ISSN　2432－9231

岩手大学教育学部附属
教育実践総合センター

研究紀要

16号　2017

1　高機能広汎性発達障害者に対する「エブリクラブ」の実践に関する報告（第４報）
　―実践状況及び運営状況の変遷とそれらにかかる包括的検討―　佐々木　全

11　これからの時代に求められる資質・能力を育てる算数・数学教育
　－数学的プロセスを重視した指導とCUN課題の活用－　中村好則

27　やりがいの感じられる作業学習を目指して
　～地域の高等学校の中に開室された分教室１年目の取り組み～　田淵　健・名古屋恒彦

33　ある高等学校におけるスクールソーシャルワーカー支援事例の特徴と実践上の課題
　－特別支援教育コーディネーターとの連携による取組を通して－　佐々木全・髙橋岳志・石川えりか

41　ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の基礎的研究　遠藤孝夫

61　論述式テストの研究（２）：小論文採点の集計法　阿久津洋巳

71　大学生の愛着スタイルと幼少期の親子関係に関する研究　鈴木昌喜・塚野弘明

83　教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響　三浦宏之・山本　奨

93　世界史学習に関する岩手大学生の意識調査
　安井　萠・吉原　秋・小川春美・鈴木道也・小川知幸・畑奈保美・津田拓郎

103　発達障害児者を対象とした支援活動における持続可能性の追求に関する論考
　－岩手県内の支援団体の比較から－　佐々木全・三田敏明

109　いじめ防止のための「クラスの友だちを大切にする宣言文（児童生徒の人権宣言文）」の作成と暗唱のすすめ
　大河原　清

117　岩手大学教育学部の学生を対象とした手指衛生に関する予備調査　笹川　洸・安川洋生

125　震災後の福島・白木次男の総合学習実践と「生活綴方」・学級文詩集
　－原発災害のなかで、地域の生活現実を書き綴らせることの意味－　土屋直人

145　団塊ジュニア世代のライフスタイルの志向と生活改善観
　雑誌「REAL SIMPLE」をもとに　渡瀬典子

155　集団対戦による鬼遊びの教材化に関する研究
　－ゴール型への系統性と戦術による整理－　清水　将

165　平成28年度　岩手大学教育学部　地域連携事業報告書　№15

【センター活動報告】

175　平成28年度岩手大学教育学部附属教育実践総合センター活動報告

177　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要投稿規定

岩手大学教育学部附属教育実践総合センター

高機能広汎性発達障害者に対する「エブリクラブ」の実践に関する報告（第４報）

―実践状況及び運営状況の変遷とそれらにかかる包括的検討―

佐々木　　全*

（2017年２月15日受理）

Zen SASAKI

A Practical Study of "Eburi Club" for People with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (4) : An Inclusive Investigation of Changes in Practice and Management

Ⅰ　問　題

筆者が取り組んでいる「エブリクラブ」は，高機能広汎性発達障害[注)]のある中学生以上の年代の青年たちを対象とした，地域における休日活動である。これは，小学生年代を対象とした「エブリ教室」の参加児の活動継続を意図して2000年に立ち上げられた（佐々木，加藤，2005[1)]）。

エブリクラブの参加者の中には，エブリ教室への参加経歴はないものの中学生以上の年代の活動を求めて県内各地からの参加者もあった。ここに，高機能広汎性発達障害を含む発達障害児者の青年期という「ライフステージ」にかかわる支援ニーズがある。このテーマは近年，学際的な注目がある（例えば，岩手ＬＤ研究会，2010[2)]）。また，高機能広汎性発達障害を含む発達障害児者の地域における休日活動という「ライフシーン」にかかわるテーマである。近年，高機能広汎性発達障害を含む発達障害児者にとって，学校や職場，家庭に次ぐ第三の場として，地域の居場所の必要性が指摘されている（はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会，2012[3)]；2013[4)]；2014[5)]）。すなわち，エブリクラブは，「ライフステージ」と「ライフシーン」というテーマの交接点でもある。

このような交接点を念頭に，筆者はエブリクラブの参加者にとっての「活動に打ち込むこと，仲間と共に活動の経過や成果を分かち合うこと」の実現を目指している（佐々木，加藤，2009[6)]）。この活動におけるミッションの実現を追求するプロセスでは，持続可能で実効性ある方法論を追求することは必然である。筆者は，これに関する研究を「実践論と運営論の包括的検討」と称して報告をしている。その一つとして，エブリクラブの運営状況について，「ヒト」（人材，すなわち人的環境），「モノ」（会場や物品などのハード面），「カネ」（資金，すなわち経費の調達と使途），「コト」（情報，すなわち活動内容のレパートリーなどのソフト面と，その他の必要情報）の観点によって記述し，それらが因果的または補完的に機能しあっていることを指摘した。例えば，会場（「モノ」）の確保状況によって，活動内容（「コト」）が因果的に規定されたり，活動内容（「コト」）によって，スタッフの不足（「ヒト」）を補完的に規定されたりすることである。このような運営状況についての記述を，実践状況と対照させ，相互作用を明ら

＊岩手大学教育学研究科

かにすることで両者の包括的検討を試みた（佐々木，名古屋，2014[7)]）。

本稿では，これを踏まえつつ，近年のエブリクラブにおいて生じた実践状況及び運営状況の変遷に注目し包括的に検討する。

Ⅱ 目的と方法

本稿は，「高機能広汎性発達障害児者の支援に関する実践的研究（３）」として筆者らが取組む一連の研究に位置づけられるものである。この目的は，青年期の高機能広汎性発達障害者に対する，よりよい支援のモデルを提起することである。ここでいう支援モデルとは，支援の方針，内容，方法論などを包括する。その一翼に実践状況（内容や意義）と運営状況（体制や方法）を関連付けて検討する「実践論と運営論の包括的検討」がある。

本稿では，近年のエブリクラブに関して，実践と運営におけるそれぞれの状況，及びその相互作用を明らかにすることを目的とする。ひいては，これがエブリクラブと同様の趣旨で活動する発達障害関係の支援団体の活動の持続可能性を高める一助となることを願う。

研究の方法は，エブリクラブにおける実践及び運営に関する資料の整理とその内容の分析である。資料は，2012年４月から2016年３月（平成24～27年度）までのエブリクラブの実践及び運営記録である。この内容として，活動記録として毎回の活動後に発行する会員宛の通信とスタッフの事後ミーティングの記録，運営に関する記録綴りと，公表されている実践報告で本稿末尾に文献として掲げたものを得た。

また，整理と分析の観点として，以下の三点を挙げる。第一に，実践論の立場から，ミッションの実現状況について，実践内容の記録から整理し評価する。また，2012年４月から2016年３月までの経年的な変化を整理し明示する。

第二に，運営論の立場から，運営状況を分析的に把握するための４観点をもって，運営状況を整理し，明示する。４観点とは，「ヒト（人材，すなわち人的環境）」，「モノ（会場や物品などのハード面）」，「カネ（資金，すなわち経費の調達と使途）」，「コト（情報，すなわち活動内容のレパートリーなどのソフト面と，その他の必要情報）」である。

第三に，実践状況と運営状況について相互作用を整理し評価，総合的な考察を加える。

Ⅲ 結 果

１ エブリクラブの実践状況とその変遷

エブリクラブの2012～2015の実践状況を表１に一覧した。

2012年度は，これまでの経緯を踏襲した活動内容である。すなわち，年４回の開催であり，スポーツ，野外活動，創作活動，その他のレクリエーションという枠組みで企画をしている。なお，スポーツとしてタグラグビーに取り組むのは近年の傾向だったが，年度末の第４回においても，その他のレクリエーションとしてタグラグビーを設定している。これは，2013年度の活動内容をタグラグビーに特化するための移行手段でもあった。

そもそも，活動内容の特化を構想したのは，実は年度末のことであり，そのきっかけは運営スタッフの本職の都合によるものだった。実は，2013年度から勤務内容として週末の業務があったことからエブリクラブの活動の準備や運営などとの競合が想定された。そこで，2013年度の活動をタグラグビーに特化し，活動準備の労力を最小限にし，かつ，参加者の活動に対する習熟によって，活動自体を成立しやすくすることで，エブリクラブの持続可能性を高めることを構想した。この運営方法は，姉妹グループの「Act.（アクト）」で提案，実施されたものであり，エブリ教室にも移植され一定の成果を上げていた（佐々木全，2015[8)]，佐々木全，名古屋恒彦，2014[9)]）

2013年度は，開催の回数はこれまでの経緯を踏襲した年４回であったが，活動内容はタグラグビーに特化した。2014年も同様だったが，活動の開催自体をエブリ教室と合同にした。これには，

表１　エブリクラブの活動実績（2015.8. 現在）

年度	開催日	活動名	活動内容	活動の場	参加者	スタッフ人数	運営状況
2012（H24）	2012 6 9	タグラグビー	４チームに分かれ，タグラグビーのリーグ戦を行った．	公立Ｍ特別支援学校体育館	小学生３名，中学生２名 高校生・学生３名，成人３名，計１１名	スタッフ４名	従来通り，回替わりの活動内容を設定（①スポーツ，アウトドア，ものづくり，その他のレクリエーション）．ただし，次年度の活動内容特化に向けて，4回目の内容をタグラグビーとして，移行を意図した展開を考えた．
	2012 10 20	野外活動（遠足）	エブリ教室との合同行事．４チームに分かれ，芋の子汁を調理し，会食を行った．	盛岡市内のキャンプ場	小学生１名，中学生２名，高校生・学生４名，成人４名，計１１名	スタッフ９名	
	2013 1 12	ものづくり（木製フォトフレーム）	定型の木材パーツを組み立て，木製フレームを成型した．	盛岡市内の公民館	小学生５名，中学生１名，高校生・学生３名，成人３名，計１２名	スタッフ４名	
	2013 3 20	タグラグビー	４チームに分かれ，タグラグビーのリーグ戦を行った．	盛岡市内の公民館プレイホール	小学生７名，中学生３名，高校生・学生３名，成人３名，計１６名	スタッフ８名	
2013（H25）	2013 7 22	タグラグビー	３～４チームに分かれ，タグラグビーのリーグ戦を行った．	盛岡市内総合福祉施設体育館	小学生３名，中学生１名，高校生・学生２名，成人３名，計９名	スタッフ３名（うち1名は高校生）	実践内容について，タグラグビーに特化した．（なお，エブリ教室の活動も通年でタグラグビーとした）
	2013 11 15			盛岡市内総合福祉施設体育館	小学生３名，中学生２名，高校生・学生０名，成人０名，計５名	スタッフ３名（うち2名は高校生）	
	2014 1 12			盛岡市内の公民館プレイホール	小学生３名，中学生２名，高校生・学生２名，成人１名，計８名	スタッフ２名	
	2014 3 25			盛岡市内総合福祉施設体育館	小学生３名，中学生１名，高校生.学生３名，成人２名，計１６名	スタッフ３名	
2014（H26）	2014 6 8	タグラグビー（エブリ教室開催日に合わせての合同活動）	３～4チームに分かれ，タグラグビーのリーグ戦を行った．	盛岡市内の公民館プレイホール	小学生９名，中学生２名，高校生.学生２名，成人３名，計１６名	スタッフ４名	エブリ教室の活動と同時開催とした．（エブリ教室は月一回の開催だが，そのうち年4回が合同となる．）
	2014 8 3			盛岡市内の公民館プレイホール	幼児1名，小学生６名，中学生２名，高校生.学生３名，成人１名，計１３名	スタッフ３名	
	2014 11 2			盛岡市内総合福祉施設体育館	小学生６名，中学生２名，高校生.学生１名，成人１名，計１０名	スタッフ１名	
	2015 3 22			盛岡市内総合福祉施設体育館	小学生６名，中学生２名，高校生・学生４名，成人１名，計１３名	スタッフ５名（うち2名は高校生）	
2015（H27）	2015 4 12	タグラグビー（エブリ教室と統合での活動．）	エブリ教室と統合での活動．	盛岡市内の公民館プレイホール	小学生３名，中学生４名，高校生.学生４名，成人３名，計１４名	スタッフ２名	エブリ教室と運営及び活動を完全に統合した．それによって，活動の回数が増加した（月1回，年12回）．
	2015 5 10			盛岡市内の公民館プレイホール	小学生３名，中学生２名，高校生.学生２名，成人２名，計９名	スタッフ３名	
	2015 6 7			盛岡市内の公民館プレイホール	小学生４名，中学生１名，高校生・学生３名，成人１名，計９名	スタッフ１名	
	2015 7 12			盛岡市内の公民館プレイホール	小学生０名，中学生３名，高校生・学生３名，成人３名，計１６名	スタッフ５名	
	2015 8 2			盛岡市内の公民館プレイホール	小学生2名，中学生0名，高校生・学生2名，成人4名，計8名	スタッフ５名	
	2015 9 6				※		
	2015 10 12				※		
	2015 11 1				※		
	2015 12 6				※		
	2016 1 10				※		
	2016 2 7				※		
	2016 3 6				※		

※2015.8.現在において，活動予定であり会場は未定である。

二つの意図があった。一つはエブリクラブとエブリ教室のメンバー交流を意図したものである。2012年まで交流の機会として開催していたデイキャンプがなくなり，エブリクラブとエブリ教室のメンバーの交流がなくなっていたことから，それに代わる新たな交流の機会を設けようとした。もう一つは,活動における人数確保の趣旨である。上記した筆者の一身上の都合によって，エブリ教室への新規参加者の募集を一時中断していた。そのため，エブリ教室のメンバーが中学生になり，エブリクラブに移行することで，エブリ教室メンバーは減少していた。なお，エブリ教室参加者募集の中断は，募集にかかる周知，紹介の依頼，初回面接と活動へのフィッティングなど，従来運営スタッフが行っていた取り組みが，物理的，時間的な制約の中で十分にはできないものとの判断によるものだった。

2015年度は，エブリクラブとエブリ教室の活動を統合した。これは，前年度の合同開催によって，活動に比して適正な参加人数であったこと，活動の質として，どの年代のメンバーでも十分にプレーできることを確認できたことによる判断であった。また,「活動回数を増やしたい」というエブリクラブ参加者の長年の要望にも応えるものでもあった。

2　エブリクラブの運営状況とその変遷

エブリクラブの2012年の運営状況について図1に示した。これは，運営実態調査の回答に基づいて作成した「実践及び運営状況の包括的関連図」である（佐々木，2013[10]；佐々木，名古屋2014[11]）。また，これを下敷きとして，2015年の運営状況を図2に示した。

エブリクラブの運営状況の変遷において，最も大きな内容は，エブリクラブの活動をエブリ教室と統合したこと，活動内容をタグラグビーに特化したことである。このことを念頭に置きつつ，図1，図2を対照し運営状況の変更点について4観点に即して下記した。

(1)「ヒト（人材，すなわち人的環境)」

2012年では,「ヒト」について次のような状況があった。まず，運営スタッフは，一人であり，持続可能性に関する不安と，運営スタッフ個人の都合（日程など）が活動に与える影響が大きいことの懸念があった。この懸念は的中し，先に記した通り，運営スタッフの一身上の都合によってエブリクラブの実践状況，運営状況に大きな変更を要することになった。

次に，実働スタッフは，社会人（特別支援学校教員等)，学生である。エブリクラブでは活動が単発であるために，活動内容やメンバーの参加申し込み人数に応じて必要人数を募り，最小限を充足させていた。総じて,「ヒト」に関する評価は,「必要最小限を満たしている（余力がほしい)」との回答だった。

2015年では，運営スタッフは，筆者一人である状況には変わりがない。実動スタッフは，これまで単発の活動に合わせての充足であったが，エブリクラブが毎月開催となり，スタッフの人数や，その固定的参加が必要となった。現在，新たな学生スタッフの参加があり，光明が見えたところである。

(2)「モノ（会場や物品などのハード面)」

2012年では，会場について盛岡市近隣のいくつかの施設（一般的な予約借用手続き，有料）を会場とした。また，活動内容や活動予定日に合わせて会場を確保しようとするために，予約手続きや他団体との競合があり運営スタッフには若干の心労が付きまとう。次に，物品については，活動内容に即して必要物品を調達していた。その一部は，備品を準備したり，自作したりしているが，個人からの借用，会場施設等関連施設からの借用などがある。また，借用に関して経費はかからないものの，所定の手続きを要した。総じて,「モノ」に関する評価は,「必要最小限を満たしている（余力がほしい)」との回答だった。不安や労力を抑えたいとの考えが含まれた。

2015年には活動内容が，タグラグビーに特化されたために，それに応じて会場や使用物品も特定

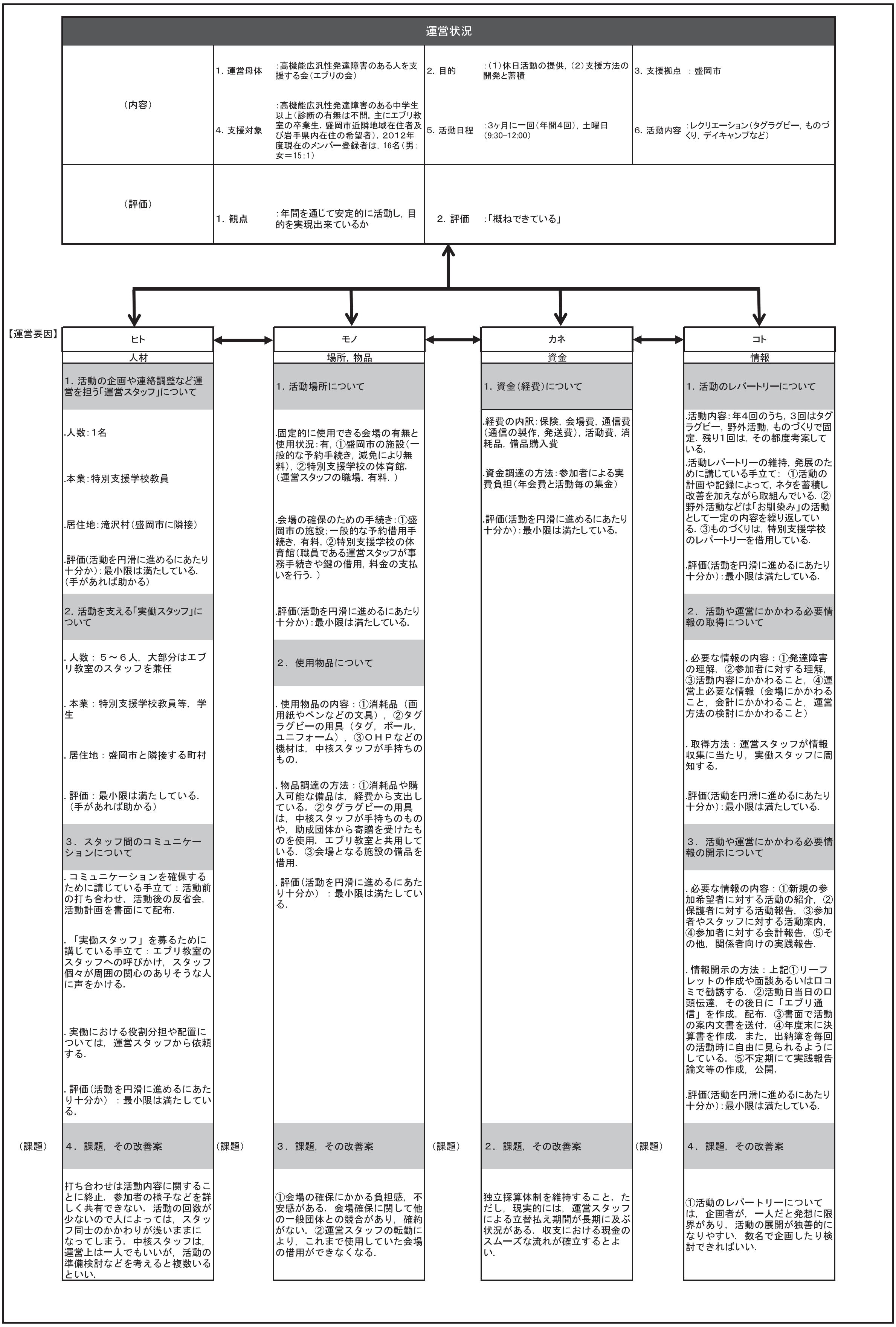


図１　実践及び運営状況の包括的関連図（2012）

運営状況

（内容）	1．運営母体　:高機能広汎性発達障害等のある人を支援する会（エブリの会）	2．目的　:（1）休日活動の提供，（2）支援方法の開発と蓄積	3．支援拠点　：盛岡市
	4．支援対象　:高機能広汎性発達障害のある中学生以上（診断の有無は不問．主にエブリ教室の卒業生．盛岡市近隣地域在住者及び岩手県内在住の希望者）．2015年度現在のメンバー登録者は，22名（男：女＝20：2）	5．活動日程　月に一回（年間12回），日曜日（9:30–12:00），※エブリ教室と統合的に開催．	6．活動内容　:レクリエーション（タグラグビー）
（評価）	1．観点　:年間を通じて安定的に活動し，目的を実現出来ているか	2．評価　:「概ねできている」	

【運営要因】

ヒト（人材）

1．活動の企画や連絡調整など運営を担う「運営スタッフ」について

.人数：1名

.本業：大学教員

.居住地：滝沢市（盛岡市に隣接）

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：最小限は満たしている．（手があれば助かる）

2．活動を支える「実働スタッフ」について

．人数：３～４人

．本業：学生

．居住地：盛岡市

．評価（活動を円滑に進めるにあたり十分か）：人数としては必要十分．ただし，固定的な参加が望ましい．

３．スタッフ間のコミュニケーションについて

．コミュニケーションを確保するために講じている手立て：活動前の打ち合わせ，活動後の反省会

．「実働スタッフ」を募るために講じている手立て：特別支援教育関連の学生グループへの呼びかけ

．実働における役割分担や配置については，運営スタッフから依頼する．

．評価（活動を円滑に進めるにあたり十分か）：最小限は満たしている．

（課題）**４．課題，その改善案**

打ち合わせは活動内容に関することに終止．参加者の様子などを詳しく共有できない．実働スタッフの役割として，メンバーとのピア的な同世代関係を成果としてみているが，一方では固定的に参加し運営にもかかわる人材が必要．

モノ（場所，物品）

1．活動場所について

.固定的に使用できる会場の有無と使用状況：有；盛岡市の施設（一般的な予約手続き，減免により無料，日曜日だと比較的確保しやすいため，活動日を日曜日に変更した.）

.会場の確保のための手続き：一般的な予約借用手続き

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：必要十分.ただし，随時の手続きに不安感が伴う.

２．使用物品について

．使用物品の内容：タグラグビーの用具（タグ，ボール，ユニフォーム），ホワイトボード，得点板，ストップウォッチ，デジカメ

．物品調達の方法：①消耗品や購入可能な備品は，経費から支出している．②タグラグビーの用具は，助成団体から寄贈を受けたものを使用，③会場となる施設の備品を借用．④中核スタッフの手持ち品

．評価（活動を円滑に進めるにあたり十分か）：必要十分

（課題）**３．課題，その改善案**

①会場の確保にかかる負担感，不安感がある．会場確保に関して他の一般団体との競合があり，確約がない．日曜日だと比較的確保しやすいため，活動日を日曜日にした．また，会場の確保に合わせて活動日を変更することもある．②将来的には経年劣化する用具（ボールなど）の補充などが必要になることが予想される．

カネ（資金）

1．資金（経費）について

.経費の内訳：保険，会場費，通信費（通信の製作，発送費），活動費，消耗品，備品購入費

.資金調達の方法：参加者による実費負担（年会費と活動毎の集金）

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：最小限は満たしている.

（課題）**２．課題，その改善案**

①運営スタッフによる立替払え期間が長期に及ぶ状況がある．収支における現金のスムーズな流れが確立するとよい．②将来的には用具の補充などの予算が必要になる．この捻出をどうするか，懸案事項である．

コト（情報）

1．活動のレパートリーについて

.活動内容：タグラグビー

.活動レパートリーの維持，発展のために講じている手立て：　タグラグビーに特化することで，スタッフにとっても参加者にとっても習熟，ノウハウの蓄積がなされやすい.準備等の負担は回を重ねるごとに軽減している.

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：必要十分

２．活動や運営にかかわる必要情報の取得について

．必要な情報の内容：①発達障害の理解，②参加者に対する理解，③活動内容にかかわること，④運営上必要な情報（会場にかかわること，会計にかかわること，運営方法の検討にかかわること）

．取得方法：運営スタッフが情報収集に当たり，実働スタッフに周知する．

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：最小限は満たしている.

３．活動や運営にかかわる必要情報の開示について

．必要な情報の内容：①保護者に対する活動報告，②参加者やスタッフに対する活動案内，③参加者に対する会計報告，④その他，関係者向けの実践報告．

．情報開示の方法：上記①活動日当日の口頭伝達，その後日に「エブリ通信」を作成，配布．②保護者並びにスタッフ宛に電子メールで活動の案内配信．③年度末に決算書を作成．また，出納簿を毎回の活動時に自由に見られるようにしている．④不定期にて実践報告論文等の作成，公開．

.評価(活動を円滑に進めるにあたり十分か)：必要十分

（課題）**４．課題，その改善案**

電子メールについては，受信設定などの技術的な問題によって，送受信が妨げられる場合がある．代替的なな連絡手段を要する．

図２　実践及び運営状況の包括的関連図（2015）

することができた。会場の確保についての確約はない状況ではあるが，特定の会場との連絡となり労力は抑えられた。物品の管理については，経年劣化などへの対応は必要となると思われるが，現時点では過不足なく，また，管理にかかる労力も抑えられている。総じて，「必要十分」の状況である。ただし，会場確保にかかる懸念は皆無ではないが，これはごく一般的な懸念といえる。

(3)「カネ（資金，すなわち経費の調達と使途)」

2012年では，「カネ」について次のような状況があった。活動資金は，参加者からの集金による。集金額は，活動にかかる実費である。使途は，保険，会場費，通信費（通信の製作，発送費），活動費，消耗品，備品購入費である。会場の借用に伴う経費について，その一部を免除されることもあり，参加者の実費負担をできるだけ軽減するよう努めている。これに伴い，集金内容を次のようにした。①年会費（事務経費，保険，消耗品，通信など)，②活動費（毎回の活動にかかる経費で，金額はその都度流動する)。これらの状況について，「必要最小限を満たす（余力がほしい)」との回答だった。ここでいう余力とは，スタッフの立て替え払いが生じている状況への懸念の解消を意味した。なお，近年では，資金の不足も懸念される状況があった。

2015年には活動自体をエブリ教室と統合したために，保険や通信にかかる経費を抑えることができた。また，活動内容をタグラグビーに特化したことで，会場も特定され，そこでの減免措置を得ることができた。総じて，「必要最小限を満たす（余力がほしい)」と考えるが，ここでいう余力とは，懸念の解消を意味する。資金の不足を懸念することはなくなったが，立て替え払いは常態化している。中期的な運営の中で立て替え払いの解消策を検討していきたい。

(4)「コト（情報，すなわち活動内容のレパートリーなどのソフト面と，その他の必要情報)」

2012年では，活動内容として，スポーツ，野外活動，創作活動，その他のレクリエーションの枠組みで，企画していた。活動のレパートリーとしての蓄積がなされることで企画自体の労力は軽減していた。企画者は運営スタッフであるが，一人だと発想に限界があり，活動の展開が独善的になりやすいのではないかとの懸念があった。総じて，「必要最小限を満たす（余力がほしい)」と考える。ここでいう余力とは，先に記した懸念の解消ということである。

2015年には，活動内容をタグラグビーに特化したために，企画の労力は激減した。支援の手立てとしての，活動の展開方法などの実践における恒常的な課題はあるものの，運営上では「必要十分」と考えられる。

Ⅳ　考　察

エブリクラブの実践と運営におけるそれぞれの状況，及びその相互作用を考察する。具体的には，活動内容をタグラグビーに特化したことによる実践，運営への相互作用，及び今後の課題を明らかにする。

1　運営への作用

活動内容を特化したことで，エブリクラブとエブリ教室の活動との統合が可能になった。これによって，エブリクラブの開催の回数を増やすことができた。また，会場確保や物品管理，さらには経費の使途の内容がシンプルになり，負担や懸念が軽減された。

しかし，活動の回数が増え，実働スタッフとの継続的なかかわり，関係性の深まりが期待できる状況になった。そのことで，実働スタッフの固定的な参加という要望が強まった。現時点でそれが運営上の課題として挙げられる。

2　実践への作用

活動内容を特化したことで，エブリ教室でタグラグビーに取り組んだ参加者が継続的にタグラグビーに取り組むことができたり，技術的な習熟によって発展的にプレーを楽しんだりしている。メンバーの，プレーにおける習熟は実働スタッフによる，メンバーのプレーを成立させるための技術

的な支援を必要としなくなる。実際に，一部のチームでは，スタッフが入らずメンバー同士の独立チームとして運営されている。この場合，スタッフは，ベンチワークとしてメンバー相互の関係性を整えたり，プレーの戦略を話し合ったりするなどの役割を担うことがある。

また，タグラグビーに不慣れなスタッフに対してメンバーが技術的な助言をしたり，励ましたりするような「ピア（横の関係性）」の役割としての価値が実働スタッフにはある。エブリクラブのメンバーの年代と大学生スタッフの年代が一致する現状，活動にかかわる技術的な面での対等性が，実働スタッフの新たな役割を浮き彫りにした。そもそも，同世代のかかわりが苦手だというメンバーが多い状況にあって，エブリクラブにおけるピアは貴重な関係性だろう。

なお，中長期的な視点で考えると，参加者の様々な要望が顕在化しているかもしれない。例えば，タグラグビーではない活動の要望である。その際には，2012以前の活動に戻すのではなく，タグラグビーを軸としつつ，その納会などという位置づけでデイキャンプを実施するなどの展開方法を考えたい。

また，タグラグビーのマンネリ化ということもあるかもしれない。これは実践における支援方法が問われる場面である。すなわち，支援の方法として「活動の展開方法」によって，マンネリを予防し，より発展的に楽しめるようにしたいと考える。そのモデルとして，他団体との交流戦などの取組がある（佐々木，2012[12]，佐々木，名古屋2014[13]）。

３　まとめ

経年的な取組の中で，エブリクラブはその運営のあり方を検討する時期に差し掛かったと自認している。エブリクラブの運営については，上記した課題の他，その運営スタッフの一身上の都合によって大きく影響される状況があり，それによって近年の運営状況の変遷があった。今後中長期的な安定状況を構築し運営することを目指したい。

注　釈

高機能広汎性発達障害とは，「知的障害を伴わない広汎性発達障害」という意味である。すなわち，「自閉症スペクトラム障害（ASD）」以前の用語で，知的障害を伴わない自閉症（いわゆる高機能自閉症），アスペルガー障害，特定不能の広汎性発達障害包括する概念である。

また，エブリの会では，参加児の障害名，診断名の有無や内容よりも支援のニーズを重視している。そのため，「高機能広汎性発達障害等」として「等」を付した表記をしている。

筆者らの一連の研究における診断名（障害名）の表記については，適語を使用すべく，その内容と使用開始のタイミングを目下検討中である。

謝　辞

エブリクラブのメンバーと保護者の皆様，共に活動したスタッフ諸氏に記して感謝いたします。

文　献

１）佐々木全，加藤義男（2005）：高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究（３）―「エブリクラブ」の教育実践に関する報告（第一報），岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，４，129-146.

２）岩手ＬＤ研究会（2010）：岩手発　発達障害のある青年たちの現状と展望―連携，その実質化を願って―.

３）はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2012）：ラウンドテーブル学習会：花巻発，青年たちの「包括的支援モデル」をどうする !?，年報花童・風童，８，12-18.

４）はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2013）：ラウンドテーブル学習会：花巻発，青年たちの「包括的支援モデル」をどうする !?，ご本人のニーズや思いを軸にしてつながりあう，年報花童・風童，９，32-45.

５）はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2014）：ラウンドテーブル学習会：花巻発，青年たちの「包括的支援モデル」をどうする!?，青年センター構想の実現ビジョンはこれだ，年報花童・風童，10，46-50.
６）佐々木全，加藤義男（2009）：高機能広汎性発達障害者に対する「エブリクラブ」の教育実践に関する報告（第２報），岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，８，263-274.
７）佐々木全，名古屋恒彦（2014）：高機能広汎性発達障害者に対する「エブリクラブ」の実践に関する報告（第３報）―実践論と運営論の包括的検討にむけた予備的研究―，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，13，215-223.
８）佐々木全（2012）：「Act.」の運営状況，年報花童・風童，８，42-43.
９）佐々木全，名古屋恒彦（2014）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第18報）―単元「タグラグビー」における，支援方法としての「活動内容及び展開」の検討―，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，13，203-214.
10）佐々木全（2012）：発達障害児（者）に対する「本人活動」における運営実態―岩手県内８グループを対象としたアンケート調査から―，年報花童・風童，８，27-41.
11）前掲論文７）
12）前掲論文８）
13）佐々木全，名古屋恒彦（2014）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第18報）―単元「タグラグビー」における，支援方法としての「活動内容及び展開」の検討―，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，13，203-214.

これからの時代に求められる資質・能力を育てる算数・数学教育
－数学的プロセスを重視した指導とCUN課題の活用－

中　村　好　則*
（2017年２月15日受理）

Yoshinori NAKAMURA

Mathematics Education for Improving Competencies and Capabilities in the Future :
Guidance focusing on mathematical process and utilization of CUN task

１．背景と目的

情報化やグローバル化が進展する社会や知識基盤社会では，ただ単に持っている知識や技能を活用し問題を解決できるだけではなく，主体的に新たな問題を設定し，他者と協働して問題解決に取り組み，新しい答えや価値を創造する力が必要と言われている（例えば，OECD教育研究革新センター編2015，下線は筆者，以下同様）。平成26年11月20日に文部科学大臣より「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が諮問された。そこでは「育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から，そのために必要な学習・指導方法や，学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価を充実させていく観点が必要である」ことが述べられている。また，平成27年８月26日に中央教育審議会（以下，中教審）初等中等教育分科会の教育課程部会教育課程企画特別部会（以下，教育課程特別企画部会）の「教育課程企画特別部会における論点整理について（以下，「論点整理」）」が公表された。そこでは，これからの時代に育成すべき資質・能力についての基本的な考え方が示され，①「何を知っているか，何ができるか（個別の知識・技能）」，②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」，③「どのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか（学びに向かう力，人間性等）」の３つの柱で整理し，それらを各教科等の文脈の中で身に付けていく力と，教科横断的に身に付けていく力とを相互に関連付けながら育成していく必要性が述べられている（p.10～11）。さらに，育成すべき資質・能力について各学校段階の教育課程全体及び各教科等においてどのように伸ばしていくかを系統的に示す必要性が述べられている（p.13）。平成28年８月26日には，教育課程企画特別部会から「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下，「審議のまとめ」）が公表された。その中で「算数・数学科において育成を目指す資質・能力の整理（別添4-1）」が示され，これらの時代に求められる資質・能力を育てる算数・数学指導の在り方を検討することは喫緊の課題である。

そこで，本論では，これからの時代に求められる資質・能力を育成するための算数・数学指導の在り方について考察する。そのために，まず初めに，これからの時代に求められる資質・能力をどのように捉えればよいかを検討し，それらをもとに算数・数学指導で育成を目指す資質・能力を明らかにする（第２章）。次に，算数・数学指導に

＊岩手大学教育学部

おける資質・能力の育成の現状と課題について，TIMSS 調査と特定の課題に関する調査の結果をもとに考察する（第３章）。これらをもとに，算数・数学科において，資質・能力を育てるためにはどのような指導が必要であるかを述べる（第４章）。ここでは，特に数学的プロセスを重視した指導と CUN 課題（Complex, Unfamiliar and Non-routine Task，複雑で見慣れない非定型的課題）の活用に焦点を当てる。最後に，これらからの時代に求められる資質・能力を育てる算数・数学指導について，まとめと課題を述べる（第５章）。

２．これからの時代に求められる資質・能力

この章では，資質・能力を育成する教育に関する取り組みとして，１）キー・コンピテンシー，２）21世型スキル，３）諸外国での資質・能力，４）21世紀型能力，５）文部科学省（以下，文科省）による資質・能力を概観し，６）算数・数学指導で育成を目指す資質・能力を明らかにする。

１）キー・コンピテンシー（Key Competency）

キー・コンピテンシー（主要能力）とは，OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）の DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトによって提案されたもので，日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシー(注1)をすべて列挙するのではなく，コンピテンシーの中で，特に，①人生の成功や社会の発展にとって有益，②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要，③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要といった性質を持つとして選択されたものである。キー・コンピテンシーは，（１）社会・文化的，技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係），（２）多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係），（３）自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）の３つで構成されている（図１）。この３つのキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは，個人が深く考え，行動することの必要性であり，深く考えることには，目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめることができる力だけではなく，変化に対応する力，経験から学ぶ力，批判的な立場で考え，行動する力が含まれるとされる(注1)。PISA（Programme for International Student Assessment）調査は，キー・コンピテンシーの（１）相互作用的に道具を用いる力の要素の一部を評価するものである。また，キー・コンピテンシーは，グローバル社会を生涯学び続ける社会と捉え，その基盤としての資質・能力を育成する面が強い（国研編2015，p.22）。

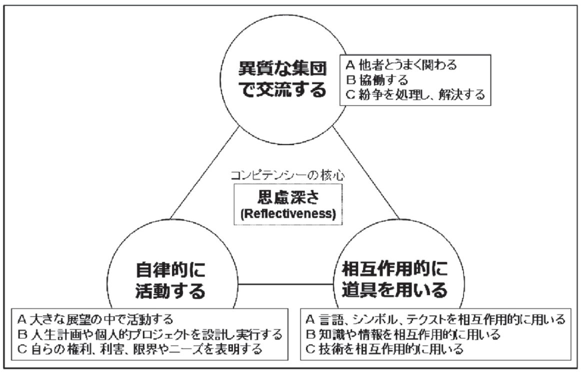


図１　３つのキー・コンピテンシー(注2)

２）21世紀型スキル（21st Century Skills）

21世紀型スキル（図２）とは，アメリカの企業（シスコシステム，マイクロソフト，インテル）や教育の関係者による団体による ATC21S プロジェクトで提案されたもので，教科の内容知識に加えて，学習とイノベーションのスキル（創造性とイノベーション，批判的思考と問題解決，コミュニケーションと協働），情報・メディア・テクノロジースキル，生活とキャリアのスキルが挙げられる（石井2015，p.6）。また，21世紀型スキルは，デジタル化されたネットワークの中で協調的に問題を解決する社会と捉え，ICT リテラシーを軸とした資質・能力を育成する面が強い（国立教育政策研究所編2015，p.22）。21世紀型スキルの中の「コラボレーション」スキルが PISA2015や PISA2018の「協調問題解決能力」調査に反映されている（国研編2015，p.22）。

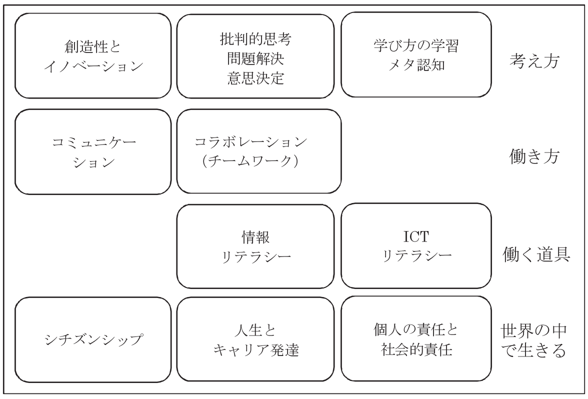


図２　21世紀型スキル（注3）

３）諸外国での資質・能力

諸外国でも，育成すべき資質・能力についての検討が行われており，世界的に資質・能力の育成が重要な課題として取り組まれている。例えば，イギリスではキースキル，オーストラリアでは汎用的能力，EU とニュージーランドではキー・コンピテンシーの検討が行われている（図３）。

地域・国など	OECD (DeSeCo)	EU	イギリス	ドイツ	フランス	フィンランド	ニュージーランド	韓国	アメリカ	カナダ オンタリオ州	オーストラリア	シンガポール
能力の名称	キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	キースキル	コンピテンシー	共通基礎	コンピテンシー	キーコンピテンシー	核心力量	(21世紀型スキル)	学習スキルと学習習慣	汎用的能力	コンピテンシー
下位の能力	相互作用的道具活用力	第1言語 外国語	コミュニケーション		フランス語 現代外国語	生きるために必要な知識とスキル	言語・記号・テキストを使用する能力	意思疎通能力			リテラシー	情報とコミュニケーションスキル
		数学と科学技術のコンピテンス	数字の活用	事象コンピテンシー	数学及び科学的教養						ニューメラシー	
		デジタル・コンピテンス	情報テクノロジー	方法コンピテンシー	情報通信に関する日常的な技術の習得				情報・メディア・テクノロジースキル		ICT技能	
	反省性（考える力）	学び方の学習					思考力	論理力 想像力/創意力 問題解決能力	学習とイノベーションスキル	課題解決能力 学習への積極性	批判的・創造的思考力	批判的・創造的思考
	自律的活動力	進取の精神と企業精神	自分の学習と成績の向上	自己コンピテンシー	自律性及び自発性	教育の機会均等の推進と生涯学習の基盤づくり	自己管理力	自己理解力		責任感 自己管理能力 自律性	倫理的行動	自己意識 自己管理 責任ある意志決定
	異質な集団での交流力	社会的・市民的コンピテンシー 文化的気づきと表現	問題解決 他者と協働する	社会コンピテンシー	社会的公民的技能 人文的教養	人として・社会の一員としての成長	他者との関わり 参加と貢献	文化的感受性 市民共同体精神 リーダーシップ	生活とキャリアスキル	コラボレーション	個人的・社会的能力 異文化間理解	社会的意識 関係管理 公民的リテラシー グローバル意識 文化横断的スキル

図３　諸外国の資質・能力（注4）

４）21世紀型能力

21世紀型能力（図４）は，国立教育政策研究所（以下，国研）が，今後の教育課程編成で育成が求められる資質・能力として提案した枠組みである。21世紀型能力は,「生きる力」としての知･徳･体を構成する資質・能力から，教科・領域横断的に学習することが求められるものを抽出するとともに，「思考力」（一人一人が自分の考えを持って他者と対話し，考えを比較吟味して統合し，よりよい答えや知識を創り出す力，更に次の問いを見付け，学び続ける力）を中核とし，それを支える「基礎力」（言語・数量・情報などの記号や自らの身体を用いて，世界を理解し，表現する力）と，使い方を方向づける「実践力」（生活や社会，環境の中に問題を見いだし，多様な他者と関係を築きながら答えを導き，自分の人生と社会を切り開いて，健やかで豊かな未来を創る力）の三層で構造化している（石井2015，p.７～８）。資質・能力の要素について包括的な整理がなされたことなどから，21世紀型能力という呼称については役割を果たし，統一的な呼称は使わないことが述べられ，現在は使われていない（国研2015，p. iii）。

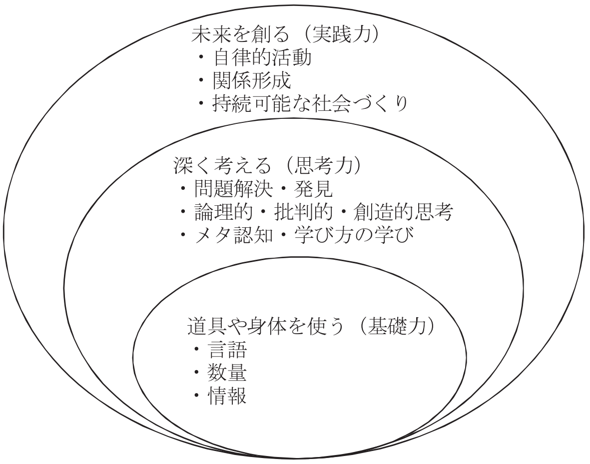


図４　21世紀型能力（国研2015，p. viii）

５）文科省による資質・能力

文科省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が平成26年３月31日に論点整理を公表した。そこでは，育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容について，表１のように述べている（文科省2014)。つまり，ここで述べている育成すべき資質・能力は図５のように捉えられる。キー・コンピテンシーや21世紀型スキル，21世紀型能力は，主に表１や図５の教科等を横断する汎用的なスキルに当たる。

第１章でも述べたが平成27年８月の「論点整理」では，育成するべき資質・能力を，①「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」,

表１　育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容について [注5]

・現在の学習指導要領に定められている各教科等の教育目標・内容を以下の三つの視点で分析した上で，学習指導要領の構造の中で適切に位置付け直したり，その意義を明確に示したりすることについて検討すべき。ア）～ウ）については，相互のつながりを意識しつつ扱うことが重要。

ア）教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの

①汎用的なスキル等としては，例えば，問題解決，論理的思考，コミュニケーション，意欲など

②メタ認知（自己調整や内省，批判的思考等を可能にするもの）

イ）教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）

例：「エネルギーとは何か。電気とは何か。どのような性質を持っているのか」のような教科等の本質に関わる問いに答えるためのものの見方・考え方，処理や表現の方法など

ウ）教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

例：「乾電池」についての知識，「検流計」の使い方

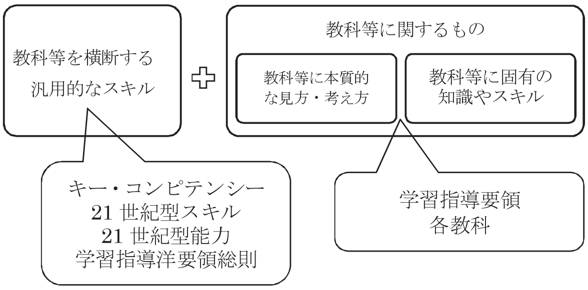


図５　育成すべき資質・能力

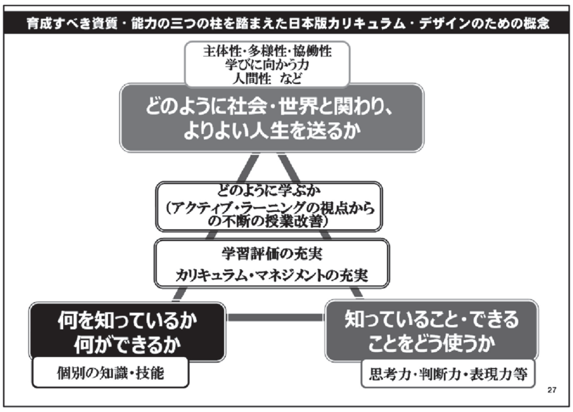


図６　教育課程企画特別部会「論点整理」
（補足資料 p.27）

算数・数学科において育成を目指す資質・能力の整理　資料3

	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	資質・能力の育成のために重視すべき学習過程の例＊
数学 高等学校	● 数学における基本的な概念や原理・法則の体系的理解 ● 事象を数学化したり、数学的に解釈したり、表現・処理したりする技能 ● 数学的な問題解決に必要な知識	● 事象を数学的に考察する力 ● 既習の内容を基にして問題を解決し、思考の過程を振り返ってその本質や他の事象との関係を認識し、統合的・発展的に考察する力 ● 数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力	● 数学的に考えることのよさ、数学の用語や記号のよさ、数学的な処理のよさ、数学の実用性などを認識し、事象の考察や問題の解決に数学を積極的に活用して、数学的論拠に基づいて判断する態度 ● 問題解決などにおいて、粘り強く、柔軟に考え、その過程を振り返り、考察を深めたり評価・改善したりする態度 ● 多様な考えを生かし、よりよく問題解決する態度	・ 疑問や問いの発生 ・ 問題の設定 ・ 問題の理解、解決の計画 ・ 計画の実行、結果の検討 ・ 解決過程や結果の振り返り ・ 新たな疑問や問い、推測などの発生
数学 中学校	● 数量や図形などに関する基礎的な概念や原理・法則の理解 ● 事象を数学化したり、数学的に解釈したり、表現・処理したりする技能 ● 数学的な問題解決に必要な知識	● 日常の事象を数理的に捉え、数学を活用して論理的に考察する力 ● 既習の内容を基にして、数量や図形などの性質を見いだし、統合的・発展的に考察する力 ● 数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力	● 数学的に考えることのよさ、数学的な処理のよさ、数学の実用性などを実感し、様々な事象の考察や問題解決に数学を活用する態度 ● 問題解決などにおいて、粘り強く考え、その過程を振り返り、考察を深めたり評価・改善したりする態度 ● 多様な考えを認め、よりよく問題解決する態度	・ 疑問や問いの発生 ・ 問題の設定 ・ 問題の理解、解決の計画 ・ 計画の実行、結果の検討 ・ 解決過程や結果の振り返り ・ 新たな疑問や問い、推測などの発生
算数 小学校	● 数量や図形などについての基礎的･基本的な概念や性質などの理解 ● 日常の事象を数理的に表現・処理する技能 ● 数学的な問題解決に必要な知識	● 日常の事象を数理的に捉え、見通しをもち筋道を立てて考察する力 ● 基礎的・基本的な数量や図形の性質や計算の仕方を見いだし、既習の内容と結びつけ統合的に考えたり、そのことを基に発展的に考えたりする力 ● 数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり、目的に応じて柔軟に表したりする力	● 数量や図形についての感覚を豊かにするとともに、数学的に考えることや数理的な処理のよさに気付き、算数の学習を進んで生活や学習に活用しようとする態度 ● 数学的に表現・処理したことを振り返り、批判的に検討しようとする態度 ● 問題解決などにおいて、よりよいものを求め続けようとし、抽象的に表現されたことを具体的に表現しようとしたり、表現されたことをより一般的に表現しようとするなど、多面的に考えようとする態度	・ 疑問や問いの気付き ・ 問題の設定 ・ 問題の理解、解決の計画 ・ 解決の実行 ・ 解決したことの検討 ・ 解決過程や結果の振り返り ・ 新たな疑問や問いの気付き

＊学習過程については、自立的に、時に協働的に行い、それぞれに主体的に取り組めるようにする。

図７　算数・数学科において育成を目指す資質・能力の整理（「審議の取りまとめ」資料３）

②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」，③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の３つの柱で整理した（図６）。これらは，汎用的なスキルと教科に関するものの両方を捉える観点となるものである。

６）算数・数学指導で育成を目指す資質・能力

中教審教育課程部会の算数・数学ワーキンググループ（以下，算数・数学 WG）では，平成28年８月26日に審議の取りまとめ（以下，「審議の取りまとめ」）を公表し，その中で算数・数学科において育成を目指す資質・能力の整理（資料３）を示した（図７）。資質・能力は，各教科等の文脈の中で身に付けていく力と，教科横断的に身に付けていく力とを相互に関連付けながら育成していく必要がある（「論点整理」）が，ここで示されたものは，各教科等の文脈の中で身に付けていく力である。また，「審議のまとめ」では，「子供たちに，社会において自立的に生きるために必要な「生きる力」をバランスよく確実に育むことを目指し，全ての学習の基盤となる力や，これからの社会や生活の在り方を踏まえ求められる資質・能力が，教科等を超えて教育課程全体を通じて育成されるよう，教科等それぞれで育成させる資質・能力を明確にしつつ，教育課程全体としての教科横断的なつながりを総則で明示する」ことが述べられている。そこでは，全ての学習の基礎となる力として，言語能力（読解力等），問題発見・解決能力，情報活用能力（プログラミング的思考や ICT を活用する力を含む），新たな価値を生み出す豊かな創造性（知的財産に関する力を含む），体験から学び実践する力，多様な他者と協働する力，学習を見通し振り返る力などが，これからの社会や生活の在り方を踏まえ求められる資質・能力として，健康・安全・食に関する力，主権者としての力などをあげ，関係する教科等とのつながりを整理する必要性を述べている。

これらをもとに，算数・数学科で育成を目指す資質・能力を考えると，表２のようになる。算数・数学科で育成を目指す資質・能力は，算数・数学科の文脈で育成を目指す資質・能力とともに，教科横断的な資質・能力も関連付けながら育成することが重要となる（図８）。

表２　算数・数学科で育成を目指す資質・能力

１　算数・数学科の文脈で育成を目指す資質・能力
　①　知識や技能
　　例　概念や性質の理解，解釈や表現の技能，
　　　　問題解決の知識
　②　思考力・判断力・表現力等
　　例　論理的，統合的・発展的な考察力
　　　　簡潔・明瞭・的確に表現する力
　③　学びに向かう力，人間性等
　　例　活用する態度，評価・改善する態度
　　　　よりよく問題解決する態度
２　教科横断的な資質・能力
　①　全ての学習の基礎となる力
　②　これからの社会や生活の在り方を踏まえ求められる資質・能力

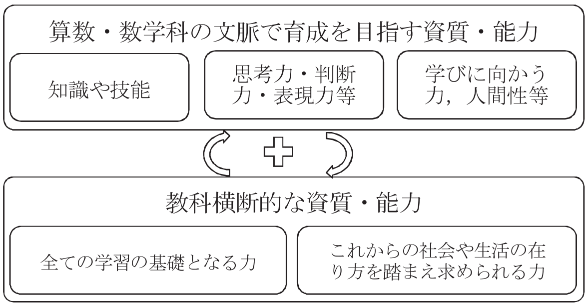


図８　算数・数学科で育成を目指す資質・能力

３．算数・数学指導における資質・能力の育成の現状と課題

「審議の取りまとめ」では，現行学習指導要領の成果と課題について述べている。PISA2012では，数学的リテラシーは，読解力，科学的リテラシーとともに，平均得点が比較可能な調査回以降，最も高いなどの成果が見られたが，学力の上位層の割合はトップレベルの国・地域よりも低いこと，TIMSS2011では，国際平均に比べて，日本の中学生は数学を学ぶ楽しさや，実社会との関連に対して肯定的な回答をする割合が低いなど学習意欲面で課題があることなどが指摘されている。本章では，特に，算数・数学指導における資質・能力の

育成の現状と課題について考察する。

1）TIMSS 調査（国際数学・理科教育動向調査）

IEA（国際教育到達度評価学会）が進めている国際調査で，学校のカリキュラムで学んだ知識や技能等がどの程度習得されているかを評価している。図９と図10は，TIMSS2011(注6) の算数・数学の正答率とカリキュラムとの一致率をグラフ化したものである。

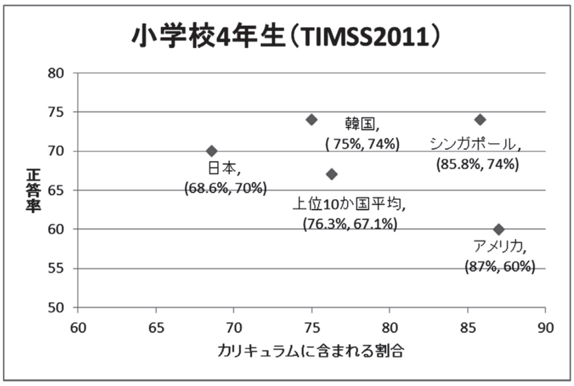


図９　TIMSS2011の結果（小４）

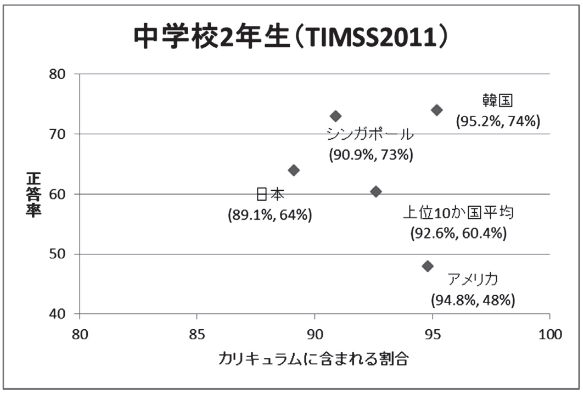


図10　TIMSS2011の結果（中２）

日本の小学校４年生を対象にした調査の結果（図９）では，カリキュラムとの一致率は68.6%，正答率は70%であり，カリキュラムにない問題でも解けていることが分かる。しかし，上位10カ国の平均はカリキュラムとの一致率（76.3%）よりも正答率（67.1%）は低い。一方，中学校２年生を対象とした調査結果（図10）では，カリキュラムとの一致率は89.1%であるが，正答率は64%である(注7)。この結果からは，日本の算数教育では学んでいない未知の問題を解決できる力（資質・能力に含まれる）を育成してきたことが分かる。日本における算数指導では，従来から問題解決型の授業が行われており，それは，問題の提示・問題把握，自力解決，比較検討（練り上げ），まとめの４つの段階で行われる。この問題解決型の授業のねらいは,与えられ問題を解くことではなく,問題解決の過程を通して,学習内容（コンテンツ）と問題解決の過程（プロセス）を学ぶことにある（藤井2015)。そのような指導が，学んでいない未知の問題でも解決できる力を育ててきたと考えられる。つまり，数学的プロセスを重視した指導が，資質・能力を育成してきたと考えられる。

2）特定の課題に関する調査（算数・数学）

国研では，小学校４から６年生及び中学校１から３年生（各学年約3,000名）を対象に「数学的に考える力」と「計算に関する力」に焦点を当て調査を行った（平成17年１～２月)。この調査では「数学的に考える力」を「算数的活動や数学的活動を支え，遂行するために必要な資質や能力などの総称」と捉えている。観点別学習状況の評価の観点である「数学的な考え方（中学校は「数学的な見方や考え方」）は，その趣旨が「数学的な活動を通して,数学的な見方や考え方を身に付け,事象を数学的にとらえ，論理的に考えるとともに思考の過程を振り返り考えを深める」が示すように,「数学的に考える力」よりも意味するところは狭く,「数学的に考える力」を分析する枠組みの１つの観点であることが述べられている。

例えば，貯金箱の問題（小６）では「貯金に関する様々な情報の中から，現在の貯金額を求めるのに必要なものを選択し，立式をして，貯金額を求める問題が出題された（図11)。情報を１つ選ぶ問題（情報選択84.4%，立式81.1%）に比べ，必要な情報を複数選ぶ問題（情報選択61.1%，立式50.6%）の情報選択と立式の正答率がともに低かった。

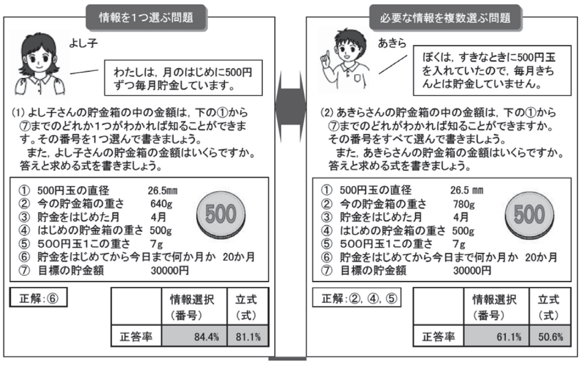


図11　貯金箱の問題（小６）

「あたなは，算数の学習で，いくつかの条件の中から必要な条件を自分で選んで問題を解いたことがありますか」という質問に対して，肯定的な回答をした児童の正答率（56.4％）は，否定的な回答をした児童の正答率（36.8％）より高く，情報選択の学習経験が正しく解答できることと関連があると考えられる。つまり，学習選択の学習経験が重要であり，問題解決に必要な情報を児童が自ら集めたり選択したりする学習活動を取り入れる必要があることが示唆される。

おはじきの問題（小４から６，問題は省略）では，数値や形を一般化することに課題があることが指摘され，答えを得ることだけでなく，図や式を用いて問題の構造を捉え，解決の方法や考え方に着目する学習活動の重要性が述べられている。

３）特定の課題に関する調査（論理的な思考）

国研では，高等学校（160校）の第２学年の生徒（5,575人）を対象に，特定の教科の内容に依らない論理的な思考（調査Ⅰ）と，数学的な表現形式（数学の技能は中学校レベル）を用いた論理的な思考（調査Ⅱ）に関する調査を実施している（平成24年２月）。論理的な思考は，算数・数学においても重要な考え方の１つであり，学習指導要領の中でも「筋道を立てて考える」や「規則性を発見する」などの表現が見られる。例えば，算数には「筋道を立てて考える」という表現が目標の中に見られる。高校の数学の数学活用でも,「論理的に考える」という表現が見られる。論理的な思考は，国研の21世紀型能力や文科省の資質・能力の中にも見られ，算数・数学教育の中で育てる資質・能力の１つである。実際，資質・能力の３つの柱の中の思考力・判断力・表現力等では「日常の事象を数理的に捉え，見通しをもち筋道を立てて考察する力（小）」「日常の事象を数理的に捉え，数学を活用して論理的に考察する力（中）」の表現が見られる。

調査Ⅰと調査Ⅱはそれぞれ２通り（内容Ａ，内容Ｂ）作成し，問題内容による影響を軽減している。調査結果からは，一般的な表現形式の問題ができることと数学的な表現形式の問題ができることは相関が高く，関係していることが明らかとなった。また，表現形式別の平均通過率は，一般的な表現形式は約60％（59.7％）に達しているが，数学的表現形式は30％台（36.4％）である。数学的な表現形式の論理的な思考力に課題があると考えられる。

図12は「連続する整数の性質（調査Ⅱ, 内容Ａ)」の問題である。問１の通過率は28.2%，問２の通過率は35.1%と低い。この問題を通過した生徒は，他の問題の通過状況もおおむね良好である。この問題の結果からは「帰納的な説明だけでは数学の証明としては不十分であること」や「命題が誤りであることを証明するのには反例を１つ挙げればよいこと」が理解できていないことが示された。加えて，問１で「十分である」に○を付けた解答（45.8％）の中には，理由に「３つの連続した整数の中央の数を a とすると，$(a+1)^2-(a-1)^2=a^2+2a+1-(a^2-2a+1)=4a$。よって①は成り立つから」と解答するなど，「成り立つことの証明として十分」と解釈したのではなく，「性質が成り立っているから十分」と誤って解釈していると推察され，「文脈を正しく読み取ることができない」ことも指摘されている。これらからは，算数・数学の文脈の中での論理的な思考力にも，教科横断的な論理的な思考力にも課題がみられることが分かる。

３つの連続した正の整数について，後の問いに答えなさい。

問１　博之さんは，３つの連続した整数について，次の性質が成り立つと予想した。

「大きい数と小さい数のそれぞれの平方の差は，いつでも中央の数の４倍である。」・・・①

そして，①が成り立つことを，次のように説明した。

博之さんの説明

１，２，３の場合，　$3^2-1^2=8=2\times4$　だから，中央の数２の４倍
５，６，７の場合，　$7^2-5^2=24=6\times4$　だから，中央の数６の４倍
９，10，11の場合，$11^2-9^2=40=10\times4$　だから，中央の数10の４倍
したがって，いつでも中央の数の４倍である。

この説明は，①が成り立つことの証明として十分か。**十分**または**不十分**のどちらかに○を付け，そう考えた理由を書きなさい。

問２　博之さんは，さらに次の性質が成り立つと予想した。

「大きい数と小さい数のそれぞれの平方の差は，いつでも８の倍数である。」・・・②

これに対して，圭子さんは，②が成り立たないことを，次のように説明した。

圭子さんの説明

２，３，４の場合，$4^2-2^2=12$　これは８の倍数ではない。

この説明は，②が成り立たないことの証明として十分か。**十分**または**不十分**のどちらかに○を付け，そう考えた理由を書きなさい。

図12　連続する整数の性質（調査Ⅱ内容Ａ）
〔国研2013〕

また，「車の保有率（調査Ⅱ，内容Ａ，問題は省略）」では，「ことばの式から事象の数学的関係性を洞察することができない」ことが明らかとなった。実社会においては，ことばの式を用いて，事象の関係性や構造を示さることは少なくなく，重要な能力の１つである。

４．資質・能力を育てる算数・数学指導

１）数学的プロセスを重視した指導

（1）数学的活動の再構成と数学的な見方・考え方

資質・能力は，それだけを意図した指導では育成は困難であり，教科の内容と組み合せて指導して初めて育成されることが指摘されている（国研教育課程研究センター2015，p.74）。また，教科の内容は，資質・能力の育成を意図した指導を通して理解が深まる（国研教育課程研究センター2015，p.74）。つまり，算数・数学の学習内容と資質・能力を算数的活動や数学的活動で組み合わせて使って，算数・数学の学習内容の理解が深まり，資質・能力の育成が可能になるものと考える（図13）。

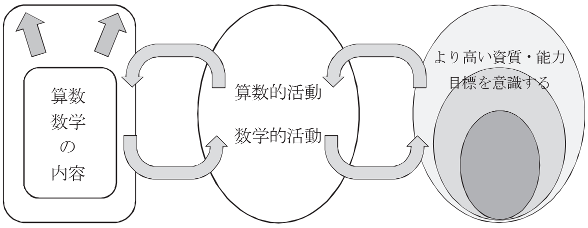


図13　内容と資質・能力と数学的活動（注8）

現行学習指導要領の解説（文科省2008a&b）では，算数的活動は「児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数にかかわりのある様々な活動（p.8）」，数学的活動は「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み（p.15）」とある。算数・数学WGの「審議の取りまとめ」では，数学的活動を「事象を数理的に捉え，数学の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決し，解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程（p.4）」といった数学的に問題解決する過程を遂行することと位置付けを改め，数学的活動を再構成し，さらなる充実が図られている。数学的に問題解決する過程を遂行することを数学的活動とすると，数学的活動はまさに数学的プロセスと言える。

この数学的に問題解決する過程を，「日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理し，問題を解決し，解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する」という問題解決の過程と，「数学の事象について統合的・発展的に捉えて新たな問題を設定し，数学的に処理し，問題を解決し，解決過程を振り返って概念を形成したり

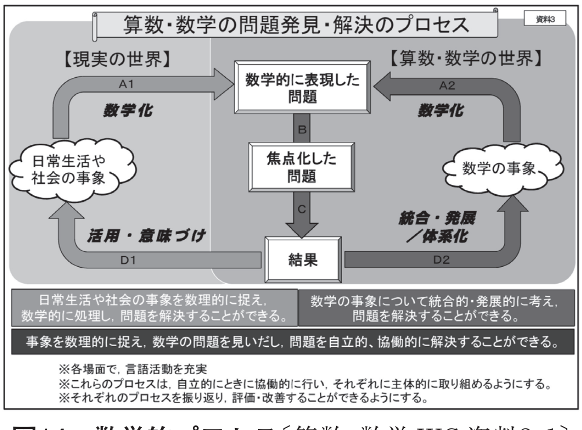


図14　数学的プロセス〔算数・数学WG資料3-1〕

体系化したりする」という問題解決の過程の２つのサイクルが示されている（図14）。数学的問題解決する過程は，この２つのサイクルが相互にかかわり合って展開する。数学的に問題解決する過程と育成すべき資質・能力については，図15のように示されている。

また，算数・数学 WG では，数学的な見方・考え方を「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え，論理的，統合的・発展的に考えること」として再整理した（図16）。この数学的な見方･考え方を働かせ，数学的活動を通して，数学的に考える資質・能力を育てることの重要性が述べられている（図17）。

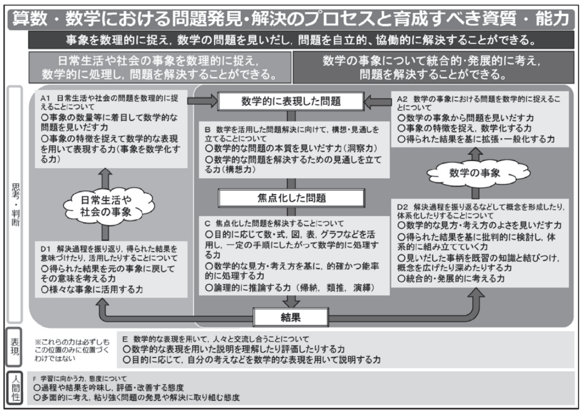


図15　数学的プロセスと育成すべき資質・能力
〔算数・数学 WG 資料3-2〕

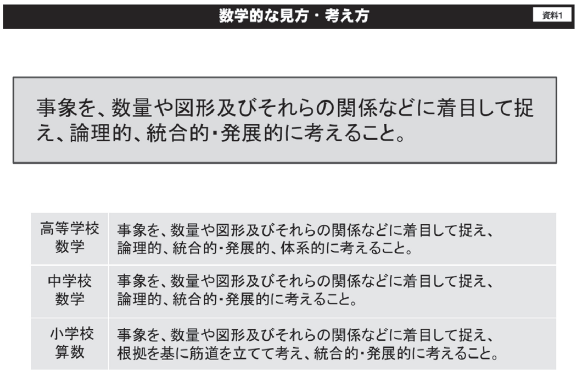
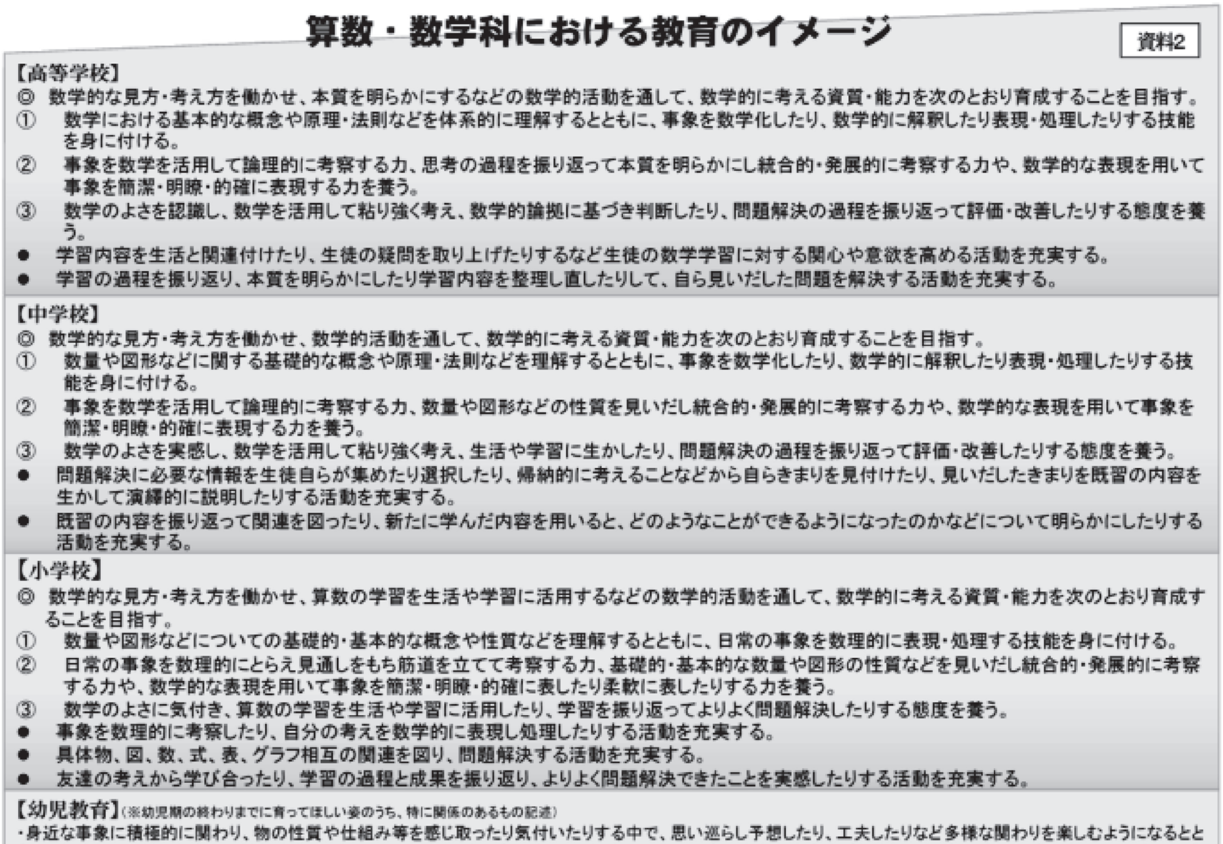


