

教職実践研究

第 10 号 2026 年 3 月

特集

- 理論と実践を往還する教職課程のカリキュラム改革
— 常磐大学における地域志向型の教員養成の取り組み — 石崎 友規 1
- 常磐大学教職課程の実践と考察
— 小学校教諭免許状取得のための履修課程 — 渡邊 洋子 11
- 常磐大学教職課程の新たな地平
— 茨城県を支える教員養成・保育者養成の展望 — 松浦 明日香 29
- これからの栄養教諭に求められる資質・能力の育成を目指して
— 入学前から始まる栄養教諭を目指す意欲を育む体系的アプローチ — ... 猪瀬 由美子 39
- 一人職の養護教諭養成を模索し応えていくこと 海老澤 恭子 55

論文

- 英日絵本翻訳活動による言語運用力と異文化理解力の育成
..... 出野 由紀子 中島 菜穂 阿久津 純恵 71
- 養護教諭課程で扱う「危機管理」 海老澤 恭子 81
- 高校検定教科書におけるリーディング教材のジャンル 1
— 大学初年次英語教育との接続から — 小西 瑛子 101
- 『赤い鳥』童謡に関する考察
— 文学者と作曲家の童謡観に着目して — 鈴木 範之 池羽 由 119
- 授業資料の点検・評価における批判的対話者としての生成 AI の活用
..... 寺島 哲平 出野 由紀子 坂本 洋子 139

実践報告

- 留学生科目「日本事情Ⅱ」におけるスピーチ・コミュニケーション教育の試み
— 協働学習による異文化理解の促進を目指して — 石川 勝博 165
- 養成校と公共図書館との連携
— 学生による「おはなし会」の実践報告 — 木村 由希 179
- 教職課程年度別統計 191

特 集

理論と実践を往還する教職課程のカリキュラム改革 — 常磐大学における地域志向型の教員養成の取り組み —

石 崎 友 規*

Curriculum Reform in Teacher Education Bridging Theory and Practice:
A Regional Approach to Teacher Development at Tokiwa University

要旨 (Abstract)

本稿では、常磐大学教職センター設立以降の教職課程のカリキュラム改革を、制度的要請、実践力養成、地域貢献の3視点から整理した。常磐大学では、再課程認定等の制度改革に即応しつつ、学校インターンシップと教育実習を核としながら4年間を通した「理論と実践の往還」を具現化したこと、地方私立大学として地域志向型の教員養成を推進してきたことを述べた。そして、今後、教員採用試験の複線化・早期化に伴う4年次教育の再定義と、質保証に向けたPDCAサイクルの加速が課題となることを指摘した。

キーワード (Keywords)

教職課程 教員養成 地域志向 学校インターンシップ 再課程認定

1. はじめに

常磐大学教職センターは、学内の教職課程を統括する組織として2016年10月に設立され、10年目を迎えている。この間、学校現場の状況は大きく様変わりした。「主体的・対話的で深い学び」の実現を標榜する学習指導要領等の改訂、小学校における外国語の教科化やプログラミング教育の導入、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）への対応、GIGAスクール構想に基づく一人一台端末の導入、子どもたちの多様化への対応、教員の働き方改革、教員採用試験の早期化・複線化等、教育の変化を象徴するトピックは枚挙に

* 常磐大学人間科学部 准教授

いとまがない。

常磐大学では、こうした変化に対応すべく、教職センターのほか、教員養成を主たる目的とする人間科学部教育学科が中心となり、教職課程のカリキュラム改正を重ねてきた。教職センター設立以降の教職課程のカリキュラム改正を顧みると、大きくは以下3つの力学が作用して検討が行われたといえる。第一に、文部科学省による教職課程の制度的変更に基づく要請に応えるため。第二に、卒業後に教員ないし教育に関わる職業に就いた際に直接生かせる実践力を養成するため。第三に、地方私立大学としての特徴を生かしながら地域からの要請に応えるためである。本稿では、これら3つの視点から、教職センター設立以降の常磐大学における教職課程のカリキュラム改革の経過を整理する。

2. 文部科学省による教職課程の制度的変更に基づく改正

(1) 教員養成の課題を指摘した中央教育審議会答申の影響

教職センター設立前の2015年12月21日、中央教育審議会は、「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（答申）」（中央教育審議会、2015）を公表した。本答申では、学校を取り巻く様々な環境の変化から、養成・採用・研修の一体的改革を進めべきとされ、特に養成段階の課題として、「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」という認識が必要であること、学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実が必要であること、教職課程の質の保証・向上が必要であること、教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が必要であることが指摘された。そして、具体的方策として、学校現場の新たな課題に対応した教員養成への転換、学校インターンシップの導入、教職課程に係る質向上の仕組みとして教職課程を統括する組織の設置等が提案されている。

これを受けて常磐大学では、2016年10月、茨城県内の私立大学で初となる教職センターを設置するに至っている。なお、本答申は、次節で述べる再課程認定に影響を及ぼしたほか、教育公務員特例法に基づく公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定義務化等、まさに養成・採用・研修いずれにも変革を迫るものであった。

(2) 再課程認定への対応

上記答申を受けて教職課程認定の見直しが行われ、「平成30年4月1日において免許状の所要資格を得させるための課程として認定を受けている教職課程が、平成31年4月以降も引き続き教職課程を有するための課程認定（再課程認定）を受ける場合は、文部科学大臣に再課程認定の申請を行わなければならない」（文部科学省初等中等教育局教職員課、

2017a) とされ、2018年度（平成30年度）中に、特別支援学校教諭免許状の課程を除く全ての教職課程が再課程認定を受ける必要が生じた。当時の教職課程は、大学では606校の約12,500課程、大学院では434校の約10,000課程、短期大学では241校の約440課程が存在しており（文部科学省初等中等教育局教職員課、2017b）、全国の教職課程で対応が迫られた。再課程認定において特に大きな改正が求められた点を整理すると、おおよそ次のようになる。

- ① 「教科に関する科目（大学レベルの学問的・専門的内容）」と「教職に関する科目（児童生徒への指導法等）」等に分かれている科目区分が、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶこと（複合科目の設置）を可能とする「教科及び教職に関する科目」に大括り化されたことに対応すること。
- ② 「総合的な学習の時間の指導法」、小学校「外国語の指導法」、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目を新設するとともに、複合科目の導入や教育実習の一部として実施する学校体験活動の導入を検討すること。
- ③ 「教職課程コアカリキュラム」、「外国語（英語）コアカリキュラム」、「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」の内容を踏まえた教職課程を編成すること。
- ④ 幼稚園教諭免許状の「教科に関する科目」が「領域に関する専門的事項」に改められたことに対応し、2022年度末までに適切なカリキュラムとすること。
- ⑤ 特に、②～④に関連する授業科目については、教員審査が行われること。

これらに対して常磐大学では、2019年度カリキュラムより以下のように対応した。

- ① 新たな科目区分「教科及び教職に関する科目」に対応すること。ただし、複合科目の設置については教員の負担等の問題から見送る一方、教職課程FD等を実施し、「教科に関する科目」担当教員を含め、教職への理解を深める取り組みを行うこと。
- ② 必須となる科目を新設すること。また、学校体験活動については、その意義を踏まえ1・2年次に導入するものの、従来の教育実習が果たす教育的効果も非常に大きいことから、教育実習の一部を代替するのではなく、「大学が独自に設定する科目」の区分に選択科目として「学校インターンシップA・B・C」を導入すること。
- ③ 再課程認定時のコアカリキュラム対応表により、シラバスを点検・改訂すること。
- ④ 科目区分の変更により、幼稚園と小学校の免許状を併有しようとする学生の負担増が懸念されることから、2018年度の申請時点では「教科に関する科目」のままとし、移行措置により「領域に関する専門的事項」を2022年度末までに設置すること。

- ⑤ 対象となる教員の研究業績等を再点検するとともに、教職センター紀要を発行し、教職課程を担当する教員の研究活動を促進すること。

常磐大学が有する人的リソースで以上の対応を行うことは容易ではなかったが、再課程認定によって、教職課程の内容を考える機会となったことは確かである。ただし、後述するように、教職課程コアカリキュラム等への対応等、課題も残されている。

(3) 「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の新設

2022年度カリキュラムより、小学校、中学校及び高等学校の教職課程では、「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の修得が必修となった。これは、『『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）』（令和3年1月26日中央教育審議会）において、『各教科の指導法におけるICTの活用について修得する前に、各教科に共通して修得すべきICT活用指導力を総論的に修得できるように新しく科目を設けること』について検討し、速やかな制度改正等を行うことが必要であることが提言された」（文部科学省総合教育政策局長、2021）ことによるものである。そこで、常磐大学においても、一人一台端末時代の教育を学ぶ科目として「ICT教育の理論と方法（初等）」「同（中等）」を新設した。

(4) 義務教育特例に伴う共通開設科目の拡大

2021年度より、公立小学校の学級編成の標準が従来の40人から35人に段階的に引き下げることとなり、小学校教師のさらなる確保が課題となった。そこで、小学校の免許状を取得しやすくするための方策の一つとして、「小学校と中学校の両方の免許状を取得する際に、小中に関連する授業科目を一体的に開設することで、重複する単位を低減し、総修得単位数を軽減する「義務教育特例」を創設し、当該特例に基づき、大学が新しい教職課程を令和4年度以降開設できるようにする」（『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上に関する検討本部、2021）こととされた。

これを踏まえ、2021年8月に、事務連絡「複数学科等間での共通開設、義務教育特例、小学校課程要件緩和に係る 教職課程認定基準（教員養成部会決定）の改正等について」（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課、2021）が発出され、同年9月には、事務担当者説明会が開催された。当該事務連絡で周知された教職課程認定基準改正の要点としては、

- ① 複数の学科等の間において授業科目や専任教員の共通化の範囲拡大
- ② 小学校と中学校の教職課程の間において授業科目や専任教員の共通化の範囲拡大（義務教育特例）

③ 小学校免許状の教職課程の設置の際の科目開設や専任教員配置の要件緩和であり、これらを2022年度より適用する、というものであった。それまで、複数学科等間での共通開設が可能な範囲は限られていたため、常磐大学では、「教育学概論（初等）」「同（中等）」のように、括弧書きで科目を明確に分けて開設しており、小学校と中学校の免許状の併有を目指すことは困難な状況となっていた。なお、2017年度にも「小中免許状の併有を促進するための教職課程認定基準の改正」が行われたが、その際に共通開設範囲が拡大されたのは「同一学科等」の場合のみであり、学科等を越えた共通開設ができない状況が続いていたのである。それが、2022年度からの改正により一転し、複数学科等間での共通開設が認められることとなった。

しかしながら、この対応には開設科目名称の変更を伴うため学則改正が必要となるほか、専任教員の配置要件に関わる事項を含んでおり、学内審議等に時間を要する問題であったことから、常磐大学では、基準改正1年後の2023年度より対応することとした。これにより、2023年度カリキュラムでは、大きくは以下のような改正を行った。

- ・ 科目名の末尾に「(初等)」 「(中等)」 が付された科目をそれぞれ統合する。
- ・ 中学校社会科及び英語科の「教科に関する専門的事項」の科目の一部を小学校の同科目区分に乗り入れる形で共通開設するとともに、社会科の指導法に関しては、「初等社会科教育法」を「小中社会科教育法」に改め、共通開設する。
- ・ 教育実習を、「初等教育実習」、「中等教育実習」、「小中教育実習」の3区分に整理し、免許状併有希望者の教育実習の負担を軽減する。

以上が、教職センター設置以降、文部科学省による教職課程の制度的変更に基づき、常磐大学が対応してきたカリキュラム改正の概要である。これらの一部は、教育職員免許法施行規則や教職課程認定基準等の改正による必須の対応であった。しかし、再課程認定以降、それまでの要件を緩和し、各大学に判断を委ねるような制度的変更も複数ある。すなわち、必修科目の設置や教職課程コアカリキュラムへの対応等、文部科学省としては質を確保するために一定の制約を設ける一方で、これまで以上に各大学の創意工夫を求めている、といえよう。常磐大学としても、たとえば、学校インターンシップの導入や義務教育特例の活用等は、独自に対応した内容である。これらの検討に際しては、当然ながら後述の視点も関係している。

3. 卒業後に直接生かせる実践力を育成するための改正

教育学における理論と実践の問題は、長年様々な形で議論されてきたところであるが(木下、1973；佐藤、1998；渡辺、2022；ほか)、ここでは、教職課程における理論と実践、すなわち、大学での学びと学校現場での学びの往還問題に限定してとらえる。中央教育審議会(2015) 答申では、学校インターンシップの意義について次のように指摘されている。

「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。また、学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると考え。さらに、学生を受け入れる学校側においても学校の様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益であることが考えられる。」(中央教育審議会、2015)

再課程認定以前の常磐大学のカリキュラムでは、学校現場等に行く機会は、基本的には教育実習のみであった。教育実習以外に、学生が自主的に学校ボランティア等で活動することはあったが、カリキュラムに位置づけられていたわけではない。そこで、前述のように、再課程認定時の2019年度改正カリキュラムにおいて、1・2年次で「学校インターンシップA・B・C」を選択科目として新設した。

ところが、2020年度には、COVID-19の影響によって学校現場での実習が難しくなった。「学校インターンシップA・B・C」は、1年次秋semester対象の「学校インターンシップA」を改正初年度である2019年度に実施したのみで、当面休講とせざるを得ない状況となったのである。その後、COVID-19の影響が落ち着いてきた2022年度より「学校インターンシップA」、年次進行で2023年度より「学校インターンシップB」を再開することができた。一方で、「学校インターンシップC」まで継続して履修する学生は少なく、「C」のみ休講とせざるを得ない状況が続いた。これには2つの要因が考えられる。一つは、「学校インターンシップA・B」での学びで、ある程度学校の雰囲気がつかめたと考える学生が一定数いたのではないかと、いうこと。もう一つは、大学・学生と学校現場の間で、「学校インターンシップA・B・C」を通して得られるメリットや実施内容についての共通理解が十分に図れておらず、期待する学びが得られなかった面があるのではないかと、いうことである。

こうした課題認識に加え、教員として送り出す直前の4年次での学びについても課題が生じた。教員採用試験の全国的な早期化・複線化の動きに合わせ、常磐大学では、幼小中

高の教育実習を3年次に実施することを基本とした。これにより、従来のカリキュラムでは、4年次における学校現場での学びが空白になってしまうのである。そこで、「学校インターンシップC」を4年次対象の科目に引き上げることが検討された。これらを総合して、2024年度以降に実施する学校現場での学びは、1年次秋に「学校種別の支援活動」の体験として「学校インターンシップA」を、2年次春に特別支援教育などの「課題別の支援活動」として「学校インターンシップB」を、3年次で「教育実習」を、4年次で「教育実習後の支援活動」として「学校インターンシップC」をそれぞれ位置づけ、4年間を通して学校現場とかかわるカリキュラムとした。

大学での学びと学校現場での学びを繰り返す「理論と実践の往還」は、常磐大学の教職課程の大きな特徴である。上述のように、現場の子どもたちや先生方と関わるリアルな学びを通して、卒業後に直接生かせる実践力を育成するためのカリキュラムを構築するに至ったが、それは、大学内の要因や教職課程の目標設定によるところだけではなく、再課程認定、COVID-19、教員採用試験の早期化・複線化等、外的な要素も影響した結果であった、といえる。

4. 地方私立大学として地域からの要請に応えるための改正

中央教育審議会による「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会、2018）や「我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）」（中央教育審議会、2025）で示されているように、人口減少が急速に進む社会において「地域の高等教育機関が高等教育という役割を越えて、地域社会の核」となることが一層求められている。これには様々な分野のニーズが含まれるが、教育に関わる分野でいえば、学校教育を担う教師の人材確保が目下の課題であることはいうまでもない。教職課程の質を向上させるために、学校教育や学校現場に関する学びは当然重要である。

しかし、それだけでは人口減少社会に対応しきれない。我々が考えなければならないのは、学校教育のさらに先にある地域社会ではないだろうか。学生が卒業後に関わることになる子どもたちは、将来の社会を築く貴重な人材である。人口減少社会の中でも地方を活性化するためには、現在の大人たちがいかに取り組むかだけではなく、次世代を担う子どもたちが、「地域が抱える課題をとらえ、その課題を解決したい」と願い、様々な場で学んで課題解決力を身につけ、大人になって地域の課題解決に貢献する」という息の長いプロセスが必要である。そのために、学校に限らず、教育に関わる様々な課題を総論的に取り

上げる科目「教育の現代的課題」や、地域に潜む教育課題を探究する科目「地域教育探究」等を2023年度カリキュラムより設置し、将来、教員やその他教育に関わる職業に就くことになる学生自身が、「地域」や「様々な教育課題」に目を向けることを重視した。地方私立大学として、常磐大学の教職課程が担う役割の一つは、教職を通じて地域社会の在り方を考えることであり、教職を通じて地域の活性化に貢献することにある。地域志向型の教員養成を念頭に置いたとき、何をすべきか。今後も様々な可能性を視野に、カリキュラムの検証・検討を進めなければならない。

5. おわりに

再課程認定の際に策定された教職課程コアカリキュラム等は、牛渡（2017）が指摘するように課題も残されている。とはいえ、コアカリキュラム等によって教職課程で最低限取り扱うべき内容が確認されたことで、結果的に本学の教職課程の質を高める方向に作用した。しかしながら、再課程認定から8年あまりが経過し、常磐大学としても教職課程の科目担当者が一定程度入れ替わっており、各科目のコアカリキュラム対応表等の再点検や教職課程全体を通しての内容の再整理が必要な時期を迎えている。教職課程履修者や卒業生への質問紙調査等による検証も含めて、教職課程質向上のためのPDCAサイクルを一層加速させたい。その過程の中で、常磐大学としての強みや学びの専門性を生かした、もう一步進んだカリキュラムの構築を検討することになるだろう。

最後に、教員採用試験の早期化・複線化による教職課程カリキュラムへの影響を指摘したい。先に述べたとおり、常磐大学では幼小中高の教育実習を3年次に実施するよう変更した。これは、採用試験の受験時期が早まっていることに伴い、学生の教職への意識を早くから高めるとともに、4年次で受験する2次試験への影響を抑えたい、という背景がある。そして、教育実習が早まったことに伴い、教科の指導法等、実習前に学んでほしい内容もなるべく前倒して履修できるカリキュラムとしている。その結果、4年次ではカリキュラム的に余裕が生まれるが、教員になる前の1年間で何を学ぶか。「学校インターンシップC」による学校現場での実践だけでなく、県教育研修センター等と連携しながら教員の具体的な勤務内容を体系的に学び、レジリエンスを高めるような科目の設置等、卒業後、なるべくスムーズに勤務できるようにするための実践的な学びが必要かもしれない。

本稿では、常磐大学の教職課程のカリキュラム改革を整理してきたが、カリキュラムの理想を掲げても、中身がしっかり詰まっていなければ、その目的を果たせない。教職セン

ターが教職課程全体を統括しつつ、各科目担当者と連携しながら、カリキュラムが体系的になっているか、内容に過不足はないか等を点検し、教職課程の質向上に向けた議論を深めることが求められる。

引用文献

- 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(答申)」。
- 中央教育審議会(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(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)」中教審第228号。
- 中央教育審議会(2025)「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～(答申)」。
- 木下龍太郎(1973)「幼児教育における理論と実践」『教育学研究』40(4), 380-385。
- 文部科学省(2017a)『教職課程認定申請の手引き(教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き)(平成31年度開設用)【再課程認定】(平成29年7月7日暫定版)』。
- 文部科学省(2017b)『教職課程再課程認定等に関する説明会 資料2(平成29年7月10日)』
- 文部科学省総合教育政策局長(2021)「教育職員免許法施行規則党の一部を改正する省令の施行等について(通知)」3 文科教第438号。
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課(2021)「複数学科等間での共通開設、義務教育特例、小学校課程要件緩和に係る教職課程認定基準(教員養成部会決定)の改正等について」令和3年8月4日事務連絡。
- 『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上に関する検討本部(2021)『『令和の日本型学校教育』を担う教師の人材確保・質向上プラン』。
- 佐藤学(1998)「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 9-55。
- 牛渡淳(2017)「文科省による「教職課程コアカリキュラム」作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会 年報』26, 28-36。
- 渡辺貴裕(2022)「「理論と実践の往還」を問う：シンポジウム指定討論者の立場より」『日本教科教育学会誌』44(4), 87-91。

特 集

常磐大学教職課程の実践と考察
— 小学校教諭免許状取得のための履修課程 —

渡 邊 洋 子*

Practice and Reflection in the Teacher Training Program at Tokiwa University
— Curriculum for Obtaining an Elementary School Teacher License —

要旨 (Abstract)

常磐大学人間科学部教育学科は2008年小学校教諭免許状取得のための教職課程を持つ学科として新たに設置され、2027年には20周年を迎える。この間、小学校教諭として就職し、早期退職した率は、毎年ほぼ0%であり、18年間すべてを合計し1.2%のみとなっている。これは、他大学と比較しても、極端に少ない数字となっている。たとえば、東京都では、2023年度新採用教諭の4.9%が離職している。また、早期退職者の全国平均が平成25年から令和4年までの10年間で3.8倍になっている状況と比べ、本学科卒業生の早期離職率が極端に少ないことは明らかである。こうした成果の上がっている理由を8の観点から考察し、今後の方向性について検討している。

キーワード (Keywords)

早期中途離職率 小学校教師に求められる実践力 児童主体の授業づくり
教員の質保証 学科教員の有機的な連携

1. はじめに

常磐大学では2008年の改組において心理教育学科が発展解消され、それぞれ心理学科、教育学科として新設された。教育学科では幼稚園免許と小学校免許の取得ができる課程として新たなカリキュラムが組まれた。

* 常磐大学人間科学部 准教授

それまで常磐大学の教職課程には、中学校免許、高等学校免許状取得のための履修課程はあったが、幼稚園一種免許状、小学校一種免許状取得のための履修課程が置かれるのは2008年が初めてとなった。設置目的は「多様化や深刻化が進む教育問題に対して指導力を発揮できる小学校・幼稚園の教員養成を主たる目的とする⁽¹⁾」ことが第1であった。「教育学科では、幼稚園と小学校との連携を視野に入れて子どもの発達を考え、教育の理論と実践を統合して多様化、深刻化する問題に取り組む。学校教育や生涯教育など、地域社会で役立つ適応力が養われる。身に付く力は、幼児教育と児童教育のさまざまな問題を解決し、子どもの「生きる力」、子どもの発達の特性を理解して子どもの主体的な活動を支援する力、各教科に関する専門知識と教育指導の技術力など⁽²⁾」とされている。

2025年現在、第14期生までが卒業し、実社会で活躍している。ここまで多くの方に支えられ、本課程は発展してきている。今回、教職センター設立10周年を迎えるにあたり、これまでの歩みを振り返るとともに、今後の展望を述べたい。

2. 卒業生の小学校教諭従事者数

教育学科では2013年度入学生（第6期生）から学科内に初等教育コースと中等教育コースが設置されている。初等教育コースは、主に幼稚園教諭一種免許状取得と小学校教諭一種免許状取得が可能な課程である。2013年度は、2年次進級の際コース選択を行ったが、2014年度からは、コース選択を含む受験となっている。

また学科新設以来、定員30名で展開してきたが、2018度から、初等教育コース50名定員に変更された。

ここでは、教育学科初等教育コース2011年度卒業生（第1期生2008年入学生）から2024年度卒業生（第14期生2021年入学生）の小学校教諭従事者数の推移を見ていく。

〈表1〉教育学科初等教育コース 小学校教諭従事者数

（2025年4月現在）

期	卒業年度	卒業者数 (編入・転入者数を含む)	小学校教諭免許状 取得者数 (一種・二種を含む)	小学校教諭 従事者数（講師を含む） (2025年4月現在)
第1期生	2011	37	29	10
第2期生	2012	40	35	18
第3期生	2013	46	36	16
第4期生	2014	31	23	17
第5期生	2015	43	40	21
第6期生	2016	42	27	17

期	卒業年度	卒業者数 (編入・転入者数を含む)	小学校教諭免許状 取得者数 (一種・二種を含む)	小学校教諭 従事者数(講師を含む) (2025年4月現在)
第7期生	2017	38	19	12
第8期生	2018	38	25	13
第9期生	2019	36	21	10
第10期生	2020	45	33	25
第11期生	2021	48	34	18
第12期生	2022	45	35	21
第13期生	2023	53	40	18
第14期生	2024	59	39	32
合 計		601	436	248

※便宜的に「期」の欄を設けているが、卒業年度が同期卒業後の場合は、実際に卒業した年度に入れている。「期」より、卒業年度を優先している。

2026年度茨城県公立小学校教諭採用募集数は390名であった。また、現在では他県同様、茨城県でも3年次、4年次と2回受験機会が設けられるようになった。さらに、受験者の増加を図るために一次試験、二次試験ともに試験内容が大幅に見直され、教員採用試験のハードルが下がってきている。第1期生が受験した2011年当時、茨城県公立小学校教諭採用募集数は約80名であった。倍率が高く、難易度も高かったため、4年次でのいわゆるストレート合格者は茨城県が1名、千葉県が1名のみであった。年毎に募集枠が増え、ストレートでの合格者も増加し、過年度生も正規教諭として合格している。学年により数字にばらつきはあるものの、学科内でも受験する学生が増えつつある。2025年4月現在、第1期卒業生から第12期卒業生の中で、在学時、小学校教諭を志望し、採用試験を受験していた卒業生は全員合格し、正規職員となっている。さらに若干名ではあるが、小学校教諭免許状は取得したものの在学中は教諭を希望せず一般企業に就職した卒業生が、数年後、取得した免許状を生かし、教諭として採用され活躍している状況も見られる。

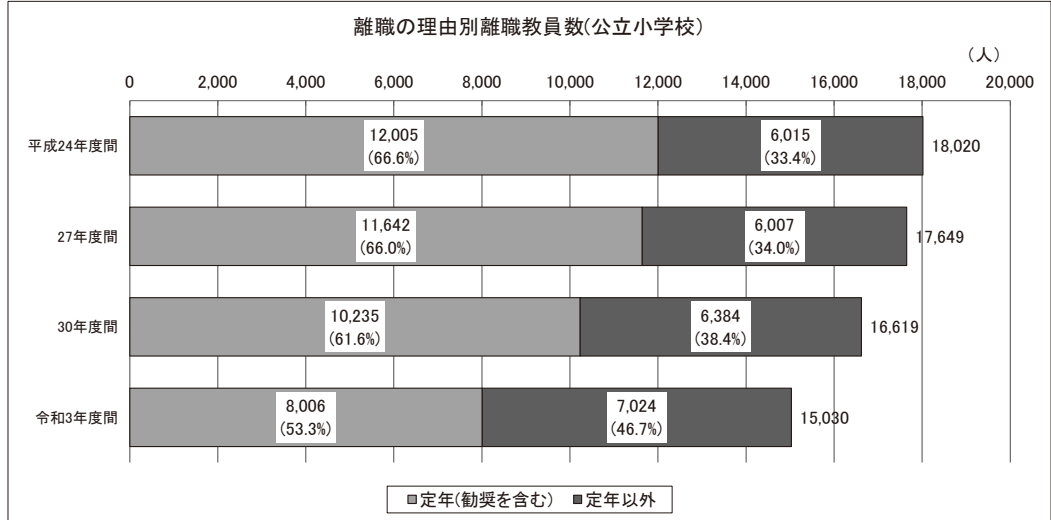
表1では示していないが、初等教育コースの特徴として、幼稚園教諭免許単独取得者や、幼・小両免を取得した上で幼稚園に就職する学生等がいる。成績が振るわないため卒業に必要な単位取得に注力し、教職課程の履修を断念する学生も例年若干名いるが、多くの学生が入学当初の希望に沿って免許状を取得し、小学校教員になっている状況にある。

3. 中途離職者の推移

現在、全国の公立小学校における正規教諭中途離職率は約1～1.2%程度といわれている^③。厚生労働省による2023年のデータでは、パートタイムを含めた一般企業の離職率は

15.4%であることから、教諭の離職率が低いことがわかる。

(イ) 離職者数15,030人（前回調査時より1,589人減少）



離職の理由別 離職教員数（公立小学校）

(人)										
	定年（勸奨を含む）のため	定 年 以 外								計
		病気のため	死亡	転職のため	大学等入学のため	家庭の事情のため	職務上の問題のため	その他		
									うち精神疾患	
平成24年度間	12,005	589	350	190	1,318	19	1,831	88	1,980	18,020
27	11,642	540	331	173	1,501	31	1,739	85	1,938	17,649
30	10,235	661	457	123	1,715	39	1,633	82	2,131	16,619
令和3年度間	8,006	753	569	139	2,098	44	1,879	111	2,000	15,030

上段（図1） 下段〈表2〉「令和4年度学校教員統計〈確定値〉（総合教育政策局調査企画課）」からの抜粋

平成24年度間、全国の公立小学校教諭中途離職者は6,015名となっている。令和3年度間には7,024名もの先生方が中途離職していることがわかる。3年ごとの調査であるため、年毎の推移はわからないが、「精神疾患」を含む「病気のため」、「転職のため」、「家庭の事情のため」、「職務上の問題のため」等、数字から読み取るにはあまりに重い現実が伝わってくる。

次に早期離職率について見ていきたい。

年代別の普通退職者数（教員）

	普通退職者合計（人）	25歳未満（人）	25歳以上30歳未満（人）	30歳以上35歳未満（人）	35歳以上40歳未満（人）
平成25年	5,620	256	1,372	966	700
平成26年	5,423	242	1,375	1,024	746
平成27年	5,576	254	1,511	989	801
平成28年	5,755	307	1,524	1,122	832
平成29年	5,934	356	1,599	1,093	819
平成30年	6,622	437	1,824	1,293	942
平成31年	7,050	467	2,059	1,514	938
令和2年	6,801	482	1,889	1,400	1,068
令和3年	8,575	701	2,511	1,701	1,243
令和4年	9,929	975	2,988	1,829	1,406

総務省発表の「地方公務員退職状況等調査（平成25年～令和4年）」より
（注）普通退職者（在職期間の通算を伴う退職者等を除く）

【全体的な退職者数の増加】

平成25年から令和4年の10年間で、普通退職者数は約1.8倍に増加

【若手教員の退職増加】

25歳未満の退職者数は約3.8倍に増加

（図2）※普通退職者（在職期間の通算を伴う退職者等を除く）

「地方公務員退職状況等調査（平成25年～令和4年）」（総務省）より抜粋

「早期離職率」や「中途退職率」は、健全なキャリア教育がなされているかどうかの一つの指標として取り上げられることが多い。

図2からもわかるように、近年全国的に教員の早期離職率が上昇してきており、25歳未満の退職者数が平成25年に比べ約3.8倍に増加している。東京都では、2023年度新採用教諭の4.9%が離職しているという数字も明らかになっている。そのため、各都道府県や政令指定都市ごとに早期離職に至らないよう、様々な方策が練られている。

中でも茨城県教育委員会は、早期離職を防ぐために、管理職が中心となって職員全体で新採用教諭への支援がなされている。

こうした環境に守られていることもあり、本コース卒業生の場合、把握している範囲に限られるが、早期離職者は2011年度卒業生から2024年度卒業生まで、15年間の積算数をすべて合計して1.2%となっている。この数字は教職課程を設置している県内の他大学と比較しても、驚くほど低い。比較できる具体的な数字は残念ながら確認することができないが、他大学においては早期離職を防ぐための対策を検討する必要がある状況と把握し

ている。

ここで、早期離職者の扱いに関して、考慮の必要な点を押さえておきたい。

教職従事者を取り巻く厳しい職場環境の中で、「早期離職する」決断は重要であるという点である。大学で教職を履修している過程で「早期退職をするな」といった安易な、また、一方的な指導を行うことは避けたい。それは、実際に「辞める決断」が重要な場面も容易に想定できるからである。もし、教員として心身ともに立ちゆかなく感じ追い詰められているときに「辞める」選択肢がないとしたら、それは人生の選択肢を減らすだけでなく、その後の人生を自ら手放すことにもなりかねない。

また、「早期離職率」が極めて低いことを本コースの売りにするのもこれまで避けてきている経緯がある。それは、小学校現場で毎日必死に頑張る卒業生が、プラスの意味で励ましと捉えられる気持ちの余裕のある時は良いが、プレッシャーに感じ辞めることを躊躇し、さらに状況が悪化するような状況は避けたいと考えてきたからである。

では、なぜ今回敢えて「早期退職率」を取り上げ、検討するのか。

カリキュラムの大幅な変更が行われている現在、「教員としての質保証」を履修課程の中でどう担保していくか見極める必要に迫られているためである。

したがって、ここで「早期退職率」に関して言及する前提は、単なる数字ではなく、辞めたいと思ったときには辞めることのできる環境を維持した上で、厳しい状況に遭遇したときも体調管理に気をつけながら継続して教員を続けられる力を大学4年間で、また、卒業後の支援によりどう担保していくかという点にある。

これまで常磐大学卒業後、教職に従事した際に心身両面で体調を崩し、療養休暇を取った事例はいくつかある。多くの場合2～3ヶ月、もしくは半年～1年休養を取り、その後職場復帰している。一般的には、療養休暇取得後、考えた末、最終的に退職という判断をする場合が多い。それに比べ、この復帰率が高いことも本学科の卒業生の特徴となっている。自分のつまずきを見直し、前向きに気持ちを切り替え、学期や年度の替わるタイミングで職場に復帰し、自分の活躍の場を持つことができているのである。もちろん、本人の努力だけでなく、家族や職場・子どもや地域など、多くの支えがあつての継続・復帰であろう。

大学を卒業して小学校現場に新採用教員として入った場合、ほぼ全員が学級担任を拝命する。一般企業のように、研修期間が2～3ヶ月あり、基本的な仕事内容をそこで集中的に学ぶスタイルとは違う。学級担任という意味では、赴任した4月の初日からベテランと

ほぼ同じ仕事をする。その状況は全員等しい。

このように見てくると、療養休暇取得後の継続・復帰の率が高いことを含め、「早期退職者率」の低さは本学の小学校教職課程の大きな特徴とすることができる。

ものの見方・考え方が多様化している現在、教育現場では、日々想定をはるかに上回るような子どもたち・保護者や地域、同業者の言動がある。その中、自分の希望した教諭という職に従事し、毎日必死の思いで、まさしく一所懸命、苦勞しながらも、子どもたちと元気に関わり、活躍していく姿は尊い。

では、本学初等教育コース卒業生における小学校教員の早期離職率が全国平均より低い理由はどこにあるのだろうか。

要因として考えられる項目を以下に挙げる。

- ①少人数教育が利点となり、学生自身が4年間で模擬授業に多く取り組める環境にあること。
- ②「小学校教育実習（事前・事後指導を含む）」の学内で行われる授業において、学生同士の模擬授業を積極的に取り入れていること。
- ③学生の模擬授業において、教師主導の授業ではなく、児童が主体的に学び合う授業創造を、学生・指導教員ともに目指し実践的に研究していること。
- ④「学校インターンシップ」の授業や学校ボランティア参加により、大学1年次から4年次まで実地経験の機会が多く得られること。
- ⑤教員採用試験に向けた対策講座の一環である「教職アカデミー」や「教職の設計Ⅰ」、「教職の設計Ⅱ」、実習先の地域で行われる二次対策講座等への参加により学びが豊かであること。
- ⑥履修した授業における多角的な学びが実地で活用されていること。
- ⑦教職センターの全面的なバックアップがあること。学生への細やかな配慮、指導により、脱落する学生が最小限に抑えられていること。
- ⑧実習先の全面的な協力があり、学校長をはじめ研究主任や担当教諭から丁寧に実際の場面での指導をいただけること。実習巡回時に、管理職をはじめ、担任とも面談し、実習生の授業参観と指導助言を行う等、丁寧な見取りが実現できていること。
- ⑨赴任先の小学校で温かく丁寧に指導してくださる環境があること。
- ⑩ゼミフェス、OB・OGによるキャリアセミナー等、自分自身の望ましい将来像を思い描く機会が学科の行事として設けられていること。

- ⑪卒業後も「教育フォーラム」等の研究会に参加し、実践発表を行うことで、初心に立ち返り、新たな気持ちで子どもたちに向き合える機会を得ていること。
- ⑫茨城県教育委員会主催「いばらき輝く教師塾」、「水戸教師塾」等への参加により、切磋琢磨する機会を得ていること。
- ⑬推薦系入試で入学する学生を中心にスポーツや生徒会活動等に積極的に取り組んでおり、社会性が身に付いている学生の比率が高いこと。
- ⑭複雑な家庭状況や経済的苦労を乗り越えて入学してくる学生が多く、挫折を味わう中でたくましさや社会性を身に付けていること。
- ⑮在学中に学生同士の友好的仲間づくりが伝統的に行われており、卒業後も活発に情報交換ができていること。

上記の内容を4以下でさらに検討することによって、これまでの本教育コースの20年の歩みの成果と課題を明らかにしていきたい。

4. 初等教育コース（小学校）の模擬授業の考察（上記①②③）

2008年度に教育学科が設置された際、それまで心理教育学科等で開講されていた「教育実習（事前・事後指導を含む）」と同じコマ数の「教育実習（事前・事後指導を含む）（小学校）」がカリキュラムとして認可された。

〈表3〉2008年度入学生から2021年度入学生までの「教育実習（事前・事後指導を含む）（小学校）」授業状況

学 年	セメスター	授 業 名	コマ数（模擬授業実施回数）
2	秋	「教育実習（事前指導）（小学校）」 （2年次秋用）	15コマ（約10コマ） （受講者3人1グループ、1回ずつ算数科模擬授業）
3	春	「教育実習（事前・事後指導を含む） （小学校）」（3年次春用）	15コマ（約11コマ） （受講者1人1回ずつ算数科模擬授業中心）
3	2週間の小学校教育実習（3年春）		
3	秋	「教育実習（事前指導）（小学校）」 （3年次秋用）	15コマ（約10コマ） （受講者3人1グループ、1回ずつ国語科模擬授業）
4	春	「教育実習（事前・事後指導を含む） （小学校）」（4年次春用）	15コマ（約11コマ） （受講者1人1回ずつ国語科模擬授業中心）
4	2週間の小学校教育実習（4年春）		

2007年入学生までは、「教育実習（事前・事後指導を含む）」の授業は、この表と同様の60コマ展開であったが、内容は講義が主であり、模擬授業は行っていない。講義内容は、教員の服務について、発問方法、評価方法、黒板・チョークの持ち方、学習指導案の書き

方等であった。

教育学科設置（2008年度入学生以降）後は、小学校教諭免許取得のためということもあり、授業力を実践的に身に付けることの重要性を考え、参加学生を小学生と見なした上で学習指導案と板書構成案を作成し模擬授業を全面的に導入した。担当教員が全ての模擬授業を参観し、それぞれの模擬授業について講評を行う形式で進められていた。

2年秋・3年秋に行っていた、3人1グループでの模擬授業は、代表のみが授業をする形ではなく、模擬授業の導入からまとめまでを30分以内とし、その授業全体の流れを理解しながら全員が約10分ずつ導入～展開前半、展開中心部、展開後半～まとめを分担し、学生相手に小学生用の模擬授業を行い、履修している全ての学生が教壇に立ち授業を行う経験を積めるよう工夫していた。

また、2年秋・3年秋の模擬授業では、使用する教材を絞り、複数のグループが同じ教材を扱い、授業展開の違いを比較検討しながら模擬授業が行えるようにした。教材の切り口の違い、発問の違い、個人で考え発表するのか小グループで検討して発表するのか等、様々な方法があること、それにより、授業の深まりが全く異なることを実践的に学ぶ時間となった。

3年春・4年春は、実習直前のため、それぞれ実習で担当する学年の教材を取り上げ、模擬授業を行った。個別の模擬授業では、教科指導にとどまらず、学級としてどう学習規律を育てていくか、指名の仕方、思考力を育てる発問の工夫、児童が主体的に学び活動する授業の在り方等、担任として学級運営と学習指導の両輪を見通した上で指導が行えるよう、範囲を広げた内容を扱った。

3年春に行う2週間の小学校実習は、初めての实習であるため、学生にも戸惑いが多く、実習の事後指導では、「次回の実習ではああしたい、こうしたい」という切実な意見が述べられていた。4年春の実習までに1年間、学内で学べる時間があったことが幸いしていた部分が多い。教育学科で初めて小学校実習を依頼するようになった2010年頃は、まだ小学校実習を行っている私立の大学が少なく、その上、3年次2週間・4年次2週間の実習方法を取り入れている大学がなかったため、小学校から戸惑いの言葉も聞かれた。しかし、3年次の実習態度に比べ、4年次、まるで人物が入れ替わったかのように堂々と児童の行動や発言に対応する様子に、教職員の理解も深まり、「卒業したらぜひ新採用としてここに来てほしい」と言葉を掛けられる回数が多くなった。

「教育実習事前・事後指導」として60回の学内授業を展開し、3年次4年次合わせて計

4週間の教育実習を行っていることは、常磐大学小学校教職課程の一番の特徴であり、売りであった。しかし、教育実習単位5単位に対する「単位の実質化」、担当コマ数の見直し等が重なり、2022年度入学生の移行期を経て2023年度から現在のカリキュラムとなっている。

〈表4〉 2023年度入学生からの「教育実習（事前・事後指導を含む）（小学校）」授業状況

学 年	セメスター	授業名	コマ数（模擬授業実施回数）
2	秋	「教育実習（事前指導）（小学校）」（2年次秋）	3コマ（模擬授業なし） （ガイダンス、事前説明等）
3	春	「教育実習（事前・事後指導を含む）（小学校）」（3年次春）	15コマ（約11コマ） （受講者1人に対し、それぞれ算数科と国語科の模擬授業1回ずつ）
3	秋	「教育実習（事前指導を含む）（小学校）」（3年次秋用）	3コマ（模擬授業なし） （教育実践力向上CBT受検、実習反省会振り返り）
3	3週間の小学校教育実習（3年秋）		

〈表3〉から比べると、教育実習関係の学内授業が60コマから21コマに変更されたことがわかる。また、小学校教育実習も、3年次2週間、4年次2週間の計4週間から、3年次一括3週間実習に変更されている。この比較だけを見ると、激減していると感じるが、国立大学の教育学部で一般的に行っている教育実習関係の授業と比較すると、これでも学内での授業は多い方であるといえる。大学によっては、事前指導3コマ、事後指導2コマで行っている場合も見られる。一人2回模擬授業を行うために、3クラス同時展開等、シラバスは内容がタイトになっているが、限りある時間数の中で、実習に向け、算数科と国語科でそれぞれ1回ずつ、模擬授業を行っていることは本課程の利点であると考え。また、模擬授業が減った分、担当教員による講評を行うだけでなく、模擬授業後、学生が司会者も務め、学生主体の研究討議を開催するように変更を行った。それにより、模擬授業を行った学生も自ら授業を振り返り、他の学生の意見から新たな気づきや発見を得ている様子が見られる。回数を重ねる毎に、授業を分析的に見る目が育ち、小学生にとっては、教師の言葉での説明だけでは思考が深まらず、実際に深い思考を促すための様々な工夫が求められることを実践的に学びつつある。

ここまで、「小学校教育実習（事前・事後指導を含む）」における模擬授業の状況を考察してきた。

最後に、各教科教育法での模擬授業の取組との関わりを述べたい。

模擬授業は、これまで見てきたように「小学校教育実習（事前・事後指導を含む）」で行われているが、その前段階として、主に2年次春・秋に設定されている各教科教育法の

授業の中で、その教科に相応しい学習指導案の書き方、板書計画（案）、実際の展開の仕方のポイント等を学び、模擬授業として発表し合っている。

今後は、担当教員がそれぞれの教科教育法の中で行っている指導や模擬授業での学生の学びと、「小学校教育実習（事前・事後指導を含む）」での学びが学生の中で有機的に結びつき、実際の授業力、指導力として発揮できる状態になっていくことを関わる教員で意図していくことが今まで以上に重要になると考える。

5. 学校インターンシップ、スクールボランティア等に関する考察（上記④）

次に本学教職課程における学校インターンシップの授業について検討していきたい。2024年度まで2年次秋に行われていたインターンシップCの授業が2025年度から4年次秋セメスターに変更された。様々な理由がある中で、「小学校教育実習（事前・事後指導を含む）」の時間数削減に対応した点も挙げられる。

名 称	インターンシップA	インターンシップB	インターンシップC
期 間	1年次秋	2年次春	4年次秋
内 容	○第1回～第3回 ガイダンス ○第4回～第7回 実際に学校へインターンシップに行く。(前半) ○第8回中間発表会 (学校側の都合等で前後にずれることあり) ○第9回～第13回 実際に学校へインターンシップに行く。(後半) ○第14回・第15回 発表会・振り返り・まとめ ※主に通常学級の学習指導のアシスタントと中休み児童と遊ぶ等の経験をさせていただく。 ※学生の授業時間割との関係で水戸市内の学校に依頼して行っている。	○第1回～第3回 ガイダンス ○第4回～第7回 実際に学校へインターンシップに行く。(後半) ○第8回中間発表会 (学校側の都合等で前後にずれることあり) ○第9回～第13回 実際に学校へインターンシップに行く。(後半) ○第14回・第15回 発表会・振り返り・まとめ ※学びたい内容が提示され、自分の興味関心に合わせ、選択し、重点的に学べるシステムを採用している。例「特別支援学級での生活」等。 ※学生の授業時間割との関係で水戸市内の学校に依頼して行っている。	○第1回・第2回 ガイダンス ○第3回～第7回 実際に学校へインターンシップに行く。(前半) ○第8回中間発表会 (学校側の都合等で前後にずれることあり) ○第9回～第13回 実際に学校へインターンシップに行く。(後半) ○第14回・第15回 発表会・振り返り・まとめ ※3年次に教育実習を経験した上で、卒業後の4月からを実際にイメージしながら、より実践的にインターンシップを行っている。 ※基本的に学生の希望する学校に依頼している。(教育実習校の場合等もあり。)

(図3)

上記の図でわかるように、本学の学校インターンシップは、1年次秋、2年次春、4年次秋に展開されている。それぞれ最初の3コマ（4年生は2コマ）でガイダンス、翌週か

らインターンシップに実際行き、4～6回経験したところで、中間発表会を学内で行う。その後再び後半のインターンシップを経験し、最後2回は、発表会と振り返り、まとめを行っている。

1 セメスターあたり、実際に学校へ9回～10回行くことになる。履修学生の通学状況を一人一人考慮しながら、大学へお昼休み帯には戻り、3限の授業に支障がないよう、水戸市内の学校に依頼している。各学校の1校時から3校時帯まで活動を行う。小学校だけでなく、幼稚園から中・高まで、全校種に対応している。

他大学でも、学校インターンシップをカリキュラムに取り入れているところが増えてきているが、その中であって、常磐大学教職課程のインターンシップは現場に行く回数、時間ともに多く、充実している。例えば、県内の教育学部を持つ国立大学の場合、1年次の学校インターンシップは、附属小中学校へ1日授業参観に行くこととなっている。

また、2023年度の新カリキュラムから、インターンシップCが始まり、教育実習が少なくなった分も、就職直前の4年次秋に現場での実践的な学びを重ねられるようカリキュラム設定がなされている。

このような、特徴あるカリキュラムにより、教員になってから「こんなはずではなかった」といった、実際の職業との不一致を感じる卒業生がほとんどいない望ましい状況が実現している。

スクールボランティアには、1年秋のインターンシップの指導が始まってから行くことが望ましいとの考えから、1年次秋以降に参加できる状況となっている。4年次秋には茨城県の場合、採用試験も終わっており、履修状況もゆとりがあることから、スクールボランティアとインターンシップCとを活用して、現場の経験を積んでいる学生の姿も見られる。

6. 授業以外での協力・連携等に関する考察（上記⑤～⑨）

教職アカデミーとして、教員採用試験に関わる学生指導に当たってくださっている非常勤講師は小中学校や高校など、いわゆる現場の経験を積み、行政や研修センターでの経験もある先生方で構成されている。また、教育実習の学内授業を専任教員とともに担当して下さる非常勤講師等も、現場経験のある先生方に入っている。実際の教育現場が社会の価値観の多様化や、タブレット導入等で大きく変化していること、また、採用試験の内容や日程が目まぐるしく変化している中であって、それらに迅速に対応し、不易と流行を大所高所から判断し、学生への指導を行ってくださっている。教職課程の質の保証

を考える上で、人生経験豊富で教育愛に満ちた先生方の聲咳に触れられる環境は、地域に根ざした大学の何物にも代えがたい価値であると言える。学修面だけでなく、人間的にも「こういう大人になりたい」と精神的に憧れる先生に出会える豊かさを痛感する。目に見えにくい「質保証」の本質に関わる重要な部分を担っていただいている。

学生と、教育に関する概念を話していると、「あ、それ、夏期セッションで学んだ」等、気付くことがある。それぞれの担当科目の重なり部分は学生にとって、学びの実感のあるうれしい機会である。こうした折に、それぞれの科目が独立してバラバラに展開されているのではなく、大きな全体の中のそれぞれの部分として結びつきを持ちながら展開されていることを教師、学生ともに意識できると、より有機的な学びが可能になると考える。

