

ONLINE ISSN 2433-4618

紀要 Bulletin

第23号 令和6年3月8日



開智国際大学

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY

開智国際大学紀要 第23号

目次

【原著論文】

文系の大学生向けデータサイエンス教育に関する一考察 —モデルカリキュラムと認定プログラムに基づいて—	符 儒 徳	05
SDGs の視点に立った生活科教育 —SDGs と学習内容の関係から—	富田 俊幸	25
授業研究協議会において教師の学習に影響を及ぼす要素の検討 —インドネシアの対話構造と提案的発話の特徴に着目して—	滝本 葉子	33
地域問題学習と社会科・地理教育カリキュラム —学校統廃合問題の教材化を通して—	竹内 裕一	47
アラビア語チュニス方言の等位接続詞の用法	熊切 拓	59
七五三の実態と意義の変遷について —子・母・祖母の立場で経験した七五三に関するインタビューから—	田口 祐子	71
ビジョン型・参加型リーダーシップの分析 —日本マクドナルドのサラ・カサノバ女史を取り上げる—	続橋 孝行	87

【研究ノート】

Effects of Auditory and Visual Input in L2 Reading While Listenig: Subvocalization	田近 裕子	99
ユージン・ジェンドリンの言語論	得丸 智子	109
特別な教育的ニーズの理解促進を目的とした教員養成プログラムの開発と評価	寺本 妙子	119
歴史学習における探究を促す「問い」の特徴 IBDP History の学習方略の分析を通して	山本 勝治	129

【報告・資料】

文系大学生の AI リテラシーに関するアンケート調査	符 儒 徳	145
----------------------------	-------	-----

大学における授業実践の展開とその省察 —「教育学概論」と「教職論」を事例として—	森 透	165
---	-----	-----

【書評論文】

「シベリア抑留」と冷戦史 —極東情勢と欧州情勢の関連—	清水 聡	175
--------------------------------	------	-----

投稿規則		183
編集後記・奥付		185

THE BULLETIN OF KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY No.23

Contents

Original Articles

A Study on Data Science Education for Arts Students: Based on Model Curricula and Accredited Programs	FU Ru-De	05
Living Environment Studies from the perspective of SDGs - From the relationship between SDGs and learning content -	Toshiyuki TOMITA	25
Factors influencing teachers' learning in post-lesson conferences in Lesson Study -Focusing on the characteristics of dialogue structure and suggestive utterances-	Yoko TAKIMOTO	33
Local Issues Learning and Social Studies/Geography Education Curriculum: Through Using the School Consolidation Problem as Teaching Materials	Hirokazu TAKEUCHI	47
Coordinate Conjunction and Topic Sentence in the Narrative of Tunis Arabic	Taku KUMAKIRI	59
Changes in the Perceived Realities and Significance of Shichi-Go-San: Perspectives from Child, Mother, and Grandmother	Yuko TAGUCHI	71
An Analysis of Visionary and Participatory Leadership: Featuring Ms. Sarah L. Casanova of McDonald's Japan	Takayuki TUZUKIBASHI	87
Research Note		
音声入力を伴うテキスト読解における複数の入力情報処理：内在的音声化	Hiroko TAJIKA	99
Theory of language by Eugene Gendlin	Satoko TOKUMARU	109
Development and Evaluation of an Educational Program to Enhance Understanding of Special Educational Needs in Teacher Education	Taeko TERAMOTO	119
Features of Questions Promoting Inquiry in History Learning An Analysis of IBDP History Learning Strategies	Katsuji YAMAMOTO	129

Research Reports

Questionnaire Survey on AI Literacy of Arts Students FU Ru-De 145

Development of and Reflection on Classroom Practice in University: Taking “Introduction to Pedagogy” and “Teaching Theory” as Case Examples Toru MORI 165

Book Review Articles

“Internment in Siveria” and the Cold War History: The Linkage between the Far Eastern and European Situations Soh SHIMIZU 175

Submission Guidelines 183

Editor's Note & Colophon 185

文系の大学生向けデータサイエンス教育に関する一考察 ーモデルカリキュラムと認定プログラムに基づいてー

符 儒徳*¹

初級レベルの数理・データサイエンス・AI はデータサイエンスの素養として、2025 年度までに全ての大学・高専生が身につけるべき「デジタル社会の基礎知識」であると言われている。本稿では、Google トレンドにおける「数理・データサイエンス・AI」の検索数や J-STAGE でのデータサイエンス関連論文数の推移などデータサイエンス関連の動向や現状を踏まえつつ、標準カリキュラムとされるモデルカリキュラムや、文部科学省が認定したデータサイエンス教育プログラムをもとに、文系の大学生向けデータサイエンス教育について、可視化や共起ネットワーク分析、先行事例など多角的な視点から考察する。とくに文系学部においてデータサイエンス教育を実現する上で考慮すべき課題を念頭において考察し、今後の展開についても言及する。

キーワード

文系大学生, データサイエンス教育, モデルカリキュラム, 認定プログラム, 共起ネットワーク

1. はじめに

近年、「データサイエンス」(Data Science: DS) の重要性が叫ばれる (e. g. 文科省 2016/12) なか、多くの大学で DS 学部や学科、専攻などが立ち上げられている。現在の大学における DS 人材育成の傾向をまとめると、大きく3つに大別することができる⁽¹⁾ (e. g. リクルート進学総研 2020)。また、日本経済新聞の調査によると、全国の有力大学の7割が「データサイエンス」の初級レベルを必修化している (日経新聞 2021/12/8)。文部科学省も2021年から「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」を始めた (文科省 2021-)。その背景として ICT (情報通信技術) の進化に伴い、膨大なデータを分析・活用する能力を持つデータサイエンス人材の不足が深刻化していると

いわれる (e. g. 佐藤ら 2020)。

「AI 戦略 2019」(内閣府 2019) のなかで戦略目標の達成を目指して教育改革に目標を掲げられ、文科省 (2019-) は戦略目標の一つである人材育成を担い、「全学部の大学生が専攻にかかわらず、数理的思考力とデータ分析・活用能力を体系的に修得するための教育環境の整備」を重点施策の柱として、「拠点大学および協力校を通じた標準カリキュラムの全国展開」と「認定プログラム制度の導入」を検討してきた (e. g. 符 2023a)。

文科省はこうした活動を通じてデータサイエンス教育を担当できる教員の増加を図る一方、教員が足りない大学でも教育できる仕組みづくりを検討しているが、しかし文系中心の大学や小規模大学などデータサイエンスについて教えられる教員が少ない場合の体制整備が課題になると予想されている (e. g. 符 2023a : p. 28)。日経新聞 (2021/12/8) の調査でも、有力大の7割が必修化する初級レベルは、実社会で目にするデータを適切に読み解き、使い方を判断できるレベルを想定

2023年12月25日受理
A Study on Data Science Education for Arts Students:
Based on Model Curricula and Accredited Programs
*1 FU Ru-De
開智国際大学 国際教養学部

しているが、実践力がある高度人材の育成には指導者不足が壁である。同調査では専任教員が「不足している」と答えた大学は全体の68.4%であったという(日経新聞2021/12/8)。

大学の数理・データサイエンス教育を全国展開するための取り組みが、数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム(以下、「DSコンソーシアム」と略す)⁽²⁾を中心として全国的に進められてきて(DSコンソーシアム2017-)、2回にわたり標準カリキュラム(モデルカリキュラム)は公表されている(DSコンソーシアム2020/4, 2021/3)。両カリキュラムとも、具体的な学修項目の列挙に先立って、実施の基本的な考え方を提示している。そこで強調されているのは、実例を題材にして数理・データサイエンス・AIを活用する演習を行い、現実の課題と適切な活用法を学ぶことである。なお、数理・データサイエンス・AI教育(リテラシーレベル)においては「4つの考え方」⁽³⁾に基づきカリキュラムを実施することが期待されるが、モデルカリキュラム(標準カリキュラム)は固定されたものではなく、各大学・高専の教育目的や特性によって、適切かつ柔軟に選択・抽出することを想定しているという(e.g. 孝忠2020)。

また、2021年度より開始された「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」は段階に応じて「リテラシーレベル」(MDASH Literacy)と「応用基礎レベル」(MDASH Advanced Literacy)の2種に分かれている(文科省2021-, 符2023a: p.24 図表9)。とくに、「リテラシーレベル」については「すべての大学・高専生」が身につけるべき「デジタル社会の基礎知識」であると、「AI戦略2019」で語られているため、今後ほとんどすべての大学で認定を受け、学部1~2年の授業に組み入れられるようになるという大方の見方がある。

このように、標準カリキュラム(モデルカリキュラム)の展開と認定プログラム制度を通じ、「AI戦略2019」(内閣府2019)で掲げられている目標を達成することがわかる。データサイエンス教育の必修化は想定されていないが、しかしリテラシ

ーレベルについては、現在のキャリア教育のような普及状況をイメージしているといわれる。

これを契機に、開智国際大学国際教養学部では2023年度より新しい「データサイエンス(科目群)」カリキュラムが開始された(e.g. 符2023a)。

そこで、本稿では、データサイエンス関連の現状を踏まえつつ、モデルカリキュラム(標準カリキュラム)と認定プログラム(2021年度~2023年年度)に照らし、必要に応じて分析しながら、文系大学生向けのDS教育について考察する。とくに文系学部においてDS教育を実現する上で考慮すべき課題を念頭に置きながら考察し、今後の展開についても言及する。

以下では、「数理・DS・AIへの関心度とデータ分析への意欲・態度及びDS論文数」「モデルカリキュラムのサイクルとDSコンソーシアム会員校」「認定プログラムと共起ネットワーク」「DS教育先行事例と開智国際大学DS教育」「考察と課題」について順を追って述べ、最後にまとめる。

2. 数理・DS・AIへの関心度とデータ分析への意欲・態度及びDS論文数

2.1. 数理・DS・AIへの関心度

最近よく聞くようになった「データサイエンス」について、例えば、アエラムーク(2022/8/31)が巻頭特集のなかで「データサイエンス」教育に取り組んでいる大学を紹介している。ここで、「Googleトレンド」による「数理・DS・AI」検索を行い、その結果をグラフで示す。ただし、様々なメディアにおいて「AI」の語に触れない日はない(総務省2019: p.82)がゆえに、「数理」と「データサイエンス」は比較にならないため、検索結果を図表1と図表2に分けた。

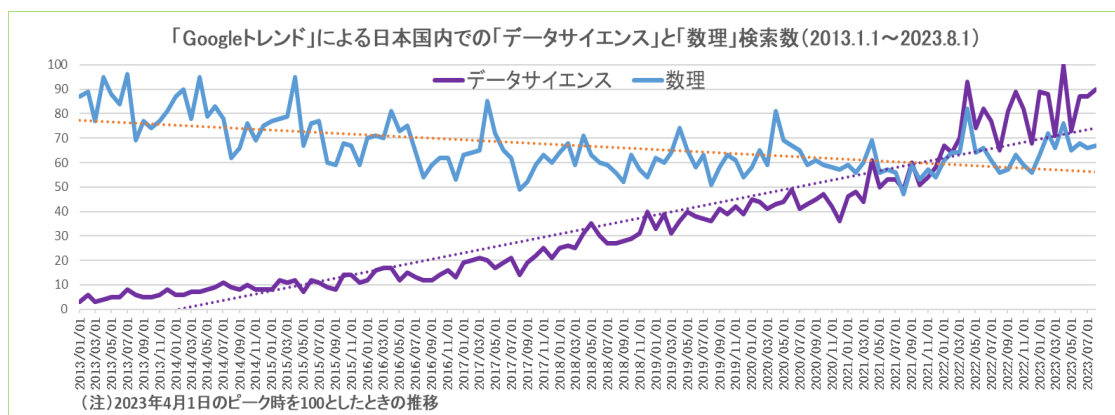
図表1に示されているように、「数理」がやや減少しながら推移しているのに対して、「データサイエンス」は増加傾向にあることがわかる。とくに2021年4月以降はすごい勢いで推移していて2023年4月にピークを迎えたことが読み取れる。

図表2からは、「AI」というキーワード検索が2022年11月を境に急増してきて、2023年5月に

ピークを迎えていることがわかる。これは「第4のAIブーム」とも言われている「ChatGPT」の登場により引き起こされた現象を反映した形とな

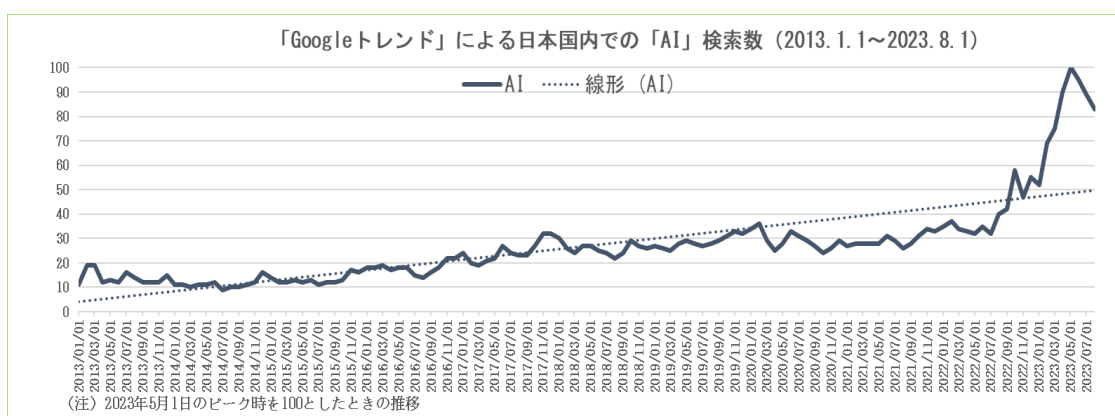
っているといえる。例えば、松尾(2023/2/17)は、「ChatGPT の出現により大きく仕事のやり方が変わる。AI の新しい時代に入った」と指摘している。

図表1. 「Googleトレンド」による日本国内での「データサイエンス」と「数理」検索数(2013.1.1~2023.8.1)



(出典) 筆者作成.

図表2. 「Googleトレンド」による日本国内での「AI」検索数(2013.1.1~2023.8.1)



(出典) 筆者作成.

2. 2. データ分析への意欲・態度

松尾ら(2021)に倣い、データサイエンスという言葉やデータ分析への意欲・態度についてアンケート調査した。調査対象、実施時期などは以下の通りである。

調査対象：開智国際大学の学生

調査時期：2023年7月11日~2023年7月14日(4日間)

調査方法：情報関連科目の授業(※)でインターネットによる配布・回収(Googleフォーム利用)

調査対象の学部：2学部(教育学部、国際教養学部)

回答数：54人

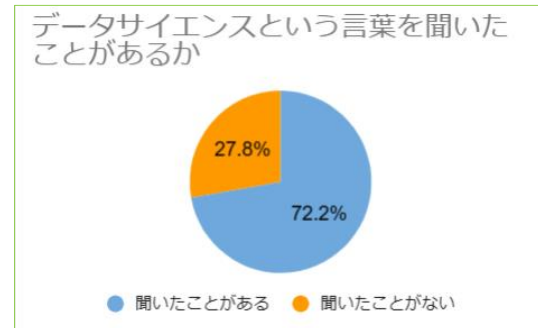
(※) 1年次開講の共通科目：情報機器の操作I/ICTの活用I、情報処理概論/データ処理概論；2年次開講の専門科目：経営情報論、情報システム論。

回答者のうち、無回答のものを分析対象から除外することにしたが、該当者がいなかった。ゆえにサンプル数は54人となった。アンケート調査の結果を図表3~図表5に示した。

図表3にあるように、データサイエンスという言葉を知ったことがあると回答した人は7割程度(72.2%, 39名)でやや高い認知度という結果となった。なお、松尾ら(2021)の調査結果では、聞いたことがある人とない人が半数ずつであった。

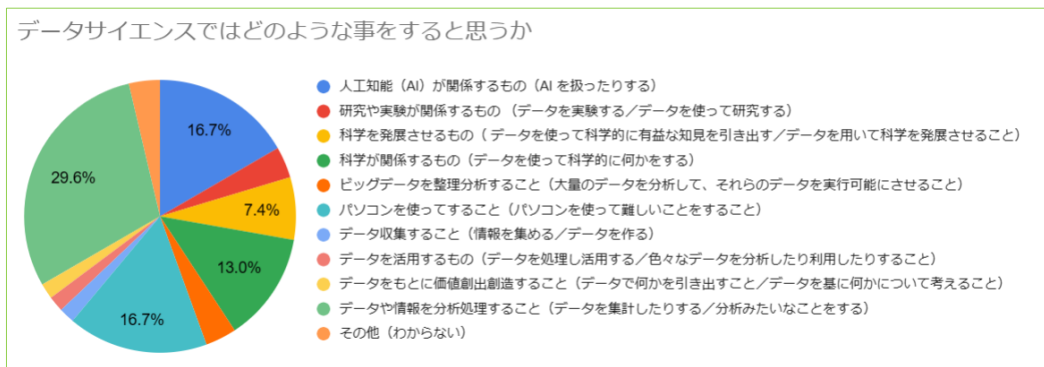
データサイエンスのイメージをつかみやすくするために、「データサイエンスはどのようなことをすると思うか」を、用意したリストから1つ選ぶようにした。リストは松尾ら(2021)が自由記述で得られた回答を内容の類似性に基づき分類したものである(松尾ら2021:p.251表1)。

図表3. データサイエンスを知ったことがあるか (N=54)



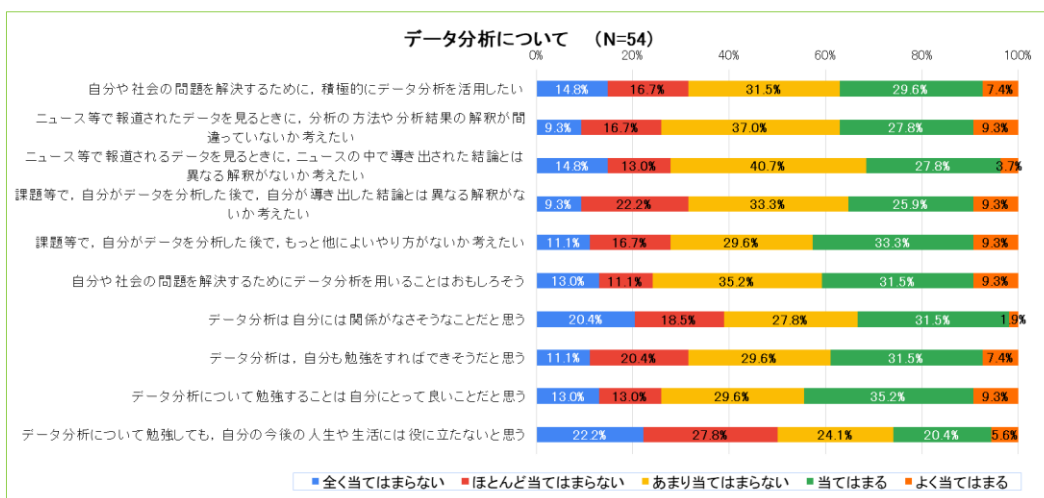
(出典) 筆者作成。

図表4. データサイエンスに対するイメージ (N=54)



(出典) 筆者作成。

図表5. データ分析への意欲や態度 (N=54)



(出典) 筆者作成。

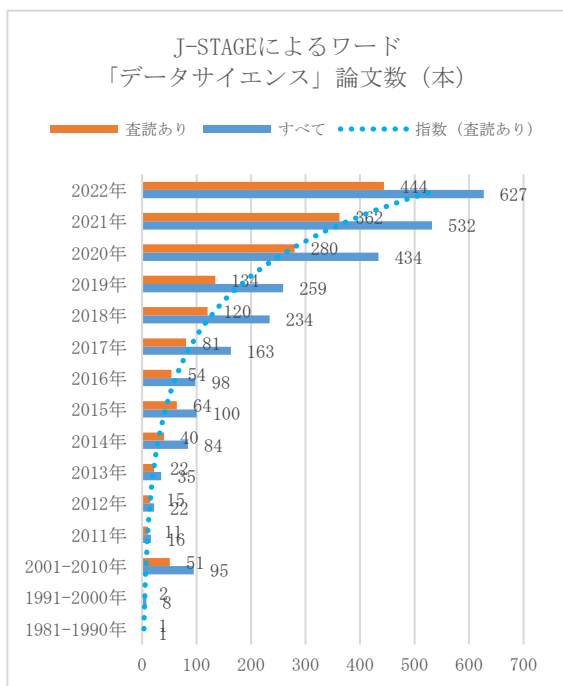
図表4に示されているように、「データや情報を分析処理すること(データを集計したりする/

分析みたいなことをする)」と選択した学生が3割程度(29.6%)で最も多く、次いで「人工知能(AI)

が関係するもの (AI を扱ったりする)」「パソコンを使ってすること (パソコンを使って難しいことをすること)」(16.7%) であった。また、「科学が関係するもの (データを使って科学的に何かをする)」と思う学生も多く見られた。

データ分析に対する意欲や態度について、10項目で尋ねた結果は図表5である。図表5に示されているように、「当てはまる」と「よく当てはまる」を合わせると、3割程度から5割(31.5%~50.0%)という結果となった。なお、項目7と項目10は逆転項目であり、「全く当てはまらない」と「ほとんど当てはまらない」を合わせた。なかでも、データ分析について勉強することは、自分にとって良いことだと思う学生や、自分の今後の人生や生活に役に立つと思う学生が多く見られた。また、課題等で自分がデータを分析した後で、もっと他によりやり方がないか考えたい学生も多く見られた。

図表6. J-STAGE によるワード「データサイエンス」論文数 (※2023年8月11日現在)



(出典) 筆者作成.

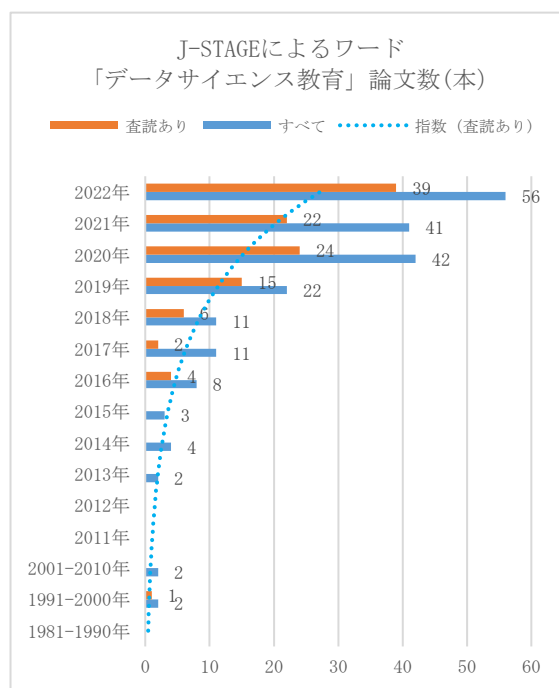
2. 3. J-STAGE による DS 論文数

学術研究について、J-STAGE (科学技術情報発

信・流通総合システム) を用いて「データサイエンス」と「データサイエンス教育」というワードで検索した結果は図表6と図表7である。いずれも「査読あり」と「すべて(査読ありと査読なし)」を含んでいる。

図表6と図表7に示されているように、2000年以前はDSやDS教育関連の学術論文はほんの僅かではぼ存在しなかったことに等しいが、2010年頃から少しずつ増え、2017年辺りから急増してきて、指数的に増加する傾向にあることがわかる。

図表7. J-STAGE によるワード「データサイエンス教育」論文数 (※2023年8月11日現在)



(出典) 筆者作成.

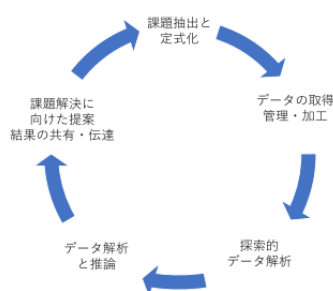
3. モデルカリキュラムのサイクルと DS コンソーシアム会員校

3. 1. モデルカリキュラムのサイクル

モデルカリキュラムは、学修すべきスキルと理解すべき概念を大分類・中分類・小分類と系統的に分類して構成されている (DS コンソーシアム 2021/6)。また、DS コンソーシアム (2021/6) では、データによる課題解決を行う場合には、課題解決と同時にデータからの知識発見や新たな課

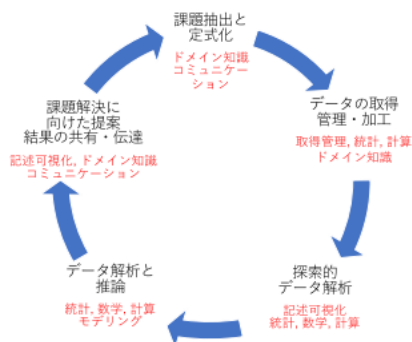
題発見が起こり、ステップとしてから課題解決までのプロセスをサイクルとして表現されている⁽⁴⁾ (図表 8 参照)。それぞれのサイクルのスキルも対応付けられている (図表 9)。

図表 8. データサイエンスのサイクル



(出典) DS コンソーシアム 2021/6 より転載。

図表 9. データサイエンスのサイクルへのスキルの対応付け



(出典) DS コンソーシアム 2021/6 より改変。

モデルカリキュラム (リテラシーレベルと応用基礎レベル) との大きな違いは、スキルセットの提示に先立って日本学術会議提言 (SCJ 提言 2014/9/11) 等の指摘する「データサイエンスのサイクルの重要性」を強調している点である (e.g. 山本 2021)。

また、吉岡ら (2022 : p. 27) では、「データサイエンスサイクル」として次のような4つのステージが記述されている。①課題抽出と定式化、②データの取得・管理・加工、③探索的データ解析、④結果の共有・伝達、課題解決に向けた提案。この①～④のなかに、図表 8 にあった「データ解析と推論」は含まれていないことがわかる。

3. 2. DS コンソーシアム会員校

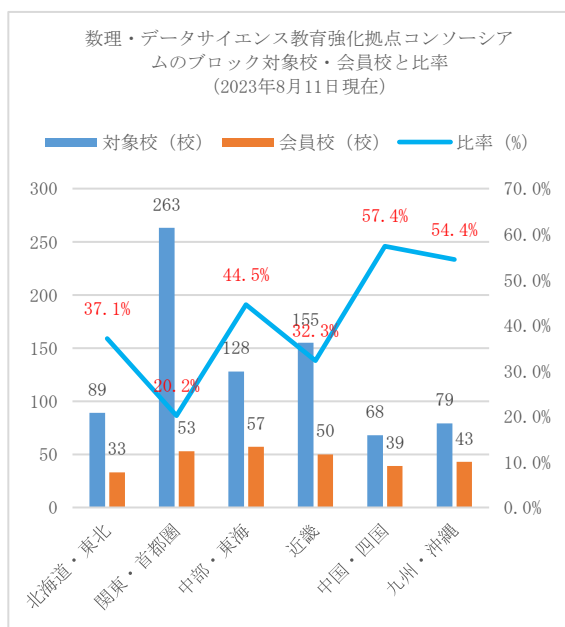
文科省は 2016 年に数理・データサイエンス教育を先導する 6 つの拠点大学 (北海道大学, 東京大学, 滋賀大学, 京都大学, 大阪大学, 九州大学) を指定した。それぞれが全学的な数理・データサイエンス・AI 教育 (以下, 「データサイエンス教育」と呼び, 「DS 教育」と略す) を整備する一方, 指定された 6 大学は 2017 年度に DS コンソーシアムを形成し, 学生が身につけるべき基本的な素養を体系化した標準カリキュラム・教材を開発する。標準カリキュラム (モデルカリキュラム) の全国展開の足掛かりとして, 2019 年には全国で 20 の協力校を選定した。拠点大学の DS コンソーシアムは協力校から成果のフィードバックを受けて様々な実践モデルを蓄積。拠点大学と協力校が連携し, それぞれの地域で標準カリキュラムを展開するための FD (Faculty Development) 活動や大学横断の人材ネットワークの拡大に取り組むという (e.g. 符 2023a)。また, 2020 年度には全国展開の活動をさらに加速するために, 協力校 3 校と特定分野協力校 7 校を加えるとともに, 公私立大学校等および国立高専機構を連携校として加えられた。さらに, 2022 年度には文科省において, 拠点校 11 校および特定分野校 18 校を選定し, コンソーシアムの第二期が開始された⁽⁵⁾ (DS コンソーシアム 2017-)。「AI 戦略 2022」も公開されている (内閣府 2022)。

DS コンソーシアム (2020/4 : p. 29) の「協力校の選定と全国展開に向けたブロック化」のなかで「数理・データサイエンス教育強化の全国展開加速のために 2019 年度より 6 ブロック化して分担して活動」と記述されていることから, これらの 6 ブロックの対象校 (DS コンソーシアム 2020/4 : p. 29, 計 782 校) と, 2023 年 8 月 11 日現在 DS コンソーシアムの会員校 (DS コンソーシアム 2017-, 計 275 校) を示したのが図表 10 である。

図表 10 に示されているように, 「関東・首都圏」ブロックの会員校比率が 20.2%で, 6 ブロックのなかで最も低い。次いで「近畿」が 32.3%である。いずれも全国平均 (35.2%) より低いことがわかる。

対して、「中国・四国」(57.4%)や「九州・沖縄」(54.4%)は半数以上と高いことから、これらのブロックでは対象校は「数理・データサイエンス・AI教育強化拠点コンソーシアム」会員校として積極的に加盟していることが伺える。

図表 10. 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムのブロック対象校・会員校と比率



(出典) DS コンソーシアムより筆者作成。

4. 認定プログラムと共起ネットワーク

4. 1. 認定プログラム

序論で述べたように、文科省は2021年から「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」(以下、「DS認定制度」と略す)を始めた。文科省(2021-)によると、2023年8月25日現在、「数理・データサイエンス・AI教育プログラム(リテラシーレベル⁽⁶⁾・応用基礎レベル⁽⁷⁾)」(以下、「DS認定制度リテラシーレベル」と「DS認定制度応用基礎レベル」と略す)の認定結果は図表11の通りである。認定された教育プログラムの中から、先導的で独自の工夫・特色を有するものをDS認定制度リテラシーレベルプラスとして選定された(図表11の「選定」を参照)。DS認定制度応用基礎レベルプラスも同様に選定される。

このように、2021年度より開始されたDS認定

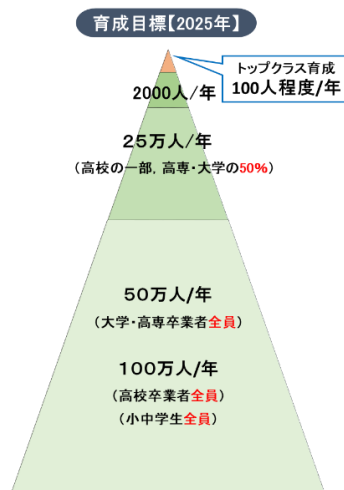
制度は段階に応じてDS認定制度リテラシーレベル(MDASH Literacy)とDS認定制度応用基礎レベル(MDASH Advanced Literacy)の2種に分かれている。DS認定制度応用基礎レベルは2022年度初認定である。DS認定制度リテラシーレベルは「すべての大学・高専生」が身につけるべき「デジタル社会の基礎知識」であると、「AI戦略2019」で語られている(図表12)。このため、今後ほとんどすべての大学で認定を受け、学部1~2年の授業に組み入れられるようになるだろう。

図表 11. 「数理・データサイエンス・AI教育プログラム」の認定・選定結果

年度		リテラシーレベル		応用基礎レベル	
		認定	選定	認定	選定
2021	第1回	11			
	第2回	67	11		
2022	第3回	139	7	68	9
2023	第4回	165	7	83	7
合計		382	25	151	16

(出典) 文科省 2021-より筆者作成。

図表 12. 「AI戦略2019」に掲げられた人材育成

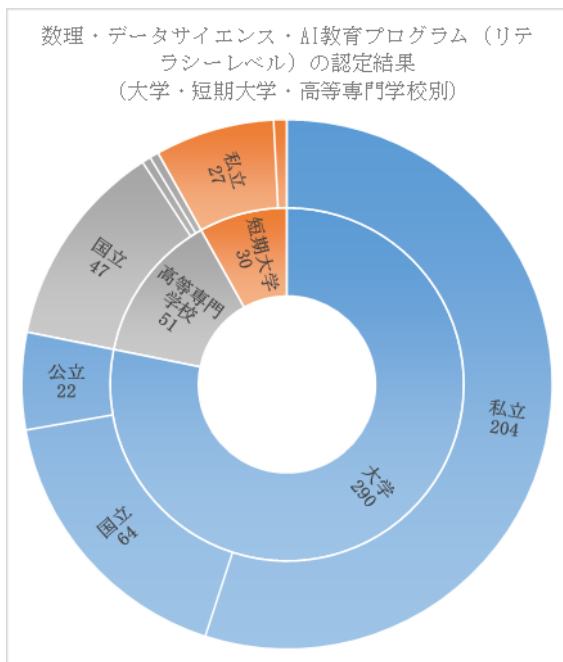
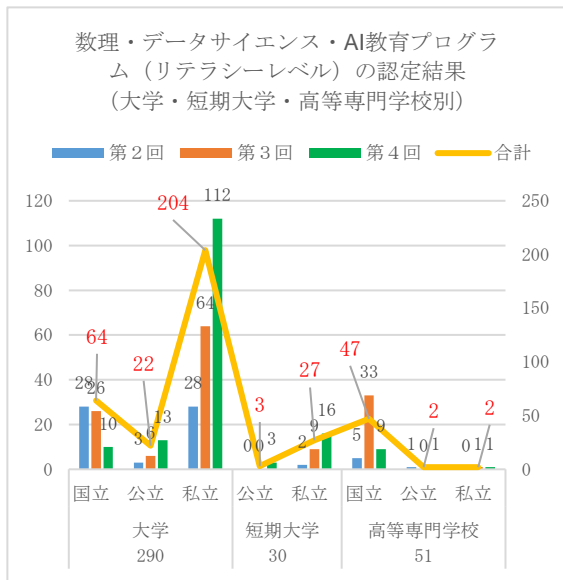


(出典) 符 2023a : p. 22 図表 6 より転載。

図表 13 に示されているように、認定プログラム(認定されたプログラム)における私立大学や短期大学の割合が高いことがわかる。とくに私大は概ね年々倍増している。しかし、図表 14 にあるように、日本全国の大学や大学院、短期大学など

の高等教育における私立学校の割合が 76.5%，大学・短期大学における私立大学・短大の割合は 82.1%，全国大学における私立大学の割合は 76.8% であることから，国公立大学の認定件数の平均が 0.46 件/校 (86 件/187 校) であるのに対して，私立大学のそれは 0.33 件/校 (204 件/620 校) と低い比率という結果である。

図表 13. 数理・データサイエンス・AI 教育プログラム (リテラシーレベル) の認定結果 (※第 1 回は含まない)



(出典) 文科省 2021-より筆者作成。

なお，文科省 (2023/8/7) によれば，大学・短大等在学者 (含む大学院，大学学部・専攻科・別科，短期大学本科・専攻科・別科及び高等専門学校第 4，5 学年の在学者) は 300 万人程度である (図表 14 参照)。そこで，「すべての大学・高専生」(50 万人/年) はデジタル社会の基礎知識としてリテラシーレベルの DS を身に付ける (図表 12)。

図表 14. 日本高等教育の学校種・学校数等

学校種名	設置者別	学校数	学生数 (千人)
大学	国公	187	574.6
	私	620	2057.6
短期大学	国公	14	5.0
	私	295	86.8
高等専門学校	国公	54	55.0
	私	3	1.7
大学院	国公	175	170.8
	私	482	90.9

(出典) 文科省 2023/8/7 より筆者作成。

4. 2. 共起ネットワーク

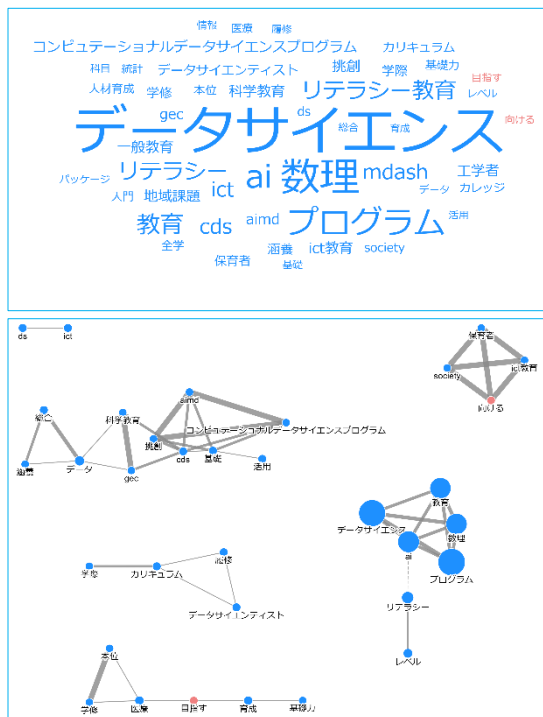
共起ネットワークによるデータ分析を行うためのアプリ (アプリケーションソフトウェア) として KH Coder (樋口 2004, 2014, 2020) が学術分野で広く利用されている (e. g. 有馬 2021, 高谷 2021, 高谷ら 2022, 椿本 2022/11, 木村ら 2022/12) が，しかし使用するためにはパソコンにインストールする必要がある。そのため，本稿では，Web ブラウザで気軽に使える，かつ簡単にワードクラウドや共起ネットワーク図などが描ける便利なツールの 1 つである「AI テキストマイニング」⁽⁸⁾ を用いて分析した⁽⁹⁾。

図表 15～図表 17 は，2021 年度 (第 2 回)～2023 年度 (第 4 回) の数理・データサイエンス・AI 教育プログラム (リテラシーレベル) の認定プログラム名に関するワードクラウドと共起ネットワークである。ただし，認定プログラム名のなかにあった学校名は除外した。

図表 15～図表 17 に示されているように，「数理」「データサイエンス」「AI」「教育」「プログラム」「リテラシー」「レベル」といったワード以外，どの年度にもよく出現しているワードは「全学」

「データ」「社会」「基礎」「リテラシー教育」「ICT」「活用」「入門」「科目」「育成」などである。

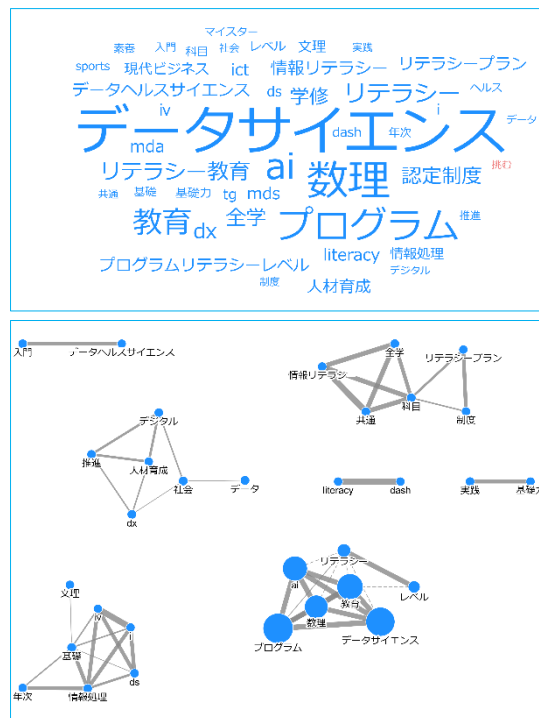
図表 15. 2021 年度 (第 2 回) 認定「プログラム名」のワードクラウドと共起ネットワーク



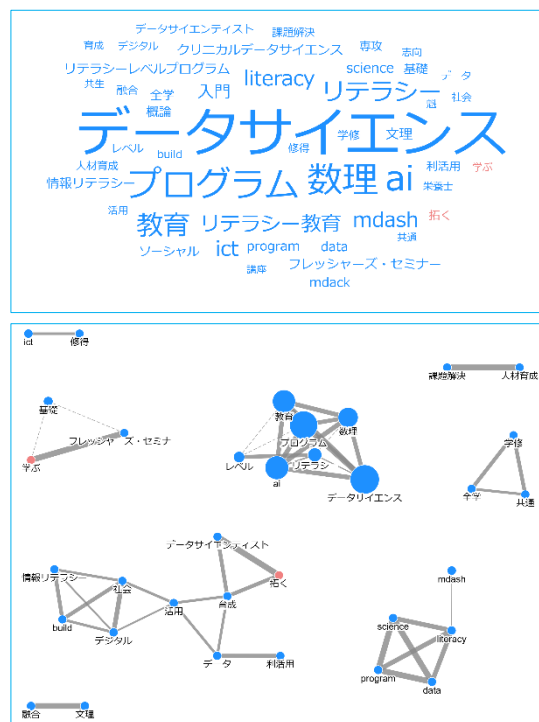
逆に、2022 年度と 2023 年度にはなく、2021 年度にだけあったワードは「情報、カリキュラム、データサイエンティスト、パッケージ、統計、総合、ICT 教育、Society、コンピュテーショナルデータサイエンスプログラム、システム、ビジネス、メディア、モデル、一般教育、保育者、地域課題、基盤、学び、学術」などである。例えば、「Society 5.0 に向けた保育者・ビジネスのための ICT 教育」（図表 15）。また、2021 年度と 2023 年度にはなく、2022 年度のみあったワードは「DX、推進、情報処理、認定制度、sports、コース、スタンダード」などである。例えば、「デジタル社会における DX 推進人材育成」（図表 16）。2021 年度と 2022 年度にはなく、2023 年度にあったワードは「概論、ソーシャル、講座」などである。英文のプログラム名もあった（図表 17 参照）。

さらに、「向ける、目指す」（2021 年度）、「挑む」（2022 年度）、「学ぶ、拓く」（2023 年度）といった動詞もプログラム名として使われていた。

図表 16. 2022 年度 (第 3 回) 認定「プログラム名」のワードクラウドと共起ネットワーク



図表 17. 2023 年度 (第 4 回) 認定「プログラム名」のワードクラウドと共起ネットワーク



5. DS 教育先行事例と開智国際大学 DS 教育

5. 1. 全国の文系大学の先駆け：成城大学

理系学部を持たない成城大学は 2015 年度に全学共通教育科目にデータサイエンス科目群を設置した (e. g. 辻 2020, 増川ら 2022)。この科目群の設置は日本 IBM 東京基礎研究所の協力を得て実現したもので、全国の文系大学の中では先駆けとなるものであったという (e. g. 辻 2020)。以降、データサイエンス科目を年次進行と共に順次開講し、データサイエンス教育に精力的に取り組んできたという。2021 年 6 月に「数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム」(DS コンソーシアム) に関東・首都圏ブロックの連携校として加盟された。また、データサイエンス科目群開設当初から実施されてきた「データサイエンス基礎力育成・認定プログラム」は、文部科学省「数理・データサイエンス・AI プログラム認定制度(リテラシーレベル)」(DS 認定制度リテラシーレベル) に対応したプログラムとして、2021 年 8 月 4 日付で認定された⁽¹⁰⁾。現在、「データサイエンス概論」「データサイエンス基礎」の 2 科目 4 単位を修得すると、『リテラシーレベル・ディプロマ』が認定され、修了証及びオープンバッジが発行されるという。

増川ら (2022) によると、同大学のデータサイエンス教育においては「文系でもできる！」をスローガンとして、学習する内容は、文理融合的で実践的・実務的なものとなっている。この科目群を系統的に学ぶことで、専門以外の分野にも視野を広げ、卒業後どのような分野に進んでも活かせるデータ分析力を身につけることを目標としているという。

リテラシー・基礎レベル教育の科目は、AI や DX (デジタル・トランスフォーメーション) を概観する「データサイエンス概論」、記述統計学を学ぶ「データサイエンス入門 I」、推測統計学を中心とした「データサイエンス入門 II」、実践的スキルをさらに伸ばすための「データサイエンス・スキルアップ・プログラム」の 4 科目である。希望する学生全員が履修可能となるように、どの科目も「前提がないのが前提」との方針なので、履修生

のレベルを揃えるような事前のテスト等は実施していないという (増川ら 2022)。

特に同プログラムの導入科目でもある「データサイエンス概論」は、文系学生の理数系科目に対する苦手意識に留意し、授業とハンズオンを毎回組み合わせているという (増川ら 2022)。このことにより、「学ぶ楽しさ」や「学ぶことの意義」が体感的に進むように工夫している。授業の部分では、パワーポイントによる資料投影を中心とした授業形式で行う。その際、ビデオ資料投影も多く盛り込み、映像と音声により臨場感を高め、体感的に理解が進むようにしている。ハンズオンでは、実際に卓上から Web やクラウドにアクセスして、AI 系のアプリやコンテンツにより実習を行うという (増川ら 2022)。特に、「データサイエンス概論」の授業では、数式を意識させず、講義資料もエグゼクティブ・サマリー風の作りにして、とにかく学生が学修を続けたいという意欲を持ち続けられるように毎回の授業を組み立てているという (辻 2020 : p. 18)。

さらに、データサイエンスの応用レベル科目は、データサイエンスの概観を知り、入門を終えた学生を対象とし、統計を中心に教える「データサイエンス応用」と機械学習・AI を教える「データサイエンスアドバンスドプログラム」がある。授業のねらいは、実際の現場で利用されることの多いデータサイエンスの各手法に関して広く触れてもらうことと、興味や目的に応じて自身で深めていくことができるようになってもらうことであるという (増川ら 2022)。

5. 2. 日本初の DS 学部：滋賀大学

滋賀大学はデータサイエンティスト育成を目的とする日本初の学部として 2017 年 4 月にデータサイエンス学部を設置した (e. g. 佐藤ら 2020)。また、2019 年 4 月に日本初のデータサイエンス研究科が誕生した⁽¹¹⁾。

滋賀大学 DS 学部のカリキュラムは大きく分けてデータ駆動型 PBL 演習、価値創造基礎・応用科目、データエンジニアリング系科目、データアナリシス系科目、調査系科目に分類されている。こ

これらの科目群はデータサイエンティストに必要とされる、情報系、統計系スキル、に加えて、多様な分野のドメイン知識、問題解決の経験およびコミュニケーション/プレゼンテーション能力を育成するためのものであるという(佐藤ら 2020)。

佐藤ら(2020)によると、学生は入学後すぐに広い分野の基本的な知識を身に付けることが要求され、1~2年生の講義には必修科目が多く配置されている。一方で、その後は学生の興味に応じて各分野のスキルを磨くことが可能となっている。また文理融合型カリキュラムとなっていて同大学経済学部が開講している経済、経営等の文系科目も受講することが可能であるという。

これらの科目群の中でも、データ駆動型 PBL 演習は全て必修科目となっていて、実際のデータを用いた演習を行っているという(佐藤ら 2020)。このような PBL 演習科目群や企業のデータサイエンティストを招いて最先端の事例に触れるデータサイエンス実践論は、同大学 DS 学部におけるデータサイエンス教育のなかでも、特色のある先進的な取り組みであるという(e.g. 佐藤ら 2020)。

5. 3. 首都圏初の DS 学部：横浜市立大学

横浜市立大学は 2018 年 4 月に首都圏初のデータサイエンス学部の設置および 2020 年 4 月には大学院データサイエンス研究科を設置した(e.g. 小泉 2020/10)。前述のように日本でデータサイエンス学部が初めて設置されたのが 2017 年 4 月の滋賀大学で、2 番目に設置されたのがこの横浜市立大学である。同大学 DS 学部の特色が次の通りである⁽¹²⁾。

『文理融合』文理を分離するのではなく融合する。これがデータサイエンスの魅力です。『現場重視』データが実際に生まれる現場で課題解決型学修(PBL)を行い、実践的に学びます。『国際水準の英語力』データサイエンティストの活躍の場となる世界で通用する英語力をしっかり鍛えています。

横浜市立大学には国際教養学部、国際商学部、理学部、医学部、DS 学部の 5 つの学部があるなかで、DS 学部の学生は学部の専門科目に加え、各自

の将来の方向性に応じて、これらの学部が全学に開放している科目(全学開放科目)を履修できるという。同大学 DS 学部は、大きく分けると 2 つの科目群から構成されている。1 つが統計学を中心とした科目群、もう 1 つが機械学習を中心としたアルゴリズム系の科目である。機械学習や深層学習もここに含まれる。加えて、これらの科目を根底から支える数学や確率関係などの科目がある。あわせて同大学の理念「文理融合」「価値創造」に沿った学修として、PBL(課題解決型)演習が用意されているという(e.g. 菊田 2021/11/19)。

5. 4. 「ヒューマン・イノベーション科目群」の「データサイエンス(科目群)」：開智国際大学

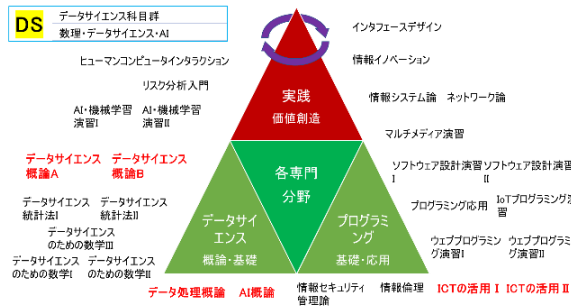
開智国際大学国際教養学部⁽¹³⁾では、2023 年 4 月に各々の分野において自らデータを分析し、新しい価値を引き出せる人材を養成すべく、文科省の DS 認定制度リテラシーレベルに準じる、また DS 認定制度応用基礎レベルに向けて段階的に整備していくという考え方の下に、新しい「データサイエンス(科目群)」のカリキュラムが作成された。

「専門基礎科目」「DS 基礎科目」「DS 発展科目」と大分類され、「データサイエンス概論」をはじめ、「データサイエンス統計法」「データサイエンスのための数学」「ウェブプログラミング演習」「ソフトウェア設計演習」「プログラミング応用」「IoT プログラミング演習」「AI・機械学習演習」「ヒューマンコンピュータインタラクション」「インタフェースデザイン」「リスク分析入門」などの科目が用意されている(e.g. 符 2023a:p. 25 図表 11)。

「情報系の学び」と「データサイエンスの学び」からなっている。そのなかで、「プログラミング(基礎・応用)」と「データサイエンス(概論・基礎)」を学ぶ。そして「AI・機械学習」「実践価値創造」演習などが学べるのが大きな特徴である。大量のデータをコンピュータで分析するデータサイエンス(DS)とそれらのデータからある問題の解決方法を導き出す機械学習を学習し、社会における事象を適切に捉え・分析・説明できる力を身につけていく構成となっている(e.g. 符 2023a)。このような構成から、図表 18 に示されている多

領域連携が考えられる。

図表 18. 開智国際大学国際教養学部「データサイエンス (科目群)」(多領域連携)



(出典) 筆者作成。

増川ら (2022) は成城大学の事例で次のように述べている。学生がワクワクする内容が必要であり、AI や DX を概観できるようなトピックの組合せを考える必要がある。また、“コンピュータ・サイエンス”のような大きくて硬いイメージの題目ではなく、“社会やビジネスを大きく変える”や“医療技術支援”のような身近に感じる題目を多く取り入れたという。シラバス作成にあたっては、ICT 業界側の視点が多く盛り込まれているのも特徴で、さらに履修生の要望を取り入れて、年々進化させている (増川ら 2022)。

このように、本学の DS 科目群 (図表 18 参照) においても「データサイエンス概論 A・B」は、DS 科目群の中で最も入り口に位置するため、この科目で失敗すると後の科目履修に続かないだろう。

さらに、椿本 (2022/11 : p. 60) の「国立 10 大学におけるデータサイエンス教育の内容分類」の結果によると、文系の「お話」の抽出元表現は、「簡単な統計のお話」「ディープラーニングのお話」であった。おそらく特に統計や計算といった内容は、文系の学生に心理的に受け入れられにくいので、「お話」という比較的柔らかな表現でシラバスが執筆されている可能性があるという。

6. 考察と課題

6. 1. DS への関心度と DS のイメージ及びデータ分析への意欲・態度

会話型「ChatGPT」など生成 AI の登場により AI は爆発的に普及し、大衆化してきている (図表 2)。それに相乗しているかのように、データサイエンス (DS) もわずかでありながら検索数が上昇しているように見受けられる (図表 1)。

このような状況のなかで、文系大学生の 7 割が DS という言葉を聞いたことがある (図表 3)。DS に対するイメージは、「データや情報を分析処理すること」が最も多く、次いで「人工知能 (AI) が関係するもの」「パソコンを使ってすること」、また「科学が関係するもの」も多く見られた (図表 4) ことから、DS は「パソコンを使って」「データや情報を分析処理すること」、「AI が関係するもの」や「科学が関係するもの」というふうイメージされる文系大学生が多いだろう。データや情報を分析するというイメージを持つ文系大学生は多いものの、データ分析によって何が達成されるか具体的にイメージできるのは数少なく、価値創造や社会問題解決の手段としての DS に関する理解はまだ殆どできていないといえよう。

データ分析への意欲や態度は、データ分析を勉強することが、自分にとって良いことと思う学生や、自分の今後の人生や生活に役に立つと思う学生が多く、また課題等で自分がデータを分析した後でもっと他によいやり方がないか考えたい学生も多く見られた (図表 5) ことから、データ分析について勉強することに対して肯定的な態度を抱いていることが推察される一方で、自分の生活とは直接関係しない研究や科学と関係するものであり、近い存在の意識がまだ低いことが伺える。また、データ分析は自分も勉強すればできそうでも比較的少なく見られたことから、データ分析に対する先入観や苦手意識を持っていることが示唆される。

従って、松尾ら (2021) が指摘したように、文系の大学生向けデータサイエンス教育を行う際には、大学生にとって身近な社会問題を扱い、データ分析と問題解決を結び付けて考える意欲や発想力を育てるための取り組みが必要と示唆された。

6. 2. モデルカリキュラムサイクルと DS コンソーシアム会員校

モデルカリキュラムは、学修すべきスキルと理解すべき概念を大分類・中分類・小分類と系統的に分類して構成されている（DS コンソーシアム 2021/6）が、AI が含まれていないことがわかる。このように、DS（e.g. 竹村ら 2021）や DS リテラシー、データリテラシーが定義されている一方で、AI や AI リテラシーの明確な定義が存在しないのが現状である（e.g. 内閣府 2019/3/29, 浅岡ら 2020, 高谷 2021）。「データサイエンスリテラシー」は「データリテラシー」として捉えられ（e.g. 高谷 2021）、「データリテラシー」は「データを読む、データを説明する、データを扱う」ことであると明示されている（e.g. DS コンソーシアム 2020/4）。

スキルセットの提示に先立って「データサイエンスのサイクルの重要性」が強調されている（図表 8 と図表 9 を参照）が、「データ解析と推論」というステップ、すなわち「統計・数学・計算モデリング」を抜きにも考えられることがわかった。このことより、山本（2021：p. 456）が指摘したように、「データ解析と推論」のステップについて、教育目的や学習者の背景知識が多様な状況においては、どのような統計・AI 手法とその背景となる数学・情報学の知識を教示するかを設計することが可能となる。極端な場合、プロセスのステップを設計しなせば、数学を全く使わない分析も可能となることが示唆された⁽¹⁴⁾。

2023 年 8 月 11 日現在、DS コンソーシアム会員校として加盟された学校（275 校）は対象校（782 校）の 35.2% である。なかでも、関東や近畿より中部や中国、九州の学校の加盟率が高く、DS 教育への積極性が高いといえる（図表 10）。

6. 3. 認定プログラム名の共起ネットワーク

2021 年度より開始された DS 認定制度は段階に応じて DS 認定制度リテラシーレベル（MDASH Literacy）と DS 認定制度応用基礎レベル（MDASH Advanced Literacy）の 2 種に分かれている（図表 11）が、「AI 戦略 2019」に掲げられた人材育成（図表 12）のために、今後ほとんどすべての大学で DS

認定制度リテラシーレベルの認定を受け、学部低学年の授業に組み入れられるだろう。

全国約 1110 校の高校教育学校のなかで、DS 認定制度リテラシーレベルの認定を受けた国公立大学のプログラム件数の平均が私立大学の 1.4 倍であることがわかった（図表 13 と図表 14）。

認定されたプログラム名については、「AI テキストマイニング」を用いて分析した結果（図表 15～図表 17）、「データサイエンス」「数理」「AI」「プログラム」「教育」「リテラシー」「レベル」はそのままプログラム名として用いられているケースが多く見られた。また、「全学」「社会」「リテラシー教育」「基礎」「入門」「データ」「ICT」「活用」も共通「語」（ワード）として、どの年度のプログラム名にもよく出現していることがわかった。さらに、2021 年度（第 2 回）に認定されたプログラム名には多様なワードが使われていたことが判明した（図表 15）。2022 年度（第 3 回）と 2023 年度（第 4 回）は大きく異なったのが「DX, 推進, sports」と「ソーシャル」などである（図表 16 と図表 17）。よって認定プログラム名も同名化あるいは単純化してきていて、形式的なもの（プログラムの名称）よりも実質的なもの（プログラムの中身）が重要視されることが伺える。

6. 4. DS 論文数と DS 事例及び DS 科目群

J-STAGE で「データサイエンス」と「データサイエンス教育」を検索した結果（図表 6 と図表 7）、2000 年以前は DS や DS 教育関連の学術論文がほんの僅かであったが、2010 年頃から少しずつ増え、2017 年辺りから急増してきて、その後は指数的に増加する傾向にあることがわかった。これは、2017 年を前後に、「全学共通教育科目にデータサイエンス科目群」を設置した成城大学（2015 年度）、「日本初のデータサイエンス学部」を設置した滋賀大学（2017 年度）および「首都圏初のデータサイエンス学部」を設置した横浜市立大学（2018 年度）等における DS 教育が本格的に開始されたことと深く関係していると考えられる。

2023 年度に、開智国際大学国際教養学部で開設された「データサイエンス（科目群）」（図表 18）

では、「データサイエンス (概論・基礎)」と「プログラミング (基礎・応用)」を中心に学んでいき、そして「AI・機械学習」「実践価値創造」演習などが学べるのが大きな特徴である。この DS 科目群を学修する主な目的は、大量のデータをコンピュータで分析するデータサイエンス (DS) とそれらのデータからある問題の解決方法を導き出す機械学習を学習し、社会における事象を適切に捉え・分析・説明できる力を身につけていくことであるが、しかしその入り口に最も位置するのが「データサイエンス概論」であることを忘れてはならない。この概論で成功しないとその後の科目履修に続かないことは想像に難しくないだろう。

そのため、学生がワクワクする内容が必要であり、AI や DX を概観できるようなトピックの組合せを考える必要がある。また、大きくて硬いイメージの題目ではなく、社会やビジネスを大きく変えるような身近に感じる題目を多く取り入れることが大切である。つまり、文系大学生にとって身近な社会問題を扱い、データ分析と問題解決を結び付けて考える意欲や発想力、構想力を育てるための工夫が必要である。また、符 (2023) が考案したデータサイエンス (DS) の 3 要素「実践力」「科学的な理解」「思考態度」は、情報の 3 要素「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」に対応していることから、「新しい時代を生き抜ける力」を身につけるためにデータサイエンスの 3 要素からアプローチし、データサイエンス教育の充実を図られることが示唆されている (符 2023 : p. 29)。

シラバス作成にあたっては、比較的柔らかな表現で記述され、ICT 業界側の視点が多く盛り込まれたり、履修生の要望を取り入れたりして、年々進化させていくことが望ましい。

6. 5. 表計算ソフトの重要性と難しさ

表計算ソフトについて例えば、辻 (2020 : p. 13) は次のように述べている。「前職の IBM 在職中、大学との連携プログラム推進と、社員育成のための教育や研修の仕事にも携わっていた。一見、企業では高度なデータ分析を行うことができる技術

系のデータサイエンティストのみが多く求められているように見えるが、企業に別途求められているのは、表計算ソフトを使うように当たり前に分析を行えるビジネス系の「シチズンデータサイエンティスト」である。」という。

また、林 (2021/2/27) は、「文部科学省のスーパーサイエンスハイスクール」に採択された高校での DS 教育を実践した報告のなかで、「令和 2 年度の実施により、本校の実態としては想定外にエクセルの操作の指導に時間がかかることを明記しておく。」と述べている。

さらに、山本 (2021 : p. 453) が指摘したように、データサイエンスを教育する課程を設計するには、統計手法や AI 手法の基礎には情報学や数学があることに注目しなければならない。このため、大学初年時の学生に対する教育課程を構成するとすれば、学生が山本 (2021 : pp. 453-454) の述べた順序で履修するものとなる。山本 (2021 : pp. 453-454) の述べた順序 (e. g. 符 2023 : p. 24 図表 10) に沿った学習を進める場合、例えばマイクロソフト社の表計算ソフトウェア Excel (表計算ソフト) の習熟が必要であるが、先行研究 (e. g. 符 2022, 2023b) よりエクセル (Excel) を扱える学生が少ないことがわかっている。

文字通り、エクセル (Excel) などの「表計算」ソフトは「表」(table) の作成から始まるため、これはできないとその先(「計算」やグラフ作成など)には行けない。実際、「表」の作成ができない学生は相当数いるようである。また、「計算」のために「関数」(function) をうまく使えない割合は低くない。とくにデータベース (例えば Excel の表形式のようなもの) からデータを抽出する (例えば Excel の VLOOKUP 関数) などが思う通りにできないケースが多いように見受けられる。このように、情報と数学の基礎については特に教材や教育を充実させる必要がある (符 2023a : p. 31)。

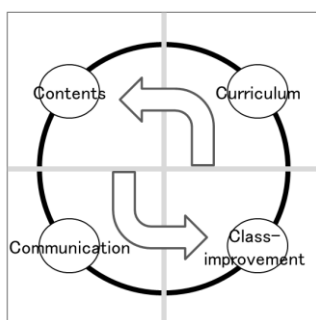
6. 6. DS 教育の質保証と課題

日本の IT 人材のうち、7 割強は最終学歴における専攻が文系などの情報やコンピュータに関係しない専攻出身者である (e. g. 内閣府 2018) こと

から、符 (2023a : p. 29) が指摘したように、一般教育としての情報教育⁽¹⁵⁾の質を向上させる必要があるように、文理を問わず全ての大学生に対して行うリテラシーレベルのデータサイエンス教育の質保証が重要となることが考えられる。

おそらく一般教育としての情報教育の質を高める方法が適用可能かと思われる (e. g. 符 2023a : p. 30)。そのため、符 (2019) が述べているように、学習内容の範囲を明確化し習得可能なカリキュラム (Curriculum) を作成して科目の内容 (Contents) を習熟できる運営法を検討する必要がある。要するに、有効な「マネジメント (Management)」が求められている (図表 19 参照)。

図表 19. 4C モデルというサイクル



(出典) 符 2019 : p. 142 図表 17 より転載.

図表 19 の「4C」が意味するところは次の通り (e. g. 符 2023a:p. 30)。^①「Curriculum (カリキュラム)」については、大学の理念・ビジョンなどを「カリキュラム」に反映することや、カリキュラムポリシーに基づき授業科目の編成や調整を行うことなどである。^②「Contents (コンテンツ)」には、授業内容や課題などが含まれる。カリキュラムやコンテンツ (具体的にシラバスなど) に関する情報が公開され、学生が検索・閲覧できるようになる。^③「Communication (コミュニケーション)」は、授業中における教師 (教員) と学生との質問応答や問いかけ、事前学習および事後学習における ICT (情報通信技術) 利用のコミュニケーションなどが考えられる。^④「Class-improvement (授業改善)」は様々な視点から授業を改善することによって、学生のモチベーションを高める、

または学習意欲を引き出し、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組んでもらうことが狙いである。

図表 20. BS 教育に関する課題

(A)	カリキュラムに合った教材の選定やコンテンツの作成
(B)	教師と学生双方がコミュニケーションできる環境の整備
(C)	データサイエンス教育の3要素の1つである「思考態度」の形成
(D)	学習に使う様々なデータ (とくに信頼性のあるデータ)
(E)	情報と数学の基礎
(F)	プログラミング言語 (R 言語や Python 言語) の習得

(出典) 符 2023a : p. 31 図表 15 より転載.

