者などの前で行うなどがみられた。

理由: なぜ戦争が起こったのか、戦争によってどのような影響を日本が受けたのか、戦争の影響を受けている他国はどうか など「平和」のあり方について詳しく学ぶことができる、「戦争を終わらせるために原爆は落としてよかったのだろうか」というテーマで肯定派と否定派に分けさせてディベートさせるのも白熱した話し合いができるのではないか、自分の子どものときに深い学びに繋がった体験は自分が教える立場になった時も実践したい などがみられた。

④製作・図示による体感的理解

具体:理科で模造紙等を用いて実際の核兵器の大きさや重さなどを再現する、原子力発電のしくみの図と名称を色も使ってグループごとに模造紙に大きく書いてみるなどがみられた。

理由:実際の大きさや重さを感じることで、より戦争の悲惨さを感じ今後絶対に起こしてはならないと学んでほしい、小学校理科では原子力発電のしくみの図や名称を書かせて印象付けることで中学や高校の学習へと発展させることが期待でき、他の教科との関連で平和教育にも結びつけることができる などがみられた。

⑤環境教育の一環として行う実践

具体:道徳で実際に海に行き命と触れ合い平和について学ぶがみられた。

理由:自分が赴任希望する小学校は海が近くにあり、実際に磯に生息する生き物たちを見つけ、触れ合う事で、生き物の生命の大切さや、共存していくことを学ぶことができたらいいと考える、福島原発事故で発生した汚染水を海洋に流すことが可決されたがそうなればこの生き物たちはどうなるのか、などがみられた。

⑥その他 (①~⑤以外の理由があるもの)

具体:福岡大空襲の日などその地域と戦争に関連のある日に黙とうをし、その日の総合や道徳の時間で今日がどんな日か調べる時間をつくる、平和についてのイベントを開催または参加する、人々に喜んでもらえるにはどうしたらいいか考えさせる(歌、手紙、演技など)などがみられた。

理由:戦争に関連する日をきっかけに子どもたちが調べることでさらに知識・理解を得ることにつながる、平和のために必要なのは他人のために行動できることだと考える などがみられた。

4 平和教育の積み重ねと核のない世界の実現の関係に対する考え方から

受講者16人中、思考A)「現実想定」型の選択は4人、思考B)「未来志向」型の選択は11人であった(回答なし1名)。本学の学生(受講者)は、創価の平和思想を信念とする者がほとんどであり、思考A)を選ぶ者は少ないと思われたが予想通りになった。

(1) 「思考A) 小さな教育の積み重ねには意味があるが、それで世界は変わりそうにない! の集約から

テクストの分析には、初学者が着手しやすく、アンケートの自由記述のような比較的小さな質的データの分析にも有効であるとされている、SCAT(Steps for Coding and Theorization) $^{5)}$ を用いた。

SCATでは分析のプロセスは可視化されている。ここでは、SCATの書式にしたがって短めの実例を表1に示す。ゴシック部分は抽出された構成概念である。テクストから注目すべき語句が多くなり、またそれらを十分に言い換えられていない箇所もある。下記に示すストーリーラインにおける()内の言葉(ゴシック文字)は抽出された構成概念である。

人間は争う存在であり、その最先端が核兵器という絶対悪による支配である(争う人間像)。世界の現状を考えると、教育による学びは大切だが、その積み重ねだけで社会変革が起こるとは言い切れない。これが、教育、なかんずく平和教育の限界である(教育の限界)。しかしながら、教育者はいつも、学びを通した子どもた

表 1 分析のプロセス

テクスト	私たちが小学生の時から学んできたことについて小さくても積み重ねによっては変わってくるとは思う。しかし、実際に現在世界では民族・宗教・政治・領土の奪い合いの紛争、戦争は続いている。歴史が人間の営みである限り、人のネットワークの行く末たる歴史の流れはそう簡単には変えられないと思うし、それ故に戦争がこの世からなくなることはないだろうと思う。
<1>テクスト中の注目すべき語句	小学生の時から学んできたこと 小さくても積み重ねによっては変わってくる 実際に現在世界では民族・宗教・政治・領土の奪い合いの紛争、戦 争は続いている 歴史が人間の営みである 人のネットワークの行く末たる歴史 流れはそう簡単には変えられない 戦争がこの世からなくなることはない
<2>テクスト中の語 句の言いかえ	教育と社会のつながり 人間社会の事実(民族・宗教・政治・領土における紛争) 人間中心の歴史の不変性 人間と戦争(紛争)
うなテクスト外の概念	教育による社会変革の可能性 人間固有の社会的紛争
<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	争う人間像 教育の限界

ちの変容を願い、学びには個人差があること、継続が大切なことを知るゆえ、持続的な支援が必要であると考えている(持続による変容)。子どもたちが、学びによって自己尊重の気持ちを持てば、利他意識が出てくる。これが、他者への同苦・共感となり、平和行動への判断・信念へとつながる(尊重感情)。学びが行動を生み、行動が信念となり、人間尊重の社会ビジョン、環境も含めた共生ビジョンがつちかわれ広がっていくだろう(共生観)。そして、学んだ人の行動や実践が拡大されていけば、持続的な反核・平和行動へとつながっていくことができるだろう。以上により、学ぶだけでは世界は変わらない、行動につながらないと世界は変わらないことがわかる(平和行動)。これが創価の平和行動方程式である。

ここでは、前回報告と同様に、抽出された6個の構成概念をもとにストーリーライン を模式図にした(図1)。構成概念の近くに、テクストにみられた記述を付記した。

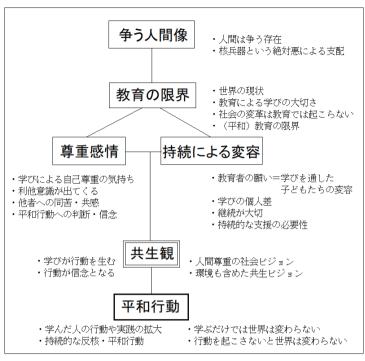


図 1 ストーリーラインの模式図

(2) 「思考B) 小さな教育を積み重ねていけば、世界は必ず変わっていく」の集約から

ここでは11人のテクストから読み取れた集約を記す。同じような内容の繰り返し、個人情報的な記述には (・・中略・・)などと記した。ゴシック文字は考え方の「くくり」((KJ法でいう表札のようなもの)である。「くくり」は経験事実に基づくものと、精神論(信念論)に基づくものに2別された。それをさらに、2区分に見分けることができた。

- ①経験事実に基づく「くくりE|:類推、予測
- ②精神論(信念論)に基づく「くくりB」: 期待、信念

類推と予測では、予測の方が類推よりも経験的であり、期待と信念では、期待よりも信念の方が精神的であった。EとB両方を記述するテクストもあった(E5)。「くくりE」のテクストは「くくりB」より数が少なかった。以下にテクストと「くくり」の具体を示す。

E1: 勉強やスポーツなど日常経験からの類推

昔からよく小さいことの積み重ねが大事だと言われてきました。こうした言葉は勉強やスポーツにも同じことがいえると思う。私たちの日常で「小さいこと」の連続だ(・・中略・・)小さな教育を積み重ねていけば、世界は必ず変わっていくと思う。