教職センターは教職に関する事務的な業務を行ってくださっているが、それだけでなく、きめ細やかに学生一人一人に対応し、書類提出が間に合わないために学生が教職課程を途中で離脱するといったトラブルを事前に防いでくださっている。また、インターンシップ先、実習校での指導教官との意見の食い違い等から教職履修を断念する事例などが他大学から報告されることがあるが、本学では学生の小さな躓きに早い時点から対応してくださるため、解決が早く、乗り越えられている。4、5にもあるように、本学は実習、インターンシップ、スクールボランティアとともに活発なため、他大学に比べて本学教職センターは学生対応はもとより、各教育現場との連絡も多く、多忙を極めている。教職センターの支えがあって、今の教職課程の質が保たれていることを痛感している。

⑧、⑨において特筆しているが、茨城県内の小学校は特に実習生、新採教諭等への指導に卓越した指導力を発揮してくださっている。関東を見るだけでも、実習生が途中で断念せざるを得ない状況は頻繁に発生している。本学教職課程において、インターンシップやスクールボランティア、教育実習でのトラブル等は、設立当初からほぼなく、「実習3週目になると菓子折をもって実習校へ謝り行脚に行くのが恒例になっている」という他大学の実習担当教員の吐露に驚く状況にある。学生の質が良いからというより、引き受けてくださる各学校の先生方の丁寧な指導と懐の深さに感謝するばかりである。その先生方の姿勢に、学生や卒業生も、子どもたちの指導は切り捨てることなく、受け入れ、工夫することであると実際の場面で学んでいることが極めて価値のある学びになっていることを感じている。

7. 学科行事・外部研修会等への参加（⑩～⑫）

教育学科では、「ゼミフェス」、「卒論発表会」、「OB・OGによるキャリアセミナー」等を行っている。また、教育実習の授業では、「教育実習反省会」を開催している。それらの機会に、1、2年生が4年生の堂々とした発表に感動し、「来年は、再来年は、4年生になったら、こんな風になりたい」という目標、道標を持つ機会になっている。また、「OB・OGによるキャリアセミナー」は、卒業生が就職後実際に経験してきた内容を体温の伝わる距離で語る場となっており、学生にとっては卒業後の自分の姿を考える貴重な機会となっている。「いばらき輝く教師塾」は茨城県教育委員会が主催している教師を目指す方のための塾となっているが、そうした機会にも、日常の限られた人間関係を越え、同じ志を持つ方と広く研修することができる。研修センターの指導主事と直接話す機会にもなっており、学び続けている教師の持つ人間的な味わい深さ、見識の豊かさ等に学生時代から触れ、自分の姿を見つめる機会ともなっている。

それ以外にも、学科運動会等の行事を行っている。教師は集団を相手に企画・運営を行う能力を問われるが、こういった行事は自ら活動することでその力を高める機会にもなっている。

課題は、学生の生活の多忙化に伴い、参加率が落ちてきていることである。それを防ぐために規則を作り、基本的に全員参加することを周知する等、応急処置的な対応を迫られている。無理矢理の参加指示は受身で消極的な学生を育ててしまう。学生が自分の力をつけるために、先の見通しを持って、積極的に研修会や勉強会、様々な行事に参加することが望ましいことは言うまでもない。

この状況は、行事等だけに限ったことではない。履修科目も示された最低限にとどめ、自分の時間を確保している学生がほとんどである。特に学校インターンシップのように、早朝から時間を拘束される選択科目については、消極的な学生が増えてきている。経済的に厳しくなっている昨今致し方のない面もあるが、早めに対応していきたい。ときわ祭への参加、外部の有料研修会等についても、参加を渋る姿勢が見え隠れする時が多い。入学時から積極的に参加することの価値を多くの教員がそれぞれの場面で語り、学科の学生の中に、今後の自分のためにという機運を醸成していく必要を感じている。

8. 常磐学生の培ってきた資質（⑬～⑮）

教育学科だけでなく、他学科も同様の傾向がある様に見受けられるが、本学に通学している学生たちは社会性に富んだ方が多い特徴がある。中高とスポーツで活躍してきており、集団全体の人間関係を把握したり、心の機微を感じ取ったりすることに長けている学生が多い特徴がある。その面でも学生の活躍できる場を設定することで、大学に行くこと自体楽しいと思えるような活気のある学科にしていくことが、教職課程の質の向上に一番の近道であると考えている。

これからの時代、さらに経済的に恵まれない学生や、家庭が複雑な学生が増えることが予想される。少人数の良さを活かして、関係性を温かに保ち、振り向いたらそっと受け止めてくれる教員がいる、温かい言葉で励ましてくれる事務職員がいるといった場になることを願っている。

親子関係等、難しい学生も多くなってきており、「寄り添う」つもりで踏み込みすぎることの危険性は共通認識として持っていたい。心理学科や保健室、学生支援センター等の先生方の最新の知見を伺いながら、その都度、より良い選択を考えることが必須であろう。

9. おわりに

以上、教育学科初等教育コースにおける小学校教諭免許状取得希望の学生たちの現状を考察し、今後の方向性について検討してきた。それは同時に、早期離職率という切り口から見えてきた「教員の質保証」のための取組の検討にも繋がっている。

実習巡回の折、受け入れてくださった小学校の管理職から「授業の常磐」と言われ、驚いた経験がある。たまたまその小学校だけでなく、同様の指摘をこれまで何度か受けている。「常磐の卒業生には、授業が任せられる」、そう言葉を掛けていただいた。卒業生たちが必死で努力し、工夫を重ねているからこそである。

常磐大学に通う学生のみならず日本の学生の多くは、大学入学以前、教師主導の一斉授業を受けてきている。特に、中学校、高校と、年齢が高くなるほど、学ばなくてはならない知識量が多くなるため、教員は知識の伝授が一番の目標となり、一斉授業でひたすら黒板に要点をまとめていき、生徒は消される前に必死でノートを取るといった形態に慣れている。その慣れ親しんできた形態から離れ、現在文科省が推進する児童自身の「主体的、対話的で深い学び」を実現する児童主体の授業を構想し、限られた時間の中で確実に実践していく力をつけることは、非常にハードルが高い。

だが、子どものころを振り返り「あの授業は面白かった」「あの瞬間、よくわかった」と鮮明に覚えている授業は、学級の友達と何らかの働きかけを行い合い、つかみ取った気づきや発見があった場合が多いのではないだろうか。

これからを生き抜いていく児童にとって、考える力を磨き、友達と問いを持ち、解決に向けて周囲に働きかけ、自発的に動く力の獲得は重要である。知識を得ることの大切さはあるものの、以前のような記憶力確認テストで高得点を取ることに、周囲を巻き込み、ともに検討しながら、児童たち自身が気づき発見し、考えを深めていける授業を提供できる教員の育成が求められていることはいままでもない。

卒業生の一覧表を作成しながら気づいたことがある。1期生がようやく30代後半になり始めている現在、卒業生の1／3以上が研究主任や学年主任（単学級編成ではなく）、小学校で重要なポストである体育主任や情報教育主任を拝命し活躍している。大規模校で担任をしながら教務主任を任されている卒業生もいる。40歳代が少ないという時代の要請もある中ではあるが、卒業生が活躍する姿がみられる状況は喜ばしい。今後も、この流れがますます発展していくことを願うばかりである。

そのために、例えば「教育実習（事前事後指導を含む）」の授業のように、「削減された時間数を再度増やす」という考え方もある。だが、社会全体の趨勢から考えると、難しいことも理解できる。

これまでとは違い、小学校免許取得のための履修と、中学校免許取得のための履修の壁が下がり、在学中に両免許を取得できる環境が整いつつある。この利点を活かし、初等・中等のコースを超えた学生同士の学び合いを広げ、ものの見方・考え方を深めていくきっかけにすることが可能になった。

また、実習先に巡回指導に赴くと、その小学校に勤務している卒業生から声を掛けられる機会も増えた。「OB・OGによるキャリアセミナー」や「教職シンポジウム」とホームカミングデーのような活動とを合わせ、今まで以上に卒業生と在校生とが交流し、研修し学び合える機会を学生自身が自主的に企画・運営していけるよう支援して行きたい。

これからに向け、今まで以上に、各教員の教職課程に関する目的意識をお互いに理解し合い、在籍している学生目線での検討も進め、各授業の中で伸張させるところ、補完するところを意識し、取捨選択していくことが有効であると考え。本学科は、学生のために真摯に取り組む点で定評がある。この長所をさらに活かし、「有機的に結び付き、生きている教職課程のカリキュラム」を提供していくこと、また、そのためにも、学生が自身の

成長を実感できる学びの場を常に提供できるよう「有機的に繋がり、生き生きとした組織」として働きかけ実践して行くことが、様々なアプローチの中の一つの方策として有効なのではないだろうか。

注

- (1)『常磐百年』学校法人 常磐大学 開学一〇〇周年記念史編纂室 2012年3月発行
399頁
- (2)同上書 418～420頁
- (3)文部科学統計要覧・文部統計要覧から
(図1)令和4年度学校教員統計〈確定値〉(総合教育制作局調査企画課) 離職の理由別
離職教員数(公立小学校)
〈表2〉同上 離職の理由別 離職教員数(公立小学校)
(図2)総務省発表「地方公務員退職状況等調査(平成25年～令和4年)より」年代別
の普通退職者数(教員)

特 集

常磐大学教職課程の新たな地平 — 茨城県を支える教員養成・保育者養成の展望 —

松 浦 明日香*

New Horizons for Teacher Training Course at Tokiwa University: Prospects for
Teacher and Early Childhood Educator Training that Supports Ibaraki

要旨 (Abstract)

本稿では、急速な少子化と人口減少が進む茨城県において、地域社会の持続可能性を支える教員および保育者の養成がいかにあるべきかを、常磐大学の取り組みを通じて考察する。茨城県では児童・生徒数の減少とともに、教員採用倍率の低下や保育士不足が深刻化しており、教育・保育の質の維持が喫緊の課題となっている。常磐大学は「地域に学び、地域に貢献する」という理念の下、理論と実践を往還するカリキュラムや地域連携を通じて、即戦力となる教職の担い手を輩出してきた。さらに、2026年度からは登録日本語教員養成課程を開始し、多文化共生社会に対応できる新たな専門職者の育成にも着手する。本稿は、教員・保育者を、社会基盤を支える「エッセンシャルワーカー」として再定義し、知識・技能だけでなく、豊かな人間性と包摂性を備えた教育者を育成することが、地域の未来を拓く「新たな地平」であると展望する。

キーワード (Keywords)

教員養成・保育者養成 茨城県 エッセンシャルワーカー 地域連携 日本語教育

1. はじめに

近年、日本社会は急速な少子化と人口減少という構造的課題に直面している。総務省統計局（2025）の推計によれば、全国の出生数は過去最低を更新し続け、地方部では若年

*常磐大学人間科学部 助教

人口の流出が顕著である。茨城県においても例外ではなく、県北・県西地域を中心に児童・生徒数の減少が進み、学校の統廃合や学級規模の縮小が相次いでいる（茨城県教育委員会 2025）。こうした変化は、教育・保育の現場における人員配置や施設運営に直接的な影響を及ぼし、教員不足・保育士不足という深刻な課題を引き起こしている。

そのような人材確保の難しさを象徴する事例の一つが、教員採用試験の倍率低下である。これは全国的に問題視されており、茨城県でも例外ではない（文部科学省 2024a）。採用倍率の低下は、優れた人材の確保を難しくし、現職教員の負担増加や教育の質低下につながる懸念がある。また、保育・幼児教育分野においても、都市部への人材集中や待遇面の課題から、地方の保育施設では慢性的な人手不足が続いている。これらの状況は、単なる人員確保の問題にとどまらず、教育・保育の質をいかに維持・向上させるかという質的課題とも密接に結びついている。

教育は、地域社会の未来を形づくる基盤である。学校や幼稚園、保育施設は、知識や技能を教える場ではなく、地域文化や価値観を継承し、子どもたちの人格形成を支える重要な拠点である。とりわけ地方においては、教員や保育者は地域社会の中核的存在であり、保護者や地域住民との密接な関係を築きながら、子どもたちの成長を長期的に見守る役割を担っている。そのため、地域の特性や課題を理解し、多様な背景を持つ子どもたちに応じた教育・保育を実践できる教員および保育者の育成は、喫緊の課題である。

こうした状況の中、常磐大学は開学以来「地域に学び、地域に貢献する」という理念を掲げ、教職課程の設置以降は、茨城県をはじめとする地域社会に数多くの教育に携わる専門職者を送り出してきた。本学の教職課程は、理論と実践を往還する体系的なカリキュラムを備え、教育実習や地域連携活動を通じて、学生が現場感覚を磨く機会を豊富に提供している。また、保育者・幼稚園教諭養成課程においては、乳幼児の発達支援や地域子育て支援との連携を重視し、常磐大学こども園や地域の保育施設との協働を通じて実践力を養っている。

本稿では、まず茨城県の教育・保育の現状と課題を統計や事例を交えて整理し、次に常磐大学の教職課程・保育者養成課程の特徴と成果を概観する。その上で、これからの教員および保育者養成に求められる新たな方向性を提示し、最後に、「地域に根ざし、世界とつながる教職専門職者の育成」というビジョンのもと、常磐大学が果たすべき役割と今後の展望について考察する。

2. 茨城県の教育・保育の現状と課題に関する概観

茨城県の教育・保育を取り巻く環境は、全国的な少子化・人口減少の影響を強く受けている。県の統計によれば、2020年から2024年の間に総人口は約5万人減少し、そのうち15歳未満人口は約3万人減少している（茨城県 2024a; 茨城県 2024b; 総務省統計局 2020）。児童・生徒数の減少は長期的に続き、特に県北・県西地域では学校の統廃合や学級規模の縮小が進行している。この人口構造の変化は、教員や保育士の配置、施設運営、教育・保育の質に直接的な影響を及ぼしている。また、教員採用試験倍率の低下や保育士不足といった人材確保の課題は、教育・保育現場の持続可能性を脅かす要因となっている。これらの現状については、主に五つの視点から整理できる。

まずは、児童・生徒数の推移である。茨城県の最新の調査（茨城県 2025a; 茨城県 2025b）によれば、小学校在学者数は127,483人で42年連続の減少、中学校は68,102人で13年連続の減少となり、いずれも過去最少を記録している。過去10年間で小中学校ともに18%以上減少しており（茨城県 2015a; 茨城県 2015b）、特に県北・県西地域では人口流出と出生数減少が重なり、通学区域の広域化や複式学級の増加が進んでいる。このような地域格差は、教育機会の均等や学校運営の効率化に関する課題を浮き彫りにしている。

次に、教員採用と人材確保の現状である。全国的に教員採用試験の倍率は低下傾向にあり、茨城県でも同様の傾向が確認される（文部科学省2024b）。小学校教員の倍率は2000年代前半には5倍前後で推移していたが、近年は2倍を下回る水準にまで低下している。中学校や高校でも、理数系や英語、特別支援教育など特定教科・分野での人材不足が深刻化している。背景には、教員の長時間労働や業務負担の重さ、都市部との待遇格差などがあり、現職教員の多忙化は授業準備や児童対応の時間を圧迫し、教育の質低下を招く恐れがある。さらに、特別支援教育や外国籍児童への対応など、専門性の高い分野での人材不足は、現場の対応力を制限している。

三つ目に、保育分野の人材不足が挙げられる。2024年度の調査によれば、国の配置基準引き上げの影響もあり、茨城県内の対象施設の約16%で保育士が不足していることが報告されている（茨城新聞 2024）。都市部への人材集中や待遇面の課題が背景にあり、地方の保育施設では慢性的な人手不足が続いている。また、茨城県教育委員会（2025）の報告によれば、県内の幼稚園数は減少傾向にあり、2024年度時点で188園（休園4園）と前年度より8園減少、在園児数も1,568人減少している。一方で、幼保連携型認定こども園の数は増加しており、保護者の多様なニーズに応える施設形態への移行が進んでいる。

四つ目に、教育・保育の質的課題として、不登校や外国籍の児童・生徒の増加がある。令和5年度のデータでは、小学校での長期欠席児童は約6,500人、中学校では約7,000人に上り、そのうち不登校が占める割合は高い（文部科学省 2024c）。背景には、家庭環境の変化、SNSやネット環境の影響、発達特性への理解不足など複合的な要因がある。また、外国籍児童・生徒の増加に伴い、日本語指導や多文化共生教育の必要性も高まっている。県南部の一部自治体では、外国籍児童が全児童数の1割を超える学校もあり、言語支援や文化理解の体制整備が急務となっている。

最後に、ICT環境の整備と活用である。GIGAスクール構想により、県内の小中学校では1人1台端末の整備が進んだが、ICT活用の実践度には学校間・地域間で差がある。特に教員側のICT活用スキルや教材開発力の向上が求められており、単なる機器配備にとどまらない授業改善の取り組みが必要である。また、保育現場においてもICT活用は進みつつあるが、記録業務や保護者連絡の効率化にとどまり、教育・保育内容の質的向上に直結する活用はまだ限定的である。

以上のような現状や課題は、相互に関連しており、人口構造の変化が人材確保や施設形態の変容、さらには教育・保育の質的課題にまで影響を及ぼしている。したがって、茨城県における教育・保育の持続可能性を確保するためには、量的・質的両面からの総合的な施策が求められる。

3. 常磐大学教職課程・保育者養成課程の特徴とその強み

常磐大学は「地域に学び、地域に貢献する」という理念のもと、茨城県を中心とした地域社会に根ざした教員・保育者の養成を使命としてきた。その目的は、単に免許を取得させることや採用試験に合格させることにとどまらず、地域の文化や課題を理解し、地域住民と協働しながら教育・保育を実践できる存在を育てることにある。

本学の教職課程は、基礎的知識から実践的指導力までを段階的に身につけられるよう設計されている。教育相談や学級経営、各教科の指導法、ICT活用、特別支援に関する内容などを学び、県内の小中学校での教育実習や観察実習、地域でのボランティア活動を通じて、授業運営や児童理解の力を高めていく。保育者養成課程では、保育内容指導法（健康・人間関係・環境・言葉・表現）、乳幼児発達、保育実習、子育て支援論などを学び、附属認定こども園や地域の保育所・こども園での実習を通して、保護者対応や地域子育て支援活動の実践力を養っている。少人数教育によるきめ細やかな指導体制は、本学の大きな強

みであり、学生一人ひとりの成長を丁寧に支えている。こうした教育の成果は、卒業生の歩みにも表れている。過去5年間の小学校教員採用試験合格者数は、2025年度（2024年度実施）34名、2024年度（2023年度実施）17名、2023年度（2022年度実施）18名、2022年度（2021年度実施）12名、2021年度（2020年度実施）14名である^{注1)}。講師採用を含めると、毎年20～30名の卒業生が教職に就き、保育者としても毎年4名程度が認定こども園や幼稚園に就職している。その多くが県内に残り、地域の教育・保育現場を支えている。

こうした成果が見られる一方で、茨城県の教員採用試験制度は大きく変化している。令和7年度から第1次試験の「教職専門」が廃止され、「専門教科・科目」のみとなった。第2次試験も令和6年度から「小論文」「集団討論」「個人面接」から、「模擬授業又は集団活動」「個人面接」へと変更された。「教職専門」（教職教養）は、教育法規や教育心理、教育史、教育時事など、教員としての基礎的知識や資質を問う重要な分野である。試験で課されなくなったからといって不要になるわけではなく、むしろ大学で確実に身につけさせ、保障していく必要がある。本学では、模擬授業や集団活動型ワークショップ、専門教科の補習講座に加え、教職専門の内容を体系的に学べる授業を継続し、現場で求められる基礎力と実践力の両立を図っている。また、初等教育コースでは、小学校教員免許と幼稚園教諭免許を併せて取得する卒業生が多く、就学前から初等教育までの発達段階を一貫して理解できる。幼稚園教諭を第一志望として4年間学ぶ学生もあり、幼児教育の専門性を深めている。これにより、就職の幅が広がるだけでなく、地域の教育・保育現場で柔軟に対応できる教員を育てている。茨城県内では幼児教育と小学校教育の連携強化が求められており、特に両免許保持者は重要な役割を担っている。

さらに、本学は2025年5月30日付で文部科学省から「登録実践研修機関」および「登録日本語教員養成機関」として認定され、2026年度から登録日本語教員養成課程を開始する。この課程は、人間科学部コミュニケーション学科・教育学科・現代社会学科の学生を対象に、地域の在留外国人が生活・就労・学習に必要な日本語を習得できるよう支援する日本語教育人材を育成するものである。修了者は国家資格「登録日本語教員」の基礎試験が免除され、応用試験の合格のみで資格取得が可能となる。外国籍児童・生徒への日本語指導や多文化共生教育の必要性が高まる中、この課程は地域の教育・保育現場に新たな教育に携わる専門職者を送り出すことになる。

このように、常磐大学の教職課程・保育者養成課程は、理念、カリキュラム、実習、成

果、制度対応、地域連携に加え、新たに日本語教育の国家資格取得支援という強みを備え、地域に根ざしながらも多文化共生社会の形成に貢献できる教員・保育者を育てている。

4. 新たな地平：地域を支えるエッセンシャルワーカーとしての教員養成・保育者養成

現代において教員は、子どもたちの学びと成長を支えるだけでなく、地域社会の未来を形づくる基盤を担う存在である。その役割は、医療や福祉と同様に、社会の持続に不可欠な「エッセンシャルワーカー」として位置づけられるべきものである。日々の授業や生活指導、保護者や地域との関わりを通じて、教員は地域の文化や価値観を次世代へと継承し、社会の安定と発展を支えている。常磐大学は、こうした教員の社会的意義を深く理解し、その養成に誇りを持って取り組んできた。特に本学は、地域に根差した小規模大学であるがゆえに、学生一人ひとりの個性や志向を丁寧に把握し、きめ細やかな指導と伴走型の支援を行うことができる。大規模大学では埋もれがちな学生の声や成長の兆しを見逃さず、教員としての資質を着実に伸ばす環境が整っている。また、地域密着型の強みを活かし、茨城県内の学校や保育施設、教育委員会との密接な連携を通じて、学生は在学中から現場の課題や魅力に触れることができる。小規模ゆえの柔軟性を活かし、地域のニーズに即応したカリキュラム改訂や実習先の開拓が可能であり、これが卒業後の即戦力性につながっている。

さらに、常磐大学では、教員を単なる「知識伝達者」としてではなく、地域の安全・安心・文化を守る担い手として育てることを重視している。災害時の学校の役割、地域行事や子育て支援への参画、多様な背景を持つ子どもたちへの包摂的な対応など、教員が地域社会の中で果たすべき役割は多岐にわたる。こうした幅広い視点を学生時代から身につけることが、本学の養成課程の大きな特色である。「地域に根ざす」ということは、単に地理的に近いという意味ではない。そこに暮らす人々の生活や価値観を理解し、共に未来を築く姿勢を持つことである。常磐大学は、これからも地域の子どもたちと社会を支えるエッセンシャルワーカーとしての教員を育て続ける。その歩みは、地域の持続可能性と教育の質を守る確かな力となるだろう。

そして、本学が育てようとする教員像は、専門的な知識や技能を備えるだけではない。教員は、職業人であり専門職者であると同時に、まず一人の人間である。知識や能力、技能に対する細やかな指導は当然求められるが、その前に「どんな学生を育てたいのか」「どのような人に育ってほしいのか」という視点が欠かせない。常磐大学の教職課程・保

育者養成課程は、単なる「教員」という肩書を持つ存在を送り出すことを目的としていない。人格形成や人間形成を教育の根幹に据え、学生が自らの生き方を見据えながら、子どもや地域社会だけでなく、自分自身も豊かであり続けられるような教員・保育者を育てることを重視している。現代社会は、先行きの見えない不安定な状況に置かれている。だからこそ、教育現場に立つ者は、変化に柔軟に対応しつつ、自らの価値観や信念を持ち、他者と共に歩む力が求められる。本学は、学生が在学中に多様な人々と価値観に触れ、自己を見つめ直し、他者を理解する経験を重ねることを通じて、「教師という人」を育てている。私たちは、職業的スキルを持つ人材を量産するのではなく、地域と子どもたちの未来を共に築くことのできる、豊かな人間性を備えた教員・保育者を送り出すことを使命としている。

以上のように、常磐大学の教員養成・保育者養成は、地域密着型の教育環境と個別化された指導、そして人格形成を重視する理念を統合することで、地域社会の持続可能性を支える教育者像を提示している。この取り組みは、従来の知識・技能中心の養成観を超え、公共性、包摂性、即応性を兼ね備えた教育者を育成する点において、「新たな地平」を切り拓くものである。今後も本学は、地域と子どもたちの未来を共に創造する「エッセンシャルワーカー」としての教員・保育者を輩出し続けることで、教育の質的向上と地域社会の発展に寄与するものである。

5. おわりに

本稿では、茨城県における教育・保育の現状と課題を整理し、その中で常磐大学が果たしてきた役割と強み、そして今後の方向性を示すことを試みた。少子化・人口減少、教員・保育士不足、教育・保育の質的課題、多文化共生やICT活用の必要性といった複合的な課題は、地域社会の持続可能性を揺るがす深刻な要因である。しかし同時に、これらは教育・保育の在り方を問い直し、地域に根ざしながらも世界とつながる新たな教育者像を描く契機ともなり得る。

常磐大学は、開学以来の理念「地域に学び、地域に貢献する」を基盤に、理論と実践を往還する体系的なカリキュラム、少人数教育によるきめ細やかな指導、地域との密接な連携を通じて、即戦力かつ人間性豊かな教員・保育者を育んできた。さらに、日本語教育課程の新設など、多文化共生社会への対応力を備えた人を育む取り組みにも踏み出している。これからの教育者には、知識や技能に加え、変化する社会に柔軟に対応し、地域の文化や価値を次世代へとつなぐ使命感、そして多様な人々と共に歩む包摂的な姿勢が求められる。

本学は、こうした資質を備えた教育者を「地域を支えるエッセンシャルワーカー」として育成し続けることで、教育の質的向上と地域社会の発展に寄与していく。

教育は、人と人との出会い、学び合い、共に生きるための文化的・社会的営みであり、地域と世界をつなぐ架け橋である。常磐大学は、これからも地域と子どもたちの未来を共に創造する伴走者として、その使命を果たし続けるだろう。

注

注1) 本学が公表している教員採用試験合格者数および就職先に関するデータを参照した。

参考文献

茨城県 (2015a) 「平成26年度茨城の学校統計 (学校基本調査結果報告書) 1. 学校調査・学校通信教育調査 (3) 小学校 第14表 学校数、学級数、生徒数及び教職員数 [中学校]」
URL: <https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/kyoiku/gakucho26/documents/26-04.xls> (最終閲覧日: 2026年1月31日)。

茨城県 (2015b) 「平成26年度茨城の学校統計 (学校基本調査結果報告書) 1. 学校調査・学校通信教育調査 (4) 中学校 第16表 学校数、学級数、生徒数及び教職員数 [中学校]」
URL: <https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/kyoiku/gakucho26/documents/26-14.xls> (最終閲覧日: 2026年1月31日)。

茨城県 (2024a) 「茨城県の人口と世帯 (推計) (令和6年 (2024年) 1月1日現在)」
URL: <https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/jinko/getsu/documents/jinko2401.xlsx> (最終閲覧日: 2026年1月31日)。

茨城県 (2024b) 「茨城県常住人口調査 茨城県の年齢別人口 (令和6年10月1日現在)」
URL: <https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/jinko/nenrei/documents/nenrei-2410.xlsx> (最終閲覧日: 2026年1月31日)。

茨城県 (2025a) 「令和6年度茨城の学校統計 (学校基本調査結果報告書) 1. 学校調査・学校通信教育調査 (4) 小学校」 URL: <https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/kyoiku/gakucho2024/documents/hyou4.xlsx>
(最終閲覧日: 2026年1月31日)。

茨城県（2025b）「令和6年度茨城の学校統計（学校基本調査結果報告書） 1.学校調査・学校通信教育調査(5)中学校」URL:<https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/kyoiku/gakucho2024/documents/hyou5.xlsx>

（最終閲覧日：2026年1月31日）。

茨城県教育委員会（2025）『茨城の幼児教育 第50号』茨城県教育委員会。

茨城新聞（2024）「県内施設『不足』16% 保育士配置新基準」茨城新聞クロスアイ、2024年8月18日付。

総務省統計局（2020）「令和2年（2020年）国勢調査 茨城県、年齢（各歳）、男女別人口」URL:<https://www.pref.ibaraki.jp/kikaku/tokei/fukyu/tokei/betsu/jinko/kokucho/kokucho2020/documents/kokucho2020-nenrei.xlsx>（最終閲覧日：2026年1月31日）。

総務省統計局（2025）「人口推計（2024年（令和6年）10月1日現在）結果の概要」、2025年4月14日公表、URL:<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/2024np/pdf/2024gaiyou.pdf>（最終閲覧日：2026年1月31日）。

文部科学省（2024a）「令和6年度（令和5年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント」URL:https://www.mext.go.jp/content/20250124-mxt_kyoikujinzai01-000039457_1.pdf（最終閲覧日：2026年1月31日）。

文部科学省（2024b）「令和6年度公立学校教員採用選考試験の実施状況」URL:https://www.mext.go.jp/content/20250124-mxt_kyoikujinzai01-000039457_2.pdf（最終閲覧日：2026年1月31日）

文部科学省（2024c）「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」URL:https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf（最終閲覧日：2026年1月31日）。

特 集

これからの栄養教諭に求められる資質・能力の育成を目指して —入学前から始まる栄養教諭を目指す意欲を育む体系的アプローチ—

猪 瀬 由美子*

Fostering the Qualities and Abilities Required for Future Nutrition Teachers
— A Systematic Approach to Nurturing Motivation to Become a Nutrition Teacher
Starting from Before University Admission —

要旨 (Abstract)

管理栄養士養成課程において、栄養教諭を目指す意欲を育むための体系的なアプローチを実施した。オープンキャンパスを中心とした情報提供や栄養教諭経験者による入学時ガイダンスで動機付けを行った。さらに、栄養教職ゼミでのピア・サポートを導入した結果、履修継続率が維持された。これらの取り組みは、管理栄養士国家試験受験資格と栄養教諭免許の同時取得を目指す大学にとって、有効なモデルケースになると考えられる。今後は、本実践の長期的な効果を追跡調査し、その有効性をさらに検証していく必要がある。

キーワード (Keywords)

栄養教諭養成 キャリア形成支援 動機付け ピア・サポート 体系的アプローチ

1. はじめに

偏食傾向や朝食欠食の増大など、児童生徒の食生活の乱れが深刻化する中、成長期にある児童生徒に望ましい食習慣を形成することは、生涯にわたる健康維持の基盤であり、国の重要課題である。2005年に食育基本法が制定され、学校における食育の中核を担う「栄養教諭」制度が創設されてから、本稿執筆時点で20年が経過した。栄養教諭は「児童の

*常磐大学人間科学部 教授

栄養の指導及び管理をつかさどる」職として、学校において学校給食等を活用した食に関する指導を行う中心的な役割を担っており、制度創設年度時点の34人から年々増加し、2024年度には6,945人の栄養教諭が配置されている¹⁾。

近年では、肥満・痩身、食物アレルギーあるいは貧困に起因する食の問題など、食に関する健康課題のある児童生徒等は増加傾向にあると指摘されており²⁾、児童生徒が抱える課題は一層複雑化・多様化している。これらに対応するため、栄養教諭には、個別的な相談指導など高度な専門性に加え、学級担任や養護教諭等と連携するコーディネート力、チーム学校の一員として課題を解決に導く実践的指導力が一層強く求められている。また、栄養教諭自身も、食に関する指導と学校給食の管理を一体として担い、児童生徒の食に関する健康課題に責任を有する立場にあることを自覚し、児童生徒等に寄り添い、児童生徒や保護者から頼られる存在へと自らを高めていくべきである²⁾と述べられている。このように、栄養教諭に求められる資質・能力が高度化および多様化している。それゆえ、このような社会的要請に応える質の高い栄養教諭をいかに養成していくかは、本学のような養成課程を持つ大学にとって重要な責務である。

本学では、2008年に常磐大学人間科学部に健康栄養学科を設置し、管理栄養士国家試験の受験資格とともに栄養教諭一種免許状を取得できる課程を設けてきた。しかし、栄養教諭の履修希望者は入学定員80名に対し毎年1割前後に留まり、4年間の履修課程の途中で免許取得を断念する者も少なくない。これは、栄養教諭を目指す学生の意欲を、入学時から卒業時まで十分に支えきれていないという本学の養成課程における喫緊の課題を示している。

そこで本稿では、この課題を克服するため、筆者が栄養教諭経験者としての知見を活かし、2024年度着任後から実践を始めた、栄養教諭を目指す意欲を育むための入学前から卒業後を見通した体系的な取り組みについて報告し、今後の栄養教諭養成課程のあり方について考察することを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査対象者

対象は、常磐大学人間科学部健康栄養学科に所属する学生、常磐大学のオープンキャンパスに参加した高校生である。

2-2. 実践内容

本研究は、栄養教諭を目指す意欲を育むための①入学前からの「知る機会」の提供、②

入学直後の「履修を決める機会」、③ 在学中の「育む機会」の提供という3つのフェーズに着目した。特に、高校生が本学を知り、志望から入学に至るまでの各段階に応じた働きかけを行うことを重視し、以下の体系的な実践活動を実施した。

① 入学前からの「知る機会」の提供（広報活動）

- ・大学ホームページでの情報発信の強化（2025年5月～）：栄養教諭経験者である筆者の「教員紹介」ページを新規作成し、栄養教諭としての原点や仕事のやりがい、多様なキャリアパスを掲載することで、高校生や在学生に対する継続的な情報提供と啓発を行った³⁾。
- ・オープンキャンパスでの情報提供（2025年7月～）：高校生とその保護者を対象に、筆者が公開授業および個別相談を実施した。また、本学卒業生である栄養教諭のインタビュー動画、栄養教諭課程履修学生が作成した栄養教諭および授業紹介動画の視聴、さらに在校生による学科見学ツアーを実施し、多角的な情報発信を行った。
- ・入学前教育の導入（2025年3月～）：2025年度入学予定者に対して、3月に上級生による大学での学びや学生生活の紹介・悩み相談を行い、その中で栄養教諭の紹介と教職履修についても情報提供を行うことで、入学後の円滑な履修登録を促した。

② 入学直後の「履修を決める機会」の提供（初期動機付け）

- ・入学時ガイダンスの刷新（2024年4月～）：新入生を対象に、元栄養教諭である筆者が自身の勤務経験や食を通して子どもたちの夢を育むやりがいや熱意をもって語る体験談を交え、栄養教諭の仕事の魅力や教職課程を紹介することで、履修への強い動機付けを促した。

③ 在学中の「育む機会」の提供（意欲の継続とキャリア支援）

- ・先輩栄養教諭（卒業生）による対談（2024年～）：現場で活躍する卒業生を招聘し、オンライン形式で仕事の実際や魅力を語ってもらうことで、具体的なロールモデルを提示した⁴⁾。
- ・栄養教職ゼミの導入（2025年5月～）：履修者向けの異学年交流（ピア・サポート）や教員採用試験報告などを実施し、学習負担や孤立感といった心理的な障壁を乗り越えるための心理的支援と具体的なキャリア形成を支援した。
- ・水戸市学校食育サポーター活動への早期参加（2025年～）：これまでの2年生以上から、1年次から参加可能とするよう制度を改め、学校現場などでの実践経験を積む機会を早期に提供した^{5)～8)}。
- ・栄養教育実習報告会（2008年～）：教職実践演習（栄養）の授業内で、教育実習を終えた4年生がその経験（実践内容、反省点、成功体験等）を教職履修者1～3年生に対し

報告する。これにより、後輩が実習に向けた具体的な見通しと心構えを得る機会とした。

2-3. 倫理的配慮

本稿で引用する高校生および学生の感想や意見については、個人が特定されないよう配慮した。併せて、学生に対しては、授業評価には関係しないことを伝え、研究目的および論文掲載について説明し同意を得た。なお、文中に挿入した写真は、本学ホームページにて掲載したものを転載した。

3. 本学における栄養教諭履修の現状と課題

3-1. 栄養教諭課程履修状況

表1に示すように、本学の栄養教諭課程は、入学定員80名に対し毎年10名前後が履修を開始する。しかし、学年進行とともに履修者は減少し、特に1年次6月の履修取消し期間に多くの学生が履修を断念している。このことは、学生が管理栄養士専門科目への意欲と現実的な履修負担との間で葛藤する特定の時期に、効果的な支援が必要であることを示唆している。

表1. 栄養教諭履修者の年次推移（2025年9月17日現在）

単位：名

入学年度	1年4月	1年7月	1年2月	2年4月	2年2月	3年4月	3年2月	4年4月	免許取得
2021年度	11	9▽	9	7▽	7	3▼	3	3	3
2022年度	8	4▼	4	4	4	2▽	2	2	—
2023年度	11	4▼	4	2▽	2	2	—	—	—
2024年度	8	3▼	2▽	1▽	—	—	—	—	—
2025年度	11	10▽	—	—	—	—	—	—	—
合 計	49	30	19	14	13	7	5	5	—

※ 1年7月：春 semester 履修登録取消し後の人数を示す。

※ ▼：前時点の人数から履修者が5名以上低下した時期を示す。

※ ▽：前時点の人数から履修者が5名以下低下した時期を示す。

3-2. 栄養教諭履修者減少の要因分析

本学の履修状況から、履修を開始した学生数が少ないことに加え、特に1年次6月の履修取消時の履修断念者が多いことが明らかとなった。この要因は単一ではなく、①教職課程履修までの「入口」の課題、②履修「継続上」の課題、③栄養教諭として採用されるまでの「出口」の課題、という3つの段階における複合的な障壁が存在すると考えられる。

3-2-a. 教職課程履修までの「入口」の課題

栄養教諭認知度の低さ：第1に、栄養教諭という職業自体の認知度の低さがあげられる。児童生徒にとって、「保健室の先生」としての養護教諭のように、「給食の先生」として栄

養教諭が、魅力的な職業選択肢として認識されていないと考えられる。

2023年5月1日現在養護教諭の配置率は、国立100%・市立94.8%・私立58.3%であるのに対し、栄養教諭の配置率はそれぞれ66.7%・21.3%・4.3%と極めて低い²⁾。この背景には、栄養教諭・学校栄養職員の配置基準が、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和33年法律第116号）により、学校給食の提供方式により定められているからである⁹⁾。すなわち、自校方式の場合、児童生徒数が550人以上の学校は1名、449人以下の学校は4校に1名が配置されている。共同調理場方式の場合、児童生徒数が1,500人以下の場合1名、1,501人以上6,000人以下の場合2名、6,001人以上の場合3名である。栄養教諭が配置されていない学校では、近隣の栄養教諭が派遣されて指導が行われるものの、その頻度は年に数回程度であり、栄養教諭は馴染みがない存在と言える。実際、城西大学管理栄養士養成課程入学者を対象とした調査では、「栄養教諭」という存在を知らなかった学生は21.8%、栄養教諭免許状を取得できることを「知らなかった」学生が49.4%存在したと報告されている¹⁰⁾。このことは、入学前段階での栄養教諭に関するより積極的な情報提供と魅力発信の必要性を示している。

栄養教諭の認知度を拡大・向上するための取組として、2021年4月文部科学省は「栄養教諭PR動画 ～あなたの学校に栄養教諭はいますか？～」¹¹⁾を制作、YouTubeに公開し、2025年9月現在42万回再生されている。

栄養教諭の魅力伝達の不足：第2に、本学において栄養教諭の魅力が学生に十分に伝わっていなかったと考えられる。2023年度まで、栄養教諭経験者と栄養教育学の専任教員が複数で熱心に指導に当たっていたが、それでもなお、入学直後の10分程度のガイダンスだけでは、仕事のやりがいや教育者としての専門性を十分に伝えることは難しいのだろう。

履修検討時間の不足と履修制度上の制約：第3に、学生が自らのキャリアを熟考する時間が十分ではなかったと考える。本学では、新生活の開始と重なる時期に1週間程度で履修希望を提出する必要がある。カリキュラムの構造上、この機会を逃すと卒業までの履修が不可能となるため、後からの追加は認められていない。

このような制度上の制約がある中、教員としては、少しでも関心を持つ学生に対して、まずは履修登録し、後で続けるか判断するという指導をせざるを得ない現状がある。しかし、この対応は学生の迷いを一時的に解消するだけで、根本的な解決にはなり得なかったと考えられる。むしろ、十分な動機づけがないまま履修を開始し、結果として6月の履修取り消しをする学生を増やす一因となっていた可能性がある。

3-2-b. 履修「継続」の課題

カリキュラムの負担と学修内容のギャップ：履修を断念する最大の要因として、管理栄養士国家試験受験資格と両立するための単位数が多く、他学科よりも学修負担が大きいことがあげられる。健康栄養学科の卒業要件の140単位は、他の管理栄養士養成校の124単位よりも多い。履修を断念した複数の学生に個別に話を聞く中で、「必修科目が多く、教職を履修する時間的余裕がない。」「1・2年次に栄養教諭関連の授業がなく、モチベーションが維持しづらい。」といった声が聞かれた。これらの意見は、カリキュラムの負担と早期の学修内容のギャップが履修継続の大きな障壁となっていることを示唆している。今後カリキュラムの精査が求められる。一方で、後に2年次に食育サポーターとして小学校での活動を経験した学生から「教職の履修を取り止めなければよかった。」という後悔の声があった。このことは、早期に栄養教諭に関する専門的学びや児童と触れ合う体験をすることが、高い学習負担を乗り越える動機づけとなり得ることを示唆している。

表2. 常磐大学教員免許取得のための単位数

(単位：単位)

学 部	学 科	取得免許	卒業要件	教職単位	合 計
大 学	人間科学部 教育学科	幼稚園一種	124	25	149
		小学校一種		33	157
		中学校一種（社会）		33	157
		高等学校一種（地理歴史）		31	155
	現代社会学科	中学校一種（社会）	124	24	148
		高等学校一種（公民）		24	148
	コミュニケーション学科	中学校一種（英語）	124	28	152
		高等学校一種（英語）		24	148
	健康栄養学科	栄養教諭一種	140	26	166
	総合政策学部	経営学科 高等学校一種（商業）	124	24	148
		法律行政学科 高等学校一種（公民）	124	32	156
		総合政策学科 高等学校一種（公民）	124	30	154
	看護学部	看護学科 養護教諭一種	128	29	157
	短期大学	幼児教育保育学科 幼稚園二種	68	27	95

ピア・サポートの必要性：数少ない教職履修者は学年内に相談相手を見つけにくく、また1・2年次の教育学科との合同の授業で孤立感を深めているのではないかと考える。特に、専門的な履修の悩みや実習への不安を共有できる先輩がおらず、これが履修断念の一因となっていたと考えられる。履修継続者から、「履修継続には友達が存在が大切である。」との声が聞かれたことから、ピア・サポートの必要性が示唆された。

3-2-c. 栄養教諭として採用に至るまでの「出口」の課題

厳しい採用状況：栄養教諭を目指す学生が直面する最大の壁は、卒業後の厳しい採用状況にある。表3に示すように、関東近県における栄養教諭の採用倍率は依然として高く、新規採用の枠自体がない県も存在する。新規採用を行わない自治体では、学生はまず学校

栄養職員として採用され、数年間の実務経験を経て任用替え試験に合格し、ようやく栄養教諭になるという長い道筋をたどらなければならない。さらに、卒業生の中には正規採用に至らず、任期付きの学校栄養職員や講師として不安定な身分のまま何年も再受験を目指す者も少なくない。実際、本学でも現役で合格が叶わず、県内で学校栄養職員または講師として勤務後、再チャレンジして正式採用される事例が少なくない。このようなキャリアパスの不透明さは、学生に将来への大きな不安を抱かせ、教職課程を最後までやり遂げる意欲を削ぐ一因となっていると考える。加えて、任期付き採用の内定時期が卒業間際の2月～3月と遅いことも、栄養教諭とは別の進路を選択する要因となっている。3月初旬に管理栄養士の国家試験という人生の大きな関門を控える中で、卒業後の進路が確定しないという強いストレスにさらされる。この精神的負担は計り知れず、安定を求めて教職とは別の進路を選択する学生も少なくない。

表3. 関東近隣都道府県の教員採用試験における新規栄養教諭採用状況

実施年度		福島県	茨城県	栃木県	群馬県	埼玉県	さいたま市	千葉県・ 千葉市	東京都	神奈川県	横浜市
2023年度	募集人数	—	4人	—	—	8人	15名	2名	—	—	—
	受験者数	—	47人	—	—	80人	72人	27人	—	—	—
	合格者数	—	4人	—	—	10人	15人	2人	—	—	—
	倍率	—	11.75倍	—	—	8.0倍	4.8倍	13.5倍	—	—	—
2024年度	募集人数	—	3人	—	—	5人	10人	4人	—	—	—
	受験者数	—	47人	—	—	62人	82人	33人	—	—	—
	合格者数	—	4人	—	—	5人	10人	4人	—	—	—
	倍率	—	11.75倍	—	—	12.4倍	8.2倍	8.3倍	—	—	—
2025年度	募集人数	—	約4人	—	—	5人	5人	3人程度	—	5人	—
	受験者数	—	46人	—	—	78人	45人	41人	—	81人	—
	合格者数	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	倍率	—	11.5倍	—	—	15.6倍	15.0倍	13.7倍	—	16.2倍	—
学校栄養職員からの 任用替試験の実施		○	×	○	○				○	2025年度 から×	

これらの分析から、履修者の減少は単一の原因ではなく、入口・履修継続・出口という各段階に存在する複合的な要因によって引き起こされていることが明らかとなった。この課題を克服するには、いずれか1つに対処するのではなく、学生の入学前から卒業後までを見通した、体系的で多角的な支援が不可欠である。次章では、この問題意識に基づき、筆者が2025年度から実践を始めた具体的な取り組みについて報告する。

4. 栄養教諭を目指す意欲を育むための体系的アプローチ

栄養教諭の履修者を増やし、栄養教諭を育成するためには、①入学前からの栄養教諭を知る機会、②入学直後の履修を決める機会、③栄養教諭を目指す意欲を育む機会を提供する必要があると考え、以下に入学前からの体系的なアプローチを行った（表4）。

表4. 栄養教諭を目指す意欲を育むための入学前からの体系的アプローチ

実施時期		開始	活動	内 容	ね ら い
①入学前から の「知る機 会」の提供	入学前	通年	常磐大学ホーム ページ	・教員紹介「栄養教諭から大学教員へ」	・栄養教諭の仕事のやりがいや教職課程での取組を紹介し、高校生に栄養教諭という職 業への興味・関心を喚起するとともに、本学で学ぶことの魅力を伝える。
		7月	オープン キャンパス	・教職担当教員の公開授業・個別相談 ・先輩栄養教諭のインタビュー動画・ 栄養教職課程の紹介動画 ・学科見学ツアー	・大学での学びを体験してもらうことで、管理栄養士だけでなく栄養教諭という進路へ の興味・関心を喚起し、入学後のミスマッチを防ぐ。 ・栄養教諭という職業の魅力を伝え、認知度を高める。
		3月	入学前教育	・上級生による大学での学びや学生生活 の紹介・悩み相談	・入学を控えた新入生に対し、履修登録が始まる前に栄養教諭課程に関する情報を提供 する。これにより、入学後のスムーズな意思決定を促し、後から希望しても履修が困 難という課題を解消する。
②入学直後の 「履修を決 める機会」 の提供	1年次	4月	入学ガイダンス	・元栄養教諭による栄養教諭のやりがい や教職課程の紹介	・栄養教諭経験者の教員が、自らの体験談を交えて熱意をもって語ること、学生への心 を動かし、具体的な職業イメージを持たせる。栄養教諭というキャリアへの最初の動 機づけを強く促す。
		5月	栄養教職ゼミ①	・履修相談	・履修を始めたばかりの1年生が抱える、複雑なカリキュラムや学習への不安を、先輩 との対話を通して解消する。 ・学生同士の縦のつながり（ピア・サポート体制）を早期に構築し、孤立を防ぎ学習意 欲の低下を抑制する。
③在学中の 「育む機会」 の提供	1～3 年次	6月	栄養教職ゼミ②	・教員採用試験報告	・上級生の体験談を聞くことで、教員採用試験という目標を早期に具体化・現実化させ る。 ・合格までの道のりをイメージさせ、学習に対する目的意識を高める。
		8月	水戸市学校食育 サポーター	・親子料理教室のサポート	・早期に子どもや保護者と直接触れ合う体験を得ること。栄養教諭の仕事のやりがいや 楽しさを実感させ、職業選択への動機を内面から強化する。
	3年次	2月	水戸市学校食育 サポーター	・水戸市食育講演会（食育イベント）	・地域社会における児童生徒向けの食育講演会という実践的な場で、学生自らが企画・ 発表する経験を通して、知識を指導技術へと応用する力を養う。 ・児童や保護者の反応を直接感じることで、食育の重要性を実感し、栄養教諭を目指す 使命感を育む。
4年次	10月	2008年	教職実践演習 （栄養）	・栄養教育実習報告会	・実習を終えた4年生が自らの経験を言語化し、後輩に伝えることで、学びを内省し、 専門職としての自己の成長を客観的に捉えさせる。 ・後輩にとっては、実習への心構えを形成し、不安を期待へと転換させる機会とする。
	通年	2016年	水戸市学校食育 サポーター	・調理実習・給食指導の補助、指導媒体 作成	・授業で学んだ理論を、学校現場での実践と結びつける機会を継続的に提供すること。 知識を「使える技術」へと転換させ、実践的指導力を段階的に育成する。