本稿では主に、図表 20 に示されている課題の (A) と (E) について考察してきた。また、(C) にも部分的に言及した。

これらの課題 (図表 20) の解決策を考え続け、文科省の DS 認定制度 (文科省 2019-, 本稿 4 と 6. 3 を参照) を利用するにあたり、「データサイエンス概論 A・B」を教育学部の学生も履修できるようにすること、すなわち「共通科目」として位置付けることにすればよいし、それによって図表 18 にある「赤字」で書かれた科目 (「データサイエンス概論 A・B」, 「データ処理概論」, 「AI 概論」, 「ICT の活用 I・II」) は全て「共通科目」に対応する。

無論、阿部 (2023 : p. 103)⁽¹⁶⁾ が指摘したように、DS 認定制度リテラシーレベルで求められている内容全てを完全に修得することは、例え理工系分野の学生であっても極めて困難であり、DS 認定制度との対応が良いからと言って、必ずしも優れた DS 教育が実施できているとは限らない。ゆえに DS 教育の難易度の妥当性検討が必要といえる。

また、「5. 1. 全国の文系大学の先駆け：成城大学」の事例について、増川ら (2022) は次のように述べている。「2015 年度のカリキュラム設置

の初期から、このようなPBLを導入できたことは、若手教員や実務家からアドバイスを受ける形でシラバスの設計を行ってきたことが大きい。現在も構成を大きく変えずにシラバスが組み立てられて、特に、人文・社会科学系の学生向けのプログラムとして適していると考えている。」という。

7. おわりに

本稿では、文系の大学生向け DS 教育に焦点をあてて、主に DS コンソーシアムモデルカリキュラムと文科省 DS 認定制度リテラシーレベル・応用基礎レベルに基づき、DS 教育を実現する上で考慮すべき課題を念頭におきながら考察してきた。

Google トレンドにおける「数理」「データサイエンス」「AI」の検索数(図表1と図表2)やJ-STAGEによる「データサイエンス」「データサイエンス教育」の学術研究論文数(図表6と図表7)、およびデータサイエンスの認知度やデータ分析への意欲・態度(図表3～図表5)を調査した結果、データサイエンス(DS)という言葉はかなり一般社会に浸透してきて様々なメディアに取り上げられ、広く学術的に研究されていることと、7割の文系大学生が聞いたことがあることがわかった。

DS はデータや情報を分析するというイメージを持つ文系大学生が多いものの、データ分析によって何が達成されるか具体的にイメージできるのは数少ないことが見られた(図表4)。また、データ分析について勉強することへの態度が肯定的である一方、近い存在という意識が薄いことがわかった。さらに、データ分析に対する苦手意識や先入観を持っている文系大学生は少なくないように見受けられる(図表5)。

大学の DS 教育を全国展開するための取り組みが、DS コンソーシアムを中心として全国的に進められて、モデルカリキュラムと DS 教材作成が最重要ミッションに位置づけられているという。モデルカリキュラムは、学修すべきスキルと理解すべき概念を大分類・中分類・小分類と系統的に分

類して構成されているが、AI は含まれていないことがわかった。また、DS やデータリテラシーの定義が与えられている一方で、AI や AI リテラシーの明確な定義が存在しないのが現状であることがわかった(6. 2)。

DS 教育において「データサイエンスのサイクルの重要性」が強調されている(図表8と図表9を参照)が、「データ解析と推論」(「統計・数学・計算モデリング」というステップを踏まないケースも考えられることがわかった。つまり、教育目的や学習者の背景知識が多様な状況においてはどのような統計・AI 手法とその背景となる数学・情報学の知識を教示するかを設計することが可能となる。極端な場合、難しい数学を全く使わない分析も可能となることが示唆された。

2017 年度に 6 つの拠点大学によって形成された DS コンソーシアムは 2022 年度より第二期を開始したが、第一期では全国を大きく 6 つのブロックに分けられ、各ブロックの代表校と対象校が決められていた。各ブロックの DS コンソーシアム会員校を調べた結果、東北や関東・首都圏よりも中国・四国や九州・沖縄のほうが DS コンソーシアム会員校になる積極性が高く見られた(図表10)。

2021 年から始められた DS 認定制度により認定されたプログラム等(図表11)は増加傾向にあることがわかった。なかでも、DS 認定制度リテラシーレベルは「すべての大学・高専生」が身につけるべき「デジタル社会の基礎知識」と語られている(図表12参照)ことから、今後ほとんどすべての大学で認定を受け、学部低学年の授業に組み入れられるようになるだろう。それに、「AI 戦略 2022」も公開されていて、これまでに蓄積された DS 教育ノウハウを躊躇した形で文系学生に対する DS 教育の取り組みが一層推進されるだろう。しかし、2023 年度までの私立大学の認定プログラム(リテラシーレベル)は国公立大学の 0.7 倍程度の比率である(図表13と図表14)。

これまでに認定されたプログラム名については、「AI テキストマイニング」で分析した結果(図表15～図表17)、「データサイエンス」「数理」「AI」「プログラム」「教育」「リテラシー」「レベル」は

プログラム名として用いられているケースが多く見られた。また、「全学」「社会」「基礎」「リテラシー教育」などもプログラム名にもよく出現していることがわかった。さらに、認定プログラムも実質的なものが重要視される傾向が見られた。

2017年を前後に、全学共通教育科目にDS科目群を設置した成城大学(2015年度)、日本初のDS学部を設置した滋賀大学(2017年度)および首都圏初のDS学部を設置した横浜市立大学(2018年度)等におけるDS教育が本格に開始された。これらの大学はDSコンソーシアム会員校であり、文科省よりDS認定を受けたDS教育プログラムを実施している大学でもある。

DS教育を実施している大学の多くは、モデルカリキュラムに対応したDS教育プログラムを作成し、文科省より認定を受けたり、学修終了者に対して修了証及びオープンバッジを発行したりすることで、全学の学修モチベーションの向上を図っているように見受けられる。

文系大学生向けのDS教育においてはカリキュラム設計やシラバス作成にあたり、注意すべきことは身近な問題をわかりやすくソフト感のある言葉や表現で記述するよう心掛ける必要があることがわかった。とくに、文系大学生の理数系科目に対する苦手意識に留意し、授業とハンズオンをうまく組み合わせて、ハンズオンの部分では「学ぶ楽しさ」や「学ぶことの意義」が体感的に進み、授業の部分では映像と音声により臨場感を高めながら体感的に理解が進むように工夫することが重要であることがわかった。また、DS教育の先行事例では必ずと言って良いほどデータ駆動型PBL演習が行われていることがわかった。

「DS概論」は文系大学生向けのDS科目群の中で最も入り口に位置するため、この科目で成功するしかないと言っても過言ではない。どのような内容にするのかがとても重要であることが言を俵たないだろう。そのため、表計算ソフト(Excel)を使いこなせることなど文系大学生の底力を上げること(図表18参照)がDS教育を成功させるためのポイントの1つであると思われる。

DSカリキュラムの導入や実施にあたり様々な

課題(図表20参照)が予想されるが、これまでに述べてきたようにカリキュラム設計やシラバス作成及び授業運営(図表19参照)が最重要課題であり、今後さらなる検討を重ねていく必要があると考えられる。

注

- (1) すなわち、次の3つ。まず、全学共通教育として、学生全体にリテラシーレベルの知識やスキルを身につけさせるというものである。2つ目は、学部・学科を新設・改編して、応用基礎レベルの知識・スキルの習得を目指すものである。情報理工系の改組だけでなく、文理融合型の新たな教育を構築する学部・学科が主流になりつつある。そして、3つ目は大学院あるいは研究所を設立し、エキスパートレベル、あるいはトップクラスの人材育成を目指すものである(リクルート2020)。
- (2) 数理・データサイエンス・AI教育強化拠点コンソーシアム(DSコンソーシアム)WebサイトのURLは次の通り。<http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/>。同サイトでは、「モデルカリキュラム(リテラシーレベル)」「モデルカリキュラム(応用基礎レベル)」「eラーニング教材(リテラシーレベル)」「eラーニング教材(応用基礎)」「教育用データ提供システム」「分野別モデルシラバス(応用基礎レベルモデルシラバス(理工系))」「データサイエンス教育に関するスキルセット及び学習目標」が提供されている(2023年8月25日閲覧)。
- (3) 数理・データサイエンス・AI教育(リテラシーレベル)の「4つの考え方<基本的考え方>」は次の通り。①数理・データサイエンス・AIを活用することの「楽しさ」や「学ぶことの意義」を重点的に教え、学生に好奇心や関心を高く持ってもらう魅力的かつ特色ある教育を行う。数理・データサイエンス・AIを活用することが「好き」な人材を育成し、それが自分・他人を含めて、次の学修への意欲、動機付けになるような「学びの相乗効果」を生み出すことを狙う。②各大学・高専においてカリキュラムを実施するにあたっては、各大学・高専の教育目的、分野の特性、個々の学生の学習歴や習熟度合い等に応じて、本モデルカリキュラムの中から適切かつ柔軟に選択・抽出し、有機性を考慮した教育を行う。③実データ、実課題を用いた演習など、社会での実例を題材に数理・データサイエンス・AIを活用することを通じ、現実の課題と適切な活用法を学ぶことをカリキュラムに取り入れる。④リテラシーレベルの教育では「分かりやすさ」を重視した教育を実施する(DSコンソーシアム2020/4:p.5)。
- (4) 高校におけるDS教育については、林(2021/2/27)が、DS教育を実践していく上で、文科省(2018)における「データ分析」に書かれている統計的探究プロセスの5つの段階からなる「問題(Problem)-計画(Plan)-データ(Data)-分析(Analysis)-結論(Conclusion)」に基づき5つのプロセスに

- 細分化・具体化して DS 教育を実施している。なお、海外・ドイツの高校における DS 教育の動向については細田 (2021/8) を参照されたい。
- (5) 拠点校 11 校および特定分野校 18 校は次の通り。
 (※) は地域ブロック代表校。拠点校 11 校：北海道大学 (※)、東北大学 (※)、東京大学 (コンソーシアム幹事校) (※)、筑波大学、東京工業大学、名古屋大学 (※)、京都大学 (※)、滋賀大学、大阪大学、広島大学 (※)、九州大学 (※)。特定分野校 18 校：北見工業大学 (理工農・サイバーセキュリティ推進)、秋田大学 (理工農)、山形大学 (理工農)、茨城大学 (理工農)、宇都宮大学 (理工農)、東京医科歯科大学 (医歯薬)、お茶の水女子大学 (人文科学・教育、ダイバーシティ推進)、電気通信大学 (理工農、サイバーセキュリティ推進)、金沢大学 (社会科学) (※)、長岡技術科学大学 (理工農)、富山大学 (理工農)、静岡大学 (理工農、ダイバーシティ推進)、和歌山大学 (社会科学)、島根大学 (理工農)、香川大学 (理工農) (※)、九州工業大学 (理工農)、鹿児島大学 (理工農)、琉球大学 (社会科学、ダイバーシティ推進)。
- (6) DS 認定制度リテラシーレベルの目的は、次の通り。大学 (大学院を除き、短期大学を含む。) 及び高等専門学校 (以下「大学等」という。) の正規の課程であって、学生の数理・データサイエンス・AI への関心を高め、かつ、数理・データサイエンス・AI を適切に理解し、それを活用する基礎的な能力を育成することを目的として、数理・データサイエンス・AI に関する知識及び技術について体系的な教育を行うものを文部科学大臣が認定及び選定して奨励することにより、数理・データサイエンス・AI に関する基礎的な能力の向上を図る機会の拡大に資することを目的とする (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00002.htm)。
- (7) DS 認定制度応用基礎レベルの目的は、次の通り。大学 (大学院を除き、短期大学を含む。) 及び高等専門学校 (以下「大学等」という。) の正規の課程であって、数理・データサイエンス・AI を活用して課題を解決するための実践的な能力を育成することを目的として、数理・データサイエンス・AI に関する知識及び技術について体系的な教育を行うものを文部科学大臣が認定及び選定して奨励することにより、数理・データサイエンス・AI に関する実践的な能力の向上を図る機会の拡大に資することを目的とする (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00002_00003.htm)。
- (8) ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) による分析。
- (9) テキストマイニング (text mining) (テキストデータマイニングとも呼ばれる) とは、テキストを単語やフレーズなどの単位に分割し、それらの出現頻度や共起関係 (同時出現) などを集計し、データ解析やデータマイニングの手法で定量的に解析するプロセスである。テキストマイニングの強みとして、質的データを数値にコーディングすることで計量的な分析を行うことができるようになることがあげられる。客観性が高いといえる。
- (10) 成城大学「データサイエンス基礎力育成・認定プログラム」 (<https://www.seijo.ac.jp/education/support/cds3/program/index.html>)。
- (11) 滋賀大学「データサイエンス学部/研究科」 (<https://www.ds.shiga-u.ac.jp/>)。
- (12) 横浜市立大学「データサイエンス学部」 (<https://www.yokohama-cu.ac.jp/academics/ds/index.html>)。
- (13) 開智国際大学「国際教養学部」 (<https://www.kaiichi.ac.jp/department/il/fila/>)。
- (14) 例えば、上藤 (2021) や吉岡ら (2022) はそのような事例 (テキスト) であると考えられる。
- (15) 情報処理学会 (Information Processing Society of Japan=IPSJ) では、情報教育のあるべき姿を求めて、大学における情報専門学科の標準的なカリキュラムの策定を行い、2007 年にそれを J07 として発表している。その中のひとつの領域として、一般情報処理教育科目のカリキュラム標準 J07-GE を公表している。このカリキュラムは 2017 年に改訂され、J17-GE という略称で呼ばれている (e.g. 符 2023b : pp. 75-76)。なお、情報処理学会 (IPSJ) は独自の立場でデータサイエンス・カリキュラム標準 (専門教育レベル) を策定し、公表している (IPSJ2021/4/11)。
- (16) 阿部 (2023 : p. 107) は、「DS に対する得手不得手の分岐タイミングが中学生や高校生のタイミングであることが多く (野津田ら 2015)、初等中等教育段階での今後の DS 教育の重要性は増していくと考えられる」と述べている。なお、野津田ら (2015 : p. 91) によると、「文系学生は小学校、中学校など早い時期から数学が得意または嫌いになる学生が多い」という。

引用文献

- アエラムック : 2022/8/31, 「激変! 大学での学び&就職活動の新常識」『就職力で選ぶ大学 2023』朝日新聞出版。
- 浅岡伴夫, 松田雄馬, 中松正樹 : 2020, 『AI リテラシーの教科書』東京電機大学出版局。
- 阿部真育 : 2023, 「文系向けデータサイエンス教育の在り方に関する一考察—山口県立大学における全学基盤教育での実践事例を通して—」『山口県立大学学術情報 国際文化学部紀要』29(16), pp. 101-107。
- 有馬明恵 : 2021, 『内容分析の方法第2版』ナカニシヤ出版。
- 上藤一郎 : 2021, 『絵と図でわかる データサイエンス—難しい数式なしに考え方の基礎が学べる』技術評論社。
- 菊田千春 : 2021/11/19, 「「難しすぎる数学」が、日本のデータサイエンティスト育成が遅れた一因——実践を強く意識する横浜市大データサイエンス学部」『特集：データサイエンスの学び舎』Da-nce (Data Science Media) 。
- 木村良一, 三好きよみ, 木野泰伸 : 2022/12, 「テキストマイニングを用いたアジャイル型開発プロジェクトの特徴抽出」『第 13 回横幹連合コンファレンス』早稲田大学, B-2-3。
- 小泉和之 : 2020/10, 「横浜市立大学でのデータサイエンス教育の現状と課題」『第 11 回横幹連合コンファレ

- ンス (AI データサイエンス教育の現状と今後)』統計数理研究所, A-1-4.
- 佐藤智和, 田中琢真, 姫野哲人, 佐藤健一: 2020, 「データサイエンス教育の先進的な取組み」『大学教育と情報「特集 数理・データサイエンス・AI 教育」』(2020 年度) No. 3, pp. 19-23.
- 情報処理学会 (IPSJ): 2021/4/11, 「データサイエンス・カリキュラム標準 (専門教育レベル)」.
- 数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点コンソーシアム (DS コンソーシアム): 2017-, 「リテラシーレベルモデルカリキュラム対応教材」.
- 数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点コンソーシアム (DS コンソーシアム): 2020/4, 「数理・データサイエンス・AI (リテラシーレベル) モデルカリキュラム～データ思考の涵養～」.
- 数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点コンソーシアム (DS コンソーシアム): 2021/3, 「数理・データサイエンス・AI (応用基礎レベル) モデルカリキュラム～AI×データ活用の実践～」.
- 数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点コンソーシアム (DS コンソーシアム): 2021/6, 「大学におけるデータサイエンス教育に関するスキルセット及び学修目標第 2 次報告」カリキュラム分科会.
- 総務省: 2019, 「令和元年版情報通信白書」.
- 孝忠大輔: 2020, 「数理・データサイエンス・AI (リテラシーレベル) モデルカリキュラム～データ思考の涵養～」『大学教育と情報「特集 数理・データサイエンス・AI 教育」』(2020 年度) No. 3, pp. 2-6.
- 高谷将宏: 2021, 「計量テキスト分析を用いた AI リテラシーの定義化」『尚絅学院大学紀要』Vol. 82, pp. 11-23.
- 高谷将宏, 佐藤克美: 2022, 「地域企業が学生に期待する AI リテラシーについての考察」『AI 時代の教育論文誌』4 巻, pp. 49-54.
- 竹村彰通, 姫野哲人, 高田聖治 (編集): 2021, 『データサイエンス入門第 2 版』学術図書出版社.
- 辻智: 2020, 「人文・社会科学系大学におけるデータサイエンス教育の実践事例」『大学教育と情報「特集 数理・データサイエンス・AI 教育」』(2020 年度) No. 3, pp. 13-18.
- 椿本弥生: 2022/11, 「国立 10 大学におけるデータサイエンス教育の内容分類」『大学情報・機関調査研究集会論文集』pp. 56-61.
- 内閣府: 2018, 「平成 30 年度年次経済財政報告第 2 章第 2 節人生 100 年時代の人生育成」.
- 内閣府: 2019, 「AI 戦略 2019」, 「AI 戦略 2019【概要】」.
- 内閣府総合イノベーション戦略推進会議決定: 2019/3/29, 「人間中心の AI 社会原則」.
- 内閣府: 2022, 「AI 戦略 2022」, 「AI 戦略 2022 の概要」, 「AI 戦略 2022」別紙～AI 戦略 2022 の取組一覧～.
- 日本学術会議提言 (SCJ 提言): 2014/9/11, 「ビッグデータ時代に対応する人材の育成」日本学術会議情報学委員会 E-サイエンス・データ中心科学分科会.
- 日本経済新聞: 2021/12/8, 「大学 7 割, データ授業必修」朝刊 1 面.
- 野津田雄太, 高橋健一, 稲葉通将: 2015, 「大学生アンケートからの文系理系学生の特徴に関する分析」情報処理学会論文誌『教育とコンピュータ』Vol. 1, No. 4, pp. 83-92.
- 林宏樹: 2021/2/27, 「学校設定科目「DS 探究」「DS 研究」におけるデータサイエンス教育の成果と今後の展望」日本統計学会統計教育分科会『第 18 回統計教育の方法論ワークショップ・理数系教員授業力向上研修会 (東京) 初等中等から大学に至る統計・データサイエンス教育の体系化と評価の枠組み』.
- 樋口耕一: 2004, 「テキスト型データの計量的分析: 2 つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』, 19(1), pp. 101-115.
- 樋口耕一: 2014, 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- 樋口耕一: 2020, 『社会調査のための計量テキスト分析 第 2 版—内容分析の継承と発展を目指し—』ナカニシヤ出版.
- 符儒徳: 2019, 「国際大学における情報教育に関する考察～アンケート調査に基づいて～」『開智国際大学紀要』第 18 号, pp. 131-146.
- 符儒徳, 2022, 「大学 1 年生のデジタルリテラシーと情報リテラシーの実態調査」『開智国際大学紀要』第 21 号, pp. 169-185.
- 符儒徳, 2023a, 「文系学部における数理・データサイエンス教育に関する考察」『開智国際大学紀要』第 22 号, pp. 15-38.
- 符儒徳, 2023b, 「文系大学生のアカデミック ICT リテラシーの実態調査～新たなデジタルデバイド～」『開智国際大学紀要』第 22 号, pp. 75-94.
- 細田幸希: 2021/8, 「高等学校段階におけるデータサイエンス教育に関する世界的動向—ドイツの ProDaBi プロジェクトに関する研究の概観を通じて—」『日本科学教育学会第 45 回年会論文集』鹿児島大会, pp. 109-112.
- 増川純一, 辻智, 田村光太郎: 2022, 「人文・社会科学系大学におけるデータサイエンス教育」情報処理学会会誌『情報処理』Vol. 63, No. 2 (Feb. 2022), d60-d75.
- 松尾豊: 2023/2/17, 「AI の進化と日本の戦略」.
- 松尾由美, 玉田和恵: 2021, 「文系・私立大学におけるデータサイエンス教育の課題」『江戸川大学紀要』第 31 号, pp. 249-255.
- 文部科学省: 2016/12, 「大学の数理・データサイエンス教育強化方策について」.
- 文部科学省: 2018, 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説」数学編理数編.
- 文部科学省: 2019-, 「数理・データサイエンス・AI 教育認定制度」数理・データサイエンス・AI 教育.
- 文部科学省: 2021-, 「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム (リテラシーレベル・応用基礎レベル) の認定・選定結果について」.
- 文部科学省: 2023/8/7, 「諸外国の教育統計」令和 5 (2023) 年版」.
- リクルート進学総研: 2020, 「大学で「2025 年の崖」を作らないために」『特集 AI・データサイエンス教育と大学』Vol. 223, Jul. -Aug.
- 山本章博: 2021, 「データサイエンス・プロセスから見るデータサイエンス・カリキュラム」『情報知識学会誌』31 巻, 4 号, pp. 452-461.
- 吉岡剛志, 森倉悠介, 小林領, 照屋健作: 2022, 『AI データサイエンスリテラシー入門』技術評論社.

A Study on Data Science Education for Arts Students: Based on Model Curricula and Accredited Programs

FU Ru-De*¹

Abstract

All of university and technical college students, regardless of their faculties or departments, are called to learn mathematical and data science, and AI at an elementary level as sophistication of data science by the fiscal year 2025.

In this paper, we consider trends and current status of data science, including the number of searches for "mathematics, data science, and AI" on Google Trend and the number of data science-related papers on J-STAGE, and discusses data science education for liberal arts undergraduate students from various perspectives, including precedents, visualization and co-occurrence network analysis, based on the model curriculum as standard curriculum and the data science education programs approved by MEXT (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology).

Especially, the issues that should be considered in realizing data science education in liberal arts faculties will be discussed, and future developments will also be mentioned.

Key words

Arts Student, Data Science Education, Model Curriculum,
Accredited Program, Co-occurrence Network

*1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

SDGsの視点に立った生活科教育

—SDGsと学習内容の関係から—

富田 俊幸*¹

2015年に採択されたSDGs(Sustainable Development Goals:持続可能な開発目標)は、2016年から2030年の達成年に向けて行政、企業、市民とすべてのステークホルダーにおいて行動が図られている。学校教育においては、SDG4の「質の高い教育」の実施はもちろんのこと17の目標の実現に向けての取り組みが求められている。また、SDG4「質の高い教育」の4.7にESD(Education for Sustainable Development:持続可能な開発のための教育)が記載されており、SDGs並びにESDの普及推進が求められている。その中で課題となっているのが小学校低学年におけるSDGsに関わる学習である。学校ではSDGsに該当するかを授業中に明示するようなことが多くの学校で取り入れられているが、低学年児童にとってはあまり意味をもたない。また、低学年の学習がどのSDGに対応しているかも明らかにされていない状況である。

そこで本稿は、SDGsと生活科の関係を調査分析することでSDGsの視点に立った生活科教育を解明に努めた。生活科の学習の中には、SDG5, 7, 10, 11, 15, 17が該当していた。低学年児童にとってSDGsの対応を覚えることは重要ではないが、指導者である教員が生活科の学習がどのSDGsに関係があるかを念頭にして授業することは重要なことである。

..... キーワード

生活科教育, SDGs(持続可能な開発目標), ESD(持続可能な開発のための教育), 学習指導要領

1. はじめに

2015年に採択されたSDGs(Sustainable Development Goals:持続可能な開発目標)は、2016年から2030年までに目標を達成するために行政、企業、市民とすべてのステークホルダーにおいて行動が進められている。SDG4の「質の高い教育」の実施はもちろんのこと17の目標の実現に向けての取り組みが求められている。SDG4「質の高い教育」の4.7にESD(Education for Sustainable Development:持続可能な開発のための教育)が記載されており、SDGs並びにESDの普及推進が求められている。

本稿は、生活科教育におけるSDGsの普及推進

を目指したものであり、生活科の学習がどのSDGsに該当しているかを調査分析する。生活科の学習内容とSDGsの該当を明らかにすることで、SDGsの視点に立った生活科教育の構築を目指している。

本報告の特徴は、小学校低学年におけるSDGsの普及推進において、生活科教育を視点にしていることである。

2. SDGsとESD

SDGsは、2000年の「国連ミレニアム・サミット」において採択された2015年までの飢餓や貧困の撲滅など特に開発分野の国際社会共通の8つの目標を掲げた「ミレニアム開発目標(Millennium Development Goals:MDGs)」(2001-2015)の後を受けて、2015年9月の国連総会において採択された。SDGsは「我々の世界を変革する:持続可能な開発のための2030アジェンダ」である。「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社

2023年12月25日受理
Living Environment Studies from the perspective of
SDGs

*1 Toshiyuki TOMITA
開智国際大学 教育学部

会の実現を目指す発展途上国・先進国が取り組む

「持続可能な世界を実現するための17の国際目標(169のターゲットと231の指標)」である。「実施のための主要原則」(SDGs実施指針より)が5つある。1. 普遍性:世界のすべての国が行動する。2. 包摂性:人間の安全保障の理念を反映し、「誰一人取り残さない」。3. 参画型:すべてのステークホルダーが役割を果たす(NGO/NPO、企業、政府、専門家)。4. 統合性:経済・社会・環境に統合的に取り組む。5. 透明性:モニタリング指標を定め定期的にフォローアップする。

2002年「持続可能な開発に関する世界首脳会議」において、日本がESDを提唱し、同年第57回国連総会において、「国連持続可能な開発のための教育の10年」(2005-2014年)が採択された。2013年には、第37回ユネスコ総会で「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム(GAP)」が採択された。

2015年には国連サミットで「持続可能な開発目標(SDGs)」が採択され、SDGsとESDの関係についてはSDG4「質の高い教育」の4.7にESDの記載がある。SDG4.7:「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。」

2019年には第74回国連総会において、ESDはターゲットの1つとして位置付けられているだけでなく、SDGsの17全ての目標の実現に寄与ものとされた。第40回ユネスコ総会では、「持続可能な開発のための教育:SDGs実現に向けて(ESD for 2030)」(2020-2030年)が採択された。

3. SDGs・ESDと学校教育

2016(平成28)年12月21日「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び主要な方策等について(答申)」(中央教育審議会,2016)には、SDGsについて次のような記載がある。

また、世界とそこにおける我が国を広く相互的な視野で捉えながら、社会の中で自ら問題を発見し解決していくことができるようにしていくことも重要となる。また、国際的に共有されている持続可能な開発目標(SDGs)なども踏まえつつ、自然環境や資源の有限性、貧困、イノベーションなど、地域や地球規模の諸課題について、子供一人一人が自らの課題として考え、持続可能な社会づくりにつなげていく力を育てていくことが求められる。(下線は筆者)

2017(平成29)年告示学習指導要領(文部科学省,2017)の前文には、次のような記載がある。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。(下線は筆者)

まさにSDGsを理解し、行動できる人材の育成が、教育現場において求められていると言える。

第3期教育振興基本計画には、SDGsについて次のような記載がある。

主として高等教育段階における目標(4)「問題発見・解決能力の修得」(p.57)

地域の多様な関係者(学校、教育委員会、大学、企業、NPO、社会教育施設など)の協働によるESDの実践を促進するとともに、学際的な取組などを通じてSDGs(持続可能な開発目標)の達成に資するようなESDの深化を図る。これらの取組を通して、地球規模課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む態度を身に付けた持続可能な社会づくりの担い手を育てる。(下線は筆者)

まさにSDGsの達成を目指したものと言える。

4. 研究の目的

本研究は、SDGsの視点に立った生活科教育をSDGsと学習内容の関係から調査分析する。生活科の学習がどのSDGsに該当しているかを解明してSDGsの普及推進に努めることを目指している。

5. 生活科における SDGs の先行研究および先進事例

SDGs と生活科に関する先行研究は少ない。林(2018)は、教員養成課程における生活科指導法において、リサイクルの大切さに気付かせる ESD 実践を行っている。吉田(2019)は、幼稚園教育「環境」領域と生活科の一貫性に注目して SDGs/ESD カリキュラム開発を検討している。どちらも SDGs に関わってはいるが、本研究の趣旨とは少々異なる。

先行事例として、ESD の先進校である東京都江東区立八名川小学校⁽¹⁾では、SDGs と生活科の関係を示している。

東京都江東区立八名川小学校の例	
「うごくおもちゃ」	SDG7
「生きものとなかよし」	SDG15
「はる・なつ・あき・ふゆ」	SDG15
「大きくなあれわたしのやさい」	SDG15

SDG7 は、「エネルギーをみんなに そしてクリーンに」であり、風で動くおもちゃやゴムを使ったおもちゃ作りやその遊びが、エネルギー概念の基礎として捉えられている。

SDG15 は、「15. 陸の豊かさを守ろう」であり、陸上の昆虫や魚といった動物や、アサガオや野菜といった植物の観察が、陸上生物の知識理解の基礎として捉えられている。また、実際に昆虫や魚の飼育、花や野菜の栽培を通して飼育や栽培の技術を習得する基礎として捉えられている。

郡山市立三和小学校⁽²⁾では、SDGs と生活科の関係を示している。

郡山市立三和小学校の例	
「まちたんけん」	SDG11

SDG11「住み続けられるまちづくりを」として、～地域の特色と地域の名人から地域を愛する人づくりの取り組み～において 2 年生活科「まちたんけん」を取り上げ、千本桜・祇園清水・八雲神社・宗福寺・普賢寺等の探検を紹介している。持続可能な地球を目指して -東京都環境教育指

導資料-(2019)⁽³⁾では、SDGs と生活科の関係を示している。

東京都環境教育指導資料の例	
「いきものとなかよし」	SDG14 SDG15 SDG11

小学校生活科第 1 学年「いきものとなかよし」の単元を取り上げて、動植物の飼育や栽培の活動を通して、生息場所、変化や成長の様子に関心を持ち、生命をもっていることや成長していることに気付き、生物への親しみをもち、大切にしようとする思いを育てたいとしている。その思いを育てることが、SDG14「海の豊かさを守ろう」や SDG15「陸の豊かさを守ろう」、SDG11「住み続けられるまちづくりを」の自然保護・保全の思いにつながるとしている。

国立教育政策研究所教育課程研究指定校事業「学校全体で取り組む研究課題」ESD 令和 2 年度研究成果中間報告書⁽⁴⁾において、新潟市立新潟小学校では、SDGs と生活科の関係を示している。

新潟市立新潟小学校の例	
「町のすてき 大はっ見」	SDG11 SDG17

2 年生活科「町のすてき 大はっ見」は、SDG11「住み続けられるまちづくりを」と SDG17「パートナーシップで目標を達成しよう」に該当しており、自分たちが住む町を探検し、調べる活動を通して、町の特徴やよさ、働く人々の様子に気付き、自分たちの町に対して親しみや愛着をもつことができるとしている。

印西市立原山小学校⁽⁵⁾では、次の SDGs と生活科の関係を示している。

印西市立原山小学校の例		
「がっこうとなかよし」	SDG4	
「どんな 2 年生になろうかな」	SDG5	
「おもちゃを作ってみよう」	SDG7	
「わたしの町はっけん」	SDG10	SDG11
「いきものとなかよし」	SDG15	
「わたしのまちたんけん」	SDG17	

1 年「がっこうとなかよし」を SDG4「質の高い

教育をみんなに」, 2年「どんな2年生になろうかな」をSDG5「ジェンダー平等の実現」, 2年「おもちゃを作ってみよう」をSDG7「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」, 2年「わたしの町はっけん」をSDG10「人や国の不平等をなくそう」とSDG11「住み続けられるまちづくりを」, 1・2年「いきものとなかよし」をSDG15「陸の豊かさも守ろう」, 2年「わたしのまちたんけん」をSDG17「パートナーシップで目標を達成しよう」に該当するとしている。

吉田(2019)は, 2017年度の唐桑小学校「未来に生きる人材育成～海洋教育を通して～」の実践をESDの実践例として検討している。

唐桑小学校の例

「未来に生きる人材育成～海洋教育を通して～」

SDG7 SDG14 SDG15

児童がカキ養殖体験を中心に体験活動を行い, 唐桑の海の豊かさと人とのつながりの大切さを実感するとともに地域の課題の解決を図る探究学習である。1・2年生は, 太陽エネルギーの力で作物が大きくなることを花壇や畑での栽培している。2年生は, サケ飼育で校庭の井戸水を活用するとともに, 海底湧水も取り上げることで海と陸とのつながりを学習している。太陽エネルギーはSDG7「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」つながり, 飼育や栽培やSDG14「海の豊かさを守ろう」, SDG15「陸の豊かさも守ろう」に該当するものと考えられる。

6. SDGs と生活科の関連の調査結果

6. 1 調査方法

小学校学習指導要領における生活科の目標および内容とSDGsの17のゴールと169のターゲットをもとにその対応について調査分析する。生活科が小学校低学年の教科であることを考慮して, 学習内容や学習活動との関連を考えることにする。学習指導要領の生活科の目標と学習内容は前述のとおりである。

6. 2 学習指導要領に関する調査結果

小学校学習指導要領生活科の目標は, 次のよう

である。

具体的な活動や体験を通して, 身近な生活に関わる見方・考え方を生かし, 自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において, 自分自身, 身近な人々, 社会及び自然の特徴やよさ, それらの関わり等に気付くとともに, 生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 身近な人々, 社会及び自然を自分との関わりで捉え, 自分自身や自分の生活について考え, 表現することができるようにする。
- (3) 身近な人々, 社会及び自然に自ら働きかけ, 意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。(下線は筆者)

生活を豊かにしていくための資質・能力の育成を目指すことは, すなわちみんなが幸せになることであり, SDGsの理念にかなうものである。SDGsは, 先進国・途上国すべての国を対象に, 経済・社会・環境の3つの側面のバランスがとれた社会を目指しているが, 身近な人々, 社会及び自然の特徴やよさ, それらの関わり気付くこと, 自分の生活について考えることがその第一歩と観ることができる。社会及び自然に自ら働きかけ, 生活を豊かにしたりしようとする態度は, 持続可能な社会の実現を目指す態度と捉えることができる。

学習指導要領における生活科の内容は次のようである。

- ・学校生活に関わる活動を行う
- ・家庭生活に関わる活動を行う
- ・地域に関わる活動を行う
- ・公共物や公共施設を利用する活動を行う
- ・身近な自然を観察したり, 季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う
- ・身近な自然を利用したり, 身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を行う
- ・動物を飼ったり植物を育てたりする活動を行う
- ・自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行う
- ・自分自身の生活や成長を振り返る活動を行う

生活科とSDGsは, まずSDG4「質の高い教育をみんなに」が関連している。SDG5「ジェンダー

平等の実現」には、「地域に関わる活動を行う」が関連している。SDG7「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」は、「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を行う」が関連している。SDG10「人や国の不平等をなくそう」は、「学校生活に関わる活動を行う」が関連している。SDG11「住み続けられるまちづくりを」は、「身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う」が関連している。SDG15「陸の豊かさも守ろう」は、「身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う」と「動物を飼ったり植物を育てたりする活動を行う」が関連している。SDG16「平和と公正をすべての人に」は、「学校生活に関わる活動を行う」、「地域に関わる活動を行う」、「公共物や公共施設を利用する活動

を行う」に関連している。SDG17「パートナーシップで目標を達成しよう」は、「学校生活に関わる活動を行う」、「家庭生活に関わる活動を行う」、「地域に関わる活動を行う」、「公共物や公共施設を利用する活動を行う」、「身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う」、「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行う」に関連している。

6.3 SDGsと生活科学習の調査結果

表1, 2は、大日本図書(6)の教科書をもとにして、SDGsとの関連を調査した結果である。生活科の特徴である体験を通じた学びや児童同士や地域の方との関り、動植物との関りから、SDG11「住み続けられるまちづくりを」、SDG17「パートナーシップで目標を達成しよう」、SDG15「陸

表1 小学1年 生活科とSDGsの関連

小学1年

*大日本図書の教科書をもとにSDGsに関係のありそうなところを抽出しました。SDGsは広範な内容なのでもっと該当するところはあると思います。

教科	SDGs指標	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
みんななかよし	ともだちと なかよし					○						○							○
	がっこうと なかよし												○						○
	いきものと なかよし																○		
	さいばい：はなや やさいと なかよし①																○		
	がっこうに くるみちかえる みち												○						○
なつと なかよし	さいばい：はなや やさいと なかよし ②																○		
	おもしろい あそびがいっぱい																		
	なつは たのしい ことが いっぱい																		
あきと なかよし	いきものと なかよし																○		
	さいばい：はなや やさいと なかよし③																○		
	あきと あそぼう																○		
	おいでよ あきのテーマパーク																		○
ふゆと なかよし	ふゆと あそぼう							○											
	かぞくは なかよし																		
	もう すぐ 2年生																		
	はるを さがそう																○		

8. おわりに

本稿は、SDGs の視点に立った生活科教育について検討した。具体的には、SDGs と学習指導要領、生活科の学習内容を調査分析した。生活科の学習には、SDGs に関わる内容が含まれており、生活科は学校教育における SDGs の普及推進において一翼をになうものである。小学校低学年において、SDGs の知識理解が必要かどうかについては議論があるところと思われるが、指導者である教員が SDGs と生活科の関係を理解して学習指導にあたることは重要なことと考える。そして、生活科での学習が、その後の理科や社会、家庭科、総合的な学習の時間等の学習につながることも重要な点である。

文部科学省(2017).平成 29 年告示小学校学習指導要領 生活編.

中央教育審議会 (2016) .平成 28 年 12 月 21 日「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び主要な方策等について（答申）」.

吉田剛(2019).幼稚園教育「環境」領域と小学校生活科の一貫性—学校教育初期における SDGs / ESD カリキュラム開発に向けて—, 宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要 2019, 69–78.

付記

本研究は JSPS 科研費 21K02610 の助成を受けた。

注

- (1) 東京都江東区立八名川小学校 <https://yanagawa-sho.koto.ed.jp/> [2023 年 8 月 31 日]
- (2) 郡山市立学校 SDGs 教育実践事例集(2022) 郡山市教育委員会, <https://www.city.koriyama.lg.jp/uploaded/attachment/38250.pdf> [2023 年 8 月 31 日]
- (3) 持続可能な地球を目指して -東京都環境教育指導資料- (2019) 東京都教育庁指導部義務教育指導課, https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/environment/instructional_materials.html [2023 年 8 月 31 日]
- (4) 国立教育政策研究所教育課程研究指定校事業学校全体で取り組む研究課題 ESD 令和 2 年度研究成果中間報告書, https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiteikou/pdf/r02_sont_esd_city-niigata.pdf [2023 年 8 月 31 日]
- (5) 印西市立原山小学校 http://inzai.ed.jp/harayamae/index.php?page_id=337 [2023 年 8 月 31 日]
- (6) 大日本図書令和 4 年度版「たのしいせいかつ 上 なかよし」「たのしいせいかつ 下 はっけん」

引用文献

林(2018). ESD の視点でつくる「生活科の指導法」の試み, 教育学部紀要, 11, p. 191-199.

持続可能な地球を目指して -東京都環境教育指導資料- (2019).東京都教育庁指導部義務教育指導課.

文部科学省(2017).平成 29 年告示小学校学習指導要領

Living Environment Studies from the perspective of SDGs - From the relationship between SDGs and learning content -

Toshiyuki TOMITA*¹

Abstract

The 2015 Sustainable Development Goals (SDGs) are actively pursued by governments, businesses, citizens, and stakeholders to meet the targets from 2016 to 2030. The focus on education extends beyond implementing SDG 4, “quality education,” to achieve all 17 goals. Moreover, SDG 4.7 highlights the significance of Education for Sustainable Development (ESD), necessitating the widespread promotion of both SDGs and ESD. A specific concern arises in elementary education, particularly in the lower grades, regarding the incorporation of SDGs into the curriculum. While some schools clarify the alignment of their lessons with SDGs, this practice may lack meaningful impact for younger children. Furthermore, the specific SDGs addressed in the curriculum for lower grades remain ambiguous.

This paper explores the connection between SDGs and living environment studies to clarify the educational implications of the SDGs on living environments. Specifically, SDGs 5, 7, 10, 11, 15, and 17 align with life studies. While lower-grade children may not need to memorize SDGs, it is crucial for teachers, as instructors, to be mindful of the relevant SDGs in their living environment studies classes.

..... **Key words**

Living Environment Studies, SDGs (Sustainable Development Goals),
ESD (Education for Sustainable Development), Course of Study

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

授業研究協議会において教師の学習に影響を及ぼす要素の検討 ーインドネシアの対話構造と提案的発話の特徴に着目してー

滝本 葉子*¹

教育の質の改善が急務であるインドネシアでは、授業を協働的に省察し実践知を高める方略として授業研究が広く実践されている。本研究では、中学校3校で行われた授業研究協議会の対話構造を分析し、教師の学びを促進する要素と制約する要素を検討した。協議会談話を分析した結果、協力校の参加者間の対話構造は、司会者と教師との一対一のやり取り、問題の深堀りを行う司会者を起点とした累積的な対話、形式的でありつつもあるきっかけから相互作用的な学習を生起させる構造の3つに分かれることが把握された。学びを促進する要素は、他校教師の参加、授業者による問題点の開示、参加者に共通する日常的な課題、司会者による効果的な問いかけであった。一方、学びを制約する要素は、司会者の意見の専断性と形式的な進行方法であった。これにより、平等かつ対話的な学習環境の確保が教師の学びを深める鍵であることが示唆される。

キーワード

レッスンスタディ, 授業研究, 談話分析, 省察, 対話構造

1. 問題と目的

インドネシアでは1970～80年代に初中等教育は義務化・無償教育化され、量的課題は克服されつつあるものの、質的課題が残る。急速に進化を遂げる21世紀の知識社会の中で生き延びるために必要な知識や能力・資質を育む教育が求められている。

授業実践の省察を教師の学びの中核と位置付け(Schön, 1983)、同僚間で協働的に学び合う校内研修は、日常的なコミュニティ内で経験や知識を共有する専門的な教師の力量形成の営みとして世界的に注目されている。その中で、授業デザイン、実践、省察、改善の循環を含むレッスンスタディ(以下、授業研究)は、TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)結果に基づき、日本の学習成果と共に Stigler & Hiebert の「Teaching Gap」(1999)

で紹介され、アジア各国の研究機関、教員養成大学、学校で実践されている(ウルフ・秋田, 2008)。また、JICA(独立行政法人国際協力機関)の教育開発活動を通じて、2000年代以降、日本の授業研究は多くの途上国に導入され、定着しつつある国もある。

現在の懸念は、授業研究の意義を理解せずに国際的な拡大が進む中で、実践の質に関する問題が生じることである。授業研究の形式のみが広まると、授業の標準化や画一化の懸念がある。これは日本で佐藤(1997)が1970～80年代に指摘した課題と類似している。アジアの国々では、2000年以降、アクション・リサーチや授業研究などが開始されたが、その歴史はまだ浅い。

Kusanagi(2014)はインドネシアのジャワ島においてJICAと教育省によってトップダウンで推進された授業研究は、「Plan-Do-Seeのサイクル」として導入されたため、教師たちの間に授業(Do)を「評価」(See)するという意識が生まれ、授業及び授業者を講評する協議会になったと指摘す

2023年12月25日受理

Factors influencing teachers' learning in post-lesson conferences in Lesson Study

-Focusing on the characteristics of dialogue structure and suggestive utterances-

開智国際大学 国際教養学部

る。また、日本とは異なり、集団的調和主義と社会的規範の遵守の強さから、ある教師の優れた教授実践が受容されない状況に陥ったという。さらに、授業者は授業研究において、実験やグループ活動といった、彼らにとっては「非日常的な」授業を「行わなければならない」義務感を抱いたことが「推奨された教授法の遂行（官僚的プロトコルの遵守）」となったと批判する（草薙，2021）。

授業研究は、教師間で計画、観察、議論する研究授業の研究を中核とし、どのように授業が改善されていったのかという過程を意味すると定義される（Lewis, 2000）。この「授業が改善されていく」ことに重要な役割の一つを担うのが、協議会の場で子どもの学びを同僚教師同士が検討し、授業に立ち会った者全員が学習者かつ助言者となり、時により変化する相互互恵的な関係性である（秋田，2009）。教師間の相互作用的な対話は実践を改善するための多くの潜在性を宿している。それらを最大限引き出すために有効的なディスカッションの特徴を見出し、教師や教育関係者の人間関係や暗示的な感情を探るため、対話を研究することが有効であることは既に明らかになっている（例えば、Little, 1982; Rosenholtz, 1989; O'Donnell-Allen, 2001; Dobie & Anderson, 2015）。しかしながら、アジア並びにインドネシアの授業研究に関しては、同僚教師間の発話の具体的な構成や、提案を行う発話前後の相互作用を具体的に検証している研究は少ない。

本研究では、インドネシアの協力中学校の授業研究の協議会における、参加者間の対話構造を分析することで、協議会の場で教師の学びを生成する要素と限定的にする要素にはどのようなものがあるかを検討する。そして、教師の学びを深めるために必要な相互作用に関する示唆を得ることを試みる。

2. 方法

本研究では、全体の談話分析と、学校毎の特徴的な場面を選定しその場面の提案的発話の表現（後述するモダリティ）、そして提案的発話の主語の人称分析、3つの側面から分析を行った。以

下にそのステップの過程を記す。

2. 1. 談話分析

言語と相互作用のニュアンスに注目し、発話の意味、役割、アイデンティティを分析する手法として談話分析がある。本研究では、熊谷（1997）の提案する多角的な対話捉え方を用いて、対話を構成する各発話の特徴の総合体として扱う方法を採用する。発話は形式や内容、送り手、受け手、目的、調子などの要素が相互に影響しながら現れる。したがって、動的に生成される発話の側面を考慮し、それに基づく帰納的特徴の総合（「特徴の束」）としての捉え方が必要である（熊谷，1997，p.22）。授業研究の協議会の発話には、意見だけでなく評価や配慮、推量、提案などのニュアンスが含まれている。また、発話が単調な一対一のやりとりか、それとも授業者の発話から多数者による感想や提案が多方面から出てくるのか、その構造を理解する必要がある。熊谷（1997）の枠組みは、発話内容と対話の流れの構成、両者の分析項目を幅広い観点から分析するのに適していると考えられる。

本稿では、熊谷の示す観点のうち、「相手へのはたらきかけの姿勢」、「発話のきっかけ」、「うけわたし」に着目する。発話の単位は基本的には協議会におけるターン（話者の交代）を区切りとするが、同一発話において「相手へのはたらきかけの姿勢」、あるいはその程度に変化が生じた場合は、ポーズ（空白時間）で区切った。

2. 2. 場面の選択とモダリティ

次に、協力校の談話分析結果を吟味し、教師の発話分析の先行研究で抽出されているような、教師の価値観あるいは知識の変化が現れる学習ポイント（Learning point, Dudley, 2013）や参加者による積極的な参加が途絶えるドロップアウト（drop out）するポイント（Glazier, 2009）、複数のコーディングが現れる重要なポイント（focal event, rich sites）（Hunt, 2016）となる談話を探した。

インドネシアの協力校では、司会者が議論を進

め、発話者は基本的に挙手して、授業観察に基づく感想や分析を比較的長い文章で述べるのが一般的である。例えば、J校とP校では、司会者が「グループ4を観察した方お願いします」といった問いかけに対し、参加者は観察した内容や自分の分析、提案を含めて一発話で述べる。これらの発話は、Barnes, D. (2008)によると、「探究的会話」と「発表的会話」のうち「発表的会話」と分類されると考えられる。しかし、対象データには、司会者の進行を割り込む場面や、自分に向けられていない発話に対して発話する場面、司会者を通さずに授業者に直接質問する場面など、通常の様式から外れる「イレギュラー」な場面も見られた。これらの「イレギュラー」な場面が、インドネシアの6場面(T校2, J校2, P校2)で観察されたため、その場面に焦点を当てて分析を行うこととした。

提案的な発話前後の相互作用と特徴を探るため、談話分析における言葉遣いの側面を探究した。つまり、発話者が権威的に「～しなければいけません」と述べているのか、「～しては如何でしょう?」と柔らかく働きかけているのかを理解しようとした。この検討には、Leech (2014, 田中他, 2020) の語用論を参考にした。Leechは、命令文のような強制はないが、法助詞(will, would, can, could など)を使って主張を間接的に示すポライトネスの戦略があることを主張しており、提案時の語用論も説明している。教師が持っている異なる経験や個人特性、学校文脈による文化を考慮するために、Leechの語用論が発話者の言葉を解釈する際の有用なツールであると考えた。

Leechによれば、強いモダリティ(must, have to, should等)は、強い義務と話し手の個人的な権威を示す(p.215)。一方、弱いモダリティ(can, could, may, if..., if I were you等)は、話し手の主要なゴールが既に存在し、そのゴールを許容するか無視するかを選択が相手に委ねられるため、社会的な目的(他の選択を認め、脅威を避ける)が達成される(p.220)。中程度のモダリティ(would better to, maybe...better, maybe...need to等)はその中間に位置し、ポライトネス

を保ちつつ話し手のゴールを伝える表現である。これらのモダリティの分類を協議会の提案時の発話データに適用し、強一中一弱、を分析した。

2.3. 提案的発話で用いられている立場(人称)

モダリティの分析を進めると、『私たちは』～しなければなりません』や『〇〇が』認識されなければいけないのです』など、法助詞の直前に位置する主語が、一人称か三人称かによって意味合いが異なることに気づいた。

吉崎(2019)によれば、授業研究は教師が「どの立場(人称)から研究するのかによって、その目的も方法も異なる」(p.3)。例えば、一人称の授業研究では、教師は自身の授業実践を改善するために研究し、当事者性が強調され、客観性は低くなる。一方、二人称の授業研究では、教師は他の教師と協力して授業を改善し、授業後に対話を通じて手立てを見つけることがある。この場合、当事者性と客観性のバランスがとれており、「我と汝(私とあなた)」という関係性が存在し、能動的で情動的な関わりが生まれる。三人称の授業研究では、第三者の視点から授業実践を観察し、要因や関係性を分析することが主な特徴となる。

本研究の対象となる対話では、授業者以外の教師がどのような立場(人称)で発話すればその場の相互作用を促し教師たちの学びに貢献するかを分析した。

2.4. 対象

対象としたのは、インドネシアの公立中学校3校の授業研究の協議会である。2018年から2020年に行われた各校の校内研修の公開授業、協議会を客観的な第三者として非参与観察を行い、観察メモとビデオカメラで記録し、後日聞き取り可能な範囲で全て文字起こしした。協議会を録画し研究目的に使用することは、学校並びに参加者より口頭で合意を得た。授業はインドネシア語によるものであったため、協議会記録は、通訳者が英語通訳者であればインドネシア語から英語、通訳者が日本語通訳者であればインドネシア語から日本語へと逐語翻訳した。英語の記録の一部は本稿

用に日本語へ翻訳した(筆者)。学校名及び教師の氏名は無作為のアルファベット表記とし、子どもの氏名は匿名とする。協力校及び対象とした研究授業、協議会の詳細は表1の通りである。

表1 授業研究協力中学校の選択場面

学校 匿名	科目	授業研究の種類	授業内容	選択場面	協議会参加 者数	協議会所 要時間
T校	中2理科	校内研修	食物連鎖と生態系	①字を読めない男子(1) ②字を読めない男子(2)	19名	56分間
J校	中1物理	校内研修に近隣校 教師が参加(有志)	エネルギー と環境破壊	③グループ活動の前に説明が必要 ④家庭に問題がある子ども	他校含む15 名	29分間
P校	中2数学	校内研修に近隣校 教師が参加(有志)	3つの変数の 方程式	⑤つまずいたグループと問いの難易度 ⑥「ストラテジー」という言葉、導入時 との関わり	他校含む28 名	62分間

3. 結果

3.1. T校の対話

T校の協議会では、指導に訪れていた現地の教育大学の講師が司会を務めた。授業観察した教師たちは予め「授業目的」「授業手続き」、観察したグループの「子どもの態度・姿勢」の3つのテーマについての感想を付箋に書いていた。それを司会者が読み上げ、記述者から詳細を述べてもらい、解決策について意見交換するというスタイルであった。したがって、談話は上記3つの大枠で進められ、各枠では授業時の各グループの内容が共有された。例えば、「子どもの態度・姿勢についてですね。まずこれ、Producers(生産者)グループ。」と談話が開始される。

場面①も司会者が一部を読み上げた後にA先生が口頭で内容を説明するというものであった。A先生はそのクラスのナダルという男子が「あまり字が読めない」ことに気づく。ナダルには意欲はあったが「書いては消し、書いては消しの繰り返し」をしていた(T-133)。それは「自信がない」ため(T-138)であると自身の分析を語る(教示・伝達的)⁽¹⁾。すると司会者はA先生の見出したことを「問題は、私たちは現状を避けられないということということですよ？」(T-146)と「共感要求」⁽²⁾したうえで、学校委員会(呼称BP3)に「上げなければいけません」(T-148)と将来的な行為を「操作的」⁽³⁾に提案する。この間、司会者は、他の教師たちに同意を求めるが、他の教師にA先生の発話を「横渡し」⁽⁴⁾することなく、自分

に向けられたA先生の発話に対し一対一の対話で確認を繰り返した。ナダルが普段から文字を読めないかどうかを授業者や他の教師に確認することはなく、また「書いては消しの繰り返し」が本当に「自信のなさ」からのみの行為なのかを検討することもなかった。このように、T校の場面①では、読み書きに困難を抱える子どもたちの様子が陳述されるものの、司会者はその発話を自身で吸収し、教師たちの間に相互作用を起こさなかった。

場面②では、強めのモダリティと一人称の提案が行われていた。例えば、字を読めない男子(場面①の男子とは別)に教師が「タッチする(触れる)」ことによって彼が「勇気のようなもの」を見出し、「書いては消し」を行うようになったと述べる。発話者は教師が子どもたちに「意欲を与えることができる」と述べ、子どもたちに「触れる」ことにより勇気を与えることが重要だと語る。そしてこのようなケアを「私たちは」「しなければならぬ」と一人称と強いモダリティを用いて述べている。その後、司会者は他の教師に「横渡し」するが、その言及内容に関しては意見を求めない。また、「触れる」の意味や男子生徒の字が読めないことの真偽を確認することもない。司会者は教師たちに「これが皆さんの問題でもあることを理解しなければいけません」と諭し、「校長先生に挙げなければいけません」と強いモダリティ(need to, have to)を3回含めて指示する。これらの発話において、司会者は一人称(we)を用いており、当

事者意識をもって教師たちと対話し、適切な手段を模索していることが理解される。

T校【中2理科授業(81分)「エネルギーと環境破壊」】冒頭に教師が小型の水車が豆電球を灯す実験デモを行いどのように水車が動いているかを全体確認し、水車が回転してから電球が灯るまでの過程をグループで考えた(問1:教師との応答含め計23分)。その後バイクのエンジンが動く仕組みの動画を流し、バイクの動く過程をグループで考えた(問2:教師との応答含め計15分)。「2つの技術のうち環境にやさしいのはどちらか」をグループで考え、後半はインターネットで有害燃料の要素を調べた(問3:計17分)。最後に2つのエネルギー源について学んだことを全体確認し、自分の言葉で「環境に優しい技術とは何か」を記述させ(2分)終了した。

T校【場面①字を読めない男子(1)】

T-133.A:(略)ナダルは、確かに、議論の間、何の意見も述べず、ただ黙っていました。そして、彼は頻りに集中力を失い、他のグループを見るだけ、時には、他のグループを見るだけでした。それから、先生があつちに戻ると、(目で)追っていました。ですよね。(略)自分のやることに集中していませんでした、はい。それから、私が気づいた通り、09:25に、ある女子が先生と一緒にナダルの間違いを直していました。彼女はナダルを支援するように先生から言われていたんです。それから、この7-4のクラスを教えるにはいないので私も今知ったんですが、ナダルはまだあまり字が読めないんです。

T-134.H(司会者):ああ。

T-135.A:だから、彼が混乱していた(聞き取れず)と分かったんです。

(略)

T-138.A:でも、えっと、書いては消し、書いては消しの繰り返しでしたが、彼にはやってみようという気持ちはあったんです。意欲はあったので

すが、自信がないんです。

(略)

T-144.H:彼はまじめな子ども?

T-145.複数の教師:(何人か大きくうなずいて)はい、はい!

T-146.H:問題は、私たちは現状を避けられないということですよ?

T-147.複数の教師:そう!

T-148.H:(略)そのような事態になった場合、私たちは何を持っていて、何をすべき(should)なのでしょう? (略) 我々は議論し、次のレベル、BP3(注:学校委員会)に上げなければいけません(have to)。(略)

T-151.H:そのような状況を克服するために、ねえ?やらなきゃいけません(have to)、委員会を通して。彼は特別に注意が必要な子どもなのです。

T-152.A:そう、特別な注意が必要です。

※本文中に引用の発話に筆者が下線を挿入。括弧内は筆者による補足。

3. 2. J校の対話

J校では、自分に向けられたのではない他者の発話をきっかけに提案を発することが多く見られた。場面③では、司会者がその場の全員に向けて発した質問に対して誰かがそれに応答するが、その発話に対してわりこみを行い提案することが6回見られた。例えば、O先生が「ディスカッションの前に説明した方が良い」という趣旨の陳述をする。するとW先生が「今日の授業は、エンジンの動作メカニズムに関するものです。(略)先生は、(略)アニメーションの助けを借りて説明されていましたが、時間がとても足りませんでした。そのアニメーションを通してプロセスを(説明)しなければならいのですから。」と、「横取り」⁵⁾して意見を述べる。このように、授業のある場面についての司会者の問いに関し、授業者に対する提案→それに対する提案→それに対する提案、と、複数教師による累積的な対話が見られたのが場面③の対話の特徴であった。

場面④では、孤立していた男子の発話をきっかけに、非行グループと交流することになった子ど

もへの学校や教師としての対応が話し合われていた。参加者たちは、「ずっと独りぼっちの子」に対して、「どうすればよいんでしょうか」(J-52)という問いに対し、ほぼ全員が他者の発話を契機にして自分の思いや経験を伝えようとし、連続的に語る。この場面では、インドネシア特有の司会者主導の進行や長めの完結型の「発表的会話」(Barnes, 2008)は見受けられない。離婚した両親の子どもや非行グループに関わる子ども、登校しなくなった子どもなど、さまざまな状況の子どもたちへの支援方法について、一つの正解は存在しないが、他者の知恵や経験を結集して問題に取り組む「探究的会話」が行われていると考えられる。司会者 Y もこの場面では発話することはなく、共に考える一員として参加している。

J校【中1物理授業(72分)「食物連鎖と生態系」】4つの主要な問いが出され、4人グループで考え各自プリントに記入していった。問いと各グループ活動の所要時間は以下の通り。

(問1) 田んぼにいる生き物にはどのようなものがあるか(約9分)

(問2) 田んぼにいる生き物間の食物連鎖(矢印)を書きなさい(約9分)

(問3) 田んぼにいる生き物の生態系図を描きなさい(約3分)

(問4) も柴田の数が増えたらどうなると思うか?(約3分) ←子どもより「生産者(米や草等)が減少し、バッタを食する蛙や鶏等の第二消費者も減少する」と回答された。

J校【場面④家庭に問題がある子ども】

J-52. X (他校の教師): 子どもの中にはアヤマのように学校に行くときは一人で来るし座る時も一人だし、ずっと独りぼっちの子がいるのですが、他のクラスにもこういう子がいませんか、いたらどうすれば良いんでしょうか。

J-53. Y: 彼は家族に問題がありましたね、両親が離婚したから一人でいたいという傾向があるようです。現在その子は両親と住まずにおばあさんと住んでいます。

J-54. Y: それについてどういう対応をすべきで

しょうか。

J-55. A: JICAプロジェクトのときは一人一人の子どもが学ぶ機会が保障されるべき、できなければ先生に問題があると学んだけど・・・。

J-56. A: そういう家庭の子どもにはもっと学校が頑張らなければいけない。

J-57. P: うちの子どもにもそういう子います。

(略) その子の周りには大人と相談して、一緒に考えるのがいいと思います。

J-58. Z: アヤマは一人になりがちなので友だちを一緒につくってあげるのも手かもしれませんね。

J-59. E: やっぱ最近はそのような問題がある。パンク(注: 道に集まっている子ども)と言うグループに入ってしまう、癒されている気がしても元の環境に戻れなくなる。そのグループ内で自分が大切にされていると思ってしまい、スラバヤ(J校から車で約8時間半)の集会に行くようになってしまった。(略) 色々な子どもがいる。彼氏、彼女が来て学校が嫌になってどこかに逃げたり。(略) 時代に合わせて自分もどう対応するかを考えなければいけない。パンクに入った子も(略) 最終的に両親の協力がなければ大変。

J-60. 校長: 各学校毎の問題があると思う。とにかく教師としては教育するというのが使命。いかにそれを果たせるか、だと思ふ。

※本文中に引用の発話に筆者が下線を挿入。括弧内は筆者による補足。

モダリティと人称については、強めと弱めのモダリティ、そして一人称と三人称の人称が混在していた。例えば、場面③では、O先生により以下が発言された。「ディスカッションの前にした方がいいと思いませんか?(略) ディスカッションをしているときに、別の説明があると、気が散ってしまうことがあると思うんです」。一方、家庭に問題がある生徒について話し合う場面④においては、「もっと学校が頑張らなければいけない」(J-56)、「教師としては教育するというのが使命。いかにそれを果たせるか」(J-60)という強めのモ

ダリティで学校（三人称）と教師（一人称）の役割を述べる。自分たちの役割を再確認し、事態の打開を模索しようとする強い意志が表明されていた。

3. 3. P校の対話

P校の授業の協議会では、副校長である司会者を中心に、授業の導入—主な活動—まとめの各段階について順に意見が発表された。他校の教師や校長も招聘されており、まずはP校の教師から、次に外部の教師からコメントが寄せられた。参加者たちは挙手をし、司会者に当てられ、マイクを渡されてから発表する。司会者が問いを全員に投げかけ、その問いに対して回答（提案）していることから、司会者と教師との一対一の対話となる。提案も、司会者からの問いに対し、返答する形でのやりとりであるため、一対一の応答が多くなっている。例えばある教師は、ある子どものつまずきの叙述をするが、その直後に別の教師による別グループの観察が報告される。前発話の子どもの学習過程の探究はなされない。連続して出された発話を司会者が問い返し、類似する子どもの表象や課題を寄せ集め「何をすべきか分からない子」の困難の過程を構造化し原因を探索することはなかった。この形式的な進行、授業者と他教師の直接的な対話を禁じる文化、発表的会話により感想が共有される文化は、インドネシアのこの地域特有の、社会規範を保つ技術であり文化的意味であろうと想像される。

一方、このように各段階について順当な進行の中で、一瞬だけイレギュラーな一面が見出されたのが場面⑤である。場面⑤は、授業者のY先生が本時の課題について子どもが文章を数学的シンボルに結びつけることが出来なかったことの解決策を探る場面である。実際、多くの教師が本授業の子どもたち全グループは最終的に文字化・立式出来ず「数当て」活動に終始したと見出していた。複数の教師の発話を聞いて、同じ学校のR先生が「問いをシンプルに」して「(立式を3つではなく)2つにしてはどうか」という問いかけを「わりこみ」⁽⁵⁾して授業者Y先生に直接尋ねた。

形式的な協議会の進行の中で、司会者を通さずに直接Y先生へ質問を投げかけるのはイレギュラーであったが、R教師は、この問題解決の手立てとして考えられる案を、どうしても授業者に直接質問したかったのだと想像される。しかし司会者は、R先生に「(授業者には)直接質問しないで下さい」と注意し他教師にその考えをつなげることはなかった。その後の授業者の回答「(私は)簡単ではなくチャレンジングな問いにしたかったんですよ」という陳述を受けても、R先生やその場の教師たちと検討することはしなかった。本時で困難を抱えた子どもたちの解決策についての対話は、独立した個々の意見表明と司会者による一対一の連続ターンと授業者の意図を聞いた直後に閉じられたのである。

P校【中2 数学授業 (40分) 「3つの代数による方程式 (代入法) の方略を発見する」】導入時、授業者は日常生活に即した買い物の合計金額の題材を用い、代入法により解を求める方法を紹介した。その後、主活動として、子どもたちに3つの変数 (羊が農場を移動する際に飼い主が開け閉めする3つのゲートの長さ) の文字式から多様な解き方があることを見出すことを目指した。しかし授業では、「長さを求めるためのストラテジー (strategi) (を書いて下さい)」という子どもたちにとって聞き慣れない言葉を使ったオープンエンド型の問いが子どもたちを戸惑わせてしまい、全てのグループで当てずっぽうで数を入れさせることとなった。

【場面⑤つまずいたグループと問いの難易度】
P-39. M (司会者) : グループ4では文章を数学的シンボルに結びつけることができなかったとのことですが、その解決策は何でしょう？
P-40. I : (略) 教材が見せられて、ワークシートが配布されましたが、子どもが何をすべきか分からなかったのです。リキという25番の男の子、教科書を開き、ワークシートと見比べてどう設問に答えるかを探そうとしましたが、先生が来て答えの見つけ方を話したとき、先生は「ゲートに集中して。ゲートの長さとお道の幅を比較してごらん。」と言いました。私はこれは子

どもに良いサポートだと思いました。だからグループ 6 で最初に問いが分からなかった子どものうち、13 番のカミーロは分かり始めたんです。(略)

P-41. I: 彼らが見つけたストラテジーは答えをトライ&エラーして見つけること、だったんだと思います。(略)

P-43. M: オブザーバーとしては子どもに話しかけないで下さい、ただ観察してください。

P-44. I: すみませんでした、

P-45. I: 私はただ知りたかったんです。彼らが答えを見つけてからは静かにしました。

P-46. R: グループ 4 の解決法として、I 先生が先生からのアプローチについて言っていました・・・

P-47 R: (設問を) もう少し簡単な問題にしたらどうでしょうか。例えば長さを見つけなければいけないゲートを 2 つにするとかはどうでしょう? (略) (授業者に対し)

P-49. M: 直接先生に質問しないで下さい。私がまとめてから質問しますので。

モダリティに関しては、多くは控えめで発表的な会話が行われた。しかし場面⑥では、一部の教師より、弱めのモダリティだが二人称の関わりから授業者に話しかける相互作用があった。それは、困難を伴った焦点活動を導入時の話題(クッキーと牛乳の合計額からクッキーの値段を求める導入)に繋げることに對しての意見が出された場面である。他校の理科教諭 T 先生は、挙手をし、司会者から当てられてから話し始める。T 先生は、自身が観察したグループ 5 の問題は「導入を十分理解していなかった」「焦点活動に繋げることが出来なかった」、「どういうストラテジーなのか」が分からなかったと分析する(P-75-77)。そして、導入時の等式を焦点活動のときに教師が思い出させ、「使ってごらん」(P-76, 81) とつなぐ支援があれば連立方程式を見つけられると説く。T 先生が使っているのは二人称であり、他校で多かった三人称アプローチよりも当事者性が高く、一人称よりも客観的に経験を省察する。他校の教師であるため、弱めのモダリティを用いて代替案を述

べるが、本時の授業者の発問及び授業改善に積極的に応えようという気持ちの強さが前面に出ていた。

【場面⑥「ストラテジー」という言葉、導入時との関わり】

P-71. Y (授業者): (略) ワークシートをblankでオープンな設問にしたかというと、私は各グループの子どもにいろいろなストラテジー、色々なディスカッションをして欲しかったからです。いろいろなストラテジーでお互い違うものを体験して欲しかった。(略) 自分たちでストラテジーを見つけて欲しかったんです。だから今日のような教材を使って、開いたり閉めたり出来るようにしました。(略) でも結論として欲しいのは数字ではないんです、私が欲しかったのは。私が目指したのは良いディスカッション、ストラテジーを得ることだったんです。

P-72. Y: グループ 4 が数字を見つけられなかったのは私の失敗 (mistake) でした。

P-73. M (司会者): 授業者に拍手をお願いします。

P-74. M: 次の方、どうぞ。

P-75. T: グループ 5 を観察していました。最初から最後まで、彼らはとても良かったんですが、子どもたちは導入を十分理解していなかったんだと思います。(略) 例えば、クッキー+牛乳=13,300 ルピアということ、子どもはこれを焦点活動に繋げることができませんでした。

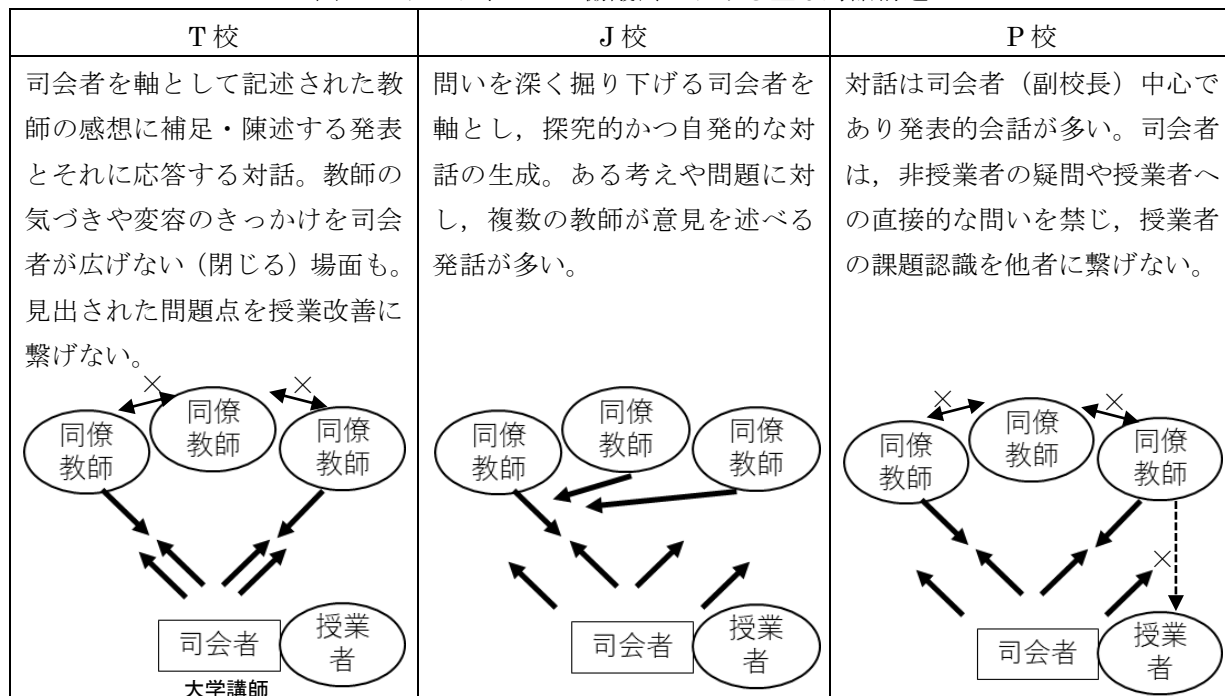
(注: 焦点活動では) 指で教えながら、数字だけを追っていた。残念ながら導入は活動と結びつけられなかったんです。

P-76. T: 多分、言葉を、例えば「簡単にやるには、最初のクッキーやレシートの問題(や等式)をあなたの答えの解き方と等式に使ってごらん」とすれば、子どもたちは連立方程式を見ることが出来るのではないのでしょうか。

P-77. T: 問題は「ストラテジー」という言葉だと思います。子どもたちは、どういう「ストラテジー」なのかが分からなかったんだと思います。

※本文中に引用の発話に筆者が下線を挿入。括弧内は筆者による補足。

図 1 インドネシアの協議会における主な対話構造



4. 考察

分析の結果、インドネシアの授業研究では、T校のように司会者を軸とした教師と一対一の構造、J校のように問いを深く掘り下げる司会者を軸とした累積的な対話を生成する構造、P校のように形式的でありつつもあるきっかけから相互作用的な学習を生起させる構造の3種あることが分かった。

教師の学びを生成する要素としては、以下の4点が見出される。まず、P校における、学びを深める他校教師 T 氏の提案的発話から2つのことが示唆される。1点目は、このような外部教師の参加が教師たちの学びを促進させる要素となるということである。特に、P校のように形式的な進行に拘る司会者により協議会が進行されると、非授業者と授業者との動的な学び合いの対話の流れが堰き止められ、「発表的会話」(Barnes, 2008) が繰り返される。そのような場では、多様な着眼点と分析力、推理力をもつ教師が一人でも

多く参加されることがブレークスルーを起こす可能性がある。そのことを T 先生の提案的発話 が示していた。授業者が挑戦した新しい教授学習アプローチを追究するため、他校の教師も共に思考し学び合う関係が重要であること(稲垣・佐藤, 1996) が本事例で確認された。

2点目は、T先生の洞察と提案には、授業者による授業への想いの吐露、そして自身への反省 (P-71, 72) が契機となっていた点である。複数の教師からグループ4が煮詰まっていたこと、ストラテジーという言葉に子どもたちが戸惑っていたことを告げられ、自らの授業への思い(「色々なディスカッションをして欲しかった」)を明示したことが、T先生らが「二人称」で授業者に関わる姿勢をもたらしたのではないだろうか。吉崎(2019)は、二人称的アプローチでは、「能動的かつ情動的な関わりとともに応答する感覚(その人の行為に『応える』義務)が喚起される」(p.6)と述べる。また、Horn & Little (2010)は、一人の教師の抱えている実践の問題を共有化(normalized)することは他教師の実践の精緻化、

省察, 改善策の発見に貢献すると述べる (p.202)。授業者が実践の中で遭遇した問題点の開示は, 教師たちが問題を特定し, 精緻化し, 再認識することにつながり, より深い探究への橋渡しとして機能する。P校の授業者Yの「ストラテジー」題材への強い想い, 無念さの語りは, T先生に「応答する感覚」を喚起した。形式的であった協議会を, ともに思考する場に変化させ, その場の教師全員の学びに繋がる要素の一つになったと示唆される。

3点目として, J校の談話より, 非行など問題を抱える子どもへの悩みについて, 各教師の経験を共有することが重要であることが見出された。このことは, 観察した授業から脱文脈化した問題であっても, 教師の使命, 学校組織としての義務, 家庭や地域社会の協力を仰ぐことの重要性を再認識させるきっかけとなった。そのような再認識は, この場の教師による子どもへの日常的な態度や関わり方を省察させる契機となった。結果として, このコミュニティの教師間の連携体制を強固にし, インドネシアで授業研究を行うことの価値付けとされていると考えられる。

4点目として, 学習の促進要素にも阻害要素にもなり得ることとして, 司会者の進行が教師の学習に大きな影響を与えることが分かった。T校では大学講師の司会者がその場の教師間を相互に作用させることをしなかった。また, P校の司会者は, 規範的な進行に拘り議論を全体につながらなかった。Dobie & Anderson (2015)は, 教師が参加者から便益を受けることのできる相互作用性は「オープンディスカッション」であると特定し, その特徴を, 参加している各人が参加する複数のターン, 場全体で継続的な省察の議論を続けることと述べている。田中 (2012) も, 議論を戦わせ, 開放的に情報を共有し, お互いの合意を形成することは, 批判的に省察することを可能にすると述べる。多くの教師たちの気づきや価値判断, こだわりや疑問は, 出来るだけ多くの参加者の間で, 継続的に, 時に戦わせながらも, 批判的に省察されることが望まれる。司会者が反対意見を意図的に避けるよりも, 異なる考えを表象することを奨

励し明確化しリヴォイスする, それによって授業改善に取り組んでいる教師が異なる意見を受け入れる構造を構築することが出来るのである (Dobie&Anderson, 2015, p.238)。その方法の一つとして考えられるのは, 話を他者に“forward” (Glazier, 2009), つまり「横渡し」あるいは「横取り」(熊谷, 1997) することである。議論を発話者以外の他者や授業者に投げることで, 議論はより流動的となり再思考を促す機会となる。T校とP校の司会者も, 鍵となる論点や気づきを他者(授業者含む)に渡せば, 参加者の思考を更に深めたと示唆される。

一方, J校には, T校やP校とは異なり, 多くの教師が発話する累積的な対話構造より, 多様な考えを受け入れる組織的な寛容性と, 異なる意見を述べてゆく挑戦性が見られた。J校の教師たちは, 司会者の問いに答えた教師に続けて自らの実践知や他教科での方略をもとに賛成/反対意見を出し, とことん話し合う。また, 非行少年に悩む他校の教師に対しても, 各々が考える教師の役割について語る。このように, 対立する意見や新たな視点が自由に述べられる対話構造には, 司会者が大きな影響を与えていたと考察する。司会者のY教師は, 先行し対立する見解をその場の全員に聴き, ある教師の発話を拾い上げて他者に“forward” (Glazier, 2009) し, 一人の考えについて時間をかけて話し合おうとしていた。また, 別の視点やエビデンスを引き出そうとしたり, 指摘されている授業場面を明確化したりした。これらの進行により, 議論は動的に動き回り, 探究的会話 (Barnes, 2008) となり, 他者の考えを累積的に組み立てていく対話構造に変化していった。彼の問いに触発され, 発話者は時に強いモダリティで「～すべき」と発話することもあった。しかし多様な意見の往復の末, 合意されたのは「先生のやり方次第」となり, どちらが正解であるとはなっていない。このように, J校の談話は, 異なる考えを表象することを奨励し, 問題を明示化し, それによって教師が異なる意見や反論を受け入れる構造 (Dobie & Anderson, 2015) であった。これらより, 協議会の司会者の進行は, 教師の学

習を限定的にも生成的にもする要素の一つであることが把握された。

上記のことから教師の学びを深めるために必要な相互作用についての示唆は何か。P校が属するインドネシアのジャワ島の人類学者マルバンゲン・ハルジョウィロゴ氏は、オランダ領時代から封建制が布かれていたこの地域では、年齢や地位の差があれば異なる態度をとる心理状況が根強く残っており、現代社会においてもジャワ人が上司に向かって「いいえ」という部下はいないほど、封建的伝統と礼儀作法に強く縛られているという（ハルジョウィロゴ, 1992, p.18）。下の者が上の者に意見を述べるのが文化的に制約されている社会では、大勢の教師の前で上司（副校長）の発言を妨げる、無視して他の者と会話することなど、伝統的な礼儀作法に反する者と評価されかねないだろう。先行する発言に刺激を受け、直接問いに答えたり、感想を述べあったりする自由でオープンな議論を促進するものとは考えにくい。司会者の進行が学びを限定的にしたP校には、このような社会的制約が影響していることが示唆される。しかしながら、先行研究で見出されているように、公開授業のイベント化・形式化、非日常性から脱し、授業実践と省察との間が連続性を持たない課題（Kusanagi, 2014）を克服するためにも、省察時に議論を往来させオープンに相互に学習する構造は不可欠である。伝統的社会的制約に閉ざされない、自由で平等な対話から学び合うことを保障することが、インドネシアの教師の学びを深めるために必要な示唆であると考えられる。

4. 成果と今後の課題

本研究の目的は、参加者間の対話構造を分析することで、協議会の場で教師の学びを生成/限定する要素にはどのようなものがあるかを検討し、教師の学びを深めるための示唆を得ることである。本研究より、インドネシアの協力校の授業研究の協議会における参加者間の対話構造は、司会者を軸とした教師と一対一の構造、問いを深く掘り下げる司会者を軸とした累積的な対話を生成

する構造、形式的でありつつもあるきっかけから相互作用的な学習を生起させる構造の3種あることが分かった。また、学びを生成する要素としては、他校教師による参加、授業者による意図や問題点の開示、家庭で問題を抱えた子どもへの支援といった教師たちの共通議題、司会者による有効的な問いかけ、の4点が見出された。一方、協議会の場で教師の学びを限定的にする要素には、司会者の主義主張による気づきの閉鎖と形式的な進行方法が見出された。これらのことから、司会者に閉ざされない、平等で対話的な学びの空間を保障することが、インドネシアの教師の学びを深めるために必要な相互作用に関する示唆であると考えられた。

今後、より多くの学校の授業研究が探究されれば異なる構造や示唆が描かれる可能性がある。また、教師の学びをもたらしたと考えられるこれらの授業研究の取り組みは、教師の日常的な実践化にどのような影響を及ぼしているのか、これらの教師たちが授業研究からどのように学び、どのように学習観や信念を変容しているのか、別稿にて検討したい。

注

- (1) 教示・伝達的とは、熊谷（1997）の「相手へのはたらきかけの姿勢」のうち、「相手に情報を伝えようとする発言」を意味する。
- (2) 共感要求的とは、熊谷（1997）の「相手へのはたらきかけの姿勢」のうち「相手の共感を誘おうとする発言」を意味する。
- (3) 操作的とは、熊谷（1997）の「相手への働きかけの姿勢」のうち「行動を誘発するなど相手を動かそうとする発言」を意味する。
- (4) 横渡しとは、熊谷（1997）の「うけわたし」のうち、「発言の話者以外に発言を渡す」こと。
- (5) 横取りとは、熊谷（1997）の「うけわたし」の枠組みうち、「自分に直接向けられたのではない、現在進行中のやり取りの参加者以外の人物に向けて発言する」こと。
- (6) わりこみとは、熊谷（1997）の「うけわたし」のうち、「自分に直接向けられたのではない、現在進行中のやり取りを行っている参加者に向けて発言する」こと。

引用文献

秋田喜代美（2009）. 教師教育から教師の学習過程研究への転回：マイクロ教育実践研究への変貌 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸（編）

- 変貌する教育学 (pp.45-75) 世織書房
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996). 授業研究入門 岩波書店
- ウルフ・ジーン・秋田喜代美 (2008). レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い—日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究 秋田喜代美・C, ルイス (編) 授業の研究, 教師の学習—レッスンスタディへのいざない (pp.34-42) 明石書店
- 草薙佳奈子 (2021). レッスンスタディの再文脈化: インドネシアの中学校教員の実践と社会的統制 教育学研究, 88(2), 259-272.
https://doi.org/10.11555/kyoiku.88.2_259
- 熊谷智子 (1997). はたらきかけのやりとりとしての会話 茂呂雄二 (編) 対話と知: 談話の認知科学入門(pp.21-46) 新曜社
- 佐藤 学 (1997). 教師というアポリア—反省的实践へ 世織書房
- 田中里佳 (2012). 変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題 批判的レビューを通して 立教大学大学院教育学研究収録, 9, 49-63.
- ハルジョウイロゴ, M, 染谷臣道, 宮崎恒二 (訳)(1992). ジャワ人の思考様式 めこん
- 吉崎静夫 (2019). 授業研究の意義 吉崎静夫 (監)・村上雅弘・木原敏行 (編) 授業研究のフロンティア (pp.2-15) ミネルヴァ書房
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (pp. 1-16). SAGE Publications Ltd.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446279526>
- Dobie, E., T., & Anderson, R., E. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms of teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230-240.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Glazier, J. A. (2009), "The challenge of repositioning: Teacher learning in the company of others". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25 No. 6, pp. 826-834, doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.014.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Hunt, C.S. (2016), "Getting to the Heart of the Matter: Discursive Negotiations of Emotions within Literacy Coaching Interactions", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, pp. 331-343, doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.004.
- Kusanagi, N, K. (2014). The Bureaucratising of Lesson Study: A Javanese Case. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), pp.84-103.
- Leech, J. (2014). *The Pragmatics of Politeness*. Oxford University Press. (リーチ, J. 田中典子 (監訳), 熊野真理・斉藤早智子・鈴木 卓・津留崎毅 (訳) (2020). ポライトネスの語用論 研究社)
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The core of Japanese Professional Development*. Invited Address to the Special Interest Group on Research in Mathematics Education, American Educational Research Association Meetings, New Orleans, April 28, 2000, Session 47.09. US. Department of Education.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-240.
- O'Donnel-Allen. (2001). Teaching with a Questioning Mind: The Development of a Teacher Research Group into a Discourse Community. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 161-211.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. Free Press.

