

【論文】

- 1 English Communicative Language Teaching in Japan:
A Case Study on its Implementation and Student Experiences in Elementary School
Arnold Tang, James M Hall
- 15 リスクマネジメントの視点による「給食指導の教育」の必要性
— 教員志望学生に対する意識調査からの検討 — 川村 めぐみ
- 27 地域課題解決力を育む小中一貫総合学習カリキュラムの課題 田代 高章
- 43 東日本大震災に関する大学生の意識と伝承について
— 2024年度調査報告 — 菊地 洋・鈴木 久米男・麦倉 哲
- 53 聴覚障害のある児童生徒におけるソーシャルサポート認知、安全統制感、自尊感情の関連
滝吉 美知香・馬場 識子
- 63 つながり重視して学びの深化を図る理科の授業
— 小学校第4学年「水を柱にしたカリキュラム」を通して（その2） —
菊地 洋一・小野寺 貴子・小野 綾香・久慈 美香子・佐合 智弘・久坂 哲也
- 75 登校回避要因と登校促進要因に関する質的研究
— KJ法による自由記述の分析を通して — 藤井 義久

【報告】

- 89 2024年度学習支援ボランティアに関する活動報告
— 盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践 — 仁昌寺 真一・佐藤 寿仁
- 103 子どもの人権と安全を守るために
— 学校安全学シンポジウム2024の記録 —
本山 敬祐・金谷 直子・川上 康則・南部 さおり・清水 茂幸
- 119 映像記録型不審者対応訓練の試行
— 小型アクションカメラを用いた訓練の振り返り — 村田 紗江・本山 敬祐

English Communicative Language Teaching in Japan: A Case Study on its Implementation and Student Experiences in Elementary School

日本における英語コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング
—小学校での実施と児童の経験に関する事例研究—

Arnold TANG *, James M HALL *

タン アーノルド*, ホール ジェームズ M *

(令和7年2月6日受理)

Abstract

This paper presents a case study of English Communicative Language Teaching (CLT) at an elementary school in a northern city in Japan. The first author observed all the English lessons for a specific textbook chapter conducted in a Grade 6 class. In addition to classroom observations, the study involved interviews with the teacher, questionnaires distributed to students, and an analysis of policy documents and materials to gain a deeper understanding of how English education was implemented at the school. Based on the data collected, this paper also discusses the challenges in the application of CLT and offers insights for English education in Japan.

1. Introduction

With the advancement of time, the importance of English proficiency among citizens has become increasingly recognized. The Japanese government has acknowledged this necessity, leading the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) to implement various policies aimed at enhancing citizens' English language skills from an early age.

However, despite these efforts and the implementation of various policies, Japan's overall English proficiency remains low. According to the EF English Proficiency Index (EF EPI), Japan ranked 92nd out of 116 non-English-speaking countries and regions in 2024, placing it in the "Low Proficiency" band. This marks a decline from its 2023 ranking of 87th (EF Education First, 2024).

In terms of spoken English ability, studies estimate that less than 30% of Japanese people speak English at any level, while only 8% and possibly as little as

2% speak English fluently (Margolis, 2020). Similarly, other estimates suggest that 20–30% of the Japanese population speaks English fluently, with less than 2% reaching a high degree of proficiency (CEFR B2-C1). Most English speakers in Japan are at a B1 (intermediate) level, while those who do not speak English fluently generally have A1-A2 (beginner to elementary) proficiency (Ploscura, 2024).

MEXT has long recognized that speaking is an area of difficulty for Japanese learners of English. Communicative English education reforms began in the 1980s. Among the reforms was the JET Program which introduced native speakers of English to schools as assistant language teachers (McConnell, 2000). Since then, there have been continuous reforms of English education in Japan every time the Course of Study, or national curricular guidelines for English, has been updated (Hall, 2017), which is usually once every 10 years.

The continual push to improve students' speaking and listening skills is evident in the latest Course of

* Iwate University Faculty of Education

Study. At the time of writing this paper, the current Course of Study had been in practice for 5 years. However, the progress of implementation and its effect is still being researched. A closer examination of initial foreign language education should be carried out to understand how teachers interpret and carry out the government's plans and the practicality of the objectives for English education.

This study was conducted at an elementary school in a city in northern Japan where the first author carried out an in-depth exploration of the implementation of Communicative English Language Teaching. The research aimed to investigate how teachers teach English conversation in elementary schools and to understand students' authentic learning experiences in learning this foreign language.

2. Literature Review

Among the reforms in the latest Course of Study is lowering the starting school grade for English from fifth grade to third grade. The primary objective for 3rd and 4th graders is to develop interest and familiarity with English through activities that emphasize listening and speaking. Reading and writing are not taught. For 5th and 6th graders, the curriculum shifts towards building practical communication abilities for all four skills (listening, speaking, reading, and writing) through interactive tasks and oral communication (Nakashima, 2021). The Course of Study for foreign languages in the fifth and sixth grade stipulates that students should develop their communicative competencies through language activities of listening, reading, speaking, and writing (MEXT, 2018). However, as will be discussed later, particular emphasis is placed on listening and speaking. The Course of Study aligns closely with the principles of Communicative Language Teaching (CLT), which is explained below.

2.1 Definition and Principles of CLT

CLT is an approach to language instruction in which interaction is considered both the means and the goal of learning a language. According to Richards and Rodgers (2001), CLT focuses on enabling learners to communicate effectively in real-life situations by emphasizing fluency over accuracy. It incorporates activities such as role-playing, games, and discussions to foster practical language use. This pedagogical approach arguably underpins much of the English education reforms in Japan's elementary schools.

2.2 The Need for Understanding CLT Implementation

Although CLT sounds appealing in principle, there is a need for more studies to describe how it is carried out given the varieties of different educational contexts. Case studies of how teachers grapple with common issues in carrying out a specific methodology can help bridge the gap between theory and practice (Farrell & Baecher, 2017). In this particular research, case studies can help evaluate the practicality of English education policies on elementary schools in Japan. This study aims to provide a comprehensive account of how CLT is implemented in elementary school classrooms, including specific practices, challenges, and opportunities.

2.3 The Importance of Learning Experience

Learning experience refers to the combination of activities, interactions, and environments that influence a student's acquisition of knowledge and skills (Kolb, 1984). In the context of language learning, it encompasses students' engagement with lessons, their perception of the teaching methods, and their emotional response to the process. A positive learning experience can significantly enhance students' motivation, interest, and overall achievement in learning a foreign language, while negative experiences can lead to disengagement or anxiety (Dörnyei, 2005).

This study explores students' learning experiences

within the CLT framework, examining how these experiences shape their attitudes toward English education. Key areas of focus will include their perceptions of lesson activities, their interactions with teachers and peers, and their overall engagement with the curriculum. By analyzing these aspects, the study seeks to attain a nuanced understanding of how students perceive English education under the CLT approach.

2.4 Research Questions

The dual focus of this research is to investigate both the implementation of CLT and the learning experiences of students in elementary school classrooms. To achieve this, the study is guided by the following research questions:

1. How is Communicative English Language Teaching (focusing on listening and speaking skills) implemented in an elementary school classroom in Japan?
2. What are elementary school students' experiences with the current Communicative English Language Teaching approach (focusing on listening and speaking skills)?

3. Methodology

A mixed methodological approach was employed to understand the implementation of CLT and students' experiences with it. This section describes the role and positionality of the authors, the context and participants, the instruments, the procedures, and the data analysis.

3.1 Role of Authors and Positionality

The first author (Arnold) carried out all data collection and analysis. Data collection included document analysis, observation, interviews, and questionnaires. The second author (James) assisted in

validating and summarizing Arnold's insights.

Arnold was not only an observer but also a participant in the classes as he practiced conversation and interacted with the students. Arnold is an experienced teacher from Malaysia whose background might have influenced his insights.

Positionality refers to researchers' worldviews and perspectives that they can bring into any research project, including the social and political context of these perspectives. It reflects the researcher's subjective standpoint when conducting the study (Kılıç & Atay, 2024, p. 9). The remainder of this section will describe Arnold's background to inform the reader of how it might have influenced his insights.

Arnold was a teacher born and raised in Malaysia, having undergone the education system there. English was a second language for him, but it was also an official subject in the national curriculum, which significantly shaped his language learning journey. Malaysia's multicultural background has provided him with more opportunities to use English, making the environment more conducive to English language acquisition compared to Japan, where English usage outside formal education is more limited.

As a teacher of the Chinese language to second-language learners, he has brought experiences and beliefs from his own teaching practices into his research and perspectives. However, he recognizes that some of these practices might not be entirely transferrable to the context of English education in Japan.

His comparative lens, shaped by his experiences in Malaysia, might make him more critical of how English is taught and learned in Japan. He often finds himself evaluating Japanese English education by contrasting it with the methods and outcomes he witnessed in Malaysia. However, he acknowledges that the educational settings and sociocultural circumstances are fundamentally different, which poses challenges to directly applying his ideas or assumptions.

This positionality also brings with it both strengths and limitations. His background allows him to identify

areas of improvement and innovation, but it also necessitates caution to avoid imposing methods or judgments that might not align with the local context or needs.

3.2 Context and Participants

The study was conducted from October 30th to December 18th, 2024, at an elementary school in a northern city in Japan, which hereafter is referred to as School A. School A was selected out of convenience sampling; the school had an affiliation with the authors' university and the teachers there were accustomed to having their classes observed.

The class observed was one of three homerooms in Grade 6 at School A. The homeroom teacher, referred to as Teacher A, was also assigned to teach English to her homeroom. Although Teacher A had not specialized in English education, she had been teaching English for various elementary grades for nine years. The homeroom consisted of 30 Japanese students, aged between 11 and 12 years old, with 16 males and 14 females.

3.3 Instruments

Several tools were employed for data collection.

The first method was document analysis. Documents related to the Course of Study were analyzed to understand the background and implementation of English education in Japan. The second method was classroom observation, during which lessons were recorded. Observations were documented in observation logs and analyzed later.

Additionally, an interview was conducted with Teacher A. A total of 20 questions (Appendix 1) were asked and audio-recorded simultaneously. The interview was completed in four sessions, conducted either before or after the English lessons.

Lastly, a questionnaire consisting of 10 questions was distributed during the final English lesson to gather students' thoughts and opinions about their learning experiences throughout the 8-week unit. The

first seven questions were closed-ended based on a 5-point Likert Scale and the remaining three were open-ended. Twenty-seven students who were present for the final lesson answered the questionnaire.

3.4 Procedures

Prior to the commencement of data collection, the first author, with the assistance of the second author, obtained consent from the elementary school administration to conduct the study. Following approval, the first author collaborated with the school to discuss the dates and frequency of observations, resulting in the following schedule:

Table 1

Observation Schedule

Grade	Six
Subject	Foreign Language (English)
Lesson	6: My Best Memory
Time	1:50 PM - 2:35 PM
Duration	45 minutes
Dates	10/30, 11/6, 11/12, 11/20, 11/26, 12/4, 12/10, 12/18
Frequency	Once per week

However, due to unforeseen circumstances, observations on November 12th and December 10th were cancelled, reducing the total number of observations to six.

3.6 Data Analysis

First, data was collected through six class observations conducted between October 30th and December 18th. During these observations, notes were taken on major events in the lessons. To ensure accuracy, the lessons were also video-recorded. After each observation, the recorded lessons were transcribed and analyzed to identify recurring themes.

Secondly, an interview was conducted with Teacher

A. The interviews were audio-recorded, and since the teacher responded using a mix of Japanese and English, the first author decided to interpret and transcribe the responses in English for consistency and clarity. The responses were analyzed then elaborated upon with specific examples to provide deeper insights into the teacher's perspectives. The analysis aimed to highlight key points that were relevant to the study's objectives and provide a clearer understanding of the teacher's experiences and viewpoints.

Lastly, during the final observation, questionnaire sheets consisting of 10 questions were distributed to 27 students who were present. Questions 1 to 7 offered choices ranging from "Not really", "A little", "Somewhat", "Quite a bit", and "Very much". These options were converted into a numerical scale from 1 to 5 for quantitative analysis. The responses were then analyzed by calculating the average score for each question. For Questions 8 to 10, which were open-ended, the responses in Japanese were translated into English and analyzed qualitatively to identify key themes.

4. Results

4.1 Implementation of English Education in Elementary School

In the Course of Study for the foreign language subject at Elementary School (MEXT, 2018), it is stated that the overall objective of the curriculum is to develop pupils' competencies that form the base of communication through language activities of listening, reading, speaking and writing in a foreign language.

The goals are set for each of the following five skill areas: listening, reading, speaking (interaction), speaking (production) and writing. Speaking and listening emphasize functional use in communication, while reading and writing goals focus on building fundamental literacy skills. The level, focus, and purpose of each skill area are summarized in Table 2.

Table 2

Level, Focus, and Purpose of Goals for Learning Skills in the Course of Study for Foreign Languages

Reading, Writing	Skills	Listening, Speaking (Interaction), Speaking (Production)
Reading and writing share foundational goals, such as identifying and reproducing letters and understanding basic expressions.	Level	For listening and speaking, students should actively engage with everyday topics using simple and familiar language.
Basic literacy skills and foundational knowledge.	Focus	Active communication and interaction in real-life contexts.
These skills aim to build the foundation for language comprehension (reading) and expression (writing), with an emphasis on accuracy and structure rather than immediate interaction.	Purpose	These skills aim to build functional, real-time communication abilities for everyday situations, emphasizing interaction and spontaneous responses.

In terms of number of lessons, students in grades 3 and 4 receive one English lesson per week, totalling 35 lessons annually. In contrast, since "Foreign Language" becomes an official subject in Grades 5 and 6, students in these grades have two English lessons per week, amounting to 70 lessons per year. For all grades, each English lesson takes 45 minutes

Most subjects, including foreign languages, are typically taught by homeroom teachers. However, a new arrangement has been introduced in many schools in Japan in which English lessons are taught by teachers specializing in English. In some schools, these specialized English teachers are shared among several schools.

At School A, it was common for homeroom teachers to teach English to their respective classes. However, certain teachers specializing in English would sometimes teach the language to multiple homerooms in addition to their own.

In Japan, (mostly) foreign-born Assistant Language Teachers (ALTs) are employed to support teachers in conducting English lessons. When an ALT is present, the homeroom teacher leads the English lesson, with the ALT serving as a supporting teacher. In this arrangement, the homeroom teacher assumes the role of the primary instructor, while the ALT acts as a sub-teacher.

The availability of ALTs varies between schools. While some schools have sufficient ALT support, others must rely on their specialized English teachers or homeroom teachers to conduct English lessons independently. School A is currently hiring one ALT privately to assist with teaching grades 3 and 4.

Schools or Boards of Education in Japan choose textbooks from a selection of books approved by MEXT, which oversees the authorization of these textbooks to ensure they align with the Course of Study. In the case of School A, it chose its own English textbook. Teacher A reported in the interview that there are six different textbooks created by six publishers from which educational administrators can choose.

School A used Junior Sunshine 6 (Yorozuya et al., 2023) as the English textbook for 6th-grade students. Junior Sunshine 6 takes a functional approach, with content and activities primarily focused on communication. The textbook consists of 8 “lessons”, or units, each with a specific communicative goal for students to achieve. For example, the goal of Lesson 6, which the first author observed Teacher A teach, was for students to present their best memory from elementary school and create a memory album in which they write down their best memory.

In the interview, Teacher A emphasized that the primary focus for students in Grades 5 and 6 was to develop listening and speaking skills. Reading and writing, on the other hand, are treated as preparatory stages aimed at familiarizing students with these skills.

The standard flow of English lessons typically conducted by Teacher A included the following steps:

1. Small Talk: Engaging students by sharing personal anecdotes and reviewing previously learned sentence structures (e.g., “Can you...?”).

2. Game: Incorporating activities, such as pointing games and matching games to make learning interactive and enjoyable.
3. Listening: Using the textbook audio to enhance listening comprehension skills.
4. Conversation: Facilitating pair or group conversations, with students walking around and practicing dialogues.
5. Reflection: Encouraging students to reflect on their learning experiences by writing them down.

In terms of a pedagogical approach, Teacher A primarily focused on interactive activities, such as games and conversational practice in pairs or groups, to foster engagement and active language use.

For each unit, Teacher A set a primary goal based on the textbook’s objectives. Different evaluation methods were implemented according to the specific goal. For assessing speaking (interaction) skills, the teacher observed students during class, listened to their conversations, and providing individual evaluation.

In the speaking (production) component, such as in Lesson 6, students were tasked with talking about their best memory in English. These presentations were then evaluated and graded based on their performance.

4.2 Students’ Experiences of Current English Language Lessons

In the questionnaire, students responded to seven Likert scale questions regarding their overall learning experience in Lesson 6. The average score for each question was calculated and is presented in Table 3. The average score for all questions was 4.30, indicating a relatively positive response to the learning experience of Lesson 6 with the teacher.

Each question is further discussed below. Students responses are substantiated by their open-ended questionnaire responses, data from the interview with Teacher A, and the first author’s observations.

Table 3*Students' (N=27) responses to questionnaire**

1. I could understand and follow the activities in class.	4.63
2. I enjoyed participating in English communication activities.	4.93
3. I felt confident speaking with the teacher or my classmates in English.	3.52
4. When I could not say what I wanted to in English, I could ask my friends or teacher for help.	4.00
5. The content we learned in Lesson 6 are relevant and useful for my everyday life or future.	4.33
6. After finishing Lesson 6, how confident do you feel talking about your best memory in English?	4.15
7. After finishing Lesson 6, I want to learn more English.	4.52

*5 = Very much; 4 = Quite a bit; 3 = Somewhat; 2 = A little; 1 = Not really;

4.2.1 Comprehension

With an average score of 4.63/5, most students indicated that they could understand the teacher's instructions and explanations about lesson activities. The first author observed that when the teacher encountered difficulty expressing herself, she effectively utilized alternative English words and gestures to convey meaning.

The teacher demonstrated expressiveness within her available lexical resources, which helped students comprehend her explanations or instructions. However, there were instances where students either could not understand immediately or took some time to grasp the content. It is worth mentioning that Japanese was also used during the teaching.

In the questionnaire, students wrote what they learned in Lesson 6. The key skills they learned included the ability to describe events, particularly their fondest memories from elementary school. They also learned how to use connecting words and phrases to elaborate on their thoughts and convey meaning more effectively.

Additionally, students practiced incorporating gestures or pointing to make their communication clearer. One student emphasized that understanding the listener's reactions can influence the ease of speaking. Through the lesson, students gained confidence in discussing past events and expressing personal experiences in English, while acquiring useful vocabulary.

In conclusion, the students developed skills to talk

about past experiences more clearly and confidently, especially by learning new words and phrases, using gestures, and elaborating in more detail.

Whether the students were able to apply what they learned in the presentation will be further discussed in the evaluation section.

4.2.2 Enjoyment of Communicative Activities

With an average score of 4.93/5, nearly all students rated their enjoyment of participating in English communication activities at the highest level. Various interactive activities, such as keyword games, pointing games, and pair communication (with nearby peers or by moving around), were conducted to engage students.

In regards to the open-ended question about their favorite part of the lesson, most students wrote that it was playing games. They particularly enjoyed activities such as the pointing game, matching game, and hint game, all while learning about their friends' best memories. Many students also mentioned that they enjoyed discussing their own best memories with their classmates. Listening to the memories of others was fun for them, and they appreciated the opportunity to learn new English words from their peers. A few students also expressed enjoyment in the final presentation.

Enjoyment is a crucial element, as it often influences students' attitude and motivation towards learning the language. Throughout the observations, students were observed being consistently engaged

and enjoying themselves while playing games or having conversations with their friends. Laughter and excitement were commonly and easily observed.

4.2.3 Confidence in Speaking with Class Members

With the lowest score of 3.52/5 among the seven questions, students exhibited varying levels of confidence, ranging from 1 to 5. This suggests that, overall, students felt relatively uncertain when speaking in English during lessons. It is the first author's estimation that the lack of vocabulary and concerns about the accuracy of their language use may contribute to this lack of confidence.

4.2.4 Receiving Support

With an average score of 4/5, students reported that they could seek assistance from their peers or the teacher when they were unable to express themselves in English.

However, the first author's observations contradicted this. When students struggled to articulate their thoughts, not many seemed to seek help. Instead, they tended to continue without assistance. Although Teacher A provided necessary support while moving around the classroom, given that there was only one teacher for 30 students, it was likely not possible for her to support all students who needed assistance.

In the questionnaire, students were also asked about the type of support they prefer. Students expressed varying preferences regarding the support and methods they believed would help improve their listening and speaking skills. Several students mentioned that they would like access to an app that would allow them to check the meaning and pronunciation of words as needed.

A few students indicated a desire to learn more vocabulary to better articulate their thoughts, especially when sharing their best memories. Some students also suggested incorporating more games and engaging in conversations using longer sentences, while others expressed the wish for feedback and advice before and after their presentations.

4.2.5 Relevance of Textbook Content

With an average score of 4.33/5, students indicated that the topic of "My Best Memory" was relevant to their lives. Observations revealed that students seemed to find it easy to share their best memories from elementary school, as these memories were still fresh, and their peers could understand and relate to the content. Looking ahead, it is presumed that students believe they will be able to talk about their best memories in English with foreigners in the future.

4.2.6 Post-lesson Confidence in the Speaking Goal

After completing Lesson 6, students reported a relatively high level of confidence (4.15/5) in discussing their best memories in English. The unit was taught from 10/30 to 12/18, spanning 8 weeks and 16 lessons, during which students learned and practised how to describe their best memories, focusing on both conversational and production skills.

In the final lesson, students demonstrated the ability to talk about their best memories in English during the presentations. The audience actively paid attention, gave responses, and showed support to the presenter. It is believed that the peers' responses and support also contributed to their speaking confidence.

4.2.7 Desire to Continue Learning English

With an average score of 4.52/5, students expressed a strong interest in learning more English after completing this unit. It is assumed that this is due to their positive learning experience, which included engaging activities such as playing games and conversing with classmates in a relaxed environment.

Also, as mentioned earlier, the students' ability to present their best memories in English, along with the attention, responses, and support shown by the audience, is likely to contribute to their motivation to continue learning.

4.3 Evaluation

The evaluation of students' speaking competence on the topic of "My Best Memory" was conducted on

December 18th. After studying Lesson 6: “My Best Memory” for 7 weeks, students were tasked with presenting their best memory as part of the evaluation and as a conclusion to the unit before transitioning to the next topic. Each student was required to talk about their best memory in front of the class for one minute, accompanied by a digital photo they had selected to display on the screen during their presentation. Immediately following the evaluation, students were graded by their teacher. 20 students were graded as A and 7 students were graded as B. The teacher’s rubric for evaluation is shown in Table 4.

Table 4

Evaluation Rubric for Student Presentation

Grade	Criteria
A	Basic structure + Additional points: ☒ Using expressions like "for example" or "because" to convey more details. ☒ Making eye contact with the audience while speaking. ☒ Using gestures to express themselves.
B	☐ Basic structure: Using "My best memory is ~ ." ☐ Adding details about what they did or ate.

Based on the evaluation criteria, it is shown that the teacher’s rubric focused primarily on whether students were able to use basic sentence structures and specific linking words to elaborate on their presentations. However, aspects such as language accuracy, fluency and pronunciation were not included in the evaluation criteria. This will be further discussed in the discussion section below.

5. Discussion

This section discusses implications for carrying out communicative language teaching in Japan.

5.1 Focus of English Education for Grade 6: Listening and Speaking

Throughout the period of observation, all the lessons incorporated games and activities aimed at fostering students’ listening and speaking skills. Various games were utilized to enhance students’ retention of vocabulary related to school events introduced in this lesson. Additionally, students engaged in listening comprehension exercises from the textbook, which involved listening to audio files and completing corresponding activities. Teacher A also encouraged students to practice conversations in pairs or groups, helping them become more familiar with and improve their ability to share their best memories. In the final lesson, students were also tasked with presenting their best memories as evaluation.

Thus, in terms of lesson planning, classroom activities, and the evaluation task, it can be concluded that the English education provided to Grade 6 students at School A aligns with the objectives outlined in the Course of Study, which emphasizes the development of listening and speaking skills.

5.2 Enhancing Language Input: The Teacher’s Role

In developing students’ listening and speaking skills, the focus of the activities is undoubtedly important; however, the teacher also plays a crucial role. Language teachers serve not only as role models for the target language but also as the primary source of English input for students.

However, in terms of the English input, Teacher A herself expressed the challenges she faced in teaching her class in English. She reported in the interview that she sometimes struggled to convey what she wanted to say as teaching a class in English requires a high level of proficiency for teachers. As mentioned before, Teacher A had little formal training in English instruction. Even in such a situation, she was frequently observed trying her best to utilize alternative English words and gestures to convey meaning. Throughout the lessons, Teacher A was also

observed using Japanese from time to time to conduct the lesson, presumably because Japanese was easier for her to say and easier for students to understand.

Creating a conducive language environment is crucial for students to learn English effectively, and the teacher plays a pivotal role in fostering this process. However, for homeroom teachers who are not specialized in English, limitations in their lexical resources and familiarity with natural expressions in the language can pose significant challenges.

Teacher A expressed a need for support from someone who could assist her in conveying her thoughts in English during lessons. In this context, the support from ALTs and specialized English teachers could provide the assistance she requires but is currently lacking. Therefore, to create a more conducive language environment that enhances students' listening and speaking skills, such support is essential.

5.3 The Imbalance of Four Skills

5.3.1 The Focus of Language Activities in The Textbook

As the focus of English Foreign Language instruction in Grade 6 is primarily on developing listening and speaking skills, less emphasis is placed on reading and writing. The textbook reflects this, with most activities and exercises designed to enhance listening and speaking abilities. There are only a few short reading texts and limited writing exercises. For instance, in Lesson 6, the writing exercise involves only completing and writing short sentences using basic structures.

5.3.2 The Usage of Japanese in English Textbooks

In addition to the focus on skills in the textbook activities, it is worth noting that all activity directions in the textbook are written in Japanese. When opening the textbook, one can encounter many pages written almost exclusively in Japanese.

This represents a dilemma. Students are beginning to learn English and, as discussed earlier, the Course

of Study emphasizes speaking and listening skills over reading and writing. The benefit of having Japanese extensively written in the textbook is that students can understand the activities they have to do and the rationale behind them. The drawback is that students might not be receiving sufficient English exposure.

5.3.3 Answering English Exercises in Japanese

On top of that, students often completed listening exercises by writing answers in Japanese. Although the curriculum emphasizes listening and speaking skills, a balanced development of all language skills is important in formal education. If students are encouraged to write the words they know rather than always answer in Japanese, they can become familiar with learning to spell and write certain English words.

Besides that, since writing is given little attention, students are unable to prepare for their final presentations by writing and practicing their scripts. This is concerning, as writing a script or memo and practicing is a common method for preparing for public speaking.

It is generally acknowledged that learning English involves practicing all four skills. Therefore, the first author believes that incorporating more reading and writing practice into the lessons would be beneficial as language skills often complement and support each other in their development.

5.4 Learning Experience

5.4.1 Positive Learning Experience: Games and Activities

Students' Learning Experience with English in Lesson 6 were generally positive. Overall, students greatly enjoyed the games and conversational activities. It can be said that participating in these games and activities significantly contributed to their positive learning experiences. However, sometimes the effectiveness of games in helping students learn new words or phrases or accurate pronunciation was in question.

5.4.2 Learning Outcomes: The Presentation

The outcomes of students' learning through games and activities can be reflected in their final presentation. During the presentation, most students presented their best memories using simple and clear sentences. However, students also faced challenges with language accuracy, fluency, and pronunciation. Common errors included incorrect word choices, such as "I saw many human" and "It's many many happy". Fluency of the presentations were affected by the use of filler words: Phrases like "uhm," "ah," and "etto" were commonly heard throughout the presentations, particularly when students paused to think. Pronunciation also posed challenges for some students, particularly with words like "and", "best", "ate" which were occasionally mispronounced, making them harder for the audience to understand.

A number of students also presented their best memories using romanized Japanese words instead of providing English translations or further explanations for the Japanese terms. For example, phrases such as "I saw Hyaku-man doru no yakei," "My best memory is the Sports Festival because of Sansa Taiko," and "I went to Gokoku Jinja" include Japanese nouns like "Hyaku-man doru no yakei," "Sansa Taiko," and "Gokoku Jinja." While Japanese speakers can easily understand these terms, they arguably pose challenges for non-Japanese speakers, such as the first author.

5.4.3 Implementation of Games and Activities in Fostering Listening and Speaking Skills

This observation has prompted the first author to consider whether the games and activities are effective in helping students achieve the intended speaking objectives, as well as whether the support and guidance provided by the teacher is sufficient and effective.

Many games, such as the keyword game, are based on speed, which can lead students to pronounce words quickly and without care in their attempt to win the game. A demonstration of correct pronunciation and an emphasis on commonly mispronounced syllables could be incorporated in different part of the lessons to

ensure students are pronouncing words accurately.

Additionally, while students engaged in conversation through games, it was observed that they did not always use or practice English as effectively as intended. For instance, in a game designed for a student holding a card to describe an event, other students (acting as guessers) often began guessing blindly before the description started. This behavior diminished the purpose of the game, as the intended communication and language practice did not occur.

Moreover, in the hint game, the cards contained words that the student holding the card may simply read aloud instead of using their own words to describe the event. This diminished the opportunity for students to practice language production and creativity.

Teachers can mitigate the above issues by providing clear demonstrations, emphasizing key points, and offering reminders about the necessity of using English in activities before games begin. Throughout the activity, the teacher can circulate around the classroom to monitor progress and offer corrections when necessary. Teacher A exemplified this.

5.4.4 Providing and Receiving Support

Regarding the support available to students, as mentioned earlier, students reported that they could seek assistance from their peers or the teacher when they struggled to express themselves in English. However, it was also observed that not many students actively sought help and often continued without assistance. Even when the teacher circulated around the class to offer support, it seemed challenging for Teacher A to provide accurate translations on the spot.

In the questionnaire, some students expressed a desire to receive feedback before or after their presentations. However, this presented a challenge for the teacher, as students had not learned how to write down their presentations in script form (as mentioned earlier, writing skills are not a focal point in the curriculum). Without a script to refer to and review, it was not only difficult for the teacher to listen to each student individually, but it also created a challenge for all students: receiving the teacher's feedback and

suggestions verbally required them to remember the comments without written reference.

It should be noted that the previous section showed the rubric (Table 4) that Teacher A used. The rubric evaluated students on the content, whether they used the expressions, and non-verbal communication. However, the rubric did not seem to offer a means for the teacher to give feedback on language accuracy.

Providing feedback before or after the presentation, can give students the opportunity to revise their “scripts” and reduce or correct mistakes in language accuracy and pronunciation. It might also be beneficial to guide students on how to appropriately use Japanese terms in English conversations. It is important for students to have the awareness that non-Japanese speakers might not be familiar with these terms. Teachers can encourage them to either translate the terms into English or offer additional explanations when direct translation is not appropriate due to cultural significance. This can help the listeners better understand the context and ensure smoother communication.

Lastly, Teacher A did not have additional support for her English lessons. Adequate language support would enable Teacher A to create a richer language-learning environment and provide students with better guidance and assistance in expressing their best memories in English.

6. Conclusion

Japan has been making continuous efforts to enhance its citizens’ English proficiency, steadily progressing in this endeavor. This process involves multiple stakeholders at various levels, from curriculum designers to teachers who serve as curriculum implementers, each playing a critical role in shaping English education outcomes.

The realization of a curriculum depends on teachers’ accurate understanding and implementation, as well as ongoing observation, reflection, and discussion. Through this iterative process, classroom practices

gradually align with the intended curriculum vision, allowing both its strengths and limitations to become evident over time.

Throughout this research, it is clear that English education at the elementary school level primarily emphasizes the development of listening and speaking skills. Observations in this study revealed numerous positive aspects of the current CLT-based pedagogical approach. Despite the challenges the teacher faced, her dedication to teaching and her ability to facilitate engaging games and activities significantly contributed to the students’ positive learning experiences. Students’ enjoyment and motivation to learn have undoubtedly served as a strong foundation for their language learning journey.

At the same time, this study has also identified areas that may require further attention. While incorporating games and activities fosters a positive learning experience, the first author’s observations highlighted the need to ensure that such activities are designed and implemented in a way that effectively supports language learning and improvement. A positive learning experience for students must be complemented by adequate teacher support, providing students with the guidance they need. When engaging activities are combined with sufficient teacher support, students are more likely to learn through play while sustaining a positive learning experience.

Ultimately, it is the authors’ hope that this paper has provided useful insights or offered different perspectives on the current state of English education in Japanese elementary schools. By addressing both the strengths and areas for improvement, this study seeks to contribute to the ongoing discussions on enhancing English language instruction and fostering more effective learning experiences for students.

References

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- EF Education First. (2024). *EF English proficiency index 2024*. Retrieved from <https://www.ef.com/epi>
- Farrell, T. S. C., & Baecher, L. (2017). *Reflecting on Critical Incidents in Language Education*. Bloomsbury.
- Hall, J. M. (2017). *A Linguistic Ethnography of Learning to Teach English at Japanese Junior High Schools* [University of Stirling]. <http://hdl.handle.net/1893/26002>
- Kılıç, T., & Atay, D. (2024). Exploring social justice education in Türkiye: Unveiling the impact on university students' social justice perspectives. *TESOL Journal*, 15(4). Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesj.846>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Margolis, E. (2020, May 26). Japan doesn't want to become another casualty of English. *Foreign Policy*. Retrieved from <https://foreignpolicy.com/2020/05/26/japan-doesnt-want-to-become-another-casualty-of-english/><https://foreignpolicy.com/2020/05/26/japan-doesnt-want-to-become-another-casualty-of-english/>
- McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET Program*. University of California Press
- MEXT. (2018). *The National Curriculum Standards for Foreign Languages*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku2/gai.pdf
- Nakashima, T. (2021). Key points of the revised foreign language national curriculum standards (Course of Study) at elementary school and lower secondary school levels. National Institute for Educational Policy Research. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/20210623-01.pdf>
- Ploscaru, D. (2024). How many people in Japan speak English? *History of English*. Retrieved from <https://www.thehistoryofenglish.com/how-many-people-in-japan-speak-english#number-of-english-speakers-in-japan-general-stats>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Yorozuya, R., et al. (2023). *Junior Sunshine 6*. Kairyudo.

Acknowledgements

We sincerely appreciate the participating school, teacher, and students for their co-operation and contribution to our study.

Appendix 1

Interview Questions

Section 1: Teacher's Background and Experience

1. What kind of formal training or coursework in English education have you undergone?
2. When did you start your teaching career?
3. How long have you been teaching English specifically?
4. If a school doesn't have enough English teachers, how are English classes assigned to teachers?

Section 2: English Education Implementation

5. At what grade level do elementary school students begin learning English?
6. How many English classes do you currently teach?
7. How many English lessons do students have each week, and how long is each lesson?
8. What textbooks or materials do you use to teach English at each grade level? Who will decide which materials to use for each school?

Section 3: Teaching English (Listening and Speaking)

9. There are four main skills in English: listening, speaking, reading, and writing. Do you believe that listening and speaking are particularly important for communication? Why or why not?
10. How confident are you in teaching listening and speaking skills? On a scale of 1 to 5, with 5 being very confident, how would you rate your confidence?

Section 4: Teacher Perspectives on Listening and Speaking

11. What are your main goals when teaching English listening and speaking?
12. What methods or activities do you typically use to teach listening and speaking?
13. How do students respond to these activities?
14. Do you think these activities are effective in improving students' listening and speaking skills? Why or why not?
15. Are there students who seem reluctant to learn English or hesitate to speak during class? What do you think are the reasons for this, and how do you handle it?
16. How do you assess students' progress in listening and speaking skills?

Section 5: Challenges and Support

17. What challenges do you face when teaching listening and speaking in English?
18. When faced with these challenges, what strategies or approaches do you use to address them?
19. Is there any additional support you wish you could receive to help with teaching English listening and speaking?
20. Do you currently have an Assistant Language Teacher (ALT) at your school? How does this role support your teaching?

リスクマネジメントの視点による「給食指導の教育」の必要性

—教員志望学生に対する意識調査からの検討—

川 村 めぐみ*

Megumi KAWAMURA

(令和7年2月6日受理)

要 約

本研究では、学校給食時に発生した重大事故や、「過剰な指導」が原因とみられる事例の発生に着目し、大学生を対象とした学校給食の指導カリキュラムの開発を目指し、学生の給食指導に関する経験・指導観および認知度や、教職課程在籍段階での指導の必要度などの実態把握を目的に調査を実施。結果は、対象学生の給食に関する経験は良好だが、給食時間での「嫌な経験」を持っている者も存在、理由は「完食指導」が多かった。また、約7割の学生が給食指導の内容について理解不足であり、不安を抱いていた。給食指導時に参考とする内容も、家庭・学校・教育実習先での経験的学習が多く、学校給食指導の法的位置づけや目的・指導内容や、その方法も不十分な状況が示唆された。大学での給食指導のための教育の実施については、回答者全員が「大学時代に学んでおきたい」と希望、事故の発生時にその影響が重大な内容については、必要度が高いことが示された。

1. 研究の背景

2024(令和6)年2月、福岡県の小学校1年生が、給食のうずらの卵を喉に詰まらせて死亡¹した。同様の事故は過去においても発生しており、今回の事故を受け、文部科学省は各都道府県に対し、学校給食時における安全に配慮した食事の指導のあり方や窒息への対処方法などを周知した。さらに、福岡県みやま市教育委員会が設置した調査委員会は2024(令和6)年12月に教育長に対し答申書を提出、答申書には「教員の認識不足」も指摘されたと報じられた。

近年、「会食恐怖症」や「回避・制限性食物摂取症」²の発症について、学校給食による過剰な

「完食指導」³が原因とみられるケースが報告されている。また「完食指導」によるトラブルも発生⁴しており、教員の処分や保護者からの提訴につながった事例も存在する。

一方、食物アレルギーに関する事故は、2012(平成24)年、東京都の小学校で児童が亡くなる事故が発生したことを受け、文部科学省は「今後の学校給食における食物アレルギー対応について最終報告」(平成26年)を発行した。その後、死亡事故はないが、食物アレルギーに関する事故は発生しており、「誤配」によるヒューマンエラーは散見される状況にある。⁵

学校給食は、学校給食法(1954(昭和29)年成

¹ 食品産業新聞社(2024)『『うずら卵』で小1児童が窒息死、学校給食有識者が語る対応策』

² 河北新聞(2024)「小児期に多い回避・制限食物摂取症—成長や学力にも影響」

³ 一般社団法人「日本会食恐怖症克服支援協会」中日新聞(2023)「完食指導で会食恐怖症に」他

⁴ 日本経済新聞電子版(2018)給食「完食」指導でトラブル頻発

⁵ 町田市広報課(2022)「小学校給食における食物アレルギー除去食の誤配について」

立)、および食育基本法(2005(平成17)年制定)のもとに実施されている。食育基本法における教育関係者の役割は「子どもの教育、保育等を行う者にあつては、教育、保育等における食育の推進に関する活動に取り組むこととなるよう、行われなければならない」(第5条)と規定されている。また、学校給食法は2008(平成20)年に改定され、「学校による食育の推進」を学校給食の目的に挙げ、学校給食が児童生徒の食育の一端を担っていることを明示した。さらに同年の「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」の改訂において、総則では「食育の推進」に関する規定が盛り込まれ、2017(平成29)年告示による小学校学習指導要領においても、総則にて「学校における食育の推進」を位置付けた。さらに、「特別活動編」の「学級活動の内容」の中で、「食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」を目標として挙げ、給食の時間を中心とした健康によい食事のとり方や食習慣の形成、食事を通しての人間関係をよりよくすることが明記されている。

本研究の動機は、教育実習後の学生の「給食指導への違和感」からスタートした。

厚生労働省の管理下にある保育士養成施設では、「保育の対象の理解に関する科目」として「子どもの食と栄養」が必修科目として設置されている。しかし、文部科学省管轄の幼稚園教諭の資格取得必修科目には食の指導に関する科目はなく、このことは教員養成においても同様であり、教員養成機関における給食指導の教育は各大学に委ねられている状況である。鈴木(2015)は、教員志望学生への調査にて、「5割強の学生が給食指導を学級担任の仕事と認識していない」と指摘し、「給食指導が担任の役割であることを認識させ、さらに具体的な指導内容を扱う必要性を裏付ける結果であった。」と報告した。

教育職員免許法施行規則に於いて学校給食は、学習指導要領「特別活動」第3章 第1節の「学級活動」に位置づけられ、「食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」の項で扱われている。小学校学習指導要領(平成29年告示)

解説においては、「給食の時間は、楽しく食事をする、健康によい食事のとり方……」に始まり、指導の留意点として「学校給食に関する内容は学級活動の授業時数に充てない給食の時間を中心に指導することになるが……」と明記され、栄養教諭や養護教諭の協力を得ながら学級活動の中で指導することとが明記されている。食育基本法第6条では、教育関係者の責務として、「教育並びに保育…に関する職務に従事する者並びに教育等に関する教育機関及び関係団体…は、食に関する関心及び理解の増進に果たすべき重要な役割にかんがみ、基本理念にのっとり、あらゆる機会とあらゆる場所を利用して、積極的に食育を推進するよう努めるとともに、他の者の行う食育の推進に関する活動に協力するよう努めるものとする」(第11条第1項)と明記されている。文部科学省は「食に関する指導の手引き」を発行し、学校における食育の推進の必要性に始まり、給食の時間における食に関する指導(第5章)では、学校給食の目的から、学校給食におけるリスクマネジメントまで、詳細な説明がなされている。

先に述べたが、本研究は、教育実習終了後の学生の給食指導に対する違和感の報告から、大学での教員養成段階での指導がなされていない状態への疑問と不安へと発展した。給食指導は、新規採用教員であっても学級担任になれば、4月中旬頃の給食の開始と共に指導にあたらなければならない。指導の内容も、具体的な指導方法も分からないまま、学生はいつ・どこで学校給食や給食指導について学ぶのか、教師を志望する学生の学校給食指導の指導観や不安について、その実態を明らかにしてみたいと考えた。

〈教員養成課程の学生を対象とした研究から〉

教員養成課程に在籍する学生を対象とした研究は、鈴木(2015)が国立系教員養成系大学2校の学生を対象に調査を実施している。主な調査内容は学校給食の体験と印象、給食指導に対する考え方、将来教員になった際に給食の時間に指導したい内容である。結果は、学校給食に関する印象は

全体的に好印象であり、担任の先生から給食指導を受けた経験は少ない傾向であるが、自身の給食指導に対する考えは、積極的な姿勢がみられた。「大学の授業の中に給食指導に関する授業があると良い」については78.7%が希望をしており、給食指導に対する不安観を抱いていると報告している。

さらに鈴木（2016）は、国立の教員養成系大学51大学を対象に、教育実習関連科目における学校給食・学校給食指導の扱いの有無と教育実習の手引きの中の学校給食・給食指導に関する記載の有無について調査した。回答を得られた29大学のうち、教育実習関連科目において、学校給食ならびに給食指導を「扱っている」もしくは「手引きに記載あり」と回答した大学は9大学。教育実習関連科目において学校給食ならびに給食指導を扱っている大学は4大学であり、その内容は以下の通りであった。

- 1：初等教育事前実習指導
- 2：附属小学校栄養教諭による指導
- 3：授業科目「小学校教育実習」「中学校教育実習」の学級経営として扱う
- 4：教育実習事前指導：手引きに記載の内容
講師は付属学校園教諭・招聘講師による講話
また、教養科目や特別活動関連で扱っている大学が2大学あり、以下の内容であった。
- 5：教養科目「学校給食考」
- 6：「特別活動論」の中で以下の2回で扱う
・食育における学級活動と学校給食の位置づけ
・給食の時間における「望ましい食習慣の形成」の指導

以上の結果から、給食指導に関する内容を扱っている大学は少なく、給食指導について十分な知識を持つことなく実習に参加している傾向があると指摘している。

村上・竹下（2019）は、教員養成課程での大学生を対象に、給食指導に対する認知と教育実習での学びの実態を調査し、その課題を整理した。調査対象は食に関する知識・技能が高い家庭科教育専修の学生としている。結果を、教育実習では給

食指導を行った学生は過半数に満たなかったこと、給食指導実施の際に学級担任からの指導は殆どないこと、学生の中には給食指導について誤った認識をしているものがある事を明らかにし、家庭科専修以外の学生については、食に関する知識が十分でない現状に加え、大学の教職科目において学校給食に関する学びの機会が殆どないことに触れた。さらに、小学校・中学校教員の養成学部・大学においても工夫する必要があると整理した。

さらに鈴木（2018）は、小学校初任者研修の手引き等における学校給食・給食指導の扱いについても調査を行っている。13都道府県1市の合計14件の教育委員会の手引きを分析。記載内容の分析結果では、A4用紙1頁以上の記述があった自治体は3件であり、残りの11件は具体的な記述内容は無く、作成機関への記載経緯に関する書面回答を掲載（以下引用 下線は鈴木）した。

作成に至った経緯：年々、新規採用者が増え、経験年数の少ない教員が増える中、教科スキルアップには研修会もたくさん用意されているが、給食指導等の学級指導については十分な周知とはいえず、ハンドブックを作ることで、給食指導の大切さを伝えていきたいと作成した。

以上の結果から、給食指導の重要性に対する認識が不足している現状を垣間見たと評価し、初任者研修において、学校給食や給食指導の扱いが極めて希薄である実態を表出できたと報告した。

ここまで、教員養成から初任者養成の段階における給食指導の調査結果を概観した。

ここ数年、不適切な給食指導の事例が新聞、テレビなどで報道され、配慮を欠く指導や人権侵害として扱われる事例が多くなっている。高澤（2019）は、こうした事例についてフィールド調査等を行い、以下の指摘をしている。

1、給食を通した食育指導という意識が教師に十分浸透していない。2、教員養成の段階で給食指導について扱う授業が少なく、現場で学ぶ現状がある。3、学習指導要領でも給食における指導が

明示されておらず、毎日担任が行っていくものであるという意識が養成の段階でも希薄であると指摘した。

教員養成段階における学校での給食指導に関する先行研究は、決して多いとは言えないが、その概要は、教員養成段階では、「学校給食」に関する教育は養成大学に任されており、実施している大学は極めて少ない。教員志望の学生についても、給食指導を自身が担う立場出ることの認識が不十分である。しかし、学びへの希望はあり、不安も抱いている。また、初任者研修においてもその扱いは希薄である。一方、各法令では、教育現場における「食育の推進」への要請は高く、栄養教諭・養護教諭・家庭科教諭などとの連携が謳われながらも、基本的には学級による指導が求められている。このような状況下で、社会の変化に伴うトラブルや給食に関わる重篤な事故も頻発している状況を考えると、教員志望学生への「食に関する指導」の教育については、真剣に考えるべきであり、リスクマネジメントの視点からも、カリキュラム開発の意義は大きい。

2. 研究の目的

本研究は、小学校教師を目指す大学生を対象とした学校給食での給食指導のカリキュラムの開発を目指し、学生の給食指導に関する指導経験や指導観およびその認知度、教職課程在籍段階での「給食指導」内容やニーズなど、その実態把握を目的に調査を実施した。

3. 調査方法

1) 対象と時期

対 象：教育実習を履修した教育学部の学生（3年生・4年生）

時 期：2023年10月～11月

内 容：給食指導に関する質問紙調査

2) 調査方法

質問紙調査：（質問紙・Google Forms）による
自記式調査

手続き：Google Forms または、質問紙による

調査用紙の配布と回収。

調査項目は、以下の4項目36問である。主なものを記しておく。

◇回答者の属性に関する質問

所属学年/性別/主実習での配属学年/副実習での配属学年（4年生のみ）/配属校での学校給食の実施状況

◇給食に関する回答者の経験

- ・回答者の小学校時代の給食の状況
- ・小学校時代の給食の時間の「楽しさ」とその理由
- ・給食の時間の「嫌な」「不快な」経験とその具体的な事例とその時の気持ち
- ・小学校時代の給食の「完食指導」への担任教師の対応
- ・完食が出来ない理由について