4-1. 入学前からの「知る機会」の提供（広報活動）

履修希望者を増やすためには、まず高校生やその保護者に栄養教諭という職業の魅力を具体的に伝え、キャリア選択肢にのせてもらう必要がある。そのための「知る機会」として、以下の取り組みを行った。

4-1-a. オープンキャンパスを中心とした多角的な広報活動（2025年開始）

2025年7月のオープンキャンパスでは、2026年度入学希望者とその保護者を対象に、栄養教諭経験者である筆者が、「栄養教諭・管理栄養士の仕事の最前線！～アプリでわかるあなたの食と未来～」と題した公開授業を実施した。授業では自らの体験談を交えながら、児童生徒の笑顔を創り出す学校給食の魅力と、食を通して児童生徒の夢の土台となる健康を支える専門職としてのやりがい解説した（図1-1、図1-2）。また、参加者にはアプリを用いた食事調査を体験してもらい、客観的な自己評価を通じて食改善への興味を喚起した（図1-3）。さらに、先輩栄養教諭のインタビュー動画や教職課程の学びを紹介する動画（図1-4）を視聴後、学科ツアーを実施し、カリキュラムや教員採用試験に関する情報を掲示物で提供した（図1-5）。

これらの対面での情報提供に加え、通年での情報発信を行うため、大学公式ホームページも活用した。筆者の教員紹介ページでは、以下の3点を重点的に掲載した。

- ・多様なキャリアパスの提示：栄養教諭から大学教員へと至った自身の経歴を紹介し、栄養教諭が多様なキャリアにつながる魅力ある専門職であることを示した。
- ・栄養教諭の社会的役割と魅力：栄養教諭の制度的背景や、児童生徒たちの夢を育むやりがいについて解説し、職業理解を深められるようにした。
- ・常磐大学での学びの紹介：食物アレルギー対応食の献立作成や、地域と連携した栄養指導体験など、本学で得られる実践的な学びの内容を具体的に示し、入学後の学びをイメージできるようにした。

これらの多角的な情報提供の結果、オープンキャンパスでは4名の高校生が栄養教諭に関する個別相談に訪れた。実際に、学科ホームページをきっかけに栄養教諭に関心をもち、「中学校運動部を栄養サポートしたい。」と明確な目的意識を持って相談に訪れる高校生の姿も見られた。このことは、入学前の段階で栄養教諭の魅力が十分に伝わっていなかったという従来の課題に対し、オープンキャンパスでの積極的な情報発信が有効であったことを示唆する。

図1-1



図1-2



図1-3

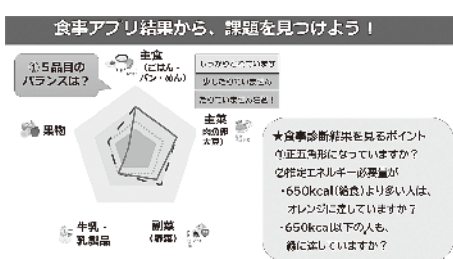


図1-4 栄養教諭と栄養教職課程の紹介動画



(左) 栄養教諭を目指してみませんか？
(右) 教員採用試験・栄養教教育実習に向けて

図1-5



図1. オープンキャンパスによる広報活動

公開授業「栄養教諭・管理栄養士の仕事の最前線！～アプリでわかるあなたの食と未来～」の様子(図1-1)と資料(図1-2・図1-3)。健康栄養学科ツアーで使用した栄養教諭と栄養教職課程の紹介動画(図1-4)と掲示物(図1-5)

4-1-b. 入学前教育での情報提供（2025年度入学生～）

3月に2025年度入学者を対象として入学前教育を行い、教職を履修している学生が、自身の経験に基づいて大学での学びや学生生活、そして栄養教諭課程の情報を提供した。これにより、入学後のスムーズな意思決定を促すようにした。

4-2. 入学直後の「履修を決める機会」の提供（初期動機付け）

入学時ガイダンスの刷新（2024年～）：従来4月初日のガイダンスでは、栄養教諭の職務内容や単位数といった制度的な説明を行っていたが、学生の心を動かす機会へと転換を図った。栄養教諭経験者である筆者が、自らの体験談として、考案した給食で児童生徒が笑顔になった瞬間の喜びや、食を通して児童生徒の成長を支える専門職としての使命感について、熱意をもって語ることで、学生が栄養教諭という職業を具体的にイメージし、自らのキャリアへの動機づけを強く促した。2025年のガイダンス直後は、73名中21名（28.8%）が栄養教諭の履修を希望した。

4-3. 在学中の「育む機会」の提供（意欲の継続とキャリア支援）

4-3-a. 1年次からの水戸市学校食育サポーター活動への参加（2025年～）

履修継続上の課題、特に低学年におけるモチベーション維持の難しさを克服するため、これまで2年生以上を対象としていた「水戸市学校食育サポーター」活動を、2025年度から1年次から参加できるよう制度を改めた。

本活動は、水戸市内の小・中学校からの依頼に基づき、学生が家庭科調理実習の補助や給食時間の栄養指導などを行うものである。大学の講義だけでは得られない児童との直接的な触れ合いや、現場の教職員との関わりは、学生にとって極めて貴重な実践の場となる。実際に、調理実習の補助では、児童が安全に楽しく調理できるよう、包丁の使い方を丁寧に教えたり、野菜の面白さを伝えたりした（図2-1）。また、給食時間の指導では、地産地消をテーマにクイズ形式で問いかけるなど、児童の興味を引き出す工夫を凝らした（図2-2）。

図2-1



図2-2



図2. 水戸市小学校での食育サポーター活動の様子

5年生家庭科調理実習でのサポートの様子（図2-1） 給食時の栄養指導の様子（図2-2）

【水戸市学校食育サポーター活動に参加した学生の感想】

- ・ 栄養教諭の先生の立ち振る舞いや話し方を間近で見て、たくさんの刺激を受けた。私も先生のように、子どもたちに食べることの大切さを伝えられるようになりたい。

・普段は野菜が苦手な子も、自分で作ったことで「おいしい！」と言ってくれたのがうれしかった。食育の力を実感した。

これらの感想から、本活動が学生に与える教育的効果は大きいと考える。第1に、現場で活躍する栄養教諭の姿に触れることは、学生にとって具体的なロールモデルとなり、目指すべき教員像を明確にさせる。第2に、児童の「おいしい！」という直接的な反応は、何よりの成功体験となり、学習意欲の維持・向上に極めて有効である。

以上のことから、早期からの実践経験は、学生が栄養教諭という仕事のやりがいを自ら発見し、困難な教職課程を最後までやり遂げるための内発的動機づけを育む上で不可欠な機会である。

4-3-b. 栄養教職ゼミを通じた異学年交流会によるピア・サポートの実現（2025年～）

同じ目標を持つ先輩から履修や実習に関する具体的なアドバイスを聞くことは、新入生にとって学習の見通しを持つことにつながる。また、先輩学生にとっても、自らの経験を語ることで学びの棚卸しとなり、栄養教諭を目指す職業意識を再確認する貴重な機会となっている。このような学生同士の学び合い（ピア・サポート）の場合は、教員からの指導とは異なる効果を生んでいる。

4-3-c. 先輩栄養教諭（卒業生）による対談 ―ロールモデルの提示―（2024年～）

学生のキャリアパスを具体化し、学習意欲を向上させることを目的として、現場で活躍する卒業生を招聘し、オンライン対談形式のゼミを実施した。今回は、茨城県立境特別支援学校の益子紗羅栄養教諭（2022年度卒業）をゲストに迎え、3・4年生を対象に、特別支援学校における栄養教諭の仕事の実際や魅力について語ってもらった。

益子栄養教諭は、自分が考案した給食を児童が「おいしい！」と食べる姿が生きがいであると語る一方、安全な給食提供のための調理員との丁寧なコミュニケーションや、全員が参加できる楽しい授業づくりといった、日々の専門的な工夫についても具体的に解説した。また、自身の学生時代を振り返り、水戸市学校食育サポーター活動への積極的な参加や、早期からの採用試験対策の重要性など、後輩への実践的なアドバイスをした。

この対談が学生に与えた影響は大きく、事後の感想記述から、以下のような成果が読み取れた。第1に学習意欲の向上である。参加した4年生からは「教育実習では、全員が楽しめ、自分自身も楽しいと思える授業をしたい。」「教員採用試験の2次試験に合格したい。」といった、目の前の課題への意欲的な感想が寄せられた。第2に、キャリアパスの具体化と自己課題の認識である。「益子先生の話聞いて自分の課題を知り、良い刺激になった。」

「本当にやりたいことだから必死に取り組めるのだと感じた。」という声が聞かれ、漠然

とした憧れが、目標達成に向けた具体的な課題意識へと変化したことがうかがえる。第3に職業イメージの肯定的変容である。特に『『楽しい』という言葉聞き、栄養教諭の仕事にプラスのイメージを持った。』という感想は象徴的であり、採用試験の厳しさといった側面だけでなく、職業の魅力を伝えることが、学生の興味関心を喚起する上で極めて重要であることを示唆している。

このように、学生に近い存在である若手卒業生のロールモデルに触れることは、学生が自らの将来像を具体的に描き、困難な課題を乗り越えるための強い動機づけを得るための、極めて有効な支援であることが確認できた。



図3. 先輩栄養教諭とのオンライン対談

茨城県立境特別支援学校の益子栄養教諭から栄養教諭の仕事の実際を学んだ。

5. 考察：本実践の成果と意義

本実践は、入学前の段階から学生のキャリア意識を育む「入口」の働きかけと、入学後の動機を維持する「継続」の支援が連動した体系的なアプローチとして、一定の成果を収めた。その主な成果と意義は、以下の2点である。

(1) 入学直後のガイダンスが学生の強い動機付けを促した。

2025年度入学者73名に対し、ガイダンス直後に21名（28.8%）もの学生が栄養教諭課程の履修を希望したことは、栄養教諭経験者である筆者の体験談を交えた熱意ある語り、学生の心を強く動かしたことの証拠である。従来の制度的な説明に終始するガイダンスと比較して、このアプローチが職業の魅力を効果的に伝え、履修への最初の動機付けを促す上で極めて有効であった。しかし、その後の1週間で半数近くが履修を断念したことは、熱意が先行した一方で、高い学修負担という現実的な課題に直面し、両立の困難さを再認識したためと考えられる。この結果は、学生の動機付けを促す「入口」の働きかけに加え、入学直後の段階で、学生の不安を解消し、履修負担を乗り越えるための具体的なサポート

体制が不可欠であることを示唆している。

(2) 体系的な支援が履修継続への心理的支えとなった。

2025年度入学生11名のうち、9月現在で10名が履修を継続していることは、入学直後の動機付けが持続していることを示している。この高い継続率は、ガイダンスによる動機付けに加え、栄養教職ゼミを通じた異学年交流会が、学生の履修継続に重要な役割を果たしたと考える。ピア・サポートの場として設けたゼミは、同じ目標を持つ仲間や先輩と悩みを共有し、学習の見通しを持つ機会となった。このような縦と横のつながりは、教員からの指導とは異なる効果を生み、高い学習負担や孤立感といった心理的な障壁を乗り越える上で、学生の内発的動機づけを育むとともに、履修を継続する心理的な支えになったと考えられる。

以上のことから、栄養教諭を志望する学生の意欲を醸成し、履修を継続させるためには、単一の取り組みではなく、動機付けとその動機を育むための継続的な支援が連動した体系的なアプローチが不可欠であると結論付けられる。本研究は、入学直後のガイダンスによる初期の強い動機付けと、栄養教職ゼミによるピア・サポートが、学生の履修継続に相乗効果をもたらしたことを示唆している。このアプローチは、管理栄養士養成課程における管理栄養士国家試験受験資格と教員免許状取得という2つのライセンスを両立させる上で、学生が直面する課題を克服する有効な手段となりうる。

しかしながら、本研究は始まったばかりで単年度の取り組みに過ぎず、長期的な成果を追跡できていない点が限界点である。今後、これらの「点」の取り組みが「線」としてつながり、学生のキャリア意識を継続的に涵養できるかを追跡調査する必要がある。

6. おわりに：今後の展望

本実践は、栄養教諭の認知度の低さと履修負担という本学の課題に対し、オープンキャンパスを中心とした「知る機会」の提供、入学ガイダンスでの「動機付け」、そしてピア・サポートによる「意欲の継続」という体系的なアプローチを試みた。その結果、入学直後の履修希望者増加に加え、高い履修継続率にも大きく貢献した。この取り組みは、管理栄養士養成課程を持つ大学が、管理栄養士国家試験と教員免許状の同時取得という困難な課題を克服するための、有効なモデルケースとなりうるものとする。

しかしながら、本研究は単年度の成果に過ぎず、今後これらの「点」の取り組みを「線」としてつなげ、教職課程の履修継続率、管理栄養士国家試験合格率、そして教員採用試験合格率という3つの観点から、学生のキャリア意識を継続的に醸成できるかを追跡してい

く必要がある。特に、学生が直面する「出口」の課題、すなわち厳しい採用状況や不安定なキャリアパスに対し、大学として以下のような支援を強化していく。

2025年度から教員採用試験が3年次から前倒し受験が可能となったことを受け、栄養教諭ゼミを通じて低学年からの採用試験対策に取り組んでいく。また、3年生からの「学校栄養教育論」の授業では模擬授業の機会を増やし、実践的な指導力を身に付けられるよう教育内容を深化させる。さらに、筆者が茨城県の栄養教諭として勤務した中で得たネットワークやノウハウを活かし、常磐栄養士会における卒業生栄養教諭との連携を強化していく。これにより、任期付き採用や講師採用といった最新の情報を学生に共有するとともに、卒業生との継続的なピア・サポートの場を提供していく。

食育の重要性が高まる中、栄養教諭には、個別的な相談指導などの高度な専門性に加え、学級担任や養護教諭、保護者と連携して課題を解決に導く実践的指導力が求められている。本学は、学生に寄り添い、これらの資質・能力を育むことで、児童生徒や保護者から「給食の先生」として頼られる、質の高い栄養教諭を社会に送り出していく。

謝辞

本研究の実施にあたり、貴重なご講話とご助言をいただきました茨城県立境特別支援学校栄養教諭の益子紗羅先生、また調査にご協力いただいた本学健康栄養学科の学生の皆さんに、心より感謝申し上げます。また、本論文の執筆に際し、貴重なご意見とご指導をいただきました本学看護学部の海老澤恭子准教授に、深く感謝の意を表します。

参考文献

- 1) 文部科学省：栄養教諭等による食に関する指導等の充実について（通知）（2025年4月30日付7 初健食第2号）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/mext_03278.html. (2025年9月18日アクセス).
- 2) 文部科学省：養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議議論の取りまとめ、2023年1月17日公開。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/178/mext_00002.html. (2025年9月17日アクセス).
- 3) 猪瀬由美子：教員紹介③ 栄養教諭から大学教員へ。常磐大学公式ホームページ 健康栄養学科ニュース. 2025年5月7日公開. <https://www.tokiwa.ac.jp/health/250507/> (2025年9月17日アクセス).

- 4) 猪瀬由美子：栄養教諭として活躍する先輩とのオンライン対談を実施。常磐大学公式ホームページ 健康栄養学科ニュース。2024年9月19日公開。 <https://www.tokiwa.ac.jp/health/240919/> (2025年9月17日アクセス)。
- 5) 猪瀬由美子：「水戸市食育サポーター」に任命されました。常磐大学公式ホームページ 健康栄養学科ニュース。2025年7月29日公開。 <https://www.tokiwa.ac.jp/health/250729/> (2025年9月17日アクセス)。
- 6) 猪瀬由美子：水戸市食育サポーターとして小学校で調理実習のサポートと給食時の食育指導を体験！ 常磐大学公式ホームページ 健康栄養学科ニュース。2025年9月18日公開。 <https://www.tokiwa.ac.jp/health/240918/> (2025年9月17日アクセス)。
- 7) 猪瀬由美子：水戸市食育サポーター活動報告① 三の丸小学校の調理実習をサポート。常磐大学公式ホームページ 健康栄養学科ニュース。2025年7月31日公開。 <https://www.tokiwa.ac.jp/health/250731/> (2025年9月17日アクセス)。
- 8) 猪瀬由美子：未来の管理栄養士が地域で学ぶ！「水戸市食育サポーター」活動レポート 地域とともに、未来へつなぐ食育活動。常磐大学人間科学部健康栄養学科公式ホームページ 社会とつながる健康栄養学科！。2025年5月7日公開。 <https://www.tokiwa.ac.jp/~tokiken/society/> (2025年9月17日アクセス)。
- 9) 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（昭和33年法律第116号）。
- 10) 山王丸靖子，島村幸代，秋山隆：小・中学校における栄養教諭の認知と大学における栄養教諭履修との関係，城西大学教職課程センター紀要 第5号，p.87-92（2021年3月）。
- 11) 文部科学省：栄養教諭PR動画～あなたの学校に栄養教諭はいますか？～。
YouTube 文部科学省/mextchannel. 2021年3月公開。 <https://www.youtube.com/watch?v=m8fUpP5ChBE> (2025年9月17日アクセス)。
- 12) 脇本景子，河合真唯，久成（横路）三有紀：栄養教諭の教職課程を履修する学生の資質能力に関する学習活動及び職業選択，日本食育学会誌 第19巻 第1号，p.21-29（2025年1月）。

特 集

一人職の養護教諭養成を模索し応えていくこと

海老澤 恭 子*

Exploring and Addressing the Training Needs of School Nurses
as Sole Practitioners

要旨 (Abstract)

養護教諭の制度について、その沿革および先行研究を概観した。養護教諭の専門的機能は、職制発足時から現在に至るまで、学校における救急処置がその役割の中核となっており、大学の養成段階において、技能の確実な修得が求められる。本学の養成課程においては、カリキュラムの中で示されている教育内容のほかに、外部の教育力を活かして学校救急看護を学ぶ機会を学生に提供した。

キーワード (Keywords)

養護教諭養成 学校救急看護 緊急度・重症度判断 臨床推論

1. はじめに

本学は2018（平成30）年に看護学部看護学科での養護教諭1種免許を養成する課程を開設した。2025（令和6）年度において、すでに複数の卒業生が義務教育や高等学校の教育現場で養護教諭として活躍しているところである。

看護系における養護教諭課程の現状は、基盤となる看護学教育における各領域の講義・演習・実習と科目数が非常に多く過密であるうえに、教育職員免許法施行規則に定める必要な科目を履修することは時間割上さらに超過密となり、学生にとって負担が大きい。本学においての看護師教育を基礎とする養護教諭養成では、通常の看護の卒業要件125単位に加え、教育職員免許法に関する教職科目と養護に関する科目を履修し、合計164単位の

*常磐大学看護学部 准教授

習得が必要となっている（常磐大学：2025）。このため、養護教諭になるといった強い意志と自発的な学習の継続が求められている。

本学での養護教諭課程は緒に就いたばかりであるが、課程履修をする学生の熱意に応え、また、新たな時代のニーズに応えられる養護教諭の養成のためにも、いっそうの充実を図らなければならない。学生自らが看護師資格を持った教育職であること、つまり、養護教諭1種免許を併せ持っているという自覚と誇りを持ち、専門職であることの自律性と責任の重さを学びの中で獲得してくれることを願いながら、丁寧な指導を重ねていきたい。本稿では、養護教諭制度の沿革や先行研究を整理し、養成教育の内容に不足や偏りがないよう検討を重ねて実施した学外の活動について取り上げ、予測困難な時代の教育の方向性を展望したい。

2. 養護教諭制度の源流をさかのぼる

日本の養護教諭の制度は、世界でも類をみない独自の制度であり、日本独自の発展を遂げてきた。欧米のスクールナースは保健部局に位置づけられているのに対し、日本の養護教諭は文教部局に位置づけられている教育職である。アメリカのスクールナースはパブリックヘルスナースが担当しており、巡回制で複数の学校を兼務し、救急処置も居合わせた場合に処置にあたり、平時は担任教師にまかせてその相談に応じる非常勤の勤務であり（杉浦：2004）、心理面のケアはスクールカウンセラーが担当している。我が国においては一校に一人配置され、児童生徒の心身の健康を管理・教育する教育職員である点が、世界に類をみない職と言われる所以である（竹鼻他：2024）

その起源は、明治期に学校・自治体単位で雇用された学校看護婦にあり、戦後の養護教諭は「児童の養護をつかさどる」（1947年学校教育法第28条）と法的に明示された（采女：2024、28-29）。その後、1958（昭和33）年の学校保健法の制定に伴い職務が提示され、健康診断や救急処置を担いながら、目の前の子どもの健康実態に応じて独自の仕事を模索してきた。1970年以降は、ケガや体調不良をはじめ「貧困」「暴力」「いじめ」「非行」「ひきこもり」「保健室登校」「予期せぬ妊娠」等、多様な子どもの実態とヘルスニーズに働きかけてきた（大谷他：2004、22-64）。養護教諭が創り上げてきた教育実践を後追いするように、1972（昭和47）年・1997（平成9）年の保健体育審議会答申によって（采女：2024、31-32）、心身の健康問題の対応や健康相談が新たな職務として明文化され、広く周知されるに至った。このように養護教諭の仕事と役割は、変容する子どもの健康実態と

社会的情勢の中で付与されてきたという特徴を持つ（大谷：2013）。

小倉（1985、133）は、養護教諭の職務を学校教育法における「養護をつかさどる」という規定の中で、専門的機能の拡大・発展過程を4層構造として示した（図1）。学校看護婦から養護教諭に至る制度的変遷と職務内容の変容から、養護教諭の「教育保健における独自の専門的機能」が他の職種にはない固有の専門性として、小倉によって明確化された（大谷：2008）。そして、この4層構造の第1層に「学校救急看護の機能」を位置づけ、「もとより学校救急看護には臨床看護とは異質な能力が要求される。」（小倉：1982、128）とし、「学校において遭遇するケースには病院に訪れるような症状が顕在化したものは少ない。いわゆる微症状の段階である。さらに体温が上昇し続けるかどうか、症状が悪化しそうかどうか予後が判断しにくい。とくに低学年児童は自覚症状を表現することがうまくいかないので聴取するには配慮がいる。帰宅してから腫脹が現れ、骨折だとわかることもある。（中略）検査施設などもない保健室でその予後を推測しながら適切な判断をくだすことは、診断の確定した患者の看護よりかなり困難であるとさえいえる。」（小倉：1982、128）と学校の中で行う救急看護の特徴について言及している。

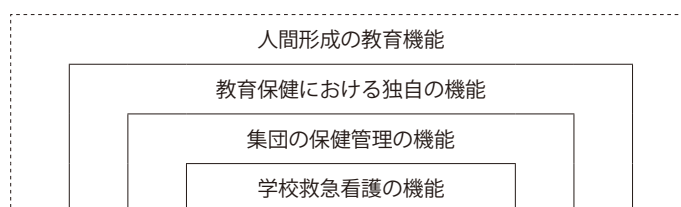


図1 養護教諭の専門的機能の拡大・発展過程

3. 専門職として不可欠な「学校救急看護」の力量

学校で行う救急処置は、養護教諭に求められる資質能力の最も重要なものであり、教職員の中で唯一医療と教育の知識を持つ専門職として、教員や児童生徒、その保護者から最も期待される職務である。学校では、軽微な負傷から一刻を争うような傷病までその救急処置の範囲は広い。ただし、養護教諭が行う救急処置に明確な基準はなく、この職務の範囲については明確にはされていないが（竹鼻他：2024、168-175）、学校事故をめぐって養護教諭がその職責を問われる係争事案となることはまれではなく、自らの対応についての説明を求められる場合がある。

河本らは（2008）、学校事故の判例分析によって、救急処置で養護教諭に求められる職務を明らかにした。表1に判例に基づく養護教諭の救急処置に求められる役割を示した。

研究対象98例の裁判事例の傷病は、顔面外傷（27.6%）が最も多く、頭部外傷、頸椎・頸髄損傷（それぞれ17.3%）、その他熱中症、心停止、四肢骨折・外傷、アレルギー等であった。表中の「緊急度・重症度の判断」は、傷病者の身体の中で起こる病的な変化がどのように進行するのか、その生命予後と機能予後について推測し、救急搬送もしくは専門医受診の判断をすることである。これは、判例の約8割に記述のあった内容であり、養護教諭に求められる対応として、非常に重要なものであった。そして、「連携と支援体制の整備」は事故予防の教育活動と子どもの生命を守る組織的な活動が求められたもので、事故発生時の対応のみならず、未然防止のための危険予見や危険回避義務について判事されている。

表1 判例に基づく養護教諭の救急処置に求められる役割

救急蘇生
急性期状態の観察
正確な一次救命処置
緊急性の高い応急処置
緊急度・重症度の判断
受傷機転による判断
傷病に応じた専門的な観察による判断
専門医受診の判断
連携と支援体制の整備
学校内連携
支援が必要な子どもへの体制
安全教育
コンディション理解
医師との連携
保護者との連携
学校救急処置の記録
救急隊に引き継ぐ記録
受傷機転の記録
傷病に応じた専門的な観察による記録
経過観察の記録

4. 養成機関に委ねられている資質向上の課題

現在は何が起きるか予測が難しい時代に入っと言われて久しく、まさに、新型コロナウイルスの世界的拡大は、その象徴的なできごとであった。社会の急激な変化の中で「令和の日本型学校教育」が方向づけられ（文部科学省：2022）、改めて、養護教諭に担うことが求められる職務と役割が示された（文部科学省：2024a）。

「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」によれば（文部科学省：2025）、長期欠席のうち小・中学校における不登校児童生徒数は

346,482人にのぼり、11年連続増加し過去最多となった。また、自殺者数がこの数年高止まりとなっていて、児童生徒の自殺が後を絶たない極めて憂慮すべき状況となっている。これらの深刻化した健康問題に対して養護教諭の役割は拡大しており、入職当初から専門職としての技能が求められる。もちろん、日常的な職務である救急処置能力も大いに期待されており、養成課程終了時に即戦力となれるよう知識と技術を修得していることが望まれる。

ところで、現職の養護教諭にとって、前述した「緊急度・重症度判断」に困難感が高いことが報告され、経験年数に関係なく判断や対応に困難感を抱えており、養成教育と現職研修に課題があることが指摘されている（細丸他：2015、武田他：2008）。養護教諭は多くが一人配置であることから、現場で仕事や活動をしながら学ぶOn the Job Trainingが機能していないため、養護教諭の専門性に特化したフィジカルアセスメント教育は、養成機関で正しく構成し教育すべきことが指摘されている（丹：2009）。これらの先行研究から、養護教諭の実践レベル、つまり、水準を保証するためにも（日本養護教諭教育学会：2015、文部科学省：2024b）、救急処置能力の習得は重点的に取り組む必要がある。

看護学士課程における基本技術としての救急法は（文部科学省：2011）、意識レベル把握・気道確保・人工呼吸・閉鎖式心マッサージ等の一次救命処置技術を対象にしているため、保健室で通常行われているような軽微な傷病の具体的な対処方法には触れられていない。また、看護実習においては、理論や検査結果の基準で判断する練習を積んでいるものの、行動に移すのは指導者の許可を得てからである。一方、養護実習においては、検査設備の無い学校環境にあって指示主体も不在の中、学生の多くが一人で処置することを任される。看護実習と養護実習では、医療の場と教育の場であって構造的に異質であり、学生が置かれる実習環境と対象者は異なり、職種による実習内容の違いがある。そして、学校内における処置内容と取り扱う衛生資材、対象者への配慮は、学生自身が医療とは異なる知識を要することについて十分に理解しているとは限らない。

これらを教育上の課題としてとらえ、医療機関と学校における救急処置の異同を明確にし、養護教諭に特化した救急処置に関する教育内容を検討することは必要不可欠である。学生が看護実習で養ったフィジカルアセスメントの技能を生かすことができるよう、学校現場での処置方法に迷いや不安をもたらさないよう、配慮に基づいたトレーニングは必須であり、育成すべき力を学生が確実に身につけることができる授業設計を行い、深い学修成果を得られるよう養成課程における教育をデザインすることは重要な責務であると考える。

5. 根拠ある実践に向けた学習機会の提供

2024（令和5）年4月から2025（令和6）年度までの2年間において、学びの深化を目指した取り組みを明らかにする。養護教諭養成の重点項目として、前述した学校救急看護の知識・技術の習得を課題とし、学生の資質・能力を高める教育活動を展開した。大学における教育カリキュラムは教育の中核をなしているが、これらの資質・能力を高めるためには、カリキュラム上の学びだけでなく、多くの学内外での活動が必要不可欠と考え、筆者の所属する学会のワークショップの参加と救護所のボランティア活動の機会を設けた。

日本学校救急看護学会においては、毎年、夏季休業期間中に養護教諭のための職務研修会を企画している。養護教諭課程に学ぶ学生はZoomによるオンライン参加と限定されるが、無料で参加することが認められ、現職養護教諭と一緒に受講することができる。ボランティア活動については、一般社団法人茨城県高等学校野球連盟の外部機関と連携をとり、大学内の地域連携研究支援センター、学生支援センター、アドミッションセンターよりご支援をいただくことで、活動が可能になった。

これらの学外における学びは、2年生以上の学生に参加の機会を提供した。本学の看護学部では2年生の春semesterまでに、3回の「基礎看護実習」を終えており、学生は様々な援助場面を見学し、コミュニケーション能力や内省する力を身につけ、倫理的・主体的・自律的に行動する姿勢を備えている。

倫理的配慮として、ボランティア活動は学生の自由意思による参加とし、授業評価には関係しないことを伝え、研究目的および論文掲載について説明し同意を得た。なお、文中に挿入した写真は、学生から了解を得たうえで本学オープンキャンパスの説明会で使用したものであり、紀要の掲載に当たっても学生から了解を得た。また、個人情報の取り扱いに留意し、個人が特定されることのないよう配慮することを条件に、主催者の茨城県高等学校野球連盟会長と医務室勤務の元養護教諭の両名に書面にて研究協力の同意を得た。

(1) 救急医から学ぶ臨床推論

根拠に基づく医療という考え方が重視されて久しく、学校保健の領域においても、科学技術の進歩に即応して習得した根拠に基づいて実践活動を進めることが求められている。現在、医療系大学教育で特に重要視されているのは、医療の知識や技能はもとより自ら積極的に必要な知識を獲得し、困難事例に直面した時にその問題を冷静に分析し、解決まで導くことが出来る問題解決能力、そしてそのための理論的な思考力である（西城他：

2014)。

臨床推論とは、医療専門職が臨床の現場で用いる、問題解決のための思考や意思決定のための一連のプロセスのことで（山内：2023）、丹ら（2019）は、養護教諭の緊急度・重症度判断の際に、情報収集から対応決定に至る思考プロセスにおいて何らかの問題が存在すると仮定し、早急に解決すべき問題であると指摘している。このため、臨床推論を学ぶことは、問題解決のスキルを習得し、論理的思考力を向上させることを期待して、筆者が所属する学会主催のワークショップに学生も参加することを推奨した。

救急医は、急な傷病に見舞われた患者を対象として、内科疾患や外傷等の原因にかかわらず、初診患者に対して一定の診療プロセスを踏む。この初期診療の即時評価から鑑別診断に至る思考の過程について言語化がなされ、その検証がなされる様子を目の当たりにすることは、学生がこれまで学んできた知識を整理し、重症度・緊急度判断時の観察項目を確認することにつながると考えた。

なお「医療現場から学ぶ救急処置」は、聖徳大学において、2024年は湘南鎌倉総合病院救急総合診療科ER医の関根一朗先生、2025年度は福井大学医学部附属病院救急科総合診療部長の林寛之先生からご講話をいただき、医療現場における最新の医療・看護についての知識と理解を深め、学校救急看護の処置技術の向上を目指した。



図2 ワークショップ

(2) ボランティア活動から学ぶ学校救急看護と多職種連携

看護教育では1年時に「人体の構造と機能」の科目で形態機能学を、2年時に「ヘルスアセスメント」で観察技術や測定技術を学ぶ。これらの学びを基礎力として、知識と実践を有機的に結びつけ、救急処置能力を修得する方策を模索した。

学校における傷病は、軽症事例が多いが、時に生じる重症事例においても緊急度と重傷度を見抜き、確実に対応できる力が求められる。学校管理下における重大事故事例のうち（災害共済Web）、死亡の死因別は突然死、頭部外傷、熱中症、窒息等がみられ、場合別では、体育の授業時間や課外活動の体育的部活動で多く発生している。養護実習においての学びは、主に保健室経営、健康診断、救急処置、声かけによるコミュニケーション等で、

義務教育学校の徹底した健康管理と安全管理によって、実習期間中に大きな傷病に遭遇することはそう多くない。そこで、基礎知識の底上げと適切な救急処置が実践できる判断力・対応力を養うことを目的として、一般財団法人茨城県高校野球連盟の理解と協力を得て、全国高等学校野球選手権茨城大会の救護所において勤務する元養護教諭のサポートを企画し、ボランティア活動を実施した。夏の高校野球大会に照準を合わせた理由としては、高エネルギー外傷を誘発しやすい競技であること、夏季のスポーツ活動で熱中症を発症しやすい状況にあり、指導者はこれらのリスクを克服し、保健教育活動を伴いながら大会運営に当たっており、教育活動中に発生する傷病対応の機会を得られると考えたからである。

大会運営組織の企画部においては、各試合日に医務室に看護師資格を有する養護教諭を常駐させ、県内病院に派遣依頼をして、医師（整形外科）、理学療法士、トレーナーをメディカルサポートスタッフとして配置し、救護体制を構築している。なお、トレーナーは筑波大学体育スポーツ局に派遣を要請している。

ノーブルホームスタジアム水戸で開催される大会期間中には、週末日に希望する学生を引率し、終日にわたって選手ならびに応援生徒や観客に対する救急処置のサポートにあたった。2年間のうち11日、13人の学生が67人におよぶ傷病者対応の補助をした。救急処置は、1歳から81歳までの年齢が対象者となり、このうちの42人は高校生で処置者の62.6%を占めていた。67人のうち5人は救急搬送の要請をし、頭部外傷が1人、顔面（前額部）外傷1人、3人は意識レベル低下を伴う熱中症疑いの事例で、搬送先の病院が決定されるまでの対応をした。

筆者は、養護教諭と救急処置を行うとともに、前述した判例に基づく養護教諭の救急処置の範囲、すなわち、「救急蘇生」「緊急度・重症度の判断」「連携と支援体制の整備」「学校救急処置の記録」の観点を意識し、以下の6つの視点を確認しながら活動した。学生の様子を把握し、対応事例ごとにリフレクションを行うことを心がけた。重症度・緊急度が高く救急搬送に至ったケースは、救急医の診断を確認したうえで、身体機能と病態、処置の根拠等、授業中にフィードバックを行うことで不参加学生にも共有した。

①マスギャザリングイベントにおける安全対策

マスギャザリングとは群衆の訳で、限定された地域において同一目的で集合した多人数の集団のことであり、この群衆サイズは日本では1,000人以上とされている（日本集団災害医学会：2007）。マスギャザリングイベントにおいては、トラブル発生時に群集心理で

パニック状態となるリスクがあり、人々が密集する際のリスクを予測して周到的な事前準備が必須であり、救護体制はイベント救護と呼ばれている。運動会や文化祭等の多人数が集まる学校行事においても、救護所設置や避難経路をあらかじめ明示する等の安全対策をとることは、行事開催にあたっての必須要件となっている。

大会運営組織における緊急時連絡体制、大会が中止される場合の天候判断（雷雨等）、参加者と観客に対する熱中症予防をはじめとした健康管理の啓発活動等は、学生にとって組織的なリスクマネジメントの実際に触れる機会となった。

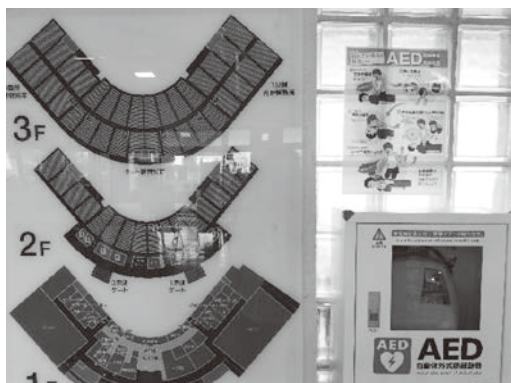


図3 会場内安全体制



図4 救護所の設置

②多職種連携

多職種連携とは、異なった専門的背景を持つ専門職が共通した目標に向けて協働することをいう。医療領域では、医学分野の情報量の増大や診療技術の発展により、診療の高度化が進行して専門職が細分化されるようになり、専門職連携の重要性が高まっている。



図5 医師・理学療法士の処置を学ぶ



図6 救命救急士の搬送法を学ぶ

学校においてもチームとしての学校（文部科学省：2015）が提唱され、さまざまな職種が教育活動の支援にかかわっている。複数の領域の専門職者との連携・協働では、他職種の役割や専門性および自身の職業の専門性や責任の範囲を理解することが重要である。

③バイタルチェック

バイタルチェックとは、体温・脈拍数・血圧・呼吸数を測定することで、身体の生命活動の状態を把握することである。これらの指標は、養護教諭が行う判断・処置・対応に加えて、医療機関につなぐための情報となり、これらの数値の正常値と異常値は知っておく必要がある。

体温測定時には、正確に計測するために発汗の有無を腋窩で確認できるかどうか、パルスオキシメーター計測時の注意点は何か、緊急時に落ち着いて対処することができるかどうか等、学生が自身の対処能力を確認する機会となった。



図7 バイタルチェック



図8 健康状態の把握

④記録とフィジカルアセスメント

氏名・年齢・性別・主訴を聴取し、バイタルチェックした値を正確に、かつ迅速に記入することを学んだ。フィジカルアセスメントは、問診で救護対象者の状態を聴取しながら、身体の様子を目で見て、身体機能に異常をきたしていないか、症状がどのようにあらわれているかを評価することである。処置後の対応、例えば、休養後に帰宅することになった



図9 記録

場合、誰とどのような手段で帰宅するか、帰宅後に注意すべきこと等の保健指導を行った場合も、対応の開始から終了時間とともに記録用紙に明記した。

⑤ドクターカー・P A連携活動

ドクターカーは、傷病者の救命率を高めるために、特別仕様の車で救急医が救急現場に駆けつけ、夏季は熱中症等で出動要請が増える傾向にある。P A連携活動は、2000（平成12）年から開始され、消防ポンプ車（Pumper）と救急車（Ambulance）の頭文字からP Aと呼ばれている。消防ポンプ車が救急事故現場に出動し、心肺停止または重症と思われる傷病者の救護や意識がない状態等の直接命に関わる状況および、交通事故現場やイベント会場等通常の救急隊だけでは対応困難な場合に、消防隊員が加わることでマンパワーを確保した効率的な救護活動を行う。また、重量のある消防ポンプ車は転倒しにくく、大型車体により傷病者の搬送時に風よけとして機能し、多様な救助資機材を搭載しているため、自然災害における大規模救助活動にもあたる。火事でなくても消防ポンプ車が複数台出動するこれらの特殊事例を踏まえ、学生は地域の救急医療体制の仕組みを理解しておく必要がある。

学校で傷病者が発生した場合には、複数の教職員が連携して迅速な緊急連絡・救急要請等を行うことが重要で、特に意識や呼吸の有無の判断に迷う場合は、一次救命処置によって救急隊の到着を待つ、基本的対応フローの確認となった。



図10 救命救急の連携活動



図11 消防ポンプ車と救急車

⑥学校保健活動における傷病予防

運動部等の課外活動はあくまでも教育活動の一環として行われる。スポーツによる外傷や障害を未然に防止するための知識や対策を児童生徒に身につけさせることは、さらに、

その競技の楽しさを高めることにもつながる。成長期に起こりやすいスポーツ傷害についてもあらかじめ理解しておく必要がある。



図12 予防医学の専門家からの助言

また、傷病を発生したとしても、その回復に向けた指導や専門家との協力は、養護教諭の重要な任務である。熱中症発症後の本人に対する保健指導、保護者との連携も必要不可欠である。医療機関を受診することになった場合、学校管理下の事故となり災害共済給付金が支給され、その事務手続きも養護教諭が行うことも確認した。

6. おわりに

本稿では、これまで築かれてきた歴史の流れを踏まえ、今、改めて、養護教諭の役割はいかにあるかを模索しつつ、近未来を見据えた教育活動を試行してきた。しかしながら、現実の社会では少子高齢化や経済格差がクローズアップされ、教育分野では基礎学力の低下、体力・運動能力の低下、意欲の低下等が課題となっている。学校保健の視点として現代をとらえようとする、低迷する社会の要因が形を変えながら子どもの生活環境に影響を及ぼし、子どもの健やかな成長発達を阻害しているように感じる。現在および近未来の養護教諭の存在意義を考える時、そもそも学校とは、あるいは学校教育とはどうあるべきかを問い直しつつ、子どもたちの未来に資する教育投資の側面から考える必要があるように思う。学校が担う役割が問い直されるのと平行して、養護教諭が担うべき役割もさらに考察されねばならない。

本稿でたびたび引用した小倉学氏は、医者であり研究者であり教育者であって、筆者は小倉先生の研究室において「養護教諭は全診療科の医師の診断学を学ぶ必要がある。日進月歩の医学を見据えながら、診断に必要な検査と診断を導き出す医師の間診を広く浅く学び続けんといかんよ。」と、小倉先生からご指導とご助言を受けた。このことは、「専門職は専門職に人々がよせている信頼と期待に応えねばならない社会的責任を負っているのである。専門職は変化に富む問題を取り扱い高度に知的な判断と技術を要する仕事なるがゆえに、広い範囲の自律性つまり自由裁量が許されている。しかし、大幅の自由には、それに対応する大きな責任を伴う。その判断は人間の幸福と不幸に直接的な影響を与えるので

責任が大きいのである。」（小倉：1982、13）と言及したことを、先生が筆者に分かりやすく平易な言葉でご指導くださったのだと思い返される。

筆者が学生を指導する立場となり、この先にどのような時代が来るのかを想像しつつ、次世代にどのように知と技を受け渡していけるか、養成課程においての任務をいかにして達成すべきか模索してきた。今後も、自らは学修を支援するコーディネーターとなり、教育内容も大まかな内容は提示しても、学生の発言や行動によっては、さらなる資源や機会を提供する柔軟性を持ち合わせていたいと考える。学生の新たな探求が始まり、実質的な学びを伴いながら問いが生成され、学生自身が学びをつくる主体者としての意識が芽生えることを期待している。予測不可能な社会を迎え、静的で固定的な学力ではなく動的で可変的な学力が求められる時代と言われるようになって久しいが、学生との信頼関係を構築したうえで、学修者に「権限を委譲」することで、専門職であり続けるための学びを継続する態度を身につけてほしいと願っている。本学における学びと経験の蓄積は、これからの時代にも汎用できる実践の礎となることを期待する。

謝辞

学生のボランティア活動を快く受け入れて下さいました、茨城県高校野球連盟会長（茨城県高等学校協会会長、茨城県立土浦第二高等学校校長）である深谷靖先生に心より感謝申し上げます。また、養護教諭の行うアセスメントや保健指導の極意を学生に伝授くださり、懇切丁寧なご指導を賜りました、元茨城県立大宮高等学校養護教諭の稲田敦子先生に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 第12回日本集団災害医学会総会・学術集会シンポジウム（2007）「マスギャザリング：マスギャザリングの医療支援に関する提言」名古屋。
- 細丸陽加・三村由香里・松枝睦美他（2015）「養護教諭の救急処置過程における困難感について－外傷に対しての検討－」学校保健研究57、238-245。
- 河本妙子・松枝睦美・三村由香里他（2008）「学校救急処置における養護教諭の役割－判例にみる職務の分析から－」学校保健研究50、221-233。

文部科学省（2011）「大学における看護実践能力の育成の充実に向けて『看護学教育の在り方に関する検討会』」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm.

（最終閲覧：2025年9月1日）

文部科学省（2015）「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）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf.（最終閲覧：2025年9月1日）

文部科学省（2022）『『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～審議関係参考資料（答申）』

https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_syoto02-000012321_1-1.pdf.（最終閲覧：2025年9月1日）

文部科学省（2024a）「養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）の明確化に向けて」https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_kenshoku-000026992_10.pdf.

pdf.（最終閲覧：2025年9月1日）

文部科学省（2024b）：『『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）』

https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037716_01.pdf.（最終閲覧：2025年9月1日）

文部科学省（2025）「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」

https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf.（最終閲覧：2025年9月1日）

日本養護教諭教育学会（2015）「養護教諭の倫理綱領」<https://yogokyoyu-kyoikugakkai.jp/wp-content/uploads/4d105782a0fbef67f73bb5dd09fd65eb.pdf>.（最終閲覧：2025年9月1日）

小倉学（1982）「養護教諭—その専門性と機能—」東山書房.

小倉学（1985）「改訂 養護教諭—その専門性と機能—」東山書房.

大谷尚子・森田光子編（2004）「養護教諭の行う健康相談活動」東山書房.

大谷尚子（2008）「養護教諭の専門性と学校救急看護」学校救急看護研究1、2-8.

大谷尚子（2013）「健康相談—養護教諭の立場から」学校保健研究54、487-489.

災害共済Web：「学校等の管理下の災害(令和6年版)死亡・障害事例」

https://www.jpnsport.go.jp/enzen/Portals/0/enzen/anzen_school/R6_gakko_kanrika_saigai/R6-03.pdf. (最終閲覧：2025年9月1日)

西城卓也、菊川誠（2013）「医学教育における効果的な教授法と意味のある学習方法①」
医学教育44(3)、133-141.

杉浦守邦（2004）「養護教員の戦後50年（第1報）」日本養護教諭教育学会誌7(1)、
22-36.

竹鼻ゆかり・齋藤千景・籠谷恵編（2024）「新版養護学概説－養護教諭の専門性と根拠に基づく養護実践－」東山書房.

武田和子・三村由香里・松枝睦美他（2008）「養護教諭の救急処置過程における困難と今後の課題－記録と研修に着目して－」日本養護教諭教育学会誌11(1)、33-43.

丹佳子（2019）「養護教諭が保健室で行うフィジカルアセスメントの実態と必要性の認識」
学校保健研究51、336-346.

丹佳子・小迫幸恵・田中周平（2019）「養護教諭が行う学校救急処置における臨床推論の実態と特徴－困難事例からの分析－」学校保健研究61、202-211.

常磐大学看護学部（2025）「免許および資格取得の履修案内－2025年度入学生用－」
学事センター.

采女智津江編（2024）「新養護概説第13版」少年写真新聞社.

山内豊明（2023）「緊急度を見抜く！バイタルサインからの臨床推論」医学書院.

