

中部教育学会 第71回大会

発表要旨集録

2023年6月24日（土）

愛知教育大学

※発表要旨集録は紙による配布を行いません。

大会参加要領

1. 大会会場

- 大会会場は、愛知教育大学 教育未来館です。次頁（会場配置図）および最終頁（構内地図）をご参照ください。
 - 会場までの交通機関等は以下のとおりです（いずれも、「愛知教育大前」バス停で下車）。経路①が他に比べてバスの本数も多く、便利です。ただし、週末のため本数が少ないのでご注意ください。また、降車いただく「愛知教育大前」バス停は、キャンパスの正門を入った中にあります。そのひとつ前に「愛教大口」というバス停がありますが、そちらではありませんのでご注意ください。
- 経路① 名鉄知立駅からバス約 20 分
経路② 名鉄日進駅からバス約 25 分
経路③ JR/名鉄刈谷駅からバス約 35 分
- 宿泊については、各自でご手配願います。

2. 受付

- 受付は、11:30 から開始します。受付場所は、教育未来館 1 階ロビーです。
- 受付にてネームプレートをお渡しいたしますので、ご記名の上、おつけください。
- 大会参加費は、1000 円です。当日会員の参加費も同額です。
- 懇親会は実施しません。

3. 昼食

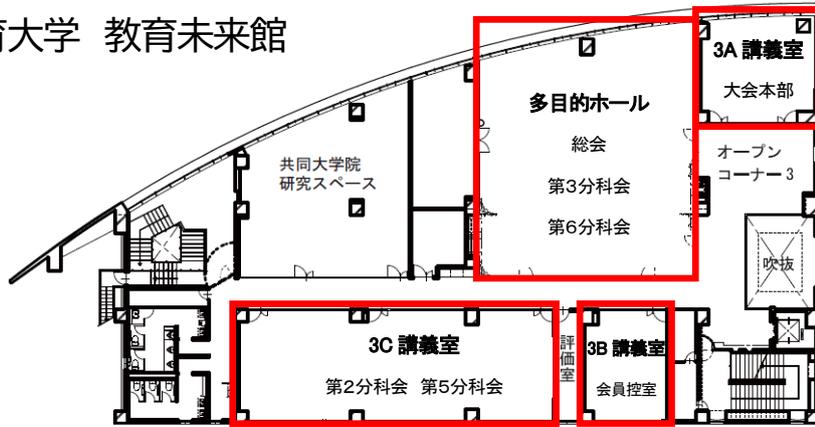
- 大会当日、学内の食堂は営業していません。また、近隣の飲食店やコンビニエンスストアも限られています。昼食が必要な場合は事前に済ませて来場されることをお勧めします。なお、会員控室で軽食をとることはできますが、ゴミはお持ち帰りください。

4. 研究発表

- 自由研究発表の会場については、次頁の「会場配置図」をご覧ください。
 - 自由研究発表の発表時間は以下のとおりです。
個人研究：発表 20 分 質疑応答 5 分
共同研究：発表 30 分 質疑応答 10 分
- ※なお、共同研究であっても、口頭発表者が 1 名の場合は、個人研究に準じます。

会場配置図

愛知教育大学 教育未来館



3F



第1分科会 第4分科会

1F

総会

多目的ホール (3階)

自由研究発表

【第1分科会／第4分科会】 会議室 (1階)

【第2分科会／第5分科会】 3C 講義室 (3階)

【第3分科会／第6分科会】 多目的ホール (3階)

※会員控室 3B 講義室

※大会本部 3A 講義室

第1分科会(会議室) 司会:山口 匡(愛知教育大学)

- 13:00~13:25 レヴィナス『全体性と無限』における「問いただし」とその教育実践への接続可能性 -ガート・ビースタの「中断の教育学」の批判的考察をとおして-
田村 桃花(名古屋大学大学院)
- 13:25~13:50 ドイツにおける大学契約と交付金の関係性の検討 -学問の自由理念を視角として-
横山 岳紀(名古屋大学大学院/日本学術振興会特別研究員)
- 13:50~14:15 ヴァイマル期における国民学校教員養成改革 -1930年代の卒後教育改革構想に着目して-
藤井 利紀(岡崎女子短期大学)
- 14:15~14:40 サマーヒル・スクールの教育理念は持続しているのか? -父娘の思想的継承と変化-
加藤 潤(愛知大学)
- 14:40~15:05 全体討論

第2分科会(3C講義室) 司会:野平 慎二(愛知教育大学)

- 13:00~13:25 戦間期大学における「働くこと」に関する教育的営為の受容と忌避 -『帝国大学新聞』『早稲田大学新聞』『三田新聞』における大学教員の論述を中心に-
田口 愛梨(名古屋大学大学院)
- 13:25~13:50 近代中国における「国民」概念の提起に関する考察 -20世紀初頭の「奴隷」論を通して-
張 亜男(名古屋大学大学院)
- 13:50~14:15 村上瑚磨雄の道德教育論の形成と背景 -大正新教育の史的再検討に与える示唆について-
足立 淳(朝日大学)
- 14:15~14:40 明治期の幼稚園「手技」教授方法の検討 -縫取-
水野 道子(小田原短期大学)
- 14:40~15:05 全体討論

第3分科会(多目的ホール) 司会:趙 卿我(愛知教育大学)

- 13:00~13:25 児童虐待対応における教員の役割 -雑誌「月刊生徒指導」と「健康教室」の虐待に関する記事分析から-
平野 志乃(名古屋大学大学院)
- 13:25~13:50 省察的实践による社会科若手教師の専門性発達 -インタビュー調査を通して-
出井 伸宏(名古屋大学大学院)
- 13:50~14:15 教職課程を担当する教員の専門性に関する探索的研究 -「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の科目担当者に注目して-
○東岡 達也(名古屋大学)、菊池 美由紀(愛知淑徳大学)、丸山 和昭(名古屋大学)
- 14:15~14:40 学校と地域を「つなぐ」校長のリーダーシップ -ビジョンを基にミッションを達成する戦略-
小出 禎子(愛知工業大学)
- 14:40~15:05 全体討論

自由研究発表 第2部 15:15～17:45

○印は口頭発表者

第4分科会(会議室) 司会:山口 匡(愛知教育大学)

- 15:15～15:40 園長が捉える「保育者1人あたりの子どもの数」と「保育の質」の関連性に関する研究—園規模の違いに着目して— 鈴木 捺津美(桜花学園大学大学院)
- 15:40～16:05 ミドルリーダー研修における中堅保育者の学びと意識変容
上村 晶(桜花学園大学)
- 16:05～16:30 園外研修に対する保育者の意識
○清水 千里(名古屋市立大学)、上田 敏丈(名古屋市立大学)
- 16:30～17:10 プログラミング教育を通じた幼小連携教育(2)～“スマート保育士”の創設～
○今井 昌彦(浜松学院大学)、○堀 和恵(愛知教育大学非常勤)、○水野 久美子
(一社)ポップチャイルド/ありがとう保育園)、牧野 純也(浜松学院大学
短期大学部)、高野 盛光(愛知産業大学短期大学)
- 17:10～17:35 全体討論

第5分科会(3C講義室) 司会:野平 慎二(愛知教育大学)

- 15:15～15:40 コ・ソ・アに着目した授業分析の提案
花里 真吾(愛知県立千種高等学校/名古屋大学大学院)
- 15:40～16:05 探究的な学びにおける問題解決過程の可視化
○西浦 明倫(立命館大学)、柴田 好章(名古屋大学)
- 16:05～16:30 比較授業分析に基づくインドネシアと日本の理科授業の構造の解明
○FAUZAN AHDAN NUSANTARA(名古屋大学大学院)、
柴田 好章(名古屋大学)
- 16:30～17:10 小中学校英語入門期におけるSPEAKINGの指導～CAN-DOリストを用いた授業実践Ⅲ～
○加藤 裕明(あま市立甚目寺中学校)、○鈴木 真実(あま市立美和中学校)
- 17:10～17:35 全体討論

第6分科会(多目的ホール) 司会:中山 弘之(愛知教育大学)

- 15:15～15:40 児童は幼稚園の学びをどのように小学校に接続させているか—入学当初期の授業における児童の姿から— 牧 峻晟(信州大学大学院)
- 15:40～16:05 映画「夢みる小学校」をめぐる人々に関する考察
岡本 久美子(名古屋市立大学)
- 16:05～16:30 大学生は中学・高校におけるキャリア教育をどのように評価しているのか—中等教育におけるキャリア教育、進路指導、特別活動の経験に注目して—
○菊池 美由紀(愛知淑徳大学)、東岡 達也(名古屋大学)、
丸山 和昭(名古屋大学)
- 16:30～16:55 部活動の縮減を現場はどう受け止めたのか:愛知県豊橋市「働き方改革に向けた勤務実態等調査」をもとに
○内田 良(名古屋大学)、藤川 寛之(名古屋大学大学院)、
高橋 俊樹(名古屋大学大学院)
- 16:55～17:20 働き方改革への意識と長時間労働
○高橋 俊樹(名古屋大学大学院)、藤川 寛之(名古屋大学大学院)、
内田 良(名古屋大学)
- 17:20～17:45 全体討論

レヴィナス『全体性と無限』における「問いただし」とその教育実践への接続可能性

—ガート・ビースタの「中断の教育学」の批判的考察をととして—

田村 桃花 (名古屋大学大学院生)

教育哲学者のガート・ビースタは、教育の目的あるいは機能を、「資格化」、「社会化」、「主体化」の三領域として提示し、なかでも「主体化」の重要性を強調した (Biesta 2006)。「主体化」は、子どもが既存の秩序の一部となることを促す「資格化」と「社会化」とは方向を異にし、子どもが唯一の特異な人間として世界に現れてくる教育の次元を意味している。ただしビースタが主張する「主体化」とは、一般に考えられているように、子どもの自発性、能動性が発揮される状態ではない。むしろ子どもの自発性が「中断」されることによって生起する、といわれる。彼によれば、子どもは自らが望むものを「中断」されるときにはじめて、それまでは疑い得なかったこと、すなわち自分の望むものが本当に望むべきものであったか、という問いに出会い、その問いに対して唯一的な応答可能性／責任 (responsibility) を得る。

ビースタが論じる「中断」や「主体化」といった出来事は、学校教育で生じうる。しかし彼は、それがいかに生じうるのか、またその際教師はどのように介入しうるのか、といった実践へと接続していく問題にはあまり踏み込まない。例えば、ビースタは教師の重要な役割として、「あなたは思う?」「あなたの立場は?」といった根本的な問いを投げかけ子どもの応答を促すことに、子どもの自発性の「中断」の重要な契機をみている (Biesta 2006: 28)。またそのような問いかけは、どのようなかたちでも問われうるという (Biesta 2006: 150)。しかしここで、日常的に広くなされる問いかけと、子どもの応答責任を喚起させる問いかけとは、何らかの点で区別されなければならないのではないだろうか。なぜなら、教師は日々さまざまに子どもに問いかけるが、その問いかけは必ずしも子どもに応答責任、ここではすなわち、私が私であって他の誰でもないということが問題になる状況を、生じさせるわけではないからである。むしろ教師の問いかけにより、子どもはしばしば自発的に教師の求めるものに応えようと順当な言動をとる。教師の問いかけが期待するものに自発的に応じる子どもたちの応答を引き出す問いかけのなかでは、むしろビースタのいう「主体化」は果たされない。ここでは、教師の意図や解釈枠組みに回収されない、子どもたちの代替不可能な何かとしての現われが妨げられてしまうからである。「中断」としての問いが、そのように実践において「きわめて困難な問い」 (Biesta 2006: 28) であるなればこそ、教育的文脈において「中断」としてはたらく問いとはいかなるものであるのか、ということは、深く追究されていかねばならないと考える。

本報告では、上記の点を検討していくために、ビースタが「主体化」と主体化にとって必要な「中断」を論じる際に依拠するレヴィナスの議論に立ち戻る。レヴィナスは、その主著『全体性と無限』のなかで、自己の自発性の中断を「問いに付されること (mise en question)」と表現する。レヴィナスのその「問いただし」の記述に着目することで、ビースタの論じる「中断」の意味とその構造的特性を明らかにし、それが教育実践のなかでどのように現れうるかを検討することが本報告の目的である。これは、「主体化」あるいは「中断」をいかにして生み出せるかという原因—結果関係を見出す方法化の試みではない。「中断」という出来事がどのような出来事であるのかを改めて検討していくことで、教育実践におけるその具体的なあり方に迫ろうとするものである。ビースタの「中断」をめぐる教育学を教育実践への接続可能性という観点から読みなおすため、本報告は「主体化」へとつながる「問いただし」の諸相を浮き彫りにしてみたい。

<文献>

Biesta, G. J. J. (2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London/New York: Routledge.

