ISSN 2432-0994

志學館大学
教職センター紀要

第 10 号

志學館大学
SHIGAKUKAN UNIVERSITY
志學館大学教職センター
2025 年 2 月

目　次

第10号発刊にあたって　新納　雅樹　1

《論文》

「令和の日本型学校教育 」を担う教員の養成と採用に関する一考察　新納　雅樹　3

コロナ禍後の修学旅行のあり方についての一考察　新納　雅樹　15
－中学校・高等学校の修学旅行を例にして－

道徳教育におけるアクティブライニングの意義　野浪　俊子　29
～Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づいて～

臨床教育学における「感性の知」に関する一考察　野浪　俊子　39
～Ｊ．デューイの「美的経験哲学」に基づいて～

英語科教育における英語文学を学ぶ意義　高根　広大　49

カラーユニバーサルデザインによるインクルーシブな学びの環境づくり　森　実紀　58
－教育現場における色覚の多様性への配慮－　山中佑莉亜　新冨　天音

中高時代の保健体育教育から考える効果的な教育の可能性のための課題　玉田理沙子　72

中高時代の保健体育科教育から考える効果的な教育の可能性のための提案　玉田理沙子　83

剣道未経験者に向けた剣道授業展開の提案　玉田理沙子　93

喜界島中世人骨に認められた上腕骨内側上顆裂離骨折の一例　竹中　正巳　103

生業活動に伴う運動の影響による骨格の変化　竹中　正巳　107
－トカラ列島宝島の縄文人と中世人の骨格の比較から－

ドイツの幼児教育における音楽活動について（３）　中村　礼香　117
－ベルリン州の教育計画に着目して －

《研究ノート》

環境教育を担う教員の養成についての一考察（２）　松﨑　康弘　125
～屋久島高校「環境フェスタ」での「未来ラボ」との活動を事例として～

《実践報告》

介護等体験実践報告　野浪　俊子　137

教育実習報告　宗　建郎　141

臨床看護実習報告　米嶋美智子　143

《研修報告》

全私協教、九教協　等　新納　雅樹　147

《事業報告》

新入生オリエンテーション　前迫　勇太　158

教職課程のあゆみ　野浪　俊子　162

教職センター運営会議　前迫　勇太　164

《編集後記》　新納　雅樹　166

第10号発刊にあたって

志學館大学　教職センター長　新納　雅樹

令和７年は巳年である。巳は蛇のことで蛇は脱皮することから、巳年は「復活と再生」の年になり、新しいことが始まる年とか、巳年の巳を実に置き換えて実のなる年といわれ、今まで取り組んできたことが実を結ぶ年と言われる。本学も年初から新しい行事が始まり、人間関係学部人間文化学科と法学部法ビジネス学科に新コースが開設される。

３月には第１回「高校生・大学生・大学院生の課題探求／研究発表大会」が40周年記念館で開催され、４月から人間関係学部人間文化学科に韓国・中国言語文化コースが、法学部法ビジネス学科に法ビジネス学科に法ビジネス総合コース、ビジネスキャリアコース、デジタルマネジメントコースが新設される。どちらも実を結んでほしいものである。

さて、教職課程においても様々な新しい動きが始まっているが、その中でも教員採用試験日の早期化については、全国の教職課程を置く各大学・短大等で注視されている。早期化の試験日によっては、教育実習の分散化や教職課程の科目の開設学年の変更も含めて検討されるかもしれない。本学においても昨年は５月中旬や下旬から教育実習が始まり、実習終了直後に教員採用試験を受験する学生や、２学期に教育実習の学生、そして11月に終了した学生もいた。期日は、実習校の判断にまかされているため大学側から要望ができないが、教育実習の前に教員採用試験の１次試験を受験し、２次の面接試験で教育実習経験者と未経験者が混在するのも試験結果に影響しないのか学生の指導教官としても不安になる。

教員採用試験の早期化の背景には、民間企業等への人材流出の防止があると言われるが、７月から６月に変更された昨年の教員採用試験も希望者は増えなかった。今年は５月に実施する地方公共団体もあるが、早期化が教員志望者の増加につながっていないのが現状である。

国も2026年度から順次中学校を35人学級制への移行することや教職調整額を2025年度から段階的に引き上げ30年度までに10％引き上げることにしたが、残業時間の削減については具体的な方策は出されなかった。現場の教員からは、給料が問題ではなく、現場の抱える様々な課題の解決策が出され実現されなければ教員希望者は増加しないだろうという声が多く上がっている。

多様化する児童生徒や保護者への対応や特別支援学級の急増、ICT 授業や学校の DX 化への取り組み、土日の部活動地域移行の停滞など、教員の抱える課題は増加するばかりである。そして、教員の病休が年々増加しているのも事実である。精神的な悩みを抱えていることの表れである。

しかし、教員養成に携わっている私達は、悲観ばかりしていてもいけない。現場の抱える様々な課題を講義やゼミで取り上げ、解決策を学生各自に考えさせるとともに、学校体験活動を設定し、地域の学校と連携しながら児童生徒と生活をともにする機会を学生に提供することで、教員の魅力を肌で感じてもらい一人でも多くの学生に教員になってもらうように努めなければならない。

ここに「志學館大学教職センター紀要　第10号　2024」を発刊するに至り、多忙な中、原稿を執筆していただいた皆様方に心から感謝申し上げたい。内容は、論文、研究ノート、実践報告、研修報告、教職センター事業報告、編集後記と「紀要」の性格上、多岐にわたっている。この「紀要」第10号の発刊が、教育現場で毎日、児童生徒の教育に精励されている教師や、未来を担う子ども達の成長の一助となってくれることと、今後、本学の教員養成がさらに充実・発展して行くことを願ってやまない。

「令和の日本型学校教育」を担う教員の養成と採用に関する一考察

新納　雅樹

１．はじめに

令和２年12月25日の中央教育審議会において示された、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申素案）」において、令和の日本型学校教育の実現に向け、質の高い教員が教育を行うことの重要性に鑑みて教員養成・採用・研修の在り方について検討を行うこととされたことを踏まえ、中長期的な実効性のある方策を文部科学省を挙げて検討していくため、「『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上に関する検討本部」が設置された。

そこでは（１）35人学級を担う教師の確保（２）社会人等多様な人材の活用（３）教職課程高度化と研修の充実（４）教員免許更新制の在り方（５）その他「令和の日本型学校教育」を担う教師の人材確保及び質向上を実現するために必要な事項の５事項を重点的に検討することになった。

そしてその本部が令和３年２月２日に『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プランを発表した。このプランは上記の（１）から（５）の項目を達成するための具体的方策になっている。それは、次のような内容であった。

(1) 35人学級を担う教師の確保

① 小学校の免許状を取りやすくする。

・養成段階において、免許取得に必要な総単位数を軽減する「義務教育特例」の新設

・現職段階において、中学校の免許状をもつ教員が追加で小学校の免許状を取得する場合の要件弾力化

・小学校免許状を取得できる機会の拡大

② 教職の魅力を上げ、教師をめざす人を増やす。

・教職の魅力の向上に向けた広報の充実

・学校における働き方改革の推進、教師の処遇の在り方等の検討

③ 教師として働き続けてもらえる環境をつくる。

・免許状の有効期限が切れた者の復職の促進

・臨時的任用教員等の確保に支障をきたさないような教員免許更新制の在り方の見直し

(2) 社会人等多様な人材の活用

① 学校現場に参画する多様なルートを確保する。

・試験により小学校の免許状を取得する

・民間企業等での勤務経験を活かして免許状を取得する

・働きながら単位を修得して免許状を取得する

・民間企業に所属しながら、学校現場での勤務を経験する

・学び直して、学校現場で働く

(3) 教職課程高度化と研修の充実

① 新しい時代を見据え、教員養成の在り方を大学の自由な発想で検討・構築し、他大学を先導する。

・大学が教職課程のカリキュラムを弾力化できる特例の創設による新しい時代の教員養成プ

ログラムの開発

・複数の大学が、各大学の強みと特色を持ち寄って教職課程を構築できる仕組みの創設

② 一人一台端末が導入される教育環境の変化を踏まえ、教師の ICT 活用指導力を向上させる。

・養成段階において、ICT に特化した科目を新設

③ 教職課程を置く大学自身が定期的に自らの課程を見直し、時代やニーズに合った課程を構築する。

・大学が自らの課程を見直す仕組みの整備とその全学的な体制の整備の義務化

④ 現職教員が学校現場を取り巻く変化に対応して学び続ける環境を充実する。

・教職員支援機構における研修内容の充実と、オンライン研修の拡充

(4) 教員免許更新制の在り方の見直し

① 必要な教師数の確保とその資質能力の確保が両立できる在り方を総合的に検討

・教員免許更新制や研修をめぐる制度に関する包括的な検証

(5) その他「令和の日本型学校教育」を担う教師の人材確保及び質向上を実現するために必要な事項

令和の日本型学校教育の実現に向け、質の高い教員が教育を行うことができるように教員の養成と採用に向けた対策は国の喫緊の課題であるとともに大学の教職課程においても重要な課題である。

そこで、本学として現在、取り組んでいる事項や今後、取り組まなければならない方策について考察してみたい。

2．教職の魅力を上げ、教師をめざす人を増やすについて

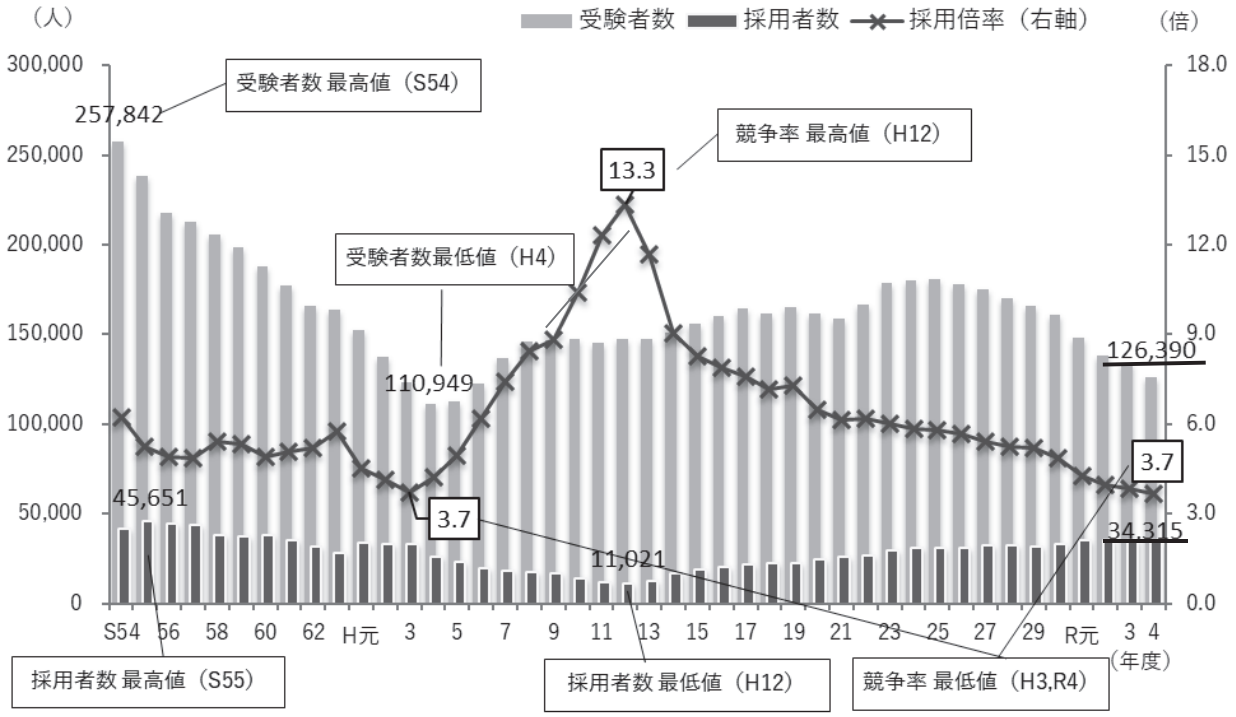
最初に、上記の（1）の②教職の魅力を上げ、教師をめざす人を増やすについて現在、本学で取り組んでいる事項を述べ今後、取り組まなければならない方策について考察してみたい。

本学で取得できる教員免許状は、人間関係学部人間文化学科において中学校国語科、社会科、英語科と高校国語科、地歴科、英語科を、心理臨床学科において養護教諭を、法学部法律学科において中学校社会科、高校公民科となっている。

１年生の前半では、教員免許状取得希望者に教職課程に関するオリエンテーションが行われ、これから教職課程を履修希望する学生に教員になるための心構えを指導している。資格としての教員免許状を取るのでなく、教員という職業を希望し、４年制で教員採用試験に合格し就職してもらうために教員という職業の魅力や次代を担う児童生徒を育成することの意義を説明している。また、本学教員の説明だけでは現実味がないため、毎年、鹿児島県教育委員会から指導主事を招き、学校現場の様子、教員や児童生徒の様子、教員という仕事のやりがい、教員になるために大学生活で培ってほしい能力や資質などを講演してもらい、さらに、教員採用試験合格のための勉強方法なども助言してもらっている。本学も、令和７年度の教員採用試験合格者が９人いるが、まだ、多いとは言えない。

最近、マスコミは教員がブラックな仕事であるという報道を強調するため、全国的に教員採用試験の受験者は減少している。つぎの図１は1978年（昭和54年度）から2021年（令和４年）までの教員採用試験の受験者数・採用者数・競争率（採用倍率）の推移を示したものである。

図１　総計　受験者数・採用者数・競争率（採用倍率）の推移



（注）「総計」は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭の合計

令和４年度（令和３年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況調査より（文部科学省）

図１を見ると1978年（昭和54年度）に受験者数は最高値の257,842人を記録したが、その後毎年減少し、1991年（平成４年度）に受験者は最低値の110,949人となった。その後、少し回復したが150,000人から170,000人あたりを行き来しており、2020年（令和２年）頃から150,000人を割り込み2022年（令和４年度）には126,390人となっている。2014年（平成26年度）から10年近く減少し続けている。少子化の影響もあるかもしれないが、文部科学省は、今回の調査を分析して次のように述べている。全体としての傾向としては、採用者数は、平成12年度以降増加し、ここ数年は横ばいである。(H12：11,021人⇒Ｒ５：35,981人)。平成12年度以降の採用倍率低下については、大量採用に伴う採用者数の増加と既卒受験者数の減少によるところが大きいとしている。つまり、臨時的任用教員の採用が、教員採用試験受験者数の減少につながったということで、教員の不人気ではないということであるが、それでは、安心していて良いのであろうか。

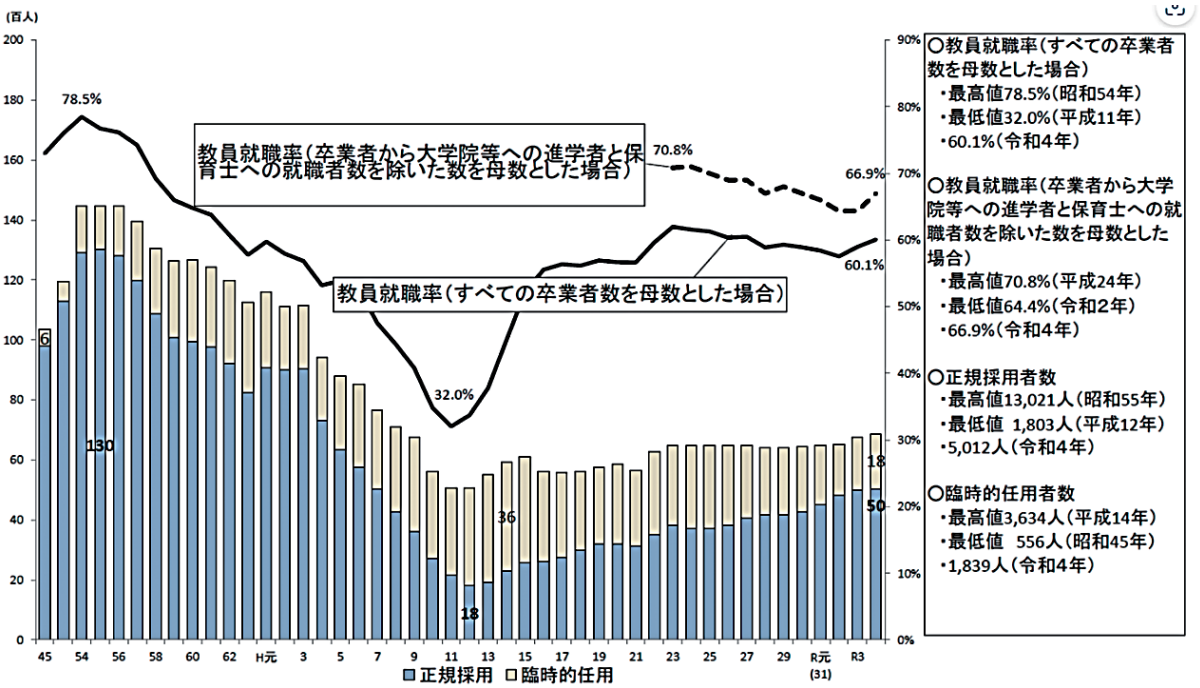
本学学生の教職課程履修者の教員免許状取得理由を調べてみると、教職課程を履修する理由の役半数は、教員になる事が目的というより、卒業後、社会人になったときに教員免許状を資格として所有していれば、何か役に立つのではないかという漠然とした理由が目立った。

文部科学省による国立の教員養成大学・学部の令和４年３月卒業者及び修了者の就職状況の調査によると図２、図３のようになっている。

図２　国立の教員養成大学・学部

区分	就職者					大学院等への進学者	未就職者	卒業者（計）	教員就職率（卒業者数から大学院等への進学者と保育士への就職者を除いた数を母数とした場合）	教員就職率（すべての卒業者数を母数とした場合）
	教員就職者	正規採用	臨時的任用	保育士への就職者	教員・保育士以外への就職者					
令和４年３月卒業者	6,851	5,012	1,839	191	2,890	966	507	11,405	66.9	60.1
令和３年３月卒業者	6,752	4,999	1,753	161	3,015	927	593	11,448	65.2	59.0
増減	+99	+13	+86	+30	△125	+39	△86	△43	+1.7	+1.1

図３　国立の教員養成大学・学部（教員養成課程）卒業者の教員就職状況



国立の教員養成大学・学部の令和４年３月卒業者及び修了者の就職状況の調査より（文部科学省）

図２、図３を見ると国立の教員養成大学・学部の卒業生が1979年（昭和54年）頃は78.5％は教員に就職していたのが、令和４年には60.1％しか就職していないという状況が現れている。教員養成大学・学部の学生で教員にならない学生が４割もいるということは大変な状況であると考える。何が教員離れの原因になっているのか調べ早急に対策を検討する必要があると考える。

文部科学省は今後の対応として意欲ある教師志願者を確保するため、令和５年５月に文部科学省より各教育委員会に対し、教員採用試験の早期化・複数回実施等の改善の方向性について提示し、引き続き各教育委員会における教員採用試験の改善を促進するとした。民間企業の就職内定の早期化が教員離れにつながっていると考えたのであろうが、多くの地方公共団体が2024年（令和７年度）の公立学校教員採用試験を７月から６月に早期化したにも関わらず、受験者数の減少をくい止める

ことはできなかった。

令和８年度は、５月に教員採用試験を実施する地方公共団体も数県出てくるようであるが民間企業の中には３年生の３月に内定を出す企業も出ている。このように協定が守られていない中で教員採用試験の早期化にシフトする流れは、解決策にはつながらないと考える。

本学の教職課程を履修した学生が教員採用試験を受験しなかった理由を調べると、教員はブラックというイメージを答えた学生が多かった。やはり、教職員の抱える様々な課題を解決し、教員の魅力を理解してもらわなければ教員志望の学生は増加しないと考える。

このような状況の中で、本学では、教職課程履修者に３年生までに教育現場を経験し教職という仕事に興味関心を持ってもらうために、地域の小・中学校と連携して、学校支援ボランティアを年間を通じて実施している。このボランティアは平成23（2011）年度にスタートして、コロナ禍で出来なかった令和２（2020）年度を除き、昨年度で12年目を迎えた。今年度は前期に４人、後期に12人の１,２,３年生が参加した。

学生各自が大学の講義に支障のない時間に参加しており、令和５年度の学校支援ボランティア活動の内容は、学習支援、運動会、クラブ活動、身体測定、視力検査、聴力検査、掲示物作成、５分間走、見守り活動、ボランティア活動、持久走大会設営、給食など多岐にわたっている。

活動は、年間（前期・後期）を通じて行われる学習支援ボランティアと行事ごとに行われる支援があり、小中学校の児童・生徒や教員、保護者にも大変感謝されている。

参加した学生には、月ごとに報告書（日誌）の提出をお願いしているが、次にその報告書の一部を抜粋して紹介したい。

○　今日は一年生のクラスで音楽の勉強をさせていただきました。一年生の子供たちはみんな元気で明るくかわいかったです。

○　今回のボランティアを通して、はじめは生徒との会話が少なかったが、少しずつ慣れていき生徒からの質問があった際、生徒にわかりやすく説明することができました。

○ 教師にとって生徒の前で話すのは日常茶飯事なので慣れていくことは必要である。その経験をできたので良かった。そのほか、発表の場面で拍手などをしてほめあうことが重要だと思った。

○　生活の授業で「正月のあそび」を実践した。こまやふくわらい、だるまおとし、はねつきなどを楽しんで理解を深めた。現在大学生になり、正月の伝統的なあそびや風習に触れることも減ってきたため小学１年生で学ぶ事ができるのはとても有意義であると思った。

○ 先週行ったこともあり、「先生、先生」と積極的に声をかけてくれる子がたくさんいてとても嬉しかったです。実際に身近に子供たちとふれあうことが良かったし、一緒に考えたりするのが貴重な経験になった。

○　今日は多くの生徒と話をすることができた。一人一人考え方が異なるために接し方に気を遣うが、話が盛り上がると笑顔で話してくれた。

参加した学生は、すべて良い経験になった、教員に是非なりたいと答えている。また、学校現場からも教員の補助をしてもらい助かったとか児童生徒が学生の来校を楽しみにしているなど感謝された。このような学校支援ボランティアのような学校を体験できる場を教職課程履修者に提供することが教員に魅力を感じ教職を希望する学生の増加につながるのではないかと考える。しかし、教員を志望する学生が増加しても採用されなければ意味がない。

そこで、次に、本学の教員志望者を対象とした教員採用試験対策について述べたい。次の図４は令和７年度の鹿児島県公立学校教員等採用試験の結果である。

図４　令和７年度鹿児島県公立学校教員等採用選考試験の結果について

		令和７年度					令和6年度		
		出願者数(人)	受験者数(人)	[illegible]	合格者数(人)	倍率	[illegible]受験者数(人)	合格者数(人)	倍率
小学校		308	293	293	244	1.2	361	287	1.2
小学校第２・３希望				9	9		11	11	
中学校	国　語	48	44	44	27	1.6	50	26	1.9
	社　会	57	55	54	22	2.5	62	24	2.6
	数　学	26	26	26	20	1.3	26	19	1.4
	理　科	19	18	18	14	1.3	20	16	1.3
	音　楽	28	28	25	12	2.1	19	14	1.4
	美　術	6	6	6	3	2.0	1	1	1.0
	保　体	66	63	59	15	3.9	62	14	4.4
	技　術	3	3	3	3	1.0	6	4	1.5
	家　庭	6	5	5	3	1.7	10	4	2.5
	外国語（英語）	59	57	56	26	2.2	48	24	2.0
	計	318	305	296	145	2.0	304	146	2.1
高等学校	国　語	25	25		5	5.0	31	6	5.2
	地　歴	38	38		3	12.7	30	3	10.0
	公　民	8	7		1	7.0	9	1	9.0
	数　学	43	43		4	10.8	40	7	5.7
	理　科	28	28		5	5.6	37	7	5.3
	外国語（英語）	18	17		6	2.8	18	5	3.6
	保　体	60	60		2	30.0	49	2	24.5
	音　楽	8	8		3	2.7	8	2	4.0
	美　術	8	8		2	4.0	8	2	4.0
	書　道	－	－		－	－	10	1	10.0
	家　庭	13	13		3	4.3	11	4	2.8
	農　業	6	6		4	1.5	4	2	2.0
	商　業	19	19		5	3.8	22	3	7.3
	水　産	2	2		2	1.0	1	1	1.0
	看　護	4	4		4	1.0	2	2	1.0
	福　祉	7	6		1	6.0	3	1	3.0
	情　報	4	3		1	3.0	7	2	3.5
	工業（機械）	3	2		1	2.0	6	2	3.0
	工業（電気・情報）	5	3		1	3.0	5	1	5.0
	工業（土　木）	4	4		2	2.0	－	－	－
	工業（インテリア）	2	2		1	2.0	2	1	2.0
	計	305	298		56	5.3	303	55	5.5
特別支援学校		80	78		45	1.7	104	48	2.2
養護教諭		87	84		23	3.7	80	23	3.5
栄養教諭		51	49		3	16.3	66	6	11.0
実習助手		21	20		5	4.0	29	7	4.1
寄宿舎指導員		20	19		3	6.3	20	3	6.7
図書館担当職員		－	－		－	－	14	1	14.0
船舶職員		2	2		2	1.0	2	2	1.0
総　計		1,192	1,148	1,148	535	2.1	1,294	589	2.2

※小学校第２・３希望合格者９人（中社１，中音３，中男体４，中英１）は，中学校の受験者から除外し，小学校の受験者としてカウント，合格倍率を算出。

小学校は、令和６年度1.2倍、令和７年度1.2倍、中学校は令和６年度2.1倍、令和７年度2.0倍、高校が令和６年度5.5倍、令和７年度5.3倍と一部の教科や校種を除いて全体としては以前に比べ倍率が低くなっている。

本学の教職センターでは、最初に、３年生後期からの民間業者の公立学校教員採用試験全国模試の受験を積極的に勧めている。これは、自分の教職教養、一般教養、専門教養の現在の実力を知り、どの分野の実力を付けなければならないかがわかり、効率的な受験勉強ができることや、試験会場で他校の学生や現職の臨時的任用教員というライバルと受験することで向学心を燃やすことができるという利点からである。また、本学の養護教諭志望の学生については、本学の教員が３年生後期から採用試験特訓ゼミを毎週実施し専門教養の実力の伸長を図っている。１次試験の結果は７月中旬には分かるため、８月下旬の２次試験に向けて１ヶ月間は、毎日教職センター教員による個人面接練習を実施し、３回程度は教員とハローワーク職員が連携した集団討論練習を行い、学生のコミュニケーション力の向上に努めている。

個人面接には、ここ数年の卒業生が受験した過去問を使用している。教育法規や服務規律など１次試験の教職教養の復習も兼ねながら模擬面接を繰り返し行うことが学生の合格者増加につながっているようである。また、毎年、本学卒業生の現職教員による経験に基づいた面接練習や集団討論も実施しており伝統になりつつある。

また、私立学校の教員の魅力も、各校の校風を紹介しながら学生に伝えており、私立学校教員採用者も増加傾向にある。

これからも、教員希望者全員の合格を目標に１次試験試験対策や２次試験対策の課題を改善しながら続けていきたいと考える。

３．教師の ICT 活用指導力の向上について

次に『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プランの（３）の②に示された一人一台端末が導入される教育環境の変化を踏まえ、教師の ICT 活用指導力を向上させるについて、現在、本学で取り組んでいる事項を述べ今後、取り組まなければならない方策について考察してみたい。

現在、本学では図５のように2023年度から教育課程の中に Society 5.0基礎プログラムを設定し共通教育科目として必修や選択履修ができるようにしている。このプログラムの目的は、本学及び各学部、学科のディプロマ・ポリシー に加えて、Society 5.0の基礎である数理・データサイエンス・AI リテラシーを体系的に学ぶことにある。そのために、データの数理的扱いから、第４次産業革命とも言われる AI、ビッグデータ、IoT 等の先端技術がどのように産業や社会生活に取り入れられているかを学ぶ。

第１表の科目のうち、「情報技術演習」（卒業要件必修科目）を含むプログラム必修科目５科目10単位及びプログラム選択科目から５科目10単位以上、合計10科目20単位以上を修得 した者を、本人の申し出により、Society 5.0基礎プログラム修了者と認定する。プログラム 修了者には、卒業時に Society 5.0基礎プログラム修了証を授与し、ディプロマ・サプリメントに記載するとともに、申請により、その旨の証明書を発行している。なお、プログラムを修了するか否かは、卒業要件には関係していない。

Society 5.0では、現実社会の情報がサイバー空間で蓄積され、AI 等による情報の分析結果が、私たちの仕事や生活など社会の隅々にフィーバックされることになる。こうした社会の中で生活し

ていく学生が、このプログラムを履修することで情報データに関するリテラシーを身につけることできるようになっている。そして、この情報リテラシーこそ教育現場でも活かされると考える。本学が、ICT 活用指導力の向上につながる教育を学生にも実践していることは間違いないであろう。

図５　Society5.0基礎プログラム科目

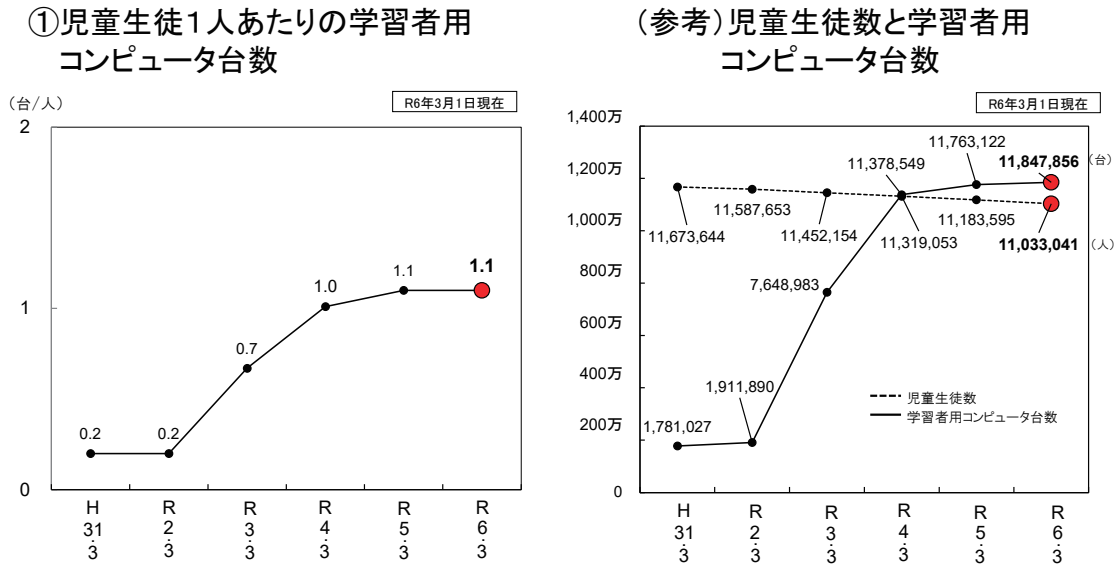
科目区分	授業科目	単位数	配当年次	授業形態
共通導入	情報技術演習	2	1	演習
共通教養基礎	Society5.0 と情報	2	1	講義
共通教養4群	確率と統計の基礎	2	1	講義
共通教養4群	情報技術演習Ⅱ	2	1	演習
共通教養4群	情報技術論	2	1	講義
共通教養4群	文系学生のための数学の世界	2	1	講義
共通教養4群	情報技術応用演習	2	1	演習
共通教養4群	映像音声編集入門	2	2	演習
共通教養4群	プログラミングⅠ	2	2	演習
共通教養4群	プログラミングⅡ	2	2	演習
心臨	心理学統計法	2	2	講義
心臨	心理学実験Ⅰ	2	2	実験
心臨	心理学実験Ⅱ	2	3	実験
心臨	心理学研究法	2	3	演習
心臨・法ビ	社会調査法	2	2	講義
心臨	社会福祉調査の基礎	2	2	講義
心臨・法ビ	社会調査統計	2	3	演習
人文	地誌学Ⅰ	2	2	講義
人文	地誌学Ⅱ	2	2	講義
法律・法ビ	財政学	2	2	講義
法律・法ビ	経済政策	2	2	講義
法ビ	ビジネスデータ分析Ⅰ	2	2	演習
法ビ	ビジネスデータ分析Ⅱ	2	2	演習

※第1表の必修・選択の別は、プログラム上の区分であり、卒業要件上のものではない。

それでは、現在、学校現場における教員の ICT 活用指導力はどのようになっているのであろうか。ギガスクール構想により一人一台端末は小、中学校の義務教育段階では、ほぼ達成されており、高等学校や特別支援学校においても達成に向けて進行中である。

令和６年10月 文部科学省が実施した令和５年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）によると図６のような結果が公表されている。

図６　学校における主な ICT 環境の整備状況等の推移



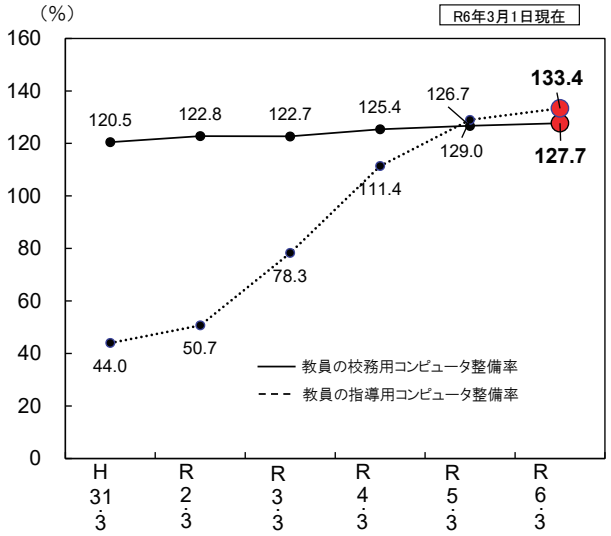
※「学習者用コンピュータ」は「教育用コンピュータ」のうち、児童生徒が使用するために配備されたものをいう。
※「学習者用コンピュータ」はタブレット型コンピュータ(平板状の外形を備え、タッチパネル式などの表示／入力部を持ったコンピュータ)のほか、コンピュータ教室等に整備されているコンピュータを含む。
※「児童生徒1人あたりの学習者用コンピュータ台数」は、「学習者用コンピュータ」の総数を児童生徒の総数で除して算出した値である。

※ 利用不能な状態にあるコンピュータは、台数にはカウントしない。

-4-

コンピュータにはタブレット型やコンピュータ教室のコンピュータを含む台数となっているが、図６を見ると学習者用コンピュータは、学校により状況は違うだろうが統計上は１人１台は達成しているようである。では、教員用コンピュータはどのような状況であろうか。図７が教員用コンピュータの整備率である。

図７　教員用コンピューターの整備率

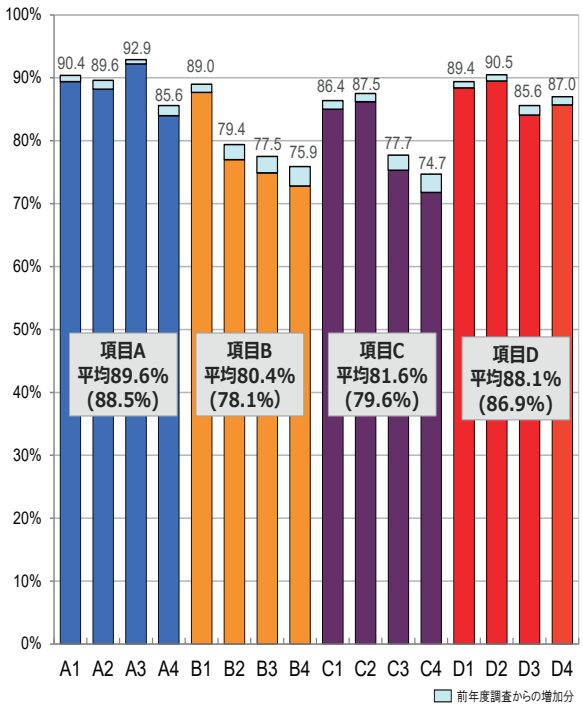


※ 教員の校務用コンピュータ整備率は、校務用コンピュータの総数を教員の総数で除して算出した値である。
※ 技術的に情報セキュリティが確保されている場合（仮想デスクトップの導入等）は、教育用コンピュータと校務用コンピュータに二重計上する。
※ 教員１人１台に加えて職員室等に設置している共用の校務用コンピュータをカウントしている場合もあることから100%を超過する。
※ 教員の指導用コンピュータ整備率は、「指導者用コンピュータ」の総数を教員の総数で除して算出した値である。
※「指導者用コンピュータ」は「教育用コンピュータ」のうち、教員が使用するために配備されたものをいう。教職員が主として校務用に利用しているコンピュータ(校務用コンピュータ)は含まない。
※「可動式コンピュータ(教員が1人1台あるいは数人で使用するために配備されたコンピュータ(ノート型(タブレット型を含む)))」を含む。
※「タブレット型コンピュータ」とは、平板状の外形を備え、タッチパネル式などの表示／入力部を持ったコンピュータをいう。

図７を見ると、学校に業務に使用する校務用コンピュータも児童、生徒の教育用コンピュータも学校により状況は違うだろうが、統計上はそれぞれ100％を超えており整備された状況にある。

それでは、このような状況の中で教員のICT活用指導力はどうなっているのであろうか。図８は教員のICT活用指導力の状況を示した者である。

図８　教員のICT活用指導力の状況（16小項目別）



※（ ）内の数値は前年度の値。
※ 文部科学省「教員のICT活用指導力チェックリストの改訂等に関する検討会」において、平成30年度に取りまとめられた4つの大項目（A～D）と16の小項目（A1～D4）からなるチェックリストに基づき、令和5年度において授業を担当している教員が自己評価を行う形で調査を行った。
※ 16の小項目（A1～D4）ごとに「できる」「ややできる」「あまりできない」「まったくできない」の4段階評価を行い、「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合を、大項目（A～D）ごとに平均して算出した値。

A	**教材研究・指導の準備・評価・校務などにＩＣＴを活用する能力**
A１	教育効果を上げるために，コンピュータやインターネットなどの利用場面を計画して活用する。
A２	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり，保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する。
A３	授業に必要なプリントや提示資料，学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するためにワープロソフト，表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。
A４	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し，評価に活用する。
B	**授業にＩＣＴを活用して指導する能力**
B１	児童生徒の興味・関心を高めたり，課題を明確につかませたり，学習内容を的確にまとめさせたりするために，コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
B２	児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり，比較検討させたりするために，コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。
B３	知識の定着や技能の習熟をねらいとして，学習用ソフトウェアなどを活用して，繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。
B４	グループで話し合って考えをまとめたり，協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に，コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。
C	**児童生徒のＩＣＴ活用を指導する能力**
C１	学習活動に必要な，コンピュータなどの基本的な操作技能（文字入力やファイル操作など）を児童生徒が身に付けることができるように指導する。
C２	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して，情報を収集したり，目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。
C３	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して，調べたことや自分の考えを整理したり，文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する。
C４	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話合いなどができるように，コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する。
D	**情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力**
D１	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち，相手のことを考え，自他の権利を尊重して，ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。
D２	児童生徒がインターネットなどを利用する際に，反社会的な行為や違法な行為，ネット犯罪などの危険を適切に回避したり，健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。
D３	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け，パスワードを適切に設定・管理するなど，コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。
D４	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き，学習に活用したり，その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する。

ＡからＤの項目で85％に達していない項目を見ていくと次のよう項目であった。

Ｂ．授業にＩＣＴを活用して指導する能力

Ｂ２　児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり，比較検討させたりするために，コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。

Ｂ３　知識の定着や技能の習熟をねらいとして，学習用ソフトウェアなどを活用して，繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。

Ｂ４　グループで話し合って考えをまとめたり，協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に，コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。

Ｃ　児童生徒のＩＣＴ活用を指導する能力

Ｃ３　児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して，調べたことや自分の考えを整理したり，文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する。

Ｃ４　児童生徒が互いの考えを交換し共有して話合いなどができるように，コンピュータやソフ

トウェア などを活用することを指導する。

Ｂは教員が授業に ICT を活用して児童、生徒に指導していく能力であるが、教員に欠かせない毎時間の授業の教材研究と同じように ICT 機器やアプリについての研究が必須であることを意味している。また、C は児童、生徒が、各自で ICT 機器やアプリを活用して発表や話し合いができるように、教員が ICT 機器やアプリの使い方を指導することである。つまり、教員は ICT 機器やアプリのプロフェッショナルにならなければならないということである。そのためには、政府主導による教員相互の職員研修や外部講師による技術指導、長期休暇中の ICT 機器やアプリについての大学や民間企業の短期研修を受ける制度などの充実が図られなければならない。働き方改革を進めると言いながらも、校務多忙な中での本人任せの学びに頼る状況では ICT 活用を指導する能力を身につけることは困難な状況である。図９は令和５年度中に ICT 活用指導力に関する研修を受講した研修の実施主体を示したものである。

図９　受講した研修の実施主体割合

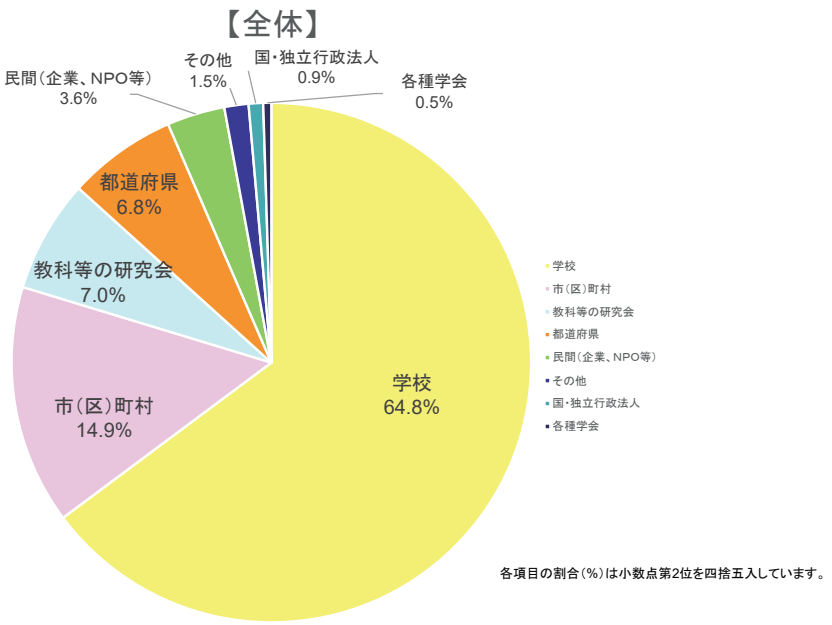


図９を見ると、学校主体であるものが60％以上をしめているのが現状である。

そこで、今後、大学の教職課程の中でも ICT 活用を指導する能力を身につけることは重要な課題となってくる。本学の教職課程でもこれは最重要課題である。現在本学でも教職課程の「教育の基礎的理解に関する科目等」の中で「教育の方法と技術」と「情報通信技術を活用した教育の理論と方法」という２科目は必修科目として教職課程履修学生が受講し ICT 活用指導能力を身につけられるように努力しているが、この２科目だけで、学校現場で自分が授業に活用できる ICT 活用指導能力や児童、生徒が ICT を活用できる能力を身につけさせる指導ができるかというとかなり厳しいと考える。

大学の教職課程やそれ以外の多くの科目で ICT 活用能力指導の向上を目的に、ICT を使った教員による授業や学生の ICT 活用能力の向上を図る発表形式などに変えていく必要があると思う。

４．おわりに

「令和の日本型学校教育」を担う教員の養成と採用」に関する一考察ということで「教職の魅力を上げ、教師をめざす人を増やす」ことと「教師のICT活用指導力の向上」の2点を、『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン』をもとにしながら大学がプランに従って実践しなければならない事項の一部を取り上げ、国や県の資料を分析し考察し、さらに、現在、本学がプランに従って実践している二つの事例について述べてきたが、今後、本学の教職課程で取り組まなければならない課題も多い。

それは、次のようなものである。

(1) 教職課程の授業で活用するICT機器の購入
(2) 教員のICT機器活用指導能力の向上
(3) 学生のICT機器活用能力の向上
(4) 教員のICT機器活用指導能力の向上のための研修機会の拡大
(5) 学生の教員希望者の増加
(6) 教員採用試験対策の組織体制の確立
(7) 教職課程自己点検評価の改善

今後も、大学の建学の精神である「時代に即応した堅実にして有為な人間の育成」を基本に、県や市町村教育委員会、各学校、地域と連携しながら「令和の日本型学校教育」を担う教員の養成に努めていきたいと考える。

（参考文献）

① 『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン
（令和3年2月2日）文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20210201-mxt_kyoikujinzai01-000012476-1.pdf

② 『令和4年度（令和3年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント』
（令和5年12月25日訂正）文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20231225-mxt_kyoikujinzai02-000024926_1.pdf

③ 『国立の教員養成大学・学部の令和4年3月卒業者及び修了者の就職状況の調査』
（令和4年9月30日時点）文部科学省
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1413296_00006.htm

④ 志學館大学教職センター研究紀要（第9号）志學館大学教職センター（令和6年3月）

⑤ 『令和7年度の鹿児島県公立学校教員等採用試験の結果』（令和6年9月6日）
https://www.pref.kagoshima.jp/ba03/kyoiku/saiyo/shiken/documents/115489_202409061011 59-1.pdf

⑥ 『令和5年度学校における教育の情報化の 実態等に関する調査結果（概要）』
（令和6年3月1日現在）文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jogai02-000037398_01.pdf

コロナ禍後の修学旅行のあり方についての一考察
－中学校・高等学校の修学旅行を例にして－

新納　雅樹

１．はじめに

WHO（世界保健機構）は、2020年１月末に始まったコロナウイルスによる緊急事態宣言を３年３カ月で終了とした。その間、学校現場では、通常の教育活動が行えずに、児童、生徒もこれまでに経験しない様々な制約を受けた。学校は、集団生活の場であることから、マスクの着用や私語をつつしむ観点から、教員や級友ともコミュニケーションが取れず、授業はもとより、学校生活の中で児童生徒の楽しみである部活動や給食、様々な学校行事も延期や、中止、無言などを強いられ人生において辛い経験として思い出されることになった。特に、学校行事の中で、児童生徒が最も楽しみにしている修学旅行が体験できなかった世代もいる。

図１、図２は公益財団法人日本修学旅行協会が2020年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果である。

図１　修学旅行の実施状況（中学校）

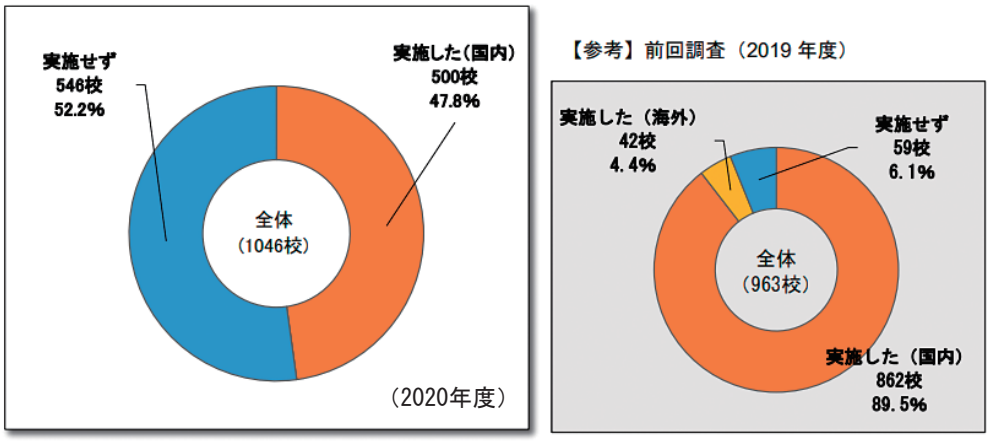
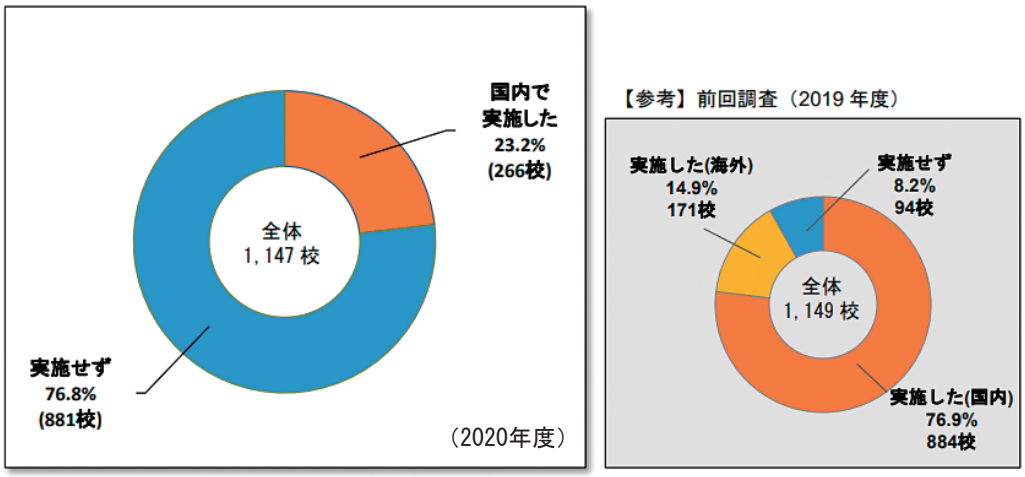


図２　修学旅行の実施状況（高等学校）



これを見ると、中学校は2019年度に実施しなかった中学校が6.1％が2020年度の52.2％に急増し、高等学校では2019年度に実施しなかった高等学校が8.2％が2020年度の76.8％に急増している。高等学校が中学校より実施しなかった学校が多かったのは、海外に行く学校や国内でも遠方に行く学校が多いためではないだろうか。

このように、修学旅行はコロナ禍の影響を大きく受けた訳であるが、本来、修学旅行はやらないといけない行事なのか。この機会に原点にもどって考えてみたい。

２．修学旅行の意義について

修学旅行は、学習指導要領にも記載されているが、どのような内容で記載されているのだろうか。

図３の中学校学習指導要領解説特別活動編（平成29年告示）、図４の高等学校習指導要領解説特別活動編（平成30年告示）によるとどちらも修学旅行は特別活動の中の「学校行事」の中に、旅行・集団宿泊行事として次のようなねらいが示されている。

図３　中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編

（4）　旅行・集団宿泊的行事

①旅行・集団宿泊的行事のねらいと内容

旅行・集団宿泊的行事については，学習指導要領第５章の第２で，次のとおり示している。

> 平素と異なる生活環境にあって，見聞を広め，自然や文化などに親しむとともに，よりよい人間関係を築くなどの集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること。

> 旅行・集団宿泊的行事のねらいは，次のとおり考えられる。
>
> 校外の豊かな自然や文化に触れる体験を通して，学校における学習活動を充実発展させる。また，校外における集団活動を通して，教師と生徒，生徒相互の人間的な触れ合いを深め，楽しい思い出をつくることができる。さらに，集団生活を通して，基本的な生活習慣や公衆道徳などについての体験を積み，集団生活の在り方について考え，実践し，互いを思いやり，共に協力し合ったりするなどのよりよい人間関係を形成しようとする態度を育てる。
>
> 旅行・集団宿泊的行事においては，例えば次のとおり資質・能力を育成することが考えられる。
>
> ○　豊かな自然や文化・社会に親しむことの意義を理解するとともに，校外における集団生活の在り方，公衆道徳などについて理解し，必要な行動の仕方を身に付けるようにする。

○　日常とは異なる生活環境の中での集団生活の在り方や公衆道徳について考え，学校生活や学習活動の成果を活用するように考えることができるようにする。

○　日常とは異なる環境や集団生活において，自然や文化・社会に親しみ，新たな視点から学校生活や学習活動の意義を考えようとする態度を養う。

旅行・集団宿泊的行事としては，修学旅行，移動教室，集団宿泊，野外活動などが考えられる。

図４　高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編

（4）旅行・集団宿泊的行事

①　旅行・集団宿泊的行事のねらいと内容

旅行・集団宿泊的行事については，学習指導要領第５章第２で，次のとおり示している。

> 平素と異なる生活環境にあって，見聞を広め，自然や文化などに親しむとともに，よりよい人間関係を築くなどの集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること。

旅行・集団宿泊的行事のねらいは，次のとおり考えられる。

校外の豊かな自然や文化に触れる体験を通して，学校における学習活動を充実発展させる。また，校外における集団活動を通して，教師と生徒が寝食を共にすることによって，教師と生徒，生徒相互の人間的な触れ合いや信頼関係の大切さを経験し，楽しい思い出をつくることができる。さらに，集団生活を通して，基本的な生活習慣や公衆道徳などについての体験を積み，集団生活のきまりや社会生活上のルールについて考え，実践し，互いを思いやり，共に協力し合ったりするなどのよりよい人間関係を形成しようとする態度を育てる。

旅行・集団宿泊的行事においては，例えば次のとおり資質・能力を育成することが考えられる。

○　豊かな自然や文化・社会に親しむことの意義を理解するとともに，校外における集団生活の在り方や社会生活上のルール，公衆道徳などについて理解し，必要な行動の仕方を身に付けるようにする。

