

ISSN 2432-8006

2017

金沢学院大学
教育研究所紀要
第1号

金沢学院大学教職センター

『金沢学院大学教育研究所紀要』第1号 目次

巻頭言

「教育研究所紀要」の刊行にあたって

2017年3月 金沢学院大学 学長 秋山 稔

本日ここに、電子版「金沢学院大学教育研究所紀要」を発刊いたします。学園創立70周年を迎えた本年度の掉尾を飾るとともに、長い間成果を上げてきた教員養成をさらに実りあるものとする新たな第一歩の踏み出しともなるものです。

地域に根付いた大学として、地域社会を支え、地域社会で生き抜く力を養成することが、本学の使命です。特に教員養成には、昭和25年に金沢女子短期大学が開学した当初から、文科国語コース専攻で国語、英文コース専攻で英語、家政科では家庭のそれぞれ中学校教諭二種免許状が与えられ、多くの教員が巣立ちました。昭和62年4月に大学が開学して以来30年、公立中学・高校で教諭になったのは、180人以上で、北陸の私立大学で最多です。このように、教員養成の面でも、本学は、高い成果を上げてきました。教員養成は、将来を担う子供たちを育てる最大の地域貢献です。来年度からは、教職センターを開設して、さらに本学の教員養成を強化します。

現在、本学では、文学部で国語・英語・社会・地歴、経営情報学部で社会・公民、芸術学部で美術、人間健康学部では、スポーツ健康学科で保健体育、健康栄養学科で栄養教諭というように、8種類の教員免許が取得できます。短期大学の食物栄養学科でも、栄養教諭の教員免許が取得でき、石川県の教員採用試験に合格して夢を叶えた卒業生がいます。本学は、短大時代から数えて65年間にわたって教員を輩出してきたわけです。

2月14日に文部科学省から、「新学習指導要領」の改訂案が公表されました。十年ぶりの改訂案では、学びや指導の質的な転換に力点が置かれ、学校教育の最終段階で「何ができるようになるか」を明示するため、各教科の目標や内容を「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」の三つの観点で再構築しています。特に、小学校では、外国語活動、すなわち英語が3、4年で年間35単位、5、6年で70単位新設されます。今

後は、英語に強い小学校教員が求められるわけです。本学では、これに応えるため、平成 30 年 4 月に大学文学部に教育学科（仮称）、短期大学に幼児教育学科を開設することをめざしています。教育学科では、英語に強い小学校教員を育成し、中学校英語の教員免許も取得できるようにします。また、保育士・幼稚園教諭の慢性的な人材不足にも大学・短大の新設学科で対応できるように申請準備を進めています。教職関係でいえば、平成 31 年度には、教職課程の再課程認定も控えています。

本紀要は、本学の高等学校、短期大学、大学、大学院の教員や職員、卒業生、大学院生、部活動の顧問・監督を含めて、教育研究活動をまとめた論文、教材研究、授業研究、実践報告など、広義の教育活動の成果を収録するものです。

今後も、本学は、将来を担う子供たちを育てる最大の地域貢献としての教育においても、地域に根付いた本学の使命を果たす所存です。変わらぬご支援、ご理解をお願い申し上げます。

第 1 部 研究論文

高等学校地理歴史科・中学校社会科における日本史・世界史・地理を融合した授業展開の探究・・・・・・・・・・・・・・・・石崎 建治・7-27
—新科目「歴史総合」の新設および地理・歴史の連系の観点から—

ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」を読む・・・・・・・・水洞 幸夫・28-42
——対比を意識した問いによる読解指導——

教育研究における理論と実践の融合・・・・・・・・小林 淳一・43-48
—方法論としての質的調査の可能性—

国語科の授業における深い対話の有用性・・・・・・・・多田 孝志・49-59

児童文化財としての二葉亭四迷「平凡」・・・・・・・・寺田 達也・60-74
—「犬ころポチ」物語の読み聞かせ教材化—

芦田恵之助(1873-1951)から重松鷹泰(1908-1995)へのバトンタッチ・・・・・・・・
—授業研究私史—

米澤 正雄・75-107

ノートテイクを重視したアクティブ・ラーニング・・・・・・・・根本 博・108-128
—文学部における経済学の講義—

増量と減量を希望する大学生スポーツ選手の食生活に関する心理的要因の違い・・・

中村 文香・七尾 由美子・春名 亮・桜田 惣太郎・129-137

教職協働のための人材育成・・・・・・・・西念 佑馬・138-154
—A 大学におけるSDに関する一考察—

社会参加の意欲・実践力を高める小学校社会科カリキュラムの研究

学習内容における「地域」の取り扱いから

・ ・ 小嶋 祐伺郎 ・ 155-167

注意欠陥多動性障害児及びその他の園児・児童の不規則発言に対する保育園と小学校

で連続したクラスワイドな支援と個別支援の効果・ ・ ・ ・ ・ 佐田東 彰 ・ 168-188

幼児期における主体性の評価についての心理学的意義 ・ ・ ・ ・ ・ 鈴木 賢男 ・ 189-202

教育環境での主体性尺度を発達の観点から検討した総合的な試論

幼児と保育者による相互の表現活動についての考察・ ・ ・ ・ ・ 南雲 まき ・ 203-217

パネルシアターの活動を例に

音楽好きに育てるための幼児期の音楽指導の研究・ ・ ・ ・ ・ 棒田 美江 ・ 218-225

豊かな人生を送るために「生涯音楽」を目指したピアノ教育の在り方・ ・ ・ ・ ・

棒田 邦夫 ・ 棒田 美江 ・ 226-230

算数科の指導と算数科指導内容の編成に関する一考察・ ・ ・ ・ ・ 峯村 恒平 ・ 231-242

—カリキュラム・マネジメントと幼保小連携という「縦と横」を見据えて—

英語教育における「コミュニケーション」再考・ ・ ・ ・ ・ 村松 麻里 ・ 243-259

Education Through Music の歌遊びを通して

小学校理科における「見方・考え方」に関する一考察・ ・ ・ ・ ・ 米澤 利明 ・ 260-272

— 理科の4領域で育成する資質・能力の視点から—

第 2 部 研究ノート

小学校教員養成科目家庭科の指導計画について・・・・・・・・・・油谷 映美里・274-285

芥川龍之介『羅生門』を用いたアクティブラーニングの実践・・・・・・・・星野 寛・286-297
— 一定番文学教材を用いた主体的・対話的で深い学びを目指して —

音楽づくりの学習とその指導法についての一考察・・・・・・・・・・乗富 章子・298-318

第 3 部 活動（実践）報告

スポーツ科学に興味・関心を育てるための高大連携授業の取り組み・・・・・・・・・・
山本 裕太・藤原 勝夫・外山 寛・320-329

小学校算数科における図形教育の実践場・・・・・・・・・・藤森 慎一・330-336
— 正四面体・正六面体を素材とした「学び」と「遊び」の融合 —

身体活動量を増加の手立てとしての体育授業実践・・・・・・・・・・枝元 香菜子・337-340

第 4 部 教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格体験記（平成 27 年度滋賀県公立学校教員採用試験）・・・・・・・・・・
坂下 福満・342-344

平成 29 年度採用の富山県公立学校教員採用試験について・・・・・・・・山村 芽衣・345-354
私の「教員」に対する思いとこれから教員を目指す方々に伝えたいこと

第 1 部 研究論文

高等学校地理歴史科・中学校社会科における日本史・世界史・
地理を融合した授業展開の探究
—新科目「歴史総合」の新設および地理・歴史の連系の観点から—

石崎 建治*

A Methodological Study of Teaching Materials and Theme Fusing
Japanese History, World History and Geography in High School
and Junior High School

Kenji ISHIZAKI*

概要：

近代以前における日本史と世界史の連係，および歴史と地理との連携の可能性について，「硫黄の道」を題材とした授業実践例を検討した。現在の議論の中では、高校の新科目「歴史総合」において近現代史中心の学習内容が想定されているが，題材や学習内容，教育技術を考案・開発・創意工夫していくことによって，近代以前の歴史においても日本史と世界史の連係は十分に可能であり，現行の学習指導要領にも盛り込まれている地理と歴史の連係も可能であることを明らかにした。また，こうした授業内容は，今後「総合的な学習の時間」とどまらず各科目においても本格的な導入が目指されている，主体的学習やアクティブラーニング等にも充分に対応できることも明らかにし得た。

キーワード：中学校社会科，高等学校地理歴史科，歴史総合，授業実践，アクティブラーニング

* 金沢学院大学 文学部 教授

第 1 章 中学校社会科・高等学校地理歴史科における歴史科目をめぐる議論と
論点の所在

第1節 日本学術会議における「歴史総合」についての議論とその問題点

周知のごとく、本稿執筆中の現時点（平成28年12月）において、既に中央教育審議会において、高等学校地理歴史科の新設科目・必修科目として「歴史総合」の設置の方針が打ち出されており（文部科学省ホームページ①）、今後それを前提として導入に向けての議論・準備がなされていくものと思われる。

なお、これに先立ち、日本学術会議史学委員会の高校歴史教育に関する分科会は、この問題に関する審議結果を取りまとめ、平成28年（2016年）5月16日付で、『歴史総合』に期待されるもの」として、以下のような提言を行っている。（同会議ホームページ）

それによれば、日本における高校歴史教育については、思考力の涵養より「知識詰め込み」型に陥る傾向が強いと分析し、また、小中学校の社会科や歴史的分野では日本史を中心に学習するため世界史的な関心が希薄化し、世界史から分離された一国史的な日本史学習を行う傾向が強いと指摘している。その上で、こうした現状が「グローバル化」にふさわしい歴史認識の育成上の問題点となっており、今日において、高校の歴史教育に求められるのは、『世界史』か『日本史』かの二者択一ではなく、グローバルな視野の中で現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育である。」としており、その実現のため、従来の「世界史」と「日本史」を総合した新しい科目を開設することの重要性は認めるものの、その新科目の内容に対して、「時代の流れに沿って学ぶのが難しくなる恐れがあることなど慎重な考慮を要する点が見られる。」との姿勢から、いくつかの提言を行っている。

その眼目としては、以下の6点が挙げられている。それは、①時系列に沿って学び、主題学習を重視する、②15-16世紀以降の近現代を中心に学ぶ、③世界と日本の歴史を結びつけて学ぶ、④能動的に歴史を学ぶ力を身につける、⑤教員養成と現職研修の重要性、⑥大学入試改革と「歴史総合」科目の適切な位置づけ、の6点である。

このうち①については、従来からも学習指導要領に盛り込まれ、また歴史教育に関する諸研究においても既に多くの指摘があるところであろう。また、④については、現在の学校教育において、アクティブラーニングや能動的学習の必要性が大方において認識されているところであろう。⑥についても、当然今後派生してくる重要な問題点であることはいうまでもない。

しかしながら、②の近現代を中心に学習させるとの点については、いささかの疑問が生じるところである。こうした見解が打ち出されている理由としては、一つにはグローバ

ル化推進の前提として、現代の諸問題の理解に直結する事項を学ばせることが喫緊の課題であるとの認識があるだろう。しかし、もう一つには、③の「世界と日本の歴史を結びつけ」た授業について方法論的には、やはり「グローバル化」が進展した時期以降でないと教育技術的・実的に難しいという認識があるためではないだろうか。そして、この点は⑤の教員養成・現職研修上の問題点とも深く関連してこよう。

ちなみに、⑤の「教員養成と現職研修の重要性」について、同提言書は「大学における教員養成段階では実践的指導力の基礎づくり、現職研修の段階では、個々の課題の明確化」の重要性を喚起し、また、両段階において「高校教員と大学教員が密接な関係を持ち、各課題に向き合っていく」必要性と、既存の知識中心の高校歴史教育のイメージの問い直し、授業イメージの再構築を行っていく機会が不可欠であるとの旨を説いており、大学側においても、今後はこうした要請に適確に応えていく姿勢が問われてくることになるであろう。

第2節 学習指導要領における中学校社会科・高等学校地歴科での歴史・地理の連係とその実際的課題

前節において、筆者が近現代史中心の学習に関して疑問を呈した要因はいくつかある。筆者の専攻分野は日本中世史であるが、大学において日本史関係の講義・演習あるいは地歴科教育関係の講義の際に、高校時に現行の世界史Aや日本史Aを履修した学生において、近代以降の知識に比して前近代に関する知識の著しい不足が目立つ傾向が感じられるとともに、歴史認識が近代以前と近代以降で著しく分断・隔絶されているという傾向がみられる点である。例えば、日本史専攻を希望する学生や社会科・地理歴史科の教員を志望する学生が、「ペリー来航」以降の日本史しか十分に理解していないという状況に遭遇することが決して珍しいことではない。

したがって現状の歴史教育では空間的に広範な視野を涵養する上では有効かもしれないが、時系列に沿って歴史の展開をとらえ、時間軸に沿った広範な視野を涵養する上では大きな課題を残しているように思われる。

ここで改めて、現行の学習指導要領の記述を確認しておきたい。

まず中学校社会科の「教科の目標」の中に、「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め」との一節があり、さらに歴史的分野の「目標」として、「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深

め、国民としての自覚を育てる」との記述がみられる。(指導要領解説, 17 頁) こうした観点に立ち、特に「我が国の伝統と文化の特色」を理解し「我が国の歴史に対する愛情を深め」るためには、やはり近代以前の歴史に対する理解を深めることは不可欠な要素であるように思われる。

また高等学校地理歴史科の「教科の目標」には「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の特色についての理解と認識を深め」との一節があるが(指導要領解説, 11 頁), それに対する各科目の姿勢は以下のようにになっている。まず, 世界史 A と日本史 A の「科目の目標」では、確かに両者とも「近現代史を中心に」としており, (同, 13・50 頁) また世界史 B でも「世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ」との記述にとどまっている。(同, 28 頁) しかし, 日本史 B では「我が国との伝統と文化の特色についての認識を深めさせる」とあり, (同, 63 頁) これには中学校の場合と同様, やはり近代以前の事項の深い理解が不可欠であるが, これはひとり日本史 B だけにとどまるものであろうか。

例えば本学の位置する金沢への外国人観光客の急激な増加に代表されるように, 現在世界的に日本の文化, 特に伝統的文化に関心が集まり, 的確かつより深化された情報発信が国際的にも必要となっている状況において, 他国の歴史・文化をより深く理解していると同時に, 自国の伝統的文化について適切で一定度の理解を伴い, 情報発信にとどまらずそうした理解に裏付けられた言動を国際社会においてとることができる人材の育成が, 「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者」(中学校学習指導要領・社会科の目標, 中学校学習指導要領解説, 17 頁) の育成や, 「国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」(同書, 同頁) ことにもつながるのではないだろうか。

また, 同じく高等学校の現行の学習指導要領では歴史と地理の連係が重要である旨の記述が随所にみられるが, 近代以降中心の学習では, こうした点においても課題を残すことになる。例えば, 系統地理的授業をする場合においても, 地誌的授業をする場合においても, 例えば宗教や言語, 民族構成, 生活習慣, 文化を取り扱う場合, 歴史と関連付けた説明をした方が, 生徒の理解はよりの確で深いものとなるように思われる。こうした場合, しばしばその淵源を古代や中世にまで求めなければならないことも珍しくはない。端的に言えば, 仏教の出現と伝播, わが国への仏教伝来, あるいはキリスト教やイスラーム教の発生と拡大などが挙げられよう。

同様に歴史の授業においても、例えば古代の四大文明と河川の関係、シルクロードとオアシス都市の成立など、文明の発祥や、商業あるいは都市・地域の発展と交通・自然地形的要因・気候的要因との関係性、さらに、地下資源の産出と当該地域の支配権の争奪との関係性などを見れば、両者がしばしば密接不可分な関係にあり、地理的観点からの理解が不可欠であることが指摘し得る。

こうした現行の学習指導要領の基本的な方向性が、今回の指導要領改訂では具体的などのようなものになるのかは現段階では不明であるが、仮に上記の諸観点が引き続き継受されたとするならば、以上の観点からして、来るべき「歴史総合」については近代以前の歴史も含め、また地理との連係にも十分留視された学習内容であることが望まれるように思われる。さらに既に一方で中央教育審議会において、従来の「総合的な学習の時間」とどまらず各教科においても導入の方針が強く打ち出されている（文部科学省ホームページ②・③）ところの、主体的な学習、アクティブラーニングの要素も含まれている必要があろう。

しかし、一方では先述の如く、「世界と日本の歴史を結びつけ」た授業については、方法的にもやはり「グローバル化」が進展した時期以降でなければ教育技術的・実的に難しいという疑念も当然生じることと思われる。そこで、次章においてはこうした諸問題・諸観点を踏まえた上での実践的な授業展開の一事例を考察し、それらの点について検討してみたい。

第2章 授業展開の実践例の検討―「硫黄の道（サルファロード）」を題材として―

第1節 日本産硫黄の周辺諸国への輸出一日本史と世界史の連係（1）―

さて上述の如き観点に立った場合、直ちに想起しやすいものとしては、東大寺正倉院宝物とシルクロード、モンゴル帝国の拡大と蒙古襲来およびマルコ＝ポーロ、明時代における日明貿易と鄭和の遠征、環シナ海交易圏と倭寇・日明貿易・琉球王国・南蛮船の参入、といった内容であろう。また、筆者は貨幣を題材としてこうした学習を行うことも可能だと考えている。しかし、これらについてはまた別途の機会に譲ることとし、本稿においては、近年研究の進展が著しい「サルファロード（硫黄の道）」を題材とした授業実践例を検討してみたい。なお、この分野の研究については既に山内晋次氏（同氏、2009年）や鹿毛敏夫氏（同氏、2015年）らの成果があり、以下の内容もこれらに負うところが大きい。

さて中学校の歴史が日本史分野であることから、日本史分野から出発することとする。
そこで、まず以下の史料を生徒たちに読ませる。

【史料 1】『菅家文草』

諸公卿をして遣唐使の廃止を議定せしめむことを請ふの状右、臣某、謹みて在唐の僧中
瓘〔ちゅうかん〕、去年三月商客王叅〔おうとつ〕等に附して到る所の記録を案ずるに、大
唐の凋弊、之を載するところ具〔つぶさ〕なり。（中略）臣等伏して旧記を検〔けみ〕する
に、度々の使等、或は海を渡りて命に堪へざりし者有り。唯〔た〕だ、未だ唐に至りて難
阻飢寒の悲しみ有りしことを見ず。中瓘の申報する所の如くむば、未然の事、推して知る
べし。臣等伏して願はくは、中瓘の録記の状を以て、遍く公卿・博士に下し、詳らかに其
の可否をさだめられむことを、国の大事にして、独り身の為めのみにあらず。且〔しばら〕
く款誠を陳べ、伏して処分を請ふ。謹みて言〔もう〕す。

寛平六年九月十四日 大使参議勘解由次官〔かげゆのすけ〕従四位下兼守左大弁行式部
権大輔〔ごんのたいふ〕春宮亮〔とうぐうのすけ〕菅原朝臣某〔道真〕（以上読み下しは、
『詳説日本史史料集 4（再訂版）』2013, 35-36 頁、による）

これは周知の如く、高校の史料集等にも多く収載されている、寛平 6（894）年に菅原道
真が遣唐使の廃止を献策した著名な史料である。まず、これを読解させることによって、
唐が衰退し、また古代律令国家以来の遣唐使外交が終焉したことを理解させる。なおこの
際、遣唐使あるいは菅原道真と平安前期における律令制の後退と変質、および藤原北家の
台頭といった事項について、復習的な発問・時間を行ってもよいであろう。またこれによ
り、いわゆる「国風文化」の成熟に言及してもよいだろう。

その上で、次のような史料を読解させる。

【史料 2】『宋史』卷四九一・日本国伝

（雍熙）二（985）年、（裔然〔ちょうねん〕）台州寧海県の商人鄭仁徳の船に随いて
其の国に帰る。後数年にして仁徳の還るに、裔然、其の弟子嘉因を遣わし、表を奉り来り
て謝して曰く、（中略）其の本国の永延二年歳次戊子二月八日と称するは、実に端拱〔たん
きょう〕元（988）年なり。又別啓もて、（中略）倭絵屏風一雙、石硫黄七百斤を（太宗に）
貢る。

この史料は、日本産硫黄輸出の初見史料とされるものである。（読み下しとも、同氏、
2009, 12-13 頁）それによれば、985 年に日本から宋に渡った東大寺の僧裔然が中国の海
商である鄭仁徳の貿易船に便乗して帰国し、その数年後、鄭仁徳が中国に帰国するに際し

て、奄然が弟子の嘉因をその船に同乗させて、宋の太宗皇帝に謝意を示した上表文を送るとともに、日本の工芸品を献上したことを示すものとされる。この中に大和絵の屏風と並んで硫黄を見ることができる。この記述から、生徒たちには遣唐使廃止後も、宋や商人らの往来が両国間には見られ、文物の交流もなされていたこと、さらにその中で 700 斤（約 420kg）という大量の硫黄が目立っていることなどに着目させる。ただし、山内氏も指摘しているように、これが硫黄輸出の初見史料であるならば、これは以前の遣隋使・遣唐使を始めとして中国・朝鮮半島との交流の中で、硫黄の輸出がみられないことと、この時期が日宋貿易の開始時期とほぼ重なる点には注目しておく必要がある。（同氏、2009、17-18 頁）すなわち、この硫黄輸出は宋王朝の成立と日宋貿易の開始と深く関連していることを認識させたいうえで、以下の事項に触れていくことになる。

さて、このような硫黄は日本側ではどのような人物によって採鉱され輸出されたのだろうか。この点を発問して、次のような史料を紹介する。

【史料 3】『新猿楽記』

八郎の真人は商人の首領なり。利を重んじて妻子を知らず。身を念〔おも〕いて他人を顧みず。一を持て万と成し、壤〔つちくれ〕を搏〔う〕ちて金と成す。言を以て他の心を誑〔あざ〕むき、謀を以て人の目を抜くの一物なり。東は俘囚の地に臻〔いた〕り、西は貴賀之島〔きかいがしま〕に渡る。交易の物、売買の種〔くさ〕、称〔あ〕げて数うべからず。唐物は沈香・麝香〔じゃこう〕・衣比〔えい〕・丁子・甘松・（中略）綾・錦・羅〔うすもの〕・穀〔こめ〕・呉竹・甘竹・吹玉等なり。本朝の物は緋襟・象眼・（中略）金・銀・阿古夜玉〔あこやだま〕・夜久貝〔やくがい〕・水精〔すいしょう〕・琥珀・水銀・硫黄・（中略）鷲羽・色革等なり。

これは平安中期の貴族である藤原明衡が記したことで著名な『新猿楽記』の一節である。ここでは八郎の真人という商人が、広範に商売を展開し利益を追求する記述の中で、中国への輸出入品が列挙されており、その中にも硫黄が挙げられている。また、この史料からは遣唐使廃止後も中国との民間交易が活発に行われていたことを窺わせる。なお、『新猿楽記』の成立は 1053 年～1064 年頃とみられており、文学作品ではあり、登場人物も実在したかどうかは不明だが、その記述は 11 世紀中頃の日本の諸職業や生活状態を反映したものとされており、したがってこの史料は、山内氏も述べているように、11 世紀中頃の日本側の硫黄輸出に関する史料と位置付けることができる。（読み下しとも、同氏 2009、13-14 頁）

ところで、この『新猿楽記』については、以下の記述が高校生向け史料集に収載されており、こちらの方で目にすることが多いであろう。

【史料 4】『新猿楽記』

三の君の夫は、出羽権介田中豊益、偏に耕農を業と為して、更に他の計〔はかりごと〕無し。数町の戸主、大名の田堵なり。兼ねて水旱の年を想ひて鋤・鍬を調べ、暗に腴〔こ〕え迫〔や〕せたる地を度〔はか〕りて馬杷〔うまくわ〕・犁〔からすき〕を繕ふ。或いは堰塞〔いせき〕・堤防〔つつみ〕・渠〔ほりきみぞ〕・畦畷の忙〔いそぎ〕に於て、田夫農人を育〔やしな〕ひ、或は種蒔・苗代・耕作・播殖の営に於て、五月男女〔さおとめ〕を労るの上手なり。作るところの植種〔わせおくて〕・粳糯〔うるしねもちい〕、刈穎〔かりえい〕他人に勝れ、春法〔ついほう〕毎年〔としごと〕に増す。しかのみならず、園畠に蒔くところは麦・大豆〔まめ〕・大角豆〔ささげ〕・小豆・粟・黍〔きび〕・稗・蕎麦・胡麻、員〔かず〕を尽して登熟す。春は一粒をもて地面に散すといへども、秋は万倍をもて蔵の内に納む。（読み下しは前掲『詳説日本史史料集』、60 頁、による）

これは周知の如く、大名田堵の経営実態を示す記述とされており、ここからは、徴税単位が名へと変化し、その耕作を田堵に請け負わせるという、土地・租税制度の変化、すなわち公地公民制の崩壊を如実に示す史料であり、【史料 1】と併せて、律令制的支配の後退と変質にここで生徒らに気付かせることができる。またさらに、こうした大名田堵が活発に墾田開発を行ったこと、またそれに対して国司がこうした墾田地の公田化を意図して圧迫を加えたことにより、寄進地系荘園の増加を招来した点まで言及してもよいであろう。

さてここで再度視点を硫黄に戻し、その後の硫黄の輸出がどのような変遷をたどったかを理解させる。

【史料 5】『参天台五台山記』卷二・延久四（1072）年六月五日条

昨（すぐ）る治平二（1065）年の内、日本国に往きて売買するに、本〔か〕の国の僧成尋〔じょうじん〕等と相識〔し〕る。〔熙寧〕二（1069）年に至りて、彼の国より留黄〔いおう〕等を敗〔販〕載し、杭州にて抽解し貨売す。（中略）（1072 年）四月初九日、広州の客人曾聚〔そうしゅう〕等有り、日本国より博売し、留黄・水銀等を得て、杭州市舶司に買い来りて抽解す。

これは天台僧成尋が延久四（1072）年に宋に渡り天台山・五台山などを巡礼したことなどを記した『参天台五台山記』であり、日本人の目に映った当時の中国の実情を如実に伝える史料である。

この中で、上記史料の第一段落には、成尋の通事（通訳）を務めた陳詠という中国人の経歴が述べられているのであるが、山内氏も述べているように、末尾の方に日本から硫黄を輸入し、杭州の役所で課税の手続きを経て中国側で販売していたことが記されている。（読み下しとも、同氏、2009、14-15 頁）

また、第二段落の方でも同様に、やはり中国の海商と思われる曾聚らが、日本で買い付けた「琉黄」＝硫黄、水銀などを輸入するに当たり、課税手続きを経ていることがわかる。

これらからは引き続き 11 世紀後半においても中国への硫黄の輸出が行われており、硫黄がこの前後の時期において重要な輸出品であったことを認識させる。また僧侶や商人の往来も引き続き活発であることにも気づかせる。

また、同時期のものとして次のような史料がある。

【史料 6】『続資治通鑑長編』卷三四三・元豊七（1084）年二月丁丑条

知明州の馬＝言〔もう〕す、朝旨に準じ、商人を日本国に募り、硫黄五十万斤を市〔か〕い、十万斤毎に一綱と為し、官員を募りて管押〔かんおう〕せしめんことを乞う、と。之に従〔よ〕る。

この史料は、宋の神宗の時代の記述であり、ここでは宋王朝において明州の長官である馬＝が、中央政府に対し、日本産硫黄の大量買い付けに関する献策を行ったものとされている。（読み下しとも、山内氏、2009、15-16 頁）「五十万斤」とは実に約 300t に及ぶ量である。

それでは、宋王朝はいかな理由でこのような大量の硫黄の購入が必要であったのだろうか。山内氏はその理由を、宋王朝の対西夏政策の変遷に求めている（同氏、2009、27-42 頁）。すなわち、北方の西夏に対し対立と和平政策が交互する中で、これは強硬論者の神宗がこの年の一月に西夏軍と交戦状態の將軍李憲に対して厳重な防衛を命ずる詔を下しており、その末尾で火薬兵器である「火砲箭」を含めて実に一〇〇万以上の大量の兵器の緊急配備を命じている点に着目している。すなわち大量の火薬兵器を使用するには、当然のことながら大量の火薬原料が必要であり、そのため、その重要な火薬原料である硫黄が大量に必要とされる。そしてその不足分を調達するため、当時すでに恒常的に輸入がなされていた日本産硫黄の大量買い付けが計画されたのではないかと推測しているのである。なお、この解説に併せて、宋の澶淵の盟を始めとする中国諸王朝の北方政策、あるいは神宗の時代の王安石の改革に言及してもよいであろう。

さらに可能であれば、理科・化学の教員の協力も得ながら、ここで花火や火薬の原料や

原理に触れることができれば、社会科・地理歴史科の枠を超えて、理科との関係も図ることができる。

ところで中国以外の東アジア諸国ではどうであったのだろうか。この点については、時代はやや下るが次のような史料の存在が指摘されている。

【史料 7】『朝鮮王朝実録』成宗・卷七五・八（1477）年一月丁卯条

知事姜希孟〔きょうきもう〕啓して曰く、火薬庫に石硫黄二十三万七千余斤・焰〔焔・硝〕四万斤有り。然れども今、倭人未だ来り献ずる者有らざれば、必ずや窮盡〔きゅうじん〕の時有らん。

これは、当時の朝鮮王朝の中央政府が平時においても約二十四万斤弱のを火薬原料として備蓄していたことを示すものであり、それでも知事が量的な不安を表明していることが注目されている。（読み下しとも、山内氏，2009，39-40 頁）しかもその輸入はやはり、倭人の献上すなわち日本からの移入に頼っていることがわかる。

さてこうした中国・朝鮮半島がなぜ硫黄の輸入・移入に頼らざるを得なかったのであろうか。この点について次は地理との関係に基づき考案した授業内容を検討したい。

第 2 節 硫黄の産地と宋・朝鮮の支配領域—地理との関係—

さて上述の疑問点を発問しながら、授業内容を地理的内容に転じることとする。

まず、それに先んじて、自然硫黄は火山活動によって生成され結晶化される、との知識を与えておかねばならない。その上で次頁の図 1 を示し、火山の分布を読み取らせる。

これを見るならば、生徒は自然硫黄の産出の要因となる火山の分布は東アジア地域では日本に集中していることが容易に理解されると思われる。

なお、中国内にも火山分布は見られないわけではなく、次頁の図 2 のような地域に分布している。

これによれば、中国東北地域・チベット・雲南・海南島などに偏在していることに生徒たちも気づくであろう。

その上で、教科書あるいは図録に掲載されている宋王朝の支配領域図と比較させてみる。そうするならば、山内氏の指摘にあるように（同氏，2009，22 頁），北宋・南宋ともにこれらの地域を支配領域内に含めていないことに生徒も気づくであろう。なお再び図 1 に目を転じれば、朝鮮半島においても日本列島に比べれば火山の分布が希薄であることに自ずと気付くであろう。

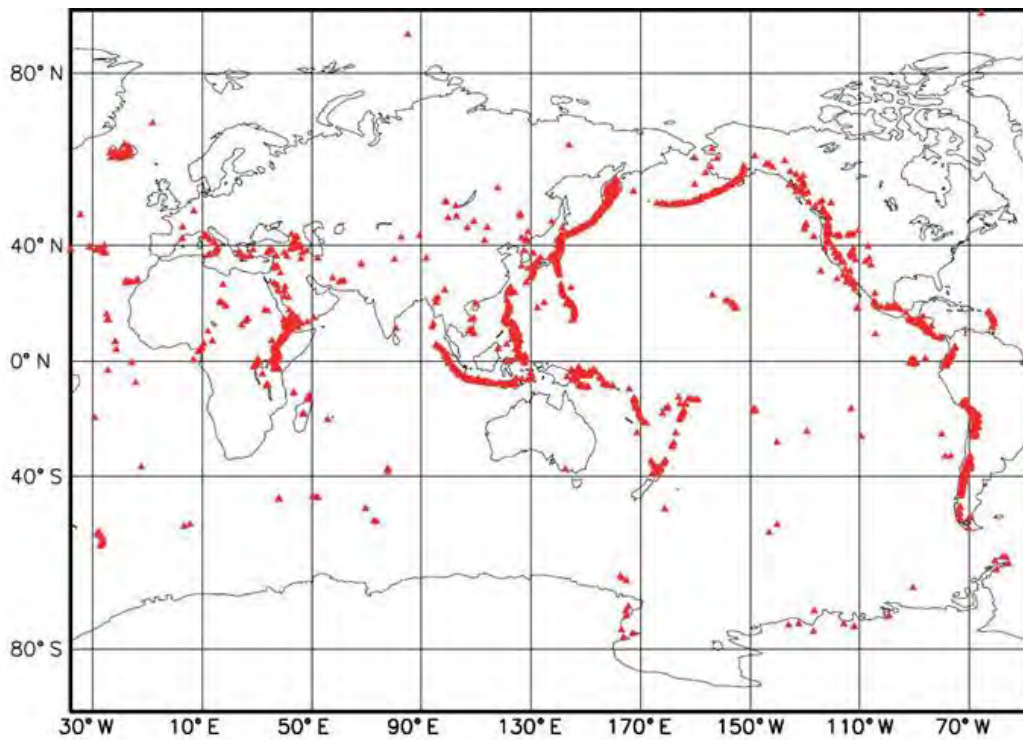


図1 世界の火山分布(<http://www.bousai.go.jp/kazan/sinkasai/k101.html> なお、本図に
 ついても山内氏著書からのご教示による)

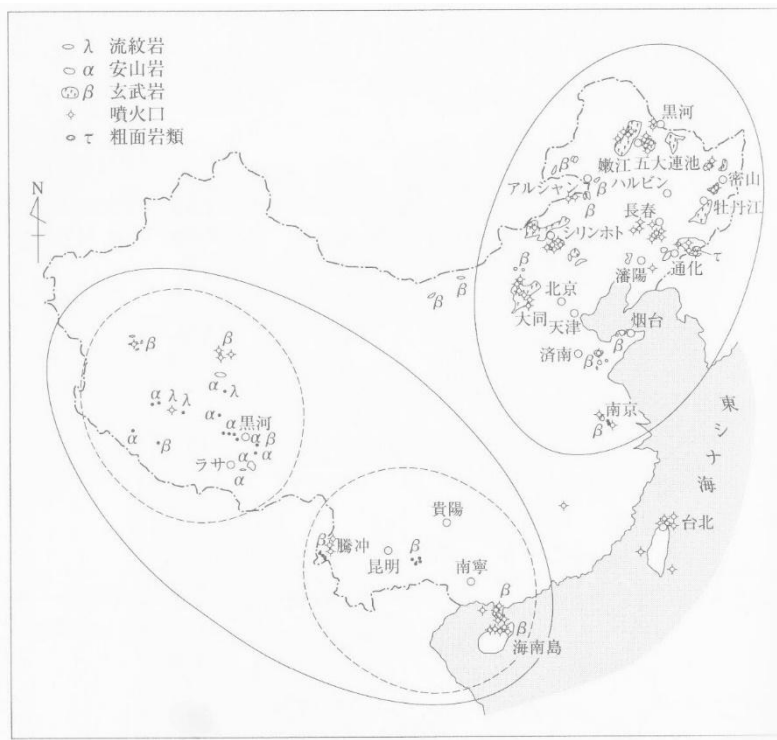


図2 中国の火山分布（山内氏，2009，23 頁より転載。なお原図は江原幸雄氏編著『中国

大陸の火山・地熱・温泉―フィールド調査から見た自然の一断面』

これらの諸点が理解されれば、前述のように、中国大陸や朝鮮半島の王朝が日本からの硫黄輸入に頼らざるを得ない理由が生徒たちにも納得されよう。

なお、この際に、後で関連してくる東南アジアや西アジア・アフリカ北東部などにも多いこと、さらには世界全体の火山分布や自身との関係、他の地下資源・鉱物資源の産地などに言及してもよいであろう。

ところで、第1節では理科との連係に関してふれたが、日本における硫黄産地とその様子を示す史料として、次のような「平家物語」における硫黄島に関する一節がある。

【史料8】『平家物語』巻二・三

彼の島は都を出てはるばると、浪路をしのいで行所也。おぼろけにては舟も通はず、島にも人まれなり。をのづから人はあれども、此土の人にも似ず、色黒うして、牛の如し。身には頻に毛おひつゝ、云詞も聞知らず。男は烏帽子もせず、女は髪もさげざりけり。衣装なければ人にも似ず。食する物もなければ、只殺生をのみ先とす。しずが山田を返さねば、米穀のるいもなく、園の桑をとらざれば、絹帛〔けんぱく〕のたぐひもなかりけり。
(中略)

島のなかには、たかき山あり、鎮〔とこしなえ〕に火燃ゆ。硫黄と云物みちみてり。かるがゆへ硫黄が島とも名付けたり。(中略)

此島には人のくひ物たへてなき所なれば、身に力の有りし程は、やまにのぼって湯黄〔硫黄〕と云物を取り、九国〔九州〕より通ふ商人にあひ、くひ物にかへなんどせしか共、日にそへてよはりゆけば、今はその態〔わざ〕もせず。

(読み下し及び以下の史料解釈は、山内氏，2009，51-54頁，による)

この史料記述から地形的・地理的特徴を生徒に挙げさせ、九州からの航路があり、陸地からはかなり遠方に位置する島であることを認識させ、その上で地図帳等でこの位置を確認させる。硫黄島というまでもなく、九州南方海上に位置し、「鬼界ヶ島」の候補地の一つとされている。まずその位置関係を確認したうえで、第一段落から改めてこの島の自然条件や生活・生業に着目させると、まず陸上からは遥か遠方海上に位置し、住民の風俗や様態も本土とは著しく異なっていること、農耕や養蚕業を営まず、漁業が主な生業であることが述べられている。次に第二段落では活火山を有し、硫黄が豊富に産出されること、また第三段落ではこの硫黄を採取して九州から来航する商人に売却して利益を得ていることなどが浮かび上がる。これによって生徒は具体的な硫黄生産地と交易の有様をイメージす

ることが可能になる。但し、周知のごとく『平家物語』には文学的脚色も少なくなく、特に第一段落についてはそうした誇張が混じっている可能性もあることは補足した方がよいであろう。

なおさらに山内氏は、『平家物語』中の次の記述から、注目すべき指摘も行っている。

【史料 9】『平家物語』巻二

丹波少将〔藤原成経〕のしうと平宰相〔教盛〕の領、肥前国鹿瀬〔かせ〕庄より、衣食を常にをくられければ、それにてぞ俊寛僧都も康頼も、命を生きて過しける。(読み下しは、同氏，2009，55 頁，による)

この記述から、氏は硫黄島に流された平康頼・藤原成経・僧俊寛らが肥前国の近親者の荘園から定期的に差し入れを受けていたと指摘し、さらにほかの記述も併せてこの硫黄島からの硫黄交易経路は肥前を経て博多にまで到達しており、したがって硫黄が島から中国大陆・朝鮮半島へとつながる流通ルートが存在することを推定されている（同氏，2009，55-61 頁）。こうした考え方を紹介することにより、第 1 節での歴史を主とした授業内容と連携させ、そこに再度立ち帰ることが可能となる。さらに後で述べるように、平氏政権への言及や国語科との関係などにも発展させることができる。

第 3 節 その後の変遷—日本史と世界史の連係（2）—

それでは再度眼を歴史に転じ、以後の変遷を日本史側にやや比重を置いて授業の展開を進めたい。

【史料 10】『高麗史』巻一〇・宣宗十（1093）年七月癸未条→朝鮮半島側史料

西海道按察使〔あんさつし〕奏す、安西〔あんせい〕都護府轄下の延平島〔えんぺいとう〕巡検軍、海船一艘を補う。載するところ宋人一二、倭人一九なり。弓箭・刀剣・甲冑并〔なら〕びに水銀・真珠・硫黄・法螺等の物有り。必ずやこれ両国の海賊、共に我が辺鄙を侵さんと欲せしなり。其の兵仗等の物は請いて官所に収納せしめ、捕えし海賊は並びに嶺外に配し、其の巡補せる軍士を賞されんことを、と。之に従る。

これは、朝鮮半島の記録ではあるが、その内容としては、高麗が拿捕した海船一艘の中に宋人と日本人がおり、またその舶載品の中に硫黄がみられる。すなわち、11 世紀末においても依然、中国への硫黄輸出が続いていることを示すものといえる。(読み下しとも、山内氏，2009，16-17 頁)

ちなみに、これは日本では応徳 3（1086）年から始まる白河上皇の院政期に当たり、こ

の記事の前年寛治 6（1092）年には、源義家の設立した荘園を停止させる命が出されており、武士勢力の台頭が著しい時期に当たっている。

さらに次のような史料がある。

【史料 11】『建炎以来繫年要録』卷一五四・紹興十五（1145）年十一月丁巳条

日本国の買人の硫黄及び布を販う者有りて、温州平陽県僊口〔せんこう〕港に飄泊〔ひょうはく〕す。舟中の男女凡〔すべ〕て一九人なり。守臣梁汝嘉〔りょうじょか〕以聞〔いぶん〕するに、汝嘉に詔して措置し発遣せしむ。

これは 12 世紀中ごろの硫黄の輸出を示す史料であり、宋の温州のある港に漂着した船に日本の商人が男女合わせて 19 人乗船しており、その舶載品にやはり硫黄が見られる。全資料に引き続き、12 世紀中頃にも硫黄輸出がなされていたことを示す史料と位置付けられる。（読み下しとも、山内氏，2009，17 頁），

なおこの 1145 年は鳥羽院政期に当たり、その翌年、久安 2（1146）年には平清盛が安芸守に任ぜられており、伊勢平氏が台頭してくる時期に当たってくる。さらにその 10 年後の保元元（1156）年には、保元の乱が起こり「武者の世」の到来を見る。

授業展開としては、その後保元・平治の乱の勝者となった平清盛が太政大臣となり、平氏が勢力を伸長させていくことに軽く触れた上で、次の史料を生徒に読ませ、この平氏政権の権力構造とその特質について考えさせる。

【史料 12】『平家物語』

六波羅殿の御一家の君達〔きんだち〕といひてしかば、花族〔かしよく〕も栄耀〔えいゆう〕も面をむかへ肩をならぶる人なし。されば入道相国のこじうと、平〔へい〕大納言時忠卿ののたまひけるは、「この一門にあらざらむ人は皆人非人〔にんぴにん〕なるべし」とぞのたまひける。かゝりしかば、いかなる人も相構て其ゆかりにむすぼゝれむとぞしける。（中略）

吾身の栄花を極るのみならず、一門共に繁盛して、嫡孫重盛、内大臣の左大将、次男宗盛、中納言の右大将、三男知盛、三位（さんみ）の中将、嫡孫維盛、四位少将、惣じて一門の公卿十六人、殿上人卅〔三十〕余人、諸国の受領、衛府、諸司、都合六十余人なり。世には又人なくぞみえられける。（中略）其外御娘八人おはしき。（中略）一人は后にたゝせ給ふ。王子御誕生ありて皇太子にたち、位につかせ給しかば、院号かうぶらせ給て建礼門院とぞ申しける。（中略）日本秋津嶋に纔〔わずか〕に六十六箇国、平家知行の国卅余箇国、既に半国にこえたり。其外庄園田畠いくらといふ数を知ず。綺羅充滿して、堂上〔と

うしょう〕花の如し。

軒騎群集して、門前市をなす。揚州の金〔こがね〕、荊州の珠〔たま〕、呉郡〔ごきん〕の綾、蜀江の錦、七珍万宝一として闕〔か〕けたる事なし。歌堂舞閣の基〔もとい〕、魚龍〔ぎょりょう〕爵馬の翫〔もてあそび〕もの、恐くは帝闕も仙洞〔せんとう〕も是にはすぎじとぞみえし。（読み下しは、前掲『詳説日本史史料集』、80-81頁、による）

これもいうまでもなく、教科書・史料集等に頻出する著名な史料である。上記史料の第一段落からは、清盛の義弟時忠の有名な「この一門にあらざらむ人は皆人非人なるべし」との揚言に代表されるように、平氏一門の栄耀栄華が語られている。続いて第二段落からは、兵が高位高官・重要官職を一門で独占化し、これが平氏政権の権力基盤の一つであることを窺わせる。さらに第三段落では外戚政策が示されているが、この外戚関係が第二の権力基盤を形成したことが示されている。

さらに第四段落では、平氏の知行国獲得が権力基盤であると同時に、経済基盤となっていることに気付かせる。また、荘園も平氏の経済基盤であることが明らかになる。

ここまでの諸点を挙げさせたいうえで、ここでいったんまとめを行い、これらの諸点がいずれも摂関政治・貴族政治の模倣であり、平氏政権の貴族的側面を示すものであることを理解させる。しかし一方で、平氏は武家出身であり、その台頭過程や権力構造が武力に裏打ちされたものであること、のちに頼朝によって大成される地頭制度の先駆的形態がみられることにも触れておく必要がある。これらを踏まえ、平氏政権が貴族的側面と武家的側面、あるいは貴族政治と武家政治の両面を包含する政権であり、歴史的な性格としてはその両者を有するか両面的・かつ過渡的政権であり、時代が貴族政治から武家政治へ、あるいは古代から中世へと大きく転換していくことを実感させることを忘れてはならないであろう。

その上で、平氏の経済基盤の一角であり、平安貴族政治には見られなかった新奇的側面として、平氏政権の日宋貿易への関与に改めて着目させる。具体的には「揚州の金、荊州の珠、呉郡の綾、蜀江の錦」といった珍宝はいずれも中国の産品であり、ここから中国すなわち宋との貿易を生徒に想起させるのである。その上で、平氏政権の瀬戸内水路の整備と厳島神社への信仰、経ヶ島の逸話などを紹介する。

さらにこの日宋貿易が当時の日本に与えた大きな影響として渡来銭の流入があるが、これに関しては次のような史料がある。

【史料 13】『百練抄』治承三（1179）年六月条

近日、天下上下病悩す。之を錢の病と号す。(読み下しは、筆者)

これについては、従来は広く、宋錢の流入によって貨幣經濟が進展しそのことに付随して惹起された經濟的混亂を示すとされてきたが、近年は、旺盛な人物交流に付随して海外から感染症が流行し、これはその一つであり、錢の形狀に似た発疹がでる麻疹ではないかという説が有力視されている。(高木氏、2016、28-29 頁) ちなみに清盛の死因についてもマラリア感染説があることは周知の如くである。いずれにせよ、海外との盛んな交易や人物の往来を示す題材として活用できる。

なお、翌治承 4 (1180) 年には、源頼政・源頼朝・源義仲らの挙兵があり、平氏政權が福原遷都を強行しており、反平氏の動きが活発化していく時期に当たっている。

そこで、先の第 2 節の【史料 8】や【史料 9】を振り返り、ここでなぜ硫黄島の記述があるかという点について、反平氏の動向の一つとして鹿ヶ谷の陰謀事件に触れ、史料に現れた平康頼・藤原成経・僧俊寛らが流刑となったため、こうした記述が登場すること、さらに古典の授業でしばしば題材となっている著名な「足摺」の一節を紹介できれば国語科との関係も可能となり、生徒の理解に広がりや深みを持たせることができよう。

さて、その後の硫黄貿易の変遷をたどっていきたい。まず、次のような史料を生徒に読ませる。

【史料 14】「室町家御内書案」

一、硫黄の事、上品をもって拾五万斤、これを納められ、日ならず運送有るべきの由、仰せ下さる所なり、よつて執達件〔くだん〕の如し、

永享三年九月十一日 大和守〔飯尾貞連〕

島津陸奥守〔忠国〕殿

これは、永享 3 (1431) 年の室町幕府の吏僚である奉行人が出した奉書であり、既に鹿毛敏夫氏が指摘しているように、15 万斤 (約 90 t) に及ぶ大量の硫黄を調達し、これを運送・納入するよう、幕府が薩摩の守護である島津忠国に命じているものである。(読み下しとも、同氏、2015、61 頁)

さらに次の文書を紹介する。

【史料 15】「島津家文書」

硫黄の事につき、梵章首座〔しゅそ〕下向候、嚴密に沙汰あるべく候、委細は章首座に仰せ含められ候也、

二月廿八日 (花押)〔足利義満〕

嶋津修理権大夫殿

これについて鹿毛氏は応安 7 (1374) 年に発給された足利義満の御内書であると推定しているが (読み下しとも, 同氏, 2015, 65-67 頁), 写真版の花押 (同, 67 頁) を見る限りではむしろ足利義政の花押と見た方がよく, したがって実際にはその年代は下がるように思われる。いずれにせよその内容は室町幕府将軍が (もしくはその引退後大御所として) 臨済宗の禅僧と思われる無文梵章を薩摩に派遣して硫黄を調達させることを示している。なお, 鹿毛氏はその調達の目的は遣明船に積載するためと推定しているが (同, 67 頁), 応安 7 (1374) 年説では, 次に示す史料のように足利義満が応安 7 (1374) 年に正式の国交を求めて明に遣使し, 明の永楽帝がそれを認め, 朝貢貿易・勘合貿易が開始された時期よりかなり先行するため, 無理があるように思われる。したがって, これは日明貿易が開始されて以降か, 仮に足利義満のものとしてもあまり時間的に先行しない時期のものを見た方が自然である。なお鹿毛氏は, その調達地は第 2 節で述べた硫黄島と推定しているが (同, 61 頁), これについてはその推定は先に触れた史料およびその背景からしても首肯しうるものと思われる。

いずれにせよ, 幕府が硫黄の調達に執心し, 室町将軍直々の御内書が発給されるほど, 幕府が硫黄を重要な朝貢品であることを認識していたことがわかる。(鹿毛氏, 2015, 67 頁)

その上で次の史料を生徒に紹介する。

【史料 16】『善隣国宝記』

日本准三后〔じゅさんごう〕某, 書を大明皇帝陛下に上〔たてまつ〕る。日本国開闢以来, 聘問を上邦に通ぜざること無し。某, 幸にも国釣〔こっきん〕を乗〔と〕り, 海内に虞〔おそ〕れ無し。特に往古の規法に遵〔したが〕ひて, 肥富〔こいつみ〕をして祖阿に相副へしめ, 好を通じて方物〔ほうぶつ〕を献ず。金千両, 馬十匹, 薄様〔うすよう〕千帖, 扇百本, 屏風三双, 鎧一領, 筒丸〔どうまる〕一領, 劔十腰, 刀一柄〔へい〕, 硯筥〔すずりばこ〕一合, 同文台〔ぶんだい〕一箇。海島に漂寄の者の幾許人〔いくばくにん〕を搜尋し, これを還す。某誠惶誠恐〔せいこうせいきょう〕頓首〔とんしゅ〕々々謹言。(読み下しは, 『詳説日本史史料集』, 129 頁, による)

これも著名な史料であり, 周知の如く足利義満が応永 8 (1401) 年に明に送った国書とされているものであり, 日明外交・勘合貿易に乗りだしたことを示す史料である。前掲【史料 15】が上述の通り鹿毛氏推定のような義満発行のものとするれば, 義満の意欲をそのまま

示すものであり、【史料 16】には硫黄の名が見られないが、その後重要な輸出品目となっていたことになる。そうでないとすれば、こうして開始された日明貿易が義持時代に一時中断を見るものの、その後引き続き行われ、その後硫黄が重要な輸出品目となっていたことを示すことになる。このことは次の史料からも裏付けられる。

【史料 17】『戊子入明記』

一、琉〔硫〕黄四万斤、大友方・志摩津〔島津〕方これを進〔まい〕らす、門司・博多の両所においてこれを請け取る、此内一万斤は進上、三万斤は商買方、

これも鹿毛氏著書に紹介されているものであるが、この史料は寛正 6（1465）年、すなわち將軍足利義政の時代の遣明船の「御商物」をしるしたものであり、ここには、遣明船に積載する硫黄は、門司および博多で大友氏と島津氏から受け取ったこと、そのうち 1 万斤は明の皇帝への献上品とし、残り 3 万斤が売却用とすることが記されている。（読み下しとも、同氏、2015、54-55 頁）さらに同書にも『大乘院日記目録』の記述内容の紹介があるが（同、53 頁）、遣明船の積荷の内訳は、「油黄（硫黄）」が 39 万 5 千斤、「銅」が 15 万 4500 斤、「太刀」が 9500 振、「長刀」が 417 振、「扇」が 1250 本、残りはその他、となっており、単純な比較は難しいが、硫黄が最大の輸出品とみる鹿毛氏の評価は、ほぼ首肯し得るものといえよう。明でのこうした多大な硫黄の需要がいかなる要因によるものかについては、山内氏・鹿毛氏共に特に言及が見られないが、一般的理由としては引き続き軍事目的の火薬原料、あるいは一般的用途としての火薬の原料・着火剤・薬剤など一般的・生活的化学原料などが考えられよう。しかし、この点については、さらに広範な検討が必要であり、筆者自身もそれにこたえるだけの十分な準備がないため、今後の課題としたい。

ところで、【史料 14】以降の内容は 15 世紀の話になるが、先に触れた日本学術会議の提言にいう「15-16 世紀以降の近現代」の冒頭に位置する。しかし内容的にはそれ以前の時代からの時間的連続性の中でとらえた方がむしろ理解しやすく、またそうした内容が不可欠であることが認識されるのではあるまいか。あるいは 15-16 世紀から授業を始める場合においても、その導入的内容として十分に活用し得る可能性を胚胎しているようにも思われる。

ところで宋代に視点を戻すと、山内氏によれば、こうした硫黄の調達先は日本に留まるものではないという。その一つは第 2 節でみたように、日本と同様に火山が集中する東南アジアでのジャワ島であり、そのことを示す『宋史』の記述もあるという。さらに内陸ア

ジアでは同じく火山が分布する天山脈にも産出が見られるが、少量にとどまるとしている。
(同氏、2009、63-75 頁)

その他にもやはり第 2 節で少し触れた西アジア・アフリカ北東部に近接するペルシア湾地域の商人に関する史料記述の中に、ペルシア産の硫黄を利幅の大きい貿易品として中国へ輸出しようとした商人の存在が見られるという。さらに紅海地域の税務記録の中に、カーリー商人の手により、エジプトから紅海を経てインドに向けて運搬される商品の一つとして硫黄が見られるが、更にインドから東南アジアを経て中国へと転売されていた可能性が高いと指摘している。(同氏、2009、76-81 頁)

これらからはさらに、当該時期の東南アジア・西アジア・南アジア地域さらには地中海地域の歴史にまで内容を発展させることができよう。なお、この点についての詳細は、紙幅の都合もあり、省略することとする。

いずれにせよ、これらの点から山内氏は、宋代以降の中国は、東は日本列島から西はペルシア湾・紅海にまで及ぶ広大な海域にまたがったルートを通じ、大量の硫黄を「吸収」したとし、こうしたルートを「硫黄の道・サルファロード」と名付けている。(同氏、2009、82-87 頁) このような題材を取り上げることによって、以上に見てきたように、近代以前においても、あるいは 16 世紀以前においても、日本史と世界史、更には地理を有機的に連携させた授業展開が十分可能であることが指摘できよう。

以上高校での授業 4 時間前後の想定で、実践例を述べてきた。内容的に話題や地域が移動するため生徒の理解が混乱するのではないかという懸念に対しては、最後にまとめ・整理の時間を設けることによって解消されるものと思われる。なお、中学校では史料文の読解が難しい面があるが、この場合には現代語訳や抄訳、あるいは年表化することという方法を準用して同様の教育的効果を得ることが可能であるように思われる。

また、以上に示した史料文や地図帳を活用しながら、主体的学習やアクティブラーニング要素を盛り込むことは比較的容易であることは看取されるであろう。さらにし、こうした史資料や地図の活用は、現行の学習指導要領の示す「資料等の活用と作業的、体験的な学習」(中学校社会科・第 3 章指導計画の作成と内容の取扱い、第 2 章第 2 節〔地理的分野〕の内容の取扱い、など)や「情報の活用と作業的、体験的な学習」(高等学校地理歴史科・第 3 章各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い、第 2 章の各科目の指導計画の作成と指導上の配慮事項、など)の趣旨とも合致する。さらに「総合的な学習の時間」の題材としても好個な対象となり得る点も指摘できる。

第3章 総括と展望・課題

以上、近代以前における日本史と世界史の連係、および歴史と地理との連携の可能性について、実践例を挙げながら検討してきた。これについては、たまたまそれに適した題材があれば可能だが、世界の一体化・グローバル化が進展していない15-16世紀以前の歴史ではそうした題材を見つけること自体が難しいのではないかという疑問も生じよう。

しかし、仮にそうした地域横断的な題材を見出しえない場合でも、逆に世界の歴史を100年から200年単位で区切り、世界の地域毎に各個で概観した後で、相互の共通点と相違点を生徒に考えさせるという内容で授業展開をしてもよいのではないだろうか。例えば、周知のごとく、日本の中世社会とヨーロッパの中世社会には多くの共通点・類似点があるとともに、大きな相違点も見られる。こうした比較考察を行うことで、逆にそれぞれの文化の特徴がより鮮明に奥行きを持って理解されるという利点も生じてくる。またこうした比較考察力を涵養すること、それぞれの文化・社会の共通点と相違点を理解したうえで、国際社会の一員として活躍することが、例えば現行の学習指導要領が唱えるところの、「広い視野に立」ち、「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し」「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者」（以上、中学校社会科学学習指導要領「教科の目標」）や「国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民」（高等学校地理歴史科学学習指導要領「地理歴史科の目標」）の育成、あるいは日本学術会議の提言にいうところの「グローバル化の時代にふさわしい歴史認識を育てる」ことにつながるのではないかと考える。

いずれにせよ、近代以前においては日本史と世界史の連係は本来的に困難であるとの予断を持つことなく、新たな題材・教材開発の可能性を探求していく姿勢が中学校・高等学校教員、および大学教員・研究者にも求められてくるように思われる。こうした模索こそが、生徒たちにより充実した地理歴史教育や社会科教育を提供できることへと結実していくであろう。本稿の今後の課題の第一点としてこうした可能性をより広げさらに探求していくことが挙げられる。

また、こうした題材・教材が学校現場・授業実践上において、どのような实际的・技術的な問題に遭遇し、それをどのように解決・克服していくべきかという点も今後の大きな課題として残されている。こうした点については、中学校・高等学校の実際の教育現場における実践とそこからのフィードバックが不可欠であることはいうまでもない。筆者としては、現場の教員の方々より、本稿の趣旨にご理解ご関心をいただき、こうしたご指摘・

ご教示をお寄せいただければ望外の喜びである。

【付記】本稿の執筆に当たっては山内晋次氏・鹿毛敏夫氏の著書・研究業績から多大な学恩を受けている。ここに記して両氏に深謝申し上げたい。なお本文中にも記したが、筆者は本稿の趣旨にも沿う有効性の高い題材・教材として「貨幣」を挙げることができると考えているが、これについては別稿に記した。（拙稿「貨幣を教材・主題とした高等学校地理歴史科・中学校社会科授業の実践的研究（Ⅰ）—形態・形状論および日本の古代・中世を中心に—」『金沢学院大学紀要』第15編，2017年3月刊行予定）併せてご一読いただければ幸いである。

＜引用文献＞

鹿毛敏夫『アジアの中の戦国大名—西国の群雄と経営戦略—』吉川弘文館（歴史文化ライブラリー）2015年。

山内晋次『日宋貿易と「硫黄の道」』山川出版社（日本史リブレット），2009年。

笹山晴生ほか編『詳説日本史史料集（再訂版）』山川出版社，2013年。

高木久史『通貨の日本史—無文銭，富本銭から電子マネーまで—』中公新書，2016年。

文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編（第3版）』日本文教出版，2011（平成23）年。

文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版，2010（平成20）年。

文部科学省ホームページ①「高等学校学習指導要領における歴史科目の改訂の方向性（案）」：

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1373833_10.pdf

文部科学省ホームページ②「新しい学習指導要領等を目指す姿」及び③「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」：

②http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm

③http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm

日本学術会議ホームページ：<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf>

ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」を読む
——対比を意識した問いによる読解指導——

水洞 幸夫*

Reading of “Jugendgedenken”(by Hermann Karl Hesse)
——Teaching by Question Being Aware of Comparison——

Yukio SUIDO

概要：

中学校国語の定番教材である、ヘルマン・ヘッセ作、高橋健二訳「少年の日の思い出」の読解指導において、意味の対比を意識させる問いを用いることによって、生徒に書かれていることと同時に書かれていないこととの関係を考えさせ、それによって作品の主題についての論理的、体系的な考察の指導が可能になることを示した。

キーワード： 対比関係，対比を意識させる問い，対比関係相互の構造

*金沢学院大学 文学部 教授

ヘルマン・ヘッセ作、高橋健二訳「少年の日の思い出」は、中学国語の定番教材である。昭和 22 年の文部省教科書『中等国語二』に登場して以来、繰り返し教科書に採用され、現在でも、中学 1 年生用の 5 社すべての国語教科書に収録されている。「年間指導計画・評価計画」の例として、教科書各社が提示しているのを見ると、学習目標としては、「場面展開や人物描写に着目して、登場人物の心情の変化を捉える。」「文脈の中における語句の意味を正確に捉えて作品を読み、登場人物のものの見方や考え方について、自分の考えをもつ。」など、登場人物の心情の変化や考え方の特徴をつかませるものと、「作品の構成の工夫を読み取り、その効果について自分の考えをもつ。」というように、構成の意味を考えさせるものとの 2 本柱となっている。近年、本作における語り手に注目する教材研究が増えており（1），それを受けて「語り手に着目して作品を読み、自分のものの見方や考え方を広げる。」や、活動として「主人公以外の人物の視点で作品を書き換え、互いに読

んで感想や意見を交流する。」というものが提案されていたりする。

登場人物の心情理解に関するものと、語り手の設定も含めた作品構成に関するもの、この2系統の目標を有機的に連関させた地点に、本作品の主題が浮かび上がってくるということになるのだろう。この主題を生徒たちに考えさせるために、様々な実践報告、提案がなされてきているが、本稿もその試みの1つである。ただ、従来のものと異なる点を挙げれば、従来多くのものが、作品中の情景描写、心情描写の個所をピックアップして、直接、「どういう感じがするか」「なぜか」「どういう心情が読み取れるか」という質問を投げかけ、議論させていたのに対して、当該の表現単独ではなく、それと対比されるものと、セットで提示することによって、よりその表現の意味、特徴を明確に考えさせようということにある。

議論のさせ方については、学習指導要領の「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」と関連させて、ワークシートで自らの考えと他者の考えの違いをまとめさせたり、議論において、自分の意見をまず明らかにして、その根拠を述べる発表の型を示してから議論したりと、様々な工夫が凝らされている。しかし、その活動を促す設問としては、多くが「なぜ?」「どういう感じ?」「どういう心情?」「どういう効果?」という形をとる。そこで生徒はそれぞれの考えを、根拠を明示して答えることになるのだが、これは、言ってみれば、試験において記述式の設問を直接投げかけることに等しい。もちろん、最終的にはその種の問いに、理路整然と答えられる力をつけることが望まれるのだが、いきなり、授業の中で投げかけられたとき、学力のある生徒は答えられるとしても、何となく感じていてもそれを言語化できない生徒も多く存在する。そういう生徒は、結局は、グループワークの中で、言語化できた生徒の意見に引きずられていくか、まとめきれない状況を見かねた教員の助言に沿って書かされるか、いずれにしても主体的な思考からは遠ざかって行くのが現状ではないだろうか。

「なぜ?」「どういう心情か?」「どういう効果か?」という問題を考える前に、そこに繋がる補助線となるべき、問いを設定すべきではなかろうか。もちろん、日々の授業の中で、設問が生徒にとって難し過ぎると感じたときには、それをかみ砕いた問いを設けている教員も多いことと推察される。しかしながら、それを意識化し方法化しているか、という点においては、技という範疇で伝えられこそすれ、一般化はされていないのではなかろうか。

本稿は、具体的に「少年の日の思い出」の主題に迫る授業を考える過程で、この設問の

問題を不可分のものとして考察する。主題を言語化する際においては、作品との不断の対話が欠かせない。授業での問いと答えのやり取りは、最終的には、内言化され、作品を読んだときに自らの中に生まれたものを、言葉による表現へと生成させる、その触媒の役割を果たすと考えられる。言語化され、最終的に他者に発信されることとなる読みの生成において、作品への問いの内容は、読解行為と不可分である。

では、本稿で挙げる具体的な方法とは何かというと、それは、対比・比較である。「小学校学習指導要領国語編」の高学年の指導事項にある「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」という、いわゆる〈比べ読み〉の手法を、作品の主題を考えるための思考の足掛かりとして、語レベル、文レベル、段落レベルの設問に落とし込んでいこうとするものである。重要語の意味調べにおいて、辞書を調べさせ、その意味をノートにまとめさせるだけでなく、さらにその語句の意味の輪郭を明瞭にするために、対義語、類義語も調べさせてセットで一気に理解させるという方法が行われる。その方法が、作品の主題に迫る方法としても活用できるのではないだろうか。以下、具体的に「少年の日の思い出」の問題となる箇所にて、対比を使った問いによって、何が見えるようになるのか、具体的に述べていきたい。

（作品本文）

客は夕方の散歩から帰って、わたしの書斎でわたしのそばに腰掛けていた。昼間の明るさは消えうせようとしていた。

● 総体的な問い

① 後半部分で〈少年の日の思い出〉を語る人物（「僕」）と、「わたし」の関係はどのようなものか。

② 冒頭部分での表現の工夫とその効果はどのようなものか。

● 対比関係[客／友人、「彼」]，[書斎／居間]，[夜／昼間]

● 対比を使った問い

① 後半で〈少年の日の思い出〉を語る人物は、冒頭では「客」と呼ばれている。途中から「友人」と語られるが、この人物が最初から「友人」と書かれた場合と何が違ってくるのだろうか。

② 「わたし」と「客」が話す場所が、「居間」だったら、何が違ってくるだろうか。

③二人が語り合う時間が「昼間」だったら何が違ってくるのか。また、最初から「夜」だったら何が違ってくるだろうか。

●明らかにすること

「客」は「友人」より適度の距離がある感じがする。しかし、話す場所が、「わたし」の個人的なスペースである「書斎」に立ち入ることが許されているということは、個人的な信頼関係があるということが想定できる。家族との共有スペースである「居間」と比べると、より個人と個人の対話を行う場面であることが明確になる。

冒頭の時間は、「昼間」でもなければ「夜」でもない。いわゆるトワイライトゾーンである。「昼間」は、様々なものが見え、その輪郭が定かである。その輪郭が徐々に不明瞭になり闇に沈んでいく。読者を日常から引きはがして作品世界に導き入れるためによく使われるトワイライトゾーンだが、ここでは、それに加えて、余計なものを消して、蝶と二人の人物だけを照らし出す効果があると考えられる。

「客」から「友人」へ、「昼間」から「夜」へ、冒頭部分は、広がりをもった世界から、個人と個人が向き合う濃密な世界への移行が示されている。

（作品本文）

ちょうど、わたしの末の男の子が、おやすみを言ったところだったので、わたしは子どもや幼い日の思い出について話し合った。

「子どもができてから、自分の幼年時代のいろいろの習慣や楽しみごとがまたよみがえってきたよ。それどころか、一年前から、僕はまた、チョウ集めをやっているよ。お目にかかけようか。」とわたしは言った。

●総体的な問い

①後半部分で〈少年の日の思い出〉を語る人物（「僕」）と、「わたし」の関係はどのようなものか。

●対比関係[子ども／大人]，[幼年時代の楽しみごとを復活させる／幼年時代の楽しみごとを復活させない][見せる収集／見せない収集]

●対比を使った問い

①二人とも子どもだったら、どんな話になったのか。

②「僕」も、「わたし」と同じようにチョウ集めという、幼年時代の楽しみを復活させてい

たらお話はどうなったか。

●明らかにすること

二人とも子どもだったら、チョウ集めの話に夢中になるか、収集を見せ合うか、チョウを仲立ちにして強い絆で結ばれるか、それともエーミールとのように反目し合うか、いずれにしても冷静に語り合う関係ではないだろう。話題の中心となるチョウ集めは、二人にとって過去のことである。この話は、大人の友人同士が、今の自分たちからは時間的に距離のあることがらを語るという枠組みになっている。だから、冷静に整理して[語る・聞く]ができるのである。

しかし、その関係の仕方は、対照的である。「わたし」が、「楽しみを復活」させようとするのに対して、「僕」はとてもそんなことは考えられない。「自分でその思い出をけがしてしまった」からである。こども時代の思い出にどう向き合うのか。「わたし」と「僕」とはこの点において対照的に語られている。「わたし」は、子ども時代の習慣、楽しみごとのプラスの面をとらえ、それとの接続を望む。それに対して「僕」は、「見せてほしい」と言いながらも、少し見た後で、それは「もう、けっこう」と、拒否する。

「わたし」は、子どもができたのをきっかけに幼年時代の楽しみごとがよみがえったと言っている。「わたし」(大人)は、自らの中で今は失われた情熱のあった時代として、ロマンティックに子ども時代を捉えている。それに対して「僕」は、子ども時代にロマンティックな憧れを抱いていない。それは、いまだにトラウマとなって、「僕」に無心でチョウを見させない。

このように、この話は、自らの子ども時代をどう捉えるか、という点において、まったく他者同士が対話する作品となっている。

(作品本文)

僕は、八つか九つのとき、チョウ集めを始めた。初めは特別熱心でもなく、ただはやりだったので、やっていたまでだった。ところが、十歳ぐらいになった二度目の夏には、僕は全くこの遊技のとりこになり、ひどく心を打ち込んでしまい、そのためほかのことはすっかりすっぴかしてしまったので、みんなは何度も僕にそれをやめさせねばなるまい、と考えたほどだった。チョウを採りに出かけると、学校の時間だろうが、お昼ご飯だろうが、もう塔の時計が鳴るのなんか、耳に入らなかった。休暇になると、パンを一切れ胴乱に入れて、朝早くから夜まで、食事なんか帰らないで、駆け歩くことがたびたびあった。

今でも美しいチョウを見ると、おりおりあの熱情が身にしみて感じられる。そういう場合、僕はしばしの間、子どもだけが感じることのできる、あのなんともいえぬ、むさぼるような、うっとりした感じに襲われる。少年のころ、初めてキアゲハに忍び寄った、あのとき味わった気持ちだ。また、そういう場合、僕はすぐに幼い日の無数の瞬間を思い浮かべるのだ。強くにおう乾いた荒野の焼けつくような昼下がり、庭の中の涼しい朝、神秘的な森の外れの夕方、僕はまるで宝を探す人のように、網を持って待ち伏せていたものだ。そして美しいチョウを見つけると、特別に珍しいのでなくたって構わない、日なたの華に留まって、色のついた羽を呼吸とともに上げ下げしているのを見つけると、捕らえる喜びに息も詰まりそうになり、しだいに忍び寄って、輝いている色の斑点の一つ一つ、透き通った羽の脈の一つ一つ、触覚の細いとび色の毛の一つ一つが見えてくると、その緊張と歓喜ときたら、なかった。そうした微妙な喜びと、激しい欲望との入り混じった気持ちは、その後、そうたびたび感じたことはなかった。

〈略〉

この少年は、非の打ちどころがないという悪徳をもっていた。それは子どもとしては二倍も気味悪い性質だった。彼の収集は小さく貧弱だったが、小ざれいなのと、手入れの正確な点で一つの宝石のようなものになっていた。彼はそのうえ、傷んだり壊れたりしたチョウの羽を、にかわで継ぎ合わすという、非常に珍しい技術を心得ていた。とにかく、あらゆる点で、模範少年だった。そのため、僕はねたみ、嘆賞しながら彼を憎んでいた。

●総体的な問い

- ①「僕」のチョウに対する情熱はどのように描かれているか。
- ②「僕」とエーミールでは、考え方や性格にどんな違いがあるか。

●対比関係[ほかのことはすっぽかしてチョウ集めに夢中になる／チョウ集めをするがほかのこともきちんとやる]、[集めたチョウを雑に保存する／集めたチョウをきちんと保存する]、[子どもだけ／大人も]、[反面教師、型破り／模範少年][エーミールを嘆賞しながら憎む／エーミールを嘆賞して憧れる]

●対比を使った問い

- ①ほかのこともきちんとやったうえでチョウ集めをする少年と、ほかのことはすべて忘れてチョウ集めをする少年と、チョウ集めに対する情熱は、どのように違って受け取れるか。

②ほかのこともきちんとやったうえでチョウ集めをする少年と、ほかのことはすべて忘れてチョウ集めをする少年と、大人（親や教員）の立場で言うと、心配なのはどちらか。

③「僕」とエーミールとでは、どちらが楽しそうか。そう思う、理由は何か。

④「僕」がエーミールに憧れていたなら、「僕」はどのような行動をとっていったと思うか。

●明らかにすること

「僕」とエーミールの性格、考え方の違いは、この作品の主題を考える際の、重要な対立軸である。しかし、「僕」のチョウに対する情熱はどのように描かれているか。」「僕」とエーミールでは、考え方や性格にどんな違いがあるか。」という問いだけで、いきなりその対立の核心を考えさせることは難しい。重要であるがゆえに、この対比関係を明確に意識させることが求められる。

ふたりの性格、考え方の対立点を明確にするときには、まず対立者のエーミールについて確認していくとわかりやすい。彼の性格やその収集の特徴について書かれている語を見てみると、「非のうちどころがない」、「小さく貧弱だったが、小ざれいなのと、手入れの性格な点で一つの宝石のようなものになっていた」、「あらゆる点で模範少年だった」というものである。まずこの逆を考えさせる。次にそれが「僕」の性格や収集の特徴として当てはまるものかどうか確認すればよいのである。

「模範少年」の「模範」とは、見習うべき手本である。その反対は、見習ってはいけない悪い手本、すなわち「反面教師」であり、「手本」という型に従わない「型破り」な少年ということになる。

実際に、「非のうちどころがない」エーミールに対して、「僕」は、「チョウを採りに出かけると、学校の時間だろうが、お昼ご飯だろうが、もう塔の時計が鳴るのなんか、耳に入らなかった」のであり、かなり問題ある行動をする少年であった。また、その収集は、きちんと小ざれいにまとまっていて、小さいけれど宝石のように美しく完璧なエーミールの収集に対して、「僕」の収集は、設備が幼稚なだけではなく、その展翅の仕方も、エーミールから指摘されるが、杜撰で欠陥だらけのものである。

ところで、この「模範」、「手本」、「型」というのは、誰にとって有用なものなのか、というと、それは子ども自身ではなく大人にとってである。大人の規範からみて「非のうちどころがない」のが、エーミールなのである。[対比を使った問い]の③に、「僕」とエーミールとどちらが楽しそうか、という問いを設けたが、生徒の答えは、「僕」の方が楽しそう、というものが圧倒的に多いだろう。なぜかというと、エーミールは、大人の規範に従って、

「手本」通りチョウ集めをしているように見えるからである。自らの欲望に従って自由に、主体的にチョウ集めをしているのではなく、大人からの評価を意識してチョウ集めをしているように見えるからである。

それに対して「僕」は、大人の規範や型に従わない。自らの「微妙な喜びと、激しい欲望」にのみ従ってチョウを集めるのである。本文にある「身にしみて感じられる」熱情の描写、「僕」が少年の日の「僕」にのり移ったような描写部分は、「僕」という一人称の語りが、最も有効な個所である。「僕」は、他者の目を意識するのではなく、内的衝動によって行動する人物として、生き生きと読者の目に映るように語られている。チョウを捕まえる際の心の描写は、官能的ですらある。

しかし、ここで少し立ち止まって、エーミールの立場になって考えてみると、エーミールは、チョウ集めが本当に楽しくなかったのだろうか、という疑問が生まれてくる。楽しくなかったら、そもそもチョウ集めなどするだろうか。エーミールであっても、チョウを捕まえる瞬間の「なんともいえぬ、むさぼるような、うっとりした感じ」を持ったのではないか。ところが、それは、一人称「僕」の語りにおいては、目隠しされている。彼の喜びは、「僕」と対照的に、捕まえたチョウを、大人の鑑賞に耐えるように、いかに完璧に修理し、管理する点にあるように語られているのである。

この部分は、作品の主題を考えるうえで重要な対立軸が示されていると述べたが、「僕」による語りが意図的に、その対立軸が明確になるように、語っていることに注目しなければならないだろう。

【対比を使った問い】の④は、「僕」がエーミールに憧れていたなら、「僕」はどのような行動をとっていったと思うか。」である。「僕」とエーミールの関係を考えるとき、周囲の目をあまり気にせず主体的に自らの内的な衝動によって構想する「僕」と、大人の評価を内在化し、完璧に無秩序な欲望や衝動を管理できるエーミールという、対立軸が際立つように語られていることを述べたが、この問いによって、対立軸の「僕」側の陰影があぶり出される。「僕」のないものを持っているエーミールであるが、「僕」は決してエーミールに憧れるわけではない。妬むのだが、彼のようにになりたいわけではない。

竹内常一は、エーミールに自らの収集を見せに行った「僕」は、チョウを仲間に見せる「宝物」とみなしつつあったために、エーミールによって指摘された欠陥は、否定しがたいものとなり、そのために、チョウ集めの純粋な喜びさえも傷つけられたのではないかと分析している。(2)

「僕」の他人にその収集を評価されたいという欲望は、エーミールの冷徹な批評によって完全に潰える。「僕」は、エーミールをヒーローとしてその価値観に服従する道ではなく、彼を仮想敵として自らのアイデンティティを築く道を選ぶ。

ことさらに、ここで、エーミールを「僕」との対立者に仕立て上げようとするのは、そのことによって「僕」のアイデンティティを鮮明にしようとするためである。エーミールという反面教師を梃子にして、「僕」は、彼と対極の、規範を問題としない、形としては残らない、きわめて私的な内的衝動の激しさや、興奮の経験を、自らのチョウ集めの特徴として語るのである。

（作品本文）

胸をドキドキさせながら、僕は紙切れを取りのけたいという誘惑に負けて、留め針を抜いた。すると、四つの大きな不思議な斑点が、挿絵のよりはずっと美しく、ずっとすばらしく、僕を見つめた。それを見ると、この宝を手に入れたいという逆らいがたい欲望を感じて、僕は生まれて初めて盗みを犯した。僕はピンをそっと引っ張った。チョウはもう乾いていたので、形は崩れなかった。僕はそれを手のひらにのせて、エーミールの部屋から持ち出した。そのときさしずめ僕は、大きな満足感のほか何も感じていなかった。

チョウを右手に隠して、僕は階段を下りた。そのときだ。下のほうからだれか僕のほうに上がってくるのが聞こえた。その瞬間に僕の良心は目覚めた。僕は突然、自分は盗みをした、下劣なやつだということを悟った。同時に見つかりはしないか、という恐ろしい不安に襲われて、僕は本能的に、獲物を隠していた手を、上着のポケットに突っ込んだ。ゆっくりと僕は歩き続けたが、大それた恥ずべきことをしたという、冷たい気持ちに震えていた。上がってきたお手伝いさんと、びくびくしながら擦れ違ってから、僕は胸をドキドキさせ、額に汗をかき、落ち着きを失い、自分自身におびえながら、家の入り口に立ち止まった。

● 総体的な問い

① チョウを盗むまでと、盗んだ後では、「僕」の気持ちはどのように変化したのか。

● 対比関係[大きな満足感／恐ろしい不安]，[欲望・誘惑／良心]，[チョウを盗む／チョウを隠す]

● 対比を使った問い

①チョウを盗むことと、そのチョウをつぶしてしまうことは、どちらが「僕」にとって深刻な問題なのか。

②もし、「僕」が盗みだけを犯していたらどうなっていたか。

③もし、「僕」が良心に目覚めなかったらどうなっていたか。

④欲望に負けてチョウを盗むことと、良心に目覚めてチョウを隠そうとすることは、どちらが「僕」らしい行動か。

●明らかにすること

ここも、主題にかかわる重要な場面である。この作品の末尾に、「僕」が自分の集めた大切なチョウをつぶす話がある。これは通常、「僕」の自己処罰と解釈されているが、「僕」の心に後々まで深い傷を与える事件が、ここで語られている。

ここで注意すべきは、「僕」はここで、1つではなく、2つの罪を犯しているということである。2つの罪は、それぞれ性質が異なる。わざわざここで、2つの罪が用意されているということは、それぞれを対比することによって、この作品における「僕」が犯したことの本质を、鮮明に語るためであると考えられる。2つの罪とは、エーミールの部屋に勝手に侵入して、クジャクヤママユを盗んだことと、そのクジャクヤママユを、潰してしまったことである。この話の直後に「盗みをしたという気持ちより、自分がつぶしてしまった美しいチョウ珍しいチョウを見ているほうが、僕の心を苦しめた。」と、語られているので、「僕」にとってより深刻な罪は、後者のチョウを潰してしまったことにあるのは明らかである。それは、取り返しのつかない行為だったのだ。

ここで、対比を使った問いを考えてみる。作品で語られている行為とは別の行為を選択肢として設定して、それぞれを対比して考えることも有効である。対比を使った問いの②にあるように、盗みだけ犯していたら、「僕」の心はここまで傷つくことはなかったのではないか、と思われる。悪いことには違いないが、クジャクヤママユの美しさを損ねたわけではないから、エーミールに謝罪して返せば、もちろん、彼はそれでも「僕」を許してはくれない可能性があるが、少なくとも「僕」の心の負担は、比較的軽く済むだろう。自らの収集を潰してまでの自己処罰を行う必然性はない。

③にあるように、「僕」が良心に目覚めなければ、どうなるだろう。まんまとクジャクヤママユの盗みに成功した「僕」は、お手伝いさんとすれ違っても平然としている。持ち帰ったクジャクヤママユを、収集に加え、ひとりでそっと取り出しては、その美しさにうっとりとする。「僕」は、エーミールから疑われるが、決定的な証拠がないので、彼もどうす

ることもできない。このような展開が想像できるが、これではまるで悪漢小説である。

このように、「僕」の作品とは異なる言動を、対比するための選択肢として設定し、その展開を想像すると、この作品においては、「僕」が罪を犯したことよりも、良心に目覚め、自らがやってしまったことで「恐ろしい不安」を覚えたことに、より本質的な問題が設定されていることがわかる。「僕」にとって、より深刻な罪は、クジャクヤママユを潰してしまったことだが、それは、良心に目覚めたがゆえに、「自分は下劣なやつだ」と悟ると同時に、見つかりはしまいか、という「恐ろしい不安」に襲われたからである。それで、本能的にクジャクヤママユをポケットに突っ込んだからであった。良心に目覚めたのはよいが、その目覚め方が中途半端なところが傷を深くした。完璧に良心に目覚めたのであれば、盗みを即座にエーミールに告白し、謝罪し、クジャクヤママユを返却するだろう。罪を隠そうとする自己保身が仇になるのである。

ここで、前に検討した、「僕」とエーミールの性格の対比と関連付けて考えてみたい。小説の主題は、様々なレベルの対比関係を関連付けて、どれがより本質的な幹と成り得る対立関係なのかを考える方法によって設定される。この作品の大きな対比関係は、「僕」とエーミールの性格の対比、クジャクヤママユを盗むことと潰してしまうことの対比、そして、少年の日の思い出を話す「僕」と、それに静かに聞き入る「わたし」との対比である。これらの対比関係を総合し、統括する対比関係をこそ、作品の主題と言っていだろう。

具体的には、それは、④の問いの答えを考えるとところから始まる。クジャクヤママユの魅力に負けて、「この宝を手に入れたいという逆らいがたい欲望」によって、一線を踏み越えて盗みを犯してしまう「僕」は、チョウ集めに夢中になって、学校の時間やお昼のごはんやら、大人の設けた規範を逸脱して、ひたすらチョウにのめり込む行為の延長線上にある。盗む行為は、悪いことではあるが、「僕」のアイデンティティを裏切ってはいない。

しかし、「見つかりはしまいか、という恐ろしい不安」に駆られた「僕」は、チョウ以外に眼中にないほど夢中になっている「僕」ではない。それは、他者の目を意識し、「下劣な奴」という自意識に苛まれた「僕」である。美しいクジャクヤママユよりも、自分の罪がばれないことを優先させた「僕」は、潰れる危険性を無視して本能的にポケットに突っ込んでしまう。

性格の対比のところで見たように、「僕」がエーミールを尊敬しないのは、自分はエーミールと違って、他者の目を意識し、外側の規範や評価基準に従うのではなく、自らの内部からの「微妙な喜びと、激しい欲望」に忠実に行動するところにあるという自負があるか

らである。他者の目を意識し、自己保身を優先させることは、まさに、エーミールに対抗するための精神的な拠り所を自らの手で打ち壊すという行為となる。

最後に、「僕」が、自らのアイデンティティの証であるチョウのコレクションを、ひとつ残らず破壊するのは、罪の償いという意味よりも、アイデンティティの崩壊を表象する行為なのではないだろうか。

ここでもう一度、[子ども／大人]の対比の意味を、作品全体の文脈から捉え、さらに、冒頭の[彼／わたし]の対比を考えたい。今、「子ども」と書いたが、タイトルは、「子ども」ではなく「少年」と記されている。ひとつのことに夢中になって我を忘れ、規範を無視しても平気な「僕」は、大人びたエーミールと比較すると、一層その幼児性が際立って見える。しかし、「僕」がこの幼児性の世界にとどまった状態のままであつたら、クジャクヤママユを潰してしまうという悲劇は起こらない。「僕」は、遅ればせながら、社会の規範と他者の目を意識してしまうのである。

この作品において、タイトルの「少年」の意味するところは、「思春期」のそれに重なる。この物語は、「僕」が大人と子どもとの境界である「少年」時代にあるが故に起った悲劇である。エーミールに思春期は無縁である。彼は、宝石のような完璧な世界を守っているのであり、そのアイデンティティが動揺することは想像できない。先に見たように、「わたし」は、子どもの世界をノスタルジックに捉え、チョウ集めを復活させようとしているのに対して、「僕」はまだその心の傷が癒えていない。損得抜きに純粋に夢中になるが故に、世の中の規範に対立してしまう。「僕」は、無邪気な子どもにもなれないし、エーミールのような大人受けする価値観に安住することもできない。熱情と規範との相克は、「僕」のなかでは、いまでも完全に相対化し切れていない。だが、相対化しきれていない状態にあるからこそ、「僕」は、生々しく「少年の日」を語ることはできるのではないか。

社会における規範の大切さをよく分かっているが故に、ともすれば、それを踏み越えて危ない所に連れて去ろうとする熱情の奔放なエネルギーの迸りを意識できるのだし、熱情のわくわくする感覚が残っているが故に、その危うさを身に染みて意識できるのである。

「僕」にとって、〈少年の日の思い出〉は、「わたし」のように、大人の安全地帯から眺めた楽園ではない。大人の日常の虚しさを癒すために、安易に復活させられるものではない。それは、安易に語れない傷の痛みとして存在する。「僕」は、大人になったが、まだ、幾分か、少年という境界線の葛藤を抱えている。多声的という概念を使うなら、「僕」と

いう大人の中には、通奏低音のように、あの少年の日のうめき声も響き続けているのだ。

「僕」を「客」として招き入れたのは「わたし」である。それでは、なぜ「わたし」は、「僕」を書斎に招き入れ、話を聞かなければならなかったのか。

語られていないので、「僕」の現在の家族関係がどうなっているのかはよくわからない。それに対して「わたし」には、子どもがいる。「子どもができてから、自分の幼年時代のいろいろな習慣や楽しみごとがまたよみがえってきたよ」と言っているように、[大人（父）／子ども]という対比関係が完成されたことが契機となって、チョウ集めに再び興味を抱いたという設定になっている。先に述べたように、「わたし」には、大人（父）というアイデンティティがゆるぎなく確立している。そのような安全地帯から、余裕をもって、曾遊の地を訪ねるように、チョウ集めに興味を持っているのである。ここで、その子ども時代を、「少年時代」ではなく、「幼年時代」と呼んでいることにも注意しなければならないだろう。

それに対して「僕」は、安全地帯からチョウ集めを語ることはできない。彼ももちろん〈大人〉になっているのであろうが、〈大人〉であるという存在の輪郭を鮮明化する、「子ども」という対比項をあてがわれてはいない。「僕」は、少なくとも、チョウ集めに関するかぎり、〈大人〉に成りきれていない。いわば、幼年時代と大人との間の、〈少年時代〉の煉獄の中で苦しんでいるのである。

彼の話は、彼のなかで反芻されてきたものにはちがいないが、それでもその語りはつつかえ、よどみ、つまるものであったのではないか。そればかりか、自分を責めすぎるといった偏りがあったのではないか。

ところが、小説は、彼の話を筋の通ったものとして提示している。それは、わたしが彼の話を聞き取り、ひとつの物語に書いているからである。その際、わたしはそれを筋の通ったものにし、その陰影をきわだたせ、その主題を明確にしようとしたにちがいない。その意味では、彼の語りにたいするわたしの応答は、彼の幼年時代の出来事を一編の小説に仕上げたことのなかにすでに提示されている。（3）

竹内常一は、家の主である「わたし」と、客人として滞在し、少年時代を語る「僕」との対話の意味を、上のように読み解く。竹内は、「僕」の述懐を聞いた「わたし」が、罪を犯した「僕」だけではなく、2度にわたってエーミールから傷つけられた被害者としての姿を浮かび上がらせた物語としてまとめることによって、「僕」の傷を癒そうとしたと解釈する。この読みは、作品全体の主題を、「僕」の回想の中だけでなく、「わたし」と「僕」と対話を深くかかわらせたところに捕らえようとしたことに、画期的な意義があると考え

るが、対話として考えるのであれば、双方の変化が想定されねば、そのダイナミズムの魅力は半減する。竹内の読みでは、「僕」の対話に拠っての罪からの解放という変化は想定できるが、「僕」の話を聞いて小説の形にまとめ、それを提示している「わたし」側の必然性は見えてこない。

強いて言えば、「僕」の話を聞いて、「僕」に対する惻隱の情とエーミールに対する義憤を感じた「わたし」が、その思いを込めて「僕」の語った話を、筋の通った物語にまとめ上げたということになるだろう。竹内は、今度は、少年の日の思い出を語った「僕」が、これを読んで、その罪から解放され、その心の傷を癒すことができたのかを語らなければならないとする。この小説では、それが語られていないので、その答えは、読者ひとりひとりに委ねられているとしながらも、次のように述べている。

読者は「一度起きたことは、もう償いのできないものだ」というという「ぼく」の絶望をこえて、「罪は許される」ことを発見することができているのではないか。そのとき、読者は「わたし」と「彼」との対話をひとまとまりのものとして閉じることができにちがいない。(4)

この解釈によると、「わたし」は、少年の日の罪の意識に苦しむ「僕」に一方的に免罪の物語を与える存在となる。「わたし」のアイデンティティや考え方の枠組みが「僕」の話によって大きく揺らぐことはない。「わたし」は、いわば、芥川龍之介「蜘蛛の糸」のお釈迦様のように、安全地帯から救いの糸を「僕」に垂らしている存在に過ぎなくなる。

前述したように、この作品においては、「わたし」は、子どもができたことをきっかけにして、幼年時代のチョウ集めへの興味が再びよみがえってきた人物という、初期設定がなされている。物語においては、人物の最初の設定は、その変化に向かって動いていくのが常道である。この小説を、「僕」ひとりが主人公の物語として読むならば[罪に苦しむ→罪からの解放]の物語となり、「わたし」は、カウンセラーの役目を果たすということになるだろうが、これを「わたし」と「僕」との対話の物語として読むならば、「僕」の変化とともに、「わたし」の変化を読まなければならない。「わたし」も、[大人／子ども]という自明の認識の図式が揺るがされるような衝撃を受けたと読むべきである。

癒しということでは、ここで「わたし」と「母」を対比させてみてもよい。傷ついてエーミールの家から帰ってきた「僕」に対して、母は、根掘り葉掘り聞こうとしないで、「僕」にキスだけをして、そっとしておいてくれる。その接し方に対して「僕」は、うれしく思っている。このように、あえて言葉を介さず、そっと見守る対応をとる「母」

に対して、「わたし」は、「僕」の発する言葉を受けとめ、それを、筋の通った物語という言葉で返す。徹底した言葉による癒しが行われていることに注意すべきである。

「僕」は、「わたし」に向かって語り、「わたし」からその理解した内容を、書かれた物語として投げ返されたことで、自らの囚われていたものが、見える化されたことで癒される。「わたし」は、自らが知らず知らずに陥っていた[大人／子ども]という観念が、「僕」の話を聞き、それを書かれたものにまとめる過程で、あぶり出され、相対化される。「僕」にとっては言葉による〈霊鎮め〉が、「わたし」にとっては言葉による〈霊振り〉が、ここで同時に行われているのではないだろうか。

最終的に、それらが成就したかどうかは、語られない。もし、「わたし」がまとめた物語に対する「僕」の反応を書いたとするならば、主題は、「僕」が[癒される／癒された]という対比図式に収斂する。それに対して、この作品のように、それが語られていない場合は、対話の意味付けが[明確になる／明確にならない]という図式で考えなければならない。対話の意味付けが明確になることは、「僕」と「私」が、さらには、読者が、言葉を介することによって、自らの認識が拠って立つ安全地帯を得るということである。言葉は表現されたときに、ひとつの声、ひとつの意味で、他の要素を覆いつくしてしまう。しかし、言葉が形になった瞬間、その意味の輪郭を形作っている図の役割を果たすもの、当該の意味によって隠された影の意味がざわめきだす。対話の意味を明確に示さないことによって、「わたし」と「僕」は、自らの中に、[大人／子ども]という対比の境界地帯に放置される。これは、つまり、〈大人〉と〈子ども〉両方の声が騒ぎ出す多声的な状況の中に置かれるということである。もちろん、読者も、この多声的な状況に巻き込まれることになる。

＜注および引用文献＞

- (1) 竹内常一『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹出版、2005、角谷友一「『少年の日の思い出』、その〈語り〉から深層の構造へ—『光』と『闇』の交錯を通して見えてくる世界」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰（ひやく）』教育出版、2012
- (2) 竹内常一『読むことの教育—高瀬舟、少年の日の思い出』山吹出版、p.127、2005、
- (3) 前出（2）に同じ。p.120-121
- (4) 前出（2）に同じ。p.136

教育研究における理論と実践の融合

－方法論としての質的調査の可能性－

小林 淳一*

A Study on Combination of Theory and Practice in Education

Focusing on possibilities of field working investigation

Junichi KOBAYASHI*

概要：

教育を理論化し、後進にその指導力や職業能力を伝えることは難しい。それは教師も児童生徒も、そして学校も個人差や個性があるため、一概に普遍化することができないからである。そのため、これまでの教育研究は、研究として位置付けられはするものの、現場で役に立たない、実践で活用できないとする声も少なくなかった。本稿は、こうした課題を解決するための1つの可能性として、理論と実践の融合を図るための「トライアングレーション」の概念を論究するものである。これにより、理論知と一般的実践知、個別の実践知に分類しながらもそれらを有機的に連動させるための可能性を提言した。

キーワード：トライアングレーション、質的調査、研究方法論、実践研究、学校教育

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. はじめに

「教師は準専門職である」とする指摘がある。職務内容は専門職でありながら、その職業能力の育成・成長には、経験則や徒弟制、先達の模倣等が欠かせないからである。同様の指摘は看護師にもあり、初心者から達人になるまでの専門性習得の道筋は、非常に多様で奥深く、理論・概念化して一律養成することが難しいことが指摘されている。⁽¹⁾

なぜならば、教師や看護師の営みは、常に相手に寄り添うもので職務対象(生徒・学校や患者・病院)に普遍性が無いからである。児童・生徒の意識や成長は直ちに数値化できるものではなく、それゆえに資質能力や教育成果を量的調査や統計的優位性のみをもって図る

ことは不可能である。しかし一方で、教育実践者の抱いた「手応え」や「子どもの眼差し」のみを根拠に、学習者の成長を評価し一般化した上で、他の学校現場や新任教師、教育実習生に伝授することも現実的ではない。それは、あくまで一人の教師の資質能力と特定の学習集団の関係性の中で生起した教育成果であり、再帰性が認められないからである。

したがって、教育研究においては、普遍性や一般性を導出し、事象の理論的解明を目指す理論的研究と、納得性や妥当性を導出し、教育実践者に蓄積された知識と経験をもって教育問題の解決を目指す実践的研究を兼備・融合することの重要性が、長く指摘されてきたが、これまでは、両者の視点が対立してしまうことも少なからずあった。

本稿は、こうした問題意識を背景として、教育研究における理論と実践の融合の可能性を探究することを意図している。すなわち、日々の教育活動を理論的な視点と学術研究的な手法をもとに解明し、研究論文として一般化するための方法を考察し、学校現場の実態や生の声を直接的に反映した研究の在り方の一考を示すことを目指す。そのために、特に実践知に妥当性を与え、理論に融合させるための質的調査の可能性について論じたい。

