

THE ANNUAL REPORT OF
THE FACULTY OF EDUCATION
IWATE UNIVERSITY

岩手大学
教育学部

第85巻
2025年度

研究年報

目 次

- 1 福田紗也佳 明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について
- 13 小柳 亜季 イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る：
M. マーランドのパストラル・ケア概念を手がかりに
- 31 土屋 直人 岩手県綴方講習会と佐々木昂
—『秋田魁新報』寄稿連載論考「岩手の教育」から—
- 53 土屋 直人 戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（四）
—水沢・福原分校『はたらく子ども』五号から—
- 73 本山 敬祐 学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転
—学校経営方針の継承に伴う教育実践の変化に着目して—
- 95 本山 敬祐 学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題
—白石きぼう学園における実地研修に関する事後調査の分析—
- 115 中村 好則・立花 佳帆 中学校生徒の数学学習におけるメタ認知の現状と課題
—テスト調査と質問紙調査の結果の分析を通して—
- 125 山路 茜 援助要請と質問行動の包括的な概念整理
相互作用を視座として
- 143 藤井 義久・斯琴高娃 大学生の不登校に関する国際比較研究
—国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度の開発を通して—
- 163 吉井 洋二 合同式の世界における等比数列
～循環する等比数列～
- 171 近藤 恒夫・苗村 康輔 小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験の考案
- 187 清水 将・村田 雄大 小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討
—連携型の特性に着目した系統性の開発を意図して—

明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について

福田紗也佳 *

(2026 年 1 月 12 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

はじめに

本稿は、岩手県の明治期から昭和期までの美術に関わった学校教員と結成された団体に注目し、どのような関係性を形成し教育に影響を与えていったのか、その背景や経緯を整理、考察するものである。

まず、岩手県の美術教育の歴史の概略について述べる。明治期では、岩手中学校（現盛岡第一高等学校）の図画教師である海野融（雅号・三岳）の教え子達が東京美術学校を卒業し、東京を拠点としつつも岩手の画家らとの繋がりを保つ集団に発展していったことがあげられる。その一人である五味清吉の存在は大きい。在学時から文展に入選し北虹会を発足させた五味は、後に結成する北斗会でも重鎮として在京の美術家から慕われていたとされる。また、在京の清水七太郎が五味を慕い、北斗会に積極的に参加し、岩手で地元の若手画家を中心とした七光社や素顔社等の結成に関わっていたことも注目すべき点といえる。

この他、南部家も交えた在京県人のサロンの役割を果たしていたとされる北斗会には、大正期の萬鉄五郎や昭和戦前の松本竣介、舟越保武も関わっていたという。同会は、昭和戦前には岩手美術連盟として地元の美術団体と統合し一大組織となるが、その結成においても中心的な役割を担っていた。戦況が悪化し在京の作家や評論家の森口多里、宮沢賢治の実家を頼った高村光太郎らが岩手に疎開し、岩手の教育活動に深く関わるが、その会員らによって戦後の岩手の美術教育は、他県と比べてもいち早く動き出し出すことになる。戦後昭和 22 年、県公会堂地階に岩手美術研究所が開設され、橋本八百二・深沢省三・深沢紅子・舟越保武らが、木炭デッサンの指導を熱心に行い、後にこの研究所が、戦後初の県立美術工芸学校、また、岩手県立盛岡短期大学美術工芸科の誕生につながり、後進を輩出していくことになる。

以下、時代ごとに整理、考察を行う。なお、文中の引用・参考文献は文末もしくは段落末へ（編）著者姓、出版年、頁番号）として記す。また、旧字体の引用部は、新字体に変更している。

* 岩手大学教育学部

第 1 章 明治期

『近代日本美術教育の研究 明治時代』『明治期図画教員総覧』の表によると、岩手県における図画教師の赴任は、東北 6 県の中で最も早く、明治 9 年 8 月に岩手県師範学校の在職教員であった岡井益太郎によって開始された。宮城師範学校出身者とされ、明治 13 年以降は同年 5 月 13 日に盛岡市内丸に設立した岩手中学校も併任している。また、岡井は、すでに明治 8 年、現在の仁王小学校の前身となる教員養成所・伝習所で指導を行っていたという（岩手県教育委員会,1981a,516-518）。岡井の著書として、国内の計量に用いる際の尺度を学習する教科書で、田口小作との共著『小学度量衡問答法全』（田口小作・岡井益太郎,1880）があるようだが、図画専門の教員としての素性等は現在のところ不明である。

金子一夫によると、明治期の岩手の専門の図画教員は、師範学校の太田七郎と盛岡中学校（旧岩手中学校）の海野融の 2 人に代表されるとある（金子,1992,455）。太田は、盛岡藩の奥詰だった川口月嶺に学び、後に上京し工部美術学校でサン・ジョヴァンニに学んだ。『日本美術教育史』の中では、『画学模範』の著者とされ、同書には「風景之部」や「他に動物之部、人物之部があるらしい」とある（山形,1967,46）。また、「これまでのものは皆欧州のまねで初心者向きでないから、国風のものを示すといっている」と記載もあることから、『画学模範』は日本の身近な風景の一部を題材として取り上げたようである。師範学校で勤務した後は、嘱託教授をしていた私立盛岡女学校（現盛岡白百合学園中学高等学校）に移り、昭和 11 年まで勤務したという（金子,1992,458）。

海野融は、父海野煤岳に学び、明治 11 年上京し、洋画家の宮本三平に師事し洋画を学んだ。太田も宮本に学び、海野と学んだ期間が重なるという（金子,1992,458）。明治 17 年、海野は岩手中学校へ図画教師として着任し、同 44 年まで勤務した。同 25 年開校の私立岩手女学校でも海野は和洋画学を担当、岩手県立農学校（現盛岡農業高等学校）においても同 32 年に図画科嘱託教授として赴任したとある（岩手県教育委員会,1981a,1113 金子,1992,458 白亜記念会館企画展委員会,1967,34）。

明治 39 年には、東京美術学校出身の日本画家で作人館中学部の葛揆一郎（雅号・江月）を中心に、岩手県初の美術団体である彩友会が発足した。盛岡市内の若手図画科教員と絵画の研究を目的とし、葛の他に小岩素光、仁王小学校の早川良雄（雅号・石山）、岩手県立工業学校（現岩手県立工業高等学校）の武谷富造（雅号・松泉）の 4 人が幹事となり、会長に南部英麿をおき、海野融や太田七郎・狩野存信・新渡戸仙岳らが相談役として名を連ねた（いわて近代洋画 100 年展実行委員会,2005,13,23）。

彩友会が結成された同 39 年、海野融の教え子の五味清吉が盛岡中学校を卒業し上京、岡田三郎助の洋画研究所で学んでいる。後に五味は東京美術学校に入学し、明治 43 年に岩手県出身の東京美術学校生を中心とした県内初の洋画団体である北虹会の結成に参加、また昭和戦前の北斗会の中心メンバーとして岩手県洋画画壇を牽引していく。海野の教え子には吉川保正・清水七太郎・内村吉助・及川古志郎の弟である及川呉郎・佐々木直哉・金田一京助・石川啄木らもいる（白亜記念会館企画展委員会,1967,62-63 いわて近代洋画 100 年展実行委員会,2005,9）。

教え子の一人、吉川保正は明治 26 年下閉伊郡重茂村（現宮古市）出身、同 41 年に盛

岡中学校の海野融に美術を学ぶ。同45年には北虹会第3回展に出品している。この北虹会は大正2年岩手北虹会と改称し会長が南部利淳となり、東京美術学校に進んだ萬鉄五郎・内村吉助・及川呉郎・佐々木直哉・山本寛三・中村義守らが参加している。翌年吉川は上京し、川端画学校、太平洋画塾で洋画、デッサンを学んだ後、東京美術学校彫刻科に入学している。県内で発会した黄菊社や七光社にも関わり、昭和2年中国雲南省立美術学校教授や、帰国後県工業指導所（現岩手県工業技術センター）に同23年まで勤務、同26年から52年まで岩手県立盛岡短期大学（現岩手県立大学）の講師、教授を務めている。また、柳宗悦の東北地方民芸調査指導に同行や共同研究を行うなど、郷土の文化を数多く研究した。なお、盛岡中学校時代の舟越保武は、昭和5年帝展に入選した吉川の彫刻を郷里で見つて以来、彫刻へ志したという（白亜記念会館企画展委員会,1967,10,85-93）。

第2章 大正期

大正3年、七光社の前身の団体である黄菊社が、師範学校の石川確の熱意で清水七太郎・工藤慶太郎・北田清二郎・小川金太郎・菊地武雄・工藤芳之助・四戸清子・中島弥平・吉田金三郎・古津広・小泉博・藤田謙といった盛岡在住の青年画家や岩手師範学校生徒、盛岡中学校生徒によって結成された。同年盛岡で黄菊社展を開催し、同4年、中の橋洋画展を契機に名称を七光社と改称する。大正11年には盛岡市八幡町に、五味清吉の弟である小原節三の設計による七光社共同アトリエが建設されるなど、岩手の美術界を牽引した（白亜記念会館企画展委員会,1967,56 いわて近代洋画100年展実行委員会,2005,14-15,168）。

岩手北虹会を解散後、大正12年4月に岩手県出身および旧南部藩出身者の在京美術家たちによって、顧問を美術評論家の森口多里、事務局に山本寛三が務め、北斗会が結成された。結成時の会員は27名であり、橋本八百二・堀江尚志・鳥居新六・山本寛三・及川呉郎・及川文吾・鎌田次郎・萬鉄五郎・高橋吉雄・高橋三平・丹下富士男・村田丹下・山吉敬三・真山孝治・深沢紅子・深沢省三・藤川宇之助・五味清吉・相川善一郎・佐藤醇吉・吉川保正・木村政福・清水・平沢陸三・諸澤虎男・森口多里・菅原勝次らが参加した。後に阿部金剛・熊谷登久平・松本竣介・菊地武雄・舟越保武・小泉清一・内藤春治・岸丈夫なども加わり、同郷の親睦的な意味合いが強く、戦時期に他の岩手県に関連する美術団体と統合されるまで活動が続いていた。東京・画廊九段など、主に東京で展覧会を開き、第4回展のみ唯一盛岡でも巡回している（萬鉄五郎記念館,1994,5,92）。『新岩手人』昭和11年2月25日号を基に当時の東京での彼らの様子をうかがううえで、五味に着目してみると、彼から洋画の初歩の手解きをしてもらっていたという南部巖子夫人の発言があることから、五味は南部家屋敷内の長屋に住まいしていたこともあって、南部家に信頼されていた存在であったことがうかがえる。また、東京美術学校在学中に文展入選を果たし帝展でも活躍していた五味を慕って、清水や深沢省三らの若い在京美術家が集まっていたようである。その他、萬の役割に着目すると、彼は結成会員に名は連ねており、七光社第13回展にも出品、また、自身で若い画家を集めた円鳥会を結成し、展覧会を開いている。この団体に清水も深く関わり、第3回展では清水の他、橋本八百二・平沢陸三・深沢省三が参加している（萬鉄五郎記念館,1994,6-7）。

第3章 昭和戦前

昭和戦前の岩手県内の図画教師としては、中井政次郎（画号・汲泉）・藤原徳太郎・海野経が代表的である。昭和4年から盛岡中学校の図画教師として中井が着任し、以来14年間後進を育てている。教え子には舟越保武・荒川文助・福田隆・海野経・吉田清志等があり、舟越と海野はその後、東京美術学校へ入学した。海野は同校4年時に国家総動員下、繰上げ卒業となり応召を受け、昭和20年復員、翌年8月盛岡中学校の美術教師となり、吉田は海野にも教わり東京芸術大学に進む（吉田,1997,41-43）。

藤原徳太郎は『藤原徳太郎画集』の略歴によると、大正14年札幌師範学校を卒業し、昭和5年東京美術学校図画師範科を卒業、同年から昭和20年まで岩手師範学校に勤務している。その後、昭和25年岩手大学に勤務し、同44年に退官するまで絵画制作を行う一方、長く美術教育研究に携わった（藤原,2003,126）。昭和10年には卒業生や在校生の平舘清七・高橋忠彌・荒浜栄悦・宮川重郎らとともに岩手県教員美術協会を結成し、桜城小学校にて第一回岩手教員美術展を開催したとされる（伊藤,1995,136 平舘,2000,86）。

昭和2年、岩手の洋画壇の七光社から独立し、素顔社が結成された。南部家の絵暦を作成していた舞田家の直系である舞田文雄や、師範学校の教師である磯野英夫、その学生だった照井壮助・金野芝郎・藤原善夫らによる美術団体である。平舘清七・高橋忠彌・小笠原哲二らが加わり、東京帝国大学農学部を卒業した小泉一郎が第一回展に参加している（いわた近代洋画100年展実行委員会,2005,17 細野,1982,43）。

この他、着目すべき点として、昭和5年6月に東京で在京県人を対象とした団体「新岩手人の会」が結成されたことがあげられる。『新岩手人 解題 総目次 執筆者索引』によると、同会の満一周年を機に、岩手を郷土とする人たちの横の連携を計り、相互の親睦を深める意味合いで機関誌『新岩手人』が生まれたとある。表紙を飾る揮毫は斎藤実で、郷党の重鎮として多くの支持を得ていたことが、この機関誌からうかがえるという（鈴木,1997,2）。当時のこうした背景として、明治初期に旧南部藩出身者によって、南部利淳が会長の南部同郷会が結成されており、後の新岩手人の会に繋がっていったことがあげられるだろう。宮沢賢治追悼会、在京岩手学生会総会といった県人会や集会の様子も各号に掲載されており、例えば、昭和8年3月25日号は三陸震災の追悼記念号として発行されている。昭和9年4月25日号には清水七太郎が会友として記されており、昭和10年8月25日号を機に機関誌の体裁が変わると、表紙は北斗会の会員が担うことになった。北斗会創立メンバーの清水は、在京芸術家と新聞記者の懇親会である円円会発足の一方の立役者でもあったと記されている（鈴木,1997,3）。昭和12年1月25日号では、北斗会新年会として東京美術学校倶楽部会員の顔合わせと新人紹介がされたとあり、北斗会と在京美学生の関係も近いことが読み取れる。『北斗会の人々』によると、北斗会と新岩手人の会との間には、在京及び県内有力者による経済支援の関係があり、昭和6年には新渡戸稲造・柵瀬軍之佐・栃内曾次郎・鹿島精一など政界・財界の有力者による北斗会後援会が組織されている。また、北斗会、新岩手人の会、南部家、在京学生、その他在京県人との野球大会を度々行うなど、在京人の安らぎの場としても機能していたという（萬鉄五郎記念館,1994,8）。

昭和16年3月、戦時期の全国的な文化団体の統合のため岩手文化協会が発会した。5月には、在京の美術家が主体の北斗会と、地元の団体である七光社と素顔社、これらのほ

明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について

か、鑄金、木工、染織などの各団体も「岩手美術連盟」として統合され、会員 96 名の県下最大の美術団体となる。『新岩手人』昭和 16 年 6 月 25 日号によると、東京側の事務所は及川呉郎宅、岩手側の事務所は小泉一郎宅に置かれ、役員は洋画が清水七太郎・橋本八百二・及川呉郎・菊池武雄・奈知安太郎、日本画は池田龍甫、彫刻は堀江赳、工芸は内藤春治とある。同連盟は第 1 回展の開催時点で、会長を小泉一郎、常任幹事に佐々木一郎、幹事に舞田文雄・小泉清一・吉川保正・舟越保武らを擁したとあり、昭和 16 年 8 月に東京展、地方展の巡回やデッサン講習会を行い、それ以降は在京作家の疎開で活動が地方に移ることで、盛岡で春・秋の二季展を開いている（岩手県立美術館,2024,20）。北斗会のように岩手美術連盟後援会も結成されたとあり、米内光政・及川古志郎・板垣征四郎・郷古潔・鹿島精一らが所属していたとある（萬鉄五郎記念館,1994,9）。その後、昭和 18 年の決戦美術展覧会、同 19 年の戦意昂揚ポスター展などを開催し、また従軍画家として派遣された者も複数名いた（奥州市牛の博物館,2022,18）。岩手に疎開した県ゆかりの作家たちや美術評論家の森口多里、彫刻家・作家の高村光太郎は、岩手の戦後美術に大きな影響を与えることになる。

第 4 章 昭和戦後

昭和前期にも清水七太郎・橋本八百二・奈知安太郎らがデッサン講習会を行っていたが、岩手美術連盟が昭和 24 年に岩手美術協会の創立をもって解消となるまで、会員の深沢省三・深沢紅子・佐々木一郎は、日曜図画教室を開設している。終戦を蒙古で迎えた深沢省三は、昭和 20 年 12 月に盛岡に帰り、深沢紅子とともに翼聖歌が主宰する児童文化協会の活動の一環として図画教室を始めた。同 21 年 5 月には、佐々木が勤めていた盛岡国民学校の一室を借り、深沢・深沢・佐々木で盛岡市内の児童・生徒を対象に、毎日曜日午前中教室を開いている。教室はその後、内丸に創立された県立美術工芸学校内へ移転し、最終的には市立図書館に移ったのち解散した（佐々木,1987,27-32）。また、昭和 22 年 8 月には、当時県議会議員をしていた橋本八百二の計らいで、進駐軍が引き揚げて空部屋になっていた県公会堂地階の一室を、岩手美術研究所として開設された。この研究所で橋本・深沢・深沢・舟越保武らがデッサンの指導にあたったことが、教育活動の規模を大きく拡大させたといえる。戦時中、物置に使われていた教室は、薄暗く汚れ放題だったという。受講者には学生・教員・国鉄職員・看護婦・洋裁教室の生徒など女性も多く、住職も参加していたようである。二年目からは研究所生の自主的運営になり、盛岡で開かれる展覧会の出品者は、研究所で学んだ人達が占めるようになる。昭和 22 年から研究所の展覧展が川徳や松屋デパートで定期的で開催され、研究所生は 300 名を超えるようになった。やがて県公会堂を全面的に使用するようになり、7 年間活動した。その後、研究所の存続を希望する人々により、旧石井県令邸の地下室の借用や私塾に間借りといった形で活動が継続されたが、昭和 35 年頃に閉鎖された（佐々木,1987,35-37）。

注目すべき点は、研究所の指導者たちが、戦後初の県立美術工芸学校の誕生につながっている点である。同校の開校に伴う運営資金調達趣意書によると、昭和 23 年 2 月に岩手美術振興会の発起人として橋本・深沢省三・堀江赳・高橋吉雄・小泉一郎・藤田謙・小泉清一・五味清吉の名が記載されている（佐々木,1987,48）。また当時花巻市に居住して

いた高村光太郎の存在も大きかったようである。同年5月1日の岩手県立美術工芸学校開校式では、岩手県知事の告辞のほか、高村が以下のような祝辞を述べている。

「岩手県がこの昭和二十三年に県立美術工芸学校を創立したといふことはいろいろの意味で重大な記念を後代に残すだらうと考へられます。(中略) 今後の当学校の創立はまづ此の点で美の全国的遍漫への自覚第一歩のあらはれと小生は認識いたします。終戦後二ヶ年半、やうやく美の領域に於ける地方自律の基礎が出来たやうに思はれます。」(佐々木,1987,50-51)

この他、式では、盛岡市長の小泉多三郎、岩手県美術振興会代表の川村松助、岩手県議会議長の村上順平が祝辞を述べ、岩手医科大学学長と進駐軍岩手軍政部長の激励のメッセージがあったとされる。また、高橋康文・及川全三・舟越保武・小笠原哲二・工藤慶太郎・菊地暁輝・吉岡誠・鈴木彦二郎・南部利英夫妻・巽聖歌・吉田孤羊・柴内魁三・小泉一郎・二見直三・森荘己池らをはじめ美術関係者・学校長・父兄来賓100余名が列席した(佐々木,1987,52-55)。同年8月、県議会では、杜陵高校と同校を同じ場へ併置する計画があったが、急遽変更し現在の合同庁舎にあった県工業指導所の改修工事を急ぎ、その屋上に校舎を作ることになった。新築予定の校舎は、内丸の県工業指導所の屋上に木造の360坪の校舎をあげるようになっていたが、開校式には間に合わなかった。そこで、しばらくは工業指導所の2階に一室60坪を借りうけて発足し、職員室は向かいの県立図書館に2階一室を間借りし、内丸道路を横切って教室に行き来していたという。その後、同25年5月1日、県公会堂に隣接した内丸通りに「美」のシンボルを象徴した木造モルタルの校舎が竣工された。校舎落成式には高村光太郎が講演し、落成作品展にも出品している(佐々木,1987,46,51)。

岩手県立美術工芸学校の学則によると、職員は森口多里が校長、教授に高橋吉雄・深沢省三・池田龍甫・堀江越・三鬼勤、助教授に小田島フデ、講師に小泉清一・佐々木一郎とある。実習担当者は、日本画が池田・小田島、洋画は深沢省三・橋本・深沢紅子・佐々木、彫刻に堀江・舟越保武が就任した。図案は藤田謙、金工には小泉清一、染色に藤田、木工に一條卓也・大林徳兵衛、漆工に三鬼・古関六平が担当することになった。学課の担当者は、美術概論と美術史に森口、色彩学と社会に高橋、解剖学に堀江、工芸図案に三鬼と教授陣が配置された。工芸と工芸技法(金工)は小泉、図案法と工芸技法(染色)には藤田、材料学は玉城芳男、文様史に舟越健次郎、製図に一條、国語に加藤英夫、英語に細川正次、声学に芦野文雄といった講師陣が配置された(佐々木,1987,59)。

学則第一章総則の第一条には、「絵画、彫刻及び工芸の領域にわたって専門家、美術教育者及び市町村の工芸指導者を養成すると共に芸術を中心としての教養及び技術によって生産及び文化に寄興するのを目的とする」(佐々木,1987,56)とある他、第二章は科別及び入学資格、第四条には本科、選科及び専攻科を置くと記載があり、第五条は本科、第六条は選科、第七条には専攻科の詳細について、それぞれ記載されている。本科は新制中学校卒業生(男女問わず)又はこれと同等以上の学歴ある者を入学させ、修業年限を3箇年としており、選科は入学資格を制限せず(学力、年令、男女問わず)、入学させ修業年限は本科同様3箇年とされる。本科は、絵画彫刻科と工芸科に分かれ、絵画彫刻科の中に日

明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について

本画科・油絵科・彫刻科がある。工芸科には図案科・木工科・金工科・漆工科・染色科・窯芸科（予定）・印刷科（予定）と記されている。課程及び毎週教授時数は、第1学年が実習20時間・学課14時間・特殊講義2時間の計36時間、第2学年が実習21時間・学課13時間・特殊講義2時間の計36時間、第3学年が実習25時間・学課9時間・特殊講義2時間の計36時間とある。第九条の本科実習課程をみると、次のように設定されている。第1学年は石膏デッサン・日本画技法・彫刻技法・クロッキー及び水彩画、第2学年は人体デッサン・日本画実習・油絵実習・彫刻実習・工芸実習、第3学年は、絵画彫刻科が日本画実習・油絵実習・彫刻実習であり、工芸科は装飾計画実習・図案実習・工芸実習と定められている。なお工芸科生徒は休暇を利用して市町村の工場に委託生として通い、希望の工芸を実習することもあるであろうと補足されている（佐々木,1987,56-57）。

第十条で選科は、本科の規定に準拠すると記載されてある他、第十一条は、専攻科は次の科目を修める必要があった。教員志望の者は、教育学・教授法・教育史及び心理学等を履修させ無試験検定により岩手県内新制中学校、小学校図工科教員免許状を下附する見込とある。また、工場技手志望の者は、工芸史・簿記・建築設計法・工場経営法及び工場法規等を修めさせると定められている（佐々木,1987,57）。

昭和26年3月15日に挙行された第1回卒業式には、開校式に引き続き高村光太郎がお祝いの言葉を寄せている。同年、岩手県立盛岡短期大学に3年制の美術工芸科が新設されることを受け、岩手県立美術工芸学校は岩手県立美術工芸高等学校へと教育機関としての機能を変えることになる。同高校の教授陣は同短大美術工芸科と兼務で校舎も共用だった。同33年4月岩手県立美術工芸高等学校は廃止され、県産業に直接関係の濃い図案科・木工科・金工科のみが盛岡工業高等学校の工芸科として編入される。なお、工芸科歌として歌われている歌は、作詞を森口多里、作曲を芦野文雄が担当した美術工芸高等学校の校歌である。当初、工芸科は美工分校舎で授業していたが、同35年12月に工芸科の校舎が完成し移転する。同43年工芸科の募集を停止し、定員120名のデザイン科が新設され、平成20年に建築・デザイン科と統合される。昭和61年2月には工芸科・デザイン科の同窓会組織の桐美会が発足し、同62年第2回総会が開催された2週間後に、第1回盛岡桐美会会員作品展が内丸自治会館で3日間開催され、恩師として出品した海野経を含む19名が参加している（岩手県立盛岡工業高等学校創立90周年記念事業協賛会,1989,244-250）。同短大美術工芸科は、同30年美術工芸科の新入生募集停止が決まり、同33年第5回で最後となった卒業式を迎え、7年間の歩みを終える。昭和30年12月に美術工芸科学生募集停止を発表した際、1月30日に当時の副知事かつ学長と学生代表の対談が行なわれた。その際、美術工芸科は、岩手大学に特設美術科の設置により使命を果たし、発展的に解消する旨の説明を受けたようである。その後、岩手県立美術工芸学校、岩手県立盛岡短期大学美術工芸科、岩手県立美術工芸高等学校の3校を卒業した者達によって美工会という同窓会が、同短大美術工芸科が廃止された昭和33年3月から発会し、美術団体として活動した（50周年記念誌編集委員会,1999,34,48）。

第5章 昭和中期

昭和41年4月には、盛岡短期大学美術工芸科卒業生による美術集団「集団5」が誕生

した。同41年8月、第1回目の展示が盛岡のエフワン画廊で開催され、出品者は41人、約70点の出品があり、教員であった深沢省三・堀江起・奈知安太郎らも賛助出品したという(50周年記念誌編集委員会,1999,87)。翌年8月開催の第2回展には深沢・奈知へ加え深沢紅子・照井映秀も出品している。平成10年5月には成美会発足50周年記念岩手県立大学開学記念事業として成美会美術展が、岩手県民会館(現トーサイクラシックホール)にて開催された。出品者96名、189点の作品が集まり、恩師賛助出品では池田龍甫・佐々木一郎・嶋屋征一・照井暎秀・中島善雄・奈知・橋本八百二・深沢・深沢・舟越保武が名を連ねた。同窓生からは、美術工芸科の他、家政科・保育科・法経科、そして同短大の前身である岩手県立女子専門学校等、全科におよぶ出品となった。実行委員長は深沢夫妻の次男、深沢門太が務めた(50周年記念誌編集委員会,1999,94,164-165)。

昭和24年に岩手師範学校・岩手青年師範学校・盛岡農林専門学校・盛岡工業専門学校
の4校を包括した岩手大学が発足し、学芸学部・農学部・工学部よりなる新制大学として設置された。定員480名の学芸学部の課程別学生区分は、中学校教員養成課程(甲一類)、小学校教員養成課程(甲二類)、中学校教員養成2年課程(乙一類)、小学校教員養成2年課程(乙二類)であり、その中に図画科(甲一類)と工作科(甲一類)は、各5名と定員が定められた(福井,2017,100)。『岩手大学特設美術科創設40周年記念誌』によると、同27年図画科を美術第一科、工作科を美術第二科と名称を変更し、各科生徒数を5名とした。美術第一科に藤原徳太郎・宮村他家次・栗原良、美術第二科に千葉運孝・佐藤松敏が教官となり、翌年美術第一科に伊藤昌夫・川村吉司が加わっている(記念誌編集委員会,1995,6)。『岩手大学教育学部百年史』の昭和23年7月時点の岩手師範学校教官一覧によると、図画二級教官に藤原、図画・書道二級教官に宮村、図画三級教官に栗原、工作二級教官に千葉、工作三級教官に佐藤とあるため、師範学校の図画・工作教師は学芸学部に移行したようである(作道好男・克彦,1983,649-650)。

昭和27年度から文部省は特別教科教員養成課程を新設し、図画工作など一般に養成困難な分野の教員養成を行うこととし、同30年岩手県立盛岡短期大学美術工芸科が発展的に解消された際、岩手大学学芸学部特別教科(美術・工芸)教員養成課程(特設美術科と略称)が設置される。募集人員は絵画科が約15名、工芸科が約15名とあり、森口多里・深沢省三が教官に加わる。絵画・彫塑・工芸・図案・造形芸術学・美術教育学の6講座となり、教官は美術第一・第二科を共通に担当し、校舎は旧岩手師範学校男子部校舎に置かれた。全国国立大学教育系の特設美術科は、他に北海道教育大学・東京学芸大学・京都教育大学・岡山大学教育学部・高知大学教育学部・佐賀大学教育学部に設置された(記念誌編集委員会,1995,6 作道好男・克彦,1983,765-766)。昭和32年には川村吉司が退官し、上田郁夫が就任している。翌年、森口は退官し、新人教官に田辺彦太郎・佐々木一郎・佐藤恭三・藤形一男が就任する。昭和34年、学部職業科・工作科の改定に伴い技術科が発足し、千葉・佐藤・佐藤は技術科に移行した(記念誌編集委員会,1995,6-7)。

その後の特設美術科では教育職員免許法に基づきながら、特色ある学科課程が編成された。昭和35年に専攻を絵画・構成・工芸とし、コースごとに学生を募集、絵画15名、構成7~8名、工芸7~8名とした。また宮内愨が新人教官に就任している。名称が昭和41年に学芸学部から教育学部へ改称された際、昭和42年度の教官一覧では、西洋画に栗原、東洋画に伊藤昌夫、日本画に佐々木一郎、木工に宮内愨、金工に佐藤恭三と上田郁夫、

明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について

彫塑に丸山震六郎、写真に宮村、美術理論・美術史に田辺彦太郎、美術工芸教育に藤原、構成に早坂功とある。なお昭和42年藤形一男が、同44年に藤原が退官し、宮内が転任、新人教官に同40年丸山震六郎が、同42年早坂功、同44年には前川直、福井正明が就任している（記念誌編集委員会,1995,7）。

昭和44年には大学紛争の波を大きく受け、11月に特美闘争が起こる。『特美と共に』によると、学生は教育学部に変更し入学後に教員免許の取得が義務付けられたことや、デザイン・工芸の分野へ進路を希望する者にとってデザイン演習に不満を感じていること、自主制作時間と演習室の自由時間の保障を訴え、抗議を起こしたようである。その後学生と教員双方で会合を重ね、カリキュラム改訂が必要という相互理解が生まれ、翌年に絵画科と構成・工芸科が統合されて特設美術科内に一本化、学生定員は30名となった（福井,2017,50,60）。

新カリキュラムは、学科内学生の全員が2年次までに以下の科目を共通して履修することとなった。造形基礎理論（美学・美術史・色彩学・美術解剖学等）・造形教育・造形基礎表現（デッサン・絵画・彫塑・図学製図）・造形基礎材料（材料体験：紙・金属・木材・色彩）である。また、3年次から専門コースに進むことになり、当初は、絵画・版画・彫塑・染織・道具デザイン・環境デザインの6コースが置かれた。その後、道具デザインを廃止し、金工・窯芸・工業デザイン・視覚伝達デザインを加えて9コースとなっている。また教員免許に関わる専門科目として、2年次までに基礎表現と材料体験の科目を履修することになった。教官は美術理論に田辺彦太郎、西洋画に栗原、日本画に佐々木、東洋画に伊藤、染織に前川、彫塑に本田貴侶、金工に上田郁夫、構成に早坂、木工に福井とあり、丸山震六郎と宮村他家次は退官している（福井,2017,62 作道好男・克彦,1983,766）。昭和57年、芸術棟として教育学部3号館が落成し、美術系と音楽系が教育学部一号館から移転する。その当時の教員は、美術科教育に長田謙一・種倉紀昭、美術理論に田中恵、絵画に海野経・伊藤・前川、彫塑に藁谷収、工芸金工に上田郁夫、工芸染織に齋藤式子、工芸木工に福井、構成に藤原俊三、写真に武元伸次とある（記念誌編集委員会,1995,9 福井,2017,110-111）。卒業生は、作家活動を行う者や教員として県内の美術教育に携わる者も多かった。

おわりに

以上、明治～昭和中期までの岩手県における美術と学校教員の関係について整理・考察してきた。

明治期は、海野融の教え子らを中心に複数名が東京美術学校に進み、五味清吉ら在京美術家が県内初の洋画団体である北虹会を結成し、岩手においても展覧会を行うなどして発展していったといえる。また、海野や師範学校の太田七郎も関わった県内初の美術団体である彩友会は、地元教員らによっていち早く絵画研究の土壌を形成した。

大正期、北虹会は会長に南部利淳において岩手北虹会に改称し、洋画以外の在京美術家を取り込む。岩手北虹会解散後には、愛郷心を強く持ち、昭和戦前の岩手の美術を統括していく北斗会が結成された。県内では、黄菊社が石川確と清水七太郎、市内在住の青年画家や県立学校生によって結成され、後に七光社と改称し、五味清吉や萬鉄五郎が参加するなど、在京美術家も関わっており、互いに影響し合いながら岩手の美術を牽引していった。

昭和戦前には、県内で舞田文雄や磯野英夫、師範学校生によって、七光社から独立し素顔社が結成された。引き続き盛岡中学校からは舟越保武や松本峻介など複数名が東京美術学校に進学している。北斗会は新岩手人の会と接近し、戦況のため岩手美術連盟として地元団体と統合し、県下最大の美術団体となり戦時色が強まった。

昭和戦後、疎開していた岩手美術連盟の会員によって岩手美術研究所が開設され、戦後初の県立美術工芸学校の誕生に繋がっていった。後に岩手県立盛岡短期大学美術工芸科、岩手大学特設美術科へと継承されていき、昭和中期の岩手県の美術の振興に寄与した。

以上の考察をもとにすると、先ず、在京の美術団体の強い郷土愛があげられる。南部同郷会が気節の鍛錬を目的としていたように、北斗会なども互いに親睦を深めながら切磋琢磨し、郷里の美術文化を豊かにしたいという思いが、会の結束を高めていたと思われる。次に彩友会以降、学校教員らによる会がいくつか発足しており、会の一つである岩手県教員美術協会は、現在の県内小中学校教育研究会図工・美術部に繋がるなど、研究会によっても岩手の美術教育を支え続けていたことがあげられる。美術教員らは、教え子や地域の若者に自らの実践を示すことによって、美に対する自律的な探究力を養う機会を設けていたと捉えることもできる。

今後は岩手県の小・中・高等学校の美術教員や組織を中心に、美術団体や研究会、教員や生徒の展覧会の発展について調査し、県内の図画・工作や美術教育にどのような影響を与えているのか文献調査を行い、地域としてどのような独自性があるのかを考察していく。また、今回調査した美術団体や美術教育に関わっていた女性にも焦点をあて、調査を掘り下げていきたい。この他、県内の美術教育に携わる者には、作家活動を行ないながら継続的に後進と展覧会を開催する者も存在したことから、教育と創作活動の双方を行なった人物にも着目し、研究会の資料の調査や当事者及び関係者らへのインタビューなども行っていく。

本研究の展望としては、調査結果を踏まえて筆者の教員養成課程の学生を対象とした実践研究への展開を視野に入れ、学生が児童・生徒の地域の美術文化への理解を深めながら、創作活動を充実させていく教育普及の可能性について検討する。

【引用・参考文献】

- 伊藤昌夫『岩手大学 退官記念論集「美術教育」試論』（1995）個人出版
- いわて近代洋画 100 年展実行委員会『いわて近代洋画 100 年展』（2005）いわて近代洋画 100 年展実行委員会
- 岩手県教育委員会『岩手近代教育史第一巻 明治編』（1981a）岩手県教育委員会
- 岩手県教育委員会『岩手近代教育史第二巻 大正・昭和 I 編』（1981b）岩手県教育委員会
- 岩手県立美術館『そのとき岩手では 展覧会でたどる、いわての美術の歴史』（2024）岩手県立美術館
- 岩手県立盛岡工業高等学校創立 90 周年記念事業協賛会『盛工九十年史』（1989）岩手県立盛岡工業高等学校創立 90 周年記念事業協賛会
- 岩手県立盛岡第一高等学校校史編集委員会『白聖校百年史 通史』（1981a）岩手県立盛岡第一高等学校創立百周年記念事業推進委員会
- 岩手県立盛岡第一高等学校校史編集委員会『白聖校百年史 年表』（1981b）岩手県立盛岡第一高等学校創立

明治期から昭和期までの岩手県の美術と学校教員の関係について

立百周年記念事業推進委員会

岩手大学教育学部創基百年記念発行委員会『創基百年 岩手大学教育学部』（1976）岩手大学教育学部
奥州市牛の博物館『胆江の近代画家たち 五味清吉と佐々木精治郎を中心に 牛の博物館郷土の企画展』
（2022）奥州市牛の博物館

金子一夫『近代日本美術教育の研究 明治時代』（1992）中央公論美術出版

河北新報社盛岡支社『いわての芸術家たち 人と美』（1991）河北新報社

記念誌編集委員会『岩手大学特設美術科創設 40 周年記念誌』（1995）特設美術科創設 40 周年記念実行委
員会

50 周年記念誌編集委員会『成美岩手県立盛岡短期大学同窓会成美会 50 周年記念誌』（1999）岩手県立盛
岡短期大学同窓会成美会

佐々木一郎『岩手の美術と共に歩んで』（1987）個人出版

作道好男・作道克彦『岩手大学教育学部百年史』（1983）教育文化出版教育科学研究所

鈴木裕美子『新岩手人 総目次創刊号～158号（昭和6年7月～昭和20年1月） 解題 総目次執筆者索引』
（1997）個人出版

平舘清七『画帖余録』（2000）個人出版

白亜記念会館企画展委員会『第20回白堊記念会館特別企画「吉川保正展」資料集』（1967）白亜記念会館
企画展委員会

福井正明『特美と共に』（2017）岩手大学アートフォーラム

藤富康子『月と車 高橋忠弥の世界』（2007）あざみ書房

藤原徳太郎『藤原徳太郎画集』（2003）藤原俊三

細野金三『昭和前期 岩手の美術』（1979）岩手美術史の会

細野金三『岩手の美術 おぼえがき』（1982）岩手美術史の会

本平次男『岩手県洋画画壇の指導者 五味清吉の生涯』（1999）胆南新報社

ミュージズの花びら編集委員会『ミュージズの花びら 戦後の岩手芸術文化を支えた美学生たち』（2006）美工会
盛岡市先人記念館『第45回盛岡市先人記念館企画展 画人、海野家三代 楳岳・三岳・経』（2011）盛岡
市先人記念館

山形寛『日本美術教育史』（1967）黎明書房

吉田清志『吉田清志 画業五〇年超俗の画家』（1997）白堊記念会館企画展委員会

萬鉄五郎記念館『北斗会の人々』（1994）萬鉄五郎記念館

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

M. マーランドのパストラル・ケア概念を手がかりに

小 柳 亜 季*

(2026 年 1 月 12 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

はじめに

近年外国につながる子どもをはじめとして、学級内の多様性が高まる中で、特別活動としてどのように応えるかについても議論が進んでいる。学習指導要領の改訂作業の中では、教育課程全体において多様な子どもたちを包摂する柔軟な教育課程のあり方が議論されていることを受け、学級活動においては「共生社会の実現に向け、障害への社会的障壁の低減や教育課程全体の包摂性の向上を見据えつつ」そのあり方を再考していくことが求められるとされている¹。本稿は、イングランド (England) における『『学級づくり』活動』論の背景となった「パストラル・ケア (pastoral care)」概念を探ることで特別活動における多様性の包摂の論点に迫ろうとするものである。

日本において「特別活動」は、中等教育段階 (中学校・高等学校) の学習指導要領上、学級活動、生徒会活動、学校行事の 3 つである。この 3 つの区分は 1998 年学習指導要領改訂において、部活動の取り組みを考慮しクラブ活動の項目が削除されて以降、変更されていない。一方、本稿が対象とするイングランドにおいては、日本の特別活動と同様の領域は存在せず、1988 年の教育改革法に基づいたナショナルカリキュラム制定の際にクロス・カリキュラムの領域として設定された PSE (Personal and Social Education、のちの PSHE (Personal, Social and Health Education)) や²、1999 年のナショナル・カリキュラムにおいて新たにキーステージ 3 とキーステージ 4 で必修科目として設定された「シティズンシップ」などが類似する領域として存在する。つまり、日本の特別活動と全くの同等の領域はイングランドにおいて存在しないのである。本稿では、PSHE や「シティズンシップ」などを総括する意味合いを含めて、『『学級づくり』活動』という名称を用いる。なお、「学級づくり」活動という呼称は、武藤らが使用しているものであり、特に日本の特別活動のうち「学級活動」に類する活動でありつつ、日本の学級活動に隣接するような活動や、学級をコミュニティとして再構成するような活動も含めた、より幅広い活動を含む用語とされている³。「学級づくり」活動の例としては、児童たちが円形になって座り、一人ずつ自分の経験や考えを話し、またお互いの話を聴き合うことを目的とした初等教育段階の

* 岩手大学教育学部

「サークル・タイム (circle time)」や、学級の生徒間の話し合いや、教師からの指導を目的とした中等教育段階の「チュートリアル・タイム (tutorial time)」などの活動を含むという⁴。

本稿が焦点を合わせる「パストラル・ケア (pastoral care)」は、総合制中等学校が一般的となってきた1970年代から実際に学校現場から提唱されるようになってきた理念である。「日本の生徒指導に当たる言葉」と考える論者もいるが⁵、本稿はイングランドの文脈に即して改めて検討する。それまでグラマー・スクールやモダン・スクール等で分離されていた多様な背景の子どもたちを、どのように学校の中で包摂するかが議論される中で「パストラル・ケア」のあり方が議論されるようになり、その機能がのちに「学級づくり」活動としてカリキュラムの中に位置づけられてきたと考えられてきた⁶。

しかしパストラル・ケアと「学級づくり」活動の連続性を指摘する論者や、ほぼ同義であるとみなす論者もいる一方で⁷、パストラル・ケアは一層『ヒューマニスティック (humanistic) で人間中心性 (person-centredness)』なものであるとして、「学級づくり」活動との間にはギャップがあると捉える論者や⁸、カリキュラム内に知識等を位置づけることで終わってしまっており、その前提となるパストラル・ケアが看過され「ミニマリスト」的になっているという指摘⁹、そもそも新自由主義的な原理から派生した教育改革として「学級づくり」活動がカリキュラム内に位置づけられるようになったことをふまえると、「学級づくり」活動と「パストラル・ケア」の理念に内在する教育哲学や価値観とは相容れないことは間違いないこと」だとする指摘もある¹⁰。つまり、多様な子どもたちを学校で包摂するために構築されてきた「パストラル・ケア」の議論の一部は、「学級づくり」活動の議論としてまとめ直された際に、捨象された可能性がある。

この点を追究するための方途として、本稿では、イングランドにおいて「パストラル・ケア」の議論がどのように展開し、その中でどのような思想や価値観が生まれてきたのかを検討していく。そのうち特に、「パストラル・ケア」をイングランドにおいて初めて提唱したとされる M. マーランド (Michael Marland : 1934-2008) の所論に注目して検討を進めていく。この作業を通して、日本での多様な子どもたちを包摂しうる特別活動論の構築の端緒としたい。

1. 「パストラル・ケア」概念の誕生経緯

1-1. 「パストラル・ケア」の定義

これまで日本の先行研究において「パストラル・ケア」という用語はさまざまな形で説明されてきた。例えば藤井の定義によれば、「パスター (pastor, 牧師、精神的指導者) のケア (配慮、指導) という語義であり、極めてキリスト教的発想に由来しているが、1950年代後半から教育界では『あたかも牧師が信者に接するように、教師が生徒の学習・人格・生活の指導をする』ことを意味して用いられている」¹¹と説明されている。また藤田は、「パストラル・ケアとは、生活環境・学習環境の安全と秩序に関わるもの、その健全さを保つための配慮と活動である。たとえていえば、生活圈全体をカバーする空調施設のようなもので、順調に機能しているときは、その存在も重要性もほとんど気づかれぬようなものである」¹²と定義している。

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

共通している点として、学習面のみならず生活面を含めて指導を行う点がパストラル・ケアの特徴として挙げられる。また、実際にパストラル・ケアの考え方が教育現場に広がっていった1970年代に¹³、かつてのキリスト教的な発想が教師の指導にどの程度反映されていたのかについては不透明だが、実際に宗教団体は学校の教育に対して積極的にサポートをしていた。教会の牧師たちは教区や地域の子どもたちをよく知っており、何か学校で問題を起こした児童生徒について学校の教師に情報提供をしたり、家庭内で争いや不和がある場合には家庭への支援を行ったりしていたという¹⁴。その意味においても、パストラル・ケアの概念は名称上のみならず、実質上それぞれの宗教とのつながりも深かったといえよう。

1-2. 「パストラル・ケア」誕生の歴史的経緯

よりパストラル・ケアの理念を探っていくために、どのような歴史的経緯の中、パストラル・ケアの考え方が発展してきたのかを確認しよう。元々「パストラル・ケア」の源流は中世の大学の学寮に始まると言われる。それが19世紀に入り伝統的私立学校、いわゆるパブリック・スクールにおける指導に継承されていき¹⁵、「学校は生徒たちの父親であり、母親である」といったような全人的な教育を行なっていく様式が確立されていくこととなる¹⁶。中世の頃からの具体的な指導のあり方が、そのまま1970年代以降の学校現場にも継承されたとは言い難いが、重要なのは「この学校の理想像が本質的に、若者の総合的な福祉に関心を寄せる共同体、慈愛に満ちた共同体であった」こと、そしてそのビジョンが継承されていったことである¹⁷。

しかし、実際に「パストラル・ケア」という用語自体が登場するのは、1940年代の行政文書が最初だったと言われている¹⁸。1943年のノーウッド報告は1944年教育法の基盤として捉えられており、子どもたちには主に「学習それ自体を楽しみ、問題を理解したり、合理的に理解できる」タイプ、「応用科学や応用芸術などに興味と能力を持つ」タイプ、「抽象的なことよりも、具体的なことを扱い、すぐに答えが返ってくることを期待する」タイプの3つのタイプがある、と規定した報告書である¹⁹。しかし、以下のような形でパストラル・ケアにあたる内容も言及されているのである。

私たちは、従来のことばでいえば「フォーム・マスター (form master)」の復活が、真の教育にとって測りきれない成果をもたらすと信じている。……フォーム・マスターの復活とは、それぞれのフォームの子どもたちを、あるマスターが特に指導するということであり、その教師が子どもの学校生活全体における総合的な成長を見守るということである。……そのマスターはその子どもを他のマスターよりも見ているため、その子どもたちを人間として (as boys) 認識することとなり、子どもたちも教師をまた人間として (as a man) 認識することとなる²⁰

ただし、実際にこのように子どもたちの生活全体を見とる教師を配置し、子どもたちの「学校生活全体における総合的な成長を見守る」ための職員体制は1970年代まで検討が進まなかった²¹。議論が1970年代に進んだ理由としては大きく2つあるとされている²²。そのうちの1つは社会全体の変化とその中での学校の位置づけの変化であり、もう1つ

は総合制中等学校の増加とその中での実際上の問題である。

社会全体の変化として言及される範囲は広い。例えばマーランド (Marland, M.) は、パストラル・ケアの必要性が高まった背景として、人々の地理的移動が増加する中で、子どもたちにとっては長期的な人間関係形成の機会が減少したことや、テレビが一般的になり、特に性的描写のような刺激の強い表現に子どもたちが直面するようになったこと、大家族から次第に核家族化が進んでいったことで、「厳しい (too demanding)」親子関係の中で子どもが息苦しさをを感じるようになったことなどを挙げている。また子どもたちにとって将来の職業の選択肢が増加する中で、自身の保護者が実際に働いている場面を見ることもないという状況も、パストラル・ケアの必要性が高まった背景の1つとして挙げられている²³。まとめれば、子どもたちにとってさまざまな情報や選択肢が増加する中で、それらを乗り越えるための安定的なサポートが不十分になっていたといえよう。そこから学校に対しては、進路指導や子どもの心理面へのサポート等を含む福祉的な要請が高まることとなった。

2点目の総合制中等学校の増加については、その中でも特に全校生徒の増加が影響している。それまでのグラマー・スクール、モダン・スクール、テクニカル・スクールはそれぞれ小規模であり、平均で450名ほどであった。しかしその後総合制中等学校はそれぞれの学校を統合して設置され、一定地域の青少年を単一の学校に収容することを原則としたことで、全校生徒が平均1600名ほどとなった²⁴。このように大規模になったことによって、個々の生徒と教師の間の人間関係が希薄となり²⁵、その結果教員の側も個々の生徒たちの様子を知ることができなくなった。さらに、総合制中等学校においては、子どもたちの間の学力格差が増大し、その中で「『落ちこぼれ』の大量化、非行・暴力の増大、無気力・無関心、性的猥褻は深刻さを増していく」こととなり、学校の側での福祉的サポートの必要性が増したということも背景として指摘されている²⁶。このような経緯から、学校において学習面のみならず、子どもたちの生活面を含め全人的な指導を行う意味合いにおいて、パストラル・ケアの必要性が提唱されるようになった。

ここまでパストラル・ケアの理念が学校現場において広がっていった経緯を検討した。パストラル・ケアのルーツとしては中世の大学にまで遡ることができたが、普通教育としての初等・中等教育における議論としては1940年代以降に展開してきたことを確認した。また、1970年代に学校現場においてパストラル・ケアの考えが受容されていった背景としては、社会全体の流動化や不安定化などにより、学校に福祉的な機能も期待されるようになったこと、総合制中等学校として再編が行われていった中で、学校ごとの生徒数が増加し、教師と生徒の関係性が希薄になってきたこと、さらに多様な子どもたちを受け入れていく中で、学校の側が一層サポートをする必要が出てきたことなども挙げられた。パストラル・ケアの考えが受容されていく中で、学校現場ではどのような変化や議論が生じてきたのだろうか。次節で確認しよう。

1-3. 学校における「パストラル・ケア」体制

前節で述べてきたとおり、総合制中等学校として学校規模が大きくなっていくこと、誰が中心的に子どもの福祉的側面を見ていくのかが問われていくこととなった。そこで代表的に子どものことを把握している教員として、「チューター (tutor)」が生まれ、

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

またその教員を中心としたパストラル・ケアの議論が活発化していくこととなった。それまで学年を担当している教員は「フォーム・マスター (form master)」と呼ばれてきたが、それに対して総合制中等学校における「チューター」とは、担当する生徒たちの家族構成や健康状態、学力等について把握した上で、生活上・学習上必要なサポートを提供する人を指している²⁷。なお、中等学校段階において現在も実施される「チュートリアル・タイム」は、1980年代からチューターが学級全体に対して集団指導するものとして生まれてきたものである²⁸。

1970年代の学校の典型的な組織図としては以下の図1のような形とされている。チューターは学年長 (Head of Years) の下の階層として配置されている教員を指している。なお、この図1においては教科担当教師、さらにその上にカリキュラムについての統括を行う者としての副校長 (Deputy Headmaster) が配置されているが、これはチューターと教科担当教師が別であることを意味しているわけではなく、あくまで機能的に教員の仕事を図示した場合であるという²⁹。それまで、複数の集団でもってそれまで別々の教員が情報を拡散的に保持していたことから、次第に特に生徒の福祉の側面に対して責任をもつ体制が、「パストラル・ケア体制 (pastoral care structures)」や「パストラル責任ポスト (pastoral posts of responsibility)」として創設され³⁰、そのうちの1つとしてチューターという考え方が新たに登場してきたのである。

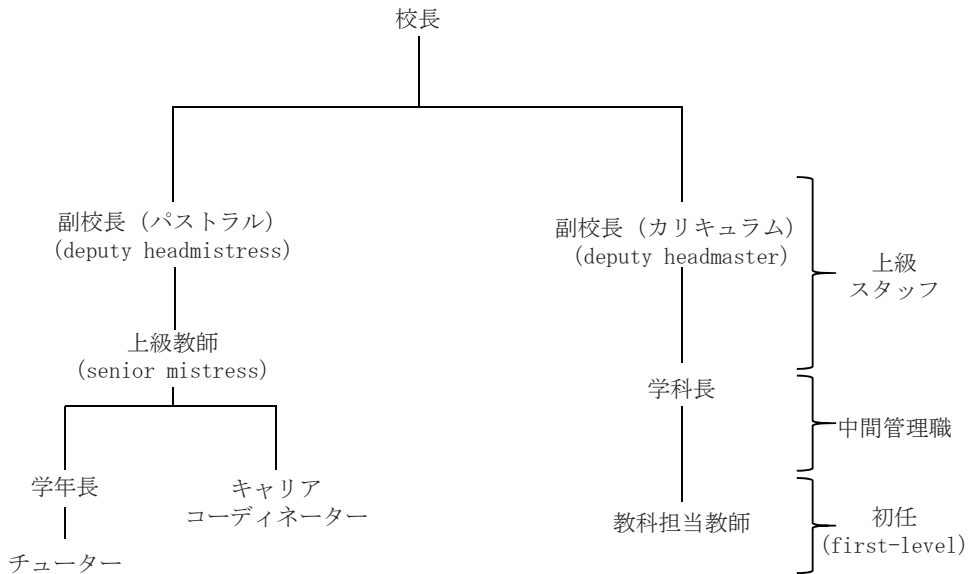


図1 典型的なパストラル・ケア体制図³¹

また学校現場での変化としては、教員側の編成のみならず、生徒側の編成の仕方についても議論が生じた。それまで主に出席確認のための集団や、子どもたちに前提として伝えておくべき学校生活についての知識を伝達する場面としては「基礎集団 (base group)」が設けられてきた。しかし、「あまりに多くの総合制中等学校は、指導のための子どもの

グルーピングの方法 (grouping techniques) を開発してきたが、『基礎集団』については提供されるケアの質という観点からは十分考えられずに保持されている³²と指摘されたように、改めてパストラル・ケアの視点から考えた際にどのような集団編成とするべきかについては論点となった。

実際に、パストラル・ケアのための生徒編成の仕方としては、大きく異年齢編成と同学年編成の2つがあり³³、同学年編成の中にも当初は能力別学級と能力混合学級が混在していた。異年齢編成としてはハウス制やスクール制に基づいた集団編成がなされていた。特にハウス制については、総合制中等学校においても採用する学校もあった。このような異年齢学級編成にすることで、年下の生徒たちが年上の生徒を模範とする機会を得られることや、毎年少しずつ生徒が入れ替わる形となることから集団として安定してくることなどが利点として考えられていた³⁴。一方で、パストラル・ケアの生徒編成と授業の際の生徒の編成が異なることから、例えばハウス制で考えるならば、一人のハウスマスターに対して複数の学校の教師の生徒が割り当てられていることとなる。実質上一人のハウスマスター (house master) が複数の学校の教師に対して情報共有をすることは難しかったことから、ハウスにおいて生徒たちを監督しているハウスマスターは、学校における生徒たちの様子を把握することはできなかった³⁵。また、ある教師の回顧によれば、ハウスマスターはハウスで生じた生徒の問題行動について、噂話を恐れて教師に伝達しないために、学校の教師側も生徒の普段の様子や家庭環境等について、教師側も知らずに授業をするような形となっていた³⁶。このような教員間の連携の難しさもあり、それまでのバブリック・スクールにおいて導入されていたハウス制は、総合制中等学校においては運動会等の行事のための組織として墮落している場合もあったという³⁷。また異年齢編成でのパストラル・ケアの生徒編成を行ったとしても、それが学習場面と切り離されていることから、その集団の中での深い人間関係形成に及ばないこともあると指摘されてきた³⁸。

また同学年編成としても、能力別学級編成と能力混合学級が存在したが、次第に能力混合学級が基礎集団としては重要であると指摘されるようになった。総合制中等学校が増加していった背景として、それまでの中等教育における生得的知能に基づくストーリーミングに対しての批判があったが、一方で総合制中等学校となったからといって、必ずしもそれが学校内の能力別学級編成の廃止を意味したわけではなかった。これを二宮は「ストーリーミングへの批判は、選抜を行う際の方法、そして能力に応じて提供される教育の公平性を疑問視するものに過ぎず、能力別に分けられること、すなわち『分類』という機能に対しては、その批判の矛先が向けられていたわけではなかった」と説明している。実際に総合制中等学校においては生得的知能に基づくストーリーミングに代わって、教科ごとに能力別学級編成を行う「セッティング」や、12クラスを3つの能力別コースに分けるように、ストーリーミングよりは緩やかに能力別学級編成を行う「バンディング」などの方法で、学校内での能力別編成学級が存在していた。1960年代後半になってくると、次第に能力別学級編成が子どもたちに劣等感や非差別的意識を持たせていることが理解され、能力別に分ける「分類」の機能に対しても問い直しが起こってくることとなるが³⁹、パストラル・ケアについての議論が生じてきたタイミングは、ちょうどこの過渡期の時期であったのである。

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

2. マーランドの「パストラル・カリキュラム」の発想

2-1. マーランドの「パストラル・ケア」とは

本節においてはマーランドの「パストラル・ケア」の考え方と、特にその中で特徴的な「パストラル・カリキュラム」の発想を検討していく。パストラル・ケアの考え方は1970年代以降、イングランドの中等学校において広がっていったが、その立役者ともいえるのが、当時ロンドンの総合制中等学校のウッドベリー・ダウン・スクール (Woodberry Down School) の校長を務めていたマーランド (Marland, M.) であった。マーランドはケント州カンタベリー (Canterbury) やロンドンのアビーウッド (Abbey Wood) などで勤務したのち、以後ロンドンの中等学校において勤務した人物である。1964年から1971年はクラウン・ウッズ・スクール (Crown Woods School) において英語科主任 (head of English)、1971年から1979年はウッドベリー・ダウン・スクール (Woodberry Down School) で校長職を務めたのち、1980年から退職の1999年までは、当時3つの学校を統合して創設された北ウエストミンスター・コミュニティー・スクール (North Westminster Community School) の校長を務めた人物である⁴⁰。

マーランドは1974年に『パストラル・ケア (Pastoral Care)』というタイトルの著作を発表しているが、パストラル・ケア研究者のベスト (Best, R.) によれば「私の知る限り、この本はタイトルに『パストラル・ケア』という言葉を用いた最初の書籍であり、イングランドとウェールズで知られるパストラル・ケアの分野を包括的に考察した最初の書籍であった」と称されている⁴¹。パストラル・ケアの第一人者ともいえるマーランドがどのような考えの下、パストラル・ケアを提唱したのか、また実際に自身が校長として勤務した学校において、いかにパストラル・ケアを実体化したのかを示していこう。

そのうち一部結論を先取りすれば、マーランドはパストラル・ケアについて、「サークル・タイム」や「チュートリアル・タイム」など現行の「学級づくり」活動のように一領域のみで行うものとして想定しておらず、学校のカリキュラム全体をパストラル・ケアの視点から再構築していくことを目指していた。これは英語科主任や校長などを務めてきた経歴を持ち、学校経営に関心が強かったマーランドの特徴を反映しているともいえる。マーランドはこの考え方を「パストラル・カリキュラム」と称しているが、この「パストラル・カリキュラム」論を中心に、マーランドの「パストラル・ケア」の考え方を探っていきたい。

まず、マーランドはパストラル・ケアの必要性について、以下のように記している。

私たちの文明化は青年期の子どもたちを、エリクソンが「アイデンティティの危機」と明確に称したような段階へ導いた。中等教育機関とは、(その正確な年齢区分はさておき) まさにそのこと [「アイデンティティの危機」] を経験する場なのである。：「自分はどのような人間になりたいのか、そして何をもってそれを実現すべきなのか?」。これこそがパストラル的必要性の核心なのである (下線部筆者)⁴²。

ここでの文明化とは、前近代のようなかつてのような保護者から手解きを受けて仕事を得ていくことと比較して、近代以降子どもたちは学校で教育を受けて、知識や技能を教育

の成果として獲得していくことを指している。つまり、かつての社会のあり方と異なり、子どもたち自身で自分のキャリアを形成していくこととなったことを文明化としているのである。ここにさらに第1章第2節で論じたように1970年代の状況としての、職種の増加や社会的・地理的移動の加速、多文化化などが相まって、社会がより流動化していた。このことを受けてマーランドは、子どもたちの「自我 (self)」を確立させる上で、パストラル・ケアが必要不可欠だと考えていた。

またそこでの「自我」というのは、社会における自身の立ち位置やその中での義務や特権性の自覚を含んだ「社会的自我 (social self)」のみならず、異性との関わり方を知り、「結婚生活に適応し、家族を築き育てる」ための「性的自我 (sexual self)」⁴³、働くことから満足感を得て、そのことを受けて形成される自己認識としての「職業的自我 (working self)」、そして自身が自分の人生を舵取りする時や、他者の行動や態度を解釈する時に依って立つものとしての「哲学的自我 (philosophic self)」の4つを挙げている⁴⁴。

その上で、マーランドのパストラル・ケアの定義を見てみよう。マーランドの定義は一見簡潔である。「『パストラル・ケア』とは、生徒の総合的な福祉を見守る (looking after the total welfare of the pupil) ことを意味する」⁴⁵。しかし、ここでいう「福祉 (welfare)」が、先述してきたような4つの自我の確立のための「福祉」であることをふまえると、「総合的な福祉」という中に、ほとんど学校で行われる教育活動のすべてが含まれることがわかる。

2-2. 「パストラル・カリキュラム」とは

前節において、マーランドの「パストラル・ケア」の考え方は、特定の領域における教師のあり方を指すものとしての用語ではなく、教育活動全体に関わる視点を有していたことを指摘した。実際にマーランドは、パストラル・ケアの領域と教科指導の領域が別々に存在すると考えることに対して問題意識を有している。

まず、「[パストラル・ケア体制のうちに] 教科カリキュラム (academic curriculum) がその要素として含まれていないならば、不十分なのである」⁴⁶と述べているように、パストラル・ケアとしては個々の生徒たちへの指導もちろん存在するが、一方で教科も含めたカリキュラム全体を通しての全体指導も前提としなければ成立しえない、とマーランドは考えていたという点は重要である。

その理由として、前述のような中等学校の再編もあり、實際上、全ての子どもたちに十分な時間をかけて個別指導を行うことも不可能であったことも挙げられる⁴⁷。しかしこの理由に加えて、パストラル・ケアの内容上、個別のカウンセリングを超えて知識や技能等を教授する場面なくして、パストラル・ケアが機能しえない場面も多く想定できることも理由として挙げられる。ここで具体例として、中等学校5年生の生徒を対象に、進路について個別に相談を受けた場合を想定しよう。その生徒が基本的には専門的な職業教育を行う場としての継続教育 (further education) とアカデミックな普通教育としての高等教育 (higher education) の違いすら知らなかった場合⁴⁸、生徒の話を傾聴するのみでは不十分であり、イングランドにおける教育制度について教えることなくして進路指導をすることができないだろう⁴⁹。また別の例として、性的虐待について学んだのちに、専門家への相談にかかる生徒の数が増加するというように、保健教育 (health education) があってはじめてパストラル・ケアが機能するという場面もある⁵⁰。このような場合に、個別指導の

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

前提として生徒側に必要な知識がある。そのため、バストラル・ケアを謳う際には、カリキュラム全体を通して必要な知識や技能を習得させることも含めるべきだとマーランドは考えていたのである。

しかしマーランドの主張は、単にバストラル・ケアのために教科指導を行うべきといった主張にとどまらない。マーランドはむしろ、バストラル・ケアの視点からカリキュラムを再構築する必要がある、という主張を繰り返した。ここから「生徒が自分の問題を解決し、十分な情報に基づいて決断し、自分の世界の中で自分の立場を確立する時の生徒のニーズという観点に限って検討された」カリキュラムとして「バストラル・カリキュラム (pastoral curriculum)」が必要であると提唱したのである⁵¹。

実際、マーランドは「私はバストラル・ケアが教科指導 (academic teaching) を支える補助にすぎないという見方ではなく、[むしろ] 知識への関心はより大きなニーズの一部でしかないと考えている。結局のところ、私たちが若者たちに科学という学問を教えるのは、それが彼らのためになるからであって、その教科自体のためではないのだ」と書いている⁵²。教科が教科自体のために学習されるのではなく、その生徒の自我の確立にどのように貢献するのかという点から再検討される必要があると主張しているのが「バストラル・カリキュラム」の発想であるといえよう。マーランドは「生物のカリキュラムに、子どもが生き物に対して敬意を払うという概念が含まれないなら、それは貧弱なカリキュラムだ」と述べている。このように、バストラル・カリキュラムの構成要素としての「個人の社会的発達や個別ガイダンスに必要な基礎的事実、概念、態度、技能」というのは、それまでの教科の内容との重なりがあるものや、それまでの教科の内容を一部問い直すものが含まれるものとして提唱された。いわば、教育目的としてバストラル・ケアを掲げた上で、その観点からカリキュラムを編成していくことが「バストラル・カリキュラム」の編成として述べられていたといえる。

その上でマーランドは、バストラル・カリキュラムの編成のためには、教科や領域を前提としてその後に内容項目を考えていくのではなく、図2のようにカリキュラムを多面体として捉えるようなカリキュラム観で取り組むべきだと主張した。この図の特徴としては大きく2つある。1つ目は側面の名称が科目名ではなく「美的 (aesthetic)」「社会的 (societal)」などの教科名を超えた、生徒たちが自我を確立させ、「個人的・社会的な世界において自分の居場所を見つけるための視点」でラベリングされている点である。ここから、既存の教科の枠組みから生徒のニーズにあった内容を構成していくという考え方を脱却し、教科の枠組み自体を問い直す姿勢につながるのである。2つ目は、カリキュラムを項目等でリスト化した場合には、ある項目と別の項目の間のつながりは不問となるが、多面体としてのカリキュラムを想定することで、隣り合う側面同士のつながりは存在するということが前提となる点である。さらにこの図の多面体を上から見た際に、すべての側面が同時に見えるだろう。カリキュラムのすべての側面が互いに関連性をもちうるものとして捉える必要性を提起する上で、この図の多面体が有用である。

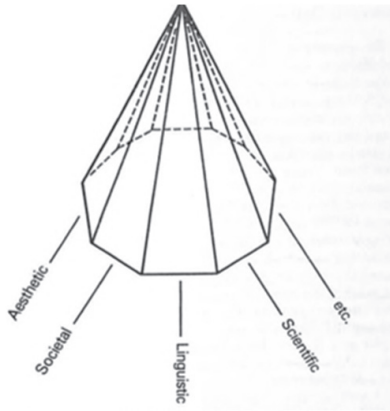


図2 パストラル・カリキュラムとしてのカリキュラム観⁵³

なお、先行研究においては「パストラル・カリキュラム」という表現が、PSEを指すものとして用いられているものもあるが、少なくともマーランドの提唱した「パストラル・カリキュラム」という表現はこの用法とは異なる⁵⁴。マーランドの主張においては、パストラル・カリキュラムとしてのあり方に対して、その下位区分として教科とパストラルの領域があるという構造である（図3）。いわゆるチュートリアル・タイムなどはパストラルの領域として含まれるものなのであるが、それ以外に教科のカリキュラムについてもパストラル・カリキュラムとして編成されるべき内容があると考えたのが特徴である。「全国的に、多くの学校がこの『チュートリアル・プログラム』の作成に苦労しているが、通常、学校全体のパストラル・カリキュラムを最初に策定することはしていない」ことを批判していることからわかるように⁵⁵、パストラル・ケアの領域を設定し、その中での取り組みについて考えるだけでなく、カリキュラム全体をパストラル・ケアの視点から捉え直しカリキュラムの再構成を行うことを提起したのである。

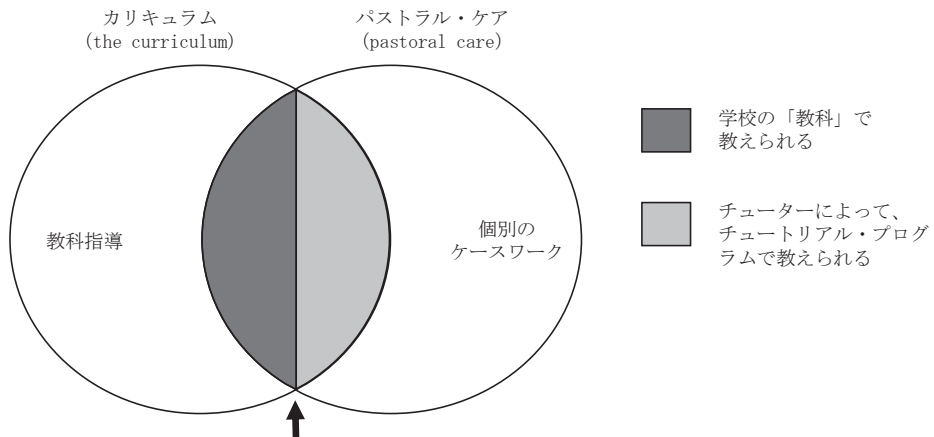


図3 各領域とパストラル・カリキュラムの関係性⁵⁶

2-3. 北ウェストミンスター・コミュニティ・スクールにおける「パストラル・カリキュラム」の具体

これまで、マーランドのパストラル・ケアの考え方、加えてパストラル・カリキュラムの考え方を検討してきた。実際に、マーランドがどのように自身の勤務校においてパストラル・カリキュラムを実現しようとしていたかを検討しよう。

