

ONLINE ISSN 2433-4618

紀要 Bulletin

第25号 令和8年3月15日



開智国際大学

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY

【報告・資料】

日本語学習者のレベルスコアモデルを利用した達成度評価	梶澤 恭子 山 泰斗	138
AI と英語母語話者による英作文評価の関係 ー適切なプロンプトとルーブリックの考察ー	神戸 玲子	144
教科書本文の簡易版を用いた読解および要約指導	神戸 玲子	155
自然科学に関する用語の調査報告 同一の質問を小学生・中学生・高校生へ実施した調査の報告	村田 光宏	166

【書評論文】

現在の教育課題に迫る教育実践史からのアプローチ ー大正自由教育研究を現代の教育実践に活かすー	大木 匡尚	178
1955年の「(西) 独ーソ連」間の外交交渉とアデナウアー ー極東情勢と欧州情勢の連関の視点からー	清水 聡	182
投稿規則		192
編集後記・奥付		194

Contents

Original Articles

“Easy Japanese” and Expressions of Respect as Communication Tools for International Students	Akemi ITO	05
Analysis of the Relationship Between Motivation Types and Learning Compatibility: A Case Study of a Specialized Course	FU Ru-De	16
A Study of the Meanings and Usages of the Expression “JI” That Shows Human Nature —Focusing on Compound Words Containing “JI”—	Taito MOMIYAMA	33
New Trends and Existing Issues of school curriculum Reform in Japan	Hatsuo MITSUISHI	46
Translanguaging as Pedagogy: A Paradigm Shift	Hiroko TAJIKA	62

Research Note

Reflecting on the Significance of Learning Critical Thinking and Its Effects on Critical Thinking Disposition Development	Masahiro KIKUSHIMA	75
The "Heisei Municipal Merger" and the Challenges of Local Community Studies: An Analysis of Elementary School Social Studies Supplementary Readers	Hirokazu TAKEUCHI	84
A Study on Community Partnerships and Collaboration in Teacher Education	Taeko TERAMOTO	95
Learning Outcomes of Entrepreneurship Education Through mixed-methods analysis grounded in the perspective of ESD	Toshiyuki TOMITA	107
Examining the Digital Dependency Gap among College Students in the AI Era: A Statistical Comparison of Japanese and International Students	FU Ru-De	120
Notes on the roads in the Pictorial Map of Honedera Mura in Mutsu Province	Yoshiaki MATSUI	107

Research Reports

Evaluating Achievement of Japanese Language Learners Using a Level-Based Scoring Model	Kyoko KABASAWA Taito MOMIYAMA	138
The Relationship Between AI-Based and Native-Speaker Evaluation of English Writing: An Examination of Effective Prompts and Rubrics	Reiko GODO	144
Teaching Reading Using Simplified Texts as Scaffolding	Reiko GODO	155
Survey report on natural science terms -Report on a survey in which the same questions were asked to elementary, junior high, and high school-	Mitsuhiro MURATA	166

Book Review Articles

Approaching Current Educational Issues from the Perspective of Educational Practice History	Tadanao OHKI	178
Konrad Adenauer's Role in the 1955 Federal Republic of Germany -Soviet Union Negotiations: From the Linkage Perspective between the Far Eastern and European Situations	Soh SHIMIZU	182
Submission Guidelines		192
Editor's Note & Colophon		194

留学生のコミュニケーションツールとして見る 「やさしい日本語」と敬意表現

伊東 朱美*¹

本稿は、留学生のコミュニケーションツールとして「やさしい日本語」を見た場合の役割に関し、特に敬意表現の使用に着目して考察するものである。まず、多文化共生社会をめざす現在の日本において外国人支援の有効な手段として注目を集めている「やさしい日本語」について、その基本的な考え方や特徴をまとめる。これは、世界各国で進められているプレイン・ランゲージ運動の主旨に基づいており、国際的な動きの一部として捉えられる。誰もが情報を理解できる社会をめざして、このような言葉の制度がとり入れられているのである。また、留学生がコミュニケーションツールとして自ら「やさしい日本語」を使用するということがあるかを探るため、アンケート調査を実施した。敬意表現が含まれる具体的な文を挙げ、各文についての印象の評価と言い換えの表現の回答を得た。「やさしい日本語」と敬意表現は、対立する概念のようにも思えるが、どちらも相手への配慮を基盤としている点で共通していると言える。

キーワード

「やさしい日本語」、敬意表現、プレイン・ランゲージ、アンケート、留学生

1. はじめに

現在、世界的に外国人留学生の数が増加しているなかで、日本においても多様な国・地域からのさまざまな言語背景を持つ留学生の総数が過去最多となっている⁽¹⁾。このような背景のもと、教育現場や地域社会における「多文化共生」が重要な課題となっているが、その中心にあるのが言語を通じたコミュニケーションである。母語が日本語でない留学生にとって、日常生活や学業において円滑に情報を受け取り、他者と意思疎通を図ることは容易ではない。

日本で学ぶ留学生にとって、日本語は、単なる学術的な知識や教室内での学びにとどまらず、異文化間の架け橋として重要な役割を果たしてい

る。言語を通じて、自分自身の考えや感情を表現できるようになることで、留学生は日本社会へより深く溶け込むことができ、多様な価値観の交流が生まれる。日本語は、留学生にとって、生活や学問のための手段であると同時に、友人や地域社会との信頼関係を築くための重要なコミュニケーションツールとなっているのである。

外国人支援の有効な手段として注目を集めている「やさしい日本語⁽²⁾」は、日本語を母語としない人にも理解しやすいように語彙や文法を簡略化して配慮を加えた日本語のことである。1995年の阪神淡路大震災を契機に提案され、主に災害時の情報伝達手段として発展してきたが、現在では、行政サービス、医療、観光、教育など、さまざまな場面で応用されている。

「やさしい日本語」は、世界各国で進められているプレイン・ランゲージ運動 (Plain Language Movement) の考え方に基づいており、国際的な動

2026年1月16日受理

“Easy Japanese” and Expressions of Respect as
Communication Tools for International Students

*1 Akemi ITO

開智国際大学 国際教養学部

きの一部として捉えることができる。誰もが情報を理解できる社会をめざして、多文化共生や人権の観点から、多くの国が「やさしい言葉」の制度を取り入れている。

本稿では、「やさしい日本語」が留学生にとってどのようなコミュニケーションツールとなり得るかを検討する。もともと災害時に外国人住民が情報をより良く「理解」できるように開発された「やさしい日本語」であるので、留学生の主体的・積極的な「使用」に焦点を当てた研究はこれまでにほとんどない。

まず、各国の「やさしい言葉」をめぐる動向と「やさしい日本語」の基本的な考え方や特徴を概観し、そのうえで、大学生活における留学生のコミュニケーションに、「やさしい日本語」の導入がもたらす可能性と限界について考察する。留学生自身がコミュニケーションツールとして主体的に「やさしい日本語」を用いる効果や問題点、特に敬意表現との関連を中心に論じる。実際、留学生を対象に、敬意表現が含まれる具体的な発話例について、簡単な印象調査を行い、言い換えの表現を考案してもらった。その結果から見える課題と今後の展望について述べる。

2. 「やさしい言葉」の概要

2. 1. 書き言葉として展開

すべての人が自分の言語で情報を得たり、教育を受けたり、社会参加したりすることができるようにする取り組みを「言語保障」と言う。これは、特に少数言語話者、外国人、障害者などに対して重要であるが、日本では、言語保障の一環として、災害時や行政手続きなどで「やさしい日本語」が使われることが増えている。完全な多言語対応が困難な場合、最低限の言語保障として「やさしい日本語」が実用的な代替手段として機能し、情報格差を減らせると考えられる。「やさしい日本語」は言語保障の一つの手段だと言える。特に、多文化共生社会をめざすなか、日本語の使用に困難を感じる人々にも情報を届ける橋渡し言語として機能すると言ってよいだろう。

「やさしい言葉³⁾」や「言語アクセス (Language access)」は、誰もが安心して暮らせる社会をつくるための大切なテーマである。「やさしい言葉」の制度は、世界の多くの国で取り入れられている。たとえば、アメリカでは 2010 年の「平易記載法 (Plain Writing Act)」により、法律で義務化され、連邦政府の文書はわかりやすい英語で書くことが求められている。プレイン・イングリッシュ (Plain English) とは、わかりやすく明確で読み手にとって理解しやすい英語のことで、政府・法律文書・医療情報などを誰でも理解できるようにすることが目的である。難しい法律用語などを避け、一文を短くし、積極的に箇条書きを使うことが必要とされる。アメリカでもイギリスでも 1970 年代以降 Plain English Campaign などの運動が進み、銀行や役所、新聞や法律書などのわかりづらい英語が改善されたという。Cutts (2020) によると、たとえば utilize を use にしたり、commence を start にしたりするなどが挙げられる。現在では、アメリカ、イギリスをはじめ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなど、英語圏を中心に政府の公文書や民間のビジネス文書にプレイン・イングリッシュが広く浸透し、使用されている (浅井, 2020: 19) ということである。

また、特に知的障害者や読み書きに困難のある人向けに、絵や写真、短い文を組み合わせた「やさしい読みもの (Easy Read)」は、イギリスをはじめとして世界各国に普及している。Easy Read は、知的障害や学習障害を持つ人々が理解しやすいように、平易な言葉で書かれた文章や資料のことで、その概念は、知的障害を持つ人々の権利意識の高まりとともに、1990 年代からイギリスで広まった。その後、他の国にも影響を与え、アメリカでも Easy Read の資料が作成されるようになった。イギリス英語とアメリカ英語では、同じ意味の言葉でも異なる表現が使われる場合があるが、Easy Read では、できるだけシンプルでわかりやすい言葉を選ぶため、表現の違いはそれほど大きくないようだ。Easy Read 資料は情報へのアクセスを平等にするための重要なツールとして活用されているのである。フィンランドでは国家機関が「や

やさしい表現ガイドライン」を提供し、外国人、障害者、高齢者が理解しやすい情報提供を行っている。ニュース、選挙情報、公共案内、教育資料などに活用されており、やさしいフィンランド語ニュースという公共放送のサイトが存在する。ドイツではLeichte Sprache(ライト言語)が整備されており、通常のドイツ語から簡単なドイツ語に訳すことが政府や選挙資料、博物館などで導入されている。言語面で社会的な困難を抱えさせられている人に対して提供するという福祉の側面が強い。法的に定められている「やさしいことば」の対象は「障害者」に限定される(オストハイダ, 2019: 92)という。

これらの「やさしい言葉」には国際的特徴としていくつか共通点を挙げるができる。第一に、文を短くすることで、1文1情報とし、複雑な構文を避けることである。第二として、日常的な語彙を使用し、難しい言葉を使わないことだ。専門用語が出てきたら説明をするということが必須である。絵・アイコンなど視覚の助けを使って理解を促すようにしているのも特徴の一つである。対象者を想定し、読み手の言語レベルやニーズに合わせるという必要もある。また、公共機関が積極的にガイドラインを作成するなど、法律や制度で義務付ける国も多く見られる。

このような世界各国で進むプレイン・ランゲージ運動と「やさしい日本語」とは、同じ考え方に基づいている。多文化共生・アクセシビリティ・人権の観点から、誰もが情報を理解できる社会をつくるために、多くの国が「やさしい言葉」の制度を取り入れているのである。

語彙を簡単にした短くわかりやすい文章は、実際にどのような効果があるかについての実験的研究によると、不必要に複雑な表現は否定的な評価につながる(Oppenheimer, 2006: 151)という結果が様々な分野の文章や方法を通して示されている。プレイン・イングリッシュなどの「やさしい言葉」の有効性を示唆するものだと言えるだろう。

2. 2. 話し言葉・教育における有用性

近年、グローバル化が加速する中で、大学教育における「国際化」の重要性がますます高まっている。その中でも、海外留学のような「外へ出る」国際化だけでなく、「内なる国際化(Internationalization at Home)」が注目を集めている。Beelen and Jones (2015)によると、「内なる国際化」とは、学生が国外に出ることなく、学内で国際的な経験を得られるような教育環境を整える取り組みのことを言う。留学生の受け入れ、外国語による授業、国際的なカリキュラム、異文化理解を促進する活動などを通じて行われる。国際交流が単に「外へ出る」だけでなく、「中から育てる」ことの重要性を強調している。つまり、すべての学生が国際的経験を得られるように、教育環境を国内で整えるという考え方である。

このような内なる国際化の進展に伴い、言葉の壁を低くしてコミュニケーションの円滑化を図る必要性が高まると、注目されるのが「やさしい言葉」である。プレイン・イングリッシュは、誰にでも伝わる表現を意識するという意味で、アメリカなどの大学教育における効果的なコミュニケーション能力の一部として非常に重要な役割を果たしている。学術的または専門的な文章を明確に書くための基礎として重要であり、実際、ライティング指導や授業において積極的に取り入れられている(Myers and Martin, 2021)。単に難しい言葉や複雑な構文を使うよりも、明確で読みやすい文章を書く能力が高く評価されるようになってきている。文章の「わかりやすさ」が評価されるようになったと言えるだろう。また、Shapiro and Aull (2023)はDEI(多様性・公平性・包摂性)の観点から、「やさしい言葉」つまりプレイン・ランゲージの学術的導入を呼びかけている。

「やさしい言葉」は、本来、書き言葉の概念として発展してきたものと言えるが、話し言葉、スピーキングにもその考え方は応用され、特に大学教育の中で、その原則は、実際に積極的に使われていると考えられる。特に、わかりやすく話すことが求められるプレゼンテーションやサポートの場で重視される。留学生や英語学習者にとって、プレイン・イングリッシュで話すことは効果的な

コミュニケーション手段となっているにちがいない。

3. 「やさしい日本語」と敬意表現

3. 1. 「やさしい日本語」の可能性

災害が多い日本では、緊急時に必要な情報を簡単な日本語で提供する方法が研究されてきた。現在の「NHK やさしいことばニュース」など、災害時のような非日常だけでなく、日常生活における様々なニュースや情報も提供しているウェブサイトもある。このような平時における情報提供の日本語表現として「やさしい日本語」を考える際、初期日本語教育の公的保障の対象としての「やさしい日本語」、地域社会の共通言語としての「やさしい日本語」、地域型初級としての「やさしい日本語」という3つの性格が求められる(庵, 2016: 38)という。庵, 他 (2020: 19)によると、国際的基準からすれば、現在の日本はすでに移民社会であり、外国人の適切な受け入れはきわめて重要な問題である。「やさしい日本語」は、外国人が母語でなげ言えることを日本語でも言えるようにすることを目指す必要があり、それには簡潔性と体系性を備えている必要があるということである。

公的文書を「やさしい日本語」に書き換える場合の留意点として、一文を短くする、主語を省略しない、敬語(尊敬語、謙譲語)を使わない、受身を使わない、わかりにくい語を言い換える(庵, 他, 2020: 13)という5点が挙げられている。さらに、佐藤(2020: 48)には、二重否定の表現を避けるなどの代表的規則⁽⁴⁾の中に、文は分かち書きにしてことばのまとまりを認識しやすくするというものがある。「分かち書き」というのは、もともと日本語では普段されない表記方法だが、日本語学習の初期には、漢字を習う前に、多くのひらがなの羅列を読むという段階があり、語を認識しやすいように、分かち書きを採用している教科書が多い。

漢字仮名交じり文は、現代日本語における標準的な文章のスタイルとして根付いているものである。漢字、ひらがな、カタカナ各文字の特徴を

表1: 文体と文末の例

	書き言葉	話し言葉
丁寧体(敬体)	書いています 執筆中です	書いて(い)ます 執筆中です
普通体(常体)	書いている 執筆中である/だ	書いてる(よ) 執筆中(や/よ等)

活かして、意味を明確にし、読みやすさを確保し、視覚的なバランスがとれている。書き言葉としての「やさしい日本語」では、漢字表記をどの程度とするかということも、読み手に応じてその都度考えたほうがよいかと考えられる。漢字には基本的に全てルビを振ることが書き言葉としての「やさしい日本語」には必要だと思われる。

日本語の文体、つまり、文章のスタイルに関しては、大まかには表1に示したようにバラエティが見られる。「やさしい日本語」の文体として丁寧体を選ばれることが多いが、表1からわかるように、書き言葉と話し言葉との差は、普通体に比べて、丁寧体のほうが少ない。書き言葉としては、論文やレポートなど学術的な文章では普通体だが、メールや手紙など特定の相手に対して書く場合は丁寧体がよく使われる。日記やSNSなどでは普通体が使われることが多いが、話し言葉的なスタイルとなる。ニュース報道などの話し言葉では、ふつう丁寧体が使用されている。これらのことは、「やさしい日本語」の文体を基本的に丁寧体にする合理的な理由と考えてもよいだろう。

さて、留学生が日本人とであれ他の留学生とであれ、自身のコミュニケーションにおいて「やさしい日本語」を主体的に使うことによって、どのような効果が考えられるだろうか。まず、留学生が「やさしい日本語」を積極的に使うことで、相手に伝わりやすくなり、誤解やすれ違いを減らすことができるだろう。コミュニケーションの円滑化である。聞き手側も、話し方からフラットな印象を受けるため、心理的な距離が縮まりやすいかもしれない。また、留学生自身が難解な表現や高度な敬語を避けることで、自分が間違ってしまうことへの不安から解放されるという言語的不安の軽減効果もあるだろう。

「やさしい日本語」は、複雑な敬語体系に、む

やみに縛られることなく、よりフラットな立場でのコミュニケーションによって対等な人間関係の構築を可能にすると考えられる。ただし、日本社会では「敬語」が相手への配慮や敬意を示す重要なツールでもあり、敬意表現の工夫が必要である。「お願いします」「ありがとうございます」などの基本的な敬意表現の使用だけで、相手に対するリスペクトを伝えやすくなるということもあるだろう。

「やさしい日本語」の理解に関する調査として、轟木、他 (2025) がある。漢字圏の留学生たちに対して、音声による提示も含まれる日本語の文について、同じ内容で「やさしい日本語」にした文と共に、その内容の理解にどの程度差が生じるか、正誤の回答という形で調べている。「やさしい日本語」の文では、内容理解の回答を正しく直されているという例も示されている。

3. 2. 日本語の敬意表現

日本語において敬語は、単なる丁寧な表現以上に、人間関係や社会的な距離感を調整する重要な役割を果たしている。日本で学ぶ留学生にとって、敬語や敬意表現⁽⁶⁾を適切に使いこなすことは、言語能力だけでなく、日本文化や社会規範への理解とも深く関係している。

敬語は、日本語における対人関係を表現する重要な言語手段であり、その使用には文法的な知識だけでなく、社会文化的な背景理解が求められる。尊敬語・謙譲語・丁寧語という複雑な構造に加え、使用場面や相手との関係性に応じた適切な言い換えが必要であるため、単なる文法知識では対応できないこともある。特に、敬語体系が出身文化にはない留学生にとっては、日本語の敬語の理解と運用が大きな負担となり、誤用や過剰使用がしばしば観察される。

日本語を学ぶ留学生にとって、「敬語」の習得は非常に高いハードルとなる場合がある。敬語は日本語の言語文化の一部であり、社会的な立場、年齢、親疎関係、場面に応じた適切な使用が求められる。しかし、敬語の用法は一律ではなく、文法的・語彙的な知識だけではなく、文化的・社会的

なコンテキストの理解も不可欠である。

敬語は大きく「尊敬語」「謙譲語」「丁寧語」に分類されるが、その適切な使い分けには文法知識に加えて高度な社会的判断力が求められる。たとえば、動詞「行く」は、「いらっしゃる(尊敬語⁽⁶⁾)」「参る(謙譲語II⁽⁷⁾)」「伺う(謙譲語I⁽⁸⁾)」「行きます(丁寧語)」など、話し手と聞き手の関係によって使い分ける必要がある。これは、英語など多くの言語には見られない特徴であり、非母語話者にとっての学習上の障壁となる。

敬語の正確な使用は、日本の人間関係に基づく上下関係や親疎関係、場面のフォーマル度を理解していることが前提となる。しかし、留学生の多くは、来日前にこうした文化的背景に触れる機会が少なく、誰にどの敬語を使えばよいのかという判断が困難である。

一方で、留学生たちは敬語の表現について基本的な理解を持っており、文法的な違いや使用場面についてもある程度は把握していると考えられる。しかし、彼らが特に重視しているのは、さまざまな敬語を含んだ表現に込められた「敬意の程度」の違いである。多くの留学生は、実際に敬語を使う際に、ただ教科書にある形式をそのまま使うのではなく、それぞれの表現が持つ敬意の強さや距離感を、自分なりにわかりやすく頭の中で整理しているようである。このような傾向は、次節で述べる調査結果を通して明らかとなる。

たとえば、「いらっしゃる」「お見えになる」「お越しになる」といった尊敬語を、それぞれどの程度の敬意を示すものかを比較し、どの場面を使うのが最も自然かを自分なりに判断して使い分けられているのはかなりの上級者であろうが、少なくとも留学生たちは単に敬語を形式的に覚えるのではなく、日常会話や授業などの実践を通じて、より細やかな使い分けを意識しながら、内面的な理解を深めていると思われる。

日本語教育においては、初級段階では丁寧体、すなわちマス形から学習を始めるのが一般的である。これは、丁寧体がよりフォーマルで、相手に対して敬意を表す基本的な形であり、日常生活においても幅広い場面で使えるためである。一方、

プレイン・ランゲージ (やさしい言葉) がさす「わかりやすい言葉」や「簡潔で明確な表現」という意味合いは、日本語では「常体 (普通体)」を連想させることがある。しかし、日本語教育におけるプレイン・ランゲージとは、必ずしも常体を意味するわけではなく、「です」「ます」などの敬体が基本である。用言の形としての普通形・丁寧形の違いは、日本語学習の重要な部分である。普通形 (plain form) のほうが丁寧形 (マス形) よりも後で学習する項目ではあるものの、短く簡潔な形ではある。

「やさしい日本語」は、外国人や日本語に不慣れた人々にも伝わりやすいように、語彙や文法を簡素化し、明確に伝えることを目的とした表現である。この「やさしさ」は、文体としての常体・敬体の違いではなく、理解のし易さに焦点を置いたものであると考えられる。実際、「やさしい日本語」は丁寧体 (敬体) を使うことが基本である。文の構造が単純で、語彙が易しいということが重視される。「やさしい日本語」と日本語学習の初級段階で丁寧体から始めることとの間には矛盾はなく、むしろ両者は「相手に伝わるやさしい表現」という共通の目的を持っていると言えるだろう。「やさしい日本語」と敬語は、一見、対立するようにも見えるが、実は使い分けや調整の中で共存できるものである。

敬意表現は、話し手が相手の人格や立場を尊重し、自己を表現するために選択するものである。留学生が敬語を使用することは、日本人のためというわけではなく、対人関係を円滑にするためのツールとして、日本語を使う外国人同士でも自然に選択されるものである。年上の先輩留学生に対して、後輩が敬語を使うというのは、よく見られる場面であろう。

4. 敬意表現に対する印象調査

4. 1. 印象調査の内容・方法

難しい漢字や専門用語、複雑な文法を避け、短く簡潔な文章にすることが特徴である「やさしい日本語」は、もともと災害時に外国人住民にも分

かりやすく情報を伝えるために考案されたものである。しかし、ここでは「やさしい日本語」を単なる理解のためのツールとしてだけでなく、留学生たちが主体的にコミュニケーションを行うための言語手段として活用することができるのではないかとこの観点から考察する。

本節では、日本語の発話例を三つ選定し、それぞれの表現がどのように認識・評価されるかについて実際に留学生たちに対して調査を行い、その結果や留学生自身が考案した表現を検討したプロセスを述べる。発話例の選出にあたっては、大学生活において頻繁に用いられる語用論的特徴を持つ表現に着目した。留学生がその発話を使える場面を想像しやすい例文を作成した。具体的には「もう一度おっしゃっていただけませんか。」「このレポートは、いつまでに提出すればよろしいでしょうか。」「こちらの欄への記入は必要でしょうか。」という三つの表現を提示した。これらの表現は、依頼・丁寧な質問・確認を表し、何れの表現にも敬語が含まれている。この三つの例文が留学生自身に与える印象や受け取られ方に焦点を当てて分析を行った。

調査手法としては、Google form を使用し、上述の三つの表現に関する印象を問う選択式による反応と、自分ならどのような言い方をするか自由記述による回答を収集した。印象の選択肢としては、「この文は理解できるし、ぜひ使いたい。(選択肢1)」「この文は理解できるが、ふつう使いたくない。(選択肢2)」「この文はあまり理解できないし、使いたくない。(選択肢3)」の三つを設定した。また、より詳細な認知過程を明らかにするため、敬語をめぐる意識化に関する課題として書いてもらったエッセイ⁹⁾も部分的に考察に加えることとした。これにより、発話がどのように解釈されるのか、解釈の際に着目される要素は何か、複合的に検討することが可能になるのではないかと考えられる。

実際に示した質問項目と内容は以下のとおりである。

表2: 各表現に対する印象

	選択肢1	選択肢2	選択肢3
a.	43	16	5
b.	56	8	0
c.	46	15	2

表3: 使用に着目した修正表

	使いたい	使いたくない
表現a	43	21
表現b	56	8
表現c	46	17

表4: 表3に対応する期待値

	使いたい	使いたくない
表現a	48.58639	15.41361
表現b	48.58639	15.41361
表現c	47.82723	15.17277

題名：日本語表現に関するアンケート

1. 次の a ～c の文の表現について、どのように思うか、教えてください。

- a. もう一度おっしゃっていただけませんか。
- この文は理解できるし、ぜひ使いたい。
 - この文は理解できるが、ふつう使いたくない。
 - この文はあまり理解できないし、使いたくない。
- b. このレポートは、いつまでに提出すればよろしいでしょうか。
- この文は理解できるし、ぜひ使いたい。
 - この文は理解できるが、ふつう使いたくない。
 - この文はあまり理解できないし、使いたくない。
- c. こちらの欄への記入は必要でしょうか。
- この文は理解できるし、ぜひ使いたい。
 - この文は理解できるが、ふつう使いたくない。
 - この文はあまり理解できないし、使いたくない。

2. 上の 1. a., b., c. の文のような内容をわかりやすく簡単に伝えようと思うとき、ふつう何と言いますか？

- a. もう一度おっしゃっていただけませんか。
- b. このレポートは、いつまでに提出すればよろしいでしょうか。
- c. こちらの欄への記入は必要でしょうか。

上に挙げたアンケートで提示した表現には、「おっしゃる」「Vていただく」「よろしい」「こちら」という敬意表現がそれぞれの表現にも含まれている。また、文末に、「～ませんか」「～でしょうか」という、より直接的な「～ますか」「～ですか」ではない、否定・推量表現を使用すること

によって丁寧さを表している。このように複雑な構造を考えると、これらの表現は「やさしい日本語」とは言えないのだろう。

4. 2. 調査の結果と考察

本調査では、表現 a、表現 b、表現 c という 3 つの文について、各文に対する印象を尋ねるアンケートを実施した。回答するかしないかは自由とし、本学国際教養学部所属の留学生 64 名から、それぞれの表現について、「理解」と「使用」の面を考慮した 3 通りの印象評価を収集した⁽¹⁰⁾。

その結果、各表現に対する印象の割合は表 2 の通りであった。表 2 には、3 つの具体的な表現と印象評価に関する観測度数を示す。各表現に対する印象の傾向に差が見られるかを検討するため、期待度数を求めたところ、5 未満のセルが 20% を超え、カイ二乗検定を用いるのに不適切であった。そのため、評価を「使用」に着目して、その表現を使いたいと思うか、使いたくないと思うかという 2 つにまとめ直した。その観測度数と期待度数をそれぞれ表 3、表 4 に示す。

表 3 について、各表現に対する、自分自身がその表現を「使いたい」か「使いたくない」かの傾向に差が見られるかを検討するため、カイ二乗検定を行った。その結果、 $\chi^2(2)=7.653859, p=0.021776$ ($p<0.05$) となり⁽¹¹⁾、有意水準 5% で統計的に有意な差が認められた。

このことから、3 つの表現に対する印象は回答者の間で均一ではなく、表現によって違いが存在することが示唆された。特に、表現 b に関しては、他の表現と比べて、比較的「使用したい」傾向が強いことが表 3 の観測度数からもわかる。

次に、3 つの表現の言い換えについて得られた回答を示す。表現 a の「もう一度おっしゃっていただけませんか」の言い換えとしては「もう一度言ってもらえますか」「もう一回言ってくれませ

んか」などの回答が多く、「もう一回お願いします」「もう一度言ってください」等もある程度の数の回答があった。また、「すみません」という前置きを加えて書いた回答もあった。

「おっしゃいます」「いらっしゃいます」などの尊敬語に対して「そんなにかしこまらなくていい」というような日本人からの反応があったことをエッセイに書いた留学生もいたが、今回の調査における各表現の印象や言い換えの記述からも、場面や相手に応じて使える丁寧な表現を使用したと考えている様子がうかがえる。

表現 b 「このレポートは、いつまでに提出すればよろしいでしょうか」の言い換えとしては、「このレポート、いつまでに出せばいいですか」「レポートはいつまでですか」、また「レポートの締切はいつですか」という回答があった。「締切」という言葉を使用すると明確な質問となると考えたのかもしれない。特になし、そのままといった意味の記述も多くあった。特に言い換えをする必要はなく、使用する場面や相手を想定すると、表現 b そのものがそのまま有用な表現だと考えたのではないかと思われる。実際、ビジネス場面などで上司に対して「いつまでに仕上げればよろしいでしょうか」といった質問の表現はよく使用されるとされる。表現 b の文は、丸ごと使い勝手が良いと判断されたのだと考えられる。

表現 c 「こちらの欄への記入は必要でしょうか」についての回答からは、わかりやすい簡単な表現を使うときに注意すべきことが浮かび上がった。「ここ、書いたほうがいいですか」「ここも書きますか」「ここ、書かなければならないですか」「ここ、書かないといけませんか/だめ(ダメ)ですか」などに混じって、「ここに書いてほしいですか」という回答が見られた。相手の意向を問うことがより直接的でわかりやすい表現方法だと考えてしまうということは想像できるが、日本語においては不自然な表現となる。「ほしい」にしても「もらいたい」にしても、相手に対する質問として使用すると、相手の内面に踏み込み、見方によっては恩着せがましく聞こえる場合がある。相手や状況への配慮が必要なのである。また、「こちら」より

も「ここ」のほうが使いやすいくともわかる。いずれにしても言い換えの表現の文末には、ほとんどが「です」「ます」という丁寧語が使われている。敬語のなかでも丁寧語は、日本語教育の初期の段階から学習するということもあり、「やさしい日本語」と矛盾しないと考えられる。

留学生たちは、普段のコミュニケーションにおいて敬意の度合いを意識しながら適切な表現を使おうと努めていることがわかる。言語面だけでなく、非言語的な要素にも注意を払い、コミュニケーションのなかで生じ得る誤解を避けるように心がけているのだろう。その過程で、日本語の敬意表現や話し方のニュアンスを学びながら、実践を通じて日本語や日本社会への理解を深めてもらいたいものである。敬意表現と「やさしい日本語」は、一見異なるようであり、どちらも相手への配慮を基盤としているという点で共通している。敬意表現は丁寧さや相手への尊重を示し、「やさしい日本語」は相手の理解し易さに焦点を当てることで、円滑で思いやりのあるコミュニケーションを可能にする。両者を適切に使い分けることで、多様な背景を持つ相手とも良好な関係を築くことができるようになると考えられる。

5. おわりに

本稿では、多文化共生の観点から近年注目されている「やさしい日本語」の概要を把握し、そのうえで、大学生活における留学生のコミュニケーションに「やさしい日本語」がもたらす可能性について考察してきた。「やさしい日本語」は、世界各地のプレイン・ランゲージと同じ考えに基づき、書き言葉として発展してきたと考えられる。書き言葉としてだけでなく、話し言葉として、特に敬意表現との関連を中心に、「やさしい日本語」の内容や効果に関しても分析を行った。敬意表現と「やさしい日本語」は、対立する概念のように思えるが、どちらも相手への配慮を基盤としている点で共通している。さらに、コミュニケーションツールとして留学生が主体的に「やさしい日本語」を使用するということがあるのかを見るために、

日本語表現に関するアンケート調査を実施した。敬意表現が含まれる具体的な発話例について、その印象の回答を得たうえで、言い換えの表現を考案してもらった。印象評価の使用面に着目すると、一括りに敬意表現といっても、それぞれの表現において意識される敬意の度合いが異なる傾向が見られる。今回の調査から、留学生たちは、敬意表現などをわかりやすく言い換える表現を多少なりとも持ち合わせており、相手への配慮や敬意の度合いを意識しながら日本語を使用しているのだろうということが考えられる。

注

- (1) 日本学生支援機構 (JASSO) の「2024 (令和 6) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると、2024 年 5 月 1 日時点の外国人留学生数は 336,708 人で過去最多 (前年比 20.6% 増) である。この調査において大学 (大学院を含む)、日本語教育機関の留学生数は何れも過去最多であった。
- (2) 「やさしい日本語」という言葉が初めて登場する学術的な文献は特定されていない。この概念は弘前大学の佐藤和之教授らによって提唱されたものである。小関 (2004) 「災害時に使える情報弱者のためのやさしい日本語研究—伝えるべき情報と使えることばの検証を中心に—」(弘前大学人文学部卒業研究) 等が初出かと考えられる。出入国在留管理庁・文化庁 (2020) には「やさしい日本語は、難しい言葉を言い換えるなど、相手に配慮したわかりやすい日本語のこと」と説明されている。
- (3) ここでの「やさしい言葉」は、「やさしい日本語」に対応するものだが、プレイン・ランゲージとほぼ同じ意味で使用している。ビジネス文書などを中心とした指南書で「プレインジャパニーズ」という言葉を「やさしい日本語」とは区別して使用している例もある。
- (4) この規則は、日本に住んで 1 年前後の漢字圏、非漢字圏の出身にかかわらず、行政からの情報を 80% 以上の外国人が理解する表現の基準を設定、実証されたもので、約 2,000 語を 12 の規則で作る。2,000 語は日本に住んで 1 年くらいの外国人なら知っている語の量で、小学校 3 年生の国語の教科書ぐらいのイメージだという。
- (5) 敬意表現には敬語とは言えない「ちょっと悪いんだけど」のような相手への配慮を表していると考えられる前置き表現もあり、敬語は敬意表現の中に含まれる。
- (6) 「行く」の尊敬語にはいわゆるレル敬語の「行かれる」のほか「おいでになる」「お越しになる」などもある。文化庁『敬語の指針』では、現在の敬語の使い方をより深く理解するために、敬語は 5 種類に分けられている。ここでの 5 種類は、従来の 3 種類のうち、「謙譲語」を「謙譲語 I」と「謙譲語 II」に、また「丁寧語」を「丁寧語」と「美化語」に分けたものである (文化審議会, 2007: 13)。
- (7) 謙譲語 II は「丁寧語」とも言い、特定の相手は存在せず、聞き手または読み手全体に対して自分の動作や事柄を丁寧かつ改まった形で述べることで敬意を示す表現である。
- (8) 謙譲語 I とは自分の行動の「向かう先」である相手方を敬う表現で相手への敬意が主な目的である。
- (9) このエッセイは、日本語 E I の授業のなかで、「日本語の多様性をめぐる経験」について 5 行程度で書くという課題の一部である。敬語使用の場面など、具体的なエピソードや実際の発話を示すように指示している。
- (10) 日本語の授業終了時に複数クラスで実施した。日本語のクラスなので大半が 1 年生と 2 年生である。2025 年 7 月の間に、当日の授業内容が終了した時点で、回答するかしないかは自由である旨を口頭及び書面で示し、タイトルを「日本語の表現に関するアンケート」とした Google Form を配布している。回答時間はおよそ 5 分である。
- (11) エクセルの CHISQ.TEST を使用している。

引用文献

- 浅井満知子 (2020) 『伝わる短い英語—新しい世界基準 Plain English』東洋経済新報社
- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語—多文化共生社会へ』岩波書店
- 庵功雄編, 他 (2020) 『「やさしい日本語」表現事典』丸善出版
- 庵功雄, 他編 (2019) 『「やさしい日本語」と多文化共生』コ出版
- 一般社団法人日本プレインランゲージ協会 (2024) 『プレインジャパニーズの教科書』コスモピア
- オストハイダ・テーヤ (2019) 「「やさしい日本語」から「わかりやすいことば」へ—共通語としての日本語のあり方を模索する—」庵他編, 83-97.
- 佐藤和之 (2020) 「「」の付いた「やさしい日本語」の目的と使い方—外国人も日本人も理解する外国語であるということ—」国際文化研修 2020 夏 vol. 108.
- 出入国在留管理庁・文化庁 (2020) 『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/92484001_01.pdf
- 轟木靖子, 他 (2025) 「留学生にとっての「やさしい日本語」—漢字圏学習者についての考察—」香川大学地域人材共創センター研究報告第 30 号.
- 日本学生支援機構 (2025) 「2024 (令和 6) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2025/04/data2024z.pdf
- 文化審議会『敬語の指針』(平成 19 年 2 月 2 日文化審議会答申) 文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf
- 文化庁・国語審議会「現代社会における敬意表現 III 言

葉遣いの中の敬意表現」

https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/22/tosin02/12.html

Adler, M (2012). The Plain Language Movement, The Oxford Handbook of Language and Law, 67-83.

Beelen, J. and Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home, In: A. Curaj et al. (eds.), The European Higher Education Area, Springer, 59-72.

Cutts, M. (2020). Oxford Guide to Plain English (5th edition). Oxford University Press

Myers, B. and T. Martin (2021). Why Plain Language? Linguistic Accessibility in Inclusive Higher Education. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 3(1).

Oppenheimer, D. M. (2006). Consequences of erudite vernacular utilized irrespective of necessity: Problems with using long words needlessly. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 139-156.

Shapiro, S. and L. Aull (2023). Plain Language Is Key to DEI in Academe, Inside Higher Education.

“Easy Japanese” and Expressions of Respect as Communication Tools for International Students

Akemi ITO*¹

Abstract

This paper examines the role of “Easy Japanese” as a communication tool used by international students, with a particular focus on expressions of respect. First, I summarize the fundamental concepts and characteristics of “Easy Japanese” which is gaining attention as an effective means of supporting foreigners in contemporary Japan as it strives toward a multicultural society. This initiative is based on the principles of the Plain Language movement being advanced worldwide and can be viewed as part of an international trend. This kind of language system is being adopted to foster a society where everyone can understand information. To explore whether international students wish to use “Easy Japanese” as a communication tool, a questionnaire survey was conducted. Specific sentences containing expressions of respect were presented, and participants provided evaluations of their impressions and alternative phrasing suggestions for each sentence. While “Easy Japanese” and expressions of respect may seem like opposing concepts, they share a common foundation in consideration for the listener or the conversation partner.

..... **Key words**

Easy Japanese, expressions of respect, Plain Language, questionnaire, international students

*1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

履修動機の類型と学習適合度の関連性分析

— 専門科目の授業を事例に —

符 儒徳*¹

近年、大学教育の質保証が求められる中、学生の多様な履修動機を理解し、それに応じた授業設計を行うことが重要な課題となっている。本稿では、専門科目「情報システム論」の履修生を対象に、その動機を〈キャリア直結型〉〈学問探究型〉〈時間割都合型〉〈社会適応型〉の4類型に分類し、各類型と学習適合度（科目特性への評価）の関連性を実証的に分析した。

分析の結果、以下の3点が明らかとなった。第一に、動機類型と学習適合度の間には統計的に有意な関連が確認され、内的動機（キャリア直結型・学問探究型）を持つ学生は科目への適合度が高い一方、外的動機（時間割都合型・社会適応型）を持つ学生では適合度が低くなる傾向が認められた。第二に、項目別の分析を通じて、動機の影響は情報システムの体系的知識や社会的文脈を扱う学習項目において特に顕著に現れることが示された。第三に、この動機の効果は学生の背景（日本人学生・留学生）に関わらず共通して見られる普遍的な現象であることが示唆された。

これらの結果は、学生の初発的な履修動機がその後の学習体験と評価を強く規定することを示しており、授業設計において、科目の実用的・学問的価値を明確に示して学生の内在的動機を喚起する方策の重要性を示唆していると考えられる。

キーワード

履修動機, 科目特性, 学習適合度, 教育評価, 専門科目

1. はじめに

近年、教育の大衆化と多様な背景を持つ学生の入学が進む日本の大学界において、従来の教育方法の転換が求められており⁽¹⁾ (e.g. 板井 2018)、大学教育の核心課題として「学生の主体的な学習参加」の促進が掲げられている⁽²⁾。これまで学生の主体的学習に関する研究は多く蓄積されてきたが、その中で「分野の違いにかかわらず、授業方法よりも授業内容の方が学習成果や評価に与える影響力が強い」ことが明らかになっている (e.g. 本庄 2023)。この背景から、学生の動機づ

けを高めるだけでなく、学習動機を理解と科目設計の適合性を高めることが、現在の大学教育における重要な課題となっている。

専門科目は、特定分野の深い理解や実践能力の育成を目的とし、対象学生の背景（知識レベル・進路意識）が相対的に明確である。そのため、「学生の履修動機と専門科目特性の適合度」が学習適合度（学習満足度・内容の有用性認識など）に与える影響を明らかにすることが、専門教育の質向上に直結すると考えられる。

例えば、専門科目「情報システム論」は高学年・情報分野への関心や将来の進路との関連性を意識した学生が中心に履修するため、「将来の職業に活用したい（キャリア形成）」「専門分野の知識を深化させたい」といった能動的な履修動機が支

2025年12月8日受理

Analysis of the Relationship Between Motivation Types and Learning Compatibility: A Case Study of a Specialized Course

*1 FU Ru-De

開智国際大学 国際教養学部

配的と推測される。

こうした履修動機の違いが、専門科目の内容（例えば、社会との関連性が重視された内容・技術的な詳細が深まった内容）に対する「面白くて役立つ」という評価（学習適合度の具体的指標）にどの程度影響するのかを明らかにすることが本稿の出発点である⁽³⁾。

このような研究の学術的・実践的意義は、以下の2点にまとめられる。①専門科目における「履修動機－学習適合度の関連性」を実証的に明らかにすることで、専門教育における動機研究の知見を補完する。②履修動機のタイプごとに、学習適合度を高める専門科目内容の特徴を特定することで、教育現場における専門科目設計や授業運営に具体的な示唆を提供する。

以下では、「理論的背景と先行研究」「研究方法」「データの概要と基礎分析」「分析結果」「考察」を順に述べ、最後にまとめる。

2. 理論的背景と先行研究

2.1. 履修動機と学習適合度の関連研究

広辞苑（新村 2008）によると、「履修」は「決められた学科・課程などを習い修めること」とされている。学生は卒業要件に照らした自主的学修が求められる（文部科学省 2014）。しかし服部・飯田（2021）は、大学生の「履修」に着目した研究が少ないと指摘している。実際、2025年8月11日にJ-STAGEとCiNii Researchでフリーワード検索したところ、「履修動機」はそれぞれ70件、33件（いずれも100件以下／計103件）であったのに対し、「学習動機」は2478件、1654件（計4132件）と圧倒的に多かった。なお「履修動機（Course-taking Motivations/Enrollment Motivations）」とは、学生が特定の科目を選択・履修する理由・目的で、①興味・関心、②必要性（卒業単位・就職役立ち）、③外発的動機（友人の影響・単位取得の容易さ）、④自己成長（新スキル習得）などの心理的要因を指す⁽⁴⁾。

「履修」関連研究としては、日下・中村（2000）と日下ほか（2001）が「充実志向」「好成绩志向」「実

用志向」「関係志向」の4類型に分類し、履修動機と授業の成果との関連を検討している。西田（2008）は、工学基礎物理の選択科目において履修動機と授業評価・成績の相関を分析し、その中で「学生の履修動機は授業評価や成績に大きな影響を与える要因」と指摘している。特に同研究では、履修動機の多様性（授業内容重視から単位取得目的まで）が学習態度⁽⁵⁾に関連することを明らかにし、「積極的な履修動機（例えば、科目内容への強い関心など）を持つ学生ほど、授業評価と成績が高くなる傾向が認められる」との結果を報告している。

石井（2013）は一般入学生と推薦入学生の履修行動を比較し、推薦入学生がグローバル社会を意識した学修志向性や専門志向性が高い一方で、数学的・数量的思考力が弱く、数学や統計学の履修を回避する傾向を示している。内海（2006）は情報教育において、学生がレポート作成やプレゼンテーションなど基礎的な技術の習得を期待するのに対し、教員側は学生のコンピューターリテラシー全般の向上を期待しており、教員が期待する履修と学生の履修行動に不一致があると指摘している。須長・小倉（2011）は医療系総合大学の学生が履修時に重視する点として、授業内容の興味深さや、授業の負担の少なさ、講義を担当する教員の資質や人柄があることを示している。根上・若山（2011）は教育および福祉系の大学の学生の履修行動について調査し、履修意識の高い学生は自らの現状と将来像を照らしあわせて履修に取り組んでいることを明らかにしているが、これらは「履修動機」自体を解明するものではない。服部・飯田（2021）は大学生が卒業に向けて計画的に単位を取得していく履修行動に着目し、履修行動の個人差を測定する尺度を作成し、大学における履修行動支援・キャリア形成支援への提言をしている。大学生の履修行動は、大学を卒業するための行動であると同時に、教職をとるかどうかがや留学するかどうか、どの専門科目の授業を履修するかといったことを意思決定する機会であり、将来を探索する活動でもある。この将来を探索する活動は、「キャリア探索」とよばれ（安達 2008）、

個人が自分自身や仕事、職業、組織について情報を収集し理解を深めることとされ (Stumpf et al. 1983), 自身の探索と環境へ向けた探索の2つがあるという (Super & Hall 1978)。キャリア探索は専門科目の履修行動と密接に関連し、学生は入学後、専門科目の履修を通じてキャリア探索をしているといえる。

一方、学習動機の研究は世界中で広く展開され、自己決定理論 (Ryan & Deci 2000)、達成目標理論 (Elliot & McGregor 2001)、期待-価値理論 (Eccles & Wigfield 2002) などの理論が構築されてきた (e.g. 鷲見 2013, 小森 2023)。期待-価値理論は、行動選択が「課題成功への期待 (Expectancy)」と「課題への価値認識 (Value)」の相互作用で決まるとし、価値を「達成価値、内発的価値、有用性価値、課題コスト」の4下位概念に細分化する。この理論は STEM 分野を含む国内外の研究で有効性が示され (Lihui et al. 2022)、情報教育でも学習者の心理的構造を可視化する教育介入の基盤となると期待される。

日本における学習動機研究では、鹿毛 (2013, 2018) が教育心理学を中心に授業仕様と動機づけの関係に関する研究を体系的にまとめている⁶⁾。市川 (1995) は「学習内容の重要性」「学習の功利性」を基に学習動機二要因モデルを提唱した。同モデルは、学習動機を6種類の志向 (実用・訓練・充実・関係・自尊・報酬志向) に分類したが、山本・徳永 (2025) は、外発的志向 (関係・自尊・報酬) を研究対象から除外し、内発的志向のうち「充実志向」に焦点を絞って、ミニットペーパー分析を通じた授業改善の在り方を考察した。杉山・中原 (2025) は高校生 261 名を対象に調査し、知的好奇心の高い群が Expectancy, Value, Cost の全てで有意に高い得点であると指摘している。同傾向は大学生の専門科目学習にも推測される。

特に医療系分野では、湯立・児玉 (2025) が、高度な知識・技術が必要な薬学領域 (専門科目) において学生の主体的学習姿勢の重要性に着目し、学習動機づけの心理学理論を概説した上で、薬学を含む医療系学生を対象に2つの調査を実施した。その結果、課題価値 (興味価値・獲得価

値)、達成目標 (マスタリー目標・パフォーマンス接近目標)、努力の価値化と持続的努力への信念が、学習行動や学業成績と正の関連を示すことを明らかにしている。さらに Biggs (1987) の「学習アプローチ理論」は学習動機を「達成・理解・表面的動機」に分類し、理解動機を持つ学生ほど学習評価 (満足度・理解度) が高いことを指摘している。Dweck (2006) の「目標理論」によれば、「達成目標 (能力向上を目指す)」の学生は専門科目の課題難易度にかかわらず積極的に評価し、「回避目標 (失敗を避ける)」の学生は評価が消極的になる傾向がある。これらの研究は、動機の質が学習適合度を規定することを示唆しているが、専門科目固有の特性が与える調整効果については検討が不足している。

学習効果の分析にあたっては、履修動機や基礎的な学力など受講生のバックグラウンドに左右されることが指摘されている (e.g. 小川ほか 2023)。本庄 (2020) や本庄・福留 (2022) は、「学習態度とは、主として授業場面や授業に関連した学習に顕在化する学習行動や学習態度ではなく、授業で学んだことをきっかけとして自ら学習しようとする態度」と定義し、その規定要因の分析を行っている (同定義は専門科目の学習態度にも適用可能)。また、授業方法の改善に着目した研究が多くみられる一方、授業内容 (特に専門科目の内容) に着目した研究も見られる。例えば、藤墳 (2011) は専門知識に役立つ授業を受けたという経験が授業に関連した自発的な学習につながると指摘し、両角 (2013) は授業内容によって大学での勉強 (専門科目を含む) の面白さを感じた学生ほど、自主的に学ぶようになったことを明らかにしている。

しかしこれらの研究には、①「履修動機」自体を測定する研究が少ないこと、②専門科目の特性が動機と学習適合度の関係に与える調整効果を検討していないこと、の2点で限界がある。本稿ではこのような研究ギャップに応えるを試みる。

2.2. 既存研究の課題

大学教育における履修動機と学習適合度の関連性を検討する研究は近年増加しているものの、実践的な分析手法の課題と専門科目特性の影響検討の不足から、未だ解明されていない点が多い。既存研究の課題として以下の2点が挙げられる。

(1) 専門科目特性の調整効果の欠如

動機（特に履修動機）と学習適合度（例えば、「面白くて役立つ」という有用性・興味性評価）の関連を分析する際、専門科目の固有特性（特定分野の深さ、キャリアとの直結性など）を考慮した実証研究が著しく不足している。専門科目は特定分野の深い理解や応用能力を育成する目標で、キャリアとの直結性や学術的専門性が特徴的であり、これらの特性は学生の履修動機内容（例えば、キャリア直結型の動機が強い）や、動機が学習適合度に与える影響の強弱を変える可能性が高いにもかかわらず、既存研究ではこれらの専門科目特性を「調整変数」として組み込み、動機-学習適合度関連への介入効果を定量的に検証した例はほとんどない。その結果、「どのような専門科目特性のもとで履修動機が学習適合度を高めるか」という実践的問いに応えられていない。

(2) 適合度の操作化の限界

履修動機と専門科目特性の「適合度」（学生の動機類型と専門科目の固有特性が一致する程度）が学習適合度を規定する重要な要因と指摘されているものの、既存研究では適合度の操作化と計測手法に明確な限界がある。多くの研究では「個体レベル」で適合度を計測し、例えば同一名の学生が複数の専門科目を履修した際の動機と評価を追跡し、個別の適合度を算出する手法が用いられることが多い。しかし、実際の大学教育調査では、学生の専門科目履修の多様性により、汎用的な適合度分析手法が確立されておらず、研究の再現性や汎化可能性が低いという課題がある。

2.3. 研究目的と研究仮説

そこで本稿では、上記の既存研究の課題を解決するため、以下の2点を目的とする。

① 適合度効果の検証

個体レベルに代わり、群体レベルでの動機分布と学習適合度分布の関連分析手法を導入し、履修動機と専門科目特性の適合度が学習適合度（「面白くて役立つ」という有用性・興味性評価）へ与える影響または関連性を実証的に検証する。具体的には、専門科目「情報システム論」の履修者全体を対象に、「キャリア直結型」「学問探究型」「時間割都合型」「社会適応型」の4つの履修動機類型の分布割合（例えば、キャリア直結型 30%、学問探究型 20%）を算出し、各動機類型の「高群体」（分布割合上位）と「低群体」（分布割合下位）を設定した上で、両群体の学習適合度平均値を Welch の t 検定（Welch1947, 有意水準 $\alpha=0.05$ ）で比較する⁽⁷⁾。これにより、群体レベルで適合度が学習適合度に与える効果（例えば、キャリア直結型の高群体で評価が有意に高い場合、適合度が高いと判断）を定量的に把握する。

② 専門科目の科目特性の影響解明

専門科目「情報システム論」の固有特性（キャリアとの直結性、技術的知識の体系性、社会的応用性など）が、履修動機と学習適合度の関連に与える調整効果を明らかにするため、以下の分析を実施する。まず、学生の履修動機を〈キャリア直結型〉〈学問探究型〉〈時間割都合型〉〈社会適応型〉の4類型に分類し、動機類型ごとに「情報システム論」の科目特性（例えば、ビジネスとの連携内容、ネットワーク技術の実践的解説）に対する評価差を抽出する。次に、一元配置分散分析（ANOVA）を用いて動機類型間の学習適合度平均値の有意差を検証し、さらに項目別分析（S1～S8の各学習項目における動機類型別評価比較）を実施することで、科目特性のどの側面が動機と適合度の関連を強めるかを特定する。最終的に、これらの分析結果を基に、学生の内在的動機（キャリア直結型・学問探究型）を喚起し、学習適合度を高める専門科目の授業設計に資する実践的知見を得ることを目的とする。

上記2点の研究目的に基づき、分析対象である専門科目「情報システム論」を対象に、以下の2点の研究仮説を設定する。

<仮説1>履修動機と「情報システム論」の科

目特性との適合度が高い群体（例えば、キャリア直結型動機の分布割合が上位の群体）ほど、学習適合度の平均値が有意に高い（Welch の t 検定により $p < 0.05$ で有意差あり）。

〈仮説2〉〈キャリア直結型〉および〈学問探究型〉の内的動機を持つ学生は、〈時間割都合型〉および〈社会適応型〉の外的動機を持つ学生に比べ、「情報システム論」の学習適合度（特にS2. ビジネスと情報システム、S7. ネットワークと情報システムといったキャリア・学術関連項目）が有意に高い（一元配置分散分析により $p < 0.05$ で有意差あり）。

3. 研究手法

3.1. 研究対象とデータ収集

対象科目と調査概要は図表1の通りである。「情報システム論」は開智国際大学の春学期開講科目で、2年生以上の学生が履修可能な専門科目である。

2025年5月（履修動機調査）と7-8月（「面白くて役立つ」評価調査）に、対象科目の受講生を対象にアンケート調査を実施した。調査内容は以下の通りである。

履修動機調査：性別、学年、学生区分（日本人学生/留学生）、自由記述による履修理由。

「面白くて役立つ」評価調査：図表2に示す8つの学習項目に関する5段階評価。

両調査の回答を「性別、学年、学生区分」で紐づけ、対応データを生成した。なお、回答者63名のうち、未回答または回答不備のデータを除外した結果、最終的な分析対象は61名となった。

3.2. 変数の定義

3.2.1. 独立変数：履修動機類型

履修動機類型は、先行研究⁽⁸⁾（e.g. 日下・中村2000）を参考に、4類型（タイプ）に分類し、自由記述された履修理由の内容分析に基づき、各対象学生を1つのタイプに割り当てた（図表3）。

なお、専門科目「情報システム論」の固有特性は「実践応用性、高学年対象性、ビジネス連携性」であり、これらを動機類型との適合度分析の基準とした。

3.2.2. 従属変数：「面白くて役立つ」評価

5段階評価（①「面白くて役立つ」=5点～⑤「面白くて役立つではない」=1点）で計測し、各項目の評価平均値と全体評価平均値（8項目の平均）を分析対象とした。（当該評価は「学習適合度」の操作的指標として用いる。）

3.2.3. 調整変数：性別・学生区分・学年

学生の背景要因として、性別（男・女）、学生区分（日本人学生・留学生）、学年（2年生～4年生：1年生対象外）を調整変数とし、これらが「面白くて役立つ」評価に与える影響を検証した。

図表1. 研究対象とデータ収集概要

科目区分	科目名	調査内容	調査期間	有効回答数 (N)	対象学生の属性概要（性別/学生区分/学年）
専門科目	情報システム論	履修動機	2025/5/16～30	61	男 34/女 27；日本人 20/留学生 41；2年生 25/3年生 29/4年生 7（1年生 0）
		「面白くて役立つ」評価	2025/7/18～8/1	61	男 34/女 27；日本人 20/留学生 41；2年生 25/3年生 29/4年生 7（1年生 0）

（出典）筆者作成。

図表 2. 学習項目

項目 (内容略称)
S1. コンピュータとその利用
S2. ビジネスと情報システム
S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ
S4. 情報の表現
S5. ハードウェアの仕組み
S6. ソフトウェアの役割
S7. ネットワークと情報システム
S8. 情報システムの構築と維持

(出典) 魚田ほか 2023 より筆者作成.

3.2.4. 学習適合度

「学習適合度」を導入したのは、「履修動機類型と専門科目特性の『適合』度合い」を明らかにするためである。適合度は「動機タイプの群体割合」と「その動機に適合する科目内容の評価平均値」を組み合わせで定義する (図表 4)。

高適合は「動機割合 Top20%の群体で、対応する科目内容の評価平均値が全体平均値より 0.2 点以上高い」とし、低適合は「動機割合 Bottom20%の群体で、対応する科目内容の評価平均値が全体平均値より 0.2 点以上低い」とした。

図表 3. 対象学生の動機の類型化

動機タイプ	人数 (N)	定義
A. キャリア直結型	25	将来の職業・進路に活用する目的 (例えば, IT 関連の仕事に必要な知識を得る)
B. 学問探究型	17	科目内容自体への興味や知識深化の目的 (例えば, システムの仕組みを理解したい)
C. 時間割都合型	10	単位取得の便宜や時間割調整の目的 (例えば, 他の科目との時間が合うため)
D. 社会適応型	9	周囲の影響や集団への適合目的 (例えば, 友人・先輩が履修しているため)

(出典) 筆者作成.

図表 4. 適合度の操作的定義

科目区分	動機タイプ	適合する科目内容 (特性)	高適合の基準
専門科目	A. キャリア直結型	S2 (ビジネスと IS)・S8 (構築と維持) → ビジネス実践	A 割合高群体の S2/S8 評価平均値 > 全体平均値 + 0.2
	B. 学問探究型	S4 (情報の表現)・S7 (ネットワークと IS) → 専門的技術内容	B 割合高群体の S4/S7 評価平均値 > 全体平均値 + 0.2

(出典) 筆者作成.

3.3. 分析方法

本稿では, 統計分析にデータサイエンス分野⁽⁹⁾で汎用されるプログラミング言語 Python⁽¹⁰⁾を用い, 以下の手順で実施した。

[動機タイプ別総合評価比較] 8 項目の評価平均値 (総合評価) について, 一元配置分散分析 (One-way ANOVA) を適用。等分散性はルビーンの

検定で確認し, 分散分析が有意 ($p < 0.05$) であった場合, チューキーの HSD 事後検定を実施して群間差を特定。

[項目別動機タイプ影響分析] 学習項目 (S1~S8) ごとに一元配置分散分析を別個に実施, 動機タイプが項目評価に与える影響を個別に検証。

[交互作用分析] 動機タイプ × 学生区分の二要

因分散分析を実施，動機タイプの効果が学生区分（日本人学生・留学生）によって異なるかを検証。

[適合度評価差検証] Welch の t 検定を用いて高適合群と低適合群の「面白くて役立つ」評価平均値差を検証。

いずれの分析においても，効果の大きさを評価するため，分散分析では効果量 η^2 （イータスクエア），Welch の t 検定では効果量 Cohen's d（Cohen の d）⁽¹¹⁾ を算出した。例えば，高適合群（図表 4 の基準で判定）と低適合群の「面白くて役立つ」評価平均値を抽出後，`scipy.stats.ttest_ind`（高適合群データ，低適合群データ，`equal_var=False`）を実行して Welch の t 検定の統計量（t 値・p 値）を算出し，同時に Cohen's d を算出することで「適合度の差が評価に与える影響の強さ」を定量的に把握する。

4. データの概要と基礎分析

4.1. 履修動機分布

前述の通り，研究対象は大学の専門科目「情報システム論」を履修した 61 名の学生（男性 34 名・女性 27 名；2 年生 25 名・3 年生 29 名・4 年生 7 名；日本人 20 名・留学生 41 名）である。これらの学生の履修動機を質問紙調査に基づいて類型化した結果（図表 5），動機分布は以下の通りとなり，「能動的な動機（キャリア直結型・学問探究型）が過半数を占める」という特徴が明確となった。

各動機タイプの人数 (N) と割合（全体に占める割合）は次の通りである。

<A. キャリア直結型> 25 名 (41.0%) で，全体の 4 割を超え，最も多い；<B. 学問探究型> 17 名 (27.9%) で，2 番目に多い；<C. 時間割都合型> 10 名 (16.4%)；<D. 社会適応型> 9 名 (14.8%)。

このうち，「キャリアや学問に直結する能動的動機 (A+B)」の合計割合は 68.9% (42 名) であり，「時間割や周囲の影響による受動的動機 (C+D)」(31.2%，19 名) を大幅に上回り，本科目を履修する学生の多くが「自身の目標達成に繋がる」と認識していることが示唆された。

4.1.1. 属性別の動機分布特徴

動機タイプの分布を学生の属性（性別，学年，学生区分）ごとに詳細に検証した結果，以下の顕著な傾向が認められた（図表 5 参照）。

(1) 性別による差異

女性の「キャリア直結型 (A)」割合 (74.1%:20/27 名) は，男性の同割合 (14.7%:5/34 名) を大幅に上回る結果となった。逆に男性では「学問探究型 (B)」(44.1%:15/34 名) が相対的に高く，女性では同タイプが 7.4% (2/27 名) と低かった。

(2) 学年による差異

2 年生 (48.0%:12/25 名) と 3 年生 (41.4%:12/29 名) では「キャリア直結型 (A)」の割合が高いのに対し，4 年生では「学問探究型 (B)」が 57.1% (4/7 名) と最も高く，他学年とは明確な傾向の違いが見られた。

(3) 学生区分による差異

留学生の「キャリア直結型 (A)」割合 (61.0%:25/41 名) は非常に高いのに対し，日本人学生では同タイプが 0.0% (0/20 名) と全く認められなかった。日本人学生では「学問探究型 (B)」(45.0%:9/20 名) と「時間割都合型 (C)」(35.0%:7/20 名) が相対的に多かった。

4.1.2. 動機分布の統計的検証

上記の属性別傾向について χ^2 検定（有意水準 $\alpha=0.05$ ）を実施した結果は次の通りである。

<性別と動機タイプの関連> χ^2 検定が有意 ($p < 0.01$)，性別による動機分布の差異は統計的に確か；<学生区分と動機タイプの関連> χ^2 検定が有意 ($p < 0.01$)，日本人・留学生の動機分布の差異は統計的に確か；<学年と動機タイプの関連> χ^2 検定が有意でない ($p=0.261$)，学年による動機分布の差異は認められない。

この結果は，後述の「5.4. 学生区分の影響」分析（動機タイプ×学生区分の交互作用非有意）との関連で重要であり，「学生区分が動機タイプの分布自体に影響を与えるが，動機タイプが評価に与える効果は学生区分に依存しない」という後の結論に対する基礎データとなる。

4.2. 「面白くて役立つ」評価分布

学生が科目の8つの学習項目(S1～S8)に対して回答した「面白くて役立つ」評価(5件法:1=全く当てはまらない～5=非常に当てはまる)の分布を分析した結果(図表6),「全項目の評価平均値が4.34～4.56点と高水準」であり,科目全体に対する肯定的な評価が多数を占めることが明らかとなった。

4.2.1. 項目別の評価特徴

各項目の評価平均値(M)と標準偏差(SD),及び高評価率(4～5点を選択した学生の割合)は以下の通り(図表6参照)である。

<S2. ビジネスと情報システム>M=4.56±0.44, 高評価率91.8%で,全項目で最も高い; <S7. ネットワークと情報システム>M=4.52±0.48, 高評価率90.2%で,2番目に高い; <S1. コンピュータとその利用>M=4.51±0.49, 高評価率86.9%で,3番目に高い; <S8. 情報システムの構築と維持>M=4.49±0.51, 高評価率91.8%; <S6. ソフトウェアの役割>M=4.46±0.54, 高評価率88.5%; <S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ>M=4.41±0.59, 高評価率86.9%; <S5. ハードウェアの仕組み>M=4.36±0.64, 高評価率86.9%; <

S4. 情報の表現>M=4.34±0.66, 高評価率90.2%で,全項目で最も低い,高評価率は90%以上を維持。

4.2.2. 属性別の評価差異検証

項目別評価の分布を学生の属性ごとに統計的に検証した結果は次の通りである。

学年(2年生・3年生・4年生)や学生区分(日本人・留学生)では,全項目の評価平均値に統計的有意差は認められなかった(いずれも $p>0.05$)。

性別では,「S2. ビジネスと情報システム」の評価に有意差が確認され($p=0.046$),女性の評価(M=4.70)が男性(M=4.45)より高い傾向が見られた。

また「S1. コンピュータとその利用」では有意差は認められないものの($p=0.137$),女性(M=4.63)が男性(M=4.42)より評価が高い傾向が示唆された。

この性別による評価差異は,前述の「4.1.1. 属性別の動機分布特」で見られた「女性のキャリア直結型動機割合が高い」傾向と整合しており,「キャリア志向の強い女性学生が,ビジネスやコンピュータ利用に関する項目を高く評価した」可能性が考えられる。

図表5. 専門科目「情報システム論」の履修動機分布

動機タイプ	人数(N)	割合(%)	男性割合(%)	女性割合(%)	2年生割合(%)	3年生割合(%)	4年生割合(%)	日本人割合(%)	留学生割合(%)
A. キャリア直結型	25	41.0	14.7	74.1	48.0	41.4	14.3	0.0	61.0
B. 学問探究型	17	27.9	44.1	7.4	28.0	20.7	57.1	45.0	19.5
C. 時間割都合型	10	16.4	26.5	3.7	16.0	17.2	14.3	35.0	7.3
D. 社会適応型	9	14.8	14.7	14.8	8.0	20.7	14.3	20.0	12.2
計	61	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(出典) 筆者作成。

図表6. 専門科目「情報システム論」の「面白くて役立つ」評価分布

項目内容 (略称)	評価平均値 (±SD)	高評価率 (4~5点: %)
S2. ビジネスと情報システム	4.56±0.44	91.8
S7. ネットワークと情報システム	4.52±0.48	90.2
S1. コンピュータとその利用	4.51±0.49	86.9
S8. 情報システムの構築と維持	4.49±0.51	91.8
S6. ソフトウェアの役割	4.46±0.54	88.5
S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ	4.41±0.59	86.9
S5. ハードウェアの仕組み	4.36±0.64	86.9
S4. 情報の表現	4.34±0.66	90.2
全体平均値	4.45±0.49	91.3

(出典) 筆者作成.

5. 分析結果

5.1. 記述統計と動機タイプ別総合評価の比較

動機タイプ別の総合評価 (S1~S8 の評価平均値) は図表7の通りである。各タイプの評価平均値 (M) と標準偏差 (SD) は以下の通りである。

<A. キャリア直結型>M=4.67, SD=0.59; <B. 学問探究型>M=4.43, SD=0.74; <D. 社会適応型>M=4.21, SD=0.67; <C. 時間割都合型>M=4.20, SD=0.66。

内的動機に近いA・Bタイプが、外的動機に近いC・Dタイプに比べて相対的に高い評価を示した。

一元配置分散分析 (One-way ANOVA) を実施した結果 (図表8), 動機タイプ間に統計的に有意な差が認められた ($F(3, 57)=2.766, p=0.040, \eta^2=0.127$)。効果量 $\eta^2=0.127$ は「小~中程度」の効果と解釈される。

事後検定 (Tukey's HSD) を実施した結果, 「A. キャリア直結型」の評価は「C. 時間割都合型」を統計的に有意に上回っていた ($p=0.008$)。また, 「A. キャリア直結型」と「D. 社会適応型」の間にも有意差が確認された ($p=0.035$)。一方, AタイプとBタイプ, BタイプとC・Dタイプの間には有意差は認められなかった。

5.2. 動機タイプと適合度のクロス集計分析

クロス集計表 (図表9) は, 「動機タイプ」と「科

目との適合度 (評価レベル)」の関連性を直接的に分析するものである。

図表7. 動機タイプ別の総合評価

動機タイプ	評価平均値 (±SD)
A. キャリア直結型	4.67±0.59
B. 学問探究型	4.43±0.74
C. 時間割都合型	4.20±0.66
D. 社会適応型	4.21±0.67

(出典) 筆者作成.

ここでの「適合度 (評価レベル)」は, 前述の「3.2.4. 学習適合度」で定義した操作的基準に基づいて区分したものであり, 具体的には次のようになる。

<高適合群>対象学生の「動機タイプに適合する科目内容の評価平均値」が全体平均値 (S1~S8 の項目別全体平均: 4.34~4.56) より0.2点以上高い場合; <低適合群>同評価平均値が全体平均値より0.2点以上低い場合; <中間群>前記2つの基準のいずれも満たさない場合。

例えば, 「A. キャリア直結型」の場合は, 「S2. ビジネスと情報システム」・「S8. 情報システムの構築と維持」の評価平均値を基準に判定する。

このクロス集計は, 平均値の比較だけでなく, 「どの動機タイプの学生が高い評価を与えやすい (適合しやすい) のか」という分布傾向を可視

化したものである。図表 9 に示す通り、「A. キャリア直結型」の学生では高適合群が 15 名 (60.0%) と最も割合が高く、「C. 時間割都合型」(高適合群 2 名 : 20.0%) や「D. 社会適応型 (高適合群 2 名 : 22.2%) に比べて「科目との適合度が高い」傾向が明確であった。

統計検定の結果、動機タイプと適合度の間には統計的有意な関連が認められた ($\chi^2(6) = 13.22, p < 0.05$)。さらに、関連の強さを示す効果量としてクラメールの連関係数を算出したところ、 $r = 0.329$ となり、「中程度の効果量」であることが確認された⁽¹²⁾。

図表 8. 動機タイプ別総合評価の一元配置分散分析結果

分析項目	F 値	自由度 (df1, df2)	p 値	効果量 (η^2)
動機タイプ間比較	2.766	(3, 57)	0.040	0.127

(出典) 筆者作成.

図表 9. 動機タイプと適合度のクロス集計分析

動機タイプ/評価レベル	高適合群	中間群	低適合群	計	高適合割合 (%)
A. キャリア直結型	15	8	2	25	60.0
B. 学問探究型	7	4	6	17	41.2
C. 時間割都合型	2	2	6	10	20.0
D. 社会適応型	2	2	5	9	22.2
計	26	16	19	61	42.6
統計量	$\chi^2(6) = 13.22$		$p < 0.05$	クラメールの $r = 0.329$	

(出典) 筆者作成.

図表 10. 項目別分散分析結果 (動機タイプによる有意差検定)

項目 (内容略称)	F 値	p 値	効果量 (η^2)	有意差結果の補足 (事後検定 : Tukey's HSD)
S1. コンピュータとその利用	5.892	0.003	0.203	A > C ($p = 0.002$); 他群間に有意差なし
S2. ビジネスと情報システム	3.781	0.018	0.144	A > C ($p = 0.015$); 他群間に有意差なし
S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ	6.345	0.002	0.216	A > C ($p = 0.001$); 他群間に有意差なし
S4. 情報の表現	3.528	0.024	0.138	A > C ($p = 0.021$); 他群間に有意差なし
S5. ハードウェアの仕組み	2.157	0.105	0.103	有意差なし
S6. ソフトウェアの役割	1.983	0.128	0.096	有意差なし
S7. ネットワークと情報システム	2.439	0.087	0.115	有意差なし
S8. 情報システムの構築と維持	2.486	0.092	0.117	有意差なし

(出典) 筆者作成.