◇学校給食指導に関する知識

- ・学校給食指導についての知識（15項目を5件法で回答）
- ・小学校学習指導要領「特別活動」の学校給食に関わる記載内容の理解
- ・学級担任になった時の給食指導に関する不安

◇教育実習での給食指導の経験

- ・教育実習での給食指導の見学・指導経験の有無
- ・経験者が感じた「違和感」
- ・給食指導時の声掛けの有無と適切と思われる内容
- ・実習時の給食指導で困った経験
- ・「完食指導」に関する意見

◇教師になった時の給食指導について

- ・担任の立場での「完食できない子」への対応（6項目 複数回答）
- ・担任の立場で、給食指導において大切にしたいこと。（13項目 複数回答）
- ・給食を「楽しく食べる」ことへの考えとその理由
- ・担任として適切にできる「給食指導」内容（9項目 複数回答）
- ・給食指導について参考にすること（12項目 複数回答）
- ・給食指導について知りたいこと（10項目 複数回答）
- ・大学で「給食指導」について学ぶ必要があるか
- ・給食指導についての考え（自由記述）

3) 倫理的配慮

対象者には調査前に説明を行い、回答は任意である事を伝え同意を得た。質問紙調査に向けて、調査への協力は自由意志によるものとし、調査研究に対して研究の目的や方法、結果の処理については文書及び口頭で説明を行った。

Web 調査については、回答の重複の確認のためにメールの収集を行うが、確認後は個人が特定されないように、データは記号化して管理することを説明の上実施した。本調査にあたっては、岩手大学における倫理審査委員会の承認（第202349号）を得ている。

4. 結果と分析

1) 対象者の属性と給食経験

回答者は第3学年11名、第4学年48名の合計59名。性別は男性28名(47.5%)女性31名(52.5%)であった。対象者が小学生時代の給食の実施状況は、「完全給食」54名(91.5%)、「毎日ではなかったが週3～4日の学校給食があった」5名(8.5%)であり、給食を食べていた場所は全員が「教室」と回答しており、「ランチルーム」などでの経験者は0名であった。また、53名(89.8%)が「給食は楽しかった」と回答。その理由(自由記述)をカテゴリー化した結果「友達と話すことが出来て楽しい」38件、「給食のおいしさ」に関連する記述が20件と高く、給食経験に対しては良い印象を持っていることが示唆される。一方で、「給食の時間が楽しくなかった」と回答した学生が6名おり、その記述内容は、「全部食べ終わるまで残されて苦痛だった。」など完食指導に関わる記述が5件、「アレルギー食品のものを食べさせられた」1件、「美味しくない」1件の記述があり、給食・給食指導に関する不快な経験が記述された。さらに、「アレルギー食品」の強要など、その対応に疑問を抱くような回答も見られた。

・小学生時代の給食時間での「嫌な経験」

小学生の頃の給食の時間の「嫌な経験」については、26件の回答があり、全体の44.1%にあたり、性別では(男性9件、女性17件)で女性が多かった。回答者には「給食は楽しかった」と回答した学生も含まれ、嫌な経験をしながらも全体として楽しい経験として記憶されているものと解釈した。(表1参照：カウントは重複も含む)。

内容は、完食に関わる記述が最も多く、嫌いな食べものが出た時に、完食を強いられたことが「嫌な経験」として記述されている。

具体的な記述例を挙げると、「低学年の時、嫌いな食べ物を食べ終わるまで遊びに行けなかった。友達は昼休みのため遊びに行き、給食後は掃除の時間だったため周りは机に椅子を乗せた状態で、孤独で辛かった。」(男性)「牛乳を飲むと腹痛が起きてしまうのに、牛乳を飲まないといけな

かったこと。」の様に、これらの経験は「味覚の嫌悪学習」とも呼ばれ、今後の発達にも影響を及ぼすことが懸念される経験である。牛乳については、乳糖不耐症や食物アレルギーなどの対応も考える必要があり、むしろ注意深く対応すべき事例と受け取れる。

表1 給食時間の「嫌な経験」 回答者数：26名

		人	嫌な経験
給食は楽しかった	はい	20	26人
	いいえ	6	
完食に関わる指導		14	53.8%
嫌いな食べものを食べさせられた経験		12	46.2%
食べるのに時間がかかる		2	7.1%
残されている人を見ること		2	7.1%
残食点検		1	3.8%
小食		1	3.8%
アレルギー食品の強要		1	3.8%
人間関係他		3	11.5%

また、「給食を全部食べ切るまで掃除の時間になっても机をそのままにされている人を見たこと。」(女性)など、嫌いな食べもの・小食・食べるのが遅いことと関連し、それでも決められた時間の中で「食べきる事」が強要されていた様子が記述され、それを見る・待つ時間もつらい体験として記述された。またその時の気持ちについて「苦手なものを食べるのが辛い。吐いたことも、泣いたこともある。嫌いな食べものをここまでして食べる必要があるのか。友達と遊びに行きたいな。寂しいな。」(男性)

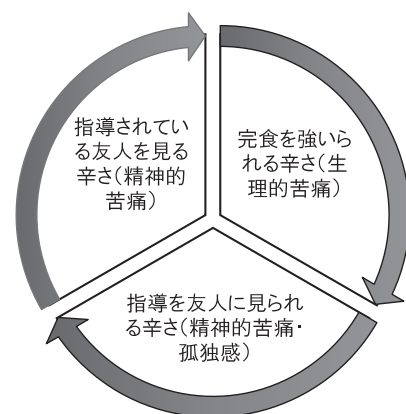


図1 給食の時間の「嫌な経験」

「時間内に食べきれなくて残すことも許されなかったの、昼休みまで給食を食べていたこと。周りの人に見られながら食べるのがきつかった。」

(女性) 下線は筆者

など、食べさせられる辛さ、その姿をクラスメイトに見られる辛さ、また、その姿を見ることの辛さ・精神的苦痛が記述された。

・完食できない児童に対する担任の対応

小学生時代の給食の時間における学級担任の指導の様子について選択肢から回答を求めた。結果は表2に示した通りである。回答者の中から「記憶にない」と回答した5名を除く54名の結果を整理すると、小学校時代の学級担任の対応は、「給食時間後も食べさせていた」31名、(完食できないことを叱っていた) 10名であり、両方を合わせると全体の48.8%の約半数が、担任の指導に対して「時間後も食べさせられる」「叱る」という場面として記憶しており、「完食ができるような方法を考え、工夫していた」との回答は13名(15.5%)であった。このことは、給食は「完食しなければならない」経験として記憶(学習)している者が多いと推察され、隠れたカリキュラムとして学習されている可能性も否めない。

表2 完食できない子に対する担任の対応
回答者数：59名(複数回答)

	人	%
給食時間後も食べさせていた	31	52.5%
完食できなくても時間がきたら残してよかった	30	50.8%
完食できるような方法を考え、工夫していた	13	22.0%
完食できないことを叱っていた(指導をしていた)	10	16.9%
記憶にない	5	8.5%

2) 教育実習での給食指導の経験

次に、教育実習における給食指導の経験について分析する。(結果は表3参照) 対象者の中には、調査時点で主免実習を終了していない学生や、副免実習前に回答した対象者もいたため、分析には主免実習の結果を用いた。

・給食指導の経験と違和感

主免実習において給食指導を見学および給食を

表3 教育実習での給食指導の経験など

教育実習での配属学年(人)			配属校での学校給食		
配属学年	主免実習	副免実習		人	%
小学校 1年	9	0	実施(あり)	47	79.8%
小学校 2年	10	2	実施(なし)	7	11.9%
小学校 3年	9	2			
小学校 4年	7	0			
小学校 5年	7	2			
小学校 6年	5	0			
中学校 1年	2	14			
中学校 2年	4	17			
中学校 3年	6	10			
未実施(3年生+4年生)	12				

教育実習での給食指導の経験		
	人	%
見学のみ	12	20.3%
見学と指導	38	64.4%
コロナ禍により給食指導はなし	2	3.4%
見学も指導もしていない	7	11.9%

指導した経験のある50名から「給食指導場面での違和感」の設問に対し、9名から回答があった。その場面や違和感については「食事時間に関して、急かすような言葉がかけられている」「食事の時間よりも、昼休みの課題・委員会の仕事が優先されている」(3名)など「食事時間の短さ」に関する違和感であり、昼休み(給食時間)の使い方や教師の声がけについての課題を指摘するものであった。続いて、「完食しなければならないという指導」(2名)。「全員が食べ終わるまで『ごちそうさま』ができない」(1名)であり、「完食指導」に関する違和感が挙げられた。また「その他」自由記述では、給食の時間が静かすぎることや、黙食によるコミュニケーション不足が違和感として挙げられた。小学校時の給食経験調査では、回答者の約90%が、給食の時間を「楽しかった」と回答。そのうちの約70%が「友達と話すことができた」と回答しており、ここ数年間の感染症対策としての「黙食」や「静かすぎる給食の時間」に違和感を抱いたとも考えられる。また自由記述には、教師の仕事として「担任の先生の食事時間の極端な短さに驚いた」「空いた時間でも児童生徒の観察や指導、丸付け等の他の業務や片付けの指導の準備に追われていた」「一般の会社ではお昼休み

に仕事はしないが、昼食に給食指導までしなければならぬ教員は大変だと思う」との記述もあり、教師としての仕事の現実世界に触れ、実習を通しての驚きや違和感を記述している。

・給食指導での困った経験

教育実習での給食指導を経験者に「給食指導での困った経験」については、見学も含む45名からの回答があった。回答方法は6項目からの複数選択である。結果は表4に示すが、約1/3は困った経験はなかったが、「食べられない子」への指導や「残った給食」への対応を上げ、〈食べられないこと〉〈残食〉＝〈困り事〉として捉えている様子が伺える。

表4 給食指導時の困った経験（複数回答）n=45

教育実習時の給食指導で困ったこと 見学も含む指導経験者のうちの45名の回答（複数回答）	人	%
食べられない子への声掛けが分からなかった	17	37.7%
残食が多かったが、誰も食べてくれなくてどうすればよいかわからなかった	10	22.2%
給食を落としてしまった子への対応に困った	4	8.8%
配膳の仕方がわからなかった	4	8.8%
特に感じなかった	15	33.3%

その他（自由記述）

普段残している子が、ある日に好きなものが出て、おかわりしようとしていて、でもいつも残しているから、そのかわりを止めるべきか否か迷った。結果として好きな物は食べて他のものを残していた。

おかわりじゃんけんなどでトラブルになったり、それを防止するために仲介に入ったりすることが大変そうだった

小学校だと給食当番の支度や配膳自体に時間が取られてしまい、てきぱきとやるにはどのような声掛けをしたらよかったのか迷った。

黙食が基本であったが、騒ぐ児童が多かったこと。

3) 学校給食指導に関する知識（指導内容）の理解

学生は、学校給食について、何を知り、何を知りたいと思っているのか。指導内容について整理する。

学校給食については特別活動の「学級活動」に以下の様に明記されている。

(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全
 工：食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成
 給食の時間を中心にしながら、健康によい食事のとり方など、望ましい食習慣の形成を図るとともに、食事を通して人間関係をよりよくすること
 （小学校学習指導要領（平成29年告示）解説）

また、文部科学省が作成している「食に関する指導の手引き—第二次改訂版—」では、以下の様に明記し、その活動内容や児童・生徒の目指す資質・能力、指導における留意点を示している。

「給食の時間における食に関する指導」
 3 学校給食の衛生指導
 「衛生管理」「和やかで落ち着いた雰囲気での食事環境づくり」や「食物アレルギー誤配食への適切な対応」などが「学級担任の役割」
 4 特別活動における学校給食の位置づけ
 「給食の時間における指導は標準授業時数に含まれないが、教育課程上の学級活動と関連付けて行なうことのできる重要な学校教育活動です。」
 （食に関する指導の手引き—第二次改訂版—）

ここからは、対象学生の「給食指導の内容に対する理解」と「指導不安」についての結果である。

学習指導要領「特別活動編」記載事項の理解についてその内容の把握については、図2に示すように、「全く理解していない」「ほとんど理解していない」合わせて約7割に及んだ。

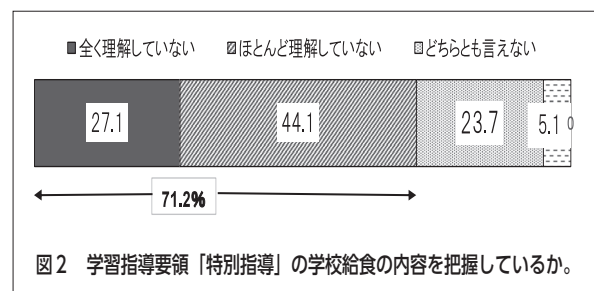
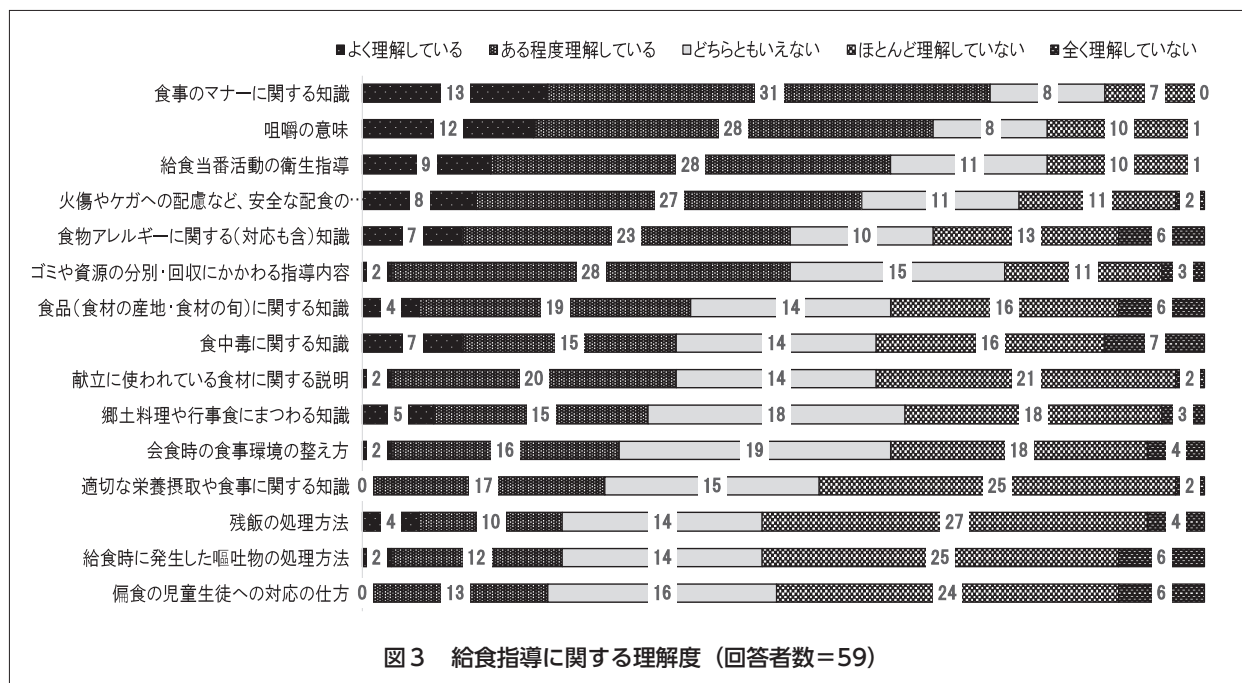


図2 学習指導要領「特別指導」の学校給食の内容を把握しているか。

・給食指導の内容に対する理解度

給食指導の内容に対する理解については、給食指導にあたり必要な知識と指導方法に関する内容から、「安全・衛生」「栄養」「食品・食文化」「給食指導（準備・片づけ）の方法」などを中心に15項目を設定し、「よく理解している」から「全く理解していない」までの5件法で回答を求めた。結果は「よく理解している」「ある程度理解している」の合計値を合算し、その値が高い順に並べた。（図3参照）

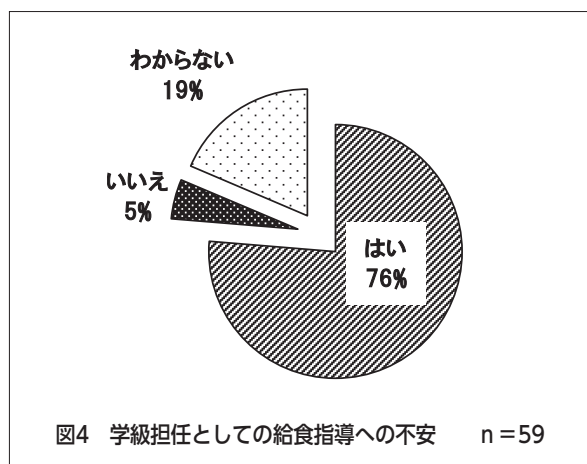
理解度の高い内容は「食事マナーに関する知識（配膳方式・箸の使い方）」「咀嚼の意味」「給食当番活動の衛生指導」「火傷やケガへの配慮など、



安全な配食の方法」であり、「全く理解していない」「ほとんど理解していない」を合わせた理解度の低い内容は、「給食時に発生した嘔吐物の処理方法」「残飯の処理方法」「偏食の児童・生徒への対応方法」となっている。しかし、今回の調査では、実際の指導内容の正答を確認していない(自己申告)ため、正確な評価は出来ない。知識やその対応については正答を問う問題を設定し、客観的評価をする必要があることが課題として残った。

・給食指導にする不安について

次に、給食指導に関する不安について、その有無を尋ね、教育実習での経験の有無と不安の関係



や、給食指導の内容理解度と不安との関係で分析した。まず、学級担任になった時の給食指導への不安は、「はい(不安あり)」との回答は45名(76.3%)に及んだ(図4参照)。

さらに〈指導不安〉を〈教育実習との経験との関係〉で分析を行った。

結果は、教育実習での経験の有無と指導不安についての関係を見いだすことは出来なかった。

主免実習が中学校での実施も含まれていることや、配属の学年によっても給食指導の様子が違うことも予想されるため、サンプル数を増やし、学年ごとの状況把握が必要である。

また、〈指導不安〉を〈給食指導に関する内容理解度〉との関係で分析を行うため、15項目の内容を回答者ごとに平均点を算出、得点と不安感の関係を〈表6〉に示した。回答者数のバラツキもあり、その関係性を評価することは難しいが、平均点が高いほど、不安がないとの結果となっている。しかし、個々の得点との関係で評価をすると、高得点者(理解度が高いと解釈)でも「不安がある」と回答しており、給食指導に関する知識や方法の内容知を具体的に設定し、どの様な指導内容に対して不安を抱きやすいのか、その詳細を分析する必要がある。

表5 教育実習での《指導経験》×《指導不安》(人)

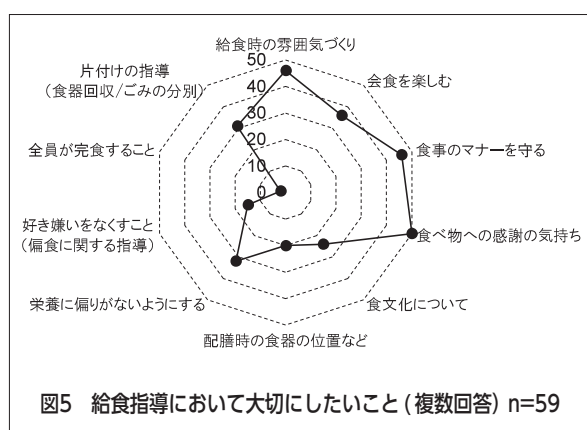
教育(主免)実習での 給食指導経験	担任となった時の給食指導への不安		
	ある	ない	わからない
見学のみ経験した	9		2
見学と指導の経験あり	30	1	8
見学も指導も経験なし	4	2	1
指導機会なし(感染症)	2		
計	45	3	11

表6 給食指導《内容理解度》×《指導不安》(人)

	給食指導への不安		
	不安なし	わからない	不安あり
回答数	3	11	45
平均点	49.33	40.91	36.69
最高点	55	59	65
最低点	43	26	6

4) 教師になった時の給食指導について

教師になった時の給食指導の指導観を把握する目的で行った調査項目から、「給食指導について大切にしたいこと」と「適切に指導ができる」かについての回答を整理する。担任の立場として、給食指導において大切にしたい内容について、項目の中から複数回答で求め、その頻度を表した。(図5参照)



「食べ物に感謝の気持ちを持つこと」(50件:85%)、「給食時の雰囲気づくり」(46件:78%)、「食事のマナーを守ること」(46件:78%)であり、和井田ら(2021)が行った小学校教員の意識調査の「給食指導で行っていること」と比較すると、教員調査では、「牛乳パックの回収方法について

の指導」(68.9%)、「食器などの回収の仕方の指導」(64.2%)、「食事を作ってくれた人への感謝の気持ちをもつこと」(66.0%)、が上位に挙がっており、学生が抱く給食指導で大切にしたいこととはズレがある。実際の教育現場では、短い時間の中で、準備、食事、片付け、昼休み時間の確保を考えると、「食事の時間を楽しむ」という感覚とはかけ離れ、「指導」という一定の流れの中で、時間に追われながら、次々と指示を出し熟す様子も伺え、「喫食」とも「摂取」とも違う、時間とタスクをこなす「指導」の中で教師自身も食事をする様子が浮かんでくる。

・教師として適切に指導できる内容

教師になった時に、適切に指導できる内容について選択回答方式で9項目の中から複数回答で得られた結果を〈表7〉に示す。「食事環境」を整える「給食運搬」などの安全・衛生に関する指導や「食器箸の持ち方・食器の並べ方の指導」など項目が上位に挙がり、これらの内容は家庭生活や、自身が小・中学校時代の給食指導の中で、繰り返し指導を受けた内容であり、その経験から「指導が出来る」と判断したのではないかと推測した。

表7 「指導ができる」項目(複数回答) n=59

指導項目(具体的な内容)		数(%)
食事環境を整える	正しい手洗い	49(83)
	安全衛生に留意した準備 食事環境の工夫	
給食の運搬	教室までの安全配慮	44(75)
食器・箸の持ち方・食器の並べ方の指導		42(71)
配食	配食の量	37(63)
	配食調整の指示	
	衛生的な配食	
	正しい食器の並べ方	
基本的な食事マナーの指導		37(63)
片付けの指導	環境・資源に配慮したごみの分別などの指導	28(47)
献立の説明・食事のあいさつの指導		25(42)
食時間の確保について		21(36)

・給食指導を実施するにあたり参考にすること

給食指導について参考にすることについての質問では「自分自身が学校で受けた給食指導」が

約8割に及び、「自分自身が家庭で受けた教育」「教育実習での学級担任の指導」と続き、以上3項目が上位に挙がった。これらは自身が受けた教育経験であり、これらの経験に加えて、様々な情報を組み合わせて参考にしようとしている様子が伺える。「大学で受けた講義」については20%となっており、回答者は少ない結果となった。

新保ら（2017）が行った調査においても、学級担任が給食指導で参考にしていることは、「家庭で受けた教育」「小学校の時に受けた給食指導」が上位に挙がり、和井田ら（2021）の調査においても、「身近な教員（初任者指導教官を含む）」「学校栄養士」が上位に挙がっており、「職場のルールに従い、個人特有の方法での指導が行われていることが分かった」と報告している。いずれの調査においても「大学で受けた授業」の回答は極めて少ないことがわかった。

表8 給食指導についてあなたが参考とすることは何か
(複数回答可) n=59

	数	%
自分自身が学校で受けた給食指導	46	78%
自分自身が家庭で受けた教育	38	64%
教育実習での学級担任の給食指導	34	58%
栄養教諭や学校栄養職員から受けた講義	15	25%
食に関する指導の手引き（文部科学省発行）	13	22%
インターネットなどで調べた情報	13	22%
大学時代に受けた講義	12	20%
食に関する書籍・資料集	8	14%
個人的に受講した研修会・勉強会	3	5%
新聞	3	5%
学んだ経験がない	3	5%
その他	1	2%

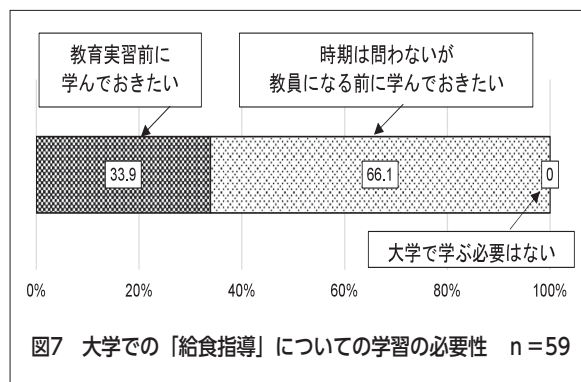
今回調査では、「教育実習での学級担任の指導」を参考とするとの回答が34名（58%）あったが、数年前からの感染症対策による対応や、「実習生の負担軽減」、「教育実習中は自身の実習に集中して欲しい」という実習校からの配慮など、給食指導の時間は控室で過ごす事例も報告された。この様なケースを考えると、全学生が給食指導の見学や体験ができる状況にはなく、学習機会が減っているとも言える。

自由記述には「コロナで給食指導を見学する機会や体験する機会が失われたので自分の受けた給食の時間の様子しか想像することが出来ない」との記述もあった。

最後に、「給食時アナフィラキシーショックによる死亡事故や近年の「過度な完食指導」による教師の不適切な指導が報告されている。」ことを明記した上で、以下の2つの質問をした。

・大学で給食指導について学ぶべきか？

上記の質問に対しては、「教育実習前に学んでおきたい」「時期は問わないが、教師になる前に学んでおきたい」「大学で学ぶ必要はない」「その他」の4つの選択肢から1つを選び回答を求めた。（図7 参照）



「教育実習前に学んでおきたい」20名（33.8%）「時期は問わないが、教師になる前に学んでおきたい」39（66.1%）であり、回答者の全てが「大学時代に学んでおきたい」と回答しており、大学での学びの必要性を感じている結果となった。

先行研究でも触れたが、給食指導に関する教育を実施している大学では、教育実習事前指導や教育実習の手引きへの記載を行っており、今回の結果から、学生のニーズは高く、実習関連科目や教職実践演習などいずれかの時期での教育の検討が必要と思われる。

・給食指導を行うにあたって知りたいこと

教員養成学部 に在籍する学生の給食指導に関する指導で知りたいことについては、10項目を設定し複数選択方式での回答を求めた。（図6 参照）

結果は、「嘔吐物の適切な処置」(48名 81.3%)「食中毒の防止対策」(46名 78.0%)「窒息事故防止への対応」(43名 72.9%)「食物アレルギーへの対応」(42名 71.2%)となっており、生命の危機に及ぶような事例(頻度は少ないが起こった時には影響が大きい)リスクへの対応について、リスクの存在としての基礎知識や、回避や対応について学んでおきたいとの要望(必要度)が大きいと言える結果となった。

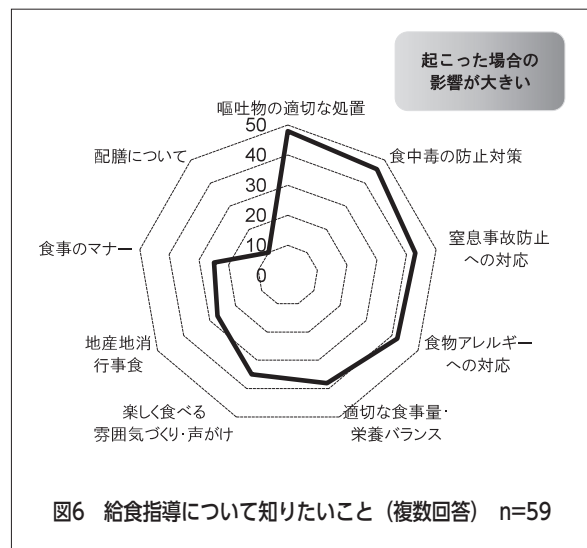


図6 給食指導について知りたいこと(複数回答) n=59

自由記述から(原文のママ)

- ・給食指導の仕方によって、子どもたちが食べることを好きになったり、あるいは嫌いになったりすると思います。そのため、子どもたち1人ひとりの偏食であったりアレルギーであったり、把握して給食指導を行う必要があると考えます。
- ・給食指導までも担任がやらなければいけないという現状が教師の多忙の要因の1つにあるのではないかと思います。
- ・なければならないものだと思うが、学ぶような機会があまりないものだという認識。
- ・給食指導について知らないことがたくさんあるので、大学生の間に学んでおきたいと思った。
- ・今回のアンケートを通して、改めて、給食指導に関する知識・意識が欠けていることに気付かされました。最後の質問にもあった通り、教育学部としても、給食指導に関する講義を教育実習前に設ける必要があると感じました。

5. まとめ

学校給食での事故の事例、法的位置づけや先行研究の動向を概観し、教員養成学部の学生の学校給食に関する意識調査の結果について述べてきた。学校給食での指導は学級活動の指導の一環と位置付けられているが、どれ程の学生が意識しているだろうか、小学校低学年での完食指導の報告を受けたことが発端となり、「教員養成段階(機関)ではなぜ、給食指導に関わる教育が行われていないのか」という疑問から調査を開始した。特別支援学校の教育実習後の学生からも給食の介助に関わる不安の声を聴いた。これらの不安を言葉にし、実習先での指導の現実に疑問や不安を覚えた学生がいるという事実を真剣に受け止めなくてはならないと感じた。教員として採用されれば4月から始まる給食指導。食に関わる十分な知識もなく、リスクへの対応方法も知らない状況では不安が大きいことが予想される。「教師の認識不足」で子どもが亡くなり、その責任を問われる教師。双方にとって起こってはならない出来事である。

今回の調査では、内容の適切な評価について課題は残った。しかし、給食指導に関する教育について、「大学時代に学んでおきたい」という回答は100%であり、学生が学びへの必要感をもっていると認識した。その必要感を実践につなげていくことが必要であり、今後は、カリキュラムの開発および実践に向け早急に対応を考えて行きたい。

引用文献

- 鈴木洋子(2015) 教員養成課程における学校給食に関する指導の必要性－教員志望学生及び小学校教員の給食指導に対する意識調査からの検討－ 奈良教育大学紀要, 第64巻, 第1号 pp.155-159
- 鈴木洋子(2016) 教員養成系大学における教育実習事前指導での給食指導での扱い, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第3号 pp.203-207
- 村上陽子-竹下温子(2019) 教員養成課程の大学

- 生にお給食指導に対する認知と教育実習での学びの実態と課題（第一報）静岡大学教育学部研究報告 第51号 pp.219-242
- 高澤光-小林真（2019）小学校における給食指導の問題点－事例研究と調査研究に基づく小学校での食育に関する提言－, 富山大学人間発達科学部紀要, 第14巻, 第1号 pp.11-22
- 和井田結佳子-小林瑠衣-河村美穂（2021）給食指導の実態及び小学校教員からの意識調査－埼玉県Q氏における質問紙調査から－ 日本家政学会 Vol.72,No.10 pp.673-685
- 新保みさ-福岡景奈-赤松利恵（2017）小学校における学級担任による給食指導－栄養教諭・学校栄養職員と相談している教員の特徴－, 日健教誌 第25巻 第1号 pp.12-20
- 文部科学省（平成31年）食に関する指導の手引き－第二次改訂版－
- 文部科学省（平成29年）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編

謝辞

卒業生の加藤咲妃さんとは共同で研究を進め、多くの刺激と示唆を得ることができました。感謝の意を表します。アンケートに回答して下さった教育学部学生の皆様には、感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

地域課題解決力を育む小中一貫総合学習カリキュラムの課題

Issues in an Integrated Elementary and Junior High School Curriculum to Develop Local Problem-Solving Skills

田代高章*

TASHRO Takaaki

(令和7年2月6日受理)

要約

少子高齢化が問題視される今日、東日本大震災後の被災地では、この14年間で復興が進みつつある反面、児童生徒数の減少が進行し、被災地を中心とする各学校において、どのように地域を存続させ、発展させていくか喫緊の課題である。この課題を解決するためには、これからの地域を創る担い手を育成するためのカリキュラムが必要であり、その実践的な取り組みのさらなる進展が求められている。また、それらのカリキュラムにおいては、各教科はもちろん、身近な地域課題を中心に問題解決的な探究学習を展開し、校種を貫くカリキュラムとして、子どもの学びと育ちを統一的な視点で保障しやすい「総合的な学習の時間（以下、「総合的な学習」と略す）」でのカリキュラムの開発が進んでいる。本稿では、地域の担い手を育て、これからの地域の創造・創生を実現するために、「総合的な学習」を中心にしつつ地域を核にした小中一貫を含む校種間接続カリキュラムを岩手県内で展開する特色ある学校実践（大槌町「ふるさと科」、住田町「地域創造学」）を参考に取り上げる。それらを参考に、地域課題解決力を育む小中一貫カリキュラムの今日的な課題を整理する。

1. はじめに

我が国の総人口は、平成17年に戦後初めて減少になり、その後は横ばいで推移していたが、平成23年以降は減少傾向が続いている。令和3年の総人口に占める年齢三区分別人口の割合で、年少人口（人口15歳未満人口）は11.8%と、昭和55年の23.5%の半分以下となっている¹⁾。

年少人口の減少は、小中学校における児童生徒数の減少、それに伴う学校数の減少となり、特に、東日本大震災後の東北各地では人口減少が進み、あわせて児童生徒数の減少も進んでいる状況にある。これは、将来地域を担う人材の減少にもつながり地域にとって大きな問題である。

雇用創出や経済政策との関係もあるが、自分の育った地域に魅力を感じられない状況は、若年者

がふるさとを去り、県外の都市部に流出してしまうという事態をより加速させてしまう。例えば、人口戦略会議（議長：三村明夫・日本製鉄名誉会長）が令和6（2024）年4月24日に報告した「地方自治体『持続可能性』分析レポート」によれば、岩手県の場合、三陸沿岸部の自治体は全て消滅可能性自治体に該当するとされている。

このような現状の中で、子どもたちが、地域の課題は何か、課題解決に向けて何ができるか、そして地域をどのように支え創造していけるのかなど、自分たちが将来、地域を支えていく存在であるという意識を持ち、ふるさとへの、興味・関心を持てるような学び・活動が必要である。自分たちが暮らす地域の魅力をどのように捉え、また、その良さだけでなく、地域が抱える課題は何なの

* 岩手大学教育学部

かを踏まえ、地域や社会全般で行動できる力を育むことは学校教育上の課題でもある。特に、国によって地方創生が強調され、SDGsに見られるような持続可能な社会の実現に向けては、これからの地域を支える人間をどのように育てていくか、学校教育に課された使命は大きい。

本稿は、「総合的学習」を基盤に義務教育段階の9年間を貫く特色あるカリキュラムを実践している岩手県内の実践を二例取り上げ、この二つの地域の地域課題解決型の学習の取り組みとその成果から、地域の創造発展のために地域課題を解決し行動できる力を育むためのカリキュラムデザインについて再考する。

その際、特に問われるのは、国連「子どもの権利条約」(1989年国連総会採択、1994年日本で批准)の理念を反映した、わが国の「こども基本法」(2023年4月施行)において明記される意見表明権、また、子どもの参加の権利などへの配慮である。子どもの社会参画の権利の視点と、その目標実現に向けての地域課題解決力の発揮に繋がる探究活動の質のありかた、および、地域と一体となった地域創造・地方創生を実現できる学校と地域の協働がどこまで機能しているか。それらの視点をもとに、教職員や児童生徒のアンケート結果、インタビュー調査を参考にしつつ、問題点を整理し、地域の実態を踏まえ、地域の課題解決に取り組み、これからの社会を創造できる人間形成に向けて、より実践可能なカリキュラム開発の課題と指針を提示することを目的とする。

2. 2011年の被災後、今日までの人口動態、児童生徒数の推移の実態

日本全国では、少子高齢、過疎化が進行し、東北地方全体はもとより、東日本大震災では津波により被災した沿岸部の人口流出も深刻な課題である。実際に、被災年度(2011年)と現在(2024年)の間で、岩手県三陸沿岸自治体の人口割合の減少は他自治体と比較しても大きく、学校数の減少も避けられない地区は多い(図1、図2)。

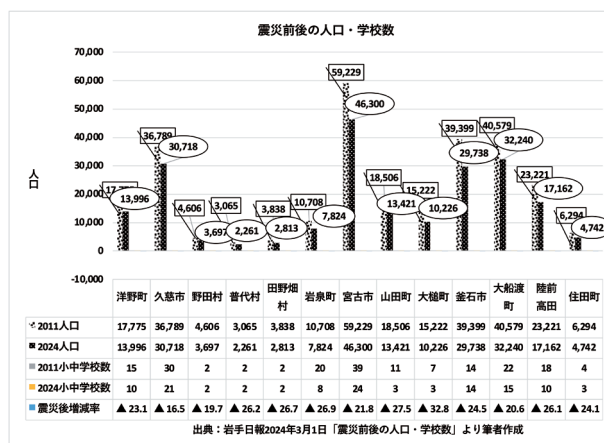
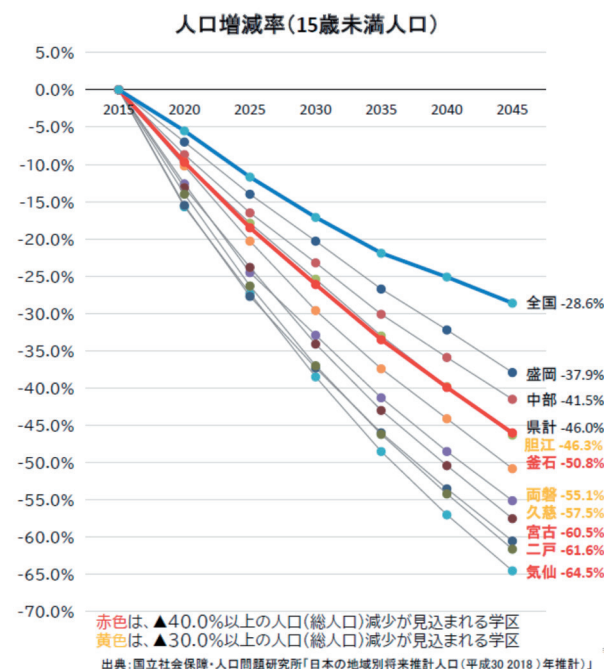


図1 震災前後の人口・学校数²⁾

この10年間の比較において、岩手県沿岸部の自治体は、軒並み人口減であり、全国平均値や盛岡よりも、沿岸各自治体は、いずれも人口減少率が高い傾向にある。被災地沿岸部は、特に少子化の影響が大きく、今後の自治体の存続は大きな地域課題であるといえる。

図2 岩手県内沿岸部自治体の人口増減率³⁾



このような人口減、少子高齢化に対して、政府では、各地域それぞれの特徴を活かした持続的に発展する社会を創生するための取り組みを「地方創生」といつてきた。被災地としての三陸復興も

念頭に置きながら、これからの地域を存続させ、さらに地域の創造に必要なことは何かを、地域全体はもとより、学校教育において、将来を担う子どもたちとともに考えていくことが求められる。

3. 少子化時代における地域課題解決力を育む小中一貫カリキュラムの構成視点

本稿の研究主題に関わって、どのような視点で、小中一貫カリキュラムを構成するか、二つの自治体のカリキュラムの課題を検討するための構成視点を設定しておきたい。

その際、カリキュラム・マネジメントの考え方から、目標・内容・方法・評価の一体的な視点に、学校と地域等の学校外の連携協働による教育活動の視点を踏まえ、以下の四つの視点を設定する。

一つ目は、目的・目標論に関わって、子どもが生きる将来の社会のあり方や自己の生き方と学校教育との連続性を考慮し、「社会に開かれた教育課程」が目ざす社会像の視点に着目する。

二つ目は、内容論と方法論のつながりにかかわって、教育目的としてのマクロな社会像・人間像の下に、地域課題を解決できる力の育成を目標、地域課題を教育内容、地域課題解決のための探究学習を教育方法とし、人生を貫く地域課題解決型の探究活動という視点に着目する。

三つ目は、カリキュラム・マネジメントを機能させるため、学校と地域との連携協働の視点に着目する。

四つ目に、子どもの権利の位置づけ、学習主体としての子ども観や「こども基本法」の趣旨を踏まえ、子どもの社会参画の視点に着目する。

(1) 「社会に開かれた教育課程」の視点

まず、現行の学習指導要領の前文では、これからの教育課程構成の理念として「社会に開かれた教育課程」を掲げ、それについて、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な教育内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを

明確にしながら、社会との連携・協働によりその実現を図っていく。」としている。つまり、子どもたちがこれからの社会を創る主体となるような資質・能力を育むための教育課程が学校に求められる。その実現には、社会すなわち具体的に子どもたちが生活する地域社会を念頭に、地域との連携・協働の実現を含むカリキュラムが必要となる。生涯学習社会といわれる現在では、子どもたちは、学校教育を終えた後も生涯学び続ける力の育成が意識されている。それは、学校で学んだことが、将来の社会においても有効であること（時系列的に、将来の社会に開かれた教育課程である）と、学校での学びは、学校という狭い領域だけではなく、家庭を含み地域と一体的に協働して取り組むことが有効であること（領域的に、現在の学校の周囲にある地域に開かれた教育課程である）の二重性で理解することができる。つまり、「社会に開かれた教育課程」とは、「タテに開かれた教育課程」と「ヨコに開かれた教育課程」の二重性である。ここでは特に、将来の（地域）社会を創る主体を育成するという目的に注目し、それを学校内外で意識し共有しているかという視点を重視する。

(2) 地域課題解決型探究学習における「課題解決能力」の視点

① 地域課題解決型探究学習の必要性

学校と地域が協働して取り組むことが可能な教育課程が、教科横断的で現代的諸課題を扱うことを想定した「総合的学習」のカリキュラムである。「総合的学習」では、学習指導要領においても、子ども主体の問題解決型の探究学習を想定している。また、「総合的学習」では、全体計画の策定や、育成をめざす資質・能力の明確化、学習方法としての探究的な学び等のあり方について、学習指導要領で示しているが、その他は、各地域や学校および子どもの実体に応じて柔軟にカリキュラムを構成できる点、特に、子どもの興味関心や主体性を発揮できる学習方法を想定しておりカリキュラム開発の自由度が比較的大きい。カリキュラム論

的には、教科の内容の系統性を重視する系統カリキュラムに対して、子どもの生活経験から活動単元を組織する経験カリキュラムに位置づけられる点を特色として、わが国の教育課程に定着してきている。

その帰結として、子どもたち自身の生き方と、子どもたちが生きるこれからの地域（社会）を創造する力を子どもに育成するのに効果的な教育課程として、「総合的学習」は創設されて約25年が経っている。

年少人口の減少、人口減少社会において、その現状を打破する新たな価値を創造し、誰にとっても Well-Being を実現しう社会・地域のあり方を考えるためには、現在の社会の現状認識、具体的には、子どもたちが生活する地域社会を基盤に、その地域の情報（良さや課題）を知り、地域の理解を深めることが大前提である。そこから、自分なりに、もっと地域を良くするための課題を設定し、それを実現するための学習活動を展開できること、つまり、地域課題の認識から、地域課題を解決するための方法と結果を考え、行動する、課題解決型の探究学習を進めることが重要である。

現行の学習指導要領における「総合的学習」の枠組みは、このような探究学習を想定しているが、課題そのものについては、地域に限定せず、グローバル社会に対応した広い視点での課題設定を想定している。

しかし、先述のように、東北の岩手、さらに沿岸部あるいは中山間地域も含めて、人口減少、とりわけ年少人口の減少は、喫緊の課題である。自分たちが生きる地域そのものも消滅の危機に瀕している状況での地域創造・社会創造は、「総合的学習」を中心に、まず身近な地域を素材にした地域課題を探究課題の核に据えた学習活動が、もっとも必要性が高いといえる。そして、一つの地域を中心に、子どもの学びを校種をつないで小中の発達の系統性に即して一貫したカリキュラムを構想することが、将来の地域を担う主体を育むのに有効となる。

これまでも小中一貫教育に限定せずとも、校種

を繋いで、地域の特色や活性化を目指して、〇〇学という地域名称を付したカリキュラムとして、教育課程特例校制度や研究開発指定校制度を活用しながら、全国で特色あるカリキュラムが実践されてきている（初期段階での公立学校カリキュラムとして、東京都品川区「市民科」が先駆的である⁴⁾）。

また、VUCA な時代を見据えたグローバル社会において、経済界自体がこれからの財界人として働く際に必要な資質・能力として、課題解決能力を重視している。そして、この課題解決能力は、企業から学校教育に対して、育成を求める資質・能力として、特に重視されている。

例えば、日本経済団体連合会が2022年1月18日に企業1480社に実施したアンケートで、「大卒者に特に期待する能力」という質問項目に対して、回答数のトップが「課題設定・解決能力」である。また、同アンケートで、「今後、優先的に取り組むべき教育改革」という質問項目に対して、回答数のトップが「課題解決型の教育プログラム」（68%）であり、2位の「IT教育・AIリテラシー教育の推進」（44%）を上回っている。その是非はさておき、新しい価値を創造するイノベーションの実現のために、経済発展を支える企業自体が学校教育に求める力に、いわゆる課題解決能力が位置づけられている現実がある。

現行の学習指導要領においても、問題発見・解決能力は、言語能力、情報活用能力と並んで、学習の基盤となる資質・能力として、教科横断的に育成が重視されていることと、学習指導要領では、教科の学習においても「日常生活」とのつながりや「日常生活や社会」とのつながりが強調されていることを勘案すれば、日常的な身の回りの地域課題を学習内容とし、地域課題解決型の探究学習を学習方法として構想することは、一定の根拠がある。

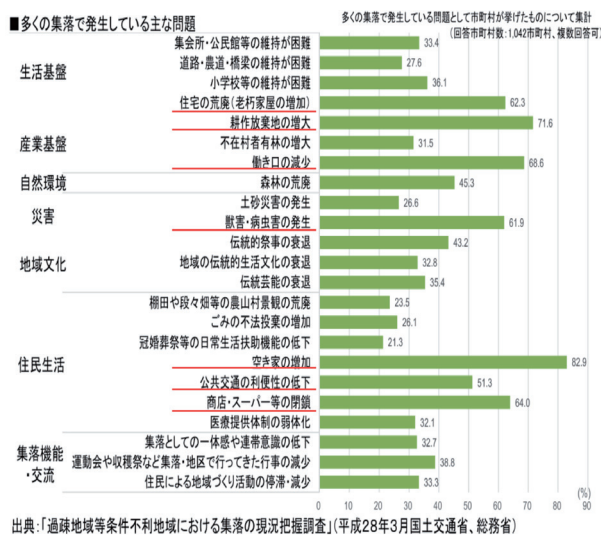
②地域課題と探究学習について

少子高齢化、人口減少社会において、地域課題は、小学校段階では、生活科の地域たんけんの単元がある。実際に地域を歩いて体験的に得られた地域の公園、商業施設、交通機関、公共施設、人々

など地域情報の収集・発信が中心となり、中学年、高学年の「総合的学習」でも、地域の良さを整理し発信する活動が多い。それは大人たちにとっても重要で、大人とともに考え解決する地域の課題については、島根県立隠岐島前高校が先例となっている高校魅力化プロジェクトや、高校生では、「総合的な探究の時間」の中の取り組みとして増えている。

小中学校でも取り上げることが可能で現実的な地域課題として、以下のようなテーマが考えられる（図3）。

図3 人口減・過疎地における地域課題



（中教審答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について」（2018年12月21日）附属資料より）