Factors influencing teachers' learning in post-lesson conferences in Lesson Study -Focusing on the characteristics of dialogue structure and suggestive utterances-

Yoko TAKIMOTO*¹

Abstract

This paper aims to examine the influencing feature of the post-lesson discussion of Lesson Study on teachers' learning and to obtain implications for teachers' learning from the case study of the in-service training programs. Discourse analysis on the post-lesson conference dialogues with modalities and a standpoint analysis for the suggesting utterances in several discourses were conducted at three different secondary schools in Indonesia. This paper found the features of the dialogues: one-on-one exchange between the moderator and teachers; accumulative interactive discourses; and one-on-one but changing to accumulative interactive discourses triggered by some chances. Four factors were found to generate learning: participation by teachers from other schools; disclosure of intentions and problems by the open-lesson teacher; daily issues of teachers such as support for children with problems; and effective questioning by the moderator. On the other hand, factors that limited teachers' learning was the moderator's closing of awareness due to his/her own principles. These findings suggest that guaranteeing an equal and interactive learning space that is not closed to the moderator is a necessary interactional suggestion for deepening Indonesian teachers' learning. This study demonstrates the importance of facilitation to their colleagues' suggestive utterances through a micro-analysis of dialogue features and expressions. These insights carry valuable implications for educators, school administrators, and researchers aiming to foster more profound and meaningful teacher learning through post-lesson discussions. Ultimately, the paper underscores how dialogue dynamics and expression analyses can offer valuable insights into the intricate process of teacher professional development.

..... **Key words**

Lesson study, Discourse analysis, Reflection, Post-lesson discussions, Interaction

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

地域問題学習と社会科・地理教育カリキュラム — 学校統廃合問題の教材化を通して —

竹内 裕一*1

本稿は、地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの在り方を、農村地域における学校統廃合問題を事例に、具体的な授業実践の分析を通して検討することを目的としている。分析の対象としたのは、椎名彩香（千葉県横芝光町立光中学校）が取り組んだ地理的分野「関東地方」単元の授業実践である。生徒たちは、椎名実践が試みた地域問題（学校統廃合問題）の継続的な学習を通して、自らが生活する横芝光町に関する地域認識を深め、住民の一人としての意識を高めていった実態が明らかとなった。こうした学習を支えたのは、地域を相対化して認識する視点とさまざまな直接体験を通じた地域の人々との交流であった。以上の分析結果から、本稿では地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの有効性とその実践可能性を明らかにすることができた。

キーワード

地域問題学習, 社会科・地理教育カリキュラム, 学校統廃合問題, 横芝光町

1. 問題の所在

筆者は、この間、現代日本の農村地域が抱える深刻な問題を克服するには、次世代を担う人材を育成することを視野に入れた地域問題の学習が必要であるという認識に立ち、学習者が地域に生きる主体として自己形成することを目指した学習（主体形成学習）のあり方を模索してきた¹⁾。その結果、地域に生きる主体形成学習の授業づくりの視点として、①学習者が地域資源や日常生活の中にある地域の価値を再評価するプロセスとして授業を構想すること、②地域調査研究を基礎としながら地域問題を総合的・体系的に捉えること、③学習者自身が地域に対する肯定感を醸成し、地域に生きる意味を深く内省すること、④地域の大人に学び、大人と共に学ぶ学習機会を設定することという4点を導き出した(竹内裕一 2014b)。

しかし、地域に生きる主体形成学習を学校教育における教科教育という制度的枠組みの中で実

践するには、社会科・地理教育カリキュラムの中にどう位置づけるのかといった点が問題となる。そこで、筆者は、地域が抱える地域問題を教材化し、その探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムを構想した(竹内裕一 2012, 2014a)。具体的には図1に示したような概念図となる。詳細は拙稿に譲るが、前提としたのは現行学習指導要領の枠組み、すなわち小学校3～6年社会科、中学校地理的分野、高等学校地理総合・地理探究で

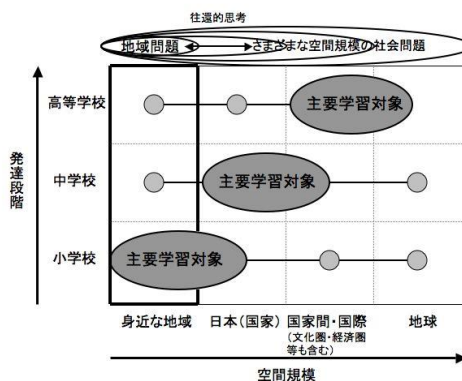


図1 地域問題学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの概念図(竹内原図)

資料：竹内裕一 (2014a) より引用

2023年12月25日受理

Local Issues Learning and Social Studies/Geography Education Curriculum : Through Using the School Consolidation Problem as Teaching Materials

*1 Hirokazu TAKEUCHI

開智国際大学 教育学部

あり、それぞれに主体形成学習の基盤となる地域学習をどのように組み込み、どう実践していくのかという点を検討した。

学習対象である「最適な空間規模」は、各学校階梯の学習指導要領の教育内容構成と児童・生徒の発達段階に対応させて、小学校段階では主に身近な地域と日本（国家・地方・地域）規模、中学校では日本を中心としながら国家間・国際規模、高等学校では国家間・国際、地球規模とした。本カリキュラムで中心的な位置にあるのは、いうまでもなく直接経験が可能な身近な地域の学習である。日本（国・地方・地域）や国家間・国際規模を主な学習対象とする中学校や高等学校の学習においても、身近な地域に生起する地理的事象（地域問題）が比較対象として教材化されることになる。ここで重要なのが、地域問題を軸にしながらも国内の他地域や日本全体、さらには国家間・国際規模、地球全体で生起する同種の社会問題と比較検討するという往還的思考を心がけることである。こうした思考過程を経ることにより、子どもたちは地域問題を相対化・一般化して捉えることが可能となり、問題解決に向けた展望や今後考え続けなければならない課題を見いだすことができるという構成になっている。

しかしながら、地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの構想は、学校所在地の地域性により取り扱う地域問題が異なっているため、特定のカリキュラムモデルを援用すれば済むという訳ではない。地域の抱える問題と児童・生徒の実態に合わせて、系統性を意識しながらも柔軟なカリキュラムを構想する必要があるのである。本稿では、農村地域における学校統廃合問題を取り上げ、地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの在り方を、具体的な授業実践を通して検討してみたい。分析の対象とするのは、千葉県横芝光町立光中学校の椎名彩香実践（地理的分野「関東地方」単元および総合的な学習の時間）である。

2. 椎名彩香実践の概要

2. 1. 学校統廃合問題を取り扱う視点

筆者は、拙稿（竹内裕一 2021）において、農村地域が抱える学校統廃合問題をその当事者である子どもたちが学ぶ視点として、①学校統廃合が実施される社会的な背景を、地域の抱える問題（地域問題）の分析を通して解明していくこと、②学校統廃合が決定するまでの過程と統合に向けた地域の取り組みについて丁寧に学ぶことという2つを設定し、千葉県香取郡東庄町における小学校統廃合を扱った多田善光（東庄町立笹川小）「私たちの学校がなくなる」(6年)実践を通して、その有効性を検証した。その結果、第1に、学校統廃合の理由を考える際に、単に人口減少、少子高齢化という視点だけでなく、地域の産業構造の変化や就業構造の変化、通勤圏や他地域との関係性など多面的多角的な視点から考察できた。第2に、地域問題を直視しながらも、問題解決（地域づくり）のモデルとなるような他地域の事例を教材として提供することにより、学校統廃合の背後にある地域問題を総合的体系的に学ぶことができ、地域に対する肯定感、さらに自己肯定感を醸成していった子どもたちの姿を確認することができた。

そこで、椎名実践においても、上記の学校統廃合問題を学ぶ視点を基本としながら単元を構想し、実践を試みた⁽²⁾。

2. 2. 千葉県山武郡横芝光町の地域問題としての人口減少

横芝光町は、千葉県北東部に位置し、東京都心から約70km、県都である千葉市から約40km、成田国際空港から約20kmの距離にある。町域は、東西約5km、南北約14kmと南北に細長く、面積は67.01 km²であり、南端は九十九里浜に面している。地勢は中央部から南部にかけては平坦地で水田が広がり、北部は緩やかな丘陵地帯となっている。また、かつて上総国と下総国の国境でもあった栗山川が町の中央部を北から南に向けて流れており、黒潮の影響を受ける気候は、年平均気温約15度、年間降水量約1,300mmと海洋性気候を示している。

横芝光町は、平成の大合併により、2006年に旧

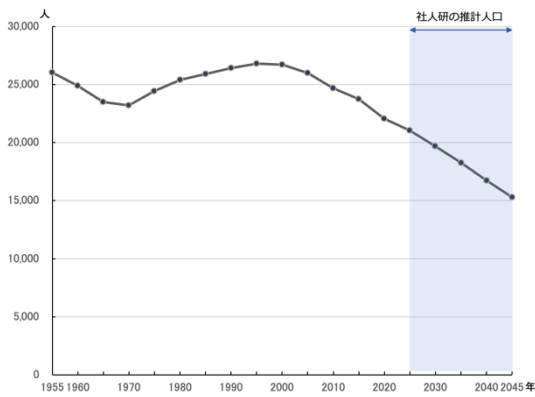


図2 横芝光町の人口推移(1955~2045年)

資料：総務省『国勢調査』及び国立社会保障・人口問題研究所(社人研)『日本の地域別将来推計人口(平成30(2018)年推計)』より作成

注：2025~2045年は社人研の推計人口による

山武郡横芝町と旧匝瑛郡光町が、郡域を超えて合併してできた町である。元来、この地域は九十九里浜に面した農漁村地域であり、高度経済成長期には余剰労働力を東京大都市圏に供給していた。しかし、1978年に成田国際空港が開港すると、空港に近接していたこともあり、空港関連企業・機関等に勤務する従業員の移住がみられ、人口が増加していった。しかし、2000年代に入ると、羽田空港国際線が拡張されるにつれて成田空港の機能が相対的に縮小していき、1995年の26,814人(国勢調査)をピークに徐々に減少しはじめた。2020年には22,075人にまで減少している(図2)。地域の人口減少につれて、学齢期の子どもの数も減少していった。

2. 3. 横芝光町における小学校統廃合問題

2019(令和元)年の時点で、横芝光町内には、横芝小(児童数380人)、上塚小(同98人)、東陽小(同268人)、白浜小(同118人)、日吉小(同76人)、大総小(同37人)、南条小(同39人)の7校の小学校が存在していた⁽³⁾。横芝光町は、2018年度に「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針」⁽⁴⁾(以下「基本方針」)を策定し、小学校の統廃合を推進することを決定していた。その結果、この基本方針に則って、2020年4月に小規模校であった大総小は横芝小と統合し横芝小に、南条小は東陽小と統合して光小になり、町立小学校5校体制となった(図3)。

一方、図2の推計人口にあるように町の人口減

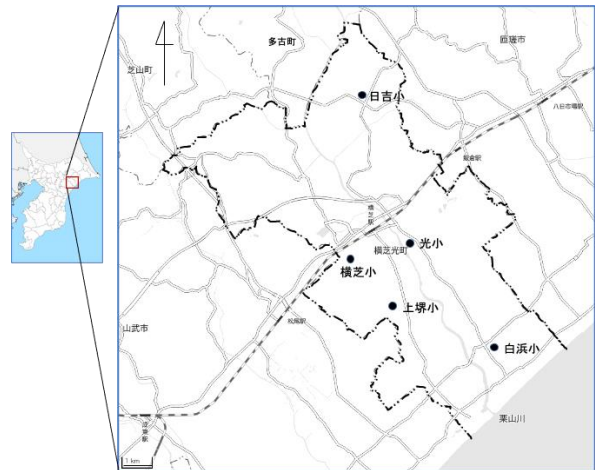


図3 横芝光町の位置及び小学校の分布(2023年)

資料：地理院地図より作成

少は歯止めがかからず、今後とも減少傾向にあることが予想されている。さらに、「基本方針」による横芝小の改築工事完了の時期や小規模校における就学児童数の見込み状況から、複式学級の設置が予測されるため、町長は学校統廃合を視野に入れた課題の検討を「横芝光町立学校適正配置等検討委員会」に諮問した。その結果、そこでの協議・検討を踏まえて2022年10月に答申が出され、「基本方針」の改訂版が策定された⁽⁵⁾。

「基本方針・改訂版」によれば、学校施設の状態や児童生徒数の推移から検討して、上塚小と横芝小を統合して新・横芝小に、日吉小と光小を統合して新・光小に、それぞれ2026年度を目処に統合することを計画している⁽⁶⁾。この計画に則れば、2026年以降、横芝光町内の小学校は3校に集

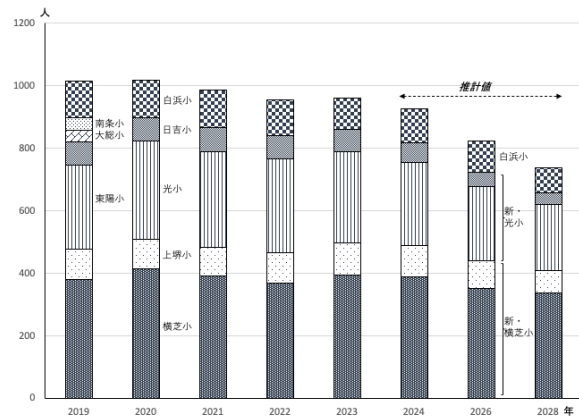


図4 横芝光町立小学校の児童数の推移(2019~2028年)

資料：横芝光町(2023)「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針《改訂版》」及び横芝光町資料により作成

注1：2024年以降は推計値である。

注2：2020年4月1日に大総小と横芝小が統合して横芝小に、南条小と東陽小が統合して光小になった。

約されることになる(図4)。

2. 4. 横芝光町における小学校統廃合問題

2. 4. 1. 授業のねらい

椎名実践では、横芝光町における小学校統廃合問題を、地理的分野の「関東地方」単元で教材化した。単元構想にあたっては、上記の学校統廃合を教材化する際の2つの視点を中核として、表1にあるような授業を試みた。

椎名は本実践を構想するにあたり、次の4点を授業のねらいとした。

その第1は、自らが体験した学校統廃合の実態を、主観的な思いも含めて友人と共有することにより、切実感を持って学習に取り組ませることである。生徒たちの中には小学校において学校統廃合を経験した者も少なくない。本実践では、そのような生徒たちの体験をクラス全体で共有することにより、切実感をもって学習に取り組ませることを目指した。

第2は、学校統廃合を地域が抱える切実な地域問題として捉えさせることである。この視点は、第1の視点が主観的な思いが中心になるのに対して、自地域を含む農村地域の社会経済的な動向の中で学校統廃合問題を捉え、自らの体験を相対化することをねらった。

第3は、地理的分野における日本地理学習の「関東地方」単元の学習として、関東地方の地域的特色の理解と自地域(横芝光町)の学校統廃合問題を関連づけて捉えさせることである。具体的には、千葉県を含む関東地方全体の動向や他地域の事例を取り上げることにより、日本・関東地方・千葉県の中での自地域を位置づけることを心がけた。

第4は、学習を通して獲得した社会(地理的)認識をもとにしながら、学校統廃合問題に対する個人の意見形成を促すことである。学校統廃合問題は個人の立場や価値観によって意見が異なるばかりでなく、時には厳しい対立を生むこともあ

表1 地理的分野『関東地方』の授業展開(全5時間)

時	テーマ	内容
第1時	関東地方の概観	・関東地方の地形と気候, 産業, 交通・通信について大観する。
第2時	横芝光町と関東地方の他県・千葉県内の他市町村における学校統廃合の実態	・「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針(改訂版)」(2022年)を読み, 横芝光町の学校統廃合の現状と今後の方針について理解する。 ・生徒自身が経験した学校統廃合について, 意見や感想を述べ合い, 学校統廃合の実際について理解する。 ・関東地方の他地域(埼玉県秩父市)や千葉県内(成田市)の学校統廃合の実態について理解する。
第3時	なぜ学校統廃合が行われるのか?	・「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針(改訂版)」(2022年)に書かれた学校が統廃合される理由を読み取る。 ・学校統廃合の理由の一つである横芝光町の人口減少の実態について理解する。 ・日本全体や関東地方の人口動態について理解する。 ・横芝光町にとっての学校統廃合の利点, 問題点について考察する。
第4時	地域にとっての学校統廃合問題	・地域において小学校が果たす役割を考察する。 ・横芝光町における旧南条小学校と旧大総小学校の学校統廃合を事例に, 地域の人々にとっての小学校の存在について理解する。 ・地域統合のよりどころとしての小学校がなくなることに對する地域の人々の思いを知る。 ・廃校になった小学校跡地利用のあり方について千葉県南房総市の旧長尾小学校を事例に考察する。
第5時	横芝光町における学校統廃合はどうあるべきか?	・横芝光町における学校統廃合に関する町議会の議事録や住民アンケート結果を基に, 学校統廃合をめぐる議論や町民の考え方を理解する。 ・横芝光町における今後の学校統廃合はどうあるべきかを, ①学校統廃合をして良かったと思う点, ②学校統廃合で困ったこと, ③今後の学校統廃合に関する自分の意見, ④この授業や職場・地域交流会を通して, 横芝光町にどのような町になってもらいたいと考えたかの4つの視点から意見をまとめ, 町が募集している学校統廃合に関する「パブリックコメント」に提案する。

資料: 椎名彩香氏提供資料より作成

る。そのような意見の対立に対して、地域住民の一人である生徒たちが自らの意見を表明することは、主権者教育や社会参画の視点からも重要であろう（R.ハート 2000）。

2. 4. 2. 授業実践の概要

本実践は、概ね次のように展開された。

第1時は、「関東地方」単元の導入として、日本の中での関東地方の位置を確認し、地勢や気候などの自然環境、産業・交通・通信などの地理的事象を大観した。

第2時は、「基本方針・改訂版」を読み、横芝光町において小学校の統廃合が計画されている事実を確認した後、南条小と東陽小在籍中に学校統廃合を経験した生徒の体験をクラス全体で共有した。その後、自分たちが経験した学校統廃合という出来事は、横芝光町だけでなく、千葉県や関東地方の各地で見いだすことができることを様々な資料を用いて確認した。

第3時は、なぜ農村地域において学校を統廃合しなければならないのか、その理由を考察した。まず「基本方針・改訂版」に掲載されている各小学校の児童数の推移予測（図4）を参照しながら、児童数減少にともなう①教育環境の改善、②教育活動の効率化という学校統廃合の理由を確認した。さらに、児童数減の原因となっている横芝光町の人口減少と少子高齢化の進展という人口動態を統計資料（図2）によって理解したのち、日本全体の人口動態と関東地方、とりわけ東京大都市圏への人口一極集中の実態を学習した。最後に、横芝光町の人口動態の実態を踏まえて、学校統廃合の利点と問題点をまとめた。

第4時は、統廃合により学校がなくなることの意味を、地域の側から考察した。まず、横芝光町における旧南条小と旧大総小の学校統廃合を事例に、地域の人々にとって小学校がどのような役割を担っていたのかを、小学校の歴史と地域住民の声を中心に明らかにした。その結果、小学校は住民の地域に対するアイデンティティのよりどころであり、地域統合の象徴となっている実態が導出された。このような地域住民の小学校に対す

る心情を踏まえるならば、廃校になった小学校跡地をどのように利用するのが問題となる。そこで、千葉県南房総市の旧長尾小学校を事例に、住民の思いを生かした跡地利用のあり方を検討した。

第5時は、今後の横芝光町の学校統廃合はどうあるべきかを議論し、生徒一人ひとりの意見をまとめた。まず、「基本方針・改訂版」に示された今後の小学校統廃合計画と学校統廃合に関する町議会の議事録や住民アンケート結果を基に、学校統廃合をめぐる議論や町民の考え方を整理し、町内にはさまざまな意見や立場が存在することを確認した。そして、横芝光町における今後の学校統廃合はどうあるべきかを、①学校統廃合をして良かったと思う点、②学校統廃合で困ったこと、③今後の学校統廃合に対する自分の意見、④本授業や職場・地域交流会（後述）を通して、横芝光町がどのような町になるべきだと考えたかの4つの視点から意見をまとめ、町が募集している学校統廃合に関するパブリック・コメントに提案することにした。

3. 学校統廃合問題を教材化する際のカリキュラム・マネジメント

3. 1. 総合的な学習の時間との連携

学校統廃合問題は地域の人口減少や少子高齢化に起因しているだけに、社会・経済・政治等さまざまな要素が複雑に絡み合っ立ち現れてくる地域問題である。一方、地域住民にとっての学校統廃合は、自らの地域に対するアイデンティティを支える重大な問題であり、個人の生き方や価値観に関わる側面も有している（長尾悠里 2018）。したがって、学校統廃合問題を教材化する場合、社会科（地理）授業だけで完結させるのではなく、他の教科や総合的な学習の時間との連携によって、丁寧な地域調査や地域の人々との交流活動など、さまざまな直接体験を通して総合的に学ぶ場を提供する必要がある。椎名実践の場合は、総合的な学習の時間との連携を図った。具体的には、職場・地域交流学習である（表2）。光中第2学年では、例年地域の企業や官公庁、学校等の協力を

表2 第二学年 職場・地域交流学習【総合的な学習の時間】(2022年度)

月	教師の活動	生徒の活動
10	<ul style="list-style-type: none"> *事業所連絡. *職場体験学習の原案作成. *受け入れ先事業所の決定. *受け入れ先事業所の一覧表作成及び教師役割分担決定 	
11	<ul style="list-style-type: none"> *体験チームの希望調査. *体験チームの割り振り, 決定. *事前学習, 事前指導 *体験先との打合せ 単元名 【産業 management】 テーマ 「横芝光町の産業の課題を明らかにし, 改善策等を地域へ提案しよう。」	<ul style="list-style-type: none"> ・ガイダンス・テーマについての意識調査の実施 ・体験チームのための希望調査, 決定 ・職場体験学習への準備(マナー講座, 履歴書作成等を含む) ・調査活動のまとめと最終確認と諸注意 ・産業の課題を明らかにし, 自分たちに行えることを考察し, 実施計画を立て, 実施していく。 ・ゴール(小テーマ)の設定 ・ゴールに向けての情報収集 ・プレゼンテーション計画立案 ・プレゼンテーション準備 ・プレゼンテーションリハーサル
12	<ul style="list-style-type: none"> 7日職場交流会 ・実習状況の把握と記録 ・事業所アンケートの配布 ・写真等の記録 *事後指導 ・アンケートの実施と集約 ・事業所への礼状発送 	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーション発表. ・生徒アンケートの記入. ・まとめと礼状の作成 など
1~3	地域交流への準備, 実施 ※アドバイザーとして, 事業所の方々に関わっていただく。	<ul style="list-style-type: none"> ・地域交流等 ・個人のまとめの作成

資料: 椎名彩香氏提供資料より作成

得て職場体験学習を実施していた。ところが、2020年以降は新型コロナウイルス感染拡大により、職場体験ができなくなりました。そこで、2022年度は、職場体験を実施するのではなく、様々な職業の方々に学校に来校いただき、生徒たちとの交流会を行うことを企画した。

職場・地域交流学習では、「地域の職業を調べ、職場で働いている人々と交流をもつことで、苦労や喜びなど働いている人達の考えについての理解を深める。また、地域の職場が直面している課題を知ることによって、現代社会の激しい変容に目を向け、社会構造(社会のしくみ)を自らの手で探求し、将来に向けての意思とそれを実現していく力や、主権者として地域社会の形成に参画し、その発展に努力しようとする態度を育む」という目標を掲げた。この学習は、様々な職業に携わる地域の人々との交流体験に留まらず、地域の職場(地域の産業)の実態を踏まえ、その課題を明らかにした上で、地域の人々に対して課題克服に向けた提案(プレゼンテーション)を行うというものであった。2022年12月8日に実施された職場・地域交流会の場では、生徒たちが課題解決策

を提案し、それに対して地域の人たちからコメントをもらう形で会が進行していた(表3)。

3.2. 地理的分野の他単元との連携

椎名実践では、地理的分野の他単元との連携も図っている。具体的な地理的分野のカリキュラムについては、本実践の場合は「関東地方」における学校統廃合問題学習に先行する「地域調査の手法+地域の在り方①」の単元(後述)において、身近な地域の観察と夏休みの地域調査レポート作成を通して、地域問題への気づきと課題の

発見を促した。具体的な授業展開は次の通りである(表4)。

第1時・第2時は、主に地形図の読図を中心に地理的技能の習得を目指した。なお、光中周辺は平坦な土地であるため、等高線に関する学習は山梨県北州市の地形図を用いた。第3時は、身近な地域の調査を実施することを念頭に、地域を調べる方法について学習した。そして、第4時・第5時は、実際に地域に出かけ野外観察や聞き取り調査を体験した。具体的には、学校周辺の約4kmのコースを設定し、地理院地図や今昔マップ、ハザードマップを携えて野外観察を行い、ひかり直売所とぶどう農家では聞き取り調査を実施した。

今回設定したひかり直売所—栗山川—ぶどう農家—JR横芝駅—商店街を通る野外巡検ルートは、自然環境や産業、交通、歴史、防災等、さまざまな視点から新たな発見があり、夏休みに実施する地域調査の課題(テーマ)発見につながるように工夫した。例えば、現在はシャッター通りと化している駅前商店街について、生徒は、「ほとんどのお店が古く、閉まっていた」「いつも通っているときは閉まっているように見えたけれど、結構

表3 総合的な学習の時間【産業 management】の職場・地域交流実施内容(2022.12.8)

班	講師等	横芝光町の課題	課題意識	提案(例)
A	コテージ&ペンションN(宿泊業・農業)	【農業従事者の減少・伝統文化の継承】	・農業従事者の高齢化、跡継ぎがいけない ・漁業の衰退 ・田畑が余る ・鬼来迎の継承	・ネギコンテスト参加 ・新たな伝統的工芸品の創造 ・HPでの発信
B	・第二松丘園(職員) ・横芝保育所(保育士) ・横芝光町立図書館(司書) ・スペシャルアドバイザー	【少子高齢化, 学校統廃合】	・出生率の低下 ・学校統廃合	・他校との交流 ・他校アンケートの実施
C	・役場・企画空港課(公務員) ・野栄分署(消防士) ・役場・環境防災課(公務員)	【交通の変化による影響(成田空港の衰退), 防災, 環境問題等】	・道路の未整備, 交通の便が悪い ・津波, 栗山川の氾濫等自然災害の危険性, 災害対策 ・海が汚い(環境汚染) ・ごみのポイ捨て, 環境破壊	・ゴミ拾い, 海岸 ・栗山川周辺清掃 ・防災マップ作成 ・福祉充実のPR
D	・役場・産業課(公務員) ・お笑い芸人 ・T書院(出版・編集)	【産業の衰退, 過疎化, 観光客が少ない】	・横芝光町の魅力を知ってもらえていない ・働く場所が少ない ・工業が発展していない ・昔ほどの大きなイベントが開かれていない ・交流する場が少ない ・地域活性化すべき ・観光スポット, 観光する場所が少ない	・よこびーの活用 ・観光, 特産品のPR(エコバッグ等作成) ・ガイドブック作成
E	・フードショップI(スーパー経営) ・M楽器(楽器店経営) ・C日報社(新聞記者) ・スペシャルアドバイザー	【商店街の店舗数減少, 大型商業施設が少ない】	・遊べる施設がない ・施設, お店が少ない	・スタンプラリーの実施による活性化
F	・Cテレビ(報道) ・Y GLASS(ガラス工芸職人) ・法律事務所N(弁護士) ・スペシャルアドバイザー	【人口減少, 空き家問題】	・人口流出 ・人口の割合がいびつ ・住民の減少	・横芝光町の良さを発信 →イベントへの参加 ・移住斡旋への取り組み(PR)

資料: 椎名彩香氏提供資料より作成

「お店が開いていた」等、普段見慣れた商店街を改めて観察したことによる新たな発見があった。さらに、観察した事実に基づいて「商店街には店が多いが、ほとんどの店が閉まっていたのでどうし

表4 地理的分野「地域調査と手法」+「地域の在り方①」指導計画

時数	学習内容	資料等
第1時	地形図読図① 縮尺, 方位, 地図記号	光中学校周辺の25000分の1地形図
第2時	地形図読図② 等高線, 距離の求め方 新旧地形図の比較等	山梨県北斗市の25000分の1地形図, 今昔マップ(タブレット)
第3時	調査テーマ考察① 調査手法確認	地理院地図
第4時 第5時	野外観察(学校〜ひかり直売所〜農家〜横芝駅〜商店街〜学校)	学校周辺の地理院地図, 今昔マップ, ハザードマップ
第6時	調査テーマ考察② テーマ決定 身近な地域の調査レポート作成	各自のテーマに必要な資料
夏休み	身近な地域の調査レポート完成	

資料: 椎名彩香氏提供資料より作成

てか知りたい」と身近な地域調査レポートのテーマ設定につながる疑問を抱く生徒もいた。そして、第6時では、野外観察で発見した事象や日常生活で感じている疑問をもとに調査テーマを決定していった。

生徒が設定した夏休みの地域調査テーマを見ると、「横芝光町の駅前商店街はいつ、どんなお店があったのか。」や「駅前の商店街はいつ誕生し、いつごろ栄えたのか。」「自分の家の田んぼはおじいちゃん(育てている人)がいなくなったらどうなるのか。」等、授業で実施した野外観察や聞き取り調査の成果をもとにテーマを決めているものも多かった。また、「横芝光町は人口面で考えると、何年後に消滅するのか。」や「Iターンしてきた人は今どのぐらいいて、横芝光以外の地域の人は、これか

らどのぐらいまで増えるのか。」などのように、学校統廃合の原因に直接関わるテーマを選んだり、「小学校が統合したが、なぜ小学生の数が減っているのだろうか。また、どれくらい減っていくのだろうか。」のように、学校統廃合問題そのものを調査テーマに選定した生徒もいた。

こうした生徒一人ひとりが取り組んだ身近な地域の調査レポートの成果は、一見バラバラなように見えるが、後の「関東地方」で学習する横芝光町の学校統廃合問題を考察する上で重要な情報となるばかりでなく、個人の調査結果が相互に関係づけられ、構造化されることによって、学校統廃合という地域問題解決に向けた多面的多角的な考察が可能になるのである(竹内裕一 2022)。

4. 生徒たちは学校統廃合問題学習から何を学んだのか

4. 1. 学校統廃合に関する意見形成

椎名実践の第5時では、横芝光町の学校統廃合計画に関する自分の意見をパブリック・コメントとしてまとめさせた。そこに表明された意見は、「私は、反対です。自分たちがラスト1年で統合してしまうという事もあったので、嫌でした。自分たちの母校に通えなくなることが悲しかったり、統合しても不安しかなかったり、楽しみというよりも不安、悲しい気持ちの方が勝ってしまったからです。」(生徒 A) のや「反対です。学校から遠くなるから。もともと仲の良かった友達と大きい学校に行くことであまり話さなくなったりするから。あと一年で卒業する子もいるのでその学校で卒業できなくてかわいそう。友達とかかわりの面で多い人数を小さいころから経験しておいたほうが困らないという意見があったが、結局中学校で大人数を経験するのでそこまで変わらない。今一年生の妹を、六年生まで今の小学校で卒業させたい。」(生徒 B)「反対です。確かに財政面で見たら困ってしまうかもしれないが、前までの学校に愛着がある人からしたら寂しい。」(生徒 C) のように、主観的情緒的に学校統廃合に反対の意思を表明する生徒が多かった。こうした傾向は、南条小と東陽小で統廃合を経験した生徒にとって、自らの体験をもとに意見形成した結果であり、ある意味で自然な反応であると言えるだろう。

ただし、「反対です。今まで通っていた母校がなくなるのは悲しい。自分の班はほかの所よりかは遠いところにあるから今のところより遠くなるのはちょっと大変だし、もしなくなってしまうのであれば統合しなくてあのままの方がいい。横芝光町は自分的には住みやすい。確かに近くには何もないし、何も売ってはいないけど、帰り歩いているとおばあちゃんやおじいちゃんが『お帰りなさい』と優しく声をかけてくれるから。」(生徒 D) のように、主観的情緒的な意見形成であっても、学校統廃合の学習を通して自らが生活する横芝光町の生活を見つめ直し、その良さを再認識する契機として学習が機能している場合も少なくなかった。

一方、学校統廃合問題が議論されるのは、横芝光町がさまざまな地域問題を抱えているからに他ならない。そのような地域問題に対しては、「横芝光町には、それぞれの地域の特性、特徴を生かしつつ、同じ町として繋がっている町にしたいです。どこも問題点はたくさんあります。町全体で納得して町を大きく変えていける町になってもらいたいです。」(生徒 E) や「少子高齢化に歯止めがかからないと思いますが、魅力を伝えて横芝光町に移住してくる人が少しでも増えるようにしたいです。そして、学校は伝統を残し続けることが大切だと思いました。」(生徒 F) のように、地域問題解決に向けた方策を模索する姿を確認することができる。

4. 2. さまざまな学習を通して地域問題に向き合った生徒が学んだもの

椎名実践では、地理的分野の「関東地方」の学習で学校統廃合問題を扱った。しかし、前述のように、「地域調査の手法+地域の在り方①」単元や総合的な学習の時間の職業・地域交流学習においても、横芝光町が抱える地域問題を取り上げ、学校統廃合問題につながる学習を展開した。いわば、継続的な地域問題学習を展開したことになる。このような学習において生徒は何を学んだのだろうか。生徒 G (以下、G) の場合を事例に検討してみよう。

G は、身近な地域の調査レポートでは野外観察でのひかり直売所やぶどう農家の聞き取り調査から地域の歴史に興味をもち、「家の近くにある『図書館』にはどのような歴史があるのだろうか」というテーマを設定し、図書館建設に携わった町民に聞き取り調査を行ってその疑問を解いていた。G は、身近にいる地域の人々が図書館建設に向けて積極的に行動したことを知り、「横芝光町に好感をもてた」という感想をもった。

続く総合的な学習の時間の職業・地域交流学習では、横芝光町の防災に関心を持ち、積極的に横芝光町の防災対策について調べ、地域の人たちに提案した。

学校統廃合を題材とした地理的分野の授業で

は、自身が経験した学校統廃合の経験から次のようなパブリック・コメントをまとめた。「私たち子供が少子化という問題によって生活が一転し、悪くなってしまうことはあまりいいとは思えません。(学校統廃合について; 筆者注) 何も聞かされず、アンケートも受けず、勝手に変えられてしまった人の思いをあなたがたはわかりますか? 子供にとっての時間と大人にとっての時間というのは違うものであり、子供の時間はいつそう長く感じるものです。その分、考えることも多く、一人で抱え込むケースもたくさんあるのです。『子供は元気だから』と、なにか勘違いしていませんか。子供も大人と同様の考えを持つことだってあります。子供は自制心がまだなっておらず(ママ)、鬱になってしまい、自殺のケースだって山のようにあります。実際に亡くなってしまっただけで済むこともできないのです。深刻にもっと考えなければならぬことなんです。財政面の問題であればクラウドファンディング等で対策可能です。早急に決めてしまうことではないんです。」と地域の大人に向けた学校統廃合に対するパブリック・コメントを述べた。

ここでGが問題にしているのは、地域における学校統廃合の議論のあり方である。大人たちの学校統廃合に関する議論では、ややもすれば子どもたちへの教育的配慮と学校運営の効率化という「大人の側の論理」が優先され、学校統廃合の主体である子どもたちの意見が反映されない仕組みになってしまっている。だからこそ、大人たちの議論の過程に子どもたちの意見をしっかりと位置づけ、学校統廃合の是非やより良い学校統廃合のあり方を決定して欲しいというのがGの主張である。

子どもの権利条約(1989年)に謳われた「子どもの意見表明権」を町の政策決定過程に反映させよというGの主張は、地理的分野の「地域調査の手法+地域の在り方①」単元から総合的な学習の時間の職業・地域交流学習、さらに「関東地方」での学校統廃合学習へと続くさまざまな体験を通じた継続した学びの中で培われたものである。こうした地域問題に関する継続的な学習を通し

て、Gが自律した市民としての資質や能力を獲得していったことを、Gの学びの足跡から確認することができるだろう。

5. 地域問題の探究を軸とした地理教育カリキュラムの全体像

本稿の研究目的は、地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの在り方を検討することであった。しかし、具体的な授業実践を踏まえた小・中・高の社会科・地理教育カリキュラムについては、未だ部分的にしか検討できていない。そこで、本稿で取り上げた椎名彩香氏が、前任校の山武市立山武中学校で実践した地理的分野の日本地理単元に焦点を当てて、その全体像を考察したい(表5)⁽⁸⁾。

この日本地理カリキュラムでは、まず「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、日本を大観することで、日本の地域的特色や課題を理解する。その際、山武市の身近な地域の統計データや事例等を用いることにより、日本全体と身近な地域を比較しながら学習を進め、地域の抱える課題を見いだす手がかりとした。

本カリキュラムの一番の特徴は、「地域調査の手法」の単元と「地域の在り方」の単元を合体させ、その上で二つの単元に分割し、再構成しているところにある。すなわち、「地域調査の手法+地域の在り方①」では、地域調査を通して身近な地域の課題を見だし、その課題解決の方向性を探究する過程に「日本の諸地域」の学習を位置づけた。そして、地理的分野の学習の最後に、再び身近な地域に戻り、「地域調査の手法+地域の在り方②」において、これまでの学習の成果を生かしながら地域の課題解決に向けた展望を探究し、提案していくという構成である。

「地域調査の手法+地域の在り方①」の単元では、読図、野外観察、聞き取り調査等の地域調査を実施することで、生徒自身の手で地域の抱える課題を見いだしていった。具体的には、調査内容や調査方法、得られた資料やデータの処理方法等の地理的技能を習得した後、授業や長期休暇を利用し、生徒一人ひとりに身近な地域調査のレポー

ト作成を課した。レポートが完成すると、生徒間でレポートの発表会を実施した。この段階で、クラス全員が身近な地域の特色や地域の抱える課題を共有した。

その後、生徒たちは、常に身近な地域の課題を意識しながら、「日本の諸地域」の学習に取り組むことになる。生徒たちは、身近な地域と他地域を往還する思考を繰り返すことにより、切実感をもって学習に取り組むことができた。例えば、「中国・四国地方」の学習では、教科書に掲載されている徳島県上勝町の地域おこしの取り組みを学びながら、同時に人口減少という上勝町と同じ地域問題を抱える山武市の地域おこしの実態について学んだ。

「地域調査の手法+地域の在り方②」では、日本各地の課題解決への取り組みを参考にしながら、身近な地域の課題の解決策をグループごとにまとめた。その成果は学習発表会の形で提案することになり、地域おこし等に取り組んでいる山武市の住民や市役所職員を招いて、助言や講評をいただいた。こうした学習成果の発表会は、これまで学習してきたことを振り返ることにより、地理的分野のまとめとなるばかりでなく、地域の実態と地域が抱える課題を整理し、さらに解決できなかった課題を明確にする取り組みでもある。そして、残された課題は、公民的分野の学習等で継続して追究していくことになる。

表5 身近な地域を軸にした中学校日本地理単元のカリキュラム構成(椎名彩香)

単元	学習内容	対象地域	
		身近な地域	比較地域
日本の地域的特色と地域区分	地形から見た日本の特色	山武市に見られる地形	日本
	気候から見た日本の特色	山武市の気候 千葉県の気候	日本
	自然災害と防災・減災への取り組み	山武市で起こりうる災害、ハザードマップ	日本
	人口から見た日本の特色	山武市の人口や人口ピラミッド	日本
	資源・エネルギーから見た日本の特色	山武市やその周辺地域で見られる発電について	日本
	産業から見た日本の特色	山武市の林業の変化	日本
	交通・通信から見た日本の特色	成田空港の役割	日本
地域区分			日本
地域調査の手法+地域の在り方①	調査テーマを見つける活動(読図, 野外観察, 聞き取り調査の実施)	山武市周辺の地形図 今昔マップによる比較等	日本
	調査手順等の確認		
	地域調査レポート作成【授業, 長期休暇】(地域の課題, 解決策検討)		
日本の諸地域	九州地方	①山武市の自然環境 ②東京湾アクアライン ③高速道路, 工業団地形成(松尾工業団地等) ④山武市の過疎対策, 町おこし	①中国・四国地方の自然環境 ②本州四国連絡橋 ③本州四国連絡橋, 高速道路 ④徳島県上勝町
	中国・四国地方(例)		
	①中国・四国地方をながめて		
	②交通網の整備と人や物の移動の変化		
	③交通網の整備と産業の変化		
	④高齢化が進む農村と町おこし		
近畿地方			
中部地方			
関東地方			
東北地方			
北海道地方			
地域調査の手法+地域の在り方②	さらに探究する課題の決定 ・課題解決策の検討, 提案(プレゼンテーション資料作成, 発表)	(例) ・山武市の人口減少が止まらない ・山武市の魅力度が低い	(例) ・地域の魅力度が高い地域との比較 ・地域活性化の対策

資料: 椎名彩香氏提供資料より作成

*なお、「日本の諸地域」については、九州地方～北海道地方のそれぞれの学習内容にかかわらせて山武市やその周辺市町村、千葉県的事例を取り上げることになる。上記の表では、中国・四国地方の場合を事例的に掲載し、他の地方は省略した。

6. まとめにかえて

椎名実践が試みた地域問題の継続的な学習を通して、生徒たちは自分たちが生活する山武市や横芝光町に関する地域認識を深め、住民の一人としての意識を高めていった。こうした学習を支えたのは、地域を相対化して認識する視点とさまざまな体験を通じた地域の人々との交流であった。筆者が目指す農村地域における次世代を担う人材を育成することを射程に入れた地域学習では、このような学習を地道に積み重ねることが肝要であることを椎名実践は教えてくれている。

さらに、椎名氏の山武中での日本地理カリキュラム構成は、本稿で取り上げた光中実践においても、その基本的な枠組みは踏襲されている。山武市と横芝光町という異なる地域においても、地域問題の探究を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの成立が可能であることの証左であろう。ただし、図1に示した小中高を見通した社会科・地理教育カリキュラムの全体像については、未だ全てが実証的に検討できているわけではない。今後の研究課題としたい。

附記

本稿は、2018～2022年度科学研究費助成事業基盤研究(C)(一般)課題番号：18K02657(研究代表：竹内裕一)の研究成果の一部である。

注

- (1) その研究成果は、「引用文献」の竹内裕一(2014b)、同(2021)、同(2022)にまとめている。
- (2) なお、筆者は、千葉大学グランドフェローとして、椎名実践の構想段階から参画した。
- (3) 横芝光町立中学校は、2019年の時点で既に旧横芝町、旧光町ともに1町1中学校(横芝中：生徒数213人、光中：同268人)に統廃合されており、当面統廃合の計画はない。
- (4) 横芝光町(2018)「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針」による。
- (5) 横芝光町(2022)「横芝光町立小中学校の適正規模・適正配置等基本方針・改訂版」による。なお、本研究では、主に2022年度版(改訂版)を参照することにする。
- (6) 統合後の新・横芝小の学校施設は、2025年度に完成する横芝小の校舎とし、統合後の校名は横芝光町立横芝小学校とする。また、新・光小の統合後の学校施設は現在の光小校舎とし、統合後の校名は横芝光町立光小学校とすることが提案されて

いる。なお、白浜小については、学区が位置的に横芝小や光小から遠い地域であることに加え、一定程度の児童数の維持が期待できるため、今後は将来的に複式学級が生じると懸念される時期もしくは、隣接する光小の学級編制の状況を考慮しながら適正化を検討するとしており、当面統廃合の予定はない。

- (7) 生徒A～Gは抽出生徒であり、それぞれの振り返りワークシートの記述から引用した。
- (8) 椎名彩香氏の2021年度実践による(椎名彩香(2022)「身近な地域を軸とした日本地理学習のカリキュラムと授業実践」第72次千葉県教育研究集会 第3分科会・社会科教育(中学校)発表資料)。

引用文献

- 竹内裕一(2012)「地域における社会参加と地理教育」E-journal GEO(日本地理学会)Vol.7(1), pp.65-73
- 竹内裕一(2014a)「身近な地域を軸にした社会科・地理教育カリキュラムの創造」千葉大学教育学部紀要, 62, pp.1-12
- 竹内裕一(2014b)「次世代を担う人材育成を射程に入れた地域問題学習-地域に生きる主体形成学習の可能性-」社会科教育研究, No.122, pp.62-73
- 竹内裕一(2021)「2-3 学校統廃合と地域学習のあり方-持続可能な地域づくりにおける人材育成を視野に入れて-」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム—地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合—』古今書院, pp.212-227
- 竹内裕一(2022)「学校統廃合を体験する子どもたちが学ぶべきことは何か-「包摂」の視点から「排除」を克服する-」坂井俊樹編著『<社会的排除>に向き合う授業』新泉社, pp.353-386
- 長尾悠里(2018)「秩父市大滝地区における学校統廃合と校区への謁観との関係」人文地理 70-2, pp.233-251
- ロジャー・ハート(木下勇・田中治彦・南博文[監修], IPA日本支部[訳])(2000)『子どもの参画 -コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際-』萌文社

Local Issues Learning and Social Studies/Geography Education Curriculum: Through Using the School Consolidation Problem as Teaching Materials

Hirokazu TAKEUCHI*¹

Abstract

The purpose of this paper is to examine the way of social studies/geography education curriculum centered on the exploration of local issues through teaching practice, using the case of school consolidation problem in a rural area. The target of the analysis was the “Kanto Region” in Japanese Geography Unit where Ayaka Shiina (Hikari Junior High School, Yokoshibahikari Town, Chiba Prefecture) taught.

Through continuous study of local issues, the students deepened their local awareness of Yokoshibahikari Town, where they live, and raised their awareness as one of the residents. This kind of learning was supported by the perspective of recognizing their hometown in a relative way and interaction with the local people through various direct experiences. Based on the above analysis results, this paper clarified the effectiveness and practicality of the social studies/geography education curriculum centered on the exploration of local issues.

..... **Key words**

Local Issues Learning, Social Studies/Geography Education Curriculum,
School Consolidation Problem, Yokoshibahikari Town

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

アラビア語チュニス方言の語りにおける等位接続詞と主題文

熊切 拓*1

本論文では、アラビア語チュニス方言の等位接続詞 w-《そして、と》に後続する主題文（「w-主題文」と呼ぶ）が、語りにおいてどのような機能を持っているかについて記述を行った。語りにおける w-主題文の機能は、「事態の構造化」と「語りの構造化」の2種に分けられる。「事態の構造化」では w-主題文の述べる事態は、先行する文・句によって表される時間的枠組みの中に位置づけられる。「語りの構造化」では w-主題文は、先行する文脈に対してコメントや語りの締めくくりを示す機能を持つ。

..... キーワード

現代アラビア語方言、接続詞、語り、語順、主題

1. はじめに⁽¹⁾

本稿は、アラビア語チュニス方言の等位接続詞 w-《そして、と》を取り上げる。

w- は名詞、形容詞、動詞、文などほとんどの要素を連結することができ、チュニス方言のみならずアラビア語諸方言においてもっとも頻出する接続詞である。意味としては「時間的な継起」と「追加」を表す（第3節参照）とされるが、個々の用法とその出現環境を踏まえることにより、より精密な意味記述が可能になると考えられる。

そこで、本稿では、物語テキストを対象に、w- に主題文が後続した場合、この組み合わせがどのような機能を持つかについて、分析と記述を行う。

本節では、本論の導入を行い、次節では対象となる言語と資料について概観し、第3節では先行研究とその問題点を指摘する。第4節では用例の検討を行う。第5節はまとめである。

2. アラビア語チュニス方言と資料

アラビア語チュニス方言（以下チュニス方言）は、現代アラビア語諸方言のひとつであり、チュニジア共和国の首都チュニスを中心にコイナーとして広く用いられている言語である（Gibson 2009）。32 種の子音（/b, b^ɕ, m, m^ɕ, f, θ, ð, ð^ɕ, t, t^ɕ, d, n, s, s^ɕ, z, z^ɕ, r, r^ɕ, l, l^ɕ, ʒ, k, g, x, ʁ, q, h, ʕ, h, w, j/、IPA に準ずる）と、長短合わせて 6 種の母音（/i, a, u, i:, a:, u:/）を持つ。名詞のクラスは男性（M）・女性（F）に分かれ、単数（SG）と複数（PL）の区別がある。動詞には完了形（PERF）、未完了形（IMPF）、命令形（IMPR）の3つの活用系列があり、人称・数・性によって活用する。

次に、本発表で用いる略号をまとめる。1/2/3：1 人称、2 人称、3 人称、AP：能動分詞、DEF：定冠詞、DU：双数、F：女性、IMPF：未完了形、IMPR：命令形、IRR：非現実モダリティ辞、M：男性、NEG：否定、PERF：完了形、PL：複数、PP：受動分詞、PROG：継続アスペクト標識、REL：関係詞、W-：w-《そして、と》、-：形態素境界。

本発表で扱う w- は、環境によって u-, wi- となるが、すべて w- と表記する。

本発表の資料として用いたのは、『アル=アル

2023 年 12 月 25 日受理

Coordinate Conjunction and Topic Sentence in the Narrative of Tunis Arabic

*1 Taku KUMAKIRI

開智国際大学 国際教養学部

ウィー物語集』(Al-ʕArwi:, ʕAbd-al-ʕazi:z (2023) *hika:ja:t al-ʕArwi: Vol. I-IV. Tunis: Da:r Miskilja:ni:*) である。本書は、アブデルアズィーズ・アル=アルウィー (ʕAbd-al-ʕazi:z Al-ʕArwi:) が 1950 年代から 1960 年代にかけてラジオでチュニス方言で語った昔話、人情話、逸話、伝説などをまとめたものである(初版は 1970 年代、第 2 版は 1989 年)。111 に及ぶ物語のうち、本発表では比較的長めの昔話である以下の 4 話から例を集めた(原題、その訳、ローマ数字で巻数、ページ番号を記す)。

1. “mnayyra ya:-mnayyra”

「ランプよ、ランプ」(I, 15-71.)

2. “ta:zir l-akhal” 「黒い商人」(I, 83-96.)

3. “waʕd alʕa:h” 「神の約束」(II, 135-149.)

4. “xa.tim hibbi:k libbi:k”

「ヒッピーク・リッピークの指輪」

(II, 151-167.)

物語は、一般に登場人物の行動などを語る「地の文」と登場人物の「会話」から構成される。「地の文」と「会話」ではテキストの種類が異なるため、本発表においては、「地の文」からのみ用例を集めた。また、従属節を接続する *w-* は、主節を接続する *w-* と異なるためこれも資料から除外した。

なお、引用にさいしては、訳文末の () 内に、ローマ数字で巻番号、アラビア数字でページ番号 (p.) と行番号 (l.) を記した。

3. 先行研究と課題

チュニス方言の *w-* は標準アラビア語の *wa-* に対応している。

とはいえ、標準アラビア語には *w-* と似た機能を持つ *fa-* が存在する。両者の違いについては、初期のアラビア語では *fa-* は前景の語り、*wa-* は後景の語りに用いられていたが、現在の諸方言ではその区別はないとされる (Dahlgren 2009: 729)。それゆえ、標準アラビア語の *wa-* の機能を

そのまま方言に当てはめることはできないが、まずは、標準アラビア語の *wa-* の意味についてみる。

Holes (1995: 217) はその基本義を「静的情景や事物の叙述における追加」と「行為の叙述における継起」とし、さらに行為の同時性なども表しうるとする。同様に Ennaji (2009: 190) もまた、標準アラビア語の *wa-* とモロッコ方言の *u-* の基本的な意味を「追加」としている。

チュニス方言の *w-* においても、これと大きく変わるものではない。Singer (1984: 676) には、次の 4 つの用法が挙げられている(表記は本稿のものに改め、グロスを付した。*w-* を太字にし、そのグロスを *W-* とする)。

(1) 同伴 *a:na: w-sʕahb-i:*
私 *W-*友人-私の

「私と私の友人」

追加 *xamsa w-xamsi:n*

5 *W-50*

「5 5」

時間的な継起

nimʕi: w-nrʕawwah

行く IMPF.1SG *W-*帰る IMPF.1SG

「私は行き、そして帰ってくる」

並列

yimʕi: w-yibki:

行く IMPF.3SG.M *W-*泣く IMPF.3SG.M

「彼は行き、そして泣く」

(1) の「同伴」と「追加」は、名詞句を接続するものであるから、ここでは考察の対象とはしない。文をつなぐ「時間的な継起」は、標準アラビア語にもみられるが、問題は「並列」である。例文の文脈がわからないため、「時間的な継起」との違いが明確ではない。本稿ではひとまず、この「並列」を、ある事態に別の事態が追加されたものとして捉え、標準アラビア語の先行研究にならって「追加」とみなすことにする。したがって、本稿では、Singer においては文

をつなぐ w- の意味が「時間的な継起」と「追加」ととらえられていると解釈する。

この「並列」の問題にも現れているが、Singer の研究の問題点は、w- の現れる環境（文脈）について言及がないことである。そこで、w- の環境を検討することによって、より詳細な意味の記述ができる可能性がある。w- はさまざまな環境で現れうるが、本稿が着目するのは、物語の地の文において、w- に主題文が後続する環境である。その理由は、他の環境にくらべてもっとも客観的に判定しやすいからである。

そこで、次にチュニス方言の主題文についてまとめる。

チュニス方言の主題文は、動詞と名詞類のどちらが述語になるかによって分かれる。動詞を述語とする動詞文の場合は、主語、目的語、前置詞句の補語などが主題化されうる。名詞類⁽²⁾を述語とする名詞文の主題は、その主語である。本稿では、動詞文であるか名詞文であるかに関わりなく、w- に主題文が後続した場合を「w-主題文」と呼ぶ。

名詞文の場合は、主題はつねに主語であり、その意味では主題と主語は区別されていない。だが、動詞文においては、主語と主題は語順の観点から明確に区別される⁽³⁾。すなわち、動詞文の基本語順は、動詞 (V)・主語 (S) の順になる VS 型であるのに対して、主語が主題として文頭に置かれる主題文は、主語・動詞の順になる SV 型となる。さらに、これに対して、主語が動詞活用のみによって示される V 型もある。これらの3つの型を次に示す（主語と動詞を太字にする）。

(2) a. VS 型

fi-θ-θni:ja **qa:lt-ilha:**
 中に-DEF-道 言う PERF.3SG.F-彼女に
l-aʕru:sa
 DEF-花嫁
 「道すがら、花嫁が彼女に言った」
 (I, p.26, 1.8)

b. SV 型（主題文）

si-t-ta:ʒir **l-akhal**
 敬称-DEF-商人 DEF-黒い
qa:l-lu:
 言う PERF.3SG.M-彼に
 「黒い商人殿は彼に言った」
 (I, p.85, 1.7)

c. V 型

qa:l-lu:
 言う PERF.3SG.M-彼に
tilʕab-ʃi: **ʃ-ʃitʕranʒ**
 遊ぶ IMPF.2SG-IRR DEF-チェス
 「彼（黒い商人）は彼に言った。『あなたはチェスはやりますか？』」
 (I, p.84, 1.13)

これらの3つの型の動詞文は、w- との関係においても違いがある。“mnayyra ya:-mnayyra”では、w- に動詞文が後続する例が 274 例あり、そのうち、w-V 型が 196 例ともっとも多く、次に w-SV 型が 60 例、w-VS 型が 18 例であった⁽⁴⁾。w-SV 型は、w-V 型に比べると少なく、w-VS 型よりも多いため、用例の分類も容易である。この点も、本稿が「w-主題文」を取り上げる理由となっている。

本節では、先行研究においては、w- の現れる環境が十分に検討されているとは言いがたいことを指摘し、本稿では「w-主題文」という環境に焦点を当て、用例の検討を行うことを述べた。

4. w-主題文の機能

w-主題文には大きく分けて「事態の構造化」と「語りの構造化」の2つの機能がある。

「事態の構造化」機能をもつ w-主題文は、これに先行して述べられた時間表現・文を時間的枠組みとし、この主題文が述べる事態を、その中に位置づける。その位置づけにはいくつかのものがあがるが、2つの事態の構造的な関係が、w-主題文によって表される。

いっぽう、「語りの構造化」機能をもつ w-主題文は、語りの構造にかかわる機能を果たす。以下、4.1.節と 4.2.節で、そのそれぞれの例を検討する（以下の例では、論じている w-主題文の w-と主題を太字で示す）。

4. 1. 事態の構造化機能

「事態の構造化」機能をもつ w-主題文は、これが述べる事態を、先行する時間表現・文を時間的枠組みとし、その中に位置づける。

事態の構造化にかかわる用法には、大きく分けて次の3種のものがある。

(3) 事態の構造化用法

- a. 時間を表す副詞句の後に w-主題文が後続する場合
- b. 時間間隔を表す文の後に w-主題文が後続する場合
- c. 主題文の後に w-主題文が後続する場合

以下、順に検討していく。

(3a) の「時間を表す副詞句の後に w-主題文が後続する場合」は、w-主題文の前に時間を表す副詞句が置かれる場合である。この副詞句が w-主題文の表す事態に時間的枠組みを与え、この時間的枠組み内において、(i) 事態が継続していること、あるいは、(ii) 事態がすでに成立していることを表す。

まず (i) の例を見る。次の (4) では、「夜と昼」という時間の幅が表され、その内部において、w-主題文の述べる事態（未完了形の「働く」）が継続していることが述べられている。

(4) li:l w-nha:r w-hu:ma:

夜 W-昼 W-彼ら
yixdmu: hatta:
働く IMPF.3PL ついに
wassʃu: hak-in-nuqba
広げる PERF.3PL あの-DEF-穴

「夜と昼のあいだずっと、彼女たちは働き、ついに穴を広げた (lit. 夜と昼、そして彼らは働き、ついに穴を広げた)」

(II, p.139, 1.6)

(3a) の (ii) の用法は、以下の (5), (6) のように、副詞句が時間的枠組みとしてある時点を指定する場合である。その場合、その時点の前に w-主題文の述べる事態が成立していることが述べられる（なお (5), (6) の例は名詞文である。名詞文ではテンスは表示されず、文脈によって示される）。

(5) minyudwi:ka ʃa-sʃ-sʃba:h w-hi:ya

翌日 に-DEF-朝 W-彼女
qudda:m-il-mahkma mta:ʃ-s-sultʃa:n
前に-DEF 裁きの場 の-DEF-スルターン
「翌日、朝には、彼女はスルターンの裁きの場の前にいた (lit. 翌日、朝に、そして彼女はスルターンの裁きの場の前にいた)」
(I, p.92, 1.8)

(6) baʃd-θla:θa ayya:m w-hi:ya

後-3 日 PL W-彼女
ra:ʃʃa l-da:r umm-ha:
戻る AP.F.SG に-家母-彼女の
「3日後には、彼女は母の家に戻っていた (lit. 3日後、そして彼女は母の家に戻っていた)」 (I, p.19, 1.9)

(3b) の「時間間隔を表す文の後に w-主題文が後続する場合」は時間的枠組みが副詞句ではなく、文によって与えられるものである。(7) および (8) の時間間隔を表す文は、(4) の副詞句と同じように、ある時間の幅を表している（つまり、(7) では「2晩と1日のあいだずっと」、(8) では「3～4ヶ月のあいだ」）。そのため、(4) と同様に w-主題文の表す事態がその時間の幅の内部において継続していることが述べられる。それゆえ、(3b) は (3a) の、副詞句が時間の幅を表す (i) の用法と意味的に関連づけることができる。

- (7) *yizbid* *ʕli:-ha: li:lti:n*
 引っ張る IMPF.3SG.M に-それ 夜 DU
w-nha:r **w-hu:wa** *ʃa:did*
 W-昼 W-彼 掴む AP.M
fi:-ha:k-il-lu:ħa *ħatta:*
 中-あの-DEF-板 ついに
zra:q *w-ʕð'a:m-u:*₍₅₎
 青くなる PERF.3SG.M W-骨-彼の
θilgit
 凍る PERF.3SG.F
 「(海に投げ出された彼は) 2 晩と 1 日のあ
 いだずっと、彼はその板を掴んでいて、つい
 には (寒さに) 青ざめ、骨まで凍ってしまった
 (lit. 彼は 2 晩と 1 日のあいだ、それ [漠
 然とした状況を表す] に持ちこたえ、そし
 て、彼はその板を掴んでいて、ついには青ざ
 め、骨まで凍ってしまった)」
 (II, p.142, 1.14)
- (8) *tʃadda:t* *ki:fma:*
 過ぎる PERF.3SG.F ように
tqu:l *inti:* *θla:θa* *willa:*
 言う IMPF.2SG あなた 3 もしくは
arbʕa *ʃhur* **w-hu:wa** *fi-l-ya:ya*
 4 月 PL W-彼中 に-DEF-目的
w-n-nha:ya
 W-DEF-目的 (=願ったり叶ったり)
 「いうならば 3 ~ 4 ヶ月のあいだ、彼は願っ
 たり叶ったりの生活だった (lit. あなたのい
 うように 3 ~ 4 ヶ月が経った。そして、彼は
 願ったり叶ったりの生活だった)」
 (II, p.144, 1.7)

(3c) は「主題文の後に w-主題文が後続する場
 合」である。この場合、先行する主題文はなん
 らかの時間表現を含むわけではないが、先行す
 る主題文自体が、w-主題文に時間的枠組みを与
 えている。(3c) については、熊切 (2019) にすで
 に記述があり、①2 つの主題文の表す事態の対立
 を表す、②状況や事物を描写する、③2 つの事態

の時間的近接性を表す、という 3 つの機能をもつ
 とされる。時間的な観点から捉えると、これら 3
 つの機能は、w-主題文の表す事態が、先行する
 主題文の表す事態と同時に成立していることが
 前提となっている。すなわち、w-主題文は先行
 する主題文によって時間的に規定されている。

なお (3c) は、“*mnayyra ya:-mnayyra*” の 60 例の
 うち半数を占め、もっとも一般的な構文である。
 次の (9) は③「2 つの事態の時間的近接性を
 表す」用法である。これ以外の用法に関しては
 熊切 (2019) を参照されたい。

- (9) *hu:wa* *yqu:l*
 彼 言う IMPF.3SG.M
fi:-ha:k-il-kla:m **w-if-fuʕʕa:r**
 PROG-その-DEF-言葉 W-DEF-処刑人 PL
yħaðʕðʕru: *fi-l-ħbal*
 準備する IMPF.3PL PROG-DEF-ロープ
 「彼がその言葉を言うや、処刑人たちはロー
 プ (=絞首刑) の準備にかかる (lit. 彼がそ
 の言葉を言っている、そして、処刑人たちは
 ロープの準備をしている)」 (II, p.161, 1.5)

4. 2. 語りの構造化機能

4.1. で述べた構文的な環境で現れない w-主題
 文には、語りにメリハリをつける「語りの構造
 化」機能がある。この機能には 2 種のものが認め
 られる。

(10) 語りの構造化用法

- a. w-主題文によってコメントを述べる
場合
- b. w-主題文が収束文として機能する場
合

(10a) は、w-主題文によって先行する文脈に対
 するコメントを述べる機能である。物語の語り
 は、前景の語りと後景の語りに分けられ、前景
 の語りが事態の時間的継起を担うのに対して、
 その事態そのものに対するコメントは後景の語

りに含まれる (Hopper 1979)。この区別にしたがうと、w-主題文は、先行する前景の語りに対して、後景の語りとしてコメントを述べる機能を持っていると考えられる。前景・後景の語りの区別は、語りの構造に関わるものであるから、コメント表示機能は語りの構造化機能とみなすことができる。

次の (11) では、主人公である男が探している女について、女のジン (魔物) であったというコメントが w-主題文によって述べられている。(12) は、ある国にたどり着いた女主人公が「黒い商人」の出迎えを受ける場面であるが、彼女が男装しているというコメントが w-主題文によって追加されている。

(11) za: yað^rrab

来る PERF.3SG.M 探し歩く IMPF.3SG.M

ʃli:-ha: la:

を-彼女 NEG

yilqa:-ha:

見つける IMPF.3SG.M-彼女を

la: hi:ya la: wla:d-ha:

NEG 彼女 NEG 子ども PL-彼女の

w-l-mr^a: qa:l-lik ⁽⁶⁾ zinni:ya

W-DEF-女 だと言う 女のジン

ka:nit mitmallka bi:-h

(過去) 所有する AP.SG.F に-彼

「彼は彼女を探し歩いたが、彼女も子どもたちも見つけることはできなかった。この女は彼に取り憑いていた女ジンだということだ」

(I, p.29, l.1)

(12) ayya: wus^llut

さて 着く PERF.3SG.F

l-ha:k-l-bla:d il-bna:dim l-u:la:ni:

に-あの-DEF-国 DEF-人 DEF-最初の

illi: tilqa:-h hu:wa₍₇₎

REL 見つける IMPF.3SG.F-彼こそ

t-ta:zir l-akhal ya:-marhaba:

DEF-商人 DEF-黒い 呼びかけ-ようこそ

za:rit-na: l-barka

訪れる PERF.3SG.F-私たちを DEF-祝福

wal^rʔa:hi illa: ʃand-i:

神にかけて 絶対に ところ-私の

w-hi:ya ra:mya in-nga:b

W-彼女 まとう AP.SG.F DEF-男のベール

kainn-ha: r^a:zil

まるで-彼女 男

qa:lit-lu: istanna:

言う PERF.3SG.F-彼に 待つ IMPR.2SG

「さて、彼女はその国に着いた。彼女が最初に見出した人間こそが黒い商人であった。

『ようこそ、私たちに祝福が訪れました。神にかけて私のところに (滞在してください)』そして、彼女はまるで男のように男性用のベールをまとっていたのだ。彼女は彼に言った。待ってください」 (I, p.91, l.6)

さらに、w-主題文には、場面全体のまとめを述べる収束文としての機能 (10b) がある。収束文の後からは、新しい場面が語られることになるため、w-主題文は場面の区切りとして機能していることとなる。場面の区切りとは語りを構造化することであるため、この収束文としての w-主題文の機能も語りの構造化機能と見なすことができる。

(13) では、女主人公と花婿による行為の並列ののち、これらの一連の行為のまとめとして、花婿の反応が w-主題文によって述べられる。そして、この w-主題文による場面の収束を受けて、談話標識により新たな場面が導入されることとなる (yibda: ya:si:d-i: は、場面の転換を示す談話標識。詳しくは熊切 2020a: 163 を参照されたい)。

(13) ʔa:h l-li:l

落ちる PERF.3SG.M DEF-夜

xlat^s l-aʃru:s

来る PERF.3SG.M DEF-花婿

yalqa: ʔ^s-ʔ^a:wla

見つける IMPF.3SG.M DEF-食卓

mans^u:ba w-l-misba:h yiʃʃal
置かれた W-DEF-ランプ 灯る IMPF.3SG.M
hu:wa qʃad
彼 座る PERF.3SG.M
yitʃaʃfa: w-hi:ya
夕食を食べる IMPF.3SG.M W-彼女
zibdit id-darbu:ka
出す PERF.3SG.F DEF-太鼓
w-bda:t tʃargaʃ
W-始める PERF.3SG.F 高く歌う IMPF.3SG.F
fi:-ya:-li:l yanna:t
中に-よ-夜 歌う PERF.3SG.F
l-ʃi:n iz-zarga: yanna:t
(歌の名) 歌う PERF.3SG.F
ʃazza ya:-ʃazza yanna:t
(歌の名) 歌う PERF.3SG.F
xulxa:l bu:-rat^{li}:n yanna:t
(歌の名) 歌う PERF.3SG.F
xurs^s-it^s-t^a:rbi:ga da:rit
(歌の名) 回る PERF.3SG.F
ʃli:-hum il-kull
について-それら DEF-すべて
w-si-l-ʃru:s
W-殿-DEF-花婿
yitʃaʃfa:
夕食を食べる IMPF.3SG.M
w-ʃa:mil ki:f
W-する AP.SG.M 楽しみ
yibda: ya:si:d-i: ...
さて (話題転換)
「夜になった。花婿がやってきた。彼は食卓
が置かれ、ランプが点っているのを見る。彼
が座って夕食を食べると、彼女が太鼓を出し
て「夜よ」と高く歌い始めた (ここの部分の
SV w-SV w-V は (3c) の用法)。彼女は
“l-ʃi:n iz-zarga:” を歌った。彼女は “ʃazza
ya:-ʃazza” を歌った。彼女は “xulxa:l
bu:-rat^{li}:n” を歌った。彼女は “xurs^s
it^s-t^a:rbi:ga” を歌った。彼女は (歌える) 歌
を一回りした。そして、花婿殿は夕食を食

べ、楽しんだのだった (lit. そして、花婿殿
は夕食を食べ、楽しむ)。(語りの中断のの
ち) さて……」 (I, p.21, l.1)

以下の (14) は物語の冒頭部分であるが、ここ
では導入として母親の毎日の生活が描写され、
その導入の締めくくりが w-主題文によって述べ
られている。そして、この次にくる場面から、
不思議な男が出現し、物語がはじまる。

(14) tixdim hi:ja w-i:ja:-hum
働く IMPF.3SG.F 彼女 W-と-彼女たち
fi-s^s-s^u:f jqardju:
で-DEF-羊毛 梳く IMPF.3PL
w-jayzlu:
W-紡ぐ IMPF.3PL
w-txarriʒ t^s-t^uʃma
W-作り出す IMPF.3SG.F DEF-太糸
w-l-qja:m timfi
W-DEF-細糸 行く IMPF.3SG.F
tbi:ʃ-hum fi-s-su:q
売る IMPF.3SG.F-それらを で-DEF-市場
taq^oi: li-l-ʃfa:
買い物する IMPF.3SG.F に-DEF-夕食
w-tifri: s^s-s^u:f
W-買う IMPF.3SG.F DEF-羊毛
jishru: ʃli:-ha:
夜過ごす IMPF.PL1 について-それ
w-jkammlu:
W-終わらせる IMPF.PL
jixdmu:-ha: minyudwi:ka
働く IMPF.PL-それを 翌日
l-aʃfi:ja tuxruʒ
DEF-夕方 出る IMPF.3SG.F
tbi:ʃ w-tifri:
売る IMPF.3SG.F W-買う IMPF.3SG.F
s^u:f ʒdi:da
羊毛 新しい
w-taq^oi: l-il-ʃfa:
W-買い物する IMPF.3SG.F に-DEF-夕食

w-hu:ma ʕa:ʃfɪ:n
W-彼女たち 生きる AP.PL

ʕla:-ha:k-l-mʕaddal

について-その-DEF-調子

「彼女（母）は彼女たち（娘たち）とともに、羊毛の仕事をしている。彼女たちは羊毛を梳き、糸を紡ぎ、母は太糸と細糸を作り出す。母は市場に行つて糸を売る。母は夕食のための買い物をし、羊毛を買う。彼女たちは夜に羊毛の仕事をし、仕事を終わらせる。その翌日の夕方、母は売りに出かけ、新しい羊毛を買い、夕食のための買い物をする。彼女たちはこうした具合に生活していた。（そんな暮らしをしている女のところにある日、見知らぬ男がやってきた。）」

(I, p.15, l.6)

最後にあげる (15) は、すでに語られたプロットを要約する語りの収束が、w-主題文によって示されている。そして、この w-主題文ののちに新たな展開が語られるのである。

(15) **w-um^hm^h-hum** ʕfʔa:t
W-母-彼女たちの 与える PERF.3SG.F

kull wa:hda min-hum

すべて ひとり F から-彼女たち

l-ʔa:lib

に-物乞い

「(最初の物語に戻ると、父親の死後、父親が言い残した通り3人の娘に、それぞれ3人の物乞いが求婚にやってきて)、そして、母親は3人の娘をそれぞれ物乞いに(妻として)与えたのであった(この3人の物乞いは実はスルターンであった)」(II, p.162, l.14)

続詞 w- 《〜と、そして》に主題文が後続する「w-主題文」が語りにおいて持つ機能について記述を行った。

その機能は次のようなものである(以下の(16)は(3)と(10)をもとにまとめたものである)。

(16) 語りにおける w-主題文が持つ機能

①事態の構造化用法

- a. 時間を表す副詞句の後に w-主題文が後続する場合(副詞句の表す時間的枠組み内における(i)事態の継続性、もしくは(ii)事態の成立を述べる。)
- b. 時間間隔を表す文の後に w-主題文が後続する場合(時間間隔内における事態の継続性を述べる。a.(i)と関連)
- c. 主題文の後に w-主題文が後続する場合(事態の同時性を述べる。)

②語りの構造化用法

- a. w-主題文によってコメントを述べる場合
- b. w-主題文が収束文として機能する場合

第3節で、先行研究をまとめたさいに、w-の意味を「時間的な継起」と「追加」とした。ここで(16)におけるw-の意味を考えると、いずれも先行する事態や文脈に、別の事態を付け加えるという解釈が可能であり、その意味では「追加」を表していると考えられる。そこでw-の意味において「時間的な継起」が本質的なものであるかどうかは問題となるが、この点に関しては、w-の他の環境、とくに頻出するw-V型の用例が検討と重要なる。今後の課題としたい。

5. まとめ

本稿では、アラビア語チュニス方言の等位接

注

- (1) 本稿は、「アラビア語チュニス方言の語りにおけ

- る等位接続詞の機能」(第 166 回日本言語学会大会ポスター発表、2023 年 6 月 17 日)の一部を発展させたものである。会場においてコメントをくださった方々、および本稿に有益なコメントをくださった匿名の査読者に感謝を申し上げます。なお、本発表は科研費(19K13183、22K00548)の研究成果の一部である。
- (2) 動詞文と名詞文の詳細に関しては熊切(2022)の第 5 章を参照されたい。また、主題化に関しては熊切(2018)を参照されたい。
- (3) 一般に VS 型は、標準アラビア語および諸方言において基本語順とみなされている(Hoyt 2009: 654, Dahlgren 2009: 728)。ただし、チュニス方言を扱う Gibson(2009: 570)は VS 型と SV 型のどちらが基本語順であるかについて答えるのは難しいとも述べている。
- (4) w-VS 型が少ない理由については今のところよくわからない。ただし、全体として、VS 型と SV 型はの出現頻度は変わらないので(熊切 2021: 100)、w- と SV 型の強い結びつきが想定される。
- (5) 査読者より、(7)の *hatta*: 以下に現れる w-主題文(w-šō'a:m-u: θilʒit「彼の骨が凍ってしまった」)の位置づけについて指摘があった。この *hatta*: は、グロスでは「ついに」と副詞的に訳したものの、より厳密には「～するまで」という従属節を作る接続詞である。したがって、(7)の *hatta*: 以下の w-主題文は主節ではないため、本稿ではひとまず考察から除外する。ただし、最終的な判断をするためには、*hatta*: の用例を十分に検討する必要があるため、これは今後の課題としたい。
- (6) *qa:l-lik* は「彼は言った-あなたに」すなわち、「彼はあなたに言った」と文字通りには訳すことができる。しかし、ここでは非人称の動詞に心性と格が結合したものととらえ、「噂もしくは出所のわからない情報として意外な事態を提示」しているものと解釈する(熊切 2020b)。
- (7) ここでの *hu:wa* は「彼」ではなく、「実は～だ」「～こそ～だ」という意味をもつ。
- (8) 「さて……」以降は、(13)の内容の短い要約が語られるため、おそらくラジオ放送で、なんらか

の語りの中断があったものと推測できる。

引用文献

- Dahlgren, Sven-Olof. 2009. Word Order. In: Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich, and Andrzej Zaborski (eds.) (2009), 725–736.
- Ennaji, Moha. 2009. Sentence. In: Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich, and Andrzej Zaborski (eds.) (2009), 185–191.
- Gibson, Maik. 2009. Tunis Arabic. In: Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich, and Andrzej Zaborski (eds.) (2009), 563–571.
- Holes, Clive. 1995. *Modern Arabic: structures, functions, and varieties*. London/New York: Longman.
- Hopper, Paul J. 1979. Aspect and foregrounding in discourse. In: Talmy Givón (ed.) *Syntax and semantics*, XII, 213–241. New York: Academic Press.
- Hoyt, Frederick M. 2009. Verbal Clause. In: Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich, and Andrzej Zaborski (eds.) (2009), 653–659.
- 熊切拓 2018. 「アラビア語チュニス方言における主題化」『東京大学言語学論集』40, 119–133.
- 熊切拓 2019. 「アラビア語チュニス方言において主題をもつ文の並列が意味するもの」『東京大学言語学論集』41, 155–179.
- 熊切拓 2020a. 「ある事態に先行する事態 — アラビア語チュニス方言の起動動詞 *bda*: のアスペクト・モダリティ・談話にわたる用法 —」『東京大学 言語学論集』42, 151–167.
- 熊切拓 2020b. 「アラビア語チュニス方言における 2 人称単数の心性と格用法の意味」『日本エドワード・サピア協会研究年報』34, 23–32.
- 熊切拓 2021. 「アラビア語チュニス方言の V S 構文による語りの構造化」『言語研究』160, 97–122.
- 熊切拓 2022. 『アラビア語チュニス方言の文法研究 — 否定と非現実モダリティ (ひつじ研究叢書(言語編)第 187 巻)』東京: ひつじ書房.
- Singer, H-R. 1984. *Grammatik der Arabischen Mundart der Medina von Tunis*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred
Woidich, and Andrzej Zaborski. (eds.) 2009.
Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol.
IV. Leiden/Boston: Brill.