○　日常とは異なる生活環境の中での集団生活の在り方や公衆道徳について考え，学校生活や学習活動の成果を活用するように考えることができるようにする。

> ○　日常とは異なる環境や集団生活において，自然や文化・社会に親しみ，新たな視点から学校生活や学習活動の意義を考えようとする態度を養う。
>
> 旅行・集団宿泊的行事としては，遠足，修学旅行，集団宿泊，野外活動などが考えられる。

中学校と高等学校の学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団宿泊的行事のねらいを比較すると高等学校に「教師と生徒が寝食を共にすることによって」という一文が、育成する資質・能力の中に高等学校は「社会生活上のルールについて考え」という一文が追加されているが、大部分はほぼ同じ表現になっている。

そして学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点の部分に中学校には「単なる物見遊山に終わることのない有意義な旅行・集団宿泊的行事を計画・実施するよう十分に留意すること。また、生徒の入学から卒業までの間に宿泊を伴う行事を実施すること」、高等学校にも特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点に同じ表記の部分がある。また、中学校学習指導要領解説特別活動編には「指導計画の作成とその実施に当たっては、行事の目的やねらいを明確にした上で、その内容に応じて各教科、道徳科、総合的な学習の時間、学級活動などの関連を工夫すること。また、事前の学習や事後のまとめや発表などを工夫し、体験したことがより深まるような活動を工夫すること。」という表記があり、高等学校学習指導要領解説特別活動編には、「指導計画の作成とその実施に当たっては、行事の目的やねらいを明確にした上で、その内容に応じて各教科・科目、総合的な探究の時間、ホームルーム活動などの関連を工夫すること。また、事前の学習や事後のまとめや発表などを工夫し、体験したことがより深まるような活動を工夫すること。」という表記がある。

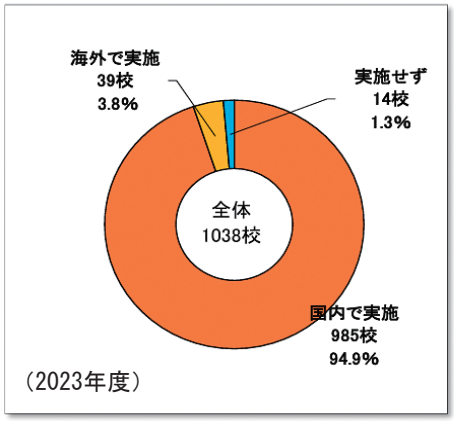
修学旅行は、学習指導要領解説特別活動編を読むと児童生徒に必要な様々な資質・能力を育成するために重要な学校行事なのである。

3．修学旅行の実施状況・実施時期・旅行内容・場所について

それでは、コロナ禍が落ち着いた2023年度は、全国の中学校や高校の修学旅行の実施状況がどのようになっているのであろうか。図５、図６は公益財団法人日本修学旅行協会が2023年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果である。

(1) 実施状況と実施時期

図５　修学旅行の実施状況（中学校）



【参考】前回調査（2022 年度）

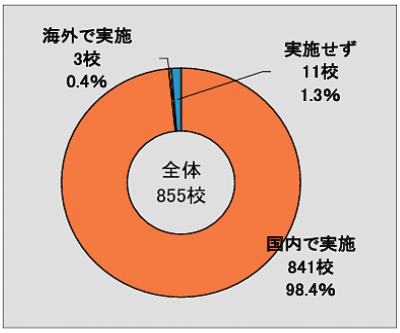


図６　修学旅行の実施状況（高等学校）

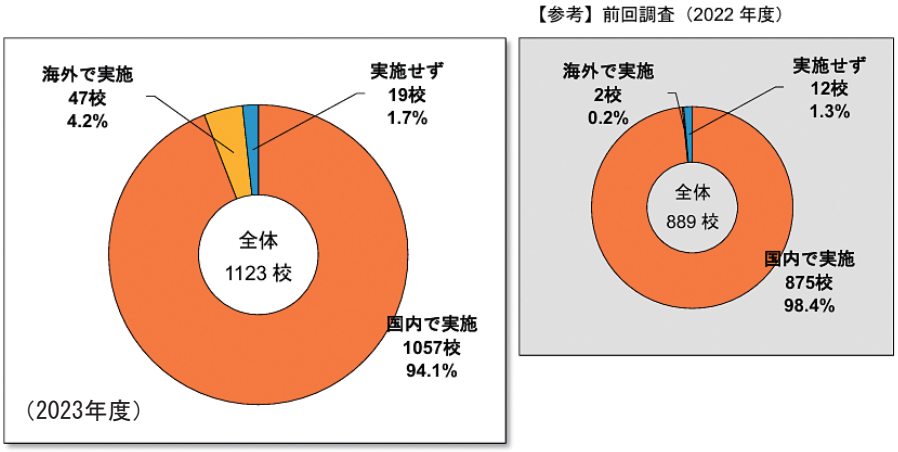


図５、図６を見ると中学校は2023年度は94.9％が国内で実施され、3.8％が海外で実施となり、高等学校は2023年度は94.1％が国内で実施され、4.2％が海外で実施された。コロナ科禍以前の2019年度の頃に国内修学旅行はほぼ回復したといって良いであろう。ただし、2019年度は海外修学旅行に中学校が4.4％、高等学校が14.9％行っていたので、まだ、海外修学旅行は回復したとはいえない。

それでは、修学旅行の時期や内容がどうなっているのかを見てみよう。

図７、図８は公益財団法人日本修学旅行協会が2023年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果である。まずは時期から見てみよう。

図７　国内修学旅行実施時期（中学校）

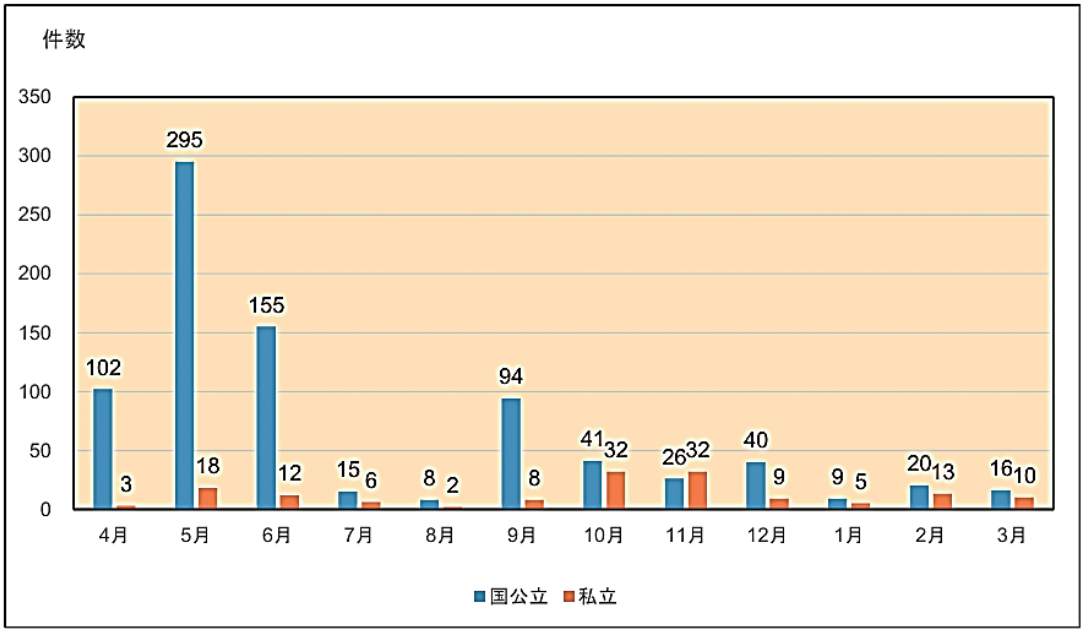
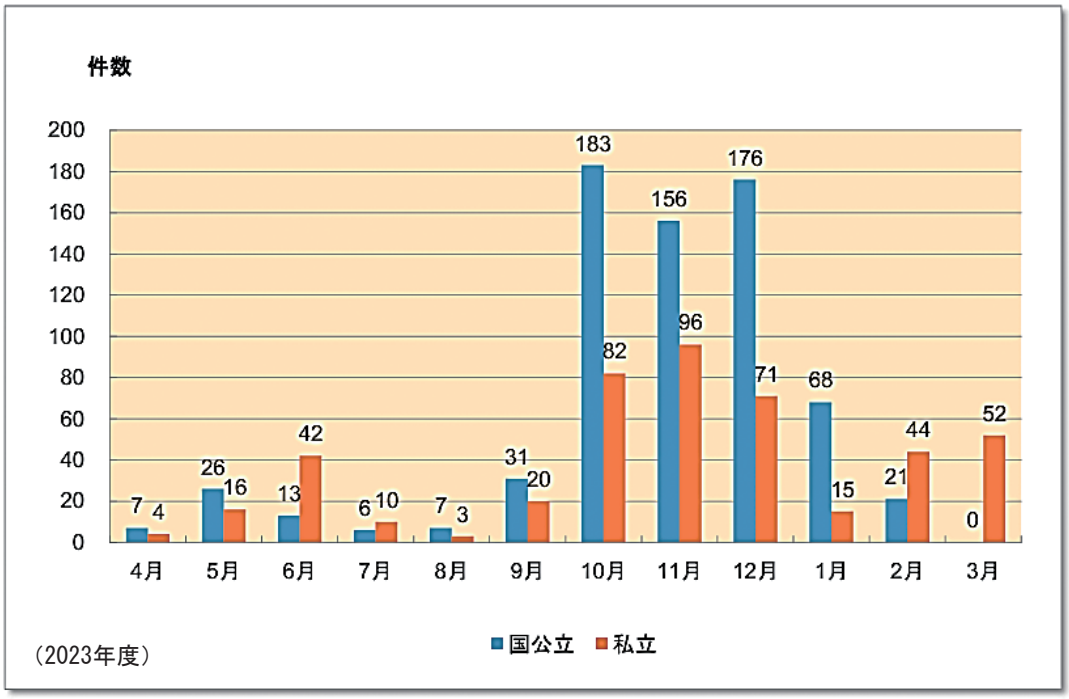


図８　国内修学旅行実施時期（高等学校）



時期を表した図７、図８を見ると中学校は、４月から６月、９月に修学旅行を実施する学校が多く、高等学校は、10月から１月に修学旅行を実施する学校が多い。バス、鉄道、航空機などの交通機関や宿泊施設が重ならないようにすみ分けがなされているようである。

(2) 旅行内容

次に、旅行内容を見てみよう。図９、図10は日本修学旅行協会が2023年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果である。

図９　旅行内容（中学校）

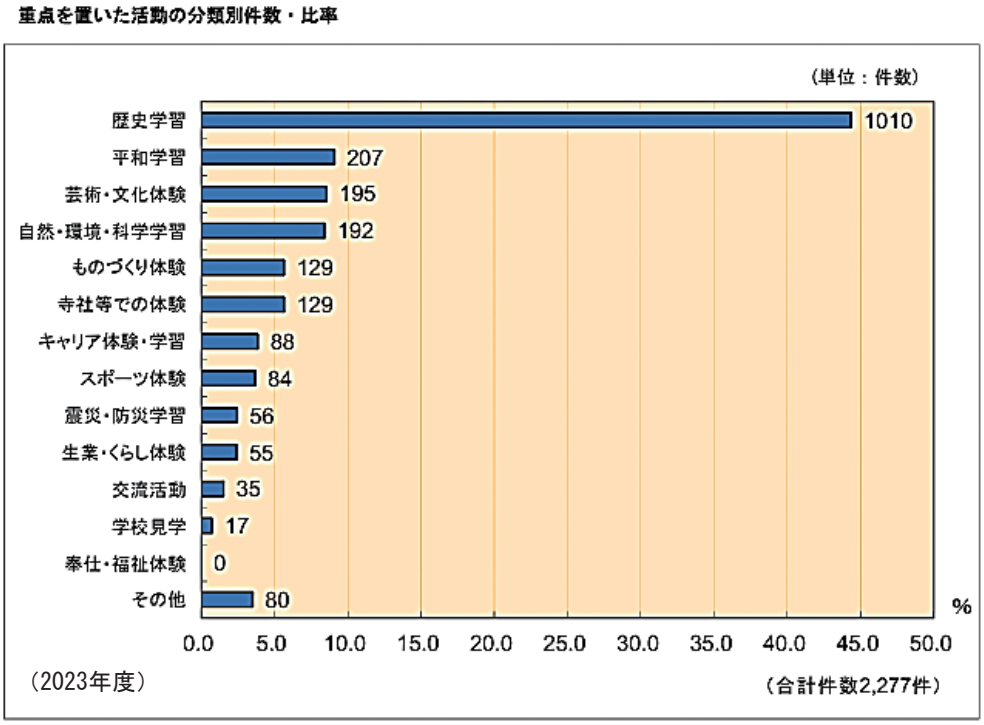
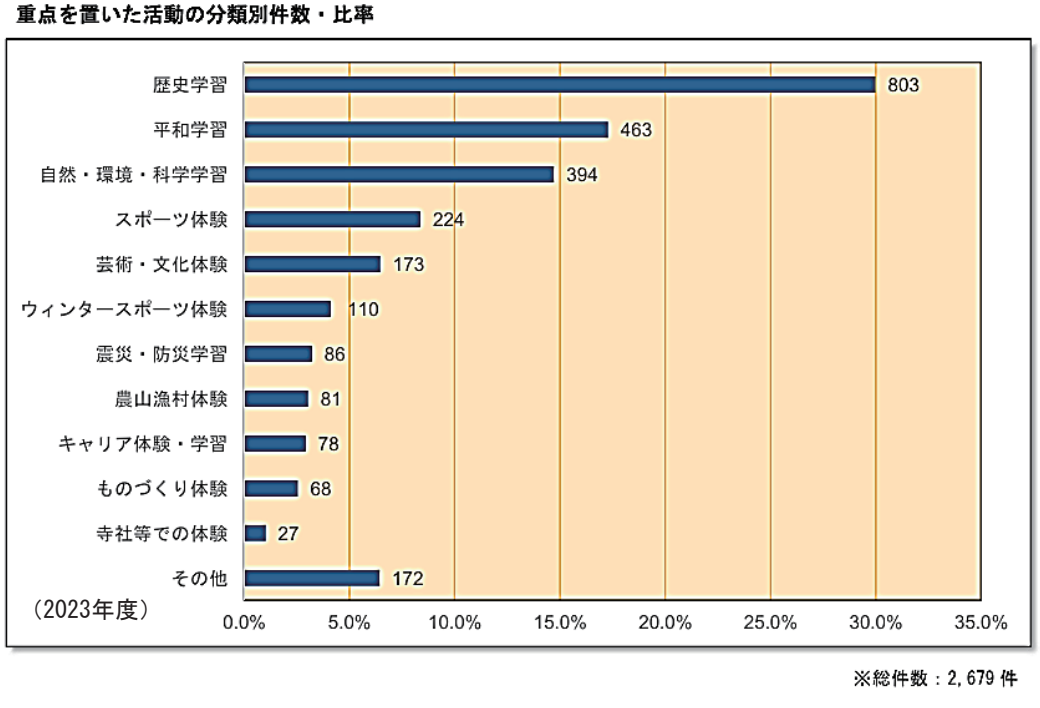


図10　旅行内容（高等学校）



旅行内容を示した図９を見ると中学校は、歴史学習が圧倒的に多く、平和学習、芸術・文化体験という順位になっており、その他も自然・環境・科学学習やものづくり体験など、ほぼ中学校学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点の部分に示されていた「単なる物見遊山に終わることのない有意義な旅行・集団宿泊的行事を計画・実施するよう十分に留意すること。」にかなった内容になっている。

また、図10を見ると高等学校は、歴史学習、平和学習、自然・環境・科学学習という順位になっており、ウインタースポーツ体験、農山漁村体験といった中学校にない内容も実施されている。こちらも高等学校学習指導要領解説特別活動編の特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点の部分の「単なる物見遊山に終わることのない有意義な旅行・集団宿泊的行事を計画・実施するよう十分に留意すること。」にかなった内容になっている。

中高ともに旅行内容が歴史学習、平和学習、自然・環境・科学学習が上位を占めるのも中学校学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点の部分にある「指導計画の作成とその実施に当たっては、行事の目的やねらいを明確にした上で、その内容に応じて各教科、道徳科、総合的な学習の時間、学級活動などの関連を工夫すること。また、事前の学習や事後のまとめや発表などを工夫し、体験したことがより深まるような活動を工夫すること。」や高等学校学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団宿泊的行事の実施上の留意点の部分にある「指導計画の作成とその実施に当たっては、行事の目的やねらいを明確にした上で、その内容に応じて各教科・科目、総合的な探究の時間、ホームルーム活動などの関連を工夫すること。また、事前の学習や事後のまとめや発表などを工夫し、体験したことがより深まるような活動を工夫すること。」を考えたためであろう。

(3) 修学旅行先について

次に、旅行内容を見てみよう。図11、図12は日本修学旅行協会が2023年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果である。

図11　中学校（2023年度）

順位	旅行先	件数	構成比%
1	京　都	484	24.2
2	奈　良	374	18.7
3	東　京	174	8.7
4	大　阪	173	8.7
5	千　葉	116	5.8
6	広　島	73	3.7
7	沖　縄	69	3.5
8	長　崎	66	3.3
9	兵　庫	56	2.8
9	神奈川	56	2.8
11	福　岡	49	2.5
12	熊　本	26	1.3
13	北海道	24	1.2
14	山　梨	22	1.1
14	岩　手	22	1.1
16	長　野	20	1.0
17	石　川	18	0.9
18	佐　賀	17	0.9
19	宮　城	15	0.8
19	滋　賀	15	0.8

※総件数：1,997 件

【参考】前回調査（2022 年度）

順位	旅行先	件数	構成比%
1	京　都	356	20.1
2	奈　良	304	17.2
3	大　阪	122	6.9
4	東　京	95	5.4
5	千　葉	76	4.3
6	広　島	67	3.8
7	長　崎	64	3.6
8	兵　庫	54	3.1
9	福　岡	45	2.5
10	熊　本	40	2.3
11	沖　縄	37	2.1
12	神奈川	32	1.8
13	北海道	30	1.7
14	山　梨	28	1.6
15	長　野	27	1.5
16	岩　手	25	1.4
16	石　川	25	1.4
16	香　川	25	1.4
19	三　重	24	1.4
20	岐　阜	23	1.3

※総件数：1,769 件

図11は中学校の修学旅行先である。右側にある2022年度と比較すると、上位の県に大きな変化はない。

京都、奈良は歴史学習にふさわしい教科書に掲載された文化財や世界遺産の宝庫である。生徒がグループで事前に学びたい名所旧跡や人物などについて調べたことをまとめて、実物を見た感想やバスガイドや観光ボランティアから学んだことなどをまとめて事後レポートを作成するのに最適な旅行先である。ただし、観光地であるため年間を通じて多くの観光客により時間通りに計画した目的地を回れないという課題等もある。

東京や大阪は、大都会であることから日本の経済活動の中心地を見学させたいということから、広島、沖縄、長崎は平和学習の拠点であることからそれぞれ上位に上がっているのであろう。

図12　高等学校（2023年度）

順位	旅行先	件数	構成比%
1	沖　縄	303	12.8
2	大　阪	301	12.7
3	京　都	258	10.9
4	東　京	228	9.6
5	千　葉	201	8.5
6	広　島	132	5.6
7	北海道	130	5.5
8	奈　良	126	5.3
9	兵　庫	109	4.6
10	長　崎	94	4.0
11	神奈川	84	3.5
12	福　岡	68	2.9
13	長　野	32	1.3
14	熊　本	28	1.2
15	鹿児島	27	1.1
16	佐　賀	21	0.9
17	新　潟	18	0.8
17	宮　城	18	0.8
19	群　馬	17	0.7
20	岡　山	16	0.7

※総件数：2,375 件

【参考】前回調査（2022 年度）

順位	旅行先	件数	構成比%
1	大　阪	299	13.5
2	京　都	286	12.9
3	沖　縄	175	7.9
4	東　京	171	7.7
5	奈　良	161	7.3
6	千　葉	127	5.7
7	兵　庫	122	5.5
8	広　島	115	5.2
9	北海道	93	4.2
10	福　岡	86	3.9
11	長　崎	83	3.8
12	神奈川	76	3.4
13	熊　本	42	1.9
14	長　野	35	1.6
15	鹿児島	28	1.3
16	岡　山	24	1.1
17	三　重	23	1.0
18	新　潟	18	0.8
19	石　川	17	0.8
20	香　川	16	0.7
20	山　梨	16	0.7
20	岐　阜	16	0.7

※総件数：2,210 件

図12は高等学校の修学旅行先である。右側にある2022年度と比較すると、高等学校も上位の県に大きな変化はない。

京都、奈良は歴史学習にふさわしい教科書に掲載された文化財や世界遺産の宝庫である。生徒がグループで事前に学びたい名所旧跡や人物などについて調べたことをまとめたり、総合的な探究の時間のテーマや歴史上の人物について調べたことをまとめて、実物を見た感想やバスガイドや観光ボランティア、各施設の学芸員から学んだことなどを追加して事後レポートを作成するのに最適な旅行先である。ただし、中学校により上位に北海道がある。これは、ウインタースポーツ体験のできる場所ということであろう。宿泊日数が多く、旅費も高額になるのも高校生の修学旅行先になる理由と考える。東京や大阪は、大都会であることから日本の経済活動の中心地を見学させたいということや、沖縄が１位で、広島、長崎があるのは平和学習の拠点であるということは中学校と同様である。

中学校も高等学校も学習指導要領解説特別活動編の旅行・集団的行事の実施上の留意点にふさわしい旅行地を選定している実態がよくわかる。

4．これからの修学旅行のあり方等について

それでは、これからのコロナ禍以降の修学旅行のあり方について中学校、高等学校はどのように考えているのかを、日本修学旅行協会が2023年度に全国の中・高等学校に実施したアンケート調査結果から見ていこう。

図13　今後の修学旅行のあり方や実施方法に影響や変化はあるか

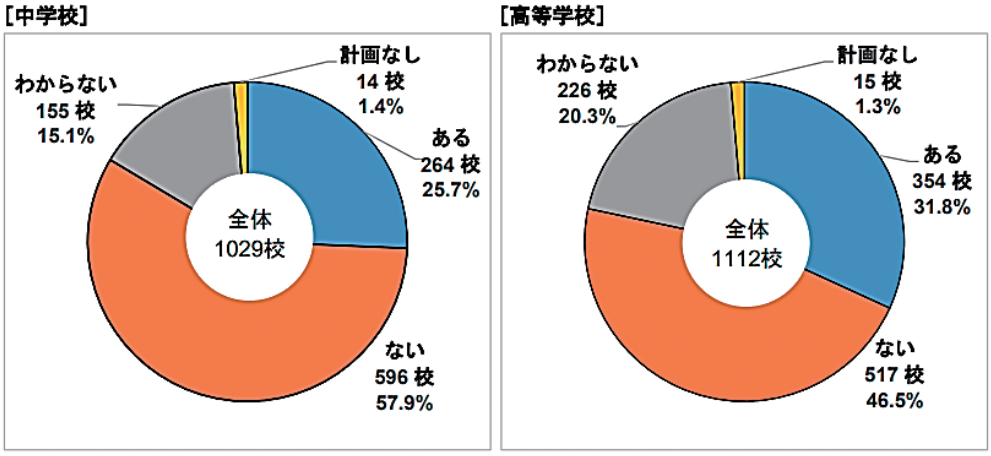
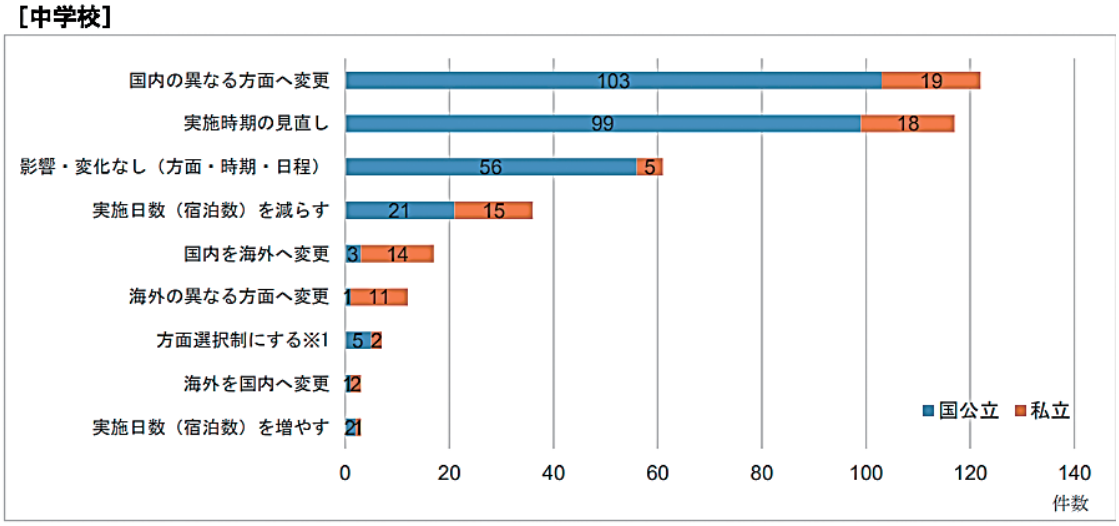


図13を見ると今後の修学旅行のあり方や実施方法に影響や変化はあると答えた中学校は26.7%、高等学校が31.8%になっている。無いと答えた中学校が57.9%、高校が46.5%になったが、あると答えた中・高等学校はどのような点を変更していこうと考えているのであろうか。

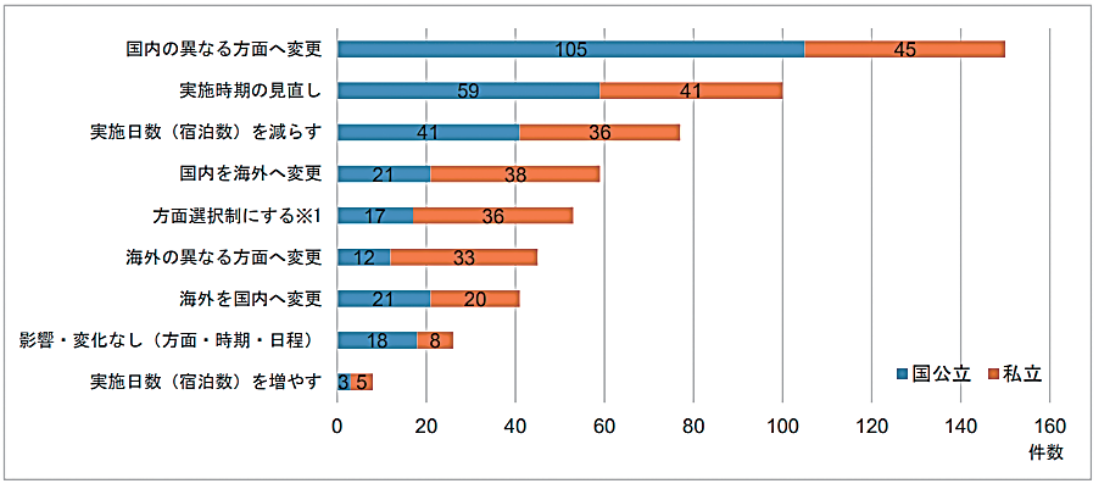
図14　今後の影響・変化～実施方面・時期・日程（複数回答可）



※1　（国内・海外、国内複数方面より選択等）

図15　今後の影響・変化～実施方面・時期・日程（複数回答可）

[高等学校]

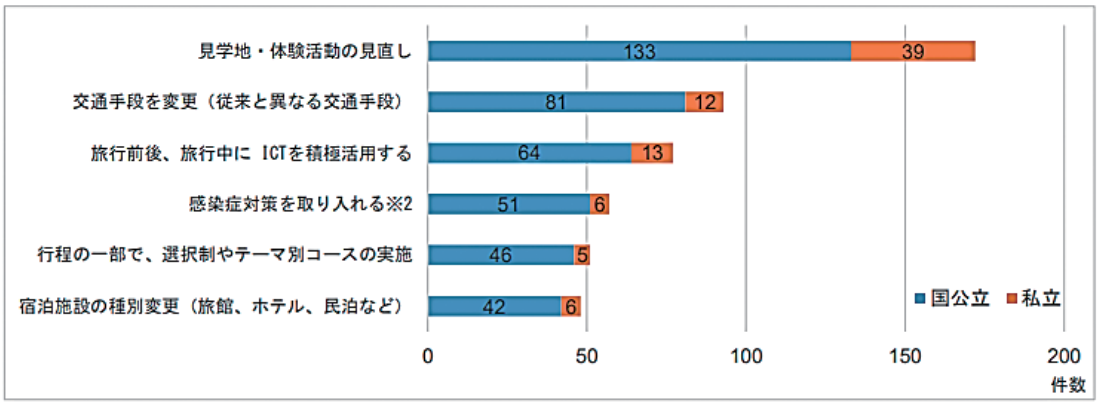


※1　（国内・海外、国内複数方面より選択等）

図14を見ると、変更したい中学校も高等学校も実施方面や実施時期、日程を変更したいと答えている。この点は大きな変化ではないが、次の実施方法についてのアンケート結果を見ると大きな変化が表れている。

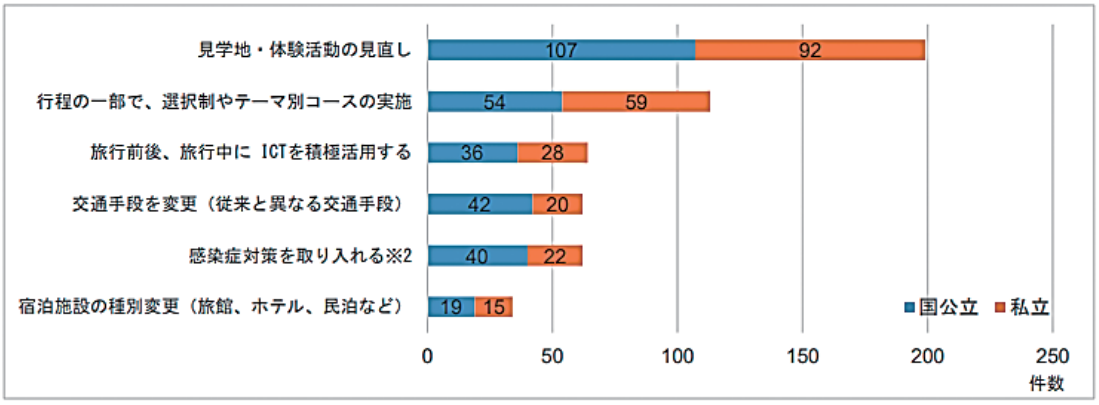
図15　今後の影響・変化～実施方法（複数回答可）

[中学校]



※2　（部屋数・保健室の増加、保険の加入等）

[高等学校]

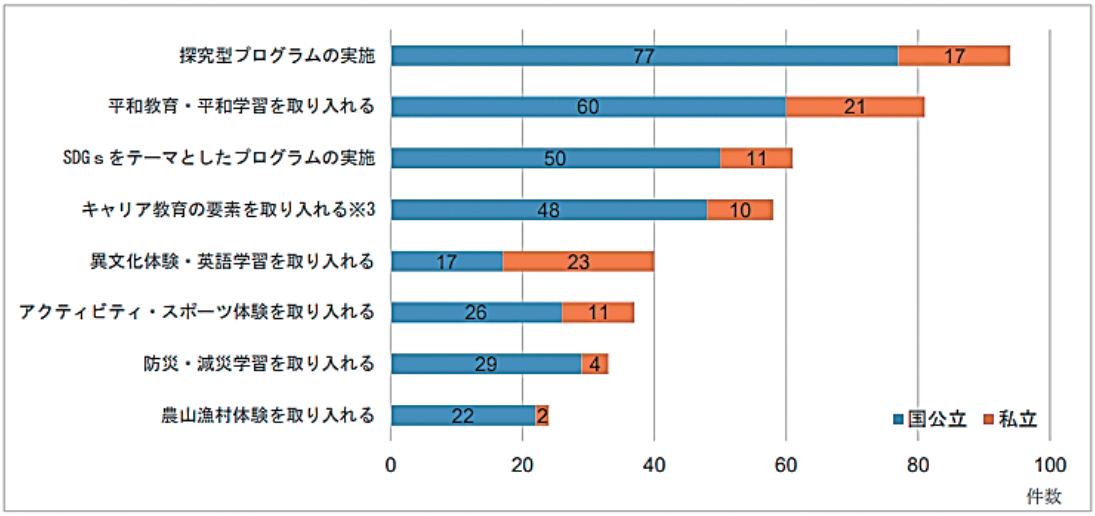


※2　（部屋数・保健室の増加、保険の加入等）

図15を見ると、中高校ともに、見学地・体験活動の見直しを考えている学校が多いことが分かる。それではどのように体験活動を見直そうとしているのであろうか。

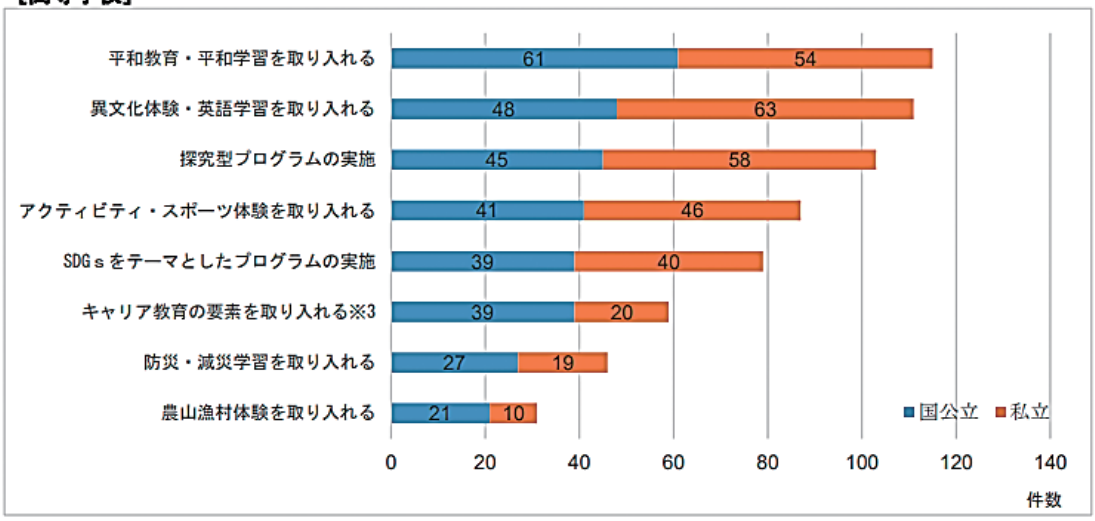
図16　今後の影響・変化～体験内容（複数回答可）

[中学校]



※3　（企業訪問・見学含む）

[高等学校]



※3　（企業訪問・見学含む）

図16を見ると中高校ともにこれまで見聞することがなかった探究型プログラムの実施とSDGｓをテーマとしたプログラムの実施という体験内容があげられている。これはいったいどのような体験内容のであろうか。

公益財団法人鹿児島観光コンベンション協会では全国の小・中・高校生に修学旅行で鹿児島市を訪れてもらうために探究型プログラム学習を修学旅行に取り入れた修学旅行向けSDGｓプログラムを作成してかごしま市観光ナビ法人サイトで案内している。そのプログラムとは次のようなものになっている。

1．SDGs特別プログラム　かごしま水族館×かごしま環境未来館　海の環境変化について学ぼう！

ジンベエザメやサツマハオリムシなど錦江湾から南西諸島の生き物800種１万点を展示する「海の生態系」について学べるかごしま水族館と、「気候変動」などの地球環境について知り、問題意識を高める学習ができるかごしま環境未来館がコラボした、SDGsの観点から行動変容を促すきっかけづくりに効果的な学習プログラム。

【学ぶことができるSDG s】

13　気候変動に具体的な対策を

14　海の豊かさを知ろう

2．グリーンファームで循環型農業を学ぶリサイクル散歩

食と農への理解や循環型農業を通じた環境への関心を高めてもらい、日常生活における行動変容を促すきっかけとなるプログラムです。資源を循環させて環境の負荷軽減を目指す農業サイクルを、グリーンファームの環境学習棟や豚舎、堆肥舎を巡りながら紹介して学びに繋げます。その後、色々な「モノ」に再利用できるペットボトルを、「コト」体験に再利用。参加者みんなで「楽しめるリサイクル活動」を、体験を通して学ぶことが出来ます。

【学ぶことができるSDG s】

12　つくる責任つかう責任

3．桜島・錦江湾体感クルーズ

海上から桜島・錦江湾を眺めながら、火山活動・防災工夫・火山の恵みや錦江湾でくらすイルカなど、鹿児島だけでしか体感できない自然と人々の暮らし、火山や火山でできた海・錦江湾を学ぶことができます。

【学ぶことができるSDG s】

11　住み続けられるまちづくりを

12　気候変動に具体的な対策を

13　海の豊かさを守ろう

このような観光旅行関係団体と施設の連携で作成されたSDG s探究プログラムを修学旅行の中に利用できれば、生徒もSDG sについてそれぞれの施設の専門家から実践的に学ぶことができ、総合的な学習（探究）の時間と関連させて学びの方法、内容まで学習できる有意義な修学旅行になると考える。また、鹿児島市に修学旅行生を誘致することにもつながると考える。鹿児島市以外にも全国の関係団体等によるSDG s探究プログラム作成の動きが広がっていくことを期待したいものである。

5．おわりに

コロナ禍後の中学校・高等学校修学旅行の状況について見てきたが、コロナの影響を受けて修学旅行を中止した中・高等学校が多かったのは、2020年度のみで次年度からは国内旅行を実施した学校が多かった。

修学旅行は、生徒にとって、学校生活の中で最も興味関心があり想い出に残る学校行事であり、これからも学校側が、改善し工夫を凝らして続けていかなければならない重要な学校行事である。

コロナ禍以前は、海外修学旅行をする高等学校も多かったが、コロナ禍以降は、まだ、 以前の

ように回復はできていない。これからは、SDG s探究型プログラムを取り入れた修学旅行は確実に増えていくであろう。これは、時代の趨勢から言って当然のことである。

しかし、それと同時に異文化体験や英語学習の一環として、そして、日本文化の良さを再認識でき、現地の生徒との交流による国際交流も実践できる海外修学旅行もコロナ禍以前のようにまた増えて欲しいと思う。多感な青春時代に海外を体験することは、人生において貴重な体験になると考える。

（参考文献）

①『2020年度実施の国内修学旅行の実態とまとめ（中学校）＜速報版＞』
公益財団法人日本修学旅行協会
https://jstb.or.jp/files/libs/3346/202111121453037859.pdf

②『2020年度実施の国内修学旅行の実態とまとめ（高等学校）＜速報版＞』
公益財団法人日本修学旅行協会
https://jstb.or.jp/files/libs/3336/202111040951248342.pdf

③『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20230208-mxt_kyoiku02-100002608_013.pdf

④『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編』文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_１_１_2.pd

⑤『2023年度実施の国内修学旅行の実態とまとめ（中学校）＜速報版＞』
公益財団法人日本修学旅行協会
https://jstb.or.jp/files/libs/5197/202410311457463857.pdf

⑥『2023年度実施の国内修学旅行の実態とまとめ（高等学校）＜速報版＞』
公益財団法人日本修学旅行協会
https://jstb.or.jp/files/libs/5198/202410311458042108.pdf

⑦『かごしま市観光ナビ探究学習プログラム』　公益財団法人鹿児島観光コンベンション協会
https://www.kagoshima-yokanavi.jp/cvb/report/tankyu

道徳教育におけるアクティブライニングの意義
～Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づいて～

野浪　俊子

・はじめに

道徳教育が学校教育に位置づけられたのは、戦後の昭和33年（1958年）である。この時から我が国における道徳教育は、学校教育の全体活動を通じて行うことにより、「学校教育法第１条」に記してある教育の目的である「人格の完成」を目指す基盤となってきた。

このような「人格の完成」の基盤となる学校教育における道徳教育の目的は、「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を統合した「道徳的実践力」を育成することである。

さらには、平成27年（2015年）に「特別の教科道徳」という道徳の教科化の実施に向けて改正が示された。この改正の主な趣旨は、従来の「道徳の時間」から「特別の教科道徳」となることである。このような道徳が教科化される理由としては、対話し議論する道徳を目指し、自己の日常経験から思考することで問題解決力を育成し、自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて行動し、自律した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標としている。

したがって、「特別の教科道徳」では、児童・生徒が自分の意志で学ぶ意欲を前提に、自己の課題を発見し、その課題解決方法（問題解決方法）を考えながら答えを導き出していけるような学び、すなわち「アクティブラーニング」が求められる。つまり、「アクティブラーニング」とは、児童・生徒が受け身ではなく、自ら能動的に考え、学びに向かうことを目的とした学習法のことである。

以上のようなことから、本研究では「特別の教科道徳」における「アクティブラーニング」の意義について、日常経験から遊離することのない児童・生徒の経験に基づいた学習活動を主張したＪ．デューイの「経験主義教育」に基づいて論考していくことを目的とする。

１．『中学校学習指導要領』に基づく「特別の教科道徳」について

(1) 中学校「特別な教科道徳」における「目標」

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てる。

(2) 中学校「特別な教科道徳」における「指導内容」（４領域２２項目）

Ａ　主として自分自身に関すること（５項目）

①自主、自律、自由と責任
②節度、節制
③向上心、個性の伸長
④希望と勇気、克己と強い意志
⑤真理の探究、創造

B　主として人との関わりに関すること（４項目）

①思いやり、感謝
②礼儀
③友情、信頼
④相互理解、寛容

C　主として集団や社会との関わりに関すること（９項目）

①遵法精神、公徳心
②公正、公平、社会正義
③社会参画、公共の精神
④勤労
⑤家族愛、家庭生活の充実
⑥よりよい学校生活、集団生活の充実
⑦郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度
⑧我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度
⑨国際理解、国際貢献

D　主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること（４項目）

①生命の尊さ
②自然愛護
③感動、畏敬の念
④よりよく生きる喜び

(3) 中学校「特別の教科道徳」における「指導上の留意点」

①道徳科の特質を理解する
②信頼関係や温かい人間関係を基盤に置く
③生徒の内面的な自覚を促す指導方法を工夫する
④生徒の発達や個に応じた指導を工夫する
⑤問題解決的な学習、体験的な活動など多様な指導方法の工夫をする
⑥道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実する

(4) 中学校「特別の教科道徳」における「学習指導過程」

①「導入過程」の工夫

「導入過程」は、主題に対する生徒の興味や関心を高め、学習への意欲を喚起して生徒一人一人のねらいの根底にある道徳的価値や人間としての生き方についていての自覚に向けて動機付けを図る段階である。

・本時の主題に関わる問題意識をもたせる導入の工夫
・教材の内容に興味や関心をもたせる導入の工夫

②「展開過程」の工夫

「展開過程」は、ねらいを達成するための中心となる段階である。

・生徒の実態と教材の特質を押さえた発問の工夫
・教材の描かれている道徳的価値に対する生徒一人一人の考えや感じ方を生かした工夫
・物事を多面的・多角的に考える工夫
・生徒が自分との関わりで道徳的価値を理解する工夫
・自分の問題として受け止め深く自己を見つめる学習の工夫
・生徒がどのような問題意識をもち、どのようなことを中心に人間としての生き方について考えを深めるかという工夫

③「終末過程」の工夫

「終末過程」は、ねらいの根底にある道徳的価値に対する思いや考えをまとめたり、道徳的価値を実現することの難しさなどを確認して今後の発展につなげる段階である。

・学習を通して考えたことや新たにわかったことを確かめることのできる工夫
・学んだことを更に深く心にとどめることのできる工夫
・これからの思いや課題について考えることのできる学習活動の工夫
・生徒一人一人が、自らの道徳的な成長や明日への課題などを実感でき確かめることができるような工夫

(5) 中学校「特別の教科道徳」における「学習指導上の多様な展開」

①多様な教材を生かした指導
②体験の生かし方を工夫した指導
③各教科等と関連をもたせた指導
④道徳科に生かす指導の工夫

ア　教材を提示する工夫　　イ　発問の工夫　　ウ　話合いの工夫
エ　書く活動の工夫　　オ　動作化・役割演技など表現活動の工夫
カ　板書を生かす工夫　　キ　説話の工夫

(6) 中学校「特別の教科道徳」において「活かす教材」

①生徒の発達の段階に即し、ねらいを達成するのにふさわしいものであること
②人間尊重の精神にかなうものであって、悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題も含め、生徒が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるものであること
③多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること

(7) 中学校「特別な教科道徳」における「指導上の留意事項」

①道徳教育推進教師を中心とした指導体制（協力的な指導体制）
②道徳科の特性を生かした計画的・発展的な指導
③生徒が主体的に道徳性を養うための指導
④多様な考え方を生かすための言語活動

⑤問題解決的な学習など多様な方法を取り入れた指導
⑥情報モラルと現代的な課題に関する指導
⑦家庭や地域社会との連携による指導

(8) 中学校「特別の教科道徳」における「評価」

「特別の教科道徳」の評価については、この時間の主旨、ねらい等の特質が生かされるよう教科のように数値的に評価することはせず、活動の課程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価する。

また、生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすように努める必要がある。

2.「特別の教科道徳」における「アクティブラーニング」の導入効果

「アクティブラーニング」の目的は、学習者が受動的である学びのスタイルから、能動的な学びへ転換することを目的としている。つまり、これまでの学習活動では、「何を学ぶか」という学びの量が問われていたが、「アクティブラーニング」を導入することによって、「何かできるようになるか」、また「学んだことをどのように社会や生き方に活用することができるか」という学びの質が重要視され、「問題解決力」「生きる力」を育成することを目指している。

したがって、道徳教育に「アクティブラーニング」を導入する効果としては、児童・生徒が自ら考え主体的に道徳的行為を判断し、道徳的価値を自分の価値観として自覚し他律から自律へ、そして問題解決に対して自分の考えや判断を客観視できるメタ認知力、また、社会的視野から自己省察できるコンピテンシー力を自然に育てていくことのできる効果があるものと思われる。

さらには、「特別の教科道徳」に「アクティブラーニング」を導入することで、下記の５つ（A・B・C・D・E）のような学習効果があるものと考えらえる。

A：対話や討論という言語活動を通した「アクティブラーニング」を通して、「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てることができる。

B：「アクティブラーニング」を通して、共感的理解や他者理解という「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てることができる。

C：主体的・能動的な「アクティブラーニング」という体験学習活動を通して、客観的に自己を振り返り、「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てることができる。

D：道徳性を養うにあたり、「アクティブラーニング」を通して、児童・生徒が自ら考え理解し、主体的に物事に取り組む姿勢を育てることができ、「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てることができる。

E：「アクティブラーニング」を通して、多面的・多角的な視点から多様な価値観を生み出すことができ、多様な「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」を育てることができる。

３．「アクティブラーニング」とＪ．デューイの「経験主義教育論」との関わり

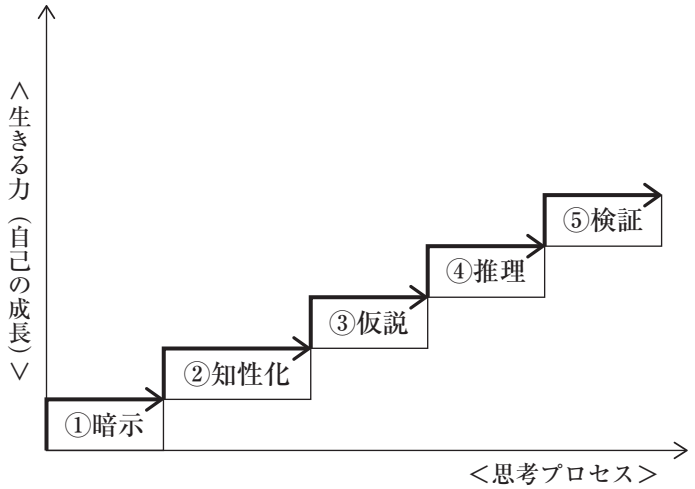
Ｊ．デューイ（John Dewey, 1859～1952）の「経験主義教育論」には、人間は自らの経験を再構成させながら成長し発展して存在であるという理解にたつものがある。つまり、デューイは、人間（主体）はあらゆる環境（客体）を受動しつつ、また環境（客体）に能動的に働きかけることによって、自らの生命に反応を呼び起こし成長（growing）していく存在であるという考えをもっている。ここには、「人間（主体：Organism）と環境（客体：Environment）との連続的（Continuity）な相互作用（Interaction）＝経験（Experience）」、すなわち、人間は「経験」の再構成によって、自ら成長していくものであるという人間存在に基づくデューイの「経験主義教育論」がある。

したがって、デューイの「経験主義教育論」には、「教育とは経験の再構成である」という経験に基づく教育実践が根本にあり、さらには「為すこと（経験）によって学ぶ：Learning by Doing」という「経験主義教育論」が根底にある。

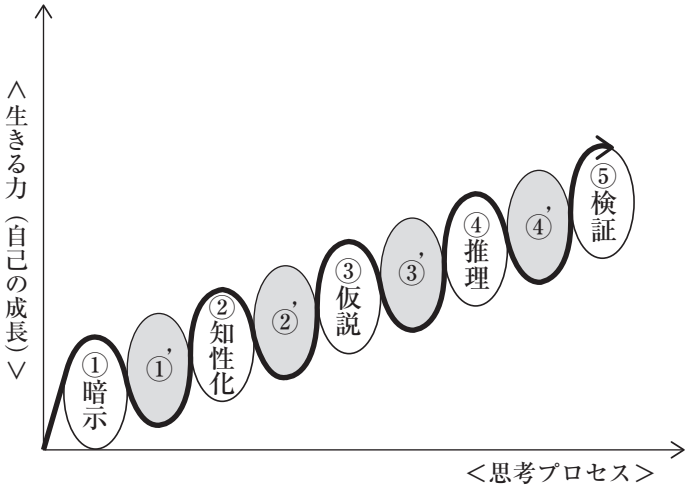
このように「為すこと（経験）によって学ぶ」というデューイの「経験主義教育論」には、「問題解決学習」という学習指導法が考案された。

デューイの考案した「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習」は、①「暗示」→②「知性化」→③「仮説」→④「推理」→⑤「検証」という思考プロセスを辿るが、この５つの思考プロセスは、下記【図１】のように、決められた学習プロセスを一段一段と段階的に垂直的に辿る「垂直的思考プロセス」になるのではない。つまり、デューイの考案した「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習」は、下記【図２】のように、自己の経験に基づき自己の考えを思考錯誤しながら、また、紆余曲折しながら自らの考えを再構成する「ウェービング的思考プロセス」を辿り、自己の「生きる力」を培っていくのである。

このようなデューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考プロセス」は、自己の経験に基づいた「アクティブラーニング」を伴う学習活動となり、このような学習活動は、自己を振り返り、また他者と相互作用しながら自己の考えを再構成できる「問題解決力」を生み出し「生きる力」を育成していくことになるものと考えられる。



【図１】一般的「問題解決学習」の「垂直的思考プロセス」



【図２】J. デューイの「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習」の「ウェービング的思考プロセス」

これまで考察してきように、【図２】のようなデューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考プロセス」を辿る「問題解決学習」を活用する「道徳教育」は、【図１】のように決められた答えを求めて辿る「垂直的思考プロセス」の「問題解決学習」とは異なり、自ら自己の生き方や新たな考えを再構成する意味において、本来の「道徳教育」が指標とする「生きる力」となる「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」「道徳的実践力」を育成することができるものと考えらえる。

つまり、デューイの「経験主義教育論」に基づけば、「アクティブラーニング」が【図１】のように「垂直的思考プロセス」ではなく、【図２】のように、自己の経験知や感性知に基づき紆余曲折しながら、自己を振り返りながら成長できる「ウェービング的思考プロセス」を可能にする。このような「ウェービング的思考プロセス」の「アクティブラーニング」ならば、「問題解決力」や「生きる力」を身につけることができるものと考えられる。

４．Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づく「道徳教育」における「アクティブラーニング」の意義

上述してきたように、Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考」を取り入れた「道徳教育」における「アクティブラーニング」の意義として下記のようなことがいえる。

第一に、自己を理解する学びが可能となる。

第二に、他者を理解する学びが可能となる。

第三に、人間を理解する学びが可能となる。

第四に、より善い生き方を理解する学びが可能となる。

すなわち、「アクティブラーニング」の本来の趣旨は、①「主体的学び」、②「対話的学び」、③「深い学び」である。このような、主体的・対話的で深い学びを目指す「アクティブラーニング」に、デューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考プロセス」の「問題解決学習」を取り入れるならば、自己の経験を思考錯誤・紆余曲折しながら、上述した「自己を理解する学び」「他者を理解する学び」「人間を理解する学び」「より善い生き方を理解する学び」が可能となるものと考えられる。

このようなデューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考」を促す効果的な「アクティブラーニング」としては、下記のものが掲げられる。