ドイツにおける大学契約と交付金の関係性の検討

—学問の自由理念を視角として—

横山岳紀 (名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員)

本稿の目的は、ドイツにおける大学契約 (Hochschulverträge) と交付金 (Grundmittel) の関係について、ノルトライン・ヴェストファーレン (NRW) 州を事例として、学問の自由理念の観点から検討を行うものである。

ドイツの大学においては、1990年代以降各州において新自由主義的な改革が進められ、特に1998年の連邦高等教育大綱法第4次改正を基点として大学評価やそれに基づく財の配分等の方向性が示されたと評されてきた (吉川1999・別府1999)。すなわち、逼迫する公財政と、学術研究の発展や進学者の増加に伴って増加を続ける高等教育予算の相反する状況下において、いわゆる「選択と集中」の下、評価を高等教育予算の配分に利用する政策が始まったとされる。しかし、大学・学術研究に対する財政の配分を通じた統制 (Steuerung) と学問の間に生じる緊張関係を捉えることなく、大学財政の問題を論じることはできない。

例えば徳本は、「今日の学術活動は、予算とその配分によって決定的な影響を被るところであり、この点に予算を通じた国家による学問の統御可能性がみてとられている」 (徳本1999、229頁) と指摘し、ドイツにおける高等教育大綱法の財政規定の脆弱性を批判した上で、問題点として①州の予算策定過程における大学の地位の低さと②予算原則が学術活動にそぐわないことの2つを指摘している (徳本1999、228-229頁)。①は大学の予算案の作成過程が一般的な予算作成過程と何ら変わらず、政策的な判断が介在したり、大学の学術関連需要が予算に反映されなくなることを挙げ (Karpen1983、S. 58)、②は予算の繰越や流用ができないといった一般的な会計原則が、研究の遂行における柔軟な資金対応を妨げること (Zeh 1973、S. 38ff.) を指摘する。総じて、「大学は階層的に構成される国家行政機構と区別されることなく、原則として一般的な財政法規に服している」 (徳本1999、228頁) というわけである。ドイツにおける学問の自由解釈では、1973年の大学判決 (BVerfGE) において、ドイツ基本法 (GG) 5条が定める学問の自由保障は、客観的で価値決定的な原則規範であるとされ、「もはや今日では、適切な組織と財政上の手段がなければ、独立して学問を営むことはできないため、国家は、適切な組織的措置を通じて、学問の自由が可能となるよう協働することが義務付けられる」 (栗島2021、145-146頁) と評されている。

このような視点を踏まえた上で、本稿は、かつて新自由主義的と評されていたドイツの大学財政制度における大学評価やそれに基づく財の配分の現在の実態について、交付金の配分の中心的役割を担う大学契約と交付金の状況について検討を行うことで、評価の捉え直しを試みるものである。

【参考文献】

- 栗島智明 (2021) 「学問の自由」 鈴木秀美・三宅雄彦編『ガイドブックドイツの憲法判例』信山社。
- 徳本広孝 (1999) 「大学に対する国家関与の法律問題」『法学研究』第68号、明治学院大学、203-251頁。
- 別府昭郎 (1999) 「ポスト大衆化時代におけるドイツの大学改革」 有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織改革の国際比較研究』広島大学大学教育研究センター。
- 吉川由美子 (1999) 「ドイツ高等教育の評価と財政への影響」『教育制度学研究』第6号、日本教育制度学会、125-128頁。
- Ulrich Karpen: Wissenschaftsfreiheit und Hochschulfinanzierung. Berlin 1983.
- Wolfgang Zeh: Finanzverfassung und Autonomie der Hochschule. Berlin 1973.

ヴァイマル期における国民学校教員養成改革

－1930年代の卒後教育改革に着目して－

藤井 利紀（岡崎女子短期大学）

プロイセンは、中等教育段階であったことから不十分だとみなされていた教員養成所（Lehrerseminar）を閉鎖して、新たな国民学校教員養成機関として入学条件に大学入学資格を求める教育アカデミー（Pädagogische Akademie）を1926年から1930年にかけて15校開設した。教育アカデミー自体は、ナチスによって1933年5月に教員養成大学（Hochschule für Lehrerbildung）に改変されたため、その存続期間は短い。しかし、教育アカデミーは戦後西ドイツにおける教育大学（Pädagogische Hochschule）の前身であり、国民学校教員養成史における「大学における教員養成」のはじまりであった。

しかし、ヴァイマル期における国民学校教員養成改革を論じる上で、教育アカデミーの設立とその展開に注目するだけでは不十分である。というのも、プロイセン文部省は教育アカデミーの教員養成に続く卒後教育（Fortbildung）を第2の教員養成段階として位置づけ、卒後教育改革を教員養成改革の一部であると見なし、1930年頃から卒後教育改革を主導していたからである。最終的に、1931年の春に卒後教育は、制度化されるに至る。これらの点を踏まえれば、卒後教育はヴァイマル国民学校教員養成改革の一部として検討されなければならない。以上から、本報告では、1930年代のプロイセン文部省の卒後教育改革構想とその展開を明らかにすることを通して、国民学校教員養成改革における卒後教育改革の意味を検討することを目的とする。

具体的な内容としては最初に、1930年9月17日にプロイセン文部省によって出された「教師の卒後教育および継続教育に関わる覚書」（Denkschrift zur Neuordnung der Lehrer-Fortbildung und -Weiterbildung）を俎上に載せる。この覚書は、プロイセン文部省が卒後教育改革に関して概略をまとめた文書である。次に、卒後教育に関わる議論が、プロイセン議会によってどのように展開されたのかをまとめる。最後に、プロイセン財務省が卒後教育改革に対してどのような見解を示していたのかを検討することを通して、国民学校教員養成改革における卒後教育改革の意味を検討したい。

史料としては、プロイセン文化財団枢密文書館が所蔵するプロイセン内務省の教員養成関連文書と、プロイセン文部大臣であったA.グリメ（Adolf Grimme, 1889-1963）の卒後教育関連文書を中心に用いる。さらに、プロイセン議会の議事録およびプロイセン議会の予算審議に関わる中央委員会（Hauptausschuß）の議事録を利用していく。

サマーヒル・スクールの教育理念は持続しているのか？—父娘の思想的継承と変化—

愛知大学 加藤 潤

視点：本発表では、フリースクール思想の父とも呼ばれるA・S・ニール(Neil)の教育理念に基づいて設立されたサマーヒル・スクール(以下、サマーヒルと略称する)が、同校を受け継いだ娘のZoë Readheadの代になってイギリスのナショナルカリキュラムとの矛盾を指摘され、Ofsted(教育基準監督局)の学校査察(School Inspection)によって閉校勧告がなされた事件を分析し(加藤、2019)、その結果、サマーヒルにどのような変化が起きたのかを明らかにする。その際、「教育言説の社会化」という新たな概念を視座にすることを提案したい。それは、フリースクール言説という、公教育と対峙する教育観がナショナルカリキュラムをめぐって、葛藤と妥協を繰り返す過程で、両者が相対的に変化していくプロセスのことである。そうしたダイナミックな社会変動の一つとして、サマーヒルと政府との葛藤をとらえなおしてみたい。

裁判騒動の顛末：報道では、法廷闘争と、マスコミを使つての政府批判運動(ロンドンへの行進)が展開され、最終的に当時の文部大臣が閉校勧告を取り下げるという形で決着したとされている。実際、それはどのような意味を持っていたのか、今回(2023年8月)、その点を、校長(Zoë)に聞き取った。彼女によれば、「裁判中のある日、政府の使者(a man)がやってきて、妥協案を持ちかけた。バスルームを男女別に設置することで、地方衛生法には抵触しなくなる、そこを受け入れてくれれば裁判を終わりにする」と言ったという。彼女は、無駄な法廷闘争を長引かせるのは本意ではないことから、受け入れたという。そして、出席を義務としないという方針は守られた。そこには、教育方法としてのサマーヒルとナショナルカリキュラムの矛盾についての、何の議論もなかったのである。

サマーヒルの変化—無毒化されたニールの教育言説：1999年の閉校勧告事件以降、Ofstedの査察結果が突如、サマーヒルに好意的な内容になった(加藤、前掲、参照)。それは、当時の専門家集団が立証した、「学校に行かない間の学習効果、内的成長」を評価したものというより、政治的にサマーヒルが公教育システムにとってラディカル、さらに言えばアナーキーな存在ではなくなったということではないだろうか。英国において70年代、サマーヒルをモデルとしてできたフリースクールも多くが運営困難で閉校になり、一方で同じ名前を冠したフリースクール(民間設立の英国版チャータースクールと言える)は政府主導で拡大していった。民間設立学校やナショナルカリキュラムの履行は、今や英国教育の日常として定着した。もはや、サマーヒルをスケープゴートにして、教育行政の中央集権を脅かす影響力が無くなったのである。一方で、サマーヒルは、家族経営学校として、特色のある老舗造り酒屋のように代々の味を守る家業になっていった。ニールが真っ向から批判した、近代公教育の子供観、教育観という批判ターゲット自体が不明確になると同時に、サマーヒル自体も、娘の代になって、家族が守ってきた老舗学校を維持することが目的になってきている。本発表は、その背景には娘、Zoëの成育歴が深く関係している可能性があるという仮説を立て、限られたデータで傍証を試みたものである。

戦間期大学の「働くこと」に関する教育的営為の受容と忌避

— 『帝国大学新聞』『早稲田大学新聞』『三田新聞』における大学教員の論述を中心に—

田口愛梨 (名古屋大学大学院)