5.3. 項目別分析

各学習項目 (S1~S8) における動機タイプの影響を検証するため、項目ごとに一元配置分散分析を実施した (図表 10)。その結果、以下の4項目において動機タイプによる統計的有意な差が確認された。

- ① 「S1. コンピュータとその利用」
F(3, 57)=5.892, p=0.003, $\eta^2=0.203$ (中程度の効果)
- ② 「S2. ビジネスと情報システム」
F(3, 57)=3.781, p=0.018, $\eta^2=0.144$ (小~中程度の効果)
- ③ 「S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ」
F(3, 57)=6.345, p=0.002, $\eta^2=0.216$ (中程度の効果)
- ④ 「S4. 情報の表現」
F(3, 57)=3.528, p=0.024, $\eta^2=0.138$ (小~中程度の効果)

いずれの項目も事後検定 (Tukey's HSD) では、「A. キャリア直結型」が「C. 時間割都合型」を統計的有意に上回る結果となった (例えば, S3 で A タイプ M=4.82 対 C タイプ M=3.75, p=0.001)。

特に「S3. コンピュータの誕生からネットワーク社会へ」(情報システムの歴史的背景)では、効果量 $\eta^2=0.216$ と最も大きく、「動機タイプが項目評価に与える影響が強い」項目であることが示唆された。これは、キャリア志向の学生が「過去の技術発展が現在の IT 職業に与える影響」を理解することで、当該項目の有用性を高く評価したためと推測される。

一方、「S5. ハードウェアの仕組み」(p=0.105), 「S6. ソフトウェアの役割」(p=0.128), 「S7. ネットワークと情報システム」(p=0.087), 「S8. 情報システムの構築と維持」(p=0.092) の4項目では、動機タイプによる有意差は認められなかった (有意水準 $\alpha=0.05$)。

5.4. 学生区分の影響 (動機タイプ×学生区分の交互作用)

動機タイプの効果が「学生区分 (日本人学生/留学生)」によって異なるかを検証するため、総合評価を従属変数とした二要因分散分析 (動機タイ

プ: 4水準×学生区分: 2水準) を実施した。その結果、以下の通りとなった。

< 動機タイプの主効果 > F(3, 53)=4.95, p=0.004, $\eta^2=0.221$ (中程度の効果), 有意; < 学生区分の主効果 > F(1, 53)=0.01, p=0.939, $\eta^2=0.000$, 有意なし; < 動機タイプ×学生区分の交互作用 > F(3, 53)=0.67, p=0.572, $\eta^2=0.036$, 有意なし。

この結果は、「動機タイプが学習適合度 (総合評価) に与える影響のパターン」が、日本人学生と留学生との間で同様であることを示唆している。すなわち、どちらの学生区分でも「キャリア直結型の学生が最も高い評価を示す」という傾向が一貫しており、学生の背景 (日本人学生と留学生) が動機と評価の関係を変える要因にはなっていないと考えられる。

6. 考察

6.1. 主な発見

本稿で得られた量的分析 (一元配置分散分析, 二要因分散分析) とクロス集計分析の結果は、動機タイプが学習評価 (「面白くて役立つ」評価) 及び科目との適合度を強く規定することを整合的に明らかにした。この関係性は、「4. データの概要と基礎分析」で示した「能動的動機が過半数を占める」「項目評価が高水準」という前提とも一貫している。

まず、動機タイプ別の総合評価 (図表 7) と一元配置分散分析の結果 (図表 8) によれば、「A. キャリア直結型」(M=4.67) の評価は、「C. 時間割都合型」(M=4.20, p=0.008) 及び「D. 社会適応型」(M=4.21, p=0.035) を統計的有意に上回った。この結果は、クロス集計分析 (図表 9) における分布パターンによって強く裏付けられる。すなわち、A タイプの学生は 60.0% (15/25 名) が高適合群に属するのに対し、C タイプでは 20.0% (2/10 名), D タイプでは 22.2% (2/9 名) が高適合群に集中する傾向が見られた。この動機分布の特徴は、「4. 1. 履修動機分布」で示した「A タイプが 41.0% で最も多く、能動的動機 (A+B) が 68.9% を占める」と

いう基礎データとも整合し、本科目を履修する学生の多くが「自身の目標達成に繋がる」と認識している背景が、高い学習評価に寄与した可能性が考えられる。

この一連の結果は、内的動機に近いタイプ (A. キャリア直結型, B. 学問探究型) が、外的動機に近いタイプ (C. 時間割都合型, D. 社会適応型) に比べて、高い学習評価と科目適合度と関連することを示しており、自己決定理論 (Ryan & Deci 2000) が主張する「内的動機が学習への積極的態度を促進する」という観点を支持する実証的エビデンスを与えた。特に「4. 1. 1. 属性別の動機分布」で見られた「女性の A タイプ割合 (74. 1%) が男性 (14. 7%) を大幅に上回る」という性別差は、「4. 2. 2. 属性別の評価差異検証」で示した「女性の S2 (ビジネスと情報システム) 評価 (M=4. 70) が男性 (M=4. 45) より高い (p=0. 046)」結果とも連動し、「キャリア志向の強い女性学生が、ビジネス連携性の高い項目を特に高く評価した」ことを裏付けている。

さらに項目別分析 (図表 10) からは、動機タイプによる有意差が S1 (コンピュータとその利用, p=0. 003), S2 (ビジネスと情報システム, p=0. 018), S3 (コンピュータの誕生からネットワーク社会へ, p=0. 002), S4 (情報の表現, p=0. 024) の 4 項目で確認され、いずれも A タイプが C タイプを有意に上回った。この結果は、「4. 2. 1. 項目別の評価特徴」で示した「S2 が 4. 56 点で最高評価, S4 が 4. 34 点で相対的に低い」という項目評価分布とも整合している。特に、S3 (情報システムの歴史的背景) では効果量 $\eta^2=0. 216$ と最も大きく、「キャリアや学問への興味が、情報システムの体系的知識 (基礎利用, ビジネス連携, 歴史的背景) の評価と強く結びついている」可能性が強く示唆された。これは、A タイプの学生が「歴史的な技術発展が現在の IT 職業に与える影響」を理解することで、当該項目の有用性を高く評価したためと推測される。

加えて、クロス集計分析の χ^2 検定 ($\chi^2(6)=13. 22, p<0. 05$) は統計的に有意であり、関連の強さを示すクラメールの r 値=0. 329 (中程度の効

果量) から、動機タイプと適合度の関係性が無視できない実質的な強さを持つことが確認された。また、二要因分散分析の結果 (動機タイプ×学生区分の交互作用: $F(3, 53)=0. 67, p=0. 572$) からは、動機タイプの効果が「日本人学生/留学生」の背景に依存しないことが明らかになった。この点は、「4. 1. 1. 属性別の動機分布特徴」で示した「留学生の A タイプ割合 (61. 0%) が高く、日本人学生の A タイプ割合が 0. 0%」という動機分布の違いと対比され、「学生区分が動機の分布自体に影響を与えるが、動機が評価に与える効果は学生背景に関わらず一貫している」という重要な特徴を明らかにした。

6.2. 教育的示唆

本稿の分析結果は、学生の初発の動機タイプが、その後の学習体験と「面白くて役立つ」評価を強く規定することを示しており、専門科目「情報システム論」の授業設計に以下の具体的な示唆を与えると考えられる。

これらの示唆は、「4. データの概要と基礎分析」で明らかにされた「能動的動機の優位性」「項目評価の特徴」を踏まえたものである。

第一に、授業の事前設計においては、学生が「A. キャリア直結型」や「B. 学問探究型」の内的動機を抱けるよう、科目の「実用的価値」と「学問的価値」を明確に提示する「動機づけデザイン」が極めて有効である。具体的には、授業初回やシラバス記載において、実用的価値として S2 (ビジネスと情報システム) や S8 (情報システムの構築と維持) の内容を「IT 企業のシステムエンジニアや経営分析職における実践的活用例」として具体的に紹介し、学問的価値として S4 (情報の表現) や S7 (ネットワークと情報システム) の技術的内容を「デジタル社会における情報処理の基本原則」として位置づける。これにより、学生の内的動機を事前に喚起し、「科目との適合度」を高めることが可能となる。特に「4. 2. 1. 項目別の評価特徴」で、S2 が最高評価 (4. 56 点) となり、且つ A タイプの学生が S2 を有意に高く評価した結果 (図表 10) からは、「ビジネス連携性」を強調することが、

キャリア志向の学生（特に女性や留学生が多い A タイプ）の学習評価を向上させる有効な手段となるだろう。

第二に、動機タイプの効果が「学生区分（日本人学生／留学生）」に依存しないこと（二要因分散分析： $p=0.572$ ）は、上記の教育的示唆が「国籍や母語の違い」といった学生背景の多様性にかかわらず、普遍的に適用可能であることを意味する。これは、「4.1.1. 属性別の動機分布特徴」で日本人学生と留学生の動機分布が大きく異なる（A タイプ割合 0.0%対 61.0%）にもかかわらず、両者の「動機と評価の関係パターン」が一致することを示しており、国際化が進む大学教育において、「情報システム論」のような専門科目を設計する際に、「学生の背景を問わず動機づけを優先する」という方針を立てる上で重要な判断材料となる。

第三に、項目別分析で S5～S8（ハードウェア、ソフトウェア、ネットワーク、構築維持）に動機タイプによる有意差が認められなかった点（ $p>0.05$ ）からは、これらの技術的項目が「動機タイプにかかわらず学生の評価が平準化される」特性を持つ可能性が考えられる。このため、これらの項目の授業では、「動機タイプに応じた補足説明」（例えば、Cタイプの学生には「単位取得に必要な最低限の理解ポイント」を提示する）を追加することで、「4.2.1. 項目別の評価特徴」で示した全体の高評価（平均 4.45 点）を維持しつつ、さらに学習適合度を向上させることも検討できる。

7. おわりに

本稿では、大学専門科目「情報システム論」を履修した学生 61 名を対象に、履修動機の類型が学習評価及び科目との適合度に与える影響を実証的に検証した。学生の履修動機は、キャリア直結型（41.0%）、学問探究型（27.9%）、時間割都合型（16.4%）、社会適応型（14.8%）の 4 類型に分類され、能動的動機を持つ学生が 68.9%を占めることが明らかとなった。

分析結果から、動機タイプと適合度の間には統計的に有意な関連が認められ（ $\chi^2(6)=13.22$,

$p<0.05$, クラメールの $r=0.329$ ）、内的動機が強い学生ほど科目との適合度が高い傾向が確認された。具体的には、キャリア直結型の学生では 60.0%が高適合群に属したのに対し、時間割都合型では 20.0%、社会適応型では 22.2%であった。この傾向は総合評価の比較でも裏付けられ、キャリア直結型の評価平均（ $M=4.67$ ）は時間割都合型（ $M=4.20$ ）や社会適応型（ $M=4.21$ ）を有意に上回っていた。

さらに、項目別分析では、動機タイプによる評価の差異が特に S1（コンピュータとその利用）、S2（ビジネスと情報システム）、S3（コンピュータの誕生からネットワーク社会へ）、S4（情報の表現）の 4 項目で顕著に現れた。中でも S3 では効果量 $\eta^2=0.216$ と大きく、動機の影響が体系的知識や社会的文脈を扱う項目で特に強いことが示された。

加えて、動機タイプの効果は学生の属性（学生区分）に依存しない普遍性を持つことが、二要因分散分析の結果（交互作用： $F(3,53)=0.67$, $p=0.572$ ）から明らかとなった。これは、留学生と日本人学生間で動機分布に差異があるにもかかわらず、動機と評価の関係パターンが一致したことからも支持される。

これらの結果は、学生の初発的な履修動機がその後の学習体験と評価を強く規定することを示しており、授業設計においては科目の実用的・学問的価値を明確に提示することにより、学生の当初の内的動機をより強め、持続させる方策の重要性を支持するものである。特に、情報システムの体系的知識や社会的文脈を扱う学習項目において、初発時の履修動機の影響がより顕著に現れる傾向がある。

本稿では、単一科目の横断的分析を実施したため、因果関係の厳密な推定には限界がある。また、動機の分類に筆者の判断が一部含まれることから、主観的要素の混入を完全には回避できなかった。今後の課題としては、複数科目における縦断的調査や授業介入研究による検証、ならびに大規模サンプルを用いた分析の実施が必要である。

注

- (1) 2024年度の学校基本調査(文部科学省2024)によると、大学(学部)への進学率は59.1%と過去最高となり、6割に迫る。大学全入時代といわれる中、将来の職業や具体的な学習内容について明確な自覚をもたず、「自分さがし」のために大学に入学者が増えていることが指摘されている(文部科学省2000)。大学進学率の向上は教育の機会均等に寄与し、経済社会の成長発展に寄与すると考えられる一方、個人の多様な能力や適性、意欲、関心などに基づく主体的な進路選択ではなく、「みんなが大学に行くから、自分も行く」という自発的・主体的な選択に基づかない進学が増えることが懸念されている(中央教育審議会1999)。
- (2) また、2007年の学校教育法改正で「主体的に学習に取り組む態度」が学力の三要素の一つとして加わり(学校教育法第30条第2項)、2012年には文部科学省の中央教育審議会が『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』を答申した(中央教育審議会2012)。これを受けて、大学教育においても学習動機を醸成する授業の在り方を模索する動きが続いている(e.g. 山本・徳永2025)。一方、山田(2009)は、日米の学生調査(CSS・JCSS)を比較し、学力低下や学習意欲の減退など大学教育の課題を指摘している。学生の家庭環境、学習習慣、情緒的要因を含む総合的な実態把握が、教育プログラムの刷新やFD推進に不可欠であると論じ、大学教育の再構築に向けた実証的な分析を提示した。
- (3) 本稿は、教育評価に関する先行研究(e.g. 川上ほか2025)で提示された評価の枠組みに依拠すれば、「学習動機・満足度」という評価指標を、「学習者視点」から実証的に分析した研究と位置付けられる。具体的には、学生の「履修動機」と「面白くて役立つ」という主観的評価に着目し、その間の関係を統計的に検証した点に本稿の特徴がある。なお、「面白くて役立つ」とは、学生の主観的な満足度(面白い)と実用性への認知(役立つ)を意味するものである。
- (4) 「履修動機」(Enrollment Motivations/Course-taking Motivation)と「学習動機」(Learning Motivation)は、それぞれ、「なぜその科目を取るのか?」(選択の理由)と「なぜ学ぶのか?」(学習全般への意欲)であり、学生が特定の科目を「履修する理由」(履修動機)は、必ずしもその科目を「熱心に学ぶ理由」(学習動機)と一致するとは限らない。
- (5) 「学習態度」(Learning Attitude)とは、履修した科目に対する「取り組み方」や「姿勢」のことであり、動機に基づいて実際の学習場面で現れる行動や心構えである。例えば、①積極性:授業中に質問する、自主的に調べる;②持続性:課題を計画的に進める、困難でも諦めない;③深い学習への志向:表面的な暗記ではなく理解を求める;④協調性:グループワークで積極的に参加する。最初は「単位のため(外発的動機)」で履修したが、授業を受けるうちに「興味が湧き(内発的動機)」、「態度が積極的になる」場合もあり得る。
- (6) 学習動機づけに影響を与える要因は様々あるが、鹿毛(2013)は、動機づけを規定する要因を「環境、欲求、認知、感情」の4つに分類している。動機づけは日常的な言葉で言えば「学習意欲」や「やる気」に近い意味を持つが、心理学の研究において、人々の行動や心的活動がなぜ、どのように起こり、持続するのかを説明する概念として用いられる。より厳密には、「動機づけとは、行動や心的活動を、一定の方向に向けて生起させ、持続・調整させる心理的プロセスである」と定義されている(鹿毛2013)。
- (7) 対応のない2群間の平均値の比較には、等分散性を仮定するStudentのt検定と、等分散性を仮定しないWelchのt検定がある。しかしながら、現代の統計慣行では、最初からより頑健なWelchのt検定を用いることが推奨されている(e.g. 池田2019, 小野島2023)。
- (8) 学習動機や履修動機の類型に関しては、日下・中村(2000)は「充実志向」「好成績志向」「実用志向」「関係志向」の4類型に分類し、履修動機と授業の成果との関連を検討している。また、他の分野においても分類研究が行われており、例えば日本語教育では崔ほか(2022)が学習動機を6つのタイプに分け、兵頭(2000)は大学体育実技科目の履修動機を4つのタイプに分けてそれぞれ調査・分析を行っている。
- (9) データサイエンスでPythonを使う場合の最も大きなポイントは拡張ライブラリである。R言語が基本パッケージで備えているような行列処理、データ管理、統計解析などの機能はPythonでは拡張ライブラリによって提供される。データサイエンス(特に機械学習)の世界でPythonが使われているのはこの分野の拡張ライブラリが充実しているためである(e.g. 有賀・大橋2021:pp.55-56)。また、Pythonでは、データ分析などでよく使う機能の多くが拡張ライブラリに含まれるクラス(class)に付随したメソッド(method)として提供されているため、オブジェクト指向の考え方を理解していないと戸惑うところがある(e.g. 符2023:p.35)。
- (10) 分析は、プログラミング言語Pythonとその主要なデータ分析ライブラリ(pandas, scipy, statsmodels)を用いて実施した。①データの読み込み、前処理、記述統計の計算にはpandasライブラリを利用した。②動機タイプ別の総合評価の比較には、scipy.statsモジュールのf_oneway関数を用いた一元配置分散分析(One-wayANOVA)を適用した。等分散性はlevene関数で確認した。③分散分析が有意であった場合、statsmodels.stats.multicompモジュールのpairwise_tukeyhsd関数を用いてチューキーのHSD事後検定を実施し、どの群間差が有意であるかを特定した。④各学習項目(S1-S8)における動機タイプの影響や、動機タイプと学生区分の交互作用の検証には、statsmodels.formula.apiモジュールを用いた一般線形モデル(GLM)の構築により実施した。これにより、分散分析と同様の結果を得ることができる。いずれの分析においても、効果の大きさを評価するために効果量 η^2 (イータスクエア)を計算した。⑤高適

合群と低適合群の評価差検証 (Welch の t 検定) には, `scipy.stats` モジュールの `ttest_ind` 関数 (`equal_var=False` のパラメータを指定: 等分散を仮定しない設定で Welch の t 検定を実施) を用いた。また, 効果量 Cohen's *d* の算出には, `scipy.stats` モジュールの統計量 (両群の平均値・標準偏差・サンプル数) を基に, 自作コード (又は `scipy.stats` 以外のライブラリ: 例えば `pingouin.stats.cohensd` 関数) を用いて算出した。

- (11) 「効果量」(effect size) とは, 効果の大きさを示す指標 (例えば, Cohen's *d*, η^2 , R^2 など) であり, 検定結果の解釈において重要な 4 つの指標 (サンプルサイズ, 有意水準, 効果量, 検定力) の 1 つである。本稿で採用した効果量 (Cohen's *d*) は, Cohen (1988) に基づくものであり, Cohen (1962) はその効果量 (Cohen's *d*) の基準について論じた最初の論文である。効果量や検定力 (statistical power) の重要性や必要性に関しては日本国内でも認識されており (e.g. 芝・南風原朝和 1990, 川端ほか 2009, 鈴川・豊田 2011), それらの正しい使い方は, 水本・竹内 (2011) に詳しい。しかし, 実際には, 日本の学術雑誌では効果量の報告や検定力の検討が十分になされている論文は少ないという (e.g. 鈴川・中村 2011)。
- (12) クラメールの連関係数は 0 から 1 の間の値を取るが, 関連性がある場合でも低めになる傾向がある。関連性の強さの目安は以下になる (e.g. 符 2025: p. 53)。0) 連関係数が 0 の場合, 関連性がない。1) 連関係数が 0~0.1 の場合, 関連性が非常に弱い。2) 連関係数が 0.1~0.25 の場合, 関連性が弱い。3) 連関係数が 0.25~0.5 の場合, 関連性が普通である。4) 連関係数が 0.5~1.0 の場合, 関連性が強い。つまり, クラメールの *r* は 0.1~0.3 を「小」, 0.3~0.5 を「中」, 0.5 以上を「大」と解釈できる。

引用文献

- Biggs, J. B.: 1987, Student approaches to learning and studying, Australian Council for Educational Research.
- Cohen, J.: 1962, "The statistical power of abnormal-social psychological research: A review", *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.65, No.3, pp.145-153.
- Cohen, J.: 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.): Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Dweck, C. S.: 2006, *Mindset: The new psychology of success*, Random House.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A.: 2002, "Motivational beliefs, values, and goals", *Annual Review of Psychology*, Vol.53, No.1, pp.109-132.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A.: 2001, "A2 × 2 achievement goal framework", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.80, pp.501-519.
- Lihui Sun & Linlin Hu & Danhua Zhou: 2022, "Programming attitudes computational thinking: predict Analysis of differences in gender and programming experience", *Computers & Education*, Vol.181, 104457.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.: 2000, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, Vol.55, No.1, pp.68-78.
- Stumpf, S. A. & Colarelli, S. M. & Hartman, K.: 1983, "Development of the career exploration survey (CES)", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.22, pp.191-226.
- Super, D. E. & Hall, D. T.: 1978, "Career development exploration and planning", *Annual Review of Psychology*, Vol.29, pp. 333-372.
- Welch, B. L.: 1947, "The generalization of 'Student's' problem when several different population variances are involved", *Biometrika*, Vol.34, No.1/2, pp.28-35.
- 安達智子: 2008, 「女子学生のキャリア意識—就業動機, キャリア探索との関連—」『心理学研究』79号, pp. 27-34.
- 有賀友紀, 大橋俊介: 2021, 『R と Python で学ぶ実践的データサイエンス&機械学習 増補改訂版』技術評論社.
- 池田郁男: 2019, 「改訂増補版: 統計検定を理解せずに使っている人のために II」『化学と生物』57 巻, 9号, pp. 562-579.
- 石井秀宗: 2013, 「入試区分と入学後の科目履修行動との関連に関する検討—一般入学生と推薦入学生の比較分析—」『大学入試研究ジャーナル』23号, pp. 71-78.
- 板井志郎: 2018, 「創造理工リテラシー—大規模大学における初年次教育としての情報教育の実践」『日本情報教育学会誌』Vol. 1, No. 1, pp. 23-30.
- 市川伸一: 1995, 『学習と教育の心理学』岩波書店.
- 内海淳: 2006, 「大学の情報教育におけるカリキュラム改編の狙いと学生の意識のズレ」『コンピュータ&エデュケーション』21号, pp. 42-48.
- 魚田勝臣, 渥美幸雄, 植竹朋文, 大曾根匡, 森本祥一, 綿貫理明: 2023, 『コンピュータ概論—情報システム入門—第9版』共立出版.
- 小川真里江, 川島重徳, 新井正一: 2023, 「文系学生を対象にした AI リテラシー導入教育のための体験学習」『コンピュータ&エデュケーション』55 巻, pp. 98-101.
- 川上祐子, 中村康則, 任和子: 2025, 「看護シミュレーション教育における評価視点の再検討と AI シミュレーション教材への示唆」『日本教育工学会研究報告集』2025(2), pp. 340-347.
- 川端一光, 豊田秀樹, 久保沙織, 大橋洗太郎, 南風原朝和: 2009, 「やはり, 検定力分析はすべきです!」『日本心理学会第 73 回大会』WS001.
- 小野島昂洋: 2023, 「心理統計の教科書における Student の検定と Welch の検定の使い分けについての記述」『日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集』PH018.
- 小森彩加: 2023, 「学習動機づけに関する主要理論とその展望—達成目標理論と自己決定理論およびその関連—」『追手門学院大学心理学論集』31号, pp.29-37.
- 崔成子, 蘭卉, 曾曾: 2022, 「共通選択科目としての日本語教育及び第二外国語としての日本語教育にお

- ける相違点と課題—履修動機を手がかりに—」『日本語教育方法研究会誌』28巻, 2号, pp.94-95.
- 鹿毛雅治: 2013, 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—』金子書房.
- 鹿毛雅治: 2018, 「学習動機づけ研究の動向と展望」『教育心理学年報』57号, pp.155-170.
- 芝祐順, 南風原朝和: 1990, 『行動科学における統計解析法』東京大学出版会.
- 新村出(編): 2008, 『広辞苑第6版』岩波書店.
- 杉山昇太郎, 中原久志: 2025, 「情報Iにおける生徒の知的好奇心と学習動機の関連性」『日本教育工学会研究報告書』2025巻2号, pp. 89-93.
- 鈴川由美, 豊田秀樹: 2011, 「『認知科学』における効果量と検定力, その必要性」『認知科学』18巻, 1号, pp. 202-222.
- 鈴川由美, 中村健太郎: 2011, 「日本の心理学的研究における検定力分析の実際」『日本心理学会第75回大会発表論文集』L38.
- 須長史生, 小倉浩: 2011, 「教養系選択科目における学生の履修行動に関する考察」『昭和大学富士吉田教育部紀要』6号, pp.99—110.
- 鷲見克典: 2013, 「学習者における学習動機づけと適応: 自己決定理論に基づく検討」『教育医学』59巻, 2号, pp.139-150.
- 中央教育審議会: 1999, 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」.
- 中央教育審議会: 2012, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ(答申)」.
- 西田昌彦: 2008, 「工学基礎物理(波動, 熱学, 電気学)の授業に対する学生の履修動機に関する分析—授業評価および成績との相関分析—」『工学・工業教育研究講演会講演論文集(第56回年次大会)』pp.412-413.
- 根上法子, 若山育代: 2011, 「教育及び福祉系大学生の講義履修行動について—アイドマ(AIDMA)の法則を利用して—」『とやま発達福祉学年報』2号, pp. 29-35.
- 服部典子, 飯田順子: 2021, 「大学生の履修行動に関する研究—履修行動尺度の作成と自己決定性による履修行動の違いの検討—」『カウンセリング研究』53巻, 2.3号, pp. 63-76.
- 日下菜穂子, 中村義行: 2000, 「授業評価による大学生の履修動機と成果の分析」『日本教育心理学会総会発表論文集』42巻, p. 481.
- 日下菜穂子, 中村義行, 柳井勉: 2001, 『大学生の授業評価における履修動機と成果の分析』『関西福祉科学大学紀要』第5号, pp. 111-122.
- 兵頭圭介: 2000, 「私立D大学における自由選択体育実技科目の履修動機についての検討」『日本体育学会大会号(第51回)』p. 401.
- 符儒徳: 2023, 「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—新しいカリキュラムの実施にむけて—」『開智国際大学紀要』第22号, pp. 15-38.
- 符儒徳: 2025, 「大学生のネット依存・ゲーム依存・SNS依存に関する考察—アンケート調査結果に基づいて—」『開智国際大学紀要』第24号, pp. 37-55.
- 藤埴智一: 2011, 「教育改善のための学生調査の設計—宮崎大学の事例—」東北大学高等教育開発推進センター編『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会, pp. 113-132.
- 本庄秀明: 2020, 「大学生の学習への構えとその規定要因—学生へのインタビュー結果に基づく仮説の検討—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻, pp. 465-474.
- 本庄秀明, 福留東土: 2022, 「大学生の主体的学習態度の規定要因—選抜性の違いに着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻, pp. 671-682.
- 本庄秀明: 2023, 「大学生の主体的学習態度の規定要因に関する考察—教養系学部を対象とした学生調査の結果から—」『大学経営政策研究』13巻, pp. 91-107.
- 水本篤, 竹内理: 2011, 「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために—」『メソドロギー研究会報告論集』1巻, pp.47-73.
- 両角亜希子: 2013, 「学生類型をベースに考える新しい授業スタイル」『学生と楽しむ大学教育—大学の学びを本物にするFDを求めて』ナカニシヤ出版, pp. 105-119.
- 文部科学省: 2000, 「大学における学生生活の充実方策について(報告)—学生の立場に立った大学づくりを目指して」.
- 文部科学省: 2014, 「大学における教育内容・方法の改善等について」.
- 文部科学省: 2024, 「令和6年度学校基本調査(確定値)について」(2024年12月18日公表).
- 山田礼子, 2009: 『大学教育を科学する—学生の教育評価の国際比較』東信堂.
- 山本順司, 徳永彩未: 2025, 「ミニットペーパーから探る学習動機に繋がる授業の在り方」『九州大学基幹教育院幹教育紀要』第11号, pp.21-40.
- 湯立, 児玉典子: 2025, 「学習動機づけとそれに関連する諸要因—薬学部学生の学習行動と学業パフォーマンスに関連する動機づけ要因の検討—」『薬学教育』第9巻(2025), pp. 1-7.

Analysis of the Relationship Between Motivation Types and Learning Compatibility: A Case Study of a Specialized Course

FU Ru-De*¹

Abstract

In recent years, as quality assurance in university education becomes increasingly emphasized, understanding students' diverse motivations for course enrollment and designing instruction accordingly has emerged as a critical issue. This paper focuses on students enrolled in the specialized course "Information Systems Theory." It classifies their motivations into four types—Career-Oriented, Academic Inquiry-Oriented, Schedule-Convenience-Oriented, and Social Adaptation-Oriented—and empirically analyzes the relationship between these types and learning compatibility (evaluation of compatibility with course characteristics).

The analysis yielded three key findings. First, a statistically significant relationship was confirmed between motivation types and learning compatibility. Students with intrinsic motivation (Career-Oriented and Academic Inquiry-Oriented types) tended to show higher compatibility with the course, whereas those with extrinsic motivation (Schedule-Convenience-Oriented and Social Adaptation-Oriented types) tended to show lower compatibility. Second, item-based analysis revealed that the influence of motivation was particularly pronounced for learning items dealing with the systematic knowledge and social context of information systems. Third, it was suggested that this effect of motivation is a universal phenomenon, observed regardless of student background (Japanese or international students).

These findings indicate that students' initial motivation for course enrollment strongly influences their subsequent learning experiences and evaluations, and they suggest the importance of strategies in course design that clearly demonstrate the practical and academic value of the subject to stimulate students' intrinsic motivation.

Key words

Motivation for Course-Taking, Course Characteristics, Learning Compatibility, Educational Evaluation, Specialized Course

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

人間の性質を表す「地」の意味

—「地」を含む複合語を中心に—

糸山 泰斗*1

本稿は、人間の何らかの性質を表す「地」という構成要素を含む複合語を考察の対象とし、辞書の記述と実例をもとに各複合語の意味の記述を行い、「地」という要素の意味を明らかにした。本稿で取り上げた複合語は「地黒」「地声」「地肩」「地頭」「地毛」「地肌」「地顔」「地力」の8つである。また、「地が出る」のように「地」が単独で用いられる場合についても考察し、「地」が単独で用いられる場合と各複合語のそれぞれの意味がどのような関係にあるかという「地」の持つ意味のネットワークを明らかにし、「地」のスキーマ的な意味についても明らかにした。

キーワード

「地」の意味, 複合語, 辞書, ネットワーク, スキーマ

1. はじめに

本稿は、まず、人間の何らかの性質を表す「地声」「地肌」「地顔」等の「地」という構成要素を含む複合語を考察の対象とし、各複合語の意味の記述を踏まえ、「地」という要素の意味を明らかにすることを目的とする⁽¹⁾。また、「地が出る」のように「地」が単独で用いられる場合についても考察し、「地」の持つ意味のネットワークを明らかにする。

以下、本稿の構成について簡単に述べる。まず、2節では辞書の記述の検討を踏まえ、本稿での考察の観点を示す。次に、3節で「地声」「地肌」等の「地」を含む複合語の意味について考察し、4節で「地」が単独で用いられる場合について考察する。さらに、5節で「地」の持つ意味のネットワークについて記述する。6節では、本稿のまとめと今後の課題について述べる。

2. 辞書の記述の検討

2節では、「地」という語について、辞書における人間の性質に関する記述を踏まえ、本稿では「地」の意味をどのような観点から考察するかを明確にする。まず、「地」という語の人間の性質に関係する意味の一つとして以下のような記述がある。

④生来のもの。作り物ではないもの。⑦本来身に備わっている性質。持ち前。「あれが彼の地だ」(『大辞林』(第四版) p.1153/下線は引用者)

このように、「地」の語積として、「生来のもの」「本来身に備わっている性質」とある。まず、本稿では、「生来(の性質)」を以下のように考える。

「生来(の性質)」: ある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない(変わりにくい)もの。⁽²⁾

2026年1月8日受理

A Study of the Meanings and Usages of the Expression “JI” That Shows Human Nature — Focusing on Compound Words Containing “JI” —

*1 Taito MOMIYAMA

開智国際大学 国際教養学部

3節で、「地」を含む複合語、4節で単独で用いられる「地」を検討するが、実際にこのような「生来(の性質)」という意味が認められる場合がある。一方、「地」には、「生来(の性質)」(生まれながらの性質)とは言えない意味を有する場合もある。このような意味について、上記の辞書の「本来身に備わっている性質」という記述を踏まえ、「地」の意味の一つについて、結論を先取りすることになるが、「生来(の性質)」と区別して「本来(の性質)」とし、以下のように考える。

「本来(の性質)」: ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの。

なお、「生来(の性質)」と「本来(の性質)」の関係については、5節であらためて検討する。

3. 「地」を含む複合語の考察

3節では、「地」を含む8つの複合語について、実例に基づきその意味を明らかにする⁽³⁾。また、「地」を含む複合語の考察を通して、「地」のスキーマ的な意味を明らかにする。

3. 1 「地黒」

3. 1では、まず、以下の「地黒」という語を含む例を取り上げる。

- (1) 義洋さんの後継者として、今年から畑で働く英一さん(51)は「1週間ごとに次の作業になる。こんなにも人の手がかかっているのか、と驚くばかり」と言った。もともと地黒の顔は、日焼けしてさらに黒くなった。(『朝日新聞』(朝刊)2024年5月5日)⁽⁴⁾

(1)は、畑作業の結果、「もともと地黒の顔は、日焼けしてさらに黒くなった」という表現である。「日焼けしてさらに黒くなった」とあるように、この場合の「地黒」とは、日焼けによって肌の色がより黒くなる以前から、他者と比較して一定以

上肌が黒いことを表している。すなわち、生まれながらに色黒であるということである⁽⁵⁾。この性質については、生まれた時から現在に至るまで、そして将来的にも大きくは変化しないものと考えられる。

以上から、「地黒」という語はく生まれながらにして肌の色が黒いこと>を表し、「地」という構成要素には、くある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない(変わりにくい)もの>という意味があると考えられる。

- ・「地黒」の意味: く生まれながらにして肌の色が黒いこと>
- ・「地」の意味①: くある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない(変わりにくい)もの>

なお、以下では、「地」の意味①について、簡略にく生まれながらの性質>とする。

3. 2 「地声」

3. 2では、まず、以下の「地声」という語を含む例を取り上げる。

- (2) 太陽のように明るい性格の母親は当然、地声が大きいものです。闇のように暗い性格の母親が「毎日がユウウツやわあー！」と、大声を上げているのとは訳が違います。(『朝日新聞』(夕刊)2005年3月15日)

(2)は「地声が大きい」という例である。「地声」の辞書の記述を見ると、「①生まれつきの声。ふだんの声。」(『大辞林』(第四版)p.1181)とある。(2)における「地声(が大きい)」の意味は「生まれながらの声(が大きい)」ということであり、「地声」の意味はく生まれながらの声>である。また、(1)の「地黒」と同様に「地」の意味はく生まれながらの性質>(「地」の意味①)であると考えられる。

次に、以下の(3)の「地声」は、く生まれながらの声>という意味ではないと思われる。

- (3) (評・音楽) 濱田芳通&アントネッロ「聖母マリアの夕べの祈り」 個性際立たせ、弾ける宗教曲

(中略)あるいは、さまざまな声が層として積み重なっているような民俗音楽。濱田はそれら一つひとつを目立たせつつ、一つの流れへと集めていく。ルネサンスとバロック、西洋的と非西洋的なものが絡み合い、歌唱でも地声と裏声が一続きに。その奔流がエネルギーなうねりとなって客席へなだれ込む。(『朝日新聞』(夕刊)、鈴木淳史、2024年1月18日)

(3)における「地声」は、歌唱の際の「裏声」と対比的な意味で用いられている。辞書においても、「②技巧的な発声をしない自然の声。→裏声」(『大辞林』(第四版) p.1181)という記述がされている。この場合の「地声」は、「通常発声方法による声」すなわち「自然の声」あるいは「本来の声」(＜ある人のある時点あるいはある期間での性質である声＞)を表し、「技巧的な発声」である「裏声」と対比的であると考えられる⁽⁶⁾。つまり、この場合の「地声」は＜生まれながらの声＞であるか否かを問題にしているわけではなく、「裏声」と対比的である＜ある人のある時点あるいはある期間での性質である声＞を表していると考えられる⁽⁷⁾。

以上から、「地声」の「地」という構成要素には、＜生まれながらの性質＞とは異なる＜ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの＞という意味があると考えられる。

- ・「地声」の意味①：＜生まれながらの声＞
- ・「地声」の意味②：＜ある人のある時点あるいはある期間での性質である声＞
- ・「地」の意味②：＜ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの＞

なお、以下では、＜ある時点あるいはある期間＞を表すのに簡略に＜ある時点＞とし、また、「地」の意味②については、簡略に＜ある人のある時点での性質＞とする。

3. 3 「地肩」

3. 3では、まず、以下の「地肩」という語を含む例を取り上げる。

- (4) 伊良部投手には天分の地肩の強さがある。
160キロ近い速球をすぐに投げられる。だが、練習の貯金がなければ、長続きはしない。
(『朝日新聞』(夕刊) 1997年7月1日)
- (5) 小学生の江川少年は父に誘われ、天竜川の土手で石投げに興じるようになる。対岸まで石を届かせようとすると、体全体を使って投げないといけない。「ぼくの地肩は鍛えられ、知らず知らずに正しい投げ方も身につけた」と江川さん自身が語っている。(『朝日新聞』(夕刊) 2017年7月20日)

まず、「地肩」は辞書においては、「持ち前の肩の力。物を投げるときなどにいう。『地肩が強い』」(『大辞林』(第四版) p.1167/下線は引用者)と記述されている。ただし、この辞書の記述の「持ち前の」が、＜生まれながらの性質＞(「地」の意味①)を表すのか、＜ある人のある時点での性質＞(「地」の意味②)を表すのかは不明瞭である。さて、(4)は、「天分の地肩の強さがある」という表現で、野球において速い球を投げるための肩の強さを表している例である。(4)には「天分の」とあるように、「地肩」は＜何らかの対象を投げる基盤となる、生まれながらの肩(の強さ)＞を表し、「地」にも＜生まれながらの性質＞という意味があると考えられる。

(5)は、川の対岸に石を投げることで「地肩が鍛えられ」という例である。「鍛えられ」ということは、「地肩(の強さ)」は変化をするものであり、＜生まれながらの性質＞ではないことがわかる。この場合は、江川の小学生時点での遠くに石を投げるための基盤となる肩の強さを表して

いる⁽¹⁴⁾。したがって、「地肩」には、<ある人のある時点での性質である、何らかの対象を投げる基盤となる肩（の強さ）>という意味もあることになる。

以上から、「地肩」は<（球技、投擲競技等において）何らかの対象を投げる基盤となる、生まれながらの肩（の強さ）>という意味と、<（球技、投擲競技等において）ある人のある時点での性質である、何らかの対象を投げる基盤となる肩（の強さ）>という意味があると考えられる。したがって、3.2の「地声」と同様に、「地」には<生まれながらの性質>（「地」の意味①）という意味と、<ある人のある時点での性質>（「地」の意味②）という意味が認められるわけである。

- ・「地肩」の意味①：<（球技、投擲競技等において）何らかの対象を投げる基盤となる、生まれながらの肩（の強さ）>
- ・「地肩」の意味②：<（球技、投擲競技等において）ある人のある時点での性質である、何らかの対象を投げる基盤となる肩（の強さ）>

3.4 「地頭」

3.4では、「地頭」という語について考察する。人間の性質を表す「地頭」の辞書の記述は「②詰め込みの知識だけでなく、応用力や思考力、洞察力、ひらめきなど、その人に本来的に備わる知力。」（『大辞林』（第四版）p.1154／下線は引用者）である。本節では、辞書の「その人に本来的に備わる」等の記述を精緻化し、「地頭」においても、「地声」「地肩」と同様に2つの意味があるという見通しのもと、以下の「地頭」という語を含む例を取り上げる。

- (6) 「地頭のよくない私が東大合格を勝ち取ることで、努力すれば目標は達成できるということを、周りの人に伝えたい気持ちがありました」（『週刊朝日』2022年4月22日）
- (7) 東京都新宿区にある「パズル道場」の春期講習も、熱気に包まれていた。（中略）「地頭を鍛え、算数のセンスを身につけることが目的

です。受験やテストの点数にすぐに結びつく『見える学力』ではないが、基礎となる多面的思考力を伸ばすことで、算数の苦手意識がなくなり、将来にわたってプラスになると、保護者のニーズは高い」（『朝日新聞』（朝刊）2014年4月12日）

(6)は「地頭」と「努力」をして身に付けた知力が対比的であることがわかる。すなわち、この場合の「地頭」は<生まれながらの頭の出来>を表している。

(7)は、「受験やテストの点数にすぐに結びつく『見える学力』ではないが、基礎となる」「思考力」のことを「地頭」としている。(7)にもあるように、この場合の「地頭」は「鍛え」たり「伸ば」したりできるため、<ある人のある時点での基礎となる思考力>を意味していると考えられる。

以上をまとめると、(6)の「地頭」は<生まれながらの頭の出来>という意味を表し、この場合の「地」は<生まれながらの性質>（「地」の意味①）という意味を表す。そして、(7)の「地頭」は<ある人のある時点での基礎となる思考力>という意味を表し、この場合の「地」は<ある人のある時点での性質>（「地」の意味②）という意味を表す。

- ・「地頭」の意味①：<生まれながらの頭の出来>
- ・「地頭」の意味②：<ある人のある時点での基礎となる思考力>

3.5 「地毛」

3.5では、「地毛」という語を取り上げる。まず、以下の例を見てみよう。

- (8) 昨年7月には、校則見直しに関するガイドラインを作成。児童・生徒がゼロベースで校則の素案をつくるなど、子どもの視点で進めることをうたい、手順を提示。また、(1) 地毛の色の確認など、生まれ持った性質に対して許可が必要な規定 (2) 靴や靴下、肌着の色を

統一するなど合理的な理由を説明できない規定——などは「各校において必ず改定を図ってください」と求めた。(『朝日新聞』(朝刊) 2024年5月28日)

(9) 20代から薄毛に悩み、カツラをつけ始めた。ずっと気づかれていないと思っていたが、3年前に新入社員の女性に笑顔で指摘され、思わず「そうだよ」と答えた。気が楽になったと同時に、会話する同僚たちとの間に漂っていた「触れてはいけない」空気が無くなった。今は隠すためではなく、ファッション感覚でつけている。カツラの下から地毛が出ていると、同僚が「出てるよ～」と教えてくれる。自分も周囲も笑顔が増えた。(『朝日新聞』(朝刊) 2020年3月8日)

(8) は児童・生徒の「生まれ持った」髪(の色)を「地毛(の色)」と表現している。この場合は「染色・脱色・パーマ等を施している髪」と対比的であり、<生まれながらの髪>を意味していると考えられる。この意味の「地毛」については、「地毛の色(の確認)」とあるように、その色(や質)が焦点となっており、毛髪の色(や質)という性質は生まれてから現在まで、そして生涯にわたって(大きくは)変化しないものと考えられる⁽⁸⁾。

(9) は「カツラ」と対比的な髪のことを「地毛」と表現している。カツラは頭に付ける人工毛のことであり、この場合の「地毛」は人工毛ではない、<ある人のある時点での髪>を表している⁽⁹⁾。この意味の「地毛」は(8)の「地毛」とは異なり、髪の色や質を問題にしているわけではなく、その髪がその人のものか人工物かが焦点となっている。

まとめると、(8)の「地毛」は「染色・脱色・パーマ等を施している髪」と対比的なく生まれながらの髪>を意味しており、この場合の「地」は<生まれながらの性質>(「地」の意味①)という意味を表している。(9)の「地毛」は「カツラ(人工毛)」と対比的なくある人のある時点での髪>を意味しており、この場合の「地」は<ある人のある時点での性質>(「地」の意味②)という意味

を表す。

- ・「地毛」の意味①:「染色・脱色・パーマ等を施している髪」と対比的なく生まれながらの髪>
- ・「地毛」の意味②:「カツラ(人工毛)」と対比的なくある人のある時点での髪>

3.6 「地肌」

3.6では、「地肌」という語を取り上げる。辞書における、人間の性質を表す「地肌」の記述は、「②生来の肌。化粧などをしていない本来の肌。」(『大辞林』(第四版) p.1230) というものである。このように、辞書の記述においては、「生来の」と「本来の」の両方が示されており、その区別が明確にされていない。以下では、「地肌」の実例について考察し、より精緻な意味記述を目指す。

(10) 子供の頃から地肌が白かった私を見て、祖母は「色の白い人は若く見えるし、七難隠す」と言っていたが、日焼けで手の甲に出るシミが年齢をあぶり出しているようだ。娘からも「若ぶっても手にしっかり『おばさんですよ』と証拠が出ている」などとからかわれ、「もう年はごまかせない」と観念した。(『朝日新聞』(朝刊) 2003年8月1日)

(10) は「子供の頃から地肌が白かった」という例である。「子供の頃から」とあるように、この場合の「地肌」は<生まれながらの肌>を表すと考えられる。また、「子供の頃から」現在に至るまで、そして将来的にも「地肌」が白いという性質は(日焼けやシミ等の影響はあっても)大きくは変化しないものであると考えられる。

次に、以下の(11)の例を見る。

(11) 色白になりたいと地肌より白いファンデーションを選ぶのも顔が白浮きしてしまうので気をつけよう。(『週間朝日』2015年3月6日)

(11)の「地肌」は、化粧(「白いファンデーション

ョン)を施している肌と対比的である。すなわち、
 <ある人のある時点での化粧等を施していない
 肌>を表している。

続いて、以下の(12)を見る。

(12) シャンプー前にブラッシングをするように
なって、頭皮と髪の調子がいい。(中略)初め
 てブラッシングした後、シャンプーをして驚
 いた。シャワーのお湯が地肌に行き渡る感触
が違う。(『朝日新聞』(朝刊)2018年11月11
 日)

(12)の例における「地肌」は、(10)と(11)
 とは異なり、肌の色を問題にしているわけでない。

(12)の場合の「地肌」は、「頭皮と髪」「シャワ
 ーのお湯が地肌に行き渡る」とあるように、<あ
 る人のある時点での毛髪の下にある肌>⁽¹⁰⁾を表
 していると考えられる⁽¹¹⁾。なお、(12)の例では、
 「調子がいい」「シャワーのお湯が地肌に行き渡
 る感触が違う」というように、「シャンプー前にブ
 ラッシングをする」ことで、「地肌」の質が改善さ
 れていることがわかる。したがって、この場合の
 「地」は<ある人のある時点での性質>（「地」の
 意味②）という意味を表すと考えられる。

まとめると、「地肌」には、その性質が生まれ
 てから現在に至るまで、そして将来的にも大きく変
 化することのない<生まれながらの肌>という
 意味（「地肌」の意味①）と、化粧を施している肌
 と対比的である<ある人のある時点での化粧等
 を施していない肌>という意味（「地肌」の意味②
 -1）と、<ある人のある時点での毛髪の下にある
 肌>という意味（「地肌」の意味②-2）があること
 になる。

また、「地肌」の意味①の「地」は<生まれなが
 らの性質>（「地」の意味①）という意味を表し、
 「地肌」の意味②の「地」は<ある人のある時点
 での性質>（「地」の意味②）という意味を表すと
 考えられる。

- ・「地肌」の意味①：<生まれながらの肌>
- ・「地肌」の意味②-1：<ある人のある時点での化

粧等を施していない肌>

- ・「地肌」の意味②-2：<ある人のある時点での毛
 髪の下にある肌>

3. 7 「地顔」

3. 7では、「地顔」という語を取り上げる。ま
 ず、以下の「地顔」を含む例を見る。

(13) 五十歳になるイチゾウはなにか怒ったよう
な顔をして夜、小屋までやってくる男です。
 ミサにあずかる時も、あずかったあとも、ほ
 とんど口をきいてはくれません。しかし、本
当に腹をたてているわけではなく、これが彼
の地顔なのです。(遠藤周作『沈黙』p.39、新
 潮文庫)

(13)は、普段から「なにか怒ったような顔」
 をしているイチゾウに対して、「本当に腹をたて
 ているわけではなく」「これが彼の地顔」とあると
 表現している例である⁽¹²⁾。この場合の「地顔」は、
 怒り等の一時的な感情が表れているわけではな
 い、その人の生まれながらの顔立ちを表しており、
 <生まれながらの顔(立ち)>という意味である
 と考えられる。また、<生まれながらの顔(立ち)
 >という性質は、生まれてから生涯にわたって大
 きく変化はしないものであろう。以上から、この
 場合の「地顔」の「地」は、<生まれながらの性
 質>（「地」の意味①）という意味である。

次に、以下の(14)の例を見る。

(14) アウトサイダーといわれ、変人といわれた。
 ひと癖もふた癖もあるような作品ばかりを
 選ぶ彼はあくまで“通好み”のスター。

たとえば『シザーハンズ』。アイドルだった
 のに、まったく地顔が分からないようなメイ
クで登場。(『週刊アエラ』2007年6月25日)

(14)の「地顔」は、「地顔が分からないような
 メイク」とあるように、化粧(メイク)を施して
 いる顔と対比的である。すなわち、この場合の「地

顔」は<ある人のある時点での化粧等を施していない顔>を表していると考えられる。

以上をまとめると、(13)の「地顔」は<生まれながらの顔(立ち)>を意味しており、この場合の「地」は<生まれながらの性質>（「地」の意味①）という意味である。一方、(14)の「地顔」は「化粧等を施している顔」と対比的なくある人のある時点での化粧等を施していない顔>を意味しており、この場合の「地」は<ある人のある時点での性質>（「地」の意味②）という意味である。

- ・「地顔」の意味①：<生まれながらの顔(立ち)>
- ・「地顔」の意味②：<ある人のある時点での化粧等を施していない顔>⁽¹³⁾

3. 8 「地力」

3. 8では、「地力」という語を取り上げる。まず、以下の「地力」を含む例を見る。

(15) 初のベスト8進出を目指した四日市農芸の挑戦はあっさりと跳ね返された。

「やはり強いね。地力の差というか。大阪の強豪校の実力を選手たちも肌で感じたのではないか」。計6トライを奪われた完敗に下村監督は脱帽した。(『朝日新聞』(朝刊) 2012年1月3日)

(16) 未練が残り、大学に進んでもボクシングを続けた。ジムの先輩のプロ選手に話を聞くうちに「自分が誇れるものを得たい」と思うようになった。大学の講義や週5、6日は入るアルバイトの合間にも練習を欠かさず、地力を磨いた。(『朝日新聞』(朝刊) 2022年2月3日)

(15)は、強豪校に敗れたチームの監督が「地力の差」を感じたとコメントしているという例である。(16)は忙しい中でも練習を重ねてボクシングの「地力を磨いた」という例である。辞書においては、「地力」は「その人が本来もっている実力。

底力。『地力を発揮する』『地力のある男』(『大辞林』(第四版) p.1378)と記述されている。(15)における「地力の差」は、その試合が行われた時点での両チームの地力の差を表していると考えられる。また、(15)における「地力(の差)」は、例文中で「実力」という語が用いられていることからわかるように、「実力」に近い意味である。

また、(16)においては、「地力を磨く」ということは、その人のその時点での地力を成長・発展させようと努力している様子がかがえる。さらに、(15)と(16)の「地力」は、「実力」に近い意味であり、さらに言えば、ある競技等を行ううえで、競技者等がその時点で有する「総合力」であると考えられる。

したがって、「地力」は<ある人・集団のある時点での総合力>を表していると考えられる⁽¹⁵⁾。この場合の「地」の意味は、<ある人のある時点での性質>（「地」の意味②）である。

次に、「地力」の以下の例を見てみよう。

(17)「最近の部員は地力がない」と嘆いていた駒井彰監督に、学校が七万円を奮発して部専用のベンチプレス機を贈った。

そこで、この冬の部員はもっぱら筋力トレーニング。十六人の部員が二班に分かれ、一方はベンチプレス、他の一班は機械なしで腹筋、背筋の強化。最初、三十キロ持ち上げるのに「ウンウン」といっていた部員らも、今はらくらく。体力に自信を深めている。(『朝日新聞』(朝刊) 1993年6月30日)

(18) 相撲界にも「3年先のけいこ」という格言がある。「楽をして目先の1勝を追うよりも、苦しい基本練習の繰り返しで地力をつける。それがその時には勝利につながらなくても、将来への貯金になる」との意味合いは、イーグルスの現状にも当てはまる。(『朝日新聞』(朝刊) 2012年10月18日)

(17)の「地力(がない)」という表現は、(15)と(16)のように「実力/総合力(がない)」と言い換えることはできない。というのも、「地力がな

い」からと学校が「ベンチプレス機」を買い「筋力トレーニング」を行っても、その種目の実力あるいは総合力が伸びるとは限らないからである。この場合に成長する部分は「体力」であるため、(17)の「地力」はおおよそ「体力」に相当する意味で用いられていると考えられる。

(18)の例は、「苦しい基本練習の繰り返しで地力をつける」という例である。「苦しい基本練習の繰り返し」によって、その種目の実力あるいは総合力が伸びるかは定かではなく、また、「体力」と言い換えることも難しい。(18)の「地力」はその種目を行う上で必要な、「苦しい基本練習の繰り返し」によって身に付けることができる「基礎力」を表していると考えられる。(17)と(18)の例についてまとめると、「地力」には<ある人・集団のある時点での体力・基礎力>という意味があることになる。

以上から、「地力」には<ある人・集団のある時点での総合力>という意味と、<ある人・集団のある時点での体力・基礎力>という意味があり、どちらの場合も、「地」は<ある人のある時点での性質>（「地」の意味②）を表している。

- ・「地力」の意味①-1: <ある人・集団のある時点での総合力>
- ・「地力」の意味①-2: <ある人・集団のある時点での体力・基礎力>

3. 9 3節のまとめ

3. 9は、3節のまとめである。3節では、人間の性質を表す「地」という構成要素を含む複合語を取り上げ、その意味を明らかにした。まず、「地黒」は<生まれながらにして肌の色が黒いこと>という意味を持つことを示した。次に、「地声」について、①<生まれながらの声>と②<ある人のある時点での性質である声>という意味があることを明らかにした。さらに、「地肩」について、①<(球技、投擲競技等において)何らかの対象を投げる基盤となる、生まれながらの肩(の強さ)>と②<(球技、投擲競技等において)ある人のある時点での性質である、何らかの対象を投げる

基盤となる肩(の強さ)>という意味があることを示した。また、「地頭」という語は①<生まれながらの頭の出来>と②<ある人のある時点での基礎となる思考力>という意味を持ち、「地毛」は①「染色・脱色・パーマ等を施している髪」と対比的なく生まれながらの髪>と②「カツラ(人工毛)」と対比的なくある人のある時点での髪>という意味があることを示した。「地肌」という語には、①<生まれながらの肌>という意味と、<ある人のある時点での化粧等を施していない肌>（②-1）と<ある人のある時点での毛髪の下にある肌>（②-2）という意味があることを示した。「地顔」という語には、①<生まれながらの顔(立ち)>と②<ある人のある時点での化粧等を施していない顔>という意味があり、最後に、「地力」という語には、<ある人・集団のある時点での総合力>（①-1）と<ある人・集団のある時点での体力・基礎力>（①-2）という意味があることを明らかにした。

また、上記の「地」を含む複合語の意味の分析により、「地」という構成要素が持つ2つのスキーマ的な意味についても明らかにした。一つ目は①<ある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない(変わりにくい)もの>（「生来(の性質)」）であり、2つ目は②<ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの>（「本来(の性質)」）である。なお、「地」という構成要素の意味と、「地」を含む複合語の意味の関係については、4節での「地」が単独で用いられる場合の考察を踏まえて、5節であらためて論じることとする。

4. 「地」が単独で用いられる場合

3節では、「地」という構成要素を含む複合語の意味について考察し、「地」の意味についても<生まれながらの性質>という意味（「地」の意味①）と、<ある人のある時点での性質>という意味（「地」の意味②）があることを示した。4節では、人間の性質を表す「地」という語が単独で用いられる場合について、やはり、「地」の意味①と②認

められることを、事例に基づき確認する。

(19) 練習中はおとなしいが、地は明るい元気者の集まりだ。(『朝日新聞』(朝刊) 1998年6月25日)

(20) 「コメディは初めてですが、地はひょうきんなので楽しくって」という松田だが、樹木に「いまの20代の主婦と同じで、いい意味でも悪い意味でも無責任さと明るさを持つて」と評されて苦笑い。(『朝日新聞』(夕刊) 1990年4月27日)

(19) は、ある集団に属するメンバーの特徴について、「地は明るい元気者」と表現している例である。この場合、「明るい元気者」という性質は、その人(その人たち)の生まれながらの性質であり、基本的には生涯変わらないものと想定できる。したがって、(19)のように単独で用いられる「地」は<生まれながらの性質>という意味(「地」の意味①)を表すと考えられる。

(20) は「地はひょうきん」という例であるが、この場合も、その人の「ひょうきん」という性質は、生まれてから生涯にわたって大きくは変わらないものであると想定できるため、(19)と同様に<生まれながらの性質>を表すと言っていいであろう。

次に、以下の(21)と(22)の例を見る。

(21) 1967年に漫画研究の批評同人誌「漫画主義」を作りました。(中略)

最初の号が、つげ義春特集。ここで僕は、映画評論を書くより先につげ義春論をやったんです。菊地浅次郎のペンネームは、大好きな加藤泰監督の「明治侠客(きょうかく)伝 三代目襲名」(65年)に出てくる鶴田浩二演じる主人公の役名から拝借しました。ここに映画好きの地が出ています。(『朝日新聞』(朝刊)、山根貞男、2021年9月3日)

(22) 察するにあなたの妻は、今の職場が好きでも仕事に愛着があるわけでもなさそうですね。それに同僚や上司との関係も自分の地が

出せるような安心できるものでもなさそう。とりあえずあやまっとけばいいや、みたいな。それなら転職した方がよいかも。(『朝日新聞』(朝刊) 2021年6月19日)

(21)の例は、ペンネームを好きな映画監督の作品の登場人物からつけたことについて、「ここに映画好きの地が出ています」と表現している。この「映画好きの地」の場合、映画を好きになるのはある程度年齢を重ねた後であり、また、何らかの理由で将来映画が好きではなくなる可能性もあることに注目すると、(19)と(20)とは異なり、<生まれながらの性質>という意味ではないことがわかる。つまり、この場合の「地」は、<ある人のある時点での性質>(「地」の意味②)を表していると考えられる。(22)の「自分の地」とは、「仕事」をしている時や「職場」で「同僚や上司」と接する時の姿とは対比的な意味を表している。つまりは、仕事をしている時の外面的な姿ではなく、やはり<ある人のある時点での性質>という意味を表していると言っていいであろう。

以上、4節では、単独で用いられる「地」についても、<生まれながらの性質>と<ある人のある時点での性質>という2つの意味を有していることを示した。

5. 「地」の意味のネットワーク

5節では、3節で取り上げた「地」を含む複合語、「地」という複合語の構成要素、および4節で取り上げた「地」が単独で用いられる場合について、それぞれの意味がどのような関係にあるかを示す。まず、3節で見たように、「地」含む複合語の「地黒」の意味、「地声」の意味①、「地肩」の意味①、「地頭」の意味①、「地毛」の意味①、「地肌」の意味①、「地顔」の意味①から、「地」という構成要素の意味①である「生来(の性質)」:<ある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない(変わりにくい)もの>(簡略に<生まれながらの性質>としたもの)というスキーマ的な意味が抽出できる。次に、「地声」の意味②、

「地肩」の意味②、「地頭」の意味②、「地毛」の意味②、「地肌」の②-1 および②-2、「地顔」の②、「地力」の意味①-1 および①-2 から、「地」という構成要素の意味②である「本来 (の性質)」: <ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの> (簡略に<ある人のある時点での性質>としたもの) というスキーマ的な意味が抽出できる。さらに、4節で取り上げた単独の「地」にも、同様に、この2つの意味を認めることができる。

また、「生来 (の性質)」 (<ある人の何らかの生まれながらの性質であり、生涯変わらない (変わりにくい) もの>) は、ある人の生涯にわたってさまざまな営みの「基盤」となると思われる。というのは、<生まれながらの性質>は、(生涯にわたって) その人のさまざまな営みを可能にすると同時に、その人の営みを制約すると考えられるからである。また、「本来 (の性質)」 (<ある人のある時点あるいはある期間での性質であり、生まれながらの性質とは言えないもの>) は、その時点でのさまざまな営みの「基盤」となるであろう。というのは、<ある人のある時点での性質>によって、その人のその時点でのさまざまな営みが可能になるとともに、その人の営みは制約を受けると考えられるからである。以上から、「生来 (の性質)」と「本来 (の性質)」はいずれも、「(ある人の) 営みの基盤」であるという点において共通点が見出せることになる。

さらに、「大地」を表す「地」についての検討は今後の課題であるが、「大地」は、人間をはじめとする動植物の存在や営みを支える「基盤」であり、この場合も含めて、「地」は「(人間等の) 営みの基盤」として位置付けられるという見通しが得られる。以上を図にまとめると、以下の図1のようになる。

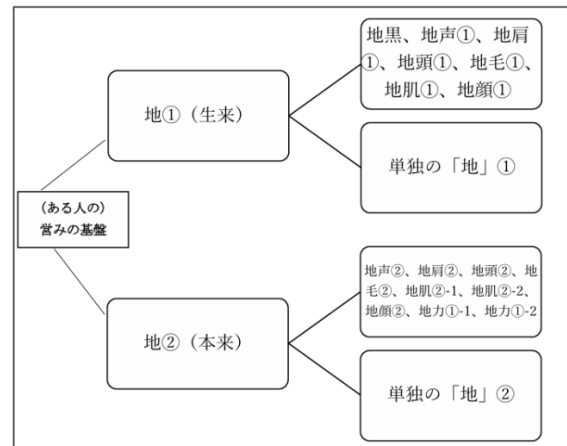


図1 「地」のネットワーク

6. おわりに

本稿は、人間の性質を表す「地」という構成要素を含む複合語と「地」が単独で用いられる場合の意味について、辞書の記述も含めて網羅的に記述し、「地」のスキーマ的な意味を抽出した。また、「地」の意味がどのようなネットワークを持つかについても明確に示した。本稿を踏まえ、注13でも触れた「マージャンの時だけ地顔に戻る」、さらに「すましていても、酔うとすぐに地金が出る」(『講談社類語辞典』p.1786)のように、「地」を含む複合語が比喩的に用いられている場合の考察は今後の課題としたい。また、「大地」を表す「地」の分析、また、「地肌」と「素肌」、「地顔」と「素顔」のような、「地」を含む複合語と「素」を含む複合語の類似点と相違点についての考察も今後の課題としたい。

注

- (1) 「雨降って地固まる」等の、「地」がおおよそ「大地」の意味を表す場合については稿を改めたい。
- (2) なお、「生来」の辞書の記述である「①生まれつきの性質。しょうらい。「生来の怠け者」②生まれてこのかた。副詞的に用いる。『生来金とは縁がない』(『大辞林』(第四版) p.1504)についても参照した。また、ここでの「ある人」は、典型的には一人の人(個人)であるが、チーム等の人の集団も含めることとする。なお、「本来(の性質)」における「ある人」も同様である。
- (3) 「地味」「地道」等も、「地」という構成要素を含み、人間の何らかの性質を表す語であるが、これらの語の「地」には、語の意味に直接貢献する意味が認められないため、考察対象としない。
- (4) 本稿の考察対象である表現には実線「 」を、また、何らかの点で考察に関係する箇所には波線「 」を記す。また、『朝日新聞』、『週刊朝日』、『週刊アエラ』の例文については「朝日新聞クロスサーチ」より引用したものである。
- (5) 「地黒」の辞書の記述は「もともと色黒であること。」(『大辞林』(第四版) p.1177) である。
- (6) 「裏声」の辞書の記述は、「地声では出せない高音域を特殊な発声法で出した声。地声とは声帯の状態が異なり、音色が異なる。仮声。ファルセット。⇄地声」(『大辞林』(第四版) p.265/下線は引用者) であり、「地声では出せない」「地声とは声帯の状態が異なり」「⇄地声」というように「地声」と対比的であることは明らかである。
- (7) 「最終日まで走り抜け、ステージにマイクを置いて地声で叫んだ。」(『週間アエラ』2023年1月30日/下線は引用者) における「地声」は、「マイクを通した声」と対比的な声であるが、このような声も＜ある人のある時点あるいはある期間での性質である声＞に含まれる。
- (8) なお、「陸上の女子やり投げ界で将来を嘱望されているのが和歌山県立和歌山北高3年の長麻尋(おさ・まひろ、17)だ。(中略)高校で指導する森下康士教諭は『地肩の強さが大きな魅力。中学時代に球技などのライバル競技に取られなくてよかった』と話す。」(『日本経済新聞』2017年4月15日、<https://www.nikkei.com/article/DGXMZ015310930U7A410C1AA2P00?msocid=3fc8e4b0959468d71f25f7c794ec69c3>) のように、「やり投げ」等の種目の投擲対象を遠くに投げる際の能力についても「地肩」を使うことができる。
- (9) 当然のことながら、加齢に伴い髪の色が白くなる場合はある。
- (10) 辞書の「地毛」の項では、「(かつらに対して)自前の髪の毛。」(『大辞林』(第四版) p.1178) という記述はあるが、「染色・脱色・パーマ等を施している髪」と対比的なく生まれながらの髪」という記述はなされていない。
- (11) 「まゆが薄い場合は、指先でまゆ墨をつけ、地肌に伸ばします。顔そのものが、ぐっとりりしく、力強く変わるはずです。」(『朝日新聞』(朝刊)1999年8月8日) のように、「まゆ毛の下の肌」についても「地肌」で表す場合がある。

- (12) 「頭皮」と「地肌」に関連して、国広(1997: 39-47)では「皮膚」と「肌」の違いについて詳述されている。
- (13) 「地顔」の辞書の記述を見ると、まず、「化粧などしていない顔。素顔。」(『大辞林』(第四版)、p.1165) とある。また、『新明解国語辞典』(第八版)の「地顔」の項には、「日焼けして黒くなったり化粧してきれいにしたのではない、生まれながらの顔。」(p.634) というように「生まれながらの顔」という記述がある。ただし、ここでの「生まれながらの顔」と、「日焼けして黒くなったり化粧してきれいにしたのではない」顔との関係についてはさらに検討が必要である。
- (14) 「地顔」の意味②に関連する表現として、「紫綬褒章の森光子さん／芸歴半世紀 息長い「放浪記」(中略)芸一筋だが、唯一のストレス解消法のマージャンの時だけ地顔に戻る。」(『朝日新聞』(朝刊)1984年11月2日/下線は引用者) という例がある。この場合の「地顔」は、女優として対外的に活躍している時の姿・様子と対比的であり、「顔」だけでなく、その人本来の「表情・姿・振る舞い・様子」も表すことができるため、「地顔」の意味②からメトニミーに基づいて意味拡張した用法であると考えられる。
- (15) 「地力」は辞書にあるような「地力のある男」という用法や、後述の(17)の例のような「地力がない」という用法で用いられる。「地力がある／ない」といった場合の「地力」は、明らかに「好ましい、十分な地力」を指している。つまりは、「地力」という上位カテゴリーで「好ましい、十分な地力」という下位カテゴリーを表しているため、シネクドキーであると考えられる。森(2005: 134)では、シネクドキーの分類において、「今日は天気だ」という表現で「今日は良い天気だ」という意味を表す例や、「彼は熱があるようだ」という表現で「彼は高熱があるようだ」という意味を表す例を挙げ、「カテゴリー名で、所属メンバーのうち一方の意味を持ったものを表すようなものがある」としている。瀬戸(2002: 54)においても、「到底将来見込のある人間ではない」という表現の「見込」は、もともと中立的(いい見込も悪い見込もある)だが、この場合の見込はいい意味の方に偏っていて、同様に、「名のある」という表現は、誰にも名はあるがとくに名声の高い人物を指すという記述がある。

参考文献

- 国広哲弥(1997)『理想の国語辞典』、大修館書店
 瀬戸賢一(2002)『日本語のレトリック 文章表現の技法』、岩波ジュニア新書
 森雄一(2005)「ケース22 提喻」、多門靖容・半沢幹一(編)『ケーススタディー日本語の表現』、pp.132-137、おうふう

辞典類

- 柴田武・山田進・加藤安彦・榎山洋介(編)(2008)『講談社類語辞典』、講談社
 松村明(編)(2019)『大辞林』(第四版)、三省堂

山田忠雄・倉持保男・上野善道・山田明雄・井島正博・
笹原宏之(編)(2020)『新明解国語辞典』(第八版)、
三省堂

**A Study of the Meanings and Usages of the Expression
“JI” That Shows Human Nature
—Focusing on Compound Words Containing “JI”—**

Taito MOMIYAMA *1

————— **Abstract** —————

This paper explores modern Japanese expressions “JI” and compound words that contain “JI” that show human nature. Particularly, we show that these expressions have the following two meanings: (1) the innate nature that remains unchanged throughout one's life; (2) the original nature of a person at a certain point in time or during a certain period. We also examined cases where “JI” is used alone, not as part of a compound word, such as in the example “JI-ga Deru.”

Additionally, we show the network of “JI” by researching the meanings and usages of “JI” and compound words that contain “JI.” Furthermore, we also clarified the schematic meanings of “JI” as the foundation for various human activities.

..... **Key words**

the meanings of “JI”, compound word, dictionary, network, schema

*1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

現代日本の学校教育課程改革の動向と論点

—臨時教育審議会の教育課程政策にみる「基調の転換」の意味—

三石 初雄*¹

日本の戦後教育課程政策の変遷と特徴は、学習指導要領のねらい・重点の変化によって基本的に把握できる。これまでの変遷は、生活／経験重視から知識／学問重視のカリキュラム編成へ、その後「ゆとり教育」「生きる力」重視へ移行し、再び「確かな学力」「学力の基礎基本」重視へと変化していると指摘されてもいる。

本稿では、このようなカリキュラム編成における「ゆりもどし」状況の中で、何を問い、論点としていたのかについて、「ゆとり教育」の提唱以降の学習指導要領改訂を主な検討対象として考察した。その結果、明らかになったことは次の3点である。

1つは臨時教育審議会(1984-87)での審議・答申前後において、教育目標／目的に直結する能力・学力観の拡張／転換がなされた、2つには1989年と1998年の学習指導要領改訂前後で、教育課程政策が近年のコンピテンシー概念に親和性のある形で移行・転換した、3つにはそのコンピテンシー概念は、R.ホワイトが提起したコンピテンス概念を部分的に活用し、成人・企業人における能力開発用に特化している、ことである。

キーワード

学校教育改革、教育課程改革、学習指導要領改訂、「ゆとり」教育、コンピテンスとコンピテンシー

はじめに

—検討対象の設定理由と課題意識—

近年、東アジア地域の学校教育と教育課程の制度改革は、1990年代以降、ほぼ同じ時期に進められている。中国の義務教育課程標準は2011年版に次いで2022年版が出され、教科書も作成・使用され始めている。韓国では教育課程が2011年、2015年と2022年に改訂され、現在、新教科書が2025年3月から2027年にかけて順次使用されようとしている。日本では学習指導要領が2008年に改訂され、その後2017年(幼・小・中学校・特別支援学校)と2018年(高校)に改訂された。最

新の学習指導要領は、小学校では2020年、中学校では2021年、高校では2022年度より、順次、全面実施されている。教科書は全学校種において、実施年から新版となった。幼稚園では学習指導要領に相当する『幼稚園教育要領』が2018年4月から実施されている。

これら日本、韓国と中国における教育課程政策の変化は、2020年代の教育課程／課程標準をみるといずれの国においてもコンピテンシー概念(韓国=核心力量、中国=核心素養)に基づき転換したことを確認できる(大韓民国教育部『告示第2022-33号[別冊1] 小・中学校教育課程総論』2022。中華人民共和国教育部『義務教育課程方案』2022)。

なお、これらの教育課程／課程標準は、日本の学習指導要領と同じく、IEA(The International

2026年1月21日受理

New Trends and Existing Issues of school curriculum Reform in Japan

*1 Hatsuo MITSUIISHI

東京学芸大学名誉教授、開智国際大学 教育学部非常勤講師

Association for the Evaluation of Educational Achievement、国際教育到達度評価学会)で使用している「意図したカリキュラム」(Intended Curriculum)、「実施したカリキュラム」(Implemented Curriculum)、「達成したカリキュラム」(Attained Curriculum)という区分でいえば、「意図したカリキュラム」である。それは、文部科学省や教育行政機関で作成した教育課程政策や、それらに依拠した教科書や指導書等に示されている計画であって、実践されたものではない。したがって、実際の学校での教育課程改革を理解するためには、計画段階の「意図したカリキュラム」だけではなく、各地域や学校・学級で学習者と教師が取り組んだ「実施したカリキュラム」を視野に入れる必要がある。

日本の学習指導要領改訂は、現在まで8回改訂され、その改訂は学校の教育活動に大きな影響を与えてきた。そこでの学習指導要領の改訂に関わる政策判断は、研究開発学校等での「実証的資料」や教育課程実施状況調査、全国学力・学習状況調査等による教育実践の実際を一定反映している。つまり、学習指導要領に記載されたねらいや重点自体に、「実施した」状況が反映してもいる。

その学習指導要領の変遷の特徴については、各学習指導要領のねらいや重点に即して整理・分析が試みられている。例えば、水原は次のように変遷を特徴づけている¹⁾。ここで()内は小学校学習指導要領改訂告示年を示し、本稿ではこの改訂年を基に学習指導要領の更新時期を「1977年改訂」等と記す。

経験主義からの影響(1947&1951) — 系統性重視への転換(1958) — 教育の現代化(1968) — 人間性重視への転換(1977) — 「新学力観」の追究(1989) — 「生きる力」と「確かな学力」(1998) — 「生きる力」と「活用能力」(2008) — 主体的・対話的で深い学び(2017)

この学習指導要領の展開過程・変遷を大局的に見て、「現代化」後の「人間性」「ゆとり」に着目した1977年改訂と、その「ゆりもどし」としての2008年改訂(「確かな学力」提起)の時期を画期(転換点)とする見解(桐田2010)もある。

ただ、このような学習指導要領のねらいや重点による変化の整理とは別に、教科構成あるいは教育課程の構成原理、教育内容自体の再吟味という点から、これらの変遷を見ると異なる区分になる。その画期は、1958年改訂時に道徳を特設し、教科と領域から学習指導要領を再編成した時と、生活科及び総合的な学習の時間を組み込んだ1989年改訂から1998年改訂時での学習指導要領の教科・領域構成を変更した時である。本稿での考察は、この2番目の時期に焦点をあてる。

その理由は、小学校低学年と中学年以降の教育課程構成原理の差異性を重視し、低学年社会科と理科を廃止して生活科を創設するという教科編成に変更したこと、しかも生活科設置に関わる研究開発学校ではすでに“総合的な学習”の設置準備過程であったこと²⁾等、戦後教育課程政策上で大きな変更・転換を行ったからである。そして、その教育課程政策の変更に即応した各教科・領域での育成すべき能力・学力観に関しては、それ以前の学力観とは異なる「新しい学力」観、それに基づく教育内容論、教材論、学習論、授業論、指導・教師論を提起していたからである。

この「転換」期は、「生活(経験)と科学」「分化と総合」「教科と領域」「学校入門期の未分化総合と高学年での概括的総合」等の教育課程編成における論点が顕在化した時でもあった。別のいい方をすれば、「学校知の転換」あるいは「教えから学びへ」という提起により教育内容論、学習論、指導論、授業論の在り方、学校教育の位置づけが問われた。それは、海外での「教え Teaching」ではなく「学習 Learning」の重視という提起とも重なっているのである³⁾。

ところで、この1989年改訂の背景を考えるとその「転換」の意味・意図がさらに明確になってくる。この1989年改訂は、臨時教育審議会(以降、臨教審と略記)での世界的教育改革動向をも視野に入れた「第三の教育改革」への転換が提起された直後であった。臨教審答申は、今日の教育施策に繋がる自由化・規制緩和(市場原理導入)と生涯学習、国際化、情報化等に関する教育施策とともにその統括・牽引部としての内閣府・官邸

主導の教育施策推進体制創設を提言⁴⁾した。世界的な改革動向については、1970年代のOECD教育研究改革センター(CERI:Center for Educational Research and Innovation)による「羅生門的接近」等の教育方法・授業研究の問題提起としては受け止められた。しかし、日本での受容は必ずしも敏感ではなく、臨教審答申以降のOECD/PISA結果紹介のみが際立つ状況であった。

この臨教審の国家的教育政策を受け、教育課程審議会では教育課程改革の方策を審議・決定・答申(1987)した。答申では「心豊かな人間の育成」「自己教育力の育成」「基礎・基本の重視と個性教育の推進」、「文化と伝統の尊重と国際理解の推進」を掲げた。その答申に基づき1989年版学習指導要領の「ねらい」を設定し、次項で触れるような教科・領域等の編成と能力・学力観、教育課程編成観において大きな転換を提起した。

この1989年改訂では、1977年改訂での教育内容「精選」と授業時数削減等に限定した「ゆとり」教育への転換とは異なり、“新しい”能力・学力観と評価観ならびに教育目標・目的へと踏み込む内的あるいは質的な転換を提示した。ここでいう質的な転換は、学校教育制度に基づく教育と学習(教えと学び)の意味と在り方を問う、近年の“コンピテンシー・ベースの教育”という主張に重なる側面を持っていた。あえていえば、「教育の現代化」での「知識・学問」重視から、1977年改訂で「ゆとり」教育に傾き、1989年改訂と1998年改訂で継承し、2000年代初頭の改訂時に「基礎基本」に「ゆりもどし」(桐田2010)がなされたと捉えるのではなく、1990年前後からの「教えと学び」、学習観、評価観の質的転換に基づく教育課程編成論の転換を企図してきたのであり、それが今日まで基本的には継承されている、と捉えることはできないだろう。

そこで本稿では、1980年代末以降の日本の学校教育改革・教育課程改革の動向を、小・中学校の学習指導要領改訂の特徴と実施状況に焦点をあて考察する。具体的には、まず1990年代から2000年初めの2回の学習指導要領改訂の特質を考察し、次いで2010年前後以降の改訂の背景と新たな動

向について考察する。なお、そのような教育課程改革にあたって依拠した能力論(コンピテンシー概念)について論究する。2025年現在、中央教育審議会での教育課程改革作業は、これらの制度に基づく各研究指定学校での実践研究を経た「実証的資料」を参照し、2027-28年度頃を目処に次期学習指導要領改訂に向けた本格的な準備に入っている。

1. 1980年代末から1990年代末の大きな教育課程改訂 —市場原理の導入と「新学力観」—

1) 「教え」から「学び」への「転換」とは —市場原理の教育政策への導入—

戦後の学校の教育課程政策は、前記のように学習指導要領改訂での重点の移行にともない一定の変更を重ねてきた。1989年改訂について、水原は1977年改訂での教育内容の形式的精選や授業時間削減等の量的削減施策を「継承」しつつ、新たな改革視点「新学力観」を「標榜」したとしている(水原2023, p.78)。このような1977年改訂と1989年改訂の連続性・継承性に着目した桐田は、1977年改訂による「ゆとり」教育への転換が、30年後の2008年改訂で「生きる力」と「確かな学力」への転換として教育課程政策の画期としている⁵⁾。

確かに1977年改訂と1989年改訂の学習指導要領のねらいは類似している。1977年改訂のねらいが、「教師の自発的な創意工夫」以外の、「知・徳・体の調和の取れた人間性の育成」「基礎的/基本的事項と教育内容の精選」「ゆとりある充実した学校生活」であり、1989年改訂とほぼ同じだからである。1977年改訂時には、学習指導要領の「大綱化」「弾力化」を図り、基礎的・基本的事項(教育内容)の「精選」とともに授業時間数削減、選択制の強調、合科的な指導の導入を企図した。

この「ゆとりある充実した学校生活」というねらいは、1989年改訂での「自主的・自発的な学習」「自己教育力」の提言とともに、次の1998年改訂での「知の総合化と主体化」「生きる力」の提言と

いう内発的動機に依拠している点で連続性があると見ることできる。つまり 1977 年改訂はその後の「ゆとり」教育の先駆であり、1977 年改訂が画期をなすという見解である。

しかし、その教育課程の授業時間数の削減と教育内容の「厳選」によって改善されたかという点、必ずしもそうではない。1977 年改訂について、梅原は調査結果や政策・答申を基に、「早期つめこみ教育による学習不振」や「消化不良」は、根本的には改善されず「科学の基礎概念の軽視又はわい曲」「科学と道徳とのゆ着—科学的認識の後退と道徳主義への傾斜」⁶⁾ (梅原 1988, pp. 178-179) があり、「ゆとり」教育が本質的問題とした「詰め込み教育」への対応は極めて不十分であることを指摘していた (同, pp. 211-224)。つまり、本来、「ゆとり」教育が問うていた「詰め込み」「非系統性」「非本質的」教育内容について改善対象とされることはなく、授業時間数等の外的な整備、「ゆとりの時間」での方法や形態で部分的に工夫をすることで終わっていたといえる。

