

2020

金沢学院大学 教職センター紀要

第4号

金沢学院大学 教職センター 編

巻頭言

新型コロナウイルスの世界的な大流行で、教育も大きな影響を受けました。小・中・高・特別支援学校の一斉臨時休校が3月に行われ、4月に入って全国に緊急事態宣言が発令されるなどして、多くの学校は6月まで学校再開を待たざるを得なくなりました。

本学でも新年度当初は全学的に遠隔授業を行い、6月からは学生を半分に分けて遠隔授業と対面授業を週替わりで入れ替えていくという方法を取りました。教員も学生も対面授業、遠隔授業という二つの授業方式に対応する中で、これまで当たり前に行ってきた対面授業とは何だったのか、その特質を十分に理解し活かし切った授業をしていたのか、という反省意識が芽生えました。一方で遠隔授業についても、コロナ禍における、緊急避難的な対面授業の代替というとらえ方ではなく、コロナ後も見据えてその可能性が吟味されるようになりました。こちらもその特性を十分に意識した授業はどうやったらいいのか、という切実な問いが各人に意識されるようになりました。

新型コロナウイルスは、いずれの教育現場にも、授業はもとより我々の日ごろのコミュニケーションのあり方の根底を問う大きな衝撃を与えました。〔対面/遠隔〕の併用は、それぞれのコミュニケーション方法を対象化し意識化する契機となりました。コロナ禍が収束したとしてもこれまで通りの対面授業、これまで通りの遠隔授業で満足する訳にはいかないだろうと思います。次のステップとして〔対面/遠隔〕の二項対立の止揚が求められるのではないのでしょうか。

これまで通り今年度も本紀要に、充実した多くの論考を収めることができました。混乱と試行錯誤の1年でしたが、教育を考えるうえでは、大きな刺激をもらった年でした。コロナ禍を奇貨として、教育に関する新しい視点、活発な議論がわき起こることを期待したいと思います。そしてこの紀要がその熱い議論のターミナルの一つとなることができれば幸いです。

金沢学院大学教職センター長 水洞幸夫

金沢学院大学教職センター紀要 第4号 目次

【巻頭言】—教職センター長 水洞幸夫・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

<第一部 研究論文>

造形物へ関わる幼児の表現についての一考察

—展示会場における幼児と大人の探索活動の事例を通して—

家崎 萌・・・7

大学における対面-オンライン同時講義の有効性の検討

—小学校・中学校への導入の可能性を探る—

佐田東 彰・・・26

現代高校生の職業観

—総合学科高校における質問紙調査の結果から—

小西 尚之・山口 泰史・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・52

表現領域と図画工作の指導法について

—幼小接続の視点から—

家崎 萌・・・64

領域「環境」のねらい及び内容と指導法の一考察

—コンピテンシーの視点から捉える幼稚園教育要領(2)—

松下 明日香・・・78

文学作品を使った異文化理解の授業

—『嵐が丘』の背景を深く知る—

塚崎 玲子・・・92

五十嵐力の国文教育論における「味読」(朗読)論の歴史的位

浅田 孝紀 113

1の5乗根の代数的解釈と生徒への課題提示方法

小形 優人・大山 宏 133

Google アプリを利用した公民科のリモート授業の提案

—「日本の労働問題」を例に—

奥井 めぐみ 143

学生の家庭科食文化領域における地域の食材と郷土料理への意識

前田 理香 160

同質性から多様性へと学校教育を転換させるための教師の役割に関する一考察

—「対応」から「受容」へ—

小嶋 祐伺郎 172

幼児期の子供の言葉による表現に関する一考察

多田 孝志 186

考え、議論する「特別の教科 道徳」に関する一考察

—道徳科の理念と指導法を、学習する組織で共有する視点から—

木村 昭雄 198

教師を対象とした意識調査に基づくジグソー学習実施の阻害要因についての考察

山口 眞希・村井万寿夫・中川 一史 218

見方・考え方を働かせる国語科学習指導に関する一考察

—国語科における共創型対話学習とその意義—

木村 昭雄 231

授業におけるリズム体操づくりと身体表現に関する一考察

枝元 香菜子 249

中学校検定英語教科書に見る自動詞・他動詞の取り扱いに関する一考察

—教員養成と教員研修に活用する英語の背景知識の観点から—

笠間 弘美 260

小学校外国語の文字学習における現代絵本の活用

—第二言語習得の観点から—

村松 麻里 277

Relationship between the sense of confidence regarding dietary life and the
nutrient intake of pregnant women

Yuriko Fukui, Mieko Kawamura , and Keiko Shimada 293

< 第二部 研究ノート >

小学校体育の指導法に関する一考察 (1)

—小学校低学年における表現遊び・表現に焦点化して—

小平豊彦 307

ピアノで効果音を加えた絵本の読み聞かせの実践と表現領域との関連性の一考察

森 舞 324

総合的な学習の時間における ICT を活用した国際協働学習の単元設計と評価

—探究的な学びの実現をめざして—

山口 眞希 341

小学校体育の指導法に関する一考察（2）

—小学校中学年から高学年への接続を意識して—

小平 豊彦・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 351

< 第三部 活動（実践）報告 >

高等学校の情報教育におけるウェブツールの活用

—RESAS と Google トレンドを用いた PBL 授業の提案—

後藤 弘光・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 369

キャリア教育関連科目の敬語教育における構成的グループエンカウンターの効果

杉本 亜由美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 380

< 第四部 教員採用試験合格体験記 >

令和3年度教員採用試験を経て

—継続する力—

中西 伯嘉・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

金沢学院大学教職センター紀要 編集規程

金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領

第一部 研究論文

< 研究論文 >

造形物へ関わる幼児の表現についての一考察 展示会場における幼児と大人の探索活動の事例を通して

家崎 萌*

Case Study on the Expression of Infants Related to Works of Art Descriptions of Infant and Adult explorations at an Exhibition

Moe IEZAKI*

概要：

本研究では、造形物へ関わる幼児の探索活動に着目し、同一環境における幼児と大人の探索プロセスを記述し分析することで、具体的な幼児の探索プロセスに見られる表現を明らかにする。事例の分析から、大人による探索活動に見られる表現が、既知の経験と知識に照らされながら一つの解釈に収束していくのに対し、幼児の探索活動に見られる表現は、身体を十全に働かせる行為や身近な大人への働きかけ等の繰り返し、不意に行為の向く先が変化し発展していく非線形のプロセスに現れた。また、本事例で幼児の表現には、身体動作、遊びとの相互の関わりを考慮する必要があること、そして、保育所保育指針における「表現」領域に加えて、身近な大人の応答的関わりから育まれる「人間関係」や身近な環境への興味関心を高めていく「環境」領域等との関連が示された。

キーワード：幼児，大人，表現，造形物，探索活動

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 博士課程

1. 問題の所在

筆者はこれまで、参加者に幼児から大人までを含む地域での造形ワークショップの実施

や、小中学校の教員として図画工作や美術の授業を行ってきた経験を通して、子どもの表現について考えてきた。そのような経験において、子どもが周囲の環境に自ら働きかけ、見たりつくったりするプロセスから生まれてくる表現が、必ずしも大人が一般的に評価する内容に沿うわけではないことを実感してきた。例えば、大人が見ると「なんでもないもの」と通りすぎるような対象でも、子どもから見ると、持ち帰り大事にとっておきたい「魅力的な何か」であったりする。子どもがその「魅力的な何か」について「あのね」と語ってくれるとき、大人である筆者は何度もその内容に驚かされた。

今日、私たちは保育や教育の領域において子どもの存在をほとんど自明なものとして考えるが、近代以前の子ども観では、子どもは「小さな大人」とみなされていた。「小さな大人」としての子ども観では、子どもの発達的な特性への考慮は未だ見出されておらず、大人の縮図としての存在であった。近代に入り、子ども観の転換に大きな影響を与えたのがジャン=ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau) で、彼により「子どもの発見」がなされた⁽¹⁾。『エミール』の序によれば、大人は「子どもというものを知らない」。そのため、先ずなによりも重要なのは「あなたがたの生徒をもっとよく研究すること」⁽²⁾、つまり子どもという存在を認め、子どもについて学ぼうとすることが必要となる。大人は、大人の見方で子どもを見ることで、子どもという存在に根ざした学びの可能性を閉ざしてはならない。それはつまり、私たち大人が子どもの存在を認めようとするとき、大人の見方を相対化し、子どもに注意深い眼差しを向ける必要があるということであろう。

子どもの発達特性を尊重するルソーの考え方は、今日に続く教育の根本に引き継がれているが、「子どもというものを知らない」というルソーの言葉は、私たちが子どもの表現を見とる際、現代にあっても何度も立ち戻るべき地点ではないだろうか。子どもの思いを大切にしようと言う容易さに比べ、実際、その子どもが何をどのように見て、どのようにつくり、自分なりの意味や価値をどのように見出しているのか、大人が一見するだけでは分からないことが多いのである。

そこで、本研究では子どものうち、保育所保育指針の「1歳以上3歳未満児」の区分に相当する幼児に焦点を当て、幼児が造形的な環境を探索するプロセスに見られる表現について、具体的な事例をもとに考えていきたい。

2. 本研究の目的と方法

本研究における「幼児」

本稿での「幼児」と「子ども」の表記について整理する。3歳から入園が可能になる幼稚園では、幼稚園教育要領の表記には「幼児」が用いられている。他方、0歳から預かる保育所の保育所保育指針では、保育の内容は「乳児」「1歳以上3歳未満児」「3歳以上児」に区別され、「子ども」の表記が一貫して用いられている。本研究では「1歳以上3歳未満児」の年齢に相当する幼児と大人の、造形作品の展示会場における探索するような活動を事例に取り上げる。保育所保育指針の表記では「子ども」に相当する対象児を扱うが、小学校児童やそれ以上の年齢の子どもまでを含意しうる「子ども」との区別のため、本稿では、事例で取り上げる対象児を「幼児」と記述する。また、本稿で扱う事例は地域における文化的事業の一環を取材したものであり、保育所が行う保育の実践ではないが、事例分析を通し、保育者を含めた大人が幼児の表現を見とる眼差しについて捉え直す意図がある。

本研究の事例と目的

2017年に新潟県上越市で実施された造形作品の展示会場における来場者の探索しているような鑑賞の様子を事例として取り上げる。会期中、展示会場には、幼児からシニアまで幅広い年齢の来場者が訪れた。そのうち本稿では、来場者のうち推定1歳の男児1名（幼児A）と成人男性1名（大人B）の造形物に関わる記録をもとに、その行為や発話を分析する。幼児に加えて、大人の事例も取り上げる理由は、同じ造形物を配した展示会場という環境で、幼児と大人を対照的に示すことで、より造形物に関わっていく幼児の特徴が捉えられると考えるからである。もちろん、本事例に取り上げる幼児と大人は、その代表ではないため、造形物に関わる幼児の特性を一般化することはできないであろう。しかし、事例を通して、造形物をどのように見たり、触れたりするか、また、大人とどのように関わっていくのかについて幼児の姿を追いながら、意味や価値をどのように見出しているのか、その実際を明らかにすることで、幼児の表現を見とる大人の眼差しを捉え直す端緒としたい。

本研究の方法

まず、保育所保育指針の表現の内容を踏まえ、本研究における幼児の表現との関連を整理する。次いで、造形作品が展示された会場における幼児と大人の事例を取り上げ、それぞれの活動の様子を記述し、そのプロセスで見られる発話や行為を表現という観点から分析する。事例で取り上げる来場者を表1に示す。最後に、事例から抽出された造形物に関

わる幼児の表現の特性を踏まえて、そのような幼児の表現を読み取る保育者を含めた大人にどのような配慮が求められるのかを考察する。なお、記述するデータは、参与観察による動画記録に基づいている。

表 1 : 事例で取り上げる来場者

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児 A (男) ・ 大人 B (男) ・ 児童 C (女) ※造形ワークショップに参加していた児童 ・ 大人 D (女) ※造形ワークショップを手伝いに来ていた筆者の友人 ・ 保護者 E (女) ※幼児 A の祖母 |
|--|

展示会，展示会場と造形物の概要

事例に取り上げる展示会の概要と，会場に配置されている造形物の概要，造形物の配置を以下に記す。展示期間中には，展示空間を生かした音楽，演劇，ダンス等のライブパフォーマンス及び，子どもを対象とした造形ワークショップも行われた。これらのイベントは，新潟県上越市の文化財活用及び文化振興の企画として採択され，新潟県内の美術，音楽，演劇，ダンス等に関わる若手表現者によるメンバーで企画運営を行ったものである。筆者は，美術領域において参加した企画者及び表現者，運営メンバーの一人であり，造形作品制作と展示会場の設営と運営，造形ワークショップの企画運営に主として関わった。

< 展示会概要 >

展示会名称：Loots of Arts 展

場所：新潟県上越市，旧第四銀行高田支店（現高田まちかど交流館）

日時：2017年8月8日～13日 11：00～17：00

※期間中に「ライブパフォーマンス公演」（8月11日 18:00～21:00），「造形ワークショップ～紙でつくろっと☆変身ぼうし～」（8月8日 13：30～16：00）も合わせて実施

ねらい及び内容：新潟県内の若手表現者の作品展示，展示空間でのパフォーマンス公演，子どもを対象としたワークショップの実施を行い，芸術に関わる多分野の交流の場を創出する。また，上越地域の歴史的建造物である旧第四銀

行を生かしたイベントを通し、地域の文化に関わる魅力を発信する。

<展示会場に配置された造形物の概要>

展示会場に配置された造形物の概要を表2に示す。図1に造形物の配置、写真1～4（番号は表2，図1と対応）に、各造形物の外観を撮影した画像を示す。会場に配置された造形物6点のうち、事例に関わる主要な造形物は5点（図中の番号①～⑤）である。⑥は、紙に描かれた平面作品であり、事例では来場者が直接的に関わる対象にならなかった。

表2：Loots of Arts 展示場に配置された造形物の概要

| 図1に対応する番号 | 作品名 | 種類 | サイズ（高さ×幅×奥行き） | 素材 | 作者 |
|-----------|--------------------|-------|----------------|------------------|-------------|
| ① | サン＝テグジュペリの雲 | 立体，写真 | 360×180×70 cm | 和紙，プラスチック板，木材パネル | 家崎萌 須賀七瀬 |
| ② | Loots of beginning | 立体 | 320×310×203 cm | 紙，竹 | 家崎萌 |
| ③ | 岩石の女神 | 立体 | 240×260×110 cm | 紙，段ボール | 家崎萌 |
| ④ | 内と外 | 立体 | 185×115×120 cm | 木 | 家崎萌 |
| ⑤ | 矛盾の熱 | 立体 | 200×80×70 cm | 紙，段ボール，鉄 | 家崎萌 |
| ⑥ | MUSE OF JOETSU | 平面 | 200×180 cm 2対 | 紙に絵の具 | 家崎萌 |

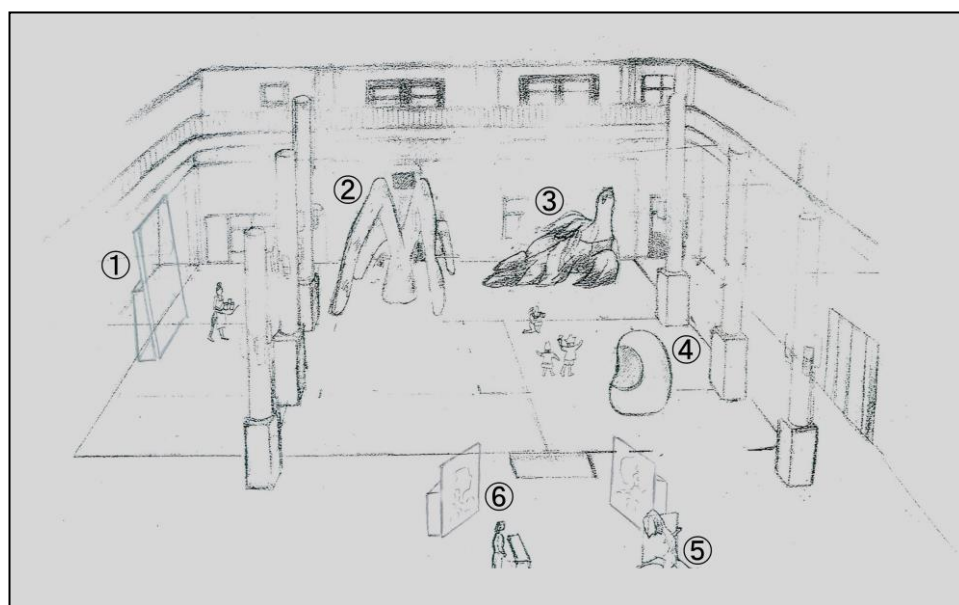


図1：Loots of Arts 展示場に配置された造形物

造形物の中で④は、寄木をした木の内側が削り貫かれ、人が中に入れるように制作されている作品で、二つの事例の中心的な探索活動の対象となった。②は、同市の桜と蓮の景勝で知られる高田公園の松の根をモチーフにした立体で、竹の芯材と紙を素材とした張子でつくられている。重量は大人一人で動かせるほどであるが、背が高い作品の転倒を防ぐために上部を透明なテグスで柱やギャラリーに固定してある。③は、岩と生き物が融合したような外観で、段ボールを主な素材としている。舞台装置用につくられたため、見た目以上に軽量で、事例では幼児が何度も手で動かしている。⑤は、植物と怪獣が合体したような外観で、これも段ボールを主の素材としている。①は、筆者と写真家の共同作品で、和紙で作られたフォトフレームと写真を展示したパネルである。展示期間中は作者である筆者が会場に常駐していたため、来場者には、造形物④に自由に触ったり中に入ったりしても良い旨を伝えている。また、①と⑥を除く他の造形物についても、来場者の様子を見ながら自由に触って良い旨を伝えている。



写真 1 : ①



写真 2 : ②



写真 3 : ③



写真 4 : 左から④, ⑥ (1組の片側のみ), ⑤

本研究で用いる展示会場における幼児の「探索活動」と「造形物」

事例に取り上げる来場者が造形物に関わる行為は、小中学校における図画工作や美術の教科の枠組みでは「鑑賞」の領域の内容であるが、保育所保育指針（平成29年告示）の内容では、身の回りの素材や物等から造形的な特徴を感じたり楽しんだりする活動は、主に「表現」領域に含まれる。また、保育所保育指針の「環境」領域では、身近な環境に自ら関わっていく活動を「探索活動」と記述している。そこで、本研究では、展示会場において造形物と関わる幼児の探索活動を、保育所保育指針における近接領域「人間関係」「環境」領域等と関連した「表現」領域に関わる活動と捉える。同様に大人の事例に対しても探索するように鑑賞している様子を「表現」に関わる探索活動と捉える。造形物が配置されている会場は幼児や大人にとって特定の環境であり、その環境への働きかけという視点からは、事例の探索活動は「環境」領域に関わる活動であり、探索する過程での周囲の人々との関わりの視点からは「人間関係」領域に関わる活動でもある。幼児の活動に「作品を鑑賞する」という捉え方を適用することは、大人の見方の適用であり、そうではなく、展示会場の探索活動と捉えることで、幼児の実態に即した分析を目指す。また、造形作品、造形物という記述に関して、幼児にとって展示会場にある造形作品は、「作品」とは捉えられていないと考えられるため、以下、造形作品を造形物と統一し記述していく。

3. 事例と関連した保育所保育指針における「表現」の内容

先ず、保育所保育指針の中で幼児の表現とはどのような内容を指すのか、本研究で扱う事例に相当する内容項目から読み取る。以下に検討していく事例では、推定1歳の幼児の活動を取り上げるため、保育所保育指針の「1歳児以上3歳児未満児」「オ 表現」領域、及び近接する「イ 人間関係」、「ウ 環境」領域の内容を参照する。その他、「エ 言葉」領域の関連も考えられるが、事例で取り上げる幼児の発語は主に「ウー、アー」等の喃語である。また、発語には飛び跳ねる、首を振る、指をさす等の身体的な行為を多く伴う。そのため、本稿ではそのような発語も幼児の探索活動に伴う表現として総合的に捉えることにする。

保育所保育指針における「第2章 保育の内容」「2 1歳児以上3歳児未満児の保育に関わるねらい及び内容」「オ 表現」のねらいは以下の3点である。

- ① 体の諸感覚の経験を豊かにし、さまざまな感覚を味わう。

- ② 感じたことや考えたことなどを自分なりに表現しようとする。
- ③ 生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる。(3)

この時期の幼児は、歩行の開始により乳児期に比べ行為や行動の範囲がより広がる。意欲的に環境に関わることで、自分の身体を通してさまざまな感覚を働かせながら人や物、自然の事象などについて感じ取り、それらのイメージを蓄積していく。そのようなイメージが表現へ向かう意欲や創造性を発達させる基礎となる。また、幼児は感じ取ったことを表現し、大人に伝えようとする。このとき大人が共感的に受け止めることで、表現への意欲も高まっていく。(4)つまり、この時期の幼児には、活動的な身体が探索していく身近で魅力的な環境、環への探索において感じたことを表現する際に、共感的に受け止めてくれる大人、という条件を得ながら、表現へ向かう意欲や表現する力を高めていくと捉えられる。

保育所保育指針「第2章 保育の内容」「2 1歳児以上3歳児未満児の保育に関わるねらい及び内容」「イ 人間関係」「ウ 環境」「オ 表現」から、内容に関わる記述を抜粋し表1に整理し、本稿で取り上げる幼児の探索活動の事例に関連する部分に下線を引いた。

表1：保育所保育指針「第2章 保育の内容」「2 1歳児以上3歳児未満児の保育に関わるねらい及び内容」より抜粋

| 領域 | イ 人間関係 | ウ 環境 | オ 表現 |
|--------|--|--|--|
| (イ) 内容 | <p>①保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で、共に過ごす心地よさを感じる。</p> <p>②保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす。</p> <p>③身の回りに様々な人がいることに気付き、徐々に他の子どもと関わりをもって遊ぶ。</p> <p>④保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり方を少しずつ身につける。</p> <p>⑤保育所の生活の仕方に慣れ、決まりがあることや、その大切さに気付く。</p> <p>⑥生活や遊びの中で、年長児や保育士等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しんだりする。</p> | <p>①安全で活動しやすい環境での探索活動を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。</p> <p>②玩具、絵本、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ。</p> <p>③身の回りのものに触れる中で、形、色、大きさ、量などのものの性質や仕組みに気がつく。</p> <p>④自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。</p> <p>⑤身近な生き物に気付き、親しみをもつ。</p> <p>⑥近隣の生活や季節の行事などに興味や関心をもつ。</p> | <p>①水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。</p> <p>②音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。</p> <p>③生活の中で様々な音、形、色、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。</p> <p>④歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。</p> <p>⑤保育士等からの話や、生活や遊びの中での出来事を通して、イメージを豊かにする。</p> <p>⑥生活や遊びの中で興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。</p> |

4. 事例の記述

幼児 A の探索活動

先ず、8月9日、造形物が配置された展示会場である旧第四銀行高田支店に、祖母である保護者 E に連れられて遊びに来た1歳（推定）幼児 A の事例である。保護者 E の話によると、幼児 A と保護者 E はこれまで近所を散歩する際、平日は市民に開放されている旧第四銀行（事例では展示会場）に度々立ち寄ることがあった。本事例でも、散歩の途中で会場に立ち寄ったという。

事例の記述は、動画の撮影記録をもとに幼児 A の発話や行為を記述した。撮影記録は筆者が手に持ったビデオカメラで幼児 A の姿を追い、幼児 A が造形物や保護者 E と関わる様子を撮影した。幼児 A の発話のうち、文脈から意味が判別できるもの以外はカタカナで記している。

（1）来場～造形物「内と外」に入る（1回目）

祖母に連れられて幼児 A が来場する。会場内に入ってきて造形物「岩石の女神」（以下、[岩石 W]）を指さす。保護者 E が「あれが一番びっくりしたんだ」と言って、幼児 A と[岩石 W]に近づく。筆者が「さわっていいよ」と言うと、幼児 A はちょっと触って造形物が動いたことに驚いたのか、保護者 E の背中にかくれるようにおぶさる。一度[岩石 W]から離れるが、再び戻ってきて嬉しそうに[岩石 W]を動かす（図2⁵⁾）。その後[矛盾 W]に走っていき、造形物「矛盾の熱」（以下、[矛盾 W]）を指さす。保護者 E が「（材料は）新聞紙だよ、新聞紙」と言った後、今度は近くにあった造形物「内と外」（以下、[内外 W]）に、幼児 A を抱きかかえ中に入れる。幼児 A は中に入るとすぐに[岩石 W]を指さしたので、保護者 E が「出る？」と出してもらう（図3）。

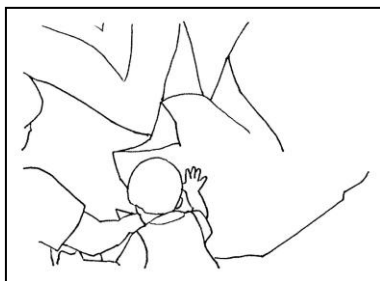


図2：[岩石 W]を動かす

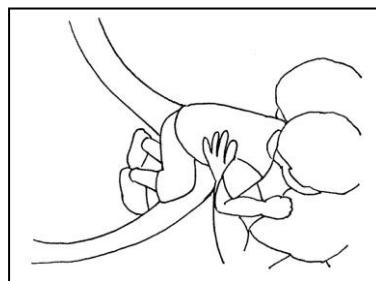


図3：[内外 W]から出してもらう

（2）造形物「内と外」に入る（2回目）

幼児 A は造形物「Loots of beginning」（以下、[Loots W]）に向かって走っていく

が、その近くで再び[岩石 W]を指さす。「ばば」と言いながら保護者 E と[Loots W]を行ったり来たりしているが、ふと[Loots W]に触る(図4)。その後、足元から頭上、外側へと[Loots W]の根の形を指さしで追った後、[Loots W]を手で押して動かす。ズリズリと[Loots W]が動いたためか、嬉しそうな「イーイー」という声を出す。保護者 E が「それは危ないよ」と声をかける。幼児 A は、今度は[岩石 W]に走っていき、再び手前の足元の形を触り、上を指さす。その後、振り返り[内外 W]を指さしながらそちらへ走っていく。中に入りたいのか縁に手をかけて飛び跳ねる(図5)。保護者 E に中に入れてもらい、縁から外にいる保護者 E を見て嬉しそうな表情をする。その後足元を見て、さらに幼児 A から見た内壁(側面の内側)を見る。この間、保護者 E と筆者は幼児 A の両親も彫刻制作をやっているという話をしていた。幼児 A は大人が話している様子を少し見、内壁の天井を見上げ、その場で足元を見ながら一回転した。さらに縁から外を見て嬉しそうにする。保護者 E が「自分で出れる?」と聞くと、縁に手をかけて体を持ち上げる。何回か「ン、ン」と言いながら試した後、保護者 E に持ち上げられ外に出る。

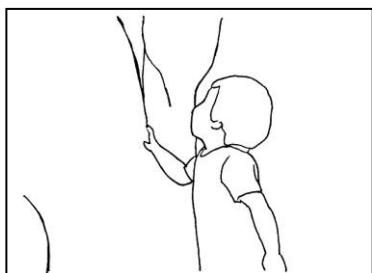


図4 : [Loots W]に触る

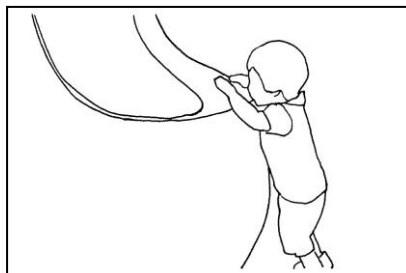


図5 : [内外 W]の縁で飛び跳ねる

(3) 造形物「内と外」に入る(3回目)

保護者 E が「お家帰るよもうほら」というと、幼児 A は「ンー、ヤー(アー)」と行って[岩石 W]を再び指さす。幼児 A は[岩石 W]に向かって走るが、保護者 E の手を引きに戻る。幼児 A は「ヤー(アー)、ヤー(ヤー)」と高い声を発して、保護者 E は「わかったわかった」と応じた。幼児 A は [岩石 W]の手前の足元部分を2回動かす。筆者が「ここが気に入ったんだね、動くから」と発話。さらに幼児 A は、3回目に大きく動かし、保護者 E が「あんまりたくさん動かしちゃダメだよ」という。[岩石 W]の上部を指さす幼児 A に、保護者 E が「目が気になるのね」と応じる。[Loots W]へ再び近づき指さす。保護者 E が「それは動かしちゃダメ、不安定だから」と声をかける。幼児 A は、少し[Loots W]を見ているが、再び[内外 W]へ走っていき、「アッ、ア

ッ」と高い声を出す。保護者 E に中に入れてもらう。幼児 A は[内外 W]へ入ると、縁から外を見て嬉しそうな表情をしている。さらに内側でジャンプをし、「アーアー」と楽しそうに声を出しながら、再び外を見る。保護者 E から「外に出る？」と言われた時、ふと内壁に手を触れ、嬉しそうな顔から一転し、何かを発見したかのように真顔になる(図6)。保護者 E が「じゃばばにつかまって」というと、幼児 A は再び嬉しそうな表情に戻り、差し出された手をつかむが、保護者 E が「お家に帰る」というと首を振り「ウーアー」と声を出す。外に出された後、大きな声で「ウーアー」と言いながら[内外 W]を指さす(図7)。

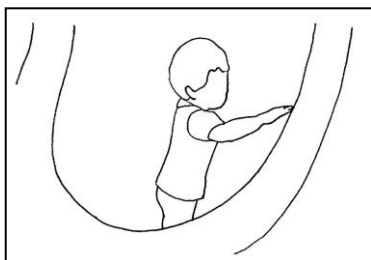


図6：[内外 W] の内壁を触り真顔になる

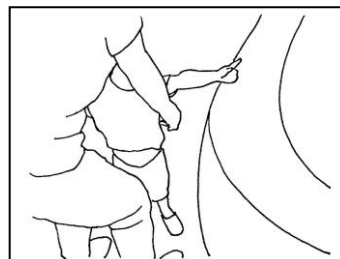
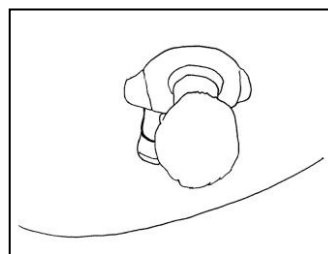
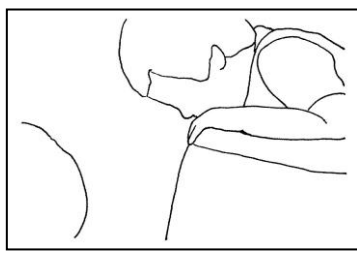
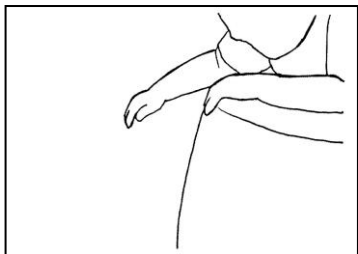


図7：[内外 W]を指さす

(4) 造形物「内と外」に入る(4回目)

保護者 E は幼児 A を[内外 W]の中に戻す。幼児 A は[内外 W]の中に入った後、再び縁に寄って来るがすぐ内側に向き直る。内壁に出ている1cmほどのささくれを見つけ「アー」と言い、ちぎりとる。ここでのささくれは、木を削る際に生じる表面の毛羽立ちのようなごく小さなもので、はがしても支障ないものである。はがし取ったささくれを縁に持ってきて、外側へ放る。再びささくれをちぎり、今度は手を縁から伸ばし、振りかぶらずささくれを落とした(図8)。そして縁から落としたものを見ている(図9)。もう一度これを繰り返す。さらに取れそうなささくれを、内壁を触りながら探し、はがし、外に落とす。さらにもう一度繰り返す。次に、はがし始めたささくれがなかなかはがし取れない。場所を変えて再度ささくれをちぎり、縁へ持って行く。保護者 E がささくれを受け取ろうとするが、渡さず別の場所に落とす。これをさらに2回繰り返す。笑い声を立てて飛び跳ねる。再びささくれをちぎり、幼児 A から見て左、右、上の内壁を順に指さす。縁に手をかけ「アッ、アッ」と言い、また内壁を手で探り、はがそうとするがなかなかはがれない。保護者 E がその箇所を指でならし平らに戻す。幼児 A は違う箇所からもう一回はがす。「残念でした、木はそんなにかんたんにちぎれません。さあお家行くよ、まんま食べないと」と保護者 E が言うと、幼児 A は「アー(ヤー)、アー(ヤー)」と高い声を出し足元を指さし、うずくまる。保護者 E は「何かくれてんの、いじけないでくれます」という。しばらくうずくまってい

たが（図 10）、「外へ出てモモの水飲んだら」という保護者 E の言葉に、幼児 A は立ち上がり外に出してもらふ。その後、幼児 A はベビーカーに戻り、ペットボトルから水を飲んだ。



左から図 8, 9, 10: 木片を外に落とす, 落としたささくれを見る, うずくまる

大人 B の探索活動

次に、8月8日に来場した大人 B の事例である。事例の記述は、動画の撮影記録と筆者による大人 B に関する記述メモを組み合わせたものである。撮影は三脚で固定した機器で遠方の位置から行われていたため、動画からは筆者と大人 B の発話の聞き取りは不鮮明な箇所がある。主な発話の内容の記述は大人 B が会場から退館した後、筆者が記録したメモから記述している。

(1) 来場～造形物「内と外」に入る前

大人 B は、会場入り口から入ってきて、すぐに[内外 W]が気になる様子で（図 11）、造形物の手前の縁をこぶしでコンコンと叩く。筆者から「入ってもらって大丈夫ですよ、中に」と声をかけた。大人 B がどうやって入るのかを聞いたため、筆者が[内外 W]開口部の縁をまたいで、入り方を示した。そのとき脇から、会場にいた児童 C が先に[内外 W]の中に入った。この児童 C は、この男性が来場する直前まで行っていた造形ワークショップに参加していた小学生 1 年生児童である。ワークショップ中にも自分で作った帽子をかぶって、展示会場の中を探索しており、すでに何回か[内外 W]の中に入っている。そのためか慣れた様子で大人 B の脇から[内外 W]に再び入った。児童 C が[内外 W]に入っている間、[内外 W]の脇で筆者と大人 B は[内外 W]について話をした。大人 B は何で作られたか、どうやって作られたかを質問し、筆者がそれに答えた。寄木をしてあることを聞くと大人 B は「この中は詰まっているの?」と質問し、再び作品の上部や側面を、音を確認するようにコンコンと叩く（図 12）。さらに、重さや運びい

れ方、形の意味について尋ねた。筆者は、面を木彫で制作する経験から表と裏に興味をもち、[内外 W]の制作をしたこと、身体的に関われるような立体造形の制作を目指したことなどを話した。造形物の目録の紙を渡すと、少し遠巻きに[内外 W]を見ながら、今度は大人 B が自身の解釈を筆者に話した。それによると、この形は「だるま」の形であり、中は瞑想する場所となっているという。

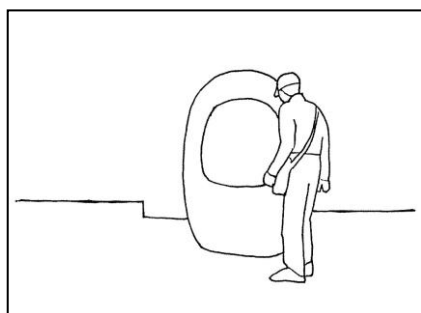


図 11：来場直後の男性 B

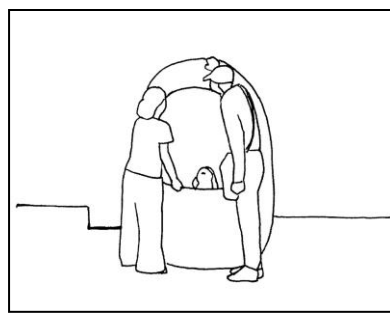


図 12：叩いて音を確認する

(2) 造形物「内と外」の中に入る

このとき児童 C が[内外 W]から出てきたので、筆者が「(大人 B の解釈に対して)なるほど、よかったら(瞑想を)試してみてください」と言うと、大人 B は「じゃあ入ってみるか」と言い、荷物を脇のソファに置いてから[内外 W]に入った。入ってから最初の一声は「お風呂に入っているみたいだな。」である。会場にいた筆者の大人 D が「([内外 W]の内側で発する)声の感じも面白いですよ」と声をかけた。大人 B は「あー」と声を出しながら、[内外 W]の内側に入っている身体を外にのり出したり中に収めたりして響きを確認する。さらに顔の向きを上や下や横に向けながら声を出し続ける(図 13)。その後声と動きを止め、両手を前方にやや広げて造形物の縁にかけ、まっすぐ遠くを見ながらしばらく静止した(図 14)。その後、無言のまま再び形の外へ身をのり出したり奥に入ったり手前に身体を持ってきたりしてから[内外 W]の外へ出た。

