

愛知文教大学

# 教育研究

第 14 号

2023

愛知文教大学 教職課程研究センター



# 目 次

ドイツ NRW 州における学校プログラムに関する事例研究		
	的場 正美	1
高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向 —教材としての「往来物」の可能性—		
	松村 美奈	11
感動詞になる音節、ならない音節		
	松岡 みゆき	23
「幼小連携」を踏まえた小学校課程における音楽科指導法 —小学校指導要領と幼稚園教育要領を「幼小連携」の観点からみて—		
	野中 亜紀	33
「特別支援教育支援員」を活用するために —愛知県 A 市の取り組み—		
	志村 美和	41
道徳教育における人権の視点 —「主体性」に着目して—		
	武 寛子	47
官民協働による不登校支援の可能性と課題 —地方自治体 X における中間支援組織の発足やその展開に着目して—		
	竹中 烈	57



## ドイツ NRW 州における学校プログラムに関する事例研究

的場 正美

### 1. 本研究の課題、対象、目的、方法

1) 研究課題：ドイツ連邦共和国において、2002年5月の各州文部大臣会議（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland）決議以降、教育目標の理解は、職業的な資格付与的な「資質」（Qualifikation）からコンピテンシー（Kompetenz）へ変化してきた（吉田 2019）。政治教育の分野では、2004年にドイツ政治教育学会（Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung）が政治教育のスタンダードを作成した（藤井/寺田 2017）。ノルトライン・ヴェストファーレン州（以後 NRW と表記）において、1987年の資質を基礎とした政治教育の指導指針（Richtlinien）（的場 1997）は、2002年にコンピテンシーを基礎とした指導指針へ改訂された（寺田 2013）。

一方、1960-70年代における教育改革のキーワードであった学校の自律性（Schulautonomie, Autonomie der Schule）（南部 1999, 1）を巡る論議は、1990年代半ばには学校の自律性を強化する学校法制改革が行われ、拡大・深化を見せて今日に至っている（結城 2021, 191）。1980年代から論議された〈学校の自律化〉論を背景として、ヘッセン州（1996）に次いで、1997年に NRW の文部省（Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 1997）は、「学校プログラム」（Schulprogramm）のモデルを示し、各学校に2000年までに学校プログラムを作成するように通達した（Haenish 1998, 6）。

他方、一般教授学では、1970年代には授業研究が盛んに展開され、2000年代には授業実践を対象とした解釈学による研究、ビデオ分析など多様な研究がなされてきている（的場 2021, 51）。政治教育の分野でも授業研究が1990年代から意識され、多くの研究者の共同研究によって政治教育の授業研究の成果がだされている（Henkenborg/ Kuhn 1998: 的場 2021）。

教育目標の理解の変化、学校プログラムの義務化、授業研究の隆盛は、授業にどのような影響を与え、どのような研究課題が生じるのだろうか。

指導指針及び「指導要領」（Lehrplan）における目標は、カリキュラムと授業を方向づける性格を有するが、個々の授業計画や授業実践に具体的な指示を与え、直接に制約するものではない。教師の学校・学級経営と授業実践の評価と意識的な改善に影響を与える可能性は、学校プログラムの良い授業の項目である。良い授業の評価基準項目は、実証主義的研究に依拠したものと伝統的な解釈学研究に依拠したものがあるが、両者は「多少の異同はありつつも、ほとんどの州で類似した授業や学級指導のイメージを共有」（熊井 2019, 83）している。良い授業の評価基準項目の授業実践への影響を考察するには、州レベルと特定の学校レベルにおける良い授業の具体化の解明（第1の課題）が必要である。他方で、良い授業の項目と比較あるいは参照を可能にする当時の授業事例を入手し、それを分析・解釈する手法の開発（第2の課題）が必要になる。授業の具体的事例から得られる分析視点の豊富な蓄積があって、各学校における良い授業の評価基準項目と照合ができる。分析視点は、具体的な授業の分析から得られるだけでなく、理論的な良い授業の項目の批判的検討からも得られる可能性がある。

2) 研究対象：本研究は、上に述べた研究課題を意識し、NRW の学校プログラム構想とある特定のギムナジウム（Conrad von Soest Gymnasium: 以後 CvS ギムナジウムと表記）の2018年

度に開発された学校プログラム（2018/2019: 以後 CvSG 学校プログラムと表記）を分析対象とする。CvSG 学校プログラムは、2003 年の訪問時に当時の学校長から資料として渡されたものである。

3) 研究目的：CvSG 学校プログラムは、(1) NRW の学校プログラムの開発過程と(2) 1998 年の NRW の学校プログラムの手引き書（MSWWF 1998）を背景としている。本研究は、NRW の学校プログラムの開発過程と手引き書における良い授業の特徴を解明し、CvSG 学校プログラムの捉えている良い授業を構成している概念とその内容を明らかにすることを目的とする。第 2 の課題は稿を改めて論じたい。

4) 研究方法：NRW の学校プログラムの解明には、開発史・歴史的アプローチから接近し、文献批評の方法を用いて解釈する。授業へ影響を与える可能性のある要素の解明には、質的研究アプローチから接近し、授業に関与する雰囲気、授業、訓育などのカテゴリーに区分するカテゴリー分析の方法を採用する。

## 2. 学校プログラムの背景

1) 法的基盤：学校の自律性は、法制上の教員・生徒・父母の参加権として論じられ、父母の参加は、1950 年に NRW 州憲法 10 条 2 項に規定され、現在も効力がある。NRW では州憲法とは別に、父母の学校参加が「学校協働法」（Schulmitwirkungsgesetze, 1977. 12. 13）に定められたという（坂野 2000, 115）。校長と教員会議の権限関係については、校長はすべての事項において権限を有する州に比べ、NRW では校長は職員会議を準備し、議長を務め、決定を実施するにすぎない（結城 2021, 210）と言われる。

2) 思想的背景：遠藤孝夫は、「自由な学校」論を展開したヘルムート・ベッカー（Hellmut Becker）の思想 —《管理された世界の中で管理を望む人間、管理された研究に固執する研究者の「大勢順応主義」（Konformismus）を批判》— を学校の自律性の背景として論じている（遠藤 1998）。遠藤は、ベッカーの思想を「学校監督と学校のパートナーシップ的關係の構築、教員の教育上の自由の保障、教員・生徒・父母の参加と対話による学校自治組織の構築」（同 125）の 3 点に特徴づけている。

3) 学校プログラムのタイプ：諸州の学校プログラムに関して、ゲアハルト・シュナイトマン（2019）は、1980 年の「ドルトムント大学教育学部研究所（Institut für Schulentwicklungs-forschung）の創設が学校プログラムの発端であることを指摘し、学校プログラムのタイプを明らかにしている<sup>1)</sup>。

4) ギムナジウムの校長の意識：前原健二は、学校プログラムに関する中等学校長への意識調査をし（前原 2003: 2004）、学校プログラムを視野に入れ、ドイツの現代の学校制度改革を体系的に論じている（前原 2023）。特に、学校プログラムの学校への校長調査で、アビトゥアを提供するギムナジウムは、「創造的な教育活動の余地を必要としていない、あるいはすでに必要な限りでそれを十分に享受していると感じる校長が多い」（前原 2023, 147）という結果は本研究にとって意味のある成果である。

5) 学校内カリキュラム：吉田成章は、ベルリンの基礎学校の学校プログラムの項目を紹介し（吉田 2010, 19）、基礎学校の「学校内カリキュラム」（schulinternes Curriculum：原則非公開）の内容とコンピテンシーを基礎とした指導要領との関係を分析している（同, 16-17）。

学校プログラムは、上に述べように、法制上の教員・生徒・父母の参加権、自由な学校論を背景に有し、各州の学校種において多様に展開されている。次に、NRW における学校プログラム

開発過程と実態を考察する。

### 3. NRWにおける学校プログラム開発過程と実態

#### 3-1. NRWにおける学校プログラムの開発過程

NRWにおいては、1985年に基礎学校、1989年に基幹学校、1993年に実科学校とギムナジウムの指導指針と指導要領に学校プログラムの章が設けられている。1993年8月から効力を持つギムナジウムの指導指針及び学習指導（Ministerium für Schule und Forschung NRW 1993）は、それぞれの学校が独自に、教育監督庁と相談しながら各学校のプロフィールを作成することを最初に述べ、以下の点を薦めている：(1) 特別な授業の提供と各教科の重点的な内容の提供、(2) 学校と家庭の協力関係、カウンセリング、教科横断的な課題など教育の基本方針、(3) 修学旅行、プロジェクトなど各学校の伝統的な教育、(4) 学習の場としての学校と地域の教育プログラムの結合、そして、(5)地域の文化的伝統の経験などの生徒自身の具体的な経験。

NRWの文部科学省は、NRWにおける学校プログラム作成過程を、第1期（1985-1995）、第2期（1995-2001）、第3期（2002-2003）に区分している（MSBLNRW, 2002）。学校プログラムという考えは、NRWにおいては1985年の基礎学校の指導要領に登場し、手引き書や参考資料が作成され、学校での学校プログラム開発を支援するために様々な継続研修が開催されている（同、7）。第2期は、各学校の自律的な構築を謳い、学校プログラムを組織的に質的に定着させるための1995年10月の『教育の未来—未来の学校』（Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft）から始まる（同、7）。1997年3月には『学校の強化』（Stärkung der Schule）が出版され、1997年6月25日には学校プログラムの義務化がなされた（同、8）。

1998年には学校プログラムの手引書（MSWWF 1998）が出されている。この学校プログラムの手引書では、学校プログラムと学校プログラム研究の本質的な特徴を次のように捉えている（同、12）。(1)学校プログラムは、学校の自己理解と目標設定のドキュメントであると同時に学校開発のプログラムである。(2)学校プログラムは、学校研究の内的で外的な機能の質の発展と確保に関心を有している。そこには自己確認と外部への表明、学校開発と説明責任が含まれる。(3)学校プログラムは、学校の全ての研究に関係し、とりわけ、学校研究の核としての授業に関係する。(4)学校プログラムの内容と構造は、個別に標準化できない。内容と方式のスタンダードは、諸学校の実践から開発される。(5)学校は、学校プログラムについての学校監督庁と学校設置者との対話と報告の義務がある。ただし、承認の必要はない。

1999年の秋にはNRW州全体で学校プログラム作業の調整プロジェクトが発足し、各学校に学校プログラムの報告が2000年5月12日の法令により義務化された（同10）。2001年、NRWの学校プログラム研究で包括的な評価がなされた：(1)学校プログラム研究の過程の諸条件と学校プログラムを授業と教育研究へ成功裡に移行する諸条件に関する定性的探索研究、(2)全ての学校種の教職員と管理職への学校プログラムの受容に関する調査、(3)父母・生徒協議会関係者を含む学校からの代表団による学校プログラムの成功条件に関するバランスシートワークショップの開催、(4)ドルトムントの学校開発研究所による学校プログラム、(5)その研究についての学校と監督庁との対話に関する付随研究。

#### 3-2. NRWにおける学校プログラムの実施状況

NRW州立学校継続研究所は、2001年9月30日までに回答するように学校プログラムに関するアンケート調査を実施している（Burkard 2002）。本研究は、CvSギムナジウムの学校プログラ

ムを分析対象にしているのので、ギムナジウムという学校種の特徴を明らかにしたい。

1) 回答率と作成率：アンケート調査の返却は、全学校 6,725 校の内 88.0%の 5,916 校である (同, 29)。ギムナジウム 621 校の内 433 校で 69.7%の返却・回答率である。基幹学校 (90%)、基礎学校(92.5%)、実科学校 (93.5%) と比べるとギムナジウムの返却率は低い (同, 28)。学校プログラムを作成し、提出しているかという質問については、総数の 94%が提出していると答えている (同, 30)。最も作成・提出率が高いのは、基幹学校と特殊学校の 98%で、ギムナジウムは 84%の最低である (同, 30)。

2) 取り扱いの度合い：学校プログラムの研究領域として、(1)授業の中でも教科の構想 (Unterricht: fachliche Konzepte)、(2)授業の中でも教科横断的総合的構想 (Unterricht: überfachliche Konzepte)、(3)訓育的研究 (Erziehungsarbeit)、(4)学校生活 (Schulleben)、(5)父母研究 (Elternarbeit)、(6)学校開放 (Öffnung von Schule) について、取り扱っている度合いを 4 段階で調査している (同, 31)。「部分的に取り扱っている」と「全面的に取り扱っている」の割合は、(1)46.2% : 24.5%、(2)48.7% : 28.7%、(3) 43.1% : 43.4%、(4) 39.1% : 52.5%、(5) 43.7% : 22.5%、(6) 46.7% : 33.0% の割合である。(1)の教科の授業に関しては、約 7 割 (46.2% と 24.5%の合計) が各学校で取り扱っている (同, 31)。他の項目は約 8 割である。

学校プログラムの典型的な要素として、以下の項目の調査をしている (同, 33) : (1)学校研究の記述 (Beschreibung der schulischen Arbeit/ Bestandsaufnahme/ Bericht über bisherige Entwicklungsarbeit)、(2)指導理念／教育の基本方針／訓育的合意 (Leitbild/ pädagogische Grundorientierung/ Erziehungskonsens)、(3)学校の研究領域についての学校内の構想と合意 (Schulinterne Konzept und Vereinbarungen für schulische Arbeitsfelder)、(4)学校内における研究構造と方式 (Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren)、(5)学校の研究開発の中期的目標 (Mittelfristige Ziele für die Entwicklung der schulischen Arbeit)、(6)次期の研究計画 (Arbeitsplan für die nächste Zeit, z. B. das kommende Schuljahr)、(7)研修計画 (Fortbildungsplanung)、(8)評価と評価の成果の計画 (Planungen zur Evaluation und zu den Evaluationsergebnissen)。

この 8 の項目について「部分的に取り扱っている」と「全面的に取り扱っている」の割合を見ると、(1)36.9% : 43.5%、(2)35.2% : 50.8%、(3)50.4% : 30.3%、そして(5)48.2% : 21.2%の項目が 8 割に近い。(7)研修計画と(8)評価計画の項目は、「取り扱っていない」、「ほとんど取り扱っていない」が、(7)39.9% : 25.7%、(8)33.7% : 29.3%である (同)。この時点では、研修と評価の計画については 6 割近い学校が着手していない状況である。

3) 重点項目：学校プログラムの重点に関し、学校種ごとの調査 (17 項目) も実施している (同, 35)。ギムナジウムの特色を見ると、「職業志向」(3. Berufsorientierung)が 72%で、基幹学校 (88%)、実科学校 (79%) と同じく 7 割のギムナジウムも重点にしている。「訓育の研究」(5. Erziehungsarbeit) は、基幹学校 (78%)、実科学校 (74%) に比べ、ギムナジウムは 58%と低い。ギムナジウムは、「学びの学び」(11. Lernen des Lernens) については 65%と最も高い。同項目では、総合制学校 (56%)、実科学校 (46%)、基幹学校 (34%) の順である。「教科の研究」(6. Fachbezogene Arbeit in bestimmten Fächern) に重点をおいているのは、総合制学校 (48%) とギムナジウム (41%) であるが、基幹学校 (31%)、実科学校 (22%) は 2 割から 3 割と重点の置き方の割合が低い。「教科横断的な学習」(7. Fächerübergreifendes Lernen) については、総合制学校 (71%) で極めて高く、ギムナジウム (46%)、基幹学校 (47%)、実科



学校（36%）となっている。学校開放に重点をおいているのは、総合制学校（69%）、基幹学校（67%）でギムナジウム（46%）である。事例として取り上げる CvS ギムナジウムは、2003年の訪問調査時には、学校開放として環境教育に取り組んでいた。ちなみに環境教育に重点をおいているギムナジウムは、25%である。

全ての学校種が6割を超えている重点は、「学校生活」（11. Schulleben）であり、総合制学校（72%）、基幹学校（68%）、ギムナジウム（61%）、実科学校（55%）の順である（同, 35）。「専門教育の習熟・基礎的な資質」（1. Ausbildungsreife/ Basisqualifikationen）については、基幹学校（44%）に比べ、でギムナジウム（23%）、総合制学校（25%）、実科学校（16%）となっている。

4）指導要領との関係：調査実施時期は、2000/2001年までの実態である。政治教育の指導要領は、資質を基礎とした1987年度版が2000/2001年まで効力があり、2001年にコンピテンシーを基礎とした2002年度版の構想が示された時期である。調査の時期には資質が公的な教育目標となっている。ギムナジウムの23%が資質に重点を置いているという事実をどのように評価すべきであろうか。取り上げたアンケート調査の指導要領に関する調査で「学校プログラムの内容の重点が、（指導要領、指導指針）などの中核となっている上位の基準と内的に関連がある」（下線は原文ではイタリック体）という項目がある（同, 40）。この項目の全学校の傾向は、<十分に当てはまる>を1とし、<全く当てはまらない>を5とした5段階の評価では、1（54.0%）、2（25.2%）、3（13.7%）、4（5.3%）、5（1.8%）で、1から5までの全体平均が1.8となっている（同）。学校種別に見ると、基幹学校（1.6）、総合制学校（1.7）、実科学校（1.9）、ギムナジウム（2.2）で、ギムナジウムは平均（1.8）を下回っている。この著者の分析でも、他の学校種と比べて、ギムナジウムは指導要領の位置づけが低いと述べている（同, 43）。

#### 4. NRWの学校プログラムとギムナジウムの事例

##### 4-1. NRWの学校プログラム作成の手引書

全ての学校が学校プログラムを作成するための手引書（MSWFNRW 1988）の序文で文部大臣は、(1)1985年に基礎学校の指導要領に初めて学校プログラムが登場したこと、(2)1997年6月25日付の通達が出され、2000/2001年までに作成義務があること、(3)1997年3月の開発構想「学校の強化」と連動していること、(4)学校プログラムの手引書は、評価の手引書で補完されること、開発作業は当初は追加作業が必要となるが、合意形成は教員の負担軽減になること、(5)学校プログラムは学校づくりの自由の拡大の範囲内で、教育目標と基準の基本概念を表すものであると同時に学校開発の質の開発と保証のための手段であることを述べている（MSWF NRW 1998, 3-4）。この手引書の構成は、以下のようである。

- 1 学校プログラム — よくある質問と最初の回答
- 2 学校プログラム — 内容と機能
- 3 学校プログラムの作業 — 参加者と手順
- 4 学校プログラムの取り組みを成功させるための推奨事項

第1章「学校プログラム — よくある質問と最初の回答」は、これまでの取り組みの経験と参加した教師の質問を参考に作成され、学校プログラムの概要を端的に示す役割を担っている<sup>2</sup>。

手引書の2章は、各学校が作成する学校プログラムの以下の基本的な要素を示している：(1)総括の結果としての学校の取り組みの説明とこれまでの開発作業の報告、(2)学校の基本理念、

基本的な教育の方向性、訓育上の合意、(3) 学校の研究領域に関する学校内の構想と取り決め、(4) 学校内の研究構造と研究手順、(5) 学校内研究の開発のための中期目標、(6) X 学年の作業計画、(7) 研修計画、(8) 評価および評価結果の計画 (同, 14)。

本手引書の第 3 章では、参加者と作成の手順が述べられ、第 4 章では、「学校の強化」という目標に向けて、6 の問題領域とそこでの奨励事項を述べている。注目すべきは、問題領域 1 で、学校プログラムの中核は、授業であるとして、「授業に関する記述のない学校プログラムはない」(同, 30) と述べているところである。授業が継続的に変化するときのみ学校も変化すること、学校プログラムは授業において生徒に影響を与え、生徒は学校プログラムの計画変更に気づかなければならないこと、学生や保護者が参加の権利を行使できるように、学校プログラムは、理解できるように策定される必要が述べられている (同)。

この手引書の付録には学校プログラムの研究手順が記載されている。その中の 1 つに「良い授業とは」(Was ist guter Unterricht?) についての記述がある。「良い授業とは」は、50 の項目からなる (同, 40-42)。これは、学校の自己評価であり授業を変える要素でもある。

#### 4-2. 手引書の良い授業の要素

NRW の学校プログラムの手引書の 50 の「良い授業とは」の最初の事例は、「どの生徒も、必要な時にはいつでも手伝いや助けを受けることができる」である。この記述を短く、<必要な時の手伝いと助け>と抽象化する。同じように、50 の事例も抽象化し、通し番号を付した。それを A) 知識・技能 B) 支援、C) 授業方法、要求、D) 参加、しつけ、E) 宿題、成績、F) 雰囲気、G) 管理のグループに整理した。授業実践と関わる項目 A、B、C、D、E、F を示したい。

A④研究技術と方法の獲得、A⑫基礎的資質の伝達、A⑮学んだことに有益さ、A⑲将来の職業に必要とされる資質、A⑳価値教育、A⑳指導要領の課題と目標の達成。

B①必要な時の手伝いと助け、B②ニーズと成長機会の考慮、B⑤困難な生徒への注目、B⑱適性に応じた要求と課題の差別化。

C⑥挑戦的な授業、C⑦行為志向の授業、C⑬教科的にも方法的にも厳しい授業、C⑱効果的な授業時間、C⑳パートナーとグループワークが主流、C㉑生徒の自立要求、C㉒授業研究に直接関係のない課題は授業時間内で扱わない、C㉓宿題が不要なほど授業内容に集中、C㉔最小限の休講、C㉕どの授業でも価値教育、C㉖新しいメディアの応用、C㉗自立と協調の研究作業、C㉘他の協力者の評価、C㉙言語を促進する授業、C㉚教科横断的な研究作業、C㉛生徒が授業の中心、C㉜明確に構造化された授業、C㉝教科書に即した授業、C㉞明確で刺激的なワークシートや課題、C㉟最低の生徒ができる程度の要求。

D⑨生徒の学校組織への参加、D⑪教師間での宿題の取り決め、D⑭参加者全員の信頼。

E⑧教師間での宿題の調整、E⑩成績目標の明確な提示、E⑯学習成果と成績の比較可能性、

E⑰生徒の成績が高い、E⑳生徒の正確な成績評価方法、E㉑成績の承認と報酬、E㉒課題内容の分かりやすい説明、E㉓生徒にとっての成績判断の透明、E㉔テストや学級の課題が頻繁に記述される、E㉕授業での明確な成果。

F③楽しい授業、F⑲生徒の間の競争心、F㉙静かな授業。

#### 4-3. CvS ギムナジウムの学校プログラムの事例における授業に関する評価項目

本研究の対象とする CvS ギムナジウムは、ギムナジウムと基幹学校を併設している学校である。長い伝統のある学校である。学校規模は、2003 年調査時、生徒数 838 名、第 5 学年から第 13 学年までの学級数 24 クラス、教師は 60 名である。CvSG 学校プログラムは、1998/1999 年度版で 2003 年度まで効