図16　数学的な見方･考え方〔算数･数学 WG,資料１〕



算数・数学科における教育のイメージ　　資料2

【高等学校】
◎　数学的な見方・考え方を働かせ、本質を明らかにするなどの数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
①　数学における基本的な概念や原理・法則などを体系的に理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり表現・処理したりする技能を身に付ける。
②　事象を数学を活用して論理的に考察する力、思考の過程を振り返って本質を明らかにし統合的・発展的に考察する力や、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。
③　数学のよさを認識し、数学を活用して粘り強く考え、数学的論拠に基づき判断したり、問題解決の過程を振り返って評価・改善したりする態度を養う。
●　学習内容を生活と関連付けたり、生徒の疑問を取り上げたりするなど生徒の数学学習に対する関心や意欲を高める活動を充実する。
●　学習の過程を振り返り、本質を明らかにしたり学習内容を整理し直したりして、自ら見いだした問題を解決する活動を充実する。

【中学校】
◎　数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
①　数量や図形などに関する基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり表現・処理したりする技能を身に付ける。
②　事象を数学を活用して論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見いだし統合的・発展的に考察する力や、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。
③　数学のよさを実感し、数学を活用して粘り強く考え、生活や学習に生かしたり、問題解決の過程を振り返って評価・改善したりする態度を養う。
●　問題解決に必要な情報を生徒自らが集めたり選択したり、帰納的に考えることなどから自らきまりを見付けたり、見いだしたきまりを既習の内容を生かして演繹的に説明したりする活動を充実する。
●　既習の内容を振り返って関連を図ったり、新たに学んだ内容を用いると、どのようなことができるようになったのかなどについて明らかにしたりする活動を充実する。

【小学校】
◎　数学的な見方・考え方を働かせ、算数の学習を生活や学習に活用するなどの数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
①　数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に表現・処理する技能を身に付ける。
②　日常の事象を数理的にとらえ見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力や、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり柔軟に表したりする力を養う。
③　数学のよさに気付き、算数の学習を生活や学習に活用したり、学習を振り返ってよりよく問題解決したりする態度を養う。
●　事象を数理的に考察したり、自分の考えを数学的に表現し処理したりする活動を充実する。
●　具体物、図、数、式、表、グラフ相互の関連を図り、問題解決する活動を充実する。
●　友達の考えから学び合ったり、学習の過程と成果を振り返り、よりよく問題解決できたことを実感したりする活動を充実する。

【幼児教育】（※幼児期の終わりまでに育ってほしい姿のうち、特に関係のあるもの記述）
・身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに、友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
・遊びや生活の中で、数量などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、必要感からこれらを活用することを通して、数量・図形、文字等への関心・感覚が一層高まるようになる。

図17　算数・数学科における教育のイメージ〔算数・数学 WG，資料２〕

つまり，数学的活動と数学的な見方・考え方が資質・能力を育成するためには重要な役割を果たすと考えられる。算数・数学の内容を，数学的な見方・考え方を使った数学的活動のプロセスを通して，数学的な見方・考え方や学習内容を統合的，発展的，体系的に獲得していく指導（図18）が，数学的プロセスを重視した指導と考える。

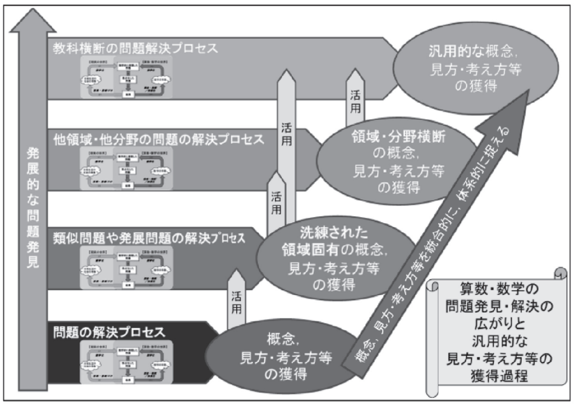


図18　見方・考え方等の獲得過程
〔算数・数学 WG 資料3-3〕

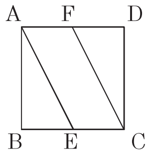
(2) 数学的なプロセスを重視した指導の具体例

①全国学力・学習状況調査の実践アイディア例

平成27年度全国学力・学習状況調査の数学B４（２）を基にした実践アイディア例に，「証明を振り返り，条件を変えた場合の証明を考えよう（特殊から一般へと発展的に考える）」(注9)がある（表３）。

表３「証明を振り返り条件を変えた場合の証明を考えよう」

正方形ABCDの辺BC, DA上に，BE=DFとなる点E，Fをそれぞれとります。
このとき，AE=CFとなることを証明しなさい。



（証明）⊿ABE＝⊿CDFにおいて
BE＝DF（仮定より）
AB＝CD（正方形ABCDの辺）
∠ABE＝∠CDF＝90°（正方形ABCDの角）
よって，２組の辺とその間の角がそれぞれ等しいので，
⊿ABE≡⊿CDF　　∴ AE＝CF

図形の証明の指導では，証明できることが１つの目標ではあるが，それで授業を終わりとするのではなく，その証明を読み，振り返って新たに分かる事柄を考えたり，さらに発展的に考え証明したりすることが重要である。この事例では，証明を振り返り，結論を導くために欠かせない条件や性質を捉え，特殊から一般へと発展的に考えて証明できるように指導する。AE=CFを証明するために，三角形の合同条件や平行四辺形になるための条件を用いるが，証明（三角形の合同条件）を振り返り，∠ABEと∠CDFが90°という条件が証明に必要であるかどうかを検討する（解決過程や結果の振り返り，新たな問いの発生）。実際，三角形の合同条件が成り立つためには∠ABE=∠CDFが言えればよく90°と等しいことは必要ないことに着目し，一般化を図る（統合的，発展的に考察する力）。つまり，正方形ABCDは長方形やひし形,平行四辺形でも成り立つことを導き出す。この指導は「数学の事象について統合的・発展的に捉えて新たな問題を設定し，数学的に処理し，問題を解決し，解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする」数学的プロセスを重視した指導と言える。この事例で育成を目指す資質・能力は「数量や図形などに関する基礎的な概念や原理･法則の理解（知識･技能）」「既習の内容を基にして，数量や図形などの性質を見出し，統合的・発展的に考察する力（思考力・判断力・表現力等）」「問題解決などにおいて，粘り強く考え，その過程を振り返り，考察を深めたり評価・改善したりする態度（学びに向かう力，人間性等）」である。

②大学入学者学力評価テスト問題イメージ例

平成32（2020）年開始予定の大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の評価すべき能力と記述式問題のイメージ例が公表された(注10)。数学において重視すべき学習のプロセスと評価すべき能力（案）を示している（図19）。図19のイ）の能力を中心に評価する問題イメージ例として，スーパームーンの問題例が挙げられてい

る。この問題の（1）では，問題文の中に多くの情報があり，直径を求めるのに必要な情報を抽出しなければならない。また，多くの情報は文章で与えられているために，問題文の意味を理解し，図示するなどの数学的表現で数量関係を表し，解決の構想を立てなければならない。それができれば，正接を用いて解決できることがすぐに分かる。また，単位が分と度の２種類で表されていることにも注意が必要である。教科書にあるような三角比を利用する問題(表５)を解く数学的プロセスよりもより多くの数学的プロセスを遂行する必要がある。この問題での数学的プロセスは，「日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理し，問題を解決し，解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する」という問題解決の過程である。ここの事例で育成を目指す資質・能力は「事象を数学化したり，数学的に解釈したり，表現・処理したりする技能（知識・技能)」「事象を数学的に考察する力（思考力･判断力･表現力等)」「数学的に考えることのよさ，数学の用語や記号のよさ，数学的な処理のよさ，数学の実用性などを認識し，事象の考察や問題の解決に数学を活用して，数学的論拠に基づいて判断する態度（学びに向かう力，人間性等)」である。

重視すべき学習のプロセス	評価すべき具体的な能力
例えば,	ア）問題文・図形等の事象やその数学的表現から情報を読み取る力
事象から得られる情報を	**イ）事象から問題解決に必要な情報や条件を抽出・収集したり，仮定をおいて考えたりする力**
整理・統合して問題を設定し,	ウ）情報を整理・統合して問題の方針を立てる力
解決の構想を立て,	エ）関係や命題等を，適切な数学的表現を用いて表す力
数量化・図形化・記号化などをして数学的に表現し,	オ）数学の知識や技能を用いて論理的に考察・処理して結果を得る力
考察・処理して結果を得,	カ）得られた結果を吟味し，それを基にさらに推論したり，概念・法則・傾向等を見出して体系化したりする力
その結果に基づきさらに推論したり傾向や可能性を判断したりすること	キ）数学的な過程や結果を他者に分かるように伝える力

図19　数学において重視すべき学習のプロセスと評価すべき具体的な能力(案)(注10)

表４　スーパームーンの問題（概略のみ）(注10)

伊藤さんは「スーパームーン」に関する記事を読み，月が地球から最も離れたときに見える満月と比べて，記事にあるような「スーパームーン」はどのくらい大きく見えるかを知りたくなり，月の見かけ上の大きさについて調べた。（記事は略）

<伊藤さんの調べたこと>
○月の見かけ上の大きさは，見えている月を円と考えて，その直径の両端とを結ぶ二等辺三角形の頂角である「視直径」で表す。
○「スーパームーン」の視直径はおよそ33分，月が地球から最も離れたときの満月の視直径はおよそ29分である。ただし，１分は１°の１/60である。

（1）伊藤さんは，次の方法で満月を観測し，フィルムに円を描いて比べることにした。

<伊藤さんの方法>
視点から月の中心に向かって500㎜の位置に，月の中心と視点を結ぶ直線に対して垂直になるように透明なフィルムを置く。そして，このフィルムを通して見える月をフィルムに写し取る。

伊藤さんの方法でフィルムに写し取られる，視直径θ分の月の直径は何㎜になるか。この直径を求める式を三角比を用いて答えなさい。
（2）校庭に描かれた図形がAD>BCの等脚台形になる理由説明。
（3）四角形のADとBCの比はどのような式で表されるか。

表５　正接の利用の問題（東書数学Ⅰ，p.118）

平地に立っている木の根元から５m離れた地点に立って，木の上端を望むときの仰角，すなわち，右の図（省略)の∠QAPは58°であった。目の高さを1.5mとするとき，木の高さは何mか。ただし，tan58° =1.6とする。

2）CUN課題の活用

(1) CUN課題とは

CUN課題とは，教科書にあるような答えが１つで，解法を覚えればよいような定型的な課題に対して用いられている。これからの複雑で予測不可能な社会を生きぬくための資質・能力を育成するためには，教科書にあるような定型的な課題だけでは不十分で，複雑で見慣れない非定型的課題（CUN課題）をもっと積極的に活用していこうという考えである（OECD教育研究革新センター 2015)。例えば，定型的課題の例として，表６がある。定型的課題は，すぐに計算で解が求められる。一方，CUN課題の例として，表７がある。CUN課題では，すぐに解法や解は得られない。

表７の例では，まずは情報を集めるところから出発し，解決のための方略を練る必要がある。

表６　定型的課題の例（p.34）

> **問題「セール」：定型的課題の例**
> スーパーマーケットのＡ店では，１キログラム当たり８ユーロの牛肉と，１キログラム当たり４ユーロの鶏肉を売っています。Ｂ店では，キログラム当たり７ユーロの牛肉と，１キログラム当たり５ユーロの鶏肉を売っています。ジョンソンさんは牛肉を３キログラムと，鶏肉を２キログラム買おうと考えています。どちらの店で買ったほうが安いですか？

表７　CUN 課題の例（p.33）

> **問題「スーパーマーケット」：CUN 課題の例**
> 休日前になると，いくつかのスーパーマーケットが広告を出します。自分の店が町で一番安いということを宣伝するためです。情報を集めて，どの広告が正しいと言えるのかを示してください。

（2）CUN 課題の特徴

CUN 課題と似たような用語として，真正の課題がある。CUN 課題をより明確にするために，ここではまず真正の課題について述べる。

学校での課題と日常生活での課題の状況の一致を表す用語として，真正さ（authenticity）が使われており，真正の課題とは，日常生活での問題場面を文脈に持つ課題である。真正の課題では，①その問題が生み出された日常生活の文脈と，②その問題を解決する目的が含まれることが強調されている（平林2016）。例えば，平林（2016）は，余りのあるわり算の文章題で，「子どもが35人います。４人まですわることのできる長いすにすわっていきます。みんながすわるには，この長いすはいくつあればよいですか」は，真正でない課題と述べている。その理由として，問題が生じた文脈と，長いすを求める目的が示されていないことを挙げている。真正の課題として「明日は，新入生の１年生のために練習した歌を発表する日です。まきさんたちは，１年生がいすにすわって歌を聞けるように，いすを用意しようと思いました。まきさんたちが椅子を探したところ，学校の倉庫に４人がけの長いすがたくさんありました。１年生は全員で69人います。まきさんたちは，倉庫から持ってくる長いすの数について話し合いました。･･･あなたなら，長いすを何脚持ってきますか。･･･」を挙げている。この問題には，「１年生のために歌を発表する」という文脈と，「１年生が座って歌を聞くためにいすを用意する」という目的があり，先の問題との違いを示しおり，真正の課題と言える。真正の課題の例として，表８を挙げる（OECD 教育研究革新センター2015）。

表８　真正の課題の例（p.33）

> **問題「ピザの注文」：真正の課題の例**
> クラスの友達が，学校でパーティーを計画しています。学校はソフトドリンクを出す予定です。あなたはピザを注文する係になりました。パーティーの予算は85.00NIS（イスラエル・シュケル）で，できるだけ多くのピザを注文したいと考えています。下に示したのは，地域に３店あるピザレストランのメニューです。値段を比べて，予算係に最も安い値段を示す必要があります。提案とその理由を書いて，予算係に提出してください。

	ピザ１枚当たりの値段（NIS）	直径（cm）	トッピングの値段（NIS）
ピザ・ブーム			
１人用	3.50	15	4.00
スモール	3.50	15	4.00
ミディアム	6.50	23	7.75
ラージ	12.50	38	14.45
エクストラ・ラージ	15.50	45	17.75
スーパーピザ			
スモール	8.65	30	9.95
ミディアム	9.65	35	10.95
ラージ	11.65	40	12.95
MC ピザ			
スモール	6.95	25	1.00
ラージ	9.95	35	1.25

この問題では，①問題が生み出される日常生活の文脈（学校でのパーティー）と②問題解決する目的（予算内で多くのビザを購入）があり，真正の課題と言える。CUN 課題も，日常生活の文脈と目的があれば，真正の課題となりえる。しかし，日常生活の文脈や問題解決の目的よりも，CUN 課題は，①今までに解決したことのない新たな課題への挑戦と②解法や解を知っているものから教わるのではなく自律的あるいは協働的に解決することに重点を置くという点で，真正の課題とは大きく異なる。また，CUN 課題の特徴として，③設問内容，構成，文脈において多様である

ばかりか，問題解決に必要なプロセスにおいても様々であること，④正答が複数あり得ること，⑤伝統的な定まった知識や技能に基づきつつも，それを上回る高次のスキル（資質・能力）が必要であることを挙げている（OECD教育研究革新センター2015）。表７のCUN課題の例では，問題を解くための情報はなく，生徒が選択した仮定と情報の種類に応じて，解法や正答が複数あることになる。しかし，表８の真正の課題の例では，問題の中に特定の情報が組み込まれている。これら①から⑤のCUN課題の特徴が，資質・能力の育成に，CUN課題の活用に着目することが必要と考える理由である。

(3) CUN課題の具体例

①全国学力・学習状況調査の実践アイディア例

平成27年度全国学力・学習状況調査の数学B５（１）（３）を基にした実践アイディア例に，「落し物を減らす対策を考えよう（事象を数学的に表現し，その意味を的確に解釈する）」(注9)がある（表９）。

表９　「落し物を減らす対策を考えよう」

生活委員会では，全校で落とし物調査を行いました。その結果をまとめた表を基にして，落とし物の傾向を調べ，落とし物を減らすための対策を考えましょう。

（個）

	１年生	２年生	３年生	合計
文房具	38	90	84	212
ハンカチ・タオル	14	8	6	28
その他	19	15	16	50
合計	71	113	106	290

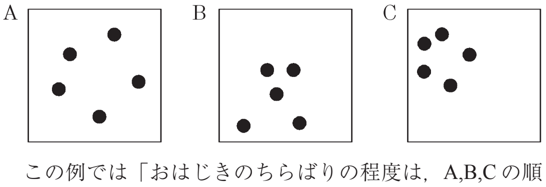
この問題は，①日常の文脈（学校での落とし物調査）と②目的（落とし物を減らす対策を提案）があり，真正の課題である。この問題では調査結果が表で与えられているが，調査を計画し，どのようなデータが必要であるかを立案することから問題とすることで，CUN課題となりえるものである。目的に応じて割合を求めて全体の傾向をつかんだり，落とし物に重み付け（例えば，記名のある落とし物を１点，ない落とし物を２点など）を考えて，その値の意味を解釈し判断の根拠に用いたりする活動が期待できる。重み付けの点数の付け方によって対策も変わることがある。この事例で育成を目指す資質・能力は「事象を数学化したり，数学的に解釈したり，表現・処理したりする技能（知識・技能）」「日常の事象を数理的に捉え，数学を活用して論理的に考察する力（思考力・判断力・表現力等）」「数学的に考えることのよさ，数学的な処理のよさ，数学の実用性などを実感し，様々な事象の考察や問題解決に数学を活用する態度（学びに向かう力，人間性等）」である。この指導は「日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理し，問題を解決し，解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する」数学的プロセスを重視した指導でもある。

②オープンエンドアプローチの問題

オープンエンドアプローチの問題は，児童生徒にとっては，教科書にある定型的な解法では解くことができないような複雑で見慣れない非定形的問題も多くあり，CUN課題として扱うことが可能である。例えば，表10の「おはじきのちらばり」の問題がある（坪田1993，p.104）。

表10　おはじきのちらばり（坪田1993，p.104）

A,B,Cの３人でおはじきを落とす遊びをしたら，下の図のようになりました。この遊びでは，落としたおはじきのちらばりの大きい方が勝ちとなります。



この例では「おはじきのちらばりの程度は，A,B,Cの順にだんだん小さくなっている」と言えそうです。このような場合のちらばりの程度を数で表す方法をいろいろ考えてみましょう。

数値化する方法は，①点を結んでできる多角形の面積，②点を結んでできる多角形の週の長さ，③２点を結んでできる線分の長さ，④全部の点を結んでできる線分の長さ，⑤ある点からすべての点までの長さの合計，⑥全部の点を含む円の大きさ，⑦全部の点を含む正方形の大き

さなど多くあり，数値化する方法によって，得られる解答が異なることもある。さらに，問題で指定されている通りに「ちらばりの大きさで勝敗を決める」のではなく，「どのように勝敗を決めるか」を検討することから児童・生徒にゆだねることで，この問題はCUN 課題となりえる。この事例で育成を目指す資質･能力は「日常の事象を数理的に表現･処理する技能（知識･技能）」「日常の事象を数理的に捉え，見通しをもち筋道を立てて考察する力」と「数学的な表現を用いて事象を簡潔･明瞭･的確に表したり，目的に応じて柔軟に表したりする力」（思考力･判断力・表現力等），「数量や図形についての感覚を豊かにするとともに，数学的に考えることや数理的な処理のよさに気付き，算数の学習を進んで生活や学習に活用しようとする態度（学びに向かう力，人間性等）」である。この問題を用いた指導は「日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理し，問題を解決し，解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する」数学的プロセスを重視した指導でもある。

５．まとめと課題

本論では，これらの時代に求められる資質・能力を育てる指導を考察してきた。その結果，（Ⅰ）これからの時代に求められる資質・能力は，各教科等の文脈の中で身に付けていく力と，教科横断的に身に付けていく力とを，相互に関連付けながら育成していくことが必要であること，（Ⅱ）資質・能力は，それだけを意図した指導では育成は困難であり，教科の内容と組み合わせて初めて育成され，教科の内容の理解も深まることなどが分かった。特に，算数･数学の指導においては，（ⅰ）算数･ 数学科において育成を目指す資質･ 能力は，①知識や技能，②思考力・判断力・表現力等，③学びに向かう力･人間性等で整理できること，（ⅱ）算数・数学の学習内容と資質・能力を数学的活動で組み合わせて使って，算数・数学の学習内容の理解が深まり，資質・能力の育成が可能になること，（ⅲ）数学的な見方・考え方を働かせ，数学的活動を通して，数学的に考える資質・能力を育てることなどが必要であることが分かった。また，それらを実現するためには，（A）数学的プロセスを重視した指導と（B）CUN 課題の活用が考えられることを述べた。また，CUN 課題を活用した指導は，数学的プロセスを重視した指導ともなることを述べた。

今後の課題は，実際に小中高等学校において，これらの指導事例を提案・実践し，具体的な有効性を考察することである。

【注記】〔カッコ内の日付は最終参照日を示す〕

１）コンピテンシー（能力）とは，単なる知識や技能だけではなく，技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して，特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力のことである。文部科学省，OECD における「キー・コンピテンー」について，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm（2016.8.8）.

２）キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究 ,https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html（2016.8.8）.

３）国立教育政策研究所編（2015）資質･能力［理論編］，東洋館出版，p.23.

４）育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（第６回）配付資料教育課程の編成に関する基礎的研究（国立教育政策研究所発表資料（１）），http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/1336563.htm（2016.8.8）.

５）文部科学省（2014）育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―について（平成26年３月31日），http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/houkoku/1346321.htm（2016.8.8）.

6）国立教育政策研究所教育課程研究センター，ＩＥＡ国際数学・理科教育動向調査，http://www.nier.go.jp/timss/index.html（2016.8.8）.

7）TIMSS2003の同様な分析は，藤井（2015）〔国際シンポジウム「次世代のための算数数学教育への提言～何をどう学ぶか～」資料 http://www.impuls-tgu.org/news/page-126.html（2016.8.8）〕が行っているが，同様な傾向であった。

8）国研（2015）のp.74の「図19 内容と資質・能力を学習活動でつなぐ」を基に作成した。

9）国立教育政策研究所教育課程研究センター，全国学力・学習状況調査，http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html（2016.8.8）.

10）高大接続システム改革会議「最終報告」の公表について（平成28年３月31日，高大接続システム改革会議），http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm（2016.8.8）.

【付記】

１）本論文は，2016年10月25日（火）に宮城県仙台市青葉区の広瀬文化センターで行われた第63回宮城県算数・数学教育研究大会仙台市大会での講演「これからの時代に求められる資質・能力を育てる算数・数学教育－数学的プロセスを重視した指導とCUN課題の活用」の内容を整理し，加筆修正したものである。

２）本研究の一部は科学研究費補助金「基盤研究（C）」課題番号JP15K04397によって行われた。

【参考・引用文献】

中央教育審議会（2014）子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）中教審第178号，平成26年12月22日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf（2016.8.8）.

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（2015）教育課程企画特別部会における論点整理について（報告），平成27年８月26日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm（2016.8.8）.

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（2016）次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告），平成28年８月26日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm（2016.9.30）.

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会算数･数学ワーキンググループ（2016）算数･数学ワーキンググループにおけるこれまでの審議の取りまとめについて（報告），平成28年８月26日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/1376993.htm（2016.9.30）.

藤井斉亮（2015）国際シンポジウム「次世代のための算数数学教育への提言～何をどう学ぶか～」プレゼンテーション資料２，http://www.impuls-tgu.org/news/page-126.html（2016.8.8）

平林真伊（2016）数学的モデル化過程からみた算数科文章題の特質－余りのあるわり算に関する考査を通して－，科学教育研究，vol.40, No.2，pp.144-154.

石井英真（2015）今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影－，日本標準.

国立教育政策研究所編（2016）資質・能力［理論編］，東洋館出版.

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2006）特定の課題に関する調査（算数・数学）調査結果報告（小学校・中学校），https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/04002030200004000.pdf（2016.8.8）

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2013）特定の課題に関する調査（論理的な思考）調査結果報告書～21世紀グローバル社会にお

ける論理的に思考する力の育成を目指して～，http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ronri/index.html（2016.8.8）
国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015）資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書１～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～，http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/2-1_all.pdf（2016.8.8）.
俣野博，河野俊丈ほか27名（2014）数学Ⅰ，東京書籍.
文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説算数編，東洋館出版.
文部科学省（2008b）中学校学習指導要領解説数学編，教育出版.
文部科学大臣下村博文（2014）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問），平成26年11月20日,http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（2016.8.8）.
OECD教育研究革新センター編，篠原真子，篠原康正，袰岩晶訳（2015）メタ認知の教育学，生きる力を育む創造的数学力，明石書店.
坪田耕三（1993）関心・意欲を引き出す算数科オープンエンドアプローチ，明治図書，p.104-106.

やりがいの感じられる作業学習を目指して
～地域の高等学校の中に開室された分教室１年目の取り組み～

田淵　健*，名古屋恒彦**
（2017年２月15日受理）

Ken TABUCHI, Tsunehiko NAGOYA

Practices for Worthwhile Work Learning

１　問題と目的

知的障害教育においては、後期中等教育の場としての高等部のありようが、今日大きな課題となっている（全日本特別支援教育研究連盟、2012)。生徒数の増加に加え、障害の多様化が進んでいる現状が報告され（全日本特別支援教育研究連盟､2012)､高等部設置ないし拡充の必要性と、教育実践の充実の必要性の両方が求められていると言える。

そのような全国的な状況の下、岩手県においても､岩手県立盛岡みたけ支援学校高等部設置(2009年。小中学部と別校舎による２校舎制の実施)、岩手県立釜石祥雲支援学校高等部の岩手県立釜石高等学校内への移転（2015年)、岩手県立盛岡みたけ支援学校二戸分教室開室（2016年）と多様な形態での高等部教育が実践されている。

従前の高等部とは異なる、これら岩手県内における教育実践は、今後の高等部教育の充実のためには、いずれも内外に発信し、精錬されていく価値のあるものと考えられる。そのためにも、それぞれについて、実践経過を整理していくことが有益である。

そのような問題意識の下、本報告では、最新の動向である2016年度における岩手県立盛岡みたけ支援学校二戸分教室（以下､「本校」）の初年度の授業づくりを軸とした学校生活づくりの経緯を報告する。

なお、第１著者は、本校高等部主事として、実践に当たってきたものである。第２著者は、本報告の共同研究者として、本校視察や第１著者とのミーティングなどを通して、本報告の内容を外部の立場から検討した。以下の記載は第１著者の執筆したものを、著者間で確認し、確定したものである。

２　開室の経緯

岩手県二戸地区では、通学できる範囲に支援学校（養護学校）が無かったため、障がいのある子どもたちは隣接する青森県の支援学校へ進学、または遠方の支援学校の寄宿舎への入舎などというケースがほとんどであった。そのため、保護者の方々を中心に、この地区への支援学校の設置が強く要望されてきた。こうした背景を受け、平成20年に岩手県立盛岡みたけ支援学校二戸分教室小学部が二戸市立石切所小学校内に、平成25年には同分教室中学部が二戸市立福岡中学校内に設置された。そして平成28年４月､同分教室高等部として、本校が、岩手県立福岡工業高等学校の校舎内に設置された。

生まれ育った地域を離れることなく高等部生活

＊岩手県立盛岡みたけ支援学校二戸分教室，＊＊岩手大学教育学部特別支援教育科

開室式における生徒代表挨拶

を送ることができるということや、障がいのある生徒とない生徒が共に同じ校舎で生活することで、将来の共生社会の形成に向けた相互理解が期待できるということなどが志望の理由となり、当初の想定の３倍である９名の生徒を迎えて開室することとなった。

新設された学部であるため、これまでの実践の積み重ねがないことは当然ながら、基礎的な環境整備も十分とは言えない状況でのスタートとなった。しかしながら、期待に胸膨らませて入学した９名の生徒とそのご家族の思いに応えるためにも、生徒全員が生き生きと活動し、やりがいの感じられるような学校生活を早急に構築していく必要があった。学校生活づくりとして取り組むべき課題は多数あったが、将来の働く生活に向けた「作業学習」の充実こそが最も急がれるものではないかと考えた。

今年度、この作業学習をどのように立ち上げ、授業実践したか、また今後どのように充実させていくのかについて、これまでの取り組みの様子を振り返りながら考察したい。

３　取り組みの様子

(1) 教育課程について

職業教育の充実という観点から、作業学習を学校生活の中心に据える（小出、2014）こととした。週日課表の上では、作業学習は週12時間の実施となるが、弾力的な運用により他の教科等の年間の授業時数を確保しながら、月曜日から金曜日まで毎日３時間を帯状の時間割で実施し、十分な活動量の確保と、見通しのもちやすさを考慮することとした。

(2) 作業種の選定と準備について（～3月）

他校の例などを参考にしながら、初年度の作業種は２種類（手芸と木工）と決定した。工業高校の教室２部屋を本校の作業室として改修し、木工室と手芸室が完成した。改修と並行して必要と思われる備品や教材の購入を進めたが、生徒の入学前でもあり、どのような工程を用意するか、製品として何を作るか、といった具体的な内容が決まっていなかったため、４月以降に様々な物品を要望することとなった。

手芸室の整備については二戸地区で裂き織りの工房の主宰をされている方に織機の組み立て方や材料の調達に関するアドバイスをいただきながら準備を進めた。木工室ついては地元の建築会社の方にアドバイスをいただきながら大型の工具類の設置などを行った。いずれも分教室中学部が開室した当初からお世話になってきた方々である。高等部が設置されることを我が事のように喜んでくださり、多大なご協力をいただいた。

(3) 生徒による作業班の選択について（4月）

生徒の入学後すぐに、オリエンテーションを行い、作業学習についての紹介を行った。取り急ぎ、作業内容を用意し、それらを２週間体験することで手芸班か、木工班かを生徒自身が選ぶこととした。保護者の意向も参考としたが、それぞれが自分なりに選択することができていた。５名が木工班、４名が手芸班となった。班については１年間の固定とはせず、半年が経過した時に改めて作業班の希望について確認することとしたが、９名全員が現状のままを希望した。自分で選ぶ、決めるという生徒の思いも尊重しつつ、今後卒業までの３年間で様々な作業種を経験して欲しいと考えている。

(4) 各作業班の取り組み

【手芸班】

開室当初は、物品の整理が終わっていない木工班の準備を全員で手伝うことにした。自分たちの学校を作ろうという意識が生徒、教師両者から感じられた期間であった。

横糸のアイロン掛け

手芸班の主な作業として、東北地方が発祥とされる「裂き織り」に取り組むこととした。布などの材料が無かったため、地域の方々から古くなった浴衣をいただいたり、地域の工房から糸をいただいたりとご協力をいただいた。作業をするための環境作りから皆で取り組んだ。横糸の準備では、浴衣をほどく、布を裂く、糸くずを取る、アイロンを掛ける、切って仕上げる、という作業を職員も一緒に分担して行った。その後、材料となる生地については、二戸地区の主要な産業である「縫製」の工場各社より、ご提供いただいている。

織機を使った裂き織りが開始できるまでに数週間かかったが、少しずつ材料が揃い、「自分たちで準備した」という手作り感のようなものを感じることができた生徒もいた。足踏み型機織り機と卓上型機織り機とを生徒が使用し、集中して織り進めている。織り上がった布を教師が加工するといった分業で様々な製品を作っている。県内の他の支援学校や福祉事業所においても裂き織りの製品作りは行われているが、独自性を出したいと考え、形やサイズ、裏地の付け方などの工夫をした。製品の一つに、縦置きできるペンケースがあり、他ではあまり見られないものであると考えている。また、木工班が作っているコースターのくぼみに裂き織りのコースターを丸く加工した物をはめ込んだ「コラボコースター」というものも製作している。

裂き織りの様子

「コラボコースター」

縦置きペンケース

【木工班】

4月当初は、まだ梱包されたままの備品を開梱したり、工具類に校名のシールを貼ったりと、生徒と教師が一緒になって作業場作りに取り組んだ。先述のとおり、手芸班のメンバーにも手伝ってもらい環境を整えることができた。

最初に作り始めた製品はホームセンターで販売されている2×4材等を使用した多目的な「収納BOX」の製作と、地元の建築会社から提供していただいた杉の端材を使ったコースター作りに取り組んだ。道具の使い方を覚えたり、もの作りの面白さを感じたりすることができたが、販売会や納品、プレゼントといった直近の目標がないままの作業であり、生徒にとって「そもそも何のために作っているのか」というテーマが明確ではない漠然とした活動になってしまっていた。

以前から、「二戸地区の特産品である、りんごの出荷用木箱を作ってみないか」という提案を保護者の方から頂いていた。樹脂や段ボール製のケースではなく、古くからの木箱での出荷が青森県及び岩手の県北地域では今なお主流で

あるとのことだった。しかし、木箱は出荷の時期だけ必要とされるもので、年間通しての需要は無いのではないか、十分な作業量が確保できないのではないか、という懸念から、生活単元学習として取り組むことが相応しい内容であろうと考え、木工班で取り組むことは想定していなかった。その後、農家の方からのお話をうかがっていくと「出荷の時期以外にも使用する」「大量に必要とするため、小屋にストックしておきたい」「昔は木箱を作っている業者があったが二戸地域にはなくなった。青森まで買いに行くことが大変である。」「中古の木箱は流通しているが、新品の木箱でりんごを出荷したい。」等、ニーズが高いことがわかった。必要とされるものを作ることで、生徒の自己有用感も高まるのではないかと考え、木工班の作業として取り入れることとした。

地元の農協の方を通じて、青森県三戸町の青果店で木箱を作っている方を紹介していただき、実際の作り方を見学させていただくこととした。使用されていた道具や治具、手際よく釘を打つ様子をビデオ撮影させていただき、後日、木工班の生徒と共に見ながら作り方のイメージを膨らませた。

木箱には様々なサイズがあるが、工程を複雑にしないため、「大箱」と呼ばれる一番大きな木箱のみを作ることとした。取っ手の部分の釘打ち、側面の釘打ち、底面の釘打ち、点検・修理という工程を分担して取り組むこととした。

側面の釘打ち

厚さが１センチ程度の板にはみ出さないように真っすぐ釘を打つことの難しさや、生木の状態で製材された板が乾燥により変形したり、縮んだりすることでの組み立ての難しさなど、スムーズに作業が流れるまでには時間を要したが、釘を打つ場所を視覚的にわかりやすく示したり、使用する道具を工夫したりすることで自主的、自立的に取り組めるようになっていった。また、一定の作業活動の繰り返しにより習熟が促され、かつ見通しがもちやすくなる（名古屋、2010）という視点から、一人一工程というように分担した。だんだんと作業の正確さや速さが増し、より多くの箱を作ることができるようになっていった。その後、生徒自らが釘の飛び出しや木の割れなど、不良な箇所がないかを点検したり、修理したりすることができるようになっていった。

りんご農家の方からご注文をいただいて、12月現在で450箱納品している。この木箱の納品の様子が新聞等に掲載されたこともあって、その後も問い合わせ・注文をいただいている。木箱を積み込む際の生徒の表情は非常に生き生きとしたものであった。当然、代金もいただいて

木工班で製作した木箱（大箱）

りんご農家の方への納品

いるが、「使って欲しい」「早く納品できるようにがんばりたい」と作業日誌に書くなど、お金以上に自分たちの作ったものが「使ってもらえる」「必要とされている」ということに喜びを感じている様子がみられた。

(5) 販売活動について

作業学習の時間に作ったものを一斉に展示・販売するいわゆる「販売会」というものは、現在のところ１回のみの実施にとどまっている。福岡工業高校の文化祭「福工祭」において、作業製品販売会を開催した。ちらし配り係、レジ係など役割を分担しながら接客を行った。生徒の多くが初めての販売経験であったため、自分たちの作ったものが売れることに対する喜び、やりがいを感じながら生き生きとした姿が見られた。

手芸班の製品「小銭入れ」「トートバッグ」「ペンケース」「しおり」等、早々に売り切れてしまったものもあり、受注という形で対応することとし、その後も継続して製作中である。

木工班の主な製品である木箱は農家の方に使用が限定されるため、やすり掛け・塗装を施した「アンティークボックス」として加工し、販売した。横積みして下足箱など棚として活用されるというお客様も多くいらしたため、今後は木箱と並行して製作していくこととした。

福岡工業高校の文化祭であるため、本校の関係者のみならず、数多くの方に来場していただくことができた。売れたことで喜びややりがいを感じられたことは当然ながら、「○○は全部売れたけど、○○は売れ残った」と気にする生徒もいた。また、「横糸を細くして厚みを抑えてはどうか」「この箱に蓋を付けたものは無いのか」等、お客様から製品に対してのご意見を頂くなど、販売会を行うことで良い製品を作ること、販売することの難しさにも触れ、「仕事」「職業」に対する意識が高まる機会となったと言える。

文化祭における販売会

(6) 産業現場等における実習について

作業学習の一環として、校内実習を前期・後期２週間ずつ計４週間実施した。今年度は１年生のみであるため、全員が校内での実習となった。木工・手芸に分けず、全員で一つの作業種に取り組むこととした。前期には染色・織物の作業に取り組んだ。後期には調理作業に取り組み、昼食（日替わりの定食）、パンの製造を行い、工業高校の先生方をお客様としての販売を行った。直接「ありがとう」などの感謝の言葉をいただいたり、味についての感想をいただいたりするなど、ここでも働くことに対する喜び、やりがいを実際的に感じ取るこ

豚汁作り（後期実習）

職員室での販売の様子

とができた。次年度からは２学年が産業現場等での実習を行う予定である。

４　おわりに

まだ開室から１年が経過しておらず、本校の作業学習のあり方について成果と課題を見出せる段階ではないが、東北地方が発祥とされる「裂き織り」、地元の名産品「リンゴ」の出荷用木箱など、地域性を生かした作業班を立ち上げ、生徒一人一人にあった活動が整いつつある。また、納品・販売を通して、地域の方々から感謝される喜びを味わい、やりがいや手ごたえが感じられるようになってきていると考えている。このことは学習指導要領の解説の中で、作業学習の指導に当たって考慮すべき点として挙げられている「地域性に立脚した特色をもつとともに、原料・材料が入手しやすく、永続性のある作業種を選定すること」「生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む喜びや完成の成就感が味わえること」「作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れが理解されやすいものであること」（文部科学省、2009）といった内容に即したものとなったのではないかと考えている。

販売活動については課題が残った。個別の注文に応えたり、納品したりすることはあったが大々的に販売会を実施したのは「福工祭」のみであった。今後は販売会を増やしたり、外部に販路を拡大したりするなど、より実際的な活動を増やし、生徒が満足感・成就感をより多く味わえるようにしていく必要があると考える。

二戸地区の商店や農家の方が出店する「なにゃーとよ市」というイベントが本校のすぐ近くの施設で毎月３回程度開催されている。こちらへの参加について相談させていただいたところ、「地域の学校としてぜひ参加して欲しい」とのありがたいお言葉をいただいている。今後は定期的に販売の機会を設け、テーマや目標を明確にしてよりやりがいが感じられる作業学習を展開していきたい。

作業種について、今年度は２種類であった。現在は１年生９名のみの在籍であるが、次年度以降、学級が増え生徒数も増えていくこととなる。現状の２つの作業班では手狭で十分な活動を準備できない可能性がある。新たな作業班を立ち上げていくことを検討している。現在、地域の方から畑をお借りする方向で調整中である。二戸地区の名産とされる「雑穀」（ヒエ、アワ、イナキビ等）の栽培を行い、地域に根ざした作業製品づくりに取り組みたいと考えている。

地域の中で、地域の特色を生かした取り組みを行うことの良さ、意義は生徒自身が「今、ここで必要とされている」ということを実感できることにあると考える。今後も、工業高校の生徒を初めとする地域の方々とのつながりを大切にし、地域の特色を生かしながら、生き生きと学校生活を送れるように、やりがいのある作業学習を展開していきたいと考える。

５　参考文献

- 文部科学省（2009）：特別支援学校学習指導要領解説　総則等編（高等部）
- 小出　進（2014）：『知的障害教育の本質　本人主体を支える』ジアース教育新社　pp.92－110
- 名古屋　恒彦（2010）：『特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のABC』東洋館出版　pp.118－126
- 名古屋　恒彦（2013）：『特別支援教育研究』673号、「作業学習」展開のポイント　東洋館出版社　pp.32－35
- 全日本特別支援教育研究連盟（2012）：『特別支援教育研究』664号、特集「高等部教育の今を考える」　東洋館出版社　pp.2－28

ある高等学校におけるスクールソーシャルワーカー支援事例の特徴と実践上の課題
－特別支援教育コーディネーターとの連携による取組を通して－

佐々木　全*，髙橋　岳志**，石川　えりか***
（2017年２月15日受理）

Zen SASAKI, Takeshi TAKAHASHI, Erika ISHIKAWA

A Case Study of a High School Social Worker and Practical Issues Experiencecl:
－ Through Collaboration with the Special Support Education Coordinator －

いじめ，不登校などの教育上の諸課題に対応するため，教育分野に関する知識に加えて，社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて，児童生徒の置かれた様々な環境に働きかけて支援を行うスクールソーシャルワーカー（以下，SSWr と記す）への期待が高まっている。
本稿では，ある高等学校における SSWr 活用実態として支援事例に見る特徴と実践上の課題を明らかにすることを目的とした。このために，特別支援教育コーディネーターと SSWr と調査者１名が同席し，調査者の進行によってインタビューを進め，支援事例ごとに，紹介時の主訴及び相談対応内容，紹介プロセスを逸話的に把握した。併せて，そこに見る特徴について，SSW と特別支援教育コーディネーターが省察的に検討した。
この結果から次の二点を提案した。①経済的な困窮は，生徒の生育歴において持続的な環境であり，リスク要因であるといえる。これについては，支援の実務に備え予め把握しておきたい。②卒業または中退などによる事例の終結においては，進路実現はもとよりセーフティネットの整備をめざしたい。

Key word：スクールソーシャルワーカー，特別支援教育コーディネーター，高等学校，連携

Ⅰ　はじめに

いじめ，不登校などの教育上の諸課題に対応するため，教育分野に関する知識に加えて，社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて，児童生徒の置かれた様々な環境に働きかけて支援を行うスクールソーシャルワーカー（以下，SSWr と記す）への期待が高まっている。これは「チーム学校」[1)]の理念に含まれる具体的・実践的な内容である。

SSWr が担うソーシャルワークの内容は，実は学校現場では伝統的に教師によって取り組まれてきた内容である。教師は授業や生徒指導という本務との関連の中で，必要に駆られてソーシャルワークに相当するだろう内容や方法に触れてきた。結果的に支援が行き届かない事例もあったろうし,奏功した事例もあったことだろう。今後は，その専門職である SSWr との協働によって，この伝統的な教師の守備範囲をシェアし，より効果的

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊かんな福祉相談支援事務所，＊＊＊岩手県立紫波総合高等学校

な支援を実現していくことが必要である。このとき，SSWrの業務内容と活用可能性に関する予備知識や展望を有する調整役による仲介機能の発揮が期待される[2)]。

この調整役について，Ａ高等学校では，特別支援教育コーディネーターがこれを担っていた。その内容の一端には，①SSWr支援ケースのインテイクにおけるアシスト役として，特別支援教育コーディネーターが支援ケースの事前情報を把握し，その内容を提供すること，②SSWr支援ケースのアンテナ役として，特別支援教育コーディネーターは，担任，スクールカウンセラー，部活動顧問，授業者等と本生徒のかかわりや，本生徒の学校生活状況を俯瞰し，その情報を把握し，伝達したなどのことがあった[3)]。

このような特別支援教育コーディネーターとの連携によってSSWrの活用がすすめられている現状である。しかし，Ａ高等学校において顕在化，あるいは潜在する支援ニーズへの対応及び備えとして何が必要なのであろうか。SSWrが配置され数年が経過している。その中で，SSWrと学校をつなぐ調整役の任務に就いた特別支援教育コーディネーターは，トライ＆エラーを繰り返しながらSSWrとの連携を進めてきた。そこで得られた実践知について，今後は汎用性ある理論知に変換していく必要があるだろう。そのための予備的な取組として実践内容の蓄積をしておきたい。

そこで，本稿では，Ａ高等学校におけるSSWrの活用実態としての支援事例を総覧し，ここに見る特徴と実践上の課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

１　対象

対象とするのは，20XX年にSSWrが配置された公立Ａ高等学校である。学校規模は600名定員で，およそ550人の在籍がある。伝統的にスクールソーシャルワークの必要性が高いと目されていた。校内調査によれば，支援の必要な生徒は少なくとも50%，家庭状況不穏事例は少なくとも50%である。その内訳は，ひとり親，経済的困窮，家庭生活が困難で生徒が施設入所している，ＤＶや虐待などである。また，担任教師と保護者の関係性不和事例は，少なくとも10%であった。いずれにも「少なくとも」という枕詞を付したのは，潜在的な存在を予見しているためである。実際に，これらの調査を複数回実施したならば，年度後半の方になる程数値が高くなる傾向があった。

Ａ高等学校におけるSSWr配置に関する事業根拠は，文部科学省の「緊急スクールカウンセラー等派遣事業」を受託した県社会福祉士会による事業だった。担当SSWrは，社会福祉士，精神保健福祉士，教員免許（特別支援学校，小学校）の有資格者である。年間勤務日数は月３回以内を原則とし，１回の勤務時間は６時間以内だった。

２　資料収集

上記の目的のために，Ａ高等学校所蔵の業務日誌（20XX年から20XX＋４年まで）を閲覧し，SSWrの業務実績を把握した。その上で，全ての支援事例の内容を把握した。支援事例の詳細については，特別支援教育コーディネーターとスクールソーシャルワーカーの業務記録メモ及び聞き取り調査をもって把握した。

聞き取り調査はグループインタビューの手法[4)]を参考に実施した。これは対象者の相互作用を期待できる手法である。本研究では，特別支援教育コーディネーターとSSWrと調査者１名が同席し，調査者の進行によってインタビューを進め，支援事例ごとに，紹介時の主訴及び相談対応内容，紹介プロセスを逸話的に把握した。併せて，そこに見る特徴及について，SSWと特別支援教育コーディネーターが省察的に検討した。

３　倫理的配慮

本研究の執筆，公表については，Ａ高等学校長並びに関係者の許可を得た。また，事例の記述に際しては，仮名を用い，かつ複数事例をもって再

構成し匿名性を担保した。

Ⅲ　結果と考察

1　SSWrの業務実績

Ａ高等学校におけるSSWrの業務実績について，20XX年から20XX＋4年までの活動実績を示す。①支援の対象となった生徒数（表１），②訪問活動の回数（表２），③ケース会議の開催状況（表３，表４），④連携した関係機関等（表５），⑥連携した校内の教職員等の状況（表６）を示した。なお，いずれも本稿執筆時点の件数である。

表１　支援の対象となった生徒数（延べ人数）

年度	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
延べ人数（人） （継続支援の人数）	91 (62)	54 (34)	22 (18)	28 (17)

表２　訪問活動の回数（回）

訪問先	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
学校	27	19	11	10
家庭	1	4	0	1
教育支援センター（適応指導教室）	0	0	0	0
教育委員会（③を除く所管機関も含む）	0	1	0	0
関係機関	6	11	3	3
その他	1	1	0	1
合計	35	36	14	15

表３　ケース会議の開催状況（教職員とのケース会議）

年度	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
開催回数（回）	18	16	4	1
扱ったケース件数（件）	47	58	3	1
参加教職員数（人）	28	34	6	2

表4　ケース会議の開催状況（関係機関とのケース会議）

年度	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
開催回数（回）	5	6	4	6
扱ったケース件数（件）	11	15	9	8
参加教職員数（人）	2	10	2	6
参加関係機関の人数（人）	12	15	8	14

表5　連携した関係機関等

年度	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
児童家庭福祉の関係機関	8	5	10	14
保健・医療の関係機関	4	5	0	0
警察等の関係機関	0	0	0	0
司法・矯正・更生保護の関係機関	0	0	0	0
教育支援センター等の学校外の教育機関	1	1	0	0
その他の専門機関	9	9	0	0
地域の人材や団体等	1	2	1	0
合計	23	22	11	14

表6　連携した校内の教職員等

年度	20XX	20XX＋１	20XX＋２	20XX＋３
学級担任	13	11	7	10
管理職	0	0	0	1
生徒指導担当※教育相談担当含む	46	32	10	10
養護教諭	3	5	1	0
その他の教諭	4	2	1	0
スクールカウンセラー	2	0	0	0
その他の外部相談員等	0	0	0	1
合計	68	50	19	22

表７　SSWrの支援ケース（n=22, 複数該当あり）

支援ニーズ	経済的困窮	進路支援	卒後の生活準備	中退後の生活準備
支援ニーズの該当数（人）	13	9	8	3
支援ニーズの該当数割合（%）	59.0%	40.9%	36.4%	13.6%

２　支援事例の概要

特別支援教育コーディネーターは校内のニーズを掌握し，SSWrによる支援が必要な生徒であることを判断し随時紹介した。この４年間で，SSWrへの紹介事例の実数は35名であった。

Ａ高等学校おける紹介の動機には大まかに２種類ある。「要支援として判断された生徒」と「養護施設に入所している生徒」である。後者は35名中15名であった。この生徒については，SSWrが定例化した施設訪問を行い，施設職員との情報交換をする。つまりこれは施設と学級担任との情報共有するための手立てである。この生徒たちが必ずしもSSWrによる個別的な支援を要さない。実際に施設入所している生徒でSSWrによる個別的な支援事例となったのは２名であった。

前者の22名は，SSWrによる支援ニーズがあり事例化したケースである。これらの支援ニーズのこの内訳を表７に記した。この内容を念頭に，Ａ高等学校として共通する傾向がある事例と，比較的独自の事例を以下に挙げる。

（1）卒業によって終結した事例

卒業によって終結した８名の事例があった。このうち３事例は進路未決定事例であった。主訴はいずれも，進路支援の必要性であった。１名は障害者雇用をめざした発達障害生徒の事例である。通常の高等学校の進路指導においては，障害者雇用に関する取組に不慣れであったためにSSWrへ紹介した。

別の２名は就職活動自体を促した事例である。いずれも，生徒自身及びその保護者において卒業後の就労に対しての意欲が乏しく，家族や関係機関との連携を要したためにSSWrへ紹介した。卒後の進路未決定状況が予見されたために就業支援機関との連絡経路を予め準備し終結とした。

他の１名は，「経済的困窮」を主訴として保護者からの申し出を受けてSSWrへ紹介した。SSWrは，この生徒を把握したものの，比較的適応のよい生徒であり，一般的な進路指導によって自力を発揮し就職をした。入学当初の把握とその後のモニタリングのみを行った平穏な事例であった。

他の４事例については，いずれも進路支援及び卒後の生活準備などでSSWrの職能が遺憾なく発揮された事例であり，特徴的な内容であったため後段で特記する。

（2）中退によって終結した事例

６名の中退事例があった。このうち３名は支援が途切れてしまう不本意な終結となった。生徒指導上の問題行動が顕著な例であり，SSWrの介入の機会を待てない状況になったものであった。他，３名は中退後の生活状況の整備のための支援がなされた。その内容は，特別支援学校等への転学や高等学校中退に伴う入所施設退所後の生活の場づくりをめざした希有なものであった。

（3）進行中の事例

６名の進行中の事例があった。このうち１名は発達障害事例であり，現在の学校生活における適応に苦心していた。部活動での不適応が著しく，部活動に変わる放課後の活動を必要としていたため，SSWrに紹介した。近隣の事業所でのボランティア体験などをコーディネートすることで生活の安定化の一助となった。教員チームによって学校生活での適応を促進する努力が続けられており，進路指導が本格化する時期からSSWrの関わりが必要となると見込まれるためモニタリングを継続している。

１名は虐待事例であり，児童相談所から学校に

連絡があり発覚した。すぐにSSWrに紹介し情報を集約した。有事に備え情報共有をしモニタリングを継続している。

他の４名はいずれも経済的困窮を背景に，虐待に近い不適切な養育や，不登校，問題行動頻発という状況にあり，家族対応，関係機関との連携などを進めている。中には食事の調達を工面した事例もあった。

３　経済的な困窮と他の要因が複合的に絡み合った事例

特徴的な事例として，経済的な困窮と他の要因が複合的に絡み合った事例を挙げる。

そもそも経済的な困窮が支援ニーズとして顕在化したのは，22名中13名（59.0％）であった。しかし，大部分には経済的な困窮状態が潜在しており，後々それが顕在化する予見があった。むしろ経済的な困窮がないと断言できた事例は22名中３名（13.6％）であった。

経済的困窮の家庭に対しては，SSWrが生活保護の手続きを勧めることもあった。手続き自体の遂行に難しさがある場合にはSSWrが窓口まで同行するなどした。しかし，その手続きを進める中で多様な家庭問題が浮き彫りになることが少なからずあった。例えば，保護者の知的障害あるいは発達障害の疑い，精神疾患，ネグレクトなど不適切な養育実態である。また，家族間での軋轢や内縁の問題などがあり，生活保護を受けられない内情を抱えている事例もあった。このように経済的な困窮は，他の要因との複合的に絡み合いによって，対応の難易度が上がることが少なからずあった。

(1) 経済的困窮によって生じた進路の断念

経済的困窮は，現在の生活を脅かすものであったが,進路にも深刻な影響をもたらすことがある。例えば，進路希望の制限である。ある生徒は進学を希望したが，経済的困窮を理由に保護者の許しが得られずに断念した。別の生徒は保護者とたびたび口論となり精神的に疲弊した。また別の生徒は,希望する専門学校に合格したが,その段になって保護者が経済的困窮を理由に入学手続きを反故し生徒に甚大な心理的なダメージを与えてしまう事例もあり，Ａ高等学校の教員はこのような事態を例年警戒するほどだった。

アキラ（仮名）はその典型的な事例であった。母子家庭，経済的困窮の家庭でありネグレクトに近い状況も疑われたが，専門学校を志望したことから母親は入学金を工面することを約束した。ところが，専門学校の入試に合格した直後にその約束を反故にしたことで，アキラは逆上し父方の現在の家族のもとに転がり込んだ。幸い父親とその家族は，アキラの支援に好意的であり，そこを拠点に卒業後の生活を設計しなおすことになった。

実は，Ａ高等学校には，アキラのような家庭状況の生徒は多くおり，特段の緊急性が生じなければそれなりに安定的に自体が進み，卒後に経済的に自立していくことを展望するのが通例であった。ましてや聡明なアキラであれば専門学校に入学さえすれば経済的にも自立可能であるというのが教師の見立てであった。そのために，このような事態になって初めてアキラはSSWrに紹介された。

SSWrは卒業後の生活設計に関しての支援を行うことになったが，特別支援教育コーディネーターが担任と協力し，児童相談所との連携を後ろ盾として父親との連絡手段を確保し，相談の席を設けた。また，一連の経緯についてSSWrに情報提供した。それによってSSWrはアキラ本人と父方の家族の相談役となり，経済的な支援策と労働環境に関する目処をつけ，アキラの卒業と共に支援を終結した。

(2) 極めて脆弱な養育環境によって生じた進路選択の制限

卒業後の生活をするに当たり，拠り所が皆無であったのが，ケイコ（仮名）であった。ケイコは児童相談所に保護されたのちに里親によって養育されていたが，卒業と同時に里親のもとを離れ，自活することをめざしていた。専門学校への進学を希望していたこともあり，専門学校での教育を受けながら仕事ができ，かつ生活できるよう

な条件を探していた。都市部の状況に明るい担任とSSWrの協働によって，進路先の目処を付け，SSWrと児童相談所の協働によって転居と最初の給料日までの生活費が工面でき，ケイコは卒業式の数日後，３月の半ばから新生活を開始した。

経済的困窮に派生して見られる，家族対応の必要性に対してSSWrは，生活保護の受給手続きへの同行をすることもあるが，精神的に不安定であったり，多大な家族間の葛藤を要していたりする家族の場合にはその話し相手になることも必要かつ有効だった。

(3) 特殊な家族関係によって生じた進路選択の制限

チエ（仮名）は祖母と二人暮らしであった。祖母は，自らの孤独に耐えかねてチエが外出することを制限することが多いようだった。過干渉的であり，支配的な関わりをしていた。進路に関しても「家にいてくれればいい」と言ってはばからず，チエの進路希望の表明を封じた。経済的困窮状態を懸念した担任の訴えを受けて，SSWrが家庭訪問した。当初は，経済的困窮があるように見えた家庭であったが，むしろ祖母の心理的な課題が大きいようであった。SSWrが訪問し生活状況を把握することをしながら祖母のケアのために，自治体の支援員をコーディネートした。徐々にチエの進路に関して現実的な話題ができるようになっていった。

Ⅳ　総合考察

本稿では，A高等学校におけるSSWrの活用実態としての支援事例を総覧し，ここに見る特徴と実践上の課題を明らかにすることを目的とした。以下では，２点の特徴とそれぞれの実践上の課題を記す。

１　経済的な困窮という観点

経済的な困窮が背景にある場合，その結果として，進路の制限や卒後の生活不安などが支援ニーズとして連鎖することがある。そこには，本人の心理的な葛藤や家族との葛藤など多様で深刻なプロセスが生じる場合もあるだろう。また，ここには，本人，家族の発達や健康や生育の問題，家族関係などの個人因子の影響も考慮する必要がある。ときには，その個人因子が経済的な困窮という結果をもたらしている事例もある[5)]。

いずれにせよ，経済的な困窮については，SSWrが対応すべき典型的な支援ニーズの一つである。A高等学校においては，経済的な困窮状態にある生徒は多く，生活自体が乱れたり荒れたりすることもある。経済的な困窮が，支援ニーズとして主訴となるとは限らず，実は生活の乱れや荒れが主訴となる場合もあるだろう。その対応は教育的ニーズとして認知され生徒指導事案として教師の対応になることが一般的であるが，そこに福祉的ニーズを感知する特別支援教育コーディネーターの目が必要であろう。

また，経済的な困窮については，生徒の生育歴において持続的な環境であり，リスク要因であるといえる。そうであるならば，SSWrのアンテナとなる特別支援教育コーディネーターが入学時点から全ての生徒の家庭状況を予備的に把握しておくことが必要であろう。このことは，「特別な支援を要する生徒」を把握する校内調査が定期的になされているが，その一項目に組み込むだけで実行可能である。実践上の課題として，アセスメントの具体的な手法ならびにその実効性及び有効性について検討を重ねたい。

２　今後の課題

支援の終結はハッピーエンドであってほしいというのが万人の願いである。しかし，何を持ってハッピーエンドとするのか。経済的困窮の解消，就労先での適応の保障，虐待の解消と親子関係の理想的修復などは即日実現するものではない。このような理想の実現をもって終結と考えることはあまり現実的ではないのかもしれない。

卒業をもって終結した事例については，進路の実現，卒業後の生活の場の確保という一応の目的

の達成がなされることが望ましい。しかし進路の実現に至らない事例もある。その場合でも生徒が卒業後に相談できる窓口を確保するなどセーフティネットを講じておくことが必要であり，これをもって，セカンドベストとしたい。このことは，中退を持って終結した事例でも同様である。一方で中退事例であれば，セーフティネットの手配が間に合わない事例もいくつかあった。往々にして，このような事例では，学校と生徒本人あるいは家庭との関係性において深刻な問題があるかもしれない。それゆえに，第三者的な立場であるSSWrの介入の余地があるかもしれない。生徒指導部等の関係部署との連携をもって支援の方針を共有したい。

福祉的ニーズとは，持続的で長期的な対応を要することが多い。高等学校における，スクールソーシャルワークは，在学期間が期限である。終結における作法として，進路の実現またはセーフティネットの手配を肝に銘じたい。

実践上の課題として，モデルケースの構築を挙げる。そこには支援ニーズについて，早期の予備的な把握とインテイクから支援の展望を関係者で共有するため校内の関係部署との連携，協働を含みたい。SSWrと校内をつなぐ特別支援教育コーディネーターの手腕が問われる。また，このことが教師間におけるSSWr活用の展望にもなるだろう。

謝辞

本稿執筆に際して，ご理解とご協力をいただいた関係の皆様に記して感謝申し上げます。

引用文献

1）中央教育審議会（2015）：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）．http://www.mext.go.jp（2017.1.13. 閲覧）．

2）髙橋岳志・石川えりか・佐々木全（2016）：高等学校におけるスクールソーシャルワーカー活用の実態と課題－スクールソーシャルワーカーと教師の業務内容の異同－，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，15，287－299.

3）佐々木全・髙橋岳志（2016）：高等学校におけるスクール・ソーシャルワーカーの有効活用に資する特別支援教育コーディネーターの連携内容，第11回日本学校ソーシャルワーク学会全国大会in東京，42－43.

4）田垣正晋（2007）：グループインタビュー，やまだようこ編，質的心理学の方法，115－123.

5）中澤香織（2009）：シングルマザーの性別役割意識：貧困・低所得層への聞き取りから，教育福祉研究，15，11－21.

岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要　第16号　41－59，2017

ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の基礎的研究

遠　藤　孝　夫*
（2017年２月15日受理）

Takao ENDO

Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus

Ⅰ．課題設定

ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）は、ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner，1861-1925年）の教育思想に基づき、「自由への教育」を実践する12年制の私立学校である。最初のヴァルドルフ学校は、第一次世界大戦直後の1919年９月に、ドイツ南西部にある工業都市シュトゥットガルトで創設された。現在その数は世界中に千校を越し、特にドイツ国内には200校以上となっている。一見すれば、順調に発展してきたかのように思われるヴァルドルフ学校であるが、「子どもの生の細部に至るまで、精神と魂と肉体の完全な調和の実現を目指す真の教育」[1] を目指そうとする実践は、既存の国家及び教育体制との間で、絶えざる軋轢と闘いを続けてきた側面は看過されるべきではない。こうした側面を通じて、ヴァルドルフ教育は自らの教育理念を絶えず問い直す機会を与えられ[2]、既存の教育体制もまた「肥沃化」[3] されてきたと考えることができるからである。しかし、従来の教育学（教育史）研究やヴァルドルフ教育に関する研究では、ヴァルドルフ教育実践とその時々の国家及び教育体制との関係の在り様や相互作用の分析を通して、教育の営みの本質に迫るという作業は基本的に欠落してきた[4]。

本稿は、上記の課題意識から筆者が続けているドイツにおけるヴァルドルフ学校運動（Waldorfschulbewegung）の歴史的研究の一環として、ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校に焦点を当てたものである。言うまでもなく、ヒトラーによる独裁的国家体制、つまりドイツ第三帝国においては、公立学校のみならず私立学校までドイツ教育史上最も厳しい国家統制下に置かれた。ナチズム体制下での私立学校の状況については、私立学校法制に関する最初の体系的研究書である『ドイツ私立学校法』（ハンス・ヘッケル著、1955年）の記述が通説となってきた。それによれば、ナチズムは教育の国家化を志向して、私立学校の設置認可に関するワイマール憲法第147条をナチズム原則から解釈し、1938年以降の幾度かの布告を通して私立学校の必要性の審査を実施した。その結果、一部の職業教育施設を除き、私立学校の閉鎖・排除は「ほぼ完璧に実施され」、改革教育運動（新教育運動）系列の私立学校である田園教育舎はドイツ寄宿学校へと再編され、さらにヴァルドルフ学校は「全て閉鎖された」という[5]。確かに、ヘッケルの記述は後述の通り、大筋としては間違いではないが、より詳細に見ていくと一定の留保が必要となる。とりわけ、本稿との関連では、ヒトラーの政権掌握時（1933年１月）にヴァルドルフ学校はドイツ国内に８校設置されており、それらは最終的には全てが閉鎖とはなったものの、閉鎖の時期については1936年から1941年ま

＊岩手大学教育学部

での開きがあり、閉鎖の態様も自主閉鎖と強制閉鎖の差異もあった。しかも、ヴァルドルフ学校はナチ当局から一方的に弾圧を受けたのではなく、ナチ高官（特にナチ党副総統ルドルフ・ヘス）から何らかの「庇護」を受けていた側面まであった。こうした事実は、ナチズム体制下のヴァルドルフ学校の実態の史実に基づく検証を通して、ヘッケルによる通説を修正する必要性を方向づけている。

簡単に先行研究を確認すれば、ヴァルドルフ学校がナチズム体制と「共犯関係」にあった、との告発的な指摘が、A. レシンスキーの論文（1983年）によりなされた。レシンスキーは、公開されつつあった旧東ドイツの公文書館資料も活用して、ヴァルドルフ学校の関係者が「ナチズムへの試みられた接近」を行っていたこと（その結果が副総統ヘスによる庇護）、加えてナチズムとヴァルドルフ教育との間には一定の親和性もあったことを指摘した[6)]。一方、必ずしも学術研究の次元ではないものの、1990年代以降、欧米を中心にシュタイナーの人智学思想への批判運動が展開され、アメリカではチャータースクールとして開設されたヴァルドルフ学校を、地区住民組織が廃止するよう求めて提訴した。その際に、提訴した住人たちは、シュタイナーは「人種差別主義者」であって、シュタイナーの人智学思想は「人種論による反人間性の哲学」に他ならないと、過激な批判を展開した[7)]。

こうした状況も踏まえ、ナチズム体制下のヴァルドルフ学校の状況に迫る冷静な学術研究書も公刊されてきた。まず、シュタイナー思想とヴァルドルフ学校運動に近い立場から刊行されたU. ヴェルナーの著書『ナチズム時代の人智主義者たち』（1999年）[8)] がある。同書は、先のレシンスキー論文を遥かに凌駕する膨大な一次資料の発掘・分析を通して、ナチズムがヴァルドルフ学校を含むシュタイナー社会実践運動に与えた影響を詳細に明らかにした。同書は現在のところ、この分野の第一級の先行研究となっている。同じ立場から、W. ゲッテの著書『学校自治の経験　自由ヴァルドルフ学校の事例』（2006年）[9)] は、ヴェルナーの著書でも使用しなかった一次資料も活用した研究書で、ナチズム体制下のヴァルドルフ学校運動に関しては、現在最も詳細な知見を提供するものとなっている。加えて、歴史学研究の立場から、K. プリーストマンの著書『共存の錯覚　－第三帝国時代のヴァルドルフ学校－』（2009年）[10)]、P. シュタウデンマイヤーの著書『オカルティズムとナチズムの間　－ファシズム時代の人智学と人種政策－』（2014年）[11)] も刊行されている。

確かに、こうした近年の研究書を通して、ナチズム体制の下でのヴァルドルフ学校運動の全体的な状況は明らかになってきた。しかし、ナチズムが国民による熱狂的支持と他方での暴力装置を通じてドイツ社会を席巻していた時代状況にあって、ヴァルドルフ学校は何を犠牲に何を死守しようとしていたのか、つまり当時のヴァルドルフ学校における教育活動の実態、仮にナチス高官による「庇護」があったとすれば、それは如何なる意図に基づくものであったのかについては、根拠となる資料的制約もあって依然として解明されてはいない。この時期のヴァルドルフ学校における教育活動の実態の解明は、ヴァルドルフ学校関係者が行ったとされる「ナチズムへの試みられた接近」（A. レシンスキー）の真相解明の点で決定的に重要となる。ヴァルドルフ学校関係者がナチス当局者に「接近」したことが、ナチズムへの《迎合》や《協力》のためであったのか、それともヴァルドルフ教育の理念を存続させるための外的条件整備が目的だったのか、その真相は、ナチズム体制下のヴァルドルフ学校が行っていた人間形成の実態解明を俟って、初めて明らかとなるからである[12)]。

以上のような課題意識と先行研究の状況の認識に基づき、筆者はベルリンの連邦文書館（Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde）での資料収集や当時開設されていたヴァルドルフ学校（特にドレスデンのヴァルドルフ学校）における資料調査を行うなど、ナチズム体制下でのヴァルドルフ学校の実態解明に迫る研究に着手したところである。そこで、本稿は、先行研究の成果と独自に収

集した一次資料に基づき、研究対象の全体的枠組みの整理と現時点での仮説的結論を提示することを目的とする。その意味で本稿は、ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の実態解明のための序論的・基礎的研究である。

Ⅱ．ナチズム教育政策の展開と私立学校への抑圧

１．ナチズム教育政策の特質と展開

まず、本稿の課題に関連する範囲に限定して、ナチズム体制の下での教育政策の展開とその特質、とりわけヴァルドルフ学校を含めた私立学校が直面することになった全体的な教育状況を確認しておくことが必要だろう。

1933年１月30日、ナチ党（NSDAP）党首アドルフ・ヒトラーがドイツ首相に任命された。ヒトラーは、ナチ党の暴力組織としての突撃隊（SA）や警察権力も動員して、僅か数ヶ月の間に政治的敵対勢力（特に共産党及び社会民主党）を一掃し、独裁体制を構築していった。1933年３月には、ワイマール憲法に規定された基本的人権を停止し、憲法に拘束されない立法権を内閣に付与する「全権委任法」が成立するとともに、早くも最初の強制収容所がミュンヘン郊外のダッハウに設置された。以後ヒトラーは、ナチズム（Nationalsozialismus、国家社会主義）の原理をドイツ社会の隅々に至るまで貫徹させる一連の統制政策、いわゆる「強制的同質化」（Gleichschaltung）を実行していった。

ナチズム教育政策の原則及び方向性は、ヒトラーの政治的綱領とも言うべき『我が闘争』（1925/1926年）において、「民族国家の教育原則」として提示されていた。ヒトラーによれば、「国家の第一の課題」は、「民族に奉仕し、民族の福祉のために最良の人種的要素を維持し、保護し、発展させること」である[13]。「人種」（端的にはアーリア人種＝ドイツ民族）の維持・発展を「民族国家」の最高の存在目的するヒトラーにあって、青少年の教育は国家が全面的に管理・統制すべき対象となる。ナチズム教育において最優先すべきことはドイツ人青少年の身体的鍛錬とされ、精神的能力の育成は二次的な価値しか与えられていない[14]。従って、ナチズム教育はドイツ民族至上主義（反ユダヤ主義）、反知性主義、そして個々人の自由や個性を認めない反個人主義という特質を有するものとなる。

ナチズム教育は、ナチ党組織として学校外に設けられたヒトラー・ユーゲントにおいて最も露骨な形で具体化されたが[15]、学校教育も次第に「民族国家の教育原則」に基づいて強制的に同質化されていった。このことは、1933年５月９日に各州（ラント）の文部大臣を前に、「ドイツ的学校の闘争目標」と題して演説した帝国内相フリックの次の言葉からも明らかである。「民族的革命はドイツの学校とその教育課題に新たな規範を付与する。ドイツの学校は政治的人間、つまりあらゆる思考と行動において奉仕的・犠牲的に我が民族に根差し、我が国家の歴史と運命とに完全にかつ不可分に結合した人間を育成しなければならない。」[16]。

ナチズム教育政策は、ヒトラー政権発足直後から矢継ぎ早に出された布告等を通じて、学校教育のナチズム化が進行した第１期（1933～1937年）、学校制度とそこでの教育内容の本格的なナズム的再編が実施された第２期（1937～1942年）、戦局の悪化に伴い学校教育の組織的改革が不可能となった第３期（1942～1945年）に分けられる[17]。ここでは、第１期と第２期のナチズム教育政策の中から、①学校生活のナチズム化、②教員の強制的同質化、③遺伝学及び人種学の導入とユダヤ人生徒の排除の三点に絞って、その概要を摘記しておきたい。なお、1934年１月30日付の「ドイツ帝国再建法」により、州（Land）の政府及び議会等の自治的権限が否定され、ドイツ史上最も中央集権的政治体制が構築された。連動して、州の教育上の独自権限である「文化高権」（Kulturhoheit）も否定され、ドイツ全体の教育政策を統べる機関として帝国文部省が、同年５月に創設された。

①　学校生活のナチズム化

まず、ヒトラーの政権掌握に伴って、学校生活の中にも「ドイツ式挨拶」、つまり右手を挙げて「ハイル・ヒトラー（ヒトラー万歳）」と発する

挨拶方式が導入・義務化されていった。プロイセン州では1933年７月22日の州文相ルスト（1934年５月から新設された帝国文相を兼務）の布告により、またドイツ帝国全体には1933年12月18日付の帝国内相フリックが制定した規則「学校秩序の基本理念」によって､学校における「ドイツ式挨拶」が義務づけられた[18]。

