JIU 教職課程年報

第 6 号　　2022 年度

城西国際大学
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

目次

巻頭言 3

●教職課程担当教員による報告

〇研究報告

いのちをいたわりあう共同体の原理－ケアの倫理学が披く社会選択

瀧章次　国際人文学部・教授 5

〇研究報告

子どもの社会化を育む魅力ある授業づくり

目時修　経営情報学部・准教授 17

〇実践報告

ドイツの環境教育施設―“NaturGut Ophoven”の事例－

魚住明代　国際人文学部・教授 27

〇教育時評

幼稚園教諭養成課程における領域「言葉」のICTを活用した指導法教育の現状

大内善広　福祉総合学部・准教授 35

●学生実習報告 41

〇教育実習（幼稚園）

秋田結衣、島田優華

●教員紹介 45

成瀬健一郎　経営情報学部・助教

所貞之　福祉総合学部・教授

●2022 年度　教職課程スケジュール 46

●「教職課程担当教員による報告」投稿要領 47

巻頭言

2022 年度も関係者のご尽力のもと、学生達の教育実習をはじめとした教職課程を運営することができ、また、JIU 教職年報第 6 号を無事に発刊することができました。日頃より城西国際大学の教職課程の教育にご理解、ご協力いただいております学校や教育委員会等の皆様に深謝申し上げます。この教職年報は城西国際大学教職課程に係る教育実践や学びの成果を発表し、教職課程における教育を見直す機会とするとともに、関係者の皆様に日頃の成果をお伝えするものです。関係諸機関の皆様にご一読いただければ幸いです。

さて、今年度卒業する 2019 年度に入学した学生達は、before covid-19 の大学を経験した最後の学年となります。学生達も、我々を取り巻く世界が大きく変化していることを実感しながら大学生活を送ってきたことでしょう。2010 年代あたりからの時代の特性を VUCA（Volatility・Uncertainty・Complexity・Ambiguity）という言葉で表現することがあり、先行きが見通せない時代において、教育の重要性は益々高まってきていると感じております。

今年度には少子化の進行が想定以上に加速しているというニュースも取り上げられ、日本における労働力不足の問題も深刻化していく中で、教育現場における教員不足の問題も徐々に表面化してきています。教育は、教師と学習者とのコミュニケーションによって進むものであり、AI による代替が難しい分野と指摘されており、熱意のある教員を多く育てていくことは喫緊の課題と言えます。

城西国際大学教職課程では、こうした社会的な課題に対応するためにも、学生達に教職の魅力を伝えていくとともに、教職を志す学生達に向けた教職課程の教育を充実させて参ります。今後とも皆様に一層のご理解とご協力をお願い申し上げます。

JIU 教職課程年報　第 6 号編集長
幼稚園教諭課程　大内　善広

城西国際大学 教職課程 Web サイト
https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/

＜研究報告＞

いのちをいたわりあう共同体の原理－ケアの倫理学が披く社会選択

瀧　章次　国際人文学部・教授

1. はじめに

「倫理」という学に教育の場で関わる者は、「宗教」の場合同様－本来はすべての学に共通すべきことがらとして－良心において、そのひとの発する言葉とそのひと自らの実人生との乖離あるいは相即を即時に顕在的に問われる存在となる。それと同時に、その置かれた学びの共同体にあっては、私的な人間関係に限局された場での、内心の信条や行動指針を、個人的内的規範として、独断的に教化することに留まる内閉的限界を克服し、人類全体における価値の共有化、すなわち、普遍化（universalize）を図る地平に進み出て、その具体的現実的な過程として、ともに、いかなる社会を選択して、その社会を実現していくためにいかに関与すべきか、この問いを協働的に探究することが課題となる。

倫理教育のかかる条件を踏まえた上で、本稿では現代倫理学のひとつ、「ケアの倫理学」を主題としてその可能性を問う。

「ケアの倫理学」は、倫理学の欧米における展開からすると、2022 年現在、新しい潮流のひとつである。

20 世紀初めに科学主義を背景として優勢になる倫理学批判（メタ倫理学）に対して、規範的倫理学の枠組みを維持する見方によれば、カントに代表される義務倫理学に対して、功利主義が対置される図式がある。そしてこの功利主義は、20 世紀後半、帰結主義（consequentialism）という包括的な規定の内に収められもする。

また、第 2 次世界大戦後の展開においては、英米を中心に、功利主義（帰結主義）に対峙するものとして、カントをも含める社会契約論を基盤とする正義論が倫理学の復権として先導しつつ、そこに「徳の倫理学」を一部門として加える図式もある。

これらの教科書的な展開図式にあっても、‘ethics of care’に重要な位置づけを与えることは、20 世紀のあいだは稀であったと確認される（Grimshaw 1991）。

この事は、1984 年のキャロル・ギリガンの著作(Gilligan 1982)において、はじめて、従来の倫理学に全面的に対抗して、英語 ‘caring’で表される関係性に、倫理的思考の中心を見る可能性が示されたとする言説からも裏付けられる。また、ギリガンと並んでほぼ同時期、ノディングズが、caring を倫理学の新機軸と提唱するに当たって、従来の倫理学は、判断を構成要素とする公理体系を範とし、それ故に、現実には人間関係や社会的文脈が具体的に働いているにもかかわらず、それらを抽象化していると批判することからも証左される（Noddings 1984: 1-8)。

それでは、流行に追随するのではなく、普遍的な観点から倫理学総体を批判的に顧みる見地に立つならば、‘care’を通して、倫理学に新たな光を当てようとする試みを、どのようにとらえることができるか。

「ケア」という外来語を、日本語として、そのまま通有させることは、「エコ」や「グリーン」という外来語などと並び、商業的利用や新しいものをありがたがる安易な上滑りに堕する危険がある。その認識の上で、例えば英語‘care’（ドイツ語 ‘Fürsorge’）で表される事象全体に、新たな倫理的地平を見て、そこに倫理的原理としての本来的可能性を問うことが健全な理路であろう。

外来語としての「ケア」は、日本では、「アフター・ケア」など複合語として第 2 次世界大戦後新聞等で使用され始め、その後、医療術語から使用が広がって行く中、英語 ‘care’に応ずる事象の倫理学的課題を問うことが、「医療」、「看護」、「保護」等個別の医療・福祉分野の現場で先行して進んでいた。従って、‘care of ethics’という潮流との対応として問われることは、歴史的に浅いものである(ギリガンへの留目は、広井 1997: esp. 167-169 を見よ)。それゆえ、現場の先行課題を日本語「ケア」の語で括り、その倫理的可能性を問うならば、その総体的括りの批判的有効性を明確にしなければなるまい。

このような批判的前提に立ちつつも、‘care of ethics’が、日本の高等学校「倫理」の教科書において、一部で既に認知されていることは留目すべきことである(数研 2022; なお清水 2022 には「ケアの倫理」も「ケア」も言及がない)。そこでは「ケアの倫理」として、「環境倫理」と並んで、21 世紀の現代を生きる人間の課題として、言及されている。

また同教科書では、独自の見識も示されている。‘ethics of care’の歴史を知るものからすれば、正義論はじめ従来の倫理学との対峙や、出自としてのフェミニズムそのものにも一切言及がない点では(数研 2022: 194)、確かに、歴史的認識の点で不当な扱いである。しかし、その一方、まさに「生命権」に関わる問題の文脈においてこの新思潮を提示し、生物学的・医学的生存の維持(‘cure’)と対照される実践として、日本語「介護」によって‘care’に対する理解を明確にしている (ibid.)。

このことは、‘care’を新機軸とする議論の全体を受けとめて行くに当たって、私は、核心的課題に触れていると考える。

本稿では、如上の見識に触発されつつ、‘ethics of care’の本質的な可能性を改めて問うことを試みる。

アメリカでは、‘ethics of care’と言われる学問領域は、1980 年代に始まり現在まで、盛んに議論され、日本にあってもその主要な著作は翻訳され、また、外来語「ケア」をそのまま冠させて倫理や政治を論ずることも、疾うに展開されている。

この先行緒論を踏まえ、本稿では、‘ethics of care’の歴史を含めて諸見解の批判的検証を第一としない (簡便な小史は、Held 2006: 26-28; Friedman and Bolte 2008: 81-84 を見よ)。むしろ、‘ethics of care’が、従来の倫理学諸理論に対して、革新的な可能性を披くものとなり得るならば、どのような面での理論的革新があるべきなのか、このことを問う。

具体的に、二つの問いに焦点を当てる。

ひとつは、「いのち」とは何か、この問いに ‘care of ethics’は革新的な応答をなし得るか、これを問う。

「いのち」は、関連する「生命」や「生」とともに、実に多義的である。「いのちは尊い」と聞けば、ほぼ多くの人は、自らの信条に照らして、否定しがたい何かを覚える。この言明について、公共の場で、疑問としたり、さらに、否定しさしたりすることは、憚られるものと強く心理的抑制が働くこともあろう。それでは、翻って、そもそも「いのち」とは何であるのかと問われると、どれほど明晰判明に分別しているだろうか。心理的抑制のまま、その本源を問うこともなく、思考停止になっていはしないか。

本稿では、「いのち」をめぐり問われて来たすべての先行諸論と対質する遑はない。しかし、 この課題に‘ethics of care’の関与は不可避と理解した上で、この課題領域で、‘ethics of care’はいかなる革新的志向を切り拓き得るのか、これを問う。

もうひとつは、行為論における革新に関わる。この社会には、自らの力では、自分の「いのち」を支える「能力」がないとみなされる人々が生きて存在している。しかし、当然ながら、人間の標準の行為は、「自律」、「自存」を誇る人間のものと考えられて来た。こうした常識に対して、‘ethics of care’は、いかなる新見地を提起できるだろ

うか。社会的「自律」、「自存」から遠くに置かれている人々の「行為」、これを、どう理解して、人間の行為一般に関する既存の常識をいかに変革し得るのか、これを問う。

第二の問いは、第一の問いと深く関わる。人間の行為をどのように理解すべきか、これは倫理学にあって極めて基盤的課題である。例えば、社会的拘束のない自由な状況を初期状態として、投射や空間的移動を範例に、孤立、単独、単純であるかのように、行為の標準を定位することもあり得よう。さらに、こうした行為を単純な要素的所作にまで分解することもあり得よう。どこを截っても、「自律」、「自存」に貫かれている。このような行為論もあり得る。これに対して、上述の初期状態を錯認とし、原基的行為を相互関係に置く行為論も十分可能であろう。

例えば、いたわる、いたわられるという、いたわりの間柄でなされる場合を想像してみる。このような相互関係を、行為を考える時の範型的な行為理解とすることが、もし可能ならば、行為一般を考える上で、どのような可能性が披かれるだろうか。

本稿では、「いのち」と行為との両面から‘care of ethics’の本質的可能性に迫りたい。

2. ＜ケアの倫理学＞が迫る問い－自分では自分のいのちを支えることができないことは価値がないか

ひとには他者の支えがなければ生きていけない状態（dependency）があることは誰もが想像つくところである。

失業者、困窮者、路上生活者は、生きていけない、もしだれかの「支援」、「救援」がなければ。生まれたばかりのこども、幼ないこども、児童も―もしだれかの「保護・世話」がなければ。虐待を受けているこども、性暴力にさらされている少女、女性も―もしだれかの「保護」がなければ。病にあるひと、体が弱っているひとも―もしだれかの「看護」や「介助・介抱」がなければ。障がいをもっているひとも―もしだれかの「世話」、「介助」、「支援」がなければ。年老いて心身衰弱している人も―もしだれかの「看護」、「介護」がなければ。・・・

これらの事象は、社会に生きていれば容易に想像がつく―身の回りに、あるいは、自分自身の身に、起きることとして。ここで括弧に括った日本語、「介助」、「介抱」、「介護」、「世話」、「支援」、「保護」、「看護」などは、どれも、英語で言えば、名詞 care で表せるものである。

‘care’をめぐる諸論考は、これら、他者のささえなしには生きていけないひとへの働きが、どのような問題をもたらしてきたか、その社会的構造とともに、論じてきている（e.g. Kittay 1995; 1999; Nussbaum 2002: 511-514; Fineman 2004; Held 2006: 11; 13-14; Engster 2007: 1-16; 25-35）。

社会政策上、例えば、こうしたはたらきが、想像はできても可視化されずにひとびとの意識の外に置くように図られたり、また、具体的な共生の場が広く共有されず、子どものころから学校で教育されず、だれもがいつでもできるように各人の実践の機会として提供されることもなく、しばしば家庭や施設の内側に閉じ込められたりして来ている。

また、そうしたはたらきを、労働として分析すれば、女性を中心に社会的弱者に、無償であるいは低い対価で、一方的に押し付けられて来たジェンダー不平等社会の状況も顕わになる。

社会的に局所化され、分断化されて来ている、こうした諸事象を、‘care’として括りその総体と対峙して、そうした状況を常態化させる社会構造を批判的に分析することもなされている（e.g. Kittay 1999; Tronto 2015; 岡野 2021）。

またそうした状況の社会的諸条件について通時的、共時的分析もなされている（e.g. Reverby 1987）。

こうした‘care’をめぐる論考の諸成果において、他者の‘care’なしには自らの生存を支えられないひとの「生物学的な必要（needs）」を充足することが‘care’の内実として規定され（e.g. Engster 2007: 46-47; 49）、その

「必要」は優先されるべきものであり、損なわれてはならないものであると論じられている(Kittay 1999: esp. 58-65)。しかしながら、この倫理規範の根拠たる「生命」や「いのち」は、その目的的価値の是非に関して、十分主題化されて議論されているとは必ずしも言い難い(cf. Kittay 1999: Index)。これは議論として健全ではあるまい。care の倫理学が切り拓く地平を堅固なものとするには、「いのち」について、それが何であるのか、この問いに応答することは不可避ではないか。

そこで、以下においては、「いのち」の理解として、'care'の倫理学が何を新たに切り拓く可能性を備えているか、これを問う。その可能性の方向を見通すために、議論の進め方として、初めに、「生命権」や「生存権」という法律的規定に内含される「生命」をめぐる議論を参照して、「いのち」の理解を求めることが個々人の社会選択への関与と不可分であることを確認する。次に、'care'の倫理学における「いのち」の具体的、実質的内実を明らかにすることに向けて、「いのちを支える」という表現や、「いのちは尊い」という言明を頼りに、既存の問題領域に対して、care の倫理学は、なにをどこまで応答することができるか、その及ぶところを見定めたい。

予め指針を示せば、その論行においては、二つの問題に焦点を当てる。

ひとつは、自分自身で「いのちを支える」ことが「できる」ひとと、「できない」ひととの二つに人間を分けて隔てる意識に、多くのひとが囚われている問題である。

もうひとつは「いのちは尊い」と、「いのち」に絶対的な価値を付与する常識の妥当性の問題である。当然ながらこの問題の前梯として、「いのち」とは何であるのか直ちに問題となるが、なお、より具体的には、「いのち」とは、生物学的な意味での規定条件で済ませられるのか、それとも、それ以上のものか、あるいは、そもそも存立領域を異にするものなのか、この問いへと向かう。

2.1 「生命権」や「生存権」に内含されている「生命」をめぐる論議はどのような問題性格をもっているか

「生命」を対象とする権利(アメリカ合衆国独立宣言 1776: 'Life'; 日本国憲法第 13 条 1947: 「生命」)をめぐっては、「自然死」とは異なる状況の課題として、死刑(撤廃)、安楽死、脳死判定、堕胎の可否等の議論の場で問題化されて来ている。すなわち、権利としての「生命」をめぐっては、社会に参与する人々の間でその規定が争われていると言える。

「生命」はその法律上の本質的規定の争いに留まらない。権利の対象としての「生命」は、思想・信条の自由はじめ、自由権と、具体的内容において不可分離とされ、権利としての「生存」(cf. ワイマール憲法 151 条 1 項 1919: ein menschenwürdigen Dasein; 日本国憲法第 25 条 1947: 「健康で文化的な最低限度の生活」; UN 1948: Article 25, 'a standard of living adequate for …')とも、当然ながら、切り離せないものとされる(UN 2019)。

従って、権利の問題として問われる「生命」については、社会的構造的脅威の場でも問われて来た。例えば、社会保障の保護の外に置かれたひとの危機、日常生活が根底から破壊される環境破壊、救命医療の制度的貧困による放置死、国家間の戦争や核兵器による窮迫等でも浮上する課題であった。

また、児童に帰属する権利としては、「生命」(life; vie; Leben)は、「生存」(survival; survie; Überleben)及び「成長・発達」(development)とも一つになってその社会的保障が社会の課題として問われてきてもいる(UN 1990)。

権利の対象としての「生命」は、近代憲法上の成り立ちから、国家への請求権の対象として語られるだけに留まらない。それと同時に、そうした権利が存立する社会を選択する個人の課題でもある。