1. 目的と背景

本稿の目的は、戦間期における大学教員がどのような論理に基づいて、大学教育と「働くこと」との結びつきを捉えているのかを明らかにし、高等教育と労働社会とのつながりの一様相を示すことである。

今日、高等教育機関への進学率は高く、特に大学へ進学する者も多い。これは、多くの者が大学の選抜・配分機能を通して、労働社会へ移行することを意味する。それは同時に、大学における職業指導が大学と労働社会とを媒介し結びつけていることを示している。この職業指導には、労働と勤労という2つの「働くこと」に関する概念が含まれる。労働とは単に働くこと、勤労とは労働に精神的・道徳的価値を付与したものを意味する。そして、実際には、職業指導が長らく勤労観の形成に傾斜してきたと指摘されている。働くことに関する精神的・道徳的な価値規範である勤労は、大学と労働社会とを結びつけ、労働社会における不平等・格差を正当化、維持していると考えられるのである。

勤労観は、なぜ大学と労働社会を結びつけ続けるのだろうか。それを明らかにするには、勤労観の起源に遡る必要がある。すなわち、それは大学と労働社会とが結びつき始めた戦間期(1919~1938)に遡ることを意味する。戦間期の大学教育と「働くこと」との結びつきは、大学における職業指導の歴史的展開を明らかにすることによって示されてきた。一方で、それは、「働くこと」のなかでも労働に焦点を当てており、また、大学教員がどのような論理でそれらを結びつけたのかという視点を十分に検討していないように思われる。

そこで本稿では、戦間期の大学教員がどのような論理に基づいて、大学教育と「働くこと」を結びつけたのかを明らかにする。その際、分析資料として『帝国大学新聞』『早稲田大学新聞』『三田新聞』といった3つの大学新聞を用いる。大学新聞における大学教員の論述記事を分析し、大学教員が大学教育と「働くこと」とをどのような論理で結び付けていたのかを明らかにすることで、大学教育における勤労の形成に関する示唆を提示したい。

3. 予想される結果

分析によって、「働くこと」に関する精神的・道徳的な要素と大学教育との結びつきがみられた。これは、職業指導などの労働とは異なった「働くこと」との結びつきを意味する。これを今後より詳細に検討し、大学教育における勤労観の形成を明らかにすることで、大学の選抜・配分過程に勤労観が関わっていることを示す。それによって、高等教育と労働社会とのつながりの一様相を提示したい。

近代中国における「国民」概念の提起に関する考察

—20世紀初頭の「奴隸」論を通して—

張 亜男 (名古屋大学大学院生)

「国民」——今では説明不要の語として通用しているが、それは「近代」という歴史的条件のもとで生まれた概念である。まさに国民の時代の中にいるわれわれにとって、国民とは何か、また何であるべきかは重要な課題である。それを検討するための手がかりとして、本報告は20世紀初頭の中国に遡り、当時の知識人たちの「奴隸」についての議論を通して、近代中国における「国民」概念の提起を根本的に考察することを目的とする。

20世紀初頭、すなわち清朝末期、特に辛亥革命(1911-1912)前の十年間に、「奴隸」という語は社会変革論のキーワードとして急速に中国の知識人の間で広まった。このような現象は「奴隸」論、「奴隸根性」論と呼ばれ、多くの研究が言及している。例えば、「奴隸」論そのものを研究対象とする論考として、岸本美緒の「清末における『奴隸』論の構図」(2012)などがある。そして、辛亥革命、魯迅、中国近代文学、中国人国民性の問題などの文脈から「奴隸」論に触れている研究が膨大に存在している。また、近代中国における「国民」概念を検討する際に、「奴隸」を論及した研究として、沈松僑の「近代中國的『國民』觀念, 1895~1911」(2012)を挙げておく。20世紀初頭の「奴隸」論はその後の思想界に広範な影響を与えたことから、さまざまな視点で考察することが可能である。しかし、20世紀初頭の「奴隸」論は、何より近代国民国家形成の枠組みの中で理解すべきだというのが本報告の視点である。

19世紀末に、日清戦争(1894-1895)における中国の敗北と、その後に続く列強の侵略活動の激化という現実的な危機から、中国国内では外国人による中国の「奴隸」化という認識が生まれた。半植民地の深刻化が進む中、1898年、立憲君主制の樹立を目指す戊戌の変法が清朝内部から生じたが、保守派の抵抗に遭い、つぶれてしまった。1899年12月、変法の失敗を受け、亡命中の梁啓超は「国民十大元氣論」の中で、「今の論者は、ややもすれば、これから西洋人が我々を牛馬、奴隸にしようとする」と主張する。私はわが同胞が自分で自分を牛馬にし、自分で自分を奴隸にしていることを特に憂える」と嘆き、列強に「奴隸」化される原因を、「自分で自分を奴隸にしている」ことにあると論じた。これをはじめ、1899年から1903年までの間に、梁啓超、麦孟華、秦力山、鄒容、章士釗、夏曾佑といった知識人やジャーナリストなどにより中国人の「奴隸根性」に関する検討が展開された。変革の手段について彼らの主張は必ずしも一致しなかった。しかしそれにもかかわらず、中国人の「奴隸性」について知識人の間では一種の共通認識が形成されてきた。そこでは、「奴隸」の概念が、中国の政治体制さらには中国人の全体的な精神構造の問題と関連付けられ、従来の使い方よりも深い意味を持っていた。

20世紀初頭の「奴隸」論の特徴は二点にまとめられる。第一は、それが「国民-奴隸」という二項対立の図式で展開され、「奴隸」という概念が「国民」概念を明確にするために提出されたということである。第二は、列強帝国主義支配下の現実的危機感が、中国の政治、歴史、風俗、教育における支配的構造への批判と結合し、「奴隸」という概念が「二重の奴隸」(「列強の奴隸」、「専制の奴隸」)論として形成されていったということである。本報告が検討するのは、こうした20世紀初頭に提起された「国民」概念の中に、「主権国家」と「国民主権」を実現する役割が見られたということである。こうした「国民」概念の革新のもとで、中国において国民教育の時代の幕が開いたのである。

〈文献〉

岸本美緒(2012)「清末における『奴隸』論の構図」『お茶の水史学』56号 179-214頁

沈松僑(2012)「近代中國的『國民』觀念, 1895~1911」『東アジアにおける近代諸概念の成立』189-220頁

梁啓超(1899.12.23)「国民十大元氣論」『清議報』第三十三冊

村上瑚磨雄の道德教育論の形成と背景
—大正新教育の史的再検討に与える示唆について—

足立 淳（朝日大学）

20世紀初頭に隆盛した大正新教育の中心的存在の一つとして知られる成城小学校には、1917年4月の創設当初から、科学的な教育研究を志向した創設者の澤柳政太郎に「共鳴」した教師たちが「結集した」と説明されてきた¹⁾。本報告は、村上瑚磨雄の道德教育論の形成と背景を解明することを通じて、こうした通説的理解の再考を試みるものである。

村上は、草創期の成城小において重要な役割を演じたにも拘らず、在職した期間の短さのためか、先行研究においてほとんど顧慮されてこなかった人物である。そこで本報告では、まず、彼が成城小の創設に参画し、早々に離脱していった経緯について概観する。次に、その後の村上が展開した、成城小の教育研究に対する批判の内容と道德教育論の内実について分析する。また、その背景に、京都帝国大学文科大学文学部哲学科で出会った二人の恩師からの影響によって形成されたと見られる「理想主義的な方針」²⁾を重視する思想的な素地があったことを論じる。

最後に、以上の議論を踏まえ、小原國芳、赤井米吉、奥野庄太郎に代表されるように、村上が離脱した後の成城小の教育研究を担った中心的な教師たちもまた、澤柳よりも、むしろ村上に近い思想の持ち主であったことを指摘する。そして、澤柳と教師たちとの間にあった見解や立場の相違を前提条件として考慮に入れることで、成城小における教育研究を、創設当初から、その内部にズレや差異、緊張や矛盾を含みながら展開した過程として構造的に描き直せるのではないかという今後の研究の仮説的枠組について展望したい。

〔註〕

- 1) 中野光『学校改革の史的原像—「大正自由教育」の系譜をたどって—』黎明書房、2008年、90頁。
- 2) Murakami, Komao: *Das Japanische Erziehungswesen*. Tôkyô, 1934, S.62.

明治期の幼稚園「手技」教授方法の検討—縫取—

水野 道子 (小田原短期大学)

Michiko Mizuno

本研究において明らかにしたいこと

「近代日本の教育にみる手仕事の思想」をテーマに研究を進めている。今回の発表において保育の造形活動にまつわる明治期の解釈に関して考察する。

昨今幼児期教育から小学校教育へとつなぐ力点をみると二つの考え方がある。小学校以降の学校教育との関係の「準備」として上から教育内容・方法の関連性を考えるのか。または乳幼児期の生活経験の充実が、結果として学校教育の準備につながると考えるのか。OECD 報告書 “Starting Strong” の言葉をかりれば「学校教育準備型」を採るのか、「生活基盤充実型」を採るのか。子ども自身の能動的な活動に即して教育の計画を構想するという意味で、フレーベルの教育思想は後者の立場に近い。しかしながら実際は明治期の保育項目で扱われたフレーベルの恩物は恩物批判論にさらされることを通して幼児に不向きな内容として指摘されるようになった。当時の保育をリードする指導者はどのように恩物に向き合っていたのであろうか。本研究は、日本の近代幼児保育の理論的指導者の一人と目される A・L・ハウ (1852~1943) に焦点を当て、『保育学初歩』(1893年・頌榮幼稚園出版) に表現されたハウの保育学理論、教育玩具「恩物」にみられる教授方法過程の特質を、再現による手法を用いた保育教材解釈によって明らかにするものである。ここでの教育玩具「恩物」とはのちに「幼稚園保育及設備規定」の中に保育項目「手技」が設けられるまで継続した保育内容の主要な幼児教育教材をさす。

本発表では、実際に明治期に行われていた「手技」の中で特に縫取に着目して教授法を分析し、作品の模刻を作り一連の操作の中で意図された方法論と目標を取り上げ当時保育指導者の教授過程の特質を明らかにする。取り上げる文献は明治26年に出版された『保育学初歩』(ハウ著)である。

明治期に行われていた「手技」の中で特に縫取、織紙、粘土細工に注目して教授法を分析し、作品の模刻を作り一連の操作の中で意図された方法論と目標をハウの解釈で伝えた手技内容を調べ内容の再検討をする中で、当時の保育者の教授過程の特質を明らかにし報告したい。

研究方法について

明治後期に実践された手技方法論の文献分析を行ったうえで、模作(再現)を実施していく。恩物教材解釈の対象とする文献、1893(M26)『保育学初歩』エー・エル・ハウ 頌榮幼稚園出版で実施する。具体的には、模作(再現)による恩物教具作成によって、①個々の恩物教具に含まれた保育の目標を析出する、②保母の準備内容、製作する際の注意事項などの保育方法を検討することで記された教授過程の特質を明らかにする。