この地域課題について、文科省のコミュニティ・スクールを紹介するリーフレット「学校と地域の課題解決につながるコミュニティ・スクールの推進リーフレット」では、コミュニティ・スクールは、学校と地域を取り巻く課題解決の仕組みとして位置づけ、「若者の地元定着」、「地域防災」、「地域産業・文化振興」を課題事例として取り上げている。このリーフレットでは、学校と地域が協働して地域課題を取り上げ、学校カリキュラムに組み込むことを想定しているが、現実の子どもたちは、教員と地域の大人だけで協議して提示した地域課題について、活動のレベルでは子

もも取り組むが、根本的に地域課題そのものの決定に子どもが関わっておらず、本当に子どもたちが解決したいと願う課題であるのかが問われる。

学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」では、探究課題の例を地域課題に限らず網羅的に紹介している。例えば、まちづくり、伝統文化、地域経済、防災の他、国際理解、情報、環境、福祉、健康、資源エネルギー、安全、食、科学技術、ものづくり、生命、キャリアなどである。

図3に見られるように、少子高齢化（による生産年齢人口の減少）、人口減少を根本的課題として、中間的な課題として、①産業等の課題（農業等の産業後継者問題、農地・山林の荒廃、商店の撤退、空き家問題等）、②自然等の課題（自然災害〔豪雨災害、震災被害等〕、鳥獣被害等）、③生活基盤の課題（学校統廃合、伝統芸能継承の担い手、地域の医師不足等）が挙げられる。

また、課題解決のための探究的な学びに関して、現行の学習指導要領では、「課題の設定」-「情報の収集」-「整理・分析」-「まとめ・表現」の4つのプロセスを明記している。

これに関連して、例えば、問題解決的学習、反省的思考の考えの源流であるデューイは、思考の五段階として次のように示している⁵⁾。

- ①困惑・混乱・疑惑、（不完全な状況の中に人が巻き込まれていること）、
- ②推測的予想（与えられているいろいろな要素についての試験的解釈）、
- ③試験・点検・探索・分析（考究中の問題を限定し、明確にするものを、得られる限りすべて、注意深く調査すること）、
- ④試験的仮説の精密化（仮説はさらに正確な、整合的なものになる）、
- ⑤何かを実際に行い、それによって仮説を試すこと。

つまり、①問題状況への遭遇、②問題の解決に向けての推測、③情報収集・実験を通じた解決案の見通し、④解決案の精査、⑤解決案の実践的行動化の流れである。

これらのプロセスは、先行研究の多くで指摘さ

れるように、厳密な順序性はなく、相互に関連し合っている⁶⁾。

上記のプロセスにおいて、いずれにも重要なのが、出発点に、十分な収集情報による現状把握が置かれている点である。問題を設定する、問題状況を認識する、という何れにおいても、十分な関連情報が無ければ、適切な問題設定、適切な問題意識は生まれにくいからである。もちろん、問題設定、課題設定は、学習者自身が必要性をもって自ら設定する必要がある。

さらに、実践的行動を重視するデューイの思考様式によると、地域の創造的変革を促すには、実践的行動力、すなわち、自らが構想した解決案の実現に向けて自ら他者や社会に働きかけて行動を起こすことである。子どもたちが考えた解決案を大人に示す行動を起こして、大人が社会を変えることにつながる行動を起こすことである。地域課題解決型の探究活動のゴールとして、解決案を単に発表するだけでなく、提案を具体化できる大人たちに対して示す、あるいは自らが解決案を実現するための現実的な行動を起こすことを想定したカリキュラムであるかが問われる。

3) 地域との協働による関係人口創出の視点

少子高齢化・人口減少の状況において、地域の存続のためには、人口維持の観点から、定住人口の増加が求められ、地域の魅力を発信して、地域への移住をPRする探究活動も想定できる。しかし、わが国の人口動態推計からすれば、定住人口の増加は、沿岸部・中山間地域では一部の成功事例を除いてかなり厳しいといえる。

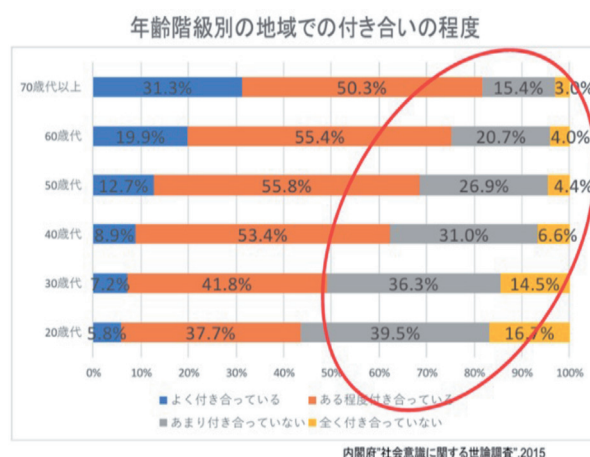
そのため、地域の観光資源のPRを通じて、観光客を呼び込み、交流人口の増加を図ることで、地域の経済の活性化、税収基盤の安定化を図るという動きが考えられる。

しかし全ての地域が何らかの観光資源に恵まれているわけではなく、交流人口の増加にも限界がある。とすれば、地域に居住しなくても地域に愛着をもって、地域のために何か行動したいという人間を増やすという方策も考えられる。いわゆる

関係人口の増加の視点である。地域に愛着をもつためには、地域の人々が当事者意識を持ちながら相互に関わり、信頼の絆で結ばれ、地域に対する信頼やネットワークが存在することが必要になる。稲葉も、パットナムの論を引きながら、信頼・互酬性の規範・ネットワーク（絆）の3要素で、社会関係資本は成り立つとする⁷⁾。学校と地域との協働においては、児童生徒と地域の人々との交流が、地域への愛着と信頼を生み出し、関係人口の創出に効果を上げる可能性が高くなる。

他者との関わりに関連して、近年の若者の傾向性を示したのが図4である。

図4 年齢階級別の地域での人間的なかかわりの傾向



出典：中教審；生涯学習分科会「公立社会教育施設の所管の在り方等に関するワーキンググループ（第1回）」〔2018年2月22日〕配付資料5「人口減少時代の新しい地域づくりに 向けた学習・活動に関する現状」より）

図4に見るように、若年層ほど、地域での人との付き合いがなく、孤立化する傾向にあることが伺える。少子高齢化、過疎化が進む地域では、世代間交流も乏しく、特に、小中学校の子どもたちにとっては、人的ネットワークが築けずに、社会関係資本が脆弱になる可能性が高い。沿岸部や中山間地などの子どもたちには、学校内での児童生徒間交流、教師との交流だけに限られる傾向にある。

学校種を超えたタテのつながりとしての異年齢交流や地域内外での他校間交流、地域課題解決活動における地域の人々との学び合う関わりなどを

通して、人的ネットワークを多様に広げ、人と人との絆を質的に高めていくことができる。

地域課題解決の探究学習を、地域の人々とも一体化して進めることで、課題解決の見通しを現実 に即して広く持てるだけでなく、助け合い、協力し合いながら、人的関係の質を高めることは、個々人の、および地域社会全体の社会関係資本の醸成につなげることができる。

例えば、隠岐島前高校の地方創生の成功に関して、田中輝美は、社会関係資本の構築には、その先駆的研究者であるパットナムが考えた個人と個人、あるいは集団と集団のつながりの形状だけではなく、個人と集団のつながりにおいても成立するとしている。つまり、個人がふるさとから地理的に流出・移住したとしても、地域への信頼と愛着と当事者意識をもって関わった経験が、地域の公共材となり、社会関係資本が醸成され、ふるさとを離れてもふるさとのために何かをしたい、関わりたいという、関係人口として機能することにつながると指摘している⁸⁾。

そして、田中は、「地域再生主体とは『主体的に地域課題を解決する人』である」と指摘し、「関係人口の『特定の地域に継続的に関心を持ち、関わるよそ者』という定義に照らせば、関心を持つ内容が地域課題であり、その地域課題を解決するという関わり方をするよそ者が、地域再生主体としての関係人口と言えるであろう⁹⁾」という。

つまり、小中学生であっても、地域課題に自分事として取り組み、地域の人々とかかわり、個人であるいは仲間とともに真剣に考え、解決する探究学習を経験した子どもたちは、その地域を将来に出ることがあっても、地域への愛着をもち、地域のために何かをしたいという意識と行動を示す人間となる。そしてそのような経験をした者は、地域から出ても、地域の創生・創造に貢献しうる関係人口として地域を支える役割を果たしうることになる。また、地域外の人々であっても、地域の人々との交流や活動を通して、その地域への愛着が生まれるならば、その地域外の人々も、当該地域の創造を支える関係人口に含めて捉えること

もできる。地域課題解決型の探究活動において、自らの問題意識に基づき、主体的かつ地域の人々との協働により、課題の解決に取り組むことは、関係人口の創出につながり、この点において、校種を貫いて地域課題解決型の探究学習を学校カリキュラムに位置づけることの意義を見いだすことができる。

(4) 子どもの社会参画の視点

2023年4月施行の「こども基本法」では、子ども真ん中社会の実現に向けて、国連「子どもの権利条約」の精神を引き継ぎ、社会全体で子どもの最善の利益を考慮することを理念とする。さらに、同法第3条第3項で「その年齢及び発達 の程度に 応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」と示すように、子どもの意見表明や社会参画の機会の確保が求められている。このことは、地域社会の行政のみならず、部分社会としての学校にも当てはまる。地域課題の設定、地域課題解決のための探究学習の多様性、地域の人々や幅広い多様な人々との関わりを通じた学習活動の進め方など、子ども自身の意見や考えをいかに尊重できるか、大人や教師たちが、いかに子どもに任せる部分を増やしていけるかに関わってくる。旧来の学校システムの発想では、学校の管理監督権や指導権限は教師側にあり、学習指導や生活指導も、教師が責任をもって進めることであり、未熟な子どもたちには任せられないという発想に陥りやすい。しかし、これからの未来を担う子どもたちが、OECDがいう「エージェンシー（変革を起こす力のある主体）」として育ていくためには、常に大人や教師が先回りして、ルールを敷き、その上を子どもたちが自発的に乗って進めば良いという発想では、自律的な責任ある行動主体が育つとは言い難い。むしろ、大人と共に、考え行動し、時に子どもの意見を尊重して結論を導いたり、提言を出すことを認めていくことも必要となる。また、子どもが自分で判断して具体的に行動したところ、上手くいかなかっ

た、失敗したというような挫折体験について、子ども自身が、その実行プロセスや行動プロセスをふり返り、評価改善に努め、次の新たな課題として、その失敗や挫折を乗り越える斬新なアイデアを駆使して、次なる課題解決の探究活動に取り組むという経験も大切である。その時に、子どもたちの思考力や行動力や課題解決力はより高まり、地域創造の主体としての資質・能力を高め、社会参画の力も形成されることが期待できる。つまり、子どもの参加に関する研究成果を踏まえれば、課題解決の探究活動の場の中で、子どもと地域の大人や教師が対等に参加し、子どもの自己決定と集団での共同決定の繰り返しという相互作用を通じて、参加の質も高まり、ひいては社会参画の力も高まっていくことにつながる¹⁰⁾。

4. 小中一貫教育の二つの事例から見える現状

ここでは、地域の創造につながる、校種間接続カリキュラムをすでに実践している特色ある岩手県内二つのカリキュラムを取り上げる。

一つは、岩手県大槌町の「ふるさと科」カリキュラムであり、もう一つは、岩手県住田町の「地域創造学」カリキュラムである。

前者は、創設時に文部科学省教育課程特例校の指定（平成24年～）を受けて取り組んでいる学校であり、後者は、現在、文部科学省研究開発指定学校として校種間接続カリキュラムに取り組んでいる学校である。

公立学校として先進的な校種間接続カリキュラムを開発しており、当該実践の成果と課題を考える際の参考とした。

但し、いずれの実践も、将来、大人になってどのような社会人として活躍しているかによってカリキュラムの成否が判断できるという意味で、長期的な検証が求められる。つまり、当該カリキュラムは、児童生徒が卒業し、どのような資質・能力をもった社会人になったかによって、初めて本カリキュラムの目的・目標の有効性が検証でき、最終的なカリキュラムの是非も判断できるという性質も持ち合わせている。その点で、現時点での

カリキュラム評価には限界があるという点は指摘しておきたい。

（1）大槌町「ふるさと科」について¹¹⁾

大槌町は、岩手県沿岸南部に位置し、太平洋に面した立地にある。町の人口は現在ほぼ1万人であり、東日本大震災はもちろん、過去にも明治29（1896）年、昭和8（1933）年の三陸大津波や昭和35（1960）年のチリ地震津波など、津波被害に遭うことの多い自治体である。平成23（2011）年3月11日震災被害後に、町内の小中学校は、仮設校舎の時期を経て、平成27（2015）年4月から大槌学園と吉里吉里学園として小中一貫教育がスタートし、平成28（2016）年に大槌学園が義務教育学校に移行した。この小中一貫教育での特色あるカリキュラムが、「ふるさと科」である。

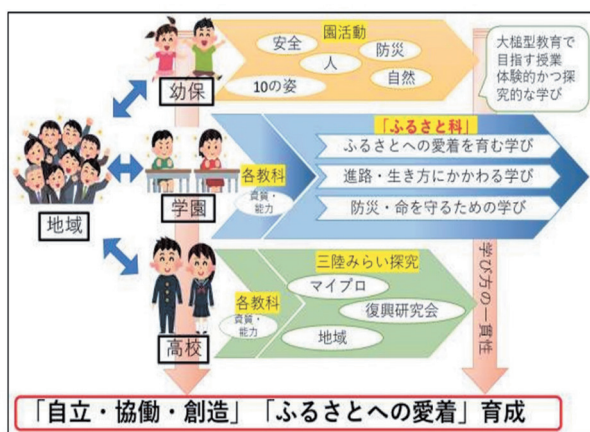
「ふるさと科」は、「総合的学習」の全ての年間授業時数と生活科及び特別活動の一部をまとめた特別的教育課程である。「ふるさと科」の目標は、「ふるさとの復興発展や生き方・命に関する探究的な学習活動や望ましい集団活動を通して、よりよく課題を解決し、ふるさとへの愛着を深め、よりよいふるさと・自己の生き方を創造していくための資質・能力を次の通り育成することを目指す。」（下線部筆者）であり、育てたい資質・能力として、「生きる力」と「ふるさと創生を担う力」の二本柱のもとに、大カテゴリーの資質・能力として「自立」「協働」「創造」の三つが設定されている。地域との協働を日常化するものとして学校施設内に「井戸端会議室」が設けられている。ここは地域の方々が自由に利用し、滞在できるスペースとなっており、地域住民と協働した「ふるさと科」の創造に大きく寄与している。また、コミュニティ・スクールの指定も早く（平成27年度～）、学校と地域をつなぐコーディネーターの積極的な活動もあり、地域住民の大槌の子どもたちへの期待や感謝も大きい。

資質・能力の具体化として、さらに6つの力、「発見する力」「調整する力」「行動する力」「協働する力」「統合する力」「問う力」を設定し、資質・

能力の系統表が作成されている。いずれの資質・能力も、子ども自身の自主性・能動性が基本となっている。

その理念の骨格として、平成31（2019）年4月から施行された「大槌町子供の学び基本条例」がある。これからの社会や学校のあり方の基準になる自治体条例である。特に、大槌町の教育の目標を規定した第3条（2）では、「地域や社会の課題に対し、当事者として主体的に参画し、対話と共感により、互いの立場の違いを越えて協働し、その解決に寄与する態度を養うこと。」とある点に特色がある。現在の「こども基本法」第3条の先取り規定ともいえる。このような、国連「子どもの権利条約」に見られるような、子どもの意見表明権や参加の権利を大槌町でも制定できていることに、主権者として、未来のふるさと社会の創造者としての子どもへの期待が寄せられており、被災地としての大人たちの覚悟がうかがえる。

図5：「大槌町における一貫教育：0歳～18歳までの学びのつながり」



（出典：大槌町教育委員会「大槌の教育」2022年、12頁より）

（2）住田町「地域創造学」について¹²⁾

岩手県住田町の小中高5校（2024年度からは、中学校2校が統合され、住田中学校に統合され、町内では小中高全4校になった）は、文部科学省研究開発学校の指定を受け（2017～2021年度、2022～2024年度）、独自の教育課程（新教科「地域創造学」を開設）を編成している。

住田町は、三陸沿岸から大船渡市、陸前高田市に隣接した中山間地に位置しており、住田町の行政計画の中に校種間連携の教育計画を位置づけている。そして、東日本大震災後に、特に顕著な少子高齢化、人口減、震災復興という課題に対して、地域のための学校を存続させ充実させたいという考え方が根底にある。地域の魅力や課題を題材に、これからの地域を創る主体を育成するため、現在、公立小中高の町内全4校（小2校、中1校、高1校）が施設分離型で、「住田町及び近郊地域社会をフィールドにした横断的で探究的な学習活動を意図的・計画的に行うことを通して、新しい時代を切り拓き、社会を創造していくための社会的実践力を身に付けた心豊かな人材を育成することを目指す」ために、小中高一貫の新教科「地域創造学」を設定し実践している。

特に、総合的な学習の時間を発展させ、新教科として中山間地を創造する主体となるために、社会参画を柱とした社会的実践力を掲げるところに特色がある。

「地域創造学」では、義務教育段階の小中の接続のみならず、町外からの進学者も多い住田高校も含めて町内全体で地域課題の解決を重視する。その場合、社会全体での地域の解決すべき課題を取り上げるとともに、地域の良さや魅力も取り上げながら、その良さをさらに発展させるためにはどうすればよいかを、子どもたち自身で地域の良さを内外に発信する機会を設定している。また、一方で、子どもたち一人一人が地域の課題を解決するために、地域をフィールドとした探究活動にじっくりと取り組めるよう各教科の知見を横断させ、地域の方々との交流を通して、自分たちで何ができるか、解決案を模索し提言・行動化を想定した実践が展開されている。

特に、社会的実践力の下に、4つの大きな枠組みとしての資質・能力として「地域理解」、「社会参画に関する資質・能力」、「人間形成に関する資質・能力」、「自律的活動に関する資質・能力」を掲げ、後者3つの資質・能力には、さらに下位の計11の資質・能力が設定されており、地域理解とあわせ

て全てで12の資質・能力が指標となっている。これに年齢に応じた5つのステージが対応した、資質・能力の系統表が作成されている。これらの目標に関しては、住田町が独自に作成した「学習指導要領解説 地域創造学編」にまとめられている。

また、地域課題を解決するための探究活動に関して、現行の学習指導要領では、4つの探究のプロセス（課題設定-情報収集-整理・分析-まとめ・表現）を設定しているところ、デューイの問題解決に資する思考の5段階と同様の流れを設定した住田町独自の探究の6つのプロセスを設定している（図5）。

図6 探究の6つのプロセス



（出典：住田町教育委員会『学習指導要領解説 地域創造学編』平成31年3月、35頁）

この6つのプロセスは、実際の子どもの思考や行動パターンに基づきながら、計画を立てて実行に移した際に、上手くいかずに、計画自体を見直したり、収集する情報を変えたり、課題設定自体に遡って変更したり、一方的なプロセスで進むわけではなく、往還しながら思考を活性化させることが探究の本質であるという理解に由来している。ここでは、問題の把握や現状分析の適切さ、課題設定そのものの前提を問い直すという発想があり、既成概念や慣例にとらわれない、新たな価値を創造する柔軟で創造的思考を発揮できる余地が広がる。小中高生の若いユニークな発想を生かす余地が生まれる探究プロセスでもある。

（3）二つの事例における課題解決力育成の観点からみたカリキュラムの現状について

地域課題解決力の育成に関わって、二つの事例の現状の傾向についてみてみたい。

大槌の「ふるさと科」、住田の「地域創造学」の二つの事例は、県内はもとより、全国的にも注目される小中一貫カリキュラムである。

まず、そのカリキュラムで学んできた児童生徒の課題解決型探究学習に関わる意識の様子を、令和6年度全国学力・学習状況調査における質問紙調査の中の4つの小中共通質問項目について見てみる。

この調査結果はあくまで一つの資料に過ぎないが、これらの質問は、課題解決型の探究学習がうまく機能しているかの指標として参考に値する質問と考え、取り上げることとした。

①質問25（小・中とも同じ番号）図7

②質問番号30（小・中とも同じ番号。但し、質問内容は少し異なる）図8

③質問番号37（小・中とも同じ番号）図9

④質問番号38（小・中とも同じ番号）図10

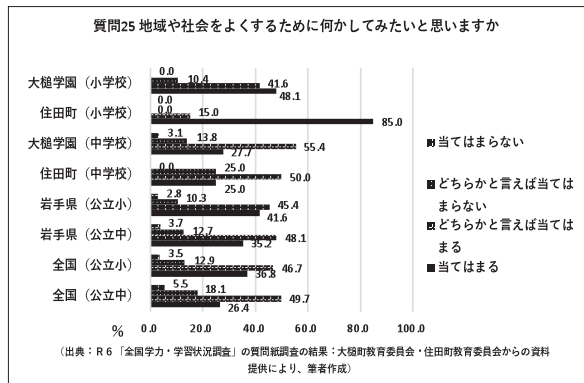
その結果を、大槌町と住田町とで比較してみたのが、以下の図7～10である（こちらのデータは、筆者が両教育委員会からいただいた。）。

①の質問項目（図7）は、先のカリキュラム構成の視点の（1）のカリキュラムの将来の社会創造へ繋がる資質・能力という目的・目標の視点と、（4）の子どもの参画の視点に関わる調査項目である。

上記の結果から見ると、小学校段階では、特に、住田町の小学生の社会の創造形成に参画したいという意識、すなわち、社会参画意識は、肯定的回答100%であり、全国平均や県平均と比較しても顕著に高い。大槌町に関しても89.7%であり、住田町ほどではないものの、県平均87.0%や全国平均83.5%よりは肯定的回答の割合が多く、意識は高いといえる。

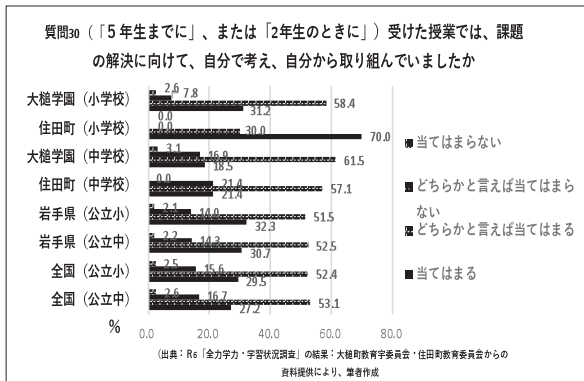
一方、中学校段階を見ると、住田町では中学生の肯定的回答は75.0%であり、県平均83.3%、全国平均76.1%よりも低い結果となっている。大槌

図7 地域や社会をよくするために何かしたいか？



(以下、図7～図10は、国立教育政策研究所「令和6年度 全国学力・学習状況調査」の結果について両自治体からのデータを参考に筆者が図表化した)

図8 課題解決に向けて自ら取り組んだか？



町では肯定的回答の割合は83.1%で、全国平均よりは高いものの県平均とはほぼ同じであり、必ずしも顕著に高いものではない。

②の質問項目(図8)は、視点(2)地域課題解決型探究学習にかかわって、子どもが主体的に自ら課題解決学習に取り組んでいるかに関する設問である。

小学校段階の住田町では、肯定的回答が100%であり、県平均、全国平均よりも顕著に高いが、大槌町でも89.6%と、県平均や全国平均よりも高い数値となっている。

中学校段階では、住田町では78.5%、大槌町では80%と、いずれも県平均の83.2%、全国平均の80.3%を下回る結果となっている。

③の質問項目(図9)は、視点(2)地域課題解決型探究学習と、視点(3)地域との協働に関

図9 協力しながら課題解決に取り組んだか？

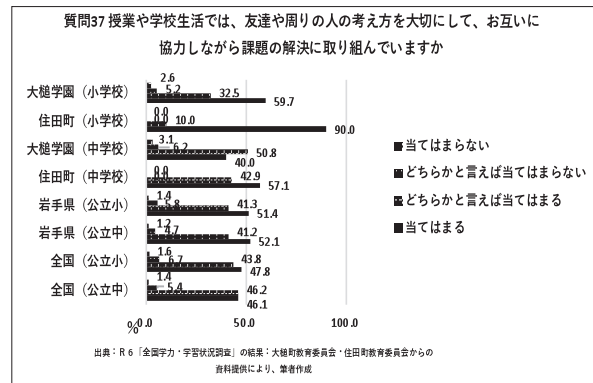
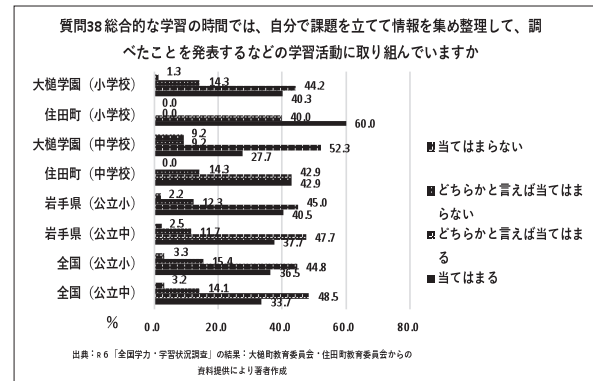


図10 「総合的学習」では自分で課題設定、情報収集、整理分析、発表する活動に取り組んだか？



わる設問となる。

小学校段階の住田町では、肯定的回答が100%と顕著に高い割合であるが、大槌町では、92.2%と全国平均91.6%を上回るが、県平均92.7%を下回る結果となっている。

中学校段階では、住田町は小学校と同様に100%の高い数値である。大槌町では、90.8%であり、これは県平均93.3%、全国平均92.3%のいずれよりも低い結果となっている。

最後の④の質問項目(図10)は、②と同じく視点(2)地域課題解決型探究学習にかかわって、特に子どもが主体的に自ら学習に取り組んでいるかに関する設問であるが、ここでは、「総合的学習」に限定している点が②と異なる。

小学校段階の住田町では、肯定的回答が100%と、県平均、全国平均より顕著に高いが、大槌町

では、84.5%であり、全国平均の81.3%を上回るが、県平均の85.5%を下回る結果となっている。

中学校段階では、住田町は85.8%であり、県平均の85.4%、全国平均の82.2%をいずれも上回る結果であるが、大槌町は80.0%であり、県平均、全国平均よりも下回る結果となっている。

全てにおいて、実践が有効に機能しているかは判断が付きにくいですが、住田町では特に、小学校段階で成果があるように見え、大槌町では、この数値だけでは、成果が上がっているかは不明である。

コロナ禍の影響もあり、対外的な調査活動や発信活動の制約もあることから、細かい調査は、現在進行中である。ここまでの結果を踏まえ、参考までに、「ふるさと科」として、地域の復興と創造を目指し、地域への愛着を育む先駆的实践で、県内初の義務教育学校として成果を発信している大槌学園の現状についてインタビュー調査を行った（2025.1.22 実施：大槌学園学園長室にて）。

大槌学園では、関係者とのインタビュー（半構造化インタビュー）をおこなった際の議事録から、その内容を要約すると以下の通りである。

インタビュー①（卒業生は、「ふるさと科」の学習をどう捉えているのでしょうか？）

→今は卒業した高校生によれば、大槌学園の「ふるさと科」は、先生方でお膳立てができていて、学びが受け身だったと。もっと子どもたちが自分たちで問題提起して、それを自分たちで解決する、主体的に考えて行動するといった「ふるさと科」になると、さらに良くなると話していた。

インタビュー②（「今、「ふるさと科」の中で重視されていることは？）

→子どもたちの弱点として、アウトプットが弱い、説明したり、自分の考えを発表したりすることが弱い。そこで、少しでも発表する意欲とか、あとはその手法を学ばせるということで、相手意識を持たせるための発表会をステップ期発表会として新たに設けた。この辺はバージョンアップしています。

インタビュー③（資質・能力の系統的一覧を、教師間や子ども間でも共有しているか？）

→子どもたちとは十分共有していなかったように思います。

インタビュー④（コミュニティ・スクールのあり方として、子どもも当事者として参画するという考え方はないか？）

→学校運営協議会も、子どものための組織であるものの、話し合ってるのは大人たちで、中心を担う子どもたちがいない。今回の学校運営協議会では、生徒目線で、生徒が参画していくようにしたい。

インタビュー⑤（地域の方々との交流の充実によって、地域の方々はどう受け止めているのか？）

→地域の方々を実質的に先生として、この「ふるさと科」では、地域の多くの方々関わっている。その中で、避難所運営に毎年参加してくれるおじいちゃんおばあちゃんが、子ども達と共に自分は今も成長していると話してくれた。そういう話しを聞いた時に、「ふるさと科」の活動が地域の皆さんにも還元できているのだと嬉しく思います。

（インタビュー⑥良さだけではなく、改善点も含めた地域課題は、どの程度扱っていますか？）

→地域課題解決まで結びつけられてるかというと弱い。中心になっているのは地域の良さです。

インタビュー⑦（子どもたち自身は、9年間のカリキュラムで、どのような資質・能力が自分に育まれるのか、自覚していて言えるのでしょうか？）

→子どもたちは、自分自身にどのような資質・能力がついたかは、おそらく自分ではいえないだろうと思います。

以上のインタビューからは、「ふるさと科」の成果と課題の両方が浮かび上がるが、地域とのつながりが強い学習が展開され、地域のよさを伝え広げて発信していく良さがうかがえる反面、主体となる子どもの当事者性を発揮できる場面設定に課題があり、活動の質の検討改善がさらに求められる状況にあることがうかがえる。

5. 今後の展望

(1) 地域課題解決型探究活動による成果

第一に、子どもたちにとってイメージしやすい「地域の素材」を学習内容の中核に据えている点。カリキュラムの全体計画や年間指導計画等を作成することで、教科間の関連を意識化できている。(中学・高校でも有効)

第二に、学校のみならず、家庭や地域の多様な人々の協働を基盤にしたカリキュラムによる学校と地域の互惠的発展(コミュニティスクール・地域学校協働活動等)に基づく点が特色となる。例えば、大槌町では、「大槌学園」の井戸端会議室、住田町では、住田高校ではあるが「住高ハウス」などが、地域と児童生徒の日常的な交流にも大きな影響を与えている。

第三に、小中高の連続性の中で、少なくとも9～12年間の長期スパンで、子どもの人格の完成(自己創造と社会創造をともに実現する主体)までを見通したカリキュラムを構築しやすい点である。

校種をこえた汎用性ある「資質・能力」を目標に設定することで、教育活動の一貫性を図りやすい。但し、住田町の場合は、生涯発達の視点で幼小中高の一貫性で教育カリキュラムを考えており、大槌町でも、大槌学園と隣接する大槌高校では、教員間の互見授業の実施や、児童生徒間の交流学习・交流活動が行われているなど、小中高のカリキュラムの一貫性に努めている。

また、「地域課題」を考え、解決する活動を通して、沿岸部、中山間地域における地域創造・まちづくりの主体形成に貢献できている。社会参画の意識と行動力が形成できるようになれば、主権者教育にも貢献しうる。

地域の良さや課題の両側面を含め、地域を多面的に捉えながら、自己の生き方の創造(キャリア形成)につなげられる。教員・地域住民のみならず、地域の課題解決の協議の場に子どもたちも「参画」することで、地域づくりの当事者意識が高まりつつある。子どもたちの自己効力感を高めることができる。岩手の教育振興運動の伝統を継承しつつ、学校・家庭・地域・行政・子どもが名実と

も一体となって地域づくりに取り組むことができる。

(2) 今後の展望

構成視点(1)「社会に開かれた教育課程」の実のための現社会創造と自己創造に向けた資質・能力の育成というマクロな視点、および、構成視点(2)地域課題解決型探究活動の有効な推進、構成視点(3)地域の人々や外部との協働、構成視点(4)子どもの参画という視点で見た場合の全体の課題は何か。

まず、教員間や地域の人々、子どもによる目的・目標の学校内外での共有化である。

大槌町の「ふるさと科」のねらいは、先述の通り、三陸復興・地域創生を支えるため、自己創造と社会創造を実現しうる資質・能力の育成を目ざしている。これらの目的・目標は、「総合的学習」の「自己の生き方」を考えることを超えて、自分自身の生き方に加え、自分が生きる(地域を含む)社会そのものを主体的に創造していく力を強調するカリキュラムである。社会に参画し、社会を創る意識や態度のみならず、現実社会に働きかける実践的な行動力の育成を求めることが特色である。また、住田町の目的・目標は、「社会的実践力」の育成を柱に、その下に資質・能力の四つの大カテゴリーを置き、その中核に「社会参画力」を掲げる校種間接続カリキュラムである。

この点については、大槌学園のインタビュー③⑦において、教員間での目的・目標の体系的理解、子ども自身による「ふるさと科」、「地域創造学」の目的・目標の理解と自覚化の点では、未だ十分に浸透しているとはいえない。その原因は、まず、教員の人事異動による引き継ぎの不徹底が挙げられる。特に、これらの特色あるカリキュラムに対する理解と意識が高く、実践的指導力に長けた一部の教員に任せてしまった場合、当該教員が異動で抜けた場合の実践の衰退の影響は大きい。

さらに「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という理念を実現するために、教員間、地域の人々との目的・目標の共有化のみならず、

子どもたちと目的・目標を共有し、活動の目標が何であるかを子どもたちが自分事として自覚できることが、主体的探究活動の前提である。

次に、「ふるさと科」のような先行事例では、年間指導計画における活動単元の配列が固定的であり、学習者である子どもたちの要求や願いに即していないこと、それによるカリキュラムの固定化、マンネリ化が挙げられる。このことは、大槌学園インタビュー①にもあるように、大槌学園の卒業生が、高校での活動を踏まえながら「大槌学園」の「ふるさと科」の課題を、もっと子どもによる課題設定を認めてほしいと語った内容から言えることである。引き継ぎや教師側の見通しの明確化のために、活動内容を固定化して年間指導計画・単元計画に明示することは必要とも思われる反面、子どもの当事者性を担保し、子どもの主体性を育むためには、子ども自身による課題を認める柔軟なカリキュラム開発は必要不可欠である。

子どもたちに活動の出発点である課題設定を任せてしまうと、個々人のテーマ設定の場合はもちろん、いくつかのグループ毎のまとまりをもった課題設定にしても、教員側からは、活動予測が立てにくくなり、教員の仕事量の増大や負担感増につながる。今日の働き方改革の動向、カリキュラム・オーバーロードの現実から言えば、カリキュラムにおける活動単元を明確にし、年間の単元配列をあらかじめ確定することは、教員側の準備や対応からは合理的である。しかし、学習者中心の視点からすれば、活動内容としての課題があらかじめ決まっておき、活動方法としての解決活動の学び方も固定されているならば、学習者には、いわゆる「やらされ感」が強くなり、活動への意欲が低下するおそれもある。この両者の要求を調整できる課題内容の扱いや課題設定の方法の検討が課題となる。

例えば、教師側からは、学習者の発達の程度に応じて、小学校低学年・中学年段階では、選択の余地を広げる選択的課題をいくつか広く設定し、その中から学習者が選択する、あるいは、学習者にこだわりのある課題については、それを子ども

自身で課題化することを認めるなど、柔軟な年間指導計画や活動単元の設定を検討する必要も出てくる。その際に、各教員個人の負担感を軽減するために、また、地域の方々の専門的知見を生かすために、後述のように、地域の方々や、学校と地域をつなぎ、連携協働を保障していくコーディネーターの役割に注目していくことが課題となる。

発達段階に即して、特に最終ステージでは、現実の「地域課題の解決提言」について、大人（行政担当者や関係当事者）と同等に参画し協議検討できる場面を設ける。特に、地域の課題を自分なりに考え、解決策を発進提言し、大人社会に実際に働きかける行動力（住田町という社会的実践力）の育成が鍵になる。「こども基本法」第3条の規定に則して。例えば、子ども議会、議員と中高生の懇談会、町長や行政担当者との懇談会などをカリキュラムの中高生のステージの中に位置づけることである。実際に行われているが、形式的ではなく実質的に、大人側が子どもの提言や活動を認め、現実に取り入れているかが鍵になる。

長期スパンと短期スパンを念頭に、「地域創造学」や「ふるさと科」など、「総合的学習」を中核とする学校カリキュラムの絶えざる実践と検証・改善に努めることといった、カリキュラム評価も必要になる。数値的な量的評価のみならず質的評価も考慮する必要がある。もちろん、学校関係者評価のみならず、町外の第三者評価の実施と活用も課題となる。「地域創造学」「ふるさと科」とともに、学校カリキュラムについて、教職員・児童生徒・保護者・地域住民間で、ビジョンとカリキュラムの内容について理解を共有すること。そのための地域の方にも分かりやすい説明資料が必要になる。地域を核にした課題解決型の探究学習を通して、地域に愛着をもち、ふるさとである地域を支えていきたいという意識と行動力を育てることで、定住人口・交流人口・関係人口の観点から、地域創造につなげられる。特に、関係人口の視点を強調することが現実的である。

6. おわりに

本稿では、校種をつなぐ小中一貫という視点では(住田は高校まで接続するが)、県内だけでなく、東北全体から見ても先駆的な二つの事例を参考にした。将来、子どもたちが新たな社会を創造する担い手足りうる教育活動として、地域課題解決型の探究学習を前提に論を進めてきたが、その成果検証は、子どもたちが大人になり、社会に出たときに初めて問われるものである。短期的な検証だけで成果確認はできるものではない。今回の事例の追跡はもちろん、それも含めて多様な実践がこれから展開されるであろう。最後に、本稿にかかわるカリキュラム開発の留意点を簡潔に示しておきたい。

カリキュラムの目標・内容・方法・評価のレベルで、①カリキュラム開発における目標の一貫性；子どもの主体性重視と子どもの自己創造・子どもが生きる社会創造をともに実現しうる主体形成に向けた学校カリキュラムへの理解、②資質・能力形成の一貫性；地域課題を重視した課題解決型学習による課題解決力の育成と、内容としての地域課題、方法としての課題解決型の探究学習、特に、地域への発信提言による地域課題解決に向けた行動化と、学習者自身の目標理解に基づく活動の自己評価の重視、③子どもの主体形成に向けての学校側・教員側の意識変革；子ども自身による課題設定、探究方法の決定、子ども自身の評価を認めて、自己学習主体の育成を促すこと。④学校と地域(外部団体等)との協働の視点(社会関係資本の充実へ)；ひいては、関係人口の創出につながる。子どもと地域の人々や専門家との協働活動の保障による相互の発展の実現を促すことなど、それぞれの質的な改善が、継続的課題であり、今後の展開に期待したい。

一 注 一

- 1) 厚生労働省、人口動態統計 参照。
- 2) 岩手県人口移動報告年報、岩手日報2024年3月11日付けより作成。
- 3) 国立社会保障・人口問題研究所における「日

本の地域別将来推計人口」のデータより抽出。

- 4) 小中一貫など校種間接続カリキュラムの動向については、田代高章「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題(1)」『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12号、2013年、149-164頁参照。校種間接続カリキュラムの動向と課題については、田代高章「学校種間連携によって子どもの学びと育ちをどう保障するか」日本教育方法学会編『教育方法 52 新時代の授業研究と学校間連携の新展開』2023年、110-125頁を参照のこと。
- 5) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、1975年239-240頁参照
- 6) 探究的な思考のプロセスにおいて、固定的で直線的な段階ではなく、探究プロセスも多種多様であり変化しうるとされる。藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論』早稲田大学出版部、2010年、杉浦美朗『デューイにおける探究としての学習』風間書房、1984年、天間環「主体的な学び、深い学びが成立する探究過程の創造：デューイの探究論」『尚絅学院大学紀要』第74号、67-69頁参照。
- 7) 稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル入門』中央公論社、2011年、23-27頁参照。社会関係資本自体の定義については、ロバート・パットナム以前にもピエール・ブルデューやジェームズ・コールマン等による概念規定が見られ多様ではある。しかし、実証データに依拠した研究と概念規定であることと、社会学、経済学、政治学、教育学当、多様な分野で応用可能な概念であることなどから、パットナムの概念規定の及ぼす影響が大きいことから、本稿でもパットナムの定義を前提にした研究を参考にしている。なお、近年、わが国でも社会関係資本の形成に関わる教育学関連の研究も増えてきている。志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房、2014年。露口健司編『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房、2017年。荻野亮吾『地域社会のつくり方：社会関係資本

の醸成に向けた教育学からのアプローチ』勁草書房、2022年。など。

8) 田中輝美『関係人口の社会学』大阪大学出版会、2021年、254-263頁参照。

9) 同上書、263頁。

10) 子どもの参加研究の基本文献では、ロジャー・ハート著『子どもの参画』（萌文社2000年）〔原典は、Roger A. Hart (2016) “Children’s Participation” Routledge〕が代表的であり、わが国での教育学関係の子どもの参加研究でハートにも触れた先行研究としては、喜多明人「子どもの権利条約と子ども参加の理論」『立正大学文学部論叢』（98号、1993年、73-97頁）が挙げられる。

権利の視点からの子どもの自己決定と共同決定の相互作用と子どもの参加の関係については、田代高章「子どもの自己決定と共同決定・参加」喜多明人他編『子どもの参加の権利』三省堂、1996年、26-34頁を参照。子どもの参加の質的發展については、大きく「関与（子どもは意見を聞かれるが決定は大人が独占）」と「決定（子どもの「自己決定」と子どもや大人との「共同決定」の相互作用）」の二段階で考えることが妥当とした。但し、後には、決定の前提として十分な情報（知識）がなければ判断できないことから、「情報収集・情報請求」を前提条件とした。本稿に即していえば、知識・技能面に該当する、地域課題設定の前提をなす「地域情報の収集・地域理解」を意味することになる。

11) 大槌町の教育の概要は、大槌町教育委員会『大槌町の教育～学校・家庭・地域がチームで創る教育～』（2022）参照。また、「ふるさと科」については、和田裕之「第14章 防災・復興教育と総合的学習の実践事例」（所収 田代高章・阿部昇『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』福村出版、2021年、215-231頁参照）。

12) 住田町教育委員会編『学習指導要領解説 地域創造学編』（平成31年3月）10頁。住田町教育委員会ではリーフレット「住田町地域創造学」を作成しており、町のHPやFacebookでも実践

情報を公開し、地域住民や他地区の学校との交流も行っている。「地域創造学」の詳細は、千葉邦彦「第12章 小中高一貫の実践事例 岩手県住田町公立小中高5校『地域創造学』」（所収 田代高章・阿部昇『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』福村出版、2021年、182-198頁参照）。学校づくりと地域づくりの関連における住田町「地域創造学」の意義に関しては田代高章「地域づくりと学校づくりの展望と課題」深澤広明・吉田成章編（2023）『授業研究を軸とした学習集団による学校づくり』溪水社、38-50頁。を参照。校種間接続の意義に関しては、田代高章「学校種間連携によって子どもの学びと育ちをどう保障するか」日本教育方法学会『教育方法52 新時代の授業研究と学校観連携の新展開』図書文化、110-125頁参照。

13) 住田町の教員アンケートについて、調査時に、小学校教員2校全19名、中学校教員2校全19名、高等学校教員1校全14名、全体で52名中、回答者は小学校9名、中学校18名、高等学校12名、全体で39名である。回答率は、小47%、中95%、高86%、全体で75%である。

謝辞

本研究を進めるに際して、住田町教育委員会の皆様、住田中学校・世田米小学校・有住小学校の教職員・児童生徒の皆様、大槌町教育委員会の皆様、大槌学園の教職員・児童生徒の皆様に多大なるご協力をいただきました。

この場を借りて心より感謝申し上げます。

なお本研究は、岩手大学研究倫理審査委員会：承認番号第202365号を経た研究である。

また、本研究はJSPS科研費JP20K02505の助成を受けた成果の一部である。

東日本大震災に関する大学生の意識と伝承について

—2024年度調査報告—

Survey of university students' awareness and traditions regarding the Great East Japan Earthquake

—2024 Survey Report—

菊地 洋*, 鈴木 久米男**, 麦倉 哲***

KIKUCHI Hioshi *, SUZUKI kumeo **, MUGIKURA Tetsu ***

(令和7年2月6日受理)

要 約

東日本大震災から13年が経過し、現役で大学に入学した1年生にとっては、小学校入学前の出来事であり、記憶も曖昧になりつつある。このような時間の経過は、防災に対する危機意識を低下させるだけでなく、防災教育・復興教育に対する指導者側・受講者側の慣れが生じる可能性がある。それゆえ、復興教育・震災教育の教育的効果だけでなく、受講する児童・生徒にとって社会的要請にこたえられるものかを検討しなければならない時期となった。そこで、本年度の調査としては、学生にとっての「これまでの防災・復興教育」がどのようなものであり、「これからの防災・復興教育」がどのようなものとなるべきかを自由記述を含めたアンケート調査を行った。その結果を報告する。

1. はじめに

東日本大震災から13年が経過した。現役で大学に入学した1年生にとっては、震災経験は幼稚園児か保育園児の時のことであり、被災地などで何らかの強烈な体験記憶を持つ者以外、鮮明な記憶をとどめる者は多くはない。むしろ、彼らが小学校・中学校・高等学校を通じて受講した復興教育・防災教育を通じて、震災経験を歴史的事実として学ぶ或いは被災者などの伝聞に基づく内容を追体験し自分事とすることが多かったのではないかとと思われる。そのため、自らが主体的に学ぶよりも教わるものとしての側面が強いといえるのではないだろうか。一方で、昨年1月に発生した能登地震や南海トラフ地震臨時情報など大きな自然災害が身近に起こりうることを全国的に知らしめている。しかし、東日本大震災から13年という時間の経過は、特に東北に居住する者にとって、自分の住む地域でいつかまた災害が発生するのではない

かという危機意識を低下させるだけでなく、防災教育・復興教育に対する指導者側・受講者側の慣れを生じさせるには十分な時間的経過ともいえる。それゆえ、これまで行われてきた復興教育・震災教育にどのような教育的効果があったのかを検討し、次の実践内容を再検討しなければならない時期になったと思われる。

東日本大震災後、岩手県では小学校や中学校、高等学校等で「いわての復興教育」が実践されている。いわての復興教育とは、既存の科目などにおいて、東日本大震災大津波の体験から得られた3つの教育的価値(いきる・かかわる・そなえる)を育てることであり、今までの教育を補完・充実させることにある。しかし、学校において「いわての復興教育」と銘打って行われるものではないため、菊地他(2022)において、教員養成系学部の大学1学年の調査から、「いわての復興教育」の認知度は高いものの、教育実践として自分が受け

* 岩手大学教育学部, ** 福島学院大学, *** 岩手大学名誉教授

てきたという認識が低いことを明らかにした。また、地震防災の意識については、馬場他（2024）の保育者志望学生の調査によると、保育職に就く前に地震防災について理解しておく必要性について強く認識している傾向があるが、実習経験の有無で差異が生じる意識もあることが報告されている。

そこで、本年度の調査としては、復興教育・震災教育に関する「学びの機会」「知見の伝承」「学びの活かし方」を中心に、主に大学1年生を対象にする共通教育科目（3科目）を受講する学生を対象に、これまでの学校教育で受けてきたであろう防災教育・復興教育に対するアンケートを実施した。比較対象となる学生は、教員養成系学部、看護師養成系学部、それ以外の学部の学生である。

2. 法学者からみた「防災教育」について

はじめに、憲法学で語られる個人像について記しておく。憲法学における知見に基づくならば、中世の封建時代における封建制社会の身分制帰属から解放された「人」一般としての個人が人権の主体であると考えられてきた。それゆえ、自己決定ができる能力の備わった「強い個人」像を想起することになる。「強い個人」像に対しては、現実社会と乖離があるという指摘もなされるが、それぞれ個人が自らにとって最適な選択をできるような「強い個人」像に近づくために、日々の学び