つまり、社会を構成しているひとりひとりの人間が、何もしなくても、「生命」権は自動的にいつも保全されて行くということにはならないことを意味する。仮に、国家形成以前に存立しているという擬制に立って、国家が保障

するべきものとすると憲法に定めたからといって、その国で生きていれば、未来永劫、「生命」が保全されるということにはならない。

そうではなく、むしろ、権利としての「生命」も「生存」も自明で空気のようなものではなく、脅かされるものとして常にその社会的存立が問われているというべきであろう。

当事者の参加はもちろんのこと、ひとりひとりが、みずからの行為の社会性において、権利としての「生命」、「生存」の実効性を現実化することへの関与が、その言動において問われてもいるということである。

具体的には、家庭、学校、職場、公共空間でのひとりひとりの振る舞いが問われていると言える。また公共空間との関りでは、行政、労働市場、経済活動、政治活動、市民フォーラム等において、法律の有無に関わらず、当事者としてどのような社会を選択し形成していくかという集団的意思決定過程に関わることを認識して、その実現への関与が問われているということでもある。

それゆえに、「生命」をいかに理解すべきかという問題は、ひとりひとりの社会選択における社会的関与と切り離せないものである。言い換えると、基本的人権としての「生命権」や「生存権」に内含される「生命」の意味は、社会を構成する個々人の関与によって社会的に存立するものである。

2.2 「いのちを支える」ことの「能力」をめぐる分断

「いのち」をめぐる常識的固定観念にも社会選択への社会的関与が関わっている。

「いのちを支える」という表現を頼りに考えてみると、わたしたちの社会では、自分で「いのちを支える」ことが「できる」ひとを中心に社会は動いていると、深く反省しない次元にあっては、だれもがそう思うのではないか。

赤ん坊や子供や、障がい者や病人や老人は、だれかのたよりにならなければ生きていけないひとたちであって、社会は、自分で「いのちを支える」ことができるひとたちのはたらきがあってはじめて成り立っているとも。

さらには、個人として、自分の「いのちを支える」ことができて、ほかのひとの「いのちを支える」こともささえることができるひと、そんな社会的、経済的に、自立して、力のあるひとが社会の中心にいる、そのような常識にも連なっているのではないか。

さて、このような常識的人間像は健全なもののか。社会の中心的な人間というのは、単独で、自律、自存して、「いのちを支える」「能力」を持っている存在だと言っていいのだろうか。

確かに、いつもそうとは言えないと反省的には言える。だれもが、生まれた時、病気の時、年取った時、障がいを得た時などは、自分では「いのちを支える」ことができない。従って、だれもが、その人生において、自分で自分の「いのちを支える」ことができない時がある。

しかし、それは一時的で、例外的だとは強弁しないにしても、先の常識は、社会経済生活の圧力によって、意識の上では容易には拭い去れないのではないか。実際、家庭教育や学校教育において、成長の過程で、社会的、経済的な意味で、「一人前」や「独立」が尊ばれるように、健全な良識としてもひとびとを強く支配しているのではないか。

ひとにたよらなければ生きていけないひとを、社会の標準的な人間像に置くことは、社会のしくみが時代によって変わるとしても、「おかしい」と違和感を覚えることが一般ではないか。

しかし反省的次元にあっては、一切の社会的条件なしの絶対的な単独者なるものが自生的に存在することはあり得まい。また、標準的人間に足る「能力」といったものが、所与の社会的条件なしに、仮に成り立つにせよ、社会的過程なしに自生的に自らに備わることもあり得まい。

そうだとすれば、先の常識に基づいて、「自助」、「自力」は意識の上では否定し難いにしても、「単独」、「自律」、「自存」そのものの成り立ちは、社会的諸条件に相対的なことではないか。また、「いのちを支える」ことも、また、それを「能力」とすることも、同じく、社会的諸条件に相対的なことではないか。

すなわち、人間の標準とは、例えば、サービス産業中心の現代社会で、常識として形成され強化されているものであろう。中心的産業の構造に伴い、労働力として陳腐化して、「失業」が生ずることから分かるように、「いのちを支える」ことも、それを「力」とすることも、社会的条件が変われば、変わる。

そうだとすれば、「いのちを支える」点で「力」をそなえているひとが、そうでないひとに対して、優越しているということも、社会的条件に相対的なものであって、「自然」なことでも「必然的」なことでもないのではないか。

もし常識の方が誤っているとすれば、「いのちを支える」ことがある人において成り立っているのは、意識の上では、「自律」、「自存」であっても、それは社会的諸条件で成り立っているということになる。それと同時に、「いのちを支える」ことが「そなわっていない」ということも社会的条件によって成り立っていることになる。

従って、もし社会的条件というものが、社会を形成する、ひとりひとりの人間同士の相互関係であり、その社会的条件というものが、集団的な意思決定の問題であるならば、「いのちを支える」ことがひとにそなわるか否かもまた、その是非も、社会選択における社会的関与にかかっているのではないか。

2.3 絶対的な価値としての「いのち」とは生物学的「生命」のことか

2.3.1. 生物学的「生命」と「いのち」とのむずびつき

「いのちは何よりも尊い」とひとがいうとき、そこで「いのち」によって意味されていることは、呼吸したり、排泄したり、睡眠したりするはたらきのことなのか。「いのち」とは生物学的に規定される状態のことか。

この問いには、「いのち」をそれ以上のものとしてとらえていると言いたくなる。ただし、確かに、生物学的「生命」の活動状態が失われれば、「それ以上」のはたらきも成り立たないわけであるから、「いのち」も失う、こう考えることも容易には斥け難い。

自然科学の歴史的展開から言えば、生物学的「生命」規定も、「脳死」判定の論争を見ればわかる通り、社会的線引きの要請に応えた人為的なものである。

しかしながら、その人為的判定が、法律上の「生」と「死」の基準にもなり、権利の発生・消失に関わることを考えれば、生物学的「生命」規定は、「いのち」の社会的な意味を規定しているとも言える。

このことを考えると、生物学的「生命」規定は、人為的であり、近代科学的な意味で、物質的諸条件に過ぎないとは言え、社会的に「いのち」が成り立つ条件として、当の物質的条件を、社会的に満たすことをも規定することになる。

従って、「いのちは尊い」ということの社会的な意味は、生物学的「生命」規定としての物質的諸条件を社会的に満たすことは「尊い」、すなわち、「価値がある」ということを含むこととなる。それは社会選択の問題となる。

2.3.2 生物学的「生命」規定は人生の目的ともなり得るか

生物学的「生命」規定としての物質的条件を社会的に満たすことは、人生の目的にもなり得るだろうか。

日常的には、人間として社会的な働きをなしていくために、食事をとり、水をのみ、睡眠をとるなど、これらをだれもが大切にしていることは、飢餓がなく満たされている社会では、常識的なことであろう。

こうした社会では、非常時でもなければ、生物学の発展以前から、食べること、飲むことなどは生活の基盤として教えられて来ている。おなかがすいたら、食べ物をたべる、のどがかわいたら水を飲むなど、生きて行く上での決まりとして教わる事であろう。

こうした社会では、人間としての人間らしいはたらきの基盤として、空腹や渇きそのほかの生存上の欲求を満たすことは、生きる事の基盤であって、「いのちを尊ぶ」という時にも、「いのち」の生活的な優先条件と考え、日常を安定化させることを望むであろう。

このような安定化した日常にあって、生存上の欲求を満たすことそのものが、人生そのものの目的になるであろうか。「食べる」こと、「水を飲む」ことを人生の目的として「生きている」というひとはいるだろうか。

生物学「生命」規定の物質的条件を社会的に充足することは、「いのち」の基盤的条件であると理解していても、「人生の目的」とは考えていないのではないか。

確かに、ひとりの人間の人生の目的にあっては、生物学的「生命」規定の物質的条件の充足は「目的」を形成し得ない。「目的」意識にとっては、特に、自己犠牲的な目的が意識されている場合には、当の目的にとって必要な条件であるとさえ意識されていないことはあり得る。

2.3.3. 人生の目的を価値とする考えと「いのちは尊い」という考えとは矛盾するのではないか

「いのちを尊ぶ」という考えと、人生の目的に価値を置く考えとは、生物学的「生命」規定の物質的条件を満たす事に価値を与えるか否かの点で、相互に矛盾していることになるのではないか。

「いのち」と「人生の目的」とをめぐる思考において、「いのちを尊ぶ」ことを他者については是認しながら、自己においては否認していることが通常であろうか。

より明確に言えば、生物学的「生命」規定の物質的条件を社会的に満たすことについて、すべての他者については満たされるべきであると考えながら、自分自身にあっては、それが満たされることについて、人生の目的という価値からみた時には、無差別であったり、自己犠牲的生き方の選択にあっては、否定されたりするのであろうか。

この非対称から人生の究極目的を社会から切り離して自存していると見做し、絶対化する場合には、確かに、「死」を崇高化し、他者の「いのち」を蔑視する独善に陥る危険性がある。しかし、非対称に見えるいずれも、社会選択への関与と切り離せないものである限り、むしろ積極的に相並び立つことではないか。

一方において、「いのちは尊い」という考えが正しいのであれば、生物学的「生命」規定の物質的条件が社会的に満たされることが、自分にだけ成り立てばよいということにはならないであろう。もし、すべてのひとにおいて満たされることを含意として含んでいるのであれば、このことは現実には未だに存立していない。また存立していないという社会状況が、一方で満たされ他方で満たされないひとがいるという意味で、だれかの充足が誰かの未充足の上に成り立っている可能性を否定できない－現実には剰余の分配がなされていない。その意味で、こうした社会は不公正である可能性を否定できない。従って、「いのちは尊い」という立場に立つならば、すべての人において成り立つ社会を選択することに関与することが要請される。

他方において、人生の目的に価値をおく時に、その価値が利己主義的に鎖されない限り、自分自身の生物学的「生命」規定条件の充足による、自分自身に帰属する「生命」の保全に留まるものではないことになろう。

それは、他者にあっても、人生の目的に価値を置くことが自分自身と同様に可能となる事を積極的に是認することであろう。そうであれば、人生の目的に価値を置く時に、生物学的「生命」規定条件の充足そのものは二義的なものであるにせよ、自分以外の他者にあっても、人生の目的に価値を置くことに披かれていくことに消極的

になることは利己主義的であろう。その限りにおいて、他者における生物学的「生命」規定条件の社会的充足を否定することにはならないであろう。

従って、「いのちは尊い」という考えに関与する事とは、各人が自己と他者とにおいて人生の目的に価値を置くことを是認する事との間には、社会選択における問題として矛盾しないものではないであろうか。

3. ひとりでは「いのちを支える」ことが「できない」とされるひとにおける「行為」の意味

ひとりでは「いのちを支える」ことが「できない」とされるひとも、生きられる、そのような社会をわたしたちが選択するとはどういうことなのか。それは、生物学的「生命」規定条件としての物質的条件がすべてのひとにおいて社会的に満たされる社会であって、また、すべてのひとが、その充足の下で、人生における目的を選択する生き方を享受することがかなう社会が実現するように努力するということではないか。そのような社会にあって、ひとの行為はどのようにとらえ直すべきか。

3.1 行為における自由ならびにその意識

人間社会の行為を考えていく時に、自分自身で「いのちを支える」ことが「できる」ことを前提にしたひとの理解が先ずは常識を形成している。具体的には、日常、他者から邪魔されることなく、自由に自分の意志で、心身の可能な所作を選択することができる、このような行為理解が常識を形成している。

先に論じた「いのちを支える」ことにおける「自律」、「自存」の意識と同様に、いままで「できて」いた「いのちを支える」ことを失っても、ひとはこの常識に強く縛られる。

右手を上げようと思えば右手が上がる。きわめて当たり前のことのようにふつうに暮らしている人は思うだろう。

この当たり前が当たり前でない「常識はずれ」にあっては、生物学的「生命」規定の諸条件のうち、自分自身では、排泄ができない人もいれば、食べることや水を飲むこともできない人もいる。呼吸でさえできない人もいる。

他方、「常識」にあっては、邪魔さえなければ、いつでもどこでも、誰の手を借りなくても、一人で、自由に、自分の自由になる所作は、することもしないことも選択できると考える。この意識は、多くの多様なひとと現実に社会を形成しているとしても、さまざまな社会的な場にあっても、強い前提となっているのではないか。

この前提となる「自由」は、プライヴァシーの空間や、雑踏から離れた自然豊かな環境での野外リクリエーションや、ジョギングなどスポーツを楽しむときには、開放感を伴って享受されるであろう。

確かに、複雑な社会的局面では、さまざまな拘束（「自由」に対する阻害）が増大しよう。例えば、大都会で、自動車を運転しているとする。複数の車線を不特定多数の見ず知らずの人が、それぞれ自動車や二輪車などを操作してそれぞれの目的地に向かって移動している。この真っただ中におかれると何が起きているか。相互に不特定多数の人との間で相互に牽制／協働し合っているのではないか。

しかし、事実はそうであっても、手元の運転操作は、分解すれば単純な所作であるのだから、意識の上では、「自由」にして「自律的」である、このことは、複雑な相互牽制／協働の前提として動かない。こういってよいであろうか。

行為の常識的意識が強固な限りは、相互牽制／協働の負荷は、確かに「自由」にとって外生的なものと意識され続けるであろう。

しかし、大前提としての、もうこれ以上分解できない単純な所作として要素化されている行為における「自律」ならびに「自由」という意識も、発生的には、単純化と要素化の学習過程で、身体と周囲の諸物との布置関係や、周囲の他者との相互牽制／協働を捨象することによって成り立つものではないか。

また、この発生過程は現在の意識には現れないにせよ、反省的次元においては、現実の社会空間というものが、周囲の確実に特定できる他者の行為との相互牽制／協働関係ばかりでなく、その背景にある不特定多数の他者の行為との相互牽制／協働関係から成り立っていることも、否定できないものではないか。

従って、社会的な相互牽制／協働関係を捨象した空間での単独孤立系の行為における行為意識は、大多数のひとびとの常識を形成しているとは言え、絶対的なものではないのではないか。

ひとびとが協働して社会を形成することを前提として考えるならば、反省的次元においては、行為というものは、当事者の「自由」、「自律」の意識とは別に、現実に多様な規制の上に、当の意識が成立していることも間違いない。

例えば、警察や軍隊による目に見える機制もあれば、行政や法律による目に見えない間接的な規制もある。そうした社会空間の中で個々人が、孤立系単独型の行為類型において「自由」を意識している場合であっても、同時に、反省を逐一介さなくても、社会を構成している不特定多数の構成員との間にあって、直接、間接の相互牽制／協働関係の介入は容易に顕在化することが寧ろ常態ではないだろうか。

そうだとすれば、常識の強化もまた社会的な構造的要因によるものであって、常識による「自由」の意識も、その現実的な実態は、特定の、あるいは、不特定の、多数の社会構成員間にあって、相互に邪魔しないでおくという、消極的放任の選択なしには、そしてそれを成り立たせる不特定多数の構成員に対する信頼なしには、成り立っていないと言えるのではないか。

すなわち、「自由」の意識も「常識」として強化する社会的に構成されているものであると同時に、多数のひとびとと社会を形成して、社会空間を共有している限りにおいては、行為の自由そのものは、統治権力による規制含めて、諸構成員間、諸制度、諸組織間との媒介によって、成立しているものであることも、反省的には容易に確認できる事柄ではないか。

3.2 「いのちを支える」ことの社会的条件に応じた行為の自由

相互牽制／協働の社会的諸関係の布置の上に「行為」が成り立つということが反省的次元での実態であるならば、「いのちを支える」ことにおいて、生物学的「生命」規定の諸条件を社会的に満たすことが、自分自身ではできないひとの「行為」とはどのように位置づけられようか。

生活空間、社会空間にあって、他者のささえによって、生物学的「生命」規定の諸条件を満たすことは、「行為」としてどのような様態を呈するのか。とりわけ、相互牽制／協働関係が多様に働く社会空間の中でどのようなものであるのか。

貧窮者、病人、老人、障がい者、子ども等のカテゴリーでも、個別具体的には、それぞれが置かれている状況は、きわめて多様で、単純化できるものではない。また、そのひとが、自分自身では「いのちを支える」ことができずに、他者から支えを受けている状況についても、その支え手との関係、支え手のはたらきというものも単純化、類型化できるようなものではない。

そのことを前提とした上で、「いのちを支える」ことを「自分で」「できる」ということ自体が社会的諸条件に相対的であったように、常識化した行為の標準形というものもまた、社会的諸条件に相対的なものである。

従って、そうした本来相対的なものを絶対化して、その基準で判断することは実態を見誤っている。しかも、その常識化のはたらきには、本来、相互牽制／協働の諸関係に相対的に成り立っているものを捨象して単純化しているという錯誤も含んでいる可能性がある。

そうした二重の誤りを含む基準で、他者の支えで「いのちを支える」ことの様態を、基準外と判断し、評価することを、社会の集団的選択にまで及ぼすことは錯誤に基づく選択ではないか。