ここでは、マーランドが最後に勤務した学校であり、学校創設時に携わった北ウェストミンスター・コミュニティ・スクール (North Westminster Community School、以下「北ウェストミンスター・スクール」とする) のカリキュラムを検討する。北ウェストミンスター・スクールはロンドンのウェストミンスターに位置していた学校だ。1980年に共学のパディントン・スクール (Paddington School)、女子校のサラ・シドンズ・スクール (Sarah Siddons School)、男子校であったラザフォード・スクール (Rutherford School) の3つの学校の統合で誕生し、2006年に約30年の歴史でもって閉校した学校であり⁵⁷、11歳から18歳までの生徒たちを受け入れる総合制中等学校であった。北ウェストミンスター・スクールは創設時から「コミュニティー・スクール」としての理念を持って誕生した学校であり⁵⁸、またマーランドがパストラル・カリキュラムの考え方を主張し始めた1980年以降に着任していた学校であることから、マーランドが、自身の思い描いていたパストラル・カリキュラムをいかに具体化しようとしたかを見てとるのに適した対象であると考えられる。

マーランドは1980年代に入ると、「すべてのパストラル・ケアの研究は多民族的視点を見逃しており、また、すべての多文化学校 (multi-cultural school) の研究もまたパストラル・ケアの視点を見逃していた」⁵⁹と、パストラル・ケアと多文化教育をつなぐ議論の必要性を主張するようになった。その理由の一つとして、北ウェストミンスター・スクールが多言語・多文化な学校であったことがあろう。統合される以前の学校としてラザフォード・スクールは、イラクやバングラデシュからの新しくやってきた移民が多く、パディントン・スクールも1950年代からカリブ諸島からの移民を多く受け入れてきた学校であった⁶⁰。そのことも受けて、北ウェストミンスター・スクールにおいては55の言語が話され、全体から見ても48%の生徒たちが英語を母語としない状況であったのである。その点から本稿の問題意識としてある、多様な子どもたちを包摂する特別活動のあり方を模索する上でも、北ウェストミンスター・スクールの事例を検討し示唆を得たい。

多言語・多文化な学校であることを受けて、マーランドは北ウェストミンスター・スクールにおいてカリキュラム改革を行った。マーランドは以下のように述べている。

すべての生徒に多言語の世界への準備をさせると同時に、パイリンガルの生徒のニーズと強みを満たすという相補的な面を持つ、首尾一貫したカリキュラムのアプローチが必要である。このようなカリキュラムには、人文科学における人々の言語に関する教育、主要な英語以外の言語の教育、すべての人に対する英語の教育、第二言語としての英語の教育、母語の教育、母語による教育、そしてパストラル・ケアを関連づけることが必要である。もちろん、これ [首尾一貫したカリキュラム] は「多言語カリキュラム (multilingual curriculum)」と同義である必要がある。世界は多言語なのだから、生徒を準備するカリキュ

ラムも同様に多言語でなければならない。(下線部筆者)⁶¹。

この引用においてまず重要なのは、世界が多言語化していくことに備えたカリキュラムとして、特定の領域のみならず、パストラル・ケアも含めたいわば教育活動全体を想定していく必要性を提唱していることである。このことがまさに先述してきた「パストラル・カリキュラム」としてのカリキュラム改革であると言える。

まず言語教育の領域において、「数的にも政治的にも支配的なモノリンガルの英語圏の人々は、この国の言葉と文章による公的生活が、実際の多言語主義の現実を排除するようにしている」という問題意識を有していたマーランドは⁶²、母語教育として「英語」が、現代語教育として「フランス語」などのヨーロッパ言語が設定される教科編成に対して疑問を投げかけた。これは別角度からいえば、英語のみ話す生徒たちに対しても、ヨーロッパ中心主義的な考え方を問い直す契機をもたらすことで、世界のもつ多言語性に備えさせようとしていたのである。

このような理念のもと、実際のカリキュラム編成として複数の特徴的な改革が行われた。そのうちまず1点目は、1年生・2年生を対象として「言語基礎コース (Language Foundation Course)」という科目を設定したことである。この科目は、大きくフランス語、スペイン語、ドイツ語の3つの言語を比較しながら学ぶ部分と、アラビア語、ヘブライ語、インドネシア語等の、非ヨーロッパ圏の言語で、当時現代語カリキュラムにほとんど組み入れられてこなかった言語について学ぶ部分の2つで構成されたコースであった。

このコースが新たに設定されたことは、まさにパストラル・カリキュラムの一環としてであったといえる。マーランドはパストラル・カリキュラムを編成していく上で、既存の教科枠組みを前提とするのではなく、生徒たちのニーズから内容を問い直していく必要があると考えていたことは先述した。そして実際にここで開発された「言語基礎コース」は、多言語で満ちている世界に生徒たちが備えていくという教育目的のもと開発されているのである。

マーランドは「言語基礎コース」創設以外にも、他領域での教育と言語教育の連携や、母語教育、移民の生徒たちへのパストラル・ケアなどの複数の観点から同時に「多言語カリキュラム」の実現を目指した。他領域での教育と言語教育の連携については、3年生以降に「言語への認識 (awareness of language)」をテーマに掲げた教科横断的な授業が行われていた。具体的には、北ウエストミンスターにおける二言語使用⁶³や、数学の教師が、基本的計算力 (numeracy) や識字率 (literacy)、社会的な意味合いについての取り組みも含めながら扱う「北ウエストミンスター校で示される母語の統計調査」などのテーマが取り上げられた⁶³。

母語教育としては、スペイン語やポルトガル語、アラビア語、ベンガル語については、領事館や保護者連合 (parent association) や文化団体 (cultural bodies) と連携しながら放課後に学校内で母語教育を行い、広東語、ベンガル語、アラビア語などについては都市補助金 (Urban Aid Grant)⁶⁴ を受けて教師を雇い同じく放課後で母語教育を行うなどが行われた。この中に含まれない言語を話す生徒も多くいたが、これら以外の言語を話す生徒に対しても大使館との連携をとることや、市民 (members of public) からの協力を得ることなど、学校側がサポートを惜しまなかったことが記録からわかる⁶⁵。また、これら

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

の母語教育を支える基盤として、隠れたカリキュラムへの意識があり、教師としてある生徒が英語を話さない、という認識をもつのではなく、教師側がその生徒の話す言語を話すことができない、逆にその生徒は自分の話すことができない言語を知っているのだ、と認識を切り替えることも重要だとされていた⁶⁶。

また、学校現場におけるパストラル・ケアのあり方もまた重要である。マーランドは、チューターと生徒の間の関わりにおいては言語が大きく関わっており、モノリンガルのチューターは、移民の子どもたちに対して完全な意味でのパストラル・ケアを行うことができないと論じている⁶⁷。そこで、マーランドは一般的なチュートリアル・タイム以外の時間で追加のチュートリアル(complementary tutoring)が必要だと主張している。その際、追加のチュートリアルにおいては英語が十分に話すことができない生徒同士、またできれば同じ母語の生徒同士を集めて実施することも有効だとしている⁶⁸。例えば人種差別的な事案が発生した際には、チュートリアル・タイムですべての生徒を対象として問題を討論し合うことも重要であるが、一方で同じ辛さを抱える生徒たちで討論する場が保障されることで、周りの目を気にして発言を控えたりすることなく話し合いができる場合もあると述べられている⁶⁹。北ウェストミンスター・スクールの具体的実践は管見の限り明示されていないが、おそらくこのマーランドの理念をふまえて実践が展開していただろうと推察される。

ここまで北ウェストミンスター・スクールのカリキュラムのうち、「言語基礎コース」のような新しい領域を設定する動きに加えて、言語教育と他領域との連携の実践、母語教育、パストラル・ケアなどの教育活動の工夫まで、複数の視点から検討してきた。これらをパストラル・カリキュラムの視点から改めて検討してみると、すべての子どもたちに多言語の世界への準備をさせる、そしてその上で他言語への寛容性を育むというパストラル・ケア上の目的に即して、カリキュラムの各領域の内容が編成されていたことがわかった。パストラル・カリキュラムを編成していくことは、カリキュラム上の各領域や、それまでの学級の区分の仕方といった既存の枠組みから一度離れ、子どもたちの全人的発達のために必要なことは何かを対象化することを伴うのである。

おわりに

本稿では、イングランドにおける「学級づくり」活動の成立過程を辿る上で、主にマーランドのパストラル・ケア論を中心に検討してきた。まず、第1章においてパストラル・ケアが元来中世の大学における牧師と教徒の間に関係性に由来する考え方であるものの、実際に学校現場において広がっていった背景には、社会情勢の変化とそれによる学校現場への要求の変化や、総合制中等学校の増加という教育制度上の変化とそれに伴う学校全体の生徒数の増加があったことを示した。このような中で議論が進んだ「パストラル・ケア」は、日本の特別活動とは異なり「学級」の前提を有さない状況で始まったため、誰が特に責任を持って担当するか、どのような集団編成で実施するかなどの議論を伴いながら発展していった。

その上で第2章として、「パストラル・ケア」をイングランドで初めて大々的に提唱したマーランドの所論を取り上げた。マーランドはパストラル・ケアを自我の確立と関連づ

けて考えており、その中には広範囲の内容が含まれていたことを示した。さらには、パストラル・ケアを考えることは教科外活動を考えることのみを意味するのではなく、教科とされてきた区分のあり方自体も問い直すことも含むものとして、カリキュラムを「パストラル・カリキュラム」として捉え直すことを提唱した。

そして具体的に、マーランドが最後に校長を務めた北ウェストミンスター・コミュニティ・スクールのカリキュラムを取り上げた。移民の子どもが多かった北ウェストミンスター・スクールにおいてマーランドは、「すべての生徒に多言語の世界への準備をさせると同時に、バイリンガルの生徒のニーズと強みを満たすという相補的な面を持つ、首尾一貫したカリキュラム」の編成を目指していたが、単純に言語教育カリキュラムの改革に留まらず、各教科、チュートリアル・タイム等も含めたカリキュラム全体の改革を行っていた。北ウェストミンスター・スクールのカリキュラム検討から、パストラル・カリキュラムにおいて重要なのは、既存の教科枠にとらわれず、パストラル・ケアに必要な内容を基軸にカリキュラムを再構築していくことの重要性が改めて示された。

ここまで検討してきた内容をふまえて、多様な子どもたちの包摂を目指す日本の特別活動に対しての示唆として2点あげたい。まず1点目として、どのような集団で行うかを問い直す視点の重要性である。第1章で検討したように、「パストラル・ケア」の議論の過程において、多様な子どもたちが同じ学校に在籍するようになったことを受け、どのような集団編成にするかが問われてきていた。「パストラル・ケア」の提唱時、イングランドでは能力別学級編成やハウス制などについて、その集団編成のあり方が問い直された。また後年においてマーランドが、移民の子どもたちへのパストラル・ケアの部分で論じていたように、あえて同じように移民の背景を持つ子どもたちで別途パストラル・ケアを行うことの重要性を指摘していた。これらの点をふまえて、多様な子どもたちを包摂するための特別活動、その中でも特に学級活動のあり方を考える際には、日本の学校においては常に不問のものとして存在してきた「学級」それ自体を問い直すことの重要性を指摘したい。日本の「学級」は歴史的に構築されてきたものであり、「何のために学校へ行き、『学級』に所属しなければならないのか、大部分の生徒には理解不能」なことなのである⁷⁰。

2点目として重要なのは、「特別活動」という領域に閉じて議論が進んでいくことの危険性である。マーランドは「パストラル・ケア」がカウンセリング的な個別指導のみに終始することに限界性を感じ、「パストラル・カリキュラム」を提案した。パストラル・カリキュラムという用語をマーランドが使用した背景には、特定の領域のあり方を論じる意味合いだけでなく、教科カリキュラムを含めカリキュラム全体をパストラル・ケアの視点から捉え直し再構築することで既存の教育を再構築することがあった。このことから、生徒たちに必要となる知識・技能・態度・概念等からカリキュラム編成を行うことができると主張された。はじめには「学級づくり」活動論はパストラル・ケアをルーツにしているとする論者や、ほぼ同義であるとする論者もいると言及したが、マーランドのパストラル・カリキュラムの考え方からすると、「学級づくり」活動はあくまでその一部でしかないことがわかる。

「学級づくり」活動の一つであるPSE（現PSHE）は、「狭義のPSEとは、中等学校で見られる特設コースであり、内容的には総合化されたものである。広義のPSEとは、一教科に限るものではなく、哲学、カリキュラム、教授・学習スタイル、ガイダンス・プロ

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

グラム、行事や活動、インフォーマル場面を含んだ広範囲なものである⁷¹。その点からすると、カリキュラム全体に関わる視点は「学級づくり」活動にもある。しかし、重要なのは、パストラル・カリキュラムの議論の中には教科カリキュラム改革の契機も含まれていたことである。多様な子どもたちの包摂に向けた学級活動を展開していくために、はじめにで言及したように、「教育課程全体の包摂性の向上を見据えつつ」進めていく必要性はすでに指摘されているが、その際に子どもたちが学校生活全体を通してどのような個人的・社会的ニーズを満たしていけば良いかという、いわば教育目的から教科のカリキュラム編成も含めて再検討する視点、さらにそこからカリキュラム全体を改革していこうとする視点もまた重要だろう。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP23K18923 の助成を受けたものである。

¹ 文部科学省教育課程部会特別活動ワーキンググループ(2025) 特別活動に関する現状「課題と検討事項」[https://www.mext.go.jp/content/20251016-mxt_kyoiku01-000045430_46.pdf]、p.3。

² 堀内かおる「英国における子どもの人格的・社会的発達支援教育の様相：PSHE (Personal, Social and Health Education) をめぐる歴史・社会的背景と教育現場の状況」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学)』第6巻、2004年、p.145。

³ 武藤孝典、新井浅浩、山田真紀「フランス・ドイツ・イギリスにおける『学級づくり』活動の実践に関する比較検討」『日本特別活動学会紀要』第15号、2007年、p.18。

⁴ 新井浅浩「イギリスの学校において」武藤孝典、新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展：フランス・ドイツ・イギリス』東信堂、2007年、p.271。サークル・タイムについては「PSHE あるいは市民性教育、あるいは〈話すこと〉と〈聞くこと〉の勉強になることから英語の授業の一環としても行われることが多い」と述べられている。

⁵ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向：パストラル・ケアの概念と実際を中心に」『松山大学論集』第15巻第6号、2004年、p.39 (以下、藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」とする)。

⁶ Best, R. (1999). The Impact of a Decade of Educational Change on Pastoral Care and PSE: A Survey of Teacher Perceptions. *Pastoral Care*, 17(2), p.4.

⁷ Watkins, C. (1985). Does Pastoral Care = Personal and Social Education?. *Pastoral Care*, 3(3), pp.179-183. また、新井浅浩「PSEの確立と特質」柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育 (PSE)』東信堂、2001年、p.135において新井は「パストラル・ケアとPSEはほぼ同義語である」と述べている。(以下、新井浅浩「PSEの確立と特質」とする)

⁸ Best, 1999, *op cit.*, p.12.

⁹ Best, R. (2003). New Bottles for Old Wine? Affective Education and the 'Citizenship Revolution' in English Schools. *Pastoral Care*, 21(4), p.19.

¹⁰ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」、p.53。

¹¹ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」、p.39。

¹² 藤田英典『教育改革：共生時代の学校づくり』岩波新書、1997年、p.163。

¹³ 新井浅浩「PSEの確立と特質」、p.134。

¹⁴ Ince, D. (1974). The Supporting Services. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and*

Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School, Heinemann Educational Books, p.180.

¹⁵ 古坂肇「イギリスの独立学校における生徒のケア」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第20巻第1号、2012年、pp.126-127。

¹⁶ 新井浅浩「イギリスの学校において」武藤孝典、新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展：フランス・ドイツ・イギリス』東信堂、2007年、p.265（以下、新井浅浩「イギリスの学校において」とする）。

¹⁷ Marland, M. (1974). Introduction: The Pastoral Need. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.5.

¹⁸ Marland, M.(2002). From 'Form Teacher' to 'Tutor': The Development from the Fifties to the Seventies. *Pastoral Care*, 20(4), p.4.

¹⁹ 大田直子「イギリス1944年教育法再考：戦後教育史研究の枠組みを越えて」『人文学報』第30号、1996年、p.141。

²⁰ HM Stationery Office (1943). *The Norwood Report: Curriculum and Examinations in Secondary Schools*, pp.63-64 [https://www.education-uk.org/documents/norwood/norwood1943.html] (2025年1月7日最終確認)。

²¹ Marland, 2002, op cit., p.4.

²² バストラル・ケアが学校現場において普及していった経緯の説明について、ベストは「理論家や教育研究者がバストラル・ケアについて想定する内容と、それが日常的な教育活動として当たり前になっている人たち（子どもたち、教師たち、カウンセラーたちなど）にとって実際にどのようなものと捉えられているかの間にはかなりの違いが生じている可能性がある」と指摘している。ベストは実際の教育現場における「バストラル・ケア」は一般的に言われている福祉的な目的ではなく、懲罰的であったり、事務的であったりするのではないかと提起している (Best, R., Jarvis, C., and Ribbins, P. (1980). *Pastoral Care: Concepts and Process*.in Best, R., Jarvis, C., and Ribbins, P. (eds.). *Perspectives on Pastoral Care*, Heinemann Educational Books, pp.9-10)。ただし本稿は「イングランドにおいて『バストラル・ケア』の議論がどのように展開し、その中でどのような思想や価値観が生まれてきたのかを検討」することを目的としているため、通説的な記述をベースとした。

²³ Marland, M. (1974). The Pupils in Their Times. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, pp.24-46. Best et al., 1980, op cit., p.9.

²⁴ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」、p.41。

²⁵ 榎達雄「中高一貫校の生活指導組織：イギリスの場合を参考に」『名古屋大学教育学部附属中等学校紀要』第44巻、1999年、p.1（以下、榎達雄「中高一貫校の生活指導組織」とする）。

²⁶ ダフネ・ジョンソン編、岩橋法雄、福知栄子他訳『イギリスの教育と福祉』法律文化社、1983年、pp.2-3。

²⁷ Marland, 2002, op cit., p.7.

²⁸ 新井浅浩「イギリスの学校において」、pp.272-273。

²⁹ Marland, M. (1974). Roles and Responsibilities. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.74.

³⁰ Best et al., 1980, op cit., p.5.

イングランドにおける「学級づくり」活動の背景を探る

- ³¹ Marland, M. (1974). Roles and Responsibilities. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.73.
- ³² Marland, M. (1974). Groups and Groupings. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.49.
- ³³ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」、pp.48-50。
- ³⁴ Marland, M. (1974). Groups and Groupings. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, pp.54-55.
- ³⁵ Marland, 2002, op cit., p.5.
- ³⁶ Ibid., p.7.
- ³⁷ Ibid., p.6.
- ³⁸ 榊達雄「中高一貫校の生活指導組織」、p.2。
- ³⁹ 二宮衆一「コンプリヘンシブ改革期のイギリスにおける学級編成問題の研究」『教育方法学研究』第32巻、2006年、pp.64-65。
- ⁴⁰ Aldrich, R. (2009). OBITUARY: Michael Marland: 1934-2008. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 41, No. 1, p.7.
- ⁴¹ Best, R. (2014). Forty Years of *Pastoral Care*: An Appraisal of Michael Marland's Seminal Book and its Significance of Pastoral Care in Schools. *Pastoral Care*, 32(3), p.2.
- ⁴² Marland, M. (1974). Introduction: The Pastoral Need. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.2.
- ⁴³ ここでの「異性 (opposite sex)」という性別二元論的な表現は、原典の「opposite」の語の意味合いを反映するために用いている。現代の性の捉え方と比較すると時代的制約があることを記しておく。
- ⁴⁴ Ibid., pp.8-9.
- ⁴⁵ Ibid., p.8.
- ⁴⁶ Marland, M. (1980). The Pastoral Curriculum. in Best, R., Jarvis, C., and Ribbins, P. (eds.). *Perspectives on Pastoral Care*, Heinemann Educational Books, p.151.
- ⁴⁷ Ibid., p.153.
- ⁴⁸ 実際には継続教育の名をとりながら、中等教育修了試験 (GCSE) や一般教育修了試験 (GCE) での資格取得を目指すような普通教育を行う教育機関も存在しており、継続教育の定義づけ自体が難しいと言われていたが (佐野正彦「イギリスの継続教育カレッジの概要と特徴：社会的包摂の役割に着目して」『相愛大学研究論集』第26巻、2010年、pp.20-22)、ここでは職業教育と普通教育という大きな区分の違いについて言及されているためこのように表記した。
- ⁴⁹ Marland, 1980, op cit., pp.151-152.
- ⁵⁰ Marland, M. (1995). The Whole Curriculum. in Best, R., Lang, P., Lodge, C., and Watkins, C. (eds.). *Pastoral Care and Personal-Social Education: Entitlement and Provision*, Continuum in association with the National Association for Pastoral Care in Education, p.108.
- ⁵¹ Marland, 1980, op cit., p.157.
- ⁵² Marland, M. (1974). Introduction: The Pastoral Need. in Marland, M. (ed.). *Pastoral Care: Organizing the Care and Guidance of the Individual Pupil in a Comprehensive School*, Heinemann Educational Books, p.10.

- ⁵³ Marland, 1980, op cit., p.157.
- ⁵⁴ 藤井泰「イギリスにおける生徒指導の動向」、p.43。Marland, M. (1985). Our Needs in Schools. in Lang, P. and Marland, M. (eds.). *New Directions in Pastoral Care*, Simon & Schuster Education, p.82.
- ⁵⁵ Marland, 1985, op cit., p.82.
- ⁵⁶ Marland, M. and Rogers, R. (2004). *How to be a Successful Form Tutor*, Continuum International Publishing Group, p.83 を筆者訳出。
- ⁵⁷ Westminster City Council (n.d.). Historical Notes in Westminster Schools [https://www.westminster.gov.uk/leisure-libraries-and-community/oldarchive/researching-family-history-archives-centre/education-and-business-records] (2026年1月9日最終確認)。
- ⁵⁸ North Westminster Community School (1980). *The Idea of a Community School*, North Westminster Community School.
- ⁵⁹ Marland, M. (1987). The Education of and for a Multi-racial and Multi-lingual Society: Research Needs Post-Swann. *Educational Research*, 29(2), p.123.
- ⁶⁰ The Open University 'The North Westminster Community School' (private access by Open University) [https://www.open.ac.uk/library/digital-archive/program/video:FOUE133H].
- ⁶¹ Marland, M. (1986). Towards a Curriculum Policy for a Multilingual World, *British Journal of Language Teaching*, 24(3), p.129.
- ⁶² Ibid., p.124.
- ⁶³ Hawkins, E. W. (1985). A New Approach to language study and language awareness in a multilingual school at North Westminster Community School, London. in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Papers and Reports 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.180.
- ⁶⁴ 1968年に内務省 (Home Office) が始めたプログラムとして都市資金プログラム (Urban Aid Programme) があり、その資金としてこの都市補助金がある。都市資金プログラムは「豊かな地域から資金を奪い、貧しい地方自治体の利益に充てるための転換装置」と説明されることもあるように、貧困地域に資金を提供する仕組みであった (UK Parliament (1975). Urban Aid Programme [https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1975/dec/04/urban-aid-programme](2026年1月8日最終確認)。
- ⁶⁵ Hawkins, 1985, op cit., p.174.
- ⁶⁶ Marland 1986, op cit., p.130.
- ⁶⁷ Ibid., p.136.
- ⁶⁸ Marland, M. and Goodhand, L. (1985) Bilingual Learners and Pastoral Care. *Pastoral Care*, 3(3) p.200.
- ⁶⁹ 北ウェストミンスター・スクールの事例ではないが、とある学校ではベンガル語を話す生徒たちがお昼休みに集い討論会をしていたという (Ibid.)。
- ⁷⁰ 柳治男『〈学級〉の歴史学』講談社、2015年、p.172。
- ⁷¹ 新井浅浩「PSEの確立と特質」『現代英国の宗教教育と人格教育 (PSE)』東信堂、2001年、p.136。

岩手県綴方講習会と佐々木昂

— 『秋田魁新報』 寄稿連載論考「岩手の教育」から —

土 屋 直 人 *

(2026 年 1 月 12 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

はじめに

秋田の小学校教師・佐々木昂(1906～1944年)は、昭和戦前期、「リアリズム綴方教育論」などの議論を展開し、秋田の北方教育運動の理論的支柱、また東北6県にわたる北方性教育運動の中心的担い手として活躍した、生活綴方教師の一人である⁽¹⁾。

佐々木は、1934(昭和9)年7月の『秋田魁新報』に、4回にわたる連載論考「岩手の教育—主として綴方について—」((一)～(四))を寄せていた⁽²⁾。同稿で佐々木は、同年6月9日・10日に花巻町・花城尋常高等小学校で開催された「岩手県綴方講習会」での、佐々木自身の講演内容の概要・論点や、同講習会での議論内容を記述し、また当時の岩手の綴方実践の状況や、岩手の教師らの様子を捉えた実感などを随筆風に記していた。佐々木はこの時28歳、由利郡前郷尋常高等小学校の訓導であった。

本稿では、この岩手県綴方講習会の概要等に触れつつ、佐々木昂の『秋田魁新報』への寄稿論考の記述を辿りながら、その議論・叙述の内実とその特質を検討してみたい。ここでは特に、同資料の研究的価値(研究上の史・資料的価値)に鑑み、その連載論考の4つを対象とし、その記述の全体を引用・参照しながら、佐々木の議論の実質を追っていくこととしたい。それらは、岩手県綴方講習会の内容の実質を探り、特にそこでの佐々木の講演内容を探る作業を進めることと、連動するものとなるであろう。

なお、引用文中の旧字体は新字体に改めた。引用文中の傍点は原文のまま。

1. 佐々木昂の『秋田魁新報』寄稿連載論考について

先ず、本稿で中心的に取り上げ、検討の対象に据える、佐々木昂の『秋田魁新報』への寄稿連載論考「岩手の教育—主として綴方について—」の、研究上の史・資料的性質、その位置について、確かめておきたい。

佐々木のこの寄稿論考「岩手の教育」は、1934(昭和9)年7月4日～7日にかけて、4回に分けて連載された。本稿では、秋田市立中央図書館明德館に所蔵の『秋田魁新報』(マ

* 岩手大学教育学部

マイクロフィルム)を参照した。これらは、同年6月9日・10日に開かれた岩手県綴方講習会の翌月、およそ一か月後に掲載されたものである。ここで参照する資料は、同研究会に参加した本人・当事者の筆になる記録であり、第一次史・資料としての歴史的価値を持つものであると言える。

佐々木が書き残した膨大な論考等については、これまでにおいて、例えば、『佐々木昂著作集』が編まれ纏められており、佐々木昂の北方教育論、綴方教育論等についての研究を進め、更に発展させてゆく上で、第一次資料の貴重な集積文献となっている。ただし、本稿で取り上げる、佐々木の『秋田魁新報』寄稿論考「岩手の教育」は、この『佐々木昂著作集』に所収がなされていない。それが故もあってか、それは、管見の限りでは、これまでの佐々木昂研究の中で大きく取り上げられ注目されることはなかった資料と考えられる。

『佐々木昂著作集』に所収の研究論文の一つ、伊藤隆司「佐々木昂の人と行動」によれば、同著作集では、佐々木の「論文・短評・随筆・創作及び彼が出席した座談会・講習会の記録などのうち、現時点（一九八二年四月）で入手し得たものをすべて収録した。（但し私簡及び断片の類は除外している。）」⁽³⁾としている。この点から、本稿で取り上げる、佐々木の『秋田魁新報』への寄稿論考「岩手の教育」の存在は、『佐々木昂著作集』を編む時点で、編者の佐藤・伊藤の両者によって認識・把握されていなかったという可能性が考えられる⁽⁴⁾。

なお、『佐々木昂著作集』の巻末に所収の「佐々木昂著作年譜」(表)を参照すると、「一九三四(昭九年)」の「年譜」の欄には、「6月9日～10日 岩手県稗貫郡部会綴方講習会(花巻・二七〇名参加)に、成田忠久、加藤周四郎、田村修二、佐藤幸之助、相沢謙一らと参加、授業や講演を行う」と記載がある。一方、その「年譜」の表のそのすぐ下の、同年の「著作」の欄には、『秋田魁新報』への佐々木の寄稿論考「岩手の教育」についての記載は見られない⁽⁵⁾。ちなみに「佐々木昂著作年譜」(表)の「著作」の欄には、例えば、1937年の箇所に『秋田魁新報』掲載の「廻遊切符」「遺骨宰領」の創作作品の記載があり、これらは、同著作集の「第三部 創作・随筆・短評」に収められている⁽⁶⁾。

他方、戦前東北の生活綴方に関する先行研究に目を向けると、管見の限りでは、佐々木の『秋田魁新報』寄稿論考「岩手の教育」に論及があるのは、岩手の綴方教師群像を追った記録、伊藤喜助の著書『教師の群像』(1983年)である。伊藤は、同書の「第五章 連帯する教師たち」⁽⁷⁾「一 花巻小学校綴方講習会」の中で、吉田農や及川均の戦後における回想を引用しながら、「花巻から秋田に帰った佐々木太一郎(昂)は秋田魁新報に六月一三日から四日間に涉って、岩手の感想を書いている。長いので概略でも記すれば、当時の岩手の教師・教育の様子もいささか判明するのではあるまいかと思う。」として、その記述の一部を抜粋・引用している⁽⁷⁾。この伊藤の指摘は、管見の限りでは、佐々木の当該論考について言及しその内容の一部を具体的に取り上げている、ほぼ唯一の先行研究とも言える⁽⁸⁾。

この佐々木の連載論考「岩手の教育」には、後述の通り、「佐々木昂研究」を進めてゆく上で、重要な指摘が含まれている。佐々木のこの連載論考の実際の内実は、実際には「岩手の感想」という次元に止まらない質の議論の内容を持つ側面もあり、その意味でも、「佐々木昂研究」という観点からすれば、先行諸研究の指摘に依拠し学びつつも、その記述内容を全体的に眺め、あらためてその議論の特質を捉え返すことが必要となると考えられる。

岩手県綴方講習会と佐々木昂

なお、秋田大学附属図書館に所蔵がある研究資料、「北方教育」魁分記事 逆年次順（補足）（58.3.11）」の記事一覧表には、「岩手の教育―主として綴り方について―」⁽⁷⁷⁾についての記載がある⁽⁹⁾。この記事一覧表の作成は1983（昭和58）年3月11日と推察され、その作成者は、そこにその記載がなく不明であるが、同記事一覧表において、佐々木の『秋田魁新報』への4回の寄稿論考の存在が確認され、指摘されていたことになる。

2. 「岩手県綴方講習会」について

(1) 成田忠久の「覚え書」

本稿の次章で詳しく見るように、佐々木の『秋田魁新報』寄稿論考は、岩手県綴方講習会の報告記録という性質・側面を持っている。

「岩手県綴方講習会」とは、1934（昭和9）年6月9日～10日、稗貫郡花城尋常高等小学校を会場に開催された研究会のことである。岩手県綴方講習会については、岩手の生活綴方実践史に関して言及している、伊藤喜助、吉田六太郎らの論考・著書のなかに記されているところである⁽¹⁰⁾。また、他方、秋田の北方教育史に関する諸研究や、北方教育社同人らの論考・記録のなかにも、岩手県綴方講習会の前後における秋田の教師たちの各県への働きかけや北方教育運動の広がりなどへの言及があり、秋田の綴方教師たちが近県の研究会に臨む経緯などを記している⁽¹¹⁾。

例えば、北方教育社主幹であった成田忠久は、1952年の論考「『北方教育』覚え書」の中で、こう記している。

秋田魁新報社講堂で、講習会を開く頃までには、全国各地の熱心な実践人と、つながりをもつようになっていた。山形では、鶴岡の工藤恒二、山形市の村山俊太郎、長瀬の国分一太郎、……（略）……長崎五島列島の近藤益雄などとは、殊に温かく交流された。そしてこの講習会には、はるばる高田から池田和夫、山形から国分一太郎、岩手から及川晃などが出席した。『北方教育』が秋田の地から東北地帯に広がっていったことも、この講習会からで、この時、池田和夫も、国分一太郎も、及川晃も同人になった。

及川晃が、岩手で講習会を開くから、ぜひ、同人たちに来てもらいたいというので、九月（昭和⁽⁷⁷⁾八年一九三三）には奥羽山脈を越えて、わたくしと、佐々木昂、加藤周四郎、相沢謙一、田村修二、佐藤幸之助の六人、花巻へ行った。会場は花城小学校で来会者が三百人ほどだった。佐々木昂と加藤周四郎が、実践報告をして質疑に答え、それから望まれて、高学年は加藤周四郎、低学年は相沢謙一が、実地授業をした。この機会に、岩手の真面目な実践人である、高橋啓吾、吉田農、及川均、永沢一明、砂子由次郎らと親しくなった⁽¹²⁾。

ここに成田が記す、秋田魁新報社大講堂での講習会とは、花巻での「岩手県綴方講習会」の前年、1933（昭和8）年の7月30日～8月1日に秋田で開催された「北方教育講習会主催『第一回教育講習会』」のことであり、「参加者数五〇〇人以上」とされ、「木村文助、西原慶一、野村芳兵衛、滑川道夫が講演、同時に全国文集展、童詩曲公演会、全国綴方作品展がもたれた」ものとされる⁽¹³⁾。このなかで及川晃が、成田らに依頼をして、岩手の講習会を行うこととなったとしている⁽¹⁴⁾。

なお、成田忠久監修、戸田金一ほか編著『手紙で綴る北方教育の歴史』の指摘によれば、岩手県綴方講習会の「主催」者は、北方教育社の「稗貫郡部会」であったとされる⁽¹⁵⁾。

成田のこの記録にしたがえば、佐々木昂は、講習会のなかで、講師として加藤周四郎とともに「実践報告」を行い、「質疑に応」じていた、ということになる⁽¹⁶⁾。

(2) 佐々木昂の論考「秋田の北方教育運動」(1939年)から

佐々木昂は、1939(昭和14)年当時、雑誌『教育』に論考「秋田の北方教育運動」を書いており、その中で、1933(昭和8)年に開催された北方教育社の「夏季講習会」と、翌年の岩手県綴方講習会のことについて、次のように記していた。

八年夏、秋田魁新報社大講堂で木村、西原、野村、滑川(この時成蹊訓導)の四氏を講師として県内啓蒙を主点に夏季講習会を開催、会員三百、午後の座談会で名乗りを挙げ、決意を語つたのが山形の國分一太郎氏であり、岩手の及川晃氏であつた。そして彼等は欣然私たちの同人になつた。……(略)……第三期に北方教育運動が東北の全野に炬火のやうに拡つて行つたきつかけは主としてこの講習会に於ける思想の交流によるものである。

……(略)……

私どもは九年六月、冷害の全然予知出来ない田植期に岩手の会員二百七十名と花巻に集つて吾々の生活台に於ける子供たちの生活事実と、その作品とその指導について情熱的に語り合つた。秋田から成田氏をはじめ、田村修二、加藤周四郎、佐藤幸之助、相澤謙一、佐々木昂諸氏出席し、北方教育の岩手支部を創立し、岩手文選を発行することにした。この会での主動力は岩手の同人及川晃氏であつたが、永澤、高橋、吉田、大内、佐藤、朝倉、作山、田村諸氏の活動、現場に於ける力量が目立つてみた。北方教育十四号は「特輯・岩手」。これについて胸を焼かれるやうな情熱を見られたい。⁽¹⁷⁾

次に、ここに佐々木が記す、「北方教育十四号」の「特輯・岩手」の一部を参照し、「岩手県綴方講習会」が、北方教育社の機関誌『北方教育』のなかでどう語られていたか、その一端を確かめてみたい。

(3) 『北方教育』第14号：「特輯岩手」

岩手県綴方講習会から約2か月後に発行された、『北方教育』第14号(1934年8月)の「特輯岩手」には、秋田の田村修二の論稿「北方性の展開—岩手県綴方講習会—」のほか、岩手の吉田農「問題の岩手」、大内篤「情熱」、作山福太郎「教育道」、及川晃「ことば／事務」などの、8編の論稿が並ぶ。またそこには、筆名「XYZ」による、講習会記録とも言える論稿「岩手講習スナツプ」も載せられてある⁽¹⁸⁾。

この、XYZ「岩手講習スナツプ」のなかには、次のような記述がある。

……(略)……

横黒線は山間の○⁽¹⁷⁾駅で飴屋を見つけた加周、早速飛降りて白い長い飴を十本買ふ。二本づゝ渡された連中、口の邊に白い粉をつけて、しゃぶる車中の視線、一様に微笑と共に、この野人達へ向けられる。

○

岩手県綴方講習会と佐々木昂

とにかく野人揃ひの連中、佐々木は靴下を脱ぎたがり、加周は腕をまくりたがり、オヤヂはベランメー調になりたがる。……（略）……

○

講習員二百五十名、岩手全県下から参ず。その受講態度の真摯なる事、身動き一つせず。講習会には国際的な居眠り聴講生など一人も見えない有様。後方の女教員など、両手に耳をあてゝ聴き入る。

○

主催責任及川君。産後三日も経たぬ妻君を家に残して大童。之を佐々木、佐藤、大内の三君が汗みどろになつて援く。……（略）……

○

加周の決定的な断定詞、昂の全身を投げかけ行く迫力、二百五十名の講習員が皆叱られてゐるような按配、一講習員呟いて曰く

「どいつも こいつも、腹の中に、エンジンがうなづてけつがる。」⁽¹⁹⁾

秋田から横黒線で岩手に入る、成田忠久や加藤周四郎らの勇む様子が伺われる。そして講習のなかでの加藤周四郎と佐々木昂の奮闘ぶり、また〈腹の中に、エンジンが唸っている〉とも形容されている、秋田から来盛の6人の活躍の様子がこの記述から推察される。

秋田の北方教育社同人・田村修二は、「特輯岩手」の巻頭論文、「北方性の展開—岩手県綴方講習会—」のなかで、このように記していた。

……（略）……我々はたゞ、我々の真実の正常な進展、正しい教育実践者の集団性の深化拡充を念とし、ひたすらそれに邁進したのみである。北方地帯の強く正しい集団性の拡充深化、及其の教育実践これこそが我々の不断の念願であり実践であつた。今年六月九日十日、岩手県稗貫郡部会に於て、綴方の講習会を開催し、全県下少壮の綴方教育者二百数十名を集めて〔、〕全国的な存在であり、綴方教育の大先輩たる北海道の木村文助氏、北方教育同人を招いて、其の講師とし講演、実地授業、座談会等の企てをさせられたことは、前記北方地帯の同志的集団性の拡充深化の上から、又新しく、正しい真実の教育の浸潤の上から、極めて有意義な、愉快なることとして新たなる喜びと感ずる。地理的、地勢的な障害距離がこゝに完全に克服せられて、真実の教育営為の上に現場の教育者が結び合つたことは何としても快心のことであつて、我々は其の正常健康な発展を図らねばならぬ。講習の状況及、岩手の教育に関しては畏友佐々木昂氏が魁紙上に四日に亘つて発表せられた筈であるから参照せられるならば敢て蛇足をつけ加へる必要はないと思ふ。……（後略）……⁽²⁰⁾

田村は、岩手県綴方講習会の開催主体、そしてその舞台は、「岩手県稗貫郡部会」と記している。田村によれば、「全県下少壮の綴方教育者二百数十名」が集まり、北方教育同人らを講師とし、講演や実地授業、座談会等を実施していた。

田村は、この「企て」は「北方地帯の同志的集団性の拡充深化の上から、又新しく、正しい真実の教育の浸潤の上から、極めて有意義な、愉快なる」喜びであると、岩手での講習会の意義を述べ、また、地理的な距離が克服されて「真実の教育営為の上に現場の教育者が結び合つたことは何としても快心のこと」であると、その感慨を記していた。

田村はそこで、「講習の状況及、岩手の教育に関しては畏友佐々木昂氏が魁紙上に四日に亘つて発表せられた筈」と記している。ここで田村が指摘している「魁紙上に四日に亘

つて発表」した佐々木の論稿が、本稿で次に取り上げる、『秋田魁新報』への佐々木の寄稿論考である。

なお、この『北方教育』第14号の、巻末の「編輯室」には、こう記されていた。「北教が岩手へ炬火を投げたことはこの特輯でよく伺はれる。岩手のがつちりした同志、横川目の吉田氏、花巻の大内氏、盛岡の朝倉氏〔、〕花巻の佐藤氏、宮古の高橋氏、片寄の作山氏、花巻の及川氏〔、〕本社の田村氏を入れてこの情熱、この実践意識を「特輯、岩手」とした。」この編集後記の末尾には「(昂生)」とあり、これが佐々木昂の記述であることがわかる⁽²¹⁾。佐々木は、『北方教育』に、この綴方講習会は、北方教育社が岩手へ投げた「炬火」であった、と記していた。

3. 『秋田魁新報』寄稿論考「岩手の教育」から

(1) 論考その1：岩手の教師・綴方実践の状況など

報告のその1、論考の「岩手の教育—主として綴方について—(一)」は、『秋田魁新報』1934(昭和9)年7月4日の夕刊記事である。その内容の主旨は、「岩手県綴方講習会」の概要、綴方教師たちの顔ぶれと動向のほか、「岩手の人間」の印象も記しており、講習会の報告記録の導入的記述と言える。

以下、その全体を引用し、その論旨の要点を辿りながら、記述内容を検討してみたい。

(一)

山形県では斯界の高峰である鶴岡の工藤恒治氏にしても天童の新關氏、山形の村山氏にしても又最近「教育、国語教育」「実践国語教育」「北方文選」で活潑に働き出した長瀬のよき実践者、國分一太郎氏にしても皆秋田とは深い関係があり色々語る機会もあつた。又協動的な仕事をもなして来たほどである。

しかるにこれは奥羽山脈のせいであらうか、今まで岩手の連中とは膝を交へてゆつくり語り合ふといふまでには到つて居らなかつた〔。〕只花巻の及川晃氏や宮古の高橋啓吾氏とは去年の夏、魁新報社の講堂で国語の講習会を開いてからどこか真実の呼びかはすものがあつて徐々ではあつたが、自然紙上で結ばりを持つて来てゐた。

それが今回稗貫郡部会主催の岩手県綴方講習会が花巻町の花城小学校で開かれ、全県から熱心家だけが二百五十名も集まつたのでお互二日間は腹一ぱい云ひたいことをいひ合ふことが出来た。

一般的に見て岩手の教育は秋田のやうに華やかではないし又山形のやうに実践的にじつくりしてゐるわけでもない。

これは秋田と山形と岩手から出される綴方文集の形態だけから見てもうなづけるほどはつきりしてゐる。しかし今岩手は全層にわたつて動き出したから或はうつかりすると出し抜かれるかも知れないといふ感じをあの黙々とした潜熱から受けた。

発展が正常で揃つてゐるし、知識に邪魔されてゐない点はその位置の低ければ低いなりにあぶな気がなく力強く地についてゐる。

岩手の人間には書物で物を語る者が少かつた所謂「頭脳の論理」——認識多過症——観念論が横行してゐないのである。

すぐ裸になつて身についた話を出して来る、それが如何にもしつくりしてゐて「存在と共にある」

岩手県綴方講習会と佐々木昂

といふ感じを与へる。

大体岩手に限らずどこでも綴方人はすぐ腹を割つて語るが、綴方自体が知識的な乃至単なる表現技術的な問題ではなく極めて人間的な関連をもつものなのだからであらう。

しかし私たちの現場にしてもなほ綴方を表現技術的なものに考へてゐる向が決して少くはない。盛んに生活指導だ、個性調査だ、環境調査だといつて居りながら一向綴方に関心を深めて来てゐないのは私たちから考へると不思議でならない。

岩手でもやはりさうであつた。

盛岡の朝倉氏や宮古の高橋氏、釜石の田村氏、花巻の及川、佐々木、佐藤、大内氏それに小野寺氏〔、〕永澤氏、吉田氏等の連中ははつきりしてゐるが一般的にはやはりまだ不鮮明な動揺を続けてゐた。⁽²²⁾

山形の村山、國分らは「皆秋田とは深い関係があり色々語る機会」もあつたが、「奥羽山脈のせいであらうか、今まで岩手の連中とは膝を交へてゆつくり語り合ふといふまでには到つて居らなかつた」と、佐々木は振り返る。ただ、「花巻の及川晃氏や宮古の高橋啓吾氏とは去年の夏、魁新報社の講堂で国語の講習会を開いてからどこか真実の呼びかはすもの」があり、「徐々ではあつたが、自然紙上で結ばりを持つて来てゐた」のであつた。こうして、「今回稗貫郡部会主催の岩手県綴方講習会が花巻町の花城小学校で開かれ、全県から熱心家だけが二百五十名も集まつたのでお互二日間は腹一ぱい云ひたいことをいひ合ふことが出来た」と、佐々木は講習会を振り返りその意義を記している。

「岩手の教育は秋田のやうに華やかではないし又山形のやうに実践的にじっくりしてゐるわけでもない。これは秋田と山形と岩手から出される綴方文集の形態だけから見ても」頷けるほど明瞭である。「しかし今岩手は全層にわたつて動き出したから或はうつかりすると出し抜かれるかも知れないといふ感じをあの黙々とした潜熱から受けた」と、佐々木は述べ、講習会に集まつた岩手の教師たちの「黙々とした潜熱」を記している。「発展が正常で揃つてゐるし、知識に邪魔されてゐない点」が「あぶな気がなく力強く地についてゐる。」そして「岩手の人間には書物で物を語る者が少」なく、所謂「頭脳の論理」、「観念論が横行してゐない」。「すぐ裸になつて身についた話を出して来る、それが如何にもしつくりしてゐて『存在と共にある』といふ感じを与へる。」岩手に限らず「綴方人はすぐ腹を割つて語る」が、それは「綴方自体が知識的な乃至単なる表現技術的な問題ではなく極めて人間的な関連をもつものなのだからであらう」と佐々木は言う。

しかし「私たちの現場」でもなお、「綴方を表現技術的なものに考へてゐる向が決して少なくはない」し、「盛んに生活指導だ、個性調査だ、環境調査だといつて居りながら一向綴方に関心を深めて来てゐないのは私たちから考へると不思議でならない」のだが、それは「岩手でもやはりさうであつた」。岩手の諸氏の「連中ははつきりしてゐるが一般的にはやはりまだ不鮮明な動揺を続けてゐた」と、佐々木は見ていたのであつた。

(2) 論考その2：「私達現場の子供たちの『すがた』」

論考の「〔二〕」は、「岩手県綴方講習会」での佐々木昂の自身の報告内容と、岩手の教師たちと「語り合った」内容についての説明などがある。ここには、講習会のなかで佐々木が話した内容、「講習員」たちと「語り合った」なかがみ、記されていた。

〔二〕

こゝでは先づ私達現場の子供たちの「すがた」を語る必要があると思はれたので所謂「北方の子等」の生活についてかなりの時間をさいて語り合つた。

講習員がひどく感動した文例としては南秋田郡金足校の「きてき」尋四伊藤重治君作と山本郡富根校の「興三郎コ」尋五池端仁一郎君作であつた。

この二作は既に全国的な位置だが二篇の詩にこもるポエジーは東北地方の子供たちの生活を脈々と波打たせ、にじみ出して光つてゐる私たち自身涙なしで見ることの出来ない作品である。

しかし他にいくらかういふ生活を担つてゐる子供たちが居てもそれが直ちに表現として叙情を展開してくれるものではないので、そこにこそ指導者の克明な努力が払はれなければならぬ——それが実際方案としてはどうするか。又子供たちから云へば生活の錬成、推敲のかたちを通しての精進が成される。だから詩にこもる力が私たちの心臓をゆすぶる。単に聴覚にのみこゝるよいリズムを、もつと強く云へば形式的なりズム——詩の音楽性のみをねらつたものを私たちは真の詩の名において呼びたくない。

童詩の世界においても同じことである。そくそくと肉薄してくる内面的なりズム、作者の急迫した呼吸、こうした詩と「赤い鳥」の鈴木三重吉氏、北原白秋氏以来菊地知勇氏その他一連の文芸主義綴り方(77)の方向との間には超えることの出来ない運命の開きがあるのでこの点明瞭にし、どこまでも私たちは作者の、この場合子供たちの呼吸を聴ける表現の錬成に努力して行かなければならないことを強調し合つた。

かうなると表現技術が子供の生活と切り離されたものとしてあらはれて来るのではなく、表現作用において生活がはつきりした位置を持ち、一步前進し、深まりを持つたことを意味するもので、生活と切断された表現乃至表現技術は何等の教育的価値をもたないことになるのである。

綴り方は芸術家を養成するための教科ではない。従つて綴り方指導の根底に芸術品——美の創造のみがあつてはならない。子供の全一的な生活指導の重要教科としてそれはむしろ「まことの座」でなければならない。

文芸主義綴り方とはつきり袖を分たねばならなくなつたのはこの点である。

こんなことはもう理論としては過去のことには属するものであるが色々と言つたのであつた。⁽²³⁾

佐々木は、この岩手での講習会では「先づ私達現場の子供たちの『すがた』を語る必要がある」と考え、「所謂『北方の子等』の生活」について「かなりの時間をさいて語り合つた」と記している。講習会のなかで、子ども達の「すがた」、「北方の子等」の生活について佐々木が語り、そして岩手の教師らとそれらを語り合っていたことが想像される。

そして「講習員がひどく感動した文例」として、佐々木は「きてき」「興三郎コ」の2作を挙げる。この「二篇の詩にこもるポエジー」は「東北地方の子供たちの生活」を「脈々と波打たせ」ており、そのポエジーがそこに「にじみ出して光つてゐる」。こうしてこの二篇は「私たち自身涙なしで見ることの出来ない作品である」、と佐々木は記す⁽²⁴⁾。

他方、佐々木は、「しかし他にいくらかういふ生活を担つてゐる子供たちが居てもそれが直ちに表現として叙情を展開してくれるものではない」のであって、「そこにこそ指導者の克明な努力が拂はれなければならぬ」とする。では、その「実際方案としてはどうするか」である。それは「子供たちから云へば生活の錬成、推敲のかたちを通しての精進が成される」ところであるだろう。そして、だからこそ、「詩にこもる力が私たちの心臓

をゆすぶる」のであって、「単に聴覚にのみこころよいリズム」や「形式的なリズム」、「詩の音楽性のみをねらったもの」を、「私たちは真の詩の名において呼びたくない」と佐々木は言う。ここで佐々木が、主語を「私たち」としていることに注意したい。

では、それはどういうことか。「東北地方の子供たちの生活」を「脈々と波打たせ」てそこに「にじみ出して光つてみる」、「きてき」「興三郎コ」のような「二篇の詩にこもるポエジー」は、「そくそくと肉薄してくる内面的なリズム、作者の急迫した呼吸」をその内に持つ。だから、北方教育における「こうした詩」の方向と、『赤い鳥』の鈴木三重吉氏ら「その他一連の文芸主義綴り方の方向」との間には、(大きな質的な違いがあり、それらを一緒にして捉えてはいけない、)「超えることの出来ない運命の開き」があるのだ。こうして、この点を「明瞭にし」て、「どこまでも私たちは作者の、この場合子供たちの呼吸を聴ける表現の錬成に努力して行かなければならない」。佐々木は重ねて「私たち」を主語にしなが、岩手の教師たちとともに、「子供たちの呼吸を聴ける表現の錬成」への努力の必要を「強調し合」っていたということが、記されていた。

ある意味では、ここにある、子どもの「呼吸を聴ける表現」という言葉(言い回し)の中に、佐々木が別稿で語っている「リアリズム綴方教育論」の精髓が籠められている、とも読むこともできると考えられる。

そして、「表現作用において生活がはつきりした位置を持ち、一步前進し、深まりを持つ」ことが大事であって、「生活と切断された表現乃至表現技術は何等の教育的価値をもたないこと」、「綴り方」は「子供の全一的な生活指導の重要教科としてそれはむしろ『まことの座』でなければならない」ことを、佐々木たちは講習会で確かめあい、「文芸主義綴り方とはつきり袖を分たねばならなくなつたのはこの点である」ということを、もう「こんなことはもう理論としては過去のことに属するものであるが色々と話すのであつた」と、岩手県綴方講習会を佐々木は想起していた。

こうして、寄稿論考の「〔二〕」では、佐々木が、講習会で話したこと、岩手の教師たちと話し合い「強調し合つた」ことを、主に報告していたのであった。

(3) 論考その3:「個の真実」「主体のリアリテ」

佐々木の寄稿「岩手の教育一主として綴方について」の「〔三〕」は、「調べる綴方」への動向などを批判的に論じ、「個の真実」「主体のリアリテ」などの概念を挙げながら、「北方」の生活綴方の方向などについて論じている。

〔三〕

全国的に科学的綴方、所謂調べる綴方乃至調べた綴方が新しい問題を投げかけてゐる(調べる綴方提唱の自家本元は秋田である)ので岩手でもかなり賑かに論議された。

しかし岩手では調べる綴方の実践として見るべきものは宮古と花城にしか他にないので、この科学的綴方の誤れる方向に対する検討が既に行はれてゐる今日でもあるし、殊更偏向のないやうに努力し合つた。

うつかりすると私達の現場でも何の批判も検討もなく流行のハンテンを着、平然と誤れる道をたどるものが無いとは云へないのであるが、綴方のほんとうの姿はやはり主体の感動に立出しなければならぬし、それが調べるかたちを採るならば採つてもいい否採るべきであるといふことになる

土 屋 直 人

まで、共同的に労作する必要の起きた時は当然全級なり、分団なりに諮つて為すべきものであらうし、単純な課題主義の復活だの、個性を殺すのといふ馬鹿気た批評を受けないだけの用意をしたいと思ふ。

個の真実をつかみ出さうといふ綴方が却つてそれによつてしひたげられる結果になつてはいけなからである。

一般教育思潮と同様に光を求めながら殊更窓に背を向けて暗さを歎ずるやうな挙に出てはそれこそ一大事である。

一例を挙げるならば岩手も秋田も同じことテストと環境の調査であらう。どんなに緻密にテストをせやうと、環境の精査をせやうとそれだけからは何も出て来ない。可能性と平行線だけが表はれたとしても決して主体のリアルなものは生れて来はしない。

私達にはもう一步その先が問題なのである。その場合こそテストも調査も極めて重要性を帯びて来るのであるが、それだけの知能なり、情意なりを有つ主体が、主体をとりまくもろもろの存在、環境に対して如何様な交渉の仕方においてあるか、あつたか——それが綴方の問題としては表現にどう保たれてゐるか——である。

その地帯、関渉の関係を忘却した教育は虚構に立つ教育であるより外に仕方がない。

だからこそ私達は北方には北方の生活のにじみ出た詩が生れ、百姓の子には百姓の子の詩が生れなければ嘘であると考え、綴方はまともに主体のリアリテを足場（契機）としなくてはならないと思ひつけて来たのである——といふこと又それが一般教育思想としては郷土教育への契機となつたところのものであるなどについてまで語つた。⁽²⁵⁾

先ず佐々木は、全国的に「科学的綴方」や「調べる綴方乃至調べた綴方が新しい問題を投げかけてゐる」ので、岩手県綴方講習会でも「かなり賑かに論議された」と、講習会での議論の内実を記している。「岩手では調べる綴方の実践として見るべきものは」宮古と花城の以外にない状況であり、また「この科学的綴方の誤れる方向に対する検討が既に行はれてゐる今日でもある」ことから、岩手県綴方講習会では、その「誤れる方向」へと「殊更偏向のないやうに」と「努力し合つた」のだという。「私達の現場」でもうっかりすると何の批判も検討もなく調べる綴方という「流行のハンテン」を着て「平然と誤れる道をたどるものが無いとは云へない」のだが、「綴方のほんとうの姿はやはり主体の感動に出立しなければならない」と佐々木は述べる。「それが調べるかたちを採るならば採つてもい」いだらうし「共同的に労作する必要の起きた時は当然全級なり、分団なりに諮つて為すべき」で、「単純な課題主義の復活だの、個性を殺すのといふ馬鹿気た批評を受けないだけの用意をしたいと思ふ」とする。それは、「個の真実をつかみ出さうといふ綴方が却つてそれによつてしひたげられる結果になつてはいけなからである」し、「一般教育思潮と同様に光を求めながら殊更窓に背を向けて暗さを歎ずるやうな挙に出てはそれこそ一大事である」からである。佐々木は、そういった憂慮と危惧を感じ、訴えていた。

佐々木は、単純に「課題主義の復活」だとし、「個性を殺す」などという「馬鹿気た批評を受け」て、「流行のハンテン」を着て、「調べる綴方」という「誤れる道」を平然とたどるといふ、「誤れる方向」へと殊更向かつてしまうことのないようにしよう、と岩手の教師たちに訴えていたことが、想像される。

こうして、「綴方のほんとうの姿はやはり主体の感動に出立しなければならない」もの

であり、本来の「個の真実をつかみ出さうといふ綴方」が、そうした調べる綴方の「誤れる方向」によって、「誤れる道」によって歪められ、「却つてそれによつてしひたげられる結果」になってしまうことへの杞憂と危惧を、佐々木は強調していた。佐々木は、「一般教育思潮と同様に光を求めながら殊更窓に背を向けて暗さを歎ずるやうな挙に出」るようなことにならぬようにしようと、岩手の教師たちに語っていたと推量される。

ここには、佐々木昂の「綴方」観の一端が表れていると言える。佐々木は、綴方は、「個の真実をつかみ出さうといふ」営みであるとする。それが故に、「綴方のほんとうの姿はやはり主体の感動に出立しなければならない」し、だからこそ、「子供だちの呼吸を聴ける表現の錬成」が必要なのだ。そしてそのためには、「光を求めながら殊更窓に背を向けて暗さを歎ずる」のではなく、子どもが放つ「光」を見るためには、その光が差す「窓」に背を向けず、向き合うことが必要である。子どもという「主体の感動に出立」し、「個の真実をつかみ出さうと」すること、その「表現」から「子供だちの呼吸を聴く」こと、それが綴方の正しい「道」である。佐々木昂はこう語ろうとしていたと読むことができる。

佐々木は「テストと環境の調査」を一例に挙げ、「どんなに緻密にテストをしよう、環境の精査をしようそれだけからは何も出て来ない」し、もしそこに「可能性と平行線だけが表はれたとしても決して主体のリアルなものは生れて来はしない」と喝破する。「私達にはもう一步その先が問題なのであ」って、「テストも調査も」重要であろうが「それだけの知能なり、情意なりを有つ主体が、主体をとりまくもろもろの存在、環境に対して如何様な交渉の仕方においてあるか、あつたか——それが綴方の問題としては表現にどう保たれてあるか」が重要なのであって、その「表現」に内在する主体の環境との「交渉」からこそ、即ち「主体のリアリテ」からこそ、「個の真実」が「つかみ出」せるのだし、そこに宿る「主体の感動」に「出立」してこそ、「子供だちの呼吸を聴ける」のである。故に、「その地帯、関渉の関係を忘却した教育は虚構に立つ教育であるより外に仕方がない」のであって、「だからこそ私達は北方には北方の生活のにじみ出た詩が生れ、百姓の子には百姓の子の詩が生れなければ嘘である」と考えてきたのだ。

こうして、「綴方はまともに主体のリアリテを足場（契機）としなくてはならないと思ひつづけて来た」のだと、佐々木は岩手県の講習会で「語つ」ていたと報告していた。

この論旨・文脈のなかには、佐々木の「リアリズム綴方教育論」の実質が含まれており、また、「主体のリアリテ」に関連するものとして、「個のリアリテ」概念の実質に関わることが語られているとも推察される側面が、内包されていたと言える⁽²⁶⁾。

その意味で、佐々木が論考等で展開していた教育思想が、岩手県綴方講習会の場で、その場に集まる教師たちに向けて語られたであろうことは、興味深い点である。

(4) 論考その4：「綴方こそ生きた修身」

最後の記事となる、連載論考の「〔四〕」では、「リアリズム綴方教育論」に関わる自身の持論を展開しており、「主体のリアリテ」、そして「綴方と修身」の関係、「生活の再認識と再構成」などに論及している。また論考の後半では、岩手県綴方講習会の全体的印象を振り返り、「岩手の教育」の今後などについて、佐々木自身の実感を述べている。

〔四〕

まだ岩手ではこゝまで問題を突きつめてみないかの如くであつたが、まともに主体のリアリテに立つ限り必ず道德性の問題をからんで来るのが当然である。そこにおいてこそ又綴方は大きく教育として最大の契機を付与するともいへるのである。岩手の佐藤氏がそれに似た意見をいはれたが、綴方と修身とは切り離すことが出来ない〔。〕

木村文助氏が「悩みの修身」の一著を送つて世に問ふてゐるのも正しくそれである。

綴方こそ生きた修身である。

綴方の仕事を単に感覚的事象の表明に満足したり、単なる表現技術だと思つてゐる人々には諒解し得ないであらうが、私たちは常に表現作用に拠る主体の健康な、積極的な——生活の再認識と再構成を志向してゐるのである。

この点についてはかなり多くの例を挙げて語ることが出来た。

文例としては、山本郡湖北校の「イワシ」尋一平川金治君作、南秋田郡下井河校の「ウmanoオハナシ」尋一伊藤敬子作その他の詩、雄勝郡椿川校「みど」尋二木下義徳君作、山本郡鹿渡校作品、市明徳校「ふきのたう」の作品、南秋田郡土崎男子「犬」尋二木村由雄君作「どうろうこうじ」尋二中村克巳君作、それに由利郡金浦校の「豆」に私たちは襟を正さなければ語れないほどの作品の盛られてゐることを語ることが出来た。一例には「職業」高二佐藤サキ作である。

佐々木は、「まだ岩手ではこゝまで問題を突きつめてみないかの如くであつた」と前置きをしながら、「まともに主体のリアリテに立つ限り」そこには「必ず道德性の問題」が絡んでくることは当然のことであると、議論を展開する。佐々木は、「主体のリアリテ」と「道德性の問題」との絡みよりの必然性を、問題にしていたのであつた。「そこにおいてこそ又綴方は大きく教育として最大の契機を付与するともいへる」のであつて、それが故に、「綴方と修身とは切り離すことが出来ない」。そして、木村文助の著『悩みの修身』⁽²⁷⁾を挙げながら、佐々木は、「綴方こそ生きた修身である。」と喝破している。このことは「綴方の仕事を単に感覚的事象の表明に満足したり、単なる表現技術だと思つてゐる人々には諒解し得ない」のであろうが、「私たちは常に表現作用に拠る主体の健康な、積極的な——生活の再認識と再構成を志向してゐるの」だということについては「かなり多くの例を挙げて語ることが出来た」、と佐々木は綴方講習会の成果、意義を振り返っている。

ここでは、とりわけ、「主体のリアリテ」と「道德性の問題」、生活綴方と道德教育の関係、「綴方と修身」の不離な関係について、佐々木が講習会で語っていたと推察されることが、佐々木のこの論考報告から読み取れる点が注目される。佐々木が、この「主体のリアリテ」と道德の問題について、具体的にどのように捉え、考えようとしていたかについては、別途考察を深めるべき論点であると言える。

この最後の段落の記述からは、実際にこれらの作品が読みあげられ、作品について語りあわれ論じられていた様が想像される。その一つ一つの作品記述と、それらへの佐々木の論及内容などの詳細には、ここでは立ち入らず、それらの検討は後日の課題としたい。

そして、連載論考の最後、佐々木はこう締めくくって、筆を置いている。

お互にかうした実践の跡を、そしてその指導精神を心残りなく語ることの出来た非常に緊張した二日であつた。

岩手県綴方講習会と佐々木昂

日数は僅々二日であつたけれどもあたかも百年の知己の如く、同じ血の流れる同志であつた。それこそ発車間ぎわの一刻も惜んで、作品批評の問題や、作品処理の問題、系統案の問題などなどについて話しこの間私たち（私一個人ではない。この時私は只一個のメンバーに過ぎなかつた）は懸命に、真剣に綴方の、子供たちの生活指導を語り合つた。

一見したところ岩手の子供たちはその自発性において、発表力において、表現能力において従つて学習状態が秋田から見て確に劣つてゐると思はれた。

しかし今あの黙々としてゐた岩手が新興岩手のすばらしい情熱と組織となつて澎湃と台頭して来てゐる。

うっかりすると出し抜かれるかも知れない。凡て教育は何ものをも恐れない正しい実践者によつてのみ導かれる。

綴方教育も同様真実に立つ真摯なる教育実践者によつてのみ光が与へられるであらう。(了)

六、一六⁽²⁸⁾

最後に佐々木は、「新興岩手のすばらしい情熱と組織」の「台頭」を述べ、岩手の教師と子どもたちのこれからについて、その驚きと期待とを記し、講習会を振り返つていた。こうして佐々木は、岩手県綴方講習会の「二日」の手応え、岩手の綴方教師たちとの同志としての互いの結ばりの深まりを、連載論考で述べていたのである。

特にここで、佐々木が「私たち」という言葉について、あえて「私一個人ではない。この時私は只一個のメンバーに過ぎなかつた」と添え書きしているところから、佐々木が、北方教育運動が個人行動によるものではなく、東北各県の綴方教師らの協働から生み出される連帯・共同の、集団での教育運動ということ強く意識している様が窺われる。

そして、この末尾にある、「六、一六」の記載から、この連載論考の執筆日（脱稿日）は6月16日であつたということがわかる。それは、岩手県綴方講習会実施日の6月9日・10日から、おおよそ一週間後であつた、ということになる。

4. 成田忠久への手紙：佐々木の岩手県綴方講習会発表「要項」案

成田忠久監修、戸田金一ほか編著『手紙で綴る北方教育の歴史』（1999年）には、佐々木昂が成田忠久に宛てて、1934年の「六月〈推定〉」⁽²⁹⁾に送っていたとされる手紙が掲載されている。その記載内容は、岩手県綴方講習会での、佐々木の発表予定内容の要項案と考えられる⁽³⁰⁾。したがって、この手紙は、岩手県綴方講習会の事前に佐々木が記し、成田にその適否を確認するよう依頼した内容のものであると推察される。

〔〇三九〕成田忠久様

佐々木昂（秋田県由利郡前郷校）

六月九、十日、岩手県花城小学校の綴方研究会（で発表する私の要項。つぎの通りにしたいと思ふ方がいいが。）⁽³¹⁾

〔一〕「私達」の現場

— 一つの報告 —

1 北方の子等 文芸主義との関係

・「きてき」／・「与三郎コ」／・「赤い鳥」

- 2 光に背を向ける者
 テストと環境調査
- 3 個のリアリテとモラル
- 4 すがた
 ・「不景気」／・「イワシ」／・「ウマノオハナシ」／・「みど」／・「犬」
- 5 積極性
 ・「どうろこうじ」／・「職業」

〔二〕リアリズム綴方教育論

- 1 主観的（ジェームス・ジョイス）客観主義的（ギルボーデン）リアリズム
- 2 意識以前の意識（無）
- 3 「無」の自己発現、自己実現
- 4 存在との交渉の「あり方」
- 5 表現作用に拠るこの「あり方」の展開としての具体的普通の境

〔三〕作品批評の問題

- 1 目的立場と作品との距離の関係
- 2 批評の対立
- 3 対立し得ないもの——作者の意企（感動）
- 4 印象批評と公式批評
- 5 正に実践者であり指導者であるもの、批評
 イ、表現以前——生活全面のうちから表現にまでカットして来たもの
 ロ、表現の吟味
 ハ、生活の再構成として [の] 批評
 ……（後略）……⁽³²⁾

ここではそれらの引用は略すが、佐々木は、この引用部の以下に、上掲〔一〕に記してある夫々の詩、散文等の諸作品（本文）の一部を記載（引用）している⁽³³⁾。

ここからは、佐々木が考え、予定していたであろう発表内容とその構成が、読み取れる。この発表要項案では、佐々木は、大枠として、先ず序盤で「〔一〕『私達』の現場」を「一つの報告」として語り、次に「〔二〕リアリズム綴方教育論」を展開し、最後に、「〔三〕作品批評の問題」に言及する、という心積もり、発表を行う予定であったことが想像、推察される。こうしてこの佐々木の手紙からは、岩手県綴方講習会に臨む、佐々木の事前の構想、講習会での佐々木の講演内容の全体概要、その議論の組み立ての発想が窺える。