湯川嘉津美 2001 日本幼稚園成立史の研究 風間書房

山崎明子 2005 近代日本の「手芸」とジェンダー世織書房

児童虐待対応における教員の役割

—雑誌「月刊生徒指導」と「健康教室」の虐待に関する記事分析から—

平野 志乃 (名古屋大学大学院)

1. 課題の設定

本研究の目的は、児童虐待対応における教員の役割に注目して、中心となって役割を担う教員（主導者）の変遷について検討することである。

1990年代児童虐待が社会問題として認識されるようになってきた。そして学校でも児童虐待への認識が高まり、その対応がとられている。まず1990年代に学校で児童虐待の対応を中心となって行っていたのは養護教諭であった。しかし一方で児童虐待を含む児童生徒に起こる様々な課題の対応を扱う生徒指導担当教諭も児童虐待の対応の中心となりうる教諭である。

そこで現在までの学校での児童虐待対応を中心となって行ってきた教員の役割の変遷はどうなっているのか、そして虐待対応をしている教員は自分の対応役割をどう認識しているのか、また、虐待対応を担っている教員を周りの教員はどう認識しているのか。これらの認識が教員間の連携に影響を与えているのではないかといういくつかの問いが浮かび上がってきた。これらの問いの中から特に本研究では役割を担ってきた教員（主導者）の変遷について検討する。

2. 研究方法

教員向け雑誌である『月刊生徒指導』と『健康教室』を用いて雑誌内の生徒の課題に関する語（「虐待」を含む）の分析を行う。学校内で児童虐待の対応を行っている生徒指導担当教諭が購読する『月刊生徒指導』と養護教諭が購読する『健康教室』に着目し、それぞれの雑誌で「虐待」の対応がどのように変容しているのか、目次を使用した抽出語から確認していく。まず、両雑誌の目次から「虐待」に関する語の抽出回数を年ごとに量的に分析し、その後、記事内容を読み込み、質的に分析する。

3. 結果と考察

まず量的分析として雑誌内の「虐待」の抽出回数の推移を見ると1990年代は『健康教室』で抽出回数が多く、2000年代に入ると回数が減少する。一方『月刊生徒指導』での抽出回数は1990年代には少なく2000年代に入り増加してくる。次に質的分析として記事内容を読み込むと2000年に「児童虐待の防止等に関する法律」（以後「児童虐待防止法」）が制定されたことが変化の原因と考えられる。その第5条1項で学校が児童虐待の発見を担う場として明確に記された。それ以後の学校で「虐待」がいじめや不登校などの課題と並び学校で対応すべき児童生徒の課題として認識されるようになってきた。そのため学校内の課題を扱う生徒指導担当教諭が「虐待」の対応を担う方向へ変化し『月刊生徒指導』内で生徒指導担当教諭の役割の重要性が述べられるようになってきていた。

今後の検討課題としては教員間の連携についてのより深い検討が必要であると考えられる。『健康教室』で養護教諭が他教諭との連携の難しさを述べるものがあり、児童虐待の対応に対する教員間の役割認識について今後はインタビュー調査を通して明らかにしていきたい。

省察的実践による社会科若手教師の専門性発達 —インタビュー調査を通して—

出井伸宏（名古屋大学大学院）

1. 研究の目的

本研究の目的は、教職経験 10 年目までの社会科若手教師が省察的実践を積み重ねていったことが、自身の社会科の専門性発達にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることである。研究対象とする社会科若手教師とは名古屋市小学校・中学校で特に「名古屋市社会科同好会」という自主研究会に参加し、指導体験記録を綴ることに挑戦している教師を指す。具体的に、平成 28 年度～令和 3 年度までの 6 年間で受賞歴のある若手教師 6 名（教職経験 7 年目から 10 年目までの教師 ABC と 6 年目以下の教師 DEF）を研究参加者にした。

本研究では、専門性発達とは「教材の追究」・「指導スキル」・「子ども理解」といった社会科の授業力量が獲得されていくということの意味する。

2. 研究成果と考察

(1) 指導体験記録の分析から

①教材の追究：教師 DEF は主として教科書教材を扱いながら、「教師がどう教えるか」という点で授業を構成しているが、教師 ABC は「独自教材の開発への段階へと移行し、子どもがどう学ぶか」という視点で授業を展開していくように成長している。

②指導スキル：教師 ABC になると、学級の中での学習から、次第に、子どもの問いに切実性を持たせ、最終的に実社会で活躍する人への働きかけや提案を重視した社会参画型の学習活動の充実が図られている。

③子ども理解：教師 ABC になると、次第に「大人になった時どんな市民になってほしいか」というゴールを意識して子どもを捉え、学びを支援していつている。

(2) 記録の分析を基にしたインタビューから

①教材の追究：教師 DEF とは違って、教師 ABC は次第にその年の実践だけでなく、2 年がかりというスパンで、いくつかの教材開発に同時進行で取り組めるようになったことを語っている。また、子どもの足元に教材を探す努力が積み重ねられていることが分かった。具体的には、子どもが日頃話題にしていることは何かを敏感にキャッチしようとしていること、さらに子どもたちの生活圏に近い地域に素材はないかという視点、今世の中で話題になっている旬な

素材はないかという視点等、教材開発のアンテナを常に高くしていること等である。

②指導スキル：教師 ABC の特出している点は、「真正な学び」という点から学習展開の工夫を意識していたことである。また、教師 A は実社会に働きかける学習について、子ども一人ひとりが考えた提案を社会で活躍する専門家（例：弁護士）に評価をしてもらったことが子どもたちの学びの原動力になっていたと語っている。さらに、教師 B は新学習指導要領の思考・判断・表現等の目標が改まったことを受け、今後の実践では実社会に働きかける実践が求められていること（例：防災センター 0 所長というキーパーソン）を一早く認知し、問題解決の過程に 0 所長との対話を位置付けた展開を工夫した。

③子ども理解：教師 DEF は、ABC 教師と比べて、自分自身の子どもの分析の甘さを共通して指摘している。特に、どうしたら一人一人の子どもを捉えられ、適切でタイムリーな支援ができるのかを考えていきたいと語った。

3. 結論と今後の課題

6 名の指導体験記録の分析を通して社会科若手教師の専門性の本質と教師の学習の質保証を明らかにした（研究課題 I）。また、指導体験記録分析から読み取れなかったことを基に、教師たちにインタビューし、このような実践研究の活動が教師自分自身の専門性発達のメカニズムにどのような影響を与えるかを検討した（研究課題 II）。

今後は、まず、これまでの分析結果を相互に関連させて若手教師の専門性発達の新たなモデルをどう構築・実現していくべきかを明らかにしたい。そして、ヴァン=マーネンのリフレクションという概念とその 3 段階（技術的・実践的・批判的）の特徴を基に、日本の若手教師の省察ということについて再評価・検討したい。

参考文献

- 出井伸宏（2023）「省察的実践による社会科若手教師の専門性発達に関する実証的研究—名古屋市の指導体験記録の事例分析を中心に—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士前期課程修士論文。
- 村井尚子（2022）『ヴァン=マーネンの教育学』ナカニシヤ出版。
- Sarkar Arani M.R. et al. (2012) . Teachers' Classroom-based research: How it impacts their professional development in Japan, *Curriculum Perspectives*, 32(3), 25-36.

教職課程を担当する教員の専門性に関する探索的研究

—「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の科目担当者に注目して—

○東岡達也（名古屋大学）

菊池美由紀（愛知淑徳大学）

丸山和昭（名古屋大学）

1. 背景と目的

本発表の目的は、教職課程を担当する教員の専門性と担当科目の教育内容との関係を、教職科目「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に注目して、探索的に明らかにすることである。

日本の教員養成の質保証については、2017年に公表された「教職課程コアカリキュラム」（以下、コアカリキュラム）の活用によって、その実現が試みられている。コアカリキュラムは、「全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」として、科目ごとに「全体目標」、「一般目標」、「到達目標」が定められている。他方、それは「大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく」、むしろ、それを「尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築する」ことが目指されている。

このように、教職課程は、コアカリキュラムによって全国共通の目標が定められているものの、個々の大学にも課程編成の自主性・独自性が認められているため、その教育内容は多様であると考えられる。実際に、教職科目「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」のシラバスに記載されている教科書の分析を行った藤井ら（2018）は、教職課程の教科書内にとりあげられる教育思想家が幅広いことを示している。ただし、教職課程の教育内容の実態を示す研究蓄積はそれほど多いわけではない。そこで、本発表では、教職課程担当教員に着目して、その専門性と教育内容との関係を明らかにすることを試みる。教職課程担当教員の専門性に着目する理由は、佐々木と杉原（2019）が、これまでの研究が教職課程担当教員の専門性の多様性や立場の複雑さを踏まえていないことが、教職課程担当教員研究の課題と述べていることから、その専門性の多様性や程度が教育内容に影響を与えると想定されるためである。

2. 調査対象

本発表では、2022年度に課程認定を受けた「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の授業シラバスを調査対象とする。教職課程担当教員の専門性の指標として、Research Mapの登録情報と所属大学のWebページの記載情報における専門分野、学位、博士論文を取り上げ、必要に応じて科研データベースにおける科研費取得情報やCiNii掲載論文情報も参照して補足する。教育内容については、シラバスに記載されている授業各回のテーマやそこで取り上げられている教育思想家・実践家、教科書・参考書を分析の対象とする。調査結果および考察については、発表時にその詳細を報告する。

学校と地域を「つなぐ」校長のリーダーシップ ービジョンを基にミッションを達成する戦略ー

小出 禎子 (愛知工業大学)

1. はじめに

現在、学校は地域の人々とビジョンを共有し、地域と一体となって子どもを育てること、そして、学校を核とした地域づくりを目指すことが求められている。その実現には校長のリーダーシップのもと、まずは学校と地域を「つなぐ」、すなわち学校と地域との関係を構築し、信頼関係を結ぶことが必要となってくる。そこで、本発表の目的は、事例を基に校長の学校と地域を「つなぐ」考え方や行動をパターン化し、校長がビジョンをもとにミッションを達成する戦略を検討し、4つのパターンの特徴やリーダーシップについて考察する。

2. 調査方法

中山間地に位置する小中併設のコミュニティ・スクールの校長4名を対象に、2012年2月～2023年6月にインタビュー調査と資料収集を実施した。研究対象の学校は2003年に住民運動によって小中併設の新校舎が建設され、新たに学園としてスタートした。2005年に住民の提案により学校運営協議会制度が導入されているが、議論も支援も活発であることから、学園の設立当初からコミュニティ・スクールであったという自負が地域住民にある。