2. 教育研究における質的調査の現状

教育実践を研究として確立するための質的調査は、これまでに広く試みられてきた。細分化して検討すれば多岐に亘るが、大別すると、「語りと人生」に依拠するライフコース研究及びライフヒストリー研究の手法と、「直接観察」を用いてデータ収集を図るエスノグラフィー、そして、「参与観察」により調査者と被調査者(教師)が共に成長を目指す教育実践研究がその中心であるといえる。それぞれ、教師の職能や学校現場で生起する諸課題を、量的普遍性で解明するのではなく、得られたデータを、根拠を元に柔軟に解釈し、納得性を導出するものである。以下、これらの概略について考察する。

1) ライフコース・ライフヒストリー手法

山崎準二(2002)によれば、ライフコースとは、年齢によって区分された生涯期間を通じていくつかの軌跡、換言するなら人生における出来事についての時機調節、移行期間、間隔そして順序に見られる社会的パターンと定義され、変容性・多様性・コーホート性・歴史性という4つの特性を有した複合的性格のものである。⁽²⁾特に教師のライフコース研究は、一般に新任期から中堅期、指導的職務期を経て管理職務期、退職に至るまでの一連の筋道を、個人差を考慮しつつも「共通の出来事を経験した同年代の人々の集団」、つまりコーホートを主要な分析概念として解明を試みる研究である。もっとも山崎は、コーホートによる過度の一般化に消極的な立場で、より個人差を考慮した論究を展開している。

このように教師の発達過程を明らかにするライフコース研究は、コーホートに着目しつつも、人間個々人の発達の内実を探究するところに特色がある。しかしながら、個人的な発達よりもコーホートの発達に着目する分析方法は、比較的安易に一般化が図れる反面、個人差が埋没する危険性も秘めている。コーホートの中で個人差を強調する視点、また研究関心に応じてコーホートと多様性のバランスを柔軟にとることが、ライフコース研究の

特質であると同時に課題でもある。

一方、ライフヒストリーとは、「個人の一生の記録、あるいは個人の生活の過去から現在に至る記録」であり、口述史や自伝等、生活の記録全般を分析・考察し、個人の発達の解明を目指す。⁽³⁾特に教師のライフヒストリーに関して高井良健一(1996)は、「教師の教育活動をその個人史の文脈において再定義する試みである」と定義しており、「従来ほとんど研究の対象とされなかった教師の被教育体験や個人的経験等が、教師の発達を支え、構成していることが明らかにされた」ことにより、注目されるようになったと指摘している。⁽⁴⁾

こうした教育研究におけるライフヒストリーは、主として口述史による聞き取り調査に依拠するものが多い。それにより教師個々人の発達を、一人ひとりの主観的に内面から描き出し、それを外的な諸要因と関連させて固有性、特異性を明らかにしているからである。そのため、妥当性やデータの信頼性を確立することに困難性があるといえる。

2) 直接観察・参与観察法

教育問題を現場に根差して質的に解明を試みることは、わが国では新構想教員養成大学院の推進(1978)より強調されてきた。⁽⁵⁾その際、会話分析や録画、公開授業研究会だけでは限界があったため、都市人類学で成果を上げたエスノグラフィー (ethnography) の手法を用いた直接観察が導入され、徐々に学校現場に即した観察法が検討・考案されていった。

エスノグラフィーという用語は、一般的に「民族誌」と訳され、「特定の人間集団単位(地域、職場)にみられる社会文化現象を記述すること」⁽⁶⁾であると定義される。特徴は、調査者(エスノグラファー)が調査対象となる集団との生活を共有し、自らの体験で得られたデータを分析・記述するものであり、参与観察、インタビュー、直接観察、ディスカッション等による総合的な研究方法である。それゆえに、方法論としての統一見解を見出すことは困難であり、フィールドワークを行う調査者の関心・分析概念・視点によって変容する。また調査者は、調査対象とのラポールの構築とともに、その社会に影響を及ぼさないよう、冷静かつ控えめで客観的視点をとることが必要であると指摘されてきた。⁽⁷⁾

しかしながら、教育問題に関わるエスノグラフィーの研究手法は、調査者が被調査者との関係から、控えめな存在よりもむしろ中心的な存在になり得ることが多く、「冷静な観察者」と「良き協力者」というジレンマを抱えることがある。冷静に観察する視点は研究上必須であるが、様々な悩みや問題を可能な限り汲み取り、問題の要因を明確に特定し、それに対処する方略を当事者として検討することも教育関係者として重要である。そのため教育研究においては、フィールドにおける調査者の振る舞い方が難しいが、酒井朗(2002)は、「問題の対処」という観点から、調査者のフィールドに対する「直接的な貢献」を提言し、当事者の経験を重視し、対等な関係をもつことによって、当事者の経験に権威を与え、その共感をもって傾聴することの重要性、すなわち冷静な立場をとりつつも「共感的傾聴」をすることの意義を提言した。これは調査者が自身の立場を明確にし、観察者と協力者の

二面性に揺れるのではなく、むしろ両者を有効に融合させる、従来の間接的な貢献を目指すエスノグラフィーの手法と一線を画したことを意味する。(8)

ところで黒羽正見(2008)は、学校教育研究に関わるエスノグラフィーを採用した先行研究の動向と課題について、次のように指摘し、都市人類学のそれと明確に線引きしている。すなわち、「学校をより良く改善していくキーパーソンとなる変革の担い手としての教師は、元来『変わりにくい』という特質を有し、自分固有の価値・信念を秘めて、さまざまな文化の中に浸かっているため、研究者とのかかわりの中では望ましい協力関係を構築しているかのような『みせかけの振る舞い』を取らざるを得ない状況が現実であろう」(9)と。また学校教育研究では、半年以上の直接調査が一般的に長期的参与となり、数週間で実施されることもある。これらのことからわかるように、エスノグラフィーという用語による学校教育研究は、新たな方法論の位置付けをされるべきである。

3 実践知の理論への融合可能性

これまでのあらゆる歴史の場面において、理論無き実践は無意味もしくは有害とされ、実践に連動・援用できない現実離れした理論もまた、無価値とされてきた。特に教師の職業能力に関しては、養成期や各種研修、書物や答申より修得する理論的側面と、いわゆる「教師力」、「名人芸」と言われる個々の対話力や技能、人間的魅力といった実践的側面の両方が必要不可欠であり、これらを兼ね揃えることが究極的な目標になるべきなのだが、一斉方式の講義では実践知が軽視され、日々の教育活動に没頭する現場では、理論知を会得する機会を奪われていることは否めない。(10)

こうした現状に鑑み、教育研究の理論知と実践知の融合を目指すならば、先に指摘した質的研究で教育現場を実態と課題を明確に捉えた上で、そこに理論と普遍性(量的調査による統計学的有意性の導出)を関連付けて事象の解明を試みるのが有効である。そのための1つの可能性が、トライアングレーションに基づくデータ収集・分析であろう。トライアングレーションとは、多元的かつ包括的事実に即した例証を行うための1つの方略であり、研究対象を多元的に理解するために用いられる。それは、調査対象を量的なものと質的なものに対立させるのではなく、様々な調査方法によって総合的な理解を図る特徴がある。6 これを教育研究(学校諸課題の解明)に当てはめると、以下の通りとなる。

図 1. 教育研究におけるトライアングレーションに基づくデータ収集

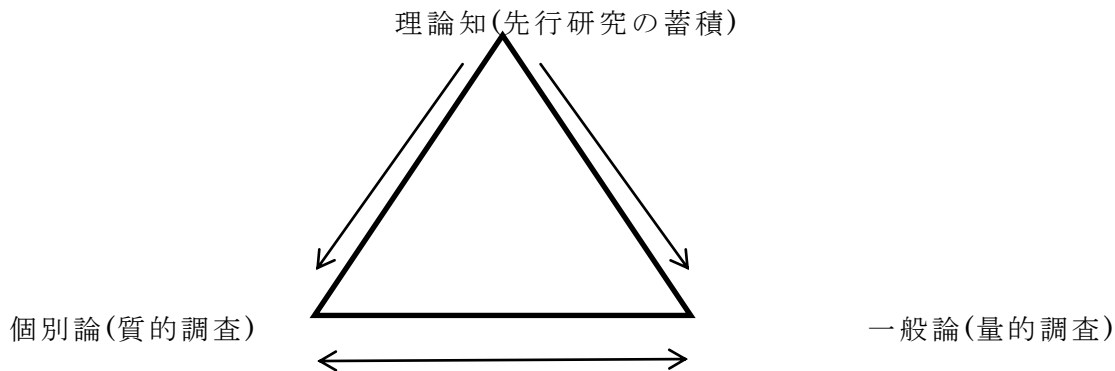
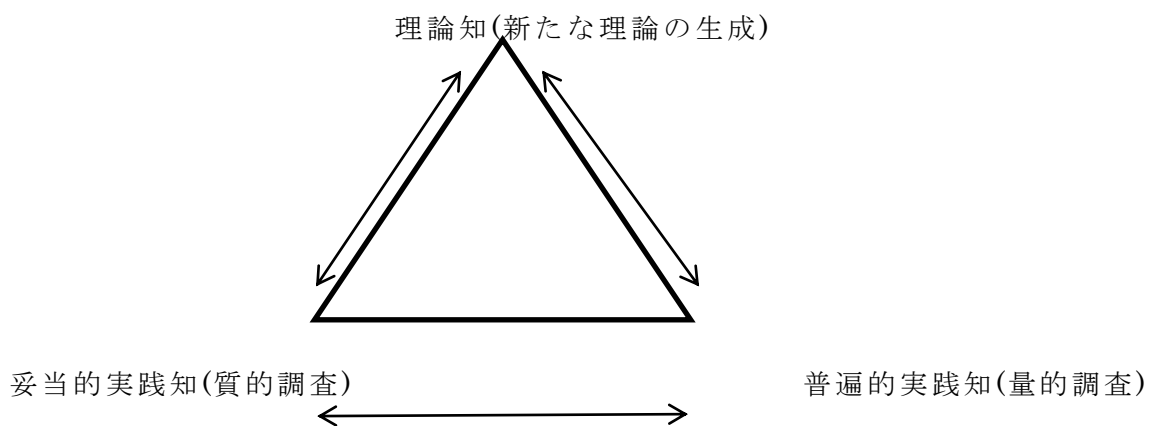


図 2. 教育研究におけるトライアングレーションに基づくデータ分析・考察



このように、データ収集の際は、理論知に依拠しながら学校諸課題という事象を個別論と一般論として見つめ、互いに齟齬が無いか総体的に捉える視点が重要であり、分析・考察の際は、理論知と、個別論(教師の特性や児童生徒・クラスの特徴)から導出された妥当的实践知、そして一般論(他の学校や教師、クラスでも再帰性の認められる知見)から導出された普遍的实践知の三者が、相互に整合性が取れているかを推考した上で結論付けることが肝要である。それにより、理論的含蓄のある実践研究が実現し、再帰性の有無によって普遍化・後進への指導への諾否を明確に決定することが可能になると考えられる。

これまでは、1つの研究に研究方法は1つであることが一般的であったため。質的調査でも一般性を、量的調査でも妥当性を導出しようとし、結果として事実とそぐわない不自然な分析に陥ることも有り得たが、1つの事象を複数の方法で同時に検証することで、こうした問題は解消できる。特に一般性を導出し難い質的調査は、研究としてやや軽視される傾向にあったが、独立した手法ではなく相互関連性のある研究方法として今後さらに検討・発展させる必要があると考える。

4 結語

繰り返し述べてきた通り、教師、児童生徒、学校にはそれぞれ個人差や個性があるため、そもそも普遍的な結論を導き出すことは困難であった。それにもかかわらず、研究として

過度の一般化を目指してしまったり、その逆に研究そのものを放棄して「自分が現場で貢献できている手応えがあればそれでいい」としてしまったり、言うならば教育研究と教育現場が乖離する状況を必然的に生み、それが理論と実践の断層に繋がったと考えられる。

一方、本稿で考察したように、理論的蓄積を質と量として捉えて調査し、それら三者の整合性を取ることで解明を図ることができれば、理論と実践の融合は可能である。この点に関して小林淳一(2011)は、教員養成に係る先行研究の知見を元に 7 年間に亘るエスノグラフィーの手法による質的調査と、質問紙調査を中心にした量的調査を組み合わせることで教職志望者の入職までの葛藤を解明しているが、三者のどれかが欠落していたら、普遍性と一般性の相互関連性や、理論と実践の融合は実現しないものであった。⁽¹¹⁾その意味でもこれからの教育研究は、事象を俯瞰的に捉える視点がますます重要になると思われる。

今後の課題は、教育研究におけるトライアングレーションの際の量的調査の可能性である。本稿はあくまで質的調査に焦点を当てたため、両調査方法の精査が必要である。

5 参考文献

- (1)パトリシア・ベナー、井部俊子(訳)『ベナー看護論—初心者から達人へ』医学書院、2005.
- (2)山崎準二『教師のライフコース研究』、創風社、2002、pp.13-16 参照。
- (3)谷富夫編『ライフヒストリーを学ぶ人のために』、世界思想社、1999、pp.4-5 参照。
- (4)高井良健一「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向—ライフストーリー解釈の正統化論理に着目して—」、『学校教育研究』第 11 号、1996、pp.65-78、p.65。
- (5)麻生誠「新構想教員養成大学院についての回顧と感想」文部科学省初等中等教育局教職員課資料、2017 年 12 月 20 日アクセス。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1377183.htm
- (6) 本稿における、エスノグラフィーの手法に関しては、次の先行研究を参照した。
Whyte, W.H. *STREET CORNER SOCIETY, FOURTH EDITION*, The University of Chicago Press, 1993.
- 佐藤郁哉『フィールドワーク—書を持って街へ出よう—』、新曜社、1992.
- (7) 志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』嵯峨野書院、1998.
- (8) 酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性—『新しい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか—」、『教育学論集』第 69 巻第 3 号、2002、pp.322-332、pp.329-330 参照。
- (9) 黒羽正見「学校教育研究におけるエスノグラフィーの可能性と課題」、日本学校教育学会『学校教育の「理論知」と「実践知」その現状と新たな関係性の探究』、2008、p53.
- (10) 日本学校教育学会『学校教育の「理論値」と「実践知」—その現状と新たな関係性の探求—』教育開発研究所、2008 参照。
- (11) 小林淳一「教員養成系大学における学生の職業選択意識の形成研究—教職経験と教職決定過程における葛藤の解明—」兵庫教育大学連合大学院博士学位論文、2011 参照。

国語科の授業における深い対話の有用性

多田 孝志*

A Study of Usefulness of Deep Dialogue in Japanese Language

Takashi TADA*

概要：

小論は、国語科の授業における「深い対話」活用の有効性を考察し、また活用のための方途を定期することである。先行研究の検討から、深い対話を「個々人の着想、発見・気づきなどが生かされつつ、参加者が相互に啓発し合うことにより、新たな解や智慧が次々と探究されていく対話」とした上で、授業実践における基本的考え方と具体的な要件を提示した。この考え方と要件を取り入れた実際の授業事例を検討した結果、文学教材の読解における「深い対話」を活用することの有用性が示唆された。

キーワード： 国語科 深い対話 授業実践 文学教材 小学校

* 金沢学院大学 文学部 教授

小論のねらいは国語科の授業における「深い対話」活用の有用性を考察し、また、活用のための方途を提起することである。

2008年3月に告示された学習指導要領においては、言語活動、表現活動が重点項目として導入された。これを受けて、全国各地で「対話」を活用した国語科の授業が行われるようになってきた。しかし、実施されている対話を活用した多くの授業実践には課題がある。それは、浅い対話にとどまり、「深い対話」が生起しない傾向があることである。活発に発言しているが並立しているだけで絡み合わない対話、特定の児童・生徒の発言に常にリードされる対話は「浅い対話」である。こうした対話では児童・生徒は、対話の真の楽しさを感じることができず、また、対話により作品の読解を深めていくことはできない。

国語科の授業、特に文学教材の読解の授業では、個々の児童・生徒が自己と対話しつつ、叙述を拠り所に教材文をしっかり読み

取ることが大切である。それとともに、他者と共に意見や感想、気づきなどを出し合い、ときには批判や対立を活用しつつ、新たな知的世界を探究していくことが深い読解をもたらしていく。

現代の児童・生徒に、短絡的な思考、皮相的な見方、感受性の欠如の傾向があることに教育実践者の1人として責任を感じる。また、読書離れの傾向を残念に思う。児童・生徒たちに、仲間と共に、作品の世界を広げ、多様な解釈があることに気づき・発見し、文学作品を読む愉悦を存分に味あわせたいと願う。

「深い対話力」の活用は現代の国語科教育の主要な課題であると考え。小論では国語科教育における対話の活用に関わる先行研究を検討し、その成果をふまえ「深い対話力」について考察していく。更に小学校における授業実践を事例に、文学教材の読解における「深い対話」活用の有用性を検証していく。

1. 対話の活用に関する先行研究の検討

国語教育における対話^{註1}の重要性を説いたのは、澤柳政太郎・西尾実・倉澤榮吉・唐沢富太郎である。澤柳は「聴くこと話すことを軽視したのは、間違いといわねばならぬ」^{註2}と述べ、西尾実は、「問答や討議は、学習の方法として学校でとりあげられても、その機構をわきまえた指導が、全然とっていついゝほどおこなわれていない」^{註3}と記し、共に話しことばの指導の遅れを指摘している。

西尾の国語教育研究を引き継ぐ1人、倉澤榮吉も「私どもは今までのはなしことばに対する観念を改めねばならない。すなわち文字によって表わされたものが高くて、はなしことばによって表現されたものが低いという考えである」^{註4}と記している。さらに教科書研究の碩学として知られる唐沢富太郎もまた、「新しい文化を創造して行く基礎としての国語」^{註5}としての日常生活で使用する言語を重視する国語教育の必要性を指摘している。

やがて、学校における国語科の授業において対話を活用する意味や具体的な学習方法に関する研究が、田近洵一、村松賢一、山元悦子、山本麻子、桂聖たちにより推進されてきた。

田近は、「話し合いを通して、ひととひととは共に生きていく、同じものに対しても、自分とは違うものの見方、考え方があることを知り、ひとと直接的な関係の中で、共に自己

を生かしていこうとする。すなわち話し合いは、ひとと面と向かいあった上で、共生の可能性をひらこうとするものである」^{註6}と記し、対話を活用した国語科の授業の基本的な考え方を示した。村松賢一は、国語科の授業における対話の核心は共同性の構築としつつ、異質な他者との対話の意味を、自己発見、変容を通して新たな関係性を構築することと捉え、次のように述べている。「筆者は、国語教室で展開される音声言語活動は、すべて対話的性格を備えていなければならないと考える。(中略) 核心は共同性の構築だが、それは、参加者それぞれの異質性を解消することを意味するわけではない。違いを認め合いながら大きな文脈で合意する心構えが大切だ。そこに至るには、他者と向き合い、関係を結ぶ中で、それぞれが自分というものを発見し、変容させるプロセスが不可欠である。そのようにして、新たな自己同士が関係性を組み直して、初めて異なる考えの持ち主の間で共同性が実現するのである」^{註7}。

山元悦子もまた、「対話能力は、異質な考え方を持つ者同士が、立場を超え、国を越えて相互に助け合い共存を図る、共生社会を支える能力であろう」^{註8}と記し、対話が助け合いと、共存の手立てであることを指摘した。山本麻子の英国の国語教育についての次の文章は、グローバル時代における対話を活用した国語科の学習の方向に示唆を与えている。「英国の国語教育は単に読み書きの能力の助長だけでなく、公の場で個人として独立した意見や筋道を立てて、まとまりとして、述べたり書いたりすることを重視している。しかも、聞き手や、読み手などを意識して、人前では決して他人を中傷したりしない、反対意見を持つ人を傷つけないように上手に言ったり、書いたりする。そのための技術や能力を子どもたちが身につけることに学校教育の焦点がある」^{註9}。

小論に関わる、対話を活用した国語科の授業の具体的な方途を提唱しているのは桂聖である。桂は「国語科の授業で〈対話〉が活性化するとは、他者との〈対話〉・自己内〈対話〉・ことばと本質との〈対話〉これら三つの〈対話〉が活性化する中で『共感的な呼応関係』『新しい意味』を創造することだと考える」^{註10}と述べ、さらに授業で対話を活性化するための「教材の論理」「発言への対応」の二つのしかけをつくることを提言している。小論における対話の捉え方、活用方法は桂の見解を基調にしている。

2. 浅い対話と深い対話

桂の示す、「自己内対話」「他者との対話」「ことばと本質との対話」を往還しつつ、国語科の授業で教材文を深く読解し、「新しい意味」を生起するためには「共感的な呼応関係」

による「深い対話」が必要である。「対話」には「浅い対話」と「深い対話」があると考えられる。活発に意見が出されていても、それぞれの意見が絡み合わず、各自が単に自説を発話している状況は浅い対話である。饒舌に語り合っている、お互いが伝えたいことが、相手に伝わらず、通じず、響かず、論議が深まっていけない対話も浅い対話である。以下に「深い対話」とは何かについて考察する。

国語教育においては、「深い対話」に関わる示唆を受けたのは西尾実の言説である。西尾は『国語教育学の構想』において「談話生活の問題と指導」について論じ、「第三者の眼をかりてみる」「他人の批判をきく」ことを通して、「不完全な伝達行為を、あるべき行為として形成していこうとする、真摯な建設の途に立つ」^{註11}と記し、皮相的な談話からの脱却の方向を示した。さらに、『言葉とその文化』において「話し言葉」について論じ、「話すことに関しては、積極的、能動的に言うべきを言うという新しい倫理の樹立を希い、また聞くことに関しては、受容として聞くことから表現の根底として聞くことに及び、さらに創造として聞くこと」^{註12}と述べ、「根源的欠陥」を是正し、新しい倫理による話し言葉の教育の必要を示した。さらに、『国語教育学序説』においては、「話し合の学習」をとりあげ、「高い目標」として「相手の立場で想像したり推定したりするだけでなく、一応、自分の立場を捨てて、相手の立場に身を移して話したり聞いたりもしてみる、という段階に進まなければならない」^{註13}と記述している。これらの言説に、皮相的・形式的な話し合いを脱却し、真摯に語り合い、新たな解や知的世界を希求していく「深い対話」を探究していくことへの勇気を与えられた。西尾の「対話においても討議においても、対立が対立として提言された場合、その対立を越えた、いわゆる『3人よれば文殊の知恵』というような知恵が発見されなければならない」^{註14}との主張は、「深い対話」の神髄を明示している。

西尾の言説を拠り所に国語科の授業において「深い対話」を活用する意義を更に検討してみよう。西尾は『国語教育理論集説(一)』において「読み方教育の方法」を論じ、「全体的印象と、語句的意義の関連を相互的規定による発展作用として定位したところに、新たな意義が存する」^{註15}と述べ、さらに『書くこと・綴ることの探究』において、「創造の心理と綴り方」について論じ、「想像の作用には、二種の場合があることを考えねばなりません。ひとは想像の最初において集団の観念によって、意識の中にほぐれてくる観念に全く自己を委ねる受け身の状態で、他のひとは一観念が自己選択補充して、それを中心にたて他の組織的に結合してその全体をなすところの能動的想像であります」^{註16}と記している。

小論における「深い対話」の検討は、国語科の文学教材の読解の授業における対話の活用

を念頭に置いている。筆者は西尾の述べる「新たな意義」の探究、「自己選択補充して、それを中心にして他の組織的に結合してその全体をなす」との言説に、文学作品の読解において他者との相互啓発により、作品の世界を深く広く読み取ること、すなわち倉澤の指摘する「人間と人間がある世界を作り上げていく」^{註 17} 深い対話への示唆を受けた。

西尾の言説に学びつつ、本稿では「個々人の着想、発見・気づきなどが生かされつつ、参加者が相互に啓発し合うことにより、新たな解や智慧が次々と探究されていく対話」を「深い対話」と呼ぶこととする。

3. 深い対話を活用するための方途

国語科の文学教材の読解の授業において「深い対話」を効果的に活用するためには、具体的方策の検討が不可欠である。以下に桂聖の示した「自己内対話」「他者との対話」「ことばの本質との対話」について、「深い対話」を国語科の授業で活用する観点から検討し、記述する。

(1) 基本的な考え方

① 自己内対話と問い

国語科の授業の文学教材の読解においては、まず、自分自身が、叙述にそって読み進み、自己と対話しつつ、作品の世界に入っていく。そのプロセスで、疑問を感じたり、心に残ったことに出会うと「問い」が生起する。「問う」ことは、一定の答えを手に入れるための自己完結を目指すものではない。絶えず一つの問いから次のステージを求める問いへと質を高めつつ進んでいく。当初「自己との対話」に導いた「問い」が、やがて新たな「問い」へと導いていく。「自己との対話」が「問い」を生み出し、「自己との対話」がこの「問い」を解明していく。このように、往還しつつ、しかも螺旋型に上昇していく。

文学教材の読解において自己との対話を保証するものは自由に思いを巡らす「沈黙」の時をもたせることである。沈黙は無為の時間ではなく、自分の見解を再組織し、高みに至るための活力を培う温床でもある。倉澤の「黙案や黙聴のとき生徒はもっとも充実している」「よどみを大切にする」^{註 18} との指摘は、自己内対話の時空としての沈黙の意味を示していると受けとめられる。

② 他者との対話における「ずれ」の有用性

「自己との対話」をさらに広げ、新たな地平を切り拓いていくためには「他者との深い対話」が必要となる。桂が提唱した「共感的な呼応関係」である。その際、他者との交流

を通して感得される「ずれ」こそが、思考・感性に刺激を与え、そこから、深い読み取りや叡智が創発されると考える。

他者との対話には、伝わらない苛立ち、ときには絶望さえ起こり、自己への懷疑も生じる。しかし課題の探求に向かう共通認識さえあれば、意見や感覚の違いは、高みに向か高揚感を生起させる。私たちが読書会などで時の経つのを忘れて仲間と対話するのは、同調・共感を得ることもさることながら、相手から自分では気づかない視点や感覚などが出されたり、真摯な批判を受けたりしたときではなかろうか。国語科の授業における対話の愉悦とは「ずれ」との出会いによる「揺らぎ」によってもたらされるのである。重視すべきは混乱・混沌である。文学教材の読解において、異なる見解が出されると混乱・混沌することがある。しかし、教材文に戻りつつ思考を巡らしていくことにより、新たな見方や見解が創発される。混沌は創発の母胎なのである。

③ ことばの本質との対話

国語の授業においては、表現されたことばに依拠しなければならない。論議がいき詰まったとき、教材文を読み返す、表現されたことばの意味を検討するといった教材文にもどることが基本である。ただその際、ことばの辞書的な意味に固執せず、ことばのもつ豊穡性・多義性に思いを馳せたり、文脈全体から語意を探究したりしたい。また、作品の叙述・構想の全体から主題を探究し、作者の意図や作品の世界を捉える姿勢が深い対話を生起させ、国語科の授業としての質の高さをもたらす。

西尾は『人間のことばと文学と』において、「文学的形象は直観される対象である。作品の反復熟読によって達しられる理解の対象は意味である。直観される形象が意味として理解される場合には、主題・構想・叙述という構造をもっている。この意味構造の理解を『解釈』呼び、一語一句の理解を『注釈』と呼ぶと区別しなければならない。言いかえると、注釈は作品を構成している部分の語句や事実の知識であり、解釈は芸術的統一体としての作品の統一的理解である」^{註 19}と述べているが、深く共感できる。ことばの本質との対話、作品との対話とは、表現されたことばの意味を明らかにしていくと共に、作品全体の主題を探究していく活動と言えよう。

その際、重視したいのは、作品（教材文）を繰り返し熟読することから生起する直観や、想像、イメージ力ではなかろうか。深い対話によりそれらを表出し合うことが作品を深く読解することにつながると考えるからである。

（２）深い対話を活用するための具体的な要件

国語科の授業の文学教材の読解において「深い対話」を活用するための具体的な要件を検討してみる。

① 受容的雰囲気づくり

対話において最も大事、かつ本質的なのは、伝達や理解、説得に先立つ、気分というか「雰囲気」である。相手と対話する雰囲気をどう作るかというのが対話においてもっとも肝要であり、物事の成否を決める。権力構造の支配する雰囲気では委縮して儀礼的・保身的状況となり本音は語らない。一方、受容的雰囲気のなかでは自由闊達な深い論議がなされ、知的探求がもたらされる。１人１人の意見や感想が大切される雰囲気作りが重要である。その要諦は相互に「聴き合うこと」を尊重する関係作りにある。

② 教材研究

国語科の授業では教材研究が授業の質に関わる。ねらいを分析し、主題・構想・叙述について精緻な教材研究をすることによって「深い対話」が生起する授業となる。「深い対話」には、話題の選定が重要な意味をもつ、多面的、多層的な論議ができる話題の設定が児童・生徒の知的探究心を喚起させる。

研究授業に企画の段階から参加すると、すぐれた実践の背景には、膨大な教材研究があること気付かされる。付言すれば、教材研究は同僚教師たちとの協同によってこそ深められる。教師集団が様々な角度から意見交換することが、広く、深い教材分析をもたらす。

③ 教師の対応力

実際の授業はダイナミックに変化していく。教師にはその変化に臨機応変に対応することが望まれる。国語科の読解の授業において、児童・生徒の多様な意見や感想をぶつけ合わせ、組み合わせ、ときには新たな発想を誘発することが読解を深めていく。そのためには二つの要件がある。その一つは、前述した教材研究である。教材研究の広さ・深さが児童・生徒の多様な発言への教師の的確な対応力を生む。他のひとつはコメント力である。コメント力には、賞賛、励まし、引き出し、つなぐなどの機能がある。「深い対話」に関わって大切なのが「揺さぶり」である。一定の結論にとどまりそうな場面で「揺さぶり」をかけ、更に「広め・深める」論議に導く教師のコメントが深い読解につながる。

こうした「深い対話」によってこそ、児童生徒は、ことばの多層性・豊穡性に気づき、教材の世界を広げ、深く解釈し、文学作品を読む愉悦を味わうことができるのではなから

うか。その具体例として、小学校の文学教材の実践事例を紹介する。

4. 深い対話を活用した国語科授業の実践事例

① 学校の実践研究の概要と筆者との関わり

小論で紹介する実践事例は、東京都文京区立S小学校の研究授業である。同校では平成24年～26年度の3年間「子供たちが夢中になって語りあう、深い対話を活用した対話型授業」をテーマに実践研究を継続している。筆者は研究協力者として同校のすべての研究授業の立案・実施・検証に継続して参加してきた。小論への紹介については校長・授業者の同意を得ている。

② 実践事例の概要と事前の配慮事項

4年生国語科(平成26年2月実施)の「夕鶴」の読解の授業である。授業者は国語科教育を専門としている教職経験10年のH教諭である。以下はH教諭の授業記録からの抜粋である。

○ 読解の授業で対話を生かすための工夫

- ・グループの対話では、個々の考えを生かすように助言する。
- ・全体での対話の際に、一定の結論にとどめず、再度全体を揺さぶる手立てを工夫する。
- ・他者の意見に啓発されることにより、読解が深まっていくことを児童自身が感じられるように工夫する。

③ 授業の経緯、

○ 初発の感想の活用

初発の感想で「よひょう」について批判的な意見が大半の中、Y児だけが「よひょうがかわいそう」との感想を記した、授業者はこのY児の感想を生かして「深い読み取り」を進行させることとした。そこで全児童の初発の感想を印刷して配布し、さまざまな読みとり方があることを知らせてから授業を展開させた。

○ 第6次の授業流れ、「約束をやぶってしまったよひょうと布を織るつうの気持ちを話し合う」

ア 約束を破ったよひょうと布を織り続けるつうの心情がわかる叙述にサイドラインを引く。

イ 班で話し合ってホワイトボードに考えをまとめる。

ウ 班で話し合ったことを発表し、その後、全体で話し合う。

○ 班での話し合いの後の全体での意見の出し合い(主な発言)

T：よひょうとつうの気持ちを深く考えてみよう。

C：よひょうは好奇心でのぞいた。どうやって織っているのか知りたかったから。

C：のぞいちゃだめと言われたから、のぞきたくなってしまった。

C：早く都に行きたいという気持ちもあったと思う。

C：いや、つうがだんだんやせ細っていくのを見て、心配だった　と思う。夜中になっても織り続けているから。

C：「びっくりするほどやせ細る」って書いてあるのは、よひょうの気持ちだと思う。

C：自分の思いがつうにわかってもらえなくて、いらいらしてし　ていたこともある。

T：つうの気持ちどうだったのかな、のぞかれたのを気付いてい　たのかな。(沈黙の時間をもたせる)

C：時間はわからないけど、結構すぐに気づいたと思う。

C：気づいていたんだけど、よひょうのために最後の力をふりし　ぼって織り続けていた。

C：もう最後とわかって織っていた。最後まで織って最後の恩返　しにしようと思っていた。

C：「いつもより心をこめて織った」と書いてあるよ。別れの気　持ちをこめていたと思う。

T：つうはなんで鍵をかけなかったのだろう？(揺さぶり)

C：よひょうを信じていたから。

C：見られても織り続けようと思っていた。

T：つうがいなくなってしまうと、よひょうは何を感じ、どんな　思いになっただろうだろうか。少し時間をとるので考えてみよう。(揺さぶり)

C：探し続けているから切ない、まだつうを大好きだと思う。

C：約束を破ってしまって反省やすごい後悔の気持ちがある。

H教諭は授業後の児童の感想を集約し、以下にまとめていた。

・学級の多くの児童がY児の意見を受け入れていき、よひょうを好意的にとらえる読みが広がっていった。よひょうは金のためのつうへの気持ちを変えた　と初めの感想に書いていた児童が、「よひょうのつうへの愛情は変わらない」ということに気づいた。

こうした深い読み取りができたのはY児だけが「よひょうがかわいそう」と記した初発の感想の意味を追求してきたこと、その過程で自己内対話を繰り返し、他者との対話では(揺さぶり)をかけ、深く読解させるようにしてきたことによると考えられる。

④ 考察

沈黙や揺さぶりの活用した、深い自己内対話・他者との対話を往還させつつ、教材文と対話させることにより、事実として、児童は読解を深めていた。その際、ずれの活用や教師の発言への対応力が重要であった。紙幅に制限があり、掲載できないがH教諭は児童のノートへの書き込みを活用し、毎時間の個々の児童の読みの変化を座席表に三色の色で記録している。この一覧表を見ると、個別また学級全体で児童の読解が深まっていることが分かった。同教諭の児童の読解力を深めるための工夫に感心させられた。

5. 終わりに

小論は、とかく皮相的な見方、2 分法的な考え方をしがちな児童・生徒に文学作品を深く読解することの喜びを体感させたい、友だちと共に、作品の世界を広げ、作者の意図の迫ることにより、他者と対話することの真の楽しさを感じさせたい、そのことにより文学作品を読むことを好む児童・生徒を増やしたいと願い、そのための活路を「深い対話」による読解に求め記述した。

「文学は本来何よりも『読む』（読みふける、読み浸る、読み味わう）ことを基本的な条件として成立する芸術現象である」「児童たちは『読む』という行為を通して人間理解を深めると共に、自分自身を見つめ、生き方考えるよすがともなる」「文学を教室で読むこと（読み合い、話し合い）を通して、児童たちはさまざまな気づきや感想、意見をぶつけ合い、クラスの子ども同士が気持ちを通わせるとともに、感じ方や捉え方の違いに触れることによりお互いの『個性』の違いを自覚し、人間理解を深めるであろう」^{註 20}。勝倉壽一のこの文章に、国語科の授業で文学教材を読解することの意義を見出す。小論においては、この「読みふける、読み浸る、読み味わう」「感じ方や捉え方の違いに触れる」ことの有用な手立てが「自己内対話」「他者との対話」「ことばの本質との対話」を包含する「深い対話」と考え、考察してきた。

「対話」の概念は深遠である。今後、人間形成と対話、国語科における対話活用の意義等については更に追求してゆかねばならないと自戒している。それと共に、実践現場で実際の授業を数多く検証し、そこから導き出される実践の事実を集約し、紡ぎ、系統化し、「深い対話」を活用した国語科における文学教材の読解の効果的方法を整理していくことを今後の課題としたい。

< 註 >

- (1) 対話の形態については、さまざまな見解があるが、小論では「対話」を話し合いの一形態ということではなく、より広い概念でとらえ、自己と他者との目的を持った話し合いという意味から、複数以上の参加者による話し合いも「対話」とした。
- (2) 澤柳政太郎、『教育読本』，第1書房，1937年，一七三頁
- (3) 西尾実、『日本人のことば』，岩波書店，1957年，三二～三三頁
- (4) 倉澤栄吉、『國語教育概説』，岩崎書店 1950年，五三頁
- (5) 唐沢富太郎、『現代に生きる教育の叢智』，東洋館出版社，1959年，一五九頁
- (6) 田近洵一、『話しことばの授業』，1996年，国土社，一二～一三 頁
- (7) 村松賢一、『対話能力を育む話すこと・聞くこと―理論と実践―』， 明治図書，2001年，四四頁
- 8) 山元悦子，「対話能力の育成を目指して―基本的考え方を求めて―」， 『共生時代の対話力を育てる国語教育』，福岡教育大学国語語科，福岡教育大学附属中学校著，明治図書，1997年，一四頁
- (9) 山本麻子，『ことばを鍛える英国の学校』，岩波書店，2012年， 六四頁
- (10) 桂聖，「対話を成立させている条件」，初等教育研究会『教育研究』，2013年，三九～四一頁
- (11) 西尾実，『国語教育学の構想』，筑摩書店，1975年，七三～七四 頁
- (12) 西尾実，『西尾実国語教育全集第3巻』，教育出版，1975年，二四五頁
- (13) 西尾実，『西尾実国語教育全集第5巻』，教育出版，1975年，六六頁
- (14) 西尾実，『人間とことばと文学と』，岩波書店，1969年，一八九 ～一九〇頁
- (15) 西尾実，『西尾実国語教育全集第2巻』，教育出版，1975年，五七頁
- (16) 西尾実，『西尾実国語教育全集第3巻』，教育出版，1975年，一二頁頁
- (17) 倉澤栄吉，『言語教育講義』，新光閣書店，1974年，二二七頁
- (18) 倉澤栄吉，『ことばと教育』，学陽書房，1979年，五六頁
- (19) 西尾実，『人間とことばと文学と』，岩波書店，1969年，一一六頁
- (20) 勝倉壽一，『小学校の文学教材は読まれているか』，銀の鈴社，2014年，一五五頁

児童文化財としての二葉亭四迷「平凡」 —「犬ころポチ」物語の読み聞かせ教材化—

寺田 達也*

Shimei FUTABATEI 《Heibon》 as Children's Cultural Assets —Development of Teaching Materials for story telling using the story of 《a puppy Pochi》—

Tatsuya TERADA*

概要：

二葉亭四迷の小説「平凡」、特に「犬ころポチ」の物語は、明治四十年代から戦後にいたるまで、中等学校初学年や高等女学校などの国語教科書や副読本に教材として多く採用されてきた。しかしながら、漢字表記の難しさを除けば、物語内容の親しみやすさや簡潔さから、初等学校や幼児教育にも充分適した教材だと考えられる。本論文では、「犬ころポチ」物語の口語文としての特徴や「語り」の構造、擬声語・擬態語の多用と繰り返しの効果などを具体的に分析し、原文を尊重したうえで漢字や送り仮名等の表記を現代風に変更した「犬ころポチ」物語を、読み聞かせ教材として提示している。そして、母親の話を聞いて幼い「私」が小犬のことを想像するこの物語を読み聞かせることで、子どもの愛着行動を再確認できることや、言葉によって想像を大きく膨らませる能力を養い、その後の初等・中等教育「国語」や読書体験へと繋がる教育効果が期待できることなどを考察した。

キーワード：児童文化財、読み聞かせ、アタッチメント理論、二葉亭四迷、「平凡」

* 金沢学院大学 文学部 准教授

二葉亭四迷の「平凡」は、明治40年(1907年)10月30日から12月31日まで、『東京朝日新聞』に連載された小説である。いち早く言文一致体を採用した日本近代小説の先駆的

作品として名高い「新編 浮雲」(明 20～22) と並んで、二葉亭四迷の代表作とされる。

これまでの研究でも指摘されている通り、小説「平凡」が一般に知られるようになったのは、早くから国語の教科書に掲載されてきたからである。古くは『中学新読本』巻一(明治図書、明 41・12)において採用され、第二次世界大戦以前までの旧制中学校や高等女学校の国語教科書では、数十種にも及ぶ教科書で「平凡」の一部が掲載されてきた。明治期の小説ということで、戦後での教科書採用は激減するが、それでも『中学標準国語 1 上』(教育図書、昭和 27)や『中等国語 1 上』(池田教科書出版、昭 32)などで掲載されている。そして、そのような教科書の素材として使用されている小説「平凡」の中でも最も有名なエピソードが、「犬ころ」、「ポチ」、「愛犬」という題名で掲載されてきた「平凡」(十)から(二十)までの愛犬ポチの思い出である。

この箇所では、(十)から(十三)までの主人公の「私」が捨て犬を拾う物語と、(十五)の「私」が学校の放課後に犬と交流する場面が、数多く教科書に採用されているが、とりわけ多いのは前者である。雨の夜に誰かに捨てられた子犬を幼い「私」があわれに思っ拾い、家族の一員として育てるようになる顛末が生き生きと描かれている「平凡」(十)から(十三)までの「犬ころポチ」の物語は、子どもにも親しみやすい内容であるため、既述した通り、これまで中等学校初学年の国語教材に数多く採用されてきた。しかしながら、この物語は語り手でもある主人公「私」の、小学校低学年あたりの頃の出来事を描いたものであり、内容的には小学校初等教育の年代においても親しみやすく共感できる話であって、さらに読み聞かせの物語としてならば、幼児教育の上級年代でも充分理解できる内容ではなかろうか。

本論文では、中等学校や高等女学校の国語教科書で採用されることの多かったこの「犬ころポチ」の物語を、様々な理由・観点から、児童教育の文化財として格好の素材だと考え、殊に読み聞かせ物語の一教材としての可能性・意義を考察し、提示するものである。

1. 「平凡」の口語文という特徴と「語り」の構造

小説「平凡」の全体的な特徴としてしばしば指摘されるのは、主人公「私」の一人称告白体による「語り」の機能の特異さである。日本近代文学研究の分野で、文体論の視点から「平凡」を分析したものに、早くは「俗語」＝話し言葉による「座談的文体」に着目した西村好子『『平凡』—その文体の成立と位置—』⁽¹⁾があるが、それは「平凡」の語り手の座談的態度を問題にしたもので、言うまでもなく、「平凡」の「語り」の口語文的な性格

を指摘したものだった。二葉亭自身も『『平凡』物語』（『趣味』、明41・2）において、「描写」ではなく「本来堂々と正面から理窟をやるつもりだった」旨を述べており、「理窟」即ち一人称の語り手の思惑や意見を直接語っていくことで小説を構成していくことが、当初からの作者の狙いだったのである。

しかし、本格的に「平凡」の「語り」の機能を分析した高橋修「〈非凡〉なる語り手—二葉亭四迷『平凡』のディスクール」⁽²⁾においては、「平凡」の「描写」的な部分でさえも「写生文」的であり、「口語文」的であることが指摘され、それゆえに「平凡」が「口語文」というジャンルでその後の中高等学校の国語教科書に掲載されてきた経緯を、「犬ころポチ」の場面を具体的例として挙げながら、明治四十年前後の「口語文」教育のありようと関連して考察している。

そもそも「平凡」の「語り」（物語言説）は、語り手＝主人公である自己物語世界的タイプに分類される。この種の「語り」では、「物語る〈私〉」と「物語られる〈私〉」が分離し、現在の「物語る〈私〉」（語り手）が、過去の「物語られる〈私〉」（主人公）を描写し語ることによって、自伝的形式の物語世界が成立する。主人公「私」の小学校低学年あたりの頃の思い出を描いた「犬ころポチ」の場面も、基本的には過去の「物語られる〈私〉」（子どもの「私」）を描写した箇所であるが、その「描写」の口語文的な特徴ゆえに、国語教科書や作文教育に採用されてきたというのである。

小説「平凡」が、語り手の「理窟」や「語り」の部分だけではなく、「描写」の部分も「口語文」的なのはなぜだろうか。やはり、「平凡」の語り手の「語り」のスタンスを問題にした小森陽一「二葉亭四迷『平凡』— 交通する主客」⁽³⁾では、さらに「平凡」の表現技法に検討を加え、「主体としての〈語り手の現在〉が、客体としての〈作中人物の現在〉へ移行する運動が、ただちに〈作中人物の現在〉における、主体と客体の位置転倒の運動へと接合されていく」点に注目し、「平凡」には「〈作中人物の現在〉と〈語り手の現在〉との境界を溶解させる技法が息づいている」と論じている。〈作中人物の現在〉というのは、「犬ころポチ」の場面では、ポチを拾った「子どもの「私」」の時を指す。つまり、小説「平凡」全体としては、〈語り手の現在〉は「大人の「私」」（主人公「古屋雪江」）の現在なのであるが、「犬ころポチ」の場面では、語り手はあたかも「子どもの「私」」の現在に移行したように語っており、その境界を溶解させる技法が「平凡」の「語り」の特徴だということである。

言い換えれば、「犬ころポチ」の物語は、「平凡」の「語り」の特異な機能によって、あ

たかも子どもの頃の「私」が語っているかのように描かれているということである。「描写」的な部分が「口語文」的なのも、「子どもの「私」」が語っているとすれば当然のことであろう。おそらくは小学校低学年あたりの頃の出来事を描いたものと推察される「犬ころポチ」の物語は、このような「平凡」の「語り」の特徴からすれば、小学校低学年やそれより年齢が下の児童にとって、充分理解できる内容であってもおかしくはないのである。

2. 「犬ころポチ」の物語内容

それでは具体的な場面を挙げて、「犬ころポチ」の物語内容を検討してみる。明治40年執筆の作品であるので、当然原文は旧漢字・旧仮名遣いであるが、ここではとりあえず旧漢字を新漢字に直しただけで、ルビも含めてあとは『二葉亭四迷全集 第一巻』(筑摩書房、昭59・11)に従っている(くりかえし符号は、反復する同語に書き改めた)。

私も亦夜着を被^かつた。狗^{いぬ}は門前を去つたのか、啼声^やが稍遠くなるに随^つれて、父の鼾^{いびき}が又蒼蠅^{うるさ}く耳に附く。寝られぬ儘に、私は夜着の中で今聴いた母の説明を反覆^{くりかへ}し反覆^{あち}し味^{あじ}つてみた。まづ何処かの飼犬が椽の下で児^こを生んだとする。小^ちぽけなむくむくしたのが重なり合^あつて、首を擡^{もちあ}げて、ミイミイと乳房を探してゐる所へ、親犬が余^よ処から帰^{かへ}つて来て、其側^{そのそば}へドサリと横になり、片端^{かたはし}から抱え込んでベロベロ舐^なめると、小さいから舌の先で他愛もなくコロコロと転がされる。転がされては大騒ぎして起^お返り、又ヨチヨチと這^はい寄^よつて、ポツチリと黒い鼻面でお腹^{なか}を探り廻^{まは}り、漸く思ふ柔かな乳首^{ちくび}を探り当^あて、狼狽^{あわて}てチュと吸付いて、小さな両手で揉^もみ立^たて揉^もみ立^たて吸出^あすと、甘い温^{あつた}かな乳汁^ちが滾^{どくどく}々と出^でて来て、咽喉^{のど}へ流れ込み、胸^{むね}を下^さつて、何とも言^いへずお甘^{あま}しい。と、腋の下からまだ乳首に有^あ附^つかぬ兄弟が鼻面で割^き込^こむで来る。奪^とられまいとして、産毛^{うぶげ}の生えた腕^{うで}を突張^やり大騒ぎ行^やつてみるが、到頭^と奪^とられて了^しひ、又其^そ処^のらを尋^{たず}ねて、他の乳首に吸^く付^く。其^{その}中^{うち}にお腹^{なか}も満^みくなり、親の肌で身体も温^{あたた}まつて、溶^{とろ}けさうな好^いい心持^{こころもち}になり、不^つ覚^い昏^う々^{とうと}となると、含^くむだ乳首^{ちくび}が脱^だけさうになる。夢心地にも狼^{あわて}狽^てて又吸^く付^くいて、一^ちしきり吸^く立^たてるが、直^ちに又他^あ愛^いなく昏^う々^{とうと}となつて、乳首^{ちくび}が遂^{つい}に口^{くち}を脱^だける。脱^だけても知^しらずに口^{くち}を開^あいて、小^こさな舌^{した}を出^でしたなりで、一向正^{しやう}体^{たい}がない……

「平凡」(十一)

この引用箇所は、主人公の幼い「私」が、門前に聞こえる小犬の鳴き声を母親が「何^ど処^こか

の人」が捨てた「棄^{すていぬ}狗」だと説明してくれたのを受けて、生まれたばかり赤子の犬が飼い主に捨てられるまでを、「夜着^{よぎ}の中で」想像している場面の前半である。いたいけな小犬が親犬のお乳を吸う姿が生き生きと丹念に描き出されていて、実に印象的な場面であるが、「まづ何処かの飼犬が椽の下で児を生んだとする」以降は、母親の説明を聞いた幼い「私」が想像をめぐらしている文章であることには注目すべきだろう。

「幼稚園教育要領」⁽⁴⁾・「保育所保育指針」⁽⁵⁾の「保育の内容」における領域「言葉」の「ねらい」には、「(2)人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。」とあり、さらにその「内容」には、「(10)いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。」、「(11)絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう。」と、言葉や物語によって「想像」や「イメージ」を膨らませることが重視されている。「想像」・「イメージ」の重要性は、「保育の内容」における「表現」の領域においても繰り返し言及されており、母親の話聞いて幼い「私」が小犬のことを想像する「犬ころポチ」の物語内容は、まさに領域「言葉」の「ねらい」や「内容」に沿ったものと言えるだろう。

そればかりではなく、この場面のどこまでも幼い「私」の相手になって「棄^{すていぬ}狗」の意味を説明してくれる優しい母親の態度は、幼児や児童に対する保育者や保護者にとっても模範となりうるものであろう。先行研究でも指摘されているが⁽⁶⁾、この親子の姿は、「私」がイメージする慈愛に満ちた犬の親子の様子とパラレルな関係にある。改めて考えてみれば、この母犬のお乳を吸う小犬たちのいたいけな姿が描かれる場面が、中等学校初学年の国語教科書だけでなく、高等女学校の国語教科書や副読本に多く採用されていたのも⁽⁷⁾、その物語内容からしてみれば、旧来の女子教育の趣旨に相応しく、当時としては極めて妥当なことだったと推察できる。

また、「犬ころポチ」の物語が内容的にも幼児・児童教育にふさわしいものであることは、犬という児童にも親しみやすい動物を扱った話であり、誰かに捨てられて門前に紛れ込んできた子犬を拾って家族の一員として育てるというストーリーも、命あるものを大切にするという動物愛護の点から好ましい内容であることは、論じるまでもないだろう。主人公「私」の犬に対する愛情は、「ポチは全く私の第二の命であつた」(十)とあるほどで、上記の引用箇所以外でも度々強調されているが、「平凡」(十三)の結末部分では、さらに率直な愛情の吐露が表現されている。

犬好^{いぬずき}は犬が知る。私の此心はポチにも自然と感通してゐたらしい。其証拠には犬嫌いの父が呼んでも、ほんの一寸^{ちよつと}お愛想に尻尾を掉^ふるばかりで、振向きもせんで行つて了ふ事がある。母が呼ぶと、不断食事の世話になる人だから、又何か貰へるかと思つて眼を輝かして飛んで来る、而^{さう}して母の手中に其らしい物があれば、兎のやうに跳ねて喜ぶ。が、しかし、唯其丈の事で、其時のポチは矢張^{やつぱり}犬に違ひない。

その矢張^{やつぱり}犬に違ひないポチが、私に対ふと……犬でなくなる。それとも私が人間でなくなるのか？……何方^{どつち}だか其は分らんが、兎に角互の熱情熱愛に、人畜^{にんちく}の差別^{しやべつ}を撥無^{はつむ}して、渾然として一如^{によ}となる。

だから、今でも時々私は犬と一緒になつて此様な事を思ふ、ああ、儘になるなら人間の面^{つら}の見えぬ処へ行つて、飯を食つて生きてたいと。犬も屹度^{きつと}然う思ふに違ひないと思ふ。

「平凡」 (十三)

この「互の熱情熱愛に、人畜^{にんちく}の差別^{しやべつ}を撥無^{はつむ}して、渾然として一如^{によ}となる」であるとか、続く(二十)のよく知られたアフォリズムによる「愛は総ての存在を一にす」という部分には、赤裸々までの主体と客体との一体化願望や愛情が読み取れる。この「平凡」(十三)の箇所は、「今でも時々私は」という記述でも分かるように、語り手の位置が「大人の「私」」の〈語り手の現在〉に戻っており、表現されている内容や語彙も観念的で難しくなっているので、中等教育ならともかくも、初等教育や幼児教育の素材としては無理があるかもしれない。だが、ここで表現されている愛情こそ、言語的、非 - 言語的にかかわらず、幼児教育や保育、コミュニケーションを土台として支える基礎的な感情ではないだろうか。

このような愛情表現や、「犬ころポチ」物語の小犬が母犬のお乳を吸う場面の描写は、発達心理学の領域における「アタッチメント(愛着)理論」をも想起させる⁽⁸⁾。特に乳首に吸い付いていた赤子の小犬が、「何処^{どこ}かの人」に捨てられて「何だか変な淋しい真暗な処」で、「温^{あたた}かな親の乳房を慕つて悲し気に啼^{なきまわ}廻る」姿は、養育者に対する幼児の行動において、乳児が養育者の注意を引くために、微笑んだり、声を出したり、泣いたりするというアタッチメント理論の愛着行動を裏書きしたような描写となっている。

3. 擬声語・擬態語の多用と効果

次に、「犬ころポチ」の物語を表現や文体の観点から分析してみる。既に述べたように、この箇所は「平凡」の語り手である「私」＝「古屋雪江」が成熟した大人の立場であるこ

とは括弧に入れられ、あたかも回想していたはずの幼時の「私」が語り手の役割を担っているように描かれているため、会話だけでなく地の文の表現においても、子どもらしい語彙や言葉が多用されている。特に目立つのが、畳語による擬声語・擬態語の活用であろう。

先に引用した「平凡」(十一)の場面でも、「むくむく」、「ミイミイ」、「ベロベロ」、「ヨチヨチ」などの畳語による擬声語・擬態語が巧みに使用されており、ややもすれば冗長で稚拙になりがちな擬声語・擬態語の多用が、ここでは音楽的で生き生きとしたリズム・律動をもたらしているし、子どもが犬の赤児の様子を思い浮かべるに相応しい体感的な効果を生み出している。

嘗て本田和子の『異文化としての子ども』⁽⁹⁾では、「べとべと」や「ぱらぱら」、「もじゃもじゃ」「ひらひら」といった擬態語をキーワードに、「子ども」の両義性や不定形性、境界性や、「少女」の浮遊性などが論究されたが、こういった単純な繰り返しの言葉は、子どもや幼児にも非常に好まれる表現で、体感的に親しみやすいものである。そして、擬声語・擬態語などのオノマトペと呼ばれる用語は、感情や状態を感覚的に表現・理解できることから、その状況喚起力や身体性によって、幼児教育の世界でもことば遊びやことば歌などに積極的に採用されている。またオノマトペは、子どもの発達や心理を理解するキーワードとして、発達心理学や認知言語学の分野でも注目を集めている。

二葉亭四迷の「平凡」は、小説全体としても非常に多くの擬声語・擬態語が使用されているが、とりわけ「犬ころポチ」の物語では数多くの擬声語・擬態語が見られる。具体的な擬声語・擬態語の使用度数や表記の分類に関しては、太田紘子『『平凡』の擬声語の漢字表記』⁽¹⁰⁾に詳しいが、「平凡」の擬声語・擬態語表記の特徴としては、「漢字によるものが四十パーセント強と、かなり多くあること」が指摘されている。その背景として考えられるのは、もともと「浮雲」などの他の作品でも二葉亭四迷が漢語系オノマトペを使用する頻度が高かったことに加え⁽¹¹⁾、中里理子「明治前期の和語系・漢語系オノマトペについて―『浮雲』を中心に―」⁽¹²⁾で論じられているように、明治期には細かい意味を使い分ける働きをする型や種類の広がりにおいて和語系オノマトペが発達するまでは、漢語系オノマトペが多く使用されたことが推測される。多くは心情表現に結び付くような、当時は和語系オノマトペで表現し得ない部分を、漢語系オノマトペで補ったのである。

いくら幼児や子供にも親しみやすい擬声語・擬態語とはいえ、漢語系オノマトペの漢字表記では、幼児教育はおろか、現在では初等・中等教育でも、難解過ぎて内容の理解を妨げるようなことが予想される。しかし二葉亭四迷の「平凡」では、擬声語の漢字表記は借

義による当て字が大部分を占めており、漢語に和語の振り仮名を付ける表記も多いため、漢字表記の擬声語も振り仮名に従って読めば、比較的小子どもにも理解しやすい、言文一致文としての話し言葉に近い文となるのである⁽¹³⁾。

4. 読み聞かせ教材としての「犬ころポチ」物語

以上のような考察を踏まえて、幼児教育の読み聞かせ教材に相応しい物語として、二葉亭四迷「平凡」の「犬ころポチ」を提示する。旧漢字・旧仮名遣いの原文は新漢字・新仮名遣いに改めているが、読み聞かせを実施する現代の保育者や保護者のことも考慮して、漢字表記の擬声語・擬態語も含め、常用漢字外や難解な漢字は仮名に直してある。また送り仮名も、なるべく原文を尊重しながら現代風に改め、読み聞かせの利便性から、漢字には全て現代的な読みの振り仮名を付した（もともと「平凡」の初出や初収刊本も、総ルビである）⁽¹⁴⁾。

◇「犬ころポチ」物語（読み聞かせ教材）

忘れもせぬ、祖母の亡くなった翌々年の、春雨のしとしとと降るうすら寒いある夜のことであった。宵まどいのわたしは例の通り宵の口から寝てしまって、いつ両親は寝についたことやら、いっこう知らなかったが、ふと目を覚ますと、有明けが枕元をぼんやりと照して、あたりはほの暗くしんとしている中で、耳元近くに妙な音がする。ゴウというかとすれば、スウと、あるいは高くあるいは低く、単調ながら拍子を取って、さながら大のこぎりで大丸太をひき割るような音だ。何だろうと思って耳をすましていると、時々その音が自分と自分の単調にあいたように、たちまちガアと慣れた調子を破り、すさまじい、障子の紙の共鳴りのするほどの音を立てて、いきおいこんでどこへか行きそうにして、たちまち物に行き当たったように、はたとやむ。と、しばらくひっそとなる——そのそばから、すぐまた穏やかにスウスウという音が遠方に聞こえ出して、それが次第に近くなり、荒くなり、また耳元で根気よくゴウ、スウ、ゴウ、スウと鳴る。

わたしは夜中にめったに目を覚ましたことがないから、初めはひどくびっくりしたが、よく研究してみると、なに、父のいびきなので、やっと安心して、そのまま再び眠ろうとしたが、さかんなゴウゴウスウスウが耳についてなかなか眠つかれない。しかたがないから、聞こえるままにその音にききいつていると、思いなしでいろいろに聞こえる。あるいは遠がみなのように聞こえ、あるいは浪の音のようでもあり、または火吹きだるまが

火を吹いてるようにも思われれば、ゴロタ道を荷馬車が通る音のようにも思われる。と、ふと昼間見た絵本の天狗が酒宴を開いているところをおもい出して、おとっさんが天狗になってお囃子をやっているのじゃないかと思うと、急に何だかうすきび悪くなってきて、わたしは頭からスポッと夜着をかむって小さくなった。けれども、天狗のお囃子は夜着のえりからもぐりこんで来て、耳元にへばりついて離れない。わたしはじっとかたくなってそれに耳をすましていると、いつからとなくお囃子の手がこんで来て、合の手で遠くでかすかにキャンキャンというような音が聞こえる。ゴウというすさまじい音の時には、それに消おされて聞こえぬが、スウというためいきのような音になると、それがはっきりと手に取るように聞こえる。不思議に思っ、ますます耳をすましていると、合の手のキャンキャンがしだいに大きく、高くなって、ついにはいびきの中をぬけ出し、それとは離ればなれに、たしかに門前に聞こえる。

こうなって見ると、疑いもなく小さいぬのなき声だ。時々のだでもしめられるように、けたたましくきんきんとなき立てるその声じりが、やがてかぼそく悲しげになって、滅入るように遠い遠いところへ消えて行く――かと思えば、たちまちまた近くでたえ切れぬようになき出して、クンクンと鼻を鳴らすような時もあり、ギャオとあくびをするような時もある。

わたしは元来動物好きで、なかんずく犬は大好きだから、近所の犬は大抵なじみだ。けれども、こんなかぼそい可愛げな声でなくのは一ぴきもないはずだから、不思議に思っ、そっと夜着の中から首を出すと、

「どうしたの？ 寝られないのかえ？」

と、母が寝反りを打ってこちらを向いた。わたしはこの返答は差しおいて、「あれは白じゃないねえ、おっかさん？ もっと小さい犬の声だねえ？ どうしたんだろう？」

「すて犬さ」

「すて犬って何？」

「すて犬って……誰かがすててったのさ」

わたしはしばらく考えて、

「だれがすてったんだろう？」

「おおかたの方どっかの……どっかのひとさ」

どっかのひとが犬をすてったと、わたしは二三次くりかえしてみたが、わからない。

「どうしてすててったンだろう？」

うるさいよ、などという母^{はは}ではない。どこまでも相手^{あいて}になって、その意味^{いみ}を説明^{せつめい}してくれて、もうおそいから黙^{だま}ってお寐^ねと優しく^{やさ}く言って、またあちら向^むいてしまった。

わたしもまた夜着^{よぎ}をかぶった。犬^{いぬ}は門前^{もんぜん}を去^さったのか、なき声^{こえ}がやや遠^{とお}くなるにつれて、父^{ちち}のいびきがまたうるさく耳^{みみ}につく。寝^ねられぬままに、わたしは夜着^{よぎ}の中で今^{いま}きいた母^{はは}の説明^{せつめい}をくりかえしくりかえし味^{あじ}わってみた。まずどこかの飼^かい犬^{いぬ}が椽^{えん}の下^{した}で児^こを生^うんだとする。ちっぽけなむくむくしたのが重^{かさ}なり合^あって、首^{くび}をもちやげて、ミイミイと乳房^{ちぶさ}をさがしているところへ、親^{おや}犬^{いぬ}がよそから帰^{かえ}って来て、そのそばへドサリと横^{よこ}になり、片端^{かたはし}から抱^{かか}えこんでベロベロなめると、小^{ちい}さいから舌^{した}の先^{さき}で他愛^{たわい}もなくコロコロとこころがされる。こころがされては大騒^{おおさわ}ぎして起き返^{かえ}り、またヨチヨチと這^はい寄^よって、ポッチリと黒^{くろ}い鼻面^{はなづら}でお腹^{なか}を探^{さぐ}り回^{まわ}り、ようやく思^{おも}う柔^{やわら}かな乳首^{ちくび}を探^{さぐ}り当^{あた}て、あわててチュウと吸^すい付^ついて、小^{ちい}さな両手^{りょうて}でもみ立^たてもみ立^たて吸^すい出^だすと、甘^{あま}い温^{あつた}かな乳汁^{ちち}がどくどくと出^でて来て、のどへ流^{なが}れこみ、胸^{むね}を下^さがって、なんとも言^いえずおしい。と、わきの下^{した}からまだ乳首^{ちくび}にありつかぬ兄弟^{きょうだい}が鼻面^{はなづら}で割^わりこんで来る。奪^とられまいとして、産毛^{うぶげ}の生^はえた腕^{うで}を突^つっぱり大騒^{おおさわ}ぎやってみるが、とうとう奪^とられてしまい、またそこらをたずねて、ほかの乳首^{ちくび}に吸^すい付^く。そのうちにお腹^{なか}も満^{くち}くなり、親^{おや}の肌^{はだ}でからだも温^{あたた}まって、溶^{とろ}けそうないい心持^{こころもち}ちになり、ついうとうととなると、含^{くく}んだ乳首^{ちくび}がぬけそうになる。夢心^{ゆめご}地^{ごち}にもあわててまた吸^すい付^くいて、ひとしきり吸^すい立^たてるが、じきにまたたわいなくうとうととなって、乳首^{ちくび}がついに口^{くち}をぬける。ぬけても知^しらずに口^{くち}をあいて、小^{ちい}さな舌^{した}を出^だしたなりで、一向^{いっこう}正体^{しょうたい}がない……。その時^{とき}たちまち暗黒^{くらやみ}から、もじゃもじゃと毛^けの生^はえた、節^{ふし}くれ立^だった大^{おお}きな腕^{うで}がヌツと出^でて、正体^{しょうたい}なく寝入^{ねい}っているところをむずと引^ひつつかみ、宙^{ちゅう}に釣^つるす。驚^{おどろ}いて目^めをポッチリ明^あき、いたいげな声^{こえ}で悲鳴^{ひめい}を揚^あげながら、四足^{よそく}を張^はってもがく中に、あたまから何^{なに}かで包^{つつ}まれたようでまっ暗^{くら}になる。窮屈^{きゅうくつ}で息^{いき}気がつまりそうだから、出^でようとするが、出^でられない。しばらくもがいているうちに、ふと足搔^{あが}きが自由^{じゆう}になる。と、えりもとをつままれて、高^{たか}い高^{たか}いところからドサリと落^{おと}された。うろうろとしてそこらをみまわすけれど、何^{なん}だか変^{へん}なさみしいまっ暗^{くら}なところで、だれもいない。茫然^{ぼうぜん}としていると、雨^{あめ}に打^うたれて見る間^まにぬれしょぼたれ、おそろしく寒^{さむ}くなる。身^みぶるいひとつして、クンクンと親^{おや}を呼^よんでみるが、どこからも出^でて来^こない。途方^{とほう}に暮^くれて、ヨチヨチと這^はい出^だし、雨^{あめ}の夜中^{よなか}をただ一^{ひとり}人^{ひと}、温^{あたた}かな親^{おや}の乳房^{ちぶさ}を慕^{した}って悲^{かな}しげになき回^{まわ}る声^{こえ}が、さっき一度^{いちど}門前^{もんぜん}へ来^きて、またどこへかさまよって行^いったようだったが、それがいつかまた戻^{もど}って来^きて、どこ

をどうもぐりこんだのか、今はなき^{いま}声^{こえ}がまさしく玄関^{げんかん}先に^{さき}聞こえる。

「おっかさんおっかさん、門^{もん}の中^{なか}へ入^{はい}って来^きたようだよ」

と、わたしが何^{なん}だかいたたまらないような気^きになってまた母^{はは}に言^いい掛^かけると、母^{はは}は気^きのなさそうな声^{こえ}で、

「そうだね」

「出^でて見^みようか！」

「出^でて見^みないでもいいよ。寒^{さむ}いじゃないかね」

「だってえ…… あら、あんなにないてる……」

と、折^{おり}から絶^たえ入^いるようになき入^いる犬^{いぬ}の声^{こえ}に、わたしはわれ知^しらずむっくり起^おき上^あがったが、何^{なん}だか一^{ひとり}人^りではおっかないような気^きがして、

「よう、おっかさん、行^いって見^みようよう！」

「ほんとにしようなない児^こだねえ」

と、口^{くち}小^こ言^ごを言^いい言^いい、母^{はは}もしぶしぶ起^おきて、雪洞^{ぼんぼり}を点^つけてたち上^あったから、わたしもそのあとについて、玄関^{げんかん}——といってもツイ次^{つぎ}の間^まだが、玄関^{げんかん}へ出^でた。

母^{はは}がくつぬぎへ降^おりて格子戸^{こうしど}の掛金^{かきがね}をはずし、ガラリと雨戸^{あまど}を繰^くると、さっと夜風^{よかぜ}が吹きこんで、雪洞^{ぼんぼり}の火^ひがチラチラとなびく。その時^{とき}小^こさな鞆^{まり}のような物^{もの}がつと軒下^{のきした}を飛び退^といたようだったが、やがて雪洞^{ぼんぼり}の火^ひ先^{さき}が立^たち直^{なお}って、一^{いち}道^{どう}の光^{ひかり}がサッと戸外^{おもて}の暗黒^{やみ}を破^{やぶ}り、雨水^{あまみず}のところどころにたまった地面^{じつら}を一^{ひと}筋^{すじ}細^ほ長^{なが}く照^てらし出^だしたところを見^みると、ツイそこに生後^{せいご}まだ一^{いっ}ヶ^{かげ}月^づもたたぬ、むくむくと肥^ふった、赤^{あか}ちゃけた犬^{いぬ}ころが、小指^{こゆび}ほどの尻尾^{しつぽ}をちぎれそうにふりたって、こちらをみあげている。形体^{なり}はわたしが寝^ねていて想像^{そうぞう}したよりも大き^{おお}かったが、果た^はして全身^{ぜんしん}雨^{あめ}にぬれしよぼたれて、泥^{どろ}だらけになり、だらりとたれた割^{わり}合^{あい}に大き^{おお}い耳^{みみ}からしずくをたらし、ぽちちりとふたつの眼^めを青貝^{あおがい}のようにならべて光^{ひか}らせている。

「おやおや、まあ、かわらしい！……」と、母^{はは}もつい言^いってしまった。

いわんやわたしは犬^{いぬ}好き^ずだ。じっとしてみてもはいられない。母^{はは}の袖^{そで}の下^{した}から首^{くび}を出^だして、チョツチョツと呼^よんで見^みた。

と、さほどおそれた様^{よう}子^すもなく、チョコチョコとそばへ来^きてさすがに少^{すこ}し平^{ひら}べったくなりながら、頭^{あたま}をなでてやるわたしの手^てを、下^{した}からグイグイおし上^あげるようにして、ベロベロとなめ回^{まわ}し、手^てをくれるつもりなのか、しきりにまるい前足^{まえあし}をあげてバタバタやっていたが、果^はてはやんわりと痛^{いた}まぬほどに小指^{こゆび}をかむ。

わたしはかわゆくてかわゆくてたまらない。母の面をみあげながら、少し鼻声を出し掛けて、

「おっかさん、何かやって」

「やるもいいけど、居付いてしまうと、仕方がないねえ」

と、口では拒むようなことを言いながら、それでも台所へ行って、欠け茶碗に冷飯を盛って、何かの汁を掛けて来てくれた。

早速くつぬぎへ引き入れてこれを当てがうと、小犬はちょっと香をかいで、すぐうまそうにまずピチャピチャとなめ出したが、汗が鼻孔へはいると見えて、時々クシンクシンと小さくしゃみをする。たちまち汗をなめ尽くして、今度は飯に掛かった。ほかに争う兄弟もないのに、しきりに小言を言いながら、ガツガツとたべ出したが、飯はまだ食い慣れぬかして、とにかく上あごに引っつく。首をふってみるが、そんなことではなかなか取れない。果ては前足で口の端を引っかくようなまねをして、大もがきにもがく。

この隙にわたしは母と談判を始めて、今晚一晚泊めてやってと、雪洞を持った手にぶらさがる。母はちょっと渋ったが、もうこうなっては仕方がない。おとっさんにしかられるけれど、と言いながら、つまり棧俵法師をさがして来て、くつぬぎのすみに敷いてやった――はよかったが、その晩一晚なき通されて、わたしはちっとも知らなんだが、おかげで母は父に小言を言われたそう。

犬ぎらいの父は泊めたその夜をなき明かされると、うんざりしてしまっ、翌日はぜひおい出すと言いだしたから、わたしは小犬を抱いて逃げ回って、どうしても放さなかった。父は困った顔をしていたが、しかしそれも一時のことで、そのうちに小犬もひとり寝に慣れて、夜もなくなくなる。と、おい出すはずの者に、いつしかポチという名まで付いて、姿が見えぬと父までが一緒にさがすようになってしまった。

父がこうなったのも、無論ポチを愛したからではない。ただわたしにひかされたのだ。わたしとてもポチを手放し得なかったのは、あながちポチを愛したからではない。愛する愛さんはさて置いて、わたしはただかわいそうだったのだ。親の乳房にすがっているところを、無理に無慈悲な人間の手引き離されて、暗い浮世へ突き放された犬の子の運命が、子供心にもいかにもはかなく情けないように思われて、手放すに忍びなかったのだ。

この忍びぬ心と、その忍びぬ心を破るに忍びぬ心と、二つの忍びぬ心がからみ合ったところに、ポチはうまく引っ掛かって、辛くも棒石ころの危ない浮世にさまよう憂き目をのがれた。で、どうせ、それは、くもの巣だらけではあったろうけれど、ともかくも雨露

をしのぐに足る椽の下^{した}の菰^{こも}の上^{うへ}で、うま^{あさゆう}くはな^にくとも朝夕二度の汁掛け飯^{しる}に事^{めし}欠^{こと}かず、ま^{こと}ず無^ぶ事^じにのんびりと育^{そだ}った。

以上、「平凡」（十）の途中から（十三）の途中までを、「犬ころポチ」物語の読み聞かせ教材として提示した。前に引用した「平凡」（十三）の結末部分は、非常に興味深い箇所ではあるが、語彙的にも内容的にもやはり幼児教育や初等教育では難解過ぎると判断し、ここでは採用しなかった。

昔話や児童文学の作品を子供たちに話して聞かせる口演童話は、日本では明治期の作家巖谷小波によって始められたが、彼も内外の昔話や名作をお伽噺として日本の児童向きに平易に書き改めることで、童話の口演や戯曲化の普及に努めたという⁽¹⁵⁾。この「犬ころポチ」物語も、幼児教育の読み聞かせ教材としては、例えば「祖母」→「おばあちゃん」、「宵まどい」→「夕方から眠くなる」、「有明」→「夜通しつけておく^{あんどん}行燈」、「ゴロタ道」→「石ころの道」、「夜着」→「掛け布団」などと、なるべく原文の趣旨や雰囲気壊さない範囲で、現代の子ども向けに書き改めることも必要かもしれない。

果たして、そこまでして明治四十年代の小説の一部を、現代の児童文化財として活用し、読み聞かせ教材として採用する必要があるのかと、異議を唱える声もあるかもしれない。しかし、単に小犬という子どもにとって親しみやすい動物を対象とした素材というだけではなく、日本の文学史では近代文学の先駆的作品を書いた作家として必ず登場する二葉亭四迷の小説の一部を幼児・児童教育の期間で扱うことは、その後の初等・中等教育「国語」への繋がり、連続性といった意味でも非常に教育的効果があるだろう。往々にして児童文化財としての童話や物語は、幼児・初等教育の段階で活用された後は、より成長した年代では読まれなくなること多い。けれども、小説「平凡」に限ってみても、「犬ころポチ」の物語を読み聞かせで楽しんだ児童たちは、過去に中等教育初年度や高等女学校の国語教科書や副読本で採用されたように、より成長していく過程で文字を通して「犬ころポチ」の物語に接し、新たな発見をすることがあるかもしれない。さらにはその他の箇所も含めた「平凡」全体を読んでみようという興味に惹かれ、高等教育以降においても、二葉亭四迷の文学や日本の近代文学の読書体験へと誘う契機にもなりうるかもしれないのである。

今回の読み聞かせ教材の提示ではなるべく原文を尊重し、漢字の表記や読み仮名・送り仮名等は変更したが、テキストの字句を平易に言い換えるなどの変更までは着手しなかった。今後の具体的な授業での学習や実習において、「犬ころポチ」の読み聞かせを試みるこ

とで、より幼児や子どもに理解しやすい表記や言葉に書き改めたり、絵本化を試みたりして、教材の練り直しを行っていく予定である。また、そのような素材のリライトの過程も含めた、「犬ころポチ」物語の読み聞かせの実践報告を次回の課題としたい。そして、二葉亭四迷の小説「平凡」以外の、児童文学も含めた明治・大正の日本文学の分野での、読み聞かせ教材に適した過去の名作や物語の模索や再発見も試みて行きたい。

【注】

(1) 『国文論叢』第14号、昭和62年3月、p1～12。

(2) 『日本文学』第42巻第11号、平成5年11月、p1～9。高橋氏は「平凡」における「〈語り手〉と〈対象〉の玄妙な距離の取り方」を指摘して、「描写」とは〈語り〉の調律の仕方によってなされるということに十分意識的だった「平凡」の語り手を「〈非凡〉なる語り手」と評価している。

(3) 『国文学』第39巻第7号、平成6年6月、p45～51。

(4) 「文部科学省」サイト：「幼稚園教育要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf

(5) 「厚生労働省」サイト：「保育所保育指針」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>

(6) 注(2)前掲論文、参照。

(7) 高等女学校の国語教科書・副読本の文学教材については、武田憲幸の研究発表「旧制中等教育での教科書教材としての芥川作品」（「国語教育史学会第21回例会、平成13年8月3日、於早稲田大学16号館307教室」）の報告を参考にした。

(8) 「愛着理論（Attachment theory）」は、心理学者のジョン・ボウルビィ（John Bowlby:1907～1990）によって確立された考えであるが、ボウルビィは進化生物学、動物行動学、認知心理学などの領域も研究対象に含めている。幼児の保育におけるアタッチメント理論からのアプローチとしては、初塚眞喜子「アタッチメント（愛着）理論から考える保育所保育のあり方」（『相愛大学人間発達学研究』（1）、平成22年3月、p1～16）などがある。

(9) 紀伊国屋書店、昭和57年6月。

(10) 『就実語文』第13号、平成4年11月、p91～111。

(11) 二葉亭作品における擬声語・擬態語については、秋山礼子「二葉亭四迷の擬声語擬態語」(茨城キリスト教短期大学日本文学会『日本文学論叢』第12号、昭62・3)に詳しい統計がある。

(12) 『上越教育大学研究紀要』第19巻第2号、平成12年3月、p805～818。

(13) 注(12)前掲論文の考察を参照。

(14) ルビに関しては、早稲田大学図書館所蔵の二葉亭四迷「平凡」自筆原稿も参照した。また、現代風の送り仮名や漢字を開く基準として、岩波文庫版『平凡』(昭和46年改版、岩波書店)等も参考にした。

(15) 巖谷小波の口演童話の活動に関しては、松山鮎子の「口演童話の学校教育への普及過程－社会活動における教師の学びに着目して」(『早稲田大学教育学研究科紀要』別冊18号、平成22年1月、p79～88)に詳しい。

芦田恵之助(1873－1951)から重松鷹泰(1908－1995)への バトンタッチ―授業研究私史―

米澤 正雄

The Taking over of Lesson Study from Enosuke ASHIDA (1873－1951) to Takayasu SHIGEMATSU(1908－1995) ; What Happened on March 7th, 1950, When ASHIDA Visited The Elementary School of Nara Female Higher Normal School, Whose Superintendent was SHIGEMATSU

Masao YONEZAWA*

概要：

本論文は、「随意選題」の綴り方を提唱し、戦前・戦後にわたり全国を「国語教壇行脚」した芦田恵之助（1873－1951）から重松鷹泰（1908－1995）への授業研究のバトンタッチを、芦田による1950年3月7日の奈良女子高等師範学校附属小学校（主事・重松）訪問と重松による論文「教育事実を尊重しよう（上・下）」（『同志同行 復刊第二巻第一號・同巻第二號』, 1954年7月・同年10月）との応答に見出すものである。次の論構成による。

1. 重松鷹泰における「教育の科学化」としての「授業研究」
2. 重松鷹泰における「教育の科学化」論から「授業分析の方法」論への媒介項としての論文「教育事実を尊重しよう（上・下）」
3. 青森県田子小学校の教師たち（校長・井口信雄）への芦田恵之助の授業研究（行脚先での「国語教壇」研修および芦田「国語教壇」の活字化）の影響
4. 戦後の芦田恵之助による奈良女子高等師範学校附属小学校（主事・重松鷹泰）訪問の意味するもの

キーワード：芦田恵之助／国語教壇行脚／重松鷹泰／教育の科学化／授業研究／

*金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

教師が自らの教育実践を客観視し、その問題点を解明しつつ、自らの教育実践の質をたえず向上させていく方法として、「授業研究」が挙げられる。本稿では、「随意選題」の綴り方を提唱し、戦前・戦後にわたり全国を「国語教壇行脚」した芦田恵之助⁽¹⁾（1873－1951）から、重松鷹泰⁽²⁾（1908－1995、戦後当初、文部省で社会科の学習指導要領作成に従事、1947年12月から奈良女子高等師範学校附属小学校〔以下、「奈良女高師附属小」と略記〕主事を勤め奈良プラン「しごと・けいこ・なかよし」の編成と実践を指導、1952年4月より1972年3月まで名古屋大学教育学部教授として「授業分析の方法」を開発し教育現場を指導して「授業の神様」とまで称された）への、授業研究のバトンタッチを、芦田による1950年3月7日の奈良女高師附属小訪問⁽³⁾と重松による論文「教育事実を尊重しよう（上・下）」の『同志同行』復刊第二巻第一号・同巻第二号（1954年7月・同年10月）への掲載との応答に見出してみたい。

副題として「授業研究私史」と限定したのは、私の父・米澤徳一（1917－2011）の現場教師としてのスタート（1937（昭和12）年）が芦田の教壇行脚先の小学校のひとつ（青森県三戸郡田子尋常高等小学校）だったからであり⁽⁴⁾、私・米澤正雄が学部の卒業論文のテーマに重松鷹泰の授業研究を取り上げたからである⁽⁵⁾。そして、重松の「授業研究の方法」について「授業を録音して教師と児童との問答を文字に起こし、その文字記録にもとづいて記録をできるだけ整合的に解釈するよう、検討会をおこなう」旨を（学部卒業前後に）父に説明した時、「そんなことは、我々が既に戦前からずっとおこなって来たことだ！何が授業「研究」だ！近頃の若いものは何も調べずに、自分たちが一番進んでいることをやっているつもりになって、さもわかったような口をたたく！」、云々、と叱責され、鼻でせせら笑われたことがあるからである⁽⁶⁾。芦田が創刊した雑誌『同志同行』を後に参照して明らかになったことであるが、芦田が行脚先でおこなった「国語教壇」は、芦田の行脚先小学校で行われている研究授業（の検討）も含めて、芦田の教壇行脚に同行した新聞記者・青山廣志の速記術によって記録され、文字におこされて『同志同行』誌に多数掲載され、同誌購読者の検討に付されている。戦前からおこなわれていた、芦田の行脚先での「国語教壇」の記録化と『同志同行』購読者によるその記録の検討から、重松『授業分析の方法』（1961年）への、授業研究のバトンタッチを「私史」として述べるのは、私自身のこのような経験による。芦田による「国語教壇行脚」の記録（の検討）から重松による「授業分析」の「方法」への進展を、父の「国語教壇」研修（芦田の教式にもとづいた「国

語教壇」と「筆録」と呼ばれるその「教壇」記録の作成・検討を通した）から重松による「授業分析」の「方法」についての私の解釈への授受に重ね合わせて、説明してみたい。

2. 重松鷹泰における、「教育の科学化」としての「授業研究」

『授業分析の方法』において、重松は、「授業分析とは何をねらうものであろうか。何をねらっていかなることをすべきものであろうか」と問い、こう述べる。

「教育の現場には巨大な力がある。毎日四〇万近い小学校の教師、二〇万近い中学校の教師がそれぞれ一三〇〇万、五〇〇万以上の児童生徒を教えているのである。一人の教師が四時間の授業をしたと計算しても一日に二四〇万という授業が実施されているわけである。その一つ一つについて授業が計画され（指導案が書かれ）準備がなされ、教師は或いは快心の笑みを浮かべ或いは失望と自責の念に苛まれ、児童生徒も一喜一憂しながら休憩時間の来るまで奮闘しているのである。一人の子どもが一日五時間の授業を受けると考えれば小・中学校だけでも九〇〇〇万延時間が一日に費やされているのである。この膨大な時間とエネルギーの中に含まれている現場の力は正しく発揮され、また評価されていたのであろうか。」⁽⁷⁾（引用文中の下線は引用者の強調、以下同じ）

この引用文の最後の問に対して、重松はこう答える。

「この巨大な現場の力は結局誰の手に収められるべきものであろうか。直接は現場教師のものでなければならない。現場教師以外にはこれを自分のものにすることはできないからである。現場の教師がこの巨大な力を自分のものにしようと立上がったところに、授業分析の意味があるのである。……／一日に二百四〇万も実施されている授業そのものから、授業をいかに実施すればそれが所期の目的を達するようになるかということを学びとれないというはずはない。しかしながら、それを学びとり得る人、あるいは学びとれるようにし得る人は、現場の教師以外にはあり得ない。」⁽⁸⁾

それ故、現場教師に対する、重松による「授業分析の方法」の提案は、それぞれの教師が自らおこなっている授業について「反省」するための不可欠の手段として、提案されていることになる。それは、現場教師に対して自ら実施している授業に即して「理論と実践

との接近（統一）」をもたらそうとするものである。

「年々おびたしい書籍，論文，講演が，教育に関して，人々に訴える。雑誌・新聞にあらわれる言説や，研究会などでの示唆を併せて考えれば，教育をかく考えるべきだとか，こうすべきだとかいう理論の洪水の中にいるようなものである。そのような理論の大多数は，直接間接に，教育の実践，ことに教室での授業を，いかにすべきかということについて，主張しているのである。そしてそのような理論の主張が実践にさまざまな影響を与えていることも確かである。／けれども理論の主張するものが，授業の実際に，どのように実現されるかを，記述したり，説明したりすることは，はなはだ困難である。そのために，理論〔研究者・提唱者〕は実践〔家の教育実践〕を指導しようと意図しながら実際には実践とはなれて変転し，実践もまた理論に耳を傾けているつもりで，実際には理論と背反して変転してしまうのである。理論と実践との統一を強調しながら，その分裂から脱出できずにいるのである」。⁽⁹⁾

それ故，重松の提唱する「授業分析の方法」は，このような事態—「理論と実践との統一を強調しながら，その分裂から脱出できずにいる」教育実践研究の状況—を克服して，現場教師において，「理論」が自らの教育「実践」上の諸問題に対して生きて働く道具となるよう，「理論」の質を高めることをめざすものである。重松は言う。

「このような事態は，一つには理論それ自身が，授業の具体的問題に迫るだけの強靱さを持っていないためであるが，それを別の面からいえば，授業という実践の構造的な動きが明らかにされていないためである。理論と授業の実践とを明確な即応関係におき，実践を理論によって方向付けるとともに，理論を実践によって検討し，両者の接近を実現していくためには，授業という実践の構造的な動きを追究しなければならないのである」。⁽¹⁰⁾

重松によれば，「授業分析」は直接には「授業という実践の構造的な動き」を解明しようとするものである。そしてこの解明を通して，現場教師において，自らの教育実践において生きて働く道具としての教育「理論」を確立しようとするものであり，教育「理論」の独自性を樹立しようとするものである。

「授業分析は、授業そのものの改善を図ることを狙うというよりも、授業改善に貢献すべき教育理論そのものを強靱な真に実践を指導する力を持ったものにしようとする狙いを持つということができる」。⁽¹¹⁾ (上掲書, p. 16.)