そして、この手紙の「発表要項」を、先に参照してきた、『秋田魁新報』に寄稿の連載のなかで、佐々木が岩手県綴方講習会で発表し議論したと報告している内容に照らしてみると、この手紙の「発表要項」「〔一〕『私達』の現場」に該当する内容のことを、佐々木は『秋田魁新報』寄稿論考で主に報告していたと考えることができる。

具体的には、論考の「〔二〕」の内容は、手紙の発表要項の「1 北方の子等 文芸主義との関係」に相当し、論考の「〔三〕」の内容は、「2 光に背を向ける者」「3 個のリアリテとモラル」、論考の「〔四〕」の内容は、「3 個のリアリテとモラル」、及び「4 すがた」⁽³⁴⁾、「5 積極性」に相応している。

手紙の中の発表要項案のなかで、立てられていた項目「2 光に背を向ける者」の内容は、一つは論考の「〔三〕」での、「テストと環境調査」をめぐる議論や、「一般教育思潮と同様に光を求めながら殊更更に背を向けて暗さを歎ずるやうな挙に出てはそれこそ一大事である。」の論旨と符合するものと考えられる。そして、手紙の項目「3 個のリアリテとモラル」については、論考の「〔三〕」の「主体のリアリテ」をめぐる議論、そして直接には、論考の「〔四〕」の「まともに主体のリアリテに立つ限り必ず道德性の問題をからんで来るのが当然である。……綴方と修身とは切り離すことが出来ない……綴方こそ生きた修身である。」との論旨に繋がる議論を構想したものであったとも、推察される。

なお、手紙の発表要項案のなかの、「〔二〕リアリズム綴方教育論」「〔三〕作品批評の問題」の内容については、『秋田魁新報』の連載論考のなかでは、その全体に論及がなされていなかったものと、一旦は捉えることができ、その意味では、この予定していた〔二〕〔三〕の内容の全体が実際に発表された可能性は低いものとも、考えられよう。

しかし他方、この成田宛の佐々木の手紙から、一つの可能性として、少なくとも、佐々木は、岩手県綴方講習会で、「〔二〕リアリズム綴方教育論」、具体的には、ほぼ同時期に、『北方教育』の掲載(連載)論考で実質的に論じていた、「2 意識以前の意識(無)」、「3 「無」の自己発現、自己実現」、「4 存在との交渉の『あり方』」、等を論じようとしていたことが、推察されることは、特に注目される。ただし、この項目「4 存在との交渉の『あり方』」の内容と推察されるものが、『秋田魁新報』連載論考の「〔三〕」で、「それだけの知能なり、情意なりを有つ主体が、主体をとりまくもろもろの存在、環境に対して如何様な交渉の仕方においてあるか、あつたか——それが綴方の問題としては表現にどう保たれてあるか——である。」と論じられていた、と考えるとすれば、この項目「4 存在との交渉の『あり方』」は、実質的に、岩手県綴方講習会の話題の一つにされていたとも考えられ得ると、推量される。

そしてまた、佐々木が、「〔三〕作品批評の問題」として、「作者の意企(感動)」、「表現以前——生活全面のうちから表現にまでカットして来たもの」、「生活の再構成」などについての、実質的な議論を展開しようとしていたことが、この手紙から窺われることも興味深い点である。なお、『秋田魁新報』連載論考の「〔四〕」で、佐々木は、「私たちは常に表現作用に拠る主体の健康な、積極的な——生活の再認識と再構成を志向してあるのである。」と、「生活の再構成」に実質的に論及しており、この「〔三〕作品批評の問題」の内容の一部も、岩手県綴方講習会で発表され議論された可能性も、推量される。

佐々木はこの頃、機関誌『北方教育』に「リアリズム綴方教育論」を連載しており、丁度、「特輯岩手」が組まれていた第14号には、「リアリズム綴方教育論(二)」が掲載されている⁽³⁵⁾。岩手で講習会を行った時期は、佐々木にとっては、その「リアリズム綴方教育論」を論じていた真っ最中のことであり、佐々木はその自らの「リアリズム綴方教育論」を、岩手県綴方講習会で「発表」することを予定し、北方教育運動の広がりの中で、それを教師の共同研究の議論の内実に組み込もうと試みていたことは、興味深い点であると考えられる。

おわりに

以上、本稿では、主に佐々木昂の『秋田魁新報』への寄稿連載論考の記述を辿りながら、

その議論・叙述の内実とその特質を検討し、あわせて、1934（昭和9）年の岩手県綴方講習会の実質の一端と、そこでの佐々木の発表内容や議論の内容を探る作業を進めてきた。

佐々木の『秋田魁新報』連載論考は、言わば、岩手県綴方講習会の報告記録でもあり、また、実践発表の内容の紹介を行う研究会報告論考であり、岩手の綴方実践の状況や教師の在り様について述べた随想の論考でもあった。

本稿で検討した、連載論考のなかの指摘は、岩手での講演内容そのものを語った側面があったとも言え、その意味では、本稿で確かめた佐々木の連載論考の検討から、岩手の綴方教師たちが、昭和九年の岩手県綴方講習会で、佐々木らからどのような話の内容を聴いたのか、その一部がこの報告から推察されるところであった。秋田の「闘将」とも言われた佐々木昂は、1934（昭和9）年に、岩手の教師たちの前で、何を語ったのか。それはどのような意図からか。結果的に、本稿の検討作業は、この岩手県綴方講習会の実像の一端に迫る作業でもあったとも言える。また同時にこの連載論考は、その内容からして、佐々木らが岩手の教師たちと語り合ったこと、「北方地帯の同志的集団性の拡充深化」の様、北方教育社と岩手の教師たちの連帯の動向を佐々木がどう捉えていたかを伺い知れる資料でもあった。

一方、特にその一部では、実質的に、佐々木が他の雑誌論考で展開していた「リアリズム綴方教育論」、「個のリアリテ」論に相当する、あるいはそれらと関連する議論がなされており、その内容が岩手県綴方講習会で話された可能性もあると推察されることが確認できた。もしそうであれば、彼の雑誌論考を舞台とした理論的考察が、教育研究会の場で教師たちの前で実際に語られ、その教育運動の推進に影響を与えていた可能性が考えられる。

更に、とりわけここでは、連載論考で、「個のリアリテとモラル」との関連で、「主体のリアリテ」と「道徳性の問題」に関する議論が展開されていたこと、そしてそこには「生活綴方と道徳教育」への言及があり、佐々木が「綴方こそ生きた修身である」と述べていたことを確かめ得た点に、大きな意義があった。これは言わば、〈生活綴方と道徳教育〉（及びそれらの相互関連）という、古くて新しい、根源的問題にかかわる論点である。その佐々木の議論の内実については、以後検討してゆく課題としていきたい。

最後に、本稿での検討に関連する、今後に残された検討課題について、更にその幾つかを挙げておきたい。

先ず、先に見た、『手紙で綴る北方教育の歴史』において、その所収の佐々木の成田宛て手紙「綴方講習会発表要項」の注記には、「この要項のうちの「〔一〕私達の現場」の内容は、佐々木昂「綴方教育に於ける北方的営為」（『実践国語教育』一九三四年八月号）として文章化。（太）」と記されている⁽³⁶⁾。次稿以降での検討課題の一つは、岩手県綴方講習会のすぐあとの約2か月後に雑誌に掲載された、この佐々木昂の論考「綴方教育に於ける北方的営為」⁽³⁷⁾の記述の中身と、本稿で取り上げた、岩手での綴方講習会の講演内容の報告という側面を持つ、佐々木の『秋田魁新報』寄稿論考「岩手の教育」の記述とのあいだにどのような関連、共通点・相違点があるかなどを探り、比較し確かめることである。両者は、いずれも、岩手県綴方講習会での講演内容を文章化したもの、あるいは同講習会に向けて準備した内容であったとしても、それらのあいだには異なる記述部分が見られることが予想される。その詳細を厳密に比較検討することが、今後に残されている課題の一つである⁽³⁸⁾。その意味で、本稿で検討したこの「秋田魁新報」寄稿論考の、研究（資料）

上の価値や、その読み取りへの新たな視点は、それらの記述内容の相互比較・吟味の末に、新たに見えてくるものであるかもしれない。したがって、上記に関連して、本稿で対象とした資料・論考が、佐々木の言説に占める位置（そして佐々木昂研究に占める意義）を考察することも、あわせて今後の課題と言わなければならないところである。

この「秋田魁新報」寄稿論考は、管見の限りでは先行研究の中ではこれまで検討の対象とされてこなかった論稿内容であり、佐々木の「個のリアリテ」論の解釈、特に「個のリアリテとモラル」の問題に関する佐々木の捉えや理解に関わるものとして重要であろうと考えられ、それ故に更に検討の余地を今後に残している。したがって、佐々木昂の論じる「個のリアリテ」概念、「個のリアリテとモラル」の問題に迫る視点を、この連載論考からどう抽出し、この連載論考と雑誌『北方教育』の中の佐々木の一連の「リアリズム綴方教育論」との関連を、どう捉えるかについて検討することもまた今後の重要な課題となる。

更に、「岩手県綴方講習会」そのものの実際、その歴史的事実についても、解明が十分でなく、未だ不明な点が多いものと思われる。当事者の記録（当事者の当時の記録・報告文等）の資料探索も含め、資料を基に実証的に検証・解明することもまた、以後の課題となる。岩手県綴方講習会の主催はいかなる団体・組織（人物）か、「主催」と準備を進めたとされる及川晃の経歴や言動などについても不明な点が多く、確かめてゆく必要がある⁽³⁹⁾。同会はどういう内容のものだったのか、また、開催校の花城尋常高等小学校の校長・三田憲の関与・庇護の如何⁽⁴⁰⁾、そしてその後の岩手の生活綴方実践の展開に与えた影響、当時の岩手の実践者・吉田農らの受け止め方等の詳細について、吉田六太郎らの記録・論考などに改めて学びながらも⁽⁴¹⁾、その実像を丁寧に追い、確かめてみたい。それらの作業は、戦前の北方教育運動の一側面、岩手の戦前生活綴方運動の一局面を探ること、また戦後岩手の民間教育研究運動の一つのルーツを探ることにも、つながるものとなるであろう。

<謝辞>

* 三重大学名誉教授・佐藤廣和氏には、本稿の作成途上において、佐々木昂研究に関する貴重な示唆と、励ましをいただいた。ここに記して謝意を表したい。

* 本稿は、JSPS 科研費 22K02251 の助成を受けたものである。

【註】

(1) 例えば、佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集（全1巻）』（無明舎出版、1982年）、佐藤廣和『子どものなかの未来をつかむ—生活表現と教育—』（文理閣、2023年）、参照。なお、佐々木昂の略歴や先行諸研究等については、前掲『佐々木昂著作集』（同書所収の、佐藤広和・伊藤隆司の論考「佐々木昂研究」、及び「佐々木昂著作年譜」所収）のほか、拙稿「生活綴方と戦後社会科・再考—勝田守一の生活綴方論への着目から—」（『岩手大学教育学部研究年報』第77巻、2018年）、拙稿「北方教育社同人の『佐々木昂』論—戦後初期～1950年代の回想記録等から—」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第10巻、2026年）、等を参照されたい。

(2) 佐々木昂「岩手の教育—主として綴方について—」（(一)～(四)）（『秋田魁新報』1934・昭和9年7月4日～7日（夕刊））。

- (3) 伊藤隆司「佐々木昂の人と行動」(前掲、『佐々木昂著作集』所収) 277 頁。
- (4) このことについて、筆者が、『佐々木昂著作集』の編集の一人、佐藤廣和氏に質問を行ない、事情等を直接伺ったところ、当時の資料探索・確認条件の困難な状況とあわせて、ここに記載のような「見落とし」(見逃し)の可能性に関して、示唆を得たところである(2026年1月27日・e-mailによる)。そうであれば、この佐々木の『秋田魁新報』寄稿記事は、何らかの理由・意図から、著作集への収録から除外されたというわけではない、ということになる。
- (5) 前掲、『佐々木昂著作集』373 頁。
- (6) 前掲、『佐々木昂著作集』377 頁、及び 264-270 頁。
- (7) 伊藤喜助『教師の群像』(杜陵印刷、1983年8月1日発行) 229-231 頁。同書で伊藤が引いている佐々木昂の寄稿論考の一部分は、本稿で引用している、筆者が確認した 1934(昭和9)年7月4日～7日の4回の連載の記事内容と、同一のものである。なお、この「秋田魁新報に六月一三日から四日間」という指摘に関して、秋田市立中央図書館明德館に所蔵(マイクロフィルム)の『秋田魁新報』6月13日前後の記事を参照するも、そこには管見の限りでは佐々木昂の論考は確認できなかった。なお、後に確認する通り、佐々木の連載論考の4回目の記事の末尾には、「(了) 六、一六」と記されていた。連載の他の3つの記事の末尾には執筆年月日の記載は無く、ここから推察するに、伊藤(及び吉田)は、ここから逆算して6月13～16日の4日間の新聞掲載と推察したものととも考えられる。しかし、この「(了) 六、一六」が脱稿日を意味するとすれば、それをすぐさま新聞掲載日と考えることは難しいと思われる。
- (8) なお、関連して、吉田六太郎の論考「岩手の生活綴方群像・その歩み」の中にも、「佐々木昂は、帰県後直ちに『秋田魁』紙上に四日間にわたって花城集会のようすを書いている」との言及があり、またその注記には、吉田は『『秋田魁』紙 一九三四年六月一三・一四・一五・一六日』と記しており、前記の伊藤『教師の群像』を参照・引用したものと推察されるが、伊藤が佐々木の記事内容を引用した箇所からの孫引き、あるいは論旨要約と思われる吉田の引用(重引)箇所については、伊藤の記述とは異なる、不正確・不明瞭なところがある(吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』東北電力株式会社発行、1993年、所収、626 及び 636 頁)。
- (9) 「北方教育 魁分記事 逆年次順(補足)(58.3.11)」(秋田大学附属図書館所蔵)(横書き 400 字詰め原稿用紙に手書き、全4頁。作成者は記載がなく不明)。この記事一覧表の4頁に以下の記載がある。
- 「岩手の教育一主として綴り方について— 佐々木昂
- | | |
|---|-----------------|
| ” | (一) 昭9-7-4 夕4-4 |
| ” | (二) ” 7-5 夕3-6 |
| ” | (三) ” 7-6 夕4-6 |
| ” | (四) ” 7-7 夕4-4 |
- なお、当該部分には、「殆んどが秋田県綴り方の内容」との手書きの添え書きがある(記載者の明記なし)。
- (10) 例えば、阿部真『岩手の教師・その伝統—民研岩手班共同研究—』(富士屋印刷所、1979年) 229-235 頁、伊藤喜助『教師の群像』(杜陵印刷、1983年) 221-233 頁、吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」(白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』(東北電力、1993年、所収) 623-627 頁、等参照。
- (11) 例えば、鈴木正之「北方教育社のころ〔6〕—北方的結集への活動—」(教育科学研究会編『教育』No.237、1969年7月) 103-105 頁、北方教育懇話会編著『秋田の北方教育史』(秋田県教職員組合、1964年) 36-41 頁、戸田金一『秋田県教育史 北方教育編』(みしま書房、1979年) 336-340 頁、参照。
- (12) 成田忠久『『北方教育』覚え書』(『生活綴方と作文教育』金子書房、1952年、所収) 270-271 頁。
- (13) 「佐々木昂著作年譜」(前掲、『佐々木昂著作集』所収) 372 頁。

岩手県綴方講習会と佐々木昂

(14) ただし、岩手県綴方講習会そのもの、及びその教育史的意義についての直接的な検討を主題とする本格的な研究は未だ十分でなく、その実際の姿を記録している第一次資料や、当時の報告記録についても、明らかになっていないところもあり、その全貌が資料実証的に十分に解明されているとは言い難く、以後の更なる調査・研究の余地があると言える。本稿では、「岩手県綴方講習会」そのものの実際についての資料実証的な検討、また岩手の綴方教師たちの受け止め方や、その後における昭和戦前期岩手の綴方実践に与えた影響などについての検討には立ち入らず、別途、稿を改めて論じたい。

(15) 成田忠久監修、戸田金一・太郎良信・大島光子編著『手紙で綴る北方教育の歴史』（教育史料出版会、1999年）のなかの、及川晃より成田忠久ほか宛て手紙のその傍注（補注）では、「岩手県稗貫郡部会主催綴方講習会（六月九日～一〇日、花城校）に成田忠久、加藤周四郎、佐々木昂、田村修二らが講師として招かれていた。なお、主催者の『稗貫郡部会』とは及川の『岩手県部会』の用法（〔〇三九〕参照）から判断して北方教育社稗貫郡部会の意とみられる。（太）」と記している（太郎良信の見解）（96頁）。一方、同書『手紙で綴る北方教育の歴史』所収の資料、「〔〇四六〕」を参照すると、及川晃の成田忠久あて手紙（「七月二十八日」）には、「岩手県部会創立記念号原稿について」「岩手県部会ノ活動二関シ」などの表現がある（110-115頁）。こうしたことから、「稗貫郡部会」とは、「岩手県教育会」の稗貫郡部会ということではなく、北方教育社の稗貫郡部会と捉えることができると言える（96頁）。なお、この及川晃（当時、花城尋常高等小学校訓導）の活動・動向の実際、「稗貫郡部会」「岩手県部会」などの実際やその後の顛末については、不明な点が多く、今後の検討課題としたい。

(16) なお、例えば、昭和戦前期の和賀、水沢地域で生活綴方教師として活躍した吉田農は、戦後、「一九六〇年一月、第三回岩手教科研究会〔岩手教育科学研究会のことか…引用者注〕」に参加し、「私たちの歩み」という発表を行い、岩手県綴方講習会での佐々木らの報告への「感動」を語っていたとされる（伊藤、前掲『教師の群像』325頁）。その講演記録は、例えば、岩手の教育物語編集委員会『岩手の教育物語—昭和史をつづる1000人の証言—上巻』（岩手県教育弘済会、1991年）176頁に、ほぼその全文の引用・再掲がある。その吉田が戦後に回想として語った、岩手県綴方講習会の、内実・実際の一端を、佐々木の『秋田魁新報』寄稿論考は、語っているものである、とも言えよう。なお、関連して、拙稿「1935年前後における北方教育運動の一断面—吉田農の一論稿から—」（岩手大学教育学部社会科学教育科編『岩手大学文化論叢』第7・8輯、2009年）を、あわせて参照されたい。

(17) 佐々木昂「秋田の北方教育運動」（『教育』第7巻第10号、1939・昭和14年10月）、117-118頁。なお、ここに佐々木が記している、「北方教育の岩手支部を創立し、岩手文選を発行することにした」という点については、後述の通り未だ不明な点があり、その実際の展開についての検討は、今後の検討課題となる。

(18) 北方教育社（成田忠久編）『北方教育』第14号、1934・昭和9年8月26日発行。「特輯岩手」欄は、53-66頁。なお、53頁には「講習会控室」で撮影された、15名の集合写真が掲載されている。

(19) X Y Z「岩手講習スナップ」（前掲、『北方教育』第14号）、66頁。

(20) 田村修二「北方性の展開—岩手県綴方講習会—」（前掲、『北方教育』第14号）、55頁。

(21) 「編輯室」（前掲、『北方教育』第14号）、71頁。

(22) 佐々木昂「岩手の教育—主として綴方について—（一）」（『秋田魁新報』「昭和九年七月四日（水）」夕刊（三面））。なお、連載1～4の各原稿番号の括弧は、1が（ ）で、2～4が〔 〕で表記されている。

(23) 佐々木昂「岩手の教育—主として綴方について—（二）」（『秋田魁新報』「昭和九年七月五日（木）」夕刊（三面））。なお、同日の新聞一面には、岡田新内閣成立の記事が載っている。

(24) この二篇の具体的な吟味・検討にはここでは立ち入らず、別途後日に期したい。なお、この二篇の作品への「感動」は、例えば、岩手の吉田農の回想にも表されているものである（前掲、吉田農「私たち

の歩み」(前掲、『岩手の教育物語(上巻)』)176頁、参照)。

(25) 佐々木昂「岩手の教育—主として綴方について—〔三〕」(『秋田魁新報』「昭和九年七月六日(金)」夕刊(四面))。

(26) なお、佐々木昂の「個のリアリテ」概念については、拙稿『『子ども理解』の視座としての『個のリアリテ』—佐々木昂の『リアリズム綴方教育論』から—」(日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』第14号、2026年)を参照されたい。

(27) 木村文助『悩みの修身』(厚生閣、1932・昭和7年)。同書の冒頭の「序」の中には、次のような記述がある。「修身と綴り方とは、⁽⁷⁷⁾人性の、或る深い所を窺つてみる点に於て一致してゐると信ずる。児童の真実の叫びは綴り方に現れる。綴り方は、精神内容的に表現した具体の証書である。その引き出したものを捉へて、正しく発展させるやう、修身はそこに立脚してゐるものでなければならない。時間と仕事は別々であつても、本領はそこにある。それ程、両者は密接の關係をもち、対人生的態度を作る上、全教育の上に重大な役割を演じてゐるのである。」(3頁)。これら木村の同書での所論と、佐々木昂の「綴方と修身」に関する所論の關係、等々の検討作業は、今後の課題としたい。

(28) 佐々木昂「岩手の教育—主として綴方について—〔四〕」(『秋田魁新報』「昭和九年七月七日(土)」夕刊(四面))。

(29) 同書に掲載・所収の当該手紙の末尾「六月〈推定〉」と記されている、当該箇所の傍注には、「原書簡には発信年月日未記載。内容からみて、六月と推定。(太)」と記載がある(前掲、『手紙で綴る北方教育の歴史』104頁)。

(30) なお、同書の当該手紙の脚注では、この佐々木の成田宛手紙に、「綴方講習会発表要項」の見出しがつけられている(前掲、『手紙で綴る北方教育の歴史』96頁)。

(31) なお、同手紙資料の、当該記述箇所の脚注には、「原文は謄写刷り。()部分はペン書きで追加したもの。(戸)」(執筆は戸田金一)と記されている(前掲、『手紙で綴る北方教育の歴史』97頁)。

(32) 前掲、『手紙で綴る北方教育の歴史』96-98頁。

(33) ただし、そこには、上掲の〔一〕に示されている作品に加えて、「はとば」という散文が加えられ、また一方で、上掲〔一〕で示されている、散文の「職業」の記載(引用)は、ここにはなされていない。これら以外については、〔一〕に記載の諸作品が、記載(引用)されている。

(34) ただし、連載論考の「(一)」のなかで、「すがた」について、「こゝでは先づ私達現場の子供たちの『すがた』を語る必要があると思はれたので」と記しており、発表要項案の「4 すがた」は、「1 北方の子等」の3つの詩との関連で語られた可能性があるものとも推察されよう。

(35) 前掲、『北方教育』第14号、9-14頁。なお、同論考末尾には「昭和九、六〔、〕一」とある。

(36) 前掲、『手紙で綴る北方教育の歴史』96頁。あるいは逆に、佐々木が、「綴方講習会発表要項」を考える以前から、論考「綴方教育に於ける北方的営為」の執筆内容を構想(をあるいは文章化し、既に原稿を書き上げて投稿)しており、それを岩手県綴方講習会の発表要項にしていっただという可能性もあり、太郎良信が示した見解のように発表要項内容を「文章化」した、とすることができるか否かについても、その執筆・投稿時期との関わりで、検討を要するものと考えられる。あるいは、この『秋田魁新報』への連載論考の執筆日(あるいは脱稿日)の「六、一六」からして、同連載論考を、のちに雑誌論考「綴方教育に於ける北方的営為」(同年8月発行)として加筆・リライトした可能性があるとも、捉えられ得る。もしそうだとするならば、論考「綴方教育に於ける北方的営為」は、岩手県綴方講習会の発表内容の報告として(記述されたものとも)読むこともできるのかもしれない。

(37) 佐々木昂「綴方教育に於ける北方的営為」(『実践国語教育』第1巻第5号、1934年8月)74-78頁。

岩手県綴方講習会と佐々木昂

(38) 例えば、佐々木は、論考「綴方教育に於ける北方的営為」の「個のリアリテとモラル」の項のなかで、児童詩「不景気」に触れ、作品における「不道徳性」をめぐる議論を展開しているが(76頁)、この連載論考では、新聞記事ということで紙幅の都合故もあろうか、その議論には論及していなかった。

(39) 前掲の『手紙で綴る北方教育の歴史』では、及川晃の手紙の内容から、その「主催」は「北方教育社稗貫郡部会」と特定しているが(96頁)、及川の機関誌発行等の企てはその後行き詰っていたとの指摘もあり(例えば同書162頁、203頁)、同部会も実質的に存在し機能しているものであったのかなども、資料実証的に検証してみる必要があるであろう。

(40) 校長・三田憲に関しては、例えば、拙稿「昭和戦前期『遠野教育』の実践理念について」(『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2号、2003年)48-49頁を参照されたい。

(41) 例えば、吉田六太郎「岩手県生活綴方教育運動史—その行動を概説する—」(日本作文の会編『作文と教育』第17巻第13号、1966年12月)、吉田六太郎・藤沢靖「岩手の民間教育運動史抄—北の教師の生き方をさぐる—」(教育科学研究会編『教育』No.442、1984年8月)、参照。

- (2) 永井庄蔵(ナガイ・シヨージョー)については、例えば、ナガイ・シヨージョー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師 ナガイ・シヨージョー』(胆江地区民間教育研究団体連絡協議会(発行、二〇〇〇年)、参照)。
- (3) 平塚行蔵は、水沢に生まれ、戦後は水沢小学校や胆沢第一小学校などに勤務した。なお、平塚行蔵「戦後・生活綴方(一七)(岩手県)民教研と共に」(日本作文の会編『作文と教育』No.五〇八、一九九一年)、参照。
- (4) 平塚のこの胆江民協連機関誌『つながり』の連載論稿「生活綴方・ある学級文集」は、(1)から(7)まで続いている。後半の(5)(6)の号では、永井の戦前、宮古尋常小学校等での文集を取り上げており、(7)では永井の戦前・戦後の学級文集を通覧しそれらの歴史的背景を概観している。また、翌一九九四年には「追記」の号も出して補筆を行い、更に考察を展開している。これらの検討はのちの課題としたい。
- (5) 平塚行蔵「学級文集解題 戦後『はたらく子ども』第四号(岩手・ナガイ・シヨウゾウ指導)」(日本作文の会監修・編集『戦前戦後 日本の学級文集別巻 学級文集の研究―生活綴方と教育実践―』大空社、一九九三年、所収)三三四頁。こうして、平塚は、一号から八号までの存在を指摘している。筆者(土屋)は現時点で、一号、七号、八号が未見のところである。なお、山形県国民教育研究所資料室(山形県教職員組合立山形県教育文化資料館)には『はたらく子ども』二号、六号の所蔵があり、また、秋田大学附属図書館(北方教育資料室)には『はたらく子ども』の四号、五号の現物が所蔵されている(鈴木喜代春氏の寄贈による)。
- (6) 平塚行蔵「生活綴方・ある学級文集(3)―ナガイ・シヨージョー『はたらく子ども』」(胆江地区民教連機関誌『つながり』第四九号、一九九三年七月二七日発行(編集・宍戸春雄)七二〇頁。なお、同稿の末尾には、手書きで「一九九三・三・一〇」と記入され印刷されており(二〇頁)、平塚は同稿を一九九三年三月一〇日に脱稿したことが推察される。
- (7) 『はたらく子ども』5 一九五三年三月一四日発行。全37頁。
- (8) 前掲、『はたらく子ども』5 奥付。
- (9) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一〇頁。
- (10) 同右。
- (11) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一〇、一一頁。
- (12) 前掲、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方(三)」二二七頁。
- (13) 同上拙稿、一三六頁。
- (14) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一一頁。
- (15) 同右。
- (16) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一二頁。
- (17) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一五頁。
- (18) 平塚行蔵「下駄ばきに風呂敷包み」(前掲、『追憶と論考 北の教師 ナガイ・シヨージョー』所収)六四頁。なお、そこには、同稿の初出は、胆江地区民教連機関誌『つながり』と記載されている。
- (19) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一五頁。
- (20) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一六頁。
- (21) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(3)」一六、一七頁。
- (22) 「ぎゃない」は、岩手(南部)の方言であり、ここでは、(自分には何もできず)「情けない」「だめだ」という程の意味合いであろうと考えられる。
- (23) 前掲、『はたらく子ども』5 奥付。

の発想にあったことが、このあとがきの文章からわかる。

おわりに

ここまで、詩の特集号である学級文集『はたらく子ども5』のなかの詩と永井の添え書きを、平塚の考察・論及を交えながら検討してきた。ここでは同文集に掲載の詩の僅か一部を参照したのみであったが、子どもたちの詩は、そのまえがきに永井が記していたように、文字通り、学級の子どもの「くらしの中からでたし」そのものであった。

永井は文集の冒頭、「みんな、かいて、みんな、わかって、いきいきした子どもに なろう」と語りかけ、働いたことや一生懸命になったこと、喜んだことや困ったこと、我慢したことなど、暮らしのなかの「いろいろなところから詩が出てくる」のだと言いつつ、そこから「ほんとうのことが わかっていく。」のだと述べていた。そして二年生たちに、「えんぴつと、かみが あれば、だれでも かけるのです」と、学級文集のなかで、語りかけていた。こうして永井は、詩は暮らしの中から出てくるのだ、鉛筆と紙があれば誰でも詩は書けるのだ、と語りかけ、二年生の詩作、表現と、その暮らしがや心持を褒め励ましていた。

子どもたちはおそらく、日常的なその励ましを受け、表現豊かな作品をつくっていったことが、この詩特集の学級文集から窺われる。詩のなかには、子どもたちの暮らしが、ありのままに表現され、その暮らしが現れてくるような、実直な詩作が実践されていた。

そして子どもたちの詩に添えられている、担任教師・永井庄蔵の投げかけることばには、永井の子どもの捉えと指導・支援の意

図が見えていた。それらの添え書きは、共感的であるも、一方でよく考えるように促すような言葉がけであり、承認と励ましのことばが繰り返され、積み重ねられていた。その共感と励ましに貫かれた、永井の指導言(いわゆる「赤ペン」)からは、子どもを思う温かさと優しき、愛情が伝わってくる。

以後も引き続き次号の『はたらく子ども』六号を検討対象としながら、永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方教育の実際を確かめていきたい。

【謝辞】

*本稿の作成にあたり、宍戸春雄氏には、『つながり』等の第一次資料をお借りするほか、永井庄蔵氏の教育実践等についての貴重な示唆を頂き、また研究への暖かい励ましをいただいた。ここに記して重ねて謝意を表したい。

*山形県国民教育研究所(山形県教育文化資料館)の戸田貞子氏には、資料閲覧の際に多大な配慮をいただいた。記して重ねて謝意を表したい。

*本稿は、JSPS科研費22502521の助成を受けたものである。

註

- (1) 拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方(三)」水沢・福原分校二年『はたらく子ども』三号・四号から(『岩手大学教育学部研究年報』第八四巻、二〇二五年三月)。なお、あわせて、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方(一)」水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から(『岩手大学教育学部研究年報』第八二巻、二〇二三年三月)、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方(二)」水沢・福原分校二年『はたらく子ども2ごう』から(『岩手大学教育学部研究年報』第八三巻、二〇二四年三月)も、あわせて参照されたい。

とろんこ ぐうぐうと おしたら、

こわくなるなあ。

スコップで ぐっぐつと ほつて

モッコに、

どきどき と いれている。

〈大橋 啓造〉

フクワラの こうち せいり で はたらいっている人 じぶんも

ちゃんとおもいながら みている。よい。

いっしょうけんめい はたらいて いるだけな。

永井は、耕地整理の土木作業で「はたらいっている人」を綴ったこの詩の、自分もシトロッコを「ぐうぐうと おしたら、／こわくなるなあ」という表現に、「じぶんも ちゃんとおもいながら みている」ところが、「よい。」と、書き添えている。

六、永井のあとがき

最後、学級文集『はたらく子ども』五号の、巻末のあとがきで、永井は、そこに「みんな、のびのびした げんき「な」くらしおして、詩にかこう。」という見出しを付けて、こう記している。

えいじくん 修くん、啓造くん、達也さん、一雄くんや、光子さんや

十人ぐらい。それから、とおい、さくらやしきの かずみさんまで、

二時間も早く きた。

せんせいも がんばった。まだ、げんしお きりおわらないので

りがりと きった。

みんなが そばえきて みると、話がしたくなってきたりで、中々

すすまない。

先生から、はなれて、あそんでいてくれたから、思ったより はやく
できあがった。

みんな 詩の本、どんなに、よろこんだか こまったか、どんなこと

お考えたか、おもしろかったこと、いいなあと思つたこと、これか

らのくふう いっぱいかいてある みんなの本お つくるため おう

えんに きてくれた。ほんとうに、よかった。さあ ばりきおだして

かくぞと、先生も、いっしょうけんめいでした。

ほんとうわ もつとたくさんの人お のせる「の」だったが、そうす

と、なんぼしても、おくれるので、こままでに したのです。

つぎわ、はたらく子ども 6 月号、つづりかたお 出してやろう。

こうして つくるのわ おもしろい。だれにも、たのまれなくて、ぐ

んぐん やれる、しごとです。

ただ とちゅう 体がよわって 休んだのわ、くやしい。じょうぶに

なって、もつと、やれるようにしたい。

みんなも、がんばって して下さい。

そうすると、いい。たのしくなる。

がんばらないと、けんかなんか、せんそうなんか すぐでる。

なかよく くふう。みんなが、よくなるように。(23)

ここからは、子どもたちが、早くに学校に来て永井先生の文集
作成を手伝っていた様子が伺われる。ここには、永井の、体調不
全の悔しさが記されている一方、こうして自主的に集まった子ど
もたちとともに力をあわせて「つくるのわ おもしろい」と、そ
の喜び、嬉しさが滲み出ている。誰にやれといわれて誰に頼まれ
てしていることでもない、自分たちで自分たちのつくりたいもの
を、つくりたいようにつくる、このことが永井の学級文集づくり

あきおくと かずおくんが けんかしたのに、やめた。
あけよしたら、

つくえに ばたばた と、すわった。

みんなわ、せんせい が きたから、

ほんお だして よんでいた。

先生が かつおくんだな と ゆった。

あき子さんなんて おさむさん と けんかしていた。

〈ぼくわ〉 がっかりしたようなお方で、ろうかお みていた。

はなさんが おべんじよから きた。

みんなわ しんとして すわっていた。

〈大野 勝男〉

一〇〇円 なくなって こまっている 勝男くん。

けんか や なんかしている みんな、しらないでいる 先生

その中で、一人で こまっているのが、わかる詩です。

どうしても、みんなわ、しらないで、けんかなんかしているのかな。

どんなにして やったら いいのかな。

一〇〇円ふたつを失くして誰も助けてくれず、どうすればいいか困っている勝男くんをよそに、けんかをしているみんな、「しらないでいる」先生。「一人でこまっているのが、わかる詩です」と永井は言い添えつつ、どうして皆は「しらないで、けんかなんかしているのかな。どんなにして やったら いいのかな。」と、皆に問いかけ、考えるよう促していた。

(42) うちの 人たち。

おとうさんわ 手お まっか なたた。

つみたいた。

かお、あまかせで あおいく なたた。

かお、つちみたに なたた。

おかあさんの あし

ひび なた。

とし とったよに なたた。

おずんちあんのて わ

しわ なたた。

おずんちあん からだよわくて

くたくた なたた。

おれ ぎやねがった。

〈伊藤 いさお〉

うちの人の はたらいた からだ お、よく みている いさお

くん。

これから、どうすかな。

永井は、「うちの 人たち」の手と足のひびや皺を「よくみている」と励ましながら、「おれ ぎやねがった」⁽²²⁾と詩に表現したいさおくん、自分は「これから、どうすかな」とを問い返し、考えさせていた。

(45) ★

はたらいて いる人

みんな

あつばつて そうだんしているようだ。

とろんこお、

ぐうぐうと おしている。

ぼくが

ゆげが おゆみたいに でていた。

こしまげて

はずどうきに、いねお つっこんでいる。

〈大木 茂〉

これわ ずがに いねこきお しているところお かくとき か
いた 詩。

どんな ところ お ずがに かきたくて かいとか わかる。

(35) ★いねこき

きかいが ひとりで うごく

しゅっ しゅっ と うごいている。

人が いねお いてやると

どつとつと と、おとがする。

その むこうに

はしごやなんか、えっばい あるのです。

(山口 光雄)

(35)

★ いねこき の ずが かき

ぼくわ、

あさ、

みつおくと、かつおくと、いつしよにきた。

ぼうしかぶった さち子さんの おじいさん

あのひどが、ぐりぐり まわしているところ

かきたくて「かみ、けらい。」せんせいに ゆった。

はずどきが

どつと どうとう と なっていた。

ゆぎなんて ほっほど でて

ごみも

いつしよに、うちのまわりお、とんでいる。

〈村上 重則〉

山口くんのも 村上くんのも、いねこきのずがの、うしろにか
いた 詩だったね。

平塚は、その論考の中の、『はたらく子ども』の「描写力」の章
の中で、特にこの「いねこき の ずが かき」の詩を取り上げ、
こう記している。

これは画用紙の裏にかいたものだという。発動機のうちなり、ゆげ、
ごみ―この描写からおもての絵もみえてくる。ぐりぐりまわしている
ところをかきたくて画用紙をもらう。表現意欲に充ちている。これが
描写力をつけているのではないか。「はたらく子ども」のこどもたちは、
なにかを試してみたくなったとき、なにかを試してみる。そしてかいてみる。
自発性が培われている。(21)

更に、このような詩が続いて記されている。

(38)

★

ぼくわ 100円 ふたつ もってきたの なくした。

なくしたから

まどで

どうゆうふうになれば、みつかつかと、思って いたつた。

まどで 考えてみていた。

先生が きたから、

あ、先生だつ と ゆつたら

とこ。そこお かきたかったのだね。
わかりますか。

平塚は、その論考のなかで、『「はたらく子ども」の描写力」に
言及し、この詩「がん」を取り上げて、その評価をこのように述
べている。

◆よくもみていたし、よくもねばってかいたな。これをかくときの、お
もいおこし（表象力）がみえてくる。ずいぶんとがんばってかいた
とおもわれる。この集中力と持続力。それを「はたらく子ども」の
二年生がもっているのだ。おどろきである。
これは生活をみつめる力でもあるのだ。(20)

更に、次の詩が続く。

(31) ★ おかあさんの 手

おかあさん
まいにち いたみふき している。
おかあさんが 手に ひびが でている。
中の方に
わたみたいにあかいちの ようなのあった。
「おれも おかあさんのように、いたみふきお、まいにちして いたい
な。」
わたくしは、まいにち あそんでいる。
おかあさんわ ひびが いたそうにふいている。
しないば わかない。
わたくしも

なんだかんだ しないば わかない。
だいどころの^{マサミ} わきの方え
ごみ ぎっぎつと はいた。

（山地 マサミ）

先生から

おかあさんの 手お、よくみている。
みているだけでない。

自分のことお 考えている。

自分で、こうしないばならないと、きめて
している。こんな になげんわ よい。

だれも かれも、このように してゆくのだ。

はたらく人わ、こんな やさしく つよい 人になつてくださ
い。おかあさんだけでなく だれでも、うれしい。

その人も うれしい と 思う。

よんでいると、げんきが ついてくるようだ。

永井は、マサミさんが、この詩のなかで「自分のことお 考え
ている」ところを褒め、「こんな になげんわ よい。」「よんで
いると、げんきが ついてくる」と言い添えて励ましている。

次に、「発動機」について書いた詩が、三つ、載せられている。

(34) ★ はずどうき

はずどうき ひとつどつて なっている。
ひとつが いねお はこんでいる。
はずどうきの くるまわ、
んと はやく まわっている。
はずどうきの下から

平塚は、これらの子どもの詩を、「ナガイ先生像がでていいる」「ナガイ先生の姿が見えてくる」と読んでいたのであった。そして平塚は、「ぶつかりっこ」の詩に、「先生も そう思った」と言い添える永井の姿勢に、「教室はこどもが主人公」だと考える永井の意志を読み、「教師が先にたたない生活勉強」を地で行く永井の実践の意義を記していた。

(27) ★ わら はこび

わらおとす時、がさがさ ばさつと なる。

リヤカーで はこぶとき

おれが おしてけるって ゆったつけ、

すうっと はしった。

おもせがった。

ながやのところで おわった。

かっちゃんが ああ いがったって

つかれた からだにして ゆった。

〈石田 明子〉

はたらく子ども、はたらいいた 詩。

はたらいて おもせがったところが わかっている。

かっちゃんが よろこんでいるところが わかっている。

つかれている おかあさんお、ちゃんと、みて、わかっている。

そこから、

ひとりで、はたらける子どもに なって来るのかなあ。

永井は、これは「はたらく子ども」の、「はたらいいた詩」だと述べ、

母と一緒に働く明子さんは、疲れた母の苦勞と喜びをちゃんと「みて、わかっている」と励ましている。」と励ましている。

(30) ★ がん

むぎばたけで

とうちゃん、

土お 雪のところに ぼつぼつと かけていた。

とうちゃんが ぐつと たちあがった。

かあちゃんにでも よばれたかと、おもってみたら、

とうちゃんが ゆびさした。

そのとおり みたら、

がん

へのじ みたく みんな はねそろえて とんでいた。

あとから、

四ひき

おそくとんだり おそくとんでいく

まるで、おやみたいだった。

見えなくなるまで

ぼやんとして、たつて みていた。

上の方え 上つて

ちいさくなるように とんでいった。

からす 二ひき

がんの方え さかびながら

おっかけて いった。

がんの すりぼの ほうで とんでいくようだった。

（安藤 達也）

達也さんが、いっしょうけんめい みていた、ところわ どんな

もうリスケさんのことわ、おわりだかな。

と、思ったら、

なんだか せんせいがいまごろ かくのかい。

「うん これから かくのよ。」

せいとが、かえってから、ひるまかくのかな。

せんせい、こくばんに、ぎくぎくと かいている。

（西岡 愛子）

これわ、新美（ニイミ）なんきちの うしお つないだ ツバ

キのきの はなしの べんきようして いたときのこと。

毎あさ かいて あったのに、このあさ だけ かいて なかつたので、ふしぎに おもって のこっていた 愛子さんが、せん

せいの 書くのお みて、かたつたことお、そのまま、かいたら、

よい詩に、なつた。

新美南吉の「牛をつないだ椿の木」の勉強のなかで、いつも書いてあった利助の名が書かれていなかった。教室に残っていて気付いた愛子さんが語ったことを、そのまま永井が詩にしたら「よい詩に なつた」。永井はこうして、いわゆる口頭作文で詩を書くこと、話すように書くことのよさを、二年生の子らに語りかけていたのであつた。

（21）★ ちようめん 見てもらつている かずおくん

ひとつ 先生に まるもらつて よろこんでいる。

ええじを 先生が ずうと さがしていた。

かずおくんが

大きく 口 あいた。

三つも 四つも もらつて

わらつて いた。

（遠藤 昌彦）

かずおくん ええな。いっしょうけんめい かいて きたんだな。

よんでいると、うれしくなるようだ。

先に、一雄くんの「まるこつけ」の詩を見たが、ここでは、昌彦君が、かずおくんへの「まるこつけ」のことを、書いていた。永井は、「いっしょうけんめい かいて きた」かずおくんを、「ええな」と思ったと書き記し、「ええじ」を読んでいると嬉しくなると、永井はその嬉しさを素直にそのまま記したのであつた。平塚は、その論考の中で、「教室の詩」という章を設けて、先に挙げた、「先生が休んだ時のこと」のうちの三つの詩と、「みんなのくらしからでた詩」のうちの三つの詩の、都合六つの詩を挙げて、論及している。そのうちの、「みんなのくらしからでた詩」の、先に引いた、「まるこつけ」、「ぶつかりっこ」、「こくばんにかかつていない」の三つの詩について、平塚は、次のように記していた。

ここには「教室の詩」として、ナガイ先生像がでている詩をとりあげてみた。こどもがとらえた教師像でもある。

まるこつけ―（ひとつもましがええない人がふえてきてよかった）

ぶつかりっこ―この詩は黒板にかいてみんなでかたりあつた。（両方

いたいのがわかつてきていいと、みんなのはなしたつた）とする。そしてさりげなくいちばんあとに（先生も そう思った）とそえている。

教室はこどもが主人公。教師が先にたたない生活勉強。

こくばんにかかつていない―リスケさんの話を黒板にかなかつた日のこと。ふしぎに思った愛子さんが放課後ずつと残っていてしゃべつたこと。愛子さんとナガイ先生の姿がみえてくる。（19）

あかい ぼくつと めだまぐらいの こぶでてたと、ゆびで、おしえた。
せんせいさも きいた。

あかいく ねと いった。

あきおさんわ

いでそうな、かおして きょうしつに はいった。

(石川 みさ子)

先生から

これわ、みんなで、こくばんに かいて、みんなで、なおしたり、

たした 詩。

かであ あたま、いしみであな あたま。

あかい めだまぐらいの こぶでてた と ゆびで、おしえた と

ゆうところも いいし、

あきおくんも いでそうなかおして いった とゆうところも み

さこさんばかりでなく、両方 いたいのが わかってきて、いい。と、

ゆう みんなの はなしたった。

先生も そう 思った。

この詩は、みさ子さんが、頭のぶつかりっこをしたときのことを、思い返して書いた詩をもとに、「みんなで、こくばんに かいて」いきながら、「みんなで、なおしたり、たした 詩」なのであった。学級の皆で暮らしを出し合い、場面や様子がよく「わかかってきて、いい」と、その具体表現のよさを確かめ合い、話し合いながら、それを詩作、表現に練っていった末の作品であったことが、推察される。

(18) ★ お金

とんべと おもった。

とうさん いだから、おこらえると 思った。

とんないでいた。

おこらいるなあ と 思う かおしていた。

おふろの火たいている おとうさん

おこるよな かおしていた。

こうゆうことも、詩に、どんどん かけて きて よい。

なして、とりたくなったか「。』」

永井は、この作品に、その作者の名を記していない。おそらく、父親からお金をもらおう(「とんべ」と思っていたが、父親が目の前にいて、それを言う(する)と怒られそうな顔を父がしていると思ひ、そうしなないでいた。その「おこるよな かおしていた」父の様子を、この子は、「おふろの火たいている お父さん」ととらえ、そのとらえた実感をそのまま、ありのままに表現している。

永井は、父を見て、父からお金をもらうことを思いとどめたことを書いたこの詩に、「こうゆうことも、詩に、どんどん かけて きて よい。」と記して励まし、共感的に、「なして、とりたくなったか」と問い、考えるよう促す問いかけを、書き添えていたのであった。

(20) ★こくばんに かかってない。

リスケさんのな こくばんに かかってない。

なして

きょうわ、こくばんに かかないのかな。

せんせい、よる おそく なったから かかないのかな。

わかった。このことに、永井は、「あとで、ちがってたことがわかることがよくある」とこの詩に込めている。

(7) ★ せんせい の まるこつけ。

やまだ まさこ さんの きんすうに、

まるこ つけでいた。

あたま みたいだ。

まるこ

ざる みたいだ。

だんだん つけて いったら、

まるこ

いしみたいだに なった。

し(ひ)とずが まずがるかと、おもった。

しとつも まずがねがった。

(小森 一雄)

(先生から)

かぞおくんが、せんせいのそばにきて、まるこ つけて いるとき、

でてきた 詩。おもしろい 詩。まるこお、いっしょうけんめい

みているね。ましがえるか「と」思っていた。

ひとつも ましがえない人が ふえて、よかった。

永井が丸をつけているのを見ていたときに出てきた、「おもしろい詩」。一雄くんが、先生の側に来て、丸を一生懸命見ていることをとらえて褒め、一つも間違えない人が増えてよかったと、その時の永井の思いを詩に言い添えている。

(8) ★ はたかされたこと。

あきおさんが

ずがぼんで、はたいた。

ぼくわ、ほったぶに、てお かけて

「いたい。いたい。」と ないていた。

みんなが

あきおさんを

「あきおのばか あきおのばか。」

と いった。

あきおさんが だまっていた。

(遠藤 昌彦)

先生から

みんなわ、なにがいやか、きらいか、かいてないが、みんな

が したことで、はつきり わかるようだ。

みんなが さかん(マツ)でいるとこ、だまって、考えている あき

おくん とこ よい。

皆がしたことから、皆が何を嫌がっているか、この詩からはつきりわかるようだと言いつつ、皆が叫んで、あきおさんが黙って考えているところを、描いたところを、「よい」と記している。

(11) ★ ぶつつかりこ。

あきおさんと、わたくしが

ぶつつかったらば いでがった。

あきおさんの あたま かであ あたま

いし(マツ)みであな、あたま

はなこちゃん おれのかお あかいか ときいた。

ベルのはらお なでてやると

目お しずかに つぶった。

おっばいに、さわると

こちぐたい。

☆先生から

ベルと、ともだちのようだ。

じぶんたちのも はかって ベルのも はかっている。

上の えも ゆかいです。

みぎがわの二人 わ、こうだったろうか。

土屋直人

永井は、達也さんに、「ベルと、ともだちのようだ」と、この詩の感想を書き添えていた。なお、この詩の上部には、「ベル」の世話をしている三人の様子を描いた絵が置かれている。そこには、「安藤達也くんのおえ」とある。永井は、この絵について、愉快だと言いついて励ましていた。

(3) ★ ゆうがた。

わたくしが ゆうがた いいました。

「あつ かっちゃん きた。」

すみおが いいました。

「なぬ かっちゃん きたって。」

てお ばたばた させて

かみお びんびんしたようにして いいました。

(山地 マサミ)

先生から。

すみおが、おかあさんお、うんと、まって いたんだと ゆうのが、

よくわかる。マサミさんが、そこお ちゃんど、みつけているのがいい。

マサミさんわ、このとき、どうしてやったかな。どう思ったかな。そ

こが 大事だよ。

永井は、マサミさんが、おそらく小さな弟である、すみおくんが、母を「うんと、まって いたんだ」というところを、「ちゃんと、みつけている」と、そのことを褒めていたのであった。

★ (5)

うぐいうすみたい な とり

ぼくが うらお みたら、

うぐいす みたいな とりが いたから

「とっちゃん うらに うぐいす いた。」と いった。

なんだか あつつむいたり こっちむいたりしていた。

「あいず うぐいすで なえんだや。」と おとうさんがいった。

あいず きゃきゃすだ。

きゃきゃす はね ひろげだりして とんでいった。

(大橋 啓造)

先生から

きゃきゃすわ、むくどりと、ゆうのだと 思います。

とりのことばかりでなく、いろいろなことで、まちがって、思っ

たり、考えたりして、あとで、ちがったことが わかること

がよく あるのですね。

これわ、うぐいすだと 思ったのが、きゃきゃすだった わけで

すね。それを かいだ 詩。

うぐいすだと思つて父に言つたら、「きゃきゃす」、むく鳥だと

うに言及している。

ここには「教室の詩」として、ナガイ先生像がでていた詩をとりあげてみた。こどもがとらえた教師像でもある。

……（略）……

あとの三つは、ナガイ先生が病気で休んだときのこと。

さち子さんは教室にいないナガイ先生にかたりかけている。

りっこさん、啓造君はナガイ先生がでてきたときのようすがみえるようにかいている。「ふるすきに　なんだか　いっばい」。ナガイ先生はいつもふろしきをつかっていた。かばんなどはもったことがない。

ナガイ先生のすがたをみつけた子どもたちが窓から顔をだして歓声をあげる場面が映像になってくる。⁽¹⁷⁾

平塚が述べる通り、確かに、この三つの詩は、学校での永井の姿を彷彿とさせる詩である。ここには、子どもたちが、永井を大切に思い、頼り、慕っていた様が見える。

なお、平塚は、別の箇所、在りし日の永井のことを記した文章で、こう追憶している。

ナガイ先生は、いつも、風呂敷包みを抱え、下駄をはいて歩いた。東京へでかけるとても下駄ばきであった。革の靴も持たなかったし、革靴をはくこともなかった。山歩きの際はズックぐつであったが。

風呂敷包みの中には、大事なものが無難作にはいつていた。子どもたちのノート。やすり板。ろう原紙。鉄筆。ろうそく。鉛筆。……などが。

服のポケットにも、紙きれや鉛筆がはいっていた。

「ナガイ先生、紙っこけらんえ」

子どもたちが、何かかきたいと思った時、いつ、どこでも出してやれるようになっていた。それで子どもたちは、下駄箱で詩を書いたり、田んぼではたらく人のスケッチをやったりすることができたのだった。⁽¹⁸⁾

常に子どもを思いながら、子どものために行動していた永井。だからこそ、このような永井を、子どもたちはよく見ていて、慕っていたのであろうと、考えられる。

五、「みんなの　くらしから　でた詩」

次に、『はたらく子ども5』では、その後半部で、「みんなのくらしから　でた詩」として、都合四六篇の詩を、続けて載せている。

ここでは、特に永井の添え書き（いわゆる指導言）が付けられている詩を中心に、その一部の詩を引いてみたい。

(1) ★

のだばつてたベルお　はかる。

安藤　達也

はしらのところで

のだばつていた　ベル

ベルのはら　大きくなったから

ひもで　むすんでみた。

ぼくたちのはら　よつかも

ちよつと　ちいさい。

5せんちぐらい　たれないようだった。

先生わ じょうぶだと 思ってたなら わりあいによわかった。
みんなの 詩お よんで よけいに じょうぶに ならなくてわと
思った。
けれども そんなに 思ったように じょうぶにわ なってこない。
みんなのために、やくだつ人に なるためにも うんと じょうぶに
なりたいものだ。

〈先生から〉

平塚は、特にそのうちの、次の三篇に注目している。

★1

（石原 さち子）

せんせい、はやく、こばいいなあ。
きょうも やすむかも しれない。
べんきょうわ、
また ひとりで するかな。
ながいせんせい
ねでいるの いやだかも しれない。
ながいせんせい おげんきになったら、
きてください。
ながいせんせい、こば いいなあ。
おてがみ やるかなあ。
ながいせんせいの かお みるの
おもしろく なります。

★4

せんせいが きた時

雨が ふった。
ながい せんせいが
ながくつ はいてきた。
そしたら、
ながいせんせいに、
みんな、よばりに、いった。
みつこさんたち いった。
ながい せんせい
ふるすきに
なんだか いっぱい、いれてきた。

（いしき りつこ）

★5 学校え くる 先生

ぼくわ、
きょうしつで、べんきょうをしていた。
だれだか
「ながい先生 きた。」と いった。
みんなが、はしって行って
まどから、
「ながい せんせい。ながい せんせい。」と いった。
みつおくんが
「そとさ、でて いくべ。」と いった。
みんな
そとえ でて いった。

（大橋 啓造）

平塚は、永井のことを書いた、この三つの詩について、このよ

永井は、光雄さんのこの詩に、こう書き添えていた。

一人のこらず、みんな えんそくに いけて、みんな、えんそくのは
なしが できて たのしく なりたい。みんな、えんそくして、わかっ
たことが みんなお、そだてて じっくりけると、よいなあと 思う。
どうして、来られなかったのかな。
るすばん だったのかもしれない。
げんきなので、あんしん。

ここには、皆で遠足に行き学びたいとの気持ちの一方、何かの
事情・理由があつて遠足に行けなかった子を思い遣る、永井の視
座が見える。

三、「かおの詩」

そして、北上川への遠足のときの詩に続いて、「かおの詩」が、
都合七編載せられている。平塚は、とりわけ、次の詩に着目して
いる。

★たに いったときの かお

（大橋 啓造）

たに いった いねかりした。
がりがりと いねお かる。
おとうさんが いね もつてこ と いった。
いね ぶすかつて かおに だろ くすかった。
うちでみたら
どこだりき、だろ なっていた。

きたなく なったなあ。
いねかり の かおだなあ。

平塚はこの「たにいったときのかお」の詩について、このよう
に言及していた。

いねかりのかおはうつくしい。生活のあるかおだから。なにもしな
いで、かがみにうつしたかおではない。
何かしたときのかお。

それをとらえるところに意義がある。

いま教科書には、目や耳をはたらかせてかこうなどという教材がで
ている。目や耳をはたらかす―それは大事なことがある。だがこども
肢（マ）体をはたらかすことが前提としてあることがぞましいのである。

てつだいをした子のつづり方に「ちゃわんをふくとき、キコキコと
音がしました」というところがでている。これはたんに耳だけをはた
らかせていたのではない。手をはたらかせていたからこそ、キコキコと
音がしたのである。生活つづり方はここを大事にあつかっていく。（16）

平塚はこの詩に「生活のあるかお」を見ていた。そして、身体
を「はたらかすこと」の大切さを述べ、「手をはたらかせ」たか
らこそ「キコキコ」の音、「生活つづり方はここを大事にあつかっ
ていく」のだと、生活綴方についての、自らの考えを述べていた。

四、「先生がやすんだとき」の詩

続いて、永井は、「先生がやすんだとき」の詩を、都合八篇載
せている。そして、先ず同章の冒頭で、永井はこう記している。

子どもたちの先生でなければならぬ。ナガイ先生のそんな考えによるものか。戦後社会科学の「はたらく人々」などの次元をこえた実践ではないか。

わたしは一面識もないのだが、この渡辺さんから電話で話をきくことができた。

「なあに、子どもたちがみんなでおしたりひっぱったりしてくれたので、わたしはただついていっただけでした。…公民館で映画をやるときとか、町へでていくときとか。そんなときにはリヤカーにのせていったものでした。いつも子どもたちはよろこんでやっています。みんなでたすけあっていくのだということをやっていましたから」という。また「ナガイ先生は子どもたちを田んぼにつれてはたらくところをみせていました。そして、つづり方とか版画とか、いっしょうけんめいでした。」と当時のことをかたてくれた。⁽¹⁴⁾

こうして、平塚のこの論考の指摘から、学級の子どもたちの生活背景、作品が生まれる実際の背景などを、知ることができる。平塚は、子どもたちの詩について、言及をこう続ける。

さて作品のことにもどって—子うしが首をのぼして「あれ みんな えんそく なんだな」といつてるように東をみたりした—というところがある。こつちをみた、とはしていない。昌彦君の視点はどこにあったのか。えんそくの一団からはちよつと距離のある位置にあったようにもとれる。あるいはリヤカーからおりて渡辺さんにおんぶしてくる途中のことであつたのだろうか。

しかしまあ、それはともかくリヤカーで遠足—のどかな時代の貴重な体験ではなかったかとおもわれる。⁽¹⁵⁾

一方、永井は、都合一三篇の最後の位置に、「えんそくに、いかれなくて、うちで、どうしていたか、かいた詩。」として、次の詩を載せている。

ぼくわ えんそくに、いかにいで うちにいた。

たけもとさんから、

たが かされた。

ぼくわ、たがのところに たけやつて まわしてみた。

はしんないで ゆつくりあるくべと思つて まわして来た。

だが、はしらさつて

「はつば げえなえ。」

「おら こわいじゃ」

「だがに、かつ」つて と ゆつて

こんど はしつたれば

たが、うんと、きゆうこうに なつた。

ぼくも たがに なんか まけないで はしつた。

ぼくわ

たがお わざと 石のところえ むけて いきおいよく はしつた。

たが

どんと ぶつかつて

うしろのほうに、ころがつてきて

かんかんと なつて ころんだ。

(山口 光雄)

ここに記している「たが」とは、籬(桶や樽などの結物の部材を固定して締めるための竹や金属製の輪)のことと推察される。光雄さんは、円形の籬で遊んでいたものと思われる。

つけてかいている。

〈どごだりさ きたかみがわ あるな〉とは―おおきな中州ができていて、手前にも向こうにも川が流れているのだ。そのあたりのことをいつているのではなからうか。

「ピヤ―」―よくも知っていたものだ。〈かべみたい〉というのはちょっとおかしいようでもあるが。

〈じょうぶなからだしていた〉とみているところがなかなかいいね。

「くさはら」―〈インドみたいなきが〉するとのインドとは？―その当時のこの子なりの認識によるものであったのだろう。〈あそこ いな〉：あそこで、おにぎりたべてみたいなと思ったのかもしれない。

「なみ」―〈ごみ／まるく おしやがっこ〉：よくもみつつけて、うつしとったな。

生活つづり方は、現実をよくみて自分の目でとらえる。そしてなまの現実から学ぶのである。ここに「はたらく子ども」のつづり方がある。⁽¹⁰⁾

平塚はこうして、「現実をよくみて自分の目でとらえ」、「なまの現実から学ぶ」という、生活綴方の精髓に、言及していたのであった。

また、次の詩が続く。

(9) ★ ねていた うし (遠藤 昌彦)

くろい子どもの うし

草の上で くびお のばして

「あれ みんな えんそく なんだな。」と

いつて いるように 東の方お みたりました。

もーう と、うまのように くびお のばしていた。

北上川の方にも

おやが いた。

この遠藤昌彦君の詩について、平塚は、永井から直接聞きとつた内容を含めて、次のように記している。

「ねていた うし」の遠藤昌彦君。この子は小児マヒにかかり、足が不自由であったという。このときどのようにして遠足にいったのか。いやつれていったものか。それは、用務員さんが、ちかくの農家からリヤカーをかりてきて乗せていったのであった。「渡辺先生がリヤカーにのせたり、おぶつたりしてくれたなあ」―ナガイ先生の記憶にも残っていた。渡辺先生というのは、当時の用務員さんであった渡辺末治さんのことである。ナガイ先生が「渡辺先生」というので子どもたちもそう呼んでいたようである。(前回のせた版画のなかに大木茂くんのほつた「わたなべせんせいとたつやさん」というのがある)⁽¹¹⁾

あらためて、『はたらく子ども 3 はんが』を参照すると、そこには、「大木茂くんのほつた「わたなべせんせいとたつやさん」の掲載があり、確かに、作品のなかに、「わたなべせんせい」が登場していた⁽¹²⁾。なお、この『はたらく子ども』三号「はんが集」のあとがきに、永井は、「渡辺せんせいだが、つかれたからだも、やすめず、すつて 下さいました。」と記していた。「渡辺せんせい」は、子どもたちの版画を刷る作業も、担っていた「せんせい」なのであった⁽¹³⁾。

そしてまた、平塚は、そのことの意味について、「渡辺さん」から聞いた話を引きながら、こう説明を続けている。

分校は学校である。学校ではたらくおとなたちは誰でも先生なのだ。

記している。

『でんしんばしら』— 当時は、木の柱であったから、くさらぬよう
あたまたに亜鉛板のふたをかぶせていたものであろう。この綴り方は詩
といえるものではないかもしれない。だがこの時点でそんなことを問
う必要はないのだ。い伊藤修君。この子はやがてすばらしい描写力を
発揮する子にそだっていくのである。

『はたらく子ども』の二年生たちは、あたりのけしきやようすをよ
くみながら歩いていったのである。ときには道ばたにおいてあったリ
ヤカーにぶつかったりする子もいたようだが。(9)

そして以下、このような詩が続く。

(4) ★ キタカミがわ (大岩 はな子)

せんせい、も すこしだよ。といった。

きたかみがわに ついた。

「ぜいぶん きたかみがわ とえな。」と、

あきちゃん いった。

「わあ きたかみがわ みえる。

「ぜぶ ひろいな。」

「どこだりさ きたかみがわ あるな。」と

さち子ちゃん と、いった。

(5) ★ かせいである。 (*作者の記載なし。)

わたくしたちが、

きたかみがわえ えんそくに きた。

とうくから みると

みんな とうくで かせいでした。
すずまったり たったりして
かせいでした。

(6) ★ ピヤー (安藤 達也)

まるこい かべ みたいのが一つ

ぐんと たっている

じょうぶな からだしていた。

北上川

さあつと ながれている。

よくあんなに ひろくつくつたな。

(7) ★ くさはら。 (石橋 貴子)

くさが はえています。

インド みたいなき がします。

くさ はえています。

あそこ いいな。

(8) ★ なみ。 (*作者の記載なし。)

なみが ゆら ゆら

ごみ

まるく おしやがっこしてるようだ。

これらについて、平塚は、論考でこう書き添えて解説している。

歩いていく途中のこと、そして目的地の北上川—よくとらえている。
つたないコトバではあるが、ひとりひとりがおもしろいことをみ

でした。

永井は、このように、『学級文集』はたらく子ども』五号の冒頭で、皆で暮らしを詩に書いてゆくことは、皆でわかりあうことにつながることであり、「いきいきした子ども」になってゆくことに連なるのだと記していた。働いたこと、一生懸命になったこと、喜んだこと、考えたこと、困ったことなど「いろいろなところから 詩が でてくる」のだ。「ちよつと へが でたときのこと、がまんしたことなどからも 詩わ、でてくる」のだ。こうして詩を書くことによって「ほんとうのことが わかっていく」のだと、永井は、二年生の子どもたちに語りかけていたのであった。

ここでとりわけ、永井が学級の子どもたちに、鉛筆と紙があれば、誰でも詩を書けたのだと、学級の皆での詩作の足跡を、振り返って、その詩作の共同の営みの意義を、（学級文集に掲載された詩を互いに読みあうことの意義とともに、）学級文集のなかで、話しかけていたことは、興味深いところであると考えられる。

続いて、永井学級の「はたらく子ども」たちの詩、その「くらしの中からでた し」を、具体的に参照してみよう。

二、「北上川え えんそく。 に いった時の詩」

その最初のページには、手書きの略地図を掲げながら、その横に、永井は、次のように記している。

北上川え えんそく。 に いった時の詩。

★どんなもの お みてきたか。

★どんなことが、わかって きたろうか。
★みんな、どんなことして きたらう。

こうして、文集の最初には、北上川へ遠足に行った時の詩など、都合十三篇を掲載している。

次にその一部を引きながら、参照・検討してみたい。

(2) ★ でんしんばしら (伊藤 修)

でんしんばしら
ぼうし かぶてた。
せんせいも
「ありや でんしんばしら ぼしかぶってたや。」
といった。

(3) ★ リヤカー と いさおくん (大橋 啓造)

いさおくんが、わきみてで いった。
そこに リヤカーが あった。
いさおくんが
リヤカー に ぶすかつて わらった。
ぼくが
「せんせい。 いさおくん リヤカーに ぶすかったよ。」といった。
いさおくん いでそうにして いった。

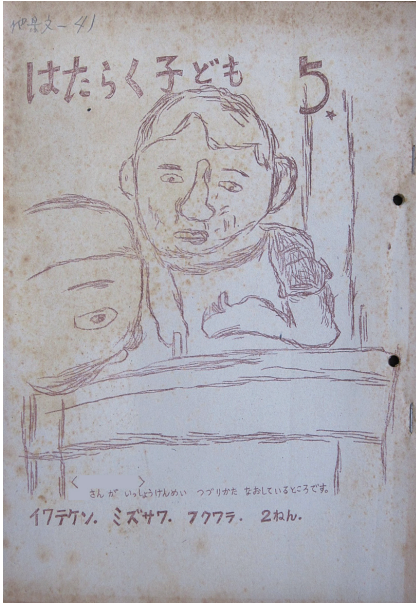
平塚行蔵は、その論考「生活綴方・ある学級文集(3)」において、この二つの詩を引用しながら、次のようにそのとらえを記している。なお、平塚は、この(3)の詩の一行目「わきみてで いった」の記載の横に、「※わきみながらあるいていった」と補注を

当該文集号の第一次資料からとする。(以下、引用箇所における傍点やルビ、傍線等は、特に注記のない限り、すべて原文のママ。なお、本稿の中で、以後に記述している、児童と登場人物の名前については、すべて仮名(別名)に改変を施している。)

一、『はたらく子ども』5号・詩特集

本稿で取り上げて検討する、『はたらく子ども5』は、全三七頁の学級文集である(7)。その最終頁にある、あとがきの後ろ(奥付)の左端の箇所には、「一九五三ねん・三月十四日。四時三十分。水沢町・福原 二ねん。ながい せんせい。と 二十八人。」と記されている(8)。

こうして、『はたらく子ども』5号は、水沢小学校福原分校の二年生永井学級二十八人の学級文集であり、一九五二年度の年度末の時期の、一九五三年三月一四日に発行されたものであった。



『はたらく子ども 5』表紙

『はたらく子ども5』の目次には、同号の構成が以下のように記されている。

もくじ。

★北上川え えんそくに 行った時のこと。

★べんきょう(一) だれにも わかるように。

★かお。

★先生が 休んだ時のこと。

★へが だった時の 詩。

★勉強 (二)

★みんなの くらし から だた 詩。

そして、この冒頭の「もくじ」欄のすぐ上には、大きな字で、「わたしたちのくらしの中から だた しお あつめたのです。」と書かれている。永井はこの文集の冒頭で、この号に収めた沢山の詩は、「くらしの中から だた し」を集めたものなのだ、あらためて強調しようとしていたことが窺われる。