力がある。全 74 頁で、通し番号は付されていない。また、同じ様式、フォントで統一されていない。CvSG 学校プログラムの構成は、1.学校研究の原則、2 学校研究と学校生活の基本理念、3 学校プログラムの研究、4 学校プログラムの中核領域であり、4 は、A: 全体の概要、B: 授業、C: 訓育、D : プロフィール形成の重点となっている<sup>3</sup>。

1) 教育理念：1998 年度版の CvSG 学校プログラムの 1.学校研究の原則は、学校プログラム研究の性格の原則について述べたものである。2. 学校研究と学校生活の基本理念では、重要な理念を表す語彙はイタリック体になっている。その部分に注目して理念に含まれる授業に関する用語を抜き出したい。「」で括られた用語はイタリック体で示された用語である。「」で示された用語を良い学校に関連する上位の要素、下線の部分の用語をその下位の要素として捉え、理念と教育目標の 13 の主要な要素（黒丸の数字で示した）と 12 の要素（白丸の数字で示した）に番号を付して示すと以下のようである。①「開かれた学校」「生き生きした学校」(offene und lebendige Schule) が目指す学校の姿として捉えられ、そこでは、①人間性、②相互理解、③信頼が目指されている。生徒たちには、②「不安なく」学ぶことができ(ohne Angst lernen)、③「パートナーシップ的な相互関係」(partnerschaftlichem Miteinander) の中で④自己意識と⑤社会的責任を学ぶこと願っている。教師と保護者は緊密に連絡を取り合っており、④「生徒が中心」(Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt) であることに同意し、生徒が⑥知識(Wissen)、⑦知(Kenntniss)、⑧能力を習得しながら同時に⑨くつろげる学校の雰囲気を作りたいと願っている。だからこそ、⑩生徒をありのままに受け入れ、生徒が自分の道を見つけられるように教師は望んでいる。そして、この学校プログラムの基本理念は、学校が保護者と協力して、どの程度、生徒について、外来語ではなく、生きた自己理解として⑩人間性、⑫寛容さ、⑬社会的責任を備えた⑤「それぞれ独自に責任を持った人格」(eigenverantwortlichen Persönlichkeiten) に育てることができたかを評価されたいと述べている。

2) 教育目標：重要な教育の目標は、タイトルとして示されている。このタイトルを「」で括り、主要な要素とした。⑥「堅固な人格」(Starke Persönlichkeiten)、⑦「良い成績」(Gute Leistungen)、⑧「高度な質」(Hohe Qualität)、⑨「配慮」(Rücksicht)、⑩「共同で作業することと共同責任」(Zusammen arbeiten und gemeinsam Verantwortung tragen)、⑪「作業雰囲気」(Arbeitsklima)、⑫「透明性」(Transparenz)、⑬「共同」(Kooperation) を掲げている。用語だけでは理解しにくい「配慮」(Rücksicht) を説明すると、互いに思いやりを持って接し、お互いの個性を尊重し、実践することを意味している (CvSG 1998)。

3) アンケート調査：授業に関する評価として、CvSG 学校プログラムは、父母用のアンケート 23 項目を 1. 学校の雰囲気、2. 父母研究、3. 授業、4. 訓育研究に区分し、生徒用のアンケート 16 項目を 1. 学校の雰囲気、2. 授業、3. 訓育研究に区分し、作成している。質問項目は、例えば、「私は学校を居心地がいいと感じている」(Ich fühle mich an meiner Schule wohl) の場合には、<居心地の良さ>と抽象化した。生徒へのアンケート項目に白丸の数字で通し番号をつけ、学校の雰囲気は SK、授業は U、訓育は E に区分すると、以下のようである。

SK ①居心地の良さ、SK②生徒、教師、保護者間の協力、SK ③外部からの高い評価、SK④魅力的な課外プログラム。

U⑤授業内容の明確な提示、U⑥授業の秩序、U⑦教材の分かりやすい伝達、U⑧分かりやすい成績評価、U⑨学習上の困難への教師の対応、U⑩適切な(記述する)宿題、U⑪共同作業の基準の告知、U⑫宿題の適切な範囲と管理。

E⑬積極的な人格形成の促進、E⑭教師との良い共同作業、E⑮社会的行動の促進、E⑯学校レベルの満足感。

## 5. 結論と残された課題

遠藤孝夫は、生徒の諸能力の差異が要因を学校類型に求めるべきでなく、学校の雰囲気など内的な要因が重要であること（遠藤 2004, 88-89）、そして、「良い学校」(Gute Schule) を特徴づけるのは学校の雰囲気とともに教員集団の共同体的な問題解決関係であること（同、91）を指摘している。NRW の手引書の分析で、良い授業の要素を A) から G) のグループに整理した。学校の雰囲気に関する要素は B) 支援と F) 雰囲気と関連すると考えると、B①必要な時の手伝いと助け、B②ニーズと成長機会の考慮、B⑤困難な生徒への注目、B⑨適性に応じた要求と課題の差別化、F③楽しい授業、F④生徒の間の競争心、F⑩静かな授業が該当する。これらの項目は、CvSG 学校プログラムの理念と学校目標の①開かれた、生き生きした学校、②不安なく学ぶ、③パートナーシップ的な相互関係、④生徒が中心、⑤それぞれ独自に責任を持った人格、⑥堅固な人格、⑨配慮、⑩共同で作業することと共同責任、⑪作業雰囲気、⑬共同、として具体化されている。学校の雰囲気に関して、手引書は7の要素が関連しているのに比べ、CvSG 学校プログラムの理念と学校目標の学校の13の要素のうち10の要素が関連している。CvSG 学校プログラムは、学校の雰囲気や協力関係に関係する項目を上位の理念や学校目標（黒丸の数字）に置き、重視していることがわかる。

CvSG 学校プログラムの生徒に対するアンケート項目（全16項目）には雰囲気に関する項目(SK)があり、SK①居心地の良さ、SK②生徒、教師、保護者間の協力、SK③外部からの高い評価、SK④魅力的な課外プログラムの4つの要素が挙げられている。授業における雰囲気に関連するものとして、U⑨学習上の困難への教師の対応、U⑩共同作業の基準の告知がある。授業以外の訓育では、E⑭教師との良い共同作業とE⑮社会的行動の促進が掲げられている。

これらの項目が授業実践において具体的に機能していることを、授業を見る目、授業を分析する視点群として構想するには、実際の授業記録との照応が必要である。残された課題は、授業の参観と記録化、そして視点群の定位である。2003年の政治教育の授業を参観し、記録を作成してきた。授業のプロトコルを基礎として、授業過程を分節化し、各場面での教師と生徒の行為と発言を取り上げ、例えば、映像記録から授業での笑いを、文字記録から討議内容を一定程度視覚化し、解釈することから〈楽しい授業〉というように分析視点が得られる可能性がある（的場 2023）。この分析視点を良い授業の要素と照応できる程度に抽象化し、視点群として定位することが残された研究課題である。

【付記】本論文は、科学研究費（基盤 B: 19H01634）の補助を受けた。本論文は、日本カリキュラム学会第34回大会、および、日本教育方法学会第59回大会での発表の一部を活用した。

## 参考・引用文献

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWFNRW と略記)(1998). *Schulprogramm - eine Handreichung*. Frechen: Ritterbach.
- Burkard, Chistoph (2002). *Inhalt - Schuwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme*,



- Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung Druck Verlag Klettner. S. 25-54,
- Conrad-von-Soest-Gymnasium(CvSG と略記)(Hrsg.)(1988). *Schulprogramm*. (非市販)
- Haenish, Hans (1998). *Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln- Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen* . Landes institue für Schule und Witerbildung, Soest:Verlag für Schule und Witerbildung Druck Verlag Klettner.
- Henkenborg, Peter & Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (1998). *Der alltägliche Politikunterricht, Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWFNRW と略記) (1998). *Schulprogramm - eine Handreichung*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen(MSBLNRW)(2002). Schulprogamm und Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen- ein Überblick. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Verlag für Schule und Witerbildung Druck Verlag Klettner. S.7-13.
- Ministerium für Schule und Forschung NRW (1993) . *Gymnasium – Richtlinien und Lehrpläne*.
- 遠藤孝夫 (1998) 「ヘルムート・ベッカーにおける「管理された学校」から「自由な学校」への転換の思想的布置」『弘前大学教育学部紀要』80, pp. 109-128。
- 遠藤孝夫 (2000) 「現代ドイツにおける「学校の自律性」の拡大とその歴史的背景：「学校共同体」の理念の継承(II 研究報告)」『日本教育行政学会年報』26, pp. 84-97。
- 遠藤孝夫 (2002) 「現代ドイツにおける「良い学校」に関する実証的學校研究と學校開発理論：共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景」『弘前大学教育学部紀要』87, pp. 231-246。
- 遠藤孝夫 (2004) 『管理から自律へ：戦後ドイツの學校改革』勁草書房。
- 熊井将太 (2019) 「PISA 後ドイツの学力向上政策における学級指導・学級経営の位置づけ：各州の「参照枠組」「分析枠組」の検討から」『山口大学教育学部研究論叢』68, pp. 73-86。
- 坂野慎二 (2000) 「ドイツの教育改革と学校参加」『比較教育学研究』26, pp. 111-129。
- シュナイトマン、ゲアハルト (2009) 「ドイツにおける学校開発と学校プログラム研究に関する構想,研究成果,実践的経験」『日本教育経営学会紀要』51, pp. 91-92。
- 寺田佳孝 (2013) 「コンピテンシー概念に基づく平和問題の学習：ドイツ・ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育を例に」『公民教育研究』21, pp. 33-47。
- 南部初世 (1999) 「90年代ドイツにおける「学校の自律性」論の特質」『教育行財政研究』26, pp. 1-11。
- 藤井基貴、寺田佳孝 (2017) 「コンピテンシー概念に基づくドイツの政治教育：コンピテンシー

- 論争とミッテルバウ・ドーラ強制収容所跡地の取組』『静岡大学教育実践総合センター紀要』26, pp. 9-18。
- 前原健二 (2003) 「ドイツの中等教育における「学校の自律化」と競争 – 学校プログラム政策下のヘッセン州調意識調査の分析 –」『日本教育行政学会年報』29, pp. 130-141。
- 前原健二 (2004) 「学校の自律化・学校プログラム政策に対する校長の意識 – ドイツ・ヘッセン州におけるアンケート調査の報告」『日本教育政策学会年報』11, pp. 181-189。
- 前原健二 (2023) 『現代ドイツの教育改革：学校制度改革と「教育の理念」の社会的正統性』世織書房。
- 的場正美 (1997) 「ドイツ政治教育の学習指導要領の構造 – NRW の政治教育の学習指導要領第3版の分析を中心に –」『名古屋大学教育學部紀要. 教育学科』44 (1), pp. 1-10。
- 的場正美 (2021) 「授業記録の解釈過程の明示化：ドイツと日本の授業記録の分析事例研究、東海学園大学」『東海学園大学紀要』26, pp. 49-67。
- 的場正美 (2023) 「ドイツ政治教育の授業実践に見る授業方法 – 2000年代初期の授業記録の分析を通して –」第59回日本教育方法学会 慶應義塾大学。
- 結城忠 (2021) 「ドイツにおける学校の自律性 (Schulautonomie) の法的構造 (1)」『白鷗大学論集』26(2), pp. 189-215。
- 結城忠 (2019) 『ドイツの学校法制と学校法学』信山社。
- 吉田成章 (2010) 「コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践 – ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に –」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部』59, pp. 11-20。
- 吉田成章 (2019) 「コンピテンシー志向のカリキュラム改革と授業づくりの意義と課題」久田敏彦 監修ドイツ教授学研究会 編『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改善』八千代出版、pp. 47-96。

## 註

<sup>1</sup> 「学校における教育と学習を最適化するという目的だけでなく、教員間の協同を向上させるねらいもある」(シュナイトマン 2009, 91) と学校プログラムの意義を評価している。「学校プログラム」の開発動向には、自律性を志向しながらもいわゆる「孤高の戦士」(beruflich Einzelklimp) タイプ、チームによる職務遂行や協力を指向するタイプ、「自律一平等モデル」(APM ; Autonomi ← Paritate Muster) タイプがあると指摘している。

<sup>2</sup> 9の疑問とそれによって分かったことが記載されている (MSWWFNRW 1998, 7-9)。最初の疑問を挙げると、以下のものである。Q1 学校プログラムってなんですか。Q2 学校プログラムの作業って学校では何をしますか。Q3 学校プログラムの取り組みを学校でどのように確実に進めていけば良いですか。Q4 学校プログラムには何を含める必要がありますか。

<sup>3</sup> 2017年時点で、第1部 (1. 本校の目指す教育的像と目標、2. Conrad von Soest Gymnasium、3. 学校の研究作業領域の関する学校内構想と取り決め、4. 本校の促進構想) と第2部 (1. 開発目標、2. 研究作業計画) で構成された。2020年では、1. 教育的の基本理念と目標 (Pädagogisches Leitbild und Ziele) と 2. 学校の研究作業領域の関する学校内構想と取り決め (2.1. 教科教育、2.2. 訓育的研究作業、2.3. 促進構想、2.4. 学級担任の行動原則と課題に関する取り決め、2.5. 生活空間としての学校、2.6. 本校の特色あるプロフィール) に整理された。

## 高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向 —教材としての「往来物」の可能性—

松村 美奈

### 1. はじめに

平成 28 年中央教育審議会答申において、科目構成が大幅に変更されることとなり、全ての高校生が履修する共通必履修科目として「現代の国語」「言語文化」の 2 つの科目が設定された。そして先の 2 科目において育成された能力を基盤として、「思考力・判断力・表現力等」の言葉の働きを捉える 3 つの側面のそれぞれを主として育成する選択科目として「論理国語」「文学国語」「国語表現」が設定されている。

また、「言語文化」で育成された資質・能力のうち「伝統的な言語文化に関する理解」をより深めるため、選択科目として、ジャンルとしての古典を学習対象とする「古典探究」を設定することとなった。古典の基礎的学習は、「言語文化」で行い、応用的な学習は「古典探究」で行うということになる。

同答申では「古典の主體的に読み深めることを通して、自分と自分を取り巻く社会にとつての意義や価値について探究する科目として、主に古文・漢文を教材に「伝統的な言語文化に関する理解」を深めることを重視するとともに、「思考力・判断力・表現力等」を育成する。」とされている。<sup>1</sup>

令和 5 年度の高等学校 1 年生から、「平成 30 年告示学習指導要領」における新たな科目構成のもとで授業が開始した。新科目「古典探究」は、旧指導要領での科目「古典 B」に相当することとなり、今後大学入試を目指す生徒の多い高等学校では、履修することになるだろう。

本稿では、「古典探究」で取り扱われる古文教材の動向を概観する。新指導要領を踏まえた新たな教科書調査は、今後の古典指導の方向性や新しく教材を開発する可能性を探るためには意義があると思われる。今回は近世文学教材に注目し、その傾向を探ることで、今後の古文教材開発の糸口としていきたい。

### 2. 令和 5 年度文部科学省検定済「古典探究」教科書における近世文学教材の動向

本節では、「学習指導要領（平成 30 年文部科学省告示第 68 号に基づいて編集された教科書）」<sup>2</sup>を元に、令和 5 年検定済教科書の調査結果を提示する。尚、「古典探究」を取り扱う教科書会社全 9 社（東京書籍・三省堂・大修館書店・数研出版・文英堂・明治書院・筑摩書房・第一学習社・桐原書店）から出版された全 22 冊中 14 冊を調査対象としている。今回は古文教材のみを対象としたため、漢文教材のみをまとめて編集した教科書 8 冊分は調査から除外した。

（番号は教科書番号）

掲載されている近世文学教材（下線は筆者により付した。※はコラム）

発行者・教科書名	作品名	作者名
701 東京書籍 『新編古典探究』	I 部 〈7 近世文学の世界〉 ・『世間胸算用』「蛸売りの八助」	井原西鶴

高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
 —教材としての「往来物」の可能性—

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『おらが春』「幼子さと」</li> <li>II 部</li> <li>〈6 俳諧に親しむ〉</li> <li>・『近世俳句抄』</li> <li>・『去来抄』</li> <li>・『三冊子』</li> </ul>	<p>小林一茶</p> <p>松尾芭蕉・与謝蕪村・小林一茶</p> <p>向井去来</p> <p>服部土芳</p>
<p>702 東京書籍 『精選古典探究』</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I 部〈近世小説1〉</li> <li>・『世間胸算用』「小判は寝姿の夢」</li> <li>※古文へのまなざし—古典芸能への誘い—</li> <li>〈近世小説2〉</li> <li>・『雨月物語』「浅茅が宿」</li> <li>II 部〈5 評論〉</li> <li>・『源氏物語玉の小櫛』「もののあはれの論」</li> <li>・『難波土産』「虚実皮膜論」</li> <li>・『たはれ草』「訳語といふこと」</li> <li>・『北辺随筆』「読書の心得」</li> <li>〈7 俳諧〉</li> <li>・「富士川」「吉野の花」</li> <li>・「月夜の卯兵衛」「歳末弁」</li> <li>・『去来抄』</li> <li>・『三冊子』</li> <li>〈古典の注釈〉</li> <li>『小倉百人一首』の注釈を読む</li> <li>・『百人一首改観抄』</li> <li>・『宇比麻奈備』</li> <li>・『百首異見』</li> </ul>	<p>井原西鶴</p> <p>上田秋成</p> <p>本居宣長 穂積以貫 雨森芳洲 富士谷御杖</p> <p>松尾芭蕉 与謝蕪村 向井去来 服部土芳</p> <p>契沖 賀茂真淵 香川景樹</p>
<p>704 三省堂 『精選古典探究 古文編』</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>第一部</li> <li>〈9 和歌・連歌・俳諧〉</li> <li>・『水無瀬三吟百韻』</li> <li>・『俳諧二十句』</li> <li>※学びを広げる—〈座の文学〉を楽しもう—</li> <li>第二部</li> <li>〈4 評論1〉</li> <li>・『去来抄』</li> <li>〈6 評論2〉</li> <li>・『難波土産』「虚実皮膜の間」</li> <li>・『玉勝間』「師の説になづまざること」</li> </ul>	<p>宗祇・宗長他 松永貞徳・ 西山宗因他</p> <p>向井去来</p> <p>穂積以貫 本居宣長</p>



高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
 —教材としての「往来物」の可能性—

	<p>〈7 近世の文学〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『西鶴諸国ばなし』「大晦日は合はぬ算用」 (読み比べ「貧の意地」)</li> <li>・『曾根崎心中』「道行」</li> <li>・『南総里見八犬伝』「芳流閣の決闘」</li> <li>・『東海道中膝栗毛』</li> </ul> <p>(参考) <u>近世の多様な文学</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『<u>桃太郎昔語</u>』</li> <li>・『<u>刻白爾天文図解</u>』</li> <li>・『<u>塵劫記</u>』</li> </ul>	<p>井原西鶴 (太宰治) 近松門左衛門 曲亭馬琴 十返舎一九</p>
<p>706 大修館書店 『古典探究 古文編』 708 大修館書店 『精選古典探究』</p>	<p>第Ⅱ部</p> <p>〈6 近世の俳諧〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『俳句』</li> <li>・『市中の巻 (歌仙)』</li> <li>・『笈の小文』「造化にしたがひ造化にかへれ」</li> <li>・『三冊子』「不易と変化」</li> <li>・『去来抄』</li> </ul> <p>※『去来抄』は706のみに掲載</p> <p>〈7 芸能〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『難波土産』「虚実皮膜の論」</li> <li>・『曾根崎心中』「道行」</li> </ul> <p>第Ⅱ部</p> <p><u>豆知識「近代以前の教科書」「書物の形」</u></p> <p>〈8 物語〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『西鶴諸国ばなし』「大晦日はあはぬ算用」</li> <li>・『雨月物語』「浅茅が宿」</li> </ul>	<p>松永貞徳・ 西山宗因他 野沢凡兆・ 松尾芭蕉他</p> <p>松尾芭蕉 服部土芳 向井去来</p> <p>穂積以貫 近松門左衛門</p> <p>井原西鶴 上田秋成</p>
<p>709 数研出版 『古典探究 古文編』 711 数研出版 『古典探究』</p>	<p>第1章</p> <p>〈和歌・歌謡・俳諧〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『江戸俳諧・発句』</li> </ul> <p>※ズームアップ—連歌という文芸—</p> <p>第2章</p> <p>〈評論〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『石上私淑言』「もののあはれを知る」</li> <li>・『去来抄』</li> </ul> <p>〈近世随筆〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『玉勝間』「師の説になづまざること」</li> </ul>	<p>松永貞徳・ 西山宗因他</p> <p>本居宣長 向井去来</p> <p>本居宣長</p>

高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
 —教材としての「往来物」の可能性—

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『花月草紙』「花」</li> <li>※ズームアップ「<u>近世の出版文化</u>」</li> <li>〈近世小説〉</li> <li>・『日本永代蔵』「世界の借屋大将」</li> <li>・『雨月物語』「浅茅が宿」</li> </ul>	<p>松平定信</p> <p>井原西鶴 上田秋成</p>
712 文英堂 『古典探究』	<p>〈第Ⅰ部 7 社会に対する考えを深める (近世)〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・雨月物語「浅茅が宿」</li> <li>・曾根崎心中「徳兵衛お初道行」</li> <li>・日本永代蔵「世界の借屋大将」</li> </ul> <p>〈コラム〉江戸時代の出版</p> <p>〈第Ⅱ部 〈5 自分の生き方を考える〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『奥の細道』「発句選」「最上川」(曾良旅日記)</li> <li>・『去来抄』</li> <li>・『三冊子』「不易流行」</li> </ul> <p>〈6 見方・考え方を深める〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・難波土産「虚実皮膜の間」</li> <li>・玉勝間「兼好法師が詞のあげつらひ」</li> </ul>	<p>上田秋成 近松門左衛門 井原西鶴</p> <p>松尾芭蕉 向井去来 服部土芳</p> <p>穂積以貫 本居宣長</p>
713 明治書院 『精選古典探究 古文編』	<p>〈前編8 詩歌〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『狂歌』</li> <li>・『俳諧』</li> <li>・『川柳』</li> <li>・俳論『去来抄』</li> </ul> <p>〈前編9 近世の文学〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『世間胸算用』「蛸売りの八助」</li> <li>・『雨月物語』「浅茅が宿」</li> <li>・鹿の子餅「蜜柑」</li> </ul> <p>※ベストセラー作家の誕生</p> <p>〈後編6 随筆〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『折たく柴の記』「六歳の夏のころ」</li> <li>・『蘭学事始』「フルヘツヘンド」</li> </ul> <p>※往来物とは何か 参考「<u>東海道往来</u>」</p> <p>〈9 芸能〉</p> <p>浄瑠璃『平家女護島』「鬼界が島の場」</p> <p>〈10 評論2〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『難波みやげ』「虚実皮膜の間」</li> </ul>	<p>唐衣橘洲 荒木田守武・ 井原西鶴他</p> <p>向井去来</p> <p>井原西鶴 上田秋成 木室卯雲</p> <p>新井白石 杉田玄白</p> <p>近松門左衛門</p> <p>穂積以貫</p>