を通じて知識を習得し、クラスメイトと様々な経験を積み重ねることで社会に求められる資質や能力を獲得する過程のひとつが学校教育であると考えることができるだろう。

例えば、教育基本法第1条では「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備え…」とあり、また、同法第14条では、「良識ある公民として必要な政治的教養は…」との記載があり、「社会の形成者」や「良識ある公民」には、自らが居住する地域を理解するための資質・能力を高めることも求められていると考えられる。また、学習指導要領における「生きる力」においても、「基礎・基本を確実に身につけ、変化する社会において自ら課題を見つけ、学び、考え、判断し、行動し、問題を解決するための資質・能力を得る」とあり、また学習指導要領が改訂されたことで、社会性や豊かな人間性を育むための校外授業が求められている。このような時代の要請からも、居住する地域の地理的特性を知ると同時に身を守るためにどのような危機回避行動が必要かなどを発達段階に応じて段階的に学校教育を通じて資質・能力を高めることが重要であると考えられる。これらのことから、学習指導要領における「生きる力」を身につけることは、近代立憲主義において想定されてきた「個人」を育むことに他ならないと考える。

憲法が想定する個人像と防災教育

－教育基本法第1条－
「平和で民主的な国家及び**社会の形成者**」

－教育基本法第14条－
「**良識ある公民**として必要な政治的教養」

－「**生きる力**」をはぐぐむ**学校での安全教育**－
「・・・将来の職業や生活を見通して、**社会において自立的に生きるために必要とされる力**・・・」

↑
主体的に行動する態度を育成

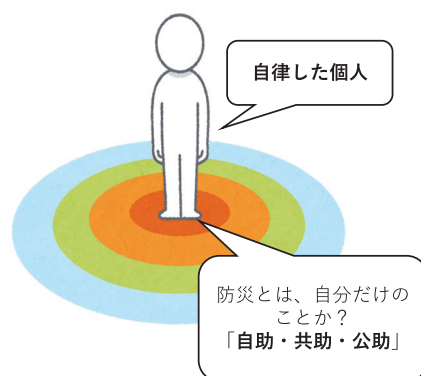


図1 憲法が想定する個人像と防災教育

3. 調査の方法など

この調査は、私たちと岩手日報社が共同で実施しているものである。これまでの調査については菊地他（2022）、菊地他（2023）及び菊地他（2024）にて分析・報告をしている。本年度も継続調査となるが、今回は「これまでの防災教育・復興教育」「これからの防災教育・復興教育」という自由記述を設け、震災経験の乏しい現在の学生に震災の風化と防災意識の醸成という観点から、彼らがこれらの教育をどのように捉えているのかを調査した。調査結果から、大学生の災害への防災意識や復興教育の認識の現状と課題を明らかにしたい。

調査対象とするのは、A大学教育学部の必修科目「憲法」を履修する1年生（以下、A大教育）170名、教育学部以外で所属学部を限定しない共通教育科目「現代政治を見る眼」を履修する学生（1～4年）（以下、A大教育以外）126名、B大学看護学部の共通教養科目（選択）の「日本国憲法」を履修する学生（以下、B大保健等専攻）43名（主に1年生）である。これらの科目は執筆者の一人である菊地の担当する科目であり、講義冒頭に質問紙（A 4両面、マークシート方式を基本とし、一部に自由記述の項目も含む）を配布し、20分程度で記入をお願いした。このアンケートの回収率は、それぞれ、170名中137名（80.6%）、126名中107名（84.9%）、43名中34名（79.1%）であった。なお、例年の調査では、教員養成系と看護師養成系の比較に留まっていたが、今年度に限り、菊地が「現代政治を見る眼」の担当となったことから、A大学の教育学部と教育学部以外の学生（人文社会科学部8割・理工学部1割・農学部1割）の比較も実施する。

質問項目は19項目。個人の属性に関する設問（学籍番号、性別、震災当時の居住地）、防災教育・復興教育の認知に関する設問（いわての復興教育の認知（岩手出身者のみ）、防災・復興教育の経験、防災・復興教育の有益性、防災・復興教育に対する担当教員の熱意・意欲、記憶に残る防災・復興教育（自由記述）、防災・復興のこれからのに関する設問（防災・復興の伝承の必要性・重要性、ど

のようなことが重要なのか、どのような立場で伝承するか、風化への危機）、現在の防災教育・復興教育を学ぶ機会に関する設問（科目名、深める機会、自分で実践する自信の有無、そのように考える理由（自由記述）、その他（復興教育で何を伝えたいか（教員志願者のみ）、これまでの防災教育・復興教育について（自由記述）、これからの防災教育・復興教育について（自由記述））である。

以下では、今回の調査・分析から特徴となるいくつかの点について紹介することにした。

4. 防災教育・復興教育の認知について

この問いは、小学校・中学校・高等学校を振り返り、1）防災教育・復興教育を受講した経験があるか、2）受講した防災・復興教育は有益なものであったか、3）防災・復興教育に対する授業者の意欲・熱意は感じられたか、この3点を比較したものである（なお、2）及び3）に関しては、回答者の主観的判断に委ねるものである）。

表1：防災・復興教育に対する学生の認知

	A大教育	A大教育以外	B大保健等
防災・復興教育を受けた経験	98.5%	98.0%	95.2%
防災・復興教育の有益性	91.0%	94.2%	69.6%
授業者の防災・復興教育への熱意・意欲	65.4%	62.1%	71.4%
	N = 137	N = 107	N = 34

A大教育、A大学教育以外、B大保健等ともに、防災・復興教育を受けた経験があると回答した学生が90%台後半となった。また、これまで受講した防災・復興教育に有益性があると感じたかどうかという問いに対しては、B大保健等は若干下がるものの、多くの学生が有益なものであったと回答している。一方で、授業者が防災教育・復興教育に熱意や意欲をもって取り組んでいたのかを問うと、そのように感じる者は60～70%台に留まる。この項目は今回の調査で取り入れた部分であるた

め、これまでのデータと比較することができず、想像の域を出ないが、東日本大震災当時と比べると授業者及び受講者は防災や復興に対する危機感が薄くなってきているとはいえ、現在でも防災・復興教育の意識を高めようと熱意や意欲を持って実践されている先生方が数多くおられ、そのような授業は児童・生徒の印象に残っているということがわかる。

実際に学生にとって印象に残っている授業・意欲や熱意が感じられた授業とはどのような授業であったかを学生の自由記述から3つに分類して紹介したい（なお、自由記述はいつ（小・中・高のいずれか）と内容の両方を記載することを想定していたが、校種を記載せずに内容のみ記載するものも多く、ここでは校種と内容が明確に記されたもののみ紹介する）。

追体験型：体験者から聴き取り、自分事として考える

表2に示したように、これらの授業は、東日本大震災で被害に遭った人々から経験を伺い、津波の恐ろしさや避難所での生活などを理解するとともに、地震や津波などの自然災害から避難するために日々の訓練が重要であることを知るきっかけとなるものが多い。

表2 追体験型

校種	活動内容
小学校	津波てんでんここの話を実際に経験した人から話を聞いた
中学校	校長先生から沿岸部の学校で被災した時のお話を聞く機会があり、防災訓練の重要性を学んだ。災害時に命を守るために、教員として、訓練の時、子どもたちが自分で判断し、行動できるように指導しようと思った。
高校	震災時に沿岸に勤務していた先生が津波の恐ろしさや訓練の重要性を話していた。

経験・体験型：自ら経験・体験することで自分事として捉える

表3に示したように、自分の居住する地域のハザードマップを参照して避難経路を確認したり、

実際に避難訓練や非常食の試食をすることで、避難方法や避難生活を体験するものが多い。

表3 経験・体験型

校種	活動内容
小学校	ハザードマップを参照して避難経路を検討した。 土砂災害の模型を使って、どう備えるか、どこに避難するかなどを細かく教わった。
中学校	防災マップを用いたフィールドワーク
高校	避難訓練のあとに、救助袋を使ってみたり、家、学校、それ以外の場所で被災したときの対処法を学んだこと。 非常食を食べるなどして、被災した場合などを考え、体験する授業

交流型：被災地の人々との交流や被災地に居住する自らが想いを発信する

表4に示したように、被災地の児童・生徒と交流をもつことや被災地に暮らす自らが今の想いを発信するイベントを企画するもの。

表4 交流型

校種	活動内容
中学校	田老に行き、田老第一中学校の生徒の皆さんと交流したこと 被災地でソーランをおどった
高校	ふくしまナラティブ・スコラ2022への参加（注1）

（注1）福島県内の高校生がメンバーとなって、震災とふくしまの復興の歩みを学んだり、さまざまな経験を持つゲストと交流したりする中で「自分の伝えたいこと」について探究したイベント

上記以外にも、被災地へ赴き、被災の状況を知る「被災地学習（研修）」なども記載されていた。

これらの授業のうち、被災経験のある者（教員・被災地住民）が自らの経験を児童・生徒へ語ることは、受け手である児童・生徒にとっては、語られる言葉を介して被災状況を追体験することになり、印象に残る授業となっている。また、被災地へ赴き震災遺構を見学することも震災被害を理解

するひとつ手法であり、校種を問わずに行われているものである。他に、被災地へ赴くのではなく、ハザードマップなどで居住地域に潜む様々な危険を知り、どこへ避難するかを理解したり、防災グッズの使い方を幼い頃から理解したりすることも、自らの身を守るために重要であるといえるだろう。

交流型については、地域交流のひとつとして、岩手の場合、内陸地域の小中学校と沿岸地域の小中学校において交流を実施してきた経緯がある。発災直後は、内陸地域の学校から沿岸地域で交流する学校へ支援するといったかたちで支援物資を送ったり、寄せ書きなどを送付したりして、沿岸地域の児童・生徒を応援してきたが、財源の圧縮と少子化の影響もありこのような交流は減少傾向にある。人的交流のひとつとして、人々との交流で学び自ら考えたことを情報発信するという点では、東日本大震災と原子力災害を経験した福島で行われていた、高校生が震災とふくしまの復興の歩みを学び、自分が伝えたいことを探求するナラティブ・スコラという取り組みは、従来の防災・復興教育の枠を越えた、総合的な探求の一形態といえるものであろう。

5. 防災や復興のこれからについて

5-1：防災や復興を語り継ぐこと＝伝承に関する意識について

ここでは、防災や復興について語り継ぐこと＝伝承することについて、学生の意識を問うことにした。調査対象の学生は、小学校の在籍時から学校教育や地域社会の活動などを通じて「災害に備

表5 防災や復興を伝承することの重要性・必要性

伝承の重要性	A大教育	A大教育以外	B大保健等
とても重要	87.6%	83.0%	88.2%
ある程度重要	12.4%	15.1%	11.8%
あまり重要でない	0.0%	0.0%	0.0%
重要でない	0.0%	0.0%	0.0%
その他	0.0%	1.9%	0.0%
	N=137	N=106	N=34

えること」を学び続けており、学び疲れ（聞き飽きた）も想定されたため、この項目を設定した。

表5が示すように、調査対象であるA大教育、他学部、B大保健等ともに、「とても重要」との回答が80%以上となり、「ある程度重要」も加えると、90%を越える学生が防災や復興を語り継ぐこと＝伝承することの重要性を認識していることが明らかになった。

5-2：何を語り継ぐのか＝伝承の内容に関して

次に、学生は何を語り継ぐことが重要であると考えているのであろうか。「語り継ぐ(＝伝承する)」ことにおいてどのようなことが重要であるか」を複数選択可として質問した。項目としては、その他も含め10の選択肢を用意した。

調査結果を示したのが表6である。項目の中で約60%以上と高い比率となったのは、「津波・地震被害」「避難訓練」「避難方法」「災害備え」である。これは、調査対象となる学生が入学する3ヶ月前の1月に能登半島を中心とする大きな地震があったことや、これまでに学んだ防災教育・復興教育により、万一災害が起こった際にどのようにするのがよいかといった意識づけができていているといえるだろう。

表6 語り継ぐ(＝伝承する)ことにおいて、どのようなことが重要であるか？

伝承どのようなことが重要	A大教育	A大教育以外	B大保健等
津波・地震被害	78.4%	80.4%	56.8%
避難訓練	80.6%	78.3%	70.3%
避難方法	70.5%	72.0%	43.2%
避難所運営	31.7%	42.1%	18.9%
災害備え	74.1%	78.5%	67.6%
災害の多様性・多重性	25.9%	29.9%	24.3%
災害の教訓	47.1%	47.7%	24.3%
地域災害の探求	28.8%	23.4%	24.3%
弱者の配慮・支援	41.0%	40.2%	24.3%
その他	0.0%	0.0%	0.0%
	N=137	N=107	N=34

一方、「地域災害の探求」については25%前後

に留まっている。自分の居住する地域に関する学習は、小学校での生活科や社会科などの教科や総合的な学習の時間などを通じて学ぶ機会は数多くあったと思われる。特に自然災害については、新学習指導要領へ移行した高等学校の「地理総合」において、「自然環境と防災」の項目でも生徒の生活圏における自然災害について理解し、地理的技量としてハザードマップなどを活用して身を守る行動へつなげることなどが求められている。今後、「地理総合」などを中心に、高等学校の総合的な探究の時間などで、高校生が自ら主体的に地域災害を探究することができるならば、この項目の数値は向上するものと考えられる。

6 これまでの／これからの防災教育・復興教育のあり方について（自由記述）

6-1 アンケートの出現語の比較

A大学教育学部1年生、他学部で「現代政治を

これまで			これから	
用語	出現数		用語	出現数
教育	114	→	教育	92
防災	71	→	災害	75
災害	44	→	防災	51
感じる	43	→	震災	37
訓練	43	→	被災	35
震災	41	→	必要	32
学ぶ	40	→	避難	30
被災	35	→	機会	28
避難	35	→	経験	25
経験	29	→	伝える	25
復興	29	→	風化	22
聞く	29	→	復興	22
多い	25	→	行う	21
機会	24	→	人	21
実際	24	→	学ぶ	20
人	23	→	実際	20
受ける	21	→	訓練	19
被害	20	→	子ども	19
学習	18	→	今	17
行う	18	→	体験	16
話	18	→	地域	16
地域	17	→	被害	16
東日本	17	→	聞く	16
今	16	→	学習	15
自分	16	→	教える	15
大震災	15	→	知識	15
学校	14	→	話	15
少ない	14	→	大切	14
内容	14	→	津波	14

図2 防災・復興教育の出現頻度の変化

見る眼」の履修者、さらにB大学の「日本国憲法」受講生に、「これまで」と「これから」の防災・復興教育について記述を求め、それをKH Coder（樋口2014）で用語の出現状況をまとめたのが表4である。

図2の結果から、「これまで」の防災・復興教育については、「教育」114回と最も多く、「防災」71回、「災害」44回、「感じる」や「訓練」43回等となった。その一方、「これから」については、「これまで」と同様に、「教育」92回が最も多くなり、「災害」75回が続き、「防災」51回、「震災」37回、「被災」35回等となった。これらのことから、「これまで」の防災・復興教育においては、「防災教育等で災害や震災による被災状況を学ぶとともに、訓練を行う」と記述していたことが分かる。一方、「これから」の防災教育・復興教育においては、「東日本大震災の経験の伝承にとどまらず、様々な自然災害からどのように身を守るのかを訓練などを通じて実際に学ぶ必要がある」と記述していたことがわかる。

6-2 これまでの防災・復興教育に関する記述

A大学教育学部1年生、他学部で「現代政治を見る眼」の履修者、さらにB大学の「日本国憲法」受講生に、「これまでの防災教育・復興教育」に関する自由記述を求めた。それらの自由記述をKH Coderにより作成された共起ネットワークが、図3である。その際、外部変数を、学生の所属であるA大学教育学部、A大学教育以外、そしてB大学保健等の専攻とした。

図3によると、「これまでの防災・復興教育」について、A大学の教育学部及び教育以外、さらにB大学保健等の各専攻において共通に記載された用語や各専攻独自の用語、さらに各専攻間で共通に出現した用語等の状況がみられた。3つの専攻に共通に記載されていた用語は「教育」や「防災」「災害」「学ぶ」「感じる」「訓練」「復興」等であった。このことから、これまでの防災・復

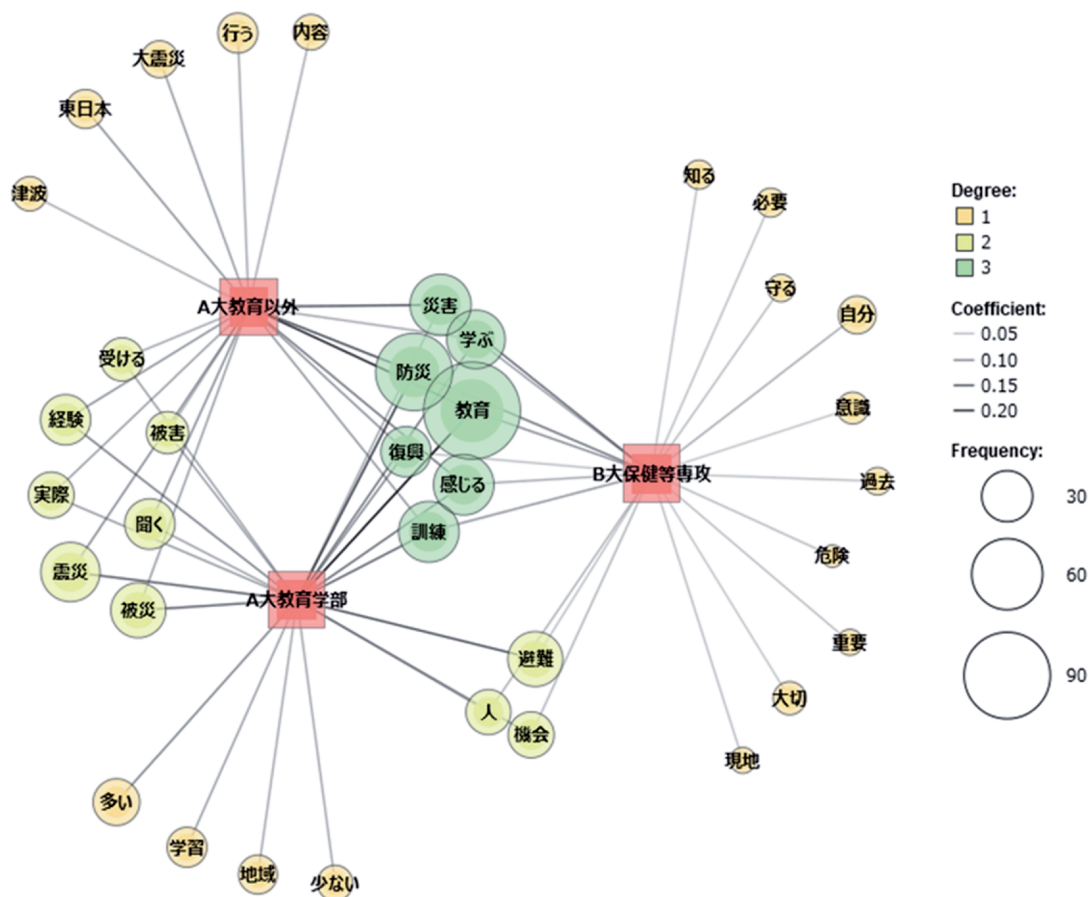


図3 これまでの防災・復興教育に関する自由記述の共起ネットワーク図（外部変数：各大学での専攻）

興教育に対して、多くの学生が「防災・復興教育の学びにおいて、災害を感じたり訓練を行ったりした。」と記述していたことが分かる。

次にA大学教育学部とA大学の教育以外の専攻で共通に出現した用語は「被災」「震災」「被害」「聞く」「実際」「経験」「受ける」であった。これらの用語から、「震災の被害について、実際に経験した人から聞くといった授業を受けた」と記述していることが分かる。また、A教育学部とB大学で共通に出現した用語は、「避難」「人」「機会」である。加えて、A大学教育以外とB大学で共通に出現した一定数以上の用語はなかった。

A大学教育学部独自に出現した用語は、「地域」「学習」であり、A大学教育学部以外で独自に出現した用語は、「東日本」「大震災」「津波」「内容」「行う」である。B大学で独自に出現した用語は、「自分」「意識」「過去」「大切」「重要」等である。

6-3 これからの防災・復興教育に関する記述

先述と同様にA大学教育学部1年生、他学部で「現代政治を見る眼」の履修者、さらにB大学の「日本国憲法」受講生に、「これからの防災教育・復興教育」に関する自由記述を求めた。それらの自由記述をKH Coderにより作成された共起ネットワークが、図4である。その際、外部変数を、学生の所属であるA大学教育学部、A大学教育以外、そしてB大学保健等の専攻とした。

図4によると、「これからの防災・復興教育」について、A大学の教育学部及び教育以外、さらにB大学保健等の各専攻において共通に記載された用語や各専攻独自の用語、さらに各専攻間で共通に出現した用語等の状況がみられた。3つの専攻に共通に記載されていた用語は「防災」「災害」「必要」「復興」であった。このことから、これか

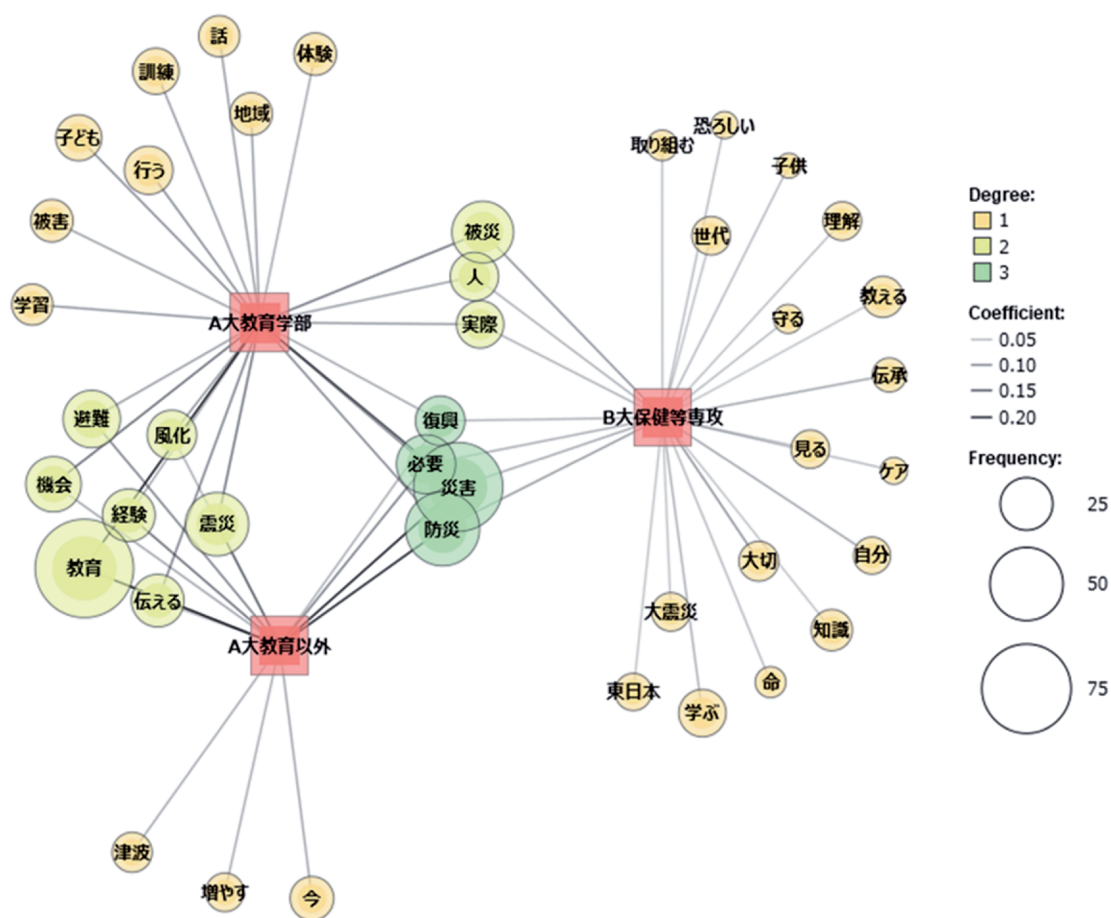


図4 これからの防災・復興教育に関する自由記述の共起ネットワーク図 (外部変数：各大学での専攻)

らの防災・復興教育に対して、多くの学生が「災害に備える防災や復興教育の学びが必要」と記述していることがわかる。次にA大学教育学部とA大学のそれ以外の専攻で共通に出現した用語である。「教育」「震災」「避難」「経験」「風化」「伝える」「機会」である。これらの用語から、「震災の経験を風化させないために、防災・復興教育を通じて伝える機会を設ける」と記述していることが分かる。また、A教育学部とB大学で共通に出現した用語は、「被災」「人」「実際」である。加えて、A大学教育以外とB大学で共通に出現した一定数以上の用語はなかった。

また、A大学教育学部独自に出現した用語は、「子ども」「訓練」「学習」「体験」「地域」等である。また、A大学教育学部以外の専攻で独自に出現した用語は、「津波」「増やす」「今」等である。

さらに、B大学独自に出現した用語は、「教える」「学ぶ」「恐ろしい」「知識」「理解」等であった。

7. まとめ

このアンケートの分析結果から、いくつかの点を指摘したい。

7-1 「防災教育・復興教育」に対する大学生の認知に関して

そもそも、この調査を実施した背景には、東日本大震災から13年を経て、震災に関する報道も減り、記憶の風化を懸念する向きもある。今回の調査対象者は小学校入学前に震災を経験し、小学校から継続して防災教育・復興教育を受けてきた世代であることから、「防災教育・復興教育に対する慣れや飽きなどが生じているのではないか？」という懸念があった。しかし、この調査結果を見

る限りでは、防災教育・復興教育の重要性を学生は理解しており、今後も継続することが必要で重要なことであると考えている。それは、能登半島で発生した地震をはじめ、近年数多くの自然災害が発生していることから、特に自然災害に対する意識が高まっていることに起因しているかもしれない。

7-2 「これまでの防災教育・復興教育」「これからの防災教育・復興教育」

「これまでの復興教育・復興教育」については、学生が受講して印象に残っている授業内容や4の自由回答から、『過去の経験・知見を次の世代へ伝える』という側面が強いことが明らかとなった。

確かに、震災の経験や記憶のない世代にとって、過去に起こったことを知ることも意義があることだが、「これまでの防災教育では、ただ伝承することに重きを置いている気がする」「避難訓練や備えに対する教育が中心」「リアルを伝えようとすると恐怖心を誘発することもあり、対象、内容を工夫しなければならない」「学校等で行う避難訓練がありきたりになっている」などのコメントが自由記述に寄せられている。むしろ、このようなコメントを発することが出来る学生の方が、防災教育・復興教育を客観的に分析できており、とても頼もしい存在であるともいえるだろう。

他方、「これからの防災教育・復興教育」について、4の自由記述から、これまで受講してきた授業内容を補完する建設的なコメントが寄せられている。「伝承の大切さや災害時の心のケアについても学んでいくべき」「防災教育においてもアクティブラーニングを積極的に取り入れフィールドワークを多く実施するべき」「近年では台風による大雨、洪水が深刻化しているため、それらの対策が必要」「避難訓練だけでなく、被災した方の心のケアを行うことももっと教えていくといいと思う。また、地域の人たちと協力して理解を深めることが必要である」と考える」などのコメントである。

これらの記述からは、『震災被害の伝承の大切

さだけでなく、災害の多様性に応じて、より発展させた内容を求めている』ことが明らかになった。

8. 最後に

これまでの調査においては、大学生の防災教育・復興教育に関する認知を問うものとして継続して実施している。今回は「これからの防災教育・復興教育」に対する学生の想いも加えることで、学生目線からの現在実施されている防災教育・復興教育への改善すべきポイントなども明らかになったのではないだろうか。

「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育(2019)には、「・・・将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力・・・」と記載されている。今回の調査対象となった学生は、教師・看護師・会社員など様々な職業を目指し大学に入学しているが、自分の受講した「防災教育・復興教育」へそれぞれの視点から建設的なコメントを寄せることが出来ること自体、「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育が彼らへ届き、自分のものになっている証であると考ええる。

これからも児童・生徒のニーズや社会変化に応じて、「防災教育・復興教育」の内容を絶えず検討・構築していく必要があるといえるだろう。

参考文献

- 菊地洋・麦倉哲・鈴木久米男「いわての復興教育及び防災教育に対する大学生の認識の実態と課題―岩手大学教育学部の学生への意識調査を踏まえて―」(『岩手大学文化論叢』第11輯2022) 57-66
- 菊地洋・麦倉哲「いわての復興教育及び防災教育に対する大学生の意識に関する一考察―教員養成系学部と看護系学部による比較―」(『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第3巻2023) 75-80
- 菊地洋・麦倉哲・鈴木久米男「大学生の防災に対する認識の実態(2023年度版): いわての復興教育との関連を踏まえて」(『岩手大学教育学部

附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第4巻(2024) 37-42

馬場 訓子・佐藤 大介・高橋 慧「保育者志望学生の地震防災意識と地震防災教育への課題」(岡山大学大学院教育学研究科研究集録 185 (2024) 83-91

樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』(ナカニシヤ出版, 2014)

文部科学省『学校安全資料「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』(改訂2版) (2019)

聴覚障害のある児童生徒における ソーシャルサポート認知、安全統制感、自尊感情の関連

滝吉 美知香*, 馬場 識子**

(令和7年2月6日受理)

要 約

本研究は、聴覚障害のある児童生徒における、ソーシャルサポート認知および安全統制感が自尊感情に与える影響を検討することを目的とした。小学4年生から高校3年生の児童生徒計53名を対象に、質問紙調査を実施した。その結果、友人からの道具的サポート認知が自尊感情に正の影響を与えること、大人からの情緒的サポート認知が安全統制感における自己統制感を高める一方、自己統制感の高さは自尊感情に負の影響を与えること、大人からの情動的サポート認知が安全統制感における他者統制感を高め、他者統制感の高さは自尊感情に正の影響を与えることなどが明らかにされた。これらの結果について、対象児童生徒の学年、聞こえにくさ、学校教育環境等の観点をふまえ、考察を行った。

1. 問題と目的

東日本大震災における聴覚障害者の死亡率は2.00%（調査対象者3,753名のうち死亡75名）であり、これは調査対象地域の総人口に対する死亡率1.03%よりも高い(NHK福祉ネットワーク取材班, 2011)。この背景のひとつに、津波が来る前に周囲に人がいるにも関わらず、情報を引き出すために聞くことは相手に迷惑をかけると思い、情報を得られなかった聴覚障害者の心理状況があることが指摘されている(松崎・芳賀, 2016)。

自分が生きるために必要な行動をとることで危険から自分自身を守り安全であろうとする意識は、「安全統制感」といえる。藤田(2007)によれば、安全統制感とは、安全という価値と自己の安全行動への期待という観点から、安全行動を内的統制と外的統制との対比関係でとらえ、安全行動そのものを価値あるものとして強化しようとする考え方である。藤田(2007)は、小学校高学年を対象とした調査により、安全統制感が「自己統制」「他者統制」「運命統制」の3因子から構成されること、および、自分は周囲の他者から支えら

れているという感覚が強い、つまりソーシャルサポート認知が高い児童ほど、安全統制感における自己統制や他者統制の得点が高いことを示した。このことから、他者からサポートされていると感じられる児童ほど、かけがえのない価値ある存在としての自分自身を大切にしようとする感覚が強いといえる。このような感覚は、自分自身に対する認知のおよび感情的な態度である自尊感情(榎本, 1998)の高まりにもつながるだろう。

聴覚障害がある場合、聞こえにくさを補うための物理的なサポートを多く受ける機会がある。そのような機会は、他者からの支えやサポートを受けているという感覚を促進すると考えられる一方で、サポートされなければその情報にアクセスできない自分自身を改めて感じる機会にもなり得るだろう。先述の東日本大震災での聴覚障害者死亡率の高さからも、周囲の他者から必要な情報を得て自分の安全を守ろうとすることに抵抗やためらいが生じていたことがうかがわれる。このことから、聴覚障害のある子どもたちが自尊感情を低めることなく周囲から支えられていると感じられる

ようなソーシャルサポートのあり方や、子どもたちの安全統制感を高めるようなかかわりや教育が重要といえる。それらについて考えるにはまず、聴覚障害児童生徒におけるソーシャルサポート認知、安全統制感、自尊感情の関連を明らかにする必要がある。

聴覚障害児・者が自分の困りごとを見出し、それを周囲に伝え状況を改善しようと働きかける力は、特別支援教育における自立活動で育成を目指す「生きる力」(文部科学省, 2019)であり、災害緊急時のみならず社会生活における合理的配慮を求める出発点ともなる。2013年に制定された障害者差別解消法では、障害者に対する不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が明文化されている。当時、合理的配慮の提供は国公立大学を含む行政機関において義務とされたが、法改正により、2024年4月からは私立大学を含む一般事業者においても義務化された。このことにより、聴覚障害者の進学・就職先の更なる広がりが期待されると同時に、聴覚障害者自身が必要なサポートや調整について発信していく自己権利擁護の力も重要となる。よって、学校教育で「生きる力」をどのように育むかは喫緊の課題といえよう。

ソーシャルサポートに関しては、一般的に、親しい他者からのサポートを認知することが精神的健康の良好さに影響することが知られている。しかし、聴覚障害児・者におけるソーシャルサポート認知を扱った国内の研究は少なく、渡辺ら(2016)による高等教育機関に在籍する聴覚障害学生を対象とした調査がみられるのみである。渡辺ら(2016)は、聴覚障害学生の心身の健康度には、ソーシャルサポートとして在籍機関の支援体制が整っていることや、本人を理解してくれる周囲の存在が重要であると報告している。この研究ではソーシャルサポートを修学支援に限定しているが、浦(1992)によれば、ソーシャルサポートは物理的・直接的で道具的なサポートと、心理的・間接的な社会情緒的サポートに二分される。さらに、Schaefer et al. (1981)は、問題解決に直接介入したり資源を提供したりする道具的サポー

トと、解決のための情報を提供する情動的サポートを分ける必要性を指摘している。聴覚障害がある場合、必然的に情動的サポートを受ける機会が多くなることから、サポートの種類による認知や精神的健康への影響の違いを検討する必要がある。

聴覚障害のある児童生徒の自尊感情に関して、深澤・中川(2011)は、小学2～6年生の難聴通級指導教室に通う児童の事例をあげながら、聴力レベルそのものや、聴覚的な情報を自分が理解できていると感じる程度としての自己評価が、自尊感情と関連しないと述べている。一方、湯浅ら(2020)は、18歳以上の聴覚障害者を対象とした調査により、聴覚障害の程度が重いほど、または聴覚特別支援学校の在籍年数が長いほど、自尊感情が高いことを報告している。これらより、聴覚障害児童生徒の自尊感情については、年齢、聞こえにくさ、学校教育環境などとの関係を考慮する必要があるといえよう。

以上より、本研究では、聴覚障害のある児童生徒の自尊感情について、どのようなソーシャルサポート認知および安全統制感のあり方が影響しているのかを検討することを目的とする。また、検討の際には、対象児童生徒の学年、聞こえにくさ、学校教育環境等の観点をふまえて行うこととする。

2. 方法

(1) 対象

聴覚障害のある小学4年生から高校3年生計53名を対象とした。聴覚特別支援学校に在籍する児童生徒30名(小学部1名, 中学部8名, 高等部21名)、難聴特別支援学級に在籍する児童生徒22名(小学生11名, 中学生11名)、難聴通級指導教室に通う児童1名より協力を得た。

(2) 手続き

聴覚特別支援学校に在籍児童生徒には、学校をとおして調査を依頼し、第一・第二著者が学校を訪問し学部ごとに対面で調査を行った。口話、手話、筆談など、児童生徒のコミュニケーション方法に

合わせて質問項目や記入方法を説明した。難聴特別支援学級在籍および難聴通級指導教室に通う児童生徒へは、難聴教育担当者および保護者で構成される研究部会を通じて保護者宛に依頼文書を配布し、了承を得た家庭の児童生徒を対象とした。特別支援学級の場合は、担任が本調査の手順や留意事項を記した文書に基づき、データ収集を行った。難聴指導教室へ通う児童については、第二著者が対面でデータ収集を行った。

(3) 調査内容

ソーシャルサポート認知：村山ら（2016）による小中学生用ソーシャルサポート尺度を用いた。サポート源としての大人および友人について、「あなたのまわりの大人（友だち）は、あなたが落ち込んでいると元気づけてくれますか」等の情緒的サポート2項目、「あなたには、何か困っているときにどうしたらいいか教えてくれる大人（友だち）がいますか」の情理的サポート1項目、「あなたのまわりの大人（友だち）は、あなたが助けてほしいときに力になってくれますか」等の道具的サポート3項目から成る。「まったくあてはまらない」1点から「とてもよくあてはまる」4点の4件法で評定を求めた。

安全統制感：藤田（2006；2007）による安全統制感尺度20項目を用いた。「自分の安全は自分で守るべきだ」「自分から気をつけていたら、危険なことにであわない」等の自己統制に関する7項目、「お父さんやお母さんの注意を守っていたら、危険なことにあわない」「先生の注意を守っていたら、学校でケガをしない」等の他者統制に関する7項目、「ケガをしないのは運がいいからだ」「事

故にあったりケガをするのは、たまたま運が悪かったからだ」等の運命統制に関する6項目から成る。「まったく思わない」1点から「とても思う」4点の4件法で評定を求めた。

自尊感情：横嶋ら（2020）による、「子ども用の Rosenberg 自尊感情尺度」を用いた。「わたしは、だいたい自分に満足している」「わたしは、いくつかの点でよいところがあると思っている」等の8項目について、「強くそう思わない」1点から「強くそう思う」4点の4件法で評定を求めた。

聞こえの様子や教育環境に関する情報：担任・担当教員に対し、児童生徒の聞こえや補装具等の使用、コミュニケーション手段、聴覚障害以外の障害の有無、学校教育環境（各種学校・学級・教室等の在籍や利用期間）の記入を求めた。

(4) 倫理的配慮

岩手大学人を対象とする研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号第202253号）。

(5) 分析

IBM SPSS Statistics 27を使用した。

Table 1 各得点の平均と標準偏差

			平均(SD)
自尊感情			21.89(4.20)
ソーシャルサポート認知	友人情緒		6.81(1.11)
	〃 情報		3.51(0.70)
	〃 道具		10.32(1.80)
	大人情緒		6.43(1.55)
	〃 情報		3.40(0.74)
安全統制感	〃 道具		9.60(2.02)
	自己		23.15(3.26)
	他者		22.98(4.13)
運命			13.55(4.11)

Table 2 各尺度得点における、聞こえにくさ、各在籍・利用期間および学年との相関係数

	自尊感情	ソーシャルサポート認知						安全統制感		
		友人			大人			自己	他者	運命
		情緒	情報	道具	情緒	情報	道具			
聞こえにくさ	-.05	-.11	.01	.19	.05	-.02	.08	.04	-.02	.15
聴覚支援学校在籍期間	-.08	.05	.07	.16	-.04	-.17	-.08	.10	.08	.16
地域の小中学校在籍期間	-.08	-.12	-.07	-.02	-.01	.04	.00	-.26	-.26	-.24
難聴特別支援学級在籍期間	-.04	-.07	.05	-.00	-.01	-.06	-.00	-.14	-.14	-.07
難聴通級指導教室利用期間	.06	-.17	-.05	-.10	.04	.04	.09	-.30	-.19	-.30
学年	-.29*	-.07	-.01	.16	-.13	-.33*	-.24	-.24	-.24	.00

* $p<.05$

3. 結果

自尊感情, ソーシャルサポート認知, 安全統制感の各平均得点を Table 1 に示す。それぞれの得点と, 聞こえにくさ (69dB 以下を0, 70~79dB を1, 80~89dB を2, 90~99dB を3, 100dB 以上を4として数値化), 学校教育環境 (在籍または利用期間を月換算), 学年との相関係数を求めた (Table 2)。その結果, 自尊感情得点と学年 ($r=-.29, p<.05$), ならびに, 大人による情動的ソーシャルサポート得点と学年 ($r=-.33, p<.05$) において, 負の弱い相関がみられた。

聴覚障害以外の障害の有無については, 軽度知覚障害がある者が10名 (うち発達障害併存2名) いた。重複障害群10名と聴覚障害群43名で, 各得点について t 検定を行った結果, いずれの得点にも有意差は示されなかった (Table 3)。そのため, 以下では群を分けずに分析を行った。

自尊感情, ソーシャルサポート認知における各得点, 安全統制感における各得点について, それぞれの得点間の相関係数を算出した (Table 4)。ソーシャルサポート認知が安全統制感に与える影響を調べるため, ソーシャルサポート認知におけ

る各得点を説明変数, 安全統制感における各得点を目的変数として, 重回帰分析を行った。大人からのソーシャルサポート認知各得点と安全統制感の各得点の多くに相関関係が示されたことから, 多重共線性に配慮しステップワイズ法 (変数増減法) を用いた (Table 5)。自己統制得点を目的変数とした分析では, Adjusted $R^2=.18$ ($p<.001$) であり, ソーシャルサポート認知の下位尺度で自己統制感の約18%を説明していた。標準化回帰係数をみると, 自己統制感に対して大人からの情動的ソーシャルサポート認知 ($\beta=.45, p<.001$) が有意に影響を与えていた。他者統制得点を目的変数とした分析では, Adjusted $R^2=.19$ ($p<.001$) であり, ソーシャルサポート認知の下位尺度で他者統制感の約19%を説明していた。標準化回帰係数をみると, 他者統制感に対して大人からの情動的ソーシャルサポート認知 ($\beta=.45, p<.001$) が有意に影響を与えていた。運命統制得点を目的変数とした分析では, 独立変数がひとつも方程式に残らなかった。

ソーシャルサポート認知と安全統制感が, 自尊感情にどのように影響しているのかを調べるた

Table 3 重複障害の有無による各得点の平均 (SD) と t 値

	自尊感情	ソーシャルサポート認知						安全統制感		
		友人			大人			自己	他者	運命
		情緒	情報	道具	情緒	情報	道具			
重複障害	22.90 (3.28)	7.10 (.88)	3.60 (.70)	10.50 (1.43)	6.60 (1.07)	3.20 (.79)	9.10 (2.02)	21.40 (3.89)	22.80 (5.20)	15.10 (4.07)
聴覚障害	21.65 (4.39)	6.74 (1.16)	3.49 (.70)	10.28 (1.88)	6.40 (1.65)	3.44 (.73)	9.72 (2.03)	23.56 (2.97)	23.02 (3.91)	13.19 (4.08)
$t(51)$	.85	.91	.45	.35	.37	.93	.87	1.95	.15	1.34

すべて $n.s.$

Table 4 自尊感情, ソーシャルサポート認知, 安全統制感における各得点間の相関係数

			ソーシャルサポート認知						安全統制感		
			友人			大人					
			情緒	情報	道具	情緒	情報	道具	自己	他者	運命
自尊感情			.53**	.45***	.53***	.37**	.26	.33*	.01	.32*	.10
ソーシャル サポート認知	友人	情緒		.62***	.48***	.52***	.35**	.42**	.07	.02	-.19
		情報			.62***	.31*	.35*	.24	.07	.09	-.15
		道具				.28*	.08	.26	-.02	-.02	-.17
	大人	情緒				.68***	.74***	.16	.33**	.08	
		情報					.81***	.45***	.45***	-.12	
		道具						.39**	.38**	-.08	
安全統制感									.64***	.07	
										.27*	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table 5 ソーシャルサポート認知と安全統制感の重回帰分析

ソーシャルサポート認知	自己統制β	他者統制β
友人 情緒		
" 情報		
" 道具		
大人 情緒	.45***	
" 情報		.45***
" 道具		
<i>R</i>	.45	.45
<i>R</i> ²	.20	.20
Adj <i>R</i> ²	.18***	.19***

****p*<.001

Table 6 階層的重回帰分析

	Step1 β	Step2 β	Step3 β
学年	-.29*	-.36**	-.33**
友人 情緒		-.12	.00
" 情報		.21	.13
" 道具		.44*	.50**
大人 情緒		.25	-.02
" 情報		-.13	-.01
" 道具		.04	.11
自己			-.39**
他者			.43**
運命			.13
Adj <i>R</i> ²	.06*	.38***	.50***
Δ <i>R</i> ²		.38***	.13**

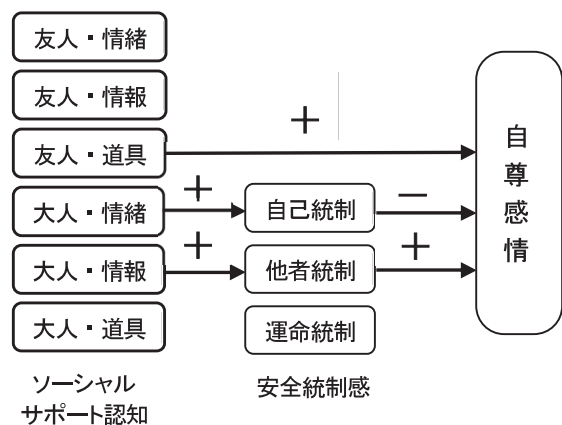
p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001

Fig.1 聴覚障害児童生徒におけるソーシャルサポート認知および安全統制感が自尊感情に与える影響のモデル図

め、ソーシャルサポート認知および安全統制感の各得点を説明変数、自尊感情を目的変数とした階層的重回帰分析を行った。自尊感情と学年が負の相関関係にあることから Step 1 として学年、学年と大人による情動的ソーシャルサポート認知が負の相関関係にあることから Step 2 としてソーシャルサポート認知、そして Step 3 として安全

統制感を投入した (Table 6)。Step 1 から Step 2 への決定係数の変化量は有意に増加し ($\Delta R^2=.38$, $p<.001$)、ソーシャルサポート認知では友人からの道具的サポート認知が有意に自尊感情に影響していた ($\beta=.44$, $p<.05$)。Step 2 から Step 3 への決定係数の変化量も有意に増加し ($\Delta R^2=.13$, $p<.01$)、安全統制感における自己統制が自尊感情に負の影響 ($\beta=-.39$, $p<.01$)、他者統制が自尊感情に正の影響 ($\beta=.43$, $p<.01$) を与えていた。

以上の結果をまとめ Fig. 1 を作成した。

4. 考察

(1) 聞こえにくさや学校教育環境と自尊感情

湯浅ら (2020) は、136名の聴覚障害者を対象に、自尊感情やアイデンティティが学校教育環境とどのように関連するかを調査した。その結果、聴覚障害が重度であるほど、または聴覚特別支援学校への在籍年数が長いほど、自尊感情が高く、他者や社会の中でのアイデンティティを確立している一方、地域の学校の難聴特別支援学級への在籍や通級指導教室に通った年数が長いほど、自尊感情が時間や状況による影響を受けやすく不安定であり、他者との交流のなかで自分らしさを出せない葛藤があることを明らかにした。しかし、本研究では、児童生徒の聞こえにくさおよび学校教育環境の違いと、自尊感情には関連が示されなかった。この結果の違いについて、下記2点考察する。

1点目は、対象年齢の違いである。本研究では現在学校教育を受けている児童生徒を対象としたのに対し、湯浅ら (2020) の対象は学校卒業後の18～39歳である。対象年齢も、自尊感情を測定するために用いた尺度も異なることから、単純に比較することはできない。一般的には、自尊感情は思春期・青年期における思考の発達により低下するといわれる (加藤ら, 2018)。本研究でも、自尊感情と学年との間に負の相関関係が示された。自尊感情の低下という形で現れる、批判的思考態度の獲得という認知的な発達 (加藤ら, 2018) は、自分自身に対する疑問や不安を生じさせ、その答えを探し見つけていくプロセスこそがアイデン