むしろ、支え手がいて支え手とともに何かをするという様態は、確かに、常識が生み出す、「単純」、「単独」、「自律」という様相を帯びて現れる行為とは大きく異なる様相を帯びる。しかし、相互牽制／協働の諸関係の中に現れる様態こそ、行為の本来の様態であるならば、社会的空間を明確にした行為の様態としては、現実性の点では劣るものではない。

そればかりか、生物学的「生命」規定の物質的条件が社会的に満たされることがすべての人において成り立つ社会の実現を、社会選択として関与する立場から考えれば、支え手によって「いのちを支える」ことが実現する行為の選択は、不可欠の様態として位置づけられなければならないのではないか。

まして、そのような様態が生物学的「生命」規定を満たすばかりでなく、当事者の人生の目的の実現にむすびつく、支え手による協働であるならば、「いのちを尊い」ものとする理念の基盤的なありかたをも表すものといえるのではないか。

3.3「いのちを支える」ことを社会の諸条件に相対的なものと理解することから導かれる社会選択の可能性

「いのちを支える」ことが、社会的諸条件による相対的なものであり、不特定多数の他者との相互牽制／協働なしには成り立たないという意味では、「自律」、「自存」という意識内容も絶対的なものではなく、当の意識にあっても媒介的に成り立つものである。

具体的には、現在「自律」、「自存」の意識が常識化されていても、実態は、社会の諸条件の各個諸様態と相関的に成り立っているということであり、諸条件の各局面では社会の諸構成員、諸構成要素との相互依存関係によって成り立っているということである。

そうだとすれば、現代社会の「自律」、「自存」の意識も、社会的諸条件の諸様態によって与えられる多元的な理論的社会空間の布置の中の一定の配置を示しているものに過ぎない。また、現代社会の「自律」、「自存」の意識から外れたところに置かれている人もその意識も、同様な理論的社会空間上の異なる配置を示しているものに過ぎない。こうした理論空間も諸条件の変容によって体系的に変容するものの、ひとそれぞれの誕生から死までを考える時に、こうした動態的な理論空間の中で、固定した配置に与り続けるのではなく、変位し続けるというのが実態であろう。

そうだとすれば、社会的諸条件に相関する動的体系的配置を変位しながらも、ひとりひとりの「いのちを支える」ことを、社会的諸条件の相関として、相互にどのような協働をして、社会を形成していくかということが、社会を構成するひとりひとりの主体的な課題となり、それはまた集団の意志決定の課題になると言えるのではないだろうか。

こうした他者との関係におかれた支えの実態を社会として選択することは、全体においてどのような意味をもつだろうか。

現在、相対的なものであるにもかかわらず「自律」、「自存」だと意識しているひとたちが、それを絶対化して、固定化するような社会選択は、錯誤を含んでいる可能性はないか、その妥当性を相互に論じ吟味する公共的言論空間を形成していくことが必要なのではないか。

また、その際、「自律」、「自存」を絶対化、固定化することによって、その視線において、「いのちを支える」ことが相対的に「劣る」とみなされる立場に置かれている人間を、また絶対化、固定化する思考と行動、さらには感情に対しては、その「絶対化」、「固定化」に顕在化する構造的暴力を明らかにする公共的言論空間も形成されて行かなければならないのではないか。

具体的には、相対的に、現在、「自律」、「自存」と意識して、社会的に優位な位置を占めていると見える状況は、歴史的に、また、政治的には、相対的なものであって、より公正で、平等な、いのちの「ささえあい」の関係へと、そして、それは、「いのち」を全うする人生の目的に連なるものとして、「いたわりあい」の関係へと、披かれていかなければならないという考えと、公共的に向き合える状況が創成されていなかねればならない。またそうでなければ、社会を構成する人々の間で、社会選択をめぐる分断を乗り越えることはますます困難となるのではないか。

4. おわりに－「ケアの倫理学」の可能性

‘ethics of care’の分野で開拓されて来た「いのち」をめぐる問いは、本稿で顧みてきたように、倫理学を考える上で根本的な問題に関わっている。

日本語において、「ケアの倫理学」を標榜するからには、なお「エコ」や「グリーン」と同様に、現場で当事者によって問われて来た現実的な課題を可視化することから遠のくような志向であってはならないであろう。

現実に、「介護」、「保護」、「支援」、「救援」の現場で、それぞれの労働、実践の社会的意味は、集団的意志決定過程を通じて、財政民主主義における予算、報酬、税率、補助等に関する具体的な社会選択として調整され続けている。それは、意識の上での「自由」に関する実質的諸条件として、社会選択に裏付けられたものであり、また、個々人にとって、社会空間、そして、行為の社会的条件を形づくって行っている。

しかしそれだからといって、集団的意志決定過程の現実は社会的諸条件を漸進的に「改良」する方向に進んでいると楽観できる状況ではない。むしろ、「共生」が理念として謳われながら、裏腹に、生産・軍事への求心力が働く社会においては、人間自身が手段として、また、資源として、消尽される状況は容易には変えられていない。人格的侵襲として感情までもがサービス産業において労働力として開発されて行っている現状がある。嘗て生殖までも国家が支配しようとした事実があるように、人間を消尽する社会にあっては、個々人が社会的に生き延びるために、その社会構造において標準化される能力に適応する競争過程で、適合しない人間を貶める力と意識とが構造的に働くことは容易には解除できない。

そうした現代社会の構造的問題を、「ケア」に括られる論域を切り拓くことによって、総体的、包括的に問うていく理論と実践を展開していく限りにおいて、今後もその有効性を示して行ける可能性は開かれている。

また従来の倫理的思考に対して、「ケア」という言説・理論・実践の総体が、社会選択による社会を形成していく当事者であることを、ひとりひとりに自覚を醸成して、社会形成に参加して行くことを取り戻していくことへと、ほかの民主主義理論やその実践とともに、寄与する可能性を明らかにする意味では、‘ethics of care’の、日本語の理論・実践領域における再規定、再受容として、有効であろう。とりわけ、本稿冒頭に掲げた倫理教育の条件が学校教育において満たされるならば、「ケアの倫理学」は、ひとりひとりが社会選択の主体として労働市場におけるジェンダー不平等を自覚的に根本的に再編していく上で希望の道標たり得る。

本稿では、とりわけ、自分自身ではみずからのいのちを支えられないとされてきている存在者の課題を中心に、そこに生まれる人間の関係性を梃子にして、ひとりひとりが、自ら当事者として社会形成を再度取り戻していく力を喚起している点で、「ケアの倫理学」の可能性の一端を明らかにした。

【参考文献】

アメリカ合衆国独立宣言 1776

Engster, D. 2007 *The Heart of Justice: Care Ethics and Political Theory*, Oxford.

Fineman, M.A. 2004 *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*, New York.

Friedman, M. and Bolte, A. 2008 'Ethics and Feminism' in: Alcoff, L.M. and Kittay, E.F. 2008 *Feminist Philosophy*, Blackwell: 81-101.

Gilligan, C. 1982 *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grimshaw, J. 1991 'The idea of a female ethic' in: Singer, P. 1991 *A Companion to Ethics*, Oxford: Blackwell: 491-499.

Held, V. 2006 *The Ethics of Care*, Oxford University Press.

広井良典 1997『ケアを問いなおす―＜深層の時間＞と高齢化社会』ちくま新書

Kittay, E.F. 1995 'Taking Dependency Seriously: The Family and Medical Leave Act in Light of the Social Organization of Dependency Work', Hypatia, 10-1, 8-29.

---- 1999 *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*, Routledge (the edition inspected: 2nd ed., 2020).

日本国憲法 1947

Noddings, N. 1984 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press.

Nussbaum, M. 2002 'Rawls and Feminism', in: Freeman, S. (ed.) *Cambridge Companion to Rawls*, Cambridge UP, 488-520.

岡野八代 2021「ケア／ジェンダー／民主主義」『世界』952 (2022.1) 92-106.

Reverby, S.M. 1987 *Ordered to Care: The Dilemma of American Nursing, 1850-1945*, Cambridge University Press.

清水　2022:『新倫理　新訂版』2022, 清水書院（検定: 2016）

数研　2022:『改訂版　倫理』2022, 数研（検定: 2017）

Tronto, J.C. 2015 *Who Cares?: How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell UP.

UN 1948: The Universal Declaration of Human Rights, 1948.

UN 1990: United Nations, Convention on the Rights of the Child, 1990.

UN 2019: United Nations, International Covenant on Civil and Political Rights, Human Rights Committee 2019, 'General Comment No. 36', I. 2.

ワイマール憲法 1919

＜研究報告＞

子どもの社会化を育む魅力ある授業づくり

目時修　経営情報学部・准教授

要約

学習指導要領の改訂では、子どもの学びを時代にあわせて進化させるため、何を学ぶかだけでなく、どのように学ぶか、何ができるようになるかも重視され、子どもたちの生きる力を確実に育むことを目的としている。一方的な見方をすれば、教育という社会的な営みは、生徒は世界で通用する普遍の真理を学び、教師はそれを教えてきた。残念なことにその知識は生徒の身近な世界と切り離されていた。このことの反省から生徒が学ぶことに関心を持ち、教師と生徒・生徒同士で協同して考えを深め、身の回りや地域から問題を見出してそれを解決するための探究をおこなうことで、生徒が何をどのように学んで、何ができるようになるか、という「社会で活用できる知識」の本質をなす非認知的能力が求められるようになったと筆者は考えている。

本稿は授業を教師が教えたい知識を伝達する過程としてではなく、教師と子どもによる個々の環境や相互の干渉などの授業内での学び合いにより、多様な見方・考え方を教師と子ども自身の中に将来にわたって構成していく過程として捉えることが重要なのだということを明らかにしたい。そこで、授業の過程により教師と子どもがどのように何がわかり、何ができるようになったのか、という教師と子どもの学びの過程に着目し、他者と「つながる」ということの点から、子どもの社会化を育む魅力ある授業づくりと、その環境としての「居心地のよいクラス」について考察した。

キーワード：子どもの社会化、居心地のよいクラス、発達の最近接領域、つながりの経験量、協同的な学び

1　はじめに

子どもの教育において「生きる力」が注目され始めて久しい。筆者は「生きる力」を学校で学んだことが子どもの未来の社会生活や職業生活へつながると解釈している。学習指導要領では、この「生きる力」を知・徳・体[(1)]のバランスのとれた力（文部科学省,2009）と定義した。具体的には、知(知力)とは基礎的な知識技能の習得・活用を基に自ら考え、判断し、表現することで様々な問題に積極的に対応・解決できる力であり、徳は自らを律しつつ他人と協調し、他人を思いやる心や感動するという豊かな人間性であり、体はたくましく生きるための健康・体力であり、この 3 つとこれらをバランスよく調整する力を合わせて、「生きる力」ということである（文部科学省,2011）。この「生きる力」は、とりわけ変化の激しいこれからの社会を生き抜き、自分の道を切り拓いていくために不可欠な力である。

このように、生徒の学びは社会変動にあわせて変化し、それに伴い何を学ぶかという個別の知識習得だけでなく、どのように学ぶか、そして何ができるようになるかというが重視されるようになってきた。先に述べた生徒たちの生きる力を確実に育むために、社会で働き、生活するために役立つ個別の知識技能と呼ばれる認知的能力と、その獲得の過程を支えたり、未知の状況にも対応できるための能力、学んだことを人生や社会に生かしていく方法等の学びに向かう力、粘り強さ等の人間性を含む非認知的能力の育成が重要視されるようになった。

もう少し具体的に述べると、「知識基盤社会」では異なる文化との共存や他者との協力の必要性が増大していて、自ら課題を発見し解決する力、物事を多様な観点から考察する力（考える力）、コミュニケーション能力などが求められるようになったということである。このような社会において学校が果たす役割は、生徒が自ら課題を発見し解決する力とモノやヒトを多様な観点から考察する力（考える力）を育成することに尽きる、といっても過言ではない。この生徒自らが課題を解決する過程は、まず、他者と協同して学び合いながら多様な見方・考え方を学び、次に、これらを用いて学校内外の活動やモノ、ヒトに積極的に働きかけ、自ら学ぶことについて考え、工夫し、他者との対話を通して既知の知識を協同でアップデートするなどという「社会で活用できる知識（使える知識）」への深化を伴うものなのであろう。

しかし、現実の学校現場では文部科学省の検定済の教科書を基に教育課程編成がなされ、教科書の順番に従って、教科書会社から出されている教師用指導書を参考にしつつ、単元をこなすために授業をおこなうことが多い。なぜならば、社会は生徒に教科知識という情報を可能な限り多くを短時間（期間）で理解させ、再生させ、入学試験や模擬テストなどで高得点を獲得させるような教育を学校に期待しているからである。この期待に応えるために教師は、教科の到達点に対して、どれだけ覚えたかという知識・技能の到達点への達成度の測定という「一点刻みの点数評価」から抜け出せなくなってしまった。それを裏付けるように、ほとんどの教科の評価の際には、どれだけ“できたか”、どれだけ“わかったか”について、教科書に準拠したテスト問題を作成して「一点刻みの点数評価」がなされている。

この「一点刻みの点数評価」を是正するために 2009 年（平成 21 年）から学習指導要領の改訂がなされ、社会の構造的な変化に対応するために「生きる力」を育む教育が進められてきた。しかし、この時は「知識基盤社会」を生き抜く資質がどのようなものか、という問いに対しての明確な回答が述べられておらず、単に幅広い知識と柔軟な思考力や、それに基づく新しい知や価値を創造する能力などという抽象的ないい方で「生きる力」が記述されているだけであった。

そこで本稿は、学校（教師）では学習指導要領で定められていることを教えねばならないということをふまえた上で、子どもの社会化を育むための魅力ある授業づくりと、その環境として「居心地のよいクラス」について、協同的な学びを生み出す学習環境という観点から以下のように議論を進めていく。

第2節では、学校という社会的な場での知識の獲得について、客観主義パラダイム（客観主義的）と構成主義パラダイム（構成主義的）について述べ、子どもの社会化について見ていく。第3節では、社会関係に着目しつつ、詰め込み型の教育を批判するフレイレ、つながりや安心を基底とした思想を提唱するボウルビィ、そして生徒が学ぶことに関心を持ち、教師と生徒・生徒同士で協同して考えを深め、身の回りや地域から問題を見出してそれを解決するための探究する授業づくりについて見ていく。第4節では実際の授業事例を紹介し簡単な考察をおこない、第5節で、これまでの議論を踏まえ授業のあり様について若干の小括をおこない、今後の研究の方向性について記し、まとめとした。

2 子どもの社会化を育むために

学校の位置づけとして、木村は「1950 年代までの、人づくりの共同体的システムに依存していた家族の人づくりの論理は、学校を生活（生業）から離れたものとして敬して遠ざける距離感を有するものであったが、高度成長期を迎えると学校と家族との関係が次第に緊張感をもちつつ緊密になっていく」（木村,2020:37）と述べ、過去の学校は社会から切り取られ遠ざけられた空間としてあったが、その後、将来の家庭生活を維持したり、雇用されて働くために必要な知識の習得が学校に求められるようになった。

このように学校は、子どもに社会生活（職業生活）に参加するための知識習得させる役割を担っていていることから、その実現ために学校においては「系統化された学校知識の習得が重視され、それがそのまま進学先を定めるという状況」（木村,2020:36）が生起され、加えて、知識の習得が社会生活（職業生活）に参加するのに必要というよりも、その程度が学力偏差値を介して子どもの序列基準として機能することになり、結果として学校自体が蓄積された知識の嵩（多さや少なさ）で子どもの将来を見通す社会化の場と判断され、偏差値の優劣が「理解」の優劣と同一視される様になった。

本来、「理解」は「知識」の習得を前提としているが反対に知識の習得を理解が支える面もある。同様に、「適用」の前提ともなっているが反対に、適用」によってこそ「理解」が促進される面がある。特に、人はどのような認識活動（学習活動）においても知的操作が必ず生起され、そしてそこに介入が生じ、そこを分類したり、関連づけたりする操作的活動（「適用」）が思考の対象となっている（中垣,2011）。また、ピアジェは環境への適応こそが発達が進む動因としていて、「認知の道具として機能する心的構造体『シェム』と外界の相互作用の中で認識の枠組みが変化していく過程を同化・調節・均衡化という図式でモデル化し」（山内,2020:30）、外界から何らかの情報を得た（または経験した）際に既知のシェムと確認して組み込んでいく操作過程を同化と呼び、逆に既知のシェムと確認できずに組み込めない場面（または状況）におかれた場合、シェムの構造を組み替える操作過程を調節と呼んでいる。そして、その同化（均衡状態にある認識の枠組み）と調整（不均衡状態から均衡状態へ枠組

みが至る過程）を繰り返されることで心的構造が組織化されていく。つまり、どのようなものであれ、認識活動においては「適用」が本質的なのであることから、これを創造と筆者は呼ぼう。