E2:登山イメージからの類推

登山をイメージすればごく簡単なことだが、頂上には登山し始めてすぐには着かない。登頂には、一歩一歩の歩みがとても重要であり、平和教育についても同様であると考えている。

E3:核兵器禁止条約批准国の増加、世界の核兵器の減少という現実からの予測 理由として、核兵器禁止条約に批准した国が50か国に達し、発効されている。これ は、核兵器廃絶に向けた世界へ変わっていく第一歩ではないだろうか。また、朝日 新聞デジタルによると、冷戦下だった1990年ごろの全世界の核兵器の数に比べて、 現在は約14%まで減少している。これは、世界が変わっていっていると言ってもい いのではないだろうか。

E4:戦争の被害者が語り継ぎ日本が変わったという事実認識からの予測

今の状況からすると確かに難しい問題なのかもしれないが、それを諦めてしまっては何も本当に変わらないのではないかと思った。それなら、せめての希望を信じて、「世界は必ず変わる」という考えた方が未来は良くなると思ったからである。根拠を述べると、日本は実際に第二次世界大戦で悲惨な思いをした。その当時は「お国のため」とアメリカに勝つことで必死になっていたが、今はそのような戦争はしてはいけないという考え方に変わった。それは、悲惨な思いをした方々が、後世に語り継ぎ、戦争はしてはならないものだと言い続けてきたからではないか。(・・後略・・)

E5: 道徳心によるいじめ問題解決という経験からの類推・海外での学びの広がりという期待

「小さな教育を積み重ねていけば、世界は必ず変わっていく」を選択する。なぜならば、平和教育を行うことによって、人としての道徳心が養われて、学校としてはいじめ問題の解消につながるのではないかと考えることができたからだ。また、生徒が大人になったときに平和教育で学んだことを海外で広める機会に出くわす場合もあるので、平和教育を新たな世代に託すような良い連鎖が世界中に広がっていくと思ったからである。

B1:自然尊重の心による期待

教育の積み重ねていくことにより、動植物など生命あるすべてを大切なものとして、尊重し大事にする心情を育てることができるからです。命の大切さ、戦争の恐ろしさを理解できる教育が必要です。

B2:気持ちの広がりからの期待

たとえ小さな教育だとしても、少しずつ子どもたちに伝えていくことで、平和を願う気持ちは広がっていくと私は考える。

B3:教養による期待

理由は、教育は教養として大切であり、世界を動かすことのできるものだと考える

からである。最近は内戦問題があるが、その国にいる子供達は国のために体力を付けて戦争に加担し、大人達の言う事が絶対正しいと判断しているのが現状であるといえる。国を背負っていく未来の子ども達のためにも、教育というもので世界の情勢や教養を身に付けた時、正誤の判断が付けるようにしておく必要がある。(・・中略・・) 広い視野を持つための教育を持つことは、平和へと導くための近道であると考える。

B4: 東日本大震災、長崎の被爆と関連付けられた期待

小さな教育を積み重ねていけば、世界は必ず変わっていく。私が中学生の時、東日本大震災を経験した。実家は秋田にあり、当時は震災の影響で停電を経験している。その頃にあった福島での原発事故による影響や被災状況を停電回復後にテレビで放映されており(・・中略・・)学校という教育現場で戦争について学ぶことがあっても、「核」についての勉強は行ってこなかった。今回の理科概論で主に「核」について学ぶ機会がり、私の中で「核」というものは曖昧なものから具体的なものへと変わった。とても恐ろしいものであり、人体や環境にも大きな影響を及ぼすものであると感じた。私の知り合いに(・・中略・・)結婚されたが妊娠しづらい体質である。確証はないが、いわゆる被爆三世であると考えた。まだ、被爆による被害は終わっていないのだと痛感させられた。学校教育の中に「戦争」だけでなく、もっと詳しく「核」について学ぶ機会があれば良いと考えた。

B5:教師の立場、「何のため」という信念

Aは確かに現実派ではある。しかしAの思考だと、自分自身がまず、可能性を『1』下げてしまうことになる。子どもたちに世界平和を教育する立場であるならば、「世界は必ず変わっていく、変えていくんだ」と自分自身がそれを信じてやっていかないと、何のために平和教育をしているのか、いずれ本質的に分からなくなりそうだからである。

B6:心の育ちがゴールに辿り着くという信念

平和の実現のために必要なことは「心の教育」だと思う。「過去にこんなことが起こった」という歴史を辿るような教育だけでは子どもたちの平和についての理解は深まらないと思う。仲間と日々学び合う中で、心が育ち平和への歩みとなっていくと思う。そういった日々の小さな積み重ねが、全人類が目指す世界平和というゴールにたどり着くと思う。

5 核の知識と現状認識について

2021年度は、核兵器・原子力に関する予備知識に関連して、下記のように時事問題 5題(①~⑤)、理科的内容 5題(⑥~⑩)を 2 件法(はい、いいえ)で授業前後に 調査し、結果を指導に反映させている。

- ①国連の核兵器禁止条約は発効している。
- ②日本は国として核兵器禁止条約に賛同している。
- ③日本は原爆6000発分に相当するプルトニウムを保持している。
- ④福島原発処理水 (汚染水) は、海洋投棄されることが国で決定されている。
- (5)SDGsでは原子力発電はクリーンではないと判断している。
- ⑥核兵器と通常兵器の違いを説明することができる。
- (7)日本の非核3原則を列挙することができる。
- ⑧プルトニウム以外の原爆の原材料(あるいは元素名)を知っている。
- ⑨福島原発処理水 (汚染水) に含まれる放射性物質の名前を知っている。
- ⑩原子力発電は炭酸ガス (CO₂) を発生しない発電方法である。

数値の処理は、「はい」を1点、「いいえ」を0点とした。②、⑤、⑩については「いいえ」が妥当なので逆転処理をした。受講者16人の授業前後における時事問題、理科的内容の各合計(5点満点)の記述統計を、平均値±標準偏差で示す。

時事問題 (①~⑤) 合計点:前 2.44 ± 1.21、後 3.63 ± 0.89

理科的内容(⑥~⑩) 合計点:前1.38±1.31、後3.88±0.72

どちらも授業後に有意な上昇があった(時事問題:t=3.33、p<.01 理科的内容:t=6.85、p<.001)。

次に、各項目(①~⑩)の授業前後における平均値の変化を示す(表2)。

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
前	0.63	0.31	0.25	0.56	0.69	0.19	0.50	0.13	0.19	0.38
後	0.88	0.75	0.75	0.81	0.44	0.75	1.00	0.94	1.00	0.19

表 2 授業前後の平均値 (n=16)

各項目についても、⑤SDGsと原子力、⑩原子力におけるCO₂以外は授業前後で上昇していた。

6 まとめと課題

(1) 平和教育のアイデアから

アイデアには、座学的なものから現地学習的なのものまで4つの学習形態がみられ、教員志望の受講者が大半であるためか、実施年齢や内容が明確なアイデアが多かった。アイデアのなかで一番実施してみたいことと理由では、6つの学習タイプがみられ、戦争体験者などからの聞き取りが最も多かった。また、核兵器の模型製作や図示による体感的理解、環境教育の一環として海の生物を観察して生命の大切さを学ぶ実践など、個性的なアイデアも出ていた。