永井は、この目次欄の後ろ(左端)の欄で、子どもたちへの呼びかけを、次のように書き記している。

みんな、かいて、みんな、わかって、いきいきした子どもに なろう。

はたらいたこと、いっしょうけんめいに なったこと。

よろこんだこと。かんがえたこと、こまったこと。

いろいろな ところから 詩が でてくる。

そして、ほんとうのことが わかっていく。

ちよつと へが だたのこと、がまんしたことなどからも 詩

わ、でてくる。えんびつと、かみが あれば、だれでも かけるの

戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（四）

— 水沢・福原分校『はたらく子ども』五号から —

土屋直人*

（二〇二六年一月二日受付、二〇二六年一月二七日受理）

* 岩手大学教育学部

はじめに

本稿は、前稿^①に引き続き、岩手の小学校教師・永井庄蔵（ナガイ・シヨージョー、一九一一年～一九九八年）^②が、水沢町（現・奥州市）の水沢小学校福原分校にて、一九五二年度、二年生の学級担任をしていた時に発行していた学級文集『はたらく子ども』の記述の一部を検討することを通して、戦後における永井の学級文集実践、生活綴方実践の特質と意義の一端を探らうとする、一連の論考の一部である。

本稿では、前稿までの作業と同じく、永井と交流のあった、水沢の小学校教師・平塚行蔵（一九二五年～二〇一〇年）^③が書き残した、「胆江地区民教連」機関誌『つながり』への一連の連載論考「生活綴方・ある学級文集」（一九九三年）^④における、平塚の永井学級文集の引用や平塚の考察を祖述し、その指摘を受けながら、永井の学級文集の中の子ども作品と、永井の記述内容の一部を追いながら、当時の永井の教室実践の実像と特質を具体

的に確かめてゆくこととしたい（以下、敬称略）。

前稿では、『はたらく子ども』三号及び四号の一部を対象としたが、ここでは、『はたらく子ども』巻号ごとに内容を順次追ってゆくべく、前稿に続いて、『はたらく子ども』五号を検討の対象とする。

平塚の指摘によれば、永井の学級文集『はたらく子ども』の、「二号までは指導初期の段階のもの。三、七号が版画、五号が詩の特集。六、八号が散文中心の総合的な文集となっている。」^⑤

『はたらく子ども』五号の内容について論及がある先行研究としては、管見の限りでは、平塚行蔵「生活綴方・ある学級文集（3）— ナガイ・シヨージョー『はたらく子ども』—」（胆江地区民教連機関誌『つながり』第四九号、一九九三年七月二七日発行）^⑥がある。本稿では、平塚の同論考を参照・引用する。そして、第一次資料として、山形県国民教育研究所（山形県教職員組合立山形県教育文化資料館）に所蔵の、『はたらく子ども』五号の現物を参照することとし、基本的に『はたらく子ども』からの引用は

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転 — 一学校経営方針の継承に伴う教育実践の変化に着目して —

本 山 敬 祐*

(2026 年 1 月 13 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

課題設定

本稿の目的は、学びの多様化学校⁽¹⁾における勤務経験を通じて得られた実践知が人事異動を通じて他校へ普及する可能性を検討することである。具体的には、学びの多様化学校から他校に転出した教職員を対象に、転出先の学校にいかなる変化をもたらしているのかについて事例調査を通じて明らかにする。本研究で得られる知見は、不登校を経験した子どもたちが通いたいと思える学校づくりから得られた実践知が学びの多様化学校に留まることなく、他校へ普及する際の条件や課題の解明につながると考えられる。

学びの多様化学校とは、学校教育法施行規則第 56 条にもとづき、文部科学大臣の指定により不登校児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成して教育を実施する学校を指す。2016 年 12 月 17 日に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」第 10 条にもとづき、不登校児童生徒の実態に配慮して特別に編成された教育課程に基づく教育を行う学校の整備及び当該教育を行う学校における教育の充実のために必要な措置を講ずることが国及び地方公共団体に対する努力義務となっている。

2023 年 6 月 16 日に閣議決定された第 4 期教育振興基本計画(2023 年度から 2027 年度)では、各都道府県・政令指定都市での 1 校以上の設置を今期計画期間内に進め、将来的には分教室型も含めて全国で 300 校の設置が目指されている。2025 年 11 月現在、設置形態別で見れば全国に 59 校・コースカ所が学びの多様化学校として指定されている⁽²⁾。

学びの多様化学校の第一義的な役割は、不登校を経験した子どもたちに対する学習機会の保障や社会的自立への支援である。同時に、2023 年 3 月 31 日に公表された「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」(COCOLO プラン)で描かれているとおり、学びの多様化学校におけるノウハウの他校への普及も期待されている。

ところが、授業時数の削減を含む不登校を経験した子どもの実態に配慮した教育課程という特殊な状況での実践を通じて得られたノウハウが他校でどのように活用されているのかについて現状では明らかになっていない。そこで、定期的な人事異動が不可避な公立学

* 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

校を対象として、学びの多様化学校勤務経験者の他校への異動に伴い学びの多様化学校で得られた実践知が転出先の学校にいかに移転及び受容され、教育実践の変化を生み出しているのかについて事例調査にもとづいて検討する。

先行研究の検討

本稿が対象とする学びの多様化学校に関する先行研究については、教育特区として設置された不登校特例校を含めて多岐にわたる。

不登校特例校における教育課程や不登校特例校を含む自治体における支援のネットワークに注目した後藤（2014）及び後藤（2016）を嚆矢として、実践者による学びの多様化学校における教育的価値に関する考察もみられる（高垣 2023）。また、学びの多様化学校の設置主体である教育委員会を対象として、設置過程における議論や教育委員会の主導性に対する知見が蓄積されている（俵 2022；俵 2024）。

学びの多様化学校における教職員の学びや変容に焦点を当てた知見として、奈良県大和郡山市に設置されている学科指導教室 ASU（現郡山北小学校・郡山中学校分教室 ASU）での勤務経験を有する當嶋（2015）は、学校では当然とされてきたことが ASU では通用しない場面があることや、子どもの行動を悪い方に受け止めていたことに気づき自己と向き合った教職員のエピソードが記されている。

学びの多様化学校における実践から学校づくり全般への示唆を引き出す先行研究として、塩瀬隆之は岐阜市立草潤中学校を事例として、学びの多様化学校づくりから得られる実践知を抽出している。塩瀬は草潤中学校に勤務した教職員へのインタビュー調査を通じて、他校でも転用可能な要素として以下の3点をあげている（塩瀬 2025：122）。

- 子どもが自分の状況に応じて学びに参画できる多様な選択肢を準備し、その選択を子どもに委ねること
- 一人ではなく、複数の目で、子どもを見守ることと子どもと「ともに」学校の「より良い」を創る機会・接点をつくること
- 子ども中心の教育実践を前提とした「同調」「個別対応」ではない「多様性の受容」を軸にした学校づくりを目指すこと

草潤中学校の実践は柔軟なカリキュラム編成と十分な S/T 比（教員一人当たりの生徒数）に支えられているとしつつも、塩瀬は登校スタイルや自分に合った学び方といった「学校側が決めるという半ば思い込みにも似た数々の条件を、生徒自らの選択に取り戻す」（塩瀬 2024：120）ことは、公立学校で十分実現できると指摘している。

一方で、管見の限りでは学びの多様化学校での勤務経験者が転出先の学校に与えた影響やその過程に焦点を当てた先行研究はみられない。学びの多様化学校から創造される実践知の普及が期待されるなか、学びの多様化学校における勤務経験を有する教職員が転出先の教育実践にどのような影響を与えているのかが具体的に明らかにされる必要がある。

分析枠組

本稿では、学びの多様化学校勤務者による実践知の伝達と受容の過程について、主に組織間の知識移転研究を参照する。

中西善信は、知識移転を「送り手から受け手へある経路を經由して知識が移転され、受け手の成果に影響を及ぼすとともに、移転された知識が受け手のルーチンに統合されるプロセス」(中西 2018:15)と定義する。知識移転のプロセスと構成要素は図1の通りである。

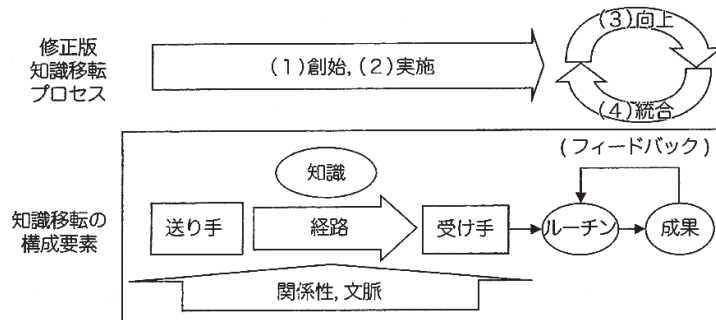


図1 知識移転のプロセスと構成要素

(出典) 中西 (2018) 129 頁。

上記の中西の定義を共有する教育分野における先行研究として、畑中 (2015) 及び福田・前川・畑中 (2018) がある。

畑中 (2015) は教職員の多忙化や教員年齢構成の変化に伴い、学校組織で培われてきた「組織改善を果たすアイデアやノウハウ」(畑中 2015:14) としての知識の創造・継承が困難な状況にあることに鑑み、単位学校を中心とした知識の創造・継承から学校組織間で行われる知識移転を可能とする「知識移転チャンネル」を検討している。畑中は、ある高校教師によってなされたカリキュラムマネジメントの事例分析をもとに、教員の異動を知識移転チャンネルとして仮説的に言及している。加えて、学校組織で移転する「知識」とは何か、いかにして学校組織・教員に伝播するかを研究課題として指摘する。

福田・前川・畑中 (2018) は、長崎県における高等学校の文化活動の展開を事例として、県単位の文化活動の組織化に加えて全国高校総合文化祭の開催に伴い導入されたノウハウの学校への波及過程を分析している。県総合文化祭という実践を伴い県の高校文化連盟事務局という組織を媒介する学校組織間の知識移転を可能とした要因として、アイデアやノウハウを蓄積し各学校や各地域をつなぐ組織の存在と、教員の人事異動があげられている。畑中 (2015) 及び福田・前川・畑中 (2018) では教員の人事異動が知識移転のチャンネルや知識移転の一因として指摘されているものの、その過程や条件については検討の余地が残されている。

新たな知識をもとに学校組織のルーチンが変わる営みは、学校におけるイノベーションとして捉えることができる。天笠 (1983) は、学校におけるイノベーションについて、学校組織の特性を踏まえたイノベーションの規定要因及びイノベーションの過程に関する

分析枠組を提示している。学校組織の特性として、(1) 学校は単なる知識の受け皿ではなく主体的、創造的な意思決定を下しうる組織であることに加えて、(2) 個々の教員の専門性や主体的な判断が尊重される傾向にあること、(3) 協働意欲に支えられて教育活動が展開される組織として統一した意思決定を形成していく機能を有すると述べている。

学校におけるイノベーションの規定要因として、天笠は「学校の客観的条件」、「コミュニケーション・チャンネル」、「学校の組織風土」、「教師（集団）の信条システム」、「イノベーションの遂行方略」を提示し、「コミュニケーション・チャンネル」の数や特性、イノベーションに対する「学校の組織風土」、イノベーションや教職などについて有する「教師（集団）の信条システム」を重視する。天笠はイノベーションの過程では「送り手のイノベーションの価値に関する認識が、受け手側の教師（集団）の信条システムの中にどのように位置づくかによって、イノベーションの展開過程も様相を異にするものと予想される」（天笠 1983：60）と指摘する。

分析対象である知識及び実践知について、本稿では知識創造と知識実践の往還について体系的に論じる野中・竹内（2020）を参照する。野中・竹内（2020）は、知識を「ある特定の状況や文脈において、他者や環境との相互作用を通じ、人々によって創造され、実践される、正当化された真なる信念」（野中・竹内 2020：105）と定義する。また、実践知を「経験によって培われる暗黙知であり、賢明な判断を下すことや、バリューとモラルに従って、実情に即した行動をとることを可能にする知識」（野中・竹内 2020：39）とする。アリストテレスによる知識の類型を踏まえ、野中・竹内（2020）は客観的・科学的な知識（エピステーメー）や技術的な知識（テクネー）ではなく、実践知の理念型をフロネシスに求めている。

上記の通り、ある状況や文脈における個人の主体的な実践に基づいて獲得・創造される信念であり、実情に則して懸命な判断を下すことを可能にする実践知の定義に従えば、学びの多様化学校における勤務経験者は不登校の経験がある子どもへの理解や支援に対する深い理解だけでなく、学びの空白がある子どもたちに学びを保障するための様々な手立てを獲得しているとともに、子どもの実情に応じて賢明な判断が下せるものと予想される。

しかしながら、実践知が特定の状況や文脈で獲得・創造されるからこそ、状況や文脈が異なる組織に移転するのは容易ではない。なぜなら、暗黙知を表出化して形式知に転換することで知識を異なる文脈において共有できるとしても、表出化の過程で「捨象されるものの中には、関連知識、文化、価値観、あるいは経営システムといった文脈が含まれていて、移転された形式知だけでは、本来の知識の価値をもたらさないことがある」（石塚 2005：32）ためである。石塚（2005）は、移転された形式知が本来の価値を発揮するためには、移転先においても同様の文脈を補うか、暗黙知を一括して移転させる必要があるとする。人事異動によって転出した教職員による知識移転を分析対象とする場合、暗黙知を一括して移転させるという方策は選択し得ない。したがって、異動先の学校における知識移転に際しては、知識の送り手による文脈の補完に着目してその遂行方略を検討する必要がある。加えて、知識の受け手の主体性や「教育経営学研究では、経営過程および管理職に代表される経営過程の中心的アクターが主たる研究対象となっていることが多く、教育実践の主たるアクターである教師さらに子どもがその枠外に置かれてしまっていることが多いとする問題提起も継続的に存在する」（照屋 2023：208）という指摘を踏まえて、知識移転に

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転

おける教職員の受容過程や実践の変化を視野に入れた調査が求められる。

方法

本稿では2024年度に校長として大和町立吉田小学校⁽³⁾に就任した生出真理校長に対するインタビュー調査に加えて、知識の受け手にあたる吉田小学校の教職員4名に対するインタビュー調査を行った。生出校長は、2023年4月に開校した公立の小中一貫型の学びの多様化学校である白石市立白石南小学校・白石南中学校（通称白石きぼう学園、宮城県白石市）の開校時に小学校の教頭を勤め、1年間の勤務経験を経て校長職として転出した。

調査の概要は表1の通りである。本稿ではインタビュー調査で得られた証言に加えて、訪問時に提供された資料や吉田小学校のホームページから得られる情報を分析資料とした。

表1 調査の概要

インフォ マ ン ト	生出真理校長	吉田小学校の教職員4名
日時	2025年3月27日・2025年12月23日	2025年12月23日
録音時間	1:30:22	1:52:11
備考	2025年12月23日訪問時は録音ではなく筆者のメモを分析資料としている。	生出校長の着任前からの在籍者2名（A先生、B先生）及び生出校長と同年度に着任した2名（C先生、D先生）。

（注）個人の特定を避けるため、本稿ではグループインタビューに協力を得た教職員を生出校長の着任前から在籍していたかどうかのみを属性情報として扱う。

なお、本稿に係る調査は「岩手大学における人を対象とする研究実施計画」に基づく倫理審査を経て実施している（承認番号；第202444号）。インタビューにあたっては事前に目的や趣旨について説明を行い、同意書への署名を得てから実施した。また、本稿での掲載にあたり、氏名の公表や引用箇所について事前に確認を得ていることを付言する。

生出校長着任後の吉田小学校における変化を理解する前提として、白石きぼう学園の概要を若干補足する。白石きぼう学園は「10年後、20年後の社会で活躍する子供の育成」を学校教育目標に掲げている。学校経営方針は「学校の主役は子供たち」であり、「子供の周りの様々な大人のチーム力で子供が育つ白石きぼう学園をつくる」ことが目指されている。「学校の主役は子供たち」という学校経営方針のもと、学ぶ内容や場所の選択を含めて、子どもの声を聴くことや子どもの自己決定が重視されている。

学校教育目標や学校経営方針と並んで、「今のあなたを認め、受け入れる」、「学校らしくない学校」というコンセプトも白石きぼう学園の特徴として言及される。その具体化として、新設科目における学び直しの時間（「白石タイム」）をはじめ、授業中の一時的な離席（クールダウン）が認められていることや、制服の指定や定期テストの実施がないことなどがあげられる。また、2023年度の開校時には入学式（新たな門出を祝う会）と卒業式以外の学校行事は計画されておらず、子どもたちの主体性や希望にもとづいて実施の有無や内容が企画・実施された。

結果

白石きぼう学園での勤務経験を有する生出校長が吉田小学校に移転した実践知として、「学校の主役は子どもたち！」⁽⁴⁾という学校経営方針の継承が注目される。本稿では、学校経営方針にもとづく一人一人の声をいかした学校づくりとともに、傾聴と共感の文化を育む「探究の対話 (p4c ; Philosophy for Children)」、不登校の状態にある子どもへの支援の在り方に注目して、知識の送り手による遂行方略と受け手の認識や実践の変化について記述する。また、これらの実践の導入や変化を可能とした生出校長による学校経営手法も記述する。

(1) 実践知の形成過程と受け手の認識

生出校長による知識移転のうち最も特筆されるのが「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針であり、白石きぼう学園と通底する学校経営方針が掲げられている。2024年4月4日に開催された職員会議資料において、生出校長によって大切にしたいことの筆頭としてあげられているのが「学校の主役は『子どもたち』」であった⁽⁵⁾。同資料では、「学校の主役は『子どもたち』」という項目に関して、「子どもに任せる・子どもが選ぶ・決める場を設定する（授業・学級経営・クラブ・委員会・行事等）→次への意欲・協働する力・自己有用感・自己肯定感」（下線ママ）、と「常に『子どものためになっているか』『子どもにとってどうか』を考える」という2点が記されている。授業だけでなく、あらゆる場で子どもの主体性や自己決定、自己選択を重視する意図がうかがえる。また、学校の主役が子どもたちであることが第一に掲げられていることから、生出校長にとっての重要性が推察される。

「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針について、生出校長は「どこの学校に行ってもこれだと思いました。この言葉に凝縮されると。なので、我妻先生にお願いをして使わせていただいています。始業式の日にも子どもたちにも話しました」と述べられている⁽⁶⁾。この証言の通り、吉田小学校の学校経営方針は、白石きぼう学園での勤務経験を念頭において掲げられている。このような教育観や学校経営観が形成された背景として、白石きぼう学園での勤務に加えて、教職経験を通じて抱えてきた問題意識や実現したい教育に対するイメージ及び白石きぼう学園の前任校時代から参加していたオンラインセミナーの影響があげられる。

中学校における勤務経験も有する生出校長は、子どもの主体性や声を尊重する学校づくりについて、次のように述べている。

これまでの勤務校で先生たちを見ていて、こうしなさい・こうあるべきという関わりが強いと感じるときがありました。私が校長になったら、こういうところを変えたいと思っていました。中学校で勤務していたときも、子どもたちからどんどん意見を出させたいね、こうしなさいじゃない・あしなさいじゃよねという話を同僚とよくしていました。

上記の問題意識に加えて、生出校長には「あまり喋らない授業をしたいとずっと思って

いて。中学校では子どもたちに任せられる部分があったんですけど、小学校でももっとできないかなというのを感じていました」という教育観が培われていた。小学校と中学校の両方での勤務経験を通じて、小学校における子どもたちの主体的な参加という理念が形成されていった。

また、生出校長は白石きぼう学園の前任校時代から、共育の杜が運営する「みらい塾」というオンラインセミナーに継続的に参加している。このオンラインでの学びを通して、子どもを主語にした学校づくりを行った森万喜子氏や、サーバントリーダーシップにもとづく学校づくりで知られる住田昌治氏とのつながりを得ており、両氏の著書にも触れている。オンラインセミナーへの参加について、生出校長は「学校リーダーを育てるプログラムに参加していて、その影響もあります。全国の管理職の方や管理職候補の皆さんの実践を聞いたり、住田先生もいろいろお話をしてくださったりして、考え方がリセットされました。そこからきぼう学園に行ったので、私の思いが強化された感じがします」と述べてる。

以上の証言より、生出校長による「学校の主役は子どもたち！」という経営方針は、教職経験を通じて抱いてきた問題意識や実現したい教育のイメージとともに、オンライン等のネットワークを通じて得られた知見に白石きぼう学園における勤務経験が重なって形成されたものと推察される。そして、生出校長は白石きぼう学園における勤務経験から得た学びを伝えることについて、以下の通り使命感をもっていた。

昇任試験の面接前に考えていたことを今も大事にしています。(白石きぼう学園の：注筆者) システムは他校と全然違います。それでも、私たちが目指すものなのか、子どもたちに接するとき大事にしなければならないこと、私たちの在り方は、きぼう学園でも他校でも変わらないと考えています。それをきぼう学園を知らない先生方、そして、不登校対応に苦しんでいたり悩んでいたりする先生方に伝えていきたいと思いますという話をしました。きぼう学園での勤務を経験したからこそ、それを伝えていくのが私の役目だろうと感じています。

このような背景をもつ生出校長による学校経営方針は、吉田小学校の教職員にどのように受け止められたのか。本調査の範囲では好意的に受け止められていたといえる。ただし、白石きぼう学園における実践知としては理解されていなかった。

生出校長が着任する以前から吉田小学校に勤務している A 先生は、吉田小学校の子どもたちに対して、「吉田小学校に着任した当初から、小規模校で子どもたちが結構しゃかりしているイメージがありました。縦割り活動が活発で、6年生の子たちが下級生を引っ張っていく雰囲気をもともとあったんです」という。そのため、生出校長による「学校の主役は子どもたち！」という方針に対しては、「今までやってきていることを言語化していただいたという印象で、変化というような感じ方ではなかったです」と証言する。

生出校長と同年度に着任した C 先生は、「私は小規模校が3校目なんです。小規模校の良さを感じていて、良いところに来たと思っていました。そこで生出校長先生が学校の主役は子どもたちだとおっしゃったので、その通りだと心の中で思っていました」と証言する。同様に、D 先生は次のように述べている。

着任したときに、温かい学校だと感じました。着任したときの子どもの歌声が40人の歌声じゃないという印象でした。みんなしっかり声を出しているし、挨拶も立派にしてくれるし、立派だなと感動したのを覚えています。まさに子どもたちの活躍の場面が多いんだろうなという感じでしたので、校長先生が学校の主役は子どもたちだと言葉にしてくれたことによって再認識できています。

上記の証言より、「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針は、生出校長の着任以前から吉田小学校に勤務する教職員にとっては吉田小学校の子どもの姿や学校の雰囲気概念化されたものとして受け止められていた。また、生出校長と同年度に着任した教職員は、小規模校の良さを言い当てた言葉や重視すべき価値の再認識を促す言葉として認識していた。

しかしながら、本調査に限っていえば、生出校長が掲げる学校経営方針は、吉田小学校の教職員に白石きぼう学園での勤務経験等を踏まえて獲得された実践知として受け止められてはなかった。その理由として、生出校長が学びの多様化学校である白石きぼう学園から着任したと十分に認識されていなかったことがあげられる。その要因として、D先生は「学校の存在は知っていますけど、管外なので、この辺では情報が何も入ってこないです」と証言する。本調査では唯一事前に白石きぼう学園について把握していたB先生は、「小・中学校なんだということで。実際にどういう学校なのかは校長先生がいらしてからお伺いしました。小学校の校長先生でも最近は中学校からいらっしゃることも多いので、今度はそういう学校の先生が来られるんだという感じでした。いろんな経歴の人が増えていくなという受け止めでした」と述べている。学びの多様化学校から着任したというよりは、むしろ、新たに昇任した校長であったり、「音楽の先生」として認識されていた。新たに赴任する校長の前任校について特段の関心が寄せられないのは、「普段校長先生が変わるタイミングと何も変わりません」(A先生)という。

(2) 一人一人の声をいかした学校づくり

生出校長が掲げる「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針は、年度当初の職員会議や始業式を通じて、教職員だけでなく子どもたちにも伝えられた。そのビジョンの実現に向けて生出校長が取り組んだのが一人一人の声をいかした学校づくりである。一人一人の声をいかして継続的な学校改善を図るという点では、教職員に対しても子どもたちに対しても同様のアプローチがとられている。教職員を対象とする取組の一例として、教職員対象に開催したワークショップについて生出校長は以下のように述べている。

ワークショップをしたいとずっと思っていました。初回は吉田小学校の子どもたちの良いところはどんなところだと思いますかということと、教育目標に照らし合わせたときに課題と思っていることをテーマにしました。そうしたら、長くいらっしゃる先生たちからいろいろと出てきたんです。出てきた意見を職員室に掲示しました。1回目のワークショップではこれを共通理解として、次のワークショップまでにできそうなことがあったらやってみましょうと終わりました。

2回目の時には、皆さんからあがった課題に対してどんなことができそうですかというのを考えました。そこで早速具体的なことを提案してくださった先生がいました。毎月の生活目標というのは校務分掌の先生が伝えるんですが、それを子どもに任せてみようと言ってくださいました。早速6月か

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転

らやってみたら、5年生の担任が生活目標の内容も子どもたちに考えさせてくださって。とても良い発表だったので、各学年の持ち回りでやっていくことになりました。

教職員の声をもとに吉田小学校の良さや課題について認識を共有したうえで、課題解決の手立てを共に考えるためのワークショップが定期的に行われてきた。これは学校の良さや課題について共通理解を図ることで、個々の教職員の学校経営に対する参画意識を高めることが意図されている。継続的な取組とするために、ワークショップで出された意見が職員室に掲示された。学校教育目標や目指す子ども像と照らして、また「学校の主役は子どもたち！」というビジョンのもとにそれぞれの教職員の校務分掌や知識が関連付けられることで、子どもに任せられることが見出されていった⁽⁷⁾。ワークショップで共有された課題とその解決に向けた実践や具体的な成果を共有するために、校長だよりを媒体として成果の収集と共有が図られた⁽⁸⁾。

生出校長は子どもたちに対しても同様に、2024年6月10日の開校記念日に合わせて行われた校長講話のなかで「吉田小のいいところ」や「吉田小をもっと楽しい学校にするためのアイデア（みんなでやってみよう・大切にしたいこと）」を募集した。教職員には校長だよりを通じて、事前に協力依頼と具体的な手順が周知されている。

付箋に記された子どもたちの意見は、分類して職員室前に掲示された（写真1）。生出校長によって「吉田小ワクワク大作戦！」と名付けられ、6年生の企画によって全校児童と一緒に、ときには教職員も一緒になって子どもたちの希望が叶えられていった⁽⁹⁾。



写真1 子どもたちから寄せられたアイデア（2024年度）

（注）児童の氏名が判別できないように画像を加工した。

（出典）大和町立吉田小学校ホームページ（最終アクセス2026年1月3日）。

2025年度は「吉田小ワクワク大作戦！」の名称も子どもたちが検討し、「吉田小ワクワクドキドキ大作戦！」として継続している。写真2の通り、2025年度も子どもたちから寄せられたアイデアが掲示されている。

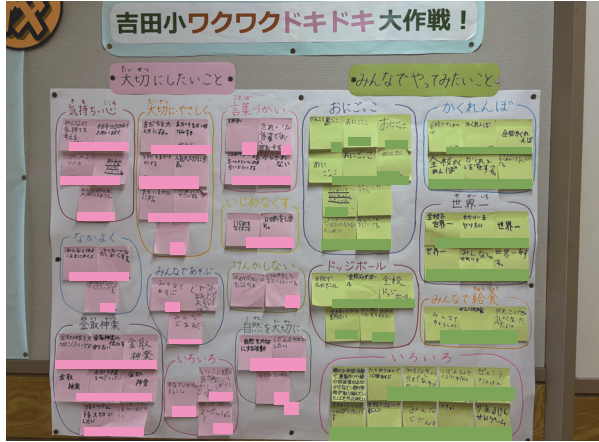


写真2 子どもたちから寄せられたアイデア (2025年度)

(注) 児童の氏名が判別できないように画像を加工した。

(出典) 大和町立吉田小学校ホームページ (最終アクセス 2026年1月3日)。

子どもたちからアイデアを募る方法として、2024年6月7日発行の校長だよりでは「吉田小のいいところ・好きなところ」をピンクの付箋に記入し、「みんなのできること・やってみたいこと・大切にしたいこと」を緑の付箋に記入することと示されている。写真2の通り、2025年度は「大切にしたいこと」がピンクの付箋に記入され、「みんなできたいこと」が緑の付箋に記入されている。このため、単純な比較はできないが、写真1と写真2を比較すると、掲示されている付箋の数が57枚から80枚に増えている。

また、写真3の通り、2025年度からは子どもたちから集まった声を集約した掲示物の隣には学校経営方針が掲示されている。子どもたちが意識して見ているかは問わずとも、掲示物を通じて「学校の主役は子どもたち！」というメッセージが日常的に子どもたちに伝えられている。

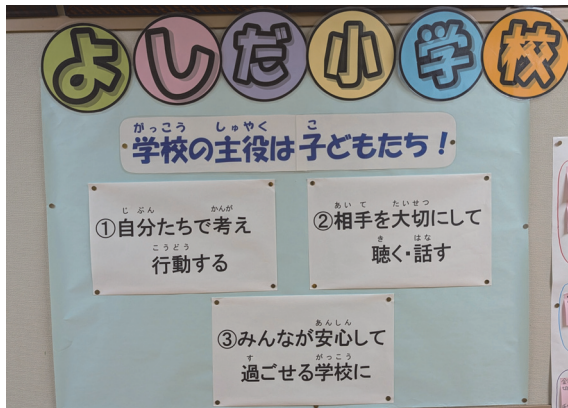


写真3 子どもたちから寄せられたアイデアの隣に掲示されている学校経営方針

(出典) 筆者撮影 (2025年12月23日)。

子どもたちからアイデアを募りそれを実現していくという手法について、生出校長は「これもきぼう学園でやられていたように、子どもたちにアンケートをとったり、子どもたちと話している中で出てきたことを吸い上げて、それを実現していくというのを意識しました」と述べる。子どもたちにとって「吉田小ワクワク大作戦！」は、「自分たちで考えたことが、自分たちの力で実現する」、「自分のアイデアでみんなが笑顔になる」経験になっていた⁽¹⁰⁾。また、2024年度の振り返りとして生出校長が子どもたちにとってアンケートでは、「先生もいっしょにあそべる」、「みんなのゆめをかなえてくれる」、「みんなのやりたいことが一目でわかるから、やりたいことをすぐに実現できる」等の回答が寄せられている（いずれも原文ママ）⁽¹¹⁾。

この「吉田小ワクワク大作戦！」は、吉田小学校における文化として根付く「縦割タイム」のなかで実施されている。吉田小学校では毎週金曜日の8:25から8:40までが「学級タイム」や「縦割りタイム」として、子どもたちが遊べる時間が設けられている。「学級タイム係」の子どもが企画し、学年を超えて遊ぶ場所の調整を行うほか、年に1回児童会行事として全校行事が開催されている。「吉田小ワクワク大作戦！」の企画や実施に関して、「縦割りタイム」を活用することも教職員から提案されたものであった。

従来の「学級タイム」や「縦割りタイム」でも異年齢での遊びは見受けられたものの、「複数の学年をまたいで先生と一緒にやるのは、機会としてはそんなに多くなかった」（A先生）という。「吉田小ワクワク大作戦！」の特徴として、「一番の決定的な違いは、先生と一緒に遊んでくれるので、また違う面白さがあるんだと思います」（D先生）と指摘される。それによって「先生方の立ち位置が変わっているんですね。結局子どもたちと同じ線上に立って隠れたりしているわけなので」（C先生）とも言及されている。教職員のなかで「学級タイム」や「縦割りタイム」は少なくとも8年前以上から続く吉田小学校の文化として理解されているが、子どもたちから寄せられる感想と同様に、意図的に全校規模で教職員が一緒になって遊べるのは「吉田小ワクワク大作戦！」になってからだとされる。

また、学校でやってみたいことが常に見える形で掲示されることで、A先生は児童会企画行事等における子どもたちの話し合いの様子にも変化がみられると指摘する。

この2年は校長先生が子どもたちからこんなことをしてみたいと吸い上げたものがあるので、何があるかまず見ておいでという、子どもたちがゼロから何かを企画するというより、書いてあるものの中から提案をする形になってきました。子どもたちとしても、学級で話し合ったりするときに、あの人がこういうことを書いてたとか、誰かが書いてたやつだねという話になったりするので、話し合いのしやすさが変わったかなという気がします。

さらに、「吉田小ワクワク大作戦！」の新たな展開として、2025年12月19日に「全校かくれんぼ」が行われた際に、初めて6年生が活動のめあてを考えて企画した⁽¹²⁾。教職員を交えて全校的にかくれんぼを行うこと自体は昨年と同様といえるが、子どもたちの意図や願いが込められた企画となっている。

（3）傾聴と共感の文化を育む「探究の対話（p4c）」

学校経営方針に加えて、生出校長の着任によって吉田小学校に導入されたものの一つに

「探究の対話 (p4c)」がある⁽¹³⁾。白石きぼう学園では、人との関りを重視した活動のひとつとして「探究の対話 (p4c)」が学びの特色の一つとして位置付けられ、開校当初から実践されている。生出校長も白石きぼう学園における p4c を経験しているが、下記の証言の通り、生出校長と p4c との出会いが白石きぼう学園での勤務以前にさかのぼる。また、吉田小学校での p4c の実践は白石きぼう学園での実践知を意図的に転移しようとしたというよりは、初任者研修における偶然を好機として捉えたことで導入されたと推定される。

授業公開の案内が届いて白石市に行ったんです。10年以上前ですが、中学校1年生の道徳の授業を見たときに衝撃を受けました。先生の出番はあまりなく、ファシリテーターみたいな感じでした。結構重いテーマだと思ったんですが、それでもどんどん話が広がって深まっていて。これをやりたいなと思いました。当時は学年主任だったので、道徳の時間を1時間いただいて、問いを自分たちで決めるというのを実践したことはあります。

その後、教頭になった最初の学校では p4c を実践する機会がありませんでした。きぼう学園ではやっていたので、この子たちもこんなに話せるんだなと。やっぱりすごいなって思っていました。

p4c をどこかでやりたいなって思っていたところ、去年本校に初任者指導員の先生が来られて、宮城教育大学で p4c に携わっていた方でした。授業のご提案をいただいたので3年生の授業をお願いしたら、子どもたちがとても積極的に話していたんです。授業を見に来ていた本校の先生たちも驚いていました。放課後に教員対象の研修会もやってくださり、その後はできる範囲でいいので各クラスでやってみてくださいとお願いしました。そうしたら、5年生だけでなく1年生でも始めてもらって。まるまる1時間とかじゃなくても、道徳の最初の導入や、国語の授業で部分的にうまく取り入れてもらっています。

その後、生出校長は2024年度中に校長講話を拡張した全校道徳として p4c を実践している⁽¹⁴⁾。全校道徳としての p4c の実践について、D 先生は「全校でやる姿がいいなって見てました。上の学年の子も気を遣って1年生、2年生に毛糸の玉を投げるんですけど、絶対否定はしないので。みんな傾聴の姿勢でうなずいたりしている姿はすごく温かいなと思います」という。これに加えて、A 先生は以下の通り、縦割り活動への波及効果を指摘する。

もともと吉田小の子どもたちも下級生に対して話を聞こうとか、お世話しようみたいな気持ちはあると思います。ただ、p4c をやったことで、きちんと聴くというのを子どもたちが再確認できたと思います。p4c をやったことによって、特に6年生は人の話をより聴こうとする気持ちが強くなったというか、受け止める姿勢ができたと思います。4月、5月には縦割り活動がスタートするので、高学年にとってそういう心構えにもつながっています。2年生も1年生のときに p4c を経験しているので、1年生が話せなくても待てる姿もみられます。

このように、生出校長の着任後に導入された p4c は、吉田小学校の文化として根付いていた縦割り活動の充実に資するものとして評価されている⁽¹⁵⁾。

(4) 不登校の状態にある子どもへの支援

白石きぼう学園における勤務を通じて、生出校長には不登校の経験のある子どもたちへの理解や支援に関する実践知を獲得していることが予想される。以下の証言からは、生出校長が不登校の状態にある子だけでなく、その子の保護者や担任に対しても支持的に関わる姿が浮かび上がる。生出校長による不登校支援について、B先生は次のように述べている。

学校に来たくなくなった子どもへの心理的な理解が深いと思います。不登校の子どもの気持ちが理解できる方もいればできない方もいらっしゃるなかで、学校に来られない子どもたちや保護者、その子を持った担任の先生の気持ちを理解していらっしゃいます。雰囲気もとても柔らかいので、別室登校している子どもがいるんですけども、校長先生が入ってくださると子どもたちもとても喜びます。

また、生出校長による不登校の状態にある子の保護者に対して、C先生は「保護者を温かく包み込むというか、そのあたりの姿勢を大事にして実際に行動に表してくださっています。私たちにもアドバイスしてくださり、保護者の方、子どもたちへのアプローチをしていただいています。私としても何ができるのかというのを考えています」と証言する。また、担任への支援について、A先生は次のように証言する。

校長先生が率先して家庭に対しても担任に対しても理解を示してくださっているので、変なプレッシャーやストレスがないです。チームというか学校で見ようというのが担任レベルでも感じられます。担任1人で頑張らなくても、ちゃんと全員が保護者と連絡をとって先生たちが共通理解をしようと声をかけてくださるし、そういう場をすぐに設けてくださるので、本当に余裕を持って考えられるようになりました。

担任の立場では関わり方が難しいところもあるので、子どもたちの好きなことや良い部分とか、私が「校長先生から聞いたよ」と言って、子どもとの会話の糸口になる情報をいただくこともあります。もちろん校長先生や教頭先生というお立場ではあるんですけど、そういう情報を本当に普通の雑談のなかで気軽に共有していただいています。この2年間は校長先生や教頭先生によるサポート体制が本当に手厚いと感じることが多いです。

一連の証言から、不登校の状態にある子どもへの支援にあたって、生出校長の率先した行動や「温かく包み込む」ような姿勢によって、子どもや保護者だけでなく教職員が孤立せず安心して対応にあたれる雰囲気が醸成されていることが推察される。

また、不登校の状態にある子どもの授業参加について、子どもの声をもとに教職員同士の協力による柔軟な対応が行われるようになった。このときの経験に関して、C先生は次のように証言する。

不登校でなかなか教室に入れない子がいます。その子からリモートで授業に参加したいという希望があり、B先生からリモートでの学習をやってみようかと提案がありました。最初はタブレットで教室の様子を流すだけでしたが、最近になって話しかけてみるようにしました。今何をやっているのかをライブで伝えたらどうかということでやってみたんですね。こちら側で喋るんだけど、(子ど

本 山 敬 祐

もからの：(注筆者) 反応はない。でも聞いている。それでも嬉しかったみたいですよという話を聞いて、不登校の子どもに対するアプローチとして大きな大きなヒントをもらったなと思いました。できることはやっぱりやりたいというのを感じたところです。私の中で大きな収穫でした。

このときの様子について、B先生は次のように述べている。

リモートでも直接「○○ちゃん今これやってるよ。大丈夫？」って授業で1回か2回声をかけてくれるだけでも、離れた教室で受けていても自分のことが忘れられていないと感じるみたいです。別室で受けるくらいだから直接マイクに向かって話しかけたり、カメラをオンにはできません。でも話しかけられると、明らかに表情が嬉しそうですね。名前で話しかけると特に。

さらに、生出校長による不登校理解や支援に関する実践知の移転が観察された場として、2025年度の1学期学校経営反省会があげられる。同会では不登校児への対応をテーマとするワークショップが開催された。教職員から出された意見は、「現状」、「悩み」、「改善案」、「実践してみること」に分類されている。「改善案」として「一日の時間割を見て教室か別室かを決めさせる」、「朝、登校したら、学級に行くように言う。選択肢を2、3用意してその中から本人に一日の予定を決めさせる」というように、学校経営方針に含まれる子どもの自己決定を尊重する記述が確認できる。ワークショップを通じて「実践してみること」として、「一日のスケジュール表をもたせる」、「心のエネルギーを貯められるように」があげられている。スケジュール表は吉田小学校の教員が前任校で使っていたものを取り寄せて加工して使用している。このワークショップについて、生出校長は「出てきてほしいアイデアが先生たちから出てきた」と証言する。

加えて、このワークショップでは生出校長も現状の共有や改善案を積極的に提示している。「改善案」として出された19の意見のうち、5件が生出校長によるものである。一人あたりの「改善案」の数でも、生出校長が最も多く提示している。その一例をみると、「課題を複数用意し、選ばせる。息抜きの時間も必要かな。」、「一日のがんばったことやできたことを見る化してあげるといいかも。カード?などにしてハンコ押してあげるとか、シール貼ってあげるとか(以下略:筆者)」といった提案がなされている。「息抜きの時間」は白石きぼう学園におけるクールダウンと重ねて理解できる。また、頑張ったことやできたことの見える化についても、筆者が白石きぼう学園で観察してきた実践と符合する。生出校長による実践知が表出化されて他の教職員の意見と連結化することで、吉田小学校ならではの子どもたちの声や自己決定を尊重した支援につながっていると考えられる。

このように、白石きぼう学園での勤務経験を通じて獲得された実践知は、生出校長の行動や姿勢を通して示される知の共同化に加えて、その一部が表出化されて吉田小学校の教職員のアイデアや前任校での経験と結合化することで独自の展開をみせている。

(5) 学校経営手法

ここまで「学校の主役は子どもたち!」という学校経営方針をはじめとして、教職員対象のワークショップや、「吉田小ワクワク大作戦! (吉田小ワクワクドキドキ大作戦!)」、p4c等の生出校長の着任とともに導入された実践を記述した。それぞれが吉田小学校の教

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転

職員による知識の統合や実践によって新たな展開をみせるなか、生出校長は新たな取組が追加の負担とならないように業務改善にも取り組んでいる。

2024年からの2年間にかけて生出校長によって削減された業務として、教職員に放課後の時間を確保するために毎日行っていた清掃が週3回に変更された。また、週案や学級経営案の書式の見直しとスリム化により、教職員の負担軽減が図られている。

一方で、教職員一人一人の声をいかした学校づくりのために、個別面談（1on1ミーティング）が行われている。この面談の効果として、B先生は次のように述べている。

個人面談をしたときに、「先生遠慮してない？」って言われました。傍で見えるぐらいだったら、もうちょっと出していった方がいいかなと思って、自分の考えを出すようになったかなと思います。校長先生はいつも応援してくださるので、より考えを出しやすくなったかなと思います。

同様に、生出校長による教職員へのエンパワメントは他の証言からもうかがえる。A先生は、「校長先生は、まずやってみようとして常に言ってくださいます。いろんなことにトライしやすいというのをこの2年間で強く感じています」という。また、D先生は、「私たちのいろんな実践をいっぱい褒めてくださる」と受け止めており、職員室で会話しているときに気になることがあると、校長室から職員室に来て話を聞いてもらえるところに話しやすさや風通しの良さを感じている⁽¹⁶⁾。C先生からは、子どもたちに共生の意識を高めるための取組として、朝会の時間を使わせてもらったことについて生出校長に対する感謝が語られていた。

このような業務削減と教職員へのエンパワメントは学校経営方針の浸透と一体的な取り組みとして位置づけられている。生出校長は一連の経営手法について、「こんな学校にしたいんだという思いをもちつつも、どうやって納得感をもってもらえるかが大事です。自分に置き換えて考えてもらえるように、また、先生方が負担を感じずにやっていけるように工夫しています。きぼう学園はこうだったからこうしたいではなく、吉田小学校バージョンにアレンジする必要があります」と述べている。そして、「先生たちの元気」が子どもに確実に伝わっているという前提のもと、教職員が挑戦できるための時間を生み出すのが校長の役割だと述べている。

考察

本稿は学びの多様化学校における勤務経験者の異動に伴う転出先への知識移転に関する事例調査の報告である。本稿で得られた知見を図1に示した知識移転のプロセス及び構成要素を踏まえて整理し、考察を加えたうえで、本稿の意義と課題を述べる。

はじめに、知識の送り手である生出真理校長が知識の受け手にあたる大和町立吉田小学校の教職員と子どもたちに伝えた実践知の一つが「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針であった。これは「使わせていただいている」と証言されたように、白石きぼう学園における学校経営方針が踏襲されていることが確認された。この学校経営方針を具現化する取組として、子どもの声を拾い上げて教育実践につなげていた白石きぼう学園での経験を参考に導入されたのが「吉田小ワクワク大作戦！」であった。これは、吉田小

校の伝統である縦割り活動と関連付けて実施されたものであり、生出校長が示したビジョンにもとづいて吉田小学校のルーチンに変化が生じた一例といえる。加えて、教職員の提案による生活目標の考案や発表、朝会での司会、「吉田小ワクワクドキドキ大作戦！」という名称変更等、学校生活において子どもたちに委ねられることが増えていった。子どもの主体性を尊重し子どもの声をいかした学校づくりという面で、持続的な成果の向上が観察される。

受け手に対して知識の移転が図られる経路として、本稿では複数のチャンネルが確認された。はじめに、言語化された知識として、教職員に対しては職員会議の資料や校長日より、学校だよりという文書があげられる。また、校長講話を通じて教職員と子どもたちに「学校の主役は子どもたち！」という共通のメッセージが繰り返し伝えられており、これも言語を介した知識移転のチャンネルとして位置づく。また、子どもたちから寄せられたアイデアの隣に「学校の主役は子どもたち！」というメッセージが常に目に留まるように掲示されているのは、言語や人物を介した組織文化の醸成として解釈できる。

不登校の状態にある子どもへの支援についても、言語化された知識と非言語的な知識を含めて生出校長による実践知が吉田小学校に受容され、独自の実践を生み出した。非言語的な知識として、不登校の状態にある子どものみならず、その保護者や担任への深い理解にもとづく行動から、生出校長の「温かく包み込む姿勢」や担任にとってのサポート体制の手厚さを感じ取られている。担任に負担を感じさせない管理職の姿勢や子どもとの会話の糸口となる情報共有、保護者との関係構築等のチームとしての在り方が、生出校長が着任してからの変化として言及されている。また、ワークショップにおける実践知の積極的な表出も観察されており、言語化された知識の一部は白石きぼう学園において観察された実践と符合する。校長への昇任にあたり概念化された子どもと接するとき大切にすべき在り方を「不登校対応に苦しんでいたり悩んでいたりする先生方に伝えていきたいと思います」という使命は、転出先の学校において実践され、吉田小学校の教職員に受容されていることが示された。

なお、白石きぼう学園と吉田小学校の共通点の全てを生出校長による意図的な知識移転だけでは説明しえないことも明らかになった。「探究の対話 (p4c)」のように、白石きぼう学園と共通する実践には、初任者研修の指導員との出会いという偶然を好機と捉えて実践に結びついたと解釈すべきものが含まれている。ただし、偶然を好機と捉え実践につながった経緯は、白石きぼう学園での勤務経験を含む生出校長の教職経験と関連付けて理解される必要がある。

本稿において考察を要するのは、学びの多様化学校における実践知が文脈の異なる学校へ移転される際の受け手による受容過程とその結果としての実践の変化である。本稿では、学びの多様化学校における勤務経験を通じて信念として示された「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針は、学びの多様化学校における勤務経験を踏まえた実践知としてではなく、吉田小学校における実践の言語化や小規模校の特徴を捉えたものとして理解されていた。もとより、2024年度当初に生出校長が学びの多様化学校での勤務経験を有すること自体が十分に認識されていなかったことから、吉田小学校の教職員が白石きぼう学園における実践や学校経営方針が示された文脈を当初から理解していたとは考えづらい。

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転

しかしながら、「学校の主役は子どもたち！」という学校経営方針が肯定的に受容され、また、吉田小学校における様々なルーチンに変化をもたらした子どもの成長が成果として共有されたことで、子どもの声をいかした学校づくりとして吉田小学校における新たな共通経験が蓄積されていった。加えて、教職員へのエンパワメントを基盤とする一人一人の声をいかした学校づくりが定着した結果として、不登校の状態にある子どもに対するリモートでの授業参加や不登校への対応をテーマとするワークショップにおいて生出校長が「出てきてほしい考えが先生たちから出てきた」といえるようになったと考えられる。

「学校の主役は子どもたち！」という「子ども中心の教育実践」をはじめとして、子どもと「ともに」「より良い」学校づくりに取り組む「吉田小ワクワク大作戦！」等、学びの多様化学校での勤務経験を有する生出校長による学校経営は、上述の塩瀬が指摘する他校でも転用可能な要素と多くの面で通底する。この点に限っても学びの多様化学校における勤務経験者の実践知が他校で転用可能であることが示されたといえる。加えて、学びの多様化学校における内省を伴い概念化された実践知は、不登校への理解や支援に限定されない実践を共にする過程で教職員集団に意味づけられ内面化されることで、結果として不登校の状態にある子どもへの理解や支援についても学びの多様化学校に通じる実践が創造されたと考察する。

本稿の意義として、本稿は教育分野における知識移転研究として、知識移転の条件やプロセスをより詳細に記述したことがあげられる。知識の送り手の役職に関連したチャンネルの具体例に加えて、知識の受け手による解釈を踏まえたルーチンの変化とその展開について記述した。人事異動が知識移転の一因であることは既に言及されているが、その成否の一因は知識の送り手が転出先でどのような役職や分掌を担うかによると考えられる。加えて、知識の送り手に求められる条件の一つとして、学校のシステムにおける相違点を超えて教職員に解釈と実践の創造を促す言葉を獲得するための内省や概念化の機会が求められる。生出校長の場合は校長昇任に向けた面接の準備がそれにあたる。

知識移転の観点でいえば、校長職であることは、教職員だけでなく子どもたちを知識の受け手として様々なチャンネルを通じて知識を伝達できることを意味する。同時に、校務分掌が異なれば、学校の中で知識を伝達できる範囲やチャンネルが異なることが予想される。校長による知識移転や学校改善は、広く校長によるリーダーシップ研究の一部として位置づけられる。生出真理校長は学びの多様化学校における勤務経験を通じて「既存の教育政策や学校経営を相対化し、普遍的な教育価値の基盤となる価値」（浜田 2024：180）としての教職員の「在り方」を見出し、全国各地のモデルとなる教職員との交流を含めて「学問的交流や情報メディアを支えとして意識し、自ら開拓したネットワークから得られる知識や情報を活かして学校経営を行う校長像」（浜田 2024：175）と重なることが指摘でき、自律的学校経営を支えるリーダーシップの資源と行動力を有し、実際に発揮していたと考えられる。

また、本稿は野中・竹内（2020）を踏まえて学びの多様化学校における勤務経験者による実践知の移転を分析したものとして、フロネシスとしての教職員の実践知を解明する必要性を指摘する。授業の実践者としての側面を重視する坂本・秋田（2012）は、教職員の実践知を「授業を想定した教科内容知識」とする。教職員の中核的な業務が授業であることはもちろんだが、実践知の多面性を踏まえつつ、日本の公教育における学びの多様

化を促進する教職員による実践知の析出が求められる。

この点について「行為の知」としてのプロネシスに言及しつつ、ライフコース研究の視点から教師の〈実践知〉を析出する山崎（2023）が参考となる。山崎は、転機をもたらず言葉や思いに対する意味づけを通じて形成される〈実践知〉による促しや支えによって新たな教育実践が創造されると論じる。また、教員の力量形成が状況や文脈に依存的で自己形成的であると指摘していることから、学びの多様化学校における勤務経験者には学校の在り方そのものの問い直しを含めて、「授業を想定した教科内容知識」とは質的に異なる実践知が獲得されている可能性がある⁽¹⁷⁾。不登校児童生徒数の増加と一条校内部での学びの多様化が進展するなか、プロネシスという観点から学びの多様化学校における実践知がいかにか獲得され、教育条件の差異を超えて他校へいかに移転しうるのかがより一層問われる必要があるだろう。

最後に、本稿の課題を明記する。本稿は学びの多様化学校における勤務経験にもとづく実践知が転出先の学校にも波及しうることについて、事例調査を通じて明らかにしたものである。しかしながら、あくまで一事例の分析に留まる点に限界がある。全ての教職員と子どもたちを知識の受け手としてリーダーシップが発揮できるという点で、校長職による知識移転はモデルに沿った理解が得られやすい可能性がある。今後は白石きぼう学園から転出した教職員による知識移転について、転出前の勤務経験に対する意味づけや転出先の学校規模、転出先での役職や校務分掌の違いによる影響力の差に注目して調査を重ねていく。また、「幾日・幾月・幾年という時間を経て、また新たな経験が積み重ねられて、その言葉に意味付与されて『気づき』が生まれた場合もあることが認められた」（山崎2023：492）とあるように、学びの多様化学校における経験が長い教職経験を通じて意味づけられ、新たな実践を促す可能性もある。学びの多様化学校から創造される実践知の普及は、長期的に捉えるべきものとして継続的な課題としたい。最後に、知識移転に基づく学校改善が組織のルーチンとして定着しているとすれば、本稿で記述した実践が生出校長の転出後にどのように変容するのかを継続的に追跡することも課題となる。

<注>

- (1) 2023年8月31日に出示された文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知「『不登校特例校』の新たな名称について（通知）」を機に、「不登校特例校」の名称について当該学校の児童生徒を含む関係者から意見を募集した結果、「学びの多様化学校」へと改称することが公表された。同通知では当面の間は「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）」と併記するとされているが、本稿では引用箇所をのぞき、学びの多様化学校と表記する。
- (2) 文部科学省ホームページ「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設置状況」（最終アクセス2026年1月8日）。
- (3) 吉田小学校の2025年4月1日時点の児童数は42名で、教職員は13名である。2025年11月時点で白石きぼう学園の在籍児童生徒数は40名である。
- (4) 着任当初から「学校の主役は子どもたち！」とは表記されておらず、学校だよりやホームページでも複数の表記が確認される。ただし、2024年8月8日に開催された令和

6年度富谷黒川地区校長会第2回研修会における生出校長による話題提供資料では、学校経営方針として「学校の主役は子どもたち！」と表記されており、2025年度の学校経営方針にも「学校の主役は子どもたち！」と明記されている。生出校長の理念が最も反映された表記であると推定されるため、本稿では「学校の主役は子どもたち！」と統一して表記する。

- (5) 筆者訪問時資料による。学校の主役は「子どもたち」の他に大事にしたいこととして、「『勉強って楽しい！』と実感できる授業…授業改善は永遠のテーマ」、「『させる指導』から『支える指導』へ…発達支持的生徒指導への転換を！」、「教師⇄子ども・子ども同士の温かなつながり」、「心理的安全性の高い・対話のある職員室」が示されている。なお、不登校に関する記述は「教師⇄子ども・子ども同士の温かなつながり」の中に「不登校を生まない…児童の特性・性格・家庭環境等を考慮した対応」と記載されている。同資料のなかに白石きぼう学園や学びの多様化学校について明示された箇所は確認できない。
- (6) 学校だより「わかくさ」第2号（2024年4月26日付）には、4月8日に行われた始業式において、「校長先生から『学校の主役は子供たちです。みんなの力を発揮してほしいです。』と話され、子供たちは笑顔になりました」と記されている。
- (7) 2025年度には吉田小学校において開催される朝会の司会も6年生が持ち回りで担当するようになった。
- (8) 2024年9月11日に発行された校長だよりでは、4月、5月に開催されたワークショップで共有された課題やアイデアについて再度共有され、学級・委員会・行事等の中で実践してきたことや子どもたちの変化等に関するアンケートへの協力が呼びかけられている。
- (9) 2024年度にはドッジボールや学校かくれんぼ等、合計4回実施された。
- (10) 吉田小学校ホームページ「全校のみんなで遊んだよ！～7.12吉田小ワクワク大作戦！第1弾～」(最終アクセス2026年1月8日)。
- (11) 筆者訪問時資料による。
- (12) 2025年度の「全校かくれんぼ」では、①全校児童の仲を深める、②2学期最後にみんなで楽しいことをしたい、③5年生にリーダーとして縦割り班に慣れてほしい、という3つのめあてが示された（大和町立吉田小学校学校だより『わかくさ』第10号（2025年12月23日付））。
- (13) 宮城県では、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーによって「子どもの哲学（p4c）」を日本の教育文化に根差して学校教育に取り入れやすい形にアレンジした「探究の対話（p4c）」が普及している。白石市は2014年度から宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーとの連携のもと、p4cの普及や実践及び効果検証に取り組んでいる。
- (14) 2024年度には全校道徳の場でp4cが2回実践されているのが確認できる。大和町立吉田小学校ホームページ「みんなで話し合ってみよう・縦割り班でp4cに挑戦～12.3 全校道徳『わたしのせいじゃない』～」、「～「本当の友達」ってどんな人？～2.4 全校道徳（縦割り p4c）～」(最終アクセス2026年1月5日)。
- (15) 縦割り活動の充実という点では、B先生の提案による縦割り清掃の導入もあげられる。前任校での経験をもとに、6年生がリーダーシップを発揮できる機会を増やすべく吉

田小学校において縦割り清掃が導入され、他の先生からも子どもの成長が見られる点で評価されている。これも教職員の声をいかした学校改善の一例として解釈される。

- (16) このような証言により浮かび上がる生出校長の姿も、白石きぼう学園の我妻聡美校長と重なるものとして指摘できる。我妻校長は普段は校長室と職員室の間にある扉を開けており、職員室から教職員の話し声や笑い声が聞こえると「校長室に1人でじっとしていられなくて『その後、どうなったの?』と話の中に入っていき放課後です」(我妻 2024 : 37) と記している。
- (17) 吉田小学校における1年間の学校経営を踏まえて、生出校長は白石きぼう学園での勤務経験の意義について次のように述懐する。

今までの教育を1回脇に置くというか。森万喜子先生はよく「鎧を脱ぐ」と言っていますけども、「こうあるべきだ」とか、「こうしなきゃいけない」というのがいっぱいあったのを脇において、もう1回改めて子どもと向き合う大切さに気づかせてくれた1年だったと思います。この1年ここで校長としてできたことは、白石きぼう学園での1年がなかったら全然違っていたと思います。

上記の証言から、学びの多様化学校における勤務経験には一定のアンラーニングが生じていることが推定される。人事異動という必ずしも選択し得ない環境の変化を契機とする教職員のアンラーニングと、日々の実践を通じた内省によって学校教育にイノベーションを創出する主体へと変容を促す過程や条件を明らかにするとともに、そのような変容を生み出す学校の在り方についても今後の研究課題としたい。この点について SECI モデルを援用した先行研究という観点からも、Hargreaves の知識創造学校論について考察する織田 (2008) が参考となる。

<引用文献>

- 我妻聡美「不登校の子どもたちの今を受け入れ、未来へつなぐ」『月刊学校教育相談』2024年9月号、2024年、34-37頁。
- 當嶋舞「ASUの教師として学んだこと」千原雅代編著『不登校の子どもと保護者のための〈学校〉公立の不登校専門校ASUにおける実践』ミネルヴァ書房、132-150頁、2015年。
- 天笠茂「学校組織のイノベーションに関する基礎的研究」『千葉大学教育学部研究紀要』第32巻、1983年、55-63頁。
- 安藤史江『コア・テキスト 組織学習』サイエンス社、2019年。
- 石塚浩「知識移転を妨げる要因への対応」『情報研究』第33号、2005年、23-34頁。
- 織田泰幸「学校の組織能力を構築するための知識経営論に関する考察—D. H. Hargreaves の知識創造学校論に注目して—」『日本教育経営学会紀要』第50号、2008年、50-64頁。
- 後藤武俊「オルタナティブな教育機関に関する政策動向とカリキュラム開発の現状：不登校児童生徒を対象とする教育課程特例校に注目して」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』第8号、2014年、41-51頁。
- 後藤武俊「地方自治体における不登校児童生徒へのサポート体制の現状と課題—不登校児童生徒を対象とする教育課程特例校を設置する自治体を中心に—」『東北大学大学院教

学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転

- 育学研究科研究年報』第64集第2号、2016年、157-180頁。
- 坂本篤史・秋田喜代美「教師」金井壽宏・楠見孝編著『実践知——エキスパートの知性』有斐閣、174-193頁、2012年。
- 塩瀬隆之「『学びの多様化学校』と学校づくりのインクルーシブデザイン（第9回）学びの多様化学校から他校へ転用可能な実践知を探る（3）」『授業力&学級経営力』2024年12月号（177号）、明治図書、2024年、120-123頁。
- 塩瀬隆之「『学びの多様化学校』と学校づくりのインクルーシブデザイン（最終回）『学びの多様化学校』に学ぶ未来の学校づくり」『授業力&学級経営力』2025年3月号（180号）、明治図書、2025年、120-123頁。
- 高垣明夫「生徒指導の視点から捉えた不登校特例校と夜間学級の生徒の相互交流の教育的価値—全国唯一の京都市立洛友中学校の取り組みをもとに—」『京都女子大学教職支援センター』第5号、2023年、33-44頁。
- 俵龍太郎「義務教育段階における公立の不登校特例校に関する研究：学校の設置過程に関する議論に着目する重要性について」『教育学研究紀要』第68巻、2022年、235-240頁。
- 俵龍太郎「公立不登校特例校の設置過程における教育委員会の主導性—住民との合意形成を中心に—」『日本教育行政学会年報』第50号、2024年、126-144頁。
- 照屋翔大「教育経営学研究における質的調査研究の特徴と課題」『日本教育経営学会紀要』第65号、2023年、202-211頁。
- 中西善信『知識移転のメカニズム 実践コミュニティは国境を越えて』白桃書房、2018年。
- 野中郁次郎・竹内弘高（黒輪篤嗣訳）『ワイズカンパニー 知識創造から知識実践への新しいモデル』東洋経済新報社、2020年。
- 畑中大路「学校組織間における知識移転—カリキュラムマネジメントの事例を踏まえた仮説 生成—」『教育経営学研究紀要』、2015年、13-22頁。
- 浜田博文「校長のリーダーシップの実態と課題」浜田博文・諏訪英広編著『校長のリーダーシップ 日本の実態と課題』学文社、2024年、168-185頁。
- 福田鉄雄・前川卓郎・畑中大路「長崎県における高校文化活動の展開過程—高等学校総合文化祭を事例とした「知識移転」の視座からの分析—」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』第17号、2018年、137-146頁。
- 山崎準二『教師と教師教育の変容と展望——結・教師のライフコース研究——』創風社、2023年。

【謝辞】 本稿に多大なご協力をいただいた大和町立吉田小学校の皆様にご礼申し上げます。

【付記】 本稿はJSPS 科研費 25K05833 による研究成果の一部である。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題 —白石きぼう学園における実地研修に関する事後調査の分析—

本 山 敬 祐*

(2026 年 1 月 13 日受付, 20 年 1 月 27 日受理)

課題設定

本稿の目的は、学びの多様化学校⁽¹⁾である白石市立白石南小学校・白石南中学校（通称白石きぼう学園；以下、白石きぼう学園と表記する。）における実地研修参加者を対象とする事後調査を行い、学びの多様化学校における研修を通していかなる学びが得られたのか、また、得られた学びが勤務校での実践にいかなる影響を与えているのかを明らかにすることである。加えて、実地研修参加者が認識する学びの多様化学校と勤務校の共通点及び相違点を問い、学びの多様化学校で創造された知識を拡張する糸口を探る。

2023 年 3 月 31 日に公表された「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 (COCOLO プラン)」(以下、「COCOLO プラン」と表記する。)によれば、学びの多様化学校とは「学校に行きづらい児童生徒のために、通常の学校より授業時間数が少ないなど、柔軟に学ぶことができる学校(小・中・高等学校等)」と説明されている⁽²⁾。「COCOLO プラン」や 2023 年 6 月 16 日に閣議決定された第 4 期教育振興基本計画では、不登校児童生徒の多様な教育機会の確保に向けて各都道府県・政令市に 1 校、将来的には全国で 300 校の設置が目指されている。文部科学省 (2024) では 2023 年 4 月時点で 24 校とされていたものが 2025 年 11 月 1 日時点で 59 校・コースまで増加しており、学びの多様化学校が急速に拡大しているといえる⁽³⁾。

不登校を経験した子どもたちの学びの保障に加えて、学びの多様化学校には不登校を経験した子どもたちが通いたいと思える学校づくり、授業づくり、教職員と子どもの関係づくりといった様々な実践知の創造と発信が期待される。「COCOLO プラン」においても、学びの多様化学校に関して「人事交流等を通して、NPO やフリースクール等との連携を強化するとともに、他の学校の児童生徒へのオンラインを活用した相談支援、他の学校への助言やノウハウの普及を行います」と記されている。

学びの多様化学校に関する先行研究について、対象別に概観する。はじめに、学びの多様化学校を対象とした研究として、主に教育課程の編成について事例調査や理論的研究が蓄積されてきた (後藤 2014；高山 2019)。学びの多様化学校を含む自治体を対象とした

* 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

研究として、後藤（2016）は学びの多様化学校を含む自治体単位での不登校支援のネットワークに注目し、俵（2024）は学びの多様化学校の設置過程における教育委員会の主導性について分析している。さらに、学びの多様化学校に勤務する教職員を対象とした研究として、学びの多様化学校への異動に伴う実践知の創造過程やその条件に注目する（本山2025）や、学びの多様化学校から転出した教職員による知識移転に関する事例研究がある（本山2026）。しかしながら、学びの多様化学校において創造される実践知の普及や活用における設置主体の役割を問う先行研究は確認されていない⁴⁾。

学びの多様化学校が設置される意義の一つである実践知の普及に関して、本稿は学びの多様化学校の設置者が実施している教職員研修の事後調査を実施した。研修参加者が学びの多様化学校で何を学び、勤務校における実践にどのような影響を与えたかを把握するとともに、研修参加者が認知する学びの多様化学校と勤務校の差異や共通点を明らかにすることで、学びの多様化学校の外部効果といえる実践知の普及に関する実態を把握し、実践知を他校へ普及させる条件を探るうえで一定の示唆が得られると考えられる。

分析枠組

学びの多様化学校における実地研修について、本稿は自治体主導による教職員の越境学習として捉える。また、学びの多様化学校における実地研修について、学校設置者によるSECI スパイラルを通じた実践知の拡大過程の一例として位置づける。

近年、産業界を中心に越境学習が注目されている。中原淳は越境学習を「個人が所属する組織の境界を往還しつつ、自分の仕事・業務に関連する内容について学習・内省すること」（中原2021：186）と定義する。仕事や業務に関する学びは、職場の中で行われるOJT（On-the-Job Training）や職場を離れて受けるOff-JT（Off-the-Job Training）が主流である。しかし、仕事のための学習について学習形態と学習の場をもとに類型化した荒木は、社会人の学習機会が職場に留まらない状況に鑑み「職場を越える様々な学習空間において、個人がどのような活動や経験をし、それらがどのように個人の成長につながっているのかも含めて研究を行う必要があるだろう」（荒木2008：126）と指摘する。ただし、職場を越えた勤務時間外の学習は、個人の自発性や自由意思に基づいて行われていると考えられていたことから、中原（2021）によれば、越境学習が経営学や組織論の学問的探求の対象となつてこなかった。しかしながら、競争力を高めるためにイノベーション創出のニーズが高まるなか、組織内部で調達される知識では限界があるという認識の広まりを背景として、一部の企業では勤務と関連づけた研修として越境学習が導入されている。

上述の越境元におけるイノベーションの創出に加えて、学習者自身に対する越境学習の効果として、「組織には気づけなかったような新たなアイデアを生み出したり、組織のなかでは獲得できない知識・技能を身に付けたり、日々の仕事のなかで自明化してしまった自らのキャリアを問い直すことを可能にする」（中原2021：185）意義があるとされる。雇用の流動化に伴いキャリア形成の自律性が求められるなか、労働者は出世を含むスキルアップやキャリア形成に資する知識や経験を組織外部にも求めるようになっていく。

越境学習の形態として、越境学習は異動や出向、転職とは異なり、越境元となる所属組織から越境先に行き、所属組織に戻るといった往還の形をとるのが特徴とされている。越

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

境学習に関する事例集である経済産業省（2025）には、主に数カ月以上所属組織を離れて行われる事例が紹介されているが、なかには2泊3日で社会課題の現場に行くワークショップ型や、個人で取り組むプロボノや副業等のいわゆる「小さな越境」も含まれる。

越境学習における境界には主に職場や組織の内外という枠が想定されているが、石山（2018）及び石山・伊達（2022）は、越境学習における境界を必ずしも職場や組織の枠に限定していない。石山と伊達は越境について「個人にとってのホームとアウェイの間にある境界を越えること」（石山・伊達 2022：28）と定義し、組織や物理的な場所の移動だけでなく、個人の心理や認知に基づく境界を含めている点に特徴がある。石山・伊達（2022）が越境学習において個人の心理や認知に注目するのは、越境学習には、自らが準拠している状況として慣れ親しんだホームから抜け出し、普段当たり前とされてきたことが通じず居心地がいいとは限らない場で感じる葛藤とともに、アウェイで得た知見をホームにいかそうとするときに感じる葛藤こそが学習を生み出す原動力になると考えているためである。