Coordinate Conjunction and Topic Sentence in the Narrative of Tunis Arabic

Taku KUMAKIRI*¹

Abstract

This paper describes the function of topic sentence that follows the coordinate conjunction *w-* “and” in narrative of Tunis Arabic. The function of this combination of *w-* and a topic sentence (*w*-TS) in narrative can be divided into two types according to its working levels: that of the event structure, and that of the narrative structure. In the event structure level, *w*-TS describes a event within the temporal framework expressed in the preceding sentence or phrase. In the narrative structure level, *w*-TS functions as background narrative adding comment on the preceding foregrounding narrative. The other narrative function of *w*-TS is to conclude the preceding sequence. In doing so, *w*-TS divides the narrative sequence and prepares the new sequence.

..... **Key words**

Arabic Dialects, Conjunction, Narrative, Word Order, Topic

* 1 Faculty of International Liberal Arts , Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

七五三の実態と意義の変遷について

— 一子・母・祖母の立場で経験した七五三に関するインタビューから —

田口 祐子*¹

7歳5歳3歳といった成長の節目に祝われる七五三は、現在子どもがいる家庭でさかんに祝われている幼児儀礼である。しかし、さかんに祝われていながら、現在のあり様や変遷、人々がこの儀礼に対して感じている意義についての研究は少なく、現状を把握するには不十分な状態である。

そこで本論では、これまでに自分自身の七五三、自分の子どもの七五三、孫の七五三を経験したことのある60歳以上の人を対象にインタビューを実施した。インタビューでは、各時期における七五三の祝い方や祝った時の思い、祝いの持つ意義について聞いた。本論では、立場の異なる時期の七五三を経験した人を対象とすることで、主に戦後から現在にいたる七五三の実態と意義の変遷を追うことを目的とした。

インタビューデータは、筆者の読み込みによる整理と分析とともに、テキストマイニングの分析ソフト KH Coder を利用し、計量的な分析を組み合わせた。これにより、広い視点に立った客観性の高い分析が可能になったと考えている。

キーワード

七五三, 人生儀礼, 儀礼サービス, 現代, テキストマイニング

1. 問題の所在

現代において七五三はさかんに祝われているが、大藤ゆきは『児やらい』の中で「現在の11月15日に行なわれている七五三の習俗は、昔から行なわれた日本の風習のように思われているけれども、決して古風を伝えたものではない」（大藤1968:242）として、昭和初期の時点で七五三の祝い方はすでに本来のものではなくなっていると指摘している。研究者の間では、古いものでは平安時代の文献でみられる髪置・袴着、室町時代からみられる帯解などの幼児儀礼を、現在の七五三の原型とすることがみられる一方で、数多い相違点からそれらの儀礼と現在の七五三を分けて考える者もいる。例えば菅原正子は現在の七五三について「この三歳・五歳・七歳を祝う行事は、

元来は子供の髪置・袴着・深曾木・帯直（帯解）を祝う儀式であり、古代・中世から存在した」（菅原2000:47）としているのに対して、鈴木明子は「今日七五三と呼ばれる儀式の原型が成立したのは、江戸時代のことといわれ」（鈴木2000:62）として、それ以前に各地で行われていた幼児儀礼と今日行われている七五三の間に線引きをしている。またさらに現代における七五三を含む人生儀礼を、形骸化したものとしてみる向きもある。

出産や誕生、成長の節目に行われてきた儀礼に関する研究は、人生儀礼において「生」に関する研究¹に含めることができるが、「生」に関する研究については宗教学であれば昨今死生観や生命倫理の問題から発する社会的関心に、民俗学であれば生命への関心の高まりを背景に出産に関するものが多くみられる。現在の我々の生活に関連した、生活に密着した社会的課題に注目した研究が多いのである。そうした中、喫緊の問題がなく、「形骸化」「イベント化」してしまったととれる

2023年12月25日受理
Changes in the Perceived Realities and Significance of Shichi-Go-San: Perspectives from Child, Mother, and Grandmother*1
Yuko TAGUCHI
開智国際大学 国際教養学部

現代の人生儀礼の実態や意義に関する研究は、後回しにされている感がある（田口 2015）。

筆者は現代の人生儀礼を取り巻く個人化・多様化といった現状を考えた際に、社会状況の変化に伴ってまず注目される儀礼の構造や機能の変化以上に、現代においても「儀礼」を求める参加者の心性に注目したいと考えている。換言するならば、儀礼内容、形態(形式)、目的、役割などが従来のものから大きく変化したとみえる中、筆者が特に注目したいことは、それらの儀礼を「人生儀礼」として捉え、実施している儀礼参加者、実施者の思いや考えである。

先述したように現代において七五三は多くの人によって実施されている儀礼ながら、現状の把握や人々が本儀礼に対して感じている意義について論じられることは大変少ない。大きく変化したとはいえ、現在も「七五三」として多くの人が祝っている内容と感じている意義について把握することは、現代を生きる人々が人生儀礼に求めていることを知る上で重要である。

そこで本論では、現在の七五三の祝いの内容、人々が七五三に対してもつ思いや考えを知るために、これまで七五三を経験した人たちに、七五三の実態と意義に関するインタビューを実施した。対象は、基本的に自分自身の七五三、自分が親として祝った子どもの七五三、そして孫の七五三という3回の七五三を経験した人とした。対象者の設定理由は、様々な時期や立場で七五三を経験したことで、七五三に関する情報やエピソードを豊富にもっていると考えられること、また人生の中で数回の七五三を経験することで、その変化を身をもって感じていると考えたからである。これにより主に戦後から現在までの七五三の変遷について調べることができると考えている。

これら対象者へのインタビューを通じて、儀礼で重視されてきたことやその背景、実際の祝い方、また異なる時期の祝い参加の経験から儀礼サービスの登場と浸透の様子、そして、それらに対する思いや意見等について、情報やエピソードを収

集し、主に戦後から現在に至るまでの七五三の実施形態と人々のもつ意識について、その変化の整理へとつなげていきたいと考えている。

2. 方法と手続き

2.1 インタビューの方法

都内2か所のシルバー人材センターの協力を得て、センターに登録している60歳以上の女性22人²を対象にインタビューを実施した。調査は2013・2014・2021・2022年に実施した³。

調査は、基本的に3つの立場（自分自身・自分の子ども・孫）での七五三を経験している人を対象に実施、筆者と1対1でそれぞれの立場で祝った時の経験を話してもらう形を取った。

対象者にはインタビュー前に、主旨説明と話されたことに関する取扱いの説明と承諾を得た。続いて生年や出生地やその後の居住地、家族構成などについてフェースシートに記入してもらった。インタビュー時は、どの立場の七五三について語っているのかを明確にしてもらい、「実施時期」「実施したこと」「祝いの参加者」「その時に感じたこと」について筆者から聞くほかは、それぞれの立場で経験した七五三について自由に語ってもらう形をとった。

インタビューは1人1回で40から60分程度である。調査者はメモを取るほか、許可を取って録音させてもらった。

2.2 分析方法

インタビューの実施後、録音内容をテキストデータに書き起こし、筆者の取ったメモとすり合わせながら内容吟味し整理すると同時に、テキストマイニングのフリーソフトウェアであるKH Coder⁴を利用して計量的に分析した。

テキストマイニングは、自然言語処理技術を利用し文章から意味のある情報や特徴を見つけ出すためのツールである。これによりインタビューの中の頻出語を抽出、また分析手法の一つである共起ネットワークを用いてインタビュー内容に

みられる特徴の分析を試みた。

3. 調査・分析結果

3.1 対象者の属性

対象者は、生年でみると1925年生まれが1人、1930年代後半が4人、1940～50年代生まれが17人である。このうち、4人は孫がいなかったことから孫に関する七五三経験がない。

本調査では、全体のほか自身と子どもと孫の祝いでの立場別に分析を行った。さらに各立場の中を必要に応じてその経験した年代別にグループ分けした(表1)。

自身の七五三経験時期は生年から決まるので、対象者の生年を元にして3つに区切り、実施時期を昭和初期(1930年前後、1人)、戦中(1940年代前半、4人)、戦後(1950年代、17人)に分けた。

表1 対象者の自身・子ども・孫の祝い時期

自身	子ども	孫
1930年前後*	1950年代*	1980年代*
1940年代前半	1970～80年代	2008年以降
1950年代		

*1925年(大正11)生まれの対象者、1名

子どもの祝いでは、1950年代実施の1人を除き、対象者を1970～80年代(21人)の1つのグループとした。ほとんどの対象者に複数の子どもがおり、時期を子ども別に切り分けずに、それぞれの対象者の初めの子どもから最後の子どもの祝いの時期まで入れると、そのぐらいの間隔が必要であったことによる。

孫の祝いでは、孫がいる対象者17人の祝い年を2008年以降として、1つのグループとした。

なお、1925年(大正11)生まれの対象者については、子どもの祝いの時期が他の人の場合の自身の時期と重なる1950年代、孫の祝いが他では

子どもの祝い時期と重なる1980年代であった。このため、自身・子ども・孫という立場と異なる祝い時期に合わせることもでき、また、本対象者の場合インタビュー内容は立場よりも祝い時期で分けた場合に他対象者と合致した内容だった。そこでデータを立場別でみる時は1925年生まれの対象者は別枠とし合算せず、他のグループと比較する形で参考にすることとした。

また出身地は、北海道2人、秋田1人、福島1人、宮城1人、東京8人、埼玉2人、栃木2人、静岡1人、兵庫3人、広島1人であった。ほとんどが子どもの頃親とともに、あるいは結婚を機に東京に移り住むようになっており、孫の時期は全員東京に居住していた。出身地、居住地の別でみたときに結果に与える影響が一定していなかったことから、今回は分析項目としなかった⁵。また、職業については、職業や社会的立場を複数持つ人が多く、扱いを整理することが難しかったため、今回分析の際に頻出語と直接関係した写真店経営者と着付師以外は分析項目としなかった。出身地、居住地、職業が結果に及ぼす影響については今後の課題としたい。

3.2 分析データの準備

分析のために、インタビュー内容を録音した音声、テキストデータに書き起こした。

KH Coderによる分析を行う前に、データに含まれる誤字や脱字の修正、分析に不要な語の除外、そして同様の意味を持つ異なる語を1つの語として処理されるよう登録した(例えば、「子ども」と「子」)。

分析から除外する語として、インタビュー参加者の名前や書き起こしたときに付加された「@」や「*」といった記号など25語を登録した。

また、インタビュー内容のうち、分析にかけたのは、対象者の発話部分のみとした。

3.3 頻出語による分析

七五三のインタビューの中で頻出する語は、対象者にとって七五三を実施、また思い出し考える上で、中心的な事柄であることはまちがいない。

そこで、全体と立場別のインタビューデータを KH Coder にかき、頻出語を抽出し、対象者が七五三について語る中で軸になる語を見つけることとした。表 2 は、インタビューで使用された名詞を頻出度が高い順に並べたものである。

頻出順でみると、全体では多いものから 5 つが「写真」「着物」「神社」「七五三」「お祝い」であった。なお、表にみられる「子ども」「歳」「今」「娘」「人」「自分」「孫」については、本インタビューで様々な時期の七五三の説明をする際に必要な名詞であり、そのことが出現回数を多くさせた理由と考え省いた。また、自身・子ども・孫と祝う立場でも若干の順位の前後はあるものの、いずれの立場においても 5 つの名詞は頻出していた。

この 5 つの頻出語は全体・立場別のインタビュー内容を分析する上で軸となると考えた。インタビューデータから 5 つの頻出語のみを取り出し出現回数を、全体のほか自身(1940 年代前半と 1950

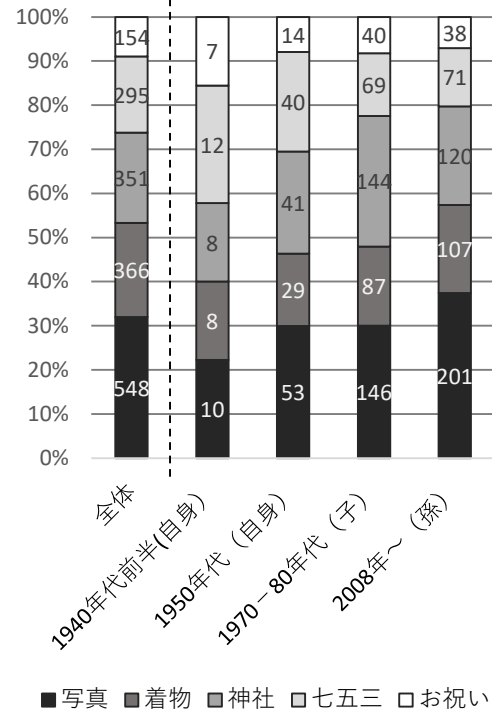
表2 頻出順リスト(全体)

抽出語	出現回数
写真	548
子ども	531
歳	465
今	408
着物	366
神社	351
七五三	295
娘	224
人	215
自分	201
孫	161
お祝い	154
* 名詞のみ	

年代)、子ども(1970～80 年代)、孫(2008 年以降)の時期に分けて集計したものが図 1 である。

5 つの頻出語のみでの出現割合をみると、全体では「写真」3 割、「着物」「神社」がほぼ同じ 2 割ずつで、この 3 語で 7 割以上を占める。その他「七五三」と「お祝い」で合わせて 3 割弱となっている。

図1 七五三インタビューにおける頻出語の出現割合(全体と時期別)

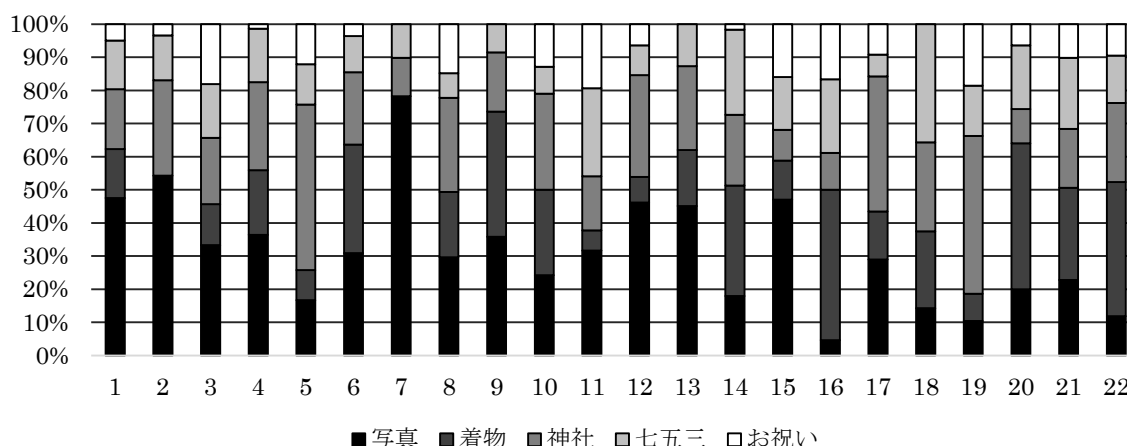


* 数字は語の出現回数。

また時期別で 1940 年代前半と 1950 年代の自身の七五三、1970～80 年代に親になって祝った子どもの七五三、さらに 2008 年以降の孫の七五三の変遷をみていくと、「写真」の出現割合は 22%、30%、30%、37%と増加傾向、「着物」は全期間を通じて 20%弱と変化が少ない。また、「神社」は 18%、23%、30%、22%と変動があり、「お祝い」は 16%、8%、8%、7%と減少傾向にあることがわかる。

なお、1940 年代前半は、太平洋戦争の時期と重なり、七五三をしたかどうか「記憶していない」「(お祝いを)していない」とする回答が多かった。この時期「写真」「着物」「神社」はいずれも 2 割ほどとなっており、「お祝いなどをするような余裕がなかった」というコメントにみられるように、語るほどの話題がない印象であった。そうした中「七五三」の出現頻度が他の時期と比べて多くな

図2 七五三インタビューにおける頻出語の出現割合(対象者別)



*1~22 は対象者番号。

っているのは、七五三の実施有無や戦争時の生活の様子から祝えなかった理由の説明の際「七五三」という言葉を多用したためと考えられる。同じ自身の七五三でも、戦後1950年代ではほとんどの人がその様子を記憶していたことから、1940年代前半は特殊な状況下により、七五三そのものが思っていたような形で祝われていなかった時期といえよう。

次に22人の対象者別に行った、5つの頻出語の出現回数を集計したものが図2である。対象者によって、頻出語の出現回数の割合が大きく異なることがわかる。以下5つの頻出語ごとに、全体や時期別、対象者別にその特徴と意味することを確認していきたい(各対象者の生年・祝い時期については表3参照)。

3.3.1 「写真」について

「写真」の占める割合を対象者別にみていくと、No.7(図2参照)の割合がとりわけ大きいことがわかる。No.7は元々写真などのプリントをする店を経営していたことが「写真」の頻出率を高くしていると同時に、まだ孫がおらず、話の内容が限定的になったことが理由として挙げられる。

また逆にNo.16とNo.22は他と比べ割合が極端に小さい。両者は1925年と1935年生まれで、

生年が対象者中で最も早い2人となっている。

それ以外の対象者間では、多少の割合の違いはみられるものの、多くの場合5つの頻出語の中で特に割合が大きくなっており、現在の七五三における「写真」の位置づけの大きさを示しているといえる。

また「写真」の時期の変遷をみていく(図1)と増加傾向にあり、今後さらに重要性が高まると予想される。実際話されている内容をみていくと、自分たちで撮った写真にまつわる話、写真館で撮った写真や撮影した時の様子、七五三の終わった後も見返す写真の話が多い。

戦後「写真」は身近になった。1970年代にはカラーフィルムで撮れるスナップ写真が当たり前になり、プロではなくとも自前のカメラで気軽に写真を撮ることができるようになった⁶。インタビューでは、1970~80年代には子どもの祝いをした時に持参したカメラでスナップ写真を撮ったという話が多く聞かれたほか、写真館や写真撮影業者を利用したとする人もみられた。例えば、家の近くの「町の写真館」や参拝した神社で七五三の記念撮影のために来ていた撮影業者を利用したり、一時期みられたスーパーでの着物レンタルもついた七五三撮影会(田口2019)、着物レンタル・着付け・写真がセットの特設会場での七五

表3 七五三インタビュー対象者の生年・祝い時期一覧

対象者No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
生年	1940～50	1940～50	1930代後	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50
自身の祝い	1950年代	1950年代	1940代前	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代
子どもの祝い	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80
孫の祝い	2008以降	2008以降	2008以降	2008以降	2008以降	2008以降		2008以降	2008以降	2008以降	2008以降
対象者No.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
生年	1940～50	1940～50	1940～50	1940～50	1925	1940～50	1940～50	1930代後	1940～50	1930代後	1930代後
自身の祝い	1950年代	1950年代	1950年代	1950年代	1930前後	1950年代	1950年代	1940代前	1950年代	1940代前	1940代前
子どもの祝い	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1950年代	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80	1970～80
孫の祝い	2008以降	2008以降	2008以降		1980年代	2008以降		2008以降	2008以降	2008以降	

三撮影会を利用したりする者もみられた。

孫の祝いでは、多くが子どもの写真撮影に特化した着物レンタルやその着付けも行う「こども写真館」を利用したという。この業態の写真館は1992年に登場し、急速に広まった(田口 2017)。対象者が同行した場合、その便利さに驚いたという感想が多く聞かれた。

3.3.2 「着物」について

「着物」は No.6、No.9、No.14、No.16、No.20、No.22 で割合が大きくなっており、その中でも No.9 と No.20 は着付師であり、着物に対する意識の高さがこの語の出現頻度の高さにつながっていると考えられる。

また、No.6 は子どもの祝いの時期に、「派手なレンタルをする人もみたが、そのようにはしかなかった」とし、購入したことについての話や自身の七五三で着た着物のエピソードを語ったことが影響していると考えられる。

No.16 と No.22 は前項(3.3.1)の「写真」でも触れたように対象者の中で特に生年が早く、幼少期に周囲でまだ着物を着て過ごしている人が多かったという。両者では、「写真」が他と比べて極端に少ない割合である分、エピソードも多くなりがちな「着物」の割合が増加しているといえる。

「着物」に関しては、自身・子ども・孫の祝いで2代3代にわたり同じものを着た、また親戚間で貸し借りをしたという人が10人いた。自分や

娘が着た着物を、娘や孫に着付けた際、受け継がれていく感覚について語った人もいた。

ところで対象者に、七五三について

て印象に残っていることをたずねると、自身が祝ってもらった時の話をする人が多く、内容は着物、髪型、千歳飴についての話が多かった。着物に関するものでは、例えば七五三で神社参拝した後に赤飯を近所に配った際、母が近所の人と話し込む中あやまって着物にインクをこぼしてしまった話をされた方がいた。母に怒られるかと思ったところ怒られず、その後で祖母が学校に持っていく座布団に作り変えてくれた話を語っていた。また、4姉妹で同じ着物を順番に着て、後で写真を見比べ家族で品評して楽しんだことを語ってくれた人もいた。

以上図1でみられるように「着物」は時期ごとの変化は小さく安定している一方、図2では個人間で差がみられた。先述したように、2代3代にわたり同じ着物を着たエピソードや着物を着たり着せてもらったりした際の話に、人による多少があることが理由の1つであろう。

着物の着用率は、年代ごとに異なった動きをしていた。自身の1950年代に約80%だったのが、1970～80年代の子どもの時には70%弱に減り、孫の2008年以降には100%の着用率となっている。対象者が女性のみのため自身の祝いでは、性差はわからないが、子どもの祝いをした際には性別による差が大きく、女兒は多くが着物である一方、男児は洋装(スーツ)が多くを占めている。この数値の増加に影響を与えていると考えられる七五三の着物のレンタルは、1980年代に徐々

に広まり定着していった（田口 2022）。実際、1970～80年代の子どもの祝いでのレンタル利用者は2名のみであり、多くの人が「当時レンタルは聞いたことがなかった」や「人が着た物はちょっと違うと思った」「あったのかもしれないけど、考えてなかった」というように、まだこのサービスに慣れておらず、一般的ではなかった様子を知ることができる。

孫の祝いでは、こども写真館などでの着物レンタルが一般化した。写真館側のサービスの工夫から選択肢が増え、男女の別なく着物を着用することが容易になった背景を読み取ることができる。

3.3.3 「神社」について

全体では5つの頻出語中で割合が2割弱となっている「神社」は、対象者別にみた場合 No.5、No.17、No.19で特に割合が大きく、3者とも5つの頻出語の中で最も大きくなっている。No.5は、子どもの頃から長く同じ地域で暮らしており、自身も子どもも孫も同じ神社で七五三を祝っている。そのことについて「私は自分の中ですごく気持ちいいのね。自慢したいっていうか。一つなんか気持ちいいなって、人生の中で」と人生の節目節目で同じ神社と関わっていることについて、格別な思いを語っていた。一方で No.5 を含む全対象者の中で、参拝先に対する信仰心を語る者はいなかった。

参拝先は、自身の七五三では近くの神社や「氏神様」に参拝したとする人が多かったほか、明治神宮とした人が3人いた。明治神宮にした理由として、「一番大きくて信頼できる。東京に住んでいる者はって（親は）感じて行ったんだと思う」（No.12）と述べていた。

「神社」は頻出語となっているが、No.5、No.12のように神社に対する印象を語るコメントは少ない。「神社」に関して話題となりやすいのは、参拝先をどこにするかということである。

子どもの祝いでは住んでいた近くの神社に参

拝した場合と、明治神宮や平安神宮、春日大社など著名な神社に参拝した場合が半々になった。

孫の祝いでは、明治神宮や日枝神社もみられるが、近くの神社に行ったとする場合が多い。

孫の祝いのことで子どもから何か相談されたことがあるかと尋ねたところ、こども写真館の中で撮った写真でどれがほしいか、どのようなポーズが必要と思うかということ、着物に関する依頼のほか、参拝先の神社としてどこがよいか相談されたとする人が2人いた。1人は土地の神様のところを勧め（No.10）、もう1人はテレビで見て良いと思ったところを勧めた（No.4）という。

3.3.4 「七五三」について

次に「七五三」は、No.11とNo.14とNo.18で割合が大きいが、他の語に比べ、対象者間での増減の幅は小さい。このインタビューは「七五三について話す」ことを目的にしたため、「七五三」が頻出語の1つとなるのは当然といえる。後述の共起ネットワーク分析において他の語とのつながり方に注目することから、頻出語の1つとして挙げておく。

3.3.5 「お祝い」について

「お祝い」に関しては全体では1割ほどである。対象者別でみた際に2割近くになっていたのは、No.3、No.8、No.11、No.15、No.16、No.19であり、No.7、No.9、No.13、No.18はゼロであった。

No.3は自身の七五三の時期が戦時中であったため、七五三を経験していないとするものの、子どもや孫の祝いでは家族のほか、親戚、友人が集まって「お祝い」したとする記憶を語った。No.8は子ども時代生まれ育った静岡県伊豆地方で七五三の祝いに、朝早くから隣近所や親戚の人が集まって、餅つきをしたという話を語った。他の人の七五三の祝いでも子どもながら手伝いをしたといい、たくさんできた餅を皆で食べて「お祝い」したことを語っていた。また、No.11は信仰して

いる創価学会の会館で催された七五三を祝う会に参加し、自分の子どもや孫が地域の他の信者たちに「お祝い」してもらったことについて語っていた。「お祝い」は人からされるものであることから、多くの人との関わりがあった七五三を経験している場合に「お祝い」のエピソードが増え、この語の使用が多くなる傾向がみられる。

逆に七五三を祝う中で人との関わりが少ない場合に「お祝い」の出現頻度が減るということになってもいる。例えば「お祝い」の出現回数が0回であったNo.9は、「着物」への興味が強く、話の大半が「着物」についてだったが、七五三で集まった人の話をきくと、「あまり人をよんだりという方ではなかった」と話していた。

3.4 共起ネットワーク分析

次にKH Coderを使用して共起ネットワーク分析を行った。この分析より、抽出された語と語のつながりと関係性について図示することができ

る。同じ文脈で用いられることの多いもの、つまり共起の程度が非常に強いものを線で結んでおり、円が大きいほど抽出語の出現回数が多いことを示す。これにより、3.3における頻出語の分析を補強することができると考えられる。そして、ここで得られた結果を利用して現在の七五三の実態や意義、変遷に関する正確な把握につなげる。

方法として、対象者の全員と4つの時期別(図1参照)のインタビューデータについて、テキストマイニングツールのデフォルト値を元に共起ネットワーク図を作成し、先述の5つの頻出語の位置に注目しながら図にみられた特徴について検討した。対象とする品詞は名詞、サ変名詞、形容動詞、固有名詞(組織名、人名、地名含む)、ナイ形容詞、副詞、形容詞、動詞とした。

3.4.1 全体における共起ネットワークの特徴

全対象者のインタビューデータを分析した結果、共起の程度が非常に強いことを意味する線で

結ばれたものの中から4つのグループを取り出すことができた(図3)。各グループは、インタビューにおける重要な特徴を図示していると考えられる。それぞれについて、元のインタビューデータに戻りながら、会話の中の語の間の意味を見直し、4グループが示していることについて明らかにしていくこととした。

グループ①はインタビューで各時期の「七五三」について話す中で当然多くみられるであろう「言う」「思う」「今」「昔」といった言葉が並ぶ。本インタビューで交わされた会話の大まかな概要を示すグループといえる。

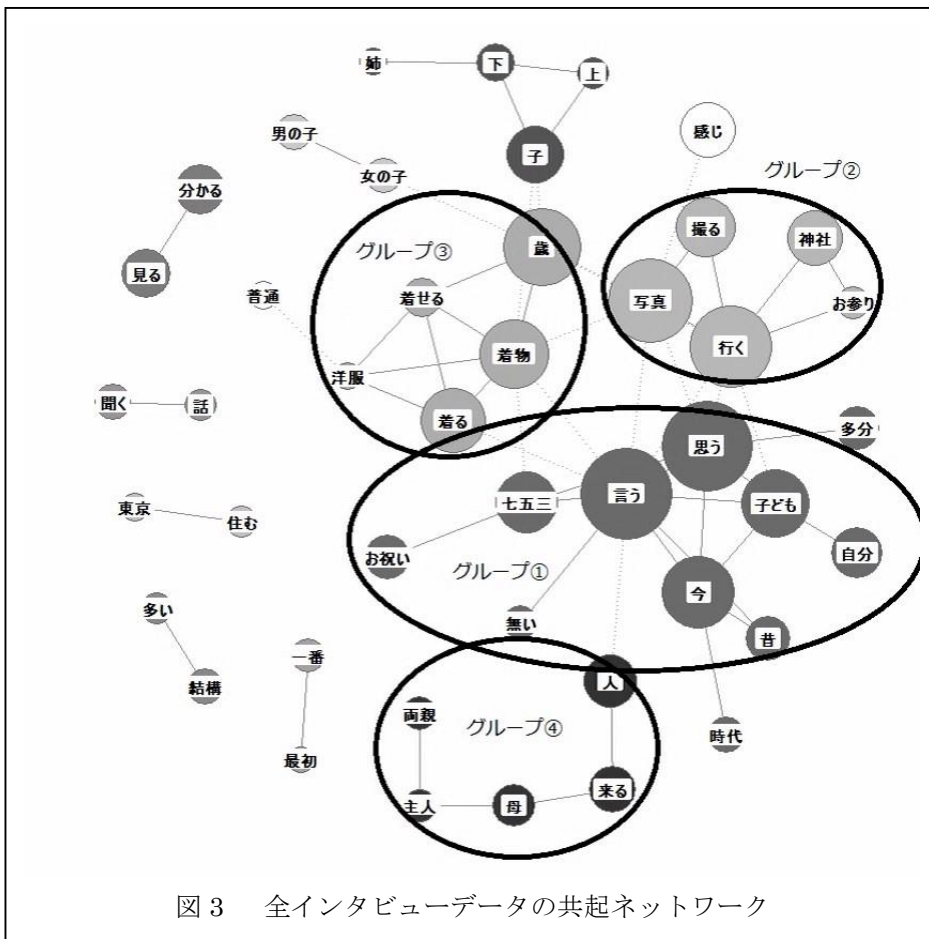


図3 全インタビューデータの共起ネットワーク

グループ②は「写真」と「神社」が「行く」を介して結びついた七五三の要素であることを示している。元のデータを確認すると、写真を撮りに「行く」、神社に参拝に「行く」といった文脈で使われていることがみられ、「写真」と「神社」が七五三における主要な行先として考えられていることの反映といえる。

グループ③は「着物」を着ることについての内容で、着る（着せる）場合の年齢が意識されていることを図は示している。「歳」とのつながりは、3・5・7歳のどの時期かで着せるものが異なってくることを意味している。インタビューでは、子どもの時期の5歳男児なら洋装のスーツが多く、3歳女児はワンピース、7歳女児は振袖、孫の時期では性別に関係なく和洋両方着用することが多いものの、着物の場合5歳男児は袴、3歳女児は上に被布、7歳女児は振袖というように年齢ごとの特徴がある。

グループ④は人に関係した言葉が多く、七五三の祝いでは家族を中心しつつ、それ以外の人も含めた関わりがみられることを示していると考えられる。

以上、全対象者のインタビューデータを共起ネットワーク分析にかけ、目立った共起のみられるグループに注目した。特に②から④が現在の七五三に関する特徴を示していると考えられる。七五三における重要な行先としての「写真」と「神社」（グループ②）、着用するものとして意識が向けられた「着物」（グループ③）、家族を中心とした人との関わり（グループ④）としてまとめられる。

3.4.2 4つの時期における共起ネットワークの特徴

次にインタビューデータを自身の七五三、親になって祝った子どもの時期の七五三、孫の時期の七五三とに分けて、それぞれ共起ネットワーク分析にかけた。3.4.1の全体でみた時のグループ②から④を参考にしながら、それらのグループが各時期でどのように変わっているのか、各時期にみら

れる特徴的な点、他の時期との相違点や変化などを中心にみていく。なお、自身の時期は戦争を間にはさんで「1940年代前半」と「1950年代」の2つに分け、子どもの祝いの時期は「1970～80年代」、孫の祝いの時期は「2008年以降」として、4つの時期に分けて分析している。

まず、戦時中である1940年代前半の自身の時期では、「戦争」と「七五三」がつながり、特殊な状況下で祝いらしいことができなかったという対象者たちの話が反映されている(図4)。全体のグループ②で重要な要素であった「神社」が戦時中で参拝しにくかったことからみられず、また「写真」も他の言葉との強い関係がみられず存在観は薄い。祝いのできた対象者の場合は、「着物」を着たということだけが多くの制約の中、できた「お祝い」であったことが図から読み取れる。

戦後となる1950年代の自身の時期では、1940年代前半に比べ、つながり合う言葉の種類が増え、全体的に祝いの形が華やかになっている印象を受ける(図5)。この印象は、図に登場する人物や実施したことのバリエーションが増えていること(例えば、「餅」「作る」、「赤飯」「持つ」、「髪」「リボン」「ピンク」)によると考えられる。

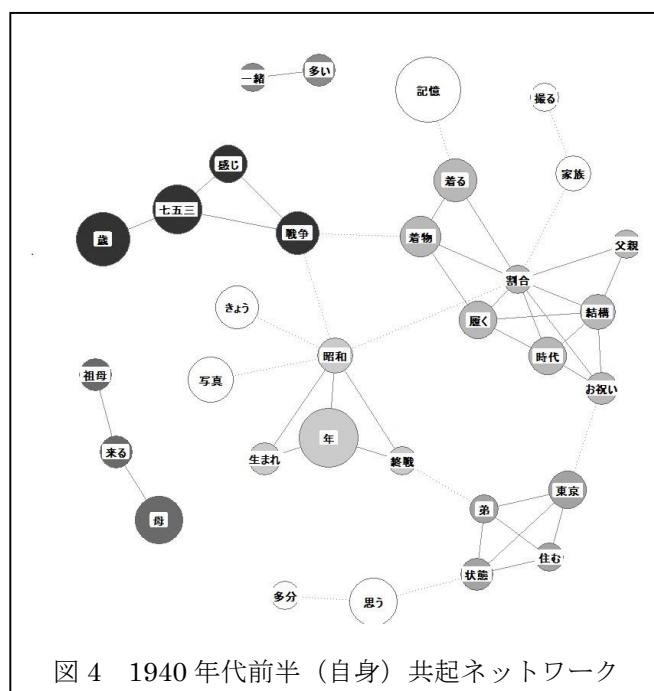


図4 1940年代前半（自身）共起ネットワーク

表4 頻出語の関係性の変遷 (共起ネットワーク分析の結果から)

自分自身の 七五三	1940年前半	写真	神社	着物 お祝い		七五三
	1950年代	写真	神社	着物	お祝い	七五三
子どもの 七五三	1970~80年代	写真 神社		着物	お祝い 七五三	
孫の七五三	2008年以降	写真 神社		着物	お祝い	七五三

*斜線と網掛けのある頻出語はその時期に共起ネットワーク図の中に出てこなかったことを意味する。

について時期ごとの関係性の変化を表4にまとめた。なお、2つの頻出語が1つの枠に入るのは、共起が強くみられることを示す。

全体をとおしていえることは、七五三の中で「写真」の位置づけが突出してくることであろう。本調査で「写真」は1940年代前半から既に出てくるものの、その頃の位置づけは小さかった。現在七五三は子どもをもつ家庭の90%以上⁸で祝われているともいわれるが、その理由は1992年登場のこども写真館の影響が大きいだろう。対象者たちの孫の祝いでの写真館利用率や利用に際してのコメントなどからも、この点がうかがえる。

1970~80年代に子どもの七五三を祝った対象者は当時を振り返って、「今みたいになんでも揃っているところがないから、準備が大変だった。できないことはできないし。みんな自分でできる形で祝っていたんだと思う」と語る。その後、こども写真館が登場し、衣裳レンタルや着付・美容サービスも提供することで、1か所でほとんどのことを済ませることができるようになる。神社参拝時に着て行ける着物の貸出のサービスもこども写真館で広くみられ、頻出語である「神社」や「着物」とのつながりがみられるようになる。

「今の人はきちんとお祝いするわね」という言葉にみられるように、いわゆる「七五三らしさ」を意識した現在の祝いの形に、「ベルトコンベアみたい」「便利なようについていけない」と不安視する人もいる。

お祝いの時の様子を「写真」に撮るとということ

は、元々七五三の中心にあるものではなかった。本調査での分析を通じてみえてきたことは、このように中心的な要素ではなかった「写真」が他の要素とつながっていく中で、七五三においてなくてはな

らない要素となっていることである。

「神社」については、対象者自身の七五三の時期である1940年代前半には共起ネットワーク図でみられず、1950年代は図5にあるように扱いが小さく、聞かなければ「神社」に参拝したことは話されないことさえあった。対象者たちの言葉を借りると、日常とは異なる家に関する出来事のため、関係の深い近くの神社へ報告に行ったという形である。その際に同行したのは祖母や母親のみ、ごく少数であった。大人数で大がかりに行うことではないことから、七五三について聞かれた際語られることが少なかったといえる。

それに対して1970~80年代の子どもの七五三の時期から「神社」と「写真」との関係が強まるようになる。これは自前のカメラで参拝時に記念撮影をしたり、参拝した神社に撮影をする業者がみられるようになった形であられる。この時期には、「神社」参拝の際に「写真」を撮ることが一般化し、その背景ともなる神社に対する意識が高まったといえそうだ。

「神社」が全体を通じて頻出語の1つになっていることは、この儀礼における重要性を示しているが、本調査で対象とした時期の間にも「神社」がもつ意味は変化している⁹。自身の時期に祖母や母親に連れられていった関係の深い場所への報告という形から、移り住んだ先々で七五三を行う時になってから行先を考えるとところとなってきたのである。

時期によって意味が変化しながらも、現在「神

社」が重要な軸となっているのはなぜだろうか。そこには対象者たちの話から多く聞く七五三を「成長の節目の儀礼」とし、節目を迎えられた感謝と祈願が「神社」とつながるからだろう。例えば「私自身は参拝は行くべきだろうと。子どもの健康をお宮さんで祈願していただくという気持ち。だからもしお金がなければ写真は下手でも撮ってあげたい。私は参拝の方を推したい。」子どもの祈願のために七五三はあるんだと、根本はそうだと思っている。」といったコメントがみられた。

「着物」については、全体を通じて「写真」「神社」と並んで重要な軸となっているが、対象者の世代ならではの要素が強くみられる。対象者たちは子どもの頃日常的に着物にふれる環境にあった人が多く、着物が家族とのなつかしい記憶につながるものであったり、母や自分の代で購入したものを2代3代にわたって着たりという経験をしている。戦時中の1940年代前半以外、共起ネットワークにおいて「着物」が他の頻出語と関係ない位置にあったのも、「着物」というだけで語れるほどのエピソードを多くの人々が持っていたからと考えられる。本調査では対象者の話から、着物のレンタルが1980年代以降広まっていった時の雰囲気を知ることができる。それまでは購入することが広くみられ、そのことを「作った」「作ってもらった」と表現し、自分や子に向けられた親の思いもその中に含めて話すことがみられた。

2008年以降の孫の時期には半数以上が着物のレンタルを利用していた。それにより、着物着用率は上がったものの、あまりに簡単に利用できることで、「着物」を準備する中で親が子どもに向けていた思い、あるいは子に伝わる親の思いが薄くなるように感じた対象者は多い。今回の全期間を通じての「着物」の大きな位置づけは、現在60歳以上の対象者ならではの結果といえ、現在定着したものと考えられる着物のレンタルによって、今後「着物」を介した親との関係も含めたエピソード

や興味をもつ機会が減ることはまちがいないだろう。それと併せて、「着物」の占める割合は減少、あるいは「写真」と「神社」のまとまりの関係の中に組み込まれていくことが予想される。

「お祝い」については、実際のインタビューで語られている内容から、人との関わりの多い事柄で用いられる性質がみられた。1940年代前半、1950年代の自身の七五三では「お祝い」という言葉と関連していくつかの語がつながり、まとまりを形成していた。表4や対象者たちの話からわかるように、その当時七五三の中心となっていたのは、「着物」や「お祝い」ということができるだろう。のちに七五三の中心的軸となる「写真」は、当時だれかカメラを持っていたらそれで撮る程度、「神社」は祖母や母親と3人でというように、大きな扱いはなかった。それに対して、参拝後に家に戻ってから行われる「お祝い」では、親戚の人が集まって皆でごちそうを食べるということもあった。続く子どもの祝いの時期は家族のほか、近所へのあいさつということがみられた。

孫の祝いの時期になるとそういった状況から、祝われる子とその兄妹と親、またこれに祖父母を加えた「家族」とよばれる狭い関係の中での祝いとなり、親戚や地域とのつながりがみられなくなっていく。多くの人に囲まれて祝う儀礼ではなくなったものの、ある対象者がこれを「形式にとらわれている」という時代から自分たちの思うように子どもをお祝いしたいという気持ちに変わりつつある」と表現するように、それまでの大人たちが地域でのやり方を意識して行っていた形から、祝われる子により焦点が当たった儀礼になったともいえる。

全分析を通じていえることは、祝い全体に占める「写真」の割合の増加、そしてその増加は「神社」や「着物」とつながりながらもたらされていることである。また、一方で「お祝い」の縮小は祝いにかかわる人の数や範囲の縮小、つまり家族に限定された祝いの形の一般化、あるいは七五三

が家族の祝いとなっていることを示している。

このような変化は、戦後の人々をめぐる環境の変化によって「祝いにくかった」状態の中の「祝いにくいところ」に向けて提供された写真撮影や衣裳レンタルといった儀礼サービスの広まりによって影響を受けたものであること、また人々と親戚や地域との関係の縮小によってもたらされたものである。

本調査で主に戦後から現在まで七五三の軸となる要素を元に分析した結果からわかることは、人々が地域共同体から離れ、より家族を志向する形となる中、儀礼サービスによる補完と新たなイメージの提供を組み込み、その内容や位置づけに変化を持たせながら、現在に至っているということである。

おわりに

本調査で抽出された特徴的な言葉、「写真」「神社」「着物」「お祝い」「七五三」について七五三を考える際の軸としながら、現在の実態や意義、戦後からの変遷について大枠の整理をすることができた。

戦後めまぐるしく変化する社会の中で、七五三は様々に影響を受け変化してきた。今回テキストマイニングを行い、七五三について考える際の軸となるキーワードを抽出することで、その変遷が把握しやすくなった。

本調査において、対象者の七五三経験の時期だけでは、戦後の全体を網羅することはできておらず、まだ確認できていない時期もある。

今後これら軸となる語を元にしながら、今回対象とできなかった年代へのインタビューも試み、現在の七五三に関する変遷についてより精緻にまとめていきたいと考えている。

注

- (1) 現代においてさかんな葬送儀礼や墓制などに関する研究を人生儀礼研究の中の「死」に関する研究とした際に、研究例が少ない産育や婚姻に関する研究を「生」に関する研究として筆者が定義し

た(田口 2015: 8)。

- (2) 本調査での年齢設定は、インタビュー協力先のシルバー人材センター登録者が原則 60 歳以上であることによる。また、筆者は女性のみを対象とした依頼はしていないが、センターで該当者を調整した際にこのような形になった。
- (3) 本調査は対象者 12 人の段階で途中経過を報告の形でまとめ、一部公表している(「祖母・母親・子の立場で経験した七五三に関する祝い方と意義の変遷に関する調査」冠婚葬祭総合研究所 令和 3 年 6 月号メールマガジン『GHK Bulletin』No150)。
- (4) 立命館大学の樋口耕一によって開発されたテキストマイニングのオープンソース・フリーソフトウェア。ビジネスから学術研究分野まで幅広く利用されている。公式 Web サイトは <http://kncoder.net/>
- (5) 地域でみた際に傾向がみられた唯一の例として北海道がある。北海道出身の 2 人は他の対象者よりも自身の七五三の記憶があいまいな印象であった。1 人は当時北海道ではあまり七五三が一般的ではなかったのではないかと語っていた。
- (6) カメラの世帯普及率は 1965 年に約 50% であったが、1973 年には 70% を超えたという (FUJIFILM HP 「50 年のあゆみ」)。
- (7) 子どもの写真撮影に特化した写真スタジオをさす。1992 年に初めてのこども写真館「スタジオアリス」が登場、2009 年には全国 382 店舗数を誇るまでとなる。全店舗に 400 着に及ぶ衣裳が用意され、ヘアセットやメイク、着物の着付けなどは基本無料、モニターテレビをみて撮影された写真を選ぶことのできるシステムをもつ。多くがショッピングモールなど利用に便利な立地にある。
- (8) インターネットの大手育児サイトベビカムが 2008 年にサイト登録者 1,112 人に実施した、子どもの祝いに関するアンケートより。七五三は 93% が祝いを「した」(もしくは「する予定」とした)。
- (9) 安井は儀礼の際の神社参拝が増えた理由に挙げられる民力涵養運動(大正 8 年から)が起こる前の大正 4 年に編纂された『奈良県風俗誌』で、すでに氏神への参拝を伴う子どもの儀礼が増えていると指摘している(安井 2011)。神社と儀礼に伴う参拝の関係は、今回対象とした 1940 年より前についていねいに収集していく必要がある。

引用文献

- 大藤ゆき『児やらい』岩崎美術社、1968 年
- 菅原正子「七五三の源流—中世後期の髪置・帯直・元服等—」『日本歴史』630、2000 年 11 月号、pp47-52
- 鈴木明子「七五三」(倉石あつ子・小松和彦・宮田登編『人生儀礼事典』小学館、2000 年、pp62-66)
- 田口祐子『現代の産育儀礼と厄年観』岩田書院、2015 年
- 田口祐子「七五三の全国的な広がり」とスーパーの役割」『開智国際大学紀要』第 18 号、2019 年、pp87-98
- 田口祐子「七五三と貸衣裳—紙媒体から動向と意義の整理を試みる—」『令和 3 年度論文集』冠婚葬祭文化振興財団冠婚葬祭総合研究所、2022 年、pp160-177
- 田口祐子「キッズビジネスと七五三」『女性と経験』42 号、2017 年、pp16-31
- 安井眞奈美『出産・育児の近代「奈良県風俗誌」を読む』法蔵館、2011 年

Changes in the Perceived Realities and Significance of Shichi-Go-San: Perspectives from Child, Mother, and Grandmother

Yuko TAGUCHI*¹

Abstract

Shichi-Go-San (753), which is celebrated as milestones of growth at 7, 5, and 3 years of age, is a series of childhood rituals that is often celebrated in families with children. However, despite the popularity of these 753 rituals, research on the current state of and changes to rituals and the significance felt by participants is sparse. Thus, grasping the realities of the rituals has been difficult.

This study involves interviews conducted with individuals over the age of 60, who had experienced their children's and grandchildren's, as well as their own 753 celebrations when they themselves were children. Interview subjects were asked about how they celebrated 753 and how they thought about the rituals and the significance these rituals carried at each stage of their lives (and in different roles). The purpose of the study was to better understand these experiences, the focus being on possible changes in the nature of the rituals and in the significance of those rituals from the post-World War II period to the present.

Interview data was organized and analyzed using KHCoder text mining analysis software for quantitative analysis. Utilizing these methods has resulted in a highly objective analysis with a broadened perspective.

..... **Key words**

Shichi-Go-San, life rituals, ceremonial services, modern period, text mining

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

ビジョン型・参加型リーダーシップの分析

—日本マクドナルドのサラ・カサノバ女史を取り上げる—

続橋 孝行*¹

本稿の目的は、日本マクドナルドのサラ・カサノバ女史のリーダーシップに焦点を当て分析することにある。同社は衛生上の問題を相次いで引き起こし、空前の逆境に陥ったけれども、サラ・カサノバ氏は短期間で赤字から脱しただけでなく、成長軌道にのせることまでやってのけた。彼女の経営者としての能力は極めて高いといえる。同氏のリーダーシップはビジョン型・参加型リーダーシップに分類される。リーダーはビジョンを掲げ、そのビジョンを実現するためには、社員が丸となって行動しなければならない。そのためにはリーダーとメンバー間に「信頼」関係がなければならない。そして社員のやる気を引き出すことができるのが有能なリーダーである。サラ・カサノバ氏はビジョン型・参加型リーダーシップで社員のやる気を引き出し、少なくとも10年かかると言われたことを短期間で実現した。リーダーとしてなすべきことは、リーダーシップの発揮及び社員の「モチベーション」を上げるような環境の整備である。

..... キーワード

ビジョン型・参加型リーダー、信頼、モチベーション

1. はじめに

本稿では、相次いで衛生上の問題を引き起こし倒産の危機に追い込まれたが、短期間で再建を果たした日本マクドナルド・ホールディングのサラ・カサノバ女史（2023年6月現在会長）⁽¹⁾のリーダーシップに注目し、議論したい。

企業が業績を上げかつ長きにわたって存続できるかどうかのカギはリーダーが握っている。⁽²⁾このような事例は多数あるが、本稿では日本マクドナルドのケースを取り上げたい。なぜなら、サラ・カサノバ氏はビジョン型・参加型リーダーに分類されるが、この種のリーダーが取り上げられるケースはあまりないからである。一般的にリーダー論を展開する際、日産自動車のカルロス・ゴーン氏⁽³⁾に代表されるように、カリスマ「変革型リーダーシップ」⁽⁴⁾が取り上げられることが多い。

以下では第2節で、ビジョン型リーダーシップと参加型リーダーシップを個別に考察する。これ

らのリーダーシップは補完関係にある。つまり、リーダーはビジョンを設定し、それを実現すべく組織を動かすのだが、その際、社員の「モチベーション」(やる気)がカギになる。そこで第3節ではモチベーションについて詳述する。具体的には「経路・目標理論」を取り上げる。第4節の「日本マクドナルドの再建」では、どのようにして空前の逆境に陥り、そしてどのようにして再建を果たしたのかについて考察する。最後の第5節でリーダーと信頼、モチベーションについて触れて結びにかえたい。

2. リーダーと信頼

一般的に見られるリーダーシップ・スタイルには指示型リーダーシップ⁽⁵⁾、支援型リーダーシップ⁽⁶⁾、ビジョン型リーダーシップ、参加型リーダーシップなどがあるが、本節ではビジョン型・参加型リーダーシップについて詳述する。なぜなら、相次いで衛生上の問題を引き起こし倒産の危機に追い込まれたが、短期間で見事に再建を果たした日本マクドナルドのサラ・カサノバ女史は、

2023年12月25日受理

An Analysis of Visionary and Participatory Leadership:
Featuring

Ms. Sarah L. Casanova of McDonald's Japan

*1 Takayuki TSUZUKIBASHI

開智国際大学 国際教養学部

ビジョン型・参加型リーダーシップに分類されるからである。

既述した「ビジョン型リーダーシップ」と「参加型リーダーシップ」は有事において見られる。有事に組織の危機に際して進むべき方向を示し、組織の変革を行うスタイルが「ビジョン型リーダーシップ」、同じく組織の危機的な状況にあって、フォロワーを変革に積極的に関与するように彼らに自発性を喚起するスタイルが「参加型リーダーシップ」である。

以下ではビジョン型・参加型リーダーシップを個別に検討する。⁽⁷⁾

2. 1. ビジョン型リーダーシップ

まず、ビジョン型リーダーシップから詳細に議論したい。

経営の危機や変革の必要性が叫ばれるようになるのは、それまでのミッションやビジョンに基づく経営が行き詰まったときである。ミッションやビジョンが環境に適應できなくなると、組織の存続が難しくなる。

既述したビジョン型リーダーシップは、その名が示す通り、組織が危機的な状況から脱するために明確なビジョンを設定し、その実現を最優先に考えて組織を動かすリーダーシップである。場合によっては組織そのものの変革を志向することから、最も高度なマネジメントが求められる。

リーダーは組織の存続を念頭に置き、ミッション（「会社は何のために存在しているのか」）やビジョン（「会社は将来どのようなになっているのか」）を意識しながら経営を行っている。ミッションは経営理念とほぼ同義で、組織や集団を支える価値観や考え方を提供する。ビジョン型リーダーは、自社のミッションに深くコミットして明確なビジョンを打ち立て、メンバーを鼓舞することで組織の変革を進めていく。また、ビジョン型リーダーは環境の変化を敏感に察知し、必要に応じてミッションやビジョンを変えていく。そして、リーダーがミッションやビジョンを変えることによって、事業展開や環境への適應の仕方が変わる。

例えば、ある鉄道会社は線路を敷設し、より多くの旅客や貨物を取り扱うことでしか利益を上げられない。しかし、鉄道会社がミッションを「輸送によって人々の幸福を運ぶ」と再定義したらどうなるのか。鉄道事業だけでなく、海運や空輸、トラックといった輸送事業全般に事業領域を広げることで、利益を拡大することが考えられる。さらに、「人々の幸福を鉄道でつなぐ」と定義すれば、鉄道沿線に住宅街や商業施設、娯楽施設を充実させるといったかたちで事業領域を拡大することが可能である。

リーダーシップにおけるミッションは、組織のある仕事を成し遂げるために考案された合理的

な道具と考えるところに重要性がある。組織にリーダーが魂と呼べるようなミッションを吹き込むことで、組織自体があたかも意思を持って環境に適應する生命体のような存在に進化する。

しかし、ミッションには必ずしも正しい形態が存在するわけではない。また、ミッションをビジョンとして具体化する方法も一つだけとは限らない。それよりも、リーダーがどこまでミッションを貫こうとしているかのほうが重要である。したがって、ビジョンを打ち立てようとするリーダーは、先人の知恵や経験に学び、ビジョンの裏づけとなるミッションについての考えを深め、現実の経営の中に生かしていかなければならない。また、実践した経験そのものからも、学び続ける必要がある。

そして、ビジョン型リーダーシップを発揮するには、組織のメンバーが納得して受け入れることができるミッションを掲げ、それを具体的なビジョンで表現することで、組織内で価値観を共有できるようにしていくことが重要と思われる。リーダーは時には、打ち出したビジョンがメンバーに理解され、共感を得られるように、ドラマチックな演出をしたり、ビジョンを象徴するような行動（シンボリック行動）をとったりすることが必要である。

ビジョン型リーダーはシンボリック（象徴的）な行動をとることが多い。ビジョン実現への強い思いを行動で示し、組織にビジョンを浸透させ、組織を変革に導く。このようなシンボリック行動を意図的に駆使するリーダーをシンボリック・マネジャーと呼ぶ。⁽⁸⁾

シンボリック・マネジャーの特徴としては、以下の4点が挙げられる。

- 1 組織を劇場とみなす。
- 2 自分自身を演出家であり俳優とみなす。
- 3 シンボリック行動を通じて、組織内の価値観の共有化を促進する。
- 4 共有化された価値観によってメンバーのモチベーションを高める。

これらの特徴を踏まえて、次のようなシンボリック・マネジャーの5つの行動がある。

- 1 注目：リーダーがあることに意図的に注目することで、何に関心を寄せ、何を最優先に考えているのかを象徴的に示す。
- 2 執着：リーダーがあることに執着することによって、注目と同様にビジョンを象徴的に示す。
- 3 言葉の使用：リーダーは、特定の言葉を意図的に繰り返して使用することで、その言葉をリーダーの意図に反映する象徴とする。
- 4 エピソードの伝承：エピソードは創業者の逸話や社員の武勇伝であり、組織のビジョンや価値観を具体的に象徴する。エピソード

ドを語り継ぐことで、組織のメンバーに影響を与える。

- 5 ビジョンの創造：組織が将来どのようなになりたいのかを具体的に表現したビジョンを創造することで、メンバーに指針を与える。

ビジョン型リーダーは、具体的にどのようなシンボリック行動をとっているのだろう。リーダーは普段から強く意識して、シンボルを活用しているとは限らない。ビジョンの実現を心から望み、日々の仕事に取り組んでいれば、意識しなくてもその思いはメンバーに伝わる。

例えば、全社的に経費削減が叫ばれているときに、あるリーダーが社内向け資料のコピーに、不要になった書類の裏面を使っていたとしよう。このような行動には、身近な儉約によって少しでも経費を減らそうという意図が反映されている。ほんの小さな行動でも、メンバーはリーダーが経費削減に真剣に取り組んでいることを理解するのである。

このように、ビジョン型リーダーシップを発揮するためには、リーダーの行動が常にビジョンを体現するものになっていなければならない。どんな立派なビジョンを描いても、行動を伴わなければ、それはビジョン型リーダーシップとはいえない。

2. 2. 参加型リーダーシップ

一方、参加型リーダーシップは、組織の有事に際してバラバラになりがちなフォロワーを、自発的に変革に関与するよう喚起し、組織をまとめていくリーダーシップである。メンバーからの信頼をもとに、組織が目指すビジョンの実現にメンバーを巻き込んでいく。

既述したビジョン型リーダーシップと参加型リーダーシップは、組織が変革期にあるときに必要とされるリーダーシップで、両者は補完的な関係にある。変革期においてはビジョン型リーダーと参加型リーダー両方の役割が必要であり、1人のリーダーが2つの役割を果たす場合もある。一方で、2人のタイプの違うリーダーが協力して組織をリードしていくことも可能である。複数のリーダーによって、ビジョン型リーダーと参加型リーダーの役割を分担する場合は、リーダー間での協調性と一貫性が重要になる。

ビジョンによって示された方向に対して、メンバーの意識がバラバラでは組織は前に進まない。また、メンバーがビジョンを理解していても、言われたことを言われたままに行うという受動的な態度では、組織に活力は生まれえない。メンバーがビジョンを自分のこととして受け止められるようになってはじめて、組織は変革を成し遂げることができるのである。

参加型リーダーは、メンバーに対して組織が危機的な状況にあることを伝え、ビジョンの実現に自分も関与したいと思うように働きかける。具体的には、自らメンバーの中に身を投じて、メンバー間の円滑なコミュニケーションを構築しようと試みるのである。

参加型リーダーシップで重要なのは、メンバーとの信頼関係である。メンバーは信頼関係があってはじめてリーダーに従う。信頼関係を築くと口で言うことはたやすいが、実際は日々の出来事の中で時間をかけて構築されていくものである。

例えば、普段ガミガミ怒ってばかりいる上司が、リーダーシップ研修を受けて、人間関係に配慮する参加型リーダーシップ行動の必要性に気づき、翌日から職場で実践したとしよう。いままでは指示や命令ばかりで、気軽に声をかけてくることなどなかった上司が、急に親しげにメンバーの中に入ってくると、当然メンバーは困惑する。信頼関係が構築されていない状況での一方通行的なコミュニケーションには、どうしても無理があることになる。そもそも上司とメンバーの間には、それ以前から蓄積された固有の関係性がある。それを考慮せず、表面上の行動を変えただけでは混乱するばかりである。では、どうすれば新たな信頼関係を築けるのか。

ここで必要となるのが、ビジョン実現に向けたリーダーの一貫した姿勢である。日ごろから仕事を通してメンバーの感じていることや意見を受け止め、リーダーとしての考えをしっかりとフィードバックすることを心がける。時にはメンバーの意見を受け入れるなど、メンバーの視点でのマネジメントを行う必要がある。リーダーとメンバー間のコミュニケーションの循環が、参加型リーダーシップに不可欠な信頼関係をもたらす。

以上、ビジョン型と参加型を個別に議論したが、サラ・カサノバ氏はひとりで両方の役割を果たしている。つまり、「理念」を掲げると同時に、その理念を実現すべく従業員に「参加」するよう呼びかけた。

3. リーダーシップと「経路・目標理論」(path-goal theory)

次に、「モチベーション＝やる気」に関して議論したい。⁹⁾モチベーションを分析することはとても重要である。なぜなら、リーダーがフォロワーの「やる気」を引き出すことができなければ、ビジョンやミッションを実現することができないからである。

本節では「経路・目標理論」を取り上げたい。なぜなら、同理論は理論的に優れたものであるば

かりでなく、現実妥当性もあると思われるからである。⁽¹⁰⁾

リーダーシップは、主として配慮と支援に典型的に代表される、「人」と「仕事」に関する2次元で記述できると言えるが、これらはどんな機能を果たすのであろうか⁽¹¹⁾。これまでリーダーシップを、「人を動かすための究極の仕組み」と捉えてきた。そうであるとすれば、配慮や支援といったリーダーシップ行動は、どんなメカニズムでどう動かすかであるが、それを解く鍵は、「仕事モチベーション」という概念にある。すなわち、リーダーシップの最も重要な機能は、部下のモチベーションを高めることにより、彼の自発的な仕事行動を引き出すことにある。この意味で、リーダーシップの最も重要な機能は、モチベーション機能(=動機付け機能)であり、こうした機能を通じて、リーダーシップは実質的に人を動かしている。

したがって、問題は配慮や支援といったリーダーシップ行動が、どんなメカニズムで部下個人のモチベーションを高めるのか、ということである。こうした問題に解答を与えたのが、リーダーシップの「経路・目標理論」である。経路・目標理論はモチベーション期待理論に立脚するものであり、その大枠は以下の通りである。

まず、部下個人のモチベーション構造は、期待理論にしたがって、企業のインセンティブ・システムにほかならない。企業を効率的に経営していくには「戦略をたてる」ことと「組織をつくる」ことが不可欠である。しかし、戦略と組織だけでは十分ではない。実際に、「人を動かす」ことができないからではない。なぜなら、企業のあらゆる活動は、究極的には「人」を通じてなされるからである。人を動かすには、まず人がなぜ、どんなメカニズムで動くのか理解しなければならない。人間が企業組織のなかでどんなメカニズムで行動するのかを説明する理論が「モチベーション理論」である。ここで、モチベーションとは、仕事に対する動機づけレベルを意味する概念であり、簡単に「仕事に対する意欲」といってもよい。それは、仕事に対する心理的エネルギーであるともいえる。

さて、モチベーションが高くなるほど、個人の仕事に対する努力が大きくなるのはいうまでもない。問題はどのようにして個人のモチベーションを高めるのかである。それには、モチベーションがどんな心理的メカニズムで生起するのか、説明されなければならない。モチベーション理論は、こうした点を明らかにしようとしたものである。⁽¹²⁾

本節で議論したい期待理論は「功利主義的な合理的な人間」としての人間観をその根底に持っている。すなわち、第1に、個人は自己の利益のために企業組織のなかで仕事をしている。第2に、個人が仕事をしようとするとき前もって合理的

な利益計算を行う。

こうした人間観にたつて、期待理論では、個人の仕事に対するモチベーションの構造は次の式によって定義される。

$$M_p = (E \rightarrow P) \sum (P \rightarrow O_i)(V_i)$$

ここで、 M_p とは、一定レベルの業績 P を達成しようとするモチベーションである。 $(E \rightarrow P)$ とは、仕事への努力 E が一定レベルの業績 P をもたらずであろうという個人の期待であり、その個人の主観的確率によって示される。 $(P \rightarrow O_i)$ とは、そのレベルの業績 P が第 i 番目の報酬(=outcome) O_i をもたらずであろうという個人の期待であり、やはりその個人の主観的確率によって示される。また、 (V_i) とは、第 i 番目の報酬の誘意性であり、その報酬の個人にとっての主観的魅力ないしは主観的価値を示している。

こうした仕事モチベーションの構造を示す式からいえることは、個人の高いモチベーションが生じるためには、第1に、仕事への努力が一定の業績に結びつく可能性が高い。そして第2に、そうした業績が何らかの報酬をもたらず可能性が高い。さらに第3に、そうした報酬が自分にとって相当程度望ましいものである、というようにその個人自身が感じる必要があるという点である。

こうした点をもう少し具体的に、わかりやすく説明したい。

まず、個人は i 種類の報酬を期待して仕事をしているものと仮定している。それらは、昇給であるかもしれないし、昇進であるかもしれない。この場合、報酬 O_1 を期待して仕事をしようとするモチベーションの強さは、努力 (E) して仕事を行えば一定の業績 P をあげられるという期待 $(E \rightarrow P)$ と、そうした業績 (P) に対して報酬 O_1 が与えられるであろうという期待 $(P \rightarrow O_1)$ と、そうした報酬 O_1 の自分にとっての魅力度 (V_1) の積で示されるということである。

同様に、報酬 O_2 を期待して仕事をしようとするモチベーションの強さは、

$$(E \rightarrow P) (P \rightarrow O_2)(V_2)$$

で示される。

このように、いかなる報酬を期待するのであれ、その報酬によって動機づけられる仕事に対するモチベーションの強さは $(E \rightarrow P)$ ならびに $(P \rightarrow O)$ という2種類の期待と報酬の魅力度 (V) に依存するのである。換言すると、報酬の魅力度 (V) を極めて望ましいと思っている人が、高い業務成績は報酬に結びつくと思つくと強く信じ(高い $P \rightarrow O$)、一生懸命働くと業務成績が上がると確信(高い $E \rightarrow P$)すればモチベーションが高くなる。

このように、モチベーションの強さが3つの要因の積によって示されるということは、もし3要

因のうち少なくとも一つがゼロに近いほど小さいならば、他の2要因がどれほど大きな値であっても、その報酬によって動機づけられる仕事に対するモチベーションの強さはゼロ近くになるということである。すなわち、報酬の魅力度が極めて望ましいと思っている人が、高い業務成績は報酬に結びつくと思える（高いP→O）ものの、一生懸命働いても業務成績は上がらない（低いE→P）と思えばモチベーションは低くなるのである。だから、現実には、仕事に対するモチベーションが生じるには、「2種類の期待」と「報酬の魅力度」がそれ相応の大きさでなければならない。

一方、個人が*i*種類の報酬を期待して仕事をしようとするときの全体的なモチベーションの強さは、それぞれの報酬に動機づけられた個々のモチベーションの強さの和になる。つまり、

$$(E \rightarrow P)(P \rightarrow O_1)(V_1) + (E \rightarrow P)(P \rightarrow O_2)(V_2) + \dots + (E \rightarrow P)(P \rightarrow O_i)(V_i)$$

このことは、個人の仕事に対する動機づけるためには、少なくとも1つ以上の魅力的な報酬があつて、それぞれの報酬が個人の仕事に対する努力を促し、そして高い業績をあげることが期待でき、かつその報酬を取得できる主観的確率が高まれば、モチベーションが上がるということを示している。

ここから、企業の効果的なインセンティブ・システムのありかたが、以下のように示唆される。

インセンティブ・システムとは、企業内の個人を仕事に対する行動に動機にづけているためのシステムである。それは、個人の仕事に対するモチベーションを高め、持続させるための組織的な仕組みにほかならない。

以上の議論から、個人の仕事に対するモチベーションを高めるには、

- (1) 個人の魅力的な報酬が何であるかを識別すること
- (2) そうした報酬を個人に仕事に対する努力、または業績にリンクさせること

という2つの原則が必要である。

したがって、こうした2つの原則を企業組織内にどのように具体化していくかがインセンティブ・システムの設計の鍵になる。以下では、こうした点について詳しく論じたい。

まず、個人は企業組織のなかで純粋に自己の利益のために仕事をしている、という人間観が期待理論の不可欠の前提である。「自己の利益のために」とは、「個人的な報酬を目的」といいかえてもよい。つまり、個人は自己の報酬を目的として仕事をしているのである。

ところが、この報酬には実にさまざまなものがある。経済学では、個人が企業から得る報酬とは

一般的に給与であるが、経営学では、個人が企業から得る報酬として実に多様なものを想定している。

つまり、給与のほかにも、典型的な報酬として「昇進」がある。あるいは、もっと抽象的な報酬として、「上司や同僚から認められたり、評価されたりすること」がある。これは、「評価的インセンティブ」とも呼ばれる。さらには、企業組織内の「良好な人間関係」も、その企業に属している個人にとっては報酬となり得る。これは、「人的インセンティブ」と呼ばれている。

ところで、個人が企業組織から得る報酬にはどんなものがあるのかについては、必ずしも通説あるわけではないが、個人が得る報酬として(1)物質的インセンティブ(2)評価的インセンティブ(3)人的インセンティブ(4)理念的インセンティブ(5)自己実現的インセンティブなどがある。

まず、物質的インセンティブの典型例は給与である。また、昇進も物質的インセンティブに入る。評価的インセンティブと人的インセンティブについては前述した通りである。

他方、理念的インセンティブとは、企業が経営ビジョンや一定の価値観を個人に示すことにより、それらが個人のモチベーションや満足の源泉になることでインセンティブの機能を果たす。⁽¹³⁾

最後に、自己実現的インセンティブとは、企業が自己実現（＝自己の潜在能力を開花させ、自己の可能性をフルに生かす）の機会を個人に与えることで、それが個人にとってモチベーションや満足の源泉となるようなインセンティブである。⁽¹⁴⁾

このように、経営学では報酬ないしインセンティブは実に多様なものが想定されているが、それらが真に報酬ないしはインセンティブとして機能するには、個人にそうした報酬ないしインセンティブを希求する心理的態度、つまり「欲求」が存在していなければならない。そうした欲求が個人に存在するとき、それぞれ報酬ないしインセンティブは期待理論がいうところの誘意性をもつことになる。

そこで、次に問題となるのは、企業内の個人がどんな欲求を持っているのかということである。しかし、この問題の解答は個々の人間ごとに違いがある。それは、主として個人差からくるものであり、パーソナリティの差からくるものである。したがって、この問題の一般的、普遍的な解答は存在しない。ただ、次の点は重要である。すなわち、企業組織のリーダーないしマネジャーたるものは、部下の一人ひとりについてその支配的な欲求が何であるか、あるいは彼らの一人ひとりについて支配的な誘意性を持つ報酬が何であるかを常に把握しておく必要があるだろう。このことは、企業の効果的なインセンティブ・システムの設計にとって、不可欠の前提条件である。むしろ

ん、個人業績の自己評価と上司による評価は一致しなければならない。その結果、個人は、業績を達成すればそれ相応の報酬が与えられるであろうという期待、すなわち、期待理論でいう $P \rightarrow O_i$ となる。つまり、業績が上がると、個人が望む報酬が得られる主観的確率が高まり、仕事に対するモチベーションが高くなるということである。

4. 日本マクドナルドの再建

次に、日本マクドナルドがどのようにして空前の逆境に陥ることになったのかについて見てみたい。⁽¹⁵⁾

4. 1. 倒産の危機

同社は現在、過去に何事もなかったように、快進撃を遂げているが、2015年ほどどん底の状態にあった。サラ・カサノバ氏が社長に就任した翌年の2014年に経営危機に追い込む事件が起きた。上海にある取引先の企業が、使用期限切れの鶏肉を使用していた問題が発覚したのである。2014年7月29日、その問題の発覚後10日もたってからサラ・カサノバ氏は記者会見に臨んだ。

一応、お辞儀をしたものの、頭を上げたまま「マクドナルドは騙されのです。私たちこそ被害者である。一部中国の工場で起きた彼らの仕業です」と次々と自己弁護を繰り返した。

気の強そうな黒縁眼鏡をかけ、無造作なロングヘアは風になびくような形で、きつい印象の黒いビジネススーツで、顔つきがあまりにそっけないので謝罪ではなく、自己の正当性の主張であった。⁽¹⁶⁾