一方、ヴィゴツキーは「子どもが置かれる社会的状況の重要性を強調し，認知発達においては特に言葉が重要であると指摘した。なぜなら，高度な思考様式は他人によって言葉を媒介として子どもに伝達されるため，言葉が子どもの発達の度合いを決定する」（大澤,2009:6）というような子どもの学習や行動は社会的状況の中で行われると言っている。その主張においては「しばしば大人や年上の子ども(ピア)が存在し，子どもの行動を手助けしてくれる」（大澤,2009:7）という「適用」によってこそ「理解」が支えられ促進されると言われており、これを再創造（再構成）と呼ぼう。

筆者の主張をまとめると「創造」とは子ども自身で知識を作り上げていく、そしてその知識を「適用」するということで、再創造（再構成）という他人の助けを借り、タスクを遂行することにより徐々に知識を内在化させ自分の力に変えていく。この繰り返しがなければ、本当の「理解」に至らない。換言すると「理解」は創造と再創造（再構成）をとおした教師と生徒の探究なのだといえよう。

しかし、佐貫が述べるように「子ども自身の目的に向かう構えを欠いていて、ただ提示される能力を身につけることのみが学習課題とされているならば、それはただの課題をこなせる「〇〇力」（コンピテンシー）を獲得するための機械的なスキルとなり、競争を勝ち抜くための「苦役」となっていくだろう」（佐貫,2020:243）という主張もある。つまり、子どもの意思や感情を介さない学習活動を子どもの構えに配慮なく推し進めていて、そうした学校を介した学習活動は子ども自身と現代の生き生きとした結びつきを弱めているという疑問が残る。この疑問に答えるために、筆者は学校が子どもたちのもてる力（知識）を適用（活用）できる場面において、社会との関わり方を考えることを可能する場について掘り下げて見てみる必要を感じている。

以下では現在の主要な学習観の視点から客観主義パラダイム（客観主義的）と構成主義パラダイム（構成主義的）の2つについて述べ、これを基にして子どもの社会化について考えていくことで先の疑問に答える。

客観主義パラダイムとは、教師が学習者に効率よく刺激を与え、それに基づいて子どもが個々の知識を蓄えていくこと（福田,2009）、つまり、知識を低次の目標から高次の目標の総和と捉え、さらに連続体として小学校から高等学校まで知識や技能の習得が学習の目的になっている。ここでの学校や教師の役割は、知識の体系を順々に、計画的に、効率よく教え込むこと、つまり学校は知識を効率的にすべての子どものどこかの学力層に合わせて教えるために一斉授業を展開することが大半となっている（中澤・田淵,2004）。加えて、学校で教える事柄を効率よくおこなうためと称して、知識を系統的に断片的に細切れにして、スモールステップで機械的に子どもに対して教え込もうとする教師の姿勢となり、本来、考えることが中心となる「数学」や「社会」、「理科」においても、記憶を中心にした授業展開がなされることになる。ここで子どもが必要とするものは、勉強というゲームの“攻略法”であり、結果としての“正解”なのである。

ノウハウや正解だけを求めることだけが追求する授業は、子ども自身が自己の内面性を内省(自己の興味・関心・強さなど)し熟考する時間が極めて少なくなる（福田,2009）。このように学校現場では、系統化された覚えるべき断片的な事項を計画的に教えることが推奨され、事柄や事実だけのつながりのない切り離された個別の知識（認知的能力）をいかに多く覚えたのかということが評価の重要な指標となる（久保田,2003）。そして、教師の設定した『評価基準』を前提に、勉強したことの成果が標準テストにより数値化・序列化される側面が強調され、結果的にそれが選別につながっている。

一方、構成主義パラダイムとは与えられた知識を単に覚えることよりも、学習者自らが課題を見つけ、解決方法を探ること(中澤・田淵 2004)に重点を置き、学習者を「積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在」(久保田,2010:20)と捉え、学習を「外界からの情報を能動的に解釈し、自分なりの意味を構成する動的な過程」（石井,2021:67）と捉えている。さらには「学習を個人の頭の中で生じる営みではなく、社会・文化的な状況に埋め込まれた営み（特定の共同体や文化の中での道具や他者との相互作用）として捉える見方」（石井,2021:67）という社会構成主義の学習観に拡張され、子どもは教室という限定され閉鎖的な空間の中での活動から、社会に開かれた環境での活動へと変容が促されるという状況論的アプローチを通して、変容の過程に目が向けられるようになった。この変容の過程においては、学習者がある状況なり、共同体なりに参加することを通して、自らが知識理解のフレームを構成していけるよう、成果につながる活動の結果による知識習得していけるよう、その社会化の過程を重視している（阿部,2017）。

ところで、子どもは“知識習得の後に社会化される”のか、“社会化の後に知識習得”なのか、はたまた“同時に知識習得と社会化”がなされるのだろうか。筆者は「発達の最近接領域（ZPD）」(ヴィゴツキー,2012:297-304)を用いることで、“同時に知識習得と社会化”がなされると考えた。この「発達の最近接領域（ZPD）」とは、学習の文化的、歴史的な側面に焦点を当て、子どもが成長していく過程で、“ひとりなら難しいがみんなと一緒ならできる領域”だと筆者は捉えている。つまり、それは学びの可能性の幅であり、また、今日、子どもが他者の協力の下で遂行できることは、明日になると独力でできるようになる教育の可能性のことでもあり、現在の発達水準に支配されると同時に、明日の発達水準（発達の可能性）という教育作用に依存しているものである（柴田,2011）。したがって、「発達の最近接領域（ZPD）」は、図表1で示すように、問題解決場面において援助なしで子どもが達成できることと、他者の支援や協力があれば、達成できることとの距離として捉えられるである。

図表1　発達の最近接領域（ZPD）

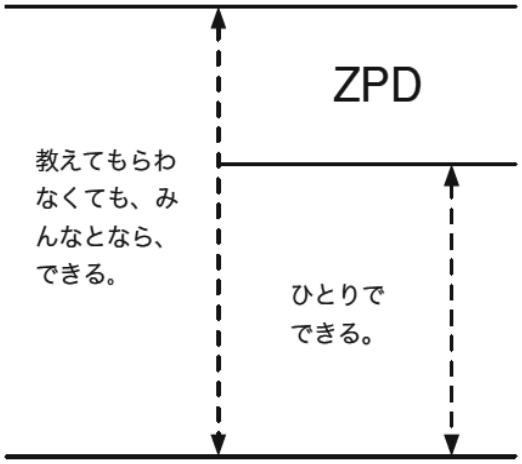

Figure: Original by Mitzub'ixi Quq Chi'j
ZPD, Zone of Proximal Development, зона ближайшего развития.
L.S. Vygotsky: Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, p. 86, Cambridge, Mass.:Harvard University Press.

出典：池田光穂(2014)「最近接発達領域」

多くの子どもは周りの大人や仲間の行動を観察し、模倣することで独力ではできないことが徐々にできるようになっていく。しかし、ここでいう模倣は、動物のような単純な模倣ではなく、新しい意味を作り出す知識の再構成としての模倣である（ヴィゴツキー,2011）。また、ヴィゴツキーは、「教授は、発達の前を進むときにのみよい教授である。そのとき教授は、成熟中の段階にあったり、発達の最近接領域にある一連の機能を呼び起こし、活動させる。ここに、発達における教授の主要な役割がある」（ヴィゴツキー,2012:304)と述べ、子ども自身が独力ではできないことに目を向けて、発達を常に文化や社会の環境と教育の相互的関わりから捉えている。つまり、人は活動という社会的な事象での経験を経て認識が行われ、外界との関わりにより知覚が促され、人の認識が常に具体的な社会的諸関係に基づいていることの表れであり、これこそが社会化の内実なのである。このヴィゴツキーの発達理論は、学びについて言語を媒介として世界の意味を構成する活動として理論化され（佐藤,1998）、人間の知識はすべて構成されるもの（中村,2001）として、社会的諸関係の中に存在するモノやヒトを媒介とする活動を通して意味と関係を構成していくという学習観の基盤となっている。次節では、社会的諸関係に着目した子どもの資質能力の育成を実現できるクラスづくりについて見ていく。

3　生徒たちの「力＝資質・能力」の育成

少し前まで私たちは、前にならえという先人の知恵を「正解」としてそれを習得し、活用するという、正解を頼りに生活するという「正解探し」をしてきていないだろうか。しかし、私たちが生活する現代は、前例のない課題や問いに直面している。日々進化する実用的な知識や技術、それを活用する能力などのテクノロジーは、日々の生活の便利さや快適さの倍増を実感させてくれる。一方で、ネットワーク化により複雑に絡み合った社会を出現

し、何が、そして何をすることが最善で、何を、そして何をしないことが最善で、何を捨てるべきなのかわからない。このような「正解」のない、乱暴ないい方をすれば混沌とした社会環境の中にあって、今の子どもたちは、「正解」のない未知に向かって、自ら課題を発見するという問題意識をもちつつ、それを解決するために必要となる知識や技能、情報を探して獲得し、獲得したものを用いて周囲と意見を取り交わす協同的な思考により問題の解決に向けた“自分の考え”を導き出すことが必要なったといえよう。

池田は社会的諸関係の存在に着目し「社会的活動に参与することを通して学ばれる知識と技能の習得のことを『状況的学習（situated learning）』[(2)]と呼び、この学習を『協働の企て（joint enterprise）の過程の産物』」（池田,2014）と述べている。社会的活動への参与は、生徒や教師の身近な周囲の素材を用いることにつながり、それにより知識を創造し再構成（構造化）することを可能にする。実際に知識を構造化するためには個々の生徒と周囲の他者（教師・地域）が、一緒になって学びたいことを探究し発展させることから「協同的な学び＝協同学習」といえよう。このような学びは、他者と一緒に取り組むことによって、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図された教育活動(関田・安永 2005)であり、積極的に他者と関わりを持つことは、自らの知覚を総動員して思考を深め、自分のわからない（できない）ことを、対話や比較検討を通して内化すること、つまりこれこそが社会化なのである。

教師から教わって学ぶことも学びであり、生徒が自らの関心があることを探究することも学びである。しかし、この両者には天と地ほどの差があり、この差をどう説得的に説明できるのかが難しい問題である。生徒は教師から正解を教わるとき、生徒たちは学んでいるふりをして、実は正解探しをしている。先生は“正しいことを教える”がゆえに、考えるプロセスを経なくても生徒は正解に辿り着いてしまう。このような“考えるプロセス”がない学習をフレイレは生徒が金庫で教師が預金者という「銀行型教育」（フレイレ,1979:66）として知識伝達的な教育を痛烈に批判した。

このような知識伝達的な教育は知識の嵩の大小によって社会的階層が正当化されてしまい、それによりエリート中心の選別教育に陥り、劣等感、不足感、競争意識などが教育の動機づけになっている（フレイレ,1979）。このような教育において教師は、生徒に価値注入的な学習を辛抱づよく受け入れさせ、暗記させ、復唱させるだけで、生徒に一方的に語りかける特徴がある。ここには、教師という語りかける主体、生徒という耳を傾ける客体という一方通行の関係性という、いわゆる 2 節で批判的に述べた客観主義パラダイムの課題が看取できる。

フレイレの指摘する銀行型教育では、創造力や変革の可能性の喪失、探究や実践からかけ離れた知識伝達が行われることが最良とされ、探究という視点が否定される傾向がある。このような状況のもとで、学習における他者との関わりや学習そのものに対して、意味や有効性を見いだせない生徒を生み出すことになったのであろう。本来、知識とは、生徒が学校という社会的な活動を基盤に、創造と再創造（再構成）をとおして、互いに探究し獲得される（フレイレ,1979）。この獲得のためにフレイレは、状況を批判的に読み解き、自分をとりまく課題を自ら把握・認識する力の養成に重点を置く、「課題提起型教育」（フレイレ,1979:67）を提唱した。このフレイレの課題提起型教育は、知識を人間の外側にあるものと見なさず、知識はコレクションのように並べ立てて所有できるものではなく、今の自分たちの現実がどのようにして生起され、そこにはどのような課題があるのかという、現実の経験のつながりのなかで捉えられる。そして、生徒それぞれの経験は、“疑問”を紡ぎ出し、その“疑問”を“問い”に変えるような探究をしていくことになり興味、関心、協同の動機づけとなっている。この動機づけは、単に「読み書き計算」の認知的能力の嵩を大きくすることに止まらず、身につけた知識・技能をどのように活用できるかという非認知的能力の獲得にもつながっている。

ところで、生徒の“できる”、“わかった”という経験の蓄積は、構成主義の立場に立てば、社会・文化的な状況に埋め込まれた環境や他者との相互作用と見ることから特定の共同体や文化としての学校やクラスの有り様に大きく影響を受けることになる。批判を恐れずに述べるならば「クラス」がその代表例となり、そこではお互いがお互いを認め合う居心地のよい環境が求められる。このためには自分を「承認」できるようになることが求められ、苫野はこのことを「自己承認」（苫野・多賀,2018:117）と呼んでいる。この自己承認感をどうすれば得られるのだろうか。最も重要なことは、誰かから「認められる」経験を積むことであり、さらに、能力の承認というよりは、教師や保護者から「私はあなたの存在をとことん承認している」という存在をまるごと承認される絶大な承認（苫野・多賀,2018）によって得られるということである。この絶大な承認をジョン・ボウルビィは、「安全の基地」（ボウルビィ,2004:14）と呼び、「子どもや青年は、その安全の基地から外の世界に出ていけるし、戻ってきたときには喜ん

で迎えられると確信して帰還することができるし、身体的にも情緒的にも糧を得ることができ、疲労困憊しているときには慰めが得られ、恐がっているときには安心が得られる」（ボウルビィ,2004:14）と述べる。つまり、励ましや支援の必要があるときは、安心して利用でき、そして準備が整っている場所が必要なのである。生徒の心の奥底にそんな「安全の基地」の領域を確保することこそが、教師や保護者がしなければならないことなのである。

この「安全の基地」の意義は2つあり、一つ目は「自己承認」の土台となること、二つ目が生徒のチャレンジ精神、冒険を力強く支えることである（苫野・多賀,2018）。ここにある意識は、失敗してもオッケー、いつでも戻れる安全な基地（家・学校・クラス）があるという心のもちようである。そのような意識を生徒がもつことによって、生徒はさまざまなことに対してのびのびとチャレンジできる。反対にこのことが十分に得られない状態は、失敗を恐れてチャレンジすることを躊躇することになる。換言すると、自己承認されたいという思いは、相互承認に変化することで、お互いがお互いを認め合った「安全の基地」としての「居心地のよいクラス」が形成できるのである。

この「居心地のよいクラス」の実現のためには、どの生徒も理解しやすい授業方法（授業の枠組み）の工夫が必要で、それこそが非認知的能力としての「社会で活用できる知識（使える知識）」を育成するための授業づくりの視点であろう。この視点のもとでは、で生徒を観る教師の眼差しを生徒のできることに意識を向けさせ、できることの能力を高めて、徐々にできないことを“できるかもしれない”という意識へ移行させる。また、この視点に立つ眼差しは生徒の“つらい”や“しんどい”気持ちを抱える学校生活の解消の一つとして役立つことが期待できる。

近年、学校で学んだことを社会で活かして行動できることが減少してきた、身の回りの地域社会に接して何かを発見したり、気づく経験が減少してきた、地域の社会活動への参加や、家庭内のお手伝いをする機会が少なくなってきたどの学校の学びと社会生活や家庭とのつながりの疎遠化が起き、それが深刻化しているように思えてならない。一方で、学習指導要領は、教科内容を教えた先にあるはずの子どもの育成されるべき資質・能力、子どもの成長した姿について述べられている部分が希薄で、教科の学力観や授業論、授業改善という教育課程や授業方法に偏っているように読めてしまい、各学校が掲げる育てたい人間像を示した学校の教育目標とどのようにつながりがあるのかが見えてこない。

本来的に学校は、“学ぶこと”と“社会とのつながり”を明確に意識した教育課程編成のもと教育活動を展開することが求められ、子どもが学んだことを学校や生活の中で使うというプロセスを通じて基礎的な知識・技能を習得していくことを下支えしなければならない機能を有している、と筆者は考えている。この考えを進めていくと、学校教育には子ども自身が社会生活や家庭生活の中でそれらを活用しながら何かを発見し、その解決策を個人（または他者と協同）で探究し、学びや経験の内容を言語化して表現し、それらをいろいろな場面で実践的に活かしていけるようにするという、“学校教育の拡張”と“子どもの未来とのつながり”の2つの視点が求められるとことになる。

この2つの視点に立てば図表2で示すように、お互いに持てる力を発揮しながら、中学校・高等学校・大学卒業段階で社会に出ても大丈夫なように「つながりの経験量」に配慮した教育課程編成や授業内容の構成が求められる。