教科別では、多岐にわたるアイデアの国語科、社会科、道徳のほか、算数科の位の

数と原爆被災者数をつなぐアイデアには、教師の普段の平和意識が学びを変える可能性があることを感じた。図画工作科、音楽科、保健・体育科では製作・鑑賞などの実技に反戦・平和の価値を追加しようとする"教育への想い"も感じられた。そして、戦時中の食事再現と生活への共感的理解という、家庭科でしかできないアイデアにも受講生の熱意を感じた。

(2) 平和教育と核のない世界の実現への考え方から

- 4 (1)では、「現実想定」の受講者のストーリーラインのなかで次のことが示された。持続的な平和教育のもと、学習者が自己を尊重できる気持ちを持てば利他への意識が出てくる。そして、他者への同苦・共感となり、平和行動への判断・信念へとつながり、学びが行動を生み、行動が信念となり、人間尊重の社会ビジョン、環境も含めた共生ビジョンがつちかわれ広がっていく。これを踏まえ、冬季スクーリング受講者(11人)には、学校で実施したい平和教育について、2つの視点から意見交換を行った。一つは平和教育の「継続性あるいは持続性」、もう一つは平和的な「行動につながる学び」である。その結果、平和教育の「持続性」については2つの指導上の方向性がとらえられていた。
- ①時間的・空間的な持続性:いくつかの教科で連続して行う、また教室などの空間に展示をする、友達や家族・地域の人と関わりをもって仲良くするなどの工夫を学習にくみこむ。
- ②心の中の持続性:問いを立てさせる、興味をもたせる、話し合わせるなどで心に残るような学習を行わせる。
- そして、2つの方向性を発達段階に応じて実施するという方向に整理された回答も あった

また、「行動につながる学び」では次の2つの指導上の方向性がみられた。

- ③身近な経験の深化:クラスで起こった争いなどについて振り返らせる。国家間では 戦争であるととらえ、暴力(武力)ではなく対話(外交など)を通して解決を図るこ とに向かわせていく。
- ④期間的な行動の実施: 夏休みに考えてきたことをもとにクラスで何か一つの行動を 実施し、それを振り返り、平和を意識する行動が普通に感じる子どもに育てる。
- 4(2)では、「未来志向」の受講者の経験事実に基づく「くくりE」:類推、予測、精神論(信念論)に基づく「くくりB」:期待、信念の2つに集約できた。テクストでは、類推と予測では予測の方が類推よりも経験的であり、期待と信念では期待よりも信念の方が精神的であった。

以上のまとめを試行的に図2に示した。図2では、思考A)「現実想定」のストーリーラインと「持続性」の2つの方向性をつないで教育へのビジョン(教育観)とした。また、思考B)「未来志向」の4つのくくりを2次元に配置し、背後にある思考

パターン(背景)を図式化した。

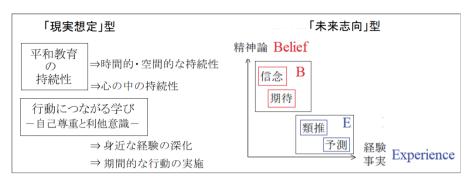


図 2 思考A)「現実想定」の教育観(左)と思考B)「未来志向」の背景(右)

(3)核の知識と現状認識から

質問①②では、授業前の段階で核兵器禁止条約発効については6割以上が認知していたが、日本は国として核兵器禁止条約に賛同しないことは3割程度しか知らなかった。授業で説明するので、授業後に数値が上昇するのは当然ではあるが、認知度が低かった③⑥⑧のについても、事実と物質名など報道でも出てくる内容なので意識して指導にのぞんだ。

質問⑤「SDGsでは原子力発電はクリーンではないと判断している。」に関連するが、SDGsでは将来電源としての原子力、核兵器廃絶についての記述はない。これは、SDGsがさまざまな国々の意見を尊重しながら作り上げられたことにより、国際的に対立する問題を正面から取り上げることを避けた結果とも考えられている⁶。受講者にはこの文面を出して説明した。文献 6)では、慶大教授でジャパンSDGsアワード選考委員でもあった著者は、個人的見解としながらも概要次の 2 点を述べている。

- ・SDGs達成という観点から今の原発で問題になるのは、まずは廃棄物の問題(目標 12)である。最終的な処分方法が決まっていないなかで放射性廃棄物を出し続けると いうのは持続可能ではない。
- ・廃棄の問題とも関係するが、3・11福島第1原子力発電所事故のように、いったん事故が起こったときの空間的規模や世代を超えた影響の大きさを考えると、レジリエントなインフラ(目標9)という点や、すべての人々の健康的な生活確保(目標3)という点からも持続可能な状態ではないと考えられる。

この2つの記述からも、原子力発電は「持続可能」という観点から見てほど遠い。それゆえ、SDGsの文脈では肯定など到底できないことは論をまたない、かといって核保有国や核傘下国における原発の実情を踏まえると否定もできない。否定し得るとすれば、質問⑤とも関連するが、燃料製造、原子力発電所の建設、維持、廃炉、廃棄物処理などには化石燃料が大量に必要であることが実証され、それが国際的認識にならなければならない。よって、原子力発電はSDGsの中で取り扱うのは非常に難しいこ

とがわかる。したがって、SDGsという修正版近代合理主義の枠組みではクリーンであるともクリーンではないとも言えないのである。授業後に数値が低下した原因としては、こうした状況に鑑み講義の説明が受講者に余計な混乱を与えた可能性がある。さらには、質問⑤の記述も適切ではなかった可能性がある。

次に、質問項目⑩「原子力発電は炭酸ガス(CO_2)を発生しない発電方法である。」では、授業で次の2つの事項について時間を取って十分に説明した。

- ・原子力発電は発電中にCO。を発生しない(燃焼ではなく核分裂)。
- ・ウランの採掘、濃縮、精錬、建設、廃炉、事故処理などにおいて莫大な化石燃料を 使う。

授業後に数値が低下した原因としては、受講者にこの2点を混乱させてしまったのかもしれない。また、質問⑩の記述も適切ではなかった可能性がある。

(4)課題

受講者の平和教育アイデアでは、核兵器禁止条約発効の意義や日本の立場などを考えさせるものは出てこなかった。理由としては、被爆国の日本でなぜ同条約に国として賛同できないのか、筆者の「理科概論」講義によって知った受講者たちも多かったためと思われる。また、小学校の教育現場での実践を意識して難しさを感じたのであろうか。しかしながら、2018年以降、核兵器禁止条約発効や日本の立場などの記事は小学生向けの新聞にも掲載され⁷⁾、中学入試でも出題されている⁸⁾。教職を目指すならば学ばなければならない事柄であると痛感するが、大学や高校の理科教育でもきちんと教えないといけない内容ではなかろうか。