論 文

英日絵本翻訳活動による言語運用力と異文化理解力の育成

出 野 由紀子^{*1} 中 島 菜 穂^{*2} 阿久津 純 恵^{*3}

Using English-Japanese Picture Book Translation
to Facilitate Language Learning and Intercultural Understanding

要旨 (Abstract)

本研究の目的は、児童向け絵本の日本語翻訳スキルを応用し、英語力と異文化理解力の育成を目指すアプローチを提案することである。英語の絵本を日本語に翻訳するための具体的手法に焦点を当て、特に日本語と英語の特徴的な差異である語順の違いに着目することで、作者の意図や絵による表現の解釈を深め、英語学習者の英語読解力だけでなく、異文化理解能力の育成にも寄与できる教育方法について論じる。

キーワード (Keywords)

大学 英語教育 絵本 英語読解力・異文化理解力

1. 序論

日本の英語教育において、従来からの文法訳読中心の教授法は、英語の実践的な運用能力を育てる上で限界があるとされてきた(水野, 2024; 文部科学省, 2003)。近年の教育改革では、より実用的な言語スキルの獲得を目的としたコミュニケーション・アプローチの導入が進み、英語を使った意味ある活動が重視されるようになってきている。このような教育観の変化に伴い、翻訳活動は一時的にその存在意義を問われ、教育現場から排除される傾向すらあった。しかし、AI翻訳の進化と普及により、翻訳のあり方そのものが見直されつつある。機械による翻訳がより高度な精度で可能となりつつあるが、人間が翻訳を行う意味

^{*1} 常磐大学総合政策学部 准教授

^{*2} 常磐大学人間科学部 非常勤講師

^{*3} 東洋大学福祉社会デザイン学部 准教授

や意義もまた改めて注目されている。このような状況において「翻訳教育」は、単なる言語変換の訓練にとどまらず、文脈理解・表現力・文化的感受性を高める複合的な言語活動として再評価されるべき段階にあるといえる。

本研究の目的は、「順送り翻訳」と呼ばれる語順重視の翻訳手法を通して、学習者の英語構文理解および文脈処理能力の向上を図り、その教育的効果を実証的に検討することである。順送り翻訳とは、英語の語順をなるべく尊重しながら訳出する方法であり、直訳とは異なり、原文の意味構造や語順の論理を保ちつつ、情報処理の順序を可視化することに重点が置かれる。この手法は、単なる「正確な和訳」ではなく、「文構造を辿る」ことを通して、読解と翻訳、さらに言語運用力の育成を目指すものである。特に、絵本というジャンルにおいては、視覚情報とテキストが密接に連動しているため、読者の視線の動きや文のテンポといった「言葉の流れ」を意識した翻訳が求められる。従来の翻訳教育が「より自然な日本語」に重きを置いてきたのに対し、本研究では、原語の構造を残しつつ訳すことで、学習者が語順・文法・情報構造の関係性に気づくことを促す教育的アプローチを試みた。

本稿では、英語教育の現場において、絵本を翻訳教材として活用する実践を通じて、英語語順を尊重した訳出方法である「順送り翻訳」という手法が、学習者の読解力や構文認識力、さらには異文化理解の育成にどのように貢献しうるかを検討する。特に、絵本というジャンルの特性に着目し、言語情報と視覚情報の統合的な理解を支援する教材としての可能性を探る。

2. 研究背景

1) 英語教育と翻訳の関係

日本の英語教育は、明治期の近代化に伴い、西洋の学問体系を取り入れる過程で発展してきた。その中で英語教育は、当初は官吏や知識人のための実学として、後には受験制度に組み込まれ、特に高校・大学では文法や読解中心のカリキュラムが形成された。中でも「訳読」すなわち英文を逐語的に訳す方法は、長く教育の中核を成しており、正確な和訳が学力の指標とされてきた（上田, 1990）。このような教育観のもと、学習者は英文を読む際にも逐語的な理解に留まり、語彙・構文の記号的な置き換えに終始する傾向があった。たとえば、「関係代名詞の先行詞を探し、それに応じて文末の訳語を決定する」といったように、意味の流れよりも形式の一致を重視する指導が行われてきた（水野, 2024）。

しかし、このような訳読スタイルによる、英語を実践的に使用したコミュニケーションスキルの育成には限界がある。学習者は、訳文の正確性に意識を奪われるあまり、発話やライティングなどの能動的な言語活動を苦手とする傾向があったが、1980年代以降、英語教育の世界的潮流は大きく変化し始めた。CLT (Communicative Language Teaching) の導入により、「意味交渉 (negotiation of meaning)」を伴う言語活動が重視されるようになり、日本においても「使える英語」への関心が高まった (Littlewood, 1981)。この流れの中で、翻訳は「旧態依然とした練習法」「応用力を育てない方法」と見なされるようになった。

このような英語教育を取り巻く状況の中で、近年再び翻訳が見直されつつあるのは、翻訳が単なる語彙・構文の置き換えではなく、文脈の中で意味を再構成するための高度な言語活動であることが再評価されているからである。Campbell (1998) が述べているように、翻訳には以下のような能力が関係している。

- 原文の文法構造と意味構造を正確に理解する力 (構文解釈能力)
- 読み手の年齢・文化・背景に応じた語彙や文体を選ぶ力 (語用論的判断力)
- 複数の表現候補から最適な訳語を選ぶ力 (表現戦略)

このように、翻訳は言語運用力の育成と直結しており、英語を実際に使用する際には不可欠な能力である。さらに、南部 (2021) は、AI翻訳が急速に発展する現代においてこそ、人間による翻訳の「文脈判断力」「語用的配慮」「読者意識」が教育的に重要になると指摘している。たとえば、同じ文章であっても、ビジネス文脈と子ども向け文脈ではまったく異なる翻訳が必要となる。訳文の違いや適切さを意識し、調整する能力は、コミュニケーション能力育成の中核となるべきである。

急速なグローバル化とAIの急激な発展の時代において、翻訳は、英語教育の一手法として再評価されるべき段階にある。ヨーロッパ言語共通参照枠においても、「仲介」スキルとして、翻訳スキルを位置付けており、翻訳を単なる「読みの補助」や「辞書的作業」から、「意味交渉を伴う能動的表現活動」へと再定義することで、英語教育に新たな可能性が開かれることが期待されている。

2) 絵本翻訳の教育的特徴

児童文学の中でも、絵本は視覚情報とテキストが一体となって物語を構築しており、その翻訳には読者年齢への配慮、リズム感、文体の調整が必要となる。絵本に使用されてい

る言語は一見シンプルに見えるが、実際には深い文脈理解や意図の読み取りが求められる。特に子ども向け絵本の翻訳では、「意味が通る」だけでは不十分であり、「どのように伝えるか」「どんな感情を引き出すか」という点にまで踏み込んだ言語選択が求められる。Lathey (2010) は、児童文学翻訳において、単なる語義の移し替えではなく、「読者の読みやすさ」、「感情移入のしやすさ」、「文化的な距離の縮小」といった要素が不可欠であると指摘している。また、翻訳者の役割を「語りの仲介者 (mediator of narratives)」として捉え、原作の物語を単に忠実に再現するのではなく、読者の文化的背景や発達段階に配慮して再構築する重要性を強調している (Lathey, 2015)。

このような理論的背景を踏まえ、絵本を翻訳教材として活用する意義は以下の点にある。

- ・ 読み聞かせを想定した 平易な文体で構成されている作品が多いため、翻訳に挑戦しやすい。高レベルの語彙やイディオムも含まれているが、物語と絵の補完により、英語の理解がサポートされるため、大学生にとっても、適切な難易度がある実践教材となる。
- ・ 絵と文章が対応しているため、内容が理解しやすく、翻訳時の文脈判断にも視覚的支援が得られる。語彙の曖昧性や文化的背景が不明な場面でも、イラストから意味を推測できることで、訳文の質が高まる。これは認知言語学の視点からも理にかなっており、Dual Coding Theoryに基づくマルチモーダルな理解支援の一形態といえる (Paivio, 1986)。
- ・ 幼児や小学生を含む読者を対象とした表現を選ぶ必要があり、「伝える意識」が自然に育まれる。翻訳者は、「子どもが理解できるか」、「親が読み聞かせしやすいか」、「音読時にリズムが良いか」など、多角的な視点から言語選択を行うことになる。このプロセスを通じて、学習者は語用論的判断や文化的視点の重要性を体験的に学ぶことができる。

さらに、絵本翻訳には、声に出して読まれることを意識した言語的工夫が必要である。韻 (rhyme) や繰り返し表現 (repetition)、擬音語や擬態語 (onomatopoeia) など、子どもの感覚に訴える表現が多く用いられているため、これらをどのように訳出するかが、言語的・文化的チャレンジとなり、教育的意義も高い。このように、絵本は翻訳教育において極めて教育的価値の高い教材であり、その価値は単なる語学学習にとどまらず、読者への共感、文脈理解、文化的想像力、語用論的判断など、総合的な言語能力の育成に資する

点にある。

3. 順送り翻訳による絵本翻訳とその教育的効果

1) 対象と授業設定

著者（中島）が担当する社会学部の教員を目指す学生を含む2年生36名（履修登録者39名）を対象¹に、Michael Bond 著 *A Bear Called Paddington* と Pamela Zagarenski 著 *The Whisper* を使用し、順送り翻訳に焦点を当てた翻訳実習を実施した。一冊目は、イギリス文化や家庭像、家庭内の対話が中心となる名作児童文学であり、二冊目は抽象的な言葉と幻想的なイラストを特徴とする現代アメリカの絵本と評価されている。いずれの作品も、語彙や構文レベルは中級程度であるが、読者の感情や想像力を喚起するような表現が多く、翻訳においては「何を、どこまで、どう訳すか」という判断が求められる。授業課題においては、学習者に、自然な日本語訳を目指して一般的な意識を作成させ、その後に順送り翻訳に取り組ませた。さらに、ペアワーク・グループディスカッションを通じて両者の比較検討を行い、「語順」、「意味の伝達」、「文化的配慮」の関係について深く考察させた。

2) 分析手法と観察項目

教育的効果の検証には、以下の複数の観点をを用いた。

- 学生の訳文比較分析：構文の保持度、語順の再現度、訳文の明確性・論理性の評価
- 授業内ディスカッション記録：語彙・構文・文脈への気づき、文化理解の表出
- リフレクションコメント：翻訳への意識変容、英語読解への影響、自己の言語観

これらの観点から分析・考察を行い、順送り翻訳がもたらす学習的気づき・認知的負荷・情意的側面を総合的に検証した。

3) 順送り翻訳の実践例

構文の階層構造を可視化する支援として有効である一例として、関係詞の取り扱いに着眼し、順送り訳の有用性を考察することができる課題を取り上げた。表1は、自然訳と順送り訳の比較である。

¹ 実施日は2024年11月18日と11月25日（必修英語の授業にて）

表 1 : *A Bear Called Paddington*より

課題文 : The Browns were there to meet their daughter Judy, who was coming home from school for the holidays.	
Sample A (自然訳) : ブラウン夫妻は、休暇で家に帰ってくる娘のジュディを迎えるために、駅に来ていました。	Sample B (順送り訳) : ブラウン夫妻は、その駅にいました。娘のジュディを迎えるためです。ジュディは、学校から休みで帰ってくるところでした。

Sample Aの自然訳では、一文の中に情報が圧縮され、日本語としての自然さが保たれているが、主語 (The Browns) と述語 (were there) の関係が埋もれてしまい、読者によっては情報処理に負担がかかる。一方、Sample Bの順送り訳では、文を区切り、語順に沿って訳すことで、主語と動詞の関係が明確化し、情報の流れも整理されている。

さらに次の課題文では、視覚描写と読者の視線誘導の重要性が観察できる (表 2)。

表 2 : *The Whisper*より

課題文 : One night, a mysterious man in an elaborate cloak sailed into our harbor.	
Sample A (自然訳) : ある夜、豪華なマントをまとった謎の男が、港にやってきた。	Sample B (順送り訳) : ある夜、謎の男がやってきました。男は豪華なマントをまとうて、港に入ってきたのです。

絵本の特徴として、視覚描写と読者の視線誘導の重要性が挙げられる。英語の語順を反映した順送り訳によって、「いつ (One night)」「誰が (a mysterious man)」「どんな (in an elaborate cloak)」「どこに (into our harbor)」という要素を、読者の想像力の順序と一致する形で提示することができる。このような視覚的・認知的一致により、英語学習者の言語意識が高まり、理解が促進される可能性があると考えられる。

4) 学生の反応と学習効果

学生とのディスカッションのなかで、順送り訳を通した学習経験について、多くの前向きな意見が挙げられた。特に、英語の語順に従って訳すことで情報のまとまりが明確になり、読解時にも役立つと実感した学生が多かった。一方で、最初は不自然な日本語に戸惑いを覚えたものの、その理由を考える過程で英語の構造を深く理解できたという声もあった。また、題材に絵本を用いたことで、英語を読む心理的な負担が軽減され、誤訳を恐れず翻訳に挑戦できたという意見もあった。さらに、実際の課題文訳出の経験から、順送り訳は、音読のテンポや視覚的描写の再現に有効であることも確認された。

このように、順送り翻訳の実践は、単なる翻訳技術の習得にとどまらず、構文意識・語順処理・文脈推論・文化的判断といった複数の能力に波及的な効果をもたらす。「訳すた

めに読む」という姿勢の育成は、受け身の読解を脱し、より能動的・分析的な読みへと変化する契機となることが明らかとなった。

4. 考察

1) 順送り翻訳の本質と認知的効用

順送り翻訳は、単なる訳出技術ではなく、英語の構造的理解を促すための読解トレーニング手法としての側面が強い。特に英語教育においては、表層的な意味理解や語彙知識に偏らず、文の背後にある構造や修辭的意図を可視化する力が求められる。順送り翻訳では、英語の語順をなるべく維持しながら日本語に訳出することで、主語・述語・修飾語といった統語的要素の相互関係が明瞭になり、読者が一文一文を分析的に読む態度が育まれる。

学習者は、順送り訳を通じて「なぜ英語はこの語順なのか」、「なぜ日本語ではこうならないのか」といった言語間の対照的理解に自ら気づき、能動的な学習へと接続する姿勢を見せた。従来の翻訳教育が重視してきた「自然な日本語らしさ」に偏重することなく、英文をそのままの形で丁寧にたどる過程が、「構文を読む力」の育成に寄与したといえる。

2) 絵本を用いた視覚・文化的支援の意義

絵本という教材を使用したことは、順送り翻訳の効果をより顕在化させるうえで重要であった。絵本は、言語的情報と視覚的情報の結びつきが強いメディアである。登場人物の動作や感情、場面の变化などがイラストで明確に描写されており、学生はそれらの視覚手がかりを頼りに文の意味構造を補完しながら訳出を行うことができた。さらに、絵本にはその国特有の文化的背景や社会的文脈が込められている。例えば、*A Bear Called Paddington* ではイギリスの家庭像や階級意識が、*The Whisper* ではアメリカ的な幻想性や創造性が描かれており、学生は翻訳を通して異文化への眼差しを獲得した。これは、順送り訳という語順重視の翻訳手法を用いることで、「どこで言葉を切るか」、「何を先に伝えるか」といった言語文化的な表現の違いにも自然と意識が向かう結果となった。

3) 「翻訳するとはどういうことか」を考える教育実践

順送り翻訳の教育的意義のひとつは、翻訳行為を単なる「置き換え」ではなく、「伝達のための再構築」として捉え直す点にある。自然な日本語に直すことに重きを置く従来の翻訳教育では、原文の構造的・論理的背景が省略されてしまうことも少なくない。一方で順送り訳では、原文の構成意図に沿った情報の流れを意識することで、意味を「訳す」のではなく「伝える」作業として翻訳を捉えさせることができる。「この語順で訳すと読み

にくい」、「でも文の構造は分かりやすい」といった学生の意見の交換の様子から、翻訳における意味と構造の両立の難しさを経験し、英語学習者としてだけでなく、「他者に伝える責任をもつ言語使用者」としての自覚を深めていく教育的意義を観察することができた。

4) 生成AI時代の翻訳教育との接続可能性

翻訳教育は、生成AIが高度な翻訳を行う現代において、「人間が訳す意味」を問い直すうえでも示唆に富む。機械翻訳やAI翻訳は、文法的整合性や意味的忠実性の高い訳文を即座に生成することが可能であるが、それゆえに学習者は「どこで何を間違えたか」が見えづらくなるリスクもある。このような状況下で順送り翻訳を学ぶことは、以下のような教育的価値を持つ。

- AIの訳文と比較しながら構文のズレを検出する能力
- なぜその語順・構造になっているのかを分析する姿勢
- 日本語化における情報の省略や誇張の検証
- 訳文を通じて文化的意味や文体的ニュアンスを汲み取る力

つまり、順送り翻訳はAIとの対話を可能にする「人間の目」を養う訓練としても位置づけられる。AIの補助的利用が広がる教育現場において、翻訳という営みを「意味を伝える知的活動」として再定義し、人間による翻訳の創造性・選択性・責任性を教育的に明示することができる。

5) 他教科・領域への応用可能性

順送り翻訳の手法は、語学教育だけでなく、他分野への応用可能性も高い。例えば、

- CLIL（内容言語統合型学習）において、歴史や科学の英文資料を順送り訳することで、内容と語順の論理的接続が可視化され、理解が深まる。
- 観光英語教育において、外国人観光客への案内翻訳のトレーニングに順送り訳を取り入れることで、情報整理力や順序立てた説明力を高めることができる。
- 医療通訳教育において、英文カルテや患者説明文の順送り訳を通じて、正確な構文理解と情報伝達力の向上が期待できる。

このように、順送り翻訳は語順と構造を意識させる汎用性の高い方法論であり、他分野の言語活動との連携によって、より実践的かつ多角的な学習機会を提供することができる。

5. 結論

本研究は、絵本を教材とし、「順送り翻訳」という語順重視の翻訳手法に着目し、英語構文の理解・文脈処理力・異文化理解の育成を目的とした大学英語教育アプローチを検討した。翻訳という言語スキルが、単なる語の置き換えにとどまらず、文構造への注意、読者への配慮、文化的背景の読み取りなど、複合的な言語運用能力を必要とする知的活動であり、教育的意義が高いことが確認された。

特に、「自然な日本語訳」と「順送り訳」とを比較することで、学習者が語順・構造・意味の結びつきに着目し、英語文の構造に沿った形で日本語に訳すプロセスを意識的に行うようになった。文の要素がどのような順序で提示され、どのように意味を構成していくのかを丁寧にたどる学習プロセスは、英語読解における注意力・分析力の育成に大きく貢献する学習となっている。

また、教材として使用した絵本には、言語の意味を補完・拡張する視覚的情報が豊富に含まれており、学生たちは語彙や文法の知識を超えて、イメージと言語の連動性や、感情の伝達、登場人物の視点といった、より深層的な文脈理解へと進むことができる。絵本の持つストーリーテリング的要素は、順送り翻訳の語順重視という特性と相性がよく、訳文における情報の流れの自然さや読み手への配慮にも意識を向けさせる有用性がある。

さらに課題を通して、学生自身が「訳すことで読む力が高まった」、「文の流れが視覚化できた」、「AIの訳と比べて考えることで、自分の訳に対する責任を感じた」など、具体的な気づきを体験しており、順送り翻訳が単なる技術指導ではなく、言語に対する主体的な認知活動を促す教育的枠組みであることが示唆された。

現代は、生成AIの進化によって翻訳作業が日常的に自動化される一方で、「人間が訳す意味」や「言語を学ぶ意義」があらためて問い直されている時代でもある。そうした中で、順送り翻訳のように、語順の構造と意味の関係に目を向け、「なぜこの訳になるのか」、「どうすればより適切に伝わるのか」を考える教育的実践は、単なる英語力の養成にとどまらず、批判的思考や多文化理解、さらには言語倫理を含む幅広いリテラシーの育成にもつながるものである。

今後の展望として、以下のような応用可能性が見込まれる。

- 観光英語において、観光客への案内文や紹介資料を順送り翻訳で練習することで、的確で分かりやすい言語運用力が養われる。

- 医療英語の場面では、患者への説明や症例紹介文などを順送りで処理することで、誤解のない正確な情報伝達訓練として活用できる。
- 国際理解教育の分野では、異文化的文脈を含む文献や教材を順送り訳することで、文化差の言語的表現の違いに着目させる契機となる。

これらの応用展開により、順送り翻訳は単なる技術ではなく、言語・文化・論理に関わり、学習者の思考を深める教育的手法としての重要性を増していく可能性がある。本研究は、「読む」「訳す」「伝える」を統合する翻訳教育の価値を再検討し、今後の英語教育におけるAIとの共存時代の人間中心的言語教育を構築していくうえで、重要な試みとなるであろう。

参考文献

- Bond, M. (2014). *A bear called Paddington*. HarperCollins.
- Campbell, S. (1998). *Translation in language teaching*. Oxford University Press.
- Lathey, G. (2010). *The role of translators in children's literature*. Routledge.
- Lathey, G. (2015). *Translating children's literature*. Routledge.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Zagarenski, P. (2015) *The whisper*. Clarion Books.
- 上田敏 (1990) 『近代日本の英語教育』 講談社.
- 佐藤眞理子 (2023) 「機械翻訳と共存する英語教育」『リメディアル教育研究』, 18, 81-90
- 水野的 (2024) 『日本人は英語をどう訳してきたか』 法政大学出版局.
- 文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』.
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf
- ※本稿は2025年8月21日に行われた The 29th International Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics での発表に基づく

論 文

養護教諭課程で扱う「危機管理」

海老澤 恭 子*

Crisis Management in School Nurse Education

要旨 (Abstract)

本研究は、養護教諭課程における学校の危機管理に関する教育の授業内容を構成するため、教育内容の精選と構造化の試案作成を目的とした。安全管理・危機管理の基礎的な知識と法的な理解、未然防止及び有事の際に求められる対応等を選定し、概念法を用いて構造化を行った。学校においてゼロリスクは想定しえず、とりわけ、養護教諭は「健康危機」に対応することから、「発生時の危機管理」であるクライシスマネジメントを強く認識し、基本的知識を統合し実践力を身につける必要があると考えた。

キーワード (Keywords)

養護教諭養成 学校保健安全法 危機管理 健康危機 概念法

1. 研究の目的と背景

1-1 本研究の目的

我が国の学校保健は、1872（明治5）年の学制発布から始まっている。150年以上たった現在では、学校保健がカバーすべき領域は多岐にわたっていて、それぞれが法令等によって制度化され運営されている。第2次世界大戦後の1947（昭和22）年に学校教育法が制定され、学校教育目標を実現するための学校保健の教育活動に関して、1958（昭和33）年に学校保健法が制定された。その後、2008（平成20）年に学校保健安全法と名称を変更し改正された（学校保健・安全実務研究会：2023、5-11）。これは、学校における事件・事故や災害等の危機に対する学校安全の必要性の高まりから、従来からの健康を守るため

*常磐大学看護学部 准教授

の項目に児童生徒の安全を守るための項目が追加され、保健と安全の両方を規定した法律であることが明確化された。

この改正された学校保健安全法において、養護教諭に関わる新たに規定された条文は（菅原他：2018、3-4）、主として、第7条の保健室、第9条の保健指導、第10条の地域の医療機関等との連携、第29条の危険等発生時対処要領の作成等である。第29条の危機管理対応では心のケアが法に位置づけられ、災害や事件事故等が発生した後のPTSD（心的外傷後ストレス障害）を理解し、地域の医療機関等との連携を図って健康を回復させるために必要な支援を行うことが記された（采女：2024、188-197）。このことは、養護教諭が保健室において教員とは異なる専門性に基づいて児童生徒の心身の健康課題に対処することが法的根拠を持ち、やりがいのある職務であることが広く認知されることとなったが、同時に重責を担うものとして位置づけられたことを意味する。

さらに、近年の社会環境の急激な変化や新型コロナウイルス感染症等の世界的流行は、児童生徒の健康課題をさらに複雑化、多様化させており（采女：2024、164-181）、感染症への対策から増加の一途をたどる熱中症や食物アレルギーの対応まで、危機管理の重要性が増している。時代とともに養護教諭に期待する役割の幅が広がり、中央教育審議会答申（文部科学省：2015）にあるように、チームとしての学校の中で健康課題の連携体制の中心的な役割を担っているため、現職研修や養成カリキュラムの充実が図られることが望まれるとされている。

ところで、学校管理下の事故は、日本スポーツ振興センターの災害共済給付の状況によれば（災害共済Web）、障害件数と死亡件数はいずれも減少傾向となっている。しかし、学校事故判例に焦点を当て第一審の裁判数を分析した調査では、学校事故に起因する裁判数は増加傾向であることが顕著となっている（黒川：2013、2024）。事故発生の事実認定においては、法的には「安全配慮義務・安全保持義務」という言葉で説明され、学校や教員の責任論に発展し、学校にリスク回避が求められている（藤井：2017）。裁判所が判断し学校事故や災害に関して教育現場に求めた安全配慮義務は、学校側にとって広範かつ高度なものである（坂田：2017）。養護教諭の職務範囲の判例においても（河本他：2008）、養護教諭に対しては、救急処置のみならず事故予防のための組織的連携活動を求めている、養護教諭の職務責任を問う、広範囲かつ重大な任務であった。

一方、現職養護教諭を対象とした危機対応に関する研修の調査において（梶原他：2022）、必要と思う知識や技術が不足しているとの認識は経験が浅いほど有意に高く、経

験年数との関連がみられた。このような実情にあって坂田らは（2024）、養護教諭がリーガルマインドの重要性を理解し、危機管理能力向上をはかるための実践的な研修プログラムを開発する研究をスタートさせている。

現在、高等教育においては、履修主義から修得主義への転換（文部科学省：2022）が期待されているところである。しかしながら、危機管理について何を学ぶかといった肝心の学修内容は整理されていない。そもそも、危機管理の用語自体が多様な意味と側面を持ち合わせ、養護教諭の行う実践上の範囲も、健康課題に対するその時代のニーズや地域と学校の実情に影響を受け、必ずしもその基準が明確にされているとはいえない。本研究はこれらの問題関心に立ち、養護教諭課程における学校の危機管理の授業内容を構成するために、基本的な教育内容の試案作成を目的とした。

学校における教育活動には、一定の危険を伴う活動は不可避免的に含まれていて、ゼロリスクはあり得ず、事故は必ず発生するものである（坂田：2021）。そして、養護教諭は経験値の高低にかかわらず、新任時においても専門性を発揮することが求められている。これらのことから、危機管理の教育内容が社会の変化と学校現場の実情に即したものとなるよう検討し、授業改善をはかることによって、学生が教員生活を円滑にスタートし、チーム学校の一員として即戦力となることが期待される。

1－2 学校安全の概念と危機管理

本論文において頻出する学校安全と危機管理の術語について、概念が成立した背景と概要を確認する。

学校安全という用語は、1959（昭和34）年に成立した日本学校安全会法において法令上初めて用いられたとされる（奥田：1963）。同法第1条で「学校安全の普及充実に図るとともに、義務教育諸学校等の管理下における児童、生徒等の負傷、疾病、廃疾または死亡に関して必要な給付を行い、もって学校教育の円滑な実施に資すること」とその目的が記され、学校安全の定義を「学校における安全教育及び安全管理をいう」としている（同法第18条）。福本によれば（2018）、同法の設立時には、相模湖事故や修学旅行バス転落事故等、学校管理下の教育活動で多数の死傷者を出す災害が相次いで発生したため、同法の目的は、事前の安全対策よりも被害の補償を重視する災害共済給付の措置に重点が置かれていた時代背景があると分析されている。

学校管理下の事故に対応する制度は、時代の流れとともに組織の再編を経て、現在の日

本スポーツ振興センターへと引き継がれている。この沿革は（学校保健・安全実務研究会：2023、1073-1081）、1982（昭和57）年に行政改革の一環として、日本学校安全会と日本学校給食会が統合されて学校における安全と給食の両方を扱う組織となり、日本学校健康会が設立された。1986（昭和61）年にさらなる行政改革により、日本学校健康会と国立競技場が統合され、学校の安全・健康事業に加えて体育・スポーツ振興の役割も担う、日本体育・学校健康センターが設立された。2003（平成15）年には日本体育・学校健康センターは独立行政法人に移行し、日本スポーツ振興センターが設立された。なお、2023年（令和5年）4月1日からは、災害共済給付に関する事務が文部科学省からこども家庭庁に移管されている。

学校安全は、安全管理と安全教育を柱とし、学校における危機管理の実践的枠組みによって構築され、このことは、危機管理に対する認識的な枠組みが、学校安全と相似形である（福本：2018）と指摘されている。したがって、災害共済給付と学校安全の普及を目的として成立した学校安全法における学校安全観が、今日の危機管理の礎となっていることから、政策レベルにおいての源流となっている（福本：2018）。

1－3 学校安全の構造と危険理論

学校安全は、安全管理と安全教育を車の両輪として、相互に補いながら児童生徒の安全な環境づくりをめざしている。この学校安全は、生活安全・災害安全・交通安全の3領域からなり（学校保健・安全実務研究会：2023、1074-1075）、それぞれの領域ごとに必要な安全管理と安全教育が検討される。このうち、養護教諭は、特に生活安全・災害安全の領域において重点的な実践活動を展開している（采女：2024、198-204）。生活安全に含まれる危機事象は多岐にわたり、日常の学校生活で発生する傷病や感染症の流行、体育の授業中や課外活動でのスポーツ活動中の事故、いじめ、虐待、薬物乱用等が挙げられる。災害安全は、高温・地震・津波・台風・雷等、自然災害によって引き起こされる生命危機及び健康被害の予防と対応に該当する。

事故発生要因にかかわるハインリッヒの法則では、ヒヤリ・ハットやハインリッヒのドミノ理論等の考え方がある（H.W. ハインリッヒ他：1982）。この法則は、1929（昭和4）年に米国の損害保険会社で働いていたハインリッヒが、重大事故の発生比率について導き出したものであり、ヒヤリ・ハットは事故には至らなかった危険のことを指し、ヒヤリとすることが起こった時点でその原因を検討し再発を防げば、重大な事故は未然に防

止できるとするものである。事故の原因は1つではないので、事故につながる様々な要因（ドミノ）のうち1つでも減らすことができれば、重大な事故に至らないとしている。

また、須藤は1963（昭和38）年に、「環境」「行動」「心身状態」「服装」の4つの危険要因が重なることで重大な事故が発生するとした潜在危険論を発表した（須藤：1963a）。潜在危険論では、環境や行動だけでなく自分自身が選択する服装が事故の要因になるとする。このことは、事故予防に当たって自身のあり方が問われ、潜在危険論には主体性が喚起される素地が包含される。心身状態については、心身の疲労や悩みがあることで注意すべき対象に意識が十分に向かなくなること、そして、意識の高揚、すなわち、興奮も程度が過ぎれば危険な行動につながりうると考えられている。さらに、それぞれの潜在危険は、「時刻」「天候」「季節」の影響を受けて、常に動的に変容し続けるものとしている。須藤は、潜在危険論に基づく主体的な安全教育を提唱・実証し（須藤他：1963b、1963c）、潜在危険論を教育活動に結びつけることで、児童生徒が安全教育の受け手から安全活動の主体へと移行することを重視した。

文部科学省は、2001（平成13）年に『『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育』を発行したが（文部科学省：2001）、安全指導の方法としてこの潜在危険論に基づく危険予測学習を推奨している。この参考資料は、学校保健安全法の施行に伴って2010（平成22）年に改訂され、さらに、児童生徒等を取り巻く安全に関する状況が変化してきていることや、「学校事故対応に関する指針」（文部科学省：2016）の策定や学習指導要領の改訂等を踏まえ、2019（平成31）年に改訂2版が発刊された（文部科学省：2019）。この改定においても安全指導の基本的な考え方は、潜在危険論に基づいている。

2. 研究の方法

2-1 概念法による教育内容の選定と構造化

現在の看護教育においては、カリキュラム・オーバーロードが問題となっている中、既習の知識のつながりとコンセプト（概念）の関連付けに焦点を当てる学習方法に注目する動きがみられている（遠藤：2025）。「初等・中等教育における教育課程の基準のあり方について」の中央教育審議会答申（文科省：2024）においても、中核的概念や深い意味理解等の視点が重要とされている。

このように、新たな学習アプローチの1つとして「概念」に注目されているが、筆者は、1983（昭和58）年より「高等学校保健教育内容の選定と構造化の研究」に取り組んできた。

教育内容の構造化とは、関連諸科学の主要な概念、基本的概念、原理等の要素や基幹を軸として行い、概念法による教育内容を構成することである。本研究においては、この概念法を用いて、学校における危機管理に関する教育内容の選定と構造化を行うこととした。

この方法は、小倉が1960（昭和35）年より児童生徒の思考の発達段階を踏まえた保健教育の理論と実践の研究に着手し（小倉：1960）、研究結果と成果を発表した（小倉：1964、1979）ものである。以下、2－2～2－4の項目に分けて、小倉氏の論文を引用・抜粋し概念法について説明する。

2－2 概念とは（小倉：1981、31-32）

概念的な方法によるカリキュラムの構成において、その構造ないし基幹となる概念（concept）の意味をSHESからの研究からの再引用によって明らかにしておきたい（SHES：1967）。

概念については「関連のある事実の一般化（法則化）である（Russel）。」という定義がある。また、「外界の事物を知覚・認知した結果、個人の心に大なり小なり組織だてられた意味であり、知覚した事実の認識上の解釈である（Woodruff）。」とも定義されている。これらの定義を要約して、SHESでは概念を「意味を組織だてるもの」としている。以上の定義だけでは、教育内容に限っていう場合の概念としては不十分ないし不適切である。教育内容とすべき概念は、ある個人が全く主観的に組織だてた意味や個人的経験の要約ではなく、科学に基づいたもので、しかも統合的な機能をもった客観的・科学的な概念でなければならない。

2－3 概念化の条件（小倉：1981、32-33）

カリキュラム構造の要素ないし基幹とすべき概念として、どんな概念を選定し、それをどのように概念化（文章化）したらよいかについて確認したい。アメリカの保健教育研究者の中で、概念的な方法にもっとも精通している一人のフォダーは、次の諸点を挙げている。

- ① 的確な文章表現
- ② 保健教育にとって適切な内容
- ③ 情報のオーガナイザーとしての役割
- ④ 妥当な表現
- ⑤ 発達段階への即応

⑥ 強制的でない表現

2-4 概念化の意義（小倉：1981、33-35）

主部と述部をもつ的確な文章にあらわした叙述概念によって、項目ないし語句の羅列よりも内容が明確になる。しかも、大量のばらばらな事象の間を関連づけ、コンテクストを与えるので、理解や記憶を助けることになる。もちろん、概念の選定や概念化が前述のような条件を満たしていなければ、概念化による概念的方法の意義は乏しくなるはずである。例えば、叙述概念が事象の外面的な類似性を結び付けただけのものであり、本質的なものが落ちていれば無意味な学習になるであろう。

2-5 基本的内容の選定

授業で使用する教科書（学校保健・安全実務研究会：2023、国土：2024、采女：2024、竹鼻他：2024）の項目と内容を検討して概念を抽出し、補助資料として使用する参考書（坂田：2021、菅原他：2018）を用いて法的側面の視点を加え、「学校の危機管理マニュアル作成の手引き」（文部科学省：2025）、「生きる力をはぐくむ学校での安全教育」（文部科学省：2019）によって、教育内容の概念化と系統化の手がかりを求めた。学校における安全管理と危機管理の基礎的な内容、未然防止及び有事の際に求められる対応について、教育内容を抽出し概念法によって整理した。

2-6 構造化

広岡によれば（1967、103）、構造化は「基本的な知識を選択し、それを有効に学習されるように、組織していくことである」としている。あるいは、「教育内容（教材）を構造化するとは、教育内容相互の関連性を検討することである。中心的な概念と、それを成り立たせる支柱にあたる諸要素の組織である。」（広岡：1967、115）とも説明されている。

構造化は、タテ軸とヨコ軸のマトリックスで構成された図表でとらえることができる。小倉は（1981、23-24）、「1つの学習が他の既存の教材のうえに築かれるように学習事項を順次配列する。つまり、垂直的観点とともに学習事項が相互に支え合うよう、関連性をもたせる水平的観点をもって、系統性と関連性をもって教材を構成する。」と、教育内容を構造化する手続きについて説明した。

構造化の意義は、「細かい部分も構造化された骨組みの中に位置づけられるので、記憶

しやすく、忘れても再構成しやすい。そして、基本的な概念の理解は他の面にも転移・応用されやすい。」(小倉：1981、23-24)としている。これらの構造化の意義を踏まえ、各領域の各概念を各科目に配置して構造化し、養護教諭養成における危機管理教育のスコープとシーケンスを検討した。

なお、養護教諭の免許状には、一種免許状、二種免許状及び専修免許状の種類があり、本学の看護学部では保健師課程で必要な科目を履修すると二種免許状が取得できる。養護教諭課程においては、養護教諭一種免許取得のために、養護に関する科目として「学校保健」「養護概説」「健康相談活動」が、教育実践に関する科目として「養護実習」「教職実践演習」が開講されている。本学においては「学校保健」は2年生に、「養護概説」は3年生に、「健康相談活動」「養護実習」「教職実践演習」は4年生に配当されている。

3. 結果と考察

3-1 3領域試案

学校の危機管理に関する教育内容は、以下の3つの領域で構成した。

第1領域 法的根拠と関連法規

第2領域 学校の安全管理

第3領域 学校の危機管理

3領域による内容構成の基礎となる考え方は、福本(2018)の「災害共済給付と学校安全の普及を目的として成立した学校安全会法における学校安全観が、今日の学校における危機管理の礎となっている」という学校安全の構造的枠組みである。また、難波(2024)は、「学校安全は健康・保健の概念のなかに包含されている」という福本(2018)の指摘を踏まえ、学校危機管理における養護教諭の位置づけを明確にするために、学校保健上の危機を「健康危機」として概念化している。この他、坂田ら(2024)の「教員の資質向上のための研修プログラム」のうち「養護教諭の危機管理能力向上をはかる研究プログラム」の全体概要と研修プログラムを参考にした。

第1領域の「法的根拠と関連法規」は、学校保健安全法、日本スポーツ振興センター法等、関連法規による学校における安全の法的根拠を概観し、マニュアルやガイドライン等で政策レベルでの危機管理の枠組みを上げた。加えて、学校事故時に危険予見義務や危険回避義務に反した場合、過失が認定され法的責任を負う裁判例を取り扱った。

第2領域の「学校の安全管理」は、学校保健の領域構造を基盤とした学校安全の構造を

取り上げ、各領域の内容について基本的事項を系統的に整理した。安全をめぐる現代的課題、学校管理下の範囲、想定される危険への組織的対応及び教育活動における体制整備や安全教育を取り上げた。

第3領域の「学校の危機管理」は、養護教諭が中核となる「健康危機」の対応を中心に、予防的な対応策であるリスクマネジメントと事故発生時のダメージコントロールを含むクライシスマネジメントについて取り上げた。

これら3領域は独立しているのではなく、相互に関連しつつ教育内容を構成している。例えば、第3領域で扱う健康危機は、第1領域における学校保健安全法の法的根拠を照会しつつ養護教諭の実践活動を確認する内容とした。

一般的に、危機管理にはクライシスマネジメントとリスクマネジメントの2側面があるとされるが、学校の危機管理マニュアル作成の手引き（文部科学省：2025）の中では、危機管理を進めるうえで予防的な観点から行う「事前の危機管理」、事故が発生した際の具体的な対応とする「個別の危機管理」、緊急的な対応が収束した際に行う「事後の危機管理」の3つのステージに分類して基本的対応を整理している。この作成の手引きでは、学校・地域の特性と実情に即して学校独自のマニュアルとして作成することとし、全ての教職員の役割分担を明確にして共通理解を図ることが作成にあたってのポイントとされている。

ただし、「第二次学校安全の推進に関する計画」の閣議決定においては（文部科学省：2017）、「学校管理下における児童生徒等の事故に関し、死亡事故の発生件数については限りなくゼロにすることを目指すとともに、負傷・疾病の発生率については障害や重度の負傷を伴う事故を中心に減少傾向にすることを目指す」としている。つまり、安全教育やリスクマネジメントをどのように徹底したとしても、学校において児童生徒の安全を100%確保できることはありえず、すなわち、ゼロリスクは想定しえず、現実問題として学校現場の危機管理は、「発生時の危機管理」におけるクライシスマネジメントの重要性を強く認識する必要があると考える。

このように、学校においては安全を確保するという実践が最優先されること、養護教諭にとっては、児童生徒の命を守る行動原理が最も優先度の高いものであることから、特に、第1領域においては、判例で得られた知見を教訓として盛り込み、第3領域においては、「健康危機」の概念を中心に基本概念を構成し、現場の養護教諭の実践活動に近接するものとした。

本研究においては、危機管理に関する枠組みをとらえることと、基本的概念や学修内容の項目を抽出することに専心した。最終的な目標としては、学修者の実践力を育み、学校現場へのシームレスな移行を重視した。この試案については、複数の研究者からメンバーチェックを受けること、さらに、効果的な学びの構成となっているかについては、教授法の専門家による検証を受ける手続きを踏むことが必要であろう。

3-2 領域と基本概念・項目・要素

3領域試案を構成し、基本的内容の概念化を表1に示した。第1領域から第3領域の各々の基本的な考え方と内容について、主部と述部からなる文章で表現した。さらに、各概念の下位となる項目・要素を整理し、表2、表3、表4にそれぞれ第1領域から第3領域の基本概念・項目・要素について示した。

これらの基本概念によって教育内容が明確になり、教材や教育活動の選定が容易になった。各科目には分離して扱うことのできない関連する内容があり、科目間の大量のばらばらの事象の間を関連づけることができた。

表1 各領域の基本概念

第1領域「法的根拠と関連法規」
1. 学校安全は学校保健安全法等の関連法規によって規定されている。 2. 学校における安全管理および危機管理には法的責任がともなう。 3. 学校は子どもの生命を守るために危機管理マニュアルを作成している。
第2領域「学校の安全管理」
1. 安全管理は教育活動を円滑に実施し、子どもが安心して生活できるようにする営みである。 2. 安全管理は校長を中心に全教職員で組織的に取り組み、救急体制づくりにおける養護教諭の役割は重要である。 3. 運動活動中や登下校中の事故、地震や天候等、リスクを想定して安全教育を行うことが重要である。
第3領域「学校の危機管理」
1. 養護教諭が中核的役割となる危機管理は主に健康危機に対応することである。 2. 健康危機のリスクマネジメントは、保健教育・健康観察・疾病管理・感染症管理によって、未然に防止することである。 3. 健康危機のクライシスマネジメントは、迅速で適切な対応によって被害を最小限に抑えることである。 4. メンタルヘルスの問題の対応において、養護教諭は医療の必要性を見極め、専門家との連携を進める必要がある。

表 2 第1領域の基本概念・項目・要素

第1領域「法的根拠と関連法規」

概念1. 学校安全は学校保健安全法等の関連法規によって規定されている。

学校保健安全法

第27条 学校安全計画の策定と実施

第29条 危険等発生時対処要領（危機管理マニュアル）の作成と周知、訓練の義務

日本スポーツ振興センター法による災害共済給付制度

学校事故の現状

災害共済給付の給付金・制限

学校の管理下における児童生徒等の災害の範囲

学校の設置者の損害賠償責任の免責—免責の特約

不服審査請求

災害共済給付の状況

概念2. 学校における安全管理および危機管理には法的責任がともなう。

安全配慮義務

危険予見義務・危険回避義務

事故発生時の教職員の対応責任

学校の施設・設備の安全管理

屋内の熱中症事故

学校事故と連絡義務

教育活動中のリスク

理科実験とアルコールランプ

自習中の子どもの事故—小学校低学年

休憩時間の事故—小学校高学年・一輪車

組体操ピラミッドの危険性—中学校・体育祭

部活動顧問の「立ち合い義務」—高等学校

トラブルが多い児童への対応

子どもに「死にたい」と言われたら

いじめの「峻別」と学校の指導責任

概念3. 学校は子どもの生命を守るために危機管理マニュアルを作成している。

事前の危機管理

体制整備

点検・避難訓練・教職員研修

安全教育

個別の安全管理

事故発生時の対応の基本

不審者侵入への対応

登下校時の緊急事態

交通事故への対応

気象災害への対応

新たな危機事象への対応

事後の危機管理

事後の対応

調査・検証・報告・再発防止

表 3 第 2 領域の基本概念・項目・要素

第 2 領域「学校の安全管理」

概念 1. 安全管理は教育活動を円滑に実施し、子どもが安心して生活できるようにする営みである。

学校安全の意義と危機管理

学校安全の意義

危機管理の考え方

第3次学校安全の推進に関する計画

セーフティー・プロモーション・スクール

学校安全と安全教育

学校安全の構造

ハインリッヒの法則

ドミノ理論

潜在危険論

概念 2. 安全管理は校長を中心に全教職員で組織的に取り組み、救急体制づくりにおける養護教諭の役割は重要である。

学校安全計画

学校安全活動

ガイドライン

学校施設・設備点検

特別支援学校における対応

PDCAサイクルとOODA/ループ

救急体制

校内の救急体制と連絡体制の整備

養護教諭不在時の救急体制

関係機関等の連絡・連携体制の整備

保護者との連絡体制

救急用品資材

学校で備えておくべき物品

訓練と習熟

応急処置研修会

救急車搬送のシミュレーション

概念 3. 運動活動中や登下校中の事故、地震や天候等、リスクを想定して安全教育を行うことが重要である。

学校管理下の事故や災害

学校事故の現状

体育授業や運動中における事故防止

競技別の留意点

登下校および学校管理下外の安全

交通安全

犯罪被害防止

自然災害と学校防災

表4 第3領域の基本概念・項目・要素

第3領域「学校の危機管理」

概念1. 養護教諭が中核となる危機管理は主に健康危機に対応する。

現代的教育・健康課題

学校における多職種連携・関係職種・関係機関等

特別なニーズのある子どもの支援における連携・協働

危機管理の視点からの連携・協働

概念2. 健康危機のリスクマネジメントは、保健教育・健康観察・疾病・感染症管理によって未然に防止することである。

保健教育

危機管理を視点に据えた学校での保健・安全教育

健康観察

健康観察の重要性・目的

健康観察の機会・視点

学校生活全般における健康観察

災害等の危機発生時における心身の健康観察のポイント

感染症予防

学校で予防すべき感染症

感染症予防の対策・方法

疾病管理・予防

子どもに多い疾病と管理・予防

学校におけるアレルギー対応

概念3. 健康危機のクライシスマネジメントは、迅速で適切な対応によって被害を最小限に抑えることである。

学校における救急処置

学校事故の特徴

学校における救急処置の範囲

学校内における救急体制の確立

学校における医療行為

救命救急

救命の連鎖

BLS（一次救命処置）—CPR（心肺蘇生）とAED（自動体外式除細動器）

学校事故への対応と事故の検証

指針の内容

指針に基づいた事故検証例

概念4. メンタルヘルスの問題の対応において、養護教諭は医療の必要性を見極め専門家との連携を進める必要がある。

子どもの精神保健の現状

児童生徒の精神保健の現状

メンタルヘルスの問題に対応するための基礎知識

実際の対応において重要となる点

特別支援教育とメンタルヘルス

子どもの心のケア—PTSDの理解とその予防

災害等の発生時における心のケアの基本的理解

心のケアに関する危機管理上の留意点

ストレス症状のある子どもへの対応

障害のある子どもの心のケア

表5 第3領域 概念1の構造化

[illegible]

3-3 マトリックスによる構造化

第1～3領域の配列順序は、第1領域が終わって第2から第3領域に進行するというような固定的な順序を意味しているのではない。各領域をめぐりながら、2～4年に配当されている履修科目で授業内容を横断的に構成し、学年を追って各領域とも高次化することを目指している。各領域間と各科目間には、まったく分離してしまえない関連性があるため、科目間で意識的に関連を図り、教育内容を構造的、総合的に学ばせることは必要不可欠である。

表5に、第3領域の概念1に基づいた構造化を示した。「学校保健」「養護概説」「健康相談活動」「教職実践演習」の4つの授業計画に危機管理の概念による下位の項目・要素を付置した。表側は配当学年の授業が並び、表頭にシラバスで計画された授業計画の進行が示されている。このマトリックスの視覚化によって、それぞれの科目の授業計画における危機管理関連の内容と範囲が明確になった。

教授方法としては、知識伝達による学修で基本的知識をおさえるとともに、演習を適宜組み込んだ。実技やロールプレイ、事例検討でのディスカッション、ブレインストーミング等、各科目の授業計画の後半になるほど、そして、高学年になるほど学びのプロセスのバリエーションを多く取り入れた。なかでも、事例検討や判例検討は、事実関係や問題発生を把握する際に問いが生成され、学修者が必要な知識を学び取り意味づけを行うための入り口となり、同時に学生自身の経験を振り返る契機となる。これらによって、学生が新規に学ぶ内容を既習知識につなぎ、科目間の類似性のある内容を関連づけて統合し応用することができることが期待される。

さらに、クライシスマネジメントにおける迅速かつ的確な救急処置は、一定の経験値と技術が必要となる。養護実習において処置を学ぶ機会を得られる場合もあるが、実際に、学校において予測しなかったような傷病を目の前にし、子どもの状態を一人で判断し、その処置ができるようになるためには、多くのケースに当たり経験を積むことが必要である。授業の中での状況設定において、繰り返しの演習は習得のための重要なプロセスになるが、正課授業のみでは時間数は十分とはいえず、また、設定場面も限定的となるため、クライシスマネジメントを強く認識した場合、実践力を身につけるためには、授業以外の習得の機会を検討することも必要であろう。

4. おわりに

社会情勢の変化に伴い、学校運営における危機管理に求められる水準は著しく高まっている。危機管理はそもそも戦争や紛争等、国家の存立にかかわる危機への対応という意味合いから用いられていた。その後、企業をはじめとしたいろいろな組織でもその必要性が認められ、学校においては子どもの教育を受ける権利の保障に立脚し、それを妨げるような問題には適切に対応していくことが求められている。初動を誤れば、複合的かつ広範囲に影響を及ぼしてしまう危機となる可能性を持つため、より包括的で高度な対策が必要不可欠である。危機管理はもはや学校運営上の前提となっており、常に最新の知見と社会の要請に応じて軌道修正をしつつ、マネジメントの質を維持し向上させることが重要な業務の中身となっている。

学校には多様なリスクが存在しており、ゼロリスクにすることは現実問題としては不可能である。その意味において、一定のリスクを織り込みつつ学校教育は展開されている。しかしながら、学校事故等への対応をめぐる訴訟に発展するケースは増加しており、事故発生時に学校がとった対応を法的視点から捉え、危機管理が司法の場で検証されているのが実情である。

須藤（1966）は、「安全教育論」の冒頭で「しからば安全教育とはいかなる教育か、遺憾ながら今日なお系統化された教育科学として確立されがたい現状ゆえに（中略）災害も減少するどころかむしろ増加している。もしも現在の安全教育に根本的な欠陥があるとするならば、私たちはあらためて安全教育を『ふりだし』に戻して考え直さねばなるまい。このような情勢のもとで安全教育を再検討していくことは教師のつとめの一つであろう。」と唱えている。須藤のこの言説は、想定することのできないような新たな危機事象が身の回りのどこかに潜んでいるのではないかと、緊張感を持続させるものである。

本研究においては、社会的要求としての安全管理や危機管理をどのような指標と尺度でとらえたらよいか、また、不完全ではあるが、養護教諭養成の教育として実用にたえる基本的な内容はどのようなものを検討した。時代と社会は変化し続けるために、何に重点を置くかといった教育内容の基準に絶対的なものはないと考える。3領域試案は、授業の展開によって学生の認識や態度を確認し、その結果によって修正し、より適切なものにしていくことを当面の研究課題としたい。

参考文献

- 遠藤みゆき（2025）「近年の世界の教育を捉えなおす枠組み コンピテンシーとコンセプト学習」看護教育66（3）、306-312.
- 藤井智子（2017）「裁判例からみる学校事故－教育現場に求められる安全配慮義務とは－」スクールコンプライアンス研究5、31-38.
- 福本昌之（2018）「学校における危機管理に関する組織論的考察－E.ホルナゲルのSafety-IIの安全観を手がかりに－」大分大学教育学部研究紀要40(1)、97 -112.
- 学校保健・安全実務研究会編（2023）「新訂版学校保健実務必携第5次改訂版」第一法規.
- 広岡亮蔵（1967）「教育内容の現代化」明治図書.
- H. W. ハインリッヒ・D. ピーターセン・N. ルース（1982）『『ハインリッヒ産業災害防止論』井上威恭監修、総合安全工学研究所訳』海文堂出版.
- 梶原由紀子・原田直樹・田原千晶他（2022）「養護教諭の危機管理に関する研修についての調査研究」福岡県立大学看護学研究紀要19、57-68.
- 河本妙子・松枝睦美・三村由香里他（2008）「学校救急処置における養護教諭の役割－判例にみる職務の分析から－」学校保健研究50、221-233.
- 國土将平編（2024）「知識と実践で築く学校保健」みらい.
- 黒川雅子（2013）「学校事故裁判の量的変化の動向と校種別特徴－災害共済給付の状況を中心として－」スクールコンプライアンス研究1、78-86.
- 黒川雅子（2024）「学校事故と法」、坂田仰（編）「学校と法－「権利」と「公共性」の衝突－」121-135、放送大学教育振興会.
- 災害共済Web「災害共済給付の給付状況の推移（昭和57年度～令和6年度）」
https://www.jpnsport.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/kyufu_1/pdf/03_kyufu_suii_R6.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省（2001）「学校安全資料『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」東京書籍.
- 文部科学省（2015）「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）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省（2016）「学校事故対応に関する指針」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afieldfile/2019/07/31/1419593_01.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）

- 文部科学省（2017）「第2次学校安全の推進に関する計画の策定について（答申）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/04/10/1384125_01.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省（2019）「学校安全資料『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」について」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1416681_01.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省（2022）「教育課程部会における審議のまとめ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_kyoiku01-000012344_1.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省：（2024）「央教育審議会 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）参考資料」
https://www.mext.go.jp/content/20242127-mxt_kyoiku01-000039494_3.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 文部科学省（2025）「『学校の危機管理マニュアル手引き』の作成について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/__icsFiles/afieldfile/2019/05/07/1401870_01.pdf.（最終閲覧：2025年8月1日）
- 難波智子（2024）「養護教諭の学校危機管理の位置づけの実態と課題」川崎医療福祉学会誌 34(1)、115-123.
- 小倉学他（1960）「保健認識の発達に関する研究」東京大学教育学部紀要5、72-122.
- 小倉学（1964）「保健に関する認識の発達」学校保健研究6(1)、2-13.
- 小倉学(1979)「概念による保健教育内容の構造化」学校保健研究21(5)、252-265.
- 小倉学編著(1981)「中学校保健教育の計画と実践－保健教育の現代化をめざして－」ぎょうせい.
- 奥田真丈(1963)「学校の安全管理に関する行政. 宮田丈夫他編『安全教育の管理と指導』」15-22、東洋館出版社.
- 坂田仰(2017)「大規模災害と学校の危機管理 ―クライシス・マネジメントを中心に―」スクールコンプライアンス研究5、63-70.
- 坂田仰（2021）「裁判例で学ぶ学校のリスクマネジメントハンドブック」時事通信社.