「授業分析の狙いが指導法の改善に在るという説明は、教育者一般にも、また教育行政当局にも、父兄をはじめ一般市民にも、理解され易いし、歓迎されるが、授業の適否を判定する基準を、外から持ってきて、それによって授業を分析するならば、却って所期の目的を達成することができない。授業の適否を判定する基準をこそ、授業分析は追及しなければならないのである。⁽¹²⁾

では、なぜ重松は自ら提唱する「授業分析の方法」に、このような、「教育理論」の質の向上（教育実践において生きて働くこと）、「教育理論」の独自性の樹立（教育実践の「適否を判定する基準」を教育実践の「外から持って」来ずに、「授業分析」を通して確立すること）という大きな任務を与えているのか。重松にとって「授業分析の方法」は「教育の科学化」の具体化・到達点であるからである。『授業分析の方法』において重松は言う。

「わたくしは、かねてから、教育の科学化ということを、教育に参加する人々の協力を、従って実践や研究の積み重ねを、可能にすることであると、主張してきた。授業分析の狙いは教育の科学化にあるといえる。……／巨大な現場の力を現場人自身の手に入れるということは、現場人の教育実践における協力や継承を確実なものにすることである。一人の教師が努力して築いたものを他の教師が無造作に崩してしまうのは痛ましい悲劇である。それが意識的であるにせよ、無意識的であるにせよ、教育実践（授業）についての共通の理解（原則の把握）が成り立っていないためであることは、事実である。同一の教師が右手でつくり上げながら左手で破壊しているという悲惨な喜劇の続出するのも同じ理由からである。授業分析はこの事態を打破し、現場教師の実践を協力的なものの継続発展し得るもの、すなわち現場教師自身によって統制しうるものにしようとしているのである」。⁽¹³⁾

重松は、奈良女高師附属小主事の折に著した『教育の科学化一附 奈良女高師附属小の反省と運営一』（北方民生協会出版部、1949年）において、「教育の科学化」についてこう

説明している。

「私たちは、日本の教育をたしかなものにしたいと念願している。教育をたしかなものにすることは、そのまま、教育を科学化することである。……／その要求の第一は、現実社会の歴史的発展に即応させることである。……／その要求の第二は、教育を技術化することである。教育において教育者自身の人格が決定的に重要であることは明白である。けれども、その事実の陰にかくれて、教育者のカンやコツをもととする技巧に委ねておくことは、教育を進歩させる所以ではない。そのカンやコツ、さらには人格の影響の本質を究明して行って、教育を明確な根拠に基づく技術によって遂行していくことが必要である。……／その要求の第三は、教育の効果を確認することである。教育そのものが神秘的なベールにおおわれている限り、その効果もまた明確にならないのは当然である。効果が明確でない限り、教育の進歩は不確実になり、社会の不満、そして教育者の不満不平は解消しない。教育の効果を確認するためには、教育の行われる事態の中にひそんでいる各種の条件を明確にし、教育によってそれらの条件がいかに変化するかをつきとめなくてはならない。／その要求の第四は、教育に於ける各種の問題の相互関連を明らかにすることである。……／その要求の第五は、教育者の貴重な経験を統合しこれを活用することである。……実践の豊かな経験を総合し、これを万人の共有物とし、その上によりたしかな歩みをすすめて行こうということは、教育の科学化の方法であると同時に、あるいはそれ以上に、教育の科学化の目標でさえあるのである。／その要求の第六は、教育に正しく広い企画性を与えることである。……／以上の如き諸要求が、互いに関連したものであることは明らかである。……これを一言にすれば、教育をたしかなものにしたいということであり、教育を科学化することであり、形骸の理論である教育学を脱して、他の学問とともに進歩する教育科学を建設して行くということである。」⁽¹⁴⁾

重松による「授業分析の方法」の提唱が、このような、重松自身の「かねてから」の「教育の科学化」の諸「要求」に集約的に答えるものであることは、明白であろう。この「教育の科学化」の主張・諸「要求」は、重松自身が戦前に参加した、教育科学研究会に負うものである。戦前の教育科学研究会における自身の「教育科学」観について、そして自らの「教育科学」観と戦後の自らの「授業分析の方法」との関連性について、重松は言う。

「わたくしは、〔教育科学研究会の〕教師生活部会に属し、教師の生活費等の研究をしていたが、会の組織がととのえられてからは、あわせて教育指導部担当の常任幹事として、教養講座の実施にもあたった。また成美荘での合宿訓練の下準備もわたしたちがしたと思う。この成美荘での幹部訓練で研究か運動か、ということが論議の焦点になり、研究が主眼ということに落着いた……が、運動として組織を強化しようという進んだ考えに、研究を主体とし研究運動であるべきだという主張をもって対峙した側にわたくしは属した。抵抗運動であつたり生活教育運動であれば、直ちに弾圧の憂目を見るから、というのではなく、現場と研究者との協力による、実践的科学的な教育研究が組織されなければ教育者の力が強くない、と考えていたからである。／山田〔清人〕氏は、戦前の教育科学研究会は、社会科学的認識（自覚）において欠けるものがあり、それがその限界であつたことを立証しておられる。わたくしはあえてそれを否定しようとはしない。ただ、教師や教育の研究者の社会科学的認識は、教育という事実の認識を通じてなされるのか、それとは別の（その前提乃至基礎としての社会科学の）勉強によってなされるかを問題にしないわけにはいかない。わたくしはあえて、前者の立場を固執する。これが当時においても、教師生活部会や教育指導部に、属した所以である。／……戦後の教育科学運動は、むしろ、社会科学の輝かしい成果の上に、教育科学を打ち立てようとする方に、重点がおかれているようである。したがってわたし自身はその圏外にはみ出して、わたくしなりに教育科学の建設の微々たる営みをかさねつつある。いわば分派的行動をあえてしているわけである。……戦後の教育科学運動に挺身している人びとは、白眼視する人が多いのは当然である。しかしわたくしは、わたくしの努力は必ず役に立つ日が来ると、確信している。……／……／戦後、社会科の学習指導要領の作成、奈良女高師範附属小学校での実践、名古屋大学教育学部での研究を通じて、わたくしの右〔上〕の一念は変わらないだけでなく、教育科学の建設のためには、常に、子ども（被教育者）の思考の微妙な動きにまでさかのぼって研究するという態度や、それに基く方法が主要であることに気づかされた。幸いにして、このような努力が、現場の教師を自主的にし、自身にみちたものにすることができれば、戦前の教育科学研究会に血と涙をそそぎつくした犠牲者にいくばくかのおわびとなるであろう」。⁽¹⁵⁾〔太字部分は引用者の強調、〔 〕内は引用者の補足、以下同じ〕

戦前の教育科学研究運動への自らの参加を回顧して、重松は、教育科学研究会の進むべき方向に関して、当時の自分が、「運動として組織を強化しようという進んだ考え」の立場と対立する、「研究を主体とし研究運動であるべきだ」と主張する立場に属していた、と言う。なぜならば、重松は「現場と研究者との協力による、実践的科学的な教育研究が組織されなければ教育者の力が強くない、と考えていたからである」。重松のこの「教育科学」観の前提には、「教師や教育の研究者の社会科学的認識は、教育という事実の認識を通じてなされる」のであって、「それとは別の（その前提乃至基礎としての社会科学の）勉強によってなされる」のではない、とする立場への重松の「固執」がある。戦前・戦後にわたるこの立場（「現場と研究者との協力による、実践科学的な教育研究が組織」され、「教育という事実の認識」を教育実践の当事者であるひとりひとりの教師が持つべき、とする立場）への重松の「固執」が、重松自身の「教育科学」論・「教育の科学化」論を成り立たせ、戦後の重松による「授業分析の方法」の提唱へと結実しているのである。

3. 重松鷹泰における「教育の科学化」論から「授業分析の方法」論への媒介項としての論文「教育事実を尊重しよう（上・下）」

重松は、自らの「教育科学」論・「教育の科学化」論を特徴づける、そして後年の「授業分析の方法」の提唱へと結実することになる、教師ひとりひとりが持つべき、この、「教育という事実の認識」について、論文「教育事実を尊重しよう」（1954年7・10月、復刊『同志同行』第二巻第一・二号、掲載）⁽¹⁶⁾において自らの見解を提示している。

この論文冒頭で、「教育活動制限の二法律」（教員の政治的活動の制限に関する「教育二法」——「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」と「教育公務員特例法の一部を改正する法律」）が制定された状況下、現場教師に対して重松は言う。

「教育の中立は、**教育の独立**をはなれて考えられない、……**教育そのものの独立**、あるいは **教育者の独立**ということがその[教育の中立の]本質であり、その根底でなければならない……。/然らば**教育の独立とはどういうことであろうか。これは**教育という事実**に立脚して物を考え、主張することにほかならない……。**」もちろん教育という事実は、政治・経済・文化——あらゆる事実とかけ離れて存在するものではありません。……しかしながら……まず政治のことを考えて、どちらの政治がいいか、その政治に合うところの教育はどうであるかという考え方が教育者はもちろん、教育について研究をし、議

論を立てる人々の間にも非常に強くはびこっている……。……教育に携わるものは、その教育を実践しあるいは研究するというその立場をもって、その立場から教育を見て教育を護る、また政治なり経済なりに主張して行くということが当然でありましょう」。(

17)

引用文中の「教育に携わるものは、その教育を実践しあるいは研究するというその立場から教育を見て教育を護る、また政治なり経済なりに主張して行く」との重松の見解は、前節に示した重松自身の「教育科学」論の立場（「教師や教育の研究者の社会科学的認識は教育という事実の認識を通してなされる」とする立場）から提示されている。では、「教育そのものの独立」・「教育者の独立」、言い換えると、「教育という事実」に立脚して物を考え、主張する、ということがなぜ教師にとって必要不可欠なのか。重松はこう説明する。

「御承知のように、従来教育研究、教育学というものは非常に心細いものでありまして、……事実そのものをつきとめてその事実の中にある法則を根拠として教育の実践に指標を与えたり、教育の実践を改善して行ったりするということができておらない……。…私たちの最も望むことは、教育者が自分自身の眼でもって教育を見、……その教育を通じて見たものに立って自分を主張してゆく、そこに……独立して、しかも助け合って我々の活動を正しいものにして行く根拠が、事態が生まれてくると考えられる……。私は、そういった意味において教育の独立を主張すると同時に実現しなければならないと考える……。このことは極めて簡単な言葉——「教育事実を尊重しよう」ということに尽きる……。自分の目の前にあるところのお子さんたち、またそのお子さんたちと自分との間に行われる教育という事実、それを踏まえて教育しようという態度……が、結局教育者を独立させることであり、教育を独立させるゆえんであると思う……。/どういう教育理論があろうと、どういう教育思想があろうと、またどういう人が来て見ようと、この目の前の子供たちを日本の国の子供として本当に育てて行くためには、自分たちはこうせざるを得ないと事実の上から判断する。この事実をつきとめ、その上に立って仕事をして行く、どんなにわからない人が来られても、この通りであって、子供はこうである、こういうふうにしななければいけないのである、そこを懇々と説明することができるようにわれわれは 事実を掴み、我々は落ちつきをもち、その落ち着きの上に自分たちの仕事を本当に建設していかなければならない……。以上述べましたことは、**教育事**

実を尊重するということが何故重大であるのかということのあらましであります」。⁽¹⁸⁾
)

ここでも重松は、自らの「教育科学」論（「現場と研究者との協力による，実践的科学的な研究が組織」され，「教育という事実の認識」を教育実践の当事者であるひとりひとりの教師が持つようになること）を敷衍して説明している。重松にとって，教師が「教育事実を認識すること」（教師が自ら行っている「教育」という「事実そのものをつきとめてその事実の中にある法則」を把握すること）は，自分たちの行う「教育の実践に指標を与え」たり「教育実践を改善し」たりすることを可能にする，それ故「教育（者）」の「独立」を可能にする，必要不可欠な「根拠」である。では，教師が「教育の科学化」のまなざしを持ち，「教育事実」を「認識」するために，教師にはどのような思考法が必要とされるのか。重松はこう述べる。

「然らばその教育の事実は一体何であるか……。……実に教育は複雑微妙なものであります。……教育事實はわかりきったことだ，子供を教室で教えたり，運動場で運動させたり，家へ帰っていたずらをしないように指導したりすることである，というような，外からの見方だけでは教育は掴らない。そういうことでは我々が教育事実の上に立って，自分たちの考えをつくって行くことはできないと思う……。/……[教育の事実は一体何であるかを把握しようとするならば]私はそこで三つのことを考えなければならないと思います。第一は，教育というものは動くものを動くものとしてつかまえるという見方でもってしなければつかまえられない。教育というものには人間の成長，社会の進歩というものがかけられております。その人間の成長，社会の進歩というものを我々がとらえようとすれば，その人間の成長なり，社会の進歩なりというその動きを動きとして捕まえていかねばならない。子供にいろいろの事を教える，知識を与える，……その教えたことが子供の成長というものにどうはたらき，それが社会の進歩ということにどう力を出して行くか，ということをつまえた時に，はじめて教育という事実がわかるわけがあります。……動いて行くものを動いて行くものとして本当に掴まえる論理というものが，我々においてつくりだされなければ，……我々は教育事実をつまえてそれに立脚することができない。……/第二に教育事実をつまえようといいたしますと，もう一つの要求が出て来ます。それは一を捨てないということでありまして，……極く簡単に申せば，

一人の子供を捨てない、例外を許容しない、ということであります。……一を捨てない
ということは、どんな子供をも考えてやることに尽きはしない、その子供のいかなる場
合をも考えてやるということになる。……あらゆる場合というものを貫いて、そこに正
しいあらゆる場合において自分たちの認めているところの教育というものが実現されて
くという風に教育を掴まなければ教育の事実はわからない。……/第三は、[学級内に
於ける子供たちは]お互いに影響し合っているということ、……一人の子供が入ってくる
ことによって、その学級のすべての子供たちの様子が変わってくる。一人の子供が欠席
することによってその学級の様子が変わってくるというような微妙な変化、そうした微
妙な変化をもつということを、我々が考えなければ、教育の事実は掴まえない。'

19)

重松は、教師が以上の三つの思考法をとらないと「教育の事実」を十分に「認識」することができない、と言う。これら三つの思考法のうち、特に第一の「動くものを動くものとしてつかまえるという見方」という表現には、重松が奈良女子高師附属小主事から 1952（昭和 27）年 4 月に異動した名古屋大学教育学部における同僚、上田薫の「動的相対主義」の影響が推定されるのであるが⁽²⁰⁾、これら三つの思考法によって「認識」されるであろう「教育の事実」について、重松自身は自らの見解をこう提示する。

「さて然らば、その教育の事実というものについて、私どもはどういうことを考えてい
るか。……人格形成の力動的な法則というものを掴むことそれ自身が教育の事実を掴む
ことである。……先生方は日々子供たちの人格の形成ということにタッチしておられる。
……そのやっぺらっしやることから、人間というものはどういう風な法則に従って、
どういう動きの中で成長して行くかということをつまえてくださるでしょうし、もっと
つまえていただきたいと思う……。教育というものがわからないように、人間がどうい
う風に形成されていくかということもわからないことでもあります。このわからないもの
に我々が対面して、何んとかして行こうということは、実に蟻螂の斧に向うというよう
なたとえではつくし切れないほど、悪くいえばみじめな、立派にいえば悲壮なことであ
ります。……古今東西にわたって、教育者といわれるものが何千万人かおったに違いな
いのに、……もう少し何んとかしてくれたらよかったと思う。それ位に、「人格形成の力
動的な法則」をつまえて行くこと、それ自身がないがしろにされている。教育の事実と

いうものを、さきほど申したような意味において、微妙な事実として掴まえてくれることがすくなくあった。……そこで螻蛄の斧に向う如く[教育の事実の把握に]向おうとすればやはりそこに自分としての何か足場をつくらなければならない。あるいは自分として武器をつくらなければならない」。(21)

ここで重松は、「人格形成の力動的な法則というものを掴むことそれ自身が教育の事実を掴むことである」と端的に表現する。そしてこの「人格形成の力動的な法則」の把握に向かう上での、奈良女子師範学校附属小学校主事としての経験を踏まえた、重松自らの仮説的な「足場」ないし「武器」についてさらに踏み込んだ説明を試みている。しかし、この「足場」ないし「武器」は、のちの重松において「授業分析の方法」および「子どもの思考体制の研究」として結実することになるので、その結実のプロセスも含め、今後の研究課題としたい。ここでの問題は、重松のこのような「教育事実」「尊重」論が、芦田恵之助亡き後の1959年に、芦田の創刊した雑誌『同志同行』の戦後復刊誌に掲載されていること、およびその意味である。

重松論文「教育を尊重しよう」は、重松による「京都朱雀第六小学校の第7回教育研究大会席上の講演」を復刊『同志同行』誌編集者「淳心居」こと青山廣志が「速記」によって「筆記」し、その筆記録を重松「先生の綿密な御校閲を経まし」て活字化したものである。なぜこの論文が芦田恵之助の創刊した『同志同行』の戦後復刊誌に掲載されているかといえば、「芦田先生その生前（昭和二十五年三月七日）重松先生[が主事を勤めていた奈良女高師附属小を訪問した折]にお目にかかってゐるただ一回の御縁にすぎり」同雑誌掲載を依頼して、実現したものだからである。(22)それ故、重松によるこの「教育事実」「尊重」論は、重松が主事として指導した奈良女高師附属小の戦後教育実践（奈良プラン「しごと・けいこ・なかよし」）を参観し同小学校主事・重松と面談した芦田恵之助への、芦田死去（1951(昭和26)年12月9日）後の重松自身による、同小学校主事としての経験にもとづいた応答として著されたもの、とみなすことができる。

では、芦田恵之助にとって、亡くなる前の年の、奈良女高師附属小学校訪問と同小学校主事・重松との邂逅はどのような意味を持つものなのか。ここでは、戦前の青森県三戸郡田子尋常高等小学校（校長、井口信雄）における芦田恵之助の授業研究（「国語教壇」研修）の影響および同小学校関係者への戦後の芦田の持続的影響を示すことによって、重松が戦後に主事を勤めた奈良女高師附属小学校への芦田の訪問の持つ意味を明らかにしてみよう。

4. 青森県田子小学校の教師たち（校長・井口信雄）への芦田恵之助の授業研究（行脚先での「国語教壇」研修および芦田「国語教壇」の活字化）の影響

本節では、野地潤家による「芦田の教育実践史」区分—「I 教育実践期（明治 22 年～大正 14 年）（36 年間）, II 芦田の教壇行脚期（1925（大正 14 年）9 月—1951（昭和 26）年）（26 年間）」——⁽²³⁾にもとづいて、後者「II 芦田の教育行脚期」における、特に青森県三戸郡田子小学校の教師たち（校長・井口信雄）への芦田恵之助の授業研究（行脚先での「国語教壇」研修および芦田「国語教壇」の活字化）の戦前・戦後に亘る影響を取りあげる。

（1）戦前における青森県田子小学校の教師たち（校長・井口信雄）への芦田恵之助「国語教壇」研修の影響

まず、野地潤家の区分する「芦田の教壇行脚期（1925(大正 14)年 9 月)－1951(昭和 26)年)」に、芦田の教壇行脚校のひとつ、青森県三戸郡田子尋常高等小学校〔以下「田子小学校」と略記〕（校長・井口信雄）において行われた授業研究のありようを、『同志同行』に掲載された青山廣志の文章（淳心居主人「田子の子供たち（上）」および「同（下）」『同志同行』第六卷第九号・同第十号，1937 年 12 月・1938 年 1 月）を中心に見て行こう。

芦田の創刊した雑誌『同志同行』の「報告 昭和十二年教壇行脚校名報告 芦田恵之助」⁽²⁴⁾に記載されているように、青森県三戸郡田子小学校（校長・井口信雄，1893－1964）は、東北地方では、福島県塩澤小学校（校長・竹内実，1893－1981）とともに、戦前における芦田の教壇行脚先の常連校であった。田子小学校を芦田が訪れ、「国語教壇」の研修をおこなうようになるのは、1930（昭和 5）年からである。青森県における教壇行脚先として、芦田は当初、工藤直三郎（1892－？）が訓導として勤務する青森県師範学校附属小学校を選んでしたが、工藤を介して、工藤と同師範学校で同級の親友・井口信雄と交わるようになり、井口が校長を務める田子小学校を行脚先に加えるようになる。

「工藤君は青森県師範学校訓導で、全く腹の人です。「算数の教授が綴方教授に似ている。」といって、私を驚かせた人です。君が独特の算数教育に関する見識は、多年君が真剣にふまれた教壇が産んだもので、斯界の珍とすべきものです。青森通過の同志同行は、氏を附属小学に訪〔と〕ふことを忘れてはなりません」。⁽²⁵⁾

「私は一昨年〔1928（昭和3）年〕七月一日、青森県の同志井口信雄君外二名とはじめて十和田を訪ひました。……ことに十和田湖の水色は言語に絶する美しいものと思ひました。……爾来十和田は時々夢に通ふほどになりました。……／十和田遊覧について、もしお尋ねがありましたら、幸その要路に居る青森県三戸郡田子町尋常高等小学校に同志井口信雄君がゐますから、お問合わせになれば便宜だらうと思ひます。同校は殆んど全部同志、常の日ならば学校を一見なさるもよいと思ひます。（恵雨）」^{（26）}

当初、井口信雄は、「大正一五・一 芦田恵之助先生と青森師範男子附属小ではじめて会」い、「昭和三・六・二八 芦田先生を〔田子尋常高等小学校に〕招き、三日間の指導を受け」、「昭和五・六・一八 芦田先生来校」・「昭和六・一〇・一三 芦田先生来校二日間」・「昭和七・一〇・一三 芦田先生来校二日間」・「昭和七・一一・二一 芦田先生来校三日間」に加えて、「昭和九・四・七 芦田先生来校、十日間の指導を受け」ている。^{（27）}上記引用文において芦田が井口に付き添われて十和田湖を訪れたのは、1928（昭和3）年7月1日である。そして芦田は、1930（昭和5）年7月時点で井口が校長を勤める「田子町尋常高等小学校」の教師は「殆んど全部同志」であるから、「常の日ならば学校を一見なさるもよいと思ひます」と述べ、田子小学校の教育活動の参観を勧めている。芦田によれば、「全生活を教育と観じ、それを熱愛する者を同志といい、日々、之を行ずる者を同行という」のであるから、既にこの時点で、芦田を教育実践（研究）の師と仰ぐ校長・井口を中心とする田子小学校の教師たちの「殆んど全部」は、芦田の眼には、「全生活を教育と観じ、それを熱愛する者」として映っていた、ということになる。

ちなみに、「昭和十一年九月二十二日・同二十四日、田子尋常小学校五年男組（担任 宇都宮新）において行なわれた「水平の母」の授業（校長・井口信雄指導）と参観教員による授業後の「話合い」を青山廣志が速記録から活字に起こしたものが、淳心居主人〔青山廣志〕「田子の子供たち（上）」「同（下）」（『同志同行』第六卷第九号・同第十号（1937年12月・1938年1月）所収）である。青山は、「田子の子供たち」をとりまいてゐる田子小学校の職員室の床しい気分」が授業後の「話合い」に参加した田子小学校教員の「言葉の端々に現れてまゐりませう」^{（28）}と述べる。この、「田子小学校の職員室の床しい気分」を教師の間に醸し出させているのが、授業者である井口に対する学級担任・宇都宮新（1909－1982）の話し合いでの発言―「芦田先生が全生活を教育と観ずるものを同志といふと仰せられましたが、実に全生活をもつてこの〔教材文〕水兵の母を底の底まで読み抜いて居

られる」,「水兵の母」の課を……教へるのでなしにあの課によつて子供らの心を育てよう,さういふ〔校長の〕お心であると思ひます。……實際教へてやらうでなしに育てようといふ心がわれわれにもつともつと必要ではないかと感じたわけです」⁽²⁹⁾—である。宇都宮は,芦田の主張する「同志」の意味(「全生活を教育と観ずる」教師の教育への構え)を,参観した授業の担当者である校長・井口による教材文「水兵の母」の捉え方に当てはめることによって,授業をおこなう上での自身への教訓(「實際教へてやらうでなしに育てようといふ心がわれわれにもつともつと必要ではないか」)を引き出している。「田子町尋常高等小学校」の教師たちを,芦田が「殆んど全部同志」と呼ぶ所以である。

このように,芦田が教壇行脚先に選んだ,戦前の青森県三戸郡田子小学校では,特に 1930(昭和 5 年)年以降,芦田恵之助が自ら「国語教壇」の「短期修行」や「長期修行」を行うだけでなく,芦田の訪問に合わせて田子小学校の全教員が「国語教壇」の研修をおこなう,ということが常態化していた。それだけでなく,同小学校の教師によって研究授業として行われる「国語教壇」とその後の研究授業検討会の記録が,芦田の「国語教壇」に随行してその授業の速記録を取り,『同志同行』誌に掲載した「淳心居主人」こと青山廣志によって活字化され,同誌を購読する全国の教師の閲覧に供されているのである。これは,戦前における,芦田の主宰する『同志同行』誌に掲載された,「国語教壇」速記録の文字化・活字化にもとづく,教師による授業研究の試み,と言わざるをえない。芦田による教壇行脚は,この,速記録の文字化・活字化にもとづく「国語」の授業研究を青森県三戸郡田子小学校の教師たちにおいて実行に移させるとともに,その授業研究のありようを『同志同行』誌掲載を通して全国の購読者に伝えているのである。

(2) 戦後の芦田恵之助による教壇行脚と青森県田子小学校関係者への影響の持続

敗戦後の芦田の主要な課題は,教育による日本の「復興」・再建である。それ故,戦後の芦田による「国語教壇行脚」は,そのための手がかりを模索する試み,という側面を有するようになる。そして本稿で取り上げる,芦田による 1950(昭和 25)年の奈良女高師附属小の教育実践(同小学校主事・重松鷹泰の指導する「奈良プラン」「しごと・けいこ・なかよし」)参観は,この試みの一環としてその最終局面に位置づけられる。以下,芦田による,この,1950 年の奈良女高師附属小訪問の意味について,戦後の芦田による教壇行脚と青森県田子小学校関係者への芦田の影響の持続のありようを解明することにより,考察してみよう。

戦後の芦田が教育による日本の「復興」・再建を喫緊の課題としていたことは,敗戦直後

の芦田が、当時の首相・東久邇稔彦宛に「上書」を送ったことに最もよく示される。芦田による首相・東久邇宛の「上書」について、戦前に校長・井口信雄のもとで田子小学校訓導を勤めた宇都宮新は、この「上書」において芦田が田子小学校とその校長・井口について、こう論及していると述べる。

「終戦後、芦田先生が日本の前途をご心配なされ、時の総理大臣に上書されましたが、この中にも、いかに井口先生を厚く信頼されて居られたかが伺われます。／

上 書

- 一、試験廃止
- 二、教育概念
- 三、教育事実
- 四、戦争終結の大詔を有して
- 五、国民教育
- 六、家庭教育
- 七、私の歩いて来た道
- 八、結語

（昭和二十年九月末日付、芦田先生が東久邇総理大臣宛に上書されたもの）

（右の中、五の第二段）

国民学校の教師は、必ずしも学者でなくてもよろしいけれども、教育の熱愛者でなくてはなりません。したがって師範学校の教育方針も系統ある学理の探究者を作るよりも、日々の生活を修行と観じて皇国の道を行得し、学童とともに日々新なる育ちを楽しむ人を作ってほしいと思います。私が過去十数年殆ど年々訪うて親しく教育の動きを見た学校が青森県の田子町にあります。校長はこの国民学校に勤続すること二十九年、最近〔昭和十七年四月〕命によって三戸町に転じました。おいしい事をしたものだと思います。〔校長は〕田子の出身ではありませんが師範学校卒業〔大正二年三月〕以来ここに在職しているのですから、田子は第二の故郷です。この校長に育てられた学童で師範学校に入学した者が多数あります。蓋し教育者たるの器を学童中に求め、これを憐憑し推薦もしたのでしょう。従って、学校の職員は校長と師弟関係にある者多く、学校には、何等ことごとしい規定はなくて底の知れない温かさに満ちた経営をしていました。私がさきに述

べた所見はこの事実によったものです。教育の事はすべて長年月を要しますから、三年を待たないで異動する教育行政官には考えてみることも出来ない問題でしょう。よし考えてみても手をつける気にはなれますまい。因みに田子は学校と校下とが一つになって何事も学校中心です。(以下略)」⁽³⁰⁾

戦後に再開される芦田の「国語教壇行脚」は、敗戦直後の首相・東久邇稔彦宛の「上書」に示されているように、敗戦後の「日本の前途」への自らの強い問題関心にもとづいて行われることになる。このことは、芦田が1946(昭和21)年6月に青森県東南部を廻った「国語教壇行脚」における彼自身の発言に明らかである。この教壇行脚に同行した米澤徳一(筆者の父、1917-2011、1937(昭和12)年3月から1943(同18)年8月まで校長・井口のもと田子小学校に代用教員・訓導(昭和14年12月以降)として勤務、芦田・井口の率先垂範する「国語教壇」研修を体験、戦後は芦田を「先師」とし鈴木佑治を「師」とする「国語教壇修養会」「いずみ会」に参加し「国語教壇」研修に従事)は、こう回顧する。

「昭和二十一年六月芦田先生は、戦後の初行脚で、青森県の^{とや}鳥谷、中野(山一つ越すと岩手県という県境)を一週間廻られました。

「国の復興を思う者は、こういう山奥に眼をつける。」

とその時言われました。井口先生、宇都宮先生と寝食を共にいたしましたが、

「山の子どもたちは押されると、押し返してくる力が強い。」

とも言われました」。⁽³¹⁾

このように、戦後の芦田の「国語教壇行脚」は、教育による日本の「復興」・再建の手がかりを、戦後の状況下において、新たに見出そうとする試みとして解することができる。この手がかりとして芦田の念頭にあったのは、敗戦の年の上記「上書」に自ら論及した、戦前の田子小学校校長・井口信雄を中心とした教師集団による「国語教壇」研修を軸とした「学校と校下とが一つにな」った教育実践である。そしてこれに加えて何よりも、敗戦の翌年に再開した芦田自身の「国語教壇行脚」である。米澤徳一は、芦田が「国の復興を思う者は、こういう山奥に眼をつける」と発言した、この戦後最初の「国語教壇行脚」において、自らの「国語教壇」についての考えをこう説明したと回顧する。

「芦田先生は、作文(綴方)と国語指導について、……非常に単純明快なお話をなさい

ました。／……

子どもたちの作文は、虚心に読んでみると、ことばは拙くても、自ずと古聖賢の心に
通うともいうべきものが露出している。これを培ってやるのが作文の指導である。国語
の教材には教え（真理——必ずしも倫理道德的のものに限らない、広い意味での真理。）
が盛られている。これを読み取って〔子どもたちに、その「国語の教材」に「盛られた」
「教え」を〕自分の生活に結び付くようにしてやるのが国語指導である。……と稀にみ
る単純化された簡明なお話であった。

共に、子どもたちの志向するところ、求めるところは高く尊いのであることに打たれ
る。常に向上の心を生まれながらにして具有している。これを自覚させてやるのが国語
の指導である」。（³²）

米澤徳一の回顧する芦田の言を敷衍すれば、次のようになるであろう。すなわち、「国語の教材」には「教え（広い意味での真理）」が「盛られている」から、これを子どもたちに教える教師は、「国語の指導」において、この「教え」を自らの教材研究によって読み取り、子どもたちがその「教材」に「盛られている」「教え」を「自分の生活に結び付」けて得心するように導かなければならない。そのために、教師には、「国語の教材」に「盛られている」さまざまな「教え（広い意味での真理）」を読み取り、子どもたちの「自分の生活に結び付く」ようにしてやれるよう、日々のたえざる教材研究が不可欠である。そして、教師が「国語の教材」に「盛られている」「教え（広い意味での真理）」を理解する力を身につけていくなれば、そのような「教え」理解力の眼で教師が「子どもたちの作文」を「虚心に読んでみると」、「子どもたちの志向するところ、求めるところは高く尊い」から、たとえば「ことばは拙くても」、その作文には「子どもたちの求める」「教え」——「古聖賢の心に通うともいうべきもの」——が子どもなりに「露出している」ことが理解できるようになる。それ故、「作文」を指導しようとする教師には、「常に向上の心を生まれながら具有している」「求めるところは高く尊い」子どもたちと「共に」、子どもたちの「作文」に「露出」している「古聖賢の心に通うともいうべきもの」（「子どもたちの求める」「教え」）が十分に理解できるよう、日々のたえざる教材研究が不可欠である、と。

「国語の指導」に関する、上に引用した戦後の芦田の言——教師も「共に、子どもたちの志向するところ、求めるところは高く尊いのであることに打たれる」——について、米澤徳一は、「師弟共育という芦田先生の教えの根本」の表現と解釈する。

「昭和二十一年六月、芦田先生戦後初めての行脚の時に、短冊に書いていただいたのが題の一語「[子らの求むるものは高し]」です。先生にお会いできなかったのは、昭和二十年だけでした。昭和二十一年の行脚は、(青森県)三戸[小学校、校長・井口信雄]から平良崎、鳥谷、中野と山の中を一週間に亘り歩かれました。井口先生、宇都宮[新]、金子[善兵衛]両先生に随いて、先生のリュックを背負う強力を勤めました。その時書いて下さったものです。

「子どもたちの求めているものは、存外、高いものだ。」

とおっしゃり、また、

「子どもたちは、指し月の指一本がほしいのだ。」

とおっしゃった。「指し月の指」というのは何ですかと、その時はお聞きしなかった。……教材の眼の着けどころ。教師から言えばねらい所。子どもたちから言えば、「求むる」ところということでしょう。……

教材の急所に眼を向けさせてやるのが教壇の大事なところ。「教材」というものは「教える材料」であるが「教[◎]え[◎]の材料」もあるというのが芦田先生のお教えです。

「教[◎]える材料」といえば教師が子どもたちに教える、ということが主になりますが、「教[◎]え[◎]の材料」ということになると、教師にとっても、共に、ということになります。師弟共育という芦田先生の教[◎]え[◎]の根本がここに窺われます。芦田先生はよく、「教材は、師弟の共同研究物である」とおっしゃいましたが、このことであろうと思います。教材の急所に眼をつけて、師弟共に自己を高めようと力めるのが教育の真髓であろうと思います。

……

芦田先生のご教壇で、師弟共に破顔一笑という場面を時折拝見しました。先生の持つておられたものと、子どもたちが求めていたものがぴったり合った時の光景であったのでしょう。それを、芦田先生は、「子らの求むるものは高し」と言い据えられたのだと思います。子どもたちに教[◎]え[◎]られたといっても、ほぼ同じ意になるかと思います。」⁽³³⁾

米澤徳一の伝える芦田の言によれば、「教材」には「教[◎]える材料」という意味のほかに、「教[◎]え[◎]の材料」という意味もある、という。当該の「国語の教材」には「盛られた」「教[◎]え[◎](広い意味での真理)」が、いわば隠されている。それ故、教師は、自らの教材研究を通し

て、当該教材に「盛られた」「教え」を「読み取」り、いかにすればその「読み取った」「教え」を、子どもたちが「自分の生活に結び付」けて得心することができるか、その方途を模索せざるを得ない。これが「教壇」における「教材の急所」と呼ぶべき箇所である。これに対して、子どもたちは、「教えの材料」に「盛られた」「教え」を、自分たちが「生まれながら具有している」「常」なる「向上の心」を教師の働きかけによって「自覚」させられつつ、「自分の生活に結び付けて」得心して理解するよう努力する。その意味で、「教材は、師弟の共同研究物である」。そして、「国語教壇」において、教師の側の的確な「教材の急所」の押さえにもとづいた働きかけと子どもたちの側の「教え」を求める「向上心」とが合致した時、「師弟共育」が具現することになる。この、「師弟共育」（芦田の言葉では「共に育ちましょう」）こそ、「芦田先生の教えの根本」であり、それは「芦田先生の御教壇」に「時折拝見し」た「師弟共に破顔一笑という場面」に伺われる、と。

以上、戦後の芦田が、教育による日本の「復興」の手がかりとして、一方では、戦前の青森県田子小学校における、校長・井口信雄を中心とした教師集団による「国語教壇」研修を軸にした教育実践を位置づけていること、そして他方では、「師弟共育」をめざした自らの「国語教壇行脚」を位置づけていること、を示した。次節では、芦田が 1950 年 3 月 7 日の奈良女高師附属小学校の参観において、同小学校主事・重松鷹泰の指導に芦田自身のめざす教育と同質の「よきもの」を見出したことを示し、最晩年の芦田による同小学校訪問と、この訪問への芦田死去後の重松による「教育事実」「尊重」論との応答が、近現代日本の教育実践研究史における、授業研究のバトンタッチを意味することを明らかにしてみよう。

5. 戦後の芦田恵之助による奈良女子高等師範学校附属小学校（主事・重松鷹泰）訪問の意味するもの

芦田は、亡くなる前年の 1950（昭和 25）年 3 月 7 日、重松が主事を勤める、奈良女高師附属小の教育実践（奈良プラン「しごと・けいこ・なかよし」）を参観している。芦田の日記にはこう記されている、という。

「芦田先生新生日記巻一―抄―

三月七日 火曜 奈良女高師附属を訪う 重松主事たしかなる教育家なり 話おも
しろく旧知のごとし 岡井二郎君の女婿なりと 真の附属小学らし」^{（34）}

青山廣志『法樂寺の芦田恵之助先生 IV』（大阪恵雨会，1972 年）によれば，芦田は，この 1950 年 3 月 7 日の「奈良女高師の附属小学校」訪問について，「よいものを見た」と小みだしをつけて，重松主事との面談，「午前の行事おけいこ」の参観，「午後仲よし」の時間の参観，について論及し，こう述べている。

「問題が一つ残りました。それはこうした好ましい学校が，どうしたら出来るかということ
ことです。それは重松主事の児童の上に，職員の上に，乃至参観人の上に射しいずる慈
愛の外のものでもあるまいと思います。重松主事の手がいかに微妙に動くか，その
片言隻句がいかに生き生きとして薫化の実をあげているかを見落としてはならないと
思います。／私はよいものを見ました。永年見たい見たいと希っていたものを見ました。
それが奈良以外のどこにでもつくられるものだと思うと，甚だ気の強い感がいたしま
す。」（35）

しかし，芦田が重松に見た「たしかなる教育家」―「重松主事の児童の上に，職員の上に，乃至参観人の上に射しいずる慈愛」―は，むしろ，芦田自身の「国語教壇」を成り立たせている「慈愛」ではないのか。言い換えると，芦田が，「重松主事の手がいかに微妙に動くか，その片言隻句がいかに生き生きとして薫化の実を上げているか」と言い，重松の指導する奈良女高師附属小の教育実践を参観して「私はよいものを見ました」と言う時，芦田は，参観した事象に，自らの「国語教壇行脚」にもとづく教育観（「師弟共育」論）を読み込むことによって，このように判断しているのである。芦田はさらに，重松の指導する奈良女高師附属小の教育実践に「永年見たい見たいと希っていたものを見ました。それが奈良以外のどこにでもつくられるものだと思うと，甚だ気の強い感がいたします」，とまで述べて激賞している。これは，敗戦直後に当時の日本国首相宛の「上書」において論及した，戦前の青森県田子小学校における校長・井口を中心とする教師集団による，「国語教壇」研修を軸とした教育実践に代わる，戦後の状況に対応したカリキュラムを構築し展開している，それ故，敗戦後の日本の「復興」を可能にするであろう，有力な教育実践校を，芦田がついに見出した，ということの意味する。重松の指導する奈良女高師附属小が戦前から伝統のある国立の教育実験校であること（「真の附属小学らし」）も，芦田をして，その「よいもの」が「奈良以外のどこにでもつくられるものだと思うと，甚だ気の強い感が

いたします」との安堵を伴って表現させていると考える。

芦田はこのように、自身の「国語教壇行脚」とは異なる教育課程（奈良プラン「しごと・けいこ・なかよし」）によって「生き生として薫化の実をあげている」重松の言動に、自身のめざしている教育実践と同質の「師弟共育」を見出したと言える。しかし、「児童の上に、職員の上に、乃至参観人の上に射しいずる慈愛」を及ぼす主事・重松が異動で他の人に交代でもしたら、奈良女高師附属小はその「薫化の実」を継続して「あげる」ことができるのであろうか。言い換えると、「こうした好ましい学校」が、どうしたら「奈良以外のどこにでもつくられる」のであろうか。

芦田による「国語教壇行脚」を青山廣志が速記録から文字化して授業記録に直し、教師の教育実践研究に資したように、重松は自らの「教育科学」論・「教育の科学化」論の集約として「授業分析の方法」を教師に提起し、授業の録音テープの文字化から「授業分析」をスタートさせることによって、「現場教師の実践を協力的なものの継承発展し得るもの」にしようとした。「授業分析の方法」を提唱した当初、重松が富山市立堀川小学校を指導したことはよく知られた事実である。（例えば、重松鷹泰指導・富山市堀川小学校著『授業の研究 子どもの思考を育てるために』明治図書、1959年；重松鷹泰指導・富山市立堀川小学校著『授業の改造—子どもの思考をのばすために』明治図書、1962年；富山市立堀川小学校著『授業創造の過程—教育内容の革新をめざして—』明治図書、1966年；同『授業の開発—創造性の教育を求めて—』明治図書、1968年；同『個の成長—可能性の開発を求めて—』明治図書、1973年、など。）しかし、「授業分析の方法」が定着することによって、今や堀川小学校では、教員の数の三分の一が異動で入れ替わっても、きちんとした教育実践研究を維持することができると言われている。芦田が見た「好ましい学校」が、重松の提唱した「授業分析の方法」の定着によって、重松の直接指導によらなくても「奈良以外のどこにでも作られる」ことは、既に堀川小学校によるこれらの教育実践研究の成果に十分に示されている。これが、筆者の解する、1950（昭和25）年3月7日、芦田恵之助による奈良女高師附属小訪問と、芦田死去（1951年12月9日）後、復刊『同志同行』誌に掲載された重松論文「教育の事実を尊重しよう（上・下）」（1954年7・10月）との応答においてなされた、芦田から重松への授業研究のバトンタッチ、の意味するものである。戦前から芦田の「国語教壇行脚」に同行し、芦田の「国語教壇」の速記録を活字に起こし、これを雑誌『同志同行』に掲載して芦田の「国語教壇」を全国の読者に知らしめてきた、「淳心居」こと青山廣志が、自らの速記術によって記録し、自ら編集する、芦田亡き後の

『同志同行』誌の戦後復刊版に掲載したのは、芦田の「国語教壇」に代わる、重松鷹泰講演「教育の事実を尊重しよう」であったのである。

(注)

- (1) 芦田恵之助とその「国語教壇行脚」については、一次資料（古田拡／石井庄司／青山廣志／井上敏夫／野地潤家編『芦田恵之助国語教育全集（全 25 巻）』明治図書，1987 年；石井庄司・野地潤家監修，復刻版『同志同行（全 35 巻）』（1930－1955 年），大空社，1989 年；など），二次資料（野地潤家の『芦田恵之助研究』三部作（1 読み方教式編；2 読み方指導編；3 綴り方授業篇），明治図書，1983 年；「特集＝芦田恵之助の＜授業研究＞」『総合教育技術』第 37 巻第 4 号（1982 年 6 月 1 日）；「入門 芦田恵之助」『教育科学 国語教育』第 376 号（1983 年 3 月 25 日，臨時増刊号）；など），膨大な数にのぼる論著がある。

本稿「授業研究私史」において取り上げるのは、戦前（昭和初期）から芦田の「国語教壇行脚」先のひとつであった、青森県三戸郡田子小学校（校長・井口信雄）の教師たちにとっての「国語教壇」（研修）の師、「芦田恵之助」である。そして、芦田の教式を継承して「国語科指導の単純形態」を追求した鈴木佑治を「師」とする教師たち—当初は、芦田の教壇行脚先であった福島県塩沢小学校と青森県田子小学校との教育関係者（筆者の父・米澤徳一も当初からその一員）が中心—によって、芦田の死（1951 年 12 月 9 日）の年明け 1952 年 1 月に福島県石田小学校で開催された「鈴木先生御指導第三十回記念国語教壇修養大会」を機に結成された「国語教壇修養会」「いずみ会」（初代会長・宇都宮 新，1909－1982），にとっての「先師」・「芦田恵之助」である。この「いずみ会」では、毎年、芦田の教式による「国語教壇修養会」を開催し、その記録を「教壇筆録」として発行〔昨年，第百三十二回国語教壇修養会「教壇筆録」発行〕，現在に至っている（参照，『芦田恵之助先生 鈴木佑治先生 教壇記録と講話』いずみ会発行，1978 年；『芦田恵之助選集』いずみ会発行，1979 年；いずみ会編『国語科指導の単純形態を求めて—いずみ会百回記念—』いずみ会発行，1991 年，など）。

なお、本稿で考察する、芦田による、1950 年 3 月 7 日の奈良女高師附属小学校参観について、上掲『芦田恵之助国語教育全集 第 25 巻 自伝・年譜・著述目録編』所収「芦田恵之助年譜」・「昭和二五年（一九五〇） 七七歳」部分（同書，pp. 608－610,）には、編者のひとりに、芦田の伝記『法楽寺の芦田恵之助先生 I～IV』の『IV』において

この参観に論及している著者・青山廣志がいるにもかかわらず、そしてこの参観において重松に随行して芦田を案内した同小学校「元」「教頭」今井鑑三の証言「一期一会の思い出」が既に「特集＝芦田恵之助の授業研究」『総合教育技術』第37巻第4号（1982年6月1日）、pp. 88－89、で活字化されているにもかかわらず〔本論文の「注(3)」および「注(35)」参照〕、記載されていない。

- (2) 重松鷹泰の経歴については、次の文献を参照のこと。「重松鷹泰」、浜田陽太郎・他編『戦後教育と私 改革をになった人たちの証言』日本放送出版協会、1979年、pp. 91-110、および、重松鷹泰「研究業績」『名古屋大学教育学部紀要 第18巻一教育学科一』1972年3月、pp. 11－13。なお、重松鷹泰の経歴は、その「研究業績」の戦前部分が名古屋大学教育学部退職（1972年3月）の折の同学部紀要に於いてすべて省略されている（重松鷹康『教育方法論 I 教育実践』・『同 II 教育科学』・『同 III 学習指導』明治図書、1975年、も同様である）ので、不明な箇所が多い。1908年生まれ、一高理乙卒業（1928年）、東京文理科大学卒業（1932年）後、東京府豊島師範学校教諭、その後「東京都視學員」（1943年9月・『鍊成心理学』所収論文の初版発行時点での肩書、重松本人は「東京都教員」〔前掲『戦後教育と私 改革をになった人たちの証言』、p. 93.〕と言う）を勤めた。この間、教育科学研究運動〔参照、佐藤広美ほか編『戦前教育科学運動史料 1・2』緑蔭書房、1997年〕に参加したが、『鍊成心理学』発行後、応召して中国大陆へ行き1946年3月に帰国。1945年9月から文部事務官（教科書局）となり社会科の学習指導要領の作成に従事、翌1947年12月、文部省から奈良女子高等師範学校教授兼同師範学校附属小学校主事に転じて奈良プラン「しごと・けいこ・なかよし」の編成・実践を指導し、1952年4月、名古屋大学教育学部教授に就任、1972年3月まで勤務した。この間、1958年に上田薫、長坂端午、大野連太郎とともに「社会科の初志をつらぬく会」を結成して戦後当初の経験主義的な社会科教育を擁護・推進するとともに、上田薫らとともに「授業分析」および「子どもの思考体制の研究」を提唱・推進、現場教師の教育実践研究を指導して多大な影響を与えた。

重松の主要な著作に、後藤岩男・寺門照彦・依田新共編『鍊成心理学』帝国出版協会、1943年（重松の分担部分は「第一篇 鍊成の基本的諸問題」・「第一章 日本世界観」および「第三篇 鍊成教育の实际的諸問題」・「第一章 国民鍊成と教育の場」）；重松鷹泰『教育の科学化一附 奈良女高師附属小の反省と運営』北方民生協会出版部、1949年；同『社会科教育法』誠文堂新光社、1955年；同『授業分析の方法』明治図書、1961

年；重松鷹泰・上田薫・八田昭平編著『授業分析の理論と実際』黎明書房，1963年；重松鷹泰・上田薫編『RR方式—子どもの思考体制の研究—』黎明書房，1965年；重松鷹泰『初等教育原理』国土社，1971年；同『わかる授業・わからせる授業』明治図書，1971年；同『子どものための教育』国土社，1979年；その他，重松鷹泰指導／滋賀県八日市南小学校著『改訂・現場の児童研究』明治図書，1971年，重松鷹泰序 新潟大学附属新潟小学校著『追求する能力を育てる授業』明治図書，1972年，重松鷹泰指導／長野県飯田市浜井場小学校著『子どもがする授業』明治図書，1972年，など，重松の指導した現場教師との共同研究は，数多く挙げられる。

- (3) 奈良女子大学文学部附属小学校編『わが校五十年の教育』1962年，巻末の「略史」・「昭和25年（1950）」の上覧には，「本年の主要な来校者」として最初に「芦田恵之助氏」が挙げられている（同書，p. 471.）にもかかわらず，月日は記されていない。しかし，青山廣志『法楽寺の芦田恵之助先生 IV』大阪恵雨会，1972年，には，芦田の日記に同年「三月七日 火曜。奈良女高師附属を訪ふ。重松主事たしかなる教育家なり」云々（同書，p. 24.）と記され，翌「三月八日 水曜 奈良女高師附属の国語教壇を見たくて訪ふ。浜君の壇と〇〇君の壇を見る。」（同書，p. 25.）と明白に記されている。
- (4) 参照，芦田恵之助「報告 昭和十二年教壇行脚校名報告」『同志同行』第六卷第九号，1937年12月1日，p. 105，および，拙論「問いの源は自らの足もとにあり」東洋大学文学部教育学科研究室編集『教育学科 研究室報 第45号』，2014年3月15日，pp. 79-80.
- (5) 参照，拙論「私の教育実習体験」東洋大学文学部教育学科研究室編集『教育学科 研究室報 第36号』2005年3月12日，pp. 73-76.
- (6) 父・米澤徳一の叱責の言が誤っていないことは，後に，私が秋田大学に勤務していた折（1991年4月－1996年3月），秋田大学図書館書庫にほぼ全号収蔵されていた『同志同行』誌の次の文章を読み，確認できた。参照，淳心居主人「淳心居報告第五 田子の子供たち（上）」・同「田子の子供たち（下）」『同志同行』第六卷第九号・第六卷第十号，1937年12月1日・1938年1月1日）。この「報告」には，青森県三戸郡田子小学校での国語の授業記録と授業後の検討会が活字化されているが，授業の速記録から活字に起こしたのは，芦田の「国語教壇行脚」に同行し，芦田の伝記も著した，「淳心居主人」こと青山廣志である。
- (7) 重松鷹泰，上掲『授業分析の方法』，pp. 12-13.

- (8) 同書, p. 14.
- (9) 同書, p. 15.
- (10) 同書, pp. 15-16.
- (11) 同書, p. 16.
- (12) 同書, p. 17.
- (13) 同書, p. 18.
- (14) 重松鷹泰『教育の科学化一附 奈良女高師附属小の反省と運営』北方民生協会出版部, 1949 年, pp. 94-97. なお, 重松の「教育の科学化」論・「教育科学」論と宗像誠也の「教育科学」論との異同(前者の「授業分析の方法」への, 後者の「教育行政」論への, それぞれの特化を視野に入れた比較考察)については, 戦前の教育科学研究運動における重松・宗像それぞれの位置づけとともに, 今後の課題とする。
- (15) 城戸幡太郎, 留岡清男, 重松鷹泰, ほか「戦前の教科研運動史」に寄せる, の中の, 「重松鷹泰断想」, からの抜粋, 『教育』No. 86, 国土社, 1958 年 4 月 1 日, pp. 131-132.
- (16) 重松鷹泰「教育事実を尊重しよう(上)」および同「教育事実を尊重しよう(下)」, 上掲, 復刻版『同志同行 第 35 巻』所収, [戦後]『同志同行 復刊第二巻第一号』, 1954 年 7 月 9 日, pp. 8-13, および同雑誌『復刊第二巻第二号』, 1954(昭和 29) 年 10 月 9 日, pp. 6-10.
- (17) 重松鷹泰, 上掲「教育事実を尊重しよう(上)」『同志同行 復刊第二巻第一号』1954 年 7 月 9 日, pp. 8-9.
- (18) 重松鷹泰, 同論文, pp. 9-10.
- (19) 重松鷹泰, 同論文, pp. 10-12.
- (20) 奈良女子高等師範学校附属小学校主事から名古屋大学教育学部に異動した 1952(昭和 27) 年 4 月以降の重松の思想形成(「授業分析の方法」および「子どもの思考体制の研究」に関する)への, 上田薫の教育哲学論(「動的相対主義」)の影響については, 今後の課題とする。
- (21) 重松鷹泰, 前掲「教育事実を尊重しよう(上)」, pp. 12-13.
- (22) 参照, 重松鷹泰「教育事実を尊重しよう(上)」, 末尾(p. 13.)の「淳心居」こと青山廣志による, 重松論文掲載の経緯解説および「芦田先生新生日記巻一抄一」。
- (23) 参照, 野地潤家「日本教育実践上における芦田恵之助の仕事」『総合教育技術』第 37 巻第 4 号(1982 年 6 月号), pp. 18-23. なお, 本稿におけるように, 重松鷹泰の思想

形成（「教育の科学化」から「授業分析の方法」への）」の文脈に「芦田恵之助の国語教壇行脚」を位置づけ考察しようとするれば、「先師」芦田恵之助に師事し、鈴木佑治を「師」とする「国語教壇修養会」・「いずみ会」において、芦田の教式にもとづいて「国語科指導の単純形態」を追求し「教壇修養」を重ねてきた父・米澤徳一は、大音声で「喝」をくらわせるのではなかろうか。芦田の教式とその「国語教壇」、鈴木佑治『国語科指導の単純形態』（いずみ会、1970年）とその「国語教壇」、米澤徳一「国語科学習指導の単純形態について」（『三戸郡教育（第一集）』三戸郡教職員組合発行、昭和25年3月31日、pp. 87-92.）とその「国語教壇」、これら三者相互の異同および「いずみ会」の「教壇筆録」が授業研究に有する意味、の解明については、今後の課題とする。

- (24) 参照、『同志同行』第六卷第九号、1937年12月、pp. 105-106. なお、東北地方において、青森県田子小学校とともに芦田の教壇行脚先の常連校であった福島県塩沢小学校の校長・竹内実については、竹内実先生米寿記念誌刊行委員会編『竹内実先生の偉大な足跡』竹内実先生米寿記念刊行会発行、1981（昭和56）年、および『竹内実追悼集』発行・竹内フサ、1982（昭和57）年、を参照のこと。
- (25) 工藤直三郎「函数教育の矛盾」冒頭ページのはしがき、『同志同行』第一卷第一号、1930（昭和5）年1月、p. 28. 工藤の略歴は、1892（明治25）年8月28日、青森県五所川原市生まれ、青森師範卒（1913（大正2）年3月）、富野・五所川原女子・青森師範附属各小学校訓導、莨町・新町・〔戦後に〕古川各小学校校長、小湊町・五所川原市各教育長を勤めた（参照、「工藤直三郎（くどう・なおざぶろう）」『青森県人名大事典』東奥日報社、1969（昭和44）年、p. 748.）。工藤の著書として、『算術教育の展開』蘆田書店、1929（昭和四）年、『教育残筆』同志同行社、1941（昭和十六）年、がある。なお、『しんまち／昭和十四年四月～昭和十九年三月迄の〔青森市〕新町小学校〔昭和十六年四月以降は「新町国民学校」〕学校新聞』（この時期の同校校長・工藤直三郎）〔水木一尹による複写・簡易製本版、1988（昭和63）年3月発行〕所収の「しんまち 第46号」（昭和16年10月発行、pp. 4-6.）には、同校創立四十周年を記念した「記念講演 教育行 芦田恵之助」（「通算 P142」－「通算 P144」）が掲載されている。講演冒頭で芦田は「私は現校長工藤先生とは〔1921（大正10）年以来〕二十年も親しくさせていただいております。その「知ってゐる」といふことが因縁で、今日御校創立四十周年といふおめでたい記念すべき日に迎へていただきまして、

まことに身に余る光栄でございます」（「通算 P142」）と述べる。芦田と初めて面識を持つのは、工藤の場合 1921（大正 10）年からであり、井口信雄よりも四、五年早い。そのためか、戦後の「昭和二十八年八月六日」「青森縣惠雨会」が「小湊小学校」において結成された時、「会長 工藤直三郎（小湊教育委員会教育長）」が、「顧問 井口信雄 三戸教育委員会教育長」・「理事」9 名（元田子小学校訓導の「宇都宮 新 剣吉 小学校校長」を含む）とともに選出されている。[参照，土岐富造「報告 青森縣惠雨会誕生」『同志同行 復刊第 9 号』昭和 28 年 11 月 30 日，p. 35. なお，この「青森縣惠雨会」のその後の動向については不明である。]

- (26) 『同志同行』第一卷第七号，1930 年 7 月，p. 47. なお，井口信雄の経歴―「井口信雄略年譜（沢口豊調査）」の記載事項のうち，三戸町教育委員会教育長就任時期（「昭和二九・四・一」）については，同年譜の掲載されている，『道ひとすじ 回想の井口信雄』井口先生追想録刊行会発行，1970 年，所収の松尾官平「井口先生と私の出会い」（同書，p. 193.）と上記注(25)の「青森縣惠雨会」結成時（昭和 28 年 8 月 6 日）の井口の肩書「三戸教育委員会教育長」とにより，「昭和二七年十一月」を採る一は，以下の通り。1893（明治 26 年 3 月 20 日，岩手県二戸郡金田一村生まれ，青森県三戸郡三戸高等小学校（往復 20 キロの山道を通学）を経て青森県師範本科第一部に入学，同師範卒（1913（大正 2 年）年 3 月）後ただちに青森県三戸郡田子村立田子尋常高等小学校訓導となり，1925（大正 14）年 4 月より同小学校校長を 29 年間勤め，1942（昭和 17）年 3 月 31 日三戸郡三戸国民学校校長に転任，翌月三戸実科高等女学校校長兼任，戦後の 1948（昭和 23）年 1 月退職延期陳情が認められ 1951（昭和 26）年 3 月まで教職に留まる。この間，昭和 21 年 10 月より三戸地方教育会会長をつとめ，昭和 27 年 11 月，三戸町教育委員会初代教育長に就いて昭和 32 年 4 月まで勤め，病により昭和 39 年 9 月 14 日，72 歳で死去。なお，芦田が青森県三戸郡田子小学校を教壇行脚先に選ぶ以前の井口信雄については，次の拙論を参照のこと。米澤正雄「青森県における大正自由教育の実態解明に向けた基礎的分析（1）―雑誌『自由教育』1・2・3 号（1924 年）青森県購読者に占める「三戸郡本誌読者」井口信雄（1893－1964）の位置づけを中心に―」東洋大学文学部紀要 第 67 集 教育学科編 XXXIX，pp. 71-83.

- (27) 「井口信雄略年譜（沢口豊調査）」，井口先生追想録編集委員会編『道ひとすじ 回想の井口信雄』井口信雄追想録刊行会発行，1970 年，pp. 333-334.

- (28) 『同志同行』第六卷第九号，1937年12月，p. 86.
- (29) 同上，pp. 99-100.
- (30) 宇都宮新「偉大な両先生」，前掲『道ひとすじ 回想の井口信雄』，pp. 92-93. なお，芦田の「上書」全文については，前掲『芦田恵之助国語教育全集 第25巻 自伝・年譜・著述目録編』，pp. 528-558，を参照のこと。また，宇都宮新の文章に引用された，芦田「上書」の「三」・「教育事実」観と芦田自身の「国語教壇」研修との関係，および，重松が「尊重」すべきと主張した「教育事実」観と重松の「授業分析の方法」との関係，これらふたつの関係の詳細な比較検討については，今後の課題としたい。
- (31) 米澤徳一「巻頭言 向上一路」，いずみ会編『第百十二回国語教壇修養会／期日 平成八年八月七日，八日，九日／会場 山梨県北都留郡上野原町立大野小学校／教壇筆録』，p. 1. なお，米澤徳一の国語教壇実践については，『故 米澤徳一，三回忌法要記念冊子／米澤徳一の生涯と思想および「いずみ会」における国語教壇実践』（冊子作成責任者 米澤 正雄；配布日 二〇一三（平成二五）年十一月二四日（訂正・補足版作成・二〇一三年一二月一三日），私家版）〔内表紙，目次（pp. i-iii），本文（pp. 1-175,） あとがき（pp. 176-177.） 〕を参照のこと。
- (32) 米澤徳一，上掲「巻頭言 向上一路」，pp. 1-2.
- (33) 米澤徳一「巻頭言 子らの求むるものは高し」，いずみ会編『第百十回国語教壇修養会／期日 平成七年八月二十一，二十二，二十三日／会場 福島県双葉郡富岡町立富岡小学校／教壇筆録』，p. 1. なお，芦田の言「子らの求むるものは高し」については，芦田『国語教育易行道』1935（昭和10）年，同志同行社，の次の文を参照のこと。「生きたる児童は求める心が強く，それがいかなる事にも完全を目指しているのが面白いと思います。児童が心身ともにすくすくと伸びるのは，これが為だらうと思います。児童は心に触れる所があれば，最善の力を尽くすものですが，触れないこと，響かないことを強ひられると，半醒半睡のやうな目をして，ひたすら終わりの鈴の救をまつやうなあきらめをさへ示します。私が教壇行脚十年によって，多少発達したかと思ふのは，かうした児童の動きが可なりに見えだしたことです」。（同書，p. 45. なお，引用に際し，旧漢字は新漢字に改めた。）

また，引用文における，1946年6月の芦田の国語教壇行脚に随行したひとり，金子善兵衛（1903-2009）は，戦前，井口が校長を勤める田子小学校に「一年半」勤務するが，青山廣志が「田子小学校の職員室の床しい気分」と表現したことを，「たった

一年半しか居なかった」「田子の職員室が一番なつかしい」、「思い出せば涙っこが出るくらい、いい職員室だった」と述べ、井口の「ユーモア」がこれを成り立たせていたと回顧する。(参照、金子善兵衛「井口先生とユーモア」、上掲『道ひとすじ 回想の井口信雄』, pp. 128-130.)

(34) 『同志同行 復刊第二巻第二号』, 1954 年 7 月, p. 13.

(35) 青山廣志, 前掲『法楽寺の芦田恵之助先生 IV』, p. 26. 芦田による, この, 奈良女子高等師範学校附属小学校参観と芦田がその教育実践に見出した「よきもの」について, 傍証として, 同小学校「元」教頭・今井鑑三による次の回顧を挙げておく。「芦田先生が, 前ぶれもなく, 突然目前に出現されたの……は, 昭和二十五年三月七日午後二時頃, 所は奈良女高師附属小学校の玄関であった。……先生は丁寧に挨拶された。／「——今, 大阪守口市で, 教壇行脚を打ち上げてきました。冥土の土産に, 御校の授業を見せていただきに参りました」／わたしは, やや慌てて, 付き添ってこられた門下と思われる方々と一緒に主事室にご案内した。当時は重松鷹泰主事の時であった。どちらも初対面であった。／授業を, と言われても, 年度末をひかえた午後のことで, 復習や整理などが多く, 私も授業を担当していなかった。ともかく校内一巡ということで, 重松主事が案内役となり, わたしも従った。(同行の林田勝四郎氏の日記をも参照した。)／この途上, 広い廊下の端を歩いてきた四年生の女の子が, 一行と出会い, 重松主事に対し, 笑みを浮かべた眼差しで会釈した。主事もほほえんで会釈を返した。両者とも言葉はなかった。それだけの日常的な出来事であった。しかし, 芦田先生は, この瞬間, だれも気づかないのに, 両者の間に通うものを敏感に感受されたのであった。後日, 同志に送る機関誌に「よきものを見た」という見出しで書かれたのはこの一瞬のことであった。／……／さて, 先生が「よきものを見た」と書かれたのは何であったか。前述の機関誌の文章で, わたしの記憶に残るのは次の言葉である。／——子どもの目と重松主事との目との間に通った声なきことばを見た。声なきことば——これぞ国語教育の極致であろう。／そういうお方であったのか。わたしは, なにか先生の深い心境に触れたような思いがした。わたしにとって, 忘れがたい一期一会であった」。(今井鑑三「一期一会の思い出」, 前掲『総合教育技術』第 37 巻第 4 号, pp. 86-87.)

なお, 芦田による 1950 年 3 月 7 日の奈良女高師附属小学校訪問の意味について, 今井の上記見解では次の二点を考慮していないので, 芦田の言う「冥土の土産に, 御

校の授業を見せていただきに参りました」の意味が十分に明らかになっていないと考える。

第一は、芦田が奈良女高師附属小学校を訪問した理由についてである。重松が主事を勤める同小学校では「しごと・けいこ・なかよし」の生活カリキュラムを編成・実施していたが、青山廣志『法樂寺の芦田恵之助先生 IV』（24-26 頁）に記されているように、「奈良〔女高師の附属小学校〕は静かだ」との評判が芦田の耳にも届いていたことである（芦田の言では、「校内に声が聞こえないのではありません。音がしないのでもありません。その声に、その音に、乱れがないのです。助けを求める叫びとか、我がままの行動からおこる音とかがないのです。もし静中の動、動中の静の真相を、子供の上に見たかったら、奈良の平常、大なる行事なき奈良を見るがよいと思います」）。これは、同小学校のカリキュラム「しごと」への子どもたちの取り組みがもたらす効果に関わる評判である。「しごと」とは、子どもたちに「真実の生活をさせることによって、人間として強い人間をそだてていく」ために「その生活に全身全霊を打ち込んで共同して……いく部面」を指す〔参照、奈良女高師附属小学校／学習研究会／代表者 重松鷹泰『たしかな教育の方法』秀英出版、1949 年、p. 30.〕。「奈良」の「静か」さは、この「しごと」をカリキュラムの中核に据え、その「しごと」に子どもたちを取り組ませることによってもたらされる、と考えられるからである。

第二は、芦田による同小学校参観の第一日目（3 月 7 日）に、「小学三年の教室」の国語授業（「おけいこ」）において、案内していた主事・重松が、子どもたちが取り組んで「さわいで」いた問題について敏感に察知し、「皆さんに相談がある。ここにご案内したおじいさんは、芦田先生という国語の先生です。皆さんの今問題にしている『大人くさい』を先生にうかがってみてはどうですか」と提案して、子どもたちによるその問題の解決に関わる重要な語句の意味について、同行していた参観者・芦田にその場で次の飛び入り説明をさせたことである。

「〔重松〕主事がうかがってごらんなさい」とおっしゃると、「芦田先生」と呼ぶものがありました。私は「はい」といわざるを得ません。『『大人くさいことばを使ってはいけない』とあるのですが、そのくさいがわからないのです。おしえてください。」

「むつかしいおたずねですね。皆さんも一しょに考えて下さい。私がもし犬が来た

のを見て、『ワンワンが来た』といったら、おかしくないでしょうか。私は七十八のおじいさんですが」というと異口同音におかしいですとって笑いました。

「何処がおかしいでしょうか」

「子供のことばをつかったからです」

「では皆さんはワンワンをつかいますか」

「いいえ、赤ちゃんです」

「そこで考えて下さい。ことばには、赤ちゃん・子ども・大人・老人それぞれにちがったものがあります。それをまねしてかかると、くさみが出て来ます。つまり自分のことばをつかえ、まねしてつかうなということでしょう」

という、皆は「わかりました」と喜んで下さいました。その時主事が「次へ」とおっしゃるので、私も一礼して、「おじいさんもすっかり汗をかきました」といって頭をかくと、みんなどっと笑って、ありがとうをあびせかけられました」。(青山廣志, 前掲書, p. 26.)

ここには、「芦田先生の御教壇」に「時折拝見し」たと米澤徳一の報告する、自らの教式にもとづく教師芦田の主導による「子弟共に破顔一笑という場面」とは逆の、奈良女高師附属小の「けいこ」としての国語授業における（教師主導ではない）子どもたちによる問題解決、への「国語の先生」「芦田先生」による手がかり提供に伴う「子弟共に破顔一笑という場面」、が認められるのではないか。

また、今井が回顧する、上記「子どもの目と重松主事との目との間に通った声なきことばを見た」場面について、芦田は、上記引用文に続き、こう記しているという。

「午後仲よしの時間を拝見してまわっていると、廊下で礼をした子がありました。私は主事にしたのだと思って行き過ぎようとする、主事が、「芦田先生、三年生が礼をしていますよ」と注意されました。驚いて礼をうけますと、主事が、この学校では、特別の方の外には礼をしませんとおっしゃいました。至極同感です」。(青山廣志, 前掲書, p.26.)

芦田は、このように、「重松主事たしかなる教育家なり」ということを身をもって体験したが故に、さらに翌3月8日も同小学校の「国語教壇」（「けいこ」としての国語

授業)を参観するに至った、と考えられるのである。以上が第二の理由である。

要するに、芦田恵之助は、1950年3月7日の奈良女高師附属小学校(主事・重松鷹泰)訪問・参観によって、教育実践研究における、老若を逆にした「松阪の一夜」を体験し、同小学校参観時の挨拶において自ら述べた「冥土の土産」を正に与えられることになったのではないか、というのが私の解釈である。

他方、重松は、芦田とのこの出会いを通して、教育実践研究における(全国)「行脚」(芦田の言う「よいもの……が、奈良以外のどこにでもつくられる」ための)をも自らの将来の課題として引き受けることになる。芦田への重松の応答「教育事実」「尊重」論が「授業分析の方法」へと具体化される時、この「授業分析の方法」による「学校の共同研究」が、重松の指導する全国各地の小学校において実を結んで行くであろうことは、容易に想像できるからである。しかし、このことの詳細な解明は、本稿考察の範囲外に属する事柄であり、今後の課題とせざるをえない。

本論文は、2016年2月4日(木曜日)4限、東洋大学白山キャンパス6317教室における筆者の「教育学概論」補講・兼最終講義において配布・発表した同じ題目の「最終講義」レジュメ本文に加筆し(特に「3」および「4」の「(2)」の論述部分)、注を付したものである。

アクティブ・ラーニングを引き出すための
ノートテイクを重視した教授法
——人文系学部における経済学の講義——

根本 博*

Effective Teaching Method by Note-Taking Skills
to Bring out Active Learning
—Lectures of Economics in Faculty of Literature—

Hiroshi NEMOTO*

概要：

内外の教育環境の変化に伴い、いわゆる「アクティブ・ラーニング」が強く推奨されるようになり、それを引き出す教授法についても工夫が必要になっている。筆者は大人数の講義が多いことから、従来は教科書やプリントによる講義形式での授業を続けてきたが、こうした状況変化に対応し、16年度から「アクティブ・ラーニングを引き出すための教授法」として、ノートテイクを重視した授業を進めることにした。とくに人文系学部における経済学の講義では、授業に幅を持たせるためのいくつかの工夫を施した。学生アンケートによれば、こうした試みは好意的に受け取られており、ときどき提出させてチェックしている学生のノートを見て、手ごたえを感じている。問題は、筆者の要求に応えられない、あるいはその意欲がない学生をどのように指導していくかであり、この点が今後の課題でもある。

キーワード：アクティブ・ラーニング、指導法、ノートテイク、経済学、大人数授業、
ボランティア経済

*金沢学院大学 経営情報学部 特任教授

1. はじめに

「アクティブ・ラーニング」という用語がよく使われている。一般的に「体験学習」、「発見学習」、「課題解決型学習」、「ディベートの活用」、「グループ・ディスカッションの活用」といった内容が盛り込まれた授業が「アクティブ・ラーニング」を引き出すものと見なされているようである。(注 1)

「学ぶこと」それ自体は、「真似をすること」からきているように、あくまでも受動的な行動であるが、学ぶ者ができるだけ自発的、積極的に取り組めるような「学びの場」を作り出す工夫が求められている、と理解される。これは教員の話を一方的に聞くだけの講義への反省から生まれた発想である。

しかし、課題解決に取り組むにしても、あるテーマで議論するにしても、その前提として必要な知識がある。教員がまず取り組むべきことは、知識を身につける必要性を学生に理解させ、実際に知識・教養を教授することである。

筆者が、かつて携わった国際協力（経済援助）の現場で、よく知られた挿話がある。一つは、「馬（または牛）を水飲み場へ連れて行くことはできるが、水を飲むかどうかは馬次第である」というものである。途上国を援助しても、先方のニーズに合わないで混乱させるだけという意味合いがある。もう一つは、「飢えた人たちに米（または魚）を与えても意味はない。米の作り方（または魚の捕り方）を教えることが大事である」というものである。単なる施しだと、毎年それを続けなければならない。一度作り方（捕り方）を教えれば、あとは自立できる、という意味が込められている。

援助国を教員に被援助国を学生（生徒）になぞらえれば、この話は教育にも当てはまるのではないだろうか。教員が心掛けなければならないのは、一方的に知識を押し付けることではなく、知識がどういう場面でどのように役立つかを教えることであり、それによって初めてそれが生きた知識になるのではないだろうか。そのために体験学習やグループ・ディスカッションという方法を用いるのであれば、それを受け入れられる知識レベルにあることを確認した上で、その方法を活用すればいいし、まず工夫された座学が有効であると判断されれば、それを進めることが重要である。後者を否定する理由はない。

筆者は自分の担当する経済学の講義において、学生の興味を喚起し、それを通じて現実の経済・社会を見る眼を養えるよう、さまざまな取り組みを行っている。それを「アクティブ・ラーニングを引き出す教授法」と位置づけたい。本稿では、筆者がそういう意識で実践している「ノートテイクを重視した経済学の講義」について記す。具体的には、「学ぶ」

ことが単なる受け身の行為に終わることがないように、「教える」ことに工夫を凝らした講義の方法である。「学習意欲に火をともし」ことができれば、最低限の役割を果たしたことになるし、学ぶだけでなく学生が人間性の創造や自己実現に向けた取組みを積極的に実践できるように導くことができれば理想的であると考えている。

筆者は、大学教員として社会科学系の学部にも所属して 14 年になり、経済学関係のいくつかの科目を担当してきた。別の学部や短期大学でその他の領域の科目を担当した経験もある。人文系学部の改組があった昨年度（15 年度）からは、同学部において経済学関係の科目を担当することになった。

16 年度においては、筆者は社会科学系の学部のほか、人文系やスポーツ系の学部でも経済学の講義を担当したが、本稿では主として人文系学部における経済学の講義を議論の対象にする。履修者は、前期に約 110 名、後期は約 70 名であった。

人文系学部で経済学の講義を担当することになった時、前向きな気持ちになることができた。それがなぜかを理解していただくためには、筆者が 50 年前に進路について意思決定した時の経緯を説明しなければならない。当時、高校 3 年生だった筆者が最も好きな科目は日本史や古典文学だった。だから大学では人文系学部を志望するつもりだったが、「それで食っていけるのか」と家族に反対され、半分はやむを得ず、また半分は納得して、結局、最も「つぶしがきく」学部、すなわち就職先に困らない学部という意味で社会科学系学部を目指すことにした。だから今でも文学・歴史には執着があり、人文系学部で教えることにワクワク感があつたのである。

こうした個人的な思いがあつたことが、実際に講義を担当した時に前向きに取り組めた理由となった。同じ経済学を講義するといっても、経済や経営などの科目が多い社会科学系学部と、文学、歴史、心理学等の科目が多い人文系学部の学生では質が違ふので、講義を進めるに際しては特別な工夫が必要であつたが、それが逆に楽しく、新鮮な気持ちで取り組めたことを明かしておきたい。

人文系学部で経済学を担当した初年度（15 年度）には、他学部における従来の方式、すなわち教科書を使用して講義を進める方式を踏襲したが、16 年度は「アクティブ・ラーニングを引き出すための教授法」を意識した講義に切り替え、いくつかの新しい工夫を取り入れた。以下においては、そうした取組みに具体的に言及し、その成果と課題について分析する。

以上のように、本稿は「アクティブ・ラーニング」そのものではなく、「アクティブ・ラ

ーニングを引き出すための教授法」に関する論文であることを重ねて明記しておく。

2. 実践

(1)教科書（自著）の使用

筆者は、過去の講義の経験を活かして経済学分野の本（単著）を執筆し、15年4月に出版した。（注2）

この本は、主として教科書として使用することを意識して記述され、あわせて一般の読者も想定して書かれたものである。標準的な近代経済学の理論というより、筆者の取組んできた「ボランタリー経済」の観点から日本経済の推移や各経済主体の役割などを論じたものとなっている。内容は、「人に対する思いやり」を本義とする「ボランタリー経済」の考え方に照らして経済現象を分析し、解説したものになっている。経済学の学び方、日本経済の発展、経済実体のとらえ方、日本企業の特徴、中小企業の本質、ボランタリー（非営利）部門の役割、財政の現状と課題、地域経済発展の可能性などが主な内容になっている。

教科書の執筆を考えたのは、これまでに出版された内外の書物は数多いが、どの本も自分の講義計画や構想とは、どこかにズレがあったからである。毎年、講義に教科書を活用することを検討し、何回かは実際に使ってみたこともあったが、「帯に短し、たすきに長し」といった感じを払拭できず、満足できる教科書はなかった。それで14年の夏ごろ自分で教科書を書くことを思い立った。10年以上の講義の蓄積があり、プリントなども使ってきたので、それらをもとに本文を書きおろし、15年4月には発行となって、15年度の講義にちょうど間に合ったのである。

人文系学部では、15年度の前期には、①経済学の学び方、②日本経済の発展、③経済実体のとらえ方、後期には、④日本企業の特徴、⑤中小企業について、⑥ボランタリー（非営利）部門、⑦財政の概要、について講義した。16年度の前期には、①②③に加えて④を、後期には、⑥⑦に加えて⑧地域経済、について取上げた。④を前期に繰り上げ、後期には⑤を除外して⑧を加えたのが変更点である。⑤は、やや専門的な内容となっており、⑧の方が人文系の学生にも関連が深いと考えての変更だった。

他学部でも教科書を使用した。人文系学部においては、教科書を使用した講義がとくに効果的であると感じた。それは、普段から図書館をよく利用し、書籍の貸出しが多いことがはっきり分かっており、現代の学生にしては本を読むことを苦にしない学生が多いか

らである。実際にこのことを認識したのは、あとで述べるようにノートテイクの状況をチェックした時であった。また、この学部では授業中に指示に従って教科書の該当ページをしっかりと見ている学生が比較的多いことに気づかされる。このようなことを通じて、教科書を使用した授業がこの学部では効果的である、と感じたわけである。(注 3)

(2) ノートテイクの重視

ノートテイクを必須のものと位置づけ、定期的に筆者が点検する方式を取り入れたのは 16 年度からである。これは、いわゆる「アクティブ・ラーニング」を意識した取り組みであることは言うまでもない。もとより、ノートテイクは教員からの指示であって、学生から提案があったわけではないので、このことをもってアクティブ・ラーニングを実践しているというつもりはない。この方式が学生の自発性を引き出すきっかけになればいいと考えて行ったのである。

実際の方式については、年度初めの講義で、まず次のことを指示した。

- ①この講義のために 1 冊のノートを用意する。
- ②1 回分の講義に見開き 2 ページを使う。
- ③学期の途中で 2、3 度くらい、提出してもらう。(次の講義で返却する。)
- ④期末の定期試験のときには教科書とノートを持ち込み可とし、答案とともにノートを提出する。(答案とノートを見て成績を付ける。ノートは返却する。)

前期の様子を見て、後期には次のように若干の修正を行った。

第 1 は、「ルーズリーフは受け付けない」と明記したことである。口頭では前期からそのように指示していたが、実際に集めてみると少数ではあるがルーズリーフ派がいたので、それは受け付けないと明言した。第 2 は、表紙に学籍番号と氏名をはっきり書くよう指示したことである。これも口頭では言っていたことであるが、名前を書いていないものや薄くて判読不可能なものがあつたからである。第 3 は、各ページの右側を 3~4 分の 1 程度仕切って、補足的な説明やその他のメモのために活用することを勧めた点である。これは何人かの学生が実際にそうしているのを見て、全員に勧めたものである。第 4 は、1 回分の講義に原則として見開き 2 ページを使うが、3 ページ以上になってもよい、と明言したことである。これは前期の学生の中に、非常にマメにノートを取り、3 ページから 4 ページ、場合によっては復習も含めて 5~6 ページにも及ぶ学生がいたからである。中には無理に 2 ページに収めようとして、欄外までぎっしり書きこむ学生がいたので、ページを制

(図表 1) ノートテイクの仕方 (学生に示したもの)

見開き左ページ		見開き右ページ	
<u>日付</u> (回数) 今日の講義のテーマ <u>レジメ</u> ① ② ③ <u>ちょっと一息</u> 根本の小ネタ・ネクタイ談義 <u>小テスト</u> 問題 答え 解答例(先生ならこう答える) <u>今回の復習のポイント</u> <u>次回の予習のポイント</u> 	補足的 な説明 メモ など。	・ 先生が黒板に書いたこと (ポイント、図表、用語 の意味など) ・ その他、先生が話した大 事なこと ・ 予習、復習で調べたこと など	・ 横道に それた 話 ・ 気にな ったこ と など。

限しないことにした。多く書くからといって雑になるわけではなく、そういう学生ほど丁寧に書いてあるのが分かって驚いたものである。また、少数であるが普通の大きさ (B5 判) でなく、大きめ (A4 判) のノート 2 ページにぎっしり書く学生もいた。そして、これは初めから予想されたことでもあり、定期試験を実施してから再認識したことであるが、ノ

ートをしっかり書く学生はほとんどが筆記試験の成績もいいという事実である。その相関度は非常に高かった。

極論すれば、ノートだけ見ていれば改めて筆記試験を実施する必要がないと言ってもいいくらいだった。昔から「文は人なり」と言うが、今回の学生の姿から「ノートは人なり」を実感した。

(3) レジメ・復習のポイント・予習のポイント

毎回の講義で、まず日付、回数、その日のテーマを板書し、次にレジメを板書してノートに写させた。レジメは3項目に決め、なるべく専門用語は使わずに各回の重要事項を短い言葉で表記した。

初回の講義では、まず前提として「経済学と文学・芸術とは無関係ではない」ことを説明した上で、次の3項目をレジメとして記した。

- ① いろいろな考え方の経済学がある。
- ② 経済学は暗記科目ではない。
- ③ 理論ありきではなく、実証的な姿勢が大事。

経済学と文学が無関係でない事例として取上げたのは「鷗外と漱石の留學生活」である。二人は明治時代にヨーロッパ留学（鷗外：1884～88 ドイツ、漱石：1900～02 イギリス）を経験したが、鷗外が留學生活を満喫したように見えるのに対して、漱石は鬱屈たる生活ぶりが知られている。両者の差はどこから生じたのだろうか。このことをずっと疑問に感じていた文芸評論家・江藤淳は、ある時「それは為替レートの差が原因ではないか」と思い当たったという。二人は国から円ベースで同額の留學手当てを受け取っていたが、鷗外の滞欧当時に比べて漱石の時代には円の価値が大幅に減価（つまり円安）になっており、現地通貨ベースでの生活費に大きな差が生じていたことに気づいたというわけである。豊かな留學生活を送った鷗外は『舞姫』をはじめとする恋愛小説を書き、経済的理由で憂鬱な生活を送った漱石は『倫敦塔』などの暗いイメージの作品を書いた。そればかりでなく留學生活の差は、その後の彼らの人格形成にも大きな影響を与えたのではないか。そう考えると、為替レートという経済的要因が、二人の文学作品を鑑賞するうえで見逃せない背景となっていることを否定できなくなる。（注4）

日銀や東洋経済新報社などの戦前の統計を見ると、確かに鷗外の留學当時に比べて漱石の留學当時には、独・マルクに対しても英・シリングに対しても、円は大幅に値下がりし

ており、江藤の説のように、経済状況の差が文学作品に影響する可能性は非常に大きくなる。もし江藤に経済に関する知識がなければ、このことに気づくことはなかっただろうと考えると、文学関係者であっても経済学を学ぶことは不必要とは言えなくなる。それどころか、経済学を知っている文学関係者は解釈の幅が広がることが期待できるのである。

初回の講義では以上のことを述べて、文学部の学生が経済学を学ぶ意義を強調した。

続いてレジメ①で指摘したこと、すなわち「経済学にはいろいろな学派があって、全員の考えが一致するわけではない」ことを説明した。すなわち、現在の経済学の考え方は大きく、「市場における自由な取引を重視する新古典派」と「政府の規制を重視するケインズ派」に分かれ、経済をめぐる議論の根底には、両者の考え方の差があるのを知ることが重要である、ということである。

レジメ②は、中学の「政治経済」や高校で習った「現代社会」の記憶を払拭するのが目的である。多くの学生にとって歴史や地理と同様に経済も暗記科目との思い込みがあって、経済学を学ぶことへの拒絶反応を示すことがあるかもしれない。それが間違いであり、経済学は「たくさん覚える」科目ではなく、「少し覚えて、たくさん考える」学問であることをはっきり指摘しておきたい、というのが②の趣旨である。

レジメ③は、理論で現実を説明することに慣れてしまうことは、地道に学ぶことを放棄するのに等しく、一つ一つの事実を積み上げて、ある傾向や特徴を発見するといった学問に対する実証的な姿勢が大事であることを強調したものである。

このように毎回、その日の講義内容のエッセンスを分かりやすい言葉で記し、簡単に説明してから詳しい説明につなげていく、という方式をとった。

前期の前半で取上げる「戦後日本の経済発展」については 5 回に分けて講義しており、各回のレジメは図表 2 のようになっている。

講義の終わりの方で、復習のポイントと予習のポイントを示した。復習のポイントでは、その日の講義の要点をレジメとは違った角度から示したり、より詳細な理解が必要な点を示したりした。

たとえば、初回のレジメの各項目について、その後詳しく説明したことに関連させて、①かつて「近経」と「マル経」が勢力を競いあっていた、②日米では経済学の学び方に違いがある、③経済を知することは人生を知ることである、のようにまとめた。学生の中には、復習のポイントに従って、教科書を読みなおし、要点を整理している者が見られた。

予習のポイントでは、教科書で該当するページを示すとともにキーワードなり重要事項

なりを3つずつ示し、学生に予習を促した。ノートをチェックしてみると、何人かの学生が実際に予習のポイントで示したキーワードなどを予め調べてノートに記入するなど事前学習に積極性を見せていることが分かった。

(図表 2) レジメの例 (戦後日本の経済発展)

1. 戦後復興と高度成長	①戦後 10 年間は、激しい変化の時代だった。 ②その後、青年期のように元気な時代となった。 ③所得は増加し、社会も変化した。
2. 高度成長の終焉	①いろいろな状況の変化 (成長要因の枯渇) ②円高 (ニクソン・ショック) ③石油価格の急上昇 (石油ショック)
3. 安定成長の時代	①成長率は半減したが、欧米より高かった。 ②内需に代わり輸出が拡大し、貿易摩擦が生じた。 ③企業は減量経営、政府は財政再建に着手した。
4. バブルの発生から崩壊へ	①カネ余りから資産価格が上昇した。(バブル発生) ②急な引締めにより、資産価格が急落した。(バブル崩壊) ③停滞は長引いた。(失われた 10 年)
5. 長期停滞	①バブル後は低成長が続いている。 ②財政金融政策と構造改革が実施されてきた。 ③財政赤字が深刻。

(4)小テスト

毎回、講義の主要な部分が終わったところで小テストを実施した。その日に教えた範囲で、意見が分かれそうな問題、あるいは課題を整理しておくべきこと、などの中から一つ出題した。たとえば、「日本の経済学が“経済学学”と言われた理由について」、「GDP 総額を比べて分かること、一人当たり GDP を比べて分かること」、「“もはや戦後ではない”という言葉の真意」などについての説明を求めた。

ノートを回収してチェックした時に気付いたのは、よく講義内容を咀嚼して答えを導き出している学生がいる一方で、中には自分で答えを書く努力をしていない学生がいることだった。学生が自分の答えを書かず、あとで先生が示した解答例を写しているだけという

ケースがあった。小テストの目的は、講義内容を頭の中で整理し、それを文章として表現する力を付けることなのだから、実際に自分で書く努力をしなければ意味がないし、力もつかず、試験対応にもならない、ということは指摘したが、改善が見られないケースがあった。

もしノートを毎回回収し、小テストを採点し、それを成績評価の基礎点にするといった対応をすれば、学生は違った反応を示したかもしれない。しかし、この講義も含めて毎週筆者の担当する各学部の講義の受講生は多く、毎週全員のノートをチェックすることは物理的に不可能だった。

もし対応を変えるとすれば、たとえば問題を易しくするとか、教科書の該当箇所のまとめを指示するとかになるが、そのようなことで意味があるとも思えないので、何か別の改善方法を考える必要があるのではないかと考えている。

(5) 根本の小ネタ

教科書の中に「根本の小ネタ」と称するコラムが16か所ある。これは自分自身の過去の実務経験で実際にあったことを経済的な観点から整理して回想風に記したものである。講義の途中で適宜、肩の凝らないお話としてこれを題材にし、学生の気分転換を図った。自分で話している時は気がつかないが、90分という講義時間は学生にとっては想像以上に長いものである。連日講義を聴いていて興味のないテーマもあるだろうし、夜更かしすることもあるだろうから、睡魔に襲われることがあるのは理解できないわけではない。だから、ずっと話し続けるより適宜軽い話を挟み、やがて本題に戻る方が学生もむしろ頭に入りやすいのではないかとと思われる。

教科書にコラムがないようなところを説明している時は、別のことを思い出して話したり、次に取上げるネクタイ談義で気分転換を図ったりしたこともあった。

学生にはおおむね好評で、授業アンケートにおける学生の個別コメントには、いくつか好意的な言葉が記されていた。

(6) ネクタイ談義

このコーナーは、人文系学部での講義が決まった時に思いついたものである。授業中、学生は下を向いてノートを取りながら教員の話聞いていて、上を向くことはあまりないが、ネクタイの話になると顔を向けて聞いてくれ、笑顔を見せたり、目が輝いているのが

分かったりした。こうしてしだいにこの講義の中での楽しみコーナーとして認知されて行くのが分かった。このようなことは10年以上の教員生活を通じて初めての経験だった。

いくつか実例を挙げてみよう。

中国人観光客の「爆買い」が話題になった時、昔は日本人も同じようなことをしていたことを示す例として1本のネクタイを示した。これは30年以上前、筆者が中央省庁の広報室にいたときのことである。大臣がパリに出張し、記者クラブ（役所の中にある大部屋で、新聞やテレビの記者さんたちが詰めているところ）のメンバー全員にお土産を買ってきた。人数が多いので、パリのブランド店で一つの棚にあった数十本のネクタイを全部買ってきたそうである。（これを「爆買い」と言わずして何と言うべきであろうか。）その内の1本が筆者に回ってきたというわけである。

80年代、アメリカの首都ワシントンへの出張で、道端の屋台で買ったネクタイの話をした時は、3本10ドル（three for ten dollars）で買ったこと、当時から米国は日本より産業空洞化が進んでいて、後で見たらメイドインUSAではなかったこと、欧米には屋台の店が意外に多いこと、移民の人たちの稼ぎ場になっていること、などを説明した。

90年代、インドで買った赤いネクタイの話をした時は、インドには昔から優れた綿製品があったこと、他の途上国もそうだが物価水準が低く手ごろな値段で買い物を楽しめたこと、経済発展のスピードが早く数年後に再訪したら物価が上がっていたこと、靴磨きや物乞いをする子どもが大勢いて縄張りがあるらしいこと、などを説明した。

エルメスやグッチのようなヨーロッパのブランド品のネクタイを見せた時は、そもそもブランド品というのは、かつては少量生産が特徴で、たとえば1年に2万本とか決めて、それ以上は作らない主義を貫いていたこと、それゆえに中小企業が多く、品質が保たれていたこと、その後、収益拡大のため大量生産に切り替えるメーカーが出てきたこと、それで誰でも手に入るようになったこと、等を説明した。

筆者が離島行政を担当していた時代に知り合いになったクロアチア大使からいただいたネクタイで、島の多い特徴的な海岸線など同国の国土の形をあしらったものを見せた時は、ネクタイは贈答品として便利なこと、これをしていると同国のことを思い出してもらえなこと、などとともに旧ユーゴスラビアがなぜいくつかの国に分かれたのか、といった歴史的背景などについても説明した。

タイには仕事で2年間住んでいて、自分で買ったり人からいただいたりした何本かのネクタイがあるが、この国ではシルク産業が盛んなこと、ジムトンプソンというブランドが

あって、アメリカ人が起業したもので高級土産品として珍重されていること、タイ人自身はナライパンのような民族系のブランドを愛好していること、北部にチェンマイという美しい町があって民芸品としてシルクのネクタイが売られていること、などを説明した。

スーツを買った時、おまけに貰ったネクタイについては、「抱き合わせ販売」の例として説明した。それに関連して、パソコンの基本ソフトであるウインドウズは、パソコンに組み込まれているので、ただ（無料）のように見えるが実は有料であって、パソコン代に含まれていること、リナックスという基本ソフトがあって、これはオープンソース方式で開発されたから無料になっていることなどを説明した。

まだまだ多くの例があるが、こうして毎回ネクタイを見せているうちに、「先生は全部で何本持っているのか」という話になって、「80本くらい」と言うと、「そんなに多く持っているのか」とびっくりするような反応になったので、「考えてみてほしい、先生は40年以上社会で働いているのだから、1年平均では2本にしかない。それでも多いと感じるか」と聞くと、「それはそうだ」と納得してもらえた。さらに進んで、「数字というのは騙されやすいから注意が必要だ」という話に持って行き、次のような例を示した。「ある美術館の入場者が年間1万人だと聞いて、どう思うか」と学生に質問すると「多いと思う」と答えた。「では1日当たりではどうか」と計算してみると、 $1\text{万人} \div 365\text{日} = \text{約 } 27.4\text{人}$ となる。「さあ1日の入場者が27人というのは多いのか少ないのか」と聞いて見ると「少ない」という。「これで分かったでしょう、数字を鵜呑みにしてはいけないのであって、割り算1本してみると印象の違う数字が出てくることがあるのだから、手間を惜しんではいけない。」という話に持って行くことができる。

以上のようにネクタイ1本から話を始めて、経済に関連したことにつなげることができる。こうした工夫で学生を楽しませつつ経済学を理解させることが大事である。

「学生による授業アンケート」で「この授業の良かった点（自由記述1）」を見ると、平成27年度前期には、「授業途中の先生のネクタイの話が面白かった」、「毎回しているネクタイの話から世界全般の話に繋げていたため、そういう話については積極的に聞けたと思う」、「説明が分かりやすく、楽しいです。個人的に、ネクタイの話が好きです」、「ネクタイの話が好きです」といった指摘があった。

27年度後期には、「ネクタイの話でブレイクを入れていた点」、「ネクタイの話が面白かった点」が印象的といった指摘があった。

28年度前期には、「ネクタイの話を聴けてたのしかったです」、「授業の途中に先生のネ

クタイに関する話があって、授業を受けるのがあまりつらくなかった」、「授業で扱う話題以外にネクタイ談義や体験談などを話してくれた点。90分の授業を集中力を切らさずに受けることが出来た」などのほか、「教科書、講義ともにとても分かりやすく面白かった。小テストや小話など授業を飽きさせない工夫もたくさんちりばめられていたと思う。今まで経済学といえば難しくてとっつきにくい印象があったが、この授業のおかげでイメージが変わった」という、たいへん好意的なコメントがあった。

以上のような学生からの反応をみると、ネクタイ談義のコーナーが90分の授業の中で非常に効果的な役割を果たしてきたことが確かめられた。このことを通じて経済学に学生の興味を引き付けることが出来たとすれば、「経済学に魅力を持たせる教授法」としてかなり有効な手段だったのではないかと判断される。

(7) ノートのチェックと評価

ノートテイクを重視した授業であることについては上述のとおりであるが、それが効果を発揮しているかどうかを確かめるためには学生の書いたノートをチェックして見る必要がある。人数が多いことからチェックの頻度は数回に1回ということになり、実際には学期中に2度と期末の定期試験の際に答案とともに回収してチェックすることとなった。都合3回のチェックで15回分の講義ノートの評価し、各回について「よく書けていれば3点」、「普通に書けていれば2点」、「物足りなければ1点」、「欠席の場合は0点」とした。つまりノート点が満点で45点になる。したがって試験は55点満点で行われ、合計で100点満点となる。

この学部で16年度前期の期末試験を受験した者は82人であり、ノート点が45点満点で平均30.1点(66.9%)、試験が55点満点で平均33.7点(61.3%)となった。合計の平均点は63.8点である。ノート点が20点未満であったにもかかわらず試験を含めて60点に達した学生は2人(17点+43点=60点、19点+41点=60点)だけで、例外的な存在である。ノート点が40点以上とハイレベルの学生は16人で、このうち試験点を含めた合計が80点未満は3人(73点、78点、79点)しかいなかった。平均点は86.1点だった。

以上のようにノート点の高い学生は概して試験点も高く、両者は極めて高く相関している。すでに述べたように、この点から見てもノートによる評価は極めて有効であることが分かる。

この方式、すなわちノートを通じた出欠のチェック、および一部の成績付けに関しては、

16 年度前期の学生に対する授業アンケートで次のようにいくつかの意見が寄せられた。

意見①「いきなりノートを集めるというので、前日にノートをつけ足したりできないこともあった。ノートに書いた量で成績が変わりますが、なんでもかんでも書けばいいということではないので、ノートに書くことを吟味している人はたくさん書いた人に比べて成績が悪くなってしまうのか疑問に思います。」

意見②「ノート回収。授業中はメモを取って、後でノートにまとめたい人や復習部分の確認をしたい人もいると思う。授業日の放課後や翌日などに提出するようにするといい。」

意見③「出席確認するためにノートを提出しているが、それだと提出する日以外来ない人がいると思う。」

これらの意見に対する筆者の見解は、後期のはじめに教室で話したが、おおむね次のような内容である。

意見①は、書いた分量より中身（質）の方が大事ではないか、という指摘である。この意見に対しては、質も量も評価の対象にしたと説明した。ただ、実際問題として、ほとんどの場合は、質も量も高評価になるか、ともに低評価になるかであった。つまり、たくさん書いている人は字もきれいに書けているし、内容もまとまっていた。少ししか書いていない人には、板書だけを丁寧に写している人と少ししか書いていないのに字が乱れている人がいた。この意見の学生が心配しているようなケース、すなわちたくさん書くことに精力を注ぎ、中身が疎かになってしまった、というケースはほとんどなかった。

意見②は、あとできちんとまとめてから提出したい、というものである。これはもっともだと思うが、ノートを集めた当日の分については、まとめきれていない場合があったとしても、それまでの数回分を見て総合的に当日の分を判断すると説明した。授業日の放課後や翌日に集めるという意見については、どこに集めるかという「場所の問題」があるし、それでは出席確認ができないのも欠点であると言って了解を求めた。

意見③は、ズルをする人がいるかもしれないという指摘である。確かに、ノートを集めなかった過去の授業日の出欠を確認することは原則的にできない。その日の分が空欄であれば欠席したことが分かるが、友人のノートを借りて写してあれば欠席したことが分からない。しかし、欠席した日のノートを空欄にせず、友人等のノートを借りて写すのは、授業内容をフォローするためであって、欠席をごまかすためではなく、いわば善意の行動である場合がほとんどではないかと推察される。だから過去に欠席していても講義内容をノートに書いてあれば出席と見なすというのが筆者の方式である。カードリーダーによる出

欠確認という方法もあるが、これにはチーティングという別の問題があり、それを避けるために筆者は採用していない。総合的に考えて筆者の方式は、出席したのに欠席にされるのに比べると、それほど大きな問題ではないと考えている。

3. 成果

筆者はこの報告で取上げたケース（人文系学部における経済学の講義）のほかにも大人数の講義を持っており、どのように「アクティブ・ラーニングを引き出す教授法」を実践すべきかについて常に考えてきた。その結果、実行したのが、これまで説明してきたノートテイクを重視した講義の進め方であることは、すでに述べたとおりである。それを16年度の前期から始めてみて、これまでのところで成果とみなせるのではないかと思ったことをまとめておく。

第1に、「学生の授業に対する集中度が高まったこと」が挙げられる。しっかりノートを取ることが成績に結びつくのだから、良い成績を取りたければ、話したり居眠りしたりする暇はないはずである。これは経済学の基本的な原理の一つとされている「インセンティブ」に基づく行動であり、合理的な対応とみなされる。ノートの左ページに書くレジメ、小テスト、復習のポイント、予習のポイントなどは先生が板書するので、それを写せばいいが、その他に先生が話したことは全部を板書するわけではないので、右ページに学生が自分でメモしていかなければならない。実際に見てみると、この部分での個人差は非常に大きく、毎回数ページに亘って見事なノートテイクを見せてくれる学生がいるかと思うと、板書以外に何をどう書けばいいのか全く分からない学生や、そもそも書く意欲のない学生がいたりした。意欲がある学生については問題がないので、書く方法が分からなかったり意欲がなかったりする学生が少しでも成長するように指導する必要があるが、その方法はまだ見いだせていない。ただ、全般的に集中度が高まったことは事実で、最終回にまとめのプリントを配って講義をした時にノートテイクを求めなかったら、（人文系学部以外では）他の回に比べて明らかに私語が多かったことからそれが分かった。

第2に、90分の講義をいくつかの部分に分けて、「アクセントをつけた講義を行うことで、学生が多面的に経済学を理解できるようになったこと」が挙げられる。実際に学生から「気分転換ができ、長丁場を乗り切ることができるようになった」との意見（授業アンケート）があったことは既述のとおりである。とくに小ネタやネクタイ談義は、わかりやすいネタを実体経済に結び付けて話すことで、学生が経済を身近なものに感じられるよう

にした効果があった。このコーナーが先生と学生の距離を縮め、講義内容の理解に資するところが大きかったと思われる。学生が熱心に聞くような話をするからこそ「アクティブ・ラーニングを引き出す教授法」の基本であり、そのような先生の話聞いて知識や教養を身につけるよう努力することこそ学生がアクティブ・ラーニングに取り組む土台になる行動である。

第3に、ノート回収の際に、事例はそれほど多くないが、学生から質問がノートに書き込まれていることがあり、「授業中にできなかった質疑応答がノートを通じてできると分かったこと」が挙げられる。講義の場でいくつかの質問が出て、それに答えることで学生の疑問をその場で解消することができればベストであるが、それがなかなかできない以上、たとえノートを通じてでも学生が質問を出し、それに先生が答えるという形で意思疎通を図っていくことは有効な手段であると考えられる。ノートに質問を書くことは指示したわけではなく、学生が自発的に行ったことなので、よいことだと思う。大人数の講義では、授業中に質問することは極めて難しいことなので、ノートを通じて質問してきた学生の意欲は評価される。(注5)

第4に、「ノートを通じて学生と先生がお互いの存在を確かめ合えること」は心理的に大きな効果があると考えられる。お互いが同じ教室にいても、意外に距離感があって、生き身の人間として感じられないことが多いのではないかと思うことがある。この点、先生に自分のノートを見てもらえらると思うと、ノートテイクに通常より気持ちが籠るのではないか。実際、何人かの優れたノートを見ると、それはただのノートというより一つの作品のように思われることがある。それを見ると、指導する立場としても、より優れた授業をしなければならないという責任感で身が引き締まる思いをすることがある。

第5に、良いノートテイクは良い成績に直結することが、ますますはっきりしたので、「この指導を通じて効果的な講義を行い、ひいては成績アップを図るという一つの道筋が明らかになったこと」が挙げられる。そもそもアクティブ・ラーニングの目的は、一方通行の授業でなく、先生と学生とが何らかの形で双方向に繋がることで学習効果を高めることにある。つまり先生だけでできることでも学生だけでできることでもないわけだから、両者の協力が大事である。具体的な指導法としては、学生に発言させるとか、課題を出して本を読ませたり何らかの作業をさせたりするとか、討論形式にもって行くとか、ムードルなどの活用を考えると、いろいろあって、必ずしも全部がアクティブ・ラーニングの範疇には入らないかもしれないが、これらの方法によって授業が充実し、教育効果が高ま

ること、すなわち成績が向上することを目指すことになる。ノートテイクも、両者の協力という趣旨に当てはまるわけであり、「アクティブ・ラーニングを引き出す教授法」と「アクティブ・ラーニングを実践する学生の積極的・自発的な学び」との協働の場となっている、と結論づけられる。

4. 課題

教育に従事して感じることは多いが、どうすれば学生をコントロールできるかという点に関しては、教員がそれぞれ問題意識を持っているが、容易に解決策を見つけることができない課題である。たとえばランチタイムに同席した教員間で話題になるテーマで最も多いのも、この問題ではないだろうか。

どのような学生集団であるかという問題、すなわち専門分野や偏差値がどのあたりに属するかなどによって状況が変わってくることもあり得るので一概には論じられないが、少なくとも筆者の経験によれば、強い意欲や明確な目的意識を持って授業に参加している学生は、大学や学部を問わず決して多くないと思われる。このことはアンケート等の数字で確認したわけではないが、自分自身の出身大学の過去（在学時）および現在に近い時点においてそうであること、全国の大学において現在もそのような状況に置かれていることは、筆者が他大学の教員等から聞いた数々の証言から明らかである。「できれば樂をしたい」、「できればサボりたい」と考えている学生が決して少なくない状況下で、授業に参加させ、私語や居眠りをせず 90 分間真剣に講義を聴いてもらうのは、不可能とまでは言わないにしても相当に難しいことであることは身をもって感じてきた。

もちろん授業には絶えず工夫を加えてきたが、出欠をチェックしないと、選択科目はもちろんのこと必修科目であっても相当数の欠席者が認められた。ただ、何らかの形で出席を強要するような形をとらず、自由意思に任せた場合には、出席する学生は真面目な者が多いので、静かに聴いてくれるのが利点だった。