第一に、「ピア・ラーニング法」

第二に、「ピア・レスポンス法」

第三に、「マイクロ・ディベート法」

第四に、「リフレクション法」

第五に、「TPS 法（Think Pair Share）」

第六に、「LTD 法（Learning Through Discussion）」

上記のような技法を用いた「アクティブラーニング」により、「何を知っているか」から「何ができるようになったか」、さらには「知っていること・できることをどう使うか」という思考の質の深まりにより、道徳教育が目指す「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」「道徳的実践力」を育成することができるものと考えらえる。

このようなことから、デューイの「経験主義教育論」に基づく「ウェービング的思考」を可能にする「アクティブラーニング」は、児童・生徒に「生きる力」を育成することができ、道徳教育が最終的に目指す「道徳性」に基づく「道徳的実践力」を養うことができるものと考えられる。ここに、道徳教育においてデューイの「経験主義教育論」に基づく「アクティブラーニング」を取り入れる学習活動の意義があるといえる。

【表１】「アクティブラーニング」の代表的な技法

「アクティブラーニング」のさまざまな技法	
①　プレゼンテーション	自分が伝えたい内容や情報を聞き手にわかりやすく「**考えを発表する**」「**案を提示する**」**こと**で、自分の考えを相手に理解してもらうための学習方法。
②　ロールプレイング	「**役割演技**」**のこと。**「役割（role）」と「演じる（play）」を組み合わせて、現実に起こる場面を想定して、複数の人がそれぞれの役を演じ、疑似体験を通して、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるように学ぶ学習方法。
③　ブレインストーミング：BS 法	「ブレインストーミング（brainstorming）：BS 法」とは、複数のメンバーが自由に意見を出し合うことで、お互いに刺激し合い、**脳に嵐を呼び起こし、新たな発想や創造・アイデアを生み出す「集団発想法」「集団思考法」**である。「ブレインストーミングの４原則」として、①批判・否定しない、②自由なアイデアを歓迎する、③質より量を重視する、④アイデアを結合・発展にさせる、学習プロセスが重視される。
④　バス学習	「**バズ（buzz）」とは「ざわめき」の意味**であり、児童・生徒を**小グループに分けて討論**させ、その結論・意見をさらに全員で討議する学習方法。
⑤　ディベート	「ディベート（debate）」とは、あるテーマに対して、「**肯定（賛成）」と「否定（反対）」に立場を分かれて討論**することである。ディベートを通じて物事を多面的・多角的に考える思考を身につける学習方法。
⑥　KJ 法	文化親類学者の川喜田二郎氏が考案して方法であり、同氏の名字の「K」と名前の「J」から「KJ 法」と名付けられている。「KJ 法」は、テーマについて、紙や付箋に自分の思いついたアイデアを書いていき、それをグループ化していくことで、**脳内で思いついたアイデアを言語化していき、共通理解を図っていく**学習方法。

⑦　LTD 法	**「LTD 法」とは、「Learning Through Discussion」の略であり、「話し合い学習法」**である。つまり、小グループに分かれて、授業改善や児童・生徒の主体性の育成の観点において有効な学習方法である。
⑧　ピア・ラーニング法	**「ピア・ラーニング」とは、「仲間（ピア：peer)」と「学ぶ（Learn)」ことである、対話を通して学習者同士がお互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法**である。「ピア・ラーニング」で重要なことは、「協働」、つまり、人と人がお互いに協力して創造的な活動を行うということである。
⑨　フィールド・ワーク	「フィールド・ワーク（field work)」とは、調査対象となる現場を直接訪れて、問題点などの情報を取集する調査方法である。つまり、**「現実を見て学び、現実を体験する」**学習方法である。
⑩　振り返りシート	児童・生徒が、学んだことを振り返り、次の学びに繋げているための記録をするシートのことである。「振り返りシート」の活用で、「学習が定着する」「児童・生徒が自分の学びを主体的に把握できる」「受け身の学習ではなくなる」などの効果的な学習方法である。

上記【表１】に示した「アクティブラーニング」の技法により、学習の結果として「何を知っているか」ということから、「何ができるようになったか」、さらには、「知っていること・できることをどう使うか」という思考の質の深まりを育成することができるものと考える。つまり、これまでの板書やノートテーキングに基づく知識の丸暗記でなはなく、道徳教育で学んだ知識を日常生活場面に応じて活かすことのできる「生きた学び」を可能とするものといえる。

つまり、上記【表１】に示した「アクティブラーニング」の技法が学習に活用されたならば、本来「アクティブラーニング」が目指す「思考の活性化」から「知識の活用」へ、そして「知識の活用」から「応用的志向性の育成」へ、さらには「応用的志向性の育成」が主体性・多様性・協働性への思考回路を育成していくことができるものと考える。

このように、上記【表１】のような「アクティブラーニング」を道徳教育に導入する効果としては、児童・生徒が自ら考え理解し、主体的に道徳的行為を判断し、道徳的価値を自分の価値観として自覚して、他律から自律へ問題解決に対して自己の行動を客観的に見つめ理解することのできるメタ認知力や先を見通して行動することのできるコンピテンシー力を自ら育てていくことのできる効果があるものと思われる。

さらには、道徳教育において、「アクティブラーニング」を実現していくためには、教師のファシリテータ的役割のパラダイム転換が必要であると考える。つまり、これまで教師は、一方向的な発問や主導的立場であった授業計画から、学習者の主体的・能動的な学習活動を促進する協働的な立場でなければならないと考える。そのためには、次のような「特別の教科道徳」の指導法が掲げられる。

(1) 対話や討論など言語活動を重視したアクティブラーニングの道徳指導。
(2) 道徳的習慣や道徳的行為に関する体験的な学習を取り入れた問題解決指向を重視したアクティブラーニングの道徳指導。
(3) 自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標をみつけることを可能とするアクティブラーニングの道徳指導。
(4) 道徳性を養うにあたり児童・生徒自ら考え理解し、主体的に学習に取り組むことのできるアクティブラーニングの道徳指導。
(5) 様々な価値観について、多面的・多角的な視点から振り返ることのできるアクティブの道徳

指導。

(6) 教師が生徒と共に考える姿勢を大切にするアクティブラーニングの道徳指導。

本来「アクティブラーニング」の目的は、学習者が受動的学びのスタイルから、能動的学びへ転換することを目的としている。つまり、これまでの学習活動では、「何を知っているか」という学びの量が問われていたが、「アクティブラーニング」を導入することによって、「何かできるようになるか」「学んだことをどのように社会や生き方に活用することができるか」という学びの質が重視され、「生きる力」「問題解決力」を育成することを意図としていることから、道徳教育におけるアクティブラーニングの指導法として、上記（1）～（6）の教師のファシリテータ的役割のパラダイム転換が必要であると考える。

教師の指導法の転換があり、本来道徳教育の指導内容である、「A：主として自分自身に関すること（自主、自立、自由と責任）（節度、節制）（向上心、個性の伸長）（希望と勇気、克己と強い意志）（心理の探究、創造）」、「B：主として人との関わりに関すること（親切、思いやり）（友情、信頼）（相互理解、寛容）」、「C：主として集団や社会との関わりに関すること（遵法精神、公徳心）（公正、公平、社会正義）（社会参画、公共の精神）（勤労）（家族愛、家族生活の充実）（よりよい学校生活、集団生活の充実）（郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度）（我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度）（国際理解、国際貢献）」、「D：主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること（生命の尊さ）（自然愛護）（感動、畏敬の念）（よりよく生きる喜び）」が、アクティブラーニングの道徳指導により「生きる力」となって育成されるものと考えられる。

・終わりに

本研究は、道徳教育における「アクティブラーニング」の意義について、Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づいて考察してきた。

その結果、デューイの「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習過程」は、「ウェービング的思考プロセス」を伴う「アクティブラーニング」となり、児童・生徒が自己の経験に基づき思考錯誤を繰り返しながら、自らの考えを主体的に、そして自己内対話や他者間対話を通して内省する深い学びとなることが解明できた。

このような「ウェービング的思考プロセス」を伴う「アクティブラーニング」は、『新学習指導要領』（2020年から施行）が目指す「何を学んだか」という学習から「何ができるようになったか」という授業改善や指導法改善に繋がるものであるといえる。

つまり、「何かできるようになったか」という授業改善や指導法改善のためには、「どのように学ぶか」という学習活動における思考プロセスの改善が必要であり、その改善の一試論に繋がるものが、Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習過程」における「ウェービング的思考プロセス」であるといえる。

また、『新学習指導要領』では、「何ができるようになったか」という授業改善や指導法改善の観点から、「主体的で対話的な深い学び」を可能にする「アクティブラーニング」を提唱しており、これらのことは、Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づく「問題解決学習過程」における「ウェービング的思考プロセス」を辿る学習活動で可能になるものと考えらえる。

上述してきたこれまでのことは、道徳教育が最終的に目指す「道徳的な判断力」「道徳的な心情」「道徳的な実践意欲」「道徳的実践力」を育成することができるものと考えらえる。ここに、道徳教

育において、Ｊ．デューイの「経験主義教育論」に基づく「アクティブラーニング」を取り入れる学習活動の意義があるといえる。

参考文献

(1) John Dewey,（1899）,“*The School and Society*”, in *The Middle Works of John Dewey,1899-1924,Vol.1:1899-1901*, Southern Illinois University Press, 1976.

(2) John Dewey,（1910）,“*How We Think*”, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Vol.6:1910-1911*, Southern Illinois University Press, 1978.

(3) John Dewey,（1916）,“*Democracy and Education*”, *in The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Vol.9:1916,* Southern Illinois University Press, 1980.

(4) Ｊ．デューイ著，宮原誠一 訳 『学校と社会』 岩波文庫　1957年

(5) Ｊ．デューイ著，植田清次 訳 『思考の方法』 春秋社　1954年

(6) Ｊ．デューイ著，帆足理一郎 訳『民主主義と教育－教育哲学概論－』 春秋者　1959年

(7) 文部科学省編著 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　特別の教科　道徳編』 教育出版社　2018年

(8) 対馬登 著 『デューイ教育哲学の研究－教育実践と教育科学－』 明治図書　1992年

(9) 紫原弘志 著 『新学習指導要領の展開 特別の教科道徳編』 明治図書　2016年

(10) 渡邊満・押谷幸夫 他編著 『中学校における「特別の教科道徳編」の実践』 北大路書房　2016 年

(11) 紫原弘志 著 『アクティブラーニングを位置づけた中学校特別の教科道徳の授業づくり』 明治図書　2017年

臨床教育学における「感性の知」に関する一考察
～Ｊ．デューイの「美的経験哲学」に基づいて～

野浪　俊子

・はじめに

「臨床教育学」という概念が日本に浮上したのは1988年頃からである。本来「臨床教育学」という学問は、オランダのマルティヌス・ヤン・ランゲフェルトによって提唱された学問である。

「臨床教育学」の意味・概念は、教育哲学や教育人間学を基盤とする学問であり、教育臨床、心理臨床、福祉臨床を基盤とした総合的な人間発達援助学を探究することである。つまり、これまでの「教育学」研究は、教える側からの「教育とは云々あるべき」という学問として探究されてきたが、子ども達の現実の教育現象を捉える学問としては未熟であった。

このような従来の教育学の弱点である「教育現象を解釈し意味づける研究を目指す」ものが「臨床教育学」の役割の一つである。すなわち、「臨床教育学」における研究は、現在の教育世界における「問題」（不登校など）を「問題化」しているコンテクストについて考察し、「教育」に新たな意味を付与していくことが「臨床教育学」の立場である。

したがって、「臨床教育学」の方法論としては、主に「解釈学」や「現象学」（事象そのものへの実証科学的アプローチ思想）が用いられ、「問題」の解決や予防を目的としたものではない。

現在「臨床教育学」では、様々な「臨床教育学の方法論」が存在する。そこで、本研究では、「臨床教育学」の一試論として、人間存在における「感性の知」と「臨床教育学」の関わりをJ.デューイ（John Dewey, 1859～1952）の「美的経験哲学」（自分らしい生命の美的リズム）に基づいて考察し、「臨床教育学」における「感性の知」の可能性について究明することを研究の目的とする。

１．「臨床教育学」の意味・概念

(1)「臨床教育学」の人間観

「臨床教育学」は、人間存在を「ホリスティック」なものであるという捉え方をしている。つまり、「臨床教育学」では、人間を身体と精神をもつだけの存在ではなく人間存在の根底に感情があり、その感情に基づいて思考が生まれ、人格が構築され、人間存在を「知・情・意」の全体的な側面から観ていくことが「臨床教育学」の人間観であるといえる。

したがって、「臨床教育学」では、現存する「教育問題」に対して、人間存在の「知・情・意」を包括的・全体的な側面から「教育問題」の現象について考えていく人間観が根底にある。

(2)「臨床教育学」の目指すもの（目的）

上記のような人間観に基づく「臨床教育学」の目的は、現存する「教育問題」を学問的に体系化することや解決に導くことを目的としているのではない。現存する「教育問題」に対して「意味を解釈すること」を目的としている。つまり、「臨床教育学」が目指すものは、「教育問題」の直接的解決ではなく、「教育問題」の真相を見出すために、「問題」を通して新たな教育的意味を解釈し、

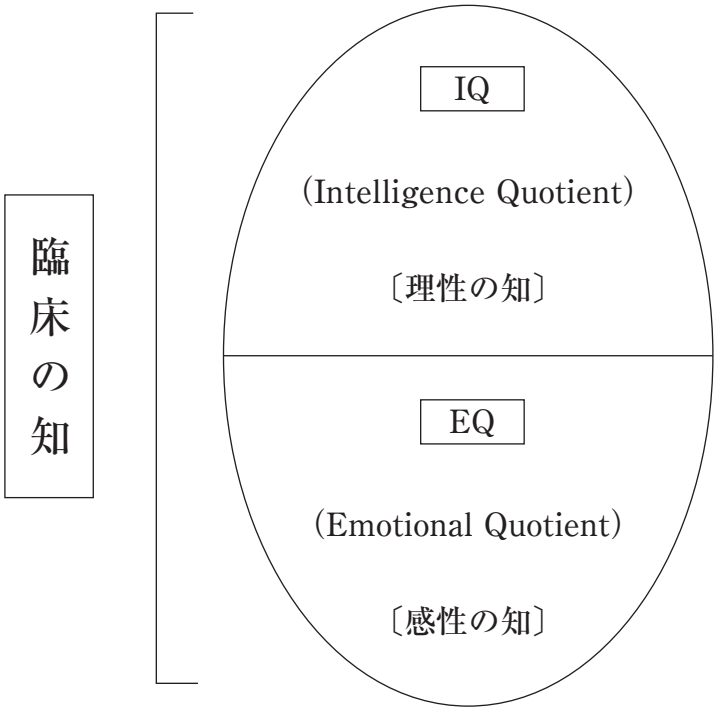
「問題」を生じさせている教育観を変化させ、教育の新たな可能性を開こうとすることを目的としているのである。このような「臨床教育学」は、現存する「教育問題」に基づき意味・解釈することにおいて「実践的」であろうとするのである。

以上のように、「臨床教育学」が人間存在を身体と精神を切り離して考えるのではなく「知・情・意」の包括的・全体的な側面から捉える人間観や「教育問題の意味を解釈する」ことを目指すことにおいて、人間個々人の感情すなわち「感性の知」は、「臨床教育学」において重要な役割を担うものであると考えられる。

したがって、以下「感性の知」について論考していく。

2.「臨床教育学」と「感性の知」の関わり

従来の教育において、「学力」育成の基準として推し量られてきたものは、数値化された知能、つまり「IQ（Intelligence Quotient：知能指数）の傾向にあった。しかし、人間が思考し判断する根底には、感情の揺らぎがあり、この感情に基づき我々は思考し行動に至る。このように考えるならば、「学力」とは下記の【図１】に示すように、①「見える学力（数値で判断できる量的知識）としての「IQ」と、②「見えない学力」（感情や感性という数値で判断できない質的知識」としての「EQ（Emotional Quotient)」の両側面を含むものであるといえる。つまり、このことは、1989年に米国イエール大学のピーター・サロベイとニューハンプシャー大学のジョン・メイヤーによって発表された「EQ」理論、すなわち「見えない学力」としての「感情の知能指数（数値で判断できない質的知識)」が「見える学力（数値で判断できる量的知識)」としての「IQ」を支えているということである。



【図１】「教育臨床学」と「感性の知」との関わり

したがって、「臨床教育学」では、「感性の知（数値で判断できない質的知識）」としての「見えない学力」と「理性の知（数値で判断できる量的知識）」としての「見える学力」が包括的・全体的に左右・往復に働き合って人間が育成されるものと考える。つまり、「見える学力」としての「IQ」を支え育てる「見えない学力」としての「EQ」が、人間の思考回路を支える感情モーターとして働き、内面から生成される多様な「感性の知」によって知識（IQ）が育まれ、この両側面「EQ」と「IQ」によって人間が育成されるものと考えられているのである。

このような「見えない学力（EQ）」と「見える学力（IQ）」の包括的・全体的な両側面を捉えて「臨床の知」と言われ、このような「臨床の知」の育成は、上述した「臨床教育学」が目指す指標であるともいえる。

最も「臨床教育学」が目指すべき指標は、これまでの概念的知識の育成が人間を育成することではなく、個々人の「感性の知」から導かれる自分らしい生命の美的リズムを解明していくことによって、「臨床教育学」が目指す「教育問題の意味を解釈する」ことができると考えられていることである。このような「感性の知」から導かれる自分らしい生命の美的リズムは、J. デューイの「美的経験哲学」を解明することによって、「臨床教育学」の新らたな一試論へ導いてくれるものといえる。

以上のようなことから、以下「臨床教育学」が目指す「教育問題の意味を解釈すること」の手がかりとなる「感性の知」について、J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」について論考していく。

３．J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」について

(1) デューイの「美的経験哲学」概念に基づく人間観

J. デューイ（John Dewey, 1859～1952）の人間観の根底には、人間は自らのうちによきものを発展させていくものを持った存在であるという理解にたつものがある。つまり、デューイは、人間存在の特質として、人間は決して固定した不変な実態ではなく、絶えず変化する存在であるという理解にたっていた。ここには、人間の生は「可塑性（Plasticity）」であるという見解が根源にある。すなわち、人間は常に変容し、成長するものであり、これは、人間が「可塑性」という性質を備えているからであるという。このように人間が「可塑性」を備えた存在であるということは、人間は一定の方向へ受動的に形づくられていくことではなく、環境の刺激に独特な仕方で能動的に反応することによって、自らの在り方を絶えず新たに再構成してことを意味している。したがって、人間は能動的に自己を更新し続けていく存在であるといえる。

このような人間存在について、デューイは次のように述べる。人間は、傍観的に事の成り行きを見ているものではない。外から我が身に振りかかるものを受け身にぼんやりと待っているものではない。人間は自分に応じた方法で環境に働きかけるものである。その結果、環境に生じた変化が人間とその活動に反作用する。こうして、自分の行動が生んだ結果に出会い、その結果を受ける。このように、人間は環境である自然や社会の事物と出会うことによって、自分にとって価値あるものを感じ取り、それを思考し、探究していくプロセスにおいて、自己の生命を保持・増進しながら、主体的に自らの在り方を決定する存在であるといういう。さらに、デューイは、人間は外から他人にある信仰を叩き込むことや、また態度を押しつけることはできないという。つまり、人間は自らの在り方を絶えず新たに再構成していく存在であり、純粋に外部からの方向づけは不可能であり、

能動的に自己を更新し、自己を形成していく存在であるという。このような人間存在の特質について、デューイは、人間の生は、環境へ働きかけることによって、自己を更新していく存在であると提言している。

以上のことは、人間の生は、精神（mind）と身体（body）が一元的に統一された価値ある「心」の所産を求めていく過程であるということである。したがって、人間は「心」の所産を得ることによって、能動的に自己を更新し、自らの在り方を絶えず新たに再構成し、自己を形成していく存在であると理解できる。ここには、「人間（主体：Organism）」と「環境（客体：(Environment)）」との「連続的（Continuity）な相互作用（interaction）＝経験（Experience）」、すなわち、人間は「経験」の再構成によって、自ら成長していくものであるというデューイ独自の「経験哲学」がある。つまり、デューイの「主体である人間と客体である環境との「連続的な相互作用＝経験」という「経験哲学」に基づく人間解釈は、人間は一定の固定された価値や善に向かって成長していく存在ではなく、客体である環境や自然・物事・社会事象との連続的な相互作用によって生じる内外での心の葛藤、つまり、生命のリズムの均衡や不均衡を通して、心と世界、身体と精神、感性と知性が一体となることによって、自らの「経験」を再構成しながら成長していく存在であるとうい解釈である。

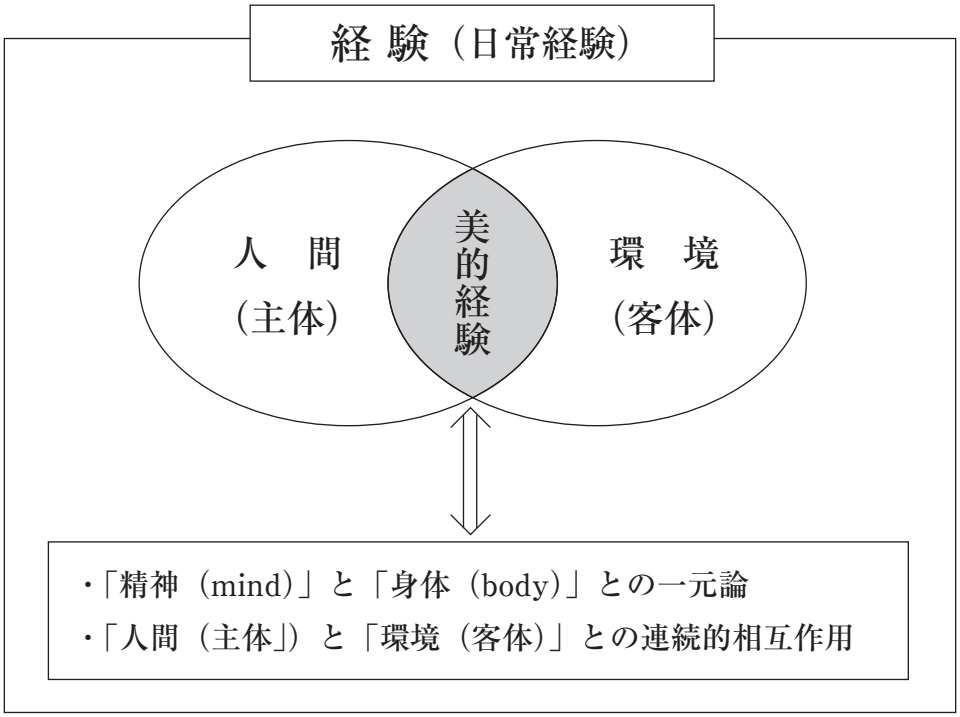
したがって、「経験」を通して獲得される価値ある真・善・美は、人によって、あるいは環境によって異なり、相対的・多元的であるとデューイは考えていた。このことは、どこまでも人間への信頼に貫かれたものであり、人間は本来「よきもの」を持っているというデューイの人間解釈がある。このような人間が本来もっている「よきもの」を導き出すために、人間の身体と精神、感性と知性が、個々別々に遊離して存在しているのではなく、「存在（is）」とは「行為する（doing）」ことのプロセスにあるという「人間（主体）と環境（客体）との連続的な相互作用＝経験」によって、心の内的状態と外的状態を一元的に捉えようとするデューイ独自の「経験哲学」から生まれる人間観がある。

(2) デューイの「美的経験哲学」の構造

上述したように、デューイの人間生命活動としての「経験哲学」概念には、主体である人間が、客体である社会環境との内外の葛藤のなかで、自己の成長としての「経験」を再構成していくプロセスで、均衡を得たり失ったりという充足と欠乏のリズムを存続してく。なかでも混乱から調和へ移り行くひとときは、最も自己が強く生きている瞬間であり、自分らしい生命の美的リズムとしての内的調和が得られる。この時「経験」は美的なものに似た自己の成就達成の萌芽を心の内に持ち、このことが「美的経験（Aesthetic Experience）のツールを心の内に持つことになる。ここにデューイの述べる「経験（日常経験）」概念から導かれる「美的経験」に至るプロセス、つまりデューイの「美的経験哲学」がある。

このようなデューイの「美的経験哲学」には、「経験（日常経験）」から導かれた人間存在における精神（mind）と身体（body）が統一された一元論に基づく「美的経験」がある。すなわち、このような「美的経験」に至らせるプロセスには、過去の「経験」において形成された古い自我が葛藤・闘争し、新たな自己を形成していく「連続の過程」がある。同時に、為すことと受けることという社会的関わりの「相互作用の過程」のなかで、何かを感じ、緊張と弛緩・葛藤と統一という自分らしい感情の美的リズムを獲得していく過程がある。ここに新たな自分らしい生命の美的リズムの均衡を獲得させ、新たな生命の息吹として自己の再構成に至らせる「美的経験」のプロセスがあるものといえる。さらには、この「美的経験」に至るプロセスには、新たな自己の再構成を可能に

する意味において、認識の再構成のプロセスであるとも捉えられている。



【図２】 J. デューイの「美的経験哲学」の構造

さらに、デューイが「知識の素材は、感覚を通して供給される」と述べているように、認識するということは、対象との相互作用の過程で、直接に自己が感じたもののなかから諸関係を発見し創造しながら、既存の認識を組み直すという認識の再構成となる創造的思考活動があり、このような認識の組み換えを担っているものがデューイの「美的経験哲学」である。

したがって、デューイの「美的経験哲学」には、自分らしい生命の美的リズムを織り成す「感覚－運動－調整」（「sense － motor」－「co － ordinate」）過程と「感覚－残像運動－調整」（「sense － imagery － motor」－「co － ordinate」）過程が重視されている。

①「美的経験」の「感覚－運動－調整」（sense － motor）－（co － ordinate）過程

デューイは、知識の原理は諸関係の認識であると捉えており、「知識の素材は、感覚を通して供給される」と述べているように、「認識する」ということは、対象との相互作用の過程で、直接に自己が感じたものの中から、諸関係を発見し、創造しながら、既存の認識を組みなおすという認識の再構成となる創造的な思考活動であり、このような認識の組み換えを担っているものが「美的経験」であるといえる。

さらに、このような「美的経験」過程は、「必要・要求→努力→満足」という感性と知性が融合された生命の美的リズムのプロセスとなり、ここには、デューイ独自の「反射弧の原理」に基づく「身体が感じる質（pain-muscular-quale）」→「心が動く質（pain-touch-quale）」→「創造的・独創的な質（original-quale）」という３段階を経て生じる心的な質的変容があるものといえる。すなわち、「感覚刺激－知覚反応」という感性と知性を二元論的に分離したものとして考えるのでなく、思考の質的変容過程において、感情的なものが背景となり、認識活動全体の調節を行い感情と認識

が同時に働き合い「わかった」という価値ある「ひとつの経験」、つまり「美的経験」に至らせる学習原理や方法論としての「美的経験」の捉え直しがあるものといえる。このことを詳細に説明するならば、「身体が感じる質（pain-muscular-quale）」としての身体活動を通して、感覚が触発され、「必要」や「要求」と結びついた困難な状況を具体的な感覚運動を伴うことによって、連続した思考活動に変換し、価値感情と価値認識という完了に向かわせる「感性の知（感性的思考）」としての「探究」過程を創ることになる。そして、このような「心が動く質（pain-touch-quale）」によって、異質な感覚に対応する思考活動が問題を創り出し、最終的に「創造的・独創的な質（original-quale）」において、個々人固有のひとつの新たな認識に再構成される営み、つまり「美的経験」の過程があるものといえる。

このような「美的経験」の過程で営まれる感情（感性）と知性の一元的な認識の相互作用過程は、デューイによれば、「感覚運動（sense － motor）」－「調整」（co － ordinate）への認識回路で説明している。つまり、「感覚刺激－知覚反応」という感情と認識が区分され切り離された認識過程を形つくるのではなく、感情（感性）が対象を客観的に反映するところに認識の調整も同時に作用し、このことが「感覚－運動－調整」過程という「美的経験」の認識構造をつくるのである。この「感覚－運動－調整」過程という「美的経験」の認識構造の始まりは、「sense-motor」という感覚運動から始まり、ここで、自己の内で異質な感覚に出会い、葛藤・矛盾を起こす。この葛藤・矛盾を感じることは自己が直接受けた「感性の知」を背景としながら、同時に識別という認識が作動しており、自己の心の不均衡から均衡回復、つまり「美的経験」へ向けて想像的－批判的－創造的な認識作用が「co － ordinate」過程、すなわち、「感覚－運動－調整」過程を通して認識の組み換えが行われ、ここに「美的経験」が成立する過程があるものといえる。

上述したことを詳細に説明するならば、「身体が感じる質（pain-muscular）」という身体活動を通して、感覚が触発され「必要」や「要求」と結びついた困難な状況を具体的な感覚運動を伴う「感性の知」によって、異質な感覚に対応する思考活動が、最終的には「創造的・独創的な質（original-quale）」において、個々人固有の新たな自己を再構成する営み、つまり、「美的経験」の捉え直しがあるものといえる。デューイは「質」とは「感情的なもの・感性的なもの」であると述べている。つまり、「感覚―運動―調整」過程を通して認識の組み換えが行われ、ここに自己を新たに再構成させる「美的経験」の成立と同時に、新たな自己の再構成があるものと考えられる。

②「美的経験」の「感覚－残像運動－調整」過程（「sense － imagery － motor」－「co － ordinate」）過程

デューイは「美的経験は、動き（movement）を通しての心象（imagery）の表現過程である」と述べている。つまり、「美的経験」とは、動きを通して心にイメージされたものを質的（感情的）に変容し、認識の組み換えを通して自己を表現する過程であると述べる。

このように、デューイは、動きを通しての心象の表現過程から認識の組み換えを伴う「美的経験」のプロセスを重視していたものといえる。つまり、このような「美的経験」のププロセスを子ども達の学習活動で最も重視していたといえる。

つまり、「美的経験」には、「感覚－残像運動－調整」（「sense － imagery － motor」）－「co － ordinate」）過程があり、ここには３つの「質（感性・感情）」がある。それは「空間質（space quale）」「時間質（time quale）」「志向質（force quale）」の３つの「質（感性・感情）」である。すなわち、「空間質」とは感情の振幅のことであり、「時間質」とは思考の発展のことであり、「志向質」

とは心的調和を伴う自分らしい生命の美的リズムが得られ、新たに自己の生を変容することを意味している。

このような３つの「質（感性・感情)」は、発達過程に応じて、３つの思考活動の働きに変容される。

第１に「what is feeling ～的思考」である。自己の日常生活経験に基づき、「このようにしたら、どんな感じ」という言語質から導かれる創造的思考活動である。

第２に「what is feeling A or B ～的思考」である。これは、自己中心的な思考活動から、他者、または、社会的な生活経験に思考が拡大され、「A またはＢのようにしたら、どんな感じ」という言語質から導かれる創造的思考活動である。

第３に「what if feeling ～的思考」である。これは、具体的・現実的な思考活動から、抽象的な思考活動に拡大され、「もし、このことがなかったら、どんな感じ」という言語質から導かれる創造的思考活動である。

このように、デューイの「美的経験」には、「感覚－残像運動－調整」過程は、「感情の質・感性の質」から導かれる言語質を伴うことによって、自己の感情形質を創り、最終的には、精神（mind）と身体（body）が統一された一元論に基づく「美的経験」がある。すなわち、このような「美的経験」に至らせるプロセスには、過去の「経験」において形成された古い自我が葛藤・闘争し、新たな自己を形成していくのである。

上述したように、３つの「感情の質・感性の質」の発展から導かれる「言語質」との関わりに基づき創造的思考活動が生まれ、自己の変容過程に至らせるデューイの「美的経験」の根底には「感性の知」がある。

以上のように、デューイの「美的経験」には、「感覚－運動－調整」(sense － motor）－（co － ordinate）過程と「感覚－残像運動－調整」過程（「sense － imagery － motor」－「co － ordinate」）過程が含まれ、これらの「感覚－運動－調整」過程と「感覚－残像運動－調整」過程が「感性の知」となり、自分らしい生命の美的リズムを生み、自己変容に至らせる思考活動があるものと考えられる。これがデューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」の概念である。

４．臨床教育学とＪ．デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」の関わり

「臨床教育学」は、人間存在を「ホリスティック」なものであるという捉え方をしており、人間を身体と精神をもつだけの存在ではなく人間存在の根底に感情があり、その感情に基づいて思考が生まれ、人格が構築され、人間存在を「知・情・意」の全体的側面から観ていく「臨床教育学」の人間観が根底にある。

そうであるならば、デューイの「美的経験」から導かれる「感覚－運動－調整」過程と「感覚－残像運動－調整」過程は、精神（mind）と身体（body）が統一された「感性の知」となり、ここに自分らしい生命の美的リズムを生み、自己変容に至らせる思考活動があることを論考してきたことは「臨床教育学」の人間観と共通理解できるものがあるといえる。

つまり、デューイの「美的経験」から導かれる「感覚－運動－調整」過程と「感覚－残像運動－調整」過程には、「感情の質・感性の質」に導かれる言語質を伴う思考活動が自己の感情形成を創り、最終的には、精神（mind）と身体（body）が統一された一元論に基づく「美的経験」に導かれる「感性の知」となり、このような「美的経験」に至らせるプロセスには、過去の「経験」において形成

された古い自我が葛藤・闘争し、新たな自己を形成していく過程となる。

このようなデューイの精神（mind）と身体（body）が統一された「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、「臨床教育学」の目指す「教育問題」に対して「意味を解釈すること」に示唆できるのはないかと考える。

すなわち、「臨床教育学」が目指すものは、「教育問題」の直接的解決ではなく、「教育問題」の真相を見出すために、「問題」を通して新たな教育的意味を解釈し、「問題」を生じさせている教育観を変化させ、教育の新たな可能性を開こうとすることを目的としているからである。

以上のように、「臨床教育学」が人間存在を身体と精神と切り離して考えるのではなく、人間存在の意味を「知・情・意」の包括的・全体的な側面から捉え「教育問題の意味を解釈する」ことを目指すことにおいて、個々人の感情、すなわち「感性の知」に基づき個々の「教育問題」に対して「意味を解釈すること」において、デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、「臨床教育学」が目指す「教育の問題に意味を解釈すること」において、ひとつの手がかりになるものと考えられる。その理由は、下記の３つのことにある。

第一に、J. デューイの「美的経験哲学」から導かれる「感性の知」に基づいて「臨床教育学」を考えることは、「臨床的教育支援」になる考えられる。つまり、デューイの「感性の知」に基づいて個々の「教育問題」を考えることは、個々人の感覚や感性を働かせて直接経験する出来事の現象界に生きる子ども達の教育問題の事実を捉えることができ、その現象界の事実に基づいて起きている教育問題への意味解釈を可能とし、子ども達一人ひとりの伴走的教育実践になることにおいて「臨床的教育支援」になるものと考えられる。

第二に、J. デューイの「美的経験哲学」から導かれる「感性の知」に基づいて「臨床教育学」を考えることは、「学ぶ側の視点をもつ教育実践」になるものと考えられる。つまり、これまでの教育は、「云々あるべき」という教える側からの教育的視点であったために、子ども達の教育的問題の現象を捉えることが困難であった。このような従来の教育の弱点を反省し、子ども達がどのような感情を背景に教育問題を起こしているのかという「学ぶ側の視点」へ問題の視点を移動することによって、子ども達が起こす教育問題の意味の多様性を見出すことができ、また教育問題の多様な意味解釈を可能にできるものと考えられる。このことが子ども達との共感・共生を伴う教育実践となり、ここに「臨床教育学」が目指す教育問題の多様な意味解釈を生み出し、「学ぶ側の視点をもつ教育実践」になるものと考えられる。

第三に、J. デューイの「美的経験哲学」から導かれる「感性の知」に基づいて「臨床教育学」を考えることは、「普遍から個への教育転換を可能にする教育実践」になるものと考えられる。つまり、教育問題の出発点を普遍的な意味解釈から個人への意味解釈に転換することによって、個々の子どもの個性や可能性の発展に視点をおく発達的教育学の視点にたつ教育実践となり、このことが「普遍から個への教育転換を可能にする教育実践」になるものと考えられる。

以上のようなことから、これまでの「教育学」研究は、教える側からの「云々あるべき」という学問として探究されてきたが、子ども達の教育現象の問題を捉え直す学問としては未熟であった。このような従来の教育学の弱点である「教育現象を解釈し意味づける研究を目指す」ものが「臨床教育学」の役割であるならば、上述してきたように、Ｊ．デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、「教育問題」を生じさせている教育観を変化させ、教育の新たな可能性を開くことに繋がり、このような意味において「臨床的教育学」の一試論となり、また教育問題における解決の手がかりになるものと考えられる。

・終わりに

これまで論考してきたように、J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、「臨床教育学」が目指す「教育の問題に意味を解釈すること」において、教育実践の一試論となり、また、教育問題に対応するひとつの手がかりになるものと考えられる。

つまり、「臨床教育学」の立場は、教育問題の解決や予防を第一の課題とするものではなく、教育問題そのものの意味を解釈することが「臨床教育学」の課題である。この意味において、子ども達の教育問題は、精神（mind）と身体（body）の不協和音から「感性の知」が生じ、反対にデューイが述べるように、精神（mind）と身体（body）が調和した「感性の知」においては、自分らしい生命の美的リズム、つまり「美的経験」が生まれるプロセスにおいては、子ども達は問題を生じることなく自分らしく生き生きと活動していくものと考えられる。

したがって、「臨床教育学」において、J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、教育問題が生じる多様な意味解釈を可能にし、「臨床教育学」が目指す「教育の問題に意味を解釈すること」において、教育実践の一試論となり、また、教育問題に対応するひとつの手がかりになるものといえる。

さらには、J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、「臨床の知」と捉えることができる。なぜならば、「臨床教育学」において、教育というものが児童生徒にとって、日常生活の「経験知」から導かれる意味の捉え直しと考えた場合、児童生徒の日常生活の「経験知」から導かれる「感性の知」は、日常生活における一般的な普遍問題を個別的な問題として捉えることができる。この意味において J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、教育における一般的普遍問題を個別的問題へ導くことができ、教育における「臨床の知」の演繹的方法になり得るといえる。

冒頭で「臨床教育学」の人間観には、人間が身体と精神をもつだけの存在ではなく人間存在の根底に感情があり、その感情に基づいて思考が生まれ、人格が構築され、人間存在を知情意の全体的な側面・ホリスティックな側面から観ていくことが「臨床教育学」であると述べた。これらの教育学的解釈の意味においても J. デューイの「美的経験哲学」に基づく「感性の知」は、教育問題が生じる多様な意味解釈を可能にし、「臨床教育学」が目指す「教育の問題に意味を解釈すること」において、教育実践の一試論となり、また、教育問題に対応するひとつの手がかりになるものといえる。

・参考文献

(1) John Dewey, (1896), *The Reflex Act Concept in Psychology*, in *The Early Worke, 1882-1898, Vol.5:1895-1898*, Southern Illinois University Press,1972.

(2) John Dewey, (1910), *How We Think*, in *The Middle Worke,1899-1924, Vol.6:1910-1911*, Southern Illinois University Press,1978.

(3) John Dewey, (1916), *Democracy and Education*, in *The Middle Worke,1899-1924, Vol.19:1916*, Southern Illinois University Press,1980.

(4) John Dewey, (1938), *Experience and Education*, in *The Later Worke,1925-1953, Vol.13:1983-1939*, Southern Illinois University Press,1988.

(5) 河合隼雄緒『教育臨床学入門』　岩波書店　1995年
(6) 和田修二・皇則夫編緒　『臨床教育学』　アカデミア出版界　1996年
(7) 小林剛著　『子ども支援の臨床教育学』　萌文社　1996年
(8) 田中智志著　『教育臨床学 ＜生きる＞を学ぶ』　高陵社　2012年
(9) 武藤朱美　他著　『教育臨床の実際』　ナカ二シヤ　2018年
(10) 高橋浩・金田健司 編著『教育の本質と学び』学文社　2019年
(11) 皇紀夫編著　『臨床教育学序説』　柏書房　2002年
(12) J．デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』　岩波文庫　1957年
(13) J．デューイ、植田清次訳『思考の方法』　春秋社　1954年
(14) J．デューイ、帆足理一郎『民主主義と教育－教育哲学概論－』春秋社　1959年
(15) J．デューイ、　梅根悟・石原静子訳　『デューイ実験学校』　明治図書　1978年

英語科教育における英語文学を学ぶ意義

高根　広大

１．はじめに

中学校、あるいは高等学校の英語教員を目指す者にとって、英語文学は学ぶべき学問領域となっている。2017年に文部科学省から告示された『中学校学習指導要領（平成29年告示）』、および2018年に告示された『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』では、いずれも外国語科の目標が３つに分けられ、第三の目標には「外国語の背景にある文化に対する理解を深め」ることで、「外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」（『中学校学習指導要領』 144、『高等学校学習指導要領』 163）ことが挙げられている。一方、英語の教員養成課程における「教科に関する科目」には、「英語学」や「英語コミュニケーション」と並んで、「英語文学」と「異文化理解」が挙げられ、どの領域も１単位以上が必修となっている（土屋澄男他　34）。後者の２領域は、教員が生徒に「外国語の背景にある文化に対する理解を深め」させるために必要な知識であると考えられる。

英語文学が中学校、および高等学校の英語教員を目指す学生の必修科目となっている一方で、英語教育の現場における英語文学の位置づけは消極的なものである。英語文学が必要な知識であると言っても、あくまで文化的背景としてであり、それ以上に学習指導要領における第一の目標である「実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能」（『中学校学習指導要領』 144）が求められるからである。実際のコミュニケーションの範囲は、日常的なものから非日常的で専門的なものまで、非常に幅広い。したがって、もし英語科の教材が英語文学中心であったのなら、コミュニケーションの実用性から乖離していると言わざるを得ない。もっとも、文学だけでなく、書かれた文章を読むことは、書いた者や書かれたこととの対話であり、一種のコミュニケーションである。文学を読むことが極めて非日常であり、実際のコミュニケーションの一つの形式として認識されていないとすれば、それは現代社会の文学離れを示す良い例であると言えるだろう。

英語文学の必要性が、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能の養成ではなく、英語というコミュニケーション手段の文化的背景の理解にあるという考えは、授業において文学教材を採用しないことにつながっている。一般に日常的な表現よりも難解である文学テクストは、それだけでも初学者にとっては不適当である。一方、歴史的に見れば、文学こそ教材として相応しいという考えられる時代があった。江利川春雄が『日本人は英語をどう学んできたか　英語教育の社会文化史』（2008）で論じているように、明治時代には、文学作品は「西洋文化の伝達者」（74）であり、「文学作品の訳読は西洋人のものの見方や風物を知るための『実用的』方法」（75）だったからである。明治時代に旧制中学校や高等学校で読まれていた文学作品は、昭和に入り、戦前、戦後と時代が移り変わる中で、特に副読本という形で読まれてきた。しかし、西洋文化が浸透し、多様なメディアが利用可能な現代では、英語文学の教材としての重要性は、少なくとも相対的に、薄れていると言える。英語教育における文学離れをひたすらに問題視する姿勢は、従来の英語教育に懐古的であるだけなのかもしれない。

本論文では、現代の教職課程で英語教員を目指す者が、英語文学から何をどこまで学び、中学校や高等学校といった教育現場で、その知識をどのように活かすことができるかを考察する。特に、

ウィリアム・シェイクスピア (William Shakespeare) の文学作品は英語文学史上、最重要と考えられる古典[1]であることから、英語の「背景にある文化」を学ぶ上では欠かせない一方で、難解であるという理由で、また現代の日常的なコミュニケーションからは乖離しているという理由で、しばしば英語教育の現場で批判の対象となっている。[2]高度な教養を学ぶ大学教育では、それを学ぼうとする学生の需要さえあれば、どこまで追究してもかまわない。実際、大学で英語文学を教える者の多くは、危機感を持って、この需要を訴え続けている。[3]しかし、教職課程で学び、教員を目指すことに専心する学生の時間は有限であり、また彼らが中学校や高等学校といった教育現場で生徒を指導する時間もまた有限である。教職課程の学生が英語文学を学ぶ動機、また彼らから生徒が文学を学ぶ動機を考察し明確にすることは、それぞれの学習効果を上げる上で必要不可欠なことであると考えられる。

2．リーディングの指導

英語教育における文学について考える際、第一にリーディングの指導が考えられる。もちろん、シェイクスピアのような劇作家の場合には、作品は必ずしも読むだけのものではない。しかし、シェイクスピアの戯曲の多くは、彼が存命中から出版され、読み物としても親しまれ続けている。また、内丸公平の研究によれば、イギリスで19世紀以降に多く書かれたシェイクスピアの児童向け散文翻案は、日本でも戦前から戦後直後にかけて英語教科書に多く採用されていた。代表的な翻案テクストは、チャールズとメアリー・ラム（Charles and Mary Lamb）の *Tales from Shakespeare*（1807）、メアリー・マクロード（Mary Macleod）の *The Shakespeare Story-Book*（1902）、ジーニー・ラング（Jeanie Lang）の *Stories from Shakespeare Told to the Children*（1905）などである（内丸　35）。それでは、現代の英語教育、とくにリーディング指導における文学の有効性は、どのようなものであろうか。

リーディングの指導には対照的な２つの方法がある。１つは精読（intensive reading）で、「語彙や文の構造を詳細に分析しながら正確に読むこと」であり、目標は「知識を増やし教養を高めること」である。もう１つは多読（extensive reading）で、「書かれている内容や概要を素早くつかみ多量に読む」ことであり、目標は「語彙の増強・動機づけなど」である（土屋澄男他 114）。前者は戦前のエリート教育で重視され、後者は現代の実用的な英語教育で重視されているように思われる。リーディングの指導や能力について議論するとき、この２つを区別しておかなければならない。日本の英語教育のリーディング偏重について考察するとき、あるいは日本人のリーディング力の有無について言及するときに、混同されがちだからである。

現代の日本人はまず、多読力がないことが指摘されている。大学英語教育学会九州・沖縄支部の調査では、日本人の聴解力が中国人の70％であるのに対し、読解力では56％という結果が出ている（江利川　84）。また、TOEFL iBT® などの結果も日本人のリーディング力の低さを示している（土屋澄男他　110）。そもそも、英語コミュニケーションを指導目標に挙げる背景として、日本人はリーディングができる一方でオーラル・コミュニケーションはできないという誤った認識があるが、これは日本の英語教育がリーディングに偏重した訓詁学的な文法訳読法で始まったからである（江利川　77、84、土屋澄男他　46、110）。実際には、日本人は机の上で辞書を引きながら、じっくりと時間をかけて精読することはできても、日常的な場で求められるスピードで多くの英文を読む力がないというわけである。

一方、英語教育における訓詁学的な文法訳読法との決別から、現代では精読力も落ちているとい

う指摘もある。渡辺利雄は『英語を学ぶ大学生と教える教師に』（2001）の中で、「辞書や参考書を参照」しながら難解な英語をじっくりと読む、「伝統的な英語教授法」の復活を主張している（６）。大学で学問をするためには、高度で専門的な英文を読む必要が生じることもある。高校から大学への橋渡しを考えるのであれば、高校卒業までにある程度の精読力を養うことも必要である。また、中学校や高等学校の教員が生徒に教える際も、たとえ生徒に高度な精読力を求めないにしても、教員は指導の背景にある専門的な英語にアクセスできるだけの精読力を持っていなければならない。渡辺が指摘するように、英語科教育法の研究では、しばしば精読という「過去の英語教育の限界のみが強調されている」（６）きらいがあるが、土屋澄男他は精読が「文法理解や複雑な文の説明」(46) に有効であるとして、一定の理解も示している。

多読による指導法では、一般に平易な英文を選ぶことが良いとされている。具体的には、未知語の割合が５％以内という研究結果があり、10％ではかなり難しくなる（土屋澄男他　112)。しかし、「実際のコミュニケーション」の範囲と考えられる読み物は、この範囲に未知語の割合が収まらないのが普通である。リチャード・R・デイ（Richard R. Day）とジュリアン・バンフォード（Julian Bamford）は『多読で学ぶ英語　楽しいリーディングへの招待』（*Extensive Reading in the Second Language Classroom*, 2006）の中で、「ほとんどの第二言語で書かれた本、新聞、雑誌などは第二言語の学生が理解するにはむずかしい」(65) としたうえで、英文を平易化する必要性を論じている。

デイとバンフォードが慎重に論じているように、外国語学習のための英文の平易化は批判の対象となってきた。それは、平易化された英文は、母語話者のために書かれた「本物のテクスト」ではないという批判である。外国語を学ぶとき、外国語を使用する「実際のコミュニケーション」を想定するのであれば、まずその言語の母語話者を想定するであろう。もちろん、現代においては、英語は国際共通語として、英語を母語としない者同士の間でも使用され、「本物のテクスト」も、「実際のコミュニケーション」も、ますます進んでいくグローバル化の影響を受けて、変化していると言える。

外国語学習者が外国語学習者向けの「本物でないテクスト」で学んだのであれば、それは「実際のコミュニケーション」に役立たないかもしれないという不安がある。たとえば、伝統的な日本語の教科書を批判する際に言われそうな例として、「これはペンですか。はい、そうです。／いいえ、そうではありません。(Is this a pen? Yes, it is. / No, it isn't.)」という会話が挙げられるだろう。極端な例ではあるが、「実際のコミュニケーション」ではありそうもない会話である。これは、エディ・ウィリアムズ（Eddie Williams）による「本物のテクスト」の定義、すなわち「何かを主張するために、メッセージを伝えるために書かれたテクスト」（デイ、バンフォード　67）ではないのは、明らかである。

文学テクストは、母語話者を読者に想定した「本物のテクスト」の中でも、特に難解なものが多いので、そのままでは多読教材にはならない。したがって、教室内の授業を補うものとして、英語文学を原文で読むことを生徒に勧めることは推奨されない。しかし、平易化された文学テクストを生徒に教材として提示するならば、教職を目指す学生が文学を原文で読む意義はどこにあるのだろうか。平易化された文学テクストは、もはや原作の作家のテクストではない。原作当時の読者に向けられた、原作当時の社会的コンテクストを省略して、物語の展開だけを平易な言葉に変換した物語は、悪く言えば現代のよりつまらない物語であって、もっとおもしろくて、学習者の興味を惹く作品はあるだろう。もちろん、翻案作家の技量で、より魅力的なリーディング教材を用意できる可能性はある。しかし、文学作品が原案だからといって、それを平易化したテクストが、他のリーディ

ング教材よりも、現代の中学生、高等学校生にとって魅力的なものとなるとは限らない。

結局のところ、多読教材としての文学作品は、生徒の興味を惹くかもしれない多くの選択肢の一つにすぎない。とは言え、その選択肢があることは、教育の可能性として、歓迎すべきである。文学に興味がない生徒もいれば、興味がある生徒もいる。平易化されたテクストで物足りなければ、高等教育の場で、あるいはその後の人生で長く学んでいく動機にもなる。デイとバンフォードが提唱するように、「第二言語学習者を読者として」(81)、真のコミュニケーションとして書かれた作品や、それを書く優れた多読教材の作家は、もっと評価されて良いと思われる。それは、文学作品の翻訳と翻訳者が、もっと評価されて良い、ということと同じである。翻案や翻訳も、二次的な模倣というよりは、一つの創作である。そのことは、シェイクスピアをはじめとした多くの作家が、過去の作品から多くの影響を受け、あるいは、原典とし、作品を作ってきたことと、何も変わらない。

一方で、精読教材としての文学作品を、中等教育の場で完全に否定する必要もないように思われる。もちろん、英語科の学習指導要領に従えば、通常の授業内でシェイクスピアの原文を本格的に扱うことは考えられない。しかし、文化的・内容的な導入のために、数行の名台詞などを紹介しながら精読を試みることは、授業の独創性につながると思われる。[4] また、授業外での学習として、課外活動や探求学習として興味のある学生に提案することもできる。英文学科や英語学科への高大接続教育として導入することも、限定的ではあるが、考えられるだろう。母語話者を読者に想定したという意味での「本物のテクスト」も、そうした世界に関心のある学習者の興味を惹く可能性もある。あるいは、土屋結城と伊澤高志が論じるように、文学作品の精読ではなく、文学的な精読を通して「解釈の多様性」（８）を提示することもできるかもしれない。

多読教材として、また精読教材としての英語文学を、英語教育史や現代の英語科教育法の観点から考察してきたが、中等教育の英語教員が、リーディング指導を目的として英語文学を原文で読むという大学教育を受ける意義は、あまりないと考えられる。効果的な外国語学習の方法として、言語機能を統合する指導が注目されている中で、精読中心の、いわゆるボトムアップ型のリーディング指導は、あまり採用されなくなっている。まして、多様な題材を選ぶことができる現代では、文学テクストを精読教材として扱うことはほとんどない。多読教材としても、基本的に授業外で補助的に学生に与えられるだけで、教員が生徒に直接指導する機会は少ない。そして、多読教材としての文学テクストは、一つの選択肢に過ぎないものとして、平易化されたテクストで与えられるのが望ましい。これらのことは英語科の教員免許状を取得するうえで、英語文学が必修とされていることと、少なくとも部分的に矛盾していることになり、教職課程の学生の意欲低下につながる可能性がある。