この「ゆとり」教育政策で掲げた「詰め込み教育」の見直しは、1977 年改訂がきっかけではあったが、検討課題に掲げたのは臨教審第四次答申 (1987) であり、その「基調の転換」が必要であると明記したのは、中央教育審議会第一次答申 (1996) であった。「詰め込み教育」の見直しを「学校知」自体に孕む課題として位置づけ、その「基調の転換」とした。そこに至るには 10-20 年の時がかかったことになる。臨教審第四次答申と中央教育審議会答申 (1996) 及び学習指導要領解説には次のように記述されていた (下線は筆者)。

「これまでの教育は、どちらかといえば記憶力中心の詰め込み教育という傾向があつたが、これからの社会においては、知識、情報を単に獲得するだけではなく、それを適切に使いこなし、自分で考え、創造し、表現する能力が一層重視されなければならない。」(臨教審第四次答申 1987)

「教育内容を厳選し、[ゆとり]のある教育課程を編成するとともに、指導方法の改善に努め、学校教育の在り方を、これまでの知識を教え込むことに偏りがちであった教育から、子供たち一人一

人の個性を尊重しつつ、上述の「生きる力」をはぐくむことを重視した教育へと、その基調を転換させていくことが必要である」(中央教育審議会答申 1996)

「多くのことを教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、学習者である生徒の立場に立って、生徒に自ら学び自ら考える力を育成すること、時間的にも精神的にもゆとりある教育活動が展開される中で、厳選された基礎的／基本的な内容を生徒がじっくり学習し、その確実な定着を図る。」(『中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月)解説』1998)

中央教育審議会第一次、第二次答申 (1996, 1997) での「基調の転換」は、必ずしも一様ではなく、以下の様ないくつかの文脈で使われていた。

- ・「知識を教え込む教育から、自ら学び、自ら考える教育への転換」(指導観の転換)
 - ・「知識の量から、自ら学び、考える力へと転換」(学力観の転換)
 - ・「全員一斉かつ平等に」から「それぞれの個性や能力に応じた内容、方法、仕組みを」への転換(教育目標観の転換)
 - ・選抜方法の多様化や評価尺度の多元化への転換(入試、選抜方法の転換)
 - ・学校教育の基調の転換に向けた教員の意識改革
 - ・年齢や横並び意識、受験競争等の「我々大人自らが価値観の転換」
 - ・「形式的な平等の重視から個性の尊重へ」の転換
- ここでは指導方法や学習形態と評価、教師の意識と競争意識に関しての「転換」が記されていたが、肝心の教育内容の吟味、「転換」に関しての言及がないのが特徴となっている。

ところで、この「第三の教育改革」を、戦後の教育課程変更を政策の背景と要因との関係に触れ、臨教審答申前後を画期と捉えたのは柴田らである。柴田は「二一世紀を展望した」構想として同最終答申に注目⁷⁾し、山崎も「ある意味では戦後最大とってよい変更」⁸⁾と捉えている。つまり、系統主義・科学主義的な教育内容の捉え直し⁹⁾や、能力・学力観と学校機能の転換、その具体化を図る教育課程施策での大局的な視点や議論

から見ると、臨教審並びに教育課程審議会の答申を反映した1989年から1998年改訂期に大きな転換があったと考えられる。

その大局的な視点に触れた理由は、教育課程政策の展開に関わっては、世界的規模で展開しはじめた市場原理浸透を背景として、「教え」から「学び」論への「基調の転換」の主張が出されている点を見ておく必要があるからである。つまり、この「基調の転換」は「一連の新しい『教育自由化』政策の一環として出されている」（柴田 1999、pp. 23-25）のである。それは、端的に言えば、当時の経済同友会が提言した「学校から『合校』へ」（1995）、『『教える教育』から『学ぶ教育』への転換』（1999）¹⁰⁾にも見ることができる。それは、教育の「選択の自由」というキャッチフレーズでの学校選択制の導入とともに、「学校のスリム化」「公教育の縮小」論による学校統廃合政策や民間校長採用制度、教育の「多様化・個性化」「資質、能力として、『創造性、考える力、表現力』の育成が重要」という学習・教育内容論、授業、教育課程編成等を含み込む「学校知の転換」等の「第三の教育改革」（臨教審答申）を構想した学校教育・教育課程制度・政策導入に反映されたのである。

2) 「基調の転換」にともなう教育課程政策の転換

この能力・学力観の転換／拡張とそれに基づく教育評価観、教育課程観の転換を典型的に示す具体例が新教科・生活科であり、総合的な学習の時間の創設であった。それは、小学校1・2年の社会科と理科を廃止による生活科の新設であり、小学校3学年以上、高校までの「総合的な学習の時間」の新設である(表1参照)。それは1989年と1998年改訂でのことである。

この時、小学校入門期の教科構成（教育課程）を中学年・高学年とは異なるものに変更した。生活科創設時には、能力・学力観の「転換」（拡張）と教育評価観の変更に焦点をあてながら、就学前から中学校を視野に入れた教育課程の枠組みと教育内容、教師と学校の位置と役割にまでおよぶ論点であった。その議論には、事物・現象・対象に直接的に働きかけることの重要性、就学前教育との接続性に留意した教育課程編成の必要性、分析的でなく合科的指導／総合的な学習を重視するという判断が働いていた。

まず、生活科創設に関して概観する。

(表1)1990年代から2000年代の小学校学習指導要領での教科・領域の変化

区分	1977年版 (1980年4月全国実施)										2017年版 (2019年4月全国実施)																
	国語	社会	算数	理科	音楽	図画工作	家庭	体育	道徳	特別活動	総授業時数	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語	特別の教科道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	総授業時数	
第1学年	272	68	136	68	68	68		102	34	34	850	第1学年	306		136	102	68	68		102			34			34	850
第2学年	280	70	175	70	70	70		105	35	35	910	第2学年	315		175	105	70	70		105			35			35	910
第3学年	280	105	175	105	70	70		105	35	35	980	第3学年	245	70	175	90	60	60		105			35	35	70	35	980
第4学年	280	105	175	105	70	70		105	35	70	1015	第4学年	245	90	175	105	60	60		105			35	35	70	35	1015
第5学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1015	第5学年	175	100	175	105	50	50	60	90	70	35			70	35	1015
第6学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1015	第6学年	175	105	175	105	50	50	55	90	70	35			70	35	1015

*注1：表中の数字1は1年間（35週）に週1回の授業を実施したことを意味する。

*注2：小学校では45分、中学校と高校では50分が標準である。

*注3：網掛部の教科・領域が増加している。

*該当学習指導要領を基に筆者作成

①「新学力」観の提起と小学校入門期の「総合化」

当時、この新教科創設に関しては、多くの研究者や教育実践者等から、賛否両論の見解が表明されていた¹¹⁾。

その論点に関わっては、少なくとも3つの契機があった。1つは小・中学生に見られる「鉛筆を削れない」「不器用さ」「自然離れ・体験不足」等の生活上必要な習慣や技能の未習得状況への危機感であった。したがって、観察や体験、工作等の対象への直接的働きかけと日常生活習慣（挨拶や社会的ルール）や「自立への基礎」を養う活動主義的指導方法が強調された。

2つ目の契機は、形成的評価（formative assessment）を導入すべきだという提起である。学校での能力評価では、筆記試験での“知識・理解”（認知的要素）だけではなく、学習に取り組む際の“興味・関心・意欲・態度”等（非認知的要素）を評価対象にすることを求めてきた。「知得」「座学」ではなく「体得」「体験」を重視し、“学び方を学ぶ”という主張であり、“学力概念”を拡張すべきだという要請であった。

3つ目の契機は、IEA（国際教育到達度評価学会）による第二回調査結果（TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study、1980、1981、1983）である。TIMSSの中学校数学の調査結果から、「数学の問題を解いているときは、いつも気が落ちつかず楽しくない」「将来、数学に関する仕事をしたいとは思わず、数学は日常生活に役立たない」等の学習への消極的姿勢、つまり学習への意欲、関心、態度の低さが課題視された¹²⁾。

これらの契機で問われたのは、①静的ではなく動的な学習方法を重視すること、②学力評価での対象を、知識・技能だけでなく関心・意欲・態度等の非認知的能力（情意的側面）をも含めること、③学習結果だけではなく、学習過程での評価（形成的評価）を配慮すること、であった。当時、これらの主張を一括して、「古い学力」観から「新しい学力」観（新学力観）への転換という標語で唱導された。

このように生活科構想では、学習主体の興味・

関心に即した学習スタイルの導入と子どもらの「生活」を教材や教育内容・方法等に反映させることを促し、従来の「教え込み」傾向にある学習観・指導観・授業形態の問い直しを図った。

この構想に基づき、①従前の主な評価視点「知識・理解・技能」に限定せず、「思考力・判断力・創造力」ならびに「関心・意欲・態度」を加えた「新しい学力」観を提起、②従前の「教え込む」教育を相対化し、学習者の「活動と経験」「気付き」「思考・判断・表現」の指導を重視、③「新しい学力」観に即した評価の方法と視点、指導要録の再構成、④小学校低学年での教科・領域編成、教科の合科・連携・融合・総合等の内容と編成の在り方等の論点を提起した¹³⁾。

「新学力観」とは、知識・理解・技能の習得以上に、児童生徒の関心・意欲・態度を重視し、思考力・判断力・表現力に裏づけられた自己教育力を獲得する学力観を理念型（水原 2017, p. 186）とされるように、臨教審答申を継承している。

とりわけ、能力・学力論においては、「新しい学力」観という強力な提起により、従来の「学んだ力」（各教科での基礎的・基本的知識・技能）、とは異なる「学ぶ力＝学び方」（問題解決の技術や表現力等）と「学ぼうとする力」（意欲・関心・態度）を含めた3つの視点からの評価することを定式化・浸透させた点では画期をなしていた¹⁴⁾。

これらの変更にあたっては、現実には興味や関心等の非認知的能力を評価する指標とその評価方法、評価表記法等々の妥当性や信憑性・客観性に関する共通理解や試行事例が乏しい状況であった。生活科創設期の「活動や経験が学習の“目的であり内容であり方法である”」（『小学校学習指導要領解説 生活科編』1992）という独特の教科観は、従前の教科目的と評価視点の変更を要請していた。これらの能力・学力観は、今日という認知的能力とは異なる非認知的能力（思考力・判断力・表現力等）の提起であり、それが今日まで継続している¹⁵⁾。

②教科ではなく学習領域としての「総合的な学習の時間」の創設

2つ目の変更は、小学校3学年以上、高校までの「総合的な学習の時間」の新設である。それは1998年改訂で行われた。ここでも、生活科を創設する際に主張された“活動・経験の重視”“学習内容の総合化”という教育課程編成原理が採用された。これは教科ではない新たな学習領域の創設であり、教育課程構造の変更であった。

しかも、生活科設置を試行する先駆的実践研究を進めるなかで、環境教育、国際／異文化理解教育、健康・福祉教育、情報教育を教科・教育課程に再編・新設することが先駆的実践として、教科再編に関わる研究開発学校で実践研究されていた¹⁶⁾。なおこれらの課題領域は、先の臨教審答申での提案事項に対応する内容でもあった。これらの先導的実践に基づき、次の学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」創設による教育課程編成に引き継がれていったのである。

学習指導要領では、この「総合的な学習の時間」の典型的学習題目として、国際理解、情報、環境、福祉と健康という4つの現代的課題を例示した。

授業時数は、小学校3～6年生で週に3時間、中学では各学年で2～3時間、高校にあつては3年間で最大6時間という比較的多いものとなった。また、「総合的な学習の時間」が初等・中等学校の教育課程全体に貫かれたように、この時期の研究開発学校制度に基づく先駆的実践研究では、小学校と中学校連携に関わる事項が議論された。

その後、「総合的な学習の時間」の位置づけは、別の形で拡充されていく。「拡充」は、先の4つの現代的課題の学習を領域・教科として独自に設定する方式と、分科的学習を総合・統合する学習機会の設置という方式により具体化された。

前者の事例では、1989年改訂で中学校・高校段階での「情報」学習を「情報処理」領域として増設し、1998年改訂で高校普通教科として「情報科」を新設したことがあげられる。また「国際理解」に関する学習では、英語コミュニケーション能力の育成を強調するようになり、2008年改訂では小学5～6年で「外国語活動」の授業を週各1時間新設し、さらに2017年改訂では小学3～4年で週各1時間増設し、5～6年では週各2時間の「外国

語」(英語)を課すこととなるのである。

後者の事例については、2008年改訂高校学習指導要領で「教科の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習を行うものであることにより明確化する」と整理・強化された。そして2018年改訂では、高校での名称を「総合的な探究の時間」と変更し、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方・生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」を学ぶ機会として位置づけることとなった。中等教育の最終段階での「総合」的に学ぶ機会として位置づけられた。

教育課程審議会とそこで参考とした研究開発学校での小学校低学年の教科編成並びにその後の教科領域の在り方の検討結果の1つが「ゆとり教育」施策の徹底をも包含する形で1989年と1998年に学習指導要領の改訂に反映された。つまり「ゆとり教育」施策は、1977年改訂での提起を内包し、かつ新たな能力・学力観とそれを反映した教育課程1989年改訂でも完結せず、1998年改訂に引き継がれたのである。

2. 教育課程編成の実際と「ゆとり教育」の捉え直し

1) 授業時数の削減と「ゆとり教育」

ところで、見逃すことができない3つ目の変更は、標準授業時数の削減(表2)である。臨教審の提起した市場原理の導入と生涯学習、国際化、情報化という国家的教育施策は、前述したような大幅な教育課程(学習指導要領)の枠組みと内容の変更として、同審議会答申直後の1989年改訂時に具体化された。ただ、この1989年改訂では標準授業時数は変更されず、削減は次の1998年改訂時に行われた。授業時数の削減は、各教科等での学習内容削除、移行統合、軽減、集約／結合・重点化、選択等の方法を用いて行われた。この授業時数の削減理由は、「多くのことを教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、学習者である生徒の立場に立って、生徒に自ら学び自ら考える力を育成すること、時間的にも精神的に

もゆとりある教育活動が展開される中で、厳選された基礎的・基本的な内容を生徒がじっくり学習しその確実な定着を図る。」(『中学校学習指導要領解説総則編』1999)と説明された。当時、この改訂を“教え込みから自ら学び、考える教育へ”の転換であり、“ゆとり”教育の推進、と提唱された。

「ゆとり教育」は「完全学校週 5 日制の下で、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ」¹⁷⁾ ことを目的とした。各学年 70 授業時数(2 週間分)を削減し、理科や算数・数学でいえば「おおむね 8 割程度の時数」(文部科学省)に削減したという。確かに、1989 年改訂と 1998 年改訂と比較すると、総授業数は小学校と中学校ともに約 7%の削減となっている(表 2)。

その授業時数削減に応じて学習内容を厳選・削減し、学校生活のゆとりを生み出し、「特色ある教育(学校)」づくりをするはずであった。授業時数が減っているのだから、児童・生徒とともに教師の授業準備等の負担も減っているように考えるかも知れない。ただ、学校現場では、“ゆとり”を捻出するために授業時間を削減したが、同時に提唱された新たな教育活動の導入と学習内容の不完全な削減措置により、“削減”は限定的であった。新たな教育活動とは、「総合的な学習の時間」と「ゆとりの時間」等の新設であり、学校裁量による「特色ある学校(教育)」づくりに取り組むという措置であった。各地の教育委員会は、「特色ある

学校づくり」を校長のリーダーシップの典型事例として推奨したのである(梅原 1988)。

この 1989 年と 1998 年の大幅改訂は、教師個人にも教育活動の変更を求めることになった。小学校では、教師は基本的に全教科・領域を担当するので、新たに設けられた生活科、「総合的な学習の時間」の授業と評価に取り組むことになる。中学校の教師には、教科選択制の拡大(1998 年改訂)によって教育活動の大幅変更を求めることになった。教科選択制の拡大方策は、「各学校の主體的な判断による生徒の特性等に配慮」し、課題学習や補充学習、発展学習など「一層多様な学習活動」への工夫を要請することとなったからである。中学校教師は、高校進学対応を前にした必修と選択科目の指導でも「一層多様な学習活動」を工夫し、担任教師になると「総合的な学習の時間」に取り組むこととなった。

しかも、この時期には“ゆとり”をつくるための学校週 5 日制が 1992 年から徐々に導入され、2002 年に全国で全面実施されつつあった。それは、日本人の長時間就労時間が国際的にも課題視された時期と重なっていた。したがって、この学校週 5 日制の導入は、それまでの学級編成基準(1 学級の児童・生徒数基準)と教職員定数(義務標準法)のままでは、現実には質量ともに増加した学習領域・内容を 5 日間に集中して教育活動せざるを得ない傾向を生じさせた。

このような学習指導要領改訂から 25 年近く経った現在、これら制度的要因と心的ストレス要因が重なり、日本の教師の多忙感は増えてはいるものの減ってはいない。ただ、2008 年改訂では、中

(表 2) 学習指導要領改訂年と小学校(6 年間)・中学校(3 年間)の総授業時数の変遷

改訂年	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小学総時数	中1	中2	中3	中学総時数
1947	770	840	875	980-1050	1050-1190	1150-1190	5565-5915	1150-1190	1150-1190	1150-1190	3450-3570
1951	870	870	970	970	1050	1050	5780	1015	1015	1015	3045
1958	816	875	945	1015	1085	1085	5821	1120	1120	1120	3360
1968	816	875	945	1015	1085	1085	5821	1190	1190	1155	3535
1977	850	910	980	1015	1015	1015	5785	1050	1050	1050	3150
1989	850	910	980	1015	1015	1015	5785	1050	1050	1050	3150
1998	782	840	910	945	945	945	5367	980	980	980	2940
2008	850	910	945	980	980	980	5645	1015	1015	1015	3045
2017	850	910	980	1015	1015	1015	5785	1015	1015	1015	3045

* 各学習指導要領を基に筆者が作成

学校での選択教科制度は廃止された。そこでは、新しい教育課程編成と評価の原理（「コンピテンシー・ベース」つまり「資質・能力」の教育）を採用し、次の教育課程改革の段階を迎えることになる¹⁸⁾。

2) 各学校での実際の授業時数の設定状況

そこで、教育課程編成の実際についてみておきたい。現在の小学校高学年から中学校の標準授業時数は、表2のように年間で1015時間である。しかし、実際の各学校での授業時数は、この学習指導要領で示された標準授業時数よりも多めに設定されている。インフルエンザの流行での休校や台風等悪条件で授業できないために、その予想休講時数を加算する実態があるからである。表3は2024年に実施された余剰時数削減に関わる実態調査結果（全国47都道府県別の文部科学省調査¹⁹⁾）を基に作成した。

(表3) 1086時間以上授業設定の学校割合

設定校の割合	小学校5学年	中学校2学年
10%未満	15	15
10%台	12	7
20%台	13	13
30%台	3	9
40%台	2	2
50%台	2	1
全都道府県	47	47

*資料を基に筆者作成

この調査結果は、小学校5学年と中学校2学年で年間1086時間以上の授業時数を確保している学校の割合を示している。1086という時数は標準授業時数1015より71時間多い数字である。別のいい方をすれば、実際には約2週間分の授業を、標準授業時数よりも多く実施していたということである。年間1086時間以上の授業を予定している学校が50%（半数）以上存在しているという都道府県が、小学校で2地域、中学校で1地域あるということでもある。ただ調査結果へのコメントでは、実施状況を比較すると教育課程計画より

も「小学校5年で8.2%（17.6%減）、中学校2年で11.4%（13.4%減）となり、大きく減少」したとしている²⁰⁾。

また、別要素ではあるが、小学校の教科書は2005年時教科書総頁数が178%増、中学校では2006年時の150.9%増となっている²¹⁾。近年の教育委員会・文部科学省による教科書を用いた重点化と点検の徹底と相まって、学校現場の現状は教育課程の過重負荷（「Curriculum Overload」）となっているとも指摘²²⁾されている。この教育課程の過重負荷「カリキュラム・オーバーロード」が、学習者と教師にもプレッシャー（強迫的作用）を与える可能性がある。

3. 「コンピテンシー」能力論をどう捉えるか —非認知的能力の位置づけ—

1) 「ゆとり教育」とコンピテンシー能力論

ところで、1989年改訂と1998年改訂で取り組まれた「ゆとり教育」施策は、国内と国外のそれぞれの系譜から位置づけられようとしていた。国内的には、「厳選された基礎的・基本的な内容を生徒がじっくり学習しその確実な定着を図る」という、“ゆとり”に配慮しながら「確かな学力」に重点を置くという系譜である。もう1つは、OECD/DeSeCoが提案した「キー・コンピテンシー」(key competency)の考え方を位置づけようとする系譜である。日本では「キー・コンピテンシー」と邦訳し、認知的能力としての「知識・技能」だけではない、「汎用的な資質・能力」「非認知的能力」を

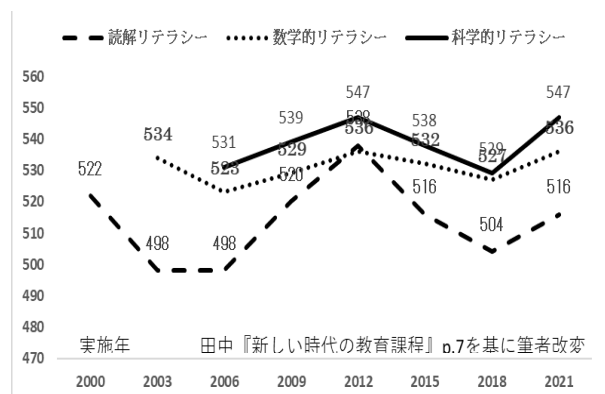


図1 OECD/PISAでの日本の調査結果

育成する事への問題提起として受け止めることが多い。中央教育審議会では、このような汎用的な資質・能力の考え方(コンピテンシー・ベース)を1989年改訂で採用しており、「先取りしていた」と説明し、その施策を踏襲した(中央教育審議会答申2007.11)。

しかし、1998年改訂時に授業時数の削減措置を行ったにもかかわらず、「ゆとりのなさ」が顕在化した。しかも、2003年及び2006年のOECD/PISAの調査結果にあるような「学力低下」現象(図1参照)を理由に、「ゆとり教育」の見直しの必要性を促した。そして『分数ができない大学生』(岡・戸瀬・西村編 1999)をはじめとする「学力低下」を危惧する論調も相まって²³⁾、学習指導要領一部改正(2003年)に至る。「一部改正」の重要な点は、学習指導要領の学習内容基準の意味を「最低基準」とし「発展的な学習」を承認したことであった。その一部改正により、例えば小学校理科6年では「火山の噴火」と「地震」の学習項目は、いずれかを選択するか両項目を教授＝学習することも可能、としたのである。このように「ゆと

りの教育」政策をとり下げて、「確かな学力」育成に軸足を置くために授業時数の増加に「舵」をきることとなった。

この一部改正は、学力格差を誘因する可能性を引き込むことでもあった。この課題への本質的現状認識は、「ゆとり」と「確かな学力」の同時追求を目指すはずであった。それを2008年改訂に次ぐ2017-2018年改訂において、「主体的で対話的な深い学び」の追求という標語で強調した。しかし考慮すべき点は、単に学習内容を多く学べる事が重要なのではなく、学校教育でこそ学ぶべき学習内容として、質と構造(系統)と学ぶ意味を解明し具体化することなのである。

2) 教育課程編成原理の再構築

一コンピテンシー・ベースの教育課程論一

学習指導要領を改訂する状況にあって、文部科学省ならびに国立教育政策研究所では、OECD/DeSeCoや諸外国で議論していた“育成すべき諸能力”の目標と枠組み、内容を検討していた。そしてそれらを参考に資質・能力論の諸説と骨格につ

(表4) キー・コンピテンシーと学習指導要領における資質・能力の構成要素の比較

OECD/DeSeCo (2005)		国立教育政策研究所「21世紀型能力」 (『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5』 2013)		学習指導要領 (2017,2018年改訂)	
カテゴリー	要素	求められる力	具体像 (イメージ)	育成する資質・能力	育成する資質・能力
3. 自律的に行動する能力	A:大局的に行動する能力 B:人生設計や個人の計画を作り実行する能力 C:権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力	未来を創る (実践力)	生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答えを導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかで豊かな未来を創る力	第三層 「学びに向かう力・人間性等」	社会・世界と関わり、よりよい人生を送るために学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」
2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力	A:他人と円滑に人間関係を構築する能力 B:協調する能力 C:利害の対立を制御し、解決する能力	深く考える (思考力)	一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、さらに次の問いを見つけ、学び続ける力	第二層 「思考力・判断力・表現力等」	「理解していること・できることをどう使うか」(「知識及び技能」をどう使うかという、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力など」)
1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	A:言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力 B:知識や情報を相互作用的に活用する能力 C:テクノロジーを相互作用的に活用する能力	道具や身体を使う (基礎力)	言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力	第一層 「知識及び技能」	「何を理解しているか、何ができるか」(個別の事実的な知識のみでなく、習得した個別の知識を既存の知識と関連付けて深く理解し、社会の中で生きて働く知識となるもの)

* 当該資料を基に筆者作成

いての報告書²⁴⁾をまとめた。それらの整理が2017-2018年改訂の学習指導要領に反映されたことになる。

詳細は省くが、それら OECD が提起したキー・コンピテンシーと、国立教育政策研究所「21世紀型能力」並びに学習指導要領で記述している資質・能力の目標を比較すると、表4(前頁)のようになる。この表から分かるように、いずれの機関でも“育成すべき能力”を3つの構成要素で整理している。2017-2018年改訂の学習指導要領の資質・能力の枠組み(表4の右側欄)では、基礎的・基本的な知識および技能を「習得」(第一層)し、それを「活用」して思考力・判断力・表現力等を育成し(第二層)、学びを人生や社会等に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を涵養する(第三層)、という3層構造としている。それは、それまでの「知識・技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」という教育目標の柱(構造)を踏襲しているかのようである。また OECD/DeSeCo という第三層、第二層、第一層は、2017-2018年改訂学習指導要領の標語である「主体的で対話的で深い学び」に対応するかのようになっている。ただ、それは OECD/DeSeCo で示した内容と性格づけとは必ずしも同じことを意味していない。3層構造での第一層の「知識・技能」は従前の要素(柱)であり、OECD ならびに国立教育政策研究所の提案や学習指導要領とも共通している。第二層についてもほぼ共通して、思考・判断等の課題解決に必要な汎用的諸能力・非認知的能力を育成するとしている。ただ、OECD/DeSeCo の第二層では「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」としている点は見落とすことはできない。ここでは個人と集団の関係、人間関係能力の育成に留意することを明示しているからである。

もう1つの第三層についてはかなり性格の異なる内容となっている。OECD/DeSeCo では「自律的に行動する能力」というように、諸能力の育成にあたっては「文脈依存」的で、大局的行動を自ら計画・実行し、意思表示できることを視野に入れておくべきだとしている。それは、OECD/PISA の調査項目枠組みが、学習能力を「内容」「能力」

「文脈」という3視点から調査していることに関わっている。

他方、日本の学習指導要領では「学びに向かう力」という要素(興味・関心や学ぶ態度)とともに「人間性等」という要素に着目している。後者の「人間性等」という要素は、2017年改訂で追記された事項である。それは各人の人格形成に関わる要素を学習と評価の対象とすることを意味している。この追記は、学校教育がどのように、どの程度、関与できるか(できないか、すべきでないか)は、重大な論点を含んでいる。例えば、OECD/DeSeCo のコンピテンシー概念では、態度、感情、価値観や倫理など情意的・社会的要素を含んだ内的な属性は、直接に評価や教育活動の対象とすることを包含していない²⁵⁾。また2025年7月以降の次回学習指導要領改訂に向けた中央教育審議会の審議では、この「学びに向かう力・人間性等」については、第一と第二の層と異なる評価方法を採用する方向で検討しているからである²⁶⁾。

また、この2017-2018年改訂学習指導要領の能力・資質論に関する説明(表4右欄)では、第一層、第二層、第三層という層状の構造として考え、蓄積、発展的な関係として論理構成されている。しかし、各学校、教育委員会での教育課程編成の説明では、図2のような三角形で示される場合²⁷⁾が多い。ここでは第一と第二層の「知識及び理解」と「思考力、判断力、表現力等」の非認知的能力を併行するものとして位置づけ、同時追究的なイメージで説明している。

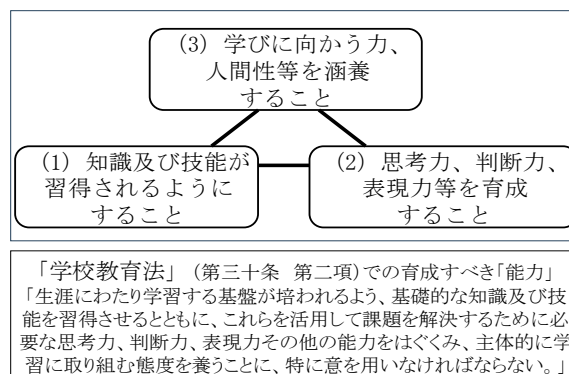


図2 学習指導要領で目指す「資質・能力」の要素

* 当該資料を基に筆者作成

そして「第三層」は第一と第二層を基盤として、「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」（学校教育法第 30 条）をめざすこととしている。ただ、この第三層では「学びに向かう力」に付加して、「人間性等」という要素を盛り込んでいる点には注意が必要である。というのは、先に触れたように「学びに向かう力」と「人間性等」との間には大きなギャップがあると考えられるからである。教育界に限定しないならば、コンピテンシー概念の発祥地・米国内でも、日本国内でも極めて多義的にコンピテンシー概念が定義され、「混乱している」状況と指摘²⁸⁾されている。この指摘では、9 つの米国内のコンピテンシー概念（定義）を紹介し、その中で「信念、価値観をも含む」としている定義は 1 件であり、その他では価値観、人間性等に関する内容は記載されていないのである²⁹⁾ (Mirable, 1997)。この点は、先に触れた OECD/DeSeCo の見解(松下, 2010)と同じである。

このように、日本においてもコンピテンシー論の受け止め方や内容と構造の理解について差異が見られ、その検討が必要である。また日本と同様に OECD/DeSeCo の提起した Competency を念頭におき、中国では「核心素養」、韓国では「核心力量」が教育課程編成に際して採用されている。今後、東アジア圏の各地域・国でのコンピテンシーを基盤とした能力論において、認知的能力と非認知的能力の定義と位置づけ、評価方法をどのように位置づけ、教育実践的にどう受け止めているかを実証的に比較検討することが求められているといえよう。

そのための 1 つの視点として、そもそものコンピテンシスならびにコンピテンシー概念の提案に関する理解の違いについて、以下、若干の考察をしておきたい。

3) コンピテンシー概念の源泉としてのコンピテンシス概念

ここでは、2000 年代以降、日本国内で広く用いられているマクレランド (D. C. McClelland) 等によるコンピテンシー (Competency) 概念と、その源泉としての R. W. ホワイト (Robert W. White) の

コンピテンシス (Competence) 概念との着眼点の相異点について焦点をあてる³⁰⁾。

コンピテンシスに類似する概念は、J. ピアジェ (1896-1980)、レヴィ=ストロース (1908-2009)、H. ガーフィンケル (1917-2011)、デル・ハイムズ (1927-2009)、N. チョムスキー (1928-) 等が用いている³¹⁾。このような多義的概念に関して、人間の内発的動機づけに着目してコンピテンシスという用語を定義したのは、R. ホワイト³²⁾であった。もちろん、このアイディアは J. ピアジェの『知能の誕生』(1952) でのローランの生育記録でも見ることができる³³⁾。

その後、このコンピテンシス概念をビジネス業界に導入したのがマクレランドであった。マクレランドは「Testing Competence Rather Than 'Intelligence'」(1973) で、職能に関する新しい評価指標の提案に際して“知能”ではなく“コンピテンシス=能力”という用語を用いた。その後 1976 年頃から、マクレランドはコンピテンシーという用語で、その職能としての行動特性を強調するようになり、それをスペンサー&スペンサーが引き継ぐ形となっていた。ここで注目しておきたいことは、「コンピテンシー」概念は、コンピテンシス概念が想定する「能力」内の成人の職能に関する「行動特性」に焦点をあてた部分概念として提唱されている傾向が強いということである。

そのことは、次のようなホワイトとマクレランドのコンピテンシスあるいはコンピテンシーの定義からもうかがうことができる³⁴⁾。

(ホワイトの定義)：「人間は学びたい、創造したい、世界をよくしたいという傾向性をもつ」

(ホワイト, 1959)。「コンピテンシスとは生命体が生まれながらにして持っている、環境と効果的に相互交渉しようとする動機づけに特徴付けられる能力」(鹿毛, 2022)

(スペンサー&スペンサーの定義)：「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因と関わっている個人の基底的特徴」(梅津祐良他, 2011)。

この「個人の基底的特徴」としては、具体的には動因、特性、自己概念、知識、スキル等をあ

げている。

両者の定義には、「効果的」(effective) という用語が用いられているが、スペンサー&スペンサーの場合には上記引用文の下線部分で強調した、成人・職業人を想定した職務上の効果性(職能)に着目した点に特徴がある。それは、マクレランド等が開発した JCA (Job Competency Assessment = 職務コンピテンシー評価法) をスペンサー&スペンサーが具体的に企業の人事管理に即して用いた観点を反映した定義といえる³⁵⁾。

他方、R. ホワイトのコンピテンスの定義は、人の“さまざまな”行動が“すべて”の環境との相互作用によることに着目し、かつ「動機づけられ方のいかんにかかわらず、環境との相互作用の全歴史の累積結果」(鹿毛 2022) として概念化している点で違いがある。つまり人間という「生命体が生まれながらに持っている」特性とする定義である。

また、スペンサー&スペンサーのコンピテンシー概念の「内的構造」では、知識や認知的スキル、実践的スキル、態度、感情、価値観と倫理、動機づけなど後天的・社会的要素を含めている。他方、ホワイトのコンピテンス概念には、「選択的であり、指向性があり、持続的で」という性格付けがなされているが、態度、感情、価値観や倫理等の内面的な要素を含んでいない点で違いがある。

以上の R. ホワイトのコンピテンス概念と D. マクレランド、スペンサー&スペンサーのコンピテンシー概念の相違点を整理すると次のようになる。1 つは、前者は、人の“さまざまな”行動が“すべて”の環境との相互作用によることに着目しているが、後者では「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因と関わっている個人の基底的特徴」というように、成人あるいは職業人を想定した概念となっていること、2 つには、前者では「選択的であり、指向性があり、持続的で」という性格付けがなされているが、態度、感情、価値観や倫理等の内面的な要素を含んでいない。しかし後者では態度、感情、価値観と倫理、動機づけなど後天的・社会的要素を含めた評価や教育場面に援用

していること、3 つには、前者ではコンピテンス概念を好奇心、操作、習熟等のいくつかの要素に分けて考えるのではなく、総称的・理論的概念として構想しているが、後者では、コンピテンシー・ディクショナリーを作成し指標による到達状況を評価するというような、分析的考察を基調としている点で違いがある。

以上のことから、2000 年代の日本の学校教育並びに教育課程の制度改革議論におけるコンピテンシー概念の理解は、ホワイトの提起したコンピテンス概念と異なり³⁶⁾、マクレランドならびにスペンサー&スペンサーによるコンピテンシー概念に依拠したものといえよう。

おわりに

現在、まさに、2020 年代末に予定されている学習指導要領改訂の重点と内容等が、文部科学省指定の研究開発学校での「実証的」資料を基に議論されている。本小論では、現代日本における教育課程改革の仕組みと具体的な課題について幾つかを見てきた。これまでの考察を整理すると以下のようなになる。

- ①学習指導要領改訂は約 10 年に 1 回行われてきた。そのサイクルからすると、現在は次期学習指導要領の骨格と内容を決める時期に来ている。その審議は中央教育審議会で行われている。
- ②1989 年と 1998 年の学習指導要領改訂において、大幅な教育課程改革が行われた。それは「ゆとりの教育」といわれ、生活科、総合的な学習の時間の創設にその端緒を見ることができる。
- ③1989-1998 年の学習指導要領改訂を基礎にして、コンピテンシー基盤の能力論・教育課程編成に切り替えてきた。
- ④ただ、コンピテンシー基盤の能力論・教育課程論といっても、国内のみならず地域・国によってその内容と性格、構成についての相異点がある。今後、ホワイトのコンピテンス概念とマクレランドのコンピテンシー概念を区別する必要があるのではないだろうか。この点について、学校現場での具体的な教育課題を念頭におき、

「実証的」研究を基にして国際比較研究することが求められている。

- ⑤教育課程改革の審議・議論においては、学校での実践課題・意見を基に議論されることが必要である。そのためには、学校と教育委員会等の現場機関と大学等の高等教育機関とが連携して、実践研究を進める体制を創ることが重要になっている。

なお、現在進みつつある日本の教育課程改革の特質をあげれば、教育目標と教育＝学習内容の再構造化という側面と、教育方法の技術・道具としてではなく DX による教育活動全体の改革という側面という二側面が、焦眉の課題となっている。

前者の点で言えば、“認知領域”における学習内容の「基準性の確保と指導の柔軟性」と“非認知的”能力の内容・性質の構造化という二視点を同時追究する構想である。後者について言えば、IT / ICT (Information and Communication Technology = 情報通信技術) を道具として使うだけでなく、デジタル教科書、オンライン授業、CBT (Computer-Based Testing) による学力テスト評価システム、教材等の共有データ利用システムづくり等々の校内外の教育資源の全国的共同利用化という課題³⁷⁾である。今後は、更に広く学外の教育産業、情報産業と提携／共同して、いわばデジタル化を通じた学校教育活動の抜本的な改革を図ることが緊急課題と想定されている。それが教育 DX である。これらの点については、現在の中央教育審議会並びに経済産業省での審議と学校現場の状況を加味して改めて考察することが必要である。

*本稿は、2024年11月に中国・東北師範大学で講演した内容を基に大幅に加筆したものである。

引用文献・参考文献等

- (1) 水原克敏「現代日本の教育課程の歩み」、田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵編著『新しい時代の教育課程(第5版)』所収、pp. 47-147、有斐閣、2023。他の参考文献は、水原克敏『現代日本の教育課程改革』、風間書房、1992、『近代日本カリキュラム政策史研究』(同、1997年)、『増補改訂版 学習指導要領は国民形成の設計書』(東北大学出版会、2017)。日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』、教育出版、2019。
- (2) 三石初雄「教育課程開発の新しい動き」『新しい時代の教育課程(第1版)』pp. 99-119、有斐閣、2005。
- (3) ガート・ピースタ著、田中智志／小玉重夫監訳『学習を超えて』、pp. 13-32、東京大学出版会、2021。
- (4) 中村恵佑・大島隆太郎「臨時教育審議会解散後における教育改革の推進体制をめぐる政治過程の帰結とその影響に関する考察」『教育学研究』第92巻第1号、pp. 27-39、2025。他の参考文献として深山正光・山科三郎・佐貫浩『臨教審答申をどう読むか』、労働旬報社、1985。市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所、1995。
- (5) 桐田清秀「戦後日本教育政策の変遷—教育課程審議会答申とその背景—」『花園大学社会福祉学部研究紀要』pp. 121-141、第18号、2010。
- (6) 梅原利夫著『子どものための教育課程』、pp. 178-186、pp. 211-224、青木書店、1988。水内宏の論考も参照、『学校づくりと教育課程』、青木書店、1989。
- (7) 柴田義松『新学習指導要領の読みかた』あゆみ出版、1999。『教育課程』pp. 1-16、有斐閣、2000。
- (8) 山崎雄介「戦後日本のカリキュラムの「探究の履歴」」、グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』、p. 19、勁草書房、2000。
- (9) 汐見稔幸「「科学主義」「系統主義」の時代背景とそれが見落としてきたもの—数教協の1950年代、1960年代を手がかりに」、汐見稔幸・井上正允・小寺隆幸編著『時代は動く どうする算数・数学教育』国土社、1999。ガート・ピースタ著・田中智志／児玉重夫監訳『学習を超えて』pp. 13-32、東京大学出版会、2021。
- (10) 経済同友会「学校から『合校』へ」(1995.4)、『教える教育』から『学ぶ教育』への転換」(1999)、<http://www.bekkoame.ne.jp/ha/seidoken/goukou.pdf>。その後の次の資料も参照。正式題名は「創造的科学研究開発を担う人材育成への提言—『教える教育』から『学ぶ教育』への転換—」(1999.4.8) <https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/1998/990408.html>。
- (11) 教育課程検討委員会編『子どもを鋳型にはめる「生活科」』(改訂学習指導要領批判と私たちの課題No.7 生活科編)、1989。中野重人・中村満州夫編著『生活科の評価』、第一法規、1992。
- (12) 田中耕治、『教育評価』、pp. 1-11、岩波書店、2008。
- (13) 三石初雄「教育課程開発の新しい動き」、田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵編著『新しい時代の教育課程(第1版)』所収、p. 120、有斐閣、2005。
- (14) 柴田義松『理科の基礎・基本の学び方』明治図書。及び、前掲、中野・中村編著『生活科の評価』
- (15) 前掲、田中耕治『教育評価』、pp. 55-80、pp. 83-134、pp. 135-167。
- (16) 児島邦宏監修・東京学芸大学附属大泉小学校編『豊かな学力—教科・総合・心の学習の実践』教育出版、2006。前掲、三石2005、pp. 99-119。
- (17) 文部科学省「新しい学習指導要領の主なポイント(平成14年度から実施)」、<https://www.mext.go>

- jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm.
- (18) 国立教育政策研究所編『資質・能力(理論編)』、東洋館出版・東京、2016。安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり(教育の羅針盤)』、図書文化社、2014。
- (19) 文部科学省「標準を大きく上回る時数の教育課程を編成している学校の割合。(令和6年度計画ベース)」より作成。https://www.mext.go.jp/content/20250227-mxt_kyoiku01-000039110_03.pdf。
- (20) 「令和6年度 公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査(概要)」https://www.mext.go.jp/content/20241217-mxt_kyoiku01-000039110_02.pdf, pp. 5-14。なお、国立教育政策研究所は「学習指導要領の改訂に必要なデータ等を得るために」その都度「教育課程実施状況調査」を行っており、資料公開している。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1263169.htm。
- (21) 一般社団法人教科書協会「教科書発行の現状現状と課題課題」p.9。https://www.textbook.or.jp/publications/data/24tb_issue.pdf。
- (22) OECD, *Curriculum Overload—A WAY FORWARD*, 2020, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/11/curriculum-overload_167e276d/3081ceca-en.pdf。
- (23) 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編『分数ができない大学生』、東洋経済新報社・東京、1999。荻谷剛彦・志水宏吉『学力の社会学』、pp. 127-195、岩波書店、2004。
- (24) 国立教育政策研究所『教育課程の編成原理に関する基礎的研究 研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013.3, https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf。この他に、欧米圏を中心としたコンピテンシー概念を基にした能力論の紹介も行われていた。例えば三宅なほみ監訳『21世紀型スキル』、北大路書房、2014。
- (25) 松下佳代編著『「新しい能力」は教育を変えるか』、p. 21、ミネルヴァ書房、2010。
- (26) 中央教育審議会教育課程企画特別委員会第10回資料1「論点資料9 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」https://www.mext.go.jp/content/20250711-mxt_kyoiku01-000043568_03.pdf。
- (27) 内閣府ホームページ「新学習指導要領における育成を目指す資質・能力」https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/koyou/20200422/200422koyou01.pdf。
- (28) 加藤恭子「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」、日本大学経済学部産業経営研究所『日本大学経済学部産業経営研究所所報』(68)、pp. 46-50、2011.3。
- (29) Mirabile, R. J., “Everything You Wanted To Know About Competency Modeling”, *Training & Development*, pp. 73-77, August 1997。
- (30) 三石初雄「内発的自発性とコンピテンス概念の検討」『関東教育学会紀要』、No. 48, pp. 25-40, 2021。
- (31) 文部科学バジル・バーンステイン著、久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳『<教育>の社会学理論』、p. 99、法政大学出版局、2011(原著 *PEDAGOGY, SYMBOLIC CONTROL AND IDENTITY : Theory, Research, Critique*, 1996)。
- (32) 佐柳信男訳『モチベーション再考—コンピテンス概念の提唱—』pp. 55-56、新曜社・東京、2015(原典 Robert W. White, “Motivation reconsidered: The concept of competence”, *Psychological Review* 66(5), pp. 297-333, 1959)。
- (33) 谷村覚・浜田寿美男訳『知能の誕生』、pp. 54-57、1978、ミネルヴァ書房(原著 J. Piaget *The origins intelligence in children*, 1952)。
- (34) 鹿毛雅治『学習意欲の理論』、p. 178、金子書房・東京、2013。ライル・M スペンサー&シグネ・M・スペンサー著、梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開(完訳版): 導入・構築・活用』p. 11、生産性出版、2011(原著 *Competence at Work*, p. 9, 1993)。
- (35) 石井健司「欧州評議会のEDCプロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー」、日本大学法学会『政経研究』第五十二巻第二号、pp. 1-43、2015.9。
- (36) ロバート・ホワイト著、中園正身訳『自我のエネルギー 精神分析とコンピテンス』p. 54、新曜社、1985(原著 “Ego and Reality in Psychoanalytic Theory: A Proposal Regarding Independent Ego Energies”, *Psychological Issues*, Vol. III, No. 3, Monograph 11, 1963)。
- (37) 中西新太郎・世取山洋介・谷口聡『教育DXは何をもたらすか: 「個別最適化」社会のゆくえ』大月書店、2023。

* 「引用文献・参考文献等」でのURLは、2025.7.31最終確認。

New Trends and Existing Issues of school curriculum Reform in Japan

Hatsuo MITSUISHI*¹

Abstract

This paper examines recent trends in Japanese school education reform, particularly curriculum reform, focusing on revisions to the elementary and junior high school curriculum guidelines(Couse of Study). The Couse of Study examined here are those created after the Japanese Ad Hoc Council for Education, established from 1984 to 1987, proposed major changes to school education reform policy (four final reports). This is because we think that Japanese school education and the curriculum have undergone significant transformation since the four reports of the Ad Hoc Council for Education. Specifically, we examine two revisions of the Course of Study from the 1990s to the early 2000s, and then consider the background and new trends of revisions since around 2010. In doing so, the theoretical background (Competency theory) leading the curriculum reform, as well as the mechanisms and process for reform and implementation, were also mentioned.

As a result, it was clarified that recent trends in educational reform in Japan include: 1) The deliberations and 4 reports of Ad Hoc Council on Education (1984-87) expanded and transformed the view of abilities and literacies that are directly linked to educational goals and objectives, 2) a shift to curriculum policy based on the concept of competency around the time of the revision of the Course of Study in 1989 and 1998, and 3) this concept of Competency proposed by D.C.McClelland partially utilizes the concept of Competence proposed by R.W.White and is specialized for the development of abilities in adults and corporate personnel. I think that international comparative research is needed in the future regarding the process of acceptance and content of these Competence and Competency concepts, as well as curriculum policy in East Asia.

..... **Key words**

School Education Reform, Curriculum Reform, Revision of the Course of Study, Competence and Competency.

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

Translanguaging as Pedagogy: A Paradigm Shift

Hiroko TAJIKA*¹

Language teaching methodologies can evolve in response to global shifts in language use. English, for instance, has become a lingua franca among diverse communities, leading to increased recognition of its multiple varieties. This shift has influenced pedagogical approaches, encouraging the inclusion of learners' first languages, L1, and their linguistic identities in the classroom. Translanguaging has emerged as a promising pedagogical strategy alongside traditional bilingual education models that separate languages to be taught by classrooms, instructors, and subjects as has been the case in CLIL programs. While this trend remains controversial, it is drawing attention in contemporary language education discourse.

..... **Key words**

translanguaging, code-switching, affordance, scaffolding, pedagogy

1. Introduction

The field of teaching English as a second or foreign language (ESL/EFL) is undergoing a significant shift in its aims and methodologies. In the 20th century, the norm in ESL/EFL was teaching the target language in the language being taught, aiming toward the attainment of “native” speaker-level language use. This goal-setting has been producing “native”-like second/foreign language users while a significant number of learners have not attained the goal. A substantial number of learners have not reached the expected levels of L2 use. Given this situation, the global linguistic environment in which the English language is situated has undergone significant changes over the last few decades, entailing the use of a variety of “English” by users worldwide. It used to be that the accomplishment of either British or American English, of course, with various dialectal varieties, was considered a possible goal of English teaching/learning. Still, nowadays, more varieties of English are aimed at. In other words, because the uses of English as a lingua franca have advanced, a greater variety of English spoken by a greater variety of people has been regarded as possible and acceptable norms. This recognition of a greater variety of English has partly triggered a paradigm shift, where ESL/EFL goals and their pedagogies have broadened compared to those in the 20th century.

In the new era of English teaching, teachers are expected to aim at developing learners' communicative competence by accommodating learners' agency and self as English users with their L1 (a first language or a mother tongue) identity, rather than aiming at exclusively “native”-like competency in

2026年2月25日受理

教授法としてのトランスランゲージング：意識の変革

*1 田近 裕子

開智国際大学 教育学部

using English. This naturally entails changes in pedagogy, shifting from an “all and only English” policy to allowing more uses of learners’ L1, which can give more room to learners to make use of their L1 agency or L1 self.

The organization of this paper is as follows. First, the concept of translanguaging will be discussed from the perspectives of bilingualism, bilingual education or bilingual language use as well as its application as pedagogy (Section 2). Then, a variety of cases where translanguaging serves as pedagogy primarily in ESL or multilingual contexts will be discussed (Section 3). Further investigation will be conducted in cases where translanguaging functions positively as pedagogy in EFL settings with some raw data obtained from an EFL classroom (Section 4). The paper then expands its view into placing translanguaging as a pedagogy in pre-service teacher education (Section 5). Further mention of the direction of paradigm shift in more effective uses of translanguaging as pedagogy will conclude the paper.

2. Background

The concept of translanguaging as pedagogy is attributed to Cen Williams in the 1980s as a way of additive bilingual education of Welsh and English (Lewis et al., 2012). The term was coined “to describe the planned and systematic use of two languages inside the same lesson in a classroom” (Baker & Wright, 2021, p. 108). For example, translanguaging occurred in cases where a classroom teacher asked questions in one language mode to which students responded in another or students read materials in one language mode and then wrote about them in another. The idea seems that for students to be able to do these activities, they need to understand both languages fully.

From the perspective of what has been commonly done in bilingual education, translanguaging is a rare case in pedagogy because bilingual education typically does not encourage mixing of two language modes in the same language session in a single classroom. In bilingual education, for example, it has been common to separate the languages concerned as in OPOL (one parent one language) in bilingual families, where one of the caretakers or a parent consistently uses only one language with the child. At the same time, another keeps using the other one to avoid confusion on the part of the child, the learner. Additionally, in immersion education in school settings, teachers carefully allocate the classrooms or the hours of the day according to the languages to be acquired. In this way, bilingual education typically separates different languages according to the subjects to be taught, time slots in school timetables, teachers or instructors who teach, or places where teaching or instruction takes place. While this kind of compartmentalization of languages has been common in bilingual education, translanguaging allows or makes use of mixing different language modes in one learning session in a classroom. Due to such unexpected proposals in bilingual education, translanguaging as pedagogy has drawn intense attention and had a substantial impact on second/foreign language teaching.

Translanguaging originally conceived by Cen Williams as pedagogy was further developed into a powerful explanation and practice of bilingualism, bilingual education, and bilingual language behavior when it was adopted by García: “We borrow this term from Cen Williams For us, translanguagings are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (italics in original) (García, 2009, p. 45). Since then, the term translanguaging has come to be broadly used to denote such occasions where bilinguals code-switch or change language modes across or within sentences, or

depending on the kinds of communication settings they are in. García's idea that translanguaging does not refer to two languages code-switched or alternately used vastly expanded the scope of the term: "... for us translanguaging does not refer to two separate languages nor to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to *new* language practices that make visible the complexity of language exchange among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states" (italics in original) (García & Li Wei, 2014, pp. 20-21). With this interpretation of the term, "translanguaging" started to have a considerable potential to describe any language behavior conducted by bilinguals theoretically and in practice: "... the term *translanguaging* ... to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices" (italics in original) (García & Lin, 2017, p. 117). Now, translanguaging in the classroom has become increasingly prevalent and is considered one of the promising approaches in the classroom.

Before delving into a closer look at the cases of translanguaging in ESL/EFL contexts, it is necessary to mention the two terms: "translanguaging" and "code-switching." Similar to "translanguaging," the effectiveness of "code-switching" as a pedagogy was discussed by various scholars and teachers mainly towards the end of the 20th century (Jacobson, 1990, 1997). Linguists and teachers used the term to refer to what "translanguaging" partly refers to. The present paper primarily takes a pedagogical perspective, rather than focusing on bilingualism, bilingual education or bilingual language behavior, and treats the terms as similar. A significant number of scholars do use the term "code-switching" to mean a part of what "translanguaging" denotes.

3. Prevalent cases of translanguaging

The practice of translanguaging or code-switching has been prevalent in various parts of the world for different reasons. One of the areas where translanguaging is frequently observed is in some post-colonial settings where English was previously the language of the colonial government. English teaching in such areas is one of ESL situations, where the first or home language of students (L1) is often shared by learners in the group and sometimes, but not always, by the classroom teacher, depending on the case. The language to be taught is English, both in content and language classes, so that learners can access higher education or secure higher positions in society.

Ferguson (2003) discusses the necessity, naturalness, and importance of classroom code-switching or translanguaging in post-colonial communities. This research lists important studies of classroom code-switching in various regions including Hong Kong, Brunei, Sri Lanka, Malta, Burundi, Botswana, South Africa, and Kenya (p. 40), which usually include content classes with some cases of English language classes. The major functions of code-switching reported here are: i. "curriculum access," i.e., comprehension; ii. "classroom management discourse" such as disciplining and praising pupils, and signaling a change of footing; and iii. "interpersonal relations ... [t]o humanize the affective climate of the classroom and to negotiate different identities" (p. 39). Despite such useful and important functional benefits, the practice of code-switching is not very well supported: "the practice lacks legitimacy and consequently neglected or marginalised in teacher education. Official attitudes are at best neutral ... and at worst downright negative" (p.

1). Although, as has been pointed out, translanguaging or code-switching is prevalent and even necessary, the governmental regulation or guidance tends to be negative about it.

Malaysia is another country in a post-colonial ESL situation with a population made up of Malay-Malay, Malay-Chinese, Malay-Indians, and indigenous people. English is taught throughout the country with Malay designated as an official language. Rajendram (2023) introduces a study conducted in a Tamil primary school, where translanguaging is found to work effectively. In this school, Tamil is the official medium of instruction with English and Malay as compulsory subjects. This study vividly illustrates how naturally and effectively both pedagogical and natural translanguaging occur in an elementary school ESL classroom where students' L1 is Tamil. The project graphically reveals how effectively translanguaging works to nurture affordance among students in collaborative group work by allowing them to use any language they know, i.e., Tamil, English or Malay, to achieve the tasks. Collaborative learning, along with problem-solving projects in group work, is what the Ministry aims to promote. In the reported project, 5th graders were encouraged to use any language they knew, following the direction given, i.e., "using any language" or "make use of all [the] languages." Students' multilingual group activities show affordance and scaffolding among the group members. It is notable that this experiment was done in a social setting where, on many occasions in general, "teachers who use translanguaging or allow their students to do so report feeling guilty and ashamed because of the negative perception in Malaysia towards teachers who do not teach only in English" (Rajendram, 2023, p. 45). This statement suggests that there is a strong social pressure to teach the language only in the language it is aimed at.

One more case of the natural tendency towards translanguaging in the classroom in a multilingual environment not necessarily an ESL but EFL setting, is observed in Kazakhstan. Agbo, Pak, and Hirsu (2024) explain the language situation in the country as follows. The Kazakh and Russian languages have been the national languages since independence in 1991 while English has been promoted as a language for global competitiveness; in other words, trilingualism has been advocated by the government. Since then, universities have started to mandate English as the language of instruction. For the implementation of this, the Ministry of Education and Science provided guidelines that incorporated direct and inductive approaches to English teaching. This, in fact, has caused many classroom teachers, both local English teachers and English-L1 teachers with knowledge of Russian, to naturally engage in translanguaging from English to either Kazakh or Russian or both. Numerous English teachers in Kazakhstan confessed that they engage in translanguaging in classrooms to scaffold, to build rapport, and promote comprehension, although the Ministry does not permit such classroom activities.

Another example of translanguaging practice can be found in Thailand, where English has been a mandatory school subject starting in grade 4 since the early 20th century. Thongwichit and Ulla (2024) tried to find out how translanguaging as pedagogy is perceived by university EFL teachers: "only a few ... studies examined TL as a pedagogical practice in an ELT classroom, particularly at a higher education level in Thailand, where the country is still glued to the English language monolingual policy" (p. 3). As has been stated, Thailand has not been free from the tendency of monolingual English-only pedagogy, either. Thongwichit and Ulla (2024), however, interviewed five university English teachers about translanguaging in the classroom at their university located in a regional area of southern Thailand. There, students had multiple

language backgrounds, including standard Thai, southern Thai, Chinese, and Malay as their first languages. All five teachers interviewed responded positively to the study about translanguaging practices both teacher-oriented and student-initiated. The students were encouraged to actively participate in group activities, as they appreciated the freedom to use their own languages instead of being confined to an English-only situation. Thus, both teachers and students appreciated the practice of translanguaging in this context.

As has been stated, teachers are keen on the positive effects of translanguaging in their classrooms, which they have been implementing in various classrooms around the world. Often, they attempt to practice translanguaging despite the negative reaction from English monolingual teaching beliefs deeply rooted in the field of English teaching or in society.

A mention needs to be made about CLIL (Content and Language Integrated Learning). Among the numerous cases of translanguaging, in the classroom where content is taught with English as a medium of instruction or CLIL at any levels of education, elementary through advanced or higher, translanguaging is considered effective and frequently used (Mazak & Carroll, 2017; MacSwan & Faltis, 2020; Vaish, 2020). Numerous reports have been made on the effectiveness of translanguaging, i.e., using learners' L1 to facilitate understanding of the content while still aspiring to develop the language taught, L2 (a second or a foreign language), either in ESL or EFL.

4. Benefits of translanguaging in EFL contexts and possible caveats with data

Although reports on classroom translanguaging worldwide have been abundant, those concerning Northeastern Asian areas such as Japan and Korea are emerging slowly. These areas tend to be what people call “monolingual” with English as a foreign language. In other words, learners' L1 has a strong tendency to be the language of the community with just a few different languages used in daily life outside the classroom. An innovative attempt, however, has been made in the context of EFL in South Korea by Rabbidge (2019). This work helped drastically change the concept of EFL by putting it in a context of bilingualism: “It will ask that teachers be seen as bilinguals, and learners as emerging bilinguals, rather than use terms of deficiency that have come to dominate such contexts” (p. 10). Shedding light on EFL from the perspective of bilingualism significantly alters the practice of teaching and learning a foreign language even in what has been called “monolingual” communities. This concept can be reconsidered if Canagarajah (2011) is taken into consideration: “... it is not clear whether being monolingual is an ontological reality. All of us have multilingual competence and adopt multilingual practices in our competence. Even the so-called ‘monolinguals’ shuttle between codes, registers and discourses” (p. 4). Placing foreign language learning in the context of bilingualism offers an entirely new perspective, which is positive and additive.

Rabbidge (2019), further referring to EFL classrooms, states that learners' L1 has good reasons to be used in the classroom: “classroom management and administration issues, the teaching of grammar, and to demonstrate a sense of empathy with the learners” (p. 25). These are similar to what Ferguson (2003) listed above: i. “curriculum access,” i.e., comprehension; ii. “classroom management discourse” like disciplining and praising pupils, and signaling a change of footing; and iii. “interpersonal relations ... [t]o humanize the affective climate of the classroom and to negotiate different identities” (p. 39). The shared L1, by students and

teachers, plays useful roles such as scaffolding knowledge, providing affordances, accommodating identity, and building affective relationships, which are essential positive values in the classroom.

In the context of EFL classes in Japan, a case has been found where using two languages together is more beneficial than just one. Turnbull (2019) investigated the effects of using English and Japanese as resources in preparation for writing compositions, obtaining positive results from the attempt. In this study, a group of university students discussed and prepared for English composition by using both their L1, Japanese, and L2, English. The other two groups were to prepare in the same manner, but either in Japanese only or in English only. The group with two language resources outperformed the others. This is interpreted as the positive effect of utilizing multiple resources in language activity. Translanguaging, thus, has benefits in language learning.

In general, as mentioned earlier, CLIL is one area where translanguaging is particularly effective or even essential for achieving the dual goal of acquiring both the target language and the content of learning. Numerous reports have been published on the effectiveness of translanguaging in CLIL across various settings worldwide. An experimental CLIL, referred to as “soft CLIL,” was tried in Japan; however, it yielded an interesting result. Olson (2025) illustrates the case where CLIL tends to exhibit a case of “spoon-feeding.” The content in this study was history-related social studies worked on by high school students taught by a pair of English L1 and English L2 teachers. In this attempt at soft CLIL, due to several reasons, it seemed that the amount of English used by the students was insufficient with many occasions where the teachers tended to provide excessive Japanese translation. The report questioned whether translanguaging helped learners as scaffolding or if it went too far by ending up as spoon-feeding. This is an essential point in promoting translanguaging in the linguistic and social environment where the learners’ L1 has a strong social force both inside and outside the classroom. In other words, compared to the context where multiple languages are used in society, an EFL environment offers a learning space with a very strong L1 power shared by the students; there can be a tendency to have a relatively large amount of L1, Japanese, in place of L2, English, which the learners are attempting to acquire.

Although translanguaging or using both L1 and L2 alternately in EFL classrooms is beneficial, possible caveats include spoon-feeding, which can lead to a loss of opportunities to nurture emergent bilingualism. People learn a language by being exposed to its context and by using it in communicative exchanges. If the amount of L2 is reduced in classrooms, it could lead to a paucity of sustenance for developing emergent bilinguals. Teachers need to be careful about this point in practicing translanguaging in EFL contexts. Although it does not happen often, some learners might develop the habit of translating L2 into L1 for understanding and may make it a habit, which could hinder further development of L2. Therefore, making L1 too strong can be a problem for the healthy development of emergent bilingualism. Both L2, which requires sufficient nourishment for it to develop in the learner, and students’ L1, which offers scaffolding for comprehension, affordance, accommodation of learners’ L1 identity, and building affective relationships are necessary.

In pedagogy, deciding when to use L1 or L2 on which content is not easy. It may vary depending on various factors such as learners’ goals, levels, ages, backgrounds, and learning environments. One approach a classroom teacher can take is to collect data from students and decide to what extent and when they want to

do translanguaging. For example, the following sample data, Figures 1 and 2, can be referred to in planning the balance between learners' L1 and L2. The data below was obtained from 18 non-English major sophomores studying English as L2, whose L1 is Japanese. The students' levels ranged approximately from A2 to B1 according to the CEFR (Common European Framework for Reference). Data collection was conducted in a writing class by distributing the questionnaire at the end of Term 1, which lasted 15 weeks, with students' consent for the researcher's use of the data for academic publication. The participants understood that their questionnaire responses were independent of their grades. Question items 1 through 13 below, as have been listed vertically from the bottom to the top in Figure 1, concern the teacher's language use, either students' L1, Japanese, or L2, English. The left-most portion in Figure 1 indicates a preference for Japanese, meaning that the number of students who marked it showed their desire for teachers to use Japanese on the items. On the other hand, the right-hand side portion denotes the use of English by their teacher. The middle portion indicates that the students were open to either language, meaning the language used could be either their L1 or L2 from the students' point of view. Figure 2 concerns students' own language use from their perspectives. Questions 14 through 20, vertically listed from the bottom to the top in Figure 2, indicate occasions of students' own language use. The horizontal bars again show to what extent the students wanted to use Japanese, their L1, or English, their L2. The horizontal numerals in Figure 1 and Figure 2 indicate the number of students who responded to the questionnaire.

The general tendency shows a preference for Japanese to some extent compared to English, but some students show a preference for English for items such as 1, 2, 12, 13, 16, and 17. The respondents prefer for the teacher to start English classes with teacher-directed English use; they want to see written English words on the board and receive feedback written in English rather than in Japanese. Concerning students' English use, they want to answer questions and give presentations in English; they desire to participate in various activities in English. If those who indicated a 75% preference for English and 50% either English or Japanese, which is 50% / 50%, they indicate students' desire to use English in class. A closer look at their preferences for using Japanese in 8, 9, 11, and 19 indicates that they want to use Japanese for information about exams and homework, as well as for personal interaction with teachers.

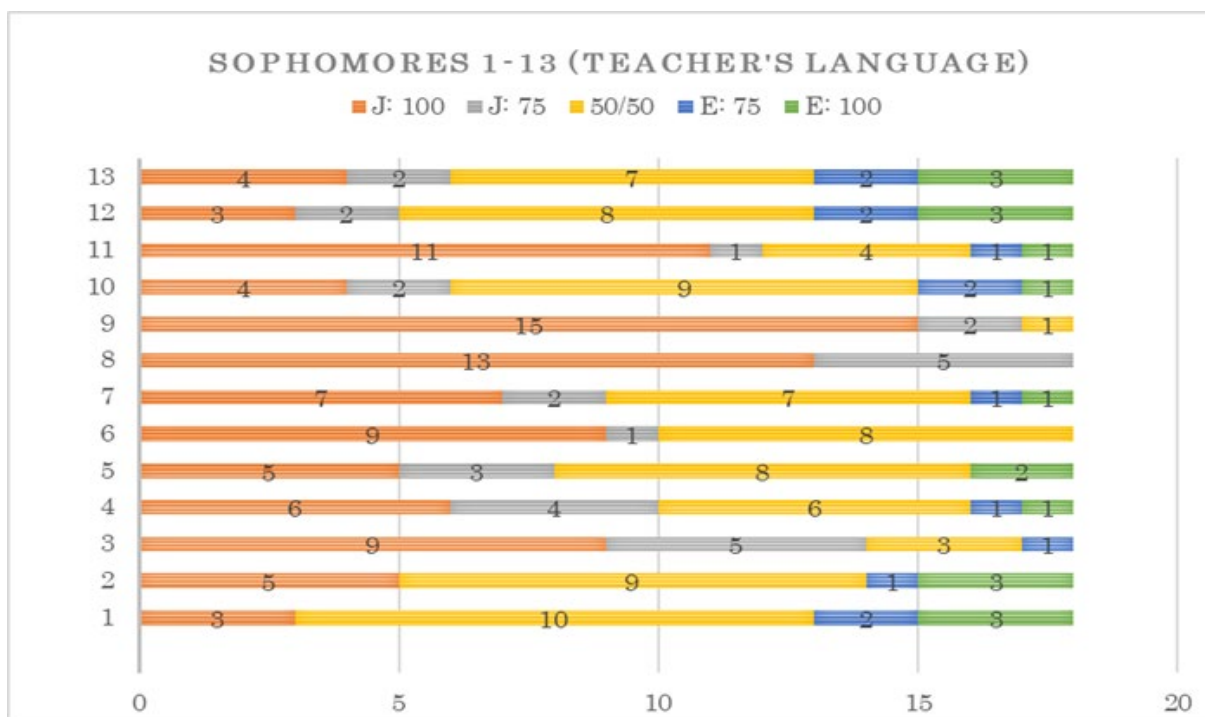


Figure 1
Teacher's Language Use, either L1 or L2, wanted by the students on items 1 through 13

Items students were asked about (1 through 13)
(Language as a medium of instruction used by the teacher, either J or E)
Japanese
English

J=100%

J:75 vs. E:25

J:50: E:50

J:25 vs. E:75

E=100%

=(either)

1. (greetings at the beginning of class) (授業を始める時の挨拶)
2. (calling the roll) (授業開始時の出席・欠席の確認)
3. (grammatical explanation) (文法の説明)
4. (introducing and explaining words and sentences) (単語や英文の説明や導入)
5. (calling on individual students to ask questions) (個人に当てて質問などする時)
6. (interaction with individual students while working on English sentences) (各自が英文に取り組む作業をしている時の個別のアドバイス)
7. (working on exercises as a whole class) (クラス全体での練習問題への取り組み)
8. (explaining homework assignments or preparation for next class) (宿題や次回の予習内容の説明)
9. (information about exams) (試験範囲などの説明)
10. (giving feedback by praising or correcting errors) (クラスでの活動への口頭でのコメントやフィードバック。例えば、ほめたり、誤りを訂正したり)
11. (teacher's language while having personal conversations with teachers) (先生と個人的に会話する時の先生のことば)
12. (what is written on the black- or white-board) (黒板 (白板) に書く文字)
13. (teacher's feedback on assignments) (提出物の返却の際のフィードバックの文言)

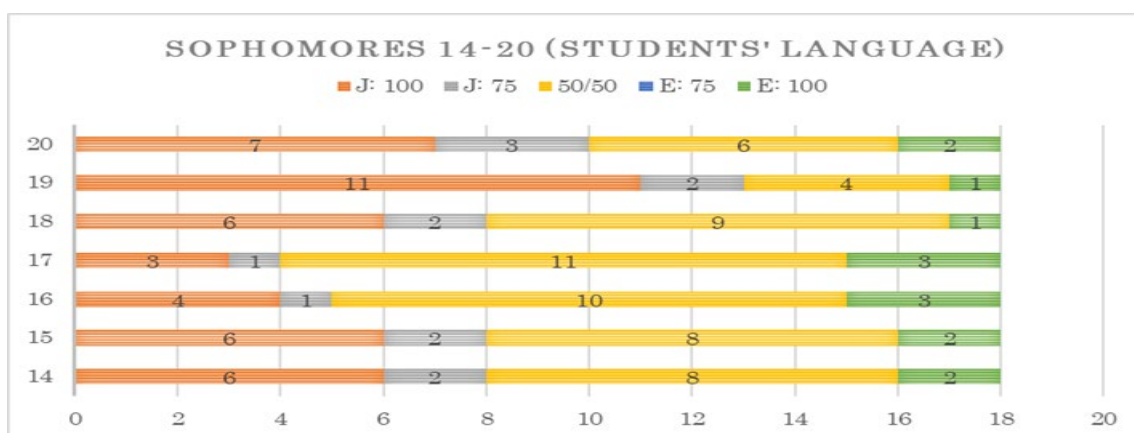


Figure 2

Students' language use, either L1 or L2, they wanted themselves on items 14 through 20

Items students were asked about (14 through 20)**(Language used by the students either J or E)(学習者としての自分が使うことば)**

Japanese		English		
J=100%	J:75 vs. E:25	J:50: E:50	J:25 vs. E:75	E=100%
		=(either)		

14. (in pair work) (ペア・ワークの時)
15. (in group work) (グループ・ワークの時)
16. (responding to the teacher's questions) (先生の質問に口頭で答える時)
17. (giving a talk or presentations to the whole class) (クラス全体に向けて口頭発表、プレゼンテーション)
18. (language used by students when asking questions) (先生に質問する時の自分のことば)
19. (having a personal conversation with teachers) (先生と個人的に話す時に使う自分のことば)
20. (turning in written comments on class) (授業についてのコメントの提出)

As a strategy to nurture students' bilingual development, providing assurance by using their L1 while helping them challenge and expand their use of L2 can be a valuable approach teachers can take. Of course, depending on the levels or goals, learners' preferences on individual cases of language use should change, so how teachers do translanguaging could vary greatly depending on the situation. What is essential is to try to incorporate the idea of translanguaging and nurture emergent bilingualism in learners.

5. Incorporating translanguaging or code-switching into teacher education: a paradigm shift

While discussion on translanguaging has been exponentially expanding over the last few decades, a similar idea was seriously discussed and shared towards the end of the 20th century under the name of "code-switching" as mentioned at the very beginning of this paper. Numerous ESL/EFL teachers and researchers pursued and developed "code-switching" as a pedagogy in L2 classrooms. Jacobson (1990) explains "code-switching" as a promising way to teach languages: "An innovative model of teaching concurrently in the two languages has recently been proposed where a highly structured approach to codeswitching is introduced. Here, the switching is only teacher-initiated, the alteration occurs mainly between thought groups and only when the teacher can justify it on several grounds and, finally, this dual language use is consciously incorporated in the lesson in response to certain cues that the teacher wishes to acknowledge" (p. 7). This idea was supported and shared by numerous researchers and teachers (Jacobson, 1997; Macaro, 2006), so works are often found under

the name of code-switching, which appears to be very similar to what is meant by translanguaging. As stated above, this paper does not distinguish them because, from a pedagogical perspective, they share similar aspects.

Whether translanguaging or code-switching, one important thing to note is that it is time to incorporate these ideas as pedagogy in teacher education so that future classroom teachers can apply these ideas and practices to help nurture emergent bilingualism in learners. This may be a relatively new idea, but numerous researchers have begun to recognize its importance (Ayala, 2023; Pontier & Tian, 2022; Goodman & Tastanbek, 2021). Unless new teachers in the field of language teaching introduce the concept of EFL learners as emergent bilinguals, it will be difficult to revise established ideas about language teaching or learning. Newly educated teachers may be able to bring in a paradigm shift in the profession.

6. Conclusion

With the advancement of technology, the world is currently undergoing a significant change these days. People are contacting and communicating more immediately and the requirement for using languages has been dramatically increasing. In response to such demands, language teachers need to develop further ways to teach and learn languages. English has undergone a notable change in terms of becoming a variety of English or a lingua franca. How people access languages is also changing. In this fundamental shift of language use, the field of language teaching will continue to evolve and explore new ideas and ways of teaching and learning a language. The underlying concept of future language teaching and learning can be emergent bilingualism or multilingualism. Therefore, constant efforts to improve teaching methods is called for.

References

- Agbo, S. A., Pak, N., & Hirsu, L. (2024). Creative maladjustment and creative subversion of Kazakhstan's English teachers: Doing translanguaging in concealment. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-20.
DOI: 10.1080/15348458.2024.239852
- Ayala, A. G. (2023). Teaching translanguaging in an English-only teacher-preparation program: Perspectives and positions of teacher candidates. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-15.
DOI: 10.1080/15348458.2023.2281957
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-27.
- Ferguson, G., (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *AILA Review* 16, 38-51.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117-130). Cham: Springer.
- Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Taking the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly*, 55 (1), 29-53.
- Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 3-17). Cleveland & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Jacobson, R. (1997). Introduction. In R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching worldwide* (pp. 1-12). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond.

- Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 1-14.
DOI:10.1080/13803611.2012.718488
- Macaro, E. (2006). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. (pp. 63-84). New York: Springer.
- MacSwan, J., & Faltis, C. J. (2020). *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York and London: Routledge.
- Mazak, C. M., & Carroll, K. S. (2017). *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Olson, N. (2025). Scaffolding or spoon-feeding? A case study of translanguaging re-invention in team-taught soft CLIL classrooms. *JALT Journal*, 47 (1), 35-57.
- Pontier, R. W., & Tian, Z. (2022). Introduction: Paradigmatic tensions in translanguaging theory and practice in teacher education: Introduction to the special issue. *Journal of Language, Identity & Education*, 21 (3) 139-143.
- Rabidge, M. (2019). *Translanguaging in EFL contexts: A call for change*. London and New York: Routledge.
- Rajendram, S. (2023). Implementing a collaborative translanguaging pedagogy in an elementary ESL classroom in Malaysia through teacher-researcher collaboration. In L. Shepard-Carey & Z. Tian (Eds.), *(Re)imagining translanguaging pedagogies through teacher-researcher collaboration* (pp. 41-69). Bristol: Multilingual Matters.
- Thongwichit, N., & Ulla, M. B. (2024). Translanguaging pedagogy in Thailand's English medium of instruction classrooms: Teacher's perspectives and practices. *TESL-EJ*, 27-4, 1-25. <https://doi.org/10.55593/ej.27108a7>
- Turnbull, B. (2019). Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, 42 (2), 232-251.
- Vaish, V. (2020). *Translanguaging in multilingual English classrooms: An Asian perspective and contexts with an introduction by Angel Lin*. Singapore: Springer.