同様に、ナチズムを特徴づける組織原理である「指導者原理」（Führerprinzip）が学校にも適用され、校長は学校における「指導者」と位置づけられるとともに、ワイマール期に法制化されていた教員及び父母による合議制の学校運営方式も排除されていった。例えば、ザクセン州では、1933年３月の州政府からの布告により、国民学校（Volksschule）における教員自治組織と父母評議会が廃止され､「指導者」（Führer）へと昇格した校長には、当該の学校に関する全ての事項を単独で決定できる権限が付与された。続けてザクセン州では、同年４月、ワイマール時代からの改革教育運動の実践の場となってきた公立の実験学校は全て通常学校への改組が命令された[19]。最も民主的な父母による学校参加制度を実施していたハンブルク市（州）でも、1933年６月23日に制定されたハンブルク学校行政法により、従来の父母評議会（Elternrat）は協議会（Beirat）となり、その議長には学校長が座り、協議会の委員も父母の互選方式から校長による任命制となった[20]。

② 教員の強制的同質化

政治制度および労働運動と同様、ヒトラーの権力掌握直後から、国民学校から大学に至るまでの教員も強制的に同質化されていった｡1933年４月､「職業官吏再建法」が制定され､非アーリア人（端的にはユダヤ人）及び政治的に信頼できない人物（特に共産党・社会民主党員等）が公務員から罷免・排除された。この法律の適用により、視学官を含めた学校教員の場合には、一般の公務員以上の比率で罷免・排除が実施された。プロイセン州の場合、国民学校を担当する視学官527名のうち22％に相当する115名が罷免され、国民学校のための教員養成機関では、1934年の新学年開始までに教員の60％が罷免されている。この罷免率が如何に高いものであったかは、同法の施行によるドイツ全体の公務員の罷免率が3.5％であったことからも明らかであろう。プロイセン州における国民学校の教員の罷免数は明確ではないが、教員不足のために1934年の新学年の開始を遅らせざるを得なかったことからも相当数に及んだことが推測される[21]。同様にザクセン州では、1937年１月までに州全体で845人の教員が罷免され、この中では国民学校教員は約半数の472人を占め、視学官などの学校監督従事者も18人含まれていた。これらの大半の罷免は共産党及び社会民主党の党員であることを理由とするものであった[22]。

「職業官吏再建法」の適用を免れた教員は、1929年にナチ党の下部組織として設置され、ヒトラー権力掌握後は唯一の教員組織として位置づけられた「ナチス教員連盟」（NSLB）への加入を通して、さらに同質化されていった。1936年時点で、ドイツの全教員の実に97％がナチス教員連盟に加入しており、このうちの32.1％は同時にナチ党員ともなっていた。同時期の一般公務員に占めるナチ党員の比率が17％であることから[23]、学校教員のナチズムへの同質化は極めて高かったことが知れる。

③ 遺伝学及び人種学の導入とユダヤ人生徒の排除

ヒトラーは『我が闘争』において、アーリア人（ドイツ民族）の「優秀性」と他民族（特にユダヤ人）排斥の正当性を青少年に注入することの必要性を強調していた[24]。早くも1933年９月、プロイセン州文相ルストは国民学校を含む全ての学校において、遺伝学及び人種学を教え、かつその内容を修了試験の必修領域として課すべきことを命令した（1933年９月13日付布告）。さらにドイツ帝国全体でも、帝国文相ルストにより、同趣旨の布告が1935年１月に出されている（1935年１月15日付布告）[25]。

学校教育への遺伝学及び人種学の導入と連動し

て、ユダヤ人生徒の教育環境は日増しに厳しさを増していった。1933年４月に制定された「ドイツ学校及び大学の人数過剰への対処法」により、ユダヤ人が中等学校及び大学で学ぶ機会は生徒（学生）数の1.5％以下に厳しく制限された。ユダヤ人の市民権の剥奪を規定した、いわゆる「ニュルンベルク法」が1935年９月に制定されると、ユダヤ人生徒は徐々に学校教育から排除されていった。1937年７月２日の帝国文相ルストが発した布告により、ドイツ人とユダヤ人の生徒が公立学校の同じ教室内で教育を受けることが禁止され、さらに、1938年11月のいわゆる「クリスタル・ナハト（水晶の夜）」の直後には、ルスト文相により、ユダヤ人生徒がドイツ人の学校に通学することが禁止され、ユダヤ人学校に行くよう命令された（1938年11月15日付布告）[26)]。そのユダヤ人学校も、第二次世界大戦の開始前後から解体され始め、1942年６月20日のルストによる秘密布告によって全て解体された[27)]。

以上で概観したナチズム教育政策の展開により、学校教育は、ドイツ民族共同体と総統ヒトラーへの盲目的奉仕者を育成する調教施設として再編されていった。

２．私立学校への抑圧

以上のようなナチズム教育政策の展開は、必然的に私立学校への抑圧と排除を伴うものとなった。ナチズム国家の私立学校に対する基本的立場は、1939年に帝国文部省年報に掲載された論説に端的に示されている。それによれば、仮に私立学校を「ナチズム的学校から逸脱した、特別の教育目的を有する学校」と理解するならば、かかる私立学校は「ナチズム国家では活動の余地はない」。何故なら、私立学校の存続は、「ナチズム的ドイツ人」を育成するとの「政治的役割」を引き受ける程度に依存しているからである[28)]、と。

ナチ当局による私立学校に対する抑圧は、早くも1933年から開始された。1933年４月に「職業官吏再建法」が制定されると、ドイツ最大の州であるプロイセン州では州文相による規則（1933年６月）に基づき、同法が私立学校にも適用され、ナチ当局にとって好ましくない教員は私立学校から排除された[29)]。バイエルン州及びハンブルク州においては、さらに踏み込んだ措置が取られた。これらの州では、私立学校の校長資格として、アーリア人であることに加えて、ナチ党への入党義務も課せられたからである[30)]。

1936年になると、ナチ当局による私立学校への抑圧は、一層組織的で直接的な段階に移り、結果として多くの私立学校は閉鎖を余儀なくされていく。まず、1936年４月４日、帝国文相ルストは「私立の予備学校及び予備クラスの解体」と題する布告[31)]を出した。この布告は、表向きは長らく実施されてこなかった私立の予備学校（Vorschule、ギムナジウム進学前の準備教育を施す３年制学校）の廃止に関するワイマール憲法規定（第147条第３項）を具体化するものだった。同布告は、私立予備学校を廃止する理由として、予備学校は「宗派や身分による区別を助長するもので、ナチズム的民族共同体という思想に反するもの」であり、就学義務のあるドイツ人生徒は、「全ての生徒にとって共通のナチズム的教育施設」である「公立の国民学校への就学が原則として求められる」ことを指摘していた。

この布告は、中等学校への進学準備を行う特権的な予備学校の廃止という名目の下に、私立の国民学校を排除して、全ての生徒を公立の国民学校に就学させることを意図するものであった。このことは、１年後の1937年４月にルスト帝国文相によって「国民学校下級４学年教授要綱」[32)]が制定され、国民学校に関するドイツ統一の教育課程が確定されたことを想起すれば明らかである。しかも、そこでは、「ドイツの青少年を民族共同体のために、そして総統（ヒトラー）と国家に完全に奉仕するために教育するとの高次の課題を担う」機関として、国民学校が位置づけられた。

私立の中等学校への抑圧も、1936年以降に本格化した。ルスト帝国文相による1936年12月28日付の布告は、既存の私立中等学校が「公的な必要性」（öffentliches Bedürfnis）を有するか否か、

「詳細な審査」を実施すべきことを全国の教育行政当局に命令した[33]。同じく、ルスト帝国文相による1938年1月22日付布告[34]及び1939年4月5日付布告[35]は、私立中等学校に対する再審査（Überprüfung）を命じるとともに、私立学校の存続の前提要件とされた「公的な必要性」の内容を精緻化して規定している。このうち、1939年布告によれば、ドイツ人の学校教育は原則として公立学校の任務とすべきであることから、私立学校の「公的な必要性」がナチ教育行政当局によって認定されるのは、「その学校が、不足している公立学校の代替となっている場合か、1938年1月22日付布告Aの第4文に規定する特別な課題に応えるものである場合だけ」に限定された。この基準に従えば、「公的な必要性」があると認定される私立学校は、事実上、障害のある生徒のための施設や各種の職業訓練を提供する施設などに限定されることになる。しかも、存続が認定された私立学校であっても、「委ねられている青少年をナチズム的に教育することを保証しなければならず、そこでの教育活動は明確にナチズムの方向性を示すものでなければならない。」、と厳しく条件づけられた。

さらに、私立学校への抑圧は続いた。ルスト帝国文相からの1936年5月15日付布告により、私立中等学校への公費助成の基準が改定され、学校設置者がナチズム教育を支持し、しかもそこでの教育活動が「公的利益」に叶っているとナチ当局が判断した場合だけに公費助成が限定されることとなった[36]。この財政措置に追い打ちをかけるように、ルスト帝国文相による1937年9月22日付布告と1938年4月20日付布告を通じて、公務員と国防軍勤務者の子弟の私立学校への入学が禁止された[37]。

以上のように、ヒトラー政権の発足に伴い、私立学校はナチズム教育原則への適応を強制されていき、さらに1936年以降本格的に展開された一連の抑圧措置によって壊滅的打撃を受けた。すなわち、私立学校は、ナチ当局から「公的な必要性」の認定を受けて、ナチズム教育を実施する学校として存続するなる以外は、財政状況の悪化の中で閉鎖の道をたどることになる。この状況を私立学校の数の推移で確認するならば、1931年時点で679校あった私立の国民学校は1940年には僅かに57校を残すのみとなり、1931年時点で404校あったギムナジウム等の私立中等学校（Höhere Schule）は1940年には85校へと激減することとなった[38]。

次章では、上述したナチズム教育政策の展開と私立学校への抑圧状況を踏まえて、ヴァルドルフ学校の実態に迫っていくことにしよう。

Ⅲ．ナチズム体制下のヴァルドルフ学校の実態

1．第三帝国におけるナチ当局とヴァルドルフ学校の構図

(1) 第三帝国におけるヴァルドルフ学校の概要

1933年1月30日にヒトラーが首相に就任した時点で、ドイツ国内8カ所にヴァルドルフ学校が設置されており、約3,200人の生徒が学んでいた。設置年及び閉鎖決定時期を含めた、その概要は〔表1〕の通りである[39]。なお、以下では当時のドイツ国内のヴァルドルフ学校の名称は、煩雑になるのを回避する目的で、それぞれの正式名称ではなく、「シュツットガルト校」のように設置場所を付して表記することとする。

これら8校のヴァルドルフ学校は、ヒトラー政権の誕生と強制的同質化の展開過程で、ナチ当局から様々な攻撃を受け、最終的には全て閉鎖されるに至る。しかし、〔表1〕からも明らかなように、最初に閉鎖されたのはハンブルク・アルトナ校で、それもヒトラー政権誕生後3年も経過した1936年4月のことである。最後に閉鎖されたドレスデン校は1941年7月であるから、ナチズム体制の下で実に8年間も存続していたことになる。また学校の「閉鎖」とはいえ、その態様はヴァルドルフ学校側の自主的な判断で閉鎖に至った場合（ベルリン校を含む6校）と、ナチ当局からの命令により強制的に閉鎖させられた場合（シュツットガルト校とドレスデン校の2校）という差異があったことも知れる。

では、何故、このような事態になったのだろう

〔表１〕1933年時点のドイツ国内のヴァルドルフ学校の概況

設置場所	設置年	学級数	教員数	生徒数	閉鎖の時期と態様
Stuttgart	1919年	27	58	963	1938.4.1　強制閉鎖
Hamburg-Wandsbek	1922年	13	19	421	1940.3.21 自主閉鎖
Hannover	1926年	10	15	329	1937.7.9　自主閉鎖
Berlin	1928年	9	16	367	1937.8.26 自主閉鎖
Dresden	1929年	8	15	300	1941.7.5　強制閉鎖
Breslau	1930年	7	10	227	1939.3.24 自主閉鎖
Kassel	1930年	8	16	305	1938.6.27 自主閉鎖
Hamburg-Altona	1931年	8	9	219	1936.4.6　自主閉鎖

か。この事態は、ルドルフ・シュタイナーの人智学思想とその社会実践運動（ヴァルドルフ学校運動、バイオダイナミック農法運動、キリスト者共同体運動等）が、既にナチズム国家が成立する以前から、ヒトラーを含めたナチズム運動の立場から痛烈な批判を浴びせられていたことを想起すれば、一層奇異に感じられることになる。

シュタイナーは第一世界大戦の最中から、人智学思想に基づく社会三層化運動を展開し、その過程で、偏狭な国家主義・民族主義を人間の発展段階における後退的要素として捉え、国際主義（international）ないし超国家主義（übernational）こそが、今後の人間社会の繁栄にとって唯一の要素となることを強調していた[40)]。また、シュツットガルトに最初のヴァルドルフ学校が創設（1919年９月）される直前に発表された論文の中で、シュタイナーは次のように主張していた。「現代において絶対に必要なことは、学校を完全に自由な精神生活に根差したものとすることである。教えられ、教育されるべき内容は、成長していく人間とその個々の素質との認識からのみ得られるものでなければならない。…育ちゆく世代を、既存の社会組織が欲するようなものに作ることだけは、決してしてはならないのである。」[41)]

こうした動きに対して、例えば、ヒトラーに大きな影響を与えたことで知られ、1923年11月のヒトラーによるミュンヘン一揆にも参加したD.エッカルト（Dietrich Eckart）は、1919年のヴァルドルフ学校創設を批判する冊子を出し、その中でシュタイナーを「ユダヤ人」として誹謗した[42)]。ヒトラーが首相に就任すると、ベルリンのナチ系列の夕刊新聞がシュタイナー及び人智主義運動を批判する記事の連載を始めた。その中では、第一次世界大戦に際して、ドイツ陸軍参謀総長モルトケ（Helmuth von Moltke）が決定的瞬間（特にマヌクの戦い）に成果を上げられなかった理由として、モルトケがシュタイナーの人智学思想に幻惑されていたことが指摘され、「神秘主義者、ユダヤ人、フリーメーソン、共産主義者であるルドルフ・シュタイナー」は、ドイツ敗北の要因であると指弾されていた[43)]。

⑵ ヴァルドルフ学校に権限を行使した「ナチ当局」

後述するように、ヒトラーによる政権掌握とともに、ヴァルドルフ学校に対する攻撃は開始されるのではあるが、そのことが直ちに学校の閉鎖をもたらした訳ではなく、しかもドレスデン校のように1941年まで存続した学校があったことを理解するためには、第三帝国にあって、いわゆるナチ当局とヴァルドルフ学校が如何なる関係構造にあったのか、その基本的な構図を整理しておくことが必要となる。

まず、ヴァルドルフ学校に何らかの権限を行使した「ナチ当局」であるが、それは政府機関からナチ党組織に至るまでの多様な組織が関係し、競合し合うという、極めて多元的性格を持つ権力構造となっていた[44)]。前述の通り、1934年５月に帝

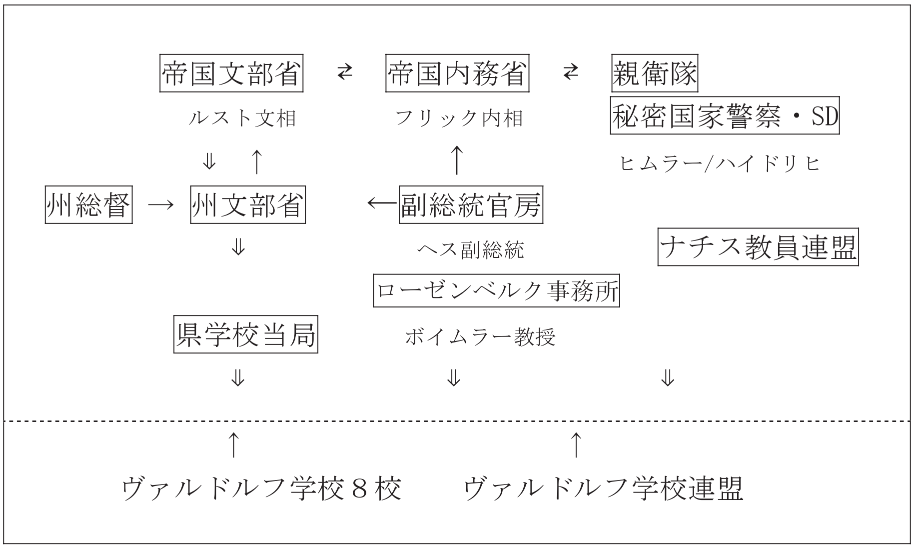
国文部省が設置され、プロイセン州文相のルストが帝国文相を兼務したことで、ドイツ教育史上初めて全ドイツの教育・学校を管轄する中央官庁が誕生した。帝国文部省の設置までは、帝国内相フリックがドイツ全体の教育行政の一元的支配を意図して画策しており、帝国文部省が設置された後も、地方行政当局への指揮・命令権限を持つ帝国内務省（フリック）と帝国文部省（ルスト）は教育行政権限を巡っても競合関係にあった。また、1934年１月制定の「帝国再建法」により、州（ラント）の自律的地位が否定され、州組織は帝国政府の直接的指揮下に置かれ、帝国政府から州総督（Reichsstaatthalter）が派遣された。しかし、実態としては、その後も州文部省は帝国文部省ないし帝国内務省から一定の自律的地位を保っており、州独自の教育政策を実現するために、帝国文部省と帝国内務省の権限争いを利用することすらあった[45)]。

また、もともとはヒトラーの警護を任務として、ナチ党内組織として設けられていた親衛隊（SS、全国指導者はヒムラー）は、第三帝国の成立に伴い警察・治安機関を完全に掌握して、巨大な権力機構となった。特に秘密国家警察（ゲシュタポ）と親衛隊情報部（SD、長官はハイドリヒ。1939年から保安警察と統合して帝国保安本部RSHAとなる）は、一体となって「反体制分子」への過酷な取り締まりを遂行していった。後述のように、親衛隊情報部及びゲシュタポは、ヴァルドルフ学校を含むシュタイナー社会実践運動の存続問題にも関わり、この問題を巡って帝国文部省及び帝国内務省ともやり取りを行うとともに、ヴァルドルフ学校に対する査察にも関与することになる。

ナチ党内でヒトラー総統に次ぐ副総統の地位にあったルドルフ・ヘスは、ヒトラー内閣では無任所大臣ではあったが、関係する政府機関が提出する法案及び布告案を事前に検閲･鑑定する権限と、関連した人事にも強力な権限を行使できる地位にあった。この関係から、ヘス自身のみならず「副総統官房」（Stab des Stellvertreters des Führers、官房長はマルティン・ボルマン）は帝国及び各州の教育政策にも一定程度の影響力を行使することとなった[46)]。後述するように､ヴァルドルフ学校（特にドレスデン校）の存続問題では、副総統ヘス及び副総統官房の職員が決定的役割を果たすことになる。

同じくナチ党組織として1934年に設置された、いわゆる「ローゼンベルク事務所」（Amt Rosenberg）も、教育政策に少なからず影響力を行使した。同事務所は､『20世紀の神話』（1930年）を著し、代表的なナチズムのイデオローグとなったアルフレート・ローゼンベルクが、ナチス・イデオロギーの宣伝と監視に関する帝国指導者を、

〔図１〕第三帝国におけるナチ当局とヴァルドルフ学校の構図



ヒトラーから委任されたことから設置されたものである。「ローゼンベルク事務所」の中でも、とりわけ学術部門の責任者を務めたベルリン大学政治教育学教授A.ボイムラー（Alfred Bäumler）は、ヴァルドルフ学校の存続問題にも少なからず関与することになる。さらに、もともとはナチ党組織として設けられ、ヒトラー政権下では唯一の教員組織へと成長した、ナチス教員連盟（NSLB）も、ナチズム教育政策の一翼を担うとともに、後述の通り、ヴァルドルフ学校に対する査察にも関与していた。

第三帝国が始動すると、ドイツ国内8カ所のヴァルドルフ学校は、以上のように多様で複雑な権力機構の「ナチ当局」と対峙することになった。この構図を簡潔に示したものが〔図1〕である。なお､ヴァルドルフ学校は､ナチス教員連盟からの要求に応える形で､1933年5月に｢ヴァルドルフ学校ライヒ連合」(Reichsverband der Waldorfschulen)を結成し､同連合は同年8月に「ヴァルドルフ学校連盟」(Bund der Waldorfschulen）と改称した。

2．ナチ当局からの攻撃とヴァルドルフ学校側の対応

(1) ナチズム教育への「適合」表明とヴァルドルフ学校の査察報告

1933年1月にヒトラーが政権を握ると、ヴァルドルフ学校はナチ当局から様々な攻撃を受け始めた。その最も早い事例は、1933年5月、プロイセン州文相ルストが、ハノーファー校に対して3週間以内に「民族政治的教育」に切り替えない限り学校の存続を認めない、と命令したことだった。続く1934年2月には、シュツットガルト校に対しても、ヴュルテンベルク州文相メルゲントハラー（Christian Melgenthaler）が、新年度からの第一学年の生徒受け入れを禁止すると命令した。この命令には､「ヴァルドルフ学校の教育活動は、ナチズムの原理に適合しておらず、また教師団は、人智学の教育理想の点で熱心に活動を行っていることが明白であって、ナチズムの原理を信奉することは期待できない」と、ヴァルドルフ教育がナチズム教育とは適合しないものであるとの判断理由が明記されていた[47)]。

また、こうしたヴァルドルフ学校を直接的対象とした攻撃に加え、上述した通りのドイツの学校全体に対する強制的同質化及び私立学校への抑圧政策によって、ユダヤ人教師の排除（シュツットガルト校で4人のユダヤ人教師が退職)[48)]､「指導者」としての校長の配置（シュツットガルト校では1934年1月に音楽教師のP.バウマンが「校長」就任)、ナチス教員連盟への加入[49)] など、いずれもヴァルドルフ学校の自律性を揺るがす状況となった。

1933年5月、ヴァルドルフ学校への攻撃が開始されると、ヴァルドルフ学校の関係者は強い危機意識を抱きつつ、ヴァルドルフ教育の本質が維持できる範囲ではナチ当局からの要求を受け入れるとともに、ヴァルドルフ教育がナチズム教育原則と矛盾するものではなく、「適合」していることをアピールする行動を行った。例えば、ルスト文相から「民族政治的教育」への転換を要求されたハノーファー校は、同年9月にナチ学校当局に提出した文書の中で、「(ハノーファー校の) 教師団は完全にナチズム国家の原則に基づいて行動している。ヴァルドルフ学校が依拠し、常に指導原則としてきた精神は、断固として、首尾一貫してマルクス主義を拒否している｡ヴァルドルフ教育は、精神にまで浸透する教材構成と宗教的な基本姿勢によって、物質主義的思考を克服することを課題としている｡」[50)]、と記した。同じく、1934年2月にヴュルテンベルク州文相から一年生の受け入れ禁止命令を受けたシュツットガルト校は、学校長が直ちに次のような内容を含む返書を送付した。「学校の指導者（校長）としての私は、生徒がナチズム的国家の意向に沿って教育されることを確約します｡」[51)]、と。

しかし、こうしたヴァルドルフ学校からナチ当局へ提出された、ナチズム教育との「適合」を強調する文書は、決してナチズムとその教育への協力や迎合を意図したものではなかった。個々の学校では、あくまでヴァルドルフ教育の原理に即し

た、従ってナチズム教育とは相いれない実践が継続されていたからである。このことは、ナチ当局によって頻繁に実施されたヴァルドルフ学校への査察報告書が明瞭に物語っている。そのいくつかを確認してみよう。

まず、1936年末頃に、ハノーファー校の査察を行ったナチス婦人同盟の管区指導者による報告書は、同校の様子を次のように指摘している。公立学校と比べてこの学校の雰囲気は「驚くべきもの」である。同校においては、「まさに社会主義がここでは生きている」、との印象を抱かせられる。それは「生徒と教師との関係から伝わってくる信頼と調和、仲間関係という波動が直接的に感じられるから」である。この学校の生徒たちは、「汎ヨーロッパ人ないし世界共和主義者へと教育され、世界連邦志向の国家のために教育されるに違いない。」 結論として、「我々のナチズム革命」をこの学校の教師たちに担わせることはできない。「ヴァルドルフ学校はナチズムとは異なる原理に基づいているからである。」[52)]

同様のことは、1937年５月29日付で、ナチス教員連盟（NSLB）の支部が提出したシュツットガルト校への査察報告書でも確認できる。それによれば、この学校では「音楽的・芸術的教育」が重視されているが、ナチズムの学校が第一に要求され、また実施もしている「人物教育･意志教育は、ほぼ完全に無視されている。シュツットガルト校の教育方法は現在でもなお国際主義的であると特徴づけられなければならない。完全に隔離された状態で、ヴァルドルフ学校は民族共同体の生命力あふれる生活と敵対している。この学校の教員室には現在でもヒトラー総統の写真は飾られてはいない。」さらに、この学校の父母や学校支援者たちは、「ヴァルドルフ学校の教師たちによって、講演会や父母の夕べや集会を通じて、ナチズムを完全に拒否する一団へと総合されてきたし、今後も一層統合されることだろう。ナチズム運動の極めて多くの偽装した敵対者たちは、この学校の中に自らの都合のよい隠れ家を見つけている。ハイル・ヒトラー」[53)]

２件の査察報告書を例示したが、ここからはナチズム教育への「適合」の表明とは裏腹に、ヴァルドルフ学校においては、ナナチ当局者を憚ることすらなく、ヴァルドルフ教育の原理に基づく教育実践が展開されていたことを確認することができる。しかし、そうであるならば、上述したように私立学校への抑圧が本格化した時期である1936/37年時点において、「ナチズムとは異なる原理」に基づく学校、「ナチズム運動の極めて多くの偽装した敵対者たち」の「都合の良い隠れ家」とまで指摘されたヴァルドルフ学校が存続し得ていた事実は、どのように理解したらよいのだろうか。そこで、以下ではさらに、ヴァルドルフ学校の関係者によるナチ当局への働きかけとヴァルドルフ学校の閉鎖に至る経緯を検証してみたい。

(2) ヴァルドルフ学校からの働きかけと副総統ヘス

1933年５月頃から開始されたヴァルドルフ学校に対する攻撃と時を同じくして、ヴァルドルフ学校関係者によるナチ当局者への働きかけも展開された。その中心として活躍するようになったのは、ハノーファー校の教師（1934年から同校の「校長」）でヴァルドルフ学校連盟の代表も務めたマイコヴィスキー（René Maikowski、1900-1992年）と、ドレスデン校の女性教師（同じく1934年から同校の「校長」）のクライン（Elisabeth Klein、1901-1983年）の２人だった。マイコヴィスキーとクラインが主として働きかけを行ったナチ当局者としては、帝国内務省参事官アイクホーフ（Lotar Eickhoff）、親衛隊情報部職員オーレンドルフ（Otto Ohlendorf）、ローゼンベルク事務所ボイムラー教授、そして副総統ヘス及び副総統官房職員などを挙げることができる。中でも、シュタイナー社会実践運動の一つ、バイオダイナミック農法に強い関心を持っていたヘスと副総統官房の職員であるシュルテ＝シュトラートハウス（Ernst Schulte-Strathaus、1881-1968年）とライトゲン（Alfred Leitgen、1902-1977年）は、ヴァルドルフ学校への弾圧措置の緩和の点で最も重要な役割を果たし

た[54]。ドレスデン校の「校長」を務めていたクラインの回想的著作によれば、当時まだ30代で４人の幼子も抱えていた彼女は、副総統官房が置かれていたミュンヘン、副総統官房分室や帝国文部省をはじめとする政府機関が置かれていたベルリンを中心に、ナチ高官への働きかけのための旅行回数は、実に150回にも及んだという[55]。

では、ヴァルドルフ学校関係者によるナチ当局者、特にヘス及び副総統官房への働きかけが、如何なる作用を及ぼしたのか、より具体的に検証してみよう。上述の通り、1934年２月、シュツットガルト校は、ヴュルテンベルク州文相から新年度からの１年生受け入れの禁止命令を受け、財政的に厳しい状況に追い込まれた。この事態を受けて、クラインとマイコヴィスキーはミュンヘンの副総統官房に出向いて、シュルテ＝シュトラートハウスと面会した。この面会の後の同年５月、シュルテ＝シュトラートハウスは副総統ヘス宛に報告書を提出している。同報告書は、『我が闘争』で示された「民族国家の教育原則」を引用の上で、「ヴァルドルフ学校の根本思想は、表面的に見て取れるよりも、冒頭の総統の言葉にも示されたナチズムの理想に近いものである」との理由づけから、ヴァルドルフ学校への弾圧措置の緩和を求める内容となっていた[56]。

同報告書は副総統官房から帝国文相ルストにも「鑑定書」として送付された。帝国文部省では対応策の検討を迫られ、その結果として、ルスト帝国文相はメルゲントハラー文相に対して書簡を送付した。その書簡では、「重要な当局」（ヘス副総統を指す）からヴァルドルフ学校の取り扱いに留意するよう依頼が来ていることから、最終結論が出るまでの間は弾圧措置を緩和することを求めるものであった[57]。こうしたナチ当局間のやり取りと調整の後、1935年１月、ヴュルテンベルク州文相はついに、1934年２月に出していたシュツットガルト校に対する自らの命令を撤回して、新年度から一年生の生徒受け入れを40名に限り許可する旨の命令を出すに至った[58]。マイコヴィスキーとクラインを中心とする働きかけが「重要な当局」としてのヘス副総統を動かし、一旦は発令されたヴァルドルフ学校への弾圧措置が撤回されたことになる。しかし、この成果はあくまで一時的なものでしかなかった。当初から全てのヴァルドルフ学校の解体を意図していた帝国文相ルストは、確かに副総統ヘスの意向に従う姿勢は示しつつも、他方ではヴァルドルフ学校への新たな弾圧措置の準備も同時に推進していた。時を同じくして、ヒムラーとハイドリヒの指揮下の親衛隊情報部及び秘密国家警察（ゲシュタポ）も、シュタイナーの人智学思想とその社会実践運動への弾圧を本格化させていたからである。

(3) ヴァルドルフ学校への弾圧の本格化と閉鎖に至る経緯

1935年11月１日付のゲシュタポによる命令（ハイドリヒの署名）により、ドイツ国内での人智学協会の活動が禁止された。この命令に付された理由書[59]によれば、「今でもなお外国のフリーメーソン、ユダヤ人及び平和主義者との緊密な関係を維持している」人智学協会の活動は、「ナチズム国家の利益を損ねる危険性」があり、「その反国家的で、国家に危険をもたらす特性の故に解散される。」さらに、同理由書には、ヴァルドルフ学校への言及があり、それによれば、ヴァルドルフ教育は「個々の人間に応じた、個人主義的な教育を追求しており、こうした教育はナチズム教育原則と共通するものは何もない」、と断罪された。人智学協会を禁止した親衛隊・秘密国家警察によって、ヴァルドルフ学校の教育はナチズム教育とは相反するものとの認識が示されたことになる。

こうしたナチス治安当局の動きと呼応して、帝国文相ルストは1936年３月12日付で布告（文書上部に「大至急」と朱書きが残る）[60]を出し、ドイツ国内のヴァルドルフ学校における新たな生徒（一年生）の受け入れを禁止した。このルスト文相の布告は、ヴァルドルフ学校への弾圧の本格化を象徴するものであり、上述した私立学校全般に対する抑圧措置とも相俟って、ヴァルドルフ学校

にとっては、生徒数減少に伴う財政悪化という深刻な事態を招来させるものだった。しかも、このルストの布告がナチ学校当局から各ヴァルドルフ学校に伝達された際には、各教師がヒトラーへの忠誠宣誓を文書で提出することも命令された。この布告及び忠誠宣誓の提出を最初に命令されたハノーファー校のある教師は、「私たちは生徒の前に真実の人間として立たなければなりません。私たちがこれ以上教育活動を継続できないことは明白です。」[61]、と述べている。この証言は、学校の財政基盤の悪化以上に、ヒトラーへの忠誠宣誓の文書提出が、ヴァルドルフ学校の教師たちにとって耐え難い苦痛となったことを物語っている。こうして、最初にハンブルク・アルトナ校が1936年４月６日、次いでハノーファー校が1937年７月９日、そしてベルリン校が1937年８月26日に、それぞれ学校の閉鎖を決定するに至った。

ヴァルドルフ学校が相次いで自主閉鎖を余儀なくされる状況で、マイコヴィスキー及びクラインによるナチ当局（特に副総統官房）への働きかけも活発に展開された。この働きかけを受けて、1937年初頭に副総統ヘスは、ナチス教員連盟（NSLB）に対してそれぞれの地区のヴァルドルフ学校の査察報告書の提出を要請した。この要請に基づいてNLSBの各支部組織からヴァルドルフ学校の査察報告書が相次いで提出されたが、それらは前述のシュツットガルト校への査察報告書（1937年５月29日付）に代表されるように、ヴァルドルフ学校の教育がナチズム教育原則と背反するものであることを指弾するものばかりだった[62]。

そうした中で、再び副総統ヘスの要請に基づき、1937年11月に実施されたドレスデン校へのナチ当局の査察は、残されていたヴァルドルフ学校の存続にとって重要な意味を有するものとなった。ドレスデン校への査察を担当したのは、ライトゲン（副総統官房）、ボイムラー（ローゼンベルク事務所学術部門長）、オーレンドルフ（親衛隊情報部）、それにアイクホーフ（帝国内務省）の４人だった。同年12月には、この査察の結果として、ボイムラー教授によるヴァルドルフ学校に関する鑑定書（副総統官房宛、A４用紙で11枚）[63] が提出された。この鑑定書でボイムラーはまず、シュタイナーの人智学思想をナチズムの人種論と比較して、シュタイナーの思想は「（ナチズムの人種論におけるような）生物学的・人種的（biologisch-rassisch）ではなく、生物学的・宇宙論的（biologisch-kosmisch）」であって、ナチズムでは「民族（Volk）」とすべき場所にシュタイナーの思想では「人間（Meschheit）」が据えられるとして、両者の本質的な差異を指摘している。その上で、ボイムラーは、ヴァルドルフ学校では、ナチズム教育が理想とする「戦闘的・兵士的タイプ（kämpferisch-soldatischer Typus）の人間」を育成することはできない、と否定的見解を示した[64]。その一方でボイムラーは、ヴァルドルフ教育におけるオイリュトミーを含む芸術的教育や単なる知識注入ではない意志の育成方式については、評価に値するとの姿勢も示した。最終的には、帝国文相ルストの布告に基づく新たな生徒受け入れ禁止措置は維持されるべきではあるが、ナチ的教員を増員した「国家の実験学校」とすることで、ヴァルドルフ学校を再編・維持させることは検討する余地はある、と結論づけた。

副総統ヘスは、1938年１月、帝国文相ルストに書簡を送り、ボイムラーの鑑定書がヴァルドルフ教育を一定程度評価したことを根拠として、２～３校のヴァルドルフ学校を「国家の実験学校」（staatliche Versuchsschule）として存続させることを検討するよう、要請する書簡を送付した[65]。このルストからの要請を受けて、ルストは1938年４月に、ドレスデン校とハンブルク・ヴァンスベク校の２校については、1936年３月の布告を撤回して、新たな生徒受け入れを許可する旨の布告[66]を出した。つまり、1936年３月の布告以降、ヴァルドルフ学校の全面的解体を意図していたルスト文相は、ヘスからの再度の要請を受けて自らの方針の一部修正を余儀なくされたことになる。存続の可能性を付与された２校以外のヴァルドルフ学校のうち、カッセル校とブレスラウ校は生徒数の減少に伴う財政状況の悪化から、それぞれ1938年

６月と1939年３月に自主閉鎖した。また、シュツットガルト校は、ヴュルテンベルク州文相メルゲントハラーから1938年４月１日付での閉鎖命令を受けた[67]。

最後に、1938年４月のルスル帝国文相の布告により、新たな生徒受け入れを許可されたハンブルク・ヴァンスベク校とドレスデン校の閉鎖に至る経緯を確認しよう。まず、ハンブルク・ヴァンスベク校は、ルスト文相の決定に不満を持つハンブルクの州総督（Reichsstaatthalter）が抵抗したことから、実際に生徒受け入れ禁止が解除されたのは１年後の1939年４月となった。その後も州総督から同校の教育活動への妨害が続き、さらに、1939年11月には親衛隊全国指導者ヒムラーの命令により、同校の教師全員が中央食料局で勤労動員させられた。こうして、ハンブルク・ヴァンスベク校は教育活動を継続することが事実上困難となり、1940年３月に自主閉鎖の決定を余儀なくされた[68]。

一方、ドレスデン校では、1938年４月の生徒受け入れ禁止措置の解除の後、女性校長のクラインが中心となり、「国家の実験学校」の具体的な内容をめぐって、ザクセン州文部省や関係機関と協議に入った。当時のドレスデン校は、閉鎖された他のヴァルドルフ学校から移動してきた教師（例えばシュツットガルト校からは８名移動）や生徒も含めて、最も多い時期には生徒数が450名にまで達し、通常の午前授業の加え午後の授業も行わざるをえない状況となっていた[69]。ドレスデン校を如何なる内容や形態としての「国家の実験学校」とするかを巡り、いくつかの構想案の作成や当局との交渉も続けられた。しかし、この問題は最終的な決着を見ることはなかった。学校閉鎖命令を受ける約半年前の1941年初旬に、最後の年次報告書が発行されたが、そこには学校名として「ルドルフ・シュタイナー学校ドレスデン」（Rudolf-Steiner-Schule Dresden）と記されていた[70]。さらに、1941年５月24日付のナチ党官房長M. ボルマンから帝国官房長官H.M. ラマースに充てた書簡[71]では、「総統は、学校における青少年の教育がナチズム国家の専権事項である、と繰り返し強調している」との前置きに続き、その総統の委託を受け、「ドレスデンとハンブルクにおいて未だに存続しているヴァルドルフ学校を、管轄する国家当局を通して今学年末で、<u>少なくとも私立学校としては閉鎖するよう要請する。</u>」（下線は引用者）と記されている。こうした事実に基づけば、ドレスデン校は1938年４月以降も、ナチズム教育原則を基盤に置く「国家の実験学校」として存続していたのではなく、「ルドルフ・シュタイナー学校ドレスデン」の名称で、あくまでも私立学校として教育活動を継続していたと言えるだろう。

1941年７月５日、ドレスデン校はザクセン州文部省及びゲシュタポの命令により強制閉鎖の処分を受け、校長のクラインは逮捕され、９ヶ月間拘禁された。この事態の背景には、副総統ヘスが、1941年５月10日に単身でイギリスに飛行し、連合国側の捕虜となるという事件があった。事件直後から、ヒムラー指揮下の親衛隊・ゲシュタポ（国家保安本部）は、ヘスが神秘思想の影響によって幻覚状態に置かれていたとの文書を作成し、６月９日にはシュタイナー社会実践運動（キリスト者共同体、バイオダイナミック農法、ヴァルドルフ学校等）への全国一斉の摘発を実施した。副総統官房の職員でヘスの部下だったシュルテ＝シュトラートハウスとクラインの２人も、ゲシュタポに逮捕され、ともにザクセンハウゼン強制収容所に収監された[72]。

Ⅳ．仮説的結論

以上、ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の実態解明に資する基礎的考察を行ってきた。その際の論点は、ヴァルドルフ学校関係者が行ったとされる「ナチズムへの試みられた接近」（レシンスキー）の真相は如何なるものであったのか、つまりナチ当局に「接近」したことが、ナチズムへの≪迎合≫や≪協力≫を意味する行為だったのか、それともあくまでもヴァルドルフ教育を提供するとの意図に基づく行為であったのか、その見極めにあった。

本稿は、その真相に迫るための予備的作業として、ナチズム体制の下でヴァルドルフ学校が置かれた歴史的状況を確認するとともに、ナチ当局への働きかけとそれとの関連でヴァルドルフ学校の閉鎖に至る経緯を確認してきた。この作業を通じて、1933年1月のヒトラーの権力掌握以降、急速に学校教育のナチズム化が進行する中で、確かにヴァルドルフ学校は、非アーリア人＝ユダヤ人の教師の除外や「校長」職の配置等、一定程度のナチ当局からの命令に対応した行動を行い、またナチズム教育原則に「適合」した教育を行うことの表明も行っていたことを確認した。しかし同時に、ナチズム教育への「適合」の表明とは裏腹に、個々のヴァルドルフ学校では、ナナ当局による査察の場面においても、あくまでもヴァルドルフ教育の原則に基づく人間形成が実践されていたことも確認することができた。

再三にわたる学校査察によって、「ナチズムとは異なる原理」に基づくと指摘されていたヴァルドルフ学校が、私立学校一般に対する抑圧が本格化した1936年以降も存続できたのは、ヴァルドルフ学校関係者、特にマイコヴィスキーとクラインによるナチ当局への働きかけの結果として、特に副総統ヘス及び副総統官房の職員によるヴァルドルフ学校を擁護する動きがあったことも確認した。ヘスの失脚直後に、唯一存続していたドレスデン校が強制閉鎖された事実は、ヘス及び副総統官房とヴァルドルフ学校（特にドレスデン校）の相当程度までの≪結びつき≫があったことを物語っている。しかし、この両者の≪結びつき≫は、ヴァルドルフ学校（特にドレスデン校や校長のクライン）が、ナチズムやその教育原則に≪迎合≫ないし≪協力≫する意図の下に行われたものであった、と即断できるものではない。少なくとも、これまでの資料調査と分析からは、ヴァルドルフ学校がナチズム教育を本心から受け入れ、積極的にそれを推進していたと判断できる事実は確認できていない。むしろ、ドレスデン校の場合、1938年4月に「国家の実験学校」として存続する方向性が示されてから強制閉鎖処分を受ける1941年7月までの実に3年もの間、「ルドルフ・シュタイナー学校ドレスデン」の名称で、私立学校として活動していたことが確認された。

以上のことを踏まえれば、ナチズム体制下の厳しい状況の中にあっても、ヴァルドルフ学校では、1941年に至るまで、ナチズム教育への迎合や協力ではなく、あくまでもヴァルドルフ教育の基本理念に即した教育実践が行われており、ヘス及び副総統官房等のナチ当局への働きかけは、ヴァルドルフ教育を実施する空間を覆う「屋根」(U. ヴェルナー)[73]を確保することが目的であった、と仮説的に結論づけることができるだろう。但し、最終的結論づけのためには、当時のヴァルドルフ学校、とりわけドレスデン校における教育活動の実態のより詳細な分析が必要となる。未だ解明されていない副総統ヘス及び副総統官房職員らのヴァルドルフ学校を擁護する活動の真意の検討とも合わせて[74]、次の研究課題としたい。

最後に、今述べた仮説的結論を補強するとともに、次の研究課題の起点ともなるであろう、一つの資料を示しておきたい。それは、ドレスデン校の校長として尽力したエリザベート・クラインがその回想録（1978年）の中で記している、1941年4月に実施された学校査察の場面である。この時の査察者はザクセン州文相のゲップフェルト（Arthur Hugo Göpfert）だった。ナチズム教育一色に染まった公立学校から転校してきた第12学年の女子生徒(名前はローゼマリー・ベルクマン)が、文相から質問されるという緊迫した場面である。以下はクラインの回想録からの引用である[75]。

> 「お前、いまここで、ヴァルドルフ学校と公立学校の違いは何かを説明しなさい！」
> （文相は、失礼にも、敬称の「あなた」(Sie) ではなく「お前」(Du) を使って話した。）誰もが息を殺して耳を澄ませていた。その女子生徒は顔を赤らめたり、青ざめたりすることもなく、静かにはっきりとした口調で答えた。「私はこの学校に来て、初めて畏敬の念ということを学びました。」これ以上の適切

な返答はなかっただろう。査察が終了した時、一人の男性が私に小さな声で話しかけた。「まさに精神的勝利でしたね！」この女子生徒の言葉は、その後で刑務所に拘禁されている時にも、私を光で照らしてくれるものとなった。

注

1）Steiner, Rudolf: *Gegenwältiges Geistesleben und Erziehung*, 1923, Rudolf Steiner Verlag（GA307), S.221. 邦訳『現代の教育はどうあるべきか』佐々木正明訳（人智学出版社、1985年）、294頁。

2）ナチ時代はベルリン校の指導的教師として、また戦後は自由ヴァルドルフ学校連盟の会長としてヴァルドルフ教育の振興に尽力したE. ヴァイセルトは、ナチ時代における「ルドルフ・シュタイナーの人間学への新たな熟考」が戦後のヴァルドルフ学校の再出発の原動力となったと指摘している。Weissert, E., Von den Motiven und Lebensphasen der Schulbewegung. Ein skizzenhafter Überblick, In:*Erziehungskunst,* H.8/9 1969, S.318.

3）ドイツの教育法学者のヤッハは、ヴァルドルフ学校や田園教育舎といった私立学校が、その実験的取組を通じて教育制度全体の改善促進に寄与している側面を、「肥沃化」（Bereicherung）という言葉で表現している。Jach, F.-R.: *Abschied von der venvalteten Schule*, Luchterhand 2002, S.91-92.　同じくペーンケも、改革教育系の私立学校（オルタナティブ学校）を通常学校の改革のための「起爆剤」として、その重要性を指摘している。Pehnke,A., Reform- und Alternativschulen als Impulsgeber für das Regelschulwesen, In:Röhrs,H., Pehnke,A.(Hrsg.):*Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*, 2. erw. Aufl., Frankfurt am Main 1998, S.333-343.

4）こうした課題意識からの筆者の研究成果として次ぎを参照願いたい。「ヴァルドルフ教員養成の公的地位獲得と教員養成の国家独占の否定」、日本教育学会『教育学研究』第80巻第1号（2013年３月)、39-51頁。

5）Heckel, Hans:*Deutsches Privatschulrecht*, 1955, S.17-41. ほぼ同様の記述は次でも確認できる。結城忠『憲法と私学教育　私学の自由と私学助成』（協同出版、2014年)、250-251頁。

6）Leschinsky, Achim: Waldorfschulen im Nationalsozialismus, In: *Neue Sammlung*, Nr. 3, Mai/Juni 1983, S,255-278.

7）Priestman, Karen: *Illusion of Coexistence: The Waldorf Schools in the Third Reich, 1933-1941*, PhD dissertation, Wilfrid Laurier University,2009, p.6-8.

8）Werner, Uwe:*Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus（1933-1945)*, Oldenbourg Verlag, München 1999.

9）Götte, M.Wenzel:*Erfahrungen mit Schulautonomie Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Verlag Geistesleben 2006.

10）Priestman, Karen, *a.a.O.*

11）Staudenmaier, Peter: *Between Occultism and Nazism Anthroposophy and the Politics of Race in the Fascist Era*, Brill 2014.

12）こうした課題設定にとって有益な示唆を与えてくれるのは、A. ライヒヴァインがナチ的言語の使用という偽装の下で、反ナチ抵抗の教育活動を展開していたことを解明した對馬達雄の研究である。對馬達雄「アドルフ・ライヒヴァインとティーフェンゼー農村学校－ナチス体制下の教育的抵抗－」、『思想』No.833（1993年１月号)、同『ナチズム･抵抗運動･戦後教育－「過去の克服」の原風景』（昭和堂、2006年)。関連して次も参照のこと。對馬達雄『ヒトラーに抵抗した人々　反ナチ市民の勇気とは何か』（中公新書、2015年)。

13）Hitler,Adolf: *Mein Kampf, Zwei Bände in einem Band Ungekürzte Ausgabe,* 851.-855.Auflage 1943, S.451. 邦訳『わが闘争　下』（平野一郎・将積茂訳、角川文庫)、54頁。

14）*Ibid.,*S.452.　邦訳、55頁。

15）ヒトラー・ユーゲントが次第に学校教育を侵

食し、両者の対立が生じてきたことから、1934夏に帝国青少年指導者ヒーラッハと帝国文相ルストの間で妥協が成立した。その合意に基づき出された1934年7月30日付の帝国文相ルストの布告により、ヒトラー・ユーゲントは家庭と学校と並ぶ第3の教育要素として位置づけられ、水曜日と土曜日の午後はヒトラー・ユーゲントの活動のため時間（国家青少年の日）とされた。Fricke-Finkelnburg,Renate(Hrsg.):*Nationalsozialismus und Schule Amtliche Erlassse und Richtlinien 1933-1945*, Opladen 1989, S.238-246. なお1936年12月制定の「ヒトラー・ユーゲンド法」により、ヒトラー・ユーゲントは国家唯一の青少年組織とされ、10～18歳の全青少年の加入が義務づけられた。次も参照。南利明『ナチス・ドイツの社会と国家　民族共同体の形成と展開』（勁草書房、1998年）。

16）Hiller, Friedrich(Hrsg.): *Deutsche Erziehung im neuen Staat*,1936, S.25.

17）Fricke-Finkelnburg, *Ibid.,*S.13.

18）*Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen 1934*, S.43-44. Götz , Margarete: *Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus,*1997, S.144.

19）Amlung,Ulrich, Dresdner Schulwesen in der Zeit des Nationalsozialismus 1933 bis 1945, In:*Dresdner Geschichtsbuch,*Bd.8（2002）, S.188-189.

20）Mohrhart, Dieter：*Elternmitwirkung in der Bundesrepublik Deutschland,* Frankfurt am Main 1979, S.28.

21）Eilers,Rolf:*Die nationalsozialistische Schulpolitik*, Köln 1963, S.68.

22）Amlung,Ulrich, *a.a.O.,*S.186.　詳述する暇はないが、学校生活からの宗教勢力及び宗教教育の排除も、ナチズム教育政策の重要な側面であった。ナチズム政権は当初こそカトリック教会との政教条約（1933年7月締結）を遵守する姿勢を示していたが、1935/36年を転換点として「公的生活の非宗教化」のスローガンの下、宗教敵視政策に転じた。宗派別学校は宗派混合による「共同体学校」（Gemeinschaftsschule）へと再編され、公立学校における宗教教育の軽視、さらにはその排除が進行した。バイエルン州では、1937年からの1年半の間に、公立学校で宗教教育を行っていたカトリックのシスター1,676人のうち1,200人が解雇され、また同じ時期にヴュルテンベルク州でも、公立学校で教えていた福音派聖職者1,200人のうち700人以上が学校から排除処分となった。Helmreich, E. Christian: *Religious Education in German Schools An Historical Approach*, Harvard Uni.Press 1959, p.168-169.

23）Eilers,Rolf, *a.a.O.,*S.74.

24）Hitler, *a.a.O.,*S.475-476.

25）Fricke-Finkelnburg, *a.a.O.,*S.214-215.

26）Ibid.,S.271. ドレスデンでは、1938年イースターから、全ての国民学校でユダヤ人生徒が排除され、特別に設けられたユダヤ人学校に集められた。しかも、そのユダヤ人学校の始業と終業時間は、ドイツ人とユダヤ人の生徒が通学路で遭遇しない時間帯とされ、隣接する国民学校との間には高い壁が設置された。Amlung,Ulrich, *a.a.O.,*S.203.

27）Amlung,Ulrich, *a.a.O.,*S.202.

28）Klamroth ,Kurt: Rechtsstellung und Aufgaben der privaten höheren Schulen, In: *Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft,Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder*（以下*RWEV*と略記する）, 1939, S.91-97.

29）Eilers,Rolf, *a.a.O.,*S.71.

30）*Ibid.,*S.93.

32）Fricke-Finkelnburg, *a.a.O.,* S.26-30.

33）*RWEV*,1938,S.65.

34）*RWEV*,1938,S.65-66.

35）*RWEV*,1939,S.258-260.

36）Eilers,Rolf, *a.a.O.,*S.95.

37）*Ibid.,*S.97.

38）*Ibid.,*S.98.

39）Götte, M.Wenzel, *a.a.O.,*S.395. なお、ヴァルドルフ学校が自主閉鎖を決定した後でも、在籍し

ていた生徒を他の学校に転校させるまでの約１年間程度、「転校コース」（Umschulungskursus）が設置されることが通例であった。

40）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.7.

41）Steiner,Rudolf:*Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. Drei Aufsätze*,Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1983, S.8-9. 邦訳書：河西善治編『精神生活と社会問題』（人智学出版社、1986年）、94頁。

42）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.7.

43）*Ibid.,*S.24.

44）ナチス権力機構の多元的特質につき、さしあたり次を参照。宮田光雄『ナチ・ドイツの精神構造』（岩波書店、1991年）、41-47頁。

45）Eilers,Rolf, *a.a.O.,*S.54-57.

46）ヘスの権限及び副総統官房につき、次を参照。Longerich, Peter: *Hitlers Stellvertreter. Führung der Partei und Kontrolle des Staatsapparates durch den Stab Heß und die Parteikanzlei Bormann,* 1992. Eilers,Rolf, *a.a.O.,*S.108-111.

47）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.107f.

48）*Ibid.,*S.105.

49）ヴァルドルフ学校の教師のNSLBへの加入は、教師個人としてではなく、1933年８月にヴァルドルフ教員連盟として団体加入で行われた。1937年に、当時のNSLB会長（F. ヴェヒトラー）が「（ヴァルドルフ学校の教師たちは）NSLBの重要事項にはまったく興味を示そうとしない」、と批判したことに象徴される通り、NSLBへの加入は、もとよりナチズムやナチ教育方針への共鳴や積極的な協力を意味する行動ではなかった。Deutschert,Norbert, Zur Geschichte der Waldorfschule im Nationalsozialismus, In: *Flensburger Hefte,Sonderheft Nr.8:Anthroposophen in der Zeit des deutschen Faschismus,*1991, S.97.

50）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.106.

51）Götte,M.Wenzel, *a.a.O.,*S.442.

52）Deutschert,Norbert, *a.a.O.,*S.104.

53）Wagner,Arfst(Hrsg.):*Zur Geschichte der anthroposophischen Bewegung und Gesellschaft in der Zeit des Nationalsozialismus, Band Ⅱ Waldorfschulen,* Lohengrin-Verlag 1991, S.30-31. 関連して、導入が義務化された遺伝学及び人種学の授業がヴァルドルフ学校においてどのように実施されていたかについては、ハノーファー校に1935年から1938年まで（転校コースを含む）在籍していたユダヤ人生徒の証言から確認できる。それによれば、「＜アーリア人種＞のタイプの導入的授業の後、骨相学のために使うような器具を用いて、女性教師が私たちの頭蓋骨を１人ずつ測定し、黒板に記録した。…長くて幅の狭い頭蓋骨という北欧人種の理想に該当するのは誰か、誰もが黒板から見て取れるようになっていた。それは誰か？　私、つまりユダヤ人少年だった！　私たちの人種論の授業は大きな笑い声で終了した。」 さらに、「（ユダヤ人の生徒が差別されることはなく）私たちは完全に他の生徒と同じく扱われていた。」Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.227.

54）ヘスがバイオダイナミック農法で栽培した野菜をヒトラーの食卓に提供していた事実や、ダッハウ強制収容所にはバイオダイナミック農法の農園が付設され、囚人が作業に従事させられていたことも含め、ナチズムとバイオダイナミック農法との深い関係については次を参照のこと。藤原辰史『ナチス・ドイツの有機農業「自然との共存」が生んだ「民族の絶滅」』（柏書房、2009年。2012年に新装版）。

55）Klein,Elisabeth:*Begegnungen Mitteilenswertes aus meinem Leben,*1978, S.84.

56）Schulte-Strathaus,Bericht an den Stellvertreter des Führers über die Waldorfschule vom 14.Mai 1934, In:Bundsarchiv Berlin-Lichterfelde（以下、BBLと略記する）R/4901/2519.

57）Reichsminister Rust an das württenbergische Kultusministerium vom 9.Juli 1934, Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.114.

58）Erlass des württenbergischen Kultusministerium von 31.Januar 1935, *Ibid.,*S.121.

59）*Ibid.,*S.76.

60）Der Reichs-und Preussische Minister für Wissenschaft,Erziehung und Volksbildung an die Unterrichtsverwaltungen der Länder usw. vom 12.März 1936, In:BBL: R4901/12661:123. ルスト文相はヴァルドルフ学校への弾圧措置と一般の私立学校への措置を分離した。しかし、このことはヴァルドルフ学校の存続のためではなく、下級の４学年のみならずヴァルドルフ学校の全学年の解体を目論んでいたことによる。このルスト布告の前に、既にアルトナ校は、1935年10月の時点で、政府が1936年イースターから全てのヴァルドルフ学校を次第に解体する方針を決定したとの通知を受けていた。Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.129-130. ルストはこの布告の草案を、既に1935年11月21日にゲシュタポ、副総統官房、各州の学校当局に送付していた。Ibid.,S.136.

61）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.137

62）*Ibid.,*S.218.

63）Alfred Baeumler,Gutachten über die Waldorfschulen, In:BBL:NS15/303.

64）ボイムラーは1938年に執筆したシュタイナーとその思想に関する鑑定書では、「人智学の前提によれば、教育目的は（ナチズムのような）人種的・民族的（rassisch-völkisch）なものではなく、もっぱら人間主義的（menschheitlich）である。」として、両者の明確な差異を指摘している。Gutachten Alfled Baeumlers vom 22.Oktober 1938, Rudolf Steiner und die Philosophie,Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.394-404.

65）Stellvertreter des Führers an den Reichsminister Rust vom 14.Januar 1938, In:BBL: R /4901/2520: 239-240.

66）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.224. 帝国文部省からザクセン州総督宛の1939年３月17日付書簡でも、「国家の実験学校」への改組を条件に、1936年３月の新入生受け入れ禁止措置を解除する旨を命令した1938年４月14日付帝国文相布告が言及されている。In: Archiv der Freien Waldorfschule Dresden.

67）副総統官房では、新人職員のJ.A.フィッシャーが、恐らくはボルマンの影響下で、1938年１月26日に、メルゲントハラー文相に書簡を送付し、「シュツットガルト校を廃止するとの貴殿の考えに異論はない。」と伝えていた。同時に、1938年２月28日付で、ルスト文相もメルゲントハラー文相に書簡を送り、シュツットガルト校の廃止への同意を表明していた。Werner,Uwe, *a.a.O.,*S,223.

68）*Ibid.,*S.229.

69）Achtnich,G.,Wermbter.R.(Hrsg.):*Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden* (*Redaktion*), Gerlingen 1980, S.18.

70）Lehrerschaft der Rudolf-Steiner-Schule Dresden(Hrsg.): Aus der Arbeit der Rudolf-Steiner-Schule Dresden,Heft 6,Frühjahr 1941, In:Archiv der Freien Waldorfschule Dresden.

71）Martin Bormann an den Herrn Reichsminister und Chef der Reichskanzlei,Dr.Lammers vom 24.Mai 1941, In: Archiv der Freien Waldorfschule Dresden.

72）Werner,Uwe, *a.a.O.,*S.114-115, 236.

73）*Ibid.,* S.234.

74）ヴァルドルフ学校への実質的な支援を担ったライトゲンの真意を探る上で、次の指摘は参考となる。エリザベート・クラインの回想録によれば、副総統官房の役割を問われた際に、職員の一人ライトゲンは、「私たちの役割は、まだ精神生活の中で建設的に作用できるような、しかしナチズムの他の部署によって消し去られることになる、ドイツにおけるあらゆる精神的流れを保護することにあると考えている。」、と回答したという。Klein,Elisabeth, *a.a.O.,*S.126.

75）*Ibid.,*S.105.

＜付記＞本稿は科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究、課題番号：26590184）による研究成果の一部である。本研究を遂行するにあたりご支援をいただいた、ドレスデン自由ヴァルドルフ学校の事務長シュターンケ氏、同校関係者ハイデ夫人、そしてハルドルプ博士にお礼を申し上げる。Danksagungen: Der Autor möchte Herrn

Hans-Hermann Stahnke ,Frau Ute Heyde（Freie Waldorfschule Dresden）und Dr.Detlef Hardorp（European Council for Steiner Waldorf Education）für deren freundliche Unterstützung herzlich danken.

論述式テストの研究（２）：小論文採点の集計法

阿久津　洋　巳*

（2017年２月15日受理）

Hiromi AKUTSU

A Study of Essay Tests (2) : Processing for Raw Scores

本論文は入学試験に使われる小論文の採点時の集計方法を検討した。小論文テストでは，採点者間の得点（素点）の分散が評価の公平性に影響する。この問題の解決方法は素点をｚ変換して分散を調整することにあるが，素点の平均と分散調整済み得点の平均の違いを明らかにするために数値シミュレーションを使いた。さらに現実場面に近い条件で，素点の分散の違いが順位に及ぼす影響を推測した。これらの例示を通して，素点をｚ変換する方法がもつ利点を明確にした。

はじめに

小論文は作文能力や「学力」，「能力」あるいは人物を推測する道具として，入学試験を初めとして様々な試験において長い間使われてきた。一方では，小論文が適切に期待される機能を果たすか（言いかえれば測定用具としての信頼性と妥当性があるのか）という疑問が長く議論されたきた（例えば渡部・平・井上,1989；池田，1992などに概観されている）。小論文に取って代わる方法も提案されてはきたが，世間一般では小論文のテスト機能に関する「信仰」は根強い。

やや古いが，2000年度の大学の入試形式に関して私立大学325校（文系64％，理系24％）を対象に調査した結果では，70％の大学で小論文試験を入学者選抜に使っていた（柳井,2002)。同様に，2012年度の国公立大学の入学試験では，大学の約８割が小論文の試験を実施していた（新井・石岡・宮埜，2013)。これらの数字は，小論文が現実に選抜のためのテスト道具の役割を担っていることを明確に示している。小論文テストでは学科の試験ではとらえにくい総合的思考力を測定できる。小論文は受験者の創造的思考力を調べることができる。小論文は作文能力を調べることができる。このような説明を多くの人は聞いているであろうが, 小論文がどのように学力測定（あるいは，能力の測定）に役立つかの科学的証拠は実は乏しく（例えば，渡部・平・井上,1989)，現段階では科学的証拠に基づいた学力（能力）測定方法とはいいがたい。特に測定論の観点からは，解決すべき問題が多くある（宇佐美，2013)。研究の進展とは無関係に現実の需要にから，小論文を使って受験者の学力のある側面を測定しようとする趨勢は衰えていない。このような現状において，心理測定法（Psychometrics）にかかわってきた心理学者の責務は，小論文テスト法の限界を説明することよりもむしろ，現行の小論文テストが可能な機能を果たすことを，自分たちの知識と技能の範囲で保障することにあるかもしれない。小論文テストは，選抜のための試験道具として使いやすい道具をはいえない。測定対象（能力）を限定しにく

＊岩手大学教育学部

く，また評価の数量化も多分に恣意的である。すなわちテストとして妥当性と信頼性とは常に疑問である。とはいえ，実際に使われているのであるから，わかっている弊害を取り除く努力は必要であろう。

テストを実施するにあたっては，作問と評価（採点）の両方で多くの仕事が心理学者に残されている。ある能力をいかにして測定するか。たとえば，創造性，現実の問題を把握する能力，問題を解決する能力，論理的な思考過程を適切に伝える能力などは，どれも人間の重要な知的能力の一部であり，これを測定することは実用的価値がある。テストの目的を達成できるようにテストを設計する作業は，重要で困難な仕事である。「特性Xを，個人間の固有な変動を表すものと仮定し，この特性Xを測定するように見えるテストが，事実上も，それを測定しているのだと仮定するだけでは，実はじゅうぶんではない」（Guilford，1954）ことをテストに関わる心理学者は知っている。実際に目指している特性Xを測定しているという証拠を集めることもテスト実施者の責任，とくにテストの説明責任（accountability）に含まれる。もう一方には，採点がある。どのように答案を採点し，得点をどのように集計するかにかかわる。この側面は，作問に比べると些細で働く余地が小さいように見えるが，実際は解決されるべき問題と方法の発展の可能性がある。適切な採点は，作問と同じく適切なテストの実施に欠くことができない。

小論文の採点に関しては，心理学者に長年よく知られている方法を採点に応用する余地はある。本論文の目的は，このよく知られている知識と技術を教育実践に適用することで，試験の公平性が高まることを示すことである。ここに述べる方法を実際に採用するかどうかは，試験の管理と実施にあたる人たちの仕事であろう。

分散調整済み得点

採点者が報告する得点を素点とよぶことにする。同一答案に対して複数の採点者から報告された素点は，多くの場合そのまま単純に平均を計算して（小数点第１位を四捨五入した後）得点表に記載されると想像できる。手続きが簡単であれば誤りが入りにくいし，多くの人にその手順が容易に理解されるという利点がある。このような理由から，素点の集計に単純な平均を使用することは理に適っている。しかしながら，平均のような簡明な手順が受験者間に不公平を招く場合は，その不公平を取り除く手続きを採用することは，試験実施者（あるいは，採点責任者）が考慮すべき事項となろう。

小論文採点における不公平の源泉の１つは，通常の採点過程においては，採点者個人が採点した素点の分布の大小である。工夫して採点基準を設定しても，実際の採点では個人の「くせ」が現れる。例えば，作文が得意ではない採点者は，目標とする平均点に近いところに素点が多く分布する傾向がある（中心化傾向）。一方で，採点に慣れたた採点者は素点に大きなバラツキを与えることができる。平均点を意識してそれを達成することは可能であるが，特定の分散を意識してそれを達成する採点は困難である。そのため，採点者間の素点の分布は統制されずに残る。特に分散の大きさが重要である。なぜなら採点者間で分散が異なると平均は，採点者の評価を等分に加算したものとはならないからである。後述するように分散が大きい採点者の評価は，分散が小さい採点者の評価を上回る影響力を持つ。

通常入学試験のような大きな試験で小論文を採点する際に，複数の採点者を使う理由は，１つの答案に対する異なる評価を対等に勘案して最終評価を導くことにある。測定一般と同じく１つの素点には，真の値と誤差が含まれていると考えることができる。したがって複数の素点を平均するならば，誤差が独立であるという仮定のもとで，その誤差は相殺されより真の値に近くなる。これが，複数の採点者を使う基礎にある考えである。以下に説明するように，採点者の素点の分散が異なると，この目的が達成されないので，分散を調整することが望ましい。なお，得点の分散は実際場面では，その平方根（すなわち標準偏差）を使って

検討される。素点の分散を調整するとは，実際は，その標準偏差を等しくすることである。

以上をまとめると，複数の採点者による素点を集計する際には，素点の平均を計算する前に得点の標準偏差を等しく（分散を調整）するならば，各採点者の意見が等分に最終得点に反映されるといえる。本論文では以下に，まず採点者間で素点の標準偏差の大きさが異なると，これがどのように最終的な受験者の順位に影響するかを，具体的な数値例によって説明する。その後，採点者間で素点の分散が異なる場合，その違いの大きさが平均に及ぼす影響を推測する。最後に，採点者間で素点の分散が異なる場合，素点の平均がもたらす不公平の程度を受験者の順位の変化から推測する。

数値シミュレーションによる例証

（１）素点の標準偏差の大きさがどう順位に影響するか－－直感的に理解できる例示

現実的ではないが，採点者が２人の場合を考える。同一の答案を採点する２人の素点の標準偏差がどのように影響するか，さらにそれを是正する方法を例示する。

100人の受験者の答案を２人の採点者（A と B）が独立に採点したとする。素点は，０から100の範囲とし，平均はともに50，素点の標準偏差は A は10，B は20とする。２人の素点には関連がないとする（相関がない）。このような制約のもとで正規分布に沿った乱数を発生させて，仮想的な素点を作成した。

２人の素点と平均の合計３種類の得点があり，それに対応して３通りの得点順位がある。どちらかの採点者（A か B）の素点が，平均点による順位に強い影響を与える時に，その影響を視覚化するために，２次元のグラフで１つの軸に平均点による順位を，他方の軸に１人の採点者の素点の順位を配して，２つの値（平均値の順位と素点の順位）の関連を図示した。

縦軸には２人の平均にもとづく順位を，横軸にはAの順位（Fig.1a）と B の順位（Fig.1b）を別々に選び２つのプロットを作成した。図中の点は，受験者個人を表す。図を見やすくするために，最低得点者を１番，最高得点者を100番としているが，実際はこれはどちらでもよい。データ点は受験者個人を表す。

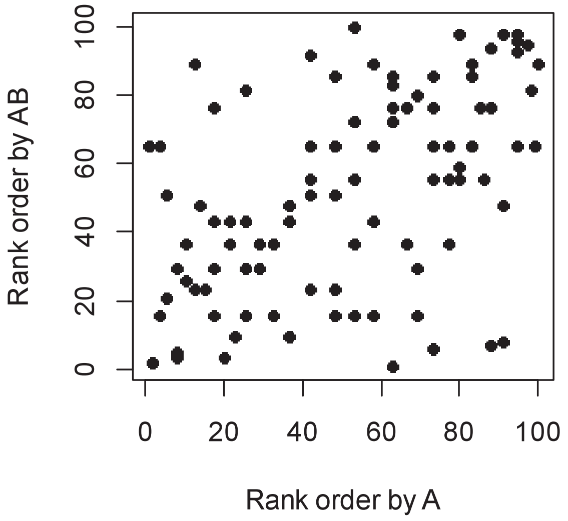


Fig.1a　A による順位と AB による順位

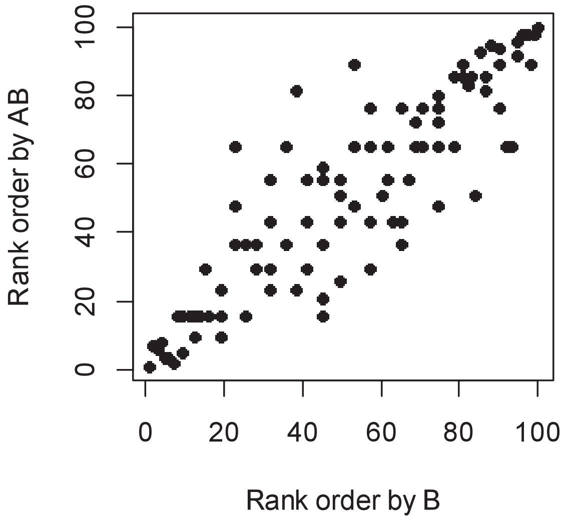


Fig.1b　B による順位と AB による順位

図の見方は，２変数の相関を表した散布図の見方に似ている。関連が強ければ，図の右上がりの対角方向にデータの点が並び，関連が弱ければデータの点は全体に一様に分布する。A の素点による順位と AB の平均による順位の関連は，やや右上がりの対角方向に点が分布する傾向がうかが