図表2　協同モデル

筆者作成

では、各学校における「つながりの経験量」に配慮しつつ、お互いに持てる力を個々が拡張・創出しすることができる授業とはどのような学習プロセスなのだろうか。具体的には「個」→「クラス」→「個」の学習プロセスが内在している必要がある。詳しくいうと「クラス」の中でそれぞれが、「個」として知識や技能の獲得に向けた学習をし、それぞれの「個」が「クラス」の中で互いに獲得したものを用いて周囲の他者と意見を取り交わす協同的な学びがクラスにおいて可視化されることである。このような学習プロセスが創られることにより生徒は自律した学習者となって、学校を卒業した後であっても主体的に新たな物事への出会いや環境の変化という未知の社会に対応できるようになるのであろう。次節では筆者の授業実践事例を述べて考察を加える。

4 「つながりの経験量」に配慮した授業事例

高等学校において地域住民と生徒の協働とした商品（具体的にはトマトケチャップ）の製造販売を主眼とした総合的な学習の時間の授業と、特別支援学校での老人福祉施設の利用者の方への理髪やマッサージなどの実習授業を事例として紹介する。

どちらもはじめの頃の生徒の雰囲気は硬いものであった。しかし、回数を重ねるごとに生徒の笑顔が見られ打ち解けるようになっていた。これは、自分が役に立っている、相手（地域住民や福祉施設の利用者など）に認められ、自分たちの知識や技術、果たす役割が役に立つことが実感できたからであろう。ここには、他者と一緒に協働してプロジェクトを成し遂げる喜び、他者が喜ぶことをするとお互いに幸せな気持ちになれる、そんな当たり前のことを、改めてつながりの経験量の増加として生徒たちは感じ取ったといえよう。

具体的な授業目標はトマトケチャップづくりが木熟トマトを廃棄しない活用、理髪やマッサージが生徒自身の技術向上と理髪による老人のリフレッシュとおしゃれ心の満足という、生徒の若い感性が社会に鋭く向けられ、そこからプロジェクトになったという点が挙げられる。両授業ともその中で各学習者が確実に自分の行為が世の中の人の役に立っているというリアリティを実感している。

これらの授業は「考える」ことを通して、学習者は思考・判断・表現を通して決断して実行することが必然的に経験できる。しかし、通常の学校では、明石が「生徒は家庭、学校、地域と3つの空間を経験しながら生活しているが、自らの声を発したり、考えたり、話し合ったりしなくても生活できる時代になった」（明石,2106:22）と述べるように、思考力・判断力・表現力を駆使する場が少ないことから、生徒の主体性を育成する核となる決断力を発揮する場面が生活から切り離され、知識・技能の習得が中心となっている（明石,2016）。

ここには自分の「できる」を提示し、仲間の「できる」を受け取り、互いに一人では「できない」ことを、仲間と「できる」に変えていく。仲間のチカラを受け取り、自分の「できる」を広げていく。互いに「学習者」として成長する。つまり、自分の考えを深め、広げることにつなげ、モヤモヤしていたものに新しい光が当てられることにより見えてくるものがある。「できない」が「できる」に変わっていくこと、大切なのはこのプロセスを“自分の学び”を上方移動させることになろう。ここには「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という学習指導要領の視点から述べるならば、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、総合的に育んでいくということができているのである。これにより、「個」から「クラス」へ、そしてまた「個」へという往還を教師がこの輪の中に一緒にいながら適切な支援をすることが、そして仲間とのやりとりが「個」の成長につながるのであろう。

教育という社会的な営みとして、“教え込めば育つ”などという暴論はすでにとっくに葬り去られたはずなのだが、これまでの教科指導は、一方的な見方をすれば世界で通用する普遍の真理を生徒は学び、教師は教えてきた。その知識は生徒の身近な世界と切り離されていた。これからの授業は授業事例として先に紹介したように、生徒の生活する地域の目線という生徒の実生活目線が盛り込まれているかということが重要になる。生徒が学ぶことに関心を持ち、教師と生徒・生徒同士で協同して考えを深め、身の回りや地域から問題を見出してそれを解決するための探究を通して、生徒が何をどのように学んで、何ができるようになるか、という「社会で活用できる知識」の獲得に向けた「居心地のよいクラス」づくりが求められるのであろう。それが実現することで、子どもの社会化を育むことが可能になるのであろう。

5 まとめ

教師の仕事は、「大人のコピー」をつくることではなく、大人が成し遂げられなかった社会の創出を支援すること、そしてそこから、生徒がこれから遭遇する未知の世界を切り拓くことを応援することであって欲しい。そのコンセプトは、自律性を身につけた人々が相互承認という深い関係性で結ばれる、いわゆる「自律社会」であろう。まずはしっかり関係性を紡いで、生徒たちが安心して自分の思いを表出できるつながりを学校と社会で編み上げること。こうした関係性に支えられて自律性を身につけた生徒が、自己承認（あるいは相互承認）という深い絆（関係性）で結ばれて、よき社会の担い手に育っていく。

最後に授業は教師が教えたい知識が伝達される過程としてではなく、教師と子ども個々の環境や相互の干渉などの授業内での学び合いにより、多様な見方・考え方を教師と子ども自身の中に将来にわたって構成していく過程である。ただ、いまだに授業の過程で教師と子どもがどのように何がわかり、何ができるようになったのか、どこにどのような学習の困難さや困り感を抱えているのかなど、教師と子どもの学びの過程に着目したアセスメントが常態化できていない。今後は、学習環境内で何が起こっているのか、何がおこなわれ、それがどのように子どもの認知的能力の獲得と向上に貢献しているのかということについて、非認知的能力（個別の知識以外）の視点から「協同的な学び」を生み出す学習環境の役割について考えていきたい。

＜註＞

(1)知とは、基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力とされ、徳とは、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、そして体とは、たくましく生きるための健康や体力である（文部科学省,2011）。

(2)この用語と概念は、人工知能研究者ジーン・レイヴと人類学者エチエンヌ・ウェンガーの英文の同名の書籍『状況に埋め込まれた学習』(1995)によって提唱された。

＜参考文献＞

明石要一(2016)「地域とかかわり学びの場を広げる教育課程の開発」,『「社会に開かれた教育課程」を考える 新教育課程ライブラリⅡVol.11』ぎょうせい,pp.22-25

阿部学(2017)「理論と実践を「まなびほぐす」」,阿部学・伊藤晃一著『授業づくりをまなびほぐす』静岡学術出版,pp.142-194

石井英真(2021)「現代アメリカにおける学力形成論の展開　最増補版」東信堂

池田光穂(2014)「最近接発達領域」 https://navymule9.sakura.ne.jp/ZPD.html (2022 年 12 月 7 日確認)

大澤真也(2009)「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達の概念」,『広島修大論集』,49(2),pp.1-11

木村元(2020)「序章「境界線の学校史」の問題構制」,木村元編『境界線の学校史』東京大学出版,pp.1-46

久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」,『コンピュータ＆エデュケーション』,VOL.15,pp.12-18

久保田賢一(2010)「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」関西大学出版部

佐藤学(1998)「カリキュラムの批評」世羅書房

佐貫浩(2020)「『知識基盤社会』論批判」花伝社

柴田義松(2011)『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書

ジーン・レイヴ,エティエンヌ・ウェンガー(1995)「状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加」佐伯胖訳,産業図書出版

ジョン・ボウルビィ(2004)「母と子のアタッチメント　心の安全基地」二木武監訳、庄司順一訳者代表,医歯薬出版

関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」,『協働と教育』,1,pp.10-17

苫野一徳・多賀一郎(2018)「問い続ける教師」学事出版

中垣功(2011)「ピアジェ発達段階論の意義と射程」,『発達心理学研究』,題 22 巻,第 4 号,pp.368-380
中澤静男・田淵五十生(2004)「構成主義にもとづく学習理論への転換」,『教育実践総合センター研究紀要』奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター,13,pp.13-22
中村恵子(2001)「教育における構成主義」,『現代社会文化研究』,No.21,
pp.281-297
福田誠治(2009)「格差をなくせば子どもの学力は伸びる」亜記書房
山内祐平(2020)「学習環境のイノベーション」東京大学出版会
パウロ・フレイレ(1979)「被抑圧者の教育学」小沢有作他訳,亜紀書房,p.66
レフ・ヴィゴツキー(2011)「「発達の最近接領域」の理論」土井捷三・神谷栄司訳,三学出版
レフ・ヴィゴツキー(2012)『新訳版　思考と言語』柴田義松訳,新読書社
文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領」
文部科学省(2011)「生きる力」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf
(2022 年 12 月 7 日確認)

＜実践報告＞

ドイツの環境教育施設―“NaturGut Ophoven”の事例－

魚住明代　国際人文学部・教授

はじめに

“環境先進国”として知られるドイツでは、国内各所に非営利組織の運営する環境教育施設があり、地域における環境教育の拠点として、市民の環境保護意識の形成に貢献している。城西国際大学は、2015 年から 2019 年にかけて 5 度の「短期ドイツ研修」を実施し、研修プログラムの中に環境教育施設での現地学習を設定した。訪問先は、ノルトライン・ヴェストファーレン州の環境教育施設“NaturGut Ophoven”である。本稿では、戦後ドイツにおける環境教育発展の経緯を踏まえたうえで、当該施設での研修事例をもとに、環境学習プログラムについて紹介することとしたい。

1．ドイツの環境保全

ドイツの環境保全活動や資源再生のための優れたシステム、環境教育への先進的な取組みは、日本でも広く知られている。ドイツにおいて環境問題への社会的関心が高まったのは 1960 年代以降であり、1970 年代末より環境保護政策が導入されてきた。その背景には、第二次世界大戦後の飛躍的な経済発展に伴う負の側面として、環境汚染が深刻化したことがあげられる。工場地帯から排出された煤煙、汚染水や自動車排ガスによる公害は国内の至るところで深刻化した。例えば旧西ドイツでは、ルール工業地帯から流れ出た工場排水がライン川の水質を著しく悪化させ、旧東ドイツでは工場排水によるエルベ川の汚染がハンブルク河口を経て北海に流出した[1]。二酸化硫黄や窒素酸化物等による大気汚染は、住民の健康被害だけに留まらず、酸性雨となって広範囲に降り注ぎ、木々の立枯れをもたらした。シュヴァルツヴァルト[2]やトイトブルガーヴァルト[3]でも森林の存続が危ぶまれる事態となり、“森の民”と称されるドイツの人々は切実な危機感を抱くようになった。

このような環境汚染はドイツだけでなく、観光立国のフランスやイタリア、さらに北欧でも深刻化していた。酸性雨に晒された大理石の彫像や歴史的建造物が灰褐色に浸食されていく映像が危機を訴えた。さらに、人びとの環境意識を決定的に変える契機となったのが、1986 年 4 月のチェルノブイリ原子力発電所事故である（ウクライナ語ではチョルノービリと表記）。ドイツは地理的にはチェルノブイリから 6000Km 以上離れた地点に位置するが、爆発によって舞い上がった放射性物質は上空の風に流されてヨーロッパ大陸を西に移動し、ドイツでは降雨を通じて特に北ドイツや南ドイツの土壌に沈着した。とりわけ妊婦や乳幼児を持つ母親たちの危機意識は高まり、市民が自助組織を立ち上げて放射性物質の測定や勉強会を活発に行ったことが報告されている[4]。生活環境の安全性に対する意識の高揚は、市民団体の活動を後押しすると共に、1979 年に組織された「緑の党」（現政権与党）の求心力を強めた。U.ベックが『リスク社会』（1986/1998）で述べたように、環境汚染はいとも容易に国境を越え、社会階層に関わらず世界に深刻なダメージを与えたのである。こうした環境保全意識の高まりが、その後の環境教育を推進していく原動力ともなっていった。

ところで、「環境教育」に関する定義は諸説あるが、降旗ら(2009)に拠れば、人間と環境との関わりについての正しい認識に立ち、自らの責任ある行動をもって持続可能な社会の創造に主体的に参画できる人の育成を目指し、環境に働きかける実践力を育成するための教育である、とされる（降旗、宮野他,2009）。ここに示されるように、環境に働きかける実践力の養成は、大学教育においても重要な達成目標の一つである。

2. ドイツにおける環境教育の展開

Trommer（2010）によれば、ドイツでは早くも 19 世紀から環境を重視する教育が行われてきたというが、環境保全への人類の責任を自覚し、目的や理念を明示した環境教育が本格的に展開するのは1970年代以降である。生態系の危機や資源枯渇、人口爆発等問題視され、自然環境保護が世界的なテーマとなった時期である（宮野、2020）。1970 年のヨーロッパ自然保護年の制定、1977 年のユネスコ国際環境会議の実施などを経て、環境保護が世界的に重要課題として取り上げられた。ドイツ連邦教育研究省（BMBW）は、いち早く環境教育を学校教育に取り込む改革に着手し、1970 年に「環境と生態系」を学校教育のカリキュラムに加えている。とはいえ 1970 年代末頃までは、環境教育は専ら学校内での学習に限られ、学外施設との連携が行われることは稀だったという（Blasche,2015）。その後 1980 年代に入ると、環境教育の各教育機関への普及と共に、地域における環境保全のための多様なプロジェクトが提供されるようになり、環境保護団体（NGO）の活動が活性化した。それと並行して環境保護団体と幼児教育/学校教育との連携が、環境教育において重要なテーマとなっていく。そうして教育界からの要請に応えて、地域に新たなイニシアティブや環境保護組織が設立され、環境教育施設の果たす役割が重要性を増したのである。1970 年以降の環境教育に関わるドイツ国内外の主な動向は、次のようにまとめられる。

1970 年　ヨーロッパ自然保護年
1970 年代　連邦文部省による「環境教育計画」
1977 年　ジョージア（首都トリビシ）にて初の環境教育世界会議（ユネスコ）
1980 年　連邦文部大臣の決議「環境と授業」
1970 年代　連邦会議における「教育と気候に関する調査委員会」の設置
1994 年　ドイツ基本法「次世代のために自然を守る責任」の追記
1992 年　リオデジャネイロ国際環境開発会議「アジェンダ21」
　環境と発展のための UNO 会議(持続可能な社会の構築に向けた環境教育)
1994 年　ドイツ基本法に「次世代のために自然を守る責任」の明記(第 20 条 a)
2002 年　ヨハネスバーグ UNO 会議決議(全教育課程における環境教育の重要性)
2007 年　国際環境教育会議
2013 年　第 37 回ユネスコ総会（持続可能な開発のための教育に関するグローバル・アクション・プログラム採択）
2014 年　持続可能な開発のための教育（SED）に関するユネスコ世界会議

（出典：日本環境教育学会（2012）をもとに作成）

3. 環境教育施設

ドイツの環境教育施設（Umweltbildungszentrum）は、幼児から成人までを対象として環境に関わる知識と共に環境保全活動の普及を図ることを目的として作られた体験型の施設であり、広大なビオトープが併設されている。施設の多くは地域の自然保護を目的として、地方政府から敷地を移譲され非営利組織が運営する形式である。学校教育だけでは為し得ない体験型環境教育の場であり、市民ボランティアの力を生かしつつ対象年齢別の活動プログラムを多数提供している。ドイツ国内にある環境教育施設は 2019 年の時点で 600 を超えるという（NarurGut Ophoven HP,2019）。

ドイツにおける国内最大の環境保護団体として、動植物の多様性保全や生育環境に取り組む組織として広く知られるのが、NABU（ドイツ自然保護連盟：Naturschutzbund Deutschland e.V.）という組織である。NABU は 1899 年に設立された鳥類保護連盟を母体とし、1966 年にドイツ野鳥保護連盟と改称した。さらに東西ドイツ統一（1990）後は新たにNABUという名称を掲げて現在に至っている。NABUはドイツ国内で100を超える自然保護センターを運営し、連邦や州の環境政策に影響を与えながら各地域に密着した自然保護活動を行う巨大な組織に成長している。国内に約 42 万人余の市民会員を擁し、連邦、州、地方自治体からの財政支援と、企業や市民の寄付を受けて運営されている。本稿で取り上げるNaturGut Ophovenは、ノルトライン・ヴェストファーレン州ケルン近郊のレファークーゼン市に位置するドイツ最大の環境教育施設の一つであり、NABU の地域組織である「NABU レファークーゼン」と密に連携しながら環境保全・環境教育活動に力を注いでいる（NABU、HP）。以下では、本学の研修事例をもとにレファークーゼンの環境教育施設 NaturGut Ophoven の活動内容をみていくこととしたい。

4. レファークーゼンの環境教育施設“NaturGut Ophoven”

4.1. NaturGut Ophoven の発展史

NaturGut Ophoven は設立から 40 年周年を数える。その主な発展史は以下のようである。

1983 年 レファークーゼン市の自然保護活動家が環境教育センターを設立

1984 年 非営利団体に認定された Forderverein NaturGut Ophoven e.V.に対して同市が敷地を提供し、学校教育と連携した自然教育を開始