３．言語機能を統合する指導

リーディング指導における文学の有効性が限定的である一方で、言語機能を統合する指導における文学の有効性が注目されている。リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングという４つの言語技能は、実際の言語使用において統合的に用いられているという理解から、指導においても統合するのが効果的であるという考え方である。教材としての文学テクストは、他の様々なテクストと同様、リーディングの枠にとどまらず、それについて話し、その話を聞き、また書き直すという一連の行為を結びつける教材となりえる。しかも、文学テクストは他の現代的、社会的なトピック以上に豊かな文脈を提供する可能性が期待されているのである。

４技能の指導は中等教育においては、特に高等学校の指導で重視されている。中学校、および高等学校の学習指導要領は、４つの技能の中で、スピーキングをさらに２つに分け、「話すこと［やり取り］」と「話すこと［発表］」としている。土屋澄男他の指摘によれば、中学校の学習指導要領では、５つの技能が「総合的に」育成される必要があると示される一方で、「統合的に」指導が行われるべきであるという記述はない。対照的に、高等学校の学習指導要領では、５つの技能の「総合的な」指導を踏まえ、「統合的な」言語活動が行われるべきであることが、明記されている（土屋澄男他　128）。

言語機能を統合する指導の一つとして、「内容重視指導法」（Content-Based Instruction,　CBI）や、「内容言語統合型学習」（Content and Language Integrated Learning, CLIL）と呼ばれる指導法がある。前者はカナダで採用された方法で、「数学、理科、社会、音楽、体育のような教科を目標言語で教え、内容である教科だけでなく目標言語も身につけさせていこうとする」（土屋澄男他　129）ものである。一方、後者は欧州連合（EU）で採用された方法で、「各教科に留まらず、環境問題、難民問題、フェアトレードのようなテーマを設定することができる」（58）方法である。日本の学習指導要領はCBIを想定していなので、基本的に各教科の指導でCBIを採用することは不可能である。ただし、教科指導以外の特別プログラムとしてなら、可能かもしれない。一方、CLILのように、教科だけでなく特定のテーマの指導を想定するのであれば、英語科教育法に取り入れることが可能である。

中学校や高等学校の学習指導要領によれば、英語コミュニケーションで想定されている話題は、「日常的な話題」や「社会的な話題」である（『中学校学習指導要領』 144、『高等学校学習指導要領』 163）。実際、教科書でどのようなテーマが扱われているかというと、たとえば東京書籍の英語コミュニケーションの教科書には、*Enrich Learning*、*Power On*、*All Aboard!* という３つのシリーズがあるが、観光、自然科学、環境問題、食糧問題、スポーツ、伝統文化、ポップカルチャーと多岐に渡っている。その中でも、*All Aboard!* のシリーズは、各学年用の教科書に、Lesson　1から10まで以外の番外編として、２つの読み物が掲載されている。しかし、いわゆる文学として大学で学ばれる可能性のあるものとしては、『オズの魔法使い』だけである。*Power On* の３年生用には、児童小説が原作の映画『チャーリーとチョコレート工場』が掲載され、*Enrich Learning* の３年生用にはアイザック・アシモフ（Isaac Asimov）の短編がAIのテーマの紹介として取り上げられている。しかし、シェイクスピアのような古典文学は採用されていない。

学習指導要領に則って「日常的な話題」や「社会的な話題」について「実際のコミュニケーション」ができることを目標とするのであれば、特に「社会的な話題」を学ぶことはCLILの考え方に近い。しかし、現行の検定教科書にとって、その「社会的な話題」とは主に現代社会の話題であって、たとえ伝統的な生活様式や文化を話題として取り入れたとしても、文学にはほとんど関心がないし、古典文学にいたっては全く想定していない。文学離れが叫ばれる現代社会であっても、依然として文学の書籍は身近な商品として流通し、シェイクスピアの上演も毎年のように全国で上演されている事実から考えると、歪な状況である。これは訓詁学的な文法訳読式の教授法への反動なのかもしれないが、もし日本人の「実際のコミュニケーション」における英語力に改善が見られれば、その時には顧みられることもあるだろう。

シェイクスピアをテーマとして中等教育におけるCLILの実践を論じた研究としては、ファビオ・シャンベラ（Fabio Ciambella）の *Teaching English as a Second Language: Elements in Shakespeare and Pedagogy*（2024）がある。シャンベラは中等教育での実践方法と並置して大学教

育の実践方法も紹介しているが、シェイクスピアをテーマとした教育方法論のほとんどが大学での英語教育であったり、母語話者やある程度の英語力を持った者への言語以外の教育を対象としていたりする中で、特筆すべきものである。シャンベラの方法論はインプットからアウトプットまでの入念な準備を前提として議論されているが、中等教育の生徒向けのアウトプットの方法としては、テレビのトークショウを作る（55）、チャットアプリの WhatsApp で会話を作る（77）、TikTok の動画を作る（96）、という３点の言語活動が紹介されている。いずれも生徒が協同して、主体的に行う点も特徴である。ただし、アウトプットは現代英語で行う一方で、インプットは注釈を利用しながら原文で行うことが前提とされているので、日本の中等教育の現状からすると、ハードルが高い。

中等教育の実践例ではないが、CEFR でＡ１-Ａ２レベルの大学生を対象として、シェイクスピアを教材に日本での英語教育法を論じた内丸公平（Kohei Uchimaru）の研究もある。内丸は““Wisely, and slow. They stumble that run fast”: Learner-Friendly Shakespeare in an EFL Classroom”（2020）の中で、アクティブ・アプローチ（active approach）の実践として、シェイクスピア映画の予告編をリスニング教材とした指導（72）や、シェイクスピアのリライト版をリーディング教材とした指導（72-73）、ブランク・ヴァースを題材とした音声指導（77）、シェイクスピアの原文とそれを生徒自身が日本語に翻訳したものを併用したペアワーク（78）など、多彩な言語活動を紹介している。内丸はシェイクスピアの作品の内容に焦点を当てた入念な導入の必要性を強調しているが（74-76）、これはシャンベラと共通する考えであり、言語教育だけでなくシェイクスピアというテーマを教えるという点で、CLIL につながる考えである。一方、中等教育の中で広く取り入れることを目標とするなら、教員がシェイクスピアをある程度時間をかけて学ばなければ、同じような指導をすることは難しいだろう。英語文学一般の知識で効果的な授業を展開するには、不安が残る。

ますますグローバル化する現代社会において、外国語教育で扱われるべき様々な話題を取り入れた教科書に、中等教育の生徒の興味を惹く話題の一つとして、シェイクスピアをはじめとした英語の古典文学が取り入れられたとしても、道理に反することはない。もちろん、英語学習にシェイクスピア教育が効果的であるということが明らかになったとしても、それだけでシェイクスピア教育を日本の学習指導要領で積極的に選択する動機はない。しかし、文学教材への反動的な拒絶が落着き、文学を教材とする有効性についての研究が進めば、古典文学を通した英語教育は選択肢の一つとして除外できないという見解も、今後は生まれるだろう。一方、古典文学が現行の教科書でほとんど扱われていない現状を考えると、言語指導という点では、英語文学が教職課程の必修である理由は大きくない。「教科に関する科目」において、各領域１単位以上ということではあるが、全単位の中で学生が英語文学を積極的に選択する動機は、文学に対する興味以外には、あまりないかもしれない。

４．異文化理解や国際社会における諸問題の指導

現在、文学の有効性が最も認められるのは、言語指導そのものよりもむしろ、外国語の背景にある異文化理解や国際社会における諸問題の指導においてである。『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　外国語編』には、コミュニケーションを支える要素として、「他者に配慮し受け入れる寛容の精神や平和・国際貢献などの精神を獲得し，多面的思考ができる」（26）ことの重要性が記されている。こうしたテーマは教科書でも直接取り上げられている。たとえば、東京書籍の

Power On III の Lesson 8 では、アメリカ合衆国の元黒人奴隷で、奴隷解放運動家であり、かつ女性解放運動家でもある、ハリエット・タブマン（Harriet Tubman、1822年 - 1913年）を扱っている。タブマンや奴隷解放運動、女性解放運動についての知識が教員にあれば、教科書のこの章の指導において、生徒の興味をより高めることができるだろう。また、言語とともに、現代社会における様々なテーマについて考えることで、CLIL の方法論につなげていくこともできる。

もちろん、タブマンの功績や社会的・歴史的背景は、それ自体、文化史の領域で、エスニック・マイノリティやジェンダーの問題として、教職課程の学生が学ぶことも推奨される。しかし、同様のテーマで文学を学ぶことは、さらに深く広く理解することにつながると考えられる。たとえば、シェイクスピアの『ヴェニスの商人』（*The Merchant of Venice*）は、エスニック・マイノリティへの抑圧と、女性への抑圧をテーマにしている。キリスト教社会のヴェニスにおいて、マイノリティのユダヤ人シャイロックは男装した女性ポーシャによって裁かれる。喜劇的展開におけるマイノリティの排除は、現代においては物語の二面性をわかりやすく提示する。一方で、喜劇的展開を導くのが男装した女性であるということが、女性の社会進出の潜在的可能性とともに、その隠ぺいと抑圧があることを提示するのである。

江藤秀一、加賀信広、久保田章による監修で、「英語教師力アップシリーズ」という英語教師やそれを目指す者向けの書籍が出版されているが、全５巻のうちの第１巻は、『授業力アップのための英語圏文化・文学の基礎知識』というタイトルでまとめられている。この書籍の目標は、言語の「運用能力習得を目指すあまり授業が無味乾燥になりがち」な英語の授業において、「一服の清涼剤を与える情報源」になることである（iv）。実際、この書籍の内容は、大学で英語圏の文化や文学の授業を行う際に、入門的な教科書として使用されるような内容である。一方、中学校や高等学校の英語教科書は、一つ一つのテーマをわかりやすく、興味深くまとめているが、当然のことながら、それらのテーマを体系的に扱ってはいない。英語教科書は第一に言語の教科書であって、文化の教科書ではないからである。したがって、学習指導要領が示す「外国語の背景にある文化」の体型的な知識は、教員が指導以前に獲得し、いつでも教科書を補うものとして生徒に提示できるようでなければならない。

英語という「外国語の背景にある文化」は、時間的にも空間的にも果てしなく広い。インド・ヨーロッパ語族のゲルマン語派に分類される英語の歴史は５世紀にまで遡り、時代を経てヨーロッパや世界の言語と文化に影響を受けてきた。その中では、様々な文学作品も書かれた。また、このヨーロッパの島国の言語は、大英帝国の旧植民地を中心に広がり、今や英語を母語としない者同士の国際共通語としてさえ使用されている。英語が持つそうした広がりを、英語文学は内包しているのである。

５．おわりに

中学校や高等学校の英語教員を目指す者は、教員としての基本的な資質に加え、自身の英語力や英語科の指導力が問われる。教職課程の必修である英語文学を学ぶと、それらの能力がどのように養われると期待されるのか。本論文では、教職課程における英語文学を学ぶ意義を考察した。

英語教育における英語文学は、伝統的に教室では文法訳読法による精読教材、教室外では多読教材であるが、リーディング偏重の英語教育への反省から、ほとんど採用されなくなってきた。一方で、日本人の多読力が不足していることは既に認識されていて、かつ精読力も不足してきたという意見もある。４技能を統合して活用するためにも、リーディングは軽視できないが、現在の学習指

導要領で、英語文学を読む力や経験がリーディング教育につながる部分は多くない。英語文学の原文は、精読教材としては、難解かつ実際的でない一方で、多読教材として平易化した形で使用するならば、それを指導する者が原文で文学を学ぶ意義も薄れる。

英語科の指導は、各技能に特化した指導から、CBI や CLIL に代表されるような、言語機能を統合した指導に注目が集まるようになった。文学をリーディング教材ではなく、言語を学ぶ際の一つのテーマとして捉えれば、生徒が興味を持って主体的に言語活動を行うために利用することができるかもしれない。一方、英語教員は必ずしも文学の専門家ではないので、文学を土台とした指導をどこまで普遍化するか、あるいはそれほど専門性が高くなくても効果的に指導するにはどうすればいいのかといった課題が残る。いずれにせよ、これまで英語教員を目指す者が大学で英語文学を学んでいたからという理由だけで、文学ありきで考えていては、英語科教育法という実践といつまでも平行線を辿ってしまうだろう。

教職課程で英語教員を目指す者が英語文学を学んだとき、教員になって最も活かすことができそうな知識は、異文化理解や国際社会における諸問題の知識である。英語文学はエスニック・マイノリティやジェンダーの問題をはじめとして、英語を使用する者が思考する際、無意識のうちに左右されるような文化的な枠組みを内包し、それを深く読み考えることで意識化することができる。文学を読んで味わい、学ぶことができる重要なことは、もちろん社会的なテーマだけではないが、教師を目指す上では特に意識して学びたいことである。シェイクスピアを学んだ英語教師は、そうでない英語教師より、他者とのコミュニケーションについて、より深く考えることができる教師かもしれない。

注

1．戦前の英語教育界を牽引した岡倉由三郎はシェイクスピアを英文学史上だけでなく、世界文学史上、最高の作家と評価し、岡倉名義で出版された『英語教育の目的と価値』の中で、福原麟太郎は「シェイクスピアを１冊も讀んだことのない教師は、良い教師とは言へない」と書いている（内丸　30）。

2．特に、2014年の冨山和彦による「第１回まち・ひと・しごと創生会議」における提言で、シェイクスピアよりも観光業で必要になる英語を教えるべきだと主張されたことが有名である。実際、本稿第３節で取り上げた東京書籍の教科書でも、各章のテーマの一つに観光が取り上げられている。

3．そもそも大学での英語文学教育の需要を否定する風潮に反発してということか、大学での英語教育における文学の意義を再考する研究は多い。第75回日本英文学会全国大会（2003年）では、特別シンポジアム「このままでいいのか日本英文学会」で問題提起されたことを発端に、第78回全国大会（2006年）では、「このままでいいのか大学英語教育」において、日本英文学会が積極的に英語教育に関わっていくことが宣言された（土屋、伊澤　1）。本稿の参考文献に挙げたものの中では、日本英文学会（関東支部）編の『教室の英文学』をはじめとして、久世恭子、清水英之、丹羽佐紀、渡辺利雄などの研究が主に大学での英語教育について論じている。一方で、ある程度大勢が決まっているためか、あるいは学習指導要領の存在が大きいのか、中学校や高等学校での英語文学の需要についての研究は少ない。

4．仲潔と林日佳理は、授業の導入として、非常に短い現代短編小説を紹介することを提案している。一方で、長編の古典文学であっても、うまく導入として一部を取り上げることもできると

考えられる。

参考文献

内丸公平「シェイクスピアと英語教育：中等学校用英語教科書 (1886年 -2016年) におけるシェイクスピア受容の考察」『日本英語教育史研究』第33号、日本英語教育史学会事務局、2018年、29-58頁。

江口誠「英語教育における文学教材の活用」『愛知教育大学研究報告』第62号、2013年、77-84頁。

江藤秀一、鈴木章能『授業力アップのための英語圏文化・文学の基礎知識』開拓社、2017年。

江利川春雄『日本人は英語をどう学んできたか　英語教育の社会文化史』研究社、2008年。

久世恭子「文学教材を用いた授業―大学の英語教育における事例研究―」『言語情報科学』第９号、2011年、63-79頁。

清水英之「シェイクスピア英語教育擁護論」『学習院女子大学紀要』第25号、2023年、197-216頁。

土屋澄男他『最新英語科教育法入門』研究社、2019年。

土屋結城、伊澤高志「文学という行為と英語教育」『實踐英文學』第67号、2015年、１-16頁。

デイ、リチャード・R、ジュリアン・バンフォード『多読で学ぶ英語　楽しいリーディングへの招待』桝井幹生他訳、松柏社、2006年。

東京書籍「教科書・教材　高等学校　英語」2024年12月27日検索、https://www.tokyo-shoseki.co.jp/textbook/h/５/

冨山和彦「我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向 性 」2014年、https: //www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/gijiroku/ __icsFiles/afieldfile/2014/10/23/1352719_4.pdf

仲潔、林日佳理「英語科教育と英語文学研究 (２)：想像力の実践」『岐阜大学教育学部研究報告　教育実践研究・教師教育研究』第23号、137-45頁。

日本英文学会 (関東支部) 編『教室の英文学』研究社、2017年。

丹羽佐紀「文学作品における解釈の多様性を目的とした映像教材活用について―実践と課題―」『鹿児島大学教育学部教育実践紀要』第25巻、2016年、109-15頁。

文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』2018年、https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf

---.『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　外国語編』2018年、https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_１_2.pdf

---.『中学校学習指導要領（平成29年告示）』2017年、https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf

---.『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語編』2017年、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf

渡辺利雄『英語を学ぶ大学生と教える教師に　これでいいのか？英語教育と文学研究』研究社、2001年。

Ciambella, Fabio. *Teaching English as a Second Language: Elements in Shakespeare and Pedagogy*. Cambridge UP, 2024.

Uchimaru, Kohei. ““Wisely, and slow. They stumble that run fast”: Learner-Friendly Shakespeare in an EFL Classroom”. *Early Modern Culture Online*, vol. 7, no. 1, 2020, pp. 66-86.

カラーユニバーサルデザインによるインクルーシブな学びの環境づくり
― 教育現場における色覚の多様性への配慮 ―

森　実紀・山中佑莉亜・新冨天音

はじめに

日常生活において、人々はさまざまな色を視覚的に認識し、情報を得ている。しかし、色覚は一人ひとり異なり、デザインにおいて意図した色使いが、すべての人にとって分かりやすいとは限らない。場合によっては、色の区別がつかない、あるいは見づらいと感じることもあり、適切な配慮が求められる。

デザインに用いる色彩は、一般色覚や色覚異常といった先天的な特性だけでなく、加齢や疾患による視覚の変化も考慮する必要がある。加齢に伴う水晶体の白濁や黄変、糖尿病網膜症、緑内障、黄斑変性症などの疾患による視力低下や視野欠損はその一例である。また、ロービジョンの人々や、海外からの渡航者、漢字を読むことが困難な子どもなど、多様な背景を持つ人々にも配慮した配色設計が求められる。このように、多様な特性を持つすべての人に対して、情報が公平に、かつ分かりやすく伝わることが重要である。

カラーユニバーサルデザインとは、このような色覚の多様性を踏まえ、すべての人が見やすく、情報を適切に得ることができるように配慮されたデザインである。色覚特性の違いを尊重しながら、誰もが等しく情報にアクセスできる環境を目指した考え方である。

本論文では、教育現場におけるカラーユニバーサルデザインの現状と課題に注目し、その活用方法と有効性を検討することを目的とする。生徒や学生が利用する環境において、色彩設計の改善を通じて、誰もが視覚的に豊かな生活を送り、等しく学びを得られる環境づくりに向けた示唆を提示することを目指す。

１．カラーユニバーサルデザインについて

１-１　ユニバーサルデザインとは

ユニバーサルデザインの出発点は、1950年にデンマークのバンク・ミケルセンが提唱した「ノーマライゼーション」の考え方に始まる。この理念は、社会の中で障害の有無にかかわらず、すべての人が等しく生活し、社会活動を行えることを目指している。厚生労働省（2002）は「ノーマライゼーション」を「障害のある者が障害のない者と同等に生活し活動する社会を目指す理念」と定義し、この思想が福祉施策や社会インフラ整備の基礎となっている。

しかし、1950年代の日本においては、こうした考え方はまだ浸透していなかった。特に、1970年代に高齢化が急速に進行し始めたことで、障害者や高齢者の社会参加を支援するための制度や環境整備が重要な課題として取り上げられるようになった。これに伴い、障害者や高齢者、妊婦や子ども連れの人々を対象に、社会生活における障壁を除去する「バリアフリー」の概念が広がった。そして、政府は2004年６月に「バリアフリー化推進要綱」を策定し、具体的な取り組みを推進した。その後、社会情勢の変化を受け、2008年３月には「バリアフリー・ユニバーサルデザイン推進要綱」を定め、バリアフリーの視点に加え、すべての人が共に暮らせる環境の実現を目指した政策が示された。

ユニバーサルデザインは「誰もが障害の有無にかかわらず利用できる環境を設計すること」として広く認識されているが、その理念は単なる機能的な設計思想にとどまらない。それは、人間の尊厳や社会的包摂を基盤にした、共生社会の実現を目指す考え方である。

「障害者の権利に関する条約（第２条）」において、ユニバーサルデザインを次のように定義している。「調整または特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画およびサービスの設計」とし、特定の障害者のための補装具を排除するものではないとしている。この定義は、全ての人が社会において等しく基本的な権利を享有し、独立した生活を送るために不可欠な理念である。

日本におけるユニバーサルデザインの推進は、障害者や高齢者といった特定の層だけを対象にしたものではなく、多様な価値観や生活様式を尊重する社会づくりを目指している。その実現には、物理的なバリアフリーだけでなく、情報へのアクセス、サービスの提供方法、教育機会の均等など、多岐にわたる側面での包括的な取り組みが求められる。

ユニバーサルデザインは、物や空間を単に「便利にする」設計ではなく、人と社会を結びつける「つなぎ」の役割を担っている。誰もが共に生きる環境を実現するための基盤として、そこには思いやりと配慮の精神が込められている。その理念は、視覚情報に配慮した「カラーユニバーサルデザイン」にも大きな影響を与えている。

１－２　カラーユニバーサルデザインとは

視覚情報は、社会生活を送る上で重要な要素である。しかし、色覚特性によって情報の受け取り方に差が生じることがあるため、情報格差の発生を防ぐための工夫が必要である。カラーユニバーサルデザインは、色の選択や情報の提示方法において工夫を凝らし、誰もが情報を平等に受け取れる環境を提供することを目指している。

NPO 法人北海道カラーユニバーサルデザイン機構（CUDO, 2015）は、カラーユニバーサルデザインを「色覚タイプの違いを問わず、より多くの人に利用しやすい製品、施設、環境、サービス、情報を提供すること」と定義している。この理念に基づき、CUDO は以下の３つのポイントを挙げている。

①　できるだけ多くの人に見分けやすい配色を選ぶこと。
②　色を見分けにくい人にも情報が正確に伝わるよう工夫すること。
③　色の名前を用いたコミュニケーションを可能にすること。

例えば、公共交通機関の路線図では、異なる色に加えて形状や記号を用いることで、誰もが情報を把握しやすくしている。このような工夫は、情報の受け取りやすさを高めるだけでなく、公共の場における安心感を提供し、人々の行動の自由を支えている。

１－３　色が見える仕組み

人間の色覚は、物体に反射した光が目に入り、網膜に到達し、光を感知する錐体細胞が電気信号として脳に伝えることで成り立っている。錐体細胞には、赤（長波長）、緑（中波長）、青（短波長）を感知する３種類があり、それらの組み合わせによって多様な色を識別している。（表１）

しかし、錐体細胞に特性の違いや欠損がある場合、特定の色の識別が困難になることがある。こ

の現象は「色覚異常」として知られ、赤と緑の区別が難しい１型および２型色覚、青と黄の区別が難しい３型色覚などがある。教育現場においてこの多様性を理解し、カラーユニバーサルデザインを採用することで、すべての生徒が公平な学習環境を享受できる。

視覚情報の多様性を尊重し、情報を受け取る環境を整備することは、共生社会の実現に不可欠な要素である。ユニバーサルデザインとカラーユニバーサルデザインの理念は、単なる「設計」ではなく、多様な背景を持つ人々への共感と理解を象徴するものである。

表１．色覚特性の分類

特性	タイプ	程度	錐体			杆体	CUDO による呼称
			L 錐体	M 錐体	S 錐体		
正常色覚	３色覚		●	●	●	■	C 型
色覚異常	１型色覚	強度（１型２色覚）	×	●	●	■	P 型強度
		弱度（１型３色覚）	▲	●	●	■	P 型弱度
	２型色覚	強度（２型２色覚）	●	×	●	■	D 型強度
		弱度（２型３色覚）	●	▲	●	■	D 型弱度
	３型色覚	強度（３型２色覚）	●	●	×	■	T 型
		弱度（３型３色覚）	●	●	▲	■	
	１色覚		●●● １つのみ			■	A 型
						■	

●…錐体がはたらく、▲…錐体がよくはたらかない
×…錐体が欠損している、■…杆体（かんたい）がはたらく

出典：色彩検定協会（2022）『色彩検定　公式テキスト UC 級』p.29

２．色覚異常者への配慮

２－１　見分けにくい色の組み合わせ

色覚異常には１型、２型、３型があり、それぞれの特徴により見分けにくい色の組み合わせが異なる。１型および２型の色覚では、赤系統と緑系統の色が特に区別しにくいことが共通している。具体的には、暗い色調では深緑と茶色、深い赤と焦げ茶が類似して見える場合がある。また、明るい色調では水色とピンク、灰色と淡い緑などの区別が難しいとされる（図１：東京都福祉保健局, 2016）。

一方で、３型色覚では黄色と青紫、青と緑、青と黒などの区別が難しいことがあるが、これらは日常生活での支障が比較的少ないとされる。

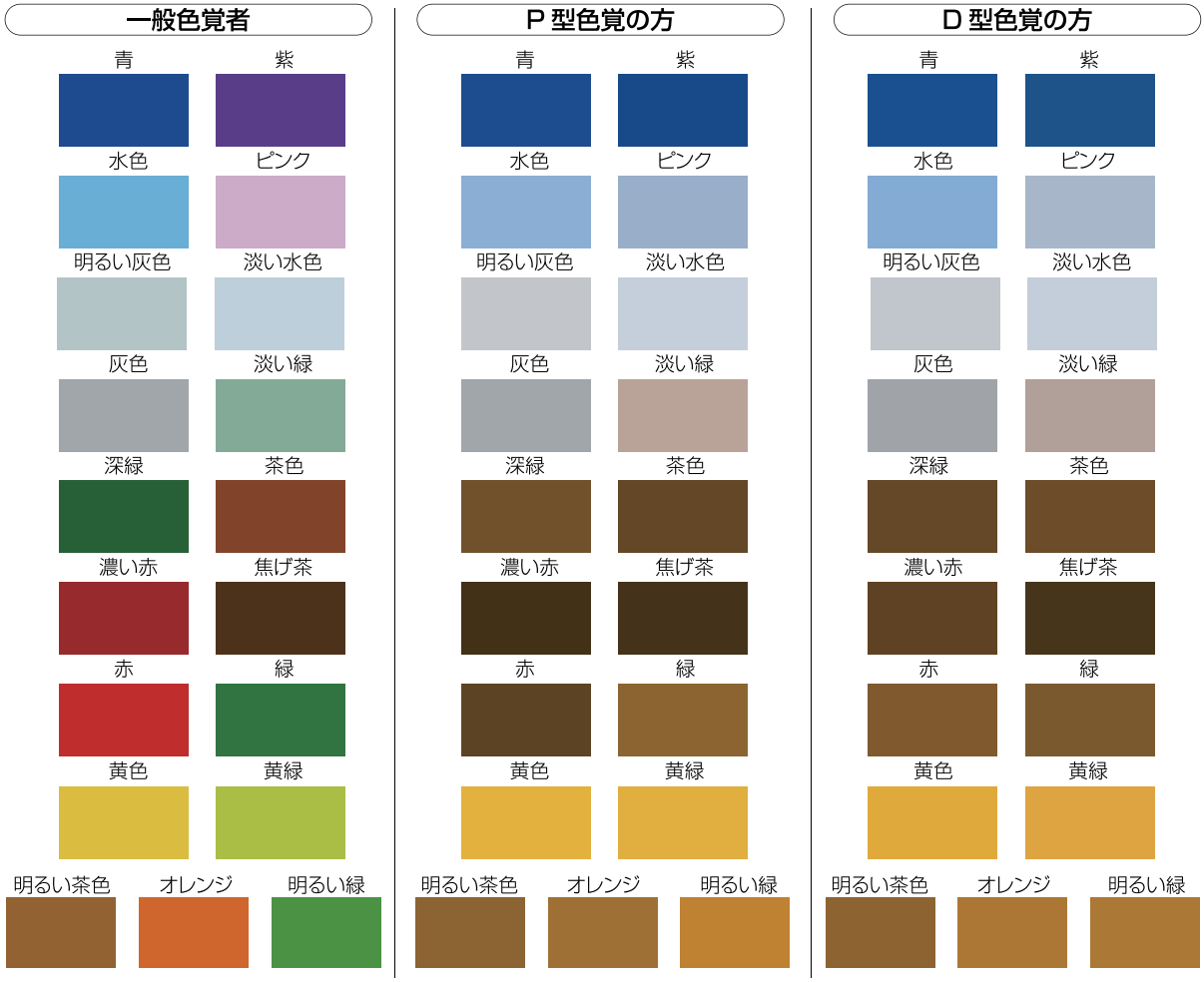


図１．P 型色覚、D 型色覚の方が特に区別の困難な色の組合せ
出典：東京都福祉保健局（2016）　カラーユニバーサルデザインガイドライン　p.5

2－2　色の機能とその配慮

色には視覚的な機能があり、配慮を欠いた色使いは効果を損なうどころか、逆効果を招く場合もある。色彩検定協会（2015）は、色の機能的特徴を以下の５つに分類している。

①　**視認性**（対象物を注視したとき、その対象物の確認のしやすさ）

背景色との明度差が大きい場合、視認性が向上する。例えば、緑を背景とした赤色は一般的には視認性が高いが、１型および２型の色覚異常者には視認性が低下する可能性がある（図２）。

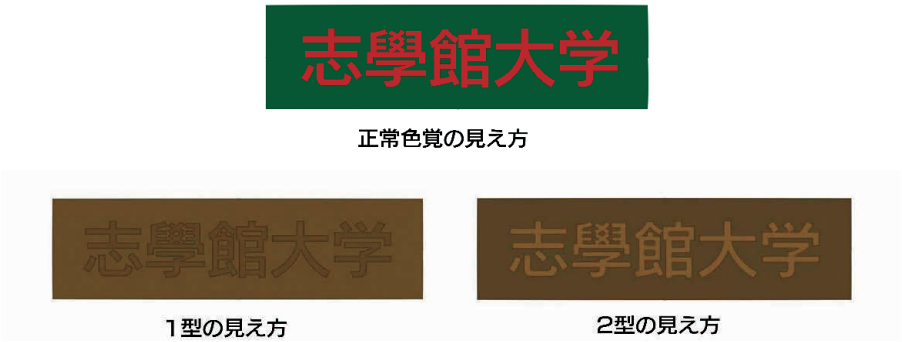


図２．視認性の比較

② **明視性・可読性**（図形の意味の理解のしやすさ）

明視性や可読性も背景と文字の明度差に依存する。混同しやすい色の組み合わせを避けるため、セパレーションカラーを使用してコントラストを調整する方法が効果的である。（図３）

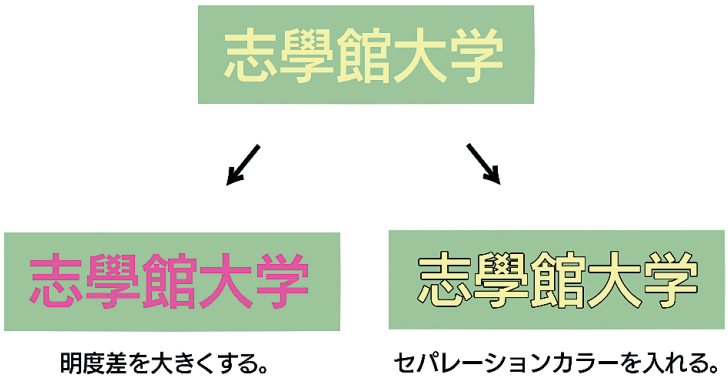


図３．背景と図の明度差／セパレーションカラーの活用

③ **誘目性**（対象物に注意を向けていないときの発見のされやすさ）

暖色系の鮮やかな色は一般的に目を引きやすいが、色覚異常者にとっては逆効果となる場合がある。背景色が変わることで誘目性の高い色は変化する。必ずしも、赤の誘目性が高いわけではない（図４）。

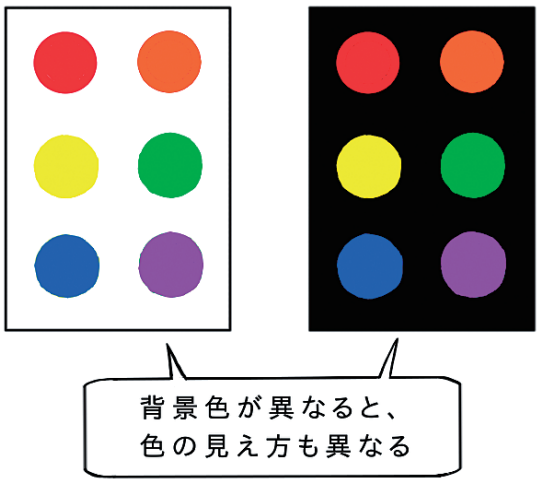


図４．背景色による誘目性の違い

④ **識別性**（複数の対象物に対して、その形状や色の特性による区別のしやすさ）

例えば「赤と緑」や「水色とピンク」といった組み合わせは、一般的には区別可能だが、１型や２型の人には区別が難しい組み合わせがあるため、色名のみで情報を提示することは控えるべきである。（図５）

図５．カラーユニバーサルデザインの具体的（折れ線グラフ）
出典：カラーユニバーサルデザイン（CUD）ガイド　福島県庁

⑤　**意味性・記号性**（色の感情降下：色彩が感情に及ぼす影響）

色が引き起こす感情効果は個人差があるものの、共通する効果も存在する。色を記号として利用する例として、JIS の安全色の規定が挙げられる。たとえば、赤は「禁止・停止・高度の危険」、黄色は「注意・警告」、緑は「安全・避難・進行」を表す。しかし、「色の感情効果を活用し、わかりやすい記号として色を用いる場合でも、色覚異常の人にとっては色が意味を区別する記号として機能しない」ことがある。たとえば、赤と緑は感情効果として反対の意味を持つが、赤と緑が同じ色に見える人にとっては、色の情報だけで意味を理解することは難しい。このような場合、色以外の情報を補足することで、色覚の特性が異なる人にも情報が正確に伝わりやすくなる（図６）。

図６．色の感情効果を活用したマークの例（改善前・改善後）

2－3　色覚異常をもつ人たちの抱える問題

色覚異常をもつ人たちは、日常生活の中でさまざまな困難を経験する。例えば、交通信号の色の区別がつきにくい、路線図での路線の判別が難しい、カレンダーの休日と平日の区別が困難といった具体例が挙げられる（図７）。

これらの問題を軽減するためには、色に依存しない情報伝達手法を取り入れることが必要である。例えば、信号や路線図には形状や位置情報を補完するアイコンを追加することで、色覚異常を持つ人たちにも正確に情報を伝えることが可能となる。

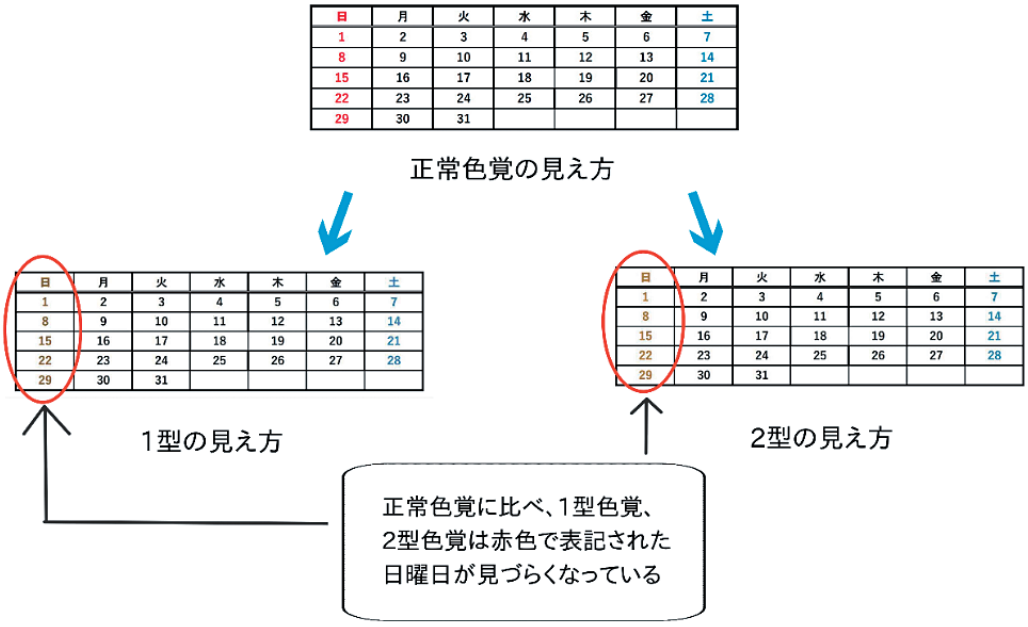


図７．色覚別によるカレンダーの見え方

３．教育現場におけるカラーユニバーサルデザインについて

教育現場は、子どもたちが社会性を育み、自分の可能性を広げていく場である。その中で、視覚特性の違いを持つ子どもたちに対する配慮は、真に誰もが安心して学べる環境を築くための大切な要素である。特に、色覚特性の違いは、子どもたちの日常の授業活動において見過ごされがちでありながら、重要な影響を及ぼしうるものである。

３－１．個人への対応

教育現場では、採点、実験や実習、体育や図工の授業など、さまざまな場面で色覚特性の違いを考慮した対応が必要である。例えば、採点時には細字の赤ペンではなく、太字の朱色のペンや色鉛筆を使用することで、赤と黒の判別をしやすくすることができる。これは単なる道具の選択ではなく、視覚の多様性に寄り添う姿勢を示すものである。

また、理科の実験や観察では、リトマス試験紙の色の変化や植物の観察など、色の識別を伴う場面が多い。色覚特性を持つ子どもたちが結果を正確に理解できるよう、色以外の情報を取り入れる工夫が必要である。例えば、「色の変化を知識として説明する」「色名を添える」「口頭で確認を行う」といった指導方法が有効である。

さらに、体育や図工の授業では、チームのゼッケンの色分けや絵画の制作において注意が求められる。特に、ゼッケンの色は見分けにくい組み合わせを避けることが重要である。図工では、色覚

特性を持つ子どもの描いた絵が一般的な色覚を持つ子どもたちから「変わっている」と言われることがある。このような場面で、教員は「色の見え方には個人差がある」ことを授業内で積極的に説明し、多様性への理解を深める教育を行う必要がある。それは、仲間との相互理解を深め、いじめや誤解を未然に防ぐための重要な要素である。また、保護者にも正しい知識を提供し、子どもたちを取り巻く環境全体で支える姿勢が求められる。

評定や進路指導における配慮

色覚特性の違いは、進路選択にも影響を及ぼすことがある。公益財団法人日本学校保健会は「学校における色覚に関する資料」で、進学や就職の指導において次の３点を挙げている。

①　進路先に関する資料の整備と提供

特定の職種や資格には色覚に関する条件が設けられている場合がある。航空機乗組員や動力車操縦者、自衛官など、視覚情報が業務に直接関わる職種には特定の基準が設けられていることがあるため、進路指導の際には最新の情報を提供し、生徒一人ひとりに適した指導を行う必要がある。

②　保護者への周知

子どもが自身の色覚特性を知らないまま進学や就職を進めると、後に不利益を被る可能性がある。そのため、保護者が正しい情報を理解し、子どもを支える役割を果たせるようにするための情報提供が不可欠である。保護者面談や保健だよりを通じて、学校と保護者の連携を深めることが大切である。

③　職業選択における相談

2001年10月に労働安全衛生法が改正され、雇用時の健康診断から色覚検査が原則廃止されたことにより、職業選択の機会が広がった。しかし、職業によっては色を識別する必要がある業務もあり、業種や企業の要件は多様である。教員は生徒の特性や能力を踏まえた上で、適性を尊重しつつ多様な選択肢を提示し、生徒が納得して進路を選択できるよう支援することが求められる。

３－２　学級での対応

学級内では、板書や掲示物、教材の配色に配慮することが求められる。例えば、黒板では赤色のチョークが黒板の色と類似して見えることがあるため、黄色や白色のチョークを使用することが推奨される。また、ホワイトボードでは、赤色と黒色が似た色に見える場合があるため、大事な部分は青色のペンを使用したり、下線を引いて強調する工夫が有効である（図８）。

掲示物や授業で用いるグラフ、配付物にも、色の混同を防ぐための工夫が必要である。例えば、重要な情報を強調する際には、下線や記号を併用するなど、色以外の要素を加えることが効果的である。配布物そのものに色がついている場合は書類に番号を振ることにより誤って理解することをさけることができる。

図８．黒板・ホワイトボードの色覚別の見え方

３－３　学校全体での対応

学校全体での対応として、廊下や階段の段差を視認しやすい色で強調することや、交通安全教室で使用する教材の色彩を工夫することが挙げられる。さらに、配布物の配色にも配慮し、全ての生徒や学生にとって見やすい情報提供を行うことが求められる。

また、エレベーターの階数表示についても配慮が必要であり、黒い背景に赤い文字ではなく、オレンジの文字や白い背景に黒い文字を使用することが推奨されている（図９）。

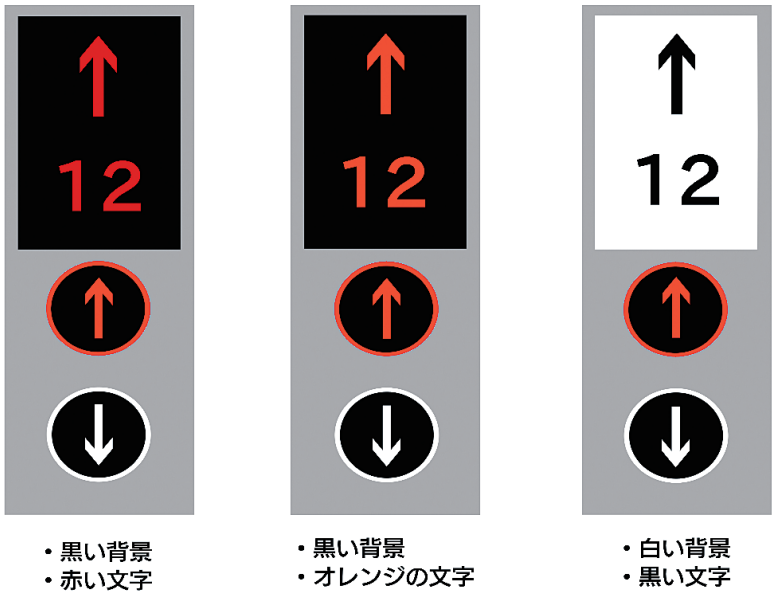


図９．エレベーターの階数表示

４．教育現場におけるカラーユニバーサルデザインの充実に向けて

４－１　保護者への色覚異常や色覚検査についての情報提供

学校現場における色覚検査は、2003年より児童生徒等の健康診断の必須項目から除外され、希望者に対して個別に実施される形式に移行した。この決定には、多様な人権尊重の視点やプライバシー保護の観点が反映されていた。しかし、その結果として、自身の色覚特性を知らないまま卒業し、就職活動時に初めて色覚による職業制限に直面するケースが報告されている。これにより、生徒が将来の選択肢を狭められ、不利益を被る可能性が指摘されている。

特に、保護者への情報提供が不十分な場合、子どもたちは自分の色覚特性を理解しないまま進路選択を行うことになる。保護者が色覚異常や色覚検査の意義を正しく理解し、適切なサポートを行うためには、学校と保護者との連携が不可欠である。この課題を受け、文部科学省は2014年４月30日に「学校保健安全法施行規則の一部改正等について（通知）」を発表し、2016年４月１日から施行された。この通知において、学校は色覚検査の実施体制を整備し、適切な運用を行うよう求められた。また、検査の実施に際しては、プライバシー保護に十分配慮し、個別の要望に基づいて柔軟に対応することが強調されている。

しかし、この通知によって色覚検査が再開される動きは見られたものの、検査は保護者の希望による任意の実施であるため、学校側が積極的に情報提供の場を設けることが重要である。保護者に対し、色覚異常や色覚検査の目的や重要性を具体的に説明し、質問に答える機会を提供することで、保護者が理解を深め、必要な対応を選択できるようになる。

また、説明会や面談といった機会を活用し、保護者が正確な知識を得られる場を設けることは、生徒の安心感にもつながる。子どもが自らの特性を理解し、将来に向けた進路を主体的に考えるためには、周囲の大人たちの理解とサポートが不可欠である。教育現場は、単に検査の場を提供するだけでなく、保護者との連携を通じて、生徒が健やかに未来を切り拓いていけるような環境を整備する役割を担っている。

色覚検査は、単なる健康診断の一環ではなく、子どもたちの自己理解を促進し、将来の可能性を広げるための重要な手段である。そのため、検査の意義や情報提供の方法について改めて見直し、教育現場全体で情報共有の仕組みを強化していく必要がある。すべての生徒が安心して学び、未来に向けて自らの力を発揮できる環境を整えることが教育に求められる大切な役割といえるだろう。

４－２　教員の色覚に関する理解の向上

学校における色覚検査は、2003年に児童生徒の健康診断の必須項目から除外され、その後、2016年に再び実施が推奨されるまでの13年間、教育現場では色覚異常に関する対応が十分に行われてこなかった。この期間の長さは、教員をはじめとする学校関係者の色覚異常に関する知識や理解を希薄にし、生徒への適切な対応が難しくなる一因となっている。

文部科学省（2014）は「学校保健安全法施行規則の一部改正等について（通知）」において、「教職員が色覚異常に関する正確な知識を持ち、学習指導、生徒指導、進路指導において必要な配慮を行い、適切な指導を行うよう努めること」を求めている。これは、教員一人ひとりが色覚特性を理解し、生徒が抱える困難に気づき、それに寄り添う姿勢を示すものである。このような取り組みが、教育の場における安心感を醸成し、生徒が自己肯定感を持ちながら学びに臨む環境を築くことにつながる。

しかし、現場における課題は、知識の有無だけではない。対応の方法や支援の具体策は、座学だ

けでは習得が難しい側面もあるため、研修やワークショップといった実践的な学びの機会を設けることが必要である。特に、実際の教育現場において、どのような場面で配慮が求められるのか、どのような支援が有効であるかを学び、共有することが重要である。

さらに、教員の色覚に関する理解を深めるためには、教育職員免許状取得時のカリキュラムに色覚異常に関する内容を盛り込むことが効果的である。教員養成段階でこの知識を体系的に習得することは、教育現場での実践に直結し、色覚特性を持つ生徒への適切な指導や支援を行う基盤となる。

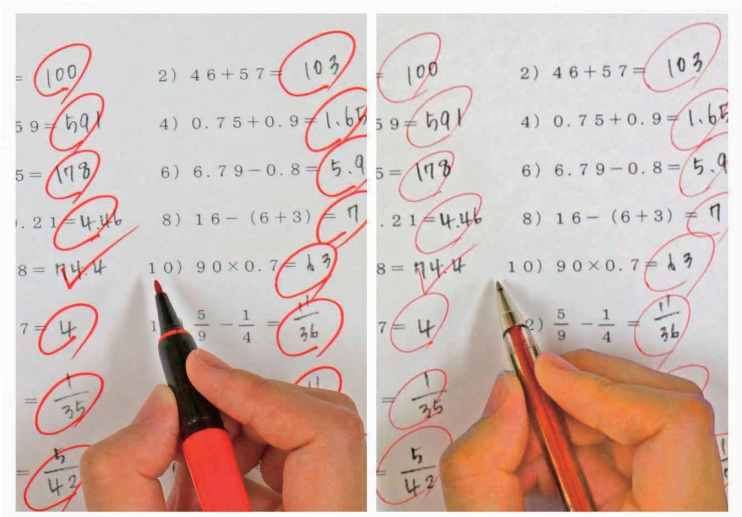
色覚異常に対する理解の向上は、単に知識を持つことにとどまらず、生徒一人ひとりの個性や特性を尊重し、誰もが安心して学べる学びの場を提供するための「姿勢」でもある。それは、教員自身が成長し、生徒との信頼関係を深めるための重要なステップであり、教育現場全体が共生社会の縮図として機能するための礎となるものである。

4－3　学校備品の見直し

学校備品においては、視覚的にわかりやすいものを採用することが求められる。例えば、板書用のチョークとして「ダストレス eye チョーク」のようなカラーユニバーサルデザインに配慮した製品を使用することが推奨される（図10）。

図10.　ダストレス eye チョークの見え方
出典：日本理化学工業株式会社（2025）「ダストレス eye チョーク」

また、採点や添削時には、太字の朱色ペンを使用し、赤色と黒色の区別がつきやすい工夫を行うことが必要である（図11）。

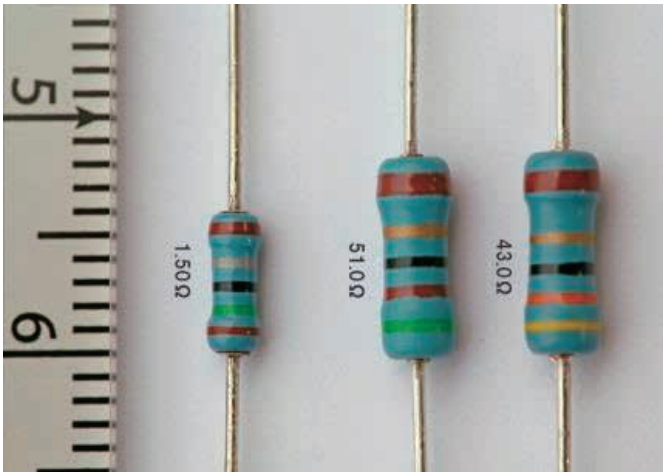


採点用のペン　○　　赤のボールペン　×

図11. 使用するペンによる見え方の違い

出典：公共財団法人日本学校保健会（2016）「学校における色覚に関する資料」p.6

さらに、理科実験用の器具や図工の教材においても、変色が少なく、視覚的に見分けやすい材料を使用することが推奨される。文字や記号を併用することで、情報が正確に伝わり効果的である。



抵抗器

図12. 理科の実験器具の一例

出典：公共財団法人日本学校保健会（2016）「学校における色覚に関する資料」p.8

５．終わりに

教育現場におけるカラーユニバーサルデザインの導入は、すべての生徒が公平に学び、安心して日々を過ごすために欠かせない要素である。本論文では、色覚特性を持つ生徒たちが直面する具体的な課題に焦点を当て、教育現場における現状と課題を明らかにし、その改善策を提案してきた。

日本における先天色覚異常の割合は、男子20人に１人、女子500人に１人、保因者は女子10人に１人とされている（公益社団法人日本眼科医会 , 2016）。決して少なくないこの割合を鑑みると、進学や就職の際に色覚特性によって不利益を被る生徒たちの存在は、私たちが教育環境の改善に真摯に向き合う必要があることを物語っている。しかし、現在、学校での色覚検査は健康診断の必須項目ではなく、希望者に対する任意実施に留まっているため、保護者や学校関係者への情報提供が十分に行われていない状況がある。

また、色覚検査が必須項目から削除されて以降、10年以上の歳月が経過したことにより、教職員の中には色覚特性に関する知識や関心が薄れている者も少なくないとされる。生徒が抱える困難に気づき、適切なサポートを提供するためには、学校関係者が最新の知識を習得し、共感と理解をもって対応する姿勢が求められる。生徒たちやその保護者が早い段階で色覚特性を理解することは、子どもたちが感じる「生きづらさ」を軽減し、自信を持って未来へ踏み出す力を与える。

本論文を通じて、個別対応の重要性や学級全体、学校全体としての取り組みの必要性が改めて確認された。また、保護者への情報提供、教員の研修機会の確保、教育備品の見直しなど具体的な施策は、色覚特性を持つ生徒にとって「見える世界」を広げ、安心して学べる環境づくりに直結するものである。

これからの教育現場には、多様性を尊重し、すべての生徒が自己の特性に応じて輝けるインクルーシブな学びの場を築くためのさらなる努力が求められる。教職員や教育を志す皆さんにとって、この取り組みは単なる義務ではなく、未来を担う子どもたちへの「贈り物」ともいえるものだろう。一人ひとりに寄り添い、その個性を尊重する姿勢は、生徒たちの成長に大きな影響を与える。教育現場が、誰もが安心して自分らしく学び、夢を描ける場所となるために、カラーユニバーサルデザインのさらなる普及と発展を心から願う。

６．追記

本論文は、山中佑莉亜・新冨天音が令和 5 年度に志學館大学へ提出した卒業論文を全面的に改訂し、教育現場の実態や新たな課題を反映した内容としたものである。

７．引用・参考文献

公益財団法人日本学校保健会（2016）「学校における色覚に関する資料」
https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H270050/H270050.pdf（参照日：2024年12月 6 日）

公益社団法人日本眼科医会（2016）「先天色覚異常への対応（改訂版）」
https://www.gankaikai.or.jp/colorvision/colorvision_5.pdf（参照日：2024年12月 6 日）

公益社団法人日本眼科医会 「学校における色覚についての対応 指針」
https://www.gankaikai.or.jp/colorvision/20190823_shishin.pdf（参照日：2024年12月 6 日）

国土交通省（2016）「官庁施設のユニバーサルデザインに関する基準」
https://www.mlit.go.jp/common/001157886.pdf（参照日：2024年12月１日）

文部科学省（2014）「学校保健安全法施行規則の一部改正等について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/__icsFiles/afieldfile/2017/05/01/1383847_01.pdf
（参照日：2024年12月10日）

厚生労働省（2002）「身体障害者ケアガイドライン　関連用語の解説」
https://www.mhlw.go.jp/topics/2002/04/tp0419-3c.html（参照日：2024年12月14日）

厚生労働省（2023）「障害者等の理解促進」
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_25876.html（参照日：2024年12月１日）

外務省（2014）「障害者の権利に関する条約　第２条」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html（参照日：2024年12月14日）

内閣府（2018）「ユニバーサル社会の実現に向けた諸施策の総合的かつ一体的な推進に関する法律」
https://www8.cao.go.jp/souki/barrier-free/bf-index.html（参照日：2024年12月１日）

NPO 法人北海道カラーユニバーサルデザイン機構（2015a）
「カラーユニバーサルデザイン（CUD）とは」
https://www.color.or.jp/about_cud/（参照日：2024年12月14日）

NPO 法人北海道カラーユニバーサルデザイン機構（2015b）
「カラーユニバーサルデザインの３つのポイント」
https://www.color.or.jp/about_cud/（参照日：2024年12月14日）

日本理化学工業株式会社（2025）「ダストレス eye チョーク」
https://www.rikagaku.co.jp/items/eyechalk.php（参照日：2025年１月３日）

総務省（2017）
「バリアフリー法を含む関係制度の見直しについて」
https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/202203.html（参照日：2024年12月１日）

色彩検定協会（2022）
『色彩検定公式テキスト UC 級』グラフィック社 .