高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
 —教材としての「往来物」の可能性—

	・『源氏物語玉の小櫛』「もののあはれの論」	本居宣長
715 筑摩書房 『古典探究 古文編』	〈第1部 第8章 身体とことば〉 ・『難波土産』「虚実皮膜の間」 〈第2部 第7章 新たな表現を探索する〉 ・『野ざらし紀行』「千里に旅立ちて」 ・『去来抄』 ・『いそのはな』「北寿老仙をいたむ」 ・『鶉衣』「奈良団扇」 〈第2部 第8章 近世の社会と人間〉 ・『西鶴諸国ばなし』「忍び扇の長歌」 ・『雨月物語』「浅茅が宿」 〈第9章 本質を探る〉 ※コラム 近世のことば ・『三冊子』「不易流行」 ・『玉勝間』「師の説になづまざること」 ・『源氏物語玉の小櫛』「もののあはれ論」	穂積以貫 松尾芭蕉 向井去来 与謝蕪村 横井也有 井原西鶴 上田秋成 服部土芳 本居宣長 本居宣長
717 第一学習社 『古典探究 古文編』	〈第I部 和歌・俳諧〉 ・春夏秋冬 〈第II部 評論〉 ・『三冊子』「風雅の誠」 ・『去来抄』 ・『玉勝間』「兼好法師が詞のあげつらひ」 〈近世の小説〉 ・『西鶴諸国ばなし』「大晦日は合はぬ算用」 ・『雨月物語』「浅茅が宿」	松永貞徳・北村季吟他 服部土芳 向井去来 本居宣長 井原西鶴 上田秋成
719 第一学習社 『精選古典探究』	〈第I部 和歌・俳諧〉 ・春夏秋冬 〈第II部 評論〉 ・『三冊子』「風雅の誠」 ・『去来抄』 ・『玉勝間』「兼好法師が詞のあげつらひ」	松永貞徳・北村季吟他 服部土芳 向井去来 本居宣長
720 第一学習社 『標準古典探究』	〈第I部 和歌・俳諧〉 ・春夏秋冬 〈第II部 評論〉 ・『玉勝間』「兼好法師が詞のあげつらひ」	松永貞徳・北村季吟他 本居宣長
721 桐原書店 『探求古典探究』	〈I部 7和歌と俳諧〉 ・俳諧	松尾芭蕉・与謝蕪村・小林一茶

高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
—教材としての「往来物」の可能性—

	<p>〈8 近世文学〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『日本永代蔵』「世界の借屋大将」</li> <li>・『雨月物語』「浅茅が宿」</li> </ul> <p>〈Ⅱ部 4 評論Ⅰ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『去来抄』</li> <li>・『三冊子』「師の風雅」</li> </ul> <p>〈6 評論Ⅱ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『難波土産』「虚実皮膜の論」</li> <li>・『玉勝間』「師の説になづまざること」</li> <li>・『源氏物語玉の小櫛』「もののあはれ」</li> </ul> <p>〈近世の文章・戯曲・和歌〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『柴門の辞』「風雅の道」</li> <li>・『おらが春』「娘さと」</li> <li>・『雲萍雑誌』「堪忍」</li> <li>・『曾根崎心中』「徳兵衛お初道行」</li> <li>・「近世和歌」</li> </ul> <p>・「狂歌」</p> <p>「コラム国語教科書の源流 往来物の話」</p>	<p>井原西鶴 上田秋成</p> <p>向井去来 服部土芳</p> <p>穂積以貫 本居宣長 本居宣長</p> <p>松尾芭蕉 小林一茶 (柳沢淇園)</p> <p>近松門左衛門 賀茂真淵・ 良寛他 四方赤良他</p>
--	--	---

### 3. 掲載される近世教材の傾向について—往来物の登場—

本節では、新学習指導要領を踏まえた検定教科書における近世文学について概観する。

上記の調査から、取り上げられている近世文学作家の傾向は大きく変更はなく、俳諧・小説・芸能関連においては、ほぼ全社で、従来通り松尾芭蕉・井原西鶴・上田秋成・近松門左衛門が取り上げられている。なかでも近松門左衛門はこれまで1社程度だったものが、今回はかなり増加していることが分かる。他に、曲亭馬琴・十返舎一九などの近世後期の作家に触れている教科書もあり、多岐にわたって作家を作品と共に紹介しようという傾向が見えてきた。

次に、取り上げられている教材作品についても概観する。作品自体の傾向にはほぼ変化はない。上田秋成においては、各社が『雨月物語』「浅茅が宿」のみで統一されている。井原西鶴の作品では例年どおり『西鶴諸国はなし』「大晦日はあはぬ算用」・「忍び扇の長歌」・『日本永代蔵』「世界の借屋大将」であり、新たに『世間胸算用』「蝸売りの八助」・「小判は寝姿の夢」が取り上げられているものがある。松尾芭蕉については紀行文の『野ざらし紀行』や様々な俳句を他の俳人たちの句と並列して読み解くという配置となっている。

このように作家・教材作品に注視すると、大きな変化はみられないように思われるが、実は教材に付随した部分で、いくつかの特徴的なことが挙げられる。

1つは、近世文学における「評論」が教材として大変充実しているということである。本居宣長『玉勝間』や向井去来『去来抄』などは従来の教科書にも取り上げられ、さほど目新しさはない。しかしこれまでの評論教材は、国学・俳論一辺倒であったものが、今回から穂積以貫『難波土産』のような芸能に関する評論を読み解く教材が取り上げられている点が新しいところであ

る。

こうした傾向は、「古典探究」指導要領「思考力・判断力・表現力」A「読むこと」(1)オ「古典の作品や文章について、内容や解釈を自分の知見と結び付け、考えを広げたり深めたりすること。」に対応するものと思われる。<sup>3</sup>さらに、同指導要領解説には以下のような説明がある。<sup>4</sup>

古典の作品や文章について読む場合にも、近代以降の文章を読む場合と同様に、全体の構成や展開を捉えてあらすじなどをつかむ、情景や人物の心情を把握して内容を理解するなどのプロセスが必要となる。(略)論理的な文章ならば、書き手の思考などの論理の展開を把握しながら要旨を捉える読み方になる。(略)古典の文章や作品に表れ、人間、社会、自然などについての見方や考え方などを読み取り、それらについて考察することを通して、自身の人間観、社会観、自然観などを広く確立して深めることが大切である

上記は、古文で書かれた評論文の読解を通して、論理的に考えを構築する力をつけ、ものの見方を知り、深めることを狙いとしており、教科書に反映されたものと思われる。

さらに注目すべきは、版本のような書物の形について説明した「江戸の出版」についてのコラムや近代以前の教科書について説明した「往来物」が取り上げられ、詳細な解説が掲載されていることである。特に今回「古典探究」(古典編に限る)を全て調査したところ、「往来物」に触れている教科書は14種類中 704 三省堂、707/708 大修館書店 709/711 数研出版、712 文英堂、713 明治書院、721 桐原書店 の8種であった。取り上げ方は様々ではあるが、江戸時代の出版文化との関わりを踏まえて「往来物」を説明している。

『学習指導要領解説国語編』の「古典探究」のうち、「言語活動例」には「往来物」について以下のように触れられているので引用する。<sup>5</sup>(傍線部は筆者による)

キ 往来物や漢文の名句・名言などを読み、社会生活に役立つ知識の文例を集め、それらの現代における意義や価値などについて随筆などにまとめる活動。

とあり、併せて「往来物」について以下のような解説がなされている。<sup>6</sup>

往来物とは、往復書簡(往来)の形式を採った文例集に由来しており、中国の影響を受けながら「十二月往来」などの書簡の文例を示したものや、『庭訓往来』などの書簡形式を採った単語集など、近代以前に我が国で独自に発展していった日常生活に必要な実用知識を示したものである。(中略)社会生活に役立つ知識の文例を集める際には、言文のみならず、解説文や評論文なども活用して、それらの普遍的価値や、それらが古典として現代の変遷の中で様々な評価を受けつつ読み継がれてきた作品や文章の現代における意義や価値について、生徒が認識し考察を深めることが期待される。また、往来物や漢文の名句・名言などに用いられている文体などの表現の仕方の特色を捉え、中心となる思想などがどのように表現されているかを理解するとともに、描写や語調などの特徴にも留意しながら、感想や考察したことを随筆にまとめる活動は、書くことを通して読む能力を高めることにも結び付く点で重要である。

清田朗裕は、「往来物は古典教育にどのような形で活用できるか—学習指導要領における往来物の位置づけを踏まえて—」の中で、往来物の活用の可能性に言及する。<sup>7</sup>さらに、往来物を使った授業プランに対し、『実語教』という「教訓」が示された資料を用い、我が国の言語文化の継承・発展についての態度を育成すること、批評文を書くという言語活動を通じて自己の価値観を揺さぶり広げたり深化させたりすることを目指している、ということである」と私見を述べている。同氏は往来物の教材開発・研究をすすめており、今後の研究が期待される。こうした「往来物」を実際に教材として取り上げた場合、どのような可能性が考えられるだろうか。

#### 4. 「往来物」教材化の可能性—『消息往来絵抄』の利用など—

本節では、今後の古典教育の一環として、往来物の利用とその可能性について言及する。ここで改めて『日本古典文学大辞典』による「往来物」項目の説明をあげておく。<sup>8</sup>

「往来物」とは、「中古より近代初頭にかけて盛んに作られ広く学ばれた一群の手本。もともと、進状・返状といった往復一対の手紙模範文、ないし模型文をいくつも収録して手本の形に編んだものを意味した。」と言われている。さらに「生産力の増強、貨幣・商品経済の進展にともない、庶民の間に文字学習への必要が広汎に生じ、かれらの子弟が家庭なり寺子屋なりで往来を盛んに手習うようになったため、近世、とくに中期より明治初年にかけて、多種多様のものが作られ普及し」ていき、初歩教科書・初歩教材一般を含みこんで、近代国民教育用の教科書に深甚な影響を及ぼした」書籍群である。

「往来物」については書籍によって様々な解説があり、簡潔に整理されたものが先の清田論考にまとめられているのでここでは詳細を割愛する。これまでの往来物研究においては「教訓科」「社会科」「語彙科」「消息科」「地理科」「歴史科」「産業科」「理数科」などに分類されて検討されてきた。現在「往来物」なる書物は膨大な種類が存在している。<sup>9</sup>また、今回調査した教科書内で教材として往来物を取り上げていたのは1社（明治書院）であった。『東海道往来』（分類地理科）という「往来物」が紹介されており、『東海道中膝栗毛』と並行して学べるよう配慮されている。それでは、今後「往来物」は教材としてどのような可能性が考えられるだろうか。明治書院『精選古典探求古文編』226頁「古文の窓7」には以下のような解説がある。

近世には、実用の役に立つ多様な往来物が出版された。中には手紙の形式を取っていないものもあるが、書の手本、語彙の教科書としての性格は失われていない。

例えば『東海道往来』（227頁）という往来物には、江戸から京都までの東海道の宿駅の地名が順番に記されている。どのように書かれているか、本文を読んでみよう。できれば、声に出して朗読してみたい。<sup>10</sup>

上記の『東海道往来』のような「往来物」には、現在も変わらず使われている地名が本文に散りばめられているため、古文といえども、現在の地図などと重ね合わせて読み進めることができよう。しかし、教科書の活字を追うのみならず、今後は近世の版本に記される「和本」から読み進めることを併用して学習することも可能ではないだろうか。



先に触れたように、膨大な量、膨大な種類が存在していることはすでに周知のことである。現在古典教育の一環として「くずし字」を学ぶという取り組みが行われている。<sup>11</sup>日本近世文学会においても学会をあげて「和本リテラシー教育」に力を入れ、様々な研究が行われている。こうした取り組みの一環として「往来物」利用の可能性も模索されている。

近年、往来物を網羅したデータベースも、使い勝手の良いように整備されてきた。<sup>12</sup>教室内から検索サービスを利用し、各自の興味のある往来物をダウンロードして調査したり、本文を読み進めることも十分可能である。こうした活動は、ICT教育にもつながり、「往来物」は教材として非常に大きな可能性を含んでいることが分かる。

最後に教材として利用できそうな往来物を1つ紹介したい。

下記の写真にあるような『消息往来絵抄』という往来物が存在する。これは十返舎一九三世（三亭春馬）作・序で往来物分類では「消息科」とされている。概要として『往来物解題辞典 解題編』（大空社）の解説には以下のような説明がある。<sup>13</sup>

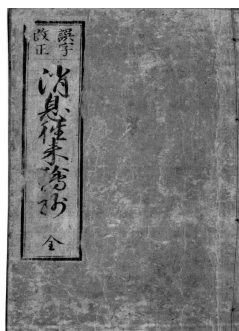
本文の随所に小さな挿絵を挿み、大字・四行の本文の右側に総振り仮名を施し、左側に略注（あるいは左訓）を囲み罫によって示した往来。例えば、冒頭の「凡、消息者、通音信、近所遠国不限何事、人間万用達元也」の一文には、「近所」の次に山川風景画を挿み、「凡」には右に「およそ」、左に「ほつごのことば」、「消息」には右に「しょうそく」、左に「書状、手ががみの惣名なり」などと付記する。

往来物は、江戸時代に学びのテキストとして編まれたものである。したがって令和年間の現代にも同様に学びに利用することは可能である。下記の図2, 3, 4を見ても、「語彙」に併せて「絵図」が擦られていることがわかる。「語彙」の羅列ではあるが、「くずし字」学習の導入にも対応しやすいためである。振り仮名が振られていることから、語彙の意味が分からなければ、自発的な辞書の活用を促すこともでき、結果的に語彙増加にもつながる可能性もあろう。

さらに他にも江戸後期の戯作者たちがこぞって「往来物」出版に力をいれていたことがあきらかとなっている。以下の図5, 6は十返舎一九の往来物の一つ『伊勢参宮往来』という作品であるが、伊勢参りに向かう間の様々な地名や名産などが旅のルートに従って記載されており、当時の旅の様子も垣間見られる。往来物に着手した戯作者は他にも曲亭馬琴、式亭三馬、また絵師の葛飾北斎も然りである。<sup>14</sup>特に、戯作者の中で、十返舎一九はもっとも多く刊行していると言われている。<sup>15</sup>

こうした作家は、全て古典文学史の一連の流れの中で学習しているはずだが、暗記一辺倒では身につかない。教科書の重要人物を「往来物」作品を読解することと紐づけながら、作家への理解を深めることも多様な学びとして有効ではないだろうか。既に日本史の授業では、字引的な往来物を利用した高等学校における歴史学習の試みが報告されており、示唆に富んだ授業展開が示されている。<sup>16</sup>よって国語科授業における往来物利用は大いに期待できるといえよう。

(図1)



(図2)



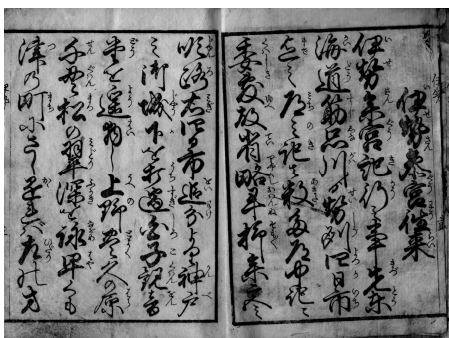
(図 3)



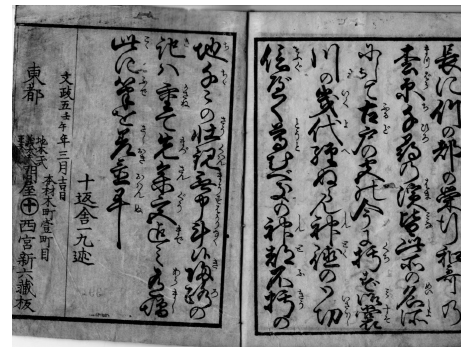
(図 4)



(図 5)



(図 6)



#### 4. 小結

本稿では、令和5年度検定済み教科書「古典探究」における近世文学教材の動向を概観した。その中でこれまでになかった変更点として「往来物」が取り上げられている点に着目し、今後の「往来物」作品教材化の可能性に言及した。特に江戸時代の寺子屋教育で使用されていたであろう『消息往来絵抄』や『伊勢参宮往来』を用いることで、古典学習の糸口となることを提案した。

従来、江戸時代の「旅」を学ぶ教材としては松尾芭蕉の紀行文『おくの細道』のみであったが、今回紹介した「往来物」を取り込むことで、当時の旅の様子を松尾芭蕉以外の教材で学習することが可能となり、旅の違いも学ぶことができよう。松尾芭蕉が行脚した時代を皮切りに、十返舎一九の時代まで遡ることも可能であろう。さらには「地名」を追うことでくずし字学習にもなり、『消息往来絵抄』などのような「絵」と「字」を併せたものを読むことで、くずし字導入としても利用できよう。

「往来物」を教材化することは、古文学習を通して、文化的な学びとともに、語彙・表現・文字といった「知識及び技能」の側面の学びにもつながり、横断的な学びが可能となるのではないか。

今回十返舎一九書名の往来物を1点挙げたが、内容について詳細な検討・考察まで行き届かなかった。今後は教材意義と併せて再検討していきたい。

(付記)

(1) 図で用いた『消息往来絵抄全』・『伊勢参宮往来』は架蔵本を使用した。



高等学校「古典探究」における近世文学教材の動向  
—教材としての「往来物」の可能性—

(2) 学習指導要領・解説の引用は、全て『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』（文部科学省）平成 30 年 7 月に依った。

【注】

- 1 『学習指導要領解説』9 頁
- 2 [https://www.mext.go.jp/content/20230510-mxt\\_kyokasvo02-000029065\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230510-mxt_kyokasvo02-000029065_3.pdf) で紹介されている。（最終閲覧日時 2024 年 1 月 17 日 20:00）
- 3 注 1 同書 257 頁
- 4 注 1 同書 262 頁
- 5 注 1 同書 266 頁
- 6 注 1 同書 269 頁
- 7 清田朗裕「往来物は古典教育にどのような形で活用できるか—学習指導要領における往来物の位置づけを踏まえて—」（『国語と教育』46 号 49—62p 2021 年）
- 8 『日本古典文学大辞典 第一巻』（岩波書店）1981 年 10 月 414 頁「往来物」項目執筆者石川松太郎
- 9 小泉吉永氏による往来物 ([bekkoame.ne.jp](http://bekkoame.ne.jp)) に多くの解説がある。
- 10 明治書院「古典探究」227 頁の解説には「往来物。作者不明。江戸時代刊。一冊。江戸から京都までの東海道の宿駅の名称を記す。別名「都路往来」とある。
- 11 現在同志社大学が中心となって、和本やくずし字読解を中心とした教材開発が行われ、大学研究者と小・中・高等学校教員との交流が図られている。  
同志社大学古典教材開発研究センターサイトが参考となる。（同志社大学古典教材開発研究センター | 京都市 ([koteiki20.wixsite.com](http://koteiki20.wixsite.com))
- 12 [国立教育政策研究所教育図書館往来物デジタルアーカイブ \(nier.go.jp\)](http://nier.go.jp)  
[往来物 | 東京学芸大学教育コンテンツアーカイブ \(u-gakugei.ac.jp\)](http://u-gakugei.ac.jp)
- 13 石川松太郎監修 小泉吉永編者『往来物解題辞典 解題編』（大空社）2001 年 3 月 366 頁
- 14 市川寛明・石山秀和『図説江戸の学び』（河出書房新社）26 頁参照
- 15 丹和浩「『往来物』の作者と書肆—一九・馬琴の方法と意識及び書肆とのかかわり—」『近世史研究叢書 13 近世庶民教育と出版文化—「往来物」制作の背景—』（岩田書院）2005 年
- 16 千葉真由美「近世文字史料を活用する歴史学習の試み—『商売往来絵字引』を用いて—」（『茨城大学教育学部紀要（人文・社会科学、芸術）』68 号 43-54p 2019 年



## 感動詞になる音節、ならない音節

松岡 みゆき

### 1. はじめに

本稿は、松岡(2021)において提示した、単音節語としての各音節の成立可否を再検討し、単音節語として文の頭で使用される音節、つまり感動詞として使用される音節と、感動詞として使用され難い音節を整理し、その要因について考えるものである。この研究を行うにあたり、本研究の感動詞に対する見方を述べておく。感動詞には「あっ」や「へえ」等、それぞれ「あ」が促音化、「へ」が長音化されているように、単音節を基本とする語がある。その点で類似するのが間投助詞、終助詞の語類である。これらは感動詞、間投助詞、終助詞という別の品詞の語として考察されることが多い。しかしこれらはいずれも単音節を基本とするだけでなく、話者の情動表出に関わる点で共通し、「さ」「ね」等、感動詞、間投詞、終助詞で同形式のものもある。このことから、感動詞、間投詞、終助詞という分類はあくまでもその文の中の位置やその位置が持つ働きの現れであり、該当する形式自体を捉えるにあたっては、それが同形式であることを重要視する。つまり、同形式を同じ語と考え、同じ語がその位置を変えて現れた結果として感動詞、間投詞、終助詞としてその語が位置づけられていると考える。このような見方を根底におき、本稿では単音節語が語頭に現れる感動詞を考察の対象とする。具体的には感動詞の中でもより原初的と考えられる単音節を基盤とする感動詞の発音上の特徴を考察し、日本語においていかなる音節が感動詞として使われ易く、いかなる音節が感動詞として使われ難いのか、その傾向を整理する。

### 2. 感動詞の定義とそこに分類される形式

本稿は感動詞として使用される形式群を整理し、使用可否の傾向とその要因について論じようとするものである。そこでまず感動詞が辞書や先行研究においてどのように定義されているかを確認する。まず『新明解国語辞典 第8版』では、見出し語「かんどう【感動】」の中の「一し【一詞】」において感動詞は下記のように記述されている(p.331)。

(日本語文法で)感動・応答・呼びかけなどを表わす言葉。例、「ああ・おや・はい・いいえ・おい」など。「感嘆詞・間投詞」とも。(interjection)の訳語としても用いられる)