引用·参考文献

- 1) 桐山信一:福島原発事故の学びから核抑止の現実とこれからを考える-原発と核 兵器の結びつきの理解を深める文科系学生対象の放射線教育実践-、創価大学教 育学論集第73号、pp.317-333
- 2)「核兵器禁止条約」の概要:広島市HP、https://www.city.hiroshima.lg.jp/
- 3) 予算委員会国会議事録(1967年)など
- 4) どう生かす核兵器禁止条約:公明新聞(2021年3月30日付け記事)
- 5) 大谷 尚: 4ステップコーディングによる質的データ分析法SCATの提案 着手 しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き - 、名古屋大学大学院教育 発達科学研究科紀要(教育科学)、第54巻第2号(2007年度)、pp.27 - 44
- 6) 蟹江憲史: SDGs (持続可能な開発目標)、中公新書 (2020)、pp.87-88
- 7) 毎日小学生新聞 2021/1/4付け: https://mainichi.jp/maisho/ など
- 8) 進学情報誌さぴあ: http://www.sapia.jp/read/news_bank/2012.html など

Peace education from the Fukushima nuclear accident and the current state of nuclear weapons development

— Radiation education practice for liberal arts students to deepen their understanding of the connection between nuclear power plants and nuclear weapons —

Nobukazu KIRIYAMA

Abstract

This paper describes the practice of radiation education for students of the Correspondence Education Department "Introduction to Science". There are many familiar ideas that can be put into practice at school about peace education. However, no idea came out to make children think about the significance of the Treaty on the Prohibition of Nuclear Weapons and Japan's position. The reason can be considered as follows. Many students did not know until this lecture why Japan, a country that was bombed, could not ratify the treaty.

In addition, according to the summary of student descriptions, it was thought that the continuation of peace education and manifestations of emphathy for others through learning would lead to peaceful behavior. After the situation of the Treaty on the Prohibition of Nuclear Weapons came into effect, it should be taught correctly in science education at universities and high schools.

Keywords: Treaty on the Prohibition of Nuclear Weapons, Fukushima nuclear power plant accident, radiation education, peace education

ホールシティによるユネスコスクール・ESD/SDGsの推進

大牟田市教育委員会 前教育長 安田 昌則

・講演日時:2021年12月17日(金)17時から18時

·会場:創価大学教育学部棟B101教室

みなさん、こんにちは。座ったままで失礼を致します。先程紹介いただきました、 福岡県大牟田市の前教育長の安田でございます。限られた時間ですので早口になるか と思いますが、どうぞよろしくお願い致します。

まずは、創価大学の創立50周年、誠におめでとうございます。そのような意義ある年に、このように関田副学長先生はじめ、諸先生方にお招きいただきました。御礼申し上げたいと思います。本当にありがとうございます。また、先程紹介がありましたように創価大学はUnivNet(ユネスコスクール支援大学)ということで、日頃よりユネスコスクールへの支援をしていただいております。本当にありがとうございます。

それでは、スライドにあります演題のように「ホールシティによるユネスコスクール」、いわゆる市を挙げて大牟田市がどのようにESD/SDGsを推進してきたのかについてお話をさせていただきたいと思います。本日は簡単に大牟田の紹介とユネスコスクール加盟への経緯。そして具体的に市を挙げてどのようにやってきたのか。それからまとめに大牟田の取り組みの特徴という大きく3点の流れでお話をしたいと思います。

まず、大牟田市の紹介です。福岡県大牟田市は福岡県の一番南にございます。隣は 荒尾市、熊本県の県境ということで小学校が19校、中学校が8校、市立の特別支援学

校を持っております。ご存じのように、三池炭鉱があって、いわゆる石炭で栄えたまちでございますけれども、日本のエネルギーの転換ということで石炭から石油ということになりましたので、1997年(平成9年)にこの三池炭鉱は閉山をしております。ただ、その炭鉱関連施設が世界文化遺産の「明治日本の産業革命遺産」ということで、スライドのように3つ大牟田にはございます。



もう一つは、大牟田はカルタ発祥の地とも呼ばれております。と申しますのは、日本で一番古い天正カルタが発見されたときに三池住貞次という銘が出てまいりました。三池に住む貞次が作った天正カルタということで、当時の三池は大牟田を指しま

すので、大牟田をカルタ発祥の地と呼んでおりまして、全国唯一の公設のカルタ館が ございます。

次にユネスコスクール加盟への経過についてお話をさせていただきます。先程申しました炭鉱で栄えた市で一番大きいときには20万の市でございましたが、平成9年に炭鉱は閉山し、現在11万、約半減しております。現在、少子高齢化で高齢化率は37.2%で、全国平均を約10ポイント大きく上回るまちでございまして、やはり炭鉱閉山後、新しいまちづくりを模索していた訳でございます。

持続可能な社会づくりを目指さなければならないという中で、ちょうど閉山した平成9年に私は指導主事になりまして、そのとき、当時の教育長さんが「これから炭鉱が無くなってまちは厳しくなる。しかし、大事なことは、石炭の火は消えても、教育の火は赤々と燃えていると。これでいこう。教育でまちを元気にしていこうと。」このように仰ったことが今でも忘れることができません。私は、その思いで、いろいろな取り組みをやってまいりました。ちょうど10年前に、東日本大震災よりも前になるのですが、文部科学省からユネスコスクール・ESDの説明がありました。

ちょうど当時の学習指導要領の改訂のときでございましたので、早速、教育課程検討委員会の中で、様々に検討をいたしました。まあ、ユネスコスクールって初めて聞きましたし、ESDがまず分かりませんでした。そこで、ユネスコスクール・ESDについて学びました。学習指導要領の中にも持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれて

いたこと、さらには、教育振興基本計画(1 期から3期ありますけれども)その中にも ESDが明記をされていたということ。ちなみ に、このスライドは現在の学習指導要領です けれども、現在の学習指導要領の前文の中に は持続可能な社会の創り手となることができ るようにするというように、ESDが新しい学 習指導要領の基盤となり、理念として組み込 まれたということでございます。

1 ユネスコスクール加盟への経過④

新学習指導要領(平成29年3月告示) 〈前文〉~これからの学校には、(中略) 一人一人の児童(生徒)が、自分のよさ や可能性を認識するとともに、あらゆる 他者を価値のある存在として尊重し、多 様な人々と協働しながら様々な社会的変 化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、 持続可能な社会の創り手となることがで きるようにすることが求められる。 ※ESDが、新学習指導要領全体において基 盤となる理念として組み込まれた。

いずれにしても、ユネスコスクールがESDの拠点ということですが、このESDの SDということは、将来の世代も現代の世代も充足をする満足する社会ということで あり、持続可能な社会の担い手を育む教育がこのESDであるということを皆で確認を いたしました。そして、持続可能な社会づくりには、気候変動・国際理解など、地球 規模の課題を学習テーマとしながら "think globally, act locally" ということが大事だ ということも当時皆で学んだわけです。

ユネスコにおける教育の理念は「21世紀の教育」という中で示されていますように、 ①learning to know ②learning to do ③learning to live together ④learning to be ということで、このような教育の理念についても確認をいたしました。また、当時ま

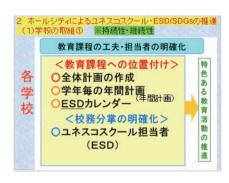
だユネスコスクール加盟前でしたけれども、各学校では、環境・国際理解等の様々なテーマで学習し、特色ある教育活動を行っていたということもございます。このように、ユネスコスクール・ESDについて、十分に教育委員会も検討したわけです。