ティティ確立のために必要である。本研究には、まさにこの時期に該当する対象者が多く含まれていたことが、結果の違いの理由として考えられる。

2点目は、自立活動やインクルーシブ教育にかかる内容や体制の変容である。湯浅ら(2020)の調査時期は2017~2018年であり、対象年齢下限の18歳は2005~2018年、上限の39歳は1984~1997年の間が就学期間と推測される。1998年までの自立活動は「養護・訓練」という名称で、社会によりよく適応していくための資質を養うには特別の訓練等の指導がきわめて重要という目的意識のもと行われていた(文部科学省, 2019)。つまり、障害を医学モデル(障害者福祉研究会, 2002)でとらえ、聴覚障害のある児童生徒を、健聴者と同等に聞いたり話したりできる状態に近づけようとする訓練が行われていたと考えられる。しかし、聞こえにくさのある児童生徒が体験する困りごとの多くは情報取得に関することであり、本人の努力のみで改善・克服すべき問題ではない。これら困りごとを、生活する社会との間で発生する問題ととらえる社会モデル(障害者福祉研究会, 2002)の広がりに伴い、徐々に自立活動の指導も変化していった。両モデルを統合するICF(国際生活機能分類)がWHO(世界保健機構)により発表されたのは2001年のことである。

また、2006年に国連総会で採択され、日本が2007年に署名、2014年に批准した「障害者の権利に関する条約」に基づき、国内では様々な法整備が行われた。既述の障害者差別解消法もそのひとつである。教育分野では、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省, 2012)が取りまとめられた。障害のある者となない者と同じ場で学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある子供に対し、自立と社会参加を見据え、その時々で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みの整備が重要とされ、2013年には学校教育法施行令の一部が改正された。

湯浅ら(2020)の調査対象は、上述した医学モ

デルに基づく訓練が行われていた時代から、社会モデルや障害者権利条約の理念が徐々に国内に浸透していく、その過渡期に学校教育を受けた者といえよう。本研究において、児童生徒の障害の程度や学校教育環境による違いが、自尊感情をはじめ、ソーシャルサポート認知や安全統制感に関連しなかったことは、聴覚障害の程度にかかわらず、個々のコミュニケーション方法に応じた調整を行ったうえでの学校教育環境で児童生徒が学んでいることのあらわれではないだろうか。もちろん現時点でのインクルーシブ教育システムが十分に整っているとはいえず、障害者権利条約をめぐっても2022年に国連の障害者権利委員会から勧告を受けている。今後の体制整備や理念浸透のための取り組みが益々期待される場所である。

(2) ソーシャルサポート認知と安全統制感

大人からの情緒的ソーシャルサポート認知が児童生徒の安全統制感の自己統制に正の影響を与えることが示された。つまり、親や教員などの信頼できる大人が「落ち込んでいると元気づけてくれる」など情緒面で自分を支えてくれていると児童生徒が認知することが、「自分の安全は自分で守るべき」というような自分で安全を統制しようとする意識を高めるといえる。また、大人からの情動的ソーシャルサポート認知が安全統制感の他者統制に正の影響を与えることから、信頼できる大人を「困っているときにどうしたらいいか教えてくれる」情動的な支えとして認知することが、「先生の注意を守っていたら学校でケガをしない」というような自分の安全が他者により統制される意識を高めるといえる。これらより、聴覚障害のある児童生徒の安全統制感を高めるには、信頼できる大人からの情緒的および情動的サポートが重要と考えられる。

藤田(2006)は、聴覚障害のない児童のソーシャルサポート認知と安全統制感の関連として、全体的にソーシャルサポート認知度が高い群は、自己統制および他者統制の項目の多くで高い安全統制感を示すことを報告している。その場合のソーシャルサポート源は、大人としての家族および先

生のほか、友人についても同様の傾向が示されている。しかし、本研究では、友人からのソーシャルサポート認知と安全統制感との関連は示されなかった。この理由として、本研究の対象の半数以上が聴覚特別支援学校児童生徒であったことが考えられる。文部科学省が毎年公表している特別支援教育資料によれば、聴覚特別支援学校に通う児童生徒数は全国的に年々減少している。本研究で対象とした特別支援学校も例外ではなく、同学年や同じ学校に通う友人との関係は非常に限定的であった。児童生徒は、複数の仲間関係のなかから自分にとって重要な存在を友人として位置づけ回答したというよりは、限られた存在としての友人その人がどのような人かというとらえに基づいて回答したことが推察される。

(3) ソーシャルサポート認知と自尊感情

聴覚障害のない児童生徒を対象に、ソーシャルサポート認知が自尊感情をはじめとする精神的健康にどのように関係するかを検討した先行研究では、以下のようなことが示されている。例えば、宮寺(2024)は、小学校高学年では母親からのソーシャルサポート認知の高さが自尊感情の高さに関連するとしている。また、細田・田嶋(2009)は、中学生を対象に、自己肯定感が高い群は低い群に比べて友人からの各種ソーシャルサポート認知が高いことを示した。さらに、村山ら(2016)は、小中学生を対象とした調査により、学年が上がるほど、抑うつ症状に対する友人からのソーシャルサポートの効果が高くなることを明らかにした。これらより、学年が上がるにつれ、自尊感情や精神的健康の維持に重要なソーシャルサポート源が、家族から友人へ移行する傾向がうかがわれる。

本研究においても、友人からのソーシャルサポート認知が自尊感情を高めるのに対し、大人からのソーシャルサポート認知は自尊感情と直接関連しない結果が示されたことは、上述の一般的な発達傾向と合致するだろう。さらに、本研究では、友人からのソーシャルサポート認知の中でも「失敗しても助けてくれる」「ひとりではできないことがあったときに手伝ってくれる」などの道具

的サポートに対する認知の高さが、児童生徒の自尊感情を高めることが明らかにされた。道具的サポートは具体的な動作を伴い視覚的にわかりやすく、聴覚障害のある児童生徒にとっては友人との間でコミュニケーションモードが異なっているにもかかわらず、相手の働きかけの意図を直接的・明示的に感じられる。このことから、インクルーシブ教育や交流学習の更なる発展が期待されるなかで、聴覚障害のある児童生徒が聴覚障害のない児童生徒と対等な立場で道具的サポートを受けられる環境や関係が重要と考えられる。道具的サポートの「失敗しても」「ひとりではできないことがあったとき」という点が大切であり、失敗する前や、最初からひとりではできないことを想定したサポートではなく、あくまで対等な友人関係の中での相互的なサポートである必要がある。また、聴覚障害のない児童生徒が多数の環境において、友人である特定の健聴児童生徒が聴覚障害児童生徒にとって偏った限定的な情報的サポート源となってしまうような状況は避けられるべきである。周囲の大人がこのような観点を持ち、必要に応じて環境や関係を調整することが求められよう。

(4) 安全統制感と自尊感情

安全統制感と自尊感情の関連については、自己統制感の高まりが自尊感情に負の影響を与えることが明らかにされた。「自分の安全は自分で守るべき」という考えは、常に自分自身で気を付けていなければならない、頼れるのは自分しかいないという過剰な責任感や重圧につながり、今のままの自分では不十分である感覚が自尊感情を引き下げる可能性がある。一方、安全統制感における他者統制の高さが自尊感情を高めることも示された。他者からの情報を基に自分の安全を守ろうとする意識が、自分の価値や存在を認めることにつながるといえよう。

(5) ソーシャルサポート認知および安全統制感が自尊感情に与える影響

以上より、聴覚障害のある児童生徒におけるソーシャルサポート認知および安全統制感が自尊感情に与える影響について、下記のようにまとめ

られる。周りの大人が自分を褒めてくれたり元気づけてくれたりするという情緒的サポート認知は、児童生徒が自分で自分の安全を守ろうとする自己統制感を高める一方、自己統制感の高さは自尊感情に負の影響を与え、常に自分で気を付けるべきであり今の自分のままでは十分ではないという感覚につながりやすい。また、困ったときにどうしたらいいかを周りの大人が教えてくれるような情動的サポートを認知することが、他者からの注意を守ろうとする他者統制による安全意識を高め、このような他者統制感の高さは自尊感情を高める。信頼できる大人から得られる情報を活用し自分を守ることが、社会で主体的に生きる自分としての価値を高めるといえる。

これらより、自立活動の「自立」という概念を捉え直した学校教育の展開が必要といえるのではないだろうか。熊谷（2022）は、依存先が限定・集中しやすい障害者の状態を指摘し、様々なものや人に幅広く少しずつ依存して生きることこそが自立であると述べている。「障害があっても周囲に迷惑をかけないように何でも一人でできるように頑張ろう」という姿勢で大人が計画する自立活動や提供する情緒的サポートは、児童生徒に、ありのままの自分を認められていない感覚を生み出す危険性があるだろう。周囲に助けを求めることは、児童生徒が自分の存在や命を大切にするという点で、安全に関する資質・能力に位置付く（本山ら、2022）。松崎（2019）は、自分自身が困っていることを他者に自己開示することは「弱さの情報公開」であり、この点に聴覚障害者の課題があると指摘する。弱い部分を含めて自分を受容し他者に頼れることを自立とする感覚は、周囲に認められることなくして成立しない。まずは親や教員など周囲の大人が、聞こえにくさを含めた児童生徒のそのままを受け入れているかという点から、自らのかかわりを見直してみる必要があるのではないか。そのことが、児童生徒の自尊感情を引き下げない安全統制感を育む出発点となるだろう。伊藤（2021）は、「やさしさからつい先回りしてしまうのは、その人を信じていないことの裏返し」と述

べ、自分と違う世界を生きている人に対し、その力を信じ任せる「信頼」の重要性を指摘する。聴覚障害に限らず何らかの診断や特性があり、かつ発達途中にある子どもたちに対し、その安全や安心を守るために行う教育やかかわりが、いつの間にか子どもたちの言動を抑制したり支配したりして、かかわり手自身の安全や安心を守るために行われてはいないか。そのような観点から、自立活動および情緒的・情動的サポートを振り返り、子どもたちにとって有益なものとなっているのかを常々考えることを心がけたい。

謝辞

調査にご協力をいただいた児童生徒の皆さんおよび先生方をはじめ、ご理解をいただきました保護者の皆様方、ならびに、貴重なご助言やご意見をいただきました関係者の皆様方に、感謝申し上げます。

引用文献

- 榎本博明（1998）「自己」の心理学：自分探しへの誘い サイエンス社。
- 藤田大輔（2006）小学生の健康・安全統制感とソーシャルサポート認知との関連性 大阪教育大学紀要, 55, 177-185.
- 藤田大輔（2007）小学生を対象とした安全統制感（Safety Locus of Control）尺度開発の試み 安全教育学研究, 7, 35-44.
- 深澤瑛栄子・中川辰雄（2011）難聴児の自意識と聞こえ：自尊感情と障害認識の視点から 横浜国立大学教育人間科学部紀要, 13, 95-109.
- 細田 絢・田嶋誠一（2009）中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 伊藤亜紗（2021）第1章「うつわ」的利他：ケアの現場から pp17-63. 伊藤亜紗編 「利他」とは何か 集英社新書。
- 加藤弘通・太田正義・松下真実子・三井由里（2018）思春期になぜ自尊感情が下がるのか？：批判的思考態度との関連から 青年心理学研究, 30,

- 25-40.
- 熊谷晋一郎 (2022) 自立は、依存先を増やすこと
希望は、絶望を分かち合うこと TOKYO 人権,
56, 2-4.
- 松崎 丈・芳賀隆人 (2016) 東日本大震災の発災
直後における聴覚障害者の情報獲得行動とその
背景にある心理状況: TEM による分析を通し
て 宮城教育大学特別支援教育総合研究セン
ター研究紀要, 11, 1-11.
- 松崎 丈 (2019) 聴覚障害当事者研究の導入 な
ぜ聴覚障害領域に当事者研究を導入するのか
pp31-45. 松崎 丈編 聴覚障害×当事者研究
金剛出版.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたイン
クルーシブ教育システム構築のための特別支援
教育の推進 (報告)
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校教育要領・学習
指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・
中学部)
- 本山敬祐・山本 奨・加藤孔子・三浦勇佑・庄司
元・宇佐美公生 (2022) 自他の生命尊重を基盤
とした安全に関する資質・能力の育成: 学校安
全学シンポジウム2021の記録 岩手大学教育学
部附属教育実践・学校安全学研究センター研究
紀要, 2, 97-108.
- 宮寺千恵 (2024) 子どもの自尊感情, 学校でのネ
ガティブ経験, ソーシャルサポート知覚との関
連について: 神経発達症児と定型発達児を対象
とした検討 千葉大学教育学部研究紀要, 72,
163-169.
- 村山恭朗・伊藤大幸・大嶽さと子・片桐正敏・浜
田恵・中島俊思・上宮 愛・野村和代・高柳伸哉・
明翫光宜・辻井正次 (2016) 小中学生における
メンタルヘルスに対するソーシャルサポートの
横断的効果 発達心理学研究, 27, 395-407.
- NHK 福祉ネットワーク取材班 (2011) 東日本大
震災における障害者の死亡率 ノーマライゼー
ション, 11, 61-63.
- Schaefer, C., Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1981) The
health-related functions of social support. *Journal of*
Behavioural Medicine, 4, 381-406.
- 障害者福祉研究会 (2002) 国際生活機能分類
(ICF): 国際障害分類改訂版 中央法規.
- 浦 光博 (1992) 支えあう人と人: ソーシャル・
サポートの心理学 サイエンス社.
- 渡辺杏里・大石幸二・林安紀子 (2016) 聴覚障害
学生の心身の健康に及ぼすソーシャルサポート
の影響: 高等教育機関における就学支援状況と
の関連 東京学芸大学教育実践研究支援セン
ター紀要, 12, 119-126.
- 湯浅遼太・中川辰雄・泉真由子・高野陽介 (2020)
聴覚障害者の自尊感情と自我同一性に学校環境
要因が及ぼす影響 聴覚言語障害, 49, 13-25.
- 横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2020)
子ども用の Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)
が測定する小学生の自尊感情の多側面: Self-
Esteem の適応的側面と不適応的側面に着目し
て 学校保健研究, 62, 187-193.

つながりを重視して学びの深化を図る理科の授業

—小学校第4学年「水を柱にしたカリキュラム」を通して(その2)—

菊地 洋一*, 小野寺 貴子**, 小野 綾香***, 久慈 美香子**, 佐合 智弘*, 久坂 哲也*

(令和7年2月6日受理)

要 約

小学校第4学年の1年間の物質学習について、「水」を柱として学習内容のつながりを強める年間カリキュラムを構想し、授業実践研究を行った。またこの中で、粒子概念の導入から活用を計画的に繰り返し取り組んだ。本研究の成果は一度中間報告を行っている。本報では、後半の授業と本研究の最終的な評価について報告する。

授業実践の結果、子どもたちは「物質の基礎・基本」と「身の回り・自然の現象」をつないで考えることで、学ぶことの楽しさを感じながら、自然の現象に目を向け、そのしくみの理解を深めることができた。粒子概念の活用はその下支えになっており、粒子概念の導入と活用を1年間扱ったことにより、子どもたちは粒子概念の活用に慣れるとともに、その意義を感じながら自発的に活用していくこともわかった。今後、このような統一的カリキュラムで深い学びを実現することも求められる。本研究をその一つのモデルとして提示したい。

1. はじめに

深い学びの視点から授業を質的に改善することが求められている(文部科学省, 2018)。授業を構想する上で知識のつながりを重視することは、深い学びを構成する基本的な要素の一つになると考えられる。例えば、学んだ知識を種々つなげて考えることは、それぞれの知識の位置づけを明確にしながら学習内容の構造化や理解を深めたり、教室の学びを日常生活や自然界につなげて興味関心を高めることにより学びへの関与を深めたりすることなどのベースになると考えられる。そこで我々は小学校理科の授業において、つながりを重視して学びの深化を図る授業開発を目標に研究を行っている。

これまでに小学校理科において、複数単元の学習をつなげて学びを深める授業実践が報告されている。例えば、山下・小野寺(2009)は「溶解・

溶液」について小学校第5学年と第6学年の学習をつなげた授業を報告している。菊地・尾崎(2019)は小学校第4学年の「状態変化」と「空気と水の圧縮性」をつなぐ授業を、菊地ら(2014a)は小学校第4学年の「状態変化」と小学校第5学年の「溶解・溶液」をつなぐ授業を報告している。これらの研究は物質の性質や現象に関する基礎的事項を、その共通の根本要素である粒子概念によって結び付け、学びの深化や体系的な理解を図ったものである。

これに対し、本研究は、「水」という1つのキーワードを柱として、小学校第4学年の1年間の物質学習について、学習内容のつながりを強める年間カリキュラムを構想した。この中で小学校学習指導要領(文部科学省, 2018)上の「粒子領域」と「地球領域」を往還しながら、物質の基礎的事項と日常や自然現象に視点を向けた応用的な事項

* 岩手大学教育学部, ** 岩手大学教育学部附属小学校, *** 北上市教育委員会

を積極的につなげることを意図した。このような1年間の統一カリキュラムの構築と、その中で基礎と応用のつながりを強める実践は、貴重な実践研究になると考えた。

またこのカリキュラム構想の中で、粒子概念の導入と活用を組み込んだ。小学校理科に粒子概念を導入する授業実践は多くあるが、短期的な実践例が多い。本研究では1年間のカリキュラムの中で粒子概念の導入から活用を計画的に繰り返し取り組んでいくことが特徴的である。

本研究では以上の構想に基づく授業実践を行い、その評価を行った。この取り組みについて、一度中間の報告を行っている。その前報では、このカリキュラム構想の概要とカリキュラム前半の授業の中から「自然のなかの水のすがた」単元（特に結露の学習場面）の授業を取り上げ、授業実践の成果を報告した（小野寺ら, 2024）。本報では、前報に引き続き、後半の授業の様子と、本カリキュラム構想の最終的な評価について報告する。

2. 水を柱にしたカリキュラムの概要と前半の授業

1年間を通しての「水を柱にしたカリキュラム」概要と、その前半の授業については前報（小野寺ら, 2024）で報告しているが、本報のベースとなるため、ここでは前報の内容を簡単に紹介する。なお授業実践は、盛岡市内の中規模小学校の1クラスで、令和5年度に行ったもので、前報と本報は同じクラスでの授業実践である。

小学校第4学年では、粒子領域の複数単元に渡って物質の三態（気体、液体、固体）について学習し、その中で液体の具体には「水」を扱う。また、地球領域でも「水」に関する学習内容が多い。そこで、本研究ではこれらの学習について「水」をキーワードとしてつながりのあるカリキュラムと捉え、「水を柱にしたカリキュラム」を図1のように構想した。年間計画として、6・7月「雨水のゆくえと地面の様子」から始まり、9月「閉じ込めた空気と水」、10月「ものの体積と温度」、11月「自然のなかの水のすがた」、12月「物のあ

たたまり方」、1・2月「水のすがたと温度」の順とした。

図1のカリキュラムの学びの中で、「粒子」と「地球」の各領域をつなげる中心となる学習内容の一つは、「水の状態変化（物質の基礎・基本的現象）」と「水の循環（自然界の現象）」である。また、これらの事象をつなげるための留意点として「水蒸気」の理解を強固にすることを挙げた。水蒸気は目に見えないため子どもたちには学習後でも捉えにくい事項である一方、水蒸気についての認識を強く持たなければ、水の循環がなくなってしまうからである。

図1の構想では、6・7月「雨水のゆくえと地面の様子」から粒子概念の導入を始めた。「雨水のゆくえと地面の様子」では、消臭ビーズを水の粒のモデルとして提示した。9月の「とじこめた空気と水」では、自分たち自身が空気や水の粒になり、身体表現で動きながら空気や水の性質について理解を深めた。11月の「自然の中の水のすがた」の中で、物質の三態について粒を使って整理した学習シートとして菊地らが提案している「つぶつぶシート」（菊地ら, 2014b）を作成し、活用した。さらに円形のマグネットを粒子モデルとして使用して種々の現象を表現させる活動を行った。このような活動を通して、水の粒のイメージを持ちながら考えを可視化して学習内容を整理したり、全員が同じようなイメージをもって考えを交流させたりする学習を育ててきた。

また、11月の「自然の中の水のすがた」の結露の学習場面で、空気中の湿度（水蒸気量）を取り扱う授業を導入した。一般的に小学校の段階では結露が起こるのは冷やした時という温度との関係性を扱うが、湿度には触れない。しかし日常生活や自然界の水の状態変化について子どもたちが目にする現象には、湿度の要素がないと説明できないことが多々ある。したがって、実験室での学びと日常・自然界とのつながりを促進するために「温度」に加えて「湿度」の要素を扱う授業を開発し、実践した。

これらの授業実践の結果を、授業の後のアン

小学校第4学年理科 「水」に関わる単元のカリキュラム

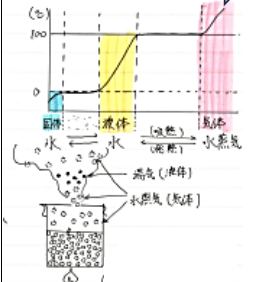
	6・7月	8・9月	10月	11月	12月	1・2月
	雨水のゆくえと地面の様子	とじこめた空気と水	物の体積と温度	自然のなかの水のすがた	物のあたたまり方	水のすがたと温度
領域	地球	粒子	粒子	地球	粒子	粒子
気体		空気	空気	水蒸気	空気	水蒸気
液体	水（雨水）	水	水	水（雨水）	水	水
固体			金属		金属	水
◆学習内容 ◆教科書にはない子どもの反応	●雨水は高いところから低いところへ流れる。たまった水は地面にしみこむ。 ◇コンクリートの上も乾いた。①水が流れる②水がしみ込む」のほかもありそう。	●空気は押し縮められるのに、水は全く押し縮められない。 ◇なぜ空気は押せて、水は押せない？	●空気も水も金属も、あたためると体積が大きくなる。冷やされると体積が小さくなる。変化の大きさの順序。 ◇体積の変わり方の大きさが違うのはなぜ？	●水は蒸発して水蒸気になる。 （＋α高温の方が蒸発◎） ●水蒸気は冷やされて水に戻る。 （＋α多湿の方が、結露◎） ●自然界の水の循環 ◇目に見えない水蒸気って何？姿が変わってどう？	●空気や水は、温まったところが上へ動いて全体が温まる。 ●金属は、熱したところから順に温まる。 ◇空気や水は粒が動けるからなのではないか？	●水は0℃で凍り、液体→固体になる。 ●水は100℃で沸騰し、液体→気体になる。水蒸気と湯気のちがい。 ●固体→液体→気体の状態変化（＋α自然界の水の循環、気象現象） ◇温度によって、水の粒の集まり具合や状態が変わるのだ。
粒のイメージの基礎作り				つぶつぶシート作成 マグネットで表現開始		
・粒のイメージでの考え方	保冷剤のゼリービーズ 「粒ちゃん」と名付け水のイメージ共有	粒のイメージ・雲型・表情等様々な表現を許容。 全員で粒のイメージを共有。空気の粒や水の粒になりきり、体で表現。 ・数や大きさは変わらないこともイメージ共有。	蒸発	金属 隣へ順番に 水 温まった部分が上へ	粒のイメージの活用 	

図1 「水を柱としたカリキュラム」構想（小野寺ら，2024 より引用）

ケート調査や問題を解かせての状況から見取ると、多くの子どもたちは現象のしくみの理解やつながりを感じながら大変興味を持って学習を進めたことが分かった。また、全般的に学習内容の理解度は高く、粒子概念の活用や湿度の導入も効果的に行うことができた。

さらには、この授業の実践後、授業を行ったクラスの子どもたちのうれしい姿がみられた。結露の授業以降は教室に湿度計を置いておいたが、子どもたちは日々それをチェックするようになった。そして教室が乾燥している日に、子どもの方から濡れ雑巾を干して加湿する提案があった。インフルエンザの流行の兆しがあると、クラス内に感染症対策の「湿度係」をつくることになった。このように、授業で学習した蒸発、水蒸気や湿度を強く意識し、その日常生活との関わりを考える

態度や力が育っている様子が見られた。

3. 後半の授業

図1に示した年間カリキュラムの後半の授業について、令和5年度に盛岡市内の中規模小学校の4年生1クラスで授業実践を行った様子を紹介する。ここでは子どもたちの授業中の様子を中心に紹介する。

3-1 11月「つぶつぶシート」の作成

図1に示した「水を柱としたカリキュラム」において、11月「自然のなかの水のすがた」の結露の授業場面を中心に、前報（小野寺ら，2024）で報告した。ここで、結露の授業の段階では、物質の三態について粒を使って整理した学習シート（「つぶつぶシート」（菊地ら，2014b））は気体と

液体だけを作成して、活用していた。

その後、「自然のなかの水のすがた」単元の終了後に、つぶつぶシートの固体部分も作成した。完成したシートを図2に示す。これを作成するにあたって、固体は「なぜ目に見えるのか？」については、気体や液体の学習を基にしながら児童は自分たちでスムーズに言葉を入れることができた。また、「自由に形を変えることができるか」についても生活経験をもとに記入することができた。「なぜ形を変えることができないのか」については最終的には教師から正解を教えた。シートを完成させた子どもたちは、固体のモデルを「粒がきれいに整列をしているようだ」「びっしり並んでいる」と表現していた。固体の物の例を書き入れる際は止まらない程の勢いで発言していた。具体例と粒のイメージを結び付けて考え、「だから形が崩れないんだ！」等の気づきを口にしていった。つぶつぶシートを完成させた子どもたちは物質の三態についての理解を徐々に深め、「気体」「液体」「固体」の言葉を正しく使い分けながら話せるようになっていった。

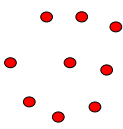
	気体	液体	固体
例	水蒸気, 空気	水, アルコール	氷, 金属球, 木
小さな粒で表現してみよう。			
目に見える？	見えない	見える	見える
なぜ目に見えないのか？なぜ目に見えるのか？ 小さな粒で説明しよう。	小さな粒がばらばらに広がっているから	小さな粒がたくさん集まっているから	小さな粒がたくさん集まっているから
自由に形を変えることができる？	できる。	できる。	できない。
なぜ形を変えることができるのか？形を変えることができないのか？ 小さな粒で説明してみよう。	粒が自由に動くことができるから	粒が自由に動くことができるから	粒と粒が強く結びついて、粒が自由に動くことができないから

図2 「つぶつぶシート」
(菊地ら, 2014b より引用)

3-2 12月「物のあたたまり方」の授業

12月「物のあたたまり方」単元の一次では、「金属（固体）がどのように温まるのか」の間を解決する授業を行った。子どもたちからは、「温めたところから順番に温まると思う」、「一気に全体が温まると思う」、「棒や板の上の方（表面）だけが温まると思う」等様々な予想がだされた。予想の

根拠の説明に粒モデルを使う児童が多くいた。例えば、温めたところから順番に熱が伝わるということを表すために、金属棒をたくさんの粒が整列した図で表現し、隣の粒へと熱が伝えられていくことを説明するなどである。

実験後の考察の際にも、金属の熱の伝わり方について、粒モデルを使ってホワイトボードに図を描きながら考えたり、金属の粒を擬人化して考えたりしながら交流が行われた。「熱のパケツリレー」という表現も生まれ、多くの児童がその例えに納得をしている様子であった。年間カリキュラムの以前の学習の中で、「水の粒」や「空気の粒」に自分たち自身になりきって体を動かしながら学習してきた経験から、子どもたちは抵抗なく「パケツリレー」の表現をイメージできたと思われる。

二次では、「空気（気体）がどのように温まるのか」の間を解決する授業を行った。手元にあるつぶつぶシートを活用しながら、「金属と違って空気は自由に形を変えられるから温かい空気が広がりながら全体が温まると思う。」といった予想がでた。部屋全体をストーブで温める経験などをもとに予想する児童が多いが、その中で予想段階から空気を粒で表現して考える児童もいる。議論を進めるにつれて、考察の際にはつぶつぶシートを基にしながら考えを交流し合うことが主となった。つぶつぶシートを使うことによりイメージを共有しながら考えることができると、子どもたちが気がついてきている。

三次では、「水（液体）はどのように温まるか」の間を解決する授業を行った。予想段階で、お風呂や鍋で湯を沸かすイメージをもとに「水も金属と同じように熱したところから順番に温まる」と予想した児童と、粒が自由に動くことができるかという視点をもとに「水も空気と同じように温かい所が上へ動いて全体が温まる」と予想した児童に分かれた。前者も、つぶつぶシートを使って「水は金属と同じく、目に見えるものである。だから熱のリレーが行われる」と考えていた。粒のイメージが共通のツールとなっていたことで予想の交流が盛り上がり、子どもたちの問題の解決に向けた

意欲がとても高まった。実験では驚きの声や予想が合っていることを喜ぶ声が多くあがった。

単元の学習では、つぶつぶシートを活用し、気体、液体、固体の微視的イメージやそれぞれの違いを共通の知識としたことで、予想や考察の交流が活発になり、理解も深まった。子どもたちは粒のモデルに慣れ、それを使うことの有効性に気が付いてきている。

3-3 1・2月「水のすがたと温度」の授業

1・2月「水のすがたと温度」単元の一次では、水を冷やして温度や体積の変化を調べる授業を行った。子どもたちは、「物の温度と体積」での既習の知識を活用したり、粒を活用したりしながら、水が凍る時の体積変化について予想を立てた。「冷やすと体積は小さくなるから、氷になったらもっと小さくなるはずだ」、「粒のイメージで考えると、液体から固体になるのだから、粒が集まって小さくなるはずだ」と全員が予想した。

その後の実験中の子どもたちの気付きは鋭く興味深かった。温度が下がるにつれて、水の体積が小さくなっていく様子を見ていた子どもたちは「前やった時と同じだね。やっぱり（試験管の印の線より水面が）下がってきている。」（「物の体積と温度」単元を想起）等と話していた。しかし、水が凍った後に印の上まで氷ができている様子を見ると「え！おかしい!!」、「実験を失敗したのかもしれない」、「でも、さっきまでは体積が小さくなっていったよね！」等と活発につぶやき、考えを出しあっていた。

実験結果を確認後、考察の際に全員で体積変化についての考えを交流すると、1人の子どもが状態変化の視点に気がついた。「冷やすと体積が小さくなっていったのは、水が液体の時の間だけだ。固体の氷になってから体積が大きくなったのではないか。液体から固体に変わる時、水の体積は大きくなるのだと思う」という考えを説明した。子どもたちはこの考察に納得した様子だった。このような視点が子どもたちの中からでたのは想定していなかったが、つぶつぶシートで三態の状態を

整理していたことで、子どもたちの中に状態の違いという観点が強まっていたためと考えられる。

その後、瓶に入れたバターやろうそくの液体から固体への体積変化も実験して調べたことで、固体になると体積が小さくなる物が多いこと、水の状態変化は特殊であることを学ばせた。

二次の学習では、水を熱したときの温度や体積の変化について学習した。水が氷になる時と同じように、沸騰するときには100℃付近で温度が一定になることに驚きながら子どもたちは実験を進めていた。結果を共有して考察する際、蒸発して水が出ていくというイメージは全員共通であったが、水中の泡の正体についての議論が分かれた。泡の正体は空気なのか、水蒸気なのか、子どもたちは次の問題を設定した。

三次では、沸騰する際の泡と湯気の正体について調べる問題解決の授業を行った。予想場面では、湯気は水だという考えで一致したものの、水中に発生する泡については、「空気」と「水蒸気」に予想が分かれた。「魚が水の中で呼吸をしているのだから、水の中に空気が溶けているはずだ。それが泡になっていると思う。」、「水の中にある見えないくらいの大きさの空気の粒が熱せられて耐えられなくなってでてくるものだと思う。」という考えや、「粒のイメージで考えると、液体の水の粒の中に、気体の状態の水（水蒸気）ができあ



図3 沸騰の実験の様子

がるのではないか」という予想などが出た。

図3に示した装置で実験を行った。実験から泡の正体が水蒸気であると気が付いた子どもたちは、「ここで蒸発と結露を繰り返している！湯気は見えるのに、その先は見えなくなっているから、液体から気体になっているということだ。」と、理解を深めながら考えを伝え合っていた。結果と考察の交流で泡の正体は水蒸気で、湯気は見えるから液体の水だと結論付けることができた。

その後、図3の実験で袋の中に水がたまったのはどうしてなのか、水の粒モデルのマグネットを活用しながら考えの交流を行った。子どもが説明したモデル図の例を図4に示す。この実験では、ビーカーの中にあつた液体の水が、液中で水蒸気になったり、液面から水蒸気として出て冷やされて液体の湯気になったり、管を通していくところで水蒸気から液体の水になったりと、水の状態変化がたくさん起きている。

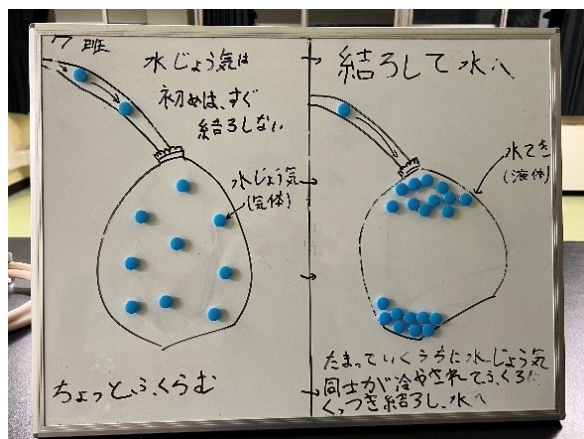


図4 子どもが説明したモデル図

子どもたちは、図4に示した図などを使い、それらの水の状態を「分かった！」と言いながら説明し合っていた。その中でも粒が分散していて目に見えない気体と、粒が集まっていて目に見える液体を、しっかりと意識しながら考えている様子が伺え、物質の三態についての理解が深まっていることがわかった。

本単元の終わりに、自然の中の水の姿と関係づけながら、水の三態変化を考える時間を設けた。

11月の「自然の中の水のすがた」単元で、水が蒸発と結露・凝縮を繰り返し自然界で循環していることを学習しているが、ここでも自然界の水の様々な姿を考える時間を設け、基礎学習を自然界につなげて考える時間とした。

3-4 後半の授業のまとめ

12月「物のあたため方」と1・2月「水のすがたと温度」は、物質の三態と状態変化の基礎的事項について学ぶ内容である。この学習の中で子どもたちは、粒子概念にも慣れ自発的に活用しながら議論を進めたり、説明に納得したりしている。粒が集まると目に見える液体（水）で、粒が分散していると目に見えない気体（水蒸気）ということや、粒が自由に動けるのかどうかなど、物質の状態についてイメージを持って考えることができる。このような粒の活用も含めて、今回の授業実践を通して子どもたちの学習への関与や内容の理解が深まっていることを感じた。また、基礎的なしくみをこのようにしっかりと理解したことで、「4-2 応用問題の調査」に記述したように日常や自然界の現象への応用につなげて考える際に力を発揮できたと考えられる。

4. 評価と考察

図1の1年間を通しての「水を柱にしたカリキュラム」を終えた後、子どもたちの感じたことを調査するためアンケート調査を行った。さらに学習の成果を確認するために、学習した知識で自然の現象について説明する応用問題を解いてもらった。調査時に欠席した児童を除く23名が答えた。

4-1 アンケート調査 (N=23)

アンケート調査の結果は以下の通りである。

(1)水についての学習は楽しかったですか？(5段階評価で数字が大きいほど肯定的な回答)また、どんなところが楽しかったですか？

上記の質問に対する5段階評価の回答結果を図5に示す。それぞれの評価値の意味は「とても楽しかった(5)」、「楽しかった(4)」、「どちらともいえない(3)」、「あまり楽しくなかった(2)」、「楽しくなかった(1)」である。回答の平均値は、4.5と高い値であった。6割を超える児童が「5」評価で、「4」まで加えた肯定的な評価が9割を超えていた。多くの児童が今回の水についての授業を楽しんでいると感じながら受けていたことが分かる。

「どんなところが楽しかったか?」についての記述では、自然のしくみや今までわからなかったことが分かった楽しさについての記述が10名、新たなことを実験で解明する楽しさについての記述が10名、その他が3名であった。代表的な記述は次のとおりである。

- ・身の回りの「水」の気しょう現しょう(雨、雪、みぞれ、結ろなど)のしくみがよく分かったのが楽しかったです。
- ・水はただの水だと思っていたけれど、いろいろなひみつがあって、今までわからなかったことが分かるようになったときが楽しかったです。
- ・自然の中で水のすがたがどのようにかわるのかをしらべるのが楽しかった。
- ・予想して、実験して、予想が当たらなくても新しいおもしろい知しきが身についていくかんじでおもしろかったし楽しかった。
- ・水のすがたはどこへどういくのか実験してみるところが楽しかった。
- ・いままでよく知らなかった水じょう気、ゆげなどを実験で楽しく、くわしく知ることができたから。

(2) 水についての学習では「つぶ」をつかって考えました。「つぶ」を使って考えることは役に立ちましたか? どんなときに役に立ちましたか?

この問いかけに対して全員が役に立ったと回答している。全員が、学習してきた種々の現象(三

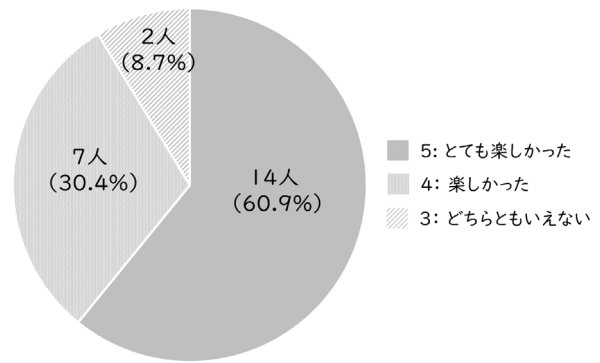


図5 アンケート（学習は楽しかったか？）の結果

態、状態変化、体積変化、熱伝導)を挙げて、説明しやすい/考えやすい/理解しやすい旨の回答であった。その中で

- ・つぶをヒントに予想できた。
- ・実験のときに、つぶでよく考えられた。
- ・つぶを使うことで、いろんなくみを考えることができた。
- ・図などで説明するときに役立つ。
- ・ホワイトボードでマグネットを動かしながら考えやすい/説明しやすい。

など、種々の場面で役に立つと記述していた。本来、粒子概念は物質の種々の現象を説明するものになるものである。子どもたちはそのことを感じながら学習してきたことがわかった。

4-2 応用問題の調査 (N=23)

応用問題の調査の結果は以下の通りである。

問1: 雨がふっていない日に、「きり」が出ていました。「きり」は、どうやって発生すると思いますか。図や言葉で説明しましょう。

代表的な解答例を図6に示す。霧がどうやって発生するののかの問に対する解答で多かったのは、「川などの水が、蒸発して水蒸気になる。これが冷やされて水に戻ってキリになる。」という趣旨の回答や、「空気中の水蒸気が(冷やされて/湿度があがって)集まって、目に見えるキリになる。」という趣旨の回答であり、65%(15名)がこれら

に分類できる。図6①②③は上記の解答に分類されるが、その中には①のようにどちらの要素も含んだ解答もある。この他は、図6④のように「水が蒸発して雲と同じようにできた。」や「大きな湯気のように発生する。」「湿度が高いとき、蒸発した水蒸気が多いから発生する。」などの解答があった。

今回の学習を通して霧については教えていないが、その霧のもとになるのは蒸発した水蒸気であることを全員がしっかりと意識していた。

令和4年度全国学力・学習状況調査小学校理科(国立教育政策研究所, 2022)において、「水蒸気」の存在を問う問題の正答率は基礎的な問題にもか

かわらず高くなく、小学生は「水蒸気」を学習した後でもその認識が弱いことが報告されている。その一方で、本実践授業を受講した子どもたちには、しっかりと「水蒸気」が認識されていると考えられる。

その上で、水蒸気が[冷やされて/湿度が高くて/雲や湯気と同じように/粒が集まって]液体のすがたに戻ったのが霧であるという解答が多くあり、これまで学習したことを取り入れながらの良好な解答結果であると評価できる。

問2: 朝起きたら雪がふっていましたが、お昼には雨に変わりました。こうなった理由を「水の

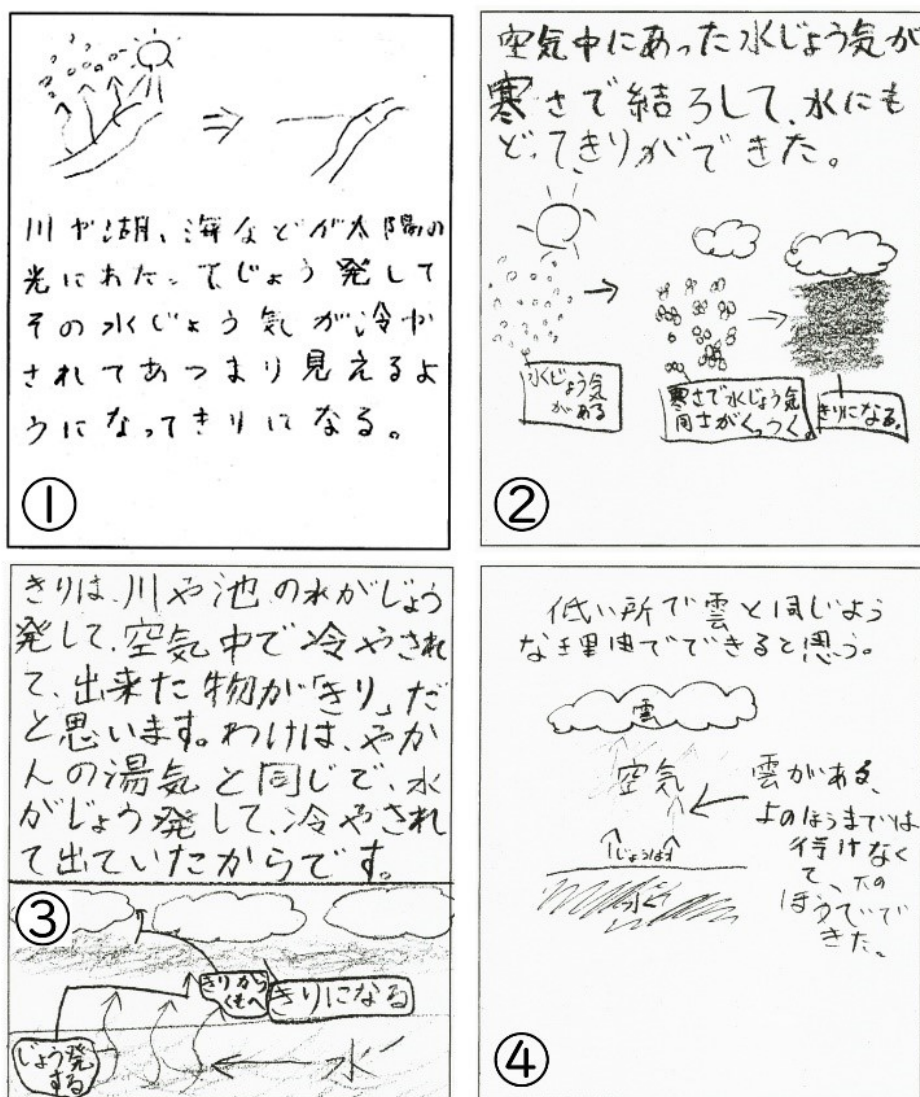


図6 応用問題 問1の解答例

すがた」と「温度」という言葉を使って説明してください。

この問題の解答は、朝から昼になると温度が上昇し、それに伴い水のすがたが雪(固体)から雨(液体)に変化したことを説明すればよい。難しい内容ではないが、小学生がきちんと言葉で説明するのはそれほど易しいことではないと考えられる。

子ども達の解答は、簡潔なものから詳しい説明までであるが、学習した言葉を適切に用いながら全員が正答といえる答えであった。代表的な記述は次の通りである。

- ・温度が上がリ、水のすがたが固体から液体になったから。
- ・外の空気の温度が高くなり、ふっていた雪が固体から液体の水に変わった。水のすがたが温度によって変化した。
- ・雪のしょうたいは水だから、朝の温度は寒いから雪がふっていて、お昼ごろになってあたたかくなりはじめに雪がとけて水のすがたになったから雨に変わったと思う。

- ・水のすがたは左の図のように変えるから、朝は温度が低く固体だったけど、昼は温度が高くなりえきたいになったから。(著者注:左に気体、液体、固体の状態変化の作図がしてある)

問3: 1年間で雨がたくさんふります。こんなに雨がふっても空の水がなくなるのはなぜでしょうか。図や言葉で説明してください。

問3は普段はあまり意識しないであろう素朴な疑問について、学習したことを当てはめて解答できるかの設問である。答えとしては、雨として降った地上の水が、再び蒸発することによって空の水がなくなることはないということを答えれば正答である。児童の代表的な解答を図7に示す。解答した全員(23名)が、水が蒸発することを理由にして解答をしており正答であった。図7①は簡潔に答えた例である。さらに78%(18名)の児童は、図7②③④のように自然界の水の循環の様子を丁寧に説明していた。自然界のしくみへの理解が深まっていると考えられる。



図7 応用問題 問3の解答例

4-3 評価まとめと考察

本研究では図1のカリキュラムの学びの中で、「水」をめぐる各事象について「粒子」と「地球」の各領域をつなげ、往還させながら学習を進めた。その中で図8に示したように【物質の基礎・基本】と【身の回り・自然の現象】をつないで、学びを深めるとともに、学んだことが生きる理科授業となることを意図した。

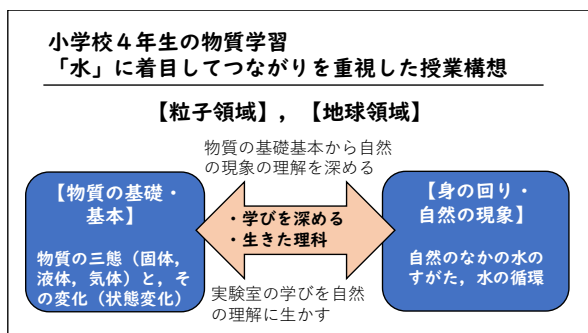


図8 「水」に着目したつながりの関係

この意図を達成できたかを確認するために「4-2」に記述の調査を行った。

「4-2」の応用問題では、直接は授業では扱わないが日常で出会う自然現象を対象にして、学習した内容を生かした説明ができるかを出題した。その結果、子どもたちの解答結果は、「4-2」に記述の通り良好であった。問1-問3のすべての問題について、多くの子どもたちが1年間のカリキュラムで学習した物質の基礎的事項を、応用となる自然現象にうまく当てはめて適切に説明していた。このような説明には言語能力も求められるが、その前に、与えられた問の周辺の知識のつながりや位置づけが整理されていることや、その中の何が重要なポイントとなるかを見いだすことが求められる。子どもたちの解答には、そのような力が育ってきた様子が伺える。

またアンケート調査から、子どもたちはこの1年間の水を柱にしたカリキュラムを楽しんで学習してきたことがわかった。その理由には、学習の深まり、自然のしくみを理解したことへの喜び、探究することの楽しさなどが生き生きとした文章

で記述されていた。

さらに「つぶ」を活用することに関して、子どもたちは全員が役に立つと評価していた。その理由として、つぶを使うと考えやすい、理解しやすい、説明しやすいことを挙げている。本実践では、1年間を通して計画的に粒子概念の導入から活用を行ってきた。その間に「3. 後半の授業」に記述したように、子どもたちは「つぶ」の考えに慣れ、自発的に使う様子も増えていった。粒子概念はただ導入して知識の定着を目指す静的な概念ではなく、導入したら積極的に活用して種々の事象を考えたり、事象のつながりを理解したりすることに大きな意義がある、活用する概念である。今回の実践で、小学校4年生の児童でもこのような粒子概念を活用することの意義を十分に感じていたと考えられる。

本研究の評価のまとめとして、「水を柱にしたカリキュラム」により、子どもたちは【物質の基礎・基本】と【身の回り・自然の現象】をつないで考えることで、学ぶことの楽しさを感じながら、自然の現象に目を向け、そのしくみの理解を深めることが概ねできたと考えられる。ここで粒子概念の活用はその下支えになっていたと考えられる。特に、前報で述べたように、今回の学習の主役の一つである「水蒸気」やその状態変化について、イメージを持って学習を進めたことが本研究の学習内容の理解をスムーズにしていたと考えられる。また、本研究では粒子概念の導入と活用を1年間丁寧に扱ったことにより、子どもたちは粒子概念を活用することに慣れていくとともに、その意義を感じながら自発的に活用していくこともわかった。