教授法としてのトランスランゲージング：意識の変革

田近 裕子*¹

———— Abstract 邦訳 ————

ことばの教授法は、世界的な言語使用の変化につれて変容しうるものである。例えば英語は実に多くの異なった地域で共通語として使われるようになったため、さまざまな種類が容認されるようになった。このため、英語の教授法にも変化がもたらされ、学習者の母語やアイデンティティを教室内で容認する傾向が生まれてきた。トランスランゲージングは可能性を秘めた教授法として、従来のバイリンガル教育のやり方である、教室や教師や内容中心の教授法における科目を言語によって分ける方法に新たな要素を加えた。これを問題視する傾向もあるが、教授法としては多くの注目を集めている。

..... キーワード

トランスランゲージング、コードスイッチング、アフォーダンス、ささえ、教授法

*1 Faculty of Education, Kaichi International University

あらかじめ批判的思考を学ぶ意義について考えることが 批判的思考態度の育成に及ぼす影響

菊島 正浩*¹

本研究は、批判的思考教育プログラムの導入として批判的思考を学ぶ意義について考えることが批判的思考態度の育成に及ぼす影響について検討した。ワークブック教材を使用した批判的思考教育プログラムの実施に先立って、39名の大学生に自らの思考やこれまでの経験についてのリフレクションを求めた。その後、少人数グループワークでその内容を共有させ、自由に意見を交換させてから、あらためて批判的思考を学ぶ意義について記述させた。これらの導入を含む批判的思考教育プログラムの実施前後で批判的思考態度の測定を行ったところ、先行研究では見られなかった尺度得点の上昇が確認され、導入として批判的思考を学ぶ意義について考えることが批判的思考教育プログラムにおける批判的思考態度の育成に効果的であることが示唆された。

キーワード

批判的思考, 態度, 学修意義, リフレクション, 少人数グループワーク

1. 研究の背景と目的

批判的思考とは、(1) 論理的・合理的で、演繹や帰納などの論理操作や日常生活における推論にかかわる広義の論理学、確率論や統計学、科学的手続きといった基準に従う思考であり、(2) 自身の推論過程を意識的に吟味する内省的・熟慮的思考である。また、(3) より良い思考を行うために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である(楠見, 2011)。こうした批判的思考の認知プロセスは、(1) 情報の明確化、(2) 推論の土台の検討、(3) 推論、(4) 行動決定・問題解決からなるが(楠見, 2015)、これらのプロセスは「批判的思考力(批判的に考えるための知識やスキル)」だけでなく、「批判的思考態度(批判的に考えるために必要な構えとしての態度)」に支えられている(平山, 2015; 楠見, 2015)。このような性

質を有する批判的思考は、高等教育における効果的な学修に必要な学問リテラシーのみにとどまらず、市民に必要な能力としての市民リテラシーの土台をなすものでもある(楠見, 2011)。

さて、近年では大学生の批判的思考育成を目的とした教育実践の成果が多く報告されている。たとえば、菊島他(2018)は、ワークブック教材を用いて批判的思考態度および批判的思考力の育成を目指した基礎的演習と、学術論文の批判的講読を通して専門領域への転移を目指した発展的演習からなる教育プログラムを実践した。その結果、批判的思考力の育成効果は認められたものの、批判的思考態度についてはプログラム参加前後で有意な変化が認められなかった。また、それらはプログラム全体の効果として測定されたため、基礎的演習と発展的演習の各々がどの程度寄与するのかが明らかでなかった。

これに対して、寺本・菊島(2019)は、「批判的思考を学ぶ意義の明確化(p.22)」による批判的思考態度育成を目的として、菊島他(2018)の基礎

2025年12月23日受理

Reflecting on the Significance of Learning Critical Thinking and Its Effects on Critical Thinking Disposition Development

*1 Masahiro KIKUSHIMA

開智国際大学 国際教養学部

的演習部分の冒頭に自らの思考やこれまでの経験についてのリフレクション、その内容を共有して意見交換を行う少人数グループワークを加え、批判的思考を学ぶ意義についてあらためて考えさせた。その結果、有意な変化は見られなかったものの、批判的思考力・批判的思考態度のいずれにおいても一部の参加者では事後測定得点が回帰効果による事後測定得点の予測値 (Campbell and Kenny, 1999) を上回った。また、大きな効果量が得られた指標も見られたことから、分析対象者が7名と極めて少なかったために統計的な検出力が十分でなかった可能性が示唆された。

これに関連して、藤木・沖林 (2008) は、大学教育における批判的思考力育成には批判的思考態度の形成が肝要であり、学生が批判的思考力を身につけられない原因のひとつとして「批判的に考えることが大学で学ぶ上での基礎となっていることに気付いていないこと (p.37)」を指摘している。また、片山 (2005) は社会福祉に関する授業を受講した学生へのアンケートにおいて、授業中にリフレクションの時間を持つことの効果として「学びを日常生活に生かす意識が持てる (p.291)」とする自由記述を参加者の3割以上が行ったことを報告している。リフレクションを通して批判的思考を学ぶことが大学での学びや日常生活における個人的問題の解決において有用であることへの気づきを得ることは、批判的思考態度の構成要素 (平山・楠見, 2004) である論理的思考への自覚や探求心を高め、客観性や証拠を重視する態度の育成に寄与するものと考えられる。

そこで、本研究では寺本・菊島 (2019) と同様に、菊島他 (2018) の基礎的演習部分の実施に先立って自らの思考やこれまでの経験についてのリフレクションを求め、その内容について少人数グループワークで意見の交換をさせてから、あらためて批判的思考を学ぶ意義について考えるよう求める。本研究の目的は、これら一連のリフレクションとグループワークを通じた批判的思考を学ぶ意義について考える機会の導入が批判的思考態度の育成に及ぼす影響について検討することである。また、基礎的演習のみで十分な批判

的思考態度および批判的思考力の育成効果が得られるかどうかについてもあわせて検討を行う。

2. 方法

2. 1. 参加者

2017—2019年度に全学共通の選択科目「論理的思考法」を履修した大学生39名 (男性23名, 女性16名) であった¹⁾。年度ごとの内訳は、2017年度12名 (男性8名, 女性4名), 2018年度7名 (男性5名, 女性2名), 2019年度20名 (男性10名, 女性10名) であった。

2. 2. ワークブック教材

先行研究 (菊島他, 2018; 寺本・菊島, 2019) と同様に (株) ベネッセ i キャリアの「クリティカルシンキング——情報を吟味・理解する力を鍛える——」 (楠見・子安, 2010) を使用した。このワークブック教材は3章からなり、それぞれ複数の練習問題と応用問題を通して「議論の明確化」の方法 (第1章), 「隠れた前提」の探し方 (第2章), 「根拠の確かさ」の評価方法 (第3章) について学ぶ構成であった。

2. 3. 測度

2. 3. 1. 批判的思考態度尺度

批判的思考態度の変化について検討するため、先行研究と同様に、平山・楠見 (2004) の批判的思考態度尺度を用いた。尺度は、論理的思考の重要性を認識し、自覚的に活用しようとする「論理的思考への自覚 (13項目)」、開かれた心で、さまざまな情報を求めようとする「探究心 (10項目)」、主観にとらわれず、客観的に考えようとする「客観性 (7項目)」、適切な証拠を求め、それに基づき判断しようとする「証拠の重視 (3項目)」の4因子からなり (平山, 2015)、各項目について「あてはまる」から「あてはまらない」の5件法で回答させた。したがって、各項目の可能な得点範囲は1—5であった。

2. 3. 2. 批判的思考力テスト

批判的思考力の変化について検討するため、先

Table 1
授業各回の内容

回	使用教材	演習内容	測定内容
1	ワークシート	事前測定, セルフチェック, <u>リフレクション</u>	態度, 思考力
2	ワークシート	<u>グループワーク, 批判的思考を学ぶ意義の記述</u>	
	WB(第1章 練習)	議論の趣旨を明確化する方法について学ぶ	理解度, 有用性の認識
3	WB(第1章 応用)	議論の趣旨を明確化する練習を行う	理解度, 有用性の認識
4	WB(第2章 練習)	議論における隠れた前提を探す方法について学ぶ	理解度, 有用性の認識
5	WB(第2章 応用)	議論における隠れた前提を探す練習を行う	理解度, 有用性の認識
6	WB(第3章 練習)	根拠の確かさを評価する方法について学ぶ	理解度, 有用性の認識
7	WB(第3章 応用)	根拠の確かさを評価する練習を行う	理解度, 有用性の認識
8	WB(巻末問題)	セルフチェック, WB巻末の最終問題, 事後測定	態度, 思考力

注) 批判的思考を学ぶ意義について考えるための導入に下線を付した(リフレクションと学ぶ意義の記述は個人ワーク). 使用教材の「WB」はワークブック, 測定内容の「態度」は批判的思考態度尺度, 「思考力」は批判的思考力テストを示す.

行研究と同様に, 久原他(1983)が作成した批判的思考力テストを用いた. このテストは SM(2), TM(2)の2つの並行テストからなり, それらの難易度はほぼ等しいことが確認されている(久原他, 1983). 本研究では久原他(1983)に従って SM(2)を事前測定に使用し, TM(2)を事後測定に使用した. いずれのテストも, 可能な得点範囲は 0—20 であった.

2. 4. リアクションペーパー

授業の理解度および有用性の認識について確認するため, 各回の授業終了時にリアクションペーパーを配布して回答させた. 授業の理解度については「理解できなかった」から「よく理解できた」の4件法で回答させた. また, 各回の授業の有用性については「まったく役に立たない」から「非常に役に立つ」の5件法で回答させた.

2. 5. 授業の構成

2017—2019年度に開講された選択科目「論理的思考法」の授業の一部として, 8回(各90分)実施した. 授業の内容や進め方は, すべての年度で共通であった. 各回の内容を Table 1 に示す.

2. 5. 1. 第1回

まず, 授業全体のガイダンスとインフォームド

コンセントを実施した. 次に, 批判的思考態度尺度と批判的思考力テスト, ワークブック教材に設けられた批判的思考の実力と態度に関する事前セルフチェックを実施した. つづいて, 寺本・菊島(2019)で導入された事前ワークシートを用いたリフレクションを行った. このワークシートは宮元他(1996)を参考に作成され, (1) 普段ものごとについてよく考えているか, (2) 筋道だった, 偏りのない, 合理的な思考をしているか, (3) 単純で独りよがりな思考をしていないか, (4) 考えるとはどのようなことか考えたことがあるか, (5) ものの考え方を学ぶ機会があったか, の5点について自由に記述させる内容であった.

2. 5. 2. 第2回—第7回

第2回の冒頭では5—8名からなる小グループを編成し, 第1回の授業で記入したワークシートの内容を共有させ, 自由に意見を交換させた(約15分間). 次に, 批判的思考を学修することの意義について個別に考えさせ, ワークシートに記述させた. 全員がワークシートへの記入を終えた後, あらためて批判的思考を学ぶことと大学における学びや日常生活における問題解決との関係について全体で確認した²⁾.

つづいて, ワークブック教材を用いた演習を行った. 第2・3回は議論の趣旨の明確化, 第4・5

回は議論における隠れた前提の探し方、第6・7回は根拠の確かさの評価について、それぞれ1週目は練習問題に取り組みながら基本的な考え方を学び、2週目は応用問題に取り組んだ。いずれの回も、まず各問題に個人ワークとして取り組ませ、つづいて5—8名からなる小グループで解答を共有させてから、その解答に至る各自の思考過程について説明し合うグループワークを行った。教員は机間巡回を行い、その後のまとめで紹介すべき発言を収集した。また、参加者から質問を受けた場合は可能な限りグループワークの方向づけに影響を与えないよう留意しながら回答を行い、必要に応じて問いを出すなどのファシリテーションも行った。各グループワーク終了後には、参加者の発言のいくつかを紹介しながら、教員がまとめと補足説明を行った。

各授業の最後にはリアクションペーパーを配布し、その日の授業をどのくらい理解できたか、その日の授業の内容はどのくらい役に立つと思うかについて振り返りを行うよう求め、授業の感想を自由に記述させた。また、3年間にわたる実践の最終年度にあたる2019年度のみ、教育上の目的から、各回の内容に対応した日常生活における例などを採る宿題を課した。

2. 5. 3. 第8回

まず、ワークブック教材に設けられた批判的思考の実力と態度に関する事後セルフチェックを実施した。次に、ワークブック教材巻末の最終問題に取り組ませ、これまでの授業についてのまとめを行った。最終問題では、第2回—第7回と同様に、まず各問題に個人ワークとして取り組ませながら5—8名からなる少人数グループワークを実施した。つづいて、批判的思考力テストと批判的思考態度尺度を実施し、最後にプログラム全体の振り返りを行った³⁾。

2. 6. 分析計画

本稿の主たる目的は、あらかじめ批判的思考を学ぶ意義について考えることが批判的思考態度の育成に及ぼす影響について検討することであ

るが、2019年度履修者にのみ課した宿題が批判的思考態度や批判的思考力の変化に影響を及ぼす可能性については確認が必要である。このため、宿題の有無に関する要因である実践年度を独立変数に加え、各測度について履修年度(2017・2018・2019)×測定時点(事前・事後)の分散分析を実施する。すなわち、事前得点と事後得点の比較により教育プログラムの効果について検討を行い、実践年度と測定時点の交互作用効果が認められた場合には単純主効果の検定によって宿題の影響について分析を行う。

2. 7. 倫理的配慮

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(承認番号:41および45)。参加者には研究の目的と内容について口頭で説明を行い、思考力や態度などの測定結果が成績に反映されないことや収集したデータの取り扱い等について説明した上で参加の同意を得た。

3. 結果

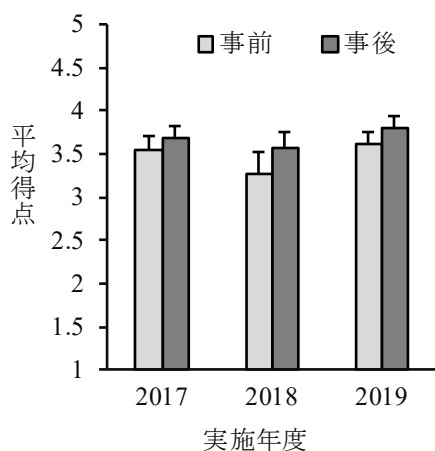
事前測定・事後測定の実施日に欠席した6名、ワークブック教材の第1章—第3章を使用した第2回—第7回の演習の内3回欠席した2名を分析から除外した。したがって、分析対象者は31名(男性19名、女性12名)であった。年度ごとの内訳は、2017年度9名、2018年度7名、2019年度15名であった。

3. 1. 批判的思考態度

批判的思考態度尺度の合計得点を項目数で除して尺度得点とした(Figure 1)。この得点について履修年度×測定時点の分散分析を行ったところ、測定時点の主効果が有意であり($F(1, 28) = 10.110, p = .004, \eta_p^2 = .265$)、事前よりも事後の得点の方が高かった。履修年度の主効果、交互作用は有意でなかった($ps > .05$)。

また、批判的思考態度を構成する各因子への影響について検討するため、項目数で除した各因子の得点を算出した(Figure 2)。これらについて履修年度×測定時点の分散分析を行ったところ、第

Figure 1
批判的思考態度尺度の得点



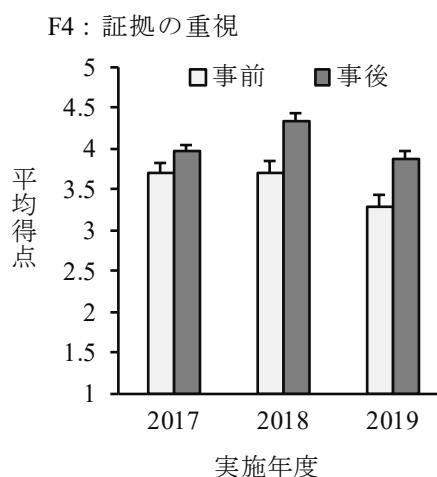
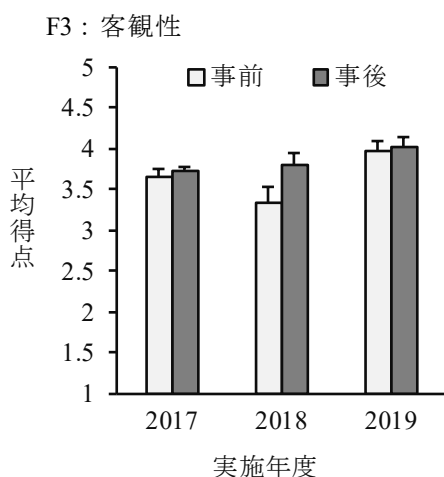
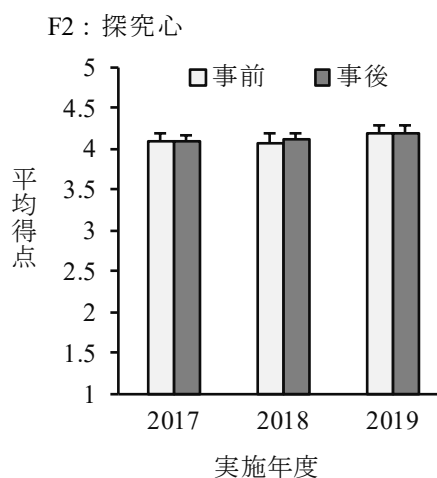
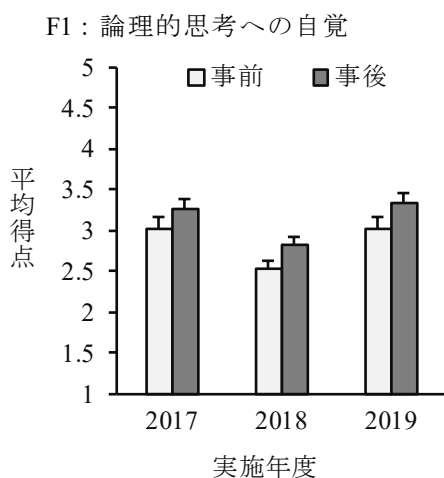
注) エラーバーは標準誤差を示す。

1 因子 (F1: 論理的思考への自覚) と第 4 因子 (F4: 証拠の重視) では測定時点の主効果が有意であり、事前よりも事後の得点の方が高かった (第 1 因子: $F(1, 28) = 11.785, p = .002, \eta_p^2 = .296$; 第 4 因子: $F(1, 28) = 12.301, p = .002, \eta_p^2 = .305$). また、第 3 因子 (F3: 客観性) でも有意傾向が見られ、事前よりも事後の得点の方が高かった ($F(1, 28) = 4.133, p = .052, \eta_p^2 = .129$). 第 2 因子 (F2: 探究心) では、事前と事後の得点の間に有意な差は見られなかった ($F(1, 28) = 0.020, p = .889, \eta_p^2 = .001$). すべての因子について、履修年度の主効果、交互作用は有意でなかった ($ps > .05$).

3. 2. 批判的思考力

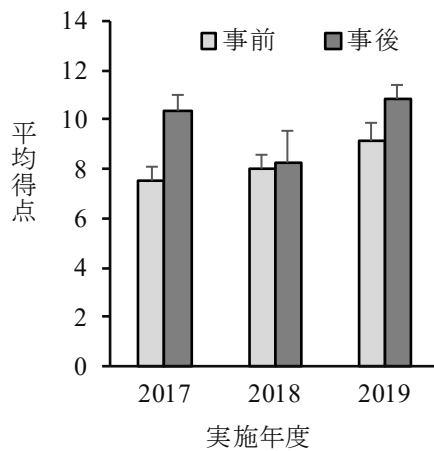
批判的思考力テストの得点を Figure 3 に示す。

Figure 2
批判的思考態度尺度各因子の得点



注) エラーバーは標準誤差を示す。

Figure 3
批判的思考力テストの得点



注) エラーバーは標準誤差を示す。

この得点について履修年度×測定時点の分散分析を行ったところ、測定時点の主効果が有意であり ($F(1, 28) = 7.071, p = .013, \eta_p^2 = .202$), 事前よりも事後の得点の方が高かった。履修年度の主効果、交互作用は有意でなかった ($ps > .05$)。

3. 3. 授業の理解度と有用性の認識

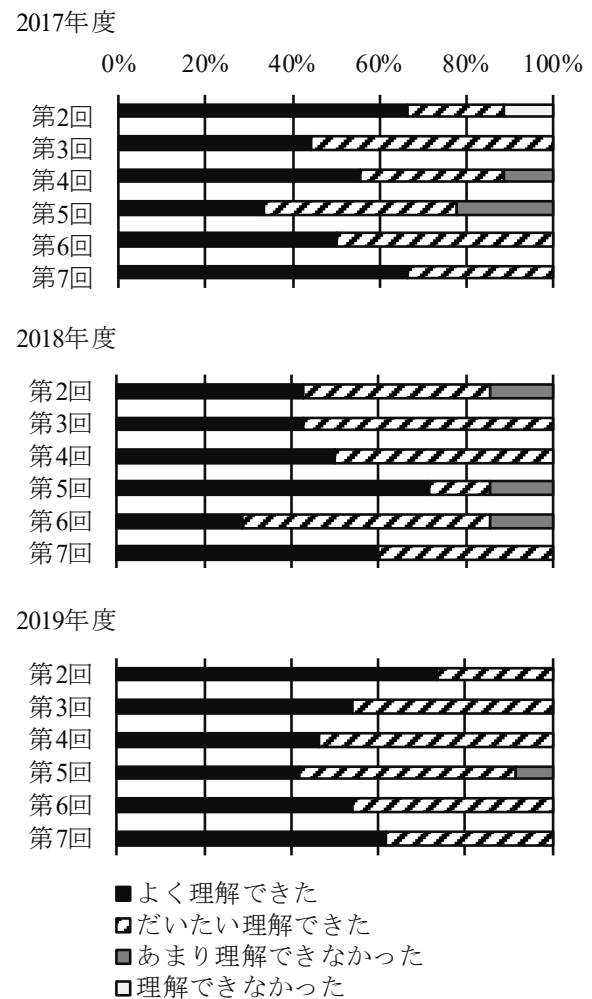
3. 3. 1. 授業の理解度

ワークブック教材を用いた演習を行った第2回—第7回の授業終了時に回答を求めたリアクションペーパーに基づく各年度の授業の理解度を Figure 4 に示す。「よく理解できた」あるいは「だいたい理解できた」と回答した参加者は、2017年度は 78—100%, 2018年度は 86—100%, 2019年度は 92—100%であった。「理解できなかった」と回答した参加者は、2017年度の第2回で1名のみであった。また「あまり理解できなかった」と回答した参加者は、2017年度第5回の2名を除いて、いずれの年度でも各回 0—1名であった。

3. 3. 2. 有用性の認識

リアクションペーパーに基づく各年度の授業の有用性の認識を Figure 5 に示す。「非常に役に立つ」あるいは「やや役に立つ」と回答した参加者は、2017年度は 89—100%, 2018年度は 86—100%, 2019年度は 92—100%であった。「まったく役に立

Figure 4
各回の授業における理解度

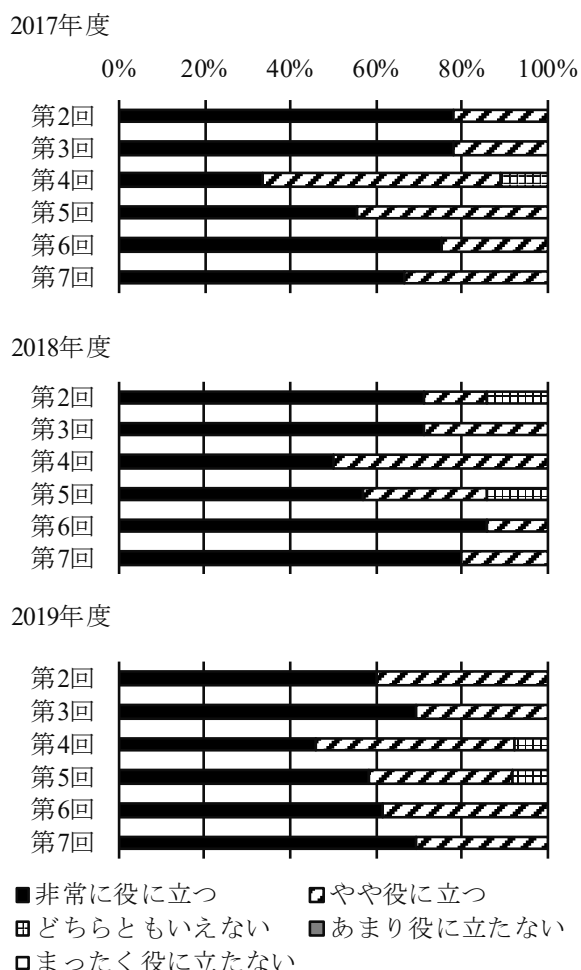


たない」あるいは「あまり役に立たない」と回答した参加者は、いずれの年度でも見られなかった。「どちらともいえない」と回答した参加者は、いずれの年度でも各回 0—1名であった。

4. 考察

分析計画にしたがって分散分析を行った結果、履修年度と測定時点の交互作用が有意となった測度はなく、年度の主効果が有意となった測度もなかった。すなわち、宿題の影響を示唆する結果は得られなかった。そこで以降では、本稿の目的である批判的思考を学ぶ意義について考える導入が批判的思考態度の育成に及ぼす影響、基礎的演習のみによる批判的思考育成効果の2点と今後の課題について考察する。

Figure 5
各回の授業における有用性の認識



4. 1. 批判的思考を学ぶ意義について考える導入が批判的思考態度の育成に及ぼす影響

本研究では、先行研究（菊島他, 2018; 寺本・菊島, 2019）では有意な変化の見られなかった批判的思考態度尺度得点の有意な上昇が認められた。この結果は、批判的思考を学ぶ意義について考える導入を含む教育プログラムが批判的思考態度の育成に効果的であることを示唆する結果であるといえよう。なお、批判的思考態度を構成する因子ごとの分析では「探究心」でのみ有意な変化が見られなかったが、論理的思考法を学ぶ選択科目で実践を行った本研究では当初より高い「探究心」を有する学生が多く参加していたことが考えられる（Figure 2）。

また、第2回の授業で参加者がワークシートに

記入した「批判的思考を学修することの意義」について分析を行ったところ、31名中16名の記述に、大学での学びや一般的な思考・判断についてのみならず「学びを日常生活に生かす」視点が含まれていた（たとえば「日常などで、迷う場面の時の1つの選択肢を作るための方法だと思う」）。これらの記述は、批判的思考について学ぶ意義について考える導入の影響を示唆するものであるといえよう。

4. 2. 基礎的演習のみによる批判的思考育成効果

本研究では、菊島他（2018）の教育プログラムの内、ワークブック教材を使用した基礎的演習のみを実施した。その結果、批判的思考力テストの得点のみならず、批判的思考態度尺度の得点でも上昇が認められた。したがって、学問領域への転移を目的としない実践では、基礎的演習のみで十分な批判的思考育成効果が得られることが示された。

4. 3. 授業の理解度と有用性の認識

授業の理解度・有用性の認識ともに、概ね良好であった。ただし、隠れた前提の探し方に取り組んだ第4回および第5回では、いずれの年度においても有用性について「非常に役に立つ」と回答した参加者が少ない傾向が見られた（Figure 5）。隠れた前提の探し方については、今後より丁寧な説明や補助教材の作成による演習の追加などについて検討する必要があると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究の結果、批判的思考教育プログラムの導入としてリフレクションやグループワークを通して批判的思考を学ぶ意義について考えることが批判的思考態度の育成に効果的であることが示唆された。また、学問領域への転移を目的としない実践では、基礎的演習のみで批判的思考力および批判的思考態度育成の効果が得られることが示された。ただし、本研究では先行研究との比較を目的として久原他（1983）の批判的思考力テ

ストを使用しており、上昇が認められた批判的思考力は推論に関する批判的思考力に限定される点に注意が必要である。今後は、推論以外の要素への影響についても検討を行うため、より広範な批判的思考力を測定可能なテストによる効果測定が必要である。

また、本研究を実施した授業は論理的思考法に関する選択科目であり、必修科目における実践を報告した先行研究(菊島他, 2018; 寺本・菊島, 2019)とは授業のタイプが異なっていた。もしこの点が先行研究との結果の違いに影響を及ぼしている可能性があるとするれば、授業タイプの違いがどのような変数と関連しているのかについて検討を行うことは非常に重要である。たとえば、選択科目の履修は学生の自由意志によるものであることから、先行研究と本研究とでは思考法の修得に関する動機づけなどの点で参加者の特性が異なっていた可能性もある。特に態度の育成については参加者の動機づけが大きな影響を及ぼすことが考えられるため、こうした個人差に関する変数との関連の検討も今後の課題である。

利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

注

- (1) 本研究の参加者は選択科目「論理的思考法」の履修者であり、必修科目において実践を行った先行研究(菊島他, 2018; 寺本・菊島, 2019)とは授業のタイプが異なる。
- (2) 寺本・菊島(2019)ではここまでを第1回に実施しているが、本研究ではより時間的に余裕のある第2回に少人数グループワークとワークシートへの記入を移動させた。
- (3) この振り返りは批判的思考態度尺度や批判的思考力テストの事後測定終了後に行ったもので、本研究の目的とは異なるため報告は割愛する。

引用文献

- Campbell, D. T. and Kenny, D. A. (1999) *A primer on regression artifacts*. Guilford Press.
- 藤木 大介・沖林 洋平 (2008). 入学後 3 ヶ月間の大学教育を通じた批判的思考態度の変化——新入生がもつ専攻領域に関する知識の影響—— 日本教育工学会論文誌, 32 (Suppl.), 37-40. <https://doi.org/10.1507/jjet.KJ00005126153>

- 平山 るみ (2015). 批判的思考の態度. 楠見 孝・道田 泰司 (編) 批判的思考——21世紀を生きぬくりテラシーの基盤—— (pp.38-41) 新曜社
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討—— 教育心理学研究, 52 (2), 186-198. https://doi.org/10.5926/jjep1953.52.2_186
- 片山 弘紀 (2005). 授業における自己の振り返りに関する研究——社会福祉援助技術演習の授業を通しての考察—— 関西福祉科学大学紀要, 9, 287-291.
- 菊島 正浩・寺本 妙子・柴原 宜幸 (2018). 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価 日本教育工学会論文誌, 41 (4), 427-437. <https://doi.org/10.15077/jjet.41060>
- 久原 恵子・井上 尚美・波多野 諄余夫 (1983). 批判的思考力とその測定. 読書科学, 27 (4), 131-142.
- 楠見 孝 (2011). 批判的思考とは——市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得—— 楠見 孝・子安 増生・道田 泰司 (編) 批判的思考力を育む——学士力と社会人基礎力の基盤形成—— (pp.2-24) 有斐閣
- 楠見 孝 (2015). 心理学と批判的思考 楠見 孝・道田 泰司 (編) 批判的思考——21世紀を生きぬくりテラシーの基盤—— (pp.18-23) 新曜社
- 楠見 孝・子安 増生 (監修)(2010). クリティカルシンキング——情報を吟味・理解する力を鍛える—— ベネッセコーポレーション
- 宮元 博章・道田 泰司・谷口 高士・菊池 聡 (1996). この本を手にとられたあなたへ——訳者まえがき—— ゼックミスタ, E. B.・ジョンソン, J. E. (宮元 博章・道田 泰司・谷口 高士・菊池 聡 (訳) クリティカルシンキング——入門篇—— (pp.i-iii) 北大路書房
- 寺本 妙子・菊島 正浩 (2019). 大学生の批判的思考を促す教育プログラムの実践と評価——論理的思考への自覚の促進に注目して—— 開智国際大学紀要, 18, 19-36. https://doi.org/10.24581/kaichi.18.0_19

Reflecting on the Significance of Learning Critical Thinking and Its Effects on Critical Thinking Disposition Development

Masahiro KIKUSHIMA*¹

Abstract

This study investigated whether reflecting on the significance of learning critical thinking at the outset of a critical thinking education program fosters the development of critical thinking dispositions. University students ($N = 39$) reflected on their own thinking and past experiences before beginning the program, which used a structured workbook. Then, they shared their reflections in small-group discussions, engaged in open dialogues, and described the significance of learning critical thinking. Critical thinking dispositions were assessed before and after the program, which incorporated these introductory activities. Results showed a significant increase in critical thinking disposition scores, a pattern not observed in previous studies. These findings suggest that integrating reflections on the significance of learning critical thinking at the start of a program effectively promotes the development of critical thinking dispositions.

..... **Key words**

critical thinking, disposition, significance of learning, reflection, small-group activities

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

「平成の大合併」と身近な地域学習の課題 —小学校社会科副読本の分析を通して—

竹内 裕一*1

本稿は、「平成の大合併」前・後の小学校社会科副読本を比較・分析することにより、市域や学区広域化時代の身近な地域学習のあり方を考察した。その結果、合併後の新市町村において刊行された副読本は、①教科書準拠型、②「学区探検」簡略型、③全小学校網羅型、④新視点型の4つのタイプがあることが明らかとなった。また、合併後に刊行された副読本は、多くの場合、新市における「地域の一体化」を促すという役割を担った。そこでは、新たに誕生した新市が一体的な地域であることを強調し、子どもたちの帰属意識や郷土意識を培うことが企図されていた。その結果、多くの副読本は「学区探検」の簡略化と「市の様子」の重点化という内容構成になり、新市の一体化を強調した新たな視点から編纂された副読本も刊行された。地理教育の視点からすれば、「学区探検」が簡略化されることは問題であり、フィールドワークを実施することを前提に、「市の様子」を扱う市町村の副読本に加えて、「学区探検」で使用する学校ごとのワークブックを作成し、併用することが望ましい。

キーワード

「平成の大合併」、身近な地域学習、社会科副読本、「学区探検」、学校ごとのワークブック

1. はじめに

1. 1. 問題の所在

2025年5月18日、「未来志向の小学校社会科改訂に向けて」をテーマに、日本地理教育学会5月例会が筑波大学附属小学校で開催された。登壇者は、井田仁康（筑波大学・名誉）「小学校社会科の現状と課題—教科間の連携と小学校から高等学校までの一貫性—」、村山朝子（茨城大学・名誉）「小学校社会科における『世界』と『日本』—アンケート調査から見た考察とカリキュラム改善の提案—」、吉田和義（創価大・非）「地図活用から見た小学校社会科の課題」の3名であり、それぞれの問題意識に基づいて現行学習指導要領下

における小学校社会科の抱える問題点を指摘し、次期学習指導要領の改訂に向けた改善点を提案した。

登壇者の発表を受けた総合討論で話題になったのは、もっぱら第3学年における身近な地域の学習（単元「学区探検」）の授業時数縮減に伴って派生している問題であった⁽¹⁾。小学校社会科は第3学年から始まる。「学区探検」の学習は、社会科の導入単元というだけでなく、学区を中心とした身近な地域の観察・調査活動（フィールドワーク）を通して、地域の特色や地図の活用といった地理的な知識や技能、地域の見方・考え方を学ぶ重要な単元である。しかしながら、現行学習指導要領では、「内容の取扱い」において「自分たちの市区町村」に重点を置くように指示されたため、「学区探検」の授業時間数が減少し、野外での観察・調査を実施せずに授業展開される場合が多く見ら

2025年11月12日受理

The "Heisei Municipal Merger" and the Challenges of Local Community Studies: An Analysis of Elementary School Social Studies Supplementary Readers

*1 Hirokazu TAKEUCHI

開智国際大学 教育学部

れるようになった⁽²⁾。

この議論に参加していた筆者は、第3学年の身近な地域学習が抱える問題を考える場合、もう一つ重要な視点が欠けていることを指摘したかったが、残念ながら例会運営の都合で時間切れとなってしまう。そのもう一つの視点とは、身近な地域学習の対象である学区域や市町村域の広域化の問題である。少子高齢化が急速に進行する日本では、行政運営の効率化と子どもへの教育的配慮を理由に、市町村合併（「平成の大合併」）とそれを契機とした小中学校の統廃合が積極的に推進されている。その結果、合併した新市の市域と統廃合後の学区域は一気に拡大した。こうした市町村域や学区域の広域化の問題を身近な地域の学習とのかかわりで捉えてみると、学習主体である子どもたちにとって身近な地域とはどこを指すのか、果たして身近な地域の学習が成立するのかという根源的な問題が浮かび上がってくる。

筆者はこれまで、市町村合併に対する小・中学生の郷土意識の実態や学校統廃合による学区域の広域化に伴う諸問題と社会科授業での取り扱い方について研究を積み重ねてきた（竹内裕一2016,2021,2022）。本稿では、これまでの研究成果を踏まえながら、小学校第3学年の身近な地域学習の主たる教材である社会科副読本（以下、副読本と略）を分析することにより、市域・学区域広域化時代の身近な地域の学習のあり方を考察することを目的としている。

1. 2. 「平成の大合併」と社会科副読本に関する従来の研究

「平成の大合併」と副読本との関係性については、これまで伊藤裕康（2006）、池俊介（2008）、小林沙織・山口幸男（2010）、吉田剛・澤井文彦（2013）、香川貴志（2024）らの研究によって明らかにされてきた。これらの研究は、分析対象から大きく二つに分類できる。

一つは、特定の都道府県の副読本を全て取り上げ、タイトル名、判型、ページ数、出版年、初版年、編集体制などを指標として総合的に記述内容を分析している研究である。静岡県を対象とした

池（2008）と宮城県を対象とした吉田・澤井（2013）がそれにあたる。これらの研究は、県内全市町村の「平成の大合併」後に刊行された副読本を対象にして、記述内容の一般的な傾向性を明らかにしている。例えば池（2008）は、副読本の内容構成を、①読本型、②教科書準拠型、③資料集型、④ワークブック型の4つに区分し、記述スタイルを説明重視型と学習展開重視型に分類している。さらに、「身近な地域」である地区・学区がどのように扱われているのかを、①市町村全体の特色についての記述を重視したタイプ、②市町村全体の特色についての記述に「学校のまわりの様子」を付加したタイプ、③市町村全体の特色についての記述に各地区単位の資料や記述を付加したタイプに分類している。こうした県全体の動向を踏まえた上で、「平成の大合併」後の動向として、「自治体の広域化が進むなかで、副読本において『身近な地域』が扱われるケースがきわめて少なくなっている」（p.8）という実態を明らかにしている⁽³⁾。

他の一つは、特定の合併市町村を対象にして、記述内容がどのように変化したのかを分析した研究である。前橋市・みどり市を対象とした小林・山口（2010）、木津川市を対象とした香川（2024）がそれである。これらの研究では、「平成の大合併」前の旧市町村の副読本と新市の副読本の記述内容を比較分析することを主眼としている。したがって、分析の対象となるのは副読本全体の構成や取り上げられている地域事例等であり、必ずしも身近な地域学習が考察の中心となっている訳ではない。

以上のように従来の研究では、副読本全体の構成や記述内容、記述スタイル等の分類・分析が中心となっており、「平成の大合併」に伴う市町村域広域化が身近な地域の学習にどのように影響しているのかは必ずしも明らかになっていない。本稿では、副読本における身近な地域（主に単元「学区探検」）の学習の取り扱いに焦点化して考察を進めることにする。

2. 「平成の大合併」の展開

2. 1. 「平成の大合併」とは何か

いわゆる「平成の大合併」とは、一般に1999年に改正された「市町村の合併の特例等に関する法律」で期限とされた2010年3月31日までに実施された市町村合併のことを指す。「平成の大合併」の結果、日本の市町村数は3,232から1,727へと大幅に減少した。

「平成の大合併」の目的は、①広がる日常生活圏と複雑・多様化する住民サービスへの対応、②到来する少子高齢化社会への対応、③地方分権の担い手としてふさわしい基礎自治体の行財政基盤の確立、④行政改革の一環として厳しい財政状況への対応という4点が指摘されている⁽⁴⁾。

市町村合併は大きく二つの形態に分けられる。一つは同程度の規模の市町村が合併する新設(対等)合併型であり、もう一つは中核となる都市に周辺の市町村が合併する編入(吸収)合併型である。後者の編入合併型の場合は、政治的経済的な力関係から、合併の後の新市町村名は中核となる市町村の旧名がそのまま採用されることが多い。それに対して、新設合併型の場合は、多くが新規に新市名を決定することになる。その際、新市を構成する旧市町村の住民の合併合意を得るために、広域行政地名である郡の名称を採用したり、合併地域を代表するような人文・自然名称を採用

することになる。また、旧市町村の名称を継承するための苦肉の策として、旧市町村名の一部を組み合わせることにより新市名とする合成地名という手法もある。市町村合併推進にとってどのような新市町村名を採用するかは、住民の地域アイデンティティ形成にとって要となるだけに、合併協議の過程で常に論争的となってきた⁽⁵⁾。

加えて、「平成の大合併」の大きな特徴として、合併市町村の主体性が尊重された点が上げられる。これまで日本では、明治中期と昭和20~30年代に、市町村合併が積極的に推進された時期があった。後者の「昭和の大合併」(1953~61年)の場合は、1953年の「町村合併促進法」施行以降、自治庁(当時)や知事主導の強制的推進体制のもと、府県合併審議会の設置や知事勧告によって合併が強行された。それに対して、「平成の大合併」は、基本的にはそれぞれの自治体の主体性を尊重した自主的合併であり、国や知事が強制的に合併を促すということにはなかった(森川洋2015, 矢吹初・他2012)⁽⁶⁾。ただし、「平成の大合併」はアメとムチの政策といわれるように、国がさまざまな合併特権や補助金等を用意したため、結果的には合併を促したという側面があったことも、もう一方の事実として確認しておく必要がある。

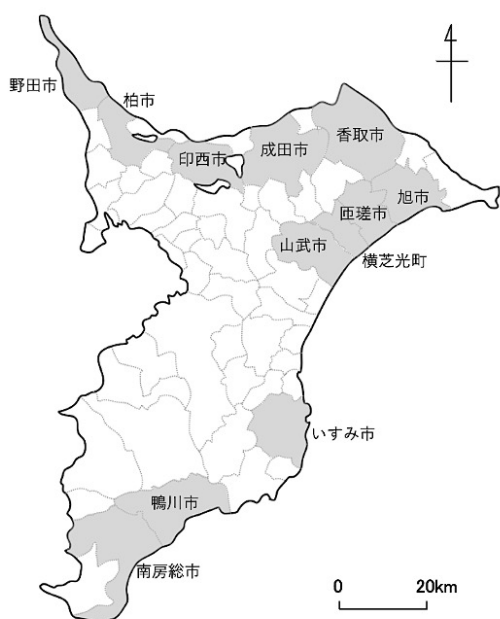


図1 「平成の大合併」を実施した千葉県下の市町

2. 2. 千葉県における「平成の大合併」

千葉県における市町村合併は、1972年に茂原市と本納町が合併して新「茂原市」となって以来

表1 千葉県における「平成の大合併」

合併年月日	新自治体	合併した自治体
2003.6.6	野田市	野田市・関宿町
2005.2.11	鴨川市	鴨川市・天津小湊町
2005.3.28	柏市	柏市・沼南町
2005.7.1	旭市	旭市・海上町・飯岡町・千潟町
2005.12.5	いすみ市	夷隅町・大原町・岬町
2006.1.23	匝瑳市	八日市場市・野栄町
2006.3.20	南房総市	富浦町・富山町・三芳村・白浜町・千倉町・丸山町・和田町
2006.3.27	成田市	成田市・下総町・大栄町
2006.3.27	山武市	成東町・山武町・蓮沼村・松尾町
2006.3.27	香取市	佐原市・山田町・栗源町・小見川町
2006.3.27	横芝光町	横芝町・光町
2010.3.23	印西市	印西市・本埜村・印旛村

資料:千葉県総務部市町村課資料により作成

1件もなかった。2003年に野田市と関宿町が合併して新野田市が成立した「平成の大合併」に至るまで、実に30年以上市町村合併がなかったのである。そのため、千葉県の市町村数は長らく80で推移した。その後、「平成の大合併」を経て54市町村となり、千葉県の自治体数は約3分の2に集約されたことになる(図1, 表1)。

千葉県下の「平成の大合併」の実態を前述の市町村合併の形態別にみると、いすみ市、匝瑳市、南房総市、山武市、横芝光町は新設合併型であり、野田市、鴨川市、柏市、旭市、成田市、香取市、印西市は編入(吸収)合併型にあたるだろう。

3. 「平成の大合併」後の社会科副読本における身近な地域学習

3. 1. 現行学習指導要領下における身近な地域学習の実態

日本地理学会地理教育専門委員会小学校地理教育研究チーム(2025)は、現行学習指導要領の改訂作業が進められていることを視野に入れ、小学校社会科における身近な地域学習の実態を調査した⁽⁷⁾。主な結果(中間報告)は以下の通りである。

「第3学年社会科の身近な地域の学習にどのくらいの時間をかけましたか」という問いに対しては、7~8時間が37.9%と一番多かったが、5~6時間が30.3%、3~4時間9.0%と全体の約40%が6時間以下であった。さらに、身近な地域の学習の際に「野外に出かける地域調査をおこないましたか」に対しては、75.5%が地域調査を実施したという結果となった。フィールドワーク実施に関する75.5%という数値は、一見高い割合を示しているように見えるが、従前の学習指導要領下ではほぼ100%に近い実施率であったことからすれば、必ずしも高い値というわけではない。

現行教科書によれば、例えばB社版の場合、単元「学校のまわり」の指導計画では5時間扱いとして、1時間のフィールドワーク(③学校のまわりのたんけん)を導入した次のような展開モデルが示されている(各1時間配当)。

①わたしたちのお気に入りの場所

②高いところから見た学校のまわりの様子

③学校のまわりのたんけん

④たんけんしたことを白地図に書きこもう

⑤学校のまわりの様子をまとめよう

この単元計画を参考にして授業展開を行った場合、フィールドワークやそのまとめとしての地図づくりや学習発表会を5時間で消化することは実際には不可能であろう。前述のアンケートにあるように、身近な地域の学習に7~8時間かけたというのが一番多かったのは、地域における体験活動や作業活動を導入した場合、少なくとも7~8時間はかかるという授業実態を反映した数値であると推察される。

「(フィールドワークを)おこなっていない方は、おこなわない理由を教えてください(複数回答可)」に対しては、「生活科で既に町探検を行っているから」58.3%、「時間の確保ができないから」44.4%、「ICTを活用すれば、おこなわなくても授業ができるから」36.1%の順になっている。生活科の身近な地域の学習との連続性や棲み分けの問題と時間の確保の問題は、総合的な学習の時間を含めて教育課程全体のカリキュラムマネジメントとして検討していかなければならない。一方、ギガスクール構想の推進により教室のICT化が急速に進んだ。その結果、地域に出かけていなくても地域の実態をさまざまなアプリケーションを使うことによって学ぶことが可能になった。しかし、それはあくまでもバーチャルな体験である。中学年児童の社会認識や空間認知の発達にとって、原体験を通じた学習体験が不可欠であることを前提にするならば、ICTのみに頼った身近な地域の学習には大いに問題があると言えよう。

一方、身近な地域における体験を通じた学習の重要性についての質問である「地域調査を取り入れると、児童にどのような資質・能力が身に着くと思いますか(複数回答可)」では、「地域の特色を捉える力」82.3%、「身近な地域を大切にする態度」67.3%、「社会科を主体的に学ぼうとする力」54.5%が高い割合を示した。この結果から、指導にあたっている教員は、身近な地域のフィールドワークが社会認識形成と児童を地域形成主体と

して育む上で重要であると認識していることが明らかとなった。

3. 2. 千葉県における「平成の大合併」実施市町の社会科副読本の実態

「平成の大合併」を実施した千葉県の自治体が編纂した副読本について、大単元「身近な地域や市区町村の様子」(小単元「学区探検」, 小単元「市の様子」)の内容構成とその取り扱いをみると、いくつかのタイプに分類できる(表2)。

第1は、野田市・柏市・旭市・匝瑳市・印西市にみられる教科書に準拠した従来型の内容構成を採っている副読本である(教科書準拠型)。ここでは、例えば柏市や旭市のように、地域性の異なるいくつかの探検コースを設定し、児童が分担して観察・調査し、その後その成果を絵地図にまとめ、発表するという学習過程が想定されている。この内容構成は、前述のB社の教科書の内容構成をほぼ踏襲しており、従来から多くの学校で実践されていた。また、「学区探検」と「市の様子」の配当ページもほぼ同数であり、両者がバランスよく記述されている点も特徴として指摘できる。

第2は、「学区探検」が「市の様子」に比べて著しく簡略化されているタイプである(「学区探検」簡略型)。具体的には、鴨川市・成田市・香取市がそれである。例えば、鴨川市の場合は、西条小学校の周りを描いた絵地図を示し、「みなさんも、学校のまわりをたんけんしてみましょ。そして、調べたことを絵地図に書いてみましょ。」という学習問題を提示して終わっており、わずか1ページの配当である。こうした内容構成は、先に指摘した現行学習指導要領の「内容の取り扱い」が「市の様子」に重点を置くべしという指示を出していることに対して、それを忠実に実行した結果であるとも理解できる。

第3は、学校のまわりのフィールドワークを小学校ごとに詳述しているタイプである(全小学校網羅型)。山武市・横芝光町がそれにあたり、市町内の小学校すべてについて、1校ずつ丁寧に記述している。従前の副読本の「学区探検」に関する記述は、教科書準拠型にみられるように、特定の

表2 千葉県における「平成の大合併」実施市町の社会科副読本の内容構成—単元「身近な地域や市区町村の様子」について—

新自治体(発行年)	小単元「学区探検」	小単元「市の様子」
野田市(2020年)	1. わたしたちの野田市(7p) ・学校のまわりを見てみよう ・探検に行こう ・絵地図をつくろう ・学校のまわりの絵地図 ・地図記号	2. 市の様子(8p) ・市の様子 ・田や畑の多いところ ・店や住宅が多いところ ・工場の多いところ ・交通の様子 ・野田市の公衆しせつ ・古くからのたて物 ・学習のまとめ
鴨川市(2011年)	1. 学校のまわりは、どんなふうなの(1p)	2. 市のようすは、どうなっているの(11p) ・土地のようす ・白地図 ・市のしせつ ・交通のようす ・市のまわりマップ
柏市(2018年)	1. 学校のまわり(14p) + 鳥瞰写真(4p) ・まちのふしぎ発見 ・たんけんの計画1-2 ・駅コースのたんけん ・国道コースのたんけん ・大堀川コースのたんけん ・旧水戸街道コースのたんけん ・絵地図にまとめる ・新しい白地図に整理する ・屋上からのかんさつ	2. 市全体の様子(6p) ・学習計画を立てる ・土地の様子や使われ方 ・田や畑の多いところ ・店や公衆しせつ ・工場の多いところ ・住たぐの多いところ
旭市(2016年)	1. 学校のまわり(8p) ・安公園コースのたんけん ・新川コースのたんけん ・絵地図を整理する ・絵地図をわかりやすくするために	2. わたしたちの市の様子(10p) ・旭市ってどんな所 ・旭駅のまわり ・海に近いところ ・海上地いき ・飯岡地いき ・干潟地いき ・わたしたちのまちのしせつ
いすみ市(発行なし)	-	-
匝瑳市(2019年)	1. 学校のまわり(6p) ・じまんの場所 ・神社コースのたんけん ・絵地図をつなげる	2. 市の様子(12p) + 鳥瞰写真(4p) ・市のさまざまな場所をしらべよう ・八日市場駅のまわり ・工場の多いところ ・田や畑の多いところ ・みどりの多いところ ・海(九十九里浜)に近いところ
南房総市(2024年) デジタル版	* 該当箇所なし	1. わたしたちの住んでいるところ(5p) ・千葉県の中の「南房総市」 ・安房地域の中の「南房総市」
成田市(2010年)	1. 学校のまわり(6p) ・道のたんけん ・学校の近くの道 ・絵地図にまとめる	2. 市のようす(10p) ・たくさん人が住むところ ・他の多いところ ・畑の多いところ ・工場が集まっているところ ・成田国際空港(成田空港) ・まとめましょ 成田市なんでもマップ
山武市(2012年)	1. 学校のまわり(20p) ・山武市の小学校・中学校 ・成東小学校のまわりのようす ・大宮小学校のまわりのようす ・南郷小学校のまわりのようす ・緑池小学校のまわりのようす ・鴨沼小学校のまわりのようす ・豊岡小学校のまわりのようす ・大平小学校のまわりのようす ・松尾小学校のまわりのようす ・日向小学校のまわりのようす ・藤岡小学校のまわりのようす ・山武北小学校のまわりのようす ・山武西小学校のまわりのようす ・常沼小学校のまわりのようす ・絵地図をつくろう ・地図記号を覚えよう	2. 市のようす(10p) ・高台からながめて ・山武市の交通 ・山武市の土地のようす ・田や畑の多いところ ・家や店の多いところ ・海での土地 ・山林の多いところ
香取市(2021年)	1. 学区たんけん(2p)	2. 香取市のいろんなところ(4p) 3. いろんなしせつ(4p) ・みんなが利用するしせつ ・香取市のコミュニティセンター
横芝光町(2007年)	1. 学校のまわり(14p) ・横芝小のまわり ・上野小のまわり ・大藤小のまわり ・南条小のまわり ・東臨小のまわり ・白旗小のまわり ・日吉小のまわり	2. 町のようす(4p) ・土地の使われ方 ・ガレキマップをつくらう
印西市(2014年)	1. 学校のまわり(6p) + 鳥瞰写真・地勢図(小中学校位置)(4p) ・学校のまわりのしようかい ・学校のまわりのたんけん ・絵地図にまとめる ・木下小学校のまわりのようす	2. 市のようす(10p) ・市の地図を広げて ・木田の多いところ ・畑の多いところ ・たてものがあつまること ・昔から続く店があつまること ・国道や道路が通っていること ・役所の多いところ ・市ぜんたいのようす

資料:各市町の社会科副読本より作成

表3 香取市における「平成の大合併」前・後の社会科副読本の比較

タイトル	わたしたちの香取	わたしたちの佐原	わたしたちの小見川	わたしたちの山田町	わたしたちの栗源
判型	B5版	B5版	B5版	B5版	B5版
初版年	2009年	1983年	1987年	1992年	2004年
発行年(版)	2021年(改訂5版)	2005年(改訂7版)	2002年(改訂3版)	1997年(改訂版)	2004年(改訂初版)
総ページ数	79p	93p	114p	96p	83p
単元「身近な地域や市区町村の様子」の内容構成(ページ数)	1.学区たんけん(2p) 2.香取市のいろんなところ(4p) 3.いろいろなしせつ(4p) ・みんなが利用するしせつ ・香取市のコミュニティセンター	1.学区たんけん(2p) 2.佐原市のいろいろなところ(4p) 3.いろいろなしせつ(4p) ・コミュニティセンター ・そのほかのしせつ	1.がつこうのまわりのようす(8p) ・方位、地図記号 ・東コースのたんけん ・絵地図にあらわす 2.町のようす(12p) ・町の土地利用 ・小見川駅前のようす ・千葉県の中の小見川 ・工場のある場所 ・みんなが利用するしせつ ・小見川町の地図 ・小見川町の小中学校	1.わたしたちのくらしをささえる人びと(8p) ・交通安全を守る町の人びと ・公民館や山田B&G海洋センターではたらく人びと 2-1.学校のまわりのようす(4p) ・学校の近くのかんさつ ・絵地図づくり 2-2.町全体のようす(6p) ・山田町の土地のようす ・山田町の土地の使われ方	1.学校の周りのようす(2p) 2.栗源町のようす(10p) ・土地のようす ・土地の使われ方 ・田や畑の多いところ ・家の集まっているところ 3.いろいろなしせつ(2p)

資料：香取市及び旧佐原市、旧小見川町、旧山田町、旧栗源町の社会科副読本により作成

小学校区を事例として取り上げることが多かった。それは、副読本編集の都合上、すべての学校について記述する紙幅の余裕がないからである。それにもかかわらず、全小学校を取り上げているのは、「平成の大合併」という住民の判断が分かれる政治的課題に対して、新市町の一体化を目指すと同時に、新市を構成する各地域の住民感情に配慮したためであると推測できる。

第4は、まったく新たな視点から編纂された副読本のタイプである(新視点型)。南房総市がそれにあたる。その理由としては、第3のタイプである「全小学校網羅型」に通ずるところであり、次項で詳細に分析したい。

なお、いすみ市に関しては、「平成の大合併」後副読本の刊行を行っていない。

3. 3. 「学区探検」の簡略化 ―香取市の場合―

前述のように、現行版副読本では一般的に「学区探検」が縮小され、「市の様子」の比重が増大している。こうした傾向は、「平成の大合併」を経た市町村でより鮮明になっている。ここでは、香取市を事例にその実態をみてみよう。

表3は、香取市の現行版副読本と合併以前の旧佐原市・小見川町・山田町・栗源町の副読本の「学区探検」と「市の様子」の内容構成を示したものである。合併以前は、それぞれの市町の特徴や実態に合わせて、多様な構成になっていることがわかる。具体的には、小見川町と山田町では、「学区探検」に相当する学習内容の比重が大であり、

寧なフィールドワークを実施することになっていた。それに対して、佐原市と栗源町は、「学区探検」よりも「市の様子」の方に重点が置かれ、両市町とも「学区探検」に相当する単元はわずか2ページしか担当していない。

こうした合併以前の多様な内容構成を合併後にどのように調整するのか、新市の大きな課題であったはずだ。結果は、表3に示したとおりである。一見して明らかなのは、佐原市の内容構成をほとんどそのまま踏襲していることである。

なぜこのような構成になったのか。その理由のひとつが、香取市合併の中核になったのが佐原市であったことである。香取市の合併は、編入(吸収)合併型であり、市役所などの行政機能や社会・福祉関係施設の多くが佐原市に存在する。教育の分野においても市教育委員会はもとより、千葉県教育委員会北総教育事務所の分室も旧佐原市にある。現行版副読本編集にあたっては、中心的な役割を担ったのは佐原市であり、佐原市版の内容構成とページ配分をそっくりそのまま香取市の副読本に受け継いだ形になっている。

もうひとつの理由として考えられるのは、新市の統一性を優先したことである。香取市という新たな自治体に対する住民の郷土意識は、それまでに所属していた旧市町に比べると弱い。住民に「香取市民」としての自覚と愛情を持ってもらうには、合併以前の個別地域に対するこだわりから一日も早く脱却してもらうことが肝要である。そのためには、単元「身近な地域や市町村の様子」

の構成は、「学区探検」よりも新市である香取市全体を学習対象とする「市の様子」の比重を重くする必要があったのである。

3.4. 新たな視点からの社会科副読本づくり — 南房総市の場合 —

千葉県における「平成の大合併」を実施した市町の副読本の中で異彩を放っているのが南房総市である(表4)。多くの市町村の副読本が総ページ数100ページ前後であるのに対して、南房総市のそれは193ページにも及ぶ⁽⁸⁾。しかも、縦書き2段組で、豊富な写真やイラスト、図表とともに、詳細な説明文が付されている。表4の内容構成をみると、一般的な副読本の内容構成とはまったく異なっていることがわかる。まず南房総市を千葉県という上位の空間スケールの中に位置づけ、その後安房地域における南房総市をクローズアップして説明している(1.)。本書が一番力を入れているのが、全体の3分の1以上の紙面を使って記述している「南房総市の仕事」、すなわち南房総市の産業である(2.)。農業や漁業、観光業は南房総市の地域経済を支える基幹産業であり、その実態を豊富な資料や写真を用いて詳述している。次いで、飲料水やごみ処理の学習など一般的な3・4年の学習内容(3.~5.)も取り上げられているが、とりわけページが割かれているのが郷土の開発と歴史、文化、生活にかかわる記述である(6.~10.)。

こうした内容構成と記述内容、文章量をみると、小学3年生や4年生を対象とした副読本というよりも、南房総市の地誌書として大人が読んでも楽しめる書籍になっていることがわかる。なぜ南房総市は、あたかも大人を対象としたような大部な副読本を作成したのか⁽⁹⁾。本副読本の企画・執筆に携わった編集委員によると、編集会議で強調されたのは、副読本が「地域の一体化」を促進する役割の一端を担うことが期待されたからだという。

前述のように南房総市は、安房地域の6町1村が合併してできた新設合併型の新市である。その過程では、館山市との合併破談や鋸南町の離脱な

表4 南房総市の社会科副読本(2024年版)

タイトル	南房総市の暮らし
判型	B5版
初版年	2010年
発行年(版)	2024年(改訂電子書籍版)
総ページ数	193p
内容構成 (ページ数)	1.わたしたちの住んでいるところ(5p) ・千葉県の中の「南房総市」 ・安房地域の中の「南房総市」 2.南房総市の仕事の様子(70p) ・仕事の種類をしらべてみよう ・農業 ・漁業 ・林業 ・工業 ・商業 ・観光 3.くらしをささえるしくみ(14p) ・飲料水の確保 ・ごみのゆくえ 4.くらしを守るしくみ(15p) ・火事を防ぐ活動 ・交通事故を防ぐ活動 ・自然災害を防ぐ ・海での事故を防ぐ活動 5.くらしをゆたかに(6p) ・公民館の役割 ・健康な生活 6.郷土を開いた人たち(16p) ・花作りを起こした人たち ・用水を開く ・鉄道建設と座間大五郎・川名正吉郎 ・酪農の歴史 ・びわ作りの歴史 7.伝説(10p) 8.南房総の文化財(7p) 9.年中行事(2p) 10.南房総市の移り変わり(21p) ・大昔の安房の人びと ・神話の時代の安房 ・奈良時代の安房 ・平安時代の安房 ・鎌倉-室町時代の安房 ・江戸時代の安房 ・明治・大正・昭和に活躍した人々 11.南房総市の将来(11p) ・市民参画による総合計画づくり ・市民の願いとまちづくり ・南房総市の将来像 *年表 南房総市の移り変わり(7p)

資料:南房総市の社会科副読本(2024)により作成
(注)なお、「7.伝説」「8.南房総の文化財」については項目を省略した。

ど、紆余曲折があった。加えて、佐原市のような地域を牽引する中核都市が存在しない一方で、枇杷の里・富浦町や捕鯨の町・和田町など個性豊かな町と村が混在しており、地域住民は旧町村に対して強いアイデンティティを持っている。「平成の大合併」を経て「人工的」に作られた新市の一体性をいかに醸成していくのか。新市に課せられた大きな課題であった。

南房総市教育委員会は、こうした新市が抱える地域課題を克服し、市民に郷土意識を育んでいく

には、子どもたちが南房総市全体を自らの郷土、あるいは身近な地域として学ぶことが必要であると判断した。換言すれば、副読本のタイトルである「南房総市の暮らし」を広く深く学ぶことこそが、子どもたちを南房総市民として育むことにつながると期待したのである⁽¹⁰⁾。

一方で、この副読本には、地域調査や地域観察などのフィールドワークを通して学ぶ「学区探検」にあたる単元の記述がないという大きな欠点がある。さらに、3・4年生という発達段階では到底理解できないであろうと推測される産業や歴史・文化に関する学習内容も多く含まれている。総じて、この副読本は単元「身近な地域や市区町村の様子」の授業では使えない、あるいは子どもたちが使いこなせない書籍であると判断せざるを得ない。

それでは、実際の3・4年の社会科授業では、どのような身近な地域の学習が展開されているのであろうか。担当教師等への聞き取り調査によれば、旧町村教育委員会が作成していた合併以前の副読本を使用して授業を展開している教員が多いという。例えば、かつて旧和田町・丸山町・千倉町・白浜町の教育委員会は、合同で「朝夷の暮らし」⁽¹¹⁾と題した副読本を作成していたが、現在でもこの副読本と教科書を用いて「学区探検」の指導をする教員が多い。

4. 「平成の大合併」と社会科副読本のあり方 —まとめにかえて—

本稿は、千葉県を事例に、「平成の大合併」前後の副読本を比較・分析することにより、市域や学区域広域化時代の小学校における身近な地域学習のあり方を考察した。その結果、合併後の新市町において刊行された副読本は、①教科書準拠型、②「学区探検」簡略型、③全小学校網羅型、④新視点型の4つのタイプがあることが明らかとなった。このような副読本の構成や記述内容に相違が生じるのは、第1に合併形態が編入（吸収）合併型か新設合併型かという合併市町村間の「力関係」が影響している。第2に、合併協議の過程における地域事情や合併前市町村に対する住民

の郷土意識の度合いが影響していると考えられる。

その結果、合併後に刊行された副読本は、多くの場合、新市における「地域の一体化」を促すという役割を担うことになった。具体的には、極端な「学区探検」の簡略化と「市の様子」の重点化という内容構成や、南房総市のように新市に関する産業・歴史・文化等を詳細に記述した副読本の刊行となって表れている。

以上のように、合併後の副読本は、新たに誕生した新市が一体的な地域であることを強調し、子どもたちの帰属意識や郷土意識を培うことを企図して編纂されたものが多かった。しかしながら、地理教育の立場からすれば、「学区探検」の単元が軽視されることは看過できない。それは、先に示したように、小学校中学年の発達段階においては、直接体験を通して地域の特色や地図の活用といった地理的な知識や技能、地域の見方・考え方の初歩を学ぶ重要な単元だからである。

一方、「学区探検」の学習内容の全てを副読本に盛り込むことが困難であることも自覚しなければならない。「学区探検」の学習対象である学区域は学校によって異なる。換言すれば、小学校ごとに「学区探検」に関するページが必要なのである。しかし、山武市や横芝光町のように合併後の市民感情に配慮して「全小学校網羅型」の副読本を編纂することも可能であろうが、人口規模の大きな自治体では現実的ではない。副読本に過大な期待はできないのである。

こうした副読本の持つ限界性を踏まえた上で「学区探検」の学習を実践するには、池（2008）が主張するように、教科書、市町村の副読本、学校ごとのワークブックという棲み分けが必要なのかも知れない。池は、「平成の大合併」により市域が拡大する中で副読本が身近な地域学習に直接役立っていない実態を踏まえ、子どもの身近な地域に近い地域単位でワークブックを作成して授業を展開することを提案している（pp. 11-12）。

池の言う「子どもの身近な地域に近い地域単位」は、「学区探検」の学習対象である学区域と捉えることができる。筆者は、学校ごとのワークブック

を作成することにより、市町村の副読本と併用しながら「学区探検」の学習を展開すれば、副読本の限界性は乗り越えられると考える。この学校ごとのワークブックは、学区域のフィールドワークを実施することを前提に、地域の特色や地図の活用といった地理的な知識や技能、地理的な見方・考え方を学ぶことができる地図や資料、写真が掲載され、子どもたちが調査・観察した事項を書き込んでいくフィールドノート形式のものをイメージしている。

学校ごとのワークブックは、当該校の教師によって作成され、蓄積されることが望ましい。「学区探検」の授業を構想するには、まず教師が地域に赴き、学区域はどのような地域性の土地なのか、どんな職業に携わる人がいるのか、子どもたちの見学を受け入れてくれる農家やスーパーはないかなど、地域を知ることから始めるであろう。そうした学区域に関する「教材研究」の成果を教師が共有し、蓄積していくことにより学校ごとのワークブックを継続的に充実、深化させていくことで、それぞれの学校の財産となって引き継がれていくことが望まれる。

注

- (1) 本稿では、身近な地域の学習を地域における観察や調査活動などの直接体験を伴った学習と捉え、具体的な分析対象を小学校第3学年の「学区探検」の単元を中心に考察を進める。したがって、本稿においては、身近な地域の学習と単元「学区探検」の学習は同義として扱う。
- (2) 例えば、A社の教科書では、学区探検の単元に相当する授業時数は、前学習指導要領の下では10時間であったが、現行学習指導要領では6時間となっており、ほぼ半減している(A社の「年間指導計画・評価計画」による)。なお、学習指導要領及び同・解説では、配当時間が明示されている訳ではない。教科書の年間指導計画における配当時間は、各教科書会社が学習指導要領に示されて教育内容全体のバランスを勘案して設定した「基準」に他ならない点には注意する必要がある。
- (3) 池(2008)では、残念ながら「平成の大合併」後に刊行された全ての副読本を分析の対象にすることができていない。なぜならば、当該論文執筆段階では、新市の副読本の刊行が出揃っていなかったためと推察される。なお、伊藤(2006)は「平成の大合併」が進行中に執筆された論考であるため、具体的な副読本の内容については言及がない。
- (4) 総務省(2010) pp.2-3を参照。
- (5) 例えば、千葉県のア房地域における市町村合併が

その典型である。同地域の合併協議は、2002年に安房地域全域2市8町1村(館山市・鴨川市・富浦町・富山町・鋸南町・白浜町・千倉町・丸山町・和田町・天津小湊町・三芳村)で開始された。協議開始後、館山市議会を中心に安房地域全域での合併では地域的に広すぎる点や財政問題を抱えていた鴨川市を加えることに難色を示す意見が多数を占め、調整は不調に終わった。その結果、鴨川市・天津小湊町は合併から離脱し、以後は残りの1市7町1村で合併の可能性を探ることになった。その後、2003年に9市町村による合併協議会が再度設置されたが、同協議会の小委員会一般公募による「南房総市」が選定されたことに対して、安房地域の中核都市を自認していた館山市が大きく反発した。さらに、館山市は、同市以外の8町村が合併を前に役場(新市の支所)や学校を新設要求するいわゆる「駆け込み公共事業」に対して不信感を募らせ、2004年に協議会から離脱した。

- (6) 例えば、千葉県の場合、旧安房郡の中で唯一鋸南町が南房総市に加わらなかったし、横芝光町は山武郡横芝町と匝瑳郡光町が郡域を超えて合併し、山武郡に編入されることになったなど、地域の事情によって多様な合併形態が見られた。
- (7) この調査は、ネット上でのGoogleフォームによるアンケート調査の形態をとり、2025年5月～8月にかけて実施した。主な対象者は現職の小学校教員であり、220人(2025年8月23日現在)から回答があった。なお、本調査の報告は中間段階であり、今後回答者が増える可能性がある。
- (8) なお、現行版の南房総市社会科副読本は、電子書籍(デジタル版)として児童に配布されており、紙ベースの印刷された書籍ではない。
- (9) 編集委員への聞き取り調査によれば、この副読本は保護者である大人たちと一緒に学習できるように産業や歴史・文化を系統的に記述し、郷土に関する一般的な読み物として耐えられる構成と内容にしたという。
- (10) 筆者が実施した「平成の大合併」後の小・中学生の新市に対する帰属意識調査では、大人たちの場合とは異なり、子どもたちは比較的短期間のうちに新市に対して郷土意識を持つようになることが明らかとなった(竹内裕一2016)。
- (11) 安房郡を構成していた旧郡の一つに旧朝夷郡がある。その旧朝夷郡に属していた旧和田町・丸山町・千倉町・白浜町は、現在でも朝夷地区と呼ばれており、地域的な結びつきが強い。

引用文献

- 池俊介(2008)「市町村合併に伴う副読本の課題」早稲田大学教育学研究科紀要18, pp.1-14.
- 伊藤裕康(2006)「市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本」地理学報告102, pp.1-15.
- 香川貴志(2024)「自治体合併にともなう小学校副読本の変化—京都府木津川市の場合—」2024年人文地理学会大会 研究発表要旨, pp.56-57
- 小林沙織・山口幸男(2010)「市町村合併に伴う小学校副読本の変化と課題—群馬県の前橋市、みどり市を事例に—」群馬大学教育実践研究27, pp.1-12

- 総務省 (2010) 『「平成の合併」について』
(https://www.soumu.go.jp/gapei/pdf/100311_1.pdf
2025.8.15 閲覧)
- 竹内裕一 (2016) 『「平成の大合併」に対する児童・生徒の意識と地域学習-千葉県内における実態調査から-』 千葉大学教育学部紀要, 64, pp.55-68
- 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
- 日本地理学会地理教育専門委員会小学校地理教育研究チーム [河本大地・小口久智・滝沢由美子・竹内裕一・中谷佳子・中山正則・村山朝子・吉田和義] (2025) 「小学校地理教育における身近な地域の学習の展開と課題-アンケート調査結果の速報を基に-」 日本地理教育学会第 75 回大会 (於:筑波大学) 発表要旨集, p.27
- 森川洋 (2015) 『「平成の大合併」研究』 古今書院
- 矢吹初・内山義英・高橋朋一・吉岡祐次・深江敬志 (2012) 『市町村合併のシナジー効果-改革時代の自治体「意識」の分析-』 日本評論社
- 吉田剛・澤井文彦 (2013) 「宮城県における小学校副読本の分析-『平成の大合併』に焦点を当てて-」 宮城教育大学紀要 第 48 巻, pp.69-78

The "Heisei Municipal Merger" and the Challenges of Local Community Studies: An Analysis of Elementary School Social Studies Supplementary Readers

Hirokazu TAKEUCHI*¹

Abstract

This paper examines the state of local community learning in the era of expanded city and school districts by comparing and analyzing elementary school social studies supplementary readers before and after the "Heisei Municipal Mergers." The results revealed that supplementary readers published in new municipalities after mergers fell into four types: 1) textbook-based, 2) simplified "Unit: school district exploration" type, 3) comprehensive for all elementary schools, and 4) new perspective type. Furthermore, supplementary readers published after mergers often served to promote community integration in the new city. They emphasized the unified nature of the newly formed city and aimed to foster a sense of belonging and hometown awareness in students. As a result, many supplementary readers were structured as simplified "Unit: school district exploration" types with an emphasis on "Unit: the state of the city." Some supplementary readers were compiled from a new perspective emphasizing the integration of the new city. From the perspective of geography education, simplifying the "Unit: school district exploration" is problematic. Presuming that fieldwork will be conducted, it would be desirable to make a workbook for each school to use in the "Unit: school district exploration," in addition to a supplementary readers for each city or town that deals with "Unit: the state of the city."