1986 年 ノルトライン・ヴェストファーレン州内の学校と提携した自然教育の実施。敷地内に自然庭園を設置。

1998 年 州政府より「持続可能な都市プロジェクト」優秀賞受賞

2006 年 ケルン行政区内の 43 校と提携して「未来の学校」プログラム開始

2010 年 ドイツ初の気候配慮型の環境情報センター及び、ビオビストロ（BioBistro）、生物ステーションとして認定

2013 年 国連「生物多様性のための 10 年プロジェクト」優秀賞受賞

2021 年 ヴィ―ム川（Wiembach）氾濫による被害を受け活動停止（7 月 14 日以降）

2022 年 活動再開、新たな児童向けプログラムの発信

（出典：NaturGut Ophoven HP により作成）

NaturGut Ophoven は、連邦環境省、州政府をはじめ、大手企業や銀行、学校組織ほか 41 の諸団体の支援を受けて、市民に開かれた環境教育施設として多数の教育プログラムを提供している。行政や教育機関、市民ボランティアの支援をもとに、自然体験やエネルギーと環境保護、気候や生物多様性の保護を目的とした活動を続けている。広大な敷地を有し、次世代に自然資源を繋いでいくための多様な活動やプログラムは、幼児や学童だけでなく、市民の自然保護活動にも開放され、憩いの場としても機能している。常設展示の他に、季節に沿った活動を募集するほか、様々なアクションプログラムを提供し、HP やチラシを通じて広報されている。2022 年の活動事例は、支援する諸団体との提携開催による「Biobrotbox-Aktion」（学童対象の食育プログラム）や「未来の学校－持続可能性のための教育」等である。

4.2.本学学生の現地訪問

城西国際大学では、2015 年～19 年の毎 10 月に JASSO（日本学生支援機構）からの助成を受けて、国際人文学部1～4年生と大学院生を対象とする「ドイツ研修」を実施した。本研修には 5 年間で延べ 84 名の学生が参加している。那須妙子名誉教授（2015、2017 年度の引率を担当）と筆者（2016、2018、2019 年度の引率担当）の 2 名がケルンとハイデルベルクを中心に事前調査を実施し（2015 年 8 月）、市役所環境保護課、市民環境ボランティア等へのヒヤリングを行い、プログラムを作成した。但し 2020 年以降は COVID-19 による感染拡大により研修は実施されていない。

ドイツ研修の主な目的は、第1に、本学と提携関係のあるケルン大学で社会学/ジェンダー研究の講義を受講し、学生全員が学習成果のプレゼンを行うことで学生間の交流を図ることにあった。第2に、環境先進国の持続可能な社会への取り組みを学ぶために、ニアシュタインの無農薬栽培ぶどう園の見学や、レヴァークーゼンの環境教育施設における体験学習を行うことであった。研修に先立つ予備調査において、ドイツ国内の数ある環境教育施設から NaturGut Ophoven を選定した理由は、同施設がケルン市近郊に位置する国内でも有数の大規模な環境教育施設であること、過去 40 年にわたり地域の教育機関と連携しながら環境教育に関わる多様な活動を展開し、国際的に高く評価される組織へ発展を遂げていることなどが挙げられる。またレヴァークーゼン市から環境保全の市民活動を表彰された Doris Krämer 氏、NaturGut Ophoven の広報担当者 Doris Dämmer 氏の協力を得られたことも理由である。

NaturGut Ophoven の総面積は6ヘクタールであり、屋外自然園と屋内設備を通じて学習するよう考案されている。敷地内には、高さ約5メートルの花型ソーラーパネルが設置され、太陽光の強度によって発電量が変化していく様子がデジタル表記される。ビオトープに向かう小道には、ハンバーガー1 個を生産するために必要とされる飼料やエネルギー量、CO2 排出量のパネル展示により、至近な例から食とエネルギーとの関連を理解できる。多様な野草群生を誇る水辺には生物保護や、水質の計測、野鳥の飛来、ミツバチの保護などに関して歩を進めるごとに学びを深めていける工夫が凝らされている。

館内には、視覚と平衡感覚を撹乱させる白と黒の幾何学模様の部屋が用意されている。Dämmer 氏の解説によれば、外部から屋内に入ってきた子どもたちの心を静めて展示に集中させる仕組みであるという。館内は体験型施設となっており、其々が能動的に動いて自然の仕組みを理解できるよう工夫が凝らされている。家電製品が設置された部屋には、PC やドライヤー、洗濯機、TV 等を作動するために必要な電気エネルギー量を、自転車を漕ぐことで発電し、体験的に学習する。現在では珍しくない仕組みだが、大学生の関心をも十分に引き付ける展示であった。施設上階では、一般住宅の屋根裏や外壁など、身近な場所に住む生物の世界をマクロ、ミクロの視点から注意喚起している。更に視点を世界に広げ、水が枯渇する国や地域の問題を学ぶ一方で、ジーンズ 1 本を作るために要する莫大な水量をバケツ数で換算し、水資源の貴重さに気付かせる部屋もある。気候変動やエネルギー問題など、グローバルな環境問題の展示へと続き、最後の部屋で、自然エネルギーの重要性を総括する。屋外の太陽光パネルの発電を受けて動く模型飛行機が天井に吊るされており、天候によって飛行機の速度が影響されることや、エネルギーの流れを理解出来る配置がなされている。出口には、資料展示をしたカフェが設置され、体験学習の成果を話し合う場として活用されている（写真を参照されたい）。

ドイツ研修の事前事後学習でのアンケートによれば、研修に参加した学生は、系統だった環境教育を受けた経験を持たず、本施設での学習体験を通じて初めて環境保全の重要性を学べたという。体験型環境教育施設が市民ボランティアに支えられ、生活に密着した居場所になっていることに驚きを感じたとの感想も寄せられた。本施設は、予備知識を持たずに学童と同じ体験をすることで、大人も楽しみながら環境を意識化できる仕組み

が造られている。本稿では詳述できないが、次稿では、ドイツ研修後の参加学生へのアンケート調査結果を用いて研修成果の分析を行うことを課題としたい（2019.10.12.筆者撮影）。

5.　まとめと今後の課題

日本では、1993 年に環境基本法が制定され、2011 年には環境教育等による環境保全の取り組みの促進に関する法律が改正された。そして翌 2012 年には環境保全のための環境教育および取組みの推進に関わる基本方針が策定され、SDGsへの急速な関心の高まりと相まって、環境教育の重要性が改めて広く認識されている。小中学校では、ごみ処理やリサイクル、エネルギー、原子力や食料、ジオパーク、生物多様性などに関して施設見学や自然体験が活発に行われており、それを受けて各地方自治体独自の観点に立った環境教育の試みも多様化している。NPO や地域の活動家などと連携した環境教育の裾野も急速に広がりつつある。とはいえ総合的な学びの場として、本稿の事例とした NaturGut Ophoven のような総合的環境教育施設は十分に整備されてはいない。飯田（2020）が指摘するように、総合的な環境教育型施設を全世代において活用することは、環境保全意識の育成において有効であろう。施設の設立や維持に関しては、財源やボランティアスタッフ、広大な敷地の確保など、様々な課題があるとはいえ、ドイツの州政府と NPO および市民や企業との協働による環境教育施設の運営によって展開されている環境教育から得られる示唆は少なくないと思われる。

近年のコロナ禍がもたらした諸問題に社会的関心が集まるさなかでも、かつてない規模の豪雨や旱魃、森林火災が世界中で生じた。2021 年 7 月に突如としてレファークーゼン地区を襲った洪水は NaturGut Ophoven の敷地を直撃し、ビオトープや施設の地下室が壊滅的な被害を受けた。施設は一時閉鎖を余儀なくされたが、環境教育の再開を望む市民の力が復興と施設再開への推進力となり、2022 年夏には再び新しいプログラムが提供されることになった。この復活は気候変動による災害に粘り強く立ち向かうモデルともなっている。環境教育施設の存在意義は、環境保全に取り組む市民の輪を広げて次世代に繋ぐという視点にたつと極めて大きいと感じられる。ドイツ研修を通じて得られた経験を踏まえて、学生の環境保全力育成を目標に、国内外の資源を活用するプログラム作成に繋げたい。

注

1　旧東ドイツにおける環境汚染はさらに深刻であったと言われている。旧東ドイツの工業地帯から排出された汚染物質が河川や降雨を通じて旧西ドイツにも被害をもたらした。

2　Schwarzwald は、ドイツ南西部のバーデン・ビュルテンベルク州に位置し、フランスのアルザス地方と国境を接している。「黒い森」を意味する広大な森林地帯である。

3　Teutoburgerwald は、ノルトライン・ヴェストファーレン州に位置する。紀元 9 年に、ゲルマン人が北上したローマ軍を撃退した最北の地として知られる、歴史的にも重要な森である。1980 年代には、酸性雨によって立ち枯れた森を回復させるための環境保護運動が盛り上がった。

4『チェルノブイリは女たちを変えた』（1989/1986 マリーナ・ガムバロフ編）は、原子力発電所の事故後に緊急出版された。政治家や医師、社会学者、母親、
市民活動家らの多面的な視点からの主張を編んだ書であり、経済効率だけを重んじる「男社会から降りる」ことやあらゆる生命を尊ぶことの大切さを主張した。

参考文献

飯田貴也,2020「環境学習施設」の歴史と果たしてきた役割ー「都市・生活型環境教育」推進拠点としてー,日本環境教育学会編『環境教育』Vol.29-3, 44―48

井上静香,2000「1990 年代ドイツにおける環境教育の新たな展開ー「持続可能性」のための教育ー」, 日本環境教育学会編『環境教育』Vol.10-2, 14－23

今村光章, 2000「環境教育概念の検討―用語「環境」と「環境教育」の語義と由来をめぐってー」、日本環境教育学会編『環境教育』 Vol.10－2, 24－33

今村光章, 2016『環境教育学の基礎理論』法律文化社

上高泉, 1992,「ドイツの環境教育」『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック』環境教育推進研究会編、67-84,第一法規出版

降旗信一、宮野純次、能條歩、藤井浩樹、2009「環境教育としての自然体験学習の課題と展望」、日本環境教育学会編『環境教育』Vol.19-1

日本環境教育学会編, 2012『環境教育』教育出版

宮野純次, 2020 「ドイツ初頭理科における持続可能な開発のための教育(ESD)の構想と展開」『京都女子大学発達教育学部紀要』,第 16 号、49―58

宮野純次, 2006,「ドイツの自然体験学習」, 降旗信一・朝岡幸彦編『自然体験学習論～豊かな自然体験学習と子どもの未来』, 高文堂出版社, 121

諸岡浩子, 2005、「ドイツ BLK―“Programm21”の取り組み―「持続可能性のための教育」の推進力として―」,日本環境教育学会編『環境教育』, Vol.15―1, 49-54

ラングナー、ティルマン、染谷有美子訳 2010『ドイツ環境教育教本』緑風出版

Beck,Urlich, 1986, *Risiko Gesellschaft -Auf dem Weg in eine andere Moderne-,* Verlag Suhrkamp (東簾、伊藤美登里訳『危険社会』1998、法政大学出版局)

Blasche,Bernhard Heinrich(Hrg.)2015, *Naturbildung*, Evangelische Verlagsanstalt

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz HP (*Umwelt im Unterricht),* BMUV.de(閲覧 2022.12.1.)

Gambarof, Marina、1986, *Chernobyri hat unser Leben verändert,*Verlag Rowohlt rororo
『チェルノブイリは女たちを変えた』(グルッペ GAU 訳、世界思想社, 1989)

NABU (Naturschutzbund Deutschland,e.V.), 2019, *NABU Jahresbericht 2018,* NABU Nordrhein Westfalen (www.NABU-NRW.de, 閲覧,2022.8.10.)

Offenland Stiftung, 2022, *Offenland Stiftung Jahresbericht 2021,* (www.offenland.info, 閲覧,2022.8.11.)

Stadt Leverkusen, *NaturGutOphoven.Leverkusen.* (https://www.leverkusen.de, 閲覧、2022.8.1.)

Trommer,Gerhard/Stelzig,Ingmar(Hrg.)2000, *Naturbildung und Naturakzeptanz,* Aachen, Shaker

Schulz,Thorsten, 2006, *Das, Europaische Naturschutzjahr 1970 ‘-Versuch einer europaweiten Umweltkampagne-,* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung(WZB)

＜写真＞

NaturGut Ophoven における体験学習（2019.10.11.筆者撮影）

上から　巨大なソーラーパネル

施設内で学ぶ学生たち

ビオトープと展示パネル

施設前での集合写真

＜教育時評＞

幼稚園教諭養成課程における領域「言葉」の ICT を活用した指導法教育の現状

大内善広　福祉総合学部・准教授

1. はじめに

学校教育において ICT 活用を積極的に推進する取り組みが進められている中，幼稚園をはじめとした幼児教育においては，幼児に対して ICT を活用することに効果があるのか，負の効果がないかといった批判や，維持費の問題，保育者の活用技術の不足などの問題も指摘され（門松，2019），ICT 活用の取り組みが十分に進んでいない。一方で，幼稚園教諭養成課程においては，保育内容の 5 領域である健康，人間関係，環境，言葉，表現の指導法について，情報機器の活用を含めた授業の実施が求められている。本論では，保育内容の領域「言葉」に焦点を当てながら，ICT を活用した指導法教育の現状と今後の展望について論考する。

2. 幼児教育における ICT 活用の背景

近年，教育現場における ICT 活用が進められている。特に，小学校や中学校において個別最適な学びや協働的な学びを実現するために，GIGA スクール構想をはじめとした具体的な取り組みが行われている。一方，幼稚園や保育所，認定こども園における幼児教育現場における ICT 活用については，例えば中央教育審議会（2021）の「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）において，「ICT 等の特性や使用方法等を考慮した上で，幼児の直接的・具体的な体験を更に豊かにするための工夫をしながら活用するとともに，幼児教育施設における業務の ICT 化の推進等により，教職員の事務負担の軽減を図ることが重要である。」といった記載がされており，幼児の直接的・具体的な体験を重視するというこれまでの姿勢を踏襲しつつ，補助的に ICT を活用するといった方向性が示されていると考えられる。

なお，保育所を管轄している労働省と，幼稚園を管轄している文部科学省では，幼児教育における ICT 活用の方向性に違いが見られる。その違いは，保育所保育指針解説と幼稚園教育要領解説における ICT の活用に関する記述に表れている。厚生労働省（2018）の保育所保育指針解説における ICT に関する言及は「職員間の情報の共有や効率的な評価の仕組みをつくるために、情報通信技術（ICT）などの積極的な活用も有効である。」といった，業務の効率化や業務負担軽減を指向した記載に留まっている。一方で，文部科学省（2018）の幼稚園教育要領解説では，指導計画の作成の留意事項の目次に「情報機器の活用」の項目が設けられており，幼児期の教育における活用を指向した解説がなされている。なお，内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）の幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説においても，指導計画の作成の留意事項内に，幼稚園教育要領と同様の解説がなされている。このような違いは，保育士養成課程と幼稚園教諭養成課程においても反映されており，厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が平成 30 年 4 月 27 日に発出した「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の文書内における教科目の教授内容の説明においても ICT 活用に関する具体的な記述はなされていない。

3. 幼稚園教諭養成課程における ICT 活用の扱い

中央教育審議会(2015)これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)において，これからの時代の教員に求められる資質能力が指摘されたのを受け，2016 年 11 月に教育職員免許法および同法施行規則の一部改正が行われ，より質の高い教職課程の編成が可能となり，その後「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が設置され，2017 年に教職コアカリキュラムが策定された。こうした背景の中，2019 年より新教職課程をスタートさせることに伴い，教職課程を設置している大学では，引き続き教職課程を有するための課程認定(再課程認定)を申請することとなった。

新教職課程において幼稚園教諭課程では「領域および保育内容の指導法に関する科目」が創設され，「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法(情報機器及び教材の活用を含む)」といった領域論と指導法に科目が分かれることとなり，特に指導法においては「情報機器及び教材の活用を含む」という文言が明記されており，ICT 活用を含んだ内容を取り扱うことが求められた。ICT 活用を含んだ具体的な内容に関しては「1．教育効果を高めるために担当教員が ICT を活用し、2．ICT を活用する課題に学生が取り組み、3．ICT を導入した幼児の活動の展開を考える」(吉永，2017)といったものが指摘されている。

なお，2021 年「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行等について(通知)」において，「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」が新設され，小学校，中学校，高等学校の教職課程において「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」を「教育の方法及び技術」及び「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」とすることとなった。ただし，幼稚園教諭課程や養護教諭課程においては，従来通り「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」が据え置かれることとなっている。