また、田窪(2005)では下記のように述べられている。

「あの」「ええと」など間投詞的に生じる語類は、このようないいよどみの代表的なものである。さらに、「はい」「さあ」など、発話初頭に現れ、応答に使われる語類は、応答詞などと呼ばれて、独立語として文法項目として取り扱われることもある。しかし、基本的には、「はあ、へえ、ええ、うん、うん」など、実際に発音される語類は、日本語の文節音に使われないう音をもって発音される場合も多く、特に辞書的な意味を与えて文法的に取り扱うべきものではないかもしれない。このような間投詞、応答詞を合わせて感動詞と呼ぶことがある。(p.15)

感動詞類は本来意味を持たず、心的な情報処理の際に非意図的に生じるいわば音声的身振りのようなものとみることが可能である。しかし、それらはある程度意図的に発することで、自分の心的処理状態を相手に知らせることで意味を生じると考えるのである。(p.16)

定延(2015)ではその冒頭で次のように述べられている。

他の品詞と同様、感動詞も研究者によって定義が異なり、たとえば「おはよう」のような挨拶ことばを感動詞に含めるか否か、応答のことばとの区別をどうするかに関しては判断が分かれる状況にある。(中略)だが、少なくとも典型的な感動詞がいわゆる「指示の意味」や「文法的機能」を持たず、人間の何らかの内部状態と結びついている(たとえば感動詞「あ」が気づきや痛みという内部状態と結びついている)ということは広く認められていると言ってよいだろう。(p.3)

このように感動詞の定義は明確に共通の理解がなされているものとは言えないが、定延(2015)で

述べられているように、「少なくとも典型的な感動詞がいわゆる『指示的意味』や『文法的機能』を持たず、人間の何らかの内部状態と結びついている(たとえば感動詞「あ」が気づきや痛みという内部状態と結びついている)ということは広く認められている」(p.3)だろう。このようにその定義には揺れがあり、どの形式を感動詞とするかも一定ではない。更に、感動詞は先の田窪(2005)にあるように「日本語の文節音に使われない音をもって発音される場合も多く」(p.15)、音声記号に現し、言語形式として明確に範囲を定めにくい傾向のある形式群であるという側面もある。しかし、例えば「さあ」と言われれば何かを促されていると理解し、「あっ」と言われれば相手が無言に気づいたのだと解釈するだろう。また、「えっ」や「げっ」には対応する意味が捉えられるが、「こっ」と発せられてもそこから発話者の感情や意図が捉えられない。つまり、感動詞に分類される形式には慣用的に使用される特定の範囲があり、また、各感動詞は特定の意味と対応していると考えられ、そうであるからこれまでも特定の感動詞の意味を求める研究が重ねられている。しかし、それでは「どういった」形式が感動詞として使用される傾向にあるのかを明確にした研究は管見の限り見つからない。

### 3. 本研究の目的と方法

前述の通り感動詞に分類される形式には慣用的に使用される特定の範囲があると考え得るがどういった形式が感動詞として使用されている傾向にあるのかは管見の限り明らかではない。そこで本研究は、「どういった形式が感動詞として使用される傾向にあるのか」を明らかにする。感動詞には他の品詞の語からの転用と思われるものと、心的状態の発露として発声され、定着したものがあると考え得る。これについて田窪(2005)では下記のように説明されている。

感動詞には、語彙項目として統語的、意味的な特徴づけを持つものが転用されて使われていると見られる語彙的感動詞と、いいよどみ的な発声とみなせるものがある。前者としては「あの、その、この」、「あれ、あら」「その、それ、そら」、「どれ、どら」などのいわゆるぼかしの表現からきたもの、さらには「ほんと」「も、もう」などの強調の表現、「やっぱり」などをあげることができるだろう。これらは本来指示語、副詞などの特定の意味や文法的性質を持っていたものが意味を失って生じたものである。(p.16)

「いいよどみ的な発声とみなせるもの」については下記のように説明がある。

さて、感動詞にはこのような語彙的な要素から転用したもの以外に、「ああ」「ええ」「うう」とかのいいよどみ的な発声からきた非語彙的な感動詞類がある。叫び声、うめき声、咳などが、言語記号と異なり言語間の差異をほとんどもたない生理的な発声であるのに対し、非語彙的な感動詞類は、いわゆる恣意性を持つ言語記号と生理的発声との中間に位置する。(p.17)

このうち本研究は田窪(2005)において「いいよどみ的な発声からきた非語彙的な感動詞類」を考察対象とする。「どういった形式が感動詞として使用される傾向にあるのか」という問いに対して、話者の心内の発露として原初的なものについて、その感動詞としての使用条件を明らかにするためである。そこで本稿では『感動詞用法辞典』において感動詞とされている形式のうち次のものを考察対象とする。

- ①単音節で成立する形式(例「あ」)
- ②単音節+促音化した形式(例「あっ」)
- ③単音節+長音化した形式(例「あー」「ああ」)<sup>2</sup>

これらを考察対象とするのは、これら単音節で成立する(促音化や長音化はその延長線にあると考える)形式が、ヒトの内部状態の発露の結果として原初的なものであると考えるからである。尚、これについて田窪(2005)では「母音のH化、長音化、促音化、撥音化、音調」(p.18)を「1つの感動詞の形を変えた別の現れ」(p.17)としている。本研究ではこのうち「長音化」「促音化」を単音



感動詞になる音節、ならない音節

は-(っ)	③	ハーッ/ハー--/は--/は--っ/はあ/はあっ?
ばあ-(っ)	③	
はは(っ)・はは-(っ) <sup>8</sup>	①	
ひ-(っ)	①②	ヒッ/ヒッヒッ
ひー-(っ)	③	ひいっ
ぶ-(っ)	①②	ブ
ふ-(っ)	③	ふう/ふうっ
へ-(っ)	①②	
へー-(っ)	③	へえー/へえ
べー-(っ)	③	べ-----ッ
ほ(っ) <sup>9</sup>	①②	ホッ
ほー-(っ)	③	ほう
ほーほー	③	ほうほう
ほっほっ	②	ほっほっほっ
ほほう	①	
ま(っ)	①②	
まあ	③	
まあまあ	③	
むむ-(っ)	①	
め(っ)・めー(っ)	①②③	
も-(っ)	③	もう/もうっ
や(っ)	①②	
やー-(っ)	③	やあ
やや(っ)	①	
よ(っ)	①②	
よー-(っ)	③	よう/ヨース/よ---おっ
れれれれ・れれれれ	①	
わ(っ)	①②	
わー-(っ)	③	ワース/わあ
ん	①	ン

以上が『現代感動詞用法辞典』の見出し語として挙げられているもののうち①～③に該当するものである。下記に挙げる見出し語は形としては本稿の考察対象に合致するが、ヒトの内部状況が音声として顕れたものではないため対象外と判断した。

表 2：対象外とした形式群とその理由<sup>10</sup>

かー(っ)	「喉の奥から端を口の中に吐き出す音の描写」(p.84)
きーきー	「『と』がついてまたは単独で、述語にかかる修飾語になる。」(p.87)
くーくー	寝息の描写(p.96)
くっくっ	笑い声の描写(p.98)
げーげー	「胃から空気や物を連続して吐き戻す音や様子を表す。」(p.99)
けけけけ	「甲高い声で連続して笑う声を表す。」(p.99)
しーしー	排泄音の擬音語/「飲食後などに楊枝で歯をせせるとき、歯の隙間から息を吸い込む様子を表す」(p.119)
すー(っ)	「空気が狭いところをゆっくり通過する音や様子を表す。」(p.123)
だー(っ)	「制止できないほどの勢いで進行する音や様子。」(p.141)等の擬音・擬声語
で	「それで」の省略形(p.151)
はーはー	「大きく息を吐き出す音や様子を表す。」(p.188)
はははは	「口を大きく開けて、続けて軽く笑う声や様子を表す。」(p.196)
びー(っ)	「赤ん坊が顔をしかめて泣く声を表す。」(p.200)
ひーひー	「唇を横に引いて長く息を吐きながら連続して出す高い声を表す。」[「実際の音声を描写する用法」](p.201)
びーびー	「子供や赤ん坊が顔をしかめて泣く声を表す。」[「実際の音声を描写する用法」](p.202)
ひひひひ	「口を縦に開かずにはらす笑い声を表す」[「実際の音声を描写する用法」](p.204)
ふ-(っ)	「口をあまり開けずに弱い息を1回吹きかける音や様子を表す」(p.207)
ぶ(っ)	「容器の小さい口から空気が瞬間的に噴出する音や様子を表す。」(p.208)「容器の内部に空気が入って丸くぶくらむ様子を表す。」(p.208)
ぶー(っ)	動物の鳴き声やブザー等の模倣(pp.210-211)
ふーふー	「口を小さくすぼめて息を連続・反復して長く吐く音や様子を表す。」(p.211)「口をすぼめ頬をふくらませて連続・反復して大きく呼吸する様子を表す。」(p.212)
ぶーぶー	「主体が頬をふくらませて盛んに文句を言う様子を表し(後略)」(p.212)
へへへへ	へっへっへっ/「口をあまり大きく開かずにはらす鼻に抜いて笑う声を表す。」(p.222)
ほほほほ	「口を意図的にすぼめて高く笑う声を表す。」(p.230)
む(っ)	「実際に出る音としては『うん』や『うむ』などとほとんど同じ。」(p.246)
よよ	「(女性が)声をあげて泣く様子を表す。」(p.271)

## 感動詞になる音節、ならない音節

ららら	「軽く歌う鼻唄の声を表す。」(p.272)
わーわー	「大声を出し続ける声や様子を表す。」(p.278)

表 2 の形式以外で①～③の形式が定着した感動詞がないか確認する必要があるが、筆者自身の内省に基づけば表 1 に更に追加すべき形式はない。よって表 1 に基づき、対象とする感動詞の有無を表にすると下記の通りである。色付き箇所が感動詞の存在する音節である。

表 3：感動詞としての使用の有無

あ (+促音化) (+長音化)	い (+長音化)	う (+促音化) (+長音化)	え (+促音化) (+長音化)	お (+促音化) (+長音化)	ん
か	き (+長音化)	く (+長音化)	け (+促音化)	こ	
さ (+促音化) (+長音化)	し (+促音化) (+長音化)	す	せ	そ (+促音化) (+長音化)	
た (+長音化)	ち (+促音化)	つ	て	と (+長音化)	
な (+促音化) (+長音化)	に	ぬ	ね (+促音化) (+長音化)	の (+長音化)	
は (+促音化) (+長音化)	ひ (+促音化) (+長音化)	ふ (+長音化)	へ (+促音化) (+長音化)	ほ (+促音化) (+長音化)	
ま (+促音化) (+長音化)	み	む	め (+促音化) (+長音化)	も (+長音化)	
や (+促音化) (+長音化)		ゆ		よ (+促音化) (+長音化)	
ら	り	る	れ	ろ	
わ (+促音化) (+長音化)				を	

本研究ではこの表において感動詞としての使用が認められた音節を「感動詞になる音節」と表現し、考察を行う。

### 4.2. 感動詞になり易い音節となり難い音節

#### 4.2.1. 五十音図の「段」別に見る感動詞のなり易さの割合

前小節で挙げた単音節、その促音化、その長音化のいずれか一つでも感動詞が認められれば感動詞になる単音節だとすると段の観点つまりア段からオ段の感動詞になる割合はそれぞれ以下の通りになる。

表 4

段	ア段	イ段	ウ段	エ段	オ段
ア～ワ段の中で感動詞のある段	8	5	3	5	7
%	29.62963	18.518519	11.11111111	18.518519	25.925926

このうち語根となる「単音節のみ」で感動詞になるものだけを取り上げると以下の通りになる。









と類似するためであるが、具体的にはこれらの音が接近音であること、その接近音は有声音であるという点を指す(今泉・小澤編 2020:54)。ワ行子音については下記のように説明されている。

ワ行の子音は有聲両唇・軟口蓋接近音[w]であるといわれている。二重調音(double articulation)子音として定義されるこの子音の調音では、両唇が弱いせばめを形成すると同時に軟口蓋にも弱いせばめが形成される。しかし日本語ワ行子音の場合、軟口蓋におけるせばめは微弱であり、話者によっては確認できないこともある。そのような場合は、むしろ有聲両唇接近音とみなすのが妥当だが、IPAにはこの子音が定義されていない。ワ行のモーラは日本語の歴史を通じて次第に失われてきており、周辺のモーラを別扱いにすると、現代語では直音系列にワを残すのみである。そのワの子音も、自然な日常音声ではしばしば脱落する。特に前後を同じ母音[a]に挟まれた環境では脱落が生じやすく、[山川]は[jamaka:]、[行わない]は[okona:nai]のように発音される。(今泉・小澤編 p. 54)

このようにワ行子音は弱い狭めができる接近音でありながら、その狭めは微弱または確認されない場合もあり、母音に近いものと言える。また、ハ行音については、「フ」以外の「ハヒヘホ」に単音の感動詞が認められ、促音化・長音化を含めるとすべての音に感動詞が認められる。ハ行音のうち「ハヘホ」は無声声門摩擦音であり、せばめは声門において起こり口腔内でのせばめは見られない。口腔内での狭めが見られるのは硬口蓋摩擦音の「ヒ」と両唇破擦音の「フ」であるがこれらは後続するイ、ウの舌の位置(いずれも狭母音)が影響していると考えられる。次に感動詞になり易いのはヤ行音である。ヤ行音は先述の通りワ行とともに母音に類似する半母音(半子音)であるが、具体的には下記のように説明されている。

ヤ行の子音は硬口蓋接近音[j]である。母音イを調音しながら前舌面を硬口蓋に接近させ密着させていくと、次第に子音的な特徴が生じる。最終的には有聲歯茎硬口蓋摩擦音[z]に類した子音に変化するが、その過程で、母音ではないが、摩擦子音を特徴づける明瞭な摩擦ノイズも聞こえない音が生じる。これが接近音(approximant)である。伝統的な五十音表ではヤ行を直音に分類するが、この説明からわかるように、音声学的には口蓋化音に分類すべき音である。接近音は有声音であり、母音との類似性から、後述するワ行子音とともに半母音ないし半子音とも呼ばれる。(今泉・小澤編 2020:54)

ここまで見たア行の母音と母音に類似するワ行、ヤ行は母音・母音類似音としてまとめられる。何が類似しているかを具体的に記述すればせばめの程度が弱く有声音であることである。せばめの程度という点で考えると、次から並ぶ「サ行音>マ行音・ナ行音>カ行・タ行音>ラ行音」という感動詞のなり易さの順番もそれに従っていると考えられる。まず、この中で完全な閉鎖がされないのが摩擦音のサ行音である。次に感動詞になり難くなるのがマ行音とナ行音であるが、これらと更になり難くなるカ行音・タ行音との違いを考えると、前者の2つは鼻音、つまり気流が鼻にも抜ける音であるが、後者の2つは鼻音ではない。カ行音とタ行音は気流が閉鎖される。具体的に説明するとマ行音は両唇、ナ行音とタ行音は歯茎、カ行音は軟口蓋において一度閉鎖が起こる(細かく言えば、タ行音の中で感動詞としてあげられる「チッ」の「チ」の子音は破擦音である)。ア行音、ワ行音、ハ行音、サ行音が、口腔内での気流の流れが「全くまたは完全には妨げられないもの」であったのに対し、「妨げられるもの」となる点で違いがある。しかし「妨げられるもの」のうちマ行音とナ行音は鼻に気流が抜けるという点では気流の流れが妨げられておらず、それがタ行音とカ行音との差である。最も感動詞になり難いラ行音も気流は閉鎖される。ラ行音がタ行音・カ行音に比べてより感動詞になり難いことに関してはどのように説明すればいいだろう。前者の2つとラ行音の違いといえば、前者の2つが閉鎖音(破裂音)であるのに対し、ラ行音は一般的に「弾き音」とされ、「そのほかに有聲歯茎側面接近音[l̪]が生じることも珍しくない」(今泉・小澤編 2020:54)。弾き音は「下の調音器官が上の調音器官に一瞬触れてまたすぐに離れる子音」(竹内・木村 2019:71)である。また、歯茎側面接近音は「舌先を上歯茎につける」が「舌の両わきと奥歯の間は開けて」おいた状態で「そのまま息を吐きながら出す」(竹内・木村 2019:71)。この時



感動詞があるものの割合)を示す。

<sup>13</sup> 尚、本研究では舌の前後の位置には注目しないが、今泉・小澤編(2020)では「日本語のウを音声的に奥舌母音と記述するのには無理があり、むしろ中舌母音と見なす方が妥当」(p.50)と説明されている。

<sup>14</sup> 但し細かく見ていくと、エとオでは、舌が前にくるエのほうが感動詞になり難いが、イとウでは、より舌が前にくるイより中舌のウのほうが感動詞になり難いというように舌の前後の位置で一定の説明ができない。また、今泉・小澤編(pp.49-50)に「日本語の母音を正中矢状面で観察すると中立的な声道(断面積一定の声道)に最も近いのがエである。そのため言い淀みのフィラー「エー」などに生じるあいまい母音[a]は日本語ではエに認知されることが多い」とあるように中立的な声道に近い音と感動詞のなり易さにずれがある点は検討の余地があるだろう。

<sup>15</sup> マ行音は発達段階の点で初期に発音できる発音しやすい音であるともされる。発音しやすい音と感動詞のなり易さとの相関については更に考えていく必要がある。

### 参考文献

浅田秀子(2017)『現代感動詞用法辞典』東京堂出版

猪塚恵美子・猪塚元(2015)『日本語教師トレーニングマニュアル① 日本語の音声入門 解説と演習 (全面改訂版)』バベルプレス

今泉敏・小澤由嗣編(2020)『言語聴覚士のための基礎知識 音声学・言語学 第2版』医学書院  
定延利之(2015)「感動詞と内部状態の結びつきの明確化に向けて」友定賢治編『感動詞の言語学』ひつじ書房

田窪行則(2005)「感動詞の言語学的位置づけ」『月刊 言語』第34巻 第11号(412)大修館書店

竹内京子・木村琢也(2019)『たのしい音声学』くろしお出版

松岡みゆき(2021)「単音節語『さ』と『あ』の対立性について」『愛知文教大学比較文化研究』第16号

### 参考資料

山田忠雄・倉持保男・上野善道・山田明雄・井島正博・笹原宏之編(2020)『新明解国語辞典 第8版』三省堂

## 「幼小連携」を踏まえた小学校課程における音楽科指導法 —小学校指導要領と幼稚園教育要領を「幼小連携」の観点からみて—

野中 亜紀

### はじめに

数年前より、大学にて幼児教育における音楽の指導に関わる機会が増えた。また自身は小学校での教員経験を有するが、その後保育士資格を取得し保育現場での指導経験を得た。両現場経験より、幼稚園と小学校の教育現場の連携すなわち「幼小連携・一貫した音楽教育」に関して考える機会が増えた。幼稚園課程における音楽教育と小学校課程における音楽教育を同時に行う教育者は少なく、各々が独立した音楽教育を行っている印象を受けたためである。

そこで本稿では、小学校での音楽授業計画の指針を示す、指導計画の作成と内容の取扱いから学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」について概観し、小学校学習指導要領と、幼稚園教育要領の双方で音楽教育は「幼小連携」を踏まえた点でどのように関連し、授業が展開できるのかを実際の現場経験を踏まえた上で、現状とともに考察を加えたい。

### 1. 学習指導要領「音楽科」内容「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の改訂

平成29年3月、小学校学習指導要領が改訂・告示された。中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」に即し、①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力) ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成) ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実) ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導) ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実) ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)の6つの基本方針に基づき行われた(文部科学省 2018: 2)。

これを踏まえ、平成29年3月31日に学校教育法施行規則を改正するとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領を公示した(以下、新幼稚園教育要領、新小学校学習指導要領と示す)。新幼稚園教育要領については後に概観する。まずは小学校音楽科における「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」がどのように変化したか、以前の学習指導要領と比較し考察を行いたい。

表1は、平成20年度に告示された小学校学習指導要領(以下、旧小学校学習指導要領と示す)の音楽科における「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」を一部抜粋したものである。

表2は、新小学校学習指導要領の記述を一部抜粋したものである。旧小学校学習指導要領から新設された項目及び、表現が修正加筆された箇所を下線を引いた。

表1・2を比較すると、「表現」歌唱、器楽、音楽づくり、及び「鑑賞」の指導に関して、適宜領域や分野の関連を図った指導計画を工夫することを念頭に、新設された項目が目を惹く。

取り分け、新設された項目(7)の文章は注目に値する。障害児教育が教育現場でも浸透し、通常の学級においても、発達障害を含む障害のある児童が在籍している可能性があることを前提とした一文であろう。しかし、この点においては、大きな課題をはらんでいる。



「幼小連携」を踏まえた小学校課程における音楽科指導法  
 —小学校指導要領と幼稚園教育要領を「幼小連携」の観点からみて—

旧学習指導要領 (平成20年告示/平成27年道徳改訂版)	
第3	指導計画の作成と内容の取扱い
1	指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする
(2)	第2の第5学年及び第6学年の内容の「A表現」の指導に当たっては、学校や児童の実態等に応じて、合唱や合奏、重唱や重奏などの表現形態を選んで学習できるようにすること。
(1)	第2の各学年の内容の〔共通事項〕は表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で共通に必要なものであり、表現及び鑑賞の各活動において十分な指導が行われるよう工夫すること。
(3)	国歌「君が代」は、いずれの学年においても歌えるよう指導すること。
(4)	低学年においては、生活科などとの関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に第1学年においては、幼稚園教育における表現に関する内容との関連を考慮すること。
(5)	第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、音楽科の特質に応じて適切な指導をすること。

表1 旧小学校学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」抜粋 (文部科学省 2008より一部抜粋 筆者作成)

新学習指導要領 (平成29年告示)	
第3	指導計画の作成と内容の取扱い
(1)	題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ること。
(2)	第2の各学年の内容の「A表現」の(1)、(2)及び(3)の指導については、ア、イ及びウの各事項を、「B鑑賞」の(1)の指導については、ア及びイの各事項を適切に関連させて指導すること。
(3)	第2の各学年の内容の〔共通事項〕は、表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力であり、「A表現」及び「B鑑賞」の指導と併せて、十分な指導が行われるよう工夫すること。
(4)	第2の各学年の内容の「A表現」の(1)、(2)及び(3)並びに「B鑑賞」の(1)の指導については、適宜、〔共通事項〕を要として各領域や分野の関連を図るようにすること。
(5)	国歌「君が代」は、いずれの学年においても歌えるよう指導すること。
(6)	低学年においては、第1章総則の第2の4の(1)を踏まえ、他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること。
(7)	障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。
(8)	第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、音楽科の特質に応じて適切な指導をすること。