越境学習のプロセスについて、石山（2018）は越境学習が進行するプロセスには経験学習のサイクルが生起しているとして、図1のモデルを提示している。

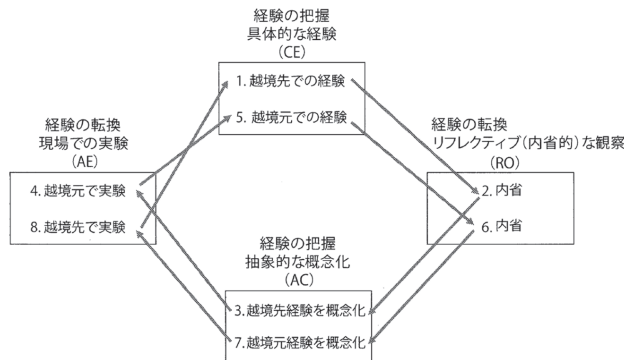


図1 越境学習のプロセス

（出典）石山（2018）58頁。

図1より、異なる状況を往還することから、越境学習では二重の経験学習のサイクルが生じていると想定されている。なかでも「3. 越境先経験を概念化」したあとに「4. 越境元で実験」するフェーズは異なる状況から得た知見を別の状況で実践する試みであることから、学習者は越境元において反発を含む様々な反応を経験するとされる。越境先で得た学びを越境元でいかすためには、周囲からの反発を含む「5. 越境元での経験」に対する「6. 内省」と越境元での概念化を経て越境元の状況に合わせるものが求められる。

このように、異なる状況の往還を伴う経験学習として越境学習を捉えることができる一方で、石山は経験学習と越境学習はそれぞれの学びの方向性が異なるとする。経験学習で目指されるのは特定の環境への適応を含む個人の熟達であるのに対して、状況的学習論に基盤をもつ越境学習は、「学びが深まってくると、個人、越境元の状況、越境先の状況にそれぞれ変化が生じていくことになる」（石山 2018：57）と指摘する。経験の内省と概念

化を通じた実践の創造という学びの過程を共有しつつも、普段準拠している状況とは異なる状況での経験が含まれる点で、越境学習には自己の前提を問い直すアンラーニングを伴うと考えられている。

図1は越境学習者個人の学習プロセスに注目したモデルであることから、越境元の状況の変化を捉えるためには周囲との関りを含めて理解する必要がある。そこで本稿は、組織的な実践知の創造と実践を通じた持続的なイノベーションについて体系的に論じる SECI モデルを参照する。SECI モデルとは、野中郁次郎と竹内弘高によって提唱された組織的な知識創造のフレームワークである。暗黙知と形式知の共有や変換に注目して、個人間の経験の共有を通じて暗黙知が共有される共同化 (Socialization)、チームにおいて個人が有する暗黙知が形式知に変換される表出化 (Externalization)、形式知が組み合わせることで新たな形式知が生み出される連結化 (Combination)、実践を通して新たな形式知が吸収される内面化 (Internalization) という過程を経て、知識の組織的な促進、維持、拡大の過程が説明される (図2)。

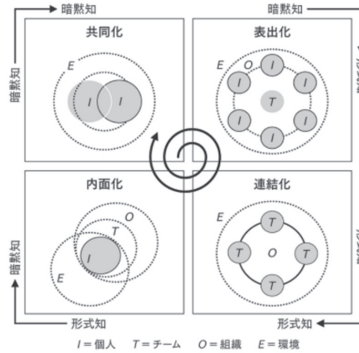


図2 SECI モデル

(出典) 野中・竹内 (2020) 108 頁。

そして、SECI モデルに時間軸と存在論的な次元を加え、知識が及普する過程を示すのが SECI スパイラルである (図3)。

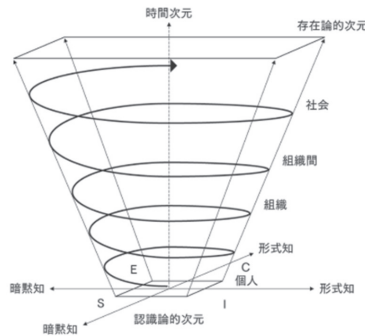


図3 SECI スパイラル

(出典) 野中・竹内 (2020) 127 頁。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

SECI スパイラルでは「ある次元で創造された知識がやがて高い次元にスパイラルに上昇するにつれ、知識ベースが広がっていき、意味が創造される。また同時に高次の目的を持った知識実践者のコミュニティが拡大する」（野中・竹内 2020：47）と想定されている。ある知識や実践が創造され他者と共有される帰結として、その実践に関わる人が増えコミュニティが拡大していくことで社会に影響を与えうることが指摘される。

企業における競争力の向上に限らず、公的組織にも丹羽（2010）が述べる「従来の慣行軌道」から離れ、「新しい軌道への」修正としてのイノベーションが求められている。また、イノベーションに資する知識の創造、普及、活用を含むナレッジ・マネジメントも求められている。しかしながら、医療や工学、情報通信技術の領域と比較して、教育セクターにおけるナレッジ・マネジメントは低調であるとされる（OECD 教育革新センター編著 2012）。本稿の関心に即していえば、不登校児童生徒数が過去最高を更新し続けている現状や「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（以下、「教育機会確保法」と略記する。）の成立を契機として一条校の内外で官民を超えた学びの多様化が進むなか、不登校の状態にある子どもの学習権保障に資する学びの多様化学校等において創造される実践知が人事異動や研修等を通じて普及、活用される過程とその影響を捉える研究の蓄積が急務であると考え（⁵）。

学びの多様化学校において創造される実践知の普及や活用は研究上及び政策上の課題であると同時に、観察可能な状況になりつつある。2025年7月22日に示された多様な学びの場の確保に関するタスクフォース（主査：金城泰邦文部科学大臣政務官）による論点整理では、「設置数の少なさや特別の教育課程に基づき教育活動が行われるという性質上、通常の教育課程に基づき教育活動を行う学校の教員と相互連携を図る機会が少なく、また、学びの多様化学校やその設置者が自力で情報収集することなどについても負担が大きいとの声がある」と指摘されている。また、論点整理では文部科学省が学びの多様化学校同士の連携強化や相互の情報共有等を行うネットワークの形成を支える取組を進めていく必要があるとも指摘されている。

このような背景から、2025年10月31日に学びの多様化学校の関係者による「学びの多様化学校全国研究協議会」が設立された。同協議会の主な目的には、全国の学びの多様化学校関係者をはじめ、「不登校や多様な学びのあり方に関心のある教育関係者等が一堂に会し、情報交換、研究協議、共同開発等を通じて、各学校の実践を深化させるとともに、教育の質的向上に貢献すること」と記載されている（⁶）。

そこで、本稿は学びの多様化学校の設置主体が実施している教職員を対象とする実地研修を事例として研修参加者に対する事後調査を行い、勤務校とは異なる状況に身をおいた研修参加者の学びと勤務校における実践に与えた影響を検証し、学びの多様化学校における越境型研修の成果や知識の普及を促す要因を検討する。

対象と方法

本稿では、2023年4月に宮城県白石市に開校した白石きぼう学園における実地研修参加者に対してアンケートフォームによる事後調査を実施した。

白石きぼう学園は「教育機会確保法」の施行後では初となる全国で3校目となる小中一

貫の学びの多様化学校である。2019年に閉校した白石市立南中学校の校舎が活用されている。2023年4月の開校当初の入学者は17名であったが、2025年11月現在の在籍者は40名となっている。児童生徒数40名に対して、教職員数は支援員4名を含む28名である。

白石きぼう学園の校長を務める我妻（2024）及び我妻（2025）を参照し、白石きぼう学園の概要を記述する。白石きぼう学園の学校教育目標は「10年・20年後の社会で活躍する子供の育成」である。学校経営方針として「学校の主役は、子供たち」、「子供の周りの様々な大人のチーム力で、子供が育つきぼう学園をつくる」が掲げられている。また、「今のあなたを認め、受け入れる学校」「学校らしくない学校」をコンセプトとする白石きぼう学園は、「落ち着いて過ごせる居場所」となること、「認めてもらう」こと、「個別最適な学び」で意欲と自信をもてるようになることが重視される。このようなコンセプトは、「自分のペースを尊重すること」、「個別の学びで学習の保障をすること」、「学校内外での体験活動の機会を確保すること」として具体化され、学びの場の柔軟性や授業中に一時的に席を離れて気持ちを整えるクールダウンが認められるほか、教育課程内における学び直しの時間（「白石タイム」）、子どもたちの興味や関心に基づく探究活動（「夢スタジオ」）、月に1回の調理実習という特色ある教育課程や教育実践へとつながっている。また、学びの多様化学校としての存在意義や学校教育目標を共有する高い同僚性に支えられた教職員による創意工夫も白石きぼう学園の特徴とされる。

白石きぼう学園における実地研修は2024年度に導入され、2025年度も実施されている。白石市教育委員会による事前の集合研修を経て、白石きぼう学園における実地研修は2日間にわたって行われる。1日目は主に参加者の校種や教科に応じた視察が行われている。2日目には研修参加者が1時間分の授業を行うのが原則となっており、研修参加者による実践を伴う点が特筆される。実地研修終了後には、校長室や職員室での振り返りの時間が設けられている。

実地研修の参加者は、研修実施後1週間以内に報告書を白石市教育委員会に提出する。報告書には2日間を通じた所感・所見に加えて、今後の不登校支援推進に向けた所信が記載されている。白石きぼう学園における振り返りや研修実施後の報告書の作成は、越境学習におけるホームとアウェイそれぞれでの内省や概念化に相当する。ただし、報告書では実地研修を通じて勤務校の実践にどのような変化が生じたかまでは把握できないことから、事後調査を通じて白石きぼう学園での研修から得られた学びが勤務校でどのように活用されているかを検証する。

なお、本調査の実施にあたっては、白石市教育委員会に事前に質問項目について確認を受けて実施している。また、白石市教育委員会から研修参加者にアンケートフォームを周知いただいた。回答者に対してはアンケートフォーム上で調査目的を明記し、調査自体は記名式だが結果の公表に関して個人が特定されることの無いよう匿名化することを明示している。また、本稿における調査結果及び報告書の引用箇所に関しては、脱稿時に白石市教育委員会の確認・承諾を得ている。調査の概要は表1の通りである。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

表1 調査の概要

対象	2024年度実地研修参加者	2025年度実地研修参加者
調査期間	2024年10月10日～11月30日	2025年12月10日～12月31日
研修参加者	16名	13名
回答数	15件	13件

結果

以下では筆者が2年度にわたって実施したアンケート調査の結果を記述する。本稿ではアンケート調査の結果に加えて、2025年度実地研修参加者による報告書を分析資料として用いる。なお、2024年度と2025年度では調査項目を一部修正している。そのため、厳密に比較できない項目は各年度の調査結果を示す。

(1) 不登校観の変化

はじめに、不登校経験のあった子どもが通う学校として、白石きぼう学園における実地研修を経て不登校に対する見方や考え方、すなわち不登校観の変化についてたずねた結果を図4に示す。

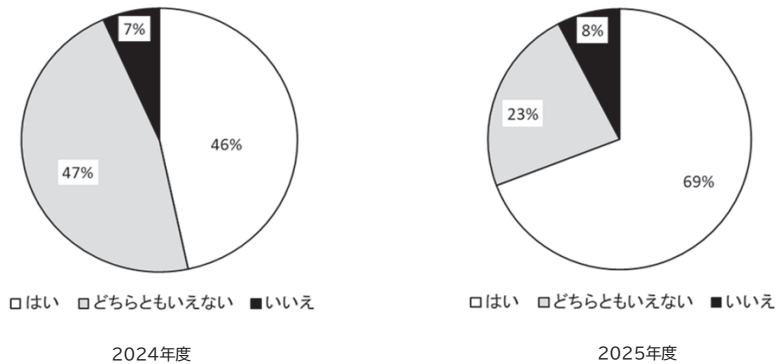


図4 不登校に対する見方・考え方の変化

図4より、2024年度調査では46%が、そして、2025年度調査では69%が不登校観に何らかの変化があったと回答している。本調査ではそれぞれの選択について理由をたずねている。

不登校観に変化があったという回答の中には、「児童・生徒と会話すると、居住地の学校で不登校になったとは感じないような明るさで話してくれたので、児童・生徒が生き生きする環境が大切であると考えました」(2024年度)、「不登校の児童の学びへ向かう強い意欲を感じました」(2024年度)、『私のやりたいこと・させたいこと』ではなく、『子供たちがしたいこと』が大前提として受け止め、子供たちの心の貯金が満杯になるまで、根気強く寄り添っていくことが大切であると感じた」(2024年度)と述べられている。また、

「子どもたちの行動に対して、教員側がルールにしばられず、その子に合った対応をしていくことが不登校支援には必要だと考えるようになった。」(2025年度)という教員側の在り方を問い直す記述も確認された。

「どちらともいえない」と回答した理由には、「実際に多くの児童生徒と関わらせてもらい、今までの自分の考え方が間違えてないと自信を持てるようになりました。見方、考え方が変わったというよりは、強化されたと感じています。」(2025年度)といった回答が含まれている。

「いいえ」と回答し不登校観の変化がなかったという回答の理由には、一例として「白石に勤務しているので、不登校へ対する見方、考え方は共有されていたので、そこまで大きな変化はありませんでした」(2025年度)と記載されていた。

実地研修参加者の不登校観の変化をもたらした要因として、白石きぼう学園で「生き生き」と過ごし学ぶ意欲のある子どもの姿や、そのような姿を生み出す教職員の関わりや環境づくりがあげられる。

(2) 教科指導に対する考え方

新設教科や授業時数の弾力化を含む不登校児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成・実施する白石きぼう学園における授業実践を伴う実地研修を通じて、教科指導に対する考え方の変化をたずねた結果を図5に示す。

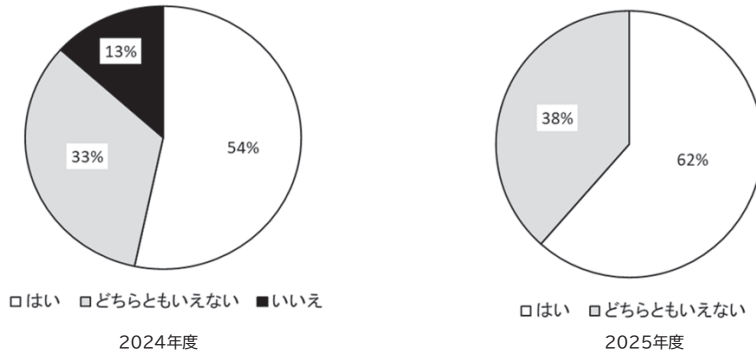


図5 教科指導に対する見方・考え方の変化

図5より、いずれも半数強が教科指導に対する考え方についても何らかの変化が生じていたとみられる。2024年度の調査では「いいえ」が13%であるのに対し、2025年度調査では0%であった。

不登校観と同様に、教科指導に対する考えの変化についても理由をたずねている。

教科指導に対する考えに変化があった理由として、「この研修を受ける前まで、私は教科書の内容全てをギチギチに詰め込んだ授業をしていたため」(2025年度)、「これまで、どうしても教えなければいけないことがあるため、教師から押し付けるような指導をしてしまうことがあったが、児童に寄り添い、授業の展開や内容を変えることで、児童が納得する形で教科指導を行っていけないのではないかと感じたから」(2025年度)といったこれまでの勤務校での実践との対比による気づきが述べられている。また、自身が研修中に実

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

践した授業を通じて「説明が難しくないか、説明を聞かずにやっちゃって失敗することないようにするにはなど、授業というものは、一斉授業ではなく、『一人ひとり』のためのものなのだと改めて気付きました」（2025年度）というように、授業実践に関する内省が得られたと思われる記述もみられる。また、「児童の実態に合った授業の形や教材の内容を工夫していることが大変勉強になり、より個に応じた授業ができるようにしなければならぬという意識になりました」（2024年度）や「生徒の実態に応じて探究課題を提示したり、課題でなく楽しむ時間を作ったあとに学習時間を設定するなど、個別最適な学びをつきつめて考えていく必要があることを学びました」（2025年度）のように、個別最適な学びや探究的な学びという観点から白石きぼう学園での教科指導の特徴が捉えられている記述も得られた。

「どちらともいえない」という回答の理由として、「きぼう学園でも、その学年の学習指導要領にそって算数や国語を学習していたので、そこは変わらないのだと感じた」（2025年度）というように、勤務校との共通点が見出された回答がみられた。また、「自校にも多様な生徒がいると感じており、生徒一人一人に対応した学習を進めている点等、参考にしたいと思いました。見方、考え方が変わったというよりは、強化されたと感じています」（2025年度）というように、認識が強化されたという記述もある。認識の強化という点では、「保健体育の授業において生徒個々の能力に応じた個別指導を行ってきた。実地研修で学んだ不登校対応も能力や実態に応じた個別指導と同様であると感じた。これまで通り教科指導において、個々に応じた指導を心掛けていきたい」（2024年度）、「『勉強が分からない』ということが不登校の要因のひとつだとは聞いていたし分かる授業を行うことが大切だとは理解していた。ただ、今回の実地研修で生徒の様子を見て、改めて生徒の知りたいという欲求を感じることができた」（2024年度）という記述もみられた。「いいえ」が選択された回答のうち、その理由が記述されていた一例は下記のとおりである。

児童の実態にあった自由進度学習や個に合った学習と合わせて、全体指導は必要だと感じました。集団の中に属しているという気持ちは、生活だけではなく、学習でも大事だと思いました。なので、個を重視する学習だけで成り立つのは難しく、教師や仲間と協力する活動が必要だと思いますので、研修を受けたことで教科指導への考え方は変わりませんでした。

上述の通り、白石きぼう学園における実地研修を通じて個に応じた指導の重要性に気づき、教科指導に対する考え方に変化が生じた参加者が一定程度いたことは確かである。一方で、個に応じた指導に加えて学習の中で集団への帰属意識の重要性が再認識されたことから、実地研修を通じて教科指導に対する考え方が変化しなかったという記述も確認された。

（3）勤務校における実践の変化

つづいて、白石きぼう学園における実地研修を終えて勤務校に戻った研修参加者が研修を通じて得られた学びを勤務校においてどのように活用できているかを検討する。

2024年度調査では、「実地研修を経て、現在の勤務校における不登校児童生徒への支援について個人的な変化はございましたか。」とたずねたところ、15名中9名が「はい」、「どちらともいえない」が4名、「いいえ」が2名であった。回答者による具体的な変化は表2の通りである。

表2 実地研修を経て勤務校における不登校児童生徒への支援に関する個人的な変化

毎日声をかけるようになった。
今までより、子どもの声を聞き、寄り添う態度で児童に関わるようになったと思います。
不登校生徒がいた場合、その子に「寄り添う」ということはどういうことかを考えるようになった。
一人一人に寄り添い方や言葉掛けの在り方、自分のペースを大切にしていけることの大切さ。
生徒の思いに寄り添うことの大切さや、魅力ある学校や授業を作っていくことの大切さを認識した。一方で、不登校生徒への支援で、速効性のある方法があるわけではないとも感じ、支援の難しさを感じる。
児童に寄り添う気持ちの大切さ。
不登校傾向のある児童でも学びたいと思うタイミングはあると思います。そのタイミング「逃さない目」また「すぐに対応する手」が重要だと強く感じるようになりました。
本校は準不登校の児童がおり、その児童の様子を以前より注意深く見たり、折を見て話し掛ける機会が増えた。
学校のルールだからこうしなさい。学校だからこうするのは当たり前と押し付けるのではなく、生徒がどのように学びたいのか、どのように行動したいのか話を聞き、一緒に良い方法を模索していくようになった。

表2より、不登校児童生徒への支援に関する個人的な変化として、9名のうち5名が子どもへの寄り添いについて言及している。この点については、白石きぼう学園が開校初年度の実践を通して子どもへの寄り添い方を4段階のモデルとして概念化していたことが関連すると想定される。2024年2月8日に開催された教育実践「ローンチ・シンポジウム」ver.1をはじめ、白石きぼう学園における子どもへの寄り添いについて下図のモデルが示されている。

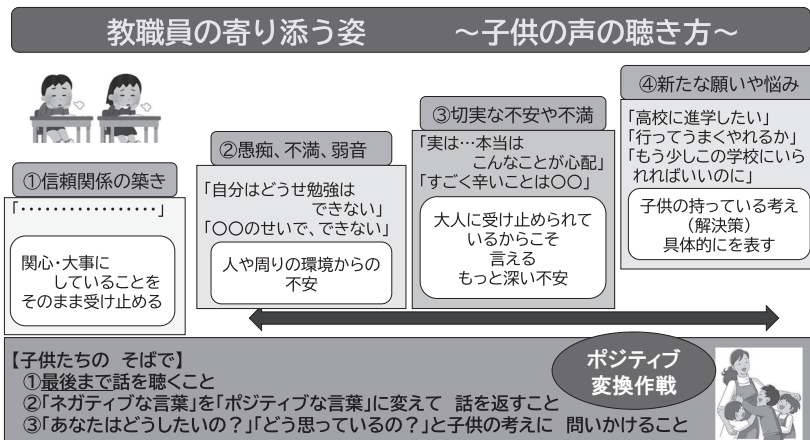


図6 教職員の寄り添う姿

(出典) 白石市教育委員会主催 教育実践「ローンチ・シンポジウム」ver.1 発表資料。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

図6のモデルは2025年度の実地研修における事前指導資料にも含まれていることから、4段階で示される教職員の寄り添う姿や子どもたちへの問いかけにおいて大切にしたいことは、白石きぼう学園において創造され形式化された実践知として位置づいていると推定される。

そして、2025年度実地研修参加者も白石きぼう学園における教職員の寄り添う姿を体感していることが推察される。2025年度実地研修参加者による報告書にも「児童生徒のネガティブな言葉に対して、前向きに活動できるように返したり、児童生徒のつぶやきや些細な行動に対して一人一人に合わせた支援をしたりしていることに、実態把握の深さを感じた」、「共感的な傾聴、そして前向きなことばへの変換を、どの先生方も自分なりの話し方で子供たちへ伝えていた姿が印象的だった」、「先生方が生徒の話を傾聴するのはもちろんだが、生徒の良さや本音を引き出していると感じた」という記述が確認できる。

2025年度調査では実地研修で得られた学びのうち、回答時まで勤務校で実践できたことについてたずねた。実践できたことが「ある」という11件について、具体的な記述を児童生徒への関わり、教職員間の関わり、環境構成や複合的な内容を含むその他に大別して表3に示す。

表3 実地研修を通じて得られた学びのうち勤務校で実践できたこと（2025年度調査）

児童生徒への関わり
児童のペースに合わせること。
児童に選択肢を提示し、自分で行動を決定させること。
本人に選択の場を与え、本人の準備ができるまで可能な限り待つ。
毎日子どもたちの顔をしっかり見る時間を取ることです。いつもは、見ているようであるが見だした気がしますが、他愛のない会話でもきちんと体を向けて話す時間を取るようにしています。
児童に前向きな声かけをしたことで、複式学級の間接指導の際に、児童が一人でも意欲的に学習に取り組む姿が見られた。
生徒から話を聞く際に傾聴するだけでなく、本音を引き出すための問いかけを工夫しながら話を聞いています。また、授業の際に自由進度学習をするだけでなく、学習形態についても少し工夫をするようになった。
不登校の生徒や他の生徒の話を聞く際に、まずは生徒の声を最後まで聞き、生徒が考えていることを理解しようと研修前以上に意識しました。また、教科指導では学び直しの機会を意識しました。
教職員間の関わり
担任が「子供一人ひとり」に向き合うことができる職場環境を整えることです。先生方が、心にゆとりを持って子供に関わることができるように、チーム担任を生かして一人で抱え込まない体制づくりや、明るく話せる職員室の環境づくりに努めました。
教職員間の連携をさらに密にするために、情報の共有を積極的に行うために、自校で活用している教職員間のみ閲覧・編集できるポータルサイトに定期的書き込んでいます。また、週1回に行っている教育相談部会で、様々な情報を共有している。

その他
クールダウンすることができる居場所の確保。
現在は、本校にも不登校児童がいる。本人や保護者の希望により無理な登校刺激を与えないようにしている。今回の研修を受けて、より忍耐力と曖昧さを受け入れる力を大切にしていきたいと感じた。無理に登校を勧めるのではなく、本人や保護者の意思を尊重し、家庭訪問を続け、家庭で学ぼうとする本人の意欲が継続していくように支援している。今後、本人の心のエネルギーが高まり、登校できるようになった時には、学校での過ごし方を本人の意思で選べるように支援していきたい。

表3より、実地研修で得られた学びが研修参加者の勤務校での実践に一定の変化をもたらしていることが示された。また、実地研修を通じて得られた学びをもとに勤務校で実践されたことは多岐にわたる。子どもの自己決定の尊重をはじめとして子どもへの声かけや子どもの話の聞き方といった子どもとの関りから、自由進度学習や学び直しの機会を含む授業改善、さらには担任が一人で抱え込まない体制づくりや情報共有が行われている。また、本調査において詳細は把握できていないものの、白石きぼう学園における学びの特徴の一つであるクールダウンできる居場所を勤務校で取り入れているという回答が確認できた。さらに、不登校の状態にある子どもや保護者への関わりにおける「忍耐力と曖昧さを受け入れる力」を大切にしたいという気付きが得られたという回答も得られた。具体的な登校支援のノウハウではなく、不登校の状態にある子どもや保護者と向き合う自身の在り方が見直されていることが読み取れる。

本稿では実地研修参加者が白石きぼう学園での学びをもとに勤務校で活用できた要因を検討するために、勤務校における情報共有の実態や管理職あるいは同僚からの支援の有無について回答者の認識をたずねた。本稿の結果では、実地研修の学びを勤務校で活用した11名にとって、管理職や同僚からの支援に対する認識は一様ではなかった。「実地研修で得られた学びを活用するために、同僚からの支援が得られていますか。」という質問に対する回答は、「そう思う」5件、「ややそう思う」4件、「あまりそう思わない」2件であった。管理職からの支援についても同じ結果であった。白石きぼう学園における実地研修で得られた学びを勤務校での実践につなげたとしても、必ずしも管理職や同僚から十分な支援が得られているとは認識されていなかった。

また、管理職や周囲からの支援の有無は、勤務校にける実地研修に関する情報共有の在り方とも関連する。上述の周囲からの支援に対する認識をもとに勤務校における情報共有の様態を示したのが図7である。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

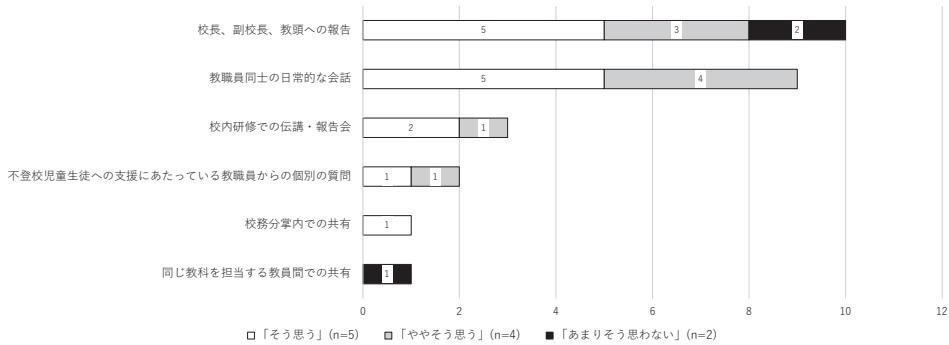


図7 勤務校における支援に対する認識と実地研修で得た学びを共有する機会の関係

図7の通り、勤務校における支援について、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせて周囲からの支援に対する肯定的な回答とみた場合、いずれも「教職員同士の日常的な会話」による共有がなされていた。本調査に限っては、実地研修の学びを活用する際に周囲からの支援があまり得られていないと認識する回答者であっても、肯定的な回答群と同様に管理職への報告は行っている⁽⁷⁾。また、参加者の校種にもよるものの、同じ教科を担当する教職員での情報共有がなされているという回答も確認できた。しかしながら、白石きぼう学園における実地研修の成果を実践する際に周囲からの支援があまり得られていないと回答していた2名は、校内での伝達講習や報告会といったフォーマルな場に加えて、教職員同士の日常的な会話というインフォーマルな場を含めても、白石きぼう学園における実地研修に関する情報が共有されているとは認識できていない。白石きぼう学園における実地研修を通じて得られた学びを勤務校における個人の裁量の範囲内で実践につなげているものの、勤務校で十分に共有し、組織の知として活用されていない可能性がある。

(4) 勤務校との相違点と共通点

前項の通り、白石きぼう学園での実地研修を通じて得られた学びが勤務校の実践に一定の変化をもたらしていることが示された。ただし、一部の参加者は勤務校での情報共有が十分に行われているとは認識できておらず、知識の発信や共有に際して何らかの障壁が存在すると想定される。2025年度調査では「実地研修で得られた学びを勤務校で活かすうえで障壁になっていると感じられる白石きぼう学園と勤務校の違い」とともに、実地研修を通じて感じられた白石きぼう学園と勤務校の共通点についてたずねた。

実地研修参加者が認識する白石きぼう学園と勤務校の相違点は、白石きぼう学園と地域の学校との認知上の境界となりうる。一方で、白石きぼう学園と勤務校の共通点は、学びの多様化学校における実践知を特殊なものに留めず、勤務校の教職員や地域の学校に理解が得られる形で学びの多様化学校の実践知を普及する手がかりとなりうる。なお、白石きぼう学園と勤務校の相違点と共通点に関する質問については、それぞれ13名全員から回答が得られたわけではなかったことから、回答に苦慮する質問であったと推定される。白石きぼう学園における実地研修参加者が認識する白石きぼう学園と勤務校の相違点と共通点は表4の通りである。

表4 白石きぼう学園と勤務校の相違点と共通点

相違点
特別な教育課程が組めるかどうか。
教育課程が弾力的であるところ。教員と支援員の人数に対する生徒数が異なる。
職員が少ないこと。
児童生徒一人一人にかける教員の人数。
教員数の違い。勤務校は本当に人が足りていない。
子どもの実態や学校の方針が違うので、白石きぼう学園の方針をそのまま取り入れたら、勤務校の良さが失われてしまうと感じる。障壁があって当然で、すべてを受け入れて、活かす必要はないと感じる。
教える側の人手が圧倒的に足りない。施設設備や支援体制が全然違う。
たたみなどの場所の多様化、学校の光の入り具合。
先生方は大変協力的なので、担当している自分自身がどのように発信するかによるものと感じて実践しているところです。
共通点
本校には学び支援教室が設置されているので、その教室ではきぼう学園と同じような体制が整っていると感じた。
教員がチームとなって、全校生徒を見ているところです。
職員全員が全校児童とかかわろうとしているところ。
ほとんどの職員が全校児童と関わりを持つことができていること。
生徒のことを考えて教育活動を行っている点
少人数ではあるが、一人一人の個性が異なり、その個性を尊重し、教育活動に活かしている点
自校では今年度の校内研究のテーマとして「個別最適な学び」と「協働的な学び」に重点を置いて指導している。このことは改めてこれからの指導に必要なことだと感じています。
基本的な教職員としての土台（授業づくり、かかわり方等）は同じ、しかしより児童生徒に応じたものがきぼう学園では必要とされていると感じた。
子ども一人一人の考えを大切にしている点だと考える。
なし。

(注)「学び支援教室」とは、教室での学習に困難を抱えて別室で学ぶ子どもを対象とした学習支援と自立支援の充実を目的として宮城県教育委員会が実施している校内体制の整備支援事業である。

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

表4より、白石きぼう学園と勤務校の相違点としてあげられるのは、大別すれば児童生徒数に対する教職員の配置、教育課程の柔軟性、校舎という教育実践の諸条件にあたる。これらは学校の依拠する制度的な違いに伴う客観的な境界といえる。

他方、白石きぼう学園と勤務校の共通点としてあげられていたのは、教職員の同僚性や子どもの個性を重視した教育、個別最適な学びと協働的な学びといった実践面に見出されている。また、「子ども一人一人を大切にしている点」や、「基本的な教職員としての土台」に共通性を見出す記述もみられた。ただし、白石きぼう学園と勤務校の共通点について「なし」という回答もみられた⁽⁸⁾。

(5) 実地研修を充実させるために期待されること

最後に、2025年度調査では白石きぼう学園における実地研修を改善するために期待されることをたずねた。得られた回答の一部を表5に示す。

表5 実地研修を充実させるために期待されること

視野を広げるためには良い経験になった。こんな学校もあることを知る良い機会になった。
事前研修や2日間の実地研修を通して、得られたものがとても多かったです。「子供たちが、白石きぼう学園での学びを通して、社会的自立の歩みを1歩ずつ進めるための力を付けている」このことを実際見ること、体験することができて本当に良かったです。
通常の学校でどのように生かせるのか、また、どのように生かして欲しいのか具体的な案を提示してもらえるとそれをイメージして実地研修に臨めると感じました。きぼう学園と通常の学校の組織的な差が大きく、どのような形であれば勤務校に生かして行けるのか具体的なイメージが湧かないのが正直なところです。
ほかの体験した先生の実地研修記録等を知りたい。
内容というよりも、誰が研修を受けるかだと思います。現在は各校に委ねられていますが、初任者層や不登校等生徒を担当している教員などが伝講で受けるのではなく、実地で受けた方がそれ以降の指導に活かせるものと思いました。

「視野を広げる」、「こんな学校もあることを知る」という記述から、白石きぼう学園における実地研修は参加者にとって日頃とは異なる状況での経験として捉えられていることが読み取れる。また、不登校児童生徒の社会的自立という定型句ともいえる概念について、実地研修を通じて腹落ちしたこともうかがえる。一方で、普段とは異なる状況で学んでいるからこそ、「通常の学校でどのように生かせるのか、また、どのように生かして欲しいのか具体的な案を提示してもらえるとそれをイメージして実地研修に臨めると感じました。きぼう学園と通常の学校の組織的な差が大きく、どのような形であれば勤務校に生かして行けるのか具体的なイメージが湧かないのが正直なところです」という回答が寄せられたと考えられる。

また、他の実習参加者の記録等を知りたいといったニーズや、受講者の選出に関する提案も確認された。これらは実地研修に参加した者として、白石きぼう学園において創造される知識の普及や活用にと寄与する要望や提案として理解できる。

考察

本稿は学びの多様化学校である白石きぼう学園における2日間の実地研修参加者を対象に実施した事後調査の結果をまとめたものである。本調査では越境学習を通じた勤務校への知識の普及や活用という観点から、実地研修で得られた学びが研修参加者の勤務校における実践にいかなる影響を与えたのか、また、実地研修での学びが勤務校においてどのように共有されているのか、そして、実地研修参加者が認識する学びの多様化学校と勤務校との相違点と共通点についてたずねた。本稿を通じて得られた知見を整理して考察を加え、最後に本稿の課題を述べる。

本稿で得られた知見として、主に3点あげられる。

第1に、白石きぼう学園における実地研修の成果として、研修参加者の不登校観や教科指導に対する考え方に一定の変化をもたらしていることが示された。2日間という短期間の研修プログラムであったとしても、白石きぼう学園の教職員及び子どもたちの姿や言葉に触れ、研修参加者自身が授業を行うことで、不登校に対する見方や教科指導に対する考えに変化が生じ、自身の教育実践を問い直す契機になっていることが推察される⁽⁹⁾。また、実地研修参加者による報告書や本稿で行った事後調査では、白石きぼう学園の教職員の寄り添う姿に対する記述が多くみられた。事前研修で白石きぼう学園において創造された実践知を理解し、白石きぼう学園において実践を共にすることで、実地研修参加者には越境先での形式知の内面化と暗黙知の共同化が生じていると推察される。

第2に、実地研修参加者の一部は、越境元となる勤務校において白石きぼう学園で得た学びを自身の裁量の範囲で活用していることが示された。本稿で得られた記述としてはわずかではあるが、学びの多様化学校への越境型研修は、学習指導要領に基づいて教育課程が編成されている学校を変革しうることが示唆される。企業のミドルリーダーを対象とした異業種交流を伴い地域課題解決に取り組む越境型研修を事例として半年後の事後調査を行った辻他(2017)は、多様なメンバーとの協働経験が「与えられた仕事の『組織にとっての意味』を考えて行動するようになった」、「自分の意に沿わないアイデアでも相手の主張を1度は聞くようになった」、「問題解決の行動に移す前に、本質的な課題やその原因が何なのかを考えるようになった」という行動に積極的な変化がみられたことを示している。研修の目的や方法にも左右されるが、子どものペースの尊重や子どもの話を聴く姿勢等、学びの多様化学校における実地研修を通じて得られた学びは、教育課程等の客観的な違いや状況を超えて一定期間保持され勤務校で活用されていることが示された。

第3に、実地研修参加者に学びの多様化学校と勤務校の相違点と共通点をたずねた結果、相違点として教育課程や学級規模、教職員体制といった教育条件の違いが認識されていた。このような客観的な違いへの注目が避けがたい一方で、学びの多様化学校に勤務している教職員以外の視点から学びの多様化学校と勤務校に一定の共通性が言語化されたのは新たな知見といえる。学年相当の授業が行われているということに加えて、全教職員が全校児童生徒と関わろうとしている教職員のチーム力、「個別最適な学び」や「協働的な学び」が実践されているところに学びの多様化学校と勤務校の共通点が見出されていた。また、程度の違いはあったとしても、授業づくりや関わり方といった「基本的な教職員としての土台」が同じであるとも指摘されている。これらの共通点は、実地研修における経験

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

の概念化や概念化された知識を勤務校で活用する際の糸口となりうる。

本稿で得られた結果を踏まえ、学びの多様化学校において創造される知識の普及と活用を促す要因と設置者の役割について考察を加える。本稿は学びの多様化学校における実地研修で得られた知識が実地研修参加者の勤務校で一定程度活用されていることを明らかにした。ただし、勤務校での実践は主に個人の裁量の範囲に留まるものであった。実地研修で得られた知識を勤務校全体で活用しうる余地が残されていると考えられる。

越境学習のサイクルや SECI モデルに則していえば、学びの多様化学校における実践を通じて得た知識を勤務校の組織的な知として活用するためには、実地研修参加者が何を学びどのように概念化し越境元に移転するかという個人的な要因とともに、越境元となる勤務校の教職員も含めて勤務校の状況に応じて解釈し直し、それぞれのもつ知識と連結化される必要があるといえる。越境学習による学びを活かす条件として越境元の特性を分析した中原は、「定期的な上位者との個別面談によるコミュニケーションや、越境先での学習内容を発揮する場の提供」や、「職場を取り巻く風土設計として、トップマネジメント、及び従業員が越境学習に対して理解があり、積極的に活用しようという取り組みがある点が共通して確認された」（中原 2024：167）と論じている。中原によって析出された諸条件は、実地研修後に勤務校に戻ってからの情報共有の場面と管理職や同僚からの支援に対する認識に差が見られたことと通じる。学びの多様化学校における実践知を他校へ普及させる際の成否を左右する条件の一つとして、実地研修参加者だけではなく、勤務校の管理職や自治体全体として実地研修の成果を普及、活用していくことが求められる⁽¹⁰⁾。

最後に、本稿の課題を述べる。本稿は実地研修参加者へのアンケート調査の結果をまとめたものであり、上述の考察で述べた実地研修参加者の勤務校における管理職や同僚の認識や行動は調査対象に含められていない。実地研修参加者が勤務校に戻ってから日々の実践を踏まえて実地研修での学びを概念化し、共有し、勤務校の教職員のもつ知識と連結化して新たな実践知が創造される過程までを捉えるには至っていない。学びの多様化学校における越境型研修の成果として得られる知識が越境元の組織において活用される過程や条件について、追加の事例調査が求められる。また、石山（2018）は、越境学習には学習者個人や越境元の組織だけでなく、越境先にも変化が生じるとする。保育者の越境型研修の影響を分析した境他（2025）は、研修者を受け入れる越境先の変化として、固着化した人間関係の揺さぶりをはじめ、自園や自地域の見つめ直しや言語化を促進すると考察している。一定数の教職員が視察に訪れ、十分な関係性ができているとは限らないなか研修参加者による授業が行われるという特徴を有する実地研修が白石きぼう学園の子どもや教職員に与える影響についても今後の研究対象としたい⁽¹¹⁾。

<注>

- (1) 2023年8月31日に出された文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知「『不登校特例校』の新たな名称について（通知）」を機に、「不登校特例校」の名称について当該学校の児童生徒を含む関係者から意見を募集した結果、「学びの多様化学校」へと改称することが公表された。同通知では当面の間は「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）」と併記するとされているが、本稿では引用箇所をのぞき、学びの多様化学校として表記している。

- (2) 制度的な特徴としては、不登校児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成して教育を実施する必要があると認められる場合に学校教育法施行規則第56条に基づき文部科学大臣による指定を受け、教育課程の基準によらずに特別の教育課程を編成して教育を実施することができる学校を指す（文部科学省2024）。
- (3) 文部科学省ホームページ「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設置状況」（最終アクセス2026年1月8日）。
- (4) 現状では学術的な調査研究の蓄積は確認できていないが、一部の自治体では既に学びの多様化学校を活用した設置者による研修が実施されている。岐阜市立草潤中学校を設置運営する岐阜市では、「不登校対策研修」として草潤中学校の取組から不登校児童生徒への関わり方や支援方法について考えるために、草潤中学校を会場とする半日の集合研修が企画されている（「令和7年度岐阜市教育研究所研修講座一覧」）。また、八王子市立高尾山学園を設置運営する八王子市教育委員会は、2024年度より市内各校の不登校支援教員を「登校支援コーディネーター」として役割を明確化し、年に2回の集合研修に加えて高尾山学園での実地研修を1日行うとされている（『View next』（教育委員会版）2024年Vol.1、10頁；第4次八王子市教育振興基本計画）。
- (5) 白石市教育委員会は白石きぼう学園における実地研修に加えて、白石きぼう学園の開校初年度から年に1回「教育実践ローンチ・シンポジウム」を開催し、白石きぼう学園の実践を全国に発信している。実地研修が白石市内の教職員を主な対象とする実践的な知識の普及に関する取組とすれば、後者は白石市内外や宮城県内外を問わない知識の普及と位置づけることができる。加えて、白石市議会会議録では、白石きぼう学園は開校から220件以上の視察を受け入れているという（「令和7年決算審査特別委員会（第3号）」2025年9月22日における山田知佳子教育部長による答弁より）。2025年4月に開校した山形県上市市立西郷小・中学校（通称上山きりり学園）は開校にあたって白石きぼう学園を参考にしたと報じられており、学びの多様化学校において創造される知識の普及と活用には多様な形態と帰結が想定される（「県内初『学びの多様化学校』が上山で開校 初年度は10人の児童生徒」『朝日新聞』（2025年4月5日付））。
- (6) 「学びの多様化学校全国研究協議会設立趣意書」（「学びの多様化学校全国研究協議会設立記念 多様な学びフォーラム2025」（2025年10月31日開催）配布資料）。
- (7) 報告書の提出をもって管理職への報告と認識されている可能性がある。ただし、この場合は11名全員が該当すると推定される。
- (8) 回答にかける時間が無かった可能性を含めて、回答の解釈には注意を要する。
- (9) 2025年度実地研修参加者による報告書から、白石きぼう学園における子どもの言葉や姿から教科の本質を問い直す深い内省が得られたと推察される記述が確認できた。

実践研修として体育の授業を行った。前日に生徒から話を聞くと「体育の先生も授業も嫌い」「戦犯扱いされるから」と前の学校で苦しんだ経験が語られた。スポーツのおもしろさでもある「競争や卓越性」は、上辺だけの工夫で授業に持ち込まれるとそれ自体が「人間疎外」の要因になってしまう。一方で、今回の授業での生徒の姿や表情、そして昼休みには体育館に集まり夢中になって体を動かす姿を見て、彼らも運動やスポーツを根源的に欲しているのだと感じた。体育の授

学びの多様化学校における越境型研修の成果と課題

業のあり方によって多くの子どもたちを苦しめてしまうということを自覚する必要があること、そしてそれを乗り越えるような教材づくり・授業づくりが求められるとういことを再確認することができた。

このように、意図的に伝達された知識以外から学びを得た参加者は、報告書に「学校を拒絶した子どもたちが笑顔で通ってくる姿を目の当たりにして、『学校らしさ』とは何かについて考えさせられた2日間だった」とも記している。この記述から、白石きぼう学園における実地研修には、授業者の目的をよりよく達成するための技術向上としての熟達というよりは、専門とする教科の本質を問い直すアンラーニングを促す機能をもつとともに、総じて教職員の授業力の向上に資する研修となりうることが示唆される。

- (10) 筆者による白石きぼう学園の訪問調査や白石市教育委員会での聞き取り調査の範囲では、白石市教育委員会は校長会等で実地研修の成果を活用するよう働きかけていることを把握している。また、注(5)に記したローンチ・シンポジウムには白石市内の教職員の多くが研修の一環として参加している。設置者による多層的な取組が行われていることを前提として、実地研修参加者が得た学びと各学校における取組の関連が問われる。
- (11) この点については、研修参加者の報告書に手がかりがあることを付言する。ある研修参加者の報告書によれば、2日目の授業実践の後にクラスの担任から「こんなに集中して取り組む姿や、話を聞いている姿に子供たちの成長が見られた」とフィードバックが得られたことが記されている。実地研修参加者の多くにとって、白石きぼう学園が子どもたちにとって安心できる居場所であり同校の教職員が子どもの安全基地として機能していることを体感できているのに対して、実地研修参加者による授業は、白石きぼう学園の教職員が子どもの成長を見取る場面として機能しうることが示唆される。

<引用文献>

- 我妻聡美「新たな学びの場「白石きぼう学園」——一人一人の可能性を拓く学びの多様化学校——」『小学校時報』通巻885号、2025年、10-14頁。
- 我妻聡美「不登校の子どもたちの今を受け入れ、未来へつなぐ」『月刊学校教育相談』2024年9月号、2024年、34-37頁。
- 荒木淳子「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討—ワークプレイスラーニング研究の類型化と再考—」『経営行動科学』第21巻第2号、2008年、119-128頁。
- 石山恒貴『越境的学習のメカニズム 実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』福村出版、2018年。
- 石山恒貴・伊達洋駆『越境学習入門 組織を強くする冒険人材の育て方』日本能率協会マネジメントセンター、2022年。
- OECD 教育研究革新センター編著（立田慶裕監訳）『知識の創造・普及・活用 学習社会のナレッジ・マネジメント』明石書店、2012年。
- 経済産業省『越境学習をイノベーション創出につなげるために—越境学習グッドプラク

- ティスー』2025年。
- 後藤武俊「オルタナティブな教育機関に関する政策動向とカリキュラム開発の現状：不登校児童生徒を対象とする教育課程特例校に注目して」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』第8号、2014年、41-51頁。
- 後藤武俊「地方自治体における不登校児童生徒へのサポート体制の現状と課題—不登校児童生徒を対象とする教育課程特例校を設置する自治体を中心に—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第64集第2号、2016年、157-180頁。
- 境愛一郎・天願順優・村松良太「『越境型研修』が参加者と周囲にもたらす変容—北海道・沖縄の保育者交換留学の事例から—」『保育学研究』第63巻第1号、2025年、7-18頁。
- 高山龍太郎「教育機会確保法の成立過程とその論点—ニーズ対応型教育課程という視点から—」永田義之編『変容する世界と日本のオルタナティブ教育—生を優先する多様性の方へ』世織書房、2019年、135-171頁。
- 館野泰一「越境学習」中原淳編『人材開発研究大全』東京大学出版会、2017年、555-606頁。
- 俵龍太郎「公立不登校特例校の設置過程における教育委員会の主導性—住民との合意形成を中心に—」『日本教育行政学会年報』第50号、2024年、126-144頁。
- 辻和洋・齊藤光弘・関根雅泰・中原淳「越境型管理職研修の学習効果」中原淳編『人材開発研究大全』東京大学出版会、2017年、579-606頁。
- 中原淳『経営学習論 増補新装版 人材育成を科学する』東京大学出版会、2021年。
- 中原智哉「越境者の学習内容の還元に関する研究—ホーム企業の組織特性と越境者の個人特性に着目して—」『立命館経営学』第63巻第4号、2024年、137-207頁。
- 丹羽清『イノベーション実践論』東京大学出版会、2010年。
- 野中郁次郎・竹内弘高（黒輪篤嗣訳）『ワイズカンパニー 知識創造から知識実践への新しいモデル』東洋経済新報社、2020年。
- 本山敬祐「小中一貫の学びの多様化学校における『学校らしくない学校づくり』—白石きぼう学園の挑戦—」『教育制度学研究』第32号、2025年、235-237頁。
- 本山敬祐「学びの多様化学校の勤務経験者による知識移転—学校経営方針の継承に伴う教育実践の変化に着目して—」『岩手大学教育学部研究年報』第85巻、2026年、73-93頁。
- 文部科学省『学びの多様化学校の設置に向けて【手引き】』（令和6年2月改定）2024年。

【謝辞】 本調査の監修及び実施にご協力いただきました白石市教育委員会をはじめ、調査にご協力いただきました皆様に御礼申し上げます。

【付記】 本稿はJSPS 科研費 25K05833 による研究成果の一部である。

中学校生徒の数学学習におけるメタ認知の現状と課題

ーテスト調査と質問紙調査の結果の分析を通してー

中村好則*, 立花佳帆**

(2025年11月12日受付, 2026年1月27日受理)

第1章 研究の背景

令和4年12月13日に文部科学省より「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」が公表された。「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は平成24年度の6.5%よりも増加し8.8%であった。また、中学校で通級指導を受けている生徒は年々増加し、平成5年には296名であった生徒が令和3年には27,650名となり約93倍になり現在も増加している(文部科学省2023)。ここで注意しなければならないのは、中学校には障害のある生徒以外にも障害等はなくとも学習に困難があり教育的支援を必要とする生徒が多く在籍していることである。筆者らは今まで高校において数学学習に支援が必要な生徒を対象に困難性を改善するための指導の研究を継続的に行ってきた(例えば、中村・佐々木・小田島2016, 2019, 中村2024など)。その中で、彼らの多くは高校入学以前の中学校のときから数学学習に困難を抱え悩んでいたことが明らかとなり、数学学習に支援が必要な生徒への支援はより早期の段階(中学校)から行うことが必要であることが示唆された(中村2024)。また、中村(2024)では、高校において数学学習に支援が必要な生徒はメタ認知が十分に獲得されていないことが明らかとなった。そこで、本研究では中学校生徒の数学学習におけるメタ認知の現状と課題を調査し、中学校生徒のメタ認知を育成するための指導や支援を検討することを目的とする。

中学校の数学指導においては、数学的な知識や技能の習得に重点が置かれ、生徒のメタ認知に関する指導や支援については、十分に検討がなされていないのが現状である。そのため、数学学習に支援が必要な生徒は、繰り返し学習して数学的な知識や技能を習得したにも関わらず、数学の授業についていけないということが少なからずある。中学校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援の検討は喫緊の検討課題と言える。中学校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の育成に関する研究の前に、まずは中学校生徒の数学学習についてのメタ認知の現状と課題を把握し、彼らのメタ認知を育成するための指導や支援の検討が必要であると考え、本研究を設定した。

*岩手大学, **一関市立大東中学校

第2章 研究の目的

本研究の目的は、中学校の生徒のメタ認知の現状と課題を分析し、数学学習におけるメタ認知を育成するための指導や支援を検討することである。また、中学校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の育成をするための指導や支援を検討するための基礎的な資料を得ることを目的とする。

第3章

3.1 先行研究の調査

数学教育におけるメタ認知に関する先行研究を調査し、本研究で使用するテスト調査や質問紙調査の内容の検討や調査結果の分析・考察のための資料とする。

3.2 テスト調査の目的

生徒の算数と中学校第1学年の学習内容の習得度を把握するためにテスト調査を実施する。このテスト調査の得点を「問題解決」の習得度とする。この習得度によって、メタ認知が「問題解決」に与える影響を考察する。

3.3 質問紙調査の目的

質問紙調査は、「数学に対する意識」を測定する質問紙調査Ⅰと、「メタ認知能力尺度」を作成するための質問紙調査Ⅱからなる。これらの結果をもとに中学校生徒のメタ認知を分析する。

3.4 テスト調査と質問紙調査の時期

2024年10月下旬から11月上旬に、調査対象校の各学級の数学の授業時間を利用して実施した。

3.5 テスト調査と質問紙調査の対象

公立A中学校生徒 221名(198名, 89.5%) カッコ内は回答者数と回答率
第1学年3学級 生徒数77名(69名, 89.6%)
第2学年2学級 生徒数73名(60名, 82.2%)
第3学年3学級 生徒数71名(69名, 97.2%)

3.6 テスト調査と質問紙調査の手続き

テスト調査及び質問紙調査は、Google Formsによる実施を依頼し、それぞれ決められた期間内に解答及び回答する。テスト調査及び質問紙調査ⅠとⅡは、解答及び回答に当てはまる語句や数値、記号をGoogle Formsにおいて選択する形式である。

3.7 テスト調査の内容

テスト調査の問題は、令和6年度全国学力学習状況調査の小学校算数(国立教育政策研究所2024a)の問題(9問)と中学校数学(国立教育政策研究所2024b)の問題(1問)を用いる。中学校数学の問題は中学校第1学年でも既習である内容を選択した。全国学力学習状況調査の問題は、数学の学習において身に付けておくべき基礎的な資質・能力を問う問題であり、生徒の数学に関する「問題解決」の能力をどの程度身に付けているかを評価するのに適していると考えた。

3.8 質問紙調査の内容

(1) 質問紙調査Ⅰの内容

質問紙調査Ⅰの内容は、「数学に対する意識」に関する次の10項目について、当てはまると思うものを、「はい(5点)」「どちらかと言えばはい(4点)」「どちらとも言えない(3点)」「どちらかと言えばいいえ(2点)」「いいえ(1点)」の5択式で問うものである。この質問項目は、中村・立花・山本(2021)でも用いたものである。中村・立花・山本(2021)においては、これらの質問項目について因子分析を行い、「数学への興味」「数学の実用性」「数学への姿勢」の3因子を得た。

- ① 数学は好きである(「数学への興味」)
- ② 数学は得意である(「数学への興味」)
- ③ 数学は楽しい(「数学への興味」)
- ④ 数学はよく分かる(「数学への興味」)
- ⑤ 数学は将来役に立つ(「数学の実用性」)
- ⑥ 数学は生活に利用できる(「数学の実用性」)
- ⑦ 数学の授業に積極的に参加している(「数学への姿勢」)
- ⑧ 数学の学習に力を入れて取り組んでいる(「数学への姿勢」)
- ⑨ 数学の授業で自分の考えを良く発表する(「数学への興味」)
- ⑩ 数学の授業では他の生徒の考えがよく分かる(「数学への興味」)

(2) 質問紙調査Ⅱの内容

質問紙調査Ⅱは、上田(2009)が開発したメタ認知を測定するアンケートの26項目を使用する。これらの項目は、数学の問題解決の際に有効に機能すると考えられるメタ認知の項目に精選されており、数学学習に支援が必要な生徒が最低限身に付けておくべきメタ認知であると考えられる。そのため、この26項目は質問紙調査Ⅱの調査内容として適切であると考えた。

質問紙調査Ⅰ(「数学に対する意識」)の質問項目の内容も、メタ認知と考えられるが、上田(2009)が開発したメタ認知を測定するアンケートでは、生徒の数学的な問題解決の際に有効に機能する項目のみを取り上げているため、本研究では質問紙調査Ⅰの内容を質問紙調査Ⅱの内容とは区別し、「数学に関する意識」として調査することにした。

質問紙調査Ⅱは、数学の問題を考えると、次の各項目について、頭に思い浮かぶかどうかについて、「よく思い浮かぶ(5点)」「時々思い浮かぶ(4点)」「どちらとも言えない(3点)」「あまり思い浮かばない(2点)」「全く思い浮かばない(1点)」の5択式で問うものである。この質問項目は、中村(2024)において高校生を対象にメタ認知の調査を行ったものと同じものである。中村(2024)では、これらの質問項目の結果を上田(2009)の問題解決の段階(理解,計画,実行,検討,全体)と重松(1987)のメタ認知のカテゴリー(環境,課題,自己,方略)から整理したが、今回は26項目の質問結果について新たに因子分析を行うこととした。というのは、メタ認知に関するこれらの項目が、必ずしも1つの問題解決の段階に当てはまらない場合があることと、メタ認知を育成するための指導や支援を得るための観点を得たいと考えたからである。

- ① 前に同じような問題をやったことがあるかな
- ② おもしろい問題だな

- ③ 図が書ければ必ずできるぞ
- ④ 式がわかれば簡単だ
- ⑤ 問題は計算だけでできるとは限らないぞ
- ⑥ 求めなければいけないのは何かな
- ⑦ わからないことは何かな
- ⑧ 他の方法はないかな
- ⑨ 問題の意味はわかっているかな
- ⑩ 式はどうなるかな
- ⑪ わけを説明できるかな
- ⑫ 今まで習ったことを使えるかな
- ⑬ 図を書いて考えてみよう
- ⑭ 問題をよく読んでみよう
- ⑮ できたら見直そう
- ⑯ どんなやり方でもいいから答を出してみよう
- ⑰ 問題によっては、答がいくつもあるぞ
- ⑱ わからなくなったらもう一度はじめから読み直してみよう
- ⑲ わからなくなったら別の方法でやろう
- ⑳ 今までのパターンに当てはめよう
- ㉑ すぐできるとは限らないぞ
- ㉒ 何がわからないから解けないのか考えてみるのが重要だ
- ㉓ 問題を解くには順番が大切だ
- ㉔ 問題の意味はわかっているのかな
- ㉕ 途中まででもいいからやろう
- ㉖ 自分にわかるところまで簡単にして考えてみよう

第4章 結果と分析

4.1 先行研究の調査の結果

数学教育におけるメタ認知に関する研究は、1980年代から多く行われており、数学指導においてメタ認知は問題解決を支える重要な役割を果たしている。例えば、メタ認知について、重松・勝美（2010）は問題に対する直接的な解決行動をコントロールしようとする間接的な解決行動としての思考活動とし、知識や技能がうまく活用されているかなど、認知作用を調整する作用と述べている（p.310）。中学校数学におけるメタ認知の指導については、重松・吉岡（2012）が「振り返りシート」を用いた授業実践を通じて、生徒のメタ認知の育成を試みている。この研究では、教師の言語行動（説明、発問、指示、評価）が生徒のメタ認知形成に影響を与える可能性が示されている。しかし、中学校の数学指導でのメタ認知育成に関する研究はそう多くはない。

また、重松・勝美（1995）は、児童・生徒のメタ認知を捉えるための測定方法（アンケート、再生刺激法）を開発し、数学的問題解決におけるメタ認知の特性を明らかにした。また、

上田 (2009) は、重松・勝美 (1995) で開発されたメタ認知を測定するアンケートの 60 項目を数学的問題解決の際に有効に機能するメタ認知に精選し 26 項目に整理している。この上田 (2009) が開発したメタ認知を測定するためのアンケートの 26 項目を本研究では活用する。

また、中学校生徒のメタ認知の状況を把握し、数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知をどのように育てるのかという視点の研究はまだ少ない。数学学習に支援が必要な生徒への指導では、単に数学的な知識や技能を指導するだけでは十分な成果が得られていない。数学学習に支援が必要な生徒は、獲得した数学的な知識や技能が使えないことが多く、メタ認知の育成が重要と考える。そこで、本研究では、中学校生徒のメタ認知の状況を調査し、彼らのメタ認知を育てるための指導や支援の在り方を検討し、さらに数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知を育てるための指導や支援を考えるための基礎的な資料を得たいと考えた。

4.2 テスト調査と質問調査の結果と分析

(1) 分析の対象

調査対象の生徒 221 名 (第 1 学年 77 名, 第 2 学年 73 名, 第 3 学年 71 名) のうち、テスト調査と質問紙調査 I・II の両方に解答及び回答した生徒 198 名 89.5% (第 1 学年生徒 69 名 89.6%, 第 2 学年生徒 60 名 82.2%, 第 3 学年生徒 69 名 97.2%) から回答を得た。そのうち、回答に不備のある生徒を削除した 187 名 (84.6%) を分析の対象とした。

(2) 「メタ認知能力尺度」の作成

中学生のメタ認知能力に関する観点を抽出するため、回答に不備のあるものを削除した 187 名 (84.6%) から得られた回答を分析に用いた。因子数は、固有値の落差を手がかりに、3 因子を抽出した。また、26 項目のうち、複数の因子に同等の負荷量を示している項目を削除し、20 項目で因子分析 (最尤法) を行った。そのプロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を表 1 に示す。回転後の累積寄与率は 53.151% であった。

第 1 因子では「わからなかったらもう一度はじめから読み直してみよう」や「わからなくなったら別の方法でやろう」などの 8 項目に高い負荷量が見られたため、これらは、解決が難しいと感じたときに思い浮かぶ思考であると考えられた。そこでこれらを「解決困難」と命名した。

第 2 因子では「式がわかれば簡単だ」「式はどうなるかな」「前に同じ問題をやったことがあるかな」など 9 項目に高い負荷量が見られたため、この因子は解法を検討する際に思い浮かぶ思考であると考えられた。そこでこれを「解法検討」と命名した。

第 3 因子では「問題は計算だけでできるとは限らないぞ」「すぐできるとは限らないぞ」「問題によっては、答がいくつもあるぞ」といった 3 項目に高い負荷量が見られたため、これらは、解法が浮かばないときに再度解法を検討する際に思い浮かぶ思考であると考えられた。そこでこれらを「解法再考」と命名した。

表1「メタ認知能力尺度」の作成

	因子		
	1	2	3
【解決困難】 ($\alpha = .896$)			
⑱「わからなくなったらもう一度はじめから読み直してみよう」	.745	.219	-.145
⑲「わからなくなったら別の方法でやろう」	.736	.023	.069
⑳「途中まででもいいからやろう」	.703	-.115	.049
㉑「どんなやり方でもいいから答を出してみよう」	.665	-.018	.025
⑦「わからないことは何かな」	.565	.196	.066
㉒「何がわからないから解けないのか考えてみるのが重要だ」	.536	.176	.101
㉓「自分にわかるところまで簡単に考えてみよう」	.494	.121	.143
⑥「求めなければいけないのは何かな」	.445	.373	-.026
【解法検討】 ($\alpha = .893$)			
④「式がわかれば簡単だ」	-.012	.832	-.007
⑩「式はどうなるかな」	.171	.738	-.127
①「前に同じような問題をやったことがあるかな」	.104	.722	-.144
⑪「わけを説明できるかな」	-.004	.632	.166
㉔「問題を解くのに順番が大切だ」	-.070	.612	.189
②「おもしろい問題だな」	-.298	.545	.468
⑫「今まで習ったことを使えるかな」	.235	.517	-.088
⑨「問題の意味はわかっているかな」	.238	.486	.063
③「図が書ければ必ずできるぞ」	.023	.383	.360
【解法再考】 ($\alpha = .727$)			
⑤「問題は計算だけでできるとは限らないぞ」	.073	-.100	.798
㉕「すぐできるとは限らないぞ」	.429	-.211	.471
⑰「問題によっては、答がいくつもあるぞ」	.219	.153	.448
プロマックス回転後の因子間相関 (右)	【解決困難】	.706	.530
下位尺度間相関 (左)	【解法検討】	.737**	.591
	【解法再考】	.624**	.601**

*p<.05 **p<.01

次に各因子に高い負荷量を呈した項目を用いて、その足しあげによる測定尺度を作成することを試みた。そこで各因子に基づく各下位尺度の内的整合性を検討したところ、「解決困難」では Cronbach の α 係数は .896, 「解法検討」では .893, 「解法再考」では .727 であった。また、当該項目とそれ以外の項目の合計とのピアソンの積率相関係数についても問題となる項目は見られなかったことから、高い内的一貫性が確認されたといえる。表1の下位尺度間相関を見ると、「解決困難」と「解法再考」, 「解法検討」と「解法再考」では中

程度の相関がみられ、「解決困難」と「解法検討」においては強い相関が見られたが、概念的には異なる側面を測定していると考えられるため、本研究では解釈可能性を考慮して独立した尺度として扱うこととした。

(3) 「数学に対する意識」が「問題解決」に与える影響

独立変数と従属変数ともに回答に不備のない 187 名 (84.6%) を分析に用い、その回答率は 100% (N=187) であった。中学生の「数学に対する意識」は中村・立花・山本 (2021) が作成した尺度を分析に用いた。重回帰分析の結果を表 2 に示す。重回帰式は有意であり、「数学への興味」が「問題解決」に与える影響には正の偏回帰係数が得られた。すなわち「数学への興味」は「問題解決」に有意に正の影響を与えることが示唆された。なお、VIF はすべて 10.0 未満であり多重共線性には問題がなかった。

表 2 「数学に対する意識」が「問題解決」に与える影響

従属変数	独立変数	β	R
問題解決	数学への興味	.631**	.502**
	数学の実用性	-.095	
	数学への姿勢	-.164	

* $p < .05$ ** $p < .01$

(4) 「メタ認知」が「問題解決」に与える影響

独立変数と従属変数ともに回答に不備のない 187 名 (84.6%) を分析に用い、その回答率は 100% (N=187) であった。重回帰分析の結果を表 3 に示す。重回帰式は有意であり、「解法検討」が「問題解決」に与える影響には正の偏回帰係数が得られた。すなわち解法を検討するメタ認知を有している生徒は「問題解決」に有意に正の影響を与えることが示唆された。なお、VIF はすべて 10.0 未満であり多重共線性には問題がなかった。

表 3 「メタ認知」が「問題解決」に与える影響

従属変数	独立変数	β	R
問題解決	解決困難	.087	.374**
	解法検討	.347**	
	解法再考	-.072	

* $p < .05$ ** $p < .01$

第 5 章 考察

(1) 「解決困難」に関するメタ認知の育成

数学的問題解決の際に有効に機能するメタ認知に関する 26 項目の質問項目について因子分析を行い、「解決困難」「解法検討」「解法再考」の 3 つの観点を得た。「解決困難」は

解決が難しいと感じた時に思い浮かぶメタ認知、「解法検討」は解法を検討する際に思い浮かぶメタ認知、「解法再考」は解法が思い浮かばない時に再度解法を検討する際に思い浮かぶメタ認知である。「解決困難」と「解法再考」、「解法検討」と「解法再考」では中程度の相関がみられ、「解法困難」と「解法検討」においては強い相関が見られた。下位尺度間に相関があることは想定通りであり、各側面が相互に関連しながら全体的な構成概念を形成していることを示唆している。

実際の問題解決場面では、「解決困難」に関するメタ認知は、「解法検討」や「解法再考」に関するメタ認知と関係があり、すぐには解決できない問題に取り組むときに、必要なメタ認知である。問題解決能力を育成するためには、難しい問題に取り組む際に、すぐに解答をみたり、教えてもらったりするのではなく、まずは「わからなくなったらもう一度ははじめから読み直してみよう」や「わからなくなったら別の方法でやろう」のような「解決困難」に関するメタ認知を働かせるような指導や支援が重要であり必要である。

一方で、重回帰分析において多重共線性が見られなかったことから、下位尺度の間に強い関連が存在しても、理論的に異なる側面を測定しており、下位尺度を独立変数として扱うことは妥当であると考えられる。この「解決困難」に関するメタ認知能力に関しては、「問題解決」に与える影響には有意な結果が得られなかった。これは、「解決困難」に関するメタ認知能力が、すぐ解決できない問題に取り組むときに必要なメタ認知であるためだと考えられる。「解決困難」が「問題解決」に与える影響には有意な結果が得られなかったものの、係数の符号は正の方向性が得られたため、理論的予測と一致している。今後サンプル数を増やす、別な問題で調査するなど、検討を重ねる必要がある。

(2) 「数学への興味」に関するメタ認知の育成

「数学に対する意識」の3つの観点「数学への興味」「数学の実用性」「数学への姿勢」のうち、「数学への興味」が「問題解決」に強い影響を与えることが明らかとなった。「メタ認知能力尺度」の作成で用いた26項目は、生徒の数学的な問題解決に際に有効に機能する項目のみを取り上げている。しかし、「数学に対する意識」の調査で用いた10項目も生徒の数学的な問題解決の際に直接は機能しないものの、重要なメタ認知であると考え、質問紙調査Ⅰとして調査の項目に加えた。中学校生徒の指導においては「数学が好きである」や「数学が楽しい」などの「数学への興味」を向上させることが重要である。教師が、数学の楽しさを授業を通して伝えたり、得意だと思わせるよう個人の成長を評価したり価値づけたりしながら指導を工夫することで、問題解決能力の向上につながることを示唆された。

(3) 「解法検討」に関するメタ認知の育成

「解法検討」に関するメタ認知を有している生徒は「問題解決」の能力が高いことが明らかとなった。「解法検討」を検討するメタ認知とは、具体的には

- 「式がわかれば簡単だ」
- 「式はどうなるかな」
- 「前に同じような問題をやったことがあるかな」
- 「わけを説明できるかな」
- 「問題を解くには順番が大切だ」
- 「おもしろい問題だな」

中学校生徒の数学学習におけるメタ認知の現状と課題

「今まで習ったことを使えるかな」

「問題の意味はわかっているかな」

「図が書ければ必ずできるぞ」

である。問題解決する際に、このようなメタ認知を働かせることができるような指導や支援が必要である。

実際の指導場面では、教師がこのような発問をすることがしばしば見受けられる。今回の調査では、これらの問いかけを問題解決場面で生徒自身が行えることが問題解決につながることを示唆された。問題解決が困難な生徒に対して、「解法検討」を促す問いかけをしながら、自分自身でもこれらの問いかけができるようになることが問題解決につながることを指導することが必要であると考えられる。今後はそれらの指導工夫について検討する必要がある。

第6章 まとめと課題

本研究では、中学校生徒の数学学習におけるメタ認知の現状と課題を分析し、彼らのメタ認知を育成するための指導や支援を検討した。その結果、(1)メタ認知について「解決困難」「解法検討」「解法再考」の3つの因子を特定したこと、(2)中学校生徒の「数学への興味」は「問題解決」に強い影響を与えること、(3)「解法検討」に関するメタ認知を有している生徒は「問題解決」の能力が高いことなどの成果が得られた。これらから、中学校生徒の「問題解決」の能力を育成するためには、「数学への興味」と「解決検討」に関するメタ認知を育成していくことが重要であることが示唆された。また、これらの成果は、中学校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援を検討するための貴重な資料となった。

今後は、中学校生徒のメタ認知の指導や支援を具体的に検討することと、それらの指導や支援が数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知を育成することにも有効であることを検証することが課題である。

<謝辞>

ご協力頂いた生徒の皆さんに感謝いたします。

<付記>

- ・本研究は、科学研究費補助金基盤研究C（課題番号JP24K05929）の支援を得た。
- ・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た（2024年9月6日、承認番号第202421号）

<引用・参考文献>

国立教育政策研究所「令和6年度全国学力・学習状況調査の調査問題小学校算数」, 2024a（2025年8月1日現在）

https://www.nier.go.jp/24chousa/pdf/24mondai_shou_sansuu.pdf

国立教育政策研究所「令和6年度全国学力・学習状況調査の調査問題中学校数学」,

2024b (2025年8月1日現在)

https://www.nier.go.jp/24chousa/pdf/24mondai_chuu_suugaku.pdf

文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」, 2023 (2025年8月1日現在)

https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf

中村好則「高校の数学指導における文系と理系の生徒の現状と課題－テスト調査とアンケート調査の分析を通して－」(『数学教育学会誌』61, 3-4, 2020), pp. 53-66.