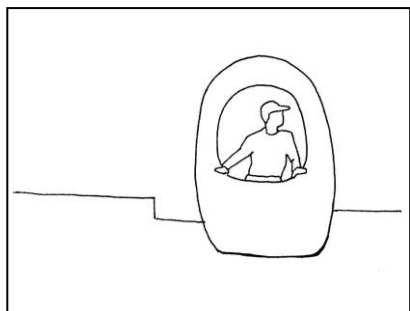


図 13：横を向いて声を出す

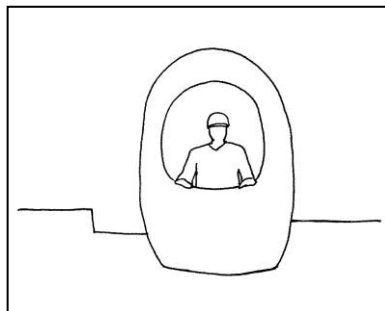


図 14：正面を向き静止する

(3) 造形物「内と外」から出た後～退場

その後、大人 B はもう一度筆者に、[内外 W]に対する自身の解釈を話してくれた。それによると「初めに思ったのは瞑想ということ。これは瞑想に良い場所だ。そして空間の中にさらに空間をつくるということ。入ってみてどうかというと、中は空気がなにかちがう。暖かい。冬にはいい。」という内容を話された。その後は会場の他の作品についても、材料や色のつけ方、重さなどを質問しながら、順に[岩石 W]、[Loots W]、造形物「サン=テグジュペリの雲」(以下、[雲 W])を見て回った。

5. 事例の分析と考察

上記に幼児 A と大人 B の展示会場における造形物に関わる探索活動を記述してきた。先ず、表 1 で示した保育所保育指針の「オ 表現」及び「イ 人間関係」「ウ 環境」の内容が、事例の幼児 A のどのような行為に現れているかを整理する。その後、幼児 A と大人 B の探索活動の特徴や、探索活動に見られる表現について分析、考察していく。

保育所保育指針「オ 表現」等の内容に関連する幼児 A の探索活動

表 1 に整理した「オ 表現」の内容のうち、造形表現に関連した項目が幼児 A の事例と特に関わる。①の「素材に触れて楽しむ」は、事例で、木や段ボール等で作られている造形物への幼児 A の探索行為、特に手で動かすことに現れている。③の「様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気づいた地、感じたりして楽しむ」は、事例では、幼児 A が造形物を動かすことを楽しむ様子、指で形をなぞるような行為に現れる。④の「簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする」は、事例では、幼児 A が造形物を手で何度も動かす行為や、展示会場で造形物の間を行き来する行為に現れる。⑤の「出来事を通して、イメージを豊かにする」⑥「興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する」では、事例において様々な探索活動を行う幼児 A と、その探索活動を見守る幼児 A の保護者 E との関係に、造形に対する幼児 A なる関心や思い、保護者 E による共感が読み取れる。この点は、「イ 人間関係」の①「保育士等(中略)との安定した関係」や②「保育士等の受容的・応答的な関わり」が関連する。また、本事例で幼児 A が探索する環境という点で「ウ 環境」の①「安全で活動しやすい環境での探索活動」③「身の回りのものに触れる中で、形、色、大きさ、量などのものの性質や仕組みに気がつく」④「場所的感覚な

ど、環境を捉える感覚が育つ」が関連する。

会場探索の軌跡

先ず、会場の探索の仕方に着目する。幼児 A は[岩石 W] への興味から始まり、特に[内外 W]，[Loots W]との反復した行き来がある一方，[矛盾 W]への探索は1度きりであり，[雲 W]への探索行為は見られなかった（図 15⁽⁶⁾）。大人 B では，入ってすぐに[内外 W]に興味を惹かれ，そこで筆者と会話をし，[内外 W]の中に入る体験をする。その後，[内外 W]に近い作品から順に[岩石 W]，[Loots W]，パネルに展示された[雲 W]と，会場を反時計回りに鑑賞し退場している（図 16）。会場全体の空間に対し，大人 B の探索は順序良く行われている。それに対し，幼児 A の探索行為は局所的で不均衡に反復されている。

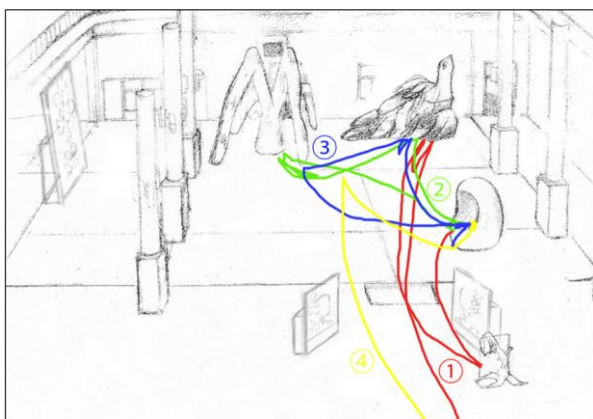


図 15：幼児 A の会場探索の軌跡

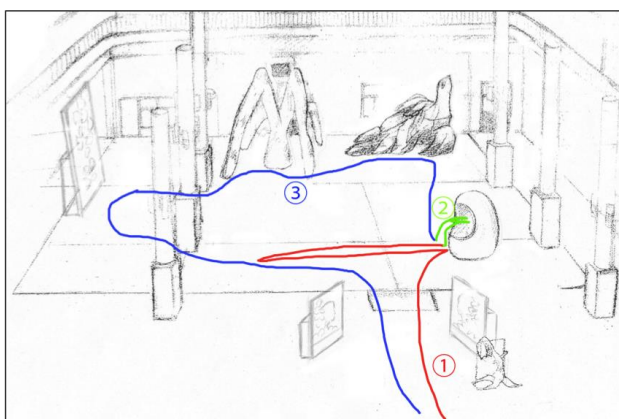


図 16：男性 B の会場探索の軌跡

幼児 A の探索活動に見られる表現

・繰り返し，変化，発展する表現

先に，幼児 A の会場の探索行為は局所的で不均衡に反復されていると述べた。しかし，幼児 A が探索活動によって見出していく造形物の面白さという視点から捉え直せば，会場全体をバランス良く探索するという大人の視点は，幼児 A の探索活動を見とる規準としてナンセンスであることが見えてくる。

はじめのうち，幼児 A にとって価値があったのは，[岩石 W]である。(1) の場面で出会う[矛盾 W]や[内外 W]には特別な関心は示さない。(2) の場面では新たに[Loots W]との関係を探り始め，触ってみたい，形を指で追ってみたい，動かしてみたい。その後

再び[岩石 W]を動かし，[内外 W]へ向かう。ここでの[内外 W]への関わりは，(1)の場面より進んできている。幼児 A は，[内外 W]の内側で身体を回転させてみたり，縁から外を見たりと自分自身の身体を動かしながら，[内外 W]の造形的な空間を楽しんでいる。(3)の場面では再び[岩石 W]へ戻り，手で5回動かす。次に[Loots W]を指さすが「それは動かしちゃだめ」という保護者 E の言葉からか，それ以上の探索はない。そして再び[内外 W]へ入り，そこで内壁に何かを発見する。その発見は幼児 A にとって重要であり，外側に出された後に再び[内外 W]を指さし大きく「ウーアー」と声を出していることから察せられる。(4)の場面ではささくれをはがし，外へ落とすという行為が繰り返される。幼児 A は自分なりの[内外 W]の遊び方，楽しみ方を発見したのである。内側ではがしたささくれを縁から落とすとき，幼児 A はその様子をじっと見ている。それは内側にあったささくれという存在が手の届かない外側に落ちていく現象を味わっている様子である。ちぎることだけでなく，この内側から外側に落とす行為が大切な要素であり，保護者 E がささくれを受け取ろうとしても手渡そうとしなかった幼児 A の様子から，ささくれが落ちる様子を楽しんでいることが分かる。

このような幼児 A の探索のプロセスから，幼児 A の興味において探索を方向付けていた要素は，造形物を動かすことだったと言えるのではないか。(1)の場面で造形物を動かす行為を始めた男児は，動かすことが可能な造形物との関係で会場を探索している。[岩石 W]では手で造形物の足元を何度も動かし，[内外 W]では，木片をちぎり内から外へと動かし，落とす行為を繰り返した。

・指さしによる表現

幼児 A の動きに伴って頻繁に現れるのが，指さしの行為である。この事例で幼児 A は，造形物に向かって走っていく際，ほぼ毎回その造形物を指さしている。そこに行きたいという意味として保護者 E に示すような場合や，指さしによって造形物の形を追っている場面もある。

指さしには，自分が注目しているものに他人の注意を向けさせようとする「共同注意」を促す動作とする見解が知られている。この「共同注意」の見解に加え，ビガスとグリガは，指さしには「他者から学ぶこと」が行為の目的としてあり，子どもたちが指さしをするかどうかは周囲の大人次第だという⁽⁷⁾。幼児 A の場合，保護者 E がそのような学びを得る大人として重要な位置にある。幼児 A が指さす行為に，保護者 E は「あれが一番びっく

りしたんだ」「目が気になるのね」「新聞紙だよ、新聞紙」「それは動かしちゃだめ、不安定だから」等、応じている。幼児 A は指さしをしながら会場の造形物を探索し、それに応じる保護者 E の反応や言葉によって、その行為の意味を確かめているように見える。幼児 A にとって指さしは、身体動作によって大人に思いを伝える表現であり、またビガスとグリガがいうように、大人から学ぶ手段にもなっていると考えられる。

大人 B の探索活動に見られる表現

大人 B の探索活動では、[内外 W]に大部分の時間をかけている。初見の印象として、[内外 W]は瞑想の場所である、という自身の気づきを確認するように、[内外 W]へ入る行為が続く。[内外 W]の内側に身をおいた男性は、自己の周りの空気の暖かさから「空間の中の空間」に気づく。内側は何か空気が違うことから、内側の空間への気づいたのである。最終的に[内外 W]は「瞑想の場所」であるという解釈を確定させ、「空間の中に空間をつくる」という造形的特徴も導き出している。ここでは、大人 B 自身の気づきが行為として展開し、[内外 W]の独自の意味を生成している。表現という視点から捉え直せば、大人 B は[内外 W]への探索プロセスにおいて、造形物への働きかけや筆者との会話を通して、これまでの経験や知識と結びつけ、独自の[内外 W]の見方や体験の仕方を行為や言葉によって解釈的に表現している、と言えよう。

大人 B の事例では、[内外 W]の後に見て回った造形物[岩石 W]、[Loots W]では、発話は、材料や作り方への質問に終始し、[内外 W]のときのような積極的で独自の解釈は生まれなかった。その理由は、[岩石 W]、[Loots W]では、自身の造形物に対する印象を表すことに加え、造形物に触れたり、身体を動かしながら視点を変えて探索するように見る行為が少なかったからと考えられる。

6. まとめ

造形作品の展示会場における幼児と大人の探索活動について、二つの事例を記述し分析してきた。まず、保育所保育指針の「オ 表現」領域と対応する内容として、造形表現に関わる幼児 A の探索行為が事例から観察された。また、そのような探索行為を可能にする「イ 人間関係」や「ウ 環境」領域の内容として、幼児 A と保護者 E とのやり取りや、幼児 A が身体を十分に使って行き来できる会場、手で触れる造形物等の事例の環境や条件が対応することが整理された。

次に、幼児 A と大人 B の会場探索の軌跡を比較すると、会場全体の空間に対し、見通しを持った順序で探索した大人 B に対し、幼児 A の探索行為は局所的な反復が特徴だった。両者の軌跡が異なる特徴を示す理由として、展示会場への認識が幼児と大人で違うことが考えられる。大人では展示会とは何かについての知識がある程度了解されていて見通しが立つのに対し、幼児では展示会とは何かという了解は未だなく、そのために、幼児 A は、造形物が配置された環境に全身に関わり探索しながら、造形物と関わる遊びを発明していた、と捉えられるのではないか。遊びの発明にはじめから見通しが立つことはなく、興味の向くことを繰り返し試しながら発見していくのである。

幼児 A と大人 B の造形物への関わり方からも、幼児の表現を考えるヒントが見つけれられる。幼児 A の造形物への関わりにおいて特徴的に見られたのが、動かすことへの興味である。造形物を手で押して動かしたり、造形物の一部を中から外へ放ったりする行為を繰り返し行っていた。触ることによって造形物が動き、動くことに興味を惹かれ、さらに動かす、と連鎖的に幼児 A を探索行為に向かわせ、繰り返す、遊びの萌芽の場面が見られた。保育所保育指針の「オ 表現」「ウ 環境」にも「触れる」ことや「全身を使う」こと、「手触り」に関する表記が含まれており、幼児にとって重要な要素と言えよう。そして、幼児 A の探索活動において見られた表現で特徴的だったのが、指さしである。花輪充は、「人間の内側から外側に対して表される行為を、誰かに思いを伝えようとする意図がある場合には表現として、それが無い場合には表出として区別」⁽⁸⁾できるという。幼児 A と保護者 E とのやり取りの中で重要な媒介となっていた指さしは、花輪の言う意味において、単に幼児 A の表出だったのではなく、探索行為において、こうしたいという欲求や、楽しい、びっくりしたなどの感じたことを伝える、あるいは対象や行為について学ぶために保護者 E に向けられた表現であったと言えよう。

他方、大人 B の探索活動では、幼児 A と比べて、行為と発話の連なりが一つの結論へと収束していくような連続性や論理性が事例の記述から見えてきた。大人 B の探索行為において、重要な要素であるのが言葉でのやり取りや思考、解釈である。既知の経験や知識が蓄積されてくる大人の場合では、身体的な行為に加えて、言葉による思考、質問、会話を通して経験や知識と照らしながら、納得できる解釈へと進めていくようであった。「これは瞑想に良い場所だ。そして空間の中にさらに空間をつくるということ。」の言葉は、大人 B が作り出した独自の表現と捉えられよう。

最後に、保育者を含む大人が、幼児の表現を見とる際に求められることについて、事例

が示唆することをまとめたい。一つには、幼児の表現は、繰り返す身体的な動作を伴う遊びが関連していることである。身体的動作、表現、遊びは関わりあっていて、厳密に区別できるものではないと考えられること。もう一つは、幼児の表現を支える大人と環境の存在の大切さである。事例では特徴的な表現に指さしが観察されたが、幼児 A の祖母である保護者 E の存在抜きに、それら指さしの表現の意味を語ることは難しい。また、幼児が探索したくなるような環境、安全で見守られているという安心感も幼児の表現には不可欠であろう。事例では、幼児の展示会場の探索活動は非線形の軌跡を描いた。幼児の表現に向き合う保育者や大人は、大人による見通しのつく視点からではなく、幼児の行きつ戻りつする冒険的な探索活動を見守り、共感的に応答することが求められるのである。

＜注および引用文献＞

- (1)水島尚喜「子ども観の変遷と美術教育」神林恒道・ふじえみつる（監修）『美術教育ハンドブック』三元社，pp.80-88，2018.
- (2)ルソー『エミール（上）』今野一雄訳，岩波書店，pp.41-51，1962 [1762]
- (3)厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館，pp.378-379，2018.
- (4)同上，pp.168-169.
- (5)対象児と大人の個人情報保護の観点から、動画記録の対応する場面の切り取り画像をもとに、筆者がドローイングで作成した。図3～14も同様。
- (6)筆者作成，図中の番号は4章，幼児Aの探索活動（1）～（3），男性Bの探索活動（1）～（3）の記述場面に対応する。図16も同様。
- (7)イアン・レズリー『子供は40000回質問する』須川綾子訳，光文社，pp.65-67，2016.，Katarina Begus and Victoria Southgate, “Infant Pointing Serves an Interrogative Function,” *Developmental Science*, pp.1-8, 2012.
- (8)花輪充「第1章領域「表現」とは」田澤里喜（編著）『保育・幼児教育シリーズ 表現の指導法』玉川大学出版部，p.13，2014.

< 研究論文 >

大学における対面-オンライン同時講義の有効性の検討 -小学校・中学校への導入の可能性を探る-

佐田東 彰*

Reviewing the Effectiveness of Concurrent Face-to-Face and Online Lectures in Universities Exploring the Possibility of Introducing a Similar Approach to Elementary and Junior High Schools

Akira SAITOU*

概要：対面-オンライン同時講義を行い学生にアンケート調査を実施した。目的として対面-オンライン同時講義の①質の担保，②有効性，③改善点を検討し学校現場への導入の可能性を検討した。まず講義の質では，オンライン講義でも対面講義と同等の講義の質を担保できると推察された。次に有効性としては，第1は時間・空間を超えて受講できる点，第2はコミュニケーション面であり，①相互の考えの情報共有，②質問，③グループ討議の容易さの3点が挙げられた。第3は集中でき理解度が高まるという点であった。教員の声しか聞こえない，画面に講義資料と講義者しか映らないので集中しやすいといった有効性が示唆された。検討の分析から小学校・中学校への導入として，不登校，入院または院内学級，通級指導教室，ASDがあり感覚過敏のため登校できない児童生徒への適用が考えられた。今後の課題として，一番はWi-Fi環境の整備が指摘された

キーワード：対面-オンライン同時講義 有効性 時間・空間 コミュニケーション 集中・理解

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. 問題と目的

最初にオンライン講義の定義である。これは、1990年 IT 革命と共に広まった E-learning に原型を求めることができる。E-learning とは、経済産業省(1992)によると“情報技術によるコミュニケーション・ネットワーク等を活用した主体的な学習”と定義された。E-learning と同義の言葉としてオンライン講義がある。斎藤 (2016) はオンライン講義を「PC やタブレット等の端末でインターネットを利用した学習形態」と定義した。本研究では、オンライン講義を E-learning と同義とし使用する。

オンライン講義は主に大学の講義で発展してきた。そしてオンライン講義を導入してきた背景として、1) 社会に対して大学から情報を発信していくという広報的な点、2) 大学院入学者に社会人が増えインターネットを利用して講義を受講したいという彼らの要望を満たす点、3) 大学教育の質を見直しさらに充実した学習環境の提供を行う点の3つであった(舟守, 2014)。

現在、本来のオンライン講義等の情報機器の技術的な発展を含めた Information and Communication Technology 教育(以下、ICT 教育)では、講義の利便性のみならず、アクティブラーニング (Active Learning : 能動的授業) や フリップドクラスルーム (Flipped Classroom : 反転講義) に代表される ICT をうまく利用した講義を行うことによる本質的な教育の質の変革が求められている(斎藤, 2016)。

オンライン講義をはじめとする ICT 教育の研究は非常に多数存在する。例えば、教育プラットフォームを含む新しい講義のソフトウェア開発評価系の論文 (Weaver, Debbi, 2006; 山田, 2014), 既存の講義をオンライン講義に適用していく適用事例系の論文 (Kidney, Gary, Leslie & Azalea, 2007; Gary, Kidney, Leslie & Azalea, 2014), オンライン講義に対する受講者を分析していく受講者調査系の論文 (平野・大喜, 2003), オンラインによって新しい学びを作っていくようなモデリング系の論文 (Jones, 2006; 北澤・加藤・赤堀, 2006; Vaughan, Norman, 2007; 向後・富永・石川, 2012), オンライン講義のコンテンツ設計や評価に関するコンテンツ分析系の論文 (Tang, Michael & Roxanne, 2007; Ochoa, Xavier & Erik, 2008; Zlateva, Tanya, Masatake Saito, Suresh Kalathur, Robert Schudy, Anatoly & Lou, 2010; 舟守, 2014; 斎藤, 2016) 等に分類される。

2019年12月に文部科学省は GIGA スクール実現推進本部を立ち上げた。児童生徒向けの1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するための経費が盛り

込まれた。小中高等学校においてもオンライン講義が日常的に提供される時代が予測される。

オンライン講義に期待される効果として、例えば、今村(2020)は、「全国で14万人いるといわれる重篤な病気を抱え入退院を繰り返している子どもは、withコロナ下では合併症を恐れて登校できない可能性がある。あるいは不登校の小中学生は14万人、不登校傾向の中学生は33万人いる。その理由は十人十色だが、何らかの困難を背負っている子もいれば、人より秀でたものがあっても全体に合わせることができずに可能性の芽を潰してきたケースも少なくない」と主張している。

さらに、通常の学級内には、文部科学省(2012)の調査では約6.5%の子どもたちが学習上、行動上の困難を有している。その子どもたちの中には、発達障害を有し、学校での集団生活に息苦しさを感じていることも推察される。

以上のような学校現場の現状を考えると、例えば不登校や発達障害があり集団生活に馴染むことは困難であるが学校の授業に参加したい、長期入院中であるが、学校の授業を受けたいというニーズは一定数存在する。

現状では、オンライン講義は大別するとオンデマンド式講義、オンライン講義、Moodleなどを活用し課題を出しそれにフィードバックを実施する課題提示講義がある。さらに従来型の対面(F2F: Face To Face)講義にオンライン講義を混ぜたブレンディッド講義(Blended Learning)というコンセプトも生み出され、それらの有効性も検証されてきた(北澤・加藤・赤堀,2006)。

本論文では、対面講義とオンライン講義を同時に行った(以下、対面ーオンライン同時講義)。これは、K大学では、今回のコロナ禍で学生が奇数組、偶数組に分かれ大学に1週間ごと交互に登校する事態になった。そのため、対面講義をそのままオンライン講義として同時配信する必要があったためである。

この対面ーオンライン同時講義に関する研究論文はない。さらに現状では学校現場では、各学校において、専門にオンライン講義を実施する専門教員を確保することは困難である。また児童生徒の中には、集団生活に馴染めず学校に行くことは困難であるが、オンライン講義では授業に参加できる児童生徒が在籍する可能性が考えられる。この対面ーオンライン同時講義の有効性、課題を明確にすることは、今後の学校現場への導入の際、有効な基礎的資料になると考える。対面ーオンライン同時講義は、目の前にいる学生とオンライン受講学生を意識しながら行うかなり困難な講義である。筆者は、この対面ーオンライン同

時講義を大学で特別支援教育総論を受講している学生に実施し、事後、アンケート調査を実施した。

研究目的として。①対面—オンライン同時講義は、対面式講義と比較し、講義そのものの質は担保できるのであろうか。特にオンライン側学生はこの講義に満足できたのであろうか。②また対面—オンライン同時講義の有効性は何があるのだろうか。③さらに実施上のハード面（機材、通信環境など）、ソフト面（講義の構成、学習教材など）の改善点、今後の課題を検討することとした。そして、対面—オンライン同時講義を学校現場への導入の可能性を検討し、実施する際の基礎的資料とする。

2. 方法

(1)対象：本研究の対象は、K大学文学部教育学科特別支援教育総論受講者2年生全員(計80名)と3年生3名の合計83名である。この中の2名は入院中の学生であった。

(2)使用したアプリ：オンライン講義用アプリとして、大学では全学生に無料でMicrosoft365が導入されていた。その中のアプリであるTeams及び無償版のZoomを使用した。Zoomの安全性が確保される前はTeamsを使用し、Zoomの安全性が確保された時点でZoomに切り替えた。それに加えMoodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment；モジュラーなオブジェクト指向ダイナミック学習環境：以下Moodle)を使用し、講義資料の配布、課題の提示、学生のレポート提出、出欠確認、質問の受付等を行なった。

(3)1単位時間の講義の流れ：講義開始直後にMoodleで課題①を提示し、オンライン講義開始前の理解度及び出席を確認した。講義の途中で課題②を実施し、講義途中の理解度を評価した。課題③として、講義の終盤残り時間15分から20分で講義内容の振り返りシートの記入を行なった。すべてMoodle上でのオンライン提出であった。全ての学生の講義に対する理解度を常にモニタリングしながら講義を進めた。Teams、Zoomでは、Microsoft社PowerPointによる課題提示、オンライン側の学生の発表、対面学生の発表を行なった。Zoomのブレイクアウトルームを使い学生が少人数で討議する場面を設定した。

(4)環境設定：Windows用PC1台。PCにプロジェクター、音声出力用に外部スピーカーに接続した。また講義者を写すカメラは内蔵カメラを使用し、講義室の様子を写すUDカメラを1台PCに接続した。さらに音声入力用にBluetoothでワイヤレスマイクを1台接続した。インターネット環境は無線LANで接続を行なった。

(5)分析対象の講義：特別支援教育総論という文学部教育学科の必修科目である。第1回目、第2回目は Moodle による資料提示・課題提出型の講義を実施した。第3回講義（4月27日）からオンライン講義を実施した。対面—オンライン同時講義は第8回講義（6月1日）から第15回講義までであった。アンケートの回答者である大学は、奇数、偶数クラスに分かれ、〇月第1週では奇数クラスは対面式講義、偶数クラスはオンライン講義、第2週は対面式講義とオンライン講義のクラスが入れ変わる講義形態を実施していた。すなわち学生は対面講義とオンライン講義の両講義形式を受講できる状況にあった。

(6)質問項目：質問項目は K 大学の授業評価を参考にし、作成した。以下の 20 項目についてグーグルフォームでアンケートを実施した。5 件法（「1. まったく思わない」、「2. そう思わない」、「3. どちらとも言えない」、「4. そう思う」、「5. 強くそう思う」）と自由記述を用いた。

質問項目は「質問 1：私は授業によく出席した」、「質問 2：私は授業に意欲的に取り組んだ」、「質問 3：この授業を履修した動機を 1 個から 5 個、選んでください。選択肢を以下のような項目です。①専門性を高めたい ②自分の興味・関心と合致した ③友人が履修した ④授業内容に魅力を感じた ⑤教員に惹かれた ⑥時間割の都合 ⑦必修科目であった ⑧授業名に惹かれた ⑨その他」、「質問 4：教員は授業の開始・終了時間を守ろうとしていた」、「質問 5：毎回の授業テーマは明確に示された」、「質問 6：教材の使い方は適切であった」、「質問 7：理解しやすい話し方であった」、「質問 8：質問ができるように配慮されていた」、「質問 9：教員は受講生に対して公平に接していた」、「質問 10：学習環境は適切に保たれていた」、「質問 11：授業に対する教員の熱意を感じた」、「質問 12：教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていた」、「質問 13：授業の進捗は適切であった」、「質問 14：授業の難易度は適切であった」、「質問 15：この授業で工夫してほしいと思うものを 1 個から 5 個、選んでください。選択肢を以下のような項目です。①配布資料 ②板書 ③PowerPoint ④関連する情報や話題の提供 ⑤教員とのコミュニケーション ⑥受講生同士のコミュニケーション ⑦テキストや教材の選定 ⑧ネット環境等の条件(PC等の機材を含む) ⑨開講する曜日・時間 ⑩私語への対応 ⑪特になし ⑫その他」、「質問 16：この授業を受けて知的好奇心を刺激された」、「質問 17：友人や後輩に推薦できるような授業内容であった」、「質問 18：この授業を受け知識が高まり、あるいは能力が高まった」、「質問 19：総合的に判断しこの講義は意義のある

ものであった」，「質問 20：オンライン授業を講義形態の一つとして(受講者の選択肢の一つとして)，今後も実施してほしい」

自由記述として「1. オンライン講義の良かったところ・継続してほしいところを書いてください」，「2. オンライン講義について改善・提案できるところがあれば書いてください」を実施した。

3. 結果

(1)回答率:回答率は 100%であった。講義の最後にグーグルフォーマットを使用し，アンケートを実施した。

(2)各質問項目について

「質問 1：私は授業によく出席した」:肯定的評価は 90.4%であった。否定的評価は 1.2%。どちらとも言えない 8.4%であった。

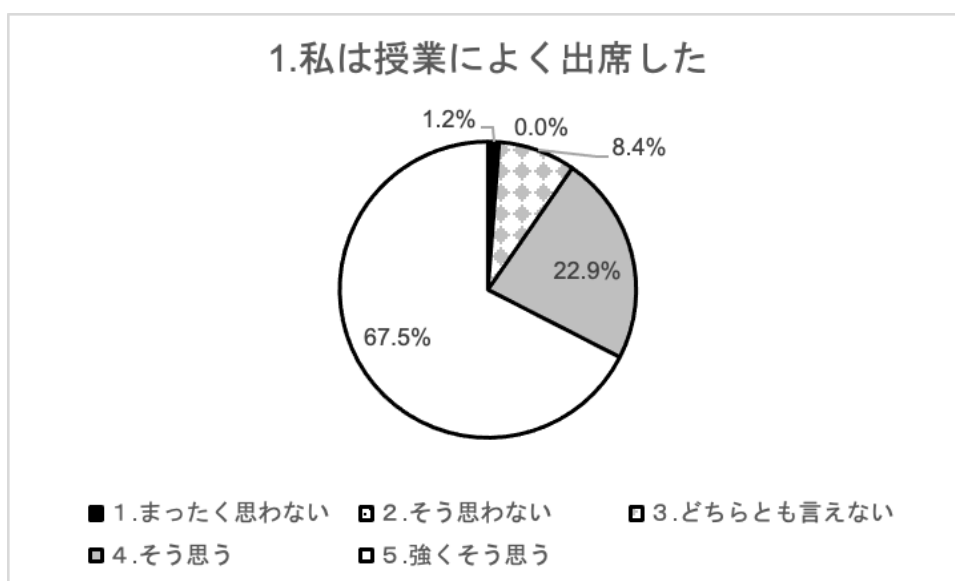


図 1 私は授業によく出席した

「質問 2. 私は授業に意欲的に取り組んだ」:肯定的評価は 84.3%であった。否定的評価は 2.4%。どちらとも言えない 13.3%であった。

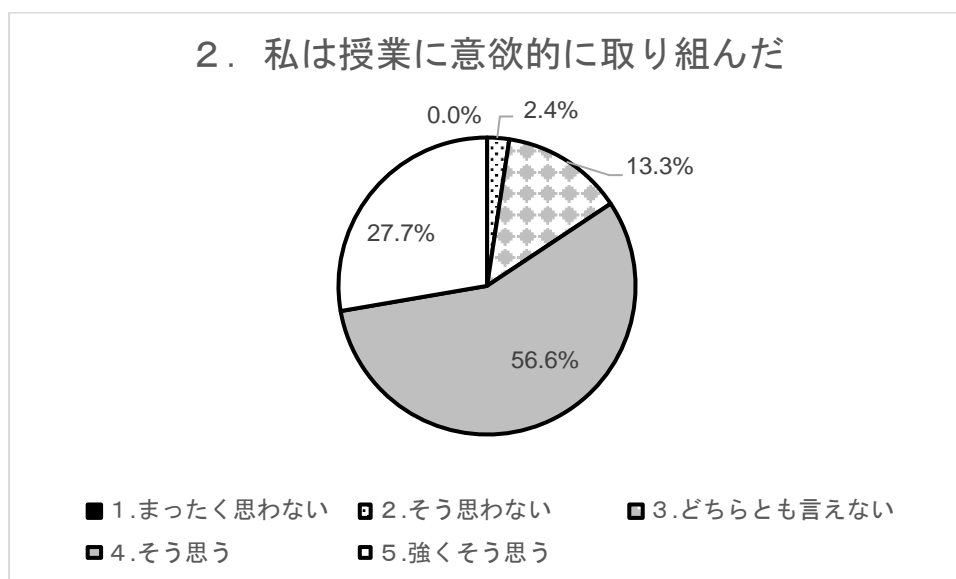


図2 私は授業に意欲的に取り組んだ

「質問3：この授業を履修した動機を1個から5個選んでください」：この特別支援教育総論は必修科目であった。そのため、その理由で選択した学生が多い。しかし2番目に専門性を高めたいが61.4%であった。3番目に高かったのは自分の興味・関心と合致したで42.2%であった。