しかも、2015年1月には商品への異物混入という衛生上の問題を引き起こしたため、同社の業績はまたたく間に暗転し、2期連続赤字に陥った。2014年12月期の売上高は前年同期比14.3%減の2223億円、当期純利益はマイナス218億円となり、同社の赤字決算は1973年以来41年ぶりであった。そして2015年12月期の売上高は前年同期比14.8%減の1895億円、当期純利益はマイナス349億円と2001年の上場以来最大の赤字になった。

なお、同社の2015年11月13日に発表された第45期・第3四半期の報告書を見ると、いかに同社が危機的状況に陥ったかが如実に分かる。同社の3四半期純損失は293億円となっているが、特に損失での問題は「売上総利益(いわゆる粗利益)が27億円のマイナス」に転じたことである。言うまでもなく、通常、売上総利益がマイナスになることはない。売上総利益がマイナスであることは事業運営に不可欠のコスト(いわゆる売上原価)を売上高で回収できない状態を意味している。2014年1月1日～9月30日の報告書で

は売上総利益が194億円の黒字を計上しており、この1年で売上総利益が221億円も減少したのである。また、負債を見ると、借入が急増した。2014年12月31日は長期借入が5億円と無借金経営と言っていた状態であったが、2015年9月30日は短期と長期を併せて213億円の借入の残高となっており、この1年で実に208億円も借入が増加している。こうした中、2015年12月22日、アメリカのマクドナルド本社が日本マクドナルドの保有株式を売却し、日本における経営から撤退することを検討しているという報道がなされた。

一方、借入で巨額の資金を調達した割に、2015年9月30日の手元現金は132億円で2014年12月31日の手元現金は286億円なので154億円も減少している。さらに2013年の12月31日において450億円もの現金を保有していたことを考えれば、数年で大幅なキャッシュの流出が続いて手元に残っているのは心許ない水準であったと推測される。

以上のように、売上高と利益が劇的に減る一方で、借金が増えているので早晚経営が行き詰まると誰しも考えた。

4. 2. 原点回帰と改革

(1) 不変のビジョン

こうした中、サラ・カサノバ氏は同社の再建にあたって徹底して「原点回帰」すればよいと考えた。すなわち、創業者レイ・クロック⁽¹⁷⁾が提唱したマクドナルドの不変のビジョン QSC&V の向上である。QはQUALITY(品質第一)、SERVICE(良いサービス)、CLEANLINESS(衛生的・清潔感)、VALUE(価値あふれるもの)を意味している。彼女はこのような理念を掲げ、以下のような改革を行った。⁽¹⁸⁾

(2) 改革

同社は異物混入の後、全店で徹底的な清掃と機器点検を行った。第三者機関による全店抜き打ち検査も実施した。そして、2015年4月には経営再建策「ビジネスリカバリープラン」を策定した。「セットメニューの刷新」、「店舗改装」などと改革の目玉として「地区本部制」を導入した。これは2代前の藤田田社長⁽¹⁹⁾時代にもあったが原田泳幸元社長⁽²⁰⁾時代に廃止されていた。以前の地区本部制のときは直営店が多く店舗数を拡大していくための事業部という位置づけだった。現在は本部と現場の距離を近くし、地域に根差した店舗経営を行っていくための制度である。東日本、中日本、西日本の3地区に分け、人事、財務、マーケティングの権限を委譲した。また、FCオーナーに対する財務的な支援も行った。不祥事で売り上げが急減したことで財務状況が悪化したFCオーナーが数多くいた。2015年度はおよそ100

億円、2016年度は50億円の加盟店支援費用を投じ、本部に支払うロイヤルティの軽減などを行った。

東京・西新宿にある日本マクドナルド本部も改革を始めた。きっかけは2015年4月ごろ、購買を担当する若手マネジャーがサラ・カサノバ社長にメールを送ったことだ。オフィススタッフとしてもっといい働き方があるのではないか、という提案だった。カサノバ社長自身、「戦略自体は机上の計画にすぎない。構成員がそれを実行しなると何の意味もない」と考えていたところで、提案はすぐに採用された。

2015年10~11月に本部の全社員が参加するワークショップを開催した。テーマは「現場をサポートする本部オフィスとしての行動指針」とした。カサノバ社長をはじめ幹部も参加したが、「ワークショップ中は一切の肩書を捨てる」と忌憚ない議論が行われた。各人が3回以上参加し、延べ十数回のワークショップが開かれた。議論の中で生まれた意見を基にマクドナルド・スタッフ宣言が採択された。①「お客様になって考えよう」、②「現場に行こう」、③「チームで取り組もう」、④「発言・行動しよう」の四つである。

2016年1月には、キックオフミーティングを6年ぶりに開催した。これ以降、同様のミーティングを半期に一度開催されている。社会のスローガンに基づいて作詞・作曲・振り付けした「パワー・オブ・ワン・ダンス」も作成された。店舗スタッフがダンスする動画は2017年のキックオフミーティングや株主総会で公開された。社員ばかりでなく、FCオーナーもカサノバ社長や幹部など新宿オフィスの人と会って議論する機会が多くなった。以前と違って双方向のコミュニケーションができていたとのことである。こうした一連の出来事はサラ・カサノバ女史の参加型リーダーシップが十分に発揮されていることを示していると言えるだろう。

ここで、サラ・カサノバ氏の下でナンバーツーになる下平篤雄・副社長⁽²¹⁾を挙げておきたい。なぜなら、同女史のリーダーシップ発揮に大いに貢献したと思われるからである。

4. 3. ナンバーツーと異端児

日本マクドナルドの7割近くの店舗はフランチャイズで運営されているが、その体制を作り上げた功労者が下平氏である。同氏は2005年日本マクドナルドの代表取締役になり上り詰めたが、2009年フランチャイズチェーンの一つ、クオリティフーズ(新潟市)に出向し、そのまま転籍して同社副社長となっていた。自ら広げたフランチャイズを自ら支えるという名目だったが、アップル日本法人からスカウトされた原田永幸元社長とソリが合わなかったという。下平氏はサラ・カサノバ氏

に強く乞われ本社に戻るようになった。サラ・カサノバ氏は再建のためには現場をよく知る人物が必要だったのである。

同女史に引き戻された下平氏が、今度は次のキーマンを引っ張ってくることになる。2015年春、アパレル大手ワールドの執行役員だった足立光氏⁽²²⁾のもとにあるヘッドハンターが訪れた。日本マクドナルドのCMO(チーフ・マーケティング・オフィサー)をやらないか、という誘いだった。これまでに米P&G、コンサルティング会社の独ローランド・ベルガーなどを渡り歩いてきた足立氏のマーケティング手腕を聞きつけたのである。

火中の栗を拾うのはリスクが大きい。経営危機に陥っていた日本マクドナルドに入ることは周辺の反対もあったが、足立氏はやると決めていた。同社におもむき、東京・新宿の店舗で研修するなど、転職の準備が進んだ。

ところが、日本マクドナルド人事担当者は最終面接で足立氏を落としてしまう。同氏の見目の派手さや歯に衣着せぬ物言いが日本マクドナルドの保守的な文化に合わない判断したという。新宿店での研修では足立氏の評判は良かった。異端児の新しい発想に、現場は敏感だった。その評価は下平氏に上がり、一度「NG」を出された足立氏を下平氏が引き上げた。

足立氏が取った戦略は「LOVE OVER HATE」(愛は憎しみを超える)。大量の良いニュースがあれば悪いニュースは見えなくなる、という考え方である。名前募集バーガー、第1回マクドナルド総選挙、人気ゲームポケモンGOとのコラボなど、毎週のように新企画や新商品を打ち出していった。足立氏の人寄せ作戦で日本マクドナルドから足が遠のいていた消費者が振り向き始めた。久しぶりの店に足を向ければ、今度は下平氏によって生まれ変わった新生マックが待っているという連携プレーである。

日本マクドナルドが2018年3月に発売した「夜マック」は、午後5時以降、100円払えばバーガーのパティ(肉)が2倍になる。足立氏が考案したメニューだが、夕食時間帯を重視していなかった役員陣から猛反対を受ける。だが下平氏はこの案を擁護し、最後にサラ・カサノバ氏がゴーサインを出した。

そして、サラ・カサノバ氏が提唱した理念の下で、社員が一丸となって行動した結果、同社の業績は2016年以降、売上高および当期純利益ともに着実な回復を遂げている。

4. 4. V字回復

2016年度12月期の連結決算は売上高が19.6%増の2266億円、当期純利益は54億円と3年ぶりに黒字転換した。また、2017年度12月期の連結決算は売上高が前年同期比11.9%増の2536億

円、当期純利益は前年同期比 4.4 倍の 240 億円となった。

既述したように、売上高そして利益ともに V 字回復を遂げているが、とくに利益が大きく改善しているのは同社が意識している損益分岐点分析に理由があると思われる。⁽²³⁾

まず、注目すべき問題は固定費で、付加価値を上げるために会社が費やした費用である。同社のように直営の不採算店が多いのは、費やした費用が十分な付加価値を生んでいない状態である。そのため、不採算店を閉めた。直営店の店舗数は 2007 年末の 2674 店から 2017 年末の 926 店と激減した。直営店の固定費用はフルに本体にかかり、その固定費用が浮けばプラスの効果は大きい。当然そこで働く従業員数も減り、労務費という固定費も軽減された。このようなリストラ策によって従業員のモチベーション低下が懸念されたが、残った従業員の給与の引き上げや能力開発・キャリアアップの機会の提供で対応した。サラ・カサノバ氏は「理念的インセンティブ」だけでなく、「自己実現的インセンティブ」を重視した。

また、注文と受け取り口を別々する新型カウンターの「デュアルポイントサービス」を進めた。クルーにとっては、注文対応と商品を渡す作業が分離されたことで、煩雑さが軽減されている。注文番号が液晶ディスプレイに表示されるため、顧客にも注文が処理されているかどうかを不安に思うストレスがかからない。

このため、少ない人数で効率的な運営を進めているので、少ない固定費でも稼げる体質へ変化している。企業は損益分岐点を下げることで、黒字になりやすい企業体質とすることができる。

さらに、変動費であるはずの 2016 年 12 月期の広告宣伝・販促費は前年同期比で 0.6% 減で低水準に抑えられている。足立光マーケティング本部長は、既述したように、限られた「広告宣伝費および販売費」で効果的なマーケティングを展開した。

ところで、同社の貸借対照表には、10 年前にはなかった注目すべき数字がある。2016 年に計上されている買掛金残高は 8 億 4 千万円あまりで、85 億 3 千万円を計上していた 2009 年より 9 割も減少しており、仕入代金債務を表す買掛金が減るということは、仕入先に対して積極的に支払っているということである。多田稔（中小企業診断士）（シェアーズカフェ・オンライン・2017 年 2 月 13 日）によると、支払サイトはわずか 1.36 日という。つまり、仕入れた翌日にはもう支払いを済ませているということである。同氏によれば、実際、10 年前の支払いサイトは 9.41 日である。他の外食チェーンの最近の数字を取ってみても、日高屋を運営するハイディ日高が 8.4 日、ロイヤルホストを運営するロイヤルホールディングスが 9.0 日、モスフードサービスが 24.7 日となってい

るという。いかに日本マクドナルドの 1.36 日という数字が突出していることが分かる。仕入先に対する資金回転を速めることで仕入価額を下げてもらい、少しでもコストを引き下げようと努力していると推測される。こうした努力が変動費の引き下げにつながった。すなわち、絶対絶命に陥った日本マクドナルドは「費用の最小化」を目指すという経営陣の執念を垣間見ることができる。

5. リーダーと信頼、モチベーション

最後に、リーダーと信頼、モチベーションについて触れて結びにかえたい。

日本マクドナルドの再建に少なくとも 10 年かかると言われていたが、同社は急速に短期間で業績を回復しているだけでなく、成長軌道にもものせている。業績の回復と成長にいちばん何が寄与しているのかと問われれば、それは、ひとえにサラ・カサノバ氏の「リーダーシップ」にあると思われる。繰り返し触れたが、彼女のリーダーシップはビジョン型・参加型である。このリーダーシップが効果的に機能するためにはリーダーとメンバー間に「信頼関係」が不可欠である。いくらリーダーやマネジメントチームが素晴らしい計画を作っても、社員やスタッフがその計画を支持し一丸となって実行しなければ、計画は単なる紙切れにすぎない。そこで、次に彼女がしたことは、計画実行に向けチームの一体感を高めることであった。2016 年、約 4 千人の社員、フランチャイズオーナー、店長、納入業者を一堂に集め、新スローガン『パー・オブ・ワン』を打ち出し一体感強化のための様々な取り組みを始めた。カサノバ社長によれば、これが結果的に、業績回復の最大の要因になったという。このことは、彼女が第 2 節のビジョン型リーダーで取り扱った「シンボリック・マネジャー」を示しているともいえる。リーダーはやはり目標を立てて戦略を描くだけでなく、目標の達成のためにチームをまとめ上げ、チームの力

を最大限に引き出す。具体的には、教育の場を用意して能力開発を応援し、キャリアアップの機会を作り、失敗を許容し、常に鼓舞し、士気を高めなければならない。チームが一丸となって高いモチベーションで気持ちよく仕事ができれば、みんな、より一生懸命、仕事に取り組むようになる。すなわち、彼女は「理念的インセンティブ」だけでなく、「自己実現的インセンティブ」も重視しているということだ。こうしたことができるかどうかでよいリーダーかどうかが決まる。サラ・カサノバ氏の理念や行動が従業員に大きな影響を与える一方、従業員の方も物理的・評価的・人的インセンティブを高め再建及び成長軌道に乗せることにも貢献している。リーダーとしてなすべきことはリーダーシップの発揮及び社員のモチベ

ーションを上げるような環境の整備である。

注

- (1) Sarah L.Casanova 1965年カナダで生まれる。1990年、カナダのマックマスター大学大学院経営修士課程を修了し、1991年マクドナルド・カナダ社に入社した。その後、ロシアでマーケティングを担当する。2004年、日本マクドナルドのマーケティング本部長、2007年同事業推進本部長、2009年以降マレーシアやシンガポールで勤務し、2013年8月に事業子会社の日本マクドナルド社長兼 CEO(最高経営責任者)に就任した。2014年3月から持ち株会社のトップを務め、2023年8月現在、同社の会長である。なお、2023年8月現在、日本マクドナルド社長兼 CEO(最高経営責任者)は日色保氏である。
- (2) 武蔵野株式会社の小山昇・社長は、「会社は、社長ひとりで 99%決まる」と述べている(小山(2017)24-25 ページ)。ジョンソン・エンド・ジョンソン元代表取締役社長、元カルビー代表取締役会長兼 CEO、元 RIZAP グループ取締役を務めた松本晃氏、元ファーストリテイリング副社長、前ファミリーマート社長の沢田貴司氏なども同様な考えの持ち主である。
- (3) ゴーン氏は 1999年6月日産自動車の COO(最高執行責任者)に就任し、経営を立て直した。20年近く同社の経営トップを務めた。
- (4) 何かが起こるかかわからない不透明な状況下で、人々を引っ張っていけるリーダーが変革型リーダーである。この点に関して詳述は金井(1991)を参照されたい。また、サラ・カサノバ氏が行った一連の変革はカサノバ改革と呼ばれることもある。個人名をつけて呼ばれる状況は、リーダーシップが重要視されているという裏付けになると思われる。このほかに、日産自動車の変革が「ゴーン革命」、松下電器産業の変革が「松下の中村改革」などがある。変革型リーダーシップに関する研究は、Burns(1978)に起源をもち、Bass(1985)によって理論的な整備がなされた。また、House(1977)はカリスマ型リーダーシップ理論も取り込み、より発展した形で変革型リーダーシップ論を展開した。変革型リーダーシップに関する研究には、このほかに、組織変革を変革に導くリーダーシップに焦点を当てた Bennis and Nanus(1978) や Tichy and Devanna(1986)も含まれる。
- (5) 指示型リーダーは組織の目的を達成するためにメンバーに対して指示を出すのが、その頻度が高い。
- (6) 支援型リーダーは組織のメンバーが円滑に仕事を進められるようにコミュニケーションを重視する。
- (7) 以下の議論は小野(2014)60-88 ページを参考にする。
- (8) シンボリック・マネジャーの詳述は Deal & Kennedy(1982)を参照されたい。
- (9) 経営学では、多くのモチベーション理論を生み出してきた。それらの一部は学説的にみると、「人的資源管理論」と呼ばれる学派である。人的資源管理論を代表する経営学者は Agyris(1957, 1964), McGregor(1960), Herzberg(1959, 1966)などである。
- (10) 期待理論を、心理学の理論としてではなく、経営学の理論を再構成しようと最初に試みたのは Vroom(1964)であった。その後、この理論は Poter & Lawler(1968)飛躍的に展開され、さらには Lawler(1971)、坂下(1985)によってしだいに完成されていった。
- (11) 以下の議論は坂下(2019)189-221 ページを参考にする。
- (12) モチベーション理論を大きく分けると、「実体理論」と「プロセス理論」に区分することができる。実体理論の中核は人的資源管理理論によって占められている。そしてこの理論は、個人の仕事の行動に動機づけていく実体的な要因そのものを解明しようとするものである。実体的な要因として関心を集めたのは、自己実現欲求などの特定欲求、仕事自体の特性、昇進機会、昇給などの職務要因であった。一方、プロセス理論は、例えば期待理論がその代表の一つで、モチベーションが生起する個人の心理的メカニズムおよびプロセスの説明をするものである。
- (13) 例えば、本田宗一郎が社員に呼びかけたといわれる、「われわれは世界の本田をめざそう」という経営ビジョンは、当時の意気盛んな若手社員にとって十分な理念的インセンティブとなった。
- (14) 例えば、個人の潜在能力を開花させるような、挑戦的職務を企業が与えることなどが、自己実現的インセンティブの例である。また、職務拡大なども、自己実現的インセンティブの例であるといえる。
- (15) 以下週刊東洋経済(2017)66-71 ページを参考にする。
- (16) 1回目の記者会見では、既述したように、「自己主張」であったが、2015年2月に行われた記者会見では「謝罪」を明確に示した。
- (17) マクドナルド創業者のレイ・クロックは同社を世界的に広め、世界一の外食チェーンを作り上げた。
- (18) 以下日経ビジネス(2017)60-65 ページを参考にする。
- (19) 藤田商店社長の藤田氏は 1971年日本マクドナルドを創業し、31年間社長を務めた。ワンマン経営による拡張路線が功を奏して、外食大手の一角に飛躍した。しかし、晩年の藤田氏は業績悪化に苦しんだ。そして経営は藤田氏から原田氏に引き継がれた。
- (20) 原田元社長は 2004年5月、日本マクドナルド HD の CEO(最高経営責任者)に就いた。米国本社として剛腕を振るった同氏をヘッドハンティングし、日本マクドナルドの体質をつくり変えるため経営者として送り込んだ。8年連続増収を実現し、「原田マジック」と言われたもの

- の、2012年及び13年2期連続減益に陥り、結果、社長退任に追い込まれた。そして経営は原田氏からサラ・カサノバ氏に引き継がれた。
- (21) 下平篤雄氏は2022年4月20日に死去し、同日付で代表取締役副社長兼COO(最高執行責任者)を退任した。
- (22) 足立光氏は2015年日本マクドナルドに入社し、2018年6月同社を退社した。同氏は2023年8月現在、エグゼクティブ・ディレクター・マーケティング・オフィサー(CMO)兼本部長としてファミリーマートで働いている。
- (23) 以下ではPRESIDENT(2018)20-21ページを参考にする。

引用文献

- Argryis, C.(1957), *Personality and Organization*, New York: Harper&Row. (伊吹山太郎・中村実訳(1970)『組織とパーソナリティー個人の葛藤』日本能率協会)
- Argryis, C.(1964), *Integrating the Individual and Organization*, New York: John Wiley & Sons. (三隅二不二・黒川正流訳(1969)『新しい管理社会の探求』産業能率短期大学出版部)
- Bass, B. M. (1985), *Leadership and Performance beyond Expectations*, Free Press.
- Bennis, B.W. and B. Nanus(1978), *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, New York, Harper&Row.
- Burns, J.M.(1978), *Leadership*, New York: Harper&Row.
- Deal, T.E. & A.A. Kennedy(1982), *Corporate Cultures*, Addison-Wesley Publishing Company, Inc. (城山三郎訳(1987)『シンボリック・マネジャー』新潮文庫)
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.(1959), *The Motivation to Work*, New York: John Wiley & Sons.
- Herzberg, F.(1966), *Work and the Nature of Man*, World Publishing.(北野利信訳(1968)『仕事と人間性—動機づけ・衛生理論の新展開—』東洋経済新報社)
- House, R. J(1977), "A 1976 Theory of Charismatic Leadership", in J.G. Hunt & L. L. Larson(eds.), *Leadership: The Cutting Edge*, Carbondale IL: Southern Illinois University Press.
- Porter, L. W. & E. E. Lawler(1968), *Managerial Attitude and Performance*, Homewood, Ill.: Richard D. Irwin.
- PRESIDENT(2018)「損益分岐点—日本マクドナルドV字回復に学ぶ」3.19.20-21ページ
- 金井壽宏(1991)『変革型ミドルの探求—戦略・革新指向の管理者行動—白桃書房
- 小山昇(2017)『絶対会社を潰さない社長の口ぐせ』KADOKAWA
- Lawler, E. E.(1971), *Pay and Organizational Effectiveness: A Psychological View*, New York: McGraw-Hill. (安藤瑞夫訳(1977)『給与と組織効率』ダイヤモンド社)
- McGregor, D.(1960), *The Human Side of Enterprise*, New York: McGraw-Hill. (高橋達男訳(1970)新版『企業の人間的側面』産業能率短期大学出版部)
- 日経ビジネス(2017)「日本マクドナルド—強さの原点を再構築」8.28.60-65ページ
- 週刊東洋経済(2017)「どん底からの回復劇 マクドナルドの組織改革」11.25.66-71ページ
- 小野善生(2014)『リーダーシップ』ライトワークス社
- 坂下昭宣(1985)『組織行動研究』白桃書房
- 坂下昭宣(2019)『経営学への招待』[第3版]白桃書房
- Tichy, N. M., & Devanna, M.A. (1986), *The Transformational Leader*, John Wiley & Sons. (小林薫訳(1988)『現状変革型リーダー—変化・イノベーション・企業家精神への挑戦—』ダイヤモンド社
- Vroom, V.H.(1964), *Work and Motivation*, New York: John Wiley and Sons. (坂下昭宣・榊原清則・小松陽一・城戸康彰訳(1982)『ヴルーム・仕事とモチベーション』千倉書房

An Analysis of Visionary and Participatory Leadership: Featuring Ms. Sarah L. Casanova of McDonald's Japan

Takayuki TSUZUKIBASHI*¹

————— **Abstract** —————

McDonald's Japan(MJ) faced a series of hygiene quality issues resulting in unprecedented financial and market adversity during 2014-15. As its CEO, Ms. Sarah L. Casanova not only took MJ out of severe deficit in a short time period, but also put it back in a profitable growth trajectory. Classified as both visionary and participatory leadership styles, her capability as a leader is exceptionally high. Such leaders project a vision and employees work spontaneously to realize it. To make this happen, a trustful working relationship between the leader and employees is essential, and an excellent leader is one that can motivate its employees to put in their best. Ms. Casanova managed to realize such a cultural change with her visionary and participatory leadership in a short time period, which was at first supposed to take at least 10 years. The leader's primary role under a crisis situation is to demonstrate leadership that creates an environment to motivate people.

..... **Key words**

visionary and participatory leadership, trust, motivation

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

Effects of Auditory and Visual Input in L2 Reading While Listening: Subvocalization

Hiroko Tajika*¹

Extensive reading has been effective in building vocabulary and developing reading skills in second language acquisition. Adding audio input to reading as in Reading While Listening (RWL) or Extensive-Reading While Listening (E-RWL) is reported to yield additional positive outcomes. Close examination of past reports on RWL and E-RWL reveals effects that vary depending on different research settings. Since the process of decoding visual written texts, often referred to as subvocalization or inner speech, is necessary in reading comprehension, learners in RWL practice need to concurrently process two lines of input, which either facilitates or causes mismatches in comprehending texts. In RWL, it is necessary for learners to control the two sources of incoming information by tailoring the pace of listening input. This adjustment can lead to effective practice of RWL. Also, in second language acquisition, listening comprehension needs additional emphasis in order to expedite and establish efficient subvocalization in learners.

..... キーワード

reading while listening, subvocalization, extensive reading, auditory input, visual input

1. Introduction: Reading While Listening (RWL) Is Gaining Ground

Extensive reading nowadays has been widely promoted and welcomed by numerous language teachers and researchers even to the extent that it constitutes an important part of any second language program. This practice helps learners build up vocabulary and develop reading skills. Learners encounter words in context at their own proficiency levels where they can infer the meanings of unknown words and comprehend the messages of the written texts at their own pace. It has the potential to nurture language competency in learners.

On top of it, with the help of advancing digital technology, adding an auditory input to

extensive reading has been attracting attention. Nation and Waring (2019) point out that the future direction of extensive reading can be adding digital resources to it. They quote numerous newly developed language learning websites that offer extensive reading accompanied by auditory materials. Some recent research results illustrate hopeful effects of extensive reading while listening (E-RWL) (Chang & Millett, 2015; Webb & Chang, 2012; Webb & Chang, 2022).

Does E-RWL really help learners develop their language skills? If so, why and how can it be of use? In order to find out why and how E-RWL functions in language learning, Tajika (2022) reviewed the effects of reading while listening (RWL) reported in past studies ranging from 1977 to 2020. The general tendency reported in this review seemed to be

2023年12月25日受理
音声入力を伴うテキスト読解における複数の入力情報処理：内在的音声化
*1 田近 裕子
開智国際大学 教育学部

that L2 beginning level learners, and L1 children and adults with reading difficulties benefited from E-RWL or RWL. On the other hand, L2 advanced readers did not show any strong effects of RWL. L1 children showed varied results.

This paper investigates why and how such different results can be obtained from RWL treatments. In the first place, the process of reading and listening comprehension will be discussed on the basis of past literature in Section 2. It clarifies the mechanism of RWL from the point of view of “subvocalization” in reading, i.e., various acoustic or articulatory representations assumed to function in decoding written texts and comprehension. Against this background, the varied cases of RWL or E-RWL experiments reported both in L1 and L2 so far will then be discussed in Section 3. It focuses on how auditory and visual inputs can interact when learners receive simultaneous auditory and visual input in the form of RWL. Finally, how L2 pedagogy can make effective use of RWL or E-RWL without causing confusion or stress on the part of learners will be explored to obtain pedagogical implication in Section 4. The last section summarizes the paper.

2. RWL: Processing Reading and Listening Input Simultaneously

In this section, first, the general characteristics of reading and listening comprehension will be discussed (2.1). Next, as an important feature of reading comprehension, subvocalization, the process of decoding visual inputs into auditory signal will be explored (2.2). Following this exploration, respective development of listening and reading

competencies in L1 will be addressed (2.3). Then the characteristics of L2 reading and listening competencies from the point of view of RWL in the developmental stages of L2 acquisition will be discussed (2.4).

2.1. General Characteristics of Reading and Listening Comprehension

Reading comprehension in general is considered to be reader-controlled; in other words, readers take responsibility of the activity of reading at their own pace. Research on reading characterizes reading comprehension as a fairly psychological process where readers engage in bottom-up and top-down processing of information interactively at a very quick pace as they read through the text. Readers decode visual cues from the texts to obtain the meanings as a bottom-up process. Nearly simultaneously, they use background information already possessed to make sense of the meanings of incoming information in a top-down processing. Readers' eyes often go back and forth on the text to check or doublecheck whether or not the meaning being constructed in their mind is appropriate. This rapid, interactive information processing is supposedly done in short-term or working memory very quickly. What has been comprehended is sent to and stored in long-term memory. This process of decoding and verifying incoming information is done at speed, and usually without being conscious of the process. In this manner, reading is more like a psychological guessing game, where construction of meaning is affected by how readers process incoming information (Goodman, 1967). Therefore, reading comprehension is a reader-controlled activity.

Viewing the process of reading from another point of view, Gough and Tunmer (1986) describe it as “the *product* of decoding and comprehension, or $R = D \times C$, where each variable ranges from 0 (nullity) to 1 (perfection)” [italics in the original] (p. 7). Therefore, the decoding process or function in reading has its own place in reading comprehension.

On the other hand, in listening comprehension, usually listeners do not have control over the pace of incoming information, not to mention any chance to go back and re-listen to the earlier part of the discourse during the time when the process of listening continues. In terms of comprehending the message of the text, the process of listening comprehension is similar to reading comprehension while it is speaker-controlled compared to reading comprehension, which is reader controlled.

Another general comparison between reading and listening can be the number of words processed. Fluent L1 readers usually read 250 – 350 words per minute, while people understand spoken language at the range of 120 – 200 words per minute, as has been estimated on the basis of the number of words pronounced on average (Macaro, Graham, & Woore, 2016). A similar calculation has been attempted by Sticht and James (2002). They reported 100 to 150 words per minute to be the rate usual speakers produce, and estimated around 300 words per minute processed by college level L1 students in both listening and reading. Therefore, if the reader is fluent, reading is the more efficient way to get information than listening from the point of view of processing speed. This comparison between the speed of reading and listening comprehension processing will be discussed later.

2.2. Acoustic or Articulatory Inner Speech in Reading Comprehension: Subvocalization

One major characteristic of reading compared to listening can be a possible additional process of decoding of written visual codes. The argument centers around the observation that in reading comprehension, the written visual codes have supposedly been decoded or recoded acoustically or articulatorily to be processed in short-time or working memory. Specifying the ways of decoding written scripts in this process has been controversial. What form does the decoded entity take? Can it be more graphic and figurative or more resembling articulatory or acoustic language-like codes? Whatever the shape it can take, the need for some kind of transformation of written scripts is what has been presupposed by numerous researchers. In other words, written texts in the visual form are not sent to short-term or working memory as they are for further processing. Kleiman (1975) states: “The role of speech recoding in reading has been a topic of interest to psychologists for many years. The phenomenon has been known by many names, including silent speech, inner speech, subvocalization, phonemic recoding, and acoustic recoding” (p. 323). As has been quoted here, it has long been supposed that reading comprehension involves some kind of vocalization on the part of the reader. Some people, in a natural setting, sometimes actually sound out the words or phrases in the text when they try to comprehend a text; especially if they want to carefully check or understand the meaning of a text. Those who are reading quietly may be silently sounding out or hearing some kind of vocalization in their inner

processing. What form of subvocalization is involved in reading comprehension has not been agreed upon, but the idea that some kind of decoding, which can be called “subvocalization”, is supposedly involved in reading comprehension.

Levy (1975, 1977), Kleiman (1975), and Baddeley et al. (1981), in supposing the possible occurrence of some kind of written text subvocalization, empirically attempted to prove the existence of sub-articulatory or acoustic decoding of written texts during reading comprehension. They tried to show the existence of such processing by hindering readers' efforts to subvocalize with interfering tasks in their experiments. Their results show the existence of some kind of subvocalization either in the articulatory or acoustic form in a sense, but proving what kind of processing readers actually take when they decode written texts is still a puzzle.

From the point of view of RWL, the existence of subvocalization, or such phonemic or phonetic decoding, in reading comprehension calls for attention because RWL means simultaneous input of auditory and visual information. When L2 learners engage in RWL, two lines of decoding are occurring simultaneously: passage subvocalization from reading and listening input. In other words, in RWL, L2 learners actually decode written texts as a phase of reading comprehension at their own pace while they receive another line of incoming auditory input in the form of listening. In this process, it may be the case that decoding with some kind of subvocalization in reading and perceiving auditory input in listening takes place simultaneously. If this happens in mature or developed L1 processing, usually processing

of decoding visual input and listening to the incoming auditory information can be done simultaneously. Imagining, however, in the case of L2 simultaneous reading and listening, comprehending the decoded visual, i.e., written, information and listening input may or may not match because learners still have not fully developed their reading or listening skills. If their rates or levels are different, it is possible that L2 learners will experience incongruence of the input data.

2.3. Reading and Listening Competency Development in L1

So far, it is clear that RWL can involve simultaneous processing of two lines of auditory information, decoding of visual input in the form of subvocalization (or articulatory or acoustic inner speech) in reading and decoding of acoustic input in listening. If they match in terms of pace, the reader can concentrate on processing the incoming information at the same rate, but if they do not match, confusion can occur. How mismatching or proper matching of these two sources of information can be understood needs to be discussed. Before that, it is worthwhile to give consideration to the cases where mismatching of such sources of information occurs in L1.

Sticht et al. (1974) investigated how listening and reading competency can relate to each other in L1 developmental stages. Their work is motivated by the idea that effective or efficient education and job training in L1 is ascribed to proper language development both in oracy and literacy because most educational and career training is conducted by using oral and literal language. Therefore, competencies with which people can understand and make

use of oral and literal materials play important roles in everyday life. In their model, oracy is first developed in childhood. Subsequently, as the school grade advances to the university and eventually adult levels, literacy or reading competencies develop and catch up with oracy. Since oral and literal L1 share similar vocabulary and syntax, competencies in oral and literal language can transfer and enhance each other as language competency develops. One of the characteristics of their model is that listening and reading competencies transfer back and forth and nurture language competency. Although they do not show data which directly reveal causal relationships of the two-way transfer, they do show data that demonstrate correlations between them. Therefore, from the point of view of L2 acquisition, how reading competency accompanied by subvocalization and listening competency can work together is worth pursuing. In other words, this is exactly the role RWL or E-RWL plays.

Sticht and James (2002) further explored the relationship between listening and reading and bridging the gap between the two in L1. The performance levels of L1 speakers after listening to and reading paragraphs were measured. Developmentally, children who can process oral language well still cannot handle literacy at the elementary school level. Therefore, before grade seven, oracy surpasses literacy while after this point in development, listening and reading competency levels become nearly equal or merge. This is the point where, they claim, transfer of competencies from listening to reading or vice versa starts to benefit education and career development. Therefore, although the predictive, or cause-

and-effect relationship is not proven, as children mature to tertiary-level education, the gaps between the two competencies in L1 are filled. When considering the relationship between listening and reading competences in L2, this view will be implicational because if, as Sticht et al. (1974; 2002) propose, listening and reading competencies work together to develop language competency, this potential might provide hints towards a more efficient L2 pedagogy.

2.4 Reading and Listening Competencies in L2 Development

In light of what Sticht et al.'s (1974; 2002) idea about bridging the gap between listening and reading competency in L1, if we attempt to draw a developmental graph of the relationship between L2 listening and L2 reading competencies, it can end up in a haphazard fashion. Wherever at the point in time of the development of L2, in some cases listening competency surpasses reading while in other cases the reverse can be observed.

In the case of L1, listening competency is fairly developed by the time of adolescence or adulthood, but L2 users do not have such full-fledged auditory competency in L2. Past research does not show any cases where reading competency transfers to listening competency. Since listening competency can play a very important role in L2 acquisition, more emphasis on listening competency development could be stressed in L2 pedagogy.

Past research on auditory and literal competency indicates the important role subvocalization can play in reading comprehension. As a matter of fact, although it still is unsettled yet in what form decoding is

done in reading comprehension, it is likely that the decoding of visual written text along with auditory devices needs further study. In that case, since, either articulatorily or acoustically, auditory information needs to be used by the L2 readers, they must use some kind of phonemic or phonetic codes for L2, the target language. What kind of such codes can be used, however, may be crucial. Are they close to the sounds L1 speakers use or some kind of approximation they created? In this respect, the function of listening comprehension, or at least listening input, needs to be given an important place in L2 pedagogy, which should pay more attention to listening instruction. This can help learners properly form phonemic or phonetic forms of L2 to obtain some kind of subvocalization from the visual written text. Also, if, as Sticht et al. (1974; 2002) state, both listening and reading competencies transfer between the two, the role of listening needs to be taken more seriously to help such transfer happen properly.

3. Reviewing the Research Reports on RWL or E-RWL in L1 / L2

In light of what has been discussed on RWL so far, the review of the research results on RWL or E-RWL conducted by Tajika (2022) is helpful to grasp the idea of when and where RWL or E-RWL can bring about positive results.

In English as a Foreign Language (EFL) settings, high school or university students who were in the process of acquiring a foreign language with RWL or E-RWL, showed significant advantages in vocabulary acquisition and reading skills compared to those who used other treatments such as reading only. These studies include Brown,

Waring, and Donkaewua's (2008) study in Japan, Woodell's (2010) research in Puerto Rico, and Chang and Millet's (2015) and Webb and Chang's (2012; 2015) experiments in Taiwan. The general background of these reports tends to be with beginning or pre-intermediate EFL learners. Chances are that they benefited from RWL because their reading speed was slower than the audio input, so listening helped them speed up their reading pace.

The same idea can be applicable to both ESL children reported in Blum, Koskinen and Tennant (1995) and Koshikinen et al. (2000) and to L1 readers with reading difficulties as reported by Carbo (1978), Shany and Biemiller (1995), Beers (1998), and Verlaan and Ortlieb (2012).

On the other hand, the case where RWL did not benefit readers at all is in the case where advanced EFL students in the RWL experiment resulted in showing no difference from L1 speakers' eye movement. These EFL students were almost equivalent to L1 speakers in terms of pace of reading and vocabulary size (Conklin, Alotaibi, Pellice-Sanchez, & Vilkaite-Lozdiene, 2020). When it comes to fairly advanced EFL students studying on an English-speaking campus, their eye movement behavior did not differ from that shown by L1 speakers studying on the same campus.

In a similar vein, Reitsma (1988), who investigated L1 children, 7.2-year old on average, from regular classes and did not get RWL to be of help. Gerbier, Bailly and Bosse (2018), who researched French L1 third to fourth graders, did not obtain any effects of RWL either. In the case of L1 reading, if the balance between listening and reading has been obtained, RWL may not be of use. One of the

reasons could be that for such L1 speakers, processing auditory input has been established and if the levels of the reading passages are of appropriate levels, they do not benefit from any additional auditory support at the time of reading, in other words, in the form of RWL.

4. Pedagogical Implication: Promoting L2 Development with RWL or E-RWL

From the point of view of second language acquisition, two important implications can be deduced from what has been discussed. One is, for learners to benefit from practicing RWL or E-RWL, the pace of decoding written texts and that of incoming listening input need to align so that the learners can concurrently process both of the modes of information. Developments in technology in the early 2020s enable learners to adjust the pace of listening input. By adjusting listening input to the pace of their written texts decoding, learners can control both input codes and work on comprehending the texts. Simultaneous reading and listening processing can greatly assist L2 learners as the two competencies can interact to further support the development of L2 competency.

The other implication can be recognizing the importance of listening competency because it provides the sources of subvocalization or any acoustic or articulatory codes to be used to send visual written information to short-term or working memory for further processing. The codes should likely be the proper sounds of the language being learned. In L1 acquisition, the codes used are probably auditory ones commonly used by L1 speakers. In L2 learners, however, the codes used for subvocalization may potentially not have been properly developed. It

is possible that L2 learners may form the codes influenced by learners' L1 or their own unique ones for subvocalization. In this respect as well, RWL or E-RWL may help learners develop proper subvocalization of written texts.

5. Conclusion

This paper has examined what happens if L2 learners receive two lines of input in RWL or E-RWL. Finding the ideal matching of the pace of reading input and that of listening through RWL or E-RWL can help narrow the disparity between competency in reading and listening. Bridging this gap may help the two competencies work together interactively to further promote language learning. In this respect, RWL or E-RWL plays a significant role in L2 development. Also, listening competency provides important sources of L2 subvocalization, either acoustically or articulatorily, which is essential in reading comprehension. RWL or E-RWL may open up new approaches to successful second language acquisition.

References

- Baddeley, A., Eldridge, M., & Lewis, V. (1981). The role of subvocalization in reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, 439-454.
- Beers, K. (1998). For comprehension, some readers need to see words, and hear them, simultaneously. *School Library Journal*. 30-35.
- Blum, I. H., Koskinen, P. S., Tennant, N., Parker, E. M., Strab, M., & Curry, C. (1995). Using audiotaped books to extend classroom literacy instruction into the homes of second-language learners. *Journal of Reading Behavior*, 27 (4), 535-563.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading,

- reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Carbo, M. (1978). Teaching reading with talking books. *The Reading Teacher*, 32(3), 267-273.
- Chang, A. C-S., & Millett, S. (2015). Improving reading rates and comprehension through audio-assisted extensive reading for beginner learners. *System*, 52, 91-102.
- Conklin, K., Alotaibi, S., Pellicer-Sanchez, A., & Vilkaite-Lozdiene, L. (2020). What eye-tracking tells us about reading-only and reading-while-listening in a first and second language. *Second Language Research*, 36(3), 257-276.
- Gerbier, E., Bailly, G., & Bosse, M.-L. (2018). Audio-visual synchronization in reading while listening to texts: Effects on visual behavior and verbal learning. *Computer Speech and Language*, 47, 79-92.
- Goodman, K. S., (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE* 7(1), 6-10.
- Kleiman, G. M. (1975). Speech recoding in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 323-339.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: the effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23-36.
- Levy, B. A. (1975). Speech processing during reading. In A. M. Lesgold (Ed.), *Cognitive Psychology and Instruction* (pp. 123-151). New York: Plenum Press.
- Levy, B. A. (1977). Reading: Speech and meaning processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 623-638.
- Macaro, E., Graham, S., & Woore, R. (2016). *Improving Foreign Language Teaching*. London and New York: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. New York and London: Routledge.
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 219-235.
- Shany, M. T., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 382-395.
- Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleiman, G. M., & James, J. H. (1974). *Auditing and Reading: A Developmental Model*. Alexandria, Va: Human Resources Research Organization.
- Sticht, T. G., & James, J. H. (2002). Listening and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 293-317). New York and London: Routledge.
- Tajika, H. (2022). Bridging the gap: extensive reading while listening. *Kaichi International University Bulletin*, 21, 39-46.
- Verlaan, W., & Ortlieb, E. (2012). Reading while listening: Improving struggling adolescent readers' comprehension through the use of digital audio recordings. In J. Cassidy, S. Grote-Gracias, E. Martinez, and R. Garcia (Eds.), *What's Hot in Literacy 2012 Yearbook* (pp. 30-36). IA: Kendall Hunt.
- Webb, S., & Chang, A. C-S. (2012). Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. *The Canadian Modern Language Review*, 68(3), 267-290.
- Webb, S., & Chang, A. C-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667-686.
- Webb, S., & Chang, A. C-S. (2022). How does mode of input affect the incidental learning of collocations? *Studies in Second Language Acquisition*, 44, 35-56.
- Woodall, B. (2010). Simultaneous listening and reading in ESL: Helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. *TESOL Journal* 1(2), 186-205.

音声入力を伴うテキスト読解における複数の入力情報処理： 内在的音声化

田近 裕子*¹

Abstract

第二言語習得において、多読は語彙習得および読解力養成に効果的とされている。これに加えて、読解過程にリスニングによる音声入力を施すこと(RWL あるいは E-RWL)が、さらに効果的であるとする研究成果が多数報告されている。これらの成果報告を吟味すると、研究の場によって成果に幅があることが分かる。RWLにおいては、学習者は読解テキストから入力される内在的音声、あるいは内面における音声の入力情報を処理すると同時に、リスニングによる音声入力を処理しなければならず、このことが有効に作用する場合もあれば、不利に働く場合もある。学習者にとって、リスニングの音声入力のを速度を調節できると、RWLを有効に活用することができる。また、リスニング力は内在的音声あるいは内面における音声を確立する基盤になるので、一層の重要性を持つと考えられる。

..... **Key words**

音声入力を伴うテキスト読解, 内在的音声化, 多読, 音声的入力, 視覚的入力

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

ユージン・ジェンドリンの言語論

得丸 智子*¹

心理技法フォーカシングの創始者として知られているユージン・ジェンドリンは、生涯、哲学研究を継続し独自の言語論を展開した。その特徴は、言語には、使用者に共通の一般的意味(普遍的側面)を生じさせる側面と、使用者個人に個別的意味を生じさせる身体感覚的側面があるとし、後者を個人の身体に暗在する感覚であるとした点である(言語の二面性)。彼は、細胞、植物、動物を含む生命プロセスを身体と環境の相互作用であるとした上で、身体が生き続けるプロセスを、環境変化にともなう「不在」の「充足」であるとモデル化し、これを暗在性的複雑性(インプライミング)への生起と表現した。彼は、「言いたい感じ」から言葉が立ち上がる過程もその一環であるとした。さらに論理と暗在するものとの間で機能する「パターンそのもの」の概念を提唱し、「二重化」(三重化)をモデル化した。思考において論理と身体感覚的側面の相互作用を活用する重要性を説き、思考法 TAE (Thinking At the Edge) を提案した。

..... キーワード

言語論, 身体感覚, 二重化(三重化), パターン, TAE (Thinking At the Edge)

1. ジェンドリンについて

ユージン・ジェンドリンは 2017 年に米国で 90 年の生涯を閉じた哲学者である。心理臨床家としても活躍しフォーカシングの創始者として知られているが、哲学の博士号を持ち、生涯、哲学研究を継続した。現在、国際フォーカシング研究所 (The International Focusing Institute) が運営する「The Gendlin Online Library」には 75 編の哲学論文が収められている。近年、その仕事が注目され、2018 年には、彼の主要哲学業績をまとめた『Saying What We Mean: Implicit Precision and the Responsive』、後半生の主著『A Process Model』が相次いで出版された。前半生の主著『Experiencing and creation of meaning : A

Philosophical and Psychological Approach to the Subjective』以来、言語の探究は、彼の哲学研究の主要部分を構成している。

本稿では、ジェンドリンの哲学業績を俯瞰的に総括し、ジェンドリンの言語論の骨格を浮かび上がらせたい。

2. 言語の身体感覚的側面への着目

ジェンドリンの言語論の第一の特徴は、言語の身体感覚的側面への着目である。彼は、言語には、使用者に共通の一般的意味(普遍的側面)を生じさせる側面と、使用者個人に個別的意味を生じさせる側面があるとし、これを言語の二面性(duality)と表現する。一般的意味は辞書中に定義して保存することができ、個別的意味は個人の身体で生じ現実の状況を進展させ、個人の身体に暗在する。言語の身体感覚的側面は、これまで明確に理解されてこなかったが、言語の本来の性質

2023 年 12 月 25 日受理
Theory of language by Eugene Gendlin
*1 Satoko TOKUMARU
開智国際大学 国際教養学部

であるというのが、ジェンドリンの主張である (Gendlin, 2018a)。

誰も、言葉が聞こえていてもその音に集中することができないために、意味が理解できない経験があるだろう。字面を目で追うことはできても書かれている内容が理解できないこともままあるだろう。このことからわかるように、言語を、第一義的に聴覚パターン、視覚パターンとするのは間違いである。言語には、聴覚パターンや視覚パターンが含まれるが、意味は別にある。言語の使用は、「語」と「意味」の両方を含む。現在、言語は視覚単位(ユニット)か聴覚単位(ユニット)で構成されると考える傾向が根強いが、身体に暗在する「意味」が考慮される必要がある。語(words)だけが意味ではないし、語抜きで暗在の意味もない。語と暗在するものの両方があってはじめて、「意味」とは何かを語ることができる。「意味」は、私たちが口にする数少ない語と、私たちが口にし意味することの中にある、身体に暗在する巨大な「すべて」から成り立っているのだとジェンドリンは言う。語と身体感覚の両方が存在して初めて、「語の意味」が存在するのである。(Gendlin, 2018a)。そして、ジェンドリンは、

二面性を持つ言語においては、2種類の正確さがある。一つは論理的正確さであり、もう一つは、暗在的な正確さである。(Gendlin, 2012b)

と強調する。論理的正確さはよく知られているが、暗在するものの正確さは知られていない。自らの哲学を「暗在性の哲学」と称したジェンドリンは、その正確さを探究した。

3. 言語と身体の関係

ジェンドリンは、たびたび、「語(words)はどこから来るか」と問う。答えは「口を開ければ出てくる」であるが、ジェンドリンはその過程を詳細にモデル化した。

そもそも人間身体は、外側から観察されるだけでなく、内側から感じられるものである。語はあらゆる人間の経験に暗在しており、まさしく前言語的に、特定の語の羅列がなくても暗在するもの「すべて」を感じ取ることができる。私たちは、筋肉や動いている自分の存在を感じるように、暗在する「すべて」を身体的に、「内臓的(kinesthetic)」に感じ取ることができる。(Gendlin, 2018a)

「内臓的」と表現される感覚は、特定の知覚器官によることなく「全身感覚」として感知される身体感覚パターン(以下、パターン)である。ジェンドリンは、著書『Thinking beyond patterns』では、Stern(1985)を引用しながら「amodal perception(非形式的知覚)」と呼んだりもしている。(Gendlin, 1991, p. 134)

ジェンドリンは、言語と身体の間でパターンが生成する動的関係を、環境と生命体の関係から論じ起す。

自然界には非常に複雑なパターンが存在する。植物は太陽の光に向かい、水を求めて根を伸ばす。彼らは知覚を持たないから、環境に対するこれらのパターンは知覚以前の有機体レベルの反応である。(Gendlin, 2013b)

ジェンドリンは、このパターン形成能力は、生命体が細胞レベルで備えているものだとする。

細胞壁に損傷を与える化学物質が、その細胞がその中で生きている液に入れられるとき、その細胞はまさにその細胞壁の損傷を修復する新たな化学物質を生み出す。その細胞は、その新しい化学物質に何百万年も自身を順応させる必要はない。それがこの化学物質の中で形成されるまさにその最初のときに、それは別様にパターン化された仕方形成されるのである。(Gendlin, 2018b, p. 75)

動物は環境の要請に応じて移動するが、捕食に代表される生きるための行動は、植物同様、身体的に感知されるパターンに基づく。動物は、見えない（聞こえない、臭わない）獲物を求め移動するが、出鱈目に動き回るわけではなく、知覚以前の身体感覚で環境を察知しながら動くのである。このプロセスは細胞、植物、動物、動物の一種である人間にも通底するプロセスである。

そのプロセスをジェンドリンは次のように説明する。生命体はあらかじめ、生きるための必要を知っている。「インプライミング (implying)」と表現される。環境において何か欠けるとき（植物にとっての水、動物にとっての食物）、環境と応答する身体プロセス全体は、停止した局面を含みつつ、それまでとはやや異なった形で進行する（水を求めて根を伸ばす、食物を求めて移動する）のだと。このとき停止したプロセスは残りのプロセスから切り離され、「不在」として暗在し続け、「充足」されないインプライミングの反復が生じる。生き続ける限りは、やがて求めるものに出会う。（出会わなければ死んでしまう）。これが「対象」である。環境中の欠けていた局面が戻り「不在」が充足されたとき（水を得る、食物を得る）、停止していたプロセスが再開する。このプロセスは、「インプライミングの中に生起する」と表現される。このとき生命体に再開の身体感覚が生じる。身体的効果 (impact) である (同書, IV, V, VI)。

このようにして、出会った「対象」は、出会う以前から既に関係する（吸収する、食べる）対象として植物や動物の身体に暗在しているインプライミングである。植物は必要な養分を知っているし、動物は種に応じて食べられる/食べられないものを知っている。あらかじめ、環境に応じたパターンをインプライしているのである。

ここで重要なのは、それらが、具体的なものとして暗在しているのではない点である。インプライミングは「非決定的」だが「正確」であると表現される。(Gendlin, 1991, p. 96) 例えば、植物は太

陽光でなくとも人工的な電灯でも育つ。動物は食物摂取だけでなく点滴によっても生きながらえられる。インプライミングは、具体的な物としてではなく機能として暗在している。生命体は、環境がどう変わろうとも、同様の機能を果たしうる様々な具体物と出会い続けなければならない。そのパターン形成に成功してきた生命体が生き残ってきたのである。生成といっても、何もないところから作り上げるわけではない。生命体はすでに生得的パターンを暗在して誕生する。環境変化に応じてそのパターンを変化させ、新しいパターンを獲得していくのである。

細胞、植物にもみられるこのプロセスは、知覚を経由しない「内臓感覚」が主導する。植物も含めるには「全身感覚」と言うほうがいいだろう。「全身感覚」の「不在」が満たされなければプロセスは継続していかない。動物は、獲物を捕まえる（行動）だけでなく、食べて消化（身体プロセス）しなければ生き続けられない。

この、「不在」における新パターン形成による「充足」は、ジェンドリンのモデルの核である。「インプライミング」を「再認する (recognize)」(Gendlin, 2018b) とか、状況と「出会う (meet)」(Gendlin, 1991) と表現される。生命プロセスが、細胞、植物、動物、人間を貫く広い射程で論じられる。

「不在」が「充足」されたとき、プロセスは身体に再開を「意味する」(mean)。この意味されるプロセスの再開をジェンドリンは「有機的シンボル化」(organismic symbolizing) と命名し、最も原初的なシンボルであるとする (Gendlin, 2013a)。ジェンドリンの言語論は、あらゆる生命体に通底するこのプロセスに、シンボル生成の源泉をおく。次のように言う。

何かをシンボルにするものは、通常、それが「何かを表す」と言われている。・・・それはすでに「何かを表す」、すなわち、再び現れるときに再開す

るプロセスを「表す」のである。しかし、「表す」は旧来のモデルに由来するものであり、そこではシンボル生成があたかも外的な関係であるかのように見られている。私は「表す」と言う代わりに、身体が、対象が再開させるプロセスをインプライすることによって、対象を「インプライする」と言う。(Gendlin, 2018b, 邦訳 p. 30)

4. 二重化 (三重化)

植物と動物 (人間を含む) の違いもある。それは知覚の有無である。次のように対比される。

植物は「不在」が充足されるやいなや、知覚なしにすぐさま変化する (例: 根を伸ばす) が、動物はそれに加え、知覚することによってもそれを得る。

動物は「全身感覚」で「不在」を感じたまま、五感による知覚でそれを修正しながら、行動空間を動く。「充足」されるものに「出会う (再認する)」まで、「不在」は同一のままである。行動は身体プロセスにとっては、「不在」に出会うための「迂回」なのだとされる。(同書, 邦訳 p. 162)

いったんある行動の連続が生起すると、その連続は一つの全体としてインプライされる。これは、行動だけの新たなインプライではなくて、身体プロセスの一部である——その中で行動は、ある迂回、何らかの身体プロセスの停止の、停止の諸バージョンのひと繋がりである。身体はその身体プロセスの再開 (それは行動の最後に生じる) をインプライするので、その連続全体がインプライされる。(同書, 邦訳 p. 160)

そして、この「不在」の感覚が「動機づけ (モチベーション)」なのだとされる。インプライングの「全身感覚」(感じ) と、感覚器官による感覚を同時に感じるこのプロセスは「二重化」と呼ばれる。行動 (感じおよび知覚) は、二重化されているけれども、常に、一つの身体プロセスである。行動

は二重のインプライングを持つ身体プロセスとして概念化される (同書, 邦訳 p. 156)。

ここでいう「感じ」は、先に述べた「内臓的」とも表現される「全身感覚」で、五感に分離していない未分離な感覚である。動物 (人間を含む) は、全身的に感知された「不在」のパターンを、「どう聞こえるか」(聴覚パターン)、「どう見えるか」(視覚パターン) により修正し、同時に、「どう聞こえるか」(聴覚パターン)、「どう見えるか」(視覚パターン) により、全身的に感知されている「不在」の身体感覚パターンを変化させ、動きながら相互に調整し、「充足」されるものに出会っていく。

人間ではさらに複雑である。パターンが分離され、視覚的模式のみ、あるいは音の模式のみを感じられるのである。それは、その「感じ」を動かせることでもある。次のように表現される。

人間の場合、そのパターンが緩んでくる。視覚的模式なパターンや音の模式だけを動かすことができる。(Gendlin, 2013b)

これは『プロセスモデル』では「パターンそのもの (patterns themselves)」と呼ばれる。人間特有の感覚である。

人間も高等動物として「行動空間」を生きている。ただし、人間においては、すべてにおいて言語が暗在している。ジェンドリンは、人間においては、「行動空間」と、言語などのシンボルが動く「シンボル空間」が「二重化」されていると表現する。

例えば、不動産売買契約書に署名をするとき、指先でペンを動かす行動が「行動空間」で、所有権の移動が「シンボル空間」で進行する。人間身体は、行動空間とシンボル空間に二重化された空間を生きているのである。

「シンボル空間」では、「パターンそのもの」が動く。人間は木の棒に「長さ」を見出すことができる。この「長さ」は「パターンそのもの」であ

る。「パターンそのもの」は、物から分離して動かす(操作する)ことができる。人間は、木に見出したパターンを操作し家具を作る。「作ることはパターンを動かし物に押し付けること」(Gendlin, 2013b)である。

パターンを何かに移すために、私たちはその何か自体の諸パターンや、私たちとその何かの間にあるすべてのものを無視する。(Gendlin, 2013b)

「パターンそのもの」が物に適用される時、物がもともと持っている他のパターンや、我々と物との間にある様々なものは無視される。抽象化されるのである。「パターンそのもの」はそれを含むものから分離され「シンボル空間」で動かされる。ジェンドリンはパターンについて、次のように述べる。

最初から普遍、カテゴリー、種類を想定してはいけない。あるパターンがどこにあっても、それがパターンとして反応できるときにのみ、物 (things) はカテゴリーに入ることができる。あるもののパターン (the pattern-of a thing) は、例えばそれが水面に映るときなど、他のものにも現れることがある。分離されたパターンは、それが他のものの上にあるときでさえ、そのように反応することができるのだから、それが「本来の (propre) 」ものの上にあるときにもパターンとして見ることができる。しかし、これらのパターンは移動可能であり、多くのもの上で同じであると見ることができる。だから、物はカテゴリーや種類を持つようになる。そして、そのパターンは「普遍 (universal) 」と呼ばれ、事物は「個 (particulars) 」になる。こうして普遍と個の区別が生まれる。(Gendlin, 1991, p. 116)

分離された感覚は本質的に象徴的である。純粹に視覚的な見方はパターンであり、パターンとは

何かのパターンである。「二重」になっているのである。いったん二重の反応が発達すると、私たちは何ものにも属さなかった新しいパターンを見たり作ったりすることもできるようになる。そうになると、私たちはすべての普通のものを、分離可能な感覚パターンを持つものとして見ることになる。

私たちと同じように、犬も「木というもの」にも「この木」にも反応するが、犬にはその区別がない。犬の身体は、木の上の木のパターンにも、他の何かの上の木のパターンにも、二重の反応を示さない。動物は個と普遍を区別しない。動物は「二重」の反応を示さないのである。(同書, p. 116)

ジェンドリンは、人間が「パターンそのもの」を認識するのは、生まれつきパターン認識操作能力を持つからであるとし、その根拠を乳児観察研究に求める。一つは Spitz (1945) の研究で、刑務所で母親とともに過ごした乳児と、設備の整った病院の孤児を比較し、乳児の正常な発達のためには対面での相互作用が重要であることを示した研究である (Gendlin, 2012b)。もう一つは、生後 1 日目の乳児が大人の表情を真似る (大人が舌を出すと乳児も舌を出す) ことを指摘した Gallagher (2005) の乳児観察研究である。ジェンドリンは、これは人間が生まれつきパターンそのものに反応することの証左だとする。ここには「ミラーニューロン」と呼ばれる神経学的構造が関与することが知られており、誰かが何かをするのを見ると、私たちがそれをした場合に関与するであろう私たち自身のニューロンが引き起こされる。ジェンドリンは「ミラーリング」よりも「反応 (responding)」という方が適当だとし、他者の身体に応じて、乳児の身体の内側から自発的に直接的にパターンが立ち上がることを重視する。人間はパターンそのものに反応し、パターンを立ち上げるのである (Gendlin, 2013b)。

「パターンそのもの」に反応する人間にとって

は、すべての「対象」は、「見えのパターン」「聞こえのパターン」を持つ(Gendlin, 2018b, 邦訳 p. 214)。人間の行動は、すでに「全身感覚」と知覚が「二重化」しており、さらにそれが「パターンそのもの」と二重化している。このような人間の認識のあり方は、著作『Thinking Beyond Patterns』では、「三重化」と表現され、人間における「二重化」の特徴がより明確に表現されている。(Gendlin, 1991, p. 129)

ジェンドリンは、猫の写真を手にとってみることを例に、次のように言う。

私たちが写真を持っている間、身体生命 (*body-life*) は次の3つのシーケンスを同時に進行する：私たちの目と指の細胞は、その物理的・有機的・化学的環境と相互作用する：目の神経は発火し、手の筋肉の細胞は毒を蓄積する化学反応を起こす。同時に、身体生命の次の断片は、厚紙を持ち、感じるという行動でもある。第三のあり方として、私たちは絵の中の柔らかい毛皮の質感を感じる。それぞれの次の瞬間は、3つのすべてのあり方で推進する。(同書, p. 130)

猫の写真を見ることが、身体—環境相互作用(身体プロセス)、行動、「パターンそのもの」の三層として捉えられている

重要なのは、二重化とも三重化とも表現されるこの重層構造において、言語を特徴づける「パターンそのもの」が、身体プロセスと直接関係することである。

5. 「話すこと」は「生きること」

動物は行動空間の要請を感知し行動し、人間は「行動空間とシンボル空間の二重化された空間」の要請を感知しそれに応じて生きる。二重化された空間は「状況(situation)」と呼ばれ、状況における人間の行動は「行為(action)」と呼ばれる。

状況は未分離な多様性であり、どの時点におい

ても、推進されたりされなかったりする、さらなるインプライングがある。(同書, p. 93)

状況の要請には、文化的要請や言語が含まれるから、「食べること」のような基本的な行動でさえ、人間においては文化的要請を抜きにしては成立しない。私たちは、種としての人間が摂取可能な食物の「見えのパターン」を持たないものを食べないだけでなく、文化的にふさわしい食べ物の「見えのパターン」を持たないものは食べない。人間に共通する「見え」や「臭い」のパターンもあれば、ある文化に特有な「見え」や「臭い」のパターンもある。社会的活動においてはその関係はさらに深く、文化的システムは、言語とともに、人間身体に深く暗在している(Gendlin, 2009b)。二重化された空間(状況)を生きる人間にとっては、実際に発話するかどうかに関わらず、行動は既に言語を含み、言語を含む行動により状況を推進する。

二重化された空間での「不在」は「スロット」と呼ばれる。「言いたい感じ」(readiness to speak)は、二重化された空間での「スロット」であり、本質的に、「充足されるべき対象」である。言葉であれ食物であれ、「対象」に出会い「不在」が「充足」されると、状況が推進され身体的効果が生じる。人は食物を求めると、状況を推進する言語表現を探る(Gendlin, 2009a)。「言いたい感じ」と発話は、「インプライング」と「生起」の一種である。「言いたい感じ」は身体的インプライングの一例である。話すことは生きることであり、生きることは話すことである。(Gendlin, 2009a)

状況(行動とシンボルの二重空間)が変化すると、身体的効果を被り、効果が「登録(register)」されるにつれ言語も暗在する。人間身体、状況、言語は繋がり、システムをなす。

だから、状況(二重化された空間)の「スロット」を充足すべく、言葉が発せられるとき、「状況」の要請に「出会った」人間身体においては、語は初めから、既に実際の状況に合うように(pragmatically)、そして、文法的にも正しく

(grammatically) アレンジされて出てくる。語の意味は、その句(や文)の中で決まるのである。現在でも、定まった意味を持つ語が組み合わされて句や文が作られるという考え方が根強い。しかし、ジェンドリンは、言語は人間身体において、「一つ一つ語が並ぶ辞書」のようにではなく、「文を形成する能力」として暗在しているとする。(Gendlin, 2018a)

言語は、あらゆる「これ」、つまり私たちが参照することによって区別される経験のあらゆる側面から文を形成する能力として暗在的に含まれている。どんなに大きくても小さくても、どんな側面でも「これ」にすると、暗在する言語はそこから話すための文を形成することができる。特定の言葉は話しているときにのみ出てくる。(Gendlin, 2009a)

このモデルでは、「パターンそのもの」が身体プロセスと直接関係するので、語は「有機的な意味」を持つ。「話すこと」は、「生きること」、すなわち身体と環境の相互作用の一環なのである。

6. 創造的言語使用

さらにジェンドリンは、有機的な意味づけから、何が起こったかを説明する概念群を生み出すことが可能だとする。有機的な意味を持つ概念群はクラスターを形成し帰納的論理を成す(Gendlin, 2012a)。

クラスター(房)とは、ジェンドリンの説明によると、相互に影響し合う分離した細部を保ち、一体としてのまとまりを成す様相である。クラスターでは、何かが実際に起きたり起きなかったりすることで細部の可能性が変化し、それがまた別の細部の可能性を変化させるというふうに相互に影響し合う。一つの変化が多くに影響し、多くが影響し合っ一つを決定するような様相であ

る。行動空間での動物の行動や、二重空間での人間の行為(言語を含む行動)では、物事のあり方や人間関係の先の先までの可能性が、今、どう行動するかしないか、何を話すか話さないかを決める。ジェンドリンは、例として「茹でた卵は焼けない」「誰かを蹴るとその人を愛撫できない。または、愛撫は今や慰めになる」などを挙げる。(Gendlin, 2012a)

クラスターは、動物においては行動可能性であり、人間においては行為可能性である。身体において細部で相互影響し合うクラスター全体から、状況の要請に応じた次の一手が形成される。人間の場合、そのとき生来の高いパターン形成能力が働き長いパターン連鎖が生成される。このパターンが状況に応じた句(や文)の生成を可能にする。さらに、そのパターンの要請に「出会う」よう、句(や文)の中での語の意味が決定される。

クラスターは同じ単位(ユニット)の論理には還元されない連続性を持っている。決して不確定なものではなく、むしろ論理的演繹よりも正確である。新しく作られた用語を使って「帰納的」な論理を成すことができる(Gendlin, 2012a)。

概念的なパターンが鋭く複雑であればあるほど、何を研究するにしても、その奥深くまで踏み込んだ論理的なステップを可能にするだろう。そうすれば、私たちの思考法はそのような遙か彼方の地点から動くことができる。逆に、これらの思考法が新しい概念パターンにつながることもある。(Gendlin, 1991, p. 60-64)

私たちが論理と暗在的なものの両方によって思考することができる時、それはより体系的なものになる(Gendlin, 2012a)。

言語の身体感覚的側面を活用することが大切である。それが生じる場所は、個人の身体である。環境と相互作用する個人の身体において、言語により、暗在的複雑が普遍へと開かれるのである。

ジェンドリンはそのために、TAE (Thinking At the Edge) ⁽¹⁾ という具体的思考法を提案している。

(Gendlin, 2004a, Gendlin & Hendricks, 2004b)

言語の創造可能性の提示と実践性は、ジェンドリン言語論のもう一つの特徴と言えるだろう。

注

(1) TAE (Thinking At the Edge) とその基礎的实践であるフォーカシングを学ぶ場として、フォーカシング研究所による国際的ネットワークが構築されている。

引用文献

- Gendlin, E.T. (1991). Thinking beyond patterns: body, language and situations. In B. den Ouden & M. Moen (Eds.), *The presence of feeling in thought*, pp. 25-151. New York: Peter Lang. From
- Gendlin, E.T. (1997). *Experiencing and creation of meaning : A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Northwestern University Press. First published 1962 by The Free Press of Glencoe.
- Gendlin, E.T. (2004a). Introduction to Thinking at the Edge. *The Folio*, 19(1), 1-8
- Gendlin, E.T. & Hendricks, M. (2004b). Thinking at the Edge (TAE) Steps, *The Folio*, 19(1), 12-24
- Gendlin, E.T. (2009a). A changed ground for precise cognition. In Donata Schoeller, Vera Saller (eds): *Thinking Thinking: Practicing Radical Reflection. Phenomenology, Pragmatism, Psychotherapy. Schriftenreihe zur phänomenologischen Anthropologie und Psychopathologie*. Freiburg: Alber 2016. (35 pp.).
- Gendlin, E.T. (2009b). What first and third person processes really are. *Journal of Consciousness Studies*, 16, No. 10-12, 2009, pp. 332-62.
- Gendlin, E.T. (2012a). Process generates structures: Structures alone don't generate process. *The Folio*, 23 (1), 3-13.
- Gendlin, E.T. (2012b). Implicit precision. In Z. Radman (Ed.), *Knowing without thinking: The theory of the background in philosophy of mind*, Basingstoke: Palgrave Macmillan (2012).
- Gendlin, E.T. (2013a). Arakawa and Gins: the Organism-Person-Environment Process. In Keane, J. and Glazebrook, T (Eds.) Arakawa and Gins Special Issue of *Inflexions Journal*, No. 6: 225-236 <http://www.inflexions.org/>
- Gendlin, E.T. (2013b). The derivation of space. In Cruz-Pierre, A. and D.A. Landes (Eds.), *Exploring the work of Edward S. Casey: Giving voice to place, memory, and imagination*. Bloomsbury Academic.
- Gendlin, E.T. (2018a). A Direct Referent Can Bring Something New. In Edward S. Casey & Donata Schoeller (Eds) : *Saying What We Mean: Implicit Precision and the Responsive Order (Studies in Phenomenology and Existential Philosophy)*, Northwestern University Press.
- Gendlin, E.T. (2018b). *A process model*. Northwestern University Press. 村里忠之、末武康弘、得丸智子訳 (2022) 『プロセスモデル 暗在性の哲学』、みすず書房

Theory of language by Eugene Gendlin

Satoko TOKUMARU*¹

Abstract

Eugene Gendlin is known as the founder of the psychological technique of focusing. He continued his philosophical research throughout his life and developed his own theory of language.

He characterized language as having two aspects: one that gives rise to a general meaning common to all users (universal aspect), and the other is a bodily sensory aspect that gives rise to individual meanings for each user and is a sense implicit in the body. He defined the character as the duality of language.

He described bodily processes, including cells, plants, and animals, as interactions between the body and the environment. He modeled the continuous life process as the fulfillment of "absence" in response to environmental changes, which he called "occurring into implying". He argued that the process which words come from "readiness to speak" is also part of this process.

He created the concept of "patterns themselves" that can function between logic and bodily implying and modeled "doubling (tripling)." He emphasized the importance of thinking with the interaction between logic and bodily implying and proposed a method of thinking called TAE (Thinking At the Edge), which was developed from his theory of language.