中村好則「高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知に関する研究－テスト調査と質問紙調査の結果の分析を通して－」(『岩手大学教育学部研究年報』83, 2024), pp.69-82.

中村好則・佐々木全・小田島新「高校数学科における特別な支援が必要な生徒が多く在籍する学級での指導の工夫－「対話型アクティブ・ラーニング」による支援－」(『数学教育学会誌』57, 1-2, 2016), pp.103-112.

中村好則・佐々木全・小田島新「特別な支援が必要な生徒が多く在籍する高校での数学指導に関する調査研究－対話型アクティブ・ラーニングによる支援の現状と課題－」(『岩手大学教育学部研究年報』78, 2019), pp.1-21.

中村好則・立花佳帆・山本奨「中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題－「いわての学びの改革研究事業」の研究協力校での生徒への質問紙調査を通して－」(『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』5, 2021), pp.149-158.

重松敬一「数学教育におけるメタ認知の研究(2)－問題解決行動における「内なる教師」の役割－」(『数学教育論文発表会発表要項』20, 1987), pp.99-104.

重松敬一・勝美芳雄「数学的問題解決におけるメタ認知の測定と指導の改善」(『日本科学教育学会年会論文集』19, 1995), pp.73-74.

重松敬一・勝美芳雄「メタ認知」(日本数学教育学会編『数学教育研究ハンドブック』東洋館出版社, 2010), pp.310-317.

重松敬一・吉岡睦美「中学生のメタ認知育成のための振り返りシート活用の実践的研究」(『奈良教育大学紀要』61, 1, 2012), pp.121-130.

高井吾朗「練り上げにおけるメタ認知の指導について－IMPROVEモデルの援用－」(『イプシロン』63, 2022), pp.29-37.

上田喜彦「数学教育におけるメタ認知の研究:メタ認知に関する調査問題の開発(1)」(『天理大学学报』60, 2, 2009) pp.47-68.

援助要請と質問行動の包括的な概念整理

相互作用を視野として

山 路 茜*

(2026 年 1 月 13 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

第 1 章 問題背景

1 節 学習上の援助要請とは

児童・生徒¹⁾は授業において、問題を解決できない、あるいは資料や他者の説明を理解できないなどの困難に直面しながら学習している。このような場面において、自分自身で解決できない際に、教師や学級内の他の児童・生徒に援助を求めることは、援助要請 (help-seeking) とよばれる²⁾ (Karabenick, 1998; 中谷, 1998 など)。1980 年代に入るまで、学習面において他者に援助を求めることは、自立性と対極にあり依存的であるとネガティブに捉えられてきた。しかし、Nelson-Le Gall(1981)は、自ら援助を求めるという児童の視点に立って十分に検討していないことを指摘し、学習にとって欠かせない能動的で社会的かつ認知的なスキルであることを説明した。それ以降、援助要請に対する解釈は劇的に変わり、学習プロセスにとって有効な方略として、次々と研究されるようになった。

学習に有効な側面に着目した概念は、Nelson-Le Gall(1981)によって実行的援助要請 (executive help-seeking) と区別するかたちで道具的援助要請 (instrumental help-seeking) として提唱され、動機づけとの関連に注目が集まり、その後自己調整学習に関する研究動向に位置付けられた (Zimmerman, 1989)。様々な研究者によって、適応的援助要請 (adaptive help-seeking; Newman, 1991)、自律的援助要請 (autonomous help-seeking; Butler, 1998)、適切な援助要請 (appropriate help-seeking; Ryan et al., 2005) と呼称されている。このように援助要請が自己調整学習の学習方略の 1 つであると捉えられるようになることは、学習者が援助要請を避けるという課題 (Good et al., 1987; Karabenick & Knapp, 1988; Newman & Goldin, 1990) と並行して進展してきた。また、ミドルスクールの 6 年生において教師に対する援助要請を行った生徒ほど学業成績が向上したことが実証されるなど (Ryan & Shin, 2011)、援助要請の学習に対する効果が明らかにされてきた。そのため、児童・生徒に対する援助要請の方略の促進に関心が集まり、援助要請の生起に対する規定因の解明を志向する研究が蓄積されている (野崎, 2003; 瀬尾, 2013; 中谷・岡田, 2020 のレビューに詳しい)。

* 岩手大学教育学部

研究手法としては、規定因を解明するために変数を設定して質問紙調査が行われることが多い。たとえば、学習者における動機づけと学習方略の使用を捉えるための質問紙 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MSLQ, Pintrich et al., 1993) においては、自己調整学習方略のリストの1つに援助要請が該当する。困難に直面した際にどの程度援助要請を行うかという頻度を指標としている。また、援助要請の質や援助要請がなされるプロセスにも関心が寄せられている。適応的援助要請と依存的援助要請という援助要請の質との関連要因を検討している研究や (岡田ら, 2012; 後藤ら, 2025), 援助要請行動に至るまでの必要性の認知プロセスにおいて、自身のつまづきを明確化するという方略指導の有効性を検討している研究もある (瀬尾, 2005)。これらのような研究により、児童・生徒が習得することが望ましい学習上のスキルとして援助要請概念は発展し、個人の内的要因 (目標志向性など) やそれに影響する外的要因 (教室の目標構造など) に関して多くの知見をもたらしている。

2 節 援助要請概念に対する課題

ただし、自己調整学習方略に位置づく援助要請の研究は、学習方略の中でも他者の存在を前提とし、その他者との関わりによって成立する社会的なプロセスであるのに対し、他者の応答を含めた一連の相互作用が児童・生徒の行動や学習に何をもたらすかを十分に検討しているとは言い難い。研究の視野としては、援助要請が必要な特定の瞬間において、児童・生徒の取りうる選択肢の中に他者が固定化されたリソースとして位置づけられ、特定の他者が要請対象として選出されて援助要請行動が生じる一連のプロセスであるといえる。一方、援助要請の質や援助要請がなされるプロセスに注目が集まる中で、現実の教室場面で見られる社会的な影響プロセスを考慮することの重要性が指摘されている通り (中谷・岡田, 2020), 教室場面では児童・生徒は不可逆的な時間を過ごし、互恵的に関わりながら学習をしている。学習中に誰かが何らかの行動を起こせば、それに対して教師あるいは他の児童・生徒が何らかの応答をする。その連鎖によって、児童・生徒の次の行動は可変的である。

このような教室場面における相互作用を対象として援助要請を検討した研究もある。質問という行動に関する研究群や、教室での学習場面の観察による研究が挙げられる。King による相互質問法や, Shwalb & Sukemune による質問行動, Dillon や Van der meij による質問生成は, Karabenick が 1998 年に編著した論文集 “Strategic help seeking: Implications for learning and teaching” に登場し, 同じく King の相互質問法と, グループ学習場面での援助要請は 2013 年の “The international handbook of collaborative learning” において, Webb が “Information processing approaches to collaborative learning” という章で登場させている。上述した学習方略としての援助要請の研究群とこれらの各研究群は, 援助を求めるという行動と質問をするという行動として, 同じ論文集やレビューに登場するなどの類似点が見出されるものの, 研究手法や研究背景, 用語の点で一致していない側面もある。ただし, 十分にその概念の共通点や差異点が論じられているわけではない。

そこで本稿では, Nelson-Le Gall (1981) 以降に概念化された援助要請研究を軸に据えつつ, 援助要請と類似点が認められる研究を含めた授業内の実際の振る舞い (behavior) や相互作用 (interaction) に基づく研究の動向を包括的に検討することとする。そして,

現実の教室場面での他者との相互作用を視野とした援助要請の概念について整理する。

まず、第2章において、援助要請が学習にとって有効であると解釈が大きく転換した時期に遡って援助要請の研究意義を確認し、現在の動向と課題を改めて捉える。続いて、第3章において質問するという行動に関連した研究群の課題の背景や視野を確認する。また第4章において、現実の教室場面で援助要請を観察した研究群の課題の背景や視野を確認する。それらをふまえて第5章で、援助要請を教室場面での相互作用を視野として研究する上での概念の構造を整理し、論点について整理する。これらの検討を通して、援助要請という振る舞いが他者との関わりにおいて教室場面で表出され、学習がどのように生まれるかという社会的なプロセスを研究する上での示唆を得ることを目的とする。

第2章 学習に対する援助要請の意義

1節 他者に援助を求めることの価値

Nelson-Le Gall (1981) が強調したのは、それまでの大人どうしを前提とした援助関係の研究に対して、子どもという存在に着目することであり、それは「助けられる側による援助の獲得 (p.225)」という視点であった。学習および発達には社会的な次元で始まり、それらが次第に内化するプロセスである (Vygotsky, 1978)。子どもは大人や子どもどうしといった他者との相互作用や仲間との協働の文脈、つまり他者の存在に支えられて問題解決をしながら、次第に自らその問題解決を遂行することができるようになる。このように子どもにとっての援助という視点に立つと、援助要請は子どもの日常的問題解決のプロセスの1つの要素として捉えることができ、教室は子どものその振る舞いを研究する上で自然な場であると指摘している。「教室において誰が援助を求め、どのような援助が求められ、援助が問題解決プロセスのどの段階で求められるか (p.229)」が重要な問いであると導いている。

さらにレビューに基づいて道具的援助要請のプロセスをモデル化し、今後の研究課題として「(a) 自身の問題に対して有用な支援を得る可能性に影響しそうな様々な要因について子どもたち自身が何を知っているか、(b) 実際の生活場面でその知識がどの程度表出されるか、(c) 子どもたちの知識と行動が、学習環境に応じて建設的で互いに満足のいく大人や仲間との相互作用とどの程度関連しているか (p.241)」を挙げ、それらの研究手法には観察や臨床面接、構造化面接などが示唆されている。Nelson-Le Gall(1981) によるこの主張が、動機づけ研究や質問行動研究、グループ学習研究などの多様な研究群のそれぞれに影響を与えたと考えられる。

Nelson-Le Gall の示した道具的援助要請の概念について、Newman(1994) は、臨床心理学的な観点に基づく援助を求めることの価値と、動機づけ理論に基づく環境を調整する手段としての価値と、いずれに対しても調和すると捉えている。援助要請の学習についての意義に対して、学習に行き詰ったときに、集中が切れたり諦めたりして何もしなくなるよりも、教師や学級の他の児童・生徒に頼り、学習に向かうことができるという自己調整学習の側面が強調された。Nelson-Le Gall のモデルを拡張し、援助要請のプロセスモデルを以下のように定義している。

1. 児童・生徒が理解できていないことに気づいた後に生じる。
2. 児童・生徒は以下を意思決定する際に、関連する入手可能な情報を全て考慮する。
 - (a) 要請の必要性：助けを求める必要があるか？
 - (b) 要請の内容：何を尋ねるべきか？（あるいは具体的な質問をどう構成するべきか？）
 - (c) 要請の対象：誰に尋ねるべきか？（教師かクラスメイトか）
3. 特定の状況に最も適した方法で援助を求めていることを表現する。
4. その後の援助要請の成功の見込みを最大化する形で受けた援助を表現する。

この援助要請の認知プロセスに対して、さらに情動的な動機づけフィルターが付与されている点に Newman の研究の特徴があるといえる。

援助要請の生起に関わる様々な理論的要因が検討される背景は、Newman (2002) によれば、多くの児童・生徒が逆境を乗り越えるために必要な自発性を発揮せずに受容的な学習者に変化してしまうことや、失敗に直面しても成功しようとする意思を児童・生徒の中に維持させる背景には何が起きているかという問いである。様々な研究のレビューから教室における文化が適応的援助要請に及ぼす影響に言及し、教室の文化が異なれば、学校で児童・生徒に求められる基準やルールが変わり、それにとまって学習プロセスにおける援助要請の役割に対する価値観も変わることを整理している。例えば、自立して取り組むことが期待されている教室では、必要なものであっても援助を得ることは弱さの表れや不正とみなされることがあったり、その教室では、援助することが許されるのはクラスメイトではなく教師であり、児童・生徒は一生懸命頑張ることよりも賢く見えること（愚かに見えないこと）で評価され、間違えることは恥ずかしいこととされたりするなどである。学習に対する援助要請の役割は、児童・生徒それぞれの内的な価値観によってのみ決まるわけではなく、身を置いた教室によって可変的であることが明らかであると整理されている。困った状況を乗り越えて持続的に学習する児童・生徒であることが目指され、その目的のもとで適応的援助要請が価値づけられ、促進が追究されている。

以上のように、児童・生徒の視点に立つと、困った状況を放置することなく自ら他者に援助を求め、問題解決を進める手がかりを獲得する手段として、援助要請の価値が再確認できる。

2節 援助要請の質とプロセス

援助要請の価値が認められると同時に、援助要請は無条件でただ促進すればよいわけではないことにも注意が必要とされる。援助を求めることが常に望ましい結果を生むとはかぎらないのではないかという疑問である。そこで質とプロセスという問題が重要となる。自分の頭で考えるのが面倒だから尋ねるのか、自分の頭で考えたものの解決できない疑問が残ったから尋ねるのか、あるいは空欄に答えを埋めるために尋ねるのか、どう考えるとその答えになるのかを探究するために尋ねるのかでは、援助要請という行動の理解や学習に向かう態度に対する働きは異なる。したがって、第1章において学習に有効な側面に着目した概念として先述したように、研究者によって多様な用語で質が区別されながら研究されている。

援助要請の質を区別する観点とは、先行研究のレビューをした瀬尾 (2007) によれば「問

題解決の主体」、「必要性の吟味」、「要請内容」である。学習にとって望ましいのは、援助要請者が十分に必要性の吟味を行い、答えではなくヒントや解き方の説明を求めることで、問題解決を援助要請者自らが主体となっていくような援助要請と考えられる。援助要請研究においては授業中の援助要請の頻度を高めることが目指されるわけではなく、児童・生徒の志向性と学習にとって望ましい質の援助要請との関連が検討されている。

たとえば上述の瀬尾（2007）は、学習観と援助要請の質の関連を検討し、中学生では丸暗記・結果重視志向と依存的援助要請が正の関連を示すのに対し、高校生では丸暗記・結果重視志向と自律的援助要請が負の関連を示すことを明らかにしている。また、中谷・岡田（2020）は、援助要請が他者から学習のリソースを得る社会的方略であることを重視し、学習面での達成目標に加えて、教室の社会的環境に関する目標と学習に関する援助要請の関連を、援助要請の質に着目しながら検討している。児童・生徒が教師による情緒的なサポートを認知していることが適応的な援助要請にとって重要な意味をもつことや、仲間風土があることが不適応的な援助要請を抑制すること、さらに他者に対する思いやりや援助が価値づけられていることを示す向社会的目標構造が高いと認知される学級において相互学習が促されることなどが整理されている。児童・生徒の視点から、望ましいとされる援助要請を行いやすい志向性が明らかにされてきており、どのような支援が有意味であるかに示唆的である。

また、質を区別する観点は、援助要請が行動に移されるまでの認知プロセスとも関連する。瀬尾（2005）は、前節で確認した Nelson-Le Gall と Newman のプロセスモデルを、「援助要請の必要性の認知」、「援助要請に関する意思決定」、「援助要請行動の遂行」の3つの段階に整理した上で、援助要請の必要性の認知は理解できないことに気づいた後、援助要請の必要性について判断するという2つの下位プロセスでは不十分であり、自分は何がわからないのか、なぜわからないのかと思考を振り返り、自己のつまずきを明確化することが、2つの下位プロセスの間に存在することを示している。つまずきを明確化するための具体的な方法は、仮の質問を生成することとされており、メタ認知を促進する方法として、次章で取り上げる King の質問法との類似点が言及されている。このつまずきを明確化し、仮の質問を生成することへの着目は、質問の意思があっても自分が何に理解できていないか把握できない児童・生徒に目を向け、質問を諦めてしまうことを回避するための教育的示唆といえる。

援助要請の質とプロセスに対するアプローチの研究意義を確認した。ただし、研究上の制約も指摘できる。まず、援助要請の質を各児童・生徒に対して固定的に捉える点である。例えば、友だちに対する援助要請の質を捉える質問紙の項目として次のものが示され（岡田ら、2012）、後続の研究でも活用されている（後藤ら、2025）。

わからないところがあると、すぐに友だちに答えを聞きます
 わからないことは、自分で調べるより、友だちに答えを聞きます
 難しい問題は、自分で考えるよりも友だちに答えを聞きます
 わからない問題があって友だちに質問するときは、答えではなくヒントを教えてください
 友だちに質問するときは、自分がしっかりわかるまで教えてください

自分で考えてどうしてもわからないときには、友だちに教えてもらいます

これらに回答することによって、児童・生徒が普段どのように自分のわからなさや質問するという行動と向き合う性質を持っているかが明らかとなる。一方で、文脈や状況、相手の応答といった点は検討の範囲外といえる。例えば授業場面を想定してみると、授業形態によっては要請対象を自由に選べないこともある。身を置いた環境下で他者というリソースを活用すると考えると、活用可能な他者に応じてその都度行動が変わる可能性があり、検討する価値があるといえる。

次に、援助要請プロセスにおいて他者の存在がどこに位置づくかという点である。質問の意思があっても何が理解できていないかを明確にすることに困難がある児童・生徒に焦点があたると、今度は自分が理解できているのかいないのかがわからないという児童・生徒もいるのではないかという疑問が生じる。そして、援助要請のプロセスモデルは質問の意思をもつことが前提となっていることもまた浮き彫りになる。質問行動と質問生成に関する研究動向を次節で確認し、援助要請と質問の意思や他者の存在について検討を進める。

第3章 質問するという行動に関する研究

1節 質問行動の価値

援助要請と類似の概念として、質問行動 (questioning behavior) や質問生成に関する研究群がある。質問行動は、例えば「主として講義やゼミなどの集団学習場面で他者に対し質問する行動 (p.71)」であり、疑問を解消し、理解を深めるといった情報学習の機能に加え、話し手およびまわりの人にどういう印象を与えるかという社会的対人的機能を備えたものと捉えられている (無藤ら, 1990)。また、質問をすることは、問いを発することであり、批判的思考の要素であることも指摘されている (King, 1995; 道田, 2011)。ある考えに直面した際に、無批判に受け入れるのではなく、深く考え、理解の質を向上させる契機になるとされる。他にも、大学である学生が質問をした際に教員から「私の講義をよく聞いていないから、そういう質問が出るのです (p.14)」と応答があったケースに対し、「質問が発生したということは、何らかの意味で、その講義内容に対して学生が積極的に取り組んでいたことの何よりの証拠である (p.15)」と指摘されるように (祐宗, 1995)、学習に向かう態度の表出としての役割も認められる。あるいは、教師と学生のコミュニケーションとして、生産的な議論の生起や相互の理解を促すという授業の質を向上させるものとの指摘もある (藤井・山口, 2003)。

しかし、幼少期の質問行動を日米で比較した場合に大きな差異はみられない一方で、中学校以降になると、日本の生徒は次第に無質問行動をとるようになるなど、日本の大学生が授業であまり質問しないことが課題であることが多く指摘されている (藤井・山口, 2003; 道田, 2011 など)。そのため、日本において質問行動の研究は、大学生がなぜ質問しないのかという無質問行動の原因を探るもの (無藤ら, 1990; 祐宗, 1995; 武藤, 2020) として確認できる。

観察によって大学生の質問行動の実態の把握を試みた研究によれば、授業中に自ら教師に質問する自発的質問スタイル、教師に指名されたり学生全体に質問はないかと問われた

りした場合に質問するという他発的質問スタイル、授業が終わった後に教師や友人に個人的に質問する授業外質問スタイル、そして無質問の存在が確認されている（藤井，山口，2003）。そして授業中にあまり質問しない人は、対人的な雰囲気や尊重する傾向があり、場の調和を乱すことを恐れ、質問によって有益な情報が得られることを十分に認識していない可能性が示唆されている（無藤ら，1990）。また、「（質問してみたいとは思いますが）恥ずかしいので、また人目が気になるので」、「質問しようという「意識」が湧かない」、「質問したい気持ちはあるがタイミング、その他で質問の機会を逸してしまう」、「授業内容を十分理解していないので」という理由などが明らかにされている（祐宗，1995；Shwalb & Sukemune, 1998）。

援助要請の研究と比較すると、援助要請が困った状況をそのまま放置することなく自ら問題解決を進めるといった児童・生徒の学習に不可欠な要素としての価値を中核に据えているのに対し、質問行動の研究は質問することによって生まれるよりよい理解や思考、よりよい社会的環境に焦点があたっていると見える。これらはまったく別の現象を指しているというよりは、捉える対象と視野の違いだと考えられる。対象について2点指摘できる。1つは、研究の対象とされがちな発達段階である³⁾。援助要請はNelson-Le Gallの指摘に基づけば、大人との対比としての子どもの視点で検討することに価値を置いている。質問行動の研究では、質問を徐々にしなくなる存在としての大学生が主に研究の対象となっている。もう1つは、援助か質問かという点である。援助を求めることは、困った状況に対して協力的な支援を獲得することであり、答えにあたるものを得ることに限らない。質問は、問いの形式で発せられるものを指すとすれば、その都度の問いに対応する答えを獲得することといえる。次に、視野については、援助要請が困った状況からその解消のための行動の生起までのプロセスを主に捉えるのに対して、質問行動では質問した後の学習者の変容を見据えている。野崎（2003）の表現でいえば、他者に援助を求めるか否かの行動の生起を問題とするか、質問内容の想起や知識を獲得した後の既有知識の変容に言及するかという違いとなる。援助を求める中の1つの形に質問があること、また質問の後の理解の変容を期待することという点をふまれば、質問行動の方が援助要請より限定的な概念といえるだろう。

しかし、重なりがあるということでもある。第2章で確認したように、援助要請の研究において、答えを聞くこととヒントを教えてもらうことが質の違いとして扱われていたり、自分は何が理解できていないかを把握して援助を求めるために仮の質問生成をしたりするなどの議論がある。上記では質問行動の価値や、無質問行動の理由を個人の傾向や授業中という状況にあることを確認したが、これは質問行動の生起に関わる一部分であるため、次節で質問行動による学習者の変容を捉えている研究を確認する。

2節 質問生成への着目

質問の回避の原因を、疑問や困惑の気づきから質問を生成する段階に求めている研究もある。King(1990a)は、授業からより有意義に学習するため方略として、相互質問法(reciprocal peer-questioning)を提唱している。あるテーマについて講義時間があつた後、思考の型(think-type)と呼ばれる一般的な質問(「…は何を意味するか?」「…はなぜ起こるか?」「…は以前に学習したこととどう結びつくか?」など20程度)が生徒に提示され、

講義内容に合わせて各自質問を書き出し、グループで互いに質問し応答するという指導法である。生徒個人の学習の達成度は、その生徒がグループ内で他の生徒に対して行う援助の精緻化の程度と相関があるという Webb(1989)の知見に基づき、言語によるやりとりに注目して考案されている。大学生を対象とした実践から、グループで応答がないなどの状況が回避され、責任をもって学習に向かう姿や応答の水準の高さの変化、また「…について私は何を知っているか?」というタイプの質問を、ばかげた質問と受け取られるとして教師に質問することに抵抗があった学生がグループでは仲間にあまりためらわずに行うことができた変化などを実践から見出ししている (King, 1990b)。このような指導法で学習することを通して、主に高校生や大学生が学習教材に対して批判的に思考することが目指されている (King, 1995)。

Dillon(1998)や Van der meij(1998)は、ある個人の質問に関して一連のプロセスを想定している。まず、驚き、新鮮さ、葛藤、好みといった、既知知っている事実と新しい情報との間の齟齬への気づきから生まれる疑問感の浮上の段階である。次にそれらを言語化しようとするのが質問の生成の段階である。そして、その答えを得る質問の表出の段階へと進む。したがって、児童・生徒が質問するときは学習の始まりであると示唆されている。生田・丸野(2005)は、この質問生成活動に注目し、質問づくりを中心とした5週間の指導を通して、授業中の児童の自発的な質問が増えたことや、「積極的な知識の精緻化に結び付く気持ち(もっとよく知りたいなあ)」が質問生成により結びつく疑問感であったことなどを明らかにしている。

援助要請の研究と比較すると、援助要請では困った状況が出発点に据えられるのに対し、質問生成の研究では自発的な質問頻度やその質を高めることが目指されて疑問感に気づかせることが出発点に据えられている。視野の違いはあるものの、瀬尾(2005)の援助要請プロセスモデルにおける理解できていないことに気づくフェーズと疑問感の生起のフェーズに重なりがあるといえる。言い換えれば、わかったふりをしたりわかったつもりになっていたりする状態から、疑問感をもち、もっとよく知りたいという気持ちを経て、質問の形式にし、他者に対して表出するプロセスである。援助要請は理解できていないことへの気づきの状況を起点とし、他者への援助を求める必要性や内容や対象の意思決定を視野に入れ、質問行動・質問生成は疑問感を持つことから働きかけて質問行動を変容させることを視野に入れている点がそれぞれの特質である。生田・丸野(2005)では、疑問感への気づきのフェーズでも他者との意見交流が設定されている。自分が理解できていないことに自分自身で気づくことができるとは限らず、疑問感から学習を進める上で、他者の存在が質問生成や質問表出など場面として固定されるわけではないことがうかがえる。

ただし、いずれの研究も先に確認した通り、質問するという意思や表出した際に応答する相手が安定して得られることを前提としている点が確認できる。実際に教室で援助要請はどのように生じているのだろうか。観察に基づく研究を続いて検討する。

第4章 教室における援助要請の観察研究

1節 個人単位の援助要請への着目

授業中に児童・生徒は様々な学習形態を経験している。それぞれのフェーズにおける援

助要請の振る舞いを個人単位で検討した研究がある。Nelson-Le Gall (1985) は、小学校1,3,5年生の学級で算数 (math) とリーディング (reading) の授業の観察を行っている。学級全体や大規模なグループにおける教師による解説や質疑応答の時間よりも、個人あるいは小グループでワークシートやワークブック、テストに取り組んだり、教師の主導がありつつも黒板の前でグループとして取り組むなど課題に能動的に参加したりしている時間の方が、児童は援助要請を頻繁に行っていたことや、教師よりも児童に対して援助要請を頻繁に行っていたことが確認されている。また、援助要請の量だけでなく、男児と女児で教科ごとに行った援助要請のタイプ (道具的援助要請 / 実行的援助要請) が入れ替わったことや、十分な応答が得られないときに再び援助要請を行う児童は能力が高い児童であったことなども明らかにされている。

観察による研究であることから、授業における援助要請が一様ではないことがわかる。どのような児童がどの場面で誰にどのような援助要請を行っているかという動態が追究されている。また、十分な応答が得られないときの援助要請が検討されている点は、援助要請のプロセスモデルに照らせば、児童1人あたりに対して単一のプロセスで捉えているわけではないことが示唆される。授業場面の教室では、援助を要請する者がいるのと同様に援助をする者がいる。援助一被援助の相互作用によって各児童・生徒の問題解決が進み、学習が成立すると考えられる。

2節 グループ単位の援助要請への着目

児童・生徒どうしの援助一被援助の相互作用を詳しく検討するには、グループによる学習の時間が1つの手がかりとなる。Webbは、援助要請という概念を用いる前から⁴⁾、グループ学習における児童・生徒どうしの相互作用について、プロジェクト型の授業を実施、観察した上で、グループの会話の音声記録を用いて研究していた。

他者からの援助を受けることが、児童・生徒の学習にどのように有益に働くかを教室環境で明らかにすることを目的に、ロサンゼルス都市圏の中学校で7年生と8年生の混合クラスで行われた数学の授業について検討が行われた (Webb, 1982)。生徒たちは2週間の単元 (指数と記数法) の間、グループで学習することが求められ、教科書や教師が作成した演習問題にグループで取り組む授業形態だった。作業を分担せずに協力すること、困っているメンバーがいたら支援すること、必要なら助けを求めることが指示され、教師に助けを求める時はグループ内で誰も問題を解けない場合に限ることも付け加えられていた。グループ学習中の生徒の会話は録音され、発話は「説明を受けない」、「説明を受ける」、「説明する」、「手続きに関する質問への応答を受ける」、「簡潔なフィードバックをする」、「計算をする」という指標で、単元後のテスト成績との関連が検討されている。その結果、質問に対して何の応答もなかったり誤りに対して説明なしに正答だけがフィードバックされたりすることが成績と負の相関を示し、説明をしたり説明を受けたりすることが成績と正の相関を示したことが報告されている。

さらに Webb は、グループ学習の効果がそれまで、他者に説明することによって自分の解法が再確認されたり矛盾点に気付いたり新たな意味づけを発見したりするという説明をする行為に向けられていたことに対し、説明を受ける側の生徒の成績が必ずしも向上せず、援助をすることが必ずしも説明を受ける側の学習にとって有益であるとは限らないことに

注目した。ロサンゼルス都市圏の都市部の中学校において小数と分数の単元に、協働学習プログラムの一環としてグループで数学に取り組む7年生のクラスを対象に参与観察が行われた(Webb et al., 1995)。援助をする生徒の説明の精緻化度合いにより学習に有益な結果がもたらされる(Webb, 1989)との知見をふまえ、援助を必要とする生徒に焦点をあて、グループにおいて正答のみではなく説明を受けること、そして援助を受けた後の建設的な活動(受け取った説明に含まれる明示的・暗示的概念を用いて問題を解く、または解法を説明する活動を実行する)と、受けた援助の精緻化の水準、および自力解決が求められた事後テストの成績のとの関連が検討された。答えを教えてもらうだけの援助要請の仕方では十分でないこと、そして高度に精緻化された援助を受けることが、生徒が問題に対して建設的に取り組むよう促したり、それを可能にしたりして、その結果として成績に寄与した可能性が見出されている。

そこで、説明を受ける生徒にとってのグループの経験を明らかにする重要性が指摘され(Webb & Palincsar, 1996)、援助要請をする生徒の中で、精緻化された説明を受けて理解できる生徒とできない生徒がいることから、その振る舞いの質が追究されることとなった。7年生を対象に行われた小数の単元のうち、小数のかけ算を含む電話料金課題に取り組むグループの談話から、得られた援助の水準や事後テストの成績との関連から成績が向上した生徒を抽出し、それらの生徒のグループでの談話が援助要請の質の変化に着目して分析されている(Webb & Mastergeorge, 2003)。その結果、「混乱を認めて告白したうえで具体的な説明を求めること」、「納得するまでパターンを修正しつつ諦めずに援助要請を続けること」、そして「受けた説明を適用すること」という援助要請の振る舞いの特徴が明らかにされている。

Webbらの援助一被援助の関係に基づいたグループの相互作用に関する研究では、個人が表出した1つのタイプの援助要請が単独で効力をもつわけではなく、応答のされ方にもなって変化することが暗黙とされている。説明が精緻化されるためには、援助をする生徒にも援助を求める生徒にも全員に責任がある(Webb et al., 2002)。援助要請が個人のスキルとして捉えられているというよりは、援助する側の説明と連動する状況依存的なものとして捉えられているといえる。

また、研究法の点で談話において援助要請と捉えられているのは、「(自ら発言した場合も他者から手元を見て指摘された場合も含み) 誤りがあるとき、援助を求めたとき、あるいは混乱したり何をすべきかわからなかったりすることを明確に宣言するとき(Webb et al., 1995, p.410)」であり、質問する意思を伴っていないものや、質問の形式をとっていないものも含む。第2章で動向を整理した援助要請の規定要因の解明を目指す研究群では、あらゆる場面が自由に想定され、質問の意思をもち、自ら状況を変える行動をとるか否かが追究されており、これらと比較すると、Webbらの見方は教室での授業中、特にグループという環境において成り立つ援助一被援助であるといえる。また、質問行動や質問生成の研究群では個人の批判的思考を向上させる手段としての質問の型を活用したグループ活動であり、それと比較するとグループ学習過程で全メンバーの責任が問われ、1人の生徒の振る舞いの結果、援助が行われ、問題解決に向けて説明が精緻化される一連の現象に焦点があてられているといえる。

3節 状況に応じた援助要請への着目

Webbらの状況依存的な援助要請の流れをひき、学級内での援助要請の様々な動態が研究されている。中学校1年生の数学の授業において、ある4人グループに着目した場合に、解決を志向する課題に取り組むか意味理解を志向する課題に取り組むかによって、各生徒の援助要請と援助のバランスやパターンに変化がみられ、学級内の援助者と被援助者が固定ではないことが示唆されている(山路, 2014)。同様に、課題の目的によって議論の内容が変化し、意味理解を志向する課題に取り組む場合に、自分たちのこれまでの思考や問いが何であるかを話題として探究する協働的な談話が生じていたことも明らかになっている。また、同一課題に取り組む学級内複数グループの談話プロセスに着目すると、潜在的な援助関係は終始みられるものの、解決したことを表明する者が現れる前と後で、援助要請の機能や内容が変化していることも描かれている(山路, 2019)。仮に文脈を考えなければ、意思をもって質問をする場合、自分より知識を持っている他者が質問相手として選択されるといえる。しかし、教室での授業場面という文脈においては、必要としている援助を誰ができて、その他者にアプローチ可能かという状況は不確かである。どのような学習の問いであるか、どのような学習場面かによって援助要請と、そこから展開される談話の質が可変的であることがうかがえる。

また、グループに限定せず、単元を通してある1名の生徒がどのように困難に直面し、その際にどのような振る舞いを表出して学習を進めているかが検討されている。学級全体での教師や他の生徒による説明を聴いている場面、特に指示されずに隣の生徒と呟く場面、グループでの場面のそれぞれにおいて、他者の考えをよく聴き(listening)、援助要請するにもかかわらず誤解を重ねながら、粘り強い振る舞いが組み合わされて理解に至る様子が描かれている(山路, 2017)。学習形態や特定の振る舞いの万能さというよりは、授業において適切なタイミングが存在することが示唆されているといえる。

観察による援助要請に関わる研究では、援助を求める意思は検討の範囲外である。一方で、必ずしも自ら問いの形式に整えて発信しなくても、他者の目から見て援助が必要と受け止められて援助—被援助関係による相互作用が始まるなかで援助要請が修正される場面や、援助がなされてから要請者が理解するまでといったその後の相互作用の展開を含んでおり、絶えず他者の存在がある。

第5章 相互作用を視野とした援助要請概念の整理と課題

1節 援助要請概念の包括的な整理

援助要請ならびに質問行動、質問生成の価値を概観してきた。これらの概念は、類似点が多く、区別することなく論じられていることもあった(Shwalb & Sukemune, 1998; Van der Meij, 1998)。ただし、ここまで確認してきた通り、援助要請の概念も学習方略の側面を捉えるか、観察によって援助—被援助の関係を捉えるかによって微妙に異なっていた。それぞれの研究群が重なりと差異をもっている。その構造を整理すると、以下の表の通りとなる。

表 援助要請・質問に関する研究群の概念構造

	視野とするプロセス			意思	研究背景	
	《援助要請・質問生起前》	《援助者登場》	《生起後》			
学習方略としての援助要請	援助要請の必要性の認知 (理解できていないことに気づく・仮の質問生成・判断)	援助要請に関する意思決定 (要請内容・要請対象者など)	援助要請行動の遂行	伴う	自律的な学習者の育成	
質問行動 質問生成	疑問感の生起	質問生成	質問の表出	自発的質問、知識の構築	伴う	学習者の批判的思考の育成
援助関係における援助要請			誤り、援助を求める、誤りなどの表出	援助要請の修正、援助の精緻化、援助の適用など	有無を区別しない	学習者の学習の保障、学習の質の向上

第1に、研究背景の点での異なりがある。学習方略としての援助要請の研究では、学習上の困ったことをそのままにせず自らその困難を乗り越える姿を捉えた能動的に学習する児童・生徒像、あるいは環境への働きかけを調整する姿を捉えた自律的に学習する児童・生徒像があり、児童・生徒がその学習者像として育つための方略の促進が目指されているといえる。質問行動や質問生成の研究では、学習者の批判的思考が授業を通して活性化されることが目指され、それにとまなうように、授業における学習者どうしの交流を手段として用いたり、教師と学習者や学習者どうしの交流が建設的なものとなることが期待されたりしている。援助―被援助関係における援助要請の研究では、学習者の自力解決の成果が向上することや、援助の精緻化を含めて要請者だけでなく関係者相互の学習の保障、談話の質の向上が目指されている。

第2に、視野としているプロセスを援助者・応答者の登場の前後で整理すると範囲が異なる。学習方略としての援助要請では、援助者を特定して遂行するまでの学習者内の認知プロセスを重視している。基本的には援助要請を実行する相手としての他者が想定され、ピア・ラーニングに自律的に参加できることが求められる。質問行動・質問生成も類似しており、学習者内の疑問感の生起から質問として表出されるまでのプロセスを重視している。ただし、問いを作り、考えることができるようになるために、疑問を持つところから質問を表出した後まで、他者との交流が手段として想定されている。援助関係における援助要請は、個人内のプロセスは視野とせず、何らかの援助が必要である状況が他者に共有されるところからが検討の対象となっている。援助要請を単体で捉えず、援助者の説明の質や援助要請者の振る舞いの質を含み、相互作用を捉えている。

したがって第3に、意思という点で学習方略としての援助要請や質問行動・質問生成は明確に援助を求めたり質問したりする意思を伴っているのに対し、援助関係における援助要請では学習者本人の意思の有無を明確に区別していない。学習者のスキルとして捉えるか、関係性の中で生まれる現象として捉えるかの違いがあるといえる。

2 節 援助要請研究における議論

学習上の援助要請が着目されるようになった原点では、他者の存在に支えられた日常的な問題解決のプロセスの1つの要素として、児童・生徒が自ら必要な援助を獲得するス

キルとしての価値が示されていた。本稿では、そこから派生したと考えられつつ、別の研究背景をもって発展してきた研究群を包括的に振り返った。これらの研究で共通して重要な役割を果たしているのは他者の存在であった。援助を求め、質問するという振る舞いは、個人のある意味で未完の思考を表出することであり、その要請を受け取った直接の相手、あるいはその要請を見聞きする周囲の人々を含めた他者の評価に晒されることである。他者の受け取り方によって、その後の展開は変わる。援助要請が回避される一因となりうる。学習面での困ったことを解消するのは授業中に限られたことではないものの、児童・生徒が多くの時間を過ごす授業場面で援助要請して学習することは保障される必要がある。

授業場面では、そこにいる児童・生徒が互いに潜在的な援助要請者であり、援助者である。援助要請の価値の受け止められ方という教室文化や、授業中の学習形態によって援助要請の振る舞いが変わり、援助要請者の振る舞いと援助者の応答は互いに状況依存的に連動して、説明の精緻化や議論の内容を左右する。このような点に着目すると、援助要請は児童・生徒が個人として備える学習方略としての機能のみならず、授業において成立する学習の質を左右する重要な機能を担う概念であることにさらなる注意を向けることが求められている。

最後に、今後の研究に向けた論点を整理する。第1に、援助要請の質を考える際に、援助と質問を無条件に同じと捉えてよいかという点である。質問はある程度個人の中で明確に生成されたものである。自分がわかっていないことに気づいた上で、何がわかっていないか、何を知らなければならないかという点で、何がわかっていないのかを自分でマネジメントするものである。それが自律的な学習者像であるが、援助が必要な状況を授業中の児童・生徒の様子から想起すると、必ずしも自分がわからないことに気づく児童・生徒ばかりではない。もやもやとした違和感はあるが意味を見出せない場合や、無自覚にわかったつもりである場合、またわかったふりをしていられる場合など、援助要請の必要性を認知することがなければ、その児童・生徒のその場における学習は止まる。質問という形式でなくとも、混乱や違和感を共有したり誤りを含めて表出したりすることも援助の獲得の第一歩として機能することが観察の研究により明らかである。児童・生徒にとっての援助とは何かを丁寧に検討して研究する必要がある。

第2に、学習の内容や質の考慮である。援助する側の説明と連動する状況依存的な性質を持ち、援助者も援助要請者も相互に学習する点をふまえると、どのような疑問感を生じさせるかという授業の課題のデザインによって、方略の型が同じでも学習の質の面で変わる可能性がある。学習の質の面で検討を重ねる必要がある。

第3に、学習形態を限定しない、様々な授業場面での文脈の考慮である。Webbらの研究はプロジェクト型であり、グループワークの仕方のレクチャーがあり、個人成績以外にグループ全員の成績も評価されている。これは授業の一側面に位置づくものであるがすべてではない。授業には、学級全体での議論 (whole-class discussion) や私的な会話 (private conversation)、グループによる協働的な活動 (small-group collaborative work) の時間が含まれ、また授業の導入場面や共有場面といった文脈が加味され、説明したり他者の考えを聴いたりするなどの各フェーズでの参加スタイルは生徒によって異なり、教師は生徒に合わせて働きかけ方を変える (Webb et al., 2019)。1つの授業内でどのように援助関係の現象が生まれているかを文脈に応じて捉えることが求められる。

第4に、教室の文化と相互作用の関連である。規定因に関する研究群が明らかにしているように、援助要請は教室の文化によってその生起が左右される(Newman, 2002)。援助要請がその教室でどのような価値観で捉えられるかによって、場の調和を乱すのではないか、恥ずかしい、能力不足がさらけ出される行為は避けたいなどの児童・生徒の情動が抑制されたり促進されたりする可能性がある。児童・生徒がなぜ援助要請を控えてしまうのか、あるいは援助要請してよいと思えるのか、相互作用の事例を含めた研究はなされていない。教師の情緒的なサポートが高いと認知する教室、仲間風土が高い教室では実際にどのような援助関係が展開され、そのような教室の文化はどのように創造されるのかの検討が必要といえる。

本稿では、援助要請の行動とその前後のプロセスに焦点をあてて研究を整理した。そのため、児童・生徒の援助要請に対する教師の役割に関する研究については扱っていない。また、児童・生徒と教師、あるいは児童・生徒どうしによる援助—被援助の相互作用を視野としており、AIを含むICTとの関係についても検討していない。これらは本稿の限界である。

註

- 1) 本稿において、援助要請の主体を基本的に児童・生徒と表記する。先行研究において対象が特定されている場合は児童、あるいは生徒と、大学生やその他を含む場合は、文脈をふまえて学習者と表記する。
- 2) help-seekingの研究は、臨床心理学の分野においても「援助要請」と訳され、研究が蓄積されている。また、学習面でのhelp-seekingはacademic help-seekingと明記して研究される場合も多いが、必ずその用語が用いられているとも限らない。academic help-seekingの訳は、「学業的援助希求」(中谷, 1998), 「学業的援助要請」(野崎, 2003), 「援助要請」(瀬尾, 2005; 山路, 2014)が確認される。本研究ではacademic help-seekingを対象としつつ、読みやすさの点から「援助要請」で統一して表記する。
- 3) 大学生を対象とした援助要請の研究、児童を対象にした質問生成の研究がないというわけではなく、多くを占めるという意味である。
- 4) 文脈に応じてreceiving explanation, receiving help, needing helpなどと記述されている。Webb & Mastergeorge(2003)やWebb(2013)ではhelp-seekingの記述が確認される。

付記

本研究は日本学術振興会による科研費(若手研究 23K12870)の助成を受けたものです。

引用文献

- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 630-643.
- Dillon, J. T. (1998). Theory and practice of student questioning. In Karabenick, S.A. (Ed.). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 171-193.
- 藤井利江・山口裕幸 (2003). 大学生の授業中の質問行動に関する研究：学生はなぜ授業中に質問しないのか？. *九州大学心理学研究*, 4, 135-148.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-190.
- 後藤綾文・赤松大輔・中谷素之 (2025). 生徒間の学業的援助要請と学業的・社会的コンピテンス, および援助要請に対する教師の働きかけの関連—コンピテンスの調整効果—. *教育心理学研究*, 73(3), 159-169.
- 生田淳一・丸野俊一 (2005). 質問づくりを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化. *日本教育工学会論文誌*, 29(4), 577-586.
- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1988). Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, 18, 461-472.
- Karabenick, S. A. (1998). Help seeking as a strategic resource. In Karabenick, S.A. (Ed.). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1-12.
- King, A. (1990a). Reciprocal peer-questioning: A strategy for teaching students how to learn from lectures, *The Clearing House*, 64, 131-135.
- King, A. (1990b). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27(4), 664-687.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- 道田泰司 (2011). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 59(2), 193-205.
- 武藤浩子 (2020). 学生の質問行動に影響を与える要因の検討. *大学教育学会誌*, 41(2), 45-52.
- 無藤隆・久保ゆかり・大嶋百合子 (1990). 学生はなぜ質問しないのか？. *心理学評論*, 23(1), 71-88.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224-246.
- Nelson-Le Gall, S., & Glor-Scheib, S. (1985). Help seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10(1), 58-71.
- 中谷素之 (1998). 教室における児童の社会的責任目標と学習行動, 学業達成の関連. *教育心理学研究*, 46(3), 291-299.

- 中谷素之・岡田涼 (2020). 学業的・社会的領域の目標と学業的援助要請に関する包括的レビュー：援助を求めることは常に最善か？. *心理学評論*, 63(4), 457-476.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 283-301.
- Newman, R. S. (2002). What do I need to do to succeed...When I don't understand what I'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 285-306.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Reluctance to seek help with homework. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.
- 野崎秀正 (2003). 学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望. *広島大学教育学研究科紀要*, 1(52), 73-82.
- 岡田涼・大谷和大・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請, ピア・モデリングに及ぼす影響. *パーソナリティ研究*, 21(2), 111-123.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- 瀬尾美紀子 (2005). 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまずき明確化方略の教授効果—. *教育心理学研究*, 53(4), 441-455.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割—他母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討—. *教育心理学研究*, 55(2), 170-183.
- 瀬尾美紀子 (2013). 必要な援助を求める 学業的援助要請. 中谷・伊藤編著『ピア・ラーニング学び合いの心理学』金子書房, 13-28.
- Shwalb, D. W., & Sukemune, S. (1998). Help-seeking in the Japanese college classroom: Cultural, developmental, and social-psychological influences. In Karabenick, S.A. (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 141-170.
- 祐宗省三 (1995). 発達と教育：奔放の大学生の授業中における無質問行動に関する心理学的研究 (第 I 報). *武庫川女子大学教育研究所研究レポート*, 13, 1-46.
- Van der Meij, H. (1998). The great divide between teacher and student questioning. In Karabenick, S.A. (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 195-218.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*

- processes*. Cole, M., John-Steiner, V, Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.), Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of educational psychology*, 74(5), 642-655.
- Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. In Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C., & O' Donnell, A. M. (Eds.), *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge. 19-40.
- Webb, N. M., Farivar, S. H., & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into Practice*, 41(1), 13-20.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Johanson, N. C., Ing, M., & Zimmerman, J. (2019). Promoting productive student participation across multiple classroom participation settings. In Gillies, R. M. (Ed.), *Promoting academic talk in schools: global practices and perspectives*. New York: Routledge. 43-63.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. M. (2003). The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21(4), 361-428.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (Eds), *Handbook of educational psychology*, London: Prentice Hall International, 841-873.
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406-423.
- 山路茜 (2014). 中学校数学科のグループ学習における課題の目的に応じた生徒のダイナミックな関係—N. ウェブの「援助要請」を手がかりとして—. *教育方法学研究*, 39, 25-36.
- 山路茜 (2017). 中学校の数学授業における一生徒の文字式理解プロセスの質的研究—聴くことと援助要請に着目して—. *教育心理学研究*, 65(3), 401-413.
- 山路茜 (2019). *中学校数学科の授業における相互作用プロセス—援助要請を視点として—*. 風間書房.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

大学生の不登校に関する国際比較研究

—国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度の開発を通して—

藤井 義久*・斯琴 高娃**

(2026 年 1 月 8 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

問題と目的

文部科学省(2025)の「令和6年度 学生の中途退学者・休学者数の調査結果」によると、令和6年度、全国の国公立大学における中途退学者数は50,516名で、全学生に占める中途退学者数の割合は2.00% (令和5年度2.04%)であり、横ばいの状況である。その中途退学理由としては「転学・進路変更等」(22.3%)が最も多く、次いで「学生生活不適応・修学意欲低下」(16.3%)で、令和5年度と傾向に変化が見られなかった。一方、令和6年度、全国の国公立大学における休学者数は68,239名で、全学生に占める休学者数の割合は2.70% (令和5年度2.69%)であり、中途退学者数と同様に横ばいの状況である。その休学理由としては「海外留学」(13.8%)が最も多く、次いで「精神疾患」(13.0%)で、中途退学の理由と同様に令和5年度と傾向に変化は見られなかった。このように、大学生の中途退学者数も休学者数も全学生の2%程度で横ばいの状況であるが、その背後に潜む「長期間にわたって講義に出席しない」、いわゆる大学生の不登校問題は、どの大学においても年々深刻化してきている状況にある。しかしながら、我が国においては、各大学において、現在、休学はしていないが、授業に長期間出席していない不登校の学生がどの程度存在するか、各大学の評価にもつながるだけに正確なデータは公表されていない。なお、小柳(2014)も指摘しているように、正確なデータは公表されていないまでも、現在、「大学生の不登校」という言葉は一般に使われるようになり、論文のタイトルにおいても義務教育段階の不登校に比べてまだまだ数は少ないものの増えてきている状況にある。

一方、中国においては、全国の大学における中途退学者数も休学者数も公表されていないが、曹(2011)も述べているように、日本と同様に、学生の不登校問題は深刻な問題となってきている。李ら(2007)も、学生の不登校は、大学の運営の品質に影響を与える無視できない要素となっており、調査によれば、大学の専門科目の不登校率は20%で、基礎教養科目は25%、哲学、政経などの公共授業は50%以上と大変深刻な状況になっていることから、大学教育制度の改革こそが学生の不登校問題を解決する上で極めて重要であると述べている。また、李(2010)のある大学の学生500名を対象とした調査によれば、

* 岩手大学教育学部, ** 岩手大学教育学部客員研究員 (中国・内モンゴル師範青年政治学院)

学生の不登校率は1時限目の授業において16.7%、5時限目の授業においては27.8%と実に4人に1人が不登校状態という報告もある。

ところで、そもそもこれまでの研究者は、学生の不登校をどのように定義してきたのであろうか。荒井ら(2011)は、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、学生が授業に出席しない、あるいはしたくてもできない状況にあること(ただし、病気や経済的理由によるものを除く)」と定義している。この定義は、義務教育段階における従来の不登校の定義を大学生の不登校に当てはめた一般的定義とすることができる。その一方で、より具体的に大学生の不登校基準まで示した定義も存在する。例えば、小柳(1996)は、「3か月以上登校していないか、講義に出ていないこと」と定義した上で、「身体的あるいは重篤な精神的病気がないこと」、「家庭にも大学にも登校を妨げるものはないこと」を条件として挙げている。また、井出ら(2010)は、「進学・卒業に係る単位取得に必要な出席数の半分以下であること」と定義した上で、「経済的理由、精神疾患、教育上の理由(留学等)、出産等の理由は除く」としている。いずれの定義も具体的に不登校の基準は示しているものの研究者によって学生の不登校基準は大きく異なり、かなりあいまいであると言える。このように、学生の不登校問題は、義務教育段階における不登校問題に比べて一段と複合的要因が絡み合っているために、定義もその基準も義務教育段階における不登校定義と異なり統一したものは未だ存在していないのが現状である。そこで、本研究では、学生の不登校を「何らかの心身の不調により大学に登校できない状況であるために少なくとも複数科目において出席すべき回数の1/3以上(5回以上)欠席した者」と定義する。なお、義務教育段階における不登校の定義では、「病気や経済的理由による者を除く」とあるが、学生においては、病気も何らかの心理的、情緒的要因・背景が原因して生じているケース、また「経済的理由」も「学費が払えなくなったらどうしよう」という心理的・情緒的要因によってアルバイトに没頭して不登校に陥るケースも多いことから、学生の不登校に関する定義には、あえて「病気や経済的理由による者を除く」という文言を入れないことにした。

以上の定義に基づいて、本研究では、義務教育段階における不登校問題に比べて、これまであまり実証的研究が行われてこなかった大学生の不登校問題に焦点を当て、日本と中国の学生を対象にして、大学生の不登校傾向を早期に発見できる「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」の開発を通して、不登校リスクの比較及び不登校リスク低減に向けて今後大学としてどういった対策を取っていくことがより効果的かについて検討することにした。

方法

1. 調査対象者

本調査は、日本A大学およびB大学の学生128名(男性49名、女性79名)と、中国C大学の学生225名(男性38名、女性187名)、あわせて353名(男性87名、女性266名)を調査対象とした。そのうち、作弄的回答や欠損値のある回答を除き、最終的に日本人学生122名(有効回答率95.3%)、中国人学生211名(有効回答率93.8%)、あわせて333名(有効回答率94.3%)を対象とした。

2. 調査方法

日本における調査は、2025年6月に、授業中、授業担当者が以下の調査内容から成る無記名式の調査用紙を一齐に配布し、回答を求め、回答終了後、直ちに回収する方式で実施した。一方、中国における調査は、2025年7月に、以下の調査内容から成る日本語版調査用紙を中国語に翻訳し、中国C大学の学生支援課の担当員の協力を得て、当大学の学術研究交流上の規則に従い、関係事務所からアンケート内容チェック等の承認をもらった後、各担任の先生を通じてインターネットリサーチを用いて同様の無記名式の調査を実施した。

3. 調査内容

(1) フェイスシート

性別（男子／女子／答えたくない）、奨学金受給の有無（もらっている／もらっていない）、身体の調子（全く良くない／あまり良くない／どちらかと言うと良い／とても良い）、気分の落ち込み（全くない／あまりない／時々ある／よくある）、週当たりのアルバイト従事日数（全くしていない／週1日／週2－3日／週4－6日／毎日）、週当たりのサークル活動日数（全くしていない／週1日／週2－3日／週4－6日／毎日）、今年度前期これまでの大学授業欠席回数（具体的授業欠席回数明記）、大学満足度（全く満足していない／あまり満足していない／まあまあ満足している／とても満足している）、将来に対する心配の有無（全くない／あまりない／時々ある／よくある）について尋ねた。

(2) 大学生版不登校リスクチェックリスト

日本の学生を対象にして、大学に行きたくなくなる理由について尋ねた自由記述調査によって収集された項目を参考に新たに作成した32項目を用いた。なお、回答方法は、「最近の状況を振り返って、次のような時、大学に行きたくなくなりますか」という質問に対して、4件法（全くそんなことはない－よくある）で答える方式とした。

(3) 魅力ある大学にするためのチェックリスト

日本の大学生を対象に、皆が行きたくなくなる魅力ある大学にするためにはどうすればよいかアイデアを募り収集された項目を参考に新たに作成した32項目を用いた。なお、回答方法は、「あなたの考えとあっているかどうか」という質問に対して、4件法（全く合っていない－とても合っている）で答える方式とした。

(4) 大学生活不安尺度（CLAS）

大学生活全般において不適応度の高い学生の早期発見を主な目的として藤井（1998,2013）が開発した、「日常生活不安」、「評価不安」、「大学不適応」という3つの下位尺度、計30項目を用いた。なお、回答方法は、「自分にあてはまるかどうか」という質問に対して、2件法（はい、いいえ）で答える方式である。

4. 倫理的配慮

日中両調査とも、調査実施に当たっては「答えたくない質問に対しては答えなくてもよいこと」、「自分の回答が他人に漏れる心配はないこと」、「学校の成績に全く関係のないこと」など、文書によって、予め調査対象者に伝えておくことによって、倫理的配慮の徹底を図った。

5. 分析手続

統計パッケージ SAS を用いた。

結果

1. 大学生版不登校リスク評価尺度の開発

(1) 大学生版不登校リスクチェックリスト項目の検討

「大学生版不登校リスクチェックリスト」の各回答に対して、0点（全くそんなことはない）から4点（とてもよくある）という得点を与えた。次に、国ごとに、各項目得点の平均値および標準偏差を算出した。その結果、全32項目の中で項目得点の平均値が相対的に高かった項目として、日本においては順に、「朝、起きたくない時」(M=2.07)、「体調を崩した時」(M=1.96)、「睡眠不足の時」(M=1.95)が挙げられた。一方、中国においては順に、「1限がある時」(M=1.48)、「朝、起きたくない時」(M=1.31)、「睡眠不足の時」(M=1.21)が挙げられた。逆に、全32項目の中で項目得点の平均値が相対的に低かった項目は、日本においては順に、「大学行事がある時」(M=0.56)、「サークル活動をやりたい時」(M=0.58)、「食事をきちんととっていない時」(M=0.67)、中国においては順に、「アルバイトに疲れた時」(M=0.60)、「大学行事がある時」(M=0.73)、「誰かに嫌みを言われた時」(M=0.74)であった。以上の結果、日本、中国とも、項目得点の平均値が0.50以下という明らかに平均値が低かった項目は見られなかったため、「大学生版不登校リスクチェックリスト」32項目すべてを以降の分析対象とすることとした。

(2) 大学生における国別「不登校リスク指数」の算出

日本、中国ごとに、「大学生版不登校リスクチェックリスト」における32個の項目得点全体の平均値および標準偏差を算出した。その結果、日本における項目得点全体の平均値は1.23、標準偏差は0.44、中国における項目得点全体の平均値は0.96、標準偏差は0.19であった。そこで、両国間の項目得点全体の平均値に有意差があるかどうか検討するためにt検定を行ったところ、両国間の項目得点全体の平均値に1%水準で有意な差($t = 3.27, p < .001$)があることが確認された。すなわち、日本の方が中国に比べて32個の項目得点全体の平均値が有意に高いことが明らかになったため、単純に項目ごとに粗点を用いて不登校リスクの国際比較を行うことはできないことが判明した。そこで、国ごとに項目得点全体の平均値と標準偏差を用いて、32個の各項目得点を偏差値に換算する国際標準化手続きを取ることにした。その結果、算出された32個の偏差値換算スコアを今後「不登校リスク指数」と呼ぶことにする。そして、「不登校リスク指数」は、平均50、標準偏差10に変換した値であるので、偏差値の統計学的評価基準に基づき、不登校リスク評価基準（5段階）を設定した。具合的には、「不登校リスク指数」が65以上を評価5（不登校リスクが非常に高いと判断される状況）、55～64を評価4（不登校リスクがかなり高いと判断される状況）、45～54を評価3（中程度の不登校リスクと判断される状況）、35～44を評価2（不登校リスクがかなり低いと判断される状況）、34以下を評価1（不登校リスクが非常に低いと判断される状況）とした。その結果をTable 1に示す。それによると、不登校リスクが非常に高い状況と判断される評価5に分類された項目は、日本、中国とも3項目ずつ、その中で国を超えて共通に挙げられた項目は「朝、起きたくない時」（日本69、中国68）であった。その他の2項目については、国によって異なり、日本においては「体調を崩した時」（69）や「睡眠不足の時」（68）といった心身の不調に関する項目が、一方、中国においては「1限がある時」（77）や「他に自分のやりたい事があ

大学生の不登校に関する国際比較研究

る時」といった怠学傾向に関する項目が挙げられた。特に、中国において「1限がある時」の不登校リスク指数が77と日中全体で最高値となった。ちなみに日本においては、不登校リスク指数が70を超えた項目は存在しなかった。

Table 1 大学生の国別不登校リスク指数評価基準

段階	リスク指数	日本	中国
5	65以上	<ul style="list-style-type: none"> ・朝、起きたくない時 (69) ・体調を崩した時 (67) ・睡眠不足の時 (66) 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝、起きたくない時 (68) ・1限がある時 (77) ・他に自分のやりたい事がある時 (66)
4	55~64	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌いな講義がある時 (59) ・学習上のストレスが多い時 (62) ・大学外でやるべき事が多い時 (55) ・1時限がある時 (55) ・気分が落ち込んでいる時 (61) ・他に自分のやりたい事がある時 (62) ・課題がまだ終わっていない時 (58) ・何となく行きたくない時 (63) ・健康上の問題がある時 (55) 	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌いな講義がある時 (57) ・学習上のストレスが多い時 (57) ・大学外でやるべき事が多い時 (56) ・睡眠不足の時 (63) ・気になるイベントがある時 (59) ・体調を崩した時 (57) ・自分の苦手な講義分野がある時 (55)
3	45~54	<ul style="list-style-type: none"> ・講義が退屈だと感じる時 (54) ・大学の講義内容に興味がない時 (52) ・偏頭痛がある時 (50) ・講義が役に立たないと思う時 (46) ・自分の苦手分野の講義がある時 (52) ・アルバイトに疲れた時 (47) ・他の事に興味を向いた時 (46) ・5限がある時 (45) 	<ul style="list-style-type: none"> ・講義が退屈だと感じる時 (52) ・大学の講義内容に興味がない時 (51) ・偏頭痛がある時 (50) ・講義が役に立たないと思う時 (49) ・他の事に興味を向いた時 (52) ・何となく行きたくない時 (46) ・食事をきちんと取っていない時 (46) ・将来に対して不安を感じる時 (50) ・健康上の問題がある時 (46) ・目標が明確でない気がする時 (47) ・気分が落ち込んでいる時 (53)
2	35~44	<ul style="list-style-type: none"> ・仲の良い友達がない時 (43) ・サークル活動をやりたい時 (35) ・誰かに嫌みを言われた時 (44) ・大学行事がある時 (35) ・怖い先生がいる時 (42) ・サークル活動に疲れている時 (38) ・カリキュラム内容が入学時の専門とあまり関連がない時 (43) ・将来に対して不安を感じる時 (40) ・大学で孤独感を感じる時 (39) ・目標が明確でない気がする時 (42) ・気になるイベントがある時 (43) ・食事をきちんと取っていない時 (36) 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲の良い友達がない時 (39) ・サークル活動をやりたい時 (43) ・誰かに嫌みを言われた時 (38) ・大学行事がある時 (38) ・怖い先生がいる時 (40) ・サークル活動に疲れている時 (42) ・カリキュラム内容が入学時の専門とあまり関連がない時 (44) ・5限がある時 (41) ・課題がまだ終わっていない時 (39)
1	34以下		<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイトに疲れた時 (31)

(3) 国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度の開発

「大学生版不登校リスクチェックリスト」32項目について、まず国別に主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、いずれも4因子解が得られた。そこで、日本と中国のデータを一緒にして同様の因子分析を行った結果、固有値の変化および解釈可能性から改めて4因子解が妥当であると判断された。しかしながら、二重負荷の見られる項目が複数あったので、それらの項目を削除し、同様の因子分析を繰り返し行った結果、最終的に Table 2 に示す因子パターン行列が得られた。

まず、第1因子は、「大学で孤独感を感じる時」、「食事をきちんと取っていない時」といった大学生活上の問題に関する項目に高い因子負荷が認められたので、これら9項目をまとめて「大学生活上の問題」因子と命名した。第2因子は、「気分が落ち込んでいる時」、「体調を崩した時」といった心身の健康上の問題に関する項目に高い因子負荷が認められたので、これら8項目をまとめて「心身の不調」因子と命名した。第3因子は、「大学の講義内容に興味がない時」、「講義が役に立たないと思う時」といった講義内容上の問題に関する項目に高い因子負荷が認められたので、これら5項目をまとめて「大学の講義内容」因子と命名した。最後に第4因子は「1限がある時」、「他に自分のやりたいことがある時」といった多少なりとも怠学傾向を示す項目に高い因子負荷が認められたので、これら3項目をまとめて「怠学傾向」因子と命名した。

以上の4つの下位尺度、計25項目から成る尺度を今後「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」と呼ぶことにする。なお、「不登校リスク得点」は、各下位尺度を構成している各項目の得点を単純に合算する形で算出することにした。その結果、下位尺度間の相関係数は、Table 2 に示す通り .529 から .656 という中程度の値を得た。

Table 2 国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3	F4	h ²
I. 大学生活上の問題					
27. 食事をきちんと取っていない時	.659	.145	.207	.144	.519
30. 大学で孤独感を感じる時	.651	.282	.103	.069	.518
28. 将来に対して不安を感じる時	.645	.295	.209	.230	.599
23. サークル活動に疲れている時	.592	.099	.105	.127	.387
32. 目標が明確でない気がする時	.584	.289	.221	.153	.496
24. 他のことに興味が向いた時	.551	.208	.274	.384	.569
20. 大学行事がある時	.531	-.024	.192	.104	.330
29. 5時限がある時	.519	.256	.311	.078	.438
22. 怖い先生がいる時	.504	.279	.312	.072	.434
II. 心身の不調					
10. 気分が落ち込んでいる時	.174	.714	.258	.239	.663
7. 体調を崩した時	.106	.695	.185	.043	.531
3. 睡眠不足の時	.092	.669	.148	.338	.593
31. 健康上の問題がある時	.339	.664	.097	-.074	.571
6. 学習上のストレスが大きい時	.056	.610	.271	.265	.519
26. 何となく行きたくない時	.292	.578	.328	.225	.578
11. 朝、起きたくない時	.068	.574	.291	.451	.623
15. 偏頭痛がある時	.335	.495	.105	.005	.368
III. 大学の講義内容					
14. 大学の講義内容に興味がない時	.254	.266	.684	.234	.657
16. 講義が役に立たないと思う時	.299	.268	.663	.064	.603
9. 先生の講義が退屈だと感じる時	.260	.324	.632	.260	.640
25. カリキュラム内容が入学時の専門とあまり 関連がない時	.437	.208	.630	.058	.635
1. 嫌いな講義がある時	.205	.315	.442	.204	.451
IV. 怠学傾向					
5. 1時限がある時	.249	.248	.142	.594	.496
12. 他に自分のやりたいことがある時	.167	.341	.370	.561	.596
4. 気になるイベントがある時	.336	.100	.007	.474	.263
因子間相関	F1	1.000	.557***	.646***	.569***
	F2		1.000***	.656***	.563***
	F3			1.000	.529***
	F4				1.000

*** $p < .001$

(4) 国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度における信頼性の検討

国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度における信頼性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、日本調査におけるクロンバックの α 係数は、「大学生活上の問題」が.86、「心身の不調」が.87、「大学の講義内容」が.87、「怠学傾向」が.89、全体でも.79という値を得た。一方、中国調査におけるクロンバックの α 係数は、「大学生活上の問題」が.94、「心身の不調」が.93、「大学の講義内容」が.94、「怠学傾向」が.97、全体でも.91という値を得た。以上の結果、日本においても中国においても、本尺度には、一定の信頼性が備わっていることが確認された。