- 坂田 仰・山田 知代（2024）「カリキュラム・マネジメントを実施する上での危機管理研修プログラムの構築(1)講義編：予防的コンプライアンスの視点を踏まえて」日本女子大学教職教育開発センター年報 / 日本女子大学教職教育開発センター 編(11)、71-76.
- SHES（1967）「Health Education -A Conceptual Approach to Curriculum Design」 3 M Education Press.
- 須藤春一（1963a）「潜在危険論」学校保健研究 5 (3)、2 - 6.
- 須藤春一・郡司庄平（1963b）「高校生による主体的安全教育の試み I 環境と服装の潜在危険調査」学校保健研究 5 (7)、23-30.
- 須藤春一・郡司庄平（1963c）「高校生による主体的安全教育の試み II 行動と通学往復の潜在危険調査」学校保健研究第 5 (9)、24-32.
- 須藤春一（1966）「安全教育論」学校保健研究 8 (4)、17-23.
- 菅原哲朗・入澤充（2018）「養護教諭の職務と法的責任 判例から学ぶ法リスクマネジメント」道和書院.
- 竹鼻ゆかり・齋藤千景・籠谷恵編（2024）「新版養護学概説－養護教諭の専門性と根拠に基づく養護実践－」東山書房.
- 采女智津江編（2024）「新養護概説第13版」少年写真新聞社.

論 文

高校検定教科書におけるリーディング教材のジャンル1 — 大学初年次英語教育との接続から —

小 西 瑛 子*

Genres of Reading Materials in High School Textbooks, Part 1: Connecting
to First-Year University English Education

要旨 (Abstract)

本研究は、「英語コミュニケーションⅠ」のリーディング教材をジャンル、テキストタイプの観点から分析し、大学初年次教育との接続可能性を検討することを目的とする。分析の結果、教材の多くは説明ジャンルで書面テキストが中心で、多様なテーマから構成されていた。しかし、大学生は見慣れないテキストへの理解困難が見られ、学習消化不足や指導の明示性不足、教材の透明性欠如が原因と考えられる。これにより、ジャンル別リーディング方略の指導が大学初年次教育の充実に寄与することが期待される。

キーワード (Keywords)

リーディング 検定教科書 ジャンル テキストタイプ 大学初年次指導

1. はじめに

大学で基礎英語を担当するようになってから10年以上が経過した。この間に、初年次学生から寄せられる質問やコメントの内容には顕著な変化が見られるようになってきている。近年の学生の典型的な反応としては、「教科書のテーマが理解しにくい」「これまでに見たことのない形式である」「単語が高校で学習したものと大きく異なる」「そもそも日本語でも馴染みのない概念が出てくる」などが挙げられる。これらの原因が、学習者が学んだものの記憶していないという単なる定着不足によるものであるのか、それとも高校まで

* 常磐大学総合政策学部 助教

の学習経験の変化に由来するのかは定かではない。しかし、少なくとも過去5年以上にわたって継続的に観察される傾向であり、教育的背景と関連している可能性が高い。

実際、2013年の文部科学省の学習指導要領改訂ではコミュニケーションが重視され、それまでの技能別となっていた教科からコミュニケーションが重視される「コミュニケーション英語」が登場し、従来の文法・訳読中心の授業から、実践的な言語運用能力を重視する方向へと移行した。さらに2022年の改訂においてもコミュニケーション活動に重点が置かれ、単なる情報伝達だけでなく、相互理解やプレゼンテーションなどの表現活動を通じた学習者の主体的な関与が強調されている。これらの教育方針の変化は、従来の受動的な読解経験と、大学で求められる多種多様な教材を読むというリーディング能力との間にギャップを生じさせている可能性が考えられる。

また、この傾向は、かつて日本で担当した非英語圏、特に中国系の留学生に見られた特徴とも類似している。現在は留学生と接点がほとんどないので、不明であるが、10年ほど前に出会った中国系の留学生の多くは発音が巧みで会話において一定の運用能力を示す一方で、文構造の把握や読解力においてかなりの困難を抱えていた。高等学校までの学習形態を聞くと、会話を中心に行っており、話すことには抵抗感もなく、むしろ好んで行いが、まとまった長さの文章を読むことは多くないという答えが多かった。そして、現在の国内学習者にも同様の課題が表出しつつあると考えられる。

以上の背景から、学習者がリーディングに直面する困難は、単なる学習不足というだけでなく、語彙不足や背景知識の不足に加え、話題の多様性や談話構造といった文章形式への不慣れに起因している可能性がある。特に、文章の流れや情報の構造を理解する能力は、大学における英語学習への参加の前提となるため、初年度教育において重点的に支援されるべき領域である。

本研究は、高等学校英語教科書に掲載されている単元のテーマや文章タイプを整理し、それらをもとに大学におけるリーディング指導との接続可能性を明らかにすることを目的とする。これにより、大学初年度における効果的な教材設計や授業実践への示唆が得られるとともに、教育実習に赴く学生にとっても、高校英語教育の現状を理解し、指導の見通しを立てる上で有益な基礎資料となることが期待される。

2. 先行研究：高等学校における現在のリーディング

リーディングは四技能（リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング）の一つとして位置づけられ、外国語学習に欠かせない技能である。前述のとおり、近年は訳読中心の指導から脱却し、コミュニケーションなアプローチが求められてきた。しかし実態を見ると、湯川（2019）が2018年に某私立校を訪問した際、多くの英語教員が依然として日本語を介した文法訳読法で授業を行っていたことが報告されており、文法とリーディングは依然として教育現場で大きな存在感を示している。なお、訳読中心の教師も多く、実際に現場に立っている中高の教員である知人の声から考えるに、現場の教員自身が習ってきた授業を踏襲しているとともに、教育技術に対する知識不足が影響していると考えられる。

一方の大学初年次を担当する教員からは「長い文章を読めない学生が増えた」「教科書の文章が短くなった」といった声が聞かれており、授業がコミュニケーションに移行した結果であろうと思われる影響もみられている。実際、10年以上前からコミュニケーションな活動による英語力低下の懸念は指摘されており（成田, 2014）、これは先に述べた問題意識と重なる部分がある。

では、現在のリーディングはどのような位置づけであるのだろうか。指導要領（文部科学省, 2018）によれば現在、高等学校の英語科目は「英語コミュニケーションⅠ～Ⅲ」と「論理・表現Ⅰ～Ⅲ」に区分されている。学習指導要領付録11（文部科学省, 2018）によれば、「英語コミュニケーション」の目標には「聞くこと」「読むこと」「話すこと〔やりとり〕」「書くこと」が明記されているのに対し、論理・表現では「話すこと〔やりとり〕」「話すこと〔発表〕」「書くこと」に重点が置かれ、「聞くこと」「読むこと」には言及がない。したがって、体系的にリーディング技能を育成する役割は「英語コミュニケーション」に託されているといえる。

もっとも、「英語コミュニケーション」という名称が示すように、実態はどうであれ重視されているのはコミュニケーションな活動である。しかしコミュニケーションな活動は会話練習に限定されるものではなく、一定の長さや構造を持つ文章の読解も含まれている。実際、2017年の中学校学習指導要領解説には、日常的・社会的な話題に関するまとまりのある文章を読み、概要や要点を把握できることの必要性が明記されている。高等学校での英語学習はその延長線上にあるとされている（文部科学省, 2018）。つまり、英語コミュニケーションで扱われる教材も単文ではなく、ある程度まとまった文章が想定されている。

それは前段階である「コミュニケーション英語」であった時点から同様である（文部科学省, 2008）。

「英語コミュニケーション I～III」のリーディング目標を確認すると、学年の進行に応じて難易度が段階的に上がるよう設計されている。ただし共通するのは、①日常的话题の理解と必要な情報の読み取り、②相手の意図の把握、③社会的な話題の情報を読み取り、概要や要点をとらえる力の育成である（文部科学省, 2018）。これらの目標は、語彙や文法の習得にとどまらず、情報の取捨選択や要約といった「読みの方略」を育成することを目的としている。さらに付録12には、読んだ内容や意見・感想を話したり書いたりして共有する活動の重要性が示されており、英語を知識の対象ではなく実際のコミュニケーションの道具とする教育方針が明示されている。

また、付録12（文部科学省, 2018）に示された教材例をみると、初期段階では電子メールやパンフレットといった身近な教材から始まり、次第に新聞記事、物語、論証文や記録文といった複雑な文章へと発展する構成が想定されている。すなわち、高校段階のリーディング指導は、テーマの多様性を前提に、社会的文脈を踏まえた理解力を育成することを重視しているといえる。

以上を踏まえ、本研究では第1弾として英語コミュニケーション I における教材のテーマと多様性を検証し、大学初年次のリーディング指導との接続可能性について考察する。

3. 先行研究：リーディング指導 – ジャンルとテキストタイプ –

リーディングを利用した外国語の指導は、日本に限らず国際的に広く行われている。韓国では少なくとも2011年時点では「深化英語読解」という科目が高等学校に導入されていた（金, 2012）。また、ドイツの中等教育（いわゆるギムナジウム）においても、リーディング方略を重視した学習が体系的に行われている（鳥飼他, 2017）。さらに、インドネシアでは中学校の教科書に自国の文化や社会を英語で学ぶ活動が多く取り入れられており（原田, 2022）、タイや台湾においても小中学校段階で多様な文章を理解する力の育成が明示されている（渡辺・福井, 2018）。このように、各国でリーディングを基盤とした外国語教育が展開されており、その内容や方法は多様である。

このようなリーディング教育において基盤となるのが、テキストという考え方である。今井他（2019）は「まとまりのある文章や発話」をテキストと呼び、リーディングは単なる文や文節の理解ではなく、テキスト全体を理解する営みであるとした。ここで重要に

なるのがジャンルの概念である。ジャンルは、複数のテキストに共通する構造や目的に基づいて分類されるカテゴリーであり、Swales (1990) は「共通のコミュニケーション目的を持つテキスト構成」と定義している。また Hammond & Derewianka (2001, p.186) はジャンルを「特定の文化圏において日常的・学術的・文学的に繰り返し見られ、共有可能なパターン」と述べ、さらにジャンルを理解することで学習者が文化的実践に参加できると指摘している。本研究では、上記のような前提を踏まえ、日本人向けにまとめた、今井他 (2019)、今井・峯島 (2024) を参照して、「ジャンルはテキストを目的別に分類するカテゴリー」の立場をとることとする。

また、ジャンルの概念の延長線上で注目されているのが、ジャンル準拠リーディングである (酒井・和田, 2012; 今井他, 2019; 松沢, 2019; 今井, 2021; 今井・峯島, 2024)。ジャンル準拠リーディングとは、ジャンルに固有の特徴や知識を活用して行うリーディングを指す。すなわち、ジャンルを意識した指導は学習者にとって単なる語彙や文法の積み重ねを超え、背景知識や談話構成の習得を促すとともに、言語を自己表現や文化参加の手段として学ばせる効果がある (Council of Europe, 2017, p.31; 今井, 2019)。

そもそも言語学習に欠かせない語彙 (Grabe, 1991; Laufer & Nation, 1999) に関してもジャンルの指導は重要である。リーディングと語彙の関係性は深く (Nation, 2001; 門田編著, 2003; 望月他, 2003)、切り離せない存在である。多くの研究からは、リーディングと語彙の関係には正の相関があることが示されている (上田他, 2017)。さらに、読む本のジャンルが読書と語彙力、さらに言えば文章理解力に影響を及ぼすとされている (上田他, 2017)。例えば、情報の伝達を主目的とする新聞と、会話を中心に展開して娯楽を目的とする漫画では扱う語彙が全く異なる。さらに同じ漫画でも医療系なのか、料理系なのか、バトル系なのか、ファンタジー系なのかでは登場語彙は大きく異なる。つまり、ジャンルが異なるリーディングを行えば、異なる語彙が習得されるわけである。

したがって、大学初年次におけるリーディング教育の指導を考える際にも、ジャンルとその下位にあるテキストタイプと具体的な教材 (新聞、パンフレット、スピーチなどの具体的な教材の種類) を視野に入れた分析が不可欠である。なお、本研究におけるジャンルとテキストタイプに関しては下記の方法のところで詳細を示す。

4. 研究課題

本研究では、高等学校で使用される英語検定教科書を対象に、リーディング教材がいかなるジャンルとテキストタイプに分類されるかを明らかにすることを目的とする。さらに、その分析を通じて、大学初年次のリーディング教育との接続可能性を検討し、高校と大学における教育内容のギャップを明確化することを目指す。また、大学教育における教材設計や学習支援の方向性についても示唆を得る。

本研究では、高等学校英語学習の出発点として、まず『英語コミュニケーションⅠ』を対象とする。これは、以降のⅡ・Ⅲの分析の基盤となる段階であり、教材構成やジャンル分布を明らかにすることが目的である。

5. 方法

本研究の対象は、令和6年に改訂され、令和7年度に茨城県の教科書センターに納入された最新の高等学校英語教科書である。いずれも教科書本体に発行年月日は未記入で、令和8年度用の教科書となっている。分析対象をリーディングのジャンルおよびテキストタイプに限定するため、対象の科目は「英語コミュニケーションⅠ」とした。

なお、今井・峯島（2024）で分析対象となった以下の5冊は除外した。すなわち、All About! English CommunicationⅠ（東京書籍）、Amity English CommunicationⅠ（開隆堂）、MY WAY English CommunicationⅠ（三省堂）、Power On EnglishⅠ（東京書籍）、VISTA English CommunicationⅠ（三省堂）である。これらは令和6年改訂以前の版に基づいて分析されたものであるが、比較したところ改訂後の内容にも重複が認められることから、分析結果に偏りを生じさせる可能性があるため、本研究の対象からは除外した。

分析対象は、令和7年度に教科書センターに納入された「英語コミュニケーションⅠ」の中からランダムに7冊を抽出した。抽出にあたっては、教科書会社の重複が生じる可能性を認めた上で選定を行ったが、結果的には出版社は重複しなかった。いずれも令和6年改訂後の最新版を使用し、今後大学に入学する学生の学習実態をよりの確に対応できるように実施した。

以下に、本研究の分析対象となった教科書を表1に示す。

実際の分析の対象は、これらの教科書に含まれている、リーディングを目的としたまとまった文章（テキスト）である。リスニングやディスカッション等が主目的である場合は、分析の対象外とした。

表1 調査対象教科書

教科書名	出版社名
ENLICH LEARNING English Communication 1 Revised	東京書籍
FLEX ① ENGLISH COMMUNICATION SECOND EDITION	増進堂
GROVE English Communication I New Edition	文英堂
Heartening English Communication I New Edition	桐原書店
PANORAMA ENGLISH COMMUNICATION 1 Revised	大修館書店
Revised BIG DIPPER English Communication I	数研出版
Vivid English Communication I NEW EDITION	第一学習社

6. 研究対象

教材のジャンル分類は、今井他（2019）、今井（2021）、今井・峯島（2024）を基盤とし、楽しみのための「物語ジャンル」、情報を与えるための「説明ジャンル」、相手を説得するための「意見ジャンル」の三区分を用いた。今井・峯島（2024）では、「マクロジャンル」という、一つのテーマをもとにLessonを通して複数のテキストタイプを読むというジャンルもあるのだが、今回はどのようなタイプの教材が扱われているか細かく見るのが目的であり、各Lesson全体ではなく、その下にあるPartごとにジャンルとその下位にあるテキストタイプを分類するため、マクロジャンルを除外する方が適切であると判断した。

本研究におけるテキストタイプの分類は今井他（2019）をベースとした。テキストの種類を明確に区別できる実用性が高いためである。テキストタイプは、まず、書面に記された「書面テキスト」と音声で文字に起こした「口頭テキスト」の二種類に大別され、そこから下位の具体的なテキストの教材タイプに細分される。今井他（2019）の分類（表2参照）が基準ではあるが、分析過程で必要に応じて一部項目の削除や追加を行い、実際の教材の構成や表記、内容に即した柔軟な分類を行ったため、結果として、重複するが異なる部分も存在している（結果参照）。

ジャンルおよびテキストタイプの分類は、教科書に記載された文言と今井他（2019）に基づき筆者が実施した。恣意性を排除するため、分類作業は3回にわたり、毎回新たな状態から行った。しかし、コーディングを担当したのは筆者1名のみであるため、完全に偏りを排除できているとは言い切れないことをここに付記する。

分析手順は以下の通りである。

1. 各教科書に掲載された教材を、各Lessonの下位にあるPart単位でジャンル分類する。
2. ジャンルごとに整理されたpartを、さらにテキストタイプに細かく分類する。

3. 得られた分類結果を基に、検定教科書の特徴を明らかにする。

表2 今井他（2019）のテキストタイプ分類

テキストタイプ	
書面テキスト	口頭テキスト
雑誌、新聞、使用説明書、パンフレット、 広告、看板、掲示、手紙、メモ、レポート など	公共放送の指示、演説、講義、プレゼン テーション、ニュース、放送、議論、対話、 電話の会話、面接等

今井他（2019）を基に小西が編集

7. 結果

7-1. 教科書の特徴

まず、教科書の特徴について整理する。分析対象となった7冊の「英語コミュニケーションⅠ」に共通して見られる特徴として、使用される言語の扱いに差異が見られた。一部の教科書は教材本文が完全に英語で記載するAll English型であったのに対し、課題の導入部分や状況説明、本文に関する補足解説などを日本語で提示している教科書もあった。これらの差異は、編集方針や指導理念の違いを反映していると考えられる。特に対象となる学習者の英語レベルや理解の補助の必要性に応じた配慮だと推察する。さらに、日本語を併用している教材では、英語本文の分量が相対的に少なくなる傾向が確認され、学習者の負担を軽減する効果が期待される一方で、読書経験の蓄積量という観点からは差が生じる可能性も示唆された。

各教科書のLesson数はおおよそ9～10個であり、partは前半部分は1～3、後半部分は1～4が一般的であったが、この構成を必ずしも踏襲していない教科書も確認された。また、多くの教科書では、補助的・発展的なリーディング教材をLesson末尾や教科書の末尾に付加されており、学習者の興味喚起や理解深化を意図していると考えられる。特にLessonを補助するリーディングの場合、扱われるテキストタイプや教材が多様であり、学習者により幅広い視点や経験を獲得される狙いがあると思われる。

次に教科書の形式であるが、こちらは大きく2種類のタイプに分類できる。ひとつは、1つのLesson内で1つのまとまった文章を分割して読み進めるタイプである。もう一方は、Lessonのテーマに沿って複数の異なる教材を組み合わせ、多角的にトピックを扱うタイプである。Lesson全体から見れば、後者はいわゆる上記で挙げた「マクロジャンル」

に近い性質をもつものであるといえる。7冊中4冊がこの形式に該当したが、同一の教科書内で両形式が混在している場合もあり、単純に二分化できないという多様性も見られた。この点は、今回の分析で「マクロジャンル」という上位区分を採用しなかった理由のひとつである。

さらに、後者のタイプでは、Partごとに異なるテキストタイプ（教材）が異なる場合と、同じテキストタイプ（教材）を複数並べる場合の両方が存在した。このような教材構成が多様化は、学習者に複数の読解方略を使い分けさせたり同じ形式のテキストを反復して読ませたりすることで理解を深めさせたりするなど、異なる学習効果を狙っていると考えられる。また、Lessonごとの構成の違いは、場合によってはリーディングの学習プロセスや学習者の負担に影響を与える可能性があり、大学初年次教育を考えるうえで、教材の分量・構成や提示形式の差異がどのような影響を及ぼすかを考える必要がある。

7-2. ジャンルとテキストタイプ

全303partを「意見ジャンル」、「説明ジャンル」、「物語ジャンル」という3区分に分類した結果を表3に示す。説明ジャンルが約86%と最も多く、次いで物語ジャンル。そして、最も少ないのが意見ジャンルとなった。今井・峯島（2024）において説明ジャンル＞マクロジャンル＞物語ジャンル＞意見ジャンルであったことを考えると、新旧の教科書間に大きな変化は認められない。また、物語ジャンルは付加的なリーディングとなることが多く、実質は説明ジャンルがリーディング教材の中心的役割を果たしており、情報提供が主であることが確認された。この結果は、現行の教科書同様、改訂版の「英語コミュニケーションⅠ」でも、高校1年生の段階ではリーディング活動が主として「知識の獲得」や「情報の整理」に重点を置いていることを示している。

次にテキストタイプの分布を確認したところ、書面テキストが全体の85%を占め、口頭テキストは15%程度にとどまった。つまり、原稿の英語コミュニケーションのリーディング教材の大部分が書面情報に依存していることが判明した。つまり、リーディングのテキストだけを見れば、音声的側面を伴う読解活動は限定的であり、リーディングは書面テキストに偏りやすい傾向が確認できる。

表3 本研究におけるジャンル、テキストタイプ結果

ジャンル		テキストタイプ	
意見	6	口頭テキスト	46
物語	37	書面テキスト	257
説明	260		

さらに、テキストタイプの下位分類である具体的な教材を整理した（表4）。今井他（2019）と教科書に記載されている教材名を基本とした。

表4 本研究におけるテキストタイプ分類（具体的な教材）

テキストの種類	
口頭テキスト	書面テキスト
演説、議論、講義、対話、ニュース、プレゼンテーション	SNS、ウェブサイト、グラフ、掲示、広告、雑誌、使用説明書、書籍、新聞、展示、パンフレット、表、メール、レポート、不明

口頭テキストには演説、議論、講義、対話、ニュース、プレゼンテーションなどが含まれている。書面テキストはSNS、ウェブサイト、グラフ、掲示、広告、雑誌、使用説明書、書籍、新聞、展示、パンフレット、表、メール、レポートなど多岐にわたった。

SNSの量は多くなかったが、教科書に明示されているものが複数あり、今井他（2019）から新たに追加したもので、チャット型の形式が主であった。ウェブサイトも新規に追加したが、これはブログやWikipedia、ちょっと人に知らせたいコツなどを書いたものがメインであり、同じウェブでもオンライン新聞とは区別した。実際に教科書でもウェブサイトとオンライン新聞、オンライン記事（雑誌含む）とは別に扱われている。このことから、学習者は日常生活から学術的場面に至るまで広いテキストに触れる機会を得ていることが判明した。

一方で、「不明」と分類された教材も多く存在している。全303Part中184Partが不明に該当する。「不明」は教科書に種類の記載がなく、内容からも判断できないものである。多くはいわゆる説明文に類するものであるが、一部に物語ジャンルにも含まれている。多数の「不明」の存在は、教材設計における透明性の不足を示すものであり、学習者にとっては読解対象の位置づけを把握しづらいという課題を生じさせる可能性がある。

7-3. タイトルから見える教材内容の特徴

次に、partの副題もしくは副題にあたる部分にある記述に関して分析を行った。その結果、what / why / howなどの疑問文で始まる問いかけ形式のタイトルが多く見られ、探究的に考えさせ、批判的・分析的思考を促す形式になっていると考えられる。

また、一部のタイトルには状況設定がされている教材も存在していた。さらに、教材内容が明確には示されていない「不明」の場合であっても、「どのようなものを読んでいるのか」という具体的な教材に関する記述はなくとも、「どういう状況であるか」ということを学生に明示的に指摘している形が見られた。この点から、タイトルは必ずしも教材内容を直接的に提示する役割を果たしているわけではなく、むしろ学習者が認識する手がかりとして機能しているといえる。しかしながら、まったくタイトルがなく状況説明やジャンルの説明、教材の説明もないものも存在しており、その大部分は物語ジャンルに属していた。このような場合、学習者は教材を読み進める際に、追加的な前提条件を持たないまま読解に進むことになり、読解のアプローチや理解度に影響を及ぼす可能性がある。

全体としては上記にあげたように説明ジャンルが多いが、その中でも人気のテーマとして科学・技術、文化・社会、歴史・伝記などが挙げられる。特に科学・技術関連（AIや環境問題など）は複数の教科書に重複して登場しており、現代社会における重要テーマとして教育的に強調されていることがわかる。また、文化・社会や歴史・伝記といったテーマは異文化理解や人間理解を深める素材として登場しており、学習者に多面的な視点を養わせる狙いがあると考えられる。

8. 分析と考察

8-1. 高校教材の経験と大学生の認識ギャップ

本研究で分析した7冊の「英語コミュニケーションⅠ」においては、説明ジャンルが多いものの、多様なテキストタイプが含まれていることが確認された。教科書間には一定の差異も存在するが、多様な教材が学習者に提供されていることが確認できた。また、タイトルや副題、状況設定により、探究的・批判的思考を促す工夫も見られる。これらの特徴はテーマや教材に変化はみられるものの、現行の教科書でも概ね同様である。

しかしながら、現行の大学初年次の学生においては、「見たことがないテキストがある」と感じる者が存在することが報告されている。私立学校で独自の教科書を使っている場合もあるので、断言はできないが、この現象は高校で多様な教材に接していても、その経験

が大学で活用できていないことを示唆している。

原因としては大きく以下の3点が考えられる。

第1に、学習の消化不足である。高校段階では、教材の多様性に触れているものの、各LessonやPartで扱う教材の範囲は限定的であり、学習者が多様なテキストを「体験として定着」させるまでには至っていない場合がある。特に、補助教材や発展的リーディングは任意的に扱われることが多く、学習者個々の経験量に差が生じやすい。また、読み方が不明確なまま多種多様なテキストを読むことで、消化不良が生じている可能性がある。

第2に、指導の明示性の不足である。高校教科書では、ジャンルやテキストタイプが示されているものの、どのように読めばよいかという明示的な指導が不足している場合がある。先行研究（湯川, 2019）では、いまだに訳読を行っている教師がいることが報告されており、効率的であるといわれるジャンル準拠リーディングはいまだに浸透していないことが見て取れる。その結果、多様な教材に触れても、単なる経験として留まり、経験は「読んだだけ」の状態にとどまり、学習者は「なんとなく意味は分かるが、構造的・分析的には読解できない」という状況に陥る場合がある。

第3に、教材の透明性の不足である。「不明」と分類された教材や、タイトル・副題が教材内容を直接示さない場合、学習者は読解の手がかりを十分に得られず、経験の認識が曖昧になる。この点は、教材設計における透明性の不足として、学習者にとっての課題となる。

加えて、主な要因ではないかもしれないが、受験勉強をあまりせずに入學している学生が多いことも一つの要因であると考えられる。文部科学省（2024）によれば、多くの私立学校の総合型選抜及び学校推薦型選抜の割合は4割を超えている。そうすると、普段の学校生活のみで完結するケースが多いため、必然的に英語のしかも長文に触れる割合が減ることになる。つまり、圧倒的に英語のインプット量が不足していることも、大学での認識ギャップにつながる要因と考えられる。

8-2. 大学教育への示唆

改訂版と似た傾向を持つ教科書を学習している現行の新入生を考慮すると、今回の教科書の分析結果から、今後入學してくる学生もインプット不足や教材内容の未消化状態で入學してくる可能性が高いと推察される。大学初年次教育においては、高校での教材経験を

最大限活用できるよう、以下の対応が有効であると考えられる。

第1に教材経験を可視化することである。高校で触れたジャンルやテキストタイプを整理・振り返らせる活動を導入することで、学習者が自分の経験を認識し、応用する準備を整える。例として、テキストマップやジャンル別整理表の作成、使用教材リストの提示などが挙げられる。

第2に読解方略の明示的な指導である。説明ジャンル、物語ジャンル、意見ジャンルの3ジャンルからはじめ、テキストタイプ別に適切な読み方を示す指導が重要である。例えば、図表やグラフの読み方、論理展開の追い方、発表や議論での要点把握など、戦略的な読解スキルを大学段階で強化することが望ましい。実際、当大学で使用している教科書においても、様々なテキストタイプ及び教材が含まれているものの、教科書自体にはどのように読むべきかというコツは記載されていない。このため、読み方を明示化して提示することにより、学習者の負担を減らし、その分の余力で言語定着や言語活動に充てることが可能となる。

第3に反復・応用の提供である。高校で扱った教材を大学で拡張・応用して扱うことにより、学習者が「使いこなせる」経験を積むことができる。複数テキストの統合学習やプロジェクト型課題を通して、学習者の理解と応用力を高めることが可能である。ただし、高等学校で使用する教科書は種類が多いため、教師側の労力が要求されるので、現実的ではない。したがって、これは春学期の内容を秋学期に反復・応用できる機会を作ることが現実的かつ有効な対応策となると考えられる。

8-3. 教育実習への示唆

本研究の分析結果は、英語の教員免許取得希望者にとっても重要な示唆を与える。大学初年次の学習者が、多様なジャンルやテキストタイプに触れているにもかかわらず十分に活用できていない背景には、高校段階で扱われている教材の特徴や読解方略を彼らが十分に理解していないことが関係している可能性がある。

そのため、特に教育実習に赴く学生に対しては事前準備として以下のような指導的準備を促すことが望ましい。

1. ジャンル準拠リーディングの理解：物語・説明・意見など、各ジャンルの特性に応じた読み方や問いかけの方法を把握し、授業設計や個別指導に活かせるようにする。
2. テキストタイプ別読解方略の習得：教材タイプに応じた効果的な読解方略を学び、実

習中に生徒に提示できることが望ましい。例えば、図表やグラフの読み方、対話文の要点抽出、ニュース記事の要旨把握等である。

3. 教材経験の活用：実習生自身が高校教材で触れた経験を振り返り、授業での提示や質問設計に応用することで、学習者の理解を促進し、読解方略を具体的に示すことができる。

このように、教育実習では単なる教材知識の確認に留まらず、ジャンル及びテキストタイプに応じた読解方略の習得と提示が、学習者の理解を支援するうえで不可欠であることが示唆される。

9. まとめ

本研究では、高等学校で使用される「英語コミュニケーションⅠ」の検定教科書を対象に、リーディング教材のジャンルとテキストタイプを明らかにした。また、その分析結果を基に、大学初年次教育における教材活用や学習支援の可能性について検討した。

分析の結果、全体の約9割を占める説明ジャンルを中心に、物語ジャンルや意見ジャンルなど多様な教材が含まれていたことが確認された。テキストタイプとしては書面テキストが大部分を占め、口頭テキストは少数にとどまることが明らかとなった。具体的な教材としては図表、SNSなども含まれていた。この傾向は現行の教科書と同様であり、高校段階で触れているにもかかわらず、現在の大学生の中には「見たことがない」と感じる者も存在することが示された。このことは、高校での教材経験が十分に消化・定着されていないことや、ジャンルやテキストタイプに応じた読解方略の指導が必ずしも行われていないことに起因すると考えられる。

大学初年次教育に対しては、以下の示唆が得られた。第1に、高校での教材経験を可視化し、学習者自身が自分の経験を認識できるようにすること。第2に、ジャンルやテキストタイプに応じた読解方略を明示的に指導すること。第3に、反復や応用の機会を提供することにより、学習者が教材を「使いこなせる」経験を積めるようにすることである。

さらに、教育実習においても、本研究の分析結果は重要な示唆を与える。実習生は高校教材に含まれるジャンルやテキストタイプ、読解方略を理解・活用することで、大学生や高校生への指導において、より具体的かつ効果的な支援を行うことが可能となる。

以上の結果から、高校と大学におけるリーディング教育には一定の接続可能性が存在す

るものの、教材経験の定着や読解方略の指導を通じて、学習者が多様な教材を活用できる環境を整備することが重要であることが示唆された。

参考引用文献

洋書

- Council of Europe. (2017). *CEFR companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2025年8月30日取得)
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (1997). Reading and vocabulary development in a second language. In Coady & Huckin (Eds.), *Second Language Acquisition*, 174-200. Cambridge University Press:
- Hammond, J.& Derewianka, B. (2001). Genre. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 186-193. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B.& Nation, I. S. P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language testing*, 16(1), 33-51.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned. Fifth Edition*. Oxford:Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

和書

- 今井理恵・峯島道夫・松沢伸二 (2019)「高校英語におけるジャンルの意識 — 学習指導要領及び解説, 検定教科書の調査から —」『KATE Journal』, vol. 33, 55-68

- 今井理恵（2021）「高校英語の授業におけるジャンル準拠リーディングの指導の可能性
ー教科書に所収されたテキストのジャンルとテキストタイプの調査を通してー」
『現代社会文化研究』, 72, 11-28
- 今井理恵・峯島道夫（2014）「ジャンルのプロトタイプテキストからみた「英語コミュニケーションⅠ」の教科書テキストの分析 ーマクロジャンルのテキストに焦点をあててー」『中部地区英語教育学会紀要』, 53, 191-198
- 上田紋佳・猪原敬介・塩谷京子・小山内秀和（2017）「語彙力・文章力の発達に及ぼす
読書のジャンルの影響 ー小学校3年生を対象とした縦断研究 ー」『The Schience of
Reading』, 59-3, 121-133
- 門田修平（編著）, 池村大二郎・中西義子・野呂忠司・島本たい子・横川博一（2003）
『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』, 松柏社
- 金菊熙（2012）「韓国の英語公教育政策の現状 ー初等英語教育課程の推移と英語公教育
強化政策内容を中心にー」『言語文化研究』, 32(1-2), 259-284
- 酒井秀樹・和田順一（2012）「中学校英語教科書のジャンル・テキストタイプ」『JALT
Journal』, 34-2, 209-238
- 鳥飼慎一郎・熊谷充岐・平田瑞萌・吉田泰之・小林萌実（2017）「ドイツと日本の中等教育
で使用されている英語教科書の比較分析」『異文化コミュニケーション論集』, 15,
63-78
- 成田一（2014）「日本の英語教育の原点」『JAPIO YEAR BOOK 2014 寄稿集』,
220-229
- 原田晋（2022）「インドネシアの英語教育の特徴」『放送大学文化科学研究』, 1,
237-240
- 松沢信二（2019）「Reading指導の提案 テキストファミリーとテキストタイプ別の指導
ジャンル準拠リーディング指導の考え方」『TEN Teaching English Now 英語教師の
ための情報誌』, 42, 三省堂
- 望月正道, 相澤一美, 投野由紀夫（2003）『英語語彙の指導マニュアル』第4刷, 大修館
書店
- 文部科学省（2008）『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』
- 文部科学省（2017）『中学校指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』

文部科学省（2018）『高等学校 学習指導要領（平成30年告示）』

文部科学省（2024）『（参考）文部科学省「令和5年度大学入学者選抜の実態の把握および分析等に関する調査研究」に見る総合型選抜導入の実態（概要）』

文部科学省（2025）『高等学校用 教科書目録（令和8年度使用）』

湯川恵美子（2019）「私立H高校の英語教育改革実践 — 訳読法から英語でコミュニケーションな授業への転換、中間報告 —」『地域連携教育研究』, 4, 88-94

渡辺清美・福井正康（2018）「アジアの英語テキストの比較分析 — 中国、台湾、タイの中一教科書の比較 —」『福山平成大学経営学部紀要』, 14, 85-95

教科書

池田真他（n.d.）『FLEX ENGLISH COMMUNICATION I SECOND EDITION』, 増進堂・受験研究社

石川慎一郎・中西のりこ・Hawkes, Peter J.・ドールトン フランク・磯部達彦・増見敦・青田祐子・西岡誠士（n.d.）『Revised BIG DIPPER English Communication I』, 数研出版

和泉伸一・Skipsey, Robin・赤松美由紀・和泉恵美・河野容介・高田智子・峰松愛子・山口和彦・阿戸昌彦・新井勇貴・安德三奈子・家中潤・臼井芽衣・岡林智子・押田めぐみ・川上光太・川本渚凡・北見朋子・桑野健太郎・小泉香織他（n.d.）『ENRICH LEARNING English Communication I Revised』, 東京書籍

江原美明・岩田純一・村越亮治・Flower, Yvette・Shaules, Joseph・青山良輔・ほか1名（n.d.）『PANORAMA English Communication 1 Revised』, 大修館書店

久保野雅史・笹島茂他（n.d.）『GROVE English Communication I【New Edition】』, 株式会社文英堂

築道和明他（n.d.）『Vivid English Communication I NEW EDITION』, 第一学習社

望月正道・相沢一美・笹部宣雅・林幸伸・藤井哲郎・三浦由紀子・亘理陽一（編著）眞島幹子・増田加奈子・富永麻理（協力）（n.d.）『Heartening English Communication I New Edition』, 桐原書店

論 文

『赤い鳥』童謡に関する考察
— 文学者と作曲家の童謡観に着目して —

鈴木 範 之^{*1} 池 羽 由^{*2}

Reflections on the Children's Song “Akai Tori”

— Focusing on Literary Figures' and Composers' Perspectives on Children's Songs —

Abstract

本研究は、雑誌『赤い鳥』を対象に、大正期の童謡運動における文学者と作曲家の童謡観の相違を考察したものである。本運動は、国家主義的色彩が強く子供の生活感情から乖離した「唱歌」へのアンチテーゼとして興った。創刊当初の『赤い鳥』は俗悪な読み物を排除する文学運動を標榜し、音楽への言及はなかったが、読者の要望に応える形で1919年より楽譜掲載を開始し、運動は音楽領域へと拡大した。しかし、この過程で深刻なすれ違いが露呈した。北原白秋ら文学者が、童謡をわらべうたの伝統を継承した自然発生的な「声の文化」と捉えたのに対し、成田為三ら作曲家は西洋音楽の技法を基盤とし、高度なピアノ伴奏を伴う「芸術歌曲」としての作品を追求した。この伝統的歌謡を志向する文学者と西洋音楽を基軸とする作曲家との乖離が、童謡運動を多層的かつ歪な形で展開させる要因となったことが明らかとなった。

キーワード (Keywords)

『赤い鳥』 童謡運動 北原白秋 成田為三 声の文化 芸術歌曲

^{*1} 常磐大学人間科学部 准教授

^{*2} 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

1. 問題の所在と本研究の目的

子どもの歌は「わらべうた」「唱歌」「童謡」「あそびうた」などと分類されるが、それぞれの誕生や背景については不透明な部分が多い。例えば、「唱歌」「童謡」の違いを明確に区分することは難しいものもある。なぜなら、「童謡」そのものの定義が曖昧であり、広義的に捉えるか、狭義的に捉えるかにより、その範囲が異なるためである。

「童謡」ということばがいつから使われていたのかを調べてみると、風刺的な流行歌である「わざうた」の意味で使われていた時代があった。日本では『日本書紀』に10首、『続日本紀』『日本後紀』『続日本後紀』『三代実録』などに各1首ある。戸谷（1955）はこの時期の童謡について、「その成立事情が皇嗣問題に関わるもの」と述べ、「広く政治的意義を担っていたものと解すべきである」としている¹。現在イメージされる「童謡」とはかけ離れた意味で使われており、ここで扱う童謡とは直接的に関係はないと言って良いであろう。江戸時代から明治時代にかけて、「童謡」という語は現在の「わらべうた」の意味で使われていた。1909（明治42）年に童謡研究会によって発行された全国のわらべうたの歌詞集は『諸国童謡大全』というタイトルであったが、1926（大正15）年に改訂発行されたときには『日本民謡大全』と改題された。つまりこの間に「童謡」という語のもつ意味合いが大きく変化していることがわかる。

『日本童謡事典』によれば、「童謡」は以下のように説明されている。

総称的なニュアンスでもちいられる場合には、〈子どものうたう歌の全般〉を意味しており、近代以前よりの〈わらべ唄〉はもちろん、明治期に学校教育の場を主軸として興った〈唱歌〉、その唱歌を乗り越えようとの意図で大正期に登場した〈童謡〉、および第二次大戦後に現実の子どもとの距離を縮めようとの考えから新称された〈子どもの歌〉のすべてを含む。しかし一般的には、唱歌を克服して大正期に大きく花開いた童心讃美主義的な子どもの詩歌である〈童謡〉を指し、とりわけ音楽家によって作曲され〈歌曲〉となったものを意味している。²

『日本童謡事典』において「童謡」は、「総称的」「一般的」と対立させて説明がなされ、「総称的」な解釈では子どもの歌全般を指し、「一般的」な解釈では、大正期の童心讃美主義的な子どもの詩歌、それらに音楽を付けた歌曲を指すとされている。

詩歌も歌曲も「童謡」と一括りにされているが、時系列で考えてみると、まず詩歌が先

に作られ、後から音楽が付けられたことがわかっている。「童謡の誕生」ともいわれる雑誌『赤い鳥』の初期には、楽譜などは掲載されず、詩歌と挿絵の情報のみであった。初めて楽譜付きで掲載された童謡が『かなりや』である³。『赤い鳥』1918(大正7)年11月号に「かなりや」として西條八十の詩が初出され、1919(大正8)年5月号に『かなりや』と題名を改めて楽譜とともに掲載された。楽譜が掲載されるようになったのは創刊から10か月後のことであった。そして、この後に続く『赤い鳥』には、雑誌巻頭に楽譜付きの童謡が掲載されるようになった。このように、元々は詩歌のみの童謡であった。

ここで一つ疑問が生じる。なぜ、創刊当初は詩歌のみを掲載する方針だったのか。なぜ途中から方針が変わり楽譜と一緒に掲載するようになったのか。おそらくここには文学者らの童謡観と、それに追随するようになった作曲家らの童謡観に相違や衝突があったのではないかと推察される。

童謡の先行研究として、藤田(1971)は、日本における童謡の誕生から発展に至るまでの歴史を体系的に整理しており、童謡を単なる子どもの歌ではなく、大人たちの文化的・芸術的運動としての童謡運動として位置づけている。小島(2004)は、明治以降の日本の「童謡」がどのように成立し、発展し、社会・文化・音楽教育の中でどのような役割を果たしてきたかを、音楽的・教育的・社会的視点から多角的に分析している。周東(2015)は童謡の誕生・展開を、単に楽曲や文芸史としてではなく、雑誌・出版・レコード・ラジオ等のメディア変容の文脈で整理し、大正期以降のメディア新展開が童謡の普及と受容をどう促したかを論じている。しかし、童謡のもつ文学的な側面と音楽的な側面の両方から論じられた研究は多くはない。

そこで本研究では、『赤い鳥』における文学者と作曲家の童謡観について明らかにすることを目的とする。大正期の童謡運動の理解の深化と、現代の童謡観にどのような影響を与えているのかについて、考察の一助としたい。

2. 研究方法

童謡誕生の引き金となった唱歌について、その誕生と背景について文献調査を基に概観する。次に、『赤い鳥』の雑誌編集等に携わった代表的な文学者と作曲者の童謡観や作品の特徴を分析し、共通点や相違点を見出す。

第一次資料である雑誌『赤い鳥』、北原白秋(1988)『白秋全集39 書簡』岩波書店、小島美子(2004)『日本童謡音楽史』第一書房、周東美材(2015)『童謡の近代—メディア

の変容と子ども文化―』岩波書店などを参照した。

3. 童謡誕生の背景

(1) 童謡誕生の引き金となった「唱歌」

1872（明治5）年に学制が頒布され、学校教育において音楽科における集団主義教育が一つの教科として位置づけられた。当時は「音楽」ではなく「唱歌」「奏楽」という科目であったが、「当分之ヲ欠ク」という但し書きが付けられ、正式な教科としての位置付けがなされなかった。文部省唱歌としての『尋常小学唱歌』が普及し、全国的に唱歌教育が徹底した頃の1926（大正15）年になってようやく正規の地位を確保するに至った。唱歌を導入するにあたり、目賀田種太郎と伊澤修二は、1878（明治11）年、連名で『学校唱歌二用フベキ音楽取調ノ事業ニ着手スベキ上申書』を文部大輔田中不二麿に提出する。その冒頭で、唱歌の効用について次のように述べている。

現時欧米ノ教育者皆音楽ヲ以テ教育ノ一課トス、夫レ音楽ハ学童ノ神氣ヲ爽快ニシテ其勤學ノ消シ、肺臟ヲ強クシテ其健全ヲ助け、音声ヲ清クシ、発音ヲ正シ、聴力ヲ疾クシ、考思ヲ密ニシ又能ク心情ヲ樂マシメ其善性ヲ感發セシム是レ其學室ニ於ケル直接ノ効力ナリ、然シテ社会ニ善良ナル娛樂ヲ与ヘ、自然ニ善ニ遷シ罪ニ遠カラシメ、社会ヲシテ礼文ノ域ニ進マシメ、国民揚々トシテ王徳ヲ頌シ太平ヲ樂ムモノハ其社会ニ対スル間接ノ効力ナリ。⁴

目賀田と伊澤が述べる唱歌の効用には、「直接ノ効力」と「間接ノ効力」があるという。「直接ノ効力」とは、学業の疲労を癒す、肺臓機能を強化する、発音を矯正する、心情を楽しませるというものである。「間接ノ効力」とは、社会に良い娯楽を与えて自然な形で善人を増やし、平和な社会構築をもたらすというものである。これだけ熱心に目賀田と伊澤が述べているのは、アメリカ留学の影響が大きい。当時日本には雅・俗の音楽が存在したが、雅楽は曲調が高すぎることで、俗楽は著しく卑しく害が大きいことを危惧していた。西洋音楽をそのまま用いようにも日本人に合うかどうかは不明であった。そのような背景のもと、日本人に適應する音楽を創造していくことを目的に唱歌の課を設置することを熱望したのである。