表2 新小学校学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」抜粋 (文部科学省 2017より一部抜粋 筆者作成)

旧小学校学習指導要領から修正加筆された表現において特に注目すべきは、項目（6）において、旧小学校学習指導要領では「生活科などとの関連の科目」表記を、新小学校学習指導要領では「他教科等との関連」との表記に修正した点である。

この点につき、筆者はこれまでも自身の経験から、音楽科と他教科とりわけ社会科や技術科などの教科と具体的な連携を図る試みを実践してきた（野中 2021）。実際の現場ではまだ取り入れられている試みは少ないものの、国語科との連携も可能であると自身は考える。

加えて項目（6）では、旧小学校学習指導要領では「幼稚園教育における表現に関する内容」が、新小学校学習指導要領では「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」への変更が見受けられた。「幼小連携」の強化が図られる一文ではあるが、この点につき幼稚園教育要領においてはどうかであろうか、概観したい。

## 2. 幼稚園教育要領の改訂——「小学校教育との接続に当たっての留意事項」

前述したように、平成 29 年 3 月、幼稚園教育要領が改訂・告示された。中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」に即し、①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化、②小学校教育との円滑な接続、③現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し、の 3 つの基本方針に基づき行われた（文部科学省 2018: 3）。

平成 20 年 3 月改訂・告示の幼稚園教育要領（以下、旧幼稚園教育要領と示す）から示されてきた「②小学校教育との円滑な接続」の点は、新幼稚園教育要領では、第 1 章「第 3 教育課程の役割と編成等」の中において、「小学校教育との接続に当たっての留意事項」という 1 つの項目として明確化された。その内容を、表 3 に示す。

<p>(1) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基盤を培うようにするものとする。</p>
<p>(2) <u>幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。</u></p>

表 3 新幼稚園教育要領より抜粋（文部科学省 2017 より一部抜粋 筆者作成）

表 3 では、旧幼稚園教育要領の第 3 章の該当箇所と比較し、新たに示された部分に下線を引いた。項目（2）において、加筆された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を共有する」文章を鑑みるに、新小学校学習指導要領のみの提示ではなく、新幼稚園教育要領においても小学校との連携、すなわち「幼小連携」を図る点は強調されている結果となった。

言うまでもなく、これらは「音楽科」に限ったことではなく、教科全体すなわち幼稚園教育から小学校教育における全ての教科において念頭に置かなければならない「目標指針」となるものである。では、これは小学校音楽教育の分野においては具体的にどのように関わってくるのであ

ろうか。

新小学校学習指導要領、及び新幼稚園教育要領において、改訂後は幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続が相互に求められている、つまり「保育者（幼稚園の指導者）は、幼稚園における教育が小学校以降の学習の基盤となることへの配慮」を念頭に置き教育を行う必要がある。一方、教育者（小学校の指導者）には、「児童が幼稚園教育において育んできた資質・能力を各教科の学習へ円滑に接続させる工夫」を念頭に置く必要性が求められている。では、このような状況を鑑みた上で、幼稚園での音楽活動、また小学校課程における音楽教育とはどうあるべきであろうか。

多くの教育論考では新幼稚園教育要領での「表現のねらい」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を概観し、その上で新小学校指導要領における「音楽科」の目標などと比較検討し、音楽の関連性を見出すものが数多く見られる。また、その逆も然りである。しかし、実際の現場ではどのように「幼小連携」を目指す授業や活動は行われているのか、具体的な授業例を記した論考は少ないのが現状である。

### 3. 新幼稚園教育要領の音楽の領域——「幼小連携」を踏まえた小学校音楽教育との関わり

一般的に、幼稚園での音楽活動は、幼稚園教育要領の5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の中で、「表現」を中心として考えられる。表4は領域「表現」のねらいと内容である。内容(6)音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器をつかったりなどする楽しさを味わう、の一文には「音楽」そのものが言及されている。よって「リズム表現」「歌唱表現」などは、幼稚園の音楽活動では非常に重要であると捉えられる。大学や専門学校などの教育機関における保育者養成課程では、「ピアノ指導法」「リズム指導法」などは必須科目とされており、徹底的に学生は指導される。

本領域「表現」は間違いなく、小学校音楽教育の基礎となる音楽活動を記した内容であることは、これまで行われてきた様々な教育研究において既に明らかである。幼稚園で身に着けるリズムや音階は、小学校音楽教育への導入となるだろう。「幼小連携」の観点から見ても、小学校音楽教育と領域「表現」は関わりが深いことは間違いない。

しかし自身は、さらなる5領域における領域「環境」に着目し、本領域の内容を鑑みた際に、幼稚園の音楽活動と小学校音楽教育の更なる関連付けをここでは提示したい。無論、領域「健康」「人間関係」「言葉」分野においても小学校音楽教育に関わる内容は存在するが（今井 2019: 71-73）、今回は実際の現場経験と授業計画を踏まえた上で、「幼小連携」からみた領域「環境」について踏み込んで検証を加えたい。これは自身が、「幼小連携」の観点から見た際に、当領域は小学校音楽教育との関りが非常に深いと捉えているからに他ならない。

表5は、領域「環境」のねらいと内容であり、内容の取扱いについて、(4)には「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」という文言が新幼稚園教育要領には加筆された（文部科学省 2018: 201）。



「幼小連携」を踏まえた小学校課程における音楽科指導法  
—小学校指導要領と幼稚園教育要領を「幼小連携」の観点からみて—

表現
感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。
1 ねらい
(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。
2 内容
(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどとする。
(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどとする。
(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

表 4 領域「表現」のねらいと内容（文部科学省 2018 より一部抜粋 筆者作成）

環境
周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。
1 ねらい
(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。
2 内容
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
(6) 身近な物を大切にする。
(7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
(8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
(10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
(11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

表 5 領域「環境」のねらいと内容（文部科学省 2018 より一部抜粋 筆者作成）

この点につき、幼稚園における音楽活動と小学校の音楽の授業内容において「幼小連携」の観点からみた音楽教育の中で、一番の連携を見いだせる一文であると自身はみる。なぜなら、幼稚園における歌唱活動における「わらべうた」「唱歌」のレパートリーは、小学校の音楽教材と共通していることはこれまでの自身の経験から明らかである。

例として、幼稚園での既習楽曲である「ふるさと」「虫の声」「夕焼け小焼け」「こぎつね」「うみ」「お正月」などの多くの題材は、小学校低学年、中学年などで歌唱や器楽活動などで取り扱う教材である。そのため自身は、保育者にこれらの教材演奏を指導する際、「この曲は、小学校2年生で取り扱う教材だよ。」と一言指導の際に付け加えるようにしている。

この点を保育者が意識することは、「幼小連携」を考えた上では重要な手立てである。逆もまた然りであり、小学校教育者にも同じように指導をすることを自身は行っている。

では具体的にこの点を鑑みてどのような小学校での授業計画が考えられるだろうか。一例にはなるが、楽曲の歌詞内容に着目し、小学校2年生の歌唱教材「ふるさと」を、国語の時間に歌詞から情景を読み取るという、授業も可能だろう。

「ふるさと」の歌詞は漢字に置き替えると歌詞の内容が深く理解でき、曲想を考える上では重要な手段となる。この過程を踏まえることにより、一層深い音楽表現が可能となるだろう。一般に、幼稚園課程において、歌詞を書くまでを学習することは難しい。しかし、前段階として幼稚園において歌唱活動を行うことで、小学校の授業においてスムーズに同教材を取り扱うことが可能となる。この点につき、新学習指導要領における「他教科との関連」を図ることも可能であろう。

#### 4. 実際の現場経験に基づいての考察

繰り返しにはなるが、平成29年度に行われた学習指導要領の改訂では幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続が相互に求められている。多くの教育論考がそうであったように、「幼小連携」が実際の現場ではどのように進められているのかを記した論考は少ない。では実際の現場ではどうであろうか、以下自身の経験に基づき記述する。

日本では一般的に、小中一貫校は、増加傾向にあるが、幼小が連携する教育機関は多くない。結果的に、両教育に携わる指導者が少ない事がまず問題点として挙がる。無論そこには、資格保有者の問題や、免許制度の課題なども根底問題として在るが、同指導者が幼稚園と小学校の音楽教育を行う機会はほぼ存在しない。同一指導者による幼小の一貫した音楽指導を目指すという事は、今の日本の教育機関ではなかなか難しい。

ではこうした問題を解決するために、幼稚園と小学校が協力し、相互に音楽活動や音楽教育を参観する機会を持つことが求められる。しかしながら、小学校教員が、幼稚園でどのような音楽教育をしているかなどを見る機会は、現状ほぼ皆無である。それは教員が多忙であることが第一の原因として挙げられるが、そのような研修制度なども仕組みとして現段階では取り入れられてはいない。実際、筆者が所属していた小学校では、幼稚園と小学校1年の担任が引継ぎや申し送りなどのために顔を合わせるのは1回、多くて2回であった。1、2回の打ち合わせ、その限られた時間で新幼稚園教育要領、及び新小学校学習指導要領に掲げられるような「幼小連携」は果たして可能であろうか。この点については、根本的に制度を見直す、もしくは改善する必要があるように感じられる。

また幼稚園の音楽活動において、近年は「脱音楽会」といったようなこれまでの合奏をやめ、幼児の持つ即興性や音に対する感受性を高めるための音楽教育を目指す傾向が現場では強く感じられる。つまり、個人各々の音楽活動を推奨する試みが行われている。

しかしその点において、新小学校指導要領の第1学年及び第2学年の目標「(3) 楽しく音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、身の回りの様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度」(文部科学省 2018: 18)に見受けられるように、小学校課程では基本的には歌唱活動も表現活動も合奏を重視する傾向にある。

この点につき、「個を重視する音楽活動」を推奨する幼稚園課程と、「団体を重視する音楽活動」をおこなう小学校課程では「一貫性」の観点から見ると大きな矛盾をはらんでいる。小学校の音楽活動においてそれは、子供たちにとって大きな弊害となるだろう。さらに言えば、中学校課程ともなると合唱活動が音楽活動をほぼ占める。つまりこの点においての、一貫性は見られない。

## おわりに

新幼稚園教育要領、新小学校学習指導要領において目指す「幼小連携」に関して、実際の現場ではなかなか取り組みが進んでいない現状がある。おそらく、両現場で活躍する同一の保育者と教員数を増やすことが先決であるが、抜本的な教育改革が必要となり、さらに昨今の教員志望者減少傾向をみても実現は難しいだろう。その点につき、中学校の音楽の教員免許を所持する教員は小学校の音楽を指導することも可能であるが、同様にしかるべき教育を受け、幼稚園で音楽教育を行うことも可能にするという手段もあるかもしれない。また、そのような専科の教員数を増やすことも視野に入れるべきである。

次に、保育者、指導者を育成する段階で幼小連携に対する「意識づけ」を行うことも重要である。その点については、両現場経験者の教員が養成課程において指導にあたるというのが重要だろう。もしくは、幼稚園の現場経験、小学校の現場経験を持つ教育者同士が協力し、指導に携わるといのも考えられる。「幼小連携」という観点からみると、保育者、教育者を指導する過程から見直しを迫られている、教育養成課程のさらなる改革が求められていると言えるだろう。

## 参考文献

- 石出和也 (2016) 「遊びを導入した音楽学習活動—幼小接続への予備的研究—」『北海道教育大学紀要 教育科学編』66 (2) , p.181-190.
- 大畑祥子 (1999) 「幼児の音楽教育」『音楽教育の研究—理論と実践の統一をめざして—』p.11-16,音楽の友社.
- 永岡都 (2000) 「保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題—公教育における幼児の音楽教育を再考する—」『音楽教育学研究 2 音楽教育の実践研究』 p.205-217.
- 今井香織 (2019) 「幼稚園教育における音楽活動のあり方—小学校「音楽科」への接続を手がかりとして—」『上田女子短期大学紀要第四十二号』 p.65-75.
- 野中亜紀 (2021) 「ICTを活用した義務教育課程における音楽科授業の課題—サン・サーンス

《動物の謝肉祭》による鑑賞授業の実践—『愛知文教大学 教育研究第11号』p.21-27.  
文部科学省（2008）「小学校学習指導要領（平成20年度告示）」.  
文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）」.  
文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編」.  
文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」.  
文部科学省（2018）「幼稚園教育要領解説」.

---

<sup>1</sup> 音楽療法の分野においては、障害児教育に音楽を用いることが多い。それは、僅かな一例ではあるが、障害のある児童（BD児）にとって、音楽は補助的療法となるためである。さらに言えば、音楽活動はともすれば、教員が児童のもつ障害のサインを得る機会ともなりうる。

例を挙げると、筆者の経験であるが小学校において、行動障害をもつ児童（BD児）は、鈴を持つと壁にぶついたり、床にたたきつけたりする場面が見受けられる。さらに、幼稚園においても同様の行動がみられた。つまり、このような行動を行う場合、まず行動障害児である可能性を教員は視野に入れなければならない。しかしながら、指導者がこのような知識や情報を持ちいていない場合、児童を叱りつけるなどの叱責行動に繋がる。経験上、そのようなBD児を演奏活動にうまく従事させることができれば、児童がもつフラストレーションを発散させる手立てともなりうる。

残念ながら、そのような音楽療法的な知見を持つ指導者・教育者が、現場には決して多くないことも現状である。本稿の課題に直接的な関係はないため、註に記す。

## 「特別支援教育支援員」を活用するために —愛知県 A 市の取り組み—

志村 美和

### 1. はじめに

平成 19 年、障害のある児童、生徒等の教育の充実を図るため、従来、障害種別ごとに設置されていた盲・聾・養護学校の制度を、複数の障害種別を教育の対象とすることのできる「特別支援学校」の制度に転換するとともに、小・中学校等に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対して、適切な教育（特別支援教育）を行うことが明確に位置付けられた。そうした中で、特別支援学級や通級による指導の対象者が増加していること、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒への教育的対応がますます求められていること、児童生徒の障害の状態が多様化している状況を踏まえ、食事、排泄、教室移動の補助といった学校における日常生活上の介助や、LD の児童生徒に対する学習支援、ADHD の児童生徒に対する安全確保などの学習活動上のサポートを行う「特別支援教育支援員」を配置することとなった<sup>1</sup>。その 6 年後の平成 25 年 11 月に、名古屋市で子ども支援室カシオペアとディスレクシア協会名古屋が行っている「特別支援教育支援員養成講座」を受講した春日井市在住の 6 名が集まり、ボランティア団体「春日井子どもサポート KIDS COLOR」が結成された。尚 KIDS COLOR は平成 27 年 7 月に NPO 団体となっている。

その頃 A 市には支援員の配置はまだなく、支援員という職があることさえ学校に周知されていなかった。その 2 年後の平成 27 年に初めて 6 名の支援員が配置され（当時の小学校数は 39 校）、翌年から支援員の配置は増えていき、現在では「特別支援教育支援員」から支援員、介助員を総称して「学校生活支援員」（以下、支援員）と変え、80 名以上の支援員が配置されている。支援員配置から 8 年が経ち、A 市は支援員の職務について改めて整理し、学校、教員に支援員理解を促すために、NPO 団体と協働し、「学校生活支援員コーディネーター」の委嘱と「常勤支援員」の導入という新たな取り組みを始めている。本研究では、そこに至るまでの経緯と現時点での A 市による支援員の勤務体制作りと職務内容の明確化に向けた取り組みについて考察する。

### 2. 問題の所在

支援員の採用条件や、職務内容、研修、その名称に至るまで、各自治体によって違うこともあり、これまで支援員に関する先行研究では様々な課題が明らかにされている。

荒川・船橋・室伏他<sup>2</sup>は、支援員の配置が始まって 2 年後の調査で、今後の課題を①特別支援教育支援員とはどのようなスタッフを指すのか、行政や学校現場で共通理解ができておらず混乱が見られること②支援員配置に関する自治体間格差が顕著であること③支援員の職務内容や職務条件などの基準が明確ではないことの 3 点を挙げた。武田・斎藤・新井・神<sup>3</sup>は、支援員へのアンケート調査から、①担任との連携のための時間の確保の難しさ②支援の実際的・具体的な在り方を学べる研修③支援員のメンタルヘルスを課題に挙げている。2015 年の菊地・渡邊<sup>4</sup>の調査では、支援員へのアンケート、インタビューから支援員の活用状況として、支援員の雇用の形態、賃金、業務内容のばらつきを明らかにし、支援員活用の体制整備と専門的な職員としての基盤づくりが重要だと述べた。さらには、周りの人々の意識改革が重要で、支援員の業務内容の明確化、専門職としての認知が支援員の質の向上につながるとしている。

<sup>1</sup> 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）「特別支援教育支援員」を活用するために（パンフレット）  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/05/25/1321539\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/25/1321539_001.pdf)（最終閲覧日 2024/2/5）

<sup>2</sup> 荒川智、船橋秀彦、室伏哲雄他（2009）茨城県内の「特別支援教育支援員」に関する調査研究 茨城大学教育学部紀要 教育科学 58 P221-235

<sup>3</sup> 武田篤、斎藤孝、新井敏彦、神常雄（2011）特別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～ 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第 33 号 P189-193

<sup>4</sup> 菊地紀栄、渡邊康男（2015）特別支援教育支援員の活用状況と今後の課題 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集 Vol. 16 P199-206



一方、高橋・村中・道城・加藤<sup>5</sup>は、小中学校の教員を対象に質問紙調査を行い、支援員の活動に対する評価と評価に関する要因との関連について調査し、支援員業務の評価として、支援員の知識や経験よりも人柄について期待される傾向があることを明らかにした。支援員に専門知識や経験をあまり求められていない現状は、現行の支援員制度の不安定な雇用や人材供給の不足によると推測し、支援員と教員とのよりよい連携の在り方や役割分担のモデル化についての必要性を課題とした。これらの先行研究で明らかにされている支援員の職務内容や学校での活用方法について A 市ではどうなっているのか、本論では特に支援員の職務内容と学校での支援員の活用方法について考察する。

### 3. 分析の視座

本論では、A 市が支援員の勤務体制作りと職務内容の明確化に向けて取り組んでいる現状を考察していくが、筆者は、A 市が支援員配置をする以前から NPO の活動を通して支援員の職務について自らボランティア支援員として学校に入り NPO 独自の「支援員サポートガイド」を作成してきた経緯がある。昨年度から A 市が支援員の職務内容についてや学校での支援員の活用方法に注目し、今回取り組みを始めたことに筆者は参与観察し、現状を知ったうえで、NPO で作り上げてきたものを改めて見直し、現代にあった支援員の職務内容、活用の仕方を見出していくことが必要であると考えた。

### 4. A 市の支援員配置と並行してきた NPO の活動

筆者が代表を務める NPO 団体は平成 25 年 11 月にボランティア団体として始まり、翌年 10 月に、「特別支援教育支援員養成講座」<sup>6</sup>を開始、平成 27 年 7 月には NPO 法人となった。その間、ボランティアで小学校の支援に行き、支援員について説明して回った。その他の活動としては、子どもの発達について悩んでいるお母さん方のための「子育て座談会」、地域にむけて発達障害理解を促す講演会や研修会を毎年開催してきた。現在は、支援学習会も行っている。NPO の立ち上げの目的の一つは支援員配置と支援員の周知と理解であり、NPO の立ち上げから 2 年で行政が支援員を配置したことは目的達成となったが、A 市の支援員採用条件が NPO の養成講座受講となっているわけではなく、支援員の職務内容についての問い合わせもなかった。支援員についてや発達障害について学びたいという人や中には教員が養成講座を個人的に受講する、という状況である。時折、年度途中で支援員が欲しい小学校が A 市からは人員不足で派遣してもらえず、NPO に直接支援員を派遣してもらえないか、と問い合わせが来ることはあった。A 市と NPO はずっと並行関係のままだった。

### 5. A 市と NPO の転機

転機が訪れたのは、令和 4 年のことだった。筆者が地域の小学校の地域学校協働活動推進員<sup>7</sup>（以下地域コーディネーター）に委嘱され、学校長が特別支援教育に積極的に取り組んでいたこともあり、「学校の困りごと」として「支援の必要な子どもの対応」についての相談を受け、学校教育課と連携し、支援員の職務を理解し、担任と役割分担をしながら共に子どもの対応にあたる支援員のモデル事業を行うこととなった。また、そのモデル事業を含め、地域コーディネーターとして月一回は校長と面談を行い、教職員とのつながりを持つことを心かけた。

モデル事業のための支援員は、NPO の養成講座を修了し、会員でもある 2 名を配置した。配置する際には、支援員の職務内容、支援員の心構え<sup>8</sup>、支援員と担任をつなぐサポート記録シート<sup>9</sup>の活用についての話などを A 市の学校教育課課長と担当職員、学校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任、支援員、地域コーディネーターである筆者で行った。学期ごとには同じメンバーで支援の振り返り会を行った。この振り返り会は、校長等役職のある教員

<sup>5</sup> 高橋靖子、村中智彦、道城裕貴、加藤哲文（2013）特別支援教育支援員の活用と評価（2）—支援員と連携する小中学校教員を対象に— 上越教育大学研究紀要第 32 巻 P201-209

<sup>6</sup> 志村美和（2021）「特別支援教育支援員養成講座プログラム—愛知県 A 市の NPO の取り組みを中心に」愛知県立大学生涯発達研究第 13 号 P87-91

<sup>7</sup> 文部科学省「学校と地域で作る学びの未来」manabi-mirai.mext.go.jp（最終閲覧日 2024/2/5）

<sup>8</sup> NPO 法人春日井子どもサポート KIDS COLOR「特別支援教育支援員サポートガイド」

<sup>9</sup> NPO 法人春日井子どもサポート KIDS COLOR「特別支援教育支援員サポート記録シート」



も、担任も、支援員も皆で対象児童について話すことがとても重要で、支援の振り返りや課題、次の目標について話し合うことは信頼関係に繋がっていった。年度末の振り返り会では支援員と関わった教員 4 名と支援員 2 名に 1 年間の振り返る形で支援員についていくつかの質問を用紙で回答してもらった。この中で、『支援員の職務を理解しているか』の問いに対して、支援員は「理解している」と答え（NPO の会員だからということもある）、教員 3 名は「なんとなく」、1 名は「理解している」と答えた。また、『講師と支援員の違いを理解しているか』の問いに対して、（教員免許を持つ講師と教員免許を持つことが条件ではない支援員としては）支援員、教員併せて 5 名が「理解している」1 名は「なんとなく」と答えていた。たった 1 校の 4 名の教員と 2 名の支援員に対するアンケートではあるが、現在支援員として働いている人も学校又は教員も講師と支援員は違う職、と理解はしているものの、支援員の職務を「なんとなく」で理解がとどまっているのではないかと想定される。