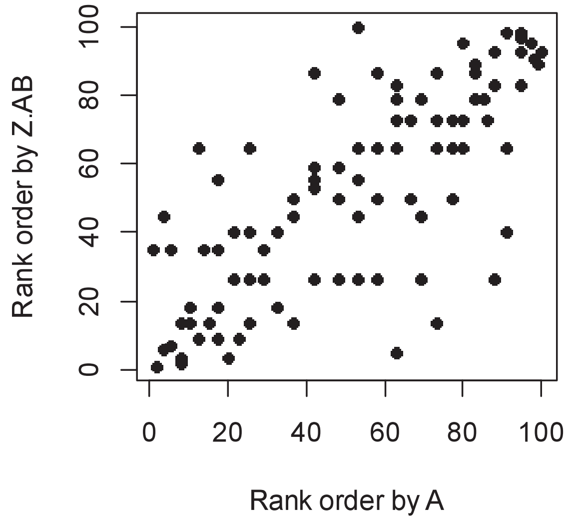


Fig.2a　A による順位と Z.AB による順位

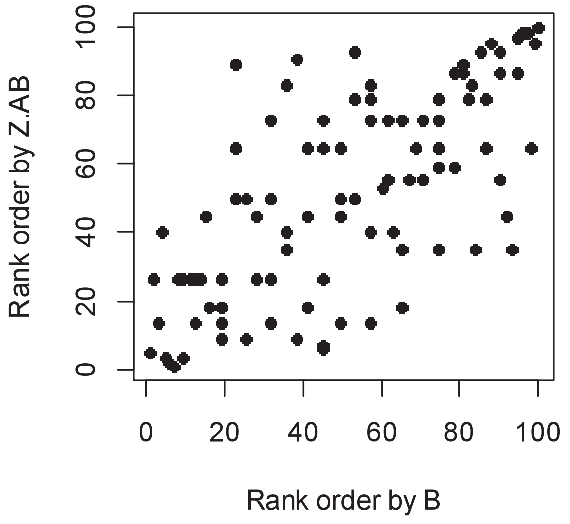


Fig.1b　B による順位と Z.AB による順位

えるが明確ではない（Fig.1a）。一方，B の素点の順位と AB 平均の順位の間には，明らかな関連が見える（Fig.1b）。B の順位が上位になると平均の順位も上位になる傾向がある。２変数の順位の関連を数値でみるため，順位相関係数（Spearman の順位相関係数）を調べると，A の順位と AB の順位の間の相関は0.49，B の順位と AB の順位の相関は0.88であった。相関係数からも B が平均の順位に強い影響を与えていることは明らかである。Fig1.ab の比較と順位相関係数の比較から，素点の平均にもとづく順位は，標準偏差が大きい B の採点者の得点順位を大きく反映していることが理解できる。

次に，同じデータを使って，得点の分散を調整するために，A，B の素点をそれぞれ平均０，標準偏差１の値（一般に z 値とよばれる）に変換後，その平均を求め，さらに平均50，標準偏差10となる得点を作成した（一般に偏差値あるいは大文字の Z を用いて Z 得点とよばれる）。分布の型には修正を加えなかった。さらに通常のテスト得点に合わせるために少数点第一位を四捨五入して，整数の得点にした。順位相関を調べると，A の順位と分散調整済み AB の順位の間の相関は0.73，B の順位と分散調整済み AB の順位の相関は0.69であった。A,B どちらかに偏した順位の相関ではなく，A,B の順位が公平に反映されている。A,B の順位と分散調整済み AB の順位を Fig.2a,b に示した。上述の手続きで，重要なのは素点の分散を調整するために使われた z 変換である。この z 変換により平均が A と B の評価が等しく反映する条件を作ることができた。Z 得点は， z 変換による得点の数値を通常のテスト得点と同じように読みやすくするための変換に過ぎない。

（２）分散の影響の推測

素点の分散の違いは，どの程度順位に影響するのであろうか。この疑問に答えるために数値シミュレーションを行った。標準偏差の大きさが，どのように平均値を使った順位に影響するかを調べるために，A の標準偏差を５に固定し，B の標準偏差を５から20まで段階的に変化させた。平均はともに50とした。このような制約のもとで正規分布に沿った乱数を発生させて，A と B の素点を作成した。A と B の素点にもとづいて，それぞれの順位と平均による順位の相関を調べるために，B の標準偏差の各段階ごとに100回のシミュレーションを行い順位相関係数の平均を計算した。それぞれの条件の値（グラフ上の点）は100回の数値シミュレーションの平均である。

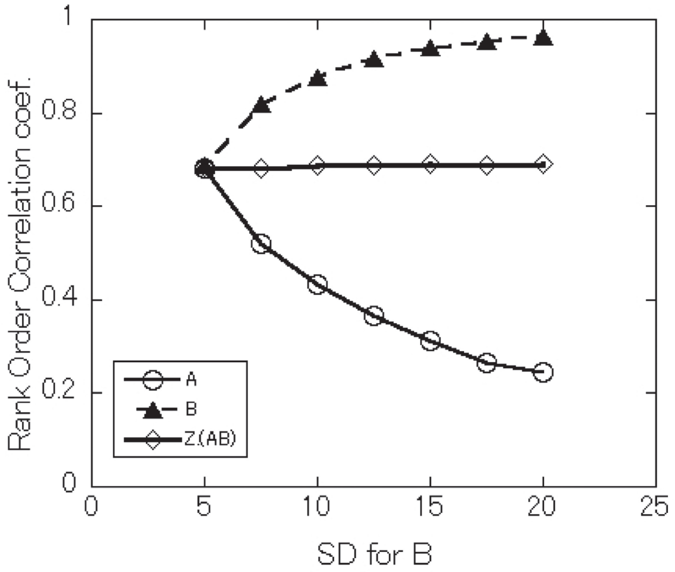


Fig.3
AとBの平均値の順位とA（あるいはB）の順位の相関係数をBの標準偏差の関数として表した。

縦軸はＡとＢの平均値にもとづく順位とＡの素点の順位（およびＢの素点の順位）の順位相関係数である。横軸はＢの標準偏差である。Ｂが平均点の順位に及ぼす影響（▲）は，その標準偏差の増大にともない，単調に増加した。これはＢの相関係数の上昇曲線に現れている。他方，Ａが平均点の順位に及ぼす影響（○）は逆にＢの標準偏差の増大にともない，単調に減少した。これはＡの相関係数の下降曲線に現れている。図中のＺ(AB)はＡとＢの分散を調整後に平均を作成した場合を表す。この図でもｚ変換を使って分散を調整した後に平均を計算するとＡ，Ｂの分散から独立した平均を計算できることが示されている。

素点の分散の違いの影響を数値でみるために，ＡとＢの得点がＡとＢの平均による順位に及ぼす影響の大きさを，ＡとＢの順位相関の比（Ｂの順位とAB平均の順位の相関/Aの順位とAB平均の順位の相関）で表し，これをＡとＢの標準偏差の比（Ｂの標準偏差/Aの標準偏差）の関数として表現すると，実は傾き１の一次関数となる。言いかえると，ＡとＢの平均による順位は，ＡとＢの得点の標準偏差の比に比例して標準偏差の大きい採点者の影響を受けるのである。

以上の説明から，採点者の得点の分散の違いがどのように平均得点の順位に影響するか明らかであろう。２人の採点者の評価を公平に取り入れているように見える素点の平均は，実は極めて不公平な評価となりえる。その理由は，平均が公平であるのは，平均に使われる素点が等しい分散をもつという仮定が満たされた場合に限られるからである。

（３）順位の変化

これまでは，採点者の評価を公平に集約するという側面を中心に問題を検討してきた。問題のもう一方には受験者に対する処遇がある。試験には受験者がいる。試験の公平性とは，受験者が公平な処遇を受けるということである。得点の集計に関して具体的に受験者の公平な処遇を見ると，それは個人の順位が素点の平均と分散調整ずみ平均ではどの程度異なるのかが問題となる。

この影響の大きさを推定するために，現実的な場合を想定した。100人の受験者が問題に回答した場合を考えた。その答案を３人の採点者が独立に採点した。採点者の素点の間にはおよそ0.25の相関（ピアソンの積率相関係数ｒが0.05～0.40の間）があった。素点の平均は３人とも50であったが，標準偏差はおよそ10，15，20という具合に異なっていた。このような条件を満たすように乱数

を発生させ，相関をもたせるために素点の一部を採点者間で同じにする数値の入れ替えによって３人の素点を作成した。調べたいのは，調整ずみ平均に基づく受験者の順位が素点の平均に基づく受験者の順位によってどの程度変化するかである。結果を図で示す前に，単純な例を図解する。素点の平均と調整ずみ平均という２種類の平均による順位を，３人の受験者を想定して図示した。

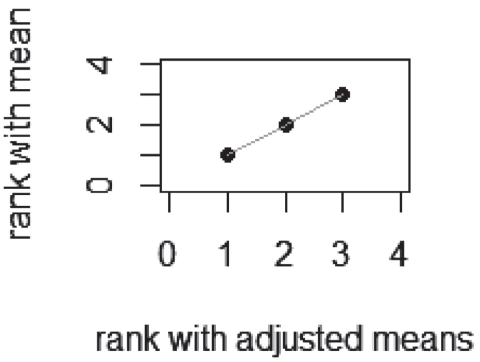


Fig.4a

横軸は調整ずみ平均による順位，縦軸は素点の平均による順位を表す。素点の平均による順位と調整ずみ平均の順位が一致する場合を示した。このような事態では，受験者の順位が素点の平均で決まっても，調整ずみ平均で決まっても違いはない。上述したように，素点の分散が採点者間で等しければ，この図で示すような結果となる。すなわち，素点の平均が公平な結果につながる。

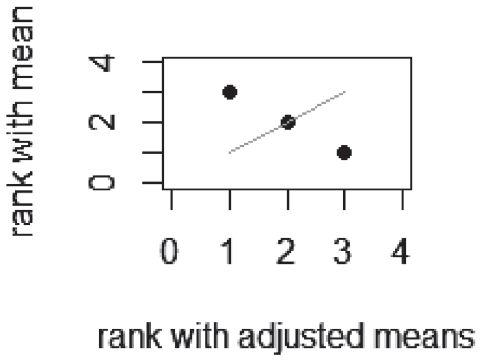


Fig.4b

横軸は調整ずみ平均による順位，縦軸は素点の平均による順位を表す。素点の平均による順位と調整ずみ平均が一致しない場合。を示した。調整ずみ平均では１位（左上の黒丸）の人が，素点の平均では３位に下降している。逆に調整ずみ平均で３位の人（右下の黒丸）が，素点平均では１位に上昇している。このような事態では，素点の平均による順位は公平な結果につながらない。

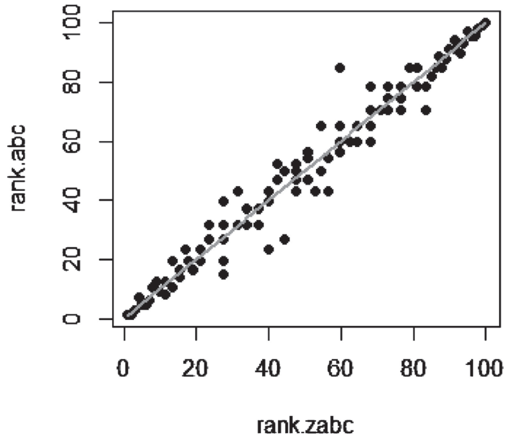


Fig.5

シミュレーションの結果を示す。横軸は調整ずみ平均による順位，縦軸は素点の平均による順位を表す。右上がりの対角線から外れた点は，全て順位が変動した個人である。

Table 1. 3人の採点者（a,b,c）の素点の相関行列

	a	b	c
a	1.00	0.21	0.38
b	0.21	1.00	0.28
c	0.38	0.28	1.00

Table 2. 3人の採点者（a,b,c）の素点の標準偏差

	標準偏差
a	10.49
b	14.42
c	21.11

Table 3 分散調整ずみ平均から単純平均に変えた場合の順位の変化

順位	平均	標準偏差	A,B,Cの特性	平均	標準偏差
1位下降	8.29	3.19	A,B相関	0.05	0.11
2位下降	7.00	2.77	B,C相関	0.24	0.10
3位下降	5.98	2.62	A,C相関	0.35	0.08
4位以上下降	26.95	4.10	Aの標準偏差	9.47	1.17
変化なし	10.80	3.48	Bの標準偏差	14.45	1.15
上昇	40.97	3.37	Cの標準偏差	20.43	1.31

Fig.5にシミュレーションによる仮想データを示した。Fig.5では上位の10位以内から100位に近い下位まで，多くの位置で順位の入れ替わりが見える。右上がりの対角線より上に位置する点は，素点の平均に基づいて順位を決めると順位が低下する人である。特に目に付くのは横軸で60付近で縦軸で80～90にある人であるが，この人は，調整済み平均では60位前後であるが，素点の平均では80位以下の順位となる。幸い多くの点には，これほど極端に大きな順位の変動はない。

シミュレーションで設定した条件は現実の小論文採点の条件に近い（阿久津ほか，2005；阿久津ほか，2006）ため，Fig.5に示したような結果は現実に生じる。この図からみると，大きく順位が変動する個人は多くはないが，それでも右上がりの対角線から上に位置する個人を不利益を受ける順位変動者とすると，受験者の10％にあたる10人程度の受験者に３位以上の不利益変動が生じている。

ここで設定した条件でどの程度の順位の変動がおきるかを推測するために同じ条件で300回のシミュレーションを行った結果をTable 3に示した。Table 3の左端の順位に対応する右の数字は，該当する人数を表す。順位が３位下降する人と４位以上下降する人を合わせると約32人であり，全体の３分の１に近い受験者に実質的な順位の変化が生じた。もちろん反対に順位が上昇する受験者もいる。順位に変化がない受験者は，全体の約10％に相当する11人程度であった。言いかえれば，素点の平均を使うことによって，およそ90％の受験生が不当な順位を与えられる。もっとも，不利益の評価は難しく，例えば最上位近くに位置する受験者にとっては，３位か４位の順位下降は，実質的には試験の結果（合格と不合格）に影響せず不利益とは言えないであろう。一方では，大学入試センターの学力試験では，試験の実施時間を２～３分短くして終了すると，それは受験生に対する不利益であり，試験実施の不祥事と判断される。この不利益と比較して，Fig.5にある採点の際に生じる受験生の不利益をどう評価するかは難しい問題である。

残された問題

本論文では，調整済み平均を計算する際の標準偏差に乗ずる定数に，Ｚ得点を計算する際の慣例にしたがって10を使用した。実際に調整済み平均を求める際には，慎重にこの定数を決める必要がある。その理由は，もし他の試験（例えば面接）の結果があり，それを総合して受験者個人の最終得点を決めるとするならば，この係数の大きさは他の試験結果と合計する場合の相対的重みに影響するからである。得点の実際の分散が，その相対的重みを決定することは，Fig.3から明らかである。より正確に述べれば，標準偏差の比が，相対的重みを決定する。したがって，最高得点や得点範囲を設定するだけでは，その得点が他の得点と合計されるときの相対的重みをコントロールしたことにはならない。例えば，特性Ｘを50点満点，特性Ｙを100点満点として合計得点を計算しても，特性Ｘに対して１，特性Ｙに対して２の重み付けで総合得点を計算したことにはならない。もし特性Ｘと特性Ｙを１：２の重みで評価したものを

最終得点とすると定義したいならば，特性Xの得点と特性Yの得点の標準偏差を1：2とする必要がある。

今後の展望

これまで小論文の採点方法について述べてきたが，分散調整ずみ平均の使用は，テストの信頼性を引き上げるのに貢献するが，小論文試験全体を見たときには実は小手先の技術にしかすぎない。適切な小論文試験を行うには，まず妥当性がある試験問題を作ることが最も重要である（池田，1992）が，試験問題作成は本論文の考察範囲外である。

小論文テストの作成方法や採点方法については，いくつか洗練された方法が提案されているが，おそらく現実の大学入試の準備と実施状況には，テストの専門家が提案する方法が入りこむ余裕がないと想像できる。それは，おもに実施上の問題――新しいシステムを実現するための時間と人の余裕がないこと――に起因している。また，一部にはテストに対して実施主体（大学とその教員）に正しい知識と理解が普及しにくいこともあるかもしれない。どこに原因があるにせよ，テストの専門家の知識・技術とテストを実施する機関（大学など）の実践の乖離は，今後大きくなることはあっても小さくなることはなさそうである。そのことによる不利益は受験者だけにとどまらず，大学にも及ぶであろう。そうなると現実的な解決方向は，特定の機関（例えば大学入試センター）にテストの実施を任せることであろうか。

Appendix 1

分散調整済み得点の計算方法

複数の採点者による素点を集計する際には，平均を得る前に素点の分散を調整することが適当である。実際には尺度構成法において一般にz変換とよばれている変数変換（池田，1973，p.40）を適用する。以下にこの方法を具体的に説明する。xとzはベクトルである。

z変換は次式であらわされる。

$$zi = (xi - mean(x))/sd(x) \cdots\cdots \text{eq.1}$$

ここでxはx1,x2,x3...xnの要素からなる素点，mean(x)は素点の平均，sd(x)は得点の標準偏差をあらわす。xiは素点xのi番目の要素である。ziは変換されたzのi番目の要素である。

zは平均0，標準偏差1の分布の特性をもつ。

各採点者が報告した素点をz値に変換し，その平均を求める。

もし設問が2つある場合は，2つの設問について，同様な処置を行う。

最後に，小論文試験の得点を，受験者ごとに作成する段階となる。2つの設問については予め決められた重みがある。重みの合計を1.0として，設問別に受験者の得点（zの平均）に重み係数を乗じ，設問別の得点を加算する。設問1の重みをw1，設問2の重みをw2とすると，次式eq.2によって，重みつき平均を求める。

z総合＝z平均 x w1 + z平均 x w2 ……eq.2

ここでxは乗算をあらわす。

得られたz総合は，平均は0であるが，標準偏差は1ではない。そこで，再度，eq.1をz総合に適用して，z値を求める。最後に期待する平均（例えば50）と採点過程で得られた得点の標準偏差およびその他の要因を勘案した標準偏差を使い，次式eq.3により得点を求める。

得点 = 期待平均 + z x 標準偏差 …… eq.3

この得点（小数点第1位を四捨五入した整数）が，最終的報告書に試験の得点として記載される。

Appendix 2

仮想的データを使った方法の説明

同一の問題に対して100人の受験者が回答し，その回答を3人の採点者が採点する事態を仮定した。素点と分散調整済み得点の計算方法を以下に述べる。統計ソフトのRを使って計算した（cran.r-project.org）。エクセルの場合は，素点の列の最下段（最後の行）の2つに，平均と標準偏差を書き，それらの数値（セルの絶対番地を参照して）を利用して素点の右の列（4～6列目）にz値を書き

入れるように指定する。その右に z の平均，さらに右に平均値と標準偏差を指定した最終得点を書き入れるように指定すればよい。R を使えばそのような煩雑な数値計算は数行の式で実行できる。

Table 1. 100人の受験者に対する3人の採点者による素点

s	a	b	c
s1	48	40	42
s2	72	47	45
s3	57	57	69
s4	38	40	50
s5	50	51	47
s6	38	49	48
s7	44	42	48
s8	57	56	74
s9	68	57	58
s10	52	44	26
s11	79	46	44
s12	64	48	48
s13	40	54	53
s14	46	55	63
s15	50	51	76
s16	53	48	50
s17	50	46	44
s18	49	52	64
s19	46	57	40
s20	42	45	55
s90	37	49	25
s91	64	59	55
s92	58	50	61
s93	59	50	56
s94	49	49	46
s95	56	50	27
s96	42	44	7
s97	67	48	79
s98	25	46	44
s99	38	53	58
s100	58	48	27

Table 2. 採点者の素点の平均と標準偏差

	a	b	c
mean	49.44	49.52	50.84
SD	10.78	4.85	13.88

Table 3. 採点者間の素点の相関

	a	b	c
a	1.000	0.051	0.110
b	0.051	1.000	0.165
c	0.110	0.165	1.000

数値計算表のエクセルを使っても, 分散調整済み得点を計算できるが, 汎用統計ソフト R を使うと簡単である。R を使って分散調整済み得点を求める方法を以下に述べる。

1. まずエクセルファイルで, a,b,c の素点を a,b,c のラベルも含めて R の working space に読み込む。

```
d＜－ read.delim('clipboard')

 head(d) #内容を画面に提示して目で確かめるため
```

2. 計算

 d に含まれる変数に簡単にアクセスするために

```
 attach(d)
```

次いで, 以下のコマンドを実行してzを求める。

```
 za<-(a-mean(a))/sd(a)
 zb<-(b-mean(a))/sd(b)
 zc<-(c-mean(c))/sd(c)
 z←(za+zb+zc)/3
z<-(z-mean(z))/sd(z)
 zz←round((z*20+50))
```

この最後の zz が分散調整済み得点である。

あらかじめ自作関数として

```
myz←function(d){
 a<-d[,1]
 b<-d[,2]
 c<-d[,3]
 za<-(a-mean(a))/sd(a)
 zb<-(b-mean(a))/sd(b)
 zc<-(c-mean(c))/sd(c)
 z←(za+zb+zc)/3
z<-(z-mean(z))/sd(z)
 zz<-round((z*20+60))
 return(zz)

}
```

を作成して, このソースコードをRに読み込んでおけば,

```
d＜－ read.delim('clipboard')
z＜－myz(d)
```

を実行すると, zに調整済み得点を得ることができる。

引用文献

阿久津洋巳，嶋野美恵子，熊谷賢，佐々木和歌（2005）課題レポート評価における評定者間の一致　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第４号，75-80.

阿久津洋巳，菊地梢，鈴木安澄，鈴木光，渡邉愛枝 （2006） 論述式テストの研究（１）：採点者間の一致度　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第５号，115-122.

新井清佳，石岡恒憲，宮埜壽夫（2013）大学入学者選抜における小論文試験と教科・科目試験との関連について　日本テスト学会誌　第９巻，28-36.

Guilford, J.P.,（1954）*Psychometric Methods*, McGraw-Hill Book Company, Inc. New York.
（日本語訳　J.P. ギルフォード （1959） 精神測定法　秋重義治　監訳　培風館　p.522）

池田央（1992）テストの科学　日本文化科学社

池田央（1973）心理学研究法８　テストⅡ　東京大学出版会

池田央，芝祐順（1972）テスト法の意義　心理学研究法７　テストⅠ　東京大学出版会

The Comprehensive R Archive Network　https://cran r-project.org

宇佐美慧（2013）論述式テストの運用における測定論的問題とその対処　日本テスト学会誌　第９巻，145-164.

柳井晴夫（研究代表者）（2002）大学入学者選抜資料としての総合試験の開発的研究　研究課題番号 11551004 科学研究費補助金　研究成果報告書

渡部洋，平由美子，井上俊哉（1989）小論文評価データの解析　東京大学教育学部紀要28巻，143-164.

大学生の愛着スタイルと幼少期の親子関係に関する研究

鈴木　昌喜*，塚野　弘明**

（2017年２月15日受理）

Yoshiyuki SUZUKI and Hiroaki TSUKANO

A Study on Parent-child Relationship in Childhood and the Attachment Style of College Students

１．問題と目的

現在、学校現場では、授業中に立って歩く等落ち着きがない子ども、自分の感情をうまくコントロールできずにキレる子どもが増えている。大河原（2015）によると、このような子どもたちの行動の背景には、大きく分けて二つの要因があると考えられているという。一つは、先天的な要因である「発達障害」である。もう一つは、後天的な「愛着障害」である。学校現場において、発達障害がよく問題とされる昨今、落ち着きのない子どもたちはほとんどの場合が発達障害と医師から診断され、特別支援学級に無理やり入れられたり、投薬治療で状態を落ち着かせたりというような方法で対処されてきた。しかし、例えば、落ち着きのない子どもの中には、学校ではそのような姿であっても、家ではすごく落ち着いており、親の言うことを素直に聞く、いわゆる「よい子」である子どももいる。この場合、発達障害とは言えない。なぜなら、発達障害であれば、学校では落ち着きのない子、家ではよい子というような区別がつけられないからである。そして、このような場合この子は愛着障害の疑いがあると考えることができる。愛着障害とは、乳幼児期に長期にわたって虐待やネグレクト、一貫性のない対応、選択的な対応を受けたことにより、保護者との安定した愛着が絶たれたことで引き起こされる障害である。岡田（2011）によると、一般の児童を対象に行った研究において、実の親のもとで育てられている子どもでも、「安定型の愛着を示すのは、およそ三分の二で、残りの三分の一もの子どもが不安定型の愛着を示す」ことが分かっており、愛着障害と呼ぶほど重度ではないが、愛着に問題を抱えた子どもがかなりの割合存在するという。また、「成人でも、三分の一くらいの人が不安定型の愛着スタイルをもち、対人関係において困難を感じやすかったり、不安やうつなどの精神的な問題を抱えやすくなる。」と述べている。本研究においては、大学生の愛着スタイルに着目すると共に、一般的な子どもの問題や教育との関連を見て行きたい。

これまでも大学生の愛着や愛着スタイルに焦点を当てた研究は多くあり、愛着スタイルと恋愛イメージとの関係、友人関係との関連等といった、大学生の現在の対人関係傾向との関連があることは明らかになっている。また、回想法によって幼児期の親子関係との関連を見る研究も多くなされ、それらの研究結果によって、幼い頃の親子関係（特に母親との関係）が大学生の愛着スタイルに影響を与えていることもすでに明らかになっている。しかし、これまで行われてきた大学生の愛着スタイルと幼い頃の親子関係との関連を扱った研究では、愛着スタイルに影響を与える大まかな要因（例えば、親との親密性など）を明らかにす

＊平泉町立平泉小学校教諭，＊＊岩手大学教育学部学校教育科

るものや、親子関係のある側面（例えば、親との身体的接触など）を取り上げて行うものが多く、親子関係の側面を多面的、具体的に捉えた研究はない。そこで、本研究では、大学生の愛着スタイルを安定型、不安型、回避型の３つのタイプに分け、親子関係の８つの側面（被拒絶感、積極的回避、心理的侵入、厳しいしつけ、両親間不一致、達成要求、被受容感、情緒的接近）との関連を見ていく。さらに、子どもの性別、養育者の性別にも目を向け、その関係や一致点、相違点についても見ていきたい。こうした研究結果を踏まえて、安定した愛着スタイルを確立するために大切な幼少期の親との関わり、また反対に不安定な愛着スタイルに影響を与える幼少期の親子関係の側面について明らかにすると共に、教員が児童の親子関係において重要視しなければいけない点を指摘したり、子どもとの関わりに困難を感じている親への援助の示唆を得たい。

２．愛着と愛着スタイル

愛着とは、ある人物が特定の他者との間に結ぶ情緒的な絆をいう。アタッチメント（attachment）とも言われる。子どもが母親（あるいは母親に代わる人物）との間に結ぶ絆として論じられることが多い。愛着は、子どもが母親に接近し、接近した状態を維持しようとする行動（愛着行動）として現れる。子どもは乳幼児期に最初の愛着対象である母親に対して愛着を形成する。そして、そこで形づくられた他者に対する安全感を基盤に子どもはその後様々な対象と出会い、ふさわしい形で愛着を形成していく。つまり、愛着は必ずしも母親のみを対象とするのではなく、月齢が増加するにしたがって、父親、兄弟、祖父母などの家族、友人、恋人などへと、その対象を広げていく。また、母親との愛着は乳幼児期を過ぎると消え去るのではなく、青年期、成人期以降も持続し、対人関係を築く基盤となる。

愛着という概念を示したのは、英国の児童精神科医であり、精神分析学を学んだジョン・ボウルビィ（John Bowlby）である。ボウルビィの愛着に関する研究は、児童精神科医として初期に出会った非行少年たちの背景に幼少期における長期母子分離経験があったことの発見や、1940～1950年代（第二次世界大戦直後）における多くの研究者から報告されたホスピタリズムの問題に遭遇する中で、「養育者との長期分離や喪失が、いかに幼い子どもの心身の発達に多大なダメージを与えるか」を目の当たりにしたことに端を発する。その後研究が進み、ボウルビィの愛着理論は1969年に明確に定式化され、発達心理学の分野で多くの研究がなされてきた。ボウルビィの研究は、その後、共同研究者であったエインスワース（Mary Ainsworth）へと受け継がれた。エインスワースは、ボウルビィの愛着理論を基盤に、ストレンジ・シチュエーション法という観察法を考案した。この方法を用い、母親との“分離－再開”場面において子どもがどのような行動をとるかで三つの愛着パターン（安定型、回避型、両極型）に分けた。それぞれの愛着パターンの特徴を次に示した。

（１）安定型…養育者に安定した愛着を示す。特に母親との再会時において自ら近接・接近を求める行動や再会の喜びを表す情動が認められ、新奇性不安や分離ストレスを母親の存在によって緩和・安定化することができる。また、分離前の場面では、母親を安全基地として活発な探索行動を展開できる。

（２）回避型…養育者に愛着を示さない。母親にまるで無関心であるかのごとく振る舞い、分離抵抗や新奇性不安もさほど示さずに、再会時にはむしろ母親を回避・無視する傾向が認められる。

（３）両極型…母親にすべての注意と関心が奪われるがゆえに、探索行動も非常に乏しく、分離時も激しく泣き、その不安定さがまったく回復しない間の母親との再会に際しては強く接触を求めると同時に激しい怒りと抵抗行動（母親に攻撃的な行動を向けたり、激しくむずがり続ける）を顕わに示す。

エインスワースのストレンジ・シチュエーション法により、母親との関わりにおける、愛着の傾

向を判断できるようになった。

第３節　愛着スタイルとは

愛着スタイルとは、人間が対人関係を形成する場面でみられる心理的な傾向（愛着行動の様式）のことである。岡田（2011）によると、幼い頃の愛着スタイルは、まだ完全に確立したものではなく、関わる対象によって愛着パターンが異なることも多く、また養育者が変わったり、同じ養育者でも、子どもへの接し方が変わったりすることでも変化するという。そのため、この時期の愛着の傾向は、愛着スタイルとは言わず、愛着パターンと言って区別をする。つまり、愛着スタイルは、親をはじめ、子どもにとって重要な他者との間で愛着パターンが積み重ねられていくうちに、その人固有の愛着パターンが次第に明確になり、確立されていくものである。したがって、子どもにとって愛着対象となる他者の関わり方や愛着スタイルが、子どもの愛着の傾向に与える影響は大きい。一般的に、両親と安定した愛着関係をもつことができれば、安定した愛着スタイルが育まれやすい。しかし、親との関係が不安定な場合でも、それ以外の大人や仲間（友達、恋人など）に対する愛着によって補われ、安定した愛着スタイルが育つこともある。

成人の愛着スタイルは、安定型（自律型）、不安型（とらわれ型）、回避型（愛着軽視型）の三つに大きく分けられる。それぞれの愛着スタイルの特徴は以下の通りである。

（１）安定型…自分が愛着し、信頼している人が、自分をいつまでも愛し続けてくれることを確信している。愛情を失ってしまう、嫌われてしまうなどと思い悩むことがない。自分が困ったときや助けを求めているときには、それに必ず応えてくれると信じているため、気軽に相談したり、助けを求めたりすることができる。また、安定型の人は、率直であり、前向きである。人の反応を肯定的に捉え、自分を否定している、蔑んでいるなどと誤解することがない。

（２）不安型…「人に受け入れられるかどうか」「人に嫌われていないかどうか」を気にする。自分が行動をとったときに、少しでも相手の反応が悪いと、相手に嫌われているのではないかと不安になってしまう。また、「愛されたい」「受け入れられたい」「認めてもらいたい」という気持ちが強いため、拒絶されたり、見捨てられたりすることに対して敏感である。他人を頼りたい、助けを求めたいという気持ちはあるが、自分がそうすることで相手に嫌われたり、相手が迷惑に感じてしまったりするのではないかと不安に感じる。

（３）回避型…距離をおいた対人関係を好む。親しい関係や情緒的な共有を心地よいとは感じず、むしろ重荷に感じやすい。そのため、親密さを回避しようとし、心理的にも物理的にも、距離をおこうとする。人に依存もしなければ、人から依存されることもなく、自立自存の状態を最良とみなす。そして、他人に迷惑をかけないことが大事であると、自己責任を重視する。また、回避型の人は、人とぶつかり合ったりする状況が苦手で、そうした状況に陥りそうになると、自分から身を引くことで事態の収拾を図ろうとする。

これらの愛着スタイルはそれぞれ、第２節で述べた三つの愛着パターンと対応する。安定型と安定型、回避型と回避型、両極型と不安型である。乳児の愛着パターンと成人の愛着スタイルをこのように結び付けて見ると、それぞれの愛着パターン、愛着スタイルにおいて、乳児期の母親への行動の傾向と成人期の対人関係の傾向がよく似ていることが分かる。

３．調査

３．１　目的

大学生の現在の愛着スタイルと、幼少期を含めた、これまでの父親、母親との関係とに、どのような関連があるのか検討する。また、愛着スタイルに強く影響を与える、親子関係の側面について検討する。

3．2　方法

【調査対象者】

大学生１～４年生145名、大学院生１～２年生３名の計148名を対象に調査を実施した。そのうち回答に不備のあった１名を除き、最終的に147名（男性61名、女性86名）を分析対象とした。

【調査手続】

大学の授業中に学生の同意を得て、調査を実施した。授業終了20分前に質問紙を配布し、質問紙についての説明をした後、約20分間で調査対象者に回答を求め、授業終了時に質問紙を回収した。また、自分の知り合いにも協力を要請し、時間を制限せずに、回答を求めた。質問紙は後日回収した。調査実施時期は2015年12月だった。

【質問紙の構成】

（１）基本的属性

調査対象者の学年、性別についての質問

（２）性格に関する調査

岡田（2011）が「親密な対人関係体験尺度（ECR）」をもとに作成した、45項目からなる愛着スタイル診断テストを使用した。調査対象者には、対人関係における過去数年間の自分の傾向を思い出してもらいながら、各項目について、「あてはまる」「あてはまらない」「どちらとも言えない」の３段階で回答を求めた。このテストは、愛着回避、愛着不安、愛着安定と関連の高い項目に、どれだけ該当するかによって愛着のタイプ（安定型、安定－不安型、安定－回避型、不安型、不安－安定型、回避型、回避－安定型、恐れ－回避型）を判定するものである。

（３）親子関係に関する調査

「親子関係診断検査（FDT）」（東、柏木、繁多、唐沢（2002））の子ども用（中・高校生用）を使用した。この検査は、８尺度（被拒絶感、積極的回避、心理的侵入、厳しいしつけ、両親間不一致、達成要求、被受容感、情緒的接近）60項目から構成されており、母親、父親それぞれとの親子関係を、同一の60項目を用いて測定するものである。

本研究では、幼い頃の親子関係を主眼に置いているが、「幼い頃（幼児期から児童期初期まで）のこと」と限定することで生じる、回想法による答えにくさの問題を考慮し、調査対象者には、幼い頃のことも含めた、現在に至るまでの母親、父親との関係を尋ねた。各項目に対して、「まったくあてはまらない（１点）」から「よくあてはまる（５点）」の５段階で回答を求めた。尺度ごとの説明は以下の通りである。

・尺度１『被拒絶感』………10項目
　子どもが、自分は両親から拒絶されていると思っている程度。
・尺度２『積極的回避』……10項目
　子どもの方から親との接触を避けたり、関わりをできるだけもたないようにしている程度。
・尺度３『心理的侵入』……５項目
　子どもが、自分のプライバシーを親が侵害していると感じている程度。
・尺度４『厳しいしつけ』…５項目
　子どもが、親のしつけを厳しいものだと認知している程度。
・尺度５『両親間不一致』…５項目
　養育および教育に関する両親の考えの違いや、相互の不満を子どもが認知している程度。
・尺度６『達成要求』………５項目
　子どもが、親からプレッシャーをかけられていると思っている程度。
・尺度７『被受容感』………10項目
　親が自分を信頼し、受容してくれていると子どもが思っている程度。
・尺度８『情緒的接近』……10項目
　子どもが、親を情緒的に受容している程度。

3．3　結果

（１）基本的属性

調査対象者の学年と性別を Table 1 に示す。

Table 1. 調査対象者の学年と性別

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	院 1 年生	院 2 年生
男性	3 人	25 人	12 人	21 人	0 人	0 人
女性	3 人	47 人	14 人	19 人	1 人	2 人
合計	6 人	72 人	26 人	40 人	1 人	2 人

（2）性格に関する調査

本研究では、調査対象者を安定型、不安型、回避型の３つのタイプに分けた。岡田（2011）の愛着スタイル診断テストの判定方法では、判定基準に従って調査対象者を８つのタイプ（安定型、安定－不安型、安定回避型、不安型、不安－安定型、回避型、回避－安定型、恐れ－不安型）に分けるのであるが、この判定方法で調査対象者を判定すると、一人に対して複数のタイプが出てきてしまい、研究に不都合が生じる。そのため本研究では、集計表に従って、調査対象者の「安定型愛着スコア」、「不安型愛着スコア」、「回避型愛着スコア」の合計得点をそれぞれ出し、一番得点の高い愛着スコアをその調査対象者の愛着のタイプとしてまとめた。なお、複数の愛着スコアが同得点を示した場合は、同様の愛着スコアが同得点であった調査対象者をまとめ、同得点だった愛着スコアの数で調査対象者の人数を割り、それぞれの愛着のタイプの人数に均等に加えた。

Table 2が、その結果である。男女とも安定型が最も多く、次いで不安型、回避型の順で多いという結果となった。また、男女それぞれの全体に占める割合でみると、不安型は男性13.6％、女性17.9％で女性の方が高いのに対して、回避型は男性11.9％、女性8.3％で男性の方が高くなった。

Table 2. 調査対象者の性格タイプ

	男性	女性
安定型	44 人	62 人
不安型	8 人	15 人
回避型	7 人	7 人

（3）親子関係に関する調査

「親子関係診断検査（FDT）」（東、柏木、繁多、唐沢（2002））の分類方法に従い、各調査対象者の尺度ごとの合計得点から尺度ごとのパーセンタイルを導き出し、調査対象者をＡ型からＥ型まで分類した。

・Ａ型…親との関係が安定している。基本的に親から愛され大事にされていると思っており、いざというときに親は必ず助けてくれると思っている。
・Ｂ型…Ａ型同様、親との関係は安定しているが、さまざまなタイプが含まれる。
・Ｃ型…親からは完全に拒否されていると感じていて、みずからも情緒的にも行動の面でも親を激しく拒否している。
・Ｄ型…Ｃ型ほどではないが、親との関係が不安定である。親に対する見方や行動は、かなりネガティブである。
・Ｅ型…不安定な親子関係のタイプの中でも、特異的なパターンである。親から拒絶されているという感覚も、親から受容されているという感覚もなく、また親を拒絶しようとする感情も、親との情緒的な結びつきをもとうとする感情もない。対人感情が著しく抑圧されており、無感動という状況に陥っていると考えられる。

Table 3に、男性、女性それぞれの、母親、父親との関係のタイプの人数を示した。どの組合せにおいても、安定的な親子関係を表すＡ型の人数が最も多く、特異的なタイプであるＥ型には該当する者はいなかった。不安定な親子関係を表すＣ型、Ｄ型をみると、どの組合せにも

Ｃ型を示す者が見られるのに対して、Ｄ型は男性－父親にしか見られない。また、Ｃ型のみに目を向けると、男女とも同性の親との関係（男性－父親、女性－母親）で多いという結果になった。これまで挙げたどのタイプにも当てはまらない者が属するＢ型をみると、男女とも父親との関係で人数が多い。

（４）愛着のタイプと親子関係との相関関係

調査対象者一人ひとりの、性格に関する調査で得られた、「安定型愛着スコア」「不安型愛着スコア」「回避型愛着スコア」それぞれの合計得点と、親子関係に関する調査で得られた、８尺度（被拒絶感、積極的回避、心理的侵入、厳しいしつけ、両親間不一致、達成要求、被受容感、情緒的接近）それぞれの合計得点とを掛け合わせ、その相関をみた。親子関係におけるどのような側面が、人それぞれがもつ愛着の傾向にどの程度影響を及ぼしているかを明らかにするために、この分析方法を採用した。

その結果を Table 4 に示した。

Table 3. 男女別親子関係のタイプ

	男性ー母親	男性ー父親	女性ー母親	女性ー父親
A型	45 人	32 人	71 人	49 人
B型	15 人	22 人	8 人	32 人
C型	1 人	4 人	7 人	3 人
D型	0 人	2 人	0 人	0 人
E型	0 人	0 人	0 人	0 人

Table 4. 愛着のタイプと親子関係尺度との相関関係

＊ P<.05　＊＊ P<.01

女性-母親

単相関	女性-安定	女性-不安	女性-回避	被拒絶感	積極的回避	心理的侵入	厳しいしつけ	両親間不一致	達成要求	被受容感	情緒的接近
女性-安定	1.00	−0.56	−0.32	−0.38	−0.42	−0.17	0.02	−0.51	0.12	0.52	0.56
		＊＊	＊＊	＊＊	＊＊			＊＊		＊＊	＊＊
女性-不安				0.23	0.21	0.06	−0.08	0.41	−0.09	−0.35	−0.34
				＊				＊＊		＊＊	＊＊
女性-回避				0.13	0.20	−0.02	−0.01	0.18	0.02	−0.23	−0.23
										＊	＊

女性-父親

単相関	女性-安定	女性-不安	女性-回避	被拒絶感	積極的回避	心理的侵入	厳しいしつけ	両親間不一致	達成要求	被受容感	情緒的接近
女性-安定	1.00	−0.56	−0.32	−0.44	−0.46	−0.19	−0.17	−0.44	−0.06	0.40	0.45
		＊＊	＊＊	＊＊	＊＊			＊＊		＊＊	＊＊
女性-不安				0.29	0.27	0.18	0.03	0.37	0.03	−0.28	−0.28
				＊＊	＊			＊＊		＊＊	＊＊
女性-回避				0.21	0.12	0.14	0.04	0.19	0.06	−0.28	−0.25
										＊＊	＊

男性-母親

単相関	男性-安定	男性-不安	男性-回避	被拒絶感	積極的回避	心理的侵入	厳しいしつけ	両親間不一致	達成要求	被受容感	情緒的接近
男性-安定	1.00	−0.42	−0.46	−0.47	−0.34	−0.03	−0.24	−0.02	−0.04	0.48	0.40
		＊＊	＊＊	＊＊	＊＊					＊＊	＊＊
男性-不安				0.16	0.08	0.14	0.17	0.08	0.29	−0.08	0.01
									＊		
男性-回避				0.48	0.49	0.02	0.12	0.13	0.08	−0.33	−0.59
				＊＊	＊＊					＊＊	＊＊

男性-父親

単相関	男性-安定	男性-不安	男性-回避	被拒絶感	積極的回避	心理的侵入	厳しいしつけ	両親間不一致	達成要求	被受容感	情緒的接近
男性-安定	1.00	−0.42	−0.46	−0.12	−0.04	0.06	−0.22	−0.17	−0.05	0.18	0.25
		＊＊	＊＊								＊
男性-不安				0.05	−0.01	0.00	0.06	0.05	0.31	−0.02	−0.18
									＊		
男性-回避				0.06	0.11	−0.07	0.12	0.15	−0.01	−0.13	−0.29
											＊

①女性の母親との関係

安定型では、『被拒絶感』（r=-.38,p<.01）、『積極的回避』（r=-.42,p<.01）、『両親間不一致』（r=-.51,p<.01）との間に有意な負の相関が見られ、『被受容感』（r=.52,p<.01）、『情緒的接近』（r=.56,p<.01）との間に有意な正の相関が見られた。それに対して不安型では、『被拒絶感』（r=.23,p<.05）や『両親間不一致』（r=.41,p<.01）との間において有意な正の相関が見られ、『被受容感』（r=-.35,p<.01）、『情緒的接近』（r=-.34,p<.01）との間には有意な負の相関が見られた。また回避型では、不安型同様、『被受容感』（r=-.23,p<.05）、『情緒的接近』（r=-.23,p<.05）との間に有意な負の相関は見られたが、『被拒絶感』や『両親間不一致』との間に有意な相関は見られなかった。

②女性の父親との関係

安定型では、『被拒絶感』（r=-.44,p<.01）、『積極的回避』（r=-.46,p<.01）、『両親間不一致』（r=-.44,p<.01）との間に有意な負の相関が見られ、『被受容感』（r=.40,p<.01）、『情緒的接近』（r=.45,p<.01）との間に有意な正の相関が見られた。対して不安型では、『被拒絶感』（r=.29,p<.01）、『積極的回避』（r=.27,p<.05）、『両親間不一致』（r=.37,p<.01）との間に有意な正の相関が見られ、『被受容感』（r=-.28,p<.01）、『情緒的接近』（r=-.28,p<.01）との間に有意な負の相関が見られた。また回避型では、『被受容感』（r=-.28,p<.01）、『情緒的接近』（r=-.25,p<.05）との間に有意な負の相関が見られた。

③男性の母親との関係

安定型では、『被拒絶感』（r=-.47,p<.01）、『積極的回避』（r=-.34,p<.01）との間において有意な負の相関が見られ、『被受容感』（r=.48,p<.01）、『情緒的接近』（r=.40,p<.01）との間において有意な正の相関が見られた。また不安型では、『達成要求』（r=.29,p<.05）との間に有意な正の相関が見られた。回避型では、『被拒絶感』（r=.48,p<.01）、『積極的回避』（r=.49,p<.01）との間に有意な正の相関が、『被受容感』（r=-.33,p<.01）、『情緒的接近』（r=-.59,p<.01）との間に有意な負の相関が見られた。

④男性の父親との関係

安定型では、『情緒的接近』（r=.25,p<.05）との間に有意な正の相関が見られた。不安型では、『達成要求』（r=.31,p<.05）との間に有意な正の相関が見られた。回避型では、『情緒的接近』（r=-.29,p<.05）との間に有意な負の相関が見られた。

４．考察

調査Ⅰの結果から、大学生の愛着スタイルに影響を与える、また愛着スタイルと関連の強い、過去の母親、父親との関係の側面が明らかになった。それぞれの組み合わせごとに考察をしていく。

①女性の母親との関係

安定型の結果において、『被拒絶感』、『積極的回避』との間で負の相関が、また『被受容感』、『情緒的接近』との間で正の相関が高いことから、親から情緒的に受け止めてもらう経験や、自分は親から信頼されている、愛されているという実感が、子どもの安定した愛着スタイルを形づくっていることが分かる。それと同時に、親から好かれていないと感じることや、親との接触をあえて避け、できるだけ関わらないようにしようとする子どもの心情は、安定した愛着スタイルにネガティブな影響を与えることが分かった。また、不安型、回避型で『被受容感』、『情緒的接近』との間で負の相関が高くなったことから、親から情緒的に受け止めてもらう経験が少ないなど、不安定な親子関係は不安定な愛着スタイル（不安型、回避型）に影響することが分かった。これらのことは、多くの文献や論文でも指摘されているため、このような結果が出るであろうことは推測できた。それよりもここで特筆すべきは、安定型で『両親間不一致』との間の負の相関が高くなったことであろう。このことから、養育に対する両親の意見が食い違っていたり、母親から父親（父親から母親）への不満があったりすること、またそこか

ら生じる親の不仲が、安定した愛着スタイルに負の影響をもたらすということが明らかになった。また、この『両親間不一致』は不安型との間において、正の相関が高い。つまり、子どもが親の不仲を認知し、養育に対する両親の意見が合わないのは、自分のせいではないかと不安に感じることで、「親の機嫌を損ねないように自分が頑張らなければ」という思いが生まれ、相手の機嫌をとろうと顔色をうかがったり、嫌われないように努めようとしたりするような不安型愛着の傾向が強まるのではないだろうか。

②女性の父親との関係

母親との関係と同じような結果となったが、不安型において、『被拒絶感』、『積極的回避』との間に正の高い相関があることは、注目すべきであろう。このことから、女性は父親との関係の中で特に、親から認められていないと敏感に感じたり、あえて接触を避けようとしたりすることで、不安型愛着を持つことが分かる。女性にとって父親は異性の親と言うこともあり、思春期などとの関係で接触を避ける時期があることも当然なのではあるが、その時期以前または以降も、父親との間にこのような親子関係があるとすれば、それは不安型愛着の傾向を強める親子関係の側面となるであろう。

③男性の母親との関係

安定型については、女性の親子関係と同じように、『被拒絶感』、『積極的回避』との間で高い負の相関が見られ、『被受容感』、『情緒的接近』との間で高い正の相関が見られた。男性の母親との関係においても、安定した親子関係の重要性がうかがえる。また回避型においては、『被受容感』、『情緒的接近』との間に高い負の相関が見られることは女性の場合と同じであるが、男性の母親との関係の場合は、『被拒絶感』、『積極的回避』との間にも高い相関が見られる。このことから、男性の場合、母親からの情緒的受け止めが少ないことだけではなく、母親から拒絶される経験や母親をあえて避けようとする気持ちが、回避型愛着の傾向を生むことが分かる。自分の一番身近にいる母親から情緒的な受け止めや共感が少ないために、他人への頼り方、甘え方が分からず、回避型の特徴でもある、親密さを求めず、自立自存を重視するようになるのかもしれない。そして、不安型では、『達成要求』との間に高い正の相関が見られたことから、親から「よい成績をとりなさい」や「よい学校にはいりなさい」など、プレッシャーをかけられることで不安型の愛着を示すことがあることが見てとれる。このような親からのプレッシャーは、幼児期にかけられることは少ないが、習い事などをしている子どもなら十分に考えられることである。親からの達成要求が強まることで、それが自分は親から愛されていない、認められていないという気持ちを生み出し、そのような親子関係の中で、子どもは拒絶や見捨てられに対して敏感になってしまうのでないか。また、社会全体の考え方として今もある「男なのだからしっかりしなくてはいけない」という考え方に基づいて、親から根拠のない過剰な期待をかけられることで、委縮してしまうことも、このような結果の背景にあると考えられる。

④男性の父親との関係

結果を見て一番に考えることは、相関が高い親子関係の側面が少ないことである。有意な相関として認められるのは、安定型と『情緒的接近』との間の正の相関、不安型と『達成要求』との正の相関、否定型と『情緒的接近』との間の負の相関のみである。このことから、男性は父親との関係において、愛着スタイルにあまり影響を受けないことが分かる。男性において、子どもと父親の間には、お互いのことをあまり干渉し合わなかったり、干渉されたとしても、あまり気に留めなかったりするような関係が成立していることが考えられる。また、不安型と『達成要求』との間に正の相関が高いことから、父親との関係においても、親から子への期待やプレッシャーが大きいことが、子どもの不安型愛着の傾向に与える影響は大きいと言える。

これまで述べてきたことから、大きく３つの

ことが分かる。

第１点目は、子どもが安定型愛着を持つためには、親が子に対して、愛情を持って接することで、子が、親から好かれている、愛されているという実感を持てるようにする必要があることである。また親が、子の反応に対して、決して拒絶することなく、その反応を受けとめた上で、子の反応の裏にある気持ちに共感してあげること、子の気持ちを十分に理解してあげることも重要である。

２点目は、女性において、両親間の考えや思いの食い違いが、愛着スタイルに与える影響は大きいということである。両親が互いを尊重し合い、子の養育に対して同じような考え方を持って子に接することで、子どもは安定した愛着を持つことができる。また反対に、両親の仲がうまくいっていないと、子どもの不安型愛着スタイルに影響する。

３点目は、男性において、親からの達成要求が、子の不安型愛着に大きな影響を与えることである。親の子に対するプレッシャーが強いと、子は対人関係において、「自分は周りから受け入れられていないのではないか」と不安に感じたり、他人に嫌われないようにしようとしたりするような傾向を示すことが明らかになった。

ただ、本研究において、調査対象者が大学生、大学院生（大学まで通うことが可能なだけの家庭環境がある）ということもあり、性格に関する調査、親子関係に関する調査の結果からも分かるように、安定した愛着スタイルや親子関係をもつ者が多い等、サンプルが偏っている可能性がある。また、回想法の問題で、調査において、親子関係の対象時期を幼少期に絞らなかったため、本調査における結果が、すべて幼少期においても言えることとは限らない。

５．総合的考察

調査Ⅰ、調査Ⅱの結果から、大学生の愛着スタイルに影響を与えていると思われる、幼少期の親子関係の側面が少しずつ見えてきた。安定した親子関係は、安定した愛着スタイル（安定型）を、また不安定な親子関係は、不安定な愛着スタイル（不安型、回避型）を強めることが本研究を通して明らかにすることができた。

調査Ⅰにより、安定型愛着スタイルを強める親子関係の側面は、親からの被受容感、親子間の情緒的接近であることが分かった。このことに関しては、Prior&Glaser（2008）も、「安定した（安定型）愛着を持っているということは、愛着対象が利用可能であり、（子どもの）近接性を求める気持ちに対して敏感にかつよい意図を持って応答してくれ、もし愛着システムが非常に活性化されたときには、慰めや安心感への欲求に、同じように応答してくれるだろうという自信を持っているということ」と述べており、親との近接性や親の応答性、つまり、親との接近、親からの被受容感の重要性が分かる。また調査Ⅰの結果から､反対に、親からの被拒絶感、積極的回避は、負の影響をもたらすことも明らかになった。では、親からの被受容感、親子間の情緒的接近はどのような親子関係で成立するのか。その答えは、調査Ⅱの結果から明らかになった。泣いているときに慰めてくれたり、嬉しいことがあると、一緒に喜んでくれたりするなど、親の応答性や感受性の敏感さが、子どもの被受容感や親との情緒的接近に影響を与えている。また、抱っこやおんぶなどの身体接触や親がいつでも相談に乗ってくれる、話を聞いてくれるという安心感が、安定型愛着を強めるのである。

一方不安型においては、調査Ⅰにおいて、安定型でみられたような、いわゆる、安定した親子関係の側面との間では負の相関が見られ、代わりに被拒絶感や積極的回避などの不安定な親子関係との間の正の相関が高くなった。このことから、親から愛されていないと感じることや、親との接触を回避しようとすることが、不安型愛着スタイルに影響することが分かる。また、女性における両親間不一致、男性における達成要求が、不安型愛着スタイルに大きな影響を与えることが分かった。調査Ⅱの結果も考慮に入れると、男性におい

ては、あまりに親から子への期待が強すぎると、それが子へのプレッシャーや子の負担になってしまい、そこから親から認められていないという不安につながる。女性においては、両親の意見の食い違いや、一方の親からもう一方の親への好ましくない態度が､不安型愛着の傾向を強める。ただ、女性の場合、両親間の不一致は安定型との負の相関も高いため、両親間でお互いを尊重し合う関係ができ、それを子どもが感じ取れば、安定型愛着傾向に良い影響を与えると考えられる。不安型の結果は、子どもの性別によって、重要視する親子関係が違うということを示してくれた。

また回避型においては、調査Ⅰよりも調査Ⅱによって、有益な示唆が得られた。それは、親の不干渉や無関心が回避型愛着スタイルに影響を与えるということである。親との関わりが持てないことで、愛着の絆を結ぶことができず、愛着関係や対人関係を軽視するという回避型愛着の傾向を持つことになると考えられる。また、親子関係の側面と言えるかどうかは定かではないが、何らかの事情により養育者が次々と交替することも、回避型愛着に負の影響をもたらすことが分かった。この場合も、特定された対象との間に愛着を結ぶことができないためと考えられる。ただ、調査Ⅰの結果より、男性と父親との間にあまり相関が見られなかったことが挙げられる。このことから、男性は、同性の親である父親との関係を重要視していないことが見てとれる。

本研究においては、大学生を対象としたが、愛着パターンや愛着スタイルは、乳幼児期に母親との間で成立した愛着関係に基盤があり、成長過程において著しく変化することはないという考え、また親子関係の基本的な部分（養育態度の根底にある考え方や親の接し方）は、幼少期と成人期においても大きく変わることはないという考えから、本研究の結果は、児童期においても言えることであると考える。そのため、小学校教育において、教師として、児童の父親、母親との関係をみるときのポイントとしたり、子の養育に困難を感じる父親、母親への援助（子育てにおける一つの考え方として提示する等）に役立てたりすることができると考える。また、藤田・森口（2014）によると、児童と教師との間にも、親子関係における愛着関係に似た、愛着関係があるという。そのため、本研究において得られた結果をもとに、児童との関わり方を考えることで、児童が安定した愛着を持ち、他者とよりよい対人関係を築いていけるような、教師としての関わりができると考える。

６．今後の課題

今後の課題としては、愛着スタイルに影響を与えるより多くの親子関係の側面に目を向け、その相関を見ていくことが挙げられる。親子関係は、本研究で取り上げた以外にも多くの側面を持つものである。さまざまな側面から、親子関係と愛着スタイルとの関係を見ることで、本研究においてはあまり相関が見られなかった、回避型愛着スタイルと親子関係の側面との関係や、男性と父親との関係において重要な親子関係の側面が見えてくると考える。また、今回のように、ある一時期のみを研究対象とするのではなく、複数の時期（児童期と青年期など）を研究対象としてその連続性を見たり、研究対象を特定の人物に絞り、その人物の成長を追いながら愛着関係を見たりといったような研究をしていく必要がある。そうすることで、愛着スタイルと親子関係との関係について、より具体的に検討することができるだろう。

参考文献

Bowlby, J. 1988 A Secure Base : Clinical Applications of Attachment Theory（二木武　監訳　1993　『ボウルビィ　母と子のアタッチメント　心の安全基地』医歯薬出版株式会社）
遠藤利彦　1992　『内的作業モデルと愛着の世代間伝達』東京大学教育学部紀要　第32巻
ヘネシー・澄子　2004　『子育てサポートブックス　子を愛せない母　母を拒否する子』株式会社　学研教育出版

藤田亜紀・森口佑介　2015 『児童期における教師に対するアタッチメント』上越教育大学研究紀要　第34巻

藤田文　2013 『子ども時代の身体接触と大学生の対人関係との関連』大分県立芸術文化短期大学研究紀要　第50巻

猪木省三　2010 『大学生の育児観及び対児感情に関する研究』県立広島大学人間文化学部紀要 5　37－43

井上俊哉　他　2005 『親子関係の生涯発達心理学的研究Ⅱ－PBI と IPA の尺度の再検討－』東京家政大学研究紀要　第46集（１）pp.245～251

中尾達馬　2012 『愛着スタイル尺度における自己評定と他者評定の不一致が適応へ及ぼす影響』琉球大学教育学部紀要（80）：225－234

大河原美以　2015 『子どもの感情コントロールと心理臨床』株式会社　日本評論社

岡田尊司　2011 『愛着障害　子ども時代を引きずる人々』株式会社　光文社

Prior, V. & Glaser, D. 2006 Understanding Attachment and Attachment Disorders（加藤和生　監訳　2008 『愛着と愛着障害　理論と証拠にもとづいた理解・臨床・介入のためのガイドブック』㈱北大路書房）詫摩武俊・戸田弘二　1988 『愛着理論からみた青年の対人態度－成人版愛着スタイル尺度作成の試み－』東京都立大学人文学部人文学報（196）p１－16

酒井厚　2001 『青年期の愛着関係と就学前の母子関係－内的作業モデル尺度作成の試み』性格心理学研究　第９巻　第２号　59－70

菅原正和・伊藤由衣　2006 『児童期の母子関係が青年期の自我形成に及ぼす影響－自尊感情（Self Esteem）と対人不安を中心として－』岩手大学教育学部研究年報　第65巻　31～44

庄司順一　他　2008 『アタッチメント　子ども虐待･トラウマ･対象喪失･社会的養護をめぐって』株式会社赤石書店

教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響

三浦　宏之*，山本　奨**

（2017年２月15日受理）

Hiroyuki MIURA, Susumu YAMAMOTO

The Effects of Teachers' Verbal Praises on Learning Motivation

この研究では，大学生176名を対象に質問紙を用いて調査を行い，言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲の関係について検討を行った。まず，言葉によるほめられ経験をとらえる観点について，因子分析を用いて『成長の称賛』『努力の称賛』『主観的な称賛』『日常の称賛』の４つを抽出し，因子得点を生成した。同様に学習意欲をとらえる観点として因子分析を用いて『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』『私的自己統制』『注意集中力』の５つを抽出し，原尺度を修正した。これらを用いて大学生の言葉によるほめられ経験を測定するとともに，当該学生の学習意欲を測定し，その関係について言葉によるほめられ経験の各因子得点を独立変数，学習意欲の各下位尺度得点のそれぞれを従属変数とする重回帰分析を用いて検討した。これにより，次の結果が得られた。①『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』には『成長の称賛』が肯定的な影響を与えること。②『私的自己統制』には『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』の順で肯定的に影響を及ぼすこと。③『注意集中力』はほめられ経験から影響を受けないこと。

問題と目的

賞賛とは，肯定的な評価や感想を対象者にフィードバックすることである。これを強化子と捉えた場合，笑顔やうなづき，拍手などによっても機能し，ご褒美やシールなどトークンエコノミーによってもそれは成立する。その中で学校場面で教師が, 指導援助手段として用いる場合には, 言語的賞賛が一般的だと考えられる。

たとえばBrophy（1981）が教師による賞賛を機能やねらいの観点から整理し，「代理強化の試みとしての賞賛」などの８種類の賞賛を提案しているなど，賞賛については教師の指導援助手段として多くの研究がなされてきた。最近では, 庭山・松見（2016）が，言語的賞賛回数を増やすための手続きをクラスワイドで採った上で，教師の言語的賞賛が児童の授業参加率の向上に有効であったことを報告している。

このような賞賛は児童の側からは『ほめめられ経験』と捉えることができるであろう。古市・柴田（2013）は小学生を対象に，ほめられ経験を「学習場面におけるほめられ経験」と「生活場面におけるほめられ経験」とに分類したうえで自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情との関係について検討し，教師からのほめられ経験は，子どもの自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情に肯定的な影響を及ぼすこと，また，自尊感情を媒介にして学習意欲及び学校生活享受感情に影響を及ぼすことを明らかにした。その一方，そこでは具体的な言葉や表現については言及されていない。また，ここで用いられた学習意欲に関する尺度は，

＊岩手大学教育学部学校教育教員養成課程学校教育コース，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

柴山・小嶋（2006）のものであり，下山・林・今林ら（1982）によって作成された学習意欲質問紙や若松・大谷・小西（2004）による学習意欲尺度等を参考にして構成され，「知的好奇心」「自己統制」「学習嫌悪」「達成志向」の４下位尺度からなるものである。しかしほめめられ経験と学習意欲の関係に関しては，２下位尺度のみが分析に用いられており，その追究については検討の余地がある。

さらにこれまで追究されてきたほめられ経験と意欲や動機との関係は，同時または短期間内に生じるものを前提とされているが，児童生徒時代を通して蓄積されたほめられ経験が，成長後の学習意欲にどのような影響を与えるのかについて検討した研究は見当たらない。学習指導要領において，『「生きる力」を育む』という理念を掲げられ（文部科学省，2015），近年，知・徳・体のバランスのとれた力である「生きる力」と，知識や技能に加えて，学ぶ意欲や，自身で課題を見付け，自ら学び，主体的に判断し，行動し，よりよく問題解決する資質や能力等までをも含めた「確かな学力」の重要性が強調されてきた。学校教育の成果が，知識や技能の習得に留まることなく，生涯を通じて活かすことができる『学習意欲』の獲得に及ぶことが求められているといえよう。

そこで本研究では，大学生をその成長後の姿と捉え，これを対象に，言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。まずはどのようなほめ言葉があるのかを集め，「ほめ言葉」の詳細な分類を行い言葉によるほめられ経験を測定する暫定尺度を作成する。次に柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度を参考に学習意欲を測定し，過去のほめられ経験と現在の学習意欲との関係を検討することから，具体的にどのようなほめ方が学習意欲に影響するのか明らかにする。これにあたり，本研究において学習意欲を，柴山・小嶋（2006）と同様に「自らある学習行動をとることを決意し，それを生起させ，持続させようとする意志」と定義する。

研究１

研究２で用いる言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度を作成することを目的に以下の研究を行った。

方法

調査対象者　大学生51名

実施時期　2016年７月上旬

調査手続き　大学の授業において，集団に質問紙を配布し，その場で回答を求め回収した。回答時間は約10分であった。

調査材料　「学校生活における教師とのかかわりのなかで，教師に言われてうれしかった言葉とその時の状況を思いつく限り書いてください。」の教示文を提示し，自由記述によって項目を収集する質問紙を用いた。また，学校生活とは小学校入学以降を指すことを説明した。ここでは，より多くの言葉を収集するために，当該の言葉について，回答者が明確に「ほめられた」と認知しているものに限定しないために，「ほめ言葉」ではなく「うれしかった言葉」という表現を用いた。

結果と考察

自由記述による回答を整理した結果，167項目が収集された。その中には感謝の言葉（ありがとう）や労いの言葉（お疲れさま），激励の言葉（あきらめるな，など）という，回答者にはうれしかった言葉ではあるが，ほめ言葉でない項目が54件あり，これらを除いた113項目がほめ言葉として得られた。これらの項目を，表現（直接的な表現，遠回しな表現）・対象（過程，結果，能力）・内容（学習面，生活面，パーソナリティ）の観点から，これら２×３×３の18のグループに分類した。その中から部活のキャプテンなど状況が限定されすぎている言葉や過度に具体的もしくは抽象的な言葉などを削除した。そして，より一般的な表現へと修正し似通った項目などをまとめた結果，最終的に42項目からなる言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度が作成された。ここで，カテゴリーによって項目数の偏りが見られたが，これらの項目数をそろえることは困難だと判断し，再検討・再収集などは行わなかった。

研究２

どのような言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に影響するのかを明らかにすることを目的に以下の研究を行った。

方法

調査対象者　大学生176名

実施時期　11月上旬

調査手続き　大学の授業において，担当教員から，「任意での回答である」旨を伝えてもらったうえで質問紙を調査対象者に配布し，その場で回答を求め回収した。その際「項目にある言葉をかけられたが，ほめ言葉として受け取らなかった場合や，思い出せない場合は『ない』を選んでください。」という注意事項を付け加えた。

調査材料　以下の内容によって構成される質問紙。

①　**言葉によるほめられ経験**：研究１で作成した

TABLE1　ほめ言葉の因子分析結果

	因子				共通性
	1	2	3	4	
成長の称賛					
138言葉遣いが丁寧だね	.664	.004	.217	.165	0.515
130良く働いているね	.627	.304	.044	.220	0.536
137手本にしてもいい？	.596	.203	.148	.287	0.501
140あなたなら大丈夫だと思っていたよ	.591	.349	.214	.173	0.547
141あなたにしか頼めない	.561	.254	.277	.134	0.474
127あなたみたいな人が増えるといいね	.544	.386	.173	.095	0.484
139そういう感じ	.517	.204	.241	.305	0.460
134まじめだね	.514	.348	-.089	.259	0.460
136大人っぽくなったね	.513	.119	.320	.000	0.380
132本当はリーダーをやってほしかった	.496	.098	.255	.174	0.351
努力の称賛					
112努力しているね	.285	.709	.030	.285	0.666
126たくさん勉強したんだね	.354	.675	.139	.080	0.607
108成績が良くなったね	.091	.669	.312	.018	0.554
116よく頑張っているね	.211	.638	-.004	.529	0.731
107毎日頑張っているね	.246	.599	-.006	.479	0.649
113できがいいね	.325	.488	.318	.048	0.447
主観的な称賛					
103おもしろいね	.149	.086	.612	.319	0.506
121最近できがいいね	.283	.310	.532	-.068	0.464
104かっこよかったよ	.193	.121	.529	.456	0.540
119奇跡がおきたね	.139	.139	.497	.096	0.295
110楽しく聴けたよ	.206	.171	.476	.107	0.310
105まるで別人だね	.035	-.107	.454	-.048	0.221
142自分のことのようにうれしいよ	.352	.201	.452	.185	0.403
日常の称賛					
115字がきれいだね	.056	.140	.000	.532	0.306
114○○（名前）さんみたいにやってみよう	.125	.067	.115	.517	0.301
106姿勢が良いね	.226	.018	.075	.514	0.321
111元気なあいさつだね	.207	.145	.242	.430	0.307

言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度を用いる。その42項目それぞれについて,「ない」「まれに言われた」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の４件法でその頻度について回答を求めた。

②　**学習意欲**：柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度をもとに，大学生向けに言葉を修正した尺度を用いた。原尺度と同様に「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらともいえない」「どちらかといえばはい」「はい」の５件法で回答を求めた。

結果と考察

調査の結果，176件の回答が得られた。その中で無回答項目があった場合には，これに当該項目の平均点を入れて補充した。

１　言葉によるほめられ経験の構造

はじめに，ほめ言葉にはどのような種類があり，人はそのほめられ経験をどのような観点から区別しているのかを明らかにするために因子分析を行った。負荷量が.400を下回った項目を削除し，残された27項目を用いて，再度，主因子法によって因子を抽出しバリマックス回転を施した。その初期の固有値は順に9.08，2.15，1.71，1.51，1.15であった。その固有値の落差及び累積寄与率が50％を超えること並びに解釈が可能であることを考慮し４因子を抽出した。第４因子までの累積寄与率は53.54％であった。このバリマックス回転後の解を**TABLE1**に示す。

第１因子では「言葉遣いが丁寧だね」や「良く働いているね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは研究１で「直接的な表現」「能力」に分類された項目を中心とするものであった。そこには普段の学校生活において，児童生徒が大人へと成長していく中で「大人っぽさ」を認められたという経験が大きく残っているのではないかと考えられた。そこで第１因子を『成長の称賛』と命名した。

第２因子では「毎日頑張っているね」「よく頑張っているね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは努力の過程をほめたものや努力の結果をほめたものだと考えられた。研究１では「直接的な表現」において「過程」と「結果」に，さらにその多くが「学習場面」におけるほめ言葉に分類されたものである。よって第２因子を『努力の称賛』と命名した。

第３因子は「最近できがいいね」「おもしろいね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは研究１では，表現を問わず児童生徒の「内面」をほめる言葉と考えられたものである。一方でこれらは称賛する側の主観的な評価や感想の言葉が中心であると考えられる。第２因子では客観的な事実を称賛しているが，ここでは主観的評価・感想としての言葉が主であるため，第３因子を『主観的な称賛』と命名した。

第４因子は「姿勢が良いね」「字がきれいだね」などの項目に高い負荷量が見られた。その多くは研究１では「直接的な表現」で「能力」をほめる言葉に分類された項目であった。第１因子にも「能力」をほめる言葉は多いが，ここでは特に表面的に表れている能力が多くみられる。また，それらの能力は日常生活と深く関わっていることから，第４因子を『日常の称賛』と命名した。

この解において４つの因子得点を生成し，後述する「３　言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲との関係」に関する分析にて，独立変数として用いることとした。

２　学習意欲

(1)　学習意欲の構造

学習意欲については柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度の項目を大学生用に表現の一部を変更したため，あらためて因子分析を行ったうえで信頼性の検討を行うこととした。

因子分析の結果，その初期の固有値は順に10.647，2.253，2.032，1.906，1.424，1.385で　あり，落差の大きい第４因子までの累積寄与率が46.770％に留まり50％未満であった。また，因子の解釈も困難であり，原尺度（４因子）とは異なる構造を持つものと考えられた。分析の結果，第５因子までの累積寄与率は50.726％であり，解釈も可能であると判断されたため，これを採用する

こととした。そのプロマックス回転後の因子パターンをTABLE2に示した。

第1因子では「今まで知らなかったことを知りたいと思う」「勉強して新しいことを知るのは楽しい」などの項目に高い負荷量が見られた。これらの多くは原尺度において「知的好奇心」とされ