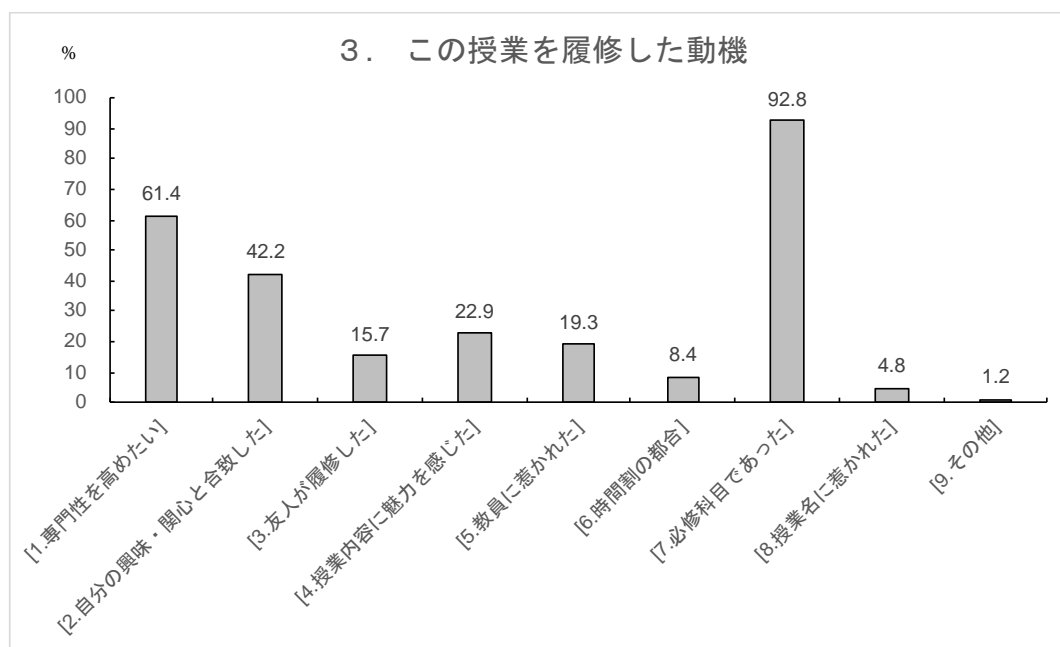


図3 この授業を履修した動機

「質問4. 教員は授業の開始・終了時間を守ろうとしていた」：肯定的評価は94.0%であった。否定的評価は1.2%。どちらとも言えない4.8%であった。

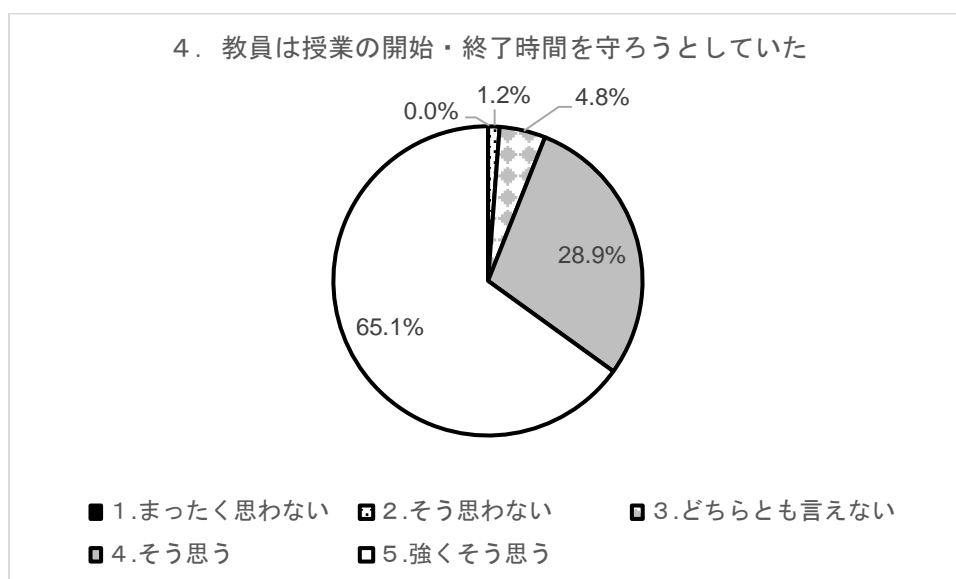


図4 教員は授業の開始・終了時間を守ろうとしていた

「質問5. 毎回の授業テーマは明確に示された」：肯定的評価は98.8%であった。否定的評価は1.2%。どちらとも言えない0%であった。

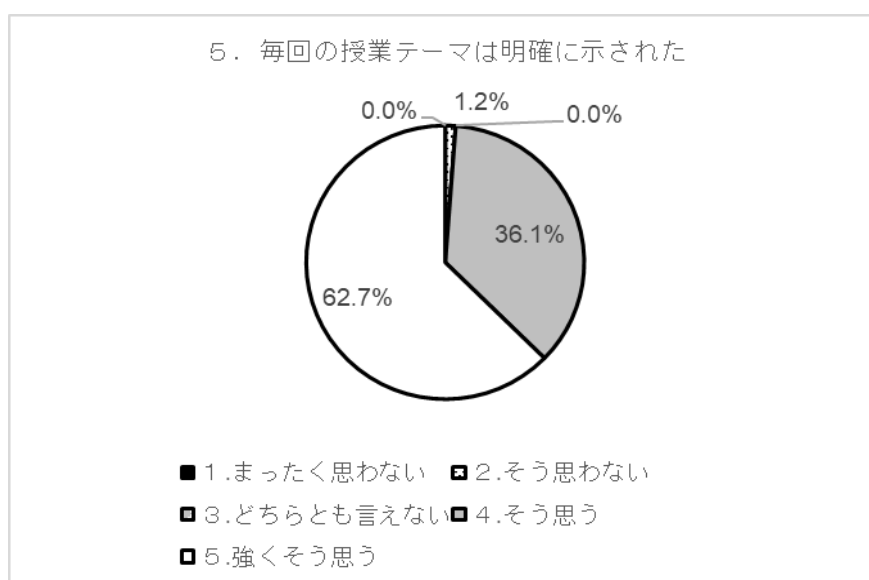


図5 毎回の授業テーマは明確に示された

「質問6. 教材の使い方は適切であった」：肯定的評価は89.1%であった。否定的評価は2.4%。どちらとも言えない8.4%であった。

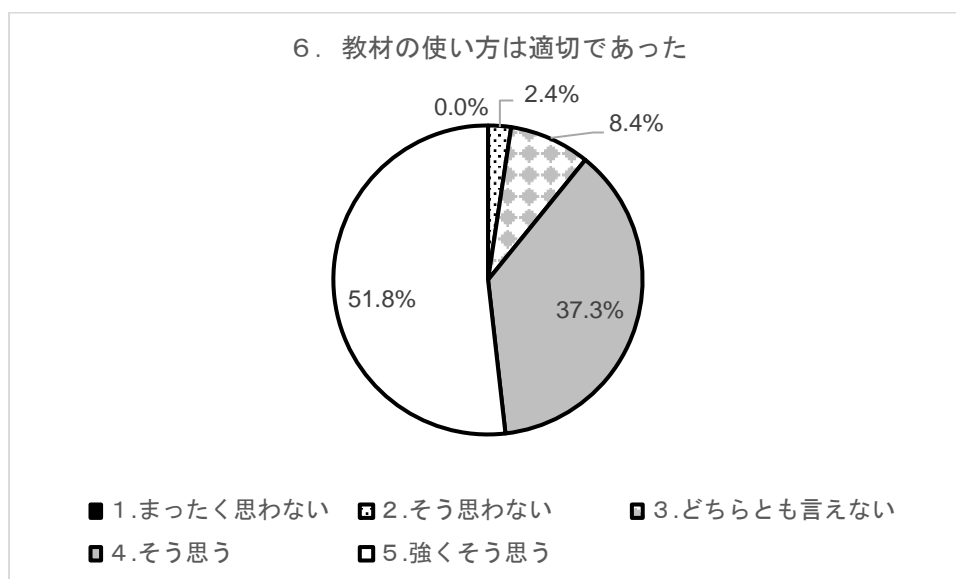


図6 教材の使い方は適切であった

「質問7. 理解しやすい話し方であった」：肯定的評価は91.6%であった。否定的評価は2.4%。どちらとも言えない6.0%であった。

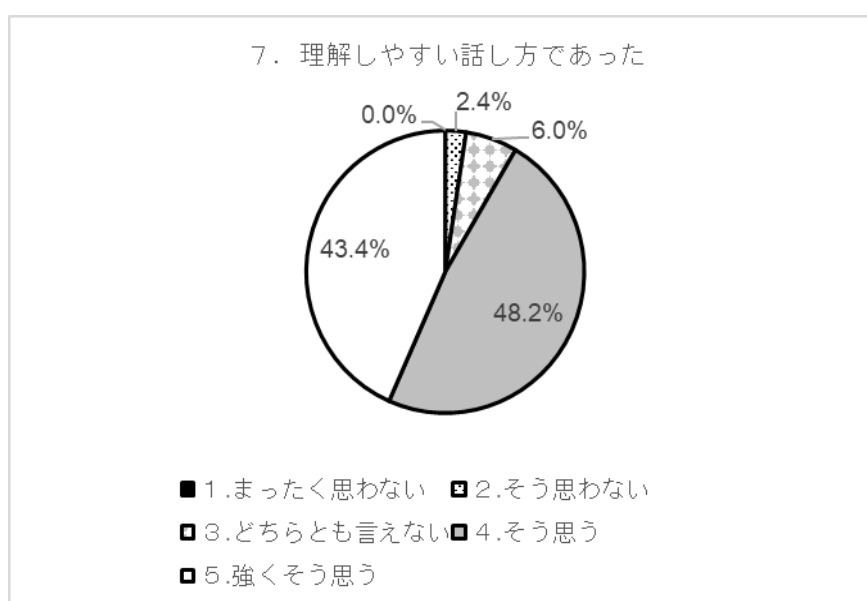


図7 理解しやすい話し方であった

「質問8. 質問ができるように配慮されていた」：肯定的評価は92.8%であった。否定的評価は1.2%。どちらとも言えない6.0%であった。

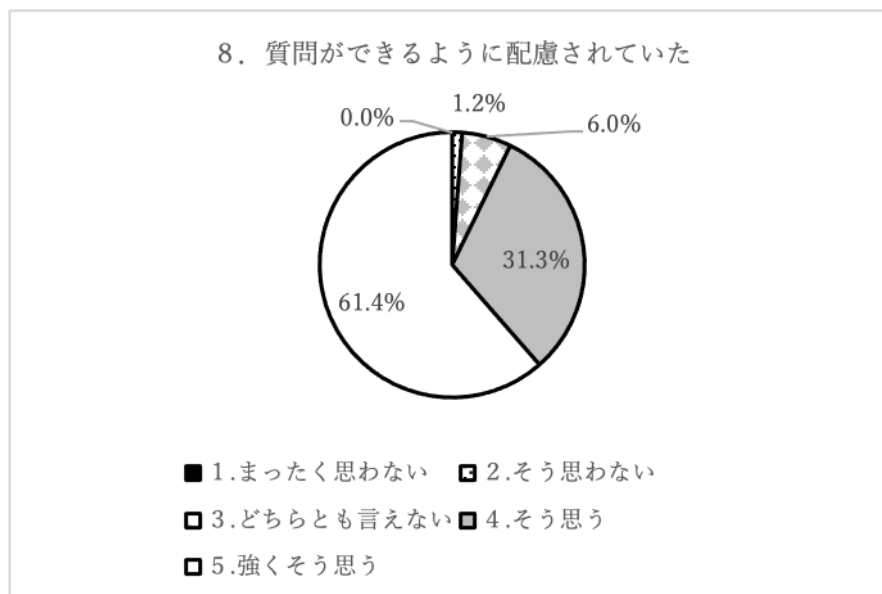


図8 質問ができるように配慮されていた

「質問9. 教員は受講生に対して公平に接していた」：肯定的評価は95.2%であった。否定的評価は0%。どちらとも言えない4.8%であった。

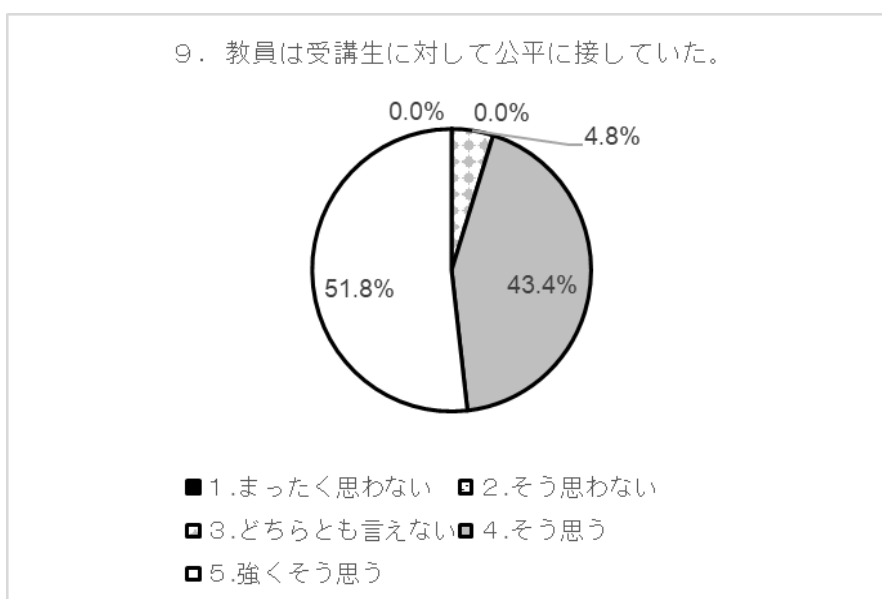


図9 教員は受講生に対して公平に接していた

「質問10. 学習環境は適切に保たれていた」：肯定的評価は89.2%であった。否定的評価は1.2%。どちらとも言えない9.6%であった。

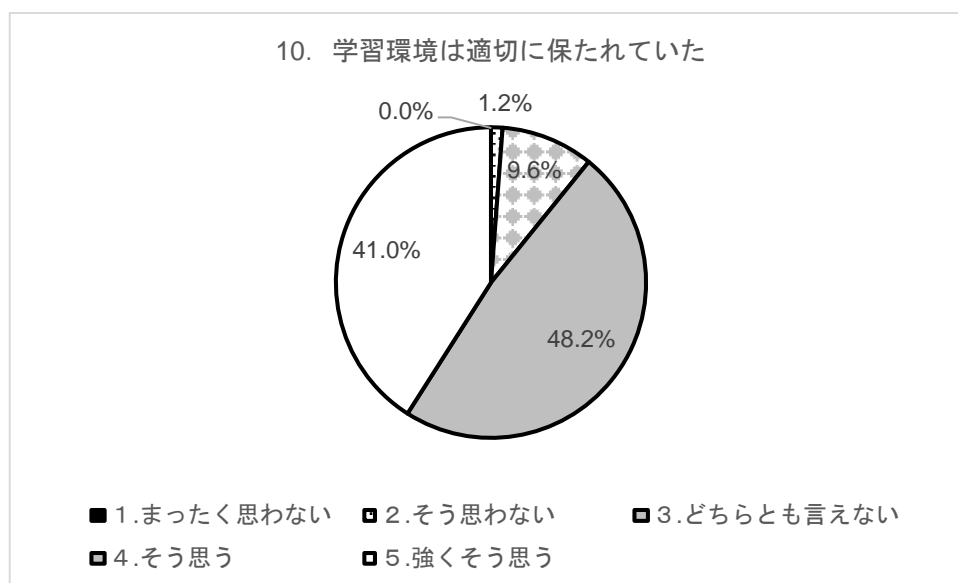


図 10 学習環境は適切に保たれていた

「質問 11. 授業に対する教員の熱意を感じた」：肯定的評価は 100%であった。

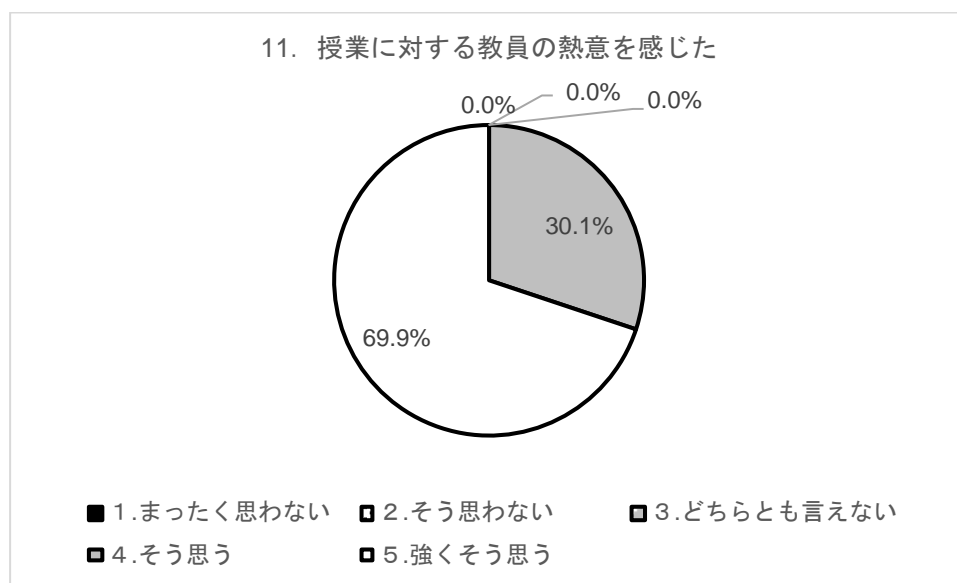


図 11 授業に対する教員の熱意を感じた

「質問 12. 教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていた」：肯定的評価は 95.2%であった。否定的評価は 0%。どちらとも言えない 4.8%であった。

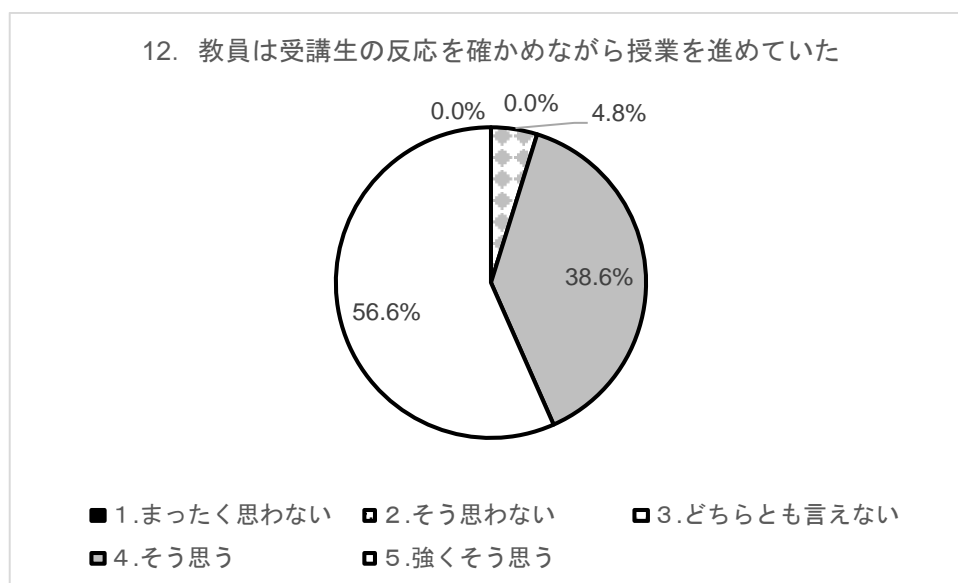


図 12 教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていた

「質問 13. 授業の進度は適切であった」：肯定的評価は 89.2%であった。否定的評価は 1.2%。どちらとも言えない 9.6%であった。

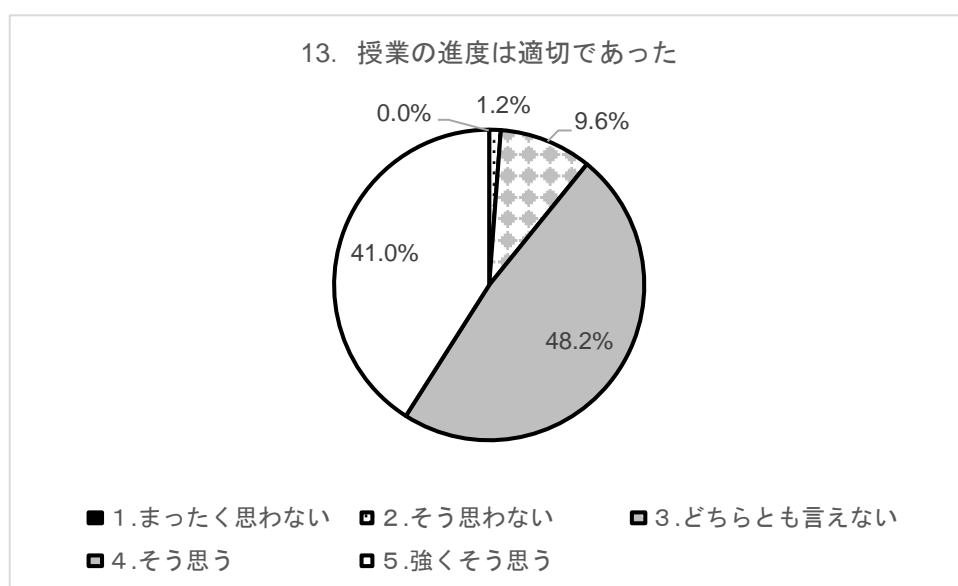


図 13 授業の進度は適切であった

「質問 14. 授業中の難易度は適切であった」：肯定的評価は 71.1%であった。否定的評価は 3.6%。どちらとも言えない 25.3%であった。

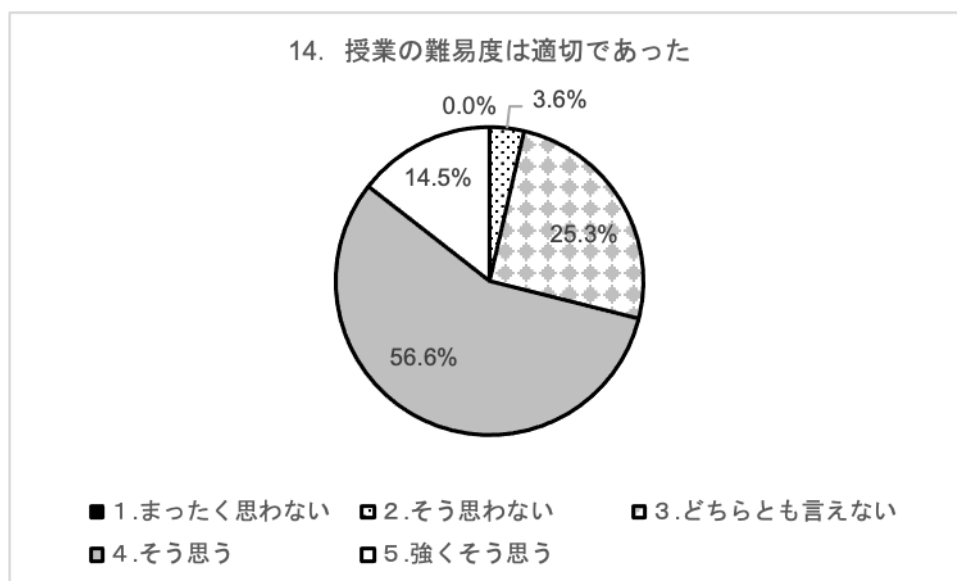


図 14 授業の難易度は適切であった

「質問 15. この授業で工夫してほしいと思うものを全部選んでください」: 「11. 特になし」を除いて一番多かったのはネット環境等の条件で 20.5%。2 番目は配布資料 14.5%、3 番目は受講者同士のコミュニケーションで 13.3%であった。

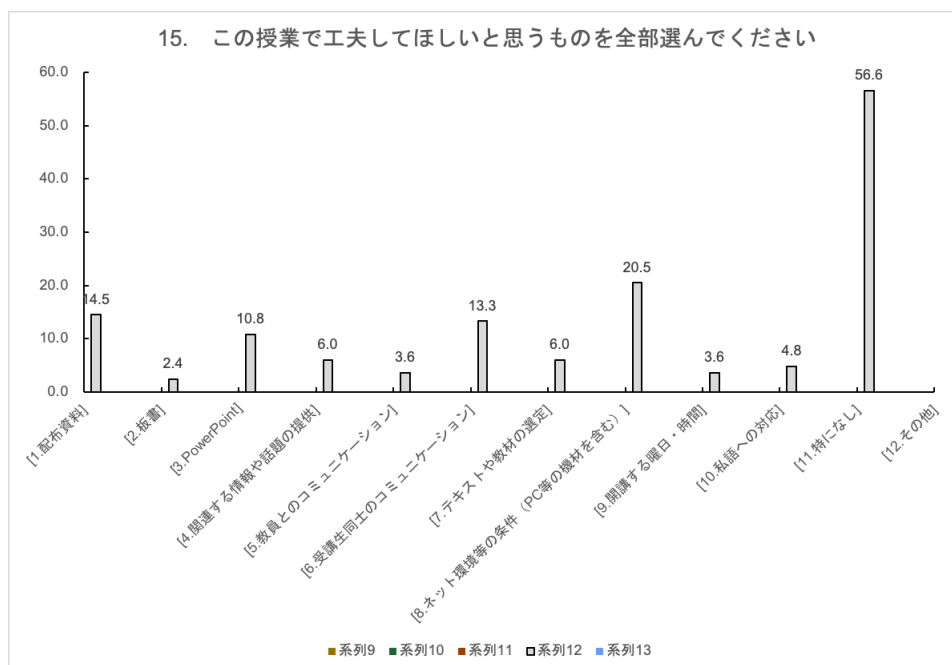


図 15 この授業で工夫してほしいと思うものを全部選んでください

「質問 16. この授業を受けて知的好奇心を刺激された」: 肯定的評価は 84.3%であった。否定的評価は 1.2%。どちらとも言えない 14.5%であった。

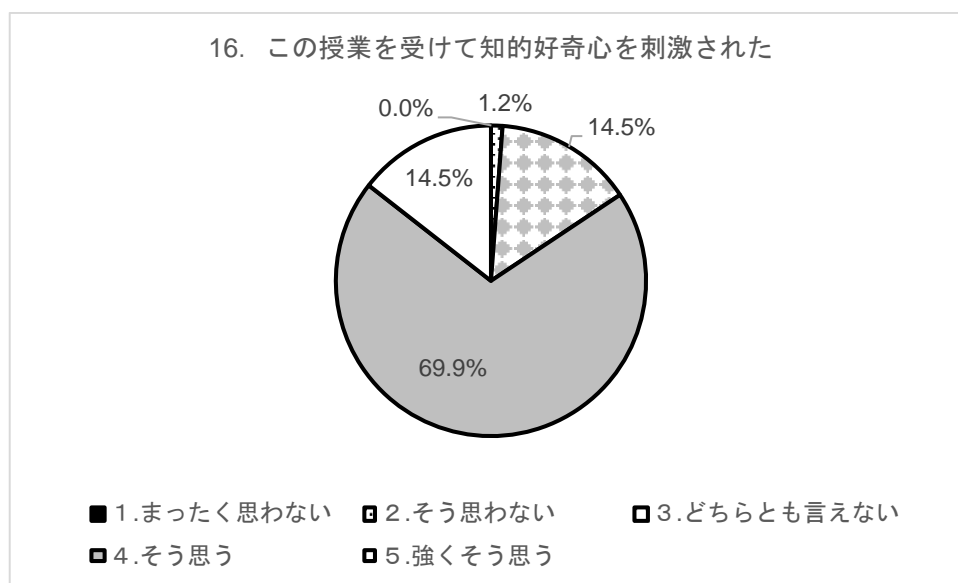


図 16 この授業を受けて知的好奇心を刺激された

「質問 17. 友人や後輩に推薦できるような授業内容であった」: 肯定的評価は 83.1%であった。否定的評価は 0%。どちらとも言えない 16.9%であった。

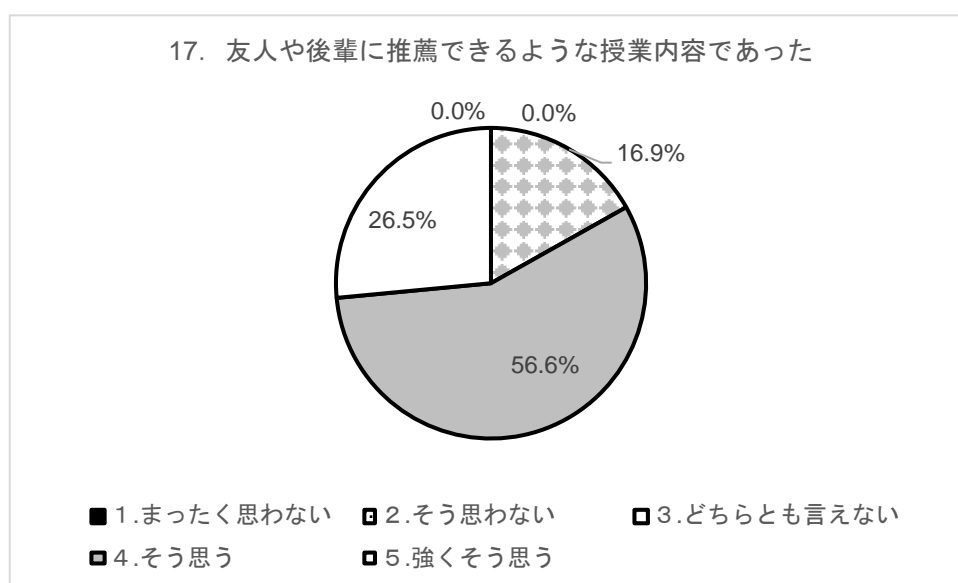


図 17 友人や後輩に推薦できるような授業内容であった

「質問 18. この授業を受け知識が高まり,あるいは能力が高まった」: 肯定的評価は 92.8%であった。否定的評価は 0%。どちらとも言えない 7.2%であった。

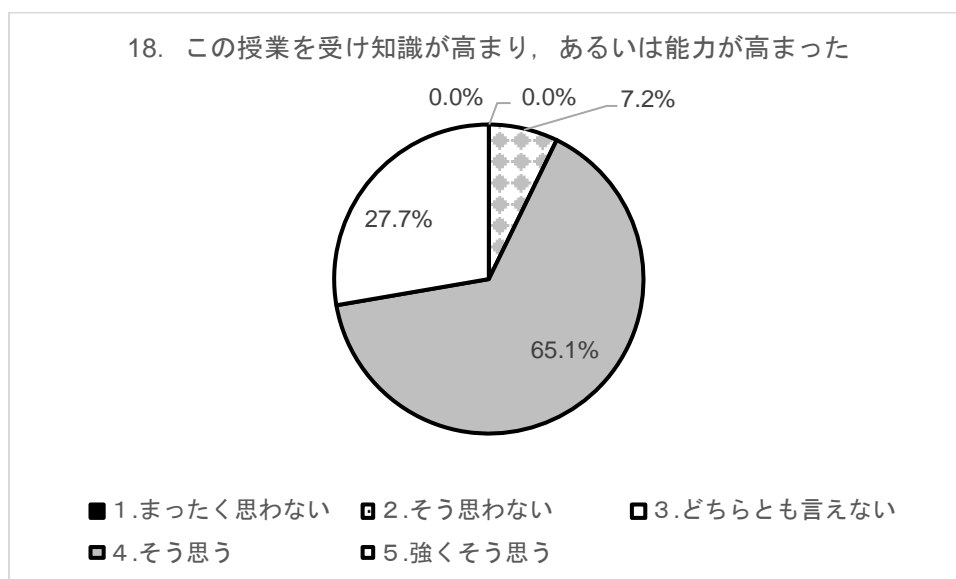


図 18 この授業を受け知識が高まり、あるいは能力が高まった

「質問 19.総合的に判断しこの授業は意義のあるものであった」：肯定的評価は 97.6%であった。否定的評価は 0%。どちらとも言えない 2.4%であった。

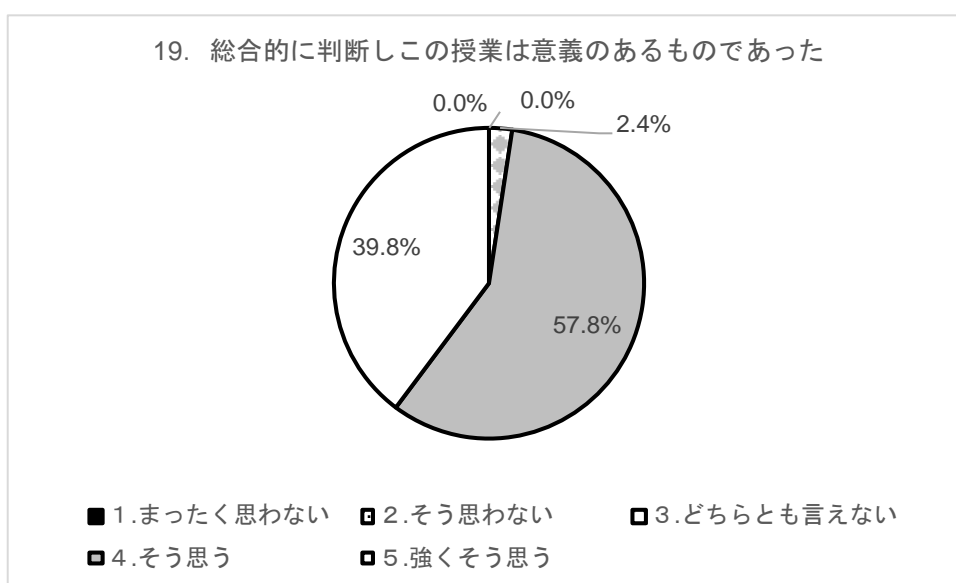


図 19 総合的に判断しこの授業は意義のあるものであった

「質問 20. オンライン授業を講義形態の一つとして（受講者の選択肢の一つとして）、今後も実施してほしい」：肯定的評価は 53.0%であった。否定的評価は 14.4%。どちらとも言えない 32.5%であった。

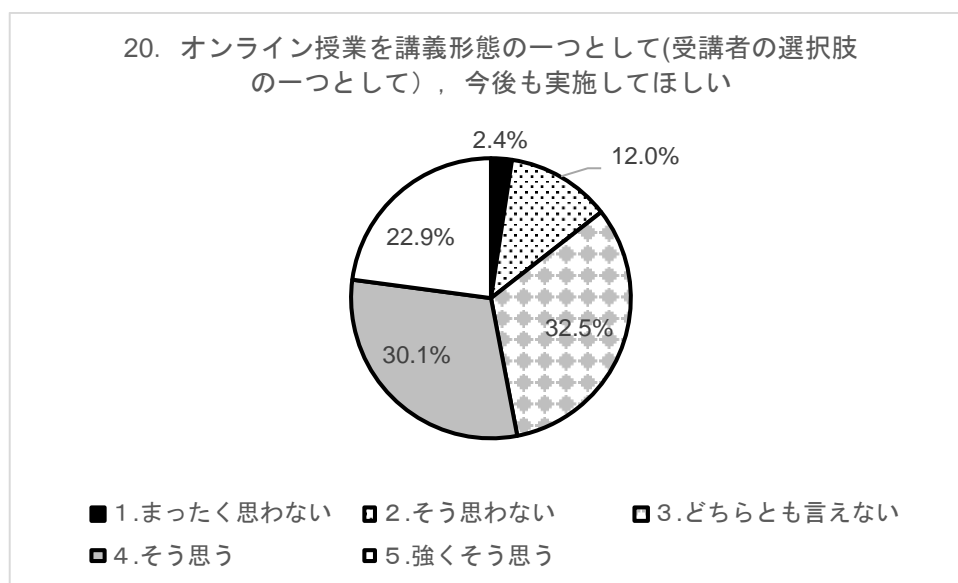


図 20 オンライン授業を講義形態の一つとして
(受講者の選択肢の一つとして), 今後も実施してほしい

(3)自由記述

「1. オンライン講義の良かったところ・継続してほしいところを書いてください。」

表 1 授業そのものの良さ

| 授業そのものの良さ |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすくていいと思った。 ・課題とかより良い。 ・分かりやすかったです。 ・レジメを読むだけでは分からない部分も、直接先生から説明していただけるので理解しやすい。 ・普通の講義と比べても劣る点が少なかったと思う。 ・一人でレポートをレジメを読んで書くよりも、説明していただいた方が、より理解が深まり、対面授業のようにできたこと。 ・とてもわかりやすい授業です。先生が受講生の反応を確認しながら進めてくださるので、置いていかれる人はいないと思います。しかし、パワーポイント資料のページを移るのが早い時があります。 |

- ・資料を渡されるだけより、解説がありわかりやすい。
- ・先生が生徒の反応をしっかり見てくれて授業内容も分かりやすく良かったです。
- ・毎回資料がネットに貼ってあること。
- ・PowerPointを使った授業が分かりやすかった
- ・最初の配布資料を読むだけでは分かりにくかったところも、先生の解説を通じて理解が深められ、何より分からなかったところはこの時間の間に聞けるためとても良いと思った。
- ・授業でパッと配られて課題を行うより、猶予がある分課題に対する真剣さがかなり上がった。
- ・パワーポイントを見ながら講義を受けることができ、対面講義さながらの講義を受けることができた

表2 時間、空間を超越できる

- 時間、空間を超越できる
- ・帰省していたり、体調が悪い状態でも講義が受ける事ができる点。
 - ・オンライン授業は自宅でも出来るので楽です。
 - ・学校にいけない子どもたちが授業を受けられるところ
 - ・どこにいても先生の講義を聴くことができる点が良いと感じた。
 - ・私は今回、腎臓の病気で入院していたため、オンライン授業のおかげで授業を受けることができ、ありがたいと思いました。オンライン授業なので、病室でも授業を受けることができ、自分の知識が高まりました。学校に行けない自分のような存在はどこにでもいると思います。そのような子供にはオンライン授業はとてもありがたいと思いました。
 - ・オンライン授業でよかったところは、録画をすれば何度も見返せ（授業で聞き取りずらかった部分など）振り返れるところ。
 - ・たぶんだが、学校の授業よりも多くの生徒が参加しやすいと思う。
 - ・何らかの都合で学校に行けなくなっても授業を受けられる。
 - ・家でできる点。
 - ・手軽に参加できる。
 - ・このようにコロナで学校に行かなくてもオンラインがあれば授業だってできるし、不登

校の子どもや入院している子ども達にも学べる場ができるので今後も広まっていけば良いと思う。

- ・授業を受けやすいのが良い。
- ・学校に来れない理由がある人でも、講義を受けることができるから、学習能力などの格差が軽減出来ると思う。
- ・学校に行かなくても授業が受けれるため、今の時代に合っていると思った。いつか自分がオンライン授業をしなければいけなくなったときに自分が経験しているため、参考にできると思った。
- ・学校の施設がなくても、それぞれの自宅で授業を受けることができたので、オンライン授業を継続してほしいと思う。
- ・コロナの関係で対面式授業ができないときでも、オンラインを通して授業ができるところ。
- ・このような非常事態でも家で授業が受けられるのでいいと思う。
- ・普段私は自宅から平均で約1時間30分ほどの通学時間をかけてます。しかし、オンライン授業では通学時間も必要なく、自宅での勉強時間が増えるので私としてはこのままオンライン授業がいいです。
- ・学校に登校できない状況においても、先生の講義が直接聞ける点
- ・家で先生と画面で授業ができるところが良かったと思う。
- ・学校に行かなくても授業が受けられるため、通学時間が無くなり、有効活用ができる。
- ・授業内容が保存してあれば、授業後も振り返ることができる点。
- ・自宅で講義を受けられることは良いと思う。しかしネット環境や連絡の確認不足などで講義を受けられないことがあることが少し不安です。
- ・自由なスタイルで受講できるところ

表3 コミュニケーション面で優れている

| |
|---|
| コミュニケーション面で優れている |
| <ul style="list-style-type: none"> ・人と対面で話すことができないが、コミュ障の私にはそれがちょうどよかった。 ・たとえオンラインであっても、お互い顔が見えるので良いと思った。 |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・質問ができるところ。 ・わからなかったところをすぐに先生に質問できることや、レジメを見返しながら授業に取り組めるところ。 ・オンライン講義のよかったところはムードル上に書かれた内容を先生にすぐに提出することで、意見交換ができたり、「一人一人の考えをすぐに目にすることができることだ」と思う。 ・一人じゃないところ。 |
|---|

表4 理解度・集中力が高まる

| |
|---|
| 理解度・集中力が高まる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・周りに友達がいないので、自分できちんと聞いていないと、テストで困るので、いつもより、真剣に聞くことができた。 ・オンラインの方が授業に集中できた。 ・デジタル機器により一つ一つの情報が集中して理解できる ・1人で画面を見ているので集中力が保てた。 ・周りに人がいないため集中しやすい環境であった。 ・先生の声しか聞こえないという状況にできるので、普通の授業中では起こりうる私語というものが一切聞こえないので、集中して話が聞けて良かった。 ・自分だけでは納得できないところを自粛中に聞けないのでオンラインで聞けて良かった。 ・集中しやすい。 |

「2.オンライン講義について改善・提案できるのであれば書いてください。」

表5 オンライン講義についての改善・提案：ハード面

| |
|--|
| ハード面 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・Wi-Fi環境が悪いと使えない。 ・教員の声がうまく聞き取れなかったときがあった。ネット環境の問題がある。 ・仕方ないことなのですが、機械のことなので電波が悪くて聞こえずらかったり、聞き取れなかったりすることが何度かあること。 |

- ・すべての講義において、同一のアプリを用いて授業をしてほしい。
- ・teams か meet かを統一してほしかった。
- ・ダウンロードなど、やり方がわからないことが多いため全員が均一なことができるとは限らない。
- ・カメラをオンにしているのにいつまでたってもオンにしてくださいと言われてしまうというタイムラグが非常に多かった。
- ・回線の問題によってたまに音声聞こえなくなる時がある。
- ・接続問題
- ・ネット環境や連絡の確認不足などで講義を受けられないことがあることが少し不安です。

表6 オンライン講義についての改善・提案：教員の対応

| 教員の対応面 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・先生の質問する人が偏っている気がする、名簿などを見て均等にアテてほしい。 ・授業が終わり、振り返りシートの提出後に個人で挨拶をして終わるのは、人数が多いとタイミングがつかめず遅くなってしまうので、無くすまたは改善してほしい。 ・もう少しパワーポイントをゆっくりして欲しい ・オンラインよりかは対面で実際に先生と話したりする授業の方が良いと思います。また、顔出しを強制する講義があり、顔を出すのが恥ずかしいと思ったり私情で出せない人もいると思うので強制はやめた方がいいと思いました。 ・授業の進みが少し早いので写せなかったりもする。 ・隠れたところで私語、携帯の使用ができてしまう点。 ・youtube の活用ができればなおよかったと思います（オンデマンド講義）。 |

4.考察

最初に、対面—オンライン同時講義の質の担保についてである。分析の対象は質問1から19（5件法）及び自由記述であった。5件法では質問14を除いて肯定的な評価がすべて80%以上になっていた。自由記述では、肯定的な意見として「普通の講義と比べても劣る点が少なかったと思う。」、「一人でレジメ（資料）を読んでレポート（課題）を書くよりも授業を聞いた方が、より理解が深まり、対面授業のようにできたこと。」、「とてもわかりやすい授業であった。先生が受講生の反応を確認しながら進めていたので、置い