担任と支援員の連携や子どもの支援に対してよかった点については、「子どもの情報共有ができたこと」（支援員）、「一週間の予定表を教えてもらえた」（支援員）、「担任とアイコンタクトで動けたこと」（支援員）、「担任の目が届いていない子へのサポートをしてもらえたこと」（教員）、「担任が支援員と子どもの関りを通して成長したこと」（校長）、「その場に来てくれるだけで安心感が持てた」（教員）、「児童への接し方が勉強になった」（教員）、「放課も子どもと一緒にいてもらい助かった」（教員）等、担任と支援員が連携することでの成果があった。

しかしながら、課題もあり、A 市では支援員の勤務時間は 1 日 5 時間程度となっており、少しでも子どもの支援につきたい、と思うと記録シートを記入する時間や担任と話す時間がないこと、子どもが登校してくる時間や、給食後から下校時間は支援員の勤務外であることが学校にとっても、支援員にとっても悩ましいことだった。

以上が 1 年間の支援員モデル事業の評価と課題として、翌年から課題となっていた支援員の勤務時間を増やす形で常勤支援員を配置してみよう、ということになった。そして令和 5 年度、3 名の常勤支援員が A 市内の小学校 3 校に配置された。

## 6. 学校生活支援員コーディネーターの委嘱と常勤支援員の導入

令和 4 年度の支援員モデル事業の評価を受け、筆者は正式に学校生活支援員コーディネーター（以下、支援員コーディネーター）として A 市学校教育課から委嘱された。さらに、常勤支援員 3 名の市内小学校 3 校に導入が決まった。この取り組みの目的は、A 市も NPO も、支援員の職務を改めて明確にしていくこと、支援員の存在が学校のチームの一員として位置付けられて、担任と支援員が連携することで子どもの支援がより最善となることなどである。これにより、担任とのコミュニケーションの時間が増え、子どもの情報共有ができ、支援に繋がっていくことが大きく期待される。また、学校環境整備に関わることや、職員会議や気になる児童に対する会議等への参加も見込まれ、自然に学校のチームの一員となる。さらには、教員が、支援員の子どもへの関りや見方、言葉がけなどを身近で見聞きし、指導にプラスされれば教員のスキルアップにもつながると考える。

支援員コーディネーターの役割は、常勤支援員が配置された学校に学期末ごとに訪問し、支援員と学校、及び教員を繋げることにある。4 月当初、学校教育課課長、担当職員が見守る中、学校長をはじめとした 4 役（特別支援教育コーディネーターを含む）、担任、支援員で「支援員の職務について」「支援員の心構え」「サポート記録シート」の確認を行い、学校の状況、クラスの状況、支援が必要な子どもについての情報共有を行った。学期ごとに支援の振り返り会を開き、支援の振り返りや、学校、担任、支援員の子どもに対する指導、支援の共有、意見のすり合わせを行う。学期末には、次年度への引継ぎ事項についてまとめる。教員が多忙なのは重々理解しているが、学期ごとの支援振り返り会は前述のメンバーで集まって行い、担任と支援員だけではなく、学校全体でチーム力をつけていく時間として重要であると考え。

## 7. 支援員の研修会

文部科学省は、平成 23 年に支援員の研修について<sup>10</sup>、1. 特別支援教育支援員は、資格を問

<sup>10</sup> 文部科学省（2011）資料 8 「特別支援教育支援員について」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm)（最終閲覧日 2024/2/5）

わなない任用である。2. 任用された特別支援教育支援員の教員免許状保有割合は各年度概ね 60%弱である。3. 平成 19 年度より、県教育委員会が研修会を開催。現在は、年 2 回、基礎的研修とステップアップ研修の段階を設け、支援員の経験に応じたプログラムを用意し、実施している。としている。また、平成 28 年には、チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申（案）の 3-（1）-2. 教員以外の専門スタッフの参画<sup>11</sup>の中で支援員の研修について、「業務内容」「特別支援教育」「障害の理解」「具体的な対応」などが考えられる。対象となる児童生徒等の状況に応じて、配置前に実施するほか、配置後に実地研修を行うことも効果的である。としている。また、研修について木村・大井は<sup>12</sup>、研修方法として「情報交換や話し合いの機会」、研修内容として「支援の知識を増やしたい、適切な支援・対応方法を学びたい」という「自身のスキルアップ」であると明らかにしている。

愛知県では、令和 5 年現在までに支援員のための研修会は実施していない。幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、特別支援学校の教職員を対象とした「発達障害の理解と支援講座」はあるが、教員対象となっている。

A 市のこれまでの支援員の研修会は、年に 2~3 回の実施で、研修内容については、特別支援教育についてや発達障害に対する知識で、教育委員会が講師を担っていた。が、令和 5 年度、筆者が支援員コーディネーターとして初めて研修会の外部講師となった。研修会は市内の支援員すべてを対象にし、A 市で今まで詳しく説明がされてこなかった「支援員の職務」についてを NPO 同時のサポートガイドに則って説明した。研修会では、支援員同士が話し合えるグループワークを多く取り入れ、特別支援教育の定義に基づく「主体的な学び」「教育的ニーズ」について考えたり、担任が行う指導と支援員が行う支援の違いについても意見を交換し合った。さらに、具体的な支援の場で支援員の行動や言動に関わる「ほめる」と「甘える」について話し合い、他の支援員はどう対応しているのか、有効だった支援方法などを聴いたり、日ごろの支援状況を盛んに話している姿が見受けられた。また、研修会で、実際に現場で支援員として働いている人たちが支援員の職務について「支援員のやりがい」と「支援員のつらいところ」に焦点を当て、意見を聴いた。尚、この 2 つの質問項目については、若井、青木ら<sup>13</sup>が行った調査研究を参考にしている。

実施日：令和 5 年 10 月 10 日支援員の研修会

記入者：学校生活支援員 76 名

記入方法：「支援員のやりがい」「支援員のつらいところ」についての自由記述

結果の分析方法：支援員 1 名につき複数の意見がある場合は、1 意見ごとに抜き出した。すべての意見の中で出てくるワードを項目別に抽出した。

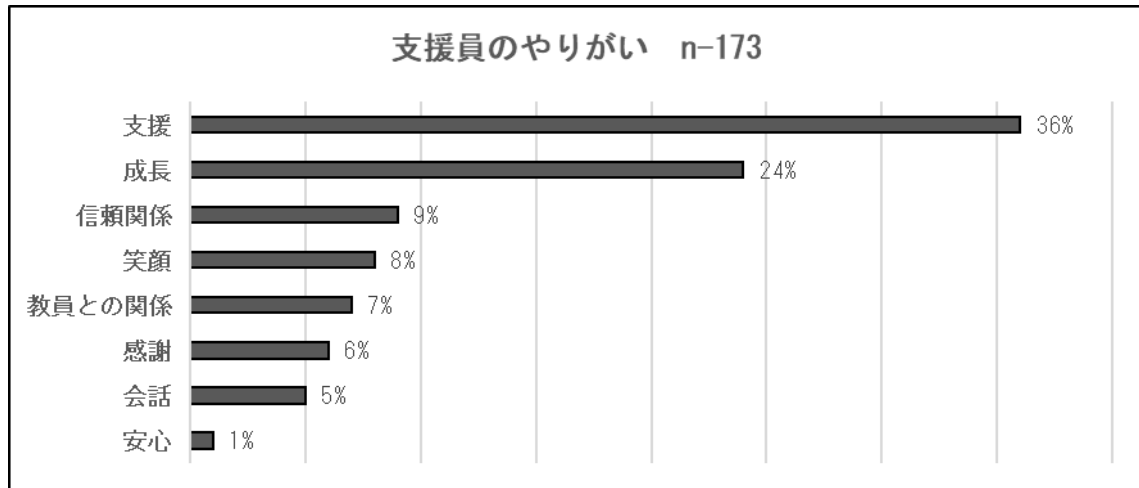
倫理的配慮：無記名で学校名も記入せず、個人が特定されることはないことを説明し、記入用紙にもその旨を記載して実施した。

<sup>11</sup>文部科学省（2016）「教員以外の専門スタッフの参画」

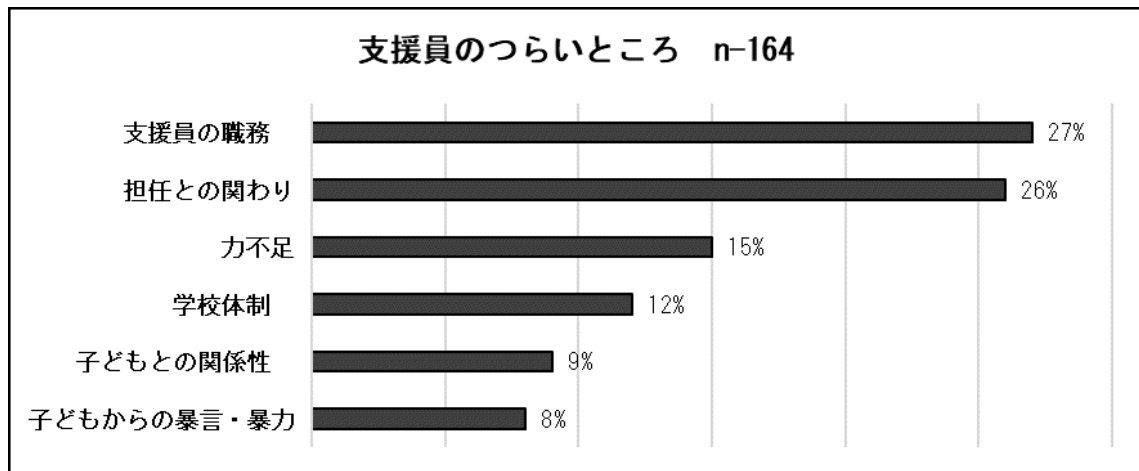
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365973.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365973.htm)（最終閲覧日 2024/2/5）

<sup>12</sup> 木村光男、大井雄平（2023. 3）常葉大学教育学部紀要第 43 号 P209 - 217

<sup>13</sup> 若井広太郎、青木隆一他（2023.8）日本特殊教育学会第 61 回自主シンポジウム「小中学校における特別支援教育の在り方を考える—特別支援教育支援員の支援のやりがいと困難さに関する調査から—」



『支援員のやりがい』については、「子どもたちから元気をもらえる」「子どもたちの楽しそう、嬉しそうな姿を見ることが出来る素晴らしい仕事だと思う」と言った、子どもを支援すること自体にやりがいを感じている支援員が多いことが分かった。また、「子どもから頼られ、ありがとうと言ってもらえた時」など子どもから感謝されたときや、「いろんなことを話してくれる」という担任とは違う立場で会話できることに喜びを感じている支援員もいた。一方で、教員との関係性でもやりがいを感じる状況があることも分かった。「担任の先生と一緒に子どもの成長を感じられる」「居てくれるだけで安心します、ありがとうございます」と担任から感謝をされたときなどが記述されていた。



『支援員のつらいところ』では、支援員の職務について記述している支援員が多くいた。「どこまで、どのくらいその子にどう対応するといいかということが支援員個人に任せられていて、でも子どもの細かい情報は知らず、手探り状態な事が多い」「時間が足りなくて支援が中途半端になってしまう」「毎時間入るクラスが代わるのでクラスごとのルールの違いに戸惑うことが多い」「記録シートを書く時間もない」「生活支援員に対しての学校のルールが明確にされておらず、どこまでが正しい支援かわからない」などといった支援員の戸惑いが伝わってくる記述が多くあった。また、「担任の先生の指導方針をすべて把握することは難しいため、甘やかしすぎて先生方に迷惑をかけてしまったのでは？と不安になる」「担任と子どもの支援内容を共有できない」「支援員が何をやる人なのか知らない人がいること」「学校で同じ立場の人が少なく、悩みが気軽に相談できない」など担任とのかかわりや学校体制に係る記述もあった。その他、支援員自身のスキルの問題や、子どもから受ける暴言・暴力等につらさを感じていること

も分かった。

支援員に対して、「やりがい」と「つらいところ」に対しての意見を聴いた結果、「やりがい」の方で担任から感謝され、子供の成長と一緒に喜びあえると記述した支援員もいれば、逆に、「つらいところ」で担任と子どもの情報を共有できない、支援員のことを理解してもらえていないという意見もあり、やはり学校間で支援員の位置づけが違うことや、職務内容が不明確であることが課題として挙げられる。また、支援員の職務時間の短さで支援が中途半端になってしまう、記録シートも記入する時間がない、といった意見から、時間がないから担任との情報共有もできないという事は考えられる。

## 8. まとめ

支援員の配置から 16 年が経過したが、自治体ごとに採用条件、職務内容や、研修方法等について違うこと、支援員の理解と活用方法が学校によっても違うことなどが専門職としての支援員、と学校組織の一員として位置付けられない理由だと考えてきた。愛知県 A 市は、常勤支援員の導入を行い、学校と支援員の架け橋となる支援員コーディネーターを置いた。これに至るまでには、A 市が支援員を配置するより以前に NPO が支援員という職務の理解と周知、そのために行ってきたボランティア支援員がある。その後支援員は配置されたが、支援員の人数が増えていく一方で、支援員の採用条件のあいまいさや配置されてからの学校ごとに違う職務内容など課題が山積みだった。行政と NPO の協働には難しさがある。NPO の活動は行政が事業化に至っていない地域課題に対し、先に取り掛かり必要性を訴えていく。その後その取り組みは必要である、ということがわかってきたとしても、早々一つの NPO を信頼し、協働してやっということにはならない状況がある、ということも理解出来る。

今回は、令和 3 年度から NPO が文科省の委託事業を受けることになり、その事業は A 市と協働が条件であり、学校教育課も参画していた。また一方で、筆者は長年地域の小学校の地域コーディネーターをしており、学校と協働で事業を行っていた。令和 4 年度、正式に学校教育課から地域学校協働活動推進員を委嘱され、いろんなところで A 市学校教育課と活動を共にすることで信用が得られていき、今回の支援員に関する協働体制に繋がっていった。

常勤支援員は今までのように時間の制限がなく、教員とのコミュニケーションを図り、子どもの情報共有をし、学校組織の一員として職務にあたる。そして学期に一回ずつコーディネーターを中心に学校教育課を含め、学校の 4 役、担任、支援員がそれぞれの指導、支援について振り返り、効果があったか、見直しは必要か、今後どうするか、を話し合う。ここに 4 役がいることも重要で、学校全体でチームとなって子どもの事を理解し、皆で意識して観る、声をかけることができる。こうした取り組みを継続していき、学校全体、そして市内全校に広げていく必要がある。

尚、本論では、A 市の 1 日 5 時間程度の勤務を行っている支援員について触れなかったが、現在の A 市の学校を支えてくれている支援員はその短時間勤務の支援員である。短時間だから、自身が子育て中でもできる職として希望している人がいることも忘れてはならない。今後常勤支援員と短時間支援員の選択ができ、学校内で支援員同士の連携、情報共有が行われ、子どもたちの支援に生かされていくことを期待する。

A 市のこの取り組みが春日井モデルとして全国に発信できるよう、専門職「特別支援教育支援員」の職務内容の明確化、活用方法について、さらに検証していく必要がある。



道徳教育における人権の視点  
—「主体性」に着目して—

武 寛子

## 1. 本稿の目的

本稿の目的は、小学校および中学校学習指導要領における道徳科に着目し、子どもの権利条約における子どもの「主体性」がいかにつまみられているのかを考察することである。

道徳教育は、2015（平成 27）年に学習指導要領が一部改正され、特別の教科として取り扱われるようになった。学習指導要領において道徳教育は、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を前提に、人が互いに尊重し協働して社会を形づくっていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識」を形成することを目的の一つとして掲げている。つまり、自身と他者の人権を尊重し、社会生活を送る上で必要な価値観や規範を学ぶことを目指している。こうした道徳教育の実践には、人権の視点が深く関わるといえる。

日本では、日本国憲法第 11 条において基本的人権が尊重されており、2000 年に制定された「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」によって人権教育の実施が推進されている。これによって、地域、社会、学校における人権教育の実施が推奨されている。同法律によって、各地方自治体における人権教育の計画も公開されている。また、子どもの権利に着目した国際条約として、子どもの権利条約がある。日本は 1994 年に同条約に批准し、文部科学省通達において各自治体における教育機関では子どもの権利条約を尊重した教育環境の設定の重要性を掲げている。子どもの権利条約に批准したことによって、その条約の遵守が法的に効力をもつことになる。つまり、日本における教育現場のみならず、社会全体で子どもの権利を尊重しなければいけないのである。

しかし、日本における人権教育の実施については、生徒が人権を学ぶと権利の主張ばかりしてわがままになるという、いわゆる「わがまま助長論」をもとに、否定的な意見も存在する。例えば、1996 年の毎日新聞の記事によると、千葉県が子どもの権利条約の実施状況や教育活動に関する調査を行ったところ、生徒がわがままな権利主張をするようになることを教員は懸念しているという（毎日新聞 1996）。

学校現場で実施する際、分野横断的に実施することや、各科目において人権は意識される。特に教育現場での実践を考察する際、道徳科や道徳教育が対象となってきた（柴原 2013、池田 2019 など）。また、道徳科においても人権との接点が模索されてきた。道徳教育は、「人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わる価値観を醸成し、「民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支える」ことにつながる知識、態度を身につけることが目指されている。さらに、「内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって」行動できる力を育むことも目標の一つとしている。道徳教育では、社会において自ら考え、主体性をもって行動するための価値観をもつことで、民主的な社会の形成につながることを掲げている。社会を構成する主体として、「多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力」を身につけることにも言及している。つまり、道徳教育を通じて知識、資質、能力を身につけるだけでなく、主体的に行動することも求められているのである。では、主体性の養成を目的の一つとした教育科目なのであるならば、どのような能力や資質を身につけた主体性が求められているのであろうか。また、子どもの権利条約で掲げられている主体性とはいかに異なるのか（もしくは同じなのか）。日本では、子どもが権利を主張することがわがままと捉えられる

風潮がある中で、道徳科における「主体」とどのような接点をもちえるのだろうか。

本稿の構成は次の通りである。第2節において、道徳教育と人権教育に関する先行研究を整理する。第3節において、子どもの権利条約が採択された経緯と、日本の国内法における対応について整理する。第4節では、人権教育における「主体」について考察する。第5節では、小学校および中学校の学習指導要領 特別の教科「道徳」において、いかに子どもの「主体」を形成することを掲げているのかを考察する。第6節において、道徳教育における人権の視点について、「主体」の相違点について明らかにする。これらを踏まえて、道徳教育を実施する際の「主体」の取り扱いかた、わがまを助長するための人権教育ではなく、自身と他者の人権を尊重するために主体性を促すための人権教育であることを主張したい。

## 2. 先行研究

道徳教育と人権教育は、道徳科の教科書や学習指導要領における人権の観点、寛容や多文化共生と関連づけた両教育の接点などについて考察されてきた。

柴原（2013）は、道徳教育と人権教育は、教育実践、教育内容において、重なる部分が多いと言及する。柴原は、学校での教育活動全体において道徳的価値を構造化させることで、人権教育と関連した教育実践が可能だとして、自身の教育活動に関する実践報告を行っている。

渡邊（2016）は、道徳教育と人権教育は生き方や価値観に関連する教育として共通点が多いことに言及し、それぞれの共通点と独自性に着目しながら「尊重」と「対話」の観点から道徳教育と人権教育の関連性と役割について考察している。道徳教育において育まれる道徳性とは、道徳的習慣を身につけ、それを日常生活において常に意識し、行動することである。その道徳的習慣を必要な場で発揮できるような道徳的自律性を養うことが重要であるという。人権教育は、人間の尊厳や生き方に関わるもので、人間が社会生活を送る上での行動原理に関わる価値観を養うものだという。こうした特徴を踏まえて、渡邊は、道徳教育と人権教育は、家庭、社会、学校生活全体で教えられる必要があること、相互に関連して教育実践される必要があること、アクティブ・ラーニングを通じて対話に重点をおいて実践することを指摘する。道徳教育と人権教育における共通理念を掲げ、「尊重」と「対話」を意識して実践されることが重要だと提案する。

道徳教育と人権教育との接合の可能性について検討した先行研究として、池田（2018）によるものがある。池田は、道徳が教科として扱われるようになってから、両者が同時に行われることが難しくなったと指摘する。教科になったことで、評価の対象になったからである。しかし、教科化した道徳においても、引き続き人権の視点を取り入れることの重要性について言及している。道徳の単元を実践していくにあたり、より深く学ぶためには人権や、国際理解、環境保護といった他分野へと学びを広めることで、身近な課題として捉えられるという。道徳が教科化したことによって価値観の押し付けにならないように配慮し、子どもの多様な在り方を肯定的に捉えられるように両者の教育活動を組み合わせて実践されることの必要性を論じている。

木村と上原（2021）もまた、道徳教育において人権教育の視点を取り入れた実践について言及している。両教育活動の共通点として、「知的理解を基に物事を判断し、実践的な行動へと結び付けていく点」（木村・上原 2021、p.307）があると言及し、「道徳的価値の理解を基に、道徳的実践意欲や態度を育てることに主眼を置くことで、人権教育の目標に迫ることができる」（木村・上原 2021、p.307）という。木村・上原は、教材「となりのせき」を取り上げて、道徳的視点と人権教育の視点を取り入れた教育実践を紹介している。道徳科の学習内容である「公正」や「公平」に



ついて、より多角的に学ぶために「他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」につなげていくための実践を提案している。道徳科における教育内容をより充実させるためにも、人権教育との融合は効果的だと考えられる。

多文化共生の観点から「寛容」に着目した藤井ら（2013）は、道徳教育において「寛容」がいかに捉えられているのかを分析し、道徳の授業においていかに実践できるのかを考察している。日本の道徳教育における寛容とは、「謙虚」とともに捉えられており、謙虚さや配慮の先に寛容を備えられるという。藤井らは、「謙虚」であることから、「差異を忍容すること」（藤井・宮本・中村 2013、p.133）で、寛容の機能をより広めることが必要だと指摘する（藤井・宮本・中村 2013）。

増井（2014）は、自らが人権擁護委員として担う「人権教室」の実践経験から、生徒が「受け身になり、指導者の発言を聞くばかりの態度」（増井 2014、p.199）や「消極的な態度」（増井 2014、p.199）であることに課題を感じ、道徳科の学習指導要領に則って、生徒が主体的に取り組める人権教室を検討した。増井は、いじめをテーマにして、生徒が主体的に話し合いができる教育実践を提案している。主体性を授業だけでなくもたせるだけでなく、生活全体において主体性をもてるようにする必要があるという。