その後、音楽取調掛において数多くの唱歌が作られた。しかしながらその多くは到底子

どもが理解できるような歌詞ではなく、国家主義的色彩の強い内容であった。よく知られている歌に《蝶々》がある。これはドイツ民謡《Hänschen Klein》⁵の旋律に野村秋足（1番）と稲垣千穎（2番）が歌詞を付したもので、『小学唱歌集初編』（1881）の17曲目に集録されている。

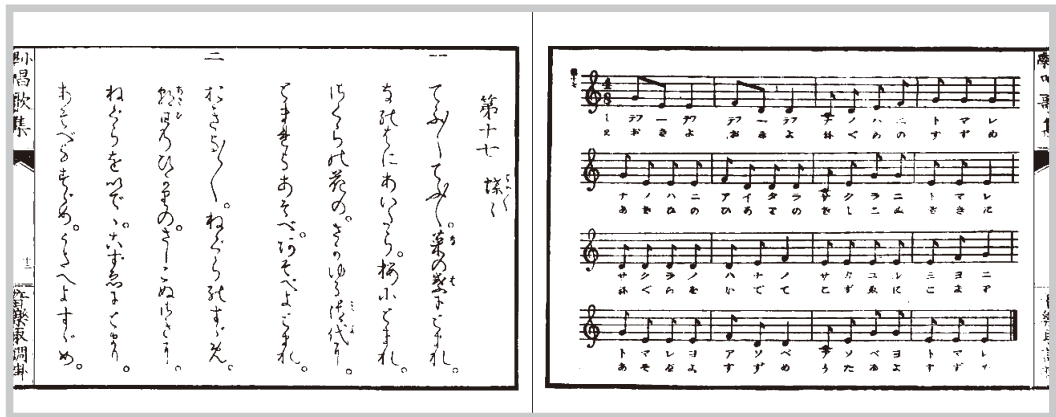


図1 《第十七 蝶々》『小学唱歌集初編』（1881）

『小学唱歌集初編』に集録された野村による1番の歌詞と、1947（昭和22）年に変更された歌詞は以下のとおりである。

《蝶々》『小学唱歌集初編』音楽取調掛（1881）

蝶々 蝶々 菜の葉に止れ
菜の葉に飽たら 桜に遊べ
桜の花の 栄ゆる御代に
止れや遊べ 遊べや止れ

《ちょうちょう》『一ねんせいのおんがく』文部省（1947）

ちょうちょう ちょうちょう 菜の葉にとまれ
菜の葉にあいたら 桜にとまれ
桜の花の 花から花へ
とまれよ遊べ 遊べよとまれ

現在「花から花へ」という歌詞は、当初「栄ゆる御代に」となっていた。太平洋戦争終戦後の日本は、連合国軍最高司令官総司令部GHQの指導により軍国主義や天皇崇拜に関わる表現の修正が求められ、それにより唱歌は多大な影響を受けた。1947（昭和22）年以降は、現在の歌詞に変更されている。

また、小学6年生の歌唱共通教材として今も愛唱されている唱歌に《われは海の子（我は海の子）》⁶がある。漁村生まれの少年が強靱な肉体と精神を誇る姿を表現した歌であり、初出は1910（明治43）年である。当初は7番までであったが、1947（昭和22）年の「文部省著作教科書」において曲自体が一度削除されている。1958（昭和33）年、歌唱共通教材の導入により再び採用されることとなるが、掲載された歌詞は現在と同じ3番までであった。4番以降の歌詞の一部に、発表当時の世相を反映した植民地主義・軍国主義的な内容を含んでおり、敗戦後に削除された⁷。

このように時代の要請に合わせて学校教育用に作られた唱歌の歌詞は繰り返し変更されてきた。しかしそれは子どもの心を純粹に歌ったものではなく、あくまで当時の世相を反映した教育目的として作られた歌であった。こうした唱歌あるいは唱歌教育のアンチテーゼとして「童謡」は生まれたのである。

(2) 「唱歌」から「童謡」へのグラデーション

「童謡」という語が定着する以前に、実はすでに童謡的な一面を見せる子どもの歌の楽譜が出版されている。吉丸一昌の『幼年唱歌（第3集より『新作唱歌』と改題）』、そしてその後に出た小松耕輔、梁田貞、葛原鹵による『大正幼年唱歌』である。

『幼年唱歌／新作唱歌』は1912（明治45）年から1915（大正4）年にかけて第10集まで出版され、第4集以降は器楽曲なども含まれている。器楽曲8曲以外の作品にはすべて吉丸一昌が作詞しており、東京音楽学校出身者である梁田貞、大和田愛羅、本居長世、中田章、船橋栄吉、弘田龍太郎などの作曲による38曲のほか、ヨーロッパの民謡や歌曲に吉丸が訳詞または作詩した外国曲29曲が収められている。子ども向きの曲に限らず、シューベルトやシューマンなどの歌曲や合唱曲も含んでいる。『幼年唱歌／新作唱歌』の大きな特徴として、すべての曲にピアノによる伴奏が付けられている⁸。この作品以後に出る子ども向けの歌の曲集にはほぼ伴奏が付けられており、後世に影響を与えた作品集であると言える。

小松、梁田、葛原らによる『大正幼年唱歌』は、『幼年唱歌／新作唱歌』の流れに続い

て1915（大正4）年に刊行された。文部省唱歌と比べると歌詞が理解しやすい点が特徴的である。例えば《さくら》⁹という歌は、「櫻が咲いた、櫻が咲いた、野にも山にも櫻が咲いた。咲いた櫻に朝日がさして、野山のこらず花の雲。」という歌詞で、子どもが理解しやすい言文一致唱歌となっている。歌詞の面では童謡の一面を見せてはいるが、音楽的な面では、唱歌に多いヨナ抜き長音階が使われており、リズムや音程についてもやや平坦な印象を受ける作品である。



図2 《さくら》『大正幼年唱歌』第1集（1915）

小松は、この『大正幼年唱歌』の制作経緯について、次のように述べている。

この頃音楽界の一問題として幼稚園、小学校等における教材について論議せられ、在来の唱歌教材は、或るものはあまりにむつかしく、或る者は詩美に乏しく、芸術教育としての唱歌教材は不適當であるという意見が出て、これに刺激されて葛原鹵、梁田貞、私の三人は毎週一回ずつ会合してその研究をつづけた、その結果として『大正幼年唱歌』を刊行することとなり、その第一巻・第二巻（各巻一〇曲ずつ）が八月（筆者注 1915〔大正4〕年）に目黒書店から発行された。引きつづき第三巻以下を出し、全部一二巻を完成したのは大正七年一月三〇日であった。此の期間我々は殆ど毎週一回欠かさず会合して葛原君は歌詞を作り梁田

君と私は作曲した。我々は作っては直し、作っては直し、時としては果てしなく議論のつづいたこともあった¹⁰。

この記録からも、小松、葛原、梁田の3人は、情熱をもって制作に注力していたことがわかる。歌詞の面では言文一致が見られ前進しているが、音楽的な面ではこれまでの唱歌と大きな変化は見られない。唱歌と童謡は、一つ一つの作品レベルで音楽的に厳然とは区別できない面があるが、これらの唱歌集が童謡と称されなかった決定的な理由は、それらが学校の教材用という目的で作られたためであった¹¹。

(3) 唱歌教育批判としての童謡復興運動

唱歌の内容の大部分は欧米の民謡曲で、歌詞は雅文調、子どもの興味や理解とは程遠いものであった。これに反発するかたちで、子どもには子どものことばで、子どもの生活感情に合った歌を与えなくてはならないという主張による運動が言文一致唱歌となり、先の『幼年唱歌／新作唱歌』、『大正幼年唱歌』などに繋がった。

「童謡」は、従来の唱歌あるいは唱歌教育批判という側面を持っている。その代表であり先駆的な雑誌が鈴木三重吉主幹の『赤い鳥』（1918（大正7）年創刊）である。第1号の冒頭には次のような標榜語が示されている。

○現在世間に流行している子供の讀物の最も多くは、その俗悪な表紙が多面的に象徴してある如く、種々の意味に於て、いかにも下劣極まるものである。こんのものが子供の眞純を侵害しつゝあるといふことは、單に思考するだけでも怖ろしい。

○「赤い鳥」は世俗的な下卑た子供の讀みものを排除して、子供の純性を保全開發するために、現代第一流の藝術家の眞摯なる努力を集め、兼て、若き子供のための作家の出現を迎ふる、一大區劃的運動の先驅である。¹²

辛辣な言葉が並べられているようにも見えるが、それほどまでに三重吉は童謡の普及に熱を入れていたことが読み取れる。着目すべきは、この標榜語の中に「音楽」や「唱歌」といった文言がないことである。これはすなわち、創刊当初の『赤い鳥』には音楽的な側面への批判ではなく、「讀物」、つまり文学的な側面からの批判であった。ではいつから「音

楽」や「唱歌」も批判の対象に含まれるようになったのであろうか。

創刊当時の童謡は、現在知られている童謡とは似ても似つかぬもので、《赤とんぼ》《赤い靴》などの童謡は、歌詞に一定のメロディが付いていると認識されている。「童謡」は楽曲そのものを指し、そのように一般には認知されている。しかしながら、『赤い鳥』創刊時の童謡は、そうした楽曲としては存在していなかった。

『赤い鳥』に楽曲として初めて掲載されたのは前述のとおり《かなりや》である。作詞者である西條八十は、『赤い鳥』創刊の頃を回想し、「鈴木三重吉には最初から童謡を作曲普及させるような意図は無かったとぼくは考えている。最初頼みに来たとき、彼はそんなことは一言も言わなかった。作曲出来るような歌を書けなどとは決して注文しなかった。」と述べている¹³。しかし実際には、三重吉は『赤い鳥』創刊より以前に、「唱歌」の創作を構想していたと思われる記述が残されている。

例へば北原白秋のやうな第一流の詩人に頼んで、子供に謡はせる謡だといふ制限と或註文との下に、真にわれわれ国民一般の誇りとなり得るやうな唱歌を作つて貰はなければ嘘である。¹⁴

この記述からもわかるように、三重吉は『赤い鳥』の創刊にはなかった「唱歌¹⁵」の創作も視野に入れていたのである。さらに、『赤い鳥』の「通信」欄には、読者から次のような要望が寄せられている。

私の友人も滋賀の片田舎で日曜日毎に子供を自分のお寺へ集めて「赤い鳥」に載つたお伽話をしてやつてゐますが、童謡をうたふのに困ると言つてゐました。私も讃美歌などの譜を勝手に応用してゐますが、旨く行かないので非常に困ります。大阪の西田さんが言はれたやうに童謡には曲譜を附けて欲しいと思ひます。¹⁶

創刊した翌月号から「童謡には譜をお付けになつては如何です」といった要望も上がっており、その後も「毎號一つ宛位、童謡に曲譜を附けてほしいです。作曲を募集してもいいでせう」、「ほかのお方からも度々御希望が出たことですが、どうか、「赤い鳥」の童謡に譜をつけて下さいませんか。折角立派な謡を與へられたのに惜しいことです¹⁹」という投稿が相次いで寄せられている。中には自ら譜を起こして投稿する者もいた（図3）。

(に調四分の二)		おやすみ	
<u>5. 6</u> <u>5 3</u> <u>5. 6</u> <u>5 3</u> <u>5. 6</u> <u>5 3</u> 1 <u>3. 5</u>			
(1) オヤ スミ	オヤ スミ	カリガナ ク	オ、
(2) かーりの	おやまは	まつしろ	に ゆー
<u>1 6</u> <u>5. 3</u> <u>1 2</u> <u>5. 2</u> 3 <u>6</u> 5 <u>1. 2</u> <u>1 6</u>			
ヤノカー	リカコノ	カリカ	アーダイ
きのあた	まがとん	がつ	て ひゅうーる
<u>5. 3</u> <u>1 2</u> <u>3 5</u> <u>2. 3</u> 1. 0			
ツキヨニ	ナキアタ	ル	
ひゅうーる	かぜーがふ	く	不男子作曲

図3 読者による作曲の投稿

不男子 (1919) 《おやすみ》『赤い鳥』1919年4月号, p.75

これほどに読者からは作曲の要望が相次ぐため、三重吉も次のように返答をしている。

曲譜のことについては私もこれまで多少の畫策をしてみました。詳細の成行は、次號でお話いたします。とにかく適當な作曲家を得次第、毎號一二篇づゝ作曲して貰ひます。又廣く多くの方から募集も（ママ）る積りです。さし向きのところ、不男子君の譜を得たのを機會に、どうか皆さんも、本誌の謠に作曲をなさつたらお送り下さいませんか。選者を得るまでは、逐次悉く公表して、多數の御批評を仰ぐことにしたいと思ひます。²⁰

三重吉も「多少の畫策」をしていたと言及し、同号の最後には「赤い鳥」童謡の曲譜募集の広告ページを掲載している。そこには次のような内容で記載されている。

「赤い鳥」童謡の曲譜募集

- 選者諸氏の氏名は五月號で發表いたします。
- 作譜する童謡は「赤い鳥」に出た諸名家の作と推將された童謡とに限ります。
- 一作毎に本譜と略譜と兩方をお送り下さい。
- 當選した曲譜は別紙にて刷つて、専門作曲家の所作と共に「赤い鳥」の巻頭に掲げ、廣く社會に推薦します。

○毎月一日締切。誌上の變名は御随意。

赤い鳥社²¹

ここに記載の通り、その翌号の1919年5月号において、作曲の選者が公表された。そこには、『赤い鳥』の賛同作曲家、成田爲三、近衛秀麿兩氏²²とある。また、作曲上の注意として、「一、飽くまで日本的の諧調であるべきこと。二、平明 三、選ばれた謠の言葉の律動が、曲の上でも同じやうに、謠はれる調律の基礎となつてゐること²³」という条件が付せられている。この条件を決定した経緯は明らかではないが、おそらく成田、近衛兩氏による考えも含まれていたのであろう。その後、1919年9月号の標榜語の中に「音楽」「音楽家」「作曲家」といった文言が追記されるようになる。

○われわれは西洋人と違つて、哀れにも殆未だ嘗て、子供等のために純麗な讀物を授け、子供等に向つて眞に藝術的な謠と音楽とを與へてくれる、彼等自身のための特別なる作家、詩人、音楽家の存在を誇り得た例がない。

○たゞ獨り「赤い鳥」は、現在世間に流行してゐる俗惡な子供等の讀物と貧弱低劣なる子供の謠と音楽とを排除して、彼等の眞純な感情を保全開發するために、現代第一流の作家詩人、作曲家の誠實なる努力を集め、兼て子供のための眞價ある若き創作家、音楽家の出現を迎へる、最初の一大區劃的運動を導いてゐる。²⁴

創刊当初は「世俗的な下卑た子供の讀みもの」に限定されていた文言が、「俗惡な子供等の讀物と貧弱低劣なる子供の謠と音楽」も排除の対象となり、唱歌教育批判と結びつくこととなる。つまり、創刊から一定の期間を経て批判の対象が拡大し、音楽もその対象に含まれることとなったのである。

(4) 『赤い鳥』童謡の音楽的特徴

これまで文学の面で『赤い鳥』の性格について論じてきたが、次に音楽の面でその特徴について論じる。『赤い鳥』に関わった作曲家は、成田爲三、草川信、弘田龍太郎が代表的である。この他、近衛秀麿、山田耕筰も協力していた。

成田は《かなりや》によって音楽運動としての童謡運動の第一歩を進めた重要な作曲家である。《かなりや》は全体がヨナ抜き長音階で描かれているが、音程の跳躍や歌曲風な

曲調、そして途中の拍子の変化など、唱歌とは一線を画すようなつくりとなっている。作詞者である西條八十は、「ぼくは成田氏がぼくのこの童謡を、いわゆる唱歌式イージーゴーイングなかたちで作曲せず、かなりむずかしくもある高度な芸術的手法で作曲してくれたことに感謝した²⁵」と述べている。成田は『赤い鳥』初期から1921（大正10）年1月にドイツ留学までの間、ほとんど毎号に曲譜を発表していた。また、読者からの応募曲譜の選考と批評も務めていた。成田の選評を見ると、「節だけは皆さん共に巧くなつたやうですが、伴奏の推奨し得るのが未だに無いのは、残念の極みです²⁶」「近頃は伴奏も附けて應募なさる方が多くなつたので嬉しく思ひます。たゞ一般に和聲なり作曲なりを、直接教師に教はらずに、書物や樂曲を参考になさるためか、余りに難しい伴奏なので困ります²⁷」など、西洋音楽の理論を踏まえた和声と伴奏にこだわっていたことがわかる。白秋の目指すようなわらべうたの伝統と発展とは方向性が異なっているようにも受け取れるが、成田のこうした批評は『赤い鳥』のその後の音楽的性格を方向づけるものとなっていったと考えられる。

草川は1921（大正10）～1925（大正14）年にかけて『赤い鳥』の童謡作曲を担当した。草川の代表作である《夕焼小焼》は中村雨紅の詩によるもので、ヨナ抜き長音階、2/4拍子のシンプルなメロディである。ピアノによる前奏や間奏の描写的な音づかいも特徴である。成田が1922（大正11）年にドイツに留学したこともあり、そこからの期間は草川が中心となったと考えられている。草川も成田も、ともに1893（明治26）年生まれで、『赤い鳥』の創刊時はフレッシュな新人であった。三重吉が標榜語の中で「子供のための眞價ある若き創作家、音楽家の出現を迎へる」としているのも、こうした作曲家の成長を期待していたのであろう。

弘田は『赤い鳥』に6曲の童謡作品を発表している。弘田は1892（明治25）年生まれで、1914（大正3）年に東京音楽学校の本科器楽科を卒後しており、すでに作曲家としてもピアニストとしてもキャリアがあり、西條八十からは中山晋平、本居長世などと並んで「ヴェテラン」とも呼ばれていた。弘田が残した作品に《なつめ》という童謡がある（図4）。北原白秋の詩によるものであるが、ヨナ抜き短音階²⁸という特徴的な音階を使用しており、ピアノ伴奏もかなり高度な技術を要する曲である。

『赤い鳥』童謡に関する考察
— 文学者と作曲家の童謡観に着目して —



図4 弘田龍太郎・北原白秋（1922）《なつめ》『赤い鳥』1922年12月号

小島（2004）は、このヨナ抜き短音階を「弘田の童謡作品の重要な一つのタイプ²⁹」としているが、一方で「昭和に入ってからレコード童謡の中で大きな位置を占めることとなり、童謡運動が初期のマスコミの商業・ペースに引きまわされるようになった時、つまり童謡が子ども歌謡曲とでもいふべきものに変質してしまったときに、この音階がクローズ・アップ」されてしまうことについて懸念を示している。「この音階には日本人の音階感覚にとって、感傷趣味をくすぐり慰める要素があるように思うし、またそれに安易にとびつかせるような状態に迫り込んでいる日本の文化の状態、そして直接的には音楽教育のあり方についても、考えるべき問題があると思う」とし、音楽教育のあり方への警鐘を鳴らす³⁰。

近衛秀麿は『赤い鳥』の童謡のごく初期に成田とともに応募作品の選者になり、作品も8曲発表している。ヨナ抜き長音階を使ったシンプルな旋律の《忘れた葦》や、ヨーロッパの民謡風な歌曲的作品である《鳥の手紙》《犬と雲》などがある。歌の完成度は高い作品であるが、「童謡作曲募集要項に標榜する『日本的な諧調』に対する考慮はほとんどない」と評されている³¹。

山田耕筈は『赤い鳥』の初期に《山の母》を発表し、その後しばらく期間を置いて9か月連続的に童謡作品を発表した。1928（昭和3）年以降は山田が中心となり、《赤い鳥》の童謡作曲をリードしていた。山田の作品は全体として芸術的なレベルが非常に高く、子

どもたちが歌う童謡というよりも、大人あるいは声楽家がステージで歌うような歌曲的な性格が強かった。

このように、『赤い鳥』に携わった作曲家たちの音楽的特徴としては、ヨナ抜き音階を多用していること、ピアノによって描写的な伴奏付けを行っていること、「日本的な諧調」への配慮が少ないこと、芸術的レベルが高く子どもが歌うというよりは声楽家が歌う歌曲的な性格をもった作品もあること、などが挙げられる。『赤い鳥』初期の時代に成田が読者投稿に対して方向づけたことは、童謡を西洋音楽化していく契機となった。

4. 文学者と作曲家の童謡観のすれ違い

『赤い鳥』が毎号楽譜付となり、童謡といえば歌謡であるという認識が出始めた頃、文学者はどのようにそれらを捉えていたのだろうか。三重吉以上に童謡について主導的な立場だったのは北原白秋だった。白秋は、精力的に童謡創作を続け、読者による創作童謡の選定も行っていた。『赤い鳥』「通信」欄の中で、童謡の歌い方について次のように説明している。

童謡は昔から子供がしぜんと歌ひ出したものは実にいゝのがあります。大人が子供のために作つたものは、どうも大人臭くていけません。思ひきり子どもになつて簡単に歌ふことです。さうして深みのあるのが理想です。子供の観る自然は凡て押さなくて清新で驚きに満ちてゐます。³²

もとゝゝ童謡といふものが、子供の感情から自然に生れて出た言葉なり謡なりですから、たゞ詩らしく作り過ぎてはいけないのです。全然子供になつてしまふことが必要です。…無論童謡は歌ふ謡でなければなりません。尤も謡ふと言つても唱歌のやうに作曲された上て謡ふといふのでなく子供心の自然な發露から、とりゝゝに自由に謡ひ出すといふ風なのが本當でせう。それは極めて單純な節廻しです。³³

白秋にとって童謡とは「童心童語の歌謡」である。童謡とは作曲されるようなものではなく、「昔から子供がしぜんと歌ひ出したもの³⁴」、つまり、わらべうたのような歌謡でなくてはならないと考えていた。つまり、童謡とは明治以前から存在するわらべうたの延長

線上になくなくてはならないとするのが白秋の童謡観であった。それは楽譜で表す必要性は本来なく、「声の文化」としての童謡であった³⁵。

白秋はそうした思いを三重吉にぶつけている。1920（大正9）年1月23日、白秋は、三重吉に宛てた長文の書簡の中で、作曲家に対する苦言を呈している。

それから童謡を作曲する事も考へものです。私のものはあんな西洋式のものではないつもりです。ことに、童謡は自然に子供の歌ふがままにまかせるものだと思います。その方がどれ丈本当だかわかりません。だれの作曲も感心しません。ことにピアノの伴奏が無くては歌へないやうなものでは困ります。子供がもつと安易にいつも一人でも歌ふものでないといけないではありますまいか。ことに手まりうたのやうなのは在来のあのふしで結構だし、ねんねん唄も今までので充分だらうと思ひます。本当に日本的でなければなるまいと思ひます。唱歌風になつては童謡本来の価値が無くなつて了ひます。（中略）

今の音楽家作曲家は案外日本人としての日本の童謡の真生命を知つてゐないやうな気がします。知つてゐたらあんな作曲はできません。山田耕作君の「とんとんとろりこ」丈はほんものです。³⁶

「西洋式のものではない」「童謡は自然に子供の歌ふがままにまかせるもの」「ピアノの伴奏が無くては歌へないやうなものでは困ります」といった記述からも、一文学者として、童謡が西洋音楽に染まっていくのを看過できない思いが如実に表れている。手まりうたや子守唄などを例に、「日本的でなければなるまい」とわらべうたを意識していた。

白秋の唱歌に対する批判も相当に辛辣な表現である。佐々木吉三郎・納所弁次郎・田村虎蔵編『尋常小学唱歌』（1905）³⁷の第1曲に掲載された《学校》を例に挙げ、次のように述べる。

尋常科第一学年(その一)

「学校」 作詞 石原和三郎 作曲 田村虎蔵

ワタシノガクカウヨイガクカウヨ、
ケウジャウヒロイ、ニハヒロイ、

カケツヤ、ゴホンヤ、イロイロナ
メーヅラシイモノタクサンアツテ。³⁸

これが、子供が学校に入って、初めて教はる唱歌である。驚かざるを得ない。学校とは果してかういふ形式的な、而して非芸術的な、動きのとれない凝固体であらうか。私はこの唱歌を読むと何の表情もない紙製の先生や、生徒やが糊附けになってボール紙の上に並ばされた、雅味も何にもない玩具の家が眼に浮かんで来る。皆な死物である。血が、通ってゐない。息が、弾んでゐない。命が躍ってゐない。澆刺として自由で真純で素朴な児童の世界がない。蒼穹が上に高く懸ってゐない。大地の香が深く湿ってゐない。日光が輝いてゐない。樹木がそよいでゐない。而して一匹の生物すら飛び跳ねてゐない。それから不可思議な智識の庫、幻想の窓、さうした未知の世界への児童の憧憬心をそゝる何等の美的魅惑がない。新鮮さが無い。驚異と創造の喜悦、徳と力と発育の酵母たる何物もない。更に根本たるべき日本の、日本民族の伝統とその特殊の風習に対する保持と愛護と薫染がない。更にまた神仏の慈悲、肉親の温愛、乳と果物と花卉、薬料、香味、さうした何物もない。たゞこゝには造りつけの糊附細工の人形の学校があるばかりである。³⁹

このように、『学校』という唱歌に対し、「澆刺として自由で真純で素朴な児童の世界がない」「児童の憧憬心をそゝる何等の美的魅惑がない」などと批判の言葉を羅列している。白秋がここで批判の基とした資料は、小学唱歌教授研究会編『改版増補新案小學唱歌帖』1921（大正10）年版であった。その第一学年の最初に『学校』が掲載されており、それを批判の対象としている⁴⁰。

小島（2004）は、『赤い鳥』時代の白秋の童謡観と当時の作曲家の側の限界について、「『赤い鳥』に発表された童謡の大部分は、作曲家が誰であるにかかわらず、わらべ歌とは縁遠い音楽的性格をもっていた」と言及している⁴¹。白秋の童謡観は先述したとおり、「童心童謡の歌謡」、すなわちわらべうたの伝統の発展として位置づいていた。一方、作曲家についてはどうか。わらべうたをモデルとしているというよりは、唱歌に近いスタイルの音楽や、声楽家の歌う歌曲のようなスタイルの音楽も存在した。この点について、小島（2004）は「当時の人びとのもっていた『音楽』の概念の狭さ、日本の伝統音楽、こ

とにわらべ歌の音楽的性格に対する無理解などによって、音楽イコールヨーロッパ音楽という考え方が無条件の前提として当時の人びとのアタマを支配していた」と述べる⁴²。国文学者の高野辰之も「作家諸君の歌は、たしかに日本の民謡風童謡風な表現に成るが、曲は西洋の民謡童謡、否作家諸君の排斥する唱歌式のものでありはしまいか」と述べ⁴³、作曲家たちを批判した。このように、文学者のわらべうたを軸とした童謡観と、作曲家の西洋化された音楽性のすれ違いにより、歪な形で童謡運動は展開してしまったのである。

5. 結果と考察

これまでの内容を整理し、改めて『赤い鳥』時代の文学者と作曲家の童謡観について考察を行う。

童謡運動は、明治期に導入された教育的・国家主義的色彩の強い「唱歌」へのアンチテーゼとして興った。その代表であり先駆的な運動を導いたのが、雑誌『赤い鳥』である。創刊当初の『赤い鳥』は、「音楽」や「唱歌」といった言葉を標榜語に含まず、俗悪な読物を排除する文学的な運動であった。童謡はまず詩歌として作られ、創刊から約10か月後の1919年（大正8年）に《かなりや》が初めて楽譜付きで掲載されるまでは、楽曲としては存在していなかった。読者からの熱烈な要望に応える形で楽譜の掲載が開始され、童謡運動は音楽の領域へと拡大した。この方針転換により、成田為三、草川信、弘田龍太郎、近衛秀麿、山田耕筰といった作曲家たちが参加し、芸術性の高い作品群が生まれた。

だが、この展開は深刻な内部的矛盾を露呈させた。北原白秋に代表される文学者たちは、童謡を子どもの心から自然発生するわらべうたの伝統と発展を目指した「声の文化」として捉えていたが、一方で作曲家たちはヨーロッパ音楽の技法を基盤とし、唱歌や芸術歌曲のような作品を制作した。わらべうたを基軸とする文学者と、西洋音楽を基軸とする作曲家との間の乖離は、童謡運動を歪な形で展開させる要因となったことが明らかとなった。

白秋は、童謡を「童心童語の歌謡」、わらべうたの伝統と発展として位置づけ、唱歌のように作曲されることを本意とはしていなかったのではないかと推察される。『赤い鳥』に関わった作曲家らの作品は、西洋音楽の語法によって作曲され、唱歌に近いスタイルや、声楽家が歌うような高度な芸術的手法を用いた歌曲のようなスタイルであった。白秋が理想とするわらべうたとは縁遠い音楽的性格を持っていたことは明らかである。当時の作曲家が日本の伝統音楽やわらべうたの理解に乏しく、「音楽＝西洋音楽」という考え方に支配されていたことが、このすれ違いを生んだのである。

この文学者の童謡観と作曲家の童謡観の相互理解こそが、大正期の童謡運動を理解する上で重要な鍵となると考える。

6. おわりに

本研究は、「童謡」の概念が歴史的にどのように変遷し、大正期の童謡運動がどのような背景と理念のもとに展開されたかを考察した。中心的な論点は、雑誌『赤い鳥』が主導した童謡運動における、文学者と作曲家の間の童謡観の根本的なすれ違いである。文学者と作曲家の童謡観の相違は確認できたが、文学者と作曲家がどのように意見を交わしていたのか、いないのかについて直接言及するような資料は見聞されなかった。これについては今後さらに調査をしていきたい。

先人の子どもの歌文化の形成の軌跡を追うことは、現代まで歌い継がれているの子どもの歌を知る上で欠かせない。現代の「童謡」という概念の捉え方は、童謡の一部分をフォーカスしたにすぎない。本研究を通して、子どもの歌文化のあり方や音楽教育を見直すための一助としたい。

付記

本稿では、1、2、5、6を鈴木が、3、4を鈴木・池羽が執筆した。

¹ 戸谷高明（1955）『國文學研究12』早稲田大学国文学会，pp.17-22

² 上笙一郎編（2005）『日本童謡事典』東京堂出版，p.260

³ 西条八十作詞，成田為三作曲。

⁴ 音楽取調掛（1879）「学校唱歌に用うべき音楽取調の事業に着手すべき目賀田種太郎，伊沢修二上申書」『音楽取調掛時代文書綴 巻2 音楽取調所書類』

⁵ 伊澤修二は，これを「スペイン民謡」と誤って伝え，長らく「スペイン民謡」と記載されていたが，後にドイツ民謡であることが判明した。

⁶ 宮原晃一郎作詞，作曲者不詳。

⁷ 例えば7番の歌詞は「いで大船に 乗出して 我は拾わん 海の富 いで軍艦に 乗組みて 我は護らん 海の国」であった。なお，唱歌「我は海の子」の作詞・作曲者は，長年にわたって不詳とされてきたが，宮原晃一郎の長女典子が，文部省募集の新体詩の入選通知と著作権譲渡要請の手紙を保管していたこと判明し，半世紀以上にわたって不詳であった作詞者が明らかになったという経緯がある。

-
- ⁸ 堀内敬三（1942）『音楽五十年史』（鱒書房）によれば「この集以後に出る曲集は児童曲でも多くは伴奏附になっている」と記述されている。
- ⁹ 葛原鹵作詞・小松耕輔作曲。
- ¹⁰ 小松耕輔（1952）『音楽の花ひらく頃 音楽文庫38』音楽之友社, p.104
- ¹¹ 後に小松, 葛原, 梁田らは『大正幼年唱歌』をもとに『新撰尋常小学唱歌』（1932〔昭和7〕年）という検定教科書を編纂している。
- ¹² 鈴木三重吉（1918）『赤い鳥』1918年7月号, 赤い鳥社
- ¹³ 西條八十（1965）「雑誌『赤い鳥』の頃—成田為三にちなむ思い出」『成田為三名曲集』玉川大学出版部, pp.291-292
- ¹⁴ 鈴木三重吉（1915）「俗謡の滅亡と学校の唱歌」『国民新聞』1915年1月1日
- ¹⁵ ここで三重吉が言う「唱歌」とは、歌そのものを指していると考えられる。
- ¹⁶ 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年3月号, 赤い鳥社, p.76
- ¹⁷ 鈴木三重吉（1918）『赤い鳥』1918年8月号, 赤い鳥社, p.78
- ¹⁸ 鈴木三重吉（1918）『赤い鳥』1918年10月号, 赤い鳥社, p.78
- ¹⁹ 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年4月号, 赤い鳥社, p.75
- ²⁰ 鈴木（1919）前掲19, p.75
- ²¹ 鈴木（1919）前掲19, p.81
- ²² 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年5月号, 赤い鳥社, p.80
- ²³ 鈴木（1919）前掲22, p.80
- ²⁴ 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年9月号, 赤い鳥社
- ²⁵ 西條八十（1965）「雑誌『赤い鳥』の頃—成田為三にちなむ思い出」『成田為三名曲集』玉川大学出版部, pp.292
- ²⁶ 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年11月号, 赤い鳥社, p.79
- ²⁷ 鈴木三重吉（1920）『赤い鳥』1920年8月号, 赤い鳥社, p.97
- ²⁸ ヨナ抜き短音階を使った曲として、『嬉しい雛まつり』（サトウハチロー作詞, 河村光陽作曲）などがある。
- ²⁹ 小島美子（2004）『日本童謡音楽史』第一書房, p.39
- ³⁰ 同上。
- ³¹ 小島美子（2004）『日本童謡音楽史』第一書房, p.47
- ³² 鈴木（1918）前掲17, p.79
- ³³ 鈴木三重吉（1919）『赤い鳥』1919年3月号, 赤い鳥社, p.75
- ³⁴ 鈴木（1918）前掲17, p.79
- ³⁵ 周東美材（2015）『童謡の近代—メディアの変容と子ども文化—』岩波書店, p.45

-
- ³⁶ 北原白秋（1988）『白秋全集39 書簡』岩波書店, p.247
- ³⁷ 佐々木吉三郎・納所弁次郎・田村虎蔵編（1905）『尋常小学唱歌』国定教科書共同販売所
- ³⁸ 1 番の後, 2・3 番は以下のように続く。
（2 番）
ワタシノセンセイヨイセンセイヨ,
ワタクシタチヲカハユガリ,
ヨミカキサンジユツ, イロイロナ
ヨイコトオシヘテクダサイマシテ。
（3 番）
ワタシノトモダチヨイトモダチヨ,
マイニチナカヨク, ゲンキヨク,
イウギヤナニカー, イロイロナ,
オーモシロイコトイツシヨニヤツテ。
- ³⁹ 北原白秋（1921）「小学唱歌々詞批判」『芸術自由教育』大正10年11月号
- ⁴⁰ 佐々木吉三郎・納所弁次郎・田村虎蔵が編纂した『尋常小学唱歌』（1905）と、文部省が編纂した『尋常小学唱歌』（1911-1914；第1学年から第6学年までの全6冊）とは似て非なるものであることに注意されたい。
- ⁴¹ 小島美子（2004）『日本童謡音楽史』第一書房, p.49
- ⁴² 小島（2004）前掲41, p.50
- ⁴³ 高野辰之（1929）『民謡・童謡論』春秋社, p.182

論 文

授業資料の点検・評価における批判的対話者としての生成AIの活用

寺 島 哲 平^{*1} 出 野 由 紀 子^{*2} 坂 本 洋 子^{*3}

Leveraging Generative AI as a “Critical Interlocutor” in the Review and
Evaluation of Course Materials

要旨 (Abstract)

国際機関のAI教育指針は理念に重点が置かれているため、授業資料へ落とし込む具体的な手順については十分に述べられていない。そこで本稿は、生成AIを「批判的対話者」として授業資料を点検・評価する枠組を設計し、推し活ライティングと業界・企業研究の2教材で検証した。AIは前者で文脈をこぼす形式的理解者、後者でリスク管理を強調する監視者として働き、教員に文脈補足や評価の再設計を促した。AI時代の質保証とTPACKモデルを意識した教材改善の示唆を得た一方、成果物を評価する際のコスト増大(口頭試問やプロセス評価)が課題となる。

キーワード (Keywords)

生成AI 批判的対話者 授業資料の点検・評価 TPACKモデル 質保証

1. はじめに

近年、ChatGPTやGeminiを代表とする生成AIの教育分野への導入が進んでいる。生成AIは、教員の負担軽減や教育の質を高める可能性があると期待されている(武田、2025)。実際、レポート採点などの定型業務を生成AIが代行することで、教員の負担を減らし、学生一人ひとりに個別化されたフィードバックを即時に提供することが可能になったと報告

^{*1} 常磐大学人間科学部 専任講師

^{*2} 常磐大学総合政策学部 准教授

^{*3} 白鷗大学教育学部 准教授

されている（Lee & Moore、2024）。

しかし、このように便利な生成AIは、教育現場に新たな課題を生み出している。学生が生成AIの出力結果をそのまま提出してしまうと、自分で考える力が育たず、学問における誠実性（アカデミック・インテグリティ）を損なう可能性がある。さらに、生成AIの学習データや出力プロセスが不透明（ブラックボックス）であるため、出力結果に意図しない誤りやバイアスを含むリスクがある。

このような状況を受け、UNESCO（2021、2023）、欧州評議会（2022）、UNICEF（2021）といった公的機関は、教育分野でAIを安全に使用するためのガイドラインを公表している。さらに海外だけではなく日本においても、文部科学省（2023）が、大学や高等専門学校に対して、主体的にガイドラインを策定・見直すことについて周知文を公表した。これらのガイドラインに共通しているのは、「人間中心のAI利用」「リスク管理」「人材育成」という三つの原則である。しかし、これらの原則は抽象的な理念に留まる傾向があり、個々の教員が「目の前の授業資料」をどう評価・点検するか、という具体的・実践的な手法までは提示していない。

そこで本報告は、この「理念と実践の乖離」を埋めるため、公的機関の指針を現場レベルの課題解決へと落とし込むことを試みる。具体的には、生成AIを「批判的対話者」として用い、実際に使用された授業資料を点検・評価する実践を報告する。本実践を通じ、単なるツールの安全な利用法にとどまらず、生成AIとの協働がいかにして教員の専門的知識（TPACK）を拡張し、授業の質保証に寄与しうるかを明らかにすることを目的とする。

2. 教育分野における生成AIについての議論

2-1. 公的指針と研究知見

教育現場への生成AI導入に際し、まず参照すべきは公的機関による指針と、先行研究による実証的知見である。

まず公的指針に関しては、UNESCO（2023）、欧州評議会（2022）、UNICEF（2021）の三つの資料を「視点・原則」「提言・要件」「類似点」「相違点」の4項目で整理した結果を表1に示す。表1から読み取れるように、各公的機関の強調点は異なるものの、「人間中心のAI利用」「リスク管理」「人材育成」という三つの原則においては見解が一致している。これら三つの原則は、教育機関が生成AI導入を進める際の倫理的な最低基準を形成

していると言える。

表 1. 国際機関による生成AI教育利用ガイドラインの比較

	UNESCO（2023）	欧州評議会（2022）	UNICEF（2021）
視点・原則	人間中心主義 包摂、公平、ジェンダー平等、 言語的・文化的多様性の尊重	人権、民主主義、法の支配 子供の尊重、自律、プライバシー、 透明性/説明可能性の 保護	子供の権利 発達と幸福、包摂、公正、安全、 プライバシーとデータ保護など九つの要件提言
提言・要件	当面の対応：学内での暫定 ルール整備、授業資料での試 行と安全確認 中長期の制度設計：データ保 護ルール整備、年齢制限、責 任分担の明確化 人材育成：学生のAIリテラ シー、教員研修、AIカリキュ ラム	AI教育における3領域：AIで 学ぶ、学習理解にAIを用いる、 AIについて学ぶ。 高リスクなAIの必要要件： データガバナンス、記録保持、 人による監督、堅牢性・安全 性	政府と企業に九つの要件提 示：発達と幸福、包摂、公正 と非差別、プライバシーと データ保護、安全、透明性 と説明責任、AIと子供の権利 に関する知識、子供向けAI開 発ロードマップ、保護者や ティーン向けのガイド 教育分野での具体策：年齢に 応じた説明、人間の最終関与、 AIリテラシー育成、教員研修、 カリキュラム更新
類似点	人間中心のAI利用：3機関すべてが、AIの倫理的利用と、人間の最終的な監督・責任を重視している。 リスク管理：プライバシー保護、データ管理、アルゴリズムの透明性、バイアスの低減と いった、AI利用に伴う共通のリスクに言及している。 人材育成：学生のAIリテラシー育成と教員研修の必要性を強調している。		
相違点	グローバルな教育指針：教育・ 研究現場に焦点をあて、短期・ 中期・長期の対応という時間 軸で具体的なロードマップを 示している。	高リスク領域への厳格な規制： 人権・法の観点から、学習者 評価など「高リスク」と判断 されたAIシステムに対する 厳格な要件を課している。	児童の権利に特化：子供の保 護という観点を最も重視し、 政府や企業が満たすべき具 体的な九つの要件を提示している。

日本においても、文部科学省（2023）がこの流れを汲みつつ、各大学・高等専門学校に対して「自律的なガイドライン策定」を求めている。特筆すべきは、国が一律のルールを課すのではなく、テクノロジーの進化や各校の教育実態に合わせた柔軟な更新を求めている点である。同省は、ブレインストーミングや翻訳といった具体的な利用例を挙げつつも、生成AIによる虚偽情報（ハルシネーション）の検証や機密情報の保護、著作権への配慮といったリテラシー教育の徹底を求めている。また、成績評価においてもAI判定ツールに依存せず、口述試験の併用やプロセス評価を行うことの重要性を述べている。

一方、学術的な視点からはどのような知見が得られるのか。表2は、近年の学術研究5件を整理したものである。これらの研究は、AIを教育に応用する際の具体的な利点とリスク、そして今後の研究課題について、多角的な視点から考察している。AI導入の利点とし

て「適応システムによる個別化学習の促進」や「教員の業務負担軽減」が実証されている (Bond et al., 2024; Lee & Moore, 2024)。しかし同時に、深刻なリスクも浮き彫りになっている。Bearman et al. (2023) は、AIが定義不明瞭なまま「見えない存在」として扱われることによる説明責任の欠如に警鐘を鳴らしている。さらに重要な指摘として、Li & Gu (2023) は、AIの設計思想と実際の教育現場のニーズとの間に「教育学的ミスマッチ」が存在することを特定し、テクノロジー導入ありきではない慎重な検討を求めている。

表 2. 高等教育におけるAI研究動向の比較

	研究目的	結論/提言	発見/課題
Zawacki-Richterら (2019)	2007-2018年の論文を分析し、AI教育の応用分野と研究動向を概観する。	教育学的理論との接続が弱く、倫理的・社会的影響への批判的検討が不足しているため、デザイン研究とフレームワークの必要性を提言。	AI教育の応用分野を①プロファイリングと予測、②評価・試験、③適応・個別化、④インテリジェント・チュータリング・システム (ITS) の4領域に整理。量的研究が中心で、倫理的影響を批判的に考察した研究は146件中2件のみであった。
Bond ら (2024)	2018-2023年のレビューを対象としたメタ・システマティックレビューで、高等教育におけるAI研究の範囲と性質を探索する。	倫理的・方法的・文脈的考慮をより深め、学際的なアプローチ・厳密な方法論・協力体制を強化する必要があると提言。	研究の焦点は「AI全般」や「プロファイリングと予測」が多いが、アプリケーションとして最も広く利用されているのは「適応システムと個別化学習」であった。最も頻繁に指摘されていた課題は「倫理的配慮の不足」であった。
Bearman ら (2023)	高等教育分野のトップ学術誌における「AI」という用語への言及を対象に談話分析を行う。	AIという用語の再検討、説明責任の所在と追跡、学習と教育の関係性への影響の実証的な探究という三つの研究課題に取り組む必要性を提言。	AIへの言及は「改善の必然」と「権威 (あるいは教員の役割) の変容」という二つの語りに集約される。AIの明確な定義が書かれた論文はまれで、AIが「見えない存在」として扱われる傾向にある。
Li & Gu (2023)	人間中心AI (HCAI) におけるリスク指標を特定し、その重みを算出してリスクフレームワークを構築する。	設計段階から教育学的・倫理的なリスクガバナンスを組み込むことが重要であると指摘。	人間中心AIにおける八つのリスク指標を特定し、そのうち「教育学とAIのミスマッチ」が最も重みが大きかった。
Hasanein & Sobaih (2023)	学生、教員などの様々な関係者の視点から、ChatGPTの学術利用における動機と影響を明らかにする。	責任ある利用のための明確なガイドラインと研修の策定を推奨。批判的思考を促す評価方法 (口述試験、ポートフォリオなど) の導入を提案。	学生と教員がChatGPTを学習目的で使用する12の動機と、ポジティブ・ネガティブそれぞれ六つの要素を明らかにした。

以上の公的機関の指針と先行研究からの知見を統合すると、現在の大学教育が直面している課題の本質が見えてくる。それは、公的機関により制度的な「ガバナンス (指針)」は示され、研究知見から「利点とリスク」も明らかになりつつある一方で、それらを「日々

の授業にどう応用するか」という実践が欠落している点である。文部科学省の指針は汎用的なリスク管理に留まり、先行研究が指摘する「教育的ミスマッチ」を解消する具体的な方法までは提示していない。つまり、教員が目の前の授業資料と生成AIをどう統合させ、どのように授業へ応用すれば良いのかという「教育的空白」が依然として埋まっていないのである。この空白を埋めるためには、単なるツールの操作マニュアル（Tips）ではなく、テクノロジー（生成AI）、授業資料、指導法を結びつけるための理論的枠組みが必要となる。

2-2. 実践的フレームワークとその限界

前節で述べた「教育的空白」を埋めるための第一歩として、まずはリスク管理の観点から教員が取るべき行動を整理する必要がある。公的機関の指針や先行研究の知見は、生成AIの出力結果に対する最終的な判断と責任は人間が負うべきという点でおおむね一致している。この前提にもとづき、授業運用レベルで教員が踏むべきプロセスを具体化したものが図1である。これらのフェーズは、「設計フェーズ（事前の計画）」「実施フェーズ（授業内での対話）」「点検フェーズ（事後の検証）」の三つのフェーズからなる。教員はこれらのフェーズを意識し行動することで、生成AIの利便性を享受しつつ、ハルシネーションや著作権侵害といったリスクを管理することが可能となる。

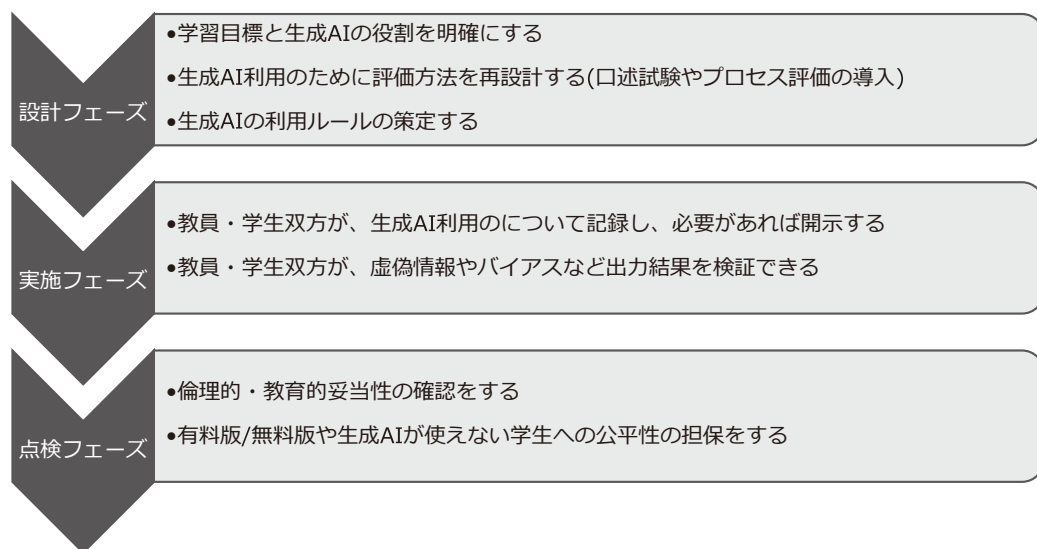


図1. 生成AIを授業で利用するための具体的な行動

しかし、図1には明確な限界がある。それは、あくまで授業運用上の「安全性」や「適正手続き」を保証するものであり、授業で重要な「教育の質」までは保証しないという点である。Li & Gu (2023) が指摘した「教育学的ミスマッチ」を解消するには、単に安全な手順を踏むだけでは不十分である。生成AIというテクノロジーを、いかにして教科内容の深化につなげ、適切な指導法と融合させるか。そのための理論的枠組みとして、次節ではMishra & Koehler (2006) が提唱するTPACKモデルを導入し、「教育的空白」を埋めるための具体的な提示をする。

2-3. テクノロジーと教育学の統合：TPACKモデルの導入

前節までで明らかにした通り、生成AIを教育現場に導入する上での最大の課題は、運用の安全性確保だけではなく、「教育的空白」すなわちテクノロジーと教育実践の乖離を埋めることにある。この空白を埋め、真に教育の質向上に資する「批判的対話者」として生成AIを活用するためには、教科内容、指導法、テクノロジーを統合的に捉えることが必要である。そこで本報告では、教員が専門性を発揮するための理論的枠組として、Mishra & Koehler (2006) が提唱したTPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) モデルを採用する。