その後、出欠確認が奨励され、何らかの方法でそれを励行するようになったが、ティーティング、すなわちカードリーダーに読み込ませて出席したように見せかけ、すぐ教室からいなくなる学生がいたり、たとえ教室に残っていてももっぱら私語に精を出して騒音の基となる学生がいたりしたことは否めない事実であった。もちろん学生が聞き入るような名講義をすれば自然に耳を傾けるという考え方もあるが、実際に学生を魅了するような講義を 90 分間続けることが可能とは思えない。

いわゆる「アクティブ・ラーニング」が推奨される理由の一つも、こうした問題の解決方法となることを期待してのことと思われる。確かに、学生もただ先生の話をお聴きだけでなく、何らかの形で授業に参加することで気分転換を図り、90分という長丁場を乗り切ることができる利点がある。具体的な方法として、グループ討論、小テストの実施、質疑応答の多用、IT機器の活用、ビデオの利用、プリントの活用など多くの方法が実行されていることは、ピア・レビューによっても確認した。それらのすべてが、「アクティブ・ラーニング」の範疇に入るものなのかどうかについては解釈が分かれると思われるが、それぞれの方法がそれなりの効果を上げていることは事実であろう。

筆者がノートテイク方式を重視することにしたのは、もちろん、いわゆる「アクティブ・ラーニング」を意識し、それを引き出す「教授法」を励行するためであり、この方式は筆者の持つすべての講義で実行した。ただ、その効果については学部によって差があり、人文系学部では「乗り」が良いと感じられた。基本的に私語が少ないことと、1限目であるにもかかわらず遅刻が少ないことは、講義を担当する教員の意欲を高める。実際に、担当科目の予習をするときも、この場面ではこういう話をしよう、そのためには何を調べる必要がある、といった感じになって、負担感がなくなり、前向きに取り組める気がするのである。実際にノートテイク方式を進めてみて、いくつか実効が上がっていることは前節で述べたとおりであるが、一方で課題があることも浮かび上がってきた。

最大の問題は、聴講態度が良い学生が比較的多い人文系学部であっても、学生間にはかなりの個人差がみられるということである。それはノートを見て良く分かった。授業を聴いている姿だけでは分からない差がノートにはっきり表れるのである。すでに詳しく述べたように、よくできたノートは、教員から見ても予想を超える素晴らしさであり、講義の全貌を捉えている。小テストもよく考えて解答しており、先生の解答例と対照させてさらに向上を図ることができる。復習や予習も指示に従って行っており、理解を深めるために役立っていると感じられた。

ところが、不十分なノートを見ると問題が多いことに気づかされる。板書を全部写していればまだしも、ところどころ省略している場合がある。小テストでは自分で答える努力をせず、先生の解答例を写すだけになっている学生がいる。復習や予習をしている形跡は見られない。このように対比してみると、良いノートを書く学生には、これ以上の指導は必要ないと思われる。問題は、あまりノートを取っていない学生で、こちらは放置していたら向上しないことは明らかである。ところがこれを指導する方法が難しい。当初から模

範例は示してあり、後は実行すればいいだけなのに実行しないのだから、能力の問題ではなく意欲の問題になり、意欲のない学生をどう指導すればいいのか、という問題になるのである。

以上のように、筆者は、いわゆる「アクティブ・ラーニング」を意識し、学生の自発的学習姿勢を引き出すための「教授法」に取り組んできた。一定の成果は得られたが、取り入れてまだ日も浅く、改善すべき点も多いと思われる。今後は、学習意欲に差がある学生のすべてから自主性・自発性を引き出せるよう、「教授法」に改良を加えたいと考えている。

5. むすび

かつて「師の警咳（けいがい）に接する」という言葉があった。先生と学生が身近に接し、先生の言葉に聞き入ることを通じて知的興奮を覚え、知識を吸収するのが教育の原点であるとされていた時代の言葉である。

筆者の経験によれば、昔の恩師の方々はみな立派な教育者だった。それぞれ個性があり、熱い思いが伝わってきた。自分には、そのような方々の背中を見て育ってきたという思いがある。自分も教育者の仲間入りをしてから、熱い思いで知識や経験を学生に伝えたいという気持ちでやってきた。ヨレヨレの普段着では「示しが付かない」ので、しっかりスーツを着、ネクタイを締め、深呼吸して教室へ入っていくように心掛けてきた。教室では単に教科の内容を教えるだけでなく、人生経験に裏付けられた信念を語るようにしてきたつもりである。

少人数の講義、とくにゼミ（演習）の場合は、一定の目的をもって集まってきたグループが対象だから、思い通りの進め方ができて不思議はないし、いわゆる「アクティブ・ラーニング」がある程度は可能になると思われる。しかし、大人数の講義にアクティブ・ラーニングを可能にする条件が十分に整っていると思っている人はいないであろう。だから筆者は、大人数の教室では講義形式によって教育の質を高めることに専心してきた。講義では、厳選吟味したプリントなどの教材を使用したり、15年度から自著の教科書を使って講義をしたりするくらいが工夫の限度だった。

その意味で、本稿で取上げたノートテイク方式は、あくまで講義方式を補完・補強する手段として、これまでの方式の延長上に採用したものであり、「アクティブ・ラーニング」そのものの実践例ではなく、それを引き出す「教授法」として考案したものである。まだ緒に就いたばかりなので、今後改良を加え、よりよい講義が行えるようさらに研鑽を積ん

で参りたい、と思っている。

＜注および引用文献＞

（注 1）「アクティブ・ラーニング」という用語は、文部科学省により教育機関に対して広く懲慥されてきたところであるが、平成 29 年 2 月 14 日に公表された小中学校の新学習指導要領（案）には明記されなかった。文科省は「多義的なカタカナ語は法令で使えない」、「人によって捉え方が違う」と理由を説明し、「学校現場では、これまでとは全く異なる教育法と捉えられ、良い教育実践まで否定される傾向がある、として明確な定義が必要と判断した」とし、今回の改定案では「主体的・対話的で深い学び」と表現した、との報道がなされた。（北國新聞 2 月 15 日朝刊）

また、「本質が理解されないまま、グループ活動をすることが目的になってしまわないか（文部科学省幹部）」との判断があったとされ、「知識伝達型の授業が不足することで基礎学力が低下し、再び批判を招くことを避ける思惑があったようだ」との推測もされている。（日本経済新聞 2 月 15 日朝刊）

もとより今回の案は小中学校向けのものであり、大学について全く同列に論じることにはできない。しかし、少なくとも「カタカナ語による表現については慎重に取り扱うべきである」という方向性が示されたことは、大学関係者としても留意すべきではないかと思われる。

本稿では、学生が自発的・積極的に学習に取り組む姿勢を広く「アクティブ・ラーニング」と認識し、それを引き出す「教授法」について論じることとする。

（注 2）根本博『人にやさしい経済学』北國新聞社、2015

（注 3）筆者の勤務する大学における学部別の図書館利用状況をまとめると次のようになり、明らかに人文系学部学生はよく本を読んでいることがわかる。

	人文系	社会科学系	芸術系	スポーツ系
年間貸出総数	6,338 冊	1,049 冊	2,516 冊	705 冊
在籍学生数	548 人	600 人	247 人	440 人
一人当たり	11.6 冊	1.7 冊	10.2 冊	1.6 冊

（備考）1. 貸出冊数は、平成 27 年度（27 年 4 月～28 年 3 月）の累計。

2. 在籍学生数は、平成 27 年 10 月 1 日現在で、休学者、留年者を含む。

3. 貸出冊数は図書館事務室調べ、在籍学生数は教務部調べ。

(注4) 江藤淳の説は、かつて筆者が住んでいた茨城県守谷市の中央図書館に所蔵されていた講演録（ビデオテープ）を聴いて記憶していたものである。

(注5) ノートを通じた質問のほかに、講義終了後、筆者をつかまえて毎回必ず質問する学生がいた。この学生は、夕方など図書館で勉強していて、分からないことをまとめて研究室に質問に来ることもあった。筆者の期末試験は論述式であるが、この学生は前期末に比べて講期末試験では、文章の表現力が飛躍的に改善し、経済事象を的確に表現できるようになった。

増量と減量を希望する大学生スポーツ選手の食生活に関する 心理的要因の違い

Differences in psychological factors regarding dietary habits in college student
athletes wishing to increase or lose weight

中村 文香*・七尾 由美子**・春名 亮***・桜田 惣太郎**

Ayaka NAKAMURA*, Yumiko NANA0**, Ryo HARUNA***and Sotaro SAKURADA**

概要：

【目的】大学スポーツ選手の栄養サポートの基礎資料とすることを目的に，増量希望群と減量希望群では，意思決定バランスや自己効力感(SE)に違いがあるかについて検討した。

【方法】K大学体育・健康系学部在籍の運動部学生 100 名を解析対象とし，自記式質問紙調査を 2015 年 12 月に行った。調査項目は，食行動変容ステージと意思決定バランス(恩恵と負担)，SE とした。【結果】恩恵得点，負担得点，SE 得点について，男性の増量希望群と減量希望群では違いがみられなかった。一方，女性では，増量希望群に比べ減量希望群は恩恵得点が低く，負担得点は高いという特徴がみられた。【考察】減量を行う女性選手への食事指導については，選手の肉体的負担のみならず，精神的負担も考慮に入れ，ストレスを軽減することや，負担とを感じる項目を減らすような配慮が必要であると考えられる。

キーワード：ウェイトコントロール，大学生スポーツ選手，栄養教育

* 金沢学院短期大学 食物栄養学科

** 金沢学院大学 健康栄養学科

*** 金沢学院大学 基礎教育機構

1. 諸言

スポーツ選手の体づくりにはウェイトコントロールは欠かせない。多くの場合、増量は除脂肪量で体重を増やすことが求められ、減量では除脂肪量を維持しながら、不要な脂肪を落として体重を減らす。しかし、無理な食事制限や飲水制限での減量は、必要な栄養素を摂ることができず、除脂肪量を維持することができないため、競技力低下につながる恐れがある¹⁾。また、減量では体重を制御するために「食べない」という行動を伴うため、ストレスの多い行動となる。そのため、特に減量時には食事内容のサポートのみならず、心理的なアプローチも欠かせない。

近年、栄養教育の場では行動科学の理論が取り入れられている。その一つにトランスセオレティカルモデル(Transtheoretical model:以下 TTM と記す)がある。TTM を構成する主要な概念として意思決定バランスや自己効力感(self efficacy:以下 SE と記す)がある。意思決定バランスでは、個人が目標とする行動に対する「恩恵(pros)」や「負担(cons)」の程度を客観的に理解でき、その情報を基に食行動の変容を目的とした栄養サポートを行うことが可能になるとされている²⁾。人の行動を変容させるには、恩恵を増やし、負担を減少させること、さらに SE を高めることが必要であり、初期の行動変容ステージを移行させる際の目標になると考えられている³⁾。既に、大学生を対象とした適正な食生活に関する変容段階と心理的要因との関係が報告されている⁴⁾が、増量を希望する選手と減量を希望する選手の心理的要因の違いに関する論文は少ない。

中村ら⁵⁾の研究によると、大学生スポーツ選手の食行動変容ステージに影響を及ぼす要因として増量希望の有無が抽出されたが、減量希望の有無は抽出されなかったとしており、食行動変容の容易さとウェイトコントロールの関係については今後の検討課題であると報告している。

そこで、本研究では増量を希望する選手を増量希望群、減量を希望する選手を減量希望群とし、群間で意思決定バランスや SE の心理的要因に違いがあるのか検討し、大学生スポーツ選手のウェイトコントロール時の栄養サポートや、部活動時の指導のための基礎資料とすることを目的とした。

2. 方法

1. 調査対象者と調査方法

K 大学体育・健康系学部在籍の野球部，ウェイトリフティング部，柔道部を含む，計 17 競技の学生選手 100 名(男性 70 名，女性 30 名)を対象に，2015 年 12 月に無記名自己記入式質問紙調査を行った(有効回答率 97.9%)。

2. 調査項目

1) 対象者の特性

属性項目は，「性別」，「年齢」とした。

2) 意思決定バランス尺度

適切な食生活を送ることを行動目標として，酒井ら⁶⁾が作成した意思決定バランス尺度を参考に，恩恵について 8 項目，負担について 8 項目の合計 16 項目を尋ねた。対象者には，「全くそう思わない」(得点 1)から「とてもそう思う」(得点 5)の 5 段階リッカートスケールから回答するよう指示した。

3) SE 尺度

森谷ら⁷⁾が作成した食行動の SE 尺度 20 項目を参考にした。対象者には，「全くそう思わない」(得点 1)から「とてもそう思う」(得点 5)の 5 段階リッカートスケールから回答するよう指示した。

3. 集計方法

3-1. 解析方法

先行研究⁵⁾より，行動変容に影響を及ぼす因子には性差が認められたため，男女別で示すこととした。

恩恵得点と負担得点，SE 得点において，増量希望群と減量希望群との比較は Mann-Whitney の U 検定を実施した。

解析には，統計解析ソフト IBM SPSS Statistics22(日本 IBM 株式会社)を使用し，危険率 5%未満を有意水準とした。

4. 倫理的配慮

本研究の目的，および得られたデータは研究の目的以外には使用されず，質問への回答は任意であり拒否しても個人的に不利益を受けることはないことを書面で説明し，質問紙の提出をもって調査協力に同意したとみなした。なお，本研究は金沢学院大学の人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号：人研倫 H2703)。

3. 結果

男性の恩恵得点と負担得点，SE 得点について，それぞれ増量希望群と減量希望群の得点を比較しても有意差はみられなかった(表 1)。

女性の増量希望群と減量希望群を比較した結果，恩恵得点では減量希望群(30.4 ± 6.1 点)より増量希望群(36.3 ± 4.4 点)の得点が有意に高かった($p=0.012$)。また，負担得点では増量希望群(24.6 ± 2.2 点)より減量希望群(28.5 ± 4.3 点)の得点が有意に高かった($p=0.005$)。SE 得点では群間に有意な差はみられなかった(表 1)。

表1 ウェイトコントロールの希望と恩恵・負担・SEの評価得点

	男性			女性		
	増量希望群 (n=41)	減量希望群 (n=29)	p値 [†]	増量希望群 (n=9)	減量希望群 (n=21)	p値 [†]
恩恵得点	28.5 ± 4.9	28.7 ± 4.7	0.862	36.3 ± 4.4	30.4 ± 6.1	0.012
負担得点	25.6 ± 5.2	27.5 ± 3.8	0.060	24.6 ± 2.2	28.5 ± 4.3	0.005
SE得点	67.3 ± 11.8	69.5 ± 12.0	0.571	77.7 ± 9.5	68.9 ± 10.8	0.051

評価は、「全くそう思わない」を1点、「そう思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点，「そう思う」を4点，「とてもそう思う」を5点と得点化し，平均値±標準偏差で示す。

[†] Mann-WhitneyのU検定による。

次に，有意差が認められた女性の恩恵，負担，SE の小項目を，増量希望群と減量希望群とで比較した(表 2)。

女性の適切な食生活を送ることでの恩恵では，減量希望群より増量希望群で，「季節を感じさせてくれる」($p=0.002$)，「豊かな感性を与えてくれる」($p=0.011$)，「気分がよくなる」($p=0.008$)の 3 項目の得点が有意に高かった。

女性の適切な食生活を送ることでの負担では，増量希望群より減量希望群で，「食事の楽しみが減ってしまう」($p=0.012$)，「お酒やお菓子などの嗜好品が食べられない」($p=0.023$)，「お腹をいっぱいにしてくれないので物足りない」($p=0.011$)の 3 項目の得点が有意に高かった。

表2 女性のウエイトコントロールの希望と恩恵・負担項目との関係

		増量希望群 (n=9)	減量希望群 (n=21)	p値 [†]
恩 恵				
適切な食生活を送ると、	病気やけがの予防になる	4.8 ± 0.4	4.3 ± 1.0	0.303
	パフォーマンスの向上につながる	4.6 ± 1.0	4.4 ± 0.9	0.481
	精神面の安定につながる	4.6 ± 0.7	4.1 ± 1.1	0.200
	周囲の人との関係性をよくしてくれる	4.1 ± 1.1	3.4 ± 1.3	0.141
	季節を感じさせてくれる	4.9 ± 0.3	3.7 ± 1.1	0.002
	豊かな感性を与えてくれる	4.4 ± 0.7	3.2 ± 1.3	0.011
	快眠できる	4.4 ± 0.7	4.1 ± 0.8	0.243
	気分がよくなる	4.6 ± 0.5	3.4 ± 1.2	0.008
負 担				
適切な食生活を送ることは、強い意志が必要だ		4.1 ± 1.4	4.2 ± 0.7	0.496
適切な食生活を送ると、	好きなものが食べられない	2.2 ± 1.0	3.0 ± 1.0	0.052
	お金がかかる	4.1 ± 0.8	4.1 ± 1.0	0.734
	食事の楽しみが減ってしまう	1.8 ± 0.4	2.8 ± 1.1	0.012
	お酒やお菓子などの嗜好品が食べられない	2.3 ± 0.9	3.2 ± 0.9	0.023
	お腹をいっぱいにしてくれないので物足りない	2.0 ± 1.0	3.1 ± 1.0	0.011
	買い物に行かなければならなくて大変である	4.2 ± 0.8	4.2 ± 0.7	0.884
	献立作成や調理の手間が増えるので大変である	3.8 ± 1.0	4.0 ± 0.8	0.517

評価は、「全くそう思わない」を1点,「そう思わない」を2点,「どちらともいえない」を3点,「そう思う」を4点,「とてもそう思う」を5点と得点化し, 平均値±標準偏差で示す。

[†] Mann-WhitneyのU検定による。

女性の適切な食生活を送ることに関する SE では, 増量希望群より減量希望群で, 「朝食を毎日とることができる」($p=0.029$), 「食材を購入して手を加え, 食事の準備をすることができる」($p=0.047$), 「食事について自分の意見や希望を伝えることができる」($p=0.039$), 「生活習慣病になりにくい食生活をするすることができる」($p=0.005$)の4項目の得点が有意に低かった(表 3)。

表3 女性のウェイトコントロールとSE項目との関係

	増量希望群 (n=9)	減量希望群 (n=21)	p値 [†]
野菜を毎日たっぷり食べることができる	3.8 ± 1.2	3.9 ± 1.2	0.740
果物を毎日食べることができる	3.3 ± 1.6	3.5 ± 1.2	0.888
嗜好品をとり過ぎないようにすることができる	4.0 ± 1.0	3.4 ± 1.1	0.181
油脂をとり過ぎないようにすることができる	4.1 ± 0.9	3.5 ± 0.9	0.071
砂糖をとり過ぎないようにすることができる	3.7 ± 1.0	3.5 ± 1.0	0.554
食塩をとり過ぎないようにすることができる	3.7 ± 1.1	3.5 ± 0.9	0.521
大豆・大豆製品を毎日食べることができる	3.2 ± 1.6	3.4 ± 1.2	0.710
朝食を毎日とることができる	4.8 ± 0.4	3.9 ± 1.2	0.029
ほぼ規則的な時刻に食事をとることができる	3.2 ± 1.3	2.9 ± 1.1	0.589
栄養バランスの良い食事がどのようなものか思い浮かべることができる	3.9 ± 0.9	3.3 ± 1.2	0.192
ご飯やパンなどの主食に、肉、卵、魚、大豆製品や野菜を使った料理を組み合わせで食べることができる	4.3 ± 1.0	3.7 ± 1.1	0.113
自分に適した食事量で食べることができる	4.0 ± 1.0	3.1 ± 1.2	0.056
食材を購入して手を加え、食事の準備をすることができる	4.3 ± 1.0	3.8 ± 0.8	0.047
食事について自分の意見や希望を伝えることができる	4.1 ± 0.6	3.3 ± 1.1	0.039
食や健康に関する情報を自分で得ることができる	4.3 ± 0.7	3.7 ± 1.0	0.116
食や健康に関する新しい情報を、家族や友人に説明できる	3.7 ± 1.0	3.1 ± 1.0	0.179
食事は生活習慣病と深いかわりがあることを説明できる	3.1 ± 1.3	3.4 ± 0.9	0.535
生活習慣病になりにくい食生活をすることができる	4.3 ± 0.5	3.4 ± 0.9	0.005
食事は空腹を満たすだけでなく、健康に大きく影響することを説明できる	3.8 ± 1.2	3.4 ± 0.9	0.142
食事について考えることが楽しいと思える	4.0 ± 1.3	3.4 ± 1.2	0.115

評価は、「全くそう思わない」を1点、「そう思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「そう思う」を4点、「とてもそう思う」を5点と得点化し、平均値±標準偏差で示す。

[†] Mann-WhitneyのU検定による。

4. 考察

大学生スポーツ選手の食行動変容ステージに影響を及ぼす要因についての既報によると、増量希望の有無が食行動変容ステージに影響を与える要因として抽出され、男性より女性の方が食行動変容を起こしやすいと報告している⁵⁾。そこで、本研究では男女別に食行動変容の容易さとウェイトコントロールの関係について検討した。

恩恵得点、負担得点、SE得点について、男性の増量希望群と減量希望群に差は認められなかった。一方、女性では、増量希望群より減量希望群は恩恵得点が低く、負担得点は高いという特徴がみられた。高橋ら⁸⁾は、女性は減量前からすでに減量に対する精神的ストレスが生じていると報告しており、女性選手の減量希望群の負担得点が高かったことは、精神的ストレスが関係していると考えられる。また、女性の増量希望群よりも減量希望群で、適切な食生活を送ることにより「食事の楽しみが減ってしまう」、「お酒やお菓子などの嗜好品が食べられない」、「お腹をいっぱいにしてくれないので物足りない」との負担を強く感じている。そのため、減量希望群に対しての栄養サポートでは、嗜好や満腹感を満たし、食事が楽しみになるように、寒天ゼリーなど、低エネルギーの嗜好品を提案することで精神的ストレスを緩和し、恩恵得点を高め、負担得点を低下させることができるのではないかと考えた。

女性の適切な食生活を送ることに関するSE得点では、増量希望群より減量希望群で、「朝食を毎日摂ることができる」、「食材を購入して手を加え、食事の準備をすることができる」、「食事について自分の意見や希望を伝えることができる」、「生活習慣病になりにくい食生活を送ることができる」の得点が低かった。したがって、負担得点が高かった項目を踏まえ、これらSEを高める働きかけも必要である。具体的には、食事制限をしながらも無理なく朝食を摂れるようなメニュー、豊富な食材を使いながらも簡便に作れるメニューなどの提案や、本人と食事の方針について話し合うことが重要であると考えた。

島本ら⁹⁾は中高年肥満女性を対象に減量時の心理的特徴を評価した結果、減量プログラム前の被験者の気分状態は、減量プログラムの効果に影響する可能性があるとして報告している。そのため、本研究により抽出された減量希望の女性選手が負担と感じる項目を減らすことで、減量も行いやすくなるのではないかと推察された。

競技のために減量を行う選手への食事指導については、選手の肉体的負担のみならず、精神的負担も考慮に入れ、ストレスを軽減することや、負担と感じる項目を減らすような配慮が必要であると考えた。

本研究より，大学生スポーツ選手のウェイトコントロールには，栄養学的な専門性と心的側面への配慮という 2 つの視点が重要であることが明らかとなったが，こうした基礎知識を定着化するためには，早期学習も重要であると考ええる。現行では食育の推進がその中心的な役割を担うと思われるが，幼少期の家庭教育や，義務教育段階における生活科，家庭科，そして保健体育科の授業で積極的に導入することにより，主体的かつ効果的にウェイトコントロールを実現できる選手が増えると考えられる。特に，幼稚園や小学校で基本的知識や菓子・嗜好品など補食に関すること，スポーツに取り組む児童・生徒に関する食育を授業として行うことにより，将来，自らの食に関する問題に対して主体的に解決できるようになる可能性がある。加えて，肥満傾向にある児童・生徒の増加や痩身志向の低年齢化といった近年の状況は，成人期以降の身体状況や健康状態にも影響することが懸念され，適正な体格を保つためのスキルを早期に習得することは，生涯を通じた健康教育につながるものと考ええる。現行の学習指導要領では食育が教科化されておらず，教科書も存在しないが，わが国における国民の健康に留意した学校教育を実現するのであれば，現在は栄養教諭個々に委ねられている食育の指導内容や指導方法を統一化し，その職務・教授内容を一層明確化することも今後は必要になると考えられる。

謝 辞

本研究の実施にあたり，質問紙の配布・回収にご尽力くださった先生方に感謝申し上げます。並びに，対象者としてご協力していただいた選手の皆様に心より御礼申し上げます。

参考文献

- 1) 坂本美子，赤田みゆき，賀屋光晴，武田ひとみ，はじめて学ぶ健康スポーツ科学シリーズ スポーツ・健康栄養学，化学同人，96-104 頁（2013.）
- 2) Prochaska jo, Velicer WF. The transtheoretical model of thalth behavior change. Am j Health promot 1997;12, 28-48.

- 3) これからの栄養教育論 研究・理論・実践の環, 第一出版 161 頁 (2015).
- 4) 酒井健介, 太田篤胤, 杉浦克巳, 赤松利恵: 大学生を対象とした適切な食生活に関する変容段階と栄養摂取状況および心理的要因との関係, 日本健康教育学会誌, 第 17 巻, 4 号, 248-259 頁 (2009).
- 5) 中村文香, 七尾由美子, 春名亮, 桜田惣太郎, 大学スポーツ選手の食行動変容ステージに影響を及ぼす要因と栄養サポートのニーズについて, 第 63 回日本栄養改善学会学術総会要旨集 第 74 巻, 5 号, 221 頁 (2016).
- 6) 酒井健介, 太田篤胤, 杉浦克巳, 赤松利恵: 大学生を対象とした適切な食生活に関する変容段階と栄養摂取状況および心理的要因との関係, 日本健康教育学会誌, 第 17 巻, 4 号, 248-259 頁 (2009).
- 7) 森谷絜, 清水真理: 「健康のための行動変容」を支援する際に有用な「自己効力感尺度」と「ソーシャルサポート尺度」の検討, 天使大学紀要, 第 9 号, 1-20 頁 (2009).
- 8) 高橋一平, 梅田孝, 中路重之, 石橋恭之, 田辺勝, 小嶋新太, 北田典子, 山本洋祐, 大学男女柔道選手の減量が精神的コンディションに及ぼす影響とその性差について, 第 14 回日本体力医学会東北地方会, (2007).
- 9) 島本英樹, 西野明, 田中喜代次, 中年肥満女性における減量を目的とした運動プログラムの効果(減量と気分との関連に着目して), 体力科学, 第 51 巻, 109-118 頁 (2002).

教職協働のための人材育成 － A 大学における S D に関する一考察－

西念 佑馬*

Staff development for faculty and staff collaboration A consideration of SD at A University

Yuma SAINEN

概要：

「教職協働」を進めていくためには、事務職員と教員が対等の立場に立つことが重要である。その為に求められるのが、事務職員の職能開発である。平成 29 年 4 月の SD 義務化を前に、A 大学の事務職員を対象に実施した SD に関する意識調査をもとに、A 大学に求められている SD のあり方について考察を加えた。

大学の発展に寄与する職員の育成は大学の経営戦略の一つでもあり、計画的な人材育成が求められている。様々な研修会は、教職員の学ぶ意欲を喚起する機会と考え、実際に価値ある SD とは、教職員各自が大学の運営・発展のために何が必要かを考え、自らが主体的に学ぶ活動であると結論付けた。

キーワード：SD 大学職員 職能開発 教職協働

* 金沢学院大学 企画部 IR 推進課

1. はじめに

日本においては、大学への進学者は高等学校段階を卒業したばかりの 18 歳が圧倒的に多い。2018 年からはこの 18 歳人口が減少しはじめることから、大学においては学生の確保が大きな課題となってきた。あわせて、高等教育機関としての教育の質保証という問題もあり、各大学において様々な改革が進められている。

こうした昨今の大学をめぐる改革のひとつとして「ガバナンス改革」がある。このガバ

ナンス改革の推進のためには学長のリーダーシップの強化が求められており、その為には、「事務職員が教員と対等な立場での『教職協働』によって大学運営に参画することが重要」とされている⁽¹⁾。

教職協働の実現のためには、事務職員が教員と対等な立場にたつことが重要であり、その為には事務職員の能力や専門性を向上させることが求められる。そこで、大学としては事務職員等を対象とした、組織的なスタッフ・ディベロップメント（以下、SD という。）を実施することが必要なのである。

本稿では、SD が義務化されるのを前に、教職協働を実現するために必要な SD に関する取り組みについて考察することとする。

2. SD について

（1）各種答申に見る SD

大学の運営において、事務職員の職能開発の必要性を論じるようになったのは、平成 7 年 9 月 18 日の大学審議会「大学運営の円滑化について（答申）」から始まる。この答申では「大学改革を推進し、教育研究を活性化するためには、教員組織と事務組織は車の両輪であり、両者の良きパートナーシップの確立が必要」であり、「大学運営の複雑化、専門的事項の増加などに伴い、事務組織の果たす役割が一層重要になってきている」とされている。つまり、教育研究の活性化のためには、事務職員も大学運営や専門的な事項に対する知識を身につける必要があるとされたのである⁽²⁾。

さらに、平成 10 年 10 月 26 日の大学審議会「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（答申）」では、「大学が一体的・機能的に運営され、また、教員が教育研究に専念できる体制を作るため」には「学内の機能分担を明確にして「連携協力の下で質の高い意思決定」ができる体制の整備が必要であり、その為には、「学長を中心とする大学執行部の機能、全学と学部の各機関の機能、執行機関と審議機関との分担と連携の関係、審議機関の運営の基本、事務組織と教員組織の連携の在り方等を明確化する必要」があるとしている。そのうえで、「大学の事務組織については、教学組織との機能分担の明確化と連携協力の関係の確立」が求められるため、「学長、学部長等の行う大学運営業務についての事務組織による支援体制を整備すること、国際交流や大学入試等の専門業務については一定の専門化された機能を事務組織にゆだねることが適当」であり、「大学運営の複雑化、専門化に対応するために、全学的な観点からの適正な職員配置、

学部や大学の枠を越えた人事交流、民間企業での研修の機会の充実など、職員の研修や処遇等について改善する必要がある」と示され、職員の研修の必要性が論じられるようになった⁽³⁾。

平成 17 年 1 月 26 日の中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」では、「高等教育の質の保証を考える上では、教員個々人の教育・研究能力の向上や事務職員・技術職員等を含めた管理運営や教育・研究支援の充実を図ることも極めて重要である。評価とファカルティ・ディベロップメント(FD)やスタッフ・ディベロップメント(SD)等の自主的な取組との連携方策等も今後の重要な課題である。」と記され、「スタッフ・ディベロップメント」や「SD」といった用語が使われるようになった。ちなみに、この答申の用語解説では、スタッフ・ディベロップメントとは「事務職員や技術職員など教職員全員を対象とした、管理運営や教育・研究支援までを含めた資質向上のための組織的な取組を指す。」と定義されている⁽⁴⁾。

平成 20 年 12 月 24 日の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」では、第 3 章として「学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発」が章立てされており、第 1 節に「教員の職能開発」、第 2 節に「大学職員の職能開発」とそれぞれ FD と SD について述べられている。

その中で、「大学職員は、大学の管理運営に携わる、また、教員の教育研究活動を支援するなど、重要な役割を担って」おり、「大学経営をめぐる課題が高度化・複雑化する中、職員の職能開発（スタッフ・ディベロップメント，SD）はますます重要」としている。職員に求められる資質・能力としては、「コミュニケーション能力，戦略的な企画能力やマネジメント能力，複数の業務領域での知見（総務，財務，人事，企画，教務，研究，社会連携，生涯学習など），大学問題に関する基礎的な知識・理解」を挙げた上で、各種業務に求められる能力については常に分析しながら明確化する必要性を述べている。

さらに、「専門性を備えた大学職員や、管理運営に携わる上級職員を養成するには、各大学が学内外における SD の場や機会の充実に努めることが必要」であり、「職員に求められる業務の高度化・複雑化に伴い、大学院等で専門的教育を受けた職員が相当程度いることが、職員と教員とが協働して実りある大学改革を実行する上で必要条件になってくる」と示されており、大学職員にも高度な専門性が求められるようになった。その為には、「SD の推進に向けた環境整備が、重要な政策課題の一つとして位置付けられるべき」であり、「教員と職員との協働関係を一層強化するため、SD を推進して専門性の向上を図り、教

育・経営など様々な面で、その積極的な参画を図っていくべき」としている。

用語解説においても、スタッフ・ディベロップメント（SD）について、「事務職員や技術職員など職員を対象とした、管理運営や教育・研究支援までを含めた資質向上のための組織的な取組を指す。『スタッフ』に教員を含み、FDを包含する意味としてSDを用いる場合（イギリスの例）もあるが、ここでは、FDと区別し、職員の職能開発の活動に限定してSDの語を用いている。」とされており、平成17年の答申と比べると、職員の職能開発という部分に随分とクローズアップされた形となっている⁽⁵⁾。

そして、平成26年2月12日の中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）では、「事務職員が教員と対等な立場での『教職協働』によって大学運営に参画することが重要」とし、「企画力・コミュニケーション力・語学力の向上、人事評価に応じた処遇、キャリアパスの構築等についてより組織的・計画的に実行していくこと」を求めている。そして、URAやカリキュラム・コーディネーターなど高度な専門性を有する職員の必要性や、職能開発のためのSDの必要性について述べている⁽⁶⁾。

平成28年5月30日の中央教育審議会「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）」の中でも、「事務職員等の能力向上のための取組（スタッフ・ディベロップメント）を行うものとし、産業界・地域等との連携体制の構築に当たっても、事務職員等が主要な役割を果たすようにする」ことが適当であるとされている⁽⁷⁾。

こうして、長年にわたって少しずつ大学事務職員の役割についての見直しが進められるとともに、その能力および専門性を高めることの必要性が強調されるようになってきたのである。

（２）SD義務化の意義

前節で述べた流れの中で、平成28年3月31日付文部科学省令第18号により、大学設置基準等の一部を改正する省令が発せられ、大学設置基準第42条の3において、「大学は、当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修（第25条の3に規定する研修に該当するものを除く。）の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする。」と規定され、平成29年4月1日から施行されることとなった⁽⁸⁾。

今回の義務化に伴い、大学の設置認可申請の際にも、「教育内容等の改善を図るための組織的な研修等」について、「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に関する計画を具体的に記載」し、「大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、大学職員に必要な知識・技能を習得させるとともに、必要な能力及び資質を向上させる研修等の取組を具体的に記載」することが求められることとなった⁽⁹⁾。

さらに、本省令公布についての文部科学省高等教育局長通知「大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について（通知）」において、「今回の改正は、社会のあらゆる分野で急速な変化が進行する中で、大学及び高等専門学校（以下「大学等」という。）がその使命を十全に果たすためには、その運営についても一層の高度化を図ることが必要であることを踏まえ、全ての大学等に、その職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させるための研修（スタッフ・ディベロップメント。以下「SD」という。）の機会を設けることなどを求めるもの」であると示した上で、留意すべき事項として、対象となる「職員」とは、「事務職員のほか、教授等の教員や学長等の大学執行部、技術職員等も含まれる」とされたのである⁽¹⁰⁾。

今回の大学設置基準等の改正によって、SDの目的は「当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させる」こととされた。そして、その為に「研修の機会を設けること」と「その他必要な取組を行う」こととされている。つまり、SDとは「研修」だけでなく、「その他必要な取組」を含めた幅広い活動と捉えることができる。それはすなわち、研修会を開催したり、学外研修会に参加したりするだけでは不十分と考えることもできる。

対象となる「職員」について、事務職員だけではなく、教員や大学執行部、技術職員等も含まれると定義されたことの意義は大きい。教員に対する職能開発としては、すでに平成20年の大学設置基準改正により、第25条の3において、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と定められている⁽¹¹⁾。これがFDである。今回のSDについては、教員も対象としているが、その内容はFDとは異なり、授業の内容や方法に関するものではない。つまり、従来のFDとは別の性格のものとして位置付ける必要がある。

職能開発については当初、教職員を対象としたものと考えられてきた。しかし、平成20年の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」においては、SDは職員を対象とするものに限定されるようになっていた。今回の改正では再び、教員と職員を対象としたかたちにな

っている。よって、これまで実施されてきた SD については見直しが求められる。

3. A 大学における SD

(1) A 大学の現状

本章では、活発な SD 活動がおこなわれているとは言えない、地方の小規模大学である A 大学の例を参考に、SD 活動について考えてみたい。A 大学では、平成 25 年度から平成 27 年度については、事務職員を対象とした SD 研修会を年 1 回開催してきた。しかし、平成 28 年度については 12 月の時点でまだ開催されていない。

今回の大学設置基準改正に伴い、今後は計画的な SD を実施する事が求められる。A 大学に必要な SD はどのようなものかを検討するために、以下の通り、事務職員の意識調査を実施した。

(2) アンケート調査結果

A 大学において SD 活動が計画的に実施されていない要因のひとつには、教職員の職能開発への意識の持ち方に問題があるからだと推測し、A 大学において SD に関するアンケート調査を実施した。なお、すでに多くの研究者や大学職員によって、SD に関する研究は進められているが、全国のどの大学にも適合するような SD などは存在しないと考えている。SD は各大学の事情にあわせて適切なテーマ設定をするべきであり、A 大学の実状を把握することがまず大切であると考え、質問項目を設定した。

アンケートを実施したのは平成 28 年 12 月であり、調査対象としたのは事務職員 77 名で、それぞれにアンケート用紙を配付し、うち 53 名から回答を得ることができた（回収率は 68.8%）。回答者の内訳は下表の通りである。

表 1 A 大学 事務職員対象アンケート調査 回答者内訳

	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代	合計
男性	3 人	10 人	7 人	8 人	8 人	36 人
女性	3 人	3 人	3 人	7 人	1 人	17 人
合計	6 人	13 人	10 人	15 人	9 人	53 人

以下、設問ごとにその回答結果をまとめる。

表 2 設問Ⅰの回答結果

Ⅰ 平成 29 年 4 月より、「SD」が義務化されることを知っていましたか。		
① 知っていた	19 人	35.8%
② 知らなかった	32 人	60.4%

前章で述べたとおり，大学設置基準の改正に伴い，平成 29 年 4 月から SD が義務化される。この秋から各地で SD 義務化に関するセミナー等も開催されており，各大学においてもその対応が検討されていることが伺える。その状況下で，A 大学の事務職員の 6 割は，SD が義務化されることを知らない状況にあった。

A 大学においては SD 活動に積極的に取り組んでいるとは言い難い状況であり，それがこの結果につながっていると考えられる。

表 3 設問Ⅱの回答結果

Ⅱ あなたは、今年度、他大学や企業等が主催する研修会やセミナーに参加しましたか。 (複数回答可)		
① 他大学（含：コンソーシアム）主催の研修会	3 人	5.7%
② 企業主催の研修会	8 人	15.1%
③ 学会や研究会主催の研修会	5 人	9.4%
④ その他の研修会	10 人	18.9%
⑤ 参加していない	36 人	67.9%

今年度，A 大学主催の研修会は開催されていないため，他大学や企業等が主催する研修会やセミナーへの参加状況について調査した。他大学や企業，学会，研究会主催の研修会に参加した職員については，一人で複数回参加している者もあり，実数では 13 人で，24.5% の参加率である。「④その他の研修会」については，市や私立大学協会主催のものもあるが，公開講座や部活動の指導者講習会なども含まれている。

また，「⑤参加していない」と回答した者が 36 人で，およそ 7 割の事務職員が研修会等

には参加していない状況であることが分かった。

表 4 設問Ⅲの回答結果

Ⅲ 次の項目のうち、あなたが「SD」と考えるものはどれですか。(複数回答可)		
① 本学主催の研修会	41 人	77.4%
② 他大学（含：コンソーシアム）主催の研修会	36 人	67.9%
③ 企業等主催の研修会	29 人	54.7%
④ 学会や研究会主催の研修会	17 人	32.1%
⑤ 職員による自主的勉強会	24 人	45.3%
⑥ 資格試験や検定試験の受験	16 人	30.2%
⑦ 読書	5 人	9.4%
⑧ 大学院への進学	5 人	9.4%
⑨ 職員朝礼	3 人	5.7%
⑩ FD 研修会への参加	16 人	30.2%
⑪ 部活動指導	1 人	1.9%
⑫ 公開講座等の受講	12 人	22.6%
⑬ 異動（ジョブローテーション）	12 人	22.6%
⑭ 各種会議	5 人	9.4%
⑮ その他	2 人	3.8%

A 大学の職員は SD をどのようなものと考えているのかを問うたが、A 大学あるいは他大学が主催する研修会を SD と考える傾向が強いことが見て取れる。一方で、読書や大学院への進学など、主体的な形で取り組めるものについては回答が少なかった。そして、意外にも「公開講座等の受講」や「FD 研修会への参加」を SD と捉えている割合が多かった。これらについては、その内容が、「当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させる」ものであるかどうかによっては SD とは考えにくいものもあろう⁽¹²⁾。教員が授業内容及び方法の向上を図るためにどのような事を行っているのかを把握するという意味では、FD への参加は SD の 1 つと考えることもできる。しかし、公開講座の受講に関しては、その

内容が SD の目的に適う場合はほとんどないであろう。

A 大学の事務職員における SD に対する認識は多様であるといえる。

表 5 設問Ⅳの回答結果

Ⅳ 次の項目のうち、あなたが「大学職員に求められる能力」と考えるものはどれですか。 (3 つまで選んで下さい)		
① 論理的思考力	14 人	26.4%
② 企画立案力	24 人	45.3%
③ コミュニケーション力	34 人	64.2%
④ 指導・育成力	12 人	22.6%
⑤ 業務遂行力	19 人	35.8%
⑥ 高等教育知識	6 人	11.3%
⑦ 判断力・決断力	12 人	22.6%
⑧ IT スキル	2 人	3.8%
⑨ 発想力	11 人	20.8%
⑩ 業務の専門性	16 人	30.2%
⑪ 向上心	7 人	13.2%
⑫ 調整力	11 人	20.8%
⑬ その他	3 人	5.7%

ここでは、大学職員に求められる能力について問うた。どの能力も必要であり、3 つだけ選ぶことはできないという意見もあったが、最も回答が多かったのは「コミュニケーション力」であり、6 割以上の職員が必要と考えていることが分かった。これは、上司と部下の関係や、他部署との連携、教員と職員との連携、あるいは学生や外部との連絡といった幅広い場面が想定されるが、組織を円滑に動かすためには必要不可欠の能力であり、しかも、A 大学職員には不足しているものと捉えることができる。

次に多かったのが「企画立案力」であった。与えられた業務を機械的にこなすルーティンワークだけでなく、自ら課題を発見し、その解決に有効な施策を考える力が求められていると考えられる。

⑬その他には「交渉力」や「流れを読み切る力」「時間管理能力」といった意見もあった。回答者の立場や経験年数等によっても回答傾向は異なると考えられるが、今回はそこまでの回答分析はできなかった。

表 6 設問 V の回答結果

V 日常業務を遂行する上で、あなたが抱えている課題は何ですか。また、その解決に必要と思う事は何ですか。
・ 時間を有効に使うこと（計画して行動すること）。 ・ 主体性のない学生に手を焼く。そのスタンスは一朝一夕では治らない。教員サイドの指導と職員サイドの指導の連携と時間。限られた時間がネックとなる事もある。 ・ 日常業務と特命を受け行っている特殊な職務（クラブ指導と勧誘）について、両立を目指しているが、その特殊な職務について学内での認知度とその労働に対しての措置が必要。休日に家庭を犠牲にして職務を遂行しているケースがほとんどであり、せめて公式戦だけでも振替休や手当等の配慮が必要。 ・ 他部署との連携、情報共有。 ・ 部署内の職員配置。年齢が 40～50 代に偏っており、20～30 代の職員は部活動指導で不在の事が多いため、あと 2，3 年で業務遂行力が低下する恐れが高い。数年後を見越した人事異動があるとよい。 ・ 教職員間での共通認識がないため業務の遂行が遅れる事がある。同じビジョンの中で業務を行う。また、方針を固める。 ・ 発達障がいのある学生の支援のためのスキル向上（学生対応に関わる教職員全てに必要と思われるので、専門家を招いてシリーズで勉強会を行う。） ・ 部活動の指導や学生募集に対し、都合の良いときには業務をして扱うが、土日が全てうまってしまう状態である。 ・ 業務を通して主業務と兼務業務に対する自分自身の意識，取り組む姿勢が異なる。与えられた仕事はどれも同じ気持ちで取り組むこと，またそのためにメンバーと密に連絡・連携をとることが大切。 ・ プレゼン能力が不足している。論理的に話すトレーニングが必要。 ・ 学校全体で行われている行事や企画等の情報が分かりにくいので，学外向けのみでなく，

学内に対しての情報提供が必要。

- ・職員として最低限理解しておかねばならない業務内容は何なのか、また遂行すべき業務内容は何なのか明確に理解できていない。同内容の業務を教員が実施している場合と職員が行っている場合がある。部署内での業務勉強会を実施し、共通の知識を持つべき。
- ・現場作業の認識・理解度のズレ。
- ・教育機関か利益追求かは両方である。人材を育成することこそが学校の将来につながる。その理解があるか疑問。学生主体として先生・職員一体となること。
- ・情報量の少なさ。情報収集力を身につける。ニュース、人の話を注意深く見聞きする。
- ・昨今の大学を取り巻く社会環境など大学人として等しく備えておく常識が欠落している職員が多くいる。
- ・フルタイム勤務する職員が少ないこと。兼務職員以外の専従職員の導入。
- ・突然部署で一人になり、身動きがとれなくなること。
- ・危機管理を持って臨む事と、どんな問題であろうと判断力と決断力を間違わないよう業務に携わっている。その解決法は教職員全てが問題を共有するシステムが必要。その手段として、毎回テーマ設定し、テーマに沿った研修会勉強会を定例化して、課題解決手段の質を高める事であろう。それを踏まえて、自分は諸課題の検証をくり返し、本から学び、人の話を聞き、解決の糸口を探している。
- ・本学園内のガバナンス、組織名と仕事がめちゃくちゃになっている。各部署の仕事内容を明確にすべきで、人による運営でなく組織による運営が行えるようにガバナンスを整備すべきである。
- ・中長期計画が教職員に周知されていないため、大きな目標に向けての業務ではなく、目先の業務に囚われてしまう。

本設問は自由記述であり、自分自身あるいは組織として抱える問題点について率直な意見が多く出ている。なかでも部活動指導について、勤務時間超過や休日出勤が多いことに対する振替休の措置などが問題視されている。一方、部活動指導者を抱える部署においては、大会や遠征、普段の練習などで業務から抜けることによる人員不足が問題とされている。

さらに、学生対応上の問題もあることがわかった。多様な学生の受け入れに伴い、彼らに対する理解をはじめ、大学を取り巻く社会環境などについての詳しい知識等が欠如して

おり、それらを身につける機会を望んでいる意見が散見された。

また、組織の課題として、部署内外における連携や情報共有が不足しているとの指摘もあり、組織のあり方や職員個人のコミュニケーション力の欠如が問題点としてあげられている。

表 7 設問Ⅵの回答結果

Ⅵ 今後、本学で積極的に実施したらよいと思う「SD」についての提案がありましたら、お書き下さい。
・大学の教育改革や運営について資質を向上させる研修。 ・外部の企業が社員育成に利用又は実施しているものに参加。閉塞感のある学校に外の風を入れたい。 ・全職員が心から本学に対して愛情を持てるような研修会が必要。上っ面だけでは本当に目指す学校にはならない。働きがいのある職場にしたい。 ・次代を担うスペシャリストの養成。 ・ビジネスマナー、残業しないための技術。 ・他部署の業務を理解するため、若手職員は 5 年ごとに少なくとも教務部が入試広報部を経験するジョブローテーションがあるとよい。(学校構成、カリキュラムを熟知する必要がある部署のため) ・各部署が抱える課題と取り組みについて、職員が情報を共有できる研修会等の開催。 ・本学を深く知る事のできる講座、大学職員としての職業倫理。 ・企画、行事など部署の垣根を越えて各部署からプロジェクトチームのメンバーを選出し、プロジェクトの進捗状況や結果報告などを所属する部署にて報告する。学校が何を進めているか理解したい。 ・部課長・参事・参与職以外の職員での意見交換・話し合いの場もしくは会議（部署内外問わず定期的な開催）。 ・広範な知識・各種スキルアップも必要だが、経験したことのない体験，災害ボランティア等，座って人の話を聞くだけでなく，各種現場を体験する。 ・他大学との比較。 ・障がいのある学生への対応。全学的に理解を深める必要がある。

- ・教員と職員の協働について。
- ・学会への参加，論文等の執筆，大学院への進学，資格取得。
- ・10年単位での18歳人口の推移を自ら作成し，今後どういった方策が必要かを個々の職員に考えさせること。
- ・近隣大学の動向など本学を取り巻く状況について，定期的にレクチャーを受ける。
- ・学生，来客に対するインテイクとコミュニケーション能力。
- ・自己管理の在り方及び危機管理等について。
- ・諸課題に対応できる研修会・勉強会を定例化すること。外部からのエネルギーを借りて，企業，国，県，民間団体から実践例やビジョン等から学ぶシステム作りが良い。
- ・大学問題に関する基礎的な知識・理解を深めるようなもの。
- ・大学職員として，学生が参加する催しもの全てにおいて，応援観覧が学生を知り大学を知る事になる。もっと出席すべき。
- ・人材育成，目標をもつこと，チームワーク，部署の専門性。
- ・いくらSDをやってもダメ。PDCAサイクルがしっかり行えるガバナンス整備を行ってからでないと意味がない。
- ・客観的な物事の見方からによる主観的な判断力。
- ・職員同士の話し合い（グループワーク），意欲的な職員の自主的な勉強会。

この設問についても自由記述とした。部署間の連携やコミュニケーションなど，設問Vで回答した自らあるいは組織が抱える課題を解決するためのSD計画についての回答が多かった。ただ，回答の多くが具体的な研修会のテーマであり，専門的な知識を持った講師によるレクチャーを期待するものばかりであった。

（3）A大学で求められるSD

上記のアンケート結果から，A大学事務職員のSDに関する意識や取組状況を知ることができた。また，何を課題と考えているのかについても知ることができた。すでに述べたように，A大学主催の研修会が実施されていないことについては，早急な対応が必要であり，

職員の多くが講演やレクチャーを望んでいることから，学内だけではなく企業や他大学からも講師を招いて，セミナー形式の研修会を実施することがまず足がかりとなろう。

また、アンケート調査の結果から、部署間の連携や情報共有が課題のひとつと考えられる。実際の提案にも、管理職以外の職員による話し合いの場や各部署が抱える課題と取り組みについて情報を共有できる研修会を設けることや、ジョブローテーションを求める意見が多数見られた。グループワークを提案した職員もいることから、各種セミナー等とされているような、問題提起となる基調講演を受講した後にグループワークをするようなSD研修会を定期的に開催するのが良いと考える。その際のテーマとしては、多様化する学生への対応などが良いと考えられる。

さらに、A大学の組織のあり方や各部署の業務内容等についての共通認識がないことも問題とされている。A大学には「組織規程」および「事務分掌規程」がある。しかし、これらは事務職員が簡単にアクセスできるweb上のグループウェアには掲載されていないため、閲覧することも容易ではない。

大学の運営は、全教職員に対し中長期計画を周知することが重要である。その上で、学内組織の把握、業務分担の理解に基づいて、各自に与えられた業務が全体計画のどの部分を担っているのかを把握して取り組むことが求められる。したがって、大学をはじめとする高等教育を取り巻く環境、自大学の置かれている状況、学内の組織体制および中長期計画等について学ぶ機会もA大学のSD活動として必要であると考えられる。

前章でも述べたように、今回の大学設置基準改正によって、SDについては「研修の機会を設けることその他必要な取組を行う」こととされた⁽¹³⁾。したがって、上記のような研修の機会を設けるだけでなく、その他必要な取組についても推進することが求められている。

A大学には、事務職員の自己啓発を積極的に奨励支援することにより、一般教養並びに専門知識及び専門技術に関しての資質向上を図ることを目的とした「事務職員自己啓発制度規程」が整備されている。A大学大学院での修学や学外機関による専門研修、読書など8項目についてそれぞれの基準や条件に基づいて単位が認定され、その取得単位数は、昇級等の一指針として活用されることとなっている。

しかし、アンケート結果では、大学院への進学や読書をSDと考えている職員は少なかったことから、この自己啓発制度がどの位職員に周知されているかは不明である。この制度を再度、全職員に対して周知徹底し、大学院への進学や研修等の受講を積極的に促すことで、活発なSD活動につながると考える。

また、A大学には「紀要」があり、毎年3月に刊行されているが、この紀要へ投稿する

ことができるのは、A 大学の専任教員か専任教員を含む共同執筆者、A 大学大学院博士後期課程の院生、A 大学が主催する公開講座の発表者等とされており、基本的には事務職員には投稿の権利が与えられていない。

大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図ることが SD の目的であるならば、職員が論文や研究報告等を投稿できる場を設けることも今後は必要になると考える。教員だけでなく、職員についても積極的な研究及び執筆活動に取り組むことが求められると考える。

4. SD をどう捉えるか

前章では、A 大学で実施したアンケート調査結果をもとに、A 大学に求められている SD について論じたところである。今回のアンケート調査の回答から、「SD とは何か」という根本的な部分について、職員の認識が様々であることがわかった。A 大学の職員の中では、「SD＝研修会」と考えている割合が少なくないこともわかった。第三者が企画する研修会に参加することが SD と考えているのである。

確かに、研修会に参加することは SD と考えられる。しかし、研修会に参加することだけが SD ではない。例えば、大学院への進学は、その学修によって大学運営に必要な知識や技能が身につくものであればそれは SD と考えられるし、読書や資格試験等についても同様である。

A 大学の取り組みとして注目すべきものがある。それは、平成 27 年度から、文学部 1 年生を対象に開講されている「キャリアデザインⅡ」という課題解決型 FSP 講座である。この授業では、学生が大学事務職員になったと仮定して、比較的若い 4 名の事務職員を講師とし、その事務職員が上司、学生が部下と想定して、学生は 5 名程度のチームを編成し、上司である事務職員が提示する課題について、大学職員として解決策をプレゼンテーションするというものである。

課題提示から最終提案までの期間としては 1 ヶ月余りであるが、講師を務める事務職員にとっては、自大学が抱える課題について真剣に考えるとともに、学生からの提案に対しても的確な指摘や助言を与えることが求められるため、大変貴重な経験をすることができる。限られた職員しか経験することはできないが、この取り組みも A 大学の事務職員の職能開発を促進するという意味で、SD 活動のひとつとして考えることができよう。

以上のことから、大学における日常業務をはじめ、様々な取り組みにおいても、SD の 1

つと考えることができるようなものは意外と存在する。そこで重要なのは、自ら主体的に学ぼうという意欲・姿勢が見られるかどうかであると考え。SD は、義務化されるから、あるいは、誰かに指示されるから取り組むものではない。アンケート調査において、各自が業務遂行上の課題を感じているにもかかわらず、その解決については他人任せになっている感がある。SD とは、学ぶ必要性を感じたことについて、主体的に取り組み、自ら学ぶことが求められているのではなかろうか。とすれば、教職員が自ら学びたいと考えるような意欲を喚起することが、大学の組織として求められよう。

主体的に学び、積極的に大学の運営に関わろうとする教職員を育成することは、大学の発展にも大きく寄与すると考える。SD は人事異動や人事考課とも密接な関係があり、多くの大学では人事課が中心となって取り組まれている。しかし、今後の大学経営を担う人材を育成するという意味では、経営戦略室や企画部門も SD に関わる必要がある。大学の中長期計画の中に、人材育成計画も盛り込んでいくべきであり、中長期計画の策定に関わる部署と人事課が連携して SD 活動計画を立てる必要があると考える。

5. まとめ

「教職協働」を進めていくためには、事務職員と教員が対等の立場に立つことが重要であり、このことについては事務職員だけでなく教員にも理解してもらう必要がある。18 歳人口の減少を目前に控え、大学改革の推進が求められる今、大学は「象牙の塔」であってはならない。

全教職員を対象とした研修会は、教職員の学ぶ意欲を喚起する場であり、実際に価値ある SD は、教職員各自が大学の運営・発展のために何が必要かを考え、自らが主体的に学ぶ活動である。そして、その成果が大学の運営に反映されるようなものでなければならない。研修会の開催や人事異動はあくまでもきっかけ作りでしかなく、計画的な開催・実施によって、多くの教職員が自ら学ぶ姿勢をもつような人材育成を推進することが必要であると考え。

6. おわりに

本稿では、A 大学事務職員を対象としたアンケート調査の結果をもとに考察を加えるに留まり、年齢や性別、役職、部署などの相違と SD に関する認識の相違の相関についてまで分析するには至らなかった。また、何度も述べてきたとおり、今回の大学設置基準の改

正では、SDの対象は事務職員だけでなく教員も含んでいる。事務職員の意識や現状については今回のアンケート調査である程度知ることができたが、今後の学内におけるSD活動計画の策定にあたっては、教員の現状を把握する必要もある。A大学では、事務職員の間でもおよそ6割がSDの義務化について知らなかったことを考えると、教員についても同程度の割合でSD義務化を知らないことが予想される。

恐らく、それぞれの立場によって、SDに対する認識も異なるであろうし、それについては今後の検討課題としたい。

＜注および引用文献＞

- (1) 中央教育審議会「大学のガバナンス改革の推進について」(審議まとめ),2014
- (2) 大学審議会「大学運営の円滑化について(答申)」,1995
- (3) 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―(答申)」,1998
- (4) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」,2005
- (5) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」,2008
- (6) 中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について」(審議まとめ),2014
- (7) 中央教育審議会「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について(答申)」,2016
- (8) 文部科学省高等教育局長「大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について(通知)」,2016
- (9) 文部科学省高等教育局大学設置室「大学設置等に係る提出書類の作成の手引き(平成29年度改訂版)」p.94,2016
- (10) 上記(8)の再掲
- (11) 文部科学省「大学設置基準」第25条の3,2008改正
- (12) 上記(8)の再掲
- (13) 上記(8)の再掲

社会参加の意欲・実践力を高める小学校社会科カリキュラム の研究

学習内容における「地域」の取り扱いから

小嶋 祐伺郎*

A Study on Social Studies Education Curriculum Model to Promote Mind of Social Participation at Elementary Schools Through a Study of Community in the Subjects of School

Yujiro OJIMA*

概要：

次期学習指導要領は、従来の「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」という学習方法論が記載されるなどの大きな変革となるが、「何ができるようになるか」という資質・能力の面では子どもの社会参加の意欲・実践力の育成が課題として挙げられている。

本研究は、社会科教育の現状分析と、市民性教育とのかかわりを考察することによって、子どもの社会参加の意欲・実践力を「地域学習」によって高めるための小学校社会科カリキュラムを構築することをめざしたものである。

実践の検討をふまえた研究からは、地域に生きる人々に焦点を当てた教材を開発し、子どもが自ら新たな「問い」を立て、対話を繰り返しながら学習を深めることによって、社会参加の意欲・実践力が高まることが分かった。

キーワード：社会参加 市民性資質 多元的複合的アイデンティティ 地域学習カリキュ
ム

* 奈良教育大学附属中学校 教諭

1. 社会科教育における社会参加の意義

(1) 社会科の目標と市民性教育

小学校社会科の教科目標は、「公民的資質の基礎」を養うことにある。この「公民的視資

質の基礎」について、現行の学習指導要領には「こうした公民的資質は、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものである（下線筆者）」と書かれている(1)。そして、「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことは、小学校及び中学校の社会科共通のねらいであり、義務教育全体を通して、その実現をめざす社会科の究極的なねらいとなっている。しかし、現在改訂が進められている次期学習指導要領の改訂の基本方針によると、この「公民的資質の基礎」にかかわるものとして、「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることや、社会参加の意識等については課題（下線筆者）」とされている(2)。では、子どもの社会参加の意欲・実践力を育てるために、現在の社会科教育に欠けているものは何なのか、そして社会科の授業をどのようにすればそれは改善されるのか、そのことを実践から考察することが本稿のねらいである。

筆者は、この10年来「持続可能な社会の実現をめざす」教育である ESD (Education for Sustainable Development 持続可能な開発のための教育) に携わり、社会科教育のねらいである社会参加の資質・能力を育むべく実践研究を続けてきた。その実践から導き出されたことは、答えのない現代的課題を子どもと教師がともに考え、克服のための解決策を生み出していく学習のためには、現代社会の認識とともにグローバル化、多文化化した現代社会における市民的資質をも育成する社会科の学習を成立させなければならないということである。そしてその学習とは、学習の対象である地域を、身近な地域から国家、国際社会、地球社会へと広げていく過程の中で、子どもたちのアイデンティティを多元的複合的なものへと育てていくような学習である。(3)

社会科の目標に「公民的資質」の文言が本格的に書かれたのは1968年からである。本格的にというのは、それより前の1948年発行の小学校学習指導要領補説編に主要目標として「一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を発展させることであります。」と述べられているからである。この2つの「公民的資質」の意味合いの違いについては、臼井(2007)がそれぞれのねらいを、48年版が基本的人権の主張と個性を重んずることをベースとした社会生活に置くのに対し、68年版以降は、家族や国家への愛情や正しい国民的自覚を持って国家や社会に尽くそうとする態度をベースとして国家や社会をとらえるものであると整理している(4)。今日の複雑化した現代社会の地球的課題に対処するための「公民的資質」とは、おそらく1948年のころはもとより1968年とも意味合いが違っ

ているはずである。

そこで、近年では「公民的資質」の形成について社会科教育だけでなく、市民性（シチズンシップ）教育」が注目されている。それは一つには、近年の急速なグローバル化によって、これまで社会科教育があいまいにしてきた「公民」概念、あるいは「国民」の有り様が変化し、自立した「市民」としての個の存在がクローズアップされ、社会科教育も変化を求められるようになってきたからである。社会科の授業が「社会認識力」の育成を中心としながらも、他者との対話やかかわりを通した意思決定や社会参加に関する学習を伴った社会科へと転換させていくことが求められるようになったのである。

社会科教育にあつては、「公民的資質」の育成の方法について「社会認識力」の育成か「社会形成力」の育成化という議論がある。前者は森分が市民的資質を個別的な知識から一般的な知識へ、そして価値的な知識の理解までの社会認識に限定したことによる(5)。一方、後者については、社会科における批判性の欠如と価値判断の排除という問題点を克服するために、池野が「社会形成力」の育成を社会科の役割として提唱したことから議論が深まった(6)。さらに、90年代からアメリカで始まったサービス・ラーニングの手法が日本でも紹介され、社会参加に関連させた社会科授業の実践も、総合的な学習の導入に伴って、社会科と総合とを連携させた取り組みとして増えてくるようになった。

このように、日本における社会科教育と市民性教育との関係性については、社会科教育のあり方についての議論があるが、もう1つは「公民」そのものの概念についての歴史的背景をめぐる論争がある。そのことについてここでは詳しく触れないが、「公民的資質」の英訳である「citizenship」は、「市民的資質」と訳すこともでき、使い手が「シチズンシップ」を語るときに、それが「公民」なのか「市民」なのかということが前提として存在するのである。

つまり、今日、市民性資質が注目されているのは、これまで民主主義社会の形成の中核を担ってきた社会科教育において、「公民的資質」のとらえ方と「公民」とは何か、という2つの教科目標に関わる大問題があり、さらにそのことが、子どもの社会参加の資質・能力の育成について、社会科がどのように担うのかという指導法と、さらに子どもが参加する（あるいは創り出す）社会とは何を指しているのかという学習対象（内容）にかかわる問題へとつながるのである。

（2）社会科における「地域」

子どもの社会参加を促すという場合、社会科が学習対象とする「社会＝地域」とは何か。

それは、先に述べた「公民」をどうとらえるか、という問題とかかわる。つまり、「公民」か「国民」か、あるいは「市民」なのかということが、学習対象や対象とする地域で何を学ぶのか、ということの規定するということである。

「公民」は「国家公民」のニュアンスを持ち、「市民」は都市市民や市民運動のイメージを抱かせるとして、谷川（2001）は「社会市民」を提唱する。そして、citizenship を「公民的資質」と言い換えることに抵抗感のある人は少なくないとしながらも、「市民的資質」という言葉でも、市民では国家的要請に応えられないという考えや、内外の他民族の実態を見たとき、果たして市民という近代的な概念でくくれるかという疑念から、citizenship の訳に「社会市民的資質」という語を当てている(7)。この谷川の考えの背景には、学習指導要領における「公民」のとらえが、臼井の整理した 68 年版以降、「国民」すなわち「地域社会および国家の担い手」にシフトされていること、そして「市民」の概念が各国の状況によって違っていることがあるからである。

つまり、国民国家の揺らぎが世界的に共通の現象となりつつある中、国家＝国民＝市民という等式がもはや成り立たないことを認識した上で、社会科の目標である「公民的資質」について考えなければならないのである。「国民＝公民・市民」を前提とする日本の学校教育における現実との矛盾の認識があってはじめて、今日の社会における社会参加の学びの有り様について論じることができるのである。

社会科の学習は、小学校 3・4 年生の「自分たちの住んでいる身近な地域の学習」からはじまる。そこでの「地域」は自分たちの通う学校周辺から自分たちの住んでいる市（区・町・村）を指している。それが、次第に中学校の学習にまでつながり、国家、国際社会、さらには地球全体へと広がっていく。しかしそれは単に空間的に広がるだけでなく、それらが重層的に重なり合っているという認識を持たせることが大切である。「公民」のとらえを、国家や社会に対して義務を果たすことに比重を置いたものとしてではなく、国家や社会の意思決定に参加し、そこで政治的判断を行使する主体であり、そのことが社会的責任を果たすことになるというという考えが、子どもに社会の一員として社会参加しようとする意欲を育むのである。つまり、わたしという「市民」の政治参加そのものが、身近な地域の共同体をはじめとして、市町村、国家、さらにはグローバルな関係性を自分との間に構築していく、そのような個を「市民」としてとらえ、そんな「市民」を育む教育が求められているのである。

社会科における「地域」とは、グローバル社会において「個＝市民」が社会参加し、主

体的意思決定する場すべてである。しかしその学習の基盤は身近な地域（＝ふるさと）である。身近な地域における課題を知り、課題に向かう人たちの生き方に触れることによって、社会構造の中にある矛盾や不合理に気づき、共によりよい社会を創るために参加・参画活動をする、そのような学びを社会科の中で展開していくことによって、子どもの社会参加の意欲・実践力は高まり、学ぶべき「地域」の概念も広がっていくであろう。

子どもは地域について学習する中で、それがグローバルな課題であることに気づいていく。そしてその解決のために成す自らの行動が、グローバルな課題の解決につながっていくことにも気づき、そのことが社会の構成員であるという実感を生み、さらに次のより広い「地域」での社会参加へと向かう意欲につながるのである。

このような学習を小学校3年生から中学校に至るまで、義務教育で行う社会科の授業の中で実践することによって、子どもは地域のアイデンティティを基盤に多元的複合的なアイデンティティを獲得していく。そしてそれぞれの課題に際して、ある時は日本人として、またあるときは地球市民として、さまざまなアイデンティティを基に考え行動することができるようになっていくのである。ここに社会参加学習の意義がある。

このような意図のもと、筆者はここ数年、中学校の社会科授業において「国民国家を相対化する」ことを意図した授業実践を行ってきた(8)。しかし、子どもの社会参加の資質・能力は発達段階に応じて長期的・系統的に育成すべきものである。そこで、本稿では、中学校の学習につながる小学校の「地域学習」のあり方から、社会参加の意欲・実践力を高める授業作りについて考察した。

2. 社会参加の意欲・実践力を高める「地域学習」の方法

(1) 地域で何を学ぶか

1998年の学習指導要領の改訂から、小学校3・4年生の目標と内容がまとめて示されることになった。これは、2年間を通してしっかり身近な地域について学習するための措置であり、地域での学びがその後の社会科学習の基盤になるということである。

社会科における「地域学習」の先行研究では、朝倉(1989)の編著が基本となろう。朝倉は、社会科における地域の役割について、「社会事象を意味づける場」「社会生活の原則を発見させる場」「社会の発展を願う気持ちを養う場」「社会科の学習能力を育成する場」の4つに定義した(9)。そこには、地域での学びを通して一般化できる社会事象の法則性を学び、社会科の見方・考え方を培うという、社会科における地域の役割を読み取ることが

できる。実際、小学校 3・4 年生における地域学習においても、その多くが体験学習として上下水道の仕組みやごみ処理の方法、スーパーマーケットや公民館見学などのような、教科書の記述に従って、その地域でなくても可能な、一般的でその後の地理学習へと類型化できるような学習となっている。

このことについて、大藪（2008，72p）は、地域学習の二義性として郷土学習としての地域学習と一般的地域学習との区別について指摘し、「地域学習において超地域的一般性（一般現象）を学ぶのか、それとも地域的特殊性（特殊現象）ないし地域の個性を学ぶのかという問題」があると述べている(10)。また大藪は、「全国レベルで共通版として作成された教科書では、全国共通の内容にせざるを得ないのに、学習指導要領では、地域学習を小学校中学年の内容としているのである。」と述べ、「教科書の地域化」と「地域の教科書化」について言及している(11)。

ここでいう「教科書の地域化」とは、全国各地の市町村教育委員会が発行している副読本や副教材のことである。こうした副読本・副教材を活用しながら、教師自身が地域や子どもの実態をしっかりと見つめ、「地域の教科書化」を図ることが大切であろう。

既に述べたように、社会参加意識の育成のためには、自分の所属するさまざまな社会におけるアイデンティティを確立し、それを多元的複合的に構造化すること、いいかえるならば獲得したアイデンティティを状況によって使い分けることができることが大切である。そして、そうしたアイデンティティ形成の基盤が身近な地域であり、そのような意識を持って地域を見つめた時、他地域とは違う、「ふるさと」と呼ぶべき自分の生きる（生きた）地域が現れる。

「ふるさと」という語には、自然環境などの空間的認識や、過去からの人間のくらしという時間認識だけでなく、それらに付随した人やモノに対する感情（思い出）が包含されている。プレモダン社会にあっては、地域でのくらしそのものが学習であった。人は、地域社会の中で日々他者と共に生きることを繰り返すことによって学び、共に地域を創り、協働活動によって生まれた感情をベースに、その地を「ふるさと」と呼んだ。アイデンティティとは、このようにして自己の中に他者性を取り込むことによって確立されていくのではないだろうか。そしてこの「ふるさと」という意識が最終的には地球へと広がっていくことができるような学習の基盤が「地域学習」であり、そのための教材として地域があると考える。

では、そのような地域の学びをどのように教科書化していけばよいのだろうか。次に、

地域の教科書化＝教材化の具体について述べる。

（２）地域の教材化のポイントとしての「地域に生きる人間」の存在

地域の教材化というときの地域は、まず子どもの身近な生活圏、「ふるさと」の歌詞にある「忘れがたきふるさと」である。地域の教材化のためには、まず第１に一人一人の教師が、地域と子どもの実態を深く考察して教材を作成することが大前提である。そして次に、教材の中に「人」をすえることである。子どもが自分の生活圏を「ふるさと」として認識し、アイデンティティを育むような学びの教材作成に必要なことは、教材における「人」の存在である。地域を学ぶ意味は、一般的な地理や政治経済的な課題を学ぶのに身近で親しみやすいからではなく、そこに地域の課題に取り組む人がいる、という地域独自の教材があるからである。自分の身近なところに自分を取りまく課題に取り組みながら生きる（働く）人が存在し、その人にかかわるモノやコトに迫り、地域の課題を「わがこと」として受け入れていくようになることが「地域学習」にとって大切である。

社会参加の意欲は、「地域学習」で出会った人を通して培った社会認識を基に、自分にできることを見つけることや、あるいはその人と一緒に活動しようという人間の本性を揺り動かすことによって育まれるものではないだろうか。

そのような学習の教材作りのための視点として次の３点を挙げる。

①地域の方々を、地域の人材活用というとらえではなく、教師も子どももその方とともに学ぶ（ともに生きる）という意識で学習に取り組めるように構成する。

②学習の過程において、次の２つの対話活動を取り入れる。

- ・地域の課題に対しての自己内対話。（地域の課題と向き合い、自分のことを振り返る。発達段階に応じて、自己の生き方とかかわらせて考える。）

- ・地域の課題を相対化するとともに、自分の考えや価値観を再構成するための対他者対話。

③自立への基礎を養う生活科から、社会性や他者性を育む社会科へとつなげ、またグローバルな視点を持たせ、中学校の学習へとつながるような内容構成を心がける。

３．学習の実際とカリキュラムの構成

このような「地域学習」の実践を、筆者は既に 2005 年から 2008 年にかけて取り組んでいる。それは、当時筆者が広島県西部の山間部に位置する校区において、小学校教諭を兼務し、地域で保小中連携教育に取り組んだものである。ESD の先駆的取り組みとして地域

ぐるみで取り組んだこの実践は、「地域社会の形成者としての自覚を持ち、グローバルに考え行動できる子どもの育成」を研究テーマとし、保育所・小学校・中学校それぞれの学びをつなぎ、異年齢の学習活動を取り入れながら学習を展開した(12)。学習全体のカリキュラムを基に、当時作成した社会科カリキュラムから実践例を紹介するとともに、実践を再吟味することによって、「地域学習」カリキュラムを作成し、本研究のまとめにかえたいと思う。

(1) 実践例 ～小学校 6 年の学習「S さんのハーモニカ」～

先に、地域の教材化のポイントとして、地域に生きる人の生き方を通して社会認識を培うことについて述べた。そのような学習の例として、6 年生の歴史学習「S さんのハーモニカ」の実践について述べる。(実践は 2008 年に実施した)

戦前から地域に暮らす S さんは、農業に従事される傍ら、時間を見つけては独りで海外旅行に出かけられていた。そして時折学校を訪れ、各地の風景写真を引き伸ばして持って来られ、写真の思い出話をしながら、わたしが選んだ写真を額縁に入れ、楽しそうに学校の廊下に掲げて帰られるのだった。

ある日、わたしは S さんに、独りで海外に行かれる理由を尋ねた。S さんは、「今度うちに来たとき、いいものをみせよう。」とわたしに向かって微笑んだ。数日後、お宅を訪問すると、机の引き出しからハーモニカを出してわたしに差し出した。太平洋戦争末期、小学生だった S さんは、新任の音楽教師と出会う。軍国調の歌を好まず、子どもと唱歌やわらべ歌を歌うのが好きだったその先生を S さんは敬愛するようになり、音楽が得意になる方法を尋ねた。先生は「これで練習しなさい」と、自分の愛用のハーモニカを S さんに手渡した。しばらくして先生は徴兵にとられガタルカナルで戦死された。軍事色のない歌を教える先生への懲罰であった。戦地に赴く日、先生は生徒に一つの歌を送った。先生が作詞作曲した歌だった。戦死の報せを聞いた S さんは一人で小高い丘に登り、そこでずっとハーモニカを吹いていたという。わたしは S さんにこの話を子どもたちに話してほしいとお願いしたが、「それはあなたの仕事」と微笑まれた。そこで地域の戦争中のくらしや、そこに生きた地域の方の苦労などをもとに、学習单元「S さんのハーモニカ」を構成した。

学習を進める中で子どもたちは、「ガタルカナルってどこだろう」「ガタルカナルの戦いはどんなものだったのだろう」「なぜ先生はガタルカナルに行かされたのだろう」など、次々と新たな「問い」を見つけていった。そして新たな「問い」を調べたり、聞き取ったことをもとに仲間と話したり考えたりする過程で、さらに新たな「問い」が生まれていった。

「なぜ日本は太平洋のずっと遠くまで戦地を広げたのだろう」「アメリカと戦うのになぜ、アジアや太平洋が戦場になったのだろう」「そもそもなぜ日本は無謀な戦争をしたのだろう」など、一人の地域の方の戦争体験が、歴史認識を培う学習テーマとなっていた。

学習を通して、子どもたちは日本や世界の出来事は、小さな地域にも大きな影響を与えること、戦争や紛争は一人の人間の人生を変え、人権を踏みにじることを知っていた。そしてかれらの立てた最後の問いである「なぜ、Sさんは独りで海外に出かけるの」について考えた。子どもたちはSさんが必ず旅行にそのハーモニカを持っていくことを知り、次のように考えた。「先生と一緒に世界を見たい」「平和で好きな歌を歌える世界になったことを先生に見てほしい」「いつまでも平和な社会であることを先生と一緒に願いたい」。。

子どもたちはSさんの思いを深く考え、その生き方を通してグローバルな視点で社会事象について考えることや、平和についての価値観を形成していった。そして、音楽教師がSさんの記憶をたどりながら先生が作った曲を復元し、子どもたちは中学生とともに地域の町起こしのイベントで、歌とハーモニカでその曲を披露したのである。

(2) 実践の評価とカリキュラムの作成

この実践から、社会参加の意欲・実践力を高める「地域学習」のカリキュラムの作成に当たって考慮することを整理すると、次の4点が挙げられよう。

①社会参加の意欲を高めるには、子どもの社会認識の深まりとともに、子ども自身が新たな「問い」を立て、それをもとに次の学習を進めていくことが有効である。

(子どもが自ら新たな「問い」を立てられるような内容構成になっているか)

②他者の生き方から社会認識を深める学習は、その人の人間性に寄り添うことでもあり、子どもの価値観形成にも大きな影響を与える。(学習全体が教師の価値観を注入するような構成になっていないか)

③学習の過程で、対話における子どものナラティブ(語り)変容を追うことによって、子どもの学習の深まりが読み取れるだけでなく、次の学習の評価基準を決めることができる。(子どもの変容を対話から見とれる手立てはあるか)

④何より、指導者である教師が地域の現状をどうとらえ、そこに生きる人間に寄り添って学習を進めることが大切である。(地域に生き、そこで教育するという教師の姿勢は保たれているか)

これらを基に作成した奈良を学習の場としたカリキュラム試案を次の表1, 2に示す。学習は、3年生から6年生まで継続したものとなっており、同じ人とのかかわりを通して

それぞれの学年のねらいにせまるように構成している。また，表中の⑤は子どもが自ら新たな「問い」を立てるための学習構成（次の学年の学びへつなぐ）をする際に想定される子どもの疑問を示すものであり，子どもの主体的な活動を奪うものではないことを付け加えておく。

表 1 社会参加の意欲・実践力を高める小学校社会科カリキュラム試案 1

（地理的な見方・考え方から政治・経済的な認識へと広げる学習）

【①価値判断の内容②他者との出会い③対話④アイデンティティ形成⑤新たな「問い」】

		小 3 ・ 4	小 5	小 6
奈良の食材を生かす人を通して	①	○生産の努力と工夫 ○健康で安全な食生活 ○環境と消費生活 ○昔と今の土地利用と人間の知恵	○流通・販売の工夫 （地産地消の意味） ○自然条件と農業 ○農業と防災	○相互依存 （貿易と農業振興） <u>○ともに社会を創る</u>
	②	大和野菜を作る農家，大和野菜を食材にする料理店の方		
	③	○インタビューや対話の楽しさを感じる。 ○自分と同じ考えや違う考えのあることに気づく。	○他者の意見や考えの根拠や価値を理解し，様々な視点や立場から判断しようとする。	○異なる意見や考えをもとに，さらに探究し，自分の考えを再構築する。
	④	○自分の身近に，地域を愛し努力している人がいることに気づく。	○なぜそのような生き方を選択したのか，地域の実態や課題から考える。	○自分の意見を再構築することで，自分の価値意識を理解し自己理解を深める。
	⑤	○なぜ，奈良の野菜にこだわるのだろう。 ○奈良のものにこだわった人は他にいないかな。	○奈良の野菜を生産したり，食材として使うために工夫していることは何だろう。 ○近年の外国人観光客	○身近な国際問題は他にどのようなものがあるのだろう。 ○利害が対立する国際問題を解決するにはどうす

		○どうしてここでは野菜を作るのだろう。	の増加にどのように対応しているのだろう。	ればよいのだろう。(中学校の学習へ)
--	--	---------------------	----------------------	--------------------

表2 社会参加の意欲・実践力を高める小学校社会科カリキュラム試案2

(歴史的な見方・考え方から政治・経済的な認識へと広げる学習)

【①価値判断の内容②他者との出会い③④については表1に同じ⑤新たな「問い」】

		小3・4	小5	小6
地域の文化財を守った人たちを通して	①	○変化への気づき (地域の調査や聞き取りから) ○古いもののよさ ○地域の特色と町づくり	○変化への気づき (地域の産業構造やくらしの変化から) ○社会生活と人々のつながり ○科学技術と伝統技術	○人間の願い, 勇気 ○戦争と人権 ○平和主義 <u>○ともに社会を創る</u>
	②	○戦争中, 仏像を火災や金属品抛出から守った方 ○街角にある名もない小さな仏様や祠を日々守ってきた方		
	⑤	○くらしが変化したのはどのようなことが起きたからだろう。 ○なぜ, いのちをかけたか, 自分の時間を削って文化財を守った(守っている)のだろう。	○地域の人々は, 歴史の流れの中で, どのように社会の変化に対応してきたのだろう。	○人々を不幸にするのに, 戦争はなぜ起きるのだろう。 ○平和な社会を創るためにわたしは何を考え行動すればいいのだろう。 (中学校の学習へ)

3. まとめにかえて

次期指導要領改訂に際し,これまで公表された内容には,「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有」することを求め,「社会に開かれた教育

課程」の実現という理念が提示されている。このことに社会科教育の果たすべき役割が重要であることはもとより、社会科はどのようにその期待に応えるかが問われている。一人の実践家として、これからも子どもとともにこの課題に向かう所存である。そのためには、今後は作成したカリキュラム試案をもとに実践を継続し、評価検証の後に、より確かなカリキュラムの作成へと向かわなければならない。

ここ数年、学制制定以来の大きな教育の改革の時代を迎えたといわれている。現在の学校は国民国家の形成に伴って、国民としての教育を施すために生まれ、国中のあらゆる地域で小学校が作られた。それはもちろん国策に基づくものであったが、地域の人々の思いが込められていたこともまた事実である。「学校は地域と地域に生きる子どものために存在する。」この文言に、ポストモダン社会の学校の在り方があると思われてならない。そのような思いが形になり「社会に開かれた教育課程」が現実のものとなり、「学校が社会を創る」ことが一歩ずつ成されていくのだと思う。そしてそのために、豊かな地域での学びの創造が重要なのである。

<注および引用文献>

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版、P3、2010
- (2) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」2016
- (3) 筆者の多元的複合的なアイデンティティ形成をめざす実践については、以下の論文に掲載予定である。小嶋祐伺郎「地球市民意識を育む道德性育成の実践的研究 ～多文化共生社会における市民性育成の視点から～」『奈良教育大学次世代教育開発実践センター紀要』2017
- (4) 臼井嘉一「<日本社会科>の目的・目標と『公民的資質』」『福島大学総合教育研究センター紀要』2、福島大学総合教育研究センター、pp. 9-16、2007
- (5) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」『社会科系教科教育研究』第3号、社会科系教科教育学会、pp. 43-50、2001
- (6) 池野範男「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」『社会科教育研究別冊 2000（平成12）年度研究年報』、2001年a、pp. 47-53、2001
- (7) 谷川彰英「社会科教育の本質と公民的資質－『社会市民資質』の提唱－」『社会科教育研究別冊 2000年度版』、日本社会科教育学会、2001

- (8) 拙稿，前掲書，2017
- (9) 朝倉隆太郎『地域に学ぶ社会科教育』東洋館出版社，p10－12，1989
- (10) 大藪敏宏「小学校社会科教育における地域学習の傾向分析と課題－富山県の実例分析と NIE による地域的文化遺産の学習単元の構想－」『富山国際大学国際教養学部紀要』Vol. 4，富山国際大学，pp. 63-78
- (11) 大藪，前掲論文，64p
- (12) 小嶋祐伺郎『『未来への選択』の視点に立った市民性資質を育成するための授業実践～保小中連携教育の構築を通して～』『国際理解教育』Vol. 12，日本国際理解教育学会，pp. 46-61，2006

注意欠陥多動性障害児及び その他の園児・児童の不規則発言に対する保育園と小学校で 連続したクラスワイドな支援と個別支援の効果

佐田東 彰*

Effects of Continuous Class-Wide and Individual Support for Children with ADHD and Other Children and Kindergarteners with Irregular Speech from Nursery to Elementary School

Akira SAITOU*

概要：

本研究では、注意欠陥多動性障害児（以下、A児）とその他多数の園児・児童の不規則発言に対し、機能的アセスメントを行い、その結果に基づき、保育園と小学校で連続し、クラスワイドな支援であるクラスワイド・ソーシャルスキルとめあて&自己評価カード等を実施した。その結果、①保育園ではクラスワイドな支援により、多くの園児の適切行動が増加し、不規則発言は減少した。しかし、A児の不規則発言は減少しなかった。②小学校入学後のクラスワイドな支援の再実施では、再び、多数の児童の適切行動が増加し、不規則発言の減少があった。しかし、A児の不規則発言は、クラスワイドな支援を実施しただけでは減少せず、個別支援を実施したことで減少した。③事後アンケートでは、クラスワイドな支援の有効性が示された。以上のことから、保育園と小学校が連続し、クラスワイドな支援及び個別支援を実施する支援方略の有効性が示唆された。

キーワード： 保育園 小学校 連続 クラスワイドな支援 個別支援

* 糸魚川市立ひすいの里総合学校 教頭

I.問題

小1プロブレムとは、小学校第1学年の学級において、入学後の落ち着かない状態がい

つまでも解消されず、教師の話を聞かない、指示通りに行動しない、勝手に授業中に立ち歩いたり教室から出て行ったりするなど、授業規律が成立しない状態へと拡大し、こうした状態が数か月にわたって継続する状態である（東京都教育委員会,2011）。東京都教育委員会（2011）の調査では、都内の19%の学校で小1プロブレムが発生していた。

また文部科学省(2012)の調査によれば、小学校1学年において行動面、学習面で特別な支援を必要とする児童が各学級に9.8%の比率で在籍していた。このことから、就学前の幼児が何らかの発達障害を有する可能性がある。さらに仲田（2002）は小1プロブレムのような「学級の荒れ」の要因のひとつとして、発達障害のある幼児児童生徒の存在を挙げている。就学前の幼児の問題行動の改善は教育現場で喫急の課題となっている。

このような現状の中、発達障害児が示す問題行動への対応方略の一つとして、小学校側の視点から、笹森(2007)、道城・松見(2007)は、学級経営の重要性を示唆している。しかし、安定した学級経営は難しい。学級経営の改善に対し、School-Wide Positive Behavior Support(以下、SWPBS)が提唱され一定の効果が示されている(大久保・高橋・野呂, 2011)。SWPBSでは、組織の構成員全体に関係する適切な社会的行動の生起と、その行動（適切な社会的行動）に対する正の強化での維持をめざした手続きが実施されている(Horner & Sugai,2000)。SWPBSには問題行動に対する「階層的な予防的アプローチ」がある(Sugai & Horner,2002)。これは、1.全幼児児童生徒に対し園、学校、学級全体で実行するクラスワイドな支援、2.リスクのある行動を呈する幼児児童生徒に特化された小集団支援、3.リスクの高い行動を呈する幼児児童生徒個人に特化された個別支援の3つの階層から支援を行うというものである。

そして、クラスワイドな支援を実施することが学級経営を安定させる一要因になることが示唆されている。例えば学級単位でのClasswide Social Skills Training（以下、CSST）が提案され、その有効性が報告されている（佐伯・宮木・落合,2012;小泉・若杉,2007;河村・品田・藤村,2007;水谷・岡田,2007;荒木・石川・佐藤,2007）。CSSTとは、学級単位でのSocial Skills Trainingである。CSSTは、対人的行動の障害やつまずきの原因を社会的スキルという客観的に観察可能な学習性の行動の欠如として捉え、問題行動を修正し、必要な社会的なスキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようとする技法である（上野・岡田,2006）。

また道城・松見（2007）は、全児童の机上に、標的行動を記しためあて&自己評価カードを張り、授業終了時に自己評価する方略を実施した。その結果、学級全体の適切行動の

増加があった。通常の学級において、担任の負担が少なく、学級経営のアプローチの一つとして有効な支援であったと報告している。

しかし、上記のクラスワイドな支援に関する報告は小学校の実践である。また幼稚園、保育園では、個別支援を実施し、問題行動の改善を検証した報告はいくつかあるが（例えば金・園山,2013; 野口・佐藤,2004）、保育園、幼稚園でのクラスワイドな支援の効果を検証した研究は見当たらない。保育園、幼稚園においてクラスワイドな支援を実施し、その効果を検証する意義はあると考える。さらに保育園でクラスワイドな支援を実施し、小学校入学後に、再度同様な支援を実施することで、クラスワイド支援実施群と未実施群で差異はあるのであろうか。このことも検証した報告は見当たらない。

本研究Ⅰでは、保育園において注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder : 以下 ADHD）の診断がある対象児とその他の園児が問題行動を頻回に生起させていた。そのため、機能的アセスメントを実施し、その結果に基づき、対象児を含む 12 名の学級でクラスワイドな支援を実施した。そして、保育園におけるクラスワイドな支援は対象児及び学級全体の問題行動を改善できるか否かを検討した。

本研究Ⅱでは、小学校入学後、24 名の学級においても対象児とその他の児童が、再び問題行動を頻回に生起させていた。そのため、保育園で実施したクラスワイドな支援を再度実施した。そして、上記の支援過程の中で、以下の 2 つを検証した。1. 保育園で実施したクラスワイドな支援の効果は、小学校入学後に維持されているのであろうか。2. 小学校入学後、再度クラスワイドな支援を実施することにより、対象児及び学級全体の問題行動の減少にどのような効果があるのであろうか。支援実施期間及び支援終了 9 か月後に、対象児及び学級全体の問題行動及び適切行動が、どのような状況であるのかを検証する。このことにより保育園、小学校で連続した支援の有効性を検証する。

研究Ⅰ

Ⅱ. 目的

保育園におけるクラスワイドな支援は対象児及び学級全体の問題行動を改善できるのだろうか。

Ⅲ. 方法

1. 参加者

(1) 対象学級の在籍園児（以下、学級園児）：A 保育園年長組学級。研究時点で対象児を含む 12 人が在籍していた。学級園児は、朝の会、制作活動時に不規則発言、離席行動が多かった。

(2) 対象児（以下、A 児）：研究時、年長組に在籍していた。年長時に小児科医師により ADHD と診断された。反抗性はなく、園職員の指示には素直に従っていた。折り紙などの作業時、やり方が理解できなくなると不規則発言が多くなり、最終的には、離席する等の行動を生起させていた。文部科学省の調査表（2002）^{*1}による評価を実施した。行動面に課題がある項目が 8 ポイントで該当していた。心理検査は実施していないが、学級園児とのコミュニケーションの良好さ、集団場面での指示理解の確かさ、日常生活面においてもほぼ自立していること等から、知的障害はないと推察された。

(3) 保育園担任（以下、園担任）：保育士 4 年目の女性であった。

(4) 校内委員会：校内委員会のメンバーは、園長、園担任、主任、支援に入る園職員 3 名であった。校内委員会は園長が中心となり機能していた。

(5) 著者の立場：特別支援教育担当の指導主事の立場で A 保育園の依頼に基づき、相談支援を行った。校内委員会に参加し、A 児の在籍園の職員とともに、支援計画を立案し、支援方法を検討する立場であった。

2. 機能的アセスメントに基づく支援計画（以下、支援計画）

(1) 支援場面：朝の会とした。朝の会は、①朝の挨拶、②今日の歌、③呼名及び健康観察、④今日の予定、⑤質問タイム、⑥当番のスピーチ、⑦先生の話という流れで実施していた。毎日の活動の流れは決まっていた。しかし、A 児及び学級園児の離席、不規則発言が多く、スムーズに進行することができなかった。

(2) 問題行動の機能推定：朝の会では、発言に関するルールの不明確さがあった。そのため、多くの学級園児は、不規則発言を繰り返していた。触発されるように、A 児は勝手に発言をしていた。園担任は、A 児の発言を求める行動に対して、時には指名し、時には無視していた。A 児の発言に園担任が対応しない場面では、不規則発言が激しくなった。そのため、園担任は、A 児の発言を取り上げることが多かった。A 児の行動は、注目獲得機能が推定された。また、A 児は、制作場面では、やり方が難しくなると、制作している物を投げたり、離席したり、他の学級園児の制作活動を妨害したりしていた。課題からの逃避機能も推定された。

A 児の Motivation Assessment Scale（以下、MAS; Durand,1990;平澤・藤原,1997）

の結果は、不規則発言は感覚の獲得 1.75、逃避 3.5、注目の獲得 4.25、事物の獲得 2 であった。MAS の結果からも A 児の不規則発言は、注目の獲得、課題からの逃避機能が推定された。

(3) 標的行動：校内委員会で、A 児及び学級園児の、どの問題行動を標的行動にするか検討した。その結果、不規則発言を標的行動にした。その理由は、以下の 3 点であった。① A 児は、不規則発言を生起していると、園担任の指示の聞き取りができず、朝の会の活動に取り組むことが困難になっていた。② 周囲の学級園児にとっても、A 児の不規則発言は、活動の妨げとなる行動であった。③ 園担任は、A 児らの不規則発言について、早く対応しないと小学校入学後も続き、長期化すると危機感を募らせていた。なお不規則発言は以下のように定義した。① 指名され発言する場面での勝手な発言、② 他の学級園児が発言している最中に口をはさむ行動、③ 間違った発言に対するからかい、④ 活動の流れと全く関係のない私語とした。

上記のように、学級全体として、不規則発言の低減を目指した。それと同時に、集団として、発言場面における傾聴行動を増加させることを目標とした。傾聴行動とは、① 園担任の指示、説明及び学級園児の発言が終了するまで不規則発言をしない、② 発言者に体に向ける行動と定義し、集団としての目標とした。また、不規則発言を制限するだけでは、問題行動の低減を図ることができないことが予測された。A 児の不規則発言には、注目獲得機能が推定された。そのため、園担任、周囲の友達から注目を得るために不規則発言ではなく、適切な発言行動により、園担任、友達からの注目を獲得することの必要性を提言した。適切な発言行動とは、① 挙手発言：園担任の発問に対し、挙手し、指名されてから発言する行動。② 指名発言：園担任の発問に対し、挙手せず、園担任が指名した順番で発言する行動とした。これらのことから、本報告においては、減少すべき標的行動として不規則発言とし、さらに増加させる標的行動として傾聴行動、発言行動とした。以上の結果から、図 1 の支援計画を立案し、以下のクラスワイドな支援を計画した。

3. クラスワイドな支援方略

(1) CSST：表 1 の授業案に基づき実施する。不規則発言と拮抗する傾聴行動、発言行動の形成を目指した。実施手続きは、① 導入：園担任がソーシャルスキルの内容を説明し、② モデリング：実際のやり方を園担任がモデルを示し、③ リハーサル：学級園児が実際にソーシャルスキルを行い、④ 評価：学級園児が授業終了時に自己評価を行うという流れであった（上野・岡田,2006）。CSST の実施は校内委員会の検討において、園担任の

実施は困難なことが予測された。そのため、著者が実施することになった。観察機会 4 回目、6 回目の前日に実施した。

(2) めあて&自己評価カード：全園児の机上に、傾聴行動、発言行動に関するめあて&自己評価カード（表 2）を張り、朝の会終了時に自己評価する方略を実施した。

(3) その他：担任の発問、指示、説明の改善方略を示した。具体的には、①一定の場所で立ち止まって指示する。②視覚的なカードを提示し、注意喚起を促す。③ 1 回にひとつの行動を指示する。④指示は板書する、絵カードなど視覚的に提示する。⑤指示の手順は一定にする。以上 5 点を提案した。また、活動の場面ごとに守るべきルールを事前提示することを提案した。