しかし、実はユネスコスクールというのは、学校側が加盟申請していくわけでございます。

したがいまして、教育委員会がトップダウンでユネスコスクール加盟を進めたとしても、それは現場の方で学校が本当に理解しなければ、これは絶対持続可能にはならないと考えました。そこで、加盟申請について十分に小学校の校長会・教頭会、中学校・特別支援学校の校長会・教頭会で検討していただきました。校長会・教頭会の中では様々に意見はあったそうです。しかし、最終的にやはり、大牟田をなんとか持続可能なまちにしていこうという思いで、そして、このユネスコスクール・ESDの理念が大牟田の今後のまちづくりの考えと一致するということで、校長会・教頭会でも全校で加盟しようということになりました。そこで、教育委員会として全面的な支援をする、一緒になってやっていこうということで、全校一斉に加盟申請をしたわけでございます。

ちょうど申請して一年半くらいかかりまして、ありがたいことにパリのユネスコ本部から2012年の1月です、全ての小・中・特別支援学校が一斉に加盟承認されたということで連絡がありました。本当にうれしかったです。そこで、当時は市内の全公立の学校が一斉にユネスコスクールに加盟することは珍しいということで、ユネスコスクール関係の方から「ユネスコスクールのまち 大牟田」ということで取り組んだらどうかという、アドバイスもございましたので、私どもは、「ユネスコスクールのまち おおむた」ということで、のぼり旗を作りまして、そこから進んだわけでございます。また、子どもたちが大牟田に誇りを持って持続可能なまちの創り手になるということを目指しながら、進んだわけでございます。そのときに全国のESDの先駆者・実践者の方と出会ったわけですけれども、特に東大の及川幸彦先生には、10年間にわたってご指導を頂いているところでございます。

そこで、学校の取り組みですが、やはりどうすれば持続的に継続的に取り組むことができるかということで、まず、各学校には教育課程の中にきちんとESDを位置付けることにしました。つまり、ある先生が頑張っていなくなったら衰退するとか、そういうことではなくて、いつでもどこでも誰でもできるようにするためには、やはり教育課程をきちんと整理しなければなりません。そこで、全体計



画なり学年ごとの年間計画、いわゆる、ESDカレンダー、年間計画をきちんと作って

位置付けました。そして、次に、校務分掌にユネスコスクール担当者というものを明確に位置付けるということにいたしました。そして、それぞれの学校がテーマを設けて取り組むということにいたしました。

年間活動の計画としては、例えば、明治小学校では、エネルギー・環境ということ を総合的な学習の時間を中心としながら、各教科等との関連を図りながら作りまし

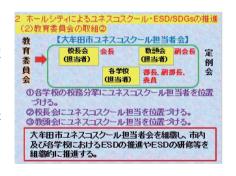
た。このスライド(右図)は吉野小学校のESDの「ストーリーマップ」です。これ、単元計画です。単元を考えていくときにやはりきちんと、各教科等の関連を考えていくということ、年間計画さらには各単元の計画・ストーリーマップというものを工夫しながら具体的に指導していくということで考えました。特に、「ストーリーマップ作成を通した授業づくり」では、やはり目指す子どもの姿を明



確にしながら、そしてどのように資質・能力を育んでいくか。それから、他教科等や 地域とのつながり、また主体的な学びを生み出す体験的活動を工夫すること。先程の 久喜小学校さんの素晴らしい発表の中でキーワードは主体的、そして当事者意識を持 ちながら、ということでした。やはり私はそうだなと思って聞いておりました。

それから次に、市をあげたユネスコスクール・ESDの推進体制の構築についてお話しをさせていただきます。子どもたちが学び手となるために、具体的に教育委員会が教職員さらには地域関係団体をどのように支援し、連携を図りながらやってきたのかということです。まず、先ほど、各学校にはユネスコスクール担当者会ということで

位置付けてもらいましたが、このスライドのように、担当者を市で集めまして、校長会の代表が会長、教頭会の代表が副会長、各学校の担当者の代表で部長さん等決めて運営し、そして教育委員会が支援をする。このような仕組みを作りました。各学校そして、市全体でやっていく仕組み作りということでユネスコスクール担当者会を位置付けていったわけでございます。



それから、教育委員会の学校教育振興プランで、これはどこの教育委員会も作るわけですが、その振興プランに基本理念としてESDを位置付けたということでございます。持続可能な社会づくりを担う子どもたちの育成ということで基本理念にESDを

位置付ける。あとは具体的な政策・事業に落としていくかということでございます。

また、教育委員会事務局の機構の中でESD/SDGsの担当を工夫するということで、指導室、これはどこの教育委員会もあろうかと思います。その指導室がきちんと担う。そして、さらには後で申し上げますが、「ユネスコスクール支援センター」を設置しました。それから、教育みらい創造室といってESD/SDGsに特化する指導主事を置きました。これは、市長さんにお願いしまして、市職員を削減する状況だったのですが、なんとか一人配置するということで、割愛として現場の教員が来ております。

次に、市をあげてESDを推進するということで、市長さんにお願いして、市役所の中にESD推進本部を作っていただきました。市長さんが本部長、教育長が副本部長、

各部の部長さんが推進委員です。各部でESD の視点で事業を推進していただくということで、持続可能なまちづくりという体制も、教育委員会だけではなくて市長部局でもきちんと取っていただきました。次に、やはり教育委員会として、学校への支援として先生方がESD/SDGsを進めいていくというのにはやはり教員研修というのが大事になってくるだろうと考えました。ただ悉皆研修といいます

2 ホールシティによるユネスコスケール・ESD/SDGsの推進
(2)教育委員会の取組®
大年田市が進める
ESDについての教職員研修
会研修の推動>
A研修: ESD・ユネスコスケールに関する
理論研修
B研修: 大牟田市内の実践を交流する研修
C研修: 大牟田市内の実践を交流する研修
D研修: 授業実践を通した研修
ESDによいての教職員研修
を研修: 大牟田市外の実践を交流する研修
D研修: 大牟田市外の可修会を活用した研修
F研修: リーダー養成研修
G研修: 日常的な研修

か、強制的に行うのではなくて、このスライドのように、たくさんのメニューを設けました。その中で先生方が自主的に選んで参加していただこうということで、A研からG研という理論研修であったり、具体的な実践の研修であったりとか、このように多様な機会の研修を提供し、先生方が選択して参加していただくことにしました。ただし、初めて大牟田に来られた新採の先生、それから他郡市から大牟田に来られた先生方は、必ず研修を受けてもらいます。そうでないと、差が付きますので、本市は皆でやるということで、そういう面での研修をしております。さらに、マスターティーチャーという、ある程度実践を重ねた中核メンバーを次の人材、リーダーを作っていこうということで、「マスターティーチャー養成コース」も設けております。

この他、全国の実践交流会も行っておりまして、コロナ禍でも規模を縮小して全国の先生方も参加していただいて開催してきたところでございます。それからやはり ESDを推進する教師ということで、大牟田市の場合には3つの観点から先生方の姿を 模索しております。1点目は人間性、そして2点目は専門性、さらに3点目は協働性 という3つの観点から、このように5つの力。具体的には、やっぱり実践をしていかなくてはならないわけですので、カリキュラム・マネジメントが大きくなると思いますけれども、このように私どもはESDを推進する先生の姿を確認しながら、研修を多様にしていくということで取り組みをしております。何よりも大事なことは、教師として熱い思いということですね。先生方が「次の世代を育てていくのだ、そして、持