東京都福祉保健局（2011）「東京都カラーユニバーサルデザインガイドライン」
https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kiban/machizukuri/kanren/color.html
（参照日：2024年12月21日）

中高時代の保健体育教育から考える効果的な教育の可能性のための課題

玉田　理沙子

序論

現代社会では、生活習慣病やメンタルヘルスの課題が深刻化しており、これに対応するためには若年層への健康教育が必要不可欠である。中学校および高等学校の保健体育科の学習指導要領解説では、「生涯にわたり健康で安全な生活を実現するために必要な資質や能力の育成」を目標として掲げている（文部科学省，2017；2018）。具体的には、中学校では生活習慣病の予防や安全な生活を中心に、高等学校ではストレスマネジメントや社会的健康課題への対応など発展的な内容が示されており、生徒が主体的に学び、健康管理能力を身につけることが重視されている（文部科学省，2017; 2018）。

保健体育教育は、学校全体で推進される保健教育の中核的な役割を担っており、単なる知識の提供にとどまらず、生徒がその知識を活用し、実生活に応用できる能力を育成することを目指している。文部科学省中央教育審議会（2021）は、健康教育を通じて知識の深化と応用を促す学習活動の強化を求めており、これにより生徒が健康課題に対する主体的な解決力を身につけることを目指している。一方で、日本学校保健会（2004）は、保健教育が学校現場においてどのように実践されるべきかを示し、教員が適切な指導技術を持つことの重要性を指摘している。

しかし、保健体育教育を担う教員養成課程には多くの課題が指摘されている。吉田（2010）は、教員養成課程において現場での実践力を伴った指導力が必要不可欠であると述べている。また、清水ら（2014）は、教職実践演習における模擬授業や教材研究が、学生の実践的な指導力を高める上で効果的であると指摘している。このように、理論と実践を結びつけるカリキュラムの導入が求められている一方で、学生が中高時代に受けた保健体育教育が、彼らの教員としての指導方法にどのように影響を与えるかについては十分な研究がなされていない。武田ら（2016）は、指導案作成や模擬授業が現場での指導スキル向上に寄与する重要な手段であると指摘しているが、その成果を高めるためには、学生自身の保健体育教育経験を踏まえた基盤づくりが必要である。

また、古田（2013）は、批判的健康リテラシーの育成が健康教育における重要な目標であると述べている。学生がこの能力を養うためには、教員養成課程において適切な教育内容を導入する必要がある。本研究では、大学生を対象に彼らが中高時代に受けた保健体育教育の経験を調査し、それが教員養成課程の設計にどのように役立つかを検討することを目的とする。

本研究は、第１報として、対象者の保健体育教育経験の現状を調査し、学生の満足度や課題、改善点を明らかにし、教育内容や指導方法の改善に向けた基礎データを収集する。また、第２報では、第１報の結果を基に、教員養成課程で実際に導入すべき具体的な教育内容や指導法を提案する。本研究の成果は、保健体育教員養成課程の教育改善にとどまらず、教育現場における指導方法の質的向上にも寄与することを目指している。

方法

調査対象

本研究の調査対象は、本学心理臨床学科１年生23名である。心理臨床学科では、令和８年度から

新たに保健体育教職課程が開設される予定であり、その基盤づくりの一環として、学生のこれまでの保健体育科教育の経験を把握することが重要と考え、対象者を選定した。

調査方法

調査は、Google Forms を用いたオンラインアンケート形式で実施した。対象者にはアンケート回答前に、研究の意義、目的、参加の任意性、個人情報の保護について記載された説明書を配布し、同意を得た上で回答を依頼した。実施期間は、2024年12月 9 日～11日で、必要な回答が集まった時点で締め切った。本調査は、研究目的の達成を目的として実施するものであり、回答の有無や内容が成績や学校生活に影響を与えることは一切ないこと、調査への参加は完全に任意であること、また、回答内容は厳密に匿名化され、個人が特定されることはない旨を事前に対象者に説明した。この説明を理解した上で、回答者から同意を得た。本研究は『志學館大学における人を対象とする研究に関する研究審査』の承認を得て行われた。

質問項目

アンケートでは、以下の質問を設定した。

1．運動部経験
　○　例：中学で野球部、高校で剣道部、なし
2．性別
　○　回答者の性別を選択。
3．現在の運動習慣
　○　日常的に行っている運動や運動頻度について。
4．保健体育の授業満足度
　○　中学校・高校で受けた保健・体育の授業全体に対して、どの程度満足しているか。
5．自由記述項目
　○　満足度要因：保健体育科の授業で満足した点や楽しいと感じた要素について。
　○　改善点：授業で改善が必要だと感じた点や不満について。
　○　健康意識への影響：授業が健康意識や運動習慣に与えた影響について。
　○　授業への提案：保健体育科教育に導入してほしい新しい内容や活動について。

分析方法

収集したデータは、定量分析および定性分析により分析した。

1．定量分析
　○　運動部経験、性別、現在の運動習慣、授業満足度について、回答結果の頻度分布や平均値を算出し、傾向を明らかにした。
2．定性分析
　○　自由記述回答に対してテーマ分析を行った。手順は以下の通りである。
　　■　データの精読：全ての回答を精読し、内容を把握する。
　　■　キーワード抽出：共通するキーワードや重要なフレーズを抽出し、重要な要素を特定する。
　　■　テーマの導出：抽出したキーワードを基に、満足度要因、改善点、健康意識への影響、授業への提案に関連する主要なテーマを導出する。
　　■　信頼性の確保：研究者自身が独立して複数回分析を行い、結果を比較・検討して最終的な分類を決定した。

結果

本研究では、心理臨床学科１年生を対象に保健体育科教育に関するアンケート調査を実施し、質的データをテーマ分析によって分類・整理した。調査では、授業満足度、印象に残った体験、改善点、健康意識への影響、そして授業に対する提案について自由記述形式で回答を得た。

１．基本的情報の分析結果

運動頻度の分布

運動頻度	合計件数	女性	男性
ほぼ毎日運動する	４件	１件	３件
月に１回以下の頻度で運動する	３件	２件	１件
月に２～３回運動する	１件	０件	１件
週に１回程度運動する	６件	３件	３件
週に２～３回運動する	４件	２件	２件
週に４～５回運動する	１件	１件	０件
運動は全くしていない	４件	４件	０件
合計人数	23件	13件	10件

本研究では、学生の部活動経験と現在の運動習慣について分析を行った。得られた結果から、以下の特徴が見られた。

１-１．部活動経験の全体的な傾向

学生たちの部活動経験は多岐にわたり、特に球技系スポーツへの参加が目立った。中でも、バスケットボール部やソフトテニス部の経験者が多く、これらのスポーツが人気であることが示された。一方で、部活動経験がない学生も少数ながら存在しており、全体として２名が部活動に参加していなかった。

１-２．部活動経験の種類と分布

部活動経験をカテゴリ別に見ると、以下のような分布が確認された。

- 球技系スポーツが最も多く、バスケットボール、ソフトテニス、硬式テニス、バレーボール、サッカー、卓球が含まれ、14名がこれらの部活動に参加していた。
- 陸上競技系では、長距離走や短距離走を経験した学生が３名いた。
- 武道系スポーツとして、弓道や剣道を経験した学生が２名いた。
- 複数のスポーツを経験した学生もおり、中学から大学まで継続的に異なるスポーツに取り組んだ事例が２件あった。
- 部活動未経験者は２名で、いずれも女性であった。

１-３．性別ごとの部活動経験の傾向

- 女性は主にソフトテニスやバスケットボールといった球技系スポーツを経験している傾向が強かった。
- 男性は球技系スポーツに加え、陸上競技や複数のスポーツを経験するケースが多く見られた。

- 部活動未経験者は全員女性であった。

部活動経験は、主に球技系スポーツ（バスケットボール、ソフトテニスなど）が多く、全体の14名がこれらのスポーツを経験していた。陸上競技系や武道系の部活動経験も少数見られた。また、２名は部活動経験がなく、いずれも女性であった。性別ごとに見ると、女性は球技系スポーツが中心であり、男性は球技系に加えて陸上競技や複数のスポーツ経験があった。

２．満足度の分析結果

保健・体育科教育に対する学生の満足度では、自由記述回答をテーマごとに分析した。その結果を以下に示した。本研究では、23名の学生から回答を得たが、そのうち１件にデータの不備が見つかったため、この１件を分析対象から除外した。これにより、最終的な分析対象は22件となった。

２-１．満足度の分布

学生23名の満足度の分布は、「１　非常に満足」が６件、「２　やや満足」が11件、「３　普通」が３件、「４　やや不満」が２件であった。全体として、「非常に満足」と「やや満足」が過半数を占め、比較的高い満足度が示された。

２-２．テーマと頻度の分析結果

自由記述の回答をコード化し、テーマごとの頻度を集計した結果、最も多かったのは「学びの充実」（７件）であった。次いで「楽しい授業」（５件）、「保健の知識の不足」（４件）、「授業内容の改善」（４件）が続いた。「健康意識向上」（３件）や「行事・試合活動」（２件）、「仲間との協力」（２件）も見られた。その他、「教師の能力の高さ」（１件）、「計画性のなさ」（１件）、「設備の不足」（１件）、「運動苦手意識」（１件）といったテーマも挙げられた。

２-３．満足度ごとの傾向

① 非常に満足

「非常に満足」と回答した６名の理由を分析すると、主なテーマとして「学びの充実」（３件）、「健康意識向上」（２件）、「仲間との協力」（１件）、「楽しい授業」（１件）が挙げられた。授業内容が充実しており、運動技術の向上や健康への意識が高まる点が、満足度の高さにつながっていることが示された。

② やや満足

「やや満足」と回答した11名の理由には、「楽しい授業」（４件）、「学びの充実」（３件）、「保健の知識の不足」（３件）、「行事・試合活動」（２件）、「教師の能力の高さ」（１件）、「仲間との協力」（１件）、「計画性のなさ」（１件）が含まれていた。体育の授業に対しては楽しさや学びが評価される一方、保健教育に関する知識不足や授業の計画性に不満が見られた。

③ 普通

「普通」と回答した３名の理由を分析すると、「授業内容の改善」（２件）と「運動苦手意識」（１件）がテーマとして挙げられた。授業内容が物足りないと感じる点や、運動が苦手なために満足度が低下していることが示唆された。

④ やや不満

「やや不満」と回答した２名の理由には、「設備の不足」（１件）と「授業内容の改善」（１件）が含

まれていた。運動スペースが不足している点や、実技の時間が少ない点が不満の要因となっていた。

３．印象に残った体験の分析結果

自由記述の回答をコード化し、テーマごとの頻度を集計した結果、最も多かったのは「行事・試合活動」（８件）であった。次いで「仲間との協力」（５件）、「学びの充実」（３件）が続いた。「健康意識向上」（１件）や「保健体育と実践の乖離」（１件）も見られた。

３-１．行事・試合活動

「行事・試合活動」に関する体験が８件あり、体育祭やクラスマッチなどの学校行事が学生にとって印象深い体験となっていた。チームで協力し合ったり、クラス全体で目標を達成する喜びがポジティブに受け止められていることが示された。

３-２．仲間との協力

「仲間との協力」は５件見られた。クラスメイトと協力して競技に取り組む経験や、作戦を立てたり声を掛け合うことで連携を深める体験が印象に残っていた。協力し合う中でチームワークや団結の大切さを学ぶことができたと感じる学生が多かった。

３-３．学びの充実

「学びの充実」は３件挙げられた。新しいスポーツの体験や、授業で学んだ知識や技術が印象に残った要因となっていた。特に応急処置やメンタル面に関する授業が、学びとして評価されていることがわかった。

３-４．健康意識向上

「健康意識向上」に関する体験は１件であった。健康や体のケアについて学んだことで、現在の生活における健康管理やストレッチ習慣に良い影響を与えていることが示された。

３-５．保健体育と実践の乖離

「保健体育と実践の乖離」は１件見られた。学んだ内容が実際の運動や生活に活かせないと感じる体験が挙げられ、授業内容と実践のギャップが課題となっていることがわかった。

４．印象に残った体験の傾向

４-１．満足度が高い体験

学生は体育祭やクラスマッチなどの行事・試合活動や、クラスメイトと協力して競技に取り組む仲間との協力の体験に満足している傾向があった。これらの体験は、チームワークや団結の喜びを感じる機会となっていた。

４-２．学びとして印象に残る要素

応急処置や新しいスポーツの体験など、学びの充実が体験として評価されていた。知識や技術が役立つと感じる授業は印象に残りやすいことが示された。

4－3．改善が必要な要素

一方で、授業内容が実生活や実技に活かせないと感じる保健体育と実践の乖離が課題として挙げられた。今後の授業設計では、行事・試合活動や仲間との協力の機会を増やし、学びの充実を図るとともに、保健体育の授業内容と実践との関連性を高める工夫が求められる。

5．改善が必要だと感じた点の分析結果

自由記述の回答をコード化し、テーマごとの頻度を集計した結果、最も多かったのは「授業内容の改善」（7件）であった。次いで「保健体育と実践の乖離」（3件）、「技術指導の充実」（2件）、「健康知識の充実」（2件）が挙げられた。また、「仲間との協力」（1件）と「配慮不足」（1件）も見られた。

5－1．授業内容の改善

「授業内容の改善」に関する指摘が最も多く、体育の授業では実技の時間が少ない、いきなり試合形式に入るといった不満が挙げられた。また、保健の授業では教科書通りの授業でイメージしづらい、フィードバックの必要性を感じないといった声があった。実技と座学のバランスや授業構成の見直しが求められている。

5－2．保健体育と実践の乖離

「保健体育と実践の乖離」に関する意見では、保健の授業で学んだ内容が実際に役立っているか分からない、体育で学んだウォーミングアップが専門的なスポーツに活かせないといった指摘があった。学びが実生活や実践に直結しないことが課題となっている。

5－3．技術指導の充実

「技術指導の充実」では、体育の授業で筋トレやストレッチの指導、スポーツ技術についてもっと詳しく学びたいという要望があった。技術的な指導の充実を図ることで、学生の満足度向上が期待できる。

5－4．健康知識の充実

「健康知識の充実」では、保健の授業で薬物乱用防止や食生活の影響について、さらに詳しく学びたいという意見が見られた。健康教育において、生活に役立つ具体的な知識の提供が求められている。

5－5．仲間との協力

「仲間との協力」では、グループ活動や協力し合う授業を増やしてほしいという要望があった。協力学習の充実が、授業満足度向上の鍵となる。

5－6．配慮不足

「配慮不足」では、体調不良時に無理に参加させられたことへの不満があった。学生の体調や状況に配慮した柔軟な対応が必要とされている。

全体として、授業内容の改善が最も多くの学生から指摘され、実技時間の不足や授業構成の不満が明らかになった。また、学んだ知識が実践に活かせないという保健体育と実践の乖離も課題である。技術指導や健康知識の充実、仲間との協力学習の促進、体調への配慮を行うことで、より充実した授業内容が提供できると考えられる。これらの要素に注目し、体育と保健の授業内容を改善することで、学生の満足度や学びの質が向上するだろう。

６．健康意識や運動習慣の分析結果

自由記述の回答をコード化し、テーマごとの頻度を集計した結果、最も多かったのは「健康意識向上」（10件）であった。次いで「学びの充実」（５件）、「保健体育と実践の乖離」（６件）、「仲間との協力」（１件）が挙げられた。

６－１．健康意識向上

「健康意識向上」に関する回答では、体育や保健の授業で学んだストレッチやウォーミングアップの方法が、現在でも運動前後に活用されていることがわかった。また、保健の授業で学んだ生活習慣病の予防やタバコの危険性に関する知識が、健康を意識するきっかけとなっている。これらの学びが、日常生活における健康管理や怪我予防に役立っているという意見が多かった。

６－２．学びの充実

「学びの充実」として、保健の授業で学んだ応急処置やメンタルケアに関する知識が、役に立ったと感じる学生が見られた。体育の授業では、トレーニングやストレッチのメニューを考え、自分の体調や運動効果を意識する習慣が身についたという意見もあった。授業内容が具体的で実践的な学びとなり、生活に活かされていることが示された。

６－３．保健体育と実践の乖離

「保健体育と実践の乖離」に関する意見では、授業で学んだ内容が専門的なスポーツや実生活に活かせないと感じる学生が多かった。例えば、体育で学んだウォーミングアップが専門的な競技では役に立たない、保健の授業内容が浅く具体性に欠けるといった指摘が挙げられた。授業で学んだ知識や技術が、実際の運動や健康管理に結びつかないことが課題となっている。

６－４．仲間との協力

「仲間との協力」に関する回答では、体育の授業を通して団体で協力する大切さやチームワークの重要性を学んだという意見が見られた。団体競技やグループ活動を通じて、協力して目標を達成する喜びや団結力が養われたことが示された。

健康意識や運動習慣への影響の傾向

①健康意識向上が最も多く、授業で学んだストレッチやウォーミングアップが現在の健康管理に役立っている。

②学びの充実として、保健の応急処置や体育のトレーニングメニューが実践されている。

③保健体育と実践の乖離が課題として挙げられ、学びが実際の運動や生活に活かされていないという不満がある。

④仲間との協力を通じて、団体活動や協力する大切さを学ぶ経験が評価されている。

今後の授業改善では、健康意識向上や学びの充実をさらに促進し、授業内容と実践との関連性を高める工夫が求められる。

７．新しい提案に関する分析結果

自由記述の回答をコード化し、テーマごとの頻度を集計した結果、最も多かったのは「技術指導の充実」（６件）であった。次いで「運動を楽しむ工夫」（５件）、「健康知識の充実」（５件）、「授業内容の改善」（４件）、「仲間との協力」（３件）、「学びの充実」（３件）が挙げられた。

７－１．技術指導の充実

「技術指導の充実」に関する提案では、筋トレやストレッチの正しいやり方、ピラティスのようなトレーニング法を学びたいという意見が多かった。また、スポーツ技術に関する具体的な指導や、どの筋肉が鍛えられるかを理解する授業が求められていた。基礎的な運動技術を学び、スキルを向上させたいという要望が見られた。

７－２．運動を楽しむ工夫

「運動を楽しむ工夫」として、マイナースポーツや外国のスポーツの導入、男女問わず楽しめるレクリエーションを増やす提案があった。また、運動能力に関係なく楽しめる授業や、得意・不得意に関わらず取り組める内容を求める声が多かった。運動そのものを楽しめる授業設計が求められている。

７－３．健康知識の充実

「健康知識の充実」では、保健の授業で生活習慣病の予防や成長期の食事に関する知識、体調管理について学びたいという意見が見られた。また、病気について詳しく学ぶことで、健康管理に役立てたいという要望があった。実生活に直結する健康知識の提供が期待されている。

７－４．授業内容の改善

「授業内容の改善」に関する提案では、実技時間の増加や、授業の中でクールダウンを取り入れる要望が挙げられた。保健の授業では、映像や実践を取り入れてわかりやすくしてほしいという意見があった。授業の構成や進め方を工夫することで、満足度を高められると考えられる。

７－５．仲間との協力

「仲間との協力」では、合同体育やグループ活動を増やすことで、交流やチームワークを深めたいという提案があった。協力して取り組む活動を充実させることで、クラスメイトとの関係性を良好に保ちたいという意見が示された。

７－６．学びの充実

「学びの充実」に関する提案として、ジェンダーレス教育や生理・妊娠体験といった幅広い知識の提供が求められた。保健の授業を通じて、現代の社会課題に触れる学びを増やすことが期待されている。

新しい提案の傾向

①技術指導の充実が最も多く、運動技術やトレーニング方法に関する指導を求める声が目立った。

②運動を楽しむ工夫では、運動能力に関係なく楽しめる授業や、新しいスポーツの導入が提案された。

③健康知識の充実として、生活習慣や病気予防に関する知識を深めたいという意見が見られた。

④授業内容の改善では、実技時間の増加や授業構成の工夫が求められた。

⑤仲間との協力や学びの充実を通じて、協力活動や社会的な学びの充実を図る提案もあった。

今後の授業改善では、これらの提案を取り入れ、体育と保健の授業がより有意義で楽しいものになるよう工夫することが重要である。

８．分析結果のまとめ

本研究で得られた自由記述回答をコード化し、すべての質問項目を通して全体的な傾向をまとめた結果、以下のような良い点、改善が必要な点、新しい提案が得られた。

８－１．良い点の総括

体育の授業では、楽しい授業や仲間との協力、健康意識向上が評価され、保健の授業では学びの充実が見られた。ストレッチやウォーミングアップ、応急処置といった知識や技術が、健康管理や運動習慣に役立っている。

８－２．件数改善が必要な点の総括

授業内容について、実技時間の増加や分かりやすい授業構成を求める声が多かった。また、保健体育と実践の乖離や技術指導の不足が指摘され、学んだ知識や技術が実生活やスポーツに活かされていないと感じる学生が一定数いた。保健授業では、健康知識の充実が求められ、体調への配慮も改善点として挙げられた。

８－３．新しい提案の総括

学生は、運動を楽しむ工夫や技術指導の充実を求めており、運動能力に関係なく楽しめる授業が期待されている。また、保健では健康知識の充実や、実践的な学習を取り入れることで、学びを深めたいという要望が多かった。

総合的な傾向と示唆

①良い点では、楽しい授業、健康意識向上、仲間との協力が評価された。

②改善点として、授業内容の改善や技術指導の不足、保健体育と実践の乖離が課題である。

③新しい提案では、運動を楽しむ工夫や健康知識の充実が多く、授業内容を実生活や実践に結びつける工夫が求められている。

今後の授業改善では、これらの要素を取り入れ、体育と保健の授業がより充実し、実践的で楽しいものになるよう工夫することが重要である。

考察

本研究では、中学校・高校の体育および保健の授業に対する学生の満足度や改善点について自由記述の回答を分析した。その結果、体育と保健の授業にはそれぞれ異なる特徴があり、学生の体験や要望に応じた改善が必要であることが明らかになった。以下に、全体的な傾向と保健教育に関する指摘を考察し、今後の授業改善への示唆を示す。

1．全体的な傾向と満足度要因

まず、満足度が高い要因として挙げられたのは「楽しい授業」や「仲間との協力」、「行事・試合活動」などである。体育祭やクラスマッチといった集団活動は、クラスメイトと協力し合い、団結力やチームワークを育む貴重な経験となっていた。また、ストレッチやウォーミングアップの方法を学び、健康意識が向上した体験も学生にとって満足度の高い要素であった。

一方で、保健教育に関しては、知識や技術が実生活に活かされていると感じる体験が少なく、満足度の向上が課題であることが示された。特に「保健体育と実践の乖離」が指摘され、学んだ内容が現実の健康管理や運動習慣に結びついていないと感じる学生が多かった。これにより、保健の授業は理論的な知識の提供だけでなく、実践的な学びを強化する必要がある。

2．改善点と保健教育への指摘

改善点としては、「授業内容の改善」が最も多く指摘された。体育の授業では、実技時間が不足していることや、練習が不十分なまま試合に移行する点が不満として挙げられた。保健の授業では、講義中心の授業が多く、実践や映像を取り入れた授業が少ないため、内容が理解しづらいという意見が見られた。これらの不満は、授業内容を工夫し、実技と座学のバランスを適切に取ることで改善が期待できる。

特に保健教育においては、「健康知識の充実」と「保健体育と実践の乖離」が課題として浮かび上がった。生活習慣病の予防や食生活、病気に関する知識をもっと詳しく学びたいという要望が多く、学びが実生活に直結していないという不満が見られた。これにより、保健教育は知識を教えるだけでなく、日常生活でどのように活用するかを意識した授業設計が求められる。

3．新しい提案と今後の保健教育改善への方向性

学生からの新しい提案として、「実践的な学習の導入」や「健康管理に関する知識の充実」が挙げられた。応急処置やストレス管理、生活習慣病予防について、シミュレーションや実習を通じて学びたいという要望が多く見られた。これにより、保健教育には以下の改善が必要であると考えられる。

①実践的な健康教育の導入

保健授業に応急処置や健康管理法の実習を取り入れることで、学んだ知識が現実に活かせるようになる。例えば、心肺蘇生法の実演や怪我の応急処置のシミュレーションを行うと効果的であると考えられる。

②生活に直結する健康知識の提供

成長期の食事や生活習慣病予防について、日常生活に役立つ具体的な知識を提供する。これにより、学生が自ら健康管理を意識する習慣を育むことが期待できる。

③ジェンダーやメンタルヘルス教育の充実

現代社会におけるジェンダー平等やメンタルヘルス、ストレス管理について学ぶ機会を増やす。生理や妊娠体験学習を通じて、相互理解を深める教育も重要であると考えられる。

④授業と実践の結びつき

保健で学んだ内容を体育や日常生活に活かすため、授業内容を工夫する。例えば、体育で学んだウォーミングアップ方法を保健の授業で解説し、相互に連携する形が考えられる。

４．第２報への展開

これらの考察を踏まえ、第２報では保健教育の改善に向けた具体的な提案を示す。実践的な学びや生活に直結する健康知識を強化することで、学生が自ら健康管理や予防行動を実践できる授業設計を目指す。保健教育の充実は、学生の生涯にわたる健康意識や行動習慣の形成に寄与する重要な要素であり、今後の教育改善において不可欠である。この考察をもとに、具体的な改善策を第２報で提案し、より効果的な保健教育の実現を図る。

引用参考文献

１．文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 保健体育編』.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/hotai.htm（2024年12月22日アクセス）.

２．文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領解説 保健体育編』.
https://www.mext.go.jp/content/1407073_07_１_2.pdf（2024年12月22日アクセス）.

３．文部科学省中央教育審議会（2021）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo０/toushin/1216829_1424.html（2024年12月22日アクセス）.

４．日本学校保健会（2004）『保健教育と保健主事』三訂版、日本学校保健会、26-39頁 .

５．吉田瑩一郎（2010）「６章 学校における保健指導」吉田瑩一郎（編）『保健科教育の基礎』教育出版、112-137頁 .

６．清水将・清水茂幸・栗林徹・鎌田安久・澤村省逸・上濱龍也（2014）「体育科教育における教員養成と現職研修を融合する教職実践演習のあり方に関する検討」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第13号、79-88頁 .

７．武田ら（2016）『高等学校保健体育における指導法』教育研究学会、54-67頁 .

８．古田真司（2013）「保健教育における健康情報リテラシーの重要性に関する検討」『教科開発学論集』第１号、１-12頁 .

中高時代の保健体育科教育から考える効果的な教育の可能性のための提案

玉田　理沙子

１．序論

現代社会において、健康教育は学校教育の中核的な役割を担い、児童生徒が生涯にわたり健康的な生活を送るための基礎を築く重要な要素として位置付けられている。文部科学省は「令和の日本型学校教育」の中で、主体的・対話的で深い学びを通じて知識と実践力を育成することを目指し、保健教育の強化を重要な柱の一つとしている（文部科学省、2021）。具体的には、学習内容を社会や日常生活に結び付ける能力の育成や、生徒が自ら健康課題を発見し解決する力を養うことが求められている。

しかし、保健教育の現状にはいくつかの課題が指摘されている。たとえば、中学校や高等学校の学習指導要領解説では、保健体育科における学習が知識伝達に偏りがちであり、生徒が学んだ内容を日常生活や将来の課題解決に応用する力を十分に育成できていないという課題が挙げられている（文部科学省2017；2018）。また、健康リテラシーの向上が強く求められているものの、その具体的な実践方法については現場での取り組みが限定的である点が問題視されている（古田、2013）。

さらに、保健体育科の教員養成過程においても、指導力の向上に向けた具体的な方法論やカリキュラム設計が不十分であるとの指摘がある。たとえば、武田ら（2016）は、模擬授業や教材研究を体系的に組み込んだ指導方法が十分に発展していない点を挙げ、教員養成課程における指導演習の重要性を強調している。清水ら（2014）は、教職実践演習が現場の教育と学術的研究の橋渡しとなるべきとし、現場体験を通じた実践的なスキルの向上が不可欠であると論じている。

これらの課題を踏まえ、本学における保健体育教職課程の改善は、学生が将来の教育現場で求められる実践力を身に付けるための具体的な取り組みを導入する上で、非常に重要である。

本研究の目的は、第１報で得られた調査結果を基に、保健教育の現状と課題を整理し、その改善策を提案することである。具体的には、「知識の実用性」「学習意欲の向上」「実践力の養成」を中心テーマとし、現実的かつ効果的な教育内容や指導方法を示す。本報告では、保健教育の質的向上を図り、本学の教職課程をより実践的で有用なものとするための提案を行う。

本研究の意義は、保健体育教育における理論と実践の橋渡しを行い、学生が将来の教育現場で活用できる知識とスキルを養成する点にある。また、健康教育が社会全体の健康意識向上に寄与する可能性を提示することで、教育現場における新しい価値観を提案する。本学独自のアプローチを踏まえた改善案は、他の教職課程にも応用可能であり、広範な教育改革に資することが期待される。

２．第１報の調査結果の要約

本学の保健体育教職課程における保健教育に関する第１報の調査では、学生の満足度や改善すべき点が明確に示された。調査結果によると、学生の多くは「保健教育を通じて基礎的な知識を身に付けることができた」と回答している一方で、「学んだ内容を日常生活や教育現場での指導に活かす方法が十分に提供されていない」と感じていることがわかった。特に、「健康知識が現実的な問題解決に結びついていない」「授業での実用的なスキルが不足している」といった声が目立ち、保健教育が知識の伝達に偏りがちな現状が浮き彫りになった。

授業形態については、「実技の時間が少なく、身体的な体験を通じて学ぶ機会が不足している」という指摘が多数見られた。これに関連して、学生の自由記述では、「実際に役立つ応急処置やストレスマネジメントの具体的な方法を学びたい」「実践的な授業内容を取り入れるべき」という意見が多く寄せられている。また、「授業が一方的な講義形式に終始し、興味を引きづらい」と感じている学生も多く、楽しい授業や参加型の学びが求められていることが示された。

さらに、授業内容そのものについても、「より現代的な健康課題を扱うべき」という意見があり、特に生活習慣病の予防やメンタルヘルス、ジェンダーや多様性に関する教育への期待が高まっていることが明らかになった（文部科学省 , 2021）。これらの結果は、保健教育の現状が学生のニーズや現代社会の課題に十分に対応できていないことを示しており、教育内容や指導方法の抜本的な見直しが必要であることを強調している。

３．保健教育の課題の整理

3-1. 保健教育と実践の乖離

第１報の調査結果から、保健教育における「理論と実践の乖離」という重要な課題が浮き彫りになった。多くの学生が授業で学んだ知識を実生活や将来の指導に活用できていないと感じており、「現実的な問題解決に結びつく学びが不足している」との声が多く寄せられている。このような課題は、保健教育が単なる知識伝達に偏り、応用力を養成する機会を十分に提供していない現状を反映している。

武田ら（2016）は、保健体育教員養成において「実践的指導力を高めるための体系的なカリキュラム設計が不十分である」と指摘し、模擬授業や教材研究を通じて理論と実践を統合する必要性を強調している。この視点からも、保健教育における理論と実践の結びつきを強化することが重要である。例えば、授業内容を実生活や現場での実践に直結させるために、シミュレーションやケーススタディを取り入れることが効果的であると考えられる。

また、自由記述では「保健の授業で学んだ内容が現場での指導に役立つイメージが湧かない」といった声が確認されており、保健教育の指導内容を教育現場での実践に結び付ける工夫が求められている。特に、健康教育の内容を生活習慣や社会問題と関連付け、生徒が実生活で健康課題に対応できる力を養成することが必要である。こうした工夫により、保健教育が現場での指導に直結し、教員としての実践力向上に寄与することが期待される。

3-2. 健康知識の実用性の欠如

保健教育のもう一つの大きな課題は、「健康知識の実用性の欠如」である。第１報では、学生が健康管理や生活習慣病予防に関する知識を学ぶ機会が十分ではなく、学んだ内容を日常生活でどのように活用すれば良いかが明確になっていないとの意見が多く寄せられた。たとえば、「生活習慣病について学んだが、具体的な予防方法や実践例が提示されなかった」「健康管理に関する授業が抽象的で、行動に繋がる内容が乏しい」といった不満が見られる。

中学校学習指導要領解説（文部科学省 , 2017）では、「保健教育は、心身の健康を保持増進し、生涯にわたって健康な生活を送るための基礎的な知識と技能を育成すること」を目的としている。しかし、実際の教育現場では、授業内容が学生の興味や実生活に直結していないために、健康課題への対応力が十分に育成されていない可能性がある。この点については、保健教育の内容に具体性を持たせることが必要である。具体的には、健康管理の実践例や生活習慣病予防の具体的な方法、

メンタルヘルスのセルフケア手法など、日常生活で活用できる知識やスキルを取り入れることが有効であると考えられる。

さらに、健康リテラシーの向上を目指す教育が必要である。古田（2013）は、健康リテラシーの不足が保健教育の効果を制限していると指摘し、知識の習得だけでなく、それをもとに判断し行動する力を育む必要性を強調している。これを踏まえると、保健教育のカリキュラムには、知識を日常生活に応用する力を養成するための演習や実習が含まれるべきである。

3-3. 学生の学習意欲の向上

最後に、保健教育の課題として挙げられるのが、「学生の学習意欲の向上」である。第１報では、「授業が一方的な講義形式に終始しており、学生が主体的に学ぶ機会が不足している」との指摘が見られた。特に、「授業が退屈に感じられる」「内容が現実的でないため、関心を持てない」といった声が寄せられており、学生の興味を引き出すための工夫が求められている。

文部科学省（2021）は「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善を提唱しており、保健教育にもこの視点が不可欠である。具体的には、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、学生が自ら課題を見つけ、解決方法を考える機会を増やすことが有効である。たとえば、グループディスカッションやロールプレイを通じて、健康課題に対する具体的な対応策を考える活動を組み込むことで、学生の主体性を引き出すことができる。

また、楽しい授業の要素を取り入れることも重要である。自由記述では、「クラスマッチや体育祭のような参加型の活動が楽しかった」という声が多く、授業の中に楽しさを感じられる要素を取り入れることで、学習意欲を高めることが期待される。さらに、学生が学んだ内容を評価し合う相互評価の仕組みを導入することで、学習意欲を向上させる効果も期待できる。

以上のように、保健教育の課題としては、「理論と実践の乖離」「健康知識の実用性の欠如」「学生の学習意欲の向上」が挙げられる。これらの課題を克服するためには、授業内容や指導方法の見直しを図り、学生が主体的に学び、実生活や教育現場で活用できるスキルを習得できる教育環境を整備する必要がある。

４．保健体育の課題と対応策

4-1. 実践的な健康教育の導入

保健科教育において、実践的な学びを授業に取り入れる重要性が、学生の意見や第１報の調査結果から明らかになっている。提供された自由記述データでは、「応急処置を学んだが実践する機会が少なかった」や「生活習慣病についてもっと深く学びたかった」といった声が挙げられ、これらは保健科教育が知識伝達に偏りがちな現状を反映している。

古田（2013）は、保健教育が単なる知識の伝達に留まらず、実際の行動変容を促すことが重要であると指摘している。この観点から、保健授業においては実践的な活動を積極的に導入する必要がある。例えば、心肺蘇生法の実習や応急処置の具体的な練習をカリキュラムに組み込むことで、学生は緊急時に適切に対応するスキルを身につけることができる。また、「怪我や病気の予防方法を実践的に学べる時間が欲しかった」との声に応える形で、生活習慣病予防の実践例や健康管理スキルを扱う授業が効果的である。

さらに、文部科学省（2021）が提唱する「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、保健

科教育においてもシミュレーションやケーススタディの手法を取り入れることが有効である。たとえば、「ある生徒が体調を崩した際にどのような指導を行うべきか」をテーマにしたシナリオ形式の授業を行うことで、学生が実際の教育現場での問題解決能力を養うことが期待される。また、ストレスマネジメントや睡眠・食事習慣の改善に関する具体的な演習を取り入れることで、日常生活に直結する実践的なスキルを提供することができるだろう。

第１報のデータには、「応急処置を学んだが、知識だけで実践機会がなかった」との意見が含まれている。これに応える形で、応急処置に関する講義内容を動画やグループワーク形式で行い、実際に動作を確認しながら練習できる仕組みを取り入れることが重要である。また、教員養成の視点では、保健授業で学んだ知識を将来の指導にどのように活かすかを具体的に体験する場を設けることで、理論と実践の統合が進むと考えられる。

これらの工夫により、保健教育は従来の知識中心の学びから脱却し、学生が主体的に学び、得た知識を活用できる力を育成する教育へと進化することが期待される。現場で即戦力となる教員を育てるためには、実践的な授業を充実させ、保健科教育の質を向上させる取り組みが不可欠である。

4-2. 日常生活に役立つ健康知識の提供

保健科教育の改善課題の一つとして、学生が日常生活で活用できる実用的な健康知識の提供が挙げられる。第１報の調査結果や自由記述データでは、「生活習慣病についてもっと深く学びたかった」「保健で日常生活でも使える健康管理の授業を学びたかった」といった声が確認されており、保健教育が日常生活と結びついた具体的な学びを十分に提供できていない現状が浮き彫りになっている。

中学校学習指導要領解説（2017）は、保健教育の目的として、生涯にわたって健康な生活を送るための基礎的な知識と技能を養うことを掲げている。しかし、提供されたデータからは、「熱中症予防や生活習慣病予防の実践的な授業が欲しかった」「成長期に食べて良いもの、悪いものについて知りたかった」といった学生の意見が多く挙がっており、具体的な指導方法や実践例が不足していることが明らかになった。これらの声は、保健教育が学生の日常生活における健康管理に十分寄与していないことを示している。

文部科学省（2021）が提唱する「主体的・対話的で深い学び」を反映する形で、保健教育における健康知識の提供をより実践的で応用可能なものにすることが求められる。たとえば、生活習慣病の予防に関しては、疾患リスクを低減するための具体的な食生活や運動習慣をシナリオ形式で学ぶ授業が有効である。また、学生の自由記述に見られる「日常生活で実践できる健康管理の方法をもっと知りたい」という要望に応えるために、健康的な食事の選び方や簡単に実践できるストレスマネジメント法を取り入れた授業設計が効果的である。

さらに、「健康的に筋肉をつける方法やピラティスを教えて欲しかった」という声を踏まえ、日常的に取り組みやすい健康習慣を実習形式で学べる授業の導入が考えられる。具体例として、健康管理に必要な基本的な栄養素の理解を深めるワークショップや、ストレッチや軽いトレーニングを取り入れた授業が挙げられる。これにより、学生は授業で学んだ知識を日常生活に応用する力を養い、自分自身の健康をより主体的に管理できるようになる。

また、自由記述には「熱中症予防の授業が印象に残っている」という肯定的な意見も含まれており、これを基盤に、さらに応用的な内容を加えることで授業の質を向上させることが可能である。たとえば、熱中症や生活習慣病予防の知識を学ぶだけでなく、それに基づいた行動計画を学生自身

で立て、実践する活動を含む授業は、学生の健康リテラシーを高める有効な手段となる。

保健教育が単なる知識の伝達にとどまらず、実際の生活における応用力を高めるものであることが重要である。こうした教育を通じて、学生が日常生活の中で健康課題に対応する力を養成することは、保健科教育の意義をさらに深めることにつながるだろう。

4-3. ジェンダー平等と多様性の教育

保健教育において、ジェンダー平等や多様性への理解を促進することは、現代社会における重要な課題である。提供されたデータでは、「ジェンダーレスについて取り入れても良さそう」「生理や妊娠の感覚を体験できる授業があったらいい」といった具体的な要望が挙げられている。これらの声は、現在の保健教育が性差や多様性について十分な学びを提供できていない現状を反映しており、教育内容の充実が求められている。

岡（2024）は、性教育の強化が必要であると指摘しており、生理や妊娠に関する知識の習得に加え、それらを実感する体験型の教育がジェンダー平等への理解を深めるために有効であると述べている。例えば、妊婦体験や月経困難症の疑似体験を通じて、学生が性差に基づく健康課題を具体的に理解する機会を提供することが重要である。このような体験を授業に組み込むことで、学生は単なる知識の習得にとどまらず、実感を伴う学びを得ることができるだろう。

また、多様性の理解を促進するためには、性的マイノリティやジェンダーに関する固定観念を解消する教育が必要不可欠である。提供されたデータには、「保健でジェンダーレスについてもっと学びたかった」という声が含まれており、現代社会における多様性を尊重する価値観を育む教育が求められている。具体的には、LGBTQ+ に関する知識を提供し、性的マイノリティが直面する健康課題や社会的困難について議論する授業が有効である。これにより、学生は他者の価値観や背景を尊重し、多様な視点を持つことができるようになる。

さらに、月経や妊娠だけでなく、更年期障害や不妊症といった幅広いジェンダー関連の健康課題を扱うことも重要である。これらの課題に関する学びは、学生自身の将来の健康管理に役立つだけでなく、将来教員として生徒に対して適切な指導やサポートを提供するための基礎力を養うことに繋がる。たとえば、妊婦体験キットや性教育教材を活用したワークショップを行うことで、理論と実感を伴った教育が可能となる。

文部科学省（2021）は、学校教育において多様性を尊重する視点を取り入れる重要性を指摘している。この方針に基づき、保健科教育でも性別に基づく差異や偏見をなくす取り組みを進める必要がある。たとえば、男女の健康課題に関する共通点と相違点を比較する授業や、社会におけるジェンダー不平等が健康に及ぼす影響を考察するディスカッションを行うことで、学生は問題解決能力や批判的思考力を養うことができる。

現代社会における保健教育の役割は、学生に正確な知識を提供するだけでなく、ジェンダー平等や多様性を尊重する価値観を育むことにもある。このような教育を通じて、学生が他者を尊重し、多様な健康課題に対応できる教員として成長するための基盤を築くことが期待される。

4-4. 指導方法の工夫

保健科教育における指導方法の工夫は、大学生が将来の教育現場で即戦力となるための重要な要素である。第１報の調査結果や自由記述データでは、「保健の授業が一方的な講義形式に終始し、学生の興味を引き出せていない」「実践的な活動が不足している」といった課題が挙げられており、

これを踏まえた指導法の改善が求められている。具体的には、模擬授業や映像教材、アクティブ・ラーニングの導入といった手法が有効である。

(1) 模擬授業の実施

模擬授業は、大学生が教員としての指導力を養う上で不可欠な教育手法である。清水（2014）は、模擬授業を通じて学生が自らの指導方法を検討し、他者からのフィードバックを受けるプロセスが重要であると指摘している。本学においても、模擬授業を指導方法の中心に据え、学生が主体的に授業設計を行い、実践する場を提供することが求められる。

例えば、生活習慣病の予防をテーマにした授業案を学生が作成し、それを模擬授業として実施する。授業後には他の学生や教員がフィードバックを行い、指導方法の改善点を明確にする。このプロセスは、単なる知識の習得ではなく、実際の教育現場での応用力を養成する場として機能する。また、学生が他者の模擬授業を評価することで、異なる視点からの学びを得ることが期待される。

(2) 映像教材やオンラインツールの活用

映像教材やオンラインツールは、視覚的な理解を促進し、学生の学習意欲を高めるための効果的な手段である。武田（2016）は、視覚的教材を用いることで知識の定着が促進されることを示している。例えば、心肺蘇生法の手順や熱中症予防の具体的な対応策を映像で提示することで、学生は直感的に内容を理解できる。

また、オンラインツールを活用したインタラクティブな学習環境の構築も重要である。例えば、学生が教材作成の過程でオンラインクイズや対話型教材を作成し、それを模擬授業に組み込むことが考えられる。こうした活動は、学生自身の学びを深めると同時に、現場での指導に役立つスキルの向上に寄与する。

(3) アクティブ・ラーニングの手法

アクティブ・ラーニングは、学生が主体的に学びに参加することを促す手法であり、保健科教育においてもその導入が期待されている（村山 , 2024）。第１報の自由記述データでは、「ディスカッションやグループ活動が少ない」「現場を想定した実践的な学びが欲しい」といった声が挙げられており、これを解消するためにアクティブ・ラーニングを授業に組み込むことが必要である。

具体的には、健康課題をテーマにしたケーススタディを導入することが考えられる。たとえば、ある生徒が生活習慣病のリスクを抱えている状況を想定し、その原因や予防策をグループで議論する活動を行う。また、ロールプレイ形式で教員役と生徒役を交代しながら指導方法を練習することで、現場での指導力を高めることができる。

(4) 現場での応用を意識した教育設計

大学で学んだ内容が教育現場で応用されるためには、理論と実践を結びつける仕組みを構築する必要がある。模擬授業や映像教材を通じて学んだ内容を、現場での指導に活かすためのシナリオ形式の授業案作成を学生に課すことが有効である。

また、現場での授業後には同僚教員や教育実習担当者と相互評価を行い、フィードバックを受けることで指導力を向上させる。このような仕組みを大学の教育課程に組み込むことで、学生は理論と実践を統合した指導力を身につけることができる。

指導方法の工夫は、大学生が保健科教育の教員として実践力を養うための基盤を提供するものである。模擬授業、映像教材、アクティブ・ラーニングの導入を通じて、学生が主体的に学び、現場で応用できるスキルを身につける教育環境の整備が求められる。このような取り組みは、理論と実践の乖離を解消し、保健科教育の質的向上に寄与するだろう。

5．指導案： 生活習慣病の予防

本章では、生活習慣病予防をテーマとした具体的な指導案を提示する。このテーマを選んだ理由は、第１報の調査結果や自由記述において、学生が日常生活で実践可能な健康知識や行動変容の方法を求めている声が多く挙げられたためである。 さらに、本研究の目的である保健教育の課題解決を具体的に示す例として、生活習慣病予防を取り上げた。このテーマは、学生が興味を持ちやすく、実生活に即した行動変容を促すのに適していると考えられるため、教育現場での応用可能性が高い。特に、生活習慣病の予防に関する具体的な授業内容を希望する意見が目立ち、それが学生の将来の健康維持や教育現場での指導力向上に直結すると考えられたからである。この指導案は、前章で述べた課題の解決を目的として設計されており、特に学生が主体的に学び、実生活に活かせる知識と行動力を養うことを目指している。また、模擬授業やアクティブ・ラーニングを取り入れた実践的な教育手法を提案し、教育現場での活用可能性を検討する。

5-1. 指導案： 高等学校保健 「生活習慣病の予防」

１．単元の目標

１．健康知識の獲得：

○　生活習慣病のリスク要因と予防方法について理解する。

○　バランスの取れた生活習慣の重要性を認識する。

２．主体的な行動計画の策定：

○　自身の生活習慣を振り返り、具体的な改善案を作成する。

○　小さな行動目標を設定し、実行可能性を考慮する。

３．将来を見据えた健康意識の向上：

○　自身の生活習慣が将来の健康に及ぼす影響を予測し、予防行動の重要性を理解する。

２．単元の評価規準

評価視点	評価内容
知識・技能	生活習慣病のリスク要因と予防策を正確に説明できる。
思考・判断・表現	自身の生活習慣を振り返り、リスク要因を分析し、具体的な行動目標を考えることができる。
主体的な学習態度	健康的な生活を送るための行動目標を設定し、それを実行するための意欲を示すことができる。

３．本時の目標

１．自身の生活習慣を振り返り、未来の健康リスクを予測する。

２．生活習慣病を予防するための小さな行動目標を設定する。

4．本時の指導案

段階	学習内容と学習活動	学習形態	教師の支援・指導
導入	生活習慣病のリスクと影響を説明: スライドを用いて、生活習慣病の概要や統計データを提示。具体例を挙げ、「なぜ予防が必要か」を問いかける。	全体	統計データや具体的な事例をスライドで提示し、「10年後の自分を想像してみましょう」と問いかけ、興味を引き出す。
	質問例:「生活習慣が健康に与える影響とは？」、「今の生活を続けると将来どうなる？」		生徒が自由に答えやすい雰囲気を作りながら、積極的な発言を促す。
展開	1．自己振り返りワーク: ワークシートを用い、現在の生活習慣を記録。 質問例:「食事、運動、睡眠、ストレス管理の中で一番気になる習慣は？」	個人作業	ワークシート記入の手順を説明し、「改善点が見つからない場合はどうする？」などフォロー質問を投げかける。
	2．未来予測記入: ワークシートの2つ目の項目に「この生活を10年続けたらどうなるか」を記入し、将来の健康リスクを想像。		「例えば、朝食を抜き続けた場合、どんな影響が出るか考えましょう」と具体例を提示。
展開	3．グループ活動: 改善案の検討:各自が振り返りで見つけた改善案をグループで共有し、全員の意見を整理。	グループ活動	「実現可能で小さな改善策を考えましょう」とアドバイス。模造紙やマーカーを使い、視覚的に整理する方法を提案。
	話し合いの焦点例: 「実現可能な行動とは何か？」 「小さな変化がどう健康に影響するか？」		必要に応じて「例えば、昼食で野菜を一品追加するのはどう？」など具体例を示し、議論を活性化。
発表	改善案の発表とフィードバック: 各グループが考えた改善案を発表し、他のグループや教員からフィードバックを受ける。	グループ→全体	「この案の実現可能性をどう高められるか？」といった建設的な質問を投げかける。優れたポイントを全体に共有し、学びを深める。
	質問例:「この改善案を実現するために必要な環境は何か？」		改善案の実用性や独創性を評価し、ポジティブなフィードバックを強調。
まとめ	行動目標の設定と振り返り:生徒一人ひとりが「今日から始められる具体的な行動」を設定し、行動計画シートに記入。	個人作業	行動計画記入のサポートを行い、「小さく始めることが成功の鍵です」とアドバイス。達成感を持てる目標設定を促す。
	教師のまとめ: 生活習慣病予防のポイントを再確認し、「今からでも変えられる」というメッセージを伝える。		ポジティブなトーンで、「皆さんの行動が未来の健康を大きく変える力があります」と励ます。

5．資料等

1．ワークシート:

○　現在の生活習慣チェックリスト（食事、運動、睡眠など）。

○　未来予測と行動目標記入欄。

2．視覚資料：

○　生活習慣病の罹患率や食生活の統計データ。

○　短い改善例の動画（例：手軽にできる食事の工夫、日常的な運動習慣）。

6．期待される成果

- 生徒が生活習慣病予防に向けた具体的な行動計画を策定できるようになる。
- 将来の健康リスクを考える視点を持ち、自主的な生活改善行動を始めるきっかけとなる。

5-2. 指導案の解説

本指導案は、第１報の調査結果に基づき、生活習慣病予防をテーマとして設計されたものである。特に、学生が日常生活に即した健康知識を習得し、具体的な行動変容を考えることができるようにすることを目的としていた。このテーマは、学生自身が自分の生活習慣を振り返りやすく、また教育現場での実践に活用しやすいことから選ばれた。

導入部分では、統計データや具体例を活用して生活習慣病のリスクを視覚的に提示することで、学生の問題意識を喚起することを目指した。これにより、学生が自らの健康課題を身近な問題として捉える基盤を提供した。また、展開部分では、自己振り返りワークを通じて現在の生活習慣を具体的に見直し、それを基に将来の健康リスクを予測する活動を行った。これにより、学生が自らの生活を主体的に分析する力を育むことを狙った。

さらに、グループ活動では、改善案を共有し、他者の視点を取り入れることで多様な考え方を学び、自らのアイデアを深化させることを意図していた。これらの活動を通じて、学生が実現可能で具体的な行動目標を設定する能力を養うことが期待された。

本指導案の全体設計は、模擬授業やアクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、理論と実践を結びつける教育を実現するために構成されていた。この指導案は、学生が主体的に学び、行動変容を促進するだけでなく、教育現場で即戦力となる知識とスキルを提供する重要な基盤となることを意図した。

6．結論

本研究では、保健教育の課題を整理し、生活習慣病予防をテーマとした具体的な指導案を提案した。指導案は、学生が自らの生活習慣を振り返り、実生活で応用可能な知識とスキルを養成することを目指して設計されており、健康リテラシーの向上が期待された。

また、模擬授業やアクティブ・ラーニングの導入を通じ、教育現場で即戦力となる教員の育成を意図した。本研究は、理論と実践の結びつきを強化する教育手法を示し、保健教育が現場での実践力向上に寄与する可能性を示した。

今後は、提案した指導案の実践と効果検証を進めることが課題である。現場からのフィードバックを基に改善を重ね、他分野への応用も視野に入れたさらなる発展が求められる。

本研究が、保健教育の質的向上に寄与し、学生や教育現場の健康意識向上に貢献する一助となることを期待している。

7．参考文献

1．古田真司（2013）保健教育における健康情報リテラシーの重要性に関する検討 .教科開発学論

集 ,1： 1 -12.
2．清水将 , 清水茂幸 , 栗林徹 , 鎌田安久 , 澤村省逸 , 上濱龍也 (2014). 体育科教育における教員養成と現職研修を融合する教職実践演習のあり方に関する検討 : 学習指導案の単元計画と評価計画に着目して . 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，13：79-88.
3．竹田唯史 , 杉岡品子 , 吉澤正伸 , 佐藤亮平 , 近藤雄一郎 , 森靖明 (2016). 教員養成課程大学における保健体育科教育法の指導について . 北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要 , 7 ：41-56.
4．文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説 保健体育編 . 文部科学省 .
5．文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説 保健体育編 . 文部科学省 .
6．文部科学省（2021）令和の日本型学校教育における健康教育のあり方 . 文部科学省 .
7．村山光義（2024）. 大学体育の未来と課題を探る : 2040 年への道標として . 大学体育スポーツ研究，21: 1 -12.
8．岡和子 , 秋山由加里 , 木宮高代 , 矢野初美 , 滝川幸子（2024）. 高騰学校における性教育講義前後の生徒の性感染症の知識の実態と課題 . 福山平成大学看護学部紀要 , 3 ：11-20.