ていかれる人はいないと思う。」などの記述があった。これらのことから、オンライン講義でも対面講義と同等の講義の質を担保できる可能性が示唆された。そのためには、①パワーポイント等で提示する視覚的な資料の充実、②Moodle、グーグルフォームに自分の考えを記入し、その情報について画面共有機能を活用し瞬時に情報共有する、③デジタル上でも少人数で討議できるブレイクアウトルーム等を活用する、④対面で講義を受けている学生とオンライン講義受講者との討議もできる設定にすることが功を奏したと推察される。以上のことから、オンライン講義も工夫次第では対面講義と同等の質を担保できる可能性が推察された。

なお質問 14 は授業中の難易度は適切であったという質問項目であった。肯定的評価は 71.1%、否定的評価は 3.6%、どちらとも言えない 25.3%であった。この項目は肯定的評価が 80%以下になった。特別支援教育に出てくる用語、概念が初めて聞く単語が多く難しいと感じた可能性がある。もう少し平易な言葉で講義内容を説明する必要が推察された。

最後の質問項目「20. オンライン授業を講義形態の一つとして(受講者の選択肢の一つとして)、今後も実施してほしい)」の質問項目では肯定的評価は 53.0%であった。否定的評価は 14.4%、どちらとも言えない 32.5%であった。肯定的評価が否定的な評価を大きく上まわった。コロナ禍におけるオンライン講義に関する大学生を対象とした研究はいくつかある。例えば松原(2020)の研究では、大学生 1426 名を対象に「同じ内容の講義を受ける場合、オンライン講義がいいか、対面式がいいか」というアンケートを実施した。結果、オンライン講義を希望した学生が 40%と対面式を希望した 33%を上回った。本研究においても松原(2020)の研究を支持する結果となった。

なぜオンライン講義が対面式講義と比較しても、大学生に受け入れられたのであろうか。アンケートから浮かび上がるオンライン講義の有効性についてである。学生はオンライン講義の有効性を 3 つあげている。

第 1 は、オンライン講義は時間、空間を超えて受講できる点であった。例えば時間に関しては「普段私は自宅から平均で約 1 時間 30 分ほどの通学時間をかけている。しかし、オンライン授業では通学時間も必要なく、自宅での勉強時間が増えるので私としてはこのままオンライン授業がよい。」等の記述があった。また、オンライン講義をデジタル配信しているので、アプリの録画機能を活用し、録画している学生もいた。記述として、「オンライン授業でよかったところは、録画をすれば何度も見返せ(授業で聞き取りずらかった部分など)振り返れるところ。」などの記述があった。すなわち通学、教室移動にかける

時間の短縮やライブで実施される講義ではあるがデジタル上に配信される講義であるため講義内容をクラウド上に保存でき、後から見返すこともできる点が挙げられている。時間という視点から考えられるオンライン講義の有効性だと考えられる。

さらに入院している学生もいたため、入院中でも受講できたことをメリットとして記述した学生もいた。「私は今回、腎臓の病気で入院していたため、オンライン授業のおかげで授業を受けることができた。オンライン授業なので、病室でも授業を受けることができ、自分の知識が高まった。学校に行けない自分のような存在はどこにでもいると思う。そのような子供にはオンライン授業はとてもありがたいと思った。」これと同様の記述とし、「このようにコロナで学校を行かなくてもオンラインがあれば授業だってできるし、不登校の子どもや入院している子ども達にも学べる場ができるので今後も広まっていけば良いと思う。」があった。このように学生の中にはオンライン講義が不登校や入院している児童生徒へ適用できる優位性を記述している学生もいた。すなわち場所の視点から考えたオンライン講義の有効性であろう。

第2は、オンライン講義はコミュニケーション面で有効性があるという点であった。オンライン講義では質問の容易さを記述した学生がいた。例えば「わからなかったところをすぐに先生に質問できるところ。」等があった。オンライン講義では Moodle のフォーラム機能を使用し、学生からの質問を全体で共有する方法、Zoom のチャット機能によるリアルタイムの質問を行うなどを実施した。おそらく対面講義では、全体の前で質問するより、オンライン上で文字情報を通じ質問する形式の方が心理的な負担が少なく質問が容易であったことが推察される。

またオンライン講義での情報共有の容易さをあげた学生もいた。例えば「オンライン講義のよかったところは Moodle 上に書かれた内容を先生にすぐに提出することで、意見交換ができたり、一人一人の考えをすぐに目にするができることだと思う。」といった記述もあった。これは、講義中の課題に対して、グーグルフォームにより学生に回答してもらった。フォームの機能として瞬時に回答をグラフ化し、回答結果を可視化できる。またグーグルフォーム、Moodle の課題提出機能は自由記述も画面共有することにより、瞬時に情報を共有できる。これはデジタル化されたオンライン講義の有効性だと推察される。

さらにグループ討議の容易さをあげた学生もいた。「人と対面で話すことができないが、コミュ障の私にはそれがちょうどよかった。」、「たとえオンラインであっても、お互い顔が見えるので良いと思った。」。「一人じゃないところ。」といった記述も多くあった。

Zoomのブレイクアウトルームでは、大人数ではなく、少人数に分かれグループ討議ができる。対面だと話すことは苦手であるが、オンライン上だと適度な距離感があり話しやすいのかもしれない。またオンライン講義では相手の顔が見える。今回のコロナ禍ではお互いのコミュニケーションをとることが困難な状況があった。そのため、オンライン上であっても顔を見ながら討議することは学生にとって有効な学習方法だったことが推察される。反面、プライバシーの問題、個人差もある。顔を見せるのが恥ずかしい学生も確かにいる。個人差があるので、講義担当者からできるだけ顔を見ながら話そうと声をかけることはできても強制はできないと考える。

以上の「質問の容易さ」、「お互いの考えについての情報共有の容易さ」、「グループ討議の容易さ」の3点はオンライン講義のコミュニケーション面での有効性であると推察された。ところで講義者の立場から考える学生とのコミュニケーションについてである。オンラインの向こう側に学生がいる。すなわち学生の姿が映像として見えるだけである。雰囲気として理解しているかどうか、わかりにくい。そのため、Moodle上の課題の記述を読む、または節目ごとに質問の有無、学習進度の遅速を質問する機会が増えた。さらに講義終了後に課題に対するフィードバックコメントを返し、学生とのコミュニケーションを意識した。その結果、学生は教員とのコミュニケーションが取りやすくなったと推察される。

第3は、オンライン講義は集中でき理解度が高まるということであった。学生の自由記述から「周りに友達がいないので、自分できちんと聞いていないと、テストで困るので、いつもより、真剣に聞くことができた。」「オンラインの方が授業に集中できた。」「デジタル機器により一つ一つの情報が集中して理解できる。」、「1人で画面を見ているので集中力が保てた。」、「先生の声しか聞こえないという状況にできるので、普通の授業中では起こりうる私語というものが一切聞こえないので、集中して話が聞けて良かった。」、「集中しやすい。」等の記述があった。オンライン講義は集中しやすいという内容である。記述から、私語がない、教員の声のみしか聞こえないという聴覚情報の面、また画面に講義資料と講義者しか映らないので画面に集中しやすいといった視覚情報の面があった。その結果、講義への集中力が高まるため、講義の理解度が向上したと考えられた。また推測ではあるが、自宅で学習することはリラックスし学習することができるのではないだろうか。このリラックスした状態で講義を受けることも講義の理解度が高まった要因であると推察される。

ここからアンケートの分析からの対面一オンライン同時講義の小学校・中学校への導入の可能性を検討する。本研究の知見として、対面一オンライン同時講義の有効性は、「時間・空間を超えて受講できる点」、「コミュニケーション面」、「一人の環境であるため、私語がない、画面に講義資料と講義者のみ提示されるため集中でき理解度が高まる」という3点であった。

この対面一オンライン同時講義の有効性である時間、空間を超えて受講できる点から、何らかの理由で登校できない小学校・中学校に在籍する児童生徒への適用が考えられる。例えば不登校の児童生徒の中には、集団生活は苦手だが授業は受けたいと考えている児童生徒は少なからず在籍している。このような児童生徒にとり対面一オンライン同時講義は参加が容易になる可能性が推察される。また入院している子ども、院内学級に在籍している児童生徒などに学校の授業をリアルタイムで配信できる。クラスの友達との交流も可能である。配信された授業を保存しておき、体調が回復した後日視聴することも可能である。

さらに通級による指導（以下、通級指導教室）への適用も考えられる。現在、言語障害、聴覚障害、発達障害通級指導教室等の在籍児童生徒数は平成19年度と平成29年度を比較すると2.4倍の約10万9千人に増加している（文部科学省、2019）。また2018年度から高等学校でも通級指導教室の運用が始まった。今後、ますますの通級指導教室の在籍者数の増加が予測される。しかし、需要に供給が追いつかない状況である。現在も自校に通級指導教室がなく他校通級を行なっている児童生徒は数多く存在する。通級指導教室における対面一オンライン同時講義が実際されると他校通級している児童生徒は移動時間のロスがなく在籍校にしながら通級指導教室の指導を受けることができる。

またASDなど発達障害があり音、聴覚、視覚など外部情報に対して感覚過敏がある児童生徒がいる、対面一オンライン同時講義は聴覚・視覚情報が限定、整理され提供される。このような理由からASDがあり、感覚過敏のため集団生活に困難を感じている児童生徒への適用にも有効であろうと推察される。

以上のことから対面一オンライン同時講義は学校現場の様々な課題の解決に寄与する。今後、学校現場ではGIGAスクール構想（文部科学省,2019）が実現される。一人に1台のICT端末が配布され、学校と高速LANで接続される。このような学習環境が整備されることにより、対面一オンライン同時講義の実現可能性は益々高まると推察される。

今後の課題である。アンケートの記述からハード面の課題が多い。一番はWi-Fi環境である。このあたりは大学がWi-Fi環境が整わない学生にモバイルWi-Fi機器を配布する等

の対応が必要だと考える。大学のオンライン講義は双方向で動画、文字情報、音声情報を送る。これに対応した大容量の通信環境は必須である。また、今回のコロナ禍では、各教員は Zoom, Teams, Meet と使用するアプリが違った。学生は設定、使用法の負担が大きい。オンライン講義で使用するアプリは統一を図る必要があるだろう。

また、本研究におけるオンライン講義の評価から、対面式講義の課題も浮かび上がってきた。すなわち、学生の集中を妨げる私語の課題、また質問は対面ではなくオンライン講義の方が質問が容易という点である。オンライン講義は、教員側の講義に関する意識改革も求められる。今まで、チョークと黒板を使用し、柔軟に講義できていた環境からある程度の事前準備が必要になる。教員の負担は増加すると考えられる。

<引用文献>

船守美穂(2014)「デジタル化時代における高等教育を考える－MOOC を契機として変わるキャンパス教育」,日本高等教育学会大会発表要旨集録,第17回大会, pp. 14-15

Gary, Kidney, Leslie Cummings and Azalea Boehm (2014), 「Toward a Quality Assurance Approach to E-Learning Courses」, International Journal on E-Learning, v6, n1, pp. 17-30

平野裕子・大喜雅文(2003) Web 環境を使用した講義評価に関連する要因－看護学生に対する「社会福祉コース」履修者のデータ分析から－,九州大学医学部保健学科紀要, 2003, 第2号, pp.57-72

今村久美(2020)子どもたちの「居場所」をつくり、学校教育と社会教育の統合を目指す,[https://www.asahi.com/and_M/20200525/12360417/\(2020.10月21日閲覧\)](https://www.asahi.com/and_M/20200525/12360417/(2020.10月21日閲覧))

Jones, N. (2006) E-College Wales, a case study of blended learning, Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs. Pfeiffer, San Francisco, CA, pp. 182-194

Kidney, Gary, Leslie Cummings and Azalea Boehm (2007), 「Toward a quality assurance approach to e-learning courses」, International Journal on E-Learning 6.1 (Jan-March 2007), pp. 17-31

北澤武・加藤浩・赤堀侃司(2006)小学校理科 eラーニングサイト「理科ネット」に関する学習者の認識の考察－ブレンディッドラーニングとして利用したときの「理科ネット」の有用性について－,科学教育研究 Vel30,No1,37-47

経済産業省(1992) eラーニングの概要,http://www.bousai.go.jp/kaigirep/kentokai/bousai_specialist2/03/pdf/sankou3.pdf,(2020年10月26日閲覧)

松原 聡 (2020) 大学オンライン講義の評価から見える対面式の問題点
https://www.itmedia.co.jp/news/articles/2010/14/news179_2.html, (2020年10月26日閲覧)

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 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm, (2020.10.25 閲覧)

文部科学省 (2019) 日本の特別支援教育の状況について令和元年9月25日 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」 https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf, (2020年10月26日閲覧)

向後千春・富永敦子・石川奈保子(2012)「大学におけるeラーニングとグループワークを組み合わせたブレンディッド型授業の設計と実践」, 日本教育工学会論文誌 36(3), pp. 281-290

斎藤正武(2016)大学におけるオンライン講義の質の維持向上に関する研究 -オンライン講義における教育コンテンツ設計に向けて-, 商学論纂, 中央大学商学研究会, 第57巻第5・6号, pp.515-548

Ochoa, Xavier and Erik Duval (2008) 「Relevance Ranking Metrics for Learning Objects」, IEEE Transaction on Learning Technologies 2008. 1, pp. 34-48

Tang, Michael and Roxanne Byrne (2007) 「Regular versus online versus blended : a qualitative description of the advantages of the electronic modes and a quantitative evaluation」, International Journal on E-Learning 6.2 (April-June 2007), pp. 257-267

Vaughan, Norman (2007) 「Perspectives on blended learning in higher education」, International Journal on E-Learning 6.1 (Jan-March 2007), pp. 81-95

Weaver, Debbi (2006) 「The Challenges facing staff development in promoting quality online teaching」, International Journal on E-Learning 5.2 (April-June 2006), pp. 275-287

山田恒夫(2014)「MOOCとは何か ポスト MOOC を見据えた次世代プラットフォームの課題」, 情報管理第57巻, 第6号, pp. 11-21

Zlateva, Tanya, Masatake Saito, Suresh Kalathur, Robert Schudy, Anatoly Temkin and Lou Chitkushev (2010) 「A Unified Approach for Designing, Developing, and Evaluating Online Curricula」, The proceedings of the 6th annual international conference on CSECS 2010, pp. 72-80

< 研究論文 >

現代高校生の職業観 — 総合学科高校における質問紙調査の結果から —

小西 尚之*・山口 泰史**

Vocational Attitude of Senior High School Students A Questionnaire Survey of “Integrated Course” Senior High School

Naoyuki KONISHI*・Yasufumi YAMAGUCHI**

概要：

本稿では、ある総合学科高校の新入生を対象に実施した質問紙調査の結果をもとに、現代高校生の職業観について考察した。分析の結果、主に次の3点が明らかになった。今回の調査データにおける総合学科高校の生徒の職業希望の分布は、①男女で大きく異なり、男子では無回答・未定、女子では専門・技術・管理が約半数を占める。②男子における職業希望の分布は実社会での職業分布に比較的近い。③女子における職業希望の分布は、実社会での職業分布に比べて、専門・技術・管理職の比率がかなり大きい。今回の質問紙調査は在学中から卒業後にかけて複数回実施する予定であるパネル調査の第1回目となる。今回明らかになった男女の特徴や実社会との差異にも注目しながら、長期的に総合学科高校における進路選択のプロセスを分析していくことが今後の課題である。

キーワード：職業希望、進路選択、進路指導、パネル調査、総合学科

* 金沢学院大学 基礎教育機構 准教授

** 東京大学 社会科学研究所 特任研究員

1. はじめに

本稿の目的は、総合学科高校の1年生を対象に実施した質問紙調査の結果から、現代高校生の職業観を明らかにすることである。

2019年に一般社団法人全国高等学校PTA連合会などが全国の高校2年生を対象に実施した調査によれば、高校生の就きたい職業のトップは「教師」であり、「公務員」「看護師」がそれに続いた。2017年の前回調査でもこの順位は変わらず、高校生の「安定志向」の傾向は続いているようである。高校生の職業観は、本人の好みや興味、育ってきた環境などの個人的・家庭的要因だけではなく、時代や社会からの影響も受けていることが予想される。そのような社会的な要因の1つに学校教育もあり、彼らが通う学校タイプやそこでの教育などの影響も考えられる。それでは、将来の職業を考えるための科目「産業社会と人間」を中心としたキャリア教育に力を入れる総合学科に入学した高校生はどのような職業観を持っているのだろうか。本稿では、総合学科高校への新入生に対して実施した質問紙調査の結果をもとに、特に生徒の職業希望に注目し、高校生の仕事に対する意識や考え方を探りたい。

本論文の構成は以下のようなになる。まず、続く第2節で調査の概要について述べ、次の第3節では高校入学前と入学後で職業希望がどのように変わったのかに注目し、変化パターンの類型化を試みる。さらに、第4節では、高校入学後のデータを使用し、職業希望の記述内容をコーディングした上で、男女別の職業分布の特徴を探る。そして、最後の第5節では、本稿の知見をまとめ、パネル調査の課題など今後の展望にも触れたい。

2. 調査の概要

本稿で使用するデータは、ある総合学科高校（以下、特に断りのない限りはA校とする）を対象に実施中のパネル調査の第1回目の結果である。この節では、その第1回質問紙調査の概要について確認しておこう。今回のパネル調査全体の目的は以下の2つである。

- ① 在学中3年間のデータに加え、卒業後の追跡調査データをA校に提供することによって、A校の進路指導や追指導に役立てる。さらに、対象学年（コホート）に対して調査することで、A校のこれまでの総合学科教育の検証を行う。

②将来の進路が不確定な生徒を想定した総合学科高校において、入学から卒業までの3年間に進路分化がどのように行われているのか(トラッキングの存在や効果)を確認する。さらに、卒業後も対象コホートを追跡することによって、在学中のトラッキングがその後の人生にどのような影響を及ぼすのかを検証する。

調査対象となったA校は、地方都市で総合学科のみを設置する高校である。総合学科としての歴史も長く、前身の工業科時代から地域に多くの有為な人材を輩出してきた。総合学科に転換してからは、製造業以外の分野にも就職者が進出し、大学等への進学者も増加している。調査対象者は、A校に2020年4月に入学した生徒全員200名である(悉皆調査)。

実際の調査は、2020(令和2)年7月にA校の体育館において実施された。調査対象者全員(当日の欠席者を除く)に調査票を配布し、その場で記入してもらい、一斉に回収した。(集合自記式による質問紙調査法、回答は記名式)。当日の欠席者については7月中に調査票を個別に配布し、回収した。回収票は198票であり、すべての票を有効と判断したため、その1年次生全体(200名)に対する比率は99.0%である。なお、調査の実務は、プライバシーに関わらない部分(データ入力など)を外部委託した。第1回質問紙調査における主な質問項目(調査の内容)は以下のようになっている。

- ・現在の自分自身について(属性など)
- ・A校へ入学する前(中学生の時)の状況
- ・2・3年次に選択する予定の系列(科目)
- ・学校生活や総合学科の満足度
- ・高校卒業後の進路希望や将来の職業希望
- ・職業に対する考え方や価値観(職業観)
- ・家庭での学習時間や相談相手
- ・非認知的スキルや学習方略

3. 職業希望の変化

本節では、高校に入学する以前の中学校3年時の希望職業が高校入学後にどのように変化したか（あるいは変化しなかったか）という点に注目する。総合学科高校への進学が生徒の職業希望にどのように影響を与えたかを見るのが本節の目的である。

実際の調査では、「中学校3年生の頃に一番なりたかった職業」と高校1年時点の「今、一番なりたい職業」の2つの時点に分けて、将来希望する職業を聞いている。前者は過去を回想してもらう質問形式なので、時間の経過に伴う多少の不正確さは考慮しなければならないが、「高校入学前（中学校3年時点）」と「高校入学後（高校1年時点）」の2時点を比較するデータとして扱う。本節では、この2時点間の変化の状況をもとに、以下の5つのパターンに類型化した。①「変化型」は、2時点間で具体的な希望職業名に変化があったケースである（A→B）。②「明確化型」は、高校入学前には未定であったが、入学後に希望職業が具体的に明確になった場合である（なし→A）。③「不明確化型」は、②「明確化型」とは逆に、高校入学前には具体的な希望職業があったが、入学後に未定になったパターンである（A→なし）。④「明確維持型」は、2時点間で具体的な希望職業名に変化がなかった場合である（A→A）。⑤「不明確維持型」は、2時点ともに希望職業が未定のままのケースである（なし→なし）。以上の5類型の内、①②③が職業希望に何らかの変化があった場合であり、④⑤は変化がなかった場合である。以上のように、本節では、職業希望が「なし」のケースも1つの回答であると考えことにする。

上記のような方法で198人を分類した結果が表1である。まず、単純に5つの類型ごとに見ると、①「変化型」42人（21.2%）、②「明確化型」40人（20.2%）、③「不明確化型」8人（4.0%）、④「明確維持型」55人（27.8%）、⑤「不明確維持型」53人（26.8%）であった。さらに、変化の有無で大きく2つのグループに分けると、「変化あり」（①②③）が90人（45.5%）、「変化なし」（④⑤）が108人（54.5%）となった。高校入学前後の2時点で変化があったかどうかという基準で見ると、「変化あり」よりも「変化なし」のケースの方がやや多いという結果になった。そして、高校1年時点（入学後）で希望職業が既に決まっているかどうかという観点で区分すると、既に決まっているケース（①②④）が137人（69.2%）、まだ決まっていないケース（③⑤）が61人（30.8%）であった（表1では省略）。7割近くの者が高校1年次に既に何らかの希望する職業があるという結果になった。

表1 職業希望の変化パターンの類型 (N=198)

| 類型 | 変化パターン | 人 (%) | 変化の有無 |
|---------|--------|-----------|----------------------|
| ①変化型 | A→B | 42 (21.2) | 変化あり 90人 (45.5%) |
| ②明確化型 | なし→A | 40 (20.2) | |
| ③不明確化型 | A→なし | 8 (4.0) | |
| ④明確維持型 | A→A | 55 (27.8) | 変化なし 108人 (54.5%) |
| ⑤不明確維持型 | なし→なし | 53 (26.8) | |

それでは、生徒の属性別に5つの類型の割合を見るとどのような特徴が見られるだろうか。まず、表2で男女別の違いを確認しておこう。男子は⑤「不明確維持型」が4割を占めた。一方、女子は①「変化型」と④「明確維持型」がともに3割を超えている。性別に見ると、高校1年時点では、男子は希望する職業がまだ決まっていない場合が多く、女子は既に決まっている場合が多いということになる。

表2 職業希望の変化パターンの類型 (性別、%)

| | ①変化型 | ②明確化型 | ③不明確化型 | ④明確維持型 | ⑤不明確維持型 | 合計 (N) |
|----|------|-------|--------|--------|---------|-------------|
| 男子 | 9.8 | 20.5 | 5.4 | 23.2 | 41.1 | 100.0 (112) |
| 女子 | 36.0 | 19.8 | 2.3 | 33.7 | 8.1 | 100.0 (86) |

次に、表3で進路希望別に特徴を見ていこう。就職希望者で⑤「不明確維持型」が最も多い(33.3%)というのはやや「意外」な結果に見えるかもしれない。「意外」と言うのは、就職を希望しているということは、何らかの具体的な職業を希望しているとも想定できるからである。実際は強くこういう仕事をしたい、というよりは家計などの経済的な事情から、あるいは進学して勉学を続けたくないからという消極的な理由から就職を希望している者が多いということであろうか。

一方の進学希望者の動向はどうか。四年制大学進学希望者を見ると、①「変化型」が最も多く(31.3%)、次に⑤「不明確維持型」が続く(28.1%)。実際に就職するまで比較的時間のある四年制大学志望者は、希望職業に迷いがあったり、あるいはまだ具体的に考え

ていない場合が多いということであろうか。専門学校進学希望者は④「明確維持型」が最も多い（37.3%）。何らかの具体的な職業分野を意識したり、既に決定している者が多いのかもしれない。専門学校志望者は①「変化型」が多いのも特徴である（30.5%）。最後に、進路希望が「未定」である者を見ると、半数以上が⑤「不明確維持型」であった（50.2%）。やはり、高校卒業後の進路が「未定」であることと希望職業が「なし」のままであることは何か関連があるのかもしれない。

表3 職業希望の変化パターンの類型（進路希望別、%）

| | ①変化型 | ②明確化 型 | ③不明確 化型 | ④明確維 持型 | ⑤不明確 維持型 | 合計（N） |
|----|------|-----------|------------|------------|-------------|-----------|
| 就職 | 13.3 | 26.7 | 2.7 | 24.0 | 33.3 | 100.0（75） |
| 四大 | 31.3 | 15.6 | 0.0 | 25.0 | 28.1 | 100.0（32） |
| 短大 | 42.9 | 28.6 | 0.0 | 14.3 | 14.3 | 100.0（7） |
| 専門 | 30.5 | 20.3 | 3.4 | 37.3 | 8.5 | 100.0（59） |
| 未定 | 4.2 | 4.2 | 16.7 | 25.0 | 50.2 | 100.0（24） |

注）進路希望が「その他」の1人（⑤不明確維持型）は除く。

4. 職業希望の実態と特徴

ここまで述べてきたように、高校生は、自身のそれまでの経験なども踏まえつつ、入学した高校のカリキュラムや卒業生の進路を参照して、自身の将来の職業を定めていくことになる。では、今回の調査対象校の生徒たちは、高校1年生の時点で、具体的にどのような職種に就くことをイメージしているのだろうか。また、そこには実社会における職種の分布と比べて、どのような特徴が見られるのだろうか。

この節では、調査対象校の高校1年生200名のうち、調査への回答が得られた198名について、職業希望の分布を確認した上で、男女別に、実社会における職種の分布と比較した、彼ら／彼女らの職業希望の特徴をみていく。

(1) 職業希望の分類

今回の調査では、「中学校3年生の頃に一番なりたかった職業」と「今、一番なりたい職業」について、それぞれ具体的に記述してもらった。前節の分析では、両者を用いて変化のパターンを分類して検討をおこなっているが、本節では、「今、一番なりたい職業」について、職業を類型化するコーディング作業をおこない、それを分析に用いる。

職業記述のコーディングにあたっては、社会学分野で職業記述のコーディングにもっともよく用いられる「社会階層と社会移動調査（SSM）」の職業分類（SSM 職業分類）を用いた。実際のコーディングにあたっては、田辺・相澤（2008）を参照した。このコーディングによって、41種類の職業と無回答・未定の類型が得られた。

もっとも、今回の調査データはサンプルサイズが198と小さいこともあって、42個の類型のままでは、分析に耐えられないだけでなく、1ケースのみの類型などが現れてしまい、回答者が特定される懸念すらある。そのため、総務省の職業大分類を参照しつつ、各類型に該当するケース数を踏まえて、職業類型を次の通りに設定した。「専門・技術・管理」、「事務・販売」、「サービス・保安」、「農林・運輸・通信・製造・建設」、「無回答・未定」の5類型である。この職業類型を用いて、職業希望に関する分析をおこなった。

(2) 総合学科高校の高校生における職業希望の分布

図1には、前項で述べた職業類型の分布を、全体、男子、女子のそれぞれについて示した。まず全体についてみると、もっとも大きな割合を占めるのは、無回答・未定である。約3割が無回答・未定であるが、これは逆にいえば希望職業について約7割が具体的に回答しているということでもある。高校1年生時点でも多くの生徒が、何らかの具体的な職業を希望して高校生活を送っていることが分かる。次いで多いのは、専門・技術・管理であり、こちらもおおよそ3割を占めている。事務・販売、サービス・保安、農林・運輸・通信・製造・建設については、それぞれ10～15%ほどとなっている。

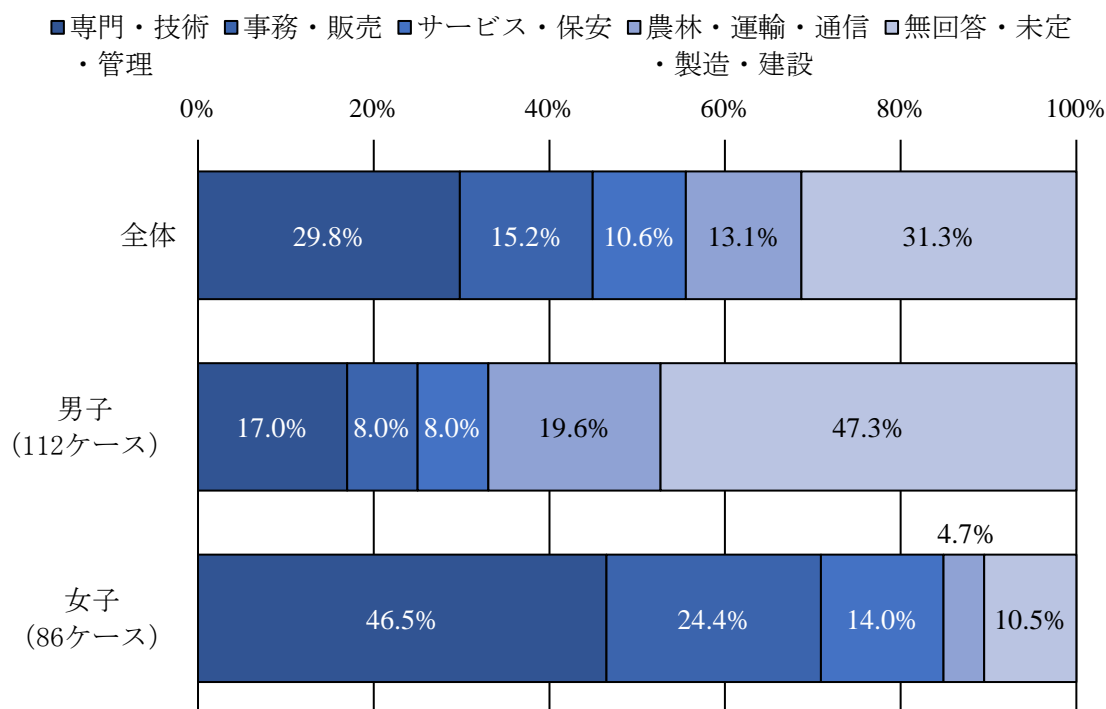


図1 職業希望の分布

全体で見ると、先に述べたような職業希望の分布になっているが、男子と女子で分けて確認すると、両方で職業希望の分布が大きく異なることが分かる。まず大きな違いとして挙げられるのは、無回答・未定の比率である。男子では47.3%とほぼ半数が無回答・未定に分類されている一方で、女子では10.5%にとどまっている。その代わりに、図1の分布で見る限り、女子では専門・技術・管理、事務・販売、サービス・保安の比率が大きく、とくに専門・技術・管理は男子と女子で30%近くも比率が異なる。専門・技術・管理は女子のなかで46.5%とほぼ半数を占めており、調査対象校の女子における、これらの職種の人気の高さがうかがえる。女子における専門・技術・管理の内実をみると、看護師や保育士、介護福祉士などが多く挙がっており、国家資格が要求される職種が人気を集めている様子がうかがえた。

男子では、無回答・未定を除いてもっとも比率が大きいのは農林・運輸・通信・製造・建設であり、男子全体の19.6%を占めている。いくつかの職種をまとめていることの影響が大きいとはいえ、専門・技術・管理よりも比率が大きく、その人気の高さがうかがえる。ちなみに、男子における農林・運輸・通信・製造・建設類型の中身を確認すると、自動車整備士や電気工事士など、製造に関する職種がほとんどを占めている。

では、実社会での職業分布と比較した場合に、このような総合学科高校の生徒達の高校1年生時点の職業希望にはどのような特徴が見られるのだろうか。

(3) 実社会での職業分布との比較からみる彼ら／彼女らの職業希望の特徴

基幹統計として毎月実施されている「労働力調査」から、日本の15～64歳の男女における、(2)の職業類型に合わせた職業別従事者比率(2019年平均)を算出し、今回の調査データと、男女別に比較をおこなった。なお、比較にあたっては、今回の調査データでの職業希望における「無回答・未定」、また労働力調査における「分類不能の職業」は除外した上で、それぞれの職業類型の比率を算出している。

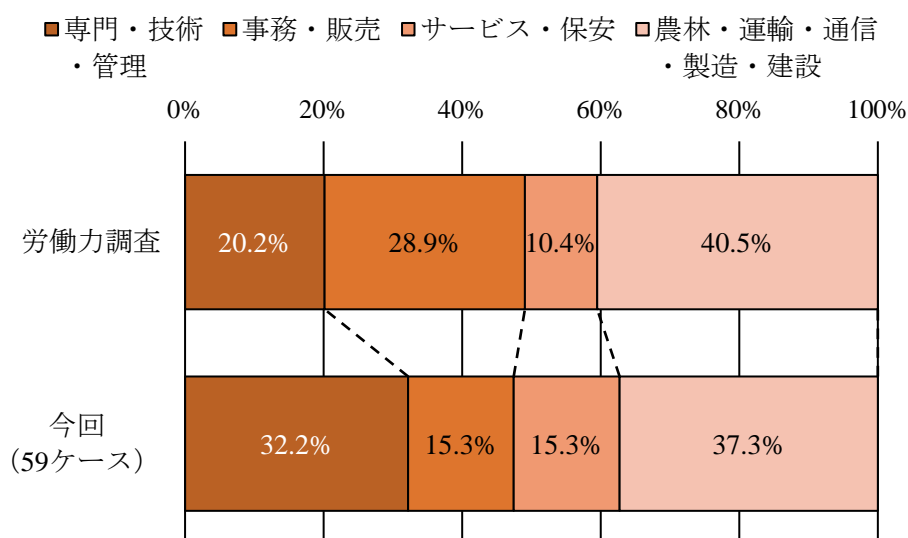


図2 労働力調査における職業分布と本データの比較 (男性)

図2は男性(男子)、図3は女性(女子)のそれぞれでの比較である。まず男性の方から確認してゆく。図2からまず言えるのは、高校生の回答と労働力調査の間の分布の違いはそこまで大きいとはいえない、ということである。労働力調査における職業分布と今回のデータでもっとも比率が大きく異なるのは、事務・販売職だが、比率の差は約13%にとどまっている。サービス・保安や、農林・運輸・通信・製造・建設にいたっては、両データ間での比率の差は5%未満にとどまっており、実社会における職業分布と近い形で、今回のデータにおける総合学科高校の生徒の職業希望が分布していることが分かる。ただし、この分布は職業希望「無回答・未定」層を除いたデータであることには注意が必要である。

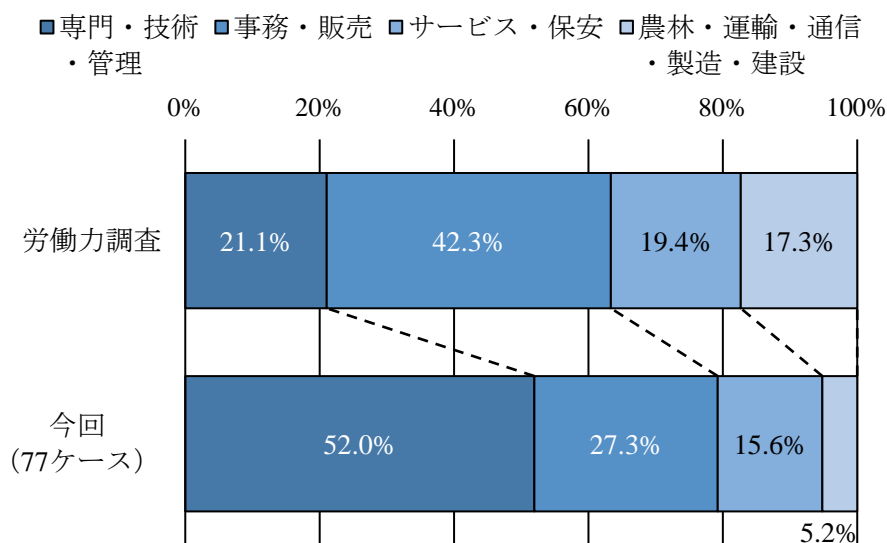


図3 労働力調査における職業分布と本データの比較（女性）

一方で、女性の場合は、労働力調査と今回の調査データ、それぞれの職業分布には大きな差がみられる。もっとも比率が異なるのは、専門・技術・管理職である。労働力調査では21.1%にとどまる一方、今回の調査データでは52.0%と、両者にはおよそ30%の開きがある。それに対して、事務・販売、サービス・保安、農林・運輸・通信・製造・建設の他3者はいずれも労働力調査と比べて、今回の調査データでの比率が小さい、という結果になっている。もっとも、図3で示した労働力調査での職業分布はあくまで15～64歳という幅広い世代の労働者におけるデータである。もし、女性の社会進出が進むなかで、若年層の女性において専門・技術・管理職が増加傾向にあるのであれば、女性の“初期”キャリアという観点では、実社会での職業分布と今回の調査データでの高校生の職業希望は図3よりも近似していることも考えられる。だが、実際に労働力調査から20代の女性に限定して職業分布を再算出したところ、専門・技術・管理職に該当する女性は24.8%であり、やはり今回の調査データにおける総合学科高校の生徒の職業希望は、実社会の職業分布に比べて、専門・技術・管理職が多いといえる。

本節での分析結果は以下の3点にまとめられる。今回の調査データにおける総合学科高校の生徒の職業希望の分布は、①男女で大きく異なり、男子では無回答・未定、女子では専門・技術・管理が半数近くを占める。②男子における職業希望の分布は実社会での職業分布に比較的近い。③女子における職業希望の分布は、実社会での職業分布に比べて、専