..... **Key words**

the "Heisei Municipal Mergers", local community studies, elementary school social studies
supplementary readers, "Unit: school district exploration", a workbook for each school

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

教員養成における地域連携・協働に関する一考察

寺本 妙子*¹

本稿では、大学における教員養成と地域連携・協働について検討した。地域の人材育成の観点から教員養成を捉え、その高度化の可能性のひとつとして地域連携・協働にアプローチした。教員養成の高度化の議論や、地域連携型の教員養成カリキュラムの先行事例を参照し、具体的な教員養成カリキュラムの開発・運営に資する論点整理を試みた。

抽出された論点は、コミュニティ・スクールとの連携・協働の在り方、地域社会の課題への向き合い方、教員養成の方向性の再確認、教員養成カリキュラムの開発と運営の在り方であり、今後の具体的なカリキュラム開発と実践に向けた検討が必要とされた。

..... キーワード

教員養成, 教員養成の高度化, 地域連携, 地域協働, カリキュラム開発

1. 地域に開かれた高等教育

1. 1. 地域と大学の関係

少子高齢化が加速し、地域間格差が進行するなかで、地域人材の育成において大学が果たす役割は大きい。例えば、近年教員不足が指摘されているが、地域の教育を支える専門的な人材を育成するという重要な社会的役割を大学は担っており、地域社会からの期待も大きい。地域社会に貢献する高等教育機関としての大学像である。

地域社会に貢献し、地域に開かれた高等教育の在り方については、令和6年度文部科学白書（文部科学省, 2025a）でも言及されている。これまでの地域と大学の関係についての議論を概観すると、既に、中央教育審議会の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（平成30年

11月）において、地域における高等教育に係る議論が取り上げられ、「地域連携プラットフォーム」の構築を推進するためのガイドラインが策定されている。直近の「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」

（令和7年2月）においては、重視すべき観点のひとつとして「社会の中における高等教育機関」が取り上げられ、社会との接続・連携強化、人材育成を核とした地方創生の推進、初等中等教育との接続の強化、情報公表による信頼獲得が示されている（文部科学省, 2025b）。

高等教育に関する「知の総和答申」では、個人と社会全体の well-being の実現を核とした持続可能な活力ある社会を目指しており（目指す未来像）、その担い手や創り手として、真に人が果たすべきことを果たせる力を備え、人々と協働しながら、課題を発見し解決に導く、学び続ける人材が求められている（育成する人材像）。そして、その実現のためには、「知の総和」（数×能力）の向

2025年12月8日受理

A Study on Community Partnerships and Collaboration
in Teacher Education

*1 Taeko TERAMOTO

開智国際大学 教育学部

上が必須とされる（高等教育が目指す姿）。

一方で、地域コミュニティの中核的存在（COC: Center of Community）として、地域課題の解決に取り組む大学等を支援する「地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）」や、「地（知）の拠点」として、若者の地元定着と地域活性化を推進する「大学による地方創生人材教育プログラム構築事業（COC+R）」も実施されてきた。

このように、地域と大学の関係についての議論は以前から活発であり、現在もなお継続されている。中でも、地域社会を支える人材育成の議論は、人口減少、人手不足、後継者不足が深刻化するなかで、より切実な側面を有するであろう。

1. 2. 本稿の目的

「知の総和答申」の観点のひとつ「社会の中における高等教育機関」では、「人材育成を核とした地方創生の推進」が示されている。人材育成のなかでも、本稿では大学における教員養成に焦点化する。

大学における教員養成と地域社会の連携・協働についての議論は、教員養成と地域社会との関係性そのものを問うことになる。無論、これまでも教育実習や学校ボランティア等で地域の学校との連携・協働は図られてきた。本稿では、行政レベルのみならず、理論と実践を含む学術レベルでの議論も参照し、教員養成と地域社会との連携・協働について検討したい。そして、具体的な教育実践に資する知見を得ることを本稿の目的としたい。

教員養成と地域社会の連携・協働について、どのような視角から接近するかについて、本稿では次のような背景を踏まえたい。まず、政策的に地域の学校現場では、地域と学校の連携・協働によるコミュニティ・スクールが推進されており^{注1)}、将来教員になる学生は、その養成段階から地域とつながるマインドセットを涵養する必要があることが挙げられる。

次に、学術レベルにおいて教員養成の高度化の議論が活発化しており、教員養成の質が問われている現状がある。専門学会である日本教師教育学

会は、教員養成の「グランドデザイン」構想を示しており（日本教師教育学会，2024）、激しい変化と不確実性の高さを特徴とする多様化・複雑化する社会に対応するため、いわゆる「師範タイプ」を克服すべく学識ある専門職としての教員養成が目指されている（岩田，2022，2024，2025）^{注2)}。この文脈において、地域との連携・協働の議論は必ずしも活発ではないが、本稿では、その間接的な接近の可能性について検討していきたい。

更に、教員養成における地域連携についての具体的な実践レベルの議論もある。例えば、岡山大学教育学部における地域連携の取組（桑原，2021）が一事例として挙げられる。

以上のことから本稿では、冒頭で示した政策レベルの議論を踏まえて、日本教師教育学会における学術レベルの議論を参照しつつ、教員養成と地域社会との連携・協働について考察を進めていく。

2. 教員養成の高度化の議論

2. 1. 教師教育の「グランドデザイン」

まずは、教員養成の改革に関する議論を確認しておきたい。教師教育改革のグランドデザインは、既に佐藤（2015）で論じられている。教師という職業の高度化と専門職化の遅れに対する危機感がその基底にあった。

その約10年後となるが、教師教育の専門学会である日本教師教育学会は、教師教育の今後の在り方について「グランドデザイン」を提案している（日本教師教育学会，2024）。教員養成の高度化を論点として、教員養成の質担保の観点から全国一律の基準として準拠が求められる国の「教職課程コアカリキュラム」を超克すべく検討された経緯があるが、その概要は以下のとおりである。

2. 2. 求められる教師像

この「グランドデザイン」では、教員養成の高度化が主要な論点であり、「自律的でクリエイティブな高度専門職」として教師像が示されている。その背景には大きな社会変革の進展に伴う学校そのものの大きな変化が指摘されており、教師に

はその中心的な役割を担うことが期待され、その専門性の向上が求められている。「学びと成長の専門家」であり「自ら学び考える教師」であることが求められるが、そのためには、大学教育を通じて教育や教科に関連する理論を「幅広く探究的に学ぶ体験」が必要とされる。

2. 3. エssenシャル・カリキュラム

教育課題への表層的な対処能力にとどまらず、探究的に課題を発見・把握し、解決策を導き、子ども達との関係において教育実践をおこなうことが求められ、これらの点を踏まえた大学における教員養成カリキュラム、および、大学（学部・大学院）のカリキュラムの在り方についても言及されている。これらに対応する二つのエssenシャル・カリキュラムが提案され、各大学が主体的にカリキュラムを編成する際の参照基準として位置付けられている。

エssenシャル・カリキュラムの構成要素は、市民的教養、教育学的教養、教科の教養の3つである。

市民的教養は探究力や市民性・感性を支える基礎教育において涵養され、教育学に限らない広い教養、市民性や人権感覚・多文化共生等の感性、幅広い他者とのコミュニケーション能力等が含まれる。

教育学的教養は教員養成の基層として位置付けられ、(現在および将来の)実践的諸課題やそれらへの対応についての学びと同時に、教育に対する学問的探究の基礎としての教育学が位置付けられる。

教科の教養には、いわゆる「教科専門」と、学術的な知見による研究能力(専門科学のディシプリン)が含まれ、科学の進歩や社会の変化に対して主体的に探究し続ける教師像につながる。

2. 4. 教員の基礎資格の修士化

求められる職務が高度化・複雑化しており、「高度専門職」として教職の専門性を高めるには、教員の基礎資格を大学院(修士)レベルにする必要があると指摘されている。修士レベルの教員養成

(6年間を見通した教員養成)で取得される免許は「標準免許状」(現行の「専修免許状」から移行)、学士レベルの免許は「基礎免許状」(「一種免許状」から移行)とされる。

2. 5. 小括

以上のように、「グランドデザイン」では、「自律的でクリエイティブな高度専門職」としての教師像のもと、教員養成カリキュラムに求められる3つの教養(市民的教養、教育学的教養、教科の教養)が示され、教師としての専門性向上を目指す教員養成の修士化(高学歴化)という方向性で高度化が構想されている。

3. 教員養成の高度化のオルタナティブ

3. 1. 教師教育における多様性

「グランドデザイン」では、「自律的でクリエイティブな高度専門職」という教師像に立脚し、修士化(高学歴化)による高度化が論点とされるが、学士課程のみの教員養成学部においては、そのオルタナティブについて検討する必要に迫られることになる。いわゆる「一般大学・学部(新規参入)」(岩田, 2025)^{注3)}に分類される教員養成学部(大学院の設置は少ない)においては、修士化とは異相の高度化について検討せざるを得ないのである^{注4)}。教員養成における多様性の議論である。

「グランドデザイン」で提案されているエssenシャル・カリキュラムは、各大学が主体的にカリキュラムを編成する際の参照基準になることが想定されている。すなわち、大学の独自性はもとより、その大学が位置する地域社会の固有性について吟味・検討することも、各々の大学に委ねられることになる。

例えば、その市民的教養に関連させると、喫緊の教育的課題とされる子ども達の多様化や地域固有の事情に直接的に触れ、学生の実際(興味・関心、感性等)に即して体験的に学ぶという方向性も考えられる。ただ漫然と交流するのではなく、課題意識をもって地域社会と交流し、その課題を

摘出して多面的に分析し、課題解決志向で取り組むといった方向性である。教育的な視点から、課題の摘出・分析・問題解決という展開を想定するならば、それは教員養成における高度化のひとつの在り方として検討に値するものになるであろう。

3. 2. 地域社会に開かれた方向性

教員養成の学問的な確立を目指す「教員養成学」の議論においては、学士課程と教職大学院の6年間の教員養成カリキュラムが検討されている（上越教育大学「教員養成学」書籍編集委員会，2025）。6年間を通して、大学での理論的な学びと学校現場での実践を有機的に関連付ける試みである（いわゆる「理論と実践の往還」）。

その中で、安藤（2025）は「学部1年段階から急いで教職を意識させるのではなく、もっと広く人間社会や日本という国家、世界や地球の未来についての思索を深め、自分がこれから生きていくことになる社会の在り様に対する関心と当事者意識を育てなければならない」（p.56）と指摘している。この指摘は、「理論と実践の往還」、すなわち、大学と学校現場の往還という、ある意味で閉じられた学びに加えて、地域や世界に直接的に開かれた方向性を示唆するものであろう。高度化の方向性の可動域を広げる示唆とも捉えられる。

以上のことから、地域社会との連携・協働の方向性が、教員養成の高度化のオルタナティブのひとつの可能性として浮上することになる。

3. 3. 小括

ここまでの議論をまとめたい。まず、「地域に開かれた高等教育」やコミュニティ・スクールの展開といった政策レベルの議論からは、地域との連携・協働が推進されていることが確認できた。

次に、学術レベルでの議論では、教員養成の高度化として高学歴化（修士化）が検討されているが、学士課程のみの教員養成の場合には、そのオルタナティブについて検討する必要があることに触れた。そして、そのオルタナティブとして、

地域社会に直接つながる方向性（地域社会との連携・協働）が可能性として浮上した。

この方向性について検討を進める前に、本稿における「教員養成の高度化」について次のように定義しておきたい。ここでの「高度化」とは、教職の中に地域の課題を見出し、多面的に分析し、解決に向けて連携・協働する資質・能力を指している。つまり、地域社会に直接的につながり、「地域課題を摘出・分析・応答する地域コミュニティの一員として、地域の教育を支え創る教員としての資質の涵養」という観点から教員養成の高度化を捉えるものである。

それでは、教員養成における地域連携・協働の具体とはいかなるものであろうか。先行事例として岡山大学教育学部の取組（桑原，2021）を参照したい。

4. 地域と連携した教員養成の実践事例

4. 1. 実践型社会連携科目「対話による社会参画入門」（岡山大学教育学部の取り組み）

教員養成カリキュラムに地域社会と連携した実践的な科目を導入した事例として、岡山大学教育学部における実践型社会連携科目「対話による社会参画入門」がある（桑原，2021）。教員養成において、学校現場に限定されない（学校外の）実践や体験を重視したものであるが、その基本的な考え方は次のとおりである。

桑原（2021）は、「教員養成においては教員としての資質向上のために教育実習がカリキュラムの核となるのはもちろんであるが、教育実習に加えて体験的な活動を導入するとしたら、それは学校現場におけるものではなく、学校外の地域社会を場とするものであるべきという立場」に立ち、「大学で学んだ教育に関する知識や理論を応用する場として地域社会を設定し、そこで体験的な学習を積むことが教員としての資質向上を図ることにつながるという考え方」をとる（桑原，2021，p.44）。

この事例報告は、教育の目標を主権者育成と定め、フレッド・ニューマンの「真正の学び／学力」

論に立脚して論考したものである^{注5)}。知識観については、「教科の内容として取り上げられている知識を、学問の成果として意味づけるだけではなく、子供を取り巻いている今の社会の文脈の中で意味づけ、その価値を捉えることができないといけない」(桑原, 2021, p.47) と示している。

更に、教師が「良き市民」であることを重視し、教員養成においても「良き市民」として育てることを重視する。その意味で、教員養成を学校の中だけで閉じずに、「学校外の価値を実感し、それをふまえて学習を構成することができるようになるためにも、学校外の社会に出て実践的体験的な学習に取り組むことが求められる」(桑原, 2021, p.48) と主張している。

具体的な実践事例として、実践型社会連携科目「対話による社会参画入門」(自由選択科目)が紹介されている。この科目は、地域社会の人との対話を重視し、学生が実際に地域社会に出て、地域の課題を発見し、その解決に取り組むことを目指すものである。「対話による社会参画入門(1)」および「対話による社会参画入門(2)」という2科目設定であり、金曜の7・8限の開講であるが、実際の授業の70%は学外でのボランティア等の活動とされている。各科目の授業計画はそれぞれ16回で構成されている^{注6)}。

その学習目的と到達目標は次の通りである(桑原, 2021, p.49)。

学習目標：この授業は、地域社会に参画する意義の理解に基づいて、自ら社会へ参画しようとする意欲や態度、そのために必要なスキルを身に付けてもらうことを目指します。

到達目標：この授業を受けることで、履修した学生が次のことができるようになることを目指します。

1. 地域社会が抱える課題を発見し、その原因を探究したうえで、社会の構成員として問題解決に取り組もうとする意欲や態度を育成する。

2. 行政やNPOなど地域社会の問題解決に取り組んでいる機関が果たしている役割等を明らかにするための調査や取材の方法を理解する。

3. 2の調査や取材のために必要な手順や手続きを理解する。

4. 2. 授業のコンセプトと展開

科目「対話による社会参画入門」では、効果的な問題解決の達成よりも、実際に地域社会の人々と対話し交流することが重視されており、それは次の3つの授業コンセプトにも反映されている(桑原, 2021, p.49)。

- ①対話を重視し、履修者に実際に地域社会に出て、地域の住民と対話することを求めること。

- ②問題解決にあたっては、自分たちだけで解決策を考えるのではなく、既に地域社会においてその問題の解決に取り組んでいる個人や団体を探し、その個人や団体とともに活動することを求めること。

- ③解決に取り組んでいる個人や団体を探す際には、自分で情報を集め、自分でその個人や団体と交渉し、協力への承諾を得ること。

また、協力を得られる個人や団体を見つけることや連絡を取ることができなかつたり、活動の途中で交渉がうまくいなくなつたり、活動を断念することになったり、といった不測の事態も学習として捉えられている。重視されているのは、問題を解決するという結果ではなく、そのプロセスとされる。次の記述に見られるように、出会った人々の感情や社会問題の切実さに触れ、実感を伴う学びになることが期待されているのである。

学生が、地域社会の実態を自分の目で確かめながら、そこで生活する人々と直接触れ合うプロセスが重要である。それによって、学生たちは、対話を通して相手の感情や考えを理解

し、現実の社会において何が問題とされているか、問題の解決がどれほど求められているか、どのような解決が期待されているかを、実感を伴いながら捉えていくことができるはずである(桑原, 2021, p. 49)。

このようなコンセプトのもとでは、教師の役割は学生の学びを統制することではなくなる。むしろ、学生の活動を見守りながら適切な助言を与えること、励ますこと、方向転換を促すこと、学生が自分たちの取り組みから満足感を得られるように適切に評価すること、とされる。

授業の進行を統制するのではないにしても、次のような授業展開が示されている。

- [導入部] 自分の地域認識の確認
- [展開1] 地域住民の地域認識の確認
- [展開2] 解決すべき課題の設定
(この段階で同じ課題を設定した者同士でグループを形成する)
- [展開3] 課題解決の方法についての検討
(文献やインターネットを活用した調査と実地調査の両方をおこない実態を明らかにする)
- [展開4] 課題解決に取り組む個人・組織の選定
(個人・組織を選定して実際に連絡をとり、活動内容を踏まえて、関わるができるのか交渉する)
- [展開5] 課題解決のための活動への参加
(実際に参加し、実現可能性を踏まえた提案をおこなう)
- [終結] 活動の成果報告と振り返り

4. 3. 実践事例の分析と評価

本稿では、教員養成の高度化のオルタナティブとして、地域社会との連携・協働の方向性を模索していた。この文脈に沿って、桑原(2021)の実践事例の分析を試みたい。

まず、その概要をまとめる。本実践は教員としての資質向上の方策として、大学で学んだ教育に関する知識や理論を応用する場として地域社会を設定し、そこで体験的な学習を積むこと(特に、そのプロセス)を重視している。その根底には、教育の目標を主権者育成と定め、教員養成においても「良き市民」として育てることを重視する姿勢がある。それゆえ、大学や学校の外の社会において実践的体験的な学習に取り組むことが重視される。そして、その学びのプロセスが重視されるゆえに、教師には統制者ではなく、支援者や助言者、そしてよき理解者(適切な評価者)としての役割が期待される。

本実践の優れた点については、まず、大学における教員養成としての質の担保、すなわち、大学レベルの学びに資するスキルの修得や態度の育成が明確化されている点が挙げられる。社会調査を主とするアカデミックなスキル修得と態度育成にも通じるが、「社会の構成員として問題解決に取り組もうとする意欲や態度を育成する」(到達目標1)や「調査や取材の方法を理解する」(到達目標2)および「調査や取材のために必要な手順や手続きを理解する」(到達目標3)とシラバスに明記されており、漫然とした体験に留まる地域参画ではない。

そもそも、教員養成の高度化の議論の背景には、いわゆる「師範タイプ」を克服すべく学識ある専門職としての教員養成を目指す方向性があった。アカデミックなスキルと態度が重視されている点でこの方向性に合致しており、教員養成の高度化の一具体として検討に値するであろう。

次に、授業展開における巧みな構成と時間配分に注目したい。全体の流れを大まかに分析すると、次の4つのステップとして捉えられよう。

ステップ1：地域認識の確認と課題設定

[導入部] [展開1] [展開2]

ステップ2：課題解決方法の検討

[展開3]

ステップ3：地域活動主体の選定と活動参加

[展開4] [展開5]

ステップ4：成果報告と振り返り

[終結]

自分の地域認識からスタートする[導入部]から[展開2]における課題設定(ステップ1)には、「対話による社会参画入門(1)」の授業計画の7回分が割かれており^{注6)}、自己認識と関連付けた当事者意識の涵養に資するものと推察される。続くステップ2から4にかけては、課題解決方法の検討、地域活動主体の選定と活動参加が設定されているが、それらの内容相当の時間が確保されている。これは、学生主体のプロセスを重視するが故の時間配当と推察される(統制者として教師が関与していない傍証でもあろう)。

このような丁寧な構成と時間配分は、先に引用した安藤(2025)が指摘する、「自分がこれから生きていくことになる社会の在り様に対する関心と当事者意識」(p.56)の涵養を具現化する一事例として参考になろう。

これらの優れた点が認められる一方で、幾つかの検討課題も見出される。

まず、本実践は自由選択科目として開講されており、ある程度高いモチベーションを備えた学生が参加している可能性が考えられる。大学の外に出る活動が多く設定されており(授業の70%は学外の活動)、通常の授業時間外の活動も想定されるため、低いモチベーションの学生はそもそも科目選択をしていない可能性が高い。

仮に、全ての教職学生が学べるように必修科目として設定するとしたら(例えば、ゼミナール活動に導入するとしたら)、どの程度の変更・調整が必要かつ可能であろうか。本稿ではむしろ必修科目としての展開に関心がある(教員養成の高度化のオルタナティブとして地域社会との連携・協働を模索している)。当初のモチベーションがそれほど高くない学生にも学びを広げる方向性については、具体的な方策についての検討が必要であろう。

次に、桑原(2021, p.51)でも指摘されているが、本実践の成果検証が課題として残される。取り組みの評価の問題である。本稿の文脈に引き寄

せて考えるならば、地域社会とのどのような連携・協働が教員養成の高度化に資するのかを問うことにつながる。どの視角からどのように検証するのか、具体的には、どのような成果指標を立てて量的に検討するのか、あるいは、どのような観点から質的に分析・検討するのか、その評価の在り方については十分な議論が必要になるであろう。

更に、この事例は主に社会調査の手法を用いた、教師が「良き市民」たることを重視する地域社会との連携であり、その根底には教育の目標として主権者育成が明確に位置付けられていた。これらの手法や取り組みの方向性は、社会科教育に馴染みのある教員には親和性が高いものと推察される。

しかし、仮に多様な専門領域を背景とする大学教員が授業運営に関わり、各々の課題意識に温度差が生じる場合には、ある意味で「調整」が必要になるであろう。各々が専門とする学問領域に固有の観点や研究方法について、複眼的な視点や多様な立場性からの議論、そして、時には相互に寛容な態度が欠かせないであろう。これは、地域社会との連携・協働という外に向かうために必要となる、大学内での連携・協働の問題となる。

4. 4. 小括

ここで、桑原(2021)の実践事例の分析から得られた示唆についてまとめておきたい。

まず、大学レベルでの教育の質の担保(アカデミックなスキルおよび態度の重視)、および、授業展開における構成の工夫と時間配分が優れた点として注目された。一方で、自由選択科目という制約(参加学生のモチベーションの問題)、成果検証の問題、そして、多様な専門分野の大学教員が運営にあたる際の連携・協働の在り方が検討事項になり得ることが示唆された。

これらに通底していることは、教員養成の目的や方向性に関する議論につながるという点であろう。最終的には、「どのような目的や方向性で教員を養成するのか」という根本的な問いに収束されるのである。この問いから派生して、教育の質

の担保とそのための授業展開,そして,科目区分や評価,更には大学教員間の連携・協働の在り方が問われることになる。

5. 教員養成における地域との連携・協働に関する論点整理

ここまでの確認事項に基づき,教員養成における地域との連携・協働について幾つか論点を整理したい。

5. 1. コミュニティ・スクールとの連携・協働の在り方

地域社会と連携・協働した教員養成の議論は,ひとつには,「地域とともにある学校」を目指すコミュニティ・スクール構想と親和性の高いものになると予想される。地域と密接に関与することになるコミュニティ・スクールの展開においては,地域固有の課題を抽出し,多面的に分析し,課題解決型志向と当事者意識をもって地域と学校を創る教師像が想定されるであろう。

そこには,連携・協働をコーディネートする人材が欠かせないであろうし,教師の多忙化や働き方改革のなかで,その負担感にも目配りしながら,どのように進めて行くかを議論することが重要になるであろう。このような学校側の事情にも配慮しつつ,教員養成において,コミュニティ・スクールとどのように関わり,どのような関係性を構築していくのかは,現実的で具体的なレベルで十分に検討していく必要がある。

5. 2. 地域社会の課題への向き合い方

コミュニティ・スクールをはじめ,地域活動主体との連携・協働において,地域社会の課題への向き合い方も論点として浮上するであろう。教員養成とは異なる分野ではあるが,参考になる指摘があるので参照したい。

生源寺(2021)は,食農学において,抽象的・理論的な学びだけでなく,具体的な課題に向き合う体験学修の重要性を指摘する一方で,ただ漫然と参加して学ぶのでは不十分で,地域社会として

の課題の抽出につなげ,様々な情報源や議論を通じて課題を絞り込み,多角的な分析を試みることが重要である,と指摘している。また,地域社会の現場との交流を深めることの重要性についても述べている。

これらは教員養成にも通じる指摘であり,地域との連携・協働における学びの質を問うものである。地域社会で体験したことが,単なる体験で終わることなく,個々の学生の課題意識に即した課題抽出・分析・応答へと有機的に統合され,意味づけられ,教員として成長する糧になることが期待される。そして,「そのためには,どのようなカリキュラムが適しているのか」という最も核心的な論点につながるものである。

5. 3. 教員養成の方向性の再確認

カリキュラムについて検討するにしても,そもそもどのような目的や方向性をもった教員養成なのか,そして,そこから派生する問い,すなわち,どのような教師の育成を目指すのか(目指す教師像),教育をどのように捉えるのか(教育観),大学生としての学びをいかに捉えるのか(学修観)等,理論的および理念的な基盤を再確認する必要がある。これらは,桑原(2021)の実践事例の分析から得られた示唆(教員養成の目的や方向性に関する問い)とも重なる。

地域連携・協働が目的化してしまうことなく,何のための誰のための取り組みなのか,その目的や方向性も含めて改めて問い直す作業が必要になる。そして,教員養成の高度化に資するという観点を念頭に置きつつ,教職学生が何をどのように学んだのか,そのプロセスや成果の検証作業も必要不可欠であろう。

5. 4. 教員養成カリキュラムの開発と運営の在り方

教職課程で学ぶ学生は,いつ何をどのように学んでいるのだろうか。「理論と実践の往還」はいかにしてなし得るのであるだろうか。翻せば,教員は,いつ何をどのように教えるのか(もしくは,支援する・伴走するのか)という問いにつながり,そ

これは、教員養成カリキュラムをいかに構築し、いかに運営するかという問いと連動する。

また、目指す教師像についての議論においては、どのような資質・能力が想定されるのか（コンピテンシーレベルの検討）、その育成のためにはどのような教育内容・方法・教材が求められるのか（コンテンツレベルの検討）が重要となる。これらはカリキュラム開発に際しての重要な論点として浮上する。

更に、大学の外に出て学ぶということは、ある意味で学びの場を拡張する試みであるが、その運営面の課題も切実な論点になろう。複数の教員の協働体制や補助的な支援人材の確保等、検討すべき事項は多い。教育上の理念的な議論だけでなく、人材、時間、空間、予算といった有限な資源を活用し、何がどこまで可能なのか、現実的な検討が必要とされるであろう（教職課程におけるカリキュラム・オーバーロードの問題が想起される）。

そして、実践した結果を振り返り、評価を踏まえた改善への循環的なプロセス（PDCAサイクル）を意識した運営上の検討も求められよう。

5. 5. 今後の課題

最後に今後の課題について述べたい。

上記に列挙した論点を踏まえて、具体的なカリキュラム開発と運営に向けた取り組みが必要になる。未だ試行段階ではあるが、開智国際大学教育学部の総合ゼミナールⅠ・Ⅱがその一事例といえる（寺本，2025）^{注7}。このカリキュラムはまだ開発の途上にあり、引き続き具体化と精緻化が必要である。大学の独自性、学生の実際、地域の固有性を吟味し、地域連携・協働に向けた準備教育も含めた検討には、専門の異なる複数の大学教員の協働や地域社会とのネットワーク構築が欠かせない。今後の重要な検討課題となろう。

実践レベルの課題に加えて、今後の教育政策の動向に注視することも必要である。次期学習指導要領や教職課程の内容検討等の政策レベルの議論も注視することが求められよう。

また、本稿では地域との連携・協働に関して、文字通りのローカルな視点に留まっていた。安藤

（2025）が指摘する「もっと広く人間社会や日本という国家、世界や地球の未来についての思索」（p. 56）という点では、グローバルな視点（地球規模の課題意識を持ちながら地域の課題に向き合う視点）も必要となろう。今回検討した実践事例を端緒として、より広く実践事例を参照することも含め、教員養成の高度化に資する地域社会との連携・協働の在り方について、今後も引き続き検討が必要である。

注

- (1) コミュニティ・スクールに関して、文部科学省のホームページでは次のように記載されている。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/
[最終閲覧日：2025年8月17日]

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は、学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる「地域とともにある学校」への転換を図るための有効な仕組みです。コミュニティ・スクールでは、学校運営に地域の声を積極的に生かし、地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができます。

なお、最新情報についてはウェブサイト「学校と地域でつくる学びの未来」で提供されている。
<https://manabi-mirai.mext.go.jp/index.html>
[最終閲覧日：2025年8月17日]

- (2) 本稿では、一般的な他のグランドデザインと区別するために、日本教師教育学会（2024）において提唱されている教員養成のグランドデザインを「グランドデザイン」と表記する。
- (3) 「一般大学・学部（新規参入）」とは、「開放性」の原則下の教員養成機関の分類のひとつであり、「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部（伝統校）」とならんでカテゴリー化されたものである（岩田，2025）。その特徴として、大学院の設置が少ないこと（教育研究組織の特徴）、教員免許状取得は任意であるが、教員養成に方向付けたカリキュラムを持つこと（カリキュラムの特徴）等が指摘されている。また、「開放制」（免許状授与の開放制）とは、「大学における教員養成」と並ぶ、教員養成の二大原則のひとつである（岩田，2022）。各大学で得られる教員免許状は基本的に同一のものとして（教育職員免許法）、所定の科目を開講し、実習や設備等の一定の条件を満たせば、国公立いずれの大学においても、その卒業生に対して教員免許状が認定される制度のことである。
- (4) 筆者が関与する教員養成学部は、「一般大学・学部（新規参入）」（岩田，2025）に相当する。岩田（2022）では、教育政策と教員養成に関する議論における難点のひとつとして、研究者の立場性を指摘

している。「開放制」原則の下で特定の教員養成機関において実際に教員養成教育を行いながら研究を行うという立場性の指摘である。この分野の多くの研究者は特定の分野を専門に持っており、そこから自由ではなく、加えて、その所属する機関の利害からも自由ではないとも指摘されているが、このような側面は教育研究者の層の厚さや、教員養成の研究視角の多種多様さにも通じており、日本における教員養成研究の豊かさとしても指摘されている。本稿における議論も、筆者の立場性という制約の影響を受けている。

- (5) 桑原(2021)は、「真正の学び/学力」論について、フレッド・ニューマンによるものと、ウィギンズやマクタイらによるものを対比させている。前者が社会構成主義に基づく共同体構築を重視するのに対して、後者は「学科(教科)する」ことを重視しており、主権者育成を目的とする教育においては前者が適していると論じている。
- (6) 「対話による社会参画入門(1)(2)」の授業計画は次のとおりである(桑原, 2021, p.49)。

「対話による社会参画入門(1)」

- 第1回: 社会参画の意義
- 第2回: 社会参画の方法
- 第3回: NPOの役割と働き
- 第4回: NPO活動の実際
- 第5回: 地域課題発見の方法
- 第6回: 地域課題発見のためのワークショップ
- 第7回: 地域課題発見のための技術
- 第8回: 地域課題解決の方法
- 第9回: 地域課題解決のためのワークショップ
- 第10回: 地域課題発見のための実地調査の計画立案
- 第11回: 地域課題発見のための実地調査
- 第12回: 地域課題解決のための実地調査の計画立案
- 第13回: 地域課題解決のための実地調査
- 第14回: 地域課題解決のための社会参画活動
- 第15回: 社会参画活動の報告会準備
- 第16回: 社会参画活動の報告会

「対話による社会参画入門(2)」

- 第1回: 教育における社会参画活動の意義
- 第2回: 社会参画活動のためのワークショップ
- 第3回: 参画する組織や団体のインターネットや文献による調査
- 第4回: 参画する組織や団体へのアプローチ
- 第5回: 参画する組織や団体との連絡
- 第6回: 参画する組織や団体との交渉
- 第7回: 地域課題発見のためのワークショップ
- 第8回: 地域課題解決の方法
- 第9回: 地域課題解決のためのワークショップ
- 第10回: 地域課題発見のための実地調査の計画立案
- 第11回: 地域課題発見のための実地調査
- 第12回: 地域課題解決のための実地調査の計画立案
- 第13回: 地域課題解決のための実地調査
- 第14回: 地域課題解決のための社会参画活動
- 第15回: 社会参画活動の報告会準備

第16回: 社会参画活動の報告会

- (7) 地域社会の課題として取り上げたテーマは次のとおりである(寺本, 2025)。

- ・地域と学校の協働(コミュニティ・スクール)
- ・地域の文化と歴史
- ・多世代交流コミュニティ
- ・環境保全活動
- ・まちづくり(駅前再開発)
- ・子ども達の多様化とスクールソーシャルワーク
- ・子ども達の居場所づくり
- ・多文化共生

引用文献

- 安藤知子(2025). 教員養成を支える「理論と実践の往還」をどう考えるか—教職大学院のカリキュラム・デザインからの学び. 上越教育大学「教員養成学」書籍編集委員会(編) 教員養成学を考える—上越教育大学からの発信. 風間書房. pp.39-59.
- 岩田康之(2022). 「大学における教員養成」の日本の構造—「教育学部」をめぐる布置関係の展開. 学文社.
- 岩田康之(2024). 日本の「大学における教員養成」カリキュラムを展望する. 日本教師教育学会(監修) 大学における教員養成の未来—グランドデザインの提案. 学文社. pp.82-96.
- 岩田康之(2025). 日本の「教員養成学」を考える—教師教育と教員養成—その錯綜をどう研究の文脈に乗せるか. 上越教育大学「教員養成学」書籍編集委員会(編) 教員養成学を考える—上越教育大学からの発信. 風間書房. pp.23-38.
- 上越教育大学「教員養成学」書籍編集委員会(編)(2025). 教員養成学を考える—上越教育大学からの発信. 風間書房.
- 桑原敏典(2021). 教員養成カリキュラムへの実践型社会連携科目導入の意義と方法—地域社会との対話を重視した授業の実践を通して. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 177, 43-53.
- 文部科学省(2025a). 令和6年度文部科学白書 https://www.mext.go.jp/b_menu/ha-kusho/html/hpab202001/mext_00001.html [最終閲覧日: 2025年11月18日]
- 文部科学省(2025b). 我が国の「知の総和」向上の未来像—高等教育システムの再構築—(答申) https://www.mext.go.jp/content/20250221-mxt_koutou02-000040400_1.pdf [最終閲覧日: 2025年8月10日]
- 日本教師教育学会(監修)(2024). 大学における教員養成の未来—「グランドデザイン」の提案. 学文社.
- 佐藤学(2015). 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店.
- 生源寺眞一(2021). 食農学類の挑戦—農学実践型教育を中心に. IDE 現代の高等教育, 634, 18-21.
- 寺本妙子(2025). 地域パートナーシップ型教職基礎科目の構築と試行. 日本教師教育学会第35回大会発表資料(2025年9月20日, 於: 宇都宮大学)

付記

本研究は開智国際大学2025年度個人課題研究費の助成を受けている。また、本稿には、筆者が日本教師教育学会第35回大会において発表した内容の一部が含まれている。

A Study on Community Partnerships and Collaboration in Teacher Education

Taeko TERAMOTO*¹

Abstract

This study examines university-based teacher education and its relationship with community partnerships and collaboration. It frames teacher education as part of regional human resource development and explores how community partnerships and collaboration can advance it. The study, drawing on discussions on improving teacher education and a case study on community-based teacher education curricula, attempts to identify key issues relevant to the development and management of specific teacher education programs. The analysis identified several fundamental problems. These include the modalities of collaboration with Community Schools, approaches to addressing local community challenges, the reaffirmation of the aims of teacher education, and the process of curriculum development and management. These issues require further examination to inform future concrete efforts in curriculum development and implementation.

..... **Key words**

teacher education, advancement of teacher education, community partnerships,
community collaboration, curriculum development

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

アントレプレナーシップ教育の学習効果 —混合研究法によるESDの視点に立った分析を通して—

富田 俊幸*¹

総合的な学習の時間において、地域の特産品をもとに商品開発を行うアントレプレナーシップ教育が、地元で活躍する若手事業者による講演を聞く「子どもミライ出前授業」、市の資源を活かした新商品の開発をする「子どもミライワークショップ」、販売に関する理解を深め新商品の販売体験をする「子どもミライマルシェ」の3段階で小学6年から中学1、2年に渡って行われていた。

混合研究法における質的データと量的データを合体あるいは比較する収斂デザインによって、義務教育課程8年生と教員を対象に学習効果を分析したところ、情報収集や情報の理解力、商品開発における思考力及び課題解決力、新商品を紹介する表現力、グループでの対話・協働スキルの資質・能力の育成が認められた。特に向上が認められたのは、表現力、対話・協働スキル、課題解決力であった。混合研究法は、研究対象を包括的に理解できるというメリットを有するが、質的データと量的データの結果が必ずしも一致しておらず考察の難しいところがあった。教員のインタビュー調査では、伝えることに苦労していた生徒が指摘されているが、コミュニケーション能力を向上させる有意義な機会となったと考えられる。

キーワード

アントレプレナーシップ教育、ふるさと教育、ESD（持続可能な開発のための教育）、混合研究法

1. はじめに

近年、キャリア教育並びに起業家教育（アントレプレナーシップ教育）の重要性が指摘されている。小・中学校等における企業体験推進事業の実践事例集（文部科学省、2022）によれば、産業構造及び就業構造の変化、グローバル化の進展等が進む中、児童生徒は主体的に自己の進路選択決定できる能力、社会的・職業的自立を促すキャリア教育の重要性が増していると指摘している。文部科学省では、平成28（2016）年度より「小・中学校等における企業体験推進事業」を実施し、全国への普及推進を図っている。

昨今の急速な人口減少と少子高齢化という現状を鑑み、ふるさと教育の推進と起業家教育を組

み合わせて推進している自治体もある。長崎県では、“ふるさと長崎”の魅力を実感し、愛着と誇りを持ち、さらに承継発展させようとする意欲や態度、ふるさとに貢献したいという意識を育む教育としてふるさと教育を進めている⁽¹⁾。「令和4年度ふるさととの新たな魅力を創出するキャリア教育実践事業」において、研究指定7市町9校の取組を紹介している。その中の長崎市立外海中学校の実践では、外海中茶の品質向上や地域への貢献を経営方針とした生徒による茶園カンパニー『外海茶屋』を起業し、学校と地域や保護者協働での茶摘み、起業説明会・試飲会・新茶販売会などを実施している。体験をとおして働く意義や職業観を育み、さらには起業家的視点で課題解決をすることで、その素養を育てている。また、大村市立玖島中学校では、起業家と交流し仲間や地域と協働して起業して、事業説明やイベント開催、商品販売等の起業家体験学習を実施している。

本稿では、茨城県かすみがうら市で行われてい

2026年1月8日受理

Learning Outcomes of Entrepreneurship Education
Through mixed-methods analysis grounded in the
perspective of ESD

*1 Toshiyuki TOMITA
開智国際大学 教育学部

るかすみがうら子どもミライ学習⁽²⁾ (以下、子どもミライ学習) を取り上げ、学習効果をESDの視点で調査分析する。ミライ学習の概要は、地域で活躍する事業者の方による出前授業、地元の名産品を活用した商品開発、商品化と販売体験である。

本事例に関わる教育活動について、確認及び検討する。経済産業省は「初等中等教育段階における起業家教育の普及に関する検討会」において、「「生きる力」を育む起業家教育のススメ小学校・中学校・高等学校における実践的な教育の導入例」(2015, 経済産業省)を作成し、その中で起業家教育は、「起業家精神(チャレンジ精神、創造性、探究心等)と起業家的資質・能力(情報収集・分析力、判断力、実行力、リーダーシップ、コミュニケーション力等)を有する人材を育成する教育です。起業家や企業経営者だけに必要な特殊なものではありません。高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力など、これからの時代を生きていくために必要な力の育成のために起業家精神と起業家的資質・能力の育成をするための教育です。」としている。起業家教育の事例が、挙げられている。

- ・ 起業家・経営者など外部講師を招いての講演
- ・ 創業経営者が経営する企業・商店の訪問、職場体験学習
- ・ 職業調べ
- ・ 企業活動の学習、経営者に関するビデオ等の視聴
- ・ 事業アイデアの検討、ビジネスプランの作成、コンテストの実施
- ・ 起業体験(模擬店舗の出店体験、模擬会社の設立)
- ・ 企業・地域団体等との共同プロジェクト(新商品の開発体験)等
- ・ ケーススタディ・ビジネスゲーム

子どもミライ学習は、起業家・経営者など外部講師を招いての講演と企業・地域団体等との共同プロジェクト(新商品の開発体験)等に該当する。

文部科学省アントレプレナーシップ人材育成プログラム運営事務局⁽³⁾によれば、「アントレプレナーシップ教育は、自ら社会課題を見つけ、課題解決に向かってチャレンジしたり、他者との協働により解決策を探求したりすることができる知識・能力・態度を身に付ける教育であり、起業家を育成するためだけのビジネス教育とは異なります。」としている。アントレプレナーシップ教育は、起業家を育成するためだけではなく、汎用的

な資質・能力の育成を目指したものといえる。

子どもミライ学習は、経済産業省の起業家教育及び文部科学省のアントレプレナーシップ教育に該当する教育活動である。

2. かすみがうら子どもミライ学習について

2. 1. かすみがうら子どもミライ学習の概要

茨城県かすみがうら市は、茨城県南部に位置し北は筑波山、南は霞ヶ浦に面した農水産業の盛んな地域である。農業では梨、栗、ブドウ、イチゴなどの果物、レンコン、サツマイモ、水産業ではワカサギ、シラウオなどが名産品となっている。一方で、他の地方自治体と同様に少子高齢化や人口流出による人口減少が課題となっている。そこで、かすみがうら市は、少子高齢化と東京一極集中が地方を衰退させると指摘し、「かすみがうら市人口ビジョン」、「かすみがうら市まち・ひと・しごと創生総合戦略」のもと、地方創生交付金を活用した「定住促進サポート事業」により「子どもミライプロジェクト」を立ち上げて、市内小中学校と義務教育学校で実施している。

子どもミライ学習の目的は、学校教育の中で、地域の実情や課題をまちづくりなどについて時間をかけて考える機会をもつとともに、地域に根差して働いている大人の姿を見ながら地元での仕事や生き方を学び、地域の資源を活かしたものづくりに取り組み、郷土を愛し誇りに思う心を育み、ミライのまちづくりを考えることができる人材を育成することである。

さらには、子どもミライ学習を経て郷土への理解を深めた子どもたちが、進学や就職にあたるタイミングでの帰郷・定住の後押しになることを目指している。

その概要(表1)は、地元で活躍する若手事業者による講演を含み、私のミライや故郷のミライを考える<1>子どもミライ出前授業、市の資源を活かした新商品の開発をする<2>子どもミライワークショップ、販売に関する理解を深め、新商品の販売体験をする<3>子どもミライマルシェの3段階となっており、小学6年から中学1、2年に渡って行われている。

表1 「かすみがうら子どもミライ学習」の概要

Step	内 容
〈1〉子どもミライ出前授業 テーマ：私のミライ 故郷のミライ 対 象：小学6年	・市の現状や地方創生についての映像による講義。 ・地元で活躍する若手事業者「地域で輝く仕事人」による仕事についての講演。 ・グループワーク「将来のかすみがうら市のために 私たちができること」
〈2〉子どもミライワークショップ テーマ：市の資源を活かした新商品の開発 対 象：中学1年	・市の歴史や産業、地域資源などについての映像による講義。 ・協力農家や協力事業者等の現場を訪問し、農水産物などの地域資源を見学。 ・ワークショップを通じて新商品を企画し、プランを発表。
〈3〉子どもミライマルシェ テーマ：新商品の販売体験 対 象：中学2年	・ワークショップでの発表で優良とされた企画の試作商品化。 ・完成した商品を市のイベントや市内のスーパー等に場所を借りて販売体験。

2. 2. 子どもミライ出前授業

表2は、子どもミライ出前授業の指導計画である。自分のミライを考え、地域のミライを考えることを目的に、地域で活躍するかすみがうら地域産業プラットフォームの方を招聘して出前授業が行われている。市の実状、名産品等を知るために学習に関わる動画や資料が用意されている。なお、資料は市のウェブページに掲載されている。

児童は地域で活躍する事業者の話聞き、自分の将来と地域の将来を考える。

表2 「子どもミライ出前授業」の概要

単 元	内 容 等
①個人ワーク 「将来就きたい仕事」 ①と②で45分	・将来就きたい仕事をワークシートに記入する。(将来の夢や思いをふくらませ自由に書く) ・学習の振り返りに使用する。
②映像学習 「私のミライ 故郷のミライ」	・「子どもミライ出前授業」全体説明。 ・動画で市の現状や地方創生について学習する。 *オンライン冊子「私のミライ故郷のミライ」
③講演 「地域で輝く仕事人」	・かすみがうら地域産業プラットフォームの方。 ・仕事の内容、体験談、地域とのかかわり(地域で働く魅力、住む魅力)、市の魅力などの講演。 ・講演後、生徒との意見交換(質問)を行う。
④グループワーク 「将来のかすみがうら市のためにわたしたちが出来ること」	・5~6人程度のグループを編成。 ・将来のかすみがうら市を元気に、住みやすく魅力的な街にするためのアイデアなどを児童同士や講師と意見交換しながら考える。
⑤成果発表	・グループの代表が考えた内容を発表する。

2. 3. 子どもミライワークショップ

子どもミライワークショップは、地元の名産品をもとに新商品の開発を行う。表3は、子どもミライワークショップ指導計画である。映像資料や冊子といった詳細な学習資料が用意されている。本プログラムは、私立大学の経営学部の支援によって作成されており、そのゼミ生が外部講師とし

て、ワークショップを進めていたが、近年は私立大学の都合により地元の国立大学の学生が担当している。年齢の近い大学生が外部講師として参加することで、生徒は大学生と良好な関係を築き、アドバイスを受けて商品開発を進めている。

表3 「子どもミライワークショップ」の概要

単 元	内 容 等
⑥映像学習 「のぞいてみようまちのミライ わたしのミライ」	「子どもミライワークショップ」の説明。 ・映像で市の歴史や産業、地域資源、筑波山地域ジオパークについて学習する。 *冊子「のぞいてみよう まちのミライ 私のミライ」配付。
⑦グループワーク 「どんな地域資源を活用してみたいか」 ⑥と⑦で50分	・どんな地域資源を活用してみたいかなどの話し合い、「地域資源ワークシート」を記入し、新商品プランを考える地域資源を決定する。
⑧ワークショップ① 「新商品プランを考えてみよう」100分	・ワークショップの内容とルール説明を聞く。 ・「〇〇を使った〇〇みたいな新商品」をテーマにどんな商品するか話し合う。 ・新商品による具体性を持たせるために「味」「色・大きさ」「材料」「パッケージ」「トッピング・アレンジ」について考え、意見を模造紙に貼る。 ・個人ワークで「逆転の発想シート」を活用してアイデアを考える。 ・グループワークで、どのアイデアを活用するかなどを決定する。
⑨ワークショップ② 「新商品企画書を作成しよう」50分	・新商品企画書シートの記入項目を確認しながら、各項目について意見交換を行う。 ・役割分担して、担当する各項目について具体的な案を決定する。 ①新商品名担当は、インパクトのあるこだわった商品名を考える。 ②人物像担当は、購入しそうな人を想像して、性別や年齢層などを考える。 ③販売金額担当は、価格層を考える。 ④新商品の特徴担当は、この商品のPRポイントをまとめる。 ⑤スケッチ担当は、全体の形を書いて特徴を図解するように記載する。 ・完成した新商品企画書をもとに発表用の模造紙②を作成する。 ・各班2~3分間程度で新商品企画を発表する。 ・各班の新商品企画書をクラス全員で評価しクラス代表の新商品企画書を決定する。
⑩成果発表 「新商品プラン発表会」	・各クラス代表の新商品プランの発表を行う。 ・講評(外部者を含む)。 ・発表会の総括講評。

2. 4. 子どもミライマルシェ

子どもミライマルシェでは、新商品の販売計画を立てる。表4は、子どもミライマルシェの指導計画である。販売計画を立て、広報活動を行い、代表生徒による販売が行われている。

生徒が開発した新商品は、地元の事業者に業務委託して、商品の試作をして開発している。調査対象校では、生徒が開発した新商品を地域のイベントでの販売計画を立てて、広報活動を行い、代表生徒が販売している。子どもミライマルシェの学習の最後は、3年間のかすみがうら子どもミライ学習を振り返り、その成果をまとめている。

表4 「子どもミライマルシェ」の概要

単 元	内 容 等
事前準備 ①商品づくり	・地元の事業者と協力して、新商品プランを活かした新商品を試作する。 *業務委託により実施。 ・第1回授業日の給食で新商品を試食する。 ・試食を通して、新商品の改善点や販売方法を検討する。
②グループワーク「販売計画書を作成しよう」	①事前準備 ・グループワークの概要を説明し、各グループの役割分担を決定。 ②グループワーク「クラスの販売計画書を作成しよう」 ・自分のアイデアを紹介する。 ・新商品販売計画書の方向性を決める。 <6項目>○価格、労務管理、販売戦略、包装、設営、広報。 ③1班から順に2〜3分間程度で「包装」について考えた内容を発表し、学級全体で共有するとともに、学生講師・教師が講評する。
販売体験：1日【売上結果のまとめ】 ・クラスごとに売上結果をまとめ、新商品販売計画書を参照して利益がどれくらいあったのか検証する。	
③成果発表「3年間の学習を振り返ろう」	・「子どもミライ学習振り返りシート」を個人で記入する。 ・グループで3年間の子どもミライ学習を通して考えたことや再発見した市の魅力などについて話し合う。 ・30歳になった自分を想像してワークシートに記入する。

3. 調査方法

3. 1. 調査の枠組み

調査対象者は、かすみがうら市内の義務教育課程8年生31名と教員2名である。インタビュー調査は、2024年2月に教員2名と生徒4名に実施し、後日文字起こしを行った。生徒へのアンケート調査は、3月に実施した。

量的調査と質的調査を組み合わせた混合研究法に基づいて調査分析を行った。本研究では、量的および質的データの収集と分析を独立させて実施し、量的・質的データの分析結果を合体あるいは比較する収斂デザイン(八田, 2019)である。

調査の実施においては、研究の目的、参加不参加に伴う不利益はないこと、自由意思に基づく研究協力であること、プライバシーの保護や匿名性と秘密の保持を守ること、研究成果は研究のみに使用すること、学術的な発表や活字で公表することを伝え、生徒は本人と保護者の同意を、教員には本人の同意を得て行った。

なお、本研究は開智国際大学研究倫理委員会の承認(承認番号:49号)を受けて行った。

3. 2. 量的調査の内容

アンケート調査は、筆者が開発中のESD(持続

可能な開発のための教育)⁽⁴⁾およびSDGs(持続可能な開発目標)⁽⁵⁾に関する学習を評価するESD評価ツールを活用した。プロトタイプESD評価ツールは、既に富田(2025)で報告している。Eva-Maria Waltner、Werner Rieß、Christoph Mischo(2019)、OECD(2018)、OECD「Study on Social and Emotional Skills」⁽⁶⁾、UNESCO(2020)、佐藤ら(2021)といった先行研究を参考に調査項目は、認知的、社会情動的、行動的の観点のもと、理解力、思考スキル、表現スキル、対話・協働スキル、関心・創造性スキル、自己形成スキル、活動スキル、参加スキルの9つのスキルと参加型評価としての自己評価を取り入れている(表5)が、本稿では場面設定に基づく調査内容として改善を図っている。

表5 調査項目

項 目	ス キ ル
認知的	理解力
	思考スキル
	表現スキル
社会情動的	対話・協働スキル
	関心・創造性スキル
	自己形成スキル
行動的	活動スキル
	参加スキル
参加型評価	自己評価

3. 3. 質的調査の内容

生徒へのインタビュー調査は、表6の質問項目と質問内容を基に1名あたり約10分で実施した。

表6 生徒へのインタビュー調査の内容

質 問 項 目	質 問 内 容
努力	がんばったことを教えてください。
興味・関心	興味・関心が高かったことを教えてください。
資質・能力	どんな力が付いたと思いますか。
考えが変わったこと	学習によって考えが変わったことはありませんでしたか。
今後役に立つか	今後役に立つことを教えてください。
学習上の課題点	戸惑ったこととか、困ったことはありませんでしたか。
学習の成果	ミライ学習を受けて、ためになったことを教えてください。
感想と意見	ミライ学習の感想や意見を教えてください。

教員へのインタビュー調査は、表7のような質問項目と質問内容を基に約20分実施した。

表7 教員へのインタビュー調査の内容

質問項目	質問内容
生徒の学習効果、変容	ミライ学習の学習効果、生徒の変容について教えてください。
獲得した資質・能力	生徒はどんな資質能力、どんな力がついたと思いますか？
資質・能力の獲得の要因	その力がついた要因はどんなところにあると思いますか？
教師の指導、授業改善	ミライ学習は、先生方の指導力、授業力向上、授業改善の観点でどんな効果がありましたか。
教師側の課題点	ミライ学習を進めにあたっての教師側の課題はどのような点でしょうか。
生徒側の課題点	ミライ学習を進めにあたっての生徒側の課題はどのような点でしょうか。

4. 調査結果

4. 1. 量的調査の結果

図1～9はアンケートの調査結果である。一部の調査結果に注目して取り上げていく。

「学習内容の理解」に関する図1の「1. 地元の名産品を理解している」の問いには、「くわしく説明できるぐらい理解している」と「少しは説明できるぐらい理解している」の回答が約87%である。

情報収集や情報の理解、課題発見といった「理解力」に関する図2の「5. 情報収集する方法を考えてインターネット、本、聞き取り等によって有効な情報を収集することができる」と「6. インターネット、本、聞き取り等によって集めた情報を理解することができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答が約90%を

超えている。

「思考スキル」に関する図3の「8. 商品の広報や販売の方法について、問題があるかどうかを考えることができる」と「9. 商品の広報や販売の方法について、筋道を立ててグループの人に伝えることができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約75%を超えている。

「表現スキル」に関する図4の「12. 商品の広報や販売の課題について、他の人が理解しやすいように話す速さや声の大きさに気を付けて伝えることができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約80%を超えている。

「対話や協働」に関する図5の「14. 間違っていると思う意見があったとしても、他のメンバーが、なぜその意見を出したのかを理解するように努める」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約80%を超えている。

「関心・創造性」に関する図6の「17. 課題に興味・関心をもって取り組むことができる」、「18. 課題解決に粘り強く取り組むことができる」、「19. 理想の未来を想像し、自分自身が望ましいと思う将来を考えることができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約80%前後である。

「自己形成」に関する図7の「21. 地域のよさを活かすという価値観が大切である」の問いには、「とても当てはまる」の回答が約67%である。

質問1. あなたは、ミライ学習に関わる内容についてどのぐらい理解していますか。

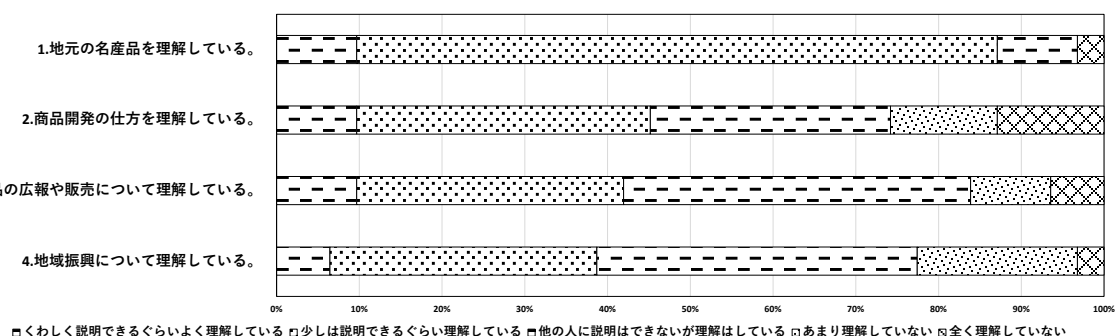


図1 学習内容の理解の調査結果 (31名)

質問2：あなたは、商品の広報や販売に関する課題について、グループで話し合いを始めました。新たな課題について調査して、グループで話し合いをします。あなたの状況に最も近いものを選んでください。

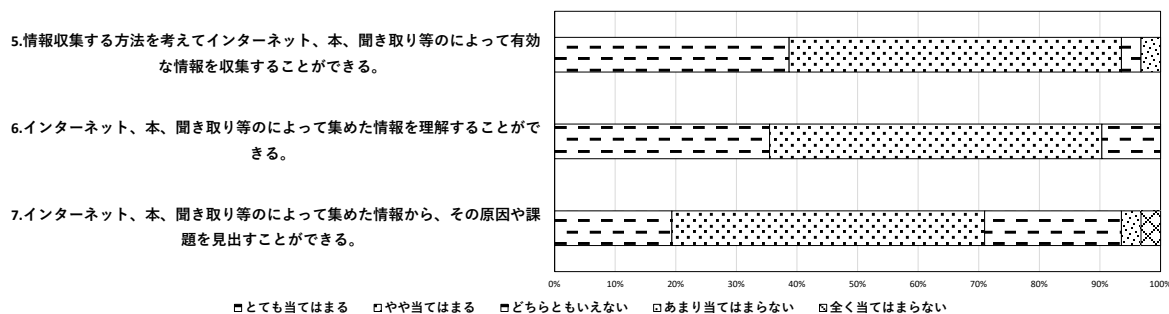


図2 認知領域（理解力）の調査結果（31名）

質問3：あなたがグループで話し合いをしているときに、商品の広報や販売の方法についての話題があがりました。あなたの状況に最も近いものを選んでください。

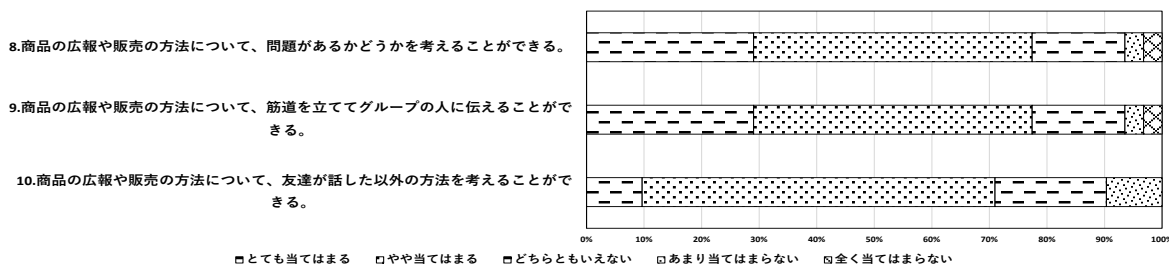


図3 認知領域（思考スキル）の調査結果（31名）

質問4：あなたは、ミライ学習の課題についてグループで話し合いを始めました。同じグループの中で商品の広報や販売について、あまり知らない人がいました。あなたの状況に最も近いものを選んでください。

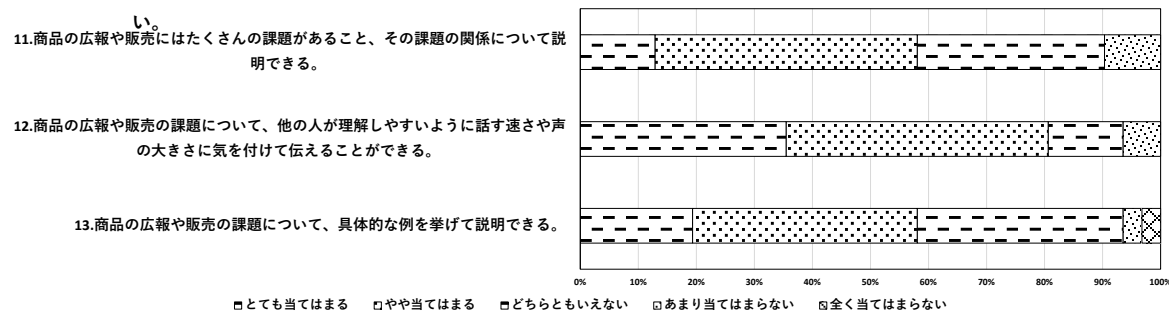


図4 認知的領域（表現スキル）の調査結果（31名）

質問5：あなたはミライ学習の広報や販売を考えるために、グループで共同作業を行っています。作業を進めていく際にメンバー全員が異なる意見を出しました。その際にあなたがとる行動に最も近いものを選んでください。

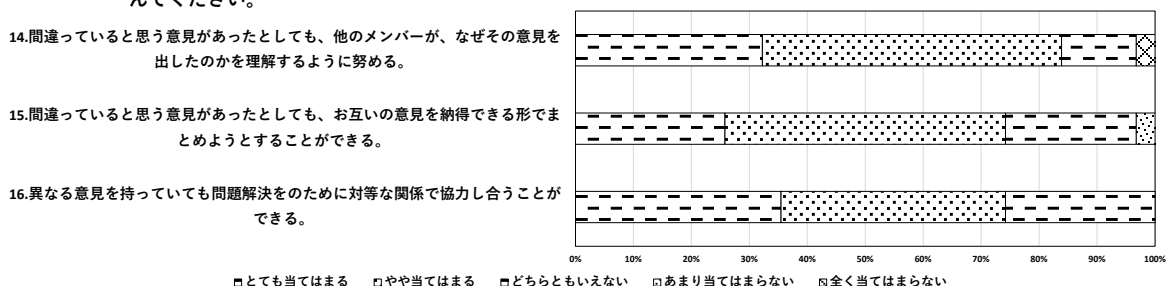


図5 社会情動領域（対話・協働スキル）の調査結果（31名）

質問6：あなたは商品広報や販売に関する課題解決に取り組むことになりました。その時のあなたの状況に最も近いものを選んでください。

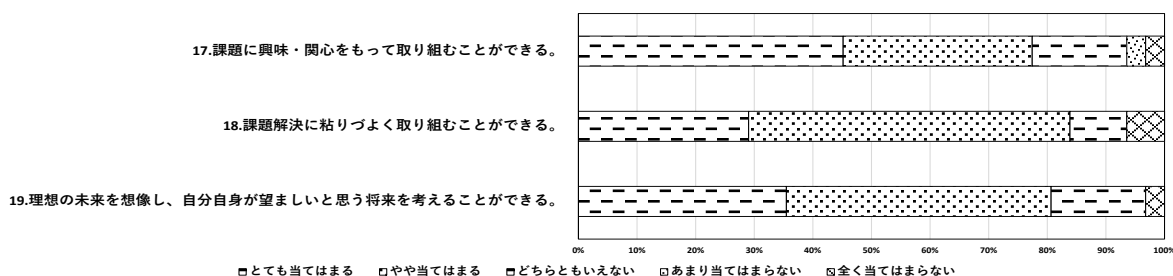


図6 社会情動領域（関心・創造性スキル）の調査結果（31名）

質問7：あなたがグループで話し合いをしているときに、地域振興は、価値観や生き方の問題にもつながるという話題があがりました。あなたの状況に最も近いものを選んでください。

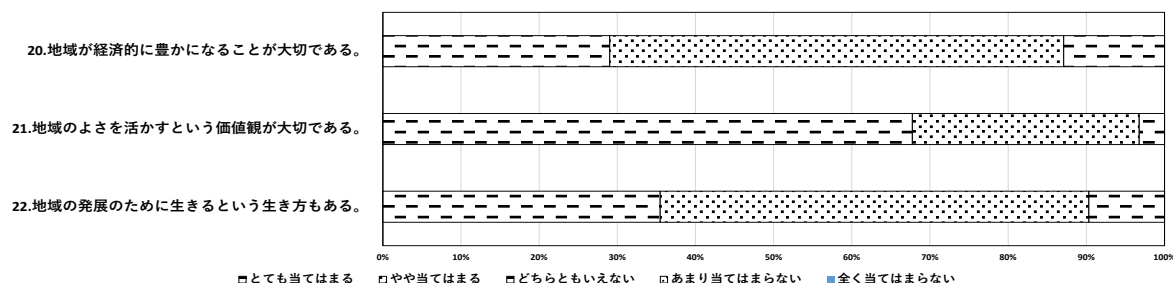


図7 社会情動領域（自己形成スキル）の調査結果（31名）

質問8：あなたは商品広報や販売の新たな課題解決についてグループで話し合うことになりました。あなたの状況に最も近いものを選んでください。

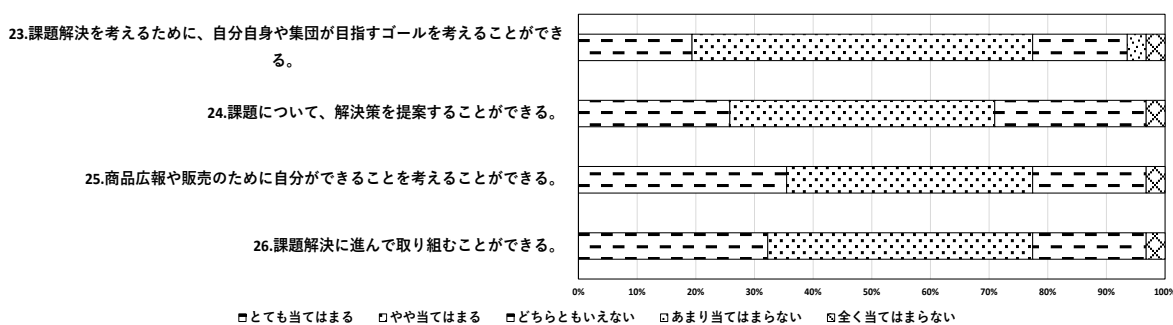


図8 行動的領域（活動スキル・参加スキル）の調査結果（31名）

質問9. ミライ学習を振り返って、もしくは今後のことを考えて答えてください。

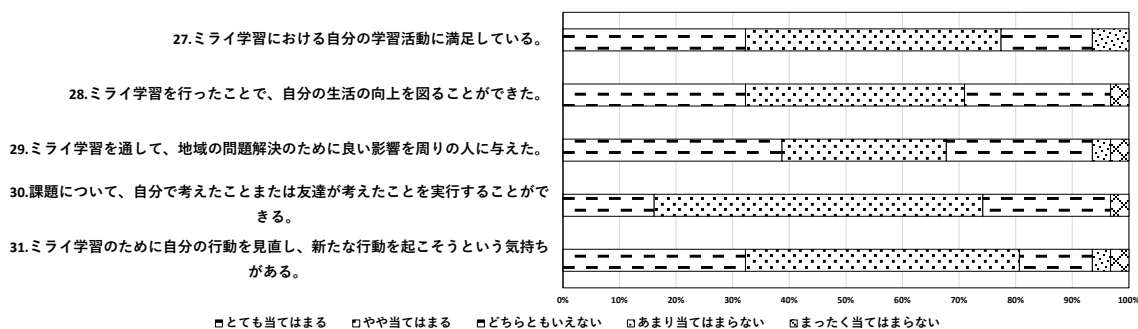


図9 自己評価の調査結果（31名）

「活動スキル」に関する図8の「23. 課題解決を考えるために、自分自身や集団が目指すゴールを考えることができる」、「24. 課題について、解決策を提案することができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約75%前後である。

「参加スキル」に関する図8の「25. 商品広報や販売のために自分ができることを考えることができる」、「26. 課題解決に進んで取り組むことができる」の問いには、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」の回答の合計が約75%前後である。

「自己評価」に関する図9の「27. ミライ学習における自分の学習活動に満足している」の問いには、「とても当てはまる」の回答は約32%と高く、「やや当てはまる」の回答が約45%である。「29. ミライ学習を通して、地域の問題解決のために良い影響を周りの人に与えた」の問いに「とても当てはまる」の回答は約39%と高く、「やや当てはまる」の回答が約29%である。「31. ミライ学習のために自分の行動を見直し、新たな行動を起こそうという気持ちがある」の問いに「とても当てはまる」の回答は約32%と高く、「やや当てはまる」の回答が約48%である。

4. 2. スピアマンの順位相関行列の結果

表8は質問項目間のスピアマンの順位相関行列の結果である。相関係数の大きさと解釈については、小塩(2004)を参考に絶対値が.20以下をほとんど相関なし、.20以上.40未満を弱い、.40以上.70未満を中程度、.70以上を強いと判断した。

「②商品開発の仕方を理解している」と「③商品の広報や販売について理解している」の間に.90というかなり強い正の相関がある。「③商品の広報や販売について理解している」と「④地域振興について理解している」の間に.74というかなり強い正の相関がある。「⑤有効な情報を収集することができる」と「⑥集めた情報を理解することができる」の間に.72というかなり強い正の相関がある。

「⑧問題があるかどうかを考えることができる」と「⑩友達が話した以外の方法を考えること

ができる」の間に.71というかなり強い正の相関がある。「⑩友達が話した以外の方法を考えることができる」と「⑭間違っていると思う意見でも、その意見の理解に努める」の間に.72というかなり強い正の相関がある。

「⑮間違っていると思う意見でも、納得できるようにまとめようとする」と「⑯異なる意見を持っていても対等な関係で協力し合うことができる」の間に.75というかなり強い正の相関がある。

「⑰課題に興味・関心をもって取り組むことができる」と「⑱課題解決に粘り強く取り組むことができる」の間に.73というかなり強い正の相関がある。「⑲理想の未来を想像し、望ましいと思う将来を考えることができる」と「⑨筋道を立ててグループの人に伝えることができる」の間に.76というかなり強い正の相関がある。

「⑳課題解決のために目指すゴールを考えることができる」と「㉑課題解決に粘り強く取り組むことができる」の間に.77というかなり強い正の相関がある。「㉒自分ができることを考えることができる」と「㉓たくさん課題があること、その課題の関係について説明できる」、「㉔話す速さや声の大きさに気を付けて伝えることができる」の間にそれぞれ.72、.72とかなり強い正の相関がある。「㉕課題解決に進んで取り組むことができる」と「㉖話す速さや声の大きさに気を付けて伝えることができる」、「㉗理想の未来を想像し、望ましいと思う将来を考えることができる」、「㉘課題について、解決策を提案することができる」、「㉙自分ができることを考えることができる」の間にそれぞれ.80、.72、.73、.86というかなり強い正の相関がある。

「㉚自分の行動を見直し、新たな行動を起こそうという気持ちがある」と「㉛自分で考えたことや友達が考えたことを実行することができる」、「㉜自分の学習活動に満足している」の間にそれぞれ.75、.79というかなり強い正の相関がある。

4. 3. 質的調査の結果

表 9 は、生徒のインタビュー調査の結果をコード化、カテゴリー化した内容分析の結果である。認知的分野の理解力、思考スキル、表現スキルの獲得が認められた。特に地元についての理解、商品開発に関わる理解、商品開発に関わる思考力、開発した商品をプレゼンする表現力が得られたことが分かる。社会情動的分野では、対話・協働スキル、関心・創造性スキルの獲得が認められた。行動的分野では、活動スキルとして積極性と本学習から得られた活動スキル、活動に参加するための参加スキルや今後の実行力の獲得が認められた。参加型評価では、自己評価と学習評価を得ることができた。学習評価としてはミライ学習を他の地域で実施する有用性の指摘もあった。

表 10 は、教員へのインタビュー結果をまとめたものである。生徒の学習効果、変容については、地域のことを調べたことによる知識、商品開発等で考えることができたことによる成果が挙げられている。獲得した資質・能力としては、調べる力、まとめる力、プレゼンする力、考える力、話し合う力が挙げられている。資質・能力の獲得の要因としては、学校外の方にわかってもらえるように意識したこと、地元を盛り上げるという使命感を挙げている。教師の指導、授業改善においては、的確なアドバイスになっているか試行錯誤の状態となっている一方で、やりがいのある教育活動との指摘がある。教師側の課題点としては、外部講師として大学生の授業参加が効果的であったが、その一方でそのために学習が 1 日での実施となっており、じっくりと取り組むことはできず判断が難しいと指摘している。生徒側の課題点としては、生徒がよいアイデアを持っていても他の生徒にきちんと伝えられないというコミュニケーションを挙げている。

5. 調査結果の分析・考察

5. 1. 混合研究法の収斂デザインによる考察

量的・質的データの分析結果を合体あるいは比較する収斂デザインによる混合研究法によって考察する。

表 9 生徒のインタビュー調査の内容分析の結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
認知的	理解力	理解 (4)	地元の食材、地元の良さとかを知ることができた。
			地元の特産品を知った。
			地元を知ることができた。
			地元の良さを紹介することができる。
	情報収集 (3)		調べることを一生懸命頑張った。
			さつまいもの味とか、もともになるようなのを調べた。
			知らないことについての調べ学習が興味湧いた。
	理解力 (7)		買い物するときに値段と原材料費を考えた。
			材料費をもとに開発した商品に値段をつけた。
			値段の裏付けを理解できた。
			商品が開発されてお店にあることが理解できた。
			物の値段等の世の中の仕組みを知ることができた。
			店頭にある商品を作るのは大変なことがわかった。
			世の中の商品開発の仕方。
	思考スキル	商品開発思考 (3)	どういった商品にしたらいいか考えた。
どうすればいろんな人に食べてもらえるかを考えた。			
班のみんなと協力してさつまいもの商品を開発した。			
論理的思考 (1)	代的思考 (1)	原材料の値段とか、料金を含めた値段を考えた。	
		商品開発で改善や工夫するところが難しかった。	
表現スキル	表現説明 (8)	地元の子たちにも食べてもらえるように広報した。	
		商品の容器に地元のあるところをプリントした。	
		国語で習ったことも踏まえて発表する力がついた。	
		相手が理解できるように考えて話すことができた。	
		スライドを作る表現力。	
		PRする力が身に付いたので役立つ。	
		発表する力がついた。	
		地元の良さを紹介することができる。	
社会情動的	対話・協働スキル	対話 (3)	自分の要望をしっかりと伝えた。
			自分の意見を伝える力。
			友達のことを尊重して取り入れる力。
	合意形成 (2)		友達と話し合いをしてまとめて、調整する力。
			みんなの出した意見をまとめた。
	協働 (3)		みんなと協力してさつまいもの商品を開発した。
			国語で習ったことも踏まえて、みんなで協力した。
	関心・創造性スキル	関心 (2)	物の価格に興味関心があった。
			地元の特産品が、思ったより多かった。
	自己形成スキル	自己形成 (2)	地元のよさを活かして職人に就きたいと思う。
開発したものを売りたいと思った。			
行動的	活動スキル	活動スキル (3)	積極性 (2)
			自分なりの意見をたくさん出した。
	参加スキル	参加スキル (3)	自分の要望をしっかりと伝えた。
			PRする力が身に付いたので役立つ。
			調べ学習が活かせる。
実践力 (1)		この学習で考えたことが活かせる。	
		活動を通して、仲間とかの大切さを知ったこと。	
参加型評価	自己評価 (2)	学習評価 (2)	相手に伝えて理解してもらえようとの大切さを学んだ。
			自分の意見を相手に伝えることの大切さを学んだ。
			自分で商品を作ってみようと思った。
			視野が広がった。
			地元の名産品を学ぶことができた。
			ミライ学習を他の地域で行ってもよい。
			将来大人にならないとできない仕事、体験ができた。

表 10 教員のインタビュー調査の結果

質問項目	教員A	教員B
生徒の学習効果、変容	地域のことに、調べたことで、知識を得たことは非常に大きな成果である	地元のためにという気持ちで取り組みやすかった。商品開発や販売、広報について考えるのが大変だったが楽しく、物考えることができた。生徒の新たな一面を見ることができた。
獲得した資質・能力	調べる力、まとめる力、プレゼンする力が総合的に身につけてきた。	物事を考える必要がある、みんなで考えて試行錯誤して、話し合っで決める。どうやったら伝わるか、スライドをどうしたらいいか、という質問が来るかと考える力がすごくついた。
資質・能力の獲得の要因	審査員の方が、学校関係者でないことが動機づけになった。知らない人にも分かってもらえるようにまとまなければならないとか、そういうところに意識を向けて調べたり、まとめたことなどで意識が高まった。	地元と自分が関係しているの、考えなきゃいけないと思った。地元を盛り上げようと考えて、やらなきゃいけない使命感が強かった。
教師の指導、授業改善	学習指導において、的確なアドバイスになっているかどうかという点、思考錯誤の状態である。みんなも分かってきたりするので、内容的なところでは難しい。学校内や学校外の連携協力があった。	ミライ学習は、生徒の発想や各自生徒の独自の発想がみられるおもしろい学習である。みんなで一つのものを作り上げようとするときの、生徒の姿を見ていたりやりがいのある教育活動である。
教師側の課題点	外部講師である大学生が、学習の方向性を明確していた。外部の大学生からのアドバイスが有効であった。商品開発が外部講師である大学生と1日では難しい。学校内や学校外の連携協力があった。	大学生の授業参加は、生徒にとって有効である。学生も教育実習でない場面で生徒に関わることができるので有意義である。ウインウインではあるのかという感じはした。
生徒側の課題点	商品開発は、1日で行うため、一気に行うので振り返りながら考えることができない。	地元のことを知らない。プレゼンテーションの工夫が欲しい。人の前に立って喋る経験がもうあったほうがよい。自分の意志を伝えられない生徒、プリントにアイデア書いてあってもうまく伝えられないコミュニケーションの課題を感じた。

認知的分野の学習内容の理解と理解力について、量的・質的データともに地元の名産品や商品開発の仕方等の理解の高いこと、情報を収集することができること、得られた情報を理解できることが認められた。思考スキルについて、質的データでは新商品を考えたこと、量的データでは商品開発における問題点を検討し、筋道を立てて新たな考えを説明する力が身に付いたことが認められた。表現スキルは、量的データからは判断が難しいが、質的データからは伝えることや新商品の紹介する力の獲得が認められた。さらには、教員のインタビューからは、生徒が外部の審査員へ向けたプレゼン作成と発表を熱心に進める様子うかがえる。

社会情動的分野では、量的データと質的データともに対話・協働スキルが見出され、教員のインタビューからは、グループで話して取り組む様子が認められた。関心・創造性スキルは、量的データと質的データから地元の名産品や商品開発に関心が見出され、教員のインタビューからは、生徒が関心を持って取り組んだ様子うかがえる。自己形成スキルは、量的データでは地元のよさを活かすという価値観が高く、質的データでは将来の進路に結び付けている。教員のインタビューからは、地元と自分が関係していること、地域創生への使命感が感じられたとの指摘があった。活動スキルは、量的データでは課題解決の提案がうかがえた。質的データからは積極的な意見や探究に関わる活動スキルが見出された。参加スキルは、量的データでは自分ができることに取り組むことや課題解決への取り組みがうかがえた。質的データからは、量的データとは異なるが協働による課題解決に必要な対話による理解、さらには探究的な学びの継続が見出された。

参加型評価からは、量的データからは学習への満足、自分の取り組みが周りの人に良い影響を与えたことを見いだされた。質的データからは、他の地域でもミライ学習を行った方がよいという

学習評価が見いだされた。

5. 2. スピアマンの順位相関行列による考察

商品開発の仕方を理解していると、商品の広報や販売も理解している傾向があり、商品の広報や販売の仕方を理解していると、地域振興も理解している傾向にある。有効な情報を収集することができる、その情報を理解している傾向がある。問題があるかどうかを考えると、友達と話した以外の方法を考えることができる傾向がある。友達が話した以外の方法を考えることができる、間違っていると思う意見でもその意見の理解に努めようとする傾向がある。興味関心を持って取り組むことができると、課題解決に粘り強く取り組むことができる傾向がある。理想の未来を想像し、望ましいと思う将来を考えると、課題解決に粘り強く取り組むことができる傾向がある。筋道を立ててグループの人に伝えることができると、理想の未来を想像し、望ましいと思う将来を考えると、課題解決のためのゴールを考えると、課題解決に粘り強く取り組むことができる傾向がある。自分ができると、たくさん課題の関係について説明でき伝えることができる傾向にあり、自分ができると、話す速さや声の大きさに気を付けて伝えることができる傾向がある。課題解決に進んで取り組むことができると、話す速さや声の大きさに気を付けて伝えることができる傾向にあり、課題解決に進んで取り組むことができると、理想の未来を想像し、望ましいと思う将来を考えると、課題解決に進んで取り組むことができると、課題について、解決策を提案することができる傾向があり、課題解決に進んで取り組むことができると、自分ができると、自分の行動を見直し、新たな行動を起こそうという気持ちがあると、自分で考えたことや友

達が考えたことを実行することができる傾向がある。自分の行動を見直し、新たな行動を起こそうという気持ちがあると、学習活動に満足している傾向がある。

6. おわりに

総合的な学習の時間において地域の特産品をもとに商品開発を行うアントレプレナーシップ教育を対象に質的調査と量的調査を組み合わせた混合研究法によって、学習効果を調査分析とこころ、情報収集や収集した情報の理解力、商品開発における思考力及び課題解決力、開発した商品を紹介する表現力、グループでの対話・協働スキルの資質・能力の育成が認められた。特に向上が認められたのは、表現力、対話・協働スキル、課題解決力であった。

混合研究法は、研究対象を包括的に理解できるというメリットを有するが、質的・量的データの結果が必ずしも一致しておらず考察の難しいところがあった。表現力については、量的調査では必ずしも資質能力の獲得は高くはなかったが、質的調査では表現力の向上が認められた。質的調査の対象者は4名ということもあり、偏りがあったのかもしれない。教員のインタビュー調査では、伝えることや発表に苦労していた生徒が指摘されているが、コミュニケーション能力を向上させる有意義な機会となったと考える。

本実践は、学校単独ではなく教育委員会、地域産業プラットフォームとの連携協力によって実施されている。多忙化を極める学校において、総合的な学習の時間の運営を外部機関や地域と連携することで円滑に実施することができており、社会に開かれた教育課程の具現化であり、働き方改革の推進にも寄与するものである。

本事例は、地域と連携してアントレプレナーシップ教育に取り組む探究学習を実施する学校にとって有用な事例となるだろう。学校は行政、地域の方と連携協力して、持続可能な社会づくりを担う人材づくりに取り組んではどうだろうか。

付記

本稿は、日本ESD学会第7回大会(2024)での発表を基に加筆修正したものである。

謝辞

本研究を遂行するにあたって、御協力頂いたA義務教育学校の皆様に深く感謝申し上げます。本研究はJSPS 科研費21K02610の助成を受けたものです。

注

- (1) 長崎県のふるさと教育
<https://www.pref.nagasaki.jp/bunrui/kanko-kyoiku-bunka/shochuko/jigyou-chousa-shochuko/furusato/>
- (2) かすみがうらミライ学習
<https://www.city.kasumigaura.lg.jp/page/page002526.html>
- (3) 文部科学省アントレプレナーシップ人材育成プログラム運営事務局 <https://entrepreneurship-education.mext.go.jp/>
- (4) ESD(持続可能な開発のための教育)
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
- (5) SDGs(持続可能な開発目標)
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>
- (6) OECD(経済開発機構)
<http://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-kills-study/>

引用文献

- Eva-Maria・Waltner, Werner・Rieß, Christoph Mischo (2019) Development and Validation of an Instrument for Measuring Student Sustainability Competencies, *Sustainability*, MDPI, vol. 11(6), p. 1-20.
- 八田太一(2019)「混合研究法の基本型デザインと統合—初学者が陥りやすい落とし穴—」『立命館人間科学研究』第39号, 49-59.
- 経済協力開発機構(OECD)(2018)『社会情動的スキル—学びに向かう力—』明石書店.
- 経済産業省(2015)「「生きる力」を育む起業家教育のススメ—小学校・中学校・高等学校における実践的な教育の導入例—」.
- 国連教育科学文化機関(ユネスコ)(2020)『持続可能な開発目標のための教育—学習目標—』.
- 文部科学省(2022)「小・中学校等における企業体験推進事業の実践事例集」.
- 小塩真司(2004)「SPSSとAmosによる心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで」東京:東京図書.
- 佐藤進・鈴木久米男・柴田良輔・吉田桂・内田知代(2021)「学力としての認知的スキルと非認知的スキルとの関係に関する一考察—A県学習定着度状況調査とB中学校生徒の実態調査を踏まえて—」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第5巻, 73-88.
- 富田俊幸(2025)「総合的な探究の時間における地域社会の課題解決に取り組む探究学習—混合研究法による学習効果の分析—」『開智国際大学紀要』第24巻, 100-111.