(5) 国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度における妥当性の検討

国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度における妥当性を検討するために、まず、半期における授業欠席回数と不登校リスク得点（全体）との関連性について分析した。具体的には、1回も講義を欠席していない学生を「授業欠席日数-L群」（132名）、講義を1回から4回欠席した学生を「授業欠席日数-M群」（136名）、講義を5回以上欠席した学生を「授業欠席日数-H群」（61名）とし、授業欠席日数水準と不登校リスク得点（全体）との関連性について一要因分散分析を行った。その結果、授業欠席日数水準ごとの不登校リスク得点の平均値は、L群が25.11点（SD = 14.20）、M群が28.85点（SD = 15.03）、H群が32.21点（SD = 15.05）で、群間における平均値の差は有意（ $F = 5.28, p < .01$ ）であった。すなわち、授業欠席日数が多い学生の群ほど不登校リスク得点の平均値が有意に高くなる傾向が確認された。この傾向は、一般的に考えられている傾向と一致していることから、本尺度の妥当性を支持する1つの結果であると言える。

さらに本尺度の妥当性について検討するために、「大学生生活不安尺度（CLAS）」における3つの下位尺度のうちの特不登校傾向の学生の発見を目的とした「大学不適応尺度」得点と不登校リスク得点（全体）との関連性について分析した。具体的には、「大学生生活不安尺度（CLAS）」の「大学不適応尺度得点」が2点以下の者を「大学不適応傾向-L群」（64名）、3点から4点までの者を「大学不適応傾向-M群」（121名）、5点以上の者を「大学不適応傾向-H群」（148名）とし、大学不適応水準と不登校リスク得点（全体）との関連性について一要因分散分析を行った。その結果、大学不適応水準ごとの大学不適応得点の平均値は、L群が1.27点（SD = 0.72）、M群が3.55点（SD = 0.50）、H群が5.01点（SD = 0.08）で、群間における平均値の差は有意（ $F = 1639.01, p < .001$ ）であった。すなわち、休学や退学等の大学不適応傾向を示す大学不適応水準が高い学生の群ほど不登校リスク得点（全体）の平均値が有意に高くなることが確認された。この傾向は、一般的に考えられている傾向と一致していることから、本尺度の妥当性を支持する結果であると言える。なお、堀井（2015）も自ら開発した「大学生不登校傾向尺度」においても、大学生の不登校傾向は、メンタルヘルス（例：うつ状態）や適応（例：精神的回復力の低さ）といった心理的特性と関連性のあることを確認している。

以上の結果を総合して、「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」には、一定の妥当性が備わっていると判断された。

2. 不登校リスクの日中比較

(1) 不登校リスク得点の日中比較

日本人学生と中国人学生における不登校リスク得点に有意な差が見られるかどうか検討

するために t 検定を行った。その結果を Table 3 に示す。それによると、「心身の不調」、「大学の講義内容」および不登校リスク得点（全体）において、日本人学生の方が中国人学生よりも 1%水準で有意に不登校リスク得点の高いことが確認された。

Table 3 不登校リスク得点の日中比較（t 検定結果）

下位尺度	日本		中国		自由度	t 値	有意差
	M	SD	M	SD			
I. 大学生生活上の問題	7.69	6.50	8.29	5.67	331	0.89	<i>n. s.</i>
II. 心身の不調	13.93	5.74	8.45	7.81	331	9.38	*** (日>中)
III. 大学の講義内容	6.30	4.11	4.87	3.18	331	3.53	*** (日>中)
IV. 怠学傾向	4.17	2.30	3.89	2.29	331	1.10	<i>n. s.</i>
不登校リスク得点	32.06	14.84	25.50	14.33	331	3.99	*** (日>中)

****p*<.001

(2) 個人の要因別不登校リスク比の日中比較

どういった個人の属性や現在の症状が不登校リスクをどの程度高めることにつながるのか検討するために、国別に、不登校リスク得点（全体）によって調査対象者を 2 群、またフェイスシートで調査された個人の属性や現在の症状に関する各回答によって調査対象者をそれぞれ 2 群に分けることによって、2×2 のクロス集計表を作成し、不登校リスク比を算出することにした。まず、不登校リスク得点（全体）については、国別平均値に基づいて、日本においては、32 点以上の者を H 群、31 点以下の者を L 群、中国においては、26 点以上の者を H 群、25 点以下の者を L 群とした。一方、フェイスシートで調査された個人の属性や症状に関する各回答においても同様に、調査対象者を 2 群に分けた。具体的には、①性別（男性／女性）、②奨学金（受けている／受けていない）、③身体の調子（悪い／良い）、④気分の落ち込み（ない／ある）、⑤アルバイト（していない／している）、⑥サークル活動（していない／している）、⑦授業欠席回数（4 回以下／5 回以上）、⑧大学満足度（満足していない／満足している）、⑨将来に対する心配（心配していない／心配している）とした。

以上の手続きを経て、国別要因別に不登校リスク比を算出した。その結果を Table 4 に示す。それによると、日本においてリスク比が最も高かった要因として、「気分の落ち込み」（リスク比 = 2.33）が挙げられた。すなわち、気分の落ち込みがある学生は無い学生に比べて、リスク比の値から、不登校になるリスクが 2 倍以上高いことが明らかになった。他にリスク比が 2 以上の要因は日本においては見られなかった。一方、中国においてリスク比が最も高かった要因として、「身体の調子」（リスク比 = 2.38）が挙げられた。すなわち、身体の調子が悪い学生は良い学生に比べて、リスク比の値から、不登校になるリスクが 2 倍以上高いことが明らかになった。同じく「大学満足度」（リスク比 = 2.20）も、大学に満足していない学生は満足している学生に比べて、リスク比の値から、不登校になるリスクが 2 倍以上高いことが明らかになった。

さらに、要因ごとに、日中間でリスク比がどのように異なるか検討したところ、日中間でリスク比が 1 以上離れた要因は見られなかったが、日本と中国間においてリスク比に最も大きな差（0.95）が見られた要因として、「身体の調子」が挙げられた。すなわち、「身

体の調子」が原因で不登校になるリスクは、中国人学生（リスク比＝2.28）の方が日本人学生（リスク比＝1.43）よりもかなり高いと言える。

Table 4 不登校リスク比の日中比較

影響要因	不登校リスク高群の割合		
		日本	中国
性別	女性	26人/73人 (0.36)	47人/190人 (0.25)
	男性	14人/45人 (0.31)	7人/27人 (0.26)
	リスク比 (RR)	1.16 (女性>男性)	1.04 (男性>女子)
奨学金	受けている	20人/50人 (0.40)	37人/126人 (0.29)
	受けていない	20人/68人 (0.29)	17人/91人 (0.19)
	リスク比 (RR)	1.38 (奨学金受給>未受給)	1.53 (奨学金受給>未受給)
身体の調子	悪い	16人/37人 (0.43)	14人/28人 (0.50)
	良い	24人/81人 (0.30)	40人/189人 (0.21)
	リスク比 (RR)	1.43 (悪い>良い)	2.38 (悪い>良い)
気分の落ち込み	ある	33人/79人 (0.42)	42人/144人 (0.29)
	ない	7人/39人 (0.18)	12人/73人 (0.16)
	リスク比 (RR)	2.33 (ある>ない)	1.81 (ある>ない)
アルバイト	している	34人/100人 (0.33)	17人/50人 (0.34)
	していない	6人/18人 (0.23)	37人/167人 (0.22)
	リスク比 (RR)	1.03 (している>していない)	1.55 (している>していない)
サークル活動	していない	19人/53人 (0.36)	18人/65人 (0.28)
	している	21人/65人 (0.33)	36人/152人 (0.24)
	リスク比 (RR)	1.13 (していない>している)	1.17 (していない>している)
授業欠席回数	5回以上	12人/32人 (0.38)	10人/32人 (0.31)
	4回以下	28人/88人 (0.32)	44人/185人 (0.24)
	リスク比 (RR)	1.19 (5回以上>4回以下)	1.29 (5回以上>4回以下)
大学満足度	満足せず	10人/21人 (0.48)	18人/41人 (0.44)
	満足している	30人/97人 (0.31)	36人/176人 (0.20)
	リスク比 (RR)	1.55 (満足せず>満足している)	2.20 (満足せず>満足している)
将来に対する心配	心配している	36人/99人 (0.36)	46人/191人 (0.24)
	心配していない	4人/19人 (0.21)	8人/26人 (0.31)
	リスク比 (RR)	1.71 (心配している>していない)	1.29 (心配していない>している)

3. 学生の不登校リスク低減のための大学改革の在り方

(1) 魅力ある大学にするためのチェックリスト項目の検討

日本人学生のアイデアに基づいて作成された「魅力ある大学にするためのチェックリスト」32項目の各回答に対して、0点（自分の考えと全く合っていない）から4点（自分の考えととても合っている）という得点を与えた。次に、国ごとに、各項目得点の平均

値と標準偏差を算出した。その結果、全 32 項目の中で相対的に平均値が高かった項目として、日本においては順に、「学生が楽しめる授業を増やす」(M=2.43)、「面倒な課題や試験のない授業を増やす」(M=2.30)、「学食を安くする」(M=2.29) が挙げられた。一方、中国においては順に、「よりよい就職情報を提供する」(M=2.62)、「気軽に相談できる場を増やす」(M=2.59)、「学生が楽しめる授業を増やす」(M=2.58)、「学食を安くする」(M=2.58) が挙げられた。大学生は、これらの大学改革こそが魅力ある大学作りに極めて重要であると考えていると言える。

(2) 不登校リスク低減に効果的な大学環境要因の抽出

不登校リスクを低減させる大学環境要因を抽出するために、「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」の各下位尺度得点を目的変数、「魅力ある大学にするためのチェックリスト」における各回答を説明変数として、日本、中国とも、4つの学校環境カテゴリー(時間割関係、授業関係、コミュニケーション関係、福利厚生関係)ごとに重回帰分析を行った。その結果を Table 5 (日本) と Table 6 (中国) に示したが、得られた標準偏回帰係数 (β) の値がマイナスとなった要因(区別するために網掛けで表記)が学生の不登校リスクを低減させる効果が高いと考えられる要因と言える。逆にその値がプラスになった要因は、学生の不登校リスクをむしろ高めてしまう可能性が大きい要因と言える。なお、標準偏回帰係数 (β) の絶対値の大きさは、一般的に 0.1 未満は小さい効果、0.1 から 0.3 未満は中程度の効果、0.3 以上は大きい効果が見られると判断されるので、ここでは標準偏回帰係数 (β) が -0.30 以下になった不登校リスクを低減させる効果がより高いと判断される要因(網掛け部分)を中心に見ていくことにする。

そこで、まず、日本における調査結果 (Table 5) において、カテゴリー I (時間割関係) では、「講義の中に 5 分ほど休憩を挟む」と「心身の不調」との間に -0.37 という標準偏回帰係数 (β) の値が得られた。このことから、「講義の中に 5 分ほど休憩を挟む」ことが、特に「心身の不調に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。また、カテゴリー II (授業関係) では、「テストよりもレポートを重視する」と 3 つの不登校リスクとの間に -0.69 から -0.56 という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「テストよりもレポートを重視する」ことが、全体的に学生の不登校リスク低減に効果的であると言える。さらに授業関係では、「もっと学生のためになる授業を増やす」も「大学の講義内容」との間に -0.65 という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「もっと学生のためになる授業を増やす」ことが、大学の講義内容に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。さらに授業関係では、「実習をもっと増やす」と「怠学傾向」との間に -0.48 という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「実習をもっと増やす」ことは、「怠学傾向」に伴って生じる不登校リスク低減に効果的であると言える。また、カテゴリー III (コミュニケーション関係) では、「学生と教員とのコミュニケーションを増やす」と、「心身の不調」及び「怠学傾向」との間にそれぞれ -0.30 、 -0.44 という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「学生と教員とのコミュニケーションを増やす」ことが「心身の不調」や「怠学傾向」に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。さらに「学内でのイベントを増やす」も、「大学生生活上の問題」と -0.36 という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「学内でのイベントを増やす」ことも、大学生生活上の問題に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。最後に、

カテゴリーⅣ（福利厚生関係）では、「施設をきれいにする」と3つの不登校リスクとの間に $-.93$ から $-.38$ という標準偏回帰係数の値を得た。そのうち特に「大学生活上の問題」との間に $-.93$ という高い標準偏回帰係数の値が得られた。このことから、「施設をきれいにする」ことは全体的に不登校リスク低減に効果的で、とりわけ「大学生活上の問題」に伴って生じる不登校のリスク低減に大きな効果が期待できると言える。また「将来に役立つ社会経験の場を増やす」は4つの不登校リスクすべてとの間に -1.69 から $-.42$ という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「将来に役立つ社会経験の場を増やす」ことも、学生の不登校リスク低減に大きな効果が期待できると言える。さらに、「学内にコンビニを設置すること」は、「心身の不調」との間に $-.48$ という標準偏回帰係数の値が得られた。このことから、「学内にコンビニを設置する」ことは、心身の不調に伴って生じる不登校リスク低減に効果的であると言える。

一方、中国における調査結果（Table 6）において、カテゴリーⅠ（時間割関係）では、「100分授業を90分授業にする」と3つの不登校リスクとの間に $-.71$ から $-.66$ という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「100分授業を90分授業に短縮する」ことは、全体的に不登校リスク低減に効果的であると言える。さらに、「講義中に5分ほど休憩を挟む」も、「心身との不調」との間に $-.37$ という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、日本と同様に、「講義中に5分ぐらい休憩を挟む」ことは、「心身の不調」に伴って生じる不登校リスクの低減に効果的であると言える。また、カテゴリーⅡ（授業関係）では、「実習をもっと増やす」が4つの不登校リスクすべてにおいて標準偏回帰係数が $-.60$ 以下と非常に高い値を示した。このことから、「実習をもっと増やす」ことは、全体的に学生の不登校リスク低減に効果的であると言える。さらに、「大学教員の資質能力を高める」ことも3つの不登校リスク間において $-.69$ から $-.34$ という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「大学教員の資質能力を高めることによってもっと質の高い授業を行っていく」ことが学生の不登校リスクを低減させる上で効果的であると言える。他に、「学生が楽しめる授業を増やす」ことも、「大学生活上の問題」や「講義内容に伴って生じる不登校のリスクとそれぞれ標準偏回帰係数が $-.40$ 以下の値を示した。このことから、「学生が楽しめる授業を増やす」ことも、学生の不登校リスク低減に効果的であると言える。さらに、「もっと学生のためになる授業を増やす」ことも、「心身の不調」に伴って生じる不登校リスクとの間において標準偏回帰係数が $-.67$ と非常に高い値を示した。このことから、「もっと学生のためになる授業を増やす」ことも、学生のとりわけ「心身の不調」に伴って生じる不登校のリスクの低減に効果的であると言える。さらに、「他学の授業をもっと多くする」と「大学の講義内容」との間に $-.48$ という標準偏回帰係数の値が得られた。このことから、「他学の授業をもっと多くする」ことは、「大学講義内容」に伴って生じる不登校リスク低減に効果的であると言える。次に、カテゴリーⅢ（コミュニケーション関係）では、「授業中、学生同士の話し合いを活発にする」ことが、4つの不登校リスクすべてとの間に $-.40$ 以下という標準偏回帰係数の値を得た。このことから、「授業中、学生同士の話し合いを活発にする」ことは、全体的に学生の不登校リスク低減に効果的であると言える。また、「学生と教員とのコミュニケーションの機会を増やす」ことも、3つの不登校リスクとの間に $-.68$ から $-.45$ という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「学生と教員とのコミュニケーションの機会を増やす」ことも、全体的に学

生の不登校リスク低減に効果的であると言える。また、「学生同士のコミュニケーションを拡げる活動を増やす」ことも、「学生生活上の問題」や「怠学傾向」とそれぞれ -0.71 、 -0.37 という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「学生同士のコミュニケーションを拡げる活動を増やす」ことも、とりわけ「学生生活上の問題」や「怠学傾向」に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。他に、「共通の趣味を持つ人と交流できる機会を増やす」ことは、「大学の講義内容」との間に -0.39 、「学内のイベントを増やす」ことは「心身の不調」との間に -0.34 という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「共通の趣味を持つ人と交流できる機会を増やす」ことは「大学の講義内容」に伴って生じる不登校のリスク低減に、「学内のイベントを増やす」ことは「心身の不調」に伴って生じる不登校のリスク低減に、それぞれ効果的であると言える。最後に、カテゴリⅣ（福利厚生関係）では、「よりよい就職情報を提供する」ことや「施設をきれいにする」ことが、すべての不登校リスクとの間において -0.82 から -0.36 という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「よりよい就職情報を提供する」ことや「施設をきれいにする」ことは、全体的に学生の不登校リスク低減に効果的であると言える。また、「将来に役立つ社会経験の場を増やす」ことは、「大学の講義内容」及び「怠学傾向」との間において -0.30 以下、とりわけ「怠学傾向」と -0.71 という極めて高い標準偏回帰係数の値が得られた。このことから、「将来に役立つ社会経験の場を増やす」ことは、とりわけ「大学の講義内容」や「怠学傾向」に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。さらに、「在学中、もっと専門的職業指導を増やす」ことも、「心身の不調」との間において -0.38 という標準偏回帰係数の値を示した。このことから、「専門的職業指導を増やす」ことは、「心身の不調」に伴って生じる不登校のリスク低減に効果的であると言える。

Table 5 不登校リスクと大学環境要因との関連（日本：重回帰分析）

不登校リスク得点 カテゴリー別大学環境要因	大学生生活上 の問題	心身の不調	大学の講義 内容	怠学傾向
I. 時間割関係	β	β	β	β
①1限の始まりを9時からにする	.80	.10	-.24	-.24
②90分授業にする	.50	.43	.42	.30
③講義の始まりを午後からにする	.56	.70	.46	.38
④講義の中に5分ほど休憩を挟む	.04	-.37	.24	.41
II. 授業関係				
①サークル等の実績を成績評価に入れる	.30	.64	.93	.60*
②テストよりレポートを重視する	-.69	-.65	-.10	-.56
③面倒な課題や試験のない授業を増やす	1.89***	.16	.42	.77
④教養よりも専門科目の時間を増やす	-.28	.48	-.18	.16
⑤学生が楽しめる授業を増やす	1.02	.05	-.10	.51
⑥もっと学生のためになる授業を増やす	.10	.90	-.61	-.16
⑦実習をもっと増やす	-.26	-.05	.12	-.48
⑧大学教員の資質能力を高める	.59	-.02	.64	.32
⑨期末試験をなくす	.42	.40	.61	-.02
⑩他学の授業をもっと多くする	-.23	.30	-.01	.08
III. コミュニケーション関係				
①学生と大学との連絡を取りやすくする	.05	-.22	.42	-.02
②学生と教員とのコミュニケーションを増やす	-.15	-.30	.09	-.44
③学生同士がコミュニケーションを広げる活動	.89	1.00	.59	1.40**
④共通の興味を持つ人と交流できる機会を増やす	-.02	-.07	.14	.38
⑤気軽に相談できる場を増やす	.85	.01	-.19	.18
⑥授業の席を固定する	.37	-.02	.62	-.26
⑦学内のイベントを増やす	-.36	.41	-.12	-.13
⑧授業中、学生同士の話し合いを活発にする	-.19	.16	-.14	-.20
IV. 福利厚生関係				
①施設をきれいにする	-.93	-.11	-.38	-.44
②学食のメニューを増やす	.50	.36	.32	-.22
③学食をおいしくする	.29	-.05	.47	-.11
④学食を安くする	.04	.86	.52	.36
⑤学内にコンビニを設置する	.95	-.46	.28	.46
⑥大学にもっとキッチンカーを入れる	-.20	-.29	-.24	-.16
⑦よりよい就職情報を提供する	.87	.94	.35	.79
⑧将来に役立つ社会経験の場を増やす	-1.51*	-1.69**	-.42	-.39
⑨学内にもっとスポーツ施設を増やす	.04	-.18	-.13	-.28
⑩在学中、もっと専門的職業指導を増やす	.93	1.26*	.60	.48

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

Table 6 不登校リスクと大学環境要因との関連 (中国：重回帰分析)

不登校リスク得点 カテゴリー別大学環境要因	大学生生活上 の問題	心身の不調	大学の講義 内容	怠学傾向
I. 時間割関係	β	β	β	β
①1限の始まりを9時からにする	.42	.45	.37	.27
②90分授業にする	-.71	-.15	-.66	-.37
③講義の始まりを午後からにする	.65*	.40	.54*	.36*
④講義の中に5分ほど休憩を挟む	-.05	-.37	.09	-.02
II. 授業関係				
①サークル等の実績を成績評価に入れる	.51	.15	.40	.17
②テストよりレポートを重視する	-.14	.07	-.07	.09
③面倒な課題や試験のない授業を増やす	.51	.50	.28	.38
④教養よりも専門科目の時間を増やす	-.26	-.19	.17	.01
⑤学生が楽しめる授業を増やす	-.46	.52	-.43	-.28
⑥もっと学生のためになる授業を増やす	.15	-.67	.24	.13
⑦実習をもっと増やす	-.72	-.51	-.79*	-.64*
⑧大学教員の資質能力を高める	-.69	-.52	-.19	-.34
⑨期末試験をなくす	.77*	.57*	.73**	.56**
⑩他学の授業をもっと多くする	-.29	-.11	-.48	-.19
III. コミュニケーション関係				
①学生と大学との連絡を取りやすくする	.51	.34	.19	.26
②学生と教員とのコミュニケーションを増やす	-.47	-.68	-.45	-.25
③学生同士がコミュニケーションを広げる活動	-.71	.34	.16	-.37
④共通の興味を持つ人と交流できる機会を増やす	-.15	-.04	-.39	.11
⑤気軽に相談できる場を増やす	.21	.30	.24	.23
⑥授業の席を固定する	.33	.36	.56**	.23
⑦学内のイベントを増やす	.68	-.34	.59	.11
⑧授業中、学生同士の話し合いを活発にする	-1.12*	-.52	-.74*	-.45
IV. 福利厚生関係				
①施設をきれいにする	-.36	-.82*	-.80*	-.67*
②学食のメニューを増やす	.74	1.10*	.57	.58
③学食をおいしくする	-.66	-.08	.36	.36
④学食を安くする	.81	-.10	.69	.30
⑤学内にコンビニを設置する	.14	.64	.01	.04
⑥大学にもっとキッチンカーを入れる	-.04	.06	.03	.01
⑦よりよい就職情報を提供する	-1.82*	-1.91**	-1.99***	-1.23***
⑧将来に役立つ社会経験の場を増やす	-.31	.24	-.33	-.71
⑨学内にもっとスポーツ施設を増やす	.45	.39	.32	.64
⑩在学中、もっと専門的職業指導を増やす	.18	-.38	.57	.36

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

考察

本研究の目的は、日本と中国の学生を対象にして、大学生の不登校リスクを早期に発見できる「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」の開発を通して、国際的な視点から大学生の不登校を未然に防ぐためには大学として何をすべきかその対策について検討することであった。

まず、我が国における学生を対象に大学に行きたくなくなる理由について尋ねた自由記述調査結果に基づき新たに作成した「大学生版不登校リスクチェックリスト」(32項目)について、国別に項目分析を行った。その分析過程の中で、t検定の結果、日本と中国間において32個の項目得点全体の平均値に有意差が認められた。そのため、単純に項目得点によって国際比較を行うことは困難と判断し、各項目得点を32項目全体の国別平均値及び標準偏差を利用して国ごとに各項目得点を偏差値に換算する方法で国際標準化を行った。その結果、得られた値を新たに「不登校リスク指数」と命名することにした。その「不登校リスク指数」が65以上という5段階評定で5に相当する極めて不登校になるリスクが高いと判断される項目として、日本、中国とも「朝、起きたくない時」が挙げられた。あわせて、日本においては「睡眠不足の時」、中国においては「1限がある時」も不登校リスク5段階評定で5に相当する項目として抽出された。これらの項目は大きくまとめると睡眠不足に関する項目とすることができる。この結果から、何らかの原因による睡眠不足は学生の不登校リスクを高める最も大きな要因となっていることが示唆された。井上ら(2024)は、不登校の理由として「朝、起きられない」を挙げる子どもが多く、不登校の背景に鑑別が必要な睡眠障害が隠れている場合もあり注意が必要であることを指摘している。国際的な診断基準である日本語版DSM-5-TR(日本精神神経学会,2013)によると、睡眠障害のうち最も多いとされる「不眠症」の診断基準は、①症状の持続が週に3日以上、3か月以上続くこと、②睡眠の質や量の低下により日中の活動に支障をきたすこと、③他の疾患の除外として他の身体的または精神的疾患がないこととされている。そうしたいわゆる「睡眠障害」が学生の不登校リスクを高める最も大きな要因となっていることが本研究で明らかになったことは、今後、学生の不登校の未然防止や不登校の深刻化を防ぐための手立てについて考えていく上で今後極めて重要な指標となるであろう。つまり、本研究結果から、現在、不登校になっている学生に対しては不登校の理由を聞く前にまず医療機関において「睡眠障害」か否かの鑑別診断をしてもらうことが重要であり、その結果に基づいて今後の対応を検討していくことが望ましいと考えられる。すなわち、主訴が「不登校」ではなく「睡眠障害」と診断された場合、不登校の原因を探り環境調整や個別支援を行っていく形では改善の効果は期待できず、むしろ「睡眠障害」に対する治療が優先されるべきであることが示唆された。なお、前述の不眠症の診断基準において身体的疾患や精神的疾患は除外とあるので、診断の過程において、例えば、精神疾患の1つである「うつ病」の疑いが生じてきた場合には、改めて「うつ病」かどうかの鑑別診断を行った上で「うつ病」と診断されたならば「うつ病」の治療を優先されるべきものとする。従って、「不登校」の背後に潜む病的原因の有無について医療機関においてまず明らかにすることこそが不登校問題の解決にとって極めて重要であると言える。

次に、日本と中国のデータをあわせて、「不登校リスクチェックリスト」32項目について

て主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、最終的に「大学生活上の問題」(9項目)、「心身の不調」(8項目)、「大学の講義内容」(5項目)、「怠学傾向」(3項目)という4つの下位尺度、計25項目から成る「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」が開発された。そして、本尺度の信頼性についてはクロンバックの α 係数に基づいて、妥当性については本尺度の各下位尺度得点と授業欠席回数及び大学生活不安尺度の下位尺度のうち「大学不適応尺度」得点との関連性に基づいて慎重に検討した結果、本尺度には、一定の信頼性、妥当性の備わっていることが確認された。従って、今後は、学生の不登校リスクを「大学生活上の問題」、「心身の不調」、「大学の講義内容」、「怠学傾向」という4つの評価観点から見ていくことが望ましいと考えられる。以上述べた4つの評価観点は、単に「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」に基づいて各学生の現在の不登校リスクの測定評価を行う場合にのみ適用されるわけではなく、広く学生相談等において面接を通じて不登校リスクの予測やその原因についてアセスメントしていく際にも活用できる評価観点とすることができる。なお、本尺度においては項目得点を単純に合算する形で不登校リスク得点を算出することにした。そして、t検定によって不登校リスク得点の日中比較を行ったところ、下位尺度のうち「心身の不調」と「大学の授業内容」において日本の方が中国に比べて1%水準で有意に不登校リスク得点の高いことが明らかになった。このことから、日本においては特に心身の不調や大学の授業内容の改善に焦点を当てた不登校対策を大学として検討していく必要があることが示唆された。

次に、どういった個人の属性や現在の症状が不登校リスクをどの程度高めることにつながるのか、国別に不登校リスク比を算出した。その結果、日本では、「気分の落ち込み」においてのみリスク比が唯一2倍以上になった。すなわち、リスク比の値から、現在、気分の落ち込みがある学生の方がいない学生に比べて、2.33倍、不登校になるリスクの高いことが明らかになった。「気分の落ち込み」は、まさに現在「抑うつ状態」にあることを意味する。内田ら(2008)らも述べているように、一般に大学生などの青年層は他の年齢層と比較して抑うつになる危険性が高いことが知られている。「抑うつ状態」とは気分が落ち込んでいる状態そのものを指しており、治療が必要な病気の診断名である「うつ病」とは区別されるべきものである。国際的な診断基準である日本語版DSM-5-TR(日本精神神経学会,2013)によれば、「うつ病」の診断基準は、10個の症状(1.抑うつ気分、2.興味または喜びの喪失、3.食欲の減退または増加、体重の減退または増加、4.不眠または過眠、5.精神運動性の静止または焦燥、6.疲労感または気力の減退、7.無価値観または過剰・不適切な罪責感、8.思考力・集中力の低下または決断困難、9.死についての反復思考、自殺念慮、自殺企図、10.集中困難)のうち、1(抑うつ気分)か2(興味・喜びの喪失)のうち1つ以上を含む5つ以上の症状が、ほとんど1日中、2週間以上にわたって存在し、著しい苦痛または機能障害を引き起こされている場合に診断される。従って、「気分の落ち込み」、いわゆる「抑うつ状態」は「うつ病」を疑う重要な中核症状の1つであることは言うまでもない。そうした「抑うつ状態」に現在ある学生の方がそうでない学生よりも2倍以上、不登校になるリスクが高いということが本研究において示されたことは、現在、不登校の状態にある学生の中に、「抑うつ状態」にある学生が多く含まれている可能性が高いことを意味する。池田ら(2019)も、不登校の前段階として抑うつを予防することによって不登校になる大学生を減少させる一助となる可能性があるとの

見解を示している。そして、そういった抑うつ状態が長く続き、医療機関を受診した結果、最終的に医療機関で「うつ病」と診断されれば適切な治療が受けられ、その結果として現在の不登校状態の改善も期待できるが、「うつ病」の診断も受けずただ不登校状態をただの現象として周囲の者がそのまま放置しておくとともに悪化することが危惧される。従って、本研究結果から、学生の不登校問題解決のためには、不登校状態がある程度続いている学生に対して、まずもって医療機関を受診を勧め、「うつ病」かどうかの診断を受けることの重要性が改めて示された。そして「うつ病」と診断されれば、医療機関における「うつ病」の治療こそが現在の不登校問題の解決につながると考えられる。もし、現在、不登校状態でありながら医療機関において「うつ病」と診断されなければ、大学環境改善や学びの場の保障によって、現在の不登校状態の改善が大いに期待できる。その場合には、本研究において開発した「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」を活用して、不登校が生じている現在の原因についてアセスメントした上で、個々の原因に応じて適切な環境調整や個別支援を行っていくことが大学として求められることになる。

一方、中国では、日本と異なり「気分の落ち込み」といった心の調子よりも「身体の調子」においてリスク比が2倍以上になった。すなわち、リスク比の値から、現在、身体の調子が悪いと感じている学生の方が良い学生に比べて2.38倍、不登校になるリスクの高いことが明らかになった。このことから、日本の学生は、前述の通り不登校の初期サインとして「気分の落ち込み」といった心の不調が不登校の初期サインとして特に現れやすいのに対して、中国の学生は、身体の不調がまず現れやすいことがわかった。この国による不登校の初期サインの違いは何によるものか、また発達段階によっても異なるかについては今後さらに検討していく必要がある。いずれにしても、Fremont (2003) も述べているように、不登校においては、自律神経症状、胃腸症状も含む身体症状、不安、パニック、抑うつ等の様々な精神症状など多様な自覚症状が出現すると言われていることから、多くの症状の中から各国における不登校の中心的初期症状をしっかりと把握しておくことは極めて重要であると考えられる。

最後に、学生の不登校リスク低減に効果的な大学環境要因の抽出を行った。具体的には、不登校リスク得点を目的変数、魅力ある大学にするためのチェックリストにおける各回答を説明変数として、日本、中国別に、4つの学校環境カテゴリー（時間割関係、授業関係、コミュニケーション関係、福利厚生関係）ごとに重回帰分析を行った。その結果、標準偏回帰係数の大きさから、日本において全体的に学生の不登校リスク低減効果が特に高いと判断された方策（4つの不登校リスクのうち3つ以上において標準偏回帰係数が-.30以下になったもの）として、「テストよりもレポートを重視する」、「施設をきれいにする」、「将来に役立つ社会経験の場を増やす」が抽出された。一方、中国においては、標準偏回帰係数の大きさから「90分授業にする」、「実習を増やす」、「大学教員の資質能力を高める」、「学生と教員とのコミュニケーションを増やす」、「授業中、学生同士の話し合いを活発にする」、「施設をきれいにする」、「よりよい就職情報を提供する」が特に不登校リスク低減効果が高い方策と判断された。日本、中国とも共通に学生の不登校リスク低減に効果的だと考えられる方策は、「施設をきれいにする」ことのみであった。ただ心理臨床・精神医学領域では、Chawla (1992) も述べているように、これまで外的現実よりも内的現実が重視されてきたため、人間と物理的環境との関係は考察されてこなかった。しかしなが

ら、本研究において「施設をきれいにすること」が国を超えてとりわけ学生の不登校リスク低減に効果的であることが示されたことから、今後、今まで行われてこなかった物理的環境の視点から、どういった学校施設デザインを構築することが、学生の不登校防止につながるのか詳細に分析していくことが必要であることが示唆された。そして、本研究によって明らかになった結果に基づいて、大学に行きたくない、あるいは行きたくても行けない学生が行きたくなるような、不登校が起きにくい大学施設環境整備を大学全体で今後取り組んでいく必要があると考えられる。他にも、本研究において国ごとにそれぞれの特有の不登校リスク低減が期待される方策が抽出されたので、これら抽出された方策を中心にしながら、各大学の状況に応じて物理的環境整備も含めて、学生の不登校防止に向けた具体的大学改革方針を作成した上で、実際に学生の不登校低減に向けた取り組みを早急に実行し、その効果について検証していくことが必要となる。

今後はさらに「国際標準版大学生用不登校リスク評価尺度」実施国を増やして、学生における不登校の早期発見、早期及び中長期的対応の在り方について検討するとともに、学生の不登校が起きにくい魅力ある大学作りを目指してどのような大学改革を行っていくことがより効果的か、国際的な視点からさらに効果検証も含めて詳細に検討していきたいと考えている。

引用文献

- Chawala, L. (1992) Childhood place attachments. In I. Altman & S. Low (Eds.), *Place Attachment* (pp.63-86). New York, NY: Plenum Press.
- 藤井義久 (1998) 大学生活不安尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 68 (6), 441-448.
- 藤井義久 (2013) 大学生活不安尺度 CLAS マニュアル 金子書房
- Fremont, WP (2003) School refusal in children and adolescents. *Am Fam Physician*, 68, 1550-1560.
- 堀井俊章 (2013) 大学生不登校傾向尺度の開発 学生相談研究, 33, 246F-258.
- 堀井俊章 (2015) 大学生不登校傾向尺度の開発 (続報) 横浜国立大学教育人間科学部紀要 1 (教育科学), 17, 115-130.
- 池田真理子・飯島有哉・松葉百合香・田中友梨香・桂川泰典 (2019) 大学生の過剰適応とソーシャルサポート、抑うつ、不登校傾向の関連 早稲田大学臨床心理学研究, 19, 37-44.
- 井上彩織・堀内史恵 (2024) 特集 不登校の理解と対応【不登校に潜む精神疾患症状】 不登校と睡眠問題, 精神医学, 66, 10, 1317-1323.
- 小柳晴生 (2014) 大学生の不登校をめぐる 精神医学, 56, 399-404.
- 日本神経精神学会 (2013) DSM-5-TR 精神疾患の分類と診断の手引, 医学書院
- 文部科学省 (2025) 令和6年度 学生の中途退学者・休学者数の調査結果 (令和7年8月22日公表) https://www.mext.go.jp/content/20250822-mxt_gakushi01-000013028_2.pdf
- 曹喆 (2010) 大学生の授業サボり問題の心理学的探究 教育研究 (銅陵学院), 14.
- 内田香奈子・山崎勝之 (2008) 大学生の感情表出によるストレス・コーピングが抑うつに

藤井 義久・斯琴 高娃

及ぼす影響の予測的研究 パーソナリティ研究, 16, 378-387.

李士萍・康晓辉 (2007) 「大学生の授業サボり問題と大学教育改革」『管理論中国成人教育』, 50.

李艶 (2010) 「大学生の授業サボり問題」『理論観察』, 63, 99.

合同式の世界における等比数列

～ 循環する等比数列 ～

吉 井 洋 二 *

(2025 年 12 月 22 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

Geometric sequences of integers in the Modulo World

Yoji Yoshii

We investigate the geometric sequence $\{a^n \bmod m \mid n \in \mathbb{N}\}$ for $a, m \in \mathbb{N}$ and especially for the case of $\gcd(a, m) \neq 1$.

KEYWORDS: geometric sequence, arithmetic sequence, order, Euler function, Euler's theorem, Fermat's little theorem, potent, ring, cyclic group, Midy's theorem, Midy's sequence

1 はじめに

例えば、 $3^2 = 9 \equiv 3 \pmod{6}$ より、3 を何乗しても $\pmod{6}$ では 3 になる。一般に、 $a^2 \equiv a \pmod{m}$ ならば、任意の自然数 n に対して $a^n \equiv a \pmod{m}$ である。(2 回掛けて変わらないから、何回掛けて変わらない。従って証明するまでもない。) では、 $2^n \pmod{6}$ ならどうだろう？

$2, 4, 8, 16, 32, \dots \pmod{6}$ は、 $8 \equiv 2 \pmod{6}$ だから、 $2, 4, 2, 4, \dots \pmod{6}$ となり、2, 4 が繰り返し現れるだけである。即ち、 $\pmod{6}$ では、 n が偶数なら $2^n \equiv 4$ 、奇数なら $2^n \equiv 2$ ということである。

このような現象を一般的に記述した数学書が見当たらないので、ここで具体例を調べながらこの現象を解明しようと思う。従って本研究の目的は、自然数の等比数列

$$\{a^n \bmod m \mid n \in \mathbb{N}\}$$

($a, m \in \mathbb{N}$) を調べることにある。高校で学習する等比数列の合同式バージョンということで、高校の数学教育、大学の数学教育においても意義ある考察と考える。

まず、 a と m が互いに素な場合は、 $a^n \equiv 1 \pmod{m}$ なる自然数が必ず存在する。これは、例えばオイラーの定理を使えば分かることである。そしてそのような自然数 n のうちで最小のものを u とすれば (この u を a の \pmod{m} での位数と呼ぶ)、 a^n は、 $a, a^2, \dots, a^u \equiv 1, a,$

* 岩手大学 名誉教授

$a^2, \dots, a^u \equiv 1, \dots \pmod{m}$ のように、 $a, a^2, \dots, a^{u-1}, 1$ が繰り返されるわけである。

このように、 $\gcd(a, m) = 1$ (ここで \gcd は最大公約数) の場合は大抵の数学書に書いてあることなので (例えば [Y])、本研究では、 $\gcd(a, m) \neq 1$ の場合がメインとなる。大学の講義でも使えるように、多くの例を見ながら、最終的にこの等比数列の性質を定理としてまとめることにする。

2 簡単な例

まずは次のような数列がどうなるか調べてみよう。

- (1) $\{2^n\} \pmod{8}$ (2) $\{2^n\} \pmod{20}$ (3) $\{2^n\} \pmod{24}$ (4) $\{3^n\} \pmod{24}$
 (5) $\{3^n\} \pmod{189}$ (6) $\{6^n\} \pmod{54}$ (7) $\{6^n\} \pmod{160}$ (8) $\{12^n\} \pmod{160}$

素直に調べると、循環小数のように、あるところから先、繰り返されることが分かる。そこで、循環小数のときのように、繰り返す部分にオーバーラインを付けることにする。例えば、冒頭の例は、 $3^n \equiv \overline{3} \pmod{6}$, $2^n \equiv \overline{2, 4} \pmod{6}$ となる。また、 $\gcd(a, m) = 1$ の場合は、 $a^n \equiv \overline{a, a^2, \dots, a^{u-1}, 1} \pmod{m}$ (u は a の位数) となる。

さて、上の例を、次節の定理を理解する上での補助となるように答えを導こう。まず (1) は、 2^3 以降はすべて 8 の倍数だから、 $2^n \equiv \overline{2, 4, 0} \pmod{8}$ となる。

(2) は、 $2^5 = 32 \equiv 12$, $2^6 = 64 \equiv 4 \pmod{20}$ だから、 $2^n \equiv \overline{2, 4, 8, 16, 12} \pmod{20}$ となる。

(3)(4) も、 $16^2 \equiv 8$, $9^2 \equiv 3 \pmod{24}$ から、 $2^n \equiv \overline{2, 4, 8, 16} \pmod{24}$, $3^n \equiv \overline{3, 9} \pmod{24}$ となる。

(5) は、 $3, 3^2, 3^3, \dots$ と調べていくと、 $3^9 \equiv 3^3 \pmod{189}$ となる。従って答えは、 $3^n \equiv \overline{3, 3^2, 3^3, \dots, 3^8} \equiv \overline{3, 9, 27, 81, 54, 162, 108, 135} \pmod{189}$ となる。

ここで、 $189 = 3^3 \cdot 7$ と「 3^3 から循環」および「3 の $\pmod{7}$ での位数は 6 の約数 (フェルマーの小定理)」であることに注目しよう。

(6) は、 6^3 以降はすべて 54 の倍数だから、 $6^n \equiv \overline{6, 36, 0} \pmod{54}$ となる。

(7) は、 $6, 6^2, 6^3, \dots$ と調べていくと、 $6^6 \equiv 6^5 \pmod{160}$ となる。従って答えは、 $6^n \equiv \overline{6, 6^2, 6^3, 6^4, 6^5} \equiv \overline{6, 36, 56, 16, 96} \pmod{160}$ となる。

ここでも、 $160 = 2^5 \cdot 5$ と「 $6^5 = 2^5 \cdot 3^5$ から循環」および「6 の $\pmod{5}$ での位数は 1」であることに注目しよう。

(8) は、 $12, 12^2, 12^3, \dots$ と調べていくと、 $12^7 \equiv 12^3 \pmod{160}$ となる。従って答えは、 $12^n \equiv \overline{12, 12^2, 12^3, 12^4, 12^5, 12^6} \equiv \overline{12, 144, 128, 96, 32, 64} \pmod{160}$ となる。

ここでも、 $160 = 2^5 \cdot 5$ と「 $12^3 = 2^6 \cdot 3^3$ から循環」および「 $12 \equiv 2 \pmod{5}$ の位数は 4」であることに注目しよう。

3 特別な場合

いきなり $\gcd(a, m) \neq 1$ の場合を書くより、特別な場合、 $a = p^d$ (p は素数, d は自然数) のときを先に述べた方が読みやすいと思うので、まずはそれを定理としてまとめることにする。

合同式の世界における等比数列

定理 1 p を素数, $m = p^k b$, $\gcd(b, p) = 1$, p^d の mod b での位数を u ($k, d, b, u \in \mathbb{N}$) とし, s を, $p^{dn} \geq p^k$ となる自然数 n のうちで最小のものとする。このとき、

$$p^{dn} \equiv p^d, p^{2d}, \dots, p^{(s-1)d}, \overline{p^{sd}, \dots, p^{(s+u-1)d}} \pmod{m}$$

となる。特に、 $\#\{p^{dn} \pmod{m} \mid n \in \mathbb{N}\} = s + u - 1$ である。

(注 1) $d = 1$ の場合は、 $s = k$ である。

(注 2) $b = 1$ の場合は、 $p^{dn} \equiv p^d, p^{2d}, \dots, p^{(s-1)d}, \overline{0} \pmod{p^k}$ となる。(この場合、 $u = 1$ とする。)

証) あとで、より一般的な主張である定理 2 を証明するので、この定理の証明は省略する。□

例 1 ① $8^2 = 64, 8^4 = 4096 \equiv 1 \pmod{15}$ だから、8 の mod 15 での位数は 4 である。ここで $8 = 2^3$ は $60 = 2^2 \cdot 15$ の因子 2^2 を既に超えているので、定理 1 より、 $8^n \equiv \overline{8, 8^2, 8^3, 8^4} \pmod{60}$ となる。

(注 3) mod m での位数は $\varphi(m)$ (オイラー関数) の約数である。

例えば、 $\varphi(15) = \varphi(3)\varphi(5) = 2 \cdot 4 = 8$ から、オイラーの定理より、 $8^8 \equiv 1 \pmod{15}$ となる。従って 8 の mod 15 での位数は、8 の約数、即ち、2 か 4 か 8 となる (詳しくは [Y] 参照)。

② $8 = 2^3$ は 3 乗して初めて $1920 = 2^7 \cdot 15$ の因子 2^7 を超えるので、定理 1 より、 $8^n \equiv \overline{8, 8^2, 8^3, 8^4, 8^5, 8^6} \pmod{1920}$ となる。これら 6 個の整数は、定理 1 により、mod 1920 で異なることが保証されている。

③ 「 2^{1000} の下二桁を求めよ」という問題を以下のように解くことができる。

$100 = 2^2 \cdot 25$ だから、2 べきで mod 25 での位数が小さいものを探す。すると、 $2^{10} = 1024 \equiv 24 \equiv -1 \pmod{25}$ より、 2^{10} の mod 25 での位数は 2 だと分かる。よって、 $2^{10n} \equiv \overline{2^{10}, 2^{20}} \pmod{100}$ となる。従って n が偶数なら $2^{10n} \equiv 2^{20} \equiv 24^2 \equiv 76 \pmod{100}$ となる。

(n が奇数なら $2^{10n} \equiv 2^{10} \equiv 24 \pmod{100}$ となる。) 故に 2^{1000} の下二桁は 76 である。

4 一般の場合

a が p べきでない場合は、設定が少し長くなるだけで、本質的には定理 1 と同じである。

定理 2 $a, m \in \mathbb{N}$ に対して、 a と m の共通の素因数を $\{p_1, \dots, p_r\}$ とし、 $a = p_1^{e_1} \cdots p_r^{e_r} b$, $m = p_1^{f_1} \cdots p_r^{f_r} c$ ($e_i, f_i, b, c \in \mathbb{N}$) とする。(従って、 $\gcd(b, c) = \gcd(a, c) = 1$ である。)

また、 a の mod c での位数を u とする。このとき、すべての i に対して、 $ne_i \geq f_i$ となる自然数 n のうちで最小のものを s とすれば、

$$a^n \equiv a, a^2, \dots, a^{s-1}, \overline{a^s, \dots, a^{s+u-1}} \pmod{m}$$

となる。特に、 $\#\{a^n \pmod{m} \mid n \in \mathbb{N}\} = s + u - 1$ である。

(注 4) $e_1 = \cdots = e_r = 1$ の場合は、 $s = \max\{f_1, \dots, f_r\}$ である。

(注5) $c = 1$ の場合は、 $a^n \equiv a, a^2, \dots, a^{s-1}, \bar{0} \pmod m$ となる。(この場合、 $u = 1$ とする。)
 証) $se_i \geq f_i$ より、 $s_i := se_i - f_i \geq 0$ である。そこで、

$$P := p_1^{s_1} \cdots p_r^{s_r} b^s \text{ そして } Q := p_1^{f_1} \cdots p_r^{f_r}$$

とおくと、 $a^s = PQ$ であり、 $m = Qc$ である。このとき、整数 x が $a^s \equiv x \pmod m$ を満たすことと、 $a^s = x + mj$ ($j \in \mathbb{Z}$) であることは同値である。よって、

$$PQ = x + Qcj$$

より、 $x = Qx'$ ($x' \in \mathbb{Z}$) と書けるから、両辺を Q で割って $P = x' + cj$ となる。即ち、

$$a^s \equiv x \pmod m \Leftrightarrow P \equiv x' \pmod c$$

が成り立つ (\Leftarrow も明らか)。同様に、整数 y が $a^{s+u} \equiv y \pmod m$ を満たすとき、

$$a^u PQ = y + Qct$$

($t \in \mathbb{Z}$) から、 $y = Qy'$ ($y' \in \mathbb{Z}$) と書け、 $a^u P = y' + ct$ となる。即ち、

$$a^{s+u} \equiv y \pmod m \Leftrightarrow a^u P \equiv y' \pmod c$$

が成り立つ。ここで仮定より、 $a^u \equiv 1 \pmod c$ だから、 $PQ \equiv Qy' \pmod Qc$ 、即ち、 $a^s \equiv y \pmod m$ となる。よって $a^{s+u} \equiv a^s \pmod m$ を得る。

あとは、任意の $1 \leq h, k \leq s+u-1$ に対して、 $a^h \equiv a^k \pmod m$ ならば、 $h=k$ を示せばよい。

まず、 $1 \leq h < s$ かつ $h \leq k$ の場合を考える。このとき、 $f_i - he_i > 0$ となる i が存在する。その i に対して、

$$a^h = p_i^{he_i} a', \quad a^k = p_i^{ke_i} a'', \quad m = p_i^{f_i} m'$$

とおけば

$$\gcd(a', p_i) = \gcd(a'', p_i) = \gcd(m', p_i) = 1$$

となる。ここで、もし $a^h \equiv a^k \pmod m$ ならば、

$$a' \equiv p_i^{(k-h)e_i} a'' \pmod{p_i^{f_i - he_i} m'}$$

となり、 $f_i - he_i > 0$ だから $k=h$ でなければならない。

従って残るケースは、 $s \leq h \leq k < s+u$ である。このとき、上記 P, Q を用いて、

$$a^h = a^s a^{h-s} = PQ a^{h-s}, \quad a^k = a^s a^{k-s} = PQ a^{k-s}$$

と書ける。よってもし $a^h \equiv a^k \pmod m$ ならば、 Q で割って $Pa^{h-s} \equiv Pa^{k-s} \pmod c$ となる。

ここで P と c は互いに素だから、 $a^{h-s} \equiv a^{k-s} \pmod c$ となる。よって $h-s \equiv k-s \pmod u$ となり、 $h \equiv k \pmod u$ となる。さらに、 $0 \leq k-h < u$ より、 $h=k$ を得る。□

この定理により、合同式の世界における等比数列は、必ずあるところから循環することが分かる。もちろん、 $\pmod m$ の世界においては異なる整数が有限個しかない（正確には m 個しかない）ので、どこかから循環することについてはすぐに気づく人も多いかも知れない。

例2 20 の $\pmod 7$ での位数は 2 である。 $m = 2^9 \cdot 5 \cdot 7 = 17920$ のとき、 $s = 5$ だから、

$20^n \equiv 20, 20^2, 20^3, 20^4, 20^5, 20^6 \pmod{17920}$ となる。これら 6 個の整数は、定理 2 により、 $\pmod{17920}$ で異なることが保証されている。

5 potent な元

一般に、環の元 a が **potent** であるとは、 $a^n = a$ となる 2 以上の自然数 n が存在することである。特に、 $a^2 = a$ となる元は、べき等元 (idempotent) と呼ばれている (potent の

日本語訳は普及していないようである)。また、 $a^n = 0$ となる自然数 n が存在するとき、 a をべき零元 (nilpotent) と呼ぶ。これまでの考察から分かるように、 $\text{mod } m$ の世界では、potent, idempotent, nilpotent などの整数が普通に現れるのである。

ここで、 $a^n = a$ となる最小の自然数を n とするとき、 a を n -potent と呼ぶことにしよう。このとき、もし a が m と互いに素なら、 $n - 1$ が a の位数となる。また、べき等元は 2-potent である。

例えば、例 1 ①の $8^n \equiv \overline{8, 8^2, 8^3, 8^4} \text{ mod } 60$ から、8 は $\text{mod } 60$ で 5-potent である。

(注 6) 8 の $\text{mod } 15$ での位数は 4 だから、 $8^n \equiv \overline{8, 8^2, 8^3, 8^4} \text{ mod } 15$ も正しい。よって 8 は $\text{mod } 15$ でも 5-potent である。

potent な元は、主に非可換論において研究されている (例えば [K], [O] 参照)。特に、Nathan Jacobson [J] による定理「すべての元が potent である環は可換である」は有名である。環論の専門家にとって、 Z_m はほとんど自明な環と言ってよく、いちいち Z_m の potent な元などは気にしないようである。

定理 2 から、整数を何乗かすれば、必ず $\text{mod } m$ で potent になることが分かる。詳しく述べると、定理 2 の設定において、 a^s の $\text{mod } c$ での位数を v とすれば、 a^s が $(v + 1)$ -potent であることが導ける。また、位数の性質から、 $v = u / \text{gcd}(s, u)$ である。

例 3 ① 第 2 節の例 (8) の答 :

$12^n \equiv \overline{12, 12^2, 12^3, 12^4, 12^5, 12^6} \text{ mod } 160$ より、12 は $\text{mod } 160$ で potent ではないが、 12^3 の $\text{mod } 5$ での位数は 4 だから 5-potent である (12 の指数 3 が 12 の $\text{mod } 5$ での位数 4 と互いに素より)。実際、 $12^{3n} \equiv \overline{12^3, 12^6, 12^9, 12^{12}} \text{ mod } 160$ となる。

② 第 2 節の例 (5) の答 : $3^n \equiv \overline{3, 3^2, 3^3, \dots, 3^8} \text{ mod } 189$ より、

3 は $\text{mod } 189$ で potent ではないが、 $3^3 \equiv -1 \text{ mod } 7$ より、 3^3 の $\text{mod } 7$ での位数は 2 だから、 3^3 は $\text{mod } 7$ で 3-potent である。(念のため、3 の指数 3 と、3 の $\text{mod } 7$ での位数 6 との gcd が 3 より、位数は確かに $6/3 = 2$ となる。) 実際、 $3^{3n} \equiv \overline{3^3, 3^6} \text{ mod } 189$ となる。

次のような問題は、学生の学習意欲向上によいだろう。

問題 1 $\text{mod } 40$ の世界における 0 から 39 までの整数で、potent なものをすべて列挙せよ。

また、そのうち、べき等元 (2-potent) はどれか。これらも列挙せよ。

6 Midy 数列

等比数列の循環部分に着目すると、Midy の定理 ([Y] 参照) と似た現象があることに気づく。以下の 2 つの例で説明しよう。

例 4 ① 3 の $\text{mod } 7$ での位数は 6 だから $3^n \equiv \overline{3, 3^2, 3^3, 3^4, 3^5, 3^6} \text{ mod } 21$ となる。よって 3 は $\text{mod } 21$ で 7-potent である。この数列を真ん中で分けて順番通りに (1 番目と 4 番目、2 番目と 5 番目、3 番目と 6 番目を) 足すと、 $3 + 3^4 \equiv 3^2 + 3^5 \equiv 3^3 + 3^6 \equiv 0 \text{ mod } 21$ となる。

② 2 の $\text{mod } 13$ での位数は 12 だから $2^n \equiv \overline{2, 2^2, 2^3, 2^4, 2^5, 2^6, 2^7, 2^8, 2^9, 2^{10}, 2^{11}, 2^{12}} \text{ mod } 26$ となる。よって 2 は $\text{mod } 26$ で 13-potent である。この数列を真ん中で分けて (①と同

様に) 順番通りに足すと、 $2 + 2^7 \equiv 2^2 + 2^8 \equiv 2^3 + 2^9 \equiv 2^4 + 2^{10} \equiv 2^5 + 2^{11} \equiv 2^6 + 2^{12} \equiv 0 \pmod{26}$ となる。

理由は、環論の言葉を使えば比較的簡単に説明できるが(知らない用語や記号は [M] または [Y] を参照されたい)、不慣れな方は以下の説明を無視して、このちょっと不思議な現象を楽しんで頂けたらと思う。

キーとなるのは、定理 2 における c である。 $\text{mod } c$ が作る剰余環 Z_c における「単数群 Z_c^\times (c と互いに素なものの全体) が巡回群で、 a の位数 u が偶数」ならいつでも同じようなことが言えるのである。これは、 a が $(u+1)$ -potent のとき、 $a^{\frac{u}{2}} \equiv -1 \pmod{c}$ になることが本質的理由である。

(従って $a^{\frac{u}{2}+1} \equiv -a \pmod{c}$ となる。)

特に c が奇素数や奇素数冪ならいつでも Z_c^\times は巡回群なので ([Y] 参照)、位数 u が偶数ならいつでもこのことが言える。(c が奇素数冪でなくても Z_c^\times が巡回群になることもある。)

例えば、例 1 ①の $8^n \equiv \overline{8, 8^2, 8^3, 8^4} \pmod{60}$ では、 $c = 15$ であり、 Z_{15}^\times は位数 $\varphi(15) = 8$ の群だが、巡回群ではない。実際、 $Z_{15}^\times = \{1, 2, 4, 8\} \times \{\pm 1\} \cong Z_4 \times Z_2$ だからである。巡回群でなくても **Midy** 数列(あるいは「Midy の定理の類似品」と呼ぼう)になることもあるが、上でも述べたように、要は $a^{u/2} \equiv -1 \pmod{c}$ であればよい。巡回群なら常にこうなるのだが、この例は、 $8^2 \equiv 4 \not\equiv -1 \pmod{15}$ だから Midy 数列にならない。実際、 $8 + 8^3 = 40 \not\equiv 0 \pmod{60}$ である。

また、例 4 の①において、 $3^n \equiv \overline{3, 3^2, 3^3, 3^4, 3^5, 3^6} \equiv 1 \pmod{7}$ は、 $3 + 3^4 \equiv 3^2 + 3^5 \equiv 3^3 + 3^6 \equiv 0 \pmod{7}$ となる。さらに、第 2 節の例 (5) で考察した、 $3^n \equiv \overline{3, 3^2, 3^3, \dots, 3^8} \equiv 3, 9, 27, 81, 54, 162, 108, 135 \pmod{189}$ のように、3 は $\text{mod } 189$ で potent ではないが、循環している部分は Midy 数列である。実際、

$$\begin{array}{r} 27 \quad 81 \quad 54 \\ +) \quad 162 \quad 108 \quad 135 \\ \hline 189 \quad 189 \quad 189 \end{array}$$

となる。(このように、べき乗のままではなく、189 で割った「余り」にしておけば、すべて 189 になるのである。) これも Z_7^\times が位数 6 の巡回群だからであり、一般に、potent な元でなくても、上記同様「単数群 Z_c^\times が巡回群で、 a の位数が偶数」なら、循環部分は Midy 数列となる。

7 おわりに

これまでの考察は、単に「等比数列の合同式バージョン」ということで、高校生や大学生が自然に興味をもつ教材になると思う。ただ、等比数列と言え、初項 ℓ が登場するわけだが、この場合はすべての a^n に ℓ を掛けて $n=0$ からスタートすればよい。即ち、 $\ell a^n \equiv \ell, \ell a, \dots, \ell a^{s-1}, \ell a^s, \dots, \ell a^{s+u-1} \pmod{m}$ となるだけである、と言いたいところだが、これは $\text{gcd}(\ell, m) = 1$ の場合である。そうでない場合は、あらためて考察する必要が出てくる。

この問題は学生へのよき課題となるだろう。まずは次の問題を解いてもらって、興味を

合同式の世界における等比数列

喚起するのがよいかも知れない。

問題 2 次の等比数列は、 $\text{mod } 25515$ でどのように循環するか調べよ。

(1) $\{3^n\}$ (2) $\{45 \cdot 3^{n-1}\}$

ついでながら、高校数学においては、等比数列の前にまずは等差数列の考察である。合同式における等差数列も調べればいろいろなことが分かってくる。こちら興味喚起のため、まずは次の問題を解いてから、一般の場合の定理構築を試みるのがよい。

問題 3 次の等差数列は、どんな数列か。

(1) $\{2n\} \text{ mod } 17$ (2) $\{3 + 2n\} \text{ mod } 17$ (3) $\{3 + 2(n - 1)\} \text{ mod } 17$
(4) $\{9n\} \text{ mod } 30$ (5) $\{6 + 9n\} \text{ mod } 30$ (6) $\{6 + 9(n - 1)\} \text{ mod } 30$

謝辞 第 5 説で述べた「Midy の定理の類似品」については、盛岡白百合学園の伊藤潤一先生ならびに一関第一高等学校の宮本次郎先生のご指摘によるものです。また、盛岡第三高等学校の小倉久恵先生、盛岡大学の富江雅也准教授、岩手大学の馬渡健太郎教授にも数々の助言を頂いた。ここに感謝の意を表します。

参考文献

- [J] *Structure of rings*, N. Jacobson, Amer. math. soc. colloq. publ. 37 (1964).
- [K] *Structure of rings whose potent elements are central*, T. Kwak, Y. Lee, Y. Seo, Taiwanese J. of math, vol.28, no.2, 297–312 (2024).
- [M] 「代数系入門」 松坂 和夫 岩波書店 (2018).
- [O] *A characterization of potent rings*, G. Oman, Glasgow math. J, 65, 324–327 (2023).
- [Y] 「解いてわかる初等整数論」 吉井 洋二 森北出版 (2025).