門・技術・管理職の比率がかなり大きい。

職業希望における男女での分布の違いは、②③を踏まえると、実社会での職業分布を踏まえたキャリアイメージの影響だけでは説明が難しい。女子では実社会での職業分布以上に、専門・技術・管理職希望が多いためである。とはいえ、今回分析したデータは高校1年生時点のものであり、職業希望が無回答や未定のケースも一定数存在する。女子におけるそれらのケースが専門・技術・管理職希望“以外”に向かうのであれば、彼女らの職業希望の分布が、実社会における職業分布に近づいていくことになる。そのような職業希望の形成・変化を踏まえて、総合学科高校における進路選択のプロセスを検討していくことが、今後の課題であるといえる。

5. おわりに

繰り返しになるが、今回の調査で明らかになった点を整理しておこう。第3節では、全体の様子を概観するために、変化パターンの類型化をおこなったが、高校入学前後の2時点で「変化あり」と「変化なし」の2グループに分けた場合、「変化なし」が「変化あり」をやや上回った。また、全体の7割近くが高校1年時点で何らかの職業希望を持っていた。さらに、類型を性別に見ると、男子に職業希望が未定の場合が多いのに対して、女子では高校1年次ですでに何らかの職業希望を持っている場合が多かった。

第4節では、記述内容をコーディングし、さらに詳細な分析をおこなった結果、以下の3点が明らかになった。①職業分布は男女で大きく異なり、男子では無回答・未定、女子では専門・技術・管理が半数近くを占めた。②男子の職業希望の分布は実社会での職業分布に比較的近かった。③女子の職業希望の分布は、実社会での職業分布に比べて、専門・技術・管理職の比率がかなり大きかった。

このように、今回の調査データで職業希望を比較する限り、高校1年時点ですでに男女間で大きな違いが生まれていた。義務教育が終了して間もない時点で、将来の職業希望にはっきりした性差が現れることは、我々が予想していなかった結果である。高校に入学してくるまでに、彼ら／彼女らは家庭や学校、社会の中で、それぞれ男性らしい／女性らしい職業観をどのように身につけていったのか。高校1年生にとって、これまでの人生における主な生活空間は家庭と学校であろう。家庭において幼少期から、主に両親などの家族によってどのような子育てが行われてきたのか。就学前の保育園等の施設や就学後の小学

校・中学校で、どのような保育や教育がおこなわれてきたのか。そのような点を明らかにするには、今後は高校入学前の状況について、高校生本人や家族、小中学校の教師などに対するインタビュー調査も必要になってくるかもしれない。

さらに、今後予定しているパネル調査において、学年が進むにつれて、今回明らかになった職業観がどのような変化を見せるかも注目される。高校卒業が近づくとつれ、進路選択（将来の職業選択）が徐々にリアルなものになっていく中で、生徒たちの職業希望がどのように変化するのか。特に総合学科高校では、生徒は2年次からは系列に分かれ、選択的なカリキュラムを学ぶことになる。男女差に加え、カリキュラムの違いも、生徒の職業希望や職業観に大きな影響を与えられとされる。今後のパネル調査では、性別に加え、カリキュラムや進路指導等の学校要因によるトラッキングの影響も検討していきたい。

<文献>

- 鶴田典子「希望進路の決定時期、および希望進路変更パターンについて」石田浩編著『高校生の進路選択と意識変容』東京大学社会科学研究所研究シリーズ， No.21, pp.43-54, 2006
- 田辺俊介・相澤真一『職業・産業コーディングマニュアルと作業記録』東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトディスカッション・ペーパーシリーズ， No.6, 2008

< 研究論文 >

表現領域と図画工作の指導法について — 幼小接続の視点から —

家崎 萌*

Teaching Methods of Expression Area and Art and Handicraft The Perspective of Connecting Preschool and Elementary School Education

Moe IEZAKI*

概要：

本稿では、幼児教育の表現領域と小学校教育の図画工作について、幼小接続の視点から重視される指導法を考察する。まず、幼稚園教育要領の表現領域のねらいと内容、小学校学習指導要領の図画工作の目標と内容から、相互の関連を整理した。総合的な指導が求められる幼児教育の造形表現に関する記述は、「造形的な見方・考え方」を軸とした指導事項が示される図画工作の具体的な記述に展開している。次に、幼小で共通する指導の要点として、造形表現と遊び、材料と用具、環境と場の設定、ICT機器の活用の4点を考察した。遊びの要素を組み込む題材の設定、準備や安全指導を含めた材料・用具の扱い、空間の設定や身近な環境を生かす指導計画の配慮、タブレット等による活動プロセスの記録や動画制作等、表現領域と図画工作の円滑な接続に寄与する指導法の要点と具体例が示された。

キーワード：表現，図画工作，幼小接続，指導法

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 博士課程

1. はじめに

子どもたちが幼稚園や保育所から小学校に入学後、環境や対人関係、生活の仕方や学習への取り組み等、様々な要因から適応が難しい状態が起こる「小1プロブレム」は、教育関係者に広く知られている。平成29年の幼稚園教育要領の改定においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の共有等、幼児教育と小学校教育との円滑な接続への努力が求められており⁽¹⁾、幼小が連携して取り組むべき課題である。

筆者は、これまで小学校の図画工作科専科教員として勤務してきた経験がある。小学校教員の立場から「小1プロブレム」の要因として目を向けてきたのは、様々な幼稚園・保育所出身のクラスメイトや担任をはじめとする教員等との新たな対人関係、教科ごとの学習、保護者の送迎によらない通学、小学校の教室や校舎等、主に生活の様式、環境の違いである。筆者が勤務してきた小学校では、新1年生を受け入れる小学校側の教員がチームとなり幼稚園等を訪問し、就学予定の幼児の生活を参観したり、就学予定児と保育者に小学校を見学する機会を提供したり、入学後、気になる児童の様子について出身幼稚園等の教員から話を聞いたりする等、幼小の連携を図りながら児童たちの小学校生活への適応を支援してきた。

そして近年、筆者は幼児を含む子どものための造形ワークショップ等を指導する機会を得、児童だけでなく幼児の造形表現にも関わるようになった。幼児と児童、双方に関わるなかで、筆者は、幼児教育から小学校教育へのスムーズな移行のためには、造形表現の指導の面からも幼小接続の必要があると考えるようになった。そこで、本稿では、筆者のこれまでの指導経験等を振り返り、幼児教育と小学校教育の造形表現をつなぐ視点から、相応しい指導法について考察したい。

2. 本稿の目的と方法

本稿の目的は、幼児教育における表現領域と、小学校教育における図画工作科の教育内容を幼小接続の視点から考察し、保育者や教員が重視すべき具体的な指導法について示すことである。そのために、①幼児教育の表現領域と小学校教育の図画工作科では、ねらいや目標、内容にそれぞれどのような特徴があり、どのような点で両者の接続が考えられるか。②幼小接続の視点から、具体的にどのような指導が重視されるべきか。この2点について考察し、確認する。

考察を進めるにあたり、まず、平成29年告示の幼稚園教育要領の表現領域のねらいと

内容、小学校学習指導要領の図画工作科の目標と内容の記述を比較し、幼小それぞれの特徴と相互の関連を、領域や教科の特性に着目しながら整理する。そして、幼小の造形表現の特徴と関連を踏まえて、主に筆者の指導経験を考察し、幼小接続において重要な指導法を示したい。

なお、幼稚園教育要領の領域「表現」のうち、本稿では、造形表現に関わる記述部分を検討する。また、小学校学習指導要領の図画工作科の目標と内容は、幼児教育との関連を考えていくため、「第1 目標」からは前文のみ、「第2 各学年の目標及び内容」から〔第1学年及び2学年〕の目標と内容を取り上げ、指導法の検討では、第3学年以上の題材等への発展可能性についても適宜触れることにする。

本稿での対象児の表記は、幼児教育における子どもを指す場合には「幼児」、小学校教育における子どもを指す場合には「児童」、幼児教育と小学校教育、両方を含めた子どもを指す場合には「子ども」を用いる。

3. 幼稚園教育要領と小学校学習指導要領における表現領域と図画工作科のねらいと目標、内容

(1) 幼稚園教育要領における表現領域のねらいと内容

幼稚園教育要領の表現領域のねらいと内容を、表1の左列に示す。「第2章ねらい及び内容」の冒頭の記述によれば、ねらいとは、「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」⁽²⁾である。

平成29年告示の幼稚園教育要領・小学校学習指導要領の改訂では、幼小だけでなく、小学校と中学校、中学校と高等学校の教育まで縦につながる構造を示し、指導すべき観点を明確にするため、育成すべき資質・能力を三つの柱「知識及び技能の基礎／知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等の基礎／思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が整理された。無藤隆によれば、資質・能力の考え方は、「内容を根底において支え、動かす力（コンピテンシー）を明示して、その資質・能力をいかにして育成していくのかをまず指導の大きな、そして長期的なねらいとして設定」⁽³⁾することである。それゆえ、幼稚園教育要領のねらいは、子どもの資質・能力を一貫して育む学校教育の始まりとして位置付けられる。

幼稚園教育要領では、五つの領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」それぞれにねらいが示されており、表現領域のねらいは、感性や表現する力、創造性を豊かにする

ことに関わる。内容では、造形表現に関わる「形、色、手触り」「かいたり、つくったり」等の他に、音楽や歌、楽器等、小学校では主に音楽の教科内容に位置付けられる表現も含まれている。

(2) 小学校学習指導要領 図画工作科 第1学年及び第2学年の目標と内容

小学校学習指導要領における図画工作科の、教科としての目標前文と、第1学年及び第2学年の目標と内容を表1右列に示す。表1に示した第1学年及び第2学年の目標(1)~(3)、及び、表には示していないが「第1 目標」と「第2 各学年の目標及び内容」の第3学年から第6学年の目標(1)~(3)には、育成すべき資質・能力の三つの柱が、(1)知識及び技能、(2)思考力・判断力・表現力等、(3)学びに向かう力・人間性等と対応し示されている。内容は「A 表現」と「B 鑑賞」の2領域で構成される。「A 表現」は「造形遊びをする活動」「絵や立体、工作に表す活動」からなり、「B 鑑賞」は「身の回りの作品などを鑑賞する活動」である。そして、「表現及び鑑賞の活動の中で、共通に必要な資質・能力」として〔共通事項〕が示されている⁽⁴⁾。目標及び内容では、「造形的な視点」「造形的な面白さや楽しさ」等、「造形的な見方・考え方」が強調されている。学習指導要領図画工作編の解説は、「造形的な見方・考え方」を「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージを持ちながら意味や価値を作り出すこと」⁽⁵⁾と説明する。阿部宏行は「造形的な見方・考え方」を、図画工作科が担っている学びの本質と位置付けた⁽⁶⁾。

(3) 表現領域と図画工作科のねらい、目標、内容の特徴と相互の関連

幼稚園教育要領の表現領域のねらいと小学校学習指導要領の図画工作の目標を比べると、幼稚園教育要領では文末が「…感性をもつ。」「…楽しむ。」と環境の中で出会う音や色、手触りなどに十分に関わる幼児の姿が記述されているのに対し、小学校学習指導要領の目標では、「…できるようにする。」「…態度を養う。」と指導によって身に付ける事柄が記述されている。幼児教育では、連続し、影響し合う様々な生活体験を通して生きる力の基礎が培われる幼児期の特性を考慮し、各領域のねらいや内容は、総合的な指導を行う際の視点である⁽⁷⁾。他方、小学校では、図画工作は独立した教科の授業として実施される。そして、「第1 目標」の前文には、「造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」という教科の授業によって育成すべき資質・能力の特性が

明確に示されている。幼児教育の生活を通じた総合的な指導に包括される表現領域と、小学校教育の教科として指導事項を明示する図画工作の違いは、小学校学習指導要領でより具体的になっている造形的な気づきや操作に関する記述からも確認できる。

そして、表現領域と図画工作で、両者の関連が子どもの発達段階に応じた展開として記述されている。例えば、表現領域のねらいのうち、「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ」「生活の中でイメージを豊かにし」は、図画工作の目標の「造形的な視点について自分の感覚や行為を通して気付く」「造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しく発想や構想をしたり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりする」へと発展していると考えられる。内容では、表現領域の「(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」「(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。」「(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。」は、図画工作の「B 鑑賞」へ、「(4) 感じたこと、考えたことなどを(中略)自由にかいたり、つくったりなどする。」は「A 表現」「イ」へ、「(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。」は、「A 表現」「ア」へ、「(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。」「(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」は、「A 表現」「B 鑑賞」それぞれにつながっている。

指導の留意点に関して、図画工作の目標と内容では「自分の感覚や行為を通して」「自分の見方や感じ方を広げ」「手や体全体の感覚を働かせ」が二回以上繰り返されており、重視すべき点と捉えられる。幼児教育でも、「自発的・主体的に環境と関わりながら直接的・具体的な体験」⁽⁸⁾をすることが基本であり、第1学年及び第2学年の図画工作で手や体を使った行為を通して見方・考え方を育む指導の留意点とつながる。また、幼児の表現は、生活の中で様々な体験をしながら培われるとされるが、低学年の図画工作の内容でも「身近な自然や人工の材料」「身近で扱いやすい材料や用具」等の記述があり、身近な環境や材料、用具は、児童の生活と近接する環境やものと捉えられる。

そして、活動の仕方として着目されるのは、幼小の造形表現に共通する「遊び」である。幼児教育では遊びは生活の中で主となる活動であり、図画工作においても「造形遊び」が「A 表現」の「ア」に位置付けられている。

表1：幼稚園教育要領の表現領域のねらいと内容及び小学校学習指導要領図画工作の目標と内容

| 幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容 | 小学校学習指導要領 第2章 第7節 図画工作 |
|--|--|
| <p>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。〕</p> | <p>第1 目標 表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 ※(1)～(3)省略</p> |
| <p>1 ねらい (1)いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2)感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3)生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。</p> | <p>第2 各学年の目標及び内容 〔第1学年及び第2学年〕 1 目標 (1)対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して気付くとともに、手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。 (2)造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しく発想や構想をしたり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすることができるようにする。 (3)楽しく表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しい生活を創造しようとする態度を養う。</p> |
| <p>2 内容 (1)生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2)生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3)様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4)感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5)いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6)音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7)かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8)自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。</p> | <p>2 内容 A 表現 (1)表現の活動を通して、発想や構想に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 造形遊びをする活動を通して、身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に造形的な活動を思い付くことや、感覚や気持ちを生かしながら、どのように活動するかについて考えること。 イ 絵や立体、工作に表す活動を通して、感じたこと、想像したこと、から、表したいことを見付けることや、好きな形や色を選んだり、いろいろな形や色を考えたりしながら、どのように表すかについて考えること。 (2)表現の活動を通して、技能に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 造形遊びをする活動を通して、身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに、並べたり、つないだり、積んだりするなど手や体全体の感覚を働かせ、活動を工夫してつくること。 イ 絵や立体、工作に表す活動を通して、身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに、手や体全体の感覚を働かせ、表したいことを基に表し方を工夫して表すこと。 B 鑑賞 (1)鑑賞の活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して、自分たちの作品や身近な材料などの造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げること。 〔共通事項〕 (1)「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 自分の感覚や行為を通して、形や色などに気付くこと。 イ 形や色などを基に、自分のイメージをもつこと。</p> |

4. 幼小接続に向けた造形表現の指導法

幼稚園教育要領の表現領域のねらいと内容、小学校学習指導要領の特に第1学年及び第2学年の図画工作の目標と内容を整理し、それぞれの特徴と関連を検討してきた。その中で、幼児教育と小学校教育の造形表現の関連として、子どもの主体性を生かした具体的な体験や活動、形や色、手触り、それらを基にしたイメージ等の造形的な要素、遊びを軸とした活動が挙げられる。これらのねらいや目標に向かい、内容を実践していく指導において、より具体的に造形表現で重視される指導法を検討していくため、造形表現と遊び、材料と用具、環境と場の設定、ICT機器の活用の4点に絞って、以下に考察を進める。

(1) 造形表現と遊び

第1学年及び第2学年の図画工作の内容「A 表現」「ア」に位置付けられている「造形遊び」は、身近な材料や場、友だち等と関わりながら、考えたりつくったりする活動である。造形遊びは、表現領域の「形、色、手触り、動きなどに気づいたり、感じたりする」「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」等と重なり合う内容であり、幼児の遊びの中に現れる造形表現と関連させて指導法を考えることができる。

「造形遊び」では、はじめから表すテーマが設定されているのではなく、「児童が材料に進んで働きかけ、思いのままに発想や構想を繰り返す、技能を働かせながら」⁽⁹⁾つくっていく。単に遊ぶのではなく、進んでつくる活動を楽しむ中で、「つくり、つくりかえ、つくる」過程を重視する意図的な学習である⁽¹⁰⁾。幼児教育でも遊びは生活経験の中心であり、自ら能動的に活動する遊びを通じた学習は、幼小接続の視点から造形表現を考える上で押さえるべきポイントである。

指導にあたっては、児童が行きつ戻りつしながら感じたり、考えたり、試したりする時間や場を十分に保障すること、そのために一人一人の話を丁寧に聞いたり、表したいことが生まれるまで待つ姿勢をもつこと、題材の設定に幅をもたせること等が大切となる。また、他方向への展開可能性をもつ遊びの指導計画では、子どもがどのような活動を展開するか、保育者や教員が様々な可能性をできる限り予想しておくことが肝心である。その上で、材料の量や提示の仕方、提示の順番、配置等を計画し、子どもの反応や表したいイメージに応じて臨機応変に支援や指導を行っていく必要がある。幼児教育で重視される環境の構成も、児童の好奇心を刺激し、活動しやすい材料や場を設定する意味で、小学校での

造形遊びに必要な指導計画や準備と通じるところがある。例えば、遊びを通した総合的な指導のため、指導案に室内や園全体の環境の図を組み込む工夫⁽¹¹⁾は、保育者や教員が材料、遊具等の配置と幼児の動きの空間的な見通しをもつために有効な方法であろう。

他には、図画工作の「A 表現」「イ」の「絵や立体、工作に表す活動」に遊びの要素を取り入れる工夫も考えられる。第1学年及び第2学年の図画工作では、簡単な小刀類を使うことが学習指導要領に示されており、例えばカッターナイフの使用が想定される。安全指導を適切に行った上で、単に用具の練習をする授業ではなく、その用具を使いながら工夫したくなるような題材設定が望ましい。筆者が小学校で実践した題材「つれたらびっくり」では、釣り上げたら驚くような海や川の生き物（写真1）を、カッターナイフで切れ込みを入れ折り起こした模様をつくりながら、両面色紙で表す。つくられた生き物にはクリップを挟んでおく。割り箸にタコ糸をつなげ、タコ糸の先に磁石をつけた釣竿で、磁石とクリップを付けながら実際に釣り上げて遊ぶことができる。授業では、児童たちは遊びながら新しいアイデアを思い付き、さらにつくりかえたり、友だちのつくった生き物の工夫を見合ったりすることができた。また、釣りを模した遊びの活動と捉えれば、色紙や身辺材で生き物をつくり遊ぶ、幼児の造形表現にも展開可能である。3歳児での「魚をつろう」という遊びの事例を分析した橋本忠和は、「ごっこ遊び」が社会情動的スキルの育成に可能性があるとして指摘した⁽¹²⁾。



写真1：題材「つれたらびっくり」の児童作品

(2) 材料・用具

具体的な体験、活動を重視する造形表現では、材料、用具の扱いも重要である。落ち葉や枝、木の実、砂、土、小石などの自然物や、新聞紙や空き容器、段ボール箱など、幼児

や低学年の児童でも扱いやすい材料を教員が日頃から収集しておく（写真 2）ことで、子どもが、材料からイメージを膨らませる活動に興味をもつことができる。小学校では図工室、生活科室等の特別教室を利用して素材や材料の収集整理を進めることができ、幼稚園等の教室でも室内の一角に材料コーナーを設ける工夫が可能であろう。屋外で収集する材料もあれば、施設や学校内でも、給食の業務用卵パックやコピー用紙の箱等は同じ形や大きさのものが多く使われ、収集しやすい。教員自身が収集することはもちろん、お便り等を通じて保護者にも呼びかけると、空き容器、布の端切れ等、より多く集めることができる。また、材料の収集を通じて、家庭で園や学校での造形表現の活動が話題に挙がることも期待でき、家庭と学校、幼稚園等の連携を深めていく上で大切にしたい取り組みである。

幼児、低学年の児童が扱う用具や描画材は、はさみやのり、パス、絵の具等が主となる。小学校では個人用の絵の具セットを購入してもらった場合があるが、低学年児童にとって、個人用絵の具セットの使用は、パレットや水入れの使い方、筆の手入れ等、手順が多いため、この時期の児童の特徴である手や体全体を使って描くような活動に取り組みにくい。そのため、活動内容に合わせて、共用の絵の具を色ごとに分けてコーナーを設置し、子どもがコーナーを移動しながら自由に選べる手立てや、粉絵の具と液体のりを混ぜて自分で作る絵の具（写真 3）等、イメージを実現するための扱いやすさや、手や体の感覚を十分に働かせて、色や形の美しさや面白さを発見したり、変化を楽しんだりできるような描画材や材料、用具を準備する必要がある。



写真 2（左）：収集整理された材料



写真 3（右）：粉絵の具と液体のりで作った色を手で塗る児童

(3) 環境と場の設定

造形表現では、材料や用具の準備や指導と合わせて、環境や場の設定も重要である。幼

児教育では、生活の中で幼児に好奇心をもたせ、活動を展開させていくことができるような「配慮され、構成された環境」⁽¹³⁾が必要とされる。幼児や低学年児童の造形遊びでは、床面に展開していく広いスペースを必要とする題材もあれば、あえて狭い机の下に潜り込んで秘密の空間を楽しむ方法もある。中学年、高学年の児童になると、造形遊びでも、棒材を組み合わせてタワーのような構築物を作ったり、紐等を結びながら材料を立体的に組み合わせたりと、空間も3次元に広がりをもって展開していくようになる。そのように複雑な空間の展開が考えられる場合には、登ると危険な場所や壊れやすい備品等を事前に教員がチェックして、安全指導を行うことは欠かせない。幼児や低学年児童の活動でも、絵の具を用いたダイナミックな活動等では、活動場所にブルーシートを敷いてテープ等で固定しておくことや、保護者への事前の連絡によって着替えや汚れてもいい上着を用意してもらうように依頼する等、見通しをもった準備が必要となる。

絵や立体、工作の活動でも、題材に応じて机の配置等を工夫すると、子どもの集中力を高め、活動をスムーズに行うことができる。例えば、版に表す活動では、活動の進行に伴い版をつくる人数と刷る人数が変わるため、スペースの広さを活動や授業ごとに調整するとよい。木工では机と机の間を広くとり、のこぎり等の用具を、空間に余裕を持って使える場の設定を考慮する。適切な環境の構成や場の設定は、活動のしやすさを確保するだけでなく、子ども間の不要なトラブルや、用具による怪我等を未然に防ぐ安全指導の面でも重要である。図画工作では、学年が上がるにつれて扱う用具の種類も増していくため、事前の説明だけでなく、活動中に児童が自分で確かめることができるように、簡潔で分かりやすい板書を活用する（写真4）。

図画工作では、主に教室や図工室で授業が行われるが、身近な自然や季節を感じるような題材の設定や屋外での活動も、年間計画にバランス良く組み込んでいきたい。例えば、筆者は図画工作の授業で、どの学年でも春の季節を感じて表す題材を行ってきた。動植物が生き生きと活動し始める春の季節を感じられるように、屋外で春の色や形を探したり、イメージを膨らませたりする題材や、入学式等で用いられた生花をモチーフとした絵を描く題材等を組み込んできた。写真5は、小学2年生で実施した題材「まだねてるのだあれ」の参考作品である。児童と春の校庭を散歩した後、手で紙をちぎってくりぬいた穴に、冬眠中の生き物を想像してパスで描き、油性パスが水性絵の具を弾くことを利用して、簡単な着彩を施した。児童が教室で単に生き物を想像するのではなく、実際に校庭を散歩し、アリやダンゴムシ等に出会ったり、手で触ったりして、体全体の感覚を十分に働かせる導

入を、表したいイメージを思い描くプロセスとして指導計画に位置付けた。他にも、気候が良い春や秋には、砂場やグラウンド、園庭等で砂や土を用いた造形遊びや様々な形や色の自然物を収集し展開させる題材が考えられる。夏には、触ると心地よい水や、強い日差しを生かした光と影の造形、冬には屋内で段ボールの中に入り込んで電車やお家ごっこ、新聞紙で体を包んだり飾ったりするファッションショー等、時期に応じて無理なく遊びや題材に組み込む環境と場の設定を考慮する。

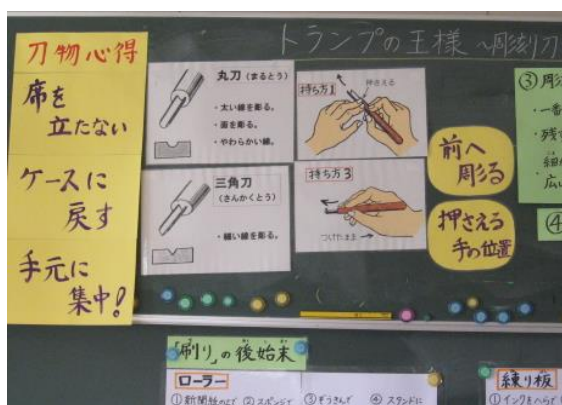


写真4：用具の使い方等を板書で掲示



写真5：題材「まだねてるのだあれ」

(4) ICT 機器の活用

視覚的な情報を多く扱う造形表現では、ICT 機器を指導に活用することも考えたい。例えば、電子黒板やスクリーンの映像につないだ書画カメラは、教員が絵の具の混色、カッターナイフや彫刻刀等の使い方等の例示する際に、手元を拡大して映し出し、後ろの席の子どもまでしっかりと見ることができる。また、小さな作品や作品の部分、遠目では見えにくい繊細な表現などをクラスで紹介し合ったり、鑑賞したりする活動にも活用できる。

コンパクトデジタルカメラやタブレットは、常時、保育者や教員の手元に1台持っているると便利である。子どもの活動の過程を記録したり、作品について子どもに見所を尋ねたりしながらその子どもの視点で撮影しておく。活動中の子どもの姿や作品の記録は、保育者や教員が、子どもが何を考え、どのように表していたのかを振り返る手がかりとなる。活動後の作品だけを参照して、作品の出来栄や巧みさだけを見る偏った評価に陥らないためにも、子どもの試行錯誤のプロセスを記録し、それらを適切な評価のための資料として活用することで、指導の改善にフィードバックさせることが大切である。鯨岡峻、鯨岡和子は、保育者や教員が子どもとのやりとりで印象に残った場面を記述するエピソード記

述や、その共有の重要性を指摘している⁽¹⁴⁾。活動中の画像記録は、そのような生き生きしたエピソード記述を作成する際の参照元としても貴重である。また、表現する子どもの活動プロセスの画像を作品展示と合わせてスライドショー等で紹介し（写真6）、子ども自身が自らの活動を振り返り、作品を見る他の子どもや大人の関心を高めることも期待できる。

近年は、幼児教育や小学校教育の現場にもタブレット等の普及が進みつつある。今後、普及台数が増えれば、子ども自身が表現の材料となるモチーフ等を手軽に撮影したり検索したりして、イメージを展開させ、表現を工夫したり、活動の進捗や作品を記録して電子ポートフォリオに蓄積し、活動を振り返ったりする等の使用が可能になるだろう。手軽に使える画像編集ソフトを使えば、小学校中学年や高学年児童でも簡単なコマ取りアニメーション等の映像制作も実施できる（写真7）。幼小の接続においては、直接的・具体的な体験を深め、補完する手段として、子どもの実態や施設、学校での機器の配備状況に応じて活用し⁽¹⁵⁾、造形表現の幅を広げさせたい。



写真6：作品展示で活動プロセスのスライドショーをスクリーンに映写



写真7：高学年児童によるコマ取りアニメーション作品「うさぎ3兄弟」（動画から切り取った静止画）

5. まとめ

幼稚園教育要領の表現領域のねらいと内容，小学校学習指導要領の図画工作の特に第1学年と第2学年の目標と内容を取り上げ，それぞれの特徴や両者が関連する記述等を整理し，幼小接続の視点から，重視される指導法について考察してきた。

造形表現に関して，幼児教育では生活の中で遊びを中心とする体験を通して，基礎的な資質・能力を育てていく総合的な指導が求められるのに対し，小学校の図画工作では，育むべき資質・能力の三つの柱が対応し，「造形的な見方・考え方」を軸とした教科の目指す学びが指導事項に明示されている。幼小の関連では，幼児教育のねらいや内容が図画工作の「A 表現」や「B 鑑賞」の内容に具体的に展開している記述が読み取れた。造形表現の指導の面からは，手や体の感覚を十分に働かせて主体的に活動できるような指導計画が必要であり，身近な材料や場，環境の適切な設定が幼小に求められている。

そして，幼小接続の視点から重視すべき具体的な指導法を示すため，造形表現と遊び，材料と用具，環境と場の設定，ICT機器の活用の4点から考察した。造形表現と遊びでは，幼児教育で中心となる遊びの要素を，図画工作の造形遊びだけでなく，絵や立体，工作の活動にも取り入れる具体例，材料と用具では，材料の収集整理，用具や描画材の扱いを，準備や安全指導も含めて取り上げた。環境と場の設定では，空間の使い方や季節の変化を取り入れた題材例，ICT機器の活用では，子どもの活動プロセスを記録し，指導へフィードバックさせるための積極的利用や，造形表現の幅を広げる使用法を示した。

幼小の特性を踏まえ，両者の接続の要点を整理し，重視される指導法を具体的に提示できたことは本稿の成果である。課題として，本稿では，筆者の指導経験から図画工作の事例を多く扱ったため，今後，幼児教育における造形表現の指導の実践と検証も深めていきたい。

<注および引用文献>

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，pp.6, 292, 2018.
- (2) 前掲書(1)，p.296.
- (3) 無藤隆「特別寄稿 新学習指導要領が果たす役割」，阿部宏行（編著）『平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版社，p.18, 2017.
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』日本文教出版，

p.32, 2018.

(5) 前掲(4), p.11.

(6) 阿部宏行「図画工作科改定のポイント 造形的な視点と知識」, 阿部宏行(編著)『平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版社, pp.61-62, 2017.

(7) 前掲書(1), pp.142-143.

(8) 前掲書(1), p.142.

(9) 前掲(4), p.39.

(10) 前掲(4), pp.26-27.

(11) 佐藤賢一郎「第3章 3歳以上児からつなぐ保幼小の連携・接続」, 高櫻綾子(編)『子どもが育つ 遊びと学び 保幼小の連携・接続の指導計画から実践まで』朝倉書店, pp.48-49, 2019.

(12) 橋本忠和「幼児の社会情動的スキルを育む『ごっこ遊び』の造形表現についての一考察—3歳児の「魚釣りに行こう」での活動分析を通して—」, 『美術教育学研究』, 第51号, pp.265-272, 2019.

(13) 前掲書(1), p.248.

(14) 鯨岡峻, 鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房, pp.1-29, 2007.

(15) 小学校学習指導要領解説では, 図画工作科における情報機器の使用について, 実際なものに触れたり見たりすることの重要性を押さえた上で, 学習のねらいに応じてその扱いを検討することが記されている。前掲(4), pp.122-123.

< 研究論文 >

領域「環境」のねらい及び内容と指導法の一考察 —コンピテンシーの視点から捉える幼稚園教育要領(2)—

松下 明日香*

A Consideration of the Aims, Contents and Teaching Methods of the “Environment” Area — The Course of Study for Kindergarten from the Perspective of Key Competencies (2)—

Asuka MATSUSHITA*

概要：本研究は、幼児教育の中で育もうとする幼児の資質・能力が、成人期までを見通した時に具体的にどのように結び付くのかを明らかにしようとする試みの一端である。本稿では、幼児期と成人期における資質・能力の関連について、幼稚園教育要領に記載の領域「環境」のねらい及び内容を取り上げ、DeSeCoプロジェクトのキー・コンピテンシーに基づく幼児版のコンピテンシーと比較しながら検討を行った。その結果、領域「環境」に示されるねらいは、コンピテンシーの発揮を見据えるものであった。また内容の記述は、(1)「身近な環境との関わりや体験についての内容」、(2)「幼児の内面に関わる内容」、(2)「体験で得たことや思考などの内面を表現する内容」に分類できる。コンピテンシーの視点からそれぞれ(1)幼児の置かれた環境及び文脈であり、幼児にとって必要な体験を保障する内容、(2)コンピテンシーの中核である思慮深さ、(3)幼児がコンピテンシーを発揮している姿として解釈できる。幼稚園教育要領における領域「環境」は、キー・コンピテンシーと矛盾しない構造であることが明らかになった。

キーワード：幼稚園教育要領，領域「環境」，キー・コンピテンシー，新しい能力観

* 金沢学院大学 文学部 助教

1. はじめに

幼稚園教育要領が平成29年3月に改訂、平成30年度より実施された。今回の改訂では、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂も同時に行われ、3歳以上児の幼児教育のねらい及び内容、内容の取扱いを共通化した。さらに、幼児教育から高等学校までの教育課程を貫く「生きる力」を基軸として、幼児期から就学期の接続を強化すべく、幼児期に育みたい資質・能力が示された。保育内容は、幼児期に育みたい資質・能力である①知識及び技能の基礎、②思考力・判断力・表現力等の基礎、③学びに向かう力・人間性等が育まれるよう各領域のねらい及び内容が構成されている。さらに乳児保育においても5つの領域に繋がる3つの視点を軸に保育が展開される。これにより就学前教育の共通化と合わせ、幼稚園・保育所・こども園に在籍する子どもらはその所属に関わらず、乳児期から幼児期そしてその後の小・中・高と各学校において共通の軸に基づいた教育を受けることになる。

日本の幼児教育では、高山(2017)が指摘するように、学習成果を具体的に設定した上での教育内容や教育課程の検討はほとんど行われてこなかった。今回の改訂では、育成を目指す資質・能力とその方法、学習評価を含めたカリキュラム・マネジメントの実現を目指し再構築されている。特に幼児期に育みたい資質・能力が育った具体的な姿である「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が幼児教育におけるある種の“学習成果”として新たに明示されたことになる。小学校での教育を見通し、円滑な接続を目指して幼児の育ちを具現化した点は改訂の成果と言えるだろう。

それでは、隣接する校種の接続だけではなく、社会の担い手にあたる成人期以降までを見通した時に、幼児期の育ちはどのように繋がるのだろうか。幼稚園教育要領には「幼稚園生活の全体を通して、生きる力の基礎を育むことが求められている」とある。このように「基礎」という表現にとどめられ、幼児期に育てようとするものが学校教育の課程を修了した後に具体的にどのような資質・能力と結びつきどのようなあり様となって現れるのかまでは明確にされていない。本研究では、幼児期と成人期における資質・能力の関連について、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿からとらえた「ねらい」とそれを達成するために教師が指導し幼児が身に付けていくことが望まれる「内容」の記述から検討する。将来的には幼稚園教育要領の総合的な論考を目指して、本稿ではまず領域「環境」を取り上げて考察を進めることとする。

2. 先行研究

どのような資質・能力を身に付けることが必要かという問いは、学校教育のみならず様々な立場から検討されてきた。時代を生き抜き、切り拓いていくための新しい能力観を定義する取り組みは、日本国内だけでも先述の教育課程における「生きる力」や、高等教育機関における「学士力」、学校から社会への円滑な移行に必要な力として「基礎的・汎用的能力」、さらに産業人材の観点から「人間力」や「社会人基礎力」など多岐にわたる。ある特定の職業や立場における資質・能力の提示は、諸外国においても同様に数多く見られた。このようなある種の資質・能力乱立状態に一石を投じたのが、DeSeCoのキー・コンピテンシーという概念である。職業や立場などに関わらず全ての人にとって共通して重要な資質・能力の概念を、教育学者だけではなく経済学者、社会学者、哲学者、政策担当者などが集まり多角的な視点から分析、提示した。

日本の幼児教育における資質・能力に関する研究は、小学校との接続を中心とした研究や、1つの資質・能力を取り上げて検証するものが主たる研究である。領域「環境」に焦点をあてると、小学校の接続を見通した資質・能力の考察（菅沼,2019ら）や、好奇心や探究心を育てようとする保育内容の検討（藤田ら,2019）、問題解決力がいかに育まれるかを事例から描き出した研究（水谷・高木,2020）などがある。しかし、幼稚園教育要領が示した育みたい資質・能力の枠組みを超えた検討や、人間がもつ全体的な資質・能力を扱った新しい能力観からの分析は研究の薄い分野である。代表的な研究として、高山(2017)はDeSeCoのキー・コンピテンシーが引き出されるような幼児教育のあり方を模索している。また、鍛冶谷(2020)によって幼児教育の基本に立ち返り資質・能力の基礎とは何かの考察が報告されている。しかし発展途上の研究テーマであるため、幼稚園教育要領における領域のねらい及び内容を捉え、人間の全体的な能力観の中に位置づける検討は着手されていない。

3. 研究の目的と方法

(1)研究の目的

幼稚園教育要領に定められた5つの領域のうち、「環境」のねらい及び内容が、成人に求められる資質・能力を見通した時に、どのように結び付くのかを検討することを目的とする。本研究は幼児期に遊びや生活を中心として育もうとするものが、最終的な成果として具体的にどのような力となって現れるのかという問いに、キー・コンピテンシーの枠組み