..... **Key words**

duality of language, bodily sense, doubling (tripling), patterns, TAE (Thinking At the Edge)

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

特別な教育的ニーズの理解促進を目的とした 教員養成プログラムの開発と評価

寺本 妙子*¹

本研究は、教職課程の学生を対象とした、特別な教育的ニーズに対する理解促進を目的とする教員養成プログラムを開発・実践し、その有効性について検討することを目的とした。本プログラムは6回の授業から構成され、各回は4ユニット（導入、講義、演習、総括）で構造化されていた。プログラムの事前・事後で、用語の理解と教師効力感に関する質問紙調査を行い、統計的分析を行った結果、理解している受講者の有意な増加、および、教師効力感得点の有意な上昇が確認された。これらの結果は、本プログラムの有効性を示唆するものであった。本プログラムの有効性の関連要因について考察し、本研究の限界と今後の課題について検討した。

キーワード

特別な教育的ニーズ, インクルーシブ教育, 教員養成, 教師効力感

1. はじめに

1. 1. 子ども達の多様化と特別な教育的ニーズ

近年、子ども達の多様化が学校教育における喫緊の課題とされている。そこには、従来の特別支援教育に加えて、社会経済的背景、文化的背景の問題も含まれ、特別な教育的ニーズとして捉えられている¹⁾。これまでもインクルーシブ教育として国内外で展開されてきた課題であるが²⁾、理念的には社会正義 (Social justice) を目指すものとされる。

Moberg, et al. (2020) は、Dyson (1999) を引用してインクルーシブ教育に関する2種類の議論 (の文脈) を紹介している。ひとつは、社会正義に関する議論 (権利や倫理に関する議論、および、その必要性の正当化やすべての子どもへの恩恵に関する議論) であり、もうひとつは実施・実践

に関する議論である。前者は哲学的な次元、後者は実務的な次元といえるが、すべての子どもに対する教育の保障の問題として、公正さや公平性の観点からインクルーシブ教育が捉えられるのである。

1. 2. インクルーシブ教育における教師の役割とその課題

インクルーシブ教育の実現において教師が果たす役割は大きく (Forlin, 2013), 教員養成の重要性が指摘されている (Forlin, 2013; Moberg, et al., 2020)。現時点の日本の教員養成においても、特別な教育的ニーズに関する学修が、教員免許取得のための必修科目とされている。通常学級における対応も含め、文部科学省が示す教職課程コアカリキュラムで、その内容が示されている。

通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への対応に関して、和泉他 (2013) は、障害理解推進プログラムや講義内容が教員養成系大学の学生の障害理解にどのような影響を与

2023年12月25日受理

Development and Evaluation of an Educational Program to Enhance Understanding of Special Educational Needs in Teacher Education

*1 Taeko TERAMOTO

開智国際大学 教育学部

えるのか検討している。「障害をどう理解するか」といった観点から先行研究をレビューし、学生にとって自分たちとは異なる特別な存在として「障害」が理解されてしまう傾向を課題として挙げている。そして、教員養成において、どのような方法で障害者に対する知識や理解を深めていくのか、教育方法に関する課題を指摘している。

和泉他 (2013) の議論は、障害理解に限定されたものであるが、本稿で扱う特別な教育的ニーズの理解に対しても示唆を与える。すなわち、教育プログラムや講義を通じて、自分たちとは異なる特別な存在として (他人事として) の認識を深めてしまう傾向が懸念されるのである。ここでは、自分とは無関係な他人事としてではなく、「自分が教師として向き合う」という当事者性をいかに涵養するかが課題になると考えられる。当事者として、「どのように理解するのか」「どのように向き合うのか」という実践上の問いにつながる主体性や態度に関する課題である。

インクルーシブ教育における教師の役割が注目され、肯定的な態度の重要性が指摘される一方で (Forlin et al., 2010), 決してそうではないことが、国内外の調査で報告されてきた (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; 牟田他, 2016; Yada & Savolainen, 2017; Moberg, et al., 2020) ³⁾。これらの調査では、専門的教育を受けた教員の方が肯定的な態度を示すことや (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010), 効果的なインクルーシブ教育には知識とスキルが必要であり、そのための教育が重要であること (Moberg, et al., 2020) が指摘されている。

すなわち、教員養成においてどのような方法で特別な教育的ニーズに関する理解を深めていくのか、教師という当事者として、どのように主体的に学ぶのかが重要になると考えられる。

1. 3. インクルーシブ教育に対する教師の態度と教師効力感

インクルーシブ教育に対する教師の肯定的な態度と関連付けて検討される概念のひとつに、教師効力感 (Teacher efficacy) がある。教師効力感

とは、「教育場面において子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義され、教科指導領域に関するものから、学級経営や児童生徒理解に関するものまで幅広く捉えられている (春原, 2007)。

インクルージョン (inclusion) には、学習面と社会面の両方が含まれ、教師はその両方に対応することが役割として求められるが、教育実践に対する不安を感じたり、多様化するクラスを運営するために必要となる訓練の不十分さやスキルの不十分さを感じたりしているという指摘がある (Folin, 2013)。このように多面的な役割が求められるインクルーシブ教育では、その教員養成において、教師効力感の促進が重要とされる。

Yada & Savolainen (2017) は、日本の教師におけるインクルーシブ教育に対する態度に加えて、教師効力感との関連について調査している。インクルーシブ教育に対する態度は中立的であり、教師効力感も低いという結果であるが、両者は有意な相関関係にあることが報告され、教師効力感の高さが肯定的な態度と関連することを示唆している。教師の態度変容に寄与する可能性として教師の自己効力感の向上に注目し、教員養成における改革の必要性にも言及している。

すなわち、教員養成における特別な教育的ニーズに関する学びにおいては、その理解を深めるだけでなく、「できる」「わかる」という教師効力感が促進されることも重要と考えられる。

1. 4. 本研究の目的

以上のことから本研究では、教員養成における特別な教育的ニーズの理解促進を目的とする教育プログラムを開発・実践し、その有効性を検討することを目的とした。先の議論に基づき、当事者として主体的な学びになることを重視し、理解促進と同時に、教師効力感の促進にも注目した。

2. 方法

2. 1. 対象

関東にある小規模私立大学の教育学部生 (初

等・中等教育専攻)で、特別な教育的ニーズに関する必修科目(3年次開講)の受講者であった。事前・事後測定への協力について説明を受け承諾した者のうち、回答不備や欠損値のない68名(男子41名,女子27名)のデータを分析対象とした。

2. 2. プログラムの構造と各回の内容

本プログラムの内容は基本的な知識に関する入門的な位置付けとして、教職科目(必修)の一部を活用して実施された。プログラムの構成は先に紹介した和泉他(2013)⁴⁾を参考に、教職課程コアカリキュラムに即して設定された。

本プログラムでは、固定的知識観に基づく知識の獲得や活用に留まらず、教師としての当事者性すなわち、「どのように理解するのか」「どのように向き合うのか」という主体性の涵養を含む、主体的な学びであること、他者視点の取得と自己相対化をめざす対話的な学びであること、知識のネ

ットワーク化や省察を促す深い学びであることを重視した。

プログラムの内容は、大括りテーマを「特別な教育的ニーズ」「障害の理解」「障害・病弱等の各論」と定め、全6回の授業(1回90分間)を設定した。授業の各回は、4ユニット(導入、講義、演習、総括)で構造化した。

導入では、その回の学修内容をイメージ化し、当事者性を立ち上げることを重視した(5分程度の動画視聴⁵⁾)。講義では、基本的内容についての一方的な知識伝達に留まらず、質疑応答を含む双方向的な学修を目指した。演習では、他者視点を取得し自己相対化するために、意見交換を行った。総括では、省察し学修内容を統合するために、ワークシートを用いた自己学修を設定した(時間外の課題とした)。

各回の4ユニット構造をFigure 1に、本プログラムの各回の内容をTable 1に示した。

Figure 1

各回の4ユニット構造

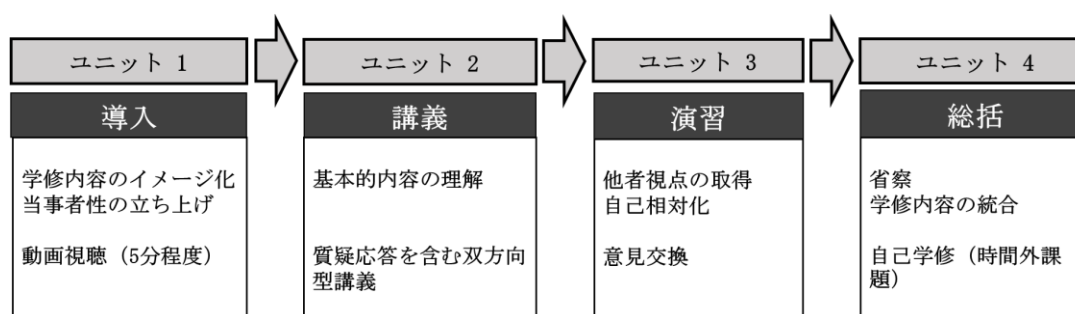


Table 1

プログラムの各回の内容

回	テーマ	ユニット1 導入	ユニット2 講義	ユニット3 演習	ユニット4 総括
1	特別な教育的ニーズ	心のバリアフリー	特別な教育的ニーズ (特別支援教育, 貧困, 外国につながる背景等) 障害の分類と ICF モデル チーム・アプローチ	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約
2		地域における居場所づくり	障害者権利条約 インクルーシブ教育システム 合理的配慮 カリキュラム・マネジメント	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約
3	障害の理解	難病当事者(高校生)の思い	障害の医学的理解と心理学的理解 障害特性の理解	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約
4	障害・病弱等の各論	知的障害のある生徒と保護者の思い	発達障害 (ASD, ADHD, LD) 知的障害	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約
5		手話を用いた聾学校での学び	視覚障害 聴覚障害	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約
6		医療的ケア児と支援体制の課題	病弱等 肢体不自由等	授業で扱った内容についての意見交換	ふり返り 用語・概念の要約

2. 3. プログラムの実施

本プログラムは、筆者が担当する特別な教育的ニーズに関する必修科目(3年次開講)における授業の一部を活用して実施した。実施時期においては COVID-19 感染拡大防止が求められており、対面受講者と遠隔受講者が混在するハイブリッド型の運営方式を採用した。ICT 活用型のプログラム運営であり、講義の配信、資料の提示、資料の配布、意見交換、課題の提出は教育プラットフォーム上で行った。意見交換は話し合い活動ではなく、各受講者が同一のドキュメントに書き込みができる共同編集機能を活用した。

2. 4. プログラムの評価

用語の理解度と教師効力感の変化を、プログラム評価の指標とした。具体的には、プログラムの事前と事後に用語の理解と教師効力感について質問紙調査を実施し、その回答を統計学的に検討した。

用語の理解に関しては、和泉他(2013)を参考に次の11項目について4件法(「1 知らない」から「4 理解している」までの4段階)で回答を求めた。

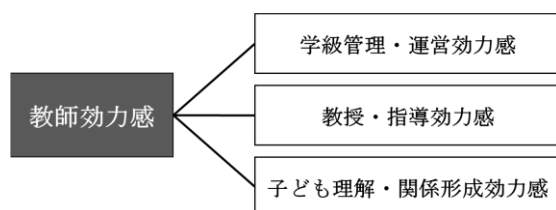
- 項目 1) ICF モデル
- 項目 2) 特別支援教育
- 項目 3) 知的障害
- 項目 4) 精神障害
- 項目 5) 聴覚障害
- 項目 6) 視覚障害
- 項目 7) 肢体不自由
- 項目 8) 病弱
- 項目 9) 発達障害
- 項目 10) 異文化適応
- 項目 11) 子どもの貧困

教師効力感については、教育学部生用教師効力感尺度(春原, 2007)を使用した。この尺度は、

「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の3因子で構成される (Figure 2) ⁶⁾。

Figure 2

教育学部生用教師効力感尺度 (春原, 2007) の3因子



2. 5. 分析方法

用語の理解に関する 11 項目について、「理解している」とした回答者数とそれ以外の回答者数を事前・事後で比較した (McNemar の検定)。教師効力感は、事前得点と事後得点を比較した (t 検定)。各分析は IBM SPSS Statistics 24 で行った。

2. 6. 研究倫理的配慮

事前・事後における各指標の測定のための質問紙調査について、授業改善を目的とする研究であること、回答結果は符号化して統計学的に処理するため個人が特定されることはないこと、成績評価には関係がないこと、回答への協力は任意であり、協力しないことで不利益を被ることはないことを説明し協力をお願いした。本研究は、開智国際大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

3. 結果

3. 1. 用語の理解における変化

事前・事後の用語の理解について「理解している」と回答した者の人数 (%) を Table 2 に示した。子どもの貧困を除くすべての項目が有意であり、プログラムの参加を通じて用語を理解している受講者が増加していた (効果量は中から大であった ⁷⁾)。しかし、その割合が低水準の項目もあり (ICF モデル, 異文化適応, 子どもの貧困), 項目間でばらつきが見られた。

Table 2

用語について「理解している」と回答した者の人数 (%)

	事前	事後	χ^2	p	ϕ
ICFモデル	0 (0.00)	7 (10.29)	—	.016	—
特別支援教育	11 (16.18)	40 (58.82)	23.76	.000	.59
知的障害	12 (17.65)	39 (57.35)	19.31	.000	.53
精神障害	11 (16.18)	28 (41.18)	—	.001	—
聴覚障害	20 (29.41)	45 (66.18)	17.45	.000	.51
視覚障害	16 (23.53)	45 (66.18)	21.19	.000	.56
肢体不自由	12 (17.65)	33 (48.53)	13.79	.000	.45
病弱	18 (26.47)	40 (58.82)	11.61	.001	.41
発達障害	19 (27.94)	41 (60.29)	12.97	.000	.44
異文化適応	4 (5.88)	23 (33.82)	—	.000	—
子どもの貧困	15 (22.06)	23 (33.82)	—	.134	—

McNemarの検定

χ^2 値が算出されてない項目において、 p 値は直接確率を表す。

Table 3

教師効力感得点の変化

教師効力感	事前	事後	<i>t</i>	<i>r</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
学級管理・運営	2.96 (0.75)	3.30 (0.70)	-5.03 ***	.52
教授・指導	2.78 (0.63)	3.20 (0.65)	-6.87 ***	.64
子ども理解・関係形成	3.48 (0.83)	3.70 (0.77)	-3.18 ***	.36

df = 67****p* < .001

3. 2. 教師効力感における変化

事前・事後の教師効力感尺度の得点を Table 3 に示した。3 因子ともに有意な得点上昇が確認され、プログラムの参加を通じて、学級管理・運営、教授・指導、子ども理解・関係形成の3領域における教師効力感の促進が認められた（効果量は中から大であった⁸⁾）。

4. 考察

4. 1. プログラムの有効性とその要因

本研究の目的は、特別な教育的ニーズに対する理解促進を目的とする教員養成プログラムの有効性を検討することであった。有効性の検討のために、用語の理解度と教師効力感を指標とし、統計的分析を行った。（一部を除き）理解している受講者の有意な増加、および、教師効力感得点の有意な上昇が認められた。これらの結果は、本プログラムの有効性を示唆するものと考えられる。

ここでは、本プログラムの有効性の関連要因について考察する。まず、各回の授業を4ユニットで構造化し、各ユニットの機能・役割を明確にした授業設計が挙げられる。次に、ICTを適宜活用したことで、場所や時間の制約を最小限に抑制できた点が考えられる。以下、ユニットごとに考察を進める。

知識伝達の主要なユニットである講義に先立つ導入では、関連する内容の動画を活用し、学修

内容のイメージ化や「自分自身が教師として向き合う」という当事者性の立ち上げが意図されていた。ここで視聴した動画は細かい専門的知識やスキルに関するものではなく、特別な教育的ニーズを有する児童生徒をはじめ、保護者や周囲の支援者の思い、具体的な支援の場など、俯瞰的な視点や当事者・関係者の内面からの視点で作成されていた。映像という視聴覚的な間接的経験は、イメージ化や当事者性の活性化に有効であったと推測される。また、動画はweb上で公開されたものを選定したため、そのURLを受講者と共有することで、視聴する場所や時間の制約（COVID-19感染拡大防止を目的とする制約）を最小化できたと考えられる。

講義では、質疑応答を交えた双方向的な運営が行われ、受講者の能動的で主体的な参加が可能となっていた。

演習では、他者の意見や価値観に触れることで他者視点を取得すること、自分の考えとの共通性や相違点への気づきを通じた自己相対化を促すことが意図されていた。実際の話し合い活動は現実的な制約のため実行できず、教育プラットフォーム上の共同編集機能を活用した代替手段を用いて実施したが、活発な書き込みが見られ、対話的な学びが成立していたと考えられる。

総括では本時の学修の統合が意図されていた。ワークシートを活用した振り返りと用語・概念の要約を通じたこの活動は、各回の学修内容の統合

と理解の定着に寄与したと推察される。

このような4ユニット構造は、参加方式や活動内容に現実的な制約が生じたなかでも、混乱のない授業運営を支えており、当事者性と主体性を発揮して授業に参加し、他者と意見交換し、省察と総括を促すことで、実質的な主体的で対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）に寄与していたと考えられる。また、本プログラムの構造化された内容と手順は、どのような方法で知識や理解を深めるのかという方法論的な課題の解決にも資するものであろう⁹⁾。

4. 2. 本研究の限界と今後の課題

本研究の課題として以下の点が挙げられる。まず、用語の理解において、項目間のばらつきが見られ、特に低水準であった項目（ICFモデル、異文化適応、子どもの貧困）については、講義内容や教材における更なる改善が必要と考えられる。

次に、授業への参加方式の条件統制が十分でなかったことが挙げられる。本プログラムの実施は、COVID-19のパンデミックという現実的な制約を回避できない状況においてであったが、今後、条件を統制したうえで再度実施し、その有効性について確認することが必要であろう。

今後の展開として、例えば、学びにおける主体性の発揮を重視するのであれば、どのような角度から、どのような体験を踏まえて、どのような当事者性を立ち上げて各テーマに接近するのかという視点も重要になろう。学びのプロセスにも着目し、各受講者の個別性に質的にアプローチすることも今後の課題となる。特に、ワークシートの記述といった質的なデータについての詳細な分析は、稿を改め検討する予定である。

更に、「特別な教育的ニーズ」という、あたかも固定化された概念のように向き合うだけでなく、障害の社会モデルにみられるような社会構成主義的な観点も必要になろう。そのためには、固定的知識観を超えて、心理学、教育学をはじめとする近接領域も射程に入れて検討することが必要になる。これはより発展的で根源的な学びになるが、その探究への発展可能性も念頭に、今後も

検討することが求められよう。

注

- (1) 従来の特別支援教育のみならず、貧困などの経済的格差を含む社会経済的背景や外国ルーツなど文化的背景の問題も含まれ、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（令和4年12月）においても、「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力のひとつとして「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」が挙げられている。
- (2) 1979年に出されたウォーノック報告（Warnock Report）において、障害に関連する概念は「特別な教育的ニーズ」（Special educational needs）に移行されたが、この概念は更に拡張され、1990年代後半には文化的少数派および社会経済的に不利な状況や立場も含むようになった（de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010）。日本の学校教育におけるインクルーシブ教育は、共生社会の形成に向けて、障害者権利条約に基づく「インクルーシブ教育システムの構築」（文部科学省）という文脈で進められており、障害の有無に特化して捉えられる傾向にある。本稿では、拡張された「特別な教育的ニーズ」に対応するインクルーシブ教育、すなわち、障害に限定されず、社会的、経済的、文化的に不利な立場に置かれた子ども達を包摂する教育として扱う。
- (3) de Boer, Pijl, & Minnaert (2010) は、欧米やアジア諸国の教員のデータを含む先行研究26件についてレビューし、態度の3つの構成要素（信念や知識といった認知的要素、感情を含む情動的要素、行動的要素）に分類して、肯定的、中立的、否定的のいずれに該当するか検討している。大半の研究が認知的要素と感情的要素に関するものであり、教師の態度は否定的もしくは中立的であったと報告されている。牟田他(2016)は、Moberg Attitude Scale 日本版を使用して、日本の教師の態度を測定した結果を報告している。結果は de Boer らによる文献レビューと同様であり、中立的もしくは否定的であった。Moberg, et al. (2020) は、インクルーシブ教育に対する態度尺度（Moberg, 1997; Moberg & Savolainen, 2003）を用いて、フィンランドと日本の教師の態度を比較検討している。尺度得点の全体的傾向は教師の態度が批判的で否定的であることを示していたが、フィンランドの教師の方が有意に低く、より批判的であることが示唆されている。
- (4) 和泉他(2013)の教育プログラム（講義）は、障害や特別支援教育に関する基礎知識や理解に関する基礎的授業であり、90分を4ユニット（VTR視聴、ノートテイク・資料読解など、講義、まとめ）で構成するものであった。4ユニットの詳細は、次のとおりである。(1) VTR（各障害ごとの児童や学校のVTRなど）を視聴する。(2) 板書等をノートに書き写す／提示された資料を読む／プリント学習。(3) 講義：解説を聞く。(4) 自分

- の考えをまとめる。受講後における障害に関する理解の向上、および、障害者のネガティブなイメージの低減とポジティブなイメージの促進が報告され、講義とVTR視聴という間接的な接触経験がその要因であると解釈されている。
- (5) 導入で活用された動画は、行政やNHKが作成したものであり、web上で公開されているものであった。遠隔参加の学生にはURLを伝え、視聴できるようにした。
- (6) 「学級管理・運営効力感」は例えば、「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」といった11項目から構成される。「教授・指導効力感」は、「授業で子どもがつまずいた時に、別の説明や例を提示することができる」等の9項目、「子ども理解・関係形成効力感」は、「子どもの気持ちや考えをよく理解できる」等の6項目から成る。各項目は5段階で評定され、因子ごとの平均値を尺度得点とした(高得点ほど各効力感が高いことを示す)。信頼性と妥当性は春原(2007)で確認されている。
- (7) 効果量(d)は.41から.59であり、水本・竹内(2008)に基づき判断した。
- (8) 効果量(r)は.36から.64であり、水本・竹内(2008)に基づき判断した。
- (9) 本研究における方法論的な側面は、「何を学び、身に付けることができたのか」に焦点化し、学修者本位の教育への転換を示した中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」(平成30年11月26日)の方向性とも合致すると考えられた。
- 報告のために—基礎的概念と注意点 英語教育研究, 31, 57-66.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20, 29-40.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuolelahti, M., and Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 100-114.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26, 21-31.
- 牟田悦子・安藤壽子・是永かな子・月森久江・木下智子 (2016). 日本の教師におけるインクルーシブ教育への態度—Moberg Attitude Scale による結果と関連要因 成蹊大学文学部紀要, 51, 53-66.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.

付記

本研究は、日本発達心理学会第33回大会にて発表したものに加筆・修正を加えたものである。また、本研究は令和3年度、4年度、5年度開智国際大学個人課題研究費の助成を受けた。

引用文献

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *学習開発学研究*, 6, 67-81.
- Forlin, C., Cedillo, I., Fletcher, T., & Hernandez, H. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 723-739.
- 春原淑雄 (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亜希・林 安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸 (2013). 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2)—教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 64, 235-243.
- 水本 篤・竹内 理 (2008). 研究論文における効果量の

Development and Evaluation of an Educational Program to Enhance Understanding of Special Educational Needs in Teacher Education

Taeko TERAMOTO*¹

Abstract

This study assessed the efficacy of an educational program to enhance the understanding of special educational needs in teacher education programs. The program consisted of six sessions, each with four structured units: introduction, interactive lecture, discussion, and reflection. Measures assessing the comprehension of terminology and teacher efficacy were administered before and after the program. Results indicated that participants who improved their understanding of terminology and teacher efficacy increased after the program, suggesting its efficacy. The study discusses factors related to the program's efficacy, limitations of the study, and future research problems.

..... **Key words**

special educational needs, inclusive education, teacher education, teacher efficacy

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

歴史学習における探究を促す「問い」の特徴

IBDP History の学習方略の分析を通して

山本 勝治*¹

2018（平成30）年に告示された『高等学校学習指導要領』により、歴史の学びが従来とは大きく変わるようになった。教員から教わったことを理解することが中心であった学習から、生徒自身が「主体的・対話的」に思考して深く探究する学習への転換である。資料等から読み取った情報に基づいて「問い」について探究する学習が行われるようになり、受け身な姿勢による暗記学習が中心の状況は改善されつつあるかと思われる。しかし、「主体的・対話的」な学習は行われるようになったとしても、はたして「深い学び」は実現しているのだろうか。

生徒が歴史的思考力を発揮して根拠を明確にしながら議論し、探究していく学習を実現するためには、「問い」のあり方が非常に重要になってくる。そこで本稿では、国際バカロレア（IB）の DP History における「問い」と学習方略について、『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』に例示された「問い」と比較しながら分析を加えた。そして、「主体的・対話的で深い学び」を実現して歴史的思考力を培うような「問い」にはどのような特徴があるのかを明らかにした。

..... キーワード

国際バカロレア、DP、歴史、問い、探究

1. はじめに

2018（平成30）年告示の高等学校学習指導要領解説に記された次の文言からは、学習指導のあり方に関する深刻な危機意識が感じ取れる⁽¹⁾。

「高等学校教育については、大学入学者選抜や資格の在り方等の外部要因によって、その教育の在り方が規定されてしまい、目指すべき教育改革が進めにくいと指摘されてきた、～（中略）～卒業までに身に付けるべきものとされる資質・能力を育成していくために、どのようにしてこれまでの授業の在り方を改善していくべきかを、各学校や教師が考える必要がある。」

さらに「社会科、地理歴史科、公民科の課題」としては、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」や「資料から読み取った情報を基にし

て～（中略）～表現する力」の育成が不十分であること、「社会的な見方や考え方～（中略）～を養うための具体策」が定着していないこと、「課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業」が十分に行われていないこと等が課題として指摘されている⁽²⁾。

地理歴史の改訂にあたっては、以上の問題意識をふまえ、科目の再編だけでなく、学びのあり方も大きく転換することになったのである⁽³⁾。

これまで高校の歴史は、教師から教わったことを理解することが中心となる授業が主流であった。学習指導要領の改訂に伴い、特に「歴史総合」に関して多くの書籍が刊行されているが⁽⁴⁾、それらにおいては「覚える歴史から考える歴史へ」という学びの転換が意識されている⁽⁵⁾。2022年度から「歴史総合」の授業が始まり、授業担当者は「考える歴史」を実践すべく、様々な工夫を試みている。しかし、扱う用語数の精選を図り、些末な用語を暗記しなくても全体像がイメージできるように授業を工夫したとしても、生徒の側からする

2023年12月25日受理

□□ Features of Questions Promoting Inquiry in History Learning - An Analysis of IBDP History Learning Strategies -

*1 Katsuji YAMAMOTO

開智国際大学 教育学部

とそれでも膨大な量と感じられる歴史用語を記憶することが理解の前提となっており、受け身の学習姿勢がなかなか崩れないという状況が続いているように見受けられる。「歴史総合」の授業では、資料から読み取ったことをもとにグループで話し合う学習活動が従来よりも日常的に行われるようにはなっているであろう。しかし、「対話的な学習活動は増えているとしても、最終的には内容理解のための授業という面が相変わらず強く、生徒が試行錯誤しながら探究して「深い学び」にいたるような学習場面をあまり設定できていないのではないか。そのような探究的な授業を試みたいのはやまやまでであるが、週2単位という時間的な制約もあって困難を感じている授業担当者も少なくないのではないかと思われる。

探究的な学びを実現するためには、学習・指導・評価のあり方を転換していかなければならない⁽⁶⁾。本稿では、歴史の学びを探究型に転換するために必要不可欠な要素のうち、「問い」に焦点をあてて具体的な改善策を提案する⁽⁷⁾。検討にあたっては、筆者が数年にわたって授業実践や教員研修に関わってきた国際バカロレア（International Baccalaureate、以下IB）のディプロマ・プログラム（Diploma Programme、以下DP）のHistoryを取り上げ⁽⁸⁾、どのような「問い」が「主体的・対話的で深い学び」を実現させているのか、具体的に分析を加える。そして、DP Historyにおける「問い」の設定の方略は、標準単位数が限られている「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」においても効果的に活用できることを示したい⁽⁹⁾。

2. 「問い」に関する論考・実践研究

2. 1. 探究のための「問い」の立て方

今回の高等学校学習指導要領の改訂は、従来とは異なるレベルで学びの大転換を求めている。教科だけではなく「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変わったことや、「理数探究」が新設されたことにも象徴されているように「探究」がキーワードとなっており、「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」「古典探究」のような「探

究」科目も新設された。そして、「探究」するための「問い」のあり方について関心が高まる中、新しい高等学校学習指導要領施行前年の2021年には、「問い」について取り上げた書籍が立て続けに刊行された。宮野公樹『問いの立て方』⁽¹⁰⁾と河野哲也『問う方法・考える方法—「探究型の学習」のために—』⁽¹¹⁾はいずれも歴史学習に特化したものではないが、「問い」の立て方次第で探究的な学びが実現するという本稿の問題提起とも関連する提言がなされており、参考になる。

2. 2. 『思想』「高校歴史教育」特集

新しい高等学校学習指導要領が施行されて1年が経過した2023年4月に刊行された『思想』は、「高校歴史教育」の特集を組んでいる⁽¹²⁾。「歴史総合」に対する歴史教育転換への期待、そのための課題等、様々な視点から議論されている。「問い」に関する課題もいくつか挙がっている。

小川幸司は、「教科書にある問いの多くは、教科書記述から答えを読み取る読解力を養うだけのものになりがち」である点、「実際の授業で、解が一つに定まらない問いの答えを生徒たちが発表したときに起こりがちなのは、教師が「色々な意見がありますね」と言うだけで、生徒の解が放置されてしまう」点を現状の課題として指摘している⁽¹³⁾。梅津正美が示している「市民的資質育成の歴史授業論の類型と位相」のうち、「構築主義の知識論に基づく「知識の構築」を扱う」立場は、探究を促す「問い」のあり方とも密接に関わる⁽¹⁴⁾。

このような問題提起に対して、授業実践を通して具体的にどのような成果や課題が見えてきたのであろうか。

角田展子は、「資料をもとに多面的・多角的に考察できるような「問い」をどれだけ提示できるか、そしてその問いをもとに生徒の追究を促すような授業を展開できるのか」という課題を設定して実践した成果を報告している⁽¹⁵⁾。矢景裕子は、神戸大学附属中等教育学校において開発された「主題的単元史学習」によって標準2単位という限られた授業時間数においても実践可能な単元計画を示すとともに、問いのあり方について「「深い学

び」に繋がる問いは、教師にとっても生徒と一緒に時間をかけて考える価値がある」と主張する。そして「このような問い（「あなたはこの問題についてどうすべきだと思いますか」）は、少なくとも歴史総合の評価の対象としては適切とはいえない」という不適切な「問い」の「失敗」例も紹介している⁽¹⁶⁾。本間靖章は、「教員が語る歴史」から「生徒自身が語る歴史」へのパラダイムシフトと捉え、この転換に対応した「問い」の設定のあり方、すなわち概念を考察するための単元を貫く問いと本時の問いの関係を示している。「歴史学者の間でも評価が分かれており、議論が継続している事象こそ、生徒自身が考察して評価すべき事象である」という指摘は、「問い」の対象を考える上で非常に重要であろう。「知識がなければ思考することは出来ない、と考えている教員もいるが、それだと歴史における思考や活用は、知識を覚えた生徒にのみ許された特権となってしまう」という指摘も、DP History の構成主義的な学びのあり方とも相通じる大切な問題提起である⁽¹⁷⁾。

2. 3. 「問い」に焦点をあてた実践研究

「歴史総合」等での活用を想定した実践研究のうち、「問い」に焦点をあてたものを取り上げる。

加賀大学⁽¹⁸⁾は、生徒が最初に表現した「問い」を活用し、それを大単元の文脈に位置づけて問い直しをさせ、学びを発展させるという手法を提案している。中野光浩・松本浩之⁽¹⁹⁾は、生徒が立てた「問い」を活用しつつ授業者が単元をつらぬく「問い」や小さな「問い」を設定して授業を展開し、その上で生徒に新たな「問い」を考えさせることで学びを発展させている。いずれの実践についても、問い直した問いによる学びが多面的で多角的な考察を促しており、「授業で「わかった」「学んだ」という経験を持たせる」⁽²⁰⁾という点では成果があがっているといえる。しかしながら、授業者が想定した範囲内での考察や内容理解に留まっており、生徒自身が情報の読み取りを越えて探究するまでの「深い学び」には至っていない。

宮本英征の一連の研究は、「世界史探究」を想定し、生徒が問いを構築する実践の成果と課題をま

とめたものである。歴史学習における「問い」の位置づけについては、探究を促す「問い」の特徴を探るといって本稿とは異なるものの、生徒が「問い」を構築することによって歴史の学習と生徒が生きている実社会の文脈とを関連づけることを意図した意欲的な試みとなっている⁽²¹⁾。

下前弘司・辻本成貴⁽²²⁾は、勤務校において総合的な探究の時間を中心に実施されている「課題探究学習プログラム」の手法を「歴史総合」に応用した実践を紹介している。「絶対的に正しい一つの解を見いだすというよりも、利害を調整して合意形成を目指すということが最終目標になる」という「課題探究学習」において、「いかに根拠をもって合理的に語れるかが重要」ということが意図されている点では、DP History の学びとも相通じる。「（「歴史総合」の）教科書の記述に加筆して、より詳しく分かるオリジナル教科書にしよう」というこの授業実践においては、生徒自身が加筆するにあたって歴史的意義を判断しなければならず、歴史的思考力を高めることができたであろう。しかし「より詳しく分かる」という指示のためか、実際には内容理解優先の加筆となっており、「課題探究学習」の目標である探究的な学びの実現という点では不十分かと思われる。

上記のような授業実践研究とは異なり、池尻良平・相川浩昭・池田めぐみの研究⁽²³⁾は、「問い」づくりと探究する学習態度との関係についてデータ分析から結論を導き出している。「生徒が生成した問いに対して教師が回答する世界史の授業形式は、自立的な探究の態度の向上には効果がなかった」とのことであるが、この研究の分析対象は、Google フォームにおいて生徒が作った「問い」に授業者が回答するという「授業形式」であり、どのような「問い」が授業者に投げかけられたのかということをもふまえた分析はなされていない。

2. 4. 外国における調査研究

探究的な歴史学習の実現というテーマは、外国においても関心が持たれている。「問い」に特化した歴史教育研究は管見の限り見つかっていないが、探究に焦点を当てた研究を取り上げる。

Afandi は、シンガポールの学校における知識伝達型の学びから生徒主体による構成主義的な学びへの転換に伴う課題を取り上げる。生徒が歴史に関する「問い」に対峙したり史料を活用したりする機会を増やすことを訴えるとともに、直面する課題として、どのように探究的な学びに転換させるのか、授業において生徒が発見したことをどのようにファシリテートすべきか、評価は歴史に関する理解をどのように深めるのか、という3点を指摘する⁽²⁴⁾。Voet と De Weber は、ベルギーのフランドル地方における20名の歴史教師を対象とした認知プロセスの調査について分析している。教育実習生への指導を想定した教師教育プログラムのための基礎研究となっている。いずれの研究も、探究的歴史学習を実現するために教員が身に付けるべき素養について論じている⁽²⁵⁾。

Soininen は、アメリカのインディアナ州とカリフォルニア州の歴史教師へのインタビュー調査に基づき、一次資料を使う頻度や使い方（分析的かどうか）という点から、IB教員が他と比べて資料分析などを学習活動に積極的に取り入れながら社会構成主義に基づく生徒中心の学びを実現していることを明らかにしている⁽²⁶⁾。

2. 5. 「問い」に関する課題の設定

以上のように、歴史学習に関して「問い」や探究に焦点を当てた論考や実践研究からは、「問い」の重要性や授業における「問い」の位置づけ方について、次のような示唆が得られた。①単元の最初に生徒が立てた「問い」を活かしつつ、探究を促す「問い」を教師が設定して授業を展開し、単元の終わりに生徒に「問い」を修正させて「深い学び」を実現する単元設計のあり方。②「問い」を活用して生徒自身が知を構築して探究することを重視する様々な授業のあり方。③「問い」を活用した実践をふまえた教師自身の授業観転換の必要性への気付き。

しかし、「問い」を活用した実践研究の成果は数多く示されているものの、どのような「問い」方が探究を促すのかということについては明

らかにされているとはいえない。

そこで本稿では、「問い」そのものに焦点をあてることにする。『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』（以下『解説』）で歴史系3科目について例示されている「問い」と、DP Historyにおける「問い」を取り上げ、探究を促す「問い」の特徴を明確にしたい。

3. 学習指導要領の改訂と「問い」

3. 1. 「問い」の位置づけ

『解説』は、歴史学習に関する問題点を克服するために、「問い」をどのように設定し、どのように活用することを求めているのであろうか。

単元などのまとまりを見通して「問い」を設定すること、その上で「社会的な見方・考え方」を働かせて「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連等を考察したり、社会に見られる課題を把握してその解決に向けて構想したりする学習を一層充実させること」という「基本的な考え方」をふまえ、歴史3科目のいずれに関しても、「「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開」が示されている。「歴史総合」については、「「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を生徒が働かせ、鍛えるためにはそれを促す学習場面の設定が必要であり、そのためには生徒自身が社会的事象を多面的・多角的に考察し、表現する中で、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせることができるような、適切な「主題」や「問い」の設定が前提となる」と記されている。「日本史探究」と「世界史探究」に関しても「歴史総合」と同様に、「「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開が必要である」と記されている。

これらの部分において「主題」や「問い」を設定するのは、生徒ではなく授業担当教員であろう。生徒が「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせて、「社会的事象を多面的・多角的に考察し、表現」することができるように、適切な「主題」や「問い」を設定することが授業者には求められているのである。他方、『解説』は生徒自身が「問いを表現する」ことも求めている。

それでは、生徒自身が「表現」する「問い」と、授業担当教員が設定する「問い」とは、それぞれどのような文脈で生徒の「主体的・対話的で深い学び」を促す役割を担っているのでしょうか。結論を先取りすれば、両者は異なる役割を担っている面があり、その違いに留意してそれぞれの「問い」を適切に活用することが、歴史的思考力を高める探究的な歴史学習を実現する上で非常に重要になってくるのである。

3. 2. 生徒が「問いを表現する」

歴史3科目のいずれにおいても、各大項目（内容A～D）の最初の中項目(1)において生徒が「問いを表現する」ことが想定されている。

「歴史総合」では、内容B～Dの最初の中項目(1)がそれぞれ「近代化への問い」、「国際秩序の変化や大衆化への問い」及び「グローバル化への問い」となっている。「世界史探究」では、内容B～Dの中項目(1)が「諸地域の歴史的特質への問い」、「諸地域の交流・再編への問い」及び「諸地域の結合・変容への問い」となっている。いずれに関しても、各大項目の導入単元(1)において「学習内容への課題意識」をもたせ、(2)以降の学習を見通せるようにすることが求められるのである。

「日本史探究」では、内容Aが原始・古代、Bが中世、Cが近世、Dが近現代を扱う。それぞれの中項目(1)「歴史的環境」において「問いを表現すること」を、(2)「歴史資料」で「仮説を表現すること」を定めている。(1)に関しては、「中学校社会科歴史的分野における学習の成果を活用するなどして、対象となる時代の特色を考察するための時代を通観する問いが表現できるように指導を工夫する」必要がある。(2)に関しては、「各時代の特色を生徒が読み取ることができる複数の適切な資料を活用し、それぞれの(1)で表現した問いを踏まえ、中学校社会科歴史的分野における学習の成果を活用するなどして、対象となる時代の特色について、生徒が仮説を立てることができるように指導を工夫する」ことを求めている。

以上のように高校歴史3科目では、各大単元の最初に生徒に当該単元全体を見通せるような「問

いを表現」させることによって「主体的」な学習を促すことが想定されている。生徒自身が表現した「問い」について探究し、「仮説」について検証していくことから単元の学習が始まるのである。そして、「歴史総合」と「世界史探究」に関しては(2)以降、「日本史探究」に関しては(3)以降の中単元において、生徒が(1)で表現した「問い」を活かしながら、「対話的で深い学び」が展開されるように授業担当教員が適切な「問い」を設定することが重要になってくるということである。

つまり、生徒が表現する「問い」は、生徒が「興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいこと」から生成されたものであり、学習内容に対して課題意識を持たせるという役割を担っているということになる。生徒が単元の初めに「問いを表現」することは、「主体的」な学びを実現する前提として非常に重要なのである。

それに対して、授業担当教員が設定する「問い」は、「対話的で深い学び」を実現する上で鍵となる。それでは、どのような「問い」が「深い学び」に適切かつ効果的に結び付くのであろうか。「対話的で深い学び」を実現する「問い」には、どのような特徴があるのであろうか。

3. 3. 高等学校学習指導要領解説に例示された「問い」の特徴

歴史3科目のそれぞれについて、第一次世界大戦から第二次世界大戦が始まるまでの時期を扱う単元から『解説』に例示されている「課題（問い）」を4つずつ取り上げ、それらがどの程度「主体的・対話的で深い学び」を促し、探究的な学びを実現する「問い」になっているのか、分析する。なおQ1～4は「歴史総合」の「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち—(2)第一次世界大戦と大衆社会」の例、Q5～8は「日本史探究」の「D 近現代の地域・日本と世界—(3)近現代の地域・日本と世界の画期と構造」の例、Q9～12は「世界史探究」の「D 諸地域の結合・変容—(3)帝国主義とナショナリズムの高揚」の例である。

Q1 日本やアメリカ合衆国、中国政府、さらに英領インドなどは、何を期待して戦争に

参加したのだろうか

- Q2 あなたは、第一次世界大戦が長期戦となり、未曾有の被害が発生したことについて、その最も大きな要因は何だと考えるか
- Q3 大量生産や大量消費が人々の生活をどのように変えたのだろうか
- Q4 あなたは、当時の社会や文化の変化のうち、その後の政治や経済に最も大きな影響を与えたのは何だと考えるか、それはなぜか
- Q5 当時の国民や近隣諸地域は日本の対外進出をどう捉えたであろうか
- Q6 あなたは、当時の様々な立場の人々が日本の置かれた状況やあるべき姿をどのように意識していたと考えるか
- Q7 あなたは、地域社会が近代を迎えたのはいつだと考えるか
- Q8 あなたは、対外的な戦争は日本の近代化の過程の中で、どのような意味をもったと考えるか
- Q9 この時期に産業構造の変化をもたらした要因は何だろうか
- Q10 あなたは、列強の帝国主義政策は、自国の政治や社会にどのような影響を及ぼしたと考えるか
- Q11 なぜ、ロシア革命は第一次世界大戦の末期に起きたのだろうか
- Q12 あなたは、第一次世界大戦で崩壊した四つの帝国のいずれの崩壊が最も大きな意味をもったと考えるか

3 科目のいずれも、問い方に関して二種類の例が示されている。一つ目は、内容理解のための「知識」に関する「問い」である。二つ目は、自分事として考察するための「思考力、判断力、表現力等」に関する「問い」で、「あなたは～だと考えるか、それはなぜか」という形になっている。

「対話的」な学びを促すためには、生徒が対話を通して考察する必然性のある「問い」になっている必要がある。生徒が考察したくなるような「問い」であれば、より「主体的」に「対話」す

ることになり、さらに良いであろう。

そのような「問い」の条件としては、以下の三つが考えられる。

- ① 複数の視点から追究できること
- ② 複数の答えが想定されていること
- ③ 複数の視点や想定される複数の答えについて、議論しないと妥当な答え（結論）が定まらないこと

視点や答えが一つだけでは、「対話」する必然性が生じない。複数の答えがあったとしても、「正解」を確認するだけの学習場面では「対話」は生まれない。たとえグループで学習したとしても、複数の生徒で「正解」を確認し合うだけの学習活動は、「主体的・対話的」な学びとは言えない。

『解説』に示された「課題（問い）」の例 Q1～12 のすべてが、上記①と②の条件は備えている。しかし一つ目の型の問い、すなわち Q1、Q3、Q5、Q9、Q11 については③の条件を備えているとは必ずしも言えず、場合によっては複数の「正解」を確認するだけの学習活動になってしまうかもしれない。もちろん、このような「問い」であっても、授業担当教員の指示や授業の流れによって「主体的・対話的で深い学び」に発展することは十分に考えられる。しかし、あくまで「問い」の型のみから判断すると、③の条件を備えているとは言えないということである。

『解説』においては、一つ目の型の「問い」は探究の前提となる「知識」を確認するためのものであり、二つ目の型の「問い」とセットで「主体的・対話的で深い学び」を促すことが想定されているのかもしれない。しかし、一つ目の型であっても、指示の仕方を変えることで、探究を促す「問い」となり得る。この点については、5章で取り上げる DP History の「問い」方が活用できる。

それでは、二つ目の「問い」、すなわち「あなたは～だと考えるか、それはなぜか」という型の Q2、Q4、Q6～8、Q10、Q12 の「問い」は、どの程度③の条件を備え、「主体的・対話的で深い学び」を促す例となっていると評価できるであろうか。一つ目の型の「問い」と同じく、いずれの例も授業担当教員の指示や授業の流れによって「主体的・対

話的で深い学び」に発展することは想定され得る。しかしここでは「問い」の型に注目して検証する。

これらの「問い」は、「主体的・対話的で深い学び」に至る可能性、すなわち探究学習を促す可能性の高低という指標により、次のように三つのグループに分類することができるであろう。

Q2, Q4, Q12 > Q7, Q8 > Q6, Q10

Q6 と Q10 は、「どのように」や「どのような」という how で問いかけている点では Q8 と同じである。にもかかわらず、探究を促す可能性という点で低い評価になるのはなぜであろうか。Q6 については「当時の様々な立場の人々」が「どのように意識していたか」、Q10 については、「帝国主義政策」が「どのように影響を及ぼした」か、いずれも複数の「答え」は挙がってくる。しかしそれら複数の「答え」を比較したり関連付けたりして検討を加えなければならない必然性は生じない。それに対して Q8 は、「対外的な戦争」がもった複数の「意味」について確認するだけに留まらず、それら「意味」の重要性や妥当性について議論する場面に発展する可能性が高いと言える。

この点では、how 型ではない Q7 も Q8 と同様である。「近代」が始まったと捉えられる時期を複数挙げるだけで学習活動が完結することはなく、どの「答え」（ここでは「時期」）が最も妥当であるのかについて検討する学習場面に発展していく。「地域社会が近代を迎えたのはいつだと」捉えるのが良いのか、生徒間の対話が自然と発生してくるのではないかと推察されるのである。

疑問詞に注目すると、Q7 の when よりも Q6 や Q10 の how の方が探究的であるように見えてしまうかもしれない。しかし、必ずしもそうとも言えないということである。

それでは、Q2、Q4 及び Q12 が他と比べてより最も探究を促す「問い」のグループであると判断できるのはなぜであろうか。それは、いずれも歴史的意義の評価を生徒に求める「問い」になっているからである。複数の「答え」を比較し、それらのうちどれが最も重要であるのかを生徒に評価させる「問い」になっているという点に注目したい。Q2 は「第一次世界大戦が長期戦となったた

「最も大きな要因」について、Q4 は「その後」に与えた「最も大きな影響」について、そして Q12 は「四つの帝国」の崩壊のうちどれが「最も大きな意味をもった」のかということについて、生徒は複数の「答え」を比較しながらどれが「最も〇〇」なのか、評価を下さなければならない。なお、歴史的な重要性や意義を評価するにあたっては、絶対的な「正解」が存在し得ないのと同時に、何でも「正解」になり得るという認識も誤っていることを確認しておきたい。自らの評価について、歴史的な事実を根拠に主張する必要がある。また、当時の歴史的な文脈をふまえて議論していくことも大切になってくる。

以上の分析から、『解説』に例示されている「問い」には、探究を促す度合い、言い換えれば「主体的・対話的で深い学び」を導く度合いという点で様々なものが混在していることが確認できた。前述したように、授業担当教員の単元設計や授業展開の工夫次第では、いずれの「問い」も探究を促す方向に発展していく可能性はある。しかし、できれば「問い」そのものが探究を確実に促すような指示になっている方が望ましいのではないかと考える。教科書も含めた生徒が手に取る教材においては、誰が授業担当教員となったとしても探究が促されるように、あるいは授業時間以外において生徒が学習することも想定し、自然と「深い学び」に導かれるような指示の「問い」（学習課題）を示せた方が良いであろう。次章で紹介する DP History は、テキスト等において示される Key questions も、最終試験の設問も、探究を促す「問い」方になっている。誰が授業担当教員であっても「主体的・対話的で深い学び」が実現されるような探究課題が示されているのである。

4. DP History の特徴

4. 1. DP の概要

2023年3月14日時点で、IB認定校は世界159以上の国・地域で約5600校、日本国内で207校、そのうちDP認定校は67校である⁽²⁷⁾。政府および文部科学省が国内におけるIB校を200校にす

ることを施策として掲げてきたこともあり⁽²⁸⁾、インターナショナルスクールだけでなく、一条校⁽²⁹⁾のIB認定校も急速に増えてきた。

日本の高等学校や中等教育学校がDPを導入する際には、対象学年は高校2～3年生となる。各DP認定校は、学習指導要領の規定とIB機構が定める様々な規定⁽³⁰⁾の両方に対応するように、高校1年生における開講科目も含めて教育目標、学習内容、評価のあり方等を含めた教育課程をかなり綿密に検討して定めていかなければならない。

4. 2. DPにおける歴史学習の位置づけ

DPの教科のうちIndividuals and societies(個人と社会)が地理歴史および公民に相当する教科であり、Historyはその一科目である。他にもGeography、Economics、Global politics、Philosophyなどの科目があるが、世界のDP認定校のIndividuals and societiesのうち、Historyを履修している生徒が最も多い。それは、単に歴史に関する知識が一般的な教養として大切であるという理由ではなく、歴史を学習することを通してより汎用性のあるスキルが身に付き、概念的理解や複数の視点から物事を捉える姿勢が育まれることが期待できるからであろう。『DP「歴史」指導の手引き』(以下『手引き』)では、「歴史」の学習の特徴について次のように記されている⁽³¹⁾。本稿のテーマである探究を促す学習方略に特に関係すると考えられる部分に下線を引いた。

歴史は、研究心を育てる探究型の科目であり、同時に複数の視点やさまざまな意見に触れる機会をもたらす、解釈に基づく学問でもあります。歴史を学習することで過去に対する理解が生まれ、そしてこれが現在の世界や人間の本質へのより深い理解へとつながります。

ディプロマプログラム(DP)の「歴史」は、多様な視点と比較を重視したアプローチに基づく世界史のコースです。政治、経済、社会、文化の諸相の歴史を学習し、学問としての体系と柔軟さの両方を兼ね備えています。史実を学習するだけでなく、歴史的背景を踏まえて物事を考え、歴史的な研究のスキルを身につける

よう生徒に奨励することを、このコースでは重視しています。特に、批判的思考のスキルを養い、歴史に複数の解釈があることを理解することが重要です。この結果、高度で能動的な「過去の批判的研究」が行われます。

4. 3. DP Historyのねらいと評価目標

『手引き』には、教科Individuals and societiesの「ねらい」6項目(1～6)に加えて、Historyの「ねらい」も6項目(7～12)が記されている⁽³²⁾。そのうち探究を促す「問い」の特徴を探るべく特に注目したいのが、次の2項目である。

8. 多数のものの見方に触れて、歴史的な概念、問題、出来事、発展の複雑さに価値を認めるよう奨励する。
10. 学問領域としての歴史に対する理解を育み、年代や前後関係の感覚をはじめとする歴史的な意識を育て、歴史に対する異なる視点を育む。

また、次の11は資料から読み取ったことを根拠に考察する点が「歴史総合」と共通し、12は「〇〇と私たち」という「歴史総合」の大単元のあり方とも重なるであろう。

11. 文献を的確に扱うスキルなど、歴史学の重要なスキルを習得する。
12. 過去を考察することにより、自分自身と現代の社会に対する理解を深める。

このような12の「ねらい」を達成すべく、次の四つの評価目標(Assessment objectives)が定められている⁽³³⁾。

評価目標1：知識と理解

評価目標2：応用と分析

評価目標3：知識の統合と評価

評価目標4：適切なスキルの活用と応用

DP Historyは学習項目(学習内容)の選択の幅が広い。最終試験においても解答する設問を選択することができるようになっており、『手引き』の規定に従って選択した項目を学習しておけば最終試験にも対応できるようになっている。しかし、どの項目を選択したとしても、評価目標に対応するような探究的な学びが求められる。Paper 1～3

の3種類の試験のうち、Paper 1の一部を除いた大部分が論述問題である。「〇〇について説明せよ」という形ではなく、知識を網羅的に暗記しただけでは対応できない設問となっている。四つの評価目標に対応した評価観点により、マークバンド（評価基準表）と呼ばれるルーブリックによって点数化される。知識に関して概念レベルまで理解しているか、歴史的文脈に位置付けられているか、根拠を示して主張しているか、資料から読み取ったことや関係する知識を統合させて議論しているか、異なる視点を比較したり関連付けたりしながら評価して議論に統合しているか、「問い」（探究課題）に対応する形で議論を構築しているか、等の視点からマークバンドに即して厳格に答案が評価されるのである。

それでは、DP Historyの最終試験の設問で要求されるような「深い学び」を促す「問い」とは、一体どのようなものなのであろうか。生徒が「主体的・対話的」に協働しながら探究学習を行い、「深い学び」を実現させるような「問い」には、どのような特徴があるのであろうか。

5. DP Historyにおける「問い」

5. 1. 指導のアプローチ (ATT)

すでに言及したように、DP Historyの最終試験の設問は探究課題の形になっている。最終試験の「問い」に生徒が答えられるように、2年間のコースアウトラインや単元指導計画を作成する。学習指導にあたっては、DP Historyに限らずIBの4つのプログラムのすべての教科・科目・その他の学びに共通する教育原理として、ATT (Approaches to teaching、指導のアプローチ) と呼ばれる次の6つの原則がある⁽³⁴⁾。これを念頭に置いて授業を構想することが重要になってくる。

- ① 探究を基盤とした指導
- ② 概念理解に重点を置いた指導
- ③ ローカルな文脈とグローバルな文脈を反映した指導
- ④ 効果的なチームワークと協働を重視する指導

⑤ 学習への障壁を取り除いた指導

⑥ 評価を取り入れた指導

これらATTの6つの教育原理は、DP Historyの授業がどの程度「主体的・対話的で深い学び」を実現する実践となっているのかについて「振り返り」(reflection)⁽³⁵⁾を行って検討する際の有効な指標ともなるであろう。すなわち、学習歴、興味関心、得意不得意、学習スタイル、言語運用能力などが生徒によって一人ひとり異なっていることを前提にしているか(ATT⑤)、そのような多様な生徒たちが「対話的」に議論しながら(ATT④)、「主体的」に知を構成して探究を深めていけるような学習場面を設定しているか(ATT①)、学びの成果が各単元で扱われる個々の事象の理解や考察に留まらず、概念理解のレベルにまで一般化され、転移可能なものになっているか(ATT②)、それによって学習成果を異なる文脈や広い文脈に当てはめて考えていけるようになっていくか(ATT③)、「問い」についてどの程度探究できたのかを振り返る指標として評価規準(評価の観点)や評価基準(評価の目安)が効果的に活用できているか(ATT⑥)、ということである。

以上のような学習活動が効果的に展開されるようにするためには、授業実践において様々な工夫や配慮が必要になってくる。そのうち単元の基軸となる「問い」をいかに適切に設定できるかが最初の重要な鍵となる。

5. 2. 指示用語 (command terms)

探究を促して「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、歴史の授業においてどのような「問い」方をするのが良いのであろうか。『手引き』には、「試験問題に頻出」する指示用語として次の6つが挙げられている⁽³⁶⁾。

- ① 分析しなさい Analyse
- ② 比較・対比しなさい Compare and contrast
- ③ 論じなさい Discuss
- ④ 評価しなさい Evaluate
- ⑤ 考察しなさい Examine
- ⑥ どの程度 To what extent

それぞれどのようなことを要求している指示

用語なのか、『手引き』には「定義」が明記されている⁽³⁷⁾。たとえば、②は「2つ(またはそれ以上)の事柄または状況の類似点および相違点について、常に双方(またはすべて)について言及しながら、説明しなさい」、④は「長所と短所を比較し、価値を定めなさい」、ということである。そして生徒はこれらの指示用語を「定義に基づいて理解」しておくことが求められる。つまり、試験問題では指示用語の定義に合った適切な論じ方をしなければならないということである。

5. 3. DP History 最終試験の「問い」の特徴

それでは、DP History の最終試験 (Paper 1、Paper 2、Paper 3) における設問例を取り上げ、どのように探究を促す「問い」となっているのか分析を加えたい。なお、3章3節において『解説』から引用した例と比較できるように、20世紀の出来事に関する設問から取り上げることにする。いずれも2017年試験から始まり2023年度現在も実施されている現行『手引き』に対応した「試験見本」⁽³⁸⁾からの引用である。

- Q1 1940年9月に締結された日独伊三国同盟を研究する歴史学者にとって、資料Iはどのような価値と限界をもつのかを、資料の出所、目的、内容に言及しながら分析しなさい。〔Paper 1 指定学習項目3「世界規模の戦争への動き」：問10〕
- Q2 1941年末までの日本、中国、アメリカ合衆国に対して日独伊三国同盟はどのような影響をもたらしたのかを、資料と自身の知識を用いて評価しなさい。〔同上：問12〕
- Q3 「独裁的指導者が権力を維持するためには、外交政策の成功が不可欠であった」。独裁的指導者を1人取り上げ、この見解にどの程度同意するかを述べなさい。〔Paper 2 トピック10「独裁主義的国家(20世紀)」：問19〕
- Q4 異なる地域から独裁主義的国家を2つ取り上げ、これらの国の政策が女性に与えた影響を比較・対比しなさい。〔同上：問20〕
- Q5 20世紀に起きた内戦を異なる地域から2

つ取り上げ、これらの内戦の勃発におけるイデオロギーの役割を考察しなさい。

〔Paper 2 トピック11「20世紀の戦争の原因と結果」：問21〕

- Q6 20世紀の戦争を2つ取り上げ、これらの戦争の結果を左右する上で技術発展が果たした役割を比較・対比しなさい。〔同上：問22〕
- Q7 第二次世界大戦後の日本の「経済の奇跡」(高度経済成長)は、冷戦によるものであるとどの程度言えるか。〔Paper 3 アジア・オセアニアの歴史「日本(1912~1990年)」：問22〕
- Q8 国共内戦(1946~1949年)で国民党が敗北した理由を考察しなさい。〔Paper 3 アジア・オセアニアの歴史「中国と朝鮮(1910~1950年)」：問24〕
- Q9 第一次世界大戦の主な原因はドイツの外交政策にあったという主張を評価しなさい。〔Paper 3 ヨーロッパの歴史「ヨーロッパと第一次世界大戦(1871~1918年)」：問25〕
- Q10 ヨーロッパの国を1つ取り上げ、第一次世界大戦が一般市民にもたらした影響を論じなさい。〔同上：問26〕
- Q1は、指示用語①「分析しなさい」型の例である。Paper 1では、風刺画等の非文字資料1つと、文字資料3つの計4つの資料を活用して答える大問を1つ選択する。各大問は4つの小問で構成されている。Q1はその第2問目の小問で、「資料I」(日独伊三国同盟の第一条から第三条)を適切に分析するスキルが試される。資料自体の信頼度や客観性を分析するのではなく、あるテーマで歴史学研究するための資料としてどのように活用できるのかが分析の対象となる。活用できる点が「価値」で、情報として不足していたり一面的にしか捉えられなかったりする等の点が「限界」となる。価値と限界はそれぞれ一つのみに限定されることはないものの、妥当な「正解」を見つける設問ではある。このような「分析しなさい」型の指示用語による設問は、探究を促すという点では

弱いといえるかもしれない。しかし Q1 と同じ大問の第 4 問目である Q2 は指示用語④「評価しなさい」型になっている。小問の第 1 問目～第 3 問目の「正解」もふまえて、4 つの資料から読み取れる情報と関連知識とを統合させることにより、生徒自身が歴史を解釈して答えなければならない。したがって、Paper 1 は大問全体としては、複数の要素を比較したり関連付けたりしながら生徒自身が歴史事象に評価を加えて論じることを求める探究型の設問となっているといえよう。

Q3～Q6 の 4 つは、Paper 2 の例である。全 12 テーマから 2 問ずつ計 24 問が出題され、そのうち異なるテーマから 1 問ずつ、計 2 問に解答する。Paper 2 の特徴は、一般的で汎用性のある大きなテーマで出題される点にある。どのような具体例を取り上げて論じるべきかについては、解答者である生徒が決めなければならない。設問に答えるにあたってどの具体例を取り上げて論じるのが適切で効果的であるのかを判断するスキルが必要になってくる。個々の事象をテーマの歴史的文脈に適切に位置づけて論じる力があるかどうかを試されるのである。引用した設問例の場合、Q3 は指導者 1 名、Q4 は国家 2 つ、Q5 と Q6 は戦争を 2 つ、それぞれ決めなければならない。どんな人や国や戦争でも良いのではなく、設問の要求に沿うように論じていくにあたってふさわしい人や国や戦争を選ぶ必要がある。

Q7～Q10 の 4 つは、Paper 3 の例である。Paper 3 は、DP History で設定されている 4 つの地域、すなわち、「アフリカと中東」、「南北アメリカ」、「アジアとオセアニア」、「ヨーロッパ」のうちから一つ選び、選択した地域の歴史に関する 18 テーマについてそれぞれ 2 問ずつ計 36 問が出題され、そのうち 3 問を選んで解答することになる。Paper 2 の設問よりも答える対象が具体的に限定されている点では何を論じるべきか迷うことは少ないかもしれないが、各地域史に関してより深い内容理解を求める設問となっている。

Paper 2 と Paper 3 の試験見本から引用した Q3～Q10 の設問の指示用語については、Q4 と Q6 が②「比較・対比しなさい」型、Q10 が③「論じな

さい」型、Q9 が Paper 1 の Q2 と同じ④「評価しなさい」型、Q5 と Q8 が⑤「考察しなさい」型、Q3 と Q7 が⑥「どの程度」型、となっている。

前項において言及したように、指示用語によって論じるべき内容や論じ方は変わってくるため、それぞれの定義をしっかりと理解しておくことが肝要である。しかし、ここでは、相違点ではなく、どの指示用語による設問にも共通している要素の方に注目したい。それは、いずれの設問についても確定した「正解」があるわけではなく、生徒が内容説明のレベルを越えて歴史的意義について評価を加えて論じることが求められていることである。生徒は、設問の要求に対応するように歴史事象を取り上げ、設問が意図している歴史的な文脈に取り上げた歴史事象を適切に位置付けて論じなければならない。また、異なる視点から設問に対応する複数の「答え」を提示できるように段落構成も考えなければならない。そして、それら複数の「答え」を比較したり関連付けたりしながら、生徒自身が歴史的な重要性を判断し、設問に最も対応したと考える「答え」を主張する。その際には、主張の裏付けとなる根拠を示しながら論の妥当性を訴え、実証していく必要がある。要するに、歴史学の方法論にそって論じることが求められているということである。

このような DP History の最終試験の設問の「問い」は、3 章 3 節で示した条件、すなわち「主体的・対話的で深い学び」を実現するための次の三つの条件をすべてクリアしているといえよう。

- ① 複数の視点から追究できること
- ② 複数の答えが想定されていること
- ③ 複数の視点や想定される複数の答えについて、議論しないと妥当な答え（結論）が定まらないこと

5. 4. DP History において生徒が「問い」を表現する学習場面

DP History の授業においては、授業担当教員が最終試験を意識しながら単元の基軸となる「問い」（探究課題）を提示することが多いかと思われる。生徒自身が「問い」を設定しなければならないの

は、内部評価 (Internal assessment、以下 IA) の課題⁽³⁹⁾としての「歴史研究」と、「課題論文」(Extended essay、以下 EE)⁽⁴⁰⁾においてである。

IAの「歴史研究」は、最終試験に対応した学習と並行して DP History を履修している生徒全員が取り組む。EEは、履修している科目のうち History で EE に取り組むことを選んだ生徒が対象となる。IAも EEも生徒個人による研究であり、歴史に関するものであれば授業で扱っていないものも含めてどのようなトピックで研究しても構わないが、資料を分析して主張の根拠としたり、複数の視点から考察したりするなど歴史学のスキルを活用して結論を導き出せるものでなければならない⁽⁴¹⁾。生徒自身が歴史研究としてふさわしい課題を「問い」の形で明確に示すことが求められる。

生徒が「興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいこと」から「問い」を生成する⁽⁴²⁾という点では、「歴史総合」等と同様である。しかし、「歴史総合」等における生徒による「問い」の生成が当該の大単元の学習に「主体的」に取り組むための動機付けの役割を担っているのに対して、DP History の IA や EE で生徒が「問い」を設定する際には、歴史研究として適切な探究課題となっている必要がある。「深い学び」に至る「問い」であることが求められるのである。その点では、「歴史総合」の各大単元の(4)、特に D の(4)の学習活動として、生徒が何らかのプロジェクト型の課題に取り組むとすれば、DP History の「問い」の方略を活用することが有効となるであろう。

6. おわりに～学びの転換に向けて～

「歴史総合」であれば標準2単位時間、「日本探究」と「世界史探究」の場合にはそれぞれ標準3単位時間という限られた時間数の中で、どのように探究的な学習活動を組み込んでいけばよいのか。「対話的」な学習場面を確保して探究的な学びに変えていきたいが、内容を充実させないと「深い学び」に至らないのではないかと、という課題が浮かび上がってくる。限られた時間の中で、知識

を教える(教え込む)時間と、探究する時間を、それぞれどのようなバランスで年間指導計画を立てていけばよいのか、というジレンマである。

この課題について検討するためには、その前提となる認識を疑ってみることがまずは大切であろう。すなわち、教え込んだ内容は生徒にしっかりと定着しているのかという「問い」である⁽⁴³⁾。

5章1節においてすでに言及したように、DP History も含めたすべての IB の学習方略は、ATT の6つの教育原理として示されている。いわゆる構成主義の考え方に基づいた学習観であり、IB 機構発行のガイドには「DP は当初から、広い意味で構成主義的な生徒中心のアプローチを採用し、学習の関連性と同時並行性の重要性を強調してきました」と明記されている⁽⁴⁴⁾。この学習方略を「問い」と関連させて学びの転換として表現するとすれば、次の2点にまとめられるであろう。

- ① 学ぶ対象としての知識から、「問い」に答えるために必要な手段としての知識への転換(知識観の転換)
- ② 教員ではなく生徒たち自身が議論を通して知を構成しながら「問い」について探究していく学びへの転換。

なお、DP History における学びでは、構成主義と実証主義は対立するものとはならない。生徒が複数の視点を比較したり関連付けたりして知を構成しながら探究するにあたっては、資料を根拠に実証していくことが求められるからである。

本稿では、生徒の探究を促して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための「問い」の特徴を探ってみた。それは「複数の視点や想定される複数の答えについて、議論しないと妥当な答え(結論)が定まらないこと」という前述の条件③を満たす「問い」である。DP History で使われているような指示用語で「問い」を設定すれば、この条件を満たすことができるのである。また、『解説』の例のうち Q2、Q4、Q12 は、DP History で示されている指示用語を使ってはいないが、条件③を満たした「問い」であるといえよう。

注

- (1) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』東洋館出版社、2019年、3ページ(「2改訂の基本方針」の「(3)「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進」)。
- (2) 同上、6ページ。
- (3) 地理歴史に関しては、旧学習指導要領において「世界史A」「世界史B」の2科目のうちいずれか1科目、「日本史A」「日本史B」「地理A」「地理B」の4科目のうちいずれか1科目の計2科目が必修であったのが、新学習指導要領では「地理総合」と「歴史総合」の2科目が必修、「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」が選択科目となっている。また、「地理総合」の後に「地理探究」を、「歴史総合」の後に「日本史探究」「世界史探究」を履修しなければならないという形で学習の順序も規定されている。
- (4) 最近刊行された次のような書籍が「歴史総合」に焦点を当てていたり、歴史における探究学習について論じたりしている。田尻信壹『探究的世界史学習論研究—史料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築—』風間書房、2017年。永松靖典編『歴史的思考力を育てる—歴史学習のアクティブ・ラーニング—』山川出版社、2017年。野崎雅秀『これからの「歴史教育法」』山川出版社、2017年。成田龍一『近現代日本史との対話』〔幕末・維新一戦前編、戦中・戦後—現在編〕集英社新書、2019年。原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書、2019年。前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編著『歴史教育「再」入門—歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”—』清水書院、2019年。小川幸司「(私たち)の世界史へ」『岩波講座世界歴史 01：世界史とは何か』岩波書店、2021年。勝山元照「新しい世界史教育として「歴史総合」を創る—「自分の頭で考え、自分の言葉で表現する」—」同書所収。荒井正剛編著『中等教育社会科教師の専門性育成』学文社、2022年。成田龍一・小川幸司編『シリーズ歴史総合を学ぶ①世界史の考え方』岩波新書、2022年。成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ②歴史像を伝える—「歴史叙述」と「歴史実践」—』岩波新書、2022年。小川幸司『シリーズ歴史総合を学ぶ③世界史とは何か—「歴史実践」のために—』岩波新書、2023年。
- (5) 渡辺信一郎「講座わたしたちの歴史総合：刊行にあたって」井野瀬久美恵・歴史総合研究会編『講座わたしたちの歴史総合4：「近代」とは何か』かもがわ出版、2023年、2～4ページ。
- (6) 宇都宮明子は、学習指導要領の改訂で「内容(コンテンツ)志向から資質・能力(コンピテンシー)志向への転換」を図ることが求められているにもかかわらず、日本の歴史教師のピリフの傾向が「従来の内容志向の歴史教育を是としており、資質・能力志向への転換を歴史教師自身も求めている」ことを歴史教師に対するアンケート調査に基づく国際比較研究によって明らかにし、日本の歴史教育の課題として指摘している。宇都宮明子・原田信之編著『歴史教師のピリフに関する国際比較研究—日本・スイス・カナダの三か国調査—』風間書房、2023年。
- (7) 歴史学習における「問い」に関しては、教育情報誌のコラムにおいてすでに簡単に提案している。山本勝治「生徒の探究を促す歴史学習—「問い」の効果的活用—」『ニューサポート高校社会』vol.38、東京書籍、2022年、12-13ページ。本稿はその提案に分析・考察を加えたものである。
- (8) DP Historyについては、国際バカロレア機構『DP「歴史」指導の手引き(2020年第1回試験)』〔2015年1月発行、2018年8月改訂の英語原本 *History guide* の日本語版〕2015年8月発行、2018年8月改訂。なお、本稿は筆者の前勤務校である東京学芸大学附属国際中等教育学校におけるDP Historyの授業実践、およびIB機構主催のIBワークショップ(教員研修)のうちDP Historyのワークショップリーダーを担当している経験に基づく。
- (9) 山本勝治「DP Historyにおける批判的思考スキルの育成—新学習指導要領に向けた学びの転換を視野に入れて—」『歴史と地理』第724号〔『世界史の研究』259〕、山川出版社、2019年、15-24ページ。山本勝治「学習・評価一体型の「DP歴史」授業実践—「歴史総合」での活用を視野に入れて—」『日本歴史学協会年報』第35号、2020年、76-84ページ。山本勝治「構成主義に基づく歴史の授業実践—「主体的・対話的で深い学び」を実現するために—」『国際中等教育研究』〔東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要〕第15号、2022年、233～244ページ。これらの論考では、DP Historyの学習・指導・評価のあり方が「歴史総合」等においても参考になることを、「問い」に限らず全般的に示した。
- (10) 宮野公樹『問いの立て方』ちくま新書、2021年。
- (11) 河野哲也『問う方法・考える方法—「探究型の学習」のために—』ちくまプリマー新書、2021年。
- (12) 『思想』2023年第4号(第1188号)、岩波書店。
- (13) 井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一「〈討議〉転換期の歴史教育／歴史教育の転換」同上『思想』8～31ページ(引用箇所は17～18ページ)。
- (14) 梅津正美「市民的資質育成における歴史教育—高校歴史教育改革論の展開と実践課題—」前掲『思想』32～49ページ(引用箇所は34ページおよび36ページ図2)。
- (15) 角田展子「高校生はどのような「問い」を表現するのか—「歴史総合」への試行錯誤—」前掲『思想』186～192ページ(引用箇所は187ページ)。
- (16) 矢景裕子「歴史総合の構想・授業・評価—「私たち」を問い直す—」前掲『思想』207～212ページ(引用箇所は208～210ページ)。
- (17) 本間靖章「「生徒が語る」歴史総合の授業展開」前掲『思想』200～206ページ(引用箇所は200、202、204、205ページ)。
- (18) 加賀大学「「歴史総合」の実施に向けた教材開発の工夫—問いを表現する学習を中心に—」『神奈川大学心理・教育研究論集』第44号、2018年、243～249ページ。
- (19) 中野光浩・松本浩之「「歴史総合」「日本史探究」を想定した生徒の「問い」を活かした日本史Aの授業実践」『教育研究所紀要』〔文教大学〕第31号、

- 2022年、145～155ページ。
- (20) 加賀、前掲論文、247ページ。
- (21) 宮本英征「生徒が歴史授業に見出すレリバンスの質的検討—問いを構築する「世界史探究」単元「自由について考える」の場合—」二井正浩編著『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』風間書房、2022年、第2章。宮本英征「歴史探究学習における学習レリバンスの検討—問いの構築学習・「世界史探究」の場合—」二井正浩編著『レリバンスを構築する歴史授業の論理と実践』風間書房、2023年、第8章。
- (22) 下前弘司・辻本成貴「ジャーナリスト養成型課題探究学習につながる歴史総合の授業—生徒自身が教科書に加筆していく取り組み—」『中等教育研究紀要』〔広島大学附属福山中・高等学校〕63、2023年、19～24ページ。
- (23) 池尻良平・相川浩昭・池田めぐみ「問いづくりを促す世界史授業が歴史の関心と自立的な探究の態度に与える効果の測定」『教育メディア研究』Vol.28-No.2、2022年、27～37ページ。
- (24) Afandi, S. “The New Inquiry-based Approach: What It Means for the Teaching and Learning of History in Singapore Schools”, *Humanities & Social Studies Education (HSSE) Online*, 2(2), 2013, pp.21-26.
- (25) Voet, M. & De Wever, B. “History Teachers’ Knowledge of Inquiry Methods: An Analysis of Cognitive Processes Used during a Historical Inquiry”, *Journal of Teacher Education*, 68(3), 2017, pp.312-329.
- (26) Soininen, S. “Teaching Historical Thinking in Practice: A Study of US History Teachers’ Views on Using Primary Sources in AP and IB History Lessons”, *History Education Research Journal*, 19(1), 5, 2022, pp.1-12.
- (27) IB 認定校数は、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム「国際バカロレア認定校等数・目標の200校達成のお知らせ」(掲載日は2023年3月28日) <https://ibconsortium.mext.go.jp/topics-detail/20230328/> (2023年6月5日閲覧) による。なお、IBには学齢等の違いに対応した四つのプログラム、すなわち3～12歳を対象としたPYP (Primary Years Programme、初等教育プログラム)、11～16歳を対象としたMYP (Middle Years Programme、中等教育プログラム)、16～19歳を対象としたDPおよびCP (Career-related Programme、キャリア関連プログラム)があり、DPはそのうちのひとつである。
- (28) 2013(平成25)年6月14日に閣議決定された「日本再興戦略 JAPAN is BACK」では、IB認定校等を2020年までに200校以上とする政府目標が掲げられていた。
- (29) 学校教育法の対象となる国公私立の学校。第一条においてこの法律の対象となる学校を「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校」と定義している。
- (30) *Rules for IB World Schools IB* (『ワールドスクールのための規則』)、*Programme standards and practices* (『プログラムの基準と実践要綱』)、*General regulations: Diploma Programme* (『一般規則：ディプロマプログラム』)、*Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme* (『ディプロマプログラムにおける「指導」と「学習」』) など。なお、IB機構のホームページ <https://www.ibo.org> に掲載されている各種文書は随時更新されるため、常に最新のものを確認する必要がある。
- (31) 前掲注(8)『DP「歴史」指導の手引き』、6ページ。
- (32) 同上、11ページ。
- (33) 同上、12ページ。
- (34) https://resources.ibo.org/ib/works/edu_11162-58229?lang=en&alang=ja&root=1.6.2.2.7 (2023年6月7日閲覧)
- (35) reflection は「振り返り」が定訳となっているが、日本語訳から多くの方が連想する状況とはやや異なるかもしれない。IB教育等において reflection とは、単元後だけでなく、単元前と単元中に行う行為も対象となる。すなわち、単元終了後に成果と課題を探る行為だけではなく、単元計画作成の段階において検討したり確認したりする行為、および授業実践の過程において検討しながら修正を図る行為も含まれており、IBのUnit planner (単元計画表) においては三つの段階の「振り返り」を明記して可視化している。
- (36) 前掲『DP「歴史」指導の手引き』、94ページ。
- (37) 同上。
- (38) IB機構『歴史 上級レベル・標準レベル 試験見本 試験問題 1、2、3 2017年第1回試験』 <https://resources.ibo.org/dp/subject-group/History/resource/11162-45936/?lang=en&alang=ja> (2023年6月9日閲覧)。
- (39) IAは授業担当者がマークバンド(評価基準表)に則って点数化したものをIB試験官がチェックし、場合によっては修正されたもので評価点が確定する。各科目の最終評価は、IAと最終試験に基づく外部評価の点数が合算されて7段階で示される。
- (40) EEは、多くの場合、履修しているDPの6科目のうちから一つを選んで取り組む。
- (41) DP HistoryのIAとEEに関しては、過去10年以内の出来事をトピックにすることと、IAとEEとでトピック等が重複することが禁じられている。
- (42) 3章2節を参照。
- (43) この点に関連して深田富佐夫は、「予定調和的な結論に生徒を導くということが、これまで多かったような気がする」と自らの実践について振り返った上で、「生徒のなかであえて不完全燃焼を起こさせながら、「なぜ」「どうして」という問いが再生産され続けるような授業を私たちはめざすべきではないだろうか。限られた授業時間のなかで、あれもこれもやろうとすると、かえって生徒には何も残らないということになりかねない」と主張している。深田富佐夫「動画教材を活用した反転授業と自習時間での取り組み」山田晃編『ゼロからはじめるICT授業の作り方 歴史』山川出版社、2023年、95-96ページ。
- (44) 国際バカロレア機構『ディプロマプログラムにおける「指導」と「学習」』〔英語原本 *Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme History guide* の日本語版〕2015年11月発行、22ページ。

Features of Questions Promoting Inquiry in History Learning An Analysis of IBDP History Learning Strategies

Katsuji YAMAMOTO*¹

Abstract

The Courses of Study for Senior High Schools, notified in 2018 (Heisei 30), will significantly change the learning of history from the past. This is a shift from learning that focused on understanding what was taught by teachers to learning in which students themselves think "proactively and interactively" and inquire deeply. Students are now learning to inquire about "questions" based on the information they read from historical sources, etc., and it seems that the passive, memorization-based learning approach is improving. However, even if "proactive and interactive" learning is now taking place, is "authentic learning" really being realized?