本研究では、前報で紹介したように結露の要素として「湿度」の導入も行った。「湿度」はこれまで小学校では扱ってこなかったことであるが、日常や自然界の水にかかわる現象には「湿度」の観点がないと説明できないことが多い。また、空気中の水蒸気について単に存在しているだけではなく、存在量の多少の観点を入れたことによって、

水蒸気の認識や状態変化の理解が強固になる。学習内容を多くしすぎることには気をつけるべきであるが、「湿度」の導入は1時間で可能であり、導入する有効性が大きいことからできるだけ導入した方が良く考える。

5. おわりに

小学校学習指導要領では理科の学習内容の構造化として4つの領域を設定し、それぞれの特徴(見方・考え方等)を整理して提示している(文部科学省 2018)。この整理に基づく学習は重要である。その一方、その分類にこだわり過ぎずに、関連のある学習内容は積極的につなげて学習することも意義深い学習となる。本研究は「水」をキーワードとして粒子領域と地球領域をつなげた1年間のカリキュラムを実践した。またその中で、粒子概念についても1年間を通して活用し、イメージを共有しながらつながり重視する学習を行い上述のような良い成果が得られた。

今後、このようなやや長期的な授業の統一的カリキュラム構想で深い学びを実現することも求められる。本研究をその一つのモデルとして提示したい。

引用文献

- 菊地洋一・高室敬・尾崎尚子・黄川田泰幸・村上祐 (2014a)「小学校における系統的物質学習の実践的研究ー粒子概念を「状態変化」で導入し「溶解」で活用する授業ー」『理科教育学研究』第54巻、第3号、335-346
- 菊地洋一、高室敬、尾崎尚子、本宮勇希、近藤尚樹、村上祐 (2014b)「小学校の物質学習を通して粒子概念を有効に活用するための新規学習シート「つぶつぶシート」の提案」、『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13号、33-43
- 菊地洋一、尾崎尚子 (2019)「小学校における系統的物質学習の実践的研究ー粒子概念を「状態変化」で導入し「空気と水の圧縮性」で活用する授業ー」、『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18号、31-40

国立教育政策研究所 (2022)「令和4年度全国学力・学習状況調査報告書(小学校理科)」Retrieved from <https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/data/22psci.pdf> (参照日: 2025年1月25日)

文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 理科編』株式会社東洋館出版社

小野寺貴子、小野綾香、久慈美香子、佐合智弘、久坂哲也、菊地洋一 (2024)「つながり重視して学びの深化を図る理科の授業ー小学校第4学年「水を柱にしたカリキュラム」を通してー」、『教育実践研究論文集』、第11巻、41-47

山下修一、小野寺千恵 (2009)「小学校5・6年の溶解の学習に一貫して粒子モデルを用いた効果」『理科教育学研究』第50巻、第1号、85-92

注

本研究は、岩手大学における人を対象とした研究に関する倫理審査を受け承認されている(2023年2月15日、承認番号 第202248号)。

謝 辞

本研究は、令和5年度岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業(学部GP)の助成を受けた。また、科学研究費補助金基盤研究(B)「23H01017, 23K25714」の助成を得て研究を行った。記して謝意を示す。

登校回避要因と登校促進要因に関する質的研究

— KJ 法による自由記述の分析を通して —

藤 井 義 久*

(令和7年2月6日受理)

要 約

全国における不登校児童生徒数は11年連続過去最多を更新し続け、ついに35万人を突破しようという大変危機的状況である。そこで、本研究においては、子どもにとって安心・安全な不登校のない学校づくりを目指して、どういった原因で学校に行きたくなくなるかという登校回避要因だけでなく、どういった原因で学校に行きたくなくなるかという登校促進要因を KJ 法による質的分析によって抽出することを目的とした。具体的には、中学生(1～3年)計309名を対象として、登校回避要因と登校促進要因による自由記述調査を実施した。そして、収集された自由記述項目について、KJ 法による分析を行ったところ、いずれの要因とも「学習面」、「心理・社会面」、「健康面」という3つの大カテゴリーに分類された。そして、登校回避要因では特に「睡眠」に代表される「健康面」の問題が最も大きなウエイトを占めているのに対し、登校促進要因では特に「時間割」に代表される「学習面」の改善が最も大きなウエイトを占める登校促進要因になっていることを明らかにした。

1. はじめに

文部科学省(2024)の「令和5年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、2023年度に年間30日以上欠席した不登校の児童生徒数は前年度から47,434名(15.7%)増の346,482名となり過去最多を更新した。2013年度よりその人数は増え始め、11年連続過去最多を更新し続け、現在は、10年前に比べ、小学生においては約5倍、中学生においては約2.2倍に増加している大変深刻な危機的状況であるにも関わらず、依然として不登校問題への改善の見通しは立っていない。

そうした不登校問題が生じる背景には、家庭、学校、社会、本人に関わる様々な要因が存在しており、これらの要因が複雑に絡み合い、問題が顕在化していることが考えられる。山下・宮下(2008)や香川(2012)も、不登校の要因は、年々多様化していると述べている。また、新川ら(2020)

は、不登校開始前の時期には、不安や抑うつ、学校場面や対人場面に対する回避や逃避したいといった感情が高まることを明らかにしている。しかしながら、不登校を生み出す要因について多面的見地から詳細に検討した質的研究は、未だ存在していない状況である。

そこで、本研究では、Gray(1970)の強化感受性理論に基づき、「登校回避要因」のみならず「登校促進要因」についても多面的見地から詳細に検討することにした。強化感受性理論によれば、人の行動は、行動抑制システム(behavioral inhibition system; BIS)と行動接近システム(behavioral approach system; BAS)との競合によって規定される。この理論に基づけば、「登校回避要因」が多くてもそれ以上に「登校促進要因」が多ければ、行動接近システムが働き、不登校という問題行動は起こりにくくなるということになることから、「登校回避要因」だけでなく

* 岩手大学教育学部

「登校促進要因」も含めて、川喜多(1967,1970,1986,1997)が考案したKJ法による自由記述分析を行い、不登校を減らす手立てについて検討することにした。

2. 方法

分析対象 調査実施に当たって学校長の同意を得た岩手県内の公立中学校の生徒309名(男子175名,女子134名)を対象とした。なお,学年別内訳は,1年生93名(男子43名,女子50名),2年生114名(男子61名,女子53名),3年生102名(男子71名,女子31名)であった。

調査手続 ホームルームの時間を使って,担任によって,中学生の登校回避要因と登校促進要因の抽出を目的とした自由記述調査を実施した。具体的には,「あなたは,どういった時に学校に行きたくなくなりますか」という登校回避要因に関する質問と,「あなたは,どういった時に学校に行きたくなくなりますか」という登校促進要因に関する質問を行い,それぞれの質問に対して,思いつくまま自由に(最大6個まで)回答してもらった。あわせて,フェイスシートとして,学年,性別および不登校傾向(学校に行きたくなくなったことが「全くない」「時々ある」「よくある」「いつも」)について尋ねた。なお,調査用紙は,担任が調査対象者に対して一斉に配布し,回答終了次第,直ちに回収する方式で調査を実施した。調査実施時間は,調査説明,調査用紙の配布,回答記入,調査用紙の回収あわせて20分程度であった。

倫理的配慮 調査実施に当たっては,誰が回答したかわからないように無記名式とするとともに,倫理的配慮の観点から「自分の回答が他人に漏れる心配のないこと」,「学校の成績には全く関係のないこと」,「答えたくない質問に対しては答えなくても良いこと」を口頭および文書によって調査対象者に予め伝えた上で調査を実施した。

分析方法 自由記述調査によって収集した登校回避要因及び登校促進要因に関する回答データについて,KJ法(川喜多,1986)を採用し,以下の手順により分析を行った。まず,ラベル化された回答データを内容の共通性及び類似性を手がかり

にしながら分類し,その後,共通の概念に属するラベルを統合,グループを構成して,小カテゴリー,中カテゴリー,大カテゴリーの順で,それぞれグループごとにカテゴリー名を付けた。

3. 結果

不登校傾向の学年別変化 不登校傾向が学年進行に伴いどのように変化するかについて,学校に行きたくないと思ったことが「よくある」または「いつも」と回答した生徒を不登校傾向群とし,その割合の学年別変化に基づき検討した。その結果,男子における不登校傾向群の割合は,1年生が6.98%,2年生が6.56%,3年生が15.49%であるのに対し,女子における不登校傾向群の割合は,1年生が12.00%,2年生が22.64%,3年生が32.26%であった。すなわち,学年を問わず一貫して,女子の方が男子に比べて不登校傾向群の生徒の割合が高く,その割合は学年進行とともに高まることが明らかになった。特に,中学3年生女子においては,およそ3人に1人,不登校傾向が見られる結果となった。

登校回避要因の質的分析 前述の手続きにより実施した自由記述調査の結果,不登校回避要因に関して,中学1年生においては152個の回答,中学2年生においては254個の回答,中学3年生においては238個の回答,あわせて644個の回答が収集された。そして,それらの回答について,KJ法を用いてカテゴリーごとに整理,分類したところ,学年共通に,25個の小カテゴリー,12個の中カテゴリー,3個の大カテゴリーにまとめられた。そのうち大カテゴリーは,表1の通り,学習面,心理・社会面,健康面とそれぞれ命名した。なお,数字は各カテゴリーを構成する回答数である。

なお,表2から表4に,大カテゴリー,中カテゴリー,その下位項目としての小カテゴリーと自

表1 大カテゴリー

カテゴリー名	計
学習面	176
心理・社会面	220
健康面	248
計	644

由記述例について学年別に示す。

(1) 「学習面」についてのカテゴリー

登校回避要因のうち、学習上の問題が主たる原因と考えられる「学習面」に属するカテゴリーは、5つの小カテゴリーに収束し、それらのカテゴリーはさらに中カテゴリーとして「時間割」、「課題」、「休日」という3つのグループに分類された。

まず、「時間割」は、「教科」と「授業」という2つの小カテゴリーで構成された。毎日の時間割の中にどういった教科が含まれている時に学校に行きたくなくなるかという「教科」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「5教科がある時」、「苦手な教科がある時」、「嫌いな教科がある時」などが挙げられた。それらのうち、1日の時間割の中に5教科すべてが含まれている時に学校に行きたくなくなるという回答が全体で20件と最も多かった。一方、毎日の時間割の中にどういった内容の授業が含まれている時に学校に行きたくなくなるかという「授業」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「苦手な授業がある時」、「6時間授業の時」などが挙げられた。それらのうち、「苦手な授業がある時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で8件と最も多かった。

次に、「課題」は、「宿題」と「テスト」という2つの小カテゴリーで構成した。毎日の宿題をこなしていく中でどういった時に学校に行きたくなくなるかという「宿題」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「宿題が終わっていない時」、「宿題が多い時」などが挙げられた。それらのうち、特に「宿題が終わっていない時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で8件と最も多かった。一方、「テスト」という小カテゴリーにおいては、すべて「テストがある時」に学校に行きたくなくなるという回答で、全体でのべ36件と最も多かった。

最後に、「休日」は、学校の休日を基準として、いつ学校に行きたくなくなるのかという「登校日」という1つの小カテゴリーのみで回答をまとめることにした。その結果、「登校日」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「月曜日」と「休

み明け」などが挙げられた。それらの回答数はどちらも12件であった。なお、「月曜日」は基本的に「休み明け」に当たることから同一の回答と解釈することもできるが、「休み明け」は必ずしも「月曜日」に限らないことから、ここではあえて両者の回答を別々にカウントすることにした。

(2) 「心理・社会面」についてのカテゴリー

登校回避要因のうち、人間関係や周りの環境が主たる原因と考えられる「心理・社会面」に属するカテゴリーは、13個の小カテゴリーに収束し、それらのカテゴリーはさらに中カテゴリーとして「学校行事」、「友達」、「教師」、「学級」、「家庭」、「気候」という6つのグループに分類された。

まず、「学校行事」は、「給食」、「部活」、「行事全般」、「出来事」という4つの小カテゴリーで構成された。「給食」においては、苦手な物あるいは嫌いな物が出された時に、学校に行きたくなくなる者が見られた。また、「部活」という小カテゴリーに入った代表的な回答としては、「部活のない時」、「部活に行きたくない時」、「部活がある時」、「試合の次の日」などが挙げられた。それらのうち、部活がない時に学校に行きたくなくなるという回答が全体で7件と最も多かったが、その一方でむしろ部活がある時に学校に行きたくなくなる回答が3年生で3件見られた事実も無視できない。また、「行事全般」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「行事がある時」、「日直がある時」、「委員会活動がある時」などが挙げられた。それらのうち、特に「行事がある時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で5件と最も多かった。最後に「出来事」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「学校でうまくいかなかった時」、「学校で嫌なことがあった時」、「学校でやることが多くて忙しい時」、「学校で何か辛いことがあった時」などが挙げられた。それらのうち、「学校で嫌なことがあった時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で12件と最も多かった。

次に、「友達」は、「トラブル」と「関係性」という2つの小カテゴリーで構成された。「トラブ

ル」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「友達とケンカした時」、「友達に悪口を言われた時」、「友達にずる休みと言われた時」などが挙げられた。それらのうち、特に「友達とケンカした時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で15件と最も多かった。一方、「関係性」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「友達とうまくいかない時」、「友達と仲が悪くなった時」などが挙げられたが、特に「友達とうまくいかない時」に学校に行きたくなくなるという回答が8件と多かった。

次に、「教師」は、「関係性」と「共感的理解」という2つの小カテゴリーで構成された。「関係性」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「嫌いな先生がいる時」、「先生が嫌で会いたくない時」、「先生に嫌なことを言われた時」などが挙げられた。一方、「共感的理解」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「先生が自分の気持ちをはわかってくれない時」、「先生に怒られた時」などが挙げられた。それらのうち、「先生に怒られた時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で6件と多かった。

次に、「学級」は、「雰囲気」という1つの小カテゴリーのみで構成された。その小カテゴリーに入った代表的な回答として、「静かに過ごしたい時」、「クラスの雰囲気が悪い時」などが挙げられた。

次に、「家庭」も、「親」という1つの小カテゴリーのみで構成した。その小カテゴリーに入った代表的な回答として、「朝、親に怒られた時」、「家で親とケンカした時」、「親に何か言われる時」などが挙げられた。

最後に、「気候」は、「天気」、「寒暖」、「湿度」という3つの小カテゴリーで構成された。「天気」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「雨の日」、「曇りの日」、「天気が悪い日」などが挙げられた。それらのうち、特に「雨の日」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で27件と最も多かった。また、「寒暖」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「寒い日」、「暑い日」が挙げられ、どちらかというと「暑い日」

に学校に行きたくなくなるという回答の方が8件と多かった。

また、「湿度」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「じめじめ蒸し蒸しする時」、「湿度が高い時」などが挙げられた。

(3)「健康面」についてのカテゴリー

登校回避要因のうち、健康上の問題が主たる原因と考えられる「健康面」に属するカテゴリーは、7つの小カテゴリーに収束し、それらは中カテゴリーとして「心の不調」、「身体の不調」、「睡眠」という3つのカテゴリーに分類された。

まず、「心の不調」は、「うつ」、「いらいら」、「気分変調」という3つの小カテゴリーで構成された。「うつ」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「面倒くさい時」、「とても悲しい時」、「やる気がわからない時」などが挙げられた。それらのうち、「面倒くさい時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で16件と最も多かった。また、「いらいら」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「イライラする時」、「機嫌が悪い時」などが挙げられた。また、「気分変調」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「気分が悪い時」が挙げられた。

次に、「身体の不調」は、「体調不良」と「疲労」という2つの小カテゴリーで構成された。「体調不良」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「身体がだるい時」が33件、「体調不良の時」が「具合が悪い時」あわせて全体で36件と、いずれも回答数が多かった。一方、「疲労」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「身体が疲れている時」が挙げられ、全体で22件と多かった。

最後に、「睡眠」は、「眠気」と「寝不足」という2つの小カテゴリーで構成された。「眠気」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「眠い時」が挙げられ、眠い時に学校に行きたくなくなるという回答が全体で45件と、全カテゴリーの中で最も多くなった。一方、「寝不足」という小カテゴリーに入った回答として、「寝不足で起きられない時」、「寝不足な時」が挙げられ、全体で6件と多かった。

表2 中学1年生における登校回避要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (36)	時間割 (14)	教科 (10)	嫌いな教科がある日 (4) 5教科がある日 (2) 苦手な授業がある時
		授業 (4)	
	課題 (16)	宿題 (6) テスト (10)	宿題がなかなか終わらない時 (4) 宿題が多い時 (2) テストがある日 (10)
	登校日 (6)	休日 (6)	休み明け (4)
心理・社会面 (47)	学校行事 (19)	給食 (2) 部活 (5) 行事全般 (2) 出来事 (9)	嫌な給食の時 部活がない時 (2) 行事がある時 学校でうまくいかなかった時 (2)
		友達 (9)	トラブル (2) 関係性 (7)
			友達とケンカした時 (2) 友達とうまくいかない時 (2) 友達が休んだ時 (2)
		教師 (4)	関係性 (2) 共感的理解 (2)
			嫌いな先生がいる時 先生が自分の気持ちをわかってくれない時
	学級 (2)	雰囲気 (2)	静かに過ごしたい時
健康面 (69)	家庭 (2)	親 (2)	朝、親に怒られた時
		気候 (11)	天気 (6) 寒暖 (4) 湿度 (1)
			雨の日 (4) 寒い日 (2) 暑い日 (2) じめじめ蒸し蒸しする時
	心の不調 (21)	うつ (10)	面倒くさい時 (6) とても悲しい時 イライラしている時 気分が悪い時 (3)
		いらいら (2) 気分変調 (9)	
	身体の不調 (33)	体調不良 (20) 疲労 (13)	身体がだるい時 (7) 体調不良の時 (5) 具合が悪い時 (3) 疲れた時 (6) 身体が疲れている時 (6)
	睡眠 (15)	眠気 (10) 寝不足 (5)	眠い時 (10) 寝不足で起きられない時

表3 中学2年生における登校回避要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (67)	時間割 (36)	教科 (21) 授業 (15)	5教科の時 (10) 苦手な教科がある時 (4) 苦手な授業がある時 (5) 6時間授業の時 (3)
	課題 (20)	宿題 (8) テスト (12)	宿題が終わっていない時 (3) テストがある時 (12)
	登校日 (11)	休日 (11)	月曜日 (4) 休み明け (4)
心理・社会面 (100)	学校行事 (34)	給食 (1) 部活 (9) 行事全般 (5) 出来事 (19)	給食に嫌いな物が出た時 部活がない時 (5) 行事がある時 (2) 学校で嫌なことがあった時 (6) 学校でやることが多くて忙しい時 (4)
	友達 (16)	トラブル (9) 関係性 (7)	友達とケンカした時 (12) 友達に悪口を言われた時 (3) 友達とうまくいかない時 (3) 友達と仲が悪くなった時 (2)
	教師 (6)	関係性 (2) 共感的理解 (4)	先生が嫌で会いたくない時 先生に怒られた時 (3)
	学級 (1)	雰囲気 (1)	クラスの雰囲気が良くない時
	家庭 (5)	親 (5)	家で親とケンカした時
	気候 (38)	天気 (31) 寒暖 (6) 湿度 (1)	雨の日 (19) 暑い日 (3) 湿度が高い時 (1)
健康面 (87)	心の不調 (27)	うつ (23) いらいら (3) 気分変調 (1)	面倒くさい時 (7) やる気が出ない時 (4) イライラする時 (3) 気分が悪い時
	身体の不調 (33)	体調不良 (44) 疲労 (20)	体調が悪い時 (17) 身体がだるいと思った時 (15) 身体が疲れている時 (8) 疲れた時 (6)
	睡眠 (37)	眠気 (28) 寝不足 (9)	眠い時 (21) 寝不足な時 (3)

表4 中学3年生における登校回避要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (73)	時間割 (31)	教科 (27)	5教科の時 (8) 苦手な教科がある時 (5) 6時間授業がある時 (2) 苦手な授業がある時 (2)
		授業 (4)	
	課題 (18)	宿題 (4) テスト (14)	宿題が終わっていない時 テストがある時 (14)
	休日 (24)	登校日 (24)	月曜日 (8) 休み明け (4)
心理・社会面 (73)	学校行事 (35)	給食 (1) 部活 (6)	給食で苦手なものが出された時 部活がある時 (3) 試合の次の日 (2)
		行事全般 (8) 出来事 (20)	行事がある時 (2) 委員会活動がある時 (2) 学校で嫌なことがあった時 (6) 学校で何か辛いことがあった時 (2)
	友達 (19)	トラブル (10) 関係性 (9)	友達にずる休みと言われた時 (2) 友達とうまくいかない時 (3)
	教師 (6)	関係性 (2) 共感的理解 (4)	先生に嫌なことを言われた時 (2) 先生に怒られた時 (3)
	家庭 (4)	親 (4)	親に何か言われる時
健康面 (92)	心の不調 (21)	うつ (16)	面倒くさい時 (3) やる気がわからない時 (3)
		いらいら (1) 気分変調 (4)	機嫌が悪い時 気分が悪い時
	身体の不調 (49)	体調不良 (31) 疲労 (18)	体調が悪い時 (11) 身体がだるい時 (11) 身体が疲れている時 (8) 疲れた時 (2)
	睡眠 (22)	眠気 (17) 寝不足 (5)	眠い時 (14) 寝不足の時 (2)

登校促進要因の質的分析 自由記述調査の結果、登校促進要因に関して、中学1年生においては170個の回答、中学2年生においては184個の回答、中学3年生においては160個の回答、あわせて514個の回答が収集された。それらの回答について、前述の登校回避要因と同様に、KJ法を用いてカテゴリごとに分類、整理したところ、学年共通に、18個の小カテゴリ、12個の中カテゴリ、3個の大カテゴリにまとめた。大カテゴリは、表2の通り、登校回避要因と同じく、学習面、心理・社会面、健康面とそれぞれ命名した。なお、数字は各カテゴリを構成する回答数である。

なお、表6から表8に、大カテゴリ、中カテゴリ、その下位項目としての小カテゴリと自由回答例について学年別に示す。

表5 大カテゴリ

カテゴリ名	計
学習面	263
心理・社会面	207
健康面	44
計	514

(1) 「学習面」についてのカテゴリ

登校促進要因のうち、学習上の問題が主たる原因と考えられる「学習面」に属するカテゴリは、5つの小カテゴリに収束し、それらのカテゴリはさらに中カテゴリとして「時間割」、「課題」、「休日」という3つのグループに分類された。

まず、「時間割」は、「教科」と「授業」という2つの小カテゴリで構成された。毎日の時間割の中にどういった教科が含まれている時に学校に行きたくなくなるかという「教科」という小カテゴリに入った代表的な回答として、「体育がある時」、「自分の好きな教科がある時」などが挙げられた。「体育がある時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で26件、「自分の好きな教科」がある時に学校に行きたくなくなるという回答が全体で19件と、いずれの回答也多かった。一方、毎日の時間割の中にどういった内容の授業が含まれてい

る時に学校に行きたくなくなるかという「授業」という小カテゴリに入った代表的な回答として、「午前授業の時」、「プールの時」、「5時間授業の時」、「好きな授業がある時」などが挙げられた。それらのうち、「午前授業の時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で49件と最も多かった。

次に、「課題」は、「宿題」と「テスト」という2つの小カテゴリで構成した。まず「宿題」という小カテゴリに入った代表的な回答として、「宿題が簡単に終わった時」、「課題がすべて終わった時」などが挙げられた。一方、「テスト」という小カテゴリに入った代表的な回答として、「テストがある時」が挙げられた。

最後に、「休日」は、「登校日」という1つの小カテゴリのみで回答をまとめることにした。その結果、「登校日」という小カテゴリに入った代表的な回答として、「金曜日」、「次が休みの日」、「週末」、「休み明け」などが挙げられた。そのうち、「金曜日」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で6件と最も多かった。

(2) 「心理・社会面」についてのカテゴリ

登校促進要因のうち、人間関係や周りの環境が主たる原因と考えられる「心理・社会面」に属するカテゴリは、13個の小カテゴリに収束し、それらのカテゴリはさらに中カテゴリとして「学校行事」、「友達」、「教師」、「学級」、「家庭」、「気候」という6つのグループに分類された。

まず、「学校行事」は、「給食」、「部活」、「行事全般」、「出来事」という4つの小カテゴリで構成された。「給食」という小カテゴリに入った代表的な回答としては、「好きな給食の時」、「給食がカレーの時」、「給食で好きな物が出る時」、「給食が良い時」、「給食がおいしい時」などが挙げられた。それらのうち、「好きな給食の時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で15件と最も多かった。また、「部活」という小カテゴリに入った代表的な回答としては、「部活がある時」、「部活がない時」、「部活だけの日」などが挙げられた。それらのうち、「部活がある時」に学校に行きた

くなるという回答が全体で37件と最も多いが、その一方で、「部活がない時」に学校に行きたくなくなるという回答も全体で4件あった。また、「行事全般」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「行事がある時」、「校外学習の日」、「席替えの日」などが挙げられた。それらのうち、特に「行事がある時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で39件と、全カテゴリーの中で最も多い回答数となった。最後に「出来事」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「楽しいことがあった時」、「うれしいことがあった時」が挙げられ、特に「楽しいことがあった時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で11件と多かった。

次に、「友達」は、「関係性」と「コミュニケーション」という2つの小カテゴリーで構成された。「関係性」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「友達とうまくいっている時」、「友達が悩みを聞いてくれた時」が挙げられた。特に「友達とうまくいっている時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で5件と多かった。一方、「コミュニケーション」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「友達に会いたい時」、「友達と遊ぶ時」、「友達と話したい時」などが挙げられた。それらのうち、「友達に会いたい時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で28件、「友達と話したい時」に学校に行きたくなくなるという回答が全体で22件と、全カテゴリーの中でも相対的に多い回答数となった。

次に、「教師」は、「関係性」と「コミュニケーション」という2つの小カテゴリーで構成された。「関係性」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「先生にほめられた時」、「先生に頼りにされた時」などが挙げられた。一方、「コミュニケーション」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「先生と仲良く話せた時」が挙げられた。

次に、「学級」は、「雰囲気」という1つの小カテゴリーのみで構成された。その小カテゴリーに入った代表的な回答として、「皆で協力して何か

を成し遂げた時」が挙げられた。

次に、「家庭」は、「孤独」と「親」という2つの小カテゴリーで構成した。「孤独」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「家に1人でいるとつまらない時」、「家で暇をしている時」などが挙げられた。一方、「親」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「親とケンカした後」が挙げられた。

最後に、「気候」は、「天気」と「寒暖」という2つの小カテゴリーで構成された。「天気」という小カテゴリーに入った代表的な回答は「晴れの日」で、全体で15件と多かった。一方、「寒暖」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「暖かい日」が挙げられた。

(3)「健康面」についてのカテゴリー

登校促進要因のうち、健康上の問題が主たる原因と考えられる「健康面」に属するカテゴリーは、5つの小カテゴリーに収束し、それらは中カテゴリーとして「心の健康」、「身体の健康」、「睡眠」という3つのカテゴリーに分類された。

まず、「心の健康」は、「気分」と「機嫌」という2つの小カテゴリーで構成された。「気分」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「何となく行きたい時」、「気分がいい時」、「楽しい時」、「やる気スイッチが入った時」などが挙げられた。また、「機嫌」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「機嫌が良い日」が挙げられた。

次に、「身体の健康」は、「体調」という小カテゴリーのみで構成された。「体調」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「体調が良い時」、「元気な時」などが挙げられた。

最後に、「睡眠」は、「眠気」と「寝不足」という2つの小カテゴリーで構成された。「眠気」という小カテゴリーに入った代表的な回答として、「眠くない時」が挙げられた。一方、「寝不足」という小カテゴリーに入った回答として、「よく眠れた時」が挙げられた。

表6 中学1年生における登校促進要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (92)	時間割 (84)	教科 (35) 授業 (49)	体育がある時 (10) 自分の好きな教科がある時 (5) 午前授業の時 (10) プールがある時 (5) 5時間授業の時 (2)
	課題 (3)	宿題 (3)	宿題が簡単に終わった時
	登校日 (5)	休日 (5)	金曜日 (3) 次が休みの日 (2)
心理・社会面 (69)	学校行事 (19)	給食 (19) 部活 (13) 行事全般 (19) 出来事 (6)	好きな給食の時 (10) 給食がカレーの時 (2) 部活がある時 (9) 部活がない時 (2) 行事がある時 (11) 校外学習の日 (2) 席替えの日 (2) 楽しいことがあった時 (4)
	友達 (44)	関係性 (2) コミュニケーション (42)	友達とうまくいっている時 友達に会いたい時 (14) 友達と遊ぶ時 (6) 友達と話したい時 (5)
	教師 (2)	関係性 (0) コミュニケーション (2)	先生と仲よく話せた時
	学級 (0)	雰囲気 (0)	
	家庭 (2)	孤独 (2) 親 (0)	家に1人でいるとつまらない時
	気候 (2)	天気 (1) 寒暖 (1)	晴れの日 暖かい日
健康面 (9)	心の健康 (7)	気分 (6) 機嫌 (1)	何となく行きたい時 気分がいい時 (5) 機嫌が良い日
	身体の健康 (2)	体調 (2)	体調が良い時 元気な時

表7 中学2年生における登校促進要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (88)	時間割 (74)	教科 (26) 授業 (48)	好きな教科がある時 (12) 体育がある時 (5) 午前授業の時 (23) 好きな授業がある時 (13)
	課題 (6)	宿題 (2) テスト (4)	課題がすべて終わった時 テストがある時
	登校日 (8)	休日 (8)	週末 (3) 金曜日 (3)
心理・社会面 (69)	学校行事 (68)	給食 (10) 部活 (26) 行事全般 (20) 出来事 (12)	好きな給食がある時 (5) 給食で好きな物が出る時 部活がある時 (20) 部活だけの日 (2) 行事がある時 (14) 何かイベントのある時 (2) うれしいことがあった時 (2) 楽しいことがあった時 (2)
	友達 (47)	関係性 (5) コミュニケーション (42)	友達とうまくいっている時 (4) 友達に会いたい時 (12) 友達と話したい時 (12)
	教師 (4)	関係性 (4)	先生にほめられた時 (3) 先生に頼りにされた時
	学級 (8)	雰囲気 (8)	皆で協力して何かを成し遂げた時 (2)
	家庭 (1)	孤独 (1)	家で暇をしている時
	気候 (2)	天気 (13)	晴れている時 (12)
健康面 (27)	心の健康 (16)	気分 (15) 機嫌 (1)	楽しい時 (2) 気分がいい時 (6) 機嫌が良い日
	身体の健康 (5)	体調 (5)	元気な時 (4)
	睡眠 (6)	眠気 (5) 寝不足 (1)	眠くない時 (2) よく眠れた時

表8 中学3年生における登校促進要因に関する自由記述調査結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	自由記述例
学習面 (83)	時間割 (64)	教科 (24)	体育がある時 (11) 好きな教科がある時 (2)
		授業 (40)	午前授業の時 (19) 好きな授業がある時 (6)
	課題 (3)	テスト (3)	テストがある日 (2)
	登校日 (6)	休日 (6)	休み明け (3)
心理・社会面 (69)	学校行事 (54)	給食 (9)	給食が良い時 (3) 給食がおいしい時 (2)
		部活 (10)	部活がある時 (8) 部活がない時 (2)
		行事全般 (22)	行事がある時 (14) 楽しい行事がある時 (5)
		出来事 (13)	楽しいことがあった時 (5)
	友達 (20)	関係性 (2) コミュニケーション (18)	友達が悩みを聞いてくれた時 友達と話したい時 (7) 友達に会いたい時 (2)
	家庭 (2)	親 (2)	親とけんかした後
	気候 (1)	天気 (1) 寒暖 (0)	晴れの日
健康面 (8)	心の健康 (5)	気分 (4)	やる気スイッチが入った時 気分がいい日
		機嫌 (1)	機嫌が良い日
	身体の健康 (3)	体調 (3)	元気な時 (3)

5. 考察

本研究の目的は、子どもにとって安心・安全な学校づくりを目指して、中学生が学校に行きたくなくなる要因、いわゆる「登校回避要因」と、学校に行きたくなくなる要因、いわゆる「登校促進要因」について、KJ法を用いた質的分析を行うことであった。

自由記述調査によって収集された回答についてKJ法によってカテゴリー化したところ、「登校回避要因」、「登校促進要因」とも、一貫して「学習面」、「心理・社会面」、「健康面」という3つの大カテゴリーに収束した。それらのカテゴリーに分類された回答数の全体に占める割合について見ると、「登校回避要因」においては、「健康面」に関する回答が648件中244件と全体に占める割合は37.65%と3つのカテゴリーの中で最も高かった。一方、「登校促進要因」においては、「健康面」に関する回答は514件中44件と全体に占める割合は8.56%に過ぎず、むしろ「学習面」に関する回答が514件中263件と全体に占める割合は51.17%と3つのカテゴリーの中で最も多かった。これらの結果から、健康問題が主たる原因で学校に行きたくなくなる子どもたちが相対的に多いと考えられるが、その一方で健康問題が改善したとしても学校に行きたくなくなるわけではなく、健康問題よりもむしろ学校に行きたくなくなるかどうかは現在子どもたち1人1人が直面している学習環境が大きく関係していると考えられる。

また、「登校回避要因」では、自由記述調査の結果、健康問題が主たる原因で学校に行きたくなくなる子どもたちの比率が相対的に多い傾向が示されたが、具体的にどういった健康問題が子どもたちの登校回避行動欲求を高めることにつながっているのか、子どもの自由記述回答頻度に基づいて詳細に検討した。その結果、回答頻度の多さから健康問題のうち、特に「睡眠」が子どもたちの登校回避行動欲求を最も高める要因となっている可能性の高いことが明らかになった。増田ら(2023)は「心療内科を受診する不登校の子ども」の多くは生活リズムの乱れによる睡眠の問題を抱

えており、生活および睡眠指導が治療の中心である」と述べていることから、主に生活の乱れから生じると考えられる「睡眠問題」は、登校回避要因の中核を成していると言える。つまり、「睡眠問題」の改善こそが、不登校の未然防止につながると考えられる。従って、今後は、医療機関においてのみならず、学校現場においても、担任は、毎日、児童生徒の睡眠状況に対して確認し、睡眠障害が疑われる児童生徒に対しては早めに個別面談等によって原因および改善策について児童生徒、場合によっては保護者も含めて検討するなど、睡眠に焦点を当てた個別カウンセリングの充実を図っていくことが今まさに求められていることが示唆された。

一方、「登校促進要因」では、自由記述調査の結果、健康問題ではなく学習問題の改善が学校に行きたくなくなる理由として挙げる子どもたちの比率が相対的に多い傾向が示されたが、具体的にどういった学習問題の改善が子どもたちの登校促進行動欲求を高めることにつながっているのか、子どもの自由記述回答頻度に基づいて詳細に検討した。その結果、回答頻度の多さから学習問題のうち、特に「時間割」が子どもたちの登校促進行動欲求を最も高める要因となっている可能性の高いことが明らかになった。具体的には、時間割において午前授業の時に、最も学校に行きたくなくなることがわかった。このことは、子どもたちにとって授業内容よりもまず現在の毎日6時間制の過密時間割の改善など、授業時間数そのものを全体的に減らすことこそが不登校問題解決においてとりわけ重要であることが示唆された。なお、須永(1993)は、授業についていけない子どもたちが、エネルギーを発散できる場所がなくなり、しだいに学校から離れ不登校という現象を呈することがあり、その生徒達を「学業不振型の不登校」と呼んでいる。そうした「学業不振型の不登校」を減らすためには、本研究結果から授業時間数の確保よりもむしろ授業内容の精選削減を図ることによって過当たりの授業時間数を減らし、その減らした分を子どもたち自らの興味関心によってエネルギーが

発散できる活動や行事の時間に充てるなどのカリキュラムおよび時間割改編などについて検討していくことが必要であることが示唆された。特に、本研究においては、「時間割」とともに「行事」も登校促進行動欲求を高める要因の1つとして多くの回答を得た。具体的には、部活をはじめとして、真に子どもたち1人1人が自らのエネルギーを発散できる場としての学校行事の在り方についても改めて見直し、検討する必要性のあることも明らかになった。子どもたちはどういった学校行事を求めているのか、これまでそうした研究はなかっただけに、学校行事の実施時期、場所、方法、内容など、特に不登校問題の未然防止に効果的な学校行事の在り方についても、今後研究を進めていかなければならないと考えている。

本研究を通して、子どもたちの安心・安全な学校づくりを目指した改善の方向性は見えてきた。従って、今後は、本質的研究において抽出された「登校回避要因」および「登校促進要因」に基づき、大規模量の調査研究によって、子どもたちにとって安心・安全な不登校のない学校づくりを目指して、不登校防止メカニズムの解明に取り組んでいきたいと考えている。

引用文献

- Gray JA (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion., Behavior Research Therapy, 8, 249-266
- 香川 克 (2012). 不登校の状態像の変遷について — 一方向喪失型の不登校という新しい型 — 心理社会的 支援研究 (京都文教大学), 2, 3-15
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法 - 創造性開発のために』 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1970). 『続・発想法 - KJ 法の展開と応用』 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1986). 『KJ 法 - 混沌をして語らしめる』 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1997). 『KJ 法入門コーステキスト 4.0』 KJ 法本部・川喜田研究所
- 増田彰則・山下協子・松本宏明・平川忠敏・胸元

孝夫 (2023). 『小学生におけるインターネットゲームと睡眠, 生活習慣, 学業, 気分との関連に関する横断的研究』 心身医学, 63, 543-556.

新川 瑤子・杉山 智風・熊谷 真人・桂川 泰典・熊野 宏昭・小関 俊祐 (2020). 『不登校当事者の主観的観点から見た回復過程における記述的検討—ソーシャルサポートと家族機能に焦点をあてて—』 ストレスマネジメント研究, 16(1), 2-11.

須永和宏 (1993) 『不登校児が問いかけるもの』 慶應通信株式会社

山田 裕子・宮下 一博 (2008). 『不登校生徒支援における長期目標としての自立とその過程で生じる葛藤の重要性の検討』 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 25-30

付記

本研究は, JSPS 科研費 24K05989 (基盤研究 C) 『不登校防止プログラムの開発とその評価に関する研究』 の助成を受けて実施された。

2024年度学習支援ボランティアに関する活動報告 盛岡市立上田小学校及び仁王小学校の実践

仁昌寺 真一^{*}，佐藤 寿仁^{*}

（令和7年2月6日受理）

1 学習支援ボランティア活動の目的（趣旨）

地域の学校への学生派遣を通し，学校教育の実際，教職員の指導や学級経営，子どもたちの想い，保護者や地域の方々の想いを知り，教員へのあこがれをもつことができるようにするとともに，課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験等に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。

2 学習支援ボランティア活動の実施構想

【資料①「学習支援ボランティア活動実施計画（概要）」】参照

3 学習支援ボランティア活動実践の経過

(1) 上田小学校・仁王小学校への依頼・共通理解 （令和6年4月12日・18日）

上田小学校，仁王小学校へ出向き，それぞれの校長へ学習支援ボランティア活動の受入れを依頼し，了解を得た。【資料①「学習支援ボランティア活動実施計画（概要）」資料②「学習支援ボランティア活動年間スケジュール計画」】をもとに，活動の目的や進め方，年間スケジュール等を共通理解した。

これまで同様，上田小学校・仁王小学校の2校で，6月から開始する予定とした。

(2) 学習支援ボランティアの募集

（令和6年4月4日～5月7日）

【資料③ 学習支援ボランティア募集】のちらしを作成し，学生に広報し，ボランティア登録の意志を募った。広報活動として行った方法は下記の通りである。

○拡大募集ちらしの掲示（教育学部玄関）

○他の学習支援ボランティア活動との合同説明会（ボランティア登録意志がある学生への募集ちらしの配付・説明⇒2日間で約50名参加）

○学部等ホームページへの掲載

今年度は，下記の点について留意し募集することとした。

①仁王小学校，上田小学校，両校希望の3つを選択肢とする。

②1年生から4年生まで学年を固定せず，オープンにして募集する。教育学部に入った学生に対し，できるだけ早く学校現場の雰囲気を体感する場を保証したいと考えた。

③QRコードから入力フォームにアクセスし，容易に申込みができるようにした。

④教育学部ホームページやアイアシスタントに募集ちらしを掲載し，広く広報した。

⑤教員採用試験結果発表，主免実習終了後に，3年生と4年生に限定し学習支援ボランティアの再募集を行う。

(3) 盛岡市教育委員会との共有・周知

（令和6年4月25日）

上田小・仁王小との学習支援ボランティア活動の目的や進め方等を盛岡市教育委員会学校教育課に出向き，説明し，理解と協力をお願いした。

(4) 学習支援ボランティア登録者の把握

（令和6年5月8日）

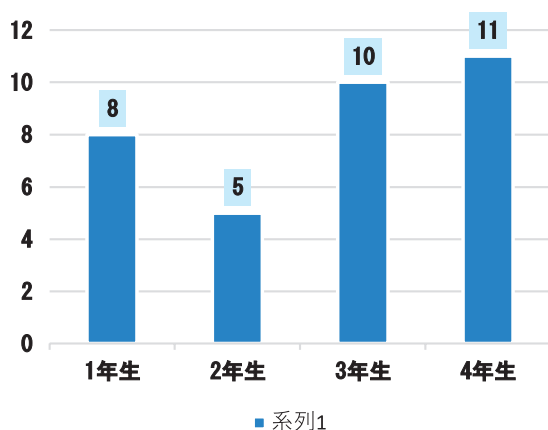
募集の結果，学習支援ボランティアの登録数と特徴は下記のとおりであった。

^{*} 岩手大学教育学部

【表 1】 学校別・学年別学習支援ボランティア登録者数

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	合 計
上田小学校	1 名	2 名	4 名	3 名	10名
仁王小学校	0 名	0 名	1 名	1 名	2 名
両 校	7 名	3 名	5 名	7 名	22名
合 計	8 名	5 名	10名	11名	34名

【図 1】 学年別登録人数



【図 2】 学年別登録人数と割合

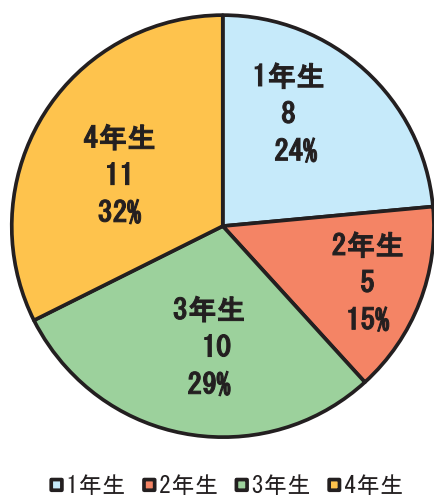


図 1・2 より, 3 年生, 4 年生の登録数がやや多いことが分かる。また, どの学年からも学習支援ボランティアの希望者が出た。このことから, 学年を固定せず, 全学年から学習支援ボランティア登録者を募集したことは妥当であったと考え

る。例年になく, 4 年生の希望者が多かったのは, 教員採用に向け, 学校現場での経験を積み, 今後
に備え, さまざまな課題解決を図りたいという意識の高まりからであると推察する。

【図 3】 学年別登録人数

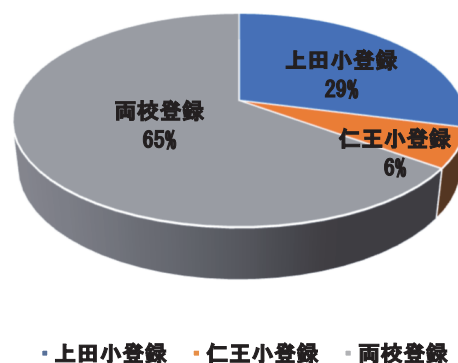


図 3 より, 大学に最も近い上田小学校を希望する学生が多く, 両校希望の学生を含め, 全体の 94%を占めていることが分かる。両校希望者が最も多いことから, 学習支援ボランティア体験に対するニーズの高さを感じた。

(5) 保険加入の手続き (令和 6 年 5 月 9 日)

ボランティア活動中における事故は, 今年度も学生教育研究災害障害保険または, 学生総合共済で対応することとし, 登録した学生が加入済であることを確認の上, 活動を開始した。

(6) 学習支援ボランティア活動事前説明会の開催 (令和 6 年 5 月 21 日 北桐ホールで対面実施)

【資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項】を活用し, 対面による事前説明会を開催した。

事前指導内容は、YouTube にアップ配信し、都合により参加できなかった学生が、後日、必ず視聴するように告知した。事前説明会で確認したことは下記のとおりである。

- ・学習支援ボランティア活動に望む態度
- ・学習支援ボランティア活動の進め方
- ・学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き
- ・活動を行う際の留意事項
- ・「学習支援ボランティア活動実施報告書【資料⑤】」の配付と書き方

(7) 各小学校訪問（令和6年5月28日）

校長宛依頼文書や登録者名簿を持参し、受入れ校である上田小学校、仁王小学校を訪問し、学習支援ボランティア活動を実施するにあたり、実施の目的や流れ等を再確認した。また、10月下旬、教員採用試験結果発表後、4年生の学生や、主免実習を終えた3年生の学生に限定し、学習支援ボランティア登録の再募集をすることについて趣旨等を説明し、共通理解を図った。

(8) 学習支援ボランティア活動の実施（令和6年5月29日～3月）

①実施した主な学習支援ボランティア活動 （詳細は、アンケート結果参照）

- 朝学習計算タイム個別支援・丸付け・アドバイス書き
- 校外学習引率補助
- 放課後学習支援（丸付け・個別支援 等）
- 遠足引率支援
- 陸上記録会に向けた練習補助
- そり・スキー教室指導補助

②活動の留意点や配慮事項

- 小学校との情報交換を適宜行い、円滑かつ、効果的な学習支援ボランティア活動の実施を目指す。
- 学習支援ボランティア活動に参加した学生の声を、適宜、登録者全員に伝え、活動の促進

を図る（「学習支援ボランティア活動実施報告書」の記載内容等から）。

- 主免実習や教員採用試験結果通知後、3・4年生の学生に限定し、学習支援ボランティア登録の再募集を行い、学校現場での体験ができる場を保证する。
- 本学で行っている学習支援ボランティア活動について、盛岡市教育委員会に趣旨や経緯を説明し、理解を得る。（4/25教育長訪問）

(9) 3・4年生に限定し、学習支援ボランティアの再募集（令和6年9月25日～10月18日）

【資料⑥ 学習支援ボランティア再募集】のちらしを作成し、3・4年生の学生に限定し広報し、ボランティア登録の意志を募った。広報活動として行った方法は下記の通りである。

- 拡大募集ちらしの掲示（教育学部玄関）
 - 教育学部ホームページへの掲載
- 再募集の結果、学習支援ボランティアの登録数は下記のとおりであった。

	3 年	4 年	合 計
上田小	2 名	0 名	2 名
仁王小	12名	0 名	12名
両 校	3 名	0 名	3 名
合 計	17名	0 名	17名

昨年度より、やや下回る17名の登録があった。17名全員、主免実習を終えた直後の3年生の登録であった。また、実習先である仁王小学校に登録する学生が、うち15名と多いのが特徴的であった。

(10) 学習支援ボランティア再募集者による事前説明会の開催（令和6年10月28日 北桐ホールで対面実施）

【資料④ 学習支援ボランティア活動実施要項】を活用し、対面による事前説明会を開催した。事前説明会で確認したことは下記のとおり。

- ・学習支援ボランティア活動に望む態度
- ・学習支援ボランティア活動の進め方
- ・学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き