小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験の考案

近 藤 恒 夫*・苗 村 康 輔**

(2026 年 1 月 13 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

第 1 章 はじめに

1-1 火山学習の意義

日本には世界の火山のおよそ 10% が分布する。国土の 15% が直接、火山噴出物に覆われており、火山は日本の国土や地形の成り立ちに大きく影響している。火山地域の多くは、火山のつくりだす雄大で美しい景観や、周囲に湧出する温泉などによって、登山や観光・保養の対象となっている。また、農業や生活の場としての環境資源、水・鉱物資源、熱エネルギー資源などの恵みを活用して、地域開発、地熱発電、観光・保養施設の整備が行われている。一方、火山噴火とそれに関連する諸活動による噴出岩石、火山灰・礫などの降下火砕物、溶岩流、火砕流・火災サージ、火泥流・土石流、岩屑なだれ、山体崩壊、地すべり、火山ガス・噴煙、地震動などは、しばしば人的災害や物的災害をもたらし、ときには壊滅的な被害を生じる。火山国に住むわたしたちは、足もとの大地や自然環境について、よく理解し、それが人間生活といかに深くかかわっているかを学び、認識しておく必要がある。それは、自然環境の利活用と保全を図るとともに、災害から命と生活を守るために欠かせないことである(吉田ら、2017; 藤井、2023)。

文部科学省学習指導要領における火山の学習は、以下のように扱われている。小学校第 6 学年の B 生命・大地 (4) 土地のつくりと変化において、「次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けること。(ア) 土地は、礫、砂、泥、火山灰などからできており、層をつくって広がっているものがあること。(略) (イ) 地層は、流れる水の動きや火山の噴火によってできること。(ウ) 土地は、火山の噴火や地震によって変化すること。」となっている。(ア)、(イ)、(ウ) を通してみると、土・砂・泥や火山噴出物が積み重なることで地層がつくられ、土地の形、すなわち地形が火山噴火や地震によって大きく変化することを学ぶことが企図されている(文部科学省、2017a)。

中学校では、第 2 分野の目標で、「生命や地球に関する事物・現象についての観察、実験などを行い、生物の体のつくりと働き、生命の連続性、大地の成り立ちと変化、気象とその変化、地球と宇宙などについて理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。」とある。そして、火山については、大地の成り立ちと変化のなかで、「大地の成り立ちと変化について、問題を見

* 岩手大学教育学部研究生, ** 岩手大学教育学部

いだし見通しをもって観察、実験などを行い、地層の重なり方や広がり方の規則性、地下のマグマの性質と火山の形との関係性を見だして表現すること。」を指導すると記されている。ここで注目されるのは、「地下のマグマ」を扱っていることである。それまでの学習・観察・実験の対象が地表での現象であったのが、地球内部のダイナミクスに及んでおり、地球内部ダイナミクスが地表での大地・地形の変化にかかわることを学ぶことが狙いになっている（文部科学省、2017b）。

1-2 火山学習とモデル実験

先にくつか記したように、火山活動にはさまざまな現象があり、そのいずれも空間・時間スケールが日常的な経験とは大きく異なる。また一つの現象の中にもいろいろな事象が複合的に生起し、相互に作用している特性がある。したがって、火山活動については、通常の座学的な授業だけでは、児童・生徒に十分理解されにくいきらいがある。キッチン火山学の提唱者である林（2006）は、火山活動の学習と理解には、映像などによる視聴覚学習とモデル実験が有効な手法であるとした。モデル実験は、空間・時間スケールを縮小したり、視覚的にとらえやすくすることで、現象の本質的な部分を把握しやすくするものである。林・吉本（2004）はモデル実験の効用として、次の3つを挙げている。

- 1) 火山活動の疑似体験ができ、火山活動を直感的に理解できる。リアルなイメージを喚起することができる。
- 2) 観察・考察の対象とすることができる。
- 3) 強い印象を残すことができる。

こうした観点から、身近な材料を使って火山活動を模擬的に再現するいろいろなモデル実験が開発・実践されてきた。表1にいくつかの開発・実践事例について、火山活動の事象ごとに記す。なお、火山活動、とくに火山噴火に関する事象の概要については後述する。

表1 火山活動に関するモデル実験の開発・実践事例

	火山活動の事象	材料	方法	備考
A	火山爆発	炭酸飲料	炭酸飲料を激しく振り泡立たせ、容器口から噴出させる	林（2006）
B	火山爆発	炭酸飲料 + 清涼菓子	清涼菓子を投入して泡立たせ、容器口から噴出させる	永井（2006）
C	火山爆発（水蒸気爆発）	爆裂種トウモロコシ	トウモロコシを加熱し続けて内部に水蒸気を発生させ、一気に放出させる	及川（2006）
D	火山爆発（火砕物噴出）	小麦粉	小麦粉を注射器に入れて空中に噴出させる	秋田大学国際資源学部（2017）
E	噴火・溶岩流（ドーム）	チョコレート + 生クリーム + ココア	生クリーム入りチョコレートを溶かして注射器に入れ、上にココアの山をセットしたアクリルプレートの下から穴にあてがい、ゆっくり押し出す。	林（2006）
F	噴火・溶岩流	チョコレート + ココア	溶かしたチョコレートを注射器に入れ、ココアの山をセットしたアクリルプレートの下から穴にあてがい、押し出す。	柴田（2023）

小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験の考案

G	噴火・溶岩流	石膏液（石膏 + PVA 洗濯糊 + 水） + 重曹	プラスチック容器の中で石膏液に重曹を加えて発泡させ、上にかぶせた山体模型の火口の下から噴出させる。	金井（2007）
H	噴火・溶岩流	石膏液（石膏 + PVA 洗濯糊 + 水） + 重曹	ドレッシングシェーカーの中で石膏液に重曹を加えて発泡させ、上にかぶせた山体模型の火口の下から噴出させる。	山崎・角縁（2019）
I	噴火・溶岩流	石膏液（石膏 + 片栗粉 + PVA 洗濯糊 + 水） + 重曹	プラスチック容器に片栗粉、PVA 洗濯糊、水を入れよく混ぜて、石膏を加えてさらに混ぜる。重曹を加えて発泡させ容器から噴出させる。	久森ら（2023）
J	噴火・溶岩流	重曹水溶液（水 + 重曹） + クエン酸 + 中性洗剤	重曹水溶液を火山模型の火口部分に入れたらクエン酸水溶液を注ぎ、泡を発生させ噴出させる。	第 31 回公開講座（日本火山学会）（2024）
K	噴火・溶岩流	歯科用型取り材 + 水	水と混ぜた歯科用型取り材をポリ袋に入れ、プレートの下から絞り出す。	境（2004）
L	噴火・溶岩流	歯科用型取り材 + 水	水と混ぜた歯科用型取り材をポリ袋に入れ、山体模型の火口の下から絞り出す。	多和田ら（2009）
M	噴火・溶岩流	小麦粉 + 水	ポリ袋に小麦粉と水を入れよく混ぜてから、発泡スチロール板の穴の下から絞り出す。	デジタル理科室（富山県総合教育センター）
N	噴火・溶岩流	小麦粉 + エタノール	小麦粉とエタノールをよく混ぜてから注射器に入れ、発泡スチロール板の穴の下から押し出す。	秋田大学国際資源学部（2017）
O	溶岩流	スライム（ホウ砂 + 水 + 洗濯糊）	ホウ砂、水、洗濯糊を混ぜてトレイ上に置き、形状変化をみる。	日向・佐藤（2017）
P	溶岩流	中濃ソース、とんかつソース	斜めに置いた平らな皿の上で、ソースを流下させる。	林（2006）

火山爆発を模したモデル実験には、主材料に炭酸飲料、爆裂種トウモロコシ、小麦粉を使ったものがある。炭酸飲料（過飽和炭酸水溶液）には、その名前のおり炭酸ガスが溶け込んでいる。実験はペットボトルに入った状態の炭酸飲料を何らかの方法で発泡させて内部の圧力を高め、ボトルの口から一気に噴出させるもので、発泡の方法は、①ペットボトルごと激しく振り、物理的衝撃を与える (A)、②清涼菓子を投入する (B) がある。②はメントスガイザー現象と呼ばれ、清涼菓子（メントス）の多孔性、表面張力の低下などが関係するとされる。他に異物の投入や減圧などで発泡させる方法もある（早川・宮永、2008）。爆裂種トウモロコシを使った実験は (C)、加熱により発生した水蒸気で内部圧力が高まり、皮が破裂すると水蒸気が一気に放出されるのを、水蒸気爆発に見立てている。小麦粉を使った火砕物噴出のモデル実験は (D)、小麦粉をそのまま注射器に入れ、繰り返し真っ直ぐ上に吹き出させるものである。火山爆発で形成される「火砕丘」に似た円錐型の小麦粉堆積物ができる。

噴火・溶岩流についてのモデル実験では、チョコレート、石膏・水・PVA（ポリビニルアルコール）洗濯糊、小麦粉・水もしくはエタノールなどが主材料に使われている。チョコ

チョコレートを用いた実験は、ココアで作った山体下から、溶けたチョコレートを上へ押し出すもので、山体の内部にチョコレートが留まり固まる場合は潜在ドームに (E)、山体の頂上から流れ出でて固まる場合は溶岩流になる (F)。石膏・水・PVA 洗濯糊を混ぜた石膏液を主材料にした実験は、容器の中でこれに重曹を加えてよく混ぜ発泡させ、容器の上にセットした山体模型の火口から流れ出させるもので、マグマが発泡して火口から噴出するプロセスを模している。容器には、円形プラスチック容器 (G) を用いることが他の事例でも多いが、ドレッシングシェーカー (H) を使うとマグマに見立てた混合物の上昇過程が観察しやすい。石膏に対する水・PVA 洗濯糊の割合を変えると、粘性の異なる混合物ができるので、流れやすい溶岩、流れにくい溶岩を模擬的に再現できる。片栗粉を加えると、石膏と重曹の使用量を減らして行うことができる (I)。重曹水溶液にクエン酸水溶液を滴下して発泡させ、火山模型火口から噴出させる実験もある (J)。これは水溶液なので粘性の極めて弱い溶岩流になる。歯科用型取り材を主材料にした実験 (K、L) は、本材と水をポリ袋に入れてよく揉み混ぜ、山体模型などの下から絞り出して火口から流出させ、噴火・溶岩流を模擬的に再現する方法である。小麦粉を用いた実験 (M) もこれに類似しており、ポリ袋中で水とよく揉み混ぜてから手で絞り出し、噴火・溶岩流のプロセスを描き出す。水の代わりにエタノールを用いると (N)、流れ広がる間にエタノールが蒸発するので小麦粉が速く固まる。歯科用型取り材、小麦粉とも、水もしくはエタノールとの割合を変えると、石膏を使った実験と同様に粘性の異なる溶岩を模擬的に再現できる。

溶岩流のモデル実験では、スライム、各種ソースが主材料に使われ、スライムがトレイ上で広がる様子 (O) やソースが流下する様子 (P) を、溶岩流の挙動に見立てている。

1-3 本研究の目的

既述のように、文部科学省学習指導要領では、小学校で「土地は、火山の噴火や地震によって変化すること」を、中学校で「大地の成り立ちと変化について、問題を見だし見通しをもって観察、実験などを行い、(中略)、地下のマグマの性質と火山の形との関係性を見だして表現すること」を学ぶとされている。こうした学習指導要領に沿った教材としては、マグマ噴出と溶岩流出が一連の流れとして再現されるモデル実験であることが望ましい。さらに、マグマの地下から地表への上昇や噴出にはマグマ内で起こる発泡が深く関わり、火山の形にはマグマ・溶岩の粘性が影響するので、これらについても模擬的に再現されれば、なお望ましい。

表1のなかでこれらの要件を満たすのは、石膏・重曹・PVA 洗濯糊を主材料としたモデル実験である。しかし、著者らの経験では、石膏を用いるモデル実験は実験後の処理に問題を含む。すなわち、本学の所在する地域では硬化した石膏は不燃物としてきちんと分別する必要があり、また、分別処理の際に出る微細な石膏粉の対処にも苦慮する。

著者らは上記の要件を満たしつつ石膏を主材料に用いない方法を模索し、試行錯誤を重ねて、小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験を考案した。

第2章 火山活動の概説

火山はマグマの噴出するところで形成される山体であり、火山活動はマグマが地下深く

から地表に噴出（火山噴火）する過程で起こるさまざまな現象である。その過程は次のようである。

地球内部のマントル内で局所的に周囲よりも高温部分ができると、その部分は密度が下がるため浮力を得て固体のまま浅い所に移動し、ある深さまで達すると部分的に融解（減圧融解）する。マグマの発生である。マグマになるとさらに密度が下がるため、上昇を続けて融解が進みマグマの量が増えていく。やがて、周囲との密度差が小さくなると浮力を失って上昇が止まり、マグマの蓄積したマグマ溜りができる。マグマ溜りでは冷却と圧力低下により結晶が次第に成長し、残りの液相の部分は揮発性成分（以降、ガス成分）が多くなり、その気化（発泡）により圧力が増大して火口へと向かう。火口近くへ上がってきて発泡が一層進み急激に体積を膨張させると、火砕物とガス成分の混合物が火口から激しく噴出する。これが爆発的噴火である（図の右側）。マグマのガス成分が少ないか、ガス成分が多くてもその脱出・分離が効率的に進めば爆発には至らず、マグマは火口から流出する（図の左側）。流体としての溶岩流は、マグマの粘性そのものがその形状に反映され、現実にもみられるマグマの粘性の範囲は $10 \sim 10^{11} \text{Pa/s}$ で、10 桁も変化する（吉田ら、2017；水谷、2017；藤井、2023）。

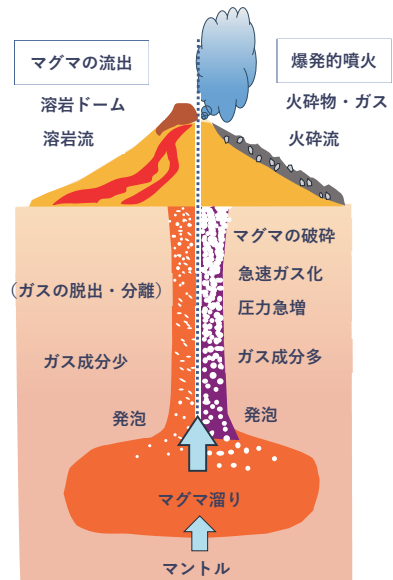


図 火山噴火プロセスの模式図

https://www.es.tohoku.ac.jp/JP/?page_id=911 の図を、吉田・西村・中村（2017）「火山学」および水谷（2017）「火山噴火」を参考に一部改変

玄武岩マグマは粘性が低く、流動しやすいために、平らな場所では広がって流れ、なめらかな地形をつくるが、安山岩マグマのように粘性がやや高くなると流動性が低下するため、分厚い溶岩を形成する。さらに粘性の高いデイサイトや流紋岩マグマは流動しにくいいため、火口近くに盛り上がって溶岩ドームを形成することも多い。このように、マグマの粘性は火山の形状に大きく影響するが、溶岩流と火砕物が交互に積み重なった成層火山は比較的急な斜面をつくることに留意する必要がある。成層火山の代表である富士山は安山岩マグマではなく、9割以上は粘性の低い玄武岩マグマで形成されている（藤井、2023）。

第3章 小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験

3-1 実験材料・条件の検討

小麦粉液（薄力小麦粉＋中性洗剤水溶液）を主材料とした。小麦粉は食品であり容易に手に入れられ、水溶液との配合割合によって粘性を変えることができる。中性洗剤は発生した泡を消えにくくするために加える。小麦粉液と水溶液との配合割合は、表1のMの方法を参考にして設定した。

石膏液を使ったモデル実験（表1のG、H、I）では、石膏自身が重曹からの二酸化炭素の発生を誘引して発泡が起こり、速やかに膨張していく。小麦粉液の場合、重曹を加え

るだけでは石膏液にみられるような速やかな膨張は起き難い。そこで、表1のJの実験にある重曹とクエン酸の反応を小麦粉液に適用することにした。クエン酸は重曹と同様、料理や洗浄に日常的に使われる。試行錯誤の結果、重曹は小麦粉と混ぜて用い、クエン酸はラムネの製法（共立食品クッキングレシビ）にならない、コーンスターチおよび粉糖と混ぜ合わせてクエン酸錠剤に調製することとした。

小麦粉液を噴出させる山体模型は、紙皿を材料にして作成した。傾斜の緩やかな山体を模しており、耐水性塗料を塗って耐久性を高めた。小麦粉液とクエン酸錠剤を反応させる容器は、表1のHに準拠し、ドレッシングシェーカーを用いた。耐久性があり、発泡した小麦粉液が膨張して上昇していく様子が観察しやすい。

3-2 モデル実験の基本プロトコル

モデル実験の基本プロトコルは次のとおりである。

①小麦粉（60g）と重曹（10g）を透明ポリ袋に量り取り、よく振り混ぜる。



②そこに10% V/V 中性洗剤水溶液*を適量（50～80ml）入れ、揉むようにしてダマがなくなるようよく混ぜる。



③注ぎ口を外したドレッシングシェーカーにクエン酸錠剤*2個入れ、そこに②の小麦粉液をシェーカーの8分目を目安に注ぎ込む。



④ヘラなどで底のクエン酸錠剤を崩すようにしながら小麦粉液とよく混ぜる。



⑤シェーカーに注ぎ口をつけ、紙皿の山体模型*に装着する。




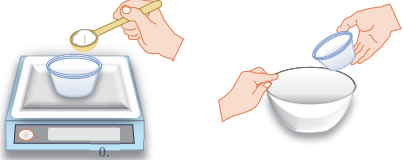
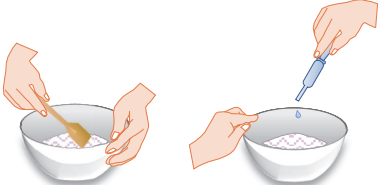
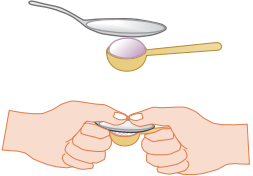
⑥小麦粉液が溢れて流れ出る様子を観察する。

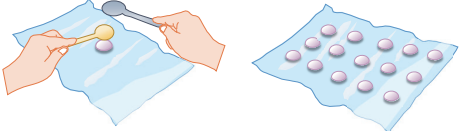

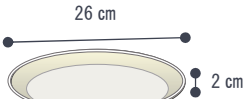
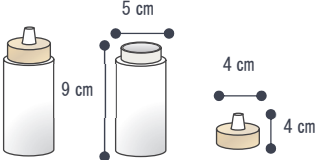
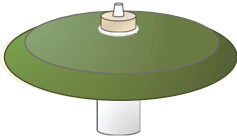
*事前準備の項を参照

3-3 事前準備

10%V/V 中性洗剤水溶液、クエン酸錠剤および山体模型は事前に準備する。プロトコルは表2のとおりである。理科実験になじみがなくても実験操作がイメージできるよう、図解で示した。表中の材料・器具類は均一ショップやスーパーマーケットなどで入手できる。

表2 事前準備プロトコル

準備物	材料	手順
10%v/v 中性洗剤 水溶液	500ml 調製する場合 ・中性洗剤 (50ml) ・水 (水道水でよい、必要量)	<p>①中性洗剤 50ml を計量カップに量り取り、別の計量カップ (500ml 程度) に入れる。 ②水道水を注ぎ込み、500ml とする。</p> 
クエン酸 錠剤	<p>・クエン酸* (30g) ・コーンスターチ (16g) ・粉糖 (4g) ・粉末食用色素 (赤色、付属のスプーン5杯) ・水 (水道水でよい、スポイトで20滴 + α) *包装等に記載の「使用上の注意」に留意する。 ※半量ずつにして調整してもよい。</p>	<p>①クエン酸、コーンスターチ、粉糖をボール (ステンレス製、φ 14 cm h5 cm サイズは目安)) に量り取る。量る際、クリアカップなどを用いると作業しやすい。粉末食用色素も付属のスプーンで加える。</p>  <p>②ヘラを使ってよく混ぜたら、スポイトを使って水道水を全体にまんべんなく滴下する。ダマがなくなるようによく混ぜる。少ししっとりして強く押すと固まるようになる。固まらないようであれば、水道水を追加して滴下する。</p>  <p>③混合物を半球状の計量スプーン* (1.25ml) にとり、底の平たいスプーンなどでよく押し付けて固める。</p> 

		<p>④ラップフィルムの上に注意して置き並べ、室内で一昼夜、自然乾燥させる。</p>  <p>*計量スプーンは組セット（15ml～1ml）を用意しておく、他の作業にも使えて便利である。</p> <p>※左記の分量で調製すると、約 1.3g の錠剤が 30 数個できる。</p> <p>※※錠剤は崩れやすいので、プラスチック製の小物パーツ容器などに 1 個毎に入れておくとよい。</p> 
<p>山体模型</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・紙皿* ・ドレッシングシェーカー*（本体ポリエチレン） ・耐水性塗料（ラッカー塗料） <p>*サイズは目安である。</p>  <p style="text-align: center;">紙皿</p>  <p style="display: flex; justify-content: space-around;"> ドレッシング シェーカー 本体 注ぎ口 </p> <p>※同様の形状（注ぎ口のあるもの）であればオイルボトルなどでもよい。 ※※容量が異なる場合、容量に応じて表3の小麦粉液などの量を調整する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> ①紙皿の中央部を、注ぎ口のサイズに合わせてカッターナイフで円形に切り取る。 ②耐水性塗料を両面に塗る。 ③ドレッシングシェーカーはそのまま用いる。 ④紙皿にドレッシングシェーカーが下図のように装着できるかどうか確認する。  <p style="text-align: center;">山体模型</p>

小麦粉・重曹・クエン酸を用いた火山噴火モデル実験の考案





3-4 モデル実験プロトコルの詳細


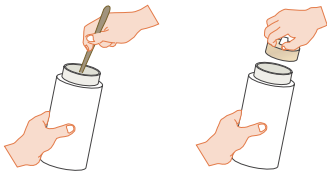
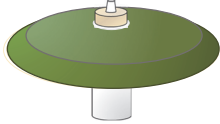
表3に示すように、1. 小麦粉・重曹の計量、2. 小麦粉液の調製、3. 小麦粉液の噴出・流出の順に実施する。表中の材料・器具類は均一ショップやスーパーマーケットなどで入手できる。

授業や講座での実験は、予め「1. 小麦粉・重曹の計量」は済ませておき「2. 小麦粉液の調製」から始めるようにするとよい。複数グループでの体験実験などを実施する場合にも、スムーズに実験を進められる。

実験の中で留意したいのは、⑥の小麦粉液とクエン酸錠剤を混ぜる作業である。混ぜ方が不十分だと発泡量が少なくなる。とくに、粘り気の強い小麦粉液の場合、不十分になりやすいので、意識的によく混ぜる必要がある。

表3 モデル実験プロトコルの詳細

	項目	材料	手順
1	小麦粉・重曹の計量	<ul style="list-style-type: none"> ・小麦粉 (60g) ・重曹* (10g) *包装等に記載の「使用上の注意」に留意する。 	<p>①透明ポリ袋 (18 cm × 25 cm) に小麦粉 (60g) と重曹 (10g) を量り取る。量る際、クリアカップなどを用いると作業しやすい。</p>  <p>②ポリ袋の口を手で押さえて、外に飛散しないように注意しながら、小麦粉と重曹がよく混ざるように振り混ぜる。</p> 
2	小麦粉液の調製	<ul style="list-style-type: none"> ・10% v/v 中性洗剤水溶液 (50ml ~ 80ml) 	<p>③中性洗剤水溶液を計量カップで50ml ~ 80ml 注ぎ込む。50ml では粘り気の強い小麦粉液に、80ml では粘り気の弱い小麦粉液になる。</p>  <p>④袋の口を閉じて、ダマがなくなるよう手で揉むようにして中味をよく混ぜる。</p> 

<p>3</p>	<p>小麦粉液の発泡・噴出</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・小麦粉液（適量） ・クエン酸錠剤（2個） 	<p>⑤ドレッシングシェーカー本体にクエン酸錠剤を2個入れる。小麦粉液の入ったポリ袋の下端を切り、シェーカー本体に小麦粉液を手早く注ぎ込む。注ぎ込む量はシェーカー本体容量の8分目あたりを目安にする。</p>  <p>⑥ヘラなどを使ってクエン酸錠剤を崩すようにしながら小麦粉液とよく混ぜたら、シェーカー本体に注ぎ口をつける。二酸化炭素が発生して発泡が始まるので、この過程はできるだけ手早く行う。ただし、混ぜ方が不十分な場合、発泡量が少なくなるので注意する。</p>  <p>⑦紙皿の山体模型に装着する。</p>  <p style="text-align: center;">山体模型</p> <p>⑧小麦粉液が溢れ流れ出る様子を観察する。クエン酸錠剤に食用赤色素を加えているので、小麦粉液が発泡して上昇・噴出するのを観察できる。</p> <p>⑨実験後、小麦粉液はヘラや布ウェスなどで拭い取り、ポリ袋に残った小麦粉液と一緒に適切に処理する。シェーカーと山体模型は付着した小麦粉液を洗い流し、乾燥してから再度使用する。</p>
----------	-------------------	--	---

第4章 教育学部学生の実験体験に基づくモデル実験に関する評価

本学教育学部において、「小学校理科」の受講学生 20 数名に対し、火山の講義のあと上記モデル実験を体験させ、評価（自由書式で記述）を求めた。なお、実験操作は表3の「2. 小麦粉液の調製」から実施した。記述された内容は、1. 本モデル実験の印象について、2. 火山噴火の理解やイメージの喚起について、3. 理科教育上の効果についての3項目にとりまとめた。

4-1 実験結果

学生を6グループに分けグループごとに、①粘性の弱いマグマに見立てた小麦粉液（小麦粉 60 g + 重曹 10g+10%v/v 中性洗剤水溶液 80ml）と②粘性の強いマグマに見立てた小麦粉液（小麦粉 60g+ 重曹 10g+10%v/v 中性洗剤水溶液 50ml）を用いた実験を行った。

どのグループでも①は噴出してから山体模型上を流れ広がる様子（写真1、3）が、②では噴出後あまり広がらず火口付近に盛り上がる様子（写真2、4）が観察された。

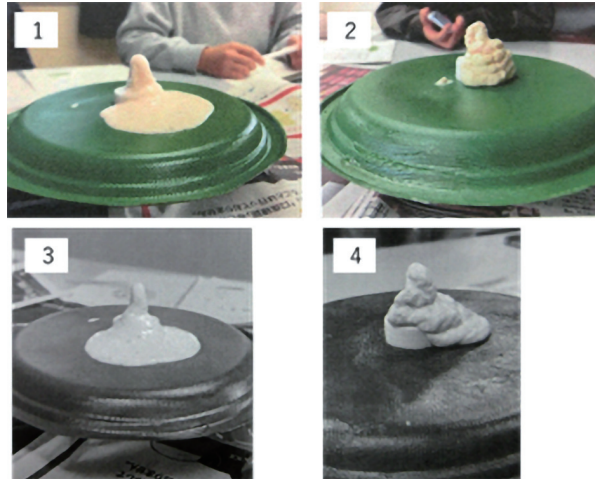


写真 山体模型に小麦粉液が噴出した様子

- 1：グループ A 小麦粉 60g・重曹 10g 中性洗剤水溶液 80ml
 - 2：グループ A 小麦粉 60g・重曹 10g 中性洗剤水溶液 50ml
 - 3：グループ B 小麦粉 60g・重曹 10g 中性洗剤水溶液 80ml
 - 4：グループ B 小麦粉 60g・重曹 10g 中性洗剤水溶液 50ml
- ※いずれも学生の撮影による

4-2 評価結果

4-2-1 本モデル実験の印象について

本モデル実験の印象や感想については次のように記述された。「てにをは」を若干変え、()内に補足を加えた以外は、ほぼ原文のままである（以降、同様）。

- ・小麦粉と重曹といった身近な材料を混ぜて” マグマ”をつくり、さらにクエン酸錠剤を入れてガスを発生させるという手順は、実験というより工作に近く、つい夢中になってしまった。

- ・自分が思っていたより身近な材料で火山の噴火の様子を再現できることに驚いた。小麦粉液をビニール袋で揉む段階から、どのようにあふれ出るのかわくわくした。
- ・(小麦粉に加える)水の量を少し変えただけであれほどの変化があるのがとても面白かった。
- ・小麦粉液が実際に”噴き出した”瞬間は、思わず「おお！」と声が出てしまった。
- ・火山活動のしぐみを「自分の目で確認しながら理解できる」という点が非常に興味深かった。
- ・噴火の仕組みを身近に小さい規模で知ることができてすごくおもしろかったし、理解しやすかった。

実験の具体的な内容に触れつつ、「つい夢中になってしまった」「驚いた、わくわくした」「思わず『おお!』と声が出てしまった」「とても面白かった」など、率直な印象・感想が述べられており、本モデル実験の体験によりインパクトを受けたことが見てとれる。

4-2-2 火山噴火の理解、イメージの喚起について

火山噴火の理解、イメージ喚起や体感などに関する記述は、次のようであった。

- ・特に重曹(の入った小麦粉液)とクエン酸を混ぜたときに発生する二酸化炭素が圧力となり、(シェーカーの中で)小麦粉液を押し上げていき噴出させる様子は、実際にマグマに溶け込むガスの働きを連想させ、火山噴火が決して特別な現象ではなく、自然の中の物理・化学的な変化によって生じるということを改めて実感した。
- ・シェーカーの中でガスが溜まって圧力が上がっていく過程は、教科書の「マグマの性質」「火山ガスの働き」とつながっており、楽しさの中にしっかりと学びがあったと感じている。
- ・マグマ役の材料がゆっくりと押し出される様子や、山の形が少しずつ変化していく過程を直接見ることで「マグマがどのように動くのか」「噴火とはどんな現象なのか」が体験的に実感できた。
- ・2つの粘性のマグマの噴火をモデルとして作り、比較することで、それぞれの粘性のマグマの特徴や噴火の様子について改めて理解するとともに、2つの噴火の違いを確認することができた。
- ・液体(小麦粉液)がゆっくりと盛り上がってくる様子は、写真で見るとよりもずっとリアルで、マグマの性質が噴火の形に影響することを体験的に実感できた。
- ・噴出した小麦粉液が時間をかけて広がり、少し固まって層をつくりながら積み重なっていく様子を観察することで、「火山が成長する」というイメージもより具体的になった。これまでは、火山は突然大きな山として存在しているような印象があったが、実際には噴火を繰り返しながらゆっくりと形をつくるのが分かり、地形がどのようにできるのかを学ぶ上でも価値の高い体験になった。
- ・実験を通して、(略)火山活動には「気体の発生」「粘性」「地形の変化」といった複数の要素が関係していることを実感した。重曹とクエン酸の反応はあくまで化学的な発泡現象であり、本来の火山噴火とはエネルギー規模も大きく異なるが、それでも噴火の「外観的特徴」を体験的に理解するうえで有効であると感じた。

上記を通してみると、実験のねらいや反応メカニズムを了知したうえで、火山噴火のイ

メージを時間経過に伴う変化とともに捉えて、マグマの噴火・溶岩流出のプロセスを「体験的」に理解していることがわかる。さらに、本モデル実験を起点とした思考の拡がりが見られ、学生に対しても有効なモデル実験と思われる。

4-2-3 理科教育上の効果について

本モデル実験の理科教育上の有効性や学びの教材として活用性などについては、次のように記述された。

- ・もし、この活動を小学校で扱うとしたら、子どもたちは”噴き出す瞬間”に間違いなく大盛り上がりするし、そこから「どうして?」と考え始めるきっかけになると思う。
- ・今回の実験は材料が身近で集めやすく、特別な道具も必要としないため、小学校の理科でも取り入れやすい実験だと感じた。子どもたちにとっても、火山の仕組みを楽しみながら学べる良い教材になると思う。
- ・子どもに、ただ頭で理解して覚えてもらうのではなく、この実験をすることで体系的に理解し、実験中に「どうしてゆっくり出てくるの?」「もっとさらさらだったらどうなるの?」といった子どもが抱きやすい疑問が自然と生まれるところも、学びとして大切だと思った。
- ・この実験は児童が火山活動の概念を直感的に理解できる教材として有効であると感じた。特に、噴火というダイナミックな現象を安全な形で再現できる点は、興味・関心を引き出すうえで非常に効果的であると感じた。
- ・今回の噴火実験を通して、火山活動のしくみをより深く理解できただけでなく、理科教育における体験的な学習の価値を実感した。
- ・小学生は抽象的なイメージだけでは理解が進みにくいですが、実験のように「見える・触れる・確かめる」体験が加わることで、自然現象を”自分ごと”として捉えることができる。特に火山のように一見怖い印象のあるテーマでも、安全で分かりやすい活動を通して、自然への興味や探求心を高められる点が大きな利点だと感じた。

「火山の仕組みを楽しみながら学べる良い教材」「児童が火山活動の概念を直感的に理解できる教材として有効」「理科教育における体験的な学習の価値を実感」などの記述に代表されるように、本モデル実験を火山活動の理解に有用な学習教材として評価している。上記の他に、「(こどもたちに) どうしたら火山の形が変わるのかを先に予想させ、そのうえでこの実験をすれば火山の成り立ちがより身近なものになると思う」「(授業では) この実験を行ってからマグマの性質について説明するのも良いなと思った」のように、モデル実験を活用した火山学習の進め方に言及するコメントもみられた。

4-2-4 評価結果のまとめと留意点

以上のことを踏まえると、本研究において考案したモデル実験は、身近な材料や器具を用いながらもインパクトがあり、火山活動の学びのモデル実験として効果的で、理科教育の教材として有用であると考えられる。

評価の中に「粘性が大きかった分、ボトルに小麦粉液を加えてからかなりしっかり混ぜないとクエン酸錠剤との反応が全体にいきわたらない」とする指摘があった。実験プロトコルの詳細の項で述べたように、粘性の強い小麦粉液は、強い粘性の故、クエン酸錠剤と

の混ぜ方が不十分になりがちなので、意識してよく混ぜる必要がある。また、粘性の強い小麦粉液は、粘性の弱い小麦粉液に比べて発泡・膨張の進行が緩やかであることを付記しておく。

体験実験の際には、保護メガネ・実験用手袋の準備など安全対策を必要に応じて施すとともに、実験操作を要所所でサポートしてスムーズに進められよう配慮する必要がある。

<引用文献>

- 秋田大学国際資源学部「小麦粉で火山を作ろう」(『国立大学 56 工学系学部 HP、2017 <https://www.mirai-kougaku.jp/laboratory/pages/170825.php>』)、
第 31 回公開講座 (日本火山学会)「親子で火山実験」(2024)
<https://kazan-g.sakura.ne.jp/doc/2024kokai-jikken.pdf>
デジタル理科室 (富山県総合教育センター)「マグマの性質」
<https://www.digirika.tym.ed.jp/wp-content/uploads/magma.pdf>
藤井敏嗣『火山 地球の脈動と人との関わり』(丸善出版株式会社、2023[6])、269p。
早川由紀夫・宮永忠幸「中学理科で使う火山教材と野外観察の方法」(『群馬大学教育学部
紀要 自然科学編』第 56 巻、2008)、85～95。
林信太郎『世界一おいしい火山』(小峰書店、2006[12])、127p
林信太郎・吉本充宏「火山現象の理解に向けて - モデル実験の効用」(『新しい地学教育の
試み - 地球惑星科学から「高校地学」へ - 講演要旨』、地球惑星科学関連学会合同大会
特別公開セッション、2004)、5～9。
日向宏伸・佐藤鋭一「マグマの粘性と火山体の形状に関する教育実践：スライムを用いた
かんたん実験とその学習効果」(『地学教育』第 69 巻 第 4 号、2017)、185～198。
久森洗希・中村星・山崎博史「火山活動を通時的に捉えるための火山噴火モデル実験教材
の活用試案：マグマ中の揮発性成分の挙動に着目して」(『地学教育』第 75 巻 第 4 号、
2023)、135～151。
金井松男「【火山の噴火】実験」(『啓林館 私の工夫・私の実践 (理科編)』、2007)
<https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/rika/jissen/0708/6nen/index.htm>
共立食品「懐かしのラムネ」(共立食品クッキングレシピ)
<https://www.kyoritsu-foods.co.jp/recipe/1664/>
水谷武司「火山噴火」(『防災基礎講座：基礎知識編』防災科学技術研究所自然災害情報室、
2017)
https://dil.bosai.go.jp/workshop/01kouza_kiso/07kazanfunka.html
文部科学省『小学校学習指導要領解説 理科編』(2017[7]a)、167p
文部科学省『中学校学習指導要領解説 理科編』(2017[7]b)、183p
永井秀行 (2006)「炭酸飲料を用いた火山噴火モデルの実験」(『公益財団法人東レ科学振
興会 理科教育賞作品集』、2006)、24～26。
<https://www.toray-sf.or.jp/awards/education/winners.html>
及川輝樹「火山弾とポップコーン」(『地質ニュース』627 号、2006)、14～17。
境智洋「歯科用印象材を活用した火山モデルの開発と実践」(『北海道立理科教育センター

研究紀要』No. 16、2004)、65～71。

柴田大介 (2023) 「中学校理科における火山噴火教材ーキッチンサイエンスに基づくアナログ実験教材ー」 (『埼玉大学紀要教育学部』第 72 卷 2 号、2023)、279～288。

多和田有紗・武藤正典・東條文治・川上紳一 (2009) 「火山噴火現象と地層のでき方を関連づける実験材料の開発と中学校での授業実践による予察的評価」 (『岐阜大学教育学部研究報告』第 33 卷、2009)、17～24。

山崎寛己・角縁進 「マグマの粘りけと火山の形状実験ー教科書におけるマグマと火山の形の取り扱いー」 (『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 3 卷、2019)、163～176。

吉田武義・西村太志・中村美千彦 『火山学 現代地球科学入門シリーズ 7』 (共立出版株式会社、2017[5])、392p。

小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討

ー連携型の特性に着目した系統性の開発を意図してー

清 水 将*・村 田 雄 大**

(2026 年 1 月 13 日受付, 2026 年 1 月 27 日受理)

第 1 章 はじめに

小学校における体育の授業では、ゲーム・ボール運動領域の単元が多く実施されているが、高橋 (2008) によれば、アカウントビリティや学力の保障という観点からは未だ多くの課題があると考えられている。戦後のわが国の体育には、動機づけ・学習意欲、民主的な社会的態度の育成、身体能力への効果、経済的条件等の理由によりスポーツが導入され、特に「世界三大学校球技」といわれるバスケットボール、サッカー、バレーボールを中心にカリキュラムが構成されてきた。しかし、生涯スポーツが標榜される現代においては、特定の種目を重視する考えが批判されるようになり、指導者の好みや思い入れによって様々な種目が授業に導入されることには疑問が持たれるようになっている。平成 20 年告示の学習指導要領以降、小学校中学年のゲーム、高学年のボール運動領域は、世界的なゲーム理解のための教授論である Teaching Game for Understanding model (TGfU) で示されたタクティカルアプローチ、いわゆる戦術学習をベースとして、ゴール型、ネット型、ベースボール型の 3 つ型^{注1)}で構成されている。この学習指導モデルは、教育内容を実現する観点から教材化がなされることになり、特定種目の運動経験ではなく、生涯スポーツを楽しむための資質能力の獲得へ向けた共通性のある技術や戦術の獲得を目指しているところに特徴がある。Almond (1986) の分類は、グリフィンほか (1999) によって「生徒中心」「ゲーム中心」の構成主義的な学習観を基盤にさらなる発展を遂げることになった。わが国の学習指導要領においても型ベースの考え方として導入され、戦術やルールの類似性に着目することによって学習の転移が期待されている。すなわち、種目特有の技能の習得よりも、ボール操作 (on the ball skill) とボールを持たないときの動き (off the ball movement) という枠組みで学習内容が整理されている。戦術学習モデルの導入以降、わが国でもゲームを中心とした授業づくりが多く行われ、研究成果も蓄積されるようになっている (鈴木ほか, 2010; 岩田, 2012, 2016)。その一方で、戦術学習モデルは、そのモデルに基づいた検証が十分になされていないという指摘 (岡出・吉永, 1998; Metzler, 2005) もあり、未だ成熟されているとは言い難い状況にある。戦術学習モデルの授業展

* 岩手大学教育学部, ** 雫石町立御明神小学校

開は、修正されたゲーム、発問、練習、修正されたゲームの形式によって進められるが、限られた単元時間の中では、Mosston (1986) が指摘するように、唯一絶対の学習指導スタイルはないと考えられている。実際には M-T-M メソッド (小野, 1998) やドリルルータスクメインゲーム (高橋, 2008) などの構成で単元が実践されているが、特定の型やスタイルで効果が保証されるわけではないため、児童の状況に合わせて効果の上がる最適な授業スタイルを柔軟に選択することが必要であり、単元の進め方を教育現場にわかりやすく示すことも課題と考えられる。

平成 29 年度告示の小学校学習指導要領では、低学年及び中学年はゲーム、高学年にボール運動領域として球技の系統性が整理され、中学年以降でゴール型、ネット型、ベースボール型の 3 つの型が導入されている。現実にはこれらの型は、その編成原理が示されているわけではなく、何をどのような順番で教えるべきかというシークエンスについては十分な検討が行われてきたわけではない。ゲームに要求される基本的課題である攻撃と守備は、入り乱れるよりも分離されれば、戦術的課題の達成は、単純になると考えられる (藤井ほか, 2003; 岩田, 2015)。したがって、ネット型に着目した初歩的な教材によって球技の系統的なカリキュラムを開発することは、体育の学習指導に大きく寄与することになる。平成 29 年告示小学校学習指導要領解説体育編における中学年ゲーム領域のネット型ゲームの記述には、「ラリーの続く易しいゲームをすること」との記載があり、用具、手、壁とボールなどのボールの操作方法や条件によって、ネット型ゲームをいくつかのタイプに分けることができる。さらに、ボールを 1 回の触球で直接返す攻守一体型と決められた回数で返球する連携型に分けられ、連携型としては、バレーボールを素材として拳でボールを叩いてラリーを競うプレルボールやファウストボール^{注2)}、ボール操作の技能を緩和したキャッチバレーボール^{注3)} などの実践が重ねられてきた (高橋ほか, 1986; 小野・岩田, 2002; 宮内, 2002; 秋山・岩田, 2004; 田中・谷垣, 2004; 鎌田ほか, 2005; 岩田ほか, 2009; 浅川ほか, 2020; 中嶋, 2020; 辻ほか, 2020)。連携型は、ゲームに参加できる人数が多く、仲間と協力する場面が設定できることから、これまでの授業に多く取り入れられてきたが、シングルスやダブルスがなく、チームの対戦を基本とするゴール型の課題と一致する。ゲームは、一般的に競争のおもしろさに基づくと考えられるが、ネット型では、その競争が攻防に置き換えられる。ネット型では、相手が返球できないことによって得点が成立するので、返球できないボールを返すことが競われる。ボールを捕球することが防御であり、返球が攻撃となって用具使用の有無やボール操作時間の長短にかかわらず、返球できないボールを返すことの成否を競うことがネット型の構造的特性になると考えられる。そのおもしろさは、ラリーが続くことよりも得点を取られないように防御することや返球できないボールを返すことによる攻撃の成否におもしろさを感じる事が予想される。連携型では、このような返球できないボールをめぐる攻防が集団で達成されることにあり、このようなゲームをどのように達成していくかを解明することが希求されているのである。そこで本研究では、高学年の「相手が捕りにくいボールを返球したりするチームの連携プレイによる簡易化されたゲーム」への発展を意図した中学年のネット型ゲームの導入教材を開発して実践し、その授業実践を検討することを目的とする。

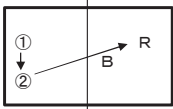
第2章 方法

2.1.1 教材及び用具開発の視点

中学年ネット型ゲームの易しいゲームを実現するために、技能を緩和し、戦術的な内容を中心とした教材を開発することにした。戦術的な理解の前提として、球技のおもしろさを「意図的・選択的な判断に基づく協同的なプレイ（岩田，2012）」と捉え、協同的なプレイとして「2人が異なる役割を演じること」とし、戦術的な課題は、味方からのパスや相手からの返球に「正しい位置取りをして捕球すること」や「相手のいないところにねらって返球すること」に対して適切な意思決定と技能発揮ができるかどうかと考えた。

協同的なプレイの最小単位を検討するにあたり、中学年が型ベースのゲームが導入される最初の段階となることを鑑み、2人の連携を基本と考えた結果、2対2とした。人数が増えるとプレイの選択肢が増加するために課題が複雑になり、達成度が困難になる。課題を単純化するために1人1回触球することとして、返球の制限を2回、すなわち2段攻撃とした。返球に対してはブロックを導入し、相手の返球をじゃますることができるようにした。ボールの操作は、最も基本的な捕球（キャッチ）とスローとした。ブロックがあることによって後衛は、レシーブ（捕球）が役割となり、連携が発生し、一方で攻撃は、後衛の捕球の後にもう1人の味方へのパスによって攻撃を組み立て、前衛が返球することによって連携が成立するようにした。ゲームは、時間制として、終了時に得点の多いほうを勝ちとした。ルール及びゲームの概要については、表1のとおりである。ボールは、ボール操作の感触を優しくすることによって痛さを軽減し、かつボール移動のスピードを空気抵抗で緩やかにして状況判断を容易にするため、ナガセケンコー社製のニュートリムボール（NTB-W：直径26cm、185g）を使用した。コートは、ソフトバレーボールに準じてバドミントンのコートとネットを使用し、ネットの高さは、ボールの軌道を高くすることによって対空時間を確保し、多くの児童が両手を伸ばして跳ぶことによってボールの軌道

表1 キャッチバレーボール(2対2)のルール

教 材	ブロックキャッチバレー
コート	バドミントンコート ネット高：180cm
ゲーム時間	3分（1ゲーム：1人当たり約1分）
ルール 及び 指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアで第1触球者①と第2触球者②を決める。返球したら役割を交代する。 ・必ず2回で返球する。 ・レシーバーRがボールを床に落としたり、攻撃側の得点とする。ボールは、キャッチする。ただし、持って歩くことは禁止する。 ・ボールは、一連の動作で動きを止めずに行う。 ・全ての攻撃に前衛Bは、ブロックを試みる。ボールに触れれば守備側の得点とする。 *手で投げ入れるサーブからゲーム開始 サーブに対してもブロックを試みる
ゲームの様相	
	第1触球者①＝レシーバーR 第2触球者②＝フロッカーB →返球（攻撃） （ブロックの後、アタッカーとして攻撃）

を遮ることができる高さとして 180cm 程度とした。チームは、5～6 人のグループとし、ゲームタイム 3 分とし、得点する度に役割を交代した。ゲームの基本的なルールは、表 1 のとおりである。

2.1.1 実践した授業の概要

授業は、X 県の Y 小学校の 3 年生計 35 名を対象に、2022 年 9 月に実施された（表 2）。単元計画は、図 1 のとおりである。単元の前半ではチーム内で対戦し、単元後半の 7、8 時間目では 6 チーム総当たりの大会を行った。

表2 実践授業の概要

		Y校
学年		3年生
時期		2022年9月
内容		ブロックキャッチバレー
授業時数		8
場所		体育館
対象	男	19
	女	16
	計	35
教師	年齢	20代
	経験	4
	保持免許	小専 / 中・高専 (保体)

時間	1	2	3	4	5	6	7	8
10	オリエンテーション	課題確認・ボール操作のドリル						
20		試しのゲーム	ゲーム				大会	
30			各時間 3コート×4ゲーム×4日 (3分×48ゲーム:144分)				6グループ 15ゲーム (3分×15)	
40			振り返り					
45								

図1 単元計画

2.2. データ収集方法と分析の方針

児童による授業の評価を確認するため、高橋ほか（2003）による形成的授業評価を実施し、各次元と総合について 5 段階で評価した。加えて、各授業における個人の運動量を児童自身が相対的に把握するため、歩数計（オムロン社製 HJ-325）を使用して歩数を測定した。授業及びゲームの様子を撮影した。撮影は、ゲームパフォーマンスを測定するため、全天球型 360 度カメラ（GoProMax:CHDHZ-202-FX）を体育館中央に設置し、コート全体が入るようにした。映像は、3 名の観察者（中学校、高等学校保健体育の教員免許取得者）で分析し、トライアングレーションにより確からしさを高めるようにした。

7、8 時間目の大会におけるゲームは、時間 3 分、ペアのプレイイングタイム、1 人の出場時間は、1 分程度である。触球数のほか、ゲームの各局面における戦術達成に焦点化

小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討

して、パフォーマンスを分析し、ゲームは、攻撃相手からの返球を受ける守備局面、相手へ返球する攻撃局面、返球を待つ準備局面の3つに分け、様相の変化を、1ブロックの有無、2ブロックの有無によるレシーバーの捕球、3守備局面における正しい位置取りの役割遂行による連携、4攻撃局面におけるアタッカーの移動、5得点までにボールがネットを越える回数の観点から分析した(表3)。それぞれのプレイを表4のとおりに定義し、連携プレイについては、前衛、後衛がお互いに異なる行動・動作がラインで区切られた適切な位置に移動して行われた場合を連携プレイができていると判定した。また、得点までに要する両チームによる一連の攻撃と守備をターンとし、ボールがネットを越える回数をラリーとした。なお、ラリーは、守備のチームが戦術達成によって返球した回数^{注4)}とした。

表3 連携プレイ(役割分担)と分析の視点

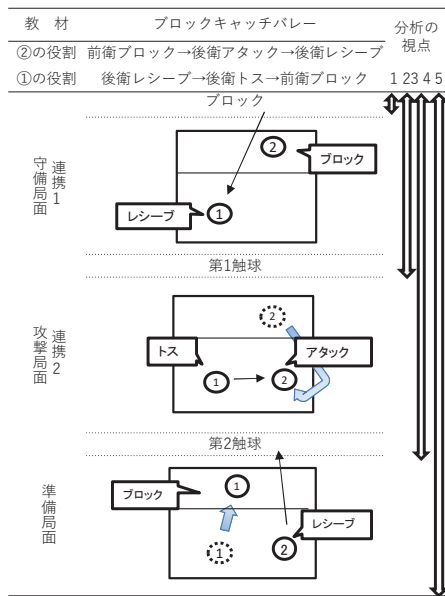


表4 プレイの定義

ブロック	前衛のネット付近における相手のアタックを防ごうとする移動と動作
レシーブ	後衛 [第1触球者] の相手からの返球に対する移動と捕球 (動作)
セット	味方のアタックに対する適切な位置でのパス
アタック	相手に返球する動作
ラリー	最初を0とした得点までにボールがネットを越えた回数
ターン	得点までの一連の攻撃と守備
守備局面の連携	正しい位置取りでの役割遂行 (前衛: ブロック、後衛: レシーブ [第1触球者])
攻撃局面の連携	アタックのための移動とセットによる役割遂行と一連の攻撃 (パスと返球)

2.3. 統計処理

統計処理に関しては、JS-STAR XR+ (release 1.9.7 j) を用いて χ^2 検定と分散分析を行い、有意水準は、5%未満とした。

2.4. 倫理手続き

本研究は、岩手大学における人を対象とする研究倫理審査委員会の承認（第 202204 号）を得て行われた。学校長及び担任に対して研究の目的や方法を文書及び口頭で説明し、児童及び保護者へのインフォームドコンセントには、オプトアウト方式を採用して研究の参加に同意が得られない場合には、いつでも申し出に応じること、研究の不参加や中止があっても一切の不利益を生じることではないこと、データの管理について個人が特定されることではないこと等を事前に周知した。

第3章 結果

3.1. 形成的授業評価及び歩数

形成的授業評価及び平均歩数の推移は、表5のとおりである。単元の終わりには総合の評定が5となり、児童には概ね受け入れられた授業であった。成果次元の得点が高いことから技能が向上した授業であると評価されたことが示された。単元を通した平均歩数は、2,430.9歩であった。単元の運動量は1～6時間目が多く、大会としてゲームを実施した7,8時間目は、運動量が減少した。各ゲームの3分の2が待機場面となったことが理由として考えられたが、歩数の多寡、すなわち運動量は直接的に児童の満足度に影響を与えず、ゲームが多く設定されたことが児童の満足度を高めた。

表5 形成的授業評価及び歩数

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
成果	得点平均	2.60	2.74	2.65	2.67	2.72	2.70	2.73	2.79
	評定	4	5	4	4	5	5	5	5
意欲関心	得点平均	2.89	2.88	2.77	2.72	2.80	2.91	2.80	2.83
	評定	4	4	3	3	3	4	3	4
学び方	得点平均	2.64	2.75	2.82	2.67	2.78	2.76	2.77	2.81
	評定	4	4	5	4	4	4	4	5
協力	得点平均	2.74	2.84	2.76	2.69	2.82	2.81	2.79	2.83
	評定	4	4	4	4	4	4	4	4
総合	得点平均	2.70	2.79	2.74	2.68	2.77	2.79	2.77	2.81
	評定	4	5	4	4	5	5	4	5
歩数		2846.9	2853.0	3264.2	2177.6	2009.1	2689.1	1754.3	1874.4

3.2. ゲームパフォーマンス

7, 8時間目では、15ゲームを合計45分で実施し、そのゲームのできばえを映像から観察したところ、1ゲーム平均でブロックは4.67回(SD: ± 3.40)、守備の連携は4.8回(SD: ± 2.74)、ラリーが7.07回(SD: ± 4.49)、触球数は17.07回(SD: ± 8.93)であった(図2)。サーブを除く触球数は、256回となり、1ターンあたりでは2.12回の触球であった。1人あたり7.31回の触球があり、総当たり5ゲームで考えると1ゲームで1.46回であった。

総守備回数235回のうち、ブロック出現数(ブロック成功を含む)は64回(27%)である。ブロック(前衛)と後衛の連携に関して、ブロックに跳んだ際の後衛の捕球成功数(ブロック成功は除く)は32回、捕球失敗数は24回であり、ブロックに跳ばない場合の捕球成功数は134回、捕球失敗数は46回であり、 χ^2 検定及び残差分析の結果、ブロックに跳んだ際の捕球失敗数とブロックに跳ばない場合の捕球成功数が有意に多く出現した

小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討

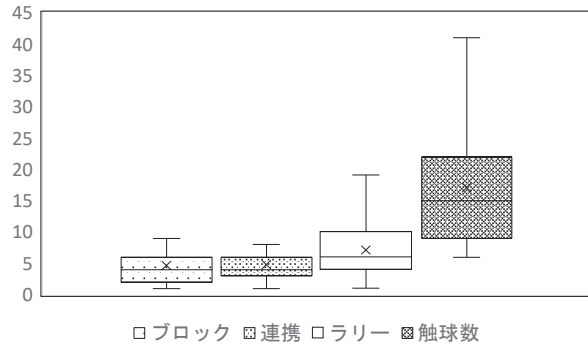


図2 単元後半のゲームパフォーマンス(1ゲームの平均)

($\chi^2(1)=5.327, p<.05$)。よって前衛のブロックの動きが捕球を有利にしているとはいえない(表6)。守備の連携であるブロックに対する連携出現回数は72回(31%)であった。攻撃の連携であるアタッカーの移動の出現回数は、総返球回数106回のうち13回(12%)であった。

単元前半の2,3時間目と7,8時間目のラリー数を分散分析したところ、有意に向上した($F(1,233)=5.24, p<.05$)。よって単元後半ではネットを越える回数が増え、ゲームのできばえがよくなった(図3)。同様に2,3時間目と7,8時間目のブロックの出現数を χ^2 検定したところ、有意に向上した($\chi^2(1)=53.208, p<.01$)。よって単元後半ではブロックに関する戦術的行動が身に付いたと考えられた(図4)。

表6 ブロックの効果

	成功	失敗	χ^2	ϕ
ブロックあり	32	24	5.372	0.150
ブロックなし	134	46		

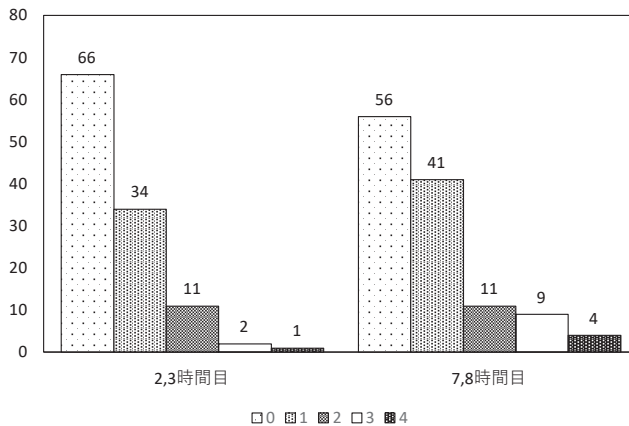


図3 ラリー数の比較

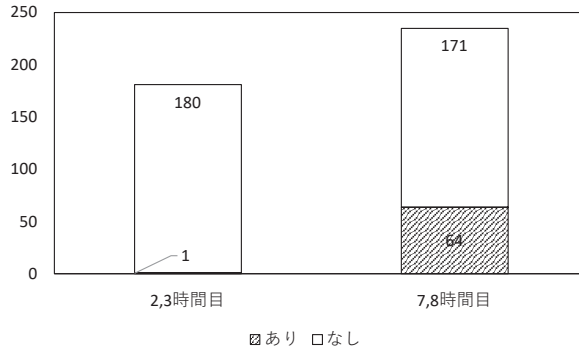


図4 ブロック出現数比較

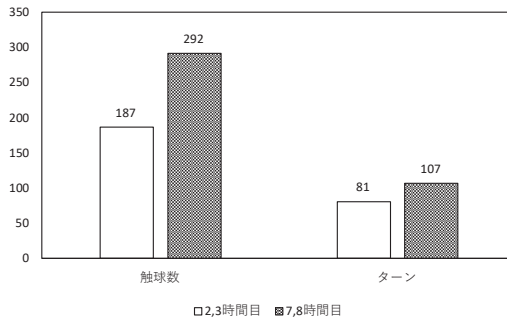


図4 触球数の比較

第 4 章 考察

運動量を確保の目安として歩数を調べたところ、1時間で平均2,200～2,400歩が確保されていた。3年生のゴール型の授業では平均3,300歩（清水，2017）であったことと比較すると、ネット型は、1,000歩程度の減少が見られた。攻撃と守備が空間的に分離されるネット型では、相手の陣地までの移動がないため、ゴール型よりも歩数が減少することが示唆された。しかし、運動量が減少してもゲームに多く参加できることは児童の満足度を高めると考えられる。また、簡易的な歩数の測定しかできていないため、ジャンプやステップなどの加速度のある動きについても計測できる機器を使用して、ネット型がゴール型よりも運動量が少ないといえるのかについて詳細に検証することが課題としてあげられる。

本教材では、ボール操作としての投捕（キャッチとスロー）、ボールを持たないときの動きとしての①ブロック、②アタックの際の回り込み、③角度のあるパス、④ポジションのローテーション、⑤ボール落下点への移動などの個人の技能、集団での戦術達成力が課題であった。ブロックについては、ボールの操作に関心が寄せられる単元の始めではあまり出現しないが、徐々にゲームの課題性についての理解が進むと積極的にボールをじゃま

して簡単に返球させないようにする行動が出現した。ラリーを続けることよりも返球を阻止する防御によって返球をめぐる攻防を行うこと、すなわち相手との行為に児童がおもしろさを感じたと考えられる。ネットの高さについても全力を尽くして跳ぶことによってボールに触れられる高さが児童には適切な高さとして捉えられ、嫌がる児童はいなかった。また、ボールに触れることで得点とし、ゲームを一旦落ち着かせることでブロックへ向かう動きが出てきたと考えられ、ブロックは児童の大きな関心の対象であった。

ゲームではそれぞれの異なる役割が遂行されることが連携となり、1人ではなく、2人で協力して課題を達成することに満足を得られていた。このことから、本教材は、協同的なプレイを達成できる設えになっていたと考えられた。守備局面のブロックによる連携は、相手攻撃への直接的な防御よりも味方同士の守備の連携に有効であることが明らかになった。つまり、相手の返球を捕球して得点を阻止する第1触球者の役割遂行ができなくなる原因の多くは、ブロッカーが役割を遂行せずにボールを追うことによって、第1触球者の後衛と交錯することにある。それに対し、前衛がブロックに跳ぶ、ないしはブロックの役割を認識し、跳ばなくても前衛に位置することによって、後衛がレシーバーの役割を遂行する際にじゃまにならず、後衛が捕球という役割に専念できることが示唆された。ボールのキャッチができない原因には、単なるボールを捕球する動作の未獲得だけでなく、味方のじゃまや譲り合いによる意思決定の迷いによって、動作開始が遅れることが影響している。前衛がブロックの役割を認識し、所定の位置にいることは、後衛の状況判断と捕球に対する意思決定のタイミングを早め、その結果として構えを準備し、全力で行動することを即発し、技能発揮を成功裡に導くことになる。ブロックを規則としてルール化し、課題として取り組ませることによって、前衛の正しい戦術選択が行われ、後衛の意思決定の選択肢が減少し、ボールに跳び込んで捕ろうとするダイナミックな行動が増えたと考えられる。また、サーブに対しては役割分担ができず、守備局面の連携が出現しなかった。自陣の2段攻撃からスタートしてレセプション局面を省略し、ディグに対しての守備の連携を誇張して構成することが、攻防の発現とゲームパフォーマンスの向上につながり、守備の連携を行う意味やおもしろさとなることが考えられた。

攻撃局面での連携や動きを考察すると、本教材の攻撃者は、最初の守備局面においてブロッカーの役割を担うため、前衛に位置する。そのままの位置では、攻撃となる返球を行うためには後方からボールを受けることになる。前衛に位置してボールの送り手となるレシーバーを見るためにはネットに背を向けることになり、相手のコートを見ることができなくなるだけでなく、体の向きを変える必要が生じ、一連の動作で返球することが困難になる。相手にとって返球できないところ、つまり、空いている位置を認識し、ねらうためには、後衛に移動してレシーバーと相手コートが見えるオープンスタンスで構える必要がある。一方で連携した攻撃、すなわち相手が返球できない場所をねらう攻撃を成立させるためには、捕球者であるレシーバーは、攻撃局面に切り替わって味方にパスを送る際に、ネット方向にセットするのではなく、オープンスタンスで構えるアタッカーに対して角度のあるトスをセットする必要がある。味方の捕りやすい調整したパスを出すことも課題となっており、協同的なプレイを達成することが低学年とは異なる喜びとなると考えられた。

単元の始めでは、ブロック、攻撃の際の移動などの動きが出現しなかったが、単元の進行とともにそれらの戦術的行動が徐々に出現するようになった。一般的にボールを持たな

いときの動きはボール操作よりも意識して行うことが困難で、身に付けることが難しいと考えられる。その中でもボールから一旦離れる動きは、経験が浅い者にはイメージが難しく、ボールに近づき、最短距離を鋭角に移動することが多く見られる。中学年には比較的難しい課題と考えられたが、角度を開いて大回りしてボールにあわせることは、ゴール型にも必要とされる基礎的な動きと考えられ、動きの合理性が理解できるにつれて徐々に発生するようになった。

ゲームの様相に着目すると、1ターンあたりの触球数は、1回目と2回目は、投げ入れサーブ後のレシーブとアタックであるため、2回以上がラリーの成立を意味する。実際のゲームパフォーマンスを見ると、1ターン当たりの触球数2.12回であり、相手から投げ入れられたボールを捕球して返球すること、すなわちレセプションからの攻撃はできていたが、その攻撃からの返球、すなわちディグからの攻撃に毎回達することはできなかった。ディグからの攻撃ができるようになることがラリーの続くゲームの課題であることが示唆され、相手の空間をねらった攻撃にブロックを試みて連携して捕球し、攻撃を組み立てることによってラリーを2回以上とすることが目標になると考えられた。

教材の特徴としては、前衛と後衛を区画で分けたことにより、動きや役割が明確になり、見ている児童や教師にプレイの成否をわかりやすくすることができた。しかし、プレイする児童自身にとっては夢中になって動き方や役割を忘れ、協同的なプレイが出現しないゲームとなることも見られた。1人1回触球は、技能発揮の難しさは軽減されないが、基本的なゲームの課題が単純で役割遂行が容易になる。ブロックとアタックの役割遂行についての課題理解も順序性があり単純であったため、何をいつ、どこでやるかの課題理解が容易であり、単元が進むことによって協同的なプレイを達成し、ラリーが続くことが見られるようになった。したがって、ブロックキャッチバレーは、協同的なプレイが実現するとラリーが増加する設えの教材であり、そのような教師の願いに基づいた単元を構成できる可能性があることが推察された。3年生段階であっても協同的なプレイの達成を学習内容の中心として構成することが可能であり、簡単だから基礎と考えるのではなく、その後の学習に必要とされる動きを抽出して基礎として学習経験として積み上げることが重要であると考えられた。

本教材においてはボール操作の技能をキャッチからの一連の動作によるスローに設定したが、リズムよくボールを処理することができれば、ネット型の特性である制限内でボールを返球することは損なわれることなくゲームを楽しむことができた。ボールをキャッチした後に、リズムが崩れることのない動作を行うことが一連の動作を意味する。具体的には、足を踏み換えることなくボールをキャッチした腕を止めずに伸展しながらボールを離してスローすることである。歩くことや保持したボールを止めたり、揺さぶったりすることは、動作を起こしてからボールを離すまでの間に異質な動作を入れることになるので、相手の起こし始めた動作とタイミングが合わなくなり、スムーズにキャッチボールができなくなる。ネットを隔てた相手との関係だけでなく、味方のセットにおいても同様であり、競争が成立するのはお互いがボールの動きに動作を合わせて同じ時間や空間を共有しているからである。協同プレイとしての楽しさもこのような感覚の共有とその中での課題の達成にあると考えられた。キャッチボールは、ゲーム・ボール運動の基礎になる協同プレイと考えられ、徐々に難易度をあげていくことによって、キャッチボールを課題とする系統

小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討

性が考えられる。低学年では1対1で難しいキャッチボールを競うことや2対2で役割を交代してキャッチボールを行うことなどが本教材のリードアップ教材となることが示唆され、目指すべき連携型のゲームの様相が考えられた(表7)。

表7 目指すゲームの様相

第0段階	相手のいないところ(空間)をねらって攻撃する[前学年までに]
第1段階	自陣で攻撃を組み立て返球する
第2段階	相手の空間をねらった返球(攻撃)に対して守備を連携する(ブロックとレシーブ)
第3段階	相手の空間をねらった返球(攻撃)に対して攻撃を組み立てて返球する

教材の課題としては、ボールをキャッチするためのベースの動き、具体的には後衛の中心位置に相手の返球前に移動して準備する動きを十分に意識させることができなかった。また、準備局面では、前衛と後衛の役割を交代し、ローテーションを行うことを意図したが、動きが複雑になったため、達成度は低かった。ラリーが続いている中では、運動量が多くなっても前衛と後衛の役割を固定して戦術を達成する方が容易であることが示唆された。今後の展開としては、2段攻撃は、ブロックを含めた連携のための動き方が複雑なので、動き方の容易さと攻撃組み立ての時間的余裕を確保することから3段攻撃を戦術の中心とする教材を開発し、系統的なカリキュラムを開発することを研究課題として捉えたい。

第5章 まとめ

小学校中学年におけるネット型ゲームの導入としてキャッチバレーボールにブロックを導入した教材を開発し、連携、すなわち協同的プレイのできればえがラリーにどのような影響を与えるかを検証した。3年生に2対2の1人1回の触球制限があるゲームを実践した結果、戦術的課題を追求する協同的プレイが発現し、以下の知見が得られた。

- 1) 3年生に2人の協同的プレイによる連携型のゲームが可能である
- 2) ブロックによる守備の連携がパフォーマンスの向上に寄与する
- 3) 1人1回触球の2回の返球が戦術的理解を高め、ラリーを容易にする

守備局面の連携とその課題は明らかになったが、攻撃の連携についてどのような協同的プレイを身に付けさせ、戦術的な課題をどのように焦点化するかについては、課題と考えられた。中学年ネット型の連携型教材については、持ち越し効果も検討しながら、系統性の開発についても課題と考えたい。

注

注1) 3つの型 技術中心の指導によってゲームの理解ができないという課題に着目し、指導方法の転換を試みたのが Thorpe, Bunker, Almond らである。Almond (1986) は、侵略型 (invasion)、ネット / 壁型 (net/wall)、送捕球・走塁型 (fielding/run scoring)、ターゲット型 (target) に分類した。

注2) ファウストボール ドイツ発祥といわれる片手でボールを扱い、拳でアタックす

- るゲームであり、ワールドゲームズの公式競技になっている。(JFA 日本ファウストボール協会)
- 注3) キャッチバレーボール ネットボールを原型として、1970年に練馬区で生まれたスポーツであり、1980年以降競技として実施されている。(練馬区キャッチバレーボール協会)
- 注4) ラリー サーブからのネット越えは起点として数えずに、守備から攻撃までの戦術達成(ネット越え)とした。

<引用文献>

- Almond, L. (1986) Reflecting on themes: A games classification. In: Thorpe, R., Bunker, D., and Almond, L. Rethinking Games Teaching. Woolnough Bookbuilding, pp. 71-72.
- 秋山昇・岩田靖 (2004) 小学校中学年におけるバレーボール型ゲームの教材開発と授業実践の検討ー連携プレイ型教材の積極的導入ー. 信州大学教育学部・学部附属共同研究報告書(平成15年度): 158-167.
- 浅川泰裕・上原渉・森山雄樹・平井政知・福井佑太・堀河健吾・世取山拓平・石井幸司 (2020) ゲーム特性を誇張して味わうことのできるスピードバレーボール. 鈴木直樹・濱田敦志編. 体育で実現するホンモノの「ゲーム中心の指導アプローチ」. 創文企画. pp.45-53.
- 藤井喜一・岩田靖・佐藤靖 (2003) 球技の分類と学習内容を考える. 体育科教育, 51(5): 10-17.
- グリフィンほか: 高橋健夫・岡出美則監訳 (1999) ボール運動の指導プログラム 楽しい戦術学習の進め方. 大修館書店. p. ii.
- 岩田靖・竹内隆司・平川達也 (2009) 学びを深める教材づくりもっと楽しいボール運動④「アタック・プレルボール」の教材づくり. 体育科教育, 57(2): 58-63.
- 岩田靖 (2012) 体育の教材を創る. 大修館書店. pp.7-8, 170-178, 227-238.
- 岩田靖 (2015) 攻守一体プレイのネット型ゲームの教材づくりに向けて. 体育科教育, 63(10): 14-17.
- 岩田靖 (2016) ボール運動の教材を創る. 大修館書店. pp.2-10.
- JFA日本ファウストボール協会 HP. <http://faustball.web.fc2.com/whatisfaustball.html>, (参照日 2025年12月1日)
- 鎌田望・斉藤和久・岩田靖・北村久美 (2005) 小学校体育におけるネット型ゲームの教材づくりに関する検討ー「関係プレイ」の実現可能性からみたアタック・プレルボールの分析. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育実践研究, 6: 111-120.
- Metzler (2005) Implications of Model-Based Instruction for Research on Teaching. Linda L. Griffin and Joy I. Butler Ed. Teaching Games for Understanding. pp.183-197.
- 宮内孝 (2002) 仲間と連携しながら楽しむ「キャッチ&スローバレーボール」の実践. 体育科教育, 50(7): 60-63.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986) Teaching physical education (3rd. ed.). Merrill.
- 中嶋敦志 (2020) すべての子どもがよりよく参加できるキャッチバレーボール. 鈴木直

小学校ネット型ゲームの導入教材に関する実践的検討

- 樹・濱田敦志編. 体育で実現するホンモノの「ゲーム中心の指導アプローチ」. 創文企画. pp.37-44.
- 練馬区キャッチバレーボール協会 HP. <https://www.catchvolleyball.org/about>, (参照日 2025年12月1日)
- 岡出美則・吉永武史 (1998) イギリスのゲーム理解のための指導 (TGFU) 論: 戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けて. 第49回日本体育学会大会予稿集: 621.
- 小野一彦・岩田靖 (2002) 小学校中学年のネット型ゲームの実践—もっとやさしい戦術的構造の教材の導入. 体育科教育, 50(3): 60-63.
- 小野剛 (1998) クリエイティブサッカー・コーチング. 大修館書店. pp.171-172.
- 鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔 (2010) だれもがプレイの楽しさをあじわうことのできるボール運動・球技の授業づくり. 教育出版.
- 高橋健夫・岸田瑠・中井隆司 (1986) プレルボールの教材化. 体育科教育, 34 (9): 74-78.
- 高橋健夫編著 (2003) 体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 明和出版. pp.12-15.
- 高橋健夫 (2008) 新しい学習指導要領の方向その3—ボール運動の学習指導—. 小学校体育ジャーナル, 54: 1-7.
- 田中則子・谷垣比呂美 (2004) ラリーと三段攻撃を楽しむファウストボールの授業実践. 体育科教育, 52(1): 52-55.
- 辻延浩・岡崎仁志・山田淳子 (2020) 小学校体育科におけるネット型ゲーム教材の開発と積み重ね効果に関する研究—「連携プレイ型」教材を中心に—. 滋賀大学教育学部紀要, 69: 139-151.

◎岩手大学教育学部 FD・教育研究推進専門委員会より

- 1) 本委員会規則、投稿規程、原稿作成要領につきましては、以下の URL (学内専用) からダウンロードできます。<https://iwjmcg.adm.iwate-u.ac.jp/cgi-bin/cbgrn/grn.cgi/cabinet/index?hid=105>
- 2) 学術成果の公開を促進するため、岩手大学では過去にさかのぼって学内紀要等への掲載論文を電子化し、岩手大学学術成果コレクション (岩手大学リポジトリ) で公開中です。つきましては、過去『岩手大学教育学部研究年報』第 1 巻以降に論文・作品等が掲載されている著作者には、学術成果の蓄積と公開のため、著作物の岩手大学リポジトリへの掲載許諾についてご理解・ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。
なお、掲載許諾の詳細につきましては <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/report-list/> をご覧下さい。
- 3) 『岩手大学教育学部研究年報』に関するお問い合わせは、以下の当委員会メールアドレス (edujim@iwate-u.ac.jp) まで電子メールにてお願いいたします。

岩手大学教育学部

令和 7 年度 FD・教育研究推進専門委員会

委員 長 馬渡健太郎
副委員 長 藤井 知弘
委 員 小川 春美 室井 麗子

表紙デザイン 武元 伸次

Vol. 85 2025 年度

発行 令和 8 年 3 月 18 日
発行者 清水 茂幸
発行所 〒 020 - 8550 盛岡市上田三丁目 18 番 33 号
岩手大学教育学部
印刷所 有限会社セーコー印刷

THE ANNUAL REPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION IWATE UNIVERSITY

VOL. 85

CONTENTS

- 1 Sayaka FUKUDA On the Relationship between Art and School Teachers in Iwate Prefecture from the 1880s to the 1980s
- 13 Aki KOYANAGI Exploring the Historical Background of "Classroom Community Creation" Activities in England: Focusing on Michael Marland's 'Pastoral Care'
- 31 Naoto TSUCHIYA The Iwate Prefecture Tsuzurikata (Life Composition) Workshop and Kō Sasaki : Based on the Serialized Essays "Education in Iwate" in the Akita Sakigake Newspaper
- 53 Naoto TSUCHIYA Shozo Nagai's Educational Practices in Elementary School During the Postwar Period (4) : Focusing on the 2nd Grade Class Poetry Anthology 'Hataraku Kodomo 5' Created in 1953 in Iwate
- 73 Keisuke MOTOYAMA Knowledge Transfer by a Principal with Experience in a Diversified Learning School : An Examination of Changes in Educational Practice Following the Succession of School Management Policies
- 95 Keisuke MOTOYAMA Outcomes and Challenges of Boundary-Crossing Professional Development in a Diversified Learning School
- 115 Yoshinori NAKAMURA, Kaho TACHIBANA The Current State and Challenges of Metacognition in Junior High School Students' Mathematics Learning: An Analysis of Test and Questionnaire Survey Results
- 125 Akane YAMAJI A Comprehensive Conceptual Framework for Help-Seeking and Questioning Behavior: From the Perspective of Interaction
- 143 Yoshihisa FUJII, SIQINGAOWA International Comparative Study on University Student Non-Attendance: Development of the International Standard Version of the School Refusal Risk Assessment Scale
- 163 Yoji YOSHII Geometric Sequences of Integers in the Modulo World
- 171 Tsuneo KONDO, Kosuke NAEMURA Design of a Model Experiment Simulating a Volcanic Eruption Using Wheat Flour, Baking Soda, and Citric Acid
- 187 Sho SHIMIZU, Yudai MURATA A Practical Study of Introductory Instructional Materials for Net/Wall-Type Games in Elementary School: Developing a Systematic Progression Based on the Characteristics of Cooperative Play