In order to realize learning in which students can exercise their historical thinking skills, discuss and inquire while clarifying the evidence, the nature of the "question" is extremely important. This paper analysed the "questions" and learning strategies in the DP History of the International Baccalaureate (IB), comparing them with the "questions" exemplified in the "Courses of Study for Senior High Schools: Geography and History". This paper then identified the characteristics of the "questions" that would cultivate historical thinking skills through the realization of "proactive, interactive, and authentic learning".

..... **Key words**

IB, DP, History, Research question, Inquiry

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

文系大学生の AI リテラシーに関するアンケート調査

符 儒徳*¹

文系大学生を対象にした AI (人工知能) リテラシー (含むコンピュータリテラシー) に関する調査を実施した結果について報告するのが本稿の目的である。AI リテラシーとコンピュータリテラシーの関係についても言及する。コンピュータリテラシーや、AI 関連用語に関する結果はこれまでの先行結果と概ね整合している。また、パソコンの習熟度によって AI リテラシーに多少の差異が見られたが、パソコンを使いこなせる能力と AI についての理解力は必ずしも一致するわけではなかった。しかし、パソコンの習熟度が低い学生は、AI リテラシーが高くなるにつれ該当する学生数はほぼ直線的に減少する傾向が見られた。対して、AI リテラシーが高い学生はパソコンの基本操作にも習熟している傾向にあることが示唆された。これより、生成 AI の登場により AI リテラシーの必要性がこれまで以上に高まっているなか、AI リテラシーの低い学生は AI リテラシー向上のための動機付けや教育が必要とされていることが示唆された。

キーワード

文系大学生, AI リテラシー, 習熟度, 情報教育, アンケート調査

1. 序論

この調査は文系の大学における日本人学生と留学生の AI リテラシーの実態及び AI 時代の情報教育の課題についての調査研究である。

人工知能 (Artificial Intelligence: AI) とは何か。実は人工知能 (AI) に確立した定義がない (e. g. 総務省 2016)。AI の研究が学問分野として確立したのは、1956 年夏にダートマス大学のキャンパスで開催された会議がきっかけであるといわれる (e. g. 松尾 2019, Newton 別冊 2022)。それ以来、AI 研究は「夏と冬」を繰り返しながら発展してきた (e. g. 総務省 2016 : pp. 235-236)。2013 年からの第三次 AI ブーム⁽¹⁾を受け、AI という言葉が広く世の中に浸透してきたという (e. g. 小西 2015/12/25)。

そして、AI を爆発的に普及させ、より大衆化させたのが 2022 年 11 月末に登場した「ChatGPT」であると言っても過言ではない。松尾 (2023/2/27) は、「ChatGPT の出現により大きく仕事のやり方が変わる。AI の新しい時代に入った」と指摘している。総務省 (2023/7) は「令和 5 年版情報通信白書」を公表し、ブームとなっている「ChatGPT」などの生成 AI を正しく活用するための能力を高める重要性を強調している。また、文科省 (2023/7/4) は「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」を公表した。学校現場では生成 AI の適切な活用方法などに関する教育が求められている。大学などでも、AI リテラシー (AI Literacy) の習得が目標として掲げられている (e. g. 高谷ら 2022)。

このように、様々なメディアにおいて「AI」の語に触れない日はない。しかし前述したとおり、AI に関する確立した定義はないのが現状である (総務省 2019 : p. 82)。

また、「AI 戦略 2019」(内閣府 2019) において

2023 年 12 月 25 日受理

Questionnaire Survey on AI Literacy of Arts Students

*1 FU Ru-De

開智国際大学 国際教養学部

は、2025年度までに全国の大学・高専の文理を問わずすべての学生に対して、データサイエンスの素養として初級レベルの数理・データサイエンス・AIを習得することが掲げられている(e.g. 符2023a)。数理・データサイエンスについてはリテラシーとしての定義が存在するが、その一方でAIそのものに確立した定義がないこともあり、AIリテラシーには様々な定義が存在している(e.g. 高谷2021)。

このような状況のなか、AIやAIリテラシーの定義に関する様々なアプローチが試みされている(e.g. 小高2015, 小西2015, 佐藤2019, 浅岡ら2020, 岡嶋ら2021, 高谷2021, 向田2022, 高谷ら2022)。また、教育実践や調査研究の結果も報告されている(e.g. 佐藤2019, 増川ら2022, 葛西ら2022, 高谷ら2022, 向田2022, 小孫2023)。これらについては後ほど紹介する(4. 1)。

現代では、多くの企業がデジタルトランスフォーメーション(Digital Transformation: DX)に取り組む中で、AIを導入している。AIは専門的な技術であり、AIリテラシーを持つ人材はDXを推進する企業にとって不可欠な存在となっている。これは企業においてAIリテラシーが求められる理由であるといわれる。このような状況のなかで、経産省(2022/12/21)は、DX人材が具備すべきスキルを取りまとめた標準を策定し、「デジタルスキル標準(DSS) ver. 1.0」⁽²⁾として公開した。

デジタル社会(e.g. 内閣府2019)では、実に多くのリテラシーが求められている(e.g. 符2023b: p. 92注(2))。中でも、コンピュータリテラシーや、AIリテラシーなどといったデジタルリテラシーが広く求められているのが現状である。デジタルリテラシーという用語は、日本国内でも使用されている。それは、デジタルツールを使いこなす、活用する能力、また、デジタル化による進化や変化に適応する能力であるといえる(e.g. 符2022)。DXへの取り組みが重要とされているなかで、デジタルリテラシーは必須ともいわれる。

また、情報リテラシー(Information Literacy)という用語は、1974年にZurkowsikiがNCLS(全米図書館・情報学委員会)への提案書のなかで初

めて使用したと言われている(e.g. 符2018)。情報リテラシー習得の目標は、各自が自分の情報ニーズを満たすことで、様々な意思決定や問題解決ができるようになることである。

文部科学省の調査によると、2021年度では96.0%の777大学で情報リテラシー教育が実施され、前年度比0.7%がアップしているという(符2023b: p. 77)。

このように、情報リテラシーの実態を知ることが重要であるがゆえに、いくつかの調査結果が報告されている(e.g. 飯嶋ら2013)。また、文系の大学における国際大学生の情報リテラシー現状に関するアンケート調査の結果が報告されている(e.g. 符2018, 符2019)。さらに、文系の国際大学生のデジタルリテラシーに関するアンケート調査の結果が報告されている(e.g. 符2022)。

そこで、本稿では先行研究を踏まえつつ、文系の大学における日本人学生と留学生のAIリテラシーとコンピュータリテラシーの実態に関して実際に行ったアンケート調査の結果を報告する。

アンケート調査の際に、「人工知能(AI)関連用語」(増川ら2022)、「コンピュータリテラシー」(符2018)、「人工知能に関する知識・理解」(佐藤2019)、「人工知能に関する思考・判断力」(佐藤2019)を参考した。また、人工知能(AI)に関する関心事(e.g. 葛西ら2022)、人工知能(AI)に関する規制・倫理・教育、生成AIの利用、および「今後の情報教育で必要なこと」を加えてアンケート設問を作成した。そのため、本調査の結果と先行調査の結果との整合性があることが考察された。

以下では、「アンケート調査研究について」「コンピュータリテラシーの現状」「AIリテラシーの現状」「パソコンの習熟度とAIリテラシー」「大学生が情報教育に望むこと」を、順を追って報告する。最後に結論付ける。

2. アンケート調査研究について

2. 1. アンケート調査の概要

本報告は、文系大学生(含む日本人学生と留学

生)の人工知能(AI)リテラシーとコンピュータリテラシーの実態をあきらかにすることである。調査対象,実施時期などは以下の通りである。

調査対象：開智国際大学の学生

調査時期：2023年7月11日～2023年7月14日(4日間)

調査方法：情報関連科目の授業(※)でインターネットによる配布・回収(Googleフォーム利用)

調査対象の学部：2学部(教育学部,国際教養学部)

回答数：54人

(※)1年次開講の共通科目：情報機器の操作I/ICTの活用I,情報処理概論/データ処理概論;2年次開講の専門科目：経営情報論,情報システム論。

回答者のうち,無回答のものを分析対象から除外することにしたが,該当者はいなかった。ゆえにサンプル数は54人となった。なお,符(2021,2022,2023b)のサンプル数はいずれも90人以上であった。

図表1. 回答者の属性

学部	人数	比率
教育学部	24	44.4%
国際教養学部	30	55.6%
合計	54	100.0%
性別	人数	比率
男	30	55.6%
女	24	44.4%
合計	54	100.0%
学年	人数	比率
1年生	26	48.1%
2年生	8	14.8%
3年生	12	22.2%
4年生	8	14.8%
合計	54	100.0%
年齢	人数	比率
10歳代	26	48.1%
20歳代	28	51.9%
合計	54	100.0%
	人数	比率
日本人学生	36	66.7%
留学生	18	33.3%
合計	54	100.0%

2. 2. 回答者の属性

回答者の属性は図表1(学部別,日本人学生と

留学生)である。教育学部は日本人学生のみで,国際教養学部の数値は日本人学生と留学生を含んでいる。図表1に示したように,約半数(48.1%)は1年生であるが,符(2021,2022,2023b)の回答者は殆ど1年生であった。

3. コンピュータリテラシーの現状

3. 1. コンピュータリテラシーの定義

インターネット(Internet)の普及に伴い,コンピュータリテラシー(Computer Literacy)と情報リテラシーをはっきりとした区別はされなくなっている(符2020)が,情報リテラシーとは何かについては,例えば符(2018)によれば,「情報機器の操作などに関する観点から定義する場合(狭義)と,操作能力に加えて,情報を取り扱う上での理解,更には情報及び情報手段を主体的に選択し,収集活用するための能力と意欲まで加えて定義する場合(広義)がある」としている。狭義の情報リテラシーは,パソコンを対象と考えれば,「コンピュータリテラシー」⁽³⁾に近いと考えられる。

3. 2. コンピュータリテラシーの結果

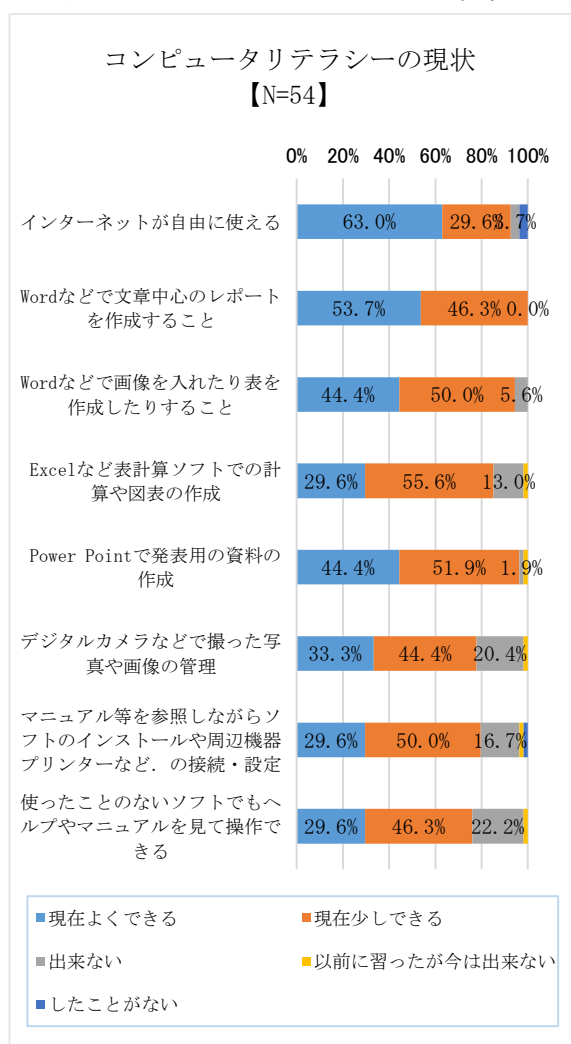
前述のように,「情報機器の操作などに関する観点から定義する場合(狭義)」の情報リテラシーは,情報機器の一つであるパソコンに関していえば,「コンピュータリテラシー」に近い。この「コンピュータリテラシー」の現状を表すのは図表2である。

図表2によれば,インターネットやワード(Word)の基本的操作は多くの学生が出来るが,パワーポイント(Power Point)やエクセル(Excel)になると出来る学生が減少し,さらに画像の加工や周辺機器の設定などになると,できない学生が多くなっていくことがわかる。これらは,飯嶋他(2013)や符(2018,2021,2022,2023b)が行った調査結果で見られる傾向とはほぼ同じである。

このように,文系大学生にとっては,Excelでの計算や図表の作成,ヘルプやマニュアルを見て

操作すること、マニュアル等を参照しながらソフトのインストールや周辺機器プリンターなどの接続・設定をすることなどは簡単なことでないように見受けられる。

図表 2. コンピュータリテラシーの現状



4. AI リテラシーの現状

4. 1. AI リテラシーの定義について

序論で述べたように、AI には確立した定義がないがゆえに、AI リテラシー (AI Literacy) にも様々な定義が存在しているのが現状である。これらについて少し紹介する。

例えば、佐藤 (2019) では、小高 (2015) に倣い、人工知能について「人間や生物の知的な振る舞いを模倣することで役に立つソフトウェアシステムを構築する技術」と定義している。それに、

佐藤 (2019) は前期中等教育において AI に関する知識・理解を養うことの重要性に着目し、「AI リテラシー」を「人工知能に関する知識・理解」や「人工知能に関する思考・判断力」と定義している (佐藤 2019 : p. 13 表 1)。

浅岡ら (2020) は、AI リテラシーには明確な定義が存在しないことを指摘した上で、リテラシーの言葉の意味を基に、AI リテラシーの独り歩きを避ける意味から「AI に関する正しい情報や知識を入手し、情報・知識や AI 自体を適正かつ有用に使いこなす能力」と定義している。この能力を身につけるには、「AI の全体像の把握」「各タイプの AI の基本原理の理解」「AI の活用方法の習得」の 3 つが不可欠であると述べている。

高谷 (2021) は複数の大学などのカリキュラムを分析し、AI リテラシーを「AI に関する基礎理論を知り、AI を利用し、活用できる能力」と定義している。

向田 (2022) は、AI リテラシーを技術者としての資質・能力と、技術を活用する市民としての資質・能力に分けて考える必要があると述べ、AI リテラシーを「技術の長所と短所を踏まえた AI との向き合い方」と定義している。なお、市民としての資質・能力を考える場合、佐藤 (2019) の提案する「やってみたものの失敗する可能性もあることを知ること」といった AI の知識に関する能力は必要と考えるが、それ以上に小西 (2015/12/25) や佐藤 (2019) が述べている「これは AI でもできる、できないと考えることを習慣にしたい」、「人工知能を活用すべき状況なのかを判断すること」といった AI の利用の是非を思考・判断する能力が求められるという (向田 2022)。

なお、岡嶋ら (2021) は、機械学習 (Machine Learning) と呼ばれるアルゴリズム (algorithm) を用いて何らかの問題を解くコンピュータプログラムのことを AI (人工知能) と呼んでいる。ただし、アルゴリズムは何らかの問題を解くときの「解き方」のことを指すという (岡嶋ら 2021 : pp. 132-135)。また、高谷 (2022) では、日本において AI 研究の歴史が長く、幅広い分野を対象とし引用も多くなされていることから、人工知能学

会の設立趣意書 (JSAI1990/6/29) に記載されている「人工知能は大量の知識データに対して、高度な推論を的確に行うことを目指したものを AI の定義として用いられている。

このように、AI リテラシーを養うと一口にいつても、様々な能力が想定される (e. g. 佐藤 2019)。また、内閣府 (2019/3/29) が取りまとめた「人間中心の AI 社会原則」では、「厳密に定義することは現時点では適切であるとは思われない」と記述されている⁽⁴⁾。

4. 2. 人工知能 (AI) 関連用語の認知度

「人工知能 (AI) 関連用語についてどの程度知っていますか」という問いに対する回答の結果は、図表 3 である。これらの用語は、学生にとってよく耳にする用語から、聞いたことがないような専門用語までを意図的に選定している (e. g. 増川ら 2022)⁽⁵⁾。

図表 3 から、回答者は総じて人工知能 (AI) という言葉を聞いたことがあることがわかる。この結果は、増川ら (2022 : 図 3) の結果 (100.0%) や経済学部初年次生に対しアンケート調査した葛西ら (2022 : p. 55 表 1 (b)) の結果 (99.6%) と一致している。

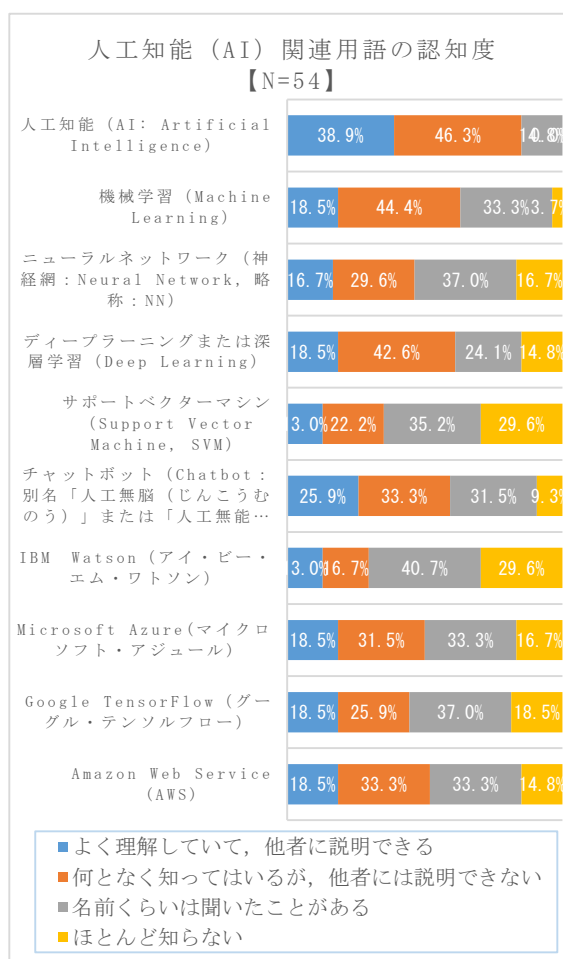
また、図表 3 に示されているように、どの AI 関連用語においても「よく理解していて、他者に説明できる」は 13.0% 以上で、「人工知能 (AI: Artificial Intelligence)」(38.9%) と「チャットボット (Chatbot : 別名「人工無脳 (じんこうむのう)」または「人工無能 (じんこうむのう)」 (25.9%) はよく理解されて説明できるようである。

ここで、「よく理解していて、他者に説明できる」と「何となく知ってはいるが、他者には説明できない」と合わせると、次のようになる。

「人工知能 (AI: Artificial Intelligence)」(85.2%)、「機械学習 (Machine Learning)」(63.0%)、「ニューラルネットワーク (神経網 : Neural Network, 略称 : NN)」(46.3%)、「ディープラーニングまたは深層学習 (Deep Learning)」

(61.1%)、「サポートベクターマシン (Support Vector Machine, SVM)」(35.2%)、「チャットボット (Chatbot : 別名「人工無脳 (じんこうむのう)」または「人工無能 (じんこうむのう)」 (59.3%)、「IBM Watson (アイ・ビー・エム・ワトソン)」(29.6%)、「Microsoft Azure (マイクロソフト・アジュール)」(50.0%)、「Google TensorFlow (グーグル・テンソルフロー)」(44.4%)、「Amazon Web Service (AWS)」(51.9%)。

図表 3. 人工知能 (AI) 関連用語の認知度



上記のなかで、「人工知能 (AI: Artificial Intelligence)」(85.2%) は最も理解されているようである。「機械学習 (Machine Learning)」(63.0%) や「ディープラーニングまたは深層学習 (Deep Learning)」(61.1%) は 6 割以上、「チャットボット (Chatbot : 別名「人工無脳 (じんこうむのう)」または「人工無能 (じんこうむのう)」

(59.3%) も約6割と高い。一方で、「ニューラルネットワーク (神経網: Neural Network, 略称: NN)」(46.3%) や「Microsoft Azure (マイクロソフト・アジュール)」(50.0%), 「Google TensorFlow (グーグル・テンソルフロー)」(44.4%), 「Amazon Web Service (AWS)」(51.9%) については4割から5割程度にとどまり, 「サポートベクターマシン (Support Vector Machine, SVM)」(35.2%) や「IBM Watson (アイ・ビー・エム・ワトソン)」(29.6%) に関しては3割から4割であるという結果となった。

また, 「よく理解していて, 他者に説明できる」, 「何となく知ってはいるが, 他者には説明できない」, 「名前くらいは聞いたことがある」を合わせた結果は次の通り。

「人工知能 (AI: Artificial Intelligence)」(100.0%), 「機械学習 (Machine Learning)」(96.3%), 「ニューラルネットワーク (神経網: Neural Network, 略称: NN)」(83.3%), 「ディープラーニングまたは深層学習 (Deep Learning)」(85.2%), 「サポートベクターマシン (Support Vector Machine, SVM)」(70.4%), 「チャットボット (Chatbot: 別名「人工無脳 (じんこうむのう)」または「人工無能 (じんこうむのう)」(90.7%), 「IBM Watson (アイ・ビー・エム・ワトソン)」(70.4%), 「Microsoft Azure (マイクロソフト・アジュール)」(83.3%), 「Google TensorFlow (グーグル・テンソルフロー)」(81.5%), 「Amazon Web Service (AWS)」(85.2%)。

このように, 「人工知能 (AI: Artificial Intelligence)」(100.0%) は知らない回答者がいなかったことがわかる。「機械学習 (Machine Learning)」(96.3%) も知らない回答者が殆どいなかったほど高い認知度であった。「チャットボット (Chatbot: 別名「人工無脳 (じんこうむのう)」または「人工無能 (じんこうむのう)」(90.7%) や, 「ニューラルネットワーク (神経網: Neural Network, 略称: NN)」(83.3%), 「ディープラーニングまたは深層学習 (Deep Learning)」(85.2%), 「Microsoft Azure (マイクロソフト・アジュール)」

(83.3%), 「Google TensorFlow (グーグル・テンソルフロー)」(81.5%), 「Amazon Web Service (AWS)」(85.2%) はいずれも8割から9割程度の高い認知度であった。一方, 「サポートベクターマシン (Support Vector Machine, SVM)」(70.4%) や「IBM Watson (アイ・ビー・エム・ワトソン)」(70.4%) は7割程度の認知度とやや低いという結果となった。

従って, 人工知能 (AI) や機械学習, チャットボット, 深層学習, Amazon Web Service (AWS) はよく認知されている (85.2%~100.0%と非常に高い認知度) といえる。また, ニューラルネットワーク (NN) やサポートベクターマシン (SVM), Microsoft Azure, Google TensorFlow, IBM Watson は認知される回答者も70.4%~83.3%いることがわかる。さらに, 増川ら (2022: 図3) の調査結果では, NN や SVM, Google TensorFlow は他の用語に比べて認知度が低いことが読み取れる。全体として, 本調査の結果は増川ら (2022: 図3) の結果との整合性があることがわかる。

4. 3. 人工知能 (AI) に関する知識・理解

「人工知能 (AI) についてどう思いますか」という問いに対する回答結果は図表4である。これらは「人工知能 (AI) の全体像の把握」(e.g. 浅岡ら 2020) をするうえでも重要な項目である。

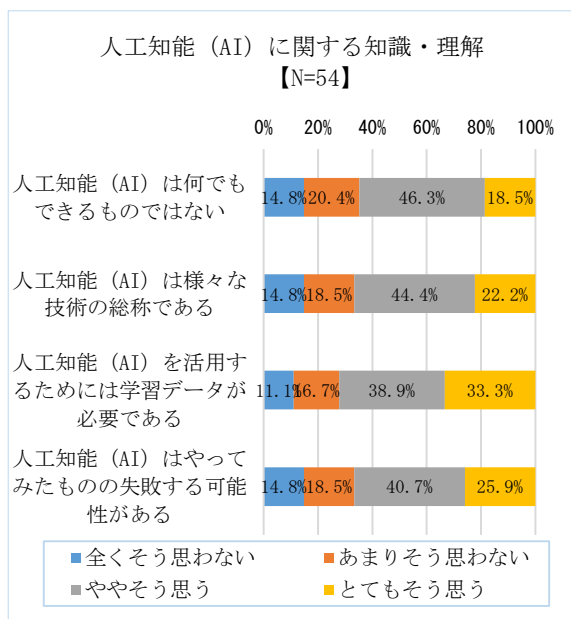
図表4に示されたように, 「とてもそう思う」は, 「人工知能 (AI) を活用するためには学習データが必要である」(33.3%) が最も多い。次いで「人工知能 (AI) はやってみたものの失敗する可能性がある」(25.9%), 「人工知能 (AI) は様々な技術の総称である」(22.2%), 「人工知能は何でもできるものではない」(18.5%) である。

「とてもそう思う」と「ややそう思う」を合わせると, それぞれの項目についての回答は次のようになる。「人工知能 (AI) を活用するためには学習データが必要である」(72.2%), 「人工知能 (AI) はやってみたものの失敗する可能性がある」(66.7%), 「人工知能 (AI) は様々な技術の総称である」(66.7%), 「人工知能は何でもできるものではない」(64.8%) である。いずれも6割以上と

やや高い結果となった。

これらの結果から、人工知能 (AI) について様々な見方があるものの、大学生の 6 割以上はある程度理解ができていることがわかる。つまり、多くの大学生は人工知能 (AI) について基本的な知識を持っていて、その可能性や限界について理解しているといえる。

図表 4. 人工知能 (AI) に関する知識・理解



4. 4. 人工知能 (AI) に関する思考・判断力

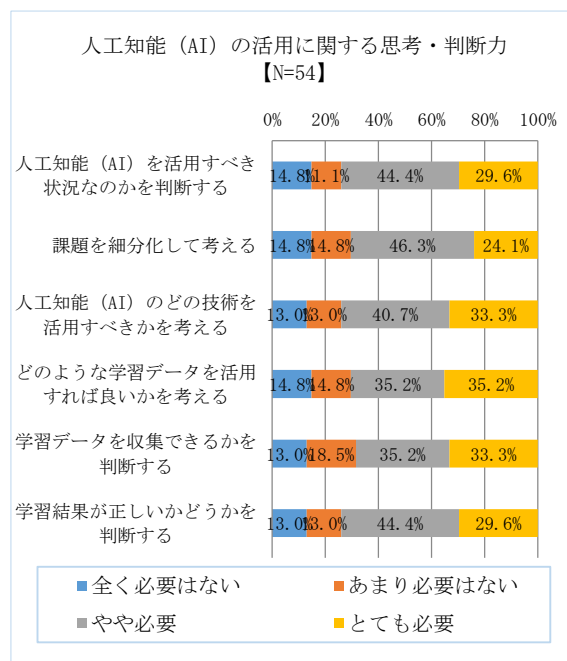
「人工知能 (AI) の活用についてどう思いますか」という問いに対する回答結果は図表 5 である。これは、人工知能 (AI) を適切に活用するために必要な思考・判断力に関するものである。

図表 5 に示されているように、「とても必要」は、「人工知能 (AI) のどの技術を活用すべきかを考える」(33.3%)、「どのような学習データを活用すれば良いかを考える」(35.2%)、「学習データを収集できるかを判断する」(33.3%) といずれも 3 割以上で、「人工知能 (AI) を活用すべき状況なのかを判断する」(29.6%)、「学習結果が正しいかどうかを判断する」(29.6%) と 3 割程度である。「課題を細分化して考える」(24.1%) が 2 割以上という結果となった。

「とても必要」と「やや必要」を合わせると、それぞれは次のようになる。

「人工知能 (AI) のどの技術を活用すべきかを考える」(74.1%)、「どのような学習データを活用すれば良いかを考える」(70.4%)、「学習データを収集できるかを判断する」(68.5%)、「人工知能 (AI) を活用すべき状況なのかを判断する」(74.1%)、「学習結果が正しいかどうかを判断する」(74.1%)、「課題を細分化して考える」(70.4%)。いずれも 7 割程度であることがわかる。ただし、「学習データを収集できるかを判断する」(68.5%) は一番低くなっている。

図表 5. 人工知能 (AI) の活用に関する思考・判断力



このように、人工知能 (AI) を活用するには、どの技術を活用すべきか、どのような学習データを活用すれば良いか、学習結果が正しいかなど、様々なことを考慮する必要があることはある程度理解されていることがわかる。ただし、「学習データを収集できるかを判断する」が一番低くなっていることから、文系大学生にとっては AI に使うデータを収集できるかについて判断することはやや難しいといえる。

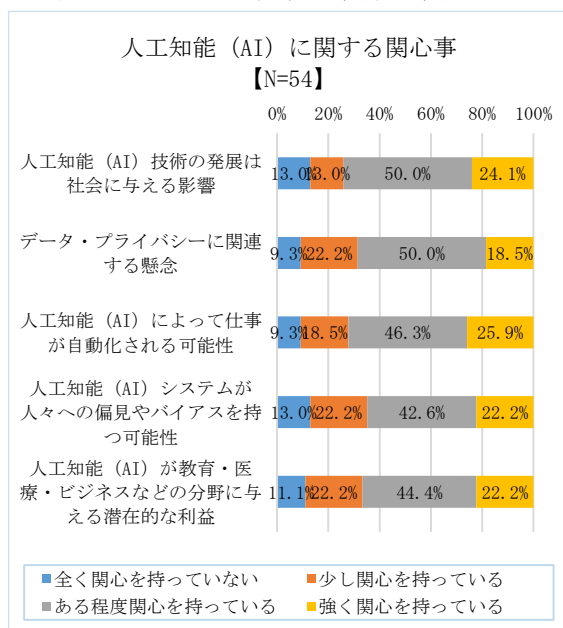
4. 5. 人工知能 (AI) に関する関心事

「人工知能 (AI) によってもたらされる可能性

や引き起こされる問題等について、どの程度関心を持っていますか。」という問いに対する回答結果は図表6である。

図表6に示されているように、「強く関心を持っている」は、「人工知能(AI)によって仕事が自動化される可能性」(25.9%)、「人工知能(AI)技術の発展は社会に与える影響」(24.1%)、「人工知能(AI)システムが人々への偏見やバイアスを持つ可能性」(22.2%)、「人工知能(AI)が教育・医療・ビジネスなどの分野に与える潜在的な利益」(22.2%)、「データ・プライバシーに関連する懸念」(18.5%)という順の結果となった。また、「強く関心を持っている」と「ある程度関心を持っている」を合わせると、それぞれは次のようになる。

図表6. 人工知能(AI)に関する関心事



「人工知能(AI)によって仕事が自動化される可能性」(72.2%)、「人工知能(AI)技術の発展は社会に与える影響」(74.1%)、「人工知能(AI)システムが人々への偏見やバイアスを持つ可能性」(64.8%)、「人工知能(AI)が教育・医療・ビジネスなどの分野に与える潜在的な利益」(66.7%)、「データ・プライバシーに関連する懸念」(68.5%)。64.8%~74.1%という結果から、やや高い関心度であったことがわかる。なかでもAIが社会や仕事に与える影響への関心度は高い

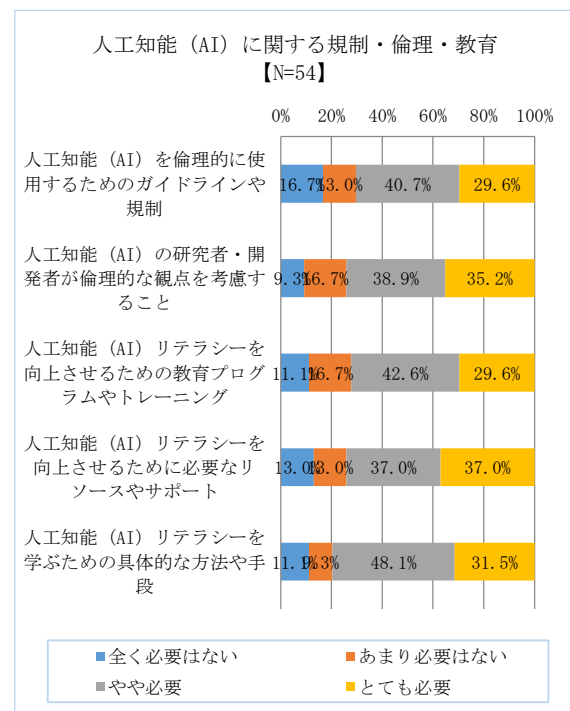
ようである。さらに「少し関心を持っている」を足すと、いれずれも9割程度になる。どれも非常に高い関心度であることがわかる。

このように、程度の違いがあるものの、多くの文系大学生はAIの影響などに関心を持っていることがわかる。とくに、AIが社会や仕事に与える影響に強い関心を持っていることがわかる。

4.6. 人工知能(AI)に関する規制・倫理・教育の必要性

「人工知能(AI)に関する規制・倫理・教育・学びなどについて必要だと思いますか」という問いに対する回答の結果は図表7である。

図表7. 人工知能(AI)に関する規制・倫理・教育



図表7に示されているように、「とても必要」は、「人工知能(AI)リテラシーを向上させるために必要なリソースやサポート」(37.0%)、「人工知能(AI)の研究者・開発者が倫理的な観点を考慮すること」(35.2%)、「人工知能(AI)リテラシーを学ぶための具体的な方法や手段」(31.5%)、「人工知能(AI)を倫理的に使用するためのガイドラインや規制」(29.6%)、「人工知能(AI)リテラシー

を向上させるための教育プログラムやトレーニング」(29.6%) という順の結果となった。また、「とても必要」と「やや必要」を合わせると、それぞれは次の順になる。

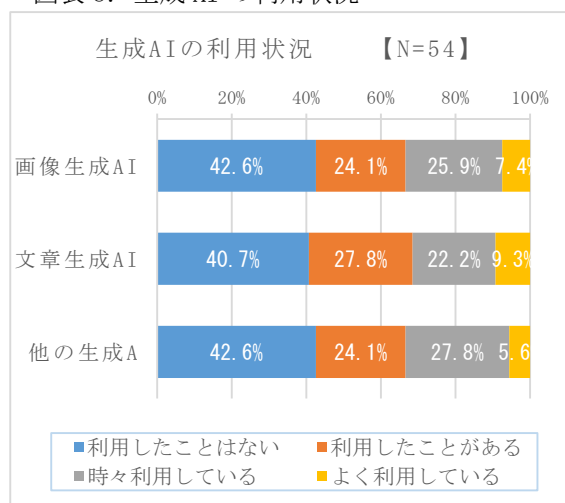
「人工知能 (AI) リテラシーを学ぶための具体的な方法や手段」(79.6%), 「人工知能 (AI) リテラシーを向上させるために必要なリソースやサポート」(74.1%), 「人工知能 (AI) の研究者・開発者が倫理的な観点を考慮すること」(74.1%), 「人工知能 (AI) リテラシーを向上させるための教育プログラムやトレーニング」(72.2%), 「人工知能 (AI) を倫理的に使用するためのガイドラインや規制」(70.4%)。

これらの結果から、AI 規制やガイドラインなども必要であるが、AI リテラシーを学ぶための具体的な方法や手段、あるいはそれを向上させるための資源や支援が必要だと思ふ大学生は多いことが伺える。

4. 7. 生成 AI の利用状況

図表 8 は、「生成 AI (人工知能) についてどの程度利用していますか」という問いに対する回答結果である。なお、生成 AI (Generative AI, ジェネレーティブ AI, 生成型 AI) には、画像生成 AI や文章生成 AI (テキスト生成 AI), デザイン生成 AI, 動画生成 AI および音声生成 AI などがある。図表 8 の「他の生成 AI」は、動画生成 AI や音声生成 AI などを含んでいる。

図表 8. 生成 AI の利用状況



図表 8 (生成 AI の利用状況) から、「よく利用している」か「時々利用している」と回答した大学生は 3 割強であることが読み取れる。対して、「利用したことはない」が 4 割程度で、「利用したことがある」は 3 割弱である。

このように、現時点では大学生の大半が生成 AI を使ったことがあることがわかる。とくに、よく利用している大学生はまだ 1 割未満であることがわかった。

5. パソコンの習熟度と AI リテラシー

5. 1. パソコンの習熟度

パソコンの習熟度の違いを、図表 2 のコンピュータリテラシーの現状の質問 8 項目を用いて、次のように分類した。質問ごとに「現在よくできる」=3 点、「現在少しできる」=2 点、「出来ない」=1 点、「以前に習ったが今は出来ない」=1 点、「したことがない」=1 点として重み付け (ウェイト付け) を行い、パソコンの習熟度を測り、合計点を計算した。

その結果、習熟度では最低と最高がそれぞれ 12 点と 24 点となった。これらの結果は、符 (2021) などの調査結果とほぼ一致している。

また、その合計得点を 3 つに区分し、習熟度—低群, 中群, 高群に分けた場合、低群の学生は 29.6% 以下 (符 2023b:33.9% 以下, 符 2022:31.7% 以下) となっている (図表 9)。この比率は、これまでの調査結果より低い。要するに、全体として低群の学生の割合は減少する傾向にあるということがわかった。

図表 9. パソコンの習熟度によるグループ化

	人数	%
低群 (8~15点)	16	29.6%
中群 (16~19点)	16	29.6%
高群 (20~24点)	22	40.7%
平均 (18.3点)	54	100.0%

なお、今回の調査では1年生が48.1%と多かったが、2~4年生も半数以上いた(図表1参照)。符(2021, 2022, 2023)の調査は殆ど1年生であった。

5.2. パソコンの習熟度とAI関連用語の認知度

ここで、パソコンの習熟度とAI関連用語の認知度についてみよう。図表3に示された4段階の順序尺度で測った認知度(%)をそれぞれ、パソコンの習熟度に応じて分類すると、図表10のようになる。

例えば、「人工知能(AI: Artificial Intelligence)」について「よく理解していて、他者に説明できる」(38.9%)の認知度がパソコンの習熟度に応じて「低群」(7.4%)、「中群」(7.4%)、「高群」(24.1%)というふうに分かれる。また、「チャットボット(Chatbot: 別名「人工無脳(じんこうむのう)」または「人工無能(じんこうむのう)」)」について「よく理解していて、他者に説明できる」(25.9%)も「低群」(3.7%)、「中群」(1.9%)、「高群」(20.4%)のように分かれる。

図表10. パソコンの習熟度とAI関連用語の認知度(グループ化)

		低群	中群	高群
人工知能(AI: Artificial Intelligence)	よく理解していて、他者に説明できる	7.4%	7.4%	24.1%
	何となく知っているが、他者には説明できない	18.5%	14.8%	13.0%
	名前くらいは聞いたことがある	3.7%	7.4%	3.7%
	ほとんど知らない	0.0%	0.0%	0.0%
	よく理解していて、他者に説明できる	3.7%	0.0%	14.8%
機械学習(Machine Learning)	よく理解していて、他者に説明できる	3.7%	0.0%	14.8%
	何となく知っているが、他者には説明できない	18.5%	14.8%	11.1%
	名前くらいは聞いたことがある	7.4%	14.8%	11.1%
	ほとんど知らない	0.0%	0.0%	3.7%
	よく理解していて、他者に説明できる	1.9%	3.7%	13.0%
ディープラーニング(Deep Learning)	よく理解していて、他者に説明できる	1.9%	3.7%	13.0%
	何となく知っているが、他者には説明できない	16.7%	7.4%	18.5%
	名前くらいは聞いたことがある	5.6%	16.7%	1.9%
	ほとんど知らない	5.6%	1.9%	7.4%
	よく理解していて、他者に説明できる	3.7%	1.9%	20.4%
チャットボット(Chatbot: 別名「人工無脳(じんこうむのう)」または「人工無能(じんこうむのう)」)	よく理解していて、他者に説明できる	3.7%	1.9%	20.4%
	何となく知っているが、他者には説明できない	13.0%	9.3%	11.1%
	名前くらいは聞いたことがある	11.1%	14.8%	5.6%
	ほとんど知らない	1.9%	3.7%	3.7%

図表10に示されているように、AI関連用語に

ついて「よく理解していて、他者に説明できる」大学生を、パソコンの習熟度に応じて3つのグループ(低群, 中群, 高群)に分類したところ、高群が最も多く、また「よく理解していて、他者に説明できる」か「何となく知っているが、他者には説明できない」を回答した学生でも、高群が最も多いことがわかった。しかし、群と群の間に大きな差異が見られない場合もあった。これについては、後ほど別の観点から分析する(6.3)。

5.3. パソコンの習熟度とAI知識・理解

パソコンの習熟度とAI知識・理解についてみよう。4段階の順序尺度で測ったAI知識・理解(図表4)をそれぞれ、パソコンの習熟度に応じて3つのグループ(低群, 中群, 高群)に分け、全体での割合(シェア)と各群での割合を求めて得たのは図表11である。

例えば、「全体」(N=54, 図表11の上段)で、「人工知能(AI)は何でもできるものではない」と「ややそう思う」「低群」の22.2%が、「低群」グループ(図表11の下段)においては75.0%を占めることになる。以下同様。

図表11. パソコンの習熟度とAI知識・理解

		低群	中群	高群
人工知能(AI)は何でもできるものではない	全くそう思わない	1.9%	3.7%	9.3%
	あまりそう思わない	1.9%	7.4%	11.1%
	ややそう思う	22.2%	14.8%	9.3%
	とてもそう思う	3.7%	3.7%	11.1%
	全くそう思わない	5.6%	0.0%	9.3%
人工知能(AI)は様々な技術の総称である	あまりそう思わない	3.7%	9.3%	5.6%
	ややそう思う	18.5%	13.0%	13.0%
	とてもそう思う	1.9%	7.4%	13.0%
	全くそう思わない	1.9%	0.0%	9.3%
	あまりそう思わない	3.7%	5.6%	7.4%
人工知能(AI)を活用するためには学習データが必要である	ややそう思う	18.5%	13.0%	7.4%
	とてもそう思う	5.6%	11.1%	16.7%
	全くそう思わない	1.9%	1.9%	11.1%
	あまりそう思わない	3.7%	7.4%	7.4%
	ややそう思う	14.8%	14.8%	11.1%
人工知能(AI)はやってみたものの失敗する可能性がある	とてもそう思う	9.3%	5.6%	11.1%
		低群	中群	高群
人工知能(AI)は何でもできるものではない	全くそう思わない	6.0%	13.0%	23.0%
	あまりそう思わない	6.0%	25.0%	27.0%
	ややそう思う	75.0%	50.0%	23.0%
	とてもそう思う	13.0%	13.0%	27.0%
	全くそう思わない	19.0%	0.0%	23.0%
人工知能(AI)は様々な技術の総称である	あまりそう思わない	13.0%	31.0%	14.0%
	ややそう思う	63.0%	44.0%	32.0%
	とてもそう思う	6.0%	25.0%	32.0%
	全くそう思わない	6.0%	0.0%	23.0%
	あまりそう思わない	13.0%	19.0%	18.0%
人工知能(AI)を活用するためには学習データが必要である	ややそう思う	63.0%	44.0%	18.0%
	とてもそう思う	19.0%	8.0%	41.0%
	全くそう思わない	6.0%	6.0%	27.0%
	あまりそう思わない	13.0%	25.0%	18.0%
	ややそう思う	50.0%	50.0%	27.0%
人工知能(AI)はやってみたものの失敗する可能性がある	とてもそう思う	31.0%	19.0%	27.0%

※上段と下段はそれぞれ全体と各群での割合。

AIに関する知識・理解について、「とてもそう

思う」大学生をパソコンの習熟度に応じて3群（低群，中群，高群）に分類したところ，高群が最も多く，おおむね低群－中群－高群の順に増加することがわかった（図表 11 上段）。

「とてもそう思う」か「ややそう思う」を回答した大学生をあわせた場合，3群（低群，中群，高群）の間には大きな差異が見られなかった（図表 11 上段）。

ところが，3群（低群，中群，高群）における，「とてもそう思う」か「ややそう思う」を回答した大学生をあわせた割合を再計算したところ，次のような「逆転現象」というべきことが起こった（図表 11 下段）。「とてもそう思う」か「ややそう思う」を回答した大学生は，低群が 69.0%～88.0%，中群が 63.0%～82.0%，高群が 50.0%～64.0%と，5割から9割程度という結果となった（図表 11 下段）。高群よりも低群のほうが高いことがわかる。また，AI 技術や学習データに関して，低群と中群の間には大きな差異が見られなかったこともわかった。

このように，パソコンの習熟度が高いことは必ずしも AI 知識・理解に結びつくとは言えないが，しかし，パソコンの習熟度と AI 知識・理解とは無関係とも言いがたい。つまり，パソコンを使いこなせる大学生でも，AI についての理解が深いとは限らないが，AI についての理解もある程度深い傾向にあるように見受けられる。

5. 4. パソコンの習熟度と AI 活用に関する思考・判断力

次に，パソコンの習熟度と AI 活用に関する思考・判断力についてみよう。4段階の順序尺度で測った AI 思考・判断力（図表 5）をそれぞれ，パソコンの習熟度に応じて3つのグループ（低群，中群，高群）に分け，全体での割合（シェア）と各群での割合を求めて得たのは図表 12 である。

図表 12 にあるように，AI に関する思考・判断力について「とても必要」と回答した大学生を，パソコンの習熟度に応じて3群（低群，中群，高群）に分類したところ，高群が最も多く，おおむね低群－中群－高群の順に増加することがわか

る（図表 12 上段）。「とても必要」か「やや必要」を回答した大学生をあわせた場合でも，おおむね低群－中群－高群の順に増加することがわかった。各群の間には大きな差異が見られなかったこともわかった。

ところが，各群における割合（シェア）を再計算したところ，「逆転現象」というべきことが起こった（図表 12 下段）。「とても必要」か「やや必要」を回答した大学生は，低群が 63.0%～81.0%，中群 69.0%～88.0%，高群 63.0%～73.0%であるという結果となった（図表 12 下段）。

図表 12. パソコンの習熟度と AI 活用に関する思考・判断力

		低群	中群	高群
人工知能 (AI) を活用すべき状況なのかを判断する	全く必要はない	3.7%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	3.7%	1.9%	5.6%
	やや必要	16.7%	14.8%	13.0%
	とても必要	5.6%	11.1%	13.0%
課題を細分化して考える	全く必要はない	3.7%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	5.6%	3.7%	5.6%
	やや必要	14.8%	16.7%	14.8%
	とても必要	5.6%	7.4%	11.1%
人工知能 (AI) のどの技術を活用すべきかを考える	全く必要はない	1.9%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	3.7%	5.6%	3.7%
	やや必要	16.7%	14.8%	9.3%
	とても必要	7.4%	7.4%	18.5%
どのような学習データを活用すれば良いかを考える	全く必要はない	1.9%	5.6%	7.4%
	あまり必要はない	7.4%	3.7%	3.7%
	やや必要	14.8%	13.0%	7.4%
	とても必要	5.6%	7.4%	22.2%
学習データを取集できるかを判断する	全く必要はない	1.9%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	7.4%	7.4%	3.7%
	やや必要	14.8%	11.1%	9.3%
	とても必要	5.6%	9.3%	18.5%
学習結果が正しいかどうかを判断する	全く必要はない	1.9%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	9.3%	1.9%	1.9%
	やや必要	15.0%	20.4%	11.1%
	とても必要	5.6%	5.6%	18.5%

		低群	中群	高群
人工知能 (AI) を活用すべき状況なのかを判断する	全く必要はない	13.0%	6.0%	23.0%
	あまり必要はない	13.0%	6.0%	14.0%
	やや必要	56.0%	50.0%	32.0%
	とても必要	19.0%	38.0%	32.0%
課題を細分化して考える	全く必要はない	13.0%	6.0%	23.0%
	あまり必要はない	19.0%	13.0%	14.0%
	やや必要	50.0%	56.0%	36.0%
	とても必要	19.0%	25.0%	27.0%
人工知能 (AI) のどの技術を活用すべきかを考える	全く必要はない	6.0%	6.0%	23.0%
	あまり必要はない	13.0%	19.0%	9.0%
	やや必要	56.0%	50.0%	23.0%
	とても必要	25.0%	25.0%	45.0%
どのような学習データを活用すれば良いかを考える	全く必要はない	6.0%	19.0%	18.0%
	あまり必要はない	25.0%	13.0%	9.0%
	やや必要	50.0%	44.0%	18.0%
	とても必要	19.0%	25.0%	55.0%
学習データを取集できるかを判断する	全く必要はない	6.0%	6.0%	23.0%
	あまり必要はない	25.0%	25.0%	9.0%
	やや必要	50.0%	38.0%	23.0%
	とても必要	19.0%	31.0%	45.0%
学習結果が正しいかどうかを判断する	全く必要はない	6.0%	6.0%	23.0%
	あまり必要はない	31.0%	6.0%	5.0%
	やや必要	44.0%	69.0%	27.0%
	とても必要	19.0%	19.0%	45.0%

※上段と下段はそれぞれ全体と各群での割合。

このように，パソコンの習熟度が高いことは必ずしも人工知能 (AI) に関する思考・判断力に結びつくとは限らないが，パソコンの習熟度は AI に関する思考・判断力とある程度関係していることが示唆されている。つまり，パソコンを使いこな

せる大学生でも、AI を適切に活用するために必要な思考・判断力をも持ち合わせるとは限らないが、AI 活用についての思考・判断力もある程度高い傾向にあるといえる。

5. 5. パソコンの習熟度と AI に関する規制・倫理・教育

さらに、パソコンの習熟度と AI に関する規制・倫理・教育についてみよう。4 段階の順序尺度で測った AI 規制・倫理・教育 (図表 7) をそれぞれ、パソコンの習熟度に応じて 3 群 (低群, 中群, 高群) に分け、全体での割合 (シェア) と各群での割合を求めて得たのは図表 13 である。

図表 13 に示されているように、AI に関する規制・倫理・教育について「とても必要」と回答した大学生を、パソコンの習熟度に応じて 3 群 (低群, 中群, 高群) に分類したところ、高群が最も多く、おおむね低群-中群-高群の順に増加することがわかった (図表 13 上段)。

図表 13. パソコンの習熟度と AI に関する規制・倫理・教育

		低群	中群	高群
人工知能 (AI) を倫理的に使用するためのガイドラインや規制	全く必要はない	1.9%	3.7%	11.1%
	あまり必要はない	7.4%	3.7%	1.9%
	やや必要	13.0%	13.0%	14.8%
	とても必要	7.4%	9.3%	13.0%
人工知能 (AI) の研究者・開発者が倫理的な観点を考慮すること	全く必要はない	1.9%	0.0%	7.4%
	あまり必要はない	3.7%	9.3%	3.7%
	やや必要	16.7%	11.1%	11.1%
	とても必要	7.4%	9.3%	18.5%
人工知能 (AI) リテラシーを向上させるための教育プログラムやトレーニング	全く必要はない	1.9%	0.0%	9.3%
	あまり必要はない	5.6%	9.3%	1.9%
	やや必要	18.5%	16.7%	7.4%
	とても必要	3.7%	3.7%	22.2%
人工知能 (AI) リテラシーを向上させるために必要なリソースやサポート	全く必要はない	1.9%	1.9%	9.3%
	あまり必要はない	5.6%	7.4%	0.0%
	やや必要	16.7%	9.3%	11.1%
	とても必要	5.6%	11.1%	20.4%
人工知能 (AI) リテラシーを学ぶための具体的な方法や手段	全く必要はない	1.9%	0.0%	9.3%
	あまり必要はない	3.7%	5.6%	0.0%
	やや必要	16.7%	18.5%	13.0%
	とても必要	7.4%	5.6%	18.5%

		低群	中群	高群
人工知能 (AI) を倫理的に使用するためのガイドラインや規制	全く必要はない	6.3%	12.5%	27.3%
	あまり必要はない	25.0%	12.5%	4.5%
	やや必要	43.8%	43.8%	36.4%
	とても必要	25.0%	31.3%	31.8%
人工知能 (AI) の研究者・開発者が倫理的な観点を考慮すること	全く必要はない	6.3%	0.0%	18.2%
	あまり必要はない	12.5%	31.3%	9.1%
	やや必要	56.3%	37.5%	27.3%
	とても必要	25.0%	31.3%	45.5%
人工知能 (AI) リテラシーを向上させるための教育プログラムやトレーニング	全く必要はない	6.3%	0.0%	22.7%
	あまり必要はない	18.8%	31.3%	4.5%
	やや必要	62.5%	56.3%	18.2%
	とても必要	12.5%	12.5%	54.5%
人工知能 (AI) リテラシーを向上させるために必要なリソースやサポート	全く必要はない	6.3%	6.3%	22.7%
	あまり必要はない	18.8%	25.0%	0.0%
	やや必要	56.3%	31.3%	27.3%
	とても必要	18.8%	37.5%	50.0%
人工知能 (AI) リテラシーを学ぶための具体的な方法や手段	全く必要はない	6.3%	0.0%	22.7%
	あまり必要はない	12.5%	18.8%	0.0%
	やや必要	56.3%	62.5%	31.8%
	とても必要	25.0%	18.8%	45.5%

※上段と下段はそれぞれ全体と各群での割合。

「とても必要」か「やや必要」を回答した大学生をあわせた場合でも、おおむね低群-中群-高群の順に増加することがわかった。しかし、各群における割合を再計算したところ、各群の間には大きな差異が見られなかった (図表 13 下段)。

具体的に、「とても必要」か「やや必要」を回答した大学生は、低群が 68.8%~81.3%、中群が 68.8%~81.3%、高群が 68.2%~77.3%である (図表 13 下段)。いずれも 7 割程度から 8 割程度とやや高いという結果となった。

このように、パソコンの習熟度が高いことは必ずしも人工知能 (AI) に関する規制・倫理・教育に結びつくとは限らないことがいえよう。

5. 6. パソコンの習熟度と生成 AI の利用

回答者のなかに、生成 AI (画像生成 AI・文章生成 AI・他の生成 AI) を利用したことはない大学生が 4 割強い (図表 8)。ここで、生成 AI 利用とパソコンの習熟度 (図表 9) との関係についてみよう。これを図表 14 (パソコンの習熟度と生成 AI の利用) に示す。

図表 14. パソコンの習熟度と生成 AI の利用

		低群	中群	高群
画像生成 AI	利用したことはない	13.0%	9.3%	20.4%
	利用したことがある	9.3%	7.4%	7.4%
	時々利用している	7.4%	11.1%	7.4%
	よく利用している	0.0%	1.9%	5.6%
文章生成 AI	利用したことはない	11.1%	13.0%	16.7%
	利用したことがある	9.3%	11.1%	7.4%
	時々利用している	9.3%	5.6%	7.4%
	よく利用している	0.0%	0.0%	9.3%
他の生成 AI	利用したことはない	16.7%	9.3%	16.7%
	利用したことがある	5.6%	9.3%	9.3%
	時々利用している	7.4%	11.1%	9.3%
	よく利用している	0.0%	0.0%	5.6%

		低群	中群	高群
画像生成 AI	利用したことはない	43.8%	31.3%	50.0%
	利用したことがある	31.3%	25.0%	18.2%
	時々利用している	25.0%	37.5%	18.2%
	よく利用している	0.0%	6.3%	13.6%
文章生成 AI	利用したことはない	37.5%	43.8%	40.9%
	利用したことがある	31.3%	37.5%	18.2%
	時々利用している	31.3%	18.8%	18.2%
	よく利用している	0.0%	0.0%	22.7%
他の生成 AI	利用したことはない	56.3%	31.3%	40.9%
	利用したことがある	18.8%	31.3%	22.7%
	時々利用している	25.0%	37.5%	22.7%
	よく利用している	0.0%	0.0%	13.6%

※上段と下段はそれぞれ全体と各群での割合。

図表 14 では、低群-中群-高群の順に、生成 AI の利用が多くなる傾向がある。とくに「よく利用

している」大学生は殆ど高群で、逆に利用していない高群の学生も多いようである(図表 14 上段)。また、どの生成 AI においても、「利用したことがある」「時々利用している」は各群(低群, 中群, 高群)の間に大きな差異がなかったように見受けられる(図表 14 上段)。

群毎にみる(図表 14 下段)と次のようになる。まず、低群では、よく生成 AI を利用している学生はいないが、時々利用している学生は 3 割程度(25.0%~31.3%)である。次に、中群では、「よく利用している」が画像生成 AI だけ(6.3%)で、時々利用している学生は 4 割未満(31.3%~37.5%)である。最後に、高群では、「画像生成 AI」や「文章生成 AI」および「他の生成 AI」をよく利用している大学生が 1 割から 2 割程度(13.6%~22.7%)である。ただ、時々利用している高群の学生は 2 割程度(18.2%~22.7%)である。

このように、パソコンの習熟度が高いほど、文章生成 AI(ChatGPT など)や画像生成 AI などをよく利用することは断言できないことがいえる。

6. 大学生が情報教育に望むこと

6. 1. 今後の情報教育で必要なこと

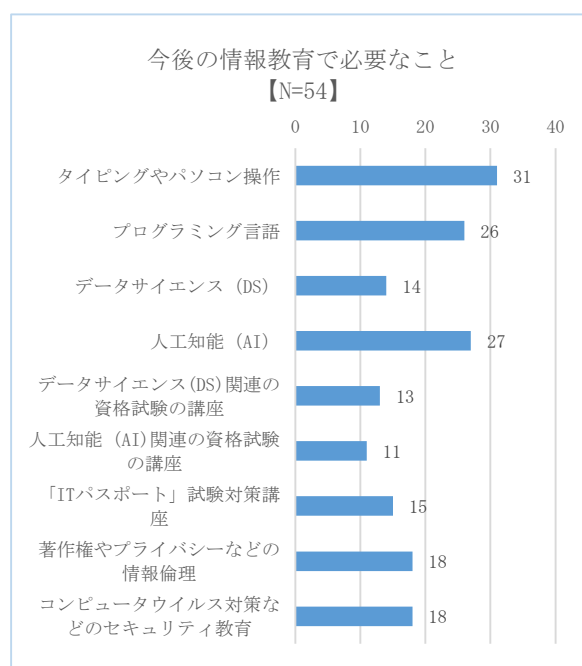
符(2019, 2020b)が述べているように、大学において「コンピュータ関連の資格試験の講座が少ない」と感じている学生が多かったとしても、関連分野の情報教育⁶⁾を学生が必要と考えているかは別の問題である。そこで、学生が必要と考える情報教育の内容について、質問したのが図表 15 である。

図表 15 では、「タイピングやパソコン操作」と回答した学生はダントツ(31/54=57.4%。以下同様)。つまり、ほかの情報教育の内容に優先してこれを教えてほしいというふうに理解して良からう。その次は、「人工知能(AI)」(50.0%)である。3 番目に必要としている情報教育の内容は「プログラミング言語」(48.1%)である。この結果は、符(2023b)の結果とほぼ一致している。これ以外には、「著作権やプライバシーなどの情報倫理」(33.3%)、「コンピュータウイルス対策などのセ

キュリティ教育」(33.3%)、「ITパスポート」試験対策講座」(27.8%)、「データサイエンス(DS)」(25.9%)、「データサイエンス(DS)関連の資格試験の講座」(24.1%)、「人工知能(AI)関連の資格試験の講座」(20.4%)という順の結果となった。

従って、「タイピングやパソコン操作」は今現在、大学生(日本人学生と留学生)にとっても必要性の一番高い情報教育の内容の 1 つとなっているといえる。また「人工知能(AI)」や「プログラミング言語」も大学生にとっても必要性の高い教育内容であることがわかる。これらに比べて若干の差が見られたものの、「ITパスポート」試験対策講座」についてもその必要性は高い場合がある。しかし、「データサイエンス(DS)関連の資格試験の講座」や「人工知能(AI)関連の資格試験の講座」など資格試験の講座についての必要性は強く感じていないという結果となった。この結果は、「資格試験の講座」(「情報セキュリティ関連の資格試験の講座」や「コンピュータ関連の資格試験の講座」など)に関して調査した符(2023b)の結果との整合性があることがわかった。

図表 15. 今後の情報教育で必要なこと



6. 2. パソコンの習熟度と情報教育の必要性

符(2023b)と同じように、デジタル・デバイト

の観点から、こういった大学生が情報教育を望んでいるのであろうかを考える。そのために、図表3の「コンピュータリテラシー」のパソコンの習熟度と情報教育の必要性についての関係を分析する。パソコンの習熟度によって情報教育に望むことは異なるだろうと指摘されている (e.g. 飯嶋他 2013)。では、実際はどう違うか。

前述の図表15に示された「今後の情報教育で必要なこと」は、習熟度に応じて図表16のように分かれる。そして、各群での割合を計算すると、図表17になる。

図表16. 情報教育に望むことーパソコンの習熟度によるグループ化

	【N=54】		
	低群	中群	高群
タイピングやパソコン操作	24.1%	13.0%	20.4%
プログラミング言語	16.7%	13.0%	18.5%
データサイエンス (DS)	9.3%	3.7%	13.0%
人工知能 (AI)	9.3%	16.7%	24.1%
データサイエンス(DS)関連の資格試験の講座	3.7%	11.1%	9.3%
人工知能 (AI) 関連の資格試験の講座	7.4%	3.7%	9.3%
「ITパスポート」試験対策講座	5.6%	11.1%	11.1%
著作権やプライバシーなどの情報倫理	7.4%	13.0%	13.0%
コンピュータウイルス対策などのセキュリティ教育	11.1%	9.3%	13.0%

図表17. 情報教育に望むことーパソコン習熟度別

	【N=54】		
	低群	中群	高群
タイピングやパソコン操作	81.3%	43.8%	50.0%
プログラミング言語	56.3%	43.8%	45.5%
データサイエンス (DS)	31.3%	12.5%	31.8%
人工知能 (AI)	31.3%	56.3%	59.1%
データサイエンス(DS)関連の資格試験の講座	12.5%	37.5%	22.7%
人工知能 (AI) 関連の資格試験の講座	25.0%	12.5%	22.7%
「ITパスポート」試験対策講座	18.8%	37.5%	27.3%
著作権やプライバシーなどの情報倫理	25.0%	43.8%	31.8%
コンピュータウイルス対策などのセキュリティ教育	37.5%	31.3%	31.8%

図表16に示されているように、最も必要性の

高い「タイピングやパソコン操作」(図表15参照)については、最も高い割合は低群の24.1%で、次に高いのは高群の20.4%である。一方、2番目に必要性が高い「人工知能 (AI)」については、最も高い割合は高群の24.1%で、次いで中群が16.7%、低群が9.3%である。さらに、3番目に必要性が高い「プログラミング言語」については、最も高い割合は高群の18.5%で、次いで低群が16.7%、中群が13.0%である。

また、図表17に示されているように、低群の8割(81.3%)が「タイピングやパソコン操作」を最も必要としている。一方、高群の6割(59.1%)は「人工知能 (AI)」を最も必要としている。中群でも、「人工知能 (AI)」が最も必要とされている。その割合は56.3%である。「プログラミング言語」については、低群が56.3%、中群が43.8%、高群が45.5%と、4割から6割程度の割合で必要とされている。

このように、「人工知能 (AI)」については、パソコン習熟度の「低群-中群-高群」の順に、必要と考える大学生の割合が増加している傾向にあることがわかった。

6. 3. AIの習熟度と情報教育の必要性

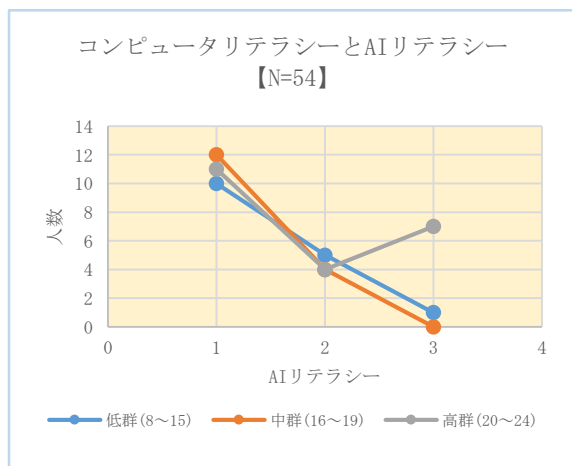
図表3に示した「人工知能 (AI) 関連用語の認知度」は、人工知能 (AI) のレベル (習熟度) の違いを意味すると考えられる。このため、図表3にある10個のAI関連用語を用いて、次のように分類した。質問ごとに「よく理解していて、他者に説明できる」=3点、「何となく知ってはいるが、他者には説明できない」=2点、「名前くらいは聞いたことがある」=1点、「ほとんど知らない」=1点として、重み付け (ウェイト付け) を行い、人工知能 (AI) の習熟度 (AI の習熟度) を測り、合計点を計算した。

人工知能 (AI) の習熟度 (以下では、「AIリテラシー」と呼ぶことがある) によるグループ化し、パソコンの習熟度 (コンピュータリテラシーと呼ぶことがある) と対比した結果は、図表18 (全員=回答者全員) と図表19 (日本人学生) である。AIの習熟度については、全員と日本人学生ともに、

最低と最高がそれぞれ 10 点と 30 点となった。

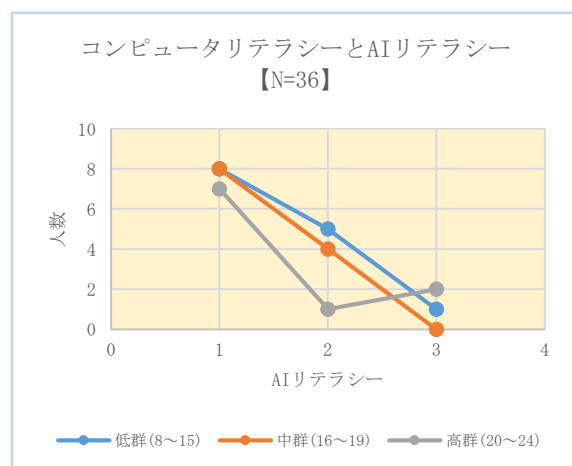
図表 18. パソコン習熟度と AI 習熟度の対比(回答者全員)

全員【N=54】		コンピュータリテラシー (平均18.3)			
		低群 (8~15)	中群 (16~19)	高群 (20~24)	合計
AI リテラシー (平均17.2)	低群 (10~17)	10	12	11	33
	中群 (18~24)	5	4	4	13
	高群 (25~30)	1	0	7	8
	小計	16	16	22	54



図表 19. パソコン習熟度と AI 習熟度の対比(日本人学生)

日本人学生【N=36】		コンピュータリテラシー (平均17.2)			
		低群 (8~15)	中群 (16~19)	高群 (20~24)	合計
AI リテラシー (平均16.5)	低群 (10~17)	8	8	7	23
	中群 (18~24)	5	4	1	10
	高群 (25~30)	1	0	2	3
	小計	14	12	10	36



その合計得点を 3 つに区分し、習熟度—低群、中群、高群に分類した場合、各群の学生数は低群が 33 人 (61.1%)、中群が 13 人 (20.1%)、高群が 8 人 (14.8%) となっている (図表 18)。日本人学

生は、低群が 23 人 (63.9%)、中群が 10 人 (27.8%)、高群が 3 人 (8.3%) となっている (図表 19)。

図表 18 (回答者全員) と図表 19 (日本人学生) によれば、AI の習熟度 (AI リテラシー) が高いほど、該当する学生の数が増える傾向がある。しかし、これは必ずしもパソコンの習熟度 (コンピュータリテラシー) と直接的な関係があるわけではないようである。実際、パソコンの習熟度が高い学生でも、低群や中群の学生と同程度の人数が、AI の習熟度が低い群 (低群) に入っている (例えば、図表 18 では、低群が 10 人、中群が 12 人、高群が 11 人である)。つまり、パソコンを使いこなせる能力と AI についての理解力とは必ずしも一致しないことがいえる。

また、図表 18 (回答者全員) と図表 19 (日本人学生) のグラフから、パソコンの習熟度が高い学生を除いて、AI の習熟度 (AI リテラシー) が高いほど、パソコンの習熟度が低い学生か中程度の学生数がほぼ直線的に減少する傾向にあることがわかる。つまり、AI の理解が深い学生は、パソコンの基本操作にも習熟している傾向があるようである。

さらに、割合で見ると、図表 20 に示されているように、パソコンの習熟度が高い学生は AI の習熟度の高い群に入っている割合が低群や高群の学生に比べて高いことがわかる。

図表 20. パソコン習熟度と AI 習熟度の対比 (%)

全員【N=54】		コンピュータリテラシー (平均18.3)		
		低群 (8~15)	中群 (16~19)	高群 (20~24)
AI リテラシー (平均17.2)	低群 (10~17)	62.5%	75.0%	50.0%
	中群 (18~24)	31.3%	25.0%	18.2%
	高群 (25~30)	6.3%	0.0%	31.8%
	小計	100.0%	100.0%	100.0%

日本人学生【N=36】		コンピュータリテラシー (平均17.2)		
		低群 (8~15)	中群 (16~19)	高群 (20~24)
AI リテラシー (平均16.5)	低群 (10~17)	57.1%	66.7%	70.0%
	中群 (18~24)	35.7%	33.3%	10.0%
	高群 (25~30)	7.1%	0.0%	20.0%
	小計	100.0%	100.0%	100.0%

ここで、パソコンの習熟度と同じように、回答者全員に対して、図表 18 の「AI リテラシー」(AI の習熟度) と情報教育の必要性についての関係を

分析する。AIの習熟度によって情報教育に望むことはどう変わるか。

図表 21 に示されているように、低群では約6割 (57.6%) が「タイピングやパソコン操作」を最も必要としている。一方、高群では6割程度 (62.2%) が「タイピングやパソコン操作」を最も必要としている。中群でも、「タイピングやパソコン操作」と「人工知能 (AI)」が最も必要とされている。その割合は5割程度 (53.8%) である。つまり、どの群 (低群, 中群, 高群) においても「タイピングやパソコン操作」(の情報教育) を最も必要とされていることがわかる。

「プログラミング言語」については、低群が48.5%, 中群が46.2%, 高群が50.0%と5割程度という結果となった。このように、人工知能 (AI) の習熟度が高い学生 (高群) は、「タイピングやパソコン操作」(62.5%) や「プログラミング言語」(50.0%) の必要性を強く感じているようである。一方、「人工知能 (AI)」の必要性については、低群が最も高く54.5%であることがわかる。

これらの結果から、AIの習熟度が高い学生は「タイピングやパソコン操作」など基本的なスキルが必要と考えている一方で、低群や中群の学生は「人工知能 (AI)」についての理解を深めることが必要と考えているといえる。

図表 21. 情報教育に望むこと - AI 習熟度別

	【N=54】		
	低群	中群	高群
タイピングやパソコン操作	57.6%	53.8%	62.5%
プログラミング言語	48.5%	46.2%	50.0%
データサイエンス (DS)	18.2%	38.5%	37.5%
人工知能 (AI)	54.5%	53.8%	25.0%
データサイエンス (DS) 関連の資格試験の講座	15.2%	53.8%	12.5%
人工知能 (AI) 関連の資格試験の講座	21.2%	30.8%	0.0%
「ITパスポート」試験対策講座	24.2%	46.2%	12.5%
著作権やプライバシーなどの情報倫理	36.4%	38.5%	12.5%
コンピュータウイルス対策などのセキュリティ教育	36.4%	30.8%	25.0%

7. 結論

以上のように、本稿で行ったアンケート調査の結果は先行調査の結果との整合性があることが考察された。それと同時にこれまでに無かったような新しい傾向が見られた。人工知能 (AI) に関しては、多くの文系大学生 (日本人学生と留学生) は基本的な知識を持ちながら、その可能性や限界についても理解していることが確認できた。

大学の学びに必須と思われる、インターネット (Internet), 文書作成のアプリケーション (Word), 表計算ソフト (Excel), プレゼンテーションの作成ソフト (Power Point) などに関するコンピュータリテラシー (図表 2) が向上してきていることが、パソコンの習熟度を測ること (図表 9) で明らかになった。

人工知能 (AI) の技術やサービスなど関連用語については、人工知能 (AI) や機械学習, チャットボット, 深層学習, Amazon Web Service (AWS) などが高い認知度を持っていることや、ニューラルネットワーク (NN), サポートベクターマシン (SVM), Microsoft Azure, Google TensorFlow, IBM Watson なども多くの文系大学生に認知されていることがわかった (図表 3)。

AIの全体像については、文系大学生 (日本人学生と留学生) の6割以上はある程度把握できていることがわかった。つまり、多くの文系大学生はAIに関する基本知識を持ちつつ、その可能性や限界および注意点について理解していることがわかった (図表 4)。また、AI活用の際に様々な考慮が必要であることもおおむね理解できていることがわかった。ただし、文系大学生にとってAIに使うデータを収集できるかについての判断はやや難しいように見受けられる (図表 5)。

AIに関する関心事については、多くの文系大学生はAIの影響に関心があり、特にAIが社会や仕事に与える影響に強い関心を持っていることがわかった (図表 6)。また、AIリテラシーを学ぶための具体的な方法や手段, AIリテラシー向上のための資源や支援が必要と考えている文系大学生は多いことがわかった (図表 7)。

現時点では、文系大学生（日本人学生と留学生）の大半が生成 AI を使ったことがあるが、よく利用している文系大学生は 1 割未満であることがわかった（図表 8）。

パソコンの習熟度と AI については、パソコンの習熟度が高い学生は AI 関連用語を理解していることが多いことがわかった（図表 10）。しかし、パソコンの習熟度が高いことは必ずしも AI 知識・理解に結びつかないことや、パソコンを使いこなせる文系大学生でも AI についての理解が深いとは限らないことがわかった（図表 11～図表 12）。ただし、パソコンの習熟度が高い学生は AI についての理解もある程度深い傾向が見られた。また、パソコンの習熟度が高いことは必ずしも AI に関する規制・倫理・教育に結びつかないことが示唆された（図表 13）。さらに、生成 AI の利用については、おおむねパソコンの習熟度の低群-中群-高群の順に利用が増加傾向にあることがわかった（図表 14）。

文系大学生は、「タイピングやパソコン操作」、「人工知能 (AI)」、「プログラミング言語」の必要性を感じていることがわかった（図表 15）。なかでも、「人工知能 (AI)」はパソコン習熟度の「低群-中群-高群」の順にその必要性を感じる文系大学生の割合が増加する傾向が見られた（図表 16～図表 17）。

パソコンを使いこなせる能力と AI の理解力とは必ずしも一致しないことが、AI の習熟度を測ること（図表 18～図表 19）で明らかになった。ただし、パソコンの習熟度が高い学生を除いて、AI リテラシー (AI 習熟度) が高いほど該当学生数はほぼ直線的に減少する傾向が見られた（図表 18～図表 19 のグラフ）。また、AI の理解が深い学生はパソコンの基本操作にも習熟している傾向が見られた（図表 20）。

AI の習熟度と情報教育の必要性については、AI の習熟度が高い文系大学生（日本人学生と留学生）は「タイピングやパソコン操作」など基本スキルを必要としている一方で、低群や中群の学生は AI についての理解を深めることを必要としていることがわかった（図表 21）。

このように、コンピュータリテラシー（パソコンの習熟度）と AI リテラシー（AI の習熟度）は異なるスキルセットを必要とするため、必ずしも一致しないことがある。パソコンの習熟度が高い文系大学生は、パソコンの基本操作やタイピング、プログラミングなどのスキルが優れているが、それだけでは AI についての理解が深いとは限らない。一方、AI の習熟度が高い文系大学生は、AI に関する基本的な概念や技術、アルゴリズムなどについて理解しているが、それだけではパソコンの操作に習熟しているとは限らない。ただ、パソコンの習熟度が高い学生は AI についての理解もある程度深い傾向にあることが示唆された。逆に AI の理解が深い文系大学生はパソコンの基本操作にも習熟している傾向が見られた。これより、習熟度の低い文系大学生（日本人学生と留学生）については、AI リテラシーやコンピュータリテラシーの向上を目指す情報教育や動機付けが必要とされていることが示唆されたといえる。

最後に、アンケート調査にご協力して頂いた皆様に感謝したい。

注

- (1) 第三次 AI ブームを支える要因は、技術的進歩（ディープラーニングの進化）、マシンパワーの向上、データ量の増大などである（松尾 2023/2/27:p.5）。
- (2) 経産省(2022/12/21)によると、「デジタルスキル標準」は、ビジネスパーソン全体が DX に関する基礎的な知識やスキル・マインドを身につけるための指針である「DX リテラシー標準」、及び、企業が DX を推進する専門性を持った人材を育成・採用するための指針である「DX 推進スキル標準」の 2 種類で構成されている。また、経産省(2023/8/7)は、「生成 AI 時代の DX 推進に必要な人材・スキルの考え方」を取りまとめ、「デジタルスキル標準 ver1.1」を公開した。
- (3) 2016 年に文部科学省が実施した全大学への情報教育の調査では、回答した 530 大学 (751 大学中) で何らかの一般情報教育がなされ「コンピュータリテラシー」が 1 位となっていた。そこで、あらためて、情報教育のカリキュラム標準の知識体系の一つとして設けられたという (e.g. 符 2023b)。
- (4) 内閣府(2019/3/29)によると、2016 年に米国で発表された AI100 報告書では、学問分野としての AI を、「知能を持った機械を作る研究であり、知能とは置かれた環境中で適切に、かつ何らかの洞察を持って機能すること」という Nils J. Nilsson の

- 定義を引用しているが、この定義も大きな曖昧性を持ったものである。実際、同報告書では、AIの定義が曖昧であること自体が、AIの研究を加速している肯定的な側面があるともしているという。
- (5) AI関連用語と一口にいっても様々なAI関連用語が考えられる。例えば、葛西ら(2022)は次の7のAI関連用語を選定している(葛西ら2022:p.56表1(f))。①アルゴリズム、②ビッグデータ、③自動車の自動運転、④フィンテック、⑤IoT、⑥クラウド、⑦ロボット(受付や介護など)。これらは本稿の(図表3;増川ら2022:図2)とは異なるものである。また、小孫(2020)は、「AIに関連する用語に関する知識」として「ビッグデータ、Deep Learning、シンギュラリティ」に関する知識を調査した(小孫2020:p.8表1)。
- (6) 「情報教育」という言葉はいろいろな場面で様々な意味で用いられ、その言葉の意味するところは実に幅広い。また、「AIリテラシー」という言葉も様々な意味で用いられている。従って、論者によってとらえ方は様々であるのが実況であろう。

引用文献

- Newton 別冊:2022,『ゼロからわかる人工知能 完全版』ニュートンプレス。
- 浅岡伴夫, 松田雄馬, 中松正樹:2020,『AIリテラシーの教科書』東京電機大学出版局。
- 飯嶋香織, 井内善臣, 山本誠次郎:2013,「文系大学生の情報リテラシーの現状と課題」『2013 PCカンファレンス論文集』東京大学, pp.251-254。
- 一般社団法人人工知能学会(JSAI):1990/6/29,「一般社団法人人工知能学会設立趣意書」。
- 岡嶋裕史, 吉田雅裕:2021,『はじめてのAIリテラシー(基礎テキスト)』技術評論社。
- 葛西正裕, 金澤小夜子, 大島典子, 末次新市, 渡邊隆俊:2022,「文系AI人材教育に対する調査研究」『経済研究所所報』第2号, pp.38-45。
- 経済産業省:2022/12/21,「デジタルスキル標準(DSS) ver.1.0」。
- 経済産業省:2023/8/7,「デジタルスキル標準 ver.1.1」。
- 小高知宏:2015,『人工知能入門』共立出版。
- 小西葉子:2015/12/25,「AIリテラシーは何を必要とするのか」。
- 小孫康平:2020,「AIの教育現場への活用に関する教職志望大学生の意識」『AI時代の教育論文誌』第2巻, pp.7-12。
- 小孫康平:2023,「AIソーシャルロボットに関する文系大学生の認識および「AIと社会」の授業実践」『AI時代の教育論文誌』第5巻, pp.38-45。
- 佐藤頌太:2019,「AIリテラシーを養う授業実践の開発:中学生が機械学習を用いた課題解決を行う授業実践を通じて」『千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』第346号, pp.11-20。
- 総務省:2016,「平成28年版 情報通信白書」。
- 総務省:2019,「令和元年版 情報通信白書」。
- 総務省:2023/7,「令和5年版 情報通信白書」。
- 高谷将宏:2021,「計量テキスト分析を用いたAIリテラシーの定義化」『尚絅学院大学紀要』Vol.82, pp.11-23。
- 高谷将宏, 佐藤克美:2022,「地域企業が学生に期待するAIリテラシーについての考察」『AI時代の教育論文誌』4巻, pp.49-54。
- 内閣府:2019,「AI戦略2019」,「AI戦略2019【概要】」。
- 内閣府総合イノベーション戦略推進会議決定:2019/3/29,「人間中心のAI社会原則」。
- 符儒徳:2018,「国際大学生の情報リテラシー実態アンケート調査」『開智国際大学紀要』第17号, pp.147-157。
- 符儒徳:2019,「国際大学における情報教育に関する考察〜アンケート調査に基づいて〜」『開智国際大学紀要』第18号, pp.131-146。
- 符儒徳:2020,「国際大学生の情報セキュリティ意識調査〜リスク認識について〜」『開智国際大学紀要』第19号, pp.177-192。
- 符儒徳:2021,「大学生の情報セキュリティ意識と情報リテラシーの実態調査〜ウィズコロナ時代の情報教育〜」『開智国際大学紀要』第20号, pp.83-101。
- 符儒徳, 2022,「大学1年生のデジタルリテラシーと情報リテラシーの実態調査」『開智国際大学紀要』第21号, pp.169-185。
- 符儒徳, 2023a,「文系学部における数理・データサイエンス教育に関する考察」『開智国際大学紀要』第22号, pp.15-38。
- 符儒徳, 2023b,「文系大学生のアカデミックICTリテラシーの実態調査〜新たなデジタルデバインド〜」『開智国際大学紀要』第22号, pp.75-94。
- 増川純一, 辻智, 田村光太郎:2022,「人文・社会科学系大学におけるデータサイエンス教育」情報処理学会誌『情報処理』Vol.63, No.2 (Feb. 2022), d60-d75。
- 松尾豊:2019,『ニュートン式 超図解 最強に面白い!!人工知能 ディープラーニング編』ニュートンプレス。
- 松尾豊:2023/2/17,「AIの進化と日本の戦略」。
- 向田識弘:2022,「AIリテラシー教育におけるAIとの向き合い方を考える授業の検討」『AI時代の教育論文誌』第5巻, pp.9-15。
- 文部科学省:2023/7/4,「(令和5年7月4日)初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」。

Questionnaire Survey on AI Literacy of Arts Students

FU Ru-De*¹

Abstract

The purpose of this paper is to report the results of a survey on AI (artificial intelligence) literacy (including computer literacy) targeting liberal arts college students. The relationship between AI literacy and computer literacy is also discussed. The results regarding computer literacy and AI-related terminology are generally consistent with previous results.