続可能なまちにしていこう」という熱い思いがなければ、テクニックだけではダメだろうと思っております。

あとやはり、全職員で進めていくためには情報の共有が必要だろうということで、「ユネスコスクール便り」という、毎月A4一枚ですけれども、全教職員に配布をしております。ユネスコスクール担当者会が分担をしながら、紙面の左側が理論であったり、全国の流れであったりとか、紙面の右側は各学校の具体的な取組について掲載し、毎月全教職員に配布しております。

また、教育委員会としては、パンフレットや手引きなどを作って、全教職員に配布して具体的に活用していただくということを支援しております。さらに、先程申しました「ユネスコスクール支援センター」を設置して具体的に学校の相談に乗ったり、情報を提供したりしています。このときも、市長さんに何とか事務局員を置いていただけないかとお願いをして、元退職された校長先生が今一人こ



のユネスコスクール支援センターで事務局員として務めていただいております。

やはり、ESDで大切にしたいことは、つながりと関わりだろうと思います。そのために、連携・連帯・協働、今は共創という時代ですけれども、つながっていく、関わっていく。そういういろいろな団体さんとも、つながり関わりを持っていく。大事なことは、一人一人との関わりを大事にしていこうということで、子どもたちにとって、行きたい学校・帰りたい家庭・出かけたい地域という、



この3つ(学校・家庭・地域)の教育力というものは大事なものだろうと思います。

そこで、特に学校と地域の連携をやはり強化しなければ地域課題といってもなかなか具体的な実践、また、いろいろな体制は取れないということです。そこで学校と地域の連携を強化するという目的で、様々な支援もしてまいりました。具体的には、地域のESDの講座をそれぞれの地区公民館で行う、また、団体さんが希望されるなら出前講座ということで、地域へのESD講座を行ってまいりました。

また、関係団体にも出前講座ということで、例えば、PTAの役員会とか商工会議所であるとか経済倶楽部さんだとか、いろいろな団体さんにも出前講座を行いました。そういう中で、大牟田のESD推進協議会というものが立ち上がりました。側面的に学校を支援していこう、また、大牟田の市民のESDを推進していく、その役割を

担っていこうという推進協議会というものが立ち上がりました。

関係団体さんとは、例えばNPOであるとか、いわゆる企業さんであるとか。それから、当然市の部局であるとか。それから、各校区の協議会であると、そういう様々な団体との連携を図りながら各学校へ支援をしていただく。そういう橋渡しも教育委員会の方でさせていただくということで、これまで取り組みを進めてまいりました。

あとは、やはり、先程申しました「つながり・関わり」ということでコンソーシアムというものを構築しました。ちょうど、文部科学省からそういう事業の公募がありましたので、その事業に応募して採択され、それを契機にコンソーシアムを作りました。例えば、大学であるとか、それから、様々な地元の企業であるとか、諸団体、そういうたくさんの団体の方々と一緒にESDを進めていくための



コンソーシアムということで取り組んでまいりました。

それから、子どもたちがユネスコスクール・ESD/SDGsを学ぶためには、自分たちの住んでいる郷土をきちんと知るということ。それは、やはり知るからこそ、それが理解されて誇りに思うだろうと思うのです。そういう面で教育委員会として「子ども大牟田検定」を始めました。検定ということですが、子どもたちにガイドブックを配布し、大牟田の歴史・伝統や文化というものをしっかりと学ぶ。そして、長期の休みの夏休みと冬休みの終わった後に、年2回ですが大牟田検定を受けるというようにしています。市内の全小・中・特別支援学校の児童生徒は受検していますけれども、市内の高等学校の生徒さんも今は受検をしていただいております。私どもは、地域で学んだことを誇りを持って語れる子どもを育てたいということで、「3つの誇り」と言っています。それは、「1点目は、地域の歴史・文化や自然そのものの価値に対する誇りを持ってもらいたい。2点目は、その歴史・文化というものは、やはりそういう創り育てて継承するための工夫や努力をしてきた人がいたと。その人に対する誇り。3点目は、それを今度は自分たちが受け継いで、そして発信して将来に向けて守り育てていくことの誇り。」この3つの誇りを子ども達にはもってもらいたいということで、このような「子ども大牟田検定」という取り組みを進めているところでございます。

あと、大事なことは学校からまた教育委員会からユネスコスクール・ESDを発信するために様々にやはり啓発をしなければならないということです。ホームページであったり、それからチラシを配ったりとか、今日お手元に大牟田市が作成したチラシがございますけれども、こういうチラシを保護者とか、それから関係団体さんにお配りをして、啓発をしています。教育委員会のホームページにもきちんとユネスコスクールに関するホームページも設けています。ビジビリティをどのように向上させて

いくかということは、大事なことだろうと思います。それから、校長会でも各学校のホームページのところに「大牟田市ESD/SDGs実践アーカイブ」というものを作っております。このように、校長会で作っていただております。それぞれの学校のホームページから見ることができまして、それぞれのテーマごとに整理されておりますので、もしもよろしければ、御覧いただければありがたいと思います。

次に、ESDを進めて行く中でSDGsに出会ったわけでございます。ご承知のように、国連が2015年に定めた持続可能な開発目標(SDGs)ということで、SDGsの中でこのSDGsにおけるESDの役割ということは、国連も言っておりますけれども、「教育が全てのSDGsの基礎であり、全てのSDGsが教育に期待をする」と。であるならば、ESDを推進することが、SDGsの達成に貢献するという



ことで、私どもはこのようにESD/SDGsに現在、取り組みを進めているところでございます。

そこで、「大牟田版SDGs」というものを作りました。スライドのようなものですけれども、これはヴァージョン2です。具体的に大牟田が考えるSDGsはどういうものかということで作っております。「普遍的課題を踏まえた大牟田の課題解決の取り組みと」いうことで、具体的にSDGsが市の施策のどこにあたるのか、それから、教育委員会の施策のどこにあたるのか、また学校はどのように具体



的に実践しているのか。さらに、それを通してどのような子どもを目指していくのか。このような内容で「大牟田版SDGs」として作ったところでございます。そして、地道な地方創生の取り組みを進めているということでございます。

そういう中で、「SDGsの未来都市」にも選ばれましたし、それから、私が教育長を退任する一か月前の2月に、国連大学のRCEにも認定を受けることができました。全国で8番目の国連大学RCEということでございます。国連大学RCEとは、ESDを推進していく地域拠点ということで、国連大学が認定するということになっておりますが、「RCE大牟田」として国内8番目の認定を受けたということでございます。

さて、そこで、SDGsを目指したESDを推進することで、どんな期待があるのか。これは東京大学の及川先生からご指導を頂いたわけでございます。1点目は、「SDGs によって、自分自身のESDの活動の新たな意義や価値づけを行うことができ、ESDの