剣道未経験者に向けた剣道授業展開の提案

玉田　理沙子

１．序論

1-1. 剣道の教育的価値と意義

剣道は、日本の伝統文化を象徴する武道であり、技術習得のみならず、礼法や精神鍛錬、人格形成など、多面的な教育的価値を有している。「礼に始まり、礼に終わる」という理念は、相手への敬意を示すだけでなく、自らを律する力を育み、社会生活において求められる対人関係能力や協調性を養うことに寄与する（文部科学省，2017）。例えば、礼法を通じて相手を尊重する姿勢を学ぶことは、学校教育や社会生活における礼儀正しさや倫理観の形成を促進するだろう。

さらに、剣道では心技体の調和を重視し、稽古や試合を通じて集中力や忍耐力、克己心を鍛える。試合では正々堂々とした態度が求められ、結果に対する潔い受け止め方や相手を称賛する姿勢を身につけることができる。こうした経験は、勝敗を超えた価値観を育み、困難への向き合い方や人生全般での柔軟な思考力を培う契機となる。

このように、剣道の教育的意義は、単なる技術的側面に留まらない。他のスポーツと異なり、倫理観や精神性の向上に直接寄与する点で、学校教育や社会教育において独自の役割を果たすものである。これらの要素は、教育現場や地域社会の多様な活動に応用可能な普遍的価値を有していると考えられる。

1-2. 現代社会における意義

近年、デジタル技術の進展や価値観の多様化が進む中で、人間関係や自己管理能力の希薄化が課題として指摘されている。特に、子どもたちが日常生活で礼儀作法や規律を学ぶ機会が減少している現状は深刻である。剣道教育が提供する礼法や精神鍛錬は、こうした課題に対応し、道徳心や規律意識の向上に寄与する。また、稽古で目標達成の努力を重視する過程は、自己肯定感や達成感を育て、学力向上や精神的安定の貢献が期待される。

さらに、剣道は「道」としての側面を持ち、単なる競技ではなく生涯学習の一環として継続可能である。これにより、長期的な人格形成や健康維持につながり、地域社会での活動を通じて幅広い世代の交流を促進する力を有している。

1-3. 伝統的指導法とアクティブラーニングの融合

剣道の伝統的な指導法は、「見て覚える」や「反復稽古」を通じて技術や精神性を体得する「染み込み型の学習」を基盤としている。この手法は、剣道の礼法や基本動作を自然と身につけさせる点で極めて有効であり、特に長期的な学習を通じて高度な技能と深い理解を促進するものである。さらに、この方法は技術的な洗練とともに、剣道が重視する精神文化の継承にも寄与している。そのため、現在でも多くの場で重用されている。

一方で、大学の体育実技という制約された教育環境において、伝統的な指導法のみでは十分な成果を得ることが難しい場合がある。大学の体育実技は通常、15週程度の限られた時間内で学生が剣道を体験し、基本動作や礼法を学ぶ場として設計されている。特に剣道未経験者に対しては、短期

間で技術や精神性を理解させることが必要であり、従来型の「見て覚える」学習だけでは対応が難しい場合がある。

このような教育環境において注目されるのが、アクティブラーニングの教育理念である。アクティブラーニングは、学生が主体的に学びに関与し、他者との協働を通じて学習を深めることを目的とする教育手法である（文部科学省 , 2017）。この方法は、受動的な知識伝達ではなく、能動的な学習を促進し、思考力や問題解決能力を育成する点で現代教育において広く支持されている。

本研究では、このアクティブラーニングの理念を剣道教育に統合し、大学体育実技において適応可能な学習手法として、マイクロコーチングの導入を提案する。マイクロコーチングは短時間の指導実践と即時フィードバックを特徴とし、学生が効率的に学ぶことを可能にする手法である。この手法は、以下の点で伝統的な指導法とアクティブラーニングの融合を実現する。

第一に、学生が主体的に学習に参加する仕組みを提供することである。マイクロコーチングでは、指導者役、学習者役、観察者役を交代する形式を採用し、全員が能動的に学習プロセスに関与する。この形式は、単に指導を受けるだけでなく、他者への指導や観察を通じて多角的な視点を養うことを可能にする。

第二に、協働的なフィードバックを通じた自己改善の機会を提供する点である。観察者役が具体的なフィードバックを行い、指導者役および学習者役がそのフィードバックを活用して動作を修正する。このプロセスは、アクティブラーニングの核心である「学び合い」を体現するものである。

第三に、実践と内省のサイクルを短い間隔で繰り返す点である。マイクロコーチングでは、実践（指導および動作）を行った直後にフィードバックを受け、それを次の実践に即時反映する。このサイクルは、剣道の基本動作や礼法の理解と修得を効率的に進めるための鍵となる。

剣道の伝統的な指導法とアクティブラーニングを統合する試みは、教育現場に新しい価値をもたらすものである。特に、短期間で学習成果を求められる大学体育実技においては、学生の主体性を高め、効率的かつ効果的な学習を実現する手法として、マイクロコーチングの導入は有効であると考えられる。

1-4. 教育現場における課題

剣道は学習指導要領で必修化されているが、現場では指導者不足が深刻である。文部科学省（2019）の調査では、武道指導ができる教員がいない学校は全体の約30％に達し、特に剣道では専門知識や経験を持つ教員が限られている。多くの教員が剣道の授業を担当する際、自信を持てず、十分な指導が困難であるとされる。

指導者不足の要因には以下が挙げられる：

1．**教員養成課程の不足**
剣道を必修科目として学ぶ機会が少なく、教員志望者が基本技術や理念を体系的に習得できていない。

2．**短期間での習得の難しさ**
半期15回程度の授業で技術や理念を指導できるレベルに達するのは難しい。

3．**現場での即時実践の困難さ**
礼法や基本動作、安全管理、授業計画の作成、生徒への動機付けなど、多岐にわたるスキルが求められる。

1-5. 新しい指導アプローチの必要性

現状の課題を克服するため、指導者が短期間で効率的にスキルを習得する新たな手法が必要である。その一つとして、マイクロコーチングが注目されている。マイクロコーチングは、短時間の指導練習と即時フィードバックを繰り返し行う手法であり、以下の効果が期待される：

1．**指導技術の効率的な向上**
　即時の実践と振り返りによって、短期間で効果的にスキルを高める。

2．**具体的な改善点の把握**
　指導者役、学習者役、観察者役の交代を通じて、異なる視点から指導内容を見直せる。

3．**指導に対する自信と意欲の向上**
　実践を重ねることで、現場での指導に対する不安を軽減し、自信を高める。

1-6. 本研究の目的

本研究では、剣道未経験者の大学生が短期間で礼法や基本動作を習得し、教育現場で指導可能になることを目指す。そのために、マイクロコーチングを活用した授業設計を提案し、その有効性を探る。

2. 理論的背景と関連研究

2-1. マイクロコーチングの概念と起源

マイクロコーチングは、短時間・小グループで行う指導練習と即時フィードバックを特徴とする教育手法であり、1960年代にスタンフォード大学で開発されたマイクロティーチングを基に発展した（Kallenbach & Gall, 1969）。この手法は教育だけでなく、スポーツ指導や企業研修など、多様な分野に応用されている（Bilen, 2015）。

指導者役、学習者役、観察者役を交代しながら実践することで、自己評価と他者からのフィードフォワードを得られ、指導スキルが効率的に向上する。

2-2. マイクロコーチングの理論的背景

1．**経験学習サイクル**
　デイビッド・コルブが提唱した経験学習サイクル（経験→省察→概念化→実践）は、マイクロコーチングの学習プロセスと親和性が高い（Kolb, 1984）。短時間の指導実践を繰り返し、フィードバックを通じて改善点を認識し、次の実践に反映することで指導スキルを向上させる。

2．**最近接発達領域（ZPD）**
　ヴィゴツキーの ZPD 理論では、学習者が他者の支援を受けながらより高い能力を発揮できることが示されている（Vygotsky, 1978）。マイクロコーチングにおいても、他者からのフィードバックを通じて学習者が自己の限界を超えるスキルを習得できる。

2-3. マイクロコーチングの効果に関する研究

1．**高等教育分野**
　Mahmud と Rawshon（2013）の研究では、マイクロティーチングが学生の指導技術や理解力の向上に寄与することが示された。さらに、Koross（2016）は、教員候補生が指導セッショ

ンを通じて授業構成力やフィードバック能力を向上させたと報告している。

2．スポーツコーチング分野

Lyle（2002）は、スポーツ指導で即時フィードバックを活用することで選手の技術向上が促進され、指導者自身のスキルも改善することを示した。また、Partington & Cushion（2013）は、若手コーチが即時フィードバックを受けることで指導の質が向上し、コミュニケーション能力が強化されたと報告している。

2-4. 武道教育への応用可能性

1．礼法や基本動作の効率的な習得

Yang と Xu（2021）の研究によると、太極拳教育にマイクロラーニングを導入することで短時間の反復練習が技術習得と学習意欲の向上に寄与した。剣道においても、礼法や基本動作を段階的に指導し、即時フィードバックを活用することで効率的なスキル習得が期待できる。

2．未経験者の指導力向上

マイクロコーチングは、指導経験がない学生にも段階的なスキル習得を可能にする。Bilen（2015）の研究では、指導者役、学習者役、観察者役を交代することで、多角的な視点が得られることが確認された。また、Schon（1983）が提唱する「反省的実践」により、指導後のリフレクションを通じて自己改善を継続する力が育まれる。

3. 剣道教育へのマイクロコーチングの適用

3-1. 具体的な応用例

マイクロコーチングを剣道教育に導入することで、指導スキルの効率的な向上が期待される。以下は授業内での具体的な適用例である。

1．礼法の指導

- **手法**: 指導者役が礼法を実演し、学習者役がそれを実践。観察者役は全体の流れを客観的に評価し、具体的な改善点を指摘する。
- **期待される効果**: 礼法の正確性や美しさの向上とともに、指導ポイントを深く理解できる。

2．基本技術の指導

- **手法**: 足さばきや打突動作を短時間のセッションで練習し、即時フィードバックを行う。指導後に観察者役が技術の精度や指導の分かりやすさについて評価。
- **期待される効果**: 技術面と指導スキルの両面での向上が可能。

3．模擬試合の指導

- **手法**: 指導者役が試合の進行や礼法を指導し、試合後に観察者役がフィードバック。リフレクションを通じて指導の改善点を明確にする。
- **期待される効果**: 実践的な指導スキルの習得と、振り返りを通じたさらなる改善。

3-2. 武道教育全般への波及効果

マイクロコーチングは、剣道だけでなく柔道、空手、合気道といった他の武道教育にも応用可能である。例えば､Fukuda（2019）の研究では、柔道教育における即時フィードバックと反復練習が、生徒の技術向上や規律意識の定着に有効であることが示されている。同様に、剣道教育においても技術や倫理観の効率的な伝達が期待できる。

3-3. マイクロコーチング導入の具体的意義

1．**効率的な指導技術の習得**

マイクロコーチングでは、短時間の指導練習と即時フィードバックを繰り返すことで、限られた授業時間内で指導スキルを効率的に習得可能である（Koross, 2016）。例えば、礼法や基本動作の指導練習を行い、その場でフィードバックを受けることで、具体的な改善点を把握しやすくなる。

2．**多角的な学びの促進**

役割交代（指導者役、学習者役、観察者役）により、異なる視点から指導を理解することができる（Bilen, 2015）。これにより、指導内容の改善や柔軟な指導力の向上が期待される。

3．**自己効力感と自信の向上**

指導練習の成功体験を積み重ねることで、指導に対する不安が軽減し、自信が育まれる（Mahmud & Rawshon, 2013）。これにより、未経験者でも教育現場での指導に自信を持って臨むことができる。

3-4. 教育学的理論との整合性

マイクロコーチングは、教育学の理論とも親和性が高い。

- **経験学習サイクル**（Kolb, 1984）
  経験→省察→概念化→実践のサイクルを効率的に回すことで、指導スキルの向上を促進する。
- **最近接発達領域**（ZPD）（Vygotsky, 1978）
  他者の支援を通じて自己の能力を超える課題に挑戦する学習プロセスを支える。

4. 授業設計の提案

本授業は、大学生を対象に剣道教育の基礎である礼法（立礼・座礼・正座）を学習することで、剣道の技術的側面と精神文化の結びつきを理解することを目的とする。剣道における礼法は、『礼に始まり、礼に終わる』という理念を基盤とし、相手への敬意や自己の律し方を体現する行為として位置づけられる。本授業では、全日本剣道連盟が提示する指導内容を基に、礼法の基本動作とその精神的意義を学生に理解させるだけでなく、マイクロコーチングの手法を取り入れた実践を通じて、動作の改善やフィードバックスキルの習得を目指す。本取り組みは、単なる技能習得にとどまらず、学生が教育現場や社会生活においても応用可能な人間形成の一助となることを意図している。

4-1. 指導案の例

授業名 : 剣道実技 - 礼法の習得と実践
対象 : 大学生（剣道未経験者を含む）
授業時間 : 90分

到達目標:

- 剣道礼法（立礼、座礼、正座、道場の出入り）の基本動作と意義を正確に理解し、実践できるようにする。
- 礼法を通じて剣道の精神文化を学び、他者や環境に対する敬意を行動で表現する。
- マイクロコーチングを取り入れた練習で指導力とフィードバック能力を養う。

授業の構成

時間	学習活動	教員の指導ポイント
10分	授業の目標と内容を説明 礼法の意義と「礼に始まり礼に終わる」の精神を解説 モデル提示（教員による実演）	－ 礼法の精神性（感謝、敬意、自己律）を強調 － 正しい動作を丁寧に実演し、学生に観察させる
20分	礼法の基礎練習 － 立礼・座礼・正座（左座右起）の基本動作を個別に練習 教員が各グループを巡回し、動作を確認	－ 立礼 : 背筋を伸ばし、30度の礼、15度の礼の違いを説明 － 正座 : 手足の位置と呼吸の使い方について正確に指導 － 座礼 : 左座右起の流れ
40分	グループ練習（マイクロコーチング） － 学生を３人１組に分け、役割交代しながら練習 － 指導者役が動作を教え、観察者役がフィードバック	－ 指導者役 : 動作の説明に加え、精神的意義を言語化 － 観察者役 : 動作の具体的な良い点・改善点を記録し、順序立ててフィードバック － 全体の流れを管理
15分	振り返りと共有 グループごとに練習成果を共有 － 教員が講評し、授業を総括	－ 振り返りを通じて学生の学びを確認 － 成功例と改善点を全体で共有
５分	道場の出入りの礼法実践 － 道場に入る際と出る際の一礼を全員で練習	－ 一礼の動作に集中 － 静かで慎重な動きの重要性を説明

指導ポイント

１．礼法の指導内容

- 立礼 : 背筋を伸ばし、上半身を30度前傾。両手は自然に体と一緒に動かし、静かに礼を行う。
- 座礼 : 正座の姿勢から、両手を床につけて45度前傾。静かに頭を下げ、一呼吸置いて戻る。
- 正座（左座右起）: 左膝を床につけて座り、立ち上がるときは右膝から。手足の動作と視線を意識。
- 道場の出入り : 入退場時に静かに一礼を行い、道場への敬意を表現。

2．マイクロコーチングの進め方

- 役割ごとの行動指針
  - ○ 指導者役:
    - ■ 動作の手順だけでなく、「なぜこの動作が必要か」を説明する。
    - ■ 礼法の精神性を意識し、学習者にその意義を理解させる言葉を選ぶ。
    - ■ 実演を通じて指導のモデルを提供。
  - ○ 学習者役:
    - ■ 指導者の説明に基づき、正確な動作を心掛ける。
    - ■ 自分の動作に対するフィードバックを受け入れ、修正に努める。
  - ○ 観察者役:
    - ■ 動作の観察ポイントを具体化（例:姿勢、角度、流れの一貫性)。
    - ■ フィードバック時には、「良い点」「改善点」「次回の提案」を明確に伝える。
- 練習サイクル:
  1．基本動作（立礼）の練習
    - ■ 指導者役は、礼の角度やタイミングに注意点を設定。
    - ■ 観察者役は、視線や手の動きを観察し、具体的なコメントを記録。
  2．応用動作（座礼、左座右起）の練習
    - ■ 座礼では、手の位置や膝の動きを重点的に指導。
    - ■ 左座右起では、動作の滑らかさと足運びの正確さを観察。
  3．総合練習（全体の流れ）
    - ■ 一連の動作を通しで実施し、全体の流れを観察。
    - ■ フィードバックでは動作の統合性や精神性の表現を強調。

3．振り返りと共有の強化

- フィードバックシート:
  - ○ 「動作の良い点」「改善点」「次回の練習目標」を記入。
  - ○ 各グループ内で共有することで、学びを深める。
- 全体共有セッション:
  - ○ 各グループの学びや成功事例を発表。
  - ○ 他グループの取り組みから新しい視点を得る。

シナリオ例:マイクロコーチング中のやり取り

シナリオ1:指導者役が「礼法の角度」についてフィードバックする場面

状況:学生Aが指導者役、学生Bが学習者役、学生Cが観察者役としてグループで練習している。

1．指導者役（学生A）の指導
  - ○ 学生A:「では、まず立礼をやっていみましょう。背筋を伸ばして、腰からゆっくり30度前傾します。」

2．学習者役（学生B）の実践
  - ○ 学習者B:(立礼を実施するが、上半身がやや前のめりになりすぎている。)

3．指導者役（学生A）のフィードバック

○　学生Ａ：「とても丁寧に動作できていました。ただ、角度が少し深すぎたので、次は背中がまっすぐのまま30度を意識してみましょう。目線も正面に保つとさらに良くなります。」

4．学習者役（学生Ｂ）の再挑戦

○　学生Ｂ：（フィードバックを受けて、修正した立礼を再実践。）

5．観察者役（学生Ｃ）のフィードバック

○　学生Ｃ：「今の動作はすごく安定していました。ただ、最初に動き始めるときに手の位置がやや自然ではなかったので、次回は手を自然に脇に置いてから動作を始めると良いと思います。」

シナリオ２: 観察者役が「背筋の伸び」を指摘する場面

状況 : 別のグループで、学生Ｄが指導者役、学生Ｅが学習者役、学生Ｆが観察者役。

1．学習者役（学生Ｅ）の実践

○　学習者Ｅ：（座礼を実施するが、背中が少し丸まっている。）

2．指導者役（学生Ｄ）のフィードバック

○　学生Ｄ：「膝の動きはとても滑らかでした。ただ、背中が少し丸まって見えたので、もう少し胸を張る感じでやってみましょう。」

3．観察者役（学生Ｆ）の補足フィードバック

○　学生Ｆ：「私も背中のラインが少し気になりました。座礼の動作を始める前に、深呼吸して姿勢を整えると良いかもしれません。」

評価基準

1．動作の正確性 : 礼法（立礼・座礼・正座）の基本動作が正確に実践できる。

2．指導力 : 指導者役として適切に説明し、学習者を導ける。

3．フィードバック力 : 観察者役として具体的かつ建設的なフィードバックを提供。

期待される成果

- 学生が礼法の基本動作を身につけ、自らの行動に反映できる。
- 指導とフィードバックのスキルが向上し、教育的な視点が深まる。
- 剣道の精神文化を理解し、日常生活や社会で実践できる態度を形成する。

5. 結論

本研究では、剣道教育における伝統的指導法の価値を尊重しつつ、大学体育実技という特定の教育環境における課題に対応する手法として、マイクロコーチングの導入可能性を論じた。剣道の伝統的指導法は、技術の習得と精神文化の継承において重要な役割を果たしており、その染み込み型学習の手法は、長期間を要するものの、深い理解と高度な技術を育むという特性を持つ。しかし、限られた時間内で教育効果を求められる大学体育実技においては、そのまま適用するには制約が多い。

一方、アクティブラーニングの理念に基づき設計されたマイクロコーチングは、短期間で効率的かつ効果的な学習を実現する手法であり、大学体育実技における新たな指導方法として期待され

る。特に、指導者役、学習者役、観察者役の交代を通じた多角的な学び、即時フィードバックによる自己改善、短いサイクルでの実践と内省の繰り返しは、学生の主体性や指導力の向上に寄与することが示唆される。

本研究の意義は、剣道教育における伝統的指導法と現代的な教育アプローチを融合させ、剣道未経験者を含む大学生が礼法や基本動作を学びながら、指導力や精神文化の理解を深めるための方法を提案した点にある。この提案は、剣道教育の新たな可能性を示すと同時に、他の武道教育や短期間で成果を求められる教育環境においても応用可能なモデルとなり得る。

今後は、提案したマイクロコーチング手法を実際の授業に導入し、その効果を検証する実証研究が求められる。また、学生の主体性や指導力の向上だけでなく、剣道教育全体における精神文化の継承に与える影響についても詳細な分析を行う必要がある。これにより、大学体育実技における剣道教育が持続可能な形で発展する道筋を具体化することができると考える。

6. 参考文献

1. Arsal, Z. (2014). The effects of microteaching on the critical thinking dispositions of pre-service teachers. Australian Journal of Teacher Education, 39(3), 42-53. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.3
2. Bilen, S. (2015). Microteaching in teacher education: Learning by doing. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 1190-1195. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.707
3. Fukuda, T. (2019). The role of immediate feedback in judo instruction. International Journal of Sports Science & Coaching, 14(2), 239-248. https://doi.org/10.1177/1747954119836171
4. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
5. Kallenbach, W. W., & Gall, M. D. (1969). Microteaching in teacher training. Journal of Teacher Education, 20(1), 17-24. https://doi.org/10.1177/002248716902000104
6. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
7. Koross, B. (2016). The effectiveness of micro-teaching in teacher training programmes. International Journal of Education and Research, 4 (7), 123-134.
8. Lyle, J. (2002). Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour. Routledge.
9. Mahmud, M. M., & Rawshon, S. (2013). The role of microteaching in medical education. Journal of Medical Education and Curricular Development, 3, 45-52. https://doi.org/10.1177/2382120513475973
10. 文部科学省 .（2017）. 武道必修化に関する調査報告書 .
11. 文部科学省 .（2019）. 平成30年度学校教育における武道必修化の実施状況調査報告書 .
12. Partington, M., & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 23(3), 374-382. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01383.x
13. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
14. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes.

Harvard University Press.
15. Yang, L., & Xu, C. (2021). Microlearning techniques in martial arts education. Journal of Educational Technology, 38(2), 89-104. https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1878703
16. 全日本剣道連盟 .（2020）. 剣道指導要領

喜界島中世人骨に認められた上腕骨内側上顆裂離骨折の一例

鹿児島女子短期大学　竹中　正巳

１．はじめに

上腕骨の内側上顆の骨端核が離解し、癒合しなかった症例が喜界島から出土した中世人骨に認められた。観察を行い、その成因について解剖学的・古病理学的・運動生理学的検討を行ったのでその結果を報告する。

２．資料および方法

研究を行った中世人骨は、鹿児島県大島郡喜界町川寺遺跡SK624から2017年２月に出土した人骨である。性別は寛骨大坐骨切痕の角度が小さいことから男性、年齢は寛骨耳状面の形状から熟年と判定される。考古学的所見から、本人骨の所属年代は中世と考えられる。人骨の観察は肉眼で行った。

３．観察結果および考察

川寺遺跡SK624人骨の左右の上腕と前腕を図１に示す。上腕骨の内側上顆の骨端核が離開しているのは、左上腕骨である。離開後、癒合しなかったことが、離開面の形状からわかる（図２・３・４）。離開面は上腕骨側に骨端核側が対応する形状になっており、骨端核側は肘関節内に嵌入していない。骨端核から生じた遊離骨と上腕骨の離開距離は非常に狭かったことがわかる。

上腕骨の遠位端は、初めは軟骨で構成されている。成長とともに上腕骨小頭、内側上顆、上腕骨滑車の順に骨端核が出現し、その骨端核を中心に骨が形成される。内側上顆の骨端核は４～５歳頃生じる。

この上腕骨の内側上顆に骨折が起こった場合、成長期では骨端線離開という損傷形態になる。成長期のその骨端核と骨本体との間は、成長が完了するまで骨端線と呼ばれる骨端軟骨が介在する。その骨端軟骨部分の強度が周囲よりも弱いため、外力を受けるとその部分が損傷を受けやすい。この骨端線部分の損傷は骨端軟骨に生じた骨折のことであり、それにより骨端線離開も生ずる場合がある。骨端線離開は、内側上顆の骨端核と上腕骨本体との間の骨端線部分で起こる。原因は、運動中などで肘関節が外反（外側に反る状態）を強制された時に、内側上顆に付着する靭帯（内側側副靱帯）や筋肉（前腕屈筋群）の牽引により剥離され起こる。また現代のスポーツでは、少年野球選手に好発する野球肘などのように、投球動作による反復性の外力で起こる場合もある。川寺遺跡SK624人骨の左上腕骨の場合も、成長期の内側上顆骨端軟骨に生じた骨折により、内側上顆の骨端核（遊離骨）が離開した可能性が高い。

内側上顆の骨端線離開（裂離骨折）は、急激で強力な一度の外力で損傷する場合もあれば、一度の外力は骨折を生じるほどのものでなくても長期間繰り返し外力が加わることで、初めは炎症を起こし、次第に骨端軟骨に微細な損傷が起こり、最終的に裂離骨折（骨端線離開）を起こす場合がある。

少年野球選手に好発する肘関節傷害を調べた岩瀬ら（1996）は、小学生6677名中17.6％に単純Ｘ線像で上腕骨内側上顆に骨分離・分節を認めたと報告している。また、上腕骨内側上顆障害者の骨

癒合率は60～80％と報告されている（小松ら，2013：琴浦ら，2021）。

川寺 SK624人骨例は骨端核（遊離骨）離開後、骨癒合しておらず、上腕骨骨滑車の縁には弱い骨棘の形成が認められる（図４）。また、骨端核側にも、それに対応する上腕骨側にも、骨外表面に粗造な起伏面や小突起の形成が認められる。離開したために付着靱帯の動きに対応し、このような不自然な骨形成が生じた可能性が考えられる。以上の所見から、川寺 SK624人骨例は、上腕骨内側上顆裂離骨折と診断される。左腕、左肘を動かす際、違和感や痛みを感じていたと推測される。

４．引用文献

岩瀬毅信：スポーツ障害の予防・診断・治療　少年野球肘について．小児外科 28：703-710，1996.

小松智，鶴田敏幸，峯博子ほか：野球競技者における成長期野球肘内側上顆下端障害の追跡調査．日臨スポーツ医会誌 21：57-61，2013.

琴浦義浩，岡佳伸，森原徹ほか：少年野球選手の上腕骨内側上顆障害―経年変化と予後因子について―．日小整会誌 30：１－４，2021.

図1　川寺遺跡 SK624人骨（男性・熟年）の左右の上腕と前腕

図2　川寺遺跡 SK624人骨（男性・熟年）の左上腕骨内側上顆の離開面

図3　川寺遺跡 SK624人骨（男性・熟年）の左上腕骨内側上顆の離開面（上腕骨側）

図4　川寺遺跡 SK624人骨（男性・熟年）の左上腕骨肘関節部

生業活動に伴う運動の影響による骨格の変化
－トカラ列島宝島の縄文人と中世人の骨格の比較から－

鹿児島女子短期大学　竹中　正巳

１．はじめに

トカラ（吐噶喇）列島は、屋久島と奄美大島との間に点在する10あまりの火山性の島嶼である。同列島は九州本土と奄美・沖縄の島々との文化交流の接点または中継点と考えられる場所であるが、保存良好な古人骨の報告はなく、この地の先史時代人あるいは歴史時代人がどのような形質を持っているのか不明であった。

1993年と1994年の夏に、国立歴史民俗博物館の考古研究部によりトカラ（吐噶喇）列島の南端部に位置する宝島（鹿児島県十島村）の大池Ａ遺跡と大池Ｂ遺跡および大池Ｃ遺跡の発掘調査が行われた（宝島大池遺跡発掘調査班，1995・1997）。大池Ａ遺跡は宝島の海岸近くの砂丘地に形成された住居跡をはじめとする遺跡である。同遺跡周囲の踏査時にサンゴの板石で作られた箱式石棺１基が発見されたのが大池Ｂ遺跡で、発掘調査により箱式石棺の中から保存のよい縄文時代人骨１体（１号人骨）が出土した。また、大池Ｃ遺跡 １ 号石棺からも中世人骨（１号石棺出土人骨）が出土した。

日本列島本土では、縄文時代の狩猟採集生活から、弥生時代の水稲耕作に基づく農耕生活に転換していく。しかし、琉球列島では弥生時代相当期以降も狩猟採集社会が続き、農耕が始まるのが早い島でも10世紀以降となる。農耕生活に伴い、労働の際の身体運動も狩猟採集生活とは、異なっていく。

大池Ｂ遺跡および大池Ｃ遺跡から出土した人骨は各１体だけであるが、ちょうど狩猟採集生活を行っていた縄文時代相当期の人骨と、中世期の人骨が出土していることから、両人骨の四肢骨を比較し、生業活動に伴う運動の影響による四肢骨の変化について検討した。計測と観察によって形態的特徴を概観した後、周辺地域の縄文・弥生時代相当期の古人骨資料とも比較しながら検討を進める。

２．研究資料

・大池Ｂ遺跡１号人骨（女性・熟年）（図１・２・３）

箱式石棺から出土し、保存状態は良好である。埋葬姿勢は仰臥伸展位で、頭部は３個の板石で「コ」の字形に囲まれていた。腹部には塊石４個が載せられていた。副葬品は、左前腕にオオツタノハ製貝輪３個が着装状態で遺存していただけであった。

大池Ｂ遺跡１号人骨の所属年代は、C14年代測定から、貝塚時代前４期後半～前５期（縄文後期末～晩期末）に併行する時期であるという（木下ら，2019）。大池Ｂ遺跡１号人骨の形質は、竹中らにより報告されている（竹中ら，2019）。この人骨の性別は寛骨の大坐骨切痕の角度が大きいことから女性と、年齢は寛骨耳状面の形状から熟年の女性と判定されている。大池Ｂ遺跡１号熟年女性人骨の形質を次に示す。

・脳頭蓋の径は全体に小さいが、特に最大長が短く、最大幅が大きいことにより、長幅示数は過短頭に属す。

・頭高が比較的高い。
・顔面部は全体に幅径が大きく、強い低・広顔を示す。
・眼窩部・鼻部とも幅径が大きく、低眼窩・広鼻を示す。
・眉間と眉弓は弱く隆起する。前頭骨平坦示数は小さく、平坦である。鼻骨平坦示数は大きく、鼻背の隆起は強い。
・外耳道骨腫は認められない。
・上腕骨は三角筋粗面が強く突出し、太く、扁平性が強い。
・大腿骨には柱状形成が見られるが、脛骨も扁平性が強い。
・推定身長は144.0cm で低身長である。
・体肢長骨の近遠位長径比をみると、上肢では遠位の橈骨が相対的に長く、逆に下肢では脛骨が相対的に短い。周径比では、上腕骨の太さが目立つ。
・全身各所の関節に変形性関節症による骨棘が認められる。
・前頭骨と右頭頂骨にそれぞれ１か所ずつ陥没骨折の治癒した小陥凹が認められる。
・過度の咬耗、歯冠の破折、多数の残痕歯など特異的な歯列の状態を示す。
・上顎左側切歯、上顎左犬歯、下顎左中切歯の３本の歯に風習的抜歯が施された可能性も考えられるが、いずれの歯も単なる歯冠破折や病的な歯の脱落が起こっただけかもしれない。

大池Ｂ遺跡１号熟年女性人骨の特徴は琉球列島先史人に共通するものである。頭蓋の短頭性と低顔性、体肢骨では全体的な長径の短さと上腕の頑丈さ、推定身長の低さ、いずれも琉球列島先史人に共通する。頭蓋計測値９項目から求めたペンローズ形態距離からも、琉球列島先史人に近いことがわかる（竹中ら，2019）。

・大池Ｃ遺跡 1 号石棺出土人骨（女性・壮年）（図４・５）

大池Ｃ遺跡 1 号石棺から出土した人骨は、再葬人骨で、解剖学的位置関係を保っているのは胸椎だけである。出土した各骨の部位同定を行い、複数体の人骨が混ざっているのか確認を行ったが、再葬されていたのは 1 体分であった。頭蓋から、手の指先、足の指先まで、各骨がよく集められている。所属年代は、中世である。

１号人骨の性別は寛骨の大坐骨切痕の角度が大きいことから女性と判定される。年齢は寛骨耳状面の形状、上腕骨の近位端に癒合線が認められること、鎖骨近位端が未癒合であることから20歳を過ぎたばかりの壮年と判定される（竹中ら，2019）。

３．研究の方法

人骨の計測は，Martin の定義（Martin and Knussmann, 1988; 馬場，1991）により計測を行った。

比較に用いた資料は徳之島面縄第１貝塚出土人骨（女性・老年）、奄美大島宇宿貝塚出土人骨（女性・壮年）、種子島広田人、本土の津雲・吉胡縄文人および奄美大島宇宿貝塚東地区２号人骨（女性・壮年）である。

４．結果

四肢骨の計測値と示数について、大池Ｂ遺跡１号人骨および大池Ｃ遺跡１号人骨と比較集団との比較を行い（表１・２）、次の結果が得られた。大池Ｂ遺跡１号人骨の上腕骨は三角筋粗面が強く突出し、中央最大径が大きく（23mm）、扁平性が強い（骨体断面示数：65.2）。大池Ｃ遺跡１号

人骨（骨体断面示数：78.9）と比べると扁平性が著しい。橈骨も上腕骨と同様の傾向が認められる。大池Ｂ遺跡１号人骨の大腿骨は骨体中央矢状径が大きく、柱状形成が見られる（骨体中央断面示数：113.0）。大池Ｃ遺跡１号人骨と比べても柱状性が著しい。脛骨も中央最大径と栄養孔位最大径が大きく、扁平性が強い（栄養孔位断面示数：62.5）。やはり大池Ｃ遺跡１号人骨よりも扁平である。大池Ｂ遺跡１号人骨の右大腿骨最大長からピアソン式を用いて推定身長を計算すると144.0cm と極端な低身長である（表３）。また、大池Ｂ遺跡１号人骨の体肢長骨の近遠位長径比をみると、上肢では遠位の橈骨が相対的に短い（表４）。また、周径比では、上腕骨や腓骨が太くない。

表１　上肢骨主要計測値（㎜）および示数の比較（女性：右側）

M No.		宝島 大池B 1号 縄文	宝島 大池C 1号 中世	徳之島 面縄貝塚 縄文	奄美大島 宇宿貝塚 弥生	種子島 広田 弥生～古墳	奄美大島 宇宿東2号 中世
［上腕骨］							
1	最大長	260	300	271	263	269.4	283
2	全長	257		266	259	265.6	277
5	中央最大径	23	19	21	18	22.6	21
6	中央最小径	15	15	16	15	16.6	14
7	骨体最小周	58	55	57	50	61.9	55
7a	中央周	63	57	63	54	65.0	59
6/5	骨体断面示数	65.2	78.9	76.2	83.3	73.6	66.7
7/1	長厚示数	22.3	18.3	21.0	19.0	22.7	19.4
［橈骨］							
1	最大長	–	227	212		198.3	207
2	機能長	–	215	197		190.5	193
3	最小周	–	37	38		36.9	35
4	骨体横径	–	15	16		14.8	15
5	骨体矢状径	–	10	10		10.0	9
4a	骨体中央横径	(17)	13	15		14.8	13
5a	骨体中央矢状径	(10)	11	10		10.3	10
5(5)	骨体中央周	(42)	39	42		–	35
3/2	長厚示数	–	17.2	19.3		20.5	18.1
5/4	骨体断面示数	–	66.7	62.5		68.1	60.0
5a/4a	中央断面示数	(58.5)	84.6	66.7		69.6	76.9
［尺骨］							
1	最大長	235	245	–		215.5	227
2	機能長	198	215	205		192.7	197
3	尺骨周	35	33	–		35.4	34
11	尺骨前後径	13	10	12		11.2	12
12	尺骨横径	15	15	16		10.7	16
3/2	長厚示数	17.7	15.3	–		18.7	17.3
11/12	骨体断面示数	86.7	66.7	75.0		71.5	75.0

表 2　下肢骨主要計測値（mm）および示数の比較（女性：右側）

M No.		宝島 大池B 縄文	宝島 大池C 中世	徳之島 面縄貝塚 縄文	奄美大島 宇宿貝塚 弥生	種子島 広田 弥生～古墳	奄美大島 宇宿東2号 中世
［大腿骨］							
1	最大長	366	420(左)	372	370	364.3	394
2	自然位全長	363		370	368	361.0	385
6	骨体中央矢状径	26	27(左)	23	22	22.5	23
7	骨体中央横径	23	21(左)	23	24	22.7	26
8	骨体中央周	76	77(左)	73	71	71.6	75
9	骨体上横径	26	26(左)	28	28	27.0	30
10	骨体上矢状径	22	26(左)	21	20	20.1	21
8/2	長厚示数	20.9		19.7	19.3	20.9	19.5
6/7	骨体中央断面示数	113.0	128.6(左)	100.0	91.7	99.4	88.5
10/9	上骨体断面示数	84.6	100.0(左)	75.0	71.4	74.6	70.0
［脛骨］							
1	全長	(284)		312	309	303.7	309
1a	最大長	(291)	348	319	316	307.3	314
8	中央最大径	26	28	24	23	24.7	27
9	中央横径	19	20	19	18	19.2	20
10	骨体周	70	76	68	10	70.3	72
8a	栄養孔位最大径	32	32	28	27	27.4	29
9 a	栄養孔位横径	20	23	20	20	19.8	22
10a	栄養孔位周	83	87	78	73	76.4	80
10b	骨体最小周	65	72	65	61	63.9	67
9/8	中央断面示数	73.0	71.4	79.2	78.3	77.8	74.1
9a/8a	栄養孔位断面示数	62.5	71.9	71.4	74.0	72.4	75.9
10b/1	長厚示数	22.9		20.8	19.7	21.4	21.7
［腓骨］							
1	最大長	-	340	-		309.0	309
2	中央最大径	14(左)	13	13		14.0	15
3	中央最小径	9(左)	10	9		11.0	12
4	中央周	38(左)	39	37		41.5	45
3/2	骨体中央断面示数	64.3(左)	76.9	69.2		78.5	80.0

表 3　身長（cm）の比較（女性）

	N	M
宝島大池C(中世)	1	154.5
宝島大池B(縄文)	1	144.0
面縄貝塚(縄文)	1	145.2
宇宿貝塚（弥生）	1	144.8
広田（弥生～古墳）	10	142.8
宇宿東（中世）	1	149.5
津雲（縄文）	16	147.7
吉胡（縄文）	18	147.3
北部九州(弥生)	52	151.2
山口(弥生)	35	151.4
西北九州(弥生)	8	147.9

＊ピアソン式により右大腿骨最大長から算出
（宝島 C 人骨は左大腿骨最大長から算出）

表4　体肢骨長径比および周径比の比較（女性：左）

	橈骨最大長：上腕骨最大長	脛骨最大長：大腿骨最大長	上腕骨最小周：大腿骨中央周	腓骨中央周：脛骨中央周
宝島大池C（中世）	75.7（右）	−	68.8	51.3（右）
宝島大池Ｂ（縄文）	81.9	(80.4)	74.4	54.3
面縄貝塚（縄文）	77.6	83.2	73.6	−
宇宿貝塚（弥生）	77.6	83.2	73.6	−
広田（弥生～古墳）	83.8	84.6	77.8	54.0
宇宿東（中世）	73.1	80.8	70.5	62.2
津雲（縄文）	82.4	83.4	74.7	61.5
吉胡（縄文）	80.2	82.5	74.7	62.3
北部九州（弥生）	78.2	81.3	70.4	54.6
山口（弥生）	77.6	82.2	71.7	56.5
大友（弥生）	79.4	84.5	75.0	52.9
吉母浜（中世）	77.1	83.2	71.2	55.4
西南日本（中世）	74.5	80.4	75.0	52.9

5．考察

大池Ｂ遺跡１号熟年女性人骨（縄文）の体肢骨は、大池Ｃ遺跡１号人骨（中世）と比べ、全体的な長径の短さと上腕の頑丈さが目立つ。推定身長も、144.0cm と低い。大池Ｂ遺跡１号人骨の四肢骨の特徴は琉球列島先史時代人に共通するものである。縄文時代の海を渡り、島々と交易・交流を行った人々であるので、宝島の縄文人である大池Ｂ遺跡１号人骨の上腕骨が頑丈であるのもうなずける。宝島を含む琉球列島の縄文時代相当期人は狩猟採集を行い、海を生活の場として頻繁に船を漕ぐなどの作業を行ったこともあり、上腕骨が太く、扁平になったのであろう。宝島中世人と四肢骨の形態差が著しい。

6．引用文献

馬場悠男（1991）人体計測法－Ⅱ人骨計測法．人類学講座，別巻１，雄山閣.

春成秀爾・設楽博己・竹中正巳　2021：「鹿児島県宝島大池Ｂ・C 遺跡の発掘調査」『国立歴史民俗博物館研究報告』第228集，pp.55-100.

木下尚子・坂本稔・瀧上舞　2019：「鹿児島県宝島大池Ｂ遺跡出土貝塚前期人骨等の年代学的調査」『国立歴史民俗博物館研究報告』第219集，pp.231-241.

Martin R. and Knussmann R. (1988) Anthropologie. Band I. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart.

宝島大池遺跡発掘調査班　1995：「吐噶喇列島宝島大池遺跡―特定研究「列島内諸文化の相互交流の研究」1993年度第１次発掘調査概報―」『国立歴史民俗博物館研究報告』第 60 集，pp.261-282.

宝島大池遺跡発掘調査班　1997：「吐噶喇列島宝島大池遺跡―特定研究「列島内諸文化の相互交流の研究」1994年度第 2 次発掘調査概報―」『国立歴史民俗博物館研究報告』第 70 集，pp.219-251.

竹中正巳・峰　和治・設楽博己・春成秀爾2020「鹿児島県宝島大池遺跡Ｂ地点出土貝塚前期人骨の形質人類学的調査」『国立歴史民俗博物館研究報告』第219集，pp.243-256.

図１　大池Ｂ遺跡１号人骨（女性・熟年）の出土状況

図２　大池Ｂ遺跡１号人骨（女性・熟年）の頭蓋

図３　大池Ｂ遺跡１号人骨（女性・熟年）の上肢骨・下肢骨

図４　大池Ｃ遺跡１号石棺出土人骨（女性・壮年）の頭蓋

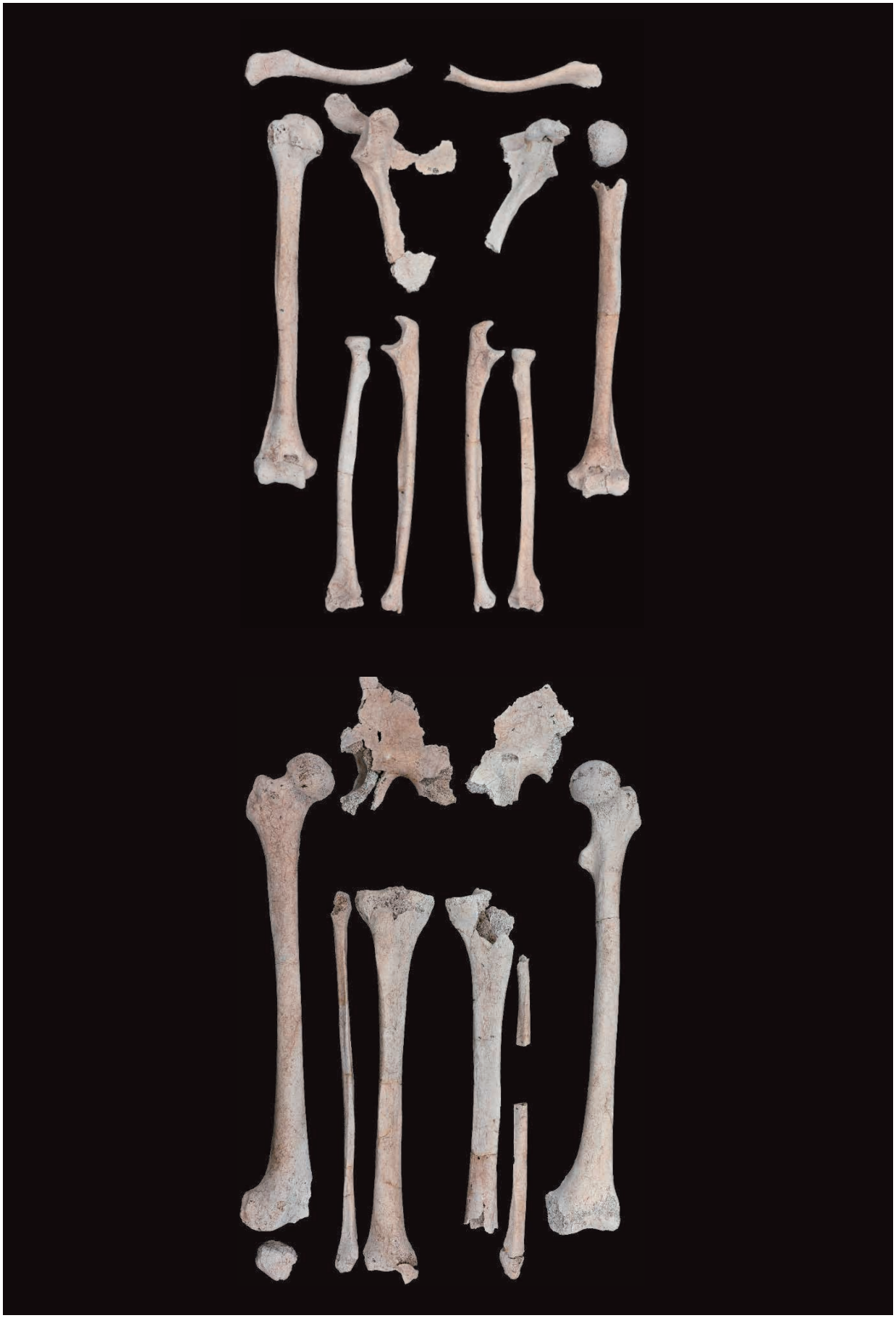


図５　大池Ｃ遺跡１号石棺出土人骨（女性・壮年）の上肢骨・下肢骨

ドイツの幼児教育における音楽活動について（3）
― ベルリン州の教育計画に着目して ―

中村　礼香
鹿児島女子短期大学

1．はじめに

筆者は保育者養成校において音楽表現に関わる科目を担当している。諸外国では幼児教育においてどのような音楽活動が実践されているのかを知りたく、また他国の幼児教育における教育指針の内容が日本の保育現場での音楽活動の参考になるのではないかと考え、2022年より、イングランドやドイツにおける日本の幼稚園教育要領等や小学校学習指導要領に当たる資料の分析を行っている[1)2)3)4)]。

イングランドの幼児音楽教育においては、創造的音楽学習が多く取り入れられており、素材を用いた活動、物語に効果音や音楽を付ける活動、ダイナミクスや拍、強弱、テンポ、音の質といった音楽をつくる要素を学ぶための活動、作曲活動、リズム遊び、図形楽譜などが行われていた。ブレーメン州の幼児教育・小学校教育においては、身体を動かすリトミックを基本に音楽の要素について学んだり、即興演奏を行ったり、また自分の言葉で音楽や音楽に対する考えを表現したりという内容が行われていて、保幼小連携を見据えた、そして子どもたちの将来の生きていく力の獲得を見据えた内容になっていた。テューリンゲン州の音楽活動は、歌唱活動や器楽活動であっても即興演奏や創作活動の内容が多く取り入れられていて、図形楽譜や動きの視覚化という内容が頻出しており、音楽と美術や体育との融合した表現活動が目指されていることがわかった。

今回は、ドイツの首都であるベルリン州の教育計画を分析することとした。ベルリン州では、教育計画のほかに、音楽に特化したマスタープランも存在する。その２つのプログラムの分析を行い、ベルリン州で行われている就学前教育における音楽活動について見ていく。

2．ベルリン州の教育計画について

ベルリン州では“Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege”[5)]（保育施設と昼間個別保育のためのベルリン教育計画）という教育計画が施行されている。“Kita”は“Kindertagesstätte”の略で、保育園（Kinderkrippe）と幼稚園（Kindergarten）の総称であり、就学前の年齢の子どもたちが日中を過ごす託児施設を指す。一方“Kindertagespflege”は市の研修を受け資格を取得した人が自宅で３歳以下の子どもを最大５人まで一度に預かる制度である。

この教育計画は次の８章から成り立っている。

第１章　教育への理解
第２章　教育活動の目的：スキルの強化
第３章　教育課程の設計
第４章　障害児の受け入れと療育
第５章　教育と子育てにおける保護者との連携
第６章　移行の形成
第７章　教育分野

第８章　チーム内での協力とコミュニケーション、管理と組織

日本の 5 領域にあたる教育分野は、以下の 6 つの分野に分かれている。

・　健康（Gesundheit）
・　社会的・文化的生活（Soziales und kulturelles Leben）
・　コミュニケーション：言語、メディア、識字文化（Kommunikation: Sprachen, Medien, Schriftkultur）
・　芸術：美術、音楽、演劇（Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater）
・　数学（Mathematik）
・　自然・環境・テクノロジー（Natur – Umwelt – Technik）

本論では、第 7 章の教育分野の中の芸術について見ていく。この分野には、美術、音楽、演劇が総合的に記載されているため、音楽に関する内容のみ抽出する。

２－1.　保育者が音楽実践を行う際に心がけること

芸術分野の前文には、美術、音楽、演劇それぞれに分けて保育者が心がけるべきことが記載されている。保育者が音楽実践を行う際に心がけるべきことは以下のような内容である。

・　保育者は、たとえ自分の歌声が適切でないと思っていても、子どもたちと一緒に歌うべきである。子どもたちの声域に合わせて一緒に歌うことが大切である。
・　就学前の年齢で、子どもたちはすでに音程、テンポ、音量 、楽器を非常に正確に知覚し、区別することができる。 しかし、音楽用語は子どもの語彙の一部ではなく、まず学ばなければならない。空間的な現象の名前としての“高い”や“低い”は、子どもたちが自動的に音や音楽に関連付けることのない性質である。音楽的能力は、音楽を多様に使うことで育つ。
・　声、身体、楽器を使い、既存の曲を再現したり、即興で新しい曲を作ったりする。
・　音楽を意識的に聴くことで、子どもたちは知覚能力を高めていく。保育者たちのレパートリーには、簡単な童謡のほかに、難しくて複雑な曲もある。子どもたちの集中力に合わせて、短い曲から長い曲の抜粋まで選曲する。
・　音楽は他の芸術形態にも転用できる。情景的、視覚的、感動的な音楽の提示は、楽曲の暗黙の理解を促し、複数の感覚を結びつける。
・　一緒に音楽について話すことで、音楽現象への理解が深まり、ひとつの音楽が人によってまったく違った捉え方や評価になりうることがわかる。
・　静寂や風が木々を揺らす音、水のさざ波、動物の鳴き声などの自然の音を楽しむだけでなく、文明の喧噪を感じ取ることで、持続可能な方法で自分たちの環境を形成したいという、子どもたちの内なる欲求を呼び起こすことができる。
・　音楽と音響信号や儀式は、繰り返される状況を導入したり終了させたりするための古典的な手段であり、子どもたちのコミュニティを、例えば朝の活動や昼食など、次の活動に移る気分にさせ、注意を集中させる。音楽に彩られた日課は、子どもたちが音楽を芸術として、また自然な自己表現の形として体験することを可能にする。