In general, some differences in AI literacy were observed depending on the level of proficiency in using computers, but they did not always coincide. However, among students with lower proficiency in using computers, the number of students with high AI literacy (AI proficiency) decreased almost linearly as AI literacy increased. On the other hand, students with high AI literacy (AI proficiency) tended to be proficient in basic computer operations.

Therefore, with the advent of generative AI, the need for AI literacy has become greater than ever before, and it is suggested that students with low proficiency in AI need motivation and education to improve their AI literacy.

..... **Key words**

Arts Students, AI Literacy, Proficiency, Information Education, Questionnaire Survey

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

大学における授業実践の展開とその省察

一「教育学概論」と「教職論」を事例として一

森 透*¹

大学における授業実践で重要な視点は、中教審答申（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」で強調された「学修者本位の教育への転換」であり、同じく中教審答申（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」のサブテーマでもある「個別最適な学び」と「協働的な学び」である。本稿では、筆者が2023年4月に本学に特任教授として着任し担当した1年生対象の2つの授業「教育学概論」と「教職論」の実践展開とその省察を論じる。「教育学概論」では窓ぎわのトットちゃんに共感しトモエ学園校長の小林宗作を理想的な教師像とする学生たちは、「教職論」ではいじめ問題をグループで調査探究し自身のいじめ体験も振り返り、いじめのない学校や社会を描く。将来教師を目指している学生たちは、入学後の初めての授業で教育学の専門科目と出会った。2つの授業を通して学生たちが将来の教師像をどのように描いたのかを明らかにしたい。

..... キーワード

大学の授業実践、学修者本位の教育、個別最適な学び、協働的な学び、いじめ問題

1 はじめに⁽¹⁾

中教審答申（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」において、「2040年の展望と高等教育が目指すべき姿」が示され、「学修者本位の教育への転換」が強調された⁽²⁾。これから大学で学ぼうという高校生をはじめ、社会人や留学生にも開かれた大学としてのデザインが示された。その実現すべき方向性として以下の3点が挙げられている。つまり、①学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行っていること、②18歳人口は2040年には88万人に減少し現在の7割程度の規模となる推計を前提にして、社会人及び留学生の受け入れ拡大をめざすこと、

③各地域における高等教育が地域のニーズに応えるという観点からも充実し、それぞれの高等教育機関の強みや特色を活かした連携や統合が行われていくこと、の3点である。本学の方向性がこの3点に照らしてどうなのか、現状と課題を明確にする必要があると考える。筆者は教育学部に所属し教員養成の一端を担っているが、以下に述べるように学生たちがアクティブラーニングを通して「学修の成果を実感できる」教育を目指している。

もう一つ重要な中教審答申（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～を確認しておきたい⁽³⁾。第I部の「総論」において、「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」として、「社会の在り方が劇的に変わる『Society5.0時代』の到来」と「新型コロナウイルスの感染拡大など先行き不透明な『予測困難な時代』」の2つの現状に対して、①

2023年12月25日受理

Development of and Reflection on Classroom Practice in University: Taking “Introduction to Pedagogy” and “Teaching Theory” as Case Examples

*1 Toru MORI

開智国際大学 教育学部

個別最適な学びと②協働的な学びの2つの学びの在り方を提示している。前者の「個別最適な学び」は「個に応じた指導」を学習者の視点から整理した概念とされ、「主体的・対話的で深い学び」を実現するとしている。後者の「協働的な学び」は、「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないように、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生みだす、としている。以下に述べるように、筆者の2つの授業は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を意識したグループ学習にダイナミックに取り組んだ実践といえる。

溝上慎一編著(2002)『大学生論—戦後大学生論の系譜を踏まえて』⁽⁴⁾では、戦後の大学生論を溝上が論じているが、五月病を挙げながら、「彼らにとって『自分が自分である』ために必要な居場所がどこにあるのかということ、彼ら自身が見つかること」が重要であると指摘している⁽⁵⁾。同書の田口真奈の「大学の授業は宝の山か」(第四章)は示唆に富む内容である。

では、以下に1年生対象の2つの授業実践の展開とその省察について述べていきたい。なお、受講した学生たちにはこの2つの授業の実践報告を大学の紀要に掲載すること、その中に学生たちのレポートを多く引用するが個人は特定されないことを伝えてあることをお断りしておく⁽⁶⁾。

2 「教育学概論」と「教職論」の授業実践の展開とその省察

2-1 「教育学概論」の授業実践の展開

本授業は土屋陽介先生との共同授業であり、前半の7回を森、後半の8回を土屋先生が担当した。学生数は中等コースが29名、初等コースが36名。シラバスの「授業のテーマ及び到達目標」は、「小学校・中学校・高等学校の教員免許の取得を希望する学生を主な対象とし、受講生が初等・中

等教育の教員として必要な教育史的・教育思想的な観点を身につけること」で、(1)教育の理念・歴史・思想に関する基本的な知識を理解できるようになる、(2)教育の本質に関わる問題について、歴史的・思想的な観点を踏まえて論理的に思考した上で、自らの考えを文章や発言を通して明快に表現できるようになる、(3)現実の教育現場で生じる様々な問題を、原理的な次元に立ち返って考察する姿勢や態度が身につく、の3点を到達目標としてあげている。学生が歴史認識をもつということは、歴史的事実や知識をただ暗記することではない。歴史上のある事実に関して、そこでの歴史状況や人間の生き様に共感し現代と比較しながら認識することである⁽⁷⁾。

最初に黒柳徹子(1981)『窓ぎわのトットちゃん』⁽⁸⁾をテキストとして学生と読み合うこととした。本書は黒柳さんの小学校時代のトモエ学園での生活が生き活きと表現されており、文章の隅々にまで黒柳さんの温かい言葉遣いに満ち溢れている作品である。学生たちにはそこで展開されている教育に関心を持ち、さらには大正新教育の可能性にも認識を深めていったと考える。トモエ学園の校長、小林宗作は群馬県生まれで青年教師時代は東京の新学校で大正新教育の影響を受け、昭和12年に念願のトモエ学園を創設するのである⁽⁹⁾。トットちゃんは小学校で担任から落ち着きがない子といわれて地域の公立小学校をやめ、母親と共に自分が通うべき学校を探し、ようやく出会ったのがトモエ学園であった。小林校長は4時間もの長さ、初対面のトットちゃんの話じっくり聴き終えてから、君はこの学校の生徒だよ、と入学を許可する。トットちゃんは公立小学校の教育にはなじまなかったが、個性を尊重するトモエ学園と出会い自らの可能性を見いだしたのである。小林校長は常にトットちゃんに「君は本当はいい子なんだよ」と言い続けた。黒柳徹子は女優として芸能界で著明な存在であるが、現在の自分を支えたのはこの小林校長の言葉だったと述懐している。

学生たちは、この『窓ぎわのトットちゃん』をどのように読んだのであろうか。

授業の1回目には、筆者が「近代日本の教育実践から学ぶ—子どもの個性を尊重し、自主性・主体性をのばす教育実践—」を講義し、黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』を紹介しながら、近代日本の教育の展開や大正新教育の事例をもとに、子どもたちの自主的・主体的な学びの姿を提示した。アクティブラーニングで重要なグループづくりは、学生同士の関係性を重視して学籍簿順ではなく学生たちに自由に4~5人で構成するように指示した。そして、本書(約300頁)を2回に分けてグループで全員がレポートを書くための役割分担を行った。第2回目は、本書の前半について学生全員がレポートを準備し各班でレポートを紹介し合い、一方私は全員のレポートを読み最後にいくつかのレポートを紹介した。学生たちは小学校時代や高校時代を振り返り本書との出会いを語っている。ある女子学生は「トットちゃんが『自分は悪い子』だと思わないで自信をもって生きていけたのは子供を信じることを最優先にしていた校長先生の存在が大きい」、「私も性別や障害に壁を作らないで、みんなが『やりたい』という気持ちを言葉に出せるクラスを作りたい」(中等/女子)と述べる。また、男子学生は高校時代の子ども食堂で出会った男の子とトットちゃんを重ねて、「小学3年生の男の子がいた。その男の子はよく話す子でいつも誰かに話しかけていた。そのせいか、同じ世代の子ども達とは距離があり、私たちのような高校生とばかり話していた」と回想し、「私が将来教員になった時には、生徒に最後まで寄り添い、また、生徒同士でそのようなコミュニケーションができる環境を作りたい」(中等/男子)と述べる。他方、初等コースの女子学生は小学校で本書と出会い、「なぜ先生が当時の私たちに勧めていたのか理解できた」、「トットちゃんが周りとは違うことを誰からも理解されずに色々な学校をたらい回しされてしまう。今でこそ、

LGBT など多様性を認めることを重点的に考えた政策がたくさんある。しかし、当時はこのような政策や多様性の重要性が、そこまで認知されていなかったのではないかと述べ、「トットちゃんは、素晴らしい校長先生に出会い、現在でもあまりない、個性を大切に理解のある学校に通うことができた。それはすごく幸せなことで、トットちゃんの人生において大きな起点となっている」(初等/女子)と述べる。同コースの男子学生も、「この本を読んで、自分の探究心を第一に考える子供にとって、大人はどんなにつまらない人間にみえているのだろうかということも考えさせられた。(中略)この本の校長先生はそれとは正反対なのである。トットちゃんを含めた子供の意見や行動を尊重することと同時に、子供たちの信頼も得ている校長先生は、教員を目指している私にとって目指すべき姿だと思った。」(初等/男子)と述べる。本書の「授業」の項目では、「その日、一日やる時間割の、全部の科目の問題を、女の先生が、黒板にいっぱい書きちゃって、『さあ、どれでも好きなから、始めてください』といったんだ。だから、生徒は、国語であろうと、算数であろうと、自分の好きなから始めていっこうに、かまわないのだった」⁽¹⁰⁾とある。トモエ学園では一斉授業ではなく子どもたちが自分の興味・関心に基づいた「個別最適な学び」を実際に行っていたといえる。ある女子学生は「近年でも教育において個別最適化の話題がよく挙がるが、少し前の時代から、個人の能力に従って個人差を認める教育は必要だと考えられていたことに驚いた」と述べ、トモエ学園において個人レベルでの学びを尊重していることに共感を示す。「学習とは自らの力で掘探って考えるということはもちろんだが、様々な性格や能力をもつ子ども達に対して、一様な対応では十分な教育活動はできないと私も思った。相談しにくる子どもと来ない子ども、学習進度の大きな差、教員はある一定の基準を設けて教育をするのではなく、一人ひとりに適した接し

方をすべきだし、そのためには観察力、分析力が求められるのだらうと考える」(中等/女子)と述べる。

第4回目に筆者は8点の大正新教育の関係資料を配布し学生たちにグループで読んでもらったが、ある女子学生は、千葉県の新教育を取り上げた資料⁽¹¹⁾について、「はじめに紹介されている片岡小五郎の教育に惹かれた。『昔ながらの方法で文化財を詰め込むことは教育とは言わない。価値の統制の仕方を自身で構成するのが真の教育である』とあり、児童自身が学びたいことを自分で見つけ、児童同士で討論をすることに意味があると考えられる」と述べ、「現在の教育で言われていることもほとんどがこの資料で言われており、教育法の基盤を崩し、良いものを広めることの難しさを痛感した。」(中等/女子)と現代教育との比較も行っている。また、ある男子学生は、「当時の教師は経済的に恵まれていないにも関わらず夢を持ち、新教育を実践しようという心構えは素晴らしいものだと思った。利益よりも先に新たな教育方法についていこうとするのは、今までの教育スタイルを変える必要があるし、そのためにも講習会などに参加するためにも薄給の中でやりくりしないといけない、とても厳しい決断だったのでは?と思った」(中等/男子)と述べる。資料から学生なりに当時の教育と現代の教育を比較検討しているといえる。

最後の第7回目に出した「個人最終課題レポート」に答えたある女子学生を紹介しよう。「この授業を通して今後の教育を変えていくカギは、変えることを恐れずに社会が変わっていく必要があることだと考えた。今期待されている新しい教育方法は、授業を受ける前は、歴史上にない全くの新しいことなのだと考えていた。だからなかなか進まず、教育者たちが頭を悩ませているのだと思っていた。しかし、新しい教育というのは一度100年前に行われていた。100年も前にできていたことがすべてものが進んだ現代でなぜ困難とされているのか」と疑問を提示し、「これから教育者を

目指していくが、知識をつけさせることが大切なのではなく、子どもの興味、関心を深める手助けが子どもを思う教育者だと気づくことができた」と教育の本質的なあり方をのべ、アクティブラーニングについても、「いろいろな資料を読み、グループの中で話し合うと自分の考えと全く同じだったり、逆に違った意見を持っていたりして、一人では考えつかないことも見つけ出すことができた。グループワークならではの発見も多く、子どもたちが考えを人と話すことがどれだけ考えを深められるのかを身をもって痛感した。この授業で全くの新しいことに触れ、考えを深めることができた」(中等/女子)と述べる。このように、100年前の教育と今の教育を結び付け、さらにグループ学習によるアクティブラーニングの経験を意味づけていることは注目したいと考える。

2-2 「教職論」の授業実践の展開

「教職論」の「授業のテーマ及び到達目標」は「教職の意義と教員の役割, 教員の職務内容を説明することができる。職業として教員を選ぶ意味について理解を深め, 教員の資質について説明することができる」であり、「授業の概要」は「教職課程の入門講座として、『教職とは何か』についての基本的な概念の習得を目的とする。質疑応答やグループディスカッションを通じて, 教職を志す学生が教育現場の実情を知り, 教職の意義や教員の役割, 教員の職務内容, 教育・教職をめぐる諸問題を考察し, 自己の教職観とそのための準備(進路選択)について考える」としている。テキストは秋田喜代美・佐藤学編著(2015)『新しい時代の教職入門(改訂版)』⁽¹²⁾を指定した。筆者は講義形式で一方向的にテキストをもとに解説しても学生たちの問題関心にはなかなか届かないのではないかと考え、最初に現代の教育問題で特に重要なテーマである「いじめ」問題を取り上げた。前述した中教審答申(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〜」においても、「課題」として、「子供たちの多様化」の中に「貧困、いじめの重大事態や不登校児童生徒数の増加」が挙げられていることも参考にした。最初の2回で、今から約30年前のNHK特集のビデオ2本を視聴してもらった。①「子どもたちのSOS」(50分/1995年10月1日放映)、②「教師、今なにができるのか」(50分/1995年10月8日放映)は、1994年11月に起きた愛知県西尾市の中学2年生大河内清輝君のいじめ自死事件を、NHKが1年かけて取材し制作した特集番組である。現在ではプライバシーの関係で、ここまでTV取材が学校内部に入り込むことは難しいと考えられるが、非常に優れた特集番組である。

「いじめ」をテーマに取り上げることを学生に話した時に、学生の中には今まで小・中・高時代に「いじめ」でつらい経験をもつ学生がいるかもしれないことに触れ、そのような学生には、自分自身の「いじめ」体験をこの機会に授業を通して客観的に見つめてほしいこと、どのような背景でその「いじめ」が起こったのか等を振り返ってほしいことをお願いした。

2回のNHK特集を視聴した複数の学生は自身のいじめ体験を振り返っている。「いじめられた経験があったけど、それとはくらべものにならない位のひどさでびっくりした。いじめられた経験があったからこそ親には言えない気持ちだとか、我慢している気持ちだとか、ものすごく共感できたからこそ手紙や相談場所などはけ口が必要だと感じた。(中略)いじめられた経験から自分も助けてあげられるような相談の窓口になってあげたいと思った」(中等/女子)、別の女子学生は今の人生を大切に生きていることに感謝している。「中学生だった私は、部活動で先輩、同級生から「イジメ」を受けていました。そして、助けを求めた顧問の先生は見て見ぬふりをし、助けようとしてくれませんでした。私は誰にも言うことができませんでした。辛い毎日を過ごし、学校が終わ

り楽器部活に行くのがとても恐怖でした。(中略)私は耐えられなくなり、部活を退部しました。話を聞かざり、私がやめてから次のターゲットを探しては皆で「イジメ」を続けていたそうです。そんな人達も今は平然とくらしています。(中略)この動画を見て「イジメ」をされていた事を思い出し辛い気持ちになりました。しかし、今の日々は充実しています。あの時、死ななくて良かった、まちがった選択をしなくて良かったと思いました。今の人生を大切に生きようと、もっと強くなろうと思えました」(初等/女子)。この二人の学生の「いじめ体験」は非常に生々しく現在までその辛さが続いているが、授業を通して「いじめ」解決の展望を見いだしてくれることを願わずにはいられなかった。

第3回から第6回までの4回は各グループで「いじめ問題」の独自テーマを設定し、調査探究活動を踏まえて解決のための展望を示す班レポートを作成する課題を与え、第7回目に「いじめの総合的研究」発表会をもった。2つのコースの各班テーマは、「中等」が1班/SNSでのいじめ、2班/なぜいじめが起きるのか、3班/生徒と教員、両目線から見るいじめ、4班/いじめが起こる環境とは? 5班/いじめの定義について、であり、「初等」が1班/いじめられている子に対しての環境づくり、2班/第3者の”見て見ぬふり”をなくすためにはどうすればいいのだろうか、3班/いじめに対する対策、4班/いじめが起きない環境を作る方法、5班/大人の目線から見る「いじめ」、6班/「いじめが起きやすい環境と起きにくい環境」について、であった。両コースのテーマを比較すると、両者とも「環境」に注目している点に共通性があり、また子どもと大人の両目線から考えるべきという問題意識がみられる。また、現代のないいじめの特徴である「SNSでのいじめ」(中等1班)や「第3者」の問題(初等2班)は非常に重要なテーマと考えられる。

第7回目の発表会は全部の班レポートを縮小印

刷し全員に配布した。発表会のやり方は、班ごとに順番に前へ出て発表するという一般的な発表会ではなく、クロス形式で異なる班の4人グループが1人10分の持ち時間でじっくりと自身の班レポートを報告しあうという発表形式で行った。これにより各班のレポートを少人数でじっくりと味わい、お互いに「いじめ」について深く掘り下げることが出来たと考える。ある女子学生は、「テーマに基づき、自分たちの考察や参考文献の情報、その比較など、うまくまとめて発表することができた。相関図を用いて分かりやすく説明したり、比較において共通点、相違点が述べられたのでよかった」と述べ、他班の発表については、「自分たちが注目しなかった教員間のいじめについてなど、新しい視点が得られてよかった。みんな図を用いたり、構成を工夫して理解しやすかった。どの班でも色んな角度からいじめについて考えることで、自分たちが目指す教員はどうすべきなのか、何が求められているか考えられた。取り上げ方が異なっている、スクールカーストのこととか、傍観者のこととか、似たような要素の話が出てくるのがおもしろかった」(中等/女子)と述べる。また、ある男子学生は、「周りの環境を良くすることでいじめ対策になることや、具体的にどのような環境を誰がつくるのかをうまく伝えることができた。そして、今回の調べ学習や他の班の発表を聞いて、今、いじめが多発するなかで、どのような対策や対処をするべきかが浮き彫りになったから、自分が教師になってクラスをもったときには、この授業を思い出して、「今何をすべきなのか」や「どのように生徒と関わっていくか」など、その時その時にあった正しい行動をできるような先生になりたいと思った」(初等/男子)と述べる。

最後の第14回、第15回は2回を使って、班ごとに模造紙にマジックで「理想とする教師像」「目指すべき教師像」を描いてもらった。今までの学びを踏まえた集大成ともいえるデザイン作成であった。各班のテーマや重視する教師像のキーワ

ードは、中等1班「子どもを伸ばせる先生とは、生徒に心から寄り添える先生、生徒と歩幅を合わせて成長できる先生、子どもの成長に対しての熱量のある先生」、2班「教師像→親近感・否定しない・いじめをなくす・授業=生徒中心・発言しやすい環境」、3班「生徒と教師に壁がない、視野の広い教師、生徒個人を理解し話し合える教師」、4班「コミュニケーションをかかさずとる教師→学級運営・授業・コミュニケーション・支援・生徒指導・いじめの対応」、5班「個に応じた教育のできる教師、本当の優しさを持っている教師」であり、初等1班「いじめが起きてしまった場合→生徒の気持ちに寄り添って話を聞く/両者と先生の3人で話す/両者の意見を尊重する」、2班「子どもに信頼される教師→子どもの意見を否定しない/思いやり寄り添い子どもの目線にたつ/子ども中心の教育・動的+講義の授業」、3班「生徒と同じ目線に!!→親身に相談に乗る/人それぞれの見た目や考え方があることを伝え「可能性と多様性」を重んじる」、4班「記者の質問に答える→個性的な授業/生徒が楽しいと思える授業/生徒にいつまでもおぼえてもらえる先生/包容力があって何事にもメリハリがあって特に生徒に対して本気になれる」、5班「児童のそばにいる!→効率的な生活、児童との関わり方を考える/自分自身に余裕を持つ、親身になって児童に寄り添う/児童と一緒に休み時間遊ぶ/理想の授業=アクティブラーニング・インクルーシブ教育」、6班「生徒思いの教師→生徒一人一人としっかり向き合う/生徒の立場で考える/子供に寄りそう/尊重・信頼・愛」。

以上の各班の「理想とする教師像」「目指すべき教師像」のデザインは、各グループでの活発な議論を通して共有された教師像が描かれたと考えられる。子どもたちに寄り添い子どもの目線で子どもの声を聴くこと、いじめる側もいじめられる側もともに視野に入れた対等・平等な関係づくり、個性的な授業・生徒が楽しいと思える授業が目指されているといえる。学生たちは、いじめという

行為は絶対に認められないが、いじめを行う心の問題にも配慮しいじめっ子を救う方法も模索しているといえる。1年生の段階で将来の教師像を描くことを通して、自分自身の切実な将来像を深く考えていることがわかる。

2-3 2つの授業実践の省察

「教育学概論」と「教職論」は1年生対象の授業であり、入学して初めての教育に関する専門科目である。筆者が一番大事にしたいと考えたことは、大学の授業って面白い、と学生たちが共感してくれることであった。そのためには、学生たちをお客さんにしないこと、受身の授業ではなく、自ら学び考える自主的・主体的な場を設定することであった。2つの授業とも、毎回授業資料を配布し、本日やること、前回のグループ討論メモ、今後の予定を明確にして授業を進めたことである。授業の最後には、グループ討論メモと各自の感想メモの両方を提出してもらい、筆者は各班の活動の様子や一人一人の興味関心や問題意識については毎回把握していった。2つの授業を全体として省察すると、以下の諸点が指摘できる。

- ① 2つの中教審答申で重視されたテーマに照らして、2つの授業は学修者本位の主体的な学びが重視され、グループ学習を軸にした闊達なアクティブラーニングが展開されたこと。
- ② 「教育学概論」では、トモエ学園での個人を尊重した学びが現代の「個別最適な学び」に通じる歴史的意義を有し、100年前の大正新教育における個別と協働の学びが現代の教育の源流として受け止められたこと、
- ③ 「教職論」では、いじめ問題を調査探究することを通して、自身のいじめ体験も振り返り、いじめのない学校や社会をデザインし、理想的な教師像を描くことができたこと、
- ④ 2つの授業とも、最終課題レポートがそれ

までの学びの到達点と課題を提示するものとなったこと。

3 おわりに

本稿では2つの授業の実践展開とその省察を明らかにすることができたと考える。入学したばかりの1年生が授業を通して将来の理想とする教師像を思い描き、それぞれの教育体験を活かしたデザインを描くことができたのではないかと考える。筆者にとっては、久しぶりの大学1年生との協働の学びであり、深い共感と感動を伴った半年間であった。受講した1年生が、今後理想とする教師像に向けて一歩ずつ歩んでいくことを期待したい。

注

- (1) 本稿の実践報告をさらに詳しく論じた別稿2本—①「本学における授業実践報告とその省察(その1)―「教育学概論」における学生のアクティブ・ラーニングを求めて―」、②「本学における授業実践報告とその省察(その2)―「教職論」における学生のアクティブ・ラーニングを求めて―」―が『開智国際大学教職センター研究報告』第5号(2023年10月31日発行)に掲載されている。本稿は字数制限があるので、別稿では学生の声などをできるだけ詳しく紹介している。
- (2) 中教審答申(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」。その他、大学審議会答申(1998)「21世紀の大学像と今後の改革方策について」や中教審答申(2005)「我が国の高等教育の将来像」で大学教育のあり方やFDが積極的に取り上げられた。
- (3) 中教審答申(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～』
- (4) 溝上慎一編著(2002)『大学生論―戦後大学生論の系譜を踏まえて』(ナカニシヤ出版)
- (5) 同上64頁
- (6) 拙著(2000)『教育の歴史的展開と現代教育の課題を考える―追究―コミュニケーションの軸から―』(三恵社)ではトットちゃんのトモエ学園や福井医療大学における養護教諭養成の授業実践を取り上げており、拙稿(2023)「大正新教育研究の方法論的検討―民衆史の視点から福井県を事例に考える―」(『中部教育学会紀要』第23号)は大正新教育の再評価をしている。
- (7) 小川幸司(2023)『世界史とは何か―「歴史実践」のために』(岩波新書)からは高校教師として生徒との対話を重視する学びに示唆をえた。
- (8) 黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』(講談社)は初版が1981年、文庫版が1984年、その後改訂版が2008年、新組版が2015年。初版のあとがきの最

後に「1981年—中学の卒業式に、先生に暴力をふるう子がいるといけないと、いうことで、警察官が学校に入る、というニュースのあった日」とある。本書はベストセラーになり世界各国で翻訳されている。

- (9) 佐野和彦 (1985) 『トットちゃんの先生 小林宗作抄伝』 (話の特集)
- (10) 前掲・黒柳徹子 (1984) 『窓ぎわのトットちゃん』 文庫版、44頁
- (11) 千葉県 (小原國芳 『日本新教育百年史』 第四巻・関東、玉川大学出版部、1969年)
- (12) 秋田喜代美・佐藤学編著 (2015) 『新しい時代の教職入門 (改訂版)』 (有斐閣)

引用文献

- 秋田喜代美・佐藤学編著 (2015) 『新しい時代の教職入門 (改訂版)』 有斐閣
- 小川幸司 (2023) 『世界史とは何か—「歴史実践」のために』 岩波新書
- 小原國芳 (1969) 『日本新教育百年史』 第四巻・関東、玉川大学出版部
- 黒柳徹子 (1981) 『窓ぎわのトットちゃん』 講談社、文庫版 (1984)、改訂版 (2008)、新組版 (2015)
- 佐野和彦 (1985) 『トットちゃんの先生 小林宗作抄伝』 (話の特集)
- 中教審答申 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」
- 中教審答申 (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～」
- 溝上慎一編著 (2002) 『大学生論—戦後大学生論の系譜を踏まえて』 (ナカニシヤ出版)
- 森透 (2000) 『教育の歴史的展開と現代教育の課題を考える—追究—コミュニケーションの軸から—』 (三恵社)
- 森透 (2023) 「大正新教育研究の方法論的検討—民衆史の視点から福井県を事例に考える—」 (『中部教育学会紀要』 第23号)

Development of and Reflection on Classroom Practice in University: Taking “Introduction to Pedagogy” and “Teaching Theory” as Case Examples

Toru MORI*¹

Abstract

Important perspectives in university classroom practice include the shift to learner-centered education emphasized in the “Grand Design for Higher Education Toward 2040” report of the Central Council for Education (2018), as well as optimal individual learning and collaborative learning, which are also two sub-themes of the “Aiming for the Establishment of Japan-Style Education in the Reiwa Era” report of the Central Council for Education (2021). This paper discusses the practical development of and reflection on two classes for first-year students, “Introduction to Pedagogy” and “Teaching Theory,” which the author has been in charge of since arriving at the University in April. In “Introduction to Pedagogy,” the students sympathize with Totto-chan, the little girl at the window, and consider Sosaku Kobayashi, the principal of Tomoe Gakuen, as the image of an ideal teacher. In “Teaching Theory,” they explore the issue of bullying in groups and reflect on their own bullying experiences to envision a school and society free of bullying. Students who aspire to become teachers in the future encountered pedagogical specialties in their first classes after entering the school. This paper aims to clarify how the students envisioned themselves as future teachers through these two classes. □

.....Keywords.....

university teaching practice, learner-centered education, optimal individual learning, collaborative learning,
bullying

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.23

「シベリア抑留」と冷戦史 — 極東情勢と欧州情勢の連関 —

小林昭菜『シベリア抑留：米ソ関係の中での変容』
(岩波書店, 2018)

清水 聡*¹

..... キーワード

シベリア抑留, 冷戦史, 米ソ関係, 極東情勢, 欧州情勢

1. はじめに

本書は、「シベリア抑留」の全体像を米ソ対立、換言すれば冷戦史の視点から分析した傑作である。従来、「シベリア抑留」の問題については、抑留者の体験記や回想録、抑留者の帰還を待つ日本国内の家族（ないしは関係者）の課題として捉えられることが多かった。いわば一人一人の無数の人生記録として「シベリア抑留」の問題は取り上げられる側面が日本では強かったのである。

これに対して、ここに紹介する『シベリア抑留：米ソ関係の中での変容』では、激化する米ソ間の対立のなかに置かれた抑留者の位置づけが描かれる（なお、本書評論文中の【 】内の数字は、『シベリア抑留：米ソ関係の中での変容』の頁である）。

当時、世界の情勢は、戦前、戦中、戦後、そして冷戦へと向かっていた。そしてまた日本は、戦争、敗戦、占領下、さらに、冷戦の激化とアメリカとの関係強化へと進んでいた。換言すれば、そ

れは、政治と外交の諸条件が激変する時代であり、抑留者はその影響をほぼ無防備で受けることとなったのである。

ヤルタ会談（1945年2月）での密約を受けて、ソ連のスターリン（Joseph Stalin）は、まだ効力の残されていた日ソ中立条約（効力は、1946年4月までであった）を破棄して、1945年8月9日、11日、三方面からソ連軍（極東ソ連軍）を満州へと侵攻させた【23-24】。日本軍（関東軍）は十分に対応できず、8月15日の玉音放送をもって日本は降伏し、この後、日本人将兵は極東ソ連軍に拘束された。8月23日、ソ連はソ連国家防衛委員会決定第9898号「50万人の日本軍軍事捕虜の受け入れ、配置、労働使役について」を決議して、日本人将兵は捕虜（日本人軍事捕虜）として、ソ連領内の各地に移送された【4、42】。その後、過酷な労働を課され、また不十分な食糧供給のため、収容所で栄養失調となり、あるいは結核やチフスなどの蔓延から、抑留一年目で多数の日本人軍事捕虜は死亡した【62】。

1946年12月に捕虜の帰還に関する米ソ協定が締結され【78】、1946～1949年に、大半の抑留者は日本へと帰還した【91、103】。しかしソ連は、

2023年12月25日受理

“Internment in Siveria” and the Cold War History: The Linkage between the Far Eastern and European Situations

*1 Soh SHIMIZU

開智国際大学 国際教養学部

抑留者にソ連の思想の影響を残すことを望み、すでに1945年から段階的に抑留者の「ソビエト化」を目的とした思想教育を開始していた。日本のアメリカ占領軍は、帰還する抑留者の思想傾向を警戒し、嚴重な尋問と調査により、思想的に危険な人物、あるいはソ連のスパイとして日本に帰国した人物などの特定を急いだ。抑留者が帰還した日本は、焦土と化した戦後の日本からの再生を進めていた時期であった。苦難の道りを歩んだ抑留者は、ある者は思想的傾向を疑われ、ある者は過酷な抑留体験から心身を病み、そしてまたある者は「豊かさ」へと向かう日本のなかで置き去りにされていった。

「シベリア抑留」は悲劇の物語であるものの、戦争という負の出来事と重なること、そしてまた冷戦のなかでソ連の情報を当時の日本は十分に入手できなかったことから、学術的に基礎づけることは困難な課題であった。

しかし冷戦終焉過程において、ソ連での情報公開が進み、学術的研究課題として多くの研究者がこの問題に取り組むようになった。ここに取り上げる『シベリア抑留：米ソ関係の中での変容』もそうした研究のなかに位置づけられる。著者の小林昭菜氏は、抑留史を専門とするが、同時に最近ではロシアのウクライナへの侵攻（2022年2月24日）についての論考も発表し、ロシアの政治外交について優れた研究を数多く手掛けている。

そして本書は、従来の研究に欠けていた外交史の視点、冷戦史の視点を分析の中心に据え、なぜスターリンは日本人軍事捕虜をソ連領内へと移送したのか、とする点について、多数の記録や史料から、その解明を試みている。本書の結論は、第二次世界大戦で最大の人的被害を被ったソ連が、戦後の労働力不足を解消するために、日本人軍事捕虜を必要としたこと、しかし、米ソ冷戦が深まるなかで、捕虜にはソ連の思想を日本で広めるための活動も期待されるようになったことを明らかにしている。

以下、本書の概要をまとめる。その上で、本書の学術的貢献と、課題について、評者の見解をまとめた。

2. 本書の構成（目次）

最初に本書の構成（目次）を記したい。序章、第一章、第二章、第三章、第四章、終章、あとがき、注、から構成され、資料、索引も掲載されている。目次は以下となる。

目次

序章 米ソ関係の中で生まれた悲劇

はじめに

一 「シベリア抑留」とは

二 「シベリア抑留者」は捕虜なのか、抑留者なのか

三 先行研究

四 先行研究における問題点

五 本書の視覚—米ソの史料から見えてくるもの

第一章 なぜ日本人将兵は抑留されたのか

はじめに

一 極東ソ連軍の満州進攻と関東軍の武装解除

二 日本人捕虜の総数

三 「シベリア抑留」の発生理由は関東軍の密約か、北海道北部占領との代替か

1 関東軍と極東ソ連軍との密約説 / 2 北海道北部占領との代替説 / 3 労働力としてのソ連移送

小括

第二章 日本人軍事捕虜の移送と収容所での生活

はじめに

一 ドイツ人軍事捕虜と日本人軍事捕虜の交換

二 日本人軍事捕虜の移送と配置

三 収容所の実態—衛生管理と死亡者対策

1 日本人軍事捕虜の死亡原因 / 2 ハバロフスク地方の高死亡率の背景 / 3 ソ連中央政府の対策 / 4 ソ連政府の対策の効果

四 冷戦下のプロパガンダ—捕虜郵便はがきをめぐる米ソの攻防

小括

第三章 冷戦の中の変容—日本人軍事捕虜の「ソビエト化」

はじめに

- 一 政治教育の始まり
- 二 「民主運動」の深化
- 三 強化される政治教育—「反ファシスト委員会」の設置と日本共産党との連携
- 四 ドイツ人軍事捕虜の「反ファシスト運動」
- 五 長期抑留者によるもう一つの民主運動
 - 1 事件発生の兆候—「大堀事件」 / 2 作業拒否とハンストの開始 / 3 日本人側の要求 / 4 ソ連当局の対応 / 5 浅原グループとの確執 / 6 ハンガーストライキの決行と武力による鎮圧

小括

第四章 米国から見たソ連の日本人軍事捕虜

はじめに

- 一 「プロジェクト・スティッチ」の記録から浮かび上がる「ソビエト化」の実態
- 二 政治教育の最終ステージ—ナホトカ港
- 三 つくられた「ソビエト化」の危機
- 四 二重スパイから自民党政治家まで—米国による監視対象者たち
 - 1 スパイとして帰還した日本人軍事捕虜
- 五 米占領軍の「執拗」な帰還者調査から見る抑留の実態
 - 1 収容所内のモラル / 2 逃亡者 / 3 抑留中の性生活

小括

終章

あとがき

注

シベリア抑留 関連資料

人名索引

3. 本書の概要

3.1. 「序章 米ソ関係の中で生まれた悲劇」について

序章では、本書の中心課題、なぜスターリンは日本人軍事捕虜をソ連領内へと移送したのか、とする点について、分析の進め方が示されている。とくに、ゴルバチョフ (Mikhail Gorbachev) の登場以降、ソ連での情報公開が進み、多くのソ連 (ロシア) 研究者が、抑留者の問題の解明に取り組み、研究成果をまとめていったことが紹介されている。抑留者の人数、抑留先の収容所の配置、収容所での労働作業や食糧事情、そしてまた、抑留者の死者数など、基本的な情報も、「シベリア抑留」の研究においては重要である。ここではさらに、スターリンならびにベリヤ (Lavrentiy Beria) 内務人民委員などの指導者の指令とその内容、指令の背景などの解釈も紹介されている。ソ連 (ロシア) 研究者の研究の特徴は、各地の収容所の実状が分析されている点であり、詳細な情報が、問題の把握に重要であることが分かる。

他方、日本の研究者からは、帰還した抑留者からの証言記録を突き合わせながら、ソ連の収容所の実態を解明する試みが続けられてきた。様々な回想記から収容所における類似の傾向が導かれ、そこから抑留の全貌が描かれたのである。そしてまた、冷戦終焉過程、ならびに冷戦後のソ連 (ロシア) 研究者からの研究成果を受けて、日本の学術研究も加速し、複数の研究成果がまとめられた。そのなかでも、本書では、冷戦の視点が強調され、抑留者は当初は労働力として、抑留の後半にはソ連の思想を日本へと広めるための役割を期待されたこと、言い換えればソ連による苛烈な日本人軍人捕虜への教化の過程があったことが指摘されている。その解明のために、本書では、外交文書 (とくにロシア側の史料) の突き合わせと、これまで比較的、見落とされてきたアメリカ占領軍による帰還した抑留者への尋問と調査について、アメリカ側の史料が入念に用いられ、「シベリア抑留」の全貌が分析されている。

3.2. 「第一章 なぜ日本人将兵は抑留されたのか」について

従来の研究では、「シベリア抑留」の発生原因は、第二次世界大戦で最大の人的被害を被ったソ連が、その労働力の不足を補うため、日本人将兵を捕虜として、ソ連領内へと連行した、とするものであった。しかし、東西冷戦の進展のなかで複数の説（とくに次の3つの説）が提起された。第1に、1945年8月19日にソ連沿海地方ジャリコーヴォで日ソ停戦会談が行われたが、同会談において「シベリア抑留」が秘密裏に決定されたのではないか（そしてその責任は関東軍作戦主任参謀瀨島龍三中佐にあるのではないかとする全国抑留者補償協議会（全抑協）の説（密約説）である【26-27】。

第2に、米ソ間の外交対決、すなわち北海道北部占領を求めるスターリン（8月16日）に対し、トルーマン（Harry S. Truman）米大統領はその提案を拒絶し（8月18日）、それに反発したスターリンがその報復として、日本人将兵のソ連領内への移送を決定した（8月23日：ソ連国家防衛委員会決定第9898号）、とする説（政治的対立説）である【40-42】。

第3に、1945年8月29日付「ワシレフスキー元帥に対する報告」（関東軍作成、「ワシレフスキー報告」）のなかで、戦後賠償を目的として日本政府がソ連への兵士の労務提供を検討していたとする説（労務提供説）である【37】。

本書では、第1について、ジャリコーヴォ会談の記録が日本側に残されていないこと、しかしソ連側には記録が残されており、その内容が紹介され、会談は事務的に降伏の手順を話し合う場であったことが指摘されている。その上で、「ジャリコーヴォ会談では日ソともに日本人軍事捕虜のソ連移送について一言も触れていなかった【28】」と結論づけ、密約説を否定している。

第2については、詳細なソ連の指令（ソ連国家防衛委員会決定第9898号：全14項目、50万人分の捕虜の地方別、作業別の移送と配置、配給すべき日用品、医薬用品などの指示がまとめられて

いる）について、それは短期間でまとめられる内容ではないことを指摘して、移送計画はもっと前から準備されていた可能性が高いことを指摘している【42-43】。

第3について、日本からソ連への労務提供の可能性は、「これは日ソ戦争の戦場ではなかったソ連領への日本軍軍人の移送を明記したものではないし、ソ連の経済復興の労働力補填を想定した日本側の『身を切る申し出』とまでは言えない【37】」として否定している。また「ワシレフスキー報告」より6日も前にスターリンが日本軍軍人のソ連への移送を決議していたことから、「『シベリア抑留』の決定に影響を与えた可能性は限りなく低い【39】」と指摘している。

これら諸説を検討した上で、本書は日本人将兵のソ連移送について、その原因はソ連の労働力不足の解消にあったと結論づけている。とくにその根拠として、第二次世界大戦でのソ連の戦死者2660万人、ソ連はヨーロッパからの軍事捕虜を受け入れていたこと、そしてまたイギリスの捕虜政策（イギリスは捕虜を、「労働力として使役はするが」、「労働賃金の支払いは免れるとした」）、ならびに、アメリカの捕虜政策（アメリカも『モーゲンソー・プラン』において、ドイツ軍が戦時中破壊したドイツ国外の地域をドイツ人捕虜の労働で復興させると提案していた）の影響をソ連が受けていた可能性があること【43-44】、などの諸点を取り上げ、「日本人軍事捕虜は国益を重視したスターリンによって、労働力補填のため移送され、数年間に及ぶ過酷な強制労働生活を強いられた【45】」と著者は指摘している。そしてまた、「ソ連国家防衛委員会は、日ソ戦争開始の時点ですでに日本人軍事捕虜のソ連移送と労働使役計画書を作成し終えていたのではないかと【47】」と問題提起し、日ソ戦争とソ連の捕虜政策が連動していた可能性に注意を促している。

3.3. 「第二章 日本人軍事捕虜の移送と収容所での生活」

第一節では、ベリヤの指令書、1945年8月13日付のソ連内務人民委員部指令第955号「内務人

民委員部の収容所及び特別病院からの一部の軍事捕虜解放に関して」が紹介されている。これは、一方で、70万8000人の病気などで労働に適さないヨーロッパ人軍事捕虜をソ連領内の収容所から祖国へと解放することを指示し、他方で日本人軍事捕虜のソ連領への移送を指示した内容であった【53】。これらの点から、本書では、「スターリンは日本人将兵のソ連への移送と労働使役を対日戦争前から戦後構想の一部として考案しており、日ソ戦争開始後はそのタイミングを見計らっていただけなのかもしれない【55】」とする説を示唆している。評者なりに換言すれば、ソ連は戦争の展開と戦後復興の過程で労働力として捕虜を必要としていたものの、過酷な労働条件のなかで、労働に適さなくなってしまう捕虜が続出し、ヨーロッパ人軍事捕虜と日本人軍事捕虜を入れ替えようとした、と見ることもできる、したがって、日本人将兵のソ連領内への移送は、捕虜の再配置の問題であり、ソ連は満州へと攻め込む前から、日本人将兵の移送計画を準備していたのではないかと、とする説である。

第二節では、日本人将兵の移送の実態が描かれている。すなわち、関東軍兵士は、満州、朝鮮半島の各地に集められ、1945年9月よりソ連へ順次移送された【56-57】のであり、しかし、大量の日本人軍事捕虜の受け入れに極東ソ連軍や地方政府は十分に対応できず【61】、抑留一年目に大量の死亡者が発生してしまった。この点については、第三節において大量死亡原因の分析が進められ、ハバロフスク地方など、過剰な日本人軍事捕虜の受け入れにより、収容所内の環境（栄養失調、肺炎、結核、チフスの蔓延）が悪化したことが指摘されている【65-66】。

第四節では、「冷戦下のプロパガンダ」として捕虜郵便はがきの事例が取り上げられている。1946年より、捕虜郵便はがきが許可され、本書ではソ連が捕虜を手厚く扱っていることを示すために捕虜郵便はがきを用いようとしたのでは、と説明している【80-81】。しかしその時すでに、米ソ間の熾烈な情報戦がはじまっていた。ソ連は捕虜郵

便はがきを検閲し、抑留者には死亡者名や死亡者数、病院名や労働作業内容を書くことを禁止していた【82-83】。他方、アメリカ占領軍も捕虜郵便はがきにより届いたはがきを検閲していた【84-85】。抑留者は次第に米ソ冷戦の対決のなかに巻き込まれていくのである。

3.4. 「第三章 冷戦の中の変容—日本人軍事捕虜の「ソビエト化」について

日本の捕虜に、共産主義を広める役割が期待されていく過程が、第三章で指摘される。1945～1946年は、そのための政治教育（「ソビエト化」）の初期段階であり、ソ連のプロパガンダ用新聞『日本新聞』が、1945年9月4日、全ソ連共産党中央委員会において承認され、『日本新聞』社は定期的に新聞を発行した。新聞の業務への協力者として、宗像肇、浅原正基、相川春喜などの活動が本書では指摘された。これらは総じて「民主運動」と表現されたが、冷戦の深まりのなかで、ソ連は「反ソ的」捕虜の摘発を強化した。そしてそれはまた、捕虜の帰還が目前に迫っていたこととも関連していた。

また第三章では、ドイツ人軍事捕虜の反ファシスト運動と、日本人軍事捕虜の「民主運動」との比較検討が試みられ、国際的な視点から「シベリア抑留」の解明も進められている。ドイツではドイツ共産党を中心とするヒトラー（Adolf Hitler）への抵抗運動が存在していたため、日本とは異なる状況があった。しかしソ連は、日独双方の軍事捕虜に対して政治教育を開始した（ドイツの勝利への信念を抱いていたドイツ人軍事捕虜への政治教育は当初、困難であったとされる）。政治教育の特徴について日独の共通点は、プロパガンダ新聞の発行や反ファシスト委員会の創設などの事例であり、ドイツ特有の事情としては、亡命ドイツ人共産主義者を中心とする「自由ドイツ国民委員会」が1943年に設立されていた点である。「自由ドイツ国民委員会」の設立に関与したウルブリヒト（Walter Ulbricht）は、後に東ドイツのドイツ社会主義統一党第一書記となる【116-120】。

3. 5. 「第四章 米国から見たソ連の日本人軍事捕虜」について

1946年12月に捕虜の帰還に関する米ソ協定が締結され、ソ連は抑留者および捕虜の送還を開始した。戦犯や政治犯を除き、大半の捕虜が1949年12月までに帰還した。本書では、この点について冷戦との関連から、「ソ連に抑留された日本人軍事捕虜は、大国間の政治ゲームの中に包含される『駒』となり、ソ連にとっては共産主義を発信する宣伝者、米国にとっては対ソ戦略に必要なソ連情報をもたらす直接または間接的な支援者となった【137】」と指摘されている。また、「復興へと向かっていた日本では、過去の戦争を想起させる『鬱陶しい』復員者、抑留国ソ連の恐ろしさを伝える身近な反ソ宣伝者となった【137】」と注意が向けられている。

そのようななか、アメリカは、日本に到着した日本人軍事捕虜を直ちに調査する仕組みを準備した。それは、陸軍による「プロジェクト・ステッチ」(縫い物作戦)や空軍による「プロジェクト・リンガー」(絞り作戦)である。

アメリカ占領軍による帰還者に対する入念な調査により、尋問された帰還者は、すぐに口を割り、ソ連で見聞きした情報を提供したとされる【151】。ソ連による「ソビエト化」は脆弱であり、帰還者は抑留中の実状を克明にアメリカ占領軍に伝えた。しかし、一部、ソ連のスパイとなって日本に帰還した者もいた。例えば、朝枝繁春、志位正二、種村佐孝、板垣正である。本書ではこれらの人々がスパイであることを自白したことなど、「ソビエト化」と冷戦の個別の経緯も紹介している。

3. 6. 「終章」について

終章では、本書の目的と全体図が改めて概観され、その上で、今後の研究課題が指摘されている。とくに、冒頭、本書の目的が、「ソ連に抑留された日本人軍事捕虜の役割が、抑留前と抑留後とで変容したことを明らかにすること」とされ、全体図として、日本人軍事捕虜は、最初ソ連の労働力と

して移送され、移送後に米ソ対立が亢進すると、日本人軍事捕虜の本来の労働力としての役目は、政治運動やその戦略に包含されていった、と指摘されている【168】。

また本書の研究課題として、日ソ外交史からの検討が本書では不足していること、ソ連の外国人軍事捕虜政策から見た日本人の位置づけ、ならびにフルシチョフ(Nikita Khrushchev)期の収容所の状況についての分析が今後、求められる検討課題としてまとめられている【172-173】。

4. 本書の学術的貢献と課題について

評者はドイツ冷戦史を専門として、戦後ドイツの再建期についての研究を試みてきた。1945年は、まだ、戦後の方向が冷戦へと向かうのか、あるいは崩壊したファシズムを封じ込めるために機能した大同盟(米英ソ)を引き続き活かすのか、はっきりしない時期であった。日独の敗北は、日独が支配した領域に「力の真空」状態を生み出したことを示していた。いわば、冷戦は、この「力の真空」との関係のなかで進んだのであり、「シベリア抑留」の最初の舞台となった満州も、その「力の真空」に該当する場所であった。そしてソ連は、中国での毛沢東が率いる中国共産党と、蒋介石が率いる中国国民党との、激しい対決を警戒する必要もあつたであろう。流動化する中国の情勢の影響に、ソ連(ロシア)は歴史的にしばしば揺さ振られ、それは、アメリカとの対決(冷戦)とは別の課題として、ソ連(ロシア)の外交政策に影響を与えてきた(注1)。そうした点で、戦争直後の「力の真空」という点から捉え直すと、小林氏の本書で指摘する主張は、合理的な結論と言えるように思われる。

さて、評者の視点から見た本書の学術的貢献を、以下に3点、まとめたい。第1に、ロシアの史料を駆使して、最新の情報から分析を進めている点であり、70万8000人の病気または衰弱した外国人(ヨーロッパ人)軍事捕虜の解放と、日本人軍事捕虜のソ連領内への移送の時期が重なっている、とする指摘は、非常に的確な説明であると思われる【53】。換言すれば、ソ連における捕虜の再

配置の過程に、日本人将兵は飲み込まれてしまった可能性があり、それは、独ソ戦争や日ソ戦争の展開により日々、変化する問題でもあった。また戦争直後のソ連は、破壊された社会であり、スターリンにとっては再建問題が重要な課題であった。捕虜はこのソ連の再建の過程のなかに位置づけられる問題でもあったと言えよう。換言すれば、密約よりも、戦争の展開とソ連国内の再建という構造的な要因が、捕虜の立場を決定したと言えるのではないかと思われる。

第2に、捕虜郵便はがきや、アメリカ占領軍による尋問と調査の過程（スティッチ作戦やリンガー作戦）など、外交史研究のなかで、比較的、見落とされることの多い、個々の状況についての調査と分析を進めたことが重要であると思われる。冷戦初期は、米ソ間の思想の対決が、重要な側面を有していたことから、米ソが抑留者に対してどのような対応を模索していたのか、その実情を把握するためには、米ソの指導者の方針だけでなく、現場の調査員と一人一人の抑留者との関わり合いを調査し、分析することが重要である。その点において、どの捕虜郵便はがきが届いて、どの捕虜郵便はがきが届かなかったのか、また、アメリカ占領軍は、抑留者に対してどのような警戒を抱き、しかし、尋問の過程で、どのような人間関係を構築したのか、という点は、「シベリア抑留」の全体像を見る上でさらに求められる分析手法であると思われる。

第3に、本書の結論が導き出す、ソ連が抑留者にソ連への同調を思想的に求めていた点についての分析である。ソ連の収容所において、抑留者の思想を、共産主義、社会主義へと方向づけるために、『日本新聞』が準備され、そしてまた抑留者の教育（「ソビエト化」）のために、指導的立場を求められた日本人の抑留者の存在、さらには日本に帰還した後も、ソ連のスパイとして活動を試みた複数の人物（事例）、しかしそれらの人物は、結局、自らがソ連のスパイであることを自白して、ソ連とは距離を置く決断をしたこと、これらの点についての個別的事例を調査することは、「シベ

リア抑留」のもう一つの側面、すなわち「ソビエト化」の影響を受けた人物も存在したことを示し、それにより、米ソ対決の激しさを知ることができる。本書ではそれらの事例について、ロシア側の史料を用いて細部の状況を明らかにしていることに重要な学術的貢献があると思われる。

他方、本書の課題も次に3点、指摘しておきたい。第1に、スターリンやトルーマンなど、指導者の判断が指摘されるが、とくにソ連の政策決定過程についての詳細な分析が、さらに必要であったと思われる。例えば、ソ連指導部内では、1947年にはジダーノフ（Andrei Zhdanov）の立場が強まり、アメリカへの対決姿勢が求められた。ベトナムでのホー・チ・ミン（Ho Chi Minh）の存在感や、中国大陸での毛沢東による「中国革命」など、それらは、「革命の輸出」の再来とも受け止められるような展開であった。外交に基礎を置くのであれば、捕虜は取引のカードであり、賠償や領土などを要求する口実となろう。他方、革命に基礎を置くのであれば、捕虜は「ソビエト化」を押し進める強力なカードと位置づけられるのであろう。この点は、ソ連の指導者間において、世界革命論と一国社会主義論の対立として位置づけられるが、戦後初期のソ連指導部内の方針はどのような状況であったのだろうか、その方針がスターリンの判断にどのような影響を与えたのだろうか、これらの点について、さらに詳しい分析が求められるのではないかと思われる（注2）。

第2に、本書でしばしば指摘される、ドイツ人軍事捕虜との比較の問題である。戦後、ドイツは4分割され、そのなかの一つをソ連はソ連占領地区として占領した（後にそれは東ドイツとなる）。ソ連は、戦後のドイツに対し、生産施設の撤去・接収（デモンタージュ）、賠償、そして領土を求めた。そしてドイツ人に対して掛け声は、「反ファシズム」であった。これらの点は、日本人軍事捕虜への対応と多くの類似点があるように思われる。すなわち、ソ連は、満州から生産施設の撤去・接収を求め【29-30】、北海道北部など、日本に対して領土を求めた。そして、日本人軍事捕虜におけ

る「民主運動」に代表されるように「反ファシズム」の側面があった。換言すれば、ソ連の政策には、極東情勢と欧州情勢の連関の側面があり、とくにドイツと日本に対して、類似の政策を用意している可能性を分析する必要があると思われるのである(注3)。この点において、東ドイツならびに全ドイツの共産化を期待されたドイツ共産党(後に、ドイツ社会主義統一党)と、日本共産党との比較分析が求められるであろう。

第3に、本書でもしばしば指摘されているが、抑留の問題の全面的解決は、1956年にまとめられた日ソ共同宣言であった。すなわち、本書は分析の時期を1953年までとしているが、その後の時期への検討が求められると思われる。1953年はスターリンが死に、朝鮮戦争では休戦協定が成立し、それによりソ連の外交方針が大きく変化したと見なされる時期である。他方で、スターリンが死んだ後も、外交には継続されている部分もあり、そうした連続と不連続の点を分析する必要もあろう。1955年には西ドイツのアデナウアー首相がモスクワを訪問、それにより、西ドイツの捕虜の問題は解決した。そしてその事例を参考にして、日本は1956年にソ連との国交回復を日ソ共同宣言として実現し、日本人軍事捕虜の帰還を成し遂げるのである。これらの点は、研究の範囲の広がり(1956年へと)を重要な課題としていると思われる。

もっとも、評者が課題と捉えた内容は、本書の範囲を超えるものであり、それにより、本書の学術的貢献が失われるものではない。本書の最初には詳細な地図が、そしてまた最後には、資料が掲載され、「シベリア抑留」や冷戦史に予備知識がない読者にも、読みやすい内容となっている。

5. おわりに

昨年は、映画『ラーゲリより愛を込めて』が公開された(2022年12月9日公開)。「シベリア抑留」についての検討は、風化してはならない世界の歴史の一断面として、今後も求められてくると言えるだろう。

本書は、「シベリア抑留」について、米ソの対立、

冷戦の視点から捉えた研究書であり、米ロの公文書史料を用いて最新の研究成果が示されている。

抑留者は、敗戦と抑留、収容所での労働、「ソビエト化」への教化と、日本への帰国の際のアメリカ占領軍による尋問など、様々な過程で、時代の波を受けた。しかし、悲願の思いで帰国した日本は、戦後の復興とやがて高度経済成長へと向かう「豊かさ」への歩みのなかで、戦争の忘却へと向かっていた。いわば、抑留者は置き去りにされたような疎外感を受けることとなったのである。

抑留者の人生は悲劇の物語として描かれることが多い。しかし、本書は、そのような人生を生み出した背景として、その当時、米ソ間でどのような政治ならびに外交の選択が繰り返されたかを、詳細に分析する。一つ一つの政策の選択がどのような影響をもたらすのか、検討することは重要であろう。読者はそれにより、抑留者の物語を生み出した世界史の背景を、具体的に把握することができるのである。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 23K01276、21H04393 の助成を受けたものです。

注

- (1) 例えば、バム鉄道の建設などは、極東の不安定化を受け、ソ連指導部がその建設に専心せざるを得なくなったと思われるが、その点についての分析も、今後、求められてくるであろう。
- (2) マーシャル・プランの受け入れの際のソ連指導部内の論争と比較が可能であるかもしれない。
- (3) 日本人軍事捕虜の移送は、オーデル＝ナイセ線以東からドイツへと追放された、「被追放民」に対するソ連の政策とも比較分析する必要があると思われる。

開智国際大学紀要 投稿規則

(趣旨)

1. この規則は、開智国際大学紀要（以下、「紀要」という。）の投稿に関し、必要な事項を定めるものとする。
2. 紀要は原則として年1回発行し、編集・発行については紀要編集委員会（以下、「委員会」という。）がこれを行う。

(投稿資格)

3. 投稿の資格は本学園の専任または非常勤の教職員とする。但し、委員会が懲滞した場合はこの限りではない。

(投稿原稿の要件)

4. 本誌には、教育・研究に関する論文等で、次の投稿区分のいずれかの要件を満たしたものを掲載する。
 - ①原著論文：問題・方法・手続き・結果・考察の各部分から構成され、独自の論旨が明確であるもの。
 - ②研究ノート：「原著論文」に準ずる内容のもの。
 - ③報告・資料：本学教育・カリキュラム等に関する考察、教材、参考資料および実態調査の報告など。
 - ④書評論文：学術書等を対象とし、その内容に関して独自の論旨を展開した論考。
 - ⑤翻訳：注釈・解題が充実したものであること。また、著作権・翻訳権等について十分に留意されたものであること。
 - ⑥開智の広場：学術的な内容であり、調査報告・学会報告・書評（新刊書・自著の紹介など）・エッセイなど、上記のいずれにも該当しないもの。
5. 投稿する論文等は、未公刊のものに限る。

(原稿の投稿)

6. 投稿希望者は事前に「投稿申込書」を提出のうえ、原稿を本投稿規則および別に定める執筆要領に従って作成し、完全原稿を委員会に提出する。なお、投稿に関する原稿の提出期限、提出先等については委員会から別途通知するものとする。
7. 「原著論文」、「研究ノート」、「報告・資料」は一般投稿を原則とする。「開智の広場」は、委員会が執筆を依頼する場合がある。
8. 倫理上の問題が生じるおそれのある研究については、研究倫理委員会の審査を受け、審査結果通知書の複写を原稿に添えて提出する必要がある。

(原稿掲載の可否・修正)

9. 提出締切りに間に合わなかった原稿は、原則として掲載しない。
10. 本誌に掲載する原稿の採否、掲載の順序および体裁等については、委員会で審査のうえ決定する。
11. 「原著論文」、「研究ノート」、「報告・資料」の投稿原稿は、委員会の委嘱する査読者が査読し、内容の修正等を要求することができる。また、執筆者はその意見に対して「異議の申し立て」をすることができる。
12. 査読は原則として2回（再査読）を限度とする。
13. 掲載が決定した原稿の執筆者校正は原則として第2校（再校）までとし、校正締切日以降の修正は認めない。第3校以降は委員会による責任校了とする。

(原稿の公開)

14. 掲載された論文等の著作者は、国立研究開発法人科学技術振興機構等による電子化・公開、及び本学ホームページその他に無料公開することを許諾するものとする。

以上

開智国際大学紀要
執筆要領

(使用する言語等)

1. 原則として日本語または英語のいずれかとする。英語以外の外国語原稿は、全文の和訳提出が必要となる場合がある。
2. 和文原稿は当用漢字・現代仮名づかいを原則とし、外国語には訳語を付ける。ただし、日本語として慣用化している外国語はカタカナで記すことができる。
3. 数字は算用数字、統計記号はイタリック体で記す。
4. 外国地名・人名は原語を用いる。
5. 句読点については、以下のいずれを使用してもよい。ただし、論文の中での統一を図る。
「、」と「。」 「,」と「.」 「,」と「。」

(原稿の書き方)

6. 原稿は所定のテンプレートにて作成し、完全原稿を提出する。
7. 投稿区分①～④の和文原稿は 16,000 字、英文原稿は 65 ストローク 33 行ダブルスペースで A4 用紙 15 枚以内とする。なお、基準となる字数には図表・注等を含む。
8. 表題・執筆者所属氏名は、和文原稿・英文原稿にかかわらず、和文および英文でそれぞれ記す。
9. 「原著論文」「研究ノート」「報告・資料」には、和文原稿・英文原稿にかかわらず、450 語以内の英文要旨と (Abstract) と和文要旨をそれぞれつける。
10. 日本語およびその英訳のキーワード (5 個以内) をつける。
11. 本文において章・節などの記号をつける場合は、次のように記すのを原則とする。
序・結論を除き、
章にあたるもの 1. 2. 3.
節にあたるもの 1. 1 2. 1 3. 1
項にあたるもの 1. 1. 1 2. 1. 1 3. 1. 1
項以下のもの 1. 1. 1. 1 2. 1. 1. 1 3. 1. 1. 1
12. 図表を使用する場合、カラー・白黒は問わないが明瞭なものとし、次のように記すこと。
図 1、図 2、表 1、表 2、Figure 1、Table 1
13. 注は上付きで (1)、(2)、(3) と付番し、本文末にまとめる。
14. 文献は、次のいずれかの方法で記載する。
① 上付きで (1)、(2)、(3) と付番し、本文末にまとめる。
② 直後に () 書きで著者名、発行年、所在ページのみ記し、本文末に詳細をまとめる。このとき番号は付けず、和文は著者名の五十音順、英文は著者名のアルファベット順に記載する。
※和文の引用文は「」でくくり、英文の引用文は“ ”でくくる。長文の場合は前後を 1 行ずつあけ、引用部全体を 1 字下げて記す。
※②の場合、同一発行年に同一著者の文献が複数ある場合には、最近のものから順に、1968a、1968b のように区別する。
15. 引用文献の記載方法は、執筆者が所属する学会の書式に準拠すること。なお、英文の場合は APA Style に準ずる形式も可とする。

(提出方法)

16. 原稿は、次のいずれかの形態で提出することとする。
① 所定のテンプレートで作成した完全原稿を、Word ファイルと PDF ファイルで提出する。また、同文の出力原稿 1 部を別途提出する。
② 目安の文字数に沿って Word ファイルで書式指定のない原稿を作成・提出する。査読終了後、「掲載可」となった段階で、完全原稿を作成・提出する。
17. PDF ファイルの作成時には、「フォントの埋め込みを行う」よう設定する。

以上

紀要編集委員会
改定 令和 4 年 6 月 1 日

編 集 後 記

「紀要」第 23 号を、原著論文 7 本、研究ノート 4 本、報告・資料 2 本、書評 1 本で発行する。

本年度より、教育学部中等教育には社会科専攻が、国際教養学部ではデータサイエンスに関する科目が新たに取り入れられた。定員も科目数も増加したことから、常勤・非常勤ともに教員数が増えた。投稿者が多くなったため、原著論文の掲載数は、近年で最も多い。

本学の教員の専門は多岐にわたり、同じ専門分野の教員はほとんどいない。さらに分野が多

様化したため、査読者を探すのに苦労したが、学内のみならず学外の方々のご協力も得られたお陰で、全ての原著論文と研究ノートが査読を受けることができた。査読者の方々には、心より御礼を申し上げる。

また、本学の紀要作成は外部委託しておらず、事務局が全て編集作業を行っている。複数の業務を抱えながらも、図書館事務局の平山ちひろ氏に代わり、紀要の業務を担当された、教務学生課の大塚邑玲氏には、深く感謝する。

(編集委員長 古賀 万由里)

開智国際大学紀要第 23 号

ONLINE ISSN 2433-4618

令和 6 年 3 月 15 日 発行

編集者 開 智 国 際 大 学
紀 要 編 集 委 員 会

委員長 古 賀 万 由 里

委 員 飯 田 卓
北 浦 寛 之
佐々木 さ よ
清 水 聡
永 山 香 織
安 田 比 呂 志
山 本 勝 治

発行者 開 智 国 際 大 学

〒277-0005 千葉県柏市柏 1225-6

TEL 04-7167-8655

FAX 04-7163-0096

<https://www.kaichi.ac.jp/>