活動の目標を明確にすることができる。」2点目は、「SDGsは人類共通のグローバル目標なので、それを意識してESDの活動に取り組むことは、地域に根ざした身近な活動が世界につながることであり、地球規模の課題解決に貢献することができる。」ということで、私どもはESDを推進するということでのSDGsへの効果として取り組みを進めている



ところでございます。それから、一つのSDGの目標に向かって実践をするということもそうなのですが、今、大牟田市で考えていることは、一つのSDGから課題が発展していく、いくつかのSDGをつなげた取り組みができないかということです。例えば、「フラワータウンプロジェクト」は、11番目のSDGですが、それが発展して、例えば書き損じはがきのキャンペーンで1番のSDGであるとか、それからペットボトルの回収活動とか、それから地球温暖化、さらにビオトープとか。このように、一つのSDGからいくつかのSDGをつなげた取り組みということで、今広げているところでございます。

あと、「SDGs大牟田MAP」というものを作りました。各学校がどのようにSDGsを 重点として取り組んでいるのかということを表しています。市内のSDGsの取組が一

目で分かるように作りまして、学校だけではなくて、市内の例えば、銀行さんであるとか、いろいろな企業さんにも貼らせていただいて、このように各学校ではSDGsを取り組んでいますよということで、紹介そして啓発をしているところでございます。そういう中に、ありがたいことに「第3回のジャパンSDGsアワードの特別賞」を受賞することができました。教育委員会の受賞は全国で初め



てということで、安倍総理の時ですけど、首相官邸で直接賞状を頂くことができました。この受賞は、地元にとって大きな励みとなったところでもございます。

そこで、SDGs/ESDは大牟田にとってどういうことなのかということをまとめています。大牟田の学校では、SDGs/ESDとは、子どもたちが地球規模の、また大牟田の課題を自分の問題として捉えて、次です、自分なりに考え、行動すること。先ほど久喜小学校さんもそうでしたね、自分なりに考えて、自分ができることから行うというところが大事なことではないでしょうか。 "Learning to transform oneself and society" と、「自分自身と社会を変容することを学ぶ」これがESDであり、SDGsに取り組むことであろうと思います。

次に、いくつか各学校の実践例を紹介したいと思います。初めに、これは吉野小学

校が取り組んでいる、桜を通して地域と連携した「桜プロジェクト」なんです。桜の木を校内だけではなくて、地域に植えていこう、桜がいっぱいの校区にしていこうと桜を通した、いわゆるまちの活性化への実践です。このプロジェクトは、学校から始まったのですが、地域の方も賛同していただいて、地域と盛り上げていく、一緒になって行うということです。現在、校区に23本の桜の木が植えら



れています。しかし、市の許可がないと桜を勝手に植えられませんので、地域が管理をするということも含めて、地域の方々が行うということでございます。桜を通した、いわゆる地域の活性化の実践例です。

2つ目は、大正小学校の「フラワータウンプロジェクト」です。花を通して地域を 美しく、そして笑顔の咲くまちということを目指しているところでございます。コロナ禍であっても、この花の活動はできるわけでございますので、今取り組みを進めているところでございます。

3つ目は、中友小学校の「子ども民生委員」という取組です。校区の民生委員さんの方から子どもたちに委嘱状を出していただいて、ちゃんと自覚を持って、あなたは民生委員だよ、子ども民生委員だということで、チョッキと帽子をかぶってですね、もちろん民生委員さんと一緒に高齢者の方のところに行きます。下の写真は、認知症の方がやはりまちを歩いて行かれるとついつい道がわからなくなってしまう、その時にどのように声かけをすればいいかという模擬訓練をしている様子です。

それから4つ目は、農業・食育を通したまちづくりです。大牟田は干拓されたまちで、そのような地域が多いわけです。そこで、その干拓地での農業を、地域と共同農園を作って、有機栽培で野菜を育て、そしてそれを「子ども朝市」で売ったりしています。それから、米作りから発展し伝統芸能で「米はかり踊り」というものを継承しているところでございます。

あと5つ目に環境学習ということで、大牟田はかつて公害を体験しておりますので、そういう環境を通したまちづくりということで様々に取り組みを進めております。創価大学の創立者の池田先生は、環境ということについて「環境を大切にするということは、生命を大切にすることであり、未来を大切にするということである」と仰っておられますけれども、まさに環境を通したまちづくりにも取り組みを進めているところでございます。

この他、国際的な枠組みへの取組ということで、2021年から10年間ですが「国連海 洋科学の10年」が始まりました。これはユネスコのIOCが進めていますが、この「国 連海洋科学の10年」の取組に大牟田も参加を しております。具体的には、東京大学と連携 を図って、有明海から世界の海へということ で、有明海は内海で、干拓と干満の差が一番 大きい海です、この有明海には三池港があ り、三池港は世界文化遺産、稼働資産で現在 もまだ動いておりますが、そういう有明海、 三池港を中心とした海洋教育も進めておりま



す。特に、先ほど申しました「国連海洋科学の10年」では「海洋リテラシーの育成」というものを目指しておりますので、それについても今、大牟田市としては「海洋リテラシーの育成」の年間計画を作って、副読本を作り、具体的に取組を進めているところでございます。

さらに、様々な国内外との交流ということでこのように全国の学校との交流、中学校との交流、特別支援学校との交流を行っておりますし、海外とも行っております。

例えば、マーシャル諸島とは、地球温暖化を テーマに交流しております。また、大正小学 校はキリバスのマングローブの植林活動に支 援をしております。具体的には、子どもたち が花の苗を育てて、それを地域の方に販売し ます。そして、その収益金をキリバスに送 り、キリバスのマングローブの植林活動に支 援をしていくということでの交流が始まって おります。

それからやはり、子どもたちの日頃の実践については、中々ほかの学校の実践を見ることができませんので、「大牟田市ユネスコスクール子どもサミット」を毎年1月に行っております。市内全部で28校ぐらい学校がありますので、一度に全部は紹介できませんので、毎年8校ぐらい分けて発表することになっております。それから、ユネスコスクー



3 大年田の取組の特徴② 大年田市ユネスコスクールの日 制定宣言 市内の児童生徒の代表が話し合い決定して宣言を行う。 私達は、大年田に学ぶ児童生徒です。 1月17日を「大年田市ユネスコスクールの日」と定めるにあたり、次のことを宣言します。 - 私達は、人と人とのつながりを大切にします。 - 私達は、学校から地域へ、地域から世界へつながりの稿を広げていきます。 - 私達は、過去から現在までのつながり、現在から未来へのつながりを大切にします。 - 私達は、過去から現在までのつながり、現在から未来へのつながりを大切にします。 - 私達は、希望ある未来を削るため、学び続けるとともに、自分にできることから行動します。

ルの日を制定しようということで、1月の17日に決めました。全校一斉に加盟した日が1月17日なのです。実はこの日は阪神淡路大震災の1月17日ということで、私どもがそのことも忘れることなくきちんと考えていこうと、あえて1月17日を、大牟田市の「ユネスコスクールの日」と制定をいたしました。その時に、制定宣言を子どもたちに考えさせました。制定宣言の4番目が、「私たちは、希望ある未来を創るため、