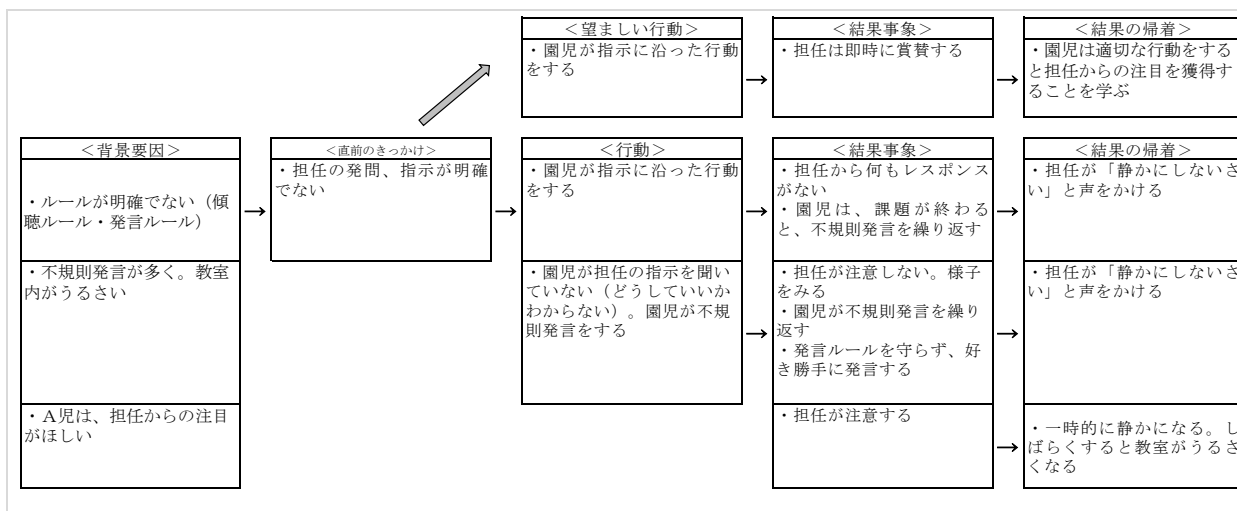
4. 支援計画の実施過程

(1) 研究期間：A 児が年長児の時、20XX 年 1 月から 20XX 年 3 月まで（約 3 か月間）の期間であった。

(2) 各期の概要：①第Ⅰ期（1 月中旬：参観機会 3 回）：ベースライン期であった。この期間は、支援計画を作成するための情報収集期であった。保護者、園担任、A 児に関わっている園職員に対し、機能的アセスメントインタビュー、園参観等を実施した。②第Ⅱ期（1 月末から 2 月初旬：参観機会 5 回）：クラスワイドな支援の実施期であった。③第Ⅲ期（3 月末、参観機会 4 回）：フォローアップ期であった。この期は、校内委員会を実施していなかった。園担任により、支援計画が実行されているか、A 児、学級園児の問題行動の低減、適切行動が維持されているかを評価した。

機能 注目の獲得・課題からの逃避

実態



方略

望ましい行動への方略

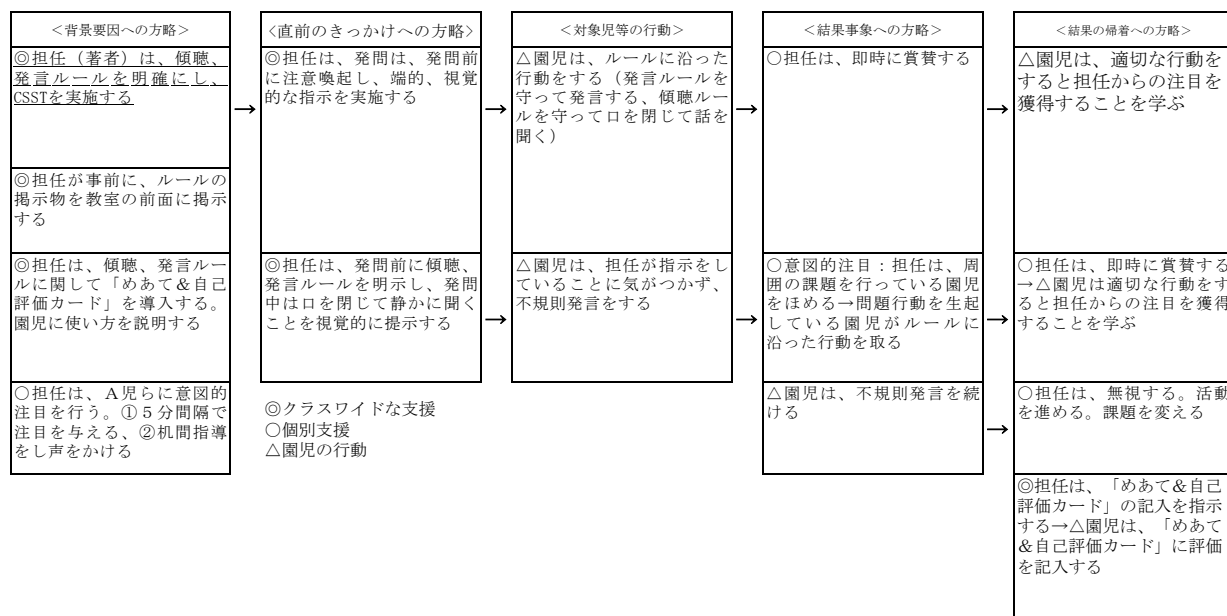


図1 機能的アセスメントに基づく支援計画

表 1 CSSTの学習指導案

1	本時のねらい	適切なやり方で傾聴スキル、発言スキルができる。										
2	本時の流れ											
時間	場面	教師の指示、発問、説明 (◎) 学習内容 (・)	子どもの活動・反応 (☆)				評価 (●)			留意点 (*)		
20分	インストラクション	◎「傾聴ルール」をPPで説明する。	☆PPを口を閉じて、見る				●口を閉じてPPを見ることができたか。			※「めあて&自己評価カード」の使い方は事前に指導している		
	モデリング	・教えるスキル:口を閉じて最後まで聞く、うなづく、発表者に体を向ける ◎著者と担任によるロールプレイ (よい例) を行う	☆「傾聴ルール」のロールプレイを口を閉じて、見る				●口を閉じてPPを見ることができたか。					
	リハーサル	・「はらぺこあおむし」を傾聴ルールを守りながら聞く。 ◎音読する前に「傾聴ルール」を事前提示する。 ◎「傾聴ルール」カードを黒板に貼る	☆口を閉じて、聞く				●口を閉じて、話を聞くことができたか			※PPで作成した読み聞かせを行う。 ※視覚的なアニメーションを入れる ※1:ルールを守っている園児は、視線を送る、言葉でほめる、サインなど、即時にほめる。A児が周囲の適切行動に気が付き、自分の行動を修正した場合は即時にほめる		
	評価	・傾聴ルールについて守ることができたか 児童に評価をさせる ◎「傾聴ルール」について、守ることができたか、カードに記入しなさい	☆「傾聴ルール」について自己評価を行う				●「めあて&自己評価カード」に自己評価を書くことができたか。					
20分	インストラクション	◎「発言ルール」をPPで提示する	☆口を閉じて説明を聞く。PPを見る				●口を閉じて、PPを見ることができたか					
	モデリング	◎著者と担任による発言ルールについてロールプレイ (よい例) を行う	☆「発言ルール」のロールプレイを口を閉じて、見る				●口を閉じて、ロールプレイを見ることができたか					
	リハーサル	・「はらぺこあおむし」に出てきた食べ物、あおむしは何になったか等の発問に対し、発言ルールを守りながら発言する ・「発言ルール」を守りながら発言する								※ヒントになる視覚的な手掛かりを提示する		
		◎「発言ルール」カードを黒板に貼る ◎「発言ルール」の事前提示を行う ◎「あおむしの食べたものはなんですか」	☆「発言ルール」を守りながら発言する。 ☆「傾聴ルール」を守りながら友達の発言を聞く				●「発言ルール」「傾聴ルール」を守りながら、意見を出したか			友達の発言を「傾聴ルール」を守っている児童に対して、※1を実施する		
	評価	☆発言、傾聴ルールについて守ることができたか、カードに記入しなさい	☆「傾聴ルール」「発言ルール」について自己評価を行う				●「めあて&自己評価カード」に自己評価を書くことができたか					
5分	まとめ	◎「がんばれる脳」の話を視覚提示を伴って行う。本時の学習をまとめる。 「毎日の学習スキルには脳を成長させるという意味がある。こつこつ頑張ることが脳を成長させる。」	☆「傾聴ルール」を守りながら、PPを見る。説明を聞く				●「傾聴ルール」を守ることができたか					

表2 めあて&自己評価カード

じゅぎょうの きまり		がつ		にち		なまえ		<		>		小計	合計
番号	ルール	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	せんせい、ともだちがしゃべっているときは、くちを とじている												
2	はつげんは、 しずかにてをあげる												

5.評価

(1) 問題行動及び適切行動の生起数：朝の会をビデオ撮影し、A児が不規則発言をした回数を部分インターバル記録法により測定した。20分間の朝の会を40インターバルに分けた。30秒インターバルの間に1回でも不規則発言が生起したら1回と数えた。学級全体の不規則発言は学級園児の不規則発言をした回数をA児と同様の方法（部分インターバル記録法）により測定した。

A児の適切行動は、傾聴行動、発言行動が生起した回数を不規則発言同様、部分インターバル記録法により数えた。学級全体の適切行動も、学級園児の適切行動が生起したインターバルの回数を数えた。

(2) 信頼性の算出：評価者は、著者、園担任であった。A児、学級園児の問題行動、適切行動について、その一致率を算出した。ベースライン期2回目のビデオ撮影した記録を使用した。1分間のインターバル記録法によって評価を行った。一致率は「一致したインターバル数」／「全インターバル数」×100という数式で算出した。信頼性があると言えるのは、一致率、80%以上とした。

(3) 社会的妥当性の評価：支援の妥当性を検討するため、表3のアンケート調査を校内委員会のメンバーに実施した。評価時期は、Ⅲ期、3月下旬であった。評価方法は4件法によった（4とても良い、3良い、2悪い、1とても悪い）。記名式で実施した。「4とても良い」、「3良い」を肯定的評価とした。社会的妥当性は、「肯定的評価数」／「評価者数」×100の数式で求めた。肯定的評価の割合が80%以上の場合、社会的妥当性があるとした。

IV.結果

1.信頼性の評価

問題行動の査定では、一致率は82%であった。

2.不規則発言及び適切行動

結果は、図2に示した。

(1) I期（ベースライン期）：A児の不規則発言は1単位時間で平均24回。学級園児の不規則発言は平均20.3回であった。A児の適切行動は1単位時間で平均2回。学級園児の適切行動は平均3回であった。

(2) II期（支援実施期）：A児の不規則発言は1単位時間で平均20回。学級園児の

不規則発言は平均 6.4 回であった。Ⅰ期と比較すると A 児の不規則発言は減少しなかった。学級園児の不規則発言は減少した。

A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 7.8 回。学級園児の適切行動は平均 22.6 回であった。Ⅰ期と比較すると A 児の適切行動はやや増加した。学級園児の適切行動はⅠ期と比較し増加した。

(3) 第Ⅲ期（フォローアップ期）：A 児の不規則発言は 1 単位時間で平均 15 回。学級園児の不規則発言は平均 4.8 回であった。Ⅱ期と比較すると A 児の不規則発言はやや減少傾向があった。しかし、明確に減少したと言える状況ではなかった。学級園児の不規則発言は減少した状況を維持していた。A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 8.3 回。学級園児の適切行動は平均 21 回であった。Ⅱ期と比較すると A 児の適切行動は顕著な増加はなかった。学級園児の適切行動はⅡ期の状態を維持していた。

3. 社会的妥当性の評価

結果は表 3 のようになった。目標の妥当性、学級園児及び A 児の行動変容、支援方略の有効性について、校内委員会のメンバーは概ねが肯定的な評価をしていた。しかし、A 児の不規則発言は減少についての肯定的評価は 66.7% であった。また支援計画の実施上の負担感は全員が低いと評価していた。

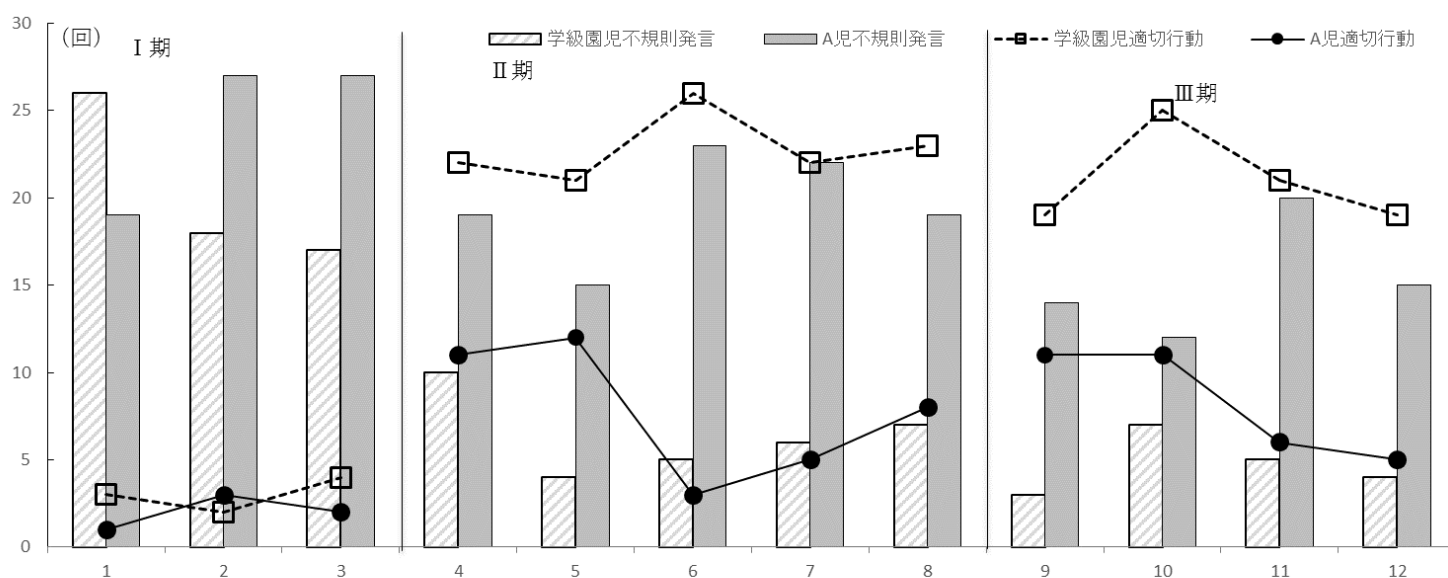


図2 A児・学級園児の適切行動及び不規則発言回数

参観回数

V. 考察

1. 保育園におけるクラスワイドな支援

本報告では、クラスワイドな支援として、CSST、めあて&自己評価カード、担任の指示の改善、事前ルール提示を提案し、実施した。Ⅱ期において担任はクラスワイドな支援を集中的に実行し、学級園児の適切行動の増加、不規則発言の減少があった。しかし、直接的に、どの方略が学級園児の不規則発言の減少、適切行動の増加に影響したか、判断できない面があった。

(1) CSST の効果：フォローアップ期において、学級園児の不規則発言の減少、適切行動の増加が維持されていた。保育園における CSST の実施は、問題行動と同時に出現し得ない向社会的スキル（傾聴、発言行動）を標的行動に選択し、指導することで、否定的な行動が減少する一方、肯定的な行動が増加する一因になったことが示唆される。岡部ら（2008）も同様な結果を報告していた。

(2) めあて&自己評価カードの効果：以下のことが推察される。年長児 1 月から 3 月時点では、ほとんどの学級園児は平仮名が読めるようになっており、めあて&自己評価カードの文字を読むことができ、内容も理解できていた。また○、×の記号の記入ができ、○×の意味も理解していた。傾聴・発言ルールを目標として明文化し、机上に掲示することは、園児が常に目標を視覚的に意識することにつながった可能性がある。また朝の会後に園児が自己評価することは、園児自身がフィードバックを得る機会を確保できた。道城・松見（2007）は、めあて&自己評価カードの方略は、通常の学級において、担任の負担が少なく、学級経営のアプローチの一つとして有効な方法であったと述べている。保育園における実践もこの結果を支持する。しかし、自分の行動を正確にモニタリングすることは難しく、明らかに不規則発言をしていた学級園児が、○をつけていた場合もあった。

(3) その他の方略：園担任の指示の改善、事前ルール提示については、以下のことが示唆される。朝の会では、園担任の発問、指示、説明が明確になった。さらに傾聴・発言ルールを守らせることを園担任が意識したため、ルールの事前提示が多くなり、学級園児の適切行動の増加に効果があることが推察される。

以上のことから、年長児の 1 月から 3 月時点において、小学校を想定し、クラスワイドな支援である CSST、めあて&自己評価カード等により、授業規律を園児が習得できる可能性が示唆された。小 1 プロブレムの解消には、年長児後半時点で小学校の授業を想定した活動を取り入れることの有効性が示唆される。しかし、保育園におけるクラスワイドな

支援の限界もある。CSST、めあて&自己評価カードを実施しても、A児の問題行動は減少しなかった。Ⅱ期において、保育園では、CSSTで示した傾聴ルール、発言ルールを学級全体で遵守することを主目的にし、学級経営を整備することに主力をおいた。そのため、A児が適切行動をとっていても、注目を与えることが少なかった。A児の不規則発言には注目獲得機能が推定された。A児は適切行動をとっても、注目を得ることができないため、不規則発言は減少しなかったと推察される。A児の問題行動を維持している機能に対応した個別支援が必要だと推察された。

2.社会的妥当性について

(1) 支援計画の効果：アンケート結果から、本報告において、支援計画の実施は、一定の社会的妥当性が示されたと考える。

(2) 支援計画実施上の負担感：アンケート結果では、支援計画実施上の負担感は低かった。本報告では、園担任は、先行しクラスワイドな支援を実施し、学級経営を安定させた。また実施が困難なCSSTに関しては、筆者が実施した。このような支援方略を実施したことが、支援計画実施上の負担感の低減につながったと推察される。

3.まとめ

フォローアップ期において、校内委員会での支援がなくても、学級園児の不規則発言、適切行動はⅡ期の状態を維持していた。また事後アンケートでは、一定の社会的妥当性も示された。クラスワイドな支援は保育園年長児の後半において有効性が示唆される。

今後の課題としては、ADHDを示すA児の問題行動が減少するためには、クラスワイドな支援を実施するだけでは、改善できない。A児の問題行動を維持している機能に該当する個別支援を実施することが必要であろう。

研究Ⅱ

I.目的

1.保育園で実施したクラスワイドな支援の効果は、小学校入学後に維持されているのであろうか。クラスワイド支援実施群と未実施群で問題行動の生起数に差異はあるのであろうか。

2.小学校入学後、再度クラスワイドな支援を実施することにより、対象児及び学級全体の問題行動にどのような効果があるのであろうか。支援実施期間及び支援終了後の9か月後に、対象児及び学級全体の問題行動がどのような状況であるのかを検証する。このこと

により保育園と小学校で連続した支援の効果を検証する。

Ⅱ. 方法

1. 参加者

(1) 対象学級の在籍児童（以下、学級児童）：A 小学校第 1 学年 B 学級。24 人が在籍していた。A 保育園 12 人、B 保育園 6 人、C 保育園 3 人、D 幼稚園 3 人が入学してきた。A 保育園の 12 人は CSST の授業を保育園で受けていた。入学当初から多数の学級児童が不規則発言、離席を繰り返し、学級全体が落ち着かない状況になった。なお A 小学校は、A 保育園の年長組園児全員が入学する。第 1 学年は 1 学級であった。

(2) A 児：研究 I と同様である。

(3) 学級担任（以下、担任）：小学校教諭 6 年目の女性教諭である。

(4) 校内委員会：校内委員会のメンバーは、管理職、特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援教育 Co）、生活指導主事、担任、低学年部主任、入級する職員、合計 6 名であった。校内委員会は特別支援教育 Co が中心となり機能していた。

(5) 著者の立場：研究 I と同様の立場であった。

2. 支援計画

(1) 支援場面：国語、算数の授業であった。

(2) 問題行動の機能推定：授業場面でも、保育園時代と同様に A 児は不規則発言を繰り返していた。学級児童も不規則発言を多発していた。担任が A 児に対応していると不規則発言は減少した。発言を取り上げない場面では、不規則発言が激しくなり、離席もあった。そのため、担任は、A 児の発言を取り上げることが多かった。A 児の行動は、注目獲得機能が推定された。また、学習も徐々にはじまった。課題の難易度が高い時には、A 児、学級児童も不規則発言、離席行動を頻発していた。

小学校における A 児の MAS(Durand,1990; 平澤・藤原,1997) の結果は、不規則発言は感覚の獲得 1.0、逃避 4.5、注目の獲得 4.25、事物の獲得 1.5 であった。MAS(Durand,1990; 平澤・藤原,1997) の結果からも A 児の不規則発言は、注目の獲得、課題からの逃避機能が推定された。

以上の結果から、保育園時代に適用した図 1 の支援計画を大きく修正する必要がなかった。ただし、A 児の問題行動は、保育園での報告から、クラスワイドな支援のみでは、減少しないことが予測された。そのため、クラスワイドな支援を先行し、その後、A 児への

個別支援を実施することにした。

(3) 標的行動について：研究Ⅰと同様であった。

3. クラスワイドな支援方略と個別支援方略

(1) CSST：保育園で実施した表1の授業案に基づき実施する。

(2) めあて&自己評価カード：表2を使用し、保育園と同様な手続きで実施した。

(3) その他の方略：保育園と同様な手続きで実施した。

(4) 個別支援：担任が意図的にA児に注目を与えるために、以下の支援方略の実施を提案した。①A児が授業文脈に即した行動をとっているときに、即時に声をかける。②机間指導を行い、声をかける。③A児が不規則発言をしているときは、A児の周囲の学級児童で傾聴行動をとっている園児をほめ、A児が不規則発言を中止した直後にほめる。

4. 支援計画の実施過程

(1) 研究期間：支援実施期間は、20XX年4月から20XX年6月まで（約3か月間）の期間であった。フォローアップ期は、1年生の3月に実施した。

(2) 各期の概要：①第Ⅰ期：ベースライン期である。この期間は、支援計画を作成する情報収集期であった。保護者、担任、A児に関わっている職員に対し、機能的アセスメントインタビュー、参観等を実施した。②第Ⅱ期：クラスワイドな支援実施期であった。③第Ⅲ期：A児への個別支援を主体に行った。④第Ⅳ期：フォローアップ期であった。3月下旬に実施した。この時期は、校内委員会は実施していなかった。担任により、支援計画が実行されているか、A児らの問題行動の低減が維持されているかを評価する時期であった。また校内委員会のメンバーに表3に基づき社会的妥当性に関するアンケートを実施した。

5. 評価

(1) 問題行動、適切行動の生起数：研究Ⅰと同様な部分インターバル法により評価した。保育園での評価時間と同様に、国語、算数の授業の前半20分を評価場面とした。適切行動は、保育園でのクラスワイドな支援実施群と未実施群に分けて評価した。なお在籍人数が、保育園は12人、小学校が24人と条件が異なっていた。

(2) 信頼性の算出：研究Ⅰと同様な手続きとした。実施者は、筆者と担任であった。

(3) 社会的妥当性の評価：研究Ⅰと同様な手続きとした。実施時期は、3月末であった。

Ⅲ. 結果

1. 信頼性の評価

問題行動の査定では、一致率は 87%であった。

2. 不規則発言と適切行動

結果は、図 3 に示した。

(1) 第Ⅰ期（ベースライン期）：A 児の不規則発言は 1 単位時間で平均 23 回であった。学級児童の不規則発言は 1 単位時間で平均 17 回であった。

A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 6 回であった。クラスワイドな支援実施群の適切行動は 1 単位時間で平均 13 回。未実施群の適切行動は平均 5.7 回であった。クラスワイドな支援実施群の適切行動の生起数が多かった。

(2) 第Ⅱ期（クラスワイドな支援実施期）：A 児の不規則発言は 1 単位時間で平均 22 回であった。学級児童の不規則発言は 1 単位時間で平均 8 回であった。A 児の不規則発言は減少しなかった。学級児童の不規則発言は減少した。

A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 6.6 回であった。クラスワイドな支援実施群の適切行動は 1 単位時間で平均 22.8 回。未実施群の適切行動は平均 20.8 回であった。A 児の適切行動は増加しなかった。支援実施群と未実施群は適切行動の増加があった。両群では大きな差はなかった。

(3) 第Ⅲ期（個別支援期）：A 児の不規則発言は 1 単位時間で平均 13 回であった。学級全体の不規則発言は 1 単位時間で平均 5 回であった。A 児の不規則発言は減少した。学級児童の不規則発言はⅡ期と比較し減少した。

A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 15.5 回であった。クラスワイドな支援実施群の適切行動は 1 単位時間で平均 22 回。未実施群の適切行動は平均 23 回であった。A 児の適切行動は増加した。支援実施群と未実施群はⅡ期と比較し、適切行動の増加した状態が維持されていた。両群では大きな差はなかった。

(4) 第Ⅳ期（フォローアップ期）：A 児の不規則発言は 1 単位時間で平均 7 回であった。学級全体の不規則発言は 1 単位時間で平均 8 回であった。A 児の不規則発言は減少した。学級児童の不規則発言はⅢ期と比較し減少した状況を維持していた。

A 児の適切行動は 1 単位時間で平均 16.5 回であった。クラスワイドな支援実施群の適切行動は 1 単位時間で平均 20 回。未実施群の適切行動は平均 17 回であった。A 児の適切行動は増加した状態を維持していた。支援実施群と未実施群はⅢ期と比較し、適切行動の

増加した状態が維持されていた。両群では大きな差はなかった。

3.社会的妥当性の評価（表3：p17）

目標の妥当性、その他の児童及びA児の行動変容、支援方略の有効性について、校内委員会のメンバーは概ねが肯定的な評価をしていた。また支援計画の実施上の負担感は全員が低いと評価していた。

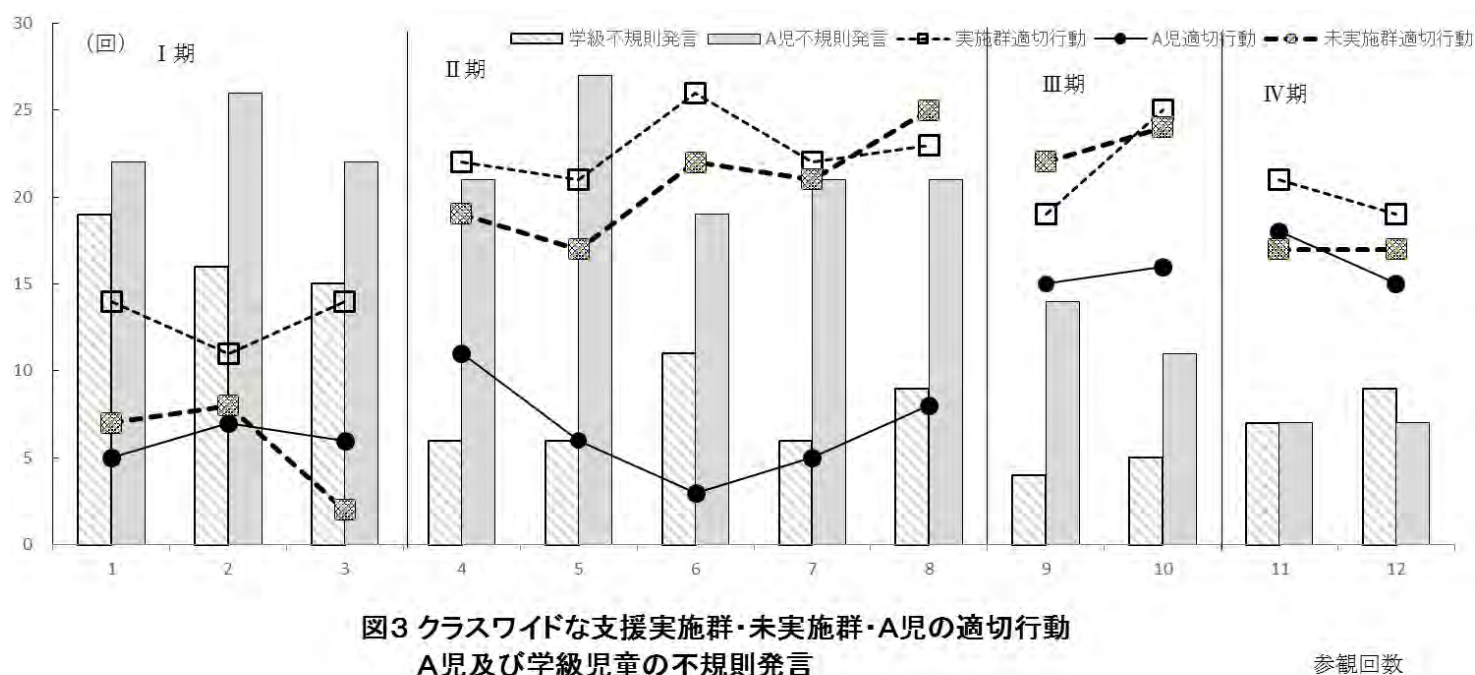


図3 クラスワイドな支援実施群・未実施群・A児の適切行動
A児及び学級児童の不規則発言

参観回数

IV.考察

1.クラスワイドな支援実施群と未実施群の差

4月初旬のベースライン期では、学級児童におけるクラスワイドな支援実施群と未実施群の適切行動の生起数では、実施群の方がやや適切行動生起数は多かった。また、社会的妥当性の評価の自由記述にも、支援実施群が傾聴行動、発言行動が身につけているといった趣旨の記述がある。保育園時代においてクラスワイドな支援により学級園児が習得した行動は、入学後の4月時点では、維持されている可能性が示唆された。しかし、支援を実施すると支援実施群と未実施群では大きな差異はなかった。このことから、クラスワイドな支援実施群と未実施群の差は、明確ではなかったと考える。

2.小学校入学後、再度クラスワイドな支援を実施する効果

II期において担任はCSST、めあて&自己評価カード等によるクラスワイドな支援を実

行した。実施群、未実施群、両方の適切行動が増加し、学級児童の不規則発言が減少した。このことから、小学校入学後、再度クラスワイドな支援を実施することの有効性が示唆された。しかし、A児の適切行動は増加せず、不規則発言は減少しなかった。クラスワイドな支援には限界があることが示唆される。Sugai & Horner (2002) が提言しているように、A児のように、クラスワイドな支援により低減しない問題行動に対しては、小集団支援、個別支援と順次支援を厚くしていく必要性が示唆された。またクラスワイドな支援を実施することが個別支援等を必要とする児童のスクリーニングになることも示唆された。

3. 個別支援

Ⅲ期はA児への個別支援を中心に実施した。結果、A児の不規則発言は減少し、適切行動は増加した。Ⅲ期において実施したA児への意図的に注目を増加させる方略は、不規則発言の減少、適切行動の増加に効果があったと考えられた。また机間指導を実施することで、A児の疑問に答えることもできていた。A児の課題からの逃避機能に対応する方略となっていた。さらにA児が不規則発言をしているときは、A児の周囲の児童で傾聴行動をとっている児童をほめ、A児が不規則発言を中止した直後にほめる方略を多用していた。学級全体の児童の適切行動の増加が、A児の適切行動を促すモデルとして機能したとも推察される。大久保ら(2011)も同様なことを報告している。Crone and Horner(2003)は、個別支援が機能するために、学級経営が機能することが前提条件となることを指摘している。Ⅲ期以降は、学級が騒然としていた状況から抜け出し、学級経営が安定し、A児への個別支援を容易に実施できる状況になったともいえる。保育園と小学校と連続し、クラスワイドな支援を実施することが学級経営の基盤を整備したと考える。

4. 社会的妥当性について

結果は表3のようになった。

(1) 支援計画の効果：アンケート結果から、本報告において、支援計画の実施は、一定の社会的妥当性が示されたと考える。

(2) 支援計画実施上の負担感：アンケート結果では、支援計画実施上の負担感は低かった。本報告では、先行しクラスワイドな支援を実施し、学級経営を安定させた。そのため、その後のA児への個別支援が可能になった。このような支援過程を取り入れたことが、支援計画実施上の負担感の低減につながったと推察される。

5. フォローアップ期の検討

支援実施終了9か月後、3月の下旬にA児及び学級の状況を評価した。A児及び学級児

童の不規則発言は減少した状況が維持され、適切行動は増加した状態を維持していた。支援実施群と未実施群は支援期と比較すると、不規則発言は減少し、適切行動の増加した状態が維持されていた。両群では大きな差はなかった。また一定の社会的妥当性も示された。このことから、保育園と小学校が連続したクラスワイドな支援を実施することは、有効な支援方略であることが示唆される。

V.総合考察

1.保育園におけるクラスワイドな支援の有効性：年長児の1月から3月時点において、クラスワイドな支援である CSST、めあて&自己評価カードにより小学校を想定した授業規律を習得できる可能性が示された。小1プロブレムの解消には、年長児後半時点で小学校の授業を想定した活動を実施することが有効な支援になることが示唆される。しかし、保育園におけるクラスワイドな支援の限界もある。A児の問題行動を維持している機能に対応した個別支援が必要だと推察された。

2.保育園におけるクラスワイドな支援の効果の維持：クラスワイドな支援実施群においては、小学校入学後、早い時期には、適切行動が維持されている可能性が示唆された。しかし、その後の小学校入学後、支援を開始すると、支援実施群と未実施群の差異はないことが示された。この点については、明確ではない。今後、検証する必要がある。

3.小学校入学後の再学習：クラスワイドな支援実施群、未実施群の両方で、適切行動の増加、問題行動の減少があった。さらに支援終了後から9か月後の3月時点でも不規則発言の減少、適切行動の増加は維持されていた。保育園と小学校で連続し、CSST、めあて&自己評価カード等により授業規律を再学習させる支援方法の有効性が示唆された。

4.今後の課題：一事例の研究である。今後、このような実践を積み重ね、保育園におけるクラスワイドな支援である CSST、めあて&自己評価カード等の有効性及び保育園と小学校で連続した支援を実施することが小1プロブレムの解消に真に効果があるか、検証する必要がある。

表3 社会的妥当性の評価

NO	校内委員会のメンバーへの質問項目		4：とても良い	3：良い	2：悪い	1：とても悪い	合計	肯定的評価%	担任の評価
1	傾聴ルール、発言ルールは目標として妥当でしたか	保	2	4	0	0	6	100.0	3
		小	4	2	0	0	6	100.0	3
2	学級全体は支援開始前と比べて先生、友達の話をよく聞くようになりましたか	保	4	2	0	0	6	100.0	4
		小	3	3	0	0	6	100.0	3
3	学級全体は支援開始前と比べて発言ルールを守って発言するようになりましたか	保	3	2	1	0	6	83.3	3
		小	2	3	1	0	6	83.3	3
4	A児は支援開始前と比べて先生、友達の話をよく聞くようになりましたか	保	3	2	0	0	5	100.0	4
		小	4	1	1	0	6	83.3	4
5	A児は支援開始前と比べて発言ルールを守って発言するようになりましたか？	保	1	4	1	0	6	83.3	3
		小	1	5	0	0	6	100.0	4
6	学級全体の不規則発言は減少しましたか	保	4	2	0	0	6	100.0	3
		小	4	2	0	0	6	100.0	3
7	A児の不規則発言は減少しましたか	保	1	3	2	0	6	66.7	3
		小	3	3	0	0	6	100.0	3
8	支援計画の方略は有効でしたか	保	2	4	0	0	6	100.0	3
		小	3	3	0	0	6	100.0	3
9	CSSTは有効でしたか	保	3	3	0	0	6	100.0	4
		小	4	2	0	0	6	100.0	4
10	「めあて&自己評価カード」は有効でしたか	保	4	2	0	0	6	100.0	3
		小	3	2	1	0	6	83.3	4
11	保育園と小学校が連携し、A児らの問題行動への対応を行ったことは有効でしたか	保	3	3	0	0	6	100.0	4
		小	4	2	0	0	6	100.0	4
12	支援計画の実施は、負担感がありましたか。（負担感が高い場合は1、負担感が低い場合は4です）	保	1	4	1	0	6	83.3	3
		小	3	2	1	0	6	83.3	3

【保育園 自由記述】

・入学前に小学校の授業を意識し、発言のやり方、上手な話の聞き方を教えることは必要だと感じた。
 ・入学直前に小学校と連携し、子どもたちに、小学校で必要なルールを教えることは大事である。
 ・CSSTの授業は、保育士がやるのは難しい。今回のように、外部講師が実施してくれると良い。子どもたちも入学前なので、はりきって活動に取り組んでいた。

【小学校 自由記述】

・A保育園で良い聞き方、発言方法のCSSTの授業を受けていた子どもは、比較的、授業をよく聞いていた。しかし、学級がうるさくなると、他の児童と同じように私語をしていた。
 ・園と連携し、小学校を想定した授業スキルを学ぶことは、必要だと感じた。
 ・園時代から支援を開始し、その情報が小学校に伝わると特別な支援を必要とする子どもの詳しい情報が伝わるのでよかった。

付記：本報告を公表するにあたり、対象児らの保護者および対象保育園、学校の園長、校長の承諾を得ています。

注※１：この実践の時期は、文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」は出ていなかった。そのため、文部科学省（2002）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」の評価項目で実施した。

【引用文献】

荒木秀一・石川信一・佐藤正二(2007):維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, 33(2), 133-143.

Crone,D.A.&Horner,R.H.(2003)Building positive behavior support systems in schools:*Functional behavioral assessment*.Guilford Press,New York.

道城裕貴・松見淳子(2007)通常学級において「めあて&自己評価カード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. 行動分析学研究, 20(2), 118-128.

Durand, V. M. (1990) Functional communication training:*An intervention program for severe behavior problems*. Guilford Press, New York.

Horner,R.H.,& Sugai,G(2000).School-wide behaviors support: An emerging initiative. . *Journal of positive Behavior Intervention*,2.231-232.

平澤紀子・藤原義博（1996）言語障害教室における発達遅滞児の問題行動の低減一.行動分析学研究,9.137-146

河村茂雄・品田笑子・藤村一夫(2007):学級ソーシャルスキル（小学校低学年）. 図書文化社.

小泉令三・若杉大輔（2006）多動性のある児童の社会的スキル教育一個別指導と学級集団の組み合わせを用いて一. 教育心理学研究. 54, 546-557.

水谷拓也・岡田守弘(2007)集団社会的スキル訓練が児童及び学級集団に及ぼす効果の検討一幼児の仲間との相互作用を促進する働きかけの検討一. 横浜国立大学教育人間科学部紀要, I , 教育科学, 9, 1-22.

文部科学省（2002）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.

文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.

仲田陽一（2002）学級崩壊問題と教育法的検討.日本教育法学会年報,31,124-132.

大久保賢一・高橋尚美・野呂文行（2011）通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—.特殊教育研究. 48(5), 383-394.

笹森洋樹(2007)勉強と友達と特別支援.LD研究, 16(2), 125.

佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎(2012)特別支援対象児と学級それぞれの標的スキルを取り入れた CSST の効果.L D 研究,21(2),285-296.

Sugai,G.,& Horner.R(2002).The evolution of discipline practives;Schol-wide potitive behaviors supports. *Child & Family Behavior Therapy*,24,23-50.

東京都公立小・中学校における第 1 学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査(2011),東京都教育委員会.

上野一彦・岡田智（2006）実践ソーシャルスキルマニュアル.明治図書.9-30

幼児期における主体性の評価についての心理学的意義 教育環境での主体性尺度を発達の観点から検討した総合的な試論

鈴木賢男*

Psychological Significance on the Evaluation of <Shutai-sei> for Infants

: Comprehensive Study Comparing Rating Scale of <Shutai-sei> in
Educational Environment by Developmental Stage

Masao SUZUKI

概要：

本研究では、一般的な主体性の概念定義を原義的な意味づけから問い直し、大学生・中高生および幼児の学習環境における主体性の評価項目を、再解釈することで、幼児期の主体性は、「価値ある変化」を志向する拡張型行為システムの発達の初期形態であるとの位置づけを可能とした。幼児期の「価値ある変化」は、友だちを新たに遊びに呼び入れたり、見たて遊びのように物の意味を変えたりする等の、空間的で水平的な行為の拡張を志向するものと考えられた。この仮定に基づけば、①個別場面における幼児の主体性の表れを相互に関連づけ、就学以降の学習場面での主体性とも関連づけられること、②主体性が育成されていく生活（特に遊び）の発達の意味や、遊びそのものの文化的価値に対しても、問い直しができること、③幼児にとっての遊びの形態や種類に、主体性に関連した意味の相違を明らかにしていくことが可能となり、一定の心理学的意義があると考えた。

キーワード：主体性（Shutai-sei），幼児期，学習観

* 文教大学 人間科学部 非常勤講師

1. 測定対象としての主体性の仮説的定義

主体性もしくは主体的という表現は、教育関連の領域ではよく聞かれるが、心理学の研究対象（心的状態）として扱われたことは、ほとんどないと言ってよいだろう。それは、教育心理学でも同様である。もちろん、まったくないわけではないが、数は少なく、また、それらの学術文献にあたると、必ずと言っていいほど、「日本の教育現場において重要性が唱えられている主体性」のように前置きされ、主体性なる心的状態が、国際的にも、国内的にも、心理学の研究史の中で主要なキーワードとして扱われてきてはいないことを裏付けている。

「主観」は、哲学者である西周による **Subject** の訳語（広辞苑第五版）となるが、その意味するところは、主として、対象を認識する際に、人間が一定の形式や法則にそって物理的環境から表象し、それを理解することであった。しかし、近代以降、既成の権威や思想に頼らず、自覚的に実践的に、確立された環境を変革することの重要性が、哲学や文学で謳われ始め、**Subject** から、人の認識の在り方として、理解する（受け入れる）側面ではなく、行為する（変えていく）側面を強調するものとして、改めて「主体」という言葉が導き出されたようである。日本で主観と主体との差異を明確にしたのは三木清であると言われており（日本大百科全書：ニッポニカ）、経緯からしても、主体性という言葉が、日本的な思想史上における概念として成立したことを考えさせることになる。更に、国民主権を担う戦後教育の出直しから始まった「主体性」という教育理念（スローガン）が、今日では、個人のスキルを表すものとして、改めて **activeness (active learning)** 等と対応づけて使われていることから、この用語が日本的風土にとって、逆説的に重要な概念を示していることは、間違いないだろう。しかしながら、理念を超えて、「主体性」をスキルとして表すならば、これを測定しなくてはならない。少なくとも、心理学においては、概念的な規定をしない限り考察の対象となりにくいし、測定できないものは、科学的に検証できない。

鈴木・今田（2016）⁽¹⁾は、教育心理学として考えられる「主体性」には、①学習方法における主体性（学習方略）、②教育目標における主体性（自己形成）、③課題内容における主体性（知識の再構成）の三つの側面があると仮定し、主体性の発揮を、幼児・児童における学習過程と発達の研究領域から概観し、いずれの主体性も、能動的な自己関与で生じた不整合な体験に対し、媒介要因や過程の見直しを図ることで表れてくるものと考察した。これは、主体性が機能していると思われる学習場面から考えたもので、「能動的な自己関与

で生じた不整合な体験」を一般化しているわけではない。そこで、主体性の定義に入る前に、ごく単純な思考実験を試みて、どのような状況に主体性が表れるのかを仮説的に導出してみたい。

信号機のない見通しの悪い道路を挟んで、(A)の呼びかけに対して、(B)が急いでそこに向かうとする状況を設定してみる。当然、成人であれば、道路に無防備に飛び出すことはしない。道路の手前でいったん立ち止まり、車が来ていないかどうか左右の確認をして、大丈夫だと思ってから、道路を渡る。この状況を(A)が保護者だとし、(B)を子どもに変えてみる。果たして、保護者(A)の呼びかけに、子ども(B)は、無事に道路を渡れることを、私たちは確信できるだろうか。恐らくその確信度は(B)が成人であるときよりも、かなり低くなるはずである。もしかしたら、大好きな保護者の呼びかけにつられて、走ってそのまま道路を突き切ることになりはしないかと、心配になってしまう。そうなれば、事故に合う危険性が高まるからだ。道路を渡る行為は、能動的ではあったとしても、それだけではダメなのである。一旦、要求を停止させ、状況の確認をした後、改めて、自分の要求を実現するための選択をしなければならない。車や道路を静的にあるいは動的な物として認識するための表象ではなく、自分が道路を渡る行為と関連させた上での表象の操作が必要になるであろう。つまり、様々な環境下で、自己の要求を遂行する場合には、目標と欲求を直結させずに、自由自在とはなりにくい制限事項のある状況に対して、自己を関与させていく上での確認、調整を通して、能動性の限界を超えて種々の遂行を達成することができるのであり、おそらく比較的低水準のものとはなるが、これを主体性の表れとみることは、それほどおかしいことではないと思われる。ここでは、「能動的に関与することで不整合な体験」をしてしまっただけは、危険極まりないということにはなるが、だからこそ、それを子どもたちは獲得する必要があるし、子どもたちに教えなければならない。人は、能動的である以上に、主体的に道路を渡る必要があるのである。

紅林(1988)⁽²⁾は、行為の自由を保証するものは、行為主体の **Subjectivity** (主観性) による意味づけ、もしくは、**Independence** (独立性) による行為の選択に依拠すると、社会学的には論述されてきているが、これらは、別々に論じられていて不統一であること、また、どちらも、決定論を克服できずに、不完全な自由とならざるを得ないと結論されてしまうこと、逆に、決定されている(不自由である)からこそ、安定した行為に基づけるとする、自由の保証自体が覆ってしまうような自己矛盾的な解釈もされてしまい、主体性(この場合、主観性もしくは独立性)という概念が、曖昧とならざるを得なかったとして

いる。しかし、紅林は、現代社会においては、自由を拘束する法規範を見直すことで、法規範そのものの「変更可能性」が保証されており、ここに現代的な **Independence**（独立性）を読み取った上で「真に対規範的な意味での独立性を獲得している」と想定する。また、こうした実定法的志向に対応した主体性を獲得するためには、主観性にもそれ相応の質的向上が果たされていなくてはならない」として、「変更可能性」に対する信念と、主観性を変容させることを相補的に対応づけることで統一が可能であることを提示した。

ある意味では高度に典型的な主体性が例示されたわけだが、法律には、自分たちで定めて自分たちを拘束する面がある一方、問題点があれば、法律を改定していく手続きに入ることができ、「変更可能性」という信念が形成されていること、また、印象的なものから言語的な表象へと主観性の変容をもたらすことで、法律の改正を可能としていると、考えることができる。以上見てきた例から、主体性が作用していると思われる場面に共通した特性を考えてみると、主体性とは、現行の状態を固定せずに、「変更可能性」という信念に基づいて、状況と自身との関係における状況の変化を表象し、現状の問題の有無を確認するために注意を維持している心的状態であると考えられないだろうか。上記で取り上げた道路横断課題では、渡る前に、走ってくる車をやり過ごす必要があるかないかを判断するための注意の維持に、主体性が表れていると思われるし、前述した鈴木・今田（2016）⁽¹⁾で提示された学習状況では、「能動的な自己関与で生じた不整合な体験」を契機として、いったい何が問題になっているのかを確認するための注意の維持に、主体性をとらえることができると思う。このように考えてくると、主体性というのは、問題があってそれを解決する側面で顕著になるものではなく、問題があるかないか、あるとすればどこにあるのかを発見する側面に、最も作用していると考えすることは、不自然とはならないだろう。従って、主体性のもつ心理的特性は、問題解決志向ではなく、問題発見志向の活動において、比較的良好よく表れてくるのではないかと考えることができた。

本節の最後に、学びが主体的であるかどうか、学習者に主体性があるかどうかの評価の観点となるものを考えておきたい。渡部（2013）⁽³⁾は、日本の伝統芸能である神楽における師匠から弟子への継承の学びを認知科学的にサポートするプロジェクトの中で、子どもたちの主体的な学びを、「とても真剣な顔で師匠の踊りを見ている子どもたちの姿」に、まず見出している。よく言われていることではあるが、師匠は、「俺のことをよく見ろ」「模倣しろ」「技は盗むものだ」と言って、観察・模倣・非伝達を重視した指導を行うようである。そこで、師匠の踊りをモーションキャプチャーで、デジタルシミュレーションした教材

を作成して、効率的に学習者に学ばせることを意図したのではあるが、「やはり時間がかかる」ものであり、失敗ということが非常に重要な役割を果たすということに改めて気付いたという。また、伝統芸能の世界の評価では、舞の形、パフォーマンスだけではなく、どのような状態においてもうまく踊れる能力が重要とされるようである。「雨の日でも、その人が風邪をひいていても腰が痛くてもうまい。いつでもうまい人がうまいのだよ」というように、外部の状況や心身の状態に合わせて調整することにも重点がおかれている。仮に、伝統芸能の学びを模範的な主体的学びととらえるならば、評価の観点としては、観察をよくしているか、模倣をしようとしているか、自分で失敗をしてみようとしているか、周囲の状況や自分の状態に基づいて選択や調整をしているかとなり、総じて、自分で自分を「変えていく」ために、外的な事象と内的な表象が合致するかどうかを確認しているかどうか、ということが、評価の観点としても導出が可能になるものと思われる。

2. 学習観から見いだされる主体性

ここでは、周囲の状況と自分の状態との関係を表象したり、外的な事象と内的な表象との不整合の有無を確認するために注意をはらったりするようなこと、あるいはそれが顕著に表れるだろうと想定した問題発見型のアプローチ、これらの「変えていく」ことに関連するような内容が、学習者や教育者の学習観に認識されているかどうか、また、具体的に提示された学習観の項目に、主体性に該当するものがあるかどうかを確認してみることにした。

高山（2000）⁽⁴⁾は、大学生1年生から4年生までの104名に対して、「学習」や「勉強」というものはどのようなものかについて、自由記述で回答を得たあと分類を行い、それに基づいて作成した96項目の学習観尺度に関する調査を、異なる大学生398名に対して実施した。回答は、得点化されたうえで、因子分析が実施され、回転解として9個の因子が見いだされた。因子は、1.学習は興味を持つことを探究するもの（主体的探究）、2.学習は知識を詰め込み正確に記憶するもの（記憶）、3.学習は生涯にわたって続けるもの（生涯学習）、4.親や環境から自然に学んでいくもの（自然な習得）、5.学習は知識を増やし蓄えるもの（知識の増大）、6.学習は時間と労力をかけてみにつけるもの（体得・反復）、7.学習は人を向上させ変化させるもの（成長・向上）、8.学習は受動的なものの強制されるもの（強制・義務）、9.学習は社会で生活するうえで役立つもの（応用）となっていた。また、これらの因子別の尺度得点を算出した後、クラスタ分析が実施され、①「記憶」「強制・義務」、

②「知識の増大」「応用」「体得・反復」、③「生涯学習」「成長・向上」「主体的探究」、④「自然な習得」の4つに分類されることが確認されている。

これらのうち「変えていく」とした主体性の特性に、最も関連のある学習観は、③のクラスタであることは、おそらく間違いないだろう。しかしながら、この中で「主体的探究」を構成している項目は13項目となっはいるが、半数以上は、自主的もしくは自発的、積極的という表現が用いられた項目で、仮説的に定義した「主体性」の要素とは直接的な同質性がないとも考えられたが、それ以外の項目で「深く知ろうとする」「自分で調べるなどして」「あらゆる面からアプローチしていく」「様々な方法で追及していく」「自分のやり方で納得してゆく」「自己を高めるために活用する」の6項目は、比較的意味が近似しているものと思われた。

自主的や自発的であるというのは、全体的な学習統制を示すもので、それは、高山(2000)⁽⁴⁾の因子にも認められた「強制・義務」や「自然的」なる概念の水準に対峙するものであり、「主体性」でとらえようとしている、学習過程で生じる状況と自分の状態との関係づけを表象化、基準との照合、自分を変えていくことへの注意の維持という機能とは、ここでは一応、直接的には関係のないものだと思っている。いずれにしても、学習における「主体性」が、大学生の学習観の一部として形成されている可能性は示唆されていると思われた。

また、畑野(2011)⁽⁵⁾は「単位や卒業のためだけでなく、自らの成長のために授業・授業で出される課題に主体的に取り組もうとする学習態度」を、主体的な授業態度(Active Class Attitude)としてとらえており、「自らの成長のために」という表現を用いて、内的基準との照合過程を含意させたものと思われるが、その測定尺度(ACA尺度)の項目内容には、レポートや課題に対して「ただ提出すればいいとは思わない」「少しでも良いものに仕上げようとする」「満足いくように」「納得いくまで」となっていて、プレゼンテーションの準備では「何を質問されても大丈夫なように」のような内的基準を表すような文言を幾つか用いた9項目が用意されている。

このACA尺度に関して、畑野・溝上(2013)⁽⁶⁾は、主体的な授業態度を調べる項目が、積極性と、尺度上で弁別可能かどうかを確認している。ACA尺度による項目と積極性尺度(畑野2011⁽⁵⁾)による項目を分析対象としてまとめて因子分析をしたところ、その回転解は明確な2因子になっていて、両尺度のそれぞれを構成していた項目どおりに分類された。従って、少なくとも、回答者の反応傾向がACA尺度と積極性尺度では異なることを

表しており、項目から意味される内容が、回答者にとっても弁別可能であったことを示唆するものとなるであろう。積極性尺度が「学習意欲が高い」「積極的」「勉強が好き」の 3 項目のみで構成されている点で、そこから構成的概念の内容的定義を十分に検討することが比較的難しいところはあるが、学習過程における態度（主体性）の問題と学習自体に対する評価（意欲・積極性）の問題を弁別することの意義を明確にし、それらが尺度上、弁別可能であることに示唆を与えたことは、前述の「自発的」「自主的」を「主体的」（主体性）から分離して考える必要性を提示した本研究の趣旨としても、大きな価値があると思われる。

更に、鈴木・岡田（2016⁽⁷⁾, 2017⁽⁸⁾）においても、学習観を表すと思われる 17 項目の評価に対して因子分析（最尤法，バリマックス解）を行い、主体性に該当する因子を見出している。因子を構成する項目には、ここでも確かに、「新しいことはできるだけ」「少々のことではあきらめない」「わからないことを放ってはおけない」など、学習過程における態度について表わされたものが多いが、高山（2000）⁽⁴⁾による「主体的探究」因子における「自発的」や「自主的」のように自分で意図した学習形態を示した言葉、あるいは、畑野・溝上（2013）⁽⁶⁾が弁別を試みた学習意欲を表すとされる「積極的」であるのと同じように、「粘り強く」や「真剣に」など、特に、学習過程における内的基準があることを明示していない項目に関しても、同一因子を構成する項目として含まれており、高山（2000）⁽⁴⁾の言う弁別性が果たされていないことが窺われる。

分離できそうではがたいのは、そもそも、我々がそれらを同時に観察しているからで、操作的に分離するのが、直感的に難しいからなのかもしれない。しかしながら、主体性が学習態度の一つであるとするならば、態度を構成するものとして、心理学の定義上では、認知・行動・感情の三成分があるはずである。従って、学習意欲としての積極性や学習統制としての自発性、自主性などは、おそらく、主体性の感情的成分や行動的成分を意味するか、もしくは、関連する部分を表すものになり、本研究で仮定した主体性の特性である「変えていく」というのは、どちらかという認識的成分を示しているものになるのではないか。ここで、態度としての主体性の評価を考えるならば、態度としての成分分解について、もう少し検討する必要がある。

3. 態度としての主体性の成分分解

児玉・石隈（2015）⁽⁹⁾は、内閣府（2013）⁽¹⁰⁾やベネッセ教育センター（2007）⁽¹¹⁾によ

る調査から、生徒の学習上の悩みが「上手な勉強のしかたがわからない」という学習方略の問題のみならず、「努力できない」といった全体的な学習行動の問題、また「どうして勉強しなければならないのか」「どうしても好きになれない」などの認知面・情緒面にまで及んでいることから、学習の悩みを全体的にとらえ、なおかつ、それぞれの側面に対応した支援が可能になることを意図して、学習態度の認知・行動・情緒の三側面を個別に尺度化することを試みた。尺度作成にあたっては、中学生 6 名と高校生 8 名を対象に半構造化面接（一人あたり 30～40 分）を行い、「勉強について印象に残っていることはありますか」等に対する記録から、KJ 法を用いて、認知・行動・情緒の側面別にカテゴリー化を行いながら、中学生で 173 項目、高校生で 184 項目が抽出された。これに基づき作成された共通の質問紙を中学生 82 名、高校生 94 名に実施し、回答された評定に対して因子分析（最尤法、プロマックス回転）が行われた。

その結果、認知的側面に関して抽出されたのは三因子で、一つは、「可能性をひろげる」「自分次第」「成長できる」「努力のつみかさねで力がつく」などで構成されており（「関与肯定」）、勉強とは価値ある変化であるとの観点が示されていることを、再解釈し得た。二つ目は、「時間はとれるもの」「大変でもやってみよう」「苦手でもがんばってみよう」などで構成され（「コスト受容」）、勉強とは負担がかかるものとの観点を有していると思われた、三つ目は、「自分の価値が決まってしまう」「いい順位や偏差値をとらなければならない」「結果がよければそれでよい」などで構成され（「遂行目標の重視」）、勉強とは点数で評価されるものとの観点を有していることが示唆された。

また、行動的側面に関して抽出された三因子は、「やりたくないときでも、時間をつくるようにしている」「授業以外にも勉強している」「勉強する時間帯はだいたい決まっている」などの項目で構成されており（「習慣的な積極行動」）、勉強は日課として行われていることを意味していると再解釈した。二つ目は、「テスト（受験）にでる科目には力を入れて」「テスト（受験）中はそれまでになく」「テストに出そうなものを中心に勉強している」などの項目で構成され（「テスト課題対処」）、勉強は試験対策として行われていることが意味されると考えられた。三つ目は、「わからない科目は適当にやってしまう」「大変だと感じると、なげだすことがある」「気分がのらないとはかどらない」などで構成され（「対処回避」）、勉強は時に省略して行われていることが示唆されるものとなった。

最後に、感情的側面に関して抽出された三因子は、「おもしろい」「楽しい」「興味・関心」などの項目で構成され（「充実感」）、勉強が好きになっていることを意味していると再解釈

した。二つ目は、「しっかりと」「うまく」などで構成され（「統制感」）、勉強が順調にしていることを意味していると思われた。最後に、三つ目は、「不安に感じる」「心配になる」「あせり」などで構成され（「学習の不安」）、勉強が気になっていることを表しているものと考えることができた。

従って、①勉強とは価値ある変化であると思っているか、②勉強とは負担がかかるものと思っているか、③勉強とは点数で評価されるものと思っているかで、中学・高校生の学習態度に関する認知的側面での評価が可能となると考えられ、特に、①自分にとって価値があるかどうかは、目標や夢、可能性、成長のような未来の自己と現状の状況を表象化して確認をすることになるし、その観点から、現状での学習方法や学習結果による食い違いを評価できるので、この部分が主体性態度についての認知的側面を意味する内容となってくるだろう。また、行動的な側面では、④勉強は日課として行っている、⑤勉強は試験対策として行っている、⑥勉強は時に省略して行っているかで、行動的側面での評価が可能となり、特に、④日課とするためには、時間の確保、計画をたてることをしなければならず、目的に向けてのスケジュールを図り、実際上の行動状況を確認し、また評価できるので、これが、主体性態度としての行動的側面を意味する内容となってくるだろう。最後に、感情的な側面であるが、⑦勉強が好きになっている、⑧勉強が順調にいつている、⑨勉強が気になっているかで、感情的側面での評価が可能となり、特に、⑨勉強が気になっているには、現在の状況と自分との関係を表象する過程を含まなくてはならず、主体性態度としての感情的側面を意味する内容となってくるのではないかと思われた。

つまり、学習（勉強は）、価値ある変化をもとめて、自分で日課とする（計画的に組織的に取り組む）際に、良し悪しが気になっている状態が主体的であると考えられ、こうした面を強くもっていれば、主体性を、高く評価できると考えられる。このように、主体性の評価を、三側面に分解、また三側面を統合して考えられるところまでの提案を導出してみた。

ここで、一応、態度という概念を援用させて、学習の主体性の成分を検討したのではあるが、どちらかというと、学習の中での”勉強”に焦点が移ってきてしまっているのも、広く「学び」の中での主体性として、捉えなおしを図りたい。そのためには、「価値ある変化」こそが、日常そのものとなるほど、日々の変化の激しい幼児期における学びから、分解・統合という視点に立ちつつ、主体性の再検討をしてみたい。

4. 幼児期の幼保施設における主体性

坂田・久世（1994）⁽¹²⁾は、現場の保育者 27 名に「主体性のある子はどんな子か」また「主体性と自主性とはどんな点が違うのか」を自由記述で書いてもらい、比較対照して、主体性にかかわる項目を抽出することを試みた。それによると、主体性は周りや環境に関わり、特に友達と関わって行動する傾向であり、自主性は個人的・独立的に行動する傾向であるとして、保育者の 3 分の 1 程度が、両者に違いがあるものとして捉えていたことを報告している。このことは、幼児期の子どもとしての典型的な主体性が、現前に展開されている状況との関わり行動の中に見出されやすく、自主性、あるいは個人的・独立的な行動の中には見出しにくいということを表しているのかもしれない。そもそも、児童期以降の学習や勉強（特に自学自習）にも主体性が見出せると仮定しうるものであるので、あながち、個人的・独立的な行動だからといって、主体性のない行動だとは言いきれない部分もあると考えられる。しかし、ある意味では、現前の状況との関わりに、顕著な主体性を認めやすいという保育者（あるいは大人）の見方は、逆の意味で、重要な示唆を与えるものになる。保育者が幼児をどう見るかという評価の観点の研究は、また、別の意味で興味深いものである。

坂田・久世（1994）⁽¹²⁾は、上記の、主体性のある子としての特徴的な行動を整理して、45 項目からなる調査項目を作成し、その項目が主体性についてどの程度重要性が高いかということを、新たに、保育者 84 名に評定してもらい、重要度が高く（平均値が高い）、意見の違いが少ない（標準偏差が低い）項目を選定して、精選した 28 項目を主体性チェックリストとし、それを用いて、私立幼稚園 5 園での調査を実施した。チェックは、保育者（各学年 14 名、計 42 名）が担当クラスの園児（1199 名）に対して、7 段階評定で行われていた。

春先に行われた調査時のチェック（評定値）に対して、因子分析を実施した結果、次の 4 つの因子が抽出されたと言う。一つの因子を構成する項目は、「貸し借りをして遊べる」「保育者に話しかけたいとき、他の子が話をしている間、待ってられる」「手洗い等の順番が待てる」「保育者の話を最後まで聞ける」「してはいけないことがわかるとやめられる」「園のきまりをいちいち言われなくてもやめられる」「まわりの状況を判断してから行動できる」「遊びの役割やルールを友達と申し合わせて遊べる」であり、著者ら（同上）は、周りの環境に自分を合わせていく傾向の項目が多いので「自律因子」と名づけていた。確かに、その通りで異論はないのだが、目的的な見方ではなく、単純な行動特性としての側

面をより重視した表現を使えば、ここでは、状況に応じて、自分の行動を一旦停止しうる
こととして、共通点を抽出し得ると思われた。

二つ目の因子を構成する項目は、「友達を誘って遊ぶ」「自分から遊びに入っていける」
「自分から遊びを見つけられる」「遊びをより楽しめるような、いろいろな発想を提案でき
る」「みたてて遊べる」「ごっこ遊びで役になりきって遊べる」となっており、著者らは、
これらの項目が、遊びを通して自ら周りの環境に働きかけていく傾向の項目であるので、
「自発因子」と名づけていたが、これは、そのまま、単純な行動傾向のまま、“遊び”を創
作し共有しあえるということを、共通点として解釈しておくことにした。

三つ目の因子を構成する項目は、「困ったことを自分で解決しようとする」「してほしい
こと、ほしいものははっきり大人に頼める」「製作に必要な材料がない時、保育者に頼める」
「いやなことは「いや」と言える」「自分が困った時、上手に保育者に助言を求める」「自
分の考え思いを相手にことばで言える」となっており、著者らは、いろいろな状況で自立
的に対応する行動傾向の項目が多いことから、「自立因子」と命名している。この場合は、
行動的な特性として少し具体性を残して、状況下で発生した問題に対して、困ったまま感
情的に対応するわけではないという意味で、問題を受容し、確認し、他者の助けを借りて
アプローチしうるということを共通点として再解釈しうるのではないかと考えた。

四つ目の因子を構成する項目は、「課題に対して、興味を持って取り組む」「自分のこと
は自分で解決しようとする」「課せられた仕事を、最後までやり通せる」「保護者が手を貸
そうとすると「自分でやる」と言う」となっていて、著者らは、個人の独自性を示す項目
だとして「独立因子」としたが、共通項としては、行動特性として表現すると、途中で投
げ出すようなことはなく、取り組んでいる遂行を維持しうるというところになると思われ
た。

上記のように、主体性の行動特性としてまとめた中で、状況を判断・確認をして、①必
要であれば行動を停止すること、②問題があれば対処をすること、③取り組んでいる遂行
は維持することの三点は、直接的な欲求につられるような反射的行動ではなく、複数段階
の手続的行動が形成されていることを意味しており、おそらく、一定の表象過程が伴っ
ているはずである。これは、前述した、原初的な主体性のモデルとした「信号のない道路を
横断する」例に当てはめることができると思われた。つまり、道路を渡る前に、一旦行動
を停止して、状況を判断・確認して、問題があれば走ってくる車をやり過ごす等の対処を
して、最終的に、渡り切るところまで、遂行を維持する、というように、時系列的に結合

することができ、停止→対処→遂行という系列が継続的に繰り返えられることで、主体性の行為循環システムとも呼べるべきものが構成される。こうなれば、中高生の学習（勉強）における態度としての主体性の成分分解で、行動的側面として導き出した、「自分で日課とする」（計画的、組織的に取り組む）というところにも援用できるであろう。

これとは異なり、“遊び”を創作し共有しうるということというのは、今までの主体性の定義や評価の検討には取り上げられてこなかったものであった。比較するとすれば、学習（勉強）における主体性の認知的側面として、人としての成長とか、向上とか、目標や夢などのように、価値ある変化を促すものであるとされたところであろうか。仮に、こう考えてみると、両者は、合致するかもしれない。学習（勉強）における価値ある変化は、上に向かっていく、積み上げられていく、垂直的な変化を表しているのに対し、“遊び”における価値ある変化は、横に広がっていく、バリエーションが増える、水平的な変化を表しているとできないだろうか。これは、単に“遊んでいる”状態としてではなく、友達を伴っていくこと、遊びの輪に入っていくことで、遊びそのものに変化が生じるし、そして、ごっこ遊びやみたて遊びは、同じものでありながら、その意味を変化させることから窺うことができるだろう。

この「価値ある変化」という視点を、停止→対処→遂行に加えることによって、おそらく表象を伴う循環型行為システムから、幼児期には水平的な、中高生以降は垂直的な拡張型行為システムとして、発展させることも可能となるのではないかと考えられた。そうすると、先ほどの道路を横断する例にみられるような原初的な主体性のモデルから、法律の改定に見られるような高度な主体性のモデルまで説明することのできる汎用性のあるモデルとして、この拡張型行為システムを説明概念として使えることになるだろうし、ヒト以外の生物的な行為から人間的な行為への連続性のあるモデルとしても、提示することができるように思われた。

5. 幼児期の主体性研究の心理学的意義

以上のように、主体性の原義として仮定しえた「変えていく」から始まり、原初的な主体性モデルを、道路を横断する例から導き、高度な主体性モデルを、法律を改定する例から導き出した。そして、幼児期から青年期に至るまでの教育環境における主体性測定として考案された尺度項目の再解釈から、主体性の成分分解を行った上で、汎用性のある拡張型行為システム（停止→対処〔価値ある変化への志向〕→遂行）として再統合することが

できた。おそらく、態度概念よりは幅の広い行為理論として主体性をとらえることが可能になったかと思われるが、循環型行為システムに価値ある変化への志向性が組み合わさっていることから、複合的な概念になるとも言えるので、心理学における他の概念との比較は、複合前の状態を考慮しながら、慎重に行うことが必要かと思われた。しかしながら、多言語へも翻訳可能なレベルへと主体性の概念を構造的に変換できたと思われるので、今後、他の関連する領域における知見との接合を図ることが可能になっていくことを、期待していきたい。

特に、幼児期における主体性の特性を、全体の汎用性のある拡張型行為システムの中に位置づけることで、水平的な主体性が表れていることを提案できたのは、心理学にとって、一定の意義のあることだと考えている。一つは、個別的な状況における主体性の表れを相互に関連づけ、更に大学生に至るまでの学習者の主体性に関連づけながら、その特徴を明確にもできること、二つ目は、その主体性が大いに反映され、育成されていく生活（特に遊び）の発達の意義や、遊びそのものの文化的価値に対しても、新しい解釈を施すことができるかもしれない。そして、三つ目に、幼児にとっての遊びの形態や種類に、主体性に関連したどのような意味があるのかを検討することで、遊び相互の連関性の検討も可能になるものと思われた。

また、幼児に関しては、主体性そのものの表れというよりは、主体性の形成という観点が特に重要となると思われるが、新井（1992）⁽¹³⁾、新井・宮腰・後藤（1995）⁽¹⁴⁾は、幼児の主体性を支える基本的要素を階層構造的に提案し、「子どもの心の中にその発達のなかで形成されていくと考えられる信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つ」をあげた。特に、信頼感は、「対人関係における不安や恐怖を軽減する役割と、他者に対する共感性・思いやりを支持し、強める役割がある」として、主体性の最下層を支える心理的機能としている。前述の主体性尺度における検討でも、不安は、主体性の感情的側面として認められるところとなるので、少なくとも、幼児においては、不安を伴いやすい主体性の表れを、どのように支援していけば、本人の主体性の形成につながっていくのかを検証していくことは、重要になるものと思われた。

＜引用文献＞

- (1) 鈴木賢男・今田晃一「教育心理学からみた「主体性」についての包括的な検討 ―幼児・児童における学習の過程と発達の研究領域―」『共創型対話学習研究所論文集』1, 2016

- (2) 紅林伸幸「＜主体性＞概念の検討 ― 行為の「主観性」と「独立性」をめぐって ―」
『東京大学教育学部紀要』 28, pp.263-271, 1988
- (3) 渡部信一「報告 1「認知科学から見た『主体的な学び』」『京都大学高等教育研究所』
19, pp.114-125, 2013
- (4) 高山草二「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要（人文・社会科学）』
34, pp.1-10, 2000
- (5) 畑野快・溝上慎一「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」
『日本教育工学会論文誌』 37(1), pp.13-21, 2013
- (6) 畑野快「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成」『京都大学
高等教育研究』 17, pp.27-36, 2011
- (7) 鈴木賢男・岡田斉「初年度大学生の授業全般に関する意識の相違 ―学習動機・学習方
略・学習観による調査対象者のクラスタリング―」『文教大学人間科学部紀要 人間科
学研究』,37,pp.129-141, 2016
- (8) 鈴木賢男・岡田斉「経年で比較した初年度大学生における学習スタイルの特徴と学業
生活への親和性の相違 ―クラスタ判別分析による分類の一致率―」『文教大学人間科
学部紀要 人間科学研究』,38, 2017（印刷中）
- (9) 児玉裕巳・石隈利紀「中学・高校生の学習に対する態度についての研究 ―認知・行動・
情緒の 3 側面からの検討―」『教育心理学研究』 63, pp.199-216, 2015
- (10) 内閣府「平成 25 年度版子ども・若者白書」, 内閣府 (Cabinet Office, Government of
Japan)
- (11) ベネッセ教育研究開発センター「第 4 回学習基本調査・国内調査報告書」, ベネッセ
教育研究開発センター (Benesse Corporation)
- (12) 坂田憲治・久世妙子「保育場面における幼児の主体性の捉え方」『愛知教育大学教科
教育センター研究報告』 18, pp.39-46, 1994
- (13) 新井邦二郎「幼児の主体性の教師評定尺度の作成 (1)」『Tsukuba Psychological
Research』 14, pp.61-74, 1992
- (14) 新井邦二郎・宮腰養・後藤かつ「幼児の主体性の教師評定尺度の作成 (2)」『Tsukuba
Psychological Research』 17, pp.67-88, 1995

幼児と保育者による相互の表現活動についての考察 パネルシアターの活動を例に

南雲 まき*

Consideration about the mutual expression activity by a child and the early childhood educator

The activity of the panel theater for an example

Maki NAGUMO*

概要：

本論では、幼児の表現活動の領域横断性に着目し、幼児の表現と保育者による関わりの相互作用について、パネルシアターの活動を例に挙げて論述していく。子どもにとってパネルシアター等の教材は視覚に訴え、想像力を刺激するものである。また、手作りの教材を保育者が作って提示してくれることは、子どもたちにとって喜びであり、アタッチメントの形成を促すものと考えられる。また、保育者の製作の工夫によって、子どもの美的感覚を育てる効果も期待される。

教材と、その教材を用いたコミュニケーションを通して、子どもと保育者は相互に表現活動を行い、それらの活動は子どもと保育者との信頼関係の構築を促し、その結果、子どもの自己肯定感を育む教育効果が期待されると結論づける。

キーワード：幼児教育 表現 造形教材 自己肯定感

* 東京学芸大学 教育学研究科 研究員

1. はじめに

筆者は主に小学校、中学校、院内学級で病気や障がいをもつ子どもを指導してきた経験から、多様な年齢と発達段階の子どもの表現について考える機会を多く与えられてきた。アセスメントの結果、認知やコミュニケーションの発達が通常の一歳に満たないと診断さ

れる子どもも多く、それらの子どもにとっては、大人との関わりのなかで表出される、自己の感情や欲求自体が表現活動であると感じられた。よって、それらの表現を引き出すための関わりかけの工夫として、筆者は主にパネルシアターを中心とした造形教材を多用したアプローチを行ってきた。その経験と、現在、研究員として美術教育の研究を進めながら保育者養成の専門学校で指導を行っている経験を中心に、本論ではいかに造形教材、とくにパネルシアターを用いて幼児の表現活動を引き出すことができるかという点に着目して考察を深めていく。

まずは本論で取り扱う造形教材という語についての定義を行い、その例を示すこととする。そしてそのなかでもパネルシアターを取り扱う理由、そして幼児の表現の定義について『保育所保育指針』をもとに読み解く。そして、保育者、幼児、双方にとって造形教材がどのような効果をもたらすかについて論証していくこととする。

2. 幼児教育における造形教材

造形教材の定義

「造形教材」という言葉は、幼児教育において幅広い意味で使用される。例えば、子どもが造形的な活動をする際に用いる画材の類いや、保育者が子どもの造形作品を加工したもの、また、保育者や教員が製作し、子どもに見せて関わりかけるための教材など全て「造形教材」と呼ぶことができる。

これらのなかで、本論では保育者や教員が子どもとの関わりに用いることを目的として製作した教材を指して「造形教材」と呼ぶことにしたい。例えば、パネルシアター、ペープサート、エプロンシアターである。ここにあげた三つの分野の造形教材、及び保育技術はすべて日本で発明され、現在も広く用いられているものである。これらの多くは、お話や歌などとともに提示され、その意味や内容、話の展開などを視覚的にイメージしやすいように工夫されている。また、視覚的なアプローチを用いることで、子どもの強い興味を、長時間引きつけることが可能である。

パネルシアターにはパネルシアターとは「P ペーパー（ピーペーパー）」と呼ばれる専用の不織布に絵を描いた「絵人形」を動かして話を展開させる教育技術、また教材である。ペーパーパネル布（ネル）を板に張ったパネルに、絵人形を貼り付けて動かすためにパネルシアターという。パネルと絵人形は摩擦で接着されるため、パネルの上で絵人形を自由に動かし、また、固定することができる。

ペープサートとは、裏と表、違う絵を持ち手の棒に貼り付けたもので、裏返して変化をつけながら演じることができる人形劇である。比較的、簡単に作ることができるために、歌に合わせて絵を動かして、子どもたちの気分を盛り上げる用途などにも使われている。

エプロンシアターとは、エプロンを舞台にし、主にフェルトで作った人形とエプロンに面ファスナーを縫い付け、くっつけたり、はがしたり、動かしたりして演じる教材である。エプロンシアターという名称は登録商標で、中谷真弓氏が考案したものであるが、エプロンを舞台にして展開する教材は、現在、中谷氏が考案したものの他に、オリジナルのものが広く使用されている。

以上に述べた造形教材は同じお話や歌を題材にとって製作されることもあるが、それぞれのもつ特徴や用途ごとに使い分けられている。

パネルシアターの特色

筆者は造形教材のなかで前述したような造形教材の特徴を強くもっている「パネルシアター」に力を入れて教育実践を行ってきた。パネルシアターの造形教材としての利点は、パネルの上で、物語や歌に合わせて登場人物の絵人形が自由に動くというだけではない。しりとりや、間違いさがし、クイズなど、遊びの要素を多く取り入れ、保育者と子どもとがやりとりを行うための手段として活用することができる。また、遊びながら、子どもの言葉の理解を深めたり、形態の認知の能力を高めたりという学習効果も期待することができる。

パネルシアターの絵人形は、ひとつひとつ手作りであるので、形や色合いを楽しむことは、子どもの美的感覚を育成することにもつながると考えられる。特に「ブラックライトシアター」と呼ばれる、蛍光絵の具を用いて彩色した絵人形にブラックライトを当てて光らせる技法は、美しく、幻想的な効果が得られる。この技法を用いる場合は、ブラックライトに反応しないように黒いパネルを使い、部屋を暗くして、子どもたちがパネルの中で行われる光る人形劇に注目しやすい環境を整える。このような表現の幅の広さ、豊かさがパネルシアターの特徴であり、魅力であると言えるだろう。

幼児の造形活動としてのパネルシアター

以上に、保育者から子どもに向けた教材としてのパネルシアターを紹介したが、子ども自身の造形活動としてもパネルシアターは十分活用することが可能である。ネルという布を張られた、専用のパネルには、Pペーパーの他に様々なものが張り付く。うまく接着で

きる素材に毛糸，カラー不織布，フェルト，羊毛，落ち葉などが挙げられる。様々な色や形にフェルトを切り抜いておいておけば，色，形遊びをパネル上で子どもが何回も繰り返して行うことができる。また，秋に園庭の落ち葉を拾ってきて，それらをパネルに張り付けて美しさを鑑賞し，葉っぱを用いた見立て遊びを行うこともできる。葉っぱを素材として，手でちぎったり，はさみで切ったりして形を作り，パネル上に自然材を用いた絵画作品を作ることも可能である。

また，画用紙に子どもが描いた絵をはさみで切り抜いて，裏側に紙やすりを軽くかけることによって，パネル布との摩擦が生じ，子どもの絵をパネルに張り付けることも可能である。子どもたちにそれぞれ自分の姿を画用紙に描いてもらい，子どもたちが好むパネルシアターの物語に子どもたち自身を登場させることもできる。このように，パネルシアターは保育者が子どもに向けて製作するだけのものではなく，製作の段階から，子どもたちが造形遊びの一環として参加できるものなのである。

3. 幼児の表現活動

幼児の造形活動を取り扱う理由

子どもの「表現」そのなかでも本論では幼児の「表現」を中心に考えていきたい。幼児とは，児童福祉法で満一歳から就学前の子どもとされている。その基準に則り，本論のなかでは，一歳から五歳児までの子どもを幼児として取り扱っていく。

筆者は，子どもの表現のもっとも根本的な要素を幼児の表現に見出すことができると考えている。幼児の表現について考察することは，子どもの表現全般を理解するための助けになる。幼児の「表現」というと，多くの大人は紙にクレヨンで自由に描かれた絵画や，砂や粘土などを用いて作られた造形作品などを思い浮かべるのではないだろうか。勿論，それらは幼児の表現のなかで重要な活動の成果物である。子どもが，表現する喜びに接しているという事実は，これらの造形作品を通して，我々，大人に強く訴えかける。しかし，筆者が強調したいことは，これら幼児期の自由な表現の喜びの発露としての，成果物の素晴らしさのみではない。

彼らの表現は，まったく無目的なものではもちろんないが，彼ら自身によって明確な意味づけがされていない場合も，また多いのである。造形表現は，しばしば，言語によって意味づけがなされる。例えば，それは，子ども自身によってなされる。

作品とともに作者である子ども自身がそこに存在し，親しい者である大人に対して，作

品の表現を補うように、言葉で補足を加えるということがある。その言葉によって大人が、作品に新たな意味を見つけ出す助けとなるということがある。全く、そのように見えなかったものが「これはママ」等の子どもの言葉によって、そのように見えて来ることもある。また、実際は全くそのように見えなかったとしても、子どもが「そのこと」について伝えようという意志を受け取ること、そしてその意志を尊重することができる。

また、逆に、大人から子どもに対して「これはママね」などと、言葉で、表現されたものに意味をつけていく場合がある。ただの行為の結果であったかもしれないものが、子どものなかで意味づけられたときに、その表現が初めて「作品」となる。

幼児の造形はこのように、造形を媒介した他者とのコミュニケーションの可能性を内包している。造形物は、意味づけされた時点で、意味づけをした人間と作品との関係を構築し、また、そこに関わった人間同士の関係をも構築する。また、その過程で内言語を含めた言語と作品は不可分なものとなる。この現象は、あらゆる造形表現に般化できると考えられるが、幼児の場合、その傾向はより強い。何故ならば、多くの場合、幼児の表現とはもとより未分化であり、言語表現、身体表現、音楽表現、造形表現等あらゆる分野の表現に跨がっているためである。これらの人や物との相互の関わりそのものが幼児の表現であると考えられる。

『保育所保育指針』から読み解く幼児の表現

では、実際、日本の幼児教育では幼児の「表現」をどのように捉えているのか。『保育所保育指針』(平成二十年三月二十八日厚生労働省告示第一四一号)から読み解いていきたい。

『保育所保育指針』の第三章に「保育の内容」という章がある。保育の内容は「ねらい」及び「内容」で構成される。これらは「養護に関わるねらい及び内容」と、「教育に関わるねらい及び内容」に大きく分けられる。「養護」とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりである。また「教育」とは、子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助であるとされる。

「教育」の内容は五領域から構成されている。ア「健康」、イ「人間関係」、ウ「環境」、エ「言葉」、オ「表現」の五領域である。では、オ「表現」について書かれている部分を以下に引用したい。

オ 表現

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

(ア) ねらい

- ①いろいろな物の美しさなどに対する豊かな感性を持つ。
- ②感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- ③生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

(イ) 内容

- ①水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。
- ②保育士等と一緒に歌ったり、手遊びをしたり、リズムに合わせて体を動かしたりして遊ぶ。
- ③生活の中で様々な音、色、形、手触り、動き、味、香りなどに気づいたり、感じたりして楽しむ。
- ④生活の中で様々な出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- ⑤様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- ⑥感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現してみたり、自由にかいたり、つくったりする。
- ⑦いろいろな素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ。
- ⑧音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。
- ⑨かいたり、つくったりすることを楽しみ、それを遊びに使ったり、飾ったりする。
- ⑩自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう。

以上が『保育所保育指針』よりの引用である。素材をつかってつくる、かく等の活動、歌ったり踊ったりする活動について書かれるのと同時に④の「生活の中で様々な出来事に触れ、イメージを豊かにする」のように、表現という項目でありながら、まだ表現される前の内的な部分について記述されているところがある。これは前述してきたように、幼児の表現が、一般的に表現活動と呼ばれるものよりかなり幅が広く、生活経験のなかで得られる記憶や感情を積み重ねること、それ自体が表現活動の萌芽であることを示している。また、②の「保育士等と一緒に歌ったり、手遊びをしたり、リズムに合わせて体を動かす

たりして遊ぶ」のところでは、文の始めの「保育士等と一緒に」の部分の解釈が非常に重要である。筆者はこの一文を、幼児の表現が未熟であるから、保育士等の大人の援助が必要だという意味にのみ、受け取りたくはないと考える。大人が共にいなくても、子どもは歌い、体を動かして遊ぶことは可能なのである。では、何故、ここに保育士等の大人が一緒である必要があるのだろうか。幼児にとっての楽しさや面白さ等の感情を与える大人は、子どもにとって、心の許せる、信頼することのできる大人である。子どもたちは、保育士等の大人が楽しい活動を提示するときに、活動を楽しむとともに、その活動や、その活動を行うために必要な材料、知識等をもたらした大人に注目をする。そして、活動の後には、その活動が楽しかったという感情や記憶とともに、誰がそれをもたらしたのかという意識が残る。そのような経験を積み重ねていくことで子どもと周囲の親しい大人との間にはアタッチメントの形成が起こり、子どものなかには表現欲求が生まれる。自分の好きな大人に、自分の気持ちをわかってもらいたい、伝えたいという願いが生じる。

このような情動の循環が幼児の表現のなかで行われていると考えられる。表現が、このように、身近な他者との関係性の構築を基礎としているからこそ『保育所保育指針』に「保育者と一緒に」という一文が必要となってくるのではないだろうか。

造形表現と言語の関係を前章で取り扱ったが、造形、言語など、表出の一部を切り取ったもののみが表現活動ではない。遊びや造形、言葉のやりとりを通して、生を実感する他者との関わりを積み重ねていくこと、それ自体が表現活動であると筆者は考える。

保育者との相互的な表現

前章では幼児教育のなかで子どもの「表現」がどのようなものであるかについて論じてきた。そのなかで、子どもの表現は子ども自身の生活経験のなかで生まれ、特に身近な他者との関わりのなかで再生産されていくものであると論じてきた。ここで、幼児教育に関わる大人に少し目を転じよう。彼らはただ単に、子どもの表現を受取り、評価し、再構成する存在であるのだろうか。大人は子どもと違い、成長しきった完全な存在なのだろうか。いや、大人もまた、子ども同様に周囲の環境、子どもからの関わりを受けて、成長し続ける一人の人間としての存在であると筆者は考える。

では、子どもが表現を行っているときに、大人は子どもの表現を受け取るだけなのだろうか。もし、大人が子どもの表現を受け取る際に、同時に何かしらの表現を行っているとしたら、幼児に関わる大人にとっての表現とは一体、どのようなものであろうか。

ここでV. ローウェンフェルドの『美術による人間形成』の力を借りて考察していくこととしよう。この書物で、ローウェンフェルドは、広い年齢の子どもの発達を美術という側面から読み解く試みを行っている。子どもの美術的表現を年齢ごとに分析するだけではなく、彼らの創作活動の起源を読み解き、子どもの精神の内面について考察しようとしている。子どもの表現に関わる大人について論じる上で、筆者が現代の美術教育に対して、この書物が与える最も重要な指摘だと考える点をやや遠回りではあるかもしれないが、一点挙げておきたい。

それは、子どもの表現活動には大人の関わりは不要で、子どもは生まれながらの芸術家であるというような理想主義的な考え方は、子どもの創造性を無視するのと同じくらいの弊害をもたらす、という指摘である。実際、このような理想主義的な考え方は現代の美術教育のなかに根強く浸透しているように思われる。前章でも述べたように、子どもに関わる大人は、子どもにとっての環境であり、表現活動そのものと非常に密接な関わりをもっている。大人からの積極的な関わりなくして、子どもの表現力を養うことが可能であろうか。子ども、特に幼児に対して大人は、感情豊かに積極的に関わりかけ、子どもに表現の技術を教えるのみでなく、表現したい感情や経験を与えることが必要だと筆者は考えている。この関わりかけこそが、大人から子どもへの表現活動ではないだろうか。

また、前出の書の第二章「初等教育における創作活動の意義」のなかに「教師も創造的製作をしなければならないか」という見出しがある。子どもの創造的活動に関わる大人もまた、創造的活動をなすべきかという問いは、普遍的な問いである。

その問いに対して「創造的製作を教師が行うことは、子どもの作品を理解するために何物にも代え難い価値がある」とローウェンフェルドは結論づけている。ローウェンフェルド自身もまた画家であり「創造的努力—構想を絵具で一つの形にまとめて表現する—を、しばしば経験している」という。創造的活動を行うのに際して、その材料に触れたことのない教師は上手い指導を行うことが出来ないのは勿論であるが、それよりも、子どもの表現欲求とその発露について教師自身が同じように創造的経験を積んでいることが非常に重要であると、ここでは述べられている。「教師は自分の作品を通して子どもに自己同一化する」という言葉が使われているが、これは表現者、創造者である子どもの表現を理解し、導くためには、教師自身が表現や創造の経験者であり、その心性を理解する必要があるということであろう。以上に述べたような事柄から、筆者は保育者が子どもの表現活動を引き出したい場合、保育者も子どもへ向けた表現活動を行うべきであると考えている。

4. 幼児教育の場における造形教材の活用

パネルシアターの活用

本章では、パネルシアターを中心とした造形教材が保育の場でどのように活用されており、保育者と子どもにとってそれぞれ、造形教材というものがどのような意味をもつかということについて実例を挙げて考察を深めていきたい。本論ではパネルシアターを例として取り上げているが、どのような関わりかけも、導入とまとめが必要である。パネルシアターの導入の場合、パネルシアターを始める前の注意喚起であるとともに、これから演じられるパネルシアターの内容に関連し、子どもに期待感をもたせるものでなくてはならない。

特に幼児教育では子どもの年齢が低ければ低い程、集中力が長い時間持続しないため、ひとつの活動をコンパクトにまとめる必要がある。幼稚園制度の創設者フリードリヒ・ヴィルヘルム・アウグスト・フレーベルが、幼児期の特徴として挙げた六つの要素は以下のようなものである。

- 1 「活動を好む」
- 2 「試みること、特に操作するものを好む」
- 3 「集中の継続を嫌う」
- 4 「模倣力と想像力が強い」
- 5 「記憶力が強い」
- 6 「判断力と推理力が弱い」

フレーベルが挙げたこれらの幼児期の子どもの特徴は、現在の日本の幼児教育において、子どもへのアプローチの手がかりになっている。これらの特徴は一見、短所に見えるようなものも、他の要素と緊密に結びつき、反転して長所ともなる。3の「集中の継続を嫌う」という特徴は、子どもの好奇心が絶え間なく、より楽しい活動や刺激を求めていることの一つの表れであり、2の「試みること、特に操作することを好む」という特徴に通じている。フレーベルが挙げたこれらの幼児の特徴と、それに依拠した教育原理は、現在も日本の幼児教育の考え方の基礎となっている。確かに、これらの幼児期の子どもの特徴を理解することは、子どもの注意を引き、子どもが心から楽しんで参加することができる活動を計画する上で重要である。

パネルシアターも、ただ、子どもの前で演じれば良いというものではない。活動が始める前に、子どもの注意を引きつけるための工夫が必要である。そうでなければ、子どもが、活動が始まっていることに気がつかないうちに、その活動が終わってしまう場合さえあるのだ。では、どのような注意喚起をすれば良いのだろうか。強制による注意喚起では、子どもは楽しさや期待感を感じられずに、集中することが出来ない。子どもが自ら参加したいと思えるような導入の工夫が必要である。

導入の工夫の例を挙げていこう。例えば、これから演じるパネルシアターに出てくる絵人形を用いてのクイズである。「これからクイズを始めるよ、お耳の長ーいどうぶつ、なーんだ？」などと問いかけると、子どもは競って自分が知っている動物の名前を声に出して言う。誰か一人が参加し始めると、他の子どもも競って参加しはじめる。「正解！うさぎさんでした。（絵人形を登場させる）よくわかったね、今からやるお話に、うさぎさんが出てくるから、よく見ていてね」などの言葉かけは有効である。子どもの好奇心を刺激し、それから始まる活動への関心をもたせることができる。クイズも、何度も同じ方法で行うと、子どもは飽きてしまう。クイズでいえば、他にも、パネルの裏からうさぎの絵人形の耳だけを出して、なんの動物か当てさせるなどの活動ができる。また、教員、保育者が「クイズ、クイズ！」と言ったら、子どもが「なーんのクイズ！」と答えるやりとりを普段から繰り返していると、「クイズクイズ！」と言っただけで子どもはこれから自分たちの知的好奇心を刺激する楽しい活動が始まるのだと期待感をもち、活動に参加することができる。

クイズを用いるという方法は、フレーベルによる幼児期の特徴、1「活動を好む」や、2の「試みること、特に操作するものを好む」に対応している。受け身ではなく、自らが参加すること、そしてクイズに対して解答し、答えられた喜びを得ることができるので、子どもにとっては達成感が大きい。

このように、導入は参加型であることが望ましい。「今日のお天気は？」、「はれ！」、「あめ！」などのやり取りだけでも良い。子どもが自ら参加することができること自体が大切なことである。子どもが興味をもち、情報を取り入れ、感性を働かせる機会を設定することが重要なのである。

他にも、参加型といえば手遊びなども楽しく子どもが参加できる導入の活動である。『おべんとうバス』という真珠まりこ氏作・絵の絵本がある。ハンバーグやエビフライなどが次々とバスに乗り込んでいき、最後にお弁当ができるという内容の物語である。この絵本

を題材にしたパネルシアターを行う際に筆者は「おべんとバス」という手遊びを行うことにしている。この手遊びは、直接、絵本の内容とは関係なく、歌に合わせて手を動かすものである。「いちごさん、にんじんさん、さくらんぼさん」という歌詞に合わせて、指を一本、二本、三本と出していく。スピードを上げると大人でも難しいために、子どもたちは手遊びに熱中する。手や体を動かし、エネルギーを発散したあとに、パネルシアターに入ると、メリハリがついて良い。「おべんとうばこ」の手遊びなどを用いるのも良い。一つの活動で盛り上がり、一区切りをついてから次の活動に移ると、子どもの集中力は途切れず、期待感が高まる。また、これらの導入があることで、子どもは、次の活動の内容にもイメージをもつことができる。

パネルシアターが終わったあとも同様に、そのままだと、ダラダラと区切りがつかないために、まとめを行う必要がある。子どもたちの日常と、物語のなかで起きたことを繋げる役を大人が担っている。物語の登場人物への共感を誘うような言葉かけや、問いかけを行ったり、物語のなかで出てきたものを「みんながお絵かきするときに使うクレヨンだね」、「今日の給食にはこの野菜が出てくるよ」など、日常に関連づける言葉かけを行ったりすることで、子どもたちはより想像力を働かせ、物語の中の世界と自分の生活とを密接に感じることができる。

ここでは、パネルシアターの導入とまとめについて論じてきたが、幼児教育のすべての活動は、日常生活の経験と密着している必要がある。物語自体は全くのフィクションで、あり得ないことだったとしても、子どもたちの生活や遊びのなかに、その物語の要素が入っていけば、それは現実の生活経験の一部である。

また、すべての活動は、短く区切られて展開されてはいくものの、本当の意味で途切れることはない。すべての活動は、次の活動のための準備運動のようなものである。そういう意味では、パネルシアター自体も、次の活動の導入になる場合もある。「おはようクレヨン」や、「どんないろがすき」、「クレヨンのくろくん」などのパネルシアターでクレヨンや色に親しみをもつことは、造形活動のための重要な導入であるし、「おべんとうバス」や「パンやさん」のパネルシアターは、食事の時間への期待感を高める導入となり得る。このように、活動を設定する際に目的意識をもって、導入とまとめを設定することは、日常と活動の内容を関連づける上でも、活動同士の内容を関連づける上でも、非常に重要なものだということができるだろう。

保育者が自ら造形教材を製作することの意義

筆者は現在、東京学芸大学に美術教育の研究員として在籍しながら、保育士、幼稚園教諭を養成する専門学校で主に造形教材の製作に関わる授業を担当している。そこで強く感じることは、保育者を目指す学生にとって、造形教材の製作は、これから巡り会う子どもたちへ向けての想いを育む行為だということである。幼児の発達や保育技術について学んでいくことと、教材の製作は非常に密接に関わっている。学生は、製作を始める際にどのような保育場面でこの教材を活用することができるかを考えずにいることはできない。そして、どのような子どもたちに、この教材を使ってどのように関わりかけたいかを実践的に思考することができるのである。

保育者になろうとする者が教材を自らの手で一から作るとき、自身が経験したもののなかから、面白かったもの、美しいと思ったもの、良い行いだと感じたものなどを選び出し、自らの解釈を加えて教材という作品にする。子どもたちに伝えるための自己表現である。そのとき、学生たちは自らが選んだ題材（＝モチーフ）への共感を求めている。そして、同時に、子どもたちの感性に、ローウェンフェルドが言うように自己同一化し、共感しようとしている。

子どもを管理する対象として見るのではない、ただ未熟で愛らしい存在として見るのとも違う、自分と同じように感情をもつ一人の存在として認識する。知識を得るだけではない、想像と共感という行為が、教材を製作するという行為のなかでは自ずと行われているのである。

造形教材が幼児に与える影響

保育者の手作りの教材は、子どもにとっては嬉しいものである。それは、手作りの教材は、保育者が自分のために時間と手間をかけてくれたという証明であり、保育者からのメッセージであり、なにより、その教材を通してこれから保育者との関わりをもつ楽しみを予感させるものだからである。