から応えようとする試みである。

(2)研究の方法

幼稚園教育要領解説の第2章ねらい及び内容の「環境」を分析対象とする。成人期に求められる資質・能力については、国際的に共通かつ全ての人にとって必要なものとして定義された DeSeCo のキー・コンピテンシーの概念を用いる。ねらい及び内容とそれぞれの解説文 (pp.193-206) を DeSeCo のキー・コンピテンシーを基に導きだした幼児版のコンピテンシーリスト (松下,2016) と比較することで分析を進める。記載内容のうち、コンピテンシーリストにあたる箇所に波線を、コンピテンシーとの関連が見れるものには二重線を引く。そしてねらい及び内容とコンピテンシーとの関連について整理し、領域「環境」で育もうとしているものが DeSeCo のキー・コンピテンシーの枠組みにどう位置づくのか考察する。

DeSeCo とは、1997 年から 2003 年にかけて経済協力機構 (OECD) によって行われた、成人の能力概念を整理しキーとなるコンピテンシー (人の根源的な特性) を定義するプロジェクト「コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎 (Defining and Selecting Key Competencies)」の通称である。キー・コンピテンシーは、人生の成功と正常に機能する社会に貢献し、広い文脈において複雑な要求や課題に答えるために有効かつ、全ての人にとって重要であるという 3 つの基準に基づいて選択された。キー・コンピテンシーは思慮深さ (反省性) を核とし、「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」の 3 つのカテゴリーから構成される (表 1)。また、幼児版のコンピテンシーリストとは、松下 (2016) が DeSeCo のキー・コンピテンシーに繋がる、幼児が発揮するコンピテンシーを取りまとめたものである。DeSeCo のキー・コンピテンシーは幼児を対象としていないため、幼児教育の実態に合った指標として、幼児版のコンピテンシーリストを分析の手がかりとする。

表 1 DeSeCo のキー・コンピテンシー

| カテゴリー | キー・コンピテンシー |
|-------------------------|--|
| カテゴリー 1 相互作用的に道具を用いる | 1 A: 言語, シンボル, テキストを相互作用的に用いる能力 1 B: 知識や情報を相互作用的に用いる能力 1 C: 技術を相互作用的に用いる能力 |
| カテゴリー 2 異質な集団で交流する | 2 A: 他者といい関係を作る能力 2 B: 協力する能力 2 C: 争いを処理し, 解決する能力 |

| | |
|---------------------|---|
| カテゴリー 3 自律的に活動する | 3 A:大きな展望の中で活動する能力 3 B: 人生計画や個人的プログラムを設計し実行する能力 3 C: 自らの権利, 利害, 限界やニーズを表明する能力 |
|---------------------|---|

4. 分析

(1)ねらい

環境〔周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う〕

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

ねらい(1)について、様々な事象に興味や関心をもつこと自体はコンピテンシーリストには該当しないが、コンピテンシーの中核である思慮深さと関連する。さらに、興味や関心はコンピテンシーの発揮に向かう動機付けとなる意味でも重要である。

ねらい(2)では身近な環境に自分から関わることは、ものごととの相互作用の中でコンピテンシーが発揮される上で前提となる。また環境と関わる中で得たものを「生活に取り入れようとする」はまさにカテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」姿にあたる。つまり特にねらい(2)はコンピテンシーの発揮を見据えていると理解して差し支えないだろう。

最後にねらい(3)の「物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」は、コンピテンシーの発揮そのものではないが、カテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」の道具に含まれる言語やシンボル、テキスト、知識や情報、技術にあたる。

総じて領域「環境」におけるねらいは、コンピテンシーのうち特にカテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」の発揮に向けて、身近な環境に主体的に関わる姿勢および「道具」の獲得を担うものとなっている。

(2)内容

- (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。

自然の大きさ、美しさ、不思議さに関わらず、何かに気付くことそのものは幼児版コン

ピテンシーリストには記述がない。ただし、気が付いたことを誰かに伝える際には、1Aの「体験したことを言語化する」「素直な気持ちを伝える」「状況を的確な言葉で伝える」などの発揮が引き出される。また関連するコンピテンシーとして、気が付いたことが1B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」の知識や情報にあたり、1Bに含まれる「見たり聞いたりしたことから予想する」「分からないことを明らかにしようとする」「経験したことを、目の前のことに当てはめる」などの発揮に繋がる可能性がある。内容(1)は上記のコンピテンシー発揮の前段階にあたる。

幼稚園教育要領解説文からは、自然との関わりを通して、幼児が癒しや感動を体験し、その心に自然に対する畏敬の念や愛情を育まれること、さらには科学的な見方や考え方の芽生えを期待していることがうかがえる。コンピテンシーリストでは幼児の思考や感情、感覚などの内面の充実については言及していない。ただし、これらはコンピテンシーの核となる思慮深さに含まれると考えられる。

(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。

物事に興味関心を抱くことは、コンピテンシー発揮の前提であることから、何かに興味関心をもつことそのものは、コンピテンシーリストの内容には当てはまらない。ただし様々な物の性質や仕組みについては1B「知識や技術を相互作用的に用いる能力」の知識や情報、そして1C「技術を相互作用的に用いる能力」の技術に該当する。また、幼稚園教育要領解説(pp.196)に「…試行錯誤をする、仲間と情報を交流するといったことを通して、物の性質や仕組みに興味をもち、物との関わりを楽しみ、興味や関心を深めていくことを踏まえることが大切」とあるように、内容(2)に関する保育内容には、1B「情報を共有する」2B「他者と目的を共有し、協力して活動する」などのコンピテンシーの発揮が伴うと予想される。

(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。

自然や生活への体感的な気づきそのものは、コンピテンシーリストには含まれず、「思慮深さ」にあたる。ただし、五感を使い、自然や人間の生活の変化を体験していくことで、幼児の中に実体験に基づいた知識や情報、技術として蓄積される。それらを幼児が生活や遊びの中で何らかの目的で用いるときにコンピテンシーが発揮される。

(4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。

身近な事象に関心をもつこと自体はコンピテンシー発揮の前段階である。そして自然などを取り入れて遊ぶことは、対象となる自然や身近な事象を知識や情報、技術として相互作用的に用いることに該当する。特に1B「知識や情報を相互的に用いる能力」や1C「技術を相互作用的に用いる能力」に関連する。さらに、自然などを取り入れて遊ぶ際に友達や保育者と関わるのであれば、その過程で例えばカテゴリー2「異質な集団で交流する」に該当するコンピテンシーが引き出されるだろう。幼稚園教育要領解説(pp.198)に「幼児は自然の様々な恵みを巧みに遊びに取り入れて、遊びを楽しんでいる。どんぐりなどの木の実はもちろん、それぞれの季節の草花、さらに、川原の石や土なども遊ぶための大切な素材」とあるように、幼児が素材に触れて遊ぶことそのものが幼児と自然との相互作用にあたる。この相互作用の様子が幼児なりのコンピテンシー発揮の姿である。具体的な保育実践の中でどのようなコンピテンシーが見られるのか、また、現在の幼児版コンピテンシーリストにない姿が見られるのかについては検討の余地がある。

(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。

動植物への親しみや、生命の尊さへの気付きについては、「思慮深さ」に分類される。動植物への理解という意味では知識や情報と言えるが、幼稚園教育要領では身近な動植物との関わりを通して、単なる知識や情報としてではなく、労りや大切にしようという気持ちなど生きているものへの温かな感情の芽生え、そして命の捉え方や向き合い方を身に付けることを強調している。生き物をいたわったり、大切にしたりすることについては、2A「他者に配慮する」が近いだろう。

(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。

文化や伝統に親しむこと自体はコンピテンシーの発揮ではないが、文化や伝統に触れることで得られるものは幼児にとっての知識や情報、技術となりうる。ただし、内容(6)では文化や伝統の知識を得ることよりも、幼児が我が国や地域社会に親しみを感じることにの方に力点を置いている。

(7) 身近な物を大切にする。

物への愛着や大切にしようとする気持ちは、各カテゴリーに扱いがたい。物との関わりにおける価値観の醸成に影響を与える内容であることから「思慮深さ」にあたる。ただし、解説文にあるような例えば紙の切れ端を利用し何かを作るなど、物を大切にする方法を学ぶことが含まれるのであれば、それは1Bの知識や情報、1Cの技術になる。これらが情報や技術として幼児の中に積み重なり、必要があって活用する際にコンピテンシーが発揮される可能性は十分ある。また解説では、集団生活において物を他者と共有する中で、皆の物であるという意識が芽生えることに触れている。このような価値観があるからこそ、集団における「ルールを守る」「ルールを作る」といったカテゴリー3「自律的に活動する」に関わるコンピテンシーの発揮に結び付く。物を大切にする事自体はコンピテンシーの発揮に直接かかわる内容ではないが、内容(7)で育まれた価値観が、ある場面でのコンピテンシー発揮に影響を与えうると読み解くことができる。

(8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連づけたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。

内容(8)は身近な物との相互作用の中で、幼児が「経験したことを目の前のことに当てはめる」、「見たり聞いたりしたことから予想する」、「既知の問題解決方法を活用する」、「知識を他者やプロジェクトのために用いる」といったまさに1B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」にあたるコンピテンシーを発揮する姿であると言える。

(9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。

本内容で扱う数量や図形とは、1A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」のシンボルにあたる。また1B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」の知識や情報ともいえる。幼稚園教育要領解説では「数量や図形についての知識だけを単に教えるのではなく、生活の中で幼児が必要感を感じて…(中略)…多様な経験を積み重ねながら数量や図形などに関心をもつようにすることが大切」とある。これは幼児が数量や図形に関する知識や情報を知らず知らずのうちに用いることを通して数量などについての認識や関心を高めていく過程を示している。知識や情報の活用は、必ずしも知識や興味関心を持ってから用いるという一方通行ではなく、ある物事を用いながら知識や情報への理解を深め次第に興味関心をもつという循環型の過程をたどることを示唆するものである。

(10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。

下線部の簡単な標識や文字は1A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」で扱う“言語、シンボル、テキスト”にあたる。この内容はコンピテンシーを発揮する前段階にあたり、特に1A「絵を用いて伝える」や「文字を用いて伝える」のコンピテンシー発揮と関連する。(10)の内容は、幼児が身近な標識や文字にまずは気づき、興味をもつことで、いずれは「道具」として必要に応じて活用することをねらっていると言えるのではないだろうか。標識や文字などを生活に取り入れたり、活用したりというところまでは保育内容として明記していないが、本内容に係る具体的な保育活動の中では、幼児の要求に応じて文字や標識の活用することも考えられる。

(11) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。

幼稚園教育要領解説(pp.205)に「身近に感じられる情報に接したり、それを生活に取り入れたりする体験を重ねる中で、次第に自分の生活に関係の深い情報に興味や関心をもつようにする」とあるように、情報や施設に興味関心をもつ中には、情報に接し生活の中で活用することが含まれる。これはコンピテンシー1B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」にあたると言える。内容(11)の解説では「自分の得た情報を友達に伝えたり、友だちのもっている情報に関心をもったりして、情報の交換を楽しむようになる。友達同士が目的をもって遊ぶようになると、遊びに必要な情報を獲得し、活用する姿が見られるようになり」とある。これらの活動を通して、1A「適切な言葉で説明する」、1B「情報を共有する」、1B「適切な情報源にアクセスする」、2B「他者と目的を共有し、協力して活動する」などのコンピテンシーの発揮が想定される。また、内容(11)が示す生活に関係の深い情報とは、放送の内容、地域の催しや出来事などの様々な情報とある。一方コンピテンシーで扱う情報は、幼児の遊びや生活に関するものを幅広く含んでいるという違いは見られる。

(12) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

国旗に親しむことそのものはコンピテンシーの発揮には関わらない保育内容である。幼児の資質能力の育成に直接関わるものというよりは、日本国民としての意識の醸成を意図したり、国際理解の芽生えに繋げたりする内容として示されている。

5. 考察

領域「環境」のねらいと内容を幼児のコンピテンシーの観点から分析した結果を、幼児が身近な環境に関わり体験を通して様々なものを得る過程に照らして、3つの段階に整理した。そして領域「環境」の内容の記述がそれぞれの段階に位置するものかを下記の表に示す。

- (1) 身近な環境との関わりや体験についての内容
- (2) 幼児の内面に关わる内容
- (3) 体験で得たことや思考などの内面を表現する内容

表2 身近な環境との関わりや体験についての内容

| 「内容」 | (1) 身近な環境との関わりや体験についての内容 |
|--------|--------------------------|
| (1)(4) | 自然 |
| (2)(7) | 生活における様々なもの |
| (3) | 季節 |
| (5) | 動植物 |
| (6) | 文化や伝統 |
| (8) | 身近なものや遊具 |
| (9) | 数量や図形 |
| (10) | 簡単な標識や文字 |
| (11) | 情報や施設 |
| (12) | 国旗 |

これは領域「環境」の内容が、幼児がどのようなものに触れる体験を保障するかを示している。領域「環境」の説明にある「周囲の様々な環境」の中身が、表に分類した自然や動植物や文化、図形などである。「身近な環境との関わりや体験についての内容」自体はコンピテンシーではないが、幼児はこれらと相互作用的に関わる体験を重ねることで、単なる知識や情報ではなく、実体験を伴った幼児自身が活用できる“道具”となる。道具というのは幼児のコンピテンシーにおけるカテゴリ1「相互作用的に道具を用いる」にあたる言語、シンボル、テキスト及び知識や情報、そして技術である。これらを幼児の中に積み重ねていくことで、これらの道具の活用が必要になった場面において、コンピテンシーを発揮することに繋がる。よって幼児が何に出会うかを示した「身近な環境との関わりや体験についての内容」はコンピテンシーの発揮に向けた第一段階と言える。

表3 幼児の内面に関わる内容

| 「内容」 | (2) 幼児の内面に関わる内容 |
|-------------|--|
| (1) | 大きさ, 美しさ, 不思議さなどの気付く |
| (2) | 性質や仕組みに興味や関心をもつ |
| (3) | 自然や生活に変化のあることに気付く |
| (4) | 関心をもつ |
| (5) | 親しみを持って接し, 生命の尊さに気付き, いたわったり, 大切にしたりする |
| (6)(12) | 親しむ |
| (7) | 大切にする |
| (9)(10)(11) | 関心をもつ |

これは幼児が「身近な環境との関わりや体験についての内容」で扱った対象との相互作用的な関わりを通して、幼児の認知や思考、興味関心、親しみなどの情緒面がどのような変化をするか、幼児の内面に何が生まれるかを示している。これらの幼児の内面はコンピテンシーの3つのカテゴリーには含まれないが、コンピテンシーの核となる「思慮深さ」の中身にあたる。ただし、遊びや生活の中で具体的操作を通して幼児が自ら得た物事や事象への気付きは、1B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」の知識や情報として活用されるだろう。そして物事への関心や親しみはコンピテンシー発揮の前提となる、環境に相互作用的に関わる上で動機となる。「身近な環境との関わりや体験についての内容」に続いて、「幼児の内面に関わる内容」はコンピテンシー発揮にあたる中核となる思慮深さを育む第二段階にあたる。

表4 体験で得たことや思考などの内面を表現する内容

| 「内容」 | (3) 体験で得たことや思考などの内面を表現する内容 |
|------|-------------------------------------|
| (4) | 取り入れて遊ぶ |
| (8) | 興味を持って関わる, 比べる, 関連付け考える, 試す, 工夫して遊ぶ |

この記述の内容は、幼児のコンピテンシーと重なる部分である。つまり「体験で得たことや思考などの内面を表現する内容」が領域「環境」において幼児がコンピテンシーを発揮した状態になる。幼児の内面が行動として表れる段階である。ねらいにおいては、「それらを生活に取り入れていこうとする」箇所にあたる。幼児と環境との相互作用の中で対象との関わりから得たものを、幼児から環境に向けてその内面を表現する状態である。

6. まとめと今後の課題

本研究では幼稚園教育要領解説第2章ねらい及び内容の領域「環境」の記載を、DeSeCoのキー・コンピテンシーをベースとする幼児のコンピテンシーの視点から読み解いてきた。その結果、領域のねらいはコンピテンシーの発揮を見据えているものであることが明らかになった。コンピテンシー発揮の中核にあたる思慮深さ、特に主体的に環境と関わる姿勢を養うとともに、様々な体験から得たものを必要感に応じて用いるようになること、つまり主としてカテゴリ1「相互作用的に道具を用いる」に関連するコンピテンシーの発揮を促すことに通じている。

内容の12項目の記述は(1)「身近な環境との関わりや体験についての内容」、(2)「幼児の内面に関わる内容」、(3)「体験で得たことや思考などの内面を表現する内容」の3つに分解できる。コンピテンシーの枠組みで整理すると、(1)「身近な環境との関わりや体験についての内容」は幼児が置かれた環境、文脈にあたる。幼児にとって必要な体験を保障するためにどのような環境と関わるのかを示している。またコンピテンシーやその核となる思慮深さを引き出すフィールドと言える。(2)「幼児の内面に関わる内容」は幼児の内面の動きであり、コンピテンシーの中核である思慮深さにあたる。コンピテンシーの発揮にあたって必要な姿勢や中身を幼児の中に蓄える段階ともいえる。(3)「体験で得たことや思考などの内面を表現する内容」はコンピテンシーを発揮している姿であり、幼児の思考や要求が行動として観察される段階である。このように幼稚園教育要領における領域「環境」の内容は、キー・コンピテンシーと矛盾しない構造となっている。

これまで見てきたように領域「環境」の内容に関連する幼児のコンピテンシーは、主にカテゴリ1「相互作用的に道具を用いる」内容に限定されていた。ただし、幼稚園教育要領解説に例示される活動からは、友達との関わりや同じ目的を共有しながら活動することなど、カテゴリ2「異質な集団で交流する」の内容との関連が読み取れる。そのため、領域の内容から読み取れるコンピテンシー以上に、実際の保育では幼児はコンピテンシーを発揮している可能性は十分にある。コンピテンシーは単体ではなく相互に関連し合いながら発揮される特徴からも、同時に他のカテゴリのコンピテンシーが引き出されていると考えられる。このように実際の保育のあり様、つまり保育者が提供する環境構成や活動の過程によって、幼児がどのようなコンピテンシーを発揮するかが左右される。幼稚園教育要領解説文中に繰り返し出てきたように、領域環境の内容を通して単に知識や情報を得るだけでなく、興味関心や親しみといった内面の充実、そして「生活に取り入れる」とい

う様々な体験から得たものを活用することを念頭に置き、それが叶う保育内容と環境であるかを留意して保育を行う必要がある。

最後に、同じ幼児であっても保育内容と環境構成及び実践の仕方によって、コンピテンシーの引きだされ方が異なることを踏まえ、保育の評価にあたっては、活動を通して幼児がどのようなコンピテンシーを発揮したかという観点も加えることを提案する。これがある場面での保育の結果、効果の一部と理解できる。さらにコンピテンシーの発揮の有無、もしくはコンピテンシー発揮にいたるどの段階を幼児が体験したかを確認することで、幼児の中に育ちつつあるものを捉えることができるのではないだろうか。

本研究では幼稚園教育要領の記述からコンピテンシーの位置づけを読み取ってきたが、分析対象がひとつの領域に限られていたため、幼稚園教育要領を基本とする幼児教育を通して育てようとするものとキー・コンピテンシーの違いについては十分に精査するに至らなかった。キー・コンピテンシーと幼稚園教育要領の内容の比較においては、他の領域の検討及び保育の実体との照合が必要であろう。今後の課題として今回取り上げなかった他の領域の検討とともに、幼児期の終わりまでに育てほしい姿の記述についても分析を進める。さらに実際の保育における幼児の姿から幼稚園教育要領におけるねらいとキー・コンピテンシーを比較し内容の差異についても検討していくことを今後の展望とする。

<引用・参考文献>

- 大下卓司(2017)「コンピテンシー・ベースのカリキュラムに基づく幼児教育から中等教育を貫く教育課程改革」『神戸松陰女子学院大学研究紀要. 人間科学部篇』, 第6号, 2017, 101-107頁
- 鍛冶谷静「幼稚園教育で育成を図る資質・能力の「基礎」とは何か」『四條畷学園短期大学紀要』第53巻, 2020, 65-71頁
- 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館, 2018
- 汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子『日本の保育の歴史子ども観と保育の歴史150年』萌文書林, 2017
- 菅沼敬介「領域「環境」で幼児期に育む資質・能力に関する研究～小学校教育との円滑な接続を視野に入れて～」『福岡教育大学紀要. 第四分札, 教職科編』第69巻, 2020, 53-60頁
- 高山静子「キー・コンピテンシーを育む幼児教育のあり方」『ライフデザイン学研究』第

12号, 2017, 89-104頁

ドミニク・S・ライチェンら『OECD DeSeCo コンピテンシーの選択と定義 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, 2014

藤田敦・川寄道広・牧野治敏・中原久志・永田誠「幼児の環境への好奇心や探求心を育てる領域「環境」に関する保育内容の検討」『大分大学教育学部研究紀要』第41巻(2), 2020, 219-244頁

松尾知明「21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』第146集, 2017, 9-22頁

松下明日香「幼児が発揮するコンピテンシーに関する研究: DeSeCo プロジェクトのキー・コンピテンシーを手がかりに」『関西教育学会年報』第40巻, 2016, 71-75頁

水谷亜由美・高木正之「『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』第19巻, 2020, 215-222頁

文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論定整理—について」育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会, 2014

文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018

文部科学省幼児教育部会『幼児教育部会における審議とりまとめ(平成28年8月26日)』

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf

(参照日2020年12月23日)

< 研究論文 >

文学作品を使った異文化理解の授業
—『嵐が丘』の背景を深く知る—

塚崎 玲子

A Suggestion for Deeper Foreign-Cultural Understanding
—Using *Wuthering Heights* as a Textbook—

Reiko TSUKASAKI

概要：

「異文化理解」は決して表面的なものではない。その国の風土、植生、動物、歴史、人々の習慣や伝統などが幅広く関係しているため、生徒たちの好奇心を十分に満たすことができるはずのものである。本稿は、それらの要素が総合的に絡み合った文学作品『嵐が丘』を用いた「異文化理解」の授業をより深く行うための試みである。

キーワード

異文化理解 読解力の養成 『嵐が丘』 総合的な学習 食文化

金沢学院大学 文学部教育学科 准教授

1. はじめに

世界の文学作品、特に地方が舞台の長編小説は、異文化理解の素材の宝庫である。そこに描かれている風土、植生、動物、人々の暮らし方や生活の知恵を知ること、それだけでも生徒たちの好奇心を呼び覚ますことができる。さらに生徒たちに、作品の中のそれぞれ関心を持つ分野について調べさせることにより、世界には、いかに多様な文化が存在しているかという事実を認識させることができる。

しかしながら、文化は決して表面に表れているだけのものではない。リチャード・D・ルイスが言う通り、「だが我々の頭の中で進行することは依然として個人的な、しっかり保護された不変のものがある。他人のために演技をするかもしれないが、その間中、我々は我々自身の静かなプログラムに従うのだ。」¹ 文化を「ある範疇に属する人々と別の範疇に属する人々とを区別する、心のプログラムの集合体」と定義したのはオランダの社会心理学者ゲルト・ホフステーデ(1928-2020)だというのが²、そのことを感受性の豊かな若いうちから生徒たちに意識させておくことは非常に重要である。異文化を理解するための教育には、外国語教育と共に、この種の下地作りが必要である。その教材として、外国文学の利用の可能性を探ることが本稿の目的である。

2. 読書教育の難しさ

子どもの活字離れを日々間のあたりにしている教員にとって、学校における読書活動の重要性について重々承知していても、名作とされる文学作品の中でも特に長編小説は、通常業務の中で読み終える時間を捻出することが容易ではなく、実際に読んでいるのはごく限られた範囲にとどまるのが実情であろう。それゆえ、必要に迫られて自分が読んでいない作品を生徒たちに紹介する際は、(多少のやましさを感じつつも)その作品に関する解説書、映画、DVD、音楽、絵画、マンガなどをざっと見聞きして、一般に言われているイメージと齟齬をきたさないように注意を払っている。

しかしながら、それでは読書活動の本来の目的である言葉を通しての「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」「国語の知識等」³が養成されるはずがないことに加えて、世間で言われている作品のイメージが果たして正しいのかどうか不明なため、場合によっては、意図せずして生徒の心に間違っただ先入見を植え付ける結果にしかならないことも起こり得る。

例えば、19世紀イギリス文学の傑作の1つとされるエミリー・ブロンテ作『嵐が丘』(Emily

Brontë: *Wuthering Heights*, 1847) に関しては、ケンブリッジ大学出版社の研究書の中で日本の絵本版の漫画が大きく掲載されている⁴。それは、咲き乱れたバラを背景に、主人公のキャサリンとヒースクリフが立ち姿でキスしている「最後の抱擁」と銘打ったものである。それ自体が力作であることはよくわかる。但し、この抱擁は3月に起こったことでバラが咲く時期ではないし⁵、キャサリンはその時病気で体力が消耗していて支えなしでは立てない状態であったから(15章)⁶、この「最後の抱擁」の絵は、実際の小説の内容とは異なるいわゆる「イメージ先行」のものだと言わざるを得ない。

小説の読み方にも、読者の考え方によって、「どういう読み方をしようと、読み手が楽しむさえすればよい」というものから「作家が心血を注いで書き上げたものだから、一語一句丁寧に読むべき」というものまで多様である。教員がすべての子ども(と保護者)を満足させる読書指導をすることはほぼ不可能であろう。しかしながら、名作とされる世界文学が内包している豊かな世界は、子どもたちの知的好奇心を広げる価値のあるはずのものであり、読書指導の場から切り捨てることは望ましいこととは言えない。それゆえ、授業で行なう指導では、一般的に知られている解釈上の問題点などにはほとんど触れずに(とは言うものの、有名な作品であれば既に知っている生徒もいるだろうが)、作品の中に出てくる「異文化的なもの」だけを集中的に扱ってみてはどうだろうか。生徒たちが精一杯調べてきたものを皆が共有し、教員が補足をしてさらにその文化的背景の奥の深さを示すことができれば、生徒たちに今すぐには作品を読む時間がないとしても、将来自発的にその文学作品を読むための印象に残る動機づけになるのではないだろうか。その作品をどのように解釈するかは、各々の生徒たちの価値観に委ねればよい。それは「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動」に該当し、「国語」よりはむしろ「総合的な学習の時間」の趣旨にかなっているように思われる。

以下に『嵐が丘』からいくつかの項目を挙げて、その可能性を探ってみたい。

3. 異文化理解における「食」の効用

「食」の問題は本能的なものであるがゆえに、自分がその国の文化をどこまで受け入れ可能なかを自覚する重要な要素である。その国にあこがれ、念願かなって留学した学生が躓くのも、原因は「食」の問題である場合が少なくない。特にそれが主食の場合ならなおさらである。そのため、文学作品においてはまず食品の中で、日本にあまりなじみのない品目をいくつか選んで、生徒たちに調べさせたい。

例えば『嵐が丘』の場合、主食はオート(カラス麦の一種の燕麦)である。西アジアから地中海にかけて自生していた植物で、日本人は明治の文明開化の時まで無縁のものであった。それは以下のような性質を持つ。

鉄器時代までには、カラス麦は海峡を越えてイギリスに伝わった。イギリスは対岸のフランス西岸と同様に荒涼とした土地であったので、北部に住んでいたケルト人は、特に脱穀して粉にしたカラス麦を大切にした。このカラス麦の粉「オートミール」は、発行させてパンを作るにはグルテンが不足しているが、鉄板で焼くと栄養価の高いケーキを作ることができる。また、水と塩を混ぜてゆっくりと加熱すると粘り気が出て、お粥として食べられる。⁷

「オートミール」は今では日本でもスーパーなどで手軽に購入できるようになったが、かつて「砂糖と牛乳の味でどうにか食べることはできるとしても、今後とも日本人にはそう受けるものになろうとは思えない」⁸と評されたものである。「嵐が丘」ではそれを水で煮たポリッジ(porridge)と呼ばれる粥状のものが、犬と(2章)、子どもと(4章)、大人(13章)の主食であり、それに牛乳を加えることで食べやすくしたもの(milk-porridge)は「嵐が丘」での初日にリントンに出されている(20章)。他方、「オートミール」を鉄板で焼いた「オートケーキ」は「嵐が丘」の老僕ジョウゼフがくつろいだ時に食べているが(23章)、イギリスの著名な文芸批評家サミュエル・ジョンソンが「スコットランド人はオートミールから非常に薄いケーキ(焼き菓子)を作る。それは肌理が荒くて硬く、食べ慣れない口には容易には受けつけない。」⁹と言っている通り、「ホットケーキ」や「パンケーキ」になじんでいる日本人の感覚とはまるで違うものである。作り方はインターネットですぐ調べられる。料理の得意な生徒に自宅で作ってもらうことは可能であろう。英語のレシピを読むことは、生きた英語の勉強になる。食べてみた結果が口に合わないとしても、異文化とはそもそもそういうものだと思えばよい。実際、ヴィクトリア朝の田舎暮らしの食事に時々食事に加えられる重要なものとして、「羊の臓物」、「牝牛のかかと」、「牝牛の尾」があったが¹⁰、いずれも通常は日本人が口にしないものである。それらを抵抗感なく食べられる日本人は、それほど多くはないと思われる。

『嵐が丘』に出てくる他の食品として生徒たちの関心を引きそうなものは「ジンジャー・ブレッド」である。これは日本語に直訳した「生姜パン」とはイメージがまるで違うケー

キ(洋生菓子)のようなもので、甘党だったロマン派の代表的詩人 P. B. シェリー(1792-1822)の好物だったことでも有名である¹¹。もともとは古代ギリシャで消化不良を治すためにジンジャーをパンで包んで食べたことからできたもので、992年にアルメニアの修道士が甘い現代風のジンジャー・ブレッドを考案し、フランスの聖職者たちに作り方を教えたことから広まるきっかけになったようである¹²。『嵐が丘』では、キャサリンの娘キャシーが「嵐が丘」のリントンを訪問した時、女中のジラが温めたワインと一緒に出してくれたことに感激している(24章)。

外国の「食文化」は、人々の「食べる」本能に直接訴えかけ、その国の言語や歴史と密接に絡んでいるがゆえに、独自の奥深さを持っている。次に、作品の中の動物・植物に目を向けてみよう。これらも単に作品に彩を添えるためだけに表面的に描かれているのではないことが普通だからである。

4. 作品の中の特徴的な動物・植物

『嵐が丘』で描かれている時代の人々にとって、動物の区分は基本的に「食用になるかどうか」、「飼いならせるかどうか」「役に立つかどうか」であった¹³。従って、生徒たちに調べさせる際には、その視点が必要であることをつけ加えておくとよい。例えば「嵐が丘」で飼育されている12匹の羊は食用であるほかに、羊毛は業者に出荷されていたことが暗示されている。「嵐が丘」の舞台は、作者エミリー・ブロンテの育ったハワース村の環境に準じたものだと考えられるが、そこは昔からヨークシャーの羊毛産業の顕著なところからなる、北イングランドの最も重要な製造業地区に含まれている。ハワースからさほど遠くないランカシャーとの州境を超えたところにあるバーンリーは羊毛売買の中心地で、ブロンテ一家が初めてハワースに来た1820年の時点で既に13の製造所があり、1850年までにハワースにも3つの紡績工場ができていた¹⁴。

また、この小説の主人公ヒースクリフは、借家人ロックウッドに見舞いの品としてつがいのライチョウを送っているが(10章)、これは美味で有名なものである¹⁵。

植物についても同様で、例えばヒースクリフの名前にも入っている「ヒース」は、高さ60センチほどまで成長する、非常に丈夫な植物である。この植物の別名‘ling’はアングロ・サクソン語の‘lig’(火)に由来するもので、初期のころからかまどの燃料に使っていたことを示している。茎はしばしば束ねられて、箒代わりにしたり、屋根をふくのに使用される¹⁶。花は結晶しないことで有名な‘heather honey’を提供する¹⁷。ヒースには次のよ

うな興味深い逸話が関係している。

1635年イギリスのスロープシャーに152才とうわさされるトーマス・パールという人が、静かに土地のヒースを常食として暮らしていたが、その年うわさがイングランドの城代に聞こえたため、ロンドンに出るよう命令をうけた。彼は皇帝に接見し、酒を飲み豊かな食事をした。そしてそのまますぐ死んでしまった。有名なウィリアム・ハーヴィ自身の手によって病理解剖が行われたが、あらゆる器官が正常かつ健全であることが見いだされた。石灰化はなく、解剖学的な死因はなかったから、パール老人は食べすぎて死んだものと発表された。彼はウェストミンスター寺院に埋葬された。

18

これが日本でも販売されている有名なウイスキー「オールド・パー」(Old Parr)の名前の由来であることに気づく生徒はいるだろうか。

イギリスでは1860年代より前には健康に関する医学の情報はほとんどなかったため¹⁹、人々は民間療法に頼っていた。コケモモ (bilberry; 17章) やクロフサスグリ〔クロスグリ〕(black currant; 33章) はそれぞれ下痢の特効薬やのどの痛みの薬として有名であった²⁰。特に後者は、特殊な味と香りから、伝統的に薬用とされてきた。実際にビタミンCの含有量が驚異的だと科学的に発見されたのは、20世紀になってからのことであるという²¹。「嵐が丘」の老僕ジョウゼフはこの木を非常に大事にしていたが(32章)、彼がリュウマチを患いながらも生存者の中で最も年長で頑健であるのは、彼がそれだけ健康に気を遣っていたことが暗示されているのかもしれない。

これと対照的に、当時の日本における植物を使った民間療法についてはどのようなものであったか、生徒たちに調べさせるのも一興である。この時代は、人々の意識において、あらゆる植物が生活に密着して存在していたように思われるからである。

5. 家系図の読み解き方

これまで『嵐が丘』を取り巻く背景となっている食文化や動植物を見てきたが、ここで登場人物に関心を向けてみよう。教員の側の主観に基づく解釈を避けるため、できる限り事実にこだわった内容紹介をしていきたい。

まず生徒たちに、「世界の十大小説」²²や「英米文学の三大悲劇」²³の一つに数えられる

リントン夫妻の死亡原因は、脳炎にかかったキャサリンをリントン夫人が世話をし、回復期に自宅に連れて行ったためにリントン氏と共に相次いで感染したことによる(9章)。そもそも病気になる原因は、19世紀にイタリアの昆虫学者アゴスティーノ・バッシが、蚕が目に見えない真菌の孢子に感染して病気になることを明らかにし、フランス化学者ルイ・パストゥールが病気を媒介するのは汚れた空気ではなく微生物であることを明らかにするまで、わかっていなかったのである²⁵。

名前については、当時は父親と息子、母親と娘が同名であることは珍しいことではなかった。『嵐が丘』の著者エミリ・ブロンテの家でも、長姉の名は母親と同じマライア(Maria)であり、兄のファースト・ネームは父親と同じパトリック(Patrick)であった。

「嵐が丘」と「スラッシュクロス屋敷」の関係を図にすると左右対称形になることが注目されたのは作品が発表されて後70年以上も経てからであるが、そこからこの小説が「嵐の国」と「穏和の国」が融合し、ひとつの世界になって再生するまでの過程を描いたものだとする解釈が生まれている²⁶。

「嵐が丘」に住むアーンショウ一家も「スラッシュクロス屋敷」に住むリントン一家も、その地域で300年以上続いている旧家だという設定で²⁷、使用人を雇い、牧師補に子供たちの家庭教師をしてもらうなど裕福な暮らしをしていた。しかしながら、興味深いことに、この家系図の中で物語の結末部まで生き残っているのは、24歳のヘアトンと18歳のキャシーのわずか2人だけであり、この物語は外見的には2つの家族の衰退の経緯を表していると言えなくもない。

前掲の家系図から生徒たちが読み取れることは、おそらくこのあたりまでであろう。ただ、この小説全体の解釈をするなら、この図には含まれない登場人物たちについても考察に含める必要がある。そこにはどのような特徴が表れているだろうか。

実はこの小説には、上の図には入っていない登場人物として、前述のネリー、ネリーの知人でヒンドリーの死後「嵐が丘」で女中をしていた女性、さらにその後を引き継いで「嵐が丘」の女中になったジラ、「嵐が丘」の老僕ジョウゼフ、「スラッシュクロス屋敷」の使用人たち、医師ケネス、そして都会からやって来た「スラッシュクロス屋敷」の借家人ロックウッドがいる。このグループの人間は、ロックウッドを除けば総じて頑健であるように描かれている。

常識的に考えれば、先の家系図に入っているグループはあとのグループよりも経済的に恵まれているため質の良い食事をし、激しい労働をすることもなく、長寿であっていいは

ずなのだが、何らかの理由でこのような描かれ方になっているように思われる。実際、作者エミリ・ブロンテが暮らした牧師館においても似たような傾向が見られる。ブロンテ家では彼女のほかに両親と5人の姉兄妹(マライア, エリザベス, シャーロット, ブランウェル, アン)がいたが、最も長く生きたシャーロットでも39歳で死去している。家族の中で84歳という最も長寿だったのはアイルランドの貧しい小作人の長男であった父親パトリックで1861年まで生き、次は31年間ブロンテ家のために働き1855年まで生きた女中タビサ(通称タビイ)であった²⁸。