TABLE2　学習意欲の因子分析結果

	因子 1	2	3	4	5
知的好奇心（α＝.880）					
○ 232今まで知らなかったことを知りたいと思う	.980	-.109	-.137	.114	-.133
○ 229勉強して新しいことを知るのは楽しい	.853	-.028	-.065	.086	-.079
○ 204勉強したいことや、知りたいことがたくさんある	.685	-.040	.000	-.092	.118
○ 221講義で新しいことをどんどん知りたい	.635	-.015	.224	-.016	.052
○ 231勉強することが好きだ	.631	-.104	-.246	.192	.315
○ 218興味を持ったことは、積極的に調べようとする	.594	.164	-.097	-.090	-.049
○ 227学校で学んだことについて、もっと詳しく調べたいと思う	.552	-.022	.133	-.098	.054
○ 212これまで学んだことについて、もっと学んでみたいと思う	.463	-.029	.362	-.027	.094
○ 214興味のあることは、進んで勉強している	.430	.345	-.046	-.131	-.045
210次に何を勉強するのか楽しみにしている	.339	.093	.189	-.040	.193
233授業中に自分の意見を発表する	.165	.147	.063	-.134	.112
達成志向（α＝.831）					
228難しい課題に取り組んでいると、すぐにつかれてやめることが多い	.264	-.653	.184	.111	-.297
○ 220できないことがあっても、何度も挑戦する	-.091	.639	-.049	.197	-.003
○ 235分からない課題でも、すぐにあきらめずいろいろ考えようとする	.195	.631	-.109	.119	.034
○ 216新しいことを学んだら、応用ができるかを試してみたいと思う	.190	.578	.165	-.238	-.137
○ 236難しい課題でも、できるだけ自分の力でやる	.090	.573	-.016	.010	.023
○ 225間違えた課題は自分の力でもう一度取り組む	.085	.521	.016	.142	.070
○ 215今までできなかったことができるようになりたいと思う	.393	.418	.000	.046	-.358
○ 219言われなくても苦手なことを勉強をする	-.085	.413	.223	.186	.054
213今までよりも難しい課題に挑戦したいと思う	.283	.364	.150	-.198	.101
226答えがわからなかったらそのままにしている	-.017	-.312	.168	-.074	-.193
公的自己統制（α＝.800）					
○ 207講義中は先生の発言をよく聞いて考えている	-.074	-.109	.926	-.035	.048
○ 203授業中は、よそ見をしたり、無駄話をしたりしない	-.174	-.090	.665	.161	.018
○ 208時間になったら、気持ちを切り替えて勉強に取り組んでいる	-.002	.033	.562	.165	.014
○ 211講義の内容を理解しようと努力している	.185	-.018	.538	.022	.023
○ 222先生や友達の話を聞き、集中して勉強に取り組んでいる	.204	.065	.468	.110	.113
224授業のノートは言われなくても取るようにしている	.207	.001	.315	.190	-.179
私的自己統制（α＝.652）					
○ 202自分で目標や計画を立てて、勉強をしている	-.137	.007	.137	.763	-.061
○ 201テストや試験があると言われたら、そのための勉強をする	-.024	-.079	.122	.526	.004
○ 234誰かに「勉強しなさい」と言われなくても、勉強する	.157	.179	-.033	.487	.123
230出された課題はきちんとこなす	.011	.198	.094	.362	-.106
注意集中力（α＝.643）					
○ 206勉強をしているとすぐに飽きる	-.131	-.109	.070	-.114	-.576
○ 205勉強をしているとき、ほかに面白いことがあると、勉強をやめてしまう	.169	-.090	-.087	-.035	-.564
○ 223授業中に、ぼうっとすることがある	-.017	-.017	-.083	.163	-.542
209学ぶことが楽しいと思えない日が多い	-.317	.077	-.115	.099	-.382
217家でも予習や復習をしている	-.031	.108	.184	.154	.234

プロマックス回転後の因子間相関（右上）と下位尺度間相関（左下）

	1	2	3	4	5
1		.653	.592	.363	.390
2	.657		.437	.367	.309
3	.544	.451		.267	.286
4	.384	.434	.379		.229
5	.384	.288	.322	.229	

る項目であった。そのことから第１因子を原尺度と同様に『知的好奇心』と呼ぶこととする。これらの項目は未知のもの，新しく出会ったものに興味関心を持ち，それらをさらに探求しようとする欲求や行動を表していると考えられる。

第２因子では「できないことがあっても何度も挑戦する」「わからない課題でも，すぐにあきらめずいろいろ考えようとする」などの項目に高い負荷量が見られた。その中には原尺度における「達成志向」にあたる項目がすべて含まれている。その他の項目を見ても，今よりも高いレベルへ向かおうとする意志が見て取れる項目であることから，第２因子を『達成志向』と呼ぶこととした。これらは最後までできるだけ自分の力でやりとげようとする傾向を表していると考えられる。

第３因子は「講義中は先生の発言をよく聞いて考えている」「授業中は，よそ見をしたり，無駄話をしたりしない」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは原尺度の「自己統制」に分類される項目からなり，学校での学習場面の項目による。そのことから第３因子を『公的自己統制』と命名した。これらは学校における学習活動の重要性を認識し，自らの判断によって自律的に学習しようとする傾向を表していると考えられる。また，本因子は学習活動を大学の授業場面に限定するものと捉えられた。

第４因子では「自分で目標や計画を立てて，勉強をしている」「テストや試験があると言われたら，そのための勉強をする」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは第３因子と同様に「自己統制」に分類される項目のうち，自身で勉強に取り組む姿勢が見られるものである。よって第４因子を『私的自己統制』と命名した。これらは日常生活における学習活動の重要性を認識し，自らの判断によって自律的に学習しようとする傾向を表していると考えられる。

第５因子では「勉強をしているとすぐに飽きる」「勉強をしているとき，ほかに面白いことがあると，勉強をやめてしまう」などの項目に高い負荷量が見られた。原尺度では「学習嫌悪」とされる項目が中心となっているが，高い負荷量を示した３項目はいずれも学習に集中できず持続しない様子を表していると考えられる。よって第５因子を『注意集中力』と命名した。これらは学習に対する集中や持続させる傾向を表していると考えられる。原尺度では学習意欲の抑制的な側面を示していると考えられていたが，本研究では学習を持続させる傾向や集中する傾向を表すものと捉えられた。

大学生向けに言葉に変更を加えた項目を用いた結果，原尺度の２つはほぼ再現され，１つは２つに分かれたといえる。また１つの因子は原尺度とは異なった解釈をしたが，ほぼ再現されているといえる。このことから，小学生では学校場面・生活場面によって学習活動に区別はないが，大学生においては大学の授業場面における学習活動と日常生活における学習活動とに区別されていると考えられた。

(2) 信頼性の検討

次に，これらの因子に高い負荷量を示した項目を用いて，足し上げ点による下位尺度を構成することを試みた。各下位尺度のCronbachのα係数は『知的好奇心』尺度と『達成志向』尺度，『公的自己統制』尺度では.800超であった。『私的自己統制』尺度は.652，『学習嫌悪』尺度では.643となり，十分なα係数は得られなかったが項目数が少ないことを考慮すると一定の内的整合性が確認されたといえる。また当該項目とそれ以外の項目の合計とのPearsonの積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。ここで作成された尺度では，点数が高いほど『知的好奇心』尺度ではこれが強く，『達成志向』尺度ではその傾向が強く，『公的自己統制』尺度と『私的自己統制』尺度ではその傾向が強く，『注意集中力』尺度ではその能力が高いことを表す。

３　言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲との関係

次に４種類の言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲にどのように影響するのかについて，その関係を追究する。言葉によるほめられ経

TABLE3　各変数間のピアソンの積率相関係数

	努力の称賛	主観的な称賛	日常の称賛	知的好奇心	達成志向	公的自己統制	私的自己統制	注意集中力
成長の称賛	.099	.109	.080	.291 **	.409 **	.185 *	.188 *	.171 *
努力の称賛		.012	.106	.018	.100	-.077	.214 **	.050
主観的な称賛			.028	-.002	.137	-.069	.031	.020
日常の称賛				.079	.029	.066	.189 *	.043
知的好奇心					.657 **	.544 **	.384 **	.384 **
達成志向						.451 **	.434 **	.288 **
公的自己統制							.379 **	.322 **
私的自己統制								.229 **
注意集中力								

*p<.05　**p<.01

TABLE4　重回帰分析の結果

		従属変数				
		知的好奇心	達成志向	公的自己統制	私的自己統制	注意集中力
独立変数	平均（SD）	32.68(*5.87*)	24.38(*4.76*)	15.91(*3.72*)	10.90(*2.50*)	6.80(*2.27*)
成長の称賛	.81(*6.78*)	.292 **	.393 **	.200 **	.157 *	.166
努力の称賛	.21(*4.46*)	-.016	.061	-.102	.182 *	.030
主観的な称賛	.96(*3.91*)	-.036	.094	-.091	.008	.000
日常の称賛	.19(*2.83*)	.059	-.011	.063	.157 *	.027
		R=.299**	R=.424**	R=.235**	R=.314**	R=.176

*p<.05　**p<.01

験と学習意欲の176件のデータを用いて，言葉によるほめられ経験の４つの因子得点を独立変数，各学習意欲の下位尺度の得点をそれぞれ従属変数とする重回帰分析によって検討した。各変数間のPearsonの積率相関係数をTABLE3に示した。また，４つ独立変数の標準偏回帰係数と各分析における重相関係数をTABLE4に示す。なお独立変数は直交解によって得ていることから多重共線性の課題は生じないものと考えられた。

（1）知的好奇心

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり，『知的好奇心』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから，『成長の称賛』の経験が多い学生ほど,『知的好奇心』が強いことが明らかとなった。つまり，「大人っぽさ」を教師から認められた経験が多いと感じることが，知らないもの・興味関心のあるものを探求しようとする欲求を高めているということである。たとえば小学校においては生活科や理科実験，社会科見学などの幅広い経験から興味関心を高める時間が多く設定されることに加えて，児童の成長を称賛していくことでより知的好奇心を高められる可能性があると推察される。

（2）達成志向

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり，『達成志向』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから，『成長の称賛』の経験が多い学生ほど，『達成志向』が強いことが明らかとなった。つまり，「大人っぽさ」を教師から認められた経験が多いと感じることが，最後まで自分の力でやり遂げようとする傾向を強くするということである。『達成志向』，つまり最後まで自分の力でやり遂げようとする傾向は，困難な課題や問題に出会ったときに，より深く考えを巡らせ試行錯誤することにつながるという点で重要であろう。このような経験は考える力や問題解決力を伸ばすことにつながるという意味で，確かな学力に貢献するものと考えられる。児童生徒の成長を称賛する

ことで『達成志向』を向上させ得る可能性が示されたことは，教師に有益な方策を提供するものだといえよう。

(3) 公的自己統制

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり，『公的自己統制』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから，『成長の称賛』の経験が多い学生ほど，『公的自己統制』の傾向が強いことが明らかとなった。『成長の称賛』は他の児童のモデルであることの承認でもある。それを教師から認められた経験が多いと感じることは，学校生活場面における学習活動の重要性を認識し，自律的に学習するという傾向を強くするといえる。学校生活場面における学習活動とはつまり授業であることを考えると，実践場面では授業を重要なものであると認識し自律的に学習する児童生徒を増やし，相互にモデルとして機能させることが有効だと考えられる。

(4) 私的自己統制

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり，『私的自己統制』には係数の大きい順に『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから,『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』それぞれの経験が高いほど，『私的自己統制』の傾向が強いことが明らかになった。また，『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』の順に強く影響することも明らかとなった。つまり，学習場面全体における努力に対する称賛，大人へと成長していることに対する称賛，日常生活における行動や人間性に対する称賛それぞれの経験が多いほど，日常生活場面において学習を重要なものであると認識し自律的に学習する傾向は強くなるということが示された。学習における努力と日常生活の中でとらえることのできる能力を認めることで，日常生活の中に学習を組み込み，その習慣化を促すことができると推察された。

(5) 注意集中力

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意でなかった。

このことからいずれのほめ言葉も『注意集中力』には影響しないということが明らかとなった。称賛することでは学習に対する持続力や集中力を高めることはできないが，悪化させることもないということであろう。

総合的な考察

学習意欲の下位尺度のうち，『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』についてはほぼ同様の結果が得られた。このことから，新しいことを知る楽しさ，難しい課題に挑戦し解決しようとする姿勢，他の誰かに見られている場面での学習への取り組みなどは，自身の変化を称賛の言葉で価値付けられるという経験を積み重ねることで高まると考えられる。また，３下位尺度で同じ言葉によるほめられ経験が有効にはたらいたのは，学習意欲尺度が元来比較的高い下位尺度間相関を呈しているためと考えられた。さらに『私的自己統制』については，普段の学習活動における努力や日常生活について自律している様子などを称賛されることで，誰にも見られていないなど他者に評価されない環境での学習意欲が高まると言える。

さて，本研究においてはほめる - ほめられるという関係を教師 - 学生（児童生徒）という関係に限定している。親子関係や友人関係などこの関係を変化させることでまた異なる結果が得られる可能性が考えられる。たとえば『主観的な称賛』は学習意欲のどの下位尺度にも影響を与えないということが示されたが，友人関係においては個人の主観的な感想や意見が大きく影響を与える可能性が考えられる。

本研究の限界

1　児童生徒への応用

本研究では調査対象者を大学生とし，大学生の過去の経験をもとにほめ言葉を収集・分析して大学生現在の学習意欲を測定している。また，過去の経験として記憶を頼りにしてレトロスペクティブなアプローチをしていることも加味すると，この結果すべてが児童生徒にも適用することができ

るとは言えない。学習意欲の構造についても，小学生用に作成された原尺度では４因子構造になっていることから，小学生を対象に同様の調査を行ったとしても同様の結果が得られるとは限らない。このことから児童生徒に適用できる部分と適用できない部分とを区別して学校生活に取り入れていく必要があると考えられる。

２　性差・年齢差の検討

柴山・小嶋（2006）において学習意欲には性差や年齢差があることが明らかにされている。学習嫌悪においては小学校４，５年生では女子児童よりも男子児童の方がその傾向は強いが，６年生になると男子児童よりも女子児童の方がその傾向が強くなることが示されている。学習嫌悪と同じ項目からなる『注意集中力』にも同じような傾向が見られる可能性が推察される。また，ほめられ経験について古市・柴田（2013）は「女子のほうが男子よりも，ほめられ経験からの自尊感情への影響性が高いことが示された。」としているが，ほめられ経験から学習意欲への影響について性差は有意でないとしている。以上のことから，学習意欲にはほめられ経験以外の多くの要因が関係していると考えられ，さらにその要因が性差の影響を受けている可能性がある。その要因を明らかにすることで，より効果的に児童生徒の学習意欲を高めることができる可能性があろう。年齢による影響の在り方の変化を明らかにすることができれば，学習意欲を伸ばすのに効果的な時期や賞賛の方法が確立される可能性も考えられる。

３　被験者の特性による影響

本研究では被験者となる学生のパーソナリティや特性を測ることはせず，全ての学生を同時に分析した。しかしその中には，たとえば外向的な学生や内向的な学生，自己肯定感や居場所感の高い学生と低い学生など，様々な特性を持った学生がいるはずである。これらのパーソナリティや特性の違いからほめられ経験と学習意欲の間にはどのような関係があるのかを明らかにすることで，より有益な知見を得られると考えられる。

同様に児童生徒のパーソナリティや特性による影響の違いを推察することで，児童生徒に対する学習意欲を高める指導をより効果的に行うことができると考えられる。

４　注意集中力を高める要因

注意集中力にはほめられ経験は影響しないことが示されたことから，注意集中力にはその傾向を強める要因と弱める要因が他に存在する可能性が考えられる。その要因を明らかにすることができれば学習に対する注意集中力を強める指導が可能になる。注意集中力は学習に対する多様な意欲を成果につなげる側面をもつことも考えられることから軽視できない。これを伸長させる要因や手立ての解明が期待される。

引用文献

Brophy, J.　1981　Teacher praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*,51, ５-32

古市裕一・柴田雄介　2013　教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響　岡山大学大学院教育研究科　研究収録，154, 25-31

文部科学省　2015　小学校学習指導要領　第１章総則　第１教育課程編成の一般方針　１

庭山和貴・松見淳子　2016　自己記録手続きを用いた教師の言語的賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果　教育心理学研究　64, 598-609

柴山直・小嶋妙子　2006　児童の学習意欲に関する研究－自己効力感との関連について－新潟大学教育人間科学部紀要．人文・社会科学編　９（１）, 37-52

下山剛・林幸範・今林俊一・浦田冽尹子・黒田眞由子・宮本光博・曽我部和広・塚田洋二・大塚慶吾・前原辰信・小沢ひろみ　1982　学習意欲の構造に関する研究　東京学芸大学紀要　第１部門　教育科学　33, 129-143

若松養亮・大谷宗啓・小西佳矢　2004　小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連　教育心理学研究　52, 219-230

謝辞

本研究を進めるにあたり，質問紙調査に協力してくださった岩手大学教育学部の学生の皆様にお礼申し上げます。

附記

本研究は，平成28年度岩手大学教育学部に提出された卒業論文を，再構成したものである。

世界史学習に関する岩手大学生の意識調査

安井　萠[*1]・吉原　秋[*2]・小川　春美[*2]・鈴木　道也[*3]・小川　知幸[*4]・畑　奈保美[*5]・津田　拓郎[*6]
（2017年２月15日受理）

Moyuru YASUI, Aki YOSHIHARA, Harumi OGAWA, Michiya SUZUKI,
Tomoyuki OGAWA, Naomi HATA and Takuro TSUDA

A Survey on Iwate University Students' Opinions about High School World History Courses

はじめに

今から10年ほど前の2006年秋、全国の多くの高校で必修科目世界史の履修漏れが発覚し、大きな社会問題となった。いわゆる世界史未履修問題である。筆者の一人は当時この問題を受け、岩手大学生187名（うち教育学部生88名）を対象に、緊急調査を行った。その結果、岩手大学生の世界史履修の実態、ならびに彼らが未履修問題および世界史という科目に対しどのような認識を抱いているかについて、貴重な知見を得た。この調査の結果は、本誌第10号に「世界史未履修問題と岩手大学生」と題して報告した（安井（2011））。その後世界史教育をめぐる状況には、外見上いくらかの変化が見られた。未履修問題をきっかけに世界史のあからさまな履修漏れは影をひそめ、大部分の高校生は何らかの形でこの科目を学ぶようになったと考えられる。また「ゆとり教育」からの脱却にともない、中学校で教えられる世界史関連の授業内容が増え、これにより中学・高校間の断絶がやや緩和された。一方でしかし、世界史教育に内在する基本的問題はなお解決されないままだとも言える。高校世界史の授業は、現行の大学受験への対策を前提とする限り、どうしても知識の注入に重きを置かざるをえない。こうした授業はしばしば「詰め込み」と批判されるが、しかしでは世界史授業のあるべき姿とは何か（具体的に何を、どこまで、どのように教えるのか、また何をもって授業目標は達成されたとするのか）と言えば、この点に関するコンセンサスが必ずしも存在するわけではないのである。

さて、未履修問題から約10年経った現在、世界史は学習者の目にどのように見られているのだろうか。以前と比べ、そこに何か変化はあるのだろうか。一昨年、岩手県立大学の研究プロジェクト「世界史教育と外国史研究との連携・協働に向けた総合研究―岩手県における世界史教育の現状と課題―」の一環として、岩手県内外のいくつかの大学で、世界史に関する学生の意識調査が行われた。岩手大学でも、前回同様教育学部の学生を中心にアンケート調査が実施された。本稿では、この調査を通じ明らかになった、現時点における岩手大学生の世界史の履修状況、ならびに当該科目に対する彼らの認識のあり方を報告するとともに、以前の調査結果と見比べながら、若干の点について考察を試みたいと思う。

１．アンケートの実施状況

本調査は2015年12月９日・10日の両日、教職科目である「教育心理学」の受講者を対象に行われた。この授業は教育学部学校教育教員養成課程の

＊１岩手大学、＊２岩手県立大学盛岡短期大学部、＊３東洋大学、＊４東北大学、＊５東北学院大学、＊６愛知県立大学

必修科目であり、受講者の大半を同学部生が占めるが、一部教員免許取得を目指す他学部生も含まれている[1)]。調査にあたっては、授業前にアンケート用紙を配布し、その場で10分以内に記入してもらうやり方を取った。回答者は全員で209名、うち約８割の166名が教育学部生であり、他は工学部（現、理工学部）生20名、人文社会科学部生12名、農学部生10名、社会人（50代、身分は不明）１名であった。学年は１年生24名（人文社会科学部生８名、工学部生16名）、２年生177名（教育学部生163名、人文社会科学部生４名、農学部生６名、工学部生４名）、３年生６名（教育学部生３名、農学部生３名）、４年生１名（農学部生１名）であった。つまり回答者の多くは教育学部２年生ということになるわけであり、その人数（163名）は同学部２年次学生全体の約65％に当たる。なお、出身高校の所在県を尋ねたところ、岩手県は４割弱の79名、残りは宮城県43名、青森県21名、秋田県16名、福島県７名、山形県３名、東北以外（栃木県、北海道など）22名であった。

２．調査結果

アンケートの質問項目、および各項目に対する回答結果は以下のとおりである。なお、問５および問６は自由記述の質問項目であり、その回答内容については、続く考察において主なものを紹介する。

問１：高校在学時に世界史を履修しましたか。

1　はい　201名（96.2％）［割合は209名中］
2　いいえ　８名（3.8％）

	教育学部	人文社会科学部	農学部	工学部
はい	160	11	10	19
いいえ	6	1	0	1

社会人の回答は「はい」

問２：問１で「はい」と回答した方に伺います。履修した世界史の科目はどれですか。

1　世界史Ａ　124名（62.0％）［割合は200名中］
2　世界史Ｂ　55名（27.5％）
3　両方　12名（6％）
4　わからない　9名（4.5％）

	教育学部	人文社会科学部	農学部	工学部
世界史Ａ	97	4	7	16
世界史Ｂ	42	7	3	3
両方	12	0	0	0
わからない	9	0	0	0

問３：センター試験で受験した地歴・公民の科目はどれですか。あてはまるものすべてを選んでください。

1　世界史Ａ　6名（2.9％）
［割合は社会人を除く208名中］
2　世界史Ｂ　43名（20.7％）
3　日本史Ａ　9名（4.3％）
4　日本史Ｂ　82名（39.4％）
5　地理Ａ　3〜5(？)名（1.4〜2.4％）
［「５か６」と答えた者２名］
6　地理Ｂ　52〜54(？)名（25.0〜26.0％）
［　〃　］
7　現代社会　56名（26.9％）
8　倫理　36名（17.3％）
9　政治・経済　46名（22.1％）
10　倫理・政治経済　26名（12.5％）
回答なし　1名（0.5％）

	教育学部	人文社会科学部	農学部	工学部
世界史Ａ	6	0	0	0
世界史Ｂ	34	6	2	1
日本史Ａ	7	0	1	1
日本史Ｂ	71	5	1	5
地理Ａ	3〜4	0	0	0〜1
地理Ｂ	38〜39	0	2	10〜11
現代社会	41	6	4	5
倫理	35	1	0	0
政治・経済	42	2	0	0
倫理･政治経済	21	3	2	2
回答なし	1	0	0	0

問４：高校で世界史が必修科目なのを知っていましたか。

１　知っている　159名（76.1％）［割合は209名中］
２　知らなかった　49名（23.4％）
回答なし　１名（0.4％）

	教育学部	人文社会科学部	農学部	工学部
知っている	126	9	8	16
知らなかった	40	3	2	4

社会人は回答なし

問５：高校で世界史が必修科目なのをどう思いますか。

問６：世界史を学ぶことにはどのような意味があると思いますか。

３．考察（1）――問１から問４まで

本節では、まず問１から問４までの回答結果について考察を行いたい。

問１の質問に対しては、専攻のいかんを問わず、ほとんどの学生が「世界史を履修した」と答えている。このことから、未履修問題以降、指導要領の遵守が今に至るまで徹底されている状況が見て取れる。「履修しなかった」と答えた者の中にも、履修したことを忘れてしまった、あるいは勘違いで誤記をした者が含まれている可能性がある[2)]。一方で、「私の高校では教科書が配られたが授業はなかった」（教育学部・２年〔以下、教２の具合に略記する〕）といった、10年前に問題視された手法が、依然として一部で残存していることがわかった。

問２の質問に関しては、世界史Ａのみ履修した者の数が、世界史Ｂの履修者（両方履修した者を含む）の約２倍という結果になった。ただし内訳を見ると、学部により多少の違いが認められる。世界史Ｂ履修者の学部ごとの割合は、教育学部34％、人文社会科学部64％、農学部30％、工学部16％であった。教育学部以外の３学部の回答者についてはそもそもサンプル数が少ないため、確かなことは言えないが、全体的傾向として世界史Ｂ履修率の「文高理低」ということは言えそうである。本調査では教育学部生と農学部生の差が意外に小さい結果となったが、これはあくまで後者の回答者数の少なさに起因するものと思われる。

はたして高校で世界史の科目選択はどのようになされるのだろうか。教員からの聞き取りや、また各校の教育課程に関する情報からすると、岩手県内の普通高校で行われているやり方にはおおよそ次のパターンがあるようである。

文系――①１年次で全員を対象にした世界史Ａ（必修）を学んだのち、２年次で希望者のみ世界史Ｂを履修。
②２年次で世界史ＡかＢを選択。
③２年次で世界史Ｂのみを履修。
理系――①１年次で全員を対象にした世界史Ａ（必修）のみを履修。
②２年次で世界史ＡかＢを選択。
③２年次で世界史Ａのみを履修。

一部の有力進学校で文系③、理系②のパターンが見られるものの、全体として文系は①か②、理系は①か③を採用する高校が多い。理系①・③の場合、理系志望の生徒に世界史Ｂを学ぶ選択肢はそもそもない。理系②でも負担の大きな世界史Ｂを積極的に選ぶ者は少ないと思われるので、結果的に理系学生の世界史Ｂ履修率が非常に低くなるのは当然と言わねばならない。かたや文系①・②では、世界史Ｂの履修が各人の選択に委ねられる。アンケート回答者のうち、どれほどの割合がこのパターンに該当し、そのうち何人が世界史Ｂの履修を選択したのかはわからない。ただ、教育学部生（そのうちかなりの部分は文系と考えられる）の回答者全体の履修状況から見て、世界史Ｂを選択しなかった者の方が多数だろうと推測される。文系②の場合、世界史を初めて習う高校生が世界史ＢよりＡを選びがちなのは、ごく自然なことだと言える。未知の科目である世界史よりも、すでに馴染みのある日本史か地理でＢ科目を選び、ひいてはこれを受験科目とするのが無難

と、大方の者は考えるはずだからである。

同じ文系学部でも教育学部生より人文社会科学部生、また理系学部では工学部生より農学部生の方が、世界史Ｂの履修率が高い。人文社会・工・農学部生に関しては回答者の少なさゆえに確かなことは言えないが、しかし一つの可能性として、実学系より基礎学問系の学生に世界史Ｂの履修者が多い、言い換えると、世界史Ｂの履修者は基礎学問をより指向しやすい、ということはありうるかもしれない。

問３の質問に対し、センター試験で世界史を受験したと答えたのは、世界史Ａ･Ｂ合わせて49名、全体の24％であった。地歴科目の中で受験者が最も多いのは日本史（44％）、次いで地理（27％）の順である。学部ごとに見ると、最も対照的なのは人文社会科学部生と工学部生であり、前者では世界史と日本史に選択がほぼ二分され、地理はゼロなのに対し、後者では地理の選択者が過半を占めている。教育学部生は両者の中間的な形態となっている。こうした傾向は、岩手大学入試課がまとめた学生の受験科目に関するデータ（平成26〜28年度）とも合致している。このデータは非公表なので、ここに具体的な数値を示すことはできないが、人文社会科学部生の世界史の受験率は比較的高く、地理の受験率は低いのに対し、工学部生の世界史の受験率は極度に低く、逆に地理の受験率が非常に高い。教育学部生の地歴受験科目は、どの年度も日本史、地理、世界史の順番で多い。本調査では、同じ理系学部ながら農学部生には工学部生のような地理への集中は見られず、各科目に大体均等に受験者が散らばっている結果となった。しかしながら入試課のデータによると、農学部生全体の受験傾向は工学部生とほぼ同じであり、世界史の受験者は極度に少なく、地理の受験者が圧倒的多数となっている。なお、センター試験の全国における世界史（ＡおよびＢ）の受験率は、2014（平成26）年度16％、2013（平成25）年度17％、2012（平成24）年度18％であり、日本史は29％、30％、31％、地理は28％、27％、26％である[3)]。この数字を岩手大学生の受験状況と一概に比較はできないが、日本史・地理が相対的に高く、世界史は低いという傾向は共通している。

世界史Ｂの履修者のうちセンター試験で世界史を選んだ者の割合は、64％である。世界史Ａ、Ｂ両方履修した者に限れば、12名中11名が世界史で受験している。彼らは高校１年次に全員履修の世界史Ａを学んだのち、さらに世界史Ｂを選択履修した者であり、世界史に特に強い関心を有すると考えられる。これに対し、世界史Ｂのみを履修した者のうち、半数近く（42％）は世界史を受験していない。世界史Ｂの履修を事実上強制された者（文系③のパターン）ばかりでなく、自らこれを選択した者（文系②のパターン）の中にも、最終的にこの科目を受験科目としなかった者がかなりいるようである。

問４の質問に対しては、76％の回答者が世界史必修を「知っている」と答えた。この数字は、未履修問題を生々しく記憶する世代には少々低く思えるかもしれない。だが回答者の大半はこの騒ぎが起きた当時まだ10歳前後だった者たちである。かつて世界史必修をめぐる混乱があったことを彼らはあまりよく憶えておらず、またこの出来事を本質問と関連づけて意識することもなかったと考えられる。そうしたことからすると、四分の三以上の認知度はむしろかなり高いとも評価できる。比較的多くの学生が世界史必修を認識していたのは、やはり高校時代文系理系を問わず世界史を学ばせられた実体験によるところが大きいだろう。これは、未履修問題以後、世界史必修が広く徹底されたことの一つの帰結だとも言える。

４．考察(2) ――問５および問６

続いて、問５および問６の自由回答欄の回答結果について、（１）世界史必修、（２）世界史を学ぶ意味、（３）世界史の授業内容、の三つの観点から考察したい。

（１）世界史必修について

問５の「世界史必修をどう思うか」との質問に対し、明らかに肯定的ないし否定的な意見と、賛否の不明確な意見（無回答を含む）があった。賛

否を明言しない意見の中にも、どちらかと言えば賛成もしくは反対に傾くニュアンスを読み取れるものがあった。例えば「〔世界史の学習には〕あまり意義がないと感じる」(教２)といった回答は、否定的と解して差し支えないだろう。また「なぜ世界史が？と思う」「なぜ世界史なのかなと思う」（ともに教２）といった答えは、単純な疑問とも読めるが、しかしやはり回答者の意識の根底に世界史必修に対する懐疑心があることは否めないように思われる。やや恣意的判断になるのを承知しつつ、中間的意見も可能な限り賛成・反対に選別した結果、賛否の人数は以下のようになった。

	賛成	反対	その他
教育学部	102名	33名	31名
人文社会科学部	8名	3名	1名
工学部	10名	6名	4名
農学部	8名	2名	0名
社会人	1名		
合計	129名	44名	36名

賛成の割合は62%、反対は21%、その他は17%である。学部ごとの比較はこの場合あまり意味をなさないようにも思えるが、参考までに賛成の割合の高い順に並べると、農学部（80%）、人文社会科学部（67%)、教育学部（61%)、工学部（50%）となる。理系学部生の賛成の割合が意外に高い印象を受けるが、これはあくまで教職科目の授業の受講者を対象にした調査結果であることを念頭に置くべきだろう。次に、高校で世界史を履修した者、しなかった者の内訳を示すと、

	賛成	反対	その他
履修した者	126名	41名	34名
履修しなかった者	3名	3名	2名

となる。未履修者が必ずしもすべて世界史必修に反対とは限らないのは、前回の岩手大学での調査や、また岩手県立大学盛岡短期大学部での調査結果からも明らかなことである[4)]。

ここで注目したいのは、2006年の調査結果との比較である。この調査では、世界史必修に肯定的な意見は50%、否定的なのは34%だった。これに対し、今回の調査では、賛成が10%ほど増加し、逆に反対が同じ程度減少している。これは有意な数字の変化と認めてよいだろう。なぜこの間世界史必修に肯定的な見方が増加し、否定的な見方は減少したのだろうか。前回の調査は未履修問題をめぐる混乱の最中に行われたため、学生たちの意見が現状に懐疑的な方向に傾きがちだったということは、一つあるかもしれない。しかし今回賛成と反対の差が40%まで開いた要因は、これだけではないように思われる。この点については、次項（２）の議論でまたあらためて立ち戻りたいと思う。

世界史必修への賛否を、さらに世界史Ｂを履修した者とそうではない者、センター試験で世界史を受験した者とそうではない者に分けて示すと、次のとおりである。

	賛成	反対	その他
世界史Ｂの履修者	49名	８名	10名
世界史Ａのみの履修者	72名	29名	23名
（世界史Ｂの履修者には、Ａ・Ｂ両方の履修者を含む）			
世界史を受験した者	36名	４名	９名
世界史を受験しなかった者	91名	40名	27名

世界史Ｂの履修者のうち、賛成は73%、反対は12%、世界史Ａのみの履修者は、賛成58%、反対23%である。世界史Ｂの履修者には、自らこれを選んで学んだ者が多く含まれている。彼らは世界史に比較的強い親近感を持つと見られ、したがって世界史Ａの履修者と比べ世界史必修に対し肯定的な意見が多くなるのは、自然な結果だと言える。同じことは、世界史の受験者にもあてはまるだろう。世界史を受験した者は、世界史必修に賛成73%、反対８%であるのに対し、受験しなかった者は、賛成58%、反対25%となっている。

世界史必修を妥当、もしくは妥当でないとする理由は何か。世界史必修を妥当とする根拠の方は、

次項（２）で取り上げる「世界史を学ぶ意味は何か」という議論と重なるところが大きいので、以下ではひとまず、妥当でないとする意見のみを見ることにしよう。世界史必修に否定的な回答の中で目に付くのは、自らの経験から「世界史は役に立たなかった」とする意見である。「１年間でつめこんで学習したので、ほとんど記憶に残っていないし、役に立ったなと思ったことも特にない」（教２）「ほとんど何を学習したか憶えていない」（教２）「正直、世界史の内容は全く覚えていないし、受験でも使わなかったので必修科目にしなくても良いのではないかと思います」（農２）。他の科目よりなぜ世界史が優先されなければならないのか疑問、という回答も多かった。「社会科の科目はたくさんあるのにもかかわらず、世界史が必修の理由は分からない。現代社会や政治・経済などの方が、社会と関わりがあると思う」（教２）「世界史よりどちらかといえば、地理の科目の方が生活に役立つと思うので、必修科目にするなら地理にした方がいい」（工２）「学ぶことは良いことだとは思いますが、社会科目が沢山あるので世界史も選択科目でよいと思う」（工１）。こうした回答の中で特に目立つのは、世界史より日本史を必修にすべき、との意見である。「日本人なので日本史必修のほうがいい」（教２）「正直、なぜ世界史必修で日本史は必修でないのかなぞである。日本人であるのに」（教２）「日本人ならば日本史を学ぶべきだ。それが世界に立つべき者の条件、グローバルな現代を生きる者にとって本当に必要な知識だ」（人１）。受験との兼ね合いを理由に挙げる意見も、もちろんあった。「センター試験で受験しないのなら必修でなくてもよいと思う」(教２）「〔世界史の履修のため〕他教科にさく時間が減る」(教２）。だがこうした回答は数件に留まり、全体としてさほど多くはない。前回の調査でもそうだったが、世界史必修への賛否を受験の必要性で判断する者は、比較的少ないと言える。

（２）世界史を学ぶ意味は何か

世界史を学ぶ意味は何か、との問いかけに対し、問６やまた問５において様々な答えが寄せられた。多様な回答内容を、ここでは吉原他（2016）に基づき七つのカテゴリー、すなわち「現代の国際社会における問題を知るうえで大切」「日本との比較ができるし、日本を知るうえで大切」「世界を知り、グローバル化に対応するため」「大学での勉強に必要」「一般教養として大切」「他の面で役に立つ」「その他」に整理する。もちろんこれら諸カテゴリーの境界は実際かなり曖昧であり、個々の回答を分類するにあたり、判断に迷う場合が少なくない。以下ではそれぞれの回答数を一応掲げるが、見方によりこれらの数値は十分変わりうることを、あらかじめ断っておきたい。

まず最も数が多かったのは、世界史学習は「世界を知り、グローバル社会に対応するため」有用とするものだった。こうした意見を記した者は、少なくとも47名に上る。いくつか該当する回答例を挙げると、「グローバル社会となった今、他の国の歴史や文化を知ることは必要不可欠だ」（教２）「グローバル化が進む現在、高校生が世界に目を向ける良いきっかけになる」（教２）「グローバル化が進む近年では、他国の歴史を知ることは、よりよい関係を築くために必要不可欠である」（教２）「日本以外の国の考え方を知ったり〔中略〕他の歴史を知ることで、これからの未来を予測できる」（教２）「現代社会、日本史を客観視するためにも必要」（教２）「日本の中だけで完結しないような見方を知る」（教２）。

次いで多かったのは、「現代の国際社会における問題を知るうえで大切」とする回答である。「今の世界がどのように成り立ったのかを知ることで、今それぞれの国が抱えている問題や外交関係を解決する糸口を考えることができる」(人２)「歴史の流れを理解することで、現在の世界の情勢や日本の状況に至るまでの背景を理解できる」（教２）「世の中の情勢が分かるので、国際的な現代の出来事を見た時に過去の流れをふまえてとらえることが出来ると思います」（教２）「現代の問題の起源が世界の歴史にあることを学ぶ上で大切」（教２）「現代の世界情勢がなぜそうなっているのか、その背景について理解できる。そうするこ

とでニュースを見る視点が変わる」（農２）。こうした意見を記した回答者は、全部で32名になる。

同数の回答が寄せられたのが、「日本との比較ができるし、日本を知るうえで大切」というものである。「世界史を学ぶことで日本史への理解も深まると思うので、良いと思う」（教２）「世界で起こった出来事が、日本に与えた影響などを知ることができるので、世界と日本との関係が理解しやすくなる」（教２）「他の国々の出来事を知ることで、日本のあり方についても考えを深めることができる」（教２）「他国の歴史を学ぶことは自国の歴史を見つめ直すきっかけになると思います」（人１）。

やはりほぼ同じ30名ほどの回答者が挙げたのは、「一般教養として大切」という答えである。「世界史は半分一般常識というか、知らないと困る話題が多くあるので、やったほうが望ましい」（教２）「センターで使う使わないは別として、基礎知識として世界の歴史を勉強することは大事だと思う」（教２）「最低限度の社会の知識を身に付ける上で大切なこと」（教２）「理系でも歴史を学ぶことは、考え方や知識のひろがりから必要であると思います」（農２）。「見識の幅を広げる」「人間として豊かになる」といった類いの答えも、この範疇に属するだろう。

残るカテゴリーの回答数はかなり少なくなる。「大学での勉強に必要」としたのは４名で、その中には例えば、「私自身は英語科なので英語の歴史を勉強したが、歴史と言語は結び付いていたので、高校での世界史の学習が大学にきてから役に立った」（教２）といった答えがあった。「他の面で役に立つ」とする者は16名で、具体的には外国人との交流の際に有益とする意見が比較的多く――「他の国の人々とのコミュニケーションにつながる」（教２）「外国の人々との交流も歴史を知っていることで行いやすくなる部分もあると思う」（教２）など――、他に「世界史を知ることで文学作品や音楽といったような文化的な興味の理解も広がる」（教２）とする意見もあった。興味深いのは、世界史学習が仕事にも役立つとする答えが、理系学部の学生を中心に４件ほど見られたことである。「外国の企業と取り引きをすることが多くなっている現在、社会に出て、実際そういった場面になった場合、相手の歴史や文化を知っていることにより、それが有利に進められると思います」（工１）「世界の歴史を知ることで、将来的に仕事の中などで役立つ」（工１）。卒業後民間企業に就職し世界を相手に活動するという、かなり明確なイメージを抱く学生にとって、世界史学習はより実用的意義を持つものとして意識されている面があると言えよう。

「その他」の中には、いわゆる「歴史の教訓」を挙げた回答が含まれる。例えば、「同じ過ちを繰り返さないため」（教２）「〔戦争を〕繰り返さないために、どうして戦争に至ってしまったのか知ることができる」（教２）などがそうである。このような回答数は合わせて６件あった。これ以外のユニークな記述として、「世界遺産に強くなる」（教２）というものもあった。高校世界史の授業では、しばしば世界遺産にまつわる教材が利用されると聞くが、こうした授業の影響を窺わせる回答である。

さて、2006年の調査結果を振り返ると、世界史を学ぶ意味について、やはり国際化への対応、世界情勢の理解、自国のより深い理解、一般常識・教養といった意見が寄せられている。それぞれの回答数は、国際化への対応が13件、世界情勢の理解が７件、自国の理解は６件、一般常識は23件であった。前回の調査では「世界史を学ぶ意味は何か」という設問自体が立てられなかったため、この種の意見を記した回答者の数は限られるが、しかし世界史学習は教養を身につけるために大切とする者が断然多い、ということは言えそうである。今回の調査でも一般常識や教養を挙げる意見は依然として多い。ただ、前回と比べると相対的に他の回答が比重を増している様子が見受けられる。このことは一体何を意味するのだろうか。

教養のためというのは、実用には資さないが、人間の幅を広げるのに役立つといった意味合いのことであろう。かたや、国際化への対応や世界情

勢の理解、あるいは自国の理解のためというのは、自己を取り巻く世界を理解し、さらにはそこで自分がどのような態度を取るべきか考えるのに重要だとする、より現実的な期待に基づく意見のように思われる。学生たちの世界史学習の意味づけが、もし前者から後者へ変移する傾向があるとするなら、それは彼らが世界と自己との結び付きをますます強く自覚するようになったことの現れであろう。この点に関してはさらなる調査・分析を要するが、近年の内外情勢が世界史の実用性の意識を高めつつあるということはあるのかもしれない。今回の調査で世界史必修に肯定的な回答が増えたとの結果を先に示したが、このこともこうした学生たちの意識変化と無関係ではないように思われる。

（３）世界史の授業内容について

世界史必修に否定的ないし慎重な意見を述べた回答者の中には、高校で受けた世界史の授業に良い印象を持っておらず、そのためこの科目を学ぶ意義を感じられないという者が少なくないように思われる。「世界史がおもしろいと思ったことはない」（教２）「世界史が楽しいと感じたことがなく、授業もわかりづらく、自分でもほぼ勉強しなかった」（教２）「つらかった」（教２）「できればやりたくない」（教２）などといった回答は、こうした心情を直接言い表したものだと言える。そこにおいて指摘されるのは、記憶すべき情報の多さ、詰め込みといった、年来言い続けられてきた世界史教育の問題点である。「知識量が多すぎる（キャパオーバー）ため、やる必要性を感じられない」（教２）「１年間でつめこんで学習したので、ほとんど記憶に残っていないし、役に立ったなと思ったことも特にない」（教２）「テストのために覚えているだけだった気がする」（教２）。加えてまた、これもしばしば言われることだが、授業が完結しないことへの不満が語られる。「私の高校の場合、１年生で世界史は必修だったが、２年以降は選択だったため、内容は途中までしか習っていなかった。なので、現代までの繋がりが全く意識できなかった。ちなみに古代のことくらいまでしかやってないはず。必修だとしても、中途半端で終わってしまうくらいなら、やる意味がないと思った」（教２）「古代ばかりに時間をさきすぎ、近現代がほぼやられなかった。だからもし必修にするとしたら近現代史中心にやっていただきたい」（教２）。中には、教師の勝手な授業方法を批判する回答もあった。「自分が１年生の頃に世界史Ａを受けたが、そのときの先生は『好きなところだけやる』ということで三国志関連の世界史しかやらなかった。それがまかりとおってしまうのであれば、わざわざ必修にしなくてもよいのではないだろうか」（教２）。

世界史必修に肯定的な回答者の間でも、授業は大変だったとの声が散見される、「国毎、時代毎、覚えることが多くあるので、大変ではあった」（教２）「分野やスケールが大きいので、なかなか理解することが難しかった」（教２）。詰め込み授業への批判も見られる、「ただの暗記科目のようになってしまって、肝心な所を学ばないままになってしまう場合が少なくないように思う」（教２）「現代の問題の起源が世界の歴史にあることを学ぶ上で、〔世界史は〕大切であると思う。実際には、そのような授業ではなかった（暗記中心）」（教２）「受験用に暗記科目として授業されるのならば世界史は苦痛」（教２）。さらに、授業の「手抜き」を指摘する声すらある、「私の高校では、世界史Ａを１年生の時に学ぶことになっていたが、先生も雑な教え方で、興味を持たせるというよりは、“こなす”授業になっていた」（教２）「私の習った世界史は、単位を取るためだけのような中身のない内容だったため、必修にするのであれば授業もそれ相応の、生徒にしっかり身につく内容にするべきである」（農４）「世界史といっても、羅針盤が出てくるあたりしか勉強していない」（工１）。

一方これに対し、自分が受けた世界史の授業はおもしろかったと、進んで披露する回答者はあまりいない。「世界史は面白かった」（教２）「世界の歴史を浅くでもいいので広く学ぶということはおもしろかった」（工１）はそのわずかな例である。ただしこのことから、高校世界史の授業にネ

ガティヴな思い出を抱いている学生ばかりだと結論づけるのは、早計であろう。「受けていて損のない科目だと感じる」（教２）「高校生の頃は世界史ではなく日本史にしか興味がなかったが、世界史を学んだ今では『世界の中の日本』という見方に変わった」（教２）「必修部分では現代ではなく古代だったけれど、世界の歴史に興味をもつチャンスだと思う」（教２）。こうした意見からは、自分が受けた授業をそれなりに評価する意識が垣間見える。世界史Ａのみ履修した学生の中には、もっと詳しく世界史を勉強したかったという者もいる。「受験科目の都合上で、私の高校では世界史Ｂが開講されず、世界史Ａのみで終わってしまったのを残念に思います」（教２）「日本史だけでなく世界史をもう少しやりたかったと思っています」（教２）。「自分の高校では中国と西欧とアメリカの独立あたりしか扱わなかったが、もっと扱ってもいいと思う」（工１）との回答を寄せた工学部生もいた。世界史を学ぶことで「世界の歴史はどのような教科にもかかわりあってくると思う」（教２）「他教科（政経・日本史・地理・古典etc）ともリンクするため、必修であるべき」（教２）との認識に至る者もある。世界史の授業がおもしろかったとまでは言わないが、その有益さを感じたという者は少なくないのではないか。

先述のように、世界史の授業の問題点として、詰め込みと中途半端さが指摘される。このことを裏返して言えば、適度な情報量で、きちんと完結する授業が望ましいと見られているわけである。「〔世界史を〕おおまかにはやった方がいい」（教２）「世界史を少しは知っておいたほうがよい」（教２）「高校で扱う世界史はそこまで〔＝日本史ほどには〕深く扱う必要はない」（教２）はいずれも世界史必修の賛成者の意見だが、そこには外国史は大筋さえ知ればよく、仔細に立ち入る必要はないとの意識が窺える。もちろん全員がこうした意見を共有しているとは限らず、世界史をもっと詳しくやりたかったという声があることも、先に示したとおりである。世界史の授業を古代から現代まで１年間でやり遂げるのは、実際かなり難しい。世界史Ａのみ履修した回答者で、１年間だけの学習で世界史を十分学べるのか、との疑問を口にする者もあった、「１年しか学習しなかったので、３年学習しないと深い知識は得られないと思った」（教２）。この問題を解決する方策として、高校の現場では時に取り上げる時代を限定したり、主題学習を多用したりといった授業方法の工夫がなされる。しかしこうしたやり方は、「三国志関連の世界史しかやらない」授業を批判する回答に見られるように、生徒の受け取りに好悪のむらがあるようである。回答者の意見は一様でないが、全体の流れがわかる授業、現代へ至るまでのつながりが見える授業を求める声がやや多いと言える。

おわりに

高校世界史は学校で外国史を本格的に学ぶ貴重な機会であるが、学習の負担の大きさや、大学受験に必ずしも必要でないことから、ともすると生徒に敬遠されがちである。学習時間の長い世界史Ｂを履修する者は比較的少なく、受験科目としてこれを選ぶ者はさらに少ない。今回調査対象となった岩手大学生（主に教育学部生）の場合、世界史Ｂを履修したのは３割程度であり、世界史を受験したのはほぼ２割であった。調査対象により多くの理系学部生を加えたなら、この割合はもっと低くなったであろう。高校で学んだ授業内容に対する彼らの論評も、あまりかんばしくない。興味を持てなかった、つらかった、内容はもう憶えていない、といった感想に加え、知識の詰め込みや進行の中途半端さなどの問題を指摘する声も散見された。とはいえ、にもかかわらず世界史学習そのものを無用視する意見はあまりなかった。それどころか、今回の調査では世界史必修に肯定的な意見の割合が約６割と、2006年の調査よりかなり増加していた。回答からは、世界史学習を現代世界に生きる上で有益ととらえる学生たちの認識が見て取れる。グローバル化の流れから一見疎遠に見える東北地方の若者たちも、世界との結び付きをますます意識するようになってきたことが、

その背景にあるのかもしれない。

以上に述べた結果をどれほど一般化できるかは、慎重に判断しなければならない。現に、他大学で行われた別の調査によれば、世界史学習をグローバル化と結び付けて考える学生は少ない、との知見も示されている（小川他（2017））。地域や大学、学部、専攻により学生の意識にどのような違いがあるか、今後詳らかにすべき論点であろう。断定的な言い方はできないが、しかし近年の一つの趨勢として、世界史の知識に実用性を認める意識が高まりつつあるということは、十分考えられる。もしそうならば、こうした意識変化――「教養」としての世界史から「実用知」としての世界史へ――を踏まえつつどのような世界史教育を実践していくかが、今後授業者にとってますます重要な課題となるであろう。

参考文献

小川知幸・吉原秋・小川春美・鈴木道也・安井萠・畑奈保美・津田拓郎（2017）、「高校での世界史履修に関するアンケートのテキストマイニング分析」『岩手県立大学盛岡短期大学部研究論集』第19号（近刊）。

鈴木道也・吉原秋・小川春美・安井萠・小川知幸・畑奈保美・津田拓郎（2016）、「大学における世界史教育の現状と課題（１）―世界史学習に関する大学生たちの意識調査―」『岩手県立大学盛岡短期大学部研究論集』第18号、65-71頁。

安井萠（2011）、「世界史未履修問題と岩手大学生―アンケート調査結果によりながら―」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第10号、23-35頁。

吉原秋・小川春美・鈴木道也・安井萠・小川知幸・畑奈保美・津田拓郎（2016）、「世界史履修に関する短大生の意識調査」『岩手県立大学盛岡短期大学部研究論集』第18号、59-64頁。

吉原秋・小川春美・鈴木道也・安井萠・小川知幸・畑奈保美・津田拓郎・池野健（2017）、「世界史履修に関する学生の意識調査と今後の研究の展望」『岩手県立大学盛岡短期大学部研究論集』第19号（近刊）。

註

１）９日の授業は学校教育教員養成課程、10日の授業は生涯教育課程・芸術文化課程・その他の学生をそれぞれ対象とする。両授業の受講者に重複は存しない。なおアンケートの実施にあたり、授業担当教員の岩木信喜氏には多大なご配慮をいただいた。この場を借りて御礼申し上げたい。

２）「履修しなかった」とする回答者の中に、自由解答欄に「世界史Ａを履修した」と述べる者や、問３で世界史Ｂを受験したと答える者がいた。集計にあたり、前者の「履修しなかった」の回答は誤記と判断した。

３）大学入試センターのホームページ（http://dnc.ac.jp）掲載のデータに基づく。

４）安井（2011）、29頁；吉原他（2016）、61頁。

発達障害児者を対象とした支援活動における持続可能性の追求に関する論考
－岩手県内の支援団体の比較から－

佐々木　全*，三田　敏明**
（2017年２月15日受理）

Zen SASAKI, Toshiaki MITA

Discussion on the Pursuit of Sustainability in Support Activities for Children with Developmental Disabilities: A Comparison of Support Groups within Iwate Prefecture

発達障害児者を支援する全国各地の支援団体及び岩手県内の支援団体では，運営上の行き詰まりから不本意な形で解散や活動の休止に至ったケースある。また，活動中の市民団体においても，活動の持続のために一部の運営者に負担や心労があるケースがある。このことから，活動自体の持続可能性を担保するための「運営論」ともいうべき具体的な運営方法の検討が必要である。

その足がかりとして，本稿では，支援活動における持続可能性の追求の指針を論考する。そのために，岩手県内で活動する支援団体のうち，規模や運営状況が対照的な２団体を事例として比較検討した。その結果，運営・実践上の内容や方法を規定するのは，市民団体のミッションであった。市民活動における持続可能性の追求は，自らのミッションと運営実態の適合を自己評価し，運営・実践上の内容や方法を最適化することによって具体化されることが望ましいだろう。

Key word：発達障害，インフォーマルな支援グループ，持続可能性，運営論

Ⅰ　はじめに

発達障害児者に対する公的な支援は，2004年の発達障害者支援法や2007年の改正学校教育法を後ろ盾にした発達障害者支援センターの設置や特別支援教育の開始によって本格化した。しかし，それ以前から現在に至るまで，草の根的なネットワークを構築しながら支援活動を展開してきた親の会等のインフォーマルな支援グループ（以下，「支援団体」と記す）も健在であり，それらは発達障害のある児者及びその家族の支援ニーズに応えるべく，独自の活動を企画・開催したり関係機関等との連携推進やロビー活動をしたりするなど全国各地で多様な活動を展開している。

例えば，岩手県では1990年前後に親の会，異分野多職種が学び合う研究会，子どもを対象とした支援活動が大学の臨床及び研究を起点として発足し活動を展開した[1) 2) 3)]。その後これらをモデルとした支援団体が県内各地で発足し活動を展開している[4)]。

さて，このような支援団体の活動では，その実践内容に着眼しそれを報告したり，そこでの支援の

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊花巻市教育委員会

効果を検討したりする「実践論」の報告が多い[5) 6) 7)]。その一方で，全国各地の支援団体及び岩手県内の支援団体では，運営上の行き詰まりから不本意な形で解散や活動の休止に至ったケースある。また，活動中の市民団体であっても，活動の持続のために一部の運営者に負担や不安があるケースがある。このことから，活動の持続可能性を担保するための「運営論」ともいうべき具体的な運営方法の検討が必要である。しかし，運営論に関する先行研究は未だ少なく，親の会の存在意義の再考や活動の存続の方途について問題提起した報告[8) 9)] 以来，いくつかの支援団体を対象とした調査や事例報告がある程度である[10) 11)]。

そこで，筆者らは，このような現状を補完すべく，市民団体の持続可能性追究のための足がかりとして，個別事例的な運営実態の情報を集積し相互参照のための資料を提出しようと考え，調査に着手した。本稿はその一環であり，支援活動における持続可能性の追求の指針を得ることを目的とする。

Ⅱ　方法

岩手県内で活動する支援団体のうち，規模や運営状況が対照的な２団体を事例として比較検討する。２団体とは「はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（花童（はっぱ）・風童（かっぱ）」と「Ａｃｔ（アクト）.」である。

これらに対して，本研究への同意を得た上で，その活動に関する記録資料を収集した。この資料は，運営者所有の運営実務の記録（活動計画や参加者の要望などのメモも含む），公表されている実践記録（会報や実践報告論文など）であった。これらから活動の概要，活動実態，運営実態を抽出し，比較対照させ，両者の運営上の特徴を明示する。それをもとに持続可能性の追求における指針を考察する。

Ⅲ　結果

1　活動の概要

(1)「はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（花童・風童）

花童・風童は，岩手県花巻市を拠点地域とし，2004年に設立した。そのパンフレットには，活動の目的に相当する記述として，「当事者や関係者のニーズにフィットする活動内容の提供をめざします」「活動を展開する中で当事者や関係者の，草の根的なネットワークを築きます」「この社会が当事者に対する理解を深め，行き届いた支援を実現するための啓発活動に努めます」とある。この事業は，発達障害児者のための休日活動であり，小中学生対象の活動と高校生から成人対象の活動をそれぞれ通年で月一回実施している。また，保護者のための日常的な相談窓口や語らいの場の提供，教員のための研修活動，関係者による研究会，情報誌の発行による啓発活動などを実施している。なお，運営者は，第二筆者であり，市教育委員会の教育相談員（特別支援教育にかかる巡回相談担当）を本業としていた。第一筆者は運営の補佐をしている。

活動の対象として，花童・風童では，「小中学生」「高校生以上の成人」「保護者」「教員等支援者」を想定している。それは活動の内容と対応している。また，これら活動の参加者は，第二筆者が花巻市内の小中学校等を巡回し，関わりを得た親子のうち支援の必要性があると判断された親子に活動を紹介することから始まった。しかし，その後は，教員による紹介や療育機関や医療機関や相談専門機関からの紹介が大部分を占めた。新規の参加を常時受け入れていた。また，活動への参加は，その後も継続されるため，小中学生は数年後にはほとんどが成人として参加するようになる[12)]。

なお，運営においては，第二筆者が「小中学生」「高校生以上の成人」「保護者」「教員等支援者」を対象とした活動の運営及び実践を主に担った。第二筆者は「教員等支援者」を対象とした学習会を補佐し情報誌の発行を担った。

（2）Ａｃｔ．

Ａｃｔ．は，岩手県盛岡市を拠点地域とし，2010年に設立した。そのパンフレットには，活動の目的に相当する記述として「放課後をチョ～楽しもう！」とあり，放課後活動の充実を目指している。この事業は，発達障害児の小学生対象の放課後活動である。この内容として「タグラグビー」というスポーツに取組んでいた。取組は６月～10月までの期間限定であり，隔週木曜日の17～19時までの実施であった。なお，運営者は第一筆者であり，活動当時，特別支援学校にて特別支援教育コーディネーターとして地域の巡回相談を担当していた。

「小学生」を対象とし，しかも初回参加のメンバーに固定した。この参加者は，そもそも第一筆者が本業の相談業務にて関わりを得た親子のうち支援の必要性があると判断された親子，ならびに希望者であった[13)]。

なお，Ａｃｔ．は2012年に解散した。その解散は「ニーズの充足による活動の解消」であり，この時点で継続的あるいは発展的な活動を要望した参加者には，休日活動としてタグラグビーに取り組んでいる姉妹団体を紹介した。

２　活動実態の比較

両者を比較対照すると，花童・風童が総合的な内容の活動を展開しており，支援の対象は広く，不特定多数を想定している。一方Ａｃｔ．では限定的な活動を展開しており，支援の対象は特定少数に限定している。このことを踏まえ，以下では，両者に共通する活動内容を焦点とする。

共通点は，小学生を対象として含むグループ活動を事業としている点である。また，いずれの活動も参加者及びその保護者から好評であり，固定的で持続的な参加者を得ていた。これは「持続する必要や価値の評価」といえた。

花童･風童では，月１回（年10回），日曜日の９：30～11：30を活動時間とし，毎回異なる活動内容が企画されている。規模は20人の参加者に対して10名のボランティアスタッフが対応する。参加者は，おおむね固定的であるが，流動もある。例えば随時の新規参加者の受け入れている。

Ａｃｔ．では，月２回（隔週１回，６月～９月までの「シーズン制」，期間９回），木曜日の17：30～19：00を活動時間とし，タグラグビー（ラグビーの簡易普及版）を題材とした一連の活動が繰り返された。期間半ばにゲストチームとの練習試合をしたり，最終回に姉妹団体との交流戦を実施したりした。参加者は６名で固定され，新規参加者は受け入れなかった。また，ボランティアスタッフ４名が固定的に対応した。

３　運営実態の比較

両者の運営実態に関する自己評価として，市民団体に対する運営実態調査[14) 15)]の回答をもって比較した。これを「コト（活動内容とその展開）」「モノ（会場，使用物品の確保）」「ヒト（運営・実働を担うスタッフ）」「カネ（活動経費）」の４観点で再編成し記した。回答は，「「必要十分」，「最小限は満たしている（余力がほしいというニュアンス）」，「やや不十分（助力が欲しいというニュアンス）」，「不十分」の４件からの選択によった。

（1）「コト（活動内容とその展開）」

花童・風童では，毎回の活動内容を第二筆者が企画し進行した。この内容は活動レパートリーを紹介する書籍等を参照した。運営上，実践上の両面でこれを持続するための負担感，不安感があり，「最小限は満たしている」とのことだった。

Ａｃｔ．では，活動内容をタグラグビーに特化した。毎回同一の活動内容であるために，活動の事前準備はほとんどなく，スタッフの労力を抑えることができた。また，その内容及びその展開方法は，エブリ教室で開発されたもの[16)]を借用したことで，各回の展開をスムーズにすることができた。また，活動の反復によって参加者の技能が高まるなどの成果もあり，対外試合などの発展的な活動も見込めた。運営・実践上の両面から「必要十分」とのことだった。

（2）「モノ（会場，使用物品の確保）」

花童・風童では，市教育委員会との連携によっ

て，活動内容に即した会場を安定的に確保できた。使用物品については，活動経費からの支出によって満たしていたり，会場から借用したりすることで調達した。いずれに関しても，運営上，実践上の両面から必要十分と自己評価とのことだった。

Ａｃｔ．では，第一筆者の当時の所属機関が管轄する体育館を安定的に確保できた。内情を知るだけに使い勝手もよく，得点板やタイマーなどの備品も借用できた。いずれに関しても，運営・実践上の両面から「必要十分」とのことだった。

(3)「ヒト（運営・実働を担うスタッフ）」

花童・風童では，第二筆者が運営業務を担い，保険手続き，保護者連絡，活動の全体計画，会計，用具の調達，会場の確保を行った。また，実働スタッフとして，第二筆者に加えて，地域の福祉や教育関係者有志が参加した。これは流動的な参加であり，毎回顔ぶれも変わった。このような綱渡り的な運営にあって，不安は絶えず，「やや不十分（助力が欲しいというニュアンス）」とのことだった。

Ａｃｔ．では，第一筆者が運営業務を担い，保険手続き，保護者連絡，活動の全体計画，会計，用具の調達，会場の確保を行った。また，実働スタッフとして，学生や教員有志が固定的に参加した。少々流動的であったが随時４名のスタッフの参加が得られた。運営・実践上の両面から「必要十分」とのことだった。

(4)「カネ（活動経費）」

花童・風童では，活動資金を参加者からの集金（年会費，活動ごとの実費），助成金で賄った。そのうちの一部が，小中学生を対象としたグループ活動の予算として配当された。予算規模としては十分であり，「必要十分」との自己評価だったが，助成金の申請等にかかる業務に負担感があった。また，助成金は恒常的に得られるものではないことから，常に不安もあった。

Ａｃｔ．では，活動資金を参加者からの集金で賄った。ここでの試算は支出の実績からして適切であり，運営・実践上の両面から「必要十分」とのことだった。

Ⅳ　考察

市民活動における持続可能性の追求は，どのような方針をもってすすめればよいのか。二つの事例を比較した結果から考察する。

両者のミッションは，目的及び支援の対象の想定に反映されている。花童・風童では，不特定多数の潜在的なニーズを想定した。ここでは，恒常的なニーズへの対応が目指された。これによって，事業は多彩になった。また，小中学生を対象としたグループ活動では，参加者が多く，また，随時の受け入れによって流動的な構成となった。活動内容は随時構想し実施する単発的なものであった。実働スタッフの参加も不安定にして流動的であったが，毎回10名程度の人数の確保が命題となった。活動への賛同は，ミッションの達成を後押しするが，それに呼応して，運営条件である「コト」「ヒト」「カネ」各面において運営者の不安感，負担感が伴った。花童・風童では，ミッションに対する達成動機の強さによって，その運営が持続されていた。そこでの運営者の負担感や不安感は，持続可能性の追求過程においては否めない。運営条件である「コト」「ヒト」「カネ」について，効率的克つ効果的な運営方法の開発によって軽減，解消することをめざすことが第一の選択肢であろう。第二の選択肢としては，Ａｃｔ．に倣い，ミッションの再定義によって，事業内容等をセグメント化することがあるだろう。

Ａｃｔ．では，特定少数の顕在的なニーズを想定した。ここでは，特定された参加者に対して「放課後の充実」という限定的なニーズへの対応が目指された。これによって，事業は単一限定内容になった。また，活動内容に即したスタッフが恒常的に参加した。活動の時期を特定の時期に限定していたことも参加のしやすさとなったのではないか。ミッションの特定は，参加者の特定，活動の規模，活動の時期なども規定した。それによって，運営条件である「コト」「モノ」「ヒト」「カネ」各面において運営者の不安感，負担感を回避していた。

いずれの状況においても，運営上，実践上の内容や方法を規定するのは市民団体のミッションであった。持続可能性の追求はそれぞれのミッションに応じた強さ，長さ，方法をもってなされるものである。そこに相応の持続動機が求められると言えよう。結論として，市民活動における持続可能性の追求は，自らのミッションと運営実態の適合を自己評価し，運営上，実践上の内容や方法を整合させ最適化することによるものである。

今後，市民団体の運営実態について，事例を通じて，そのミッションとの整合に着眼した運営方法の把握とそこでの工夫点を見出し，集積し相互参照のための資料としたい。

付記

本稿は，日本発達障害学会第50回研究大会におけるポスター発表の内容に加筆し，再構成したものである[17)]。

引用文献

１）加藤義男（1993）：学習障害（ＬＤ）児の現状と課題に関する一考察―通所指導教室の実践を通して―，岩手大学教育学部研究年報，53（１），123-138.
２）佐々木全（2002）：「なずな教室」における実践報告―言語の遅れを伴うＡＤＨＤ児の特性に応じた指導―，ＬＤ研究，11（１），32-40.
３）田中弘美，加藤義男，木村真，那須弘明，漆畑輝映，佐藤正恵，鈴木康也，三田祐一（2002)，ＬＤ及びその周辺児が抱える問題と支援について，ＬＤ研究，11（１），２-11.
４）佐々木全（2009）：発達障害児（者）に対する，インフォーマルな支援グループの取組に関する検討―岩手県における「通所支援教室」の成果と課題，発達障害研究，31（２），125－134.
５）佐々木全，加藤義男（2003）：「エブリ教室」における実践報告―高機能広汎性発達障害児に対する，劇活動によるソーシャルスキル指導の試み―，ＬＤ研究，12（１），15－23.
６）芦澤清音，宇根本聡（2002）：思春期を迎えたＬＤ児及びその周辺児の居場所作り・仲間作りの取組みＬＤ研究，11（１），49-58.
７）木谷秀勝（2008）発達障害児への地域・家族支援の可能性を探る―長門市の発達障害児親の会「ブルースター」の活動から―，山口大学教育学部副教育実践総合センター研究紀要，26, 147-155.
８）森野勝代，高橋由美，井上芳郎，粟野健一（2004）：ＬＤ親の会にできることとは何か～関東ブロック専門委員会による親の会自己分析の試み２～，ＬＤ研究，13（１），43-52.
９）森野勝代，吉田美恵，新堀紘太郎，粟野健一（2004）：ＬＤ親の会に集まる人々とは～関東ブロック専門委員会による親の会自己分析の試み１～，ＬＤ研究，13（１），33-41.
10）佐々木全，佐々木章，安部千恵子，三田敏明（2009）：軽度発達障害児に対する「ＳＳＴ教室あじっこ」の実践報告，ＬＤ研究，18（２），147-154.
11）佐々木全，髙橋祥子，三田敏明（2011）：軽度発達障害児に対する「わくわく教室」の実践報告，ＬＤ研究，20（１），109-120.
12）佐々木全，三田敏明（2015）：発達障害のある子どもたちを対象とした地域支援活動～市民団体「花童･風童」による地域の居場所づくり，児童研究，94，91－97.
13）佐々木全（2012）：「Ａｃｔ．」の運営状況，年報花童・風童，8，42-43.
14）佐々木全（2012）：発達障害児（者）に対する「本人活動」における運営実態―岩手県内８グループを対象としたｱﾝｹｰﾄ調査から―，年報花童・風童，8，27-41.
15）佐々木全，伊藤篤司，今野文龍（2016）：発達障害児に対する放課後活動「Ａｃｔ．」の実践報告―実践の意義と持続可能な運営のための工夫―，岩手大学教育学部研究年報，75，89-103.
16）佐々木全，名古屋恒彦（2014）：高機能広汎

性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第18報)―単元「タグラグビー」における，支援方法としての「活動内容及び展開」の検討―，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，13，215-223.
17）佐々木全（2015）：発達障害児者を対象とした支援活動における持続可能性追求について～岩手県内２つの支援団体における運営状況の比較検討から～，日本発達障害学会第五〇回研究大会発表論文集，79.

いじめ防止のための「クラスの友だちを大切にする宣言文（児童生徒の人権宣言文）」の作成と暗唱のすすめ

大河原　清*

（2017年２月15日受理）

OOKAWARA Kiyoshi

A Proposal for Declaration Writing and its Recitation in a Classroom where a Child and Teacher Cooperate to Make their Writing to Cherish Classmates and to Respect their Rights to Prevent Bullying.