筆者が勤務する専門学校には、附属の保育園があり、そこで筆者の授業で製作したパネルシアターを用いて、学生と二歳児、三歳児が交流する場面があった。自身が演じるのとは違う、客観的な視点から、パネルシアターの演者と子どもの反応の記録ができたため、その機会は考察を深めるにあたって非常に有効だった。エピソードをもとに、造形教材が幼児に与える影響や変化について論述していく。

『くいしんぼうのおばけの子』という歌を主題にしたパネルシアターをもとに、グループ単位で学生は一人一人、子どもの前に立つ保育者として子どもたちに関わった。子どもたちは想像力を存分に発揮し、おばけが出てきたとたん「こわい」と口々に言い出す。子どもたちにとって、絵人形は、ただの絵ではない。子どもは遊びのための共通のコードを瞬時に見出し、理解して、そこにおばけがいることを了解する。子どもたちはそこにおばけがいないことを知っている。しかし、おばけがいることにしてみんなで怖がるという楽しみ方を理解し、パネルシアターのパネルからはがされて、おばけの絵人形が向かってくる度に「こわい」と言うのである。未分化な子どもの感覚では、見立ての恐怖は、時折、本当の恐怖心を引き出す。そして子どもたちは、おばけがここにいる、という見立てによる不安な状態に立たされることになる。

しかし、子どもたちの感受性はそこに留まらない。演者はパネルシアターを挟んで、子どもとのやりとりを行う。まずはクイズ遊びでの導入である。クイズ遊びには、質問を出す、遊びの進行役が必要になる。「さあ、おばけが食べたのはなにか？」と絵人形を動かす演者が進行役になり、子どもに発問を行うことによって、はじめ、現実の世界に居たおばけは、パネルシアターの物語のなかに閉じ込められ、子どもにとって恐怖を感じさせることのない安全な存在に変化し、不安は解体される。演者とおばけの絵人形と子ども、物理的な距離は変化していないが、子どもにとっての心的距離は大きく変化している。そうして、安心することで、子どもはおばけが食べたものは何かというクイズに安心して没頭することができる。

そして、クイズ遊びが終わった後、子どもたちは既に、はじめは怖かったおばけに親しみを感じている。そのことを演者は感じ取り、しかし、すぐにおばけを子どもたちが居る現実世界に連れ戻すことはしない。子どもたちの代理として、子どもの絵人形を登場させ、パネルシアターの物語の中で、おばけと対話させるのである。また、先ほどまでクイズの進行をしていた演者は、おばけの声を演じる。

現実と、おばけのいる空間を分断する作用を果たしていた演者が、今度はおばけの役を演じることで、子どもたちは初めて、演者を通してではなく、おばけと直接対峙することとなる。先ほど演じられたパネルシアターのなかで、登場人物の子どもはおばけと仲良くなる。それは、観ている子どもたちにとっては「このおばけは怖くないよ、ともだちになれるよ」というメッセージである。子どもたちは絵人形の子どもに感情移入し、共感し、自分たちも、おばけと友達になることを決意する。そして、パネルシアターのなかのおば

けに向かって口々に「ともだちになるよー」と呼びかける。このとき、既に子どもたちにとっては、おばけはパネルシアターの中にのみ存在する生き物ではない。自分の生活する現実の世界とひとつながりの世界の存在として絵人形のおばけを認識している。演者は、子どもがおばけに向かって手を差し伸べていること、子どもの心がおばけという存在を受容していることを確認し、絵人形のおばけに子どもたちに向かっての言葉を語らせる。そして、絵人形をパネルからはがして、子どもたちのもとへと運んでいくのである。

子どもたちは友好の感情の表現として、我先にと絵人形のおばけに手を触れる。おばけを自分と同じ、ひとつの人格あるものとして接している。私たちは、他者と積極的に関わろうとするとき、他者の美点を見出し、それを伝えようとするものである。子どもたちはそのような行為を絵人形に対して行う。

子どもにとって、この絵人形のおばけに触れることは「こわくない」、「ともだちになりたい」という気持ちの表現である。

また、子どもたちから聞かれた「いろがきれい」などの言葉も、絵人形のおばけへの友好の念の表現だと考えられる。

このパネルシアター作品が演じられている間に、子どもの内面で起こっている感情の動きは目まぐるしい。大人には真似が出来ないほど感性と想像力を働かせ、絵人形の動きや演者の演技から信じられないほどに多くの情報を取り込んでいる。そして子どもたちはそれぞれ自己の内部で起こったことを、言葉や表情、体の動きで見事に表現している。

ここでは、演者と絵人形のおばけと子どもという形をとったが、演者と子どもとの間に動く絵人形があるという、それだけのことで、子どもたちの想像力や表現力、そして感情を伝えたいという表現欲求は驚くほどに豊かに働く。絵人形が現実と非現実の世界を自由に行き来することにより、子どももまた、現実と物語の世界を自由に行き来することができるのである。

5. おわりに

本論では、子どもの表現活動を引き出すための造形教材の活用について論述してきた。子どもにとって造形教材は視覚に訴え、想像力を刺激するものである。絵本や物語の中の出来事は、そのままでは想像のなかの出来事である。しかし、造形教材によって、絵本や物語のなかの登場人物が目の前で動き、物語を展開させるとき、それは子どもの内部で現実に行き来していることとして捉えられる。たとえばパネルシアターの絵人形が動くことで、

その絵人形に触れることで、子どもはそこで起こっていることを自分の身に投影させる。その結果、子どもは登場人物に自己を投影して模倣遊びを始めることができる。また、登場人物を生命の吹き込まれた生身の他者として捉え、共感の言葉かけを行い、手を差し伸べる。子どもは心、身体を精一杯使い、表現を行う。その表現は、言葉によるもの、身体によるもの、言葉によるもの、造形によるもの、模倣、演技、多岐に渡る。このことによって、造形教材が、子どもの表現を引き出すものだと結論づけることができる。

また、子どもと大人をつなぐ媒材としての造形教材の役割もまた重要である。ここで媒材というのは二重の意味をもっている。まず、子どもと大人の信頼関係を構築するための媒材という意味である。言うまでもないことだが、信頼関係というものは予め存在するものではない、相互の努力によって構築されるものである。手作りの造形教材は、その信頼関係の構築に役立つ。子どもたちは、自分たちに向けて製作者がどれほどのエネルギーと好意、愛情を向けてくれたかということを敏感に察知し、その教材を使って楽しい活動を行ってくれた大人を、子どもはとても好ましく感じる。返ってくる子どもの反応を、大人の側でも喜ばしく受けとめる。これらの造形教材を媒介した行為と、行為に付随する感情の積み重ねが、子どもと大人との信頼関係を構築する。これらの信頼関係は、子どもが自分自身を特定の大人にとって大切な、かけがえのない存在と認識するための重要な手がかりである。子どもは、自分が愛情を受けるに値する存在であると確認することで、自尊心や自己肯定感を育むことができるのである。

＜注および引用文献＞

- (1) V. ローウェンフェルド『美術による人間形成』黎明書房，pp.42-43，1995
- (2) 厚生労働省，発行者，武藤秀夫，編集人，木村美幸，『保育所保育指針』フレーベル館，pp.41-51，2008
- (3) 古宇田亮順，松家まきこ，藤田佳子『実習に役立つパネルシアターハンドブック』萌文書林，pp.41-51，2009
- (3) J. H. ボードマン，訳者，乙訓稔『フレーベルとペスタロッチーその生涯と教育思想の比較一』東信堂，pp.80-81，2004

音楽好きに育てるための幼児期の音楽指導の研究

棒田 美江

Research on early childhood music instruction to nurture music love

Yoshie BODA

概要：

幼児に音楽の喜びを伝える際には、指のグー、チョキ、パーから始めて、拍子、リズムをとることを学習することが重要であることを指摘した。喜びがわかったことで音符と休符などの読譜をピアノを弾きながら理解につとめ、結果、多くの幼児はピアノ学習が「楽しい」と感じ、表情豊かになり、「リズム」「歌う」「読譜」という教えが幼児を育てる場となることを考察した。

キーワード：コミュニケーション、ピアノを弾く、歌う、読譜、リズム

1. 目的

幼児期に童謡や好きなアニメの曲を歌うと一緒に歌い始める。ピアノで伴奏してあげるとさらに時間も忘れて集中して喜んで歌っている。ところが一対一でピアノを教え始めると、うまく弾けるときはよいが、うまくいかないときにはすぐに嫌気がさし、集中力を持続させることや毎日継続して練習させることが如何に大変かを思い知らされる。苦痛になる要因としてピアノを弾くということが音符を読んだり、通常動かさない指も動かさなければならず、さらに右と左と違う音符を弾くために同時に違った指令を脳から出さなければならず、幼い幼児にとってはむずかしい動作である。わかって弾けるようになるまでは、がまんして毎日継続して練習していかなければ、弾けるようにはならないのである。苦痛と感じると、集中させることはむずかしく、音楽への喜び、楽しさも失ってしまうことになる。しかし、好きなアニメの曲がピアノで弾かれると、そのメロディに合わせるように喜んで歌ってくれる。幼児はメロディやリズム、何らかの誘導が起こることで反応を示すことがわかる。一方、誘導行為もなしに指示をされると導入がむずかしいようである。そこで、誘導の一つでもある拍子、リズムをとらせることからピアノ学習をはじめてはどうかと考え、指のグー、チョキ、パーからはじめて歌に合わせた手拍手へと進めることの効果を考察することが目的である。

2. 方法

幼児期に音楽を楽しみ、音楽を好きになればピアノの学習が長く続き、たとえ音楽の道に進まなくてもピアノを通して謙虚に学ぶ姿勢、物事の考え方、根気、努力する力などが身につく、結果人とのコミュニケーション力もつくのではと考えられる。1つのことを長く続けることによって得るものは大きく、困難なことを乗り越える力がつきピアノが人生の支えや励みになる。

一方、その過程においては家族と共に過ごす練習やレッスンの行き帰り、演奏会を聴きに行くなどで子どもと接する時間が増え貴重な時間をもつことができる。そのためには、幼児がピアノに興味をもち「わくわくした気持ち」でレッスンに通えるようさまざまな工夫が必要になる。指導者は常に勉強を続け毎回のレッスンが「まんねり」にならないよう気をつけ、より刺激があり、印象に残るレッスンを心がけ、常に新鮮な気持ちで子どもたちに接する。感受性豊かで、豊富なボキャブラリーも必要になる。

そこで、幼児が「楽しく学ぶ」ための導入を①コミュニケーション②ピアノを弾く③聴く④歌う⑤読む⑥書く⑦リズムの7つの項目に分けて分析をして、考察を試みしてみる。

3. 分析

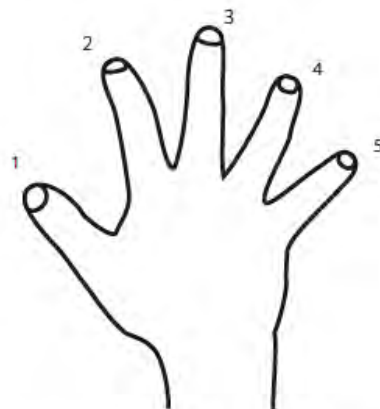
①コミュニケーション

ピアノを弾くための「読む」「書く」「聴く」「弾く」「歌う」など、どの力より先ず重要なことは子どもとのコミュニケーションである。また、幼児の場合は子どもと同じくらい保護者（主に母親）と指導者との信頼関係も大切である。ほとんどの場合、幼児には主に母親が付き添ってくる。はじめに子どもが母親経由ではなく指導者と直接会話ができるよう名前を呼んで返事をしてもらったり、挨拶をする。例えば返事が返ってこなくても決して無理強いせず幼稚園の話や好きな食べものを聞くなど不安や緊張をなくし会話を繰り返し、慣れてきたらレッスン前の挨拶、座り方、爪切りなどの約束事を教え、楽しい中でも「はじめ」がつけられる習慣になるまで根気よく繰り返すのである。母親との会話の中では、幼児が何を望んでいるか、母親が何を望んでいるのか、どのような性格の母親か、熱心すぎないか、無関心すぎないかを観察する。さらに、母親のピアノ経験の有無、仕事の有無によっても指導方法は違ってくる。それぞれのタイプや環境に応じた指導が必要である。

● 指の体操（指の独立）を兼ねてコミュニケーションをとる（図－1）

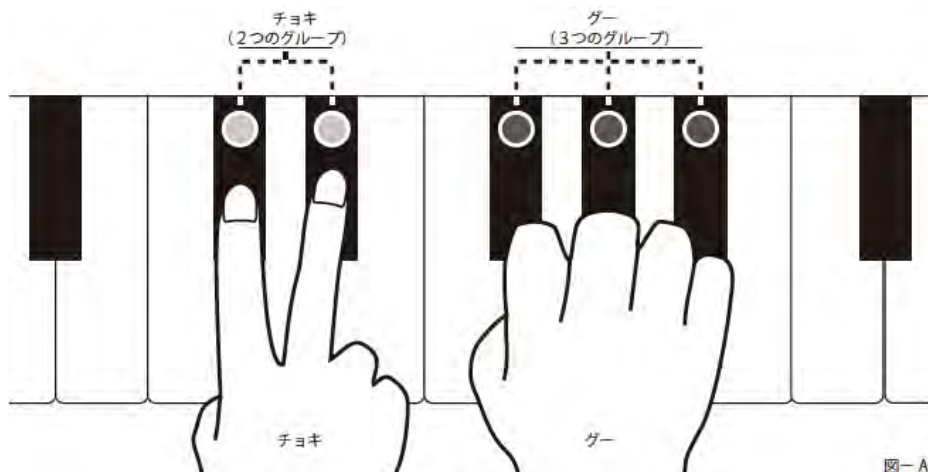
まずは指導者が片手を出し、そのうちの1本の指を動かす、子どもには動いた指にタッチしてもらう。いろいろな指で試し、出来るようになったら交代して子どもに1つの指を動かしてもらい指導者がタッチしていき、徐々にスピードを上げ集中力を高める。次に、指導者と同じ指を真似して動かしてもらう。

1番「太くて短い指」が親指であり、ピアノを弾く場合は



図－1 指の体操（指の独立）

「1の指」と番号がついていることを教える。この時、指導者の手を出し「先生の1の指は？」と、尋て子どもにタッチしてもらう。母親がいれば「お母さんの1の指は？」など、母親にも参加してもらう。両手で右の親指と左の親指を同時に動かして見せ、同じ動きを真似してもらう。次に、2の指、3の指と進め5の指から1の指へもどる。指導者が右の1と左の5を同時に動かして見せ、同じ動きができるようにする。左右違う指を同時に動かすことは幼児にとって初めは難しいが、今後ピアノを弾くためにはとても重要な動きである。いろいろな組み合わせを試し、指が1本1本独立して動かせるよう回数を重ねる。



②弾く

ピアノを習いに来る子どもは一刻も早く「音を出してみたい」と思っている。

まずは自由に音を出させ、このときはパー、ゲー、1つの音などどのような形でもかまわない。押さえると音が出ることを楽しませる。次に「パーで弾いて」「ゲーで弾いて」「白いところを弾いて」「黒いところを弾いて」と指導者の示したとおりに弾けるようにする。(図-A)

黒鍵に2つのかたまりと、3つのかたまりがあることを教え、ゲー、チョキをのせて音を出す。鍵盤の低い方から「ゲー、チョキ」と言いながら上まで弾く、チョキの親指にあたる位置が「ド」と認識させる(図B)。

次に「真ん中のド」をいろいろな指で弾いてみる。「1の指」「2の指」など。数がわかるようなら「2の指で2つ」「3の指で1つ」など要求を2つ入れ、質問の意味を理解し実行できるようにする。

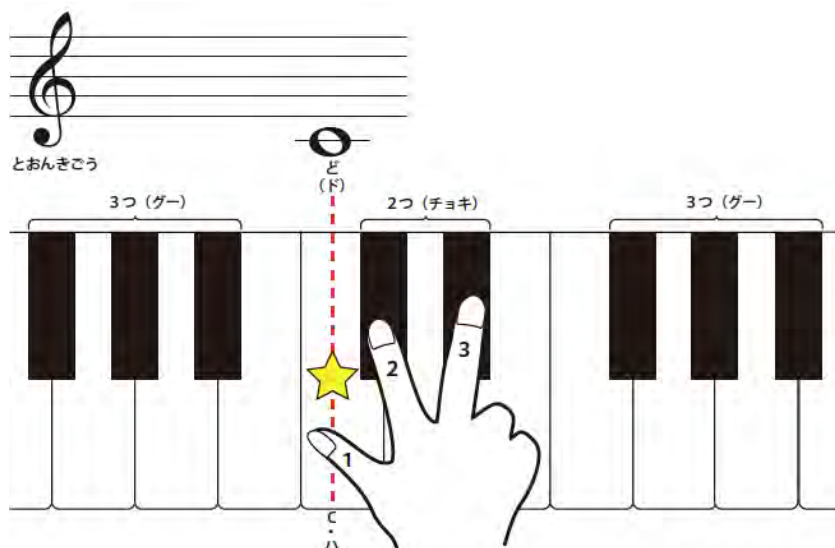
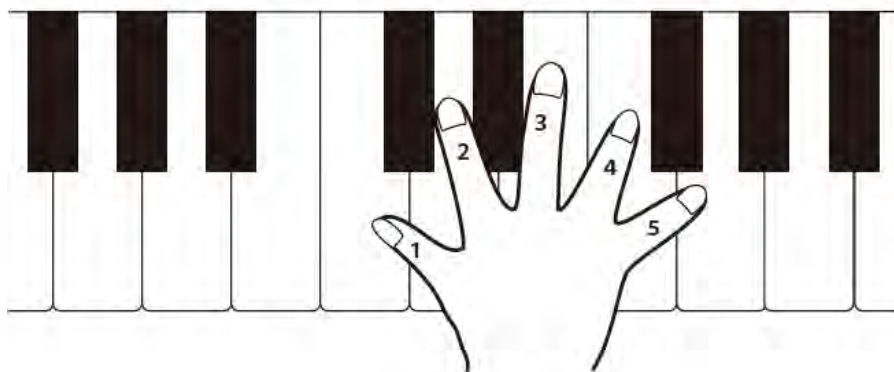


図-B 【ド】をひきましょう

ドの一が認識できたら、手の5本指がピアノ鍵盤に合うようになっていることを教える。



③聴く

1. 指導者が弾いた「ド」の数を幼児が手でたたく（2つ聴こえる→2つたたく）
2. 高い音をトレモロで弾き「小鳥のよう」低い音でゆっくりのメロディを弾き「ぞうさんのよう」など、イメージをもたせる。
3. 同じメロディを低い音でゆっくり弾いたり、高い音で速く弾いたりして、音の高さ、速さの違いを感じさせる。

このようにして、ピアノはいろいろなことが表現できることを教え、幼児自らもいろいろな表現をしたい、という気持ちを育てる。

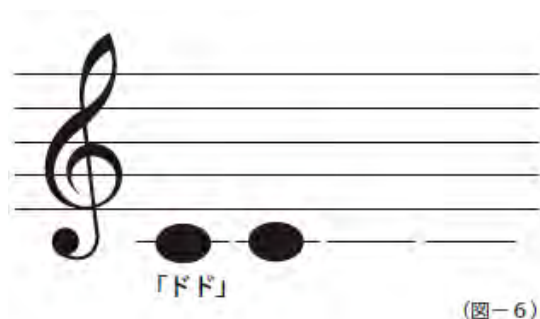
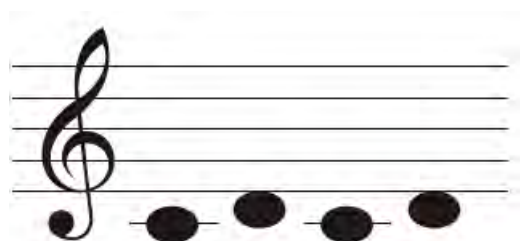
④歌う

幼稚園や保育園で歌っている歌や、その時に流行っている歌と一緒に歌って、指導者がピアノで弾いたり、歌ったりして、一緒に楽しむことが大切である。

一例、「かえるのうた」「ドレミファミレド」「ちゅうりっぷ」「ドレミ、ドレミ」など、音階になっている曲ははじめのソルフェージュにはとてもよいのである。音程が自然に身につくようにする。この時に指導者が華やかな伴奏をつけたり、長調を短調にして弾くとさまざまな感情も表現できる。

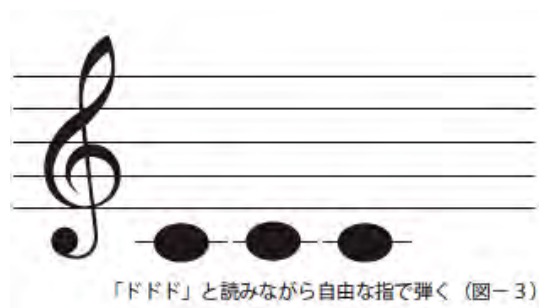
⑤読む

幼児には幅の広い五線ノートを用意する。あらかじめ短い線を引き、丸いシールをその上に貼ってもらう。この時にシールが線の中央にのるように指導する。「まん中のド」を教え、書かれた数を声に出して読む。



(図-6)

「ド」と「ドではない音」を見分け、理解できるならドレドレと声に出して読む。



次に、指番号をつけ

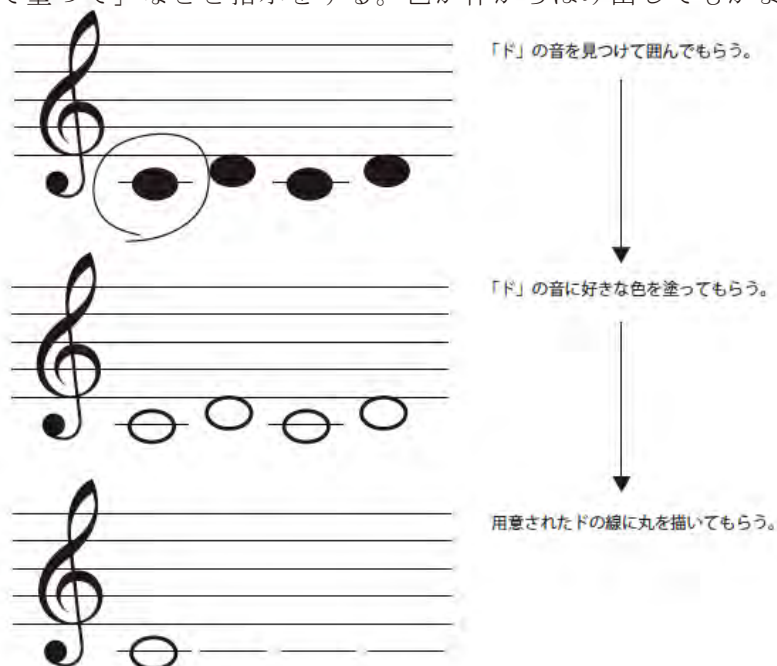


ここでは、1の指はいつも「ド」の音ではない（1つの音に1つの指番号が固定しないよう）指導する。

⑥書く

まだ鉛筆をきちんと持てない幼児には丸を決まった位置に書くことは困難である。

そこで、五線ではない白い紙に丸を書く練習から始め、書けるようになったら書き始めを下から時計回りに指導する。(図-7) 書いた丸に好きな色を塗ったり□△○をランダムに書いたものを用意し、○だけを見つけ「赤で塗って」などと指示をする。色が枠からはみ出してもかまわない。



⑦リズム

指導者と幼児といっしょに手拍手をたたく。次に「1.2 1.2」と声を出しながらたたく。続けて指導者と向かい合わせになり「せっせっせ」の要領で1.2を繰り返す。



「1」



「2」

このとき、声を出して「1.2 1.2」と拍子を数えるようにする。母親と行うこともとても楽しめる。2拍子が出きたら4拍子。「1 2 3 4」の1拍目に当たる1の時は自分で「2. 3. 4」は合手とたたく。



「1」



「2・3・4」

3拍子も同様に行うが、2拍子、4拍子に比べて拍子感に慣れるまでに時間がかかるので、上



「1」ひざをたたく



「2」「3」手をたたく

記の他にも指導者が「1」をトライアングル、幼児が「2.3」をカスタネットでたたくなど打楽器などを使って楽しく工夫する。

4. 考察

①コミュニケーション

緊張がほぐれ、楽しい雰囲気の中、指の太さ長さが違うことを理解し、鍵盤と指の関係が自然に理解できた。人間の手が皆同じような仕組みでできていることを認識し、積極的に指導者と同じ動作をしてくるようになった。

②ピアノを弾く

ゲー、チョキで「黒鍵の並び」を理解することによりピアノのしくみ「音階が連続してできている」ことや音の高さの違い、また黒鍵の数により数の概念がわかり興味を示すようになった。

③聴く

高い音、低い音とメロディーを聴かせることで動物などへのイメージが広がり、音からさまざまなことを想像する力がついた。また、同じメロディーを長調・短調で聴かせることで「うれしい」「悲しい」の感情をピアノによって表現できることに興味を示した。

④歌う

この結果、子どもは自らの動作にあわせたり、見たものからイメージを広げたりして、遊びのなかでその時々気分にあわせてつくり歌を歌ったりすることが考察できる。また、歌う行動は、一人ひとりの子どもが自分の思いに沿って歌う場面だけでなく、保育者がクラス子どもたちに対して季節の歌、行事の歌、あるいは毎日の生活の中で歌を歌うことができることも考察できた。

⑤読む

五線譜の位置により音名や高さが違うことを理解し、読めることに満足し、教えていない音も自ら考えて読もうとするようになった。工夫もなく譜面をみせて音符を読ませてもなかなか幼児には理解できない、遊びの延長上でシールをつけさせることで、音と音符の位置を楽しみながら理解させることが考察できた。

⑥書く

形○△□から入り、○を書く（△を書く、□を書く）きれいに書けていなくてもよい。色ぬりをすることでその子なりの音へのイメージやセンスが伝わった。また、音符に親しみを持つことができた。

⑦リズム

「せっせっせ」の要領でリズム打ちすることにより「拍子の流れ」「拍の強弱」が身体に自然と身に付き、曲にはさまざまな拍子があることを身体で感じるようになった。また、指導者や母親とリズム打ちすることでコミュニケーションがとれた。

5. 結び

幼児は長時間ひとつのことに集中することが困難である。20分～30分のレッスン中に①～⑦を数分ずつ切り替えテンポよく、あきないようおこなう必要がある。

CD に合わせて鈴、カスタネットなどの打楽器を指導者、母親と一緒に叩いたり、音符カードを何枚かテーブルの上に置き、ドの音を持ってきて・・・など、座ったままにならないよう変化をつける必要がある。

母親が熱心すぎると目の前の曲の仕上がりや進み方ばかりに目がいき、家庭での練習時間が長すぎたり、厳しくなりすぎることがあり、このような場合は子どもがピアノを楽しいと思えなくなるおそれがある。

逆に母親が無関心の場合は、子どもが練習をしなくても声をかけることもなく、練習してもほめたり、励ましたりしないとやがて子どもはピアノのやる気をなくしてしまう。特に幼児にとっては、母親にほめられることは何よりのモチベーションとなる。

指導者は、それぞれのタイプにおいて接し方や課題の量を調整しなければならない。親や学校の先生以外の大人と接する機会は子どもの発達にとっても大切である。レッスンは音楽を通して子どもを育てる場として非常に重要な役割を果たしている。

それだけに子どもの性質、能力、母親のタイプ、家庭環境をよく理解し、それぞれに見合った指導の責任をもって行うことが重要である。ピアノが上達することだけでなく「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の全ての領域においてバランスよく成長できるよう指導に携さわなければならない。

今後も弾き続きピアノ教室の生徒、少年少女児童合唱団の楽団員を被験者として分析を重ね、必要とされる要素

の範囲を広げて、より多く集めて、分析をしていきたいと考えている。

参考文献

新・子どもの心をとらえるピアノレッスン：著者、青木靖子・齋藤実花・関口博子

乳幼児の音楽表現：著書、小西行郎・志村洋子・今川恭子・坂井康子／中央法規

「音楽」授業の新法則：著者、向山洋一／出版社、学芸みらい社

表現の指導法：著書、田澤里喜／出版社、玉川大学出版部

豊かな人生を送るために「生涯音楽」を目指した音楽との関わり方

棒田 邦夫 棒田 美江

How to engage with music aiming for "lifelong music" to live a rich life

Kunio BODA Yoshie BODA

概要：成長と共に変容する生涯音楽の在り方を分析するため、特にピアノ教育に焦点をあてて、幼児から小、中学生まで幼児期、児童期、思春期の特性を解明し、それぞれの段階で必要とされる要素について考察した。

キーワード：幼児期、児童期、思春期

1. 目的

今、学校を中心とするPTAコーラス、地域での合唱団グループ、音楽グループが増えており、レベルも上がってきていて、個人においても小さい頃からピアノを弾くのが夢だったけれど、ピアノができる環境になかった、子どもたちが使っていたピアノが今は使われないで部屋に取り残されているので、昔なつかしいビートルズをピアノで弾けるようになりたいと、理由はさまざままでピアノを習っている中高年も増えている。金沢市では、中学・高校の卒業生を中心とした合唱団、児童たちによる少年少女合唱団など幅広い年代を通して数多く活動もしている。

また、個人・グループ・教室の音楽会、小会場でのコンサートなども非常に増えてきていて、公的な管轄は教育委員会の生涯学習課であったり、文化課で行われているが、ホールの企画などは文化振興財団が行っている。このように「生涯音楽」という活動は確実に浸透してきており、幼児期から学童期、思春期、成人、熟年に至るまで、人の学習欲求・要求が一致すれば、音楽活動は生涯つながっていくと考えられる。この「生涯音楽」の在り方をピアノ教育に焦点をあてて、幼児、小・中学生までの特性として解明し、それぞれの段階で必要とされる要素について考察することを目的としている。

2. 方法

ピアノ教育を進める上で、ピアノレッスンを受ける子どもたちは成長と共にレッスンを受ける環境が変わってくる。その環境とは、右も左もわからない幼児などは親御さんが必ずそばについていなければならし、小学生に育ってくると自立心も芽生え、一人で通うようになりピアノへの関心も深まってくる。中学へと進んでくるといろいろな習い事、部活と時間の制約を受けてくる。ピアノを教育する側、ピアノを習う側にとって、成長することでピアノへの感性が大きく関わってくるのである。そこで、以下幼児期、学童期、思春期に分けて分析し、考察をする。

3. 分析

3. 1 幼児期

この時期の保護者（主に母親）の役割は非常に大きい。幼児にとって母親は大好きな存在であり、母親に褒められることを励みにしている幼児も多い。

また、レッスンでも家庭でも
大好きな母親と一緒に歌ったり、
弾いたりする喜びは子どもの音
楽に対する意欲を引き出し音楽
の楽しさを深めていく。

音楽を介して子どもと保護者

の双方にとって素晴らしい関係が生まれ、ともに成長していくことができる。

A	ピアノ経験有	仕事	無	関心	有
B		仕事	有	関心	有
C		仕事	無	関心	無
D		仕事	有	関心	無
E	ピアノ経験無	仕事	無	関心	有
F		仕事	有	関心	有
G		仕事	無	関心	無
H		仕事	有	関心	無

母親のタイプ分類

A：母親がピアノ経験有・仕事無、関心有

H：母親がピアノ経験無、仕事有、関心無

この2つを分析してみるとAは母親に時間的な余裕があり、ピアノに関しての知識もあるため子どもの練習に力が入る。レッスンに付き添い内容を把握して家庭で指導することが可能である。しかし、指導者が出した課題以上のこと（例、片手ずつ練習するよう課題をだしても両手で弾けるまで家庭で指導するなど）進みが早く上達するのだが、次第に子どもにとっては負担となりピアノが苦痛になりかねない。

また、H、母親がピアノ経験無、仕事有、関心無の場合、母親の仕事からの帰宅が夕方であれば、時間的に余裕がなくレッスンには送迎のみとなると、子どもが家で練習をしない限りは内容や状況がわからない。また、子どもが間違った練習していてもアドバイス出来なかったり、練習への声かけや励ましの言葉がないと次第にピアノから遠ざかり、興味、達成感がなくなっていく。この場合は何回かに一回でもレッスンを見ていただき、母親も一緒にリズムアンサンブルをしたり、曲が仕上がった時にはお迎えの時に5分でも入っていただき子どもの演奏を聴いてもらうなど保護者に子どものがんばりを伝え、ピアノへの関心を持ってもらうよう努めることが重要である。

3. 2 児童期（小学生）

この時期には、ピアノ以外にもスイミング、バレエ、サッカー、英語など様々な習い事が増えてくる。また、高学年になると塾に通う児童も多くなる。そのため、ピアノの優先順位が以前とは違い、レッスンに通える曜日、時間が限られてくる。そして、家庭での練習時間も十分にとれなくなり、モチベーションも下がってくる。

新鮮な気持ちで続けられるよう様々な内容や発表の場を取り入れて、レッスンの励みにする必要がある。

その①：連弾

1人で弾くだけでなく、連弾やアンサンブルを取り入れることは多くの人々との関わりを持ち、相手に合わせる。音楽的な力や協調性も養える。

連弾・・・指導者と生徒
生徒と母親
生徒と兄弟
生徒と他の生徒（友達）

指導者と生徒の場合では、指導者が生徒に合わせながら弾いてあげることで生徒は焦ることもなく、ゆっくりと確かめながら指使いができたようである。生徒と兄弟の場合では、お互いに聴き合い合わせる力が育つ。生徒と母親の場合では、親子で音楽を共有することにより理解を深めたり、コミュニケーションをとることができる。生徒と他の生徒（友達）の場合では、どちらもともに互いの不得意な動きをカバーしながら弾くように弾いている。

その②：アンサンブル

打楽器や学校で学ぶリコーダー・鍵盤ハーモニカを使ってアンサンブルを行い、仲間と楽しさや感動を共有し、楽器の上達により学校での授業で自信もついてくる。2015年の教室の発表会では、ポンキェルリの「時の踊り」を、2016年の教室の発表会では、ヨハン・シュトラウス1世の「ラデッキー行進曲」を小学生にはリコーダ、鍵盤ハーモニカ、幼児には打楽器を使い、プロのフルート奏者やヴァイオリニストにも演奏に加わってもらった。

低学年児童ではカスタネットはうまく叩けるが、トライアングルでは手が止まっている子が見受けられ、高学年児童ではマスカラの振り方に違和感を感じることがわかった。

その③：合唱

合唱では、大勢で歌うことにより、仲間の声を聴きながら歌い、ハーモニーを感じることで、耳が育ってくる。また、生徒が学校での伴奏などを頼まれた時にはレッスンで指導し自信を持って発表できるように応援することで、人の役に立つ喜びを味わい学校生活での励みになったり、社会性が育ってくる。

もりのみやこ少年少女児童合唱団の団員は小学児童たちである。この合唱団においても同じであり、みんなで歌うことの楽しさが、喜びと自身になり心の成長の場となっている。また、みんなで歌うことによる協調性も芽生えてくることがわかる。

その④：ピアノレッスン

ピアノレッスンでは、その手助けをすることも大切である。ピアノで修得した読譜力や音感はこの先別の楽器を始める場合にとっても役立つといえる。また、施設や病院での慰問演奏などに行き、演奏を聴いてもらうことは児童の励みになると同時に世の中には様々な場所や状況で生活している人がいることを学び、物事を考えるよい機会ともなる。

これらの経験は地域社会に根ざした多面的な活動を通して児童の人間形成に大きく役立ってくる。

このように様々な演奏や人々との関わりを多く経験し、ピアノの技術や知識だけではなく、音楽への興味や意欲を生み、感動を味わい、積極的に音楽活動を楽しめるよう導くことが重要である。

3. 3 思春期（中学生、高校生）

ほとんどの中高生が部活動に入り塾に通い出す。この時期は平日は帰りが遅く土日も部活や試合、大会などでレッスンに通うことも難しくなってくる。

しかし、ここまでピアノを続けてきた子のほとんどが時間的に可能なら続けたいと考えている。レッスン時間を遅くしたり、回数を減らすなど時間的な工夫とそれに見合ったレッスン内容の工夫、選曲も重要である。

事例1. 中1N夫

3才からレッスンに通い、現在中1、バスケット部に入り日々帰りが遅くピアノを弾くのはレッスンの時のみだが続けたいと思っている。

事例2. 中2S子

5才からピアノを始める。中学で吹奏楽部に入部、県の大会などで常に高成績を残す強豪校である。平日は帰宅が遅く土日には大会や演奏会が入り、音楽は大好きだがピアノに通う時間がなかなか取れなくて休みがちになる。

事例3. 中2Y子

5才から他のピアノ教室に通う。現在中2でテニス部に入っている。平日の帰りは午後7時過ぎで、学校帰りにピアノの先生のお宅に直接通っていたが、先生のお宅の都合で遅い時間のレッスンを断られ、ピアノを止めることを検討していた。

4. 考察

4. 1 幼児期

母親のタイプ分類A: 母親がピアノ経験有・仕事無、関心有

この場合は母親にはこちらの課題以上に進まないよう、また、練習の時間が長すぎたりしないよう理解してもらわなければならない。幼児期の幼児は身体が柔らかく進歩も速いが、また、急速に曲が進むことによって譜読みの負担や曲を仕上げるための練習時間が長くなり日常生活におけるピアノ練習が占める割合が多くなる。母親の関わり時間の取り方を工夫していくことが重要と考察できた。

母親のタイプ分類H: 母親がピアノ経験無、仕事有、関心無

この場合幼児の練習時間にばらつきが現れ、指でしっかりと鍵盤を叩くことができなことが考えられる。また、せっかく身に付けた身体の使い方も忘れてしまい、更に自分の弾き方までもがくずれてしまうので、短時間でも弾く癖をつけて、時間を決めて進める必要性が考察できた。

普段の生活の中で音楽を聴いたり、演奏会へ足を運んだりピアノや音楽に親しみ、親子で楽しめるよう導くことが大切である。指導者は、保護者にも気を配りコミュニケーションをとることが重要である。今日、携帯電話などの普及によりメールでの連絡も多いが、保護者と電話や会って顔を見て話すことは大切なコミュニケーションである。

4. 2 児童期

[連弾]

連弾は複数の弾き者による演奏となるので、ある意味自分の不得意な部分をカバーしてもらうことができる。例えば、よく指が動いてもテンポ感がなかったり、好きな速さで弾く場合などお互い助け合って全体がより良い結果を生むことができるわけである。結果、連弾の対象者によっては音楽的な力をリードおよびカバーし合い、協調性も変化することが理解できた。

[アンサンブル]

1つのオーケストラ曲をアンサンブルすることによりさまざまなリズムや楽器が合わさり、1つの曲となっていることやピアノ以外の楽器の音色や特徴を知り、興味を持ち音楽の世界が広がった。

[合唱]

合唱団員全員で歌う時には、指揮者、伴奏者はどのような点に留意すべきか。お行儀よく、姿勢よく歌うことが大切でしょうか。または、大きな口をあけてしっかり歌うという注意が必要でしょうか。このどちらも必要なのですが、それよりも発表会などで保護者に披露する場合、子どもたちは”カッコ良い自分を見せたい”と願って姿勢よく、大きく口をあけて歌うようである。みんなの前で、保護者の前で歌うことでこのように育つ気持ちを汲んで指揮者、伴奏者は指導する必要があると考察できた。

〔ピアノレッスン〕

そんな中でも、弾くことが「楽しい」「音楽が好き」という気持ちになることもある。したがって、そのような場合でも練習が足りないから、訓練がたりないからと、考えずにゆっくりと、あせらずに、心の感覚に意識を向けて一緒に学び、共有することが必要である。大人になってからピアノを始める方は、どのような理由で勉強をするのか、弾きたい曲をマスターしたい、子どもと連弾したい、指先を動かす訓練をしたいなど、それぞれの理由を理解し日々の生活にプラスになるよう指導に携わなければならないことがわかった。

4. 3 思春期

事例1のレッスンでは、一緒に譜読みをして少しづつ弾ける部分を増やしていくこととした。学校の試験前は音楽の教科書、ノートを持ってきてもらい一緒にテスト勉強した（これはピアノでの楽典の復習ともなる）ことで、音楽テストで良い点数が取れて、自信がついたようである。また、週に1度はレッスンでピアノを弾くことによって日常の気分転換にもなっていることがわかり、練習ができなくてもピアノに通うことは無駄ではないということを、生徒と保護者、指導者も感じる事ができたようである。

事例2では、まずはレッスンを日曜日の夜に変更してみた。夜ということで夜道の心配も考えられたが、そこは保護者にも理解をいただき送迎の協力をお願いする。日曜日に試合や大会が入っても夜の時間帯なら、毎週休むことなくレッスンに通えるようになり、ピアノで学ぶリズム感や音感などの知識を部活動でも生かすことができ、ピアノも上達し学校生活にとってもよい結果となったようである。母親が知人に相談しピアノ教室を変えるきっかけにもなっている。

事例3では、指導者、母親、生徒でどのようにしたらよいかを話し合いレッスン時間を平日の午後8時にして生徒は学校から一旦帰宅し夕食を済ませて母親に送迎してもらうことにしたのである。また、生徒の希望でレッスン時間を長くし、基礎の他弾きたい曲も積極的に取り入れるようにしたところピアノが楽しくなり、更に上達している。

5. 結び

ピアノを学ぶ目的は人により様々である。

音楽の道に進むために勉強を極める、趣味として楽しむ、病気の治療のためにピアノに触れる……。

どんな目的であっても音楽を心から楽しみ、好きであればよい成長が来、豊かな人生となる。音楽はそのような重要な役割を果たし、人間が成長したり、生きていくために必要なものであることを十分に理解した上で、様々な能力や家庭環境に合わせて1人1人が長く音楽を学び、豊かな感性を身につけ、人間として成長し、将来親となった時にその生き方や音楽の素晴らしさを次の世代にも伝えてほしいと願っている。

今日、様々な文化が発達し、世の中が便利になってきているが、「感覚」や「感性」を養い・磨くことは人間にとってとても重要なことである。

また、「学ぶ」ということは人間にしか出来ないことであり、苦勞すればするほど出来た時の喜びも大きくなることから、学べる事が幸せであると、感じられるような生き方が、出来るよう導きたいと考えている。

参考文献

保育内容「表現」：著者．平田智久・小林紀子・砂上史子／ミネルヴァ書房

からだで変わるピアノ：著者．宇治田かおる／出版社．春秋社

算数科の指導と算数科指導内容の編成に関する一考察
—カリキュラム・マネジメントと学年・幼保小連携という
「縦と横」を見据えて—

峯村 恒平*

A Study on Teaching Elementary Mathematics and Content of
Elementary Mathematics Instruction

Focusing on "Curriculum Management" and
"Grade, the Cooperation of Day Nursery, Kindergarten and Elementary
School"

Kohei MINEMURA*

概要：

本論考は、理科離れが言われて久しい中、新学習指導要領に向けた中央教育審議会答申において「カリキュラム・マネジメント」が盛り込まれたことを踏まえ、特に算数に焦点を当てて他の教科との関係や、内発的動機づけとの関係等について分析考察をした上で、カリキュラム・マネジメントを考えるにあたって、算数科をどのように位置付けるかという視点と、「好き」という意識に向けた指導という視点が重要であるという示唆を得た。また、カリキュラム・マネジメントは教科間連携という横のつながりだけではなく、学年や学校種という縦のつながりも重要とされているため、更に校種間の連携を見据え、その課題について、科目の指導内容も合わせた接続期のカリキュラム編成の重要性も述べた。今後、資質・能力を育む学習活動に向け、「縦と横」を見据えたカリキュラムの編成という視点からも取り組んでいくことの重要性を明らかにした。

キーワード：算数科 カリキュラム・マネジメント 幼保小連携 カリキュラム

* 目白大学 教育研究所 助手

1. はじめに

2011 年より小学校で全面実施されている現行の学習指導要領の前提となった、2008 年の中央教育審議会答申では、今日の理数教育と子どもの現状について「算数・数学や理科について、学習に対する積極性が乏しく」、「得意だと思える子どもたちが少ないなど、学習意欲が必ずしも十分ではない」といった課題を指摘している（中央教育審議会，2008）。実際に、IEA（国際教育到達度評価学会）が 3 年ごとに実施している、TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の 2015 年調査の結果を見てみると、「算数・数学は楽しい」と回答した子どもは、小学生において 75%（国際平均 85%）、中学生において 52%（国際平均 71%）となっており（国立教育政策研究所，2016）、国際平均より下回っている。また、同じく「算数は苦手だ」に、まったくそう思わない、そう思わない、と回答した（＝算数が得意である）小学生は 62%（国際平均 70%）、「数学は得意教科ではない」に、まったくそう思わない、そう思わないと回答した（＝数学が得意教科である）中学生は、39%（国際平均 48%）となっており（国立教育政策研究所，2016）、算数・数学を得意だと感じる子どもも、国際平均から見ても下回っている現状にある。これは経年で見ても同じ傾向がある。

楽しい、あるいは得意といった意識は実際の学力にも有意な関係があり、TIMSS 2011 を詳細に分析した、国立教育政策研究所の調査報告書（国立教育政策研究所，2013）では、「算数の勉強は楽しい」、と思っている子どもほど算数の平均得点が高く、また「わたしは、算数が好きだ」と思っている子どもほど、同じく算数の平均得点が高いことが明らかになっている。学習に対して好き、あるいは楽しいという意識を育て、学習に向かう態度を養うことも、今日の教育には極めて重要な側面である。

一方で、今日では、子ども達に必要な資質・能力を育むため「教科横断的な視点」で学習活動を行うことも極めて重要である。平成 28 年 12 月 21 日付で中央教育審議会において「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が答申され、次期学習指導要領に向けていよいよ具体的な議論に入っていくところであるが、この答申の中では「カリキュラム・マネジメント」についても触れられており、教科横断的な視点の重要性を指摘している。カリキュラム・マネジメントとは、同答申によれば、従来、以下表 1 の「②」の視点から重視されてきているとされているが、新学習指導要領の理念を踏まえ、①～③の視点から捉えることが重要であることを指摘している。

このような状況において、今後さらに各教科間の連携が進んでいくと思われ、好き、あ

るいは楽しい、という意識を育て、学習に向かう態度を養うことも、教科の枠を超えた学習からも醸成されることが増えていくだろうと思われる。

一方で、現状では子ども達の各教科に対する好き、あるいは得意といった意識が別の教科との間でどのような関係になっているかについての具体的な検討はなかなかされてきていない。今日の現状を踏まえた上で、どのような連携がよりされていく必要があるか、そのヒントとなると考え、各教科の「好き」あるいは「得意」という感情が、他の教科にどのように影響しているのか、まずは筆者が過去に行った調査の再分析から検討をしてみたい。また

表 1：中央教育審議会答申での「カリキュラム・マネジメント」の視点

①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の P D C A サイクルを確立すること。
③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

※中央教育審議会(2016)をもとに筆者作成

さらに、同調査では特に算数科に対する内発的動機付け尺度を聞いているが、これが算数科に対する「好き」と「得意」どちらの意識が影響を受けているか重回帰分析によって検討し、態度を養うためにはどのような教育活動が今後求められているのか、そのヒントを探っていくこととする。

2. 「好き」と「得意」と各教科

前節で述べたとおり、筆者が過去に行った調査の再分析をしながら、各教科に対する「好き」、「得意」といった意識が、他の各教科の「好き」、「得意」とどのような関係があるか検討をしながら、課題を探ってみる。さらに、算数の学習に対する内発的動機付けが算数科に対する「好き」、「得意」どちらの意識の影響を受けているかを検討しながら、今後の教育活動のあり方について検討をする。

（１）方法

筆者が過去に行った調査の再分析を行う。この調査は 2016 年 7 月上旬に神奈川県内の小学校において学習方略に関する調査研究を行った際、その一環として行われたものである。対象は、小学校 6 年生 1 クラス、男子 14 名、女子 14 名の 28 名であった。前後調査があるが、事後調査は研究の影響を受けたものであるので、事前調査のデータを分析する。調査は、HR 時に担任より配布し、その場で記入、その場で回収をした。

調査票には調査の目的と同時に、「答えたくない質問は答えなくても良い」、「担任の先生は見ない」「集計され、一人一人の回答が知られることは無い」旨明記した。回答時間は 10 分程度であった。欠席者数を除いて有効回答は 26 名であった。

本分析に関係のある調査項目では、性別、桜井ら（1985）を参考にした Appendix に示す内発的動機付け尺度^{（註 1）}を聞いている。また国語、算数、理科、社会の 4 教科について「下のそれぞれの科目についてどれくらい『得意』だと感じていますか。」とし、すごく得意～すごく苦手の 7 件法で「得意」について、また同じく 4 教科について、「下のそれぞれの科目についてどれくらい『好き』だと感じていますか。」とし、すごく好き～すごくきらいの 7 件法で「好き」について聞いている。なおどちらについても、調査後反転し、値が大きいほどポジティブになるようにしている。

なお、「好き」と「得意」について、教科ごとに相関係数を計算すると、国語が 0.56、算数が 0.62、理科が 0.81、社会が 0.79 であり、全体的に相関係数は高いものの、完全に一致しているわけではなく、また最も相関が高い理科の実際のデータを見ても、「好き」と「得意」が同じ回答ではない子どもは 12 名おり、半数弱が好きと得意とを分けていることも見て取れ、分けて分析することに相応に意味があるであろうと考えられる。

（２）結果 1（平均と回答割合）

神奈川県内という地域性、また人数が少ないという点も含めた有意性には留意が必要である。

表 2 は各教科の「得意」に対する意識について聞いたものの平均値等である。少し得意～とても得意、と答えた子どもの割合が一番右列だが、先にも挙げた TIMSS の 2015 年調査では得意と答えた子どもが 62%だったことを鑑みると、得意と感じている子どもがやや多い集団かもしれない。表 3 は各教科の「好き」に対する意識について聞いたものの平均値等である。TIMSS の 2015 年調査では「楽しい」を聞いているが、この割合も 75%であることを鑑みると、算数を好きと感じている子どもがやや多い集団であるように思われる。な

お、どちらも算数、理科、いわゆる理系科目の方が「得意」であったり「好き」であったりする子どもが多いようである。これは、学研教育総合研究所が 2015 年に行った調査でも、特に算数が好きな小学校 6 年生が多いことが示されており（学研教育総合研究所，2016）概ねこの傾向を支持しているといえるであろう。

以下では、これらを踏まえ、変数間での相関をみながら教科間の意識の関係について触れてみたい。

表 2 各教科の「得意」に対する平均と標準偏差と割合（n=26）

	（得意） <i>ave.</i> (max7)	<i>s. d.</i>	（得意割合）
国語	4.62	1.30	53.85%
算数	5.00	1.72	73.08%
理科	5.31	1.62	69.23%
社会	4.62	1.77	57.69%

表 3 各教科の「好き」に対する平均と標準偏差と割合（n=26）

	（好き） <i>ave.</i> (max7)	<i>s. d.</i>	（得意割合）
国語	4.69	1.26	65.38%
算数	5.54	1.37	88.46%
理科	5.85	1.54	76.92%
社会	4.73	1.79	53.85%

（3）結果 2（相関）

まずは「得意」についての教科間での相関関係についてである。表 4 に結果を示す。結果を見てみると、統計的に有意であるのは【国語と理科】、【国語と社会】、「理科と社会」との正の相関であった。一方が得意だと感じている子どもは、もう一方も得意だと感じている傾向があるようである。算数のみが他の 3 つの教科と「得意さ」に限っていえば、統計的に有意な関係は見られないようである。

表 4 各教科の「得意」意識との相関関係

	算数得 意	理科得 意	社会得 意
国語得 意	.107	.420 **	.473 ***
算数得 意		.072	0
理科得 意			.392 **

* : $p < .10$ ** : $p < .05$ *** : $p < .01$

次に「好き」についての教科間での相関関係についてである。表 5 に結果を示す。結果は先ほどと同じく【国語と理科】、【国語と社会】、「理科と社会」との間に統計的に有意な正の関係が認められる。さらに、【国語と算数】の間に統計的に有意な負の相関が認められた。先ほどは算数が他の 3 つの教科と相関関係がなかったが、更に「好き」という意識に関しては、国語が好きな人ほど、算数は嫌い、という傾向があるようである。

表 5 各教科の「好き」意識との相関関係

	算数好 き	理科好 き	社会好 き
国語好 き	-0.35 **	0.312 *	0.61 ***
算数好 き		0.149	-0.256
理科好 き			0.293 *

* : $p < .10$ ** : $p < .05$ *** : $p < .01$

(5) 小括

ここまでの議論を一旦まとめると、各教科に対する「好き」や「得意」といった意識は、一定程度、他の教科とも関係を持っていることがわかる。しかしどちらの意識も、「国語、理科、社会」と「算数」という風に傾向が別れているようである。この段階においてこの理由について説明する材料を持たない（あるいは、もともと現在の教育課程ではこのような結果になる何らかの傾向を含意しているのかもしれない）が、今後の課題として明らかであるのは、算数と他教科間の結びつきをより高め、どの教科もより好きになってもらう、どの教科も得意と感じてもらおうといった「カリキュラム・マネジメント」を検討していく必要があるということではあろう。

(6) 動機づけと「好き」「得意」

ところで、冒頭でも述べたことだが、学習に向かう態度も、資質・能力として養うべき力の一つである。これは教育活動を通して養うべき力である一方、元の潜在的な動機づけによってもそのパフォーマンスは左右されるであろう。そこで、ここでは内発的動機付け尺度と、「好き」「得意」といった意識がどのように関係しているかを明らかにすることで、どのような意識を学習活動の中で感じさせるよう工夫することが必要なのか、示唆を得るため、重回帰分析によって関係性を検討してみることとする。

従属変数を Appendix に示す、内発的動機づけ尺度得点（19点満点）とし、これは算数科について聞いたものであるので、独立変数に算数科の「好き」と「得意」を投入し、どちらの影響を受けるか検討してみることとした。なお同じ教科の「好き」と「得意」は元より相関が高く、強制投入法では共線性の問題が発生しかねないため、ステップワイズ法により行った。なお分析は SPSS22.0 で行った。

その結果が表 6 である。ステップワイズ法による変数選択の過程で、「得意」が除外され、「好き」のみが残された。もちろん「算数好き」と、「算数得意」との間には.620 の相関関係があり、内発的動機づけ尺度得点と「算数得意」の単純相関をとった場合、.278 の統計的に有意な相関関係が認められるため、一概に「算数得意」は関係ない、とは言えない。ただ、内発的動機づけ尺度得点と、「算数好き」の間の相関係数は、.625 であり、相関をとっても「算数得意」との関係よりも、より強い正の相関関係が認められる。そして、重回帰分析を行った結果としても、やはりモデルとしては算数好きが残ったというところである。

本来であれば変数等もセレクションした上でより精緻な分析を行うべきであるが、ここ

で言いたいことはこれで十分であり、自信をつけさせる学習、得意にさせる学習ということももちろん重要ではあろうが、学習活動を展開するにあたっては、「好き」にさせることにより、より子どもたちの動機づけに繋がることは示唆されているだろう。

**表 6：内発的動機づけ尺度を従属変数とした
重回帰分析（ステップワイズ法）の結果**

	β
(定数)	1.902 ***
算数好き	0.333 ***
$n=25$	$F: 15.419$ ***
$R^2: .391$	$Adj. R^2: .366$

* : $p < .10$ ** : $p < .05$ *** : $p < .01$

(7) 考察

この節では、各教科に対する「好き」と「得意」という認識について、教科間での相関関係や、算数科に限って内発的動機づけとの関係を見た。その結果、【国語と理科と社会】と【算数】という相関関係の傾向の差が明らかになったこと、そして「好き」という意識の方が内発的動機づけには関係があることが明らかになった。新学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントが具体的に導入されていくことは冒頭で述べた通りであるが、教科間連携を含む教育課程の編成にあたっては、算数科をいかに位置付けるかということと、「好き」という意識を感じさせる学習活動が求められているのかもしれない。

3. 「縦のつながり」とカリキュラム

ここまで、やや限られたデータではあったが、教科間連携や教育課程の編成、学習活動を考える上でのヒントを探ってきた。もちろん、カリキュラム・マネジメントにおいては、教科間という横のつながりだけではなく、学年といった縦のつながりも重要である。

ここまでの分析は、小学校 6 年生を対象とした調査であったが、見てきたように、【国語と理科と社会】と【算数】という相関関係の傾向の差が生まれてしまっていた。これは果たして「どの学年から」この傾向が現れるのか、といった問題が潜在的に存在することを意味する。特に教科としての学習は小学校入学後から受けることになるが、まずは学年間

という「縦」も意識しながら、どのような教育課程を編成し、子どもたちに教科間といった横のつながりを教えていくかといったことは、学校内で考えるべき重要な問題といえるだろう。

一方、「縦」ということに関してはもう一つ重要な要素がある。それは「幼保小」連携、「小中」連携、といった校種間での連携である。「平成22年11月に「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」から「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」が報告され、小学校において幼保小連携を見据え、スタートカリキュラムといった、入学当初における創意工夫が重要であるという指摘をしている。

また横浜市においては、卒園を控えた幼稚園、保育園を対象とした「アプローチカリキュラム」と、小学校入学当初の「スタートカリキュラム」とを合わせた接続期カリキュラムを提案しており（横浜市こども青少年局，2015）、今後も幼保小連携の施策は様々に充実されていくことが望まれている。

筆者が2016年の12月に小学校教員と話をした際、入学してから算数科でつまずくところの一つに「順番・順序」があるという話を伺った。新井ら（2010）によれば、公私保育園幼稚園において「順番を数える」といった活動は84.1%で実施されているが、小学校入学後、実際に算数科として学ぶときにはつまずくポイントになっているのかもしれない。小学校での学習内容を踏まえた上で、幼稚園や保育園でどのような活動を行うことが、より幼保小の連携において有益か、更に検討していくことも必要なのかもしれない。

4. まとめにかえて

本論考では、まず冒頭で算数や理科の学習に対する意欲が低い現状を見た上で、今後カリキュラム・マネジメントが導入されていく中でどのようなことを考える必要があるか、そのヒントを探ってきた。算数をいかに位置付け、そしてまた「好き」をどのように養うかといった点、そして教科間連携という「横」のつながりだけではなく、学年、そして幼保小を含めた連携といった「縦」の視点からも、今後さらに科目の指導内容とも合わせて、カリキュラムを検討することが重要であることを見た。

いよいよ新学習指導要領が公示され、施行されていくようになる中で、単に科目としての学習内容の充実、定着ということを超えた、資質・能力を養うために、カリキュラムという視点から、縦と横のつながりを通した学習活動の構成が一層求められていくであろう。

<引用文献>

- (1)新井美保子・千田隆弘（2010）幼保小における学びの接続の探究（その１）―遊びにおける学びの要素に着目して―，愛知教育大学研究報告教育科学編，No.59，pp.55-63.
- (2)学研教育総合研究所（2016）小学生白書 Web 版 2015 年 10 月調査， <http://www.gakken.co.jp/kyouikusuken/whitepaper/201510/>（2016 年 12 月 20 日閲覧）
- (3)国立教育政策研究所（2016）国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント.
- (4)国立教育政策研究所（2013）TIMSS2011 算数・数学教育の国際比較 ―国際数学・理科教育動向調査の 2011 年調査報告書.
- (5)桜井茂男・高野清純（1985）「内発的―外発的動機付け測定尺度の開発」『筑波大学心理学研究』 No. 7, pp43-54.
- (6)中央教育審議会（2008）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.
- (7)中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.
- (8)幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）.
- (9)横浜市こども青少年局（2015）育ちと学びをつなぐ 横浜版 接続期カリキュラム 実践事例集 子どもってすごい！.

（次頁に註及び Appendix）

註 1：内発的動機付け尺度は以下の通りである。「イ」と「ロ」で一組であり、どちらかに○をしてもらった。○印が内発的動機付け得点 1 点であり、そうでない場合 0 点、19 問で合計 19 点満点である。

Appendix：利用した内発的動機付け尺度

- ☐ イ 算数は、先生がおしえてくれることだけ、勉強(べんきょう)すればよいと思います。
- ☐ ロ 算数の勉強(べんきょう)をするとき、いろいろなことを、すすんで勉強(べんきょう)したいと思います。
- ☐ イ 自分がやりたいので算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ ロ お父さんやお母さんに「やりなさい」といわれるので、算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ イ 算数の問題(もんだい)で、むずかしいものがあつたら、すぐ先生に教(おし)えてもらおうとします。
- ☐ ロ 算数の問題(もんだい)で、むずかしいものがあつても、自分の力でできるところまでは、やってみようと思います。
- ☐ イ すきなことが学(まな)べるので算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ ロ よいせいせきをとるために、算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ イ 算数の問題(もんだい)をとくとき、かならずできる、やさしい問題(もんだい)のほうがすきです。
- ☐ ロ 算数の問題(もんだい)をとくとき、あたまをつかう、むずかしい問題(もんだい)のほうがすきです。
- ☐ イ 算数の授業(じゅぎょう)は、たのしくやれます。
- ☐ ロ 算数の授業(じゅぎょう)は、たのしくありません。
- ☐ イ 算数は、学校でおそわらないことでも、たくさんのことを勉強(べんきょう)したいと思います。
- ☐ ロ 算数は、学校でおそわる勉強(べんきょう)だけしていればよいと思います。
- ☐ イ 算数の勉強(べんきょう)は「やりなさい」といわれるので、ドリルや練習(れんしゅう)問題(もんだい)をします。
- ☐ ロ 算数の勉強(べんきょう)では、色々な問題(もんだい)のとき方がしりたいのでドリルや練習(れんしゅう)問題(もんだい)をします。
- ☐ イ 算数は、よい点(てん)をとるために、勉強(べんきょう)します。
- ☐ ロ 算数は、たのしいから、勉強(べんきょう)します。
- ☐ イ 算数のむずかしい問題(もんだい)は、とけたとき、とてもうれしいので、すきです。
- ☐ ロ 算数のむずかしい問題(もんだい)をやるのは、きらいです。
- ☐ イ 算数の勉強(べんきょう)は、たのしくありません。
- ☐ ロ 算数の勉強(べんきょう)は、たのしいとおもいます。
- ☐ イ 算数の問題(もんだい)では、答えが、かんたんにだせる問題(もんだい)のほうがすきです。
- ☐ ロ 算数の問題(もんだい)では、答えをだすのが、むずかしい問題(もんだい)のほうがすきです。
- ☐ イ 算数のむずかしい問題(もんだい)がとけると、とてもうれしくなります。
- ☐ ロ 算数のむずかしい問題(もんだい)がとけても、うれしいとは思いません。
- ☐ イ 先生やおうちの人にいわれるまでは、算数を勉強(べんきょう)する気になりません。
- ☐ ロ 先生やおうちの人にいわれなくても、算数を勉強(べんきょう)する気になります。
- ☐ イ 算数の問題(もんだい)のとき方は、自分で考えます。
- ☐ ロ 先生に、算数の問題(もんだい)のとき方を教えてもらいます。
- ☐ イ 友達(ともだち)よりも、よいせいせきをとりたいので、算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ ロ すきだから、算数の勉強(べんきょう)をします。
- ☐ イ 算数の勉強(べんきょう)をするとき、いままでより、むずかしい問題(もんだい)をやるほうがすきです。
- ☐ ロ 算数の勉強(べんきょう)をするとき、いままでより、やさしい問題(もんだい)をやるほうがすき

です。

イ 算数の勉強(べんきょう)をしているとき、たくさんを知りたいとは思いません。

○ □ 算数の勉強(べんきょう)をしているとき、できるだけたくさんを知りたいと思います。

イ 算数の問題(もんだい)がむずかしいと、すぐ友達(ともだち)にきこうとします。

○ □ 算数の問題(もんだい)がむずかしくても、自分でとこうとします。

桜井・高野（1985）を基に作成。

英語教育における「コミュニケーション」再考 Education Through Music の歌遊びを通して

村松 麻里*

Rethinking the Concept of “Communication” in English Education at Elementary Schools From the view of Education Through Music

Mari MURAMATSU*

概要：

2020 年度から全面実施となる次期学習指導要領では、小学校外国語活動の早期化・教科化が予定され、CEFR の導入や評価の実施など、今、日本の英語教育は変化の時を迎えようとしている。その言語教育政策において「コミュニケーション」は他者と積極的に関わろうとする意欲・態度やそのためのスキルと捉えられている。本論文では、こうした「コミュニケーション」とは異なる「コミュニケーション」像を示すものとして、英語のわらべうたや伝承歌を用いた北米発祥の全人的教育プログラムである Education Through Music の歌遊びの事例を具体的に挙げ、その実像や理念を参照することにより、これからの子どもたちにとって真に有意義であり、子どもたちが内発的な動機づけによって意欲的に参与することのできるコミュニケーション活動の姿について考察する。

キーワード： Education Through Music (ETM) Song-Experience-Game 小学校外国語活動・外国語科 コミュニケーション 子どもの発達

* 共立女子大学 国際学部 講師，立教小学校 講師

1. はじめに

(1) 英語教育をめぐる現在の動向

今、日本の子どもたちをめぐる英語教育の環境は変化の時を迎えている。2020 年度に全

面実施となる次期学習指導要領では、小学校での「外国語活動」は中学年（３・４年生）に前倒しされてのスタートとなり、高学年（５・６年生）では新たに正式な教科としての「外国語科」が、「活動」の倍の年間 70 単位時間を費やして行われる予定である。現行の指導要領下で高学年に実施されている「外国語活動」は文字の導入について積極的とは言えなかったが、小学校で学んだ音声が中学校での文字の学習へと円滑に接続されていないことが課題であるとして、次期学習指導要領では、中学年の「活動」で外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年からは発達段階に応じて段階的に「読むこと」「書くこと」を加え、総合的・系統的な学習を行うようにしている。加えて、現状では国語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習においても課題がある点、高学年での抽象的な思考力の高まる段階を考慮するとより体系的な学習が求められる点なども指摘され、そうしたことから、2020 年度以降の教科型英語学習では「言語能力向上の観点から言葉の仕組みへの理解を促す指導」を行うことが方向づけられている。

特に、「読む・書く」を含めた 4 技能の「言語能力」ⁱを向上させようとする高学年では、現行の外国語活動用補助教材「Hi, friends!」の単元構成などの基本的枠組みを元にした 70 単位時間分の「年間指導計画たたき台」が公表されているのに加えて、現状の課題を踏まえて、「①アルファベットの文字や単語などの認識、②国語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気づき、③語順の違いなど文構造への気づき等」を促す指導を行えるようにするための「高学年用補助教材」が開発されている。

こうした動きの中、2020 年度からは、小・中・高等学校を通じて一貫した指標形式の目標（CEFR、ヨーロッパ共通参照枠ⁱⁱ）を定め、すべての校種をまたいで、「～できる」という能力記述文（CAN-DO）によって子どもたちの英語力を測ろうとしているのが現在の英語教育をとりまく状況である（文部科学省，2016）。

（２）次期指導要領の２つの視点、「言語能力」と「コミュニケーションの基盤」

外国語活動の早期化、教科化に加え、CEFR が導入されることになり、今後の小学校では、これまで以上に「言語能力」が焦点化されると予測される。実際に、2016 年 8 月に文科省が公開した参考資料「外国語教育の抜本的強化のイメージ」によると、「新たな外国語教育」では、これまで小学校段階では定められていなかった目標語彙数が新たに 600～700 語程度と設定されており、CEFR の全 6 段階中 1 つ目のレベルにあたる A1 の中盤程度に到達することを小学校での目標としている。中学・高等学校でも、それぞれの目標とする

語数及び CEFR のレベルが現行のものよりも引き上げられており、今後、日本の英語教育全体が現時点での子どもたちの実際の英語力よりも高いレベルを目指していく方向にあることは明白である（文部科学省，2016）。

このように「言語能力」の向上を国が示唆する動きの中で、これら小・中・高等学校の全学校種間に一貫する目標イメージとして掲げられている文言が、「コミュニケーションを図ろうとする態度」である（「小・中・高等学校を通じた外国語教育のイメージ案」文部科学省初等中等教育局国際教育科外国語教育推進室，2016，p.3）。このことは現行の学習指導要領でも同様である。直山（2013，p.118）も指摘するように、これまで小中のカリキュラム連携の不備が課題とされ、「学習内容の系統性」、「指導法の継続性」を図ることが現実的に困難だった状況の中でも、唯一「目標」の一貫性だけが、「コミュニケーション」の文言によって各学校種間で担保されてきたのである。2020 年度の学習指導要領改訂においても、中央教育審議会外国語ワーキンググループでは、「外国語教育において身に付ける資質・能力」の軸として「他者とのコミュニケーションの基盤を形成する観点」を重視するとし、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の3つの柱のすべてにおいて「コミュニケーション」に言及している。

2. 子どもと「コミュニケーション」

（1）小学校外国語活動・外国語科における「コミュニケーション」の扱い

では、その「コミュニケーション」とは、いったい何を指すのだろうか？

学習指導要領では、その定義についての明確な規定が見当たらない。

例えば、先述の「外国語教育のイメージ案」では、小学校の外国語活動・外国語科では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、コミュニケーションの目的を理解し、見通しを持って目的を実現するため」（下線引用者）の「活動」（中学年）や「言語活動」（高学年）を通して、「聞いたり話したり」（高学年ではこれに加えて「読んだり書いたり」）することに慣れ親しませ、「コミュニケーション能力」の「素地」（中学年）ないしは「基礎」（高学年）となる資質・能力の育成を目指すとされる。つまり、語彙や表現、発音、アルファベットなどの学習を、単なる学習のための学習や知識の詰め込みではなく、実際に人間同士がふれあう場面でなんらかの「目的」を達成するために必要不可欠なツールとして捉えようとしているようにも受けとれる。逆説的に言えば、学習によって身に付けた知識・技能を実際のコミュニケーションの現場に持ち込み、その目的・状況・

場面に応じて活用できるようにすることを推奨しているのであろう。

（２）「コミュニケーションの目的」

それでは、ここでいう「コミュニケーションの目的」とは何だろうか？

広辞苑によると、「コミュニケーション」は「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達。言語・文字その他視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介する」と第一に定義されるが、文科省の各種資料を概観してみると、学習指導要領で「コミュニケーション」という場合にも同様に、ごく一般的な意味での「人と人との関わり」を指しているようである。「挨拶」というコミュニケーションならば **Hello, My name is ～**などの挨拶のためのことばを学び、「好きなものを尋ね合う」という雑談を想定したコミュニケーションならば、その「目的」が遂行できるように **I like ～. Do you like ～?**などの表現を学ぶイメージである。

実際に文科省が提示している次期学習指導要領の「年間指導計画イメージたたき台」を見てみると、例えば３年生の２つめの単元「**Lesson 2: I'm happy.**」では、「題材 使用表現」が「＜ジェスチャー・感情・様子＞ 感情・様子を表す語 **How are you? I'm happy.**」であり、「単元目標例」として「世界には様々なジェスチャーがあることに気付くとともに、感情や状態を表す語や表現に慣れ親しみ、表情やジェスチャーをつけて挨拶とともに、相手に感情や状態を伝えようとする」とある。具体的な学習指導案がまだ開示されていないため、この活動案のベースとされた、単元名も題材も目標もほぼ同一の現行の補助教材「**Hi, friends! 1**」の **Lesson 2** を参考にすると、この単元では、まず、指導者が **How are you?** と児童に問いかけ、様々な表情を表す教師用絵カードを見せ、ジェスチャーの手本を見せながら児童にといかけるところから授業が始まる（「あいさつをしよう」）。児童は英語の音声を聴いて、登場人物たちが今どんな様子であるのかを理解し、各登場人物のイラストと、様々な感情・様態を表すイラストとを線で結ぶ（「**Let's Listen**」）、その活動を遂行するためには、**happy, fine, sleepy, hungry, tired, sad** といった語彙の学習が必要となるため、それらの語彙を学ぶことになる。次に、「ジェスチャークイズ」を行い実際に学んだ語彙を表現してみたり、児童同士で **How are you?** と尋ねたりジェスチャーで答えたりといった活動をしたりする。さらに、**Good luck! Come here. I don't know. Good!**という４つの欧米流ジェスチャーを音声教材や教科書で学び、実際にやってみるなどした（「**Let's Play**」）後に、児童英語では定番の「**Hello Song**」（歌詞は、**'Hello. Hello. Hello, how are you? I'm good.**

I'm good. I'm good, thank you. And you?') を歌う ('Let's Sing')。ここまでが 1 単位時間の活動内容である。次の時間には、歌の一部を good から happy に入れ替えて歌う応用編の歌唱や、How are you? I'm happy.などの表現を使って友達と様子を尋ね合い、表に友達の名前を書き込んでいく ('Activity') などするといった具合である。

確かに、これらの活動を行うことによって、「目的」を達成するために必要な語彙や表現の学習を学ぶだろう。外国と日本のジェスチャーの違いを知り実際にペアワークのなかでやってみることができるし、英語を「話したり聞いたり」、歌ったりもするであろう。

しかし、それらは、当然ながら、本来の自然発話としての「コミュニケーション」ではない。日常言語に用いられる表現を使用（学習）してはいるが、それら一連の学びにおける相互行為は、厳密には「英語圏のコミュニケーションの仕方を学ぶ」というメタ・コミュニケーションとしての学び（学習というコミュニケーション）である。現実の自然なコミュニケーションでは、相手がよほど具合が悪そうにしているのでもなければ、朝から一緒に過ごしているクラスメートに対して授業の中で How are you? と尋ねることはないであろうし、前後の脈絡もなく唐突に Good luck! や Come here.と述べる必然性もない。つまり、一般的に英語の授業内で行われている「コミュニケーション」とは、それでも、「今はそういうことを学習する時間なのだからそうしてみよう」という暗黙の了解が子どもたちのなかに存在することを前提として成り立つ、疑似的な日常言語コミュニケーションとも言えるべきものである。「学校」「英語の授業」という社会文化的コンテクストを子どもたちが理解し、自らが「学習者」であることを自覚しているからこそ受け入れられる、「コミュニケーション・トレーニング」と言い換えることもできるであろう。

もちろん、これらの学習になんら問題があるわけではない。むしろ、学習者向けに構築された疑似的コミュニケーションだからこそ、話が脱線したり遠回りしたりすることもなく効率的な言語理解・言語産出が演出され、「言語能力」の向上が効率的に図られるとも言えるであろう。子どもたちにとっても、英語の日常会話に頻出する語彙や表現を精選して与えてもらい、それらを自ら言えるようになることや、歌やジェスチャークイズなどの遊び心満たされる活動は楽しいものであるし、実際に各種調査でも外国語活動を「楽しかった」という児童は多い。本稿でも、こうした英語活動のあり方を否定するものでは決してない。

ただし、本来、日常生活において英語を使う必然性に乏しい EFL (English as a Foreign Language) 環境下にある日本で、こうした疑似的なコミュニケーションを、学習者自身

が「楽しい！ 充実している！」とを感じるためには、暗黙の条件として子どもたちのなかに「英語を学ぶことは意義のあることだ」「英語を話せるようになりたい」「将来、役に立つに違いない」などの認識が共有されていなければならないことも事実であろう。ところが、実際には、幼少期からの学校外の英語塾などの体験を通して、小学校で外国語活動を始める頃にはすでに英語嫌い、英語アレルギーの状態になっている児童もいる。「英語がなぜ必要なの？」「英語、ぼく使わないから」「(英語絵本の読み聞かせや英語での教師からの語りかけに対して) 日本語で言ってよ」などのセリフは、実際に小学校で児童の口から時として聞かれるものである。

これらのことを踏まえると、学校教育における外国語教育を考えるには、小学校で英語活動を行うことやその意義を当たり前のこととして捉えるのではなく、「子どもにとってその活動は本当に楽しく、充足感をもてるものであるか」と言った視点を常に持ちながら、活動内容に対して意識を向けることが必要であると筆者は考える。「目的」を実現するための手段や「将来のため」として成立する英語コミュニケーションを学ぶのではなく、学びのプロセスそのものが楽しく、子どもにとってより自然なコミュニケーションとして成立するような活動の可能性は考えられないのだろうか。iii

そのような観点から、次章では、単元や単元目標の存在を前提としない、従来の外国語活動とは異なる、英語を使った活動として、ある教育プログラム—わらべうた・伝承歌を用いた英語の歌遊び活動—の実例を挙げ、子どもにとっての「コミュニケーション」のあるべき姿について、考察を試みたい。

3. コミュニケーションを育む英語の歌遊び

(1) Education Through Music (ETM) について

Education Through Music (略称 ETM) は、150 曲あまりの欧米のわらべうたや伝承歌を中心とする英語の歌あそびを通して子どもの豊かな成長と発達を支援する、教科の枠を超えた全人的な教育プログラムである。1960 年代後半にアメリカでメアリ・ヘレン・リチャーズ博士によって創設されて以降、現在では、カリフォルニアに本部を置く Richards Institute of Education and Research という機関によって研究や指導者養成などが行われている。幼保や小中高等学校の教師をはじめ、教育学や脳科学などに携わる研究者ら 100 名を超える教育関係者が参加する数々のワークショップや親子キャンプなどが北米全土で年間を通じて行われ、そこで研鑽を積んだ教師たちが保育や各学校現場、地域の活動など

で ETM を実践している。2012 年 1 月に筆者が Los Angeles 校外の小学校で 3・4 年生の学級を視察した際には、担任教師が一日の指導の流れの要所要所でいとも自然に ETM を取り入れており、子どもたちが日常の一部としてそれを受け入れ、様々な曲を非常に楽しみに歌い、身体を動かす姿に感銘を受けた。また、学級内での ETM 以外に、複数のクラスがホールに移動して合同で行う ETM の時間も設けられており、異学年交流の場としても機能しているとの話であった。いくら移民の多い環境とはいえ、このようにアメリカで行われる ETM は、当然ながら英語学習を目的としたものではない。しかし、子どもたちの心の落ち着きやクラスの仲間同士の豊かな交流、相互受容、教師との信頼関係の構築などの面で ETM は非常に有効であり、子どもたちの日々の学習の上でも、ETM の遊びを通してしっかりと活動に集中したり自ら工夫し考えてものごとを探求したりする姿勢などが培われるとして、保護者にも支持されているとのことであった。

筆者は、自身の教育実践現場である東京都内の私立小学校で 2010 年に ETM と出会い、以後、日本の Education Through Music 研究会や北米での研修を通じて指導者としての在り方や技法を学びながら 1 年生の英語授業の時間内に ETM の歌遊び活動を実践している。この小学校では専科としての英語授業枠内に ETM の時間が 20 年以上前から設置されており、筆者を含む 3 名の英語科教員が 1 年、4 年、5 年生の授業内で ETM を実践している。日本全体では、ETM が紹介されて以来、Education Through Music 研究会が先述の北米の ETM 研究機関と連携を取り、研究・実践面で日米交流を積み重ねながら国内で指導者の支援・育成にあたっており、現在、全国各地の保育園、幼稚園、認定子ども園の土曜学習、小学校などの保育・教育の現場ならびに地域の子育て支援活動などの現場で、幼児教育、英語教育、家族支援等の分野で ETM が行われている状況である。

（２）ETM の歌遊びとことばの育ち

ETM では、マザーグースなど、英語圏で歌い継がれてきたわらべうたや伝承歌などを中心とする 150 曲以上の歌を用いて歌遊びを行う。それぞれの歌に遊びの要素をもった活動が組み合わされており、ETM ではそうした活動を「ゲーム」(game)と称する。子どもたちはそれらの Song-Experience-Game（歌を通して様々な経験をする遊び）のなかで、おいかけっこをしたり、互いにアイディアを出し合って歌を身体で表現したり、歌を線や文字で表したりといった様々な活動をペアやグループで行う。「楽しく学ぶからこそ学びが起ころ」との考えから“do the game”ではなく“play the game”（ゲームを遊びこむ）を目

指し、我を忘れて没頭してしまったという心の状態（totally involvement）を“play”と呼ぶ。この“play”は単なるおふざけの遊びとは区別され、子どもの心に本当に“play”が起るときには想像力（imagination）が膨らみ、知性（intelligence）が育つと考えられている。

ETM のゲームや歌は大まかにいうと以下の 3 つの要素に分けられる。①Name（名前を使ったゲーム）②Movement（動きのあるゲーム）③Intimacy（一対一の親密さを育てるゲーム）である。特に低年齢の幼児・児童との活動では、これら 3 つの要素の盛り込まれた歌を一回のセッションに含めるようにプランニングをして、子どもたちが遊びの中で、様々な体験ができるように配慮をすることが望ましいとされる。例えば、一人ひとりの子どもが自身の名前を仲間から呼んでもらえたり、仲間の名前を呼んであげたりしながら互いに相手の存在に意識をむけ認め合うことや、追いかっこなどのゲーム性の高い活動やジャンプ、ダンスなどの身体的な活動を楽しむこと、リーダー（指導者・教師役の大人）との絆を育て承認・受容されることといった体験である。

ETM は全人的教育プログラムであると先に述べたが、創設者であるメアリ・ヘレン・リチャーズ博士は、1950 年代にハンガリーに渡り、音楽家ゾルタン・コダーイ（Zoltan Kodaly）からわらべうたを使った音楽教育を学び、これを ETM に取り入れている。しかし、コダーイもそうであったように上手に歌を歌えるようになることを目的としているのではなく、英語の歌を歌い、遊ぶことを通して、学びの土台となる知性そのものを涵養することを目指しており、そのプロセスの中には音と言語の獲得がデザインされている。Richards Institute of Education and Research は ETM について以下のように記述している。

“Education Through Music is the study of artful teaching and the process of learning. Based on English language songs, it is designed to promote the study of sound and the acquisition of language. Together with movement, these build the imagic system and symbolization processes, thereby laying the foundation for the building of intelligence.”（下線引用者）

コダーイもまた、「ことばの音楽的側面は、すべての民族にとって民族音楽と同じに個別的、性格的な特徴である」として、「ことばもうたうのであり、音楽も話すのである」とい

う言葉を残している（カタリン，1975）。そのように，ETMにおいても，歌や「歌う」という行為のなかに，ことばの学びとの密接な関係を想定しているのである。

なお，音楽と言語との密接なかかわりについては，ETM の理念やコダーイに限らず，広く研究されるところであり，人間の発達という視点から言えば，正高（2001）は人間の赤ちゃんが知覚し得る最初の音とは，分節化される以前の音のまとまりであり，最初に注意を向けられるものは「メロディーに乗せられた歌への関心にほかならない」と述べている。その関心は，やがて「おはなし」への興味と進んでいくのだが，「童謡も童話も，子どもからの欲求に裏付けられた産物」であり，うたい，話しかけてやることは「ことばへのレッスンの出発点になる」と述べている（p.iii）。また，Winner, Goldstein and Vincident-Lancrin(1999)は，音楽教育・音楽経験と非母語話者による言語学習との相関関係について，いくつもの先行研究を横断的に調査し概観した結果，音楽を学んだり歌唱や楽器演奏を体験したりすることによって，言語面でも発話(speech)に関する聴覚的な認知力が高まることや，音の高低(pitch)や音色・音調(tone)を聞き分ける能力の向上が言語面での認知や読み書きのスキルに相関するという結果を紹介している。McPherson & Welch (2012, p.274) は，音楽的スキルと言語的スキルの発達が同時に起こるという学術的な知見に基づいた，現代の音楽学習と言語学習の統合的アプローチの一例として ETM を挙げ，両者の学びが子どもたちにとって魅惑的で楽しい環境下で起こる ETM の活動のあり方について紹介するとともに，日本の学校での実践事例についても言及している。

ETM では，そうした音楽面・言語面の発達の相関性を理論的背景としているだけでなく，実際に，その遊び・学びのプロセスのなかに，具体から抽象へと向かう流れ（symbolize）が組み込まれており，Song-Experience-Game として歌を遊びこんだ段階で，聴覚情報としての歌を“map”や“beat”と呼ばれる，視覚情報としての媒体に落とし込んでいく過程が存在する。すでに述べた通り，ETM には 150 曲を超える歌があり，それぞれの歌，遊び方によって，含まれる要素や体験が異なるため，次に紹介するわずか 1 曲だけでは，ETM のほんの一面しか紹介したことにならないが，その点を断った上で，次節に ETM 実践の具体例を挙げる。

（3）「The Button and the the Key」（ETM の歌遊びの実例）

ここで，「ボタンと鍵」の歌遊びを紹介する。輪になって座り，オニが誰かの手の中にボ

タンと鍵をそっと隠す。誰がボタンと鍵をもっているのかをオニ以外のみんなであてるゲームである。

< 歌詞 >

Around comes (Mary)*, around comes (she)*.

(She)* is hiding the button and the key.

Who has the button? [I have the button.]** (子ども A が歌う/言う)

Who has the key? [I have the key.]** (子ども B が歌う/言う)

*括弧内の Mary の部分には、実際にゲームでオニ役を務める者の名前を入れ、人称代名詞はその人物の性別に応じて she か he にして歌う。

** “I have the button/key.”の代わりに短く “I do.”と言ってもよい。ゲームに慣れてきた子どもたちはわざと声音を変えたり少し離れた位置に体を移動したりして、オニにあてられないよう工夫することが多い。

< 遊び方 >

- ① 子どもたちとリーダー（指導者）は輪になって座り、背中に両手を回して、鍵やボタンを受けとれるように、拳を受け皿のようにしておく。全員、目を閉じておく
- ② オニ役（1名）は輪の外に出て歌が始まるのを待つ
- ③ 輪になった人たちが歌い始めたらオニは輪の外側を回りながら、歌の終わりまでに、誰かの拳のなかにそっと鍵とボタンの実物を隠す（隠すのに手間取るようであれば何回か歌をくり返してもよい。また、鍵とボタンは同じ人に両方を渡しても、それぞれを別の人に渡してもよい）
- ④ 歌詞の Who has the button? を聞いたら、ボタンを受け取った子ども A は I have the button.と歌う（または言う）。Who has the key? についても同様にする
- ⑤ オニ以外の全員は、目を開けて、子ども A と B の声音を頼りに、誰が鍵とボタンを受け取ったのかを考え、わかったと思ったらその子の名前を言う。次のオニ役になりたければ、鍵とボタン両方の持ち主を当てなければならない

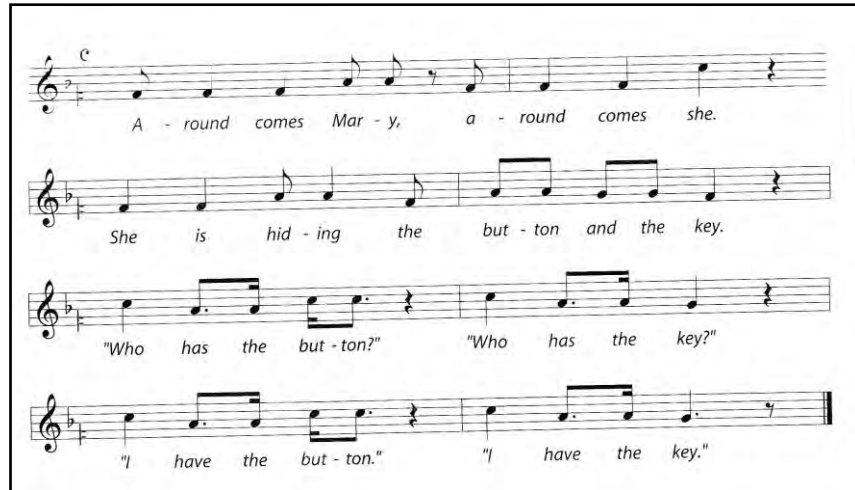


図 1 Button and the Key 楽譜

以上が、このゲームの基本的な遊び方であるiv。筆者も小学生や、子育て支援活動などで様々な年齢の子どもたちとこのゲームをするが、オニになることも、オニが自分を選んでそっと鍵やボタンを渡してくれるかもしれないというドキドキ感（と同時にもしも自分が選ばれたら “I have the button”とみんなの前で言うことになる緊張感や期待）も、子どもは大好きである。また、オニになったり選ばれたりすることができなくても、全員に声の主（ボタンと鍵の持ち主）を当てるという役割があるため、子どもたちはしっかりと歌に集中してゲームに参加する。

ETM では歌の練習やゲームのルールの説明をしてから遊びはじめるのではなく、実際にゲームをしながら、子どもたちが少しずつゲームを理解し、歌えるようにしていく。まだ子どもたちが思うように歌えない段階ではリーダーが歌い、子どもたちは何度も遊ぶ内に自ずとリーダーの歌をモデルとしてよく聴き、それを模倣して歌えるようになっていく。

歌うことについては、**Echoing**（やまびこのようにリーダーの歌を真似して歌う）や**Antiphoning**（交互唱、リーダーが一部を歌い、それ以外の部分を他の人が歌っていく）、**Inner Heaering**（声を出さずに頭の中で歌うこと）、**Canon**（輪唱）、**Clapping**（ビート、シラブルまたはリズムパターンを手でたたき分けること）を始めとした **ETM Techniques** によっても補強していくことができる。同一内容を反復練習するのではなく、そうした多様な音楽的体験をすることが、知らず知らずのうちにチャレンジを伴った学びの過程となっているために、子どもたちは退屈することなく活動ができる。

また、歌が言語的な習得・学習につながるという意味では、次に示すような視覚化の方法もある。歌の韻律や構造的特徴をとらえ、線で描く「マップ」では、子どもたち自身が

自分の捉えた歌の姿をマップとして描く。描くだけでなく、それを指でなぞったり、「button って言ってるのはどこだろう?」「何回 button って言ってると思う?」などのリーダーからの問いかけにこたえる形で、歌詞全体の構造や個々の文章、単語に意識を向け、特定の語を絵や文字で適切な位置に描き足していったりすることもできる。

また、「ビート」の図では、楽譜の小節と同じように歌を棒線で表し、いずれも線条的なメディアである言語と音楽とを融合させている。ここでも、「マップ」と同様に特定の語を探したり書いたりする活動を通して、最初は音のまとまりとして聞こえていた歌を的確に分節化し、自身の手で文や単語の単位に落とし込んでいくことができる。

ある程度文字に慣れている子どもと「マップ」や「ビート」の活動を行う場合には、歌詞を併せて提示してあげることで、子どもたちの理解を支援したり、英語ならではの rhyming words（韻を踏んだことば）に焦点をあてて楽しんだりすることもできる。



図2 マップ

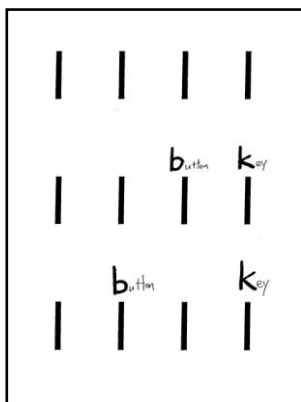


図3 ビート

Around comes (Mary), around comes (she).
She is hiding the button and the key.
Who has the button? Who has the key?