こういった内容を意識して、音楽活動に取り組むように述べられている。

また、芸術が他の教育分野とどのような関係があるのかについては次のように述べられている（表１）。

表１．芸術と他分野との繋がり

健康	音楽に合わせて踊ったり、他の動きをしたり、イーゼルや床で両手や全身を使ったり、音楽に合わせたりしながら絵を描いたりすることで、動きの楽しさと身体への気づきをサポートする。
社会生活・文化的生活	一緒に音楽を演奏したり、演劇をしたり、共同で絵画や作品を制作したりすることは、コミュニティの意識を強める。ベルリンでは、異なる文化、地域、時代の芸術、文化遺産としての芸術、コンサートホール、オペラ、美術館、劇場などの文化施設、ストリートミュージック、落書きなどの近隣芸術を探索する特別な機会が提供されている。
コミュニケーション	歌や擬音語は、子どもたちが流暢に話すための前提条件のひとつである呼吸と発声の調和を学び言語習得をサポートする。また共同の創造的活動やその結果としての作品について意見を交換することも、言語習得をサポートする。演技の際には、身体と声が想像力とファンタジーと結びつき、現実と創造的な遊びが感覚と感情を強化する。美術、演劇、音楽の相互作用は、音楽は視覚化され、イメージやジェスチャーは音に変わるといったように感覚的な体験を強める。
数学	デザインするときには数学との関連が生まれる。例えば、物体を測定し、新しい素材で構築する場合などである。メロディとリズムは数学の原理に従って音楽を構成している。このため、教育者は自分自身と（発達段階に応じて）子どもたちがメロディとリズムを守るようにしなければならない。楽器の伴奏やダンスやその他の動きによる身体表現もその一助となる。
自然、環境、テクノロジー	音を視覚化する体験は、この教育分野に関連している。木、紙、針金など、色やその他の素材をデザインに使うことで、自然と技術の分野でさまざまな体験ができる。自然に対する美的感覚や、自然素材を使った創造的なデザインは、自然の価値を考えることに貢献する。

日本の幼稚園教育要領等においても、遊びを通して各領域の内容を総合的に展開することが求められているが、他領域との関連を具体的には記載されていない。またこれまで、ドイツのテューリンゲン州やブレーメン州、イングランドの教育計画を見てきたが、それらにおいても具体的に他の教育分野との関連が記載されているところはなかった。ベルリン州では各分野の解説の中で、それぞれの分野との関連が示されており、より保育者が他の教育分野との関連を意識しやすい内容となっていることがわかった。

２－２．具体的な音楽活動

第７章の教育分野は分野ごとに３つに分けて記載されている。第１部ではそれぞれの教育分野に関連する、子どもたちのこれまでの経験や興味に焦点を当てた子どもたち一人ひとりの世界について、第２部では保育園の子どもについて、第３部では、子どもと大人の視野を広げるために、世界のさまざまな地域を子どもたちと一緒に探検する方法についてである。第１部、２部、３部それぞれにおいて、まず探索的質問が記載されている（例：子どもたちは家でどのような音楽を聴いているか、子どもはどの素材を好んで使うのか、子どもたちは日々の移動のどこで音楽に触れるのか）。保育者は、多岐にわたる問いの中からその状況において重要かつ適切な問いを選択し、必要に応じて独自の探究的な問いを策定する。それらを通して教育を構築していくことが求められている。次に、教育の目標が個人的スキル、社会的スキル、専門的スキル、学習スキルの４つに分かれて記載されている。そして最後に具体的な活動が提案されている。

具体的な活動については、日常生活の場面での活動の提案、遊びのアイデアやどのような素材を準備するかについての提案、グループワークの内容の提案、そして室内設計と室内で準備する物についての提案がされている。それらを表２に示す。

これまで見てきたテューリンゲン州やブレーメン州、イングランドでは「フープ、ロープ、スティック、ボール、布などの物や道具を使って音楽に関連した音楽づくりを行う」、「手拍子、タッ

ピング、足踏みでリズムを打つ」、「瓶でテーブルを軽く叩いたり、フェンスに添って小枝を走らせたりといった様々な音の出し方でリズミカルな反復の音を出して演奏する」といったようにかなり詳細に活動内容が記載されていたが、ベルリン州はそれらに比べると細かくは書かれていないようである。しかし、表 2 を見ると素材を活用した活動、環境音を用いた活動、自分の声や身体を使った活動といったように、これまでの他の国、州の実践と同様に創造的音楽学習が多く取り入れられていることがわかる。

表 2　教育計画における具体的な音楽活動

	子ども一人ひとりの世界	保育園での子ども	世界を体験・探検する子ども
日常生活で	・子どもたちの創造的な意図に、関心と感謝をもって接する ・内容と時間の連続性を考慮し、創造的なプロセスのための毎日の時間をスケジュールする ・さまざまな接着剤、水、紙、プラスチック素材を使った素材体験を可能にする ・例えば、休息場面では穏やかな音楽を流す、運動をする際は元気な曲を流すなど、日常の場面に合わせて音楽を変える ・子どもたちが自分の体や身の回りのもの、楽器などを使って作り出す音について、個人的に探求する時間を設ける ・表情やジェスチャーを交えながら歌に合わせる	・挨拶とお帰りの歌を歌う、音楽を意識的に聴き皆で話し合う時間を設けるなど、一体感を生み出すために音楽を活用する ・異なる文化や方言の歌を歌う ・楽器を演奏する保育者や親が、子どもたちと一緒に演奏する ・音楽に合わせて動く	・自分にとって音楽とは何か、ノイズとは何かと、子どもたちに環境中の音やノイズを認識させる
遊びのアイデア・素材	・音記憶 ・ビー玉滑り台、風鈴、水、楽器、自作のものなど、音の出るものを用意する	・オルフ楽器やドラムなどのリズム楽器など、複数の子どもが一緒に演奏できる楽器を用意する ・例えば、音を速くしたり、遅くしたり、大きくしたり、小さくしたりして、輪になってリズム遊びをする ・「スローモーション・パフォーマンス」を行う（音楽に合わせて、子どもたちが自分で選んだ動作をスローモーショで見せる）	・機械的または技術的に声や音を変える ・「雷雨オーケストラ」を行う（全員が紙を持ち、雷雨までの雨や風をパチパチと鳴らしながら表現する）
グループワーク	・土、水、火、空気を探求し、それらを視覚的、音色的に遊び心あふれる方法で表現する ・自分の体で音を出す ・どのような気分でどのような音楽を聴くのか、作りたいのかについて話す ・自分の両親はどのような音楽を聴いているのか知る	・アーティストを招き、彼らと一緒に作品（演劇、美術、音楽）を制作する ・自分たちで曲を作る ・保育園での一日を録音する ・自分で楽器を作り、一緒に演奏する ・聴覚障害児は音楽をどう感じているのか考える	・古今東西の著名アーティストを知る ・コンサート用の楽器をより詳しく調べたり、子ども向けオペラに親しんだりする ・火、水、空気、土の音はどのようなもので、作曲家たちはそれをどのように実現しているのか調べる ・鳥のコンサートを「真似る」ことはできるか試す ・音楽を書き留めるにはどうすれば良いか知る ・音楽を見たり感じたりする ・森、道、庭はどんな音がするか環境の音を録音する

室内設計と素材	・自然素材や身近な素材を使った実験を行う ・太鼓、鈴、ガラガラ、笛、シンバルといった簡単な楽器を準備する ・静かな場所と騒がしい場所を分ける	・ステージを設置する ・歌集を準備する	・古今東西、異文化の芸術作品芸術家、音楽家、作曲家とその作品に関する書籍を置く ・異なる文化や時代の楽器やCDを借りる ・特定のプロジェクトのためにコンサート用楽器を用意したり、保護者や近隣の音楽家を巻き込む ・録音装置、CDプレーヤー、マイク、サンプル、コンピューター 表現、運動、演劇のためのスペースと自由な場所を準備する

3．ベルリン州の音楽教育マスタープラン

ベルリン州には、第3章で述べた「保育施設と昼間個別保育のためのベルリン教育計画」のほかに、音楽だけに特化した“Masterplan Musikalische Bildung in Berlin”[6)]（ベルリンの音楽教育マスタープラン）が存在する。これは“Die Lage der Musikalischen Bildung Berlin. Bestandsaufnahme und Forderungen（29. Juni 2010）”（ベルリンにおける音楽教育の現状、評価と要望）を出発点として、ベルリン州音楽協議会の議長団が、ベルリン州における音楽教育の全体的なコンセプトを提示したものである。内容は、就学前教育、一般教育学校での音楽レッスン、公立音楽学校、課外分野での音楽教育、合唱団、オーケストラ、アマチュア・アンサンブル、50歳以上の世代のための音楽教育から、次世代の音楽専門家、科学、研究、大学での音楽教育まで多岐にわたる。このマスタープランは「保育施設と昼間個別保育のためのベルリン教育計画」の「探索的質問 」と「実践のための提案 」に基づいて、その音楽的実践を形作るためのものであると位置づけられている。なお、マスタープランにおいて就学前教育は3歳から6歳を指している。

3－1．就学前の幼児期における音楽教育の成功の条件、原則、必要条件

就学前の音楽教育については、

・　保育園の日常生活における音楽教育
・　音楽学校と保育園での音楽レッスン
・　プロジェクトワークにおける音楽教育

の3つの内容に分けて記載されている。

「保育園の日常生活における音楽教育」では保育者が、音楽は運動、言語、遊びなどの他の表現形式や、教育のさまざまな分野と結びついていることを意識して、子どもたちが日常生活や自分の個性の一部として音楽を体験し、それを表現媒体として受け入れることができるように、保育園の日常生活の中で音楽教育を実践することが求められている。「音楽学校と保育園での音楽レッスン」は大卒の訓練を受けた器楽、声楽、リトミックなどの専門家が継続的に指導する音楽に特化した指導のことであり、「プロジェクトワークにおける音楽教育」は、音楽演奏家・音楽アンサンブル団体・音楽会場・公共音楽図書館等と、保育園・音楽学校・子どもレジャーセンター等との間で構想・実施される活動である。

就学前の幼児期における「保育園の日常生活における音楽教育」の成功の条件、原則、必要条件

は以下のように述べられている。

1．すべての保育者は、就学前の子どもを対象に音楽の基礎練習を日常的に取り入れることができるようになるために、音楽の基礎研修を最低２学期間、各学期に週２時間受けることが義務付けられている。

2．初等音楽教育学（EMP）の指導者向けに定期的に実施される追加研修の機会は、就業時間中に実施されるべきであり、これによりスキルを最新の状態に保つことができる。

3．EMP および／またはリトミックの資格を有する教師が、基礎研修、継続研修、上級研修に必要とされている。

4．保育園には、ベルリン教育計画の勧告に従った適切な部屋（音響、雰囲気、広さの点で適切な部屋）と楽器が必要である。部屋は、音楽を作るときに他のグループの邪魔にならないよう、静寂を保つことができるように、時には施錠できるようにすべきであるが、独立した施錠できる部屋であってはならない。

EMP は Elementare Musikpädagogik の略で、「初等音楽教育学」という学位を意味する。保育者に対する研修会を EMP 保持者やリトミックの資格保持者が関わるべきだと述べられており、保育現場における音楽教育の質の向上が求められていることがわかる。

一方、「音楽学校と保育園での音楽レッスン」の成功の条件、原則、必要条件は以下のように述べられている。

1．ベルリンには、EMP とリトミックの教師のための勉強場所がもっと必要である。

2．EMP および / またはリトミックの有資格者のみが、安定したラインナップで定期的かつ建設的な音楽レッスンを行う。

3．保育園での EMP よるレッスンには、必要な楽器を備えた、適格な初等音楽練習と運動活動のための適切な施設が必要である。

4．目的は、誰もが保育園から音楽学校へ移動してのレッスンか保育園でのレッスンのいずれかに無料で参加できることである。

5．EMP ／リトミックの教師は常時雇用されなければならず、フリーランスの教師は補助的な役割にとどめなければならない。

以上のことから、保育園における音楽活動は、日常生活における音楽遊びは保育者が担うが、音楽に特化した内容については保育園に常時雇用されている専門家が行うことが求められていることがわかる。これは、教育計画のみを見ているときにはわからなかったことである。

３－２．音楽教育に関する保育者・専門家の役割

音楽教育における保育者の役割は以下のように述べられている。

・　保育者は、子どもたちが音に親しみ、一時的に耳を傾けたり、自発的にリズムを作ったり、我を忘れて歌ったり、その他の音楽活動ができるような自由な空間を作り出す。外部からの介入や芸術的期待なしに、夢中になれる時間や空間、実験やゲームの展開ができるようにする。子どもたちが自主的に音楽に取り組めるように、楽器やその他の音楽教材を用意する。

・　保育者は、保育園で新しい教材開発からプロジェクト開発まで行い、さまざまな刺激を受けている子どもたちの興味や自己教育のプロセスを観察し、サポートする。写真や映像、音声記録を通して、補助者、司会者、共演者、観客、保護者など、さまざまな役割を担う。

一方、EMP とリトミック教師が指導することができる内容は以下のことである。

・　ボイストレーニング、言語表現、歌
・　初歩的な楽器奏法
・　リズム遊び
・　聴覚の鋭敏化と感覚体験
・　鑑賞レパートリーの拡大
・　即興演奏
・　音楽と動き
・　音楽の記号表現と図形表現

テューリンゲン州では音楽の専門家やリトミック教師が保育施設や小学校、高齢者施設や障害者施設、放課後デイサービス、デイケアセンターなど様々な教育機関で働いているとは述べられていたが、ここまで役割分担がはっきりとは記載されていなかった。ベルリン州では教育計画に記載されている内容は保育者が行い、より音楽的な内容は専門家が行うことで、子どもたちの音楽的な能力をベルリン州全体で伸ばしていこうとしていることがわかる。

4．考察

ベルリン州の教育計画と、音楽教育マスタープランを併せて見ることで、保育者と音楽の専門家が役割分担をしながら子どもたちの音楽教育を行っていることがわかった。教育計画に記載されている内容は、素材を活用した活動、環境音を用いた活動、自分の声や身体を使った活動といったように、保育者が実践しやすい内容になっている。

今回取り上げなかったが、教育計画における音楽活動の目的は、芸術的な活動を通して想像力豊かに自分を表現する、一緒に歌うときはカノンを歌うときでもリズムとメロディを発達段階に合ったものにする、例えば鳥のさえずり・木々のそよぐ音・水がはねる音など環境音を区別し楽しむ、声・楽器・身体を使った実験を行い音を扱うことの楽しさを育む、一緒に音楽を作るにはお互いの話を聞き話し合うことが必要であることを経験するといったように、日本の幼稚園教育要領等の５領域や10の姿で求められていることと類似している。そして、これまでのイングランドやドイツの他の州でも見られたように、日本の幼稚園教育要領等でも頻出する「素材」という言葉が使われていた。一方で、テューリンゲン州に見られた「図形楽譜」「動きの視覚化」や、ブレーメン州の教育計画に明記されていた「リトミック」はベルリン州の教育計画には見られなかった。やはり州によって教育計画の内容が異なっている。ブレーメン州やテューリンゲン州は保育者が行うには専門性が高い音楽活動の内容が記載されていたが、ベルリン州のように完全に保育者と専門家で役割分担することで、ベルリン州の内容は保育者がより実践しやすい内容になっていると感じた。日本の保育者も実践可能な内容が多く含まれていることから、日本の現場で取り入れることができる方法を今後検討し、授業や、保育者対象の講習会などで積極的に取り入れ、保育者が現場で活用できるよう努めたい。

参照

１）中村礼香・水谷いつみ「幼児教育における創造的音楽学習に関する研究―イングランドのEYFS 指針及び実践例に着目してー」鹿児島女子短期大学紀要第60号 , 2023, pp.71-78
２）中村礼香「ドイツの幼児教育における音楽活動について―ブレーメン州の教育計画に着目して―」志學館大学教職センター紀要第８号 , 2023, pp.67-74

３）中村礼香・水谷いつみ「イングランドの創造的音楽活動に見る保幼小連携 ―EYFS 指針とナショナル・カリキュラムの活動例に着目してー」福岡女学院大学紀要　人間関係学部第25号 ,2024, pp.65-71
４）中村礼香「ドイツの幼児教育における音楽活動について（２）―テューリンゲン州の教育計画に着目して―」志學館大学教職センター紀要第９号 , 2024, pp.29-36
５）Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege
kindergartenmanufaktur.de/wp-content/uploads/2019/03/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf, 2014
６）Masterplan Musikalische　Bildung in Berlin
https://www.landesmusikrat-berlin.de/fileadmin/user_upload/Masterplan_Musikalische_Bildung_Kap 1 bis3.pdf, 2015

環境教育を担う教員の養成についての一考察（２）
～屋久島高校「環境フェスタ」での「未来ラボ」との活動を事例として～

松﨑　康弘（鹿児島女子短期大学）

１．研究の目的と方法

本研究は、筆者が鹿児島女子短期大学児童教育学科小・幼・保コース開設科目「環境教育演習」（２年生対象）の一環として実施した2024年12月７日の「屋久島高校情報ビジネス科 presents　2024環境クリスマスフェスタ　with　オーガニックマーケット」（以下「環境フェスタ」と略す）及び同８日の「未来ラボ」（詳細は後述）との屋久島島内散策を対象として、学生及び生徒等の感想を分析することによって、環境教育を担う教員養成の在り方と、高等学校の「総合的な探究の時間」に大学生が協働的に関わることによる高大連携の意義を探ることを目的としている。

川合（2021）などに示されるように高校生と大学生とが協働して学ぶ実践が複数報告されているが、本学においては３校と連携協定を結んでいる[i]が、アカデミックインターンシップの実施等にとどまり「学び合い」には至っていないという現状がある。離島という地理的なハンディキャップがある高校との間でどのように「学び合い」を成立させ、より効果的な高大連携を実現するかについても課題があると考える。屋久島高校情報ビジネス科は令和２年度から東洋大学国際観光学部国際観光学研究科プロフェッショナルコースの学生や、専修大学商学部の学生と連携して屋久島町の観光について共同研究及び実践的な活動を行っている[ii]。地元の大学として、教員養成学科として離島の高校とどのように連携すべきかを考察したい。

熊谷編著（2023）では「岡山県北地域教育プログラム」を事例に、「人口減少や学校を含めた様々な地域課題を当事者として考え、解決していくことができる教員」の養成は大学を中心とした講義や実習だけでは難しく、教育委員会、学校、さらには地域と協働して養成する「協創的教員養成」を提案し、「学校が育つ」「子どもが育つ」「大人が育つ」「地域が育つ」ことによる成熟した地域づくりを目標として掲げている。ここに示される教員像は鹿児島においても重要だと考えられ、教員養成大学と地域とがどのように連携していくかが重要な課題である。

松﨑（2024）で示したように2023年度にも本学学生が「環境フェスタ」に参加したが、環境教育や地域活性化への理解を深めた一方で、高校生との事前打ち合わせができず「学び合い」に発展できなかったこと、そのために高大連携や地域連携を踏まえた教員養成について十分な考察ができなかったことに課題が残った。

筆者が上記の課題意識を持っていた中で2024年９月に屋久島高校の斉藤武教諭より「環境フェスタ」実施の情報提供があり[iii]、参加を希望した「環境教育演習」履修学生６名の活動の在り方について検討していた。その後、同10月に屋久島高校「未来ラボ」の協力者（「大人スタッフ」）である丸山悟氏より、同ラボの生徒たちが「環境フェスタ」において「遊びコーナー」を実施するということで協働活動の提案があった。「未来ラボ」とは、高校魅力化に取り組む屋久島高校において探究活動を重視している中で、「特に意欲的な生徒には授業時間だけでは収まりきらない活動を、地域の人たちと協働していく」ための取組である[iv]。オンライン（zoom）を用いての事前打ち合わせがお互いの教育課程時間外に可能であること、高校生と本学学生とのより綿密な協働活動となること、高校生たちの感想を収集できることが確認できたため、「未来ラボ」との協働活動を快諾し

た。さらに、丸山氏から「未来ラボ」としての活動として「環境フェスタ」翌日に屋久島を高校生と散策するとの提案があり、高校生と学生とがフィールドで共に学べる機会ということで参加を快諾した。

2．事前打ち合わせ及び実際の活動の内容

(1) 事前打ち合わせ（ICT 活用）

学生は午後６時まで授業があり高校生も部活動があるということで、打ち合わせは午後６時30分から１時間程度で実施した。各校の教室にメンバーが集合し、筆者と丸山氏らが進行をする形で、zoom を用いた打ち合わせを実施した。日程は以下のとおりである。

①11月12日（火）	顔合わせ、おたがいの希望の確認等
②11月18日（月）	進捗状況の確認（製作物のイメージ共有等）
③12月２日（月）	最終確認
④12月17日（火）	ふりかえり

写真１　オンライン打ち合わせの様子（屋久島高校側）

11月下旬は高校の定期試験及び部活動休止期間であったため、オンラインによる打ち合わせは実施せず、それぞれの準備に専念することとした。そのぶん、学生・筆者と「未来ラボ」の高校生・大人スタッフとでグループ LINE を用いて、必要に応じて連絡を行った。グループ LINE は「環境フェスタ」前日まで続くとともに、12月８日の島内散策の連絡手段としても活用された。

(2)「環境フェスタ」における実際の活動内容

①「スノードーム」の製作

学生が提案し、高校生が協力する形で実施した製作活動である。ペットボトルの中に水と洗濯糊、浜砂やシーグラスなどを入れて作成するもので、ペットボトルを逆さにすると内容物がゆっくりときらきら光りながら動くおもちゃで、ペットボトルの再利用と自然物の活用を図ったものであ

写真２　スノードーム作成の様子（子どもの顔は加工）

写真３　短大内設置の回収ボックス

る。ペットボトルは屋久島高校で収集するには限界があるということで、学生の発案で短大内に回収ボックスを設置することとした。

②「ゴミを飲み込んじゃったクジラを救え！」の活動

高校生が提案し、学生が製作を担当して、当日は共同で行った活動である。大量のゴミを飲み込んで泣き顔になっているクジラからゴミを取り出して、正しく分別をするというルールで子どもたちが活動した。

写真４　製作物のクジラ

写真５　ゴミを分別する親子と見守る学生

③「ビニールを貼り合わせた巨大魚の中で遊ぼう」の活動

学生がサークル顧問の井上周一郎教授からのアドバイスを受けて「環境フェス」に持ち込んだものである。井上教授の授業で作成されたもので、カラービニールを貼り合わせて作成されており、口の部分から扇風機で風を吹き込むことによって膨らむ仕組みである。この巨大魚はビニールの再利用ということで「環境フェスタ」の趣旨にも合致するものである。

写真６　製作物の巨大魚

写真７　巨大魚の内部で遊ぶ子どもたち（顔は加工）

④その他の活動

上記以外の活動としては、玉（学生が作成）に描かれているものが可燃物か不燃物かを判断して該当の箱に投げ入れる「分別玉入れ」や、高校生が発案・製作した流木を活用した輪投げ遊び、丸山氏がメンバーである「木繋プロジェクト」[v]による積み木遊びなどが行われた。学生たちは自分たちの発案・製作でない活動にも積極的に関わり、子どもたちとの遊びを実行した。

(3)「未来ラボ」活動としての屋久島島内散策

12月８日の屋久島島内散策は「未来ラボ」の大人スタッフが運転する４台の自家用車に学生と高校生が混合する形で分乗し、八筈嶽神社、永田いなか浜、西部林道、Arc yakushima（ゲストハウス）、クリスタル岬（一部メンバーは都合により西部林道より後は別行動）を訪問した。

八筈嶽神社や西部林道では丸山氏によるレクチャー（案内の手法を含む）が行われたが、永田いなか浜やクリスタル岬では同氏の「島のことを自分の言葉で発信できないといけない」という提案により高校生から学生に対してレクチャーが行われた。高校生たちはウミガメの保護やクリスタル岬の成り立ちについてなどの情報を一生懸命に伝えてくれた。

写真８　永田いなか浜での高校生による説明

写真９　クリスタル岬での様子

３．学生の感想の分析

(1) オンライン打ち合わせに対する感想

まずはオンラインでの打ち合わせについての学生６名の感想のうち、肯定的な記述がされた部分を以下に挙げる。なお、学生の思いを直接的に表すべく、原則として誤字脱字以外の修正はしていない。

A	顔合わせから製作内容、当日の打ち合わせをオンラインで行ったことは初めての経験で、**表情や言葉遣いなどをとても意識していたこと**に気が付きました。フェスタの内容や思いを高校生から聞き、高校生が考えている活動と鹿女短側が持っているイメージやアイディアを掛け合わせていき、打ち合わせを重ねていくうえで「**わあ！めっちゃいい！おー！**」**などの声が増えてきたことが嬉しかった**です。また、打ち合わせをした後の活動や新しいアイディアを思い付いた時に、**伝えてみよう！絶対喜んでくれる！という気持ちで伝えられていたことを思い出し、顔合わせの時からお互いが真剣でわくわくしながらの打ち合わせができていた**のかなと思いました！そして、LINE でやり取りを始めた後も、オンラインの打ち合わせをしていましたが、顔や反応が見えている方が伝わることや、実際につくった人が見せながら思いと一緒に伝えたこることでもっと**リアルに伝えることができると感じました！反応を見て改善をしたり、屋久島に実際に住んでいる高校生たちのコンセプトに合う活動内容に変えたり**など、オンライン（顔を見ながら）でしか感じ取れないことをたくさん感じました。
B	私はオンラインでの打ち合わせが初めてで、最初ちゃんと繋がって会話ができた時に「すごい！」と感動しました。やっぱり、文面でやり取りすることもできますが、**相手の顔を知って表情を見ながら会話ができたことで、「この方々と会えるし、環境フェスタも一緒に頑張ろう！」という思い**が打ち合わせを重ねていくうちに大きくなりました。LINE などで写真を送ることもできたし、少しオンラインで足りなかった部分を補足しながら、無事に計画を立てることができたので本当に良かったです。
C	私がオンラインでの話し合いに参加して、離れたところでも顔と顔を合わせて話し合いすることができるのはとてもいいなと思いました。ラインや電話、メール等でも話し合いや打ち合わせを行うことはできますが、**表情が見えることで相手とより心の距離を深めることができる**と実感しました。また、表情が見えることで**相手の感情を読み取り、話を進めていくことの大切さ**を改めて感じることができました。そして、高校生の流木の輪投げやクジラの口の中にゴミを入れるなどのアイディアは私たちにはなく、環境について日頃から考えているからこそのアイディアだなと感じました。私たちも保育学生として、**子どもたちがどうしたら楽しめるか考えることができ、お互いのもっているものを出し合えた**コラボになったと思っています。

D	オンラインで環境フェスに向けた準備を進めていく中で、このように打ち合わせすることが初めてでした。互いに、情報を交換したり、意見を伝え合ったりしてより良い活動になるように話をすることはとても楽しかったです。**オンラインで顔を見ながら話をしていたので、初めて会った時も少しは緊張しましたが、話しやすかった**です。
E	実際に離れた場所から zoom を通して、高校生の方たちと簡単にコミュニケーションをとることができるということがすごいなと思いました。**言葉だけではなかなか伝えることが難しい内容も映像を通して伝えることができた**ので、こういった活動を行う際はオンライン打ち合わせでやり取りを行った方が良いなと改めて感じました。特に、**製作での確認や自己紹介などは、お互いの顔が見えた状態で細かいところも一緒に確認することができた**ので、そこがオンラインのいいところだと思いました。反省会では、高校生たちの活動に原動力について知り、どれも理由が素敵でした。**特に、仲間と協力し目標に向かって活動することの楽しさや地域の方たちとの交流を通して人のために何かしたいという思いが原動力になっていることが印象に残りました。**
F	実際に高校生たちと打ち合わせしていく中で高校生たちが学んだ環境のことを活かしてフェスタをより楽しくしていけるように**一生懸命試行錯誤している姿が印象的**であった。最終日のオンライン打ち合わせでは、どうして未来ラボに取り組んでいるのか、また未来ラボに対しての思いを聞くことができ、それぞれ**熱い思いをもって活動をしていることを知ることができた**。何かを他の人と一緒に成し遂げる経験は他の何にも替えることのできないすごく貴重な体験だと高校生の思いを聞いて改めて感じることができた。実際にその**楽しさややりがいを感じて時間を惜しまず積極的に活動に取り組んでいる姿は学ぶものがあり、教師になる私も大切にしていかないといけない**と思った。

オンラインでの打ち合わせが初めてであったという学生が多く当初は緊張があったようだが、学生Ｄの「相手の感情を読み取り、話を進めていくこと」に通じる「顔が見える交流」をできたことで話し合いが活発に行われた。学生Ａが述べているように高校生の素朴なリアクションが学生側のモチベーションにつながったことも、（直接面会には及ばないかもしれないが）オンラインを活用したからこその効果である。総合的な学習（探究）の時間における ICT 活用の重要性も学生たちが体感できたものと思われる。

また、学生Ｅ・Ｆが述べているように、探究的な活動に高校生が熱意をもって取り組み「学びに向かう力、人間性」を発揮している様子を学生が観察できたことは、教師となって児童の評価を行う立場になるという点からも貴重な機会であった。

一方で、午後６時30分からというお互いの教育課程にとって時間外の実施でありメンバー全員が揃ったわけではなかったこと、高校側の試験期間に重なったこともあり、事前打ち合わせがオンラインでの３回しかできず意思疎通に齟齬が生じた場面があったことは否めず、学生感想にもそのような指摘が見られた。換言すれば、より綿密な計画の重要性を学生が感じたということでもある。

(2) 環境フェスタの活動に対する感想

環境フェスタ当日の活動に対する学生の感想の中で肯定的な記述部分を以下の表に示す。

A	子どもたちも思っていたより沢山来てくれていて、製作はしていませんが、こいのぼりのドームはほとんどの子どもたちが口から吸い込まれていて、こいのぼりのお腹の中から笑い声が延々と聞こえていました！子どもたちが色んなブースに立ち寄って分別玉入れやクジラ親子を喜ばせよう大作戦などは、いっぱい応援して、拍手して、ハイタッチして、**気付いたら子どもたちと同じくらいはしゃいでいました**。もしかすると、鹿女短生が一番楽しんでいたの…とも思いました！フェスタでは親子と接することがほとんどだったので、子どもをほかの人に褒められている時のパパやママの表情も沢山見ることができました。見ていると、**本当に子どものことが大好きで自慢で、大切だと伝わってくる目で、愛でいっぱいの空間でした**。やっぱり**子どもの笑顔や笑い声は、親の元気の源**だと改めて感じました！そして、子どもたちが遊ぶ場面をイメージして製作をしていましたが、実際に言葉や関わりを見て、**子どもの発想は天才**でした。本当に遊びの名人です！子どもたちと遊んで、触れていると、自然と笑顔になっていて、元気になって、幸せな気持ちになります。人生のお手本です！
B	大きいクジラとごみの分別のブースに主にいましたが、大きいクジラのところでは、子どもたちが大きいクジラの口を開けて「うわあ！こんなにごみははいってるんだ」と言っていてそれに気づいてくれて嬉しかったです。「そうだよ！こんなにくじらさんごみ飲み込んでたらきっと苦しいよね。だからさ、一緒にごみを出して分別しない？」と声をかけたら**こどもたち目をキラキラさせてクジラを助けよう！という思いで一緒にごみの分別をしてくれました。分別が終わったらハイタッチしましたが子どもたちは「よし！クジラを助けたぞ！」という顔でとても頼もしかった**です。

C	子どもたちとの関わりでは、スノードームのブースで「作り終わったスノードームに絵をかいてみる？」と聞くと「かく！」と言ってかいたものがひとでや海藻など**海の生き物で、センスいいなと思ったのと同時に島らしい**なと思いました。その他にもカマキリ博士のようにカマキリをたくさん知っていて白紙にダイナミックなカマキリをかいて見せてくれた子どももいて、自然が豊かだからこそより興味をもつことができるのかなと思いました。
D	実際に活動をするなかで子どもたちと遊んで、子どもたちが私たちの用意したもので遊んでいたり、屋久島高校の生徒さんが用意してくれた道具で遊んでいたり、子どもたちが楽しそうにしていて、自然に笑顔になりました。丸山さんが用意してくれていた木材で、子どもとドミノで遊んだり、高く積み上げたりして遊びました。また音が鳴る木材のおもちゃがあり、**独特の音が鳴りとても面白く、子どもたちも夢中になって遊んでいる様子**が見られました。
E	実際に子どもたちと遊んでみて、皆とても元気で驚きました。私は主に魚のエリアにいることが多く、中の色を楽しむだけじゃなくて、子どもたちが遊ぶことができるように風船をいれました。すると、風で舞う風船への食いつきがとても良く、子どもたち同士で遊んでいる様子も見ることができたので良かったです。ゴミ分別玉入れでは、小さい子どもが上手に赤と青それぞれの箱に投げ入れて楽しんでいたので嬉しかったです。
F	環境フェスを通して高校生は、実際に自分たちで作ったものをアピールしアンケートを取る活動はこれからの進路にも活かすことのできる活動だと感じた。環境フェスを通して屋久島の人たちの**地域愛や島の人たちの温かさ**を知ることができた。また、地域の人たちに音楽を通して子供たちの頑張っている姿や地域の人々との交流の場や一緒に発表に向けて頑張る協同する場を設けることで老若男女問わず地域の人たちの絆が深まると感じた。

子どもたちが夢中になって遊んでいる姿についての記述が多く見られ、実習等を通じて子どもの成長の見取りを学び卒業後に教師として児童を評価する立場になる学生にとって、良い経験になったことがうかがえる。特に学生Ａの「子どもの発想は天才」、学生Ｂの「頼もしかった」、学生Ｃの「センスいいなと思った」といった言葉が、教員になった時に児童の良いところを重視する総合的な学習の時間の評価に応用されることを期待したい。

また、子どもを支える家庭や地域の存在に言及している学生ＡやＦの記述にも注目したい。総合的な学習（探究）の時間は家庭や地域の存在なしには成立しないが、「愛」という言葉でそれを表現した学生は実際に教師として連携の本質的な意義を理解して実践を行ってくれるであろう。その地域（の自然）らしさに着目した学生Ｃ・Ｄの言及（「島らしい」「独特の音」）もまた、地域に根付く教育の実現につながるものと考える。

上記には記載していないが、スノードーム製作で１回100円を徴収したことで参加者が減ったのではないかとの疑問を示した学生が複数いた。当該学生の一人が実際に記述しているが、行事（総合的な学習・探究の時間の「表現」の場）における予算編成の在り方を考える契機となったのではないだろうか。また、先述の意思疎通の齟齬により準備物の不備があったことへの言及もあったが、実際には臨機応変な対応を行っており、行事は「予定通りにはいかない」ということを学んだとも言えるだろう。

(3) 島内散策に対する感想

「未来ラボ」の活動としての屋久島島内散策に対する学生の感想を、高校生との関わりについての言及を中心に以下に示す。

A	西部林道に入ると、世界が変わったように感じました。雰囲気がほかのところとは全く違っていて、息もしやすいし、体に力が入ってくる感じがしました！高校生がどんどん無邪気に山を登り始め私たちも真似をして登りました！**高校生が楽しそうに体で屋久島を教えてくれるからこそストレートに伝わる**のだと思いました。 いなか浜に上陸して、高校生が説明をしてくれました。急だったにも関わらず堂々としていて、ウミガメや浜の現状のことなど幅広く教えてくれました！**本当に屋久島が好きでないとあんなに詳しく知らないし、伝わらないので、高校生の屋久島への想いが伝わった**時間になりました！そして、屋久島の生き物に関しても、小さい理由やどうして林道の道路に現れるのか、木や気候など、自然がそのまま生きている理由を自然の中で教えていただき、肌で感じながら学ぶことができました。クリスタル岬では、**高校生が、岩の不思議な模様や鉱山だったことなどを、突き出た岩の上から説明してくれて、演出も面白かった**です！

B	永田いなか浜を歩いてみて、とても広くて砂がキラキラしていてふかふかしていて、これも屋久島の宝物だなと思いました。**高校生が説明してくれた**ウミガメの話を聞いて、うみがめの危機を実感しました。私は今回聞いていなかったら、ウミガメの名前は知っていたけど、どんな風に生きていて、いまどんな状況なのか知りもしなかったです。**きっと私と同じようになんも知らないから、やってはいけないことをしてしまっている現実があると思うし、うみがめを危機に追いやってしまっているのだなと思って、このことももっと多くの人に知ってほしい**と思いました。高校生の方はカンペがあったわけではなかったけれど、とても気持ちのこもったお話をしてくださって、**屋久島にいてウミガメのこと想っているからこそカンペがなくてもできる**ことだなと思って、感動しました。
C	未来ラボの方が場所ごとに説明をしてくださってたくさんのことを知ることができました。場所についての説明だけでなく、先生の立ち位置や子どもたちへの配慮、気のかけ方などためになることをたくさん教えていただきました。
D	いなか浜では、地元の**高校生が丁寧に説明してくれました**。砂を手に取ってみて、粒が荒いことに気付きました。また浜の奥にはムーミンが寝ているように見える口永良部島も見ることができました。
E	（いなか浜では）結構波も高かったので**高校生の後ろにひっつきながら行ったのが楽しかった**です。そして、説明するときの場所や向きなどがとても重要だということを丸さんが教えてくださり、これは自分の将来にも必ず役立つと思いました。海では、ウミガメについて**高校生が**丸さんから教えてもらったことを実践しながら**一生懸命丁寧に説明してくれました**。アオウミガメやアカウミガメについて知らないことだらけだったので、とてもためになりました。こういった**経験を友達や高校生たちと共有できたこと**が貴重な時間だと思いました。
F	屋久島のことを何も知らなかったが、高校生と島を回る中でこんなにも魅力がたくさんあることを知った。永田いなか浜は高校生の説明でウミガメには２種類あることやウミガメを安全に海に返すために**屋久島の人たちの頑張っていること**など取り組んでいることを初めて知った。未来ラボの丸山さんは説明してくださる際に、説明する時どういうところを意識して説明を行った方がいいのか聞く側の意識が向きやすいようにどこを背中側にして話すのかなど就職後にも使える説明する際のポイントを教えてくださったのがとても心に残った。

今回の主目的となる活動は「環境フェスタ」であったが、大学生と高校生の「学び合い」という点では島内散策も大きな意味を持った。学生Ｅが「高校生の後ろにひっつきながら言ったのが面白かった」「経験を友達や高校生たちと共有できた」と述べているように、画面越しではない直接交流・対話であったことはやはり大きい。

学生６名は今回が屋久島への初訪問であり、高校生たちが島について豊富な知識と課題意識をもっていることについて感動するとともに、「未来ラボ」メンバーが島の課題に真剣に向き合う姿勢を見取ったことで大きな刺激を受けていた。「カンペがなくても」思いをもって説明をした高校生の姿から「もっと多くの人に知ってほしい」と考えた学生Ｂの記述などは、高校生の意見を受けとめて大学生が自分の考えを発展させたという点において、「大学生が上」という上下関係ではない「学び合い」と言っていいものだと考える。

さらに、丸山氏ら「未来ラボ」の大人スタッフの存在が学生にとっても大きかったことも分かる。教員経験のある丸山氏は学生・高校生に対して子どもに対する効果的なプレゼンテーションの方法を伝授してくれたが、学生Ｃ・Ｅ・Ｆが記述しているように教師になるためのモデル提示となった。教室ではなく外のフィールドで子どもたちに説明をするという機会は実習でもほとんどないため、教員養成の立場から貴重な場となった。また、上記には記載していないが移動中の車中で教育や地域活性化の在り方について大人スタッフと語り合ったという記述も見られ、地域のために努力する人の思いに触れたことは、総合的な学習の時間だけでなく、生活科や社会科の実践にも生かされるものと思われる。

４．「未来ラボ」の感想の分析

(1) 高校生の感想

高校生９名から、①オンライン打ち合わせ、②実際にフェスタでの学生の活動を見て、③島内散策における学生との交流の３点について丸山氏を通じて感想を提出してもらった。

①のオンライン打ち合わせについては、接続不良による音声の聞き取りづらさや初対面かつオンラインであることに伴い会話に加わりにくさを感じたといった声もあったが、概ね好評を得たようである。「ちゃんと現状報告や意見交換ができてよかった」「お互いの要望を話し合い進めていくことが新鮮でいい経験となった」「表情を見ながら状況確認をできた」「短大の皆さんの意見を取り入れた上で新しくアイディアを出したり話し合いができたりした」「クジラがハイクオリティで大学生ってすごいなと思った」といった声から、学生たちとのオンライン交流が高校生の探究過程としての情報収集や整理・分析、さらには下線部のように新たな課題設定とアイディアの創出に貢献できたと言えよう。先述のように学生側も示していた「顔の見える交流」ができたことが、離島の高校生との打ち合わせの質を上げたことも読み取れる

②は、高校生の学習やひいてはキャリア形成に学生の活動がどのように影響したかを考察すべく設定した項目である[vi]。学生が「高校生と違い周りがよく見えている」「自分では思いつかないような思考をしていてすごいなと憧れを持った」「自分たちは近所の子どもと遊ぶような接し方だったが、学生たちはまるで幼稚園の先生と子どものような接し方ですごいと思った」「学生の製作物がきれいだったり子どもに人気だったりですごい」「自分たちの目が届いていない子どもに学生がすぐに対応していた（活動スピードが速い）のがすごい」と言った声が示された。特に下線部の記述が示すように、学生なりのプロ意識を読み取ってくれた感想が多くあり、参加した高校生たち全員が教職を目指すわけではもちろんないが、大学で学ぶことの意義や職業観といったキャリア形成につながる要素を汲み取ってくれたと考える。また、波線部のように思考に着目した記述もあり、高校生が探究する、特に整理・分析するにあたって学生の内面が好影響を与えるのではないかと推測する。

③については、全員が学生との交流が楽しかったという素朴な回答を示してくれた。「島民でも行かない場所」に学生や友人、未来ラボの大人スタッフと行くことができたことへの言及をした高校生もいた。学生に対して説明を行ったことに対する感想も知りたかったが、筆者の指示が大まかであったことにより記述がなかったため、次回以降の感想収集の在り方を検討したい。

(2) 大人スタッフの感想

「未来ラボ」の大人スタッフである丸山・岩川・眞邉の３氏からも前述の３項目について回答をいただいた。①のオンライン打ち合わせについては、「専門的に学ぶ学生の引き出しの多さを感じた」「高校生の漠然としたイメージを学生が形にしてくれた」「高校生が自分たちのアイディアを膨らませることができていた」「学生からの『いいね』などのリアクションが、高校生たちが取組を進める上での自信につながった」といった意見からは、学生の提案が高校生の思いの具現化につながっていることが示された。特に波線部の「取組を進める自信につながった」という記述からは、探究的な学習において外部人材が知識の提供者としてだけではなく、活動のモチベーターの役割をも担うことが確認できる。

②のフェスタでの学生の姿に対する感想としては、活動に専門性が反映されていることや学生自身が楽しんでいることへの言及とともに、学生の立ち振る舞いが「来場者（子どもの保護者）の安心感につながっている」という保護者目線の意見が示された。前述のように学生たちは子どもたちの活動の姿や地域の方々の郷土愛については言及しているが、自分たちの立ち振る舞いが保護者にも影響していることには少なくとも感想の記述上は気付いていない。このことを学生に示し、保護者・地域住民との関わり方について考察してもらうことも教員養成の立場として重要であると思わ

れる。

③の学生と高校生との交流に関する感想では、「未来ラボの大人スタッフと高校生との関係性の中に、その中間の学生が入ったことで良い緊張感や刺激があった」「高校生にとって年齢の近い人＝学生が、さらに先の考えをもって行動しているということがとても刺激になった」と、大学生だからこそ高校生に与えることができる「刺激」に対する言及があった。年齢の近さを生かし、高校と社会とを結ぶ懸け橋の位置にいる大学生が高校生と協働して学ぶ高大連携の在り方を第三者の視点で指摘していただけたものだと考える。

5．考察　～教員となることに向けての学生の思い～

学生が「今回の経験から今後に生かしたいこと」として記述した内容を以下に示す。

A	今回、屋久島に行かせていただいて、**自分の生きてきた島と照らし合わせて考えることが多かった**です。環境フェスタは、高校生も含め、屋久島の**自然に真剣に取り組んでいる方たちと一緒に活動できたことが経験値と自信**になりました。また、自然が大好きなので、**自然たちと協力して活動できたこと**も深く考えるきっかけになりました。今回感じた自然への感情や、それを大切に生かしている環境を就職してからの自分に生かそうと考えています。私の就職先である児童養護施設の子どもたちは、すぐそばに山や川、海も全てそろっています。自由で色んな経験をしている子どもたちだからこそ、**敏感に感じる**力は大きいと思っています。今回の屋久島の高校生が発信しているのを知って、**奄美も世界自然遺産だということを子どもたちが発信していく**ことが重要だと感じました。自然を感じる活動を沢山して、イベントなどを通して、**自然を元に戻す活動も実行していきたい**と考えています！そして、私自身が奄美大島のことについて、もっと知り、もっと好きになり、今住んでいる人たちから「**島を大好きになろう大作戦**」を計画していきます！屋久島探検、フェスタから大きくインスパイアされたので、活かし続けます！
B	今回本当に貴重で充実した経験をすることができました。１泊２日だったけど、**屋久島の魅力を体と心でめいっぱい感じる**ことができました。そして、丸さんをはじめ未来ラボの方々・屋久島高校生の皆さん・地域の方々、たくさんの人と関わって、それぞれの**思いや考え方を知って、屋久島への愛を感じた**１泊２日でした。私は今回の経験を通して、屋久島の魅力をもっとたくさんのことに知ってほしいと思いました。もちろん１泊２日だけでは全然屋久島のことわかりきっていません。なので、私自身がもっと屋久島に行って屋久島にどっぷりつかってみたいなと思いました。そこから、**こんなに屋久島って素敵なんだよ！というのをこれから教員になってからでも子どもたちや周りの人たちに伝えていきたい**なと思いました。もちろん、現地に行くことが一番ですが、私の体験談だったり、写真を見たりするだけでも変わると思います！そして、屋久島に行ったからこそ実感できたことなのですが、ただ見て「すごい」ただ食べて「美味しい」で終わってしまうのってもったいないなと思いました。これは屋久島に限らずになってしまうのですが、これから生活していく中で、**綺麗なものや感動するものを見て、その歴史や背景などを知ってみて感じること**、美味しいものを食べて、その**作ってくださった方の思いや考え方を知ること**、それだけで、見方も感じ方も美味しさも何倍にもなるんだなと思って、知ることを心がけたいなと思いました。
C	今回、２日間という短い期間ではありましたが、たくさんのことを感じ、学ぶことができました。環境フェスタでは、環境問題のことについて、今まではまだ先の話だろうと思っていましたが、**課題は身近にあり、自分には何ができるか改めて考える**機会になりました。今後、子どもたちと環境問題について考える際には、今回のような環境をテーマにしたイベントがあり、**子どもも大人も真剣に環境と向き合っているということを伝えたい**です。また、**今の自分たちにできることは何か一緒に考えたい**と思います。２日目の島内探検では、屋久島の様々な観光をして写真もたくさん撮ったので子どもたちにも見せて同じ鹿児島に屋久島っていう島があって、そこは世界自然遺産にも登録されていること、魅力がいっぱい詰まっていることを伝えたいです。そして、未来ラボという素敵な団体もあって、**環境、屋久島のために活動していることを伝え、自分たちの町のために自分たちができることを考えたい**です。今回、屋久島の方々とお会いして、**自分の住んでいる町にとても誇りをもっていて、自慢がたくさんありとてもすてきだ**なと思いました。私も、自分の地元にもっと誇りをもって地元のいいところを発信していきたいなと思いました。
D	今後に生かしたいことは、まず**オンラインの活用**があります。教師になったときに効果的に活用することができるようにしたいです。また、屋久島高校の生徒さんたちを見習い、私も自分の島のことをもっとたくさん知りたいと思いました。今回経験したことはこれから生きていく中で大切な経験になると思うので、また１月の屋久島の環境教育演習でも屋久島の魅力をもっと知りたいと思いました。こんなに素敵な経験をさせていただきありがとうございました。先生がいなかったら屋久島に行くことすらなかったかもしれません。
E	私は、今回の経験を生かして、自分が**将来教員になったときに子どもたちにも自然の素晴らしさを伝えていきたい**なと思いました。また、**子どもたちと一緒に体験を通して学んでいきたい**と思います。やっぱり自分で足を運んでいくことで、**目で見た景色・匂いなどを感じることが大切**だと改めて気づくことができました。そして、今回の経験が初めてだったので、今後はこういった活動に自分から参加し、経験を生かして誰かに伝えたり、一緒に企画を考えたり人のために何がで

E	きるのか考えて、行動に移していきたいと思いました。また、こういった説明をもし、子どもたちの前ですることになったら、**丸山さんに教えてもらったことを生かし**て自分の立ち位置や目線、子どもたちの位置に配慮して説明できるようになりたいです。
F	今回の環境フェスを通して**みんなで一つのことをやり遂げる経験の大切さ**を改めて知ることができた。老若男女関わらず島のためにたくさんの人がこのフェスに関わっていて故郷や住んでいる場所を大切に思う気持ちが沢山伝わってきた。そんな場所をみんなでよりよく、また盛り上げていこうと一生懸命動いている姿に感動した。屋久島を盛り上げていこうとする気持ちは本当に全員が心の底から思って動き、またそれを**楽しいと思って活動している姿**に感動した。いろんな人と関わって一つのことに**一生懸命取り組んでいく素敵さ**、取り組んでいこうとする**姿勢**、その**楽しさ**、**達成感**、そんな素敵なことをこれから伝えていけるような教師になりたいと感じた。また、児童と一緒になって１つのことを楽しむ、一生懸命取り組む教師になりたいと思った。丸山さんが教えてくださった**聞く側のことを考えて話すテクニック**もこれからたくさん使っていきたい。

(1) 教員養成の観点から

教育者としての資質・能力と関連する記述としては以下の部分が該当すると考える。

学生Ａは、子どもの自然を感じる力を生かして体験活動の充実を図り、子どもたちが発信することを重視する学習活動をとおして自然保護・回復への貢献につなげたいという思いを述べている。これは鹿児島県教育委員会が教員に求められる資質の一つとして挙げている「歴史、文化、自然等の教育的資源を活かした学習活動を展開し課題解決につなげることができるスキル」[vii] につながると考えられる。

学生Ｃの「今の自分にできることは何か（子どもと）一緒に考えたい」や学生Ｅの「子どもたちと一緒に体験を通して学んでいきたい」という記述は、鹿児島県教育委員会も求める「伴走者」としての教師の在り方[viii] に通じるものがある。「未来ラボ」において高校生と大人スタッフとが対等に対話したり、自分たちより年下の高校生たちが屋久島に対する深い理解と課題意識を持っていたりする場面を見たことが、この意見につながっていると言えよう。

教師自身が教材（学習対象）にどっぷりと浸かることの重要性を実感した学生Ｂ、ICT 活用の重要性を再確認した学生Ｄ、丸山氏から伝授された教師としてのプレゼンテーション技能に言及した学生Ｅ・Ｆのように、実際の授業構成力につながる記述も多く見られ、スキル向上へのモチベーションとなってくれることを願う。

(2) 環境教育の観点から

今回の「環境フェスタ」において、学生は環境教育の「担い手」であると同時に「学習者」でもあった。

学生Ａの「自然たちと協力してできた」[ix]、学生Ｂの「綺麗なものや感動するものを見て、その歴史や背景などを知ってみて感じること」、学生Ｅの「自分で足を運んでいくことで、目で見た景色・匂いなどを感じることが大切」といった記述からは、環境と向き合うにあたって情緒的な側面も重要であることを示している。

また、学生Ａの「高校生も含め屋久島の自然に真剣に取り組んでいる方たちと一緒に活動できた」という記述のように環境に向き合う人々の存在に気付き、学生Ｃの「環境は身近にあり自分に何ができるかをあらためて考えた」に表される意識変容が起こっていることも「環境フェスタ」の学生に対する教育効果と言える。

６．まとめ（成果と課題）

本稿では参加した学生や高校生らの思いを分析することによって、教員養成大学の学生と高校生

とが学び合うことの意義について考察した。ICT（オンライン）を活用することによって離島の高校生との間にも学び合いが成立すること、このような地域での活動を通して環境教育の担い手として必要な資質・能力が育成されること、学生と地域の方々との交流・連携は教師としての資質向上にもつながることを明らかにできたと思う。

課題としては、①離島の高校との間でオンラインを活用した学び合いを今後どのように充実・発展させていくか、②高校の総合的な探究の時間の実践を発展させるために大学はどのように関与することができるのか、③教員養成の観点から今回の取組をより体系化するにはどうしたらよいかについて、さらに研究を深化させる必要があることが挙げられる。

末筆ながら、「環境フェスタ」参加にご協力くださった屋久島高等学校長の山口悟氏、同校教諭の斉藤氏及び関係者の皆様、「未来ラボ」大人スタッフの丸山氏、岩川麗々香氏、眞邉りかこ氏、小泉沙織氏に感謝申し上げる。そして何より意欲的に活動に取り組み学生に大きな刺激を与えてくれた「未来ラボ」高校生の皆様と、放課後や休日にも一生懸命準備や活動に取り組んでくれた６名の学生に深く感謝申し上げたい。