図2に示すTPACKモデルは、Shulman (1986) が提唱した「教育的 content 知識 (PCK)」の概念を拡張し、そこに「テクノロジーに関する知識 (TK)」を統合した理論的枠組である。このモデルの革新性は、三つの要素 (教科内容、教育法、テクノロジー) を個別に扱うのではなく、それらが重なり合う「相互作用の領域」にこそ教員の専門性が宿るとする点にある。本報告において、特に重要となるのは以下の三つの重複領域である。なお、各用語の日本語訳は小柳 (2016) を参考としたが、他の記述との整合性を図るため、「技術」という単語は「テクノロジー」へと置き換えて用いる。

- 教育的 content 知識 (PCK: Pedagogical Content Knowledge): 特定の教科内容を、学生が理解しやすいように再構成して教えるための知識。従来の授業研究が行ってきた領域である。
- テクノロジー的 content 知識 (TCK: Technological Content Knowledge): テクノロジーを用いることで、授業資料や教科内容の表現がいかに変化するかを理解する知識。例えば、生成AIが作成した説明文の真偽を検証したり、AIが得意とする表現形式を授業資料に取り入れたりする能力がこれに該当する。

- テクノロジ的教育学知識（TPK：Technological Pedagogical Knowledge）：テクノロジーの導入によって、指導法や授業展開がどう変わりうるかを理解する知識。生成AIを「批判的対話者」として授業に導入したり、生成AIを導入することで、個別フィードバックの質を高めたりするための能力である。

そして、これら全てが統合された「テクノロジーと関わる教育的内容知識（TPACK）」こそが、生成AI時代の教員に求められる専門性となる可能性がある。本報告において、生成AIを用いて授業資料を点検・評価するプロセスは、単なる「生成AIの操作」ではなく、生成AIを「批判的対話者」として機能させることを意味する。つまり生成AIにより、教員自身が自らの教科内容の正確性と表現や、テクノロジーを導入した指導法の妥当性を問い直し、最終的に統合的なTPACKモデルを再構築するための実践的探究となる。そのため、次章以降の実践においては、このTPACKモデルを用いることとする。

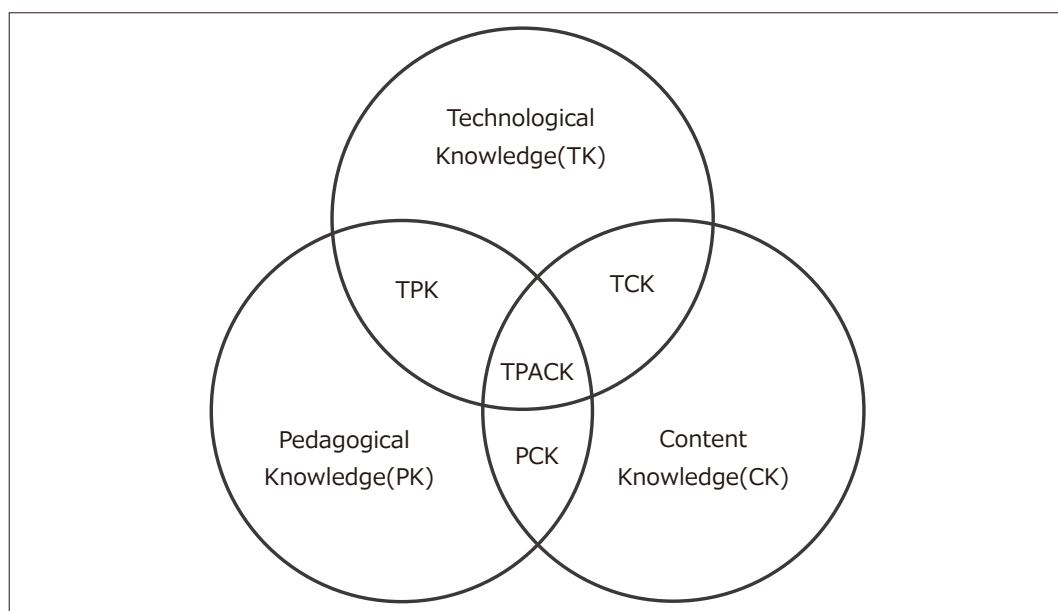


図2. TPACKモデル：Mishra & Koehler（2006）を基に筆者作成

3. 授業資料を評価する

本章では、前章で示したTPACKモデルを授業で扱うために、生成AIを「批判的対話者」として用いた授業資料の評価・点検のプロセスと結果を記述する。このプロセスは、図1の「設計フェーズ」において、教員が作成した授業資料を修正あるいは改善するために実施するものである。ここで重要なのは、生成AIを「正解を求める機械」ではなく「授業資

料の強みと弱みを指摘する批判的対話者」として位置づける点にある。以下に、本実践で構築した具体的な手順を示す。

- ① AIへのプロンプトを設計する：まずは、TPACKモデルにおける「テクノロジー（TK）」と「指導法（PK）」の要素を、具体的な評価観点へと落とし込み、生成AIへの指示（プロンプト）とした。具体的には、公的機関の指針や先行研究にもとづき、以下の二つを生成AIへ指示した。
 - ・ 倫理・安全面の観点（TK、法的）：この授業資料は、バイアスや差別的な表現、個人情報、機密情報を含んでいないか。著作権や引用ルールは遵守されているか。
 - ・ 教育学的・実践的観点（TPK）：この授業資料は、学習目標と整合しているか。この授業資料内で扱う生成AIが「答えを出す道具」ではなく「学びの支援」として機能するように設計されているか。学生の主体性や批判的思考を妨げる可能性はないか。評価方法は多様化されているか（口頭試験、プロセス評価など）。さらに、授業資料固有の学習効果についてはペティ（2025）、授業課題の妥当性について藤井（2023）の知見にもとづく指示を生成AIに追加で与えた。
 - ② 生成AIによる分析と「編集者」としての設計：次に、授業資料を生成AIにアップロードし、①の観点にもとづいた評価・点検させた。出力形式については、「強み（基準に適合している点）」と「課題（不足している点）」を明確に分けるよう指示した。この生成AIの特徴は、意図的に「具体的な修正案」を出力させない点にある。これは、生成AIが提示した修正案を教員が無批判に受け入れることを防ぐためである。つまり生成AIは教員のゴーストライターではなく編集者という役割を果たすようにした。授業資料の課題の指摘のみに留めることで、教員自身が解決策を考えざるを得ない状況を作り出し、それによって教員が専門的知識を活用せざるを得ない状況を作る狙いがある。
 - ③ 教師による最終判断とTPACKモデル：生成AIの出力結果には、虚偽情報（ハルシネーション）や文脈の誤読、過剰な一般化といったリスクが常に伴う。したがって、最終的な判断は必ず教員が行う。生成AIが指摘した「課題」に対し、教員が事実確認を行った上で、教育目標や学内ルールと照らし合わせて修正を検討する。この「指摘を噛み砕き、自らの判断で修正する」プロセスこそが、TPACKモデルを実践する機会となる。
- 次節より、この手順を実践した二つの事例（「3-1. ライティング教材」「3-2. 業界・企業研究のための教材」）について詳述する。

3-1. ライティング教材

本節では、一つ目の事例として「ナラティブ・ライティング（自己の体験の言語化）」を扱う授業資料（付録1）を取り上げる。この授業資料は、難易度の高いアカデミック・ライティング（客観的論証）に取り組む前の導入と位置づけており、学生にとって親しみやすい「推し（愛好する人物や対象）」をテーマに設定している。具体的な構成としては、①「何を、なぜ推すのか（主張の核）」、②「詳細なエピソード（根拠）」、③「まとめ」という三つの要素で一つの段落を作成させる。この授業資料を題材とした理由は、「生成AIの限界」と考えられる要因が含まれているからである。生成AIは論理的整合性の判定には長けているが、今回の授業資料が重視する「個人の主観的な想い」や、「推し活」という文脈依存度の高い文化的表現を適切に評価できるか。また、あえて主観を書かせることが「後の客観的記述につながる」という教育的意図を汲み取れるか。といった要因を指す。以下は、これらの観点から生成AIに授業資料を点検・評価させた結果である。

この教材を分析した結果、「人が考え、言葉を磨く」ための優れた基盤がすでに構築されていることがわかりました。しかし、生成AIの活用を前提とすると、公的機関の指針や研究知見に照らして、いくつかの重要な要素が不足しています。

教材の強み：

この教材の最大の強みは、学習目標とプロセスが非常に明確に連携している点です。

- 段階的な学びの設計：文レベルのスキルから段落構成、そして推敲へと段階的に進む設計は、学生が無理なくステップアップできるよう、認知的負荷を適切に調整しています。
- 学生の主体性を引き出す工夫：学生が自ら考えた文章を仲間と共有し、フィードバックし合うプロセスは「学習の足場」と「プロセス評価」を導入していると言えます。これにより、学生は能動的に学び、自己理解や他者理解を深めることができます。

教材の課題：

この教材は素晴らしい内容ですが、ここに生成AIを安全かつ効果的に組み込むためには、以下の三つの視点が必要です。

- 方針の明記：授業の冒頭で、「どこまでAIの利用を許可するのか（例：アイデア出しは可、本文の生成は不可）」といった基本方針を簡潔に示しましょう。これにより、「AIは人の学びの代替ではない」という原則を明確に伝えられます。
- 記録と検証のルール：学生がAIを利用する場合に、その「透明性」を確保する仕組みが必要です。具体的には、「どこでAIを使ったか」、「出力内容をどのように検証したか」を簡単に記録・申告させるルールを設けます。これは、文部科学省のガイドラインが推奨する「AIの限界を踏まえた確認・裏取り」に合致します。
- 評価観点への追加：ルーブリックに、AI利用に関する「透明性」や「検証の質」といった新たな観点を加えることで、学生の責任あるAI利用を評価することができます。また、短い口頭試験で学生に「自分で書いた根拠」を説明させることは、AI検出ツールの限界を意識した有効な評価手法となります。

これらの改善点を最小限の記述で既存の教材に加えるだけで、公的機関の指針と研究知見の双方に整合する、「実践的な教材」へと進化させることができます。

生成AIは、この授業資料に隠された教育的意図を正確に言語化した。具体的には、単語レベルから段落作成へと進む構成を「認知的負荷の調整」と評価し、他者との共有を「学習の足場」と定義づけた。これは、教員が授業資料には記載しなかった指導計画の妥当性を、教育学用語に置き換えて強みとして判断したことを意味する。

一方、生成AIの評価・点検には欠落が見られた。それは、この授業資料のテーマである「推し」という文化的・感情的な文脈への言及がなかった点である。生成AIが指摘した「課題」は、「方針の明記」や「記録のルール」といった手続きに終始しており、「個人の情熱をどう文章化するか」には踏み込んでいない。生成AIは「公的機関の指針」で評価・点検するだけであり、この授業資料が持つ固有の文脈を汲み取れなかった。もし教員がこの指摘のみで授業資料を修正すれば、授業は「安全だが味気ない活動」になってしまう恐れがある。つまり、今回の生成AIは、授業資料に隠された教育的意図を正確に言語化し肯定した一方で、個人の情熱をどう文章化するかには踏みこまない「形式的な理解者」であった。

以上の分析にもとづき、教員は生成AIの指摘を取捨選択と補足する必要がある。まず、「評価観点への追加（透明性の確保）」や「口頭試問の併用」という提案は、アカデミック・インテグリティを担保する上で極めて有効であるため、前向きに採用を検討すべき指摘である。しかし、生成AIが見落とした、授業内で「推し」について語る際、「対象者のプライバシー（アイドルの私生活など）」や「ファンコミュニティ特有の用語」をどう文章化するかという点について補足説明を行う必要があるようだ。この事例は、生成AIが「構造（あるいは形式）」の評価には長けているが、「文脈」の評価には弱いことを示唆している。この非対称性を認識し、生成AIによる点検・評価から欠落した要素を補うことこそが、生成AI時代の教員に求められる能力の一つと言える。

3-2. 業界・企業研究のための教材

二つ目の事例として取り上げるのは、業界・企業研究をテーマにしたウェブサイト作成課題（付録2）である。主観的な想いである「推し」を扱った事例1とは対照的に、この授業資料は「客観的なデータ」と「論理的思考」を重視する。具体的には、ウェブサイトに掲載する情報収集のために、学生は関心のある業界から企業3社を選び、有価証券報告書等の一次情報をもとに、PEST、3C、SWOTというフレームワークを用いて分析を行う。最終的には、3社から選んだ1社への就職を「薦める/薦めない」という判断をすることが求められる。この授業資料を題材とした意図は、生成AIが得意とする「構造化された論理」

や「データ分析」の領域において、いかなる点検・評価をするか確認するためである。生成AIは、ビジネススクールで教えられるような形式が決まったフレームワークに対しては高い親和性を持つと予想されるが、その中でどのような「課題」あるいは「過剰な配慮」を示すのか。以下は、これらの観点から生成AIに授業資料を点検・評価させた結果である。

この教材は、学生がAIを単なる答えを出すツールではなく、自身の思考を深めるツールとして活用できるように、非常に優れた基盤を持っています。

教材の強み:

この教材の最大の強みは、以下の三つに集約されます。

- 学習者の主体性を尊重している：AIにすべてを任せるのではなく、PEST、3C、SWOTといった分析のフレームワークを学生自身が段階的に踏むように設計されています。これは、「人が最終責任」という公的機関の指針に合致します。
- 確かな根拠に基づく分析を促している：最新の有価証券報告書を情報源として指定することで、AIの要約を鵜呑みにせず、一次情報に立ち返って裏付けを取る姿勢を育てます。
- 段階的な学びを可能にしている：業界全体から始め、複数の企業を比較し、最終的に一つの企業を深く掘り下げるというプロセスは、学生が無理なく思考を深められるよう、教育学的な配慮がなされています。

教材の課題:

しかし、この優れた教材をさらに進化させ、AI時代に対応するためには、以下の六つの視点を取り入れることをお勧めします。

- AI利用のルールを明確にする：課題の冒頭で、「AIはアイデア出しや情報整理にのみ利用可能」といった具体的なルールを提示しましょう。また、学生が「どこで、なぜAIを使ったか」を簡単に報告する仕組みを導入することで、透明性を高め、責任の所在を明確にします。
- 倫理的な利用を促す：「機密情報や個人情報を入力しない」「著作権に配慮する」といったAIを安全に使う上での注意点を明記しましょう。これは、学生のデジタルリテラシー向上にもつながります。
- AIの限界を理解させる：AIが出力するハルシネーション（虚偽情報）やバイアスを防ぐため、「AIの主張の根拠を自分で探す」「情報に矛盾があった場合の対処法」などを課題に盛り込みます。これにより、学生はAIを批判的に活用する力を養うことができます。
- 評価を多角的に再設計する：成果物だけではなく、学生がAIをどう活用し、情報をどう検証したかといった「プロセス」を評価に加えましょう。短い口頭試験を導入し、学生が自分の言葉で分析プロセスを説明する課題も有効です。
- 学習目標を具体的に示す：課題の冒頭で、学生がこの課題を通じて「何ができるようになるのか」を明確にします。例えば、「AIの利点と限界を説明できる」、「一次情報から根拠を抽出できる」といった目標を掲げます。
- 公平性を確保する：有料版AIと無料版AIの性能差や、AIが利用できない環境も考慮し、代替手段を提示することで、すべての学生が平等に学習する機会を得られるようにします。

これらの改善点を加えることで、学生は「AIをうまく使う」というレベルから、「根拠に基づきAIを批判的に活用し、自分の考えを説明できる」という、より高度なレベルへと進化できるでしょう。

結果は、生成AIと授業資料の高い親和性を示した。生成AIは「有価証券報告書」を「確かな根拠に基づく分析」として高く評価し、フレームワークを用いて段階的に分析する授

業を肯定した。事例1で見られたような「文脈の欠落」はない。しかし、興味深いのは、生成AIが提示した改善案の「量と質」である。生成AIは6項目にもおよぶ改善案を提示したが、その大半は「ルールの明確化」「倫理的利用」「ハルシネーション対策」といったリスク管理に集中している。これは、生成AI自身が「事実に基づかない生成（嘘）」のリスクを認識しており、論理的・客観的な課題であればあるほど、「厳格な監視役」として振る舞おうとすることを示唆している。

生成AIによる指摘を受け入れる場合、指導法の大幅な修正が必要となる。具体的には、生成AIが提案した「プロセス評価」の導入である。生成AIを用いれば、見栄えの良いレポート（あるいは成果物）を容易に作成できてしまうため、それだけでは学生の理解度を測れない。そこで、生成AIの提案通り「短い口頭試問」を導入し、「なぜその結論に至ったか」を学生自らの言葉で説明させることとなる。本事例において、生成AIは授業資料の内容には介入しなかったが、評価のあり方に対して「成果物主義からプロセス主義へ」という転換を提案する可能性がある。この評価方法の転換は授業設計に直結するため、授業資料を評価・点検するタイミングは、授業が始まり授業資料を準備する段階ではなく、シラバス執筆時の段階で行うべきだという結論に至った。

3-3. まとめ：生成AIとの対話によるTPACKモデルの構築

本章では、性質の異なる二つの授業資料を題材として、生成AIによる点検・評価の実践的有用性と限界を検証した。二つの事例から浮かび上がったのは、題材とする授業資料の性質（主観的か客観的か）によって、生成AIのパフォーマンスが異なる点である。

事例1（ナラティブ教材）において、生成AIは授業構成を高く評価する一方で、文化的文脈を見落とす「形式的な理解者」であった。ここでは、教員が「文脈の補足」を行うことで、生成AIの見落としを埋める必要があった。対照的に、事例2（業界・企業研究教材）において、生成AIは論理構造を完全に理解した上で、リスク管理を求める「厳格な監視者」であり、評価方法そのものを成果物主義からプロセス主義へと転換する必要性に迫られた。

これらの事実が示唆するのは、生成AIを用いた授業資料の点検・評価とは、単なる「誤字脱字の修正」や「表現の洗練」といった表層的な作業ではないという点である。生成AIは教員に対し、「あなたの授業資料は生成AIの使用ルールが明示されているか」、あるいは

「その評価方法は生成AI時代に妥当か」といった本質的な問いを投げかける。この「形式的な理解者」にも、「厳格な監視者」にもなり得る生成AIとの摩擦を通じて、教員は自らのテクノロジー的内容知識の不足の自覚や、テクノロジー的教育学知識を意識し授業を再設計することが求められる。

以上のことから、本実践における生成AIの役割は「アシスタント（補助者）」に留まらないことが明らかになった。生成AIによる授業資料の点検・評価は、教員が自らの専門性を客観視し、その欠落や矛盾に気づくための「批判的対話者」として機能したと言える。この「批判的対話者」である生成AIが指摘する課題に向き合い、見落とした「文脈」を補い、提案する「構造」へと転換するといった統合的なプロセスこそが、第2章で課題とした「教育的空白」を埋めるための本稿における解答であり、生成AI時代の教員に求められる専門性（TPACKモデルの実践）であると結論づける。

4. 考察

4-1. 教員視点からの現実的な課題：認知的負荷とコスト

第3章で示した生成AIによる授業資料の評価・点検は、教育的な有用性が確認された一方で、教員の実務において無視できない「コスト」も浮き彫りにした。

第一に、教育目標や学生の実態と生成AIによる評価・点検の距離である。本報告では生成AIに具体的な修正案を提示することを禁じたが、これは教員が生成AIの結果を鵜呑みするリスクへの配慮である。生成AIが提示するもっともらしい修正案は、必ずしもその授業の教育目標や学生の実態に合っているとは限らない。生成AIを「編集者」に留め、最終的な決定権限を教員が手放さないというルールは、教員個人に委ねるのではなく、組織的なルールとして徹底する必要がある。

第二に、生成AIによる「過剰な指摘」への対処である。事例2で見られたように、AIは「厳格な監視者」として膨大な数の課題を指摘する傾向がある。多忙な教員がこれら全てに対応することは非現実的であり、かえって生成AIによる授業資料の点検・評価の萎縮を招きかねない。したがって、教員には生成AIの指摘をすべて修正するのではなく、自らの教育目標あるいは学生の実態に照らして「無視する勇気（取捨選択）」を持つことが求められる。AIが得意な網羅性を参考に、教員は状況にあわせた優先順位をつけるべきである。

第三に、評価コストの増大である。生成AIの提案に従い「プロセス評価」や「口頭試問」を導入すれば、アカデミック・インテグリティは担保されるが、教員の採点負担は増加す

る。このトレードオフを解消するには、教員個人の努力だけでは限界がある。担当コマ数や履修人数の調整、あるいは評価の自動化、人間と生成AIによる評価のハイブリッド化など、カリキュラム・マネジメントのレベルでの支援が必要である。授業に生成AIを導入するということは、教員個人の授業改善を超え、教員人事やカリキュラム設計といった組織レベルでの理解や支援が必要であると解釈できる。

4-2.「考える力」を育むパートナーとしての生成AI：教育現場での実践的なアプローチ

本稿では、TPACKモデルを用いて二つの授業資料を題材に検証し、生成AIが教員の「批判的対話者」として機能する可能性を示した。生成AIを安全かつ効果的に利用するためには、「人間がすべきこと（責任）」と「生成AIができること（機能）」との境界線を明確にすることにある。生成AIを利用することで生じる「教育目標とのズレ」や「リスク」を未然に防ぐため、本報告では教員と生成AIとの役割分担を表3のように定義する。この分担において、教員は「決定・文脈化・責任」は担い、AIは「提案・指摘・網羅」を担う。この非対称な協力関係こそが、教育現場における「批判的対話者」としての生成AIとの役割分担である。

表3. 教員とAIの役割分担

	教員の役割 (決定・文脈化・責任)	AIに任せる補助 (提案・指摘・網羅)	想定されるリスクと対策
計画・設計	最終決定者・著者者 ・ 指摘の取捨選択（優先順位付け） ・ 文化的・感情的文脈（TCK）の補完 ・ 教育目標との整合性確認（PK）	批判的対話者・編集者 ・ 網羅的な課題の洗い出し ・ 論理的整合性のチェック ・ リスク（著作権やバイアスなど）の検知	リスク：自動化バイアス（鵜呑み） 対策：生成AIによる改善案の出力を制限し、教員自らが修正する
実践・運営	ファシリテーター・管理者 AI利用ルールの明示と徹底 ハルシネーションの事実確認 指導 学生の主体性が損なわれていないかの監視	学習の足場・ツール アイデア出しや壁打ち相手 情報整理と要約 プロトタイプの作成支援	リスク：学生の思考停止、アカデミック・インテグリティ違反 対策：プロセス（生成AIとの対話履歴）の提出を義務化
評価・省察	評価者・責任者 最終的な成績評価の決定 プロセス評価や口頭試問などの実施 学生の成長にあわせた評価軸の調整	分析補助・測定機 評価ルーブリックの素案作成 自由記述回答の傾向分析 フィードバックの視点提供	リスク：評価のブラックボックス化 対策：生成AIのみで成績をつけない。生成AIは補助ツールとして使い、説明責任は教員が負う。

なお、表3で示した役割分担において判断が難しいのが評価・省察時に行う「フィードバック」である。フィードバックを「教員の役割」とするか、「AIに任せる補助」とするかは、授業によって流動的であるべきだ。例えば、教員と学生の信頼関係構築やメンタリングを重視する状況であれば「教員の役割」となる。一方、数百人の学生に対し即座に改善点を提示し、試行錯誤の回数を増やすことを重視する状況であれば「生成AIに任せる補助」とすることが合理的である。つまり、表3は固定的なルールではなく、教員が「効率」と「教育的接触」のバランスを考慮し、状況に応じて境界線を調整するための目安である。

4-3. TPACKモデルに基づく教員の専門性

本報告で試みた生成AIによる授業資料の点検・評価は、単なる業務効率化や資料の精緻化にとどまらない本質的な意義を持つ。Mishra & Koehler (2006) のTPACKモデルにもとづけば、このプロセスは教員の専門性を再構築する「拡張的学習」の機会として捉えることができる。

具体的には、教員が作成した授業資料に対し、生成AIによる指摘が「文脈の欠落(事例1)」や「構造の不備(事例2)」である状況を考える。教員はこの指摘（あるいは指摘の欠落）に対し、それが教科内容として適切か、学生の理解を助ける指導法として妥当かを判断しなければならない。この時、生成AIというテクノロジーを介して授業内容を再検討する行為はテクノロジー的内容知識を、テクノロジーを用いて指導法を再検討する行為はテクノロジー的教育学知識を、それぞれ行うことを意味する。

従来、教材研究や授業準備は教員個人の経験則に依存しがちであった。しかし、生成AIを「批判的対話者」として授業資料の作成プロセスに組み込むことで、教員は自らの教員個人の経験則を客観視せざるを得なくなる。生成AIによる指摘と、それにより生じる葛藤をもとに取捨選択するプロセスそのものが、教員自身のテクノロジーと関わる教育的内容知識を深化させる一種のOJT (On-the-Job Training) として機能する。したがって、生成AIを用いた授業資料の点検・評価は、授業の質保証であると同時に、教員の資質能力向上(FD)に寄与する実践的アプローチであると位置づけられる。

5. 限界と今後の課題

本報告では、公的機関の指針や研究知見とTPACKモデルにもとづき、生成AIを授業資料の点検・評価に用いる実践を検証した。その結果、生成AIは授業資料に対する「批判的対

話者」として機能する一方、現実的な課題（過剰な指摘への対処）やコスト（評価負担の増大）なども明らかになった。つまり、本報告の実践はTPACKモデルを意識したFDとしての意義を持つ一方で、その妥当性と限界はまだ仮説的なものである。そこで、本研究の課題と今後検証すべき課題を整理する。

第一の限界は、検証対象とした授業資料の質的バイアスである。本報告では、一定の教育学的配慮にもとづいて作成された授業資料のみを題材とした。その結果、生成AIは授業資料の強みを正確に言語化できたが、逆に「教育的に欠陥のある授業資料」に対して、生成AIがその不備を指摘できるかという評価精度については未検証のままである。生成AIが表面的な体裁の良さに惑わされ、本質的な教育設計のミスを見落とすリスクについては、今後、意図的に欠陥を含ませた授業資料を用いた検証が必要となる。

第二の限界は、「学習者（学生）」の視点の欠落である。本稿では教員側の専門性（TPACKモデルの実践）に焦点をあてたが、実際の教室は教員と学生の相互作用で成立している。齋藤ら（2024）の調査が示すように、教員よりも先に学生が生成AIを利用し、その過半数が「ファクトチェックの方法を知らない」という現状がある。教員がどれほど優れた授業資料や評価基準を用意しても、受け手である学生のAIリテラシーが未成熟であれば、教育効果は半減するどころか、無自覚な剽窃や誤情報の拡散といったリスクを招く可能性がある。したがって、今後は「教員の資質能力向上（FD）」と並行して、学生の教室外での生成AIの自己流な利用を、適切な学習行動へと導く「学生のAIリテラシー・カリキュラム」の開発が急務となる。教員と学生の双方が、生成AIという新たなパートナーといかに協働し、いかに批判的に対峙するか。その統合的なシステムの構築こそが、次なる研究課題である。

本稿における生成AIの利用

本報告は、「人間が最終的な判断と責任を伴う」という原則に基づき、生成AIを「思考を拡張し、表現を批評するパートナー」として利用して執筆した。使用した生成AIはChatGPT（GPT-5 Thinking）と Gemini（2.5 Flash）である。本報告の作成プロセスにおいて、生成AIとは主に以下の2点について協働した。

第一に、情報整理と分析としての利用である。第3章の執筆にあたり、題材とした二つの授業資料（ライティング教材、業界・企業研究教材）を生成AIに点検・評価させ、それぞれの「強み」と「課題」を抽出させた。この段階で、生成AIは授業資料に対する客観的

な評価者として機能した。さらに、得られた出力結果をメタ的に分析するため、生成AIを相手にブレインストーミングを繰り返した。その対話の中から、教員が直面する構造的な課題（不要な改善提案、認知的負荷の増大、採点負担のトレードオフ）を言語化し、考察の軸を形成した。

第二に、文章作成と推敲としての利用である。執筆した原稿の推敲にあたっては、Hayot（2014）が提唱する理論、とりわけ「不均等なU（The Uneven U）」や「構造的リズム」の概念を生成AIのプロンプト（指示文）の参考にした。具体的には生成AIに、これらの観点から原稿を評価させ、「記述（Level 1-2）」にとどまりがちな箇所を、「論証（Level 4-5）」へと引き上げるための修正案を提案させつつ、筆者らが最終的なリライトを行った。また「読者にとって退屈な箇所」や「論理の飛躍」に関する箇所を特定させ、本稿の構成と表現を精緻化した。

なおHayot（2014）による著書は、人文学における学術文の構成原理とスタイルを論じたものであり、本研究の理論枠組みというよりも、文章構成と推敲に関するメタレベルの文献として活用した。

参考・引用文献一覧

小柳和喜雄. 教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的内容知識（TPACK）」の育成プログラムに関する予備的研究. 教育メディア研究. 2016, vol.23, no.1, pp.15-31.

齋藤長行. 仙台大学AI教育研究チーム. 学生と教員を対象とした生成AIの教育利用状況と意識に関する全国調査. 2024年7月.

https://www.sendaidaigaku.jp/dnt2/_sendaidaigaku/access/nic_img/1/files/20240716.pdf（参照2025年9月8日）.

武田進. 教育現場における生成AI利用の課題① ～生成AI活用の現場課題～. 2025年3月28日. SoftBank.

<https://www.softbank.jp/biz/blog/cloud-technology/articles/202503/sensei-ai-assistlab1/>（参照2025年9月8日）.

藤井厚志. プロフェッショナルゲームプランナー ― ゲームづくりの現場の教科書. 技術評論社. 2023.

ペティ・J[著]、緒方広明[日本語監修]、岡崎善弘[訳]. 科学的エビデンスに基づく最適な教え方 実践ガイドブック. 東京書籍. 2025.

文部科学省高等教育局専門教育課程、大学教育・入試課. 大学・高専における生成AIの教育学面の取り扱いについて（周知）. 2023年7月13日. 文部科学省.

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html（参照2025年8月28日）.

Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*. 2023, vol.86, pp.369-385.

<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>.

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024, vol.21, no.4.

<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>.

Council of Europe. *ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND EDUCATION A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe Publishing. 2022.

Hasanein, A.M. & Sobaih, A.E.E. Drivers and Consequences of ChatGPT Use in Higher Education: Key Stakeholder Perspectives. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023, vol.13, no.11.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe13110181>.

Hayot, E. *The Elements of Academic Style: Writing for the Humanities*. Columbia University Press.2014.

Lee, S.S. & Moore, R.L. Harnessing Generative AI (GenAI) for automated feedback in higher education: A systematic review. *Online Learning*. 2024, vol.28, no.3, pp.82-104.

<https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4593>.

Li, S., & Gu, X. A Risk Framework for Human-centered Artificial Intelligence in Education: Based on Literature Review and Delphi-AHP Method. *Educational Technology & Society*, 2023, vol.26, no.1, pp.187-202.

https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26.

Mishra, P., & Koehler, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*. 2006, vol.108, no.6, pp.1017-1054.

Shulman, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 1986, vol.15, no.2, pp.4-14.

UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. 2021.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. 2023.

UNICEF. *Policy guidance on AI for children*. 2021.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019, vol.16, no.39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

付録1. ライティングの授業設計（案）

学習目標（到達目標）

1. 「やばい」「尊い」などのクリシェを、具体例・感情・意味づけへと言い換えられる。
2. 文は思考の最小単位であることを理解し、5W1H、「なぜなら-しかし-だから」、同格表現で文を拡張できる。
3. 単一段落アウトライン（SPO）で段落計画を立て、推敲チェックリストで改善できる。
4. 自分の推しの体験を「具体的場面 → 感じたこと → そこでわかったこと」の順で語り、読者に伝わる一段落のナラティブを書ける。

本授業のサンプル

- Before（クリシェ）：「やばい！照明も演出も全部最高！」
- After（本授業による成果）：「アンコール前、ステージが一瞬だけ暗転した合図——客席の手拍子がぴたりと止まる“静寂”——で心臓が跳ねた。なぜなら、あの曲の前だけは必ず空気が変わると知っていたからだ。しかし、今回は暗闇の長さがいつもより一拍長く、だから最初の一音が落ちた瞬間、私は息をのみ、彼の声が“ここに居ていい”と告げたように感じた。」

このように「具体例→感情→意味づけ」を通すと“自分の言葉”が立ち上がる。

この設計の理論的な根拠

- 推し語り＝自己物語化：感動の言語化が自己理解・他者理解を深める。クリシェを避け自分の一次感覚を採取する。
- TWRの原則：文が土台/ 5W1H・「なぜなら-しかし-だから」・同格表現などの文レベル練習 → SPO計画 → 推敲というプロセスで、思考を深めつつ読者に伝わる文章へ。

授業の全体像（90分×2回を想定）

1. 第1回目の授業

1-1. 導入（10分）

ミニ講義：

- 「推しを語る」＝自分の人生・価値観を語ること。クリシェに寄りかからず、自分の言葉で語る。自分の言葉で語る効用。

- TWR2.0の核として「文が土台」「計画と推敲を重視」。

ウォームアップ：

- 60秒クイック演習：自分の推しを「やばい！」を使って説明する → 読者に何が伝わらないか」を確認。

1-2. 文レベルのスキル導入（40分）

- 5W1H拡張：推し場면을 Who/What/When/Where/Why/Howで肉付け。
- 「なぜなら-しかし-だから」演習：書き出し「私の推しは〇〇です。」を3通り拡張。なぜなら/理由づけ、しかし/対比・ねじれ、だから/結果・影響。
- 同格表現：名詞を即座に言い換える短い説明を挿入（例：「彼のMC——会場の空気を一段階上げる短い合図——に私は聞き入った」）。

1-3. クリシェの分解と"3ステップ記述"（30分）

- ステップA：「やばい」と心が動いた際に即メモ化（あとで組み立てる前提の断片メモ）
- ステップB：5W1Hを用いた具体化（映像の一瞬/歌詞の一行/衣装の質感など）
- ステップC：「なぜなら-しかし-だから」を発展させた感情語（身体反応・比喻・数値化を活用）

——この3ステップで"自分の言葉"を掘り出す。まずは他人の感想を見ないことを強調。

2. 第2回目の授業

2-1. 導入（10分）

ミニ講義：

- TWR2.0の核として「文が土台」「計画と推敲を重視」。
- 文レベルのスキルとクリシェの分解と"3ステップ記述"の復習

2-2. 計画：SPOの導入（30分）

- 読者と目的（同好の士/未経験者に普及活動）を明示
- テンプレに沿って、T.S.（トピック文）→ 詳細（3点）→ C.S.（結論文）を作成

2-3. 下書き → ミニ推敲（30分）

- ドラフト作成：SPOを段落へ。遷移語を適宜投入。
- 推敲：チェックリストでクリシェ排除・具体化・文の多様性を確認。
- 学生が作業のイメージを掴めたら、残りの作業は宿題とする。

2-4. 共有と振り返り（10分）

- Google Classroomにより成果物をクラス内で共有。「語ることが自己理解・他者理解

につながる」所感を再説明。

教員用メモ

- モデル提示 → 全体練習 → 個人作業の順で認知的負荷を調整。
- 事前に「押し場面」の短い模範段落を用意し、5W1H・「なぜなら-しかし-だから」・同格表現がどのように効果的かを説明
- 受講者が他人のレビューやSNSに触れるのは下書き後に（一次感覚の保全）

形成評価 & ルーブリック（4 観点× 5 点満点）

- 具体性：場面の特定/感覚描写/数値・固有名詞の使用（0-5）
- 構成：SPOに沿った一貫性・T.S./C.S.の対応（0-5）
- 文の多様性：BBS・同格・5W1H拡張の活用（0-5）
- 推敲：クリシェ削減・読者前提の整備（0-5）

参考文献

三宅香帆. 推しの素晴らしさを語りたいのに「やばい！」しか出てこない. ディスカバリー・トゥエンティワン. 2023.

Hochman Judith, Wexler Natalia. The Writing Revolution 2.0 : a guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades. 2024.

付録2. 業界研究・企業研究をテーマとしたウェブサイト作成のための下調べ課題

課題概要：生成AIを活用して1～4の課題をしよう！

1. 業界を取り巻く外部環境の変化が事業に与える影響を調査するためにPEST分析を行います。
2. 業界内から調査対象とする3社を選びます。各社に対して、顧客・競合・自社の三つの視点について、3C分析を用いて特徴を把握します。
3. 上記の3社から1社を選びます。3C分析で得られた情報をもとに、対象となる1社の現状を把握するためにSWOT分析を行います。
4. PEST分析とSWOT分析の結果から、その業界や企業に就職する上でポジティブな情報とネガティブな情報を比較して、自分の考えを述べます。

課題1：業界を取り巻く外部環境の変化が事業に与える影響を調査するためにPEST分析を行います。

次の四つの外部環境について分析するのがPEST分析です。郷

- 政治的要因 (Politics)：法規制、政策、税制など
- 経済的要因 (Economy)：景気動向、金利、物価、為替など
- 社会的要因 (Society)：人口動態、ライフスタイル、価値観、文化など
- 技術的要因 (Technology)：新技術の開発、普及状況、技術革新など

調査する業界を書いてください：

生成AIの分析結果を整理してから書いてください（300文字程度）：

課題2：課題1で分析した業界内から調査対象とする3社を選びます。各社の有価証券報告を生成AIに学習させて、顧客・競合・自社の三つの視点について、3C分析を用いて特徴を把握します。有価証券報告書は最新のものを使ってください。

次の三つの視点について分析するのが3C分析です。

- Customer (市場・顧客)：市場規模、成長性、顧客ニーズ、購買行動などを分析する。
- Competitor (競合)：競合他社のシェア、強み・弱み、戦略などを分析する。
- Company (自社)：自社の経営資源、技術力、ブランド力、販売力などを分析する。

調査する1社目の企業名を書いてください：

1 社目に対する生成AIの分析結果を整理して書いてください（300文字程度）：

調査する2社目の企業名を書いてください：

2 社目に対する生成AIの分析結果を整理して書いてください（300文字程度）：

調査する3社目の企業名を書いてください：

3 社目に対する生成AIの分析結果を整理して書いてください（300文字程度）：

課題3：課題2の3社から1社を選びます。3C分析で得られた情報をもとに、対象となる1社の現状を把握するためにSWOT分析を行います。

次の四つの視点について分析するのがSWOT分析です。

- Strengths（強み）：対象とする企業の強みを洗い出す。
- Weaknesses（弱み）：対象とする企業の弱みを洗い出す。
- Opportunities（機会）：市場の変化や外部環境の変化で、対象とする企業にとって有利になる可能性のある機会を洗い出す。
- Threats（脅威）：市場の変化や外部環境の変化で、対象とする企業にとって不利になる可能性のある脅威を洗い出す。

対象とする企業名を書いてください：

対象とする企業に対する生成AIの分析結果を整理して書いてください（300文字程度）：

課題4：課題1のPEST分析と課題3のSWOT分析の結果から、その業界や企業に就職する上でポジティブな情報とネガティブな情報を比較して、自分の考えを述べます。必要があれば課題2の3C分析の結果を反映しても良いです。

対象とする企業名を書いてください：

対象とする業界・企業に就職する上でポジティブな情報とネガティブな情報を比較してください。

	ポジティブな情報	ネガティブな情報
業界		
企業		

上記の表で比較した結果、就職が良いか悪いかについて自分の考えを述べてください(500文字程度)。例として「私は〇〇業界の××社への就職は（良い/悪い/その他の選択肢）と考えます。（あとは今までの調査結果から根拠を記載してください）」

実践報告

留学生科目「日本事情Ⅱ」における
スピーチ・コミュニケーション教育の試み

— 協働学習による異文化理解の促進を目指して —

石 川 勝 博*

Speech Communication Education in the International Student Course
“Japanese Affairs II”

— Intercultural Understanding through Collaborative Learning —

要旨 (Abstract)

本稿は、留学生科目「日本事情Ⅱ」におけるスピーチ・コミュニケーション教育の実践を報告するものである。この実践は、パブリックスピーキングの技術指導だけでなく、コミュニケーション論をトピックとした日本人学生と留学生の協働学習を通じて、異文化理解の促進を目指した。本実践では、授業担当者による履修者の発話内容や態度に関する定性的観察の結果から、一定の成果が示唆された。今後の課題として、授業内容の精査、多様な学生の参加を促進すること、そしてより体系的な授業効果の検証が挙げられる。

キーワード (Keywords)

スピーチ・コミュニケーション教育 異文化理解 協働学習 留学生教育

はじめに

石川 (2025) は、2024年度の留学生科目「日本語Ⅱ」で実践した「スピーチ・コミュニケーション教育」、とりわけパブリックスピーキングを中心とする教育実践について報告した。これは、本学のゼミナール科目で積み重ねてきた教育経験を応用したものであったが、初めて留学生科目を担当したこともあり、多くの試行錯誤が伴った。この授業では、

* 常磐大学人間科学部 教授

パブリックスピーキングにおける「構成と伝え方」を重視したが、一部の留学生は、文法的な誤りや語彙の選択の学習に対しても強い関心を示した。このため、文法的・語彙的な正確さへの要求に応える必要があり、指導のバランスを取ることが課題として見出された。

2025年度は「日本事情Ⅱ」を担当することとなった。副題として「日本の人・文化・社会をとらえる」が設定されている。この授業は、昨年度の課題を解決するため、文法的・語彙的な正確さに配慮しつつも、筆者の専門であるコミュニケーション論に比重を置いて設計した。具体的には、コミュニケーションの各類型に関する講義を通じて日本文化に関わる知識を提供しながら、留学生と日本人学生との協働学習を通じて、異文化理解に促すことを目的とした。本稿では、その具体的な取り組みを報告し、今後の課題を提示する。

師岡(2018)は、スピーチ・コミュニケーション科目とは、「パブリック・スピーキング」や「レトリック」といった伝統的なスピーチ科目だけでなく、「対人コミュニケーション」や「異文化コミュニケーション」などを含むとしている。本稿はこの見解に依拠し、以下、スピーチ・コミュニケーション教育とは、より広範にコミュニケーション（対人コミュニケーション、異文化コミュニケーション、スピーチ・コミュニケーション等）を学ぶものであり、パブリックスピーキング教育とは、人前で話すことや構成、伝え方を重視する技術指導を指すこととする。

1. 本実践の背景

1.1. 科目「日本事情」の位置づけ

「日本事情」科目は、主に外国人留学生を対象として日本の文化・社会に関する理解を深めることを目的とした科目であり、1962年の文部省令により日本語教育と並んで正式に認知された。山口(2004)は、日本語教育で扱われる授業科目には、主として言語としての「日本語」を教える科目と、日本文化や社会について教える「日本事情」科目があるとする。後者は、「日本語」のように体系だった研究がなされてこなかったため、「日本事情」とは何か、何を扱うべきか、目標をどこに置くべきかについて、さまざまな視点からの議論が展開されているとしている。この研究では「ことばの教育と統合した形で行われる『日本事情』科目の場合でも、ことばの教育に『日本に関する知識』を織り込む従来の言語学習、文化学習だけでは十分ではないという主張がなされる (p.181)」と指摘し、新たな取り組みの例として、異文化適応や異文化理解のプロセス、異文化コミュニケーション活動能力の育成の問題を挙げている。さらに、Putra(2020)は、「日本事情」科目の

内容の変遷について概観し、現在は、「留学生の増加につれて異文化理解・コミュニケーションの概念も広まり、日本人学生が受講するようになった『日本事情』は現在では異文化理解・コミュニケーション力の育成の場になっている (p.9)」とまとめている。これらの研究は、「日本事情」における異文化理解を中心としたコミュニケーション教育の重要性を指摘するものと解釈できる。

「はじめに」で述べた通り、昨年度の「日本語Ⅱ」では、留学生を対象としたパブリックスピーキング教育と語学教育をどのように両立させるかが課題であった。2025年度の「日本事情Ⅱ」では、科目の性質と筆者の専門性に鑑み、技術指導としてのパブリックスピーキングだけでなく、より広範なコミュニケーション論を学ぶ授業（スピーチ・コミュニケーション教育）へと再構築した。

これは、留学生の日本語学習意欲の向上にも繋がると考えられる。例えば、森川(2021)は、「日本語教育の中での『文化』」と言え、コミュニケーションにまつわる習慣的な行動様式、年中行事、マンガ・アニメなどのポップカルチャー、伝統的な文化芸能など様々なものがある。日本語教育の場合、これら『文化』の具体的な事物が日本語学習への動機づけと強く結びついていること、ひいては、日本語学習熱を支えるものとして軽視できないことは事実である (p.121)」と指摘している。

1.2. 2024年度「日本語Ⅱ」から見出された課題と今年度の対応

昨年度の教育実践から見出された課題は、次の3点である(石川, 2025)。まず第1に、スピーチ・コミュニケーション論の視点をさらに加えることが挙げられた。例えば、スピーチ不安については、留学生には、人前で話すことへの不安に加え、語学力への不安がある(岡部, 2002)。したがって、この2つの不安を低減することが求められる。そして、技能としての「聴く力」の涵養(川野, 2023)をより充実させることである。その対応のため、2025年度「日本事情Ⅱ」は、人前で話す機会を増やしスピーチ不安の低減を目指した。そして「聴く力」の涵養のために、他の留学生や日本人学生とのディスカッションの機会を増やした。

第2に、語学学習との兼ね合いが課題として挙げられる。「日本語Ⅱ」において、留学生の学習動機にはパブリックスピーキング技能の習得だけでなく、「語学力向上」も含まれていた。「日本事情Ⅱ」では、語学教育に留意しつつ、その副題と筆者の専門性に鑑み、コミュニケーション論(対人、異文化、メディア、スピーチといった領域)に関するレク

チャーを行った。レクチャーでは、日本文化に関わる内容に触れるようにした。その後、ディスカッションの機会を設けた。こうした取り組みは、日本語学習意欲の向上に寄与する可能性があると考えられる（森川, 2021）。

第3に、日本人学生の参加促進が挙げられた。昨年度は、各回ボランティアで1名から2名の参加があったが、留学生のスピーチ内容に対する日本人学生の素朴な疑問が、スピーチやプレゼンテーションの改善に大いに寄与した。それが、文化的背景の違いから生じたものだったことも多くあり、異文化理解の貴重な機会になった（石川, 2025）。そこで、今年度はより多くの日本人学生の参加を促した。

山川（2021）は、日本語教育において体系化された文化知識を一方的に教えるのではなく、学習者自身の体験を出発点にそれを解釈する手助けが重要であると述べている。本授業でもこの考え方にに基づき、留学生自身の経験や疑問を出発点に、他の学生と議論を展開することを重視した。

2. 授業実践

2.1. 本実践の目的と位置づけ

本学においては、留学生科目として、語学科目「日本語Ⅰ～Ⅷ」に加え、日本文化などを学ぶ機会を提供する「日本事情Ⅰ～Ⅲ」と「日本研究Ⅰ～Ⅴ」があり、幅広く日本について学ぶ科目を設置している。

2024年度に担当した「日本語Ⅱ」では、授業の主眼を「パブリックスピーキング」に置いた。2025年度「日本事情Ⅱ」では、「コミュニケーション論のレクチャーとディスカッション」および「パブリックスピーキング」という二本立てとした。この授業の目標は次の3点とした。

- (1) 日本とさまざまなコミュニケーションの理解：日本文化における対人、メディア、異文化間、スピーチといったコミュニケーションに関する基礎知識を学び、ディスカッションを通じて理解を深める。
- (2) 協働学習による異文化理解の促進：上記のコミュニケーションについて、留学生が日本社会で感じたこと、経験したことについて他者と対話する力を育む。日本人学生との交流や協働学習を通じて、異文化間の共通点や相違点を認識し、相互理解を促進する。留学生にとっては日本生活における疑問やカルチャーショックの言語化を、日

本人学生にとっては自文化を相対化する機会を得る。

- (3) コミュニケーション技能の向上:スピーチやインタビューなどの実践を通して、「聴く力」や「尋ねる力」といったコミュニケーション技能を高める。スピーチの機会を増やし、スピーチ不安を低減し、聴衆を意識した情報提供型のスピーチができるようになる。

2.2. 授業の履修者

履修者は12名（留学生8名、日本人学生4名）であった。留学生の内訳は韓国からが4名、タイ、ベトナム、ポーランド、ウクライナが各1名であり、常磐大学在籍時期は、2024年度秋 Semester からが4名、2025年度春 Semester からが4名であった。

留学生科目「日本事情」は、留学生の人数以下の範囲で日本人学生の履修が認められている。そこで、「国際交流語学学習センター」を介して、履修を促したところ、4名の希望があった。内訳は、日本語教師養成課程履修者が2名、留学予定で国際センターサポーター活動をしている学生が1名、留学生との交流経験がほとんどない学生が1名であった。加えて、「日本語教育学概論（担当：飯野教授）」の授業課題の一環として、日本語教師の資格取得を目指す日本人学生が不定期にアシスタントとして参加した。