図4 歌詞

以上の様な遊び・学びのプロセスを、言語発達・言語学習という側面から考えた場合、どうなるのか。カナダやアメリカで ETM を学び、日本で筆者と同じ私立小学校において 20 年以上に渡り ETM を実践してきた西村（2016, p. 120）は、「ETM だからこそできること」として、以下の 3 点を挙げている。①コミュニケーションの力が育まれる ②英語らしいリズムやイントネーションが身につく ③音から文字へのプロセスを体験する。

ここで言及されている「コミュニケーション」とは、「人と関わる力」であり、「挨拶」や「ジェスチャー」といった単元目標に落とし込んだり「コミュニケーションの目的」を実現するためのスキルとして捉えたりすることのできない性質のものである。

先述した通り、ETM は効率的な語彙や文法の指導には不向きであるが、活動そのものが

子ども同士の「遊び」というコミュニケーションとして成立する英語の活動である。そのため、義務ではなく、（もっとゲームをしたい！）という子どもたち自身の意欲，高い動機づけに基づいて，同じ歌を何度もくり返し歌い，遊ぶことができる。その過程で高い集中力を伴ったリスニングやスピーキング（歌唱）が行われ，英語らしいリズムやイントネーション，発音が身についていく。歌詞に出てくる語彙や文法を学んでから歌うボトムアップ方式ではなく，歌い遊ぶなかで全体から細部へと理解を深めていくトップダウン方式の学びであるため，子どもたちには，活動に慣れるまでは，あいまいさに耐えながら自ら類推する力といったものが求められる部分もあるであろう。しかし，最初はどうもことばが聴き取れなかったり歌えなかったりした子どもでも，くり返し遊ぶなかで，徐々に歌詞がどこで分節化されているのか，それぞれのことばにどんな意味があるのかを理解できるようになってくる。分節化される以前の音のまとまりをまるごと受け止めることから認知がスタートする赤ちゃんとは異なり，年齢が上がるにつれて子どもが合理的な言語的理解を欲する傾向は高くなるため，必要に応じて日本語を交えた説明は随所で行うが，ETMでは基本的に歌詞の意味と身体動作とが一致するように意識的にゲームが作られているため，ことばの意味を類推する上で動作が手掛かりとなるケースも多い。身体動作とあわせて歌うことは，ことばを定着させる上でも効果的である。

「学ぶ」の語源は「真似ぶ」であるとされるが（前田，2005），ETMでは，次のような過程を経て，自然とそれが生起する。そして，くり返し歌う中での類推によって言語理解が進むと同時に，言語産出がなされる。

< ETM の歌の習得過程 >

- 1) モデルを真似る段階
- 2) モデルなしでもできるようになる段階
- 3) 自由に歌を操ることができるようになる段階
- 4) 歌をシンボル化することができるようになる段階
- 5) 歌を音符や文字などのシンボルで表せるようになる段階

語彙・文法，音といった面での英語学習者の学びという視点からこの「The Button and the Key」という歌遊びをみると，リーダーの歌を聴きながらそれを真似して何度も歌い遊ぶうちにいつの間にか歌が歌えるようになり，I have a ○○. の基本表現や三人称単数

の活用、he と she の代名詞の性別による使い分けなどが徐々にインプットされ、やがてそれらを自ら操れるようになり、先に述べたマップやビートの活動を通じてそれぞれの文や単語の意味をシンボル（ボタンと鍵の絵や文字）に表すことができるようになる、というプロセスが起こり得る。英語独自の音韻的特徴やプロソディについては、くり返し歌を聞く中でインプットされ、模倣して歌うことを通して発音練習ができ、また、「ボタン」という外来語の本来の英語の音を知ること、日本語と外国語の音韻体系の違いについても気づきが生まれるであろう。

（４）ETM から「コミュニケーション」を考える

前節において、「The Button and the Key」の歌遊びを紹介したが、そこで生起していた ETM の「コミュニケーション」は、先に概観した『Hi, friends!』の様な活動で捉えられた「コミュニケーション」とはずいぶん異なるものと言えるだろう。

この問題は、2020 年度以降、外国語科に評価が導入されることとも無縁ではない。2014 年 9 月に行われた「英語教育の在り方に関する有識者会議」では、学習指導要領の目標である「①言語や文化に対する理解を深め ②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度 ③『聞くこと』『話すこと』『読むこと』『書くこと』などのコミュニケーション能力を養うこと」と、各教科の「基本 4 観点」を援用した外国語の観点別評価——A.「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」B.「外国語表現の能力」C.「外国語理解の能力」D.「言語や文化についての知識・理解」——とを関連づけた資料を公開している（下線及び A～D の記号は引用者）。①は D に、②は A に該当すると考えられ、これらは「～しようとしている」の文言で表される評価となる。③の 4 技能の「コミュニケーション能力」は B と D に該当すると思われ、「～できる」の文言で表され、『英語を使って何ができるようになるか』という観点から、学習到達目標のうち、技能に関する目標を『CAN・DO』リストの形で具体的に記述」とされている。

つまり、国のビジョンにおいては、「コミュニケーション」とは「人と積極的に関わろうとする態度」や、そのための測定可能な「理解・表現の言語的能力」と捉えられており、それらはいずれも評価の対象となるのである。CEFR というヨーロッパの言語共通参照枠の『CAN・DO』を採用していることからもうかがえるが、コミュニケーションを実用的なスキルと結び付けてとらえ、積極的に外国語で人と関わり目標を達成しようとすることを目指すこうした外国語教育の背景には、現代のグローバル化に対応した、国際社会で活躍

できる人材の育成を意識した教育政策の一面があることは否定できないであろう。そう考えれば、『Hi, friends!』の内容が、「言語能力」向上に結び付く疑似的な「コミュニケーション」の反復練習であったことにも合点がいく。

既に述べたように、筆者はそうした外国語教育のあり方に異を唱える立場にはない。

しかしながら、「コミュニケーション」には、そこには収まり切らない一面もあるということを、本稿では指摘しておきたい。優れたグローバル人材となるための手段としてのコミュニケーションではなく、子どもたち一人一人が、内発的な意欲に動機づけられて他者の存在なくしては成立しない遊びに没頭し、そのなかで自ら他者と関わろうとし、そのために必然的に言語が用いられる…ETM がそうであったように、そのような「コミュニケーション」も存在するのではないか。ETM は、元来外国語教育のためのプログラムではないし、そこに『Hi, friends!』のような言語素材の効率的学習や、CAN-DO リストに羅列できる項目を積み増していくことを期待するのは現実的ではない。しかし、効率的、合目的な教育観をいったん脇へ置き、ETM のような、あらゆる人間が本能的に欲する「遊び」や「歌」の本来の価値を見直してみることや、言語能力向上を図ろうとする小学校外国語教育において、そうした価値や性質の伴った活動を部分的に取り入れてみることは可能である。そして、そのような視点を保持しながら「コミュニケーション」について再考する意義はあると筆者は考える。

4. まとめ

ここまで、次期学習指導要領及びその他の資料から浮かび上がる「コミュニケーション」像と、ETM の歌遊びを通して浮かび上がる「コミュニケーション」像とを通して、日本の外国語教育における「コミュニケーション」の在り方について考察してきた。各種の学力調査をみても日本の現在の英語運用能力は国際的に高いレベルにあるとは言えず、今後、国の政策として言語能力向上を掲げることは自然なことであるし、「言語知識の習得」から「英語を使って何ができるようになるか」にシフトして「CAN-DO」という尺度を導入したことも妥当であろう。ただ、それらの動きが加速するなかで、外国語活動で子どもたちが出会う英語の世界が、英語圏の人たちの使う言葉の単なる模倣や目的遂行のためのトレーニングに終始するようなことになれば、そこで生じる「コミュニケーション」は限定的なものとなり、子どもたちが遊びにおいてみせるような、生き生きと自由な発想で他者とつながり合う力を発揮する余地は失われてしまうだろう。

外国語活動における歌の扱いに関して述べるなら、アルファベットや数字をひたすら唱える「ABC の歌」や「Seven Steps」のように、特定の言語素材の習得を目的とした歌の活動があってもよいが、同時に、歌のもつ響きの美しさやそれを他者とともにハーモニーとして歌うことの喜びを味わえるような活動や、現地の文化・社会・歴史が織り込まれたわらべうた・伝承歌を通して異文化への想いを膨らませたり体験してみたりする活動、子どもたちの身体性や遊戯性を存分に発揮できるような歌遊びの活動などを取り入れることで、外国語活動にはさらなる厚みが増すであろう。

「英語を学ぶためのコミュニケーション」が存在する一方で、ETMのように、子どもたちが本能的に希求するような他者との交わり（遊び）のうちに、「コミュニケーションを通して、結果として英語が学ばれた」というアプローチも存在し得る。今後の日本の学校教育における外国語活動・外国語教育の在り方、「コミュニケーション」の在り方を考察する上で、本稿がその手掛かりの一つとなれば幸いである。

<引用・参考文献>

- (1) ブルースター, J・エリス, G (佐藤久美子・編訳)『「小学校英語」指導法ハンドブック』, 玉川大学出版部, 2005
- (2) 江利川春雄 (編著)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店, 2012
- (3) フォライ・カタリン, セーニエ・エルジェーベト (羽仁協子・谷本一之・中川弘一郎訳)『コダーイ・システムとは何か』音楽譜出版社, 1975
- (4) 粕谷恭子「公教育での英語教育～指導者に必要な英語力・指導力について考える～『コア・カリキュラム (試案)』を通して」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 第 37 回全国大会資料集』 pp. 7・10, 2016
- (5) 前田富祺 (監修)『日本語源大辞典』小学館, 2005
- (6) 正高信男『子どもはことばをからだで覚える：メロディから意味の世界へ』中央公論新社, 2001
- (7) McPherson, G. E., & Welch, G. F. (Ed.) *The Oxford handbook of music education volume.1*, Oxford University Press, 2012
- (8) 文部科学省「英語教育の在り方に関する有識者会議 指導体制に関する小委員会 (第 3 回) 配付資料 資料 1 審議のまとめ」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/attach/1351869.htm (2017.1.15 取得)
- (9) 文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (第 2 部)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/

09/1377021_1_5.pdf (2016.9.10 取得)

- (10) 文部科学省初等中等教育局国際教育科外国語教育推進室「小学校外国語教育の方向性」『初等教育資料』9, pp. 2-5, 2016
- (11) 直山木綿子『小学校外国語活動のあり方と“Hi, friends!”の活用』東京書籍, 2013
- (12) 直山木綿子「小学校における中学年外国語活動導入, 高学年教科化の方向性」『初等教育資料』9, pp. 24-27, 2016
- (13) 西村正和『『英語教育と国語教育』連携の可能性を探る～Education Through Musicの実践を通して～』『研究報告』No. 87, 中央教育研究所, pp. 119-123, 2016
- (14) Richards, M. (Compilation) *Let's do it again!: The songs of ETM. 3rd ed.* Richards Institute of Music Education and Research. 2003
- (15) Richards, M. H. *Aesthetic foundations for thinking -Rethought- Part 1 Experience.* Richards Institute of Music Education and Research. 1997
- (16) 住野紀子・土井由美・北村友美子「保育者養成校における ETM 実践の報告と展望」『大阪薫英女子短期大学児童教育学科研究誌』第 16 号, pp. 13-22, 2010
- (17) Winner, E., T. Goldstein and S. Vincendent-Lancrin, *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Education Research and Innovation*, OECD Publishing, 2013
- (18) 梅本堯夫『子どもと音楽』東京大学出版会, 1999

<注>

ⁱ ただし、直山(2016)では、教科化されて以降の高学年の外国語科において、文科省の「目標イメージ」に「～できるようにする」との文言で挙げられているのは「聞くこと、話すこと」の二技能のみであり、「読むこと、書くこと」に関しては「興味を育てる」との文言に留まることから、教科としての外国語も、現在の外国語活動と同様に音声中心であるとしている。

ⁱⁱ 一般に英語力は「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能で表されるが、国の指標形式の目標(CEFR 準拠)としては、「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やりとり: interaction)」「話すこと(発表: interaction)」「書くこと」の5領域として示すとしている(文部科学省, 2016)

ⁱⁱⁱ 東京学芸大学が文部科学省から委託された調査をもとに、現在作成されている小学校教員の「養成・研修コア・カリキュラム(試案)」でも、この点については考慮されている。実際に言語を使用しながら理解していく子どもの特性を考慮して「言語使用を通して言語習得へ、類推から理解へ」の学びのプロセスを明示し、「ことばの学ばれ方」として「国語科教育との連携によることばへの気づき」で言語そのものの奥深さを感じさせることや、学習を形式、ルールのインプットや暗記ばかりとさせないための「意味内容重視」などが掲げられている(粕谷, 2016)。

^{iv} 他に、1対1で、1人の人間が自分の両手をつかって鍵とボタンを隠し、それを見ていた子どもたちに「右手に鍵、左手にボタン」などと当てさせることもできる。その場合は、歌詞を変えて I have a button, I have a key. I am hiding the button and the key. Which hand has the button? Which hand has the key? と歌う。

小学校理科における「見方・考え方」に関する一考察

— 理科の4領域で育成する資質・能力の視点から —

米澤 利明*

A Study on "a viewpoint / a way of thinking" in the elementary school science

～From the ability of elementary school science in 4 domains ～

Toshiaki YONEZAWA*

概要：

理科の教育の目的は、生徒一人ひとりに、自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育成することにある。そのために、自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けることや観察、実験などを行い、問題解決の力を養うこと、自然を愛する心情や主体的に問題を解決する態度を養うことが重要となる。すなわち、教科「理科」での授業において育成すべき「学力」とは、知識や技能はもちろん、思考力・判断力・表現力等の能力、さらに情意面を含む幅広いものである。しかし、これまでの努力にもかかわらず最近の調査によれば、理科の思考力、判断力、表現力等の能力、さらに学ぶ意欲の育成には依然として大きな課題があることが分かっている。そこで、次期学習指導要領において「見方・考え方」が資質・能力を育成する「視点や思考の枠組み」として整理されたことを踏まえて、理科の特質に応じた「理科の見方・考え方」を改めて検討し、さらに、理科の学習においてこの「理科の見方・考え方」を働かせながら、育成すべき資質・能力をいかに身に付けさせていくかについて、一つは「主体的・対話的で深い学び」の視点から、もう一つは小学校理科の教科書の記述の視点から現状と課題について考察し、論述する。

キーワード：小学校理科 見方・考え方 理科で育成する資質・能力 主体的・対話的で深い学び

* 横浜国立大学

1. はじめに

理科の教育の目的は、生徒一人ひとりに、自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育成することにある。そのために、自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けることや観察、実験などを行い、問題解決の力を養うこと、さらに自然を愛する心情や主体的に問題を解決する態度を養うことが重要となる¹。すなわち、教科「理科」での授業において育成すべき「学力」とは、知識や技能が重要なことはいうまでもないが、単に自然事象の知識や実験・観察の技能等だけではなく、思考力・判断力・表現力等の能力、さらに情意面を含む幅広いものである。

我が国の「学力」については、平成19年の学校教育法の一部改正により「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基本的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」²と定められた経緯がある。それまでさまざま議論されていた学力について、学校教育法において明確に基本的な知識技能に加えて、思考力、判断力、表現力等の能力、さらに学習を自ら進めていく態度（学習意欲）まで含むことが明示されたのである。

これを踏まえて、中央教育審議会のまとめ（文部科学省，2008）『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』では、思考力、判断力、表現力等の能力の育成について、教師が一方的に知識を伝達するような授業を改善するように、次のような具体的な六つの活動例が示されている³。

- ①体験から感じ取ったことを表現する。
- ②事実を正確に理解し伝達する。
- ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする。
- ④情報を分析・評価し、論述する。
- ⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する。
- ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる。

その結果、2012年のOECD生徒の学習到達度調査（PISA）では、科学的リテラシーがOECD加盟国の中で1位になるほか、読解力、数学的リテラシーを加えた3分野す

べてにおいて、平均得点が高くなるなど一定の成果を挙げている。また、高等学校での理科教育についても先進的な理科教育を行うスーパーサイエンスハイスクールなどで課題研究に積極的に取り組み、成果を挙げてきた。

しかし、一方でこのような努力を積み重ねてきたにもかかわらず、最近の理科の教育に係る調査をみると、成果として挙げられるものも多い一方で、深刻な課題も見て取れる。たとえば、平成27年度に実施された全国学力・学習状況調査（理科）では、理科を学ぶことに対する関心・意欲や意義・有用性に対する認識については、国際的にみても、また国語や算数・数学といった他教科と比較しても肯定的な回答の割合が低い状況にあることが明らかにされている。また、小学校、中学校ともに観察・実験の結果などを整理・分析した上で、解釈・考察し、説明することが相変わらず苦手であり、実験の結果を示したグラフを基に定量的に捉えて考察すること、予想が一致した場合に得られる結果を見通して観察、実験を構想したり、実験結果をもとに自分の考えを改善したりすることについてまだまだ課題があることが示されている⁴（国立教育政策研究所，2015）。すなわち、理科の思考力，判断力，表現力等の能力の育成，さらには学ぶ意欲の向上には依然として大きな課題があるということである。

現実には、国際教育到達度評価学会（I E A 1999）の指摘にあるように日本の小学生、中学生は理科好きが他の国に比較して少なく、また、生徒個々を見ても、同じ学校内でも、基礎的・基本的な知識の習得状況及び自然の事物・事象に対する理解度、実験の技能の習熟度だけでなく、自然に対する興味・関心の程度、さらには科学的な思考の深さ等まで大きな差異の存在があるのが実情である。このような実態を改善すべく、次期学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」⁵の観点から、これまでの教育実践の蓄積を踏まえて授業を見直し、改善することであることが目指されている⁶。しかし、これは、小・中学校において、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないということではない。語彙を表現に活かす、自然的事象についてデータに基づき考える、あるいは、観察・実験を通じて科学的な根拠をもって思考するといった、これまでの教育実践の蓄積をしっかりと引き継ぎつつ、授業を工夫・改善することである。

さて、注目すべきは、次期学習指導要領における授業改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」である。この「主体的・対話的で深い学び」とは、そもそも優れた教育実践の普遍的な要素であり、言わば当たり前のことともいえる。しかし、この当たり前の

ことが実際に確実に実施されていないこと、また、我が国の教育界でベテラン教員の大量退職に伴う教員の代替わりが大胆に進行する中で、これまでの蓄積の引き継ぎ、発展させることが困難になっている現状は大きな課題である。「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善を行うに当たって、重要なのがそれぞれの教科等に固有の「見方・考え方」である。今回の改訂では、各教科等において身に付ける資質・能力が整理され、これらの資質・能力の育成のために中核的な役割を果たすのが、この「見方・考え方」である。中央教育審議会の「総則・評価特別部会」では、この「見方・考え方」について「様々な事象を捉える各教科ならではの視点」や「各教科ならではの志向の枠組み」と説明している⁷。

我が国の学校教育が大事にしてきたそれぞれの教科固有の「見方・考え方」とは、理科でいえば、「自然事象の科学的な見方・考え方」は、自然現象を因果関係で捉えたり、比較や相互作用で考えたりすることである。理科においても、こうした「見方・考え方」に基づいて、「何を契機に、相互の関係はどのように変化したのか」といった問いについて自分なりに考え、探究することが深い学びにつながると考えられる。さらに、「見方・考え方」は、教科等の学習の中で働くだけではなく、大人になって生活していくに当たっても重要な役割を果たすものでもあると考えられる。

本稿では、以上のような問題意識のもと、まず「見方・考え方」が資質・能力を育成する「視点や思考の枠組み」として整理されたことを踏まえて、理科の特質に応じた「理科の見方・考え方」を検討し、次に理科の学習においてこの「理科の見方・考え方」を働かせながら、理科で育成すべき資質・能力をいかに身に付けさせていくかについて、一つは「主体的・対話的で深い学び」の視点から、もう一つは小学校理科の教科書の記述の視点から現状と課題について考察する。

2. 理科の特質に応じた「見方・考え方」

小学校の理科については、「物質」「エネルギー」「生命」「地球」の4領域について、これらを分節化せずに指導することとされている。

まずは、この4領域で育成すべき資質・能力の整理をしたい。これについては、小学校の段階では、次のように整理される⁸。

(小学校)

理科の見方・考え方を働かせて、自然にかかわり、問題を見いだし、見通しをもって観察・実験などを行い、より妥当な考えを導き出す過程を通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- ① 自薦の事物・現象に対する基本的な概念や性質・規則性の理解を図り、観察・実験等の基本的な技能を養う。
- ② 見通しをもって観察・実験などを行い、問題を解決する力を養う。
- ③ 自然を大切にし、学んだことを日常生活などに生かそうとするとともに、根拠に基づき判断する態度を養う。

これらの資質・能力については、前述した学校教育法(2007)の規定第 30 条第 2 項、及び第 49 条、第 62 条に沿って、①「知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力等の能力」、③「学びに向かう力・人間性等」の 3 つの柱に整理されている。

資質・能力の第 1 の柱である「知識・技能」では、自然の事物・現象に対する概念や屈理・法則の理解、科学的探究や問題解決に必要な観察・実験等の技能などが求められる具体的には、「自然事象に対する概念や原理・法則の基本的な理解」「科学的探究についての基本的な理解」、「探究のために必要な観察・実験等の基本的な技能」などの項目が挙げられる。また、資質・能力の第 2 の柱である「思考力・判断力・表現力等」では、科学的な探究能力や問題解決能力などが求められる。具体的には、「自然事象の中に問題を見いだし見通しをもって課題を設定する力」、「計画を立て、観察・実験する力」、「得られた結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する力と科学的な根拠を基に表現する力」、「探究の過程における妥当性を検討するなど総合的に振り返る力」などが挙げられる。さらに、資質・能力の第 3 の柱の「学びに向かう力・人間性等」では、主体的に探究しようとしたり、問題解決しようとしたりする態度などが求められる。具体的には、「自然を敬い、自然事象に進んでかかわる態度」、より強く挑戦する態度、「日常生活との関連、科学することの面白さや有用性の気付き」、「科学的根拠に基づき的確に判断する態度」、「身に付けた問題解決の力などを活用しようとする態度」などが挙げられる。これらの資質・能力が確実に育成されるよう、適切な指導が望まれるところである。

もちろん、小学校の「思考力・判断力・表現力等の能力」については、学年ごとに記載はあっても、当該学年において育成することを目指す力のうち主なものを示したものと捉えるべきである。実際の指導に当たっては、他の学年で掲げている力の育成やそのための主な学習活動を行うことについては十分な配慮が必要である。

次に、これら4領域について、上記の資質・能力の育成のために、「見方・考え方」を整理したい。まず、「見方」―すなわち、様々な事象等を捉える各教科等ならではの視点―については、理科を構成する領域ごとの特徴を次のように整理する。①「エネルギー」領域では、自然の事物・現象を主として量的・関係的な視点で捉えること、②「物質」領域では、自然の事物・現象を主として質的・実体的な視点で捉えること、③「生命」領域では、生命に関する自然の事物・現象を主として多様性と共通性の視点で捉えること、④「地球」領域では、地球や宇宙に関する自然の事物・現象を主として時間的・空間的な視点で捉えること、である。以上、それぞれの領域における特徴的な視点として整理することができるが、ただし、これらの特徴的な視点はそれぞれの領域固有のものではなく、その強弱はあるものの他の領域において用いられる視点でもある。また、全体と部分の関係や原因と結果の関係など、これら以外の視点もあることについて留意することが必要である。これらを踏まえれば、理科という教科全体としての「見方」を簡潔に説明する観点からは、単に列挙するのではなく、「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などを科学的な視点で捉え」のように、科学的な視点の例示として主なものを掲げることが適当である。

次に、理科の学習における「考え方」―すなわち、思考の枠組みなど―については、「課題の把握(発見)―課題の探究(追究)―課題の解決」という探究過程を通じた学習活動の中で、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて、事象の中に何らかの関連性や規則性、因果関係等が見いだせるかなどについて考えることである、と整理する。一つ明確に注意しなければならないことは、この「考え方」は思考の枠組みであって資質・能力のことではないということである。したがって、「～的に考えることができる力」や「～的に考えようとする態度」のように資質・能力としての思考力や態度とは異なる。

これらのことから、小学校における「理科の見方・考え方」については、中学校の「理科の見方・考え方」に準じて、「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」と整理することができる。理科の学習においては、この「理科の見方・考え方」を働かせながら、知識・技能を習得したり、思考・判断・表現をしたりしていくものであると同時に、このような学習を通じて「理科の見方・考え方」を更に広め深めて成長していくことが大切である。なお、「見方・考え方」は、まず「見方」があって、次に「考え方」があるといった順序性のあるものではないことは確認しておく。

3. 「主体的・対話的で深い学び」の視点から

小学校の理科においては、これまでも知的好奇心や探究心をもって、自然に親しみ、目的意識をもって観察・実験を行い、その結果を整理し考察する探究的な学習活動を重視してきた。しかし、このような努力を積み重ねてきたにもかかわらず、3つの資質・能力に関して十分な成果を挙げることができず、学習過程を更に質的に改善していくことが必要なことは先に述べたとおりである。この学習過程の質的な改善のために重要なことが「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点である。以下、順に3つの視点からの授業の改善点について検討する。

<第1の視点>

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

理科の授業において「主体的な学び」を実現していくためには、どのような学習場面を設けることが考えられるか。例えば、自然の事物、現象から問題を見だし、見通しをもって課題や仮説の設定や観察・実験の計画を立案したりする学習場面を設けることや、観察・実験の結果を分析・解釈して仮説の妥当性を検討したり、全体を振り返って改善策を考えたりする学習場面を設けること、得られた知識や技能を基に、次の課題を発見したり、新たな視点で自然の事物・現象を把握したりする学習場面を設けることなどが考えられる。

<第2の視点>

子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

理科の授業において「対話的な学び」を実現していくためには、どのような学習場面を設けることが考えられるか。例えば、課題の設定・検証計画の立案、観察・実験の結果の処理、考察・推論する場面などでは、あらかじめ個人で考え、その後、意見交換したり、議論したりして、自分の考えをより妥当なものにする学習場面を設けること、などが考えられる。

<第3の視点>

習得・活用・探究という見通しの中で、教科等の特質に応じて育まれる「見方・考え方」

を働かせて思考・判断・表現し学習内容の深い理解や資質・能力の育成、学習への動機付け等につながる「深い学び」が実現できているか。

理科の授業においては、自然の事物・現象について、「理科の見方・考え方」を働かせて、探究の過程を通して学ぶことにより、資質・能力を獲得するとともに、「見方・考え方」も成長するものであると考えられる。さらに、獲得した資質・能力や成長した「見方・考え方」を次の学習や日常生活などにおける問題発見・解決に活用することによって、「深い学び」につながっていくものと考えられる。このような学びを実現していくためには、例えば、観察・実験などの学習の過程を振り返って変容を自覚したり表現したりする学習場面を必要に応じて設けることなどが考えられる。

学習場面については、子供たちの「主体的な学び」「話的な学び」「深い学び」が実現できているのかについて常に確認しつつ授業を進めること、そして、身に付けさせるべき資質・能力及びその評価の観点との関係も十分に踏まえた上で指導計画等を作成することが必要である。もちろん、これら3つの視点はそれぞれが独立しているものではなく、相互に関連し合うものであることはいうまでもないだろう。

また、理科の授業を進めるにあたっては、ノートの記述や授業中の子供の反応等を見取することも大事である。子供たちの学習のニーズを確認し、子供たちがどれだけ「深く考える」状況にあるのか、その度合いを見ながら、単元の評価規準を意識して、子供たちの「見方や考え方」を構築していくことである。その際に、やはり重要なのは子供たち同士の主体的な「対話」⁹である。なぜなら、子供たちは、外部からの情報を自らの認知過程に組み入れる学習場面で、他者との対話により問題を明確にしながら、問題解決に必要である情報・知識を自覚化していき、また、子供同士の協同的な活動を通じた自らの学習を深める場面では、他者の考えを受け、適切に解釈することによって自身の考えを創り上げていくからである。さらに、子供が自らもつ知識を他の状況にも適応させることによって、知識を深化させていく。振り返りの場面では、他者の考えを受け、自分自身の考えをメタ認知し、表現していくと考えると、対話を軸とした相互作用的な学習過程によって子供の「見方や考え方」が育成されることが考えられるからである。

子供が主体的・対話的に深く学ぶ理科授業をいかに実現するか、基礎的知識や技能及び思考力、判断力、表現力等の能力、学ぶ意欲の育成過程に関して、どのような指導が有効なのかを検討することが重要である。ヴィゴツキー(2003)は、高次精神機能の発達過程について、「まわりの人たちとの相互関係、友達との協同の中のみ可能である」と指摘し、さ

らに「教授・学習のあらゆる過程が、これら一連の内的発達過程を子供に生ぜしめる発達の原水である」¹⁰と述べている。つまり、理科の授業で考えるならば、教師は、「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）」を見極めながら、子供たちに問題解決に対する他者との協働を促し、他者の考えを「深く考える」ことで、まずは高次精神機能として理科の「見方・考え方」を構築し、次に自らの内面で「深く考える」ことで、精神内機能として自分自身のものになっていくというのである。このように、理科の「見方・考え方」は他者との関係性の中で「主体的・対話的な深い学び」によって構築され、さらに個人の内面で深く再構築されると考えられるのである。

また、バフチン(1979)は、知識の収奪の概念に関連して、「言葉の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の思考とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収したときである。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言葉の中に存在しているのではなく、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は、必然的にそこから獲得して、自己のものにしなければならない。」ということを指摘している¹¹。バフチンのいう知識の収奪という視点からも、理科の授業において「主体的・対話的で深い学び」が必要なことがわかる。このように、理科における資質・能力の育成プロセスでは、「見方・考え方」を働かせながら、教師や仲間などの他者との「主体的な学び」「話的な学び」「深い学び」を実現することが有効な手立てと考えられるのである。今後も授業実践を通して地道な検証が求められる。

4. 小学校理科の教科書の記述の視点から

次に理科の学習において、理科の「見方・考え方」を働かせながら、理科で育成すべき資質・能力をいかに身に付けさせていくかについて、もう一つの視点である「小学校理科の教科書の記述」について検討したい。

理科の主たる教材は、もちろん教科書である。教科書は、学習の質を高められるよう配慮されたものが望ましい。例えば、子供たちが問題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学習を進めることができたり、子供たちの興味・関心等に応じて意欲的に学習を進め、考えを広めたり深めたりしていくことができるよう工夫されたものでなければならない。いたずらに細かなあるいは高度な知識を身に付けさせ、それを評価するものではなく、探究の過程においては、課題を設定したり、仮説を検証するために必要な観察・実験を構想

したりすることが重要である。また、観察・実験を効率的に実施できるという観点ではなく、児童・生徒の試行錯誤を可能とし、思考の深まり等をもたらすことができることが重要である。

では、「理科の見方・考え方」を働かせながら、理科で育成すべき資質・能力をいかに身に付けさせていくかということについて、教科書のそれに関連した記述は、実際どのようになっているのだろうか。小学校3年の理科教科書について、平成23年刊行の教科書（2010年に検定を受けたいわゆる「一巡目」教科書）と平成27年刊行の教科書（2013年に検定を受けたいわゆる「二巡目」教科書）それぞれ5社（Ⅰ社、Ⅱ社、Ⅲ社、Ⅳ社、Ⅴ社）¹²について、「主体的・対話的で深い学び」に関連した「学び方」がどう扱われているか分析した。分析視点は、「主体的・対話的で深い学びを促す学び方」について、

- A 意図的に詳しく示している記述がある
- B 関連する記述がはっきりある
- C 関連する記述はないが「話し合い」等の記号だけある
- D まったく関連する記述がない

とした。

その結果が次の表である。

表1 5社の教科書記述分析結果

出版社	Ⅰ社	Ⅱ社	Ⅲ社	Ⅳ社	Ⅴ社
平成23年刊行	D	D	C	C	C
平成27年刊行	B	C	B	C	B

この結果から、平成23年刊行の小学校理科の教科書では、まだ「主体的・対話的で深い学びを促す学び方」については、ほとんど記述されていないが、平成27年度刊行の小学校理科教科書においては、かなり明確になってきていることがわかる。しかし、まだ十分とはいえない。

次期学習指導要領においては、学習過程の質的な改善が大きなポイントであり、そのために重要なのが「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点であることはすでに述べたとおりである。「主体的・対話的で深い学びを促す学び方」をさらに明確に記述し、子供たちの試行錯誤を可能とし、思考の深まり等をもたらすような教科書が期待さ

れるところである。なお、今後も小学校理科の教科書を対象として調査を継続していく予定である。

5. おわりに

子供たちが、理科の授業で生物の体のつくりと働き、生命の連続性を学ぶことは、これらについての科学的な知識を習得し、生物の多様性に気付き規則性を見いだしたり表現したりする力を育成するというだけではなく。さらに、その先にある科学的に探究する意欲や、生命を尊重する感性、自然環境の保全に寄与する態度など人間としての資質・能力を涵養するためでもある。「何のために学ぶのか」という学習の意義を押さえることは、主体的・対話的な深い学びの導入や教科書等の教材の改善にとって、最も大切なことであると言えるだろう。

「パルジファルの罌」という逸話がある。パルジファルとは、非常に若くして故郷を離れ、聖杯探しの冒険を続けた伝説の円卓の騎士サー・パルジファルの名前にちなんでつけられたものである。彼は勇気と純真さを併せ持っていたが、まだ非常に若い時にある城にたどり着き、そこで厳かな聖杯の儀式を目撃し、美しい聖杯を受け取ることになる。聖杯が自分に与えられたことに興奮し、酔いしれるパルジファル。だが、翌朝目覚めると、そこは冷たく湿った荒野で、城も聖杯も泡のように消えてしまっていた。それから彼は「もう一度、あの聖杯を取り戻すことが私の目標だ」と信じ、何年もの歳月をかけて、城へ通じる道を探し続けた。そして、苦勞の末、ようやく道を探し当てた瞬間、賢明にも彼はふと立ち止まり、こう自問したのである。「私があの聖杯を取り戻すことは、いったい何のためになるのだろうか？」¹³

多くの学校や教師も、この「パルジファルの罌」に陥ってしまう危惧がある。学校や教師の目標が「子供たちの学力の向上」や「教員の実践的指導力の向上」などいわば目先のことに目が行きすぎていないだろうか。「学校や教師が教育をすることは、一体何のためになるのだろうか？」この問いを忘れてしまうと、私たちもまた、青年パルジファルと同じように、冷たく湿った荒野で目を覚ます羽目になるかも知れない。

10年ほど前に、OECDのDeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）は、国際標準の学力として「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」は、「人生の成功（a Successful Life）」と「正常に機能する社会（a Well-Functioning Society）」のためのものであると説明した¹⁴。「私は一体何のために学習するのか」はやがて「私は何のために生きていくの

か」につながってくるだろう。未来を生きていく子供たちは、重要な意思の決定において、常に人任せではなく、主体的、自律的に判断する当事者意識を強くもたねばならない。この状況は 10 年前よりさらに進んでいる。未来を生きるためには、自らの生き方に責任をもち、この社会で生きる覚悟をもたなければならない。

今、盛んに言われているように、飛躍的に流動性の高い社会においては、必要とされている知識・技能は 10 年、20 年後には大きく変わっているものと考えられる¹⁵。これから新たに重視される知識・技能の出現は常態化するようになるだろう。このような社会は、時に知識基盤社会と呼ばれるが、それは多くの知識を獲得することが求められる社会という意味ではなく、新たな知識が重要性を増す社会を意味する。だからこそ、それに対応できる資質・能力の育成をする必要があるのである。

「私が理科の授業をすることは、一体何のためになるのだろうか?」。この問いを忘れてはならない。

<引用文献>

1. 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(案)』p.77
2. 学校教育法(2007)の規定第 30 条第 2 項、及び第 49 条、第 62 条より
3. 理科についても、目的意識をもって観察・実験を行い、その結果を整理し考察する探究的な学習活動、科学的な概念を用いて考えたり説明したりする学習活動等の充実が重要であることが指摘されている。
4. 国立教育政策研究所(2015)『全国学力・学習状況調査の結果について(概要)』参照。
5. 「主体的・対話的で深い学び」に関しては、これまでの中央教育審議会の答申では「アクティブ・ラーニング」と表記されてきた。しかし、次期学習指導要領の改定案からは、多義的で誤解を招く恐れがあるとして、呼称の使用を見送っている。本稿でも、それに倣い、「主体的・対話的で深い学び」という表記に統一する。
6. 前掲書 1, 小・中学校総則第 3 の 1、及び各教科等の第 3 の「指導計画の作成と内容の取扱い」の 1 を参照のこと。
7. 中央教育審議会(2016)『総則・評価特別部会 審議のとりまとめ』参照。
8. 中央教育審議会(2016)『理科ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』p.3
9. 多田孝志は、この授業における「対話」の重要性を指摘し、特に「共創型対話学習」の要件等を 12 にまとめている。多田孝志「グローバル時代の対話型授業の研究」兵

庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文 pp. 62-66, 2016 等参照。

10. レフ・ヴィゴツキー（土井捷三，神谷栄司訳）（2003）『発達の最近接領域の理論－教授・学習過程における子供の発達』三学出版，pp.21-25.
11. ミハイル・バフチン（伊東一郎訳）（1979）『小説の言葉』新時代社，pp.66-68.
12. 使用した教科書は、次の5社である。学校図書『みんなで学ぶ小学校理科3年』、啓林館『わくわく理科3年』、東京書籍『新しい理科3年』、大日本図書『たのしい理科3年』、教育出版『地球となかよし小学理科3年』。主な5社及び小学校で理科の授業が初めてある3年の教科書とした。
13. ピーター・ホーキンス（田近秀敏監訳、佐藤志緒訳）（2012）『チームコーチング』英治出版、pp.363-364
14. ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著（立田慶裕監訳）（2006）『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店
15. 例えば、英オックスフォード大学で AI(人工知能)などの研究を行うマイケル・A・オズボーンは、『雇用の未来-コンピューター化によって仕事は失われるのか』という論文で、将来多くの職業がなくなっていくことを予測している。

第 2 部 研究ノート

小学校教員養成科目家庭科の指導計画について

油谷 映美里*

Concerning Syllabus for Elementary School Home Economics Education Teacher Training Course

Emiri ABURATANI

概要：

本論文は、小学校教員養成課程の一教科である家庭科の効果的な指導計画を明らかにすることを目的とした。小学校家庭科の内容は、A 家族生活と家族、B 日常の食事と調理の基礎、C 快適な衣服と住まい、D 身近な消費生活と環境で示されている。中学校家庭科と同じ4領域で、小・中の接続をスムーズにする意図があるため、中学校での学習内容を見据えた基礎・基本の習得が必要となる。

将来教員を目指す学生の中には、調理や裁縫等自信をもって指導できる者は多くない。その指導力を身につけさせるためには、教員養成科目の授業において、座学（理論）と実習（実践）を組み合わせることや実習（実践）を中心とした科目を設け、実践的に基礎・基本を指導できる教員の養成を目指す必要があるという知見を得た。

キーワード： 小学校家庭科 教育課程 教員養成

*金沢学院高等学校 家庭科

1. はじめに

これまで高等学校で家庭科を教えてきたが、生徒の中には、小学校及び中学校で家庭科を学んだにもかかわらず、衣生活分野の学習指導要領の目標を達成できていない、実践できていない者が散見される。例えば制服のボタンが外れた、あるいはズボンやスカートの

裾が解れた時に、自分では裁縫が出来ないこと、親は忙しいことなどの理由から、筆者に直して欲しいという生徒が少なくなかった。石川県内の家庭科教員で組織する高等学校家庭部会のメンバーに確認をしてみたところでは、生徒の学力レベルにかかわらず、他の学校でも同様の傾向が見られている。現在、高等学校における「家庭基礎」の被服分野では、授業内で実習を行っていないため、学校で被服分野を実践できる機会は中学校まででストップしてしまっているのが実情である。また、食分野では、高等学校までは調理実習を行うが、どの高等学校も数回のみの実習に留まり、調理技術の基礎を完全に身に付けることにつながらないを考える。

将来小学校教員を目指す学生（高校生）の中には、小中学校の家庭科で学んだ内容が十分に身につけていないと考えられる者も多い。小学校で児童に家庭科を教えるのはクラス担任であることが多いことを考えると、このことはゆゆしき問題である。教員養成科目の授業において、座学（理論）と実習（実践）をよりよく組み合わせ、より高い実践的指導力を持つ教員の養成を目指す必要がある。

(1) 研究の目的

本稿では、上記の課題に沿い、教員養成課程科目における授業内容を検討することを目的とする。

(2) 研究の方法

授業計画（案）を作成した上で、効果的な運用方法を実践をもとに明らかにする。

■ 講義において

・ 実習を取り入れる

教員になったら実習の授業ができなければならないが、家庭科教育法の授業では、実習の時間を十分に確保することが難しいことから、教科専門科目で実習を取り入れる。

・ 家庭科初心者への配慮

調理や裁縫をしたことがない生徒に、実習の機会を設ける。また、実技を身につけるためには、授業で学んだことの反復練習が必要になる。授業外でも実践してもらう課題を提供し、レポートにまとめてもらい、実施状況を確認する。

- ・ 小学生に教えるためだけでなく、自分のために学ぶ意識づけ

学生自身の生活力の向上が、児童へのよい指導に結びつくことから、自らの生活全体を学習の機会と捉えて実践力を身につけるよう指導する。

■ 提出課題について

その日学習した内容を実生活にどのように取り入れたかをまとめて、毎回提出する。

題材名	・ その日授業で行った学習内容にふさわしい名称をつける
内 容	自分の生活の中で実践したことを具体的に記入する ・ 日付 ・ 内容 ・ うまくいったこと。今後も続けたいこと (KEEP) ・ 課題が残ったこと (PROBLEM) ・ 次にチャレンジしてみたいこと (TRY)

以上をふまえて、授業計画を立案する。

2. 授業計画(案)

「家庭」、「初等教科教育法（家庭）」、「家庭科実習」の3科目で構成する。

教科専門科目「家庭」では、家庭科の教科内容、学習指導要領を踏まえた学習内容について、指導法科目「初等教科教育法（家庭）」では、指導案の作成、模擬授業を行いたい。加えて、先ほど必要性を示した「家庭科実習」については、家庭科初心者も含めて、これまでの学修の中で不足している実習体験及び時間を確保したいと考える。

① 教科専門科目「家庭」（2単位）

小学校学習指導要領4項目の内容順に沿って、大学生としての学びへと展開する。第1回のオリエンテーションでは、15回の「家庭」授業内容、評価の仕方や、小学校家庭科の学習指導要領の内容、小学校教科書の紹介等を行い、この科目に興味・関心を持ち、見通しを持つ。A「自分の成長と家族」では、これまでの自分の成長において、家族や周囲の人々に支えられてきたことを見つめ、家庭生活と家族の大切さに気付くことをねらいとしている。グループに分かれて、「家庭生活と家族の大切さに気付かせるためにはどのような学習内容があるか」を討論、まとめて発表する活動も実践したい。

B「日常の食事と調理の基礎」では、なぜ食べるのかを考え、5大栄養素のはたらきや3つの食品のグループとそのはたらきなど知識に関する内容を理解する。卵・野菜のゆで方やご飯の炊き方、味噌汁の作り方を扱う実習も取り入れて、学生自身の実技能力を高めるとともに、安全・衛生に注意し、調理器具、火の取扱い方を指導する立場で理解させたい。

C「快適な衣服と住まい」では、夏と冬の住まい方、着方を考え、日常着の手入れの仕方を学ぶ。被服実習では、アイロン、ミシン、針、鋏などの用具を安全に取り扱うことを前提に、なみ縫い、まつり縫い、ボタンつけ、ミシンの取扱い、応用としてファイルカバー製作を行う。

D「環境に配慮した生活の工夫」では、ごみの始末や不用品の活用など生活の工夫を考える。また、家族や生活を支えている物や金銭の大切さを気付かせ、お金の使い方や物の選び方に関心を持ち、計画的に、目的や品質を考えた物の選び方、買い物ができる指導の工夫を取り入れたい。

期末テストでは、学習指導要領の内容を問う問題を実施する。

家庭 (Domestic Science)			
講義概要と目的	小学校家庭科における学習内容を理解し、家庭生活に関する基礎的・基本的な知識と技能を身につける。さらに自分の生活を見直し、充実した家庭生活を営むことのできる実践力の育成を図る。		
到達目標	(1) 小学校学習指導要領第8節家庭の目標及び4つの内容の構成を理解する。 (2) 実習を通して、実践的・体験的な活動、問題解決的な活動を取り入れる。 (3) 日常生活に必要な基礎的・基本的な技能を身に付け、指導することができる。		
授業計画	第1回	オリエンテーション	講義内容の確認 小学校家庭科で何を学ぶか
	第2回	A「家庭生活と家族」	家庭生活と家族の大切さ/家族の仕事
	第3回		生活時間/近隣の人々との関わり
	第4回	B「日常の食事と調理の基礎」	食事の役割/栄養素の種類と働き/食品の栄養的な特徴
	第5回		一食分の献立作成/調理の計画 (材料の分量、手順) 調理の安全、衛生
	第6回		【実習】 調理実習 (ゆでる、いためる)
	第7回		【実習】 調理実習 (米飯、みそ汁)
	第8回	C「快適な衣服と住まい」	安全な用具の取扱い (アイロン、ミシン、針、鋏) 【実習】 被服実習 (手縫い) 基礎縫い・ボタンつけ

授業計画	第 9 回		【実習】 被服製作（ミシン） ファイルカバー製作①
	第 10 回		【実習】 被服製作（ミシン） ファイルカバー製作②
	第 11 回		日常着の着方/日常着の手入れ
	第 12 回		住まいの整理・整頓や清掃の仕方/快適な住まい
	第 13 回	D「身近な消費生活と環境」	環境に配慮した生活の工夫
	第 14 回		物やお金の使い方と買い物
	第 15 回	講義全体の振り返り	期末レポート作成
授業時間外学習	・小学生の生活実態について関心を持ち，関連する情報について得ることができるよう心がけること。 ・自分の日常生活において，小学校家庭科の内容を実践すること。		
評価方法	実習レポート等提出物・受講状況 70%＋期末試験 30%		
使用教科書等	(1)小学校学習指導要領解説（家庭科編）文部科学省，東洋館出版社，2008 年 (2)小学校家庭科教科書（開隆堂）		
履修上の注意	実習費		

授業構成の例：第 8 回 C「快適な衣服と住まい」

安全な用具の取扱い(アイロン, ミシン, 針, 鋏)

【実習】 被服実習(手縫い) 基礎縫い・ボタンつけ

時間	学習内容	学習活動	指導・留意点	評価基準
導入 5 分	前時の振り返り 本時の学習内容の確認	・前回(第 7 回)の調理実習の内容を振り返り，実生活に活用してみたか確認。 ・被服実習用具の安全な取り扱いと手縫いの実習を行うことを知る。		(宿題レポート)
展開 10 分	被服製作にはどんな用具が必要か	・スライドや実物を用いた説明より名称や用途，取り扱いを理解し安全に扱う。	・危険な使い方も含めて説明する。	

基礎縫い(なみ縫い・まつり縫い・ボタンつけ)にチャレンジ

60分	なみ縫い まつり縫い ボタンつけ	・練習布，手縫い針，糸を準備 動画若しくは書画カメラでそれぞれの動きを確認する。 ・指定の箇所に，なみ縫い，まつり縫い，ボタンつけを行う ・早く進んだ場合，糸をかえて前に縫った糸の隣に再び縫う。	・机間指導で確認する ・道具の使用方で危険がないよう注意を促す。 ・手順を確認しながら作業を進めるように指示する。 ・進度の遅れている生徒には個々に対応し、活動を促す。	・意欲的に製作に取り組んでいる。 (観察・実習記録表)
まとめ 10分	後片付け 本時のまとめ 次時の予告	・作業を終わらせ後始末をする。 ・プリントに本時の作業内容を書き，自己評価をする。 ・次時の学習活動を確認する。	・用具の片づけ，布の提出を指示する。 ・製作を振り返り，本時の感想や自己評価を書くよう，指示する。 ・次時の学習活動を予告する	・基礎縫いができる。 (作品)

② 指導法科目「初等教科教育法（家庭）」(2単位)

学習指導要領の理解，学習指導案作成，模擬授業，教材研究を中心に行い実践的指導力の育成をはかりたい。第1回のオリエンテーションでは，15回の「家庭科教育法」授業内容，評価の仕方を示し，学習の見通しを持つ。小学校家庭科とはどのような学習をすべきものであるかを理解し，小学生の生活実態や実際の授業を紹介し，この科目への興味・関心を高める。第2回は家庭科の教育がどのように行われてきたか，時代区分別にみる変遷から家庭科教育の歴史を学ぶことによって，今後の家庭科教育のあり方に反映させたい。

第3回～第6回まで，家庭科の目標、内容構成(4つの内容)，指導法，学習評価等，家庭科の教育課程(カリキュラム)について理解する。第7回～第11回は，実際に学習指導案を作成し，本時にあたる授業の準備をし，グループに分かれて模擬授業を行い，学生の相互評価・反省をする。

昨年まで3年間、石川県教育委員会「いしかわ師範塾」全8回コースに参加し、指導案の書き方、マイクロティーチングによる模擬授業を何回も行った。4～5人で、各々10分の授業を行い、参観者による評価をした。声の大きさや黒板の見やすさ、発問の仕方等細かく分析され、授業改善の助言をいただいた効果的なものであった。履修人数によっては、この方法も取り入れたい。

第14回では、教科専門科目を履修していない学生向けに実習の安全指導を行う。

初等教科教育法（家庭）（Teaching Methods of Domestic Science）			
講義概要と目的	家庭科を学ぶ子どもの姿と教師のかかわり方をイメージした上で、小学校家庭科教育の意義、目標、内容について学習指導要領により理解する。これらを活かして、題材表、学習指導案の作成や模擬授業を通じて、具体的・実践的に家庭科指導の在り方について学習し、子どもの学習効果を高める授業作りを考え、小学校家庭科教師としての資質・能力を習得させる。		
到達目標	(1) 小学校学習指導要領第8節家庭の目標及び4つの内容の構成を理解する。 (2) 教材研究や学習指導案の作成を通じて、授業の構想と立案について理解することができる。 (3) 模擬授業の実践と相互評価の実施によって、授業力をつけることができる。		
授業計画	第1回	オリエンテーション	講義内容の確認 家庭科教育の意義とねらい 小学生の生活実態、授業内容を紹介
	第2回	小学校家庭科教育のあゆみ	家庭科の変遷のとらえ方 時代区分別にみる変遷
	第3回	学習指導要領	小学校家庭科の学習指導要領（目標・内容）の説明
	第4回	家庭科における学習指導	家庭科学習指導の考え方、育てたい力 学習指導法について
	第5回	家庭科における学習評価	評価の意義、学習評価の観点について 評価の活かし方
	第6回	指導と評価の計画	指導計画の考え方、年間指導計画作成上の留意点 2年間の題材計画
	第7回	学習指導案作成	5年次の内容より題材を決め、学習指導案作成
	第8回		6年次の内容より題材を決め、学習指導案作成

授業計画	第 9 回	模擬授業の仕方、準備	模擬授業に向けてのプリント作成，教材等準備
	第 10 回	模擬授業	5 年次の内容で，一人ずつ授業，相互評価
	第 11 回		6 年次の内容で，一人ずつ授業，相互評価
	第 12 回	模 擬 授 業 の 振 り 返 り	模擬授業の反省点，改善点を見直して，再模擬授業
	第 13 回	家庭科の授業づくりの工夫	実際の小学校家庭科授業を紹介（講義、実習等）
	第 14 回	実習の安全指導	家庭科室の使い方・管理，注意すべきこと
	第 15 回	講義全体の振り返り	まとめと補足期末レポート作成
授業時間外学習	・小学生の生活実態について関心を持ち，関連する情報について得ることができるよう心がけること。 ・自分の日常生活において，小学校家庭科の内容を実践すること。		
評価方法	学習指導案及び実習レポート等提出物・受講状況 70%＋期末試験 30%		
使用教科書等	(1) 小学校学習指導要領解説（家庭科編）文部科学省，東洋館出版社，2008 年 (2) 初等家庭科教育法 新しい家庭科の授業をつくる 加地芳子・大塚真理子 編著 ミネルヴァ書房 (3) 小学校家庭科教科書（開隆堂）		
履修上の注意			

③「家庭科実習」（1 単位）

家庭科実習（Practice of Domestic Science）	
講義概要と目的	小学校家庭科を指導するにあたって求められる，被服製作や食物調理に関する基礎的な知識と技術・技能を修得する。具体的には，被服製作実習では手縫い，ミシン縫いの技術を使ってエプロンを完成させ，調理実習では，器具の使用方法，計量から調理，試食，後片付けを行い，家庭科における実習指導者としての資質・能力を養う。
到達目標	(1)被服製作や食物調理に関する基礎的な知識や技術が身についている。

	(2)家庭科の授業を行うための実習の段取り, 指導法を理解している。		
授業計画	第 1 回	オリエンテーション	講義内容の確認 小中高の家庭科実習の現状
	第 2 回	被服製作実習①	安全な用具の取扱い(アイロン、ミシン、針、鋏) 【手縫い】 並縫い, まつり縫い, ボタンつけ
	第 3 回	被服製作実習②	ミシンの部位の名称、取り扱い方 【ミシン縫い】 直線縫い, 折り返し縫い 実技テスト に向けて
	第 4 回	被服製作実習③	実技テスト (手縫い, ミシン縫い)
	第 5 回	被服製作実習④	エプロン製作①
	第 6 回	被服製作実習⑤	エプロン製作②
	第 7 回	被服製作実習⑥	エプロン製作③ 課題レポート ※完成品は今後の 実習で着用
	第 8 回	調理の基本	調理室について、調理器具の名称、使い方 調理操作(切り方、加熱・非加熱操作)
	第 9 回	調理実習①	きゅうりの半月切り① (ポテトサラダ)
	第 10 回	調理実習②	きゅうりの半月切り② 実技テスト (棒々鶏)
	第 11 回	調理実習③	日本料理 だしのとり方(親子丼, 豆腐とわかめの味汁)
	第 12 回	調理実習④	中華料理 (餃子, 粟米湯)
	第 13 回	調理実習⑤	西洋料理 (煮込みハンバーグ, マドレーヌ)
	第 14 回	実習の段取りと 安全指導	被服製作や調理実習を行うためにはどのような段取り があるか 安全・衛生指導について
	第 15 回	講義全体の振り返り	期末レポート作成
授業時間外 学習	・自分の日常生活において、実習の内容を実践すること。		
評価方法	実技テスト 50%, 課題・期末レポート 30%, 受講状況 20%		
使用教科書 等	自作プリント		
履修上の注意	実習費(約 10,000 円)		

③ 結果：

専門科目と教科教育法の授業を連動させることで、座学(理論)と実習(実践)を組み合わせた授業構成が可能となった。また、学生がよりスキルをつけるため、具体的には、被服製作実習では手縫い、ミシン縫いの技術を使ってエプロンを完成させ、調理実習では、器具の使用方法、計量から調理(和洋中)、試食、後片付けを行い、家庭科における実習指導者としての、資質・能力を養う「家庭科実習」を提案した。

④ 考察：

専門科目と教科教育法の授業内容を連動させていくことで、より教員としての指導力を向上させることができると考えられる。さらに、実習系科目を履修することで、授業で扱うスキルを学生自身が身につけられると考えられる。

今後、小学校教員になるために必要な家庭科の教育内容を、教科専門科目と教育法が連携してカバーするため、教育法の講義の内容によって、教科専門科目の内容を調整する必要がある。

また、小学校の教育現場では、電子教科書、デジタル教材や電子黒板など、教科を超えて今までになかった新しい動向もみられる。これらの動きを取り入れた指導方法の事例を集め、講義で紹介したい。

平成 32 年、小学校の新学習指導要領が始まり、生徒が現場に立つときは次期学習指導要領の内容になる。この内容を踏まえたカリキュラムを構築することが、今後の課題である。

家庭科は、児童生徒の生活と親和性の高い非常に大切な教科である。

家庭科を通して、様々な家族形態、家庭環境で育った児童が、将来自分らしく生活を創造できる基礎を身につけさせることができる小学校の教員を育てたいと考えている。そのため、この教科を選択した学生自ら実生活を見直し、改善し実践できる生活を送れるよう意識付けをしていきたい。

小学校で家庭科を教えることに不安な学生は、この様な授業を履修していくべきである。

参考 1. 小学校の事例紹介 ～金沢市立犀川小学校～

近隣の金沢市立犀川小学校の家庭科授業について、お話を伺った。シラバスの様な、カリキュラムと呼ばれる年間指導計画があり、第 5・6 学年で構成されている。〔1〕

(1) カリキュラムについて

・第 5 学年のカリキュラムでは、初めに家庭科の学習について、ガイダンスが 1 時間行われる。第 4 学年までの学習をふり返り、2 年間を見通し、学習を通して「なりたい自分」をイメージし、学習への意欲を持たせる。

1. わたしと家族の生活 (1 時間)	7. 食べて元気に (11 時間)
2. はじめてみようクッキング (6 時間)	8. じょうずに使おうお金と物 (4 時間)
3. はじめてみようソーイング (8 時間)	9. 寒い季節を快適に (7 時間)
4. かたづけよう身の回りの物 (4 時間)	10. 家族とほっとタイム (4 時間)
5. やってみよう家庭の仕事 (2 時間)	5 年生の学習をふり返り、6 年生の学習へ (1 時間)
6. わくわくミシン (11 時間)	総時間数 60 時間

・第 6 学年

1. わたしの生活時間 (2 時間)	5. 楽しくソーイング (10 時間)
2. いためてつくろう朝食のおかず (8 時間)	6. くふうしよう おいしい食事 (12 時間)
3. クリーン大作戦 (5 時間)	7. 共に生きる生活 (10 時間)
4. 暑い季節を快適に (7 時間)	8. 成長したわたしたち 中学生に向かって (1 時間)
	総時間数 55 時間

現行の学習指導要領の 4 つの内容「A 家庭生活と家族」「B 日常の食事と調理の基礎」

「C 快適な衣服と住まい」「D 身近な消費生活と環境」を 1 年ごとにふれていた。

また、題材ごとに目標及び評価基準、主な学習内容や中学校との関連に纏められていた。

(2) 授業について

家庭科を教えているのはクラス担任であり、5 年生は女性の先生、6 年生は男性の先生である。昨年までは学年 2 クラスに分けていたが、本年度は 1 クラスにまとめられ、38

名であった。生徒は家庭科の授業は意欲的に取り組んでいるが、実習になると、1名の教員では全体を見ることが出来ないため、ミシン実習の際は、婦人会を通じて高齢者のボランティアを要請し、ミシン指導を手伝っていただくとの事であった。地域の人材に協力をいただくことは、担任1人で指導するよりも、確実に技能が身に付く。また、先人の知恵として生活文化の伝承になり、家庭科の学習の幅を広げることにつながるようになる。

参考2．次期学習指導要領の方向性

平成28年8月1日教育課程部会がまとめた次期学習指導要領、各教科の内容の見直し案では、(小学校家庭科)では、現行は4つの内容だが、「家族・家庭生活、衣食住の生活、消費生活と環境に関する3つの内容で構成する。家族の一員として家庭の仕事に協力するなど、家庭生活を大切にする心情を育むための学習活動や、家族や地域の異世代の人々と関わるなど、人とよりよく関わる力を育成するための学習活動、食育を一層推進するための食事の役割や栄養・調理の基礎に関する学習活動を充実する。また、消費生活や環境に配慮した生活の仕方に関する内容を充実するとともに、他の内容との関連を図り、実践的な学習活動を一層充実する。さらに、主として衣食住の生活において、日本の生活文化の大切さに気付く学習活動を充実する。学習した知識・技能を実生活で活用するために、家庭や地域と連携を図った生活の課題と実践に関する指導事項を設定することや、基礎的な知識・技能を確実に身に付けるために、一部の題材を指定することも考えられる。」〔2〕となっている。

＜参考文献＞

- 〔1〕 金沢市犀川小学校 犀川小カリキュラム 家庭科 第5学年、第6学年
- 〔2〕 文部科学省中教審教育課程部会(2016.8)次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ
- 〔3〕 文部科学省 小学校学習指導要領(2008.3) 第2章 各教科 第8節 家庭
- 〔4〕 石川県・石川県教育委員会 第2期 石川の教育振興基本計画(2016.3) 2016→2020
- 〔5〕 近藤清華 (2013.12) 小学校教員養成科目としての家庭科の現状と課題, 川口学園短期大学紀要 第27号

芥川龍之介『羅生門』を用いたアクティブラーニングの実践 — 一定番文学教材を用いた主体的・対話的で深い学びを目指して —

星野 寛*

Practice of active learning using Ryunosuke Akutagawa

"Rashomon"

Aiming at proactive, interactive and deep learning using standard
teaching materials

Hiroshi HOSHINO

概要：

現在認定されている高等学校「国語総合」の教科書二十三冊の全ての教科書で芥川龍之介『羅生門』が採録されている。戦後の高等学校教育において扱われている文学教材の中には、「定番教材」と呼ばれるものがあるが、『羅生門』はその最たるものといえよう。

本稿では、「定番教材」としての新たな価値を、『羅生門』の作品世界を視覚化、可視化する実践的な試みを通じて、主体的・対話的で深い学びを目指すアクティブラーニングの可能性からも検証するもので、『羅生門』の普遍的な価値を実践例からとらえた報告である。今回の実践で生徒は、作品作りに向け主体的に読み、そして対話しながらに作業を進めていた。その結果多くの生徒が、作品の理解が深まったという実感を強く持つことができた。このような成果はまさにアクティブラーニングが目標としていることであり、『羅生門』が現代教育にもふさわしい教材であると考ええる。

キーワード： 羅生門 定番教材 アクティブラーニング 言語活動の充実
主体的・対話的で深い学び

* 金沢学院高等学校 国語科教諭

序論

現在認定されている高等学校「国語総合」の教科書二十三冊の全ての教科書で芥川龍之介『羅生門』が採録されている。「国語総合」は必修科目であるため、実業系の高等学校を除けば、ほぼ全ての高等学校で採用されている教科書である。仮に「国語総合」を採用している高等学校の全てが『羅生門』を指導していると考えたと、『羅生門』は毎年およそ一〇〇万人近い読者を獲得している驚異的なベストセラーであるといえる。

平成二十年九月「國文學」所収の阿武泉「高等学校国語科教科書における文学教材の傾向」は、『羅生門』は昭和三十八年以降の教科書から採録され続け、平成十九年度から全ての「国語総合」の教科書で採録されていると指摘している。平成二十六年十一月に「国語教室」（大修館書店）が「羅生門一世紀」の特集を組んでいる。その中で武藤清吾「『羅生門』はなぜ定番教材になったのか」は、初めて『羅生門』が教科書に採録されたのは、昭和三十三年の明治書院版であると指摘している。また、平成二十五年度から使用される全ての「国語総合」の教科書で『羅生門』が採録されていると述べている。戦後の高等学校教育において扱われている文学教材の中には、「定番教材」と呼ばれるものがあるが、『羅生門』はその最たるものといえよう。

では、なぜ『羅生門』は、日本の国語教育において「定番教材」たりえているのか。半世紀以上にわたり採録されている普遍的な理由に加え、社会情勢に合わせて変わり続ける教育にも充分に対応できる何かがあるはずである。

現在の国語教育において、大切な要素は「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」である。それらを踏まえて、「言語活動の充実」を図ることが求められている。『羅生門』は、それができるに足る教材でなければならない。さらに今後は、生徒が主体的・対話的で深い学びを目指すことが教育の中心となってくるわけで、『羅生門』がこうした新たな課題に答えることの出来る教材であるかどうかとも問われるであろう。

本稿では、「定番教材」教材としての新たな価値を、『羅生門』の作品世界の生徒による視覚化、可視化する実践的な試みの中から探り、主体的・対話的なアクティブラーニングの可能性からも検証するもので、『羅生門』の普遍的な価値を実践例からとらえた報告である。こうした試みを通して、今後とも定番教材として存在し得る価値を探っていく。『羅生門』は芥川が小説を書き上げる過程で言葉に真剣に向き合ってきた作品であり、これからを生きる若者の言語活動に資する作品であることを示していきたい。

第一章 教材『羅生門』をどう捉えるか

定番教材を授業でどのように扱うかについては、学校ごとの事情によってさまざまな展開が考えられる。とはいえ、指導要領にあるように、基本的には、「国語総合」の学習を通じて、「(1) 国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」ことが求められている。

『羅生門』は、これらの要望に応えうる教材であり、生徒の能力を育成していくために有意義な教材である。

「(2) 我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点を置」くことを国語教育の根幹だとするならば、大正から平成までの一世紀にわたり読み継がれている『羅生門』はまさに言語文化の代表といえよう。また、『羅生門』は発表された当初、文壇から黙殺された作品であったが、何度かの改訂を経て、現行の形になって以来、芥川の代表作としてゆるぎない評価を獲得し、読み継がれる作品となっている。一字一句が充分吟味され適確で、周到な表現上の配慮がなされていることが分かる。

優れた文章を読むことが「言語感覚を磨く」ことにつながるのは自明の理と言える。『羅生門』の文章が優れていることは前述のとおりであり、その点では教材として申し分ない。しかし、国語教育を担当して思うことは、近代および近代以前の文学的文章を読んでも、それをなかなか自分の中で映像化して捉えることができていない生徒が多いということだ。生徒の読後感を聞いても「なんか気持ち悪い小説」という程度の感想が多い。テキストを正確に読み、下人と老婆のやり取りから、下人の心情の変化を追うためには、平安末期の羅生門周辺の様子から下人と老婆が対峙する場面を、頭の中でイメージできるように読んでいく必要がある。そのためには様々な資料を基に、文章を読んで場面を視覚化する能力を身に付けなければならない。作品の場面を視覚化するという観点で言えば、『羅生門』ほど適切なものはない。

定番教材と言われる文学作品は、『羅生門』の他に、『こころ』・『山椒魚』・『山月記』がある。『こころ』・『山椒魚』・『山月記』について、どのような視覚化が考えられるだろうか。

『山椒魚』は狭い岩屋に閉じこめられ、出られなくなった山椒魚の様子が描かれているが、動的要素が少なく、岩屋から眺める外界と岩屋に紛れ込んだ蛙とのやり取りが中心となる。挿絵数枚で十分場面を捉えることができる。読み味わうべきは場面ではなく、山椒

魚の心情の変化である。

『こころ』については、場面の変化はあるものの、そこに描かれているのは「私（先生）」の心情であり、これもまた言葉からその心情を読み進めていかなければならない。アニメ化された作品もあるが、結局は「私」の心の声を映像に合わせている場面が多い。「私」を取り巻く人間関係を図示するなどの視覚化は可能かもしれないが、国語便覧等でも紹介されていることであり、やはり本質は心情を文字で理解することであろう。

『山月記』については、冒頭こそ若干の場面変化はあるものの、後半は虎になった李徴が草むらの中から哀慟に語りかけるばかりである。読み取るべきはやはり李徴の心情であり、これも視覚化することは困難である。

これらと比較してみると、『羅生門』は下人の心情の変化だけでなく、作品外の語り手によって、客観的に描かれている。衰微した羅生門の様子や、下人が楼上に上る様子、下人と老婆のやり取りの様子などが視覚的にイメージしやすくなっている。時代背景を理解できるように、必要な資料を用意すれば、当時の様子を理解し、より深く『羅生門』の世界を理解できるようになる。そうするためにはテキストを場面毎に丁寧に読解し、文学の世界に対する理解を深めることが必要である。現在の高校生にとって、平安末期の下人のおかれた状況を理解するのは容易ではないが、以下の試みを通じて、文学作品を視覚化し、理解を深めるとともに「言語活動の充実」を図る取り組みを行った。以下は、その報告である。

第二章 視覚化を通じた言語活動の充実

『羅生門』を視覚化する目的は、『羅生門』の読解を通じて「読む力」を、仕上げた作品の発表を通じて、「書く力」「話す力」「聞く力」の伸長を図ることである。幸いなことに、本校には、芸術デザインコースがあり、その特色を活かして、文学教材を視覚化することによって、作品の読解を深めることとした。

先に述べたように、教科書に載っている教材の中には、いわゆる「定番」と言えるようなものがいくつかある。本研究で扱う『羅生門』や「こころ」「山月記」「舞姫」などの文学教材は、長い間国語科の教材として多くの教科書で扱われてきた。定番であるが故に、多くの工夫も生まれているが、ともすればマンネリ化した授業展開に陥りがちでもある。そこで本校の「芸術デザインコース」の特色を活かした『羅生門』読解の工夫を考えてみ

た。

文学教材に限らず、文章読解が苦手な生徒は、文章を視覚化することができない。具体的な場面を脳裏に浮かべることができないから、読めないということになる。そこで芸術デザインコースの生徒に読解したことをより分かりやすく「視覚化」させることで、内容理解の一助にしたいと考えた。

その際、場面ごとにただ絵を描かせるのではなく、自分の描く絵がその場面においてどのような意味を持つものかをよく考えて描くように指導した。デザインや絵画の世界では、合評会などでデザインの意図や工夫したところを発表したり、より良いものに仕上げられるよう指摘したりする機会がある。将来、デザインや絵画の道に進むことを希望する彼らが、自分の絵に対してしっかりとした意味づけをし、それを人前で発表したり人の意見を聞いたりする場を設けた。

作品作りの過程では正確な読解を心がけ、仕上げた作品についての発表を通じて自分の意見をまとめて人に伝え、人の意見をきちんと聞くことを意識させた。

文学教材を視覚化して読むということを、読解→描画→発表→反省の流れで行った。

使用教材は、「標準国語総合」（第一学習社）に収録された『羅生門』である。実施クラスは、芸術デザインコース一年生二十名である。芸術デザインコースは美術系の大学や専門学校への進学を希望する生徒が多いコースである。各学年一クラス二十名程度で構成されている。女子が多く、性格の明暗はあるものの興味関心がはっきりとした生徒が多く、学習面ではまじめに取り組んでいる。

指導計画（Plan）は、以下の通りである。

事前準備として、今回の研究に先立ち、前年度の国語総合においても『羅生門』の作画を行った。作品作りに何が必要でどの程度の時間がかかるのかを知ることができた。年度末の試験終了後の取り組みであり、生徒の作画する力は入学時に比べて向上してからの取り組みであった。評価に直接の関係は無い時期で時間も十分に取れなかったが、作品作りに積極的で、放課後残ったり自宅で仕上げたりした。

作画計画は、次のようにした。

- A 下人と老婆のキャラクター作り
- B 下人と老婆のキャラクター決定
- C グループ分けと場面分け

D 作品作り

E 発表原稿作成

二十名を五人ずつ四グループに分けた。作品は一人一場面とした。提出はグループ単位とし、協力しながら作画させた。

授業計画について、全十四時間を以下のように配分した。作品を、四段落（羅生門の下・楼上に上る階段・老婆とのやりとり・闇の中に駆け下りる下人）に分け、最初の段落を中間試験までに、残りを期末試験までに仕上げた。

一 文学史的な説明と本文範読

二 第一段落の読解

三 第一段落の読解 と 作画計画 A

（下人と老婆の特徴を予め抜き出しておく）

宿題としてキャラクターは全員に仕上げさせる。

四 作画計画 B と 第二段落の読解

五 作画計画 B と 第二段落の読解

一度目の投票で数点に絞り、二度目の投票でキャラクターを決める。

六 第三段落の読解

七 第三段落の読解

八 第三・第四段落の読解と作画計画 C

九 作画計画 D

それぞれの場面で注意すべき点などを机間指導で確認する。

自分の絵だけでなく、前後の作画者と相談しながら作画させる。

十 作画計画 D

仕上がらない者は宿題として仕上げさせ、遅い人のサポートができるようにグループごとにまとめて提出させる。

十一 作画計画 E

仕上げた作品を見ながら発表原稿を作成させる。

十二 作品についての発表会①

事前に発表するときの姿勢、聞く姿勢、評価基準について説明を行う。

グループ単位で発表させる。

十三 作品についての発表会②

発表終了後に、振り返りシートを書かせる。

十四 評価の確認

作品や発表について、他の生徒がどのように感じていたのかを確認し、今後の学習に生かせるようにする。

第三章 実践

以下のように、実践（Do）した。授業計画については、前述したようにまじめで学力がある程度高いクラスなので、読解の授業については指導書に準拠する標準的なものを理解させるよう努めた。各段落が終わるごとに教科書準拠のワークで確認を行ない、内容理解の確認を図った。ここでは、場面ごとに生徒が作画する過程を紹介する。

作画計画A キャラクター作り

生徒の画力・画風の違いをできる限り解消し、統一感ある作品作りを目指すために、以下の点に注意してキャラクター作りを行った。

- ・登場人物の特徴をとらえる
- ・クラスのだれでもが似たような絵にできるような描きやすいキャラクター

作画計画B キャラクターの決定

作画するのは生徒なので、生徒が主体的に描きたいと思う絵を選べるよう、投票を行った。注意したのは以下の二点である。

- ・この絵で作品を仕上げたいと思うものを選ぶ。
- ・その絵を選んだ理由を書かせる。

理由まで書かせたのは、作品の雰囲気を踏まえた絵をきちんと選んでいるかを確認するためである。この理由も含めて二票以上のものを再度紹介し、決戦投票を行った。

作画計画C グループ分けと場面分け

作画の遅い生徒や内向的な生徒の発表の手助けが必要と考え、ここからの作業はグループで行うことにした。一人ひとりに責任を持たせるため、作画は必ず一人一場面を担当することにして、二〇の場面に私が分けた。グループは生徒が作業しやすいように、生徒同士で話し合わせて決めた。仲の良いクラスでスムーズにグループ分けができ、かつそのグループ内で原稿を取りまとめるリーダーもすぐに決まった。

作画計画D 作品作り

机間指導をしたりグループ内で相談させたりして、場面ごとの内容を表す絵を描かせた。
発表させることを意識させ、以下の点に注意して作画させた。

- ・ どうしてそのような絵になるのかという「理由」を必ず考えて描く
- ・ 絵の特徴を表す「題名」を考えさせる。

作画計画E 発表原稿作成

絵だけを持って意見を言うのは難しいと考え、作画計画Dで予め指示していたものを、ワークシートとして与え、発表用の原稿として書かせた。全員の発表とそれぞれに対する評価を行うため、発表時間は一人二分以内を想定して書かせた。

評価（Check） 授業計画一二～一四について

準備

ワークシートを元に場面ごとの題名と評価基準を示した評価シートを作成

発表後に自分の作品について再度振り返ることができるように、ワークシートの下部に振り返りシートを印刷。

発表の様子と評価

発表するときの姿勢や声の大きさ、速さなどに注意するように指示。

絵の分かりやすさ、発表の様子を五段階で評価。数字だけでなく全員に対して疑問点や意見を一言でいいので必ず書けるようにグループ発表の後、少し時間をとった。

評価シート

点数は生徒全員の評価の平均点

「羅生門」評価シート

1年10組 番 氏名

氏名	ページ番号	絵のタイトル	絵の大きさ	声の大きさ	速さ	姿勢	疑問点・意見
	1	雨とつぎとやんでくんなーかな	4.0	2.8	3.9	3.9	
	2	床屋が横たわっていますよ	3.9	3.6	3.7	3.6	
	3	雨やみを待つ下人	3.3	2.0	3.0	3.7	
	4	遠方に暮れる下人	4.6	4.5	4.2	4.1	
	5	暗い	4.2	4.3	4.2	3.8	
	6	その後...	3.7				
	7	横へのぼろうとしている下人	3.5	2.3	3.0	3.8	
	8	のぼる下人	4.0	3.3	3.9	3.9	
	9	下人の死体発見	4.0	3.3	3.8	3.9	
	10	奇妙な老妻はもききっていた	4.0	3.0	3.8	3.9	
	11	老妻や悪に対する反感	3.7	2.4	3.0	4.2	
	12	困惑	4.2	3.9	4.1	4.1	
	13	つかみ合い	3.8	3.8	3.9	4.1	
	14	老妻に刀をつきつける下人	3.7	2.9	3.8	3.8	
	15	イメージ	4.2	3.7	4.0	3.9	
	16	失望する下人	4.2	4.3	4.0	3.8	
	17	昇解中	4.1	3.5	3.7	3.8	
	18	闇の中は盗人だけ	4.0	4.2	3.7	3.7	
	19	下人と老妻	3.7	4.4	4.3	4.0	
	20	逃亡中	4.5	3.7	3.9	3.9	

評価基準

良い (5 4 3 2 1) 悪い

考察

作品の読みを深めるという目的に加え、「書くこと」「話すこと・聞くこと」の分野も踏まえて授業を進めた結果、一四時間という多くの時間をかけてしまった。作品作りという

点で考えると、当初の計画で「表紙」作りも予定していたのだが、時間が足りず断念してしまった。

生徒は概ね満足していたようだが、デフォルメした絵が用いられたり、くだけた表現をしている場面もあったりしたので、作品にそぐわない雰囲気になってしまった。キャラクター設定の段階から「ユルい」設定にしてしまったことと、時間が取られてしまったので、時間短縮とある程度作品の雰囲気を守っていくことを考えると、「下人」と「老婆」の絵については予め指定できるものを用意すれば良かった。他人の書いた絵をまねて描く力は、ほとんどの生徒に備わっているように感じた。

発表をグループ単位にしたのは、発表にかける時間短縮と消極的な生徒が人前に立ちやすくなるためであったが、人の発表を聞いて評価させることを考えると、発表は個人単位で良かったと思う。

最後に行った振り返りシートの平均値（五点法）は次のとおりだった。

「自分の描いた場面は適切だったと思うか」三・〇

「自分の描き方は適切だったと思うか」二・六

「絵を描いたことで作品の理解は深まったか」四・二

文学作品を視覚化することにより、状況や登場人物の心情を理解できたと書いた生徒が多数いたことから、今回の試みはひとまず成功したと考えられる。一方で描いた絵に対する評価はあまり高くない。当初のキャラクター設定や作画の段階ではまだ十分でなかった作品に対する理解が深まることで「もっと〇〇したかった」という欲求が出てきたためである。美術やデザインを志す生徒たちにとって、自分の作品をより良いものにしたいという願望がはっきりと意識されたことはたいへん好ましいことである。

「芸術デザインコース」ならではの成果だと思うが、長く扱われている定番教材の工夫という点で一つの可能性を示せたと思う。

結論

以上、述べたことをまとめると次のようになる。

現在「定番教材」として全ての教科書に掲載され、多くの高等学校で取り扱われている芥川龍之介の『羅生門』は、これからも読み継がれていくにふさわしい優れた文学であるとする。激変していく教育環境において、優れた文章に触れ言語文化を継承していくためには、『羅生門』は最適な教材と思われる。

今回の実践では、「言語活動の充実」を意識してきた。

そのために、まず、「視覚化」を試みた。以前にも『羅生門』を絵画で表す実践は行われていたが、その報告を見ると、場面毎に絵を描かせているものに留まっており、読解の深まりや言語活動に結びついていない。

今回の実践では絵を描くために丁寧な読解を行っている。下人と老婆の特徴を抜き出し、そのうえで描いたものに、さらに修正を加えている。そのことで視覚化には正確な読みが必要であることが理解できたはずである。また、作品に統一感を出すために、下人と老婆の絵を投票で決めたが、その際も選んだ理由を書かせることで、作品世界との関わりを意識することができていた。このことも「言語活動」に通じている。

続いて行った実際の作画では、描く前に場面をよく読んでどのような構図で描くのか、何を中心に描くのかを考えてから描き始めさせた。人物がいればその心情を、情景であれば資料を見て描いていた。場面毎ではあるが、個々の理解は深まっていった。ただし、目的は場面のみの理解ではないので、その絵が示している内容を文章化し、発表することで他の場面を描いた生徒たちの理解に供した。言うまでもなく、自分の作品の意図を文章化し発表することは「言語活動」であり、そのことを通じて生徒の理解は深化していく。

第一章でも述べたが、このような取り組みができる文学教材は『羅生門』において他には考えられない。必修科目で十分な時間が割ける国語総合の教材として採録されており、かつ長すぎず、優れた文章であること。歴史的背景も含め、学ぶべき内容が充実していること。客観的な視点で書かれており、視覚化しやすいこと。これらを踏まえた教材はなかなか見つからない。

しかし、定番教材となった現在でも、教材としての『羅生門』に対して批判的な意見が無いわけではない。ともすれば、極限状態において人間は自分のエゴイズムに従って生きるものだという読みを押しつけてしまうことにもつながりかねないが、それは本来の文学作品鑑賞とも異なるし、国語教育としての読みとしてもふさわしくない。「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、定説化したようなものを教師が一方向的に植え付けて良いはずがない。

今回の実践で、生徒は作品作りに向け、主体的に読み、そして対話的に作業を進めていた。その結果作品の理解は深まったという実感を強く持つことができた。さらに、仕上げた作品に対してもっと違う描き方ができたはずであるという課題も見つけることができた。こうした成果は(i)中教審の目指す学びの質の向上と合致しており、『羅生

門』が現代教育にもふさわしいことを証明している。絵が好きで画力がある生徒だからこそその取り組みではあったが、アニメやドラマが好きな生徒はどの学校のどのクラスにもいる。視覚化の取り組み方の工夫次第では絵を描くことが苦手な生徒に対しても、言語活動の充実を図りながら主体的・対話的で深い『羅生門』の学習に取り組めるはずである。『羅生門』の教科書採録はまだまだ続きそうである。これからも「言語活動の充実」を主眼により良い教育につなげられるよう、『羅生門』研究を深めていきたい。

〈引用文献〉

(1) 高等学校学習指導要領 第2章第1節

(2) 中央教育審議会答申（平成20年1月17日）

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf

〈注〉

(i) 中央教育審議会答申（平成28年12月21日）

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓くために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる。

こうした学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化しようというのが、今回の改訂が目指すところである。

音楽づくりの学習とその指導法についての一考察

乗富 章子

A consideration of studying and teaching about Creative Music Making

Akiko NORITOMI

概要：

小学校音楽科における音あそびの活動は、特に低学年にとって大切な学習であると言える。多くの場合、それらは簡単な打楽器の奏法の導入や歌唱活動に合わせて行うリズム伴奏づくりに発展する。本稿では、中学年以降のふしづくりやより自由度のある音楽づくりに活用しようとした取り組みを、実践経験を含めて学習指導要領の趣旨に添って整理した。

キーワード： 音楽づくり 音あそび 即興的な表現 学習指導要領 共通事項

はじめに

学習指導要領における「創作」の扱いは時代とともに変遷してきた。かつては創作指導の一環として音楽教育のごく末端部の活動としてとらえられてきた即興演奏を含む「創作」が、1989年告示の学習指導要領からは「A表現(4)音楽をつくって表現できるようにする」として取り入れられ、さらに現行2008年の改訂において「歌唱」「器楽」と並んで「A表現」の活動の一つとして位置づけられ、「音を音楽へと構成していく活動」(小学校)「旋律をつくる活動」「音素材の特徴、反復、変化、対照などの構成を生かした創作の学習」(中学校)によって「音を音楽へと構成する体験を重視する」という方向が明示された。

さらに、現行の小学校学習指導要領では、表現と鑑賞の各活動において、思考・判断・表現する力の育成をめざして、表現と鑑賞を関連付けた指導および音楽づくりと鑑賞の充実が求められている。そこで強調されているのが〔共通事項〕である。〔共通事項〕は、表現と鑑賞のすべての活動において共通に指導する内容を指している。〔共通事項〕を意識しながら音楽の指導を行うことによって、平成30年度からの指導要領改訂に向けて、音楽

に対する感性がさらに磨かれより豊かな情操を養うことにつながると期待される。

筆者の小学校教師としての歩みを振り返ると、音楽科を自身の担当教科としながらも低・中学年の学級担任をした年数が、専科として音楽を担当した期間よりはるかに長い。従って音楽の授業で子どもの育ちを見るというより、集団生活の中で子どもが輝く場の一つとして音楽の授業を捉え、経験的な直感で子どもが音楽に何を望んでいるのかを見極めてその場その場で思いついた指導をしてきたことが多かった。結果、特に「音楽づくり」の活動では、低学年の場合は単なる音遊びに終始したり、中学年でもいつまでも即興的なリズムづくりを繰り返したりしたことを率直に反省する。

退職も近づいた頃ようやく「音遊び」→「リズム遊び」→「リズムづくり」→「ふしづくり」という低学年からの積み上げた力を基にした音楽づくりへのアプローチの仕方を自分なりにまとめ「ノリトミ・メソッド」と名付けて実践を繰り返した。

本稿では学習指導要領の改訂を意識しつつ、低学年から中学年への音楽づくりへのアプローチについての解説や実践方法を引用文献などから学ぶとともに、「ノリトミ・メソッド」を含む実践を「共通事項」との関連に鑑みながら振り返り、今後のより充実した実践に向けての方向を探りたい。

1 音楽づくりの意義と留意点

(1) 音楽づくりの特徴

「音楽づくり」とは、身の回りのすべての音を使い、子ども自らが音楽をつくる活動をさす。現行指導要領では、「A 表現」の活動の一つとして位置づけられている。その特徴として坪能由紀子氏は次のような点を挙げている¹⁾。

- ①身の回りのすべての音を素材とする
- ②拍節的でないリズムや、調性にとらわれない音階などの多様な要素を取り入れることができる。
- ③無から音楽をつくるのではなく、一定の枠組み（ルール）を設けることが大事である。
- ④音あそびや即興的な表現が大きな意味をもつ。
- ⑤一般的には一人でなく、グループでつくることが多い。
- ⑥我が国の音楽、諸外国の音楽、ポピュラー音楽など、多様な音楽の理解へとつながる。

①からは、私たちの身の回りに耳を澄まし、様々な音の存在に気づき、その面白さ、多様さに気づくことが出発点であること、①、②からは、音楽づくりは、楽器の演奏技能や読譜力が乏しくても、子どもが自分の感性や創造性を生かして参加でき、間違えることも少ないこと、自分の思いを音に託しやすいことがわかる。③では音楽づくりで大切なことは「一定の枠組み」であるとし、それをつくるのは教師であっても、子どもであってもよい。「枠組み」とは例えば「木でできたものだけで音を出そう」や「できるだけ大きな音を一人ひとずつ出そう」などである。このような枠組みは、一見自由度が狭まると考えがちだが、子どもは様々な工夫を考えながら音あそびや即興表現をすることになり、④でいう様々な発想、音楽的アイデアを得ていくのである。そしてここで得られた音や発想が、自分たちで一つの作品を作り上げるときにも生かされていく。その結果として⑥のような多様な音楽を理解し、広い音楽的視野を獲得することにつながると考えられる。

（２）共通事項との関連

〔共通事項〕とは、表現および鑑賞のすべての活動において共通に指導する内容を指している。〔共通事項〕の「ア（ア）」は、「音色、リズム、音階や調、音の重なりなど、音楽を特徴づけている要素」であり、「ア（イ）」は、「反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係などの音楽の仕組み」と学習指導要領に挙げられている。

音楽づくりで重要なのは、先の③にある「一定の枠組み（ルール）」すなわち〔共通事項〕「ア（イ）」にある「反復」や「問いと答え」などの「音楽の仕組み」である。これは音楽の「骨組み」であり、この骨組みに支えられてリズムや旋律などが音楽を特徴づけ、面白いもの、美しいものにしていく。「音楽の仕組み」は、音楽を構造的に把握し、表現活動を主体的・創造的なものに高めていくための大切な手立てである。音楽をつくることとは、「音を音楽に構成する」ことであり、その手立てとなるのが「音楽の仕組み」であると言える。

２ 指導の具体に向けて

（１）事項ア

事項アについて、学習指導要領には、

第1・2学年：声や身の回りの音の面白さに気づいて音遊びをすること

第3・4学年：いろいろな音の響きやその組み合わせを楽しみ、様々な発想をもって
即興的に表現すること

第5・6学年：いろいろな音楽表現を生かし、様々な発想をもって即興的に表現すること

と示されている。すなわち、音素材や音の響き・組み合わせなどいろいろな表現を楽しみながら、子どものアイデアを生かして「音遊び」や「即興表現」を行う内容である。

以下、熊木眞見子氏の解説を引用する²⁾。

①低学年の内容

ここで言う「声」は、音素材としての声のことで、歌声だけでなく、息を使った音や話し声なども含んでいる。

「身の回りの音」とは、日常生活の中でよく耳にする音のことで、「自然の音」と「人間が出している音」に大別される。「自然の音」とは、小鳥の鳴き声・風の音・虫の鳴き声・水の流れる音・雨の音・雷の音・吹雪の音などである。「人間が出している音」とは、例えばバスや電車・飛行機・掃除機・洗濯機など人間が動かしている機械の音や、新聞紙を広げる音・台所で調理をする音・ドアの開閉音など人間が行動することによって生み出される音のことである。さらに、身近にあって親しんでいる楽器の音や空き容器を叩いたり、中に小石などを入れて振ったりするなど、いわゆる手作り楽器とよばれるものの音・手拍子・指鳴らし・ひざ打ちなど人間が自分の体を使って出す音も「人間が出している音」と言える。

このように、身の回りにはたくさんの音があり、一つ一つの音にはそれぞれ特徴がある。子どもがそのことに気づいて音に興味をもち、積極的に音に関わっていくようにしたい。それがここでのねらいであり、これらの音を用いて「音遊び」をしていくことがここでの活動である。

「音遊び」とは、まとまりのある作品を作り出すことではなく、あらかじめ決められている音楽的なルールに従って、仲間と楽しく音を使った活動をしていくことである。そうすることによっていつの間にか音による表現の世界が生み出されていく。

「音遊び」をする中で子どもは知らず知らずのうちに、その遊びに含まれている音の高

低・強弱・速度・音色などの「音楽を特徴づけている要素」や、反復・問いと答えなどの「音楽の仕組み」を感じ取り、それらに対する感覚を伸ばしていく。その感覚が、その後の活動で活用されていくことになるのである。

②中・高学年の内容

中学年における「事項ア」は「いろいろな音の響きやその組み合わせを楽しみ、様々な発想をもって即興的に表現すること」となっている。高学年では、中学年の「いろいろな響きやその組み合わせを楽しみ」の部分が「いろいろな音楽表現を生かし」となるが後半は同じである。

「即興的な表現」とは「音遊び」の発展したものである。「音遊び」では楽しむことが中心なので、遊んでいるうちにいつの間にか生み出されている音の世界に対して、子どもが十分意識を向けていない場合がある。しかし「即興的な表現」になると、音楽的なルールに従って音楽をつくり、その結果どういう音の世界が生み出されたか、十分な意識を向けることが必要になる。

「即興的な表現」では、「この音とこの音を重ねたら、こんな不思議な響きになったぞ、面白いなあ」というように、そこで生まれた音の世界を味わいながら、「では、あの音とこの音を重ねたらどうだろう、たぶんこんな感じかな」と新たな発想をもってさらに活動に取り組んでいくようにすることが求められている。

中学年では、「いろいろな音の響きやその組み合わせ」を楽しむ中で新たな発想をもつようにし、音の組み合わせの感覚を伸ばすようにしたい。

高学年では、それまでに経験した様々な音楽表現や体の動き、図形、絵画などからも発想を得るようにして、即興的な表現の幅をさらに広げるようにしたいものである。

（２）事項イ

①学習指導要領の記載

事項イについて、学習指導要領では

第1・2学年：音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること 第3・4学年：音を音楽に構成する過程を大切にしながら、音楽の仕組みを生かし、思いや意図をもって音楽をつくること 第5・6学年：音を音楽にする過程を大切にしながら、音楽の仕組みを生かし、見通しをもって音楽をつくること

と示されている。

前項アは、音素材や音の響き・組み合わせ、いろいろな表現を楽しみながら、子どものアイデアを生かして「音遊び」や「即興的な表現」を行う内容となっているのに対して、本項イは、「音を音楽にしていくこと」「音を音楽にする過程」が強調され、「音遊び」や「即興表現」の経験を通して、子どもにとって価値ある音楽をつくる学習が重視されている。

子どもが自分にとって価値ある音楽を自分でつくって表現していく際によりどころとなるのが「音楽を特徴づけている要素」や「音楽の仕組み」である。それらについては前述「事項ア」に示されている通りである。

②音楽の仕組み

特に「音楽の仕組み」については、石上則子氏の解説によると³⁾、

第1・2学年：反復、問いと答えなど 第3・4学年：反復、問いと答え、変化など 第5・6学年：反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係など
--

が挙げられ、音楽づくりで音楽を構成していく時の手がかりとなる。

歌唱や器楽、鑑賞の活動、そして前項のアの「音遊び」「即興的な表現」を通して「音楽を特徴付けている要素」や「音の仕組み」を学び、この「事項イ」の学習に生かしていく。子どもが「こうしたい」「こうしたらどうなるかな」という「思いや意図、見通し」をもつことによって、子どもにとって価値ある作品になるのである。

逆に、音楽づくりで学んだ「音楽を特徴付けている要素」や「音楽の仕組み」を、歌唱や器楽の活動または鑑賞の活動に生かすことが、子どもの作品を価値づけるためにも大切

になってくると考えられる。

③指導計画と内容の取り扱い

さらに、学習指導要領の第3「指導計画と内容の取り扱い」2（5）の、「音楽づくりの指導の取り扱い」に示された事項にも着目したい。

ここでは、多様な音楽からも音楽づくりに取り組むことが望まれていることがわかる。

子どもが音楽をつくる楽しさを体験しながら、自らの感性を培い、創造性を養うことができるように、授業計画を立てることが大切であると思われる。

3. 実践事例

（1）1年生 ○ ○ ○ ・ のリズムリレー

[共通事項ア（ア）リズム、拍の流れやフレーズ （イ）反復、問いと答え]

「入学したての1年生が45分間の授業に集中し、熱中して取り組むようにするには？」は担任にとって大きな課題である。

その解決策の一つとして音楽の授業で筆者が必ず行ってきたのが、「なまえよび」である。朝の会の「健康観察」での呼名とはまた違った楽しい雰囲気を自然につくることができる。

① なまえよび

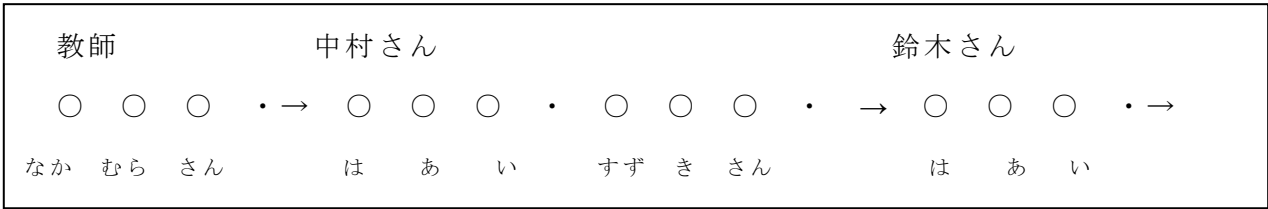
幼稚園や保育園では下の名前で「太郎ちゃん」「花子ちゃん」と呼ばれてきた子が多いのだろうか。子どもを姓で「鈴木さん」「中村さん」と呼ぶと、大抵の子どもは、一人前扱いされたと思ってか誇らしげに「はい！」と返事を返してくれる。それを拍うちのリズムに合わせて、

教師	子ども
○ ○ ○ ・	○ ○ ○ ・
なか むら さん	は あ い
○ ○ ○ ・	○ ○ ○ ・
すず き さん	は あ い

のように繰り返していく。声の小さい子どももいることから、このとき敢えて手拍子は

行わない。途中でテンポが速くなっても遅くなってもかまわないと考えている。

何回か行いうちに、子どもから「僕も友達の名前を呼びたい」と言うようになり、



と連続してできるようになる。初めは4人グループで行い、つながったら OK。4人目の子どもは、一人目の子どもの名前を呼ぶことで完結する。それを、今日は4人、次は1列、次は、、、と順に増やしていく。とうとう学級全員がつながったときは、子どもは（教師も）大きな達成感、一体感を味わうことができる。ときに、「すずきさん」を「すず き さん」というか、「す ずき さん」というかで話し合いに発展することもあり、学級の収穫は大きい。全員でつながった頃に、黒板の片隅に



というリズム譜をさりげなく貼っておく。

①ものの名前を入れる

○ ○ ○ ・ の名前よびが定着した頃に始めることが多い。果物や動物の名前をリレーしていくリズム遊びである。

このリレーを続けていると、先の名前よびでも課題になった3文字に入らない言葉をどう入れるかが問われることがある。「もも」「パイナップル」「かき」また知っている果物を披露したくて「ドラゴンフルーツ」「パパイヤ」なども。そんなときは、○ ○ ○ ・ に入ればよい、と子どもが結論を出してくれることが多い。あまりこだわらないことがよいと考えてきた。「も — も ・」「パイ ナップ ル ・」「ドラゴン フルー ツ ・」等子どもは柔軟に対応できる。

また、あるとき一人の子どもが「私は英語で言いたい」と言い出したことがある。英語で？その子の言い方は「apple apple apple ・」だったのである。

筆者の勤務校では早くから英語を1年生から取り入れてきた。Nativeの指導者が発音指導をするときに「apple、apple、apple ・」のパターンで行うことが多い。無意識のうちにそれが子どもにインプットされていたのかもしれない。日本語の特徴である一文字で1拍をとる言葉と違って、英語などは1つの拍の中に言葉がすべて入ることを、子どもは感覚的に捉えていることに感心させられた。

「続けて同じ言葉を入れない」「もっと速く」「大きな声で」などルールを加えたり変えたりしながら遊び続けることができる。この活動は、「共通事項ア（ア）」に相当する。

この二つの事例から、「リレーの流れを変えない」という約束（ルール）のもとで、様々な展開ができることを筆者は学んだ。

大きな反省点がある。[共通事項ア（イ）] に示される、「反復」は行っていたが「問いと答え」への教師の思いが至らなかったことである。

なか	むら	さん	・	げ	ん	き？	・												
は	あ	い	・	げ	ん	きで	す	・	す	ず	き	さん	・	げ	ん	き	？		
は	あ	い	・	あ	り	が	と	ね	・	み	や	も	と	さん	・	い	か	が	？

などのように続けていくことができれば、「問いと答え」「反復」の即興表現の活動そのものになったのではないだろうか。

さらに、簡単なわらべ歌風の旋律をつけて問うと、同じような旋律で答えが返ってくるという経験も何度かあり、計画に位置付けた授業デザインとして今後に期待したい。このような活動は、テンポを上げたり条件を増やしたりすれば、中学年でも十分に楽しむことができると思われる。

（２）３～４年生 トーンチャイムの音の世界

[共通事項ア（ア）音の重なり（イ）音楽の仕組み]

前述熊木眞見子氏のワークショップからヒントを得た実践である。

普段の授業では音楽室を使うが、時にもう少し広い部屋を使うチャンスがある。筆者の

勤務校では多目的に使えるランチルームがあり、そこでの実践である。

ねらい : 音の高低、音の長さ、拍子、調性にとらわれない音楽を体験する

使う楽器 : トーンチャイム

材料 : 太めの組紐（カラーあり）10本程度、長さ15メートル程度

結び玉を1本につき数カ所適当な間隔をおいて作っておく

結び玉の数の分が音を出す回数になることを心得ておく

子どもには、トーンチャイムの好きな音を1つずつ選ばせ、それぞれのグループ（4人～6人）ごとに、まっすぐに並べた紐の端近くに座らせる。初めにトーンチャイムの音の出し方、止め方響きなどを自由に試し、学ばせる。（この年齢になると、「皆さんの手にあるのは楽器ですね」と告げるだけで大切に扱うことができるようになってくる。）

《活動のルール》

- ・ズックを脱ぐ
- ・足をするようにゆっくり紐の上を歩く
- ・結び目に足がかかったらトーンチャイムを1回ならす
- ・視線はまっすぐ前で、できるだけ下を向かない
- ・前の子どもが2回音を出したら、次の子どもがスタートする
- ・紐の終わりまできたら、近くに座って音を聞く

不思議な音の世界が作り出されていった。柔らかなトーンチャイムの音が教室の中に広がっていく。人の（子どもの）声は一切せず、一人一人が聞こえてくる音に集中していることが伝わってきた。

終わったとき「もう一度！」「アンコール！」の声多数。

子どもは、場所を変える、スタートの位置を逆にする、音を変える（トーンチャイムを交換しあう）とルールの変更を話し合っていた。教師の「変えてどうしたいの？」という問いに対して、「もっと広ーい感じに」「宇宙の音楽みたいに」「もっとゆっくりと動けば広

がった感じになりそう」「大きくて広い宇宙にしたい」「トーンチャイムを鳴らすときの動作も大きくした方がかっこいい」「初めに一人の音だけで始めたい」「だんだん増えていって、今度は少しずつ音が減っていくようにしたい」「夜が明ける感じ?」「地球に戻ってくる感じでもいいね」「最後は、やっぱり一人の音で終わりたいね」

子どもの発言から、自然に「音遊び」から「即興表現」になり、一つの音から始めて多くの音が重なり、また次第に重なりが少なくなり、最後に一つの音になって終わるという「音楽の仕組み」にも目を向けて「宇宙の音楽」へと構成していった様子を見て取ることができた。

たまたま参観に訪れていた学生たちは、「初めはトーンチャイムで遊んでいるだけだと思っていたのに、教師の強い指導がないにもかかわらず、次第に音楽づくりに発展していった様子に、非常に驚き感銘を受けた」と感想を述べてくれた。

この事例も、[共通事項ア]の「音遊び」「即興表現」から〔共通事項イ〕「音楽の仕組みを生かし、思いや意図をもって音楽をつくること」へのつながりと発展を示していると考えられる。

(3) 3～4年生 リズムリレーから旋律づくりへ（ノリトミ・メソッドによる）

〔共通事項ア 音の組み合わせ 即興表現 共通事項イ まとまりのある音楽作り〕

ねらい : 手拍子のリズムづくりをスタートに「リレー」「旋律」「フレーズ」などの仕組みを使って 仲間と音楽をつくる
使う楽器 : ソプラノリコーダー

リズムづくりというと、まずは手拍子が思い浮かぶ。前述の「なまえよび」もその例である。本実践も即興的なリズムリレーをスタートとする。

〔共通事項ア 音色 速度 音の重なり〕

3年生以上の授業では、過去の経験を思い出すために、「リレー遊び」をいくつか行うことがある。「4拍子のリズムリレー」の他に、たとえば「スズの音を出さずとなりの人へ渡していくリレー」であったり、多種類の打楽器を一人1つずつ手にして、「となりの音が