ただし、増井による先行研究では、主体的とは自発的にみずから発言や行動することを指しており、道徳教育と人権教育における「主体性」の違いにまで言及されていない。日本では、子どもが権利を主張することがわがままと捉えられる風潮がある中で、道徳科における「主体」とどのような接点をもちえるのだろうか。同じ「主体」という語を用いながらも、その意味している内容は異なる。道徳教育において子どもの権利条約における主体がいかに捉えられているのか、道徳教育と人権教育の「主体」の相違点について考察する。

### 3. 子どもの権利条約と日本における子ども基本法

子どもの権利条約は、1989年の第44回国連総会において採択され、現在では196か国が批准・締結している。同条約では、子どもを18歳未満の人と明記し、子どもが権利ある主体であることを示している。子どもは、大人に従属した存在ではなく、ひとりの人間として成長し、守られ、参加する権利を有していることを定めている。ユニセフによると、子どもの権利条約には4つの基本的な権利が定められている。すなわち、第2条「差別の禁止」、第3条「子どもの最善の利益」、第6条「生命、生存および発達に対する権利」、第12条「子どもの意見の尊重」である。第2条「差別の禁止」では、すべての子どもは、自身や親の人種、国籍、性、意見、障害、経済的状况などあらゆる理由で差別をされないことを定めている。第3条「子どもの最善の利益」では、子どもに関する決定が行われる際は、「子どもにとってもっとも良いこと」を優先にして考えることを意味している。第6条「生命、生存および発達に対する権利」では、すべての子どもの命が守られ、生まれ持った能力を伸ばすことができるように医療、教育、生活への支援を受けることを定めている。第12条「子どもの意見の尊重」では、子どもは自身に関係のある事柄について、自由に意見を表すことができることを意味している。その際、大人は、子どもの発達に応じて子どもの意見を考慮することが求められている。

子どもの権利条約には、3つの選択議定書が採択されている。選択議定書にすることで、個別に国が締結することが可能となっている。その3つとは、次の通りである。

- (1) 子どもの売買、売春およびポルトに関する選択議定書（2000年5月採択、2002年発効）
- (2) 武力紛争における子どもの関与に関する選択議定書

(3) 個人通報制度に関する選択議定書

(1)については、子どもの人身売買や性的搾取の禁止を強化している。日本は2005年に批准した。(2)は、18歳未満の子どもの武力紛争において直接関与させないことを定めている。日本は2004年に批准した。(3)は、子どもの権利が侵害された状況において、国内で手段が尽くされた場合に、子ども人権委員会に通報できる制度のことである。日本は、子どもの権利条約をはじめとする他の国際人権条約においても、個人通報制度に関する選択議定書に批准していない。

子どもの権利条約への日本の批准は、国内の法整備、教育基本法、地方自治体の条例の策定、子ども基本法の策定など、子どもの権利を守ることに向けた動きとなった。国内の法整備としては、子ども人権委員会から指摘を受けて、財産分与にかかる子どもの区別を禁止することが挙げられる。それまでは財産分与にあたっては、父母の婚姻関係のもとで生まれた子どもを対象としていたが、婚姻関係を結んでいない間柄で生まれた子どもも、財産を相続する権利があることを認めた。子どもはいかなる出生によっても差別を受けないとする子どもの権利条約を反映したものである。

子どもの権利条約の批准を受けて、文部科学省は1994年、全国の教育委員会に向けて、すべての教育機関（小学校、中学校、高等学校、高等専門学校、特別支援学校、看護学校、幼稚園、大学等）において、子どもの権利条約を踏まえた教育指導の実施を求めた。基本的人権の尊重と、子どもの権利と義務に関する理解を深めることを求めている。また、子どもの意見を表明する権利や表現の自由が尊重されていることにもふれ、「教育目的を達成するために必要な合理的範囲内」で指導することを通達している。文部科学省による通達に従って、国内のすべての教育機関は、子どもの権利条約における内容を遵守して教育活動に取り組むことが求められている。

児童福祉法は、1947（昭和22）年に制定され、保育所、乳児院、助産施設、児童養護施設、知的障害児施設など、子どもの福祉を守るための公的組織や施設を対象とした法令である。子どもの権利条約の締結後、2016年に、その理念を受けて児童福祉法が改正された。改正では、第1条において、すべての子どもが、子どもの権利条約の精神にのっとり、適切に養育され、生活が保障されること、教育を受けられることを保障している。

地方自治体では、例えば、神奈川県川崎市が「川崎市子どもの権利に関する条例」を2000年に公布（2001年4月施行）した。同条例では、「子どもは、権利の全面的な主体である」とし、「子どもの最善の利益の確保、子どもの権利について学習することや実際に行使することなどを通して、子どもは、権利の認識を深める」ことができると定めている。また、子どもを、「大人とともに社会を構成するパートナー」として、社会に参加する権利をもつことを定めている。他にも、東京都豊島区「豊島区子どもの権利に関する条例」や愛知県名古屋市「なごや子どもの権利条例」などがある。

子どもの権利条約と日本国憲法の精神に則った法令として、子ども基本法が2023年4月に施行された。同法では、子どもの基本的人権を保障し、差別を受けないようにすることを基本理念としている。また、適切に養育されること、発達に応じて自身の意見を表明する機会が確保されること、社会活動に参加する機会が確保されることが定められている。さらに、この法律では5年ごとに法律の実施状況を自治体が国に報告することを求めており、子どもの環境をより良くする措置を実施することについても検討することを明記している。

子ども基本法が、子どもの権利条約に批准してから22年経過して施行されたのには、少子化が

進む一方で、いじめや虐待などの事例が増加していることが背景にある。子どもが、自身の権利について理解し、権利ある主体として行動できるようになるためには、教育現場において子どもが有している権利について学ぶ人権教育が実施されることが重要である。

#### 4. 人権教育における「主体」

人権教育は、「人権尊重の精神の涵養を目的」とした教育と定義されており、2000年12月に制定した人権教育及び人権啓発の推進に関する法律において定められている。学校、家庭、地域、職場などの社会全般において、人権に関する精神と理解を涵養することが掲げられている。学校教育現場での実践に関しては、文部科学省が人権教育の知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面の育成を掲げている。これによると、知識的側面とは、人権の歴史や現状に関する知識、人権に関する国内外の法律の知識、人権を尊重し、人権問題を解決するための知識のことを指している（武 2021）。価値的・態度的側面は、人権問題に対処し、人権尊重のための態度と価値観を身につけることを意味する。技能的側面は、人権尊重の価値観や態度を内面化するために必要なコミュニケーション力、人権問題に対する批判的考察、問題解決力を身につけることである（武 2021）。

1994年、国連が「人権教育のための国連10年行動計画」を表明し、2011年には「人権教育及び研修に関する国連宣言」を掲げた。これを受けて、日本は1995年に「人権教育のための国連10年の国内行動計画」を表明した。これは、憲法における基本的人権の尊重、世界人権宣言などの国際文書に則り、人権の概念が広く理解されること、あらゆる場における訓練、研修、情報発信がなされることを目標として掲げている。人権教育として取り組み重要課題として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌ、外国人、HIVエイズ感染者などを挙げている。1996年、人権擁護施策推進法が制定され、これによって人権擁護のための体制を構築することを国の責務とした（後の2002年に失効）。この法律では、人権擁護推進会議が設置された。人権に関する学識者20名から構成されたが、同法の失効に伴って解散となった。その後2000年「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が制定され、人権教育と人権啓発のために、学校、家庭、職場において人権に関する理解を深め、人権尊重のための行動をとることが求められている。また、同法では、人権教育を「人権尊重の精神を目的とする教育活動」、人権啓発を「国民の間に人権尊重の理念を普及させ、及びそれに対する国民の理解を深めることを目的とする広報その他の啓発活動（人権教育を除く）」と定義している。2002年、「人権教育・啓発に関する基本計画」が閣議決定した。

「人権教育・啓発に関する基本計画」によると、小学校、中学校、高等学校における人権教育は、「各教科、道徳、特別活動等のそれぞれの特質に応じて学校の教育活動全体を通じて人権尊重の意識を高める教育」が実施されている。特に、道徳と関連して「だれに対しても差別することや偏見をもつことなく構成、公平にし、正義の実現に努める」、「公德心をもって法や決まりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす」ことで、人間の尊厳や基本的人権の保障への理解を深めているという。

人権教育の実施に関しては、実施する側の裁量に委ねられる。上述の「人権教育・啓発に関する基本計画」では、「子どもを単に保護・指導の対象としてのみとらえるのではなく、基本的人権の享有主体として最大限に尊重されるような社会の実現を目指して」人権教育を実施することを推進している。

人権教育における「主体」とは、子どもの権利条約において認められている、生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利について、子ども自身がこれらを持っていることを認識し、侵害されることなく行使できる権利を有している人であることを指している。

## 5. 道徳科における「主体」

### 5-1. 道徳教育と道徳科

道徳教育は、戦前においては「修身」の科目で実施されていた。戦後、1947年の学校教育法施行規則には道徳はなかった。1958年に改正された学校教育法施行規則において、教育課程で「道徳の時間」が編成されるようになった。1958（昭和33）年（小・中）、1960（昭和35）年（高）において、道徳教育は学校での教育活動全体を通して行うことが示された。また、小・中学校においては、週に1単位に相当する時間、道徳の時間を特別に設けることが示された。1968（昭和43）年（小）、1969（昭和44）年（中）、1970（昭和45）年（高）に改訂された学習指導要領では、道徳教育と道徳の時間の目標を明確に示した。また、道徳教育を実施する各教科や特別活動との関連性についても明記した。道徳の時間を実施するための教材も作成され、2002（平成14）年には「心のノート」が、2014（平成26）年には「私たちの道徳」が配布された。学校における道徳の時間や教育活動全般や、家庭で活用されることを想定して作成され、「私たちの道徳」については子ども達が道徳的価値について考察し、行動できることを目指したものである。

道徳教育が、特別の教科「道徳科」として実施されるようになったのは、2015（平成27）年3月に告示された小学校・中学校学習指導要領においてである。「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（道徳科）を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と定め、子どもの発達段階を考慮して適切に指導することが求められている。道徳教育は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき」、「主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことを目標としている。

道徳教育における目標は、「道徳的価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことである。道徳科の構成は、次の4つから成り立っている。（1）自分自身に関すること、（2）人との関わりに関すること、（3）集団や社会との関わりに関すること、（4）生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること、である。

次項では、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領における道徳科の内容項目について、いかに「主体」が捉えられているのかを考察する。

### 5-2. 小学校

平成29年に学校教育法施行規則の改正と小学校学習指導要領の改訂を行い、平成30年から実施されている。

道徳科の教育の方向性は、価値観の押し付けを排除し、主体的に自分自身で考えて行動できる指導である。道徳科は、各子どもが、「道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間」としている（文部科学省2015、p.8）。

道徳科の内容は4つの視点を重視することが求められている。（1）自分に関すること、（2）他者との関わりに関すること、（3）集団や社会との関わりに関すること、（4）自然や生き物と



の関わりに関すること、である。道徳教育は、これら4つの視点を含めて、主体性をもって物事に向き合える内面性の養成を掲げている。

小学校学習指導要領における「主体」「主体性」とはいかに捉えられているのだろうか。

### (1) 自ら考えて行動をする

道徳科の内容の一つである、「自分に関すること」に関連する指導上の注意として、自分自身の良さに気づき自信を育むこと、主体性をもって課題に取り組むこと、個性を伸ばすことができるようになることを求めている。ここでいう主体性とは、自分で考えて行動することを指しており、自律的に行動できるようになることを求めている。

「(3) 集団や社会との関わりに関すること」では、「主体性をもってきまりや規則を守ること」が挙げられている。「身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす」といったように、学校での集団生活におけるクラスメイトとのやり取りや学級活動での役割を認識して、行動することを挙げている。

集団生活を送るなかで、クラスメイトとやり取りを通じて、協調性をもってクラスのために行動できるようになることを意味している。また、クラスにおける他者との関係性を構築するために、自分の良さにづくこと、自信を育むこともまた、重視されている。

### (2) 道徳性を自ら進んで養う

現代社会における様々な課題に向き合い、対処できるように行動するためにも、あらゆる事象を「深く見つめ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていく」ことが目指されている。内面的な省察を深く行い、自分自身がいかに関与することができるのかを考え、その判断を行動にうつして実践することが求められている。こうした行動を自律的にとることで、道徳性の涵養につなげることを求めている。

### (3) 能動性をもって、考え続ける姿勢

道徳教育において協調されていることの一つとして、「言われたままに行動するように指導しない」ことである。これは、「主体性」の反対を示す用語となっている。道徳的価値観の押し付けではなく、様々な社会的な課題に対して、何が問題で、どのように対応すればよいのかを自身で考え、行動につなげることが求められている。多様な価値観が対立することを想定し、より良い社会を築くための判断と行動について、考え続ける姿勢の形成を求めている。

主体的に社会の形成に参画するために必要とされている知識と理解として、個人の価値観を尊重すること、勤労を重んじること、正義と責任、男女の平等、公共の精神、環境保護、自国と他国の尊重、について知識と理解を育むことが、道徳教育の目標ともなっている。これらが、道徳教育を通して押し付けるのではなく、子どもたちが能動的に考え、涵養できるようになることを掲げている。

## 5-3. 中学校

中学校における道徳科では、「社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について」、「多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備える」ために必要な資質・能力の育成を掲げている。

中学校における道徳科の内容は、小学校と同様に4つの視点が重視される。(1) 自分に関する

こと、(2) 他者との関わりに関すること、(3) 集団や社会との関わりに関すること、(4) 自然や生き物との関わりに関すること、である。これらの視点について、「自主、自律、自由と責任」を重視することで、価値観の押し付けではなく自ら考えて行動できる資質の養成を目指している。

### (1) 責任を伴う主体的な役割の認識

中学校学習指導要領では、「自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本」としている。学校で教えられた道徳教育の内容が、価値観の押し付けではなく、自分で考えて判断し、行動し、その行動に責任をもつことが求められている。「自主、自律、自由と責任」を学ぶ過程で、自ら考え行動することが求められている。しかし、なんでも自由に行動してもいいというわけではなく、責任をもって行動をすること、つまり責任を伴う主体的な役割を認識することが求められている。

責任を伴う主体的な役割は、社会の権利ある主体として行動することにもつながっている。権利の尊重を学ぶ過程において、権利と責任を果たすことを求めることであり、自己の自由にふるまうことを指しているわけではないことが、強調されている。

### (2) 多様な視点を養い、行動する

グローバル化社会において、多様な文化や価値観をもつ人々との交流の機会の増加が想定される。また、技術の進歩や社会・経済の変化のなか、「多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察する」ことを掲げている。これは、道徳教育において重視する4つの視点を踏まえて、「多面的・多角的に考察する学習」を指している。「道徳的諸価値の多面性に注目させ、それを手掛かりにして考察させて、様々な角度から総合的に考察することの大切さや、いかに生きるかについて主体的に考えることの大切さに気付かせることが肝要」と記している。

### (3) 人間としての生き方、あり方

社会を形成する各個人が、自身の生き方に責任をもって生きなければいけない、と指摘する。「他者や社会、周囲の世界の中でその影響を受けつつ、自分を深く見つめ、在るべき自分の姿を描きながら生きて」いく必要があるため、人間とは何かという探求を人生をかけて問い続ける必要があるという。人間について深く理解することで、自己と他者への理解が深まるという。生き方を問い続けることで、「主体的な判断に基づく適切な行為の選択」や、「よりよく生きようとする道徳的実践」につなげることを提案している。

## 6. 道徳教育における人権の視点

小学校、中学校の学習指導要領において、人権の「主体性」がいかに道徳教育の中に捉えられているのかを考察した。道徳教育では、(1) 自分に関すること、(2) 他者との関わりに関すること、(3) 集団や社会との関わりに関すること、(4) 自然や生き物との関わりに関すること、という4つの視点に着目して、主体性をもって行動できることを掲げている。

道徳教育では、教育内容を通じて教えられる道徳的価値が、価値観の押し付けにならないように指導することが求められている。そのため、「主体的」に物事を考え、「主体性」をもって物事の解決に向けて行動することが掲げられている。

社会を構成する権利主体として生きるために、自己の人間としての生き方を追求し、他者や社会との交流を通じて、多面的・多角的に考察を深め、責任をもって行動することが掲げられてい





部、第 60 巻、pp.1-19。

木村裕子・上原秀一（2021）「人権教育の視点を取り入れた道徳科の授業」『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』第 8 号、pp.307-310。

武寛子（2021）「自治体における人権教育基本方針に関する比較分析—人権教育とシティズンシップ教育に焦点をあてて—」『国際協力論集』Vol.29, No.1、神戸大学大学院国際協力研究科、pp. 147-162。

藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎（2013）「道徳教育の内容項目「寛容」に関する基礎的研究」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』第 63 巻、pp.123-134。

文部科学省（2015）『小学校学習指導要領（平成 27 年）告示 解説 特別の教科 道徳』

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年）告示 解説 特別の教科 道徳』

増井真樹（2014）「主体的に取り組む道徳の時間—『人権教室』の実践から—」『奈良学園大学紀要』第 1 巻、pp.199-205。

渡邊弘（2016）「道徳教育と人権教育の関連性について—「尊重」と「対話」の観点から—」『作大論集』作新学院大学 作新学院大学女子短期大学部、第 6 巻、pp. 205-213。

---

<sup>i</sup> 「思いやり、感謝」の他に、次の教育内容がある。「自主、自律、自由と責任」、「節度、節制」「向上心、個性の伸長」、「希望と勇気、克己と強い意志」、「真理の探究、創造」、「礼儀」、「友情、信頼」、「相互理解、寛容」、「遵法精神、公德心」、「公正、公平、社会正義」、「社会参画、公共の精神」、「勤労」、「家族愛、家族生活の充実」、「よりよい学校生活、集団生活の充実」、「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」、「国際理解、国際貢献」、「生命の尊さ」、「自然愛護」、「感動、畏敬の念」、「よりよく生きる喜び」である。

## 官民協働による不登校支援の可能性と課題 —地方自治体 X における中間支援組織の設立やその展開に着目して—

竹中 烈

### 1. 問題意識

2016年に成立した、不登校の子どもを含めた教育機会の確保などの施策の推進を目的とする「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」以後、各自治体における不登校支援の取り組みが活発になってきている。2023年3月に取りまとめられた「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOROプラン）」における「NPOやフリースクール等との連携」や「多様な学びの場、居場所の確保」といったような取組目標を踏まえれば、今後は各地方自治体における不登校支援はますます活発となるなかで、地域の実状に応じて多様な不登校支援の可能性や課題が露わとなってくるであろう<sup>(1)</sup>。官民協働の機運は1995年の阪神大震災以降、NPOを始めとする市民活動に行政役割の代替もしくは補完を期待する中で盛り上がってきた。近年であれば、官民協働を「異なるセクターから集まった重要なプレイヤーたちのグループが、特定の複雑な社会課題の解決のために、共通のアジェンダに対して行うコミットメント」（ストロー2018, p5）という創発効果を伴う社会変革的な行為と捉えなおし、高次の価値を見出そうとする動きもみられる。一方で、官民協働が単なる行政による民間の下請け化（管理）となる可能性も否めない。こういった新自由主義的手法は、民間セクター活用を促進し、課題解決への処方とすることで、結果的に結果に関心を持つ形の統治形態（品質保証国家、評価国家）に価値を見いだすわけだが（広瀬2021）、アクターの自律性を重視する一方で、質保証のために自らの強制的介入が存在し得るというジレンマが常に併存する。

本稿では、このような現状認識をふまえながら、官民協働による不登校支援の可能性や課題に対して、各種ステークホルダーのニーズを拾い上げ、アサーティブに対処しうる主体としての中間支援組織に目を向ける。具体的に、近年に不登校支援に関わる中間支援組織の発足と展開が確認された地方自治体 X を事例として取り上げ、その設立と展開、行政との関係性、地域（不登校支援）への波及などを通して考察する。中間支援組織とは、内閣府（2011）の定義によれば、「市民、NPO、企業、行政等の間にたつて様々な活動を支援する組織であり、市民等の主体で設立された、NPO等へのコンサルテーションや情報提供などの支援や資源の仲介、政策提言等を行う組織」であり、「NPOとNPOばかりでなく、NPOと行政・企業や住民の仲介となり、経済主体のneeds的確に汲み取ったヒト・モノ・カネや情報を提供したり、主体間連携を通して新たなNPO発足のseedsを蒔いたりして、地域活性化を図る立役者（牽引車）」（高橋・保坂2003）と捉えられる。ただし、不登校支援の文脈に限ってみれば、日本における中間支援組織の存在はまだまだ珍しい。2001年2月に設立された「フリースクール全国ネットワーク」は先進的な事例として評することはできるが、全国的な組織であるがゆえに、各地域の固有の状況に対応しうることの難しさはあり、また加盟団体数も限られる。ゆえに、特定の地域における中間支援組織の設立やその展開は、各地方自治体の不登校支援の様相を窺いしるうえでの重要な糸口となりうる。

## 2. 調査対象及び調査方法

### 2. 1. 調査対象とその方法

本稿では中国地方に位置する地方自治体 X の不登校支援に関わる中間支援組織の設立から展開に至るその変容に焦点をあてる。地方自治体 X（教育委員会及び民間不登校支援団体 5 団体）には、2020 年 12 月から 2023 年 12 月に至るまでに複数回に渡って電話ヒアリング及び現地訪問（対面インタビューを含む）を行っている。連絡協議会の構成団体の特性、調査対象者（団体）の詳細について、「表 1. 連絡協議会構成団体の特性及び調査対象者（団体）の詳細」にまとめた。

表 1. 連絡協議会構成団体の特性及び調査対象者（団体）の詳細

団体名	加盟年	団体の特性	インタビュー対象者	備考
A	2017年	学校法人（高等専修学校）	団体代表者	連絡協議会設立団体
B	2017年	株式会社	団体代表者	
C	2018年	広域性通信制高校提携校	実施せず	
D	2020年	学校法人（広域性通信制高校）	法人理事長及び団体代表者	
E	非加盟	法人格無し	団体代表者	認可幼稚園を併設
F	非加盟	特定非営利活動法人	団体代表者	