いじめ防止や情報モラルを守るための具体的な方法の一つとして、教室において「友だちを大切にする宣言文（児童生徒の人権を尊重する宣言文）」を児童生徒と教師が協力して作成し、作成した宣言文を児童生徒と教師が一緒に唱えることを、本稿で提案する。いじめ防止対策のための文言や禁止条例が制定され教職員はじめ児童生徒や保護者に対して周知し守るように指導や掲示がなされるが、こうした掲示活動だけでは、その内容が十分に体得されるには至らないのが現状である。本稿では、いじめ防止や情報モラルを守るための一つの方法として、「友だちを大切にする宣言文（児童生徒の人権を尊重する宣言文）」を、教師と児童生徒が一緒に作成して暗唱することを提案している。

キーワード　道徳教育、いじめ対策、情報モラル、子どもの権利宣言、人権教育、道徳モラル、什の掟

１　いじめ問題

いじめ防止に対しては児童生徒ばかりではなく教師自身にも自覚が不足していることは、昨今の問題である。2016年11月26日読売新聞に「原発いじめ　根深い偏見」のタイトルで、横浜市に自主避難した男子生徒が転校先の市立小学校でいじめを受けた問題が取り上げられた。冒頭に「「子どもが転入先の学校で『ばいきんまん』と言われた」（40歳代・女性）「クラスの子に放射能を浴びていると言われ、つらい思いをした」（30歳代・女性）」ことが取り上げられた。「浪江町民アンケートに書かれた避難先でのいじめや差別」には、「金持ちだね」「賠償で買えば？」などと言われた（30歳代・男性）。「お金をもらっているのになぜ働くのかと言われ、うつ病になった（40歳代・女性）。」ことが取り上げられていた。

新潟市では小学４年の男子児童が、担任の40代男性教諭から名前に「菌」をつけて呼ばれ、１週間以上学校を休んでいることが、保護者や学校の取材でわかった。」という（朝日新聞DIGITAL 2016/12/2　07時28分）。

２　いじめ防止の対策について

ここでは、いじめ防止を呼び掛けるチラシについて述べる。

各県や市では、いじめ防止基本方針や教育長か

＊岩手大学名誉教授・常磐大学人間科学部

らの呼びかけに続いて、児童生徒ばかりではなく、保護者・住民の皆さんへの呼びかけがなされている。前述の原発いじめの２年前のことである。

たとえば、横浜市教育委員会・横浜市PTA連絡協議会が平成24年11月29日付で、以下の通りの「『いじめを絶対に許さない』！『いじめられている子どもたちを最後まで守り抜く』！という姿勢で、私たちはいじめの問題に取り組みます!!」の案内を、児童生徒のみなさん、保護者・地域の皆さんへと発信している（2016/11/28WEBより）。

【児童生徒の皆さんへ】では、〇皆さん一人ひとりが、かけがえのない大切な存在です。そして、誰もが社会の宝です。〇もし、あなたが誰かをいじめているとしたら、今すぐにやめてください。「いじめ」は人の心を傷つけ、時として生命にもかかわる大変重大な問題です。〇誰かがいじめられていたら、すぐにやめさせてください。一人で行動をおこせなかったら、他の人に知らせてください。その行いは、いじめられている人だけではなく、いじめている人も救うことになるのです。〇「いじめ」で悩んだり苦しんだりしていたら、今すぐ、まわりの人に相談してください。誰にも相談できずにいる人は「横浜市教育委員会　いじめ110番　フリーダイヤル0120-671-388」に電話してください。365日、24時間、相談できます。※秘密は守ります。専門の相談員が、電話を受けます。

【保護者・地域の皆さんへ】現在の「いじめ」は、従来とは大きく異なります。加害者だった子どもが後に被害者になることや、その逆もまれではなく、どの子どもにもその可能性があります。さらに、メールやネットによる「いじめ」の発生など、周囲からわかりにくくなっています。〇「いじめ」は絶対に許さないことを伝えてください。〇いじめられている子どもがいたら、最後まで守り抜くという強い意志を示してください。〇子どもが発するサインに敏感に受け止めてください。また、子どもたちが相談しやすいような関係づくりに努めてください。〇「いじめ」を目撃したら、やめさせてください。そして周囲の大人と連携を図り、解決をめざしてください。〇お子様のことでお悩みの方は、「いじめ110番」もしくは「「横浜市教育委員会　一般電話相談671-3726（平日９：00～17：00）」に電話してください。

各県市が同じようなよびかけ防止対策をしている。このような努力は、なぜ実り少なかったのであろうか。一つは、呼びかけチラシや文言は、まさに教師からの呼びかけであり、児童生徒の心に響かない文言なのである。そして、もう一つは、作成された文言のチラシ配布や掲示だけでは、児童生徒そして菌呼ばわりする教師にも十分にその機能を果たせないためであろう。

また、いじめを許容する児童・生徒は、他者からの意図のあいまいな挑発行動があった場合に、その相手に自分への敵意を認知する傾向（いわゆる、敵意帰属バイアス）があることも分かっている（Dodge, 2006）。この認知傾向のある個人では、相手の意図が不明確であっても報復行動を選択する傾向があり、自分ならば報復としての攻撃行動（例えば、いじめ）をうまく遂行できると考える傾向がある（Crick & Dodge, 1994）。さらに、敵意帰属バイアスとの関連が示唆される被害妄想的観念と脳機能との関連も検討されており、被害妄想的観念の強い個人では、自分の行為の適切さに関する行為モニタリングを担う前部帯状回の機能レベルが低下していることを示す中程度の相関が認められている（大河原・阿久津・岩木・山本, 2016）。

以上のことから、いじめを許容するような敵意帰属バイアスを示す個人に対しては、通常考えられる呼びかけやチラシ等の教育的介入だけでは不十分であるのかもしれない。

３　クラスの友だちを大切にするための文言の作成と暗唱のすすめ

教師は児童・生徒に語り掛ける必要がある。「友達をいじめてはいけない」、「友達を大切にしなさ

い」といった言葉による伝達を、毎日、授業開始時に児童・生徒に対して語り掛け、教師も一緒に唱えることは必要である。

いじめ防止のための暗唱にあたっては、かつてNHK『八重の桜』で放送された会津藩の『什〔ジュウ〕の掟』が参考になるだろう。末尾の「ならぬことは、ならぬものです」は、よく知られている。この『什の掟』とは、会津藩士の武士階級の子弟の教育に用いられていたもので、現在ではこの文言をもとにした『あいづっこ宣言』がある。

小学校社会科教科書『新編　新しい社会６上』（東京書籍2016.2.）には「江戸時代の武士の学校日新館～福島県会津若松市～」において『什の掟』の写真が漢字縦書きのまま提示されていて、その説明には「日新館への入学前に、武士としての心構えを学ぶときの規則で、うそを言ったり、弱い者いじめをしたりしてはいけないなど、守らなければならない七つの項目を示しています。」(p.99)とある。

またWEBでは『あいづっこ宣言』について「会津若松市内の子供たちは、皆すらすらと暗唱することができます。会津藩士の子供たちは、地区ごとに『什』というグループが定められており、６歳から９歳まではこの『什』に属します。基本的に遊びも勉強も、この『什』に属します。『什の掟』とは什の中のルールで、毎日最年長である什長がこれを唱和し、メンバーがきちんと守れているかどうか、確認していました。」とある（http://yae-sakura.jp/aizuhaku/column01, 2016/11/25のHP.アドレス）（下線部は引用者による）。

以下には、『会津藩　什の掟　日新館が教えた七カ条』の著者中元寺〈チュウガンジ〉(2007)のものを引用する。

・１　年長者の言うことに背いてはなりませぬ
・２　年長者にはお辞儀をしなければなりませぬ
・３　虚言(うそ)を言うことはなりませぬ
・４　卑怯な振舞いをしてはなりませぬ
・５　弱い者をいぢめてはなりませぬ
・６　戸外で物を食べてはなりませぬ
・７　戸外で婦人と言葉を交えてはなりませぬ

「ならぬことは、ならぬものです」（中元寺2007　pp.18-19）

小西（2008）による『あいづっこ宣言』は次の通りである（注１）。

・１　人をいたわります。
・２　ありがとう　ごめんなさいを言います。
・３　がまんをします。
・４　卑怯なふるまいをしません。
・５　会津を誇り年上を敬います。
・６　夢に向かってがんばります

やってはならぬ
　　やらねばならぬ
ならぬことは
　　ならぬものです

補足ながら、この『什の掟』については、さまざまな立場から引用使用されている。

末尾の「ならぬことはならぬものです」について、藤原(2005)はその著『国家の品格』の中の「『論理』だけでは世界が破綻する」において、「要するにこれは『問答無用』『いけないことは行けない』と言っている。これが最も重要です。すべてを論理で説明しようとすることは出来ない。だからこそ、『ならぬことはならぬものです』と、価値観を押しつけたのです。」と述べ、「重要なことは押しつけよ　本当に重要なことは、親や教師が幼いうちから押しつけないといけません。」（藤原2005　pp.48-49）と続けている。

投資会社で働く、ぐっちーさん（2013.6.24 AERA, p.68）は東南アジアに来て「当の日本では、グローバリゼーションを単なる言語の問題としか考えていない役人が、小学生に英語を教える、など妙な方向に教育プログラムを変えようとしています。求められているのは流暢な英語でもなければ、外国人流のあいさつの仕方でもない。日本人らしさ、つまりどれだけ礼節を重んじるか、だということがどうしてわからないのでしょうか。」と「英語ではなく『什の掟』を」強調している。

４　チラシの掲示ばかりでなく、５分程度の１日１回のチラシ文言の暗唱のすすめ

スローガンの教室内での掲示や児童生徒や保護者への配付ばかりでなく、朝の会などに、必ず毎日１回は、教師と児童生徒によって一緒に、口に出して暗唱することが有効ではないだろうか。学習科学の分野では、記憶の想起がその記憶の定着を促すことが頑健に示されているからである（*testing effect*. e.g., Bangert-Drowns, Kulik, & Kulik, 1991; for a review, Roediger & Karpicke, 2006）。その際、時々は、難しい語句の解説を教師がすることも必要であろう。

５　暗唱する文言の作成

暗唱文の作成にあたって参照したいのが、中野・小笠編著（1996）『ハンドブック子どもの権利宣言』第２章の「教室の中の人権宣言」における説明である。少々長いが大変重要な箇所なので以下にそのまま引用する。

「十数年も前のことですが、私の親しい友人がアメリカのある小学校を訪問したとき、教室の壁に次のような文章がかかげられていた、といって日本語に訳して教えてくれました。

『私はこの教室の中で楽しく過ごし、思いやりの心をもって処遇される権利をもっています。このことは、だれも私のことをあざ笑ったり、私の心を傷つけたりしないことを意味します。

私はこの教室では私自身が認められる権利をもっています。このことは、だれも私を、黒人か白人か、太っているかやせているか、背が高いか低いか、男か女か、というような理由で、公平を欠く取り扱いをしない、ということを意味します。

私はこの教室の中で安全でいる権利をもっています。それは、だれも私をたたき、蹴り、押し、つねり、あるいはけがをさせるようなことはしない、ということを意味します。』

人間はだれでも、かけがえのないねうちをもって生まれてきているはずです。にもかかわらず、人間の社会には人種とか皮膚の色とか男女の性のちがいなどによる差別がなくなっていません。それは現在の私たちの生活についてもいえるはずです。アメリカの教室にかかげてあった人権宣言も、そのことを物語っています。アメリカの歴史では、人種差別をなくすための闘争の歴史が一つの太いすじになってきていることは、みなさんもよくご存じのことでしょう。日本では「日本人は単一民族だから…」という論理がいまでも平然と人びとの口から出ることがありますが、それはまちがいです。たとえば、アイヌ民族の人たちがいますし、在日外国人の人びとも多数、日本に生活しています。ですから、差別の禁止を求めた第二条の内容は、私たち自身の問題として受けとめられなければなりません。」

（中野光・小笠毅編著　1996　ハンドブック子どもの権利条約　岩波書店　pp.22-23.）

少しだけ修正した文言の例（下線部が修正箇所）

『私はこの教室の中で楽しく過ごし、思いやりの心をもって処遇される権利をもっています。このことは、だれも私のことをあざ笑ったり、私の心を傷つけたりしないことを意味します。

私はこの教室では私自身が認められる権利をもっています。このことは、だれも私を、太っているかやせているか、背が高いか低いか、皮膚の色が黒いか白いか、髪の毛が茶髪か、ちぢれているか、男か女か、外国人か日本人か、金持ちか貧乏人か、というような理由で、公平を欠く取り扱いをしない、ということを意味します。

私はこの教室の中で安全でいる権利をもっています。それは、だれも私をたたき、蹴り、押し、つねり、あるいはけがをさせるようなことはしない、ということを意味します。』

このように修正文言を、教師がクラスの児童生徒と一緒になって協力して作成することが望まれる。アクティブラーニングの課題として取り上げてはどうだろうか。

６　人権教育について

人権教育について、わが国の『人権教育の指導方法等の在り方について［第三次とりまとめ］』がある（注２）。その中で、人権教育の目的を達成するためには、まず、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要となる、と冒頭で述べられている。さらに人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが併せて必要となる、という。

続いて「さらに、こうした知的理解と人権感覚を基盤として、自分と他者との人権擁護を実践しようとする意識、意欲や態度を向上させること、そしてその意欲や態度を実際の行為に結びつける実践力や行動力を育成することが求められる。」としている。単なる知識としの理解に留まるのではなく、実践行為としての行動が求められているのであるが、本稿では、行動への出発点である知的理解こそが第一に求められることを強調したい。

こうした冒頭の考え方は、「２　学校における人権教育」の「（２）学校における人権教育の取組の視点」において、「［自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること］ができるために必要な人権感覚は、児童生徒に**繰り返し言葉で説明するだけで身に付くものではない。**」と続いている。つまり、言葉で説明するばかりではなく、教室の中で児童生徒が大切にされていることを実感でき、自他ともに大切にすることの実践行動にまで高めなければならないことが強調されているのである。

本稿では、上記の知的理解にかかわり、人権を大切にする文言を提案する。その文言は毎日、教室において児童生徒とともに教師も一緒に唱えるのにふさわしいものであることを提案する。先に述べた脳の前部帯状回の機能低下によって、犯罪に及ぶ可能性があるとすれば、犯罪防止のためには、前部帯状回の機能回復、つまり、前部帯状回の活性化が最善であると考えるからである。その一つの方法が、言葉による反復暗唱であると捉えるからである。上記の「児童生徒に**繰り返し言葉で説明するだけで身に付くものではない。**」と捉えるのではなく、これこそが知的理解の第一歩であると捉えるためである。

戦前における『教育勅語』の暗唱が児童生徒に天皇のために命を投げ出す教育につながったとする立場から、このような暗唱行為に反対する人々が出ることは、容易に想像されるのである。しかし、こと、人権尊重の考えは、わたしたち人間が生き残る方向を示している点において、戦前の『教育勅語』の暗唱とは正反対の方向として区別されるものとなるであろう。

７　文言作成にあたっての留意事項

(1) 児童生徒と教師が協力して作成する

教室の人権宣言の文言の作成に当たっては、国や教師側が作成して児童生徒に示すのではなく、教師と児童生徒が一緒になって協力して作成することが必要である。

作成に関わり、中元寺（2007）「最終章『什の掟』に学ぶいじめへの対策」が参考となろう。

中元寺は最終章において「什の掟」から学ぶこととして、あえて「掟」の部分をやわらげ、指導するための「教え」として現代流にまとめると、次のようになると述べている。

・①目上の人の言うことに従いなさい
・②礼儀正しく振る舞いなさい
・③約束を守り信頼されるようになりなさい
・④人として正しい行いをしなさい
・⑤他人への思いやりを忘れてはいけません
・⑥気品を持って行動しなさい
・⑦目標に向けて、けじめのある生活を送りなさい

以下はこれらに続く説明を引用する。暗唱文を作る際の参考となるからである。

「戦後、民主主義を普及させるため、個人の権利や意思を尊重した教育が実施されてきましたが、そこには、長いあいだ人間の生きる目的として掲

げられてきた、人のために尽くすという精神は入れられていませんでした。そのため、いまになって道徳教育を正式な教科に戻すべきであるという声が多くなっています。現行の教育制度下では、明らかに道徳教育は欠けています。だからといって、『什の掟』をこうして形を変え、あるいは道徳そのものを科目として導入しただけでは、不十分でしょう。どういった形で行動として子供たちのなかに浸透させていくかが問題なのです。それには、教育制度自体の変革や子供を取り巻く社会の理解や協力が必要となってきます。

『什』においては、『お話の什』で什長が条文を唱え、それをほかの子弟が拝聴しながら内容を噛みしめ、それぞれの行動に反映させ、制裁を与えることでより効果的なものにしていました。理屈で理解するのではなく体得させていたのです。しかも自主的な活動のなかでお互いが規則と罰則を共有するといった形で。さらには、大人社会への連携も自然な形で行われていました。**決して大人から一方通行で教え込まれるものではなかった**のです。

『什の掟』は、武士の心得を説いたものであり、人間としての生き方を説いたものです。その意味では、これを子供の教育に取り入れる前に、まずは**その内容について、子供を教育する大人自身がもう一度自分に向けて確認すべきなのかもしれません。**」（中元寺　2007　pp.108-109）（下線部は引用者による）

子どもばかりではなく、指導的立場にある大人の教師自身が児童生徒の人権を守るということの自覚が第一に求められている。

次に、宣言のための文言の作成に当たっては、教師が児童生徒と共に、一緒になって作成することが必要になる。作成に当たって、人権を守るとはどのようなことなのかの意味を教師も児童生徒も一緒になって考えることに繋がるからである。

(2)「あなたメッセージ」ではなく「わたしメッセージ」の表現をする

次に重要なことは、自分達で教師も児童生徒も作成することを通して、自分達の言葉で表現できたということが大切なのである。前述した横浜市の呼びかけにも見られる通り、いわゆる教師目線、上から目線で「〜してください」「〜やめさせてください」という教師から児童生徒への、あるいは教師から保護者への「あなたは〜しなければなりません」といった「あなたメッセージ」になっていることに注意して欲しいのです。

それに対して、前述した「教室の中の人権宣言」では、私を主語にした「私はこの教室では私自身が認められる権利を持っています」の通り、「わたしメッセージ」になっていることに注意して欲しいのです（注３）。

(3) 振返りの実践

最後に、宣言文の内容を守っているかどうかを、朝の会やHRの時間に、教師も児童生徒も一緒になって時々は振返ってみてはどうでしょうか。

(4) 対象児童生徒の学年

中学生や高校生を対象にして、宣言文の作成や暗唱を開始しても、聞く耳を持たないかもしれません。会津藩武士階級の子弟を対象にしたのと同じように、『什の掟』の暗唱実践に対しては、小学校４年生あたりまでではないでしょうか。そこでの学びは将来の人権を守るということに必ずや繋がるものと思われます。

【謝辞】本研究は文科省科学研究費補助金一般研究(C)(研究代表者　大河原清　共同研究者：阿久津洋巳・岩木信喜・山本奨、課題番号25350919 邪推と犯罪行為の多面的研究2013〜2015年度）の成果にヒントを得た一つの提案である。文部科学省ならびに独立行政法人日本学術振興会に対して深く感謝を申し述べる。なお執筆に当たり、共同研究者の阿久津氏、岩木氏、山本氏から修正のための批判と意見をいただきました。特に岩木氏には脳波研究の立場から引用文献を含めて、適切な加筆を頂きました。科研費成果にヒントを得た一

つの提案が、本来の研究成果からかなり飛躍のある内容になってしまったことは、研究代表者大河原一人の責任であり理解不足によることは否めません。ただ脳の生理的現象と教育での実践行為である、「反復」「暗唱」などとの実践行為との関連がほとんど明確にされてこなかったことについては、驚きを禁じ得ません。

【参考文献】

中元寺智信　2007　会津藩　什の掟　日新館が教えた七カ条　東邦出版

藤原正彦　2005　国家の品格　新潮社　pp.47-50

ぐっちーさん　2013.6.24　AERA　ここだけの話　英語ではなく『什の掟』を　p.68

小西聖一　2008　会津藩、戊辰戦争に散る / 新・ものがたり日本　歴史の事件簿　理論社　pp.19-22

中野光・小笠毅編著　1996　ハンドブック子どもの権利条約　岩波書店　pp.22-23

新編　新しい社会６上　東京書籍2016.2, p.99

大河原清（代表）・阿久津洋巳・岩木信喜・山本奨　文科省科学研究費補助金一般研究（C）（課題番号25350919　邪推と犯罪行為の多面的研究　2013～2015年度

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C. C.（1991）. Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85, 89-99.

Crick, N. R., & Dodge, K. A.（1994）. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin,* 115, 74-101.

Dodge, K. A.（2006）. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18, 791-814.

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D.（2006）. The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science, 1,* 181–210.

【注】

（注１）福島県のいじめ件数と会津若松市内のいじめ件数が全国的に見て少ない。

福島県のいじめ件数は、文科省（平成25年度）の都道府県別いじめの認知件数等（国公私立）を見ると、1000人当たりの認知件数において、低い県から３番目に位置する。つまり、最も低い佐賀県（2.8件）、埼玉県（4.0）に次いで３番目が福島県（4.1）である。また、会津若松市内のいじめ件数もネット資料から低いことが分かる。『あいづっこ宣言』がいじめ件数の減少に関連しているとは直ちにいえないが、解明には今後の調査が必要であろう。

（注２）文科省WEBならびに抄録については協同出版『2017年度版必携教職六法』「人権教育・啓発に関する基本計画〔抄〕」(pp.714-715)、「人権教育の指導方法等の在り方について［第三次とりまとめ］〔抄〕（pp.716-722）を参照した。

（注３）「あなたメッセージ」「わたしメッセージ」については次の文献に詳しい。

近藤千恵　1993「教師学」心の絆をつくる教育：教師のための人間関係講座　親業訓練協会、

教師が「あなたメッセージ」を「わたしメッセージ」に変換することは、価値観の転換を伴うので、その変換は極めて難しいことが予想されます。この点については、苅間澤勇人（1997）「学級通信記事における教師メッセージの研究：２種類のメッセージの提示を通して」（教育メディア研究，3, pp.43-52）を参照して欲しい。

岩手大学教育学部の学生を対象とした手指衛生に関する予備調査

笹川　洸*，安川　洋生**

（2017年２月15日受理）

Takeshi SASAKAWA, Hiro YASUKAWA

A Preliminary Investigation of the Attitude toward Hand Hygiene among Students in the Faculty of Education of Iwate University

緒言

私たちの手指には多くの細菌が付着しており，その数は４万～460万個程度とされ（Price, 1938; Maki, 1978; Larson, 1984; Larson, 1998），医療機関に勤務するスタッフでも2000～200万個との報告がある（菅原　他，2008）。このように幅はあるものの手指には多数の細菌が付着している。多くの場合これらは健康な成人に対して直ちに悪影響を与えるものではないが，乳幼児や高齢者，免疫の低下した人に接する場合には手洗いを心がけるべきであるし，健康な成人であっても食品等に接する際は手洗いをするべきである。

手指には細菌の他にウイルスも付着していると思われるが，これも通常は健康な成人に対して直ちに悪影響を与えるものではない。ただし，インフルエンザウイルスやノロウイルスによる感染症が流行している場合にはこれらの感染を防ぐために推奨される方法で正しく手洗いをするべきである。特に，多くの児童生徒と教職員が同じ空間で共に過ごす学校内においては，手指を介して感染症が短期間に広がる可能性があるため，それを防ぐために手洗いを励行すべきである。

手洗い後はペーパータオルで手を拭くのが衛生的であるが，日常におけるハンカチやハンドドライヤーの使用を否定するものではない。ただし，ハンドドライヤーについては幾つかの報告にて細菌が飛散し汚染が拡大する可能性が指摘されている（林　他，2007; Best et al., 2014; Best & Redway, 2015）。また，管理状況によってはハンドドライヤーのドレンタンク内で微生物が増殖することが考えられ，その中にはヒトに対して病原性を示す微生物や，抗菌薬に対して耐性を示す微生物が含まれると想定される。十分な体力の備わっていない乳幼児のいる施設，及び免疫の低下した易感染者が多い医療機関や介護施設ではハンドドライヤーの衛生管理には十分に留意する必要があると思われる。

岩手大学教育学部の重要なミッションの一つは教員養成であり，毎年多くの卒業生が小学校や中学校の教員となり児童生徒と接している。教員自身が病原体に感染し発症しないためにも，また，教員が児童生徒に感染を拡げないためにも，本学部で学ぶ学生には卒業までに手指衛生の重要性を理解させることが必要であろう。そのためには時間を設けて講習と実習を組み合わせた教育指導が必要であるが，それに先立って本学部学生の手指衛生に関する現状を知るための簡単な調査を行ったのでその結果の一部を本稿に記載する。

なお，本稿で述べる手洗いはあくまでも感染症予防のために手指に付着した病原体を減らすこと

＊岩手大学・院・教育学研究科，＊＊岩手大学教育学部

を目的としており，表皮の常在菌を除去することを目的とはしていない。正常な表皮常在菌は私たちにとって有用な役割を果たしておりむやみに除去すべきものではない。

手指の汚染

医療現場では医療従事者の手指を介した病原体の伝播が無視できないため，感染症予防の観点から手洗いを含めた手指衛生が重要である。手指衛生のタイミングとしては，患者を診察する前，医療行為・処置を行う前，患者や診察台等に触れた後，検体に触れた後，等が考えられる。生命科学の研究現場においても，実験従事者の手指を介した試料や検体の汚染，実験用微生物の実験室外への漏出等を防ぐ目的で手洗いを含めた手指衛生が重要である。手指衛生のタイミングとしては，無菌操作を行う前，試料や検体に触れる前と触れた後，実験動物に触れる前と触れた後，等が考えられる。医療行為においても研究活動においても危機管理の上で共通している考え方は，ヒトはさまざまなモノに触れその際に手指に病原体が付着する，付着した病原体が当人に感染するとともに当人が別のモノに触れ病原体が伝播する，ということである。しかしこれは医療機関や研究機関に勤務する者に限ったことではない。

私たちは普段さまざまなモノに触れている。スマホやバッグ等の自分の所有物以外に，ドアノブや照明のスイッチ等のように複数の人が触れるモノ，エレベーターのボタンや電車やバスのつり革など不特定多数の人が触れるモノに，私たちは日々接触している。これらのモノには病原体が付着している可能性が有り，それらが感染性を失う前に触れてしまうと感染し発症することがある。特に，インフルエンザウイルスやノロウイルスは毎年多くの感染者を出しており，流行期間中はウイルスに汚染されたモノがそうでない時期に比べて多くなるので，それらに接触し手指を介して感染するリスクが高くなる。これらのウイルスは宿主の細胞に感染し，細胞内でウイルスのコピーを多数作製した後，細胞を破壊して次の細胞に感染する，というサイクルを繰り返す。宿主となる細胞がなければウイルスは徐々に感染性を失うが，どれくらいの時間で感染性を失うのかは気温や湿度などの条件によって異なり，またウイルスの種類によっても異なる。インフルエンザウイルスや，いわゆるカゼを引き起こす幾つかのウイルスについては，数時間から数日は感染性を維持できることが知られている（Kramer et al., 2006）。ノロウイルスは宿主細胞の外でも比較的長期間にわたり感染性を維持できるウイルスであり，12日以上感染性を失わなかった例もあると，厚生労働省はホームページで注意を呼びかけている。感染を防ぐには，まず手を洗い手指に付いたウイルスや細菌を除去することが有効である。厚生労働省や国立感染症研究所はホームページ等を通して，インフルエンザウイルスやノロウイルスに対する感染予防法の一つとして手洗いを推奨している。

ウイルスよりもはるかに大きく複雑な細菌は数千種類もの遺伝子をコードしており，それらを状況に応じて巧みに使いながらわずかな水と養分が有れば増殖する。また或る種の細菌は増殖に適さない環境になると芽胞と呼ばれる特別な構造を持つ細胞に変化して長期間耐えることができる。カビ等の真菌類は細菌より更に多くの遺伝子をコードし複雑な細胞構造を有しており，環境の変化に応じて巧みに生存し続ける。そのためこれらの微生物は私たちの身の回りのさまざまなモノに付着したまま長い期間，生きた状態であるいは休眠状態で，病原性を失うことなく存在し続けると思われる。手洗いはウイルス対策のみならず，細菌や真菌類に対する感染予防策としても重要である。

手洗い法

手洗いは日常的に行われる行為であり，誰でも毎日，日に何度も手を洗っている。ところが感染防御の手技としてみた場合，適切に手洗いを行っている人は，職務上手洗いの指導や訓練を受けた人（医療関係者，生命科学実験従事者，食品産業従事者，等）を除けば極めて少ないようである。平成26年度と27年度に岩手大学教育学部にて，学

生（のべ29名）を対象に，蛍光クリームとブラックライトを用いて手洗いチェックを行ったところ，汚れにみたてて手に塗った蛍光クリームを普段の洗い方できれいに洗い流せた者は一人もいなかった。彼らの場合，毎日の手洗いは実は“手を洗ったつもり”にすぎなかったのである。効果的で推奨すべき手洗い法については世界保健機関（WHO）や米国疾病予防管理センター（CDC）からガイドラインが示されており，厚生労働省からも手洗い手順を示したリーフレットやポスターが配信されている。これらを参考にして洗浄目的を意識しながら手を洗えば効果が期待できる。ちなみに，推奨される手洗い方法を知っているかどうかを本学の講義の一つ（本稿の責任筆者の担当科目）で履修生を対象にアンケート調査を行ったところ（平成28年９月29日に実施，教育学部生46名），33名（71.7％）の学生が知っていると回答した。しかし，その方法で手を洗っていると答えた学生はわずか４名であった。

別途，教育学部の実習科目（本稿の責任筆者の担当科目，履修生21名）の履修生を対象に手洗い法に関して調査したところ（平成28年11月28日），やはり彼らも手に塗った蛍光クリームを普段の洗い方できれいに洗い流せなかった。そこで，推奨される正しい手洗い法を説明し実践させたところ１名を除くすべての学生から改善がみられたとの感想が得られた。

手指の衛生管理を行うには，このように正しい手洗いの効用を理解したうえで，これを習慣として身に付けることが必要である。手洗い法を指導した教育学部生について，５週間後にそのような手洗い法を継続して実践しているか否かを聞き取り調査したところ（平成29年２月６日），実施していると回答した学生は１名であった。手洗い法を指導したのが11月下旬，聞き取りをしたのが翌年の２月初旬であり，この間はインフルエンザの流行期とも重なるため正しい手洗いを以て感染予防に努めるべき時期であったが，ほとんどの学生については習慣として身に付くことはなかった。

ところで，手洗いでは手順や方法も重要であるが，使用する石鹸にも注意を払う必要がある。石鹸が細菌で汚染されていることが決して珍しいことではないからである。汚染された石鹸で手洗いをした結果については，手指に細菌は移行しないという研究報告もあるが（Heinze & Yackovich, 1988），医療施設の院内感染に繋がった可能性が高いという研究報告もあり（Buffet-Batallion et al., 2009; Rabier et al., 2008; Sartor et al., 2000），感染拡大の可能性が否定できない以上は十分な注意を払うべきであろう。

また，手洗いの後に蛇口の栓を閉める際，感染症が流行している場合は注意を払いたい。直前にそこで感染者が手洗いをしたかもしれないし，咳や嘔吐をしたかもしれず，その際，蛇口の栓にウイルスや細菌が付着した可能性が否定できないからである。蛇口の栓をペーパータオルで覆って閉める，あるいは蛇口の栓を洗浄消毒した後に閉める，等の注意が必要である。これはあくまでも感染症が流行している場合の注意点であり，通常はそこまで神経質になる必要はない。

ハンカチ

手順に従って手洗いをした後はペーパータオルで手をよく拭く。タオルやハンカチには細菌が付着しており，これで拭いたのではせっかく洗浄した手指を再び汚染させてしまう。ただし，これは医療関係者，生命科学実験従事者，食品産業従事者，等における手指の衛生管理であって，日常の場面ではここまで神経質になる必要はない。筆者も研究業務を離れた日常生活では，手を洗った後はハンカチで手を拭く。手洗い後にハンカチを使用した場合，実際にどの程度の数の細菌がハンカチから手指に移行するのかを，平成27年度に延べ27名（岩手大学教育学部の男子学生15名と女子学生12名）を対象に次の通り調査を行った。被験者は両手にラテックス手袋を装着し，その表面を手指消毒剤にて消毒し，適量の滅菌水にて手袋表面を手揉みした後に持参のハンカチでこれを拭きとり，一方の掌を手型の標準寒天培地に押しあてた。寒天培地を35℃で48時間培養して生育した細

菌のコロニー数を計数したところ，男性では最小２個，最大2909個，中央値64個の細菌が確認され，女性では最小０個，最大1325個，中央値40.5個の細菌が確認された。これらの数値は片方の掌から検出された細菌数であり，左右の手指に付着した細菌数の合計はこれらの４倍程度になると推定される。ただしこの程度の細菌数であれば，次の根拠により健康な大学生に対して直ちに健康被害を与えることはないと思われる。私たちの身体は常在菌によるバリアと私たち自身の持つ免疫力によって外来の病原体から守られており，相当数の病原体が体内に侵入しなければ発病することはない。食中毒を例にあげると，セレウス菌（*Bacillus cereus*）では10万個以上，ウエルシュ菌（*Clostridium perfringens*）では10万個以上，腸炎ビブリオ（*Vibrio parahaemolyticus*）では100万個以上，病原性大腸菌（腸管出血性大腸菌を除く）では100万個以上，を摂取した場合に発症すると考えられている（HACCP: 衛生管理計画の作成と実践データ編）。ハンカチから手指に移行し付着した程度の菌数ではその全てを口から摂取しても，健康な大学生であれば発症はしないと思われる。なお，腸管出血性大腸菌O157は病原性が非常に高く，100個程度の菌体がヒト体内に入っただけでも発症するとされているが，健康な大学生が持ち歩くハンカチに本病原体が付着していることは本稿では想定していない。

　このようにハンカチからは多くの細菌が手指に移行する場合があり，厳しい衛生管理が求められる業務を開始する場合はペーパータオルを使用するべきであるが，手洗い後に或る程度の数の細菌が再び手指に付着するとしてもそれを容認できるのであるならハンカチ等で十分である。

　ところで，外出時にハンカチを携帯する学生がどの程度いるのかを知るために，本学の講義の一つ（本稿の責任筆者の担当科目）で履修生を対象にアンケート調査を実施したところ（平成28年９月29日実施，教育学部生46名），結果は次の通りであった。「必ずハンカチを携帯している」あるいは「ほぼ携帯している」と答えた学生は13名（28.3％），「ときどき携帯する」と答えた学生は19名（41.3％），「あまり携帯しない」あるいは「ほとんど携帯しない」と答えた学生は14名（30.4％），であった。必ず，あるいはほぼ携帯している学生は３割にも満たないが，今日ではハンドドライヤーを設置している施設も増え，ハンカチを携帯する必要がないのかもしれない。

ハンドドライヤー

　近年はハンドドライヤーを設置する施設も多く，岩手大学教育学部では全フロアに設置されている。ハンドドライヤーは室内の空気を送風口から噴出して手指を乾燥させており，装置に除菌や滅菌の機能がなければ室内に浮遊する細菌も風とともに噴出している。室内の衛生環境が悪く浮遊細菌が多いと送風口から噴出する細菌数も多くなるであろう。また，メンテナンスが不適切であると装置自体が細菌で汚染され送風口から持続的に細菌を排出する可能性もある。本学教育学部に関しては，設置室も装置も定期的に清掃等がされており衛生面で不備はないようであるが，このように一定のメンテナンスされている環境において実際にどれくらいの細菌が送風から検出されるのかを調査した。本学部に設置されているハンドドライヤーのうち２社の製品について２台ずつ（計４台），送風口の下に標準寒天培地を配置し10秒間の曝露の後，35℃で48時間培養し，生育した細菌のコロニー数を計数した。調査は平成27年度の４月中旬，７月中旬，10月中旬，１月中旬の月，水，金曜日の12時～13時に行い，その結果は次の通りであった。４月には，男性用から最小11個，最大70個の細菌が検出され，女性用から最小５個，最大65個の細菌が検出された。７月には，男性用から最小20個，最大119個の細菌が検出され，女性用から最小８個，最大30個の細菌が検出された。10月には，男性用から最小27個，最大274個の細菌が検出され，女性用から最小９個，最大28個の細菌が検出された。１月には，男性用から最小20個，最大73個の細菌が検出され，女性用から最小２個，最大39個の細菌が検出された。菌種の同定

は行わなかったが，コロニーの所見から検出されたのは通常の環境中にみとめられる細菌種と推定された。このように，いずれの装置においても，いずれの調査日においても細菌が検出されたが，先ほどの根拠により健康な大学生であれば直ちに健康被害を訴えるようなレベルではない。従って，厳しい衛生管理が求められる業務を開始する場合はハンドドライヤーではなくペーパータオルを使用するべきであるが，或る程度の数の細菌が再び手指に付着することを容認できるのであるならハンドドライヤーで十分である。

ハンドドライヤーに関しては手を乾燥させるための風によって水滴とともに微生物が飛散する可能性が指摘されている（林　他，2007; Best et al., 2014; Best & Redway, 2015）。送風口から排出される微生物と手から水滴とともに飛散する微生物の幾つかは手を洗っている当人の鼻口にまで到達しているかもしれない。実際にどのくらいの微生物が鼻口付近まで飛散するのかを確認するために筆者は岩手大学教育学部に設置されている装置に関して調査を行った。被験者（16名）にいつものように手を洗ってもらい普段の通りにハンドドライヤーで手を乾かしてもらった（手技の統一を図っていないため，手を洗う時間と手を乾かす時間は被験者により異なる）。被験者が手を乾かしている間，補助者が被験者の鼻の前に標準寒天培地を配置し（寒天表面がハンドドライヤーに向くように），回収した寒天培地を35℃で48時間培養した。その結果，16枚の寒天培地のうち９枚で３個以下のコロニーが確認されたが，残りの寒天培地ではコロニーは確認されなかった。このように鼻口付近には細菌はほとんど飛散していないことが分かり，ハンドドライヤーで手指を乾燥させている最中に飛散した細菌を吸い込むことがあるとしてもその数は少なく，健康な大学生であれば直ちに健康被害に至るようなレベルではない。一方，幼稚園，保育園，小中学校においては，児童生徒は身長が低く装置から鼻口までの距離が短いうえに，健常な大学生のような体力が備わっていないため飛散する細菌が多い場合には感染する可能性が否定できない。また，医療機関や介護施設では免疫の低下した易感染者が多いことに加えて多剤耐性菌の保菌者もいる。そのため，これらの施設ではハンドドライヤーの衛生管理には十分に留意する必要があると思われる。

なお，今回の筆者の調査では細菌のみを計数し，カビを含む真核微生物は計数しなかった。ハンドドライヤーが設置されている部屋の環境（温度，湿度，空気の流れ，等）を考えれば真核微生物も当然ながら検出されると思われる。これらの中にはアレルギーの原因となる生物種もあり健康管理の観点から調査，解析が必要である。

ハンドドライヤーに関してもう一つ注意すべき点はドレンタンクの衛生管理である。管理状況によってはドレンタンク内に多くの微生物が生息し，衛生面で問題があると考えられる。筆者は，岩手大学構内に設置されているハンドドライヤーのうち９台についてドレンタンク内に溜まった水（ドレン試料）を採取してフィルターで濾過し，フィルター上の試料を定法にて固定・脱水・導電処理を施して走査電子顕微鏡 JSM-7001F（日本電子株式会社）により解析した。その結果，ドレン試料中には多数の微生物（原核生物，及び真核微生物）が生息していることが確認された。次にドレン試料中のアデノシン三リン酸（ATP）量を測定した。ATP は生物が生合成する核酸の一種であり，試料に含まれる生物量の指標となる。測定にはルシパックⅡとルミテスター C-110（キッコーマンバイオケミファ株式会社）を用い，ATP に依存する発光を測定し相対発光量（Relative Light Unit）を求めた。いずれのドレン試料に関しても１試料につき３回測定し，その平均値と標準誤差を求めた。その結果，相対発光量（平均値 ± 標準誤差）は 1 mL 当り最小で5300 ± 763 RLU，最大で229727 ± 30861 RLU であり，ハンドドライヤーのドレンタンクには多くの微生物が生息していることが明らかとなった。調査したハンドドライヤーで40倍もの ATP 量の違いがあるのは，装置の設置状況や使用頻度により汚染状況が異なるためと考えられる。微生物の多くは使用者の手指に

由来する微生物や手指を介して混入した環境中の微生物と思われるが，その中にはBSL２クラスの病原体や抗菌薬耐性菌も含まれていると考えるべきである。そのためドレンタンクの衛生管理には十分に留意する必要がある。

アルコール洗浄剤

これまで述べてきたように，手洗いについては推奨される方法で行わなければ洗い残しがあり効果が期待できないこと，使用する石鹸が微生物で汚染されている可能性があること，ハンカチやハンドドライヤーを使用すると微生物が手指に付着すること（健康な大学生であれば直ちに健康に被害を与えるようなレベルではないと思われるが），等の懸念される点がある。そのため，場合によっては石鹸を用いた手洗いよりもアルコール洗浄剤による手指の消毒の方が有効とも考えられる。実際に，石鹸で30秒間手洗いをしても手指の細菌数を１/63～１/630程度にしか減少できないがアルコールで消毒すると１/3000にまで減少できるとの報告もある（Rotter, 1999）。

ただしアルコール洗浄剤を使用する際には，アルコールがあらゆる病原体を効果的に不活化できる訳ではないということに注意しなければならない。幾つかの細菌（例えば，クロストリジウム属（*Clostridium* 属）細菌やバシラス属（*Bacillus* 属）細菌）は芽胞と呼ばれる特殊な構造の細胞を形成し，これは熱や薬剤に耐性を示すことが知られている。アルコールはもちろん，筆者の分野では一般的な消毒薬である次亜塩素酸ナトリウムを用いても完全に不活化することは難しい。なお，ここに挙げたクロストリジウム属細菌とバシラス属細菌はいずれも特殊な細菌ではなく，環境中に通常みとめられ，一部は食中毒の起因菌としても知られている。また，ノロウイルスに対してもアルコールの使用は注意が必要である。かつてはこのウイルスに対してアルコールは効果的ではないされてきたが，研究の積み重ねにより現在ではアルコールにも一定の効果が認められるとされつつあるようである。ただし，手指に付着したノロウイルスを減らすには石鹸と流水による手洗いが最も有効な方法であることに変わりはなく，厚生労働省のHPには「消毒用エタノールによる手指消毒は石鹸と流水を用いた手洗いの代用にはならない」という旨の記述がある。

アルコールがどのような病原体に対しても有効であると漠然と信じている学生が本学教育学部にも少なからずいる。講義の一つ（本稿の責任筆者の担当科目）で調査をしたところ（平成28年10月５日；履修生21名），細菌もウイルスも石鹸で洗うよりアルコールの方が効果的に不活化できると考えていた学生が８名いた。この講義に出席した学生の多くが小学校または中学校の教員を志望しており，卒業後に勤務する学校でノロウイルスが流行することも有り得るため，本学在学中に十分に教育指導をしなければならない。

消毒用アルコールの主成分はエタノールであり，単純にエタノール濃度が低いと消毒効果も低く，濃度が高いほど消毒効果も高いように思われがちであるが（従って希釈せずに用いた場合が最も消毒効果が高いと思われがちであるが），実際はそうではない。すなわち，エタノールには高い消毒効果を期待できる濃度域があり，日本薬局方では消毒用エタノールを「15℃でエタノール（C_2H_6O）76.9-81.4 vol%を含む」としている。その理由はエタノールの性質と病原体の組成・構造に依るところが大きい。これに関して履修生に問うたところ論理的に説明できる学生はいなかった（何名かが「高濃度エタノールは危険だから」のような回答をした程度であった）。

帰宅後の手洗い

上述の通り，学内や外出先では適切なタイミングで推奨される方法に従って正しく手洗いをし，手指の衛生管理に気をつける必要がある。帰路につくと，自宅までの間に様々なモノに触れ手指はウイルスや微生物に汚染されるため，感染症予防の観点から帰宅後は直ちに推奨される方法で正しく手洗いをすることが望ましい。帰宅後に手洗いを励行している学生がどの程度いるのかを知るた

めに，本学の講義の一つ（本稿の責任筆者の担当科目）で履修生を対象にアンケート調査を行ったところ（平成28年９月29日に実施，教育学部生46名），次の結果を得た。「帰宅後は必ず手を洗う」あるいは「ほぼ必ず手を洗う」と答えた学生は26名（56.5％），「帰宅後はときどき手を洗う」と答えた学生は14名（30.4％），「帰宅後はあまり手を洗わない」あるいは「ほとんど手を洗わない」と答えた学生は４名（8.7％），不明瞭な回答が２名であった。この結果から，多くの教育学部生が帰宅後には手を洗う習慣を身につけていることがわかった。今後は，「ときどき洗う」学生と「ほとんど洗わない」学生の数を減らすとともに，全ての学生が推奨される手洗い法を実践するように教育指導することが必要であろう。

結言

ヒトの手には常在菌と通過菌を含め多くの微生物が付着している。多くの場合，使用しているハンカチにも微生物が付着しており，ハンドドライヤーの送風にも微生物が含まれているため，手を洗った後に再び手指に微生物が付着する。健康な成人であればこれらの微生物によって直ちに健康を損なうことはないが，易感染者の場合は感染・発症の可能性が否定できない。そのため，易感染者に接する職務に携わる者は手指の衛生管理に注意を払うべきである。手指の衛生のためには，推奨される方法で手指を洗うことの重要性を理解し，日頃からそれを励行することが基本である。一般的に，手洗いの指導や訓練を受けるべき職業としては，医療関係者，生命科学実験従事者，食品産業従事者, 等が想定されるであろう。しかし，児童生徒には成人ほどの免疫力や抵抗力がないという当たり前のことを考えたとき，手洗いの指導や訓練を受けるべき職業として小学校教員と中学校教員も想定すべきであろう。

本稿で述べた通り，岩手大学教育学部においては，ほとんどの学生が推奨される手洗い法を励行しておらず，また，それを指導しても習慣として身に付かないのが現状である。身に付かないのは，時間をかけて手を洗うのは面倒で，何かに感染したり，自分が感染源となって感染を拡大させる可能性に考えが及ばないためであろう。病原体の増殖・伝播に関する認識が低く，また，手指衛生に留意しない場合のデメリットやリスクに対して鈍感なのかもしれない。このような学生も，微生物学や公衆衛生学の基礎を学ぶことによって考えが変わると思われる。

アルコール洗浄剤については，学部棟の入り口に設置してあり使用する学生を見かけることもある。正しく使用すれば効果が期待できるので，微生物に対するエタノールの作用機序を教示し，消毒という漠然としたイメージでどのような病原体にも有効であるという誤認を訂正させたうえで，より多くの学生に使用するように指導するのが良いと思われる。また, エタノールの希釈について，例えば市販のエタノール70 mL と水30 mL を混合すれば100 mL の70％エタノールになると考えている学生が本学部には少なからずいるため，そのような学生のために化学の基礎を復習する講義が必要であると思われる。

小，中学校で学ぶ児童生徒の健康を守るためには教員が手指衛生に関する正しい知識を持ち，児童生徒に正しく効果的な手洗いを指導するとともに，教員自身も実践して健康管理に努めなければならない（自身が感染源となり児童生徒に感染を拡げないように）。教員を目指す学生にそのための教育（微生物学，化学，公衆衛生学，等を基盤として）を提供することは決して無駄ではないであろう。

謝辞

本稿は，安川洋生教授によるアンケート等の結果，菅原友氏（岩手大学教育学部）の卒業研究の成果，及び高橋ひかり氏（岩手大学教育学部）の卒業研究の成果から，執筆と考察に必要な部分を抽出し再構成したものである。これらの方々に感謝を申し上げる。

参考文献

Best,E.L., & Redway,K., 2015, *J.Hosp.Infect.*, 89, 215-217.

Best,E.L., et al., 2014, *J.Hosp.Infect.*, 88, 199-206.

Buffet-Batallion,S., et al., 2009, *J.Hosp.Infect.*, 72, 17-22.

Heinze,J.E. & Yackovich,F., 1988, *Epiderm.Inf.*, 101, 135-142.

Kramer,A., et al., 2006, *BMC Infect.Dis.*, 6, 130.

Larson,E., 1984, *Am.J.Infect Control*, 11, 76-82.

Larson,E., 1998, *Am.J.Infect Control*, 26, 513-521.

Maki,D., 1978, *Ann.Intern.Med.*, 89, 777-780.

Price,P.B., 1938, *J.Infect Dis.*, 63, 301-318.

Rabier,V., et al., 2008, *Acta.Paediatre*, 97, 1381-1385.

Rotter,M., 1999, *Hospital Epidemiology and Infection Control*, 2nd ed.(Mayhall,C.G. ed),Chapter 87, Lippincott Williams & Wilkins.

Sartor,C., et al., 2000, *Infect Control Hosp. Epidemiol.*, 21, 196-199.

菅原 他（2008）*医療関連感染*，１，53-56.

林 他（2007）*環境感染誌*，22(suppl)，324.

参考資料

「イオン液体を用いたハンドドライヤードレンタンク内のバイオフィルム制御法の検討」菅原友，平成27年度岩手大学教育学部卒業論文.

「ハンドドライヤーから噴出する細菌数の調査と解析」高橋ひかり，平成28年度岩手大学教育学部卒業論文.

「エビデンスに基づく院内感染対策のための現在の常識」矢野邦夫，永井書店.

「バイオセーフティーの原理と実際」バイオメディカルサイエンス研究会，医学評論社.

「医療現場における手指衛生のためのガイドライン」満田年宏，国際医学出版株式会社.

「HACCP: 衛生管理計画の作成と実践データ編」熊谷進 他，中央法規出版.

参考サイト

WHO「実験室バイオセーフティー指針－第３版－」
http://www.who.int/csr/resources/publications/biosafety/Biosafety３_j.pdf

CDC「医療施設における手指衛生のためのガイドライン」
http//www.cdc.gov/mmwr/PDF/rr/rr5116.pdf

厚生労働省「正しい手の洗い方」
http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/kekkaku-kansenshou01/dl/poster25b.pdf

厚生労働省「手洗いの手順」
http://www.mhlw.go.jp/topics/syokuchu/dl/link01-01_leaf02.pdf

厚生労働省「ノロウイルスに対するＱ＆Ａ」
http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/shokuhin/syokuchu/kanren/yobou/040204-1.html

震災後の福島・白木次男の総合学習実践と「生活綴方」・学級文詩集

－原発災害のなかで、地域の生活現実を書き綴らせることの意味－

土　屋　直　人*

（2017年２月15日受理）

Naoto TSUCHIYA

Tsugio Shiraki's Educational Practice of the Class Anthology "Life Composition" as Integrated Study at Fukushima(Minami Soma City) Elementary Schools during the Nuclear Disaster

１．はじめに

本稿は、福島県・浜通り地域において長く生活綴方・作文教育実践に取り組んできた小学校教師・白木次男氏（1955～、以下敬称略）の、３・11震災後、津波・原発災害を各々に被った子どもたちと地域の現実に向きあってきた、南相馬市での教育実践の歩みに着目し､特にその「総合学習」（総合的な学習の時間）の実践、「生活綴方」（作文教育）、学級文詩集を通した実践の実際、その背景・経緯の一端を、白木の教育実践記録の記述と語り（聴き取り）、学級文詩集や子どもの作文等から確かめようとするものである。ここでは白木の、南相馬市立石神第一小学校第５・６年学級（2013・14年度）での総合学習、学級文詩集の作文や構成劇発表等の内容の具体や展開について、諸資料等を引用しながら確かめ、その営みの中での、生活綴方教育実践の持つ意味、総合学習と学級文詩集実践とのつながり、白木の教育実践への思念（意思、意志）、等々について、その実像の一側面を探り、その特質・意義を考察することを試みたい[(1)]。

（なお以下、本稿中では､引用文中を含め､児童の実名は､一部を除き仮名に改め匿名とした。）

２．2011・12年度、実践への思念

(1) 作文「あの日からのおくりもの」､そして「『あの日』からの問いかけ」

2011年３月11日当時、白木は南相馬市立原町第一小学校に勤務。原発爆発の直後、約3/4の子どもが避難・転校していった。津波被災と喪失感・無力感、「死の灰」の怖れ、先の見えない不安と苛立ちを抱えながら、同小は鹿島小に間借りし、不安のなか、４月22日に学校が再開。同年10月に原町に戻った。2011･12年度、白木は教務主任で、５・６年学級に理科専科として入っていた。３・11直後頃の白木の、折々の教師としての思念の実際、2011年度の教育実践の経緯と具体等については、氏の著書『それでも私たちは教師だ―子どもたちと共に希望を紡ぐ―』（2012年７月）に詳しく記されている[(2)]。同書には、６年生の石田かおりさんが書いた作文｢あの日からのおくりもの｣（2011年９月）､その作品の読み合いの授業の実際、被災体験想起と「表現」の意味､共有と「浄化（カタルシス）」、等々のことが記録されている。

その過程で､白木が最も大切に考えてきたのは､「分かりあえばきっと力になる」ということだったという[(3)]。

＊岩手大学教育学部

白木は2016年３月に定年退職する直前、雑誌『作文と教育』に、2015年８月～12月に４回にわけて長編実践記録を寄せている。その連載第一回、「『あの日』からの問いかけ」という見出しの箇所で、氏は振り返ってこう記している。

…（略）…地域の崩壊とふるさとの喪失。この厳然たる現実が目の当たりにあった。この中にあって、石田さんに「『大震災さえなければ。』私はこの言葉を何度も口にした。けれど今は、その言葉を口にしない。大震災からおくりものをもらったような気がするから。」と言わせたのは、余りにも理不尽で悲しいことではないか、とずっと考えていた。そしてこのかおりさんらが主権者、そして当事者になるまでに、何が為せるのかを追究していくことが、石田さんの問に答える、大人、教師としての責務であるように思ってきた。

…（略）…

そう、今あの日が問いかけているのは、…（略）…子どもたちの声に聴き、「人がひとらしく生きること」「いのちを慈しむこと」を大前提とした社会や教育を考えていくことでなくてはならない。それには、地域の現実や、人が人らしく生きること、それを妨げることも含めて学びながら、生きることへの真実に少しずつ近づいていくことではないか。なかでも、地域崩壊、喪失という現実にあって、不安や悲しみ、やっと見つけ出した喜び等を共有し合っていくことではないか。(4)

ここには震災後、「『あの日』からの問いかけ」への応答として、地域の現実に学び不安や悲嘆を共有することに向かう教育実践を切り拓くことへの心意と、展望が示されている。

(2)〈生活現実の「捨象」〉への抵抗、「社会科学としての切り口」

この頃白木は、「原発を学ぶ意味」、「原発と原発事故」の学びの質について、明確な視座と問題意識を持っていた。2012年１月発行の教育雑誌では、放射線教育への行政施策の問題点等を述べた上で、こう記している。

いま、子どもの身の上に起きている甲状腺被曝などの不安や怖れ。子どもの身のまわりで起きている地域崩壊や家族離散の悲しさや苦しみなど、これら生活現実を捨象した学習では意をなさない。

さらに『どうして原発がこの福島にあるの？なくてはならないの？』という素朴で根源的な問いに、社会科学としての切り口ももたなければ、原発とこの原発事故の真実を本当に学ばせたことにはならない。(5)

この文は実際には2011年の末頃に書かれたものと推察される。生活現実の「捨象」への抵抗の精神、学びにおける「社会科学としての切り口」の必要への、既に明確な意思があった。

また白木は、2012年６月発行の教育雑誌の「福島原発事故の真実を教える意味」という論考の中に、こう書いていた。

福島でいったい何が起こったのか・起きているのか。原発の技術そのものが未確立で、ひとたび事故が起こると取り返しのつかない事態に陥った事実。放射能のレベルは下がっても半永久に続き、自然界や人体へ影響を与え続け、地域が喪失していっている。そして、子どもたちは地域崩壊や家族離散の悲しさを、重い生活現実として抱え込んでしまった。

原発と原発事故を学ぶには、この生活現実を捨象してはならない。何事もなければ、日々「普通」に暮らしていた人々や子どもたち。それが叶わない理不尽な悔しさや苦しみを見落としてしまう。(6)

白木は、これに続けて、原発事故による避難の渦中、３・11からほぼ一年経った頃に「Ｋ子」が書いた作文を示す。

今、複雑な気持ちです

５年　Ｋ子

私は、震災のあった時、こんなことになるとは思っていませんでした。

原発事故でのひなん生活。弟や私は変わってしまいました。今はたのしいけれど、やっぱり不安です。ひなんして友達がほとんどいなくなって、友達関係も変わりました。とても仲の良かった友達は新潟に行って、今手紙のやりとりをしています。さみしいです。

私は原発をうらんでいます。でも、こうなってしまったのは仕方がありません。新しい友達が増えたのに、仲の良かった友達がいなくなりました。ひいおばあちゃんがひなん中に亡くなりました。くやしいです。(7)

決して「見落とし」てはならない理不尽な悔しさや苦しみ。生活現実を「捨象」した学び（あるいは「捨象」することを強いる教育）ではなく、子どもたちが現実（真実）を鋭く見つめることを支える教育実践への念願を、白木はこの頃に明瞭に持っていた(8)。

(3)「生き方の根幹にかかわる問題」、子どもに手渡す「社会」と「希望」

そして白木は、同稿の最後部で、「生き方の根幹にかかわる問題」にこう論及している。

> 浜通り地方からの避難者と、受け入れた地域住民との間で、少なくない軋轢が生まれている。この軋轢が感情的ないさかいにとどまるなら、それは原発問題の本質を見失い、新たな差別と分断を生み出すだろう。
>
> 原発事故が長引くにつれて避難生活も長くなってくると､これまで親身で同情的だった住民も､…（略）…「保証金がもらえるからえぇない」とやっかむようになる。そして、口にこそ出さないが、ことばの奥に､「原発を誘致して原発マネーの恩恵にあずかった人々が、いまさらそんなことを言っても……」という響きをもつようになる。しかし、ここには、高度経済成長に向かう時期に、農業と水産業の他なんら経済的基盤をもたず、国策に乗るかたちで原発を誘致するしかなかったことに対する地域の苦渋・苦悩が汲み取られていない。
>
> 一方避難者は､「国や東電にだまされた」「生活は出稼ぎに頼るしかない貧しい村だった。原発を誘致し、町を豊かにすることに何の問題があっただろう」と､「安全神話」を信じての町興しであったと口にする。しかし、この言い方だけでは、地域共同体の将来までをも巨額な原発マネーに売ってしまったことを顧みないことになる。誘致から稼動までの国策が、地域を興すといったものではなく､「原子力の平和利用」を画策した国や一企業の利権を代弁したものであったことを、見逃してしまう。
>
> 帰るべき故郷をなくした今、原発で得た豊かさとはあまりにも引き合わない。
>
> …（略）…これらは、膨大なエネルギー消費に依存してきた「豊かな生活」を顧み、この先どんな社会に住み、どう人間らしく生きていくのかという、私たちの生き方の根幹にかかわる問題でもある。
>
> 子どもたちにどんな社会を手渡していくのか、原発を学ぶ意味がここにもある。(9)

「この先どんな社会に住み、どう人間らしく生きていくのか」「子どもたちにどんな社会を手渡していくのか」を白木は自らに問い、また､（上記の「K子」の問いへの応答としても､）その問いを自らの実践の根幹に据えようとの心意が、ここから読み取れる。そしてこの問題は「私たちの生き方の根幹にかかわる問題である」と闡明する。ここには､「生き方」を問い､「生き方」に迫るところに一つの本質を持つ「生活綴方」という教育思想の真髄が認められる。

そしてこの､「この先どんな社会に住み、どう人間らしく生きていくのか」という「問い」は、後の2013年度の総合学習ワークシートの冒頭の言葉にほぼそのまま直接連なっていく。後述の通り、白木はこの問いを、のちに学びの中で子どもに直接投げかけていた(10)。

(4)「この先どんな社会に住み、どう生きていくのか」、地域から「選び取る」

2013年12月発行の共著書（教科研『講座』第５巻）に寄せた論考で白木はこう記していた。これは、石神第一小で５年生３学期の総合学習実践を行う以前の、１学期の中頃に書かれたものである。

> 「あの日からのおくりもの」。…（中略）…12歳の子どもにこう言わせることはあまりにも悲しく寂しいことではないか。今、そう自分自身に反問している。子どもたちが見つけ出した命や人とのつながりは、人が人として生きていくために大事にされなければならない。
>
> しかし、放射能に汚染された地域は分断され、地域社会や家族のつながりはいまだに元にもどらないという厳然たる事実がある。この原発事故によって命までをも脅かされ、ふるさとをなくすという特異な状況にあって、どうすれば前を向いて進んでいけるのか。考えても行き場が見えない。この行き場がない閉塞感をこのまま子どもたちに背負わせてしまっていいのだろうか。否、いいわけはない。
>
> 今、私たちがしなければならないことは、津波に流され、原発災害に苛まれるこの町にあって、この町に残ることを決意した父母や子どもたちとともに、帰れるふるさと、つながって生きる地域と暮らしをどう興していくのかをともに探り、学んでいくことではないか。これは、原発をはじめとした中央の下支えとしての教育ではない。地域が真に自立を目指し、地域で生きていく知恵や力を育む教育として、私たちが選び取っていかなければならないことではないか。そして、何よりも、この先どんな社会に住み、どう暮らし、どう生きていきたいのかを子どもの声に聴き、子どもとともに考え、学んでいくことを選び取っていかなければならない。これを地域に生き、地域を興す教育として、10年後、20年後の当事者であり、主権者である子どもたちに『希望』として手渡していかなければ､『大震災さえなければ。私はこの言葉を何度も口にした。けれど今は、その言葉を口にしない。大震災からおくりものをもらったような気がするから』という問いに答えたことにはならない。(11)

「中央の下支えとしての教育」を拒み「地域で

生きていく知恵や力を育む教育」への強い宣明がある。同論考で白木はこの文章の小見出しに、「行き場がないからこそ、この先を私たちは選び取っていく」と書いている。

しかし、先行きが見えない中で、では子どもたちに未来や希望を手渡してゆくにはどうすればいいのか、白木は2011・12年度の教務主任の頃からそれをずっと悩んでいたという。

> 先の見えない中だったからこそ、自分たちの手で将来を選び取るということができればいいのではないか、そう考えた。それが、外（地域）に目を向けさせることであったし、原発を社会科学的にとらえることだと言ってきたことだった。しかしそれをどう実践として創っていいのかがよくわからない状態が続いていた。原発を社会科学的にとらえるといったときに、あまりに大きな問題でもあるし、小学生でどこまで行けるのかということもあった。例えば村山士郎氏[12]や東北作文の会の仲間からも、福島で地域を原発に売らないと反対してきた人たちに学ぶこと、福島の子が将来廃炉に立ち会ったとき再び原発を選ばない子どもに育てることなど、アドバイスをしてもらってきた。しかし原発のことをやろうと思ってもなかなか出来ず、ウロウロしていた。
>
> 教材化するだけの力量と余裕がなかったのだと思う。外部からの批難、価値判断の分かれることには「ふれるな」という教育委員会などからの圧力は、さほどに感じていなかったし、恐いとも思っていなかった。教材化できなかった私自身の不勉強、力不足です。[13]

３．2013・14年度の学級文詩集

(1) 2013〜14年度の実践の展開・概要

白木は、2013年４月に市内の石神第一小学校に異動、５年生の担任となった。４年ぶりの学級担任であったという。５年を受け持つと、生活綴方・学級文集実践を当初より行い、３学期には総合学習を実施する。持ち上がりの６年でも引き続き学級文集実践を重ね、２学期に構成劇を演じる学習発表会、そして３学期の「親子の手紙」の実践へと続く。

(2)「学級文詩集」実践の展開

【資料１】は、2013・14年度の白木学級文詩集（一枚文集）の構成・内容の柱等である。ここから学級文詩集実践の全体像、諸側面の一端が知れる。学校生活や家族のこと、「あの日」とその後、転校先での出来事を振り返ったり、石神第一小に避難先から帰ってきてからのこと、友だち同士のかかわりとつながり、父母等の仕事のこと等を記した作品が載せられてある[14]。そして学級活動や教科等での学びの受け止め方も日記や詩として表現されている。主題・構成を意識した作品もあり、多角的な作文指導の連続した積み重ねが見える。

そしてこの学級文詩集は、父母や家庭の方を意識してつくり、家庭で父母らにも読んでもらう学級通信の性格も持たせてある。それは、表紙の白木の添書き等からもわかる。

白木は５年生の学級文詩集の第１号の冒頭、序文にこう記している。

> …（略）…この石神第一小学校でも作文（書くこと）を通して様々なことを学び合いたいと思います。
>
> 書くということは、身近な自然や社会、人間に目と心を注ぎ、物事のとらえ方や自分の生き方をしっかりさせることです。…（略）…
>
> 初めの頃は、日々の日記（長くても短くても）を書きながら物事のとらえ方や目のつけどころを学んでいきます。そして、みんなで読み合いながらひとりのみつけた良いところや、心の働かせ方のすばらしさをみんなで分かち合っていきたいと思います。そのためには、なんでもいいあえる自由なふんいきのなか、一人一人の良さを生かしながら共に伸びようとする、一人の喜びや悲しみをみんなのものにできる学級にしていかなくてはなりません。このことは、私一人の力ではとうていできません。みなさん一人一人の力を借りながら共に考え、共に学び、共に歩んでいって始めてできることです。どうぞよろしくお願いします。
>
> さらに、お父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃんたちともこの学級文詩集「明日に向かって」を通して、いろいろなことを語り合い、これからの子育てのことや教育のことを共に学び合っていきたいと思います。どうぞ、ご意見をお寄せください。
>
> なぜ「明日に向かって」なのか。いろいろ考えました。何がふさわしい名前かと。地震と津波、原発事故によって、これまでの生活は激変してしまいました。この先を展望するにも固い現実が目の前にあります。家族離散、友だちとの離別など、子どもたちも様々な困難を抱えて生活しています。それでも、子どもたちは「明日に向かって」気丈に生きていま

【資料１】白木学級文・詩集『明日に向かって』『風は野をわたる』各号の構成、主題の一覧

2013年度・5年白木学級 文・詩集『明日に向かって』№1～25	2014年度・6年白木学級 文・詩集『風は野をわたる』№1～23
№１　学級文・詩集「明日に向かって」発刊に寄せて （＊友だちとの再会　楽しみだった） ２　五年生になったね、どうだい、格別ですか？先生でよかったかい？　（＊友だちとの再会） ３　へとへとだったよ、おにごっこ　トホホホ…… ４　今、伸びるとき！　このチャンスを逃さずに （＊授業参観） ５　感動を短い言葉で言い切る（詩） （＊母の日のこと、運動会でのこと、友だちのこと、家のこと、他） ６　場面が目に浮かぶように描写する（詩） （＊「描写するとは？見聞きしたことや心に感じたことを、見たままに、したままに、感じたままに書き表すこと。「悲しい」「楽しい」「嬉しい」と書いてもその時々の感情は伝わりませんね。」） ７　家のことが分かる子であってほしい（詩） ８　楽しい思い出宿泊活動　そして、父の日 ９　暑中お見舞い申し上げます 10　感動を短い言葉で　「敬老の日」を書いたよ（詩） 11　ありのままに書くとは？　（＊「見聞きしたことを、時間や事件の移り変わりの順序で、心が動いたまま、感じたまま、考えたままに書くことだよ。それには、何よりも日常生活の一つ一つの場面を感動的にとらえる目と心を育てていくことだよ。」） （＊ほのかさんの作品「画伯のサイン入り本を…」） 12　ピーマン事件！？ （＊「楽しかった」「がんばった」と簡単にまとめてしまうのでは「中身がない」。作品に学ぼう。） 13　ピーマン事件から前進！？　友だち、家族を見つめ、関わりを深めよう 14　音楽祭！子どもたち頑張りました　（＊作品例） 15　一番に何を書くのか、書きたいことをはっきりさせて　その場面だけをずばっと書く！（＊音楽祭） 16　感動を短いことばで（詩）　（＊音楽祭のこと。） 17　いよいよ学習発表会！親子で構成詩を群読　そして合唱・合奏を　（＊構成詩、台詞表） 18　組み立てて書く（構成）　（＊「言いたいことを、言い切るために（主題）。その元になった場面を切り取り、組み立てて書く。ほのかさんは何を言いたかったのだろう。それを言い切るために場面をどう組み立てて書いたのだろう。」） （＊ほのかさんの作品「ソロが吹けた」） 19　言い切るために　場面を切り取って書く（主題） （＊里佳さんの作品「がんばった音楽祭」） 20　あけまして　おめでとうございます！　元気で楽しい冬休みですか？（詩） 21　新年の抱負、目標　お兄ちゃんの成人式 （＊冬休みの思い出、抱負） 22　うれしかった！　「ありがとう」 23　家族に目が届くようになったね！ 24　太陽君、つらかったね　でも行夫君と出会いよかったね！ （＊「避難したころのことを思い出した」太陽君の作文） 25　「あの日」から３年経って	№１　百年桜の木の下で ２　日々のくらしを見つめ、人が生きる真実を汲み取る鋭い目と心を育てよう！ ３　浩二君、お帰りなさい！みんなと仲良くやっていこうネ　家族・母親を見つめる ４　六年生としての責任を果たせた運動会、力一杯頑張った陸上大会　（＊ほか、「父・祖父・働くということ」） ５　いのちを慈しみ、平和に生きることを考え合おう （＊道徳「白旗の少女」と「東京大空襲」を学んで、授業の感想、沖縄慰霊祭の詩、谷川俊太郎「生きる」） ６　子どもたちが書いてくれた夢　震災・原発事故前、後で　そして、今夢をこう考えている　こんな夢を持っている ７　「あの日からのおくりもの」　君たちはどう読むのだろう　（＊作品の引用と、感想） ８　マラソン大会　がんばったね！悔しかったね ９　祖父母から聞いた戦争の話 （＊「歴史で学んだ15年にわたる長く苦しい戦争」） 10　やりきったね！学習発表会　先生は涙がでそうだったよ。 11　とても考えさせられた劇でした　（＊父母の感想） 12　問題解決は子ども達世代に　「険しい道のりを乗り越えて行くための重要な経験値にして！」 （＊山野さん（お母さん）の感想・文章から） 13　語り始めることから　「６年生になった子どもたちです。あの時の親としての思いや願いを共有していってください」（＊子どもたちの劇の感想） 14　おじいちゃん、おばあちゃんから戦争を語り継ぐ （＊「歴史で戦争、東京大空襲、広島、長崎の原爆等を学んできました。あの大震災と原発事故で家族と離れ、避難・転校した体験を持つ子どもたちです。だからこそ、子どもたちには、「平和の尊さや生命の愛おしさ」を語れる子に」） （＊過去に受け取った子どもの作品を手がかりに。） 15　祖父母から聞いた戦争の話、改めて綴った！ （＊「戦争の実相（話）を肌身で感じたままに」） 16　香織さん、奈津美さん、お帰りなさい！よろしくネ 17　でも、キャラを変える勇気がない　これからもずっと空気を読んでいくのかなぁ 18　小学校最後の授業参観　「父母からの手紙」への返事を手渡して 19　お母さんに初めて伝えた私の気持ち　「今まで言えなかったこと、今だから言えること」 （＊授業参観のこと） 20　感謝の気持ちを伝えることができた　受け止めてもらえた！　（＊授業参観のこと） 21　あれから４年…　「周りの人を大切にしたい」 22　「みんなの支えがあったからこそ、つらかったことを少しずつ乗りこえられたのかな」 23　感謝の気持ちでいっぱい！　六年生を送る会、バイキング給食　「ありがとうございました」

（各学年文詩集及び合本冊子目次から引用者作成。＊は各号の表紙記述の一部、内容骨子等を抜粋転記したもの。）

す。それは、私たちの「希望」そのものです。
私たちは、この子どもたちを後押しして行かなければならないと思い名前をつけました。(15)

学級の当初、子らと父母らに、「物事のとらえ方や自分の生き方をしっかりさせる」生活綴方の意義、読み合い共有する意味、文集名が「希望」への意を含む旨を述べている。また例えば、のちの、6年生卒業目前の「父母･家族からの手紙」(16)の実践を想起したとき、この当初からの父母等への働きかけの内実は、頗る意味深い。

4．2013年度（5年生）の実践

(1) 実践への思念と経緯、実際

白木は、5年3学期の総合学習を始めてすぐのおそらく1～2月頃、「福島の今と復興、復興後の教育を考える」という論考でこう書いている。

じいちゃん、元気でいるかな
5年 I．S
「もしもし、今週泊まりに行っていい。」
十二月のある木曜日
じいちゃんが心配で電話した。
原発事故でひなんしてから
じいちゃんとは別々に暮らしている。
「いいよ」
じいちゃんはうれしそうに答えた。
みんなで一緒に暮らしていたころ
じいちゃんはよく
大好きなにらたま汁を作ってくれたな。
「ほらかぜひかないように
手洗いうがいをしろよ。」
とよくいっていたな。
勉強の分からない所を教えてもらったな。
早くじいちゃんに会いたいな。

…（略）…
子どもたちは原発災害による放射線の怖さを知っている。原発被害による家族離散などの悲しみを感じている。しかし、親も子どもも原発問題に対して口をつぐみ多くを語らない。何故だろうか。原発を誘致し稼動させてきた責任者の自己批判に至ってはなおさらのこと、耳にしたことはない。そして、私たち教師の間(ママ)にもこの問題に踏み込めずにいる。価値判断が定まらないことには触れてはならないとする暗黙で強制的なしばりを恐れているのだろうか。
…（略）…
［大熊町武内教育長の責任転嫁論(17)や、石原慎太郎都知事の天罰論のような］これら、責任を転嫁した論や天罰論とする「タブー」をくぐり抜けなければ、子どもたちには本質的な問題は見えてこないし、そこから引き起こされた矛盾や悲しみ、苦悩を本当には語らないのだと思う。そして、ここをくぐり抜けるためには、福島の原発が地域住民に犠牲を押しつける形で発展してきたという事実を、「学び」を通して学んでいくことだと思う。子どもたちには、上記作品のような日常の一こまを、実感を通して捉えさせていくとともに、これらの苦悩や悲しみ、いかりはどこからくるのか、子どもの率直な問いから出発し、共に学んでいくことだと思う。
そして、今、私は子どもたちと地域の現実、歴史を学ぶことから始めている。この地域に住み、地域をどう興していくのか、どんな地域でどう人間らしく生きていきたいのか、子どもの率直な願いや問いに基づいた学習を組み立てていきたいと考えている。
3年目の3・11が目の前に迫っている。(18)

現在進行形で総合学習を展開しているさ中の、白木の改めての強く明確な念願が窺い知れる。

白木は、2015年9月の連載実践記録の中で、この2013年度の実践をふりかえって、当時の思いを、こう記している。

これまでの価値観が大きく変わる出来事があの大震災･原発事故だった。噴き出した諸矛盾、諸悪。やっと見つけ出した真実。だからこそ、子どもたちには物事の本質をきちんとつかめる子にしたい。それには、実際の物事や人の生き方に直面したとき、これらを生き生きと感じ取る力を磨き、その中に見え隠れする人が人らしく生きることの真実や、それを拒む諸悪を鋭く追究する目と心を育てることではないか。広く人間とは何なのだろう、生きるとはどういうことだろうかと考えていける子に育てることではないか。けれど、先の見通しが持てない迷っているばかりの実践だった。(19)