保育内容の 5 領域に関する指導法の授業において ICT 活用を取り上げることに関連する先行研究としては，領域「表現」でのプロジェクターを活用した影絵遊び，タブレット端末を活用したドキュメンテーション，Web 会議システムを活用した模擬保育といった実践や領域「環境」でのスマートフォンのカメラの活用の事例(松下・南雲，2021)や，領域「表現」での授業内の学生の活動を動画で撮影しプロジェクターで共有しながら振り返りを行う事例(佐久本，2020)，領域「健康」でのリズム体操の動画撮影と YouTube へのアップロードに関する取り組み(中西，2021a)などが報告されている。また，諸井(2021)は領域「表現」において幼稚園での発表会に向けた練習として，オーケストラの演奏の映像を活用することや，練習の様子を動画で撮影して振り返ることに ICT を活用できるのではないかと指摘し，中西(2021b)は領域「健康」において，子どものための視聴覚教材などのコンテンツを学生自身が制作し，保育現場で活用するための指導計画を立てるといった授業構成が有効ではないかと論じている。

一方で，領域「人間関係」と領域「言葉」に焦点を当てた ICT 活用の指導法の授業に関する研究や実践事例に関する報告は見られなかった。本論では，ICT 活用の指導法の授業の先行研究が見られなかった領域のうち，領域「言葉」を取り上げ，指導法の授業に関する実態を検討し，ICT 活用に関する授業内容の可能性を模索していく。

4．領域「言葉」指導法のシラバスにおける ICT 活用の扱い

まず，各大学において領域「言葉」の指導法で ICT 活用に関する内容がどの程度取り上げられているのかを明らかにすることを目的に，幼稚園教職課程における領域「言葉」の指導法の科目のシラバスの調査を行った。

調査方法として，まず，文部科学省ホームページの「1.幼稚園教員の免許資格を取得することのできる大学」に令和 3 年 4 月 1 日現在，通学課程で幼稚園教諭一種免許状を取得できる大学として掲載されている 275 大学から無作為に 50 大学を抽出した。抽出された大学のホームページにアクセスし，領域「言葉」の指導法に関する授業のシラバスを調査した。

「言葉」の指導法に関する授業のシラバスを調査するにあたり，まず，各大学のシラバス検索機能のページ内において，開講年次を 2022 年度，講義名条件を「言葉」で検索した。その際，講義名として「保育内容（言葉）」や「保育内容指導法（言葉）」など複数の講義が検索結果として出てきたが，領域「言葉」に関連すると考えられる科目のうち「指導法」という単語が含まれているものなど，領域「言葉」の指導法と考えられる講義を特定し，各大学で 1 科目のシラバスを調査対象とした。また，指導法がⅠとⅡなど 2 科目以上設置されている場合には，基礎的な科目と思われるⅠの科目を調査対象とした。

シラバスの記載内容について，授業の概要や目標を示す「授業概要・目標」と，各授業回の具体的内容を示す「授業計画」に分け，それぞれについて ICT の利活用に関する言及の有無について集計した。ICT の利活用に関する言及の有無の判断基準には，「ICT」「情報機器」「情報通信機器」といった用語や，「電子紙芝居」「DVD 絵本」等の ICT を活用していると考えられる用語が含まれている場合に言及があることとした。

調査の結果，50 校の領域「言葉」の指導法に関するシラバスのうち，ICT 活用に言及していたのは，「授業概要・目標」では 10 校（20%），「授業計画」では 15 校（30%）であった。なお，「授業概要・目標」「授業計画」の両方で ICT 活用に言及していたのは 7 校（14%），「授業概要・目標」のみで ICT 活用に言及していたのは 3 校（6%），「授業計画」のみで ICT に言及していたのは 8 校（16%）であった。以上の結果から，「授業概要・目標」「授業計画」のいずれか，あるいは両方で ICT 活用に言及しているのは 18 校（36%）であり，半数以上の大学においてシラバス上で ICT 活用が言及されていない実態が明らかとなった。ただし，シラバス上で明記せずに，実際の授業において ICT の活用が扱われている可能性は十分に考えられる。

なお，「授業計画」における情報機器の利活用に関する具体的な記載内容については，児童文化財を扱い授業回において「情報機器の活用を含む」といった形が多い一方で，一部のシラバスにおいて，デジタル教材の特徴や操作方法に関する言及や，情報機器を活用した指導法の事例に関する言及も見られた。また，情報機器を用いた指導案作成や記録を行う上での操作方法の説明といった業務効率化を意図したと思われる言及も見られた。吉永（2017）における ICT を活用した具体的な授業内容である，教員の活用，学生の活用，幼児教育における活用の 3 つの活用の観点から整理すると，教員の活用や学生の活用は授業の進行の中で行われているためにシラバス上であえて明示するということが少なく，幼児教育における活用に焦点が当たりやすいのではないかと考えられる。例えば，学生の活用にも焦点を当て，シラバスの授業概要において ICT を活用した課題に取り組むことを明示するとともに，授業の目的においても ICT の活用に慣れることを明示することによって，幼稚園教諭養成課程で学ぶ学生にとっても，ICT 活用に関する学びを行うことの意識化を促すことも，ひとつの ICT 活用を含んだ授業運営の方法と考えられる。

5. ICT を活用した領域「言葉」指導法に関する授業内容の展望

シラバスの観点から領域「言葉」指導法に関する大学の授業の実態について検討してきたが，幼児教育における活動に関する内容を充実させるための方向性として，幼児教育における言葉の指導に関連した事例報告や研究を蓄積させることが考えられる。現状，直接的に領域「言葉」指導法を扱った研究は見られないが，関連する研究や示唆的な事例について見ていきたい。

ベネッセ教育総合研究所(2015)の「幼稚園での ICT 活用は学びの効率化よりも動機付け　学校法人信学会」の Web 記事において，タブレット端末のアプリを利用してひらがなを書く授業を取り入れた事例が紹介されている。この事例における ICT 活用の利点として，幼児の動機づけを高め，個別に書き順のチェックができることなどが挙げられ，こうした ICT を活用した活動を導入する前は不安視していた保護者も，ほぼ全員が活動に対して肯定的に受けとめていたと報告されている。領域「言葉」のねらいや内容にひらがなの学習は含まれていないが，文字に対する興味や意欲を喚起させる活動として，ICT を補助的に活用することが効果的であることを示唆する 1 つの事例として考えられよう。

本間・阿部(2019)は，保育者を対象として紙絵本と ICT 機器を利用したデジタル絵本に関して，ICT 活用経験や長所と短所についてアンケート調査を行っている。なお，この調査では，デジタル絵本を利用した経験がない保育者についても想像で長所や短所を回答するよう求めている。調査の結果，まず ICT 活用経験については，園によって大きく異なっていることや，保育者の年齢が若いほど活用経験が多く，特に 20 代の保育者では半数以上が ICT を活用していることを報告している。また，紙絵本とデジタル絵本の長所と短所に関しては，紙絵本の長所として，想像力(創造力・発想力)が養われることや，知識や語彙の獲得に繋がること，コミュニケーションツールになるなどの意見が多く挙げられ，短所としては，絵本の大きさによっては見づらいとき(伝わりづらいとき)がある，絵本の内容によっては子どもの想像力を阻害してしまうことがあるなどが挙げられた。一方，デジタル絵本の長所としては，集中しやすい，便利さといった意見が多く挙げられたが，短所として，コミュニケーションがない，あたたかみがないなどが挙げられた。また，紙絵本の長所については 213 記述，短所については 36 記述が得られているのに対し，デジタル絵本の長所は 72 記述，短所については 99 記述が得られており，デジタル絵本は子どもにとって良くないと捉えられていると考察されている。このような結果から，デジタル絵本を保育場面に導入するためには，デジタル絵本でもコミュニケーションツールになりうるという視点を示すことの重要性を指摘している。デジタル絵本を活用する利点として，プロジェクター等を使用すれば大きく鮮明な画面で大人数の子どもが話を楽しむことができることも挙げられ，状況によっては有効に活用しうると考えられる。領域「言葉」指導法の授業において，このような利点を紹介しながら，デジタル絵本を介した子ども同士のコミュニケーションを促すような活動を考えるような内容を扱うことも可能であろう。

ICT 機器は，現代の子ども達にとっては当たり前のように身の回りに存在し，日常的に触れ合っている。例えば，木村・森本(2022)は保育士を対象として，乳幼児のスマートフォン，タブレット端末，ゲーム機などの情報機器の利用実態や保育士が実感している子どもの生活習慣や発達への影響を調査し， 99.4%の子どもがスマートフォン等に触れていると思われることを示しており，幼児が ICT 機器を触れるのを避けようとするのは現実的ではない。ただし，木村・森本(2022)はその影響として激しい言葉の模倣やゲーム用語や SNS で用いられている言葉を使用する傾向などを保育士が問題視していることも示しており，言葉の育ちに関する悪影響も懸念される。家庭における ICT 機器の利用が言葉の発達に与える影響に関する研究知見を蓄積し，そうした知見に基づいたより良い家庭での ICT 機器の利用方法に関する保護者支援が，いずれ保育者の役割として求められるようになるのではないかと考えられる。

また， Web 会議システムを活用することにより，映像と音声の用いた遠隔地の人とのコミュニケーションを比較的容易に実現することも，ICT 活用の利点を 1 つとして挙げられよう。こうした Web 会議システムを利用した幼児教育の事例として，新井・圓入・石田(2021)は，双方向型のオンライン形式での幼児向けの科学遊びの実践を行い，対面によるものと同様に幼児が楽しむことができていたこと，科学遊びで期待される幼児の科学的な気づきも期待できること，オンラインでの実施によって保育者の専門性や地域格差といった科学遊びを実践する上で

の問題を払拭できる可能性があることを報告している。Web 会議システムは，コミュニケーションの対象の幅を広げるためのツールとして有効であり，多様な人々との出会いは，対面によるものではないとしても，伝えたい気持ちを高めたりする等の言葉その育ちに良い影響を与えうるのではないだろうか。

幼児教育でのICT活用に関する海外の動向についても，上田(2021)はデンマークにおけるICT活用状況を調査し，カメラや音楽機能などが主に使用されていることや，活動の補足や記録の作成などの補助的なツールとして利用されていることを紹介している。また，門松(2019)は，保育におけるICT 活用について，ベトナムやシンガポールとの比較を行い，ベトナムやシンガポールでは各教室に1台のプロジェクターが設置されていることや，ICT と知育的な活用や音楽再生に利用していること，ドキュメンテーションやポートフォリオといった記録にICTが活用されていることを紹介している。一方で日本では，ICT機器の設置状況に課題が見られ，ICT活用への保育者の抵抗感が大きく，ICT を活用した記録が一般的ではない指摘している。今後，新教職課程で学んだ保育者達が保育現場に増えていく中で，少しずつこうした課題が解決されていくことに期待したい。

6. おわりに

幼児教育における ICT 活用の事例は少しずつ増えてきており，本論で取り上げた事例のほかにも，秋田・宮田・野澤(2022)においても多くの実践事例が紹介されている。また，このような事例とともに，ICT を用いた活動が子ども達に与える影響に関する研究も蓄積されてきている。こうした知見を踏まえて，幼児教育において ICT を活用していくためには，幼稚園教諭養成課程における授業内容で取り上げていく必要があろう。現状では，保育内容の 5 領域の指導法の授業において ICT 活用が扱われているため，各領域の内容に即した ICT 活用方法についての授業内容を取り扱うことが求められると考えられる。その際，当然ではあるが，ICT は補助的なツールであり，幼児の直接的・具体的な体験を更に豊かにするために活用するという目的を忘れてはならない。

本論では領域「言葉」に焦点を当てたが，シラバスの観点からはICT活用に関する授業内容が十分に扱われているとは言い難い状況であることを示された。そもそも ICT という用語自体が，2000 年代中頃まで用いられてきた IT という用語から，情報の伝達を重視するために名称が変化してきているものである。コミュニケーションと言葉は密接に関係しており，保育内容の領域「言葉」とICT活用の親和性は高いと考えられる。今後，具体的な授業の実践事例が蓄積されていくことが期待される。

参考文献

秋田喜代美・宮田まり子・野澤祥子(編著)(2022)ICTを使って保育を豊かに:ワクワクがつながる＆広がる28の実践，中央法規

新井しのぶ・圓入智仁・石田靖弘(2021)オンラインによる幼児向け科学遊びの実践と効果ー中学校理科「静電気と電流」に関連した科学遊びを事例としてー．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，54，63-69.

ベネッセ教育総合研究所(2015)幼稚園での ICT 活用は学びの効率化よりも動機付け 学校法人信学会．https://berd.benesse.jp/special/manabi/manabi_2.php(参照日 2022.09.17)

中央教育審議会(2015)これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)．

中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～(答申)．

本間優子・阿部学(2019)保育場面における ICT 機器の利用に対する保育者の意識 : 紙絵本とデジタル絵本の比較. CIEC 研究会報告集, 10, 85-93.

門松愛(2019)保育における ICT 活用の可能性 : 諸外国との比較から. 児童教育論集, (3), 56-65.

木村達志・森本紗貴子(2022)乳幼児のスマホ等の利用に関する調査研究:利用の実態と保育者が感じる危機感. 桜花学園大学保育学部研究紀要, (25), 145-153.

厚生労働省(2018)保育所保育指針解説. フレーベル館

松下明日香・南雲まき(2021)保育内容領域「表現」及び「環境」の指導法における ICT 活用 : 幼稚園教諭養成課程における情報機器及び教材の活用の実践. 金沢学院大学紀要, (19), 128-132.

文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説. フレーベル館

文部科学省(n.d.)1.幼稚園教員の免許資格を取得することのできる大学. mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287039.htm(参照日 2022.09.17)

諸井サチヨ(2021)保育内容の指導法「表現」の音楽分野に関する考察 : 音楽表現活動における ICT 活用に着目して. 淑徳大学短期大学部研究紀要, 63, 59-65.

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018)幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館

中西一弘(2021a)保育者養成課程におけるICT(情報機器)活用の実践 : 領域「健康」の指導法への応用を念頭に置いて. 淑徳大学短期大学部研究紀要, 63, 49-57.

中西一弘(2021b)保育者養成課程における「領域『健康』の指導法」の授業内容の検討:情報機器及び教材の活用に注目して. 淑徳大学短期大学部研究紀要, 63, 41-47.

佐久本邦華(2020)保育内容の指導法等における ICT 活用について : 表現や造形にかかる授業での具体的な ICT 活用. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 49, 49-61.

上田星(2021)デンマークの保育施設における ICT 活用についての予備的研究:保育実践場面の使用頻度及び目的. 教育学論究, 13, 153-164.

吉永早苗(2017)幼稚園教諭養成における ICT 活用とは. 無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会(編)幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～. 萌文書林, pp.32.