地方自治体 X は、中山間地域等の該当区域を全域に広く抱えており、人口減少社会における少子高齢化や地域創生といった固有の背景、その土地で長く取り組まれてきた教育運動（浪人生を対象とした進学支援活動）など特殊性を有している。また、2015 年「フリースクール連携推進事業補助金」（人件費・活動費）、2020 年「不登校児童生徒支援事業費補助金」要綱改正（通所経費・交通費などの補助）といった全国でも先駆的な取り組みを実現している。そういった中で、2017 年に民間不登校支援団体（団体 A）が旗振り役となり、中間支援組織に相応する連絡協議会が設立されている。ただし、本稿が取り上げる連絡協議会を中間支援組織と定義できるかについては議論の余地がある。例えば、内海・桜井（2003）が指摘する中間支援組織がもつ 7 つの機能（「ネットワーク化と交流促進機能」「情報収集・提供機能」「相談・コンサルティング機能」「調査研究機能」「人材育成・研修機能」「活動支援・助成機能」「政策提案機能」）を当該連絡協議会は全て有しているわけではないが、部分的に有していることから中間支援組織性をもつとして広義に捉えたい。

### 2. 2. 行政と民間団体の関係性

調査対象となる連絡協議会を、地方自治体行政の中で捉えるのであれば、首長の教育行政に対する影響力は看過できない。日本の教育行政において、教育委員会には一定の独立性が担保されているものの、天笠（2014）が述べるように、首長による教育長等の任命権があることから、その影響力は小さくはない。実際、同じ中国地方に位置する別自治体における教育支援センター事業の教育 NPO 団体への運営委託においては、当時の教育長の強い意志が原動力になっている（竹中 2021）。地方自治体 X においても、2013 年に知事のリーダーシップにより教育協働会議（現総合教育会議）が設置され、教育行政や不登校支援の方向性についての議論が行われている。知事の著書によれば「文部科学省の制度化に先駆けて、総合教育会議の前身となる「教育協働会議」

を創設し、教育委員と知事、更に私学関係者や PTA をはじめとした民間有識者を加えて、住民目線で開かれた視野を教育行政に注入する仕組みを導入していた。(中略) その中で、フリースクールに通った日数を出席日数として認める制度、フリースクールに対する県の支援制度など、民間の活力を生かした不登校対策を議論し、実現してきた。こうして不登校支援としては、国事業も一部活用しながら、フリースクールの運営費、授業料、通学費など全般にわたって支援をしている。」(平井 2021、p140-141) とのことである<sup>(2)</sup>。

また、公費助成や新しい制度設計等を実践者が求める場合、行政官僚からのある種の「信任」(後・坂本 2019) を土台としたアドボカシー活動(ロビイング)は欠かせないものとなる。調査対象である連絡協議会に関わる実践者からも、設立や展開において「公費助成」やそれに伴うアドボカシー活動が明確なアジェンダとなっていることの語りも得られている中で、こういったアドボカシー活動が、官民協働による行政と民間の関係性が社会教育や地域創生を見据えたコレクションインパクトの起因となりえるのか、結果的に行政と民間団体との関係性をどのように変容させるのかという観点も重要であろう。

### 3. 地方自治体 X における中間支援組織の設立とその展開

#### 3. 1. 連絡協議会設立の契機

調査対象である連絡協議会は 2017 年に 2 団体によって発足し、2024 年 1 月時点において 4 団体によって構成されている。当初は各団体の利用者獲得における経営的困難があり「各地域の実態を知りたい、要するに情報交換の場としてスタートした」(代表者 A) とあるが、それ以前からインフォーマルなネットワークは存在し、「自治体接触型」のロビイングは行われていた。従前のロビイングが 2015 年「フリースクール連携推進事業補助金」として結実したことをふまえ、「(代表者 A が) フリースクールとやって行政に働き掛けるっていうの難しいと。1 個ずつやっていくのは。それぞれのフリースクールが行政に対する働き掛けはしてるんだけど、1 個、チームになっておいたほうがっていうことを思われ」たと代表者 B が語るように、より効率的なネットワークのあり方が模索されたとも見て取れる。

県教委が認めてくれているフリースクールは 4 つあります。県が認めてくれるっていうのは出席扱いになってますし、今四校が集まってくる、フリースクール連絡協議会というものを作っていて、私が年なのでじゃあ私がしようってことで代表という形でね、県との折衝を私ずっとがやっているんですけども(中略)それでこの四校が集まってですね、この四校が集まって、とにかく、授業料の免除の形とろうやっていう話をしているんですけども。(代表者 A)

この代表者 A の語りでは、明確に「授業料の免除の形」が各団体のニーズであり、連絡協議会設立におけるアジェンダとなっていることが窺える。教育機会確保法成立以後、各地でこのような形で活動の助成を行政に求める動きが活発に行われている。例えば、福岡県では「福岡県フリースクール支援事業補助金」という助成事業が行政主導により制度化されているが、その対象や運用について、各市民活動団体によって結成された「ふくおかフリースクールフレンドシップ協議会」というネットワークを通して行政と対話を続けているという現状もある。このように、行



政に対して新規の制度設計を求めることは非常に労力が求められるものであり、ロビイングを通じた行政との関係性づくりが土台となりうる。

授業料の免除っっちゃうのはね、ほんとこれは熱意でしかないわけ。そういうとなんか私は熱意あるみたいで変な言い方で捉えても困るんですけども、要するにこんな嫌われるくらい通って、ようやくね。(中略) だけえこうなるってことは、非常にリズムですよ。理事長さんしょっっちゃう来られるけど都の町村どうですか、他の県どうですか、いや申し訳ないけど他の県はないし他の町村はないんですよ、じゃあもうちょっと待ちましょうやって言ったらね私、一年半待ちましたね。あまりにもしつこいので向こうもあれだなあとか言って出してくれて、そっからとんとんっていったんですけどね。(代表者 A)

上述の語りから、代表者 A が授業料免除が制度化された要因として「熱意」を挙げており、その「熱意」をよりよく表示する手段としての連絡協議会の設立と捉えることもできる。いずれにしても、経営的困難の中で自身の不登校支援活動の継続に懸念を抱えていた各団体が、それを打破するための「政策提案機能」が第一義的に意識され、本事例における連絡協議会は設立されたといえる。

### 3. 2. 連絡協議会の活動内容

調査対象である連絡協議会は前節で指摘した「政策提案機能」以外にどのような機能を有しているのか、活動内容や今後のビジョンを通して検討したい。2017 年の設立以降、コロナ禍の影響で活動が抑制されていた時期はあるものの、年に 2 回程度の活動が意識されて行われてきたことが、以下の語りからも確認ができる。

コロナの前は、年 2 回ぐらいかな、で集まって。現況の報告をしあいっこしたり、困ってることについての相談。それが対行政だったりとか、対生徒保護者だったりとかってところの、それぞれの出しあっこして。それに対する自分の所はこんなだったら、ここに行きますよってというような意見交換会みたいな感じのことをずっとやっていますね。(代表者 B)

この場合の活動とは「意見交換会」といった各団体代表が一堂に会して交流を行うことであり、「ネットワーク化と交流促進機能」「情報収集・提供機能」「相談・コンサルティング機能」といった機能が見て取れる。また、2017 年には「教育相談会」という名目で合同説明会を県下三カ所で開催している。フリースクールへの入会希望者に対するの説明会であり、入会者数の増加を見込んだものであったが、この取り組みは初年度のみで継続はされていない。

一番最初には、一番立ち上げた年には、合同説明会を県が三カ所でフリースクールの代表が出て説明会をやったんですけども、これちょっと難しいところがあってね、なぜかっていうと、この東・中・西で一回ずつやったんですよ。(中略) 中部でやると東部や西部など来られる。そういう意味でもね、引っ張り合いみたいなのが出てきてしまっ、うちのフリースクールに来てくれる。困ったなというので、次から各合同ではなくて、単独でやりましょ



やっていうので単独でやってますね。(代表者 A)

振り返ると僕はすごくいい取り組みだったなって思うんですけど、それぞれの特徴っていうか、ストロングポイントが違うんですよね。なんで、自社でやる分にはストロングポイントを生かしてやればいいけど、連絡協議会でやるカウンセリングって、そのストロングポイントを攻めてやったときにエリアが違う方が来てるかもしれないです。僕が政府の活動を受けているかもしれないですよね。そしたら、僕と話したけれども、実際、行くのが(別団体)とかってなるとクライアントさんとしては違いますよね。そういうデメリットのほうがあったかな。(代表者 B)

「難しいところがあって」や「引っ張り合いみたいなのが出てきてしまって」という代表者 A の語りにもあるように、立ち位置の異なる団体同士が協働していくネットワークの難しさが垣間見える。代表者 B の語りは、団体同士が協働することのメリットは意識しつつも、団体間に利益相反関係が生じることのジレンマを表しているを読み取れ、団体運営を利用者の会費収入に大きく依らなければならないフリースクールの窮状も窺える。

こういったネットワークのしがらみから距離を置くという意味で、調査対象である連絡協議会では、構成団体間協議により規約は作成していない。代表は置くが、会則に縛られない自由な発想を重視することを企図している。加えて、今後の活動展開について、代表者 A によれば、会の発展(メンバーシップの拡大)を期待しているが、現状、参加資格は県認可校に絞るという方針をもっている。地方自治体 X には、連絡協議会を構成する 4 団体以外にも複数の不登校支援に関わる市民活動団体を確認することはできるが、それらは教育委員会認可外の組織であり、認可に関して良い返事が得られず、連絡協議会への参加が棚上げされている<sup>(3)</sup>。ちなみに県教委への電話ヒアリングから得られた「教育委員会は全く関係するものではないです。独自にフリースクールの団体の中で独自に作られたものです。(中略)我々がガイドラインに準拠している団体であるということを確認した団体であり、補助金を出しているというところの団体でもあるということです。」という回答からもわかるように、調査対象である連絡協議会は行政から独立した外部組織であるが、実質は公費助成における「県認可」の有無が連絡協議会の加盟条件として構成メンバーの中で強く意識されている。

### 3. 3. 連絡協議会の活動がもたらす不登校支援へのインパクト

前節でも触れたように、地方自治体 X には「不登校児童生徒を指導する民間施設のガイドライン」が制定されており、この内容に合致した団体のみが「県認可」を取得し、各種助成を受給することができる。このような関係性は、行政にとって一種の「信頼」や「安心」にも繋がり、相乗的なコミュニケーションが図られる。

連携推進事業の助成金受けたいです、補助事業受けたいですって言ってたら、どうやったら受けれるんですかねってなっていたら、当時は各市町村の教育委員会の不登校児童の生徒の対応に民間施設であるという通知が出ている施設っていうのが対象になったんですよね。じゃあ、それ通知をしてくださって言いにくいじゃないですか。ここに書いてある、通知

するための通知する人を決めるためのガイドラインがないと。ガイドライン作ってくださいっていう話をしてたら、ガイドラインを作るから言われて作ってるんだけどって話になって。(代表者 B)

基本的には連絡協議会の向かうベクトルは、いじめ不登校なんで。いじめ不登校総合対策センターっていう所にいろいろと相談に行ったりする。(中略) 例えば、こないだの不登校生徒の利用補助金っていうのが今、県から各市町村にあって。うちの月会費とか、所得制限があるんですけども、上限なんぼまでっていうのが、補助される仕組みができて。それで年間 4 回の支払いでやっていくってやり方になっているんですけども。それは協議会ができてくことによって、どこがどう動いてるかがわかるんすよね、まず。例えば、最初に(代表者 A)の所が地元の所からやってもらって、地域の所やってもらって、(地区名)だったり(地区名)だったり、(地区名)だったりっていうふうに働き掛けしてもらって、全額補助っていう市町村が生まれたんですよ。てなってくると、あそこ全額だったら、なのにはここはっていう。(代表者 B)

代表者 B の語りからもわかるように、行政の不登校支援の範囲の拡大や基準のカスタマイズを行政との「相談」の中で行っており、各種不登校支援のあり方にインパクトを与えることにつながっている。例えば、地方自治体 X では、2019 年に県教委による「いじめ・不登校対策本部会議」設立し、年に 1 回程度「いじめ・不登校対策連絡協議会」を開催しているが、令和 2 年度 8 月の会議では協議事項として「不登校支援ガイドブックの内容について」が挙げられている。本会議の構成機関に連絡協議会や県不登校親の会ネットワークが設立当初から参画していることをふまえれば、県の不登校支援構想の根幹に声を反映させる形となっている。

前述の協議事項であった「不登校支援ガイドブック」は、いじめ・不登校総合対策センターより令和 2 年 8 月に「不登校の理解と児童生徒支援のためのガイドブック」として刊行されている。冊子の巻末には「専門機関について ① 教育支援センター、フリースクールについて」という項目が設けられ「県内には、市町設置の教育支援センター(適応指導教室)が 10 教室あります。また、県教育委員会の定めたガイドラインに基づいた運営のもと、県から補助金の交付対象となっているフリースクールが 4 か所あります。(令和 2 年 4 月現在)適切な機会に、家庭へ情報提供を行うことで、学校以外の場においても、学校復帰や社会的自立をめざした支援を受けることができます」といった説明が加えられている。また、併せて提示されている QR コードにアクセスすると、地方自治体 X 全域図に教育支援センターとフリースクールの位置がポイントされた地図が示される。行政発信でフリースクールの存在や意義が具体的に示されていることは、不登校支援のひとつの方法として提供されていることと同義であり、連絡協議会が本ガイドブックの作成に関与したからこそ実現したともいえる。

また、地方自治体 X では 2024 年度 4 月にコミュニティスクール型夜間中学校が開校予定である。「県内在住の十分に義務教育を受けられなかった人に対して、個々の状況に応じた中学校の学びを提供し、安心して学ぶことができる機会を保障するため」に令和 3 年度から「県立夜間中学校スタートアップ事業」として取り組まれており、この設立構想にも連絡協議会メンバーが強く関わっている<sup>(4)</sup>。

このような経緯からもわかるように、連絡協議会を構成する各団体メンバーの活動や連絡協議会としての行政参画によって、既存の不登校支援に幅を持たせ、新しい形の支援事業の契機が生み出されているといえる。

#### 4. 考察

##### 4. 1. 中間支援組織としての機能

本稿で調査対象とした連絡協議会の機能は、2017年設立以降、構成団体間の関係性の変化に応じて変容していることが窺えた。「表2. 連絡協議会の機能の変容」にまとめているように「公費助成」という共通のアジェンダに構成団体が共鳴し、「自治体接触型」かつ「動員型」（後・坂本，2019）の連絡協議会が設立され、当初は教育相談会の実施等、様々な機能が模索されていた。しかし、「教育相談会」で生じたメンバー間のコンフリクトを回避することが意識され、また非加盟団体のメンバーシップの拡大に難しさが明らかになる中で「動員型」に行き詰まりがみられ、結果的にその他の機能の中でもことさら「政策提案機能」が先鋭化されていくことになる。このことは、中間支援組織としての機能は固定的なものではなく、各地域におけるニーズや各市民活動団体の関係性の中で構築されていくことを示唆している。また「公費助成」において一定の成果（教育委員会からの認証）を得た一方で、多様な団体の加盟のための難しさや加盟のための折衝により少なからず非加盟団体の学びの在り方に影響が生じており、派生的に地方自治体 X の不登校支援ネットワークが再編成されていることも窺える。

表2. 連絡協議会の機能の変容

	設立時	現在（2023年時点）
中間支援組織としての機能	「ネットワーク化と交流促進機能」 「情報収集・提供機能」 「相談・コンサルティング機能」 「政策提案機能」	「ネットワーク化と交流促進機能」 「情報収集・提供機能」 <u>「政策提案機能」（先鋭化）」</u>
行政との関係性	「自治体接触型」「動員型」	「自治体接触型」※「動員型」の頓挫

##### 4. 2. 官民協働による不登校支援の可能性と課題

本稿の目的は、地方自治体 X における連絡協議会を中間支援組織と位置付け、その設立や展開を糸口に官民協働による不登校支援の可能性と課題を考察することであった。連絡協議会の設立を通して、「いじめ・不登校対策連絡協議会」や各種助成制度設計への参加など、行政とのコミュニケーションが活発となり、共に支援をつくっていく体制が垣間見られるようになったことはひとつの成果であろう。これは不登校当事者やその家族にとって、質が保障された多様な教育機会を享受できることにつながる。

一方で、ガイドラインによる行政認可が一種の権威付与の意味を持ち、当該協議会に属する団体が先行事例（ロールモデル）として機能する形となり、その他の団体に対して排他的なネットワーク閉鎖性が高まることは懸念すべきことであろう。多様で包摂的な市民社会を志向していく上で、官民協働による教育の公共性の再編成は、結果的に学校外の民間施設を序列的に権威付け

し、教育の多様性の縮減が生じる可能性もありえる。

ここで示したふたつの方向性（可能性と課題）は、逆説的なものであるが、そのハンドリングへの対処が、官民協働による不登校支援の形而上的な課題であるともいえる。今回の論考では、連絡協議会に加盟していない団体を含めた包括的な考察、また全国の他事例をふまえた比較まで言及することができなかつた。今後の課題とし、稿を改めたい。

<註>

(1) 官民協働による不登校支援には、指定管理者制度を活用した公設民営のフリースペースである神奈川県川崎市の「フリースペースえん」、行政委託（受託）運営による教育支援センターである大阪府池田市の「スマイルファクトリー」（NPO 法人トイボックス）、東京都世田谷区の「ほっとスクール希望が丘」（認定 NPO 法人東京シューレ）、島根県雲南市の「おんせんキャンパス」（NPO 法人カタリバ）など、様々な事例が確認できる。また、札幌市・京都府・鳥取県・福岡県にはフルスクール運営への補助・助成制度が存在しており、他地方自治体へも今後波及していくことが考えられる。

(2) 「教育協働会議というものがあり、これは平成 25 年当時、平井知事が全国に先駆けて設定したんです。教育委員会だけで物事を考えるのではなく、民間と一緒に考えてみようということで、民間委員 5 名と教育委員 5 名、全部で 10 から 11 人で構成される共同会議というものが作られたんですね。その委員会に、当時私も参加していました。その共同会議の席上で、フリースクールの必要性、またフリースクールに通うことで学校の登校に認めてもらえる必要性、という話を私の方でさせて頂きまして、それを一つのテーマにしていた時期があったんです。そして、実際にフリースクールを作ろうという動きになり、自分の方でまず「登校を認めてもらえなくていいから、まずは作る」と（中略）それから作りましたよということで、今度は市町村教育委員会を回ったんですね。すると県教委からのお達しもあり、市町村教委からも次々と認めて頂いて。」（代表者 D）という語りもからわかるように、連絡協議会設立以前から各メンバーの行政への関与はみられる。

(3) 本調査では加盟を希望する非加盟団体へのインタビュー調査も実施しており、「県認可」を取得する必要性やガイドラインに沿うことによって生じる活動理念や活動内容への影響について聴き取ることができたが、紙幅の都合から非加盟団体を含めた考察は別稿に委ねたい。

(4) 具体的に平成 27 年度教育協働会議に有識者委員として代表者 D が参加している。「文科の方の号令がありましたので。その前から夜間中学の話をさしあげてたんですけども、会議のところ。残念ながら当時はその機運がなかったので、文科の号令が出たとたんに話が変わりました、県立で検討が始まったんです。これを一応令和 6 年に作る方向まではなりましたけども」（代表者 D）という語りからわかるように、令和 3 年度以前から夜間中学構想の議論は存在した。

<参考文献>

天笠茂，2014，「首長の教育行政に対する影響力の検討」日本教育行政学会研究推進委員会編『首長主導改革と教育委員会制度』福村出版。

デイヴィッド・ピーター・ストロー，2018，『社会変革のためのシステム思考実践ガイドー共に

解決策を見出し、コレクティブインパクトを創造する』英治出版。

藤田 研二郎・富永 京子・原田 峻, 2014, 「社会運動の連携研究におけるモデル構築の試み —『戦略的連携—連携形成と社会運動』を手がかりに—」『書評ソシオロギス』10, 1-20.

原田峻, 2020, 『ロビイングの政治社会学』有斐閣。

平井伸治, 2016, 『小さくても勝てる 「砂丘の国」のポジティブ戦略』中公新書ラクレ。

—, 2021, 『鳥取力 新型コロナに挑む小さな県の奮闘』中公新書ラクレ。

広瀬裕子, 2021, 「成熟した近代社会が経験する避けられない理論的課題」広瀬裕子編著, 2021, 『カリキュラム・学校・統治の理論—ポストグローバル化時代の教育の枠組み』世織書房。

高橋桂子・保坂仁美, 2003, 「地方の時代における「中間支援組織」の在り方に関する予備的考察」『新潟大学教育人間科学部紀要』6(1), pp95-103

竹中烈, 2021, 「ソーシャルベンチャーによる官民協働の不登校生の居場所づくりの特質 — < 界 > における関与者間の関係構造の変容に着目して —」『教育支援協働学研究』vol. 3, pp68-80.

後房雄・坂本治也, 2019, 「サードセクター組織の政治・行政との関係性」後房雄・坂本治也編 『現代日本の市民社会 サードセクター調査による実証分析』法律文化社。

内海 宏・桜井 悦子, 2003, 「協働における中間支援組織の登場と役割」『調査季報』152, pp30-33

【付記】本発表は、科学研究費助成事業基盤研究(C)「オルタナティブ教育の中間支援組織に関する横断的・縦断的研究」(20K02440)、同基盤研究(C)「オルタナティブ教育における教育内容の質保証を見据えた官民協働モデルの開発的研究」(21K02288)及び同基盤研究(C)「「非営利型」民間フリースクールの持続可能な運営システムの解明と検証」(22K02244)に基づく一部を報告するものである。







AICHI BUNKYO UNIVERSITY  
EDUCATIONAL RESEARCH

No. 14

2023

---

---

CONTENTS

**A Case Study of a School Program in the German Federal State of Nordrhein-Westfalen**

MATOBA, Masami 1

**Research into the Trend in Edo-Period Literature in Teaching Materials of  
Advanced Classics —Possibilities of "Oraimono" as a teaching material—**

MATSUMURA, Mina 11

**What Kind of Syllables are Suitable for Interjections ?**

MATSUOKA, Miyuki 23

**Music Education Methodology in Elementary School Curriculum Considering  
Early Childhood Collaboration  
—Focusing on Early Childhood Collaboration from the Viewpoint of the Course  
of Study for Elementary School and the Course of Study for Kindergarten—**

NONAKA, Aki 33

**Making Use of "Special Needs Education Support Staff"  
—Aichi Prefecture A City's Initiatives—**

SHIMURA, Miwa 41

**A Perspective of Human Rights in Moral Education in Japan  
—Focusing on "Subjectivity"—**

TAKE, Hiroko 47

**Possibilities and Challenges of Support for Non-Attending Students by Public-Private  
Collaboration — Focusing on Foundation and Design of the Intermediate Support  
Organizations in X Prefecture —**

TAKENAKA, Takeshi 57