そして同論考の中、「今を懸命に生きるとは？」という見出しの箇所でこう述べている。

10月には地区音楽祭があり、11月にはマラソン大会や学習発表会などの行事があった。これら一つ一つの行事に懸命に取り組んでいった。けれど、放射線により閉じ込められてしまった環境、先を見通せないことによる苛立ちや焦りがあった。何かがすり替えられようとしている。オリンピック熱に絡めとろうとすることに似て。谷川俊太郎の詩の一節。「かくされた悪を注意深くこばみ」、今を懸命に生きることの、この先をどう考えていけばいいのだろう。
3学期。子どもたちとは、改めて地域の現実から

学んでいきたいと思った。家族や友だちはなぜこんなくらしを強いられたのか。この地域で人々はどう生きているのか。生きていこうとしているのかを。そして、子どもたちと『原子力発電事故における南相馬市の状況について　H23南相馬市』を学習していった。(20)

この頃白木は、前記の「選び取る」ということに関して、どう考え、何をしてきたか。そしてどういう経緯・契機から総合学習の展開への着想に至ったのか。

５年生の頃は、毎日の生活を懸命に生きるということを、とにかく子どもたちとやってきた。例えば音楽祭で自分が指揮して、自分が選曲して、子どもたちと一緒にやってきた。この頃、坂元忠芳氏が子どもの作文を読んでこう言ってくれた。抽象を借りることなく、生活実感の中にある抽象まで高めよ、と。生活実感を貫く抽象性。つまり「鋭い生活実感を通してとらえたことば（表現）は、抽象そのものである」という意味。生活綴方で言うリアリズムだが、子どもが生活実感としてとらえたことを抽象に高める、換言すれば、「実感によることば・表現を抽象にまで磨き高める」ということ。ものの見方や考え方、見つめ方を鍛えていくことが、原発や社会の問題、人間の生き方を見つめてゆくことになると。だから５年生の時は、実感を抽象にまで高めることと、「今を懸命に生きる」という、その一点張りで、ずっと勉強をしてきた。それが12月頃まで。

では、なぜ、12月以降～翌年3月、南相馬市のあの資料（「原子力発電所事故における南相馬市の状況について」）に行き着いたのか。一つは、私自身、「ふたば未来学園」の構想について学んだことが、大きなきっかけだったと思う。そこには、「原子力発電を扱うことをタブー視しない」とうたってあるのに、実際は「ふるさと創造学」や調べ学習としての資料や本を使った「原子力の仕組み」のような学習が志向されていて、生の生活を捨象する教育構想に、落胆していたのだと思う。ならば南相馬市の実際の姿を学ばせたいとして、行き着いたのが「原子力発電～～」。もう一つは、「異化」するという考え方。荒れが「新しい荒れ」として呼ばれていた頃、子どもたちを別の世界につれていき、別の世界を見ることによって、今の自分がしている〈いじめ〉がいかに愚かなことか、人として小さなことかを考えさせるような実践があった。この当時、坂元忠芳先生はワロンに学び「異化」するということを提唱していたし、村山士郎さんもよく引用して、綴方の新たな視点として提起していた。路上で暮らす子どもたち、水汲みで往復４時間もかかる仕事をしている子ども、などの、生活を学ぶことによって、真に生きるとはどんなことかと考えさせていった実践である。おそらく、この考え方が私の頭の中にあって、子どもたちを、別の世界にと、それが「原子力発電～～」になったと思う。こうして、直接には、ふたば学園に感じた違和感と、「異化」するという考えが、私を、「目を外に」向かわせたのだと思う。(21)

(2) ワークシートの実際、学習の内容

【資料２】は、３学期に実施した総合学習で実際に使用したワークシートである。この「余白」等に、子どもたちが、学校の授業あるいは家庭で、資料から読み取ったことや、父母等家族から聞いた話、自分の思いを書き込むというかたちで進めていった。そこには、家庭で直接父母等に記入をしてもらった場合（部分）もあった。それらを子どもたちが持ち寄り、グループで友達やいろいろな人のものを読みあって、学びなおしたという(22)。

ワークシートの冒頭、学習テーマに据えている「この先、どんな社会（地域）に住み、どのように生きていきたいか」は、先述の通り、2012年の時点で白木が論考で記していた問いのことばである。ワークシートの全体では、南相馬市の避難などの状況、「働く」状況、医療や介護、農業の状況を、調査・学習の内容に据えている。

【資料３】の文章は、総合学習の一環で、子どもたちが家庭で父母等に書いてもらった文を、白木がのちにまとめた（冊子の一冊一冊から拾って記録した）ものである。この、子どもたちが調べた内容・事項（家庭で父母等が記述した文章を含めて）から、子どもたちが親等からどのような話を聞き、どのようなことを学び考えたか、その深刻な事実が窺い知れる。

(3) 子どもたちが学び考えたこと（抄）

学習後の子どもたちの感想は、次のようなものであった。その一部のみを引用する。

加奈

この勉強をして元々の人口よりもすごい人数の人がひなんして、この南相馬市から離れていくのがいやだ。私は生まれ育った南相馬市が好きだからみんなもどってきて、この南相馬市が元気になり、にぎやかで楽しくなるような町にしたい。そして、震災前よりも、みんなが「安心・安全」に住めるような町にして住みたい。

どうしてこの福島県、この南相馬市に原発という

【資料２】白木学級（2013年度、５年生）の総合学習ワークシート（６枚分）

総合学習

みんなで考えていこう

この先「どんな社会（地域）に住み、
どのように生きていきたいか」

□　今どんなことを思っているのか、考えているのかを書いてみよう。カットも入れてみよう。

- 1 -

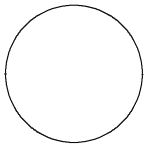
１．これまでの経過を振り返ってみましょう。

□　資料「１　これまでの経過」を読んで、あの日自分は、家族はどこで、どんな気持ちで、どうしていたのだろう。余白に思い起こしてみよう。

（余白）

- 2 -

２．南相馬市の避難などの状況を見ていきましょう。



◆南相馬市内居住者　６５％
◆市外避難者　２２％
◆転出者　９％
◆？　４％

□　およそ３１％の人がこの地域を離れました。みなさんやお家の人はこのことをどう考えているのでしょう。家の人に聞いたり、自分のことを考えたりして書いてみましょう。

- 3 -

３．生活していくためには働かなくてはなりませんネ。南相馬市の『働く』状況を見てみましょう。

□　今回、みなさんのお家ではどんなことがありましたか？聞いてみましょう。

- 4 -

４．安心して暮らすためには、「医療や介護」が大切です。状況を見てみましょう。

□　この学級には医療や介護関係で働くお父さん、お母さんが多くいます。今、どんなことをお考えなのか、聞いてみましょう。どうしてこの地に残って仕事にあたっているのかもお聞きしたいところです。

- 5 -

５．石神地区は農山村です。南相馬市の農業はどうなるのでしょうか？

□　「鹿島区と原町区」と「小高区」を比べてみましょう。また、「小高区」のＨ２３年とＨ２４年を比べてどんなことがいえますか。

（余白）

□　おじいちゃんやおばあちゃんが中心になって農業を営んでいるお家も多いでしょう。上のことをお家の人やおじいちゃん、おばあちゃんに聞いてみましょう。

- 6 -

（＊白木次男氏の教育実践記録ノートから引用。）

【資料３】子どもたちが書き記し、調べた内容・事項、家庭で父母等が記述した文章

みんなで考えていこう
この先「どんな社会（地域）に住み、どのように生きていきたいか」

○ 今どんなことを思っているか、考えているか
・友だちと離ればなれになってさみしい
・外であまり遊べない
・みんなと一緒に生活できないか。早く除染してほしい。
・原発をなくしてほしい
・震災前は学校で放射能の話や地震の話などしなかったのに、震災後は授業やアンケートなどで震災のことを聞かれたりするから少しつらい。
・生活では震災前は祖父が作った野菜を母と採りに行って自分で食べたのに、今ではハウスで作った野菜も食べないし、「畑に近づくな」（あまり）と祖母に言われて少し悲しい。

１．これまでの経過を振り返ってみよう。
　○ ここは改めて作文を書いてみる

２．南相馬市の避難などの状況は？
・避難するしないはその家で決めることだから何も言わない。（避難者に対して）
・放射能がこわい。除染していない。
・前より人数が少ないから早く戻ってきてほしい
・家庭の事情や個人個人の考えがあるので仕方ないと思う。

３．『働く』状況は？
・学校が始まるまでは一緒に避難したが、学校が始まるとお父さんも原町に帰って仕事をしていた。会津では４～５回しかこれなかったけど、でも週末は私たちが原町に帰っていたのでおばあちゃんやお父さんに会うのが楽しみだった。
・働く場所、会社がない。
・放射能の影響で造園業だった仕事も職人も解雇し、新たに別の事業を再開し、復興関係の仕事をしています。（除染と港の復旧事業）
・自宅周辺は水田や畑が多く農業が盛んだったが、放射線の影響で作付けできない。南相馬市では除染を計画しているが仮置き場の問題があり進んでいない。父は福島の避難先から一人でJAに戻され、仕事に復帰した。地元は当時混乱しており、毎日会議と一般問い合わせの対応に追われたそうです。

４．安心して暮らすには、「医療や介護」は？
・震災時南相馬市立総合病院に勤務。原発事故により多くのコメディカル（医療従事者）が避難を余儀なくされた。子育て世代が避難していく中、老老介護やコメディカル不足によりケアの徹底不足が問題視されている。私は避難により一時退職したが病院側からのスタッフ不足の事情を聞き復帰しました。震災時の病院のことが頭によぎったからです。

５．「農業」は？
・水田の作付けは今年からする方向で進んでいる。収穫しても消費者は当地区の米は食料として使用しない現状である。この現状を市や県の行政機関の指導がおかしいと思います（ママ）。生活圏の除染はまだ２０～３０％位かも。農地の除染はまだされていない中、米の作付けはおかしいと思われます。
・大原地区は放射能レベルが高く、５０００～２５０００ベクレルという放射能があります。震災前のレベルになるまでは自然の力では８００年ぐらいかかります。それで、この地区は農業をあきらめました。

（＊白木次男氏の教育実践記録ノートから引用。）

ものがあるのだろう。もしなかったら放射能もそこから出ないと思うからなくていいと思う。

佳織

私は原発事故が二度と発生しないように原発をとりこわしたほうがいいと思います。あと、県外に避難した人が地元に帰ってくるように早く除染してほしいです。大人になるまでには人口が震災前のようにもどってほしいです。近い未来は大熊町や浪江町の放射能が少なくなってほしい。

奈緒

原発がなくなるといい。たくさんの人がもどってきたらいいと、たくさんの人がいっているけど、人がもどってきても前のようには仕事はじゅんちょうには進まないと思う。震災後、お金が入ってくる人もいるし、もらえない人もいる。だけど、家を建てるには喜ぶ人もいるが、お金が入ったからといって何が変わるのだろう。お金が入ったからって嬉しい人はたくさんいる。けれど、震災で亡くなってしまった人はお金でもどってこない。

大きくなったらどうしよう。どこも震災でやられてしまっている。私のいる所はどこがいいのだろう。今は全てお父さんとお母さんやおじいちゃんやおばあちゃんがいろいろと教えてくれる。例えば生活費。でも、私が大きくなって私だけで何も出来ないのかな。だって私達は震災の時、助けてもらって生きていたから。生きられなくて死んでしまう人もたくさんいるんだよね。めぐんでもらってたから、生きているから、大きくなってからのことはまだ分からない。

幸子

私は病院に入院してもすぐに退院させられる事や介護しせつに入れないということを考えると、避難した方がいいのかもしれない。でも、他の学校に行ってみんなと別々になるのはいやだからここに残る。

大人になったら南相馬市に若い人が少ないから、南相馬市の仕事につきたい。でも、結婚して赤ちゃんが生まれたらたぶん、県外に避難すると思う。私は早く除染が終わり、みんなが戻ってくる、前の生活に戻りたい。(23)

ここに引いた奈緒さんの感想（作品）について、白木は、のちに書いた論考でこう記している。

この作品は、2014年２月、５年生の終わり頃のものです。原発事故の現状を学んだ後で、「この先どんな地域に住み、どう生きていきたいか」という問いに対して書いてもらったものです。奈緒さんは、原発被災がもたらした現状と困難をつかみ取りながらも、今後の生活について、「助けてもらって生きていたから」「めぐんでもらってたから」「大きくなってからのことはまだ分からない」と将来を不安視しています。この奈緒さんの将来への不安、自信の持てなさをどうとらえ、どう応えていけばいいのでしょうか。(24)

５．2014年度（６年生）の実践

(1) 実践への意図、思念

雑誌『作文と教育』の連載実践記録で、白木は、持ち上がった６年学級での実践への意図をこう述べている。

「教えるとは希望を語ること　学ぶことは真実を胸に刻むこと」。フランスの詩人アラゴンの有名な名句である。先月号の［感想を引用した…引用者註］奈緒さんの将来への不安、自信の持てなさにどう答えたらいいのだろう。私は何を希望として伝えられるのだろう。子どもたちは、何を真実として胸に刻むのだろう。

2014年４月。６年生になった子どもたちとは、『原子力発電事故における南相馬市の状況について』（H23南相馬市）で学んだことを、地域で起きている現実と対照させ、よりリアルにとらえることをさせていった。畑を耕すことが生き甲斐だったのにそれができないことを嘆き、自分らが食べても孫には食べさせられない不満を語る祖父母。この地の農業を復興するため県産の肉牛を青森に売り込みに行く父親。医療スタッフが手薄になってしまった病院が気がかりで、また働き始めた母親や仮設住宅に暮らす人々の力になりたいと話す母親。これら身近な家族の息遣いをリアルにとらえさせ、自分はどうとらえ、どう希望を持って生きていきたいかを考えさせていった。(25)

学級・教室で「学んだこと」は、「地域で起きている現実」とは、まだ離れている。前者を後者と「対照させ、よりリアルにとらえることをさせてい」くことを、白木は考えていた。特に６年生では、「身近な家族の息遣いをリアルにとらえさせ」ること、暮らしを書き綴ることを励ますことを、生活綴方・学級文詩集での実践を通して重ねていった。

白木は、５年３学期の総合学習をどう振り返り、６年生でどう展開しようとしたか。

生活綴方とは、目の前の祖父母・父母のリアルな姿から、自分の考えを鍛えていくもの。資料だけ読んで、さらっと、分かったような気になっても、それは生活や生きることの本質をとらえたことにはならない。実感を通して分かるということは、祖父母

や父母の姿を自分に引き寄せ、感じとることであり、そこに生じた（そこで受けとった）感動や感情を人が生きることの真実にまで高めていくことですね。

５年生の終わりの総合学習では、まだ足りないのかなと思っていた。これで学んだといっても、あくまでも資料を通して。祖父母や父母に資料を元にインタビューしているところもあるけれど、まだ受け身的だし、傍観的。自分に引き寄せて考えていない弱さがある。

例えば、幸子ちゃんは仮設住宅を見回る仕事をするお母さんの、仕事の大変さや苦労、そして働くことの喜びや誇りを、お母さんの働く姿を書き綴ることによって知っていった。この現実の姿を、自分の目で見て感じるという過程を潜ることによって幸子さんは、地元に残り、お母さんのような仕事に就くのもいいかな？と価値判断していく。でも幸子さんはまだ迷っているのですが…。子どもたちには、この幸子さんのような過程を潜って、自らで価値判断し、意思を決定するようなことをさせたかった。

そして、あの頃は、戦争や平和、いのちのことについても、子どもたちと絶えず語り合ってきた。(26)

白木は、上記の長編実践記録の続きの箇所で、こう記している。

一方で、平和の尊さやいのちを慈しむことの大切さを、そして、これらを妨げるものとして戦争・原爆・原発を学んできた。沖縄慰霊の日に発表された「へいわってすてきだね」（小１　安里有生・あさとゆうき）や「変えてゆく」（高３　名嘉司央里・なかしおり）を学ぶこともあった。平和とはごく身近にあり、家族とともに安心して暮らせることだと。「生きる」谷川俊太郎からも、生きることの苦しみや歓び、そして、悪を注意深く拒むことを学んでいった。逃げまどい家族と離れ、避難・転校した体験を持つからこそ、原発に対峙したとき、平和の尊さやいのちを(ママ)、大切さを、語れる子にしたいと。(27)

これらの実践の実際、その内実の大筋は、前掲の学級文詩集の各号の主題・内容からも、具体的に確かめることができる。

他方、例えばこの幸子さんには、５年生で一度学んだことを、６年生で「生活に返して」ゆく姿があると、白木は述べる。

これでまとめた、というのは、データをもとにして、聞くわけですよね。で、そうやって聞いて、こう書いたりして、また、ばあちゃんやじいちゃんに話してもらって、わかる。その、わかったことを、もう一回、生活に返してやる、というのが、６年生になっての作文だったと思うのです。６年生になってから、幸子ちゃんは、ここで勉強したことが、あの仮設住宅のおばあちゃんの話になったりしていくんだと思うんですね。そうやって、もう一回、学んだことを生活に返していって、生活の中の現実を書くことによって、あらためてそのことが実感的にわかる、そのプロセスは大事にしたいですね。(28)

総合学習で、データなど教室で一度学んだことを、次には「生活に返して」ゆく。父母や家族の生活現実を、自らが見たまま聞いたままをありのままに、自分のことばで書き綴ることによって、あらためてそのことが「実感的にわかる」。こうして、「学んだことを、暮らしの中でリアルにとらえる」こと、振り返る機会を保障することを、実際に白木が行っていたことは、学級文詩集の内実から知れる。

(2)『風は野をわたる』の作文から

では次に、子どもの作文の実際について、ここでは、５年生３学期の総合学習をうけて、６年生になってから、生活現実を書き綴ることへと展開していった一つの典型として、幸子さんの一連の作文（あるいは詩）に着目し焦点を当て、実践の実際の姿、内実の一端を確かめてみたい。これらの幸子さんの作品は日記として書かれたものもあるが、いずれも学級文詩集のなかで取り上げられ、学級で読み合い、父母・家族にも読まれていった。

まず、「風は野をわたる」№２（５月８日）である。白木はその表紙に、題を「日々のくらし［を］見つめ、人が生きる真実を汲み取る鋭い目と心を育てよう」と付けている。そして表紙の挿入文には、こう記している。

家庭訪問、お忙しい中時間をとっていただきましてありがとうございました。みなさんから教えていただいた「お子さんの良さ、がんばり」をさらに伸ばしていけるようにしていきたいと思います。

家のことが分かる子、お父さんやお母さんの仕事が分かり、自分のこととして受けとめ考えていける子にさせたいと思い、先々日「お母さんの仕事」を取材させました。まだまだ入り口に立ったばかりですが、日々のお母さんの様子や会話から、働くことの苦労や喜びなどを学ばせ、「自分はどう生きるか」を考えさせたいと思います。

この№２には、数人の子の作品が載せられてい

るが、その中に、幸子さんの作文がある。次に白木のコメントもあわせて、引用する。

孤独死

幸子

「ただいまー。」
お母さんが帰ってきた。
「おかえりー。」
と私が言ったすぐ後にお母さんが、
「あのねー、髪の毛がすごいおばあちゃんいるでしょ。」
と言った。
「えっ。」
と言うと、またお母さんが、
「あの、ほらよく百円ショップで見かけるおばあちゃん」
と言った。（ああ、あのリーゼントみたいな形の髪の毛に、いつもスカーフをしているおばあちゃんか。あのおばあちゃん何かしたの。）
と思った。するとお母さんが、
「死んじゃったよ。」
と言った。暗い表情だった。
「えぇー！」
と私は大きな声を出しておどろいた。そのおばあちゃんは牛越仮設住宅に住んでいて、ジャストというスーパーと一緒にやっている百円ショップでよく見かけたことがある。
　お母さんの話によると、そのおばあちゃんは［小］高に住んでいたが、震災と原発事故の影響で牛越仮設住宅にひなんしてきた。一人暮らしで持病があったらしい。
「そういう人がいると心配だね。」
とお母さんが言った。
「どうして心配なの。」
と聞くと、お母さんは、
「具合が悪くなった時に面どうを見てくれる人がいないから、具合が悪くなってもご飯は自分で作らなきゃならないし、医者に行くのにも具合が悪すぎたら一人ではいけない。そうなったらますますひどくなって、孤独死してしまうかもしれないから。」
と言った。（お母さんは、他の仮設住宅を見回り安否確認をしたりコミュニケーションをとったりする仕事をしているから、別の仮設の人のことも気になり、しっかり考えているんだな）と思った。
　こどく死してしまったおばあちゃんは、何日も発見されなかった。お母さんは、
「心きんこうそくじゃないかって話だよ。」
と言った。もう少し早く発見されていたら助かっていたかもしれない。でも、そのおばあちゃんの部屋にはカギがかかっていて入れなかったらしい。何日か経っても仮設から出てこないので、見回りをする人と市役所の仮設住宅担当者とおまわりさんで部屋の合いかぎを持って部屋に入った。部屋を見るとそのおばあちゃんがたおれていた。
　私はこどく死はつらく悲しいことだと思う。一人暮らしの人の支えになる人は、見回りをしている人や近所の人だと思うから、支え合っていかなければならないと思う。

〇このおばあちゃんのことを地域の人たちはどのようにとらえていたのだろう。

〇復興というけれど、原発災害は未だに収束していないんだね。「関連死」が直接死を上回っていますね。

〇小高に住んでいるときには、近所の方々とのつながりがあったはずなのに、ポツンと断ち切られてしまったんだね。

〇それを幸子さんのお母さんらがつなぎとめようとしてくださっているんだね。幸子さんは、このことの大切さに気づこうとしている。この先も、お母さんが働くことを見聞きして考えていってね。

□　幸子さんは、「ある日、ある時」のお母さんの話から、人が支え合って生きることの大事さ、それができなかったこと［の］悲しさ、困難を切り取って書いてきました。日々のくらしを見つめ、そのなかから人が生きる真実を汲み取る鋭い目と心を育てていきたいと思います。(29)

　白木が、幸子さんの作品を評価しながら、「人が生きる真実を汲み取る鋭い目と心を育て」ることを希求・念願していた実際が、そしてその旨を子どもと父母に伝えようとしていた事実が、この「評」の記述からわかる。

　次に、№３（５月22日）では、表紙に「…（略）…母親を見つめて詩を書きました。家族の一人としてお母さんを思い、力になろうとする『自分』になってほしいと思います。ここに載った子どもたちの、母親を自分のこととしてとらえる姿に多くを学ばせたいと思います。」とあり、幾つかの作品が載る。

うれしそう

幸子

「ただいまー」
お母さんがしごとから帰ってきた
ガラガラ
母は茶の間の戸を開けた
「おかえりー」
と私がふり向くと母は
大きな花をかかえていた
「何それ！」
私が大きな声で言った
「これね、仮設の人にもらったの」
お母さんは笑顔で言った
お母さんうれしいんだな
五月三日はお母さんのたん生日だった

母は仮設に住んでいる人の見回りを
一緒にしている人に大きな花をもらった
「ここにかざろー」
母は茶の間に五つあるシクラメンのとなりに
その花を置いて
またにっこり笑った

□　仮設に暮らす人たちに親身になって働くお母さん。日頃のそれが「感謝の気持ち」として返ってきた。お母さんの働くことの「誇り」です。

幸子
「畑を耕せず、ご先祖様に申し訳ない！」
五年の時の授業で祖母が紙に書いてくれた文章
私はなぜ「ご先祖様に申し訳ないのか」分からなかった
「何でご先祖様に申し訳ないの」
と聞くと
「ご先祖様は田畑をうーんと苦労して求めたから
それを荒らしておくのは申し訳ないでしょう？」
と私の目を見ながら言った
祖母は、先祖の苦労を考えているんだな

□　おばあちゃんの嘆きを切り取って書いたね。放射線の影響で働く喜びばかりか、田畑を守ることも難しくなってしまったね。除染がうまくいってほしいね。[30]

白木は、のちに書いた論考で、この作品「うれしそう」について、こう言及している。

この子たちは８年もすれば当事者になるとともに、主権者になります。このことを大人である私たちが自覚し、生きる主体としての子どもたちを後押ししていかなければなりません。

子どもたちとは、信頼できる大人として、子どもの内なることばを聴き取りたいと考え、日々のくらしの中で感じたこと、考えたことを実感のあることばで、ありのままに綴ることを大事にしてきました。子どもたちは人間の織りなす喜怒哀楽を書き綴り、読み合いながら、生きることや生きる真実を少しずつ手にしてきました。

また、子どもたちとは地域の現況を学び、書き綴ってきました。この地域は、就労、医療・介護などの問題を抱えています。何よりも放射線に対する心配が大きく、避難した多くの子どもたちが帰ってきません。なかでも、子育て世代の人たちが帰ってきません。

子どもたちは、働く場所がない、田畑を耕せないなど、父母や祖父母の苦悩を肌で感じ、息づかいまでもすくい取りながら、この地で生きることや将来のことを考えてきました。

この作品はその一コマです。幸子さんのお母さんは仮設住宅見回りの仕事をしています。そのご苦労をねぎらってか、仮設の人たちはお母さんの誕生日にプレゼントをしてくださったのです。

…（中略）…

幸子さんは、この詩や作文を書いた後、
「母の仕事は心配や苦労も多いけれど、母はこうやって、ここで人のためになれることをしている。誇りや生き甲斐を持ってやっている。ここで働くのもいいかも……。まだはっきりしたことは言えないが……。」
といった旨のことを話してくれました。幸子さんは、働く母親を見つめながら、将来を考えようとしています。

親も厳しい選択を迫られたあの日です。多くのことを失くしました。だからこそ思っていること。今だから伝えられること。伝えられないでいることを子どもたちと共有し合いながら、「希望」を紡いでいってほしいと思っています。[31]

続いて、№４（６月30日）には、「父・祖父・働くということ」という小見出しの下、数名の作品の中に、次の幸子さんの作品が載っている。

牛売れたかな
幸子
夜の二階はシーンとしていた
父が農協の畜産課の仕事で
青森県に行っている
テレビも電気も消して
母は先に寝ていた
（明日帰ってきたら聞いてみよう）

次の日の夜遅く、帰ってきた父に
「牛売れた。」
と聞いた
「十二、三頭売れたよ。
　ああ、疲れた」
父は眠そうな顔をして言っているけど
笑顔で言っている
嬉しいんだな[32]

(3) 書き綴らせることの意味

また、幸子さんは秋頃、こういった日記も書いていたという。

嬉しそうなお母さん
6年　幸子

九月二十五日、いつものようにお母さんがガラガラと、戸を開けて帰ってきた。
「お帰りー。」私がそう言うと、
「ただいま。」お母さんもそう言った。お母さんの名札のひものところに、花の何かがついていた。

「ねえ、何。その名札についているお花。」
私が尋ねると、
「ああ、これはね。仮設の人達と作ったの。お花のブローチだよ。」お母さんがブローチを見つめながら言った。
「今日、仕事に行ったら、仮設の人に「具合悪かったのか。」「顔みないから心配していたよ」とか、みんなに声をかけられちゃって、逆安否確認されちゃったよ。」と笑いながら言うお母さんに教えてもらった。お母さん、嬉しいんだなと思った。
（中略）
「住民さんたちがね。お母さんが体調不良じゃないって分かると、集会所で「一緒にブローチ作ろう」って言われて、仮設のおばあちゃんたちと一緒に新作のブローチを作ったの。」笑いながら話をするお母さんは、とても楽しそうだった。(33)

白木は、2016年のある研究会の報告資料でこの日記の文を紹介し、こう述べている。

実母の入院と介護のため、9月の連休を休まざるを得なかった母親が、連休を挟んで長い間休んでいたことに対して、仮設にすんでいる方々から「逆安否確認された」、ということを書いている。
…（中略）…
仮設住宅で暮らす方々と苦楽を共にする母親の姿を、この地で起きている現実として自分に引き寄せ、そのなかで働く母親を誇らしく思う。そして、「この地域に残り、人のためになる仕事に就くのもいいかな」とも思う。でも、一方で「放射線の心配もあるし、結婚して子どもが生まれたらどうかな。自分にも自分の夢があるし。まだ分かりません。」とも。父母もまた「これまでの価値観が変わってしまった。幸子には今を懸命に生きていってほしい。それに、ここに止まるも、止まらないも幸子に任せたい」といっていた。子どもにとっての選択の自由と意思決定権も尊重されなければならない。幸子さんは、絵空事の夢や希望ではなく、目の前の現実を鋭く切り取り、リアルに書き綴りながら、自分の生き方を考えていっているのだ。(34)

この幸子さんが書き綴ってきた文、そしてその連続的な営みのなかに、白木は書き綴らせることの意味を見取り、認めている。

こうして、家族の生きる姿、地域の生活現実をリアルに書き綴ることを重ねてゆくことが、現実に目を開き、地域の現実からものを考え、事実から学んでゆく力量を子どもが自ら備えることへとつながる。そしてそれを学級で読みあい学びあうことが互いを繋げ、その社会認識を実感的なものへと高め、「生き方」への向かい方を深めてゆくことができる。生活綴方教育実践という地道な営みの、一つの尊い事実と、その意義を、ここに確かめることができる。

(4) 構成劇の脚本から

秋の全校での学習発表会で、6年生は父母や家族、地域の方を前に構成劇「Dreams come true together」を演じた。上述の、幸子さんらが書き綴ってきた内容を、白木は、地域の生活現実の一つとして脚本に書き込んだ(35)。以下はその構成劇脚本の後半の一部である。

〈5場〉
（N）;「この先、どんな社会に住み、どう生きていくのか」大人でも分からないのに、先生が出した宿題。大地震と原発事故。未だに半数近くの人が帰れないでいます。放射線に対する不安ばかりか、就労、介護、医療の問題も抱えている南相馬市。この状況の中で、私たちは「どうしていったらいいのだろう」。「どう夢や希望を紡いでいけばいいのだろう」

○里佳　ピアノ　♪タ、タタタン、タ、ターン♪
（N）;11月の学習発表会が一ヵ月後に迫っています。
柱　2つの家族が、居間で南相馬市の現状や将来を話し合っている。

○幸子の家。幸子が祖母と二人会話をしている。
幸子;おばあちゃん、今日宿題が出たの。えーっと、「原子力発電所事故における南相馬市の状況について」だって。この中のことで、家の人にインタビューしてきなさいって。いい？
祖母;どれどれ。
幸子;ここ、ここ。(「農業・農業者の状況」を指さして）ここに、この先農業をしていきますかってあるでしょ。原町区では農家の半分の人が農業を続けたいと思っているけど、残り半分の人はやめたい、迷っていると答えているの。おばあちゃんはどう？
祖母;できればやりたいなぁ。畑や田んぼを荒らしておくのはご先祖様に申し訳ない。でも、三ヶ月新潟に避難してるうちに体が弱ってしまった。三年も休んで、少しは作っているけどな。幸子には食べさせられないし、体のあちこちも痛いし……

○そこへ、仮設住宅を見回る母が帰ってくる
幸子母;幸子、あのおばあちゃんのこと覚えているでしょ
幸子;えっ。
幸子母;ほら、あの、仮設住宅で会ったおばあちゃん

幸子；ああ、私が仮設におじゃましたときのね。どうかしたの？
幸子母；死んじゃったんだよ
幸子；どうして！
幸子母；小高町から仮設に避難してきたんだけど、一人暮らしで持病があったらしいよ
祖母；小高町にいたら近所の人とお茶のみ話して暮らせていたのにねぇ
幸子母；そうだねェ。こうやってお年寄りや弱い人にしわ寄せがいってしまう
幸子；そうなんだ……

…（中略）…

〈７場〉
柱　宿題が出されて数日経った教室で
…（略）…
先生；で、幸子ちゃんはどうだったの？
幸子；はい。いろいろ聞かされて迷っちゃいました。でも、つい昨日おととい、お母さんが嬉しそうに帰ってきたんです。大きな花束をもって。「何それ」って聞いたら仮設の人たちにもらったって言っていました。お母さんの誕生日を覚えてくれていてプレゼントしてくれたんです。過労死とか、お母さんの仕事は辛いことが多いけれど、お母さんは自分ができることを生き生きとやっている。
　だから、私も大人になったら南相馬市の仕事に就こうかなって。でも、自分にも自分の夢があるし。まだ分かりません。
先生；幸子さんのお母さんがこうおっしゃっていたよ。「これまでの価値観が変わってしまったから、今を懸命に生きていってほしいって。それに、ここに止まるも、止まらないも幸子に任せたい」って。幸子さんは末っ子だから、ここにいてほしいと思っているんだろうけどね。
…（後略）…[36]

この５場・７場で、幸子さんは、実際に、幸子さん自身を演じた[37]。その後、この構成劇の実践は、６年生の３学期にかけて、ＮＨＫドキュメント番組に描かれた場面（父母・家族からの手紙、等）へと繋がって行く[38]。

６．生活綴方の本質

現在、日本作文の会の常任委員会委員長という立場にある白木は、同会の『会員通信』№141（2016年11月30日）に、2017年度福島大会現地実行委員会委員長として、「2011・3・11　あの日、あれから　そして今、『共に生きる』道を切り開く」という題の文を寄せている。最後にそのことばを引く。

　生活綴方は、子どもたちの生活表現を書きことばの指導を通して、生き方にまで高めていくという本質をもっています。そのために、生活の現実・事実を主題化して自分のことばでありのままに綴らせ、子どもたちが現実の生活を直視し、より深く認識するとともに、自分の生き方を確かなものにしていくことを実践の根幹としてきました。
　二〇一一年の東日本大震災・東京電力福島第一原子力発電所事故は、この生活綴方の「本質」を改めて問い直し、いのちを慈しみ、人が人らしく生きることを教育の大きな課題として私たちに突きつけました。しかし、あの過酷事故から５年以上の月日が経つ今、福島の社会や教育は「復興」「未来（希望）」「絆（つながり）」「学力向上は復興の要」といったことばで語られ、メディアも「復興してきた福島の元気な姿を見せる」として、復興のために多くの人々が携わり努力してきたことの陰で、人々や子どもの苦悩や生活の困難さを置き去りにしてきました。
　果たして、福島のありのままはどうなっているのでしょうか。ふるさとを追われ散り散りばらばらなまま避難している十万人を超える人々。「避難指示解除」（原発から20〜30㎞圏内に居住）を言われ、安全の十分なあかしもないままに地域に戻らされる人々。事故当初から「避難の必要対象外」として、医療や看護などが不十分な環境での生活を強いられてきた人々。放射線の影響を機械的に線引きされたことによる、保証金などが産み出した分断と差別、地域崩壊。地域ばかりか、家族の間の「避難するか」「残るか」のギリギリの選択でさえ尊重されず、悩み、不安に駆られながら暮らしている人々。これら親の苦悩を引き取りながら、避難先で、避難指示解除区域で、不安やストレスを抱えて暮らしている子どもたち。元の学校に戻ったにもかかわらず、過剰反応を示し崩れていく子。そして、管理・統制・競争の支配する現場で、学力向上に駆り立てられる教職員。
　　…（中略）…
　はじめに述べたように、書くということは、言い換えれば、自己を取り巻く生活世界を自分のことばで表現することを通して、自然や社会、人間をより深く認識することです。また、書かれた作品を読み合い、自己や他者の世界を共有し、互いに認め合い、つながりあうことです。書くことは、単なる道具ではなく、より人間的な表現であり、子どもの人格形成を目的とするそのものです。今、福島という特異な状況下にあって、子どもが何を求め、どういう困難と向き合っているのか。何に逡巡し生きる道をどう開こうとしているのか。子どもが生きることへの葛藤や悲しみ、不安や寂しさ、そして希望に、信頼できる大人として、その声を聴き取り、寄り添って

いくことが何よりも求められています。…(略)…[39]

「共に生きる」ための教育実践への方途、そして「共に生きる」社会への念願を、生活綴方実践の可能性として、白木は重く提示しているように思う。ここに、白木が3･11後、2011年度からずっと問うてきた、「分かりあえばきっと力になる」ということばの意味を、重ねて考えたい。

７．おわりに

以上、白木の論考や子どもの作文などから、白木の展開した教育実践の事実と、氏の実践への意思・意志の一端の実際を確かめるべく、諸資料等から引用･記述し、跡付けながら探ってきた。３・11の「あの日からの問いかけ」を白木がどうとらえ考え、それを教育実践の中でどう引き受け、総合学習実践等の展開のなかで、「学び」としてどう実現しようとしてきたか、そしていかなる意志を以っていかなる実践を切り拓いてきたか、その一側面に迫ろうとしてきた[40]。

ここからは、総じて、原発災害のもたらした甚大な困難に向かう教育実践の実像と、実践の前進・実質化に内包される厳しさ、そして社会問題としての原発問題の大きさ、その落とす影の深刻さが、事実として知れる。その厳しさの一方、その営みの過程からは、白木次男という一人の小学校教師の、地域の教師としての生き方、教育実践への取り組みへの苦渋の思いと模索、見通しが持てない中での格闘の足跡、その中での、変わらぬ一筋のぶれない芯のような思念が、明らかに見える。

そしてとりわけ、「身近な家族の息遣いをリアルにとらえさせ」、「学んだことを、暮らしの中でリアルにとらえ」、「実感的にわかる」プロセスをつくり、どう「生きる」かを問い考えることに迫ることを貫く、白木の一連の生活綴方・学級文詩集実践の展開は、今後、従来の教科教育の在り方への問い返しや反省も含め、「学び」の質や、学習指導をどうとらえ実践するかを根源的に問う、深く豊かな示唆を内包している。現実を書き綴ることが、学びを豊かでリアルなものにし、その学びを深く「生き方」にまでつなげる導きの糸として、再び地域の社会的現実をとらえ返す眼を育てる土壌となる。

加えて、津波被災の数年後、そして原発複合災害のさ中にあって､生活綴方教師としての白木の、このリアリズムに徹する実践には、「生活綴方」という教育思想・実践の価値、その強みと重みを認めることができる。学級文詩集実践を基軸に据え、地域の現実からものを見ることを励まし、目の前の現実の「リアルな姿から自分の考えを鍛えて」いき、生活から現実をとらえ学び「生き方」を考える力、子どもの実感的な生活認識・社会認識を育て、人間らしさとは何か、平和・いのちの意味を希求する基盤を養っていくという、明瞭な志向を有する白木の実践から、地域・社会の現実の中での、己の「生き方」を、そして未来の社会（の変革）への展望を、教育という「希望」のなかで問い学ぶことを求める、教育の原理の一つの典型（原型）が読み取れまいか。

ではこの白木の実践を支えてきたものとは何であったか。それは一つは、白木自身のこれまでの長い実践の積み重ねの足跡[41]、そのサークル等での学びの蓄積等が、大きな意味を持っていたであろう。その実証的な検討を以後の研究課題の一つとしたい。そしてあわせて白木の、昭和戦前期以来の北方性教育運動を継承する「北方教師」としての実質やその立ち位置についても、あらためて焦点を当てて深く検討してみたい[42]。

＊本稿作成にあたり、白木次男氏には、度重なる聴き取り調査に丁寧に応じていただき、また、学級文詩集等の貴重な第一次資料等を拝借させていただくなど、多大な示唆と教示、配慮をいただいた。ここに記して謝意を表したい。

＊本稿はJSPS科研費JP26381005の助成を受けたものである。

註

（1）元来、多様で重層的な側面を持つ白木氏の一連の教育実践の全体を分析しようと試みる場合、多面的多角的な、複数の側面からの検討が必要であるが、ここでは総合学習の実態とその展開に的を絞って考察を試みたい。なお、白木次男氏が３・11震災後に書いてきた論考（著書、論文）の一覧、及び、白木実践・白木氏の論稿・著書の内容等に関する先行研究の書誌については、拙稿「３・11東日本大震災後の東北３県沿岸被災地等における地域教育実践の展開について―現地の教師等が書き綴った教育関係雑誌論稿等の文献一覧の作成から―」（岩手大学教育学部社会科教育科『岩手大学文化論叢』第９輯、2017年２月）166-167及び171頁を参照されたい。

（2）白木次男『〈ドキュメント　津波と原発災害の地、福島で〉それでも私たちは教師だ―子どもたちと共に希望を紡ぐ―』本の泉社、2012年７月。

（3）白木次男氏からの聴き取り調査による（2017年２月、於：福島県相馬市内）。

（4）白木次男「（長編実践その１）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ―あの日からの問いかけ―」（日本作文の会編『作文と教育』№828、2015年８月）48-49頁。

（5）白木次男「〈東日本大震災をおもう 第７回〉真実を教えないのは罪」（全教編『クレスコ』№130、2012年１月）10頁。

（6）白木次男「〈特集『原発・放射能』問題をどう教えるか〉　福島原発事故の真実を教える意味」（『クレスコ』№135、2012年６月）22頁。

（7）同上論考、22-23頁。

（8）また白木は、2012年８月の論考の中で、こう述べている。「…（略）…私たちはどこに立つのか。／私は、教育のあるべき姿や子どもたちのあるべき姿に立つのではなく、目の前の子どもの現実に立って考え、抱え込んでしまった不安や恐れ、悲しみの感情をすくい取り、共有することをまずしなければならないと思いました。正解とはいいきれないのですが、少なくとも私はここに拠って立とうと迷わずに思いました。／これは生活綴方、なかでも東北の生活綴方の原点でした。戦中、戦後、東北の生活綴方教師は、過酷な環境、生活の中で生きる子どもたちに、現実を鋭く見つめさせ、書き綴らせてきました。このなかで大切にしてきたことは、子どもの『生活台』に立つという考えでした。」（白木次男「私たちは、どこに拠って立つのか、そして、『読み合う』ことの意味」『作文と教育』No.792、2012年８月、８頁）。ここには、子どもの現実（東北の「生活台」）に立つ「生活綴方」、北方性教育運動の思想が明瞭に見られる。なお、関連して、拙稿「原発災害のなかの生活綴方実践と『社会科学』―白木次男氏の報告から考えること―」（教育科学研究会編『教育』№824、2014年９月）を参照されたい。

（9）白木次男「〈特集『原発・放射能』問題をどう教えるか〉　福島原発事故の真実を教える意味」（『クレスコ』№135、2012年６月）23頁。

（10）筆者（土屋）は2014年２月、教科研福島フォーラム（於：福島大学）という研究会に参加し、白木氏の実践報告を聴いた。当日、報告の中で白木氏から回覧に付された総合学習のワークシート（本稿で後掲の【資料２】）を見ると、そこには氏のこれまでの諸論考の見解・主張や、報告レジュメの中心論旨ほぼそのままのことばが記入されていた。筆者は率直にそのことに驚かされた。白木氏のこの報告のなかのことばは、子どもに向けたことば（子どもを、そしてその学びへの「意志」を励ますことば）でもあったのである。氏の、「子どもの声に聴き」、「伴走」する姿のその内側にある、強烈な指導性への意志を見る思いがした。当時、白木氏が〈最近「総合学習」へと進み入った〉ということをそのときに知り（学校を異動し担任を持ったことで可能になったという条件もあったであろうが）、先に引いた、論考にあった「社会科学としての切り口」という言葉の大きな意味を思った。

（11）白木次男「『あの日からのおくりもの』―南相馬・子どもの声を（ママ）聴きともに生きる―」（教育科学研究会編『講座　教育実践と教育学の再生 第５巻　３・11と教育改革』かもがわ出版、2013年12月、所収）36-37頁。こうした文脈から考えると、白木の一連の震災後の教育実践の奥底には、幾重にも重なる怒りと憤りが一貫してあるように思える。

（12）村山士郎「『解説』にかえて 日本の教師たちへのメッセージ―子どもたちの恐怖・悲しみ・苦悩に向きあうということ―」（白木次男著『それでも私たちは教師だ―子どもたちと共に希望を紡ぐ―』本の泉社、2012年７月、所収）参照。

（13）白木次男氏からの聴き取り調査による（2017年２月）。

（14）これらの、学級詩文集に載っている作文の一部の詳細、学級の子どもたちの家族離散や転校時の現実、これら作品への白木の見取り・とらえ等については、次の白木の連載実践記録等から具体的に知ることが出来る。白木次男「長編実践　子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」（日本作文の会編『作文と教育』№828～№832、2015年８月～12月、４回連載）、白木次男「生きづらい社会にあって 子ども・父母・地域と繋がる」（『作文と教育』№836、2016年４月）、白木次男「〈特集１『悲しみ』と教育 被災地で、水俣で、〉わかり合えればきっと力になる」（『教育』№854、2017年３月）。

（15）学級文詩集「明日に向かって」№１、2013年４月16日。

（16）白木次男「（長編実践その４）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ 『ずっと言えなかった』―福島、親子の手紙 NHK TVから―」（『作文と教育』№832、2015年12月）。

（17）白木は同論考の中でこう記している。「…（略。大熊町教育長・双葉郡教育長会会長・武内敏英氏の共著書からの引用）…この武内氏に代表される考え、責任の所在をひとくくりに「人間（日本人）」としてしまうところに、原発過酷事故と原発問題を曖昧にさせ、事の本質を見誤らせてしまうタブーを潜ませてしまう

のだろうと危惧する。」（白木次男「〈シリーズ震災と教育 第６回〉福島の今と復興、復興後の教育を考える」（『季刊 人間と教育』№82、2014年６月、110頁）。

(18) 白木次男「〈シリーズ震災と教育 第６回〉福島の今と復興、復興後の教育を考える」（『季刊 人間と教育』№82、2014年６月）109-111頁）。

(19) 白木次男「（長編実践その２）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ 『かくされた悪を注意深くこばむ』―賢明に生きる子どもにしたい―」（『作文と教育』№829、2015年９月）52頁。

(20) 同上論考、55頁。

(21) 白木次男氏からの聴き取り調査による（2017年２月）。

(22) 白木次男氏からの聴き取り調査による（2017年２月）。

(23) 白木次男氏の教育実践記録ノートから引用。

(24) 白木次男「子どもたちの生活と表現の魅力」（『作文と教育』№848、2017年４月）６-７頁。その後のこの奈緒さんの作文（作品）の展開や、学級での暮らしぶり、彼女の個性やその成長の白木の見取り、等については、同論考を参照。なお、白木はこの引用文の後、こう続けて書いている。「…（略）…なお、ここでは［この論考の中では詳しく…引用者註］ふれませんが、原発被害や教育の貧困化の問題は、社会的な責任が問われる問題です。原発事故を例にするならば、『なぜこの地に原発は立地されたのか』『原発は本当に必要なのか』『そのことで引き起こされた被害に対して、誰が責任をとらなければならないのか』など、社会的な問題として考えていく視点が必要です。」（同上論考、８頁）。なお、付言すれば、この奈緒さんの感想には、白木が読み取った「不安」や「自信の持てなさ」とともに、疑問あるいは疑念、そして社会への問いと批判的な眼差しもある（含んでいる）、というようにも読み取れるように思われる。

(25) 白木次男「（長編実践その３）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ―構成劇『Dreams come true together この星に生まれて』―」（『作文と教育』№830、2015年10月）52頁。

(26) 白木次男氏からの聴き取り調査による（2017年２月）。

(27) 白木次男「（長編実践その３）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ―構成劇『Dreams come true together この星に生まれて』―」（『作文と教育』№830、2015年10月）52頁。

(28) 白木次男氏からの聴き取り調査による（2016年１月、於：石神第一小学校６年白木学級・教室）。なお、白木氏は、この「わかる」ということについて、次のように述べている。〔この「わかる」とは、頭の中で分かる、概念的に、あるいは観念的に分かる、という、それをくだいて、より生活実感として、分かる、ということ。「概念くだき」として、綴方教育でずっと昔から言われてきたこと。それを私は「生活に返してやる」、実生活に戻して、改めてリアルにとらえる、という言い方をしてきたのだと思う。「概念くだき」とは、頭の良い子の作文に見られるような概念的、観念的な作文、きれいに書かれているが、感動を呼ばない作文、物事を傍観的に書いているから、生活と自分に距離があるので、そこをどう埋めてあげるかが、課題となったこともある。調べ学習でのレポートなどは正に切り貼りの概念だらけのもの。この「課題」については、課題①：もっとよく見て、もっとよく思い出して、もっと詳しく書いて、と強要するような書かせ方、課題②：物事に深く関わろうとする生活意欲を励ますことによって、生活を耕すことによって、克服しようとする考え、の２つがあった。東北では、私や津田（八洲男）、橋本（誠一）、高橋（新一）先生は、この第二の課題の考えに立ちました。〕

(29) 学級文詩集「風は野をわたる」№２、2014年５月８日。

(30) 学級文詩集「風は野をわたる」№３、2014年５月22日。

(31) 白木次男「子どもたちと共に『希望』を紡ぐ―四年目の春に―」（日本子どもの本研究会編『子どもの本棚』2015年３月）24-25頁。

(32) 学級文詩集「風は野をわたる」№４、2014年６月30日。なお、同文集の中では、この作品への白木からの評・コメントは付されていない。

(33) 白木次男「子どもたちと共に希望を紡ぐ―原発被災地の子どもたち―」（「書き綴り読み合い、共に育つ日本作文の会2017年福島大会プレ集会」資料、2016年11月12日、於：福島県教育会館）４頁。

(34) 同上資料、３-４頁。なお、ここに白木が記している「意思決定権」という見解・把握については、金子真理子氏の論文「子どもの『意見表明権』の社会的意義―二つの教育実践の分析をもとに―」（『子ども社会研究』第21号、2015年６月）から示唆を受けたという（白木次男氏からの聴き取り調査による。2017年２月）。

(35) なお、白木には、この構成劇の構想過程で、次のような、示唆を受け思念した経緯があった。『空の村号』（篠原久美子作）の脚本を同年夏の東北民教研で紹介され、「生活綴方的な作品、と興味深く読んだ。」「厳しい現実を目の当たりにしたとき、安易な夢にすがりたくなるが、その間にあったことをなかったかのように隠そうとする悪が言葉巧みに忍び寄った。ならば直截に現実を突きつけた劇を作り上げようと思った。子どもたちがこれまでに原発被害に向き合い書きあげた作文。祖父母や父母が語ってくださった思いや願いをありのままに劇にして発信したいと考えるようになった。これは、子どもや一学級で解決できる問題ではなく、地域や社会が責任を持つべき問題だが、子どもたちは勉強してきた。私たち大人、地域や社会は、子どもたちの問いに答えなければならない。この先を希求するために。そう思った。」（白木次男「（長編実践その３）子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ―構成劇『Dreams come true together この星に生まれて』―」『作文と教育』№830、2015年10月、52-53頁）。

(36) 構成劇、脚本（冊子）より引用。なお、同上論考、53-55頁、参照。

(37) 白木氏に懇願し、筆者（土屋）もこの全校学習発表会を石神第一小体育館の末席で参観させていただいた。その時、幸子さんが壇上で、緊張の面持ちながらもゆったりと自信を持って演じていたように見られた姿が、特に一つ、強い印象として残っている。

(38) NHK 地方発ドキュメンタリー「ずっと言えなかった～福島 親子の手紙～」(2015年３月24日放映)。

(39) 白木次男（福島大会現地実行委員会委員長)「2011・3・11　あの日、あれから　そして今、『共に生きる』道を切り開く」(日本作文の会（編集・発行)『会員通信』№141、2016年11月30日） 1 - 2 頁。

(40) ただし、本稿には、特定の狭い関心から、記録や資料の一部を抜粋し部分的に引用したところに一定の限界がある。白木の教育実践の全体像･実像の捉え損ね、それ故の過誤・誤解の可能性を懼れる。以後、氏の教育実践への詳細な検討を多角的に重ねてゆくことを試みなければならない。

(41) ３・11大震災より以前、白木が書いた実践記録・論考には、例えば、白木次男「書かせることをせかせないで心を開き合うことから」(『作文と教育』1993年４月)、白木次男「子どもたちと凶作に向き合う」(『教育』1994年11月)、白木次男「作文に子どもの内面を読む」(『作文と教育』1996年４月)、等々がある。

(42) 関連して、拙稿「地域に生きる『生活者』としての子どもと学力―北方性教育運動の視点から―」(教育科学研究会編『教育』№810、2013年７月）を参照されたい。

団塊ジュニア世代のライフスタイルの志向と生活改善観
雑誌「REAL SIMPLE」をもとに

渡　瀬　典　子*
（2017年２月15日受理）

Noriko WATASE

Second Baby Boomers' Lifestyle Choices and their Viewpoints on Improvement of Living:
Focusing on the "REAL SIMPLE" magazines

Ⅰ　はじめに

１　日本人の消費行動と「団塊の世代」，「団塊ジュニア世代」

2015（平成27）年における日本の家計消費は，名目国内総生産（ＧＤＰ）の57.1％を占め，国内の経済情勢にも大きな影響を与えている。しかしながら，高度経済成長期からバブル景気頃までは世帯平均の消費支出は右肩上がりだったものの，その後は横ばい，さらには買い控えやデフレ等に起因する消費支出の減少傾向がおよそ20年続いている。以上の状況を踏まえ，国民経済の活性化を目的に各種の金融政策がとられているが，景況感の改善に至ったとは言い難い状況である。この背景には，「リーマンショック」に代表される金融危機や東日本大震災，熊本地震等の頻発する天災で，消費者の「消費気分」を減退させる社会の空気もあると推察される。消費者の購買行動，企業活動の活発化を図るため，現在，様々な消費予測，マーケティング研究が試みられているが（日経ＢＰ未来研究所　2016他），日本の人口のボリュームゾーンである第１次ベビーブームにあたる「団塊の世代（1947～49年生まれ）」と団塊世代の子ども世代である第２次ベビーブーム期の「団塊ジュニア世代（1971～74年生まれ）」等，世代特性に注目した消費行動研究も散見される（住友信託銀行　2007他）。しかし，少子化，晩産化の影響からか第２次ベビーブーマーである「団塊ジュニア世代」の子ども世代（想定される主な層は小学校高学年～高校生）は人口構造において突出せず，第３次ベビーブームは見られない。よって，現在「団塊の世代」は高齢期を迎えているため，生産活動と消費活動をセットにした経済循環の要として40代前半～半ばにあたる「団塊ジュニア世代」の存在は今後の消費動向を見るうえで注目に値するといえよう。また，団塊ジュニア世代の子ども」の多くが現在学齢期にあたることから，各家庭の消費行動の特徴や傾向を明らかにすることは学校教育における消費者教育にも有益だと考えられる。

ここで改めて「団塊の世代」，「団塊ジュニア」の定義について言及したい。『現代社会学事典』によれば，「団塊の世代」とは「1947年から49年までのあいだに大量発生したベビーブーム世代であり，社会変化の需要第一陣（テレビ，少年少女週刊誌），先導者（サブカルチャー，ファション，学生運動）として喧伝された。堺屋太一の同名の小説発表以降，この名のもとに肯定否定両面で戦

＊岩手大学教育学部

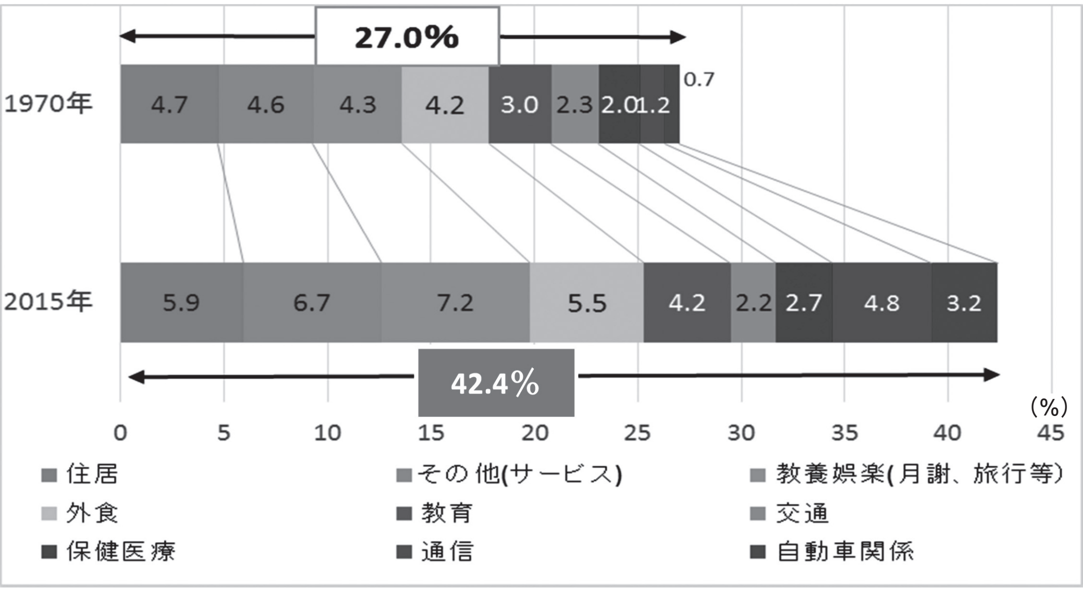
後社会の変遷を広く象徴し，予測させる広域の社会概念として受容されるようになり，現代もその子供世代である（団塊ジュニア）とともに，日本経済の沈滞，少子高齢化，若者のフリーター化といった不安定要因，また，市民社会の成熟，脱成長社会への動きの中で果たしうる可能性など，多義的に言及されている」存在だと見なす（加藤2012）。

また，朝日新聞学芸部は1976（昭和51）年２月９日から７月１日まで家庭面で「団塊の世代」による創設家族の様子を綴った記事を「戦後っ子夫婦」というタイトルで連載した。その後この記事の単行本化に際して「ニューファミリー」と改題されている。以降,「団塊の世代」と「団塊ジュニア」で形成された家族に対して「ニューファミリー」と呼称されることもあったが，もともとは「アメリカでヒッピーなど脱体制を望む若者たちが試みた共同生活」のことを意味していた。朝日新聞学芸部によれば,「団塊の世代」である親は「電化製品の普及などの消費革命，テレビや劇画などの視覚文化，ビートルズやフォーク等のブーム，学園紛争」等の体験があり，日本型「ニューファミリー」のライフスタイルは「①家族重視（有給休暇を家族のために使う，家族で外食)，②夫婦の対等化（妻の人格・存在を対等視，家事協力度が高い)，③フォーマルよりもカジュアル，ファッションへの関心が高い，④欧米志向」の特徴があると言及している（朝日新聞1976)。これは1960年代後半に「恋愛結婚>見合い結婚」に転じたこと（国立社会保障・人口問題研究所2005)，後に子どもの成長に伴い「親と子が友達」という家族文化の形成が見られたことが関連していると推察される。

２「ニューファミリー」と「団塊ジュニア世代」の消費性向

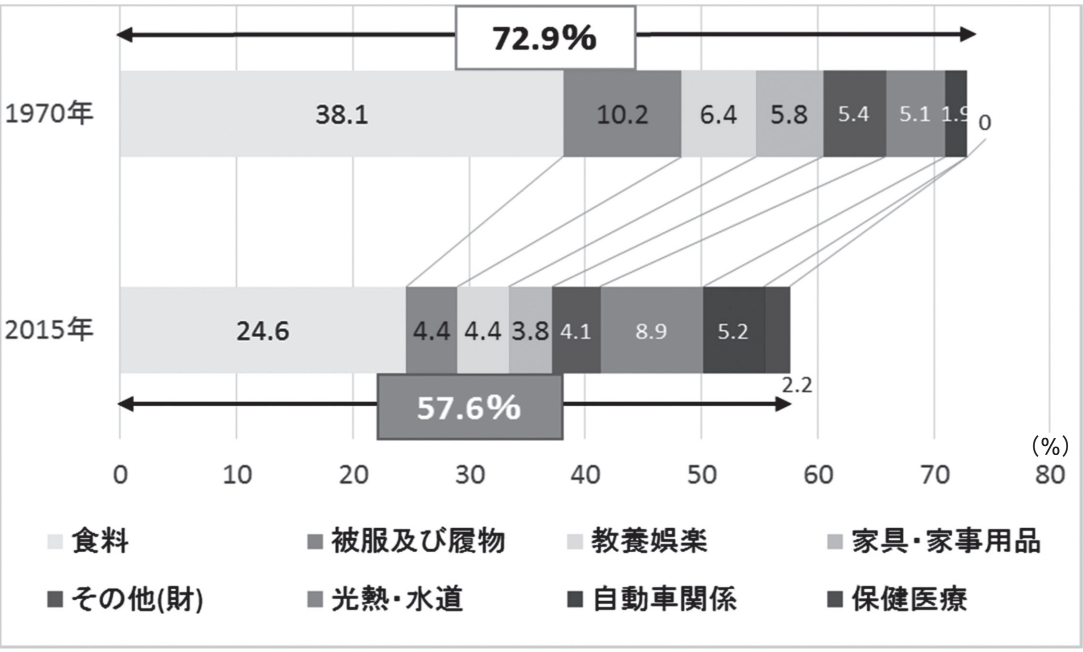
しかし，日本型「ニューファミリー」のライススタイル観を持つ層は「都会でも２，３割」というのが当時の見立てであり（朝日新聞1976)，多数派とはいえなかったが，一般に様々なマーケティング分析で「団塊の世代」は「消費に積極的」と捉えられる傾向にある。その一方で，経済の安定成長期に形成された「ニューファミリー」で育った「団塊ジュニア世代」は「①価格に厳しく，品質が見合っているかどうかを検討する傾向，②流行に盲目的に追従しない一方，適度なファッション性にも敏感，③服飾雑貨や自己投資への支出意欲が高く，靴や腕時計などに対する出資額は団塊世代を上回っている（メリハリ消費)」という特徴が抽出されている（日本経済新聞産業消費研究所2002：９)。また，伊藤忠ファッションシステムによれば団塊ジュニア世代は消費において「新しさ」,「素敵さ」,「時代性」を重視する「こだわり」消費が特徴的だという（伊藤忠ファッションシステム　1998)。また,「団塊ジュニアは，安心感＋トレンド＋安さを求める二兎も三兎も追う手ごわい消費者」（日本経済新聞産業消費研究所2002：11）とも評されている。

世代別の消費構造の分析では，年齢効果（年齢階級というライフサイクルに応じた影響)，世代効果（生まれ年の違いによって現れる影響)，時代効果（景気変動等，各世代共通にみられた影響）に着目し,「平均消費性向（可処分所得に対する消費の割合)」の特徴が検証されている。例えば，総務省「家計調査」の1970年と2015年の消費支出の内訳を比較してみると（時代効果)，消費支出が「商品（財）の支出」から「サービスへの支出」に移行したことがわかる（図１-１，図１-２)。また,「教養娯楽（月謝，旅行等)」4.3％→7.2％,「通信」1.2％→4.8％のように消費支出がのびた費目がある反面（図１-１)，図１-２が示すように「食料」38.1％→24.6％,「被服及び履物」10.2％→4.4％など，デフレ効果や消費者の選好が表れている。また，内閣府の年次経済財政報告では,「年齢や時代の違いによる影響を除いた世代効果でみると，団塊世代より後の世代では（消費性向が）低下し，団塊ジュニア世代で底を打った後，若干ながら反転する」ことを挙げており（内閣府2005)，消費行動に対してシビアな団塊ジュニア世代の姿が改めて浮き彫りにされている。



資料出所：総務省「家計調査」より作成

図1-1　サービスへの支出割合比較（二人以上の世帯）



資料出所：総務省「家計調査」より作成

図1-2　商品(財)への支出割合比較（二人以上の世帯）

注）1．「その他(サービス)」とは、家具・家事用品、被服及び履物、諸雑費関連サービスの合計
2．「その他(財)」とは、住居、通信、教育、諸雑費に関する商品の合計
3．図1-1、図1-2ともに「こづかい」「贈与金」「他の交際費」「仕送り金」は含まれていない
4．四捨五入の関係で総和は100にならない

そこで，本研究は日本の人口構造のボリュームゾーンの１つである「団塊ジュニア世代」の女性，すなわち，現在「学齢期の子どもをもつ母親世代」に注目し，当該世代の消費生活の在り方からライフスタイルの志向を探る。検証にあたり，団塊ジュニアが育った「ニューファミリー」の特徴でもある「欧米志向」，とくにアメリカ文化の影響を鑑み，日本で発行される「海外提携誌」を取り上げる。「海外提携誌」の多くは『VOGUE JAPAN』等，ファッションを中心とする女性ヤングアダルト対象のモード誌だが，本研究では家事・生活情報誌である『REAL SIMPLE』を対象とし，日米の『REAL SIMPLE』がめざすライフスタイルの特徴，ニューファミリーで育った層の消費性向と当該誌の生活改善観を明らかにすることを主要な目的とする。

Ⅱ 雑誌『REAL SIMPLE』とは

１ アメリカの『REAL SIMPLE』

アメリカの家事・生活情報誌には『Good Housekeeping（1885年創刊）』のように歴史ある雑誌もあるが，アメリカ版『REAL SIMPLE』（以降，『REAL SIMPLE（US）』と記載）は2000年創刊で比較的新しい雑誌である。現在もTime社から月刊で発行されており，アメリカABC協会によれば2016年上半期に全米で約200万部が流通した（Audit Bureau of Circulations 2017）。2002年には「全米で最も注目される雑誌トップ10」の１位に選ばれ，急躍進を遂げた雑誌である。

『REAL SIMPLE（US）』の主な読者層は「30代の有職女性」であり，Webと連動した企画記事（料理のちょっとした裏技を紹介するCooking Tips & Techniques，日常生活を豊かにする工夫を紹介するDaily Finds等）が見られる。雑誌のキャッチコピーは「日常もスペシャルな日にも役立つ，創造的で実践的な胸躍る解決策を示し，あなたの暮らしにゆとりを与えます」である。

２ 日本の『REAL SIMPLE』

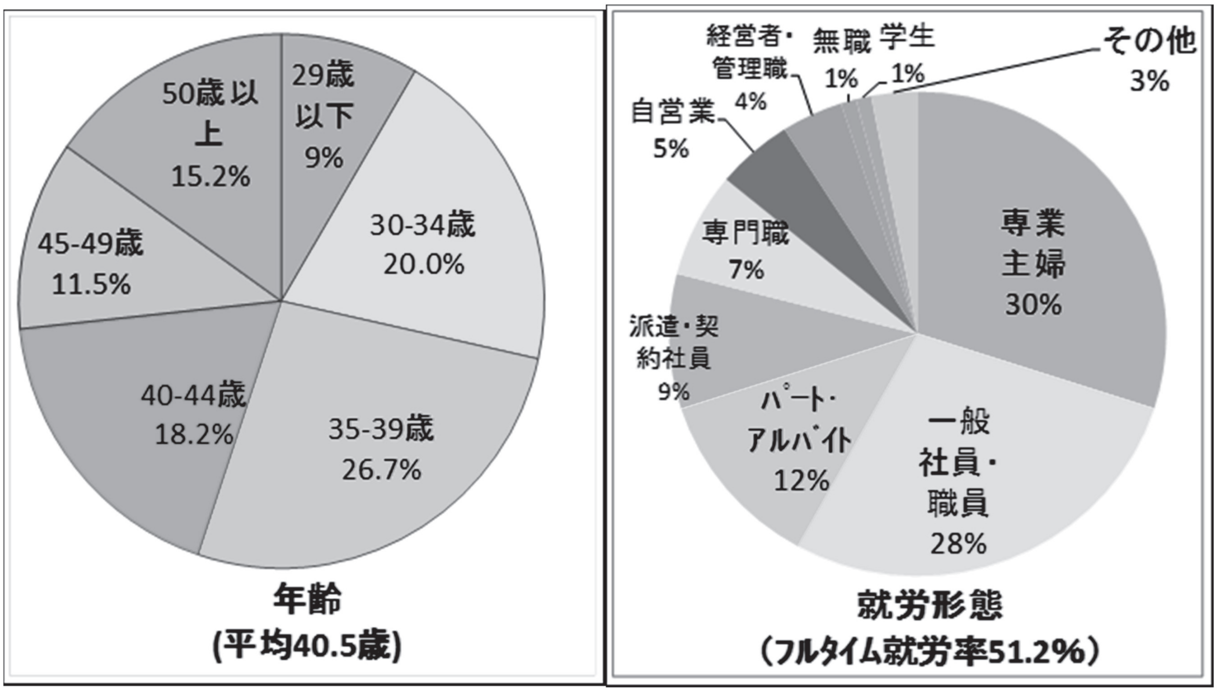
日本版の『REAL SIMPLE』（以降，『REAL SIMPLE JAPAN』と記載）は，日経BP社から2005（平成17）年に創刊された月刊誌である。副題は「豊かな暮らしを簡単に」と，メインタイトルを説明するような文言が付けられている。発行元である日経BP社は日本経済新聞社の子会社であり，1969年４月に日本経済新聞社とアメリカの出版社マグロウヒル社との合弁によって誕生した「日経マグロウヒル株式会社」が前身である。日経BP社では，消費のトレンドに焦点を当てた情報誌（『日経トレンディ』，『日経WOMAN』等）が出版されており，『REAL SIMPLE（US）』と同様にWebと連動したマルチメディア型の情報発信を行っていた（伊藤 2006）。本家のTime社と日経には共通点が多く，日本での展開を日経BP社が担ったのも本家のフィロソフィーを維持しやすかったからだと考えられる。しかし，2008（平成20）年12月に発行したNo.38以降，『REAL SIMPLE JAPAN』は休刊状態にある（廃刊扱いにはなっていないようである）。

販売価格は350円～580円（多くの号は480円で販売）で，当時の家事・生活情報誌の価格帯と同程度であるが，スケジュールノート，ナプキン，エコバッグ等の付録が付けられるなど，当時としては新しい試みが見られた（付録物品の活用提案が記事の特徴の一つでもあった）。

雑誌の装丁は『REAL SIMPLE（US）』と似通った鮮やかな写真を多用し，記事レイアウトは，文字を詰め込みすぎず，ゆとりがある構成がとられている。また，日本の家事･生活情報誌の多くが「中綴じ」であるのに対し，カタログや上製本に見られる「無線綴じ」を採用していること，日本の雑誌にはあまり見られない判型を使用するなど，海外提携誌の雰囲気を全面に出していることも特徴に挙げられる。

３ 『REAL SIMPLE JAPAN』の読者層

それでは，『REAL SIMPLE　JAPAN』を購読していた読者はどのような人たちだったのだろうか。図２は，同誌のオンラインユーザーを対象にした調査結果である。読者の平均年齢は40.5歳で



資料出所：REAL SIMPLE　online ユーザープロフィール調査（2007，N=408）

図２　REAL SIMPLE JAPAN の読者層

主な読者層は30代後半である。これは1968年～1973年生まれの「団塊ジュニア世代」とも一部重なっている。また，既婚率は72.9%，「子どもあり」が54.2%だった。

就労形態を見ると，フルタイム就労率は51.2%で同世代の女性と比べてフルタイム就労率は高い傾向にある（内閣府男女共同参画室　2008）。また，平均世帯年収は830.9万円であり，調査時とほぼ同期の2006年の厚生労働省「国民生活基礎調査」結果と比較すると，平均世帯所得（子どもあり）は726.9万円／年，同（全世帯平均）は566.8万円／年であることから，経済的にはややゆとりがある層とも考えられる。

Ⅲ　研究方法

分析対象資料は，①2005（平成17）～2009（平成21）年に発行された『REAL SIMPLE JAPAN』No.1～38の記事　1,060件，②2014年に発行された『REAL SIMPLE（US）』Vol.15（１）-（９）の記事　350件である。これらの記事について『REAL SIMPLE JAPAN』が設定していた「７つのテーマ」に基づいて記事，見出し語の特徴を分析する。

Ⅳ　『REAL SIMPLE』の記事の特徴

１　『REAL SIMPLE JAPAN』の編集方針と「７つのテーマ」

『REAL SIMPLE JAPAN』は，雑誌のキャッチコピーとして，以下の文言を挙げている。

「時間を節約したい，無駄を省きたい，心のゆとりがほしい，氾濫する情報から必要なものだけを知りたい。こうした問題を解決するだけで，心は軽やかになります。だからリアルシンプルは，忙しくても毎日の生活が楽しくなる，美しくなるアイデアと商品をきれいなビジュアルでお届けします。」