Learning Outcomes of Entrepreneurship Education Through mixed-methods analysis grounded in the perspective of ESD

Toshiyuki TOMITA*¹

Abstract

Entrepreneurship education, which involves developing products based on local specialties during comprehensive learning time, was conducted in three stages from sixth grade through first and second years of junior high school. These stages included the “Children's Future Outreach Class,” where students listened to lectures by young entrepreneurs active locally; the “Children's Future Workshop,” where students developed new products utilizing the city's resources; and the “Children's Future Market,” where students deepened their understanding of sales and gained hands-on experience selling new products.

Using a convergent design that combines or compares qualitative and quantitative data within a mixed-methods approach, the learning effects were analyzed for eighth-grade compulsory education students and teachers. This revealed the cultivation of qualities and abilities in information gathering and comprehension, critical thinking and problem-solving in product development, expressive skills for introducing new products, and group dialogue and collaboration skills. Particularly notable improvements were observed in expressive skills, dialogue and collaboration skills, and problem-solving abilities. While mixed methods research offers the advantage of enabling a comprehensive understanding of the research subjects, the results from qualitative and quantitative data did not always align, presenting challenges for interpretation. Teacher interviews indicated that some students struggled with communication, but this experience likely provided a valuable opportunity to enhance their communication skills.

..... **Key words**

Entrepreneurship education, Hometown Education, ESD(Education for Sustainable Development),
Mixed Methods Research

* 1 Faculty of Education, Kaichi International University

AI時代における大学生のデジタル依存度格差の検証 —日本人学生と留学生の統計比較分析から—

符 儒徳*¹

近年、生成 AI は社会での存在感を急速に高め、あらゆる分野で大きな可能性を示している。教育現場においてもその活用により教育効果の向上が期待され、実践研究や実証研究が活発に行われている。本稿では、日本人学生と留学生を対象に、AI 依存度及びネット依存度に関する質問紙調査を実施した。得られたデータを基に Welch の t 検定と効果量 (Cohen's d) を用いて統計分析を行い、両者間のデジタル依存度格差を統計的に検証した。

分析の結果、留学生は日本人学生に比べ、AI 依存度において統計的に有意かつ実質的に大きな格差が認められた。ネット依存度においても全体では有意な差が見られたものの、2年生に限定するとその差は縮小する傾向が示された。リスク区分の分析では、留学生の大多数が「中リスク以上」に分類され、日本人学生との間に明確な差異が確認された。これらの結果は、留学生のデジタルツールへの依存が学習やコミュニケーション上の必要性と強く関連している可能性を示唆している。よって、AI の倫理的利用に関する指導や、学生間の相互学習を通じた適切なりテラシー育成が必要とされている。

キーワード

AI時代, デジタル依存度, 日本人学生, 留学生, 統計的比較

1. はじめに

近年、生成 AI は最も注目されるテクノロジーの一つとなっている。その普及の契機は 2022 年 11 月末に公開された ChatGPT であり、これをきっかけに社会における存在感が急速に高まり、日々進化を続けている (e. g. 野村 2024)。2023 年 7 月に文部科学省が公表したガイドライン (文部科学省 2023) では、教育現場における生成 AI の利用を一律に禁止するのではなく、適切な活用の判断基準を示す「参考資料」として位置づける方針が示され、その可能性を積極的に探ることが促されている。

生成 AI の活用は、医療やデザインなど多様な分野で大きな可能性を秘めるだけでなく、教育現

場においてもその利用方法次第で教育効果の向上が期待されている (e. g. 加納 2024, 加藤 2025, 河合ほか 2025, 増山 2025)。大学では、学生が学習における情報収集・集約や翻訳の効率化に利用するだけでなく、教員の授業設計、教材作成、試験問題の生成、学生対応など、広範な用途での導入が始まっている (e. g. 原田 2024)。多くの調査により、学生が「レポートや論文作成時の支援」として生成 AI を利用する傾向が確認され (e. g. 野村 2024)、出口ほか (2025) の研究では、ChatGPT との対話を通じて「内容の深化」や「論証構造の検討」が進み、学生が自身の思考を客観的に捉えるきっかけとなることが明らかにされている。

しかし現状では、技術的可能性に対する理解が進む一方で、生成 AI の利用に対する否定的な見方も依然として目立つ (e. g. 増山 2025)。その背景には、人間の思考能力の低下や失業リスク、著作権問題、情報の信頼性欠如、プライバシー侵害

2025 年 12 月 8 日受理

Examining the Digital Dependency Gap among College Students in the AI Era: A Statistical Comparison of Japanese and International Students

*1 FU Ru-De

開智国際大学 国際教養学部

といった課題が指摘されている (e. g. 小孫 2024, インテージ知るギャラリー2025, 中沢ほか 2025)。

大学生の生成 AI 利用実態については、複数の調査から概観できる。仙台大学 AI 教育研究チーム (2024) の全国調査 (有効回答 6939 名) によれば、2024 年 3 月末時点での学生の使用率は 30.3% であり、約 7 割が未使用であった。齋藤 (2024) の調査では、2024 年 2 月時点で 38.6% が使用経験を有すると回答しており、符 (2025b) による 2024 年 4 月の調査では、「よく利用する」「時々利用する」を合わせて約 3 割、「利用経験あり」が 2~3 割という結果が得られている。これらの結果から、現時点では大学生の過半数が生成 AI を体験したことがあるものの、積極的な利用者はまだ限定的であると推測される。

一方、ChatGPT や Gemini などの生成 AI、および各種ネットサービスが学習や日常生活に浸透する中で、いわゆる「AI 時代」における大学生のデジタル依存度は、学習形態や情報リテラシーに大きく影響を及ぼしつつある。特に国際化が進む大学キャンパスでは、日本人学生と留学生のデジタル利用習慣において、文化的背景に基づく差異が顕在化している。留学生は、学習における言語の壁を越えるために AI 翻訳ツールを頻繁に利用したり、母国とのコミュニケーション維持のためにネットへの依存を強めたりする傾向がある。しかしながら、両者の依存度の格差に関する実証的な検証は、これまで十分には行われてこなかった。

この点に関連して、中国や米国においても大学生の生成 AI 利用やインターネット依存に関する調査が進められており、文化的・社会的背景に起因する利用傾向や心理的影響の差異が報告されている (e. g. Xie et al. 2025, Deng et al. 2023, Li & Liu 2021, Singhal et al. 2025)。

以上を踏まえ、本稿では、日本人学生と留学生の AI 依存度およびネット依存度に関する質問紙調査を実施し、両者間の格差が統計的に有意であるかを検証した。特に、専門教育が本格化する 2 年生時点における格差に着目し、詳細な分析を行った。具体的には、2025 年 7 月に Google フォームを利用したオンライン調査を実施し、収集した

データに対し、等分散を仮定しない Welch の t 検定および効果量 (Cohen's d) を用いて分析を行った。これにより、日本人学生と留学生のデジタル依存度の格差の有無およびその効果の大きさを検証するとともに、2 年生に限定した分析も実施した。

以下では、「アンケート調査研究について」「分析結果」「考察と示唆」を順に述べ、最後に結論をまとめる。

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

アンケート調査の際に、「生成 AI 依存傾向測定尺度」(鶴田ほか 2023 : p. 42), 「インターネット依存度テスト」(五十嵐 2021 : p. 432 表 1 インターネット依存度テスト) を参考にして、アンケート設問を作成した (図表 1 と図表 2 を参照)。調査対象、実施時期などは以下の通りである。なお、アンケートに臨む際、調査目的と用途について説明を行い、同意を得た上で実施した。

調査対象：開智国際大学の学生

調査時期：2025 年 7 月 8 日~2025 年 7 月 18 日 (11 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：107 人

(※) 1 年次開講の共通科目：情報機器の操作 I, 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 (サンプルサイズ) は 107 人となった。

2. 2. 回答者の属性

回答者の属性は図表 3 に示した通りである。図表 3 から明らかなように、日本人学生では 1 年生 (49.0%) と 2 年生 (28.6%) が全体の約 8 割 (77.6%)

を占めるのに対し、留学生では2年生(63.8%)と3年生(20.7%)は8割以上(84.5%)を占めている。全体サンプルにおいて2年生が47.7%を占めていたことから、本稿では2年生のみのグループ

を「2年生サブグループ」として定義した。このサブグループでは、留学生の割合が72.5%と高く、専門科目の履修割合が突出している点が特徴である。

図表1. 生成AI依存傾向測定尺度

1	移動しながら(歩いたり自転車に乗りながら)生成AIを使うことがある。
2	特に理由もなく生成AIを使うことがある。
3	人に相談するより生成AIに相談する方が安心だ。
4	何か困ったことがあったら、まず生成AIに頼ろうと思う。
5	生成AIで言っていることが自分の考えと違ったら不安になる。
6	生成AIを使い始めるとなかなかやめられず、利用時間が予定以上に長くなることがある。
7	人との会話より、生成AIを使っている方が楽しい。
8	自分にとって生成AIはなくてはならない存在だ。
9	生成AIに夢中になって他の時間(睡眠、勉強など)が短くなることもある。
10	生成AIで言っていることと周囲の人の考えが違ったら不安になる。
11	生成AIからの回答がこちらの意図と無関係な答えが返ってくるとイライラする。
12	授業中に授業と関係のないことで生成AIを使うことがある。
13	生成AIに比べ、人と対面で話をするのが面倒だと思うことがある。
14	生成AIのない生活はつまらないと思うことがある。
15	人と話をしながら生成AIを使うことがある。
16	生成AIの回答が微妙だと不安な気持ちになる。
17	生成AIが言っていることに間違いはないと思う。
18	食事をしながら生成AIを使うことがある。
19	暇つぶしに生成AIを使うことがある。
20	生成AIがあれば、自分の生活は何とかなると思う。
21	生成AIに相談することが増え、人に相談することが減っている。
22	生成AIで予想外のことを言われると不安な気持ちになる。

(出典) 鶴田ほか2023 : p. 42より筆者作成。

2. 3. 測定指標と配点

鶴田ほか(2023)が開発した「生成AIの依存傾向測定尺度」は、「精神的依存状態因子、生成AIの回答への不安因子、長時間利用因子、ながら利用因子、対面コミュニケーション不安因子」の5因子22項目から構成されている。同論文では4件法が採用されているが、本稿では後述の「インターネット依存度テスト」(20項目)との評価軸を統一するため、5件法(「全くない(1点)、まれに(2点)、ときどき(3点)、よく(4点)、いつも

(5点)」)に改編した。また、リスク水準の区分についても、「インターネット依存度」の先行研究における評価基準(問題なし:20~39点、中リスク:40~69点、高リスク:70~100点)に準拠し、項目数(20項目と22項目)の違いを考慮したうえで、各リスク区分の得点幅(問題なし:20点、中リスク:30点、高リスク:31点)を可能な限り近似的に維持するよう調整した。その結果、「生成AI依存度」の総得点に基づき、「問題なし(22~43点)」「中リスク(44~76点)」「高リスク(77~

110点)」の3区分を設定した。

図表2. インターネット依存度テスト

1	気がつくと思っていたより長い時間インターネットをしていることがありますか。
2	インターネットをする時間を増やすために、家庭での仕事や役割を疎かにすることがありますか。
3	配偶者や友人と過ごすよりもインターネットを選ぶことがありますか。
4	インターネットで新しい仲間を作ることがありますか。
5	インターネットをしている時間が長くと、周りの人から文句を言われたことがありますか。
6	インターネットをしている時間が長くて、学校の成績や学業に支障をきたすことがありますか。
7	他にやらなければならないことがあってもまず先に電子メールをチェックすることがありますか。
8	インターネットのために、仕事の能率や成果が下がったことがありますか。
9	人にインターネットで何をしているのか聞かれたとき、防衛的になったり隠そうとしたことがどれくらいありますか。
10	日々の生活の心配事から心をそらすためにインターネットで心を静めることがありますか。
11	次にインターネットをするときのことを考えている自分に気がつくことがありますか。
12	インターネットの無い生活は、退屈でむなしく、つまらないものだろうと恐ろしく思うことがありますか。
13	インターネットをしている最中に誰かに邪魔をされると、いらいらしたり怒ったり大声を出したりすることがありますか。
14	睡眠時間をけずって、深夜までインターネットをすることがありますか。
15	インターネットをしていないときでもインターネットのことばかり考えていたり、インターネットをしているところを空想したりすることがありますか。
16	インターネットをしているとき「あと数分だけ」と言っている自分に気がつくことがありますか。
17	インターネットをする時間を減らそうとしても、できないことがありますか。
18	インターネットをしていた時間の長さを隠そうとすることがありますか。
19	誰かと外出するより、インターネットを選ぶことがありますか。
20	インターネットをしていないと憂うつになったりいらいらしたりしても、再開すると嫌な気持ちが消えてしまうことがありますか。

(出典) 五十嵐 2021 : p. 432 表 1 より筆者作成。

一方、インターネットの過剰使用の状態を把握するために広く用いられているのは、Young (1998) が開発した「インターネット依存度テスト」(IAT) である (e. g. 河邊 2019, 五十嵐 2021, 符 2025a)。IAT は 20 項目からなる自己記入式質問紙であり、各項目について「まったくない (1 点)」から「い

つもある (5 点)」の 5 段階で回答し、合計得点は 20~100 点となる。得点が高いほど依存傾向が強いことを示す。Young の原版では、総得点により 3 つのタイプに分類されており、70 点以上を最も問題的使用者「addicted」、40~69 点を「possibly addicted」、39 点以下を平均的な使用

者「non-addicted」としている。河邊(2019:p. 23)によれば、最近の研究では50点以上をインターネットの問題使用群とし、2群に分ける手法も用いられているという。

本稿では、五十嵐(2021)や符(2025a)と同様に、図表2に示されている20項目に対して、「全くない(1点)、まれに(2点)、ときどき(3点)、よく(4点)、いつも(5点)」の5段階評価を適用し、総得点に基づいて「問題なし(20~39点)」「中リスク(40~69点)」「高リスク(70~100点)」の3区分を設定した。

2. 4. 分析手法

本稿では、日本人学生と留学生のデジタル依存度格差を検証するために、Welchのt検定(Welch 1947)とCohen's d(Cohen 1988)を採用した。その主な理由は、対象データの特性に応じた最適な手法を選択する必要があったためである。具体的には、事前に各グループの分散を確認したところ、日本人学生と留学生の間でAI依存度及びネット依存度の分散に明らかな差が認められた(例

えば、全体サンプルにおけるAI依存度の分散は日本人学生169.21、留学生216.46; ネット依存度の分散は日本人学生225.59、留学生149.49)。このようにグループ間で分散が不均一な場合、通常のt検定は等分散を仮定するため誤った結果を導く可能性が高い。そこで、分散の均一性を仮定しないWelchのt検定を採用し、グループ間の平均値差の統計的有意性を検証した。Welchのt検定は等分散性を前提としないため、より頑健な比較分析が可能となる⁽¹⁾。

また、統計的有意差の有無(p値)のみでは差の実質的な大きさを過小または過大評価する恐れがあるため、効果量(Cohen's d)を併用した。これは、サンプルサイズの影響を受けずにグループ間の差の大きさを標準化した指標を提供し、結果の解釈に深みを与える(e.g. 池田 2019)。効果量の解釈にはCohen(1988)の基準(小:0.2, 中:0.5, 大:0.8)を参考とした⁽²⁾。

以上の手法により、統計的な厳密性と実践的な意味づけを両立させることができた。

図表3. 対象学生の属性概要(日本人学生と留学生・性別・学年・年齢)

	性別(人)		学年(人)				年齢(人)		
	男性	女性	1年生	2年生	3年生	4年生	10代	20代	30代
日本人学生	30	19	24	14	8	3	35	14	0
	61.2%	38.8%	49.0%	28.6%	16.3%	6.1%	71.4%	28.6%	0.0%
留学生	24	34	4	37	12	5	0	56	2
	41.4%	58.6%	6.9%	63.8%	20.7%	8.6%	0.0%	96.6%	3.4%

(出典) 筆者作成。

3. 分析結果

3. 1. 基本統計量

図表4に示す基本統計量から、日本人学生と留学生のデジタル依存度には明確な格差が認められる。

AI依存度に関しては、全体サンプルにおいて留学生の平均値(57.52)が日本人学生(34.57)を約23.0ポイント上回っており、標準偏差が双方13.01~14.71の範囲ではほぼ同等であることから、

グループ内のばらつきが類似しているにもかかわらず、平均値の差が顕著であることが確認された。最小値と最大値を見ると、留学生の最小値(31)が日本人学生の最大値(67)に近い水準であり、留学生のAI依存度が全体的に高い範囲に分布していることがわかる。

ネット依存度では、留学生の平均値(55.74)が日本人学生(42.47)を約13.3ポイント上回っている。標準偏差は日本人学生(15.02)の方が留学

生 (12.23) より大きく、日本人学生の中にネット依存度が高い個体が散見される傾向があるものの、平均値としては留学生の方が明らかに高い。

2年生サブグループでも同様の傾向が確認された。AI 依存度では留学生の平均値 (57.41) が日本人学生 (35.86) を約 21.6 ポイント上回り、ネット依存度では留学生 (54.70) が日本人学生 (48.14) を約 6.6 ポイント上回っている。ネット依存度において、2年生の日本人学生平均値 (48.14) が全体サンプルの日本人学生平均値 (42.47) を上回るのに対し、留学生の2年生平均値 (54.70) は全体サンプルの平均値 (55.74) とほぼ同等であることから、ネット依存度において日本人学生の平均値 (48.14) が留学生の平均値

(54.70) に比べて相対的に高く、両者の差(約 6.6 ポイント) は全体の差 (約 13.3 ポイント) よりも小さくなっていた。しかし、図表 3 に示されたサンプル構成を考慮すると、この現象の解釈には注意が必要である。留学生サンプルの大多数 (63.8%) が2年生であるため、留学生の「全体」の平均値は実質的に「2年生」の平均値に強く影響されている。これは「サンプルバイアスの限界」である。一方、日本人学生サンプルは学年間である程度分散している。したがって、この格差の縮小は、「日本人学生の2年生」という特定のグループのネット依存度が、日本人学生自身の他の学年グループと比べて相対的に高かったことが主要因である可能性が示唆される。

図表 4. 依存度スコアの記述統計 (平均値±標準偏差)

グループ	指標	サンプル数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
日本人学生	AI 依存度	49	34.57	13.01	22	67
	ネット依存度	49	42.47	15.02	20	77
留学生	AI 依存度	58	57.52	14.71	31	91
	ネット依存度	58	55.74	12.23	24	80
日本人学生 (2年生)	AI 依存度	14	35.86	13.26	22	62
	ネット依存度	14	48.14	13.84	20	67
留学生 (2年生)	AI 依存度	37	57.41	13.91	31	91
	ネット依存度	37	54.70	12.48	24	80

(出典) 筆者作成.

図表 5. Welch の t 検定と効果量

比較グループ	検定対象	t 値	df	p 値	効果量(Cohen's d)	95%信頼区間
全体 (N=107)	AI 依存度	-8.56	105.0	< 0.001	1.64	[1.20, 2.08]
	ネット依存度	-4.95	92.0	< 0.001	0.98	[0.58, 1.38]
2年生 (N=51)	AI 依存度	-5.11	24.6	< 0.001	1.57	[0.88, 2.26]
	ネット依存度	-1.55	21.5	0.068	0.51	[-0.11, 1.13]

(出典) 筆者作成.

3. 2. 統計検定結果

図表 5 に示された統計検定結果から、日本人学生と留学生のデジタル依存度格差は全体の AI 依

存度とネット依存度および2年生グループの AI 依存度に関しては統計的に有意であり、効果量も大きいことが確認された。2年生グループのネッ

ト依存度に関しては、 p 値が 0.068 ($p=0.068$) であり、有意水準 5%では差は統計的に有意ではない。これはサンプル数の違いが検定の感度に影響していると考えられる。なお、図表 5 では、自由度 (df) は Welch-Satterthwaite 近似に基づいて算出し、95%信頼区間 (CI) は Cohen's d の両側 95%CI を示している。

全体サンプルにおいて、AI 依存度の t 値は -8.56 ($p<0.001$)、効果量 $d=1.64$ であり、ネット依存度の t 値は -4.95 ($p<0.001$)、効果量 $d=0.98$ である。いずれも $p<0.001$ で統計的に非常に有意であり、効果量はいずれも 0.8 を超える「大きな効果」に該当する。特に AI 依存度の効果量は 1.64 と非常に高く、両グループ間の格差が極めて顕著であることを示している。

2 年生サブグループでは、AI 依存度の t 値が -5.11 ($p<0.001$)、効果量 $d=1.57$ であり、ネット依存度の t 値が -1.55 ($p=0.068$)、効果量 $d=0.51$ である。AI 依存度の効果量が全体とほぼ同じであることから、2 年生時点でも日本人学生と留学生の

AI 依存度格差が維持されていることがわかる。一方、ネット依存度の効果量が全体サンプルの 0.98 から 0.51 へと大幅に減少しており、2 年生において留学生と日本人学生のネット依存度格差は有意水準 5%では認められないものの、効果量 ($d=0.51$: 中程度) であり、差の規模自体は無視できない大きさである。

さらに、効果量に付された 95%信頼区間を参照すると、全体サンプルの AI 依存度では $d=1.64$ の区間が [1.20, 2.08] に収まり、非常に大きな効果が安定して存在することが確認できる。同様にネット依存度でも $d=0.98$ の区間が [0.58, 1.38] にあり、大きな効果の範囲に含まれる。一方、2 年生サブグループのネット依存度では $d=0.51$ の区間が [-0.11, 1.13] と零を跨いでおり、統計的有意性は認められないものの、効果量の推定値が中程度の範囲に位置することから、差の存在可能性を完全には否定できない。これらの結果は、群間差の大きさとその確かさをより明確に示すものであり、効果量の解釈に厚みを与えているといえる。

図表 6. リスク区分分布

指標	グループ	サンプル数	「問題なし」	「中リスク」	「高リスク」
AI 依存度	日本人学生 (全体)	49	73.5%	26.5%	0.0%
	留学生 (全体)	58	10.4%	79.3%	10.3%
	日本人学生 (2 年生)	14	78.6%	21.4%	0.0%
	留学生 (2 年生)	37	10.8%	78.4%	10.8%
ネット依存度	日本人学生 (全体)	49	36.7%	61.2%	2.0%
	留学生 (全体)	58	6.9%	79.3%	13.8%
	日本人学生 (2 年生)	14	28.6%	71.4%	0.0%
	留学生 (2 年生)	37	8.1%	78.4%	13.5%

(出典) 筆者作成.

3. 3. リスク区分の分布

図表 6 のリスク区分分布から、両グループの依存度リスクの構成比に大きな差があることがわかる。

AI 依存度では、日本人学生の 73.5%以上が「問題なし」(22~43 点) に属するのに対し、留学生の 89.6%以上が「中リスク以上」(44 点以上) であ

る。この傾向は 2 年生サブグループでも全く同様に確認され、日本人学生の大部分が低リスクであるのに対し、留学生の大多数が中リスク以上に属する格差が一貫して認められる。

ネット依存度では、全体サンプルの留学生の 93.1%が「中リスク以上」(40 点以上) であり、日本人学生の 63.3%が「中リスク以上」であるのと

対照的である。さらに2年生サブグループでは、留学生の「中リスク以上」割合が91.9%であり、日本人学生の「中リスク以上」割合が71.4%であることで、リスクの高さにおいて格差が存在する。このことから、専門教育が本格化する2年生においても、留学生のネット依存リスクが日本人学生よりも顕著に高い傾向が持続していることが示唆される。とくに学年を問わず、留学生の1割以上がデジタル依存度の「高リスク」範囲に入っていることがわかる。

また、留学生の中にはAI依存度及びネット依存度の双方で「高リスク」に該当する個体が存在することが確認された。

4. 考察と示唆

4. 1. 結果の解釈

本稿の分析結果から、全体サンプルと2年生サブグループの両方において、日本人学生と留学生の間にAI依存度に統計的に有意かつ実質的に大きな格差が存在することが明らかとなった。特にAI依存度の効果量(全体 $d=1.64$, 2年生 $d=1.57$)は「大きな効果」の基準 ($d=0.8$) を大幅に上回っており、この格差が単なる偶然ではなく、文化的背景や学習環境の違いに根ざした構造的な問題であることが示唆される。

ネット依存度については、全体サンプルでは統計的に有意な格差が確認された ($d=0.98$) もの、2年生サブグループに限定するとその差は統計的に有意性を欠き ($p=0.068$)、効果量も中程度 ($d=0.51$) にまで減少していた。

この格差の要因を多角的に検討すると、以下の点が考えられる。まず、留学生にとってAIツールは学習における言語的障壁を克服するための不可欠な手段である。例えば、専門用語の翻訳、レポートの日本語校正、講義内容の理解支援など、日常的な学習活動にAIが深く関与していることが推測される。これに対し、日本人学生は母国語で学習を進めるため、AIによる言語的支援の必要性が相対的に低く、結果として依存度が抑制されている可能性が高い。

次に、ネット依存度の格差については、留学生の母国とのコミュニケーション維持が大きな要因と考えられる。SNSや動画通話ツールを通じた家族・友人との連絡、母国のニュースや文化情報の入手など、ネットは生活基盤の一つとなっている。このため、ネット使用時間が必然的に長くなり、依存度の上昇につながっている。ただし、2年生サブグループではネット依存度の格差が縮小しており、これは日本人学生のネット依存度が比較的高いことなど、学年による影響も複雑に関与している可能性が示唆される。

また、リスク区分の分布からは、日本人学生の73.5%がAI依存度「問題なし」であるのに対し、留学生の89.6%が「中リスク以上」であることが確認された。この傾向は2年生においても同様に確認された。

さらに、AI時代の「即時性」と「便利性」が留学生の高い依存度を助長している可能性がある。生成AIが瞬時に回答を提供する機能や、ネットが無限の情報を連続的に供給する特性は、学習や生活の効率を高める反面、「自分で考える習慣」を稀薄化させ、過度な依存を招くリスクが存在する。特に留学生においては、専門科目の課題量が増加する2年生時点でもAI依存度の高い水準が維持されており、学習支援ツールとしての依存傾向が持続していることが示唆される。

以上の結果から、日本人学生と留学生のAI依存度格差が、単なる個人の習慣の差ではなく、言語環境や学習形態などに起因する構造的な現象であることが示唆される。ネット依存度については、より詳細な分析が求められる。

4. 2. 教育的示唆

本稿の結果から、AI時代における国際化が進む大学教育における支援の方向性として、以下の点が示唆される。

まず、留学生を対象としたAI倫理的利用に関する教育プログラムの実施が求められる。高いAI依存度を単なる「問題」と捉えるのではなく、学習を支える「強み」として位置づけつつ、批判的・自律的な利用スキルを育成する必要がある。具体

的には、AI 生成内容の出典確認方法や自己表現を重視した文章修正手法、専門分野における AI の限界と対処法などの内容を取り入れ、AI を適切な「補助ツール」として活用する能力を養うことが重要である。

次に、日本人学生と留学生の共同学習機会を積極的に設計・導入することが重要である。留学生のデジタルツール活用スキルは、日本人学生にとって新たな学びの機会となり得る。例えば、AI を活用したグループ学習を実施し、留学生がツール活用のノウハウを提供し、日本人学生が言語表現や文化的文脈を補完するといった相互学習を促進することで、双方のデジタルリテラシーと異文化理解を同時に高めることが可能である。

5. おわりに

以上のように、本稿では AI 時代における大学生のデジタル依存実態を明らかにするため、日本人学生と留学生の AI 依存度及びネット依存度の格差を実証的に検証した。分析対象は 107 名（日本人学生 49 名、留学生 58 名）であり、質問紙調査により収集したデータに対し、等分散を仮定しない Welch の t 検定及び効果量 (Cohen's d) を用いて統計比較分析を実施した。そのうち、専門教育が本格化する 2 年生に限定した分析（日本人 14 名、留学生 37 名）も行った。

分析結果から、日本人学生と留学生の間には、AI 依存度において統計的にも実質的にも極めて大きな格差が存在することが明らかになった ($p < 0.001$, $d = 1.64$)。ネット依存度においても全体サンプルでは有意な差が確認された ($p < 0.001$, $d = 0.98$) が、2 年生サブグループに限定した場合、その差は統計的有意性を欠き ($p = 0.068$)、効果量も中程度 ($d = 0.51$) に減少した。リスク区分の分析では、留学生の 89.6% が AI 依存度で「中リスク以上」、93.1% がネット依存度で「中リスク以上」と評価され、日本人学生に比べて依存傾向のリスクが高いことが示された。

これらの結果は、留学生のデジタル依存が、単なる嗜好や習慣ではなく、言語障壁の克服や母国

とのコミュニケーション維持など、異文化環境適応のための「必要的戦略」としての側面が強いことを示唆している。一方、ネット依存度では学年による影響も見られ、一概に言えない複雑な実態がうかがえる。

本稿で得られた知見は、国際化が進む大学キャンパスにおける学生の多様性を理解する上で重要であり、学生の背景や学年に応じた効果的な支援策の策定に向けた基礎資料を提供するものであると考えられる。

注

- (1) サンプルサイズ (サンプル数: N) が 30 よりも小さい場合は、等分散を仮定しない Welch の t 検定を選択することが統計的に妥当であると指摘されている (e. g. 池田 2019: p. 574)。また、Welch の t 検定は、等分散でない場合だけでなく、等分散かどうかわからない場合でも正確な検定ができることから最近では推奨されている (e. g. 池田 2019, 小野島 2023)。なお、Welch の t 検定は表計算ソフト Excel でも実行可能であり、詳細な計算方法については高木 (2014) を参照されたい。
- (2) 「効果量」(effect size) は、統計的な効果の大きさを表す指標 (Cohen's d , η^2 , R^2 など) であり、検定結果の解釈において重要な 4 つの統計的指標 (サンプルサイズ, 有意水準, 効果量, 検定力) の一つである。本稿で採用した Cohen's d は、Cohen (1988) が提案した基準 ($d = 0.2$: 小効果, $d = 0.5$: 中効果, $d = 0.8$: 大効果) に従って解釈した。効果量の詳細な使用方法については、水本ほか (2011) などを参照されたい。

引用文献

- Cohen, J.: 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.): Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Deng, A.P. & Wang, C. & Cai, J. et al.: 2023, "Effects of internet addiction and academic satisfaction on mental health among college students after the lifting of COVID-19 restrictions in China", *Frontiers in Psychiatry*, Vol.14, Article 1243619.
- Li, J. & Liu, X.: 2021, "Internet addiction and acculturative stress among international college students in the United States", *Journal of International Students*, Vol.11, No.2, pp.253-272.
- Singhal, R. & Rizvi, S. M. H. & Singh, S.: 2025, "Internet addiction among university students: A comprehensive systematic review of prevalence, causes, and consequences on academic performance and sleep quality", *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, Vol.10, No.11, pp.456-463.
- Welch, B. L.: 1947, "The generalization of 'Student's' problem when several different population variances are involved", *Biometrika*, Vol.34, No.1/2, pp.28-35.
- Xie, Y. & Li, Y. & Yu, T. & Liu, Y.: 2025, "Metacognitions about generative AI use: Psychometric and network analysis among Chinese college students", *Education and*

- Information Technologies, Vol.30, No.1, pp.1-25.
- Young, Kimberly. S.: 1998, "Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder", *CyberPsychology and Behavior*, Vol.1, No.3, pp.237-244.
- インテージ「知るギャラリー」: 2025, 「ログで見る生成 AI 利用の変遷～生成 AI 利用実態調査 2 回目 生活者編③」(2025 年 5 月 30 日公開記事) .
- 五十嵐鮎子: 2021, 「子どもとメディア」『脳と発達』53 巻, 6 号, pp. 430-435.
- 池田郁男: 2019, 「改訂増補版: 統計検定を理解せずに使っている人のために II」『化学と生物』57 巻, 9 号, pp. 562-579.
- 加藤司: 2025, 「教育学部学生の生成 AI リテラシー育成を目的とした授業の設計と評価」『CIEC 春季カンファレンス論文集』16 巻, pp. 76-81.
- 加納寛子: 2024, 「生成 AI がもたらす新しい教育の可能性」『Generative AI』2 巻, pp. 11-20.
- 河合麗奈, 伊藤大河, 板橋咲季: 2025, 「ChatGPT を活用した批判的思考態度を育成する大学生対象の授業実践」『日本産業技術教育学会誌』67 巻, 1 号, pp. 51-58.
- 河邊憲太郎: 2019, 「思春期におけるインターネット依存の現状と関連因子」『児童青年精神医学とその近接領域』60 巻, 1 号, pp. 22-28.
- 小野島昂洋: 2023, 「心理統計の教科書における Student の検定と Welch の検定の使い分けについての記述」『日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集』PH018.
- 小孫康平: 2024, 「生成 AI の期待・不安に関する文系大学生の意識」『情報教育ジャーナル』5 巻, 1 号, pp. 19-27.
- 齋藤渉: 2024, 「学生の生成 AI 利用とその利用目的に関する一考察 学生意識調査の結果から」『第 13 回大学情報・機関調査研究集会論文集』pp. 119-126.
- 仙台大学 AI 教育研究チーム: 2024, 「学生と教員を対象とした生成 AI の教育利用状況と意識に関する全国調査」.
- 高木英行: 2014, 「使える! 統計検定・機械学習-I: 2 群間の有意差検定」『システム/制御/情報』58 巻, 8 号, pp. 345-351.
- 鶴田利郎, 石川久美子, 田中博之: 2023, 「高校生・大学生向け生成 AI 依存傾向測定尺度の開発」『AI 時代の教育論文誌』6 巻, pp. 40-45.
- 出口明子, 辻宏子: 2025, 「生成 AI を活用して科学的な文章作成を支援するプログラムの開発 大学生を対象とした試行的実践と評価」『日本科学教育学会研究会研究報告』39 巻, 3 号, pp. 27-30.
- 中沢尚也, 丸山浩平, 坂本誠, 森本康彦: 2025, 「人・教師あり学習・生成 AI による学びの振り返りの記述の分類精度の比較検証」『日本教育工学会研究報告集』2025 巻, 1 号, pp. 187-194.
- 野村周平: 2024, 「特集: 「今日の生成 AI 技術の動向について」の編集にあたって」『情報の科学と技術』74 巻, 8 号, p. 291.
- 原田隆史: 2024, 「大学教育現場における生成 AI 技術の利用」『情報の科学と技術』(特集: 今日の生成 AI 技術の動向について), 74 巻, 8 号, pp. 298-303.
- 符儒徳: 2025a, 「大学生のネット依存・ゲーム依存・SNS 依存に関する考察—アンケート調査結果に基づいて—」『開智国際大学紀要』第 24 号, pp. 37-55.
- 符儒徳: 2025b, 「アンケート調査結果から見る AI リテラシーとコンピュータリテラシーの関連性」『開智国際大学紀要』第 24 号, pp. 112-129.
- 増山一光: 2025, 「情報セキュリティ教育における高校生の生成 AI に対する意見の分析」『CIEC 春季カンファレンス論文集』16 巻, pp. 63-68.
- 水本篤, 竹内理: 2011, 「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために—」『メソドロジー研究部会報告論集』1 巻, pp. 47-73.
- 文部科学省: 2023, 「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」.

Examining the Digital Dependency Gap among College Students in the AI Era: A Statistical Comparison of Japanese and International Students

FU Ru-De*¹

Abstract

In recent years, generative AI has rapidly gained social prominence, demonstrating significant potential across various fields. Within educational settings, its application is expected to enhance learning effectiveness, spurring active practical and empirical research. This paper presents a questionnaire survey on AI and internet dependency administered to Japanese and international students. The collected data were statistically analyzed using Welch's t-test and effect size (Cohen's d) to examine disparities in digital dependency levels between the two groups.

The analysis revealed a statistically significant and substantial gap in AI dependency, with international students displaying higher dependency levels than their Japanese counterparts. While a significant difference in internet dependency was also observed in the overall sample, this gap showed a tendency to diminish when analysis was restricted to second-year students. The risk classification analysis further confirmed a clear disparity, with a large majority of international students categorized as "moderate-risk or higher." These results suggest that international students' reliance on digital tools may be strongly linked to their academic and communication needs. Consequently, this study highlights the need for educational guidance on the ethical use of AI and for fostering mutual learning opportunities among students to cultivate appropriate digital literacy.

Key words

AI Era, Digital Dependency, Japanese Students, International Students, Statistical Comparison

*1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

陸奥国骨寺村絵図の道について

松井 吉昭*¹

骨寺村絵図には、一般に「在家絵図」と「仏神絵図」と呼ばれる二枚の絵図がある。この絵図に描かれる道についての研究は、「馬坂新道」という道が中心であった。この「新道」については、骨寺村に入ってきた天台宗系の僧たちによって開鑿され、「古道」に代わって骨寺村から中尊寺への道として日常の「往来の道」という見解が一般的である。しかし「在家絵図」をよく見ると「新道」と「古道」の描き方が異なる。「新道」は北側山稜部で途切れている。骨寺村の外界と繋がってはいない。また、道としての痕跡も見当たらない。「新道」は、骨寺村に入植した天台系の僧がもたらした慈恵大師の遺跡までの参道である。

..... キーワード

馬坂新道, 古道, 慈恵大師良源, 在家絵図, 仏神絵図

はじめに

骨寺村絵図は、二枚現存する。一般に「在家絵図（詳細絵図）」と「仏神絵図（簡略絵図）」と呼ばれている。中尊寺の史料中に「寺領西岩井骨寺村四境絵図二枚」（「経蔵別当職相伝世譜」『骨寺村荘園遺跡村落調査研究 総括報告書』2017年、以後『総括報告書』とする）にみられるのがこの絵図のことであろう。さらに「在家絵図」の紙背に描かれている絵図「紙背絵図」がある。この三枚の絵図の作成年代や目的については、未だ定説を見ない状況である。

私は、2024年に「荘園景観はどのような景観を残したのか」（2024年）という小論を書いた。その際、「骨寺村絵図」について、再度考える機会を得たが、絵図に描かれている道については十分な検討ができなかった。本論は、陸奥国骨寺村絵図に記載される道についての考察である。これまでの研究では、「在家絵図」に記載される「馬坂新道」

についての研究が目立つ。「在家絵図」の「古道」や「仏神絵図」の「道」をも含め全体としての考察が必要である。

1. 骨寺村絵図にみる「道」

（1）「道」に関する研究とその課題

「在家絵図」には「古道」と「馬坂新道」との二つの道が描かれている。大石直正氏（1984年）は、「古道」と「馬坂新道」との違いについて、「古道」は「交通困難で、鎗懸」のところは懸橋、棧道（さんどう）になっていなければ、牛馬を通すことなど不可能だったのではないかと記す。「馬坂新道」については、「馬坂」というのは当然馬の登れる坂の意味であろうから、この新道はその点において古道とは異なっているとする。そして「馬坂新道」の開かれた時期を、「平安時代末にはこの道が存在した」とする。ちょうど骨寺村に天台宗系の聖（僧）たちが入植した時期に当たる。「現代の本寺を貫通する道路はふたたび磐井川の断崖にそった道となり」、「慈恵大師の堂（大師堂）の位置から、わずかにそのあとらしきものをうかが

2026年1月21日受理

Notes on the roads in the Pictorial Map of Honedera Mura in Mutsu Province

*1 Yoshiaki MATSUI

開智国際大学 非常勤講師

いうるにすぎない」として、「馬坂新道」の記憶は字名（真坂）となって残る。それが骨寺村の境界地名で、『吾妻鏡』（文治五〈一一八九〉年九月十日条）にみる「北峯山堂馬坂」である。

「馬坂新道」の開鑿を主導した人たちは、「在家絵図」記載の方形水田（「仏神絵図」の「檜山河」左岸の位置）の開鑿の技術を伝えた人たちであり、慈恵大師信仰をもたらした天台宗山門派の僧であるといえる。

こうした大石氏の魅力ある論説にふれて、「馬坂新道」の研究が進められた。

黒田日出男氏（1995年）は、「仏神絵図」と「在家絵図」をともに郡地頭と中尊寺＝骨寺村との堺相論の過程で作成されたものとし、前者の方が後者より前に作成されたものとした。その上で黒田氏は、「中尊寺側は、簡略絵図ではたんに「道」とだけとしていた「馬坂」を越える道を、詳細絵図では「馬坂新道」と称して新道であることを強調し、それとは別に「岩井河」に沿って走る「古道」を新たに描き加えた」とした。そして「古道」にこそ東の榜示である「鑑懸」があることを主張しているとする。

鈴木弘太氏（2014年、2017年）は、馬坂新道について「骨寺村住人は、中尊寺への貢納や公事のため、数え切れないほどこの道を往復した」とする。「不動石屋」の前を通過し、「不動石屋」の尾根の裏側の「ゴシヨノ沢」を通るルートである。その後鈴木氏は、「馬坂新道」は日常的な「往来の道」ではなかった可能性を指摘している点は重要であり、私も「往来の道」の可能性は低いと考える。

吉田敏弘氏（2008年）は、道に関して「在家絵図」では鑑懸を通過する東西の道が「古道」と記され、崖崩れなどで不通になっていた「鑑懸」の道が不通になっていた当時、新たに開かれたのが「馬坂新道」であり、「中尊寺との頻繁な往来や年貢輸送などに活用された」とする。

「古道」は骨寺村の東の境界である「鑑懸」を通り、外界と繋がる道であり、郡方地頭との相論の場所でもあった。「馬坂新道」は、馬でも通行でき中尊寺と骨寺村を繋ぐ道で、日常の往来があっ

た、というのが大方の意見である。

室町期の十五世紀前半まで、経蔵別当による骨寺村の相伝がつづき、支配が続いていたと思われる。平安末期に「馬坂新道」が開鑿され、室町期まで日常の「往来の道」として活用されていたならば、道としての痕跡が残ると思われるが、残されていないように思われる。

（２）「在家絵図」の記載

『総括報告書』所載の「陸奥国骨寺村絵図」（在家絵図・仏神絵図）の各トレース図を見てみたい。「在家絵図」では、「道」は宇那根社を起点として東に延び、途中で二手に分かれる。一方は、南の岩井川に延び「中澤」を越えて、岩井川にそって「仏神絵図」記載の「野畠」「田代」を通り、再度「中澤」をこえて「鑑懸」を通行するのが「古道」である。道の記載は絵図の端まで記載されており、外界と繋がっている事を示す。この「野畠」「田代」記載の場所は、「ヌマブクロ」というしこ名を持つ湿地を含み、「カイコン」というしこ名で呼ばれる土地で、明治時代の字絵図によれば、水田と草生地であった（神谷美和 2013年）。道としては条件が良くないところと思われる。

一方「馬坂新道」は、「檜山河」と「中澤」の間をまっすぐ東に延び、「鑑懸」の手前付近で大きく北の方向に湾曲し、「檜山河」を越えて「不動岩屋」の脇を抜けて北の山坂で途切れる。「仏神絵図」でいえば、後筆の「慈恵塚」の辺りまでである。

「仏神絵図」トレース図（『総括報告書』より転載）

口絵3 『陸奥国骨寺村絵図』簡略絵図トレース図



2. 慈恵大師良源伝承

(1) 骨寺村における慈恵大師伝承

十三世紀半ば頃に成立した西行仮託の説話集『撰集抄』に、「奥州平泉郡女人法花経授事」(巻二第六話)なる話がある。概略を記す。

(ある一人の旅の僧が)陸奥国平泉郡の捌と云う里に現れ、しばらく住み着いた。近くに坂芝山という風光明媚な山があり、僧は近くを見て回った。

昔平泉の近くに一人の猛将がいた。その娘がかねてより法花経を読みたいと思っていたが、教えてくれる人もいなかった。ある時天井の上で声が出て「経を前に置き、教えてやろう」という。八日間その声に従い習い終えた。あやしく思って天井をみると、そこに一つの髑髏があり、舌だけが生きた人のように動いていた。「これは誰か」と尋ねると、「我は昔の延暦寺の住僧で慈恵大師のこうべである。いそぎ坂芝山におくれ」と言った。娘は云われたとおりに髑髏を坂芝山に納め、塔婆などを建てて、やがて娘は尼になり、この山中に庵を造って住んだ。二十余年後往生したが、庵はいまにあり(大山喬平氏「日本中世のムラと骨寺村」『平成29年度 骨寺村荘園遺跡村落調査研究報告書』2018年、一関市博物館)を参考に作成した)。

これが『撰集抄』の話である。菅江真澄は、平泉を訪れた際に「逆柴山といふ処あり」と記している(『かすむこまがた』天明六年(一七八六))。

「在家絵図」には、後筆であるが「大師堂」の文字と建物が描かれている。「仏神絵図」には、これも後筆であるが「慈恵塚」「御拜殿」の文字と拜殿の建物が描かれている。

現在、本寺地区の「骨寺村荘園遺跡」の北側山稜部に「慈恵塚」がある。鈴木氏(2014年)によれば、「直径約一〇メートル、最大高約二・二メートルの巨大な塚であり、周囲に同心状の溝と土塁を持つ。南東方向に参道をもち、そこには安政三年(一八五六)の石灯籠が設置されている。他にも安永五年(一七七六)『慈恵大師碑』、天明九年(一七八一)『□□恵大師□』(□は欠字。筆者註)、安政五年(一八五八)『若木大権現』の石碑が所在

する」と報告している。いずれも江戸時代末期のものであるが、塚の規模と立地から巨大経塚の可能性を示唆されている。東北地方では、経塚の造営は十二世紀後半にピークを迎え、十三世紀以降に減少するという、慈恵塚の造営も十二世紀に造営された蓋然性が高いと指摘している。何らかの遺跡があった可能性があると思われる。

(2) 慈恵大師良源とは

比叡山中興の祖とも仰がれる良源は、第十八代天台座主として比叡山の堂舎を再興するとともに、教学の振興に努めた高僧である。元三大師・角大師・豆大師とも称され多くの庶民に親しまれ、また多くの弟子たちも育った。永観三年(九八五)正月三日に歿しているため、元三大師と呼ばれる。

良源は比叡山の神である山王信仰に篤く、山王三聖(大比叡神・小比叡神・聖真子=阿弥陀如来)を地主三聖として重視し、御旅所唐崎に神殿を造ったりして日吉祭の整備を進めたという(久保田2018年)。また民間では、観音菩薩・不動明王の化身として尊崇され、魔除けや外敵調伏の大師として特異の信仰がある。

骨寺村絵図に「山王」とか「不動岩屋」が記載されていることは、自在房蓮光を代表とする天台宗の聖たちが、慈恵大師信仰を骨寺村にもたらしたものと見えるであろう。

「在家絵図」に描かれる「馬坂新道」は、中尊寺への道ではなく慈恵塚への参道であったと考えられる。

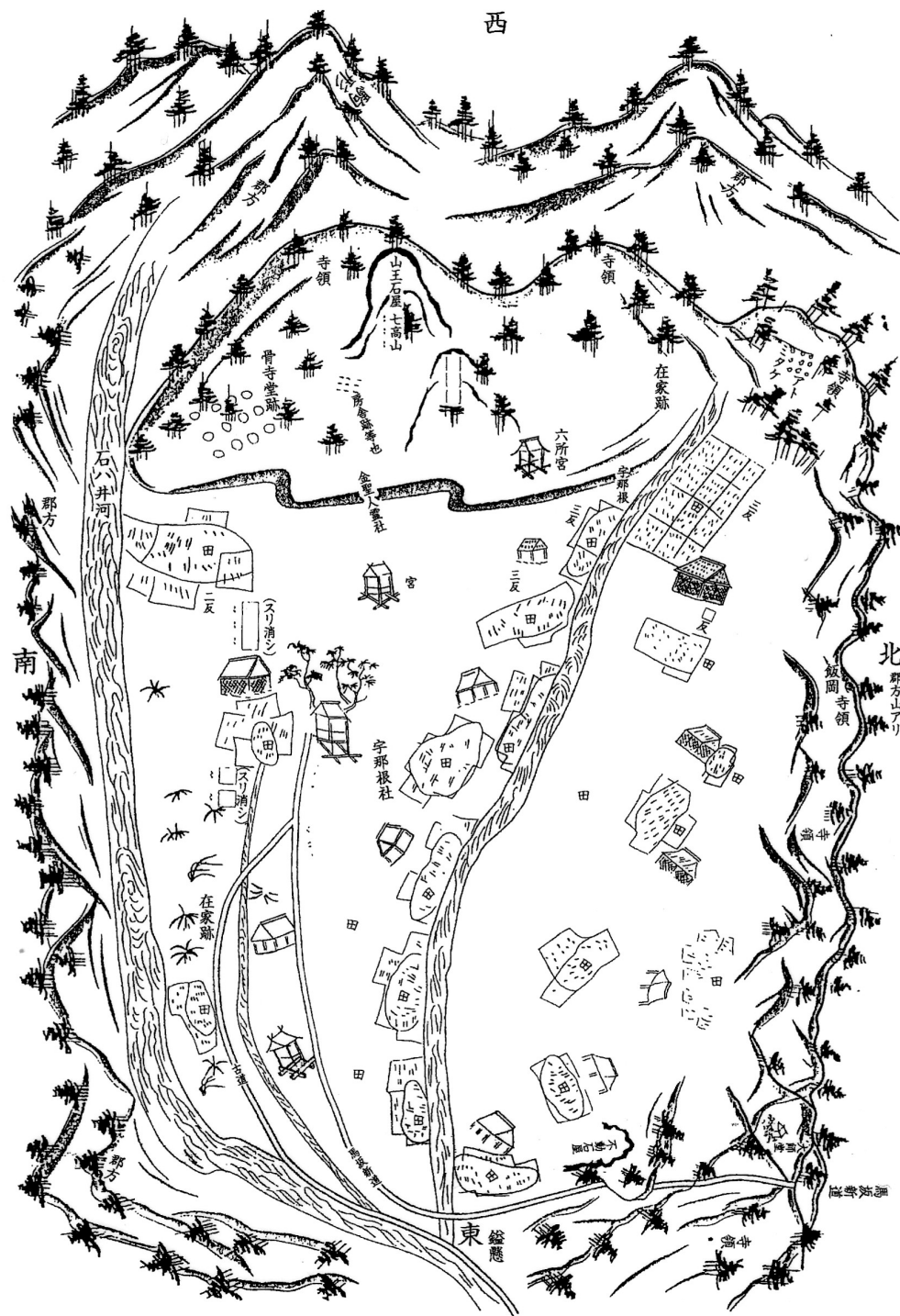
3. 「仏神絵図」の「道」

(1) 「仏神絵図」の「道」

「仏神絵図」に描かれる「道」は、「在家絵図」の「古道」なのか、あるいは「馬坂新道」なのかどれに該当するのか。その描かれている場所からすれば、「うなね」社からまっすぐ東に延び、「若御子社」と思われる社の左側を走る。また、「中澤」と「檜山河」の間を通っているため、「在家絵図」の「馬坂新道」を示すことは確実である。では何故「仏神絵図」に「古道」に当たる道が描かれな

「在家絵図」トレース図（『総括報告書』より転載）

口絵5 『陸奥国骨寺村絵図』詳細絵図トレース図



かったのか。この点について、黒田氏（1995年）は郡地頭葛西氏と中尊寺＝骨寺村との相論という視点から説明されている。それによれば、「仏神絵図」のように「鑑懸」の木（独立樹）が「道」（馬坂新道）にあることは、中尊寺側にとって不利なことになる。郡地頭方はこの独立樹に「郡方□勝□（示）」と主張したからである。そのため後の相論の時、「在家絵図」では、「古道」を書き入れ、骨寺村の東の境界に「鑑懸」が書かれているとした。

「仏神絵図」の「道」は、「在家絵図」の道の起点である「宇那根社」を越えて「寺崎」まで延びている。「山王岩屋」への道だろうか。

ところで「仏神絵図」には、北西上端と東端部分に欠損がある。これらの欠損は同時期なのか、別の時期なのか、またなぜ欠損したのか等疑問が残る。北西上端の欠損部分には、「山王岩屋」が描かれていたはずである。その距離を示すのが「ミタけたうよりして山王の岩屋へ五六里之程」の記載であり、恐らく欠損して後に記したものと考えられる。

小岩弘明氏（2023年）は、「仏神絵図」の原本を熟覧し、現地景観と絵図を比較しながら、絵図の写実性を指摘されている。また、東端の欠損部分について、「仏神絵図」を骨寺の境内図であるという視点から、郡方の主張を消し去る目的で行ったものとする。「具体的に北進する「道」をなくしてしまえばさらに境内として郡方に対抗できる」、そのため東端の部分が剥がされたとする。しかし、小岩氏が自ら指摘するように、中尊寺＝骨寺側に不利な情報を残しておくというのは不可解である。なぜ「郡方勝示」の文字が残されたのか、今後の課題である。

（2）外界と繋がる道

骨寺村が外の世界と繋がる道は、「在家絵図」に描かれた「古道」である。初代経蔵別当となる自在亡蓮光等もこの「古道」を通して「骨寺」に入ったのである。その後「馬坂新道」が開鑿されたが、この「新道」が日常的な中尊寺との「往來の道」となっていれば、その痕跡は残ると思われる。

しかし、元禄十二年（一六九九）の原図を明治二十一年（一八八八）に写したという「磐井郡西岩井絵図写」（『総括報告書』）にも見当たらない。

「在家絵図」の描き方から、「新道」は慈恵塚に至る参道とし、尾根を越えていないと考えた。そうすると「古道」が外界とつながる道となろう。「古道」と「新道」は少し離れて描かれている。しかし「仏神絵図」には描かれていないが、「古道」はあったと考えられる。

引用文献

- 大石直正 1984年「中尊寺領骨寺村の成立」『東北文化研究所研究紀要』第15号
- 神谷美和 2013年「中世骨寺村の開発と公事」『一関市博物館研究紀要』16号
- 久保田實 2018年「良源の山王信仰と神前論議の形成」『仏教大学大学院紀要 文学研究科篇』46号
- 黒田日出男 1995年「描かれた東国の村と堺相論」（国立歴史民俗博物館編『描かれた 荘園の世界』新人物往来社。のち2000年『中世荘園絵図の解釈学』に収録、東京大学出版会）
- 小岩弘明 2023年「骨寺村絵図作成意図を検証するー仏神絵図篇ー」『令和4年度 骨寺村荘園遺跡村落調査研究報告』
- 鈴木弘太 2011年「慈恵塚と慈恵大師伝承」（中世都市研究会編『都市のかたち』都市研究16、山川出版）
- 2014年「骨寺村と中尊寺を繋ぐ道」（藤原良章編『中世人の軌跡を歩く』高志書院）
- 2017年「馬坂新道」に関する研究ノート『骨寺村荘園遺跡村落研究 総括報告書』一関博物館
- 松井吉昭 2024年「荘園遺跡はどのような景観を残したのか」（會田康範・下山忍・島村圭一編『文化財が語る 日本の歴史 社会・文化編』雄山閣）
- 吉田敏弘 1989年「骨寺村絵図の地域像」（葛川絵図研究会編『絵図のコスモロジー 下巻』地人書房）
- 1995年「荘園絵図の空間表現とその諸類型」（国立歴史民俗博物館編『描かれた 荘園の世界』新人物往来社）
- 2008年『絵図と景観が語る 骨寺村の歴史』本の森

Notes on the roads in the Pictorial Map of Honedera Mura in Mutsu Province

Yoshiaki MATSUI*¹

Abstract

The Pictorial Map of Honedera mura(village) has two versions pictures; what is called the [Zaike picture] and the [Bussinn picture]. Studies on the roads in these pictures focus on the [Umasaka Sindo(new road)]. It is generally said that this [Sindo] was built by monks of Tendai Sect lineage, who came into the village, and it is widely believed that the [Sindo] replaced the [Kodo(old road)] and became the [daily route] from Honedera mura to Chusonji. However, close look at the [Zaike picture] will show that the [Sindo] and the [Kodo] are drawn differently; the [Sindo] is cutoff at the mountain ridge on the north side. It is not connected to the outside world of the village or there are no traces of it being used as a road. The [Umasaka Sindo] is actually the approach to the site of Jie Daish, which was constructed by the monks who settled the Honedera mura.

..... **Key words**

Umasaka Sindo(new road), Kodo(old road), Zaike picture, Bussinn picture,

* 1 Lecturer, Kaichi International University

日本語学習者のレベルスコアモデルを利用した達成度評価

椋澤 恭子*¹, 初山 泰斗*¹

本報告は、留学生の日本語能力を客観的に評価するため、自然言語処理を用いたレベルスコアモデルを構築し、その有効性を検証したものである。モデルは、学生の作文課題から「総文数」「総形態素数」「異なる形態素数」「1文の平均語数」「総文字数」を算出し、重みづけによりスコア化したものである。前期・後期に同一学生が作成した作文を比較した結果、スコアはわずかに上昇したが統計的に有意な差はみられなかった。夏休み中の学習量や自己評価とスコア上昇との関連も弱く、短期間の学習効果を把握することは困難であった。一方で、スコアモデルは学習者の日本語能力を定量的に把握できる有効な指標であり、今後は教員評価との比較や複数学期にわたる追跡分析を通じて、その妥当性と発展可能性を検討する必要がある。

..... キーワード

日本語能力評価, 留学生教育, 自然言語処理, スコアモデル, 評価指標

1. 本報告の目的

本学の国際教養学部では、留学生の入学者が増加している。留学生の入学時の日本語レベルは、個人によって差があるため、日本人学生と同様の学習効果を得るためには、日本語力の向上は急務の課題となっている。

留学生の日本語のレベル評価には、国際交流基金と財団法人日本国際教育支援協会が運営する日本語能力試験 (JLPT) を利用している。就職活動などでも、この JLPT を利用した募集が行われている。ただし、この JLPT は、年2回の開催となっており、リアルタイムの日本語のレベル評価には不足している。伊東 (2008: 8-9) においても、JLPT 等の大規模テストと教育機関の教員が作成する小規模テストに関して、試験の影響力や実施

方法などの点で特性が異なると述べられている。また、JLPT は文法や読解など各項目に焦点を当てその能力を測るディスクリート・ポイント・テスト (discrete point test) であり、大学での言語運用能力を測定する場合は、実際にその言語を用いてコミュニケーションをとったり、言語が適切に産出されているかを測るパフォーマンス・テスト (performance test) のほうが適切であるともいえる。ただし、パフォーマンス・テストも受験者の得点に評定者 (の意識) が関わるため、より客観的で信頼できる評価法を確立することが求められる⁽¹⁾。そのため、自然言語処理を利用し独自のレベル評価手法を確立し、評価に繋げることを考えた。本稿では、レベル評価のためのスコアモデルをどのように作成したのか、評価として利用するための可能性などについて報告する。

2022年1月16日受理

Evaluating Achievement of Japanese Language Learners
Using a Level-Based Scoring Model

*1 Kyoko KABASAWA, Taito MOMIYAMA

開智国際大学 国際教養学部

2. レベルスコアモデルの作成

2. 1. スコアモデル

スコアモデル作成には、自然言語処理を利用した。自然言語処理とは、人が話す言葉をコンピュータが読み取り理解する技術のことである²⁾。

学生が解答した課題の作文から、「総文数」「総形態素数」「異なる形態素数」「1文の平均語数」「総文字数」をそれぞれ算出し、これらを使って文章の特徴を数値化することでスコアモデル化した。

スコアモデル作成のために使用した要素は以下の通りである。

a:異なる形態素数

b:総形態素数

c:平均語数

d:総文字数

w1:異なり語彙率の重み

w2:総形態素数の重み

w3:平均語数の重み

w4:総文字数の重み

これらの要素を組み合わせ、スコア化した式を以下に示す。スコア化までの過程は、梶澤・榎山 (2025) の日本語学習者の達成度評価におけるスコアモデリングに詳細を記載している。要素 a, b, c, d がスコア全体に与える重要度を調整するため、重み w₁, w₂, w₃, w₄ をつけた。

$$\text{Score} = \frac{a}{b} \times w_1 + \frac{b}{300} \times w_2 + \frac{c}{20} \times w_3 + \frac{\log(d)}{\log(2000)} \times w_4$$

総形態素数を 300 で除した理由は、N3~N2 向けの課題作文 (約 600~800 文字) を形態素解析すると、総形態素数で 200~350 程度となることが多く、JLPT の N3~N2 レベルの読解問題や作文では、形態素で 300~500 語の使用が一般的と言われているためである。平均語数を 20 で除した理由は、1 文の長さが 20 語前後となるのが自

然な長文となるという。池原ら (2004) の標本文の分析結果を参照した。総文字数については、文全体の長さを考慮している。極端な長文の影響を抑えるため log でスケーリングした。課題の文字数が指定範囲外の文字数で書かれることも考慮し、最大 2,000 文字を想定した。

重みについて、総和を 1.0 にすることで、スコアは最大 10 点・最小 0 点に収まり、10 段階のスケールへ変換しやすくなると考え、w₁=0.3, w₂=0.2, w₃=0.2, w₄=0.3 とした。重みの比率について、異なり語彙率は、語彙力の成熟度を反映する「質」の指標となる。一方、総文字数は、文量・構成力の複合的な指標であり、「量」の土台となるとし、重みづけを総形態素数および平均語数より大きく設定することとした。

2. 2. スコアモデルのチューニング

各重み w₁, w₂, w₃, w₄ について、総和を 1.0 にした場合にスコアが高くなりすぎてしまうことがわかった。また、スコアモデルを評価するために、学生には現段階での自身の日本語スキルを 1~10 段階で評価してもらったが、その結果、学生は 3~8 段階の間で自身の日本語を評価していることから、重みの総和を 0.7 になるように、w₁=0.2, w₂=0.15, w₃=0.15, w₄=0.2 と設定し直した。

3. 課題の実施とスコアモデルによる評価

3. 1. 課題の実施

学生には、前期と夏休み明けの後期の 2 回、日本語の作文課題を実施した。課題については、前期は、留学生が「日本で生活する上で、一番驚いた文化の違いは何か」という題で作成させ、後期は、「自分の得意なことと苦手なこと」という題で作成させた。作成文字数は、500 字以上 1000 字以内とした。課題作業の際は、辞書やスマートフォンの検索機能、生成 AI 等の使用を禁じた。また、本課題は成績とは無関係であり、研究に使用するものであることとして同意を得た。

課題の作成とともに、自身の JLPT のレベル、課題作成時点での日本語のレベルがどのくらい

か、自分の日本語能力を10段階評価で表すとどれくらいのスコアに相当するか、日本語の学習歴はどのくらいかなどの質問を課した。後期実施の際には、夏休みにどの程度勉強したか、また夏休みの日本語の勉強方法についても選択式で質問した。

前期・後期の課題を作成提出し、アンケートにも回答した者23名を有効回答者数として、今回の評価対象者とした。

3. 2. スコアモデルでの評価

前期・後期の課題の結果をスコア化したものを表1にまとめた。スコアと自己スコアには有意な差はないことから、スコアモデル式は妥当性があるとした。前期・後期それぞれのt検定でのp値は0.657, 0.497であった(有意水準5%)。

表1 前期・後期のスコア

ID	前期スコア	前期自己スコア	後期スコア	後期自己スコア
1	5.78	5	6.63	4
2	6.68	7	4.98	3
3	4.6	6	5.55	6
4	4.65	5	5.08	5
5	6.5	5	6.57	6
6	4.51	5	4.69	5
7	5.98	5	4.91	4
8	4.87	5	5.55	7
9	5.02	4	5.12	3
10	4.27	6	4.23	5
11	5.88	3	7.19	4
12	5.69	5	7.2	6
13	6.32	8	5.34	8
14	5.09	6	4.72	6
15	4.56	3	4.38	2
16	4.81	8	5.67	8
17	5.04	5	7.92	5
18	5.58	3	5.69	6
19	4.01	3	4.35	3
20	5.35	7	5.06	6
21	4.37	7	5.23	6
22	5.97	7	5.03	6
23	6.09	7	4.58	6

自然言語処理での結果を前期と後期に比較したものを表2に示す。

表2 前期・後期の要素平均

	前期	後期
総文数	11.043	12.522
総形態素数	237.348	269.348
異なる形態素数	101.043	105.130
1文の平均語数	22.260	22.727
総文字数	378.652	438.826
自己スコア	5.435	5.217
スコア	5.288	5.464

表2の結果より、前期に比べると後期の課題作文の総文数、総形態素数、異なる形態素数、1文の平均語数、総文字数が増加している。ただし、学生自身が感じている日本語への自己評価は低下している。

3. 3. 分析結果

前期・後期スコアの比較、スコア差(後期-前期)の分布、夏休みの学習量とスコア差(後期-前期)、自己評価スコアの変化と実際のスコア変化(後期-前期)の比較およびJLPT持ち級別平均スコア差(後期-前期)を分析した。各分析結果を図1から図5に示す。

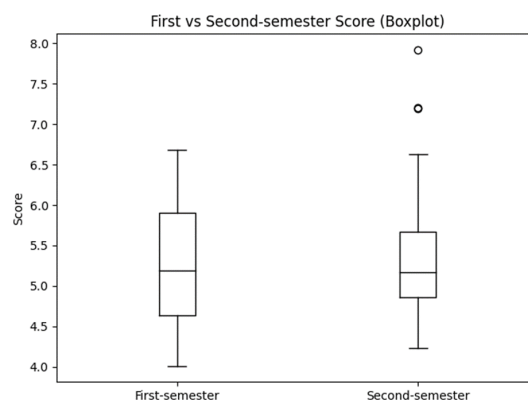


図1 前期・後期スコアの比較

前期と後期のスコアの差について、後期の箱が上に位置していれば、全体としてスコアが上昇している傾向であるが、図1によると、前期・後期

で箱の重なりが大きく、大きな変化はないことが明らかになった。

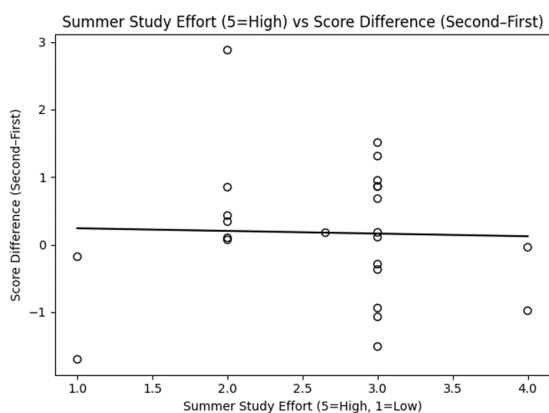


図2 スコア差（後期-前期）の分布

各学生の「後期-前期スコア差」の分布では、正の値に多ければ、スコアが上がった学生が多いことになるが、図2の結果より、左寄りとなり、上昇傾向は弱いかつ下がった学生もいるという結果となった。

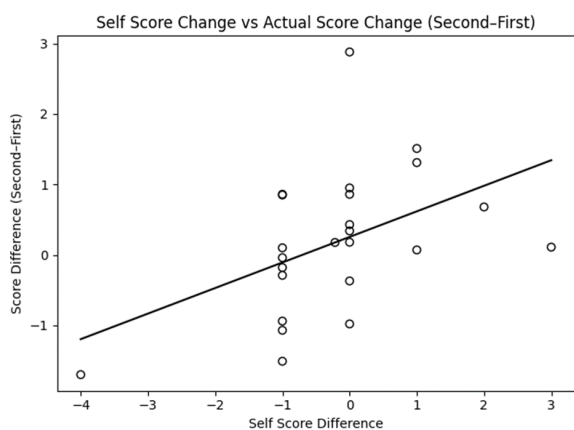


図3 夏休みの学習量とスコア差（後期-前期）

自己申告した夏休みの学習量とスコアの伸びの関係をみた。右上がりなら勉強量が多いほどスコアが伸びたことになるが、点がバラバラで回帰線がほぼ水平なため、勉強量とスコア上昇に明確な関係はないことが明らかとなった。

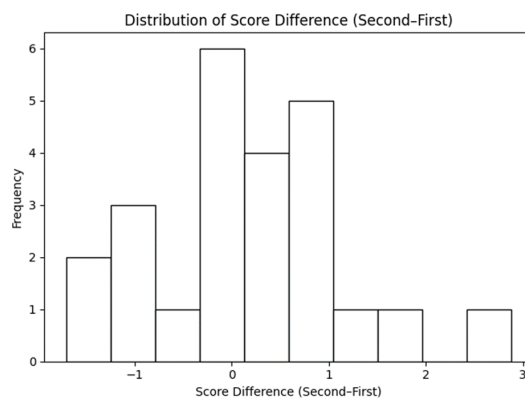


図4 自己評価の変化とスコア変化（後期-前期）の比較

図4で示された、自己評価スコアの変化と、実際のスコア変化の関係では、右上がりとなり「自己評価の上昇=実際の上昇」と一致している。ただし、点が広く散っているため、自己評価にはバイアスがあり、信頼性は低いこともうかがえる。

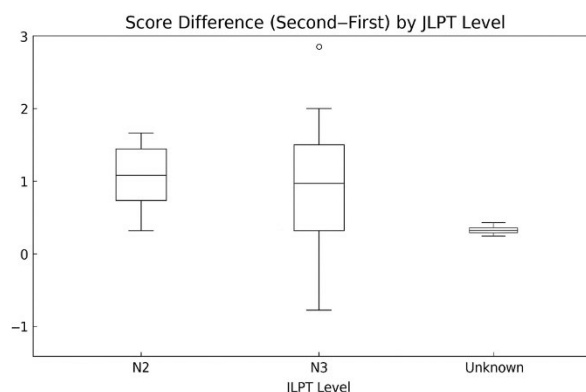


図5 JLPT 持ち級別 平均スコア差（後期-前期）

JLPT のレベルごとの平均スコア上昇量を見た図5では、全体的に差が小さく、レベルによる伸びの違いは明確でないことが示された。

4. 達成度評価の考察

今回のレベルスコアモデルを用いた分析の結果、前期から後期にかけて日本語スコアはわずかに上昇したものの、統計的に有意な差は見られなかった。夏休みの学習量（自己申告）とスコア上

昇の関連は弱く、自己評価スコアの変化も客観的スコアとは一致しなかった。これは、学習者の自己評価にバイアスや誤差が含まれている可能性も考えられる。

また、JLPTのレベルによる明確な伸びの違いも見られず、学習成果は級そのものよりも個々の学習態度や文章特性に依存していると考えられる。

今回のスコアモデルは、日本語能力を客観的に測定する有効な指標であることはわかったが、夏休み中の学習量などの短期間の学習効果を検出するためには、学習したかどうかを聞くだけにとどまらず、学習ログや具体的活動の記録を促すことや、「自分の成長予測」と実際の差を意識させるために、夏休み前に「自分はどのくらい伸びると思うか?」を10段階で記入させ、後期に「実際どうだったか」を照合するなどの学習活動の質と客観的な変化を捉える工夫が必要であると考えられる。

また、教員側だけが学生の評価にスコアを利用するのではなく、学習者に自分の言語使用を振り返らせるために、スコアだけでなく、自分の書いた文の特徴を可視化してフィードバックすることも一案かもしれない。「使う語彙の幅が広がった」「文の長さが自然になった」などの指標を提供することで、自覚的な学習が促進され、短期的成長も現れやすくなると考えられる。

今後は、教員評定との比較検証、複数学期にわたる追跡分析によって、指標の妥当性と発展可能性をさらに検討する必要があることがわかった。

注

- (1) 「ディスクリート・ポイント・テスト」および「パフォーマンス・テスト」については『研究社 日本語教育事典』の記述を参照した。
- (2) 奥村 (2010) を参照のこと。

引用文献

- 池原悟・徳久雅人・竹内(村本)奈央・村上仁一 (2004) 「日本語重文・複文を対象とした文法レベル文型パターンの被覆率特性」、『自然言語処理』 Vol.11(4)、pp. 147-178
- 伊東祐郎 (2008) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』、アルク
- 奥村学 (2010) 『自然言語処理の基礎』、コロナ社
- 椛澤恭子・榎山泰斗 (2025) 「日本語学習者の達成度評

価におけるスコアモデリング」、『第28回日本情報ディレクトリ学会全国大会研究報告予稿集』、pp. 21-24

近藤安月子・小森和子 (編) (2012) 『研究社 日本語教育事典』、研究社

Evaluating Achievement of Japanese Language Learners Using a Level-Based Scoring Model

Kyoko KABASAWA, Taito MOMIYAMA*¹

————— **Abstract** —————

This study aimed to objectively assess the Japanese language proficiency of international students by developing and validating a level-based scoring model using natural language processing (NLP). The model generates a composite score calculated from five linguistic features extracted from students' writing tasks: total number of sentences, total morphemes, number of unique morphemes, average sentence length, and total characters, each weighted to produce a standardized score. A comparison of compositions written by the same students in the first and second semesters showed a slight increase in scores; however, the difference was not statistically significant. The correlations between summer study effort or self-assessed proficiency and score improvement were also weak, indicating limitations in capturing short-term learning effects. Nevertheless, the proposed scoring model serves as a useful quantitative indicator of Japanese language proficiency. Future research should examine its validity and applicability further through comparisons with teacher evaluations and longitudinal analyses across multiple semesters.