＜参考・引用文献＞

松﨑康弘（2020）：新しい教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の構想『鹿児島女子短期大学紀要』57、pp.43-53

松﨑康弘（2024）：環境教育を担う教員の養成についての一考察～屋久島高校「環境フェスタ」を通じた高大連携を事例として～『志學館大学教職センター紀要』９、pp.47-58 t

川合宏之（2021）：『高校生と大学生がともにつくる高大連携授業　―ナナメの関係が高校生にどのような影響を与えるのか―』晃洋書房、144p

熊谷愼之輔編著（2023）：『岡山発！地域学校協働の実践と協創的教員養成 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて』福村出版、200p

高野拓樹、松原久、谷正流（2016）：高大連携型環境教育の取組－京都光華女子大学と京都府立東稜高等学校の連携を事例として－『京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部研究紀要54、pp.21-30

高野拓樹、松原久、糟野譲司、乾明紀、久保友美、杉岡秀紀、サトウタツヤ（2021）：高大連携型教育を用いた探究学習に関する実践的研究 －探究学習に対する生徒のイメージやスキルに影響を及ぼす要因－『地域連携教育研究』６、pp.33-49

註

[i] 鹿児島女子短期大学と屋久島高校との間では連携協定が結ばれていない。あくまでも筆者個人による協力関係である。

[ii] https://www.pref.kagoshima.jp/ba05/schoolguide/documents/101586_20240903152332-1.pdf（ 屋久島高校ホームページ 「鹿児島県立屋久島高等学校　SCHOOL GUIDE 2024」 p.7）を参照。

[iii]「環境フェスタ」の目的等を記載した実施要項を送付していただいた。松﨑（2024）にも示したように「総合的な探究の時間」の代替としての「調査研究」（課題研究）の一環であり、目的も「地域住民や本校生が環境問題の対策に 1 人でも多くの人が取り組む，意識を喚起する」「世界自然遺産を有する屋久島の高校生として、環境問題に関心を持ち、課題解決への取組や発信をしていくことを通じて自分の住む地域や地元を見つめなおす契機とする」「地域課題の解決に地域協働で取

り組み、生徒の主体的な学びの充実と自己肯定感を高める」「生徒の創造力、社会参画力、自己評価力、説明力、課題発見・解決力、思考力、人間関係形成能力の資質・能力を養う」という「総合的な探究の時間」の目標を意識したものとなっている。

[iv] https://note.com/mirai_meeting/n/nffa603fbbcd7（「屋久島と地球の未来会議」ホームページ）を参照。

[v] 屋久島で森林育成等とともに、「子どもをはじめとするすべての人々が木とふれあい、木に学び、木と生きる『木育』をベースに体験プログラムを開発」している団体である。松﨑（2024）も参照。

[vi]「丸山氏からは「屋久島には大学がないため20歳前後の若者が少なく、高校生やフェスタに来場した子どもたちと短大生が交流する機会は貴重である」との意見をいただいた。

[vii]『かごしま県教員等育成指標』（鹿児島県教育委員会、令和５年４月全面改訂）を参照。

[viii] 同上参照。

[ix] 本文中の感想部分には記載していないが、学生Ａは「最後は自然と人間が心から好き同士だということを思い出して、自分や大切な人を愛するように、自然を愛していく世界になったら…と思いました！」とも述べている。

介護等体験実践報告

野浪　俊子

１．介護等体験の目的

「介護等体験」とは、1997年に制定された「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」（介護等体験特例法）により制定されたものであり、義務教育課程の教員免許を取得するために必須となっている。

したがって、義務教育諸学校の教育職員免許状の授与を受けるにあたって、特別支援学校（２日間の介護等体験実習）と社会福祉施設（５日間の介護等体験実習）において、文部科学大臣が定める期間（７日間)、介護等体験を行わなければならない。

この「介護等体験」の目的は、義務教育に従事する教員が、個人の尊厳及び社会連携の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、介護等体験を行うことが法令に定められている。

本学においては、平成10年度入学生から、教職課程を履修する学生（義務教育諸学校の免許取得希望学生）に対して、上記の目的・趣旨を達成するために、主として教職課程履修３年次に、特別支援学校で２日間、社会福祉施設で５日間の介護等体験を実施している。そして、介護等体験の事前・事後の指導を含めて、教員の資質として必要とされる個人の尊厳及び社会連携の理念に関する認識を育成し、さらには、人の心の痛みのわかる教員、各人の価値観の相違を認められる心を持った教員の育成を目指している。

２．令和６年度「介護等体験」実践報告

(1)「介護等体験」の事前・事後の指導内容

令和６年度に、本学の中学校教員免許状取得希望学生は15名であった。

令和６年度の「介護等体験」の事前・事後の指導内容は下記に示すものである。

【表１】介護等体験の事前・事後の指導内容（教職エントリー学生３年生対象に実施）

オリエンテーション実施日		内　　容	
令和６年度「介護等体験オリエンテーション」実施日	第１回 4月11日	指導１ （事前指導）	・介護等体験の趣旨や目的、心構えについて ・介護等体験「社会福祉施設実習：５日間」に関する事前指導
	第２回 ５月９日	指導２ （事前指導）	・介護等体験「社会福祉施設実習：５日間」に関する事前指導
	第３回 6月22日	指導３ （学外指導）	・介護等体験「社会福祉体験教室（於：鹿児島県介護普及センター)」の学外指導
	第４回 ７月19日	指導４ （事前指導）	・介護等体験「特別支援学校実習：２日間」に関する事前指導
	第５回 11月12日	指導５ （事後指導）	・「介護等体験（社会福祉施設実習５日間と特別支援学校2日間)」の振り返り（省察）

上記【表１】の「介護等体験の事前・事後の指導内容」は、下記の通りである。

① **「指導１（事前指導）」**

「介護等体験」の目的や趣旨について、「介護等体験：社会福祉施設実習（５日間）」と「特別支援学校実習（２日間）」における実習の目的と心構え、事前準備等、必要な事項、各々手続等の詳細について指導を行った。

② **「指導２（事前指導）」**

「介護等体験」である「社会福祉施設：５日間」に必要な知識や心構えについて、DVD視聴に基づき事前指導を行った。

③ **「指導３（学外指導）」**

「介護等体験」（社会福祉施設や特別支援学校）に関する「車椅子や歩行の介助」「食事や衣服着脱の介助」について、「社会福祉体験教室」（於：鹿児島県介護普及センター）の指導に基づき学外での実践的指導を行った。

④ **「指導４（事前指導）」**

「介護等体験」である「特別支援学校実習：２日間」についての目的や心構え、学修内容や準備等について事前指導を行った。

⑤ **「指導５（事後指導）」**

「介護等体験」である「社会福祉施設実習（５日間）」と「特別支援学校実習（２日間）」における全体的振り返りとしての事後指導を行った。

３．「介護等体験」の実施状況と振り返り（省察）について

令和６年度の「介護等体験」履修者は15名であった。「介護等体験」の内容である「社会福祉施設実習：５日間」と「特別支援学校：２日間」の実施状況は下記に示す通りである。

(1)「介護等体験：社会福祉施設実習（５日間）」の実習状況

①「介護等体験：社会福祉施設実習（５日間）」の実習施設

社会福祉施設の実習場所	人数	社会福祉施設の実習場所	人数
ディサービスおじゃったもんせ	２人	華山壮ディサービスセンター	１人
湯之里園ディサービスセンター	１人	障害福祉サービス事業所ウィズ	１人
マリンピア与次郎ディサービス	１人	明日への一歩	１人
特別養護老人ホーム横川緑風園	１人	児童養護施設 若葉学園	１人
特別養護老人ホームかもいけ	１人	児童発達支援事業所まふいん錦ヶ丘	１人
		児童養護施設 大隅学舎	１人

※３人は「文部科学省の代替措置レポート課題」にて「社会福祉施設実習」を認定

②「介護等体験：社会福祉施設実習（５日間）から学んだこと

・人間は限りなく平等であり、人間の尊厳というものは断じて区分できるものではないということを学んだ。

・人間の命の自然的原則を忘れて、若さの内に傲慢を極めてはいけないのだということと同時に他者を思いやる心を学んだ。

・早期の医療ネットワークにより、様々な改善の可能性があることを学んだ。
・高齢者の方々の人生経験のお話を聴くことにより様々なことを学んだ。
・車椅子等の方々とは、同じ目線で話すと笑顔になることを学んだ。
・福祉施設のユニバーサル性について学んだことは貴重な経験であった。
・自律を諦めさせないということは、人間の尊厳に結びつくことであるということを学んだ。
・児童福祉施設の実習において、子ども達自身で課題に気づき、それを自身で克服しようとするきっかけづくりなど日常的に支援することの大切さを学んだ。
・児童福祉施設の実習において、子ども達が社会生活を営むルールを学ぶために、体験を通して社会性や状況・環境にあわせた活動ができるように支援していくことの大切さを学んだ。
・児童福祉施設の実習において、「療育」とは障害のある子どもが前に進めるようにスキルアップしていく意味であり、保護者の悩みなどを軽減・解消していくことも「療育」を行う上で重要であることを学んだ。

(2)「介護等体験：特別支援学校実習（2日間)」の実習状況

①「介護等体験：特別支援学校実習（２日間)」の実習校

特別支援学校の実習校	人数	特別支援学校の実習校	人数
鹿児島高等特別支援学校	５人	指宿特別支援学校	１人
鹿児島南特別支援学校	４人	串木野特別支援学校	１人
鹿児島聾学校	２人	加治木特別支援学校	１人

※１人は「文部科学省の代替措置レポート課題」にて「特別支援学校実習」を認定

②「介護等体験：特別支援学校（２日間)」から学んだこと

・特別支援学校の実習を通して、教育の可能性を学んだ。
・特別支援学校の実習を通して、社会における共通理解を生み出すために「インクルーシブ教育」の必要性を学んだ。
・特別支援学校の実習を通して、生活単元の重要性を学んだ。
・個々の児童生徒の発達に合わせた学習スタイルの重要性を学んだ。
・人の援助にはコミュニケーションが大切であるということを学んだ。
・発達に合わせた教材づくりの工夫について学んだ。
・ICT 導入による視覚的映像に基づく学習理解の重要性について学んだ。
・基本的には通常の学校と同じ教育課程であるが、そこに週2時間の「自立活動」の意味について学んだ。
・聾学校実習において、「聴こえる」ということと「わかる」ということは別のものということを学んだ。
・聾学校実習において、難聴は大きく分けて「低音性難聴」と「感音性難聴」のあることを学んだ。

４.「介護等体験」に関わる「社会福祉体験教室（於：鹿児島県介護普及センター）」の学外指導について

(1) 日　時：2024年6月22日（土）　10：00～12：00

(2) 場　所：鹿児島県社会福祉協議会 介護実習普及センター

(3)「福祉体験教室」の内容について

①車椅子体験　②ユニバーサルデザイン自助具体験　③福祉用具見学

(4) 福祉体験教室の感想

・車椅子に乗っているときは、他の人達よりも視界が低くなることにより、スピードが歩く人よりも２倍に感じることを学び、車椅子の介助には、恐さを感じないように介助するこが重要であることを学んだ。

・福祉用具には、被介護者向けの用具と介護者向けの用具が存在することを学び、安全に楽しく介護し介護されるための工夫が凝らされ開発されていることを理解した。

・移乗支援の用具や段差解消機など利用者の状況に応じて適切な支援が行える支援用具があることを学んだ。

・介護ロボットの「ハグ」は、幸福感を感じさせ心豊かになることに感動した。

・日常の小さな発見や気づきから起こさせる技術革新、つまり「スモール・イノベーション」が福祉社会に貢献できることの重要性を学んだ。

・福祉用具は、介護だけでなく、災害時にも活躍できるものが沢山あることを学び、福祉についてもっと理解を深めていきたいと思った。

・介助用具以外にもスプーン・箸・フォークなどの自助具の存在が、その人らしい生き方の可能性を広げていけることを学んだ。

・現在は、ヤングケアラーの存在が増加していることから、介護等体験で学んだ知識を今後、教職に就くにあたって活かしていきたいと思った。

５．今後の課題

教員免許状取得において、義務教育諸学校（小・中学校）教員免許状取得に関しては、「介護等体験」が課せられている。本学では３年次に「介護等体験」を実施しているが、本学における教員を目指す学生の「介護等体験」の学修効果と課題は次のようなことであると考える。

まず「介護等体験の学修効果」としては、上述したように、教員の資質・能力として必要とされる個人の尊厳の理解、他者の気持ちを受け入れ理解しようとする心の育成、児童生徒とのコミュニケーション能力の育成、個性や発達段階に応じた指導力の学びなど「介護等体験」という実習現場を通して理解し身に付けることができたのではないか考える。

このことは、大学の授業で学んだ理論と介護等体験実習で学んだ教育的実践がリンクして理解され、教師を目指すために重要な知識・能力となるものと考えられる。

次に「介護等体験の課題」としては、教師を目指す学生達に、理論と実践の融合的理解として、大学の授業でさらなる「アクティブラーニング」を取り入れ、理論的理解と感性的理解の融合を目指す指導の在り方を見直し、教員に求められる資質・能力のさらなる指導を目指すことであると考える。

教育実習報告

本学における教育実習について

■志學館大学教職課程における教育実習

令和６年度現在では、本学の教職課程の教育実習について法令に定めるところに従って、中学校教諭一種免許および高校教諭一種免許取得のための教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱおよび教育実習Ⅲの３科目と、養護教諭免許取得のための養護実習Ⅰおよび養護実習Ⅱの２科目を開講している。これに関わる一連の管掌は主として教職センターが行っている。

■志學館大学「教育実習」科目の性格

中学校教諭一種免許および高校教諭一種免許取得希望者は教育実習Ⅰ（１単位）および教育実習Ⅱ（２単位）がともに必修科目である。教育実習Ⅲは中学校教諭一種免許状取得希望者のみが必修単位として受講している。養護教諭免許取得希望者は養護実習Ⅰ（１単位）および養護自習Ⅱ（４単位）の２科目がともに必修科目である。

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰにおいて事前指導、事後指導および観察実習が行われ、未履修の場合教育実習Ⅱと教育実習Ⅲ、養護実習Ⅱの履修を認めていない。

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰの履修にあたっては、１年次に教職課程エントリー制度に登録していることが求められる。加えてその後に続く複数回の教職課程オリエンテーションにおけるすべての指導を受けていることを求めている。

この教職課程エントリー制度登録者には、２年次前期に履修カルテが配布される。履修カルテは各学期に提出の上、教職課程の履修状況のチェックを受ける。この履修カルテの提出がない場合も、教育実習Ⅰ、養護実習Ⅰそして教職実践演習（４年次）の履修が認められていない。

さらに教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、養護実習Ⅱの受講に際しては、教職センターが別に定めた受講資格を設けており、この条件を満たした者でなければ「教育実習」を行うことはできない。

■志學館大学教職課程における教育実習のスケジュール

本学教職課程は、４年次での「教育実習」および「養護実習」の実施に向けて、表１の通りのスケジュールを設定し、教職センターを中心として、学生の学びをサポートしている。

表１：教育実習・養護実習スケジュール

	１年	２年	３年	４年
４月		教職課程オリⅡ	教育実習オリ	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑤
５月				教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑥
６月				教育実習Ⅱ・教育実習Ⅲ 養護実習Ⅱ
７月			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ①	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑦ 事後レポート
９月	教職課程オリⅠ			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑧
10月		体験発表聴講	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ②	
			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ③	
			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ④	
１月			事前レポート	

令和６年度「教育実習」の実績と今後の課題について

■教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰ

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰは、教育実習および養護実習前後に渡って行われる。実習を行う前には実習生としての自覚を促し、教員に必要な資質を確認し、教員の職務について理解を深め、実習への心構えを養うことを目的としている。実習後には実習を振り返り、自らの教育実践、養護実践を省察することで、教員としての資質向上を目指している。

令和６年度には、次年度（令和７年度）に教育実習を行う学生（主として３年生）を対象とした事前指導を複数回行い、冬期休業期間には教育実習事前レポートの作成を課した。また、本年度教育実習を行った４年生に対しては、事前指導及び事後指導を行い、事後レポートの提出を課した。

介護等体験は、中学校免許取得希望者を対象として社会福祉施設で５日間、特別支援学校で２日間行われた。受講者数は14名であった。

教員免許取得希望教科の内訳は、国語６名、英語２名、社会科13名、地理・歴史科12名、公民科５名、養護教諭24名であった。

■本年度の教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲおよび養護実習Ⅱ

令和６年度の実習生は43名であり、そのうち23名が養護実習を受講し、その他20名中16名が教育実習Ⅲも登録・受講した。実習校は小学校が12名、中学校が16名、高等学校が15名であった。取得希望教科等の内訳は国語９名、英語１名、社会科７名、地理・歴史科５名、公民科５名および養護教諭23名であった。

実習期間中、教職センター員が各実習校と電話連絡を取り、可能な場合には訪問し、実習の様子の聴取等を含め、実習校と連携を図りながら学習指導力や生徒理解力、教育実践力の習得に向けた指導に当たった。

■今後の課題

前年度において課題と考えていた、ICT への対応不足がより顕著となってきている。小学校、中学校ではタブレットを用いた教育が標準となってきている。高等学校においてもパワーポイントなどを用いた授業だけでなく、生徒一人一人がタブレットやノートパソコンを使った調べ学習を採り入れているところも増えてきた。

今年度の教育実習について、実習校との連携の中で見えてきたこととして、教職課程の教育の中でもパワーポイントを用いた授業の構成は教育してきているが、タブレットを用いた学習や、インターネット環境下において調べ学習を行うような授業の構成についての指導は、まだ不足していることが明らかになってきた。

次年度の教育実習予定者に対してはタブレットを用いた授業の在り方を実習的に指導する体制を整備した。現在のところ１科目のみの導入であるため、今後導入科目を拡大していくことが課題である。

臨床看護実習報告

米嶋　美智子

1　臨床看護実習について

本学の臨床看護実習は、教育職員免許法施行規則第９条表備考第一号イにおいて看護学（臨床実習及び救急処置を含む）で、「養護に関する科目」に該当する。対象学生は、24名（女子22名　男子２名)、で１単位の実習である。

2　令和６年度臨床看護実習の概要

2－1　実習施設及び期間

1　独立行政法人国立機構南九州病院　　8.9.10病棟　重症心身障害児（者）病棟
　変更前：令和６年８月26日～８月30日
　変更後：令和６年８月26日 .27日30日、11月20.27日（台風の影響にて変更となる）
2　ヘルスサポートセンター鹿児島
　令和６年８月23日

2－2　実習目的

1　様々な臨床場面において、健康障がいを持つ人を理解する。
2　保健医療活動の実際を見学し、養護教諭に必要な知識と基本的看護技術を習得する。

2－3　実習目標

1　健康障がいを持つ人間の理解
2　健康障がいおよびその医学的アプロ―チの理解
3　看護の役割と活動の理解
4　病院と学校の連携の理解
5　養護教諭として必要な基本的技術の習得

2－4　実習内容

1　基本的には見学実習とする。看護技術の見学内容は表１を参考に行い、指導者が安全を確認できた場合には一部を体験する。
2　実習施設の方々の看護観、尊厳が守られた看護について学ぶ。
3　職員の指導のもと、コミュニケーションを用いて対象者の理解をすることを体験する。
4　患者さんを支援する多職種の役割と連携について理解を深める。
5　実習見学項目は、表１の通りである。

表１　実習見学項目

項目	見学・観察（参加）内容
フィジカルアセスメント バイタルサイン	○観察：顔色　表情　皮膚の状態　動作　発育状態　意識レベル
	○体温、脈拍、呼吸、血圧及び身体各部の測定
	○健康障がいに伴う症状の観察と看護
日常生活行動の援助	○環境整備
	○身体と衣類の清潔
	○体位変換と体位の工夫
	○移送
	○罨法
	○食事介助
	○排泄介助
	○医療的ケア（経管栄養　喀痰吸引）
	○呼吸管理
診察に伴う援助	○診療器具の管理・消毒
	○検査物の取り扱い
	○薬品管理
	○救急処置
	○感染予防
	○包帯法

３　実習の振り返り

学生は、看護技術見学項目（表２）の包帯法以外の項目については、すべて見学し学ぶことができていた。また、学生の最終レポートより、将来の自身の養護教諭としての行動や対応を具現化する学びになっていた。その一部を下記に示す。

「養護教諭になるために専門的な知識を頭に詰め込もうとばかりしていたが、大切なのは適切なケア方法に限らず、看護をする側、ケアを受ける側が一丸となってチームでお互いに支え合っているからこそ、『その人らしさ』が見えることであった。」

「実習を通して看護師が行うバイタルチェックや患者様の精神面へのケア、病院の患者さん一人ひとりの健康状態に合わせた支援の大切さを学んだ。これは、養護教諭として児童生徒に支援していく際にも言えることであり、そのためには、まず児童生徒一人ひとりをしっかりと理解する必要があると感じた。看護実習では大学の勉強だけでは学ぶことの出来ない体験を通して養護教諭の専門性の大切さを改めて感じることができた。」

4　課題

1）実習体制について

これまで、実習中は大学教員１名の体制であったため、学生の体調不良の対応に迅速に行えないという課題があった。そのため、本年度より大学教員 1 名、実習指導者１名を配置して行った。依頼した実習指導者は、実習施設の看護師経験者であり、看護部や病棟との調整、学生へ看護教育の指導、体調不良学生への対応等、迅速にしていただいた。大学教員と実習指導者の複数配置の実習体制は大変有効であったと考える。

2）実習施設について

臨床実習に関する課題は、実習施設の確保や開拓である。看護師ではなく、養護教諭を目指す本学生の看護実習の理解を得るのは難しく、大変苦慮している。今後、医療機関との連携や特別支援教育において期待される役割も増していることから、病院のみならず、保健・福祉関係の施設の開拓も考えていきたい。

3）学生の体調管理

実習中の立位による体調不良者は、令和５年度は延べ３名、令和６年度は延べ４名であった。その他、感染症により実習を見合わせる学生は、令和５年度２名、令和６年度２名であった。また、初めての病院実習で緊張や不安を持つ学生は多いため、臨床実習中の体調不良者等に迅速な対応ができるように、大学教員の実習体制を整え、学生の緊張、不安などの心理的なサポートも行っていく必要がある。

表 2　看護技術見学項目

看護技術項目	看護技術細目	チェック
環境調整技術	療養生活環境調整（温度・湿度、換気、採光、臭気・騒音、病室整備）	
	ベッドメーキング・リネン交換	
食事援助技術	食事介助	
	経管栄養法：流動食・経鼻・胃チューブ・胃瘻・管理中の皮膚のケア	
	栄養状態・体液・電解質バランスの査定	
	食生活支援	
排泄援助技術	自然排尿・排便援助	
	便器・尿器の使い方・オムツ交換・失禁ケア	
	摘便・浣腸	
	膀胱内留置カテーテル法・導尿	
	ストーマ造設者のケア	
活動・休息援助技術	歩行介助・移動の介助・移送：車椅子・ストレッチャー	
	関節可動域訓練	
	体位変換	
	入眠・睡眠の援助・安静	
清潔・衣生活援助技術	入浴介助・寝衣交換	
	部分浴・陰部ケア・清拭・洗髪	
	口腔ケア	
	整容：整髪・髭剃り・爪切り・目耳鼻の手入れ	
呼吸・循環を整える技術	酸素吸入療法	
	喀痰吸引：鼻・口腔吸引	
	気道内加湿法	
	体位ドレナージ	
	体温調整	
	人工呼吸器装着中のケア	
創傷管理技術与薬の技術	処置　（PEG・NG・ストーマ等）・褥瘡予防ケア	
	包帯法	
与薬の技術	経口・外用薬の与薬方法	
	点滴静脈内注射・中心静脈栄養の管理	
救命救急処置技術	救命救急の技術	
症状・生体機能管理技術	バイタルサインの観察	
	身体計測・症状・病態の観察	
	検体の採取（採血、採尿・尿検査、血糖測定）	
	検査時の援助（心電図モニタ・パルスオキシメータ）	
感染予防の技術	適切な手洗いの方法	
	スタンダードプリコーション	
	洗浄・消毒・滅菌・無菌操作・医療廃棄物管理	
安全管理の技術	療養生活の安全確保・転倒・転落・外傷予防	
	医療事故予防・リスクマネジメント	
安楽確保の技術	体位保持	
	罨法：冷罨法・温罨法	
	リラクゼーション・マッサージ	
コミュニケーション技術	患者との人間関係づくりのためのコミュニケーション	
	健康状態の情報取得のためのコミュニケーション	
	ケアを実地する際のコミュニケーション	

令和６（2024）年度定時社員総会
第 43 回研究大会

開催期日・会場　2024 年5月 18 日（土）：同志社大学
今出川キャンパス良心館

2024 年5月 19 日（日）：同志社大学
今出川キャンパス良心館

	午　　前	昼休み	午　　後
17 日 （金）			17:00～18:00 ■2023 年度第 5 回理事会
18 日 （土）	8:30　受付開始 9:10～10:10 定時社員総会 10:30～ 研究大会 10:50～11:30 基調講演	11:30～13:00 ◆打ち合わせ シンポジウム関係者 ■2024 年度 第1回編集委員会 【午前】分科会関係者打ち合わせ	13:00～16:30 シンポジウム 17:00～18:30 情報交換会 Hamac de Paradis 寒梅館
19 日 （日）	9:00　受付開始 分　科　会 9:30～12:30【午前の部】 第1分科会 第2分科会 第3分科会 第4分科会	12:30～13:30 ■2024 年度第1回理事会 【午後】分科会関係者打ち合わせ	分　科　会 13:30～16:30　【午後の部】 第5分科会 第6分科会 第7分科会

一般社団法人全国私立大学教職課程協会

第 1 日

2024年5月18日（土）

■受　付　開　始…8:30

◆受付場所・会場…同志社大学　良心館地下2番教室

◆定時社員総会　　9：10 ～ 10：10

◆研究大会　　10：30 ～ 16：30
基調講演・シンポジウム

◆情報交換会　　17：00 ～ 18：30

令和6（2024）年度定時社員総会

議決は事前に議決権行使者に登録済の方に限ります。

定時社員総会の時間帯は議決権行使者以外の方は別室での待機をお願いします。

総会議案書は 4 月 19 日前後に送信します。

9:10 ～ 10:10

《　次　　第　》

１．開会

２．議長団選出

３．議　　事

第 1 号議案　2023 年度活動報告及び収支決算に関する件
　１．　2023 年度活動報告
　1)会務報告
　2)委員会活動報告
　3)各地区協議会活動報告
　２．　第 8 期（2023 年度）収支決算報告
　３．　2023 年度会計監査報告
第 2 号議案　役員の選任に関する件
第 3 号議案　2024 年度事業計画(案)及び収支予算(案)に関する件
　１．　2024 年度事業計画（案）
　２．　第 9 期（2024 年度）収支予算（案）

議事終了

新規加盟大学紹介
2024 年度研究交流集会開催地区・会場大学
2025 年度研究大会開催地区（予定）

４．閉会

10:30 ～ 16:30　第４３回　研　究　大　会

「令和の日本型学校教育」を支える教員の育成を目指して
―元気になろうよ！教職課程－

総合司会:倉　持　祐　二　氏（京都橘大学　教授）

10:30　会長挨拶 …… 小　原　芳　明　氏（学校法人玉川学園理事長）

会場校挨拶 …… 小　原　克　博　氏（同志社大学学長）

10:50－11:30 :基　調　講　演:「令和の日本型学校教育」を担う

教師の養成・採用・研修等の在り方について

講師:　後　藤　教　至　氏（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長）

昼 休 み　11:30 ～ 13:00

13:00－16:30　シンポジウム ： 元気な教職課程をどう創るか
－新たな教職課程における教育実践の創造－

報告1:　学生のモチベーションを高める教職課程を目指して－現場や他大学と連携して－
森　靖　明　氏　　（北翔大学　教授）

報告2:「育ての、文教」の、教職支援のこれまでとこれから
近　藤　研　至　氏　（文教大学　教授）

報告3:　４年間の追跡調査を踏まえた、教員免許状取得希望者への支援の在り方
藤　平　敦　氏　　（日本大学　教授）

報告4:　玉川大学における学校での多様な体験活動による理論と実践の往還
髙　野　修　司　氏　　（玉川大学教師教育リサーチセンター長）

報告５:　エリザベト音楽大学における教員育成の特色　－　専門教育による効果を中心に
佐　々　木　悠　氏　　（エリザベト音楽大学　准教授）

司 会　滝 沢 和 彦 氏（育英大学 教授）
　　原 清 治 氏（佛教大学 教授）

17:00 ～18:30　情報交換会 同志社大学 寒梅館 1 階

Hamac de Paradis 寒梅館

第 2 日

2024 年 5 月 19 日（日）

■受付開始…9:00

◆会　　場…同志社大学　良心館 2 階

※各分科会会場は、当日受付にてお知らせいたします。

◆午前の部　　９ ：３０ ～ １２：３０

◆午後の部　　１３：３０ ～ １６：３０

【午前の部】９：30～12：30

第１分科会　〔企画：東北地区協議会〕

これからの教師に求められる
資質能力の育成を図るための教員養成の在り方

○趣旨：　全国的に 18 歳人口が減少する中、特に東北地方では急減と言える状況に直面している。このような状況の中でも、教員に求められている知識・技能、資質・能力などは多岐にわたっている。

本分科会では、教員に求められる力を養成課程の段階でどのように育むのか、あるいは学校現場でどのように高めていくのかを、18 歳人口の減少によって生じている難しさとその手立てを中心に整理、検討していく。

○司会者：久保田佳克（東北福祉大学）
○記録者：松本真奈美（尚絅学院大学）
○発表者：①　特別支援学校教員養成における地域の特別支援学校と連携した PBL の取り組み
—私立大学における教職課程の魅力化を目指して—
佐々木健太郎（尚絅学院大学）
②　変化に積極的に対応し、学校現場に適応する資質能力の育成
— ICT 活用と防災教育、学校体験活動を中心に —
今野孝一（宮城学院女子大学）

第２分科会　〔企画：関東地区協議会〕

教職課程コアカリキュラムについて考える

—現状と歴史的観点から—

○趣旨：　2019 年度より教職課程コアカリキュラム（以下、コアカリと表記）に対応した教職課程カリキュラムが実施されている。2017 年半ばにコアカリの内容が示され、各大学が課程認定の対応に追われた記憶はまだ新しい。コアカリは「教職に関する科目」について共通的に身に付けるべき最低限の学習内容を示したもので、その意義を評価する声もある一方、コアカリ作成のプロセスにおいて教育関連学会との連携を図らなかったことや、開放制による教員養成の存続が難しくなる恐れがあることなどの問題点・課題も指摘されてきた。

本分科会では、コアカリ実施から 5 年を経た現在における教職課程担当者の状況報告に加え、教職課程の戦後史という歴史的観点も交えつつ、コアカリについて改めて検討する。

○司会者：高瀬幸恵（桜美林大学）／尾高　進（工学院大学）
○記録者：岡田佳子（芝浦工業大学）
○発表者：１．教職課程担当者としての観点から……
①古賀　徹（日本大学）　②古賀　毅（千葉工業大学）
③田村真広（日本社会事業大学）④大島　宏（東海大学）
２．教職課程の戦後史の観点から……⑤山崎奈々絵（聖徳大学）

第３分科会　〔企画：中国・四国地区協議会〕

各大学における教員採用選考試験の早期化・複数回実施等への対応策
～その現状と課題～

○趣旨：　令和５年５月 31 日，文部科学省より公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について，方向性の提示がなされた。これを受けて，全国各地の教育委員会においては，試験日程の早期化をはじめ，３年次受験や前倒しでの試験実施など，自治体により様々な試験内容となっている。同じ中国・四国地区内においても，広島，山口，岡山の３県と四国４県の試験内容や実施方法はかなり異なっている状況である。また，各大学には中国・四国地区以外の他の自治体受験者も在籍していることから，多様化・複雑化している教員採用試験への対応が急務となっている。
これらを踏まえ，本分科会では，教員採用選考試験の早期化・複数回実施への対応策についての情報交換を行うことにより，教職を目指す学生の志望に資する手立てについて検討していきたい。

○司会者：佐伯育郎（広島文教大学）
○記録者：　牧瀬翔麻（広島修道大学）
○発表者：①「教員採用選考試験の早期化・複数回実施等への対応：その現状と課題・山口県の場合」
……香月正登（梅光学院大学）
②「教員採用選考試験の早期化・複数回実施等への対応：その現状と課題・広島県の場合」
……梶田英之（比治山大学）
③「教員採用選考試験の早期化・複数回実施等への対応：その現状と課題・岡山県の場合」
……内田仁志（環太平洋大学）
④「教員採用選考試験の早期化・複数回実施等への地方私大における対応策と課題（仮）」
……藤本　駿（高松大学）

第４分科会　〔企画：研究委員会〕

教職課程運営上の手続きについて

―課程認定・変更届等―

○趣旨：　2023 年度に提出された課程認定申請および変更届等に関した議論を行います。まず、本年４月に全会員大学を対象として行った「教職課程運営に関するアンケート」の結果を紹介します。続いて、も文科学省の担当者から課程認定申請に関しての最新の情報を報告いただきます

○司会者：田子　健（研究委員会副委員長、東京薬科大学）／松山隆志（九州女子大学）
○記録者：森田真樹（立命館大学）
○発表者：①　「教職課程運営に関するアンケート」の結果とその特徴
……研究委員会委員長　田中　泉（広島経済大学）
②　教職課程課程認定に関する講演（予定）　……文部科学省担当官

【午後の部】13：30～16：30

第５分科会　〔企画：東海・北陸地区協議会〕

教職の魅力向上に向けた国立・私立大学間の連携の在り方
―高校生・大学生の進路選択の傾向を踏まえて―

○趣旨：　教師不足が叫ばれる中、教職課程を有する大学への進学者や教員採用選考試験受験者を増やすことが喫緊の課題である。本分科会では、まず高校生・大学生の教職への進路選択の傾向について検討し、現状を確認する。そのうえで、教職の魅力を伝えて共に作るプラットフォームとして事業展開している愛知教育大学の実践：「教職の魅力共創」プロジェクトについて報告する。そして、同プロジェクトに参加している私立大学の立場からの報告も踏まえて、教職の魅力向上に向けた国立大学・私立大学の連携や教職の今後の展望、とりわけ私立大学として今後の教職課程をどう運営していくか、学生をどのように呼び込み、どのように指導していけばよいかについて考えていくことにする。

○司会者：小川 翔大（中京大学）
○記録者：原口 友輝（中京大学）
○発表者：①高校生・大学生の進路選択の傾向……長谷川 哲也（岐阜大学）
②教職の魅力共創プロジェクトにおける連携―国立大学の立場から
……竹川 慎哉（愛知教育大学）
③連携する私立大学の立場から(1)……太田 誠（東海学園大学）
④連携する私立大学の立場から(2)……丹下 悠史（愛知東邦大学）

第６分科会　〔企画：阪神地区協議会〕

教職課程のカリキュラム・オーバーロードを考える
―開放制の教員養成を担う私立大学の立場から―

○趣旨：　大学の教職課程は、さまざまな学校教育の困難に対処できる人材を育成すべく、そのプログラムを充実させてきた。例えば、学力不足の問題があれば授業の充実を、発達障害や学習障害の問題が顕在化すれば、特別支援教育の知見と知識を学ぶように ICT 機器が発達すれば、それを活用した授業作りと学級経営と、教員の資質能力を向上させるべく、新しい科目が作られたりして、教職科目の充実が図られてきた。

もちろん、今の大変な学校現場を考慮すれば、カリキュラムを充実させ、即戦力として養成すること自体は間違っていない。しかしながら、昨今の教員不足の状況や教職課程履修者の減少を考えるに、カリキュラムの充実は正しいこととは言え、その効果については全面的に肯定できるものではないであろう。

また、教職課程の充実が進められる一方で、免許なしに特別免許（特例）で教員になれたり、教員免許をなしで採用試験を受けることができたりする自治体があり、さらには、4 年制大学において 2 種免許を認める方向性が打ち出されるなど、矛盾した動きもある。

本分科会は、阪神地区の研究会で教育委員会の担当者から寄せられた意見も紹介しつつ、教員養成のあり方、教職課程のカリキュラムはどうあるべきか、教職課程の開放制を担う私立大学の立場から議論を深めたい。

○司会者：　水谷　勇(神戸学院大学)
○記録者：　池田　隆一(神戸学院大学)

○発表者：　①教職課程のカリキュラム・オーバーロード
　　―学生アンケートの結果を踏まえて―……杉浦　健(近畿大学)
　　②大学生の教職志望の意識に関する近年の研究のレビューから
　　…濱元伸彦(関西学院大学)
　　③採用と採用後の教師の成長を担う教育委員会の立場から
　　……濱田忍（神戸市教育委員会）
　　④中学教員から大学教員への転身で得た経験から教員養成を考える…西村晃一(摂南大学)
　　⑤高校工業科教員養成の現場から……疋田祥人(大阪工業大学)

第７分科会　〔企画：特別委員会〕

教職課程自己点検・評価の成果を踏まえた教職課程教育の質的向上

○趣旨：　全私教協特別委員会では令和４年度からの教職課程自己点検・評価の義務化に際して『「教職課程自己点検・評価報告書」作成の手引き』を刊行して会員校に提供してきた。
　報告書は当該教職課程の現状と課題について学内外に公表・情報公開することでその説明責任を果たすとともに、その作成作業を通して当該教職課程の質の保証とさらなる向上につながることが期待されるが、特に「取り組み上の課題」については、課題の指摘・説明にとどまってしまい、その克服・改善に向けての具体的な方策についての記述はまだまだ少ないのも事実である。そこで今回は、自己点検・評価の成果をもとに意図的積極的に教職課程教育の質的向上に取り組んでいる会員校からご報告をいただき、大いに学び合いたいと思う。

○司会者：滝沢和彦（育英大学）　／　武者一弘（中部大学）
○記録者：加島大輔（東京薬科大学）
○発表者：　①「これまでの全私教協の取り組みと本分科会の課題」　　・・・・・滝沢和彦（育英大学）
　　②「教職課程自己点検・評価の成果を踏まえた教職課程教育の質的向上」
　　・・・・・小松伸之（清和大学）、上野耕史（白鴎大学）、藤本義博（岡山理科大学）
　　③「今後の教職課程質保証に向けて－教員養成政策の動向を踏まえて－」
　　・・・・・森山賢一（玉川大学）

九州地区大学教職課程研究連絡協議会

2024年度定期総会・研究協議会次第

【　定期総会　】　6月8日(土)　14：00～14：50
【　研究協議会　】　6月8日(土)　15：00～16：30
【　会　　場　】「福岡ガーデンパレス」
福岡市中央区天神4-8-15　Tel.092-713-1112

Ⅰ【　定期総会　】　6月8日(土)　14：00～14：50

1．開会のことば
2．会長挨拶
3．議長選出
4．議　事
　1）2023年度活動報告　　前事務局校（西南学院大学）
　2）全私教協2023年度活動報告
　　・理事会　　前事務局校（西南学院大学）
　　・編集委員会　　前事務局校（西南学院大学）
　　・研究委員会　　松山隆志（九州女子大学）
　3）2023年度決算報告書承認の件
　　・決算報告　　前事務局校（西南学院大学）
　　・監査報告　　前監査校（筑紫女学園大学）
　4）2024年度活動方針（案）承認の件　　事務局（九州共立大学）
　5）2024年度予算（案）承認の件　　事務局（九州共立大学）
　6）その他
5．その他
　1）研究連絡会の開催時期と場所について　　事務局（九州共立大学）
　2）加盟校一覧について　　事務局（九州共立大学）
　3）その他
6．閉会のことば

Ⅱ【研究協議会】　15：00～16：30

演　題：（仮題）教員採用試験の早期化、多様化に伴う今後の採用動向と大学・短期大学に求める教員養成のあり方について
講　師：北九州市教育委員会 教職員部 教職員課 人材確保担当係長　藤野　剛 様

Ⅲ【情報交換会】　17：00～19：00

新入生・在学生オリエンテーション

2024年度　教職課程オリエンテーション

教職課程オリエンテーションⅡ（2023年９月登録者）

日　　時：2024年３月28日（木）　10：40～12：10
場　　所：6101教室
配　　付：「教職課程の手引き（2023年度入学生用）」冊子

【司会】　今井

１．はじめに（手引きの説明等）　新納
２．取得方法について（教育の基礎的理解に関する科目等）
　中一種免、高一種免・・・p.4～８　宗
　養教一種免・・・・・・・p.18～20　米嶋
３．教育実習受講資格について p.24～27　野浪
４．教職課程のスケジュールについて p.28　三浦
５．履修カルテについて p.22～23　野浪
６．その他
　・学校支援ボランティアについて　新納
７．教科及び教科の指導法に関する科目の履修について
　①国語（中学・高校）p.10　三浦
　②英語（中学・高校）p.11　入江
　③社会（中学）人 p.12、法 p.14　宗
　④地理歴史（高校）p.13　宗
　⑤公民（高校）p.15　今井
　⑥養護 p.21　米嶋

教職課程オリエンテーション－実習校希望調査及び依頼について－［新３年生対象］

日　　時：2024年３月28日（木）　13：00～14：30
場　　所：6101教室

教育実習の手続きについて　新納、学務課
１．教育実習期間
２．教育実習受講資格について
３．教育実習校への依頼について
　(1) 実習校について
　(2) 依頼の流れ

教育実習Ⅰ⑤実習事前オリエンテーション　［新４年生対象］

日　　時：2024年３月28日（木）　14：40～16：10
場　　所：6101教室

１．教育実事前指導
　（1）教育実習の心得について　新納
　（2）実習前の事務手続きについて　学務課
　（3）実習に関するお願い　新納
　（4）鹿児島県公立学校教員採用選考試験について

教職センターオリエンテーション［2024年度入学生対象］

日　　時：2024年４月４日（木）　15：30～16：30
場　　所：6101教室

１．はじめに　新納
２．学芸員資格について【学生便覧 P.210】　今井
３．司書教諭について【学生便覧 P.211】　新納
４．司書資格について【学生便覧 P.212】　新納
５．教員免許状・養護教諭免許状取得について【学生便覧 P.109～ P.127】
　（1）教員免許状について　野浪
　（2）養護教諭免許状について　米嶋
６．質疑応答

講演：「鹿児島県が求める教師像」について

日　　時：2024年４月12日（金）　13：00～14：30
講　　師：鹿児島県教育庁教職員課
対　　象：教員志望の１年生及び教職課程エントリー者
場　　所：1420教室

１．はじめに
２．鹿児島県の学校の状況と教育の特徴
　(1) 鹿児島県の学校の状況
　(2) 鹿児島県の特徴
３．教育の動向（鹿児島県の教育施策）
　(1) 鹿児島県教育振興基本計画
　(2) 鹿児島県教員等育成指標
　(3) 業務改善
　(4) 学力向上
　(5) 社会に開かれた学校づくり
４．求める教師像
５．教員採用選考試験について
　(1) 昨年度の教員採用選考試験
　(2) 今年度の教員採用選考試験（変更点等について）
６．おわりに

教育職員免許状申請説明会①［2025年3月卒業予定で免許状取得予定の4年生対象］

日　　時：2024年11月18日（月）12：15
場　　所：1201教室

・教育職員免許状申請手続の日程について

教育職員免許状申請説明会②［2025年3月卒業予定で免許状取得予定の4年生対象］

日　　時：2025年１月20日（月）　12：15
場　　所：1201教室

・申請書類作成と申請手数料納入

2024年度　学校支援ボランティアオリエンテーション

2024年度【前期】「学校支援ボランティア」オリエンテーション

日　　時：2024年５月14日（火）12：15～
場　　所：6101教室
対　　象：教職課程にエントリーしている２～４年生

・ボランティア活動の趣旨
・ボランティア活動の目的
・活動期間
・対象校
・活動内容
・申込について
・留意事項
・「学校インターンシップ」について

2024年度　博物館実習オリエンテーション

博物館実習　参加申込み説明会［2年生以上］

日　　時：2025年１月24日（金）16：20～
場　　所：1349教室

１．令和６年度博物館実習生による体験発表
２．令和７年度博物館実習の参加申込みについて

■　志學館大学「教職課程」のあゆみ

年度	志學館大学の課程認定の経緯	文部科学省の動向
昭和54年度	○志學館大学の前身となる 鹿児島女子大学の開学	
諸和54年度	○中学校１級普通免許状（国・英）認可 ○高等学校２級普通免許状（国・英）認可	※旧文部省より、開学と同時に 左記の教職課程の認定許可
昭和56年度	○中学校１級普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校２級普通免許状（国・英・社）認可	
平成元年度	○中学校１種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校１種普通免許状（国・英・社）認可	※昭和63年 「教育職員免許法」改正 １級免→１種免へ
平成３年度	○中学校１種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校１種普通免許状（国・英・公民）認可	※平成２年 高等学校の教育課程再編により 「社会科」⇒「地理歴史」「公民」
平成11年度	◆鹿児島女子大学から 志學館大学へ名称変更（同時に法学部設立）	
平成12年度	○中学校１種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校１種普通免許状（国・英・公民）認可	
平成12年度	※「教職に関する科目」に「総合演習」を導入	※平成12年 教職課程に「総合演習」科目を 「教職に関する科目」に必修化 （３年次に位置づけること） →平成14年から、小・中学校に「総合的な学習の時間」の科目導入のため
平成15年度	○中学校1種普通免許せこく状（国・英・社）認可 ○高等学校１種普通免許状（国・英・公民 地理歴史）認可 ※人間関係学部・人間文化学科に地理歴史コース開設のため「高校１種免（地理歴史)」の課程認定許可。	
平成22年度	※「教職に関する科目」に「教職実践演習」を導入	※平成22年 教職課程に「教職実践演習」科目を 「教職に関する科目」に必修化（４年後期） →教員養成段階での質向上のために設置 →平成12年導入「総合演習」科目を廃止
平成26年度	◆ 教職センター組織設置	
平成27年度	◆ 教職センター室を開設 ◆『志學館大学教職センター紀要創刊号』発刊	
平成28年度	◆ 養護教諭1種免許状認可 ◆『志學館大学教職センター紀要第２号』発刊	
平成29年度	◆教職課程「再課程認定」申請書を文部科学省に提出（※平成31年「再課程認定」許可予定） ◆『志學館大学教職センター紀要第３号』発刊	※ 教職課程「再課程認定」申請は「中１種免（国・英・社)」「高１種免（国・英・地歴・公民)」「養護１種免」

平成30年度	◆文部科学省より教職課程「再課程認定」の許可認定。※（平成31年１月25日文部科学省より認定） ◆『志學館大学教職センター紀要第４号』発刊	※ 教職課程「再課程認定」の認定免許種「中1種免（国・英・社）」、「高1種免（国・英・地歴・公民）」、「養護１種免」
令和元年度 (平成31年度)	◆平成29年11月「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」により教職課程新法開始 ◆『志學館大学教職センター紀要第５号』発刊	※教職課程に「特別支援教育概論」と「総合的な学習の時間の指導法」を必修化
令和２年度	◆「養護教諭免許教職課程」の完成年度 ※（平成28年度に文部科学省より「養護教諭免許教職課程」の認定を許可され、平成29年度入学生から「養護教職課程」がスタートし、令和２年度に「養護教職課程」の完成年度を迎え、第１回の「養護教諭免許取得者」の卒業生を送り出す。 ◆『志學館大学教職センター紀要第６号』発刊	※令和２年度は、「コロナ禍」における「教育実習（養護実習を含む）」「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和３年度	◆『志學館大学教職センター紀要第７号』発刊 ◆教職課程履修科目に令和3年度入学生から「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」が必須科目となる。	※令和３年度は、「コロナ禍」における「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和４年度	◆『志學館大学教職センター紀要第８号』発刊 ◆令和３年度までの『志學館大学教職課程自己点検評価』を実施し、令和４年度４月末に「教職センターＨＰ」に掲載 ◆令和３年度までの『志學館大学教職課程自己点検評価』を「全国私立大学教職課程協会」に申請し「完了証」発行可として受理された。	※令和４年度は、「コロナ禍」における「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和５年度	◆『志學館大学教職センター紀要第９号』発刊	※令和５年度は、「新型コロナ感染症」が「５類感染症」へ移行となるも「介護等体験」については特例措置を発令。
令和６年度	◆『志學館大学教職センター紀要第10号』発刊	※令和６年度は、「新型コロナ感染症」が「５類感染症」へ移行となるも「介護等体験」については、引き続き「特例措置」を発令。

教職センター運営会議（2024年度）

第１回　教職センター運営会議

日　　時：2024年５月１日（水）　14：40～
場　　所：第２会議室（会議棟２階）

確認事項　　前回議事要旨確認
議　　題
＜審議事項＞
１．2024年度教育実習担当者の割振りについて（資料１）
２．その他
＜報告事項＞
１．2024年度介護等体験について（資料２）
２．令和７年度鹿児島県公立学校教員採用選考試験について（資料３）
３．教職センター組織図について（資料４）

第２回　教職センター運営会議

日　　時：2024年９月３日（火）　13：00～
場　　所：第３・４会議室（会議棟１階）

確認事項　　前回議事要旨確認
議　　題
＜審議事項＞
１．2024年度教育実習について（資料１）
２．2024年度博物館実習について（資料２）
３．博物館実習の評価基準について（資料３）
４．教職課程オリエンテーションについて（資料４）
５．2025年度カリキュラムについて（資料５）
６．その他
＜報告事項＞
１．2024年度介護等体験について（資料６）
２．令和８年度鹿児島県公立学校教員採用選考試験について（資料７）
３．2025年度教育実習予定者について（資料８）
４．その他

第３回　教職センター運営会議

日　　時：2024年11月28日（木）　９：00～
場　　所：第３・４会議室（会議棟１階）

確認事項　　前回議事要旨確認
議　　題
＜審議事項＞
１.「教育行政概論」について（資料１）
２.「大学が独自に設定する科目（中・高）」の追加について（案）（資料２）
３．2025年度カリキュラムについて（資料３）
４．児童生徒性暴力等の防止に関する取組について（資料４）
５．その他
＜報告事項＞
１．2024年度介護等体験について（資料５）
２．2024年度学校支援ボランティアについて（資料６）
３．保健体育教職課程認定申請スケジュールについて（資料７）
４．その他

編 集 後 記

１月18日（土）、19日（日）は、本学も共通テスト会場になり、多くの受験生が熱心に試験問題に取り組んでいた。今年の受験生の多くは、新学習指導要領による新しい教科書で学習した新課程の受験生である。科目も新しい教科「情報」が加わり、地理歴史、公民や数学などで科目の再編が行われ、以前の「６教科・30科目」から「７教科・21科目」に変更になった。時代は着実に進んでいる。

この中に「情報」という科目があるが、この科目では、プログラミングや情報セキュリティについて深く学ぶらしく、この知識や技術に長けた新入生が、講義を受講するとなると自分の講義のICT 技術熟練度を計られてしまい、講義がやりにくくなるのではないかと心配している。

しかし、大学で情報処理を担当されている先生方によると、最近の学生はスマートフォンの扱いには慣れているが、パソコンの扱いは決して上手いとはいえないと言われる。週に何時間か授業で扱う機器と自分が趣味で毎日何時間も扱う機器では上達度も違うだろうが、中には少数ではあるがスマホを使わない学生や ICT 機器が苦手な学生もいるので全員が得意と考えてはいけないのであろう。

生成 AI もスマートフォンをはじめパソコンにも導入がはじまった。学校現場で生成 AI を使うなということはこれからの Society5.0時代到来にあたって生きていく世代にあってはいけないので、生成 AI を正当に活用する方法を学校現場で教え身につけさせるということになる。生成 AI は既成の知識や情報をつなぐことに優れているが、今までにない新しいものを発見し、発明する創造性はないと言われる。学校現場でも創造性を含んだ「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力」、「主体性・多様性・協働性」を育成していく授業や教育活動を工夫していかないといけない。

私たち教員は、次代を担う学生、児童生徒を育てる為に、日々、自己研鑽していかなければならない宿命を背負っていると考える。

本学の教職センター紀要は、2016年（平成28年）の教職センター室の開室とともに創刊号を発刊し、この第10号の発刊となった。教職員が日々積み重ねた研究成果を論文、研究ノート、実践報告、研修報告、事業報告等にまとめて編集したものである。多忙な時期に「研究紀要」の執筆に取り組んでいただいた皆様をはじめ、校正、編集作業に全力を注いでいただいた関係者の皆様に、関係各位に心から感謝の意を表させていただきたい。

本学の教職センター紀要はまだ、第10号であるが今後、益々、日々の研究や実践の継続・深化を図りながら、研究紀要の発刊を積み重ねていきたいと考える。

教職センター紀要　編集委員一覧

志學館大学　教職センター　　新　納　雅　樹
野　浪　俊　子
宗　　建　郎
前　迫　勇　太

志學館大学教職センター紀要第10号
2025（令和７）年２月発行

発行者　志學館大学教職センター
〒890-8504　鹿児島市紫原１丁目59-1
☎099-812-8501　　FAX：099-257-0308

印刷所　斯文堂株式会社
〒891-0122　鹿児島市南栄2-12-6
☎099-268-8211　　FAX：099-269-5198