3. 学校と地域を「つなぐ」校長の行動パターン

校長が学校と地域を「つなぐ」行動には4つのパターンがある。①学校中心型、②地域重点型、③学校・地域互惠型、④学校地域統括型である(表1)。

表1 校長の学校と地域を「つなぐ」行動の4パターン

	①学校中心型	②地域重点型	③学校・地域互惠型	④学校地域統括型	
校長の役割 (ミッション)	学校と地域を「つなぐ」：学校と地域の関係を構築し、信頼関係を結ぶ。				
校長がとっている戦略	学校の課題を解決することで、学校を地域に理解してもらい、学校と地域をつなぐ。	校長自ら地域の課題解決を担うことで学校と地域をつなぐ。	学校運営協議会で学校課題と地域課題を共有し、組織的に学校と地域をつなぐ。	校長自ら様々な場面で様々な人々とコミュニケーションを図り、展望を示すことで学校と地域の枠を超えて人々をつなぐ。	
背景となる校長の考え方	学校の目標 (ビジョン)	子どもがこの学校に通いたい、子どもをこの学校に通わせたいと思う魅力ある学校づくり			
	学校と地域の捉え方	学校のための地域	地域のための学校	学校のための地域 地域のための学校	学校や地域という枠にとらわれない
	校長が考える地域課題に対する学校の役割	地域課題の解決は地域の問題であり、学校は地域課題の解決を担わない。	学校の課題を解決するために地域課題を解決する。	学校課題解決の一助として、地域に学校と地域の課題が共通であることを認識させ、地域課題の解決を促す。	人々にとって魅力ある学校の姿を提示し、実現することで課題解決につなげる。
	校長が考える課題に対する学校の役割	学校の課題解決	学校の課題解決と地域の課題解決	学校の課題解決と地域の課題解決の促進	子どもと子どもを取り巻く多様な人々のウェルビーイング

(発表者が調査結果から作成したもの)

4. 考察

学校と地域を「つなぐ」ことに関して、校長の取る戦略が異なる理由は、校長の学校と地域の捉え方や学校の役割の認識の違いが背景にあるものと考えられる。それは学校運営協議会で地域課題を議論するかどうかにも現れている。また、③はマネジメントに、④はリーダーシップ(サーバントリーダーシップ)に比重が置かれているものと理解できる。

5. おわりに

今回、学校と地域の信頼関係を構築する校長の行動をパターン化し、その背景となる校長の地域や地域に対する学校の役割の捉え方を明らかにした。今後の課題は、事例から多様な家族と子どものニーズに「基づく」校長のリーダーシップを明らかにすることである。

<参考文献>

・ John p. Kotter. (1990). "What Leaders Really Do". *Harvard Business Review*. 邦訳「リーダーシップとマネジメントの違い」, DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー. 2011, no. 9.

・ 小出禎子. 「地域とともにある学校づくり」による地域活性化を促進させるキーパーソンのあり方ーコミュニティ・スクールの事例からー, 名城大学大学院大学・学校づくり研究科. 2016, no. 8.

園長が捉える「保育者1人あたりの子どもの数」と「保育の質」の関連性に関する研究
—園規模の違いに着目して—

鈴木 捺津美（桜花学園大学大学院修士課程）

1. 問題と目的

現在、保育所における保育者1人あたりの子どもの数については、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第三十三条によって基準付けられている（厚労省 2011 改訂）。しかしこの基準について、子どもの育ちからみた具体的な根拠はなく、実際の保育現場では、深刻な人手不足が課題となっていることが指摘されている（秋田, 2016）。保育の質については、国際的には1980年代から議論がなされており、職員の配置基準は、グループサイズ、スタッフの研修レベル、大人と子どもの比率、カリキュラムの有無や内容など、施設のリソースや組織に関わるものを指す「構造の基準」に含まれるとされている（ダールベリら, 2022）。また、OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書（OECD, 2018）では、3歳以上児クラスにおける保育者1人あたりの子どもの数は、日本が平均8.2人で、調査に参加している9か国の中で最も多いことが明らかとなっている。加えて、大きな集団で保育を実践する際には、個に応じた適応的な教育実践よりも、禁止や抑制などの行動的な支援を用いる関わりが多くなると回答している。よって、保育者1人あたりの子どもの数については、日本の保育が包含する課題の1つであるといえる。以上より筆者は、保育者1人あたりの子どもの数と保育の質との関係性に着目することとした。

そこで、本研究では、現役の園長らは、保育者1人あたりの子どもの数をどのように捉えているか、また、園の規模の違いによって保育の質とどのように関連があるのかを検討することを目的とする。

2. 研究方法

2022年10月～12月に、保育理念・方針等が同一な同じ法人で、規模の異なる大規模園、中規模園、小規模園の3名の園長へ半構造化インタビューをした。インタビューでは、①児童福祉施設の設置及び運営に関する基準で定められている「保育者1人に対する子どもの数」についての考え、②現行の配置基準の人数比率が保育に与える影響、③クラスサイズによる子どもへの関わり方への違いについての考え、の3点について尋ねた。録音した逐語録はSCAT（Steps for Coding and Theorization: 大谷 2019）で分析した。また倫理的配慮として、日本学術振興会のガイドライン（2014）に則り、調査協力者へ口頭と文書で調査趣旨を説明し、個人情報保護を遵守することを伝えた上で、研究協力の承諾を得た。加えて、桜花学園大学の研究倫理審査委員会にて、実施の承認が得られた（大 2022-6）。

3. 結果と考察

分析の結果から、主に2点のことが明らかとなった。1点目は、どの規模の園長も配置基準の厳密化を望んでいるということである。先行研究では、一概に、配置基準の厳密化によって保育の質が向上するわけではなく、保育者1人ひとりの価値観や質追求への意識が保育の質に関連する要素の一つであることが見出されていた（鈴木ら, 2023）。しかし、現役の園長らは、どの規模の園においても、現行の人数比率下で保育を展開していくために、職員が協働を余儀なくしている状況下にあることを実感しており、質追求の為にはまず基準の厳密化が大前提であると捉えていることが明らかとなった。2点目は、厳密化したい理由は園の規模の違いによって異なるということである。大規模であるほど、質を追求する余裕はなくなり、最低限の質の維持に努める保育を、また、小規模であるほど、質を追求する余裕が生まれ、質追求意識が高い保育を展開していることが示唆された。しかしそれは常に一定ではなく、子どもの姿や状況・時期等によって変化し、たとえ小規模園であっても、最低限の質の維持に留まる保育を展開せざるを得ないことが見出された。また、保育の質と配置基準が関連しているとは必ずしも言えないという点においては、先行研究（鈴木ら, 2023）を支持する結果となった。

ミドルリーダー研修における中堅保育者の学びと意識変容

上 村 晶 (桜花学園大学)

I. 問題と目的

保育現場におけるミドルリーダーには、「人と人を繋ぎ信頼関係を築く」「保育者の学び合い、園の変化を支える」などの役割が求められている一方、ミドルリーダー層は幅広く、研修プログラム開発等の必要性が指摘されている(野澤ら, 2018)。厚労省(2017)は、専門性開発とミドルリーダー育成の観点も踏まえた「キャリアアップ研修」を制度化しているが、公立保育士に関しては、各自自治体独自の研修制度等によって中堅研修が制度化していない現状も散見される。

そこで、本研究では、2022年度よりX市のミドルリーダー研修で試行的に実施した「協働型問題解決研修」において、研修に参加した中堅保育者の学びと意識変容について明らかにすることを目的とする。

II. 本研修の概要

X市では、所長・主任級の保育者層の減少や育産休で一時的に現場を離れることが多い中堅保育者の不安などを踏まえ、次世代の主任になる意識の涵養や育成を目的として、30代後半の主任候補者層の力量形成を目指すミドルリーダー研修を試行的に実施した。2022年度の研修参加者は、中堅保育者6名(育産休期間を除く平均経験年数:11.6年、保育所勤務5名、支援センター勤務1名)であった。研修方法は、参加者全員が話し合っ

表1 ミドルリーダー研修の全体デザイン

第1回(6月)	第2回(8月)	第3回(11月)	第4回(12月)	第5回(2月)
中堅保育者の役割(講話)／話し合いとテーマ設定	主任アンケートの集計発表／分析と考察	若手保育者アンケートの集計発表／分析と考察	発表ポスター・リーフレット作成／個別ヒアリング	市役所・所長等へのプレゼンテーション／講評／1年間の振り返り

III. 研究方法

研修参加者6名による第5回時のプレゼンテーションのファイナルコメント(この研修を通して何を学び、どのように意識が変わったか、今後どうしていきたいか)と、6人での振り返りの話し合いを、分析対象とした(計20分)。得られたデータは、テーマ分析(伊賀, 2009)でテーマを抽出し(N=94)、抽象度を高めた上でカテゴリ化・図解化した。倫理的配慮として、日本学術振興会(2010)のガイドラインに則り、役所・所長・研修参加者へ研究趣旨を説明し、個人情報保護の遵守を確約の上で承諾を得た。また、所属大学の研究倫理審査を受審し、実施許可を得た(2022-09)。

IV. 研究結果と考察 (以下【カテゴリー】【サブカテゴリー】で表記)

研修における学びとして、【各キャリアステージの悩みの内実】【ミドル世代に求められる内容】【協働型問題解決研修に伴う付随的学び】【課題残存感】が抽出された。特に、【各キャリアステージの悩みの内実】は【主任の悩み】【若手保育者の悩み】【キャリア共通点】【キャリア相違点】のサブカテゴリーから構成され、研修参加者が分析結果を整理して立場による差異・共通点を見出していた。また、架け橋的役割の理解や積極的コミュニケーション・対話の重要性などの【ミドル世代に求められる内容】や、同世代と繋がり合うよさ・目標共有などの【協働型問題解決研修に伴う付随的学び】も見出された。

さらに、研修における意識変容では、研修開始時点には【個人内苦悩】【キャリアアップの不安】【公立保育経験の未熟さに伴う焦燥】を抱いていたが、研修終了後には、不安軽減・自信創出等の【マインドセット変化】に至っていた。また、【対主任・所長】【対若手保育者】への【架け橋的アプローチの実践志向】や、【個人的アクション】【組織的アクション】など個人及び組織全体へより深掘りして取り組む【具体的アクション志向】、協働型問題解決研修を通じて創出した【ミドル世代の連帯志向】も明らかになった。

以上から、協働型問題解決研修では、協働的に設定したテーマに基づく学びだけに留まらず、不安解消・軽減や仲間同士の連帯・繋がりなどを通じた意識変容も付随的に生じることが示唆された。今後は、これらの学び・意識に基づき各々が実践する中で、生じた課題や葛藤をどう克服していくのかを追跡調査していく。

園外研修に対する保育者の意識

○名古屋市立大学博士前期課程 清水千里
名古屋市立大学 上田敏文

1. 研究の背景と目的

近年、保育現場における職員の資質向上が重要視されている。保育所保育指針(2017)において、職員の資質向上及び専門性の向上は努力義務とされており、「関係機関等による研修(以下、園外研修)」への参加機会は「確保されるよう努め」ることが要求されている。

このような現状で、北野(2015)は、保育所の現職研修の課題の一つとして「行政当局による研修制度の義務規定がない」ことを挙げている。また、地方自治体等においては、自治体によって保育者の研修に対する意識の差が見られることが報告されている(ベネッセ教育総合研究所,2009)。行政の規定や意識が曖昧な現状では、保育者の研修に対する意識は保育者自身に依存すると考えられる。

本研究の目的は、園外研修の参加者を対象にアンケート調査を行い、園外研修に参加した保育者の意識の所在を明らかにすることである。

2. 方法

(1)調査対象

アンケートは、A県において実施された外部研究会に参加した方に配布した。外部研究会は、コロナ禍のためオンデマンドであるが、研修動画の視聴者数は約 1,000 名である。その結果、回答者数は 196 名である。