..... **Key words**

Japanese language proficiency assessment, International student education, Natural language processing (NLP), Scoring model, Evaluation metric

* 1 Faculty of International Liberal Arts, Kaichi International University

AI と英語母語話者による英作文評価の関係 —適切なプロンプトとルーブリックの考察—

神戸 玲子*¹

本研究は、英語母語話者による評価を基準として、生成 AI (ChatGPT および Copilot) が学習者の英作文にどの程度人間に近い評価を行えるかを検証したものである。大学生 10 名による英作文を対象とし、4 名の母語話者の作文評価に近づけるべく、AI に対して複数段階のプロンプトを設計し、その出力結果を比較した。その結果、プロンプト設計の改良によって AI が母語話者の評価傾向により近いスコアを生成することが確認された。また、母語話者評価と AI 評価の安定性を比較したところ、AI 評価には出力のばらつきなど実用面での問題も明らかになった。これらの結果から教育現場でのプロンプト設計の工夫による、より信頼性および安定性の高い AI 学習者フィードバックを提供できる可能性が示唆された。

キーワード

AI 英作文評価, 母語話者評価, プロンプト設計, 評価の信頼性, 教育的フィードバック

1. はじめに—本研究の背景と目的

英作文の評価は、従来担当教員が一人で行う場合が多く、その作業には膨大な時間を要する。加えて、評価の基準にばらつきが生じて一貫性を保つことが難しい場合がある。複数の教員で評価を行う場合には、基準のすり合わせが必要となり、さらなる労力と時間を必要とする。しかし近年、生成 AI 技術の発展によって英作文を迅速に、かつ人間の評価に近い形で評価を行うことが可能になりつつある。本研究では、複数の英語母語話者による評価を基盤として、AI に学習者の英作文を評価させるためのプロンプト設計および評価手順を検討する。特に母語話者評価に近づけるための適切なプロンプトや評価ルーブリックの在

り方を精査する。さらに、本研究では OpenAI 社の ChatGPT と Microsoft 社の Copilot という二つの AI モデルを用いて、それぞれの特徴と母語話者評価との比較を行う。これらの検証を通して、AI を用いた英作文評価が教育現場においてどのように応用可能かを探ることを目的とする。

2. AI による英作文評価の現状

2.1 AI による英作文評価の利点と課題

英作文評価への AI の活用についてはこれまでに多くの研究がなされている。Attali&Burstein (2006)は自動作文評価システム e-raterV.2 を用いてその評価内容の信頼性と妥当性を検証した。その結果、同システムのスコアが人間の評価と高い相関を示し、構成概念も人間評価と同様の要素を測定していることを明らかにした。また、自動評価システムのスコアは人間評価よりも信頼性が

2025 年 12 月 5 日受理

The Relationship Between AI-Based and Native-Speaker
Evaluation of English Writing:
An Examination of Effective Prompts and Rubrics

*1 Reiko GODO

開智国際大学 非常勤講師

有意に高いことを示した。Zhang & Hyland (2018)は、教師によるフィードバックと自動フィードバックによる学習者の反応を比較し、自動フィードバックの即時性と複数回フィードバックを得られる点が学習者のライティングの訂正過程に寄与することを示した。一方で、教員によるフィードバックは語用論的判断や簡略化の指導などの経験に基づく包括的な指導において有効であると評価し、アルゴリズムによって生成されたエラー指摘とは異なる教育的価値を持つと述べている。

水本と江口 (2023) は TOEFL11 コーパスからトピックや英語習熟度、母語背景を考慮した英文を選び、Chat GPT に評価させ、その評価を人間の評価と比較した。その結果、語彙・構文・一貫性などの言語的特徴を提示することで、スコア予測の精度が向上したと報告している。さらに、疲労や主観性、一貫性の欠如などの要因で信頼性を欠く可能性のある人間の評価と比較して、採点時間が短く評価に一貫性のある ChatGPT の評価は教師や研究者にとって魅力的な指導補助ツールとなりうると述べている。Uyar&Büyükhıska (2025)は B2 レベルの大学生 10 人による 50 本の英作文を対象に、ChatGPT と人間による評価を比較した。その結果、文法の誤りなど明確に判定可能な形態的誤りに対しては ChatGPT の評価は有効に機能する一方、創造性や分析の深さ、ニュアンスといった質的側面の評価では人間の評価が優位であると述べている。両研究とも、ChatGPT は人間の評価に代替するものではなく、補完的な役割を果たすと結論づけている。

Xia 他 (2024) は、高等教育において生成 AI が評価をどのように変容させていくかを明らかにするため、2023 年に発表された 32 本の研究を生徒・教員・教育機関の 3 つのレベルから分析した。その結果、AI を用いた評価は、学習者の自己調整学習や責任ある学びを育成する方向へ変容すべきだと提案している。また、AI を用いた評価の利点と限界を踏まえ、評価が人間のものに置き換えられるものではないとしつつ、今後人間の評価と AI の評価をバランスよく融合していくこと

の重要性を指摘している。

2. 2 AI を用いた評価の倫理的問題

近年、AI 利用による個人情報の漏洩が問題視されており、教育現場で AI を評価に活用する際には倫理的配慮が必要である。特に学生の英作文を AI に入力する場合、入力情報の扱いによっては個人情報が第三者に知られる可能性があるため、適切な管理が不可欠である。

文部科学省 (2024) は、「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン (Ver.2.0)」において、生成 AI を利用する際の注意点を示している。本研究の文脈に関連する主な留意点は以下の通りである

①学生の名前・学籍番号・クラス・出身など個人を特定できる情報をプロンプトへ入力しないこと
②定期的な履歴削除とログの管理をすること
③学生の提出作文が AI モデルの学習データと混ざらないように取り扱いに注意すること。
④学生に対して AI の利用目的や評価手順を明示し、必要に応じて同意を得ること。

生成 AI を評価に用いることについて、法的な義務はないものの、上記のことは生成 AI の安全な利用と透明性と公正性確保のために重要である。とくに高等教育では学生本人に対する説明責任を果たし、データの取り扱いに関し信頼関係を構築することが求められる。AI を教育評価に活用する際には技術的利便性だけでなく、倫理的側面にも配慮する姿勢が不可欠である。

2. 3 リサーチクエスチョン

本研究では、母語話者による評価と AI による評価の比較を通して AI 評価の信頼性を検証するため、リサーチクエスチョンを設定した。

- 1) AI 評価は母語話者評価とどの程度一致するか
- 2) プロンプトの改良は AI 評価の安定性にどのような影響を与えるか

3. 方法

ここでは本研究で 4 名の英語母語話者による評

価データを基盤として、AI (ChatGPT, Copilot) を用いて学習者の英作文をできるだけ人間の評価に近づけるために実施した手順について述べる。

3. 1 使用データと英語母語話者の評価内容

使用するデータの概要は以下の通りである。

- ①被験者：東京都の大学 1 年生 10 名、英語力のレベルは CEFR A1 相当である。
- ②使用英作文の概要：「My Favorite Animal」という同一テーマで 4 月と 7 月にそれぞれ実施された 2 回の英作文を分析対象とした。語数は約 80 語から 100 語である。
- ③英語母語話者の評価：4 人の母語話者（アメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリア）が内容（content）、論理（logic）、語彙（vocabulary）、文法（grammar）、文体・表記（mechanic）の 5 点の評価観点から英作文を評価した。各項目は 5 段階で採点され合計が 25 点の評価となるように評価を設計した。さらに各評価者は各作文について短いコメントによるフィードバックを行った。

3. 2 AI による評価作成の手順と検証方法

本研究では OpenAI 社の ChatGPT（有料版、GPT-5 モデル）及び Microsoft 社の Copilot（Academic 版）を用いて評価を行った。ChatGPT には一度に 10 作文と 5 作文、Copilot には処理制限から 5 作文を入力した。各 AI に母語話者評価と同一のルーブリックおよびスコア基準を提示し、英作文の評価を作成させた。AI による評価出力が母語話者の評価傾向に近づくように、プロンプトを段階的に改良しながら評価を実施した。

1. 基本プロンプト（資料 1 参照）

まず AI にルーブリックの作成を指示、次に被験者の英作文を読み込ませ、母語話者の評価と同様の 5 観点による点数評価とコメントを作成させた。

2. 改善プロンプト（資料 2、3 参照）

基本プロンプトの出力内容を分析し、人間評価との乖離を減らすために、AI に対して具体的な指

示を与えた。たとえば、文法および表記の項目において過度に厳しい傾向が見られたため、評価を緩和する指示や、学習者コメントが同一にならないよう、各作文の内容に即した個別のコメントを求める指示を行った。

3. 最終プロンプト（資料 4 参照）

4 名の母語話者が行った評価データを AI に提示し、その基準に基づいて再度評価を実施した。最終段階の分析では以下の観点から評価の妥当性を検討した。

第一に、ChatGPT と Copilot のプロンプトごとの評価の平均値を母語話者評価の平均値と比較し、人間の評価にどの程度近づいたかを検討した。

次に、プロンプトの改良が AI 評価の安定性および信頼性に及ぼす影響について標準偏差およびスコアの変動から検討した。

4. 結果

本章では、母語話者、ChatGPT, Copilot による英作文評価結果を比較し、AI 評価の特徴と信頼性を検証する。

4. 1 Chat GPT と母語話者 4 人の英作文評価の比較

以下の表は ChatGPT の各プロンプトにおける評価結果と母語話者評価の結果（4 名それぞれの評価の平均と 4 人全員の平均）を示したものである。

表 1 母語話者平均と ChatGPT の評価項目ごとおよび合計の平均比較

	内容	論理	語彙	文法	文体表記	合計
母語話者評価平均 (10名分)	4.1	3.7	3.6	3.4	3.8	18.6
Chat gpt10人分評価平均(基本プロンプト)	3.4	3.2	3	2.4	2.4	14.4
Chat gpt10人分評価平均(改善プロンプト)	3.4	3.2	3	3	3	15.6
Chat gpt10人分評価平均(母語話者評価使用)	3.5	4	5	3.4	3.8	19.7
母語話者評価平均 (5人分)	4.3	3.8	3.7	3.5	3.8	19
Chat gpt5人分評価平均(基本プロンプト)	3.8	4	4	3.6	4	19.4
Chat gpt5人分評価平均(改善プロンプト)	4.2	4.2	3.6	3.2	4	19.2
Chat gpt 5人分評価(母語話者評価利用基本プロンプト)	3.4	3.4	2.8	2.6	3.4	15.6
Chat gpt 5人分評価(母語話者評価利用改善プロンプト)	3.4	3.4	3.8	3.6	3.4	17.6

本研究では、ChatGPT による英作文評価を複数のプロンプト条件下で実施し、その結果を母語話者による評価と比較した。表 1 に示すとおり、母語話者による被験者 10 名分の英作文評価の平均値は合計 18.6 点であり、各観点では内容(4.1)・論理(3.7)・語彙(3.6)・文法(3.4)・文体表記(3.8)と比較的高い一貫性が見られた。一方、ChatGPT による基本プロンプトでの評価平均は 14.4 点と低く、特に文法および文体表記で母語話者よりも厳しい傾向が確認された。そこで、文法と文体表記を平均 3 に近い形で評価を改善するようにプロンプトで指示したところ、合計 15.6 点へと上昇し、評価のばらつきが減少した。さらに、母語話者の評価データを AI に提示したプロンプト(母語話者評価使用)では 19.7 点となり、母語話者の平均値(18.6 点)を上回った。

また、母語話者による 5 名分の平均(17.1 点)と比較しても、ChatGPT による 5 名分の評価平均(19.4 点~19.2 点)は母語話者評価の平均との高い整合性を示した。このことから、ChatGPT は評価プロンプトの設計によって、人間の評価に近い一貫性と精度を示すことが確認された。さらに、ChatGPT は評価コメントがすべて同一になる傾向があり、改善プロンプトで個別コメント生成を求めたところ、点数のわずかな変動とともにコメントの差別化が確認された。

なお、ChatGPT の再現性の確認のため母語話者 10 名分の評価を読み込ませて 2 回目の出力を試みたが、評価データの読み込みがうまくいかず再実行はできなかった。

4.2 Copilot と母語話者 4 人の英作文評価の比較

以下の表は Copilot の各プロンプトにおける評価結果と母語話者評価の結果(4 名それぞれの評価の平均と 4 人全員の平均)を表にしたものである。

本研究では、Microsoft Copilot を用いて英作文の自動評価を行い、プロンプトの改良および母語話者評価との整合性を検証した。表 2 に示すとおり、母語話者 5 名の平均値は合計 19 点であり、

表 2 各母語話者評価と Copilot の各評価項目および合計の平均比較

	内容	論理	語彙	文法	文体表記	合計
母語話者平均(5人分)	4.3	3.8	3.7	3.5	3.8	19
Copilot 評価(基本プロンプト)	3.6	3	2.8	2.6	3	15
Copilot 評価平均(改善プロンプト)	3.6	3	2.8	3.6	3.6	16.6
Copilot 評価 2 回目(基本プロンプト)	3.8	3.2	3	3	3	16
Copilot 評価 2 回目(改善プロンプト)	3.8	4.2	3.2	4.2	3.8	19.2
Copilot 母語話者評価使用(基本プロンプト)	3.8	3	2.8	2	2	13.6
Copilot 母語話者評価利用(改善プロンプト)	3.4	3	2.8	2.6	2.8	14.6

各観点の平均値は内容(4.3)・論理(3.75)・語彙(3.7)・文法(3.5)・文体表記(3.75)と一貫していた。

一方、Copilot による基本プロンプトでの評価平均は 15 点とやや低く、特に文法(grammar)および語彙(vocabulary)において母語話者評価よりも厳しい傾向が確認された。改善プロンプトを用いた条件では合計 16.6 点まで上昇し、文法・文体表記の評価に改善がみられた。

2 回目の評価検証では、コメントが同一となる傾向があったため差別化を指示したところ、16.0 点から 19.2 点に上昇し、母語話者平均(19 点)に近い整合性を示した。

また、母語話者評価のデータを提示した基本プロンプトでは、スコアが一時的に 13.6 と低下傾向にあった。このため、文法と文体・表記の基準を緩和するよう指示したところ、14.6 まで上昇した。

以上の結果から、Copilot による評価もプロンプト設計により精度が大きく変化し、特にコメント生成に多様性を持たせるよう指示することで、内容・論理面の評価が母語話者の傾向に近づくことが明らかになった。

4.3 AI と母語話者の評価の安定性に関する結果

表 3 評価者別の各項目の平均と標準偏差

評価者 ²⁾	内容 M(SD) ²⁾	論理 M(SD) ²⁾	文法 M(SD) ²⁾	語彙 M(SD) ²⁾	文体表記 M(SD) ²⁾	合計 M(SD) ²⁾
母語話者 ²⁾	4.2 (0.14) ²⁾	3.75 (0.07) ²⁾	3.45 (0.07) ²⁾	3.50 (0.07) ²⁾	3.80 (0.00) ²⁾	18.8 (0.28) ²⁾
ChatGPT ²⁾	3.59 (0.31) ²⁾	3.28 (0.52) ²⁾	2.92 (0.77) ²⁾	3.11 (0.47) ²⁾	3.43 (0.58) ²⁾	17.36 (2.16) ²⁾
Copilot ²⁾	3.68 (0.18) ²⁾	3.00 (0.42) ²⁾	2.80 (0.71) ²⁾	3.08 (0.85) ²⁾	3.04 (0.71) ²⁾	16.00 (2.14) ²⁾

ここでは母語話者・ChatGPT・Copilotによる英作文評価結果を比較し、AI評価の特徴と信頼性を検証する。記述統計の結果、母語話者の平均値は全観点で最も高く、特に「文法」、「語彙」、「文体表記」においてAIと差が顕著であった。一方で、標準偏差は母語話者群で最も小さく、評価のばらつきが少ないことが示された。これは母語話者による評価が一貫しており、母語話者間の基準の共有が明確で、信頼性が高いことを示している。

次にChatGPTの評価を見ると、平均値は全体で17.36と母語話者より低く、標準偏差は2.16と若干評価にばらつきが大きかった。項目別では「内容」、「論理」が比較的高かった一方「文法」は低く出る傾向があった。

一方、Copilotでは平均値が全体で16.0と低く、これは「文法」、「語彙」、「文体表記」の評価の低さが原因と考えられる。

両AIともに母語話者よりも標準偏差が大きく、出力の安定性が低いことから、同一の文章に対しても評価の揺れが生じやすい傾向が確認された。

4.4 AIの安定性に関する結果

AIによる英作文評価の安定性を検証するため、母語話者および二種のAI(ChatGPT・Copilot)のプロンプトごとの合計得点を比較した。

表4 AI評価の安定性の比較(合計点)

評価者	平均値	標準偏差
母語話者評価	19.70	0.28
ChatGPT(基本プロンプト)	15.60	2.16
ChatGPT(改善プロンプト)	17.60	1.24
Copilot(基本プロンプト)	14.40	2.14
Copilot(改善プロンプト)	18.60	1.10

その結果、母語話者の評価が最も高く(M=19.7, SD=0.28)かつ安定していた。一方、AI評価では初期プロンプトにおいてばらつきが見られたが、改善プロンプトの導入により2つのAI両方で平均値が上昇し、標準偏差も縮小した。これにより、AI評価の安定性が、プロンプト設計の改良により向上することが確認された。

5. 考察

5.1 AI評価と母語話者評価の一致度に関する考察(リサーチクエスチョン1に対する考察)

本研究では、母語話者評価と2種類のAI評価(ChatGPTおよびCopilot)の一致度を検証した。その結果、基本プロンプトから改善プロンプト、さらに母語話者評価を読み込ませた最終プロンプトへと段階的に精緻化することで、AIがより人間に近い評価を行うことができることが確認された。

また、観点別に平均と標準偏差を比較した結果、AI評価はいずれも母語話者評価より低い得点傾向を示した。特にChatGPTは論理(M=3.28)および文法(M=2.92)で低い値を示し、語彙もやや抑えた評価となった。これは、ChatGPTが文章の構造や文法的精密さよりも、全体的な意味理解や内容の一貫性を重視し評価する傾向にあるためだと考えられる。一方、Copilotは語彙(M=3.08)、文法(M=2.80)、文体表記(M=3.04)がいずれもChatGPTを下回っており、特に文体や表記上の誤りを減点要因として強く捉えることため平均が低く出ていると考えられる。ゆえに、Copilotは内容よりも表層的正確性を優先する傾向がみられた。母語話者評価は全観点において標準偏差が小さく(0.07~0.14)、極めて安定した判断を示した。したがって、AI評価は母語話者の平均的傾向を部分的に再現しているが、観点ごとの重み付けや判断基準の一貫性には差異があることが明らかになった。以上により、AI評価の教育利用にあたっては、モデルごとの特性と評価の偏りを考慮し、それらを踏まえた運用が必要であると考えられる。

5.2 プロンプトの改善によるAI評価の安定性に関する考察(リサーチクエスチョン2に対する考察)

本研究では、プロンプトの改善による評価の変化とAIによる作文評価の安定性についても検証した。

まず、入力する母語話者評価の人数について、被験者10名分を提示した場合と5名分を提示し

た場合を比較すると、10名分提示した方が母語話者の平均値により近づくことを確認した。これは、AI が与えられた参照事例をもとに母語話者の評価傾向を内部的に一般化し、観点間の重み付けを学習的に再構成した可能性を示唆している。すなわち、より多くの事例を参照することで、AI は母語話者の判断基準に近似する出力を生成しやすくなると考えられる。

つぎに、基本プロンプトにおいては、生成された評価コメントが全く同一になる傾向が見られた。これは、生成 AI が言語出力を行う際に、訓練データ中で確率的に最も安全で一般的な表現を選択する「平均化傾向 (averaging bias)」を有するためと考えられる。そこで、改善プロンプトにおいて、個々の作文の内容に基づく個別コメントを求めたところ、その結果、コメントが差別化されただけでなく、観点別のスコアにも大きな変化が見られた。これは、AI がコメント生成とスコア判断を独立して行うのではなく、共通の処理空間で統合的に判断している可能性を示す。すなわち、出力文の多様性を促す指示が AI 内部の評価づけを再構成し、より人間的で個別化された評価を導いたと考えられる。

さらに、両 AI とも文法や文体・表記の項目に関して評価が厳しかったため、より基準を緩和するようにプロンプトで指示した。ChatGPT は「平均が3になるように」とプロンプトを入れたところ、その基準に合わせて出力を調整した。一方、Copilot は基準緩和の指示とともに、その根拠となる基準の説明を求めたところ、評価基準を明確に表した。これらは、AI 評価を教育的に活用する際、プロンプト設計が出力の質および妥当性に直接影響する重要な要素であることを示している。

5. 3 評価時の注意点と運用上の問題点

ChatGPT は評価を生成する際、複数作文を同時に入力するとスコアの外れ値がでないように平均値など統計処理をおこない、生成している。よって、複数の作文を一度に評価させた場合と、作文数を分けて順次評価させた場合とでは、同一の作文でもスコアがわずかに変化する可能性が

ある。入力の際にはその点を考慮しなくてはならない。

また、運用面については、評価データの件数が増えるほど、AI の処理に負荷が高まり、出力が停止する場面が多く確認された。Copilot は一度に処理できるトークン数が制限されているので、5人分の入力の検証のみにとどまった。また、ChatGPT については、再現性確認のため、10人分のデータを用いた処理を二度行おうとしたが、処理がとまりうまくいかなかった。今後の AI 技術の改善が待たれるところである。

6. 今後の研究

本研究では母語話者の評価にどこまで AI の評価を寄せることができるかを検証し、AI 評価の信頼性と課題を明らかにした。その結果、AI の評価は母語話者の傾向にある程度近似するものの、完全に一致するわけではなく、入力された大量のデータから言語の関連性などを学習して出力生成しているに過ぎないことが確認された。したがって、学習者の背景知識等を十分に理解しているとは言い難く、AI 評価の限界を認識する必要がある。一方、AI は文法や文体・表記などの表層的評価に安定性を示すため、多くの研究者が指摘するように、人間と AI の双方による評価システムの構築が求められる。

今後の研究では、AI と人間の評価を相互補完的に活用できる評価システムの構築が求められる。本研究で扱った5観点のルーブリック評価に加えて、AI の生成する評価コメントの内容と母語話者の評価コメントとの比較分析を行い、AI によるコメントの教育的有効性について検証していきたい。

7. 倫理的配慮

本研究で使用したデータは、協力機関における通常の授業活動の一環として収集されたものであり、当該機関の内規に基づき、授業担当者の許可を得て匿名化された形で研究目的に提供を受

けたものである。本学（開智国際大学）では新たな被験者調査を実施しておらず、本研究は倫理審査の対象とならない区分に該当する。

研究の遂行にあたっては、個人情報保護およびデータの二次利用に関するガイドラインに従い、適切な管理のもとで分析を行った。

引用文献

- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® V.2. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(3).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843852.pdf>
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Assessing Writing*, 57, 100793. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100793>

93

- Uyar, A. C., & Büyükahıska, D. (2025). Artificial intelligence as an automated essay scoring tool: A focus on ChatGPT. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(1), 20–32. <https://doi.org/10.21449/ijate.1517994>
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- Zhang, Z. (V.), & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>
- 文部科学省. (2024). 初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン (Ver.2.0) [PDF]. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf

資料1 基本プロンプト

次の学生の英作文を、以下の5つの観点で5段階評価し、総合コメントを英語でつけてください。
各観点は1 (Very Poor) ~5 (Excellent) の範囲で点数を付けてください。
観点と評価基準は次の通りです。

1. Content (内容)

- 5: 内容が明確で具体的。テーマを深く理解し、適切な例や詳細がある。
- 4: 内容が概ね明確で、関連する情報を含む。やや詳細に欠ける部分がある。
- 3: 主題は理解しているが、内容が浅いまたは一部ずれている。
- 2: 内容が不十分または主題とあまり関連しない部分がある。
- 1: 内容がほとんどなく、主題に沿っていない。

2. Logic (論理)

- 5: 段落構成が明確で、論理展開が一貫している。接続語の使用が適切。
- 4: 基本的に論理的で、文や段落のつながりが概ねわかりやすい。
- 3: 一部に論理の飛躍やつながりの弱い部分がある。
- 2: 論理の流れが不明確で、主張の関係がわかりにくい。
- 1: 文が散発的で、論理構成がほとんど見られない。

3. Vocabulary (語彙)

- 5: 語彙が豊富で適切。語の選択が的確で自然な表現が多い。
- 4: 適切な語彙を使っているが、同じ語の繰り返しがやや多い。
- 3: 語彙がやや限定的。基本語のみで表現している部分が多い。
- 2: 語の選択に不自然さがある。誤用が目立つ。
- 1: 語彙の誤用が多く、意味が通じにくい。

4. Grammar (文法)

- 5: 文法構成が正確で多様。複文も適切に使用している。
- 4: 多少の文法ミスはあるが、意味理解に支障がない。
- 3: 文法ミスがやや多く、読み手に負担をかける箇所がある。
- 2: 文法ミスが頻発し、意味が不明確な文が多い。
- 1: 文法の誤りが多すぎて意味が伝わらない。

5. Mechanics (文体・表記)

- 5: スペル・句読点・大文字使用が正確。段落・インデントが整っている。
- 4: 小さなスペルや句読点の誤りはあるが、全体的に整っている。
- 3: スペルや句読点にやや多くの誤りがある。
- 2: 誤りが多く、読みづらい部分がある。
- 1: 多数の誤りにより読み取るのが困難。

出力形式は次のようにしてください:

【採点結果】

Content:

Logic:

Vocabulary:

Grammar:

Mechanics:

総合コメント【英語】

資料2 改善プロンプト①

Grammar と Mechanics の評価が厳しいので、2項目とも3以上になるように再度評価してください。

資料3 改善プロンプト②

学習者へのコメントがすべて同じなので、個々の作文の内容に即したコメントにしてください。

資料4 英作文評価手順プロンプト（母語話者の評価傾向に基づく）

【ステップ1】母語話者評価の分析

あなたは英語教育および英作文評価の専門家です。

以下は、4名の英語母語話者が学生の英作文を、

次5つの観点で評価したデータです。

内容 (Content)

論理 (Logic)

語彙 (Vocabulary)

文法 (Grammar)

表記 (Mechanics)

それぞれの評価者は、各作文に対して1~5のスコアとコメントを付けています。

このデータをもとに、次の点を分析してください。

4名の評価者に共通する評価傾向や特徴

評価者間の違い、不一致の傾向

5観点のうち、暗黙的に重視されている項目（例：文法に厳しい、内容に寛容など）

コメントに見られる典型的な言語表現や焦点

最後に、4名の評価者の傾向を統合した

「総合評価プロファイル (combined rater profile)」をまとめてください。

（例：「内容に高得点をつけやすく、文法や表記には厳しい傾向がある」など）

【ここに4名分の採点データを貼るか、Excel ファイルを参照させる】

【ステップ2】母語話者の評価傾向に基づく AI 評価

次に、ステップ1で得られた英語母語話者の総合評価プロファイルを参考に、

新しい学生の英作文を以下のルーブリックで評価してください。

評価基準 (Rubric)

内容 (Content)

論理 (Logic)

語彙 (Vocabulary)

文法 (Grammar)

表記 (Mechanics)

（各項目を1~5で評価）

評価の際の注意

採点時には、母語話者の評価傾向を反映させてください。

（例：母語話者が「内容」に高いスコアを与える傾向がある場合、同様の基準を用いる）

出力形式

【評価結果】

内容 (Content) :

論理 (Logic) :

語彙 (Vocabulary) :

文法 (Grammar) :

表記 (Mechanics) :

【総合コメント (Overall Comment : 英語・CEFR A2 レベルで)】

【ここに学生の英作文を貼るか、データを参照させる】

The Relationship Between AI-Based and Native-Speaker Evaluation of English Writing: An Examination of Effective Prompts and Rubrics

Reiko GODO

Abstract

This study examines how closely two generative AI systems, ChatGPT and Copilot, can match human evaluation of English learner writing. In this research, four native English speakers evaluated essays written by ten university students. Several stages of prompt design were used to help the AI systems produce scores that were more similar to human ratings. The results showed that refining the prompts led the AI systems to generate scores that came closer to human evaluative patterns. The stability of the AI-generated scores was also compared with that of the human ratings, and some variation and practical limitations were observed. These findings suggest that, with carefully designed prompts, AI-based feedback can become a more reliable and stable tool in educational settings.

..... **Key words**

AI-based essay evaluation, native-speaker evaluation, prompt design, evaluation reliability,
instructional feedback

Lecturer, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

教科書本文の簡易版を用いた読解指導

神戸 玲子*¹

本研究では、生徒の英語習熟度とリーディング教材の難易度との乖離が高校英語授業に及ぼす影響に着目し、学習者の読解理解とアウトプット活動促進のため、教科書本文を語彙および構文の両面から調整した簡易版教材を作成した。そして、それを授業における足場掛け(scaffolding)として位置づけ、その有効性を検証した。具体的には東京都内の私立高等学校3年生56名を対象に、プレリーディング活動において簡易版を用いて内容読解を行った後、ポストリーディング活動において本文の要約活動を実施し、その効果を内容理解テスト、要約ライティング、アンケート、およびインタビューの結果をもとに量的・質的に分析した。その結果、簡易版教材の導入がプレリーディング段階での本文理解を促進し、ポストリーディング段階における学習者の要約作成能力の向上に寄与することが示唆された。これらの結果から、簡易版教材は学習者の英語力と教材難易度との乖離を埋める有効な足場掛けとして機能する可能性が示された。

..... キーワード

簡易版教材, 読解指導, 要約ライティング, 足場掛け, 高校英語教育

1. 研究動機と本研究の目的

1.1 研究動機

文部科学省の学習指導要領では高校の英語の授業はすべて英語で行われることが提唱されている。しかし、令和5年度の文部科学省「英語教育実施状況調査」によると、授業をおおむね英語で行っている教員は約54%にとどまっている。さらに民間調査でも、学習者側の体感として、授業の半分以上を英語で進めている教員が6割強という結果が報告されており、「すべて英語」の授業は依然として少数派である。(イーオン, 2018, ベネッセ, 2019)

なぜ、高校で英語を使って授業することが難しいのか。その理由として、大学入試における顕著なリーディング偏重が授業における英語使用を

阻害していると考えられる。大学入試で出題されるリーディング題材のレベルは日本の高校生の平均的なレベルと比べるとかなり高い。中条・長谷川(2004)の大学入試問題に関するBritish National Corpusの頻度上位語のカバー率とリーダビリティの数値の調査によると、大学入試問題は高校教科書と比較してより高数値であること明確になった。高校では学習者のレベルを考慮した様々な教科書が作成されているが、大学受験を意識し多くの高校が学習者の習熟度よりも高い教科書を選定する傾向にある。また、日本の高校生の約50%が英検準2級レベルの英語力とされるが(MEXT, 2023)、英検準2級のリーディング題材のリーダビリティがフレッシュキンケイドの公式で7.0である一方、高校教科書のCrown(三省堂)は高校3年生の教材でリーダビリティ9.0と大きく乖離している。この乖離から、学習者が初見で学習する際に未知語彙の推測に多くの認知負荷がかかっていることが推測される。

2025年12月5日受理

Teaching Reading Using Simplified Texts as Scaffolding

*1 Reiko GODO

開智国際大学 非常勤講師

1. 2 本研究の目的

学習者の習熟度と教材英文のレベルの乖離は授業運営にも影響を及ぼしている。第一に難しい英文による学習者の自力での要点把握の阻害と教員の講義形式による読解指導に起因する生徒の受動的な授業態度、第二に難易度の高い語彙と文構造による生徒によるアウトプット活動の阻害である。

上記の問題点解決のため以下の3つを改善点とした。

1. 生徒が自ら難易度の高い英文へ対応できるようにすること

2. 生徒が能動的かつ意欲的に授業に取り組めるようにすること

3. 読解題材を用いたアウトプット活動を授業に導入すること

これらの改善策として、英文の語彙と文法のレベルを下げた簡易版を導入し、足場掛けとすることで、生徒の授業への取り組みをより能動的なものとするを試みた。また、読後の活動として簡易版を足場掛けとした本文の要約活動を行った。本研究の目的は、Hu & Nation (2000) の語彙カバー率理論および Swain (1985) の出力仮説を理論的背景とし、教科書本文の簡易版導入が読解理解および要約活動に及ぼす効果を検証することである。

2. 先行研究

ここでは、語彙とリーディングストラテジーについての先行研究と本文の簡易化とリーダビリティについての先行研究について言及する。

2. 1 語彙に関する研究

語彙と本文理解の関係について、Hu&Nation(2000)は、英文における既知の語彙の割合が 98%の時に適切な内容理解が得られるとしている。両氏は「既知語彙のカバー率 98%が、意味重視のインプットと言語重視の学習の分かれ目となるが、この分かれ目はかなり曖昧で、学

習者の背景知識の量、学習者の読解力、読解中に提供される絵や写真などの補助的な情報の量など、さまざまな要因に左右されると考えなければならぬ。」と結論づけている。本研究においてもこのカバー率を目安に簡易版を設計した。

2. 2 リーディングストラテジーに関する研究

Kletzien(1991)は高校生の L1 学習者の習熟度別の読解能力、テキストの難易度、学習者のストラテジーについての知識と、ストラテジー使用との関連について検証し、習熟度に拘わらず文章レベルの低下による認知的負荷の低下とともに、学習者がリーディングストラテジーを多用し、その結果情報処理深度が増したと報告した。また、習熟度の低い学習者は個々の単語や文の狭い範囲内の認知に集中しているため、それが文章全体の理解の阻害要因となっていると指摘した。この結果は本研究の前提である簡易化による読解負荷軽減と一致している。

2. 3 本文の簡易化とリーダビリティに関する研究

ここではリーダビリティを用いた英文の簡素化の利点と課題を論じる。語彙リストを基に語彙を言い換え、リーダビリティを用いて文構造も簡易化、本文内容も削除し簡素化したグレイデッドリーダーは Honeyfield (1977)によると本文のコミュニケーション構造を削除し通常の英語との乖離を生んでいるとし、生徒の不適切な読解ストラテジー使用を促す可能性を主張している。

Lotherington-Woloszyn,H.(1993)は習熟度別に分けた学習者に原文と2つの異なる簡略化を行った英文を読ませ、理解度を測った。その結果、学習者の理解度にテキスト間の大きな差は見られなかったが、簡略化された英文に対して学習者が好意的な取り組みをしたことがわかり、簡易版は学習者の英文への取り組みを促進することが確認された。また、語彙と構造の簡素化が内容を削減した英文と比較すると生徒の取り組みがより効果的であったとした。

次に Carrell (1987)はリーダビリティに合わせ

た文章の変更が引き起こす文章の本来の意味の改変の可能性を指摘した。加えてリーダビリティの観念が読者の背景知識を無視したものであると指摘、読み手への配慮の必要を考慮した簡素化を主張している。本研究では Honeyfield (1977) の指摘する「構文単純化による不自然さ」を避けるため、原文の内容を保持したまま語彙・文構造を調整するよう心掛けた。

2.4 リーディング活動におけるライティング活動導入の重要性

本節では、リーディング活動におけるライティング活動導入の理論的背景と、ライティング活動として行った要約活動の有効性に関する先行研究を概観する。

Krashen (1985) はインプット仮説で豊富な入力引き起こす第二言語の習得の必然性を述べ、ライティングとスピーキングの習得の相違を論じた。一方、Swain (1995) はアウトプットに起因するより深い言語処理を主張しその重要性を指摘した。村野井 (2006) は読後のライティング活動が学習内容の内在化と読解内容を用いた表現活動に役立つと述べている。Grabe and Stoller (2020) もこの見解を支持している。

リーディングとライティングの関連性について、Gao (2017) はスキーマ理論に基づき、リーディングとライティングを「入出力の連続過程」とし、リーディングはインプットを得る手段でライティングはその強化と出力の手段としている。Shanahan (2006) は、両技能が共有する4つの知識基盤（領域知識、言語使用のメタ知識、言語的特徴、手続き的知識）を指摘し、統合的な指導の必要性を強調した。

要約ライティングの導入効果について、Graham and Herbert (2011) はL1学習者を対象としたメタ分析を行い、要約を含むライティング活動の読解力向上への有効性を示した。山田 (2000) はL2使用における中級英語学習者に対する要約活動の有効性を検証、推論的思考の促進を認めている。一方、Crownhurst (1991) は要約指導の有効性を否定したが、Gao (2017) はそ

の要因を教員の学習者に対するスキュフォールディング不足に求めた。これらの研究は、ライティング活動を効果的に機能させるためには、学習者に適した教材選定と教員の支援が重要であることを示している。

2.5 本研究への示唆

以上の先行研究より、本文理解の促進において学習者の語彙カバー率を考慮した教材設計と、認知的負荷を軽減するための本文の簡易化の有効性が示唆された。また、リーディング教材の要約活動の内容理解の深化や推論的思考の促進への寄与が認められた。これらの知見を踏まえ、本研究では、教科書本文の語彙および構文を調整した簡易版教材を用い、読解活動と要約ライティング活動を組み合わせることで、学習者の理解度および表現力への効果を検証することを目的とする。

3. リサーチクエスション

足場掛けとしての英文の簡易化版の導入の有効性を検証するため、以下の2点をリサーチクエスションとしてたてた。

- (1)教科書英文の簡易版を用いた活動は、生徒が自分のレベルより高いレベルの教材を読む際の助けとなるか。
- (2)教科書英文の簡易版を使った要約活動は生徒のアウトプット能力を向上させ、学習者の自己効力感を上昇させるか。

4. 研究の内容と方法

4.1 研究対象と期間

本研究は都内の私立高校3年生の英語コミュニケーションの授業を対象として行った。対象教材は *Crown English Communication III*、授業数は週4時間である。研究は上下2クラスを対象としたが、このクラス分けは生徒の希望進路によるもので、学習者の習熟度は重複している。また、学習者の習熟度は英検3級が多数を占め、上位約15%が英検準2級以上、下位の約10%は英検4

級またはそれ以下である。英検準 2 級レベルは CEFR A2～B1 に相当し (Eiken Foundation, 2022)、本研究対象の生徒の多くは A2 水準に位置していた。研究期間は 3 期を設定し、各期に教科書の 1 レッソンを学習した。

4. 2 指導手順

ここで本研究の指導手順について説明する。

教科書のセクションごとにプレリーディング活動、メインリーディング活動、ポストリーディング活動を設定し、簡易版はプレとポストの活動で導入した。

まずプレリーディング活動において学習者は簡易版と教科書原文とを比較、原文中の英単語の意味を簡易版で確認する (資料 1 参照)。その後要点確認の小テストを日本語で実施し、その結果を理解度の指標として数値化した。

次にポストリーディング活動で学習者は簡易版を読み、サンプル要約の空所補充後、関連した絵とキーワードを参考に要約を書く。その後ペアでルーブリックに沿って互いの要約を評価、その後自らの要約の考察も書く (資料 2 参照)。

活動の内容を以下の表にまとめた

表 1 簡易版を用いた活動内容

活動段階	活動内容	簡易版の使用場面	評価方法
プレリーディング	簡易版読解・Q&A・原文比較	語彙確認・意味理解	内容理解テスト
ポストリーディング	要約作成・相互チェック	表現練習・要約支援	語数分析・自己評価

4. 3 簡易版の作成手順

簡易版の作成は語彙調整⇨構文調整⇨リーダビリティ調整の 3 段階の手順で行った。

①語彙調整

Online Graded Text Editor (<https://www.ericentral.com/ogte/>)を用いて教材の英文をスキャンし、英検準 2 級レベル外となった語彙を書き換え、文の語彙の 95%が英検準 2 級レベルとなるように簡素化した。

②構文およびリーダビリティ調整

Readability Checkers

(<https://readabilityformulas.com/>)を用いて簡易版の Flesch-Kincaid によるリーダビリティを測定、簡易版の文構造をグレード 5 になるよう調整した。

4. 4 分析データ

本研究では、①読解テスト (量的分析)、②要約語数 (量的分析)、③実施中および事後の学習者へのインタビューと事後アンケート (質的分析) の 3 種類のデータを用いた。なお、②については、学習者がほぼ全員英作文活動を未経験であったことから、流暢性を重視した指導を行ったため、アウトプット能力を学習者が英語で情報を要約する際の語数と定義し、分析対象とした。

5. 結果

5. 1 リサーチクエスチョン 1 について

以下に各セクションの英文のリーダビリティとプレリーディング後の読解テストの結果をまとめた。

表 2 プレリーディング活動後の読解テストの平均点と本文のリーダビリティの関係

	教科書本文		簡易版		上位クラス平均(%)	下位クラス平均(%)
	リーダビリティ(平均)	語彙カバー率(平均)	リーダビリティ(平均)	語彙カバー率(平均)		
L2	6.95	89.4%	5.6	96.1%	81.4	70
L4	7.77	82.1%	5.75	98.8%	88.89	68.6
L5	9.45	85.7%	7.6	97.5%	82.66	68.6

注) 表のカバー率の語彙レベルは準 2 級レベル

高 3 生は大学受験準備期にあたり、進度とともに教材が難化、改訂リーダビリティは Flesch-Kincaid 指標で第 1 期 5.6→第 3 期 7.6 へ上昇した。しかし、上位クラスの平均点は安定して 80%以上、下位も 70%前後の結果であった。平均点が維持されたことは、簡易版が理解支援として機能したことを示唆している。

次に、事後アンケートの結果を以下の表にまとめた。

表3 簡易版導入に関する質問結果

	上位 (N=24)	下位 (N=30)
「自信を持って読めた。」	9	4
「やや自信を持って読めた」	11	16
「どちらでもない」	3	8
「あまり自信が持てなかった」	1	1
「自信が持てなかった」	0	1

上位で 80%以上、下位で 70%近くの学習者が簡易版の有効性を認めていることからリサーチクエッション1について肯定的であると考えられる。

5.2 リサーチクエッション2について

図1と図2は、上位クラスと下位クラスにおける要約語数の推移を示したものである。両図とも、縦軸は要約語数、横軸は実施回(C1-1~C3-3)**を表す。「C1~C3」はユニットを、「-1~-3」はそのユニット内の実施順を示す。

上位クラス(図1)は全体的に語数が高く、後半で増加が見られた。下位クラス(図2)はばらつきがあるものの、概ね語数が増加する傾向が確認された。

これらより、いずれのクラスでも要約活動の継続により語数が増えていることが分かる。

図1 上位クラスにおける要約語数の推移

(上位=実線+●, 中位=破線+▲, 下位=点線+■)

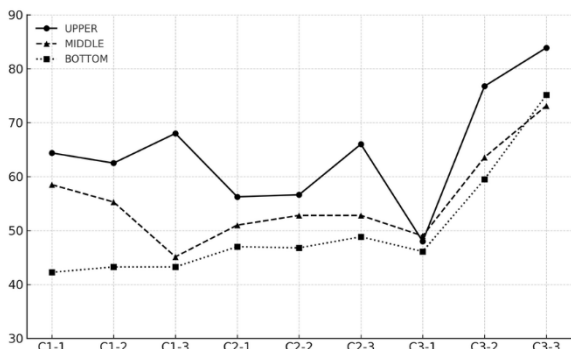
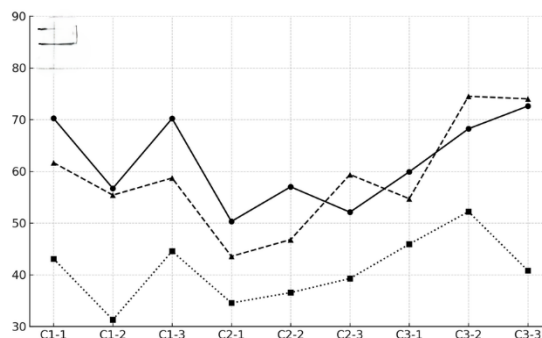


図2 下位クラスにおける要約語数の推移

(上位=実線+●, 中位=破線+▲, 下位=点線+■)



次に学習者の英作文の質的分析に言及する。上位の学習者は、第1期当初散見した簡易版や教科書本文の書写に近い要約が第3期には一部関係代名詞の継続用法や分詞構文など複雑な文法構造を含んだものへと変化した。また、習熟度下位の学習者の英文に見られた主語や動詞の欠如などの不完全さも第3期において多く改善が見られた。これはSwain (1985)のOutput Hypothesisが指摘するように、繰り返しの産出活動が引き起こした学習者の“気づき”により、学習者の意識が語数の増加から文構造の統合的理解へと変化した結果と考えられる。学習者のほぼ全員が定期的なライティング活動を行っていなかったことを考慮すると、量から質への学習者の変化は学習者の学習意欲の向上と考えられ、リサーチクエッション2に関しても肯定的であると考えられる。

次に、事後アンケートの結果を以下に示す。

表4 要約活動の有効性に関するアンケート

	上位 (N=24)	下位 (N=30)
「とても役立った。」	6	3
「役立った」	17	17
「どちらでもない」	0	10
「あまり役立たなかった」	0	0
「役立たなかった」	1	0

上位クラスで 95%、下位クラスで 66%の学習者が要約活動の有効性を認識していることから、読解における要約活動の指導法として有効であると結論づけることができる。

5.3 生徒に行ったインタビュー結果についての考察

第1期終了時および第3期終了時の2回、各クラスから、各6名ずつ計12名の学習者にインタビューを行った。第1回では簡易版を用いた活動についての学習者の意見聴取を目的としたが、第2回では活動の長所・短所の聴取を目的とした。なお、インタビュー内容はカテゴリー化して分析した。

5.4 プレリーディング活動についての聴取結果

学習者が指摘したプレリーディング活動に関する発言は以下の通りである。

5.4.1 長所に関する発言

①内容理解に関する発言

- ・英文が難しいので、簡易版があると内容がつかみやすくて助かった。
- ・本文の内容をより深く読むことができた。
- ・簡易版は簡単な英語なので話が想像しやすかった。
- ・本文の内容を最初に大まかにつかむことができた。

②語彙や文法に関する発言

- ・難しい語彙の言い換え表現が理解できた。

5.4.2 短所に関する発言

①読解に関する発言

- ・原文に慣れてくると本文のニュアンスを掴むのに邪魔になるところがあった。

5.5 ポストリーディング活動についての聴取結果

学習者が指摘したポストリーディング活動に関する発言は以下の通りである。

5.5.1 長所に関する発言

①要約活動に関する発言

- ・英文を書くことに慣れた。
- ・簡易版を使用することで、教科書の本文を思

いだすことができ、outputが容易になった。

- ・文法の大切さに改めて気が付いた。

②英文読解に関する発言

- ・要約を書くことで本文の内容がより頭に入った。

③ペア活動に関する発言

- ・ペア活動だったので、他の生徒の作文を見て、こういう表現もあるのかととても勉強になった。

5.5.2 短所に関する発言

①簡易版の使用に関する発言

- ・教科書本文と簡易版のどちらを使うのがいいのか迷った。
- ・簡易版とサンプルサマリーがあるとそれに頼ってしまって、自分のことばで書くことが難しかった。

②ペア活動に関する発言

- ・ピアフィードバックでは自分の書いた英語があっているか自信が持てない。

5.6 両活動への回答についての考察

プレリーディング活動の内容に関する学習者の発言で「内容を大まかに掴むことができた」とあることから、トップダウン的な読解処理が促進されたことを示している (Carrell & Eisterhold, 1983)。また、母語話者を保護者に持つ回答者は教材で使用される英語と普段家庭で用いる英語の差異を指摘し、簡易版の使用が読解の手助けとなったと述べ、足場掛けとしての簡易版の有効性が示された。

また授業時間の都合による本文内容を削減した簡易版を使用した授業では、削減により学習者の本文理解が阻害された可能性を示唆する発言が複数あった。これは Lotherington-Woloszyn, H. (1993)の研究事例と一致し、簡易版作成時に注意されるべき点である。

また、母語話者を保護者に持つ別の学習者は、日頃保護者との会話時に英単語を並べて会話していると述べ、「主語と動詞が英文の中にあることを意識して英文を作ったのは初めてだったの

で勉強になった。」と述べていることから、要約活動が文構造の統合的理解につながったことが伺える。

簡易版の使用に好意的な意見が多数ある一方、授業における十分な英文理解から簡易版を不要とする意見もあった。また、簡易版でも 300words 程度の語数があり習熟度の低い学習者の中に強い負担感を示す者もいたことから、習熟度の低い生徒へ向けた指導法改善の必要性が示された。

6. 結論および今後の研究

6. 1 指導法の限界

ここでは指導法の限界に言及する。

第一に、原文のリーダビリティの難化による簡易化の難化である。例えば、レベルをグレード9から3に合わせて簡素化することはほぼ不可能であり、簡易化には限界がある。これは Honeyfield (1977) が指摘した“簡易化による不自然化”の問題と一致する。

第二に、この指導法では1セクションを教えるのに3回の授業が必要となるが、通常進度は1セクションを2コマで扱う。この制約を鑑み、活動の一部短縮や統合を検討する必要がある。具体的にはプレとポストの活動を別々にあるいは口語に導入する等を検討したい。

第三に、習熟度の低い学習者は英語への強い苦手意識から、簡易版でも強い負担感を示した。そのような学習者へ向けてさらなる足場掛けを検討する必要がある。

6. 2 今後の研究について

プレ・ポスト活動とも活動時間の短縮と、導入形態の検討を行う。具体的には①プレ活動をレッスン全体の導入として用いる、②ポストリーディング活動のみ授業に導入し、英検のライティングで出題される要約問題対策の指導の足場掛けとしての使用などを検討することなどが考えられる。

最後に、この活動の中心となる簡易版の制作に言及する。簡易版が教材の一部として教科書会社

により提示される場合もあるが、この活動のニーズに合わない場合、教員による作成が求められる。活動持続のための教員の負担削減は必須であり、ChatGPTやCopilot等AIを利用した簡易版作成による教員の負担減の検討が必要である。ただし、AIの利用に際し、著作権・個人情報保護などの倫理的配慮を行う必要がある。

7. 謝辞

本研究は所属校の研究倫理規定に則り、生徒および保護者に事前に目的を説明し、同意を得た上で実施した。研究を理解し、協力してくださった方々に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 株式会社イーオン (2018) 『中高における英語教育実態調査 2018』
https://www.aeonet.co.jp/company/information/newsrelease/pdf/aeon_180903.pdf
- 霜崎實ほか (2018) *CROWN English Communication III* 三省堂.
- ベネッセ教育総合研究所 (2019) 『高1生の英語学習に関する調査』
https://benesse.jp/berd/up_images/research/all4.pdf
- 文部科学省 (2024) 『令和5年度 英語教育実施状況調査 (概要)』
https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf
- 中條清美・長谷川修治 (2004) 「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英語入試問題の難易度」『日本大学生産工学部研究報告』B (文系)、37、45-55.
http://hanamizuki2010.sakura.ne.jp/public_html/data/b37-45-55.pdf
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- Byline Media. (2022). *Readability formulas*.
<https://readabilityformulas.com/readability-scoring-system.php>
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading comprehension by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.
<https://doi.org/10.2307/3586673>
- Carrell, P. L. (1987). Readability in ESL. *Reading in a Foreign Language*, 4(1).
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/8b3139ea-3fd2-4e41-806d-27a6d616505b/content>

- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Crownhurst, K. (1991). *Teaching and learning the writing of expository text: A review of research*. ERIC Document ED331999.
- ER-Central. (2022). *The online graded text editor*. <https://www.er-central.com/ogte/>
- Gao, Y. (2017). The effect of summary writing on reading comprehension: The role of mediation in EFL classroom. *Reading Improvement*, 54(2).
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading (3rd ed.)*. Routledge.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431–440. <https://doi.org/10.2307/3585739>
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67–86. <https://doi.org/10.2307/747732>
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education*. Prentice Hall International.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* 126–132. Multilingual Matters. [https://www.researchgate.net/publication/248424656_What_percentage_of_text-](https://www.researchgate.net/publication/248424656_What_percentage_of_text-lexis_is_essential_for_comprehension)
- lexis_is_essential_for_comprehension
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: *What is the relationship?* *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 303–323. <https://www.jstor.org/stable/44487746>
- Lotherington-Woloszyn, H. (1993). Do simplified texts simplify language comprehension for ESL learners? In Simplification: Theory and application. M.L. Tickoo, (Ed.), *Anthology Series 31*, pp. 140–154. SEAMEO Regional Language Centre. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371583.pdf>
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. https://www.lex tutor.ca/cover/papers/nation_2006.pdf
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, 171–183. Guilford Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, pp. 125–144. Oxford University Press.
- Yamada, K. (2002). Comparison of two summary/text-integration writing tasks requiring different inferential processes. *RELC Journal*, 33(2), 142–156. <https://doi.org/10.1177/003368820203300207>

資料1. プレリーディング活動のワークシート

Lesson4 Section1 Does Money Make You Mean? Pre-reading Sheet

Class No. Name _____

【1】本文の easy version を読んで下の英語の問いに英語で答えなさい。

Do rich people think and behave differently from poor people? Paul Piff has thought about this question in many experiments. He found that as people become rich, they think they are special, and they tend to be less kind. Piff worries that as people becomes less equal, they will not think that everyone has an equal chance to succeed.

In one interesting experiment, people played a board game. In the board game, two players buy and sell land, buildings and houses. The person who got the most money and things is the winner. Each player has the same amount of money and follows the same rules.

Piff decided to change the game. He wanted to see what would happen if the game was not fair. One player got more money than the other player. The rules were also changed better for the "rich" player. Piff watched it through hidden cameras.

As the game went on, he saw big differences between the two players. The rich players began to show their power and joy. The rich players became proud of themselves. They became to think less about the difficult situation of the poor players. In some cases, they really behaved badly.

1. What did the people do in the experiment?
2. How were the rules changed?
3. How did the rich players begin to behave?

〈2〉Originalの本文において赤で記された語の意味を easy version の中からみつけてアンダーラインを引きなさい。また日本語の意味をチェックしましょう。緑で記された語はこちらで指導します。

Do rich people think and act differently from poor people? Paul Piff has explored this question in ①dozens of experiments. His findings suggest that as people's wealth increases, so do their ②feelings of entitlement and their ③self-interest, but their empathy and compassion decrease. Piff worries that as economic ④inequality increases, the idea that everyone has an equal opportunity to succeed and ⑤prosper will suffer.

In one interesting experiment, people played a board game in which two players compete in buying and selling land, buildings and houses. The goal is to see who ends up with the most money and property. Each player begins with the same amount of money (of course, it is play money) and each must follow the same rules.

Piff decided to change the game. He wanted to see what would happen if the game were ⑥rigged so that one player got more money than the other player and the rules also ⑦favored the "rich" player. More than 100 pairs of strangers were asked to be either a "rich" player or a "poor" player in a rigged game. The rich players got twice as much money, and the rules worked in their favor. Piff watched through ⑧hidden cameras what happened.

As the game went on, ⑨dramatic differences appeared between the two players. The rich players began ⑩to show signs of power and celebration. They became loud and ⑪slapped their pieces down on the board. They took more than their share of the ⑫pretzels which the researchers had provided. The rich players became more boastful. They were less and less sensitive to the ⑬plight of the poor players. In some cases, they were actually ⑭rude.

- ①dozens of
- ②feelings of entitlement
- ③self-interest
- ④inequality
- ⑤prosper
- ⑥rigged
- ⑦favored
- ⑧hidden cameras
- ⑨dramatic
- ⑩to show signs of power
- ⑪slapped
- ⑫pretzels
- ⑬plight
- ⑭rude

資料2 ポストリーディングのワークシート

Lesson5 Section1 Post reading activity

Class No. Name _____

★Easy version と key words を使ってイラストの横に各段落のサマリーを書こう (サマリー作成の手順)

1. easy version をよく読む。(時間2分)
2. easy version の下にあるサマリーの空欄に適切な英語を入れる。(5分)
3. 裏返してイラストとキーワードを参考に summary を自分で書く。(5分)
4. 友達に書いたサマリーを読んでもらい、評価とコメントをもらう。(10分)
5. 友達の評価を参考に必要があれば訂正し、提出。

The word "artificial intelligence" was first used by scientists who gathered at Dartmouth College in 1956. They found the idea of building machines. That machine could do like human intelligence. According to Matsuo Yutaka, an AI professional at the University of Tokyo, AI research has developed in three stages. From the late 1950's through the 1960's, researchers tried hard to work on making computer programs that could solve puzzles and play board games. In the 1980's, they changed their minds to create "expert systems". Those were programs planned to put professional knowledge into computers. In the 2010's, researchers turned their minds to make systems which could learn by themselves. Those systems had "machine learning" skills.

Machine learning has got to the new stage of "deep learning." Deep learning tries to repeat what is going on in human brains. In other words, computer systems are becoming more like human neural networks. We use neural networks to understand things. Computer systems do like neural networks. They understand big data, find patterns and use them to do many tasks.

Computer systems using deep learning have done many victories. For example, object recognition is an important human's skill to see a cat and understand it as a cat. When a computer system understands a cat, it must ignore some differences and focus on important items which belong to a cat.

【Sample Summary】

The term "Artificial Intelligence" (AI) was first used in 1956 by (scientists) who were trying to build machines that could do like (human) (intelligence). It has developed in (three) (stages). In the first stage, AI played (games); in the second, it takes in (expert) (knowledge); in the third, it begins to learn (by) (themselves), which is called "machine learning." This stage has been going to "(Deep) (learning)." In deep learning, AI works like human (neural) (network).

deep learning
replicate
human brain

【key words】

artificial intelligence (AI) / do like / human intelligence / games / expert systems / machine learning / deep learning / replicate / human brains / object recognition / neural network / scientist / 1956 / solve

評価基準 Rubric

	A (3点)	B (2点)	C (1点)
Words 数 The number of words	60 words 程度 Around 60	40words 程度 Around 40	20 words 程度 Around 20
内容 Contents	各段落の必要な内容を網羅している Cover all the contents.	1, 2個抜けている Missed a few contents.	1個しかあってない Only one right content.
時刻 Errors of tense	間違いが3以下 Less than three.	間違いが4以上 More than 4.	英文が意味不明 Not understandable.
合計 Total			

総合得点 合計 点 + 参加点 (1点) = / 10点
Total Score points + Participation Points = / 10 points

Class No. Name _____

採点者からのコメント Comment from your partner	本人の感想 Your reflection	教員のコメント Teacher's comment
---	--------------------------	------------------------------

資料3. 筆者が作成した教科書本文の簡易版

The word "artificial intelligence" was first used by scientists who gathered at Dartmouth College in 1956. They found the idea of building machines. That machine could do like human intelligence. According to Matsuo Yutaka, an AI professional at the University of Tokyo, AI research has developed in three stages. From the late 1950's through the 1960's, researchers tried hard to work on making computer programs that could solve puzzles and play board games. In the 1980's, they changed their minds to create "expert systems". Those were programs planned to put professional knowledge into computers. In the 2010's, researchers turned their minds to make systems which could learn by themselves. Those systems had "machine learning" skills.

Machine learning has got to the new stage of "deep learning." Deep learning tries to repeat what is going on in human brains. In other words, computer systems are becoming more like human neural networks. We use neural networks to understand things. Computer systems do like neural networks. They understand big data, find patterns and use them to do many tasks.

Computer systems using deep learning have won many victories. For example, object recognition is an important human's skill to see a cat and understand it as a cat. When a computer system understands a cat, it must ignore some differences and focus on important items which belong to a cat.

Teaching Reading Using Simplified Texts as Scaffolding

Reiko GODO*¹

Abstract

Japanese senior high schools often adopt English textbooks that are beyond students' proficiency levels, considering the preparation for university entrance examinations. However, this gap between students' ability and textbook difficulty often hinders the learner's reading comprehension and lowers their motivation. To address this issue, the present study examined the effectiveness of using *simplified versions of textbook reading passages* as scaffolding materials in reading and writing instruction. Simplified texts were created by adjusting lexical and syntactic difficulty while maintaining the original content. Fifty-six third-year students at a private senior high school in Tokyo participated in the study. The quantitative data from pre-reading comprehension tests and summary writing tasks, together with qualitative data from questionnaires and interviews, were analyzed. The results indicated that the use of simplified texts as scaffolding facilitated students' understanding of the main content during pre-reading activities and enhanced their summary writing performance in post-reading tasks. These findings suggest that simplified texts can serve as effective scaffolding to bridge the gap between textbook difficulty and learners' proficiency.

..... **Key words**

simplified texts, reading instruction, summary writing, scaffolding, senior high school English education

*Lecturer, Kaichi International University

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

自然科学に関する用語の調査報告

同一の質問を小学生・中学生・高校生へ実施した調査の報告

村田 光宏*¹

中一ギャップあるいは高1クライシスの対策として、義務教育学校あるいは中等教育学校の必要性が高まっている。これらの新しい学校制度は、児童・生徒の課題や成長を的確に把握しサポートするための工夫である。一方、教科の面からすると、現在学習指導に関する目標は設定されているものの、児童・生徒の成長、あるいは理解について把握するための基準となる例、特に学年の違いによるもの、あるいは学習過程の違いによるものは、ほとんど報告されていない。そこで、本報告では、新しいアプローチとして、同一の質問を複数学年に行った。内容は、年齢に関係なく生活知として知っていると思われる地震に関する、震度、マグニチュード、震源に加え地震の発生原因に関するものについて、複数の学年の児童・生徒へアンケートを実施した。そして、その回答から学年や学習過程の違いを見つけ出すことを試みた。その結果、これらの自然現象の理解の度合い、あるいはそれらを説明する際に用いられる言葉の違いなど、いくつかの項目で児童・生徒の学習過程に影響されたと思われる違いが見られたので、これを報告する。

..... キーワード

同一の質問, 複数学年アンケート, 自然科学用語, 地震関連用語, マグニチュード

1. はじめに

1-1 義務教育学校・中等教育学校の必要性

近年、義務教育学校、中等教育学校の必要性が叫ばれている。特に6年制の小学校と3年制の中学校を統合した義務教育学校は、現行の学校制度での各学校、あるいは各自自治体などが抱える教育的な課題を解決する方法の一つとして、実施またはその設置が検討されている。ところで、この教育的な課題の一つとして、小学校6年生の中学校への進学の際に生じる「中1ギャップ」が挙げられる。この中1ギャップは、主に生活面での環境の変化への不安と学習への不安から生じるとされている。宮崎(2024)の報告によると、この義務教育学校の設置は、中1ギャップへの対策にな

るとして、多くの自治体で期待されている。また、中1ギャップと同様に、近年話題になっている「高1クライシス」などの接続問題(清水、2023)に対しては、中等教育学校の設置がその課題解決策の一つになると考えられる。

1-2 児童・生徒を把握する比較対象事例

義務教育学校の強みとして、児童・生徒の持つそれぞれの特徴、課題、そして成長について、学校側が把握し易い点が挙げられる。これは当然のことながら、児童・生徒の長期間の連続的な在籍による学校内の情報共有の容易さのためである。したがって、現行の学校制度では、小学校、中学校の接続の関係からこれらは難しい。

ところで、仮に年齢と共に知識がどれくらい増えるのか、考え方がどのように変化するのかなどの基準となる比較対象事例があるならば、学習面に限定はされるものの、現行の小学校、中学校で

2026年1月16日受理

Survey report on natural science terms

-Report on a survey in which the same questions were asked to elementary, junior high, and high school-

*1 Mitsuhiro MURATA

開智望中等教育学校

もこの把握は容易になる可能性は高い。一般に、学習に関する内容に着目すれば、小学校、中学校、高等学校など、それぞれの学校および学年で行われる学習調査の報告例は数多く存在している。しかしながら、先ほど示した基準のような比較対象となる報告例、特に、小学校、中学校、高等学校を同時に対象とした報告例は見られない。したがって、その必要性は高いと考えられる。

1-3 比較対象事例の基準

日常用いられている言葉やイメージには、色々なものがある。ところで、小学生、中学生、高校生のどの学年でもおおむね知っていると思われる言葉や用語、あるいはイメージに対して、それぞれの年齢での捉え方、あるいは理解の度合いを把握することは、1-2で示したような、比較対象事例の足掛かりになると考えられる。そこで本報告では、どの学年でも知っていると思われる自然科学に関する用語を対象とし調査を進めた。

1-4 身近にある地震に関する言葉

震度・マグニチュード・震源

私たちは、日常生活の様々な場面で自然科学に関する用語に触れている。その中でも、とても身近で関りのある自然現象として地震が挙げられる。当然のことながら小学生、中学生、そして高校生も、日常生活だけでなく、理科の学習としても地震に関する用語に触れている。本報告では、この地震に関する用語である、震度、マグニチュード、震源の3つについて、理科としてまだ地震の学習を行っていない6年生と、既に地震に関する学習を行った中学校2年生、高校1年生を対象に、地震に関する用語のアンケートを行った。そのアンケート結果から、それぞれの学年での地震に関する知識、あるいは表現方法に違いが出るのか、学校での学習活動がこれらの違いを生む要因になっているのか、などの考察を行った。

2 アンケートの時期と実施対象

2025年4月に、茨城県内の私立小学校6年生

90名、私立中学校2年生78名、私立高等学校1年生57名を対象としてアンケートを実施した。

2-1 小学校6年生について

小学校6年生（以後小学6年生）は、地震に関する理科としての授業はまだ受けていない。したがって、地震発生の原因、震度、マグニチュード、震源についての自然科学の用語としての知識を持っていない児童であると思われる。

2-2 中学校2年生について

中学校2年生（以後中学2年生）は、中学校1年生の10月から12月にかけて、中学校で学習する地学領域の地震に関する学習を行っている。

2-3 高等学校1年生について

高等学校1年生（以後高校1年生）は、高等学校において地学基礎を履修しない生徒で、中学校の学習以降、地学の学習を行っていない。

なお、今回のアンケートについては、対象者全員（以後対象者全員を児童・生徒とする）に対して、口頭にてアンケートの説明を行い、本研究への協力の了承を得ている。

3 地震の原因についてのアンケート

3-1 地震の原因についてのアンケートの内容と回答の特徴

地震の発生原因について、児童・生徒が持っている知識およびイメージを調べる目的で、自由記述形式のアンケートを行いその回答を求めた。その際の質問は次の通りである。

質問 地震はなぜ起こるのでしょうか？

特に小学校6年生は、地震に関する理科的な学習をまだ行っていないため、原因についての知識だけに言及するのではなく、絵を用いることや、知らない内容に対して、想像して回答しても構わないことを伝えた。アンケートの回答例を図3-

1に示す。この質問の回答については、自由記述としたため、言葉と絵で表現されるケースが多かった。なお、このケースは小学校6年生だけでなく、中学校2年生、高校1年生でも多く見られた。

ところで、これら回答の中で見られた特徴的なこととして「プレート」という言葉とプレートについての絵の使用の多さがあげられる。

地震はなぜ起こるのでしょうか？ 自分の知っている知識、あるいは想像でもかまいません。説明してください。(文だけではなく、絵を使ってもかまいません)

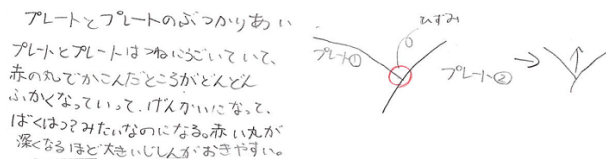


図3-1 小学校6年生のアンケートの回答例

図3-1は、小学6年生の回答であるが、絵を用いてプレートの動きを説明している。また高校生の回答の文章の中にも「プレート」という言葉が非常に多く見られた。そこで回答において「プレート」という言葉が、どれぐらい使用されていたのかを調べた。その結果を表3-1に示す。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
プレートを含む説明	85 (94.4%)	69 (93.2%)	49 (86.0%)
プレート以外の説明	6 (5.6%)	15 (20.3%)	11 (19.3%)

表3-1 説明に「プレート」が使用された割合

表3-1からもわかるように、使用の割合は、小学6年生で94.4%、中学2年生で93.2%、高校1年生で86.0%と非常に高いものであった。

3-2 プレートに関する回答について

ここで説明の際に用いられた表現(言葉)について学年の違い、あるいは学習過程の違いによって差が見られるのかの検証を行った。プレートに由来する地震の発生メカニズムの説明の際に用いられていた言葉の中で、特に使用頻度の高かった言葉や特徴的な言葉についてまとめたものを表3-2に示す。なお、ここでは用いられた言葉を、大まかに4つに分けそれぞれの特徴について考察した。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
ずれる	16 (17.8%)	20 (27.0%)	10 (17.5%)
動く	11 (12.2%)	11 (14.9%)	4 (7.0%)
ぶつかる	24 (26.7%)	3 (4.1%)	3 (5.3%)
衝突する	0 (0.0%)	1 (1.4%)	5 (8.8%)
もどる	10 (11.1%)	9 (12.2%)	9 (15.8%)
反発する	3 (3.3%)	6 (8.1%)	4 (7.0%)
耐える	5 (5.6%)	7 (9.5%)	0 (0.0%)
ひずみ	1 (1.1%)	7 (9.5%)	4 (7.0%)
歪み	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.8%)
解放	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (5.3%)

表3-2 プレートに関する回答の説明に用いられた言葉

3-2-1 ずれる・動く

「ずれる・動く」は、とてもやさしく低学年でも使い易い言葉であり、いずれの学年においても高い割合で説明に使用されていた。表3-2からもわかるように、小学6年生、中学2年生が多く使用していた。また、「動く」については高校1年生になるとその割合が減る傾向が見られた。

3-2-2 ぶつかる・衝突する

「ぶつかる」という動作と「衝突」という動作はプレートの動きとしてほぼ同じものと考えられるため、児童・生徒がイメージしている現象については、ほぼ同じであると考えられる。しかしながら、「ぶつかる」という語は年齢の低い子供でも使用することが容易であることから、小学6年生が26.7%と高い使用率であるのに対し、高校1年生では5.3%と非常に低い値になっている。一方、「衝突」という言葉は、その使用率が小学6年生の場合0%であるのに対し、高校1年生は8.8%と高い。したがって、同じ動作の表現であるにも関わらず、年齢の違いで用いる言葉の違いを確認することができる。

3-2-3 もどる・反発する・耐える

東日本大震災のような大きな津波を引き起こした地震は典型的なプレート境界型地震として知られている。この場合、片方のプレートがもう

片方のプレートの下に潜りその際にたまったプレートのひずみが元に戻る際に地震が発生する。今回の地震の発生原因の質問についても、この内容を説明しようとするケースが非常に多かった。そのため、「もどる・反発する・耐える」といった言葉が多くなったと考えられる。特に「もどる」については、全ての学年で10%を超える使用頻度であった。

3-2-4 ひずみ・歪み・解放

先ほどの「もどる・反発する・耐える」に関連する言葉で、「ひずみ・歪み・解放」という言葉が少数ながら説明に使用されていた。「ひずみ」はこれらの言葉の中でも比較的多く使用された言葉で、中学2年生で約9.5%、高校1年生で約7.0%の生徒が使用していた。小学6年生でも1名使用していた。一方、これに似た意味である「歪み」は高校1年生が1名だけ使用していた。さらに、地震の発生原因はプレートに蓄えられたエネルギーの「解放」であるという説明を3名の高校1年生が行っていた。エネルギーの「解放」という意味と同じにとらえることができる絵の表現は、先ほど示した、「もどる・反発する」といった表現でも出てくるが、エネルギーを目的語とした「解放」という言葉を用いて表現するケースは、小学6年生、中学2年生において、確認することはできなかった。このことから、この表現は高等学校の物理基礎をはじめ、中学校3年生の過程で用いられるエネルギーの学習など、ある程度の学習過程の差が影響していると考えられる。

以上のことから、学年の違いによって、つまり学習過程の違いによって、同じ自然現象を説明したとしても、異なる語を用いる表現になることがわかる。

3-3 地震の発生の原因がプレート以外に 関係するとした回答について

今回の調査では地震の原因について「プレート」の作用が原因とする回答が多かったが、それ以外の原因もわずかではあるが確認できた。それらについて表3-3に示す。なお、回答が自由形式で

あったため「プレート」を原因とした説明を書きながらもその他の原因をさらなる説明に加えていたケースが多く、「プレート」で確認された回答の数と重複しているものも含まれる。表3-3からもわかるように、小学6年生では「プレート」以外の原因の例は6例と非常に少なかった。一方、地震に関する学習が終わってまだ日の浅い中学2年生では、「断層・活断層」の例だけでも12.2%と多かった。また、高校1年生でも「地盤・地層の変化」の例などの「プレート」の作用以外に由来する例が約15.8%見られた。中学2年生、高校1年生のいずれの場合も、小学6年生の回答では見ることができなかった、「断層・活断層」など地学分野に関する用語が見られた。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
風の影響	1 (1.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
火山・海底火山噴火	3 (3.3%)	3 (4.1%)	3 (5.3%)
断層・活断層	0 (0.0%)	9 (12.2%)	2 (3.5%)
マグマ	0 (0.0%)	1 (1.4%)	0 (0.0%)
地盤・地層の変化	2 (2.2%)	3 (4.1%)	9 (15.8%)

表3-3 回答に用いられたプレート以外の原因で用いられた用語

3-4 小学校6年生の地震の知識について

今回の調査でわかった事として、小学校6年生の知識の高さである。地震の内容についてまだ学習を行っていないにも関わらず、地震発生の原因を「プレート」の説明で示した例の割合が、表3-1からもわかるように、94.4%と非常に高かった。小学校学習指導要領（文部科学省、2018a、2018b）では、プレートテクトニクスに由来する地震発生メカニズムの学習は当然記載されていない。また調査対象となった小学6年生の使用している理科の教科書にもその記載はなかった。さらに過去に遡って、小学1年生から小学5年生の教科書、特に理科、生活科、国語科、社会科の教科書にもこれに該当する記載はなかった。そこで、この原因は何であるのかを調べるため、再度小学6年生に次のような追加のアンケートを行った。

3-5 追加のアンケート

アンケート内容 (選択肢)

地震の知識はどこから得たのですか？

①：テレビ・ニュース、②：インターネット

③：①と②の両方、④：その他

なお、このアンケートは、前回のアンケートとは異なる日に行ったため、協力してくれた児童の人数は異なっている。その結果を表3-4に示す。表3-4からもわかるように、「テレビ、ニュース、インターネット」の影響が強く影響していることがわかる。したがって地震の学習を行う前に小学6年生はすでに生活知として地震の発生の仕組みを知っていることが明らかになった。

	テレビ	インターネット	両方	その他
n=86	31 (30.0%)	3 (3.5%)	46 (53.5%)	4 (7.0%)

表3-4 地震の知識はどこから？

3-6 回答についての学年による違い

「プレート」が原因となる地震発生のメカニズムの説明の際、学年の違いによって、用いられる言葉に違いが見られることがわかった。また、学年の違いによって、地震発生のメカニズムについての知識に違いも見られることがわかった。

4 震度に関するアンケート

4-1 震度に関するアンケートの内容

地震に関係する用語である震度について、児童・生徒がどの程度認知し、どのようなイメージを持っているのかを調べるため、選択式と自由回答を組み合わせたアンケートを行った。アンケートの内容は以下の通りである。

質問：選択+自由記述

震度(しんど)とは、何ですか？(どれか一つを選んでその後、説明してください)

知っている・少し知っている・知らない

知っているも、知らなくても良いので、説明してください。(想像でも良いです！)

4-2 指標としての震度について

震度は、古くから用いられているとてもなじみの深い日本独自の用語で、地震の大きさに関する指標(横田崇、他、2011)として知られている。現在この震度の発表を行っている気象庁では1996年から一部体感で行っていた観測から地震計を用いて震度を決定する仕組みに移行した。この際、震度の値について、それまでのものとは異なり、5弱、5強、6弱、6強に分けて発表するようになった。また地震計による計測についても、古くから用いられている水平方向2成分の計測から、現在では上下方向の計測も行う3成分で計測され、波の周期に関しても小刻みな振動だけでなく、加速度が小さかったため震度決定の難しかった長周期型振動の計測も行えるように装置の変更が図られ、震度に対する客観性が増している。