また，編集方針には「『生活』と『きれい』の共存」，「『時間』の節約」，「編集部がテストした裏付けのある情報提供」を挙げており，「実用的な内容を

おしゃれに美しく伝える」,「情報をコンパクトに伝える」,「忙しい毎日をもっとシンプルに，気持ちが楽になるコツ」に焦点化することを打ち出している。

以上のことを達成するために，「７つのテーマ」として「life：賢い生活の手引き，home：シンプルにきれいに暮らす，food：簡単でおいしいレシピ，style：洗練のベーシック，beauty：厳選されたスキンケアとメイク，body：健康で美しい体，soul：豊かな心」を設定し，雑誌の特徴を具体化している。

２ 『REAL SIMPLE』の記事構成とライフスタイルの志向

そこで，はじめに『REAL SIMPLE　JAPAN』の記事について，前項で言及した「７つのテーマ」ごとに分類した。図３-１は，どのテーマを最も多く扱っているかを表したものである。なお，「７つのテーマ」に分類できなかった記事はすべて「その他」として処理をした。最も記事数が多かったのは食（food）に関する記事で全体の２割を占めた。例えば「トマト缶の活用（No.2)」,「フライパンだけで作る15分レシピ（No.27)」,「20分で料理を２品（No.32)」等，手軽で時間短縮できる料理の提案がされている。次に多かったのが住まい（home）に関する記事で「自分でもできる家のメンテナンス（No.6)」,「簡単にキレイになるムダのない掃除法（No.16)」のほか「モノであふれた部屋にさよなら　デザインで素敵な暮らし（No.27)」等のインテリア記事も多く掲載されていた。

次に，各記事のページ数から「７つのテーマ」の取り上げ方をみたところ，最も多くのページが咲かれていたのは生き方（life）に関する記事であり，例えば,「忙しいあなたへ　ゆとりを生み出すシンプル時間術（No.37)」,「暮らしと心にゆとりを持つために　夜時間の上手な過ごし方（No.23)」,「字がうまくなるコツ（No.36)」等，時間管理をはじめとする広範な内容が取り扱われていた（図３-２)。

日本版との比較のために,『REAL SIMPLE (US)』の記事について同様に分類したところ，豊かな心（soul）に関する記事の割合が多く,「眠りが癒す：今夜の睡眠はより快適に（The sleep cure: feel better sleeping tonight）８月号」,「ノーと言うための最良の方法（the nicest way to say no）

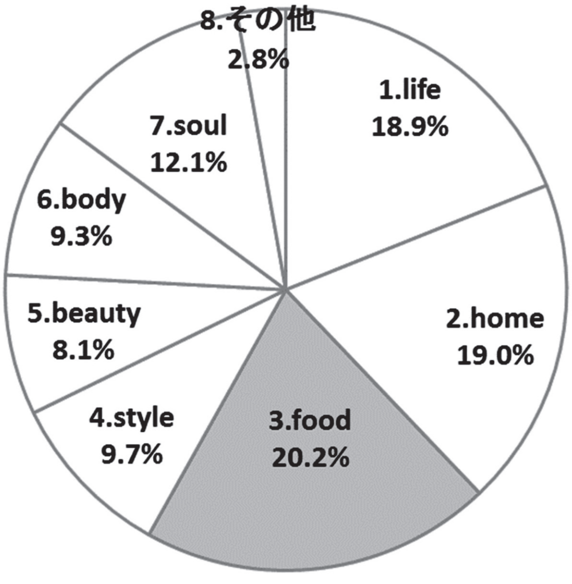


図3-1　記事全体に占める割合
(N=1,060)

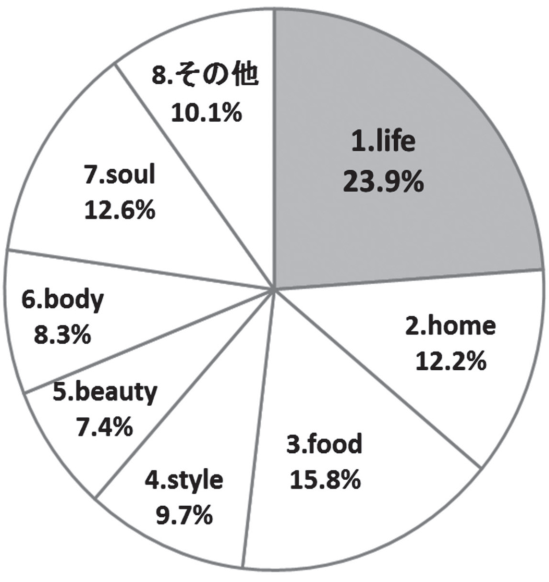


図3-2　記事ページ全体に占める割合
(N=3,987)

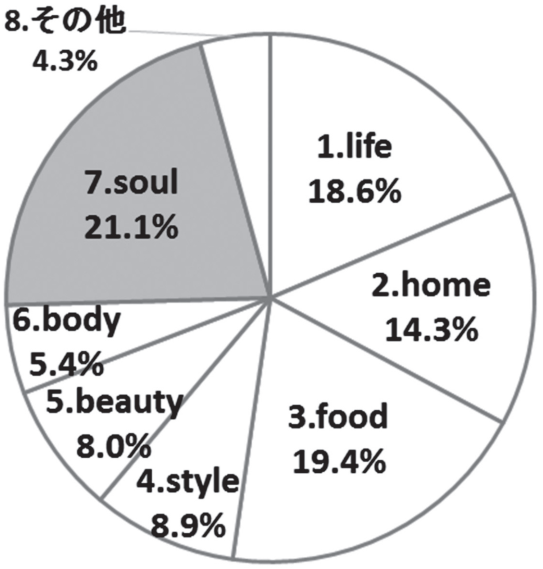


図４　『REAL SIMPLE（US）』の記事構成割合
（N=350）

表１　『REAL SIMPLE JAPAN』記事中の見出し表現

テーマ	特徴的な見出しの語彙
life:賢い生活の手引き	簡単，いち早く，試してみよう，やってみよう
home:シンプルにきれいに暮らす	すっきり，きちんと，意外な，かしこい，上手な
food:簡単でおいしいレシピ	おいしい，簡単，平日，手軽に，一つで
style:洗練のベーシック	いいもの，似合う，おしゃれ，着まわす
beuty:厳選されたスキンケアとメイク	明るく，美しく，元気
body:健康で美しい体	元気，5分間，疲れ（疲労）
soul:豊かな心	マナー，（上手に）つきあう，秘訣

９月号」,「仕事でもっとハッピーになる方法（how to be happier at work）３月号」等の記事が掲載されていた（図４）。

３　『REAL SIMPLE　JAPAN』の記事の見出しに現れる語彙の特徴と生活改善観

前項でもふれたように，『REAL SIMPLE』の記事の見出しは日米ともに特徴がある表現になっている。そこで，『REAL SIMPLE JAPAN』における「７つのテーマ」について特徴的な見出し表現を抽出した（表１）。テーマの枠組みを超えて,「簡単」,「元気」という表現が見られたほか,「試してみよう」,「やってみよう」等の行動を促す表現,「いいもの」,「おしゃれ」といった価値を表す表現,「５分」,「15分」等,具体的な時間（しかも短時間）を挙げて，読者が実践に着手しようとする意欲喚起，イメージ化をもたらす表現がとられている。

これらの特徴は，『REAL SIMPLE JAPAN』の編集方針でもある「『生活』と『きれい』の共存」,「『時間』の節約」,「編集部がテストした裏付けのある情報提供」と合致するものといえよう。また，ここに現れる「生活改善」へのスタンスは，

家事労働と職業労働の双方において時間と労力がとられている読者を想定し,「(短時間でも）とにかく行動する」こと,「時間・情報・ものに対する生活価値観を磨き，厳選する」ことが重視されていると考えられる。

『REAL SIMPLE JAPAN』の主な読者層でもあった「団塊ジュニア世代」の消費の特徴は「おこもり消費」とも言われている。「おこもり消費」とは,「おうちで・こだわり・もう少し・リッチに」の頭文字をとった消費スタイルを指し，先述した『REAL SIMPLE JAPAN』の編集方針とも重なる部分が大きい。『REAL SIMPLE JAPAN』が描くライフスタイルは,「団塊ジュニア世代」に共感・啓発を与えた側面もある反面，現実的には，日本版『REAL SIMPLE』は現在休刊中である。木村は，近代社会が提示した女性の新しいライフスタイルが「社会的な孤立を女性に強いるもの」とし,「役割の私的領域化による女性の社会的孤立が，マスメディアによって構成される準拠集団の形成を必要とした」ことから，当時の主婦向け雑誌に一定の存在意義を認めていた（木村2010)。翻って現代は，ネット社会の進展によって，情報の貯蔵・選択方法は変容し，雑誌と読者の関係もソーシャルメディアの急速な普及によって多様化しつつある。以上のことから，消費行動と雑誌の影響力について改めて検証が必要な時代を迎えたといえよう。

Ⅵ　まとめ

本研究では，日本の人口構造における２つのボリュームゾーン（団塊の世代，団塊ジュニア世代）のうち，現在40代を迎えた「団塊ジュニア世代」について,雑誌『REAL SIMPLE』焦点を当て，当該世代の消費行動に現れるライフスタイルの志向と生活改善観を探ってきた。

ニューファミリーの中で育った「団塊ジュニア世代」は「コスパ（コストパフォーマンス)」に敏感である反面，ある側面においてはお金をかける「プチ贅沢」等の「こだわり消費」をする消費の二面性や多様性が指摘されている。『REAL SIMPLE JAPAN』は，日本国内で家計の消費支出が減少する時代に創刊された海外提携誌であり，当該誌の編集方針や「時間・情報・もの」を厳選する生活改善観は，合理的な判断として読者のニーズに適うものだったといえる。しかし，編集方針にあった「『生活』と『きれい』の共存」でイメージされる「実用」の概念が読者と合致していたのか，時間管理に関する記事にパターン化が生じていなかったか,という懸念もある。また,「編集部がテストした裏付けのある情報提供」という編集方針は，同様の立場をとっていた『暮しの手帖』が企業広告を控えていたのに対し，『REAL SIMPLE JAPAN』では雑誌全体のうち広告が34％を占めていたことから，雑誌と企業広告との関係性について考えさせられる部分がある。とはいえ，美しい誌面が特徴だった当該誌が，今後どのようなかたちで読者の前に再登場するか興味深いところである。

第二次大戦後に見られた家政学分野におけるライフスタイルの在り方，生活改善の方向性は「生活の質」の向上にあった。21世紀に創刊された『REAL SIMPLE JAPAN』は，アメリカの先行誌の特徴を受け継ぎつつ,「時間・情報・もの」の無駄を省き，効率化を志向する点において20世紀の生活改善思想の延長線上にあると捉えられる。また，審美性の重視は同誌の主張・提案の特徴といえる。また，現役世代の中で最も人口が多い「団塊ジュニア世代」のライフスタイルの志向と消費性向は「自分にとって賢い消費」ともいえる。この「団塊ジュニア世代」に育てられた学齢期の子どもたちがどのようなライフスタイルや消費行動を選択しているのか，今後の研究課題として時代効果とともに世代効果について改めて検証したい。

なお，本研究の一部は平成28年度科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号：15K00717)の助成を受けたものである。

＜引用・参考文献＞

朝日新聞学芸部編．（1976）．ニューファミリー．草風社；東京，223p.

伊藤隆紹．（2006）．日経BP社のネット事業と『リアルシンプル』（特集 いま話題の，この出版社）．創　36（５），30-37

伊藤忠ファッションシステム．（1998）．平成ニューファミリー消費論―いまどき家族のおしゃれトレンドを探る．ダイヤモンド社，253p.

Audit Bureau of Circulations．（2017）．"eCirc for Consumer Magazines". http://abcas3.auditedmedia.com/ecirc/magtitlesearch.asp

加藤典洋．（2012）．団塊の世代．現代社会学事典（大沢真幸，吉見俊哉，鷲田清一編）．弘文堂，862

木村涼子．（2010）．＜主婦＞の誕生　婦人雑誌と女性たちの近代．吉川弘文館．東京．316p.

厚生労働省．（2005）．グラフで見る世帯の状況　国民生活基礎調査（平成19年）の結果から．http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/20-21-h19.pdf,15

国立社会保障・人口問題研究所．（2005）．第13回出生動向基本調査　結婚と出産に関する全国調査　夫婦調査の結果概要，3

消費者庁．（2016）．消費者白書平成28年版．勝美印刷，341p.

住友信託銀行．（2007）．団塊ジュニア世代の家計力．住友信託銀行　調査月報．http://www.smtb.jp/others/report/economy/

総務省統計局．（2016）．家計調査年報（１）家計収支編（平成27年）．日本統計協会；東京，475p.

高山英男．（1993）．平成ニューファミリーの生活行動と価値観－新しい家族の登場－．家庭科学，60（３）．34-39

内閣府．（2005）．平成17年　年次経済財政報告．http://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je05/05-00000pdf.html

内閣府男女共同参画室．（2008）．平成20年版男女共同参画白書．佐伯印刷，202p.

日経ＢＰ未来研究所．（2016）．メガトレンド2017-2026．http://www.nikkeibp.co.jp/lab/mega2016/index.html

日本経済新聞産業消費研究所．（2002）．団塊ジュニアの消費と行動意識．日本経済新聞社，130p.

日本雑誌協会編．（2017）．JMPAマガジンデータ2017（2016年版）．日本雑誌協会

リアルシンプルジャパン．（2005-2008）．REAL SIMPLE JAPAN．日経BP社

REAL SIMPLE．（2014）．REAL SIMPLE．Time Inc.

集団対戦による鬼遊びの教材化に関する研究
－ゴール型への系統性と戦術による整理－

清　水　　　将*

（2017年２月15日受理）

Sho SHIMIZU

A Study on Teaching Materials for Team Tag Competition
− Organization of Sequence and Group Tactics from Tag to Goal-type Ball Games −

１．はじめに

来たるべき未来においては、AI（人工知能）が人類を超える技術的特異点（シンギュラリティ）を迎え、その予想される社会では、生物を超える強いAIが誕生するとも言われている（カーツワイル，2007）。2016年現在、ゲームの世界においては、チェスや将棋のみならず、対局の展開が非常に多数あるといわれる囲碁においてもコンピュータのディープラーニングによってAIの勝利が報告されるようになっている。このようなAIの発達とともに、フライ・オズボーン（2013）は、今後10年から20年でなくなる職業について分析したが、わが国では独立行政法人・労働政策研究・研修機構（2012）の職務構造に関する研究の調査データを用いて、野村総研（2015）が、「日本の労働人口の49％が人工知能やロボット等で代替え可能」になると指摘している。このような社会背景のもと、文部科学省は2020年以降の未来へ向けた学習指導要領の改訂を計画し、平成28年12月21日に中央教育審議会は、「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」を答申した。この答申では、複雑で予測困難な時代においてよりよい社会をつくるための教育課程が提言されている。

次期学習指導要領では、知識基盤社会を見据え、「何を知っているか・何ができるか」にとどまらず、「知っていること・できることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を考えながら、資質・能力の育成に努めていくとされている。学ぶ内容（コンテンツ）だけでなく、学び方も学習指導要領に示されることも予想され、体育という教科においても、身体技能が優れているばかりではなく、知っていることやできることを使って、どのように社会にかかわるかを考えることが求められていくことになる。器械運動や陸上、水泳等の個人種目では、新しい身体知を獲得しながら、できないことができるようになる体験を全員がプログラム的に学習していくのに対して、集団種目である球技では、１人では達成できないことを協力して解決することにその特性があると考えられる。近年高等教育を中心に導入されるプロジェクト型学習（Project Based Learning：PBL）は、湯浅ら（2011）によれば、21世紀に必要とされるスキルの育成に有効とされる学習効果が期待される活動である。集団による対戦を特性とする球技は、小学生であっても自ら意味を持って協調しておこなう活動に導く

＊岩手大学教育学部

ことが可能である。球技では、主体的に取り組むことが求められるため、その成果を子どもたち自身が意味のあるものとして受け止めることも容易である。ゲームやボール運動領域は、プロジェクト型学習を導入する単元として適しているといえよう。単元においては、うまくいかないことを自分たちの切実な課題ととらえ、個人のレベルでも課題解決が図られるが、一方でゴール型の球技は、集団による対戦を特性として、実社会のプロジェクトと同様に役割が分担され、自分の役割を演じることによって目的遂行に向かうことになる。球技の中でもゴール型は、集団による対戦が基本となり、ネット型にあるようなシングルスのゲームは一般的に存在しない。ゴール型は、ひとつのボールをめぐる数人のチームによる攻防であることに特性がある。攻撃においては得点するための戦略に基づいた作戦や戦術が計画され、ポジションや役割が求められることになる。それに対して防御側も、１人のボール保持者を協力して守るための作戦や戦術が必要とされ、同様にポジションや役割分担が求められる。ゴール型では、少なくともボール保持者とそれ以外の者は、異なる役割を果たすことになる。教育場面においては可能な限り役割は固定されることなく流動的であるべきであって、様々な役割を経験できるように配慮すべきとは考えられるが、経験に基づいて、自分の得意な役割を見付けることや自分の仕事を果たし、チームとしてのプロジェクトを成功させる体験は、重要な学びにつながるに違いない。必ずできるようになることを期待するプログラム型の学習や完全習得学習に対して、このようなプロジェクト型の学びでは、自分の得意な力を発揮して集団に貢献し、自分１人では達成できない成果を導く体験をすることに意義がある。

プロジェクト型学習の成功体験は、多様な学びの経験を保障するものとなり、子どもたちの成長を援助するものとなることが期待される。しかし、球技においては、髙橋（2000）が指摘するように、その効果的な指導法が確立されておらず、技能の高い児童によってボールが独占されてしまうことも少なくない。確実な成果を導くゴール型の指導法を明らかにすることは体育だけでなく、次世代を担う子どもたちに21世紀型能力を育成する観点からも喫緊の課題である。そこで本稿では、小学校低学年における中学年以降のゴール型に発展する集団的な鬼遊びの教材化について検討し、授業づくりのための知見を得ることを目的とする。

２．鬼遊びの教材化の方向性

教科体育における運動領域の特性として、他の教科と異なり、教科書がないことがあげられる。学習指導要領には、内容が示されているだけであり、実際に授業をおこなう際には教材を準備しなければならない。教材を準備するということは、換言すれば素材としてある運動を教材化するか、内容を実現するための運動を開発することを意味する。学習指導要領解説にある鬼遊びは例示であり、類似の伝承的な遊びである鬼ごっこをおこなったからといって必然的に内容が身につくとはいえない。伝承的な遊びである鬼ごっこは、素材であって、ゴール型に発展させるためには、それらを踏まえた系統的な教材開発が必要とされているのである。例えば素材としての伝承的な遊びである鬼ごっこは、走る、止まる、方向を変える、相手に反応する等の運動を含み、体つくり運動に示される体力を身に付ける教材としても用いることができる。ねらいとする体力としても、敏捷性に代表される調整力だけでなく、持久力等のエネルギー系体力の向上にも寄与することは間違いないが、これらはゲーム、ボール運動、球技で直接ねらいとされるものではない。授業における教師のねらいを調査した結果、鬼遊びは、ウォーミングアップや体力向上に用いられていることが多いことが明らかになっており、領域の目標に応じた教材化が課題となっている（清水，2012a）。

現行の学習指導要領においては、低学年の鬼遊びが中学年以降のゴール型に発展していくことになっている。しかし、伝承的な遊びとしての鬼ごっこは、１人の鬼や子と集団が競い合う構造を持っており、それに対してゴール型は集団が対戦

する構造となっている。近年、西岡（2005）によれば、ウィギンズやマクタイによる教育課程の逆向き設計の有効性が提唱されているが、教材の系統性を考えれば、鬼ごっこをゴール型へつなぐのではなく、ゴール型の特性を踏まえて難しいものから易しいものへ教材を開発していく必要がある（図１）。

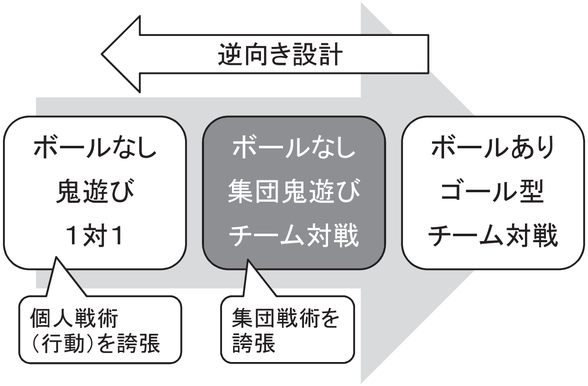


図１　鬼遊びのバックワードデザインと系統性

ゴール型の特性は、先に述べたとおり１つのボールをめぐる集団対集団の対戦であることにある。ボール操作を中心としたアプローチがある一方で、ボールを持たない動きを中心として集団で対戦することに着目したアプローチも考えられる。低学年における鬼遊びは、ゴール型の前段階となる教材化がなされていることが望ましいと考えられるが、このような集団による対戦を教材化した授業の実践報告は多くはない。宝とり鬼や宝運び鬼は、集団対集団の対戦というよりも局面で考えれば、１対１の対戦が局地でおこなわれ、結果としてチームの勝敗を競う構造となっており、役割分担として集団戦術というよりも個人の戦術の達成度とその成功数を競っていると考えられ、集団戦術を必要とする鬼遊びの実践が求められている。

３．ゴール型下位教材としての鬼遊び

鬼遊びと初歩的なゴール型の特徴を比較し、その間をつなぐ教材を考えれば、ボールやパス、人数による敵と味方の関係とその基本となる戦術、鬼と子もしくは攻撃と防御の関係性などがあげられるが、最大の違いはゴール型にはパスがあることである。パスのないボール運び鬼との比較から考えれば、攻防のそれぞれにおいて協力して目的を達成する等の集団対集団の鬼遊びがゴール型の前段階の教材と考えることができる（表１）。

表１　ゴール型と対比した鬼遊びの構造

分類	鬼遊び（鬼ごっこ）			集団鬼遊び		ゴール型
教材	タッチ鬼	一人鬼	二人組鬼	ボール運び鬼	対戦型鬼遊び	（省略）
ボール				○	×	◎
パス				なし		あり
味方	1人	1人	ペア	集団		
相手	1人	多		集団		
基本戦術	個人		集団	個人	集団	
判断対象	敵			味方＋敵		
関係性	追う・逃げる			侵入する（攻める）・防ぐ（守る）		

鬼遊びからゴール型へ接続する教材化においては、まず最初に基本的な関係性の転換が必要となる。鬼ごっこでは、１人か少人数の鬼が多数の子を追いかける構造が基本である。鬼が追いかけ、子が逃げるような遊びが一般的であるが、ゴール型においては､ボール保持者は逃げるのではなく、防御者を突破（侵入）することが課題となり、防御者も同様に追うのではなく、侵入を防ぐことが課題となる。すなわち、鬼ごっこでは方向性のない関係が、ゴール型では特定のゴール（陣地）を目標とした方向性がある侵入と防御による攻防になることが特徴であり、鬼ごっこのゴール型へ向けた系統性を考えるにあたっては、このような状況の転換が必要となる（図２）。また、鬼ごっこ

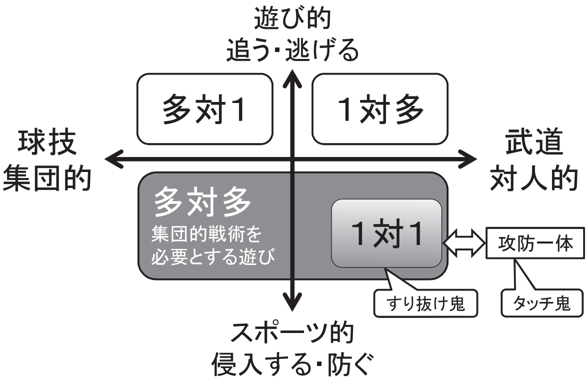


図２　鬼遊びの特性

では、１人の鬼に対して多くの子が存在するが、子は協調した戦術をとるわけではなく、局面的には鬼と子の１対１の状況となっている。ゴール型では、集団対集団の対戦であっても、ボール保持者は自分をマークする防御者を１対１の状況で攻撃して関係を破ることによって、アウトナンバーといわれる攻撃者が防御者よりも多い得点に有利な状況を作り出していくことが不可欠となる。追う・逃げる関係を侵入する・防ぐの関係に転換するにあたっては、１対１の状況を設定し、判断対象である相手（敵）の数を減らして単純化し、防御者の左右どちらに広い有効な空間があるかを正しく戦術的に判断し、それに基ずく行動を誇張する下位教材づくりも必要である。１対１の状況からの鬼遊びには、「ネコとネズミ（タイとタコ、ウシとウマ等）」のような、追う・逃げる関係の追いかけ鬼があるが、これらを侵入する・防ぐ関係に転換し、それを競ったものがすり抜け鬼である。個人的な戦術達成力を高めるためには、相手への反応から状況判断、かけひきと段階があがることは、すり抜け鬼の実践から既に明らかになっており（清水，2016）、これらを集団の対戦にどのように適用し、個人戦術と集団戦術の相違を理解させていくかもゴール型の系統的指導における重要な課題である。

鬼遊びの系統性は、単純な積み上げげによって単線的に収束するものではない。例えば、鬼ごっこでは、１人に対して多数の関係が基本であるが、バリエーションによって、鬼や子が協力する場面をとりいれたもの（二人組鬼：例えば２人で手をつなぎながら子を捕らえるもの、ボールを利用して、パスの状況によって２人の鬼が役割を交代するもの等）が存在するが、局面に限定すれば１対１の状況となっている。それに対してゴール型では、同数の集団による対戦が基本となり、その中において個人の１対１や協力した防御が必要になる。したがって、１対１の状況に着目し、その場面を誇張するだけでなく、大局的な視点からみた教材化が必要となる。防御者がお互いに協力して１人を防いだり、協力した防御をさせないために攻撃者が協調するような場面を誇張することが考えられ、それぞれからのアプローチのいずれかを優先させながら、最終的に集団戦術の対戦へ到達する学習の道筋が考えられる。

１対１の個人的な戦術は、攻防一体型の特徴とも合致し、対人的な武道の課題を含むことを考えれば､ゴール型特有の他では味わえない特性とは、集団の戦術を学ばせることにある。他の領域において動作的な個人的戦術を学び、ゴール型では、行動を伴う個人的戦術を集団的戦術の中で活用できるようにすることが本質的な課題となる。個人の動作ではなく、集団の中における協力した行動である戦術を誇張することがゴール型の下位教材としての集団的な鬼遊びになると考えられる。

４．鬼遊びの系統的配列

ゴール型へ発展させるために鬼遊びにおいて必要とされる学習内容は、攻撃と防御の２つの点から考えることができる（表２）。球技においては、ボールの有無が攻撃と防御という役割を決定するが、原始的な鬼遊びにおいては、ボールを使用しないため、その役割を明確にして、攻撃と防御の交代時機も明らかにすることが求められる。ゴール型では攻防がボールの争奪により連続していくが、攻防を相互に交代して、争奪場面よりも攻撃や防御という局面を誇張することが初期段階の課題である。攻撃が得点をとる行為であり、防御が得点行動を防ぐ行為であることからは、攻撃を最初に学ぶ必要があると考えられる。

攻撃から誇張を考えた場合には、防御を１人に限定することによって、防御者の左右のサイドの

表２　鬼遊びにおけるゴール型に必要とされる内容

	攻　撃	防　御
	関係性の転換	
個人戦術	空間認識（線） 時間認識（フェイント）	相手への反応（受動的）
		能動的防御
集団戦術	空間認識（面）	協　力 分　散

どちらに有利な空間を見出すかという２次元的な空間認識に基ずく攻防が基本となる。この攻防の関係は、相手によって相互的に課題が高められ、攻撃者の侵入を防ぐことによって防御者の反応も高められていくことになる。相手の反応が高まれば、自らの出る・引く動きを利用して、相手を自分に有利に動かすことが求められ、かけひきによって相手に対する主導権を握ることが課題となる。同時の競い合いでは不利な状況であっても、防御者の反応を利用するフェイントを攻撃者が使用すれば、球技的な状況が生じることになる。フェイントとは、マイネル（1981）によれば、「相手にやろうとしている運動を分からせないようにし、誤った反応をさせようとするみせかけの動作」をいう。時間差や動きの強弱を利用したチェンジオブペースと空間と方向を利用したチェンジオブディレクション等を使って相手との関係を崩すことによってパフォーマンスの成果が問われる相対的な技能の発揮と考えることができる。

個人競技においては、自分の最大限の力の発揮がパフォーマンスの発揮になることが多い。しかし、球技においては、力の発揮に向きが求められるため、相手の動きを利用した逆をつく動きであるカウンター動作によって相手の動きや力を利用することができれば、十分なパフォーマンスを発揮することができる（図３）。また、フェイントは、相手の学習であるフィードフォワードを利用したものであるため、一度負けた相手であっても、勝敗の未確定性を保障することになる。このような誘いやしかけ、崩しを相手の意識にすりこむかけひきは、勝敗の未確定性を高めていくため、学習意欲の向上にも効果がある。ある程度の力の差があっても、フェイントやカウンター動作を活用して相手に勝つことができるのが、鬼遊びや球技の特性である。技能が高い相手であっても工夫次第で勝利をたぐり寄せることができることを経験させ、最大筋力の発揮だけでなく、思考・判断による調整力の発揮が技能となることを学習させることにも鬼遊びは有効であると考えられる。

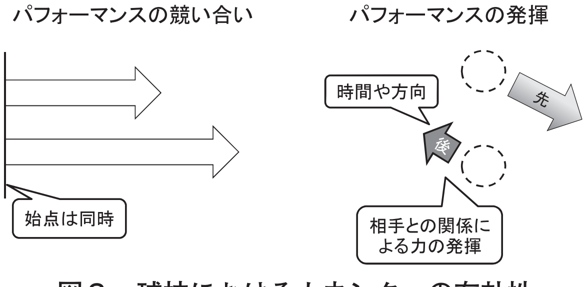


図３　球技におけるカウンターの有効性

相手に反応する受動的な防御は基本であるが、球技には能動的な防御も存在する。一般的な認識では、攻撃と防御という２つの関係が球技では強調されるが、その主導権をどちらが握って最初に行動を起こし、どちらが受動的になっているかでその特徴は変化する。攻防が空間的に分離されず入り乱れるゴール型では、目的に合った行動がその成果を生むことになる。鬼ごっこでは、逃げる子の目的は、追う鬼に対処することになるため、その主導権は鬼にあり、受動的な子の役割は不利的な状況にある。それに対してゴール型では、ゴールへ侵入する攻撃とそれを防ぐ防御では、主導権は攻撃にあるため、防御者は受け身にならざるをえない。しかし、攻撃者がその目的を遂行せず、得点行動に結びつく侵入をしない場合には、鬼ごっこと同様の状況となり、防御側が主導権を握ることになり、攻撃側は防御者をかわす、もしくは逃げる状況が発生する。この場合には、防御者の役割分担は、能動的防御であり、いわば攻撃的な防御となる。ゴール型では、常に攻撃側に主導権があるわけではなく、消極的な攻撃をすることも可能であるため、競技では攻撃を積極的にするためのルールが設けられていることが多い。例えばバスケットボールでは、ボールを保持してから攻撃を完了するまでに時間制限が設定されており、その結果、防御側が積極的に展開する戦術も存在している。したがって、鬼遊びにおいても、このような消極的な攻撃が発生しないように時間制限を設ける等、遊びを促進する授業づくりが必要であることが推察される。

能動的防御は、集団的な戦術に発生しやすいと

も考えられる。なぜなら、攻撃であれば、集団戦術において協力する行動は、二次攻撃者として直接パスをもらいにいく場合や一次攻撃者であるボール保持者のじゃまにならないように動く場合等、多くの状況判断が求められる。技能もパスやドリブル（ドライブ）等の、多くの選択肢、意思決定があるために、集団戦術を学ぶことは容易ではない。しかし、防御場面においては、１人の攻撃者に対して協力的に防御をおこなうことは比較的容易である。また、防御が集中することによって発生する防御されない攻撃者は、その攻撃における得点行動の原則を理解していくことになり、パスの必要性も実感できると考えられる。

鬼遊びの教材化には複線型の指導が考えられるものの、鬼ごっこにおいて基本的な動きづくりをしながら、１対１の鬼遊びを教材化して攻撃の個人戦術を学び、それを防ぐために集団で守り、集団の防御を破るために集団の攻撃戦術を学んでいくことが適当と考えられる。ボール操作への習熟は、攻撃の合目的的な行動を導くわけではなく、得点にかかわる戦術行動を学ぶことに必ずしもつながってはいない。また、ボール操作の習熟には時間がかかるため、ボール操作の後にボールを持たないときの動きを教えるのではなく、低学年のうちから平行して戦術行動ともに学ばせていくことが重要と考えられる。集団対戦による鬼遊びは、低学年の単元教材となるだけではなく、中学年や高学年、中学校以降のゴール型を学ぶ際のリードアップゲームとして活用することも可能と考えられる。集団的な対戦型鬼遊びとゴール型の違いは、パスを用いた集団戦術の攻撃の有無と考えられ、パスを誇張した教材化がゴール型の特性をとらえることになると考えられ、パスゲームからドライブのあるゲームへ向かう系統性が考えられる（図４）。

具体的に例示された教材の関係を検討すると、一人鬼を下位教材としながら、二人組鬼と宝取り鬼やボール運び鬼を階層性のある教材として単元を計画し、必要に応じて集団戦術を必要とする鬼遊びを単元教材化することが必要である。その階層の往還は様々な道筋が考えられると思われるが、協力して行動し、役割を演じることが勝利につながるようなルール設定の集団的な鬼遊びを基本として、伝承的な遊びである缶けりや牢獄破りのあるドロケイなどを素材に単元教材として学ぶ授業づくりが考えられる（図５）。

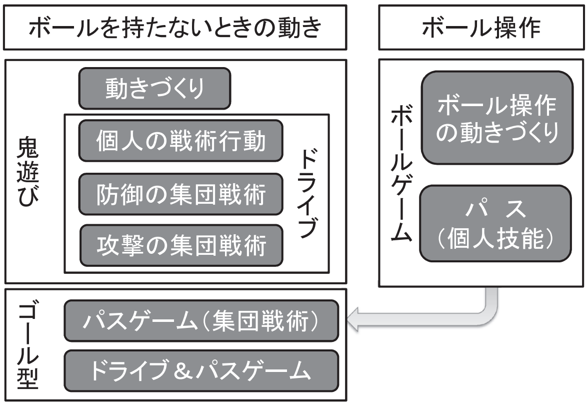


図４　鬼遊びからゴール型への系統性

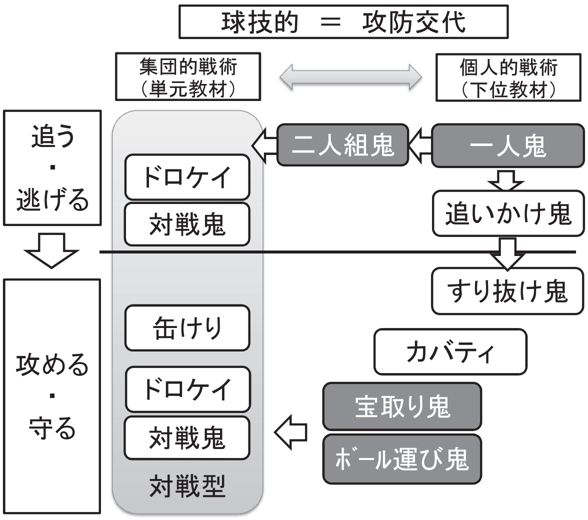


図５　学習指導要領に例示される鬼遊びの発展性

５．対戦型鬼遊び

対戦型鬼遊びとは、攻めと守りを同人数のチームにして対戦する、時間制限を設けた鬼遊びである（図６）。素材は、伝承的な遊びであるこおり鬼であるが、一般的なこおり鬼では、鬼にタッチされた子は、その場に立ち止まることになり、鬼はすべての子をこおらせれば勝ちとなる。こおら

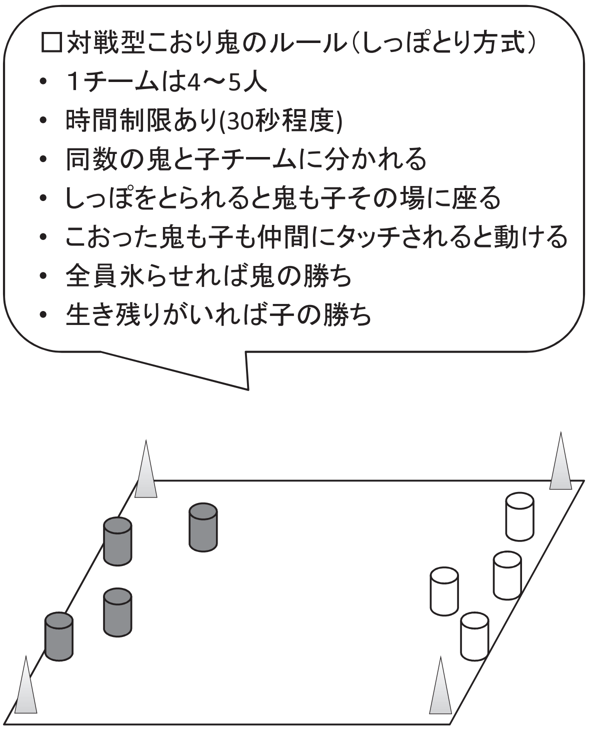


図６　対戦型こおり鬼　清水（2012b）

図７　連続型缶けり

せられた子は､仲間の子にタッチされれば復活し、再びゲームに参加することができるので、助け鬼といわれる遊びに分類される。こおり鬼では、子が「逃げる」だけでなく､「助ける」という２つの課題を選ぶことが必要とされるため、その時々の状況を判断して行動につなげていくことが求められる。こおり鬼は、鬼が少数で、子が多いという状況で遊ばれるが、ここではゴール型の特性を取り入れてチームによる対戦として教材化した。鬼が子と同数のため、鬼が有利になるので、こおらせた鬼も子もその場に座り、それぞれの味方の助けがあれば復活してゲームに参加できるルールとした。鬼も子も味方の状況を判断しながら助けに行くという意思決定をおこなうことが対戦型こおり鬼の特徴である。岩田（2005）によれば、このような意思決定に参加することがゲームや球技の面白さの中心となる。

対戦型こおり鬼ではボール操作が省かれているので、自分の身体操作と空間の使い方を誇張した教材となっている。子の課題は目の前の鬼から逃げるだけではなく、味方を助けることにある。味方を助けなければ、次第に相手が有利になる状況設定によって、集団的な戦術達成を目指すことを導くようにした。鬼も同様に、なるべく味方と協調して相手を捕まえることをねらいにして、集団による課題達成度の競い合いになるようにした。

2011年にＹ県のＨ小学校１年生21名を対象に実施した際には、ふり返りの内容を分析した結果、単元の前半では他人を助けることが意識されたが、後半では集団の戦術や仲間の存在の記述に変化し、時間差やおとりなどのゴール型で用いられるチーム戦術が児童によって見いだされ、小学校１年生であっても戦術が学ぶことができることが明らかになった（清水，2012b)。

単元の後半においては、対戦型のこおり鬼を発展させて、方向性のある連続型のゴール型の特性を加えた連続型缶けりを実践した(図７)｡これは､子の行動目的を鬼から逃げるばかりではなく、鬼を突破し缶を蹴るという行為で得点とし、目的を明確にしたものである。対戦型こおり鬼のフィールドに半径３m程度の円を区画し、その中心に缶をおいて缶を蹴ることができれば得点した。区画

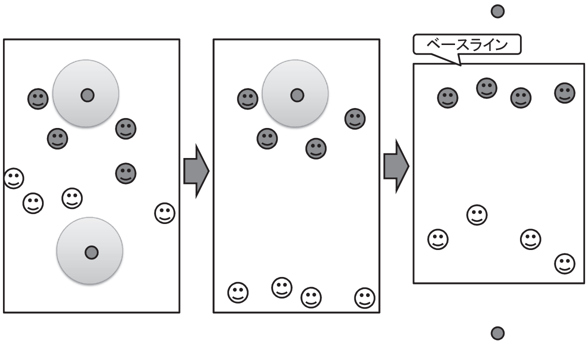


図８　連続型缶けり及び改良版

された円には、攻撃側だけが入れることにした。しかしながら、最初はフィールドに２つの円と缶を設置して交互に攻撃をおこなうようにした結果、追う・逃げるの関係を侵入する・守る関係に転換することはできたものの、対戦型こおり鬼の時とは異なり、混乱が生じて攻撃と守りが交互に展開する様相は生じなかった。打開策として攻防連続型ではなく、一方向の攻防交代型として円をひとつにして実施した（図８）。近年のゴール型の実践には、フラッグフットボールのような攻防交代型の実践が多く見られるが、攻防交代型に比べて攻防連続型の教材化は難しく、方向の概念や役割の交代等のゴール型の特性を学ばせるためには、構造をさらに単純化した教材が必要であることが明らかになった。

６．まとめ

鬼遊びからゴール型へ発展するための教材化をバックワードデザインで検討した結果、集団戦術を学習内容とする教材の必要性が明らかになり、個人の課題を集団の課題として試行錯誤し、解決を図るプロジェクト型の学びは低学年においても適用できる可能性が示された。

鬼遊びとゴール型をつなぐ教材として対戦型鬼遊びがその役割を果たすと考えられ、集団の戦術達成や攻防の切り替えを容易な状況から学ばせることによって実現できると考えられる。対戦型鬼遊びは、子の行動に目的を与えることによって、鬼と子の関係を追う・逃げるから侵入する・守るに転換して、ボールを使用しなくても、得点にかかわる行動を学ぶことができる。ゴール型においては、一般的にボール操作とボールを持たないときの動きが学習内容とされるが、得点行動も重要な学習内容であり、対戦型鬼遊びによってその習得の可能性が示唆された。

ゴール型の戦術の発展は、攻撃側の得点行動、協力した防御、防御を分散させる同時攻撃・連続攻撃となることが明らかになり、鬼遊びにおいては同時攻撃まで学ぶことが可能と考えらる。

連続型缶けりにおいては、ベースラインの攻防を中心にしっぽとりを競い合うことによって、ゴール型の切り替えという特性を失わないように簡易化することができると考えられ、改良版の連続型缶けりの実践と検証を今後の課題としていきたい。

文献

Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne（2013）The Future of Employment : How Susceptible Are Jobs to Computerisation?. OXFORD MARTIN SCHOOL HP（2017.2.15閲覧）http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

独立行政法人労働政策研究・研修機構（2012）職務構造に関する研究－職業の数値解析と職業移動からの検討－．労働政策研究報告書146.

岩田靖：友添・岡出編（2005）技術指導からみた体育．教養としての体育原理．大修館書店，pp.70-77.

西岡加奈恵（2005）ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題．カリキュラム研究15, pp.15-29.

マイネル：金子明友訳（1981）スポーツ運動学．大修館書店 ,pp.1-2.

野村総合研究所（2015）NewsRelease 日本の労働人口の49％が人工知能やロボット等で代替可能に．野村総合研究所 HP（2017.2.15閲覧）. https://www.nri.com/~/media/PDF/jp/news/2015/151202_1.pdf

レイ・カーツワイル：井上健監訳（2007）ポスト・

ヒューマン誕生－コンピュータが人類の知性を超えるとき．日本放送出版協会．
清水将（2012a）小学校体育ゲーム領域の鬼遊びに関する基礎的検討．山口県体育学研究（55），pp.11-18.
清水将（2012b）ゴール型につながるゲーム「鬼遊び」の教材づくり．大修館書店．体育科教育60（５），pp.70-71.
清水将（2016）ゴール型へ接続する対人的戦術を内容とした鬼遊びの研究－小学校低学年ゲーム領域の「すり抜け鬼」の実践－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要15, pp.161-167.
高橋健夫（2000）ボール運動の指導プログラム
湯浅且敏・大島純・大島律子（2011）PBL デザインの特徴とその効果の検討．静岡大学情報学研究16, pp.15-22.

＜付記＞
本稿は、科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究、課題番号15K12625）による研究成果の１部である。

教育学部の地域連携－事業から教育へ

岩手大学教育学部は、平成28年度大規模な改組を行い、それに伴って従来の地域連携事業の実施体制についても大きな変更を行った。まず、教育学部の地域連携事業の総括を行ってきた地域連携特別委員会が廃止されたことである。統括役を担う本委員会が廃止されたことで、教育学部は地域連携事業を推進、企画、実施、評価する機能を失ったことになる。それ故、地域連携事業は、各学部構成員が独自の考え方、方針を持って実施する個別の取り組みとなり、本報告の作成についても事務サイドの役割となった。唯一、組織的な取り組みを行ってきた教育実践総合センターも、本年度から専任教員制度を廃止し、これまで全くセンター業務の経験のない学部教員が任期付きで兼務することになった。

このように事業としての地域連携事業は、大幅にその機能を縮小させたが、必ずしも教育学部総体としての地域連携機能が縮小したというわけではない。平成28年度に新設された教育学研究科、いわゆる教職大学院は、学部と地域の教育界が連携して学生教育を担う組織としてスタートした。教職大学院については、ここでは詳しくは触れないが、地域連携という観点からは、教育学部が地域連携を「事業」から「教育」にその主軸を移したということを意味する。このことは、教育学部が、「事業」といういわば地域に対する社会貢献、サービスとして実施してきた地域連携を、「教育」という学部本来の中心的任務として取り組むようになったことの証左である。教育学部は地域連携を「片手間に」実施するのではなく、本格的に取り組むことになったのであり、地域連携を強化したということができる。

教育学部学校教育科
塚　野　弘　明
（附属教育実践総合センター長兼務）

Ⅰ．教員研修事業

（1）10年経験者研修支援事業

平成28年度　教職経験者10年研修　受講者数一覧

◆開講講座27講座（夏季15講座、冬季12講座）

岩手大学教育学部

講座番号	講　師	講座名	期　間	受講者数	校種別受講者内訳				
					幼	小	中	高	特支
28	名古屋恒彦	子ども主体の生活の実現を目指す特別支援教育	7月25日（月）	15	0	1	1	6	7
10	中村好則	ICTを活用した数学指導の改善（GeoGebra編）	7月28日（木）	10	0	1	3	6	0
13	武井隆明	理科（原子・分子の捉え方）	7月29日（金）	5	0	0	1	3	1
17	澤村省逸	教師もパワーアップ！　ウェイト・トレーニングの実践と指導	7月29日（金）	5	0	0	1	4	0
2	藤井知弘	アクティブ・ラーニングによる国語科単元の授業作り	8月3日（水）	14	0	12	1	1	0
18	鎌田安久・栗林徹	ゴール型スポーツ（サッカー・バスケットボール）の指導のコツ	8月3日（水）	10	0	5	1	4	0
26	金澤俊成	栽培学習における栽培技術の基本について	8月3日（水）	11	0	2	1	0	8
7	遠藤匡俊	地図を用いた地理的教材の指導	8月4日（木）～5日（金）	8	0	3	2	3	0
25	藤井義久	予防・開発的教育相談活動の理論と実際	8月8日（月）	16	0	8	3	2	3
11	吉井洋二	循環小数について	8月9日（火）	1	0	0	0	1	0
12	本田　卓	数学的思考の意味を、微分積分学を用いて考える	8月9日（火）	4	0	0	0	4	0
29	池田泰子	言語聴覚障害に対する指導の考え方 ～発音・ことばの遅れ・吃音を中心に～	8月9日（火）	24	0	3	0	8	13
3	大野眞男	日本語の未来	8月17日（水）	5	0	0	0	5	0
19	清水　将	体育授業の指導と評価の一体化（体育・運動領域）	8月17日（水）	3	0	0	0	3	0
27	宇佐美公生	哲学教育の視点から「道徳」教育を考える	8月17日（水）	13	0	1	6	4	2
4	藪　敏裕	わかりやすい漢文指導	12月26日（月）～27日（火）	1	0	0	0	1	0
8	菊地　洋	公民科で求められる法教育・主権者教育	12月26日（月）	1	0	0	0	1	0
14	菊地洋一	小中学校理科で柱となる「粒子の概念」をどのように扱うか？	12月26日（月）	3	0	0	1	1	1
16	川口明子	はじめての日本の音楽・アジアの音楽の指導：からだで学ぶ	12月26日（月）	8	0	1	1	1	5
20	上濱龍也	他教科・教員と連携した健康教育	12月26日（月）	1	0	0	0	1	0
21	清水　将	体育授業の指導と評価の一体化（体育理論）	12月26日（月）	2	0	0	0	2	0
22	天木桂子	他教科との関連から学ぶ楽しい被服学	12月26日（月）	3	0	1	0	2	0
23	ホール　ジェームズ	中学校・高校で活用できる英語学習タスク	12月26日（月）	7	0	0	2	3	2
30	佐々木全	通常学級授業における特別支援教育	12月26日（月）	29	0	13	3	7	6
24	ホール　ジェームズ	小学校で活用できる英語学習活動	12月27日（火）	5	0	5	0	0	0
31	岩木信喜	記憶と学習：最近の学習科学の成果を中心に	12月27日（火）	34	0	3	3	21	7
6	藤井知弘	これからの文学の授業創り	1月4日（水）	3	0	2	0	0	1
			受講者数　計	241	0	61	30	94	56
			（夏季）	144	0	36	20	54	34
			（冬季）	97	0	25	10	40	22

(2) 現職教員研修会の開催

平成２８年度教員研修会

日　時：平成28年６月18日（土）12：30～15：30

場　所：岩手大学教育学部北桐ホール

講　話：「岩手の教員に期待すること」

講　師：岩手県教育委員会教職員課主席経営指導主事兼小中学校人事課長
荒　川　享　司　氏

(3) 学校臨床支援事業

事 業 名：平成２８年度　不登校児童生徒にかかわる個別相談会

事業主催：盛岡市教育委員会

目　　的：回復への手立てが見えない不登校児童生徒の状況について、関係機関と情報の共有化を図り、対応や指導の在り方について協議し、回復への方途を探る。

内　　容：盛岡市上田公民館会議室を会場に、各小学校および中学校の担当者（１～２名）、市教委担当（１名）、本学教育学部山本奬教授の三者による事例検討を行った。

日　　程：平成２８年６月９日（木）
６月15日（水）
６月23日（木）
10月13日（木）
10月20日（木）
10月27日（木）

実　　績：15校（小学校７校、中学校８校）の19事例について検討した。

(4) 体力向上支援事業

競力向上支援事業（担当者：清水茂幸）

岩手国体・いわて大会での成功を目指し、強化競技者を中心に大会・合宿等で指導及び助言を行う。

○10月４日～10月11日　希望郷岩手国体における支援

○10月22日～10月24日　希望郷いわて大会における支援

○１月21日～１月29日　岩手陸上競技協会主催（日本陸連共催）の強化事業における支援

スーパーキッズ支援事業（担当者：清水茂幸・上濱龍也）

スーパーキッズスペシャルスクールを運営するための指導及び助言を行う。

○毎月第１、第３土曜日に行うスペシャルスクールのサポート（大学院生・学生と共同で）

○夏期、冬期における研修合宿のサポート（８月及び１月）

Ⅱ．学生派遣事業

⑴ 地域教育実習

岩手県の学校教育の特徴である小規模・複式学校において教育実習を行うことによって、小規模校をとりまく地域の実態や課題、小規模校と家庭・地域のつながり、小規模校教育の有する特質とその役割、複式授業の実際、小規模校における教師の仕事と子どもの実態、等々に対する総合的･実際的な見識を養う。

日程及び実習先等

西和賀町　９月28日（水）～ 30日（金）　参加学生23名
引率教員：藤井、菊地、澤村
28日　沢内中　湯田中　沢内小　湯田小　授業参観、授業実践
29日　沢内中　湯田中　沢内小　湯田小　授業参観、授業実践
30日　沢内中　湯田中　沢内小　湯田小　授業参観、授業実践
宿泊地　沢内バーデン

葛巻町　９月28日（水）～ 30日（金）　参加学生26名
引率教員：立花、紀
28日　江刈小　授業参観　授業研究会
29日　江刈中、葛巻中　授業参観　授業研究会　四校交流会参観（姉妹校連携）　児童との交流会（学生企画）
30日　教育長講話　研修のまとめ　体験研修
宿泊先　グリーンテージくずまき

⑵ スクールトライアル

県内の連携大学（岩手大学、岩手県立大学、富士大学、盛岡大学）に在籍する教員志望の大学生を学校に派遣し、学校における様々な活動を支援するとともに、大学生に対して実践経験の場を提供することで、学校教育に関する理解を深め、教員になるための意識の高揚を図る。
派 遣 先　盛岡市、花巻市、北上市、特別支援学校
参加学生　前期　17名、後期　４名　合計　21名

⑶ ボランティアチューター

ボランティアチューターは、学生による学校体験と学校支援を目的とした大学と３自治体が共同で実施している事業である（自治体によって名称が異なる）。
実施教育委員会
（１）雫石町（学習支援ボランティア）、（２）紫波町（ワン・バイ・ワンサポート）、（３）矢巾町（ラーニングサポート）

ボランティアチューター

1　参加学生数

(1) 雫石町

	派遣人数（通年，前期のみ，後期のみ）
雫石小	１８人（通年４，前４，後１０）
雫石中	０人（通年０，前０，後０）
合計	１８人（通年４，前４，後１０）

(2) 紫波町

	派遣人数（通年，前期のみ，後期のみ）
日詰小	５人（通年１，前３，後１）
古館小	８人（通年２，前０，後６）
赤石小	０人（通年０，前０，後０）
紫波第一中	４人（通年３，前０，後１）
紫波第三中	６人（通年０，前０，後６）
合計	２３人（通年６，前３，後１４）

(3) 矢巾町

	派遣人数（通年，前期のみ，後期のみ）
矢巾中	８人（通年２，前２，後４）
矢巾北中	１６人（通年３，前２，後１１）
合計	２４人（通年５，前４，後１５）

(4)　平成28年度課外学習充実事業

本事業は、文部科学省「補習等のための指導員等派遣事業（高等学校)」を活用した岩手県教育委員会事業であり、それに対する事業協力として有志学生を指導員として派遣した。学力定着に課題を抱える生徒や特別な支援を必要とする生徒、また、貧困等の事由により家庭における学習環境を確保できていない生徒などが多く在籍する高等学校に、学校教育活動の一環として、放課後や長期休業中等に個別の学習指導等を行う人材を配置し、生徒の学力定着及び学習習慣の確立に資することを目的とした。

実施対象校　岩手県立紫波総合高等学校

参加学生　　13名（教育学研究科、教育学部、人文社会科学部、農学部、理工学部）

(5) スクール・インターンシップ（GSIP）

2016年度スクール・インターンシップ・プログラム

＜はじめに＞

教員研修留学生が前期２名、後期２名の他、交換留学生後期２名が参加し、教育学研究科正規生２名、学部生２名が支援にあたった。内容は、附属小学校・附属幼稚園・盛岡市内の公立中学校・葛巻町の県立高校での定期的なインターンとしての勤務の他、スーパー・グローバル・ハイスクールやスーパー・サイエンス・ハイスクールとしての指定校での授業や英語による研究発表会への参加・助言を実施した。本稿では、その内容を報告し、成果について述べる。

＜参加者＞

〇教員研修留学生：Wanda Firmansyah（インドネシア）、Edwin Portillo（エルサルバドル）
〇交換留学生：Josie Smith（米国）、Conner Rogers（米国）
〇正規生：工藤卓大、田中綾乃、石黒優介、荒沢千晶

＜定期的なインターンシップ＞

定期的なインターンシップは、学部交換留学生のConnorさんとJosieさん、教員研修留学生のEdさんとWandaさんの４名が参加した。

Connorさん：盛岡市立城東中学校（吉田昌陽校長）に昨年度に引き続き受け入れていただき、英語であるの指導補助員（ALT）として勤務した。校長先生をはじめとし先生方に親切にご対応いただいた。岩手大学国際交流会館から城東中学校まで歩いて通うなど、盛岡市内を見聞することも楽しんだ様子が伺われた。

Josieさん：教育学部附属幼稚園で勤務し、園児の「遊び」を教育活動として補助する役割などを行った。慣れないこともあったが、米国の幼稚園と比較し、留学の成果となる個人研究のテーマとした。幼稚園教員の役割を分析し、米国は管理が重要な役割であり、管理の中で園児に選択の自由を与えるのに対し、日本では園児の自由な活動を見守るのが教師の役割という分析結果を示した。個人研究の成果発表は日本語で行い、インターンシップで自然な日本語使用にふれることが日本語習得にも役立っていることが伺われた。

Wandaさん：教育学部附属小学校に勤務し、特に英語指導の様子を観察した。アンケート等も実施し、小学生の音声に対する意識とその指導方法について論文にまとめた。

Edさん：岩手県立葛巻高等学校（梅津久仁宏校長）で地域の価値を英語で表現するための英語授業をのべ18回実施し、その成果を同校英語科・岩手大学教育学研究科英語教育コースと共同して英文カレンダー“Values of Kuzumaki Calendar 2017”にした。印刷にあたり、葛巻町に費用の負担をお引き受けいただいた。快く引き受けていただいた鈴木重夫町長および葛巻町に心より感謝申し上げる次第である。Edさんにとり学校教育の地域社会に果たす役割について実践的に考えるよい機会となり、この取り組みを論文にまとめている。

写真１　葛巻高校での授業風景

This is a photo of a cute cat and a big cow in a hutch in Kuzumaki. People usually raise cows and cats next to their houses. This scene is very typical in Kuzumaki.

写真２　高校生の作品：Values of My Hometown

＜不定期なインターンシップ＞

〇スーパー・グローバル・ハイスクールでの授業協力

盛岡第一高等学校（平賀信二校長）で、前期は留学生５名と日本人学部生１名がそれぞれの国を英語で紹介する授業を実施した。後期は、教員研修留学生２名と日本人学部生６名が高校生のグループ発表への助言を行った。２月には学年全体での発表会があり、本学の学生の助言が生かされていることが分かった。

〇スーパー・サイエンス・ハイスクールの英語研究発表会への参加と助言

スーパー・サイエンス・ハイスクールである水沢高校（安藤泰彦校長）の地元企業見学の英語ポスター発表に教員研修留学生・交換留学生・日本人院生・日本人学部学生が参加し、講評を述べた。高校生の発表を聞くこと、英語での質問をすることがその役割であった。事前に、高校生から英語を引き出すための質問の仕方について検討して臨んだ。高校側からも高校生の動機付けとなったこと喜んでいただいた。

＜おわりに＞

スクール・インターンシップ・プログラムを定期的なものと不定期なものを組み合わせて実施している。定期的なインターンシップからは、質の高い観察やプロジェクトの実施により論文やカレンダーのような成果物が生まれた。教員研修留学生２名の論文は『岩手大学英語教育論集』第19号に掲載されている。不定期なインターンシップは、地域の教育活動に学生が関わり、大学が派遣する学生に教育的指導を行い、大学と地域の教育機関との連携活動となって、互いの関係を深める機会となっている。継続的な派遣の希望が続いている。

スクール･インターンシップ･プログラムは､このように教育と研究､大学と地域を結びつける科目となっている。さらに、留学生にとり、岩手の教育を直接に体験し、心によき思い出を残す機会となった。研修成果は、受け入れ校や大学の教員にとっても参考となるものであり、双方に有意義なインターンシップとなった。

（山崎友子）

Ⅲ．生涯学習支援事業

（1）花巻市出前講座

事 業 名：平成28年度岩手大学教育学部出前講座
事業主催：花巻市
目　　的：本学が有する高等教育機関の能力を活用した市民向けの生涯学習講座を開設し、もって、豊かな人間性とまちづくりに資する。
内容・日程・実績：下の表のとおりであった。また、本年の共通テーマは、「大人のまなび学入門～話したくなる！暮らしにプラスワン講座～」であった。

実施日		テーマ	担　当　者	参加人数
平成28年	11月25日(金)	目からウロコのココロ学!～心理科学の世界～	岩木信喜	44
	12月6日(火)	ことばの地元学！～岩手方言の不・思・議～	大野眞男	46
	12月20日(火)	２つの年代から見る食生活学！～1960年と2010年の比較から健康を考える～	三井隆弘	47
平成29年	1月17日(火)	あなたを守る防災学！～熊本地震などの事例から学ぶ備え～	土井宣夫	36
	1月31日(火)	知って得する野菜学！～野菜との上手な付き合い方～	金澤俊成	37

(2) 盛岡市民対象公開講座

平成28年度盛岡市公民館事業への講師派遣について

No.	講師	講義テーマ	実施日	開催場所	所属部署等	参加人数（人）
1	保健体育科 澤村省逸准教授	「高松に池でしく楽しくウォーキング！」における講話と実技指導	平成28年6月1日（水） 10:00～12:00	盛岡市高松公園(高松の池)	上田公民館	12人
2	美術教育科 溝口昭彦准教授	親子体験教室①「動物とふれあい，親子でスケッチin動物公園」における絵画指導	平成28年6月18日（土） 9:30～12:00	盛岡市動物公園	上田公民館	23人

平成28年度学びの循環推進事業（専門コース）（盛岡市民対象講座）への講師派遣について

No.	講師	講義テーマ	実施日	開催場所	講座主催者	参加人数（人）
1	社会科教育科 菊地　洋准教授	もっと聞きたい憲法の話	平成28年6月11日（土） 15:00～18:00	橋本屋本店	サロン9条私学の会	20人
2	社会科教育科 菊地　洋准教授	憲法の歴史	平成28年8月27日（土） 14:00～15:30	盛岡市総合福祉センター	岩手県歴史研究会	18人

平成28年度岩手大学教育学部附属教育実践総合センター活動報告

本センターは、学部改組、教職大学院新設に伴い、平成28年度から新しい体制でスタートすることになった。構成員は、平成27年度のセンター長、専任教員４名、客員教授２名、事務補佐員１名体制から、センター長、任期つき兼任教員４名(美術教育、特別支援教育、社会科教育、理科教育)、客員教授２名に変更になった。事務体制は教育学部総務係が担当している。現員の変更に合せて業務内容も大きく見直すことになった。

所在地：〒020-8550　岩手県盛岡市上田３丁目18-33
電　話：019-621-6640（事務室）　FAX：019-621-6600（事務室）

構成員：センター長(兼務)	教授	塚野　弘明	(tsukano, 6642)	［学校教育科］
兼任教員	教授	名古屋恒彦	(nagoya, 6632)	［特別支援教育］
兼任教員	准教授	煤孫　康二	(susu, 6579)	［美術教育］
兼任教員	准教授	菊地　　洋	(hkikuchi, 6518)	［社会科教育］
兼任教員	准教授	久坂　哲也	(hisasaka, 6826)	［理科教育］
	客員教授	佐々木壮一	(ssasa, 6686)	
	客員教授	陣ヶ岡安雄	(jingaoka, 6686)	

※（　）内のアドレスでは［@iwate-u.ac.jp］を、電話番号では局番［019-621］を省略しています。

Ⅰ　学内での年間活動状況

１　学部・大学院教育

⑴　学部教育

専任教員および教育実践学サブコース所属学生が廃止になったため、２年生以上の旧カリキュラムを旧専任教員が担当している。

教育工学
認知心理学
生活科教育法
教育実践研究Ｂ
授業実践研究Ⅱ・Ⅲ
教授行動論特殊講義
生徒指導
教育臨床研究Ⅰ・Ⅱ

⑵　大学院教育

大学院においても旧カリキュラム対象の２年生を対象に講義を旧専任教員が担当している。

認知心理学の理論と教育実践
授業研究・分析方法
学習指導法の実践と課題
学級経営の実践と課題
学校臨床実践論Ⅰ
学校臨床事例研究Ⅰ・Ⅱ
子ども理解の実践と課題
キャリア教育と子どもの自立支援
卒業研究：12名
課題特別研究：１名

２　発行事業

⑴　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要

⑵　岩手大学教育学部附属教育実践総合センターニュース

Ⅱ　対外的な教育・研究活動状況

1　教育実践部門（地域連携事業を含む）

1-1　教員研修

⑴　学校教育支援事業

学力向上などをテーマとし、教育学部教員が学校現場に出向いて現職教員を対象とした研修を実施

1-2　学生派遣（実地教育）

⑴　ボランティア･チューター（紫波町、矢巾町、雫石町）

県内の３つの町の小学校、中学校に年間を通じて、学習指導、特別支援教育などの支援を目的として学部生を約40名派遣した。

⑵　盛岡市生活困窮世帯の子どもに対する学習支援事業

教育学部学生を約20名派遣した。

1-3　生涯学習支援

⑴　教育学部出前講座

花巻市：市民対象の５講座に教員５名を派遣した。

２　教育臨床部門

専任教員の移動により本年度から教育臨床部門は教育実践総合センターの事業から除外することになった。

３　教員研修会・講演会・シンポジウム

⑴　平成28年度教員研修会

日時：平成28年６月18日（土）12：30～15：30

場所：岩手大学教育学部北桐ホール

講話：「岩手の教員に期待すること」

岩手県教育委員会事務局教職員課

首席経営指導主事兼小中学校人事課長

荒　川　享　司　先生

岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要投稿規定

1．研究紀要の名称

岩手大学教育学部附属教育実践総合センター（以下、「センター」）は、研究紀要を原則として年１回発行する。研究紀要の名称は、「岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要」（以下、「研究紀要」）とする。

2．編集

⑴「研究紀要」の編集は、研究紀要編集委員会を設置して行う。

⑵ 研究紀要編集委員会は、「センター」兼務教員３名をもって構成する。

⑶「研究紀要」の原稿の募集、採択、掲載の順序、及び体裁などについては、研究紀要編集委員会において決定する。

3．内容

「研究紀要」の内容は教育実践・教育臨床に関するものとし、未公開のものに限る。掲載種別は、次のとおりとする。

⑴ 論文：原則として教育実践・教育臨床に関する理論的または実証的な研究成果（事例研究を含む）など。

⑵ 報告：教育学部・「センター」の研究プロジェクト報告、実践報告、調査報告、事例報告など。

⑶ 資料：未加工の資料の紹介など。

4．執筆者

「研究紀要」に投稿できる者は，次に該当する者とする。

⑴ 岩手大学教育学部及び教育学研究科専任教員（附属学校を含む）。

⑵「岩手大学教育学部附属教育実践総合センター規則」に定める「センター」客員教授。

⑶ 研究紀要編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

5．執筆要項

執筆要項は原則として教育学部研究年報「原稿作成の手引き」による。

6．投稿字数

投稿字数は28,000字、刷り上がり16ページまでとする。原則２段組とする。（原稿及び電子ファイルは１段組で提出する。）

7．別刷

別刷は、その費用を執筆者負担とする。カラー印刷は別途、自己負担とする。

8．原稿締切

原稿の締切は，原則として２月15日とし、締切期限後に提出されるものについては受理しない。締切日が土曜日または日曜日の場合は、翌週の月曜日とする。なお、投稿希望者は、電子ファイ

ル（ＵＳＢメモリなど）を添えて編集委員会に提出するものとする。

９．電子公開

「研究紀要」に掲載された論文、報告、資料は岩手大学リポジトリを通してweb上で電子公開される。紙による冊子体での発行は行わない。電子公開に伴う著作権利の関係は次の通りである。

⑴「研究紀要」に掲載された著作物の著作者は、複製権及び公衆送信権の利用を「センター」に許諾する。

⑵「研究紀要」に掲載された著作物は、著作者自身で再利用することができる。

〔説明事項〕

１．リポジトリ登録

岩手大学リポジトリで電子公開を行うとは、「研究紀要」に掲載された著作物を電子化して書誌情報を付加して岩手大学リポジトリのサーバに登録し、web上で公開することです。

登録されたコンテンツは永久保存され、無料で誰でもアクセスできます。

２．リポジトリ登録に伴う著作権の範囲

⑴「センター」が譲渡を受ける著作権は、電子公開に必要な複製権と公衆送信権に限るものとします。

これらの権利によって岩手大学は冊子体を電子化し、あるいは提出された電子ファイルをサーバに保存するために複製して、電子データを不特定多数に送信し公開することができます。

⑵「研究紀要」に掲載された著作物を著作者自身がまとめて刊行するなど再利用することは、これを妨げるものではありません。

⑶「研究紀要」に掲載されたあるいは今後掲載される著作物に含まれる楽譜、画像やプログラム等は電子公開にあたって権利関係の問題を生じさせない措置を著作者自身がとって下さるようお願いいたします。

電子公開の許諾が得られない著作物が公開されることはありません。

また電子公開された著作物の利用にあたっては、原則として著作権者に承諾を得なければなりません。ただし、私的使用目的での複製や引用など、著作権法で定める権利制限規定の範囲内の利用については、著作権者に許諾を得る必要はありません。

（2016年７月30日改訂）

平成28年度編集委員会（ＡＢＣ順）
・久　坂　哲　也
・菊　地　　　洋
・名古屋　恒　彦（編集委員長）
英文タイトル校閲　Hall, James M.

岩手大学教育学部附属教育実践総合センター
研究紀要第16号

発　行　日　　2017年３月31日
編集・発行　　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター
代表者　塚野　弘明
〒020－8550　岩手県盛岡市上田三丁目18－33
☎　019（621）6640
永代印刷株式会社
〒020－0857　岩手県盛岡市北飯岡一丁目8－30
☎　019（636）0011　　FAX　019（636）0099

THE JOURNAL OF THE CLINICAL RESEARCH CENTER
FOR CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL PRACTICES
NO.16 2017

1 A Practical Study of "Eburi Club" for People with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (4) :
An Inclusive Investigation of Changes in Practice and Management
Zen SASAKI

11 Mathematics Education for Improving Competencies and Capabilities in the Future :
Guidance focusing on mathematical process and utilization of CUN task
Yoshinori NAKAMURA

27 Practices for Worthwhile Work Learning
Ken TABUCHI, Tsunehiko NAGOYA

33 A Case Study of a High School Social Worker and Practical Issues Experiencecl:
— Through Collaboration with the Special Support Education Coordinator —
Zen SASAKI, Takeshi TAKAHASHI, Erika ISHIKAWA

41 Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus
Takao ENDO

61 A Study of Essay Tests (2) : Processing for Raw Scores
Hiromi AKUTSU

71 A Study on Parent-child Relationship in Childhood and the Attachment Style of College Students
Yoshiyuki SUZUKI and Hiroaki TSUKANO

83 The Effects of Teachers' Verbal Praises on Learning Motivation
Hiroyuki MIURA, Susumu YAMAMOTO

93 A Survey on Iwate University Students' Opinions about High School World History Courses
Moyuru YASUI, Aki YOSHIHARA, Harumi OGAWA, Michiya SUZUKI, Tomoyuki OGAWA, Naomi HATA and Takuro TSUDA

103 Discussion on the Pursuit of Sustainability in Support Activities for Children with Developmental Disabilities:
A Comparison of Support Groups within Iwate Prefecture
Zen SASAKI, Toshiaki MITA

109 A Proposal for Declaration Writing and its Recitation in a Classroom where a Child and Teacher Cooperate
to Make their Writing to Cherish Classmates and to Respect their Rights to Prevent Bullying.
OOKAWARA Kiyoshi

117 A Preliminary Investigation of the Attitude toward Hand Hygiene among Students
in the Faculty of Education of Iwate University
Takeshi SASAKAWA, Hiro YASUKAWA

125 Tsugio Shiraki's Educational Practice of the Class Anthology "Life Composition"
as Integrated Study at Fukushima(Minami Soma City) Elementary Schools during the Nuclear Disaster
Naoto TSUCHIYA

145 Second Baby Boomers' Lifestyle Choices and their Viewpoints on Improvement of Living:
Focusing on the "REAL SIMPLE" magazines
Noriko WATASE

155 A Study on Teaching Materials for Team Tag Competition
— Organization of Sequence and Group Tactics from Tag to Goal-type Ball Games —
Sho SHIMIZU

The Clinical Research Center for Child Development and Educational Practices,
The Faculty of Education, Iwate University