(2)調査方法

アンケートは、Google フォームを用いて作成された。内容として、1) 園外研修の参加動機、2) 参加費用の分担、3) 期待する内容等である。

分析は、HAD (18.0) (清水,2016) を用いて、要約統計量と各項目間でクロス集計を行い、有意な差がある項目については残差分析を行った。

(3)倫理的配慮

本研究は無記名のアンケート調査であり、個人を特定することはできない。また冒頭に回答が匿名かつ統計的に処理されること、回答しなかったり途中で回答をやめたりしても不利益がないことを明記し、同意した者のみ回答を送ってもらった。

3. 結果

回答は愛知県を中心とした中部圏の公立・私立保育所、公立・私立幼稚園に勤める保育者から得られた。アンケートから得られた選択式回答項目「研修へ参加したきっかけ」と「経験年数」に着目したものが以下の表 1 である。総回答数 196 のうち、本項目における有効回答数は 191 であった。

表 1 研修参加きっかけと経験年数のクロス表

		経験年数					
		1~5年	6~10年	11~15年	16~20年	21~29年	30年以上
研修へ参加した きっかけ	主体的	▼ 8	4	7	4	△ 10	△ 15
	受動的	△ 56	29	16	22	▼ 14	▼ 6

なお、「研修へ参加したきっかけ」項目は、回答の性質を考慮し、二種類に分類した。「内容が興味深いから」、「参加しやすいから」、「参加費用が安いから」と回答されたものを「主体的」、「職務命令だったから」、「園長等に勧められたから」、「職場の人が参加するから」と回答されたものを「受動的」として

いる。

表 1 より、研修へ主体的に参加した保育者は 21 年以上の経験者に有意に多く、受動的に参加した保育者は 1~5 年の経験者に有意に多いことが明らかになった。

4. 考察

三好ら(2006)は、初任保育者が職務上で問題を感じた際、その解決は主に園内で行われ、養成校への相談や研修への参加に頼る認識が低いことを明らかにしている。また、西山ら(2013)は、保育者支援プログラムの課題の一つとして「新任保育者特有の多忙への対処」を挙げている。経験の浅い保育者が、自主的に園外研修を見つけて参加する意識を持ちにくいことは想像に難くない。そのような保育者にとって、園外研修参加のきっかけとして、周囲からの働きかけや園外研修に対して高い意識を持った職場環境が有効である。

経験の長い保育者は自身の持つ課題や問題意識を明確に持っている可能性が高く、自身で受講する園外研修を選択することができることが推測される。また、意欲的に研修を受ける意識を持った保育者は、研修が問題解決に有効であるという認識を自身の経験の中で得たことが考えられる。

5. まとめ

保育者が園外研修を受けるために重要なことは、第一に、周囲からの働きかけ、第二に、自身の意欲であるといえる。両者の重要度は経験年数によって差があり、経験年数の浅い保育者が園外研修を有益なものとして認識することで、経験を積んだ後も園外研修に対して意欲的な姿勢が形成されるのではないかと。

本研究では園外研修への意識の経験年数に基づく傾向が明らかにされたが、保育者個人の意識にまで踏み込むことはできていない。インタビューを用いた研究で、さらに詳細な意識を明らかにできると望ましい。

【引用文献】

厚生労働省(2017).保育所保育指針
ベネッセ教育総合研究所.(2009)認定こども園における研修の実情と課題
(<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3290>)
2023/6/15 アクセス
北野幸子(2015).現職研修による保育実践の向上を目指して—現状とこれからの展望— 発達 142, ミネルヴァ書房, pp.43-49
清水裕士(2016).フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp.59-73
三好年江・石橋由美(2006).初任保育者の担当クラスと子どもの遊びにかかわるときの問題意識からみた保育士養成校の課題 新見公立短期大学紀要, 第 27 巻, pp.111-116
西山修・片山美香(2013).初任初期における保育者支援プログラムの個別実施とその効果 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第 152 号, pp.1-9

プログラミング教育を通じた幼小連携教育(2)

～ “スマート保育士”の創設 ～

○今井 昌彦 ○堀 和恵 ○水野 久美子 牧野 純也 高野 盛光

1. 経 緯

本研究は、66回大会(2017年)・67回大会(2018年)・69回大会(2021年)にて発表した内容のシリーズ発表となる。特に69回大会発表タイトルと今回が同様のものとなるため「(2)」を付している。

近年、小・中・高等学校と学習指導要領の改訂が立て続けに実施されてきたが、その中でも注目される「プログラミング的思考」について考察し、就学前教育において、どのような準備をしなければよいのかについて研究を重ねている。

2. 目 的

小学校でのプログラミング教育にスムーズに接続させるための「プログラミング的思考」を、幼少期にある程度身につけるために、その考え方(捉え方)・遊具の選択・教え方(指導法)等について広域での研究活動(岐阜・愛知・静岡)を継続している。その過程において、幼児教育現場での実践研究に欠かせない人材育成の重要性を痛感している。今回は、その人材育成の具体案について報告する。

3. “スマート保育士”とは

上記の人材を“スマート保育士”と名付け、現段階では次のように定義をしている。

-
- ◆1. 近年改訂された小学校・中学校「学習指導要領」に貫かれているキーコンセプト“プログラミング的思考”について理解している。
 - ◆2. 発達段階に応じた“プログラミング的思考”養成のためのツール(遊具)と方法論(指導法)について実践的な理解がある。
 - ◆3. ビジュアルプログラミング言語の一つである“Scratch”及び“Scratch junior”について理解し、実践経験(実際に子どもに公式の場(教室等)で教えた経験)を積んでいる。
 - ◆4. 就学前教育におけるプログラミング的思考養成について常に探求している。
 - ◆5. スマートデバイス全般(ハード面・ソフト面・インターフェース等)の扱いに精通している。
 - ◆6. 以上の見識を基盤に、プログラミング的思考教育の場(教室)を設営・運営できる。

※以上の要件を満たしながら、次世代教育について積極的に取り組む姿勢をもつ保育士である。

4. 実践例

スマート保育士の育成推進母体は、浜松学院大学短期大学部に設置された「子どもの未来創造センター」である。現在は、そのメンバー・スタッフ(教職員・外部講師)が中心となり実践を計画し実際に活動を広めている。今回の発表では、昨年9月23日と今年5月28日に当センター主催にて実施(於 浜松学院大学短期大学部 学生ホール)した“プログラミング的思考養成親子講座”の実際をご覧いただく予定である。(是非、ご意見いただければ幸いです)

5. 今 後

4大(浜松学院大学)の教職課程に在籍する小免取得を目指す学生は、既にScratch実践教育を教育現場(小学校・特別支援学校)にてチーム展開をしている。幼小連携教育(特にプログラミング的思考養成)を広めていくためにも、園現場にて実践教育を展開できる保育士を養成していきたいと願う。

1 はじめに

授業において生徒が少人数グループで他者と話している場面では、論理的に整合していない発言や単語数が少ない発言が見られる。

特に生徒が探索的に概念の理解を試みようとしてグループで話し合っている場面では、「これ」、「この」、「それ」、「その」、「あれ」、「あの」など指示詞が多く発言に含まれている。

コ系・ソ系・ア系の指示詞の選択には、発言者が考える対象への近しさの評価が現れている。しかも、この対象には、具体的なものや場所が眼前にある場合(語用論における現場指示)や、文脈上において指示対象が限定されている場合(語用論における文脈指示)もあるが、そのほかにも、発話者の中で未だ明確になっていないアイデアやイメージなど、説明困難な概念を総称として指示詞に置き換えている場合もある。

いずれの場合も、発言者がどのような指示詞を発言したのかによって発言時点において対象をどの程度近しく評価していたのかということが推察可能である。

また、近しさの評価が現れる語には指示詞だけではなく「あれっ」や「それっ」など一部の感動詞も含まれる(金2006)ことから本研究では、「あっ」や「そうか」などのコ・ソ・アの指示的機能を有する感動詞も分析の対象にする。

2 目的

本研究では、数学の授業において問題を探索的に解くことによって線形計画法を理解しようとしている4名の高校生の対話場面に現れる指示詞および感動詞をコ系・ソ系・ア系に分類して出現パターンを調べる。また、発言者

象への近しさの評価に着目して発言内容を解釈する。

3 対象とした授業

不等式によって与えられた条件を満たす多項式の最大値および最小値を求める問題を4名のグループで探索的に解く場合における会話場面(5分間)の逐語記録を用いた。

4 結果

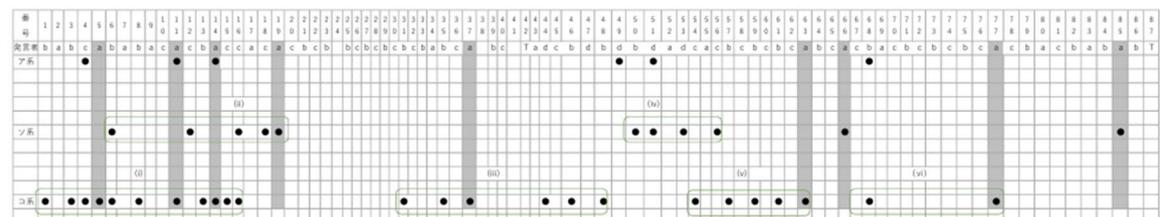
図の(i)から(vi)では以下のようにコ・ソ・アが出現していた。(i)コ系:問題の解き方の説明(現場指示):「ここの交点が、えっと」(ii)ソ系:問題の説明がひと段落した後、理解できた説明自体を対象化し評価:「そういうことね」(iii)コ系:再びわからないことに立ち戻り説明(現場指示):「これ, 切片だから、最大こっちやん」(iv)ソ系:わかったことを対象化:「そう, そう, そう」(v)コ系:再度の確認(現場指示):「ここまで行けるんですよ。」(vi)コ系:わかったことの表現:「えー, これで間違っと思ったらどうする?」

5 まとめ

以上のことから、コ・ソ・アに着目することで生徒同士の話し合いの展開の過程を抽出することができた。今後は、コ・ソ・アを手がかりに課題把握・発見・再考・理解・納得などの思考の展開の特徴を明らかにしていきたい。

6 引用文献

金善美(2006)コ・ソ・アとi・ku・ceの感情的直示用法と間投詞的用法について,言語文化,第8巻4号,p.761-p.790



探究的な学びにおける問題解決過程の可視化

○ 西浦 明倫（立命館大学） 柴田 好章（名古屋大学）

1. はじめに

1999年度の高等学校学習指導要領改訂において「総合的な学習の時間」が創設されたことを契機に、日本における教育評価は新たな局面を迎えた。生徒の自由な表現を引き出す評価課題に対して、質的な評価が求められるようになったことで、ポートフォリオ評価や、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価等の役割が増している。しかし、OECD（2005）は、評価基準が予め明確に設定されている状況下では、「教師は『テストのための教育』を強いられることになり、生徒は学習ではなく、パフォーマンスとして定められているゴールの達成を求められるようになる」と警鐘を鳴らしている。