- ・活動を行う際の留意事項
- ・「学習支援ボランティア活動実施報告書【資料⑤】」の配付と書き方

事前説明会で特に強調したことは、課題意識を具体的にもって学習支援ボランティア活動に当たること、体調の自己管理をしっかりと行うことを確認した。

(11) アンケートの実施

(令和6年12月12日)

- ①受入れ小学校 ②地域コーディネーターへのアンケート (12月12日)

- ③登録学生へのアンケート (12月18日)

《アンケートの結果から》

- ①受入れ小学校《2校》

ア 学生に依頼した活動内容

- 朝学習・計算タイムの個別指導と丸付け (全学年)
- 陸上記録会練習補助
- 校外学習同行支援
- 放課後学習支援 (主に国語や算数の学習の丸付けや直し、個別指導など)
- 遠足の引率支援
- そり・スキー教室補助

イ 学生による学習支援ボランティア活動を実施してみた成果

- 子どもたちが問題を解いた大量のプリントの丸付けや考え方に関わる個別指導 (直接指導とプリントへの間接指導) により、即日、子どもたちに返却することができた。子ども一人一人の学習意欲の向上や教師の業務軽減にもつながった。
- 個別に指導をする機会を確保できた。
- 学生が学級や児童の様子を理解することで、気軽に依頼しやすかった。
- 校外学習や遠足の同行支援により、安全な学習が確保できた。また、個別に支援が必要な児童の支援により楽しく学習に参加することができた。

- 子ども一人一人の学習習慣の確立を図ることができた。

- 教員以外の大人とのコミュニケーションを図ることができた。(困ったときに聞いたり、アドバイスをもらったり)

- 客観的に自分の学級の様子を見たり、情報を得たりすることができた。

- 年齢が近いこともあり、子どもたちが楽しく学習に臨むことができた。また、学生の来校を楽しみにしている。子どもたちも教職員も元気をもらっている。

- 教職員も学生の頑張りや成長を近くで見届けることができ、喜びに感じている。特に、主免実習後は、学生が目的意識、課題意識をしっかりと持って子どもたちの支援にあたる様子が見えた。

- 追加募集により、3年生の教育実習生が来てくれることで、子どもたちは放課後学習に参加することを楽しみに感じ、意欲が増している。学校としても実習後の実習生を継続して応援することに喜びを感じている。

- 複数人で子どもたちの支援にあたることが可能となり、より活動に効果が出てきた。(学習意欲の向上、学習習慣の確立等)

ウ 学生による学習支援ボランティア活動を実施してみた課題・改善点

- 継続参加により、児童とのふれあいが深まり、支援の仕方も体得していくものと思う。より多くの学生に参加してほしい。
- 学習支援の仕方や動き等、どのように対処すればよいか学生が戸惑う場面も見られた。小学校側で流れや注意事項を書いたマニュアルを作成したいと考えている。

エ 子どもたちの声

- 「教えてもらえるのがうれしい。」
- 「早くプリントを終えることができた。」
- 「校外学習や遠足にいっしょに行けてうれしかった。」

- 「先生方と会えるのが楽しい。」
- 「教生の先生と会えてうれしい。」
- 「優しく教えてくれて分かりやすかった。」
- 「声をかけてくれるからうれしい。」

オ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

- 多くの利点がある活動と考えている。近隣の小学校として、これからも岩手大学と交流の機会を多く持っていきたい。
- 追加募集・登録により、登録人数が増え、より手厚い学習支援活動につながっている。
- メールを中心に大学の担当者と情報交換を適時適所行ったことにより、運営の改善等に生かすことができた。今後も大事にしていきたい。
- 学生がどんな内容を期待・イメージしているのか理解することにより、依頼内容等の改善に生かしていきたい。

② 地域コーディネーター（1校）

ア 学習支援ボランティア活動に対する地域コーディネーターとしての対応内容

- 5, 9, 11月に登録した学生に放課後学習の日程を知らせ、参加の可否を把握し、受付名簿の作成をした。
- 学習支援の当日は受付を担当し、受け持ちの学級を割り当てた。
- 学生に活動報告書を書いてもらい、集めた。

イ 上記1の対応をしてみた成果

- 各学年、学級に学習支援ボランティアを割り当てることができた。
- 保護者、地域ボランティアの方は丸付けを、学生ボランティアは児童各々に寄り添って分からないところや困っているところの支援にあたってもらった。すみ分けをすることで、効率のよい学習支援となった。
- 学生ボランティアが入るクラスは児童がとても嬉しそうで明るく元気な雰囲気での学習ができた。

- 地域、保護者の方も学生がいることで（特に高学年の学習内容と向き合う時に）安心して対応することができた。地域の方は、子どもたちの学校での様子を見ることができた。

ウ 学生による学習支援ボランティア活動に対し、上記1の対応をしてみた課題・改善点

- 年度の前半は、学生ボランティアが少なく、各学級の割り当てに苦労した。
- 「学習支援ボランティア手引書」（丸付けは教卓で、児童は列になり順番を待つ等）の作成も考えていきたい。
- 年度初めに、子どもたちに放課後学習会の簡単なルール説明をすることも必要と考えている。

エ 学習支援ボランティア活動に対する意見や要望

- 後期に、再募集をかけていただき、登録者が増え、とてもありがたかった。
- 学級単位ではなく、学年で一つの教室に集まり学習をすることもあったが、ボランティアが少ないとき、学生に臨機応変に対応していただきありがたかった。

（仁昌寺）

③ 登録学生に対するアンケート結果

ア 回答数と学年の内訳

登録した学生に対してアンケートを行った。質問数は11であり、23名からの回答があった。回答率は46%である。回答した学年の内訳については表2に示す。回答時期については、2024年12月15日から約1ヶ月間である。

表2 回答した学生の学年による内訳

学年	1年生	2年生	3年生	4年生
人数(人)	2	3	14	4

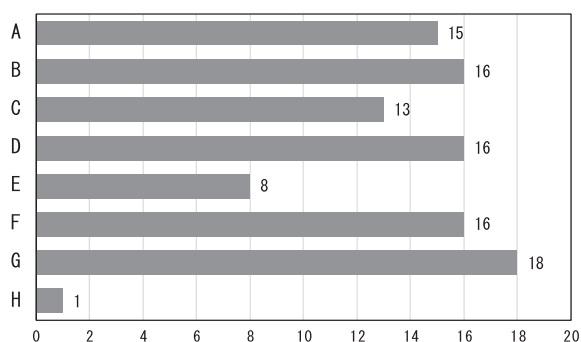
イ 学習支援ボランティア登録への動機

登録した動機について、8項目での選択式（複数選択有）による質問をし、回答が得られた。選

択肢は、下のとおりである。

- 動機A 学習支援活動への興味や関心
- 動機B 教員を目指しており、その心構えづくり
- 動機C 教員としての資質・能力を得たい
- 動機D 学校現場の様子を理解したい
- 動機E 学校教育の活動へ貢献したい
- 動機F 子供の理解や関わり方を知りたい
- 動機G 学校現場で、直接子供に関わってみたい
- 動機H その他

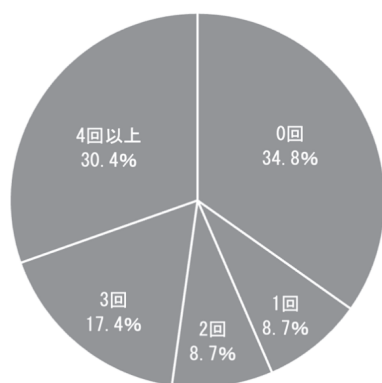
この回答状況を図4に示す。動機Gの18名の回答を始め、6つの項目で50%以上の選択があり、この学習支援ボランティアが様々な観点によるニーズを包含していることがわかる。特に動機B、D、F、Gは教職志向と関連する回答であり、将来につなげることを考えていることがわかる。



【図4】 学習支援ボランティア登録への動機

ウ 学習支援ボランティア活動の実施回数

学生が参加した回数について、「一度も参加していない」「1回参加した」「2回参加した」「3回参加した」「4回以上参加した」のいずれかを回答した結果について図5に示す。



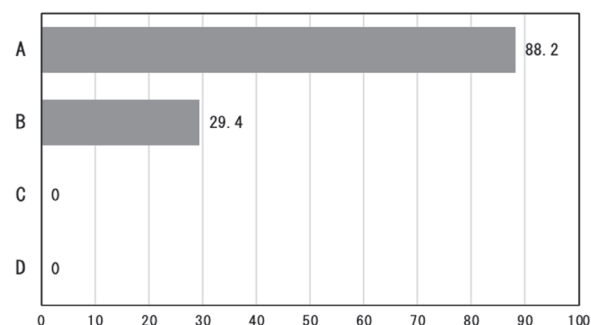
【図5】 学習支援ボランティア活動の実施回数

参加できなかったと回答した34.8%に、その理由を自由記述による回答を求めた。得られた回答すべてが大学での授業や実習の準備など大学での活動と学習支援ボランティアの活動の時間との重複についてだった。参加したいと登録したものの参加することができない割合が多い。

エ 学習支援ボランティア活動の実施内容

参加回数について1回以上と回答した学生に対して、ボランティア活動の具体的な内容についてさらに質問をした。質問は4項目での選択式（複数選択有）による質問をし、回答が得られた。選択肢及び回答状況は下のとおりである。

- 選択肢A 朝学習や放課後学習の支援
(丸付けや個別指導)
- 選択肢B 校外学習の見守り支援
- 選択肢C 図書館の環境整備や貸出支援
- 選択肢D その他



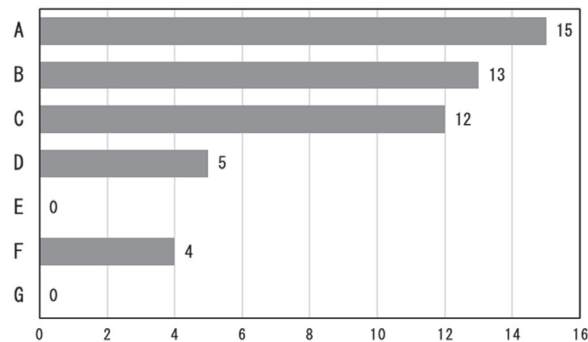
【図6】 学習支援ボランティアの実施内容

オ 参加して学んだことやよかったこと、成果

学習支援ボランティア活動に参加して学んだことやよかったこと、成果について質問した。このことについて、7項目での選択式（複数選択有）による質問し、回答が得られた。選択肢は、下のとおりである。

- 選択肢A 学習指導や支援の在り方
- 選択肢B 子どもの理解や関わり方
- 選択肢C 学校現場の様子
- 選択肢D 教職員の望ましい立ち振る舞い
- 選択肢E 学校施設のもつ意義や必要性
- 選択肢F 教育活動の実施の仕方
- 選択肢G その他

回答状況について図6に示す。回答人数については、延べ数である。支援の在り方や子どもの理解や学校現場への関心など、図4で示した学習支援ボランティアへの動機と関連があり、ニーズとの一致が確認された。



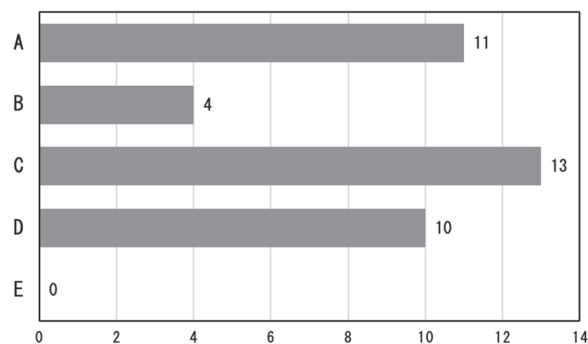
【図7】 参加して学んだことやよかったこと、成果

カ ボランティア活動に参加しての自分の課題

学習支援ボランティア活動に参加しての自身を持った課題について質問をした。このことについて、5項目での選択式（複数選択有）による質問し、回答を得られた。選択肢については、下のとおりである。

- 選択肢A 個に応じた指導や支援の在り方
- 選択肢B 学級全体の掌握の仕方
- 選択肢C 学年や年齢に応じた支援や関わり方
- 選択肢D 教師・指導者としての立ち居振る舞い
- 選択肢E その他

選択肢Eについては、回答無しであった。回答状況について、図8に示す。人数については、延べ数である。支援の方法についてだけでなく、実際に支援対象となる児童の学年・年齢に応じた対応を課題としていることがわかる。



【図8】 ボランティア活動に参加しての自分の課題

キ 大学と小学校との連携等への事業への意見

学習支援ボランティア活動の実施について、大学と小学校との連携に関わる意見や要望について質問した。この質問は、自由記述による回答を求めた。

23名の全員の回答が得られた。内容により取りまとめたものを記す。

- ボランティア活動参加の事前に、経験している先輩から話を聞くと参加しやすい。
- 子どもの様子を実際にみることでできたため、将来に活かすことができるとよい機会であった。
- 参加する学生が増えてほしい。取り組みで得られることが大きいのでそれを伝えることができる場面があればよい。
- ボランティア先の学校の先生が大変丁寧に連絡をしてくれたことへ感謝。安心して参加できた。
- 少しの時間での参加も認めていただきありがたかった。このことを事前に知ることができればもっと参加する学生が増えるのではないか。
- 児童が大学へ来て活動するのもよいと思った。
- 周りにこの事業を知らない人がいる。
- 参加する学生を増やして、児童に支援する時間が増えるとよい。

(佐藤寿)

4 学習支援ボランティア活動実践のまとめ

(1) 成果

- 地域の学校への学生派遣を通し、体験的に学校教育の実際、教職員の指導や学級経営、子どもの思い、保護者や地域の方々の思い等を理解する一助となり、教師へのあこがれをもつことにつながった。登録学生からは、「子どもの理解や関わり方、学校現場の様子を知ることができた。」「個に応じた指導や支援の在り方が自己課題である。」といった具体的な声が多数聞かれた。
- 課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えを促進することにつながった。登録学生からは、「学習支援ボランティア

活動により、子どもにかける言葉の重要性に気付くことができ、この活動を経験してから臨んだ主免実習、副免実習では、授業の構想だけでなく、子どもたちにかける言葉の一つ一つを大切にすることができた。」といった具体的な声が多数聞かれた。

○教員採用試験に合格した4年生の学生にとっては、4月からの教員生活に向けて、担任の動きをより意識した学習支援活動になったと思われる。また、3年生にとっては、教員採用試験に向け、課題意識がさらに高まったと思われる。特に主免実習校であった仁王小学校は、3年生の再募集登録がとて多く、全体の9割を占めた。

○小学生の充実した学習活動につながり、学習習慣の確立、安全で充実した活動の一助となった。子どもの年齢に近い学生に学習活動を見守ってもらうことにより、うれしさと安心感をもって子どもたちは学習活動に取り組んでいる。

地域と共に子どもを育てる協働による教育を推進することができた。特に上田小学校は、学生による学習支援ボランティア活動を地域の貴重な教育資源として考えており、今後、末永く継続していきたいという声が聞かれた。

(2) 課題

○より多くの学習支援ボランティア活動により、取組における有効性の検証を行っていく必要がある。多様な学習支援を体験することができるよう、小学校と対話を通して詰めていきたい。

○登録したすべての学生が、学習支援ボランティア活動に最低でも一回は参加できるよう、学生への呼びかけ方や活動内容の時間調整、複数曜日による活動依頼等、工夫を図っていきたい。

○次年度も、学習支援ボランティアの再募集を3、4年生に行い、具体的に課題意識をもって学習支援活動に参加し、教員の資質・能力を高める一助にしていきたい。

(仁昌寺)

令和6年度 上田小・仁王小 学習支援ボランティア活動実施計画(概要) 【資料①】

1	目的	○ 地域の学校への学生派遣を通し、学校教育の実際、教職員の指導や経営、子どもの想い、保護者や地域の方々へのあこがれをもつことができるようにするとともに、課題意識を具体的にもって教育実習や教員採用試験に臨む気構えや資質能力を身に付けることができるようにする。	岩手大学教育学部	小学校	○ 地域と共に子どもを育てる。【連携・協働の視点】 ○ 教師が、子ども理解を基本に、子どもと向き合う時間をつくり、基礎基本定着の一助にする。【学級経営・学力向上の視点】 ○ 教師も子どもも、多様な知識や経験をもつ地域の方々や学生とふれ合うことを通して、学習活動の充実を図るとともに、地域や学生への愛着を深める。地域人材資源の積極的活用を図る。【教育振興運動・地域資源活用の視点】 ○ より多くの大人の目で子どもたちを見守ることによって、よりきめ細かな教育活動につなげる。
2	連携の実例(例)	★ 学生学校派遣(小学校での学生による学習支援ボランティア活動)実施についての共通理解・締結 大学担当教員 学生 地域連携コーディネーター 小学校(校長)・担当教員 学年・学級 ○ 「地域の小学校への学習支援ボランティア活動」の趣旨と実施の仕方について学生に知らせる。(大学担当教員) ○ 学習支援ボランティアの希望者を募る。 ・ 申込み登録 ・ 事前説明会 ・ 保険加入確認 (大学担当教員) ○ 学習支援ボランティア登録者を小学校へ知らせる。(大学担当教員) ○ 学習支援ボランティアの依頼をメール等で受信する。ボランティアの可否を検討し、可能なときは学習支援活動を行う。(学生)		校外での買物学習の支援	○ 学習支援ボランティア活動について教職員間で共通理解する。(教職員) ○ 学年(学級)担任が、学習支援ボランティアの活用について小学校担当教員に申し出る。(教職員) ○ 学習支援ボランティア登録者へメール等でボランティア活動の依頼をし、活動の割当をする。 (小学校担当教員・地域コーディネーター)
3	期待される効果	○ 教師の動き、学校の動きの具体的理解とやりがいの実感 ○ 子ども理解の深まり ○ 教員志望者の増加	さまざまな学習活動、きめ細かな学習の実現⇒学力の向上 ○ 安心・安全な学習活動の実現 ○ 地域や学生への愛着		
4	その他	【学習支援ボランティア活動の内容例】 ○ 朝学習や放課後学習支援(○付けや個別指導) ○ 実技等学習支援(家庭科ミシン縫い補助 水泳・陸上等体育動きづくり補助) ○ 校外学習安全見守り支援 ○ 特別支援学級学習支援 ○ 算数等授業の中での学習支援 ○ 課外活動実技支援(陸上種目実技支援 サッカー・ミニバス実技支援)			

令和6年度 学習支援ボランティア活動(上田小・仁王小への学生派遣)年間スケジュール計画 【資料②】

	活動内容	期日(予定)	具体的な活動内容	留意点等
1	○ 実施計画等作成 ・ 実施計画 ・ 年間スケジュール計画 ・ 募集案内ちらしの作成	～4月12日(金)	・ 実施計画(大学, 小学校両面の立場から学生派遣の目的, 意義や実際の動き等を紙面に位置付ける。) ・ 年間スケジュール(昨年度の動きをもとに, 期日を調整する。) ・ 募集案内ちらし(目的, 対象学年, 活動内容例, 実際の動きを端的に位置付け作成する。)	・ センター会議提示
2	○ 受入れ小学校訪問	4月17日(水)	・ 令和6年度の学生派遣(学生による学習支援ボランティア活動)の受入れについて, 2小学校を訪問し, 所属長に依頼する。	・ 実施計画, スケジュールの資料持参
3	○ 学習支援ボランティア募集	4月22日(月) ～5月7日(火)	・ 募集ちらしの配付 ・ 説明会の開催(他活動との合同説明会) ・ 拡大ちらしの掲示(申込み書を自由に取れるように) ・ 学部ホームページへの掲載	・ 4/4から掲示, 掲載開始 ・ 合同説明会 4/22・23
4	○ 盛岡市教育委員会訪問	4月25日(木)	・ 盛岡市教育委員会学校教育課を訪問し, 市内2校に学生派遣することの経緯や目的を共有	・ 実施計画, スケジュール, 昨年度の活動報告書持参
5	○ 学習支援ボランティア登録者の把握 ・ 登録者名簿の作成 ・ メールアドレス入力	5月8日(水) ～5月17日(金)	・ 上田小登録, 仁王小登録, 両校登録を確実に把握し, それぞれの名簿を作成	・ メールアドレス入力・把握
6	○ 事前説明会の開催	5月21日(火)	・ 「学習支援ボランティア活動実施要項」を作成し, 来校態度, 活動の進め方, 留意事項, 報告書の作成等を共通理解	・ 検温等, 感染防止に万全を ・ 対面での説明会実施 ・ 非接触型検温器を貸与
7	○ 受入れ小学校訪問 ・ 受入れ依頼文書 ・ その他資料添付	5月28日(火)	・ 受入れ依頼文書の他, 事前指導資料等を添付し, 直接訪問し, 依頼する。また, 具体の動き等について打合せを行う。	・ 訪問時に, 報告書を受け取る
8	○ 学習支援ボランティア活動の開始(～令和7年2月)	6月3日(月) ～2月28日(金)	・ 適時適所, 小学校を訪問し情報交換を行う。 ・ ボランティア活動後は, 「報告書」に感想等を記述し, 小学校の担当の先生に提出させる。 	
9	○ 3・4年生の学習支援ボランティア再募集→事前説明会→小学校訪問(追加登録者名簿共有)	10月下旬	・ 教員採用試験結果発表後, 3・4年生の学習支援ボランティアを再募集し, 登録があった学生に事前説明会を行い, 活動の進め方や留意事項等の共通理解を図る。その後, 各小学校を訪問し, ボランティア追加学生を知らせる。	・ 追加登録者名簿
10	○ アンケートの実施	12月16日(月) ～20日(金)	・ 小学校用, 登録学生用, それぞれのアンケートを作成し, メール等で回答 ・ 事業の成果と課題を受け入れ学校, 登録学生サイドから捉える	・ 活動の機会がなかった学生にも提出を求める
11	○ 活動報告作成	～1月31日(金)	・ 活動経過, アンケートのまとめを中心にまとめる。	・ 事業の目的が達成できたか, 成果と課題を明確に
12	○ 礼状作成・送付	3月3日(月)	・ 礼状を持参し, 小学校を訪問 ・ 懇談を通し, 次年度の方向性を話題に	・ 小学校側の成果と課題についても把握

※ 学習支援ボランティア活動中における事故は, 学生教育研究災害障害保険, 学生総合共済で対応する。

盛岡市立上田小学校・仁王小学校への 学習支援ボランティア

【資料③】



教科等の個別支援



朝・放課後学習の個別支援



体験活動の見守り支援

募集!

1 目的

地域の小学校での学習支援ボランティア活動により、①学校教育活動 ②教職員の指導や業務 ③子どもの想い ④保護者や地域の方々の想いを知る。

2 募集の対象学年

- 岩手大学教育学部の学生（1年生～4年生）

3 学習支援ボランティア活動の内容例

算数科などの学習支援（個別指導や丸付け等） 実技等の学習支援（家庭科ミシン縫い・アイロンがけ補助） 校外学習安全見守り支援 朝学習・放課後学習支援（丸つけや個別指導 図書館環境整備 等）

4 学習支援ボランティア登録と活動の実際の流れ（予定）

- ① **学習支援ボランティア登録**をする。（**QRコードから入力フォームにアクセス**し、下記の必要事項を入力してください。）

※ **必要事項** （1）メールアドレス （2）学籍番号 （3）氏名 （4）氏名（かな） （5）学年 （6）所属コース （7）生年月日 （8）登録を希望する小学校（上田小・仁王小・両校のいずれかを選択） （9）電話番号

※ 登録いただいた個人情報は、学習支援ボランティア事業に係る目的以外では使用しません。



- ② 小学校の学習支援ボランティア担当教員或いは地域コーディネーターから**ボランティア活動の依頼メール**（活動期日・時間 活動内容 支援内容 等）が登録者に送信される。
- ③ **学習支援ボランティアの可否をメールで返信**する。
- ④ 小学校で**学習支援ボランティア活動**をする。
- ⑤ 実施後、『**学習支援ボランティア活動実施報告書**』に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。
（②～⑤を繰り返す。）

※ **申込み締切日： 令和6年5月7日（火）17時厳守**

※ 昨年度、申込み登録した方も、希望する場合は、改めて申込みをしてください。

【担当教員】 佐藤寿（420研究室） 621-6528 toshis@iwate-u.ac.jp
仁昌寺（308研究室） 621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

令和6年度 学習支援ボランティア活動 実施要項 【資料④】

1 態度(姿勢)

- ① 学校は子どもたちが中心の場である。教育の一端に携わることに情熱と使命感をもち、誠実・真摯な態度で学習支援ボランティア活動に臨むこと。
- ② 学習支援ボランティア活動の目的をよくわきまえ、豊かな体験を得ることができるように努めること。

2 学習支援ボランティア活動の進め方

- ① ボランティア活動の依頼メールが登録者に送信される。(仁王小学校登録の方は、別紙「仁王小学校連絡網」を参照の上、仁王小学校独自のメール登録をすること。メール登録先に依頼メールが送信される。)

◇活動期日・時間 ◇支援内容 等

- ② 学習支援ボランティアの可否(その日都合がつくかどうか)を返信する。
- ③ 小学校で学習支援ボランティア活動を実施する。
- ④ 実施後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』(別紙)に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。

① ~ ④を繰り返す。

3 学習支援ボランティア活動当日の具体的な動き(例)

- ◇ 持参するもの(筆記用具 『学習支援ボランティア活動実施報告書』 マスク 等)
- ◇ 服装(私服:派手でない質素な服装)
- ◇ 自転車は所定の自転車置き場へ置く。
- ◇ 職員玄関から入る→あいさつをする(「岩手大学から参りました学習支援ボランティアの〇〇です。よろしくお願いします。」)
- ◇ 担当の先生等の指示に従って学習活動を支援する。
- ◇ 学習支援終了後、『学習支援ボランティア活動実施報告書』に必要事項を記入する。
- ◇ あいさつをし、報告書を小学校の担当者に提出し、退校する。(「岩手大学学習支援ボランティアの〇〇です。本日の学習支援を終了いたします。ありがとうございました。失礼いたします。」)

4 注意事項

- 学習活動開始時刻の**10分前**には出校し、あいさつ後、学習活動支援の簡単な打ち合わせを行う。
- 病気、その他の事由により出校できないとき、或いは遅れて出校するときは、事前に学校に電話連絡をすること。また、体調が悪くなったり、諸事情により早退したりしたい際にも、小学校の担当教員に申し出ること。
- 児童を校外に連れ出したり、児童の家庭を訪問したりしないこと。また、児童との連絡先の交換をしないこと。SNS等を通しての交流についても絶対にしないこと。

5 『学習支援ボランティア活動実施報告書』の配付について

- 事前指導の資料といっしょに配付します。大学担当教員(佐藤寿・仁昌寺)の研究室前にも準備しますので必要に応じて使用してください。

6 その他

- 学習支援ボランティア活動中のけが等について
学習支援ボランティア活動中に、学生の皆さんが、けが等をした場合には、学生教育研究災害障害保険や学生総合共済で対応します。
- 連絡先について
学習支援ボランティア活動についての問い合わせや連絡等は下記に行ってください。

◆ 岩手大学担当教員

仁王小学校担当 仁昌寺 真一 (にしょうじ しんいち)

☎019-621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

上田小学校担当 佐藤 寿仁 (さとう としひと)

☎019-621-6528 toshis@iwate-u.ac.jp

◇ 仁王小学校 ☎019-623-4214 担当 主幹教諭 瀬川 幸恵(せがわ さちえ)

◇ 上田小学校 ☎019-623-3428 担当 教務主任 山野目 道子(やまのめ みちこ)

※ 上記の電話番号は、すべて登録し、連絡が確実につくようにお願いします。

令和6年度 学習支援ボランティア活動 実施報告書 【資料⑤】

小学校名

学生氏名

		報 告 内 容
1	期 日 ・ 時 間	
2	学習支援の内容	(学年・学級・支援の内容等)
3	感 想	(学んだこと・成果や課題)

令和6年度 学習支援ボランティア活動 実施報告書

小学校名

学生氏名

		報 告 内 容
1	期 日 ・ 時 間	
2	学習支援の内容	(学年・学級・支援の内容等)
3	感 想	(学んだこと・成果や課題)

3, 4年生の学生限定!

盛岡市立上田小学校・仁王小学校

【資料⑥】



学習支援ボランティア 再募集!

1 目的

地域の小学校での学習支援ボランティア活動により、①学校教育活動 ②教職員の指導や業務 ③子どもの想い ④保護者や地域の方々の想いを知る。

2 再募集の対象学年

- 岩手大学教育学部の 3年生, 4年生

3 学習支援ボランティア活動の内容例

算数科などの学習支援（個別指導や丸付け等） 実技等の学習支援（家庭科ミシン縫い・アイロンがけ補助） 校外学習安全見守り支援 朝学習・放課後学習支援（丸つけや個別指導 図書館環境整備 等）

4 学習支援ボランティア登録と活動の実際の流れ（予定）

- ① **学習支援ボランティア登録**をする。（QRコードから入力フォームにアクセスし、下記の必要事項を入力してください。）

※ **必要事項** (1) メールアドレス (2) 学籍番号 (3) 氏名 (4) 氏名(かな) (5) 学年・所属コース (6) 生年月日 (7) 登録を希望する小学校(上田小・仁王小・両校のいずれかを選択) (8) 電話番号

※ 登録いただいた個人情報は、学習支援ボランティア事業に係る目的以外では使用しません。



- ② 小学校の学習支援ボランティア担当教員或いは地域コーディネーターから**ボランティア活動の依頼メール**(活動期日・時間 活動内容 支援内容 等)が**登録者に送信**される。

- ③ **学習支援ボランティアの可否をメールで返信**する。

- ④ 小学校で**学習支援ボランティア活動**をする。

- ⑤ 実施後、『**学習支援ボランティア活動実施報告書**』に必要事項を記入し、小学校の担当教員へ提出する。
(②～⑤を繰り返す。)

※ **申込み締切日： 令和6年10月18日(金) 17時厳守**

※ 登録された方全員を対象に、事前説明会を開催します。(10月下旬予定。追って案内いたします。)

※ すでに4月に申込み登録をしている3, 4年生の学習支援ボランティアの方は、申込みの必要はありません。

【担当教員】 佐藤寿 (420研究室) 621-6528 toshis@iwate-u.ac.jp
仁昌寺 (308研究室) 621-6686 nishozi@iwate-u.ac.jp

子どもの人権と安全を守るために —学校安全学シンポジウム2024の記録—

本山 敬祐*, 金谷 直子**, 川上 康則***, 南部 さおり****, 清水 茂幸*****

(令和7年2月6日受理)

要 約

本稿は「学校安全学シンポジウム2024」におけるパネルディスカッションの記録である。「子どもの人権と安全を守るために—マルトリートメントとセーフガーディング—」をテーマとして、子どもの人権を基盤とした個人レベルの意識改革と組織体制の一体的推進について議論を深めた。「教室マルトリートメント」の観点からは、違法行為ではないものの不適切な関わりに自覚的になるとともに、日常的に良質なコミュニケーションをとることが安全で温かい学校づくりにつながる。また、「子どものセーフガーディング」の取組からは、子どもに関わる大人側が行動規範を策定するとともに、セーフガーディングに関する項目を人事評価に含める点が注目される。2024年に部活動における指導死事案に基づく再発防止モデルを策定した岩手県において、悲劇を繰り返さないだけでなく子どもにとっても教職員にとっても安全で温かい学校づくりに取り組んでいくうえで示唆を得た。

1. はじめに

本稿は2024年11月3日(日)にオンラインで開催した「学校安全学シンポジウム2024」におけるパネルディスカッションの記録である。紙面にて報告するにあたり、内容を変えない範囲で加筆修正を加えている。

岩手大学教育学部は2018年度以降、学校安全学の構築を目指して、学校安全に関する知見や実践を共有すべく「学校安全学シンポジウム」を開催している。2024年度は「子どもの人権と安全を守るために—マルトリートメントとセーフガーディング—」をテーマとして設定した。

2024年度のテーマを設定するにあたり直接的な契機となったのは、岩手県教育委員会が2024年5月29日に公表した「再発防止「岩手モデル」～TSUBASAモデル～」(以下、TSUBASAモデルと表記する。)である。TSUBASAモデルは岩手県立不来方高等学校(以下、不来方高校と表記する。)のバレーボール部に所属していた新谷翼さん自死

事案を受けて策定された再発防止策である。2018年7月3日に発生した新谷翼さんの自死事案に関して、第三者委員会として2018年10月に「県立学校児童生徒の重大事案に関する調査委員会」が設置された。2020年7月22日に取りまとめられた報告書において、新谷翼さんの自死にはバレーボール部顧問(以下、A教諭と表記する。)による不適切な「指導」や暴言をはじめとして、A教諭の前任校におけるバレーボール部員に対する暴力や訴訟に関する事実を把握しながらも適切な対応をとらなかった岩手県立盛岡第一高等学校(以下、盛岡一高と表記する。)、本件について適切な人事管理や不来方高校への情報共有をせずA教諭がバレーボール部顧問を継続する事態を生んだ岩手県教育委員会、さらに新谷翼さんが6月12日に実施された学校生活アンケートにおいて「安全でない場所がある」と回答していたにもかかわらず学校として事実確認や認識の共有を怠った不来方高校による不適切な点が指摘されている。

* 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター, ** 公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン,

*** 杉並区立済美養護学校, **** 日本体育大学スポーツ文化学部, ***** 岩手大学教育学部

「県立学校児童生徒の重大事案に関する調査委員会」の報告書における提言を受け、岩手県教育委員会は再発防止「岩手モデル」策定委員会を設置した。2021年1月15日開催の第1回から2024年3月24日にかけて全12回の会議を経て策定されたのがTSUBASAモデルである。

TSUBASAモデルにおける再発防止に向けた基本的な考え方として、管理職を含めた教職員全員が不適切な指導について正しい認識をもつことをはじめ、不適切な指導が疑われた際の学校における適切な初動対応の徹底という組織レベルでの取組や、疑いを含めて不適切な指導が判明した際の学校と県教育委員会の連携体制の明確化が示されている。また、教職員一人一人が不適切な指導を根絶するにあたっての具体的な取組として、子どもの権利条約やこども基本法等についての理解を含む人権意識の醸成が第一に示されている。

もとより、学校安全に関する議論では教職員は子どもの安全を確保する存在としてのみ位置づけられ、その前提が疑われることはない。しかしながら、体罰や性暴力等、教職員によって児童生徒の安全や人権が脅かされている事態が看過できない状況にある。「令和5年度 公立学校教職員の人事行政状況調査」によれば、性犯罪・性暴力等による懲戒処分者は320名であり、前年度から60名程増加した。このうち児童生徒性暴力等による懲戒処分を受けた者が157名で、前年度の119名から38名増加している。

体罰や性暴力についてはそれぞれ個別法によって対応すべき問題であり、学校安全の範疇ではないとの立場もありうる。しかしながら、学としての体系化を目指す学校安全学は、所管の違いに制約されることなく子どもや保護者の視点に立ち、安全・安心な学校生活の実現を最優先する。したがって、教職員は子どもの安全を確保し成長・発達を支援する存在である一方で、子どもの人生に深刻な害をもたらす存在にもなりえるというのは、あながち不当な理解とはいえない。

以上より、教職員は子どもにとって両義性があるという意味でリスクのある存在であるという

前提のもと、職業倫理の深化や学校におけるリスクガバナンスについて検討することを通して、TSUBASAモデルを実効性のあるものとして機能させることを意図して、今年度のシンポジウムのテーマを設定した。登壇者は以下の通りである。

はじめに、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンより金谷直子氏に登壇いただいた。金谷氏は「子どものセーフガーディング」スペシャリストとして、国内外を問わずセーフガーディングの普及に尽力している。性暴力をはじめとして子どもの周囲にいる大人が子どもに害を与えうるという前提のもと、子どもに関わる大人の行動規範の明示や相談体制や救済制度を含む「子どものセーフガーディング」は、TSUBASAモデルを実効性あるものにするうえで参照すべき取組と考えた。

また、体罰や性暴力といった顕在的な違法行為だけではなく日常的に行われうる不適切な指導にも視野を広げて理解すべく、杉並区立済美養護学校の川上康則氏に登壇いただいた。川上氏は主著『教室マルトリートメント』において「違法ではないが、適切ではない指導」やネグレクトに類似した指導、心理的虐待に類似した指導を「教室マルトリートメント」として概念化し、不適切な指導が子どもに与える悪影響について警鐘を鳴らす。川上氏は相互監視の強化によるマルトリートメントの根絶でなく、大人が子どもにとっての安全基地になり、大人も子どもも笑顔で学校生活がおくれることを重視している。このようなポジティブなアプローチとともに、現場に根差した知見から学ぶべきことがあると考えた。

最後に、日本体育大学スポーツ文化学部教授の南部さおり氏に登壇いただいた。南部氏は再発防止「岩手モデル」策定委員会の委員としてTSUBASAモデル策定の経緯を熟知している。また、南部氏は学校における指導死や学校事故の被害家族や遺族とともに、体罰を許さない指導者の育成等にも尽力している。

周知の通り、TSUBASAモデルは遺族の意向によりASUKAモデルにちなんで新谷翼さんの名

前が反映されている。しかしながら、再発防止「岩手モデル」策定委員会の会議録を一読しても分かる通り、岩手県教育委員会と被害家族や遺族の溝は深く、十分な調査を経ずに策定されたTSUBASAモデルに対して被害家族は最後まで支持しなかった。この点で、TSUBASAモデルは、遺族とさいたま市教育委員会が共同で事故の検証を行い今日も協力しながらその普及に取り組まれているASUKAモデルとは似て非なる経緯で生まれたといえる。しかしながら、教職員による暴言や人権侵害や学校、教育委員会の不作為によって尊い命が失われた事実を忘れることなく、その教訓をもとに策定されたTSUBASAモデルを実効性のあるものとして「育てていく」ためにも、盛岡一高事案を含む詳細な経緯についての理解が欠かせないと考え登壇いただいた。

(本山 敬祐)

2. パネルディスカッションの概要

(1) 参加者からの質問への応答

本山：まずは南部先生への質問です。岩手県教育委員会が当初1年ぐらいて報告書をまとめる予定だったところ、外部委員などから拙速であるという反発があったとのことでした。事件が起きてもお岩手県教育委員会は深刻な問題として認識していなかったのでしょうか。

南部（敬称略、以下同じ）：言葉ではともかくとして、真に実効性のある再発防止策のあり方については、どこまで本気で深刻に捉えられているかはよく分からなかった部分があります。ただ、期間が延期になった事情を簡単にご説明しますと、岩手県教育委員会が主導で会を進行しておりましたので、最初から1年ぐらいての完成を目的に、というスケジュール表みたいなのができていました。しかし、会を進めるごとに紛糾してしまうわけです。それで「1年以内にまとめるのはさすがに難しいだろう」ということになって、延長になりました。何が一番紛糾したかということ、A教諭の前任校である盛岡一高での事案については、全

くきちんとした事実調査がなされていなかったからです。なぜかという、岩手県教育委員会も学校も、被害者の保護者らの再三の訴えにも関わらず、A教諭の暴力について否認し続けていたからです。だからこそ、盛岡一高で当時、実際に何があったのかということをきちんと調査しない限り再発防止も何もないだろうということで、被害者の保護者が反発されていました。もちろん外部委員も援護射撃を行いました。しかしながら、それらの要求について岩手県教育委員会が毎回、まともに答えなかったのも、策定委員会が毎回紛糾していたという実情があります。事実の解明や再発防止を謳うのであれば、何があったかということの解明することは絶対に欠かせないはずです。だけど、そういったことなしにとにかく形あるものを作ろうと急いでいたという意味でいえば、問題の深刻さの認識はなかったように思えて残念でした。

本山：関連して、教育委員会や学校側の不適切な対応はなぜ起こるのでしょうか。保身や意識の軽薄さゆえでしょうか。他にも理由があるのでしょうかという質問をいただいています。

南部：私には、保身や仲間を庇いたいという意識がすごく見て取れました。調査等もいろいろやってるんですけども、私をはじめ、学術経験者や実務家などのような外部委員を複数人入れているにもかかわらず、それら外部委員には事実調査は一切関わらせないで、岩手県教育委員会の職員が、つまり内輪だけで聞き取り等をやってまとめるという姿勢を崩しませんでした。そういった姿勢からしても、やはり仲間うちで庇いあおうとか、都合の悪いことには蓋をしようとしているようにしか見えなかったような印象をもっています。岩手県教育委員会の中にも素晴らしい職員がいると思うんですけど、今回私が関わった方々については、残念ながらそういう印象をもってしまいました。

本山：本日は岩手県教育委員会事務局からも参加

いただいておりますが、本日の議論を受け取っていただけると確信できる方ですのでご安心ください。

個人の意識の問題以上のところで、組織的な要因もあるだろうと思われます。重ねて南部先生への質問ですが、A教諭の事情ということで、部員との信頼関係があると感じていたり、余裕がなかったり学校内での対話不足や負担が原因で暴力や暴言につながってしまった可能性はないでしょうか。A教諭の行動の原因に言及されていなかったのが気になりましたということで、ご存知のところがありましたら教えてください。

南部：当初A教諭は全く暴力をしていないというふうに言い張っていたので、「動機も何もない」というところだったんですけど、盛岡一高事件において、途中から裁判の中で当時の部員が名前出し顔出しで、当時部活動中に顧問からの体罰があったと証言してくれたんです。それを受けて、A教諭は暴力について認めざるを得ませんでした。しかしその内容としては、要するに平手打ちはしたけど、平手打ちというのは激励するためのものであって体罰というところのビンタとは違うとか、そういう不合理な説明に終始しました。あくまでも「体罰」という認識はなく、みんなに発破をかけるつもりだったのだと、本人は言っています。

これは言い出すと長くなるんですけど、余裕のなさという点でいけば、実は当時、盛岡一高のバレーボール部は試合に出られるだけの人数が足りていませんでした。今回暴力を訴えた被害者の子が友達に誘われて、バレー部に仕方なく助っ人として入ったということが発端になっています。当時このA教諭は、バレーボール協会の方でも優秀な指導者だと見なされていたので、そういった意味では自分が担当しているバレー部が人数不足であるせいで、強いチームが作れないという苛立ちがかなりあったと思います。

そして、不来方高校の方ではおそらく暴力はふるっていません。しかし、盛岡一高事案の裁判の内容が広く報道されるにつれて、この人の問題が

バレーボール関係者や学校関係者にも知られる恐れがありました。そういった状況だったからこそ、不来方高校で成績を出して、あわよくば高校総体で優勝でもさせたら、潰された面目がなんとかなるだろうというような、焦る気持ちがあったんだと私は分析しています。

本山：教員と子どもの信頼関係に関して川上先生と金谷先生にうかがいます。先ほどの南部先生のお話でいえば、A教諭自身もある意味追い込まれていたように思われます。その点でA教諭へのケアが必要だった可能性もあるわけですが、大人側が思う信頼関係というものに対して、どのように向き合っていけば良いのでしょうか。

川上：学校現場にいと、やはり教師側は常に強い立場にいます。子どもたちは弱い立場にいる。私たちの方が社会を知っているという位置づけになりやすく、当然パターンリズムというののははっきり打ち出されてしまう場であるということ。私たちは認識しなきゃいけないと思うんです。パターンリズムは強い立場にある者が弱い立場にある者の利益のためだ、あなたのためだという言い方がまかり通っちゃうんですね。本人の意思は問わずに介入・支援・干渉してしまうことを言います。

そうになると、結果的に私たち側の面子とか面目を立てるためにこの子たちがいるという図式にもなりやすいし、良い教師は子どもから舐められないみたいなマインドがあると、大人の都合通りにコントロールすることが正しい指導であるみたいな位置づけにすり替わってしまいます。さらに、それが自分の枠組みから外れる子、はみ出す子に対して、この子が加害者で私は被害者なんだという図式にもなり、今のこの指導はあの子にもそうされる理由があるんですというふうに正当化されていってしまう。すごく怖いところがあります。そんなふうに南部先生のお話聞きながら感じました。

本山：自分の指導を正当化する方便として信頼という言葉が使われうるということで、強い立場にある大人の側が自覚しなければならないこととしてうかがいました。金谷先生はいかがでしょうか。何か不祥事が起きたときに信頼関係があったと主張されるケースが今までもあったかと思われますが、ご存知のところがありませんでしたらお願いします。

金谷：先ほど川上先生がおっしゃったように、強い立場の者の言い訳でしかないと思います。信頼関係というのは相手に信頼してもらって初めて成り立つものだと思いますが、信頼関係があれば体罰でも人権侵害でも何でもしていいことにはなりません。

本山：子どもが話してくれている時に自分のことを信頼してくれていると思うこともありえますが、信頼関係があるからといって加害行為が許されるわけではないという明確な線引きが必要だと受け止めました。

部活動に関してはいかがでしょうか。練習試合などに保護者の方が参加したり、地域の方がボランティアで関わる機会もあるかと思います。学校内だけでなく保護者や地域の方とともに学校における不適切な指導を根絶させていくことも検討すべきかと感じました。学校が様々な視点からの情報を得て対応していくためにどのような制度や周知が有効だとお考えでしょうか。皆様にお話をうかがいますが、まずは南部先生お願いします。

南部：保護者を巻き込むのはすごく良いことだと思います。とにかく不適切な指導というものをなくすためには、外部の目というのがすごく大事です。密閉空間・密室になってしまうと、指導者が独善的な指導をどんどん押し進めていく。子どもたちはそれがおかしいと気づくこともできないという状況ができますので、保護者の方々も日頃から自由に見学に行っても良いという形で、部活動をオープンな場にする。あと、指導者だけではなく他の学校の監督も自由に出入りして意見交換し

合ったり、選手育成のための知恵を出し合うとか、そういうふうな環境にできればいいというふうに常々思っています。

本山：南部先生にあえての質問を一つ良いですか。部活に関しては、保護者が加熱するようなケースはないでしょうか。強豪校として成果を出してほしいという親の期待に応えようとして、顧問の正義が歪になってしまうこともあろうかと思われます。そういった状況にあっても子どもの安全が守られる環境をどのように作っていけば良いのか、お知恵をいただければ幸いです。

南部：実際に1980年代のような暴力容認の時代には、保護者たちにどんどん見学に来てくださいと言って、保護者の前で子どもを殴るみたいなことが割と平気でやられていたんです。強豪校では、保護者が暴力を容認するというのはありがたいことだとは思いますが。レギュラーの地位にあるような子どもの親というのは、先生の言うことさえ聞いていれば、わが子がレギュラーに登用してもらえるとということで、親も子どもに「言うこと聞きなさい」みたいになるんですけど、ベンチに入れない子とかレギュラーになれないような親とかは、「この指導おかしいんじゃないか」って気づきやすいんです。だからこそ、どんな親でもたくさん入ってきて、いろんな人の目に晒す。場合によっては「おかしいんじゃないの」と思った親が、例えば「南部先生一緒に見に来てください」みたいに、この問題に詳しい立場の人を呼ぶようなこともできるわけですね。そういうふうな形でオープンな場にするのが重要かと思います。

本山：保護者といっても様ではないということで、多様な目を入れていく重要性について理解できました。

先ほどの周知の部分では、セーフガーディングが重要だと感じています。学校における子どもの人権を子どもと家庭に周知するのがいかに重要であるかというのと同時に、周知がなかなか進んで

いない現実もセーブ・ザ・チルドレン・ジャパンの調査で示されているところです。このあたりについて、子どもの人権を守るためのメッセージの周知を徹底していくためにはどういった手立てが必要でしょうか。

金谷：こういう重たい問題を前にして、私たちの取り組みを同じようにやれば簡単に解決できますというものは全然ないと思っているんです。ただ、いろいろな取り組みの中で、子どもたちと保護者に取り組みを知らせていくということは有意義であるし、結構反響がありました。一つ簡単にご紹介させていただくと、『スタッフのやくそく』と呼んでいるのですが、我々スタッフは子どもたちに対してこういうことは絶対しませんというポスターを作っています。