2.3. 授業内容

以下では、第1回から第15回までの授業内容を説明したい。第1回は、簡単な自己紹介とスピーチの実践とした。全履修者の自己紹介の後、小グループ（留学生2名と日本人学生1名）に分かれてもらった。コミュニケーションの語源は共通性を意味するラテン語 *Communis* であることに鑑み、お互いの共通点を3つ探すこと、お互いの得意なことを挙げること、お互いの違いを考えるといった課題を課した。

第2回から第5回は、日本文化とコミュニケーションをテーマにした。第2回は対人コミュニケーション、第3回はメディア・コミュニケーション、第4回は異文化間コミュニケーション、第5回はスピーチ・コミュニケーションである。各回、担当教員によるレクチャーの後、小グループでのディスカッションを実施した。留学生には、自文化と比較して「共感できる部分」、「違和感を覚える部分」を挙げてもらった。日本人学生には、自らの経験に基づく解釈を話してもらった。その上で、ディスカッションを進め、各自が理解を深めるようにした。

第2回のテーマは、日本文化と対人コミュニケーションである。レクチャーでは、日本語の難しさとしてしばしば挙げられる尊敬語、丁寧語、謙譲語の基礎知識に加え、近年、議論の俎上にのぼる「バイト敬語」や「過剰な敬語表現」を例示した。さらに、石井・久米(編)(2013)『異文化コミュニケーション事典』を参考に、日本文化の例として「阿吽(あうん)の呼吸」、「遠慮と察し」、「以心伝心」など挙げ、概説した。

第3回のテーマは、日本文化とメディア・コミュニケーションである。日本のジャーナリズムの問題として、「記者クラブ制度」、「発表ジャーナリズム」、「バック・ジャーナリズム」、「テレビ報道の娯楽化」を取り上げた。さらに、日本人のソーシャルメディア利用実態として、国際比較がされている調査結果(総務省,2018)を提示し、その特徴を紹介した。

第4回のテーマは、日本文化と異文化間コミュニケーションである。基礎概念として、「コンテキスト」、「文化相対主義」、「カルチャーショック」、「異文化適応」について解説した。さらに「語用論的転移(母語の影響による誤用)」の例示をしたり、「異文化間屈折(宇野, 1982)」を取り上げた。

第5回のテーマは、日本文化とスピーチ・コミュニケーションである。スピーチのタイプとして、情報を与えるもの、楽しませるもの、説得するもの、そして、儀礼的なものがあることを示した。日本ではスピーチは儀礼的なものを意味することが多いが、この授業では情報提供型のスピーチを実践することを説明した。

第6回から第8回はShow & Tellスピーチの実践である。第6回の最初に、スピーチの評価においては、「正確な日本語よりも構成と伝え方」を重視する旨を授業の方針として伝えた。その後、留学生2名と日本人学生1名がグループとなり、石川(2025)が作成した評価基準に基づき原稿作りと発表練習を行った。留学生には、話したいテーマを複数用意して授業に臨んでもらった。この時点では漠然としたものが多いが、日本人学生が質問して、話のアイデアを引き出すなどした。スピーチのテーマは、タイ人にとっての「象」、ベトナムの民族衣装「アオザイ」といった自国の文化に関するものもあれば、「愛用の万年筆」といった個人の趣味に関するものもあった。その後、授業内で論の展開に留意しながら原稿を作成し、発表練習を行った。

第7回では留学生に履修者全員の前でShow & Tellスピーチを実施してもらい、他の履修者(留学生と日本人学生各1名)と担当教員が、評価基準に則りコメントをした。各自が得手不得手を確認する機会となった。第8回では、コメントを踏まえた修正スピーチを

実践してもらい、もう一度、コメントを加えた。同じスピーチを繰り返すことは「構成と伝え方」の技術向上に有効だからである。

第9回から第10回はパブリックスピーキングの実践とした。テーマは「日本で感じたカルチャーショック」である。留学生からは、「麺類の食べ方」、「曖昧な日本語表現」、「高校での部活動」、「海外志向」、「チップの意味」、「非言語コミュニケーション（ハグなど）」、「キャッシュレス化への意識」など多様なテーマが挙げられた。第9回では、留学生と日本人学生がグループを組みディスカッションをして、スピーチの内容を深めることとした。日本文化に関する留学生の質問に、日本人学生が回答できないことがあり、時には留学生の方が詳しいことさえあった。この回はスピーチの準備が主たる目的ではあるが、文化について考える機会にもなった。第10回ではスピーチをしてもらい、コメントを加えた。

第11回から第15回は、日本人学生を対象としたインタビュー演習と発表を行った。テーマはパブリックスピーキングと同様に「日本で感じたカルチャーショック」とした。第11回から第12回は、発表内容の吟味と半構造化インタビューの練習である。先のスピーチで取り上げたカルチャーショックを感じた理由を考察させた。そして、日本での「不思議」を探るとして、留学生活で感じた「文化の違い」に関する疑問を5つ挙げ、履修している日本人学生を相手に半構造化インタビューの練習をしてもらった。そして次回までに、初対面の日本人学生にインタビューを実施し、パワーポイントを作成してくることを課題とした。

インタビューの留意事項として、次の点を伝えた。第1が、初対面の日本人学生を対象とすることである。友人が対象者であると「なれ合い」になるおそれがあるからである。第2にインタビュー実施の手順である。最初に、簡単な自己紹介と調査の目的を伝え、それから5つの質問をするようにした。第3が注意事項である。一問一答で終わらずに質問を続けること、相槌を打つなど反応すること、そして相手の話していることがわからない時は、必ずもう一度確かめることである。

第13回は、インタビュー結果の整理とパワーポイントの作成に充てた。授業までにインタビューを実施できなかった留学生は、授業に参加した初対面のアシスタント学生にインタビューを実施した。さらに、パワーポイントの作成を進めた。留意点として、もっとも印象に残った回答とそう感じた理由を中心に発表すること、発表の意図を明確にすることを伝えた。体裁の指導は、石川（2025）を踏襲し、文字修飾やイラストはシンプルにすること、強調したい点を意識し内容を厳選すること、図や表を効果的に使うこと、そし

て整列と近接を意識するように伝えた。作成に当たっては、日本人学生が日本語の表現、内容、体裁に関して、適宜、コメントをして修正を加えた。

第14回は、プレゼンテーションの練習である。数グループに分かれて、プレゼンテーションの練習をし、それぞれがコメントをしあって修正をした。

そして、第15回は、「国際交流語学学習センター」において留学報告会を実施した。今年は、「日本語Ⅲ」と合同で開催した。学内の関係者、留学生と交流がある日本人学生などに参加いただいた。留学生達は、自分が留学生活で疑問に感じたこと、そして半構造化インタビューから見出されたこと、それに対する考察を発表した。当日の参加者からは、「留学生の視点が面白い」、「留学生から気づかされることがあった」などのコメントを頂いた。

3. 授業実践の振り返りと気づき

以下では、この授業の3つの目標の達成についてまとめる。

3.1. 日本文化とさまざまなコミュニケーションの理解

第2回から第5回のテーマは、日本文化とコミュニケーションとした。対人コミュニケーション、異文化間コミュニケーション、メディア・コミュニケーション、そしてスピーチ・コミュニケーションに関する理論をレクチャーした。その後、履修者に生じた疑問をディスカッションすることで各自が解釈し、日本文化への理解を深めることを目指した。

対人コミュニケーションの回では、「日本的」とされるコミュニケーションスタイルを例示したが、今の日本の大学生世代はより直接的に自らの意思を伝える傾向があるので、時代にそぐわないのではないかと考えることもあった。例えば、「遠慮・察しコミュニケーション (Ishii,1984)」の例として、次のような会話例を示した。

A1: お腹減りました。ランチを一緒に食べましょうか。

B1: そうだね。でも、昼休みに、レポートを書かないといけないから。

A2: 何か買ってきましょうか？

B2: じゃあ悪いけど、お願いしていいですか。

B1は「そうだね」と同意しつつ、空腹ではあるが、直接的に依頼することがはばかられるので、「遠慮」して「レポートを書かないといけないから」と婉曲的にフィードバック

クしたと解説した。それに対して、日本人学生からは「理解はできるが、自分ならばもっと直接的に依頼する」と指摘があった。留学生からは「B1は明確な断りではないか」との声も上がった。世代や文化による解釈の相違が見られたと言える。

メディア・コミュニケーションの回で、日本の制度を取り上げたところ、留学生から「記者クラブ制度」は日本独自とは言えないのではないかとの声があがった。報道の娯楽化の例として、芸能人が情報番組のキャスターを務めること、テロップが多用されることなどを紹介したが、留学生からは自国ではこうした報道は見られないとのコメントがあった。ソーシャルメディア利用の国際比較調査の結果（総務省, 2018）については、日本では、新たな人間関係を築いたり、既存の関係を強化したりするよりも、情報収集や暇つぶしに用いられることが多いことを示した。留学生から、自分たちもほぼ同様の利用をしており、文化差はないのではとの声があがった。なお、普段利用するメッセージングアプリは、日本人学生はLINEであるが、留学生からは、カカオトーク、テレグラム、メッセンジャーを使っているとの声があり、異文化間比較の契機となった。

異文化間コミュニケーションの回では、「大丈夫」や「適当」、「結構」などのように、同じことばだがコンテキストによって意味が異なるものを示したり、「語用論的転移」の説明では「スープを飲む、食べる」といった例を示した。母国語で同様の例があるか話し合ってもらったが、留学生の母語によっては難しいものもあった。サビア・ウォーフ仮説の説明として、日本語の「稲」、「米」、「コメ」の用法を解説したが、韓国でも類するものがあるとの声があがった。さらに、「異文化間屈折」（宇野, 1982）の例としてディズニー映画「Frozen」のタイトルが日本では「アナと雪の女王」とされたことを挙げた。各国ではどんなタイトルにしたかななどを小グループでのディスカッションをしてもらった。アニメは学生達にとって身近で分かりやすい例だったため、学生の関心を喚起し、異文化理解を促す効果があった。

スピーチ・コミュニケーションの回では、日本では儀礼的なスピーチを意味することが多いことを指摘した。その例として「僭越ではございますが、ご指名ですので」といった用法、「忌み言葉」として「別れる、短い、冷める、切る」といった言葉は結婚式では避けること、「重ね重ね、しばしば、またまた」は葬儀では避けることなどを示した。他国での例として、「忌み言葉」と関連して「縁起に関わる数字」の例も示した。野球選手の背番号「42」は日本では避けられるが、メジャーリーガーにとってはジャッキー・ロビンソン選手を称えた全球団の永久欠番であることを教え、文化によっても違いがあること

を紹介した。その上で、出身国で類似した事例があるかなど、話し合った。言葉や数に関するタブーは学生にとって比較しやすい題材であり、活発な意見交換が行われた。

3.2. 協働学習による異文化理解の促進

留学生と日本人学生とのグループワークの機会を多く設けた。文化比較に際しては、共通点と相違点などに留意するように指導した。例えば、タイ出身の留学生は「うどんやソバ」を啜ることには強い違和感を示したが、パスタを食べるときには「音を立てない」ことが共通であることを確認した。共通点と相違点を比較する過程で相互理解が促進された。

学生同士が話してみると、留学生の方が、日本文化に詳しいことがあった。例えば、留学生が日本で驚いたこととして「押し屋（主に鉄道のラッシュ時に、乗客を列車内に押し込む係員）」を挙げた際、ほとんどの日本人学生はそれを知らなかった。また、日本人にとって自明であるがゆえに説明に窮することもあった。例えば、家族内で茶碗、お椀、箸は個々人のものが決められているが、フォークやスプーンは家族で共用している理由を挙げることができる。

授業における定性的観察（授業担当者による学生の発言内容、学習態度、対話の様子、および提出物などから得られた具体的な事例や記述データに基づく評価・所見）の範囲内ではあるものの、留学生と日本人学生の対話機会を増やすことで、学生間の意見交換が活発になった。その中で、自文化に対する理解の不足に気づいたり、相互の文化的理解を深めたりする発言が見られた。また、価値判断を留保して理解に努めるようとする姿勢が認められた。この協働学習が、異文化理解を促進する可能性が示唆されたと捉えられる。

3.3. コミュニケーション技能の向上

授業における複数回のスピーチ実践を通じて、発話が円滑になり、聴衆への配慮を含む構成力が向上したことが観察された。スピーチをした学生から「緊張が薄らいだ」といったコメントを受けたり、落ち着いて話す様子が観察でき、スピーチ不安が軽減された可能性が示唆された。スピーチの「構成と伝え方」については、当初、自分が思いついたことをそのまま話す傾向があったが、最終的には相手の知識の興味などに応じて、注意の引き方、話の構成を工夫するようになった。

これらの成果は、学生の自己評価や、授業担当者が授業中の発話内容や態度から得た定性的観察の結果に基づくものであり、より客観的なデータに基づく検証が求められる。加

えて、他の授業でも留学生の発表や交流が行われているため、本授業単独の効果と位置づけるのは早計であり、より慎重な検討が必要である。

今後の課題

本稿は、2025年度「日本事情Ⅱ」における教育実践について報告した。以下に、今後の課題について述べる。第1に、レクチャーの内容の再検討が挙げられる。「日本文化とコミュニケーション」として、対人、異文化、メディア、スピーチといった各コミュニケーションに関してレクチャーをした。先述の通り、伝統的な対人コミュニケーションの特徴は現代の学生世代には必ずしも適合せず、今後は若者文化やポップカルチャーを含めた多様な切り口から日本文化を捉える必要がある。こうしたテーマは既に「日本事情Ⅲ」で扱われている。メディア・コミュニケーションの問題についても、日本研究Ⅴにおいて「日本社会と情報」として扱われている。今後、他の科目のトピックを参考にしながら、当該科目で扱う内容を再検討していきたい。

第2に、より幅広い層の日本人学生の授業参加を促すことがある。2025年度は4人の履修者に加え、日本語教師の資格取得を目指すアシスタント学生が、不定期に参加してくれた。学生達は、積極的に留学生達と関わっていたので、一定の成果があったと考えられるが、本授業に参加している日本人学生は、異文化交流に関心が高い層に限定されていることは否めない。梶原（2020）は、日本人学生の中には交流を希望しつつも、言語や文化の違いへの不安から積極的な関わりを持てない者も多いとする。本学の学生にも同様の傾向があるとすれば、より多様な視点を持つ日本人学生の参加を促すことで、議論の幅をさらに広げることが期待される。

以上、「日本事情Ⅱ」におけるスピーチ・コミュニケーション教育の実践を通じて得られた知見をまとめた。コミュニケーションの基礎知識のレクチャー、スピーチの実践、インタビューとその成果の発表という内容であり、いずれも留学生と日本人学生とのディスカッションを加えるかたちをとった。留学生のさまざまな疑問に日本人学生が答えることもあれば、逆に留学生が日本人学生に教えることもあった。時には結論が得られないこともあったが、話し合うこと自体に意味があったと考える。

ある留学生は、「遠慮・察しコミュニケーション」について日本人学生に質問し、対話を通じてその背景にある社会的な文脈を理解しようと試みていた。日本人学生は留学生が違和感を覚えた理由を話し合い、相手文化の文脈を知ることもあった。授業の取り組みに

対して、「話し合いは途切れることなく続き、新しい知識が得られて良かった」などのコメントが得られた。担当教員の観察に基づく、留学生と日本人学生の協働学習が異文化理解を促進した可能性が示唆される。さらなる充実のためには、より幅広い層の日本人学生の授業参加を検討したい。

本稿は、一授業の実践記録と授業担当者が授業中の履修者の発話内容や態度から得た観察結果に基づく報告であり、授業の効果を定量的に検証したものではない。しかし、授業担当者による定性的観察からは、留学生と日本人学生の対話が異文化理解を促進する可能性が示唆された。今後は、事例を継続的に蓄積し、授業効果をより体系的に検証する必要がある。

引用文献

- Ishii, S. (1984). Enryo-sasshi communication: A key to understanding Japanese interpersonal relations. *Cross Currents (Journal of Language Teaching and Cross-Cultural Communication)*, 11(1), 49-58.
- 石井敏・久米昭元（編）（2013）.『異文化コミュニケーション事典』. 春風社.
- 石川勝博（2025）. 留学生を対象とした日本語スピーチ・コミュニケーション教育の試み.『教職実践研究』, 9, 19-36.
- 梶原雄（2020）. 日本人学生は外国人留学生をどうしているか—同志社大学の日本人学生からの視点—.『同志社大学 日本語・日本文化研究』, 17, 93-111.
- 川野優希（2023）. 日本の高等教育機関におけるスピーチ／プレゼンテーション教育の現状と課題：コミュニケーション研究者へのインタビュー調査を通して.『異文化コミュニケーション論集』, 31, 63-78.
- 森川結花（2021）. 短期交換留学プログラム日本語コースにおける日本文化体験の意義と学習効果 —「能楽」ワークショップでの体験を振り返って—.『甲南大学総合研究所叢書』, 143, 119-146.
- 師岡淳也（2018）. 戦後日本におけるコミュニケーション学の歴史への新たな視座: 1960-70年代のスピーチ・コミュニケーション科目の分析を中心として.『ことば・文化・コミュニケーション: 異文化コミュニケーション学部紀要』, 10, 89-106.
- 岡部悦子（2002）. 口頭発表場面におけるスピーチ不安について.『講座日本語教育』, 38, 125-148.

- Putra, J. (2020). 日本国内における「日本事情」教育のこれまでの方向性の変遷 — 理念とその背景をめぐって — *The 2nd International Conference on Japanese Studies, Language and Education (ICJSLE)*, 6-12.
- 総務省 (2018). ICTによるインクルージョンの実現に関する調査研究報告書. 総務省.
https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/h30_03_houkoku.pdf (2024年8月10日取得)
- 宇野善康 (1982). 「異文化間屈折」現象に着目することの意義. 宇野善康・澤木敬郎・鈴木孝夫・鶴見和子・鳥羽欽一郎・野元菊雄『国際摩擦のメカニズム: 異文化屈折理論をめぐって』(pp. 1-64). サイエンス社.
- 山口和代 (2004). 南山大学総合政策学部での日本語教育における「日本事情」の位置づけと今後の課題. 『国際開発研究フォーラム』, 26, 179-192.
- 山川史 (2021). 経験的学習理論を取り入れた日本事情科目の実践 — 短期留学生の経験的学びを支えるために —. 『日本語教育研究』, 67, 26-47.

実践報告

養成校と公共図書館との連携 — 学生による「おはなし会」の実践報告 —

木 村 由 希*

Collaboration Between Training Schools and Public Libraries:
A Practical Report on "Storytelling Sessions" by Students

要旨 (Abstract)

本研究は、養成校の学生が公共図書館で「おはなし会」を行うことの教育的効果について報告するものである。不特定多数の親子が出入りする図書館の「おはなし会」の場で実践を行うことで、親子の様子に合わせて柔軟に対応する力や、子どもの発達を瞬時に捉え、それに合った教材選択や演じ方の工夫をする力など、実習とは得られない保育実践力を身につける機会となることが示唆された。

キーワード (Keywords)

おはなし会 公共図書館 地域連携 保育実践力

1. はじめに

(1) 「おはなし会」開始の背景

筆者は、短期大学2年間の保育者養成課程を通じて、学生が多様な保育現場を経験し、実習以外でも乳幼児と触れ合う機会を持つことの重要性を感じてきた。保育者養成校の学生に限ったことではないが、現代の10～20代の多くは、乳幼児と接する機会が限られている。特に将来保育者となる養成校の学生には、保育・子育て支援の様々な場面で保育者、乳幼児、保護者等と触れる機会を得ることは、保育者養成の面から大変重要と考える。

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

そのような中で、学生が地域の親子が集まる公共図書館において、学んできた知識や技術を生かし、何らかの形で地域貢献できないかと考えたことが、本研究に取り組むきっかけであった。特に、公共図書館での「おはなし会」を実施することで、学生は就職前に実践経験を積むことができ、また、図書館側は乳幼児を対象にした保育・子育て支援の視点から、より充実した活動が提供できる可能性があると考えた。学生と図書館双方にとって相乗効果をもたらすことができれば、地域との連携を深める新たな保育者養成プログラムとして活用できると確信し、本研究に取り組んだ。

(2) 「保育特講Ⅰ（言葉）」について

「保育特講」は、学生が自分の強みを持って卒業することを目的とした総括的な科目で、2024年度秋セメスターから2年生を対象に開講された。「保育特講Ⅰ」では筆者の担当する「言葉」以外に「人間関係」「環境」、「保育特講Ⅱ」では「音楽」「運動」「造形」の分野に分かれており、学生はⅠとⅡそれぞれから1つの分野を自分の興味関心に合わせて選択・履修する。筆者の担当する「保育特講Ⅰ（言葉）」では、地域の図書館等での「おはなし会」を企画・実施することが主な活動であり、学生たちは実際に図書館等での活動を通じて、保育実践に必要な知識・技術を磨くことが求められる。

(3) 「保育特講Ⅰ（言葉）」におけるおはなし会について

授業計画

「保育特講Ⅰ（言葉）」の授業で行う読み聞かせ活動（以下「おはなし会」）の目的は、以下の2点に集約される。

- ・学外施設との連携による学生の主体的学びの場を作る
- ・読み聞かせ活動を通じて、計画立案・教材研究・実践・振り返りのPDCAサイクルを回し、総合的な学びを深める

「保育特講Ⅰ（言葉）」での実践は2024年度からであるが、図書館での読み聞かせ活動は2022年度から継続的に取り組んできている。2022年度及び2023年度は「課題研究」（2年生通年）の授業において実施した。時間割の都合上、実施日時は火曜日の午前中、4名グループで2回ずつ実践を行う形式をとっていた。しかし、平日の午前中は参加者が少ない傾向があり、特に感染症が流行する1月は、参加者がゼロの日もあった。図書館の担当者によると、おはなし会の参加者については以下の傾向があるということであった。

- ・季節、天候、イベントの有無等様々な条件で参加者数は増減する

- ・平日午前中に参加できるのは家庭で子育てをする（仕事をしていない）保護者と0～2歳児が多い
- ・土日午前中は平日に比べると子ども連れの利用者が多い

このような傾向を踏まえた上で、学生の学修効果を考慮し、2024年度は土日午前中に実施日程を調整し、より多くの親子が参加できるように配慮した。

(4) 本稿の目的

本研究は、学外施設との連携による学生の主体的学びを実証的に探ることを目的としている。本稿では、「おはなし会」の実践を通して、学生が得た学びや気づき、課題を整理し、その教育的効果を考察することを目指す。

2. M市内の公共図書館におけるおはなし会の概要

(1) M市内の市立図書館の概要

M市には、1つの県立図書館と6つの市立図書館があり、筆者の調べたところ、すべての図書館で毎月おはなし会が開催されている。これらは、図書館職員によるものとボランティア団体によるものがあり、他にも子ども映画会や1日図書館員等、乳幼児対象の事業やイベントが各図書館単位で行われている。

表1 M市立図書館の概要

	開館年月	蔵書数 (2005年3月現在)	駐車台数	開館日	活動内容
C図書館	1980年7月	441,051冊	23台	月曜日～木曜日 土曜日、日曜日/祝日	・郷土行政資料及びレファレンス・ツールの保存・提供
				9時30分～20時	・地区図書館のデポジット機能
					・団体貸出
					・子ども読書活動推進のまとめ
					・図書館業務用のDBサーバー等コンピュータ関係の運用、経理 関係事務
T図書館	1989年4月	118,453冊	44台	火曜日～金曜日 土曜日・日曜日・祝日	読み聞かせの会 子ども映画会（毎月）
				9時30分～20時	おはなしひろば（春・秋2回） 工作教室（毎週火・金曜日）
					一日図書館員 朗読の会
S図書館	1992年4月	107,663冊	92台	火曜日～金曜日 土曜日・日曜日・祝日	
W図書館	2006年4月	168,197冊	71台	月曜日～木曜日 土曜日、日曜日/祝日	おはなし会（毎月） 子ども映画会
				9時30分～20時	1日図書館員など
Z図書館	2008年4月	74,624冊	70台	月曜日～木曜日 土曜日、日曜日/祝日	おはなし会（毎月）
U図書館	2010年4月	96,847冊	70台	月曜日～木曜日 土曜日、日曜日/祝日	おはなし会（毎月） 子ども映画会
				9時30分～20時	1日図書館員など

(2) W図書館の概要について

実際に「おはなし会」を行ったのは、W図書館である。W図書館を実践場所として選んだ理由は以下の通りである。

- ・ 本学から徒歩10分程度の距離にあり、バス停も近く、車のない学生でもアクセスしやすい場所にある
- ・ 周囲に小中学校や市営住宅があり、多様な子どもたちの参加が期待できる
- ・ 土日には読み聞かせボランティア団体が活動しており、経験豊富な図書館スタッフとの連携が図りやすい

W図書館では、2025年9月時点で7件の読み聞かせ団体が活動している。実施団体は一般ボランティア団体が6件、近所の保育園保育士によるおはなし会が1件ある。開催曜日は土日が多く、内容は手遊び、絵本、紙芝居としている。(表2)

表2 W図書館の読み聞かせボランティアの活動状況

グループ	実施団体	2025年9月の活動日	活動内容
A	保育園保育士等	9/ 3(水)午前	絵本 紙芝居
B	一般ボランティア団体	9/ 6(土)午後	絵本 紙芝居
C	一般ボランティア団体	9/13(土)午後	絵本 紙芝居
D	一般ボランティア団体	9/14(日)午後	絵本
E	一般ボランティア団体	9/15(月祝)午前	手遊び 絵本 紙芝居
F	一般ボランティア団体	9/20(土)午後	絵本 紙芝居
G	一般ボランティア団体	9/21(日)午後	紙芝居
H	一般ボランティア団体	9/22(月)午後	手遊び 絵本 紙芝居
I	一般ボランティア団体	9/28(日)午前	手遊び 絵本 紙芝居

3. 2024年度「おはなし会」の企画及び実施概要

(1) 活動のねらい

2024年度の「おはなし会」の活動では、学生に以下の4つの目標を設定した。

- ・ 乳幼児や保護者と交流し、保育者として自信と意欲を高める
- ・ 乳幼児が絵本に親しむ環境の重要性を理解する
- ・ 乳幼児の発達や興味・関心に応じた読み聞かせの力を修得する
- ・ 地域の多様な人々との交流を楽しみ、かかわりの幅を広げる

(2) 実施までの手順・準備

① 図書館との打ち合わせ

館長、副館長と日程、内容の確認を行った。「課題研究」で実施した際と異なる点としては、土日開催であることのみで、あとは同様の流れ、内容で行うことで了承を得た。他団体の活動と被らないよう日程を調整し、2024年度はクリスマス会を含めた14回の「おはなし会」を開催する運びとなった。

② グループ編成

- ・2024年度「保育特講Ⅰ（言葉）」履修者は39名で、1グループ4名（1グループのみ3名）に編成した。空き時間に準備・練習ができるよう、時間割が調整しやすいメンバー構成となるよう、学生の話し合いにより決定した。

③ ポスターの作成

おはなし会の開催を周知するために各グループで担当回のポスターを作成した。「来てみたくなる『おはなし会』」をコンセプトに、対象、内容、デザイン等、グループで話し合って作成した。手書き、パソコン作成は特に指定しなかったところ、作成された20枚中、18枚がパソコンでの作成であった。提出されたポスターは全員でスライドで確認し、グループごとに修正したものを最終とした。

④ 計画作成・準備・練習

計画作成について説明をする際に、保育所等実習における読み聞かせと図書館での「おはなし会」とで予想される違いについて以下の内容を伝え、これらを意識して計画を立てるよう助言した。

- ・当日、開始するまで（開始後も）参加者の年齢、性別、人数、興味関心等は把握できない
- ・保護者も一緒に見るものである
- ・途中参加、途中退室が自由である

計画案は、実践の2週間までに教員に提出し、全員でフィードバックを受けた後、修正版を再提出して実践の準備を行うこととした。

⑤ 広報活動

「おはなし会」の広報は、主に以下の方法で行った。

a. 手作りチラシ、ポスター

学生が作成したチラシ、ポスター（図1）を事前に図書館内の掲示板に掲示したり、

当日、会場入口付近の可動式掲示板に掲示したりする。

- b. 図書館HPへの情報掲載
- c. フリーペーパーへの情報掲載
- d. 当日の館内アナウンス

館内アナウンスは当初は予定していなかったが、図書館側の提案で実施することとなった。これにより、学生は、アナウンスで伝えるべき内容について話し合ったり考えたりする機会を得ることができた。



図1 学生が作成したチラシ

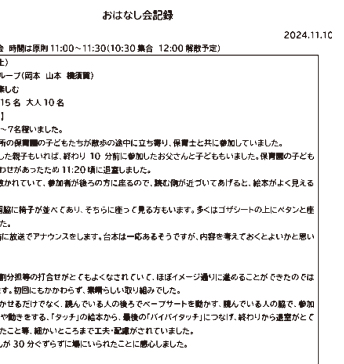
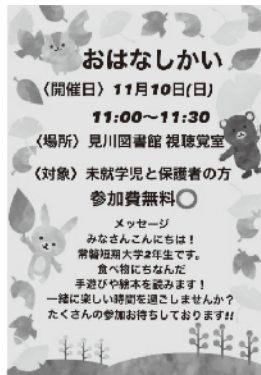


図2 「おはなし会記録」

(3) 「おはなし会」の実践

各グループの実施日、テーマ、参加者数を表3に示す。

クリスマス会を含めた14回の実践で、参加した子どもは、のべ158名、保護者等は145名、合計303名の参加があった。大人は、ほとんどが子どもの保護者で、1名だけ大人単独での参加があった。「おはなし会」の内容は、手遊び、歌、親子ふれあい遊び、絵本、紙芝居、ペープサート、エプロンシアター、手袋シアター、体操等で、30分の構成や役割分担、実施方法等はグループで話し合って作成した計画に基づいて実践した。

実施場所は図書館内の視聴覚室で、図書コーナーとは廊下を挟んだ反対側の離れた場所にあるため、音楽の使用が可能であった。そのため、学生は、ピアノや音源を利用した多彩な活動を展開することができた。音源としては、キーボード、スマートフォン、CDが用いられた。

表3 実施日・テーマ・参加者数

回	実施日	担当 グループ	テーマ	参加者状況		
				子ども	大人	合計
1	10/19(土)	E	親子で楽しむ	15	10	25
2	11/ 4(月・祝)	F	秋	18	15	33
3	11/ 9(土)	G	乗り物	4	2	6
4	11/10(日)	H	食べ物	11	5	16
5	11/16(土)	I	動物	10	11	21
6	11/23(土・祝)	J	秋を楽しむ	10	13	23
7	11/24(日)	E	魚	7	6	13
8	11/30(土)	F	冬の始まり	6	6	12
9	12/ 7(土)	G	食べ物	16	14	30
10	12/ 8(日)	H	プレゼント	4	3	7
11	12/21(土)	全員	クリスマス会	26	22	48
12	1/18(土)	I	遠足	11	11	22
13	1/19(日)	J	今年の干支「へび」	11	15	26
14	1/25(土)	該当者	昔ばなし	9	12	21
参加者延べ人数				158	145	303

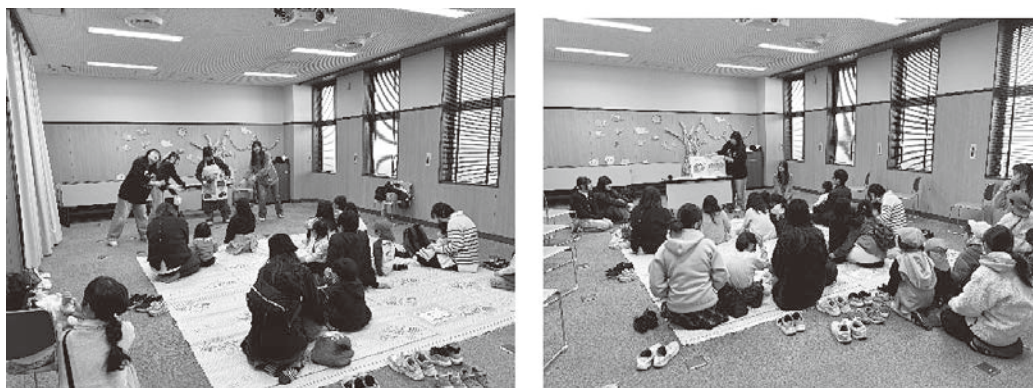


図3 「おはなし会」の様子

(4) 振り返り及び評価

実践終了後に視聴覚室内で15分程度の振り返りの時間を設け、そこでフィードバックを行った。また、毎回の実践については、教員が講評と申し送り事項を記入した「おはなし会記録」(図2)をクラスルームに掲載し、学生が他グループの実践内容や参加者の様子を把握して自分たちの計画に反映できるようにした。

評価については、主に、グループで作成する計画、実践内容、自己評価で実施した。

4. アンケート結果

「おはなし会」の教育的効果と今後の活動内容を検討する目的で、学生に対して自由記述のアンケートを実施した。アンケートはグーグルフォームのURLをクラスルームを通じて学生に配信した。冒頭には、回答内容を授業研究や報告書等、今後の授業改善のために使用することへの同意の有無、同意しない場合でも、同意しないことが成績、評価等に影響することは一切ないこと、回答内容は氏名が特定されない形で処理し、個人が特定されることはないことを記載した。実施時期は実践活動がすべて終了した1月で、39名全員が回答した。

自由記述であったため、内容は多岐に渡ったが、特に「臨機応変に対応すること」「子どもの姿を予想した計画立案」について気づきや学びがあったという回答が多かった。

以下に学生からの『『おはなし会』を通した気づきや学び』についていくつか紹介する。

子どもの様子に応じた臨機応変な対応（下線は筆者）

- ・実際のおはなし会では計画していたものが、来てくれる子どもたちの雰囲気合わないな、飽きてきてるななどが感じられたら、その場に応じて短くしたり、違うものを入れたりなど臨機応変に対応することができました。
- ・おはなし会を通して、年齢や性格が違う子どもたちに臨機応変に対応することが大切だと思いました。
- ・おはなし会を通して臨機応変に対応する力を身につけることができました。
- ・図書館だと子どもの年齢や発達に合わせて準備していくことが難しいですが、その場で内容を変えるなどの工夫をして飽きさせないように、楽しんでもくれるようにすることが大切だと感じました。
- ・年齢が高い子ども達に対しては丁寧に、年齢や月齢が低い子ども達に対してはテンポよく進めていくなど、対象となる子ども達に合わせて、自分たちの読み聞かせの方法を変えていくことも大切だということに気が付きました。

保育教材研究・技術向上の必要性

- ・毎回子供たちの年齢や性格、好きな遊びが違かったので、事前にたくさんの遊びを用意し、どんな子どもが来ても楽しめるように試行錯誤しました。
- ・手遊びやペープサート、パネルシアター等も多めに用意して臨機応変に対応することができるようにしておくことが大切だと気づきました。
- ・子どもたちの前で緊張してしまってもいつも通り出来るくらい練習をしていきたいと感じました。

また、抑揚の付け方や間の置き方もまだ練習が必要だと感じたため、YouTubeでみたり先輩保育者の読み聞かせを観察して自分もできるようにしていきたいと思いました。

- ・子どもたちが見ていて「面白い。」と思ってもらえるように声のトーンをや話し方の強弱を変えたり話す間を空けてみたりといった工夫をしながら絵本を読んできたいと思う。
- ・小さな絵本を使った読み聞かせの際に、子どもたちが座っている莫座に近寄ったり、緊張してしまいゆっくり聞き取りやすいように話せなかったりと、細かな所まで気配りができていなかったと思います。

子どもの姿を予想した計画立案

- ・図書館にきてくれる子どもたちの年齢や人数、性格がわからないという状態だったため、様々な子どもの姿を予想し、臨機応変にどんなふうに対応、援助していく必要があるのかをみんなで話し合い、考えることができました。様々な子どもの姿を予想することの大切さを学ぶことができました。
- ・おはなし会の当日にどの年齢の子どもが来て、何人来るかも分からないため準備の段階では全年齢でも楽しめるような計画を立てることができました。
- ・ずっと座っていたり、読み聞かせを聞いたりしていると子どもたちは飽きてしまう事が多いため、体を動かしたり、クイズを取り入れたりするだけではなく、絵本を読んだら動いて、また絵本を読むなどの同じことが続かないようにすることで、子どもたちが飽きずに最後まで楽しむことができると実際に読み聞かせをしてみて、気づきました。
- ・流れを考える上で読み聞かせの静の時間と動の時間が両立することで子どもたちの集中力も切れずに楽しく活動に取り組めるのだと思いました。
- ・絵本・音楽遊び・製作などと演目の順番を動きを間に入れるなど交互にすることで子どもたちも飽きず楽しめるため大切だと思いました。
- ・おはなし会では、絵本の読み聞かせをずっと聞いているのではなく、制作をしたり音楽遊びをしたりなどの静と動の活動をすることで子どもたちも保護者の方もみんな楽しく活動に参加できるということが学びました。

実習では、実習計画に基づいて各年齢のクラスに入るので、読み聞かせをする場合にも対象年齢や人数等を事前に把握できる。そのため子どもの姿や反応を予想しながら計画・準備に臨むことが可能である。しかし、図書館のおはなし会は、予約なし、出入り自由で

あるため、参加者の年齢、人数等事前に把握することはできない。そのため、当日の状況によっては計画の大幅な変更が必要な場面も多々生じる。参加者の実態や様子、雰囲気をよく観察し、それらに応じて、用意した絵本や手遊び等の保育教材を変更したり、時間配分を調整したりと、柔軟に対応しなくてはならない。そのような「臨機応変に」対応する経験は、日々、子どもの実態に合わせた柔軟な対応が求められる保育者になる前の経験として、よい効果が期待できる。

また、乳幼児にとっては比較的長い30分の活動を計画するにあたっては、より子どもの姿を具体的に予想した計画作成が必要である。子どもたちを引き付ける読み聞かせの技術は実習でも修得してきているが、30分座ってお話を聴くのは、特に低年齢児では飽きてしまう。手遊び、歌遊び、体操等、動きのある遊びと、絵本、紙芝居など座って見る活動を効果的に取り入れながら、幅広い年齢層の子どもたちが楽しめる30分を構成する必要がある。「乳児連れの親子が多かった場合には…」「年長児が多かった場合には…」と考え得る様々な状況を具体的に出し合いながら、いくつもの副案を考える過程で、学生は様々な年齢の子どもの姿を予想し、それに応じた多種多様な保育教材を準備する経験を積むことになる。そうした経験も保育現場で大いに役立つ経験と考えられ、「おはなし会」実践による教育的効果として期待できると考える。

5. 今後の「おはなし会」に向けて

アンケートには「保育者を目指す者として、実習前の演習、実習での実践などを通して、子どもたちが楽しく、物語に引き込まれるような読み方を学んだ経験が、今回のおはなし会に繋がったと実感しています」「絵本の選び方や発表の順番、読み方や子どもとのかかわり方など今まで学んできたことの総復習でもあった」等、これまでの授業や実習での学びの総括として「おはなし会」を捉え、地域の親子に喜んでもらう充実感や達成感、そして学びを次のステージに生かそうとする意欲が感じられる記述も多数見られた。

本実践は、学生が単に読み聞かせを体験するにとどまらず、子どもや保護者とのかわり、地域社会との接点を持つことで、将来保育者になることへの自覚と自信、主体性を養う機会となることを目指しており、アンケートの記述からはその効果の一端が感じられる。今後も地域の教育・社会資源を活用し、養成校として実践的な学びの機会を提供することで、学生一人一人の専門性を高めていく授業実践を検討していきたい。

引用文献

- 駒久美子, 近藤真子, 嶋池希美「日米両国の就学前施設等における子育て支援に関する研究 : 図書館における親子イベントの実態調査」, 千葉大学教育学部研究紀要, 千葉大学教育学部, 69巻, p.211-216, 2021
- 水谷亜由美, 中村哲也, 濱千代いづみ, 藤田万喜子「公共図書館における『読み聞かせ』を担う職員の意識」岐阜聖徳学園大学紀要, 教育学部編, 巻61, 37-54, 2022
- 山田千都留, 浜崎由紀「京都市図書館における乳幼児サービス事業の歴史―事業報告を中心に―」滋賀短期大学研究紀要, 第45号, 101-114, 2020
- 吉見昌弘「大学図書館における子育て支援に関する研究―学生による絵本の読み聞かせとSNS等による情報発信を通して―」名古屋短期大学研究紀要, 第56号, 97-111, 2018

教職課程登録者数一覧（課程別）

1. 常磐大学

	入学年度				(単位：人)
免許種	2025	2024	2023	2022	
幼一種免	33	17	25	23	
小一種免	53	27	37	26	
中一種免（社会）	40	30	30	21	
中一種免（英語）	3	0	4	3	
高一種免（地理歴史）	23	18	19	17	
高一種免（公民）	21	6	6	12	
高一種免（英語）	1	0	4	4	
高一種免（商業）	0	0	0	1	
養教一種免	9	5	1	3	
栄教一種免	7	1	2	2	
計	190	104	128	112	
（司書教諭資格）	9	5	7	8	

※数値は、延べ数で算出

※ 2026 年 2 月時点

2. 常磐短期大学

	入学年度		(単位：人)
免許種	2025	2024	
幼二種免	83	97	
計	83	97	

※ 2026 年 2 月時点

教職課程登録者数一覧（学科別）

1. 常磐大学

（単位：人）

入学年度	学部	学科	コース	登録者数
2022	人間科学部	教育学科	初等教育コース	36
			中等教育コース	15
		現代社会学科		6
		コミュニケーション学科		4
		健康栄養学科		2
	人間科学部 計			63
	総合政策学部	経営学科		1
		法律行政学科		0
		総合政策学科		1
	総合政策学部 計			2
看護学部	看護学科		3	
看護学部 計			3	
2022 計			68	
2023	人間科学部	教育学科	初等教育コース	37
			中等教育コース	21
		現代社会学科		1
		コミュニケーション学科		4
		健康栄養学科		2
	人間科学部 計			65
	総合政策学部	経営学科		0
		法律行政学科		0
		総合政策学科		0
	総合政策学部 計			0
看護学部	看護学科		1	
看護学部 計			1	
2023 計			66	
2024	人間科学部	教育学科	初等教育コース	38
			中等教育コース	22
		現代社会学科		6
		コミュニケーション学科		0
		健康栄養学科		1
	人間科学部 計			67
	総合政策学部	経営学科		0
		法律行政学科		0
		総合政策学科		0
	総合政策学部 計			0
看護学部	看護学科		5	
看護学部 計			5	
2024 計			72	
2025	人間科学部	教育学科	初等教育コース	55
			中等教育コース	31
		現代社会学科		13
		コミュニケーション学科		3
		健康栄養学科		7
	人間科学部 計			109
	総合政策学部	経営学科		0
		法律行政学科		1
		総合政策学科		2
	総合政策学部 計			3
看護学部	看護学科		9	
看護学部 計			9	
2025 計			121	
総計			327	

※ 2026 年 2 月時点

2. 常磐短期大学

（単位：人）

入学年度	学科	登録者数
2024	幼児教育保育学科	97
2025	幼児教育保育学科	83
総計		180

※ 2026 年 2 月時点

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016 年 12 月 9 日 教職センター委員会

改 正 2026 年 2 月 25 日 教職センター委員会

(目的)

第 1 条 この細則は、常磐大学教職センター（以下「センター」という。）が、常磐大学および常磐短期大学における教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(紀要の名称)

第 2 条 紀要の名称は、『教職実践研究』とする。

(紀要編集小委員会)

第 3 条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）をおく。

② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員 3 名によって構成する。

③ 委員長は、委員の互選とする。

④ 委員の任期は 4 月 1 日から 3 月 31 日までの 1 年とする。ただし、再任を妨げない。

⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(発行)

第 4 条 紀要は、毎年度 2 回発行する。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。

② 発行は電子版のみとし、学術機関リポジトリ等を通じて公開する。

(寄稿資格)

第 5 条 紀要へ寄稿する資格を持つ者は、次の各号のいずれかに当てはまる者とする。なお、共著の場合は、当該原稿の執筆者のうち少なくとも 1 名が寄稿資格を有するものとする。

1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員

2 センターに所属する職員

3 その他、委員会が特に認めた者

(論稿等の種別)

第 6 条 紀要に掲載する論稿等は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければなら

ない。

- 1 論文 初等中等教育または教員養成に関する、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 実践報告 初等中等教育または教員養成に関する、実践報告に相応しい内容と形式を備えた未発表の研究成果をいう。
- 3 その他 委員会が特に認めた論稿等をいう。

(審査)

第7条 委員会は、寄稿された原稿が紀要に相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第8条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第5条第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の許諾)

第9条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作権は、著作者に帰属する。

- ② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。
- ③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、許諾するものとする。
- ④ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等を電子化して学術機関リポジトリ等において公開することにつき、許諾するものとする。

(事務)

第10条 紀要の発行事務は、センターが行う。

(雑則)

第11条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会が定める。

附 則

- 1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この細則は、2016年12月9日から施行する。
- 3 この細則の2021年4月1日の改正条項は、改正の日から適用する。
- 4 この細則の改正条項は、2026年2月25日から施行する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016 年 12 月 15 日 教職センター委員会

改 正 2026 年 2 月 25 日 教職センター委員会

(目的)

第 1 条 この要領は、常磐大学教職センター紀要発行細則（2016 年 12 月 9 日。以下「細則」という。）に基づき発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）への寄稿に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(原稿等提出)

第 2 条 寄稿を希望する者は、細則および次の各項に従い、寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第 6 条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 単独の著者として寄稿することのできる原稿の本数は、一号につき 1 本とする。また、共著者として寄稿することのできる原稿の本数は一号につき 2 本（単独の著者として寄稿する原稿を含む）までとする。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。
- ④ 原稿は、原則として Microsoft Word で作成し、A4 サイズ横書き 40 字 30 行の書式にとのえて、電子媒体で提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、次の各号のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2 万 4,000 字以内、英語：10,000 語以内（いずれも A4 版用紙 20 枚以内）
 - 2 実践報告 日本語：1 万 2,000 字以内、英語：5,000 語以内（いずれも A4 版用紙 10 枚以内）
- ⑥ 原稿は、提出者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは提出者が保管する。

(原稿執筆)

第 3 条 寄稿を希望する者は、原稿の執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の 1 枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。

- 2 原稿には、200 字程度の和文の要旨および 5 つ程度のキーワードを付すこと。
- [例] キーワード：中学校（対象となる学校種等）、社会科・地歴科指導法（科目名、講習名等）、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行うこと。
- 4 数字は、原則として算用数字を使用すること。
- 5 人名、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会等の慣行に従うこと。
- 6 図表等は、本文に描き入れること。
- 7 図表の番号は、図 1.、表 1.、とすること。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表等の補足説明、出典などは、それらの下を書くこと。
- 9 図表等は、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。著者校正等特別な対応による経費増となった場合、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。
- 3 この要領の 2021 年 4 月 1 日の改正条項は、改正の日から適用する。
- 4 この要領の改正条項は、2026 年 2 月 25 日から施行する。

編 集 委 員

佐藤 賢一郎 石崎 友規 松浦 明日香

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第10号

2026年3月20日 発行

編集兼発行人	常磐大学 教職センター	〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者	小 島 睦	電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社タナカ

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.10 March 2026

Feature Articles

- Curriculum Reform in Teacher Education Bridging Theory and Practice:
A Regional Approach to Teacher Development at Tokiwa University ... Tomonori ISHIZAKI 1
- Practice and Reflection in the Teacher Training Program at Tokiwa University
—Curriculum for Obtaining an Elementary School Teacher License— ... Yoko WATANABE 11
- New Horizons for Teacher Training Course at Tokiwa University: Prospects for Teacher
and Early Childhood Educator Training that Supports Ibaraki
..... Asuka MATSUURA 29
- Fostering the Qualities and Abilities Required for Future Nutrition Teachers
—A Systematic Approach to Nurturing Motivation to Become a Nutrition Teacher
Starting from Before University Admission—..... Yumiko INOSE 39
- Exploring and Addressing the Training Needs of School Nurses as Sole Practitioners
..... Kyouko EBISAWA 55

Articles

- Using English-Japanese Picture Book Translation to Facilitate Language Learning
and Intercultural Understanding Yukiko IDENO, Nao NAKAJIMA, Sumie AKUTSU 71
- Crisis Management in School Nurse Education Kyouko EBISAWA 81
- Genres of Reading Materials in High School Textbooks, Part 1:
Connecting to First-Year University English Education..... Yoko KONISHI 101
- Reflections on the Children's Song "Akai Tori"
—Focusing on Literary Figures' and Composers' Perspectives on Children's Songs—
..... Noriyuki SUZUKI, Yu IKEBA 119
- Leveraging Generative AI as a "Critical Interlocutor" in the Review and Evaluation
of Course Materials Teppei TERASHIMA, Yukiko IDENO, Yoko SAKAMOTO 139

Practice Reports

- Speech Communication Education in the International Student Course "Japanese Affairs II"
—Intercultural Understanding through Collaborative Learning— Masahiro ISHIKAWA 165
- Collaboration Between Training Schools and Public Libraries:
A Practical Report on "Storytelling Sessions" by Students Yuki KIMURA 179