2. 研究目的

「総合的な探究の時間」における主体的・対話的で深い学びを評価するには、教師が予め設定した評価基準で評価することが難しい。探究的な学びの深まりを捉えるには、学習の過程に着目する必要がある。そこで、本研究では、子どもの学びの過程に即した評価の仕方を明らかにするための手法を開発することを目的とする。

3. 研究方法

本研究では、重松（1961）が提唱し、的場・柴田（2013）によって継承されている授業分析の方法を、学習過程の評価に援用し、生徒の発言の逐語記録から、問題解決の過程を明らかにする。

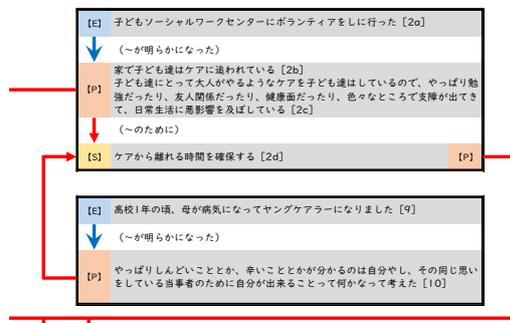
4. 研究成果

これまで、逐語記録から有用な情報を引き出す様々な手法が開発されてきたが、問題解決の過程を捉えるためには新たな手法が必要

となる。そこで、本研究では、子どもの発言を丁寧に分析する点を踏襲しつつも、問題解決の過程を捉えるための手法として、PS分析を独自に開発した。PS分析とは、問題意識と解決の手立ての連鎖的關係を図式化する手法である。これは、品質管理分野で活用されている新QC（Quality Control）七つ道具の「系統図法」に類似した手法である。

5. 結果

問題意識に対して解決の手立てを考え、さらにその解決の手立てが次の問題意識になり、それに対する解決の手立てを考えるというような流れ（問題意識【P（Problem）】→解決の手立て【S（Solution）】＝問題意識【P】→解決の手立て【S】）を矢印で示した。また、出来事を通して生まれた問題意識については、（出来事【E（Event）】→問題意識【P】）という流れで示した。このように、問題意識と解決の手立ての連鎖的關係を可視化することで、生徒が自己との関りが深い問題から実社会の課題を見出し、探究の過程（「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ」）を発展的に繰り返すといった、問題解決の過程を明らかにすることができた。



逐語記録からPS分析を用いて問題解決の過程を図式化した構造図

比較授業分析に基づくインドネシアと日本の理科授業の構造の解明

○Fauzan Ahdan Nusantara* 柴田好章**

*名古屋大学大学院 **名古屋大学

比較授業分析の目的と対象

本研究では、インドネシアと日本の中学校の理科授業を対象として、生徒の主体性や協働性を重視する教育改革の動向が、実際の生徒の学びにどのように影響を与えているかを事例に基づき検討する。

特に理科の授業では実験によって内容を学ぶという授業形式が多くみられ、教師が課題を提示し、その課題に対して、子ども同士がグループで予想を立てたり解決策を検討したりした後に、グループで実験をし、データの収集・分析や、課題解決を試みることが、一般的な理科の授業のパターンとなっている。こうした授業の背後には、教師による知識や評価情報を外側から与える行動主義的な学習観を脱却し、環境との相互作用により知識を構成する構成主義的な学習観や、学習者間の相互作用により知識を構成する社会構成主義的な学習観を目指す志向性が存在している。

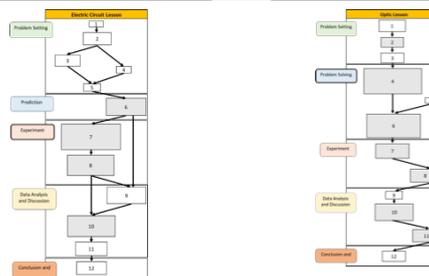
しかし、こうした授業改善は必ずしも成功しているわけではなく、実験を正しく行うことに注力し、正解主義に陥り、概念的な理解が軽視される授業も見られる。

共に生徒の実験を中心とするインドネシアと日本の授業を取り上げ、比較授業分析により授業の構造を解明することにより、それぞれの授業の優れている点や改善すべき点を明らかにする。

- ・インドネシア 中学3年「オームの法則」
- ・日本 中学1年「光の世界」

共通点：授業構造の共通性

インドネシア		日本	
Problem Setting	14%	Problem Setting	16%
Prediction Making	5%	Problem Solving	52%
Experiment	47%	Experiment	12%
Analysis and Discussion	23%	Analysis and Discussion	10%
Conclusion and Closing	12%	Conclusion and Closing	10%



相違点1：生徒の主体性

グループでの実験や課題解決の場面では、インドネシアの生徒には正答を求めようとする動きが見られた一方、日本の生徒は自分達で問題を解決しようという動きが見られた。

相違点2：結果にもとづく概念理解

実験後の授業の比較では、インドネシアの授業では結果を一般化して理論を概念的に理解しようとする動きが見られた一方、日本の授業では実験の方法・結果の詳細の確認に留まっていた。

おわりに

比較授業分析は、両国の代表的な授業を比較しているわけではなく、授業の優劣を競うものでもない。両者の違いから互いの授業改善のために学び合える視点を導くことを目指している。

今後も、文化的背景や、教師の役割を考慮しつつ、授業記録の詳細な分析を継続し、別の機会で発表する予定である。

小中学校の英語入門期におけるSpeaking指導
～CAN-DOリストを用いた授業実践Ⅲ～

Speaking Instruction for Elementary and Junior High School Students
～Practical Application of Can-Do Lists～

○加藤 裕明（あま市立 甚目寺中学校教諭）

○鈴木 真実（あま市立 美和中学校教諭）

本発表では、学習指導要領における外国語科の学習指導と評価の改善に向けた取組の一つとして活用されているCAN-DOリストを用いた授業実践の取組を報告する。また、その授業実践が授業改善に向けて学習者や指導者にとってどのような効果があるかを考察し、今後の英語学習における成果と課題を述べる。

平成29年度の中学校学習指導要領告示により、評価の観点が3観点（知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度）になった。令和3年度の施行後、本年度は新しい観点での評価が始まって3年目になる。文部科学省が平成25年3月に『『CAN-DOリスト』の形で学習到達目標設定のための手引き』を発出した当初はCAN-DOリストに関する論文が多数あり、様々な視点からCAN-DOリストの活用が研究された。それを踏まえ、発表者の勤務校でもCAN-DOリストを活用した「話すこと」の指導を行ってきたが、これまでの実践で次の（1）～（3）までの課題が見つかった。（1）平成28年告示の小学校学習指導要領告示により、小学校における英語が教科化されたことに伴い、中学校入学時の生徒の英語学習経験が変わってきたこと。（2）教師や生徒自身が、英語力をとらえる指標が定期テスト（Written Based Test）に重きが置かれ、CAN-DOリストによる英語力（話す（やり取り・発表）・聞く・書く・読む）の指導が均等に行われない傾向にあること。（3）評価の観点が3観点（知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度）になり、話すことの領域において妥当な評価をするための具体的なパフォーマンステストの在り方を再考していく必要があること。

これらを改善し、更なる実践を重ねようという矢先、新型コロナウイルスの猛威により、英語の授業において、「話すこと（やり取り・発表）」の指導を行うことが困難になり、ようやく2023年度、「話すこと」の指導が再開できそうな状況である。

一方、文部科学省は2023年5月16日に「令和4年度英語教育実施状況調査」を公表した。昨年度と比べて日本国内の生徒の英語力は実用英語技能検定（英検）3級以上（CEFR「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」A1レベル以上）を取得している生徒は27.3%、外国語の資格検定試験は受験していないが、英検3級以上相当の英語力を有すると思われる生徒は21.9%となっている。両者を合わせると49.2%となり、令和3年度の47.0%より2.2%上昇している。しかし、文部科学省の目標とする50%には届いていない。また、発表者が勤務する愛知県に関しては、35.2%となっており、全国平均を大きく下回っており、近隣の三重県、岐阜県と比べても低い値となっている。さらに、愛知県の英語教育に関する施策を比較するため、文部科学省が集約している各県の「英語教育改善プラン」を調査したところ、CAN-DOリスト活用に関して作成しているが「公表率」や「達成状況の把握」に関して課題があることがわかった。

この課題に関して、教育現場での英語科教員のCAN-DOリスト活用や「話すこと（やり取り・発表）」の指導の実態を把握するため、海部地区の英語教員に調査を行った。この調査を通して、現場の教員はCAN-DOリストの必要性を認識しているものの、具体的な活用方法がわからないでいることが分かった。また、調査の中で、「話す力」を伸ばす指導を行いたいという思いがあったが、コロナ禍で「話すこと」の指導が滞っていたことも分かった。以上のことを踏まえ、小中接続の観点からの中学校1年生への入門時の指導方法の改善、CAN-DOリストを基にしたバックワードデザインによる単元指導計画の作成と指導方法の再考、話すこと（やり取り）の妥当な評価方法とパフォーマンステストの改善をしていきたいと考える。これらの改善点を取り入れた「話すこと」の指導を実践し、その成果と課題を報告していく。

児童は幼稚園の学びをどのように小学校に接続させているか —入学当初期の授業における児童の姿から—

牧 峻晟 信州大学大学院 教育学研究科

1. はじめに

幼小接続に関する研究においては、近年教科単位の指導法やカリキュラム設計に関する提案が複数提出されている(船越ら2010など)。また、年長児と小1児童をそれぞれ継続的に観察し、学びの環境のつながりの重要性をしている研究も見受けられる(寺山2023)。しかし同一の児童を対象にして幼小接続期の学習の実態を詳細に記述した研究というのは、管見の限り見当たらない。幼小接続が今日の学校教育において重要課題のひとつとなっていることは言を俟たないが、その促進のためには、個々の児童の学習の内実を具体的に検証していく研究が必要であるはずである。

2. 調査方法

A幼稚園からB小学校に2023年度に入学した児童1名(以下、「H児」とする)を継続的に観察し、活動や学習の様子を記録した(幼稚園では2022年6月～2023年3月まで計9回、小学校では2023年4月～5月まで計11回)。また、H児と発表者との会話を恒常的に撮影・録音しており、H児の心境を読み取るための根拠資料としている。

3. 分析結果

小学校におけるH児は、時に「問題行動」や「不適応」といった評価を受けかねない言動が日常的に見られる児童である。英語の時間では教師と他の児童たちがクイズにいそしむ中、教室を飛び出してしまう。そして、音楽の授業では他の児童たちが歌っている中、教室を飛び出し、廊下に座り込んで長い時間隣接する幼稚園(H児の母校)の方を眺めているという様子である。

幼稚園の頃のH児は、そうしたネガティブな評価を受けることはなかったといえる。むしろ、物作りなどが得意で、「作るものを決めたらひたむきに打ち込むことができる児童」として周囲の児童から一目置かれる存在だった。

このような、幼稚園と小学校とで一見相反するような行動を取るの(そして相反する評価を受けてしまうのは)、小学校の授業には幼稚園のときに味わってきたような「遊び」の感覚をH児が持てないことが増えているところに要因があることが、彼の言動を分析することで見えてきた。如上の英語の授業にしても音楽の授業にしても、たとえ他の多く子どもたちにとっては楽しい遊戯であっても、H児にとっては自身の意思によって選択し探究できる活動ではなかったため、放棄したのである(そうしたものをH児は「勉強」と