前掲の家系図から読み取れる結論として、『嵐が丘』の背景に、支配階級に属する登場人物の健康面での危うさ、そして、それとは対照的に、彼らより厳しい境遇にしながら健康を保ち、より長く生き残ってきた労働者階級に属する人々のたくましきがあるように思われる。そのことについて、当時の社会的・文化的背景を通してさらに前掲の家系図を使って考察を進めてみよう。たとえ数字が「？」と書かれていても、当時の全体的な傾向がわかっているならば該当する数字の範囲がある程度絞られてくるからである。

6. 登場人物の死亡年齢とその背景

「嵐が丘」と「スラッシュクロス屋敷」の両方で家政婦をしてきた語り手ネリーの物語から死亡時の年齢が推定できるのは、ヒンドリーが27歳、キャサリンが18歳、エドガーが39歳、イザベラ32歳、ヒースクリフ38歳、リントン17歳である。

出生時に関する言及が全くないアーンショウ夫妻、フランシス、リントン夫妻についても、当時の社会情勢から以下のように見当をつけることができる。

アーンショウ氏に関しては、息子のヒンドリーが1757年生まれであるから、遅くともその前年には結婚し、農場主としての立場にいたのだと思われる²⁹。農家の経営には使用人の人件費がかさむことから、結婚を遅らせる方が有利だと考えられており³⁰、当時の庶民は20代の後半くらいに結婚するのが一般的だったが³¹、物語の舞台がヨークシャーの寒村であり、アーンショウ氏は旧家の跡取りで、結婚による経済的な問題が発生する心配はさほどないと考えられるため、出生は20代後半すぐの1730年頃だと考えるのが妥当であろう。従って、1777年に死去した彼の年齢は47歳前後とすることになる。

妻のアーンショウ夫人はそれより4年早い1773年に死去している。夫と同年なら27歳頃息子ヒンドリーを出産したことになるが、家庭内の自分の威厳を重視する夫からは彼女の名前でなく‘wife’と呼びかけられていることや、見知らぬジプシーの子ども(ヒース

クリフ)を拾ってきた夫に対して、「不満を抑えつけ(*grumbled herself calm*; 3章)」、ヒンドリーがヒースクリフをいじめているのを見ても決して口出しせず無言で抵抗しているらしいところから判断すれば(同章)、夫人の方がアーンショウ氏の妻としてはやや若かったのではないかと考えられる。当時の女性の結婚年齢は一般に23歳から27歳だとされているが³²、エドガーとキャサリンが3歳差、ヒースクリフとイザベラが1歳ほどの年齢差であることからすれば、5歳ぐらいの年齢差を考えるのが妥当のように思われる。つまり、アーンショウ夫人1735年生まれ、死亡年齢は38歳頃となる。

フランシスは、ヒンドリーが大学在学中に密かに結婚していた妻である。病弱であり〔階段を上ると呼吸が非常に荒くなり、突然のちょっとした物音に対して異常に神経質になり、時々激しく咳き込むことから(6章)、肺結核の可能性が高い〕、身寄りがなく、1778年にヘアトンを出産後死去する以外明確なことはわかっていないが、彼女が嵐が丘に来るに至った経緯については当時の社会情勢から以下のように推測することが可能である。

息子の無能を知りながらも牧師補に勧められ、「不承不祥」アーンショウ氏はヒンドリーを大学に送り出した(5章)。その背景には、大学とか「法学院」がそれほどありふれた機関でなかった18世紀においてさえ、郷土階級の跡取り息子たちはしばしば4年ないしそれ以上の年数をかけて「大陸周遊旅行」を送り、その後もそらに数年間学校にとどまるのが通例だったという風潮がある³³。アーンショウ氏は、当時イングランドで2つしかないオックスフォード・ケンブリッジ両大学が沈滞期(1650-1800)³⁴にあり、「国教徒以外の人間をすべて排除し、恩を着せて入学を認めた学生にはきわめて金のかかる、しかも劣悪な教育を施したので、学生数はみじめなまでに減少して、ロードやミルトンの時代の半分たらずにすぎなくなった」³⁵という実態をおそらく知っていたが、ヒンドリーを「嵐が丘」に置いておけば、拾い子のヒースクリフに対するいじめが激化することは明白であったため、ヒンドリーの大学入学に同意する。虚栄心の強いヒンドリーは、都会でもはやされているものを食べ、都会流の服装と言葉遣いを取り入れる。その結果、3年後に「嵐が丘」に戻った時には「以前よりもやせて血色が悪くなり、話し方や服装がすっかり変っていた」(6章)ということになる。

ヒンドリーと出会う前のフランシスが生計を立てていくには(7章)には、ヴィクトリア朝のロンドンの街頭で6歳から20歳までの女子が、多い日(夏も真っ盛りの日曜日など)には1日400人ほどもいたという花売り娘のような仕事をしていた可能性が高いように思われる。花売り娘は商売としては最も手軽で、天候や仕入れ状況によって容易に販売商品

を変更できた。その中には街頭商人の子ども、孤児、失業中だが教区に救済の申請だけはしたくないという職人の娘もいたという³⁶。彼女たちは1日中街頭に立ち、客に声をかける。

但し、客の中には当然病気持ちの人もいたと考えられるから、フランシスの病弱さは、先天的なものであるとは限らず、街頭に立っていた時に客から感染した可能性を暗示しているように思われる。

ヒンドリーが町でそのようなフランシスの姿を見染めることは十分あり得る。結婚後アーンショウ氏の葬儀のために初めて「嵐が丘」に来た時には、見るものすべてが珍しく、12歳の義妹キャサリンがいることを喜び、ヒンドリーと同年で8歳年上のネリーに「若い」とか「半分馬鹿」だと評されている様子から(6章)、この時のフランシスの年齢はキャサリンよりも少し年上の15歳前後ではないかと思われる。当時は、花嫁を選び出す社会的および地理的な範囲が非常に限られていたため³⁷、身寄りのない彼女にとって、田舎の郷土階級のヒンドリーとの結婚はこの上なく結構なものであり、早急に結婚に踏み切ったことは想像に難くない。彼女は「嵐が丘」に来て約1年で死去するが、16歳前後だったのではないだろうか。

前述したように、リントン夫妻は、脳炎にかかって回復期に入ったキャサリンを「スラッシュクロス屋敷」に引き取ったために、その病気に感染し1780年に相次いで亡くなる。アーンショウ夫妻とは対照的に、リントン夫妻は互いを「メアリー」「リントン」と対等に名前呼び合っていることから、ほぼ同年齢だと考えられる。息子のエドガーが1762年に生まれているから、アーンショウ氏の場合と同様に、その前年に26歳で結婚したと仮定すると、彼らは1735年頃の生まれで、45歳前後で死去したことになる。

7. 登場人物の寿命から受け取れる作者の想い

上記を整理してみよう。家系図に名前がある登場人物の死亡年齢の若い順に並べてみると、

①フランシス 16歳、②リントン 17歳、③キャサリン 18歳、④ヒンドリー 27歳、⑤イザベラ 32歳、⑥ヒースクリフ・アーンショウ夫人 38歳、⑦エドガー 39歳、⑧リントン夫妻 45歳、⑨アーンショウ氏 47歳

となる。

主人公のキャサリンとヒースクリフ生存年数が、他の登場人物の生存年数の間に埋もれ

てしまっている。一般的には、作者が生きていてほしい、と望んでいる人物が長寿であるか、または短命であったとしても、そのことを他の登場人物たちが悼む形が多いように見受けられる。『嵐が丘』の場合はこの生存年数の順序に作者のどんな意図が感じられるだろうか。

興味深いことに、上記の家系図の登場人物の長寿第3位までのアーンショウ氏とリントン夫妻とエドガーにはある共通の性質がしばしば述べられている。以下にその例を挙げる(太字は筆者による)。

[アーンショウ氏]

・ He did not forget me, for he had a **kind** heart . . .

(アーンショウ氏は私[ネリー]のことを忘れませんでした、というのは優しい心をお持ちだったからです . . .)(4章)

・ . . . and doing just what her father hated most, showing how her pretended insolence, which he thought real, had more power over Heathcliff than his **kindness** . . .

(キャサリンは父親[アーンショウ氏]が最も嫌ったこと、すなわち彼女の見せかけの傲慢さの方が、彼はそれを本気だと思ったのですが、彼の親切よりもヒースクリフに威力があるかということを見せつけたのです . . .)(5章)

[リントン夫妻]

・ . . . would it not be a **kindness** to the country to hang him at once, before he shows his nature in acts , as well as features?

(彼[ヒースクリフ]が姿と同じように行動にも彼の性分を表す前に絞首刑にするのがこの国への親切ってものではないかな?)

・ But the poor dame had reason to repent of her **kindness**; she and her husband both took the fever, and died within a few days of each other.

(しかし気の毒な奥様(リントン夫人)は、ご自分の親切を後悔することになるのももったもでした。彼女とご主人は2人ともキャサリンの熱病がうつり、2、3日以内に相次いで亡くなられたのです。)(9章)

[エドガー]

・ Not to grieve a **kind** master I learnt to be less touchy;

(優しいご主人様を悲しませないために、私[ネリー]は腹立ちを抑えるようにしました。)(10章)

・ Linton [Edgar Linton] lavished on her [Catherine] the **kindest** caresses, and tried to cheer her by the fondest words; . . .

(エドガーはキャサリンをこの上なく優しい愛撫で包み、最高に甘い言葉で元気づけようとしました。 . . .)(13章)

上記に見られるとおり、アーンショウ氏、リントン夫妻、エドガーに共通している性質は「優しさ」である。

アーンショウ氏が示す最大の優しさは、身寄りのないヒースクリフを自分の子どもとして引き取ったことであろう。彼はヒースクリフ可愛がり、彼の長所を評価し、誰からも特に感謝されなくても彼のことを心配していた。使い走りをしていたネリーに対してもその姿勢は同様であった。彼の優しさは、特に身分の低い人間に向けられていた。

他方、リントン氏はその言葉遣いから、妻や娘[イザベラ]に甘い好々爺のような人物に描かれ、息子のエドガーに男子が生まれえない場合は、イザベラに全財産が行くように遺言書を設定していた(10章)。彼の同意があつてリントン夫人は脳炎を発症したキャサリンを何度も見舞い、回復期に入るとスラッシュクロス屋敷に引き取ったのであるから(9章)、彼の場合は特に女性に優しくかったと言える。

エドガーの優しさは、特に妻キャサリンに対してのものが最大であるが、娘キャシー、甥リントン、妹イザベラにもかなりの程度示され、さらにはヒースクリフに対してさえも彼の境遇には同情を示している(11章)。但し、アーンショウ氏やリントン夫妻の優しさは、結果的に自分の身を犠牲にして示されている点で、エドガーのそれよりも上だと言えるのではないか。

このようにアーンショウ家とリントン家の人々の生存年数を調べていくと、他人に対する「優しさ・思いやり」をより多く持っていた人間が長命であったということが出来る。逆に短命であったフランシスとリントンは、他人に対する思いやりをほとんど持っていない人間に描かれている。フランシスは、自分を甘やかしてくれる夫ヒンドリーの命令で野良働きの少年の髪を思いきり引っ張り(3章)、リントンについては父ヒースクリフが、以

下のように言っている。

“... But Linton requires his whole stock of care and kindness for himself. Linton can play the little tyrant well. He'll undertake to torture any number of cats if their teeth be drawn, and their claws pared.”

(だがリントンは、自分への気遣いと思いやりしか要らないのだ。あいつは暴君の役をうまく演じられる。歯を抜いて爪をはがしてあれば、何匹のネコでも虐待するだろう。)

(27章)

要するに、他人に対する思いやりを持たないフランシスとリントンは、短命しか与えられないことにより作者によって罰せられ、逆に、他人に対する親切心から不運にも突然病気になったアーンショウ氏とリントン夫妻は、長寿を与えられていることにより、その生き方を作者からは是認・称賛されていると言えるのかもしれない。

8. おわりに

これまで異文化理解という視点から『嵐が丘』に表れている文化的背景を紹介してきたが、作品が重厚であればあるほど、扱う内容も深くなっていくことが示せたのではないかと思う。登場人物の家系図の分析からだけでも、作品の中で尊重されていることの一つが「自己犠牲を厭わない」他人への優しさ・思いやりであるらしいことがわかった。教員の側にはかなりの準備が必要になるが、生徒たちに作品の背景を十分に調べさせることによって、本当の読解力が養成されていくのではないだろうか。

注

1. Richard D Lewis. *WHEN CULTURES COLLIDE*, p. 3.
2. 同上書, p. 17.
3. 文部科学省ホームページ 「第2 国語力を身に付けるための読書活動の在り方」より。
4. *THE CAMBRIDGE COMPANION TO THE BRONTËS*, p.237.
5. スコットランドの詩人ロバート・バーンズ (Robert Burns, 1759-96)は、彼の恋人を6月にぱっと咲いた赤いバラに例えている (My love is like a red, red rose / That's newly sprung in June:)から、イギリスでのバラの咲き始めは通常6月だと考えられる。

6. 原書では第2巻第1章。原書は2巻本であり、第1巻は1-14章、第2巻は1-20章という構成になっているが、煩雑さを避けるため、本稿では両者を統合して1-34章として表記している。
7. 『世界食文化図鑑』 p. 39.
8. 西丸震哉『食物の生態誌』 p. 128.
9. *Food AN OXFORD ANTHOLOGY*, p, 65.
10. G. E. Mingay (ed.) *The Victorian Countryside* Vol. 2; p.557.
11. 同上書, p. 24.
12. ジル・デイヴィーズ 『カラー図鑑 スパイスの秘密』 p.113.
13. Keith Thomas *MAN AND THE NATURAL WORLD CHANGING ATTITUDE IN ENGLAND 1500-1800*, p. 53
14. Juliet Barker “The Haworth context” *The Cambridge Companion to the Brontës*, pp. 15-16.
15. 『英語歳時記』 p. 404.
16. *FIELD GUIDE TO THE WILD FLOWERS OF BRITAIN*, p. 213.
17. 加藤憲市『英米文学 植物民俗誌』 p. 253.
18. ルネ・デュボス『健康という幻想 医学の生物学的変化』 pp. 150-151.
19. Sally Mitchell *Victorian Britain : an encyclopedia*, p. 355.
20. 『英語歳時記』 p. 226.
21. バーバラ・サンティッチ/ジェフ・ブライアント(編)『世界の食用植物 文化図鑑 起源・歴史・分布・栽培・料理』 p. 122.
22. W. Somerset. Maugham. *Ten Novels and Their Authors*. (1954)
23. イギリスの詩人・評論家の Edmund Charles Blunden (1896-1974) が日本滞在中の講義の中で、英米文学における三大悲劇として、『白鯨』、『リア王』、そして『嵐が丘』を挙げた。
24. 『嵐が丘』の家系図が左右対称形であることに言及したのは、C. P. Sangar “The Structure of *Wuthering Heights*” (1920) [*CRITICS ON CHARLOTTE AND EMILY BRONTË*, p.55] が最初である。
25. 『1000の発明・発見図鑑』 p. 146.

26. David Cecil “Emily Brontë and *Wuthering Heights* The theme of *Wuthering Heights*” (1934)
27. 実際には、当時の村落共同体の中では、何世紀ないし何十年間にもわたってひとつの姓が持続することはまれであり、一般的なことではないという事実が確認されている。
(P. ラスレット『われら失いし世界 近代イギリス社会史』 p. 108.)
28. Barbara and Gareth Lloyd Evans. *Everyman's Companion to the Brontës*, p. 146.
29. P. ラスレットによれば、都市でも農村でも家族の長は世帯主でなければならず、都市の作業場の長に独身者がいなかったのと同様に、農場の責任者にも独身者はいなかった。(『われら失いし世界 近代イギリス社会史』 p. 18.)
30. Ann Kussmaul. *Servants in husbandry in early modern England*. p. 26.
31. 近世の庶民は、20 代の後半くらいに結婚していた。工業化以前の社会で、これほど結婚の遅い社会はない、という。(川北稔『イギリス近代史講義』 p. 26.)
32. L・ストーン 『家族・性・結婚の社会史 1500年—1800年のイギリス』 p. 43.
33. 同上書 p. 32.
34. ヴィヴィアン・H・H・グリーン『イギリスの大学 その歴史と生態』 p. 38.
35. トレヴェリアン 『イギリス社会史 2』 p. 303.
36. ヘンリー・メイヒュー 『ロンドン路地裏の生活誌 上』 pp. 83-85.
37. L・ストーン『家族・性・結婚の社会史 1500年—1800年のイギリス』 p. 41.

参考文献

- Allen, Brigid (ed.) *Food AN OXFORD ANTHOLOGY* Oxford University Press, 1994.
- Allott, Miriam (ed.) *Emily Brontë Wuthering Heights A CASEBOOK*. Macmillan and Co. Ltd. 1970.
- Dobson, Mary J. *Contours of death and disease in early modern England*. Cambridge University Press, 1997.
- Evans, Barbara and Gareth Lloyd *Everyman's Companion to the Brontës* London: J. M. Dent & Sons Ltd, 1982.
- FIELD GUIDE TO THE WILD FLOWERS OF BRITAIN* Reader's Digest Association,

1981.

Glen, Heather (ed.) *THE CAMBRIDGE COMPANION TO THE BRONTËS*. Cambridge University Press, 2002.

Kussmaul, Ann. *Servants in husbandry in early modern England*. Cambridge University Press, 1981.

Lewis, Richard D. *WHEN CULTURES COLLIDE*. Nicholas Brealey International, 1996.

Mingay, G. E. (ed.) *The Victorian Countryside* Vol. 2 Routledge & Kegan, 1981.

Mitchell, Sally. *Victorian Britain : an encyclopedia* Garland reference library of social science, 1988.

O'Neill, Judith., ed. *CRITICS ON CHARLOTTE AND EMILY BRONTË*. George Allen & Unwin Ltd, 1968.

Thomas, Keith *MAN AND THE NATURAL WORLD CHANGING ATTITUDE IN ENGLAND 1500-1800* Oxford University Press, 1983.

加藤憲市『英米文学 植物民俗誌』 富山房, 1976年。

グリーン, ヴィヴィアン・H・H. 『イギリスの大学 その歴史と生態』(叢書・ユニベルシタス 424) 安原義仁, 成定薫訳. 法政大学出版局, 1994年。

サンティッチ, バーバラ・/ブライアント, ジェフ・(編)『世界の食用植物 文化図鑑 起源・歴史・分布・栽培・料理』 山本紀夫(監訳) 終風舎, 2010年

ストーン, L. 『家族・性・結婚の社会史 1500年-1800年のイギリス』北本正章訳 勁草書房, 1991年。

デイヴィーズ, ジル『カラー図鑑 スパイスの秘密』 西村書店, 2019年。

デュボス, ルネ『健康という幻想 医学の生物学的変化』田多井吉之助訳, 紀伊國屋書店, 1964年。

土居光知・福原麟太郎・山本健吉監修『英語歳時記 普及版』研究社出版, 1978年。

トレヴェリアン, G. M. 『イギリス社会史 2』松浦高嶺, 今井宏訳, みすず書房, 1983年。

西丸震哉『食物の生態誌』 中公文庫, 1979年。

ブリッジマン, ロジャー『1000の発明・発見図鑑』小口高・鈴木良次・諸田昭夫監訳, 丸

善株式会社，2003年。

メイヒュー，ヘンリー．『ロンドン路地裏の生活誌 上』植松靖夫訳，原書房，1992年。

ラスレット，P. 『われら失いし世界 近代イギリス社会史』川北稔・指昭博・山本正訳，三嶺書房，1986年。

ワード，スージー/クリフトン，クレア/ステイシー，ジェニー『世界食文化図鑑』（日本語版監修 難波恒雄）東洋書林，2003年。

< 研究論文 >

五十嵐力の国文教育論における「味読」（朗読）論の 歴史的 position

浅田 孝紀*

The historical position of “*Midoku*”(recitation) in Chikara IGARASHI’s Theory of Japanese Reading Education

Takaki ASADA

概要：

五十嵐力における「味読」は、彼の国文教育論における特徴的なものであり、その中心は「伝神味」と彼が称した、講読の最終段階における朗読にあった。これを歴史的に位置づける場合、石山脩平の解釈学的国語教育論を中心とした教育思潮との関連で捉える必要があり、結論として、①大正～昭和初期の一般的な中等国語国文教育のあり方に関し批判的になされた、「味わい」を重視する独創的なもの。②石山脩平の解釈学的国語教育論成立前の、朗読を讀みの重要な段階に位置づける比較的早期のもの。以上2点を得た。

キーワード：五十嵐力 味読 朗読 味わい 石山脩平

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. 研究の目的

文学博士五十嵐力の国語教育史上の業績に関する先行研究は、筆者の論考数点も含め、1970年代から1990年代初頭にかけてある程度提出されてきたが、その後しばらくは提出されていなかった。だが、ここ10年ほどの間に新たな研究成果が見られるようになってきた。特に、浜本純逸（2010）は、五十嵐が編集した教科書『純正国語読本』の教師用指

導書である『省労抄』の内容を検討し、本稿で考究しようとしている五十嵐流の講読の最終段階に当たる「伝神味」についても紹介し、さらに『省労抄』の教材研究の達成を踏まえて西尾実の教師用指導書『国語 学習指導の研究』が進展したと指摘している。また、高山実佐(2012)は、『純正国語読本』およびその編纂趣意書と『省労抄』を概観しつつ、特にことばを題材にした随筆教材7編を選んで検討し、五十嵐が企図したと思われる、言語の価値・機能・運用、および国語を尊重することが国家・国土・民族を尊重することになるという主張を指摘している。今回はそうした近年の研究成果も踏まえつつ、五十嵐力の提唱内容の検討をもとに、彼の「味読」(味わい)論を国語教育史の中に位置づけていくことを行いたい。特に、五十嵐が中等学校の国文教育論を書いた大正中期から昭和戦前期にかけての、理論家としての歴史的な位置づけを行うことを目的とする。

なお筆者は、五十嵐力における「味読」という言葉を、彼の論に基づき「文章の内容や表現を鑑賞し、それを朗読などによって表出すること。」という意味において用いることとする。

2. 五十嵐力における「味読」(味わい)論の実際

2. 1 「部分品—国語教育私論—」における解釈・鑑賞の方法

まず五十嵐力の国語観・国語教育観を確認しておく。五十嵐はその根本において、「思想」(文章の表現内容)を重視する文章観(「言葉すなわち実物である」という言語観)を持っている。これは1909(明治42)年の著書『新文章講話』以来、五十嵐の著作の中で様々に現れているものである。特に浅田孝紀(1990)が示しているように、1919(大正8)年の彼の論文「国語国文教育の重要な着眼点を論ず」、および1925(大正14)年の講演「国語の愛護」などに見られる五十嵐の国語観・国語教育観は、「国を光らせるためにも国語を愛護すべきであり、そのためには国語を愛重し、国をも愛重することを教育すべきである」という内容のものであった。

中でも、上記「国語国文教育の重要な着眼点を論ず」(以下「着眼点」と略称する)において示された彼の文章批評論、すなわち「文章の批評は『高級批評』と『低級批評』に分かれる」とする論は重要であり、浅田(1990)も紹介したものであるが、ここでもその一部を引用する。

「着眼点」ではまず、次のように述べている。⁽¹⁾

小学校から中学校、高等学校を経て大学に至る、あらゆる学校を包括して、国

語国文教育のたいせつな仕事は何かといえば、第一には、正しい国語国文のなんたるかを会得させることである。第二には、美しい国語国文のなんたるかを会得させることである。第三には、作者の思想趣味に関する背景を玩味させることである。第四には、—物によっては—時代思潮の背景を玩味させることである。しかして最後には、これらのすべてによって、国語国文を愛重させ、ひいてはその国を愛重させるようにすることである。と、私は思っている。

これは「着眼点」の冒頭であるが、結論でもある。そして「高級批評」と「低級批評」については、次のように述べている。

おもふに文章の批評に、低級批評、高級批評の二種があるとも云へる。低級批評といふは語句出典等に関する機械的解釈の事である。高級批評といふは精神的の内奥に立ち入った批評で、作者の趣味、性格、人生観や時代思潮の現れた趣などを研究する方面をいふのである。この両面の批評は、無論それぞれに必要であるが、しかしながら第一に大切なのは内面の意義を説明する高級批評で、語句出典の低級批評は唯だ高級批評を成立たせるための準備として価値あるものである。

「着眼点」におけるこれらの主張をまとめると、この「高級批評」は「作者の思想趣味」や「時代思潮の背景」などを「玩味」することだということになる。

これを踏まえて、1933（昭和8）年の「部分品—国語教育私論—」（以下「部分品」と略称する）を検討する。

「部分品」の冒頭は、次のように始まっている。⁽²⁾

これは私が平生考へて居る「国語教育私論」の、ほんの一部分であります。（中略）大体は成るべく国語の趣味と生命とを伝へるやうに、また原文の面白からぬをも面白く、面白きをば、更に面白く教へるやうに、といふ考へを、おもなる見当として、其の方面の思附を並べて見たのであります。（下線引用者）

そして解釈・鑑賞の方法を以下の2種5項に分類している。

- 第一 随語釈（語を逐ひ句を追うて、当面の意味だけを解釈するもの）
- 第二 添加釈（おまけの景物を、高尚な趣味の為に附加する事）
 - 一 粒々味（一ころ一ころの語や文字などについて本文とは無関係な話をする事）
 - 二 連絡味（個々の要素間のつゞき合ひに趣味を見出す事）
 - 三 背後味（言葉や文句の裏面奥底に立ち入って、基本的の意義趣味を見出す事）
 - 四 伝神味（本文の核心生命をなしてゐる中心義を、周囲の附属知識に煩はされず

に、力強く説露すること。国語教育の最大努力を注がるべきもの)

一見して分かる通り、五十嵐のねらいは「低級批評」にとどまらず「高級批評」を志向する国語教育の重要性を述べることにある。これを大雑把に把握すると、「随語釈」はほぼ「低級批評」に該当し、「添加釈」はほぼ「高級批評」に該当する。ただし、五十嵐はこの「低級批評」と「高級批評」を、上記2種5項に対応させて説明しているわけではない。むしろ、表現を変え、「低級批評」でも自分として力を入れて行うべきと考える部分を肯定的・積極的に捉えて説明し、さらには「高級批評」の内容を分類して、詳しく考えるようになったと解するべきである。以下、これらのそれぞれについて五十嵐が述べていることを、引用・要約しつつ説明しておきたい。

2. 2 「随語釈」について

まず「随語釈」である。これについては以下のように述べている。⁽³⁾

随語釈に於いて、私は一々の語句を、精確に、妥当に、解りよく、徹底的に、而して成るべくは原則的に解釈して、毫末の曇りをも止めぬやうにする事を、努力事項の主なる一つにしたいと思ひます。(中略)微に入り細を極むる読み方も、一種の大切な修行たるべき筈で、特に教室に於いて時々之れを試みるのを、国語教授の一大要諦であると信じて居ります。

五十嵐のこの表現は、一見してわかる通り、「着眼点」で述べていた「語句出典等に関する機械的解釈」のレベルを超えている。「部分品」において「低級」として批判していた表面的な解釈を是とはしていないが、これなしに深い鑑賞・批評に入っていくことは不可能であるため、第一段階ではあるが「低級批評」にとどまらない解釈法を編み出してきたものと思われる。五十嵐はこれに続けて例示もおこなっており、たとえば、

- ・「国家」という言葉にはなぜ「家」という字がついているのか。
- ・「今日雨風吹かず。」の「吹かず」は「雨」には続かないのではないか。

などといった生徒の質問に対し、専門的知識を用いて回答してやるべきであるという趣旨を述べている。

2. 3 「添加釈」(1)「粒々味」について

次に「添加釈」の「一」の「粒々味」について。五十嵐は次のように述べている。⁽⁴⁾

粒々味のおもなる一つとして、私は折々語原の話をしたと思ひます。無論これは本文の中心意義には関係のないことではありますが、大局からみて、国語といふものに興味を見出さしめ、愛着を感ぜしめるたよりにはなりません。またいくら名文を総動

員したやうな読本でも、たまには面白みの無い、従つて意味を巡るだけで、急いで通過せねばならぬやうな文章に出会すことがあります。さういふ場合の間ふさぎとして、語原の話は、非常に面白い、そして有効な景物であらうと思ひます。そして私はこれをば、成るべく広い高い目的から選択し、塩梅して、芸術を知り、歴史を知り、人間の心理を知り、人道を知る葉になるやうにしたいと思ひます。

これは「低級批評」と「高級批評」の、いわば中間に位置する。特に、読本によっては「面白みの無い、従つて意味を巡るだけで、急いで通過せねばならぬやうな文章」もあることを意識し、たとえそのような場合でも語源の話などを加えることによって「国語といふものに興味を見出さしめ、愛着を感じしめるたより」「芸術を知り、歴史を知り、人間の心理を知り、人道を知る葉」にしたいという記述は、「着眼点」において五十嵐が「一種の溝浚事業に過ぎぬ」⁽⁵⁾と痛烈に批判していた「低級批評」しかできないやうな文章でも、「着眼点」冒頭で述べていた「たいせつな仕事」に近づけようという、いわば方法論の提示である。語源以外については特別な例示は行われていないが、「粒々」すなわち現代のいわゆるチップス (Tips) に当たる話題であっても、こうした学習者の知的好奇心を刺激する事項を「添加」することによって、「高級批評」に近づけられることを示唆していると解釈できる。

2. 4 「添加釈」(2) 「連絡味」について

次に「連絡味」である。これは特に「連想を利用した平行同類の引用」ないし「本文の事柄に似た、或はこれに関係のある類似の話を引いて来て、本文を面白くする」ことであり、古典などで話のつながりが明示されていないものを、原文の表面的な意味に拘泥せず、多少の推測を交えてでもそのつながりを説くこと⁽⁶⁾を指す。たとえば、『源氏物語』「須磨」の、源氏たち4名が「雁」をめぐる歌を詠む有名な場面を例示し、以下のように述べている。やや長いが抜粋・引用する。

雁のつらねて鳴く声楫の音にまがへるを、うち眺め給ひて、御涙のこぼるゝを、かきはらひ給へる御手つき、黒木の御数珠にはえ給へるは、故郷の女恋しき人々の心地、みな慰みにけり。

初雁は恋しき人のつらなれや旅のそら飛ぶ声のかなしき。

とのたまへば、良清、

かきつらね昔のことぞおもほゆる雁はそのよの友ならねども。

民部大輔、

心から常世をすてゝ鳴く雁を雲のよそにも思ひけるかな。

前の右近の丞、

常世出でて、旅の空なるかりがねもつらに後れぬ程ぞなくさむ。

友まどはしては、いかに侍らましといふ。

かういふ歌の列挙などに対して、これまでの註釈講義のやり方は、先づ悉く一首一首離れ離れに説くといふ形式のものであつたが、しかしながら作者の意図は、文句の上で断りこそせざれ、やはり斯様に順序立つべくして順序立てたので従つて、講義も註釈も、文学の作として取扱ふ以上、そこ迄踏み込むべきものであらうと思ふのは、僻んだ考へであらうか。

(中略)

先づ第一なる源氏のは、

あの初雁は、我等のやうに故郷を恋しく思ふ人の仲間なのであらうか、旅の空を飛んで居る声の、ひどく悲しく聞こえるのは!? といふのであらう。(中略) 自分もかうして旅に泣いてゐるが、あの雁が空飛ぶ声のひどく悲しく聞こえるのは、彼等も自分等と同じく故郷を恋しく思ふ仲間だからであらう、といふのであらう。(中略)

源氏がかう言はれると、それを受けたのは良清で、その歌の意は、

さう仰しやれば、あの雁の声を聞くと、あとからあとからと、限りもなく、昔の事、都、故郷の事が想ひ出されます。雁は今始めて見るので、昔からの馴染ではないが、其の声を聞いて故郷の昔の事の想はれるのは、仰しやる通り、吾々と同じく故郷を恋しく想ふ仲間だからで御座いませうよ。

といふのであらう。私はかやうに解釈して、実によく承けた、お誂ひの連絡振であると思ふのであります。(後略) (下線引用者)

五十嵐はこのあとも、かなりの補いを行いながら、一連の会話であるかのように、大胆な解釈を試みている。

現在の高等学校の古典の教科書にもよく採録される場面であるが、ここは今でも4つの歌をそれぞれ個別に解釈するのが一般的であろう。そして、源氏の歌を「都に残した女性たちへの恋慕」、良清の歌を「過去の良かった時代への回想」、民部大輔の歌を「自身を旅空の雁の姿に重ねたもの」、そして前右近将監の歌を「僻地における友情」と捉えたうえで、全体を、「『雁』を題材として自分たちの心境を詠みながら唱和としての一体性を持たせたもの」と指導することがよく行われる。しかし、ここでの五十嵐の説明はこれを

はるかに超越し、歌の内容に含まれている作者の心情を、あたかも演劇の台詞のような述べ方によって、その「連絡」すなわちつながりの面白さを感じさせようとするものである。そしてこれは、実は3番目の「背後味」にまで踏み込んだ説明になっており、かつ、4番目の「伝神味」にも通じる内容になっている。

2. 5 「添加釈」(3) 「背後味」について

次に「背後味」である。これは、表面的な意味だけでなく、そこに込められた登場人物や作者の気持ちや背景等を汲み取りながら読むことである。「背後味」の例については、2つを紹介する。ともにやや長くなるが、煩を厭わず引用する⁽⁷⁾。

『紫式部日記』に、道長の女彰子が皇子を生んだ時に於ける道長が歡天喜地の有様を、こんな風に写して居る。

殿(道長)の夜中にも暁にも参りつゝ、御乳母の懷を引きさがさせ給ふに、うちとけて寝たる時などは、何心もなくおぼほれて驚くもいとをかしく見ゆ。ある時はわりなき業しかけ奉り給へるを、御紐引き解きて、御几帳の後にてあぶらせ給ふ。「あはれ此の宮の御尿に濡るゝはうれしきわざかな。この濡れたるあぶるこそ思ふやうなる心地すれ。」と悦ばせ給ふ。

「まだ生れたてのたわいもない御子様を、自分ひとり心をやつては可愛がつて居られた。或時は皇子が御小便などをしかけなさると、関白の左大臣殿が、濡れた御袍の紐を解いて、几帳の後で手づからあぶられる。そして『この宮様の御尿に濡れるとは、うれしい事である。此の濡れたる着物を焙ることこそ愉快の上の愉快である。』と云つて悦ばせられた。」といふ事であらうが、天子を婿に持ち、而して我が女がその皇子を産み奉つた時の嬉しさは、誠に斯うもあるであらう。此の面白さは大日本史や、本朝通鑑や、日本外史や、乃至其の他の歴史家の歴史などの、とても与へ得ぬ所で、我々はこの才女の文章に於いて、藤原氏の栄華の消息の最要点を、まざまざと見せられるやうな心地がするのである。

其の中に道長の屋敷へ天子の行幸がある。其の時に道長の悦んだ様子を写しては、斯う云つて居る。

御前の御樂はじまりていと面白きに、若宮の御声うつくしう聞え給ふ。右の大臣(顕光)「万歳樂御声に合ひてなむ聞ゆる。」と持囃し聞え給ふ。左衛門督(公任)「万歳樂、千秋樂」ともろ声に誦して、主人の大臣殿(道長)「あはれ前々の行幸を、など面目ありと思ひ給ひけむ、かゝりける事も侍りけるものを。」

と酔ひ泣きし給ふ。

「前々の行幸親臨を有難い事に思つて居たが、我が娘が皇子を生み奉つた所へ、行幸を仰いだ悦びに比ぶれば、物の数でもない。」と云つて酔ひ泣きしたといふのである。

面白いではありませんか。かういふ文章を、どうして時代の背景に思ひ寄せず、人生に関する深い考慮なしに読まれませうか、また読ませられませうか。（下線引用者。）

下線を施した五十嵐の見解からわかるように、作品の「背後」に込められた特殊な状況を勘案して読めば、登場人物の心情を深く味わうことができるということを重視し、歴史書ではなく文学の持つ特有の面白さを味わう手段として重視している。

次に、『平家物語』「入道逝去」の例を挙げる。これは「部分品」に述べられた例ではなく、1931（昭和6）年の五十嵐の著作『軍記物語研究』で述べられたものであり、出版時期が近いことから、同様の考えが現れているものと考えられる。清盛の死の場面について長く引用しつつ、特に「若しや助かると、板に水を置きて、臥し転び給へども、助かる心地もし給はず、同じき四日の日、悶絶躰地して、遂にあつち死ぞし給ひける。」と記述されていることに関し、以下のように述べている。⁽⁸⁾

私は人の病状や死様を是れほど痛快に、莊嚴に、偉大に書いた文章は、まづあるまいと思ふ。（中略）一代の熱性漢が、焼くやうな高熱に悶えて七転八倒し、比叡の靈水汲み下させては、（中略）冷えようとする。（中略）其の間に熱！暑！あたあた！あッちあッちと大声に叫びながら、我が一代の勲功と榮華とを述べ、神をも、仏をも、今生をも後生をも一排し去つて、追善の孝養としては、唯だ日本に於ける唯一の競争者、敵将兵衛佐頼朝が生首を墓前に懸ける事を命ずる。そして絶え入り絶え入り、地だんだを踏んで、あツち々々、あツち々々と叫び死に死ぬる。そして死んだ後の天下の騒ぎは大地も揺るぐばかりであつた。