4-3 震度に関するアンケートの回答

小学6年生が回答した震度に関するアンケートの回答例を図4-1に示す。

震度(しんど)とは、何ですか？(どれか一つを選んでその後、説明してください)
 知っている・少し知っている・知らない

知っているも、知らなくても良いので、説明してください。(想像でも良いです！)

ゆれのおおきさ。ゆれればゆれるほど大きくなる。ゆれの強さ。

図4-1 震度に関する小学6年生の回答例

震度に関しては、年齢に関係なく、直接体感できることから、図4-1の例のような、かなり具体的でわかり易い回答のケースが多く見られた。また、「知っている・知らない」に関する選択肢の回答例の割合を表4-1に示す。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
知っている	53 (58.8%)	47 (63.5%)	17 (29.8%)
少し知っている	28 (31.1%)	22 (29.7%)	33 (57.9%)
知らない	9 (10.0%)	2 (2.7%)	7 (12.3%)
未回答	-	3 (4.1%)	-

表4-1 震度に関するアンケートの回答

「知っている・少し知っている」とした回答の割合は、どの学年でもとても高く約9割となっている。これは震度の定義にも書かれている通り、震度がもともと体感によって決められていたこともあり、児童・生徒が体感で得られるイメージと気象庁が発表する震度の値が、おおむね一致することから、非常に理解し易いためと考えられる。ところで、児童・生徒の自由記述を参考とした震度のイメージについて適切な内容であるかを評価した。その結果、221人中213人(96.4%)が震度について適切な理解ができていると判断できた。また、表4-1の中学2年生の回答では、「知っている」と選択した割合が63.5%と非常に高かった。これはアンケートを行った時期が、地震の学習を行った時期からあまり時間をあけていないため記憶が鮮明であったことが原因であると考えられる。

4-4 震度の説明に用いられた言葉

震度についての自由記述において、どのような言葉を用いて表現しているのかを調べた。それら表現の中で使用された言葉の中から、使用頻度の高かったもの、あるいは特徴的であったものの割合を表4-2に示す。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
揺れ(ゆれ)	60 (66.6%)	40 (54.1%)	33 (57.9%)
大きさ・強さ	47 (52.2%)	57 (77.0%)	39 (68.4%)
レベル・度合い	42 (46.7%)	27 (36.5%)	28 (49.1%)
被害	5 (5.6%)	1 (1.4%)	3 (5.3%)

表4-2 震度を説明する代表的な言葉

ここでの特徴として、「揺れ(ゆれ)」を用いた説明が多く、特に小学6年生で66.6%と非常に高い使用頻度となっていることがわかる。一方、中学2年生、高校1年生でも「揺れ(ゆれ)」の使用頻度は高かったものの震度の表現に対して「地震の大きさ」、あるいは「地震の強さ」と表現するケースも多かった。表4-2からも分かるように、「大きさ・強さ」について、小学6年生ではおおよそ5割程度の使用頻度であるのに対し、中学2

年生、高校1年生ではおおよそ7割程度の使用頻度になっていることがわかる。このことから、自分自身が直接経験する「揺れ(ゆれ)」に着目するのか、それとも自然現象の状態を表現する客観的な地震の「大きさ・強さ」に着目するのかによって、表現の違いが生じたと考えられる。このように同じ質問に対しても、その回答は学年によって違いが生じることがあるとわかった。

4-5 震度について「知らない」を選択した児童・生徒の自由記述の内容

表4-1からもわかるように、震度に関するアンケートの中で「知らない」を選択した児童・生徒が少なからずいた。ここで、「知らない」を選択した児童・生徒が震度についてどのようなイメージを持っているのかを確かめるため、再度該当した児童・生徒の自由記述の内容を確かめた。書かれていた内容が正しかったのか否かの割合を表4-3に示す。その結果18名中14名の児童生徒が書いた自由記述との予想は、震度に関するイメージとしておおむね正しいものであると判断できた。ほとんどのものは、どれぐらい揺れているのかを示すイメージが書かれおり、中には10段階ぐらいある地震の大きさなど、震度の説明として正しいだけでなく詳細なものも含まれていた。逆に正しくなかったものとして、震度とマグニチュードを取り違えていると思われる例が、高校1年生のもので確認された。

	小学6年 n=9	中学2年 n=2	高校1年 n=7	全体 n=18
予想の内容が正しい	7	2	5	14 (77.8%)
震度として正しくない	1	0	2	3 (16.7%)
未回答	1	0	0	1 (5.6%)

表4-3 「知らない」を選択した児童・生徒の内訳

4-6 回答についての学年による違い

地震の用語である震度については、地震に関する学習を行っていない小学6年生と、すでに学習を行っている中学2年生、高校1年生との間に多

少の表現方法の違いは見られるが、大きなイメージの違いは見られなかった。ただし、4-4でも示した通り、自由記述の表現のような場合、年齢が低い小学6年生では、「揺れ (ゆれ)」のようなやさしい言葉であり、かつ体感的な言葉を用いる例が多いのに対し、中学2年生や高校1年生になるとこれらの割合は減少し、地震に対する客観的な表現の割合が高くなる傾向が見られた。

5 マグニチュードに関するアンケート

5-1 マグニチュードに関する

アンケートの内容

地震に関係する用語であるマグニチュードについて、児童・生徒がどの程度認知し、どのようなイメージを持っているのかを調べるため、選択式と自由回答を組み合わせたアンケートを行った。アンケートの内容は以下の通りである。

質問：選択+自由記述

マグニチュードとは、何ですか？ (どれか一つを選んでその後、説明してください)

知っている・少し知っている・知らない

知っているも、知らなくても良いので、説明してください。(想像でも良いです！)

5-2 マグニチュードについて

マグニチュードは地震の大きさを表現することを目的に、1930年代にアメリカの地震学者であるチャールズ・リヒターによって提案された地震の規模に関する指標である。本来、物理的に地震のエネルギー量を地震の大きさと定義するならば、J (ジュール)、あるいはeV (エレクトロンボルト) 等の単位を用いて表記されるべきであるが、それらの値を用いると大きな地震の場合、天文学的な数字となり、また、比較的小さな規模の地震と大きな規模の地震を比べた場合でも、JやeVを用いた場合の桁数が大きく異なることから、よけいにわかりづらいものになってしまう。そこで実際にはlogを用いた対数表記を利用し、化学で用いられるpHの様な単位のない指標として表現さ

れている。このことから、マグニチュードは、なかなか直感的にイメージすることができない自然科学の用語の一つとなっている。ところで、現在では震源の状態により地震の伝播の異なりや、エネルギーの減衰なども考慮され、専門家の中でも様々なマグニチュードの計測方法が考案されている。特に最近では、気象庁マグニチュード (船崎、2004)、モーメントマグニチュード、など様々な種類のマグニチュードの算出方法 (川瀬、2025) がある。このように、震源の位置や、発生メカニズムによってもその値の算出方法が異なるため、専門家の中でも完全な統一は難しいものとされている。直感的には理解がしづらく、そのためイメージのしづらい指標ではあるが、防災との関りが深いことから、自然科学として大切な用語であり、多くの啓蒙的な活動 (行竹、2011) が専門家によっても行われている。

5-3 マグニチュードに関する

アンケートの回答

実際に得られたアンケートの回答例を図5-1に示す。図の例は高校1年生の回答である。この例では、マグニチュードに関して規模を表す指標、あるいは説明の際にエネルギーという言葉を用いて説明してあり、簡単ではあるが適切な表現であると評価することができる。

マグニチュードとは、何ですか？ (どれか一つを選んでその後、説明してください)
知っている・少し知っている・知らない

知っているも、知らなくても良いので、説明してください。(想像でも良いです！)

地震の規模を表す指標で、地震そのもののエネルギーの大きさを数値で表したもの

図5-1 マグニチュードに関する回答例

高校1年生の回答例

ところで、マグニチュードに関するアンケートの回答をまとめたものを表5-1に示す。なお表5-1の中には、それぞれの回答数とその割合に加え、その下の欄にそれぞれの選択を行った児童・生徒がマグニチュードに対して適切なイメージを持っていると判断された割合も記載してい

る。また一番下の欄は、各学年における適切なイメージを持っていると評価された正答率である。全体を通じた特徴として、マグニチュードについての正答率は32.6%と非常に低かった。また、震度のアンケートの場合に比べ「知らない」を選択した児童・生徒の割合が27.1%と非常に高かった。これとは異なる特徴として、中学2年生の正答率の高さがある。これらについて考察していく。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57	全体 n=221
知っている (内正答)	22 (24.4%) 8 (8.9%)	42 (56.8%) 30 (40.5%)	7 (12.3%) 2 (3.5%)	71 (32.1%) 40 (18.1%)
少し知っている (内正答)	26 (28.8%) 5 (5.6%)	25 (33.8%) 8 (10.8%)	33 (57.9%) 8 (14.0%)	84 (38.0%) 21 (9.5%)
知らない (内正答)	39 (43.3%) 6 (6.7%)	4 (5.4%) 1 (1.4%)	17 (29.8%) 4 (7.0%)	60 (27.1%) 11 (5.0%)
未回答	3 (3.3%)	3 (4.1%)	0 (0.0%)	6 (2.7%)
実際の正答率	19 (21.1%)	39 (52.7%)	14 (24.6%)	72 (32.6%)

表5-1 マグニチュードに関するアンケートの回答とそれぞれの用語としての正答の割合

5-4 マグニチュードの説明に用いられた自由記述の言葉

自由記述によるマグニチュードの説明の際に用いられた言葉について、頻度の高かったものを表5-2に示す。これらの中でも特徴的な記述について主に3つを取り上げ考察した。

	小学6年 n=90	中学2年 n=74	高校1年 n=57
エネルギー	1 (1.1%)	22 (29.7%)	4 (7.0%)
震度と同じ	31 (34.4%)	16 (21.6%)	17 (29.8%)
影響の広さ・深さ	10 (11.1%)	7 (9.5%)	10 (17.5%)
力・パワー	2 (2.2%)	5 (6.8%)	6 (10.5%)
被害の大きさ 危険の度合い	4 (4.4%)	1 (1.4%)	5 (8.8%)

表5-2 マグニチュードに関するアンケートで用いられた言葉

5-4-1 エネルギー

表5-2を見るといくつか特徴的な点が見られる。その中でも「エネルギー」という言葉を用いてマグニチュードの説明をしている回答が中

学2年生に多いことがわかる。「エネルギー」という言葉を使用した説明は、全体で27例あるが、この「エネルギー」という言葉を使用してマグニチュードの説明を行った例の多くは、図5-1の回答と同じように、おおむねマグニチュードの説明が行えていると判断できるものであった。さらに中学2年生の場合、正しいと判断された39例のうち69.2%にあたる22例で「エネルギー」という言葉を使用していた。このことから物理的な学習で用いるエネルギーの概念の理解は、地震の学習で学ぶマグニチュードのイメージの明確さに強く関わっていることが考えられる。

ところで、「エネルギー」という言葉は、文部科学省の学習指導要領には科学的概念の柱と書かれているが、自然科学の用語としては明記されていない。また、対象となった小学6年生が調査前まで使用してきた教科書などにも記載は確認できなかった。したがって、まだ理科の学習としてのエネルギーの概念を学習していない小学6年生にとっては、地震の規模であるマグニチュードをイメージすることは難しいことと考えられ、それが表5-1で示した小学6年生の「わからない」を選択する割合を高めた要因になっていると考えられる。

5-4-2 震度と同じ

マグニチュードを震度と同じと考え回答していたケースが非常に多かった。特に小学6年生では34.4%の児童が、マグニチュードは震度と同じものであると回答していた。また他の学年でも、震度が整数であるのに対し、「震度を少数で表記したもの」、または震度が日本の基準であるため「海外での表記方法」であるなど様々な短絡的な回答が見られた。なおこの回答の傾向はどの学年でも同じようなものであった。これもマグニチュードがイメージしづらいものであることが影響していると考えられる。

5-4-3 影響の広さ・深さ

次にマグニチュードと震源の深度、あるいは地震の面積的なものであるという認識のケースが

多かった。表5-2でもわかるように、どの学年もおおよそ10%以上あり、特に高校1年生では、17.5%とかなり高いものになっている。しかしこれらの理由を自由記述の中から読み取ると、その多くは、地震に関するニュースなどの影響を受けていることがわかった。回答では、ニュースなどで報告される「マグニチュードの大きな地震の方が、地震が影響する範囲は広がっている」という説明の例が多く見られ、地震の「影響の広さ」、あるいは「震源の深さ」に相当するものとして多くの児童・生徒は認知していると思われる。これらは、地震としての正確な理解ではないものの、実際の特徴としては間違っているわけではなく、やがて地震の規模の理解へと結びつくと考えられる。このケースの場合、ある程度地理的な感覚や生活知を持っている高校1年生の方が、他の学年に比べ割合が高くなっている傾向が見られた。

5-5 マグニチュードについて「知らない」を選択した理由

表5-1を確認すると、小学6年生の「知らない」の回答の割合が特に多くなっていることがわかる。ここでは約40%以上の小学6年生が、マグニチュードに関して「知らない」を選択している。震度のアンケートの際には、小学6年生の選択した「知らない」の割合は、わずか9%程度であったが、ここでは4倍以上になっている。またこれは、高校1年生の場合でも同様に、震度の場合の12.3%から29.8%へと3倍程度増加している。

ところで、本調査の妥当性について検証する。相場(2014)らの報告では、当時の調査対象となった小学6年生のマグニチュードに関する正しい理解であるとする割合は、約20%程度であったとされている。本調査における小学6年生の正答率21.1%であるため数値に関してある程度の妥当性があると考えられる。また、震度の際の正答率が全体の平均で96.4%であったのに対し、マグニチュードのそれでは、小学6年生は21.1%であったため、小学6年生は自分自身がマグニチュードについて理解していないことを自覚していたと考えられる。したがって小学6年生の「知らない」

の選択の割合は増加したと考察できる。なおこの傾向は高校1年生でも同じように見られた。

5-6 回答についての学年による違い

マグニチュードについて、「知っている」の選択の割合の高さは、正答率の高さと連動していることがわかる。またその反対として、「知らない」の選択の割合の高さも正答率の低さと連動していると考えられる。今回特に正答率の高かった中学2年生は、地震に関する学習からあまり時間が経過していない状況でのアンケートであったため、他の学年に比べ「知っている・少し知っている」を選択した割合は高く、またその正答率も高かった。この結果も上記の考えと矛盾していない。

最後に、自然現象を説明する際の言葉として、「エネルギー」の使用頻度の違いは、学年によって異なることが確認できた。また、高校1年生でも正答率が低かったことから、「マグニチュード」という言葉は、学年に関係なく、児童・生徒にとって理解の難しい言葉であることも確認できた。

6 震源に関するアンケート

6-1 震源に関するアンケートの内容

地震に関係する用語である震源について、児童・生徒がどの程度認知し、どのようなイメージを持っているのかを調べるため、選択式と自由回答を組み合わせたアンケートを行った。アンケートの内容は以下の通りである。

質問：選択＋自由記述

震源とは、何ですか？（どれか一つを選んでその後、説明してください）

知っている・少し知っている・知らない

知っていても、知らなくても良いので、説明してください。（想像でも良いです！）

6-2 一般に用いられる震源について

震源は文字通り地震の発生場所を示す。プレート境界面における大きな地震の場合は、プレートのひずみが元に戻ろうとするための崩壊が一番

初めに起きた部分を震源とし、一帯が連鎖的に震源となる場合、震源域とされる。なお、実際の震源は地下であるため、ニュース番組などで地図上に表記される印は震源ではなく、震央を示す。

6-3 震度に関するアンケートの回答

中学2年生が回答した震度に関するアンケートの回答例を図6-1に示す。

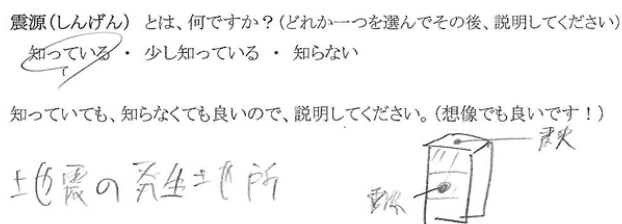


図6-1 震源に関する中学2年生の回答例

上記の図6-1の例では、震源が地下にあり、その真上に震央があることを示している。なお、この例はある程度この範囲の学習が得意な生徒のものである。震源に関するアンケートの結果を表6-1に示す。高校1年生の、「知っている・少し知っている」の割合の合計が89.5%と非常に高く、中学2年生の値を超えていた。また、小学6年生の、「知らない」の割合が、28.8%と他の学年

	小学6年生 n=90	中学2年生 n=74	高校1年生 n=57
知っている	40 (44.4%)	47 (63.5%)	28 (49.1%)
少し知っている	20 (22.2%)	17 (23.0%)	23 (40.4%)
知らない	26 (28.8%)	4 (5.4%)	5 (8.8%)
未回答	4 (4.4%)	6 (8.1%)	1 (1.8%)

表6-1 震源に関するアンケートの回答

に比べ比較的高かった。この値は、マグニチュードの場合ほど極端に高くはないが、地震の学習を行っていない小学6年生にとって震源は、ある程度難しい言葉であると考えられる。

6-4 震源の説明の際の特徴

自由記述の内容を確認し震源に対する説明が

適切なものであるかを確認した。結果を表6-2に示す。正答率は高校1年生において98%という非常に高い値を示した。このことが、高校1年生において、「知っている・少し知っている」の合計を89.5%と高いものにした要因であると考えられる。一方、値として低くはないものの、小学6年生の正答率は72.2%と全学年の中では最も低いものとなった。これも、「知っている・少し知っている」の合計値が66.6%とほぼ一致することから、自分自身の理解度とおおむね相関性の高い結果になっていると考えられる。なお震源を説明する自由記述の言葉として、「地点」、「中心」などはあったが、それらの使用頻度に関する学年の違いあるいは傾向などは見つからなかった。

	小学6年生 n=90	中学2年生 n=74	高校1年生 n=57	全体 n=221
正答率	65 (72.2%)	62 (83.8%)	56 (98.2%)	183 (82.8%)

表6-2 震源に対する自由記述の正答率

7 まとめと今後の展望

今回のアンケート調査を通して、自然科学に関する同一の質問を行うことによって得られた回答に対しての、回答者の年齢による違いや、学習過程による違いについて簡単にまとめる。

- ・地震発生の原因の違いについて学年による違いが見られた。
- ・プレートに関する地震のメカニズムの説明の際に用いられる用語の違いが見られた
- ・震度の表現の際に用いられる言葉に違いが見られた。
- ・震度に関する捉え方に違いが見られた。
- ・マグニチュードについて、理解度に対して学習過程の違いが見られた。
- ・マグニチュードの説明の際に用いられる言葉に違いが見られた。
- ・震源に関して特別な違いは見られなかった。

上記が今回の調査の成果であるが、義務教育学

校、あるいは中等教育学校での児童・生徒の把握のための基準としてはまだまだ物足りないものである。しかしながら、今まで一つの項目に対して複数の学年を対象としたアンケート調査、あるいはその報告例はほとんどないことから、本報告はある一定の価値は見いだせるものと思われる。今後、今回行ったアンケート調査のように、様々な学年でもアンケートの対象となる自然科学に関する言葉、例えば、電気に関する、電流、電圧、静電気、あるいは力学に関する力など、理科の学習に関する自然科学用語や日常知として自然に身につく自然科学の用語に関するアンケートを継続的に続け、少しでも、多くの方々が、児童・生徒の把握に貢献できる資料を作成していきたいと考えている。

8. 参考文献

- 相場博明・齋藤裕一郎・松尾薫・柗原礼士 (2014)、「小学生における地震教育の提言—緊急地震速報を取り入れた授業実践を踏まえて—」、『理科教育学研究』、第55巻、第2号、149-157.
- 舟崎淳 (2004)、「気象庁速度マグニチュードの改定について」『験震時報』、第67巻、11-20.
- 行竹洋平 (2011)、「地学豆知識第2回 ～震度とマグニチュードについて～」、『神奈川県温泉地学研究所観測だより』、第61号、31-34.
- 川瀬博、仲野健一、入倉孝次郎 (2025)、「内陸地震に対する気象庁マグニチュードと地震モーメントの関係の再評価とそれに基づくスケーリング則の提案」、『日本地震工学会論文集』、第25巻、第11号、57-80.
- 宮崎悟 (2024)、「教育委員会からみた義務教育学校の実態と評価」、『国立教育政策研究所紀要』、第153集、143-158.
- 文部科学省 (2017a)、「小学校学習指導要領理科編」、Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_005_1.pdf
- 文部科学省 (2017b)、「中学校学習指導要領理科編」、Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_005.pdf
- 清水一彦 (2023)、「接続の教育制度学」、『日本教育制度学会紀要特別号—教育制度学研究の成果と展望』第30巻、2-20.
- 横田崇、川上徹人、尾崎友亮、下山利浩、近藤さや、岡部来、吉田知央、坂本誠一、能勢努、辻村晃一、下坪善浩 (2011)、「震度に関する検討について」、『験震時報』、第75号、61-105.

Survey report on natural science terms
-Report on a survey in which the same questions were asked to
elementary, junior high, and high school-

Mitsuhiro MURATA *1

————— **Abstract** —————

There is a growing need for compulsory education schools or secondary schools as a countermeasure to the gap between first year of junior high school and first year of high school. These new school systems are designed to accurately identify and support the challenges and growth of children and students. From a subject perspective, learning goals are currently being set. However, there are few examples of benchmarks for measuring student growth or understanding. In particular, there has been little reporting on differences in grade level or learning process. Therefore, in this report, we took a new approach by asking the same questions to multiple grades. The survey included questions about the causes of earthquakes, as well as seismic intensity, magnitude, and epicenter, which are likely to be known on a daily basis regardless of age. We then conducted a survey of children and students in multiple grades. We then tried to find differences in grade level and learning process from the answers. As a result, differences were found in several areas, such as the degree of understanding of these natural phenomena or the words used to explain them, which were thought to be influenced by the children's and students' learning

..... **Key words**

Same question, Multi-grade survey, Natural science terms, Earthquake related terms, Magnitude

—————
* 1 Kaichi Nozomi Secondary School
—————

KAICHI INTERNATIONAL UNIVERSITY Bulletin No.25

現在の教育課題に迫る教育実践史からのアプローチ —大正自由教育研究を現代の教育実践に活かす—

森透『君は本当はいい子なんだよ！：「トットちゃん」と今の教育を考える』
(三恵社, 2025年)

大木 匡尚*¹

..... キーワード

教育史としての位置付け, 大正自由教育, 「トモエ学園 (自由ヶ丘学園幼稚園・小学校)」, 大学での臨床教育学

1. 「教育実践のための教育史」への志向

本書『君は本当はいい子なんだよ！：「トットちゃん」と今の教育を考える』は、2025年3月に株式会社三恵社から刊行された、教育学者（専門は臨床教育学・教育実践史）の森透^{もりとおる}氏の著作集である。森氏は、30年間にわたって福井大学助教授・同教職大学院教授を勤められ、福井大学を定年で退職されたのち、福井医療大学看護学科教授を5年勤められ、さらに2023年4月から2年間、開智国際大学教育学部特任教授を勤められた。森氏は大正自由教育（大正新教育）期における実践史の研究で著名であるが、氏の研究の射程は「教育史のための教育史」に留まらず、いわば「教育実践のための教育史」にまで及ぶ特徴がある。

教育史の白石崇人は、教育史の展開を整理する中で、1960・70年代には、教育史が教育学との関係を深める中で、大学での教育史教育のあり方が議論された時代であることを指摘する（白石2023, p.9）。また、それと同時並行的に民衆史と歴史社

会学的な研究とリンクし、社会史へのアプローチがあったことを指摘する（同, p.10）。本書に所収された論文も含め、この時期に大学教育を受け研究を開始した森氏の一連の著作には、研究の方法論のみならず、その理念や思想といったものまでも含め、鹿野政直や色川大吉などの民衆史的な歴史学の影響を直截に、また色濃く受けている特徴的がある（本書, pp.80-86）。評者も、森氏いうところの「昭和新教育（＝戦後教育改革期）」の社会科学教育実践史を専門としているが、前述の白石が、教育史学界のトレンドとして「教育学としての教育史」と距離を取り、いわば「歴史としての教育史」を追究しようとする姿勢が見受けられる」（白石2023, p.12）ようになったと指摘する1990年代以降に大学教育を受け研究を開始した世代であるためか、教育史の知見を、自らの大学での教育活動にダイレクトに応用しようとする森氏の姿勢には、驚きを超えて感動すら覚えた。

ただ、評者のこの指摘は、森氏の研究が1960・70年代の教育史学界のトレンドに留まっていると批判しているわけではない。例えば森氏は、小針誠の研究を踏まえ、「明治の自由民権運動の明治国家批判を通して自由や民主主義の思想と運

2026年1月16日受理

Approaching Current Educational Issues from the
Perspective of Educational Practice History

*1 Tadanao OHKI

開智国際大学 教育学部

動が大正新教育に継承されたと考えたが、さらに大正新教育の思想と運動が、その後の昭和期の総力戦体制に連続すること、深い関連性を持つことに自覚的でなければならない」（本書, p.81）と通説への批判を展開している。他方評者は、皇国民錬成を主眼とする戦時中の一連の教育改革の中には、戦後の新教育受容の人的・思想的な萌芽があり、それゆえ社会科を筆頭とする戦後教育改革がまがりなりにも受容された、従って戦時中と戦後も、教育の方法面や思想面で一定の連続性があること指摘している（大木 2022, pp.44-46）。翻って、小針の議論を踏まえた森氏による通説への批判、すなわち「国家の教育を悪玉、国民（市民）の教育を善玉とみる戦後教育学の歴史像を否定する」（本書, p.81）という立場は、評者の歴史像と軌を一にするものであり、教育学での通説を乗り越えようとする研究であると考えられる。

2. 本書の構成と研究の範囲

さて、A5判 122 ページからなる本書は、以下の構成からなる。

はじめに

目次

第1部 『窓ぎわのトットちゃん』の現代的意義

- 1 祝創刊第70号／窓ぎわのトットちゃんとこれからの教育を考える
- 2 「窓ぎわのトットちゃん」と現代の教育を考える（第1回～第3回）
- 3 開智国際大学における授業実践
—「窓ぎわのトットちゃん」を題材として—
- 4 トモエ学園の教育実践における歴史的立場
—教育実践史研究ノート—

第2部 子どもの人権を守る取り組みと筆者の原点

- 1 福井県における子どもの人権を守る取り組み
- 2 福井県における子どもシェルター・自立援助ホームの実践
- 3 『語り継ぐ私たちの東京教育大学』における筆者の原点

第3部 大正新教育研究の現代的課題

- 1 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—

2 手塚岸衛の再評価と千葉師範附属小学校の教育実践

—『自由教育真義』及び機関誌『自由教育』等を手がかりにして—

初出一覧

おわりに

所収されている9本の論文は、1本を除き、みな森氏の2020年5月の前著『教育の歴史的展開と現代教育の課題を考える：追一コミュニケーションの軸から』（三恵社）が刊行後の、2023年から2025年の間に執筆されたものである。

表題からも分かる通り、森氏の射程は、大学教育のみならず、「子どもの悩み110番」から、子どもシェルターや自立援助ホームの活動、さらには自然保護運動にまで及ぶ（本書, pp.60-74）。恐るべきバイタリティに敬服するばかりである。しかしその根底には、母校の東京教育大学（当時）時代の、さまざまな経験があったという（本書, pp.75-78）。「歌を通して社会や政治の問題を考えるようになった」（本書, p.75）と綴る森氏の回顧録は、教育史を通じて「自由」や「民主主義」を模索しようとした氏の思想の原点を伝えている。

教育史研究にとどまらない森氏の「教育思想」の全体を探るためには、こうした諸活動についても検討する必要があるだろうが、それは評者の力量では手に余るものがある。以下、本稿では、福井市宝永尋常小学校（当時、以下宝永校とする。）における大正新教育の影響についてと（本書, pp.80-95）、開智国際大学での『窓ぎわのトットちゃん』輪読の実践（本書, pp.8-42）について検討する。

3. 宝永校での大正自由教育の影響の検討

宝永校（現在の福井市宝永小学校）のルーツは、学制の頒布直後に開学した3つの小学校にある。本書で森氏は、史料調査でその存在が明らかになったB4判424ページ（欠損あり）の手書きの文書『学校沿革誌（複写本）』と、第6代校長川端太平著『学校経営の理想と現実』（品川書店、1930年）を手掛かりに、「精神構造としての天皇制」の

思想構造と、大正新教育の思想構造が宝永校に及ぼした影響について、思想的に検討した。ここでの森氏のリサーチ・クエスチョンは、混在する両者の中で、「子どもへの着目や学校教育のあり方が、天皇制の枠組みを突き抜ける可能性が存在したかどうか」(本書, p.86)にあった。

まず森氏は、初代吉田校長の時代から第6代川端校長の時代までの宝永校における教育勅語や御真影の取扱いの記録を丹念に検討し、「天皇制の儀式が地方の一公立小学校においても深く浸透していることが理解できる」(本書, p.87)と結論付けた。次いで森氏は、明治期の段階で宝永校の教育が、ヘルバルト教育法を導入したり、ペスタロッチの直観教授の影響を受けたりしていたことを明らかにしている。また、「大正2〔1913、引用者補註〕年2月の記録に「雑誌類ヲ読マシムルノ可否／自由ニ読マシムルコトハ弊害多キコトニ意見一致セリ」とあるように大正新教育の影響が学校現場にも及んで」(同) いることを明らかにしているが、新教育への対応については当初は慎重論が多かったと推察している。

宝永校において「新教育への積極的な関りがみられる」(同) のは、第5代鈴木校長の時代からであったという。森氏は、以下のように述べる。

大正11〔1922、引用者補註〕年8月の福井市の教育会主催の夏期講習会での奈良女子高等師範学校附属小の木下竹次主事の講演を契機として、宝永小では「大イニ教育新思潮ヲ加味シタル学習法ヲ研究」とある。大正11年度から鈴木校長をはじめ多くの訓導が奈良の附属小を参観し、大正13〔1924、引用者補註〕年4月15日にはパーカーズ女史が来校したことも大きな影響を与えた。奈良以外にも福井師範学校附属小や三国尋常高等小学校にも積極的に参観していることは、大正新教育が〔宝永校にも、引用者補註〕かなり浸透していたのではないかと推測される。(同)

森氏は、地方の普通の一小学校における大正自由教育の受容を紹介する。この時期、「自由」と「協

働」を基礎原理としてパーカーズが提唱したドルトン・プランは、1924年の彼女の来日と相俟って、各地の教育現場への導入事例がみられるようになっていた。教育学の遠座知恵らは、パーカーズの来日と、全国各地での講演を丹念に調査している(遠座ら2018)。遠座らは、4月13日の富山県議会での講演、14日の高岡市平米小学校講堂での講演については検討しているが(同, p.44)、15日の福井県と宝永校来校については触れられていない。従って、鈴木校長以下宝永校の教師が具体的にどのような影響を受けたかは明らかにできない。ただ、学校に社会の原理を導入して集団を形成する「学校の社会化」を提唱するパーカーズの主張が、前々年の教育会主催夏期講習会受講などを通じて、福井の地でも受容されようとしていたことは想像に難くない。

ただ、こうした「熱狂」は、昭和期にはいると後背に退くことになる。森氏は、1930年の第6代川端校長の前掲著書を読み解く。表紙にはシュタンプで孤児院長となった時期のペスタロッチが掲げられ、著者川端の「子どもと教師への深い愛情」(本書, p.89)を見出しうると森氏は評する。しかし、ペスタロッチやカント、エレン・ケイなどの教育思想も受容した「教育論、子ども論、教師論を展開する川端であるが、大正新教育の思想の受容については深い葛藤が存在した」(本書, p.91)とも考察する。そして、福井における新教育の牙城ともいえるべき三国尋常高等小学校の「自発教育」とも距離をおくようになった川端について、森氏は「教育実践家は思想のレベルではなく現実の子どもたちと常に触れ合い日々の生活から子どもたちを直視しているところに独自性があることを強調」(同) していると評する。そして森氏は、「当時の天皇制思想、思想構造としての天皇制は、自己〔川端、引用者註〕の中に矛盾なく共存していたのではないか」(本書, p.89)とする。従って最終的に「子どもへの着目や学校教育のあり方が、天皇制の枠組みを突き抜ける可能性が存在したかどうか」というリサーチ・クエスチョンについて、森氏は「判断は難しい」(本書, p.92)と結論付けている。結論を性急に導かないストイ

ックな研究姿勢は大いに見習うべきであろう。

4. 大学での「トットちゃん」実践の検討

こうした子どもの直観や自由なものの方や考え方を重視する発想は、森氏の大学での一連の教育学の授業（教育学概論・教職論）においてもいかに発揮された。『開智国際大学紀要』23号 pp.165-173には、森氏の報告・資料「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」が掲載されている。開智国際大学での『窓ぎわのトットちゃん』輪読の実践の展開については当該報告に譲るが、同実践は、小学生だった黒柳徹子の目を通して描かれた、通称「トモエ学園」、私立自由ヶ丘学園幼稚園・小学校の小林宗作校長の教育観について、大学の教職課程の主に1年生が読み解くことに主眼を置いている。森氏は、以下のように総括する。

子どもの個性や興味・関心を大事にし、それを尊重して教育を行った大正・昭和期の教師達、それを受けて育った子どもたち。黒柳徹子もその一人でした。「君は本当はいい子なんだよ」という小林校長の温かい言葉はどれだけ黒柳徹子を支えたでしょうか。一人の人間の人生を支える、変える、「教育」という営みを考えさせる事例だと思います。…〈中略〉…学生たちは、黒柳徹子の自伝的小説である『窓ぎわのトットちゃん』と出会い、自らの教育観を根本から見直したのではないのでしょうか。アクティブラーニングという学びが現在注目されていますが、その源流ともいえる大正新教育の「学び」を改めて考え、現代に通じる意味を確認したのではないのでしょうか。（本書、pp.27-28）

なお本書では、大学での「トットちゃん」実践もさることながら、私立自由ヶ丘学園の創始者手塚岸衛についても論じている（本書、pp.96-118）。森氏は、千葉師範附属小学校主事として子どもの自主性を最大限に発揮させる自由教育を提唱した手塚の軌跡を、D・ショーンの「省察的実践」の観点から再考しているのので、併読されたい。

5. 「歴史研究と現代教育の研究を串刺しにする」森教育学の射程

このように、本書は、子ども中心主義ともいえる大正自由教育についての森氏の知見が、いかに大学での教師教育にも発揮されていることが如実に窺える内容となっている。また、大正自由教育の遺産は、今日ようやく根付きつつあるオルタナティブ・スクールの思想にも通じるところがある。そもそも近代公教育は、均質性をもった国民育成のための普通教育を施す機関として成立したことは否めない事実である。森有礼の学校令以降、学校とは、子どもをいわば国民という「鑄型」に詰め込む装置として機能するよう構成されていった。大正自由教育は、こうした硬直化した学校制度に対して、オルタナティブな学びを模索した教育運動であった。子ども中心主義や自由主義の教育実践は、それそのものが明治以降文部省を頂点に形成された学校教育制度へ異議申し立ての側面があった。翻って森氏の「トットちゃん」実践は、「歴史研究と現代教育の研究を串刺しにする」（本書、p.28）取り組みである。評者は、まさに現在の教育課題に迫る教育実践史からのオルタナティブなアプローチを本書に見出した。

惜しむらくは、本書が論文集ゆえ、表記や文体の統一が図られていなかったり、重複箇所が散在したりする点である。ただ、そのことと本書の持つ教育学的オリジナリティとは異質のものである。今日の教育に行き詰まりを感じる読者諸賢は、森透氏の本書をぜひ一読されたい。

参考文献

- 遠座知恵・角谷亮太郎（2018）「近代日本におけるドルトン・プランの普及：ヘレン・パーカストによる講演とその影響を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』（69）、pp.33-54。
- 大木匡尚（2022）「戦時下の国民学校における教育課題と教員研修：皇都教育研修講座『国史問答重点的取扱ノ一例』（1943年度）を手掛かりに」『歴史教育史研究』（20）、pp.25-51。
- 黒柳徹子（1981）『窓ぎわのトットちゃん』講談社。
- 白石崇人（2023）「日本教育史研究における「教育学としての教育史」『広島文教大学高等教育研究』（9）、pp.1-14。
- 森透（2020）『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。

1955年の「(西) 独一ソ連」間の外交交渉とアデナウアー —極東情勢と欧州情勢の連関の視点から—

Matthias Thöne, *Adenauers Moskaubesuch 1955: Voraussetzungen, Akteure, Folgen*
(München: GRIN Verlag GmbH, 2011).

清水 聡*¹

..... キーワード

西ドイツ外交, ソ連外交, 冷戦, ハルシュタイン・ドクトリン, 日ソ共同宣言

1. はじめに

この書評論文が刊行される 2026 年は日ソ共同宣言の成立から 70 年の時期に該当する。2022 年 2 月 24 日に勃発したウクライナ戦争の過程で、ロシアは国際法の理念から大きく逸脱し、その影響のなかで日本は今日、ロシアとの間において良好な外交関係を維持することが難しくなっている。

しかしそのような戦争の影響のなかにおいても、各国は国益を重視し、可能な限り様々な合意形成を目指している。日本はロシアとの関係において、とくに北方領土問題を中心に様々な懸案事項を抱えているが、今日の複雑な情勢においても解決への歩みは継続されることが求められている。そのような点から見た場合、日本の外交や国益の分析、そしてまた日ソ共同宣言の歴史的位置づけの側面から、冷戦期にドイツ連邦共和国（以下、西ドイツ）が成し得た「(西) 独一ソ連」間の国交回復の過程を知ることは、今後の日本外交に求められる歩みを整理する上で、重要な論点を呈

していると言えよう。

本稿がここに紹介するマティアス・テーネ (Matthias Thöne) による『アデナウアーのモスクワ訪問 1955』 (*Adenauers Moskaubesuch 1955*) は、1955 年 9 月に西ドイツ首相アデナウアー (Konrad Adenauer) が訪ソした経緯であり、その際の西ドイツの外交の基本原則、アメリカとの関係、ソ連との交渉の経緯、そして訪ソの結果がもたらしたドイツ人捕虜の西ドイツへの帰還、そしてまたドイツ民主共和国（以下、東ドイツ）と西ドイツとの関係を知る手掛りを与えてくれる重要な研究書である。

本書の目次は以下となっている。

導入部

第一章 西側統合のはじまり：1949～1955 年

第二章 1955 年の世界政治の主要人物

第三章 西ドイツへのソ連のシグナル

第四章 西側連合国およびドイツ国内の反対派とのアデナウアーの取り決め

第五章 ソ連との交渉

第六章 アデナウアーの決断

第七章 ハルシュタイン・ドクトリンと東ドイツに対するより多くの主権

2026 年 1 月 16 日受理

Konrad Adenauer's Role in the 1955 Federal Republic of Germany-Soviet Union Negotiations: From the Linkage Perspective between the Far Eastern and European Situations

*1 Soh SHIMIZU

開智国際大学 国際教養学部

第八章 捕虜の帰還

結論

以下、本書の概要を指摘し、その上で、本書の学術的貢献と課題について指摘する。なお、本書評論文中の【 】内の数字は、『アデナウアーのモスクワ訪問1955』(Adenauers Moskaubesuch 1955)の該当頁である。

2. 本書の概要

2. 1. 導入部

導入部分では、西ドイツの初代首相アデナウアーの外交の基本方針が指摘される。そこでは、「ソ連に対してアデナウアーは「力の政策」(Politik der Stärke)を追求した。彼は「ソ連と交渉するためには、万全の構えが必要である」と固く信じていた」こと、しかし他方で、この立場はソ連との交渉を拒否するものではなく、西ドイツの軍事力と外交力の条件を整えば、アデナウアーの観点から見ても、ソ連との交渉を進めることは賢明な選択と言えた、と指摘される【3頁】。

著者は、この観点から、アデナウアーが1955年に西ドイツ代表団を率いてモスクワを訪れたことは、驚くべきことではない、アデナウアーは反共産主義者であったが、同時に現実主義者であり、愛国主義者でもあった、イデオロギー的に隔絶した他国の政治家と交渉することも、国益に適うものだった、それではアデナウアーはこの交渉において、ドイツのどのような関心事を推し進めようとしたのだろうか、と指摘する【3頁】。

その上で著者は、アデナウアーはソ連からの最後のドイツ人捕虜の解放を目指していた、しかし西ドイツからの譲歩なしにソ連はこれを許可しないだろうと見ていた、と言うのもソ連は西ドイツとの外交関係の樹立を期待していた。それではなぜその期待が西ドイツにとって障害となっていたのだろうか、と問い、次のように解説する【3頁】。すなわち、ドイツ連邦共和国(西ドイツ)は当時、唯一のドイツ国家ではなかった。1949年5月23日に米英仏の各占領地区の領域から西ドイツが成立した後、同じ年にドイツ民主共和国(東

ドイツ)が成立した。ソ連占領地区から誕生したこの国(東ドイツ)は、ソ連主導の共産主義圏の一員であると自認し、国民が自由選挙で議会を選出することを許可しなかった【3頁】。

しかし冷戦期の分断国家にとって、外交関係の樹立をめぐる争点は、国益の中心を成す問題であった。西ドイツは東ドイツの存在を受け入れず、西ドイツが唯一の正統なドイツの継承国家であるとする「単独代表権」(Alleinvertretungsrecht)を主張していた。しかし、ソ連にはそのような東ドイツとの外交関係があった。したがって国家としての西ドイツの正統性を否定している東ドイツとの関係を持つソ連との交渉は、西ドイツにとって、慎重な判断が求められた。著者はこれについて、アデナウアーが導き出した答えを「ハルシュタイン・ドクトリン」(Hallstein-Doktrin)としている【4頁】。

これらの前提の上で著作では、次の順番に検討が進められる。すなわち、①アデナウアーのソ連訪問の覚悟について理解を得るために、1949年から1955年までのドイツ外交政策の基本原則の概略を示すこと、②当時、世界的な影響力を持っていた政治関係者(とくに米ソの指導者)を紹介することにより、アデナウアーのモスクワ訪問におけるそれらの政治関係者の役割を説明すること、③訪問に至るまでのソ連からのシグナルの分析、ならびにアデナウアーとソ連指導部との交渉の詳細を描くこと、④モスクワでの交渉の結果として、ソ連が東ドイツにさらなる主権を与え、西ドイツは「ハルシュタイン・ドクトリン」を通じて、これらの譲歩が西ドイツに及ぼし得る潜在的な悪影響を最小限に抑えようとしたことを示すこと、⑤ソ連からの捕虜帰還をめぐる状況を概観すること、である。以下、本稿では各章の要約を記していく。

2. 2. 第一章 西側統合のはじまり:1949~1955年

1949年5月23日、基本法(西ドイツ→統一ドイツの憲法に相当)が公布され、ドイツ連邦共和国(1949~1990年の同国については「西ドイツ」、

1990年以降の同国については「統一ドイツ」あるいは「ドイツ」と表現される)が建国されたものの、4月10日にはすでに米英仏により占領法(Besatzungstatut)が公表されており(9月6日、発効、それにより3名の高等弁務官(Hohe Kommissare)によって西ドイツは監視された)、西ドイツは主権国家とは言えない状況であった。ここからアデナウアーの目標は西側諸国との一貫した協調政策を通じて、対外安全保障を強化し、占領軍から西ドイツの国家主権を奪還することであった【5頁】。

東側の脅威と冷戦の勃発により、アデナウアー率いるキリスト教民主同盟(CDU)は西ドイツ国民に対し、自国には西側諸国に無条件で協力する必要があることを納得させることを模索し、そしてそれに成功した。それは西ドイツ成立以前の伝統的なブロック間の均衡政策を過去の形態にすることを示しており、シューマッハー党首(Kurt Schumacher)が率いるドイツ社会民主党(SPD)とは異なって、アデナウアーには西ドイツをブロック間の中立的な立場に置く用意はなかった。彼は中立化をソビエト化と同義と捉えていた。アデナウアーはまた西側結合(Westbindung)(西側諸国との連携:筆者補足)を、二度の世界大戦の過程でドイツが経験した、国際的包囲や国際的孤立の繰り返しを防ぐことを可能にする歴史的な機会だとも見なしていた。9つの隣国を持つドイツの将来を西側結合に求めたのである【5頁】。

シューマッハーやオレンハウアー(Erich Ollenhauer)が率いるSPDとは異なり、アデナウアーはソ連に友好的な行動指針が、再統一という目標に近づいていると捉えることに違和感を抱いていた。1952年、アデナウアー首相は「ソ連の方を向くことで、自由な再統一が実現する」と信じる者はいるだろうか、と問いかけている【5頁】。

アデナウアーの方針の背景には複数の要因があった。すなわちアデナウアーにとって、統一目標と西側結合という政策をつなげることは、保守系新聞『フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトUNG』から支持を受ける上での前提であった。あるいは1955年8月にダレス(John Foster

Dulles)米 국무長官に宛てた書簡で述べているように、アデナウアーは西ドイツ国内における好調な支持率にもかかわらず、SPDと労働組合の影響力の拡大を懸念していた。さらには、CDU出身の将来の首相がSPDと連立政権を組み、「既存の外交政策」を変更する可能性についても危惧していた【6頁】。

アデナウアーの西側結合政策は、欧州石炭鉄鋼共同体(EGKS:Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl)の設立として具体化された。そしてまたアデナウアーの指導の下で、西ドイツは1955年に連邦軍(Bundeswehr)を設立し、その後、兵役制度の導入に成功した。他方、アデナウアーにとって、防衛費抛出へと西ドイツ国民の支持を得るためには、西側連合から西ドイツに大幅な主権が付与されることが必要であった【6頁】。

同時にアデナウアーはフランスが「ドイツ軍国主義」を恐れていることも理解していた。ここからドイツも参加する欧州軍の創設を提案したフランス首相プレヴァン(René Pleven)の提案をアデナウアーは受け入れた。同構想は欧州防衛共同体(EVG:Europäische Verteidigungsgemeinschaft)という形で実現が目指され、1952年5月27日にパリで条約が締結された。しかしEVGは1954年8月にフランス国民議会で否決されたため実現しなかった。アデナウアーはフランスにおけるその選択の経緯を嘆き、ドイツの「ナショナリズム」が復活した場合、それがロシアとの同盟へと至る可能性を説き、警戒感を示した【6~7頁】。

イギリス外務大臣イーデン(Anthony Eden)は安全保障政策の整備の模索を新たに開始し、西ドイツに北大西洋条約機構(NATO)への加盟と、それによってより拡大された主権と対等な地位を獲得する可能性を提示した。この結果、西ドイツはパリ諸条約(Pariser Verträge)に署名し、NATOへの加盟の道が開かれた。パリ諸条約は1955年2月27日にドイツ連邦議会で批准され、同年5月5日に発効した。NATOへの加盟に加え、西ドイツには広範な主権が付与された。もっとも、「ドイツ再統一と講和条約締結を含む、ベルリンとドイツ全体に関する権利と責任」は、西側連合(米英仏)

に残された。同じ頃、1955年5月、占領諸国（米ソ英仏）がオーストリア国家条約に署名し、オーストリアは主権を獲得した。この条約はオーストリアに永世中立を規定していた【7頁】。

パリ諸条約の発効後、ソ連の指導者であるブルガーニン（Nikolai Bulganin）とフルシチョフ（Nikita Khrushchev）は二国家解決（二つのドイツ国家の並存：筆者補足）を主張した。ソ連は西ドイツのNATO加盟を脅威と捉え、1955年5月にワルシャワ条約機構の設立へと踏み切った。東ドイツも「ソ連・東欧圏」の一員としてワルシャワ条約機構の加盟国であった。ドイツの二国家への分裂は、不可逆的に固定されたように見えた【7～8頁】。

2. 3. 第二章 1955年の世界政治の主要人物

1953年、共和党候補のアイゼンハワー（Dwight D. Eisenhower）がアメリカ合衆国大統領に就任した。彼は共産主義の打倒、すなわち「巻返し」（Roll-Back）に示される「力の政策」を掲げた。1953年の演説で、アイゼンハワーはソ連が「武力、巨大な軍隊、破壊工作、そして近隣諸国の支配」によって世界を支配しようとしていると非難した。アイゼンハワーはソ連が第三次世界大戦を計画していると思っていた。

ここからアイゼンハワーは西ドイツに対し、「完全かつ最終的な統一への唯一の道」は、西ドイツがNATOにおいて「自由かつ対等なパートナーの地位」を獲得することであると明言した。アイゼンハワーは、統一の長期的な見通しがなければ、西ドイツの有権者は西側結合を主張するCDUを多数決で選出し続けることはないだろうと理解していた。

ソ連側では1955年当時、ブルガーニンが影響力のある人物であった。彼は1955年からソ連首相の座に就いていた。また党内のライバルであるフルシチョフは、1953年からソ連共産党の第一書記を務めていた【8頁】。

アメリカ側の国務長官はダレスであり、彼はアデナウアーと良好な関係を築いていた。しかしアデナウアーの視点と、アイゼンハワーとダレスと

の視点の間には微妙なずれも存在した。1955年にソ連が中立国オーストリアの統一に同意した後、アメリカ合衆国大統領と国務長官は、ソ連が西側の力への恐れから撤退し、東欧諸国にも中立的な解決策を期待していると見ていた。他方、アデナウアーはオーストリア問題におけるソ連の譲歩は、一時的な弱さに基づく純粋に戦術的な計算であると解釈し、ソ連が最終的に西欧に共産主義を浸透させるという目標から逸脱することはないと確信していた【9頁】。

2. 4. 第三章 西ドイツへのソ連のシグナル

1955年1月26日、ソ連は最高会議幹部会の布告によりドイツとの戦争状態の終結を公式に宣言し、最後の戦闘から約10年が経過したものの、講和条約は締結されておらず、ドイツは依然として分断されており、他国と対等な立場にないと述べた。ジュネーブ首脳会議に先立ち、平和と欧州の安全保障を強化し、両国（「(西) 独—ソ連」）間の外交・通商関係について協議するために、ソ連指導部は1955年6月7日に西ドイツ政府をモスクワへと招待した【9頁】。

アデナウアーはモスクワ訪問に先立ち、1955年8月7日に西ドイツ外務大臣ブレンターノ（Heinrich von Brentano）に宛てた書簡のなかで、ソ連の狙いに対する懐疑心を打ち明けた。アデナウアーはソ連が、西ドイツを欧州の西側諸国との結びつきから切り離すために、欧州安全保障体制の構築から再統一問題を切り離そうとしていると主張し、もしソ連が西ドイツを欧州諸国との結びつきから排除することでアメリカの対西ドイツ政策を変えることに成功したならば、ソ連はドイツ問題に対する国際社会の関心が冷めるまで再統一交渉を遅らせるだろうと予想した。アデナウアーにとっては西側との連携の維持が重要であった。

しかしアデナウアーは、ドイツ問題に影響力を持つソ連を外交的に無視することはできなかった。とくにソ連は、捕虜問題に関する交渉のためにデーラー（Thomas Dehler）、メンデ（Erich Mende）、ミデルハウフェ（Friedrich Middelhaue）

といった自由民主党 (FDP) の自由主義的国家主義グループをモスクワに呼ぶことを望み、接触を図ることを試みていた。したがって、もしモスクワ訪問を拒否したならば、アデナウアーは西ドイツで捕虜問題を軽視する強硬派という烙印を押されただろう【10頁】。

2. 5. 第四章 西側連合国およびドイツ国内の反対派とのアデナウアーの取り決め

アイゼンハワーならびにダレスと会談するため、そしてまたソ連に対する強硬姿勢をアメリカ国民にアピールするために、6月13日～19日、アデナウアーはアメリカを訪問した。同じ目的で、彼はイギリスに赴き、イーデンにソ連に対する断固たる姿勢を伝えた。アデナウアーが追求した目標は、西側連合国の間に西ドイツへの不信感を生じさせないようにすることだった。

1955年6月、米国務省は数日間の審議を経て、モスクワでの交渉においてアデナウアーに自由裁量を与え、パリ諸条約における連合国の留保条項を行使しないことを決定した。アデナウアーは1955年9月1日付のダレス宛の書簡で、西ドイツへのアメリカの信頼表明への感謝を表明した。アイゼンハワーならびにダレスと、アデナウアーとの間の関係は良好であった。同様に、アメリカは西ドイツにおける捕虜問題の国内政治的重要性を理解していた。捕虜の帰還は、CDUとキリスト教社会同盟 (CSU) とが次回の連邦議会選挙でSPDに勝利する可能性を高めるものであった。

アデナウアーはまた、1955年9月1日付のダレス宛書簡で、自らの西側政策に対するドイツ国内の反対にも言及し、「国家主義的あるいは政党政治的な配慮を考慮せずに」行動していると批判した。アデナウアーにとって、西側結合は政党の利益よりも上位の政策課題に置かれていた。他方、ドイツ国内のアデナウアーに対する反対派は、再統一を目指す基本法の義務に立ち返ることを西ドイツ政府に求めた。このように、アデナウアー時代には、基本法前文にある、基本法はその制定への参加を拒否されたドイツ人のためにも採択された、という一文への共感が共有されていた。

アデナウアーはモスクワ訪問後の連邦議会演説で、この一文が自身にとっても依然として真実であると明言した【11～12頁】。

2. 6. 第五章 ソ連との交渉

モスクワへの西ドイツ代表団は、グロプケ (Hans Globke) 事務次官とハルシュタイン (Walter Hallstein) 外務次官、ブランケンホルン (Herbert Blankenhorn) NATO大使とフォン・エックार्ट (Felix von Eckardt) 国際連合参与などから構成された。アデナウアー首相には、ミュンヘン在住の東欧史家コッホ (Hans Koch)、連邦議会外交委員長キージンガー (Kurt Georg Kiesinger) と連邦参議院の代表アルノルト (Karl Arnold) が同行した。キージンガーの下で副委員長を担当していたシュミート (Carlo Schmid) も代表団に加わった。シュミートがモスクワに同行したのは、超党派の印象を保つために、SPDの議員の同席が必要とされたことに理由があったとされる【12頁】。

独ソ交渉において、ソ連首相ブルガーニンは、捕虜問題においてスターリンの政治的正義を判断基準として適用し、「ソ連にはドイツ人の戦争捕虜はいない (…)、ソ連には、旧ヒトラー軍の戦犯、あるいはソ連人民、平和、そして人道に対する重大な罪でソ連の裁判所によって有罪判決を受けている犯罪者しかいない」と主張した。

ブルガーニンは有罪判決を下されている9628人のドイツ人、殺人、放火、強姦の罪をきせた。実際には、ドイツ人捕虜のほとんどは実際には何の罪も犯しておらず、典型的なスターリン主義のやり方で不当に有罪判決を受けていた。ソ連外相モロトフ (Vyacheslav Molotov) は、1948年から49年にかけて、スターリンの主任検事ヴィシンスキー (Andrey Vyshinsky) (スターリンの大粛清期の公開裁判でよく知られている) に指示を出し、ヴィシンスキーに、「個人が戦争犯罪に関与したか否かに関わらず」、数万人の戦争捕虜を有罪とさせた【12頁】。

アデナウアーは、多くのドイツ人の戦争捕虜が米英仏においても有罪判決を受けたが、冷静に判

決されたとは言い難く、有罪判決を受けたほぼ全員に恩赦が与えられた、と反論した。他方で、ソ連の裁判所が、西側連合国の裁判所よりもより厳しい判決を下したわけではないだろうともして、アデナウアーはソ連への打開策の提示を試み、ソ連指導部が捕虜問題について西ドイツに歩み寄れるようにした【12～13頁】。

第二次世界大戦についても議論が展開された。アデナウアーはナチ党とは関係がなかったため、ソ連からの非難に立ち向かうことができる立場にあった。ヒトラーの対ソ政策の継続を試みる戦争主義者だというソ連側の非難をアデナウアーは否定し、機会があれば、自らの手でヒトラーを絞め殺したと主張した【13頁】。

他方、アデナウアーからはソ連外相モロトフこそがヒトラーとの関係があったと捉えられた。1939年8月、モスクワでヒトラーの外務大臣リッベントロップ (Joachim von Ribbentrop) と独ソ不可侵条約を締結したのはモロトフだった。そのモロトフが今、ドイツがヒトラーから解放されていないと非難していた。アデナウアーはソ連がヒトラーの権力掌握を可能にした大国の一つであったと批判した【13頁】。

しかし議論が進むにつれて、戦争経緯をめぐる論争は白熱した。ブルガーニンが第二次世界大戦中、キエフ (Kiew)、バビ・ヤール (Babi Jar)、マイダネク (Majdanek) といった場所でドイツ軍が行った虐殺について語り、これに対してアデナウアーは「ドイツ軍がモスクワに侵攻した」という発言は事実だが、同時に「ロシア軍が報復としてドイツに侵攻し、その後も戦時中、ドイツでも多くの恐ろしい出来事 (entsetzliche Dinge) が起こった」のも事実だとして反論した【13頁】。

フルシチョフはソ連の通訳が「恐ろしい出来事 (entsetzliche Dinge)」を「残虐行為 (Gräueltaten)」を表現するロシア語に翻訳したために激怒した。これに対してアデナウアーは、「意識的に、そして意図的にその言葉を口にしなかった。私は軍隊が進軍してきた時にも恐ろしい出来事 (entsetzliche Dinge) が起こったと述べており、そのことについては深入りしないように

していた」と発言し、それにより雰囲気は落ち着きを取り戻した【14頁】。

交渉では、ソビエト連邦共産党とSPDとの比較、社会福祉をめぐるCDUの立場、各国間の国際的承認問題、平和問題と西ドイツの再軍備問題などについて、時に冗談も含めて、アデナウアーとフルシチョフとの対話が進んだ【14～15頁】。

他方、西ドイツ外務大臣ブレンターノはアデナウアーが譲歩を積み重ね、ソ連に対して強い姿勢で交渉に臨まなかったと見ていた。ブレンターノは1964年に、ドイツ代表団は捕虜問題をそれほど強調するべきではなかった、なぜならソ連指導部は捕虜の解放が西ドイツにとって最大の関心事であることを知っていたからだ、と歴史家クレイク (Gordon A. Craig) のインタビューで回想している【15頁】。

これに対してアデナウアーは、西ドイツ政府がドイツ問題で前進を遂げたいのであれば、長期的には戦勝国であるソ連と外交関係を樹立する以外に選択肢がないことを理解していたため、成果なき撤退というリスク (ソ連からの捕虜解放の約束が得られないまま西ドイツに戻らざるを得なくなる状況) を冒すことを望まなかった。彼は外交関係がソ連に影響を与える新たな手段となると考え、この必要な譲歩を予見し、考慮に入れていた【15頁】。

ブレンターノとは異なり、政治局部長グレーヴェ (Wilhelm Grewe) は、1960年の回顧録のなかで、西ドイツとソ連の外交関係樹立は望ましいと見ていた。彼は、戦争捕虜の帰還や、ソ連の世界的影響力という理由とならんで、西ドイツの第三国ならびに世界政治の舞台での国際的影響力の強化をその理由として挙げていた【15頁】。

2. 7. 第六章 アデナウアーの決断

アデナウアーが率いていた外務省は、1952年に既にソ連との外交関係樹立という措置が、捕虜の帰還を意味するような解決策を将来に向けて構想していた。しかしながら3年後の交渉は時として困難を極めた【16頁】。

モスクワでの交渉は、アデナウアー代表団が戦

術的理由から帰国便の予定を早めた時に決定的な局面に入った。ソ連は、西ドイツが何の成果もあげずに撤退するのではないかと懸念した。ブルガーニンはアデナウアーに、西ドイツにとってソ連との外交関係の樹立を妨げているのは何かと尋ねた。アデナウアーは「ドイツ国民がこれまで経験したあらゆる苦難の後、戦争捕虜とソ連に抑留されているドイツ人の問題は極めて心理的に大きな問題であり、この問題が解決されない限り、関係正常化はドイツ国民に期待できない」と答えたと回想録のなかで説明している【16頁】。

アデナウアーが近年、ドイツ国内に13万人の戦争捕虜からの手紙が届いていると述べた際、ブルガーニンは解決策を提案した。ドイツ首相が外交関係樹立について書面により確約するのならば、ソ連はソ連在住のドイツ人を例外なく解放するとした。しかしブルガーニンは、「書面でも口頭でも、いかなる保証や確約もできません。しかし、私たちは名誉をかけて約束します。そして、私たちの約束は守られます！」として、戦争捕虜の解放を文書に書き留めることは拒否した【17頁】。

そのためアデナウアーはブルガーニン宛の書簡のなかで、西ドイツはソ連と「ヨーロッパにおける平和と安全のために」外交関係を樹立したいと書面で宣言した。

アデナウアー代表団は書面による約束を強く求めたが、ブルガーニンとフルシチョフを説得することはできなかった。ブルガーニンは憤慨し、要求を侮辱として拒否した。フルシチョフはソ連に13万人のドイツ人の戦争捕虜が収容されていたこと自体を疑っていたため、アデナウアーはソ連にその数字を検証する権利を与えた。こうして9月13日、双方が満足する形で交渉は終結した【17頁】。

アデナウアーはブルガーニン宛の書簡のなかで、西ドイツはソ連と「ヨーロッパにおける平和と安全のために」外交関係を樹立したいと書面で宣言した。アデナウアーは、これが「全ドイツに該当する未解決問題の解決に寄与し、さらにはドイツ国民のすべての主要な国家課題である民主国家の統一の回復に貢献すること」を期待してい

ると述べた。

ボンの連邦議会のすべての議員の同行者と西ドイツ代表団のほぼ全員が、3名の例外を除いてソ連との外交関係樹立に賛成票を投じた。すなわち西ドイツ代表団のうちソ連との外交関係樹立に反対票を投じた3名とは、ブレンターノ、そしてハルシュタインとグレーヴェであった。ハルシュタインは独ソ交渉において外交関係が樹立される場合に、西ドイツが留保する事項を明確に示していた。それは、東ドイツとオーデル＝ナイセ線の不承認であった。グレーヴェは、戦争捕虜を解放するというソ連からの単なる口約束に対する不信感と、さらなる交渉を通じてドイツ問題に関してソ連からさらなる譲歩を引き出せる可能性への期待を理由として、拒否を正当化した【17～18頁】。

モスクワへの西ドイツ代表団の少数派が反対の立場をとったのとは対照的に、アデナウアーとソ連との合意内容はボンの連邦議会において一致して承認された。

1955年9月14日、アデナウアーはブルガーニンに西ドイツの留保を提示した。この留保は、外交関係は「双方の現在の領土的地位の承認」を構成するものではなく、「ドイツの国境の最終的な確定は（・・・）講和条約締結まで留保される」と規定するものであった。さらに外交関係は「国際問題においてドイツ国民を代表する権限、および現在その実効的管轄権の外にあるドイツ領土の政治情勢に関する連邦政府の法的立場にいかなる変化ももたらさない」としていた。この留保宣言により、西ドイツは従来の立場を再確認した。西ドイツは、講和条約が締結される前にオーデル＝ナイセ線を承認してしまうこと、ならびに東ドイツを承認してしまうことを引き続き拒否し、外交政策において全ドイツを代表するという主張を再確認した【18頁】。

しかし、ソ連は西ドイツの留保を黙認したわけではなかった。1955年9月15日の反対宣言において、ソ連は「ドイツの国境問題はポツダム協定によって解決されており、西ドイツはその主権下にある領域において司法権を行使する」ことを強

調した。これは、ソ連が西ドイツの留保内容に同意せず、それに反論したことを意味するが、それによって西ドイツが対独政策に関する基本的立場を維持することを妨げられたわけではなかった【19頁】。

1955年9月23日の宣言においてドイツ連邦議会は、ブルガーニンがアデナウアーにドイツ人の戦争捕虜の解放に関して行った口頭約束を守るように求めた【19頁】。

2. 8. 第七章 ハルシュタイン・ドクトリンと東ドイツに対するより多くの主権

「ハルシュタイン・ドクトリン」はヴァルター・ハルシュタインにちなんで名づけられた。ハルシュタインは1951年、外務次官に就任し、外交政策における重要な人物であった。ハルシュタインはモスクワにおけるソ連との外交関係に関する決定において異なる立場を示したように、アデナウアーと常に意見が一致していたわけではなかったが、アデナウアーへの忠誠心は揺るぎないものであった。両者はまた西ドイツの外交政策の基本的な方向において一致し、ハルシュタインはアデナウアーの西側政策および欧州政策の体現者と評されていた。もっともハルシュタイン・ドクトリンはハルシュタインではなく、グレーヴェによって案出された。彼はモスクワからの帰路の飛行中にそれを設計した【20～21頁】。

ハルシュタイン・ドクトリンはいくつかの前提に基づいていた。第1に、ドイツ帝国は1945年時点で法的に存在しなくなっていなかった。第2に、ドイツ国家の領土統一は1937年12月31日の国境を包含していた。第3に、東ドイツは西ドイツと同等の権力体ではなかった。第4に、国際法上、西ドイツ政府のみがドイツ全土を代表する権限を有していた【21頁】。

ハルシュタインとグレーヴェは、ドイツ政治に関して同じ見解を持っていた。アデナウアーと同様に彼らは、ドイツ再統一は西ドイツの中立路線では達成できず、世界政治の情勢変化によってのみ達成できると捉えていた。1955年の回顧録において、グレーヴェはそのためにはソ連の力を弱め

る必要があると理解していた。そしてそれを達成するためには、第2のドイツ国家である東ドイツをいかなる状況下でも西ドイツは承認してはならないことが、グレーヴェにとって重要であった。回顧録のなかで、グレーヴェは「国際社会の大多数、とくに西ドイツ自身による『DDR』の承認」は、「国際法に基づくドイツ分割の承認」に等しいと述べている（DDRとは東ドイツのことである：筆者補足）。そうなれば世界はドイツの分割を容認することになり、東ドイツの「共産主義体制に対する地区住民」の抵抗は弱まるだろう。その結果、パンコウ(Pankow)（パンコウとは西ドイツで使用された東ドイツの俗称である：筆者補足）に駐留する東ドイツ政府との対等な交渉が行われることになるが、それは何の成果も生まないだろう。西ドイツの国際的地位は低下し、ソ連にとっての東ドイツの価値は飛躍的に高まるだろう、と指摘している【21頁】。

一般的な印象とは異なり、ハルシュタイン・ドクトリンは、東ドイツとの外交関係の樹立が西ドイツによる外交関係の断絶を自動的に招くとは明確に規定していなかった。アデナウアー政権は、第三国による東ドイツの外交承認を西ドイツに対する非友好的な行為と見なし、そのような場合には制裁を科す権利を留保していた。ほとんどの場合、東ドイツを承認した場合には経済援助を撤回するという脅しだけで十分であった。西ドイツが外交関係を完全に断絶したのはわずか2例のみである。西ドイツは1957年にユーゴスラヴィアと、1963年にキューバと外交関係を断絶した【21頁】。

東ドイツとの完全な疎外を避けるためには、ソ連と西ドイツとの関係改善にもかかわらず、東ドイツが依然として重要なパートナーであるというシグナルを送ることが不可欠だった。それゆえ、1955年9月20日に東ドイツがソ連と国家条約を締結することができ、この国家条約において東ドイツとソ連との関係が「完全な平等、相互尊重、主権、そして内政不干渉」に基づくものとされたとき、東ドイツにとってそれは好ましい状況となった。ソ連高等弁務官事務所は解体されたものの、

ソ連軍が東ドイツに駐留し続けただけでなく、ソ連は、ベルリンへの連合軍の交通やドイツ全土に関する決定権を保持していたため、東ドイツを完全な主権国家と見なすことはできなかった。しかしながら、東ドイツは1955年5月以降、正式には西ドイツと同じ主権を有していた【21～22頁】。

ソ連がドイツ人の戦争捕虜の解放を西ドイツとの交渉の成果に依存し、そしてその交渉に東ドイツが関与しなかったという事実は、東ドイツにおいて、ソ連から特権的なパートナーとして認められるための努力における挫折とみなされた。そのためアデナウアーのモスクワ訪問は、東ドイツにおける歴史学ではほとんど取り上げられなかった【22頁】。

2. 9. 第八章 捕虜の帰還

ソ連での捕虜生活から帰還した後、ソ連式の共産主義に共感していた人々でさえ、ソ連のプロパガンダと現実の違いを体験し、確固たる反共産主義者へと転向していった。モスクワからゲッティンゲン近郊のフリートラント (Friedland) 収容所に到着した帰還兵たちの姿は、戦後ドイツの記憶に深く刻み込まれた。帰還兵たち、その家族、そして友人たちの感謝の気持ちが、1957年のアデナウアーの選挙での圧勝に大きく貢献したと受け止められている。当時、CDU・CSUは50.2%の得票率を得て、ドイツ連邦議会選挙で絶対多数を獲得した最初の、そして現在まで唯一の政党となった【22頁】。

2. 10. 結論

1955年、アデナウアーはイデオロギーの異なる国の指導者と交渉するためモスクワを訪れた。イデオロギーの違いはあっても、どの国も自国の利益を主張することに関心があるため、国際関係においてはこのような出来事は起こり得る。そして最低限の妥協の意思があれば、イデオロギー的に対立する国同士であっても合意に達することができる【23頁】。

アデナウアーの訪問の後、ソ連と西ドイツは異なる結論を導き出していた。ソ連は、今や二つの

ドイツ国家が並存していると想定し、西ドイツに東ドイツを承認するよう要求した。他方、西ドイツは事態を異なる視点で捉えていた。それは東ドイツとその東部国境を承認すれば、西ドイツは自らその影響力を放棄することにつながるという視点であった。

当時、東ドイツを承認するということは、自国民に自由かつ民主的な自決の機会を否定する体制（東ドイツの体制：筆者補足）に、政治的・経済的に国際的な承認を与えることになりかねなかった。「単独代表権」の主張は、道徳的根拠とドイツの国益という前提の両方から正当化され得るものであった。しかしながらアデナウアーは、将来のドイツ統一は4つの占領国の一つであるソ連の同意なしには達成できないことを認識していたため、西ドイツがソ連と外交関係を樹立することは最終的には避けられないことと見ていた。

外交関係は西ドイツがドイツの唯一の代表権を主張するという方針に、ある程度の挑戦をもたらしたことは疑いようもない。しかし西ドイツにとって重要なドイツ問題の解決が、ソ連に一義的に依存しているという事実は、国際的に知られていた。したがってモスクワにドイツ大使館を2つ設置すべきだという結論も、国際的な理解を得ることは可能であった。加えて、西ドイツは東ドイツに比べて経済的にはるかに強力であった。いずれにせよハルシュタイン・ドクトリンは長年にわたり、東ドイツに対する外交承認の波を阻んだ。

そしてまた第二次世界大戦終結後、まだ10年ほどの期間しか経過していない当時の状況において、戦争への解釈、あるいはヒトラーへの立場の表明は、交渉の前提において重要であった。ヒトラーに抵抗を示したアデナウアーの立場は、交渉において双方の歩み寄りを実現する上で、強い作用を得た。アデナウアーの機知、機転の利く応酬、そして酒豪ぶりも、交渉における彼の最低限の目的を達成するのに役立った。

そして最低限の目標とは、ソ連からドイツ人の戦争捕虜の帰還を実現することであった。捕虜の帰還後にアデナウアーの評価はさらに高まり、それは1957年の連邦議会選挙に反映され、CDU・CSU

が絶対多数を獲得することにつながった【24頁】。

3. 本書の学術的貢献と課題について

3. 1. 本書の学術的貢献

本書は、1955年のアデナウアー訪ソの経緯について、的確にまとめられた著作であり、各国の指導者の特徴や、西ドイツ外交政策の基本方針（分断国家における外交交渉の限界線）を把握する上で、有益な視座を提供していると思われる。

とくに将来のドイツ統一への目標を妨げないために、ソ連との関係の正常化を目指しつつ、他方で、「単独代表権」の主張を維持し、そしてまた新たに対東ドイツ政策を整備するために、ハルシュタイン・ドクトリンの着想に至った経緯など、冷戦期の複雑な外交の基本線を把握する上で、重要な論点が盛り込まれている。

またアデナウアーとソ連指導部との間の国家間関係正常化への模索など、戦後初期の課題を両国がどのようにして解決を求めたのか、その経緯を知る上でも重要な記録がまとめられている。

3. 2. 本書の課題

他方、本書の学術的な課題についても次に3点、指摘しておきたい。第1に、「(西) 独—アメリカ」関係の分析が多く、したがってソ連との交渉に関わる駆け引きについて、未だ分析が弱い点である。これらは史料の制約の問題に起因していると思われるが、例えば東ドイツ側の史料などから、「ソ連・東欧圏」と西ドイツとの関係の視点を整理し直し、それによりソ連側の狙いを具体的に明らかにする必要があるのではないと思われる。

第2に、上記と関連しているが、当時の東ドイツ指導部は、西ドイツとソ連とが接近する過程をどのように把握し、またその過程を警戒していたのか、その点についての分析が欠けている点である。西ドイツとソ連との接近を東ドイツ指導部は警戒していたと思われるが、東ドイツ指導部の誰がどのような立場であり、西ドイツとソ連との接近が、その後の東ドイツの外交方針にどのような影響を与えたのか、分析することが必要であろう。

第3に、日本との比較研究の可能性である。1955

年に「(西) 独—ソ連」間の国交回復が実現された後、極東では、1956年に「日本—ソ連」間の国交回復が、日ソ共同宣言としてまとめられた。これらの点は、極東情勢と欧州情勢とがソ連を媒介して連関している状況を示している。と言うのも、日ソ共同宣言を実現させた鳩山一郎首相は、アデナウアーの訪ソの経緯を参考にしながら、日ソ関係の正常化を目指したのであり、日本も西ドイツも、講和条約の締結は棚上げし、国交回復、捕虜の帰還などを実現させた点において、類似の成果へと到達した。日本では、アデナウアーの訪ソは「アデナウアー方式」と表現された。これらの点は、日本と（西）ドイツとの比較研究の課題として、今後求められてくる争点であろう。

4. おわりに

2026年は日ソ共同宣言の成立から70年の節目に当たる。この期間、北方領土問題の解決は実現されず、そして当時のソ連は1991年に崩壊し、その継承国家のロシアは、プーチン(Vladimir Putin)の下、2022年にウクライナとの戦争に踏み切った。

今日のこのような混迷の時代に、冷戦期に東西分断の最前線に位置し、しかし自由主義と民主主義を維持し、かつ異なる体制との外交交渉に取り組み、そして成果を上げたアデナウアーの歩みから学ぶことは多いであろう。

本書から見てきたことは、アデナウアーが西側諸国との結束を維持し、そしてまた当時の西ドイツ外交の基本方針を崩さず、しかし捕虜の帰還を成し遂げるために、ソ連へと向かった姿勢であった。このような外交の歴史は、対話と説得、そして合意から得られる可能性を提供している。戦争や紛争の道とは異なる外交の道に、日本は活路を導き出すことが、今日の世界情勢においていっそう求められていると言えよう。そのような点から、本書から学ぶことは多いと言える。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 23K01276 の助成を受けたものです。

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

紀要編集委員会
改定 令和4年6月1日

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 25 号を、原著論文 5 本、研究ノート 6 本、報告・資料 4 本、書評論文 2 本で発行する。日本語教育、英語教育法、教育効果など、教育現場において収集したデータを分析したものを含め、教育に関する論考が多かった。日本人学生、留学生共に増え、英語や日本語の習得と学力の向上が求められる中、教育研究に対する教員の関心の高さが窺がえる。

今回は本学の専任教員、非常勤講師の他に、開智学園の教員の論稿が掲載された。教育研究の対象が大学生以外にも広がったのが特徴である。

本格的な少子化時代を迎え、大学教育の質と効果が問われるようになった。教育実践の分析や成果を公表することは、社会的に意義があると言える。一方で、大学は研究機関であるため、専門分野の研究の追及も重要な任務である。研究と教育は車の両輪である。学生は教員の学びを真似るために、教員も学びを怠ってはならない。

今後も多分野において研究が推進され、現場に還元されることを願う。

(編集委員長 古賀 万由里)

開智国際大学紀要第 25 号

ONLINE ISSN 2433-4618

令和 8 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
香 山 仁
佐 々 木 さ よ
清 水 聡
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/>