聞こえなくなったら自分の音を出すリレー」であったりする。前者は、楽器を注意深く扱いスズの特徴を知るための活動であり、後者は打楽器にはトライアングルやチャイムのように音が長く続くものと、カスタネットやウッドブロックのように瞬時に音が消えてしまうものがあることを再認識したりする活動である。

[共通事項ア リズム 強弱 拍の流れ]

その後で「2拍子にも挑戦！」と、2拍子のリズム作りをすることを伝える。2拍子・4小節分・最後の拍は休符」のルールを伝える。いくつかのパターンを作り出した後、自分で1番よくできたと思われるものを選んで「マイ・リズム・スペシャル」とする。そして友達と作ったリズムをつなぎあわせて、8小節分のリズムフレーズを作らせる。これは「マイ・リズム・スペシャルズ」となる。

そのリズムをもとにして次の活動を行うことを告げることで記譜の必要性に気づかせ、自分なりの方法で記譜させておく。

【作品例】あ

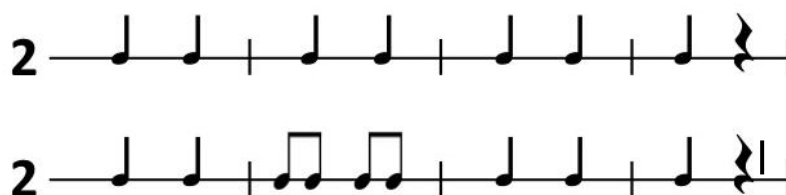
A児（リズムを音符に表わすことができる子ども）



B児（音符に書き表すことができない子ども）



A児とB児で作ったリズムフレーズ



[共通事項ア 音色 旋律 音階や調]

自分の作ったリズムにリコーダーを用いて旋律を作っていく活動である。二人で行う。2拍子・8小節分の旋律ができあがる。ソプラノリコーダーの特性を生かし、音はソ・ラ・シ・ド・レの中から選ぶこととする。この時点で、前に作った自分のリズム「マイ・リズム・スペシャル」が、音を入れることによって難しく感じられ、演奏がうまくいかないときには変更してもよし、とした。もともと即興表現から作られたリズムなのだから、また

即興表現できるように変更するのは差し支えないと判断した。

《記譜について 指導の実際から》

「記譜」は「読譜」と並んで子どもが最も苦手とすることの一つである。ピアノや歌などを習っている子どもには当たり前にもできることでも、そうでない子どもには難しくそれまでの音楽の授業で教えていたとしても正しくできることはまれである。まさに記譜・読譜は子どもにとって「音が苦」となってしまう要因の一つと言える。せっかくの音楽づくりが、記譜が妨げとなって十分できないとすれば残念なことである。この学習では、以下のような手だてで記譜にかかわる煩わしさをできるだけ軽減しようとした。

- ・もちろん、五線に表すことがベスト。五線にト音記号と4小節分×2段、最後には四分休符を書き込んだワークシートを準備し、自由に使用させる。(作品例あA児)
- ・○譜を活用する。低学年ではよく利用し、筆者も前述で使用した、○を4分音符の1拍として使うことが基本だが、本実践は2拍子なので、8分音符を○、1拍と考えて○の中に階名を書き込む。また、○の真ん中に線を引いて分割し8分音符を表わしてもよい。(作品例あB児)(実際には○の4分割まで登場し、子どもはより高度な表現を自分に期待していることが伺え、微笑ましく感じた。)
- ・それでも抵抗が大きく、演奏に支障があると子どもが判断した場合は、ソラシ、と普通にカタカナで書く。ただし、二人が同じように理解し他の友達にも伝えられるようにしておく必要がある。

事後には教師ができあがった作品を楽譜にして、二人に渡す。それを教科書の裏表紙に貼り付けておく。全員の分はプリントして配布する。教科書に貼っておくことで嬉しい記録になったようだ。

この記譜方法は、[共通事項イ 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について音楽活動を通して理解すること]につながり、後の学習にも役立つことがあることを期待したい。

[共通事項イ 反復 問いと答え 変化などの音楽の仕組み]

二人のリズムをつなげて演奏することで（演奏はリレー形式でもよいし、二人で一緒に行ってもよい。）反復、問いと答えはもちろん、旋律の「続く感じ」や「終わる感じ」など「仕組み」に着目することができた。できあがった旋律を「マイ・メロディ・スペシャルズ」と名付けて記譜できるようにする。

下の作品例で、A 児は初め 7 拍目の音をソ（G）にしていたが、教師の助言により B 児とつなげるときにはシ（H）がよいと考えて変更した。

（作品例 A 児と B 児による「マイ・メロディ・スペシャルズ」）



（作品例 C 児と D 児による「マイ・メロディ・スペシャルズ」）



【発展バージョン 1】日本の音階（陰旋法）

ソプラノリコーダーは、ほとんどの小学校では 3 年生から使用する。3 年生の音楽はリコーダー演奏の指導が中心になるといっても過言ではない。左手だけで演奏可能な「ソラシドレ」の 5 音を使った上記の実践は、その観点からも取り組みやすいと思われる。

3 年生後半になると右手の他、高い音（サミング）も扱うことになる。右手で出す音に少しなれてきた頃にこの音楽作りを学習するときに、「ミファラシ（レ）」を使った学習を発展的に取り入れることがある。同じリズムでも、「ソラシドレ」でつくる旋律と「ミファラシ（レ）」でつくる旋律とでは、その印象が全く違ってくる。子どもは、「和風だ！」「お正月の気持ちになる」あるいは「一気に暗くなった」と、感想を言い合う。ここで、日本古来の音楽の形は、この 4（5）音でできているものが多いこと、わらべ歌などは多くがこれらの音からさらに 2 つか 3 つに絞られて作られていることを伝える。「なるほど、たこたこあがれ、なんてそうだね。」子どもは素直に納得する。

「同じ『マイ・リズム・スペシャルズ』に、ソラシドレとミファラシレを入れて音楽をつくり、そのどちらかをみんなの前で発表しましょう。聞いている人は、どちらなのかわ

かったら手を挙げましょう。」と学習を展開したことがある。

（作品例 A 児と B 児の「マイ・リズム・スペシャルズ」による日本のふし）



【発展バージョン 2】沖縄の音階

クイズを出すことがある。「今から先生が演奏するのは、日本のどこかの地方の音楽です。どこでしょうか。」教師は「ミファソシド」で作られた旋律を聞かせる。「そんなのわかるわけがない！」と言っていた子どもも、一瞬のうちに「沖縄だ！」と聞き分けることができる。例えば C 児と D 児のマイ・リズム・スペシャルズを沖縄の音階で作ると下記の旋律ができあがる。

（作品例 C 児と D 児の「マイ・リズム・スペシャルズ」による沖縄のふし）



子どもの、一瞬で音を判断する感覚の鋭さに改めて驚くとともに、沖縄の音楽でも音楽づくりに取り入れることは難しくないと思えた。3 種類の中から自分たちで選んで音楽づくりをする授業デザインも可能であると考えた。

【ノリトミ・メソッドのまとめ】

[音楽作りの事項ア いろいろな音の響きやその組み合わせを楽しみ、さまざまな発想をもって即興的に表現すること]

[音楽作りの事項イ 音を音楽に構成する過程を大切にしながら、音楽の仕組みを生かし、思いや意図をもって音楽をつくること]

[共通事項ア（ア） 音楽を特徴付けている要素]

[共通事項ア（イ） 音楽の仕組み]

[共通事項イ 音楽にかかわる用語]

* [鑑賞 我が国の音楽]

- ・手拍子によるリズム遊びを行い、音や即興的な音遊びを楽しむ
- ・マイ・リズム・スペシャルを選び、音楽の仕組みを生かした音楽作りを楽しむ
- ・マイ・リズム・スペシャルをもとにマイ・メロディ・スペシャルをつくる
- ・記譜に関して、子どもの抵抗感をできるだけ取り除くように配慮する
- ・演奏技能を生かし、特徴ある音楽作りを行うことを仲間とともに楽しむ
- ・成果を発表しあうことで、仲間とともに音楽を作る喜びを味わい音楽の美しさにも気づく

（４）３年生以上 体から出る音で音楽づくり （高倉弘光氏 の実践事例から⁴⁾）

[共通事項ア 模倣 即興表現 共通事項イ まとまりのあるリズムの音楽づくり]

ねらい：自分の体から出る音を素材にして「リレー」や「まねっこ」「重ねる」などのしくみを使って、仲間と音楽をつくる

いきなり事項イの「まとまりのある音楽」をつくることは不可能に近い。高倉氏の提案によると、まずは体から出る音でたくさん音遊びをすることが大切であるとしている。

[事項ア：自分の体から出る音を探す]

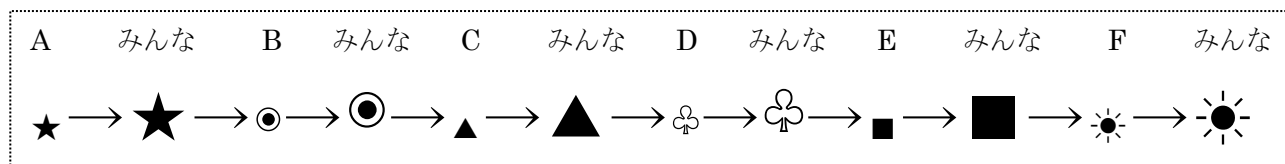
クラス全員で丸くなって立つ

「体から出る音を探そう」と働きかける。一人１回だけ、友達とは違う音、違う叩き方で、というルールでリレーしていく。一巡したら、スタート点をかえたり、逆回しにした

り、速さにはこだわらず繰り返す。足、口、舌などでもよい。

〔事項ア 「まねっこ」で音をつなげる〕

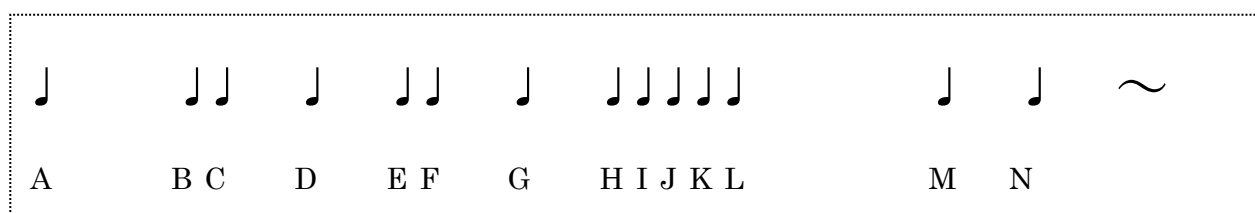
次のルールは「まねっこ」。一人が出した音を、他の全員でまねる。



このとき、個々の音はそれぞれ違うので、子どもは一生懸命聞き、注目して取り組む。集中度が高くなったら次に移る。

〔事項ア 音を速く回す → いろいろな速さで回す〕

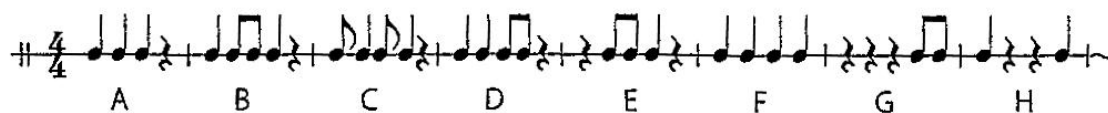
「体から出る音」をすべて手拍子に変更する。そして、「できるだけ速く回す」というルールで行う。次に「回す速さを自分で決めよう」と働きかける。



〔事項ア〕リズムパターンを即興的に作って回す音楽遊び

4拍子の中でリズムを即興的に作って回す。

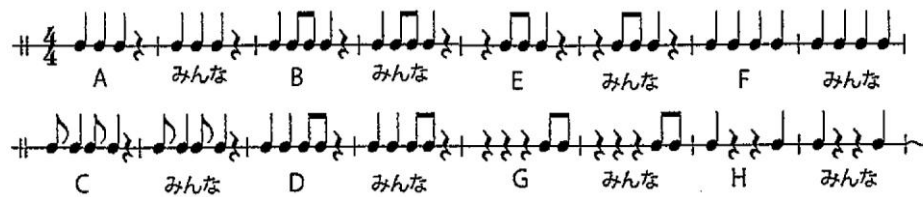
【資料】



〔事項ア リズムパターンをまねしてつなげる音楽遊び〕

前述「まねっこ」のルールを加える。

【資料】



〔事項ア リズムパターンを重ねる音楽遊び〕

一人が作ったリズムをずっと繰り返す。1小節遅れて次のリズム、また1小節遅れて次のリズム、、、という様に4つのリズムパターンを繰り返していく。

【資料】



〔事項イ まとまりのあるリズムの音楽づくり〕

ここでようやく〔事項イ〕の活動ができることになる。

《活動のルール》

- ・ 4～6人で一つのグループをつくる
- ・ 音楽遊びで行ったように4拍子の音楽であることを確認する
- ・ 「はじめ→中→おわり」という構成であることを理解させる
- ・ 「中」には「まねっこ」と「重なり」の仕組みを必ず入れる。入れる順番は自由。
- ・ 「はじめ」と「おわり」は短く自由につくる。

こうして作られたのが以下の作品である。

見事と言うほかない。約束（ルール）が増えるほどに、子どもは工夫の幅を広げて自由

に表現できるようになっていく。記譜法や作品例としてお手本とも言えるもので、ここに掲載させていただく。

【資料】

はじめ

自由な速さで だんだん速く

A

B

C

D

中 ♩ = 96 ca. **リズムのリレー**

まねっこ

重ねる ※繰り返しは4回

手

足

おわり 自由な速さで

おわりに

授業研究を行う際に、「音楽づくり」は敬遠されがちである。それは、「音楽をつくる」ことのゴールが途方もなく遠く、いつまでもきりが無いように感じられるからであろう。学習が進むにつれ子どもの思いを最優先にしたいがために「何でもあり」になり、指導者も何を指導しているのかわからなくなってくる場合さえある。筆者自身の経験では、国語の物語教材の朗読を生かすために始めた創作の学習が、雰囲気や鳥のさえずり、風にざわめく木々の様子などを現す「効果音」の役割しか果たせないものになり、「音楽づくり」には至らなかった苦い思い出がある。

このような失敗を繰り返さないためにも「共通事項」を教師が意識して学習計画をたてることが大切であるといえる。

一方で「共通事項を理解させるための指導」をしてしまう、という声も耳にすることがある。音楽づくりのための「手だて」である「音楽の仕組み」が、ともすると目的化してしまうことの懸念も現場にはあり得るのである。

今回筆者自身の実践を「共通事項」の視点から見直すことで、手だてとしての意義を改めて認識することができた。

さらに、音楽づくりの活動における「ルール（約束）」は子どもを縛るものではなく、自由度を上げるものであるということへの認識を新たにした。だからこそどんな「ルール」を加えていくかが大切である。「ルール」が増えるほどに子どもは、「こうしたい」「こうしたらどうなるか試してみよう」「こんな風にまとめたい」と次々と意欲をもって音楽づくりに取り組んでくる。

これらの成果を、機会があれば現場の先生方、今後教職をめざす方々に積極的に還元していきたい。

引用文献

- 1) 坪能由紀子, 熊木眞見子, 上則子『最新初等音楽科教育法[改訂版]』音楽之友社, pp.82~pp.83, 2015
- 2) 前掲書1), pp.84
- 3) 前掲書1), pp.88
- 4) 高倉弘光『教育音楽 2016年12月号』音楽之友社, pp.50~53, 2016

参考文献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領」2008年8月
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 音楽編」2008年8月
- 3) 文部科学省教育課程課 幼児教育課『初等教育資料 12月号』2016年12月
- 4) 初等科音楽教育研究会『最新初等科音楽科教育法〔改訂版〕』音楽之友社 2011年2月
- 5) 日本音楽教育学会『音楽教育学 第41巻』2011年12月
- 6) 日本音楽教育学会・熊木眞見子『こどもを音楽好きにする楽器遊びベスト40』
明治図書, 2009年2月
- 7) 金沢大学附属小学校「第59回・第60回教育研究発表会要項『知識創造の力を育む授業』」2008年11月、2009年11月

第 3 部 活動（実践）報告

スポーツ科学に興味・関心を育てるための 高大連携授業の取り組み

山本 裕太*・藤原 勝夫**・外山 寛**

Fostering Interest and Engagement in Sports Science Through Cooperative High School - University Classes

Yuta YAMAMOTO*・Katsuo FUJIWARA**・Hiroshi TOYAMA**

概要：

本稿では、体育・スポーツ分野における高大連携授業の取り組みについて報告する。対象は金沢学院高等学校のスポーツコースに在籍する1年生であった。高大連携授業は年間を通して実施され、週に1

回、2単位の授業として行われた。授業はトランポリン、ウェイトトレーニングおよび科学的トレーニングの3講座について、各学期に1講座を受講する形式で実施された。科学的トレーニングの講座では、自転車エルゴメーターでも50m走と同じ能力が測定できるという新しい知見も発見された。授業アンケートにおいて、科学的トレーニングはトランポリンおよびウェイトトレーニングよりも高い満足度は得られなかったが、「科学的トレーニングが自分のスポーツに対する考え方を広げる上で役に立ったと思うか？」の質問では75.8%の生徒が役に立ったと回答し、「進路を考える上で役に立ったと思うか？」の質問でも46.7%の生徒が役に立ったと回答した。

キーワード：スポーツ科学，高大連携

* 金沢学院高等学校 教員

** 金沢学院大学 人間健康学部 教授

1. 緒言

現在、我が国では、高大連携や高大接続の改革が注目されている。これは「中央教育審議会初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）⁽¹⁾」において、文部科学省により、初等中等教育と高等教育の接続ならびに社会との接続強化の要請が示されて以来、全国で様々な形で実施されている。高大連携授業が教科を問わずに幅広く実施されている一方で、専門性⁽²⁾や教育効果の波及性⁽³⁾などについて問題点が挙げられている。

金沢学院高等学校では、4つのコース（特別進学コース、総合進学コース、スポーツコース、芸術デザインコース）に分類されており、生徒の適性に応じたコース選択を行っている。その中でもスポーツコースは全員が運動部に所属し、授業内でもスポーツ科学の基礎となる内容（身体の仕組み、トレーニング理論、栄養学、コンディショニング、メンタルトレーニング）を講義形式で実施している。しかしながら、機材を使用した測定や実験見学による授業は実施しておらず、高校生の興味・関心を育てるための十分な授業はできていない。昨今の健康への関心の高まりは、年齢層・社会層を問わず広く一般化してきており、健康やスポーツに関する高度で幅広い知識を持った指導者の育成が重要視されていることから、体育・スポーツ分野における高大連携に関する取り組みは急務である。

そこで、本研究では、スポーツ科学に対する興味・関心を育てるための授業展開を実施し、今後の高大連携授業の方向性について示していくことを目的とする。

3. 体育・スポーツ分野における高大連携授業の取り組み

中央教育審議会は平成20年12月に「学士課程教育の構築に向けて（答申）」を出し、より具体的に高大連携について課題を提起している⁽⁴⁾。その内容は「①高等学校と大学との連携により、教育内容や方法等を含めた全体の接続が図られていくことが重要であること。」「②高大連携は、個々の高等学校教員・大学教員にとって有効な研修の機会となり得るものであり、大学の社会貢献機能が着目される中、大学がそれを通して地域社会に教育研究成果を還元していくことも可能になってくるものであること。」「③優秀な高校生を念頭に置いて、学問へ誘う活動のみならず、学力が必ずしも高くない高校生に対して、大学進学のための目的意識を持たせたり、入学後の補習・補完教育の負担も軽減したりする観点からの取組も重要であること。」などが挙げられている。

長野県立岡谷東高等学校と松本大学は、平成20年度に高大連携協定を締結し、体育・

スポーツ科学の分野における高大連携授業を展開している⁽⁵⁾。その中で、高校 1 年生では「メンタルトレーニング」「大学教育のガイダンス」「学校の看護」「トレーニング科学」「スポーツ運動学」および「機能解剖学」の特別講座を 2 日間で実施し、学食や図書館なども利用する形で高大連携授業を実施した。アンケートの結果、高大連携授業によって、健康やスポーツの学びの内容の幅広さと奥深さを理解する一助にはなったが、スポーツや健康に元々興味や関心があった高校生に対して、知的好奇心を満足させることができなかったと報告している。知的好奇心を満足させるためには運動能力などを測定し、自分自身の身体について知ることが必要であろう。

3. 本研究における高大連携授業の取り組み

1) 高大連携授業の目的

高大連携授業では、高校生にとって有益な授業となることが最大の目的である。その中で大学進学のための目的意識を持たせ、体育・スポーツ科学に対する興味・関心を育てる授業展開を実施することで、進路指導の一環となるよう努めることである。

2) 高大連携授業における授業展開

金沢学院高等学校は金沢学院大学の附属高等学校である。金沢学院高等学校にはスポーツコースが設定されているため、高大連携授業の対象は、スポーツコース 1 年生 98 名（男子 68 名、女子 30 名）とした。年間計画として、高大連携授業は通年で行い、週に 1 回、2 単位の授業体制で実施し、金沢学院大学の施設を利用して実施することとした。金沢学院大学には人間健康学部スポーツ健康学科が設置されているため、講座は金沢学院大学の教員に依頼した。

高大連携授業は、トランポリン、ウェイトトレーニング、科学的トレーニングの 3 講座とした。トランポリンは空中感覚の習得および体幹強化、ウェイトトレーニングは正しいトレーニング理論の習得、科学的トレーニングは体育・スポーツ科学に対する興味・関心を高めるために実施した。高校生は同じ部活動に所属している生徒が同じグループとなるように考慮された 3 グループに分類され、約 30 名を 1 グループとし、各学期に 1 講座を受講する形式とした。

3) 科学的トレーニングにおける授業展開

科学的トレーニングは、基本的に1時間目を講義形式、2時間目を測定形式の授業を展開した。授業内容は、藤原と外山がまとめた体力の基準値⁽⁶⁾を参考に「心拍計を用いた運動強度の理解」「最大酸素摂取量の測定」「無酸素性作業閾値の測定」「筋厚の測定による遅筋と速筋の割合について」「腰痛を防ぐ背筋力の新しい測定方法の検討」「反応時間の測定」「底屈力の測定」「自転車エルゴメーターを利用したパワー発揮の測定」などを実施した。

4) 科学的トレーニングでの事例報告-自転車エルゴメーターを利用した脚パワーの測定-

(1) 最大筋パワー発揮の測定について

50m走は一般的に瞬発力の評価基準とされている。しかしながら、中学生ではスタートから20m前後で最大疾走速度に達する者も多く⁽⁷⁾、スタート時の爆発的な脚パワーがタイムに大きな影響を及ぼすと考えられる。

パワーは「力×速度」で算出される。体重と自転車エルゴメーターのタイヤが進んだ距離を利用すれば脚パワーを算出することが出来る。高大連携授業では、2kgの負荷(2kp)をかけた自転車エルゴメーターで算出した脚パワーと50m走の関係性についてまとめ、自転車エルゴメーターによる脚パワーで50m走と同じ能力が測定できるかについて検討した。

(2) 方法

被験者は1学期に科学的トレーニングの講座に参加した高校生24名であった(男子12名、女子12名:表1)。被験者は、講義でパワーの算出方法および今回の実験で使用する脚パワーの算出方法についての説明を十分に受け、脚パワーの測定として2kpの自転車エルゴメーターを3秒間全力駆動し、その中のピークパワーを脚パワーとして算出した。測定は1試行とし、50m走のデータは高等学校内で行われた体力テストの結果を利用した。

表1: 高大連携授業における生徒の特性

		Mean	SD
身長	(cm)	164.1	8.3
体重	(kg)	56.2	5.8

(3) 結果

図1は、2kpにおける脚パワーと50m走のタイムの相関を示している。その結果、高い負の相関が認められた($r=-0.77$)。また、図2は2kpにおける脚パワーと50mパワー(速度(50/50m走のタイム)と体重から算出: $\text{kg} \cdot \text{m}/\text{sec}$)の相関を示している。その結果、高い正の相関が認められた($r=0.88$)。

つまり、2kpにおける脚パワーは50m走のタイムとの関係性は高く、その中でも50m走のタイムをパワーに変換することで更に関係性が高くなることが明らかとなった。

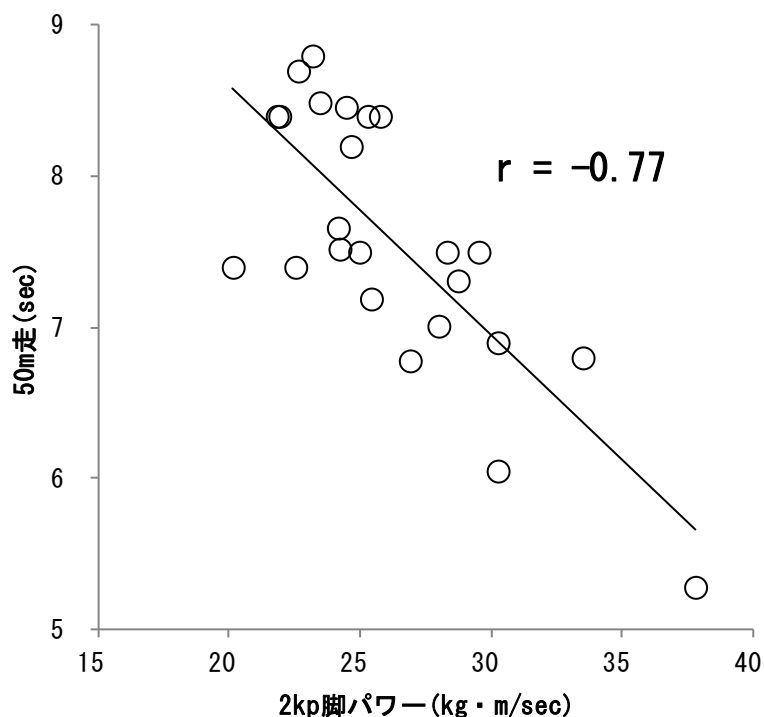


図1 : 2kp脚パワーと50m走のタイムの関係 (n=24)

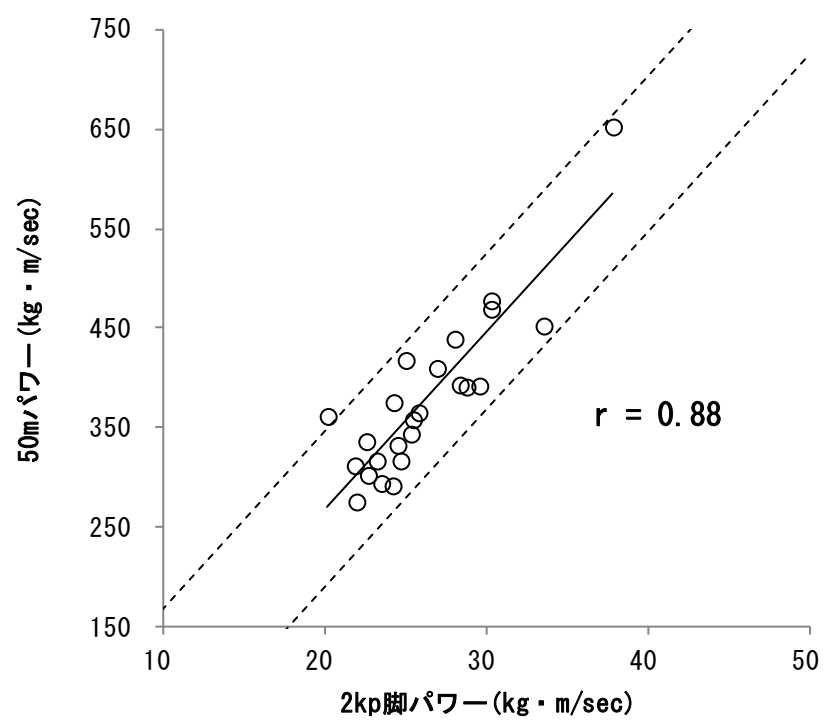


図 2 : 2kp脚パワーと50m走パワーの関係 (n=24)

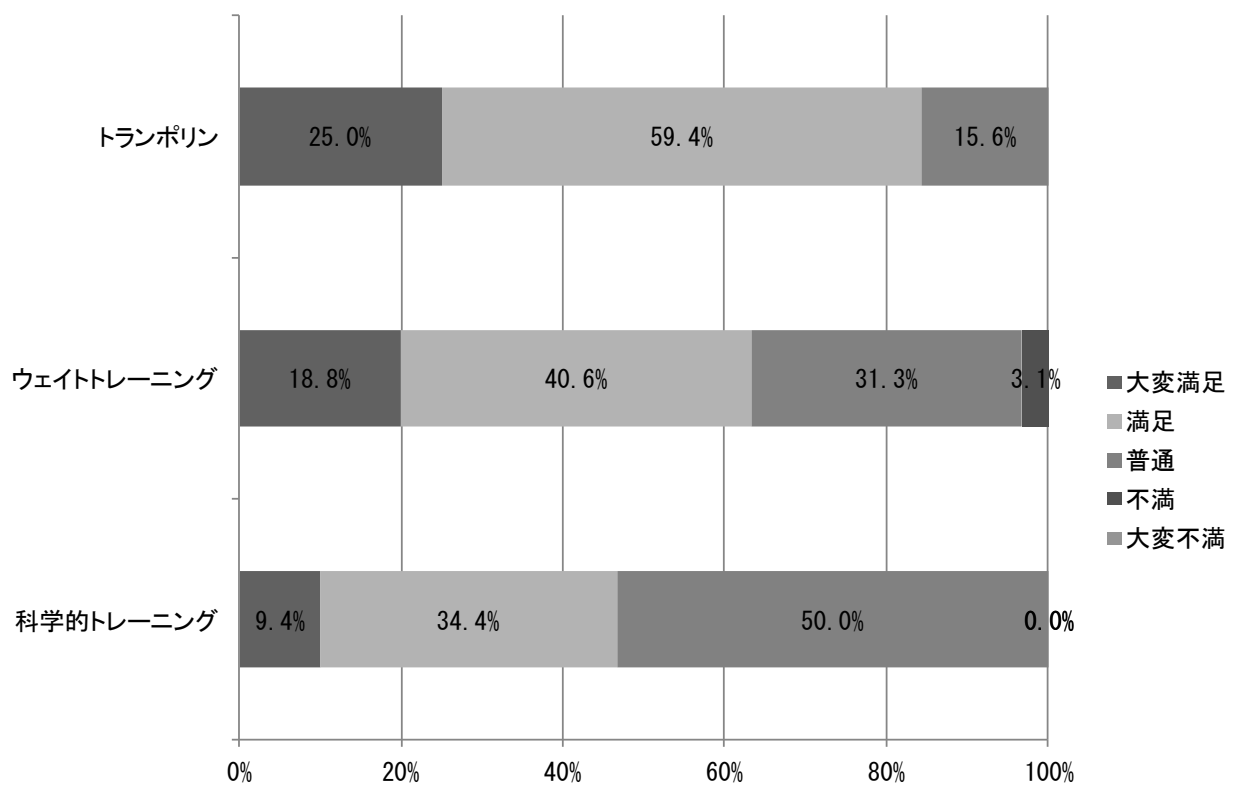


図3：各講座における満足度

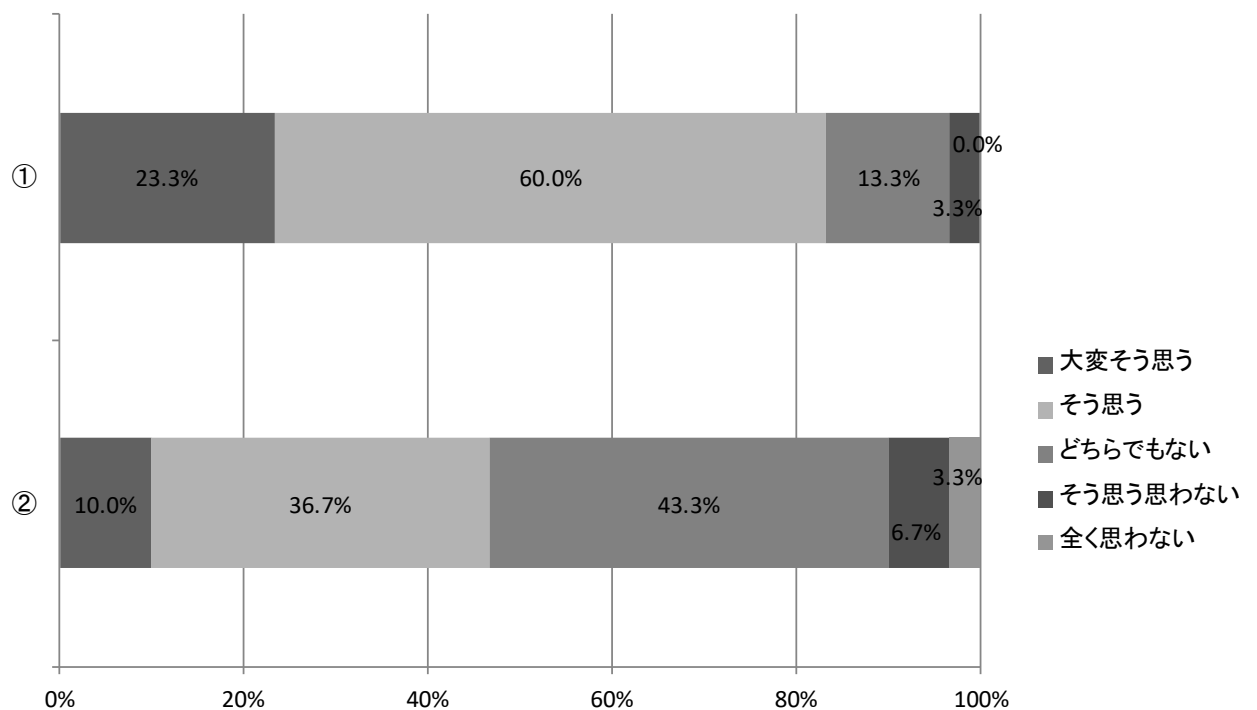


図4：科学的トレーニング受講後における授業アンケート

※①：科学的トレーニングが自分のスポーツに対する考え方を広げる上で役に立ったと思うか？

②：科学的トレーニングが自分の進路を考える上で役に立ったと思うか？

4. 高大連携授業後における満足度および授業評価

1 学期に受講した講座についての満足度調査および、科学的トレーニング受講後における授業評価をアンケート形式で実施した。

図 3 は各講座における高大連携授業の満足度について示している。その結果、満足度の高い講座は、トランポリン（84.4%が満足）、ウェイトトレーニング（58.6%が満足）、科学的トレーニング（43.8%が満足）の順であった。

図 4 および図 5 は、科学的トレーニング受講後の授業評価について示している。その結果、「科学的トレーニングが自分のスポーツに対する考え方を広げる上で役に立ったと思うか？」の質問では 83.3%の生徒が役に立ったと回答し、「科学的トレーニングが自分の進路を考える上で役に立ったと思うか？」の質問では 46.7%の生徒が役に立ったと回答している。また、科学的トレーニングの中で最も参考になった内容について質問したところ、「筋厚の測定による遅筋と速筋の割合について」が 41.9%、「反応時間の測定」が 27.4%であり、その他の内容では 10%を下回った。

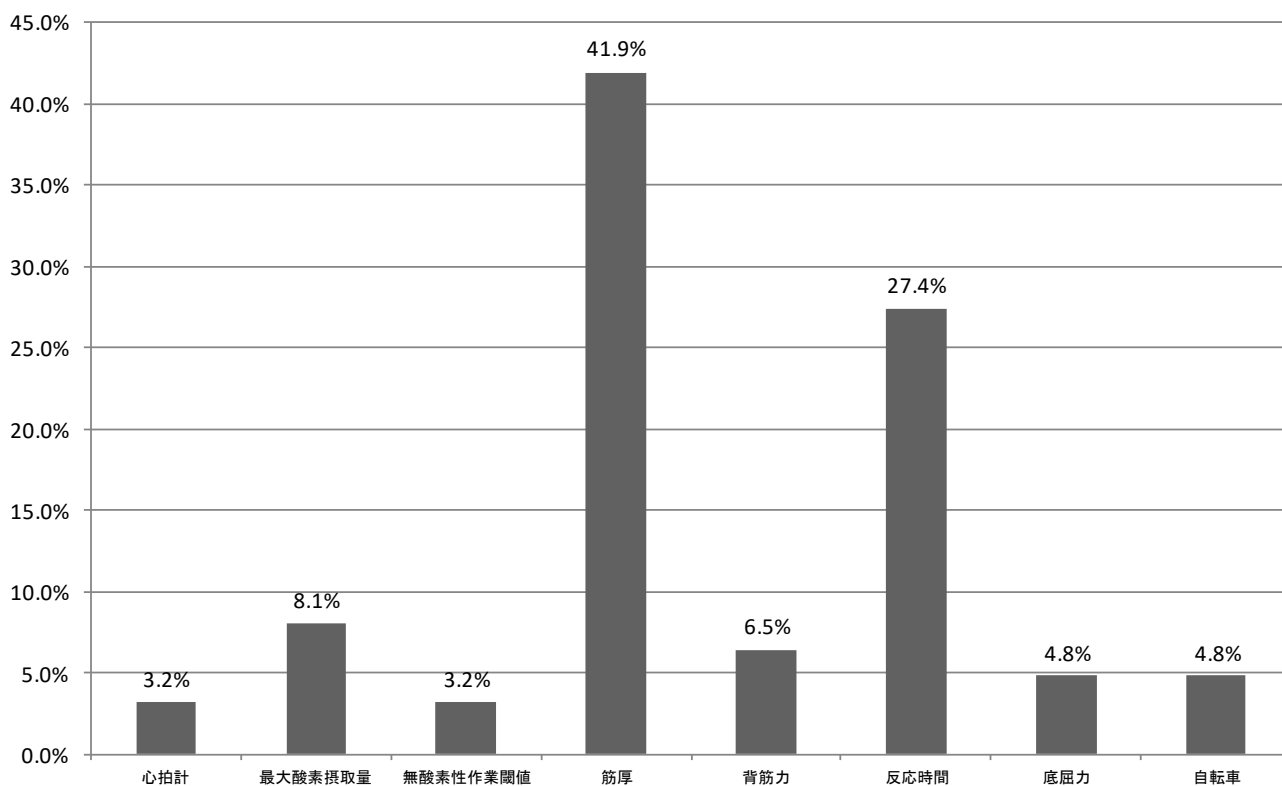


図5：科学的トレーニングの中で最も参考になった内容

5. まとめ

高大連携授業における満足度は、トランポリン、ウェイトトレーニング、科学的トレーニングの順であった。高大連携授業の対象生徒は高校1年生であり、進路選択の幅が狭い生徒が多く、科学的トレーニングのような知識を理解する講座の満足度よりもトランポリンやウェイトトレーニングのような身体を動かすことが中心の講座の満足度のほうが高かったのかもしれない。また、今回のアンケートでは、1項目（1学期の講座についての満足度について評価して下さい）で満足度を評価しており、様々な要因から満足度を算出することは行っていない。よって、「満足度＝楽しさ」と捉えたことにより、満足度が上記のようになった可能性もある。また、アンケートの調査項目および調査方法は今後検討する必要があるだろう。

科学的トレーニングでは、高校生が大学内の実験室で測定し、専門的な内容を目にすることで、進路指導にも大きな影響があることが授業アンケートからも明らかとなった。特に自転車エルゴメーターを利用した脚パワーの測定では、パワーの算出方法や自転車エルゴメーターで何故脚パワーを算出することができるのかといった理論的な講義を受けた後に、高校生自身が被験者となって測定が行われた。その中で新しい知見も発見され、このような経験がスポーツ科学に対する理解を深めることができたと話した生徒もいた。また、大学における体育・スポーツ科学の分野では、測定・評価は必須であり、高大連携授業の中で高校生を被験者としてデータを収集できることは大学においても有益なものとなるだろう。

科学的トレーニングに関するアンケート結果では、「科学的トレーニングが自分のスポーツに対する考え方を広げる上で役に立ったと思うか？」の質問では75.8%、「進路を考える上で役に立ったと思うか？」の質問でも46.7%の生徒が役に立ったと回答している。1学期に科学的トレーニングを受講した生徒はトランポリン部、水泳部、陸上部、柔道部および卓球部であった。特に水泳部と陸上部は日頃のトレーニングで「最大酸素摂取量」や「無酸素性作業閾値」といった運動強度を示したメニューが含まれており、今回の講座で行った内容にも興味を持ちやすく、アンケート結果も高かった。その一方で、学力の低い生徒はアンケート結果も低く、講座の内容が理解できず、学びの楽しさが実感できなかったかもしれない。高大連携の目的に挙げた「大学進学のための目的意識を持たせ、体育・スポーツ科学に対する興味・関心を育てる授業展開」としては、科学的トレーニングの授業で、学びの楽しさを実感させ、大学進学に繋げる工夫が必要である。科学的トレーニング受講

後の授業アンケートを見てみると、「筋厚の測定による遅筋と速筋の割合について」や「反応時間の測定」などの高校生にフィードバックしやすい内容に関しては大変好評であった。今後の課題として、どのレベルでの高大連携授業が高校生にとって有益であるかを再度検討する必要がある。また、今回の科学的トレーニングでは、測定による体力要素などの評価は行っているが、それを部活動でどのように役立たせるか、進路に役立たせるかについては講義をしていない。この点に関しては部活動で指導している高校教員が今後指導する必要がある。そのためにも体育教員と大学教員の連携だけでなく、高校の部活動に関わる教員と大学教員の連携も必要不可欠である。

＜引用参考文献＞

- (1) 文部科学省ホームページ，政策・審議会（審議会情報），高大接続（アクティブ・ラーニング）
- (2) 長崎政浩（2010）「大学と地域教育の連携に関する一考察～学校教育と大学の新しい協働の構築に向けて～」高知工科大学紀要，第7巻 第1号，243-253
- (3) 花崎美紀・杉山裕司・花崎一夫・橋本功（2006）「地域価値を高める双方向高大連携の試み」地域ブランド研究，第2巻，145-168
- (4) 中央教育審議会答申（2008）学士課程教育の構築に向けて（答申）
- (5) 岩間英明・山添昌彦・犬飼己紀子・根本賢一・中島節子・土橋亜希（2009）体育・スポーツ分野における高大連携の在り方についての検討-岡谷東高等学校との高大連協定を締結して-，地域総合研究 10，21-29
- (6) 藤原勝夫・外山寛著（2007）改定 身体活動と体力トレーニング，日本出版サービス，59-75
- (7) 宮崎俊彦・田中昭憲・佐藤孝一（2006）中学生男子と高校生男子における 100m 走記録と最大疾走スピードおよび最大加速度の特徴，北海道体育学研究，41：49-54

小学校算数科における図形教育の実践場面分析 ー正四面体・正六面体を素材とした「学び」と「遊び」の融合ー

藤森 慎一*

ShinichiFUJIMORI*

概要：

図形教育の目的の一つに挙げられる「図形の概念形成」を図るには、立体図形については、立体を構成したり分解したりする活動をもっと豊かに体験させるべきであるというのが本稿の主張である。「図形で遊ぶ」というテーマで「正四面体」「正六面体」を題材にして、発展的に「封筒から正四面体をつくる」「星型八面体をつくる」「ジグザグ立方体（正六面体）をつくる」活動を取り上げる。

キーワード：「図形で遊ぶ」

* 元野々市市教育センター所長

1. 「図形で遊ぶ」

現在、小学校学習指導要領算数科「図形」領域では、立体図形については、第4学年、第5学年において次のような内容を取り扱うことになっている。

第4学年	立方体、直方体 面の形、辺や面の平行、垂直、見取り図、展開図
第5学年	角柱や円柱 「辺」、「頂点」、「面」の数や面の形、辺と辺、辺と面、面と面の位置関係、見取り図、展開図

平面図形と同様に、構成要素である「頂点」「辺」「面」に着目して図形をとらえること、見取り図や展開図をかくことを通して、辺と辺、辺と面、面と面の位置関係をとらえることになっている。しかるに、教育現場では図形の名称や構成要素の数を教えることに終始し、児童にとっては、それらを憶えることにのみ意識がいきがちである。

そのような現状に対して、「図形教育の目的の一つに挙げられる『図形の概念形成』を図るには、もっと発展的に図形を構成したり分解したりする活動を取り入れるべきである。」が本稿の主張である。発展的に図形を構成したり分解したりする活動を取り入れることにより、図形を学ぶ楽しさ、面白さを児童に味わわせたいと考える。そこで、「学ぶ」と「遊

ぶ」を対立構造でとらえるのではなく、「学ぶ」＝「遊ぶ」でとらえ、「図形で遊ぶ」を主題とし、以下、正四面体、正六面体を素材とした発展的活動を実践した。

2. 「図形で遊ぶ」活動

(1) 正多面体の特徴を知る

① 正多面体の模型を観察する

正多面体の模型を観察させ、構成する面の形、数、辺の数、頂点の数などについて特徴を理解し、以下の表1のようにまとめる。五つの正多面体の中から、正四面体、正六面体について学んでいくことにする。

表1 正多面体の特徴

	面の形	1つの頂点に 集まる面の 数	面の 数	辺の 数	頂点の数
正四面体	正三角形	3	4	6	4
正六面体	正方形	3	6	12	8
正八面体	正三角形	4	8	12	6
正十二面体	正五角形	3	12	30	20
正二十面体	正三角形	5	20	30	12

(2) 「正四面体」

① 正四面体をつくる

正四面体は合同な4つの正三角形で構成されている。展開図は次の図1の通りである。

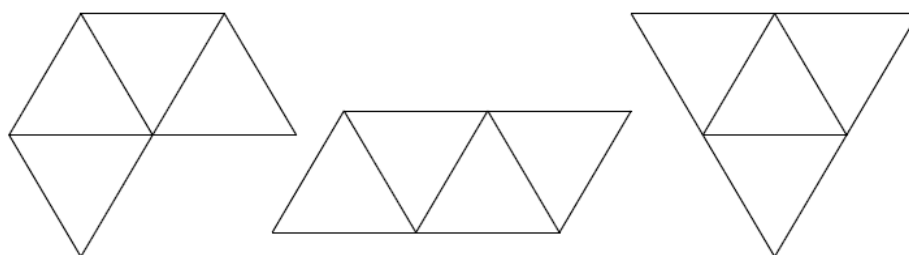


図1 正四面体の展開図

工作用紙を与えて、展開図から正四面体をつくる（サイズは1辺5cm～10cm）。

② 封筒で正四面体をつくる

展開図を考えて、正四面体をつくることはできた。続いて、身の回りにある封筒から正

四面体をつくることを課題とする。正四面体を構成しているのは正三角形だから、封筒の短辺を1辺とする正三角形をつくることを考える。まずは図2の通り、封筒の表、裏で合同な正三角形を2面とる。

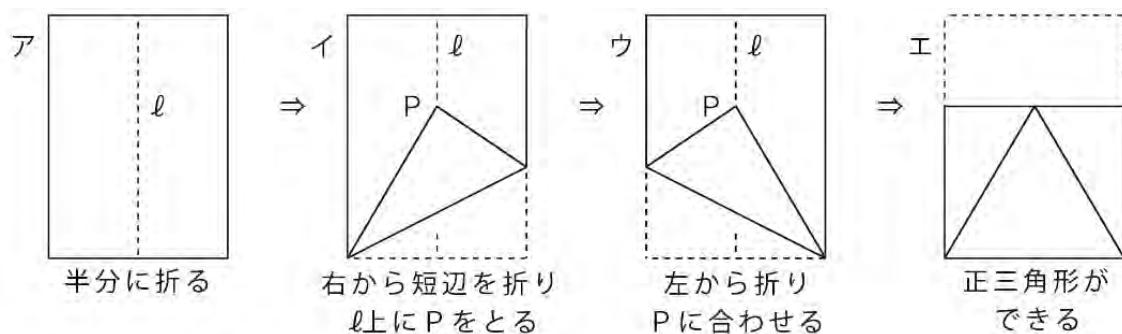


図2 封筒の短辺を1辺とする正三角形のつくり方

また、封筒を開いた時にできる残りの2面も図3のように $PD \times 2 = PA$ であるから、先と合同な正三角形である。

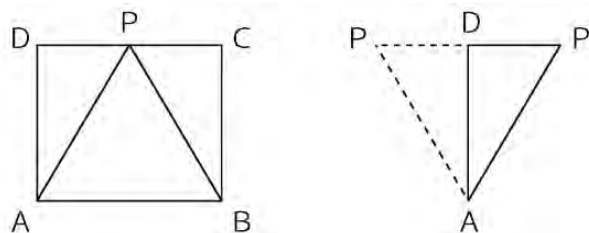


図3 封筒を開いたときの残りの2面と正三角形

以上、できる立体が正四面体であることが示された。実際、以下図4、図5のように封筒を広げると正四面体ができる。



図4 封筒で作成した様子



図5 作成できる正四面体

④星型八面体をつくる

星型八面体は、2つの正四面体が貫入した形であり、正三角形24個で囲まれた凹凸の

ある面白い形である。これは展開図を考えるのが複雑なので、図6のようなふたなし正四面体を部品と考え、それが8つで構成されているとみてつくることにする。4つをくっつけたものが図7である。

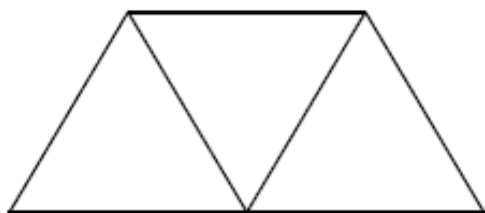


図6 ふたなし正四面体



図7 4つをくっつけた様子

同様に、残り4つをくっつけて合体させて完成させる。図8が完成図である。この星型正四面体を、面で覆うと、図9の通り立方体（正六面体）になることも見せたい。



図8 完成図



図9 面で覆った様子

(2)「正六面体」

①立方体（正六面体）をつくる

立方体（正六面体）については、現行の学習指導要領では第4学年において扱うことになっている。立方体の展開図は次の図10の通り、11種類があることは知られている。

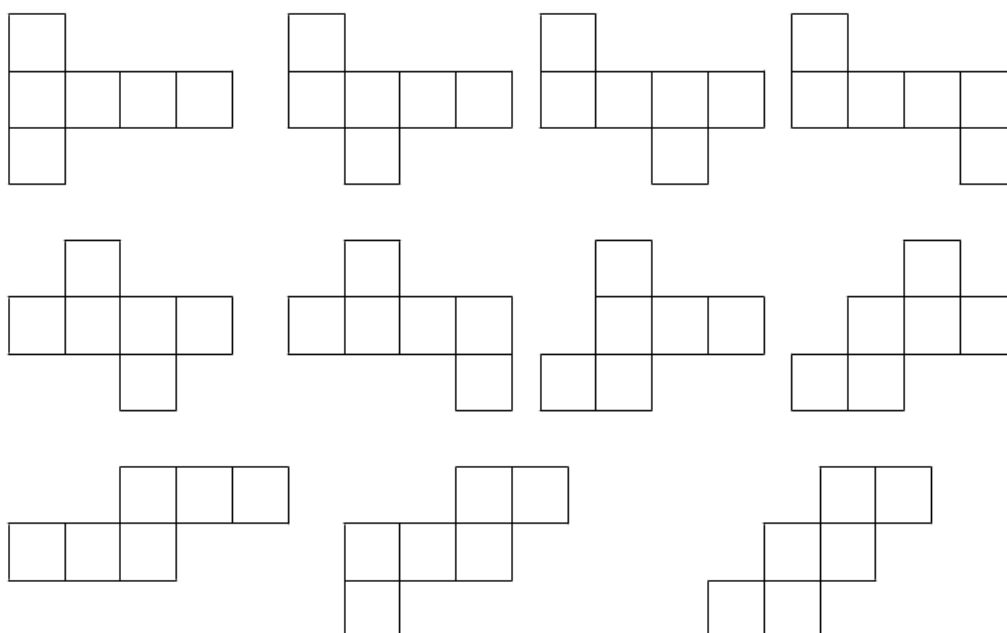


図 1 0 立方体（正六面体）の 1 1 種類の展開図

本来なら全部の展開図で立方体をつくらせたいが、作業時間が限られている。児童には少なくとも 3 つの展開図で立方体をつくらせることにする。

②ジグザグ立方体（正六面体）をつくる

ジグザグ立方体は、彫刻家堀内正和氏が創った作品で栃木県立美術館前庭に展示されている。作品に沿って歩いていくと、初めは 1 個の立方体が見え、次第に奥の立体が見えていき一番幅の広いジグザグ姿が見え、それから逆をたどるように奥の立体が見えなくなり、最後には再び 1 個の立方体が見えるという実に面白い立体である。次の図 1 1 に示すのが、その一連の様子である。



図 1 1 ジグザグ立方体の見え方の様子

以下、図 1 2 ～図 2 1 で、ジグザグ立方体を実際につくらせてみた場合の図について紹介する。なお実線（ ）は山折、波線（ ）は谷折である。

立方体の展開図に 3 つ正方形を加えると「どんな形ができる？」

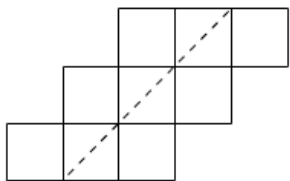


図 1 2 3つの正方形を加えた展開
図

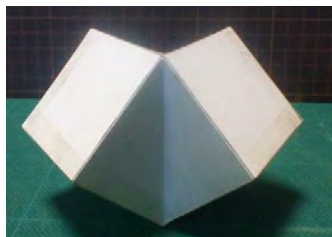


図 1 3 つくったジグザグ立方体①

さらに、3つ正方形を加えると「どんな形ができる？」

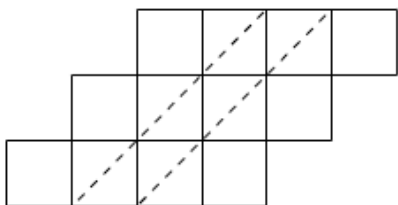


図 1 4 さらに3つを加えた展開図



図 1 5 つくったジグザグ立方体②

さらに、さらに、3つ正方形を加えると「どんな形ができる？」

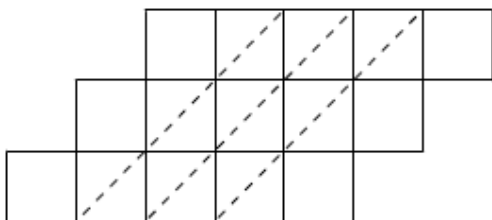


図 1 6 さらに3つを加えた展開図

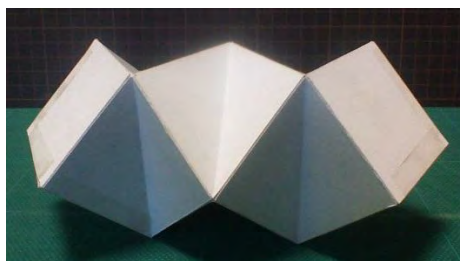


図 1 7 つくったジグザグ立方体③

さらに、さらに、さらに3つ正方形を加えると「どんな形ができる？」

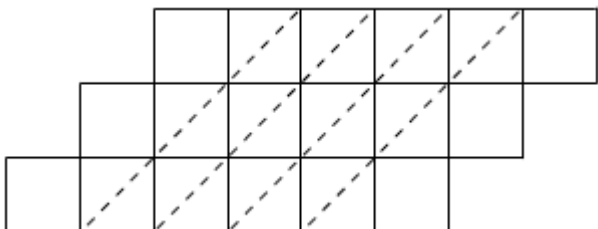


図 1 8 さらに3つを加えた展開図

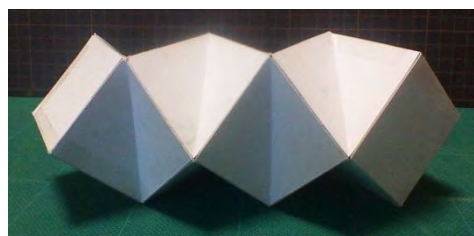


図 1 9 つくったジグザグ立方体④

しつこくさらに、3つ正方形を加えると「どんな形ができる？」

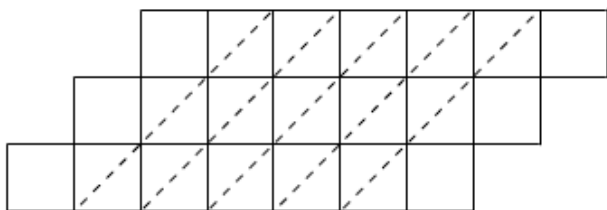


図 2 0 さらに 3 つを加えた展開図



図 2 1 つくったジグザグ立方体⑤

3. おわりに

本稿で取り上げた活動は、平成 25 年～平成 27 年度の「ののいち算数・数学倶楽部」で実際に行ったものである。活動後の児童の「ふりかえり」を挙げて終わりとしたい。

「封筒から正四面体のできたのでびっくりした。」「栗の袋から正四面体を見つけるなんてすごい。」「身の回りにあるものをもっと気をつけて見ようと思った。」

「イガイガの星型八面体の形が面白い。」「正四面体が 2 つ合体している形とは気づかなかった。」「包んだら、立方体が見えてきてびっくりした。」

「もっと合体させたらどんな形になるのかな？」

「(ジグザグ立方体の) 形がどんどん見え方が変わってくるのでおもしろかった。」

「立方体がめり込んでいる中はどうなっているのかな?」「正方形が 3 つ増えるごとに、ネジネジが増えていくのが面白かった。」「もっともっと正方形を増やすと、ねじねじが増えた形がつくれそう。」

このように、ふりかえりで「びっくり!」「すごい!」「面白い!」「もっと、～したら」という声が児童から挙がるのは、「あれっ、不思議だ!」「つくってみたい!」「どうやったらできるのかな?」という意識になったからである。これこそ児童が「図形で遊んだ証」とであると考える。今後、さらに児童の図形で遊ぶ心を刺激する活動を考えていきたい。

<引用文献>

杉山吉茂『初等科数学科教育学序説』東洋館出版社、p 237～238 2008

文部科学省『小学校学習指導要領解説』算数編 p 132～133、p159～160 2008

坪田耕三『算数的思考法』岩波新書 p 44 2014

堀内正和『堀内正和の彫刻』河出書房新社 p 8～21 1978

身体活動量を増加の手立てとしての体育授業実践

枝元香菜子 *

Kanako EDAMOTO*

概要：

学校における体育授業にも様々な課題があり、学習者の身体活動を高めていくための手立ては必要不可欠である。また、体育での取り組みだけでなく、運動の意義や体育授業以外での取り組みに繋げていくことのできる指導の必要性が問われている。そこで、体育授業の中での自らの活動実態を把握し、達成目標値と比べることで日常の中での必須運動量を体感させることを通し、児童が身体活動量を増加させるための可能性について実践的に探究した。

キーワード：小学校、体育授業、身体活動量

*目白大学 人間学部 児童教育学科 助教

はじめに

WHO（世界保健機関）によると、身体不活動は、高血圧、喫煙、高血糖に次いで、全世界の死亡者数に対する第4番目の危険因子としている（WHO, 2009）。我が国においても近代化に伴う歩数の減少や運動習慣者の割合が低いことが指摘されており、身体不活動の蔓延は社会に大きな影響を及ぼしている。このような現代において、身体活動の促進は急務であり、中でも子ども期における身体活動の促進の取り組みは極めて重要である。

竹中は、『アクティブ・チャイルド 60min』において、「子どもたちが活動的になる意味は、単に現代の子どもの健康づくりに貢献するだけに限りません。（中略）活動的な子どもは将来成人になっても活動的に日常生活を過ごす『持ち越し』効果が見られています。反対に、不活動な子どもは、身体活動を行わない状態のまま成長し、将来、不活動な成人になる可能性が高くなります。」と述べている。以上のことから、子どもたちの身体活動を促進するための手立てを構築していくことの重要性がうかがえる。

子どもの身体活動指針ガイドラインでは、「子どもは、からだを使った遊び、生活活動、体育、スポーツを含めて、毎日最低 60 分以上からだを動かしましょう」と基準が設けられている。しかし、依然として目標を達成していない子どもや学校での体育が唯一の運動の場であるような児童も少なくない。

昨年発表された『The 2016 Japan Report Card on Physical Activity for Children and Youth 日本の子供・青少年の身体活動に関する報告 2016』では、子どもの身体活動、健康行動および健康関連指標およびそれらの環境要因について諸外国との比較が行われており、学校に関する項目は B 評価であった。ここでは「小学校から高等学校では、文部科学省による学習指導要領により、体育の授業の内容や授業時数が決められている。（中略）また、小学校では、体育のみ教科書が無い。」ことが指摘されている。

また、「就学前施設および小学校では、運動遊びや体育において、体育専門の保育者や専科教員による保育や授業が実施されていない」ことも挙げられている。さらに全体を通して、「身体活動実施

の意義および体育授業時間以外の園内・校内および家庭・地域における身体活動を促進する方法を指導し、また、参加機会を提供すべきである。」ことの重要性も述べられている。

以上より、学校における体育授業にも様々な課題があり、子どもたちの身体活動を高めていくための工夫が求められていることが分かる。さらに、体育での取り組みだけでなく、運動の意義や体育授業以外での取り組みに繋げていくことのできる指導の必要性が問われている。

そこで、体育授業の中で自分がどのくらい動いているのかを把握し、達成目標値と比べることで日常の中でどのくらい動けばいいのかを体感してもらうことを目的に、協力校の第1～6学年を対象に体育授業を実施した。今回はその実践報告とともに体育授業における課題について考察していくこととする。

1 実施概要

(1) 対象

長野県の A 小学校 第1学年～第6学年

(2) 期日

平成29年1月24日（火）1時間目：5年生、2時間目：1年生、3時間目：2年生、
4時間目：3年生、5時間目：4年生、6時間目：6年生

(3) 目的

「どのくらいからだを動かしたか」をテーマに、活動量計を1人ずつ着用し自分の歩数や運動量を実感することを通して、健康増進・体力向上の取り組みに生かすことを目的とした。

(4) 実施内容

活動量計を1人ずつ着用し、体育の授業でどのくらい自分の歩数や運動量が増えたかを実感させた。授業終了時には、資料に自分のデータ（歩数・運動量（参考値））を書き入れ、目標歩数や運動量と比較することで体育以外でも動くことの重要性を再確認した。活動量計は授業開始時にリセットした状態で配布をした。運動量に関しては、授業時間の関係上、個人データ（身長・体重・年齢等）を入れる時間がとれなかったため、参考値として取り扱った。今回、授業で行った内容は以下の通りである。

○音楽に合わせた準備運動 : 一般的な1. 2. 3. 4の掛け声に合わせたものではなく、多くの児童が知っているアニメソングを用いてリズムに合わせてながら準備運動を行った。後半は少し息があがるようなステップやジャンプも組み込むことで活動量の確保を目指した。

○体づくり運動

- ・ラン&タッチ : 体育館を大きく使って、走ったりスキップしたりしながらなるべく多くの人とハイタッチ、ロータッチ、握手などを行った。
- ・増えの数で集まれ : ラン&タッチをしている最中に笛を吹き、笛の数で集まった。グループができたところで、人数に合わせた様々な課題（「バランス崩し」、「体じゃんけん」、「言うこと一緒、やること一緒」など）を提示した。

○主運動（いずれか一方）

- ・リレー : 1チーム5～6人とし、コーンを回って帰ってくる往復走でのリレーを実施。普通に走るだけでなく、スキップをしたり、新聞紙を貼り付けながら走ったり、2人組でボールを挟みながら走るなど少しでも多く活動できるようにした。

- ・サーキットトレーニング：その場でできるだけ速く足踏みをしながら、指示に従ってジャンプしたり、しゃがんだり、左右に腰を切ったりステップをしたりする動きを提示した。声や笛などの音で動いたり、身振り手振りの指示を見て動いたり、指示とは反対の行動をするなど様々な刺激を与えた。

2 体育授業での身体活動量

(1) 授業実践の結果

限られた時間での活動であり、準備等に時間がかかってしまった学年については主運動の時間が短くなってしまったりしたが、今回の授業における歩数は、どの学年においてもおおよそ 1500～2200 歩程度であった。自ら積極的に動く児童は 2000 歩近く動いており、各学年で数人は 2000 歩以上、参考値としての運動量も 80～90kcal に達する児童が見られた。それに対し、歩数の少ない児童は 1500 歩程度で運動量も低かった。体育授業の短時間の中で、やはり動く児童と動かない児童との間に大きな差が生じることが明らかになった。全体的には 1700～1800 歩前後の児童が多かったように感じた。

授業のまとめでは、同小学校において第 4～6 学年を対象に身体活動量調査を実施した際の 1 日の歩数の平均値(約 17000 歩)および 1 日の目標運動量として挙げられている 300kcal を例に挙げ、体育授業での歩数と比較をした。

児童からは、「全然足りてない。」、「もっと動かなきゃ。」、「学校の行き帰り走ればいい？」などの声もあがっていた。全体としては、「色々やったのにこれだけしか増えないの」という反応が多かったように思われた。また、ワークシートに載せてあったおやつのカロリー（アメ 1 個：9kcal、コーラ 1 本：225kcal、ポテトチップス：554kcal）を見て、「コーラとか沢山飲んだらだめだね。ポテチなんかさ……。運動しなきゃだね。」と話している女子児童も見られた。

目標値や実際の児童の平均値と比較することを通して、体育授業で沢山動くことはもちろん大切であるが、それだけでなく、日常生活の中でいかにして身体を動かすことが大切かを児童自身で確認した。ワークシートの裏面には、『元気アップハンドブック』（文部科学省）の「体を動かすってどんなこと？」を参考資料として添付し、どんなことで身体活動量を増加させることができるかを例示することで、体育以外でも沢山動くことの重要性を伝えた。

しかし今回は、始めに身体活動量計の配布・装着、最後に自身のデータをプリントに記入する時間があったため、実質の活動時間は 35 分程度であった。なるべく説明は短くするように心がけたものの運動課題に関する説明やリレーでの待ち時間などを考慮すると活動時間はもう少し短かったと推測できる。初めての取り組み、児童が慣れない機器の使用等により限られた時間での活動にはなってしまったが、動いた後すぐに自分の歩数や運動量を目で見て実感するという目的は達成できたと考える。

(2) 体育授業における課題と展望

今回の実践における限界点および反省点でもあるが、体育授業の課題の 1 つに活動時間の確保が挙げられる。昨年発表された小学校体育授業における中強度身体活動（moderate-to-vigorous physical activity：MVPA）レベルに関するシステマティックレビューにおいて、小学校の体育授業での MVPA レベルは、米国疾病管理予防センター（Centers for Disease Control and Prevention：CDC）やイギリスの体育協会（Association for Physical Education）が推奨している活動時間（授業時間の 50%）に達していないことが報告されている。

また、「The 2016 Japan Report Card on Physical Activity for Children and Youth 日本の子供・青少年の

身体活動に関する報告 2016」の表紙においても、雲梯を楽しそうに行う児童の後ろには並んで順番を待つ児童の姿が描かれている。表紙説明では、「学校体育では、(中略) 順番待ちや教員の説明を聞いていたりしている間、座っていたり、立ち止まって待っている場面が見られ、諸外国では期待するよりも身体活動量は、少ない事が報告されています」と述べており、身体活動時間の確保について指摘している。

上地ら(2009)は、「必ずしも体育授業があるからといって身体活動量が確保できるというわけではなく、身体活動量が確保できるかどうかはその授業内容に大きく依存していると考えた方がよい」と述べている。今回の実践では、短時間にある程度強度のある活動を行うことで身体活動量を高めたが、体育授業では取り扱う領域や実施する運動の特性により身体活動量に差が出てくる。ゆえに子どもたちの体育での身体活動量を高めるためには、実施する運動の特性や強度、活動時間を考慮して授業づくり(待ち時間の多い活動内容では準備運動時に強度の高い運動を行う等)をしていく必要である。また、体育での活動を独立したものとして捉えるのではなく生活の中に活用していくことのできる指導や、今回実践で行ったような体育授業を通して子どもたちに身体活動の重要性を意識化させていくような取り組みを継続していくことで、子どもたちにも少しずつその重要性が浸透していくのではないかと考える。

おわりに

近年では体育においても「楽しい」で終わるのではなく、「かかわり、かかわり合い、伝えあい、学び合い、コミュニケーション」などの相互作用も重要視されており(岡野 2009)、体を動かすこと以外に様々な学びが求められている。多様な学びと共に身体活動量を十分に確保しながら、児童一人一人が自身の健康増進・体力向上に繋げていけるよう今後取り組んでいきたい。

引用、参考文献

Active Healthy Kids Japan (2016) 『The 2016 Japan Report Card on Physical Activity for Children and Youth 日本の子供・青少年の身体活動に関する報告 2016』

岡野昇(2009)「「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向」『三重大学教育学部紀要』60, 197-205.

上地広昭、丹信介、森田俊介、木下勝統、竹中晃二(2009)「小学生における体育授業および休み時間の外遊びへの参加が身体活動量に及ぼす影響」『山口大学教育学部研究論叢(第2部)』58(2), 149-153.

竹中晃二(2010)『アクティブ・チャイルド 60min.-子どもの身体活動ガイドライン』サンライフ企画.

WHO. Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks, 2009.

Hollis JL, Williams AJ, Sutherland R, et al. (2016) 「A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons」『*Preventive Medicine*』86, 34-54.

文部科学省『元気アップハンドブック』6-7.

第 4 部 教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格体験記

(平成 27 年度滋賀県公立学校教員採用試験)

坂下福満

Fukumi SAKASHITA*

キーワード：教員採用試験合格体験記(保健体育)

*金沢学院大学 スポーツ健康学部 卒業生(平成 25 年度)

わたしは、保健体育の教師になることを目標に、金沢学院大学で4年間学んできました。競技を続けながらも今回合格できたのは、周りの方々のサポートがあったからだと思います。感謝の気持ちを込めて、教員採用試験での経験を記していきます。

まず、教員採用試験に臨むにあたって最も重要なのは情報収集です。どのような試験内容なのかを正確に理解してから、対策計画を立てました。滋賀県の場合は、一次試験と二次試験があります。一次試験の内容は、集団討論・集団面接・筆記試験(一般教養・教職教養・専門教養・小論文)、二次試験の内容は、模擬授業・個人面接・実技試験です。過去の問題を見たり、地元の先生方に直接聞いたりして、最新の情報を手に入れておくことが重要になってきます。わたしは、昨年度試験を受けた方に情報をいただき、また、地元の教員採用試験の勉強会に参加し、迷うことなく試験対策ができました。

一次試験は、学習指導要領と教職教養、専門教養を中心に勉強しました。この3つは集団討論や集団面接、鐘楼分のときに必要です。実際に試験を受けてみて、集団討論と集団面接は、雰囲気作りが大切だと感じました。8人での集団討論でしたが、お互いがフォローしあい、全員で合格するという気持ちで討論できました。

二次試験は、模擬授業の準備を中心に対策しました。どの範囲を出題されても、すぐに授業案を書いて7分間の授業ができるように勉強しました。試験のときは、食品衛生の分野が出題されました。時事問題も取り入れ、表情豊かにすることに気を付けながら、やりきることができたと思います。実技試験は、半日で5種目の試験を行うので、体力が必要と感じました。得意でも不得意でも、元気よく明るく最後まで丁寧にやりきることが大切だと思いました。

最後に、試験では教師になりたいという思いを伝えることが重要だと思います。自分の教育観や信念をもって、それを言葉にできるよう、自分の意見をまとめておくことが大切です。

感謝の気持ちと、学び続ける姿勢を忘れずに、教育者として日々指導力や人間性を高めていく努力をしていきます。

実技試験について

種目：器械体操⇒跳び箱(開脚とび、閉脚とび)

球技⇒バレーボール(サーブ打ち分け、アンダー&オーバー交互にトス 1 分間)

陸上⇒60m ハードル

柔道、剣道、ダンスから 1 種目 柔道(後ろ受身、前まわり受身、払腰、小内狩り)

水泳⇒25m×4 個人メドレー

集団討論について

テーマ「教育現場での携帯電話の使用について」

試験対策について

○1 分間スピーチ

自己アピールする。自分がどういう信念をもって教員を目指しているかを述べる。絶対に暗記して何度も練習した。相手に伝える話し方をする。

○集団討論・集団面接

学習指導要領・県の教育指針・県の教育相談・教育法規は確実におさえておく。教職教養や専門教養で勉強していることが重要となってくる。情報を集めて、過去問に対して自分の意見や考え方を述べられるようにしておく。

討論は、周りとの協調性が見られるので、口調や姿勢、目線、相槌など、細かいところまで注意する。

最後に、グループでの討論の雰囲気大切である。グループが全滅してしまうことある。みんなで助け合って、みんなで合格しようとする意気込みが雰囲気づくりにつながる。

○教職教養

選択問題で出題される。4 つか 5 つの選択肢の中から解答する。学習指導要領・県の教育方針は確実におさえておく。県の過去問を見て、どの分野から多く出題されているかを研究してやる。

○専門教養

記述式で出題される。学習指導要領をほとんど暗記した。学習指導要領の穴埋め問題が多く出題されたので、各種目についてもすべて暗記したほうが良いと思う。各種目のルールや用語については、問題集、実技本を見て勉強した。

○小論文

35 分で 600 字を書かないといけない。過去問から題材を選んで、何度も時間を測りなが

ら書いた。題に対して、学習指導要領や県の教育指針にある文言を多く入れながら、自分の意見につなげた。

○模擬授業

9分で構想、7分間の授業を行う。必ず板書する。はじめに、保険の教科書を全てまとめた。そこから、7分間の授業用の指導案・板書案をつくった。どの題材が出題されても、すぐに授業案を書いて授業ができるようにして臨んだ。資料は持ち込めないで、保健の内容は全て覚えておく。

○個人面接

面接カードに書いた内容について聞かれる。なぜ教師になりたいのか、高校の教師になりたいのはなぜか。自分の考えを素直に伝える。

○実技

今年度は、跳び箱・バレーボール、ハードル走、水泳(個人メドレー)・柔道(柔道、剣道、ダンスから選択)だった。何が出てくるかわからないので、実技本を見ながら全種目を練習した。各都道府県によって傾向があるので、調べておく。苦手なものは、元気よく、できなくても揺りきることが大事。

平成 29 年度採用の富山県公立学校教員採用試験について

私の「教員」に対する思いと

これから教員を目指す方々に伝えたいこと

山村 芽生*

Mei YAMAMURA*

概要：

平成 29 年度採用の富山県公立学校教員採用試験の合格体験記です。平成 28 年 7・8 月に実施された採用試験を、受検区分：一般、受検種目：中・高（保健体育）で受検しました。実施された試験内容は、以下の通りです。一次試験内容は、筆記試験（教養（Ⅰ）、専門）、実技試験、集団面接。二次試験内容は、適性検査、筆記試験（教養（Ⅱ））、個人面接。本論文では、1）いつから教員を目指したか 2）金沢学院大学に進学を決めた理由 3）いつから、どのような勉強を始めたか 4）自分が思う、合格した理由 5）在学中の悩み 6）後輩や先生になりたい人に向けたアドバイス の 6 つについて、私が考えた事、感じた事を文章にしました。これから教員を目指す方々に向けて、「教員」という職について、何か自分の目指す姿を考える 1 つの材料として、少しでもお役に立てて頂ければ幸いです。

キーワード：教員採用試験、富山県教員、保健体育、中学・高校、学校教育

* 金沢学院大学 人間健康学部スポーツ健康学科
（平成 29 年度富山県公立学校教員採用試験合格）

1. はじめに

平成 29 年度採用の富山県公立学校教員採用試験は、平成 28 年 7・8 月に実施され、私は、受検区分：一般、受検種目：中・高（保健体育）で受検をしました。実施された試験内容は、以下の通りです。一次試験内容は、筆記試験（教養（Ⅰ）、専門）、実技試験、集団面接。二次試験内容は、適性検査、筆記試験（教養（Ⅱ））、個人面接。本論文では、私が今回の教員採用試験を受検するにあたり、考えた事、感じた事を心を込めて文章にしました。これから教員を目指す方々に向けて、「教員」という職について、何か自分の目指す姿を考える 1 つの材料として、少しでもお役に立てて頂ければ幸いです。

2. 合格体験記

1) いつから教員を目指したか

私は、高校 3 年生の時に、当時、私の所属する陸上競技部の顧問だった先生に憧れ、「教員」という職に興味を持つようになりました。私の母校である、富山県立富山南高等学校は、卒業する生徒の進路のほとんどが大学・専門学校への進学で、低学年の頃から、志望校の調査が何度もあります。そんな中、私が目標とする進路を決定することができたのは、高校 3 年と遅かったです。自分の得意なことは何か、やりたいことは何か、考えていても「もやっ」としたもののしか思い浮かばず、適当に流されて進路を決めるのが嫌で、調査用紙が配布される度に、悩んでいた記憶があります。医療系の仕事に就きたい。高校 2 年の途中までは、そう思っていました。しかし、自分の血に対する拒絶反応がひどく、無責任に医療現場で働くことはできないと思い、悩んで、悩んで諦めました。目標が無いという状態は辛いです。そして、そこから新しい将来の目標を見つけるまで、「教員になりたい。」と思えるまでは時間がかかりました。何かに夢中になっている時間がすごく好きで、目標に向かって練習を積むことが好きで、高校時代に過ごした部活動の時間は、私の宝です。得るものが多く、学びが沢山ありました。そして、いつも、努力する方向を正し導いてくれる先生の姿が、競技と自分と真摯に向き合うことを教えてくれる先生の姿が憧れでした。部活動を引退する大会が終わり、先生への憧れが、自分も教員になってみたい、という気持ちに変化しました。当時の先生との出会いがあったからこそ、大学を卒業する今日まで、教員に

なりたい、という目標を大切にすることができました。

大学入学当初、教員を目指していた人も、きっと4年間の間には、進路について迷う時期がくると思います。私にもありました。私の教員に対する気持ちが、入学当初の気持ちのままだったとしたら、きっと今回、採用試験に合格することはなかったと思います。日々、気持ちが変化し、考え方が変化する中で、私の将来の目標への気持ちを揺さぶる経験は、たくさんありました。一般企業への就職や進学を考えた時期もありました。そんな中で、私の教職志望動機を明確なものにしてくれたのが、3年次から始まる教育実習での経験です。この時の経験が、私の気持ちを確固たるものへと昇華させてくれました。私は、その瞬間を今でも鮮明に覚えています。それは、4年次に行った母校の高校での教育実習の、9日目、1年生女子を対象とした、第2回の1000m走の計測の授業でのことです。この単元では、全4時間の全てを私が担当し、第1回目の計測、持久力トレーニングを実施し、4時間目までに、学年で指定された目標平均タイムの達成を目指す、というものでした。初めに、指導教諭の先生からお話を頂いた時には、第1回の計測結果と目標との差に驚いたのが正直な気持ちです。

「どうしたら目標を達成できるのか。」平均タイムを縮めるためには、学年全体の協力が必要です。「女の子は、気持ちで結果が大きく変わる」。私は、高校時代の顧問の先生に言われた言葉を思い出し、授業を工夫することにしました。きっと、生徒たちからすると、少し変な授業だったかもしれませんが。私が、授業を作るにあたり考えたのは、どうしたら生徒に1000m走することを楽しく思ってもらえるかです。そういった思いで実施した、2回のトレーニングの授業を終え、迎えた第2回の計測の授業で、生徒たちは、私が想像もしなかった程のやる気を持って、授業に参加してくれました。生徒たちが自分達自身で、授業の雰囲気を盛り上げようとする姿や、自分達の限界に挑戦しようとする姿は、とても印象的でした。そして、さらに印象深く、私の心に残っているのが、1000mを走り終わった後の生徒達の姿です。全力を出し切った疲労感と爽快感が生徒達から伝わり、達成感を感じている表情を見せてくれる生徒もいました。また、タイムが縮んだことを嬉しそうに教えてくれる生徒もいました。この風景を私は一生忘れないと思います。この時に、「教員になりたい」という言葉が自然と頭に浮かびました。きっと、心の底から教員になりたいと思った瞬間で、教員を目指す覚悟が決まった瞬間だったのだと思います。

大学4年間の間には、自分の進路について考える機会がたくさんあると思います。

また、進路について深く考えさせてくれる出来事に会うこともたくさんあると思います。そんな時には、自分の感じた事、気持ちを大切に、心の奥底が揺れるくらいの何かを感じてほしいです。そして、そんな自分と向き合い、自分についてたくさん考えてみてほしいです。その経験が、4 年次に進路を決定する際、必ず役に立ってくれます。

〈教員志望の動機〉

私は高校 3 年生の時、部活動の顧問の先生に憧れ、教員を目指し始めました。その先生がかけて下さった言葉は、今でも私に、どう努力すべきなのか、自分は何がしたいのかを考えるきっかけを与えてくれます。楽しかったこと、辛かったこと等、当時の全てが今の私の支えです。私は、何かに悩んだ時に心の支えとなるのは、他者との関わりから得た心が暖かくなるような思い出や、「これだけは確実にやってきた」と胸を張って言える自信だと考えています。私が教師になる事ができたなら、子供たちの今しかない時間を楽しく、実りあるものにするサポートがしたいです。また、生徒たちには好きなものを見つけたり、何かに熱中したりする事を経験してほしい、という思いがあります。その経験から、生徒自身がこれからの人生において、何か誇れるもの、自信を持てるものを見つけるための支援は惜しみません。生徒一人一人の長所・個性に目を向け、興味を持っていることや得意としていることに気づき、生徒一人一人の持つ「やる気」の芽をどんどん伸ばせるよう導いていきたいです。

2) 金沢学院大学に進学を決めた理由

私は、体育という教科が好きで、体育学科やスポーツ学科を卒業して教員になりたいという思いがありました。そして、スポーツをすることの他にも、体の仕組みや心理について勉強したいと思い、金沢学院大学を選びました。また、自分の中で 1 つの決め手となったのは、「教育研究所」の存在だったと思います。

私は、大学生活で私自身が「教員を目指したい。」と思った気持ちを忘れないように、4 年間、目標を見失わないようにするために、「教育研究所」という存在が、自分が入学当初のようなモチベーションを持ち続けるのに、力になってくれるのではないかと考えてしまいました。大学生活 4 年間の間には、他の目標ができたり、新しい挑

戦に夢中になったりする時もありました。全てが、自分の成長に繋がる、大切な時間だったと思います。ただ、どれだけ他の目標に夢中になった時にでも、入学当初と同じように、もしくはそれ以上に強く、「教員になりたい。」という気持ちを持ち続けることができたのは、教育研究所が、教員を目指すための勉強を習慣化させてくれたからだと思います。

3) いつから、どのような勉強を始めたか

教員採用試験を受験するにあたっては、短期間で特別な勉強をしたわけではありません。何か良い勉強法を見つけられたわけではありませんが、私には1つだけ4年間続けてきたことがあります。それは、「気になったことはすぐに調べる」ということです。毎回分厚い本を読んで調べる、というようなことはしませんでした。インターネットでも教科書でも、すぐに調べられる何かを利用し、知りたいと思ったことを知りたい時に、簡単に調べ、自分なりに理解してみる、というのが癖になっていました。このことが、教員採用試験を受験するにあたり、1番役に立った勉強法になったと思います。また、この学校に入学し、「広く学ぶ」というのが、私の1つの目標でした。受講できる科目は全て受講してきたことが、教員採用試験のような出題範囲の広い試験にも対応できた理由ではないかと思っています。

実際に試験を受けてみて、専門教養・教職教養の筆記試験では、問題と一緒に大学の授業風景が浮かんでくるほど、授業で習ったところ、聞いたところが出題され、驚いたのが正直なところです。習ったことを1度で完璧に暗記しておくことはできません。しかし、何度同じことを調べてもいいので、気になった時に調べる、ということをするうちに、少しずつ分かることが増えていった気がします。覚えなければいけない、調べなければいけない、と気負いせずに、気軽に、自分の好奇心に正直に行動してみると、知ることが楽しくなりました。また、体育実技の分野ならば、大学での授業を通し、競技においてポイントとなる動きも、危険なところも「体で覚える」というのが、私は覚えやすかったです。

私は、決して勉強することが得意な方ではありません。特に、苦手な教科を勉強する、ということに対しては、積極的に行える学生ではありませんでした。しかし、体育という自分の興味のある分野に関して言うならば、知らないことを知るのが好きで、教えて

もらうのが好きです。教師になると、今度は自分が教える立場になります。そんな時に、生徒に、自分の好きな「体育」に興味を持ってもらうために、今、いろいろな保健体育科の魅力を感じたり、考えたり、知っておくことで、将来、生徒に伝えたい何かを見つけるヒントになるのではないかと思います。

4) 自分が思う、合格した理由

私が教員採用試験に合格することができたのは、私の周りのたくさんの方々の存在のおかげです。さまざまな人との出会いから、たくさんのことを学ぶことができ、たくさんの方が私を成長させてくれました。日々のさまざまな出来事から、何かを考えたり、感じたり、目標としたことに対してがむしゃらに取り組んできた経験が、採用試験に合格できた一つの理由かもしれません。

教員採用試験では、「学力点」という、筆記試験で問われるような、知識を問われる部分も多くありますが、「人物点」という、その受験者本人の考えなどを評価してくれる部分が半分程あります。学生時代にいろいろなことを経験し、経験をもとに自分の感じたことや考えを話せるように、心の中で整理しておく、「集団面接」や「教養(Ⅱ)」(論作文)、「個人面接」の際に、自分の本心で話すこと、書くことができ、力になってくれると思います。

日々、いろいろなところでいろいろな学びがあります。それは、堅苦しい学問だけではなく、どうしたら学校まで早く行くことができるか、どんなトレーニングが効果的か、大切にしたい人との付き合い方や、自分なりに人を思いやるための方法など、普段の生活の中に、多くの教えがあります。日々、いろいろなものを吸収するつもりで、いろいろな出来事に対して、いろいろな感情を感じ、自分なりの考えを持つようにしていると、大学4年間で振り返ってみても、とても色濃く、いろいろな出来事を思い出すことができます。そんな記憶や経験が、教員採用試験でも力になりました。日常の中で感じた、多くの気持ちがあったからこそ、試験の時には、自分の正直な気持ちや考えを話すことができました。

さまざまなことに自分の素直な気持ちで向き合おうとしたり、誰かの話で自分の心が揺れるほど、心を傾けて本気で人と関わったり、その分辛いこともたくさんありましたが、本気だからこそ学べたことは多く、密度の濃い時間であり、自分の大切な時

間となったと思います。大学生は、1人暮らしを始める人も多く、1人の大人としての自覚が芽生える時期でもあると思います。しかし、そこで無理をして大人になろうとせずに、学生という立場をめいっぱい活用し、学問だけでなく、いろいろなことを学ばせてもらおうとする姿勢も大切なのではないかと思います。私がこの大学に入学し、本当に幸運だったと感じるのは、人間関係に臆病だった私に、本気で人間関係を大切にしていけるように願ってくれた人や、一緒に学生生活を過ごして行こうとしてくれた人達に出会えたことです。辛かった経験も楽しかった経験も、自分次第で全て、活かしていくことができます。いろいろな人との出会いや関わりが、自分の知らなかった感情や想像もつかなかった考え方を教えてくれます。たくさんの人との出会いが、自分のなかに新しい目標や考え方が生まれる、きっかけとなっていた気がします。4月から実際に学校現場に出れば、生徒やその保護者、教員や地域の方々など、多くの人との出会いがあります。さまざまな特徴や個性を持った人達と、まっすぐな気持ちで向き合えるよう、1つ1つの出会いを大切にし、時間をかけて、いろいろな考えを理解しようとする心と広い視野を養っていくことが、教師になるための準備の1つとなるのではないかと思います。

5) 在学中の悩み

在学中に悩んだことは、ほとんどが人間関係についてです。人の考えや気持ちは、リアルタイムで更新されていきます。また、それに伴って、他者との関係や相手に抱く感情も毎分毎秒、変化するものだと思います。自分が大切に思っていた人との不仲は、本当に心が抉られるような気持ちになり、裏切られてしまったと感じた時には、もう心から笑えない、という気持ちになりました。その時には、どうしたらよいのか分からず、だからと言って、その人達と縁を切ってしまいたい訳でもなく、ずっと苦しかったです。自分が、大切にしたい人がいて、大切にしたい人間関係があったからこそ、苦しんだ時間だったのだと思います。

今、たくさん笑って過ごせるのは、1つ1つと向き合って、大切に思う人たちとの人間関係を、諦めずに、大切に繋いでいくことができたからだだと思います。私は、大学生時代、大切にしたい人間関係を、苦しさには耐えられず、諦めてしまおうと思ったことが、何度もありました。何も考えることができず、毎日を放心状態で過ごしてい

たような時期もありました。人間関係で悩み、苦しい思いをしました。しかし、そこから助けてくれたのも、人との関わりでした。一人では、抱えきれぬ感情に限界があり、苦しい気持ちが続けば、周りを正常に見ることができなくなってしまいます。きっと、自分一人では、潰れたまま、今の状態まで這い上がってくることはできなかったと思います。その時の私は、人に頼る、ということができませんでした。悩んでいる事を、大切にしていた人達に話すことができずに、心配してくれる友達に対しても、自分から距離をとってしまっていました。しかし、限界になった時に、私が発した声に、友達や先生は耳を傾けて、全力で向き合ってくれました。人に話すこと、嫌な話であっても自分の今の気持ちを話し、知ってもらうことで、気持ちが楽になりました。気持ちに少しのゆとりができると、それまで苦しさからか、狭くなってしまっていた視野が少し広くなりました。私の感覚の話になってしまいますが、目を開けるのと、呼吸をするのが少し楽になりました。自分の苦しさを人に話すことは、私にとってすごく勇気のいったことで、話したことで、いきなり全てが解決するわけではありませんが、心が落ち着きました。自分で自分が元気だ、といえる状況になるまで、時間がたくさんかかりましたが、今、人との繋がりを諦めなくてよかった、とすごく感じています。

他者のことを 100%理解することはできないと思います。そして、気持ちは言葉にしないと伝わりません。どれだけ仲が良かろうと、どれだけ相手のことを思っていようと、自分の想像だけで、相手のために行動をする事には限界があります。自分が苦しくなって、一人ではどうしようもなくなって、このままではだめになってしまうと思った時には、自分の信じる人達に話を聞いてもらおうと良いのだと思います。すごく勇気のいることではありますが、今の私は、そうして良かったと感じました。今が充実しているから、苦しかった時の自分の時間も必要なもので、大切な時間だったのだと思えます。そして、本気で苦しんで、考えたからこそ、学んだこともたくさんありました。自分が、誰かの苦しい気持ちに気づいた時には、少しでも心を楽にできるよう、その人が思った方向に進んでいけるよう、全力で支えたいです。

自分がオープンな心でいることができたなら、偏見のない、フラットな心と目で周囲を見ることができたなら、見える景色が変わってきます。人の良いところにたくさん気づくことができます。私は、本当に多くの人に支えられ、今があるのだと感じています。それを肌で感じる経験を、大学生時代にさせてもらえたからこそ、「日々感謝」

という言葉が、自分の経験を介した教訓として、心の奥に残ります。

人との出会いや関わりを大切にすることができたなら、もし、何かに失敗したり、辛い時期が来たりすることがあっても、きっと見守ってくれる人や手をかしてくれる人がいてくれると思います。特に、この先、人と関わって過ごしていきたいという人や、そのような職を目指す人には、勇気を持って、まだまだ人との繋がり方を学んでいてほしいです。苦しい気持ちも、本気でぶつかれば、いつか後悔なく、自分の成長に繋がる大切な時間だったと思える日が来ると思います。いつか、苦しんでいた自分やそんな時間を許せるように、今は、全力で目の前のことに向き合っていくことが大切なのではないかと思います。私は、ふとした瞬間に、今までを振り返った時、多くの人との繋がりが自分の背中を押してくれる、という感覚を実感しました。人との出会いを大切にし、人との繋がりを大切にし、いろいろな経験をすることで、人として成長していきたいです。

6) 後輩や先生になりたい人に向けたアドバイス

採用試験を受験するにあたり、試験当日には、これまでの経験の全てが役に立ちました。何かに一生懸命になって取り組んだ経験や、その時に感じた気持ち、その時に知ったことは、必ず自分の糧となります。勉強以外にも、自分が目標としたことや、興味のあることに対して、積極的に、本気で取り組んでみてほしいです。そして、その時に自分の感じた気持ちを大切にしてほしいです。また、「本気で」「がむしゃらに」何かに取り組むことには、リスクや怖いという気持ちも付いてきますが、そのリスクを冒してでも、挑戦することには大きな価値があると思います。「やってみたい」と思ったことには、ぜひ、積極的にチャレンジしてみてほしいです。「自分からアクションを起こせ！」これは、私が高校生の時に担任の先生から言われた言葉です。この言葉を私は、自分から行動を起こすことを迷った時によく思い出します。自分からアクションを起こしていかなければ、何も始まりません。チャンスをものにできるのは自分の行動だけです。失敗を怖いと思う気持ちも、あって当然ですが、失敗は次にチャレンジをする時の教訓になります。一瞬一瞬を大切に、まっすぐな心で、やりたいことに向き合う時間を大切にしてほしいです。私の尊敬する先生の言葉を借りるなら、そうやって自分のなかに残った「心揺れる経験」は本当に大切なものになります。日々

のいろいろな瞬間から、いろいろな気持ちを感じ、いろいろな考えに触れ、本気で「心揺れる経験」をたくさんしてもらいたいです。

また、自分が子供たちに教えたいと思った教科について、よく知っておくことは大切なことです。専門教科の魅力にはどんなものがあるか、考えてみるのも良いと思います。私は、体育が専門なのですが、実際に各競技を専門とする人のプレーを見たり、競技について教えてもらったりすると、感動することがたくさんありました。そして、同時に、この感動を子供たちに伝えたいと思いました。教員として、専門教科の魅力を伝えるためにはどうすればよいのか。きっと、まずは自分が、その魅力を知っていることが大前提となると思います。大学生時代は、自分の中に「いつか生徒に伝えたい気持ち」をたくさん溜めておくことができました。この先、伝える方法に気づいた時には、本心で教科の魅力を伝えたいです。

今までに出会った、たくさんの人が私を成長させてくださり、かけてくださった言葉がたくさんのお教をくれました。教員を目指す皆さんにも、「出会い」と「言葉」を大切にしてもらいたいです。私の座右の銘は「どんなことから学ぶこと。」です。もしよかったら、記憶の端っこに残しておいてもらえたら嬉しいです。日々、向き合うものの全てから、何かを学ばせてもらう気持ちで、まっすぐに、真摯に、傲慢になる事なく、向き合っていこう、という私がいつも大切にしている気持ちです。また、もう1つ、皆さんに大切にしてもらいたいのが、日々の「経験」です。心から、本気で何かに取り組んだ経験は宝です。「Experience is the best teacher.」大学生は、自分がやりたいことに全力を捧げることができるチャンスの時期だと思います。やると決めたからには全力で。全力でやりきって、密度の濃い学生生活を過ごしてほしいです。「出会い」「言葉」「経験」この3つを大切にし、この3つが自分に与えてくれる教えや学びを大切にしてください。

私は、縁あって、目標としていたスタート地点に立つことができました。ここから、まだまだたくさんのおことを勉強し、一人前の教師となることができるよう、今できる自分の精一杯で、教師という仕事と向き合っていきます。

その1【教育研究所紀要 編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

■機関誌は、原則として年1回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。

■機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。

■機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。

(1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。

(2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも1名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。

■査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。

■採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。

■論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。

附則：この規定は平成28年10月1日から施行する。

その2【教育研究所紀要 執筆要領】

■論文原稿は、未発表のものに限る。（ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない）

■原稿は、横書きとし、完成原稿とする。

■提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word形式のフォーマットに入力（A4版打ち出し：40字×30行）し、分量は自由とする。（ただし、5万字を上限と

する)

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

■提出用原稿（Word フォーマット）の1枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要（400字まで）、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2枚目以降に本文をまとめる。

■投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践（活動）報告」、④その他（「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など）とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。

■キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

■投稿申込みおよび原稿提出は随時とし、当該年度の最終原稿提出期限は2月20日必着（締切厳守）とする。原稿の提出は、データを編集委員まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は一編、共著を含めて三編までとする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として1回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。

注記は、文中の該当部（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

[単行本の場合] 筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（1）、（2）…と表記し、論文末に一括して記載する。

また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤 2003、15 頁）。ところが、鈴木（2004、25 頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

[論文の場合] 筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

[単行本の場合] 筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成 28 年 10 月 1 日から施行する。

金沢学院大学教育研究所紀要 第 1 号

■ 2017 年 3 月 2 日 発行

■ 編集者 金沢学院大学教職センター

■ 発行者 金沢学院大学教職センター

金沢学院大学 金沢学院大学教職センター

〒920-1392 金沢市末町 10 (代) TEL:229-1181

ISSN 2432-8006