呼ぶ)。英語のクイズの際に飛び出したのも、同じ要因によるものと考えられる(実際にH児は「クイズ嫌い。お勉強だから」と発表者に話している)。

一方、小学校の授業の中でも、たとえば図画工作の時間における飾りづくりでは、H児は自身の好きな手順で工夫して製作し、持ち前の集中力をいかに発揮していた。さらに生活科において段ボールで家を建てるという活動を行った際には、実に楽しそうに打ち込んでいる様子を見せた。飾りづくりや段ボールでの家づくりは、H児自身の好きな手順で好きなように探究できるという点においてH児にとっては「勉強」でなく、幼稚園時代からなじんできた「遊び」に類するものだったといえる。

さらに、幼稚園において「遊び」として教員側が設定している活動でも、H児の内的な「遊び」概念にそぐわないものについては、当時から一切参加する意思を示さなかった。たとえば「運動集会」というイベントでは他の幼児たちは前にお手本として立っていた教師の真似をしてダンスを踊っているのに、H児はその場に立ち尽くしてその時間が終わるまでほとんど動くことがなかった。

このような事例の集積から、H児の行動の背景には一貫して(彼なりの)「遊び」を行動原理とする指針があり、H児は幼稚園時代に確立したそれを小学校入学後もそのまま保持したかたちで学校生活を送っていると捉えることができそうである。

4. 総合考察

本研究では、幼稚園から小学校まで同一の児童を継続的に観察することによって、H児が幼稚園時代に確立した彼なりの「遊び」を行動原理として小学校に接続し、学校生活を送っているということを明らかにすることができた。児童の内には、それぞれに幼児期に獲得した「遊び」の概念が存在し保持していることを考えると、スタートカリキュラムの中で遊びの要素を教科学習に組み入れる際に、教師が考える「遊び」に合致せず効果的に機能しないことが起こりうるのではないだろうか。本発表では入学当初期を対象としたが、今後も継続的にH児を追跡し、幼稚園の学びをどのように接続させていくのかを精査したい。

引用参考文献

- 寺山陽子(2023)「幼児教育の視点からみる幼児期の経験と小学校の学びのつながり：5歳児・1年生の生活・学び環境と子どもの姿の観察を通して」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』(5), 49-58.
船越俊介他(2010)「幼稚園における「数量・形」と小学校での「算数」の学びをつなげる幼小連携カリキュラムの開発に関する予備的研究」『江南女子大学研究紀要人間科学編』,46,83-94.

映画「夢みる小学校」をめぐる人々に関する考察

岡本 久美子(名古屋市立大学)

大学生は中学・高校におけるキャリア教育をどのように評価しているのか
-中等教育におけるキャリア教育、進路指導、特別活動の経験に注目して-

○菊池美由紀（愛知淑徳大学）

東岡達也（名古屋大学）

丸山和昭（名古屋大学）

本発表の目的は、中等教育と高等教育の接続の観点から大学におけるキャリア教育の在り方を考察することである。

1999年の中央教育審議会答申、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「キャリア教育」という文言が初めて登場して以来、初等中等教育ではキャリア教育の普及に向けた取り組みが行われてきた。2018年に改訂された中学・高校の学習指導要領では、「特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じてキャリア教育の充実を図る」ことが明記され、教科教育、特別活動、進路指導などさまざまな教育活動を通じてキャリア教育を行うことが求められている。児童・生徒によるキャリア教育の評価や、キャリア教育の実態把握のための学校調査も行われている（国立教育政策研究所 2013, 2021）。

大学においても、2000年頃から一部の大学で先端的な取り組みが開始されたことに加えて、2006年度に「実践的総合キャリア教育」推進プログラムが文部科学省「現代的教育ニーズ取り組み支援事業」（現代GP）の1つに取り上げられたり、2011年の大学設置基準改正においてキャリアガイダンスの体制整備が規定化されたりするなどの制度的な後押しを受けて急速に普及した（安藤 2015）。キャリア教育担当者による報告や、全国学生調査（2018）等を通じて大学のキャリア教育に対する学生の評価や教育効果も明らかにされている。

しかし、キャリア教育の効果検証は在校生に対する調査が中心であり、卒業生に対する調査は少ないため、「初等中等教育と高等教育との接続の改善」に資する教育になっていたのかどうかの検証が十分とは言えない。国立教育政策研究所（2013）では卒業生に対する調査を行なっているが、回答者の特性と評価内容の関連は明らかにされていない。また、長谷川（2018a, 2018b）は大学生が初等中等教育段階でのキャリア教育をどのように記憶し、評価しているのかを回顧調査から明らかにしているが、様々な方法で行われているキャリア教育を一括りにして扱っているため、学生がどのようなキャリア教育を想定して回答したのかがわからない。

そこで本発表では、中部地区にある私立中堅大学（A大学）の学生に対する調査結果（回答者111名）から、以下の点を検討する。(1) 中等教育で経験したキャリア教育の具体的内容と評価、(2) 中学のキャリア教育に対する評価と、高校のキャリア教育に対する評価の関係、(3) 中学・高校のキャリア教育に対する評価と、大学教育でのキャリア教育に対する期待の関係、(4) 中学・高校のキャリア教育に対する評価や大学におけるキャリア教育への期待と大学進学理由の関係。これらを明らかにすることで、大学のキャリア教育に資する知見を得ることを目的としたい。

（調査結果と考察、参考文献については当日発表します）

部活動の縮減を現場はどう受け止めたのか —愛知県豊橋市「働き方改革に向けた勤務実態等調査」をもとに—

○内田良（名古屋大学）、藤川寛之（名古屋大学大学院）、高橋俊樹（名古屋大学大学院）

1. 課題の設定

愛知県は全国のなかでも、小学校で「部活動」が積極的におこなわれてきた地域である。その小学校の部活動を、「全廃」した自治体がある。愛知県豊橋市である。本研究の目的は、豊橋市が実施した教員調査から、部活動の縮減をめぐる現場の受け止めを明らかにすることである。

豊橋市教委は2019年7月に小学校における運動部活動の全面廃止を発表した。翌月には文化部の廃止も決定され、2020年度いっぱいをもって豊橋市の小学校から、部活動が姿を消した。さらに豊橋市は、朝練の廃止など、中学校における部活動の縮減にも積極的に取り組んでいる。他市町村に先駆けておこなわれてきた部活動の縮減は、現場の教員にどのように評価されているのか。また、とくにだれがその縮減を高く／低く評価しているのか。全国における部活動改革の今後を展望すべく、先進自治体の取り組みの成否に迫っていききたい。

2. 調査の概要

豊橋市教育委員会は、2022年の秋、市内の公立校教員を対象に「働き方改革に向けた勤務実態等調査」と題するアンケート調査（Google フォームを利用したウェブ調査）を実施した。私たちは市教委から個票データの提供を受け、目下のところ各種分析を進めている。

調査の実施期間は2022年10月31日から11月7日にかけて、市内の小学校・中学校にてフルタイム（正規採用ならびに常勤講師）で働く教員が対象とされた。調査対象学校・教員数は、小学校が計52校の1086人、中学校が計22校の659人で、回収数（回収率）は小学校が1022人（94.1%）、中学校が627人（95.1%）であった。

3. 部活動縮減に対する評価

分析の結果、得られた知見は次のとおりである。

第一に、市教委が長時間労働の解消を目指して導入した各種取り組みのなかで、①小学校における部活動廃止、②中学校における朝練の廃止は、とりわけ教員間の評価が高かった。

第二に、①②とさらに③中学校における部活動の日数等縮小について、「教員を目指したもっとも大きな理由は、部活動指導である」と回答した教員のほうがそうではない教員よりも、有意にその評価が低かった。

第三に、部活動指導が教職志願の最大の理由だと回答した者はそれ以外の教員よりも有意に、部活動の縮減により生徒が荒れるようになったと受け止めていた。同じ生徒の様子も、部活動指導へのコミットメントによって分岐することがわかった【表1】。

表：部活動指導への積極的コミットメントと、生徒の荒れに関する主観的解釈との関係性

中学校		部活動の縮小・廃止により 子供が荒れるようになった			n
		荒れた	荒れて いない	合計	
教員を目指したもっとも 大きな理由は、 部活動指導である	はい	37.7	62.3	100	106
	いいえ	9.4	90.6	100	403
	合計	15.3	84.7	100	509

p<0.01

働き方改革への意識と長時間労働

○高橋俊樹（名古屋大学大学院）

藤川寛之（名古屋大学大学院）

内田良（名古屋大学）

【要旨】

本研究の目的は、2022年10月31日～11月7日にかけて愛知県豊橋市教育委員会が実施した「働き方改革に向けた勤務実態等調査」をもとに、教員の働き方改革への意識と長時間労働の関係性を分析し、明らかにするところにある。働き方改革への意識の高さが長時間労働の改善に繋がっているかを検証した実証的研究は、管見の限り存在しない。働き方改革への意識向上が長時間労働の改善に繋がっていることが明らかになれば、働き方改革の有用性が実証されることになり、一方で働き方改革への意識が長時間労働の改善に繋がっていないのであれば、働き方改革の実践への見直しを考慮に入れる必要がある。

調査対象は、豊橋市内の公立小・中学校にフルタイムで勤務する教諭・養護教諭・栄養教諭・事務職員・再任用フル教諭・常勤講師であり、その実数は小学校で1086名（計56校）、中学校で659名（計22校）であった（分析に関しては、1日の労働時間が7時間45分未満の教員を除いた小学校1013名、中学校620名でおこなった）。分析の方針として、教員の働き方改革への意識に関する質問項目である「私は、働き方改革を意識している。」を中心に用いながら、クロス表や統計学的検定を用いて、教員の働き方改革への意識を明らかにする。

結果として、教員個人が働き方改革を意識している割合は小・中学校ともに70%を超えていた。一方で、「学校は、働き方改革を意識している」と答えた教員の割合は、「私は、働き方改革を意識している」と答えた教員の割合よりも12%ほど低く、また若手教員ほど、働き方改革への意識が薄いことが明らかになった。中でも、学校の働き方改革への意識の項目では、小学校の20～29歳教員では51.3%が意識していると「思わない」と回答していた（表1）。この結果は、若手教員の実務の多さによる多忙を表しているのと同様に、働き方改革への個人の意識と学校の意識に大きな隔たりがあることを表わしている。発表当日では、さらにいくつかの分析結果を示しつつ、働き方改革と長時間労働の関係性を詳細に検討し、今後の示唆を提示する。

表1 働き方改革への意識(学校)と年齢の関係(小学校)

年齢	思う	思わない	合計
20～29歳	N(人) 136	143	279
	rate 48.8%	51.2%	100%
30～39歳	N(人) 120	98	218
	rate 55.0%	45.0%	100%
40～49歳	N(人) 136	89	225
	rate 60.4%	39.6%	100%
50歳～	N(人) 188	103	291
	rate 64.6%	35.6%	100%
合計	N(人) 580	433	1013
	rate 57.3%	42.7%	100%