＜学生実習報告＞

幼稚園実習報告書

秋田結衣（福祉総合学部）
実習先：千葉県私立幼稚園

1．取り組んだ内容

1 か月間、4 歳児（もも組）で実習を行った。具体的な内容として、4 歳児クラスの 1 日の流れに沿い、制作や体操教室や英語教室等子どもたちと活動を行い、4歳児の発達にあった援助を行った。朝の活動の今月のうた（かたつむり）と朝のうたのピアノ、手遊び、紙芝居の読み聞かせや紙皿シアター等、帰りの活動の帰りのうた（おかえりのうた）のピアノを弾く部分実習は毎日行った。精錬実習に向けて、1 週間前頃から毎日、制作やワークの導入から制作が終わる所までを行う部分実習や朝の活動と帰りの活動を全て行う部分実習を行った。最終日近くに精錬実習があり、主活動としてかたつむりの折り紙制作を子どもたちの意欲を引き出しながら行った。14 時 45 分から 15 時は保育室の掃除とトイレ掃除を行った。15 時からは、次の日に向けた保育室内の準備をする（玩具遊びのマットを敷いた上に玩具を出し、ピューラックスで消毒する、机を出す、着替えで使う椅子を出す、当番を変える、日付を変える、布巾を干す）、窓を閉める、エアコンを消す等を行った。

2．実習の目標と達成状況

今回の実習では、『子どもたちの行動や言葉の意味を捉えて、子どもたちに寄り添った関わりを心掛けながら必要な援助を行えるようになる』、『幼稚園での生活が充実する環境作りの工夫を学ぶ』の2つを目標とした。

『子どもたちの行動や言葉の意味を捉えて、子どもたちに寄り添った関わりを心掛けながら必要な援助を行えるようになる』では、実習の前半で一日の流れを把握し、次は何をするのか、どんな言葉掛けが適切かなどを考えて積極的に援助できた。具体的には、朝の活動が終わった後の主活動へ入る際に椅子を片づける等の援助や前の活動から昼食の準備に入る際の机を消毒することやパーテーションを設置する援助をして先を見越した援助をしつつ、担任の先生の子ども達への声かけや行動から、次の活動へスムーズにつなげられるような声掛けができ、子どもたちが意欲的に行動していた。

『幼稚園での生活が充実する環境作りの工夫を学ぶ』では、環境構成で考慮している点やそれぞれの先生の保育のしやすさ、クラスの状況や子ども達の発達状況などの特徴を踏まえた上で工夫をしていることを学ぶことができた。保育室内の片づけた机の積み方や物の配置などの環境構成がそれぞれの学年の先生によって異なったことに疑問を持ち、担任の先生に質問した。すると、それぞれの先生の好きなぬいぐるみや花を置いたりして好きなように装飾をしていて、第2便の送迎バス待ちの子どもの待機の教室として使う教室は机と椅子の配置が少し違うことを教えていただいた。

3．実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習で、子どもたち一人ひとりを理解し、その子に応じた声掛けや援助の工夫をすることが大切だと学んだ。子ども同士のトラブルの時の言葉掛け等をする先生方の様子を見て、聞いて、質問して、様々な方法で学ぶことができた。そこから、子どもの心をつかみ、伝わる表現や言葉選びを習得し、注意することやトラブルの対処を行うことができるようになった。具体的な事例としては、昼食の時間になるとお母さんに会いたいと泣き出して私のもとに来る子どもがいた。その子への声掛けは、まず泣いている理由を聞き、その辛い気持ちに共感して寄り添い、「大丈夫だよ、お昼ご飯食べたらすぐママがお迎えに来るから頑張ってご飯食べちゃおう！」等と声

掛けをすると、「頑張るからご飯の時結衣先生近くにいてね」と泣き止む様子が見られた。しかし、しばらくは同じように声掛けをしていたが、「頑張れない」と泣き続けてしまうことがあった。どんな声掛けをしても子どもは泣き止まなかった際に、補助の先生に相談すると、代わりに対応してくれた。その声掛けは「頑張って偉い！」のような褒める声掛けをしていた。毎回同じ声掛けをしても子どもには伝わらないため、近くで寄り添いながら、今日は幼稚園で何して遊んだかを尋ねたり、綺麗に塗り絵ができていたことを褒めると、気持ちが安定し幼稚園での活動を頑張ろうと思うことができるのだと学んだ。例えば、配膳の途中でその子どもから声を掛けられた際にでも、その子ども一人と向き合い、抱っこをしたり、背中をさすりながら気持ちに寄り添うことが大切であることを学んだ。このような出来事は毎日起きる中で、子ども一人ひとりの性格や特徴を踏まえたその子どもに響く伝え方をアドバイスしていただき、初めは担任の先生の見よう見まねで声掛けをしていたが、実習で毎日子どもと関わり自然に子どもの特徴を自分なりに理解することができ、自分の言葉で子どもと関わることができるようになっていった。

また、今回の実習に対し、私は緊張しなくなるまで経験すれば不安な気持ちはなくなるだろうと思い、出来る限り部分実習に挑戦した。進んでたくさん挑戦していくうちに、自然と不安な気持ちを持つことはなくなり、不安な気持ちを持つことが馬鹿らしく思えるようになり、「保育者の自分も子どもたちと一緒に楽しもう！そして私らしく子どもと関わろう！」という気持ちに変わった。このような積極的に行動する姿勢や私らしい保育の形を強みにして引き続き継続していこうと思う。

反省点として、子ども同士のトラブルの時の言葉掛けが難しく、子ども同士が納得することができない場面があった。お互いに意見を曲げずに反発し合って子どもが泣き出してしまうことがあった。お互いの気持ちと事実を詳しく聞いて、やられて嫌だった気持ちには寄り添い、「それってやっていいことかな？〇〇くん嫌な気持ちにならないかな？」と子どもが考えられるような問いかけをして、良くなかった事に気づくことができるように言葉掛けをしたが、それでも頑なに話さない子どもへの対処で悩んだ。

このように課題として残った、子ども同士のトラブルの時の言葉掛け等や子どもの発達に合わせた声掛けができるようになるために、今後は子どもの発達に関して大学の授業をもう一度復習しようと思う。そして現場で働く前に、ボランティアに参加して、復習したことや実習での学びを生かして子どもと関わり、より良い援助ができるように成長していきたいと考える。

幼稚園実習報告書

島田　優華（福祉総合学部）
実習先：千葉県私立幼稚園

1. 取り組んだ内容

3 歳児クラスに 5 日間、4 歳児クラスに 7 日間、5 歳児クラスに 8 日間入り実習を行った。
それぞれのクラスで室内・戸外遊びの見守り援助、製作活動の援助、4、5 歳児クラスではリトミック（音楽、体育）、平仮名学習を行う上での見守りや援助を行った。その他に学年ごとに行うお誕生日会にも子ども達と一緒に参加をした。

部分実習として、朝の集まりや、帰りの集まりの進行、給食後のご馳走様の挨拶、ピアノ（おはようの歌、さよならの歌、とけいのうた、しゃぼん玉、カエルの歌、のんのんののさま、ののさまに）、降園前の絵本の読み聞かせ、手遊び、手袋シアター（キャベツの中から、5つのメロンパン）、パネルシアター（おはようクレヨン）を行った。

実習最終日に行った責任実習では実習期間中に学んだことを活かしながら朝のお集まりから帰りのお集まりまでの一日を行った。主活動の導入では「へんしんへんしんフルーツポンチ」の絵本の読み聞かせを行い、活動は身近な材料を使って夏を感じられる製作をすることをねらいとし、紙皿を使ったスイカやオレンジのカバン作りを行った。また、昼食前に保育室で自由遊びを行った。帰りの際には手遊びと絵本の読み聞かせを行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習では、子ども達の興味を惹きつけられる導入や説明の仕方を学ぶ、子ども一人一人に合わせた援助方法を知る、保護者との信頼関係の築き方を学ぶの三点を目標にした。

一つ目の目標については子ども達が理解できるように出来るだけ分かりやすい表現を使い、実践しながら説明する事が大切だと学んだ。例えば、保育者は製作活動の時に糊の量はアリさんのご飯やダンゴムシくらいと表現したり、折り紙をちぎる大きさは親指くらいなどと子ども達にとってとても理解しやすい表現をしていた。また、子ども達が注目して説明を聞けるように、「おへそを前にしてね」などと声を掛け、全員が保育者に注目した状態にしてから説明をしたりもしていた。活動をスムーズに進めていくためにも子どもが説明をどれだけしっかり理解出来るかがとても重要だと学んだ。

二つ目の目標についてはまずは子ども達一人一人の性格や個性をしっかりと理解することが子どもと関わる上で大切だと学んだ。子ども達は本当に一人一人違った個性があり、静かな子どももいれば元気に走り回っている子どももいたり、好きな玩具や絵本の違い、製作活動の速さの違いや給食や身支度等の速さの違いがあったり等様々な子どもがいた。保育者は子ども達の性格や個性をしっかり理解してその子どもに合った声掛けや支援、援助をしていた。そうすることで子ども達がより生活しやすくなるのだと学んだ。私も子ども達の動きや様子を観察したり、保育者に質問して出来るだけ子ども一人一人の性格を把握できるように努めた。そして保育者の真似もしつつ一人一人にあった声かけや支援をする様に心掛けた。例えば、保育者は周りに気を取られてなかなか朝の身支度や給食の準備が進まない子どもがいたら「何秒で出来るかな？」と声を掛けたり、「先生が見ていない間に準備出来るかどうかのゲームをしよう」と提案したりしていた。なので子どもの支度が進んでいない様子であれば私も保育者の真似をして子どもたちがゲーム感覚で支度が出来るような声掛けをした。そうすることで子どもとの距離感が近くなったり、子どもも支度に対してやる気が出たり、今後の活動をスムーズに進めやすくなると感じた。一人一人に合った援助をすることは難しいことだがとても大切なことだと実感した。

三つ目の目標については保護者とコミュニケーションをしっかり取ることが大切なのだと学んだ。私は実際に保護者の方と関わる機会はなかったが、保育者の保護者対応を観察していると登園時や降園時に最近の子どもの様子を伺ったり話したり、小さなことでも頑張っていた姿や楽しそうにしていた姿を話していた。また、育児に関する悩みや相談があればしっかりと聞き、アドバイスもしていた。登園、降園がバスの子どもで直接保護者と会えない時には何かその日にトラブルあれば直接保護者の方に電話をしたり連絡帳を使ってやりとりをしている姿もみられた。しっかり保護者とコミュニケーションを取ることで保護者も安心感を得られ、信頼関係に繋がっているのだと思った。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回実習で学んだことは、臨機応変に対応できる力が大切だということである。幼稚園での毎日は予想していなかった事態が常に発生するため、その都度臨機応変に対応することが重要であった。例えば、製作活動では説明と全く違うことをしていたり、いきなり離室してしまう子どももいたり、玩具の取り合いで喧嘩し泣いている子どもがいたり、鼻血が出てしまったり、怪我をしてしまったりなど本当に様々なことがあった。保育者はその度に迅速且つ臨機応変に対応していた。臨機応変に対応するには心に余裕を持って保育を行うことが大切なのだと感じた。一日の流れ通りに進めることばかり意識してしまうと予想外のことが起きた時に焦ってしまい最善の方法で対応することが難しくなってしまう。よって臨機応変に対応するには焦らず心に余裕を持って子ども達と関わることが大事だと学んだ。

反省点は、子どもたちに対して説明が説明不足の点が多かったり、子どもたちの行動を予め想像して注意点を話せなかったことである。例えば、責任実習の主活動でスイカやオレンジのカバン作り行った際の説明する時にカバンの紐を配る際に紐を配ることしか伝えなかったので自分の首に巻き付けて遊んでしまう子どもがいた。幸い軽く巻き付けていただけだったので首が絞まるようなことはなかったが、手は膝にして待つように声を掛け、紐の扱い方の注意点も説明すればよかったと反省した。何をしたらどうなるのか、危険が潜んでいないか等、想像力を広げて予めどんなことを注意するべきか考えることが大切だと感じた。

今後の課題としては広い想像力を持って必要な声掛けを行うこと、潜む危険に気付く力を身につけていく事である。そのために実習以外にも幼稚園や保育園でのボランティア活動等に参加し、より多く子どもたちと関わる機会を積極的に設けていきたい。子ども達が楽しく安全に生活できるように援助できる保育者になれるように今後も頑張っていきたい。

＜教員紹介＞

■中学校・高等学校教諭課程
成瀬　健一郎　助教　（経営情報学部　総合経営学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

情報教育・信頼性工学・コンピュータサイエンスなどを専門としています。高校の工業と中学校の技術の免許状を保有しています。

中学生のころからコンピュータに触れ、メーカ系のシステムエンジニア、情報教育、大学コンピュータシステムの企画管理運営などに携わってきました。最近はサイバーセキュリティにも興味があり、国家資格である情報処理安全確保支援士を取得しました。また、過去には大学の教職課程の運営にもかかわり、文部科学省に提出する教職課程再課程認定の申請書類を作成した経験もあるという異色の経歴を持っています。

教職を目指す学生へのメッセージ

新しい技術・技能を学ぶ、学生・生徒から学ぶ、他の先生の授業を見て学ぶなど、大学を卒業しても勉強が必要です。むしろ大学を卒業してからのほうがより多くの事を学ぶことになります。人生一生勉強です。

■幼稚園教諭課程
所　貞之　教授（福祉総合学部福祉総合学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

専門は社会福祉学，特に児童福祉の分野です。児童館という自由来館型の福祉施設におけるソーシャルワーク機能の可能性を探究しています。児童館研究をはじめたのは大学時代にボランティアサークルに所属し，毎週のように児童館で活動していたことがきっかけです。鉄道，バス，車など乗り物好きです。撮るより乗るのが好きですが，コロナ禍にあって最近はあまりできていません。

教職を目指す学生へのメッセージ

教職は教育実践を通して子どもの成長を実感できる仕事です。子どもの一挙手一投足に関心をもって子どもと関われる先生になれるよう，大学での学びを大切にしてください。

2022 年度　教職課程スケジュール

1年次

	中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入

2年次

4月	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入
3月	履修カルテ記入	養護課程学年ガイダンス・履修カルテ記入

3年次

4月	教職課程オリエンテーション 内諾ガイダンス・内諾活動開始 介護等体験費納入	教員採用試験対策講座 1 月 - 3月	養護実習内諾ガイダンス 内諾活動開始
5月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導		
8 月-12 月	介護等体験（社会福祉施設）		7月　養護実習成果報告会参加
9 月	介護等体験（特別支援学校）		
10 月-3月	教育実習ガイダンス		
1月	教育実習報告会		養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
2月	教育実習事前面接・模擬保育		
3月	教育実習事前面接・模擬授業 履修カルテ記入		養護実習事前面接・模擬健康相談 履修カルテ記入

※介護等体験は中学校教諭一種免許状取得希望者のみ。

4年次

4月-5月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 教育実習生名簿登記 教育実習事前指導	教員採用試験対策講座 4月-7月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 養護実習生名簿登記 養護実習ガイダンス 養護実習事前指導
5 月-11 月	教育実習		6 月　養護実習 7 月　養護実習事後指導 養護実習成果報告会
12 月-1月	教職実践演習 教育実習事後指導 教育実習報告会		11 月-12 月教職実践演習
10 月	免許状一括申請ガイダンス1		免許状一括申請ガイダンス1
12 月	免許状一括申請ガイダンス2		免許状一括申請ガイダンス2
2月	免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入		免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入
3月	免許状授与（卒業式）		免許状授与（卒業式）

「教職課程担当教員による報告」投稿要領

1. 日程

① 投稿意志確認　　9 月中旬
② 投稿締切　　12 月 10 日
③ 査読者決定　　投稿を受け付けたものから順次
④ 完成原稿入稿　　2 月初旬
⑤ 刊行予定　　年度末

2. 投稿・編集 細目

① 投稿有資格者は、原則として教職課程の科目を担当する本学教育職員（専任教員および非常勤講師）とする。ただし、共同発表を希望する場合は、学外の共同研究者を含めることができる。
② 投稿は次の区分による。
(1)研究報告：学校教育や教員養成に関する研究、専門と教科教育の関連における研究など
(2)実践報告：教授法の実践報告、教職科目としての授業実践報告など
(3)調査報告：教員養成に関する調査報告、教育界に関する調査報告など
(4)その他（資料紹介、教育関係の書評、教育時評等）
③ 投稿は、未発表の内容に限る。二重投稿は禁止する。
④ 区分(1)～(3)は、その内容と公表の意義について、教職年報編集委員会（必要に応じて本学の各研究領域の専任教員）の査読と評価を経て、教職年報編集委員会が掲載の可否を決定する。
⑤ 上記査読者は、盗用・剽窃の有無について iThenticate を使用して確認した結果および査読の結果を文書によって教職年報編集委員会に報告する。
⑥ 原稿の書き方は、下記執筆細目による。
（ア）日本語論文は本文・注を含めて 8,000 字～16,000 字程度、図表・写真等は 10 点以内を基準とし、欧文論文は 3,000 語～6,700 語程度とする。
（イ）要旨とキーワードを付する。和文の原稿では、要旨は 200～400 字程度、キーワードは 5 個程度、欧文原稿の場合、要旨は 100～200 語程度 、キーワード 5 個程度をつける。なお、1 ページ以内の日本語要旨・キーワードをつけてもよい。
（ウ）横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は教職年報編集委員会が決定する。
（エ）図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは教職年報編集委員会が決定する。
⑦ ヒト・動物に対する研究は、倫理上適切に対応されていなければならない。かつ、そのことが投稿の中で明記されていなければならない。
⑧ 図・写真などの著作権処理は必要に応じて執筆者の責任で行うものとする。
⑨ 抜刷は、執筆者 1 名あたり 50 部まで作成できる。費用は執筆者負担とする。
⑩ 執筆者は、城西国際大学に対し、当該原稿の出版権利用を許諾するものとする。
⑪ 冊子は、原則として電子化し、大学ホームページ上に公開する。ただし、執筆者が電子化公開を希望しない特別の理由を有する場合は、その旨の理由書を提出し、教職年報編集委員会の承認をもって、当該論文の電子化公開を拒否することができる。

3. 執筆細目

① 原稿1ページ目には、投稿区分、題目、氏名、所属職位、メールアドレスを記入する。
② 原稿2ページ目冒頭に題目を記し、以下に、投稿区分(1)～(3)の場合は無記名で、投稿区分(4)の場合は氏名を記した上で、要旨、キーワード、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式にする。執筆者は、参考にした文献を本文中で必ず明記し、論文の最後に一覧にしてまとめて記載するものとする。
③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。また、必要に応じて出典も明記する。
④ 原稿は、WordファイルおよびPDFファイルをメールにて指定されたアドレスに提出する。
画像データは印刷に耐える解像度のものを入稿すること。校正段階での内容変更は認められない。
⑤ 著者校正は原則初稿までとする。
⑥ 統一をはかるため、教職年報編集委員会で体裁を改めることがある。

JIU 教職課程年報 第 6 号

2023(令和 5)年 3 月 31 日

発 行　城西国際大学 教職課程年報編集委員会
編 集　〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL 0475-55-8842(教務課(委員会事務局))

JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

JIU

SINCE 1992