学び続けるとともに、自分にできることから行動します」ということを子どもたちが 考え宣言を行ったところでございます。

また、ちょうど大牟田市が市制100周年を迎えたときに市長さんが、「ユネスコスクール・ESDのまちおおむた」宣言をすると仰いました。式典では市長さんをはじめ、市議会の議長さん、地元の企業や地域の代表の方など、皆さんにお集まりいただきました。

これまで本市のESD/SDGsの取組をお話ししてきましたが、大牟田の特徴はこのように8点でございます。やはり、1点目は、教育を中心としたまちづくりへの熱い思いというもの。2点目は、ホールシティによる推進体制。3点目は、系統的・持続的

な実践。4点目は、委員会の着実な施策の展開。5点目は、継続した人材育成。6点目にやはり全国の専門家・実践者から指導を受けたということ。7点目は、全国の様々なステークホルダーと連携を図ったこと。そして、8点目は、国内外の教育委員会・学校等との交流を図ってきたことが、これまでの本市の10年間の取組の特徴であると思います。何よりも嬉しかったのは、10年前に当時中学校3

3 大牟田の取組の特徴の

- (1)教育を中心とした持続可能なまちづくりへの思い
- (2)ホールシティによるSDGs/ESDの推進体制
- (3)ユネスコスクールの系統的・持続的なSDGs/ESDの 実践
- (4)教育委員会の着実なSDGs/ESDIC関する施策の展開
- (5)継続した人材育成(ESD/SDGsマスターティーチャー、 ESD/SDGs研究所員等、多様な研修)
- (6)全国のSDGs/ESDの専門家・実践者からの指導
- (7)全国のステークホルダーとの連携
 - (共創によるSDGs/ESDの推進)
- (8)国内・海外の学校や教育委員会等との交流 (学びの場の共有)

年生の女の子が「ESDに出会って自分の人生変わった。ESDは大事だ。教師になって、次の世代にESDを繋ぎたい。だから私は教師になりたい。」ということで教師を目指されたそうです。その子が、本当に大学に行って福岡県の採用試験を受けて合格され、2年前に大牟田に着任されたのです。本当に嬉しかったです。あるとき、当時の担任の先生が、いや実はこういう生徒がいる、先生がいるということで紹介された先生がこの方なのです。本当に嬉しかったです。こうやって、子どもを育み人材を繋いでいかなければならないのだと思ったところでございます。

最後に、21世紀の社会というのが、このようにVUCA時代、「不安定、不確実、複雑、不明確」のVUCA時代。さらには、第4次産業革命の時代、さらには皆さんご存じのように、Society 5.0 の時代です。やはり現在は混迷する時代であり、地球規模の諸課題があります。このような社会であるということは間違いない。

そのような中で、OECDも「Education 2030 プロジェクト」というのが始まっておりますが、その中に、変革を起こす力のあるコンピテンシーということで3つ言われています。「一つ目は、新たな価値を創造する力。二つ目に、対立やジレンマを克服する力。三つ目は責任ある行動をとる力。」これらがOECDで目指しているキーコンピテンシーです。これを私は見たときに、ESD/SDGsの役割というのは大きな役割があると思っております。

「ミネルヴァの梟は迫り来る黄昏に飛び立つ」この言葉は、ドイツのヘーゲルの『法の哲学』の序文の一節です。一つの時代が終焉を迎え、古い体制や考えが通用しなくなった時を黄昏に、新しい時代、新しい知恵を求めて時代を切り拓いていく者を梟に例えました。このヘーゲルが言った言葉を踏まえ、まさに今混迷する社会にあって、新しい考え方、新しい思想で考え、取り組んでいかなければならないと思っております。その一つとして、やはりESD/SDGsというのは大きな役割を担って行くのではないかと思っております。深く深く思索をし、具体的に実践をしていく。この思索と行動の往復運動が私は大事だろうと思っております。

私が吉野小学校の校長の時に先生方に示したESDの学びの中で、子ども一人ひとりの力を発揮するために大事なことは、過去・現在・未来という時間と地域・日本・世界という空間の中で子どもたちが学んでいかなければならない。そのESDの価値というものがこのようにあるだろうと。例えば、共生であったり、生命尊厳であったり、尊敬であったり、自他共栄である。たくさんのことに報恩感謝しながら、子どもたちが、未来に向かって進まなければならない。その根底にあるのは、「他人の不幸の上に、自分の幸せを築かない」。創価大学の創立者の言葉ですが、私は価値として大事にしていかなければならないと思っております。

また、大事なことは、今、地球規模の課題というものがたくさんあります。しかし、ややもすると、やっぱり重たいのです。気候変動ですとか。それに立ち向かって行かなければならない時に、大事なことはやはり「希望」が大事だと思います。今年の創大の大学祭のテーマにも「希望」という言葉が入っておりました。創立者は、その「希望」に対して、



メッセージの中で3つの観点で述べられておられました。要約すると、1つ目は、「忍耐、それから執念」、2つ目は、「信頼、友情」、3つ目は、「価値創造」ということを述べられたわけです。まさに現実は厳しいのですが、「希望」というものを持ちながら、そして、具体的に自分たちができる行動から進めなければ、私は持続可能な社会にはならないと思っております。そういう面で、今日はたくさんのユネスコスクール関係者の皆さんもいらっしゃいますし、それから何よりも有難いことには冒頭申しましたように創価大学はユネスコスクール支援大学でございますので、これからもみんなと連携を図りながら、子どもたちが持続可能な社会の創り手となるように希望を持ちながら頑張っていきたいと思っております。

長時間ご清聴ありがとうございました。

執筆者一覧(掲載順)

(教育学部准教授 音楽教育学) (教育学部准教授 特別支援教育) (教育学部教授 教育方法学) (教育学部非常勤講師) 広美 俊久 足立 山内 上 生藤 伸一

克士

禹軻 王

(武蔵野大学教育学研究科 院生) (ヒロシマ・セミパラチンスク・プロジェクト副代表) 黒川 富秋

(教育学部非常勤講師) 桐山 信一

臨床心理学、教師教育学) 教育行政学) 明純 (教職研究科教授 長島

長島 明純 (教職研究科教授 臨床心理字、教師教育字) 井上 伸良 (教育学部准教授 教育行政学) 吉田 和義 (教育学部教授 地理学) 堀舘 秀一 (教育学部講師 造形表現、図工科教育) 関田 一彦 (教育学部教授 教育心理学、教育方法) 杉本 久吉 (教育学部准教授 特別支援教育) ニシャート・アニーシャ(文学研究科教育学専攻博士後期課程) 安 世羅 (文学研究科教育学専攻博士後期課程) 山本 和雄 (文学研究科教育学専攻博士後期課程) (文学研究科教育学専攻博士後期課程) [李鈎 宜貞 治雄 (教育学部教授 教育心理学) 昌則 (大牟田市教育委員会 前教育長) 安田

創価大学教育学論集編集委員会 中野良吾 足立広美 鈴木詞雄

教 育 学 集 第74号

2022年3月31日発行

創価大学教育学論集編集委員会 編集者

創価大学教育学部・教職大学院 発行者

東京都八王子市丹木町1丁目236(〒192-8577)

電話 042 (691) 9378

印刷所 電算印刷株式会社

Bulletin of Soka Educational Studies

No.74 March 2022