振り返ってみると、私たち大人は子どもたちにこれするな・あれするなと指示し、靴下の色から髪の毛の長さまでルールでたくさんの要求をしますが、大人や教職員がこういうことは絶対しません・こういうことをしますということを伝えているかという、いかがでしょうか。ポスターをホームページに載せると、同じものを使いたいというお声をいただいています。子どもが自分の権利を知ること、仮に自分が暴言を毎日言われているとか、友達が追い詰められるとかそういうことを目にしたときに、これはおかしいじゃないかって子どもや保護者が思えて、しかも、これを根拠に窓口相談に行けるように、ポスターの下の方には通報窓口が書いてあります。このポスターをそのまま使いたいという声があったので下に各団体の連絡先を入れて使えるようにしているんですけど、これをイメージアップのために使うというふうにはしてほしくないんです。先ほど形骸化と言いましたが、このポスターを使いたいのであれば、あなたの団体でセーフガーディングに取り組んで行動規範を作って、スタッフからの約束なのでスタッフ全員に誓約書を取るなりそういう約束をしてもらってから、このポスターをお使

イベントであれば、開会式の時にリマインドするとか、活動が終わったときにフィードバックをもらうとか、そういう場を作っていくということも努力をしているところです。

本山：一連の取組は学校等におけるリスクガバナンスといえ良いでしょうか。学校では不適切なことが起こりうる前提で保護者の視線を入れるということもそうですし、大人の行動規範や相談体制を子どもに周知しておくということも、子どもには人権が保障されていて、それが侵害された場合は相談して良いということを問題が起こる前の段階から伝えていくというのが問題の予防や適切な対応につながるように思いました。

この点については川上先生にもお伺いします。学校現場をよくご存知だからこそ教室マルトリートメントに着目されたと思います。学校の中に保護者の視点、子どもの視点を入れていくことについて、川上先生はいかがお考えでしょうか。

川上：すごく良いと思います。場合によっては教員同士の目も防止の視点になると思います。特に部活動指導は割と顧問の先生が一人で行っている場面が多いような気がするので、その現場に他者の目が入るというのは同業者であっても良いと思います。その一方で、同業者が職員室や学校内の会話によって、この子のことは難しいと思っていたとか、この子は手に負えないって思って良いんだみたいな教育観や指導観みたいなものを築き上げるマイナスな効果も生み出しやすいところがあります。そう考えると、学校関係者よりも保護者や外部の機関の方々が入る。さらに、行動規範を一度作って何もない状態から周知していくことの大切さについて改めて私も学ばせていただいたので、それもすごく大事だなと思いました。学校現場はどちらかというと法よりも情によって物事が作られていくと思います。先生の感情や情によって作られたハウスルールほど大人都合になっていると思うんです。だから、みんなが共有できる規範というものはとても大事です。

本山：ありがとうございます。学校では何かと意識のばらつきが問題視されたり一致団結という精神的なつながりや協調性が求められますが、せめてここはというものを行動規範として言語化して子どもや家庭に周知していくというのは、何もなしときだからこそやるべきことのように思えます。

川上先生への質問です。権威勾配について、岩手県内ではまだまだ現場に多くあるように感じます。学校組織として権威勾配を緩やかにすることや、通報や相談しやすい環境を作るために教職員に必要なことについてお考えを聞かせていただけますと幸いです。

川上：私も教育委員会からの権威勾配も感じますし、それから職員室内での先輩後輩や年数による権威勾配とか、あるいは職層によつての権威勾配とか、いろいろ感じるものはあります。その中で大事なものは、何のためにこの仕事をしているのかという、一番の前提に立ち返ることだと思います。そこでもし権威勾配に巻き込まれてこうしなければならぬという発想が降りてくるのであれば、それは私たちが防波堤になって食い止めるということも大事だと思います。いわゆる表向きは従ってようにするけれども、実際にはそれには従えないということはあると思うんです。その時に分かりましたと言いつつも、やらないということがすごく大事だと思います。

本山：勇気がいることかもしれませんが、何のためにこの職に就いているのかを振り返ることが1つの防波堤になりうるというお話をいただきました。相談しやすさでいえば、組織のあり方も関係するかと思います。この点について金谷先生にうかがいます。

金谷：オフィシャルな相談窓口としては電話や対面、メール、オンラインといったものを用意しているんですけど、海外でも子どもたちの声を聞いて

ていくと、やはりオフィシャルな窓口は使いにくいというかハードルが高いようです。むしろ、この人なら信用できると思う人になら話せる、この人ならちゃんと聞いてくれるとか、普段の関係性、それこそ信頼関係が大事です。インフォーマルな話しやすい関係づくりを心がけていくことが大事かと思います。

子どもたちに相談できるか聞くと、やはりなかなか言えない。なぜならば、自分が罰を受けるんじゃないかとか、自分が悪者になるんじゃないかとか、この後やりづらくなるという関係性の変化を非常に恐れています。相談しても、そんなことぐらいでわざわざ言うなと言われたとか、そういった経験をもっている子どもたちがたくさんいるように思います。

セーフガーディングの研修をすると、実はこういうことがあったとか、こういうことで悩んでるという話が出やすくなるようです。対面で私が研修するときには模範回答を求めないように努めていて、本音や迷いを出してもらうような対話を大事にしています。実はずっと気になっていたとか、言えなかったとか、そういう話が出されていくことも目にしています。

このような経験から、どうすれば話しやすいのか、相談してもらえるのかということは常に追求していく必要があります。私たちの団体で一つ心がけたのは通報相談を増やすということです。通報も相談もない、ゼロだということが果たして本当に健康なことなのかっていうところも、突き詰めてほしいのです。

先ほど今何も起きていないときからセーフガーディングや行動規範をやるんだっていうふうにありましたけど、実は今もたくさんいろんなことが起こっているはずです。私たちのところに届いていないという状況を変えるために、いろんな現場で工夫をして、また繰り返し、声かけをしていくということが大事かなと思っています。

本山：何も無いうちかセーフガーディングをと思っていても、実は知らないだけで既にいろんな

ことが起きていると考える必要があることに気づかされました。フォーマルな制度がありつつも、やはり SOS をキャッチしやすいのは身近な大人であり、安全基地となる大人であるということが重要ということと、先生方も一緒にセーフガーディングの研修を受けるといろいろ話がしやすくなる。そういった意味では、個々で抱えているものがあると考えつつ、組織的にアプローチしていくことも重要であると思った次第です。

川上先生は教室マルトリートメントに関して精力的に発信されていますが、川上先生がお勤めの学校であれば、不適切な指導の心配は無いのではなかったりもします。実態はいかがでしょうか。

川上：『教室マルトリートメント』という本を書くきっかけになったのが勤めていた学校での話なので、自分が勤めているところで教室マルトリートメントの話をすれば全てその学校が良くなるかということは全くありません。むしろ、身近な事案の中からこれってどうなんだろうとか、これって本当に子どものためになっているんだろうとか、これは大人都合で物事が動いた結果なんじゃないかとか、そういうふうを考える当事者目線というのが教員にも求められていると思うんです。

私自身が今勤めている学校でどうなのかというと、少なくとも自分の周りにいる人たちとの対話ではハームレスな関わりを続けていこうというのを訴えてはいますが、だからといってそれが全校レベルで広がっているわけではないと思います。今の校長と副校長は私と同じ発想でいてくれますが、校長が変わったら学校は急に変わってしまいますし、そういう意味では一個人が学校内で発信できることというのはすごく少ないんじゃないかと思います。それでも、少なくとも私が振る舞っている行為は多分周りの人たちは見えていると思っていて、そういう意味ではこういう関わりは好ましいだろうとか、こういう関わりだったら自分も少し取り入れてみようと思ってもらえているのではないかと思います。全部が全部解決できているわけではないですね。

本山：学校の現実を変えていく難しさ含めて、グッドコミュニケーションを取れる学校を作っていく難しさについて川上先生の言葉としてお話いただいたことが重要だと感じています。

本日の参加者には『教室マルトリートメント』を読まれて、何とか自分の学校でもやってみようという方もいらっしゃると思われます。そういった方に向けて、管理職から教室マルトリートメント対策を実施するために何でもやって良いと言われたら、川上先生はどういうふうに取り組まれるかを教えていただけると幸いです。

川上：『教室マルトリートメント』の中に不適切な関わり方の例を毒語というふうに掲載しました。今回はハームフルな関わり方の例を17個提示したんですけど、あれをそのままNGワード集として出した教育委員会がありました。それを見たときに、ここに権威勾配があると思ったんです。実はそういうふうに走ってしまう人の中にも、不安とか焦りとかに追い詰められている人たちがいます。そこに、教育委員会って結局は寄り添ってくれないんだと思ってしまうと、その言葉を突きつけることで、これから先ハームフルポリスみたいなのが生まれて、お前今日もこれやってたぞ、これではいかんぞというエネルギーになってしまいます。だから、解決に向かうには、その人たちもやっぱり追い詰められてたんだという発想はどこかで必要だと思っています。当然それが子どもたちに還っていきなきゃいけないのは間違いないんですけど、短期的に結果を求めようとする結局 NG ワード集として突きつけるようになりやすい。本質的な解決は、やはり追い詰められていることの解消だと思います。

本山：先生方の困り感の解消が結果として良いコミュニケーションにつながっていくものと受け止めました。

質問に関しては最後に1つだけ取り上げさせていただきます。私は中学の時に全員の前で初めて先生に怒鳴られました。その時から怒られること

に対して過剰に反応するようになりました。いつも人に何か言われないうにしようという思いが常に先行し、人との関わりにビクビクしてしまいます。私のような体験をしている人は多いように感じています。ハームフルな関わりは子どもを傷つけてしまうことは理解しています。しかし、社会の中では良いコミュニケーションが全てではありません。ハームフルな関わりの経験の少なさは、メンタルの未熟さや弱さ打たれ強さを育ててしまっているとも思うのです。私の考えについてどのように思いますか。また、心が繊細な子どもたちとどう接していけば良いのでしょうかという質問です。川上先生いかがでしょうか。

川上：中学生の時にクラス全員の前で初めて先生に怒鳴られたという経験は、ご質問された方のトラウマとして残っているだけではなく、ご自身の生き方にもなっていますね。常に何か言われないうにという思いで、叱られないように、責められないようにという思いで行動されていらっしゃる。すごく苦しかったんだろうなと感じます。

そのお気持ちを重々踏まえた上でなんですけれども、ハームフルな関わりが教師に許されるかという、そうではないと思います。社会の中でどんなにコミュニケーションがハームフルなものがあったとしても、学校で出会う先生がそれをやって良いと言うことはできません。学校はとことん大人の温かさとか未来への希望をもたらし場だと思ふんです。それがたくさんたくさん積み重なって、これから先どんなに打たれることがあったとしても、あの時の温かさがあったからこれから先もやっていけるというのが本来の学校のあり方だと私は思います。苦しい時にも辛い時にも、学校の先生がいたから私は救われたという経験の方が学校では大事だと思いますし、社会に出てすごくコミュニケーションが苦しくなった時にも、支えられた時期があったと思ってもらえることの方が大事ではないかと思ひます。

本山：社会は厳しいのだから、社会に出るための

準備として学校でもある程度理不尽な経験は必要だという立場もありますけど、スポーツ指導の分野で同じような話はございますか。

南部：自信がある指導者ほど、「自分がそういうふう鍛えられてきたから今の自分がある」みたいな自負があります。自分に厳しく接してくれた指導者に感謝しているからこそ、同じような「イズム」みたいなものを今の子どもたちに伝えていくことが「正義である」という考え方をもっている人は多いです。本当に川上先生がおっしゃったように、学校やスポーツの場であえて子どもたちに理不尽なことを経験させる必要は一切ないと思ひます。それよりも、もっと自分に自信が持てるための励ましであったりとか、人を信じることの心強さだったりとか、そういうことを率先して引き出していくということが、学校にもスポーツの現場でも、とても大事なことだと思ひます。

本山：この点は本日得られた示唆の一つとして、共通理解をもちたいところですよ。

TSUBASA モデルの策定会議の中では、世代交代が重要だと指摘されています。時代が変われば学校も変わる側面もあれば、暴力や不適切な指導を受けて育ってきた子どもがそれを当たり前だと思ひてしまえば、暴力の再生産につながりかねません。自分の経験だけで子どもに関わることの危うさも同時に感じた次第です。

(2) TSUBASA モデルへの示唆

本山：本日のシンポジウムでは TSUBASA モデルをいかに育てていくかというのを議論の柱の一つに据えています。本日のシンポジウムに先立ち、川上先生と金谷先生には TSUBASA モデルをご覧いただいております。TSUBASA モデルを育てていくために、それぞれのご専門からお気づきのところをぜひうかがいたいと思ひます。

金谷：TSUBASA モデルを拝見しました。セーフガーディングでやろうとしていることと非常に似

通っているというか、もしかしたら参考にさせていただいたところもあるのかもしれないなと思いながら拝見しています。文字で書かれたものなので、実感を伴ったものになれるかどうかはこれからだと思うんです。なぜやるのか、誰の、何のためにやるのかというところを見失わないようにして、まずやっていただくしかないかなと思っています。

他の団体では、担当者が一生懸命やってくさるんですけど、担当者が変わったらフェードアウトしていつているケースを見たりしています。残念ながら形だけになりやすいかもしれないので、やはり何のためにこれが必要なのかというところを見失わずに取り組んでいただきたいと思います。毎年チェックされるとおっしゃっていたので、やりながらこれが足りなかったとか、迷子になりかけていないかというところを毎年点検し、新たなアクションプランを作ってさらに改善していただければ。継続の積み重ねだと思います。

本山：形骸化を防ぐための外部からの働きかけについてお知恵をいただけますか。

金谷：こういう対話の時に、一緒にやっている人たちがどのように受け止めてくださったのかとか、その言葉の意図は本当に相手に伝わっているかなというようなことを振り返るようにしています。同じような思いの方との意見や情報交換が有益だと思います。本日の場なんて本当にそうだと思うんですけど、同じような思いの人たちと時々コミュニケーションをして、ちょっと最近何かを見失っていないかとか、疲れているとか、諦めモードみたいなものが強まってきたら、もう1回ネジを締め直したり、良い刺激をもらったりすることかと思っています。あとは思考停止にならないということも大事です。

本山：組織にも定期点検が必要ですし、同じ思いをもった人のつながりがエネルギーになっていくということで、本日もその1つになればと願って

います。川上先生お願いいたします。

川上：TSUBASA モデルを事前に見せていただきました。私は再発防止に向けた取り組みの10項目がすごく参考になると思いました。その中で4項目目の人事管理のところ空白だったんです。管理職層とか県教委のレベルではここの部分が入っていましたが、私は割と職員室内の会話がすごく重要だと思っていて。その中であいつは使えないとか、あいつは手に負えないみたいな話が出たら、もうこれはすでに踏み込まれてるというサインなんだと思っていて。そこでいや、ちょっと待てよって言えたり、話題をスイッチできるような方の存在ってすごく大きくなると思うんです。あの子だってこういうところ頑張ってたよって言えたりとか、日常の会話レベルで見直していけることがいっぱいあって。そういうことって多分研修などではカバーしきれない分野のような気がするんです。つまり、学校の組織文化とか組織風土の問題、組織開発の問題にちょっと踏み込む必要があるなと思いました。だから職員室内の会話が現状、このTSUBASA モデルでは、管理職に報告するとか相談するというところで終わってるんですけど、普段の会話の中にたくさんのヒントがあるんじゃないかと思っていました。これがまず1つ目です。

2つ目が相談機能の充実についてです。もっと多様な相談機関があって良いんじゃないかと思っていて、オフィシャルな相談の場だけでなく、身近なところというご意見もあった通り、例えば学校の中のスクールカウンセラーさんや養護教諭や、どなたでもいいから一番信頼できる人を探しなさいってような部分も大事にしたいと思います。ハームレスな状態はどうしたら作れるのかというご質問もあったと思うんですけど、私は子どもたちのすぐ隣に何にも言わないで、ずっと座って、隣に座られた子の顔が引きつってないなければ、それだけでハームがない状態だと感じています。

先生たちの中でこういうモデルがあるからこう

しましようというだけではなく、自分たちの努力で当事者意識を持ってやっていけることがいっぱいあって、この相談機関だけじゃなく、私たちの学校はもっともっといろんな人に相談して良いんだよというのを積極的に訴えていこうとか打ち出していこうっていうことも大事だと思うんです。守りに入るだけじゃなくて、特にこういう事案があると学校に勤めてる側の教育関係者側は守りに入るところがあると思うんですけど、もっともっと温かい学校、もっともっと子どもたちの意見を聞く学校にしていこうという動きになっていくと良いなと思いました。

本山：多様で身近な相談相手ということで、たとえばスクールカウンセラーや教員以外の職員もいるかと思います。そういう方は子どもとどのような関係性であれば相談相手になりえるでしょうか。

川上：学校は割と教員以外の立場の人も入り込んでいるような気がします。たとえば、小学校や中学校であれば特別支援教育に関するところでは支援員さんが入っています。あるいは、図書館では司書の先生が入ってたりします。そういう先生方の中に、本当はこれいけないんだよとか、こういう関わりはまずいよなと思っていらっしゃる方がいっぱいいるみたいなんです。その方がちょっとこの先生の関わりよろしくないんじゃないですかと相談をあげようとする、なぜかそこで打ち切られてしまうようで、例えば「あの先生ね」みたいな感じでお茶を濁されてしまったり、「そういうこともあるよね」なんていうふうに言われて、本腰を入れてもらえてない。そういうことも全て含めて、すごく大事な意見なんだと感じ取るのが私たちに求められていることじゃないかと思います。

本山：日常会話の中でアンテナの感度を高めるためにも、子どもの人権を基盤に据えて共有することが出発点になるように感じます。川上先生と金

谷先生からのお話を受けてのご感想や、南部先生から見たTSUBASAモデルの課題について教えていただければ幸いです。

南部：課題はたくさんあります。例えば、研修を充実させるのはどこでもやりがちです。「部活動研修を充実させる」みたいなことを謳っているものの、蓋を開けてみれば、「各学校1名が研修に参加すればよい、そこで聞いたことの伝達講習をせよ」という形をとっている。こんなことでちゃんと伝わるのかというと、かなり疑問です。むしろ問題ある教員とか、危なそうな教員が必ず出席しなきゃいけないような仕組みを作るべきだと私は相当訴えたんです。そこは当初の案から修正されていないとか、そういうことばかりなので、課題はたくさんあります。川上先生や金谷先生からのコメントに対しては本当に全ておっしゃる通りです。

本山：本当はこの人に参加してほしいんだけど、そういう人にこそ届かないこともあるかと思っています。そういう人の巻き込み方について、川上先生にうかがいます。

川上：本当にそうなんです。一番聞いてほしい人ほどこういった研修には来ないという現実があります。だからその方々は、この研修は全員が参加しますという研修にしていくというのが一つのやり方です。しかし、「理解なき人に理解を求める」という属人的な研修を進めて効果を生み出すのは相当困難な道のりです。そこで、もう一つのやり方として、周りからじわじわじわじわ攻めていくっていう感覚を進めるというのがあります。たとえば、ハームフルな関わりについて、これはまずいぞと思う先生がいたら、周りの人たちが少しずつ仲間を集めてこの研修受けようよとか、こういう考えでいこうよというのを広めていって最後にその人が残されていくみたいな感じが現実なのかと思います。

その方々も自分たちが不適切な指導をしてい

るっていう認識があんまりなかったりします。そこに目を向けるには、一つは保護者それから子どもたちの直接的な意見だと思います。今の学校では保護者アンケートや子どもたちからの学校評価みたいな形で子どもたちが参画できる部分があります。でもそれが記名式だと本来の意見が言えなかったりするので。匿名でも良いので率直に学校を良くしていこうという機運につなげていきたいから何でも書いてくださいっていうようなことがあって、それがちゃんと検証されて実行に移されているかっていうところまでをプロセスとして評価に入れていくのが大事だと思います。

本山：まずは周りからということで、みんなで良くしていくという習慣を促進する手立てについてうかがいました。

金谷先生はいかがでしょう。セーフガーディングに関して現在取り組まれている研修は、1つの組織から複数名での参加を求めているという点で特徴的なアプローチだとお見受けしています。ハイリスクな大人をどう巻き込んでいけば良いかということと、川上先生のお話にありました子どもの声を取り入れる意義についてご教示ください。

金谷：伴走型の連続研修と呼んでいるんですけど、セーフガーディングをやっていこうという団体さんにお声をかけて、月に1回集まって数か月間の研修をやっていきます。数年前からこういうやり方を試んでいます。たとえば、1回目はセーフガーディングとは、2回目には不適切行為とは、性暴力には誤解が多いので、3番目には性暴力についても時間を取ってやっています。広報や人事作業のプロセスというふうにテーマを設けて他の団体と一緒に議論を重ねます。その時にまず、組織や制度を作るような立場の人に必ず来てくださとか、人材育成に関する役割のある人に来てくださとか、1つの団体から3人ぐらい来てくださと呼びかけています。先ほど申し上げたように、担当者が変わったらパタッと取り組みが終わって

しまうようでは意味がありません。セーフガーディングを組織の中に反映していくことが目的であり研修の狙うところなので、それができるようなチームを組んでやってくださいと呼びかけています。

私たちの団体の中では、全ての部署にセーフガーディングの役割があると考えています。資金集めをする人たちにも、寄付をいただくにあたってそのお金が子どもを搾取して児童労働で儲けたお金なんていただけないですよということで。全スタッフが各自の業務とセーフガーディングを結びつけて取り組みます。人事評価の中に一つはセーフガーディングのことをどのぐらい理解してどのぐらい取り入れているか、どれぐらい取り組んでいるかということを入れることになっています。すべてのスタッフが自分の業務においてセーフガーディングに取り組むことが大前提で、個人の目標やチームの目標を決めてもらいます。そして、毎年のパフォーマンス管理面接の時にそれぞれのスタッフにとってのセーフガーディングの課題や成果について上司とやり取りをしてもらいます。ただうまくいかなかったから評価に直結ということではなくて、どこで困っているとか、どこで指導でうまくいなくて悩んでいるとか、そういうものを出してもらっています。できないスタッフを排除するのが究極の目的ではないですから、そういうところに気をつけています。

本山：責任ある方を含む複数名で研修を受けることは、組織内で理念を広めていく上で有効なアプローチだと感じます。

また、人事評価の中にセーフガーディングに関する項目を入れることもモニタリングの一つとして機能していくように思われます。セーフガーディングへの理解や取り組みが人事評価の対象になることで、先生方の行動変容が促されるように感じます。評価に関する面接が成績をつけて終わりではなく、ケアの場といいますか先生方の困り感を解消するコミュニケーションの仕掛けとしても、人事評価にセーフガーディングを取り入れる

意義があるように思います。

一つ誤解していたらすみません。先ほど性加害に関しては誤解が多いとお話されたかと思えます。TSUBASA モデルには性暴力についても取り上げられていますが、子どものセーフガーディングに関連して性暴力について特に誤解が多いとお感じのところや、外せない論点がありましたら教えてください。

金谷：今では教職員の性暴力に対する法律もできて、研修も進んでいると聞いていますが、過去に問題が起こったときの組織対応の失敗を見ていくと、基本的には性暴力を性暴力と認識できていないことが非常に多いように感じます。逮捕されていないから何もできないとか、本人が認めていないから、証拠がないから、何もできないという反応も見聞きます。また、1回なら分かるけど、2回も3回も子どもが自ら先生のところに行っているなら子どもの方にも問題があるだろうとか、子どもが逃げなかったんだからどうだとか、問題のすり替えがみられます。

権威勾配のお話がありましたけれども、立場を利用してマインドコントロールをする中で性加害に及ぶなど、性加害に潜む関係性の問題をしっかり理解しておくことが欠かせません。相談があっても、結局あなたも悪いでしょとか、なんで逃げなかったのかというふうに、被害を受けた子どもを責めるという間違いが起きます。そして、本人が認めないから何もできないとか逮捕されなかったから、あるいは、逮捕されたけど起訴されなかったから、学校としては何もできないみたいなことがよくあるんです。けれども、仮に刑事処分という形にならなかったとしても、そういう問題が疑われたということ自体、そういう問題が起こったかもしれないということ自体を踏まえて、再発防止や子どものケアをやっていかないといけないのですが、その辺に対する理解が少ないと私は思っています。なので、まずは何が性暴力なのかというところの理解不足や、二次加害が生じやすいので、そういうところの勉強はしていただきたいと

思っています。

本山：性暴力に対する理解不足や、誤った理解が二次被害を生みかねないというのはとても重要な指摘として受け止めました。TSUBASA モデル策定の過程では取組の対象を部活動に限るのかということについて議論があったと思いますが、性暴力に関する議論はいかがでしたか。

南部：性暴力については議論になってないですね。というのは、岩手県教育委員会がTSUBASA モデルの案を提示して、それに対して我々委員が指摘するという作りになってたんです。最初に暴力や不適切な言動一覧の案を岩手県教育委員会が出してきたときに、暴力とは殴る・蹴るなどの、非常に限定的な項目が例示されていたんです。そこで外部委員からの提案で、その中に性暴力やセクシャル・ハラスメントという項目も絶対に必要だろうということで、詳しく例示することになったという経緯があります。なので、TSUBASA モデルには載ってますけれども、性加害についての内容をもっとこうしたら良いという議論まではいけなかったです。むしろ、「きちんとした事実関係の調査をどうにかしろ」というところで紛糾していたので、あとは文言のところでこういう言い方は良くないとか、こういうふう書き直すべきだとか、そういう感じの議論になっていました。

本山：そういう意味では部活動での不適切な関わりに端緒があるわけですが、学校生活全般にわたる子どもの保護や救済のモデルと活用したり、性暴力に関しては誤解を解くところからもTSUBASA モデルを広げていける余地が残されているように感じました。

時間となりましたので、最後に皆様から一言ずついただきます。

川上：まず金谷先生のお話をお伺いして、私たちが普段子ども目線にまだまだ立ててないなのを痛感しました。私自身も特別支援学校という

立場だからこそかもしれませんが、個々に本当に子どもの事情は違うし、ご家族の事情も違うというのは重々承知していたつもりですけれども、一歩間違えると教師目線で物事を捉えてしまうということがすごく多いと思うので、さらに子どもたち目線で学校ってどういうふうに見えてるのか、教師ってどういうふうに感じてるのかっていうのを改めて考え直していきたいなというふうに思いました。

南部先生のお話は物事にダイレクトに切り込まれて、岩手県教育委員会とやり取りを重ねてこられたということで、どの都道府県も同じような事情があるんだと思いました。東京都も無縁ではないし、私たち一人一人が努力し続けるということだけでなく、本当に組織的な問題として考えていかなければいけないことを問題提起してくださったと思いました。

本日参加されていらっしゃる皆さんも、きっと私と同じ立場だと思うんです。教育関係や現場にいる立場だと思うので、本日のシンポジウムをきっかけにして、もっと学校が温かく、そして、子どもたちが安心して通えて満足して卒業できるような日々を作っていきたいなというふうに思っています。

金谷：今回のシンポジウムに登壇するにあたって、本山先生からお電話をいただいたときに手元に川上先生の本がありました。というのは、セーフガーディングの取り組みは制度的なところが強いので、現場の人に届くのかなとすごく迷っていたんですね。現場の人に響くように、現場のご苦勞を含めて私が学校について学ばないといけないと思って川上先生の本を見つけて。ちょうど買ったところで、本山先生からお電話をいただきました。

セーフガーディングをやるときに私がもう一つ忘れないようにしなければいつも思っているのは、実際に被害に遭われた方々のお声や苦しみです。それを知らずには何もできないと。この仕事は本当に責任の重い仕事だと思ってやっているん

ですけれども、そういう意味でも南部先生のようにご遺族の方に寄り添って取り組まれていることに本当に心から敬意を申し上げます。そして、セーフガーディングは魔法でも何でもないし、一人一人の向き合い方に左右されるかなと思います。悪い先生を見つけて罰することが必要になることもあります。目指すところはそこではありません。教職は人材育成とか子どもたちの成長とか、そういったものを願ってやっている仕事だと思うので、自分自身も成長していくために努力を絶やしてはいけないんだと思います。そのためには、まず自分の弱さを認めることからスタートする。ここでうまくいかないとか、ここで自分のイライラが出てしまうんだとか、そういうことを正直に認めていくところからスタートする。仮に教育委員会が問題ある教師を見つけてつまみ出すみたいな姿勢であれば、先生も問題ある選手を見つけてつまみ出すっていうやり方になるでしょうし、そういうのをパラレルプロセスと呼びます。子どもたちが能力を開花して自分で決めて自分で進めるようになるためには、指導者も同じように自分に向き合っていくことが大事だと思っています。

南部：日体大ではスポーツの指導者、子どもたちに関わるような職を目指す学生がたくさんいます。私が日体大に赴任したのが2016年だったんですけど、それから毎年、「学校部活動における重大事件・事故から学ぶ研修会」という形で、事故に遭われた当事者の方にお話をいただいています。当事者の方にお話しいただくことで、自分事としてリアルに受け止められるというか、相当重みをもって心に迫ってくることがあると考えたからです。一般の方も来ていただくことができますので、是非ともたくさんの方々にご参加いただければと思います。なお、この研修会で行っている取り組みについては南部(2019)に書かれています。ご興味がある方は手に取っていただければと思います。

本山：今回はご登壇いただいた皆様の中でのいろ

んな偶然やタイミングが重なって本日の学校安全学シンポジウムの開催につながったものと感じています。岩手大学教育学部が学校安全学の構築という旗を掲げ、その岩手県で起きた指導死事案について知らないままではいけないと考え企画しました。TSUBASA モデルが策定された背景や経緯を学びつつ、教員養成に携わる者としてTSUBASA モデルを育てていきたいという思いを改めて強くしました。悲劇を繰り返さないことに加えて、教室マルトリートメントの視点やセーフガーディングのアプローチに学びつつ、子どもにとっても教職員にとっても安全で温かい学校づくりに取り組んで参ります。

3. 閉会の挨拶

本日ご登壇いただいた3人の先生方、長時間にわたり貴重なご発言いただき大変ありがとうございました。閉会のご挨拶を兼ねて私もお話しさせていただきますと思います。

川上先生からは本当に様々なお話をいただきましたが、特に学校の中では厳しさを教えることよりも、本当の温かさを教えなきゃいけないんだということが非常に勉強になりました。我々はいろいろな厳しさをやっぱり学ばなきゃいけないんだということを言いがちですけれども、本当の意味での温かさを学ぶことによって、より人間的に成長できると強く感じました。ぜひ今後もそういう教育を志していきたいと私自身も感じました。

金谷先生のお話をうかがって、悪い行いを見て見ぬふりをするのはそれ自体が既にネグレクトだよということが私自身の心に非常に強く突き刺さりました。果たして自分はそういうことを意識してやっていたらどうかということをもう一度振り返りながら、今後の教育にあたっていかなければいけないと強く感じました。

南部先生からはTSUBASA モデルの背景について詳しくお話をいただきました。私自身も体育やスポーツに関わる者なのである程度のことは知っていたつもりですが、理解不足であったところを実感し、改めて勉強になりました。

先ほど南部先生のお話にもありましたが、スポーツの指導にあたっている人は自分が受けた体験がベースになってケースが多いと思います。厳しい指導を受けて今の自分が形成された。だから、この子たちにもこういう指導をしなきゃいけないという指導者が確かに多いと思います。この悪い連鎖をここで断ち切って、スポーツのもつ本当の意味での教育的側面に耐えるような部活指導に立ち返っていかなければいけないと強く感じる次第です。

最後になりますが、本シンポジウムにご参加していただいた皆様とご後援いただきました皆様に感謝申し上げます。

(清水 茂幸)

引用文献

- 川上康則（2022）『教室マルトリートメント』東洋館出版社。
- 川上康則編著（2023）『不適切な関わりを予防する教室「安全基地」化計画』東洋館出版社。
- 公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン（2021）『子どものセーフガーディング指針～子どもにとって安心・安全な組織・事業づくり～（ガイドライン）』。
- 公益社団法人 セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン企画責任編集（2020）『子どもと若者のセーフガーディング 最低基準のためのガイド』
- 南部さおり（2019）『反体罰宣言 日本体育大学が超本気で取り組んだ命の授業』春陽堂書店。

映像記録型不審者対応訓練の試行

—小型アクションカメラを用いた訓練の振り返り—

村田 紗江*, 本山 敬祐**

(令和7年2月6日受理)

要 約

本稿は着脱可能な小型のアクションカメラを用いた不審者対応訓練の試行に関する報告である。2024年9月25日に岩手大学教育学部附属幼稚園の教職員が実施した不審者対応訓練において、小型のアクションカメラ(Insta360 Go3)を2台使用した。カメラを装着したのは不審者役の警察官1名と不審者対応を行う教諭1名である。訓練後にカメラに記録された画像を共有し、教職員全員で課題と対策について検討した。普段は見ることのできない不審者役の視点をもとに不審者対応訓練の振り返りを行ったことで、施設個所の確認や教職員の危機意識の向上につながった。また、教職員の行動の意味を多面的に解釈できる方法としても、複数台のカメラを活用した訓練の検証に一定の意義が見出された。

1. はじめに

本稿は着脱可能な小型アクションカメラを用いた不審者対応訓練の試行に関する報告である⁽¹⁾。

2022年3月25日に閣議決定された「第3次学校安全の推進に関する計画」では、児童生徒等に対する安全教育と並んで児童生徒等の安全を確保するための教職員の訓練についてもより実践的であることが求められている。とりわけ危機管理体制に関しては、危機管理マニュアルの作成後も「学校を取り巻く状況の変化を踏まえ、関係府省庁や自治体の担当部局や研究者等の専門家の協力を得ながら、学校で実施した訓練等の検証結果、国内外で発生した事故・災害事例の教訓、先進的な取組事例などを基に、常に実践的なものとなるよう改善を行う必要がある」と記されている。同計画において示されている主要指標によれば、地震をはじめ、津波、風水害、土砂災害、雪害、火山災害等災害の種類に応じた対応力の向上とともに、浸水想定区域や土砂災害警戒区域・津波災害警戒区域等の学校の立地という各学校固有のリスクを踏まえた危機管理マニュアルや訓練が求められて

いる。加えて、管理職の不在や事前予告が無い抜き打ちの避難訓練、様々な天候のもとでの訓練の実施等も考えられるが、予定調和で定型的な訓練ではなく実践的な訓練であるほど、教職員は各種訓練を自ら検証し評価する必要がある。

ところが、学校における各種訓練の効果的な検証は容易ではない。林田他(2021)は学校で実施される避難訓練に関する評価指標が定まっていなために、各学校における避難訓練を通した危機管理マニュアルの円滑な評価や改善に支障をきたしていると指摘する。林田他(2021)は学校における地震や火災を想定した避難訓練に関して保護者や地域住民等の第三者による評価手法の開発に取り組み、その成果として「避難訓練チェックリスト」を公表している⁽²⁾。

一方で、不審者対応訓練に関しては大阪教育大学附属池田小学校における訓練の様子が参照されている⁽³⁾のを除き、実践的な不審者対応訓練や効果的な検証に関する報告は十分な蓄積があるとはいえない。そこで、本稿は各学校における不審者対応訓練について根拠をもとに自校で検証する

* 岩手大学教育学部附属幼稚園, ** 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

手立てとして、不審者対応訓練の様子を不審者役及び対応する職員それぞれの視点から映像として記録し、校内研修に活用した。

2. 方法

不審者対応訓練は2024年9月25日に実施した。

不審者対応訓練の様子を記録するために、着脱可能な小型アクションカメラ（Insta360 Go3）を2台使用した。カメラを装着したのは不審者役の警察官1名と、不審者対応を行う教諭1名である。

訓練を行った翌週、幼児降園後に職員全員で振り返りを行った。訓練直後に警察と行った振り返りで共有された場面を中心にカメラ映像を適宜切り取り、訓練の対応について作成したタイムラインと共に職員間で共有した。訓練は、「第一発見者が職員の場合」という想定で行っている。

3. 結果

以下では訓練直後に警察と行った振り返りを通して抽出された場面を示しながら、それぞれの場面で得られた気づきを記述する。

はじめに、訓練開始直後の不審者役の視点から得られた場面が以下の写真1である。



写真1（不審者視点）

訓練開始直後、不審者役の視界にはすでに子どもたちの姿が捉えられていることが分かった。写真2の映像を見ても、園の敷地内に人が入ってきたことが確認できる。

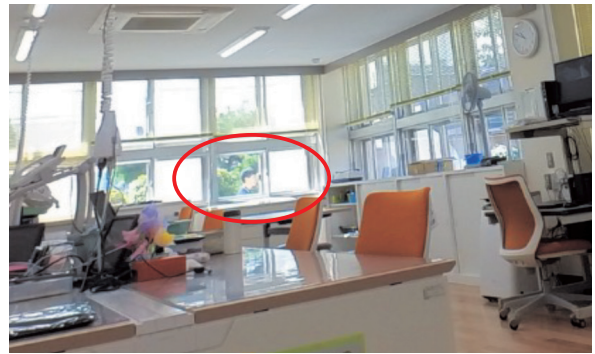


写真2（職員視点）

しかし、振り返りの中で、この時点で不審者と来園者の判別ができないことが課題としてあげられた。

本園には人の出入りができるフェンスが3カ所あり、道路に面している。そのフェンスは中学校の校門と近く、中学校と本園兼任の警備員1名が中学校の校門に立っていることで園内に入出入りする人を確認している。警備員は中学校と本園の敷地内の警備の巡回を行う時間があるため、全ての来園者を把握・確認できるわけではない。来園者は自分でフェンスの鍵を開けて園の敷地内に入る。園内職員は、防犯カメラの映像や玄関のインターホンで来園者を確認している。

不審者役の視界にはフェンスから敷地内に入った時点で幼児の姿が捉えられているものの、園内では不審者役の人物が来園者か不審者か判別しかねると言うことが振り返りで話題にあげられた。園内で不審者であると判断したのは、その後不審者役が玄関外にある傘置き場の傘を物色し始めた時であり、不審者役が敷地内に入ってきてから30秒ほどかかっていた。この30秒間でそのまま不審者が園庭の子どもたちに向かっていくことができることが不安視された。不審者かそうでないか判断をする基準が、来園者を見つけた人の判断に任せられている。フェンスの施錠、インターホンの設置等、園の予算の中でできる対策を考える必要性があると検討された。



写真3 (不審者視点)

玄関先で徘徊している不審者役を見つけた職員は、園庭で保育をしておりそのまま玄関先で対応に当たった。不審者役は「園内に入りたい」と訴え続け、テラスから園庭へと向かおうとした様子が見られた。玄関で不審者役をとどめておくのが難しくなると判断した職員は、園内の1室に犯人をとどめておこうと考え、インターホンで来客者が来たことを伝えた。園舎内中でそれを聞いた職員が鍵を開け、不審者役が園内に入るようになった。ここまでで、訓練開始よりおよそ2分半が経過している。

振り返りの中では、園内へ入ろうとする不審者への対応についてあげられた。警察からは、今回の場合であれば、園舎内へ不審者を入れないように対応すること、玄関外への応援に駆け付ける人数を増やすことについて助言をいただいた。園内で決めている不審者対応の際の合言葉をインターホンで伝え、その合言葉を聞いたら、裏口から回って玄関先に応援の職員が向かうと、不審者に対応する職員の数が増えると助言をいただいた。



写真4 (不審者視点)

園内でも、できるだけ玄関先で対応し、園内に入れないようにできないかということが検討された。今回、施設内に不審者役が入ったとき、幼児が避難している姿が不審者役の視界に入っていることが分かり、一緒に避難している教員もこれを確認している。訓練開始より2分半後は、避難の指示が共有され、幼児がちょうど避難し始めた時間であった。避難している時間と不審者が園内に入る時間が重ならないようにすること、不審者が幼児の視界に入らないよう対応を進めることが必要であると共有した。玄関先で対応を進めることで、警備員や隣接する中学校の応援からの応援人員も対応に当たることができる。教員数の少ない本園で不審者対応に当たる際はできるだけ応援の人数を確保しておきたいため、不審者を施設外にとどめておくことの必要性が話された。

また、今回は職員室にいた教員も不審者役がいると気が付いたことで事務員に警察への通報を指示し、幼児の避難と警察への通報が同時進行で行われることになった。教員一人一人がその時どのような対応をしていたかがカメラ映像で記録されているため、なぜそのような対応になっていたかという理由をカメラの映像をもとに確認し、対応策を考えることができた。より速く、全ての教員に不審者の来園を伝える手段の必要性、幼児の避難場所の安全性の確保や簡易トイレの準備の必要性等が協議された。

4. 考察

(1) 実践者の視点から

今回、映像記録型の訓練を行ったことで全ての教員が不審者対応にあたることができ、より実践的な訓練となった。また、不審者役の警官がつけていたカメラから、犯人の視界がより臨場感をもって感じられた。犯人側の視点から訓練を見るという機会はなかなかない。例えば施設内に入ることができる、玄関に一番近いテラスの鍵は、日々施錠しておくべきである等、自分たちが気をつけておくべきことが明らかとなり、教員間での危機管理意識が高まるきっかけとなった。

カメラを複数台使用しカメラ映像を照らし合わせたことで、各職員がその時どんな対応をしていたか振り返りながら対応を協議することができた。また、「訓練と分かっている、不審者への対応に恐怖を感じた。」という意見も多くあげられた。これは、教員全員が、マニュアルに沿った訓練という意識ではなく、自分たちがどのように子どもを守っていくかということを思考した結果であると考ええる。

(2) 実践報告を受けて

本稿は不審者対応訓練を複数の小型アクションカメラで記録し、特に不審者役が装着したカメラに記録された映像を振り返りに活用した点に特徴がある。林田他(2021)は「校内の様々な箇所、同時に進行している避難訓練の全体像を客観的に観察し評価することは、極めて困難である」(林田他2021: 41)と指摘している。固定式ではなく着脱式のアクションカメラを複数台活用した不審者対応訓練は、教職員の視点と動きを詳細に記録できることから、部分的であれこの困難を克服するアプローチとして有効性があると考えられる。

訓練の振り返りを通じて、不審者役が園舎に入るまでに幼児が視界に入っており、職員による声かけ等の対応が無ければ不審者と幼児の間に防護壁となるものが無いことが確認されていた。この点について、文部科学省による『学校の「危機管理マニュアル」等の評価・見直しガイドライン』

では、学校への不審者侵入を防止するにあたり①校門、②校門から校舎入口まで、③校舎への入口という3段階で取り組むことが重要とされており、とりわけ校門から校舎入口までが盲点なりがちであると言及されている。不審者の侵入だけでなく不審者と幼児の接触という点においても、教職員が不審者として認識しえた時間も含めて校門から校舎入口までの空間において生じうる課題が共有された。施錠すべき箇所が新たに明らかになったというのも、不審者役の視点から得られる映像をもとに訓練を検証した成果の一つといえる。

また、複数台のカメラによる映像を照らし合わせて教職員の行動を解釈しえたことは、職員の行動に関する課題だけでなく、なぜその行動をとったのかという必然性を理解し良さに気づく契機にもなりうる。ビデオ・カンファレンスによるリフレクションの意義を考察する佐伯他(2018)は、対等な参加者による発見や驚きをとめない新たな解釈が創発される「多義創発型」カンファレンスを提している。本稿ではカメラを装着した職員だけではなく、カメラに映っている職員も含む振り返りが行われていた。カメラを装着した者にはどのように見えたかだけではなく、映像を通して他者にどのように見られていたのかを踏まえた振り返りや、カメラには映っていない第三者がそれぞれの視点から振り返りに参加できる点で、全ての職員が何らかの形で検証に参加できると考えられる。今後は試行を重ね記録や分析方法を精緻化することで、実践的な訓練の効果的な検証方法の一つとして確立していきたい。

5. おわりに

今後は、年度初めに職員のための研修として、激昂型の犯人を想定とした訓練を行い、その後幼児もいる中での避難訓練を行う予定である。文部科学省による『学校の「危機管理マニュアル」等の評価・見直しガイドライン』や近年発生した事案を踏まえつつ実践的な訓練を重ね、不審者対応マニュアルの改訂につなげていく。

参考文献

- 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文（2018）『ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会。
- 林田由那・戸田芳雄・佐藤健（2021）「宮城県の学校における避難訓練の評価手法の開発に向けた実践報告」『安全教育学研究』第20巻第2号、39-50頁。

注

- （1）本稿は1章及び4章2節を本山が、2章および3章、4章1節、5章を村田が執筆している。なお、全体の加筆修正は本山が行っている。
- （2）東北大学災害科学国際研究所プロジェクト連携研究センター防災教育協働センター「家庭・地域とともに歩む学校の避難訓練評価「避難訓練チェックリスト」（最終アクセス2025年1月30日）。
- （3）大阪教育大学附属池田小学校における不審者対応訓練の様子は、同校ホームページから閲覧できる。YouTubeにおいて2024年7月24日に公開された2023年度の教職員対象不審者対応訓練に関する動画は、2025年1月30日現在で5,296回再生されている（最終アクセス2025年1月30日）。

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発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・学校安全学研究開発センター（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・学校安全学研究開発センター研究紀要」（以下、「研究紀要」）とする。

2. 編集

- (1) 「研究紀要」の編集は、研究紀要編集委員会（以下、「委員会」）を設置して行う。
- (2) 委員会は、センターの構成員3名をもって構成する。
- (3) 「研究紀要」の特集論文の企画、原稿の募集、採択、掲載の順序、及び体裁などについては、委員会において決定する。

3. 内容

「研究紀要」の内容は教育実践又は学校安全学に関するものとし、未公開のものに限る。なお、掲載種別は、次のとおりとする。

- (1) 論文：原則として教育実践又は学校安全学に関する理論的若しくは実証的な研究成果（事例研究を含む）など。
- (2) 報告：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。
- (3) 資料：教育実践又は学校安全学に関する資料の紹介など。

4. 執筆者

「研究紀要」に投稿できる者は、次に該当する者とし、それ以外の者については、別途、委員会において掲載の可否を決定する。

- (1) 岩手大学教育学部（附属学校を含む。）及び教育学研究科 教員。
- (2) 「岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター規則」に定める客員教授又は客員准教授。
- (3) 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

委員会が指定する段組みのフォーマットにより執筆し、引用や表記については、教育学部研究年報「原稿作成要領」を参考とする。

6. 投稿字数

投稿字数は28,000字、刷り上がり16ページ以内（論文題、本文、表、図、注、文献、資料、付記などすべて、制限枚数の中に含む。）、2段組とする。

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. 投稿手続

投稿できる原稿数は、共著者である場合を含め、一人当たり2篇までとする。

原稿は完成原稿とし、その内容上の責任は執筆者が負う。

原稿の締切は、原則として1月末日とし、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、Wordで作成された原稿（電子ファイル。図・表・グラフ等がある場合は、Excel, PPT, Wordなどの基データも併せて添付する。）を電子メールで委員会に送り、その他に、ハードコピー1部を提出するものとする。

9. 執筆者校正

受理された投稿原稿については、執筆者校正を再校まで行う。また、校正の際の加筆は原則として認めない。

10. 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の関係は次のとおりである。

- (1) 「研究紀要」に掲載された著作物の著作権は、複製権及び公衆送信権の利用を「センター」に許諾する。
- (2) 「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

- (1) 「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。

- (2) 「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。
- (3) 「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くだ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。

附 則

この規定は、令和２年１１月２７日から施行する。

附 則

この規定は、令和３年１０月１９日から施行する。

令和6年度編集委員会（50音順）

上演 龍也

佐合 智弘

本山 敬祐

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

発行日 2025年3月29日

編集・発行 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター

代表者 清水茂幸

〒020-8550 岩手県盛岡市上田三丁目18-33

☎ 019 (621) 6505

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