悶絶躰地して、遂にあつち死ぞし給ひける。馬車の馳せ違ふ音は、天も響き大地も揺るぐばかりなり。一天の君万乗の主の、如何なる御事ましますとも、是れにはいかでか勝るべき。

こんな壮烈な、大きい、病み方、死に方が、又と世にあるであらうか。（下線引用者）

下線部を見てわかる通り、現代的な目で見ればいささか大げさな解釈ではある。「悶絶躰地して、遂にあつち死ぞし給ひける。」とあることをそのままに取り、「絶え入り絶え入り、地だんだを踏んで、あツち々々、あツち々々と叫び死に死ぬる。」という、高熱に伏している人間にはできようもない、現実離れした解釈をあえておこなっている。

しかし、テキストに即してその場면을想像し、あくまで文学の表現として、清盛の頼朝に対する執念まで想像しながら「背後」に踏み込んだ解釈をおこなっているわけである。

これらは全て、個々の文章をその文章の成立時の状況を考えながら、表現された言葉をじっくり読みつつ鑑賞したものであり、つまり五十嵐力における「背後味」とは、「各作品から読み取れる個別的・一回的な含蓄性」であると考えられることができる。⁽⁹⁾そしてこの含蓄性は、あくまで文章の表現内容に密着して読み取られていたと言えるであろう。

2. 6 「添加釈」(4) 「伝神味」について

そして「伝神味」である。これは五十嵐の言う「パラフレーズ式の翻訳的解釈」を朗読することである。ここではまず、1935(昭和10)年の五十嵐による教材研究ないし教材論である「枕の草子を国語教育的に」⁽¹⁰⁾の「三 作者が独自第一性の現はれ」より引用しよう。五十嵐は『枕草子』で「御方々、公達、上人など」と通称される章段を挙げている。彼によれば、これは第百段となっているが、諸本中最も信頼できると言われている三巻本(陽明文庫蔵本)では第九十三段で、本文にも少々異動がある。そのため、本文も五十嵐の書いたままの全文を掲げる。なお、本文のあと五十嵐は、「くどくとも一通り、主なる難語の解釈をせずばなるまい。」として、語釈を行っているが、その部分は中略とする。

御方々、公達、上人など、御前に人多くさぶらへば、廂の柱によりかゝりて、女房と物語してみたるに、物を投げ賜はせたる、開けて見れば、「思ふべしや否や。第一ならずはいかゞ。」と書かせ給へり。御前にて物語などする序にも、「すべて人には、一に思はれずは更に何にかせむ。唯だいみじう憎まれ悪しうせられてあらむ。二三にては死ぬともあらじ。一にてをあらむ。」などいへば、一乗の法なりと人々笑ふことの筋なんめり。筆紙賜はりたれば、「九品蓮台の中には、下品といふとも」と書いてまゐらせたれば、「無下に思ひくんじにけり。いとわろし。言ひ初めつる事は、さてこそあらめ。」と宣はすれば、「人にしたがひてこそ」と申す。「それがわろきぞかし。第一の人に又一に思はれむとこそ思はめ。」と仰せらるゝも、いとをかし。

(中略)

「釈」が済むと、今度は「訳」である。私は国語国文の教授は素読に始まつて味読に終はるべきものだと思つてゐる。委しくいふと、素読に始まり、解釈批評に央して、味読に終はるべきで、意味が解つても解らなくつても、先づ、とにかく文字を拾つて音読させる。それから意義を解釈し、成るべくは批評をも加へて後、今度はそれらの解釈批評を抛擲し、同時にそれらの解釈批評を含有せしめて、味はひのある活きた読

み方をする。古文か若しくは外国文でもあれば、味を含めた活きたパラフレーズ式の翻訳的解釈をする。これが或一面から見た国語教授の理想的段取であると思つてゐる。こゝに謂ふ「訳」とは此のパラフレーズ式の翻訳的解釈をいふので、私はこのパラフレーズ式の翻訳的解釈は、耳近い詞を素性よく解り易く並べて、同時に一種の平易な名文ともなるべきものであると、理想的には信じてゐるが、こゝの「訳」も、希望だけはさういふ積りで、口舌でする最後の味読を、かりに活字に託するつもりで試みるのである。

訳 或日のこと、御身内の女性方、公達、それに殿上人などを加へて、大勢の人々が、中宮の御前に居並んで居られるので、私は少し離れた廂の間の柱に寄りかゝつて、仲間の女房達と話をしてみると、中宮が不意に物を投げ与へて下さつた。開けて拝見すると、「可愛がつて上げませうか。第一でなくてもいゝか。どう？」と。書かせられてある。これは以前、御前で御話などをした序に、よく私が「人に愛される以上、第一位に愛されずば何にしよう。第一位に愛されぬ位なら、いつそ、ひどく憎まれ、いぢめられてゐた方がよい。第二位や第三位には死ぬともなるまい。第一位でこそ、第一位であつてこそ。」などいふと、傍から「では法華経流の一乗式といふのだわ！」なぞと、まぜ返して笑はれたことがある、それについての御尋ねであるに見える。筆に紙を下さつたので、「あなた様の御恩沢に浴する蓮の台の上ならば、下々の等級でも苦しうは御座りませぬ。」と書いて差上げると、「何だ！ すつかり降参してしまつたぢやないか。情ない。言ひ出した事は、そのまゝ通すがよい。」と仰しやつたので、「それは相手の人次第で御座りまする。」と申し上げた。すると「いゝや、それが悪いのだ。なぜ、第一位の人に、しかも第一位に愛されようとは思はないのだ。」と仰せられた。いや、面白いこと、面白いこと。

下線部の「口舌でする最後の味読を、かりに活字に託するつもりで試みる」という記述からも明らかなように、「伝神味」すなわち「味を含めた活きたパラフレーズ式の翻訳的解釈」とは、直訳から離れて「背後味」なども加えて成り立った訳を、朗読することである。そして五十嵐はこの「伝神味」を、「部分品」では「国語教育の最大努力を注がるべきもの」, 「枕の草子を国語教育的に」では「或一面から見た国語教授の理想的段取」であり、その過程は「素読に始まり、解釈批評に央して、味読に終はるべき」(下線引用者)と述べている。すなわち、文学作品の「趣味」を「味わう」最良の方策は、優れた訳文の朗読にあり、これによって聞き手にその作品の「趣味」を伝えることを、国語教育の最大

努力を注ぐべきものと考えていたわけである。そして、五十嵐はこの「伝神味」による鑑賞を、上述の通り「味読」と称していた。

3. 五十嵐力の「味読」論の成立要因

3. 1 国文学研究と味わい（鑑賞）

これまで見てきたように、五十嵐は「添加釈」を4つに分けてそのすべてに「味」という語を付け、文学の「味わひ」を重視していた。そして、中でも「連絡味」や「背後味」による鑑賞・批評は五十嵐が、彼の専門である日本古典文学研究でも、目標の筆頭としていたものである。それは、彼の文学研究書の序文などからも明らかに見て取れる。以下、それらを通覧してみよう。

①1912（明治45）年の『新国文学史』（早稲田大学出版部）「はしがき」。

「国文学の味はひを具体的に描くこと。」——これが著者の第一に志した所であり、是れまでの国文学史には、知識的理解を目的として表面的、形式的の説明を事とする傾きがありました。著者は之れに対し、読者の鑑賞を目的として情味を伝えることを心掛けたのであります。（下線引用者）

②1924（大正13）年の『国歌の胎生及び発達』（早稲田大学出版部）の「序」。この書は五十嵐の博士学位論文である。

著者は此の小著を成すに当たつて、学者に訴へるといふよりは、寧ろ普通の教養ある多数の同胞に訴へるといふ態度を取りました。高尚難解なる思想学説をば、いかにして品位を下げず、趣味を損はずに通俗化し得るかといふ事は、社会恩に報ゆる一面として、著者の常に苦心しているところであります。（下線引用者）

③1931（昭和6）年の『軍記物語研究』（早稲田大学出版部）の「序」。

.....著者の本位は、あくまでも専門じみずに芸術味得の第一義を贏ち得たいといふところにあつたのである。（下線引用者）

④1937（昭和12）年の『平安朝文学史上巻』（東京堂）の「序」

私はまた、常に芸術的の具体描写を念とした。代々の文学を取り扱ふに方たつて、智的、理的のメスを加える間にも、同時に一種の同情と風味とを加へて、当の文学特有の姿態を読者の幻に描くやうにしたいと考へた。（下線引用者）

このように、五十嵐は一貫して鑑賞重視であり、文学の「味わい」の追究を行うことに重点を置いていた。それはこれらの研究書の内容の随所に見て取れる。

しかしこれは国文学研究者としては、研究史において極めて少数派であると言える。三谷邦明（1974）は、次のように述べて五十嵐の研究態度を評価し見直すことを提案している。⁽¹¹⁾

五十嵐力は、「印象主義」「鑑賞主義」という非難を被ることになるのだが、（中略）日本文学の批評と研究には、＜知識的理解＞か＜味わい＞か、＜表面的、形式的の説明＞か＜読者の鑑賞を目的として情味を伝える＞かという二者選択があり、その規準から言えば、後者を選び取った五十嵐力は、孤高なほど研究史の中で孤立しており、その孤独の根拠＝原点が、＜味わい＞をめぐる磁場の中に存在するはずなのである。（中略）

＜味わい＞か＜知識的理解＞か、（中略）という選択は、今日の批評と研究の方法論における課題にもなりえているのであって、と言うより、現代の核を形成する方法論的な課題なのであって、五十嵐力論は、この選択をめぐる＜味わい＞の復権として把握しなければならないものなのである。（下線引用者）

「背後味」「伝神味」といった五十嵐の国文教育論における用語も、この「味わい」を追究する研究態度から作り出されたものである。五十嵐の国文教育観は、文学研究者としての彼の経験と実績の中から生み出されてきたものであると言えよう。

3. 2 坪内逍遙と「伝神味」

こうした「味わい」、中でも「伝神味」を解釈・鑑賞の最終段階に位置づけ重視する考え方について、五十嵐は上述のように様々な文章や講演で度々言及している。⁽¹²⁾

そして五十嵐の朗読重視の考え、つまり朗読を解釈・鑑賞の最終段階に位置づける考えは、恩師坪内逍遙の影響で生み出されてきたことは明らかであり、逍遙のシェイクスピア講義については何度も言及し絶賛している。⁽¹³⁾ これは、以下の2つの記述を見ても明らかであろう。

例えば、先生（引用者注。坪内逍遙）の沙翁講義のやり方は、まづ発音、直訳、注釈、異説、批評等、いろいろの附属事件をかたづけて、そして最後に全文を一種のりっぱな日本の文章にして、一気呵成に連続的に訳されます。その一例として、私が三十余年前の学生時代に聞いたので、今も記憶から離れない『オセロ』の一節を引きましょう。それは、イヤゴーが仲間を扇動して乱暴を働かせる、そこへオセロが来てイヤゴーを叱責するところではありますが、原文には

To manage private and domestic quarrel

In night, and on the court and guard of safety !

'Tis monstrous — Iago, who began it !

とある。これを先生は、例の附属批評をことごとくすまされた後に、

時もあるうにこの真夜中、場所もあるうに護衛所にて、狼藉するとは奇怪至極、イヤゴ、だれが始めたのじゃ。

と訳されました。むろん、りっぱな黒人将軍オセロらしい調子で口訳されました。つまり、沙翁が三百年前に、その時代の英語で書いたのを、事柄と意義と趣味とは、そのままながら、すっかり先生のものにして、新たな魂を吹き込み、そして日本文としての新たな芸術品とされたのであります。⁽¹⁴⁾

先生（引用者注。坪内逍遙）の文章は目で読む文章として丈でも、実に立派なものではありますが、それに魂を吹き込んで、美しく音声に表現される朗読及び朗読的講義の方が更に偉いものであることが明らかになると思ひます。また此の点から見ただけでも、先生は最も優れた芸術的教育家であつたといふことが出来ると思ふのであります。⁽¹⁵⁾

このように述べている五十嵐は、朗読を文学の味わい方の最終段階に置くことについては、一貫した主張を続けており、戦時中の1942（昭和17）年にも「文学の味ひ方いろいろ」⁽¹⁶⁾を述べており、次のように列挙する。

- 文学の味わい方
- 1 魂相打（主に文章の内容に感激すること）
 - 2 表現の姿態（主に文章の形式をめぐること）
 - 3 読誦活（内容・形式を味わった後に朗読すること）

そしてこの中の最後の「読誦活」については、

内容に相応はしい生きた読み方によつて、文学に「活」を入れるのであります。文章の鍛錬は目に訴へる文字の方から見れば、妥当語を選択する以上に進み出でることが出来ませんが、立派な文章が本当に活かされるには、その上に更に妥当無上の音声上の表現が無ければなりません。

これが坪内逍遙からの影響であることは疑いない。五十嵐にとっての「味ひ」「味誦」は、鑑賞したものを朗読するということに尽きると言える。

4 中等国語教育史における五十嵐力——国文教育論に関して——

4. 1 味誦（鑑賞・朗読）の重視

浅田（1990）で既に指摘しているが、五十嵐はこれまで見てきた諸文献より早く 1912（明治 45）年の『国定読本文章之研究』（二松堂）において、読本の文章の批判を通して後の彼の国語教育論とほぼ同様のことを既に述べている。以下の通りである。

結論は至つて簡単であります。第一に、私が此の読本に通有なる欠点と思ふ所は、前にも云つた通り、

一、妥当なる語句が用ゐられて居らぬ。

一、文脈が整つて居らぬ、即ち続き具合、離れ具合、転じ具合、照応の具合が立派に出来て居らぬ。

一、正面からの知識的臚列が多く、側面、背面、内面より観察した趣味本位の文章が少ない。

一、文章に命が無い、品位がない、弾んで居らぬ、油がのつて居らぬ。

こと等であります。（中略）文部読本の文章は、出来のよいのでも辛うじて物に成つて居るといふだけで、趣致、情調、気分などいふ程度の高等批評を加ふべき段階には進んで居らぬのであります。⁽¹⁷⁾（下線引用者）

しかし五十嵐はこれ以降しばらく国語教育論は記しておらず、五十嵐が自身の国文教育論を本格的に述べたのはやはり 1919（大正 8）年の「着眼点」であり、その後 1925（大正 14）年の講演「国語の愛護」、そして 1929（昭和 4）年の『純正国語読本』及び 1933（昭和 8）年の『純正女子国語読本』の編纂、同じく 1933 の「部分品」、1935（昭和 10）年の「枕の草子を国語教育的に」と続く。このように考えると、五十嵐の国語教育史上の位置づけは、大正後期から昭和初期の国語教育思潮の中で捉えるべきであろう。

4. 2. 一般的な国語教育思潮の中で

飛田多喜雄（1965）は、大正から昭和初期を「文学教育期」とし、大正時代前半を「前期・教材研究期」、大正末期～昭和初期を「後期・指導原理形成期」としている。この時期に関し飛田はまず、

明治期の上からの賦課、外からの形式的注入の教師中心主義の反動として、下から、内からの自学や自発的動作を重んずる児童本位の指導法が強調された（中略）中でも、「教材研究の必要を確認したこと」、「学ぶ者自体の自己確立を強調したこと」の二点は、この期を特徴づけるポイントとして指摘できる。⁽¹⁸⁾

と述べ、さらに、

国語教育そのものの指導原理が究明形成され、それに伴う改善樹立されたという意味において、国語教育史上特筆すべき時期である。(中略)この期における国語教育の主な主張を挙げても、生命主義、生活創造主義、形象理論、易行道の国語教育、文芸主義、作業主義、解釈学的国語教育などが数えられる。⁽¹⁹⁾

と指摘し、さまざまな指導方法の工夫や指導原理が編み出されていった時期と位置付けている。

4. 2. 1 「味わい」の重視について

五十嵐の国文教育論は、飛田の言う上記の「前期」と「後期」にまたがることになるが、ここにおける五十嵐の志向は「文学の味わいを伝える」という一事に尽きている。

「前期」は「自学や自発的動作を重んずる児童本位の指導法」であり、五十嵐には全く該当しない。基本的に五十嵐には「学習者中心」という考え方は見当たらず、明治以来の教師中心主義の考え方に拠っていたものとみられる。これはたとえば、やや後年になるが五十嵐が編纂した読本『純正国語読本』の趣意書の記述からも見て取れる。⁽²⁰⁾

柔らかな少年の頭脳に、「国語愛」、「国俗愛」、「国土愛」、「国家愛」の心を植
ゑつける (下線引用者)

「植ゑつける」わけであるから、学習者中心の考え方になっていたわけではないことは明確である。

この時期に文学の鑑賞の必要を説いた書としては、たとえば1916(大正4)年の友納友次郎『読方教授法要義』, 1917(大正5)年の保科孝一『国語教授法精義』などがあるが、いずれもその一部で述べているだけである。五十嵐が教師主導で「文学の味わい」を「伝える」ことに尽きるのとは異なり、教育論としては友納や保科の方がはるかに広いことは否めない。

一方「後期」は、方法論を中心にかなり多くの主張が提出された。だが五十嵐においては「部分品」と「枕の草子を国語教育的に」に方法論の提示があるものの、彼のような作品中心主義的な方法論は、この時期にも見当たらない。

この時期の、文学作品の「味わい」や「鑑賞」に重点を置いた書としては、「文芸主義」の教育論の代表的なものである、1922(大正11)年の片上伸『文芸教育論』, 1924(大正13)年の宮川菊芳『読方教育の鑑賞』がこれに近いと言えるが、両者とも文芸教育によって人格陶冶に資する考えを述べており、作品中心主義的な五十嵐とは異なる。五十嵐には、「作品を味わう」ことによって国語愛や国土愛を育てる考えはあったが、「人間の全

的向上」という考え方はしていなかったものと思われる。

ただしこれは、五十嵐の研究分野が明治期には主として修辞学、大正以降は日本古典文学の研究にあったからであることを考えれば無理からぬことであり、今日的な考え方によって批判されるべきものではない。この時期に「味わい」や「鑑賞」にある程度の紙面を割いて述べている書としては、1925（大正14）年の五味義武『読方教授の刷新』・1926（大正15年）の丸山林平『読方教育体系』・同年の奥野庄太郎『読方学習の新研究』・1930（昭和5）年の原田直茂『読方教育の本領』・同年の田上新吉『力の読方教育』・1934（昭和9）年の田中豊太郎『読方教育の実践原理』などがあるが、みな初等教育段階の「読方」の指導に関する書物であり、「味わい」や「鑑賞」などは読みの学習の一部に過ぎず、「最大努力」ではないものであった。これは、当時大学での研究を行い、関わるとしても中等教育段階の教育に関わるだけであった五十嵐とは全く異なって当然である。その意味で五十嵐の国文教育論は「教師中心」「作品中心」であり、学習者の全人的な人格形成などには特に関係していない、専門教育的な色彩の強いものであったと言える。

4. 2. 2 朗読の重視について

ところで、朗読については明治以来時折その必要性が説かれていた。たとえば、1899（明治32）年の谷本富『実用教育学及教授法』では、読方の三種別を提示し、それぞれ「機械的の読方」、「論理的の読方」、「審美的の読方」としていたが、この「審美的の読方」は朗読的な読み方である。また、1917（大正5）年の芦田恵之助『読み方教授』では、「通読→概略の意義→摘書→通読→精査探究→朗読（他に書取・応用・約習）」という読みの段階を設定しており、その最終段階に朗読を位置づけている。さらに、形象理論による読み方の指導論の一部である、1931（昭和6）年の西原慶一『形象直観読方教育の原理と実際』、同年の佐藤徳市『形象の読方教育』等）でも朗読には重きをおいている。

しかし、朗読が明確に重視されるのは、何と云っても石山脩平の解釈学的国語教育の方法の出現によることは周知の通りである。すなわち、1935（昭和10）年の『教育的解釈学』における、「通読→精読→味読→批評」の四段階において、「味読」が位置づけられた。ただし、2年後の1937（昭和12）年の『国語教育論』では「批評」を解釈の過程から離し、これによっていわゆる「三読法」が誕生することになるわけであるが、いずれにしても「通読→精読→味読」の三段階が確立され、そのうちの「味読」には、朗読・暗誦・演出・感想発表が含まれることになる。

一方これまで見てきた通り、五十嵐における朗読（伝神味）は1933（昭和8）年の「部

分品」で示される。ただし1919（大正8）年の「着眼点」でも朗読重視の考えが示唆されており、この時点ではまだ「伝神味」という名称は用いられていないが、坪内逍遙からの影響をも考え合わせると、「伝神味」と同趣旨の内容であると考えられる。

私が僅かな中等学校、小学校で見学したところ、またいささか聞き及んだところによると、今の我が国における書物の講釈というものは、小学、中学、大学に通じ、また邦文、外国文に通じて、切れ切れに刻み刻み語句出典を解釈しつつ、一端から他端に押し及んで行くだけで、難語片づけの溝浚いが済んだ上で、更に本筋を引纏めて一気に講じ進むということがないらしいように見える。そもそも文章、殊に文学的文章は、文字の底に流れている思想を、傍目も振らず一気に読み進んで、始めて面白く活かして味わい得るものであるのに、分析があって総合がなく、粒々の注釈があって生氣直往、一気呵成の、命を吹き込む講義がなくては、どうして生きた文章を活かして教えることができますか。⁽²¹⁾（下線引用者）

このように、五十嵐において朗読重視の考え方は比較的早くから意識されていた。

ただし、五十嵐と、石山脩平はじめその他の教育思潮との間には、全くと言っていいほど影響関係が認められない。すなわち、五十嵐の著作で当時の実践家・理論家の名称や諸説に言及している部分は、管見の限り見当たらない。五十嵐以外の実践家・理論家の著作でも、修辞理論に関してならば、様々なところで五十嵐論が引用されているものの、こと味読（朗読・鑑賞）に関する限り、五十嵐からの影響は管見に入っていない。ここから考えるに、五十嵐は当時の国語教育思潮の主流にはほとんど関係がない状態であったと言えるだろう。

ただし、これらはいくまで新しい教育思潮に敏感であった小学校中心の国語教育界と比較した上でのことである。尋常小学校と、当時のいわばエリートの子供達が学んだ旧制中学校では、国語教育のあり方も全く異なるのが当然である。そこで、当時の中等教育段階の国語教育について考察しておく必要がある。

4. 3. 中等国語教育「教授要目」との関連

まず、中学校と高等女学校の教授要目のうち「講読」に関する部分を抄出・通覧しておこう。以下の通りである。なお、下線はすべて引用者による。

①1902（明治35）年 中学校教授要目「国語及漢文」より

第一学年「講読」の「暗誦」

……読本中ノ佳句、格言、諷誦スヘキ詩歌等ヲ暗誦セシムヘシ

(第三学年まではこれと同じ。)

第四学年「講読」の「暗誦」

.....前学年ニ同シ又時トシテ名家ノ文章ヲ暗誦セシムヘシ

(第五学年もこれと同じ。)

②1901(明治36)年 高等女学校教授要目「国語」より

第一学年「講読」の「暗誦」

(前略) 読本中ノ佳句、格言、韻文等ヲ適宜暗誦セシムヘシ

(第三学年まではこれと同じ。)

第四学年「講読」の「暗誦」

(前略) 前学年ニ準ス又時トシテハ名家ノ文章ヲ暗誦セシムルコトアルヘシ

③1911(明治44)年 中学校教授要目改正「国語及漢文」より

「国語講読」

(前略) 右諸種ノ文章ハ我国体及民族ノ美風ヲ記シ国民性ヲ發揮スルニ足ルモノ、健全ナル思想ヲ述ヘ道義的觀念ヲ涵養スルニ足ルモノ、忠良賢哲ノ事蹟ヲ叙シ修養ニ資スヘキモノ、文学的趣味ニ富ミ心情ヲ高雅ナラシムルニ足ルモノ、又ハ日常ノ生活ニ裨益シ常識ヲ養成スルニ足ルモノ等タルヘシ

「漢文講読」

(前略) 右材料ノ内容ノ標準ハ略々国語講読ノ項ニ述ヘタル所ニ拠ル

第一学年「国語講読」の「読方及解釈」

(前略) 発音ヲ明確ニシ句読ヲ正シクシ仮名遣、漢字ノ字画、用法及語句・文章ノ意義ヲ領得シテ全文ノ大意ヲ把握セシメ文意・文勢ヲ誦読ノ上ニ表サシメ材料ニ応シテ文章ノ妙味ヲ玩味セシメ布置・結構ヲ説明シテ思想排列ノ法ヲ知ラシムヘシ

第一学年「国語講読」の「暗誦」

(前略) 隨時適當ナル章句・文章及格言等ヲ暗誦セシムヘシ

(「読方及解釈」「暗誦」とも、第五学年まで同じ。)

④1909(明治44)年 高等女学校及実科高等女学校教授要目「国語」より

「講読」

(前略) 右諸種ノ文章ハ我国体及民族ノ美風ヲ記シ国民性ヲ發揮スルニ足ルモノ、健全ナル思想ヲ述ヘ温良貞淑ノ女徳ヲ涵養スルニ足ルモノ、古今東西ノ美德善行アル女子ノ事蹟又ハ忠良賢哲ノ言行ヲ叙シ修養ニ資スヘキモノ、高尚ナル趣味ニ富ミ心情ヲ優雅ナ

ラシムヘキモノ及日常ノ生活ニ裨益シ常識ヲ養成スルニ足ルモノ等タルヘシ

第一学年「講読」の「読方及解釈」

(前略) 発音ヲ明確ニシ句読ヲ正シクシ仮名遣、漢字ノ字画、用法及語句・文章ノ意義ヲ領得シテ全文ノ大意ヲ把握セシメ文意・文勢ヲ誦読ノ上ニ表サシメ材料ニ応シテ文章ノ妙味ヲ玩味セシメ布置・結構ヲ説明シテ思想排列ノ法ヲ知ラシムヘシ

第一学年「講読」の「暗誦」

(前略) 随時適當ナル章句・文章及格言等ヲ暗誦セシムヘシ

(「読方及解釈」「暗誦」とも、第四学年まで同じ。実科高等女学校も高等女学校に同じ。)

⑤1931(昭和6)年 中学校教授要目改正「国語漢文」より

国語講読ハ読方及解釈、話方・暗誦・書取ヲ課シ其ノ材料ハ総テ文章ノ模範タリ而シテ国体ノ精華、民俗ノ美風、賢哲ノ言行等ヲ叙シ以テ健全ナル思想、醇美ナル国民性ヲ涵養スルニ足ルモノ、文芸ノ趣味ニ富ミテ心情ヲ高雅ナラシムルモノ、日常ノ生活ニ裨益アリ常識ヲ養成スルニ足ルモノ等タルヘシ

漢文講読ハ読方及解釈、暗誦ヲ課シ其ノ材料ハ国語講読ノ場合ニ準ス(後略)

⑥1937(昭和12)年 中学校教授要目中改正「国語漢文」より

国語漢文ニ於テハ国語ノ理会及応用ノ能ヲ得シメ漢文ノ読方及解釈ノカヲ養ヒ特ニ我が国民性ノ特質ト国民文化ノ由来トヲ明ニスルコトニ注意シ国民精神ノ涵養ニ資スルコトヲ要ス(中略)

国語講読ハ読方及解釈、話方・暗誦・書取ヲ課シ其ノ材料ハ総テ醇正ナル国語ニ採リ国体ノ精華、国民ノ美風、偉人ノ言行等ヲ叙シテ国民精神ヲ涵養スルニ足ルモノ、世界ノ情勢ヲ知ラシメテ円満ナル国民的常識ヲ養成スルニ足ルモノ、文学趣味ニ富ミテ心情ヲ高雅ナラシムルモノ等タルベシ

漢文講読ハ読方及解釈、暗誦ヲ課シ其ノ材料ハ邦人ノ著作及漢籍中ヨリ平易雅馴ナルモノヲ選ビ我が国ノ徳教ニ関係アルモノヲ主トシ文学趣味ノ涵養ニ資スベキ詩文ヲ加フベシ(後略)

注意

一 国語講読及漢文講読ノ教授ニ於テハ特ニ次ノ事項ニ留意スベシ

読方及解釈ニ在リテハ語句文章ト思想内容トヲ一体トシテ把握セシメ適宜文章ノ妙味ヲ鑑賞セシムベシ(後略)

このように見てくると、明治44年、つまり五十嵐が『新国文学史』を出す前年以来、世情が不穏になってきた昭和12年に至るまで、「講読」に関しては、「文学趣味」とか「文章ノ妙味」などの文言が常に用いられていることがわかる。すなわち、中等教育においては、明治期より作品の「味わい」が常に考慮され続けていたとは言える。もちろんこれが全てではないが、「味わい」を大切にせよという五十嵐の主張は、少なくとも教授要目の文言とは、年代的に符合するということになる。

すなわち五十嵐は、中等国語教育で一般に要求されていたことを、自己流の方法論によって提示していたと言えるであろう。五十嵐がこれらの教授要目をどれくらい意識していたかは、彼の著作の中に何ら記述がないため定かではないが、結果的にはそうした時代的な一致が起きていたことは間違いなく、その意味で、中等国語教育における要求に合致するのみならず、それを凌駕する方法論を提示していたと言えるであろう。

4. 4. 中等国語教育思潮の中で

一方、こうした政府による教授要目とは別に、中等教育に関する国語教育思潮に対して五十嵐の論はどのような性格と見られるであろうか。それは以下の2点にまとめられよう。

①国語国文教育の一般的な風潮に対する批判的見解の提示

中等国語教育に関しては、大正年間に保科孝一主幹『国語教育』誌による国語教育研究への取り組みが盛んに行われていた。ただし、これが当時の中等国語教育の殆ど唯一といって良いくらいの研究雑誌であった。逆に言えば、これは一般的には中等国語教育の研究は低調だったということの証左になる。実際、五十嵐がこの『国語教育』誌を参照していたことを裏付ける記述は見られない。

その意味で五十嵐の見解は、世間で行われていた普通の国語国文教育に対する批判的見解であると解釈することができる。中等教育段階では国文学者による、教育思潮と関係のない国語教育論が出されるのが普通で、五十嵐の主張はその中では代表的・独創的なものであると言える。類例としては、たとえば東京高等師範学校教授であった玉井幸助による、1932（昭和7）年の『教育と国文学』には、次のようにある。

鑑賞批評といふことが作品の玩味に重きをおいて、従来文学教授が字句の穿鑿に腐心してゐた弊害を破ることに努力する意味であれば問題はないのであるが、今の鑑賞批評を主張する人々の教授は、多く文学教材の理智的考察に走つてゐる。（中略）併しこれは普通教育に於ける文学教授の埒の外に出たものである。（中略）

国文学の教授に於て最も大切なことは、生徒が己を忘れ、教室を忘れ、現代を忘れ

て、百年乃至数百年の昔に帰り其の作の中に笑ひ、興じ、泣き、悲しんで居る人と友に笑ひ、興じ、泣き、悲しむ事である。⁽²²⁾

文学を味わい、そこに浸ることを重視した見解であるが、五十嵐ほど踏み込んで主張していたわけではない。

また、五十嵐も「枕の草子を国語教育的に」を執筆した1935（昭和10）年の国語教育学会『日本文学の本質と国語教育』（岩波書店）所収諸論考には、五十嵐の他に藤村作、久松潜一、斎藤清衛、倉野憲司、森本治吉、岩永胖、阪口玄章、山岸徳平、西下経一、高木市之助、西尾実、能勢朝次、岩田九郎、藤田徳太郎、田中辰二、佐野保太郎、八波則吉といった錚々たるメンバーが執筆に当たっていた。これらは国文学者がそれぞれの立場で文学または具体的な作品と国語教育との関連を論じた論文集であった。ただし、韻文関係を除けば「味わい」や「鑑賞」を重視したものはほとんどない。

そうした意味で、五十嵐は「味わい」をいわばキーワードに、国語国文教育の一般的な風潮に対し批判的な見解を提示し、その解決策を先鋭的に提案した特異性を持つとすることができる。

②朗読を讀みの重要な段階に位置づける比較的早期のもの

国語教育史上の位置づけを考える際には、石山脩平の理論や形象理論との前後関係・影響関係を考察することが必須である。ただし既に述べたように、五十嵐と石山（または解釈学）の間には、特に影響関係を認めることはできない。また、形象理論に立つ国語教育論の方が、五十嵐より時期的にやや早いですが、これも五十嵐の直鎖の中では触れられておらず、明らかに坪内逍遙の影響で朗読重視の考え方になっているので、形象理論との影響関係もほぼないと考えられる。

ただ、「朗読」（味読）を讀みの重要な段階に位置づける理論としては、石山より早いことは間違いない。すなわち国語教育史的な位置という意味では、石山の三段階の讀みと類似した考えを提示しているため、石山との時期的な比較からその位置を措定するのが妥当であると考えられる。

5 結論——五十嵐力の「味読」論の歴史的な位置

以上より、五十嵐力の「味読」論を国語教育史的に位置づけると、以下のようにまとめられよう。

①大正～昭和初期の一般的な中等国語国文教育のあり方に関し批判的になされた、「味

わい」を重視する独創的なもの。

②石山脩平の解釈学的国語教育論成立前の、朗読を讀みの重要な段階に位置づける比較的早期のもの。

五十嵐に限らず、こうした理論家には国語教育に関する発言も多く、そうした理論家は国語教科書の編纂に関わっていることも多かった。最近近代の中等国語教育史研究にも多くの研究成果が出てはいるが、国語教育史上の偉人として賞賛して終わるものも少なくない。今後は、こうした先人の業績を単に高く評価するのみならず、歴史的な視点をもって、その意義を適切に位置づけていくことが求められてくるであろう。

<注>

- (1) 『国語の愛護』昭和13年版(1983 白水社) p.85
- (2) 注(1)同上書 pp.30～33 より要約。
- (3) 注(1)同上書 pp.33～37 より要約。
- (4) 注(1)同上書 p.39
- (5) 注(1)同上書 p.92
- (6) 注(1)同上書 pp.56～67 より。
- (7) 注(1)同上書 pp.102～104 より。
- (8) 『軍記物語研究』早稲田大学出版部 pp.263～271 より。
- (9) この「個別的・一回的な含蓄性」については、筆者は現代の古典教材の指導に関する視点の一つであると考えており、拙稿「『養和の飢饉』(『方丈記』)冒頭部における「あさまし」—「あさまし」に込められた長明の思いを汲み取る試み—」(『人文科教育研究』第26号 1999 人文科教育学会 pp.1～10; 拙著『言語文化教育の道しるべ 高校国語教育の理論と実践』2018 明治書院に再掲)において「語の持つ重み」として述べた。
- (10) 国語教育学会編『日本文学の本質と国語教育』岩波書店
- (11) 三谷邦明「<味わい>の復権—『新国文学史』によせて—」『平安朝文学研究』1974
- (12) 五十嵐は明治文学講習会講義筆記「国語教授論」(日本女子高等学院明治文学研究会『明治文学パンフレット』1934(昭和9年)でも同趣旨の内容を論述している。
- (13) 浜本純逸(2010)は、注11 同上講義においても同様の内容を述べていることを紹介している。
- (14) 「教育家としての坪内逍遙先生」『国語の愛護』昭和3年版・早稲田大学出版部

- (講談社学術文庫『国語の愛護』所収 1981 pp.179～180 より。
- (15) 「個心印象の坪内逍遙先生」；随筆集『六十一茎集』所収 1935(昭和10)年 早稲田大学出版部
- (16) 『日本諸学振興委員会研究報告』第十二篇 1932(昭和17)年2月
- (17) 『国定読本文章之研究』1912(明治45)年 二松堂書店 pp.175～177
- (18) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』1965 明治図書 pp.82
- (19) 注(17)同上書 pp.109～110
- (20) 『純正国語読本編纂趣意書新刷版』1933(昭和8)年 早稲田大学出版部
- (21) 「国語国文教育の重要な着眼点を論ず」『国民教育』誌 1919(大正8)年 講談社現代新書『国語の愛護』所収 1981 p.75 より。
- (22) 玉井幸助『教育と国文学』1932(昭和7)年 中文館 pp.86～103「国文学教授上の要件」より。

※引用文中の旧字体および2字以上にわたる踊り字は、原則として現代表記に改めた。

<参考文献>

- 浅田孝紀(1990) 「五十嵐力の国文教育論に関する考察——国語読本の編纂まで——」『早稲田大学国語教育研究』第10集 pp.14～25 早稲田大学国語教育学会
- 高山実佐(2012) 「読本におけることばの教育——『純正国語読本』(五十嵐力)より——」『國學院雑誌』第113巻12号 pp.1～15 國學院大學
- 浜本純逸(2010) 「昭和戦前期中学校国語科「購読」における解釈法の研究——『省勞抄 純正國語讀本参考書(五十嵐力監修)を中心に——」『早稲田大学国語教育研究』第30集 pp.62～72 早稲田大学国語教育学会

< 研究論文 >

1 の5乗根の代数的解釈と生徒への課題提示方法

小形 優人*・大山 宏**

An Algebraic Interpretation for the Fifth Root of Unity and its Utilization as a Learning Material for Students

Yuto OGATA*・Hiroshi OHYAMA**

概要：

本稿は数学Ⅲの複素数平面における複素数の図表示およびド・モアブルの定理に関連する応用課題として、1の5乗根の代数的解釈を提案するものである。高校の教科書において1の n 乗根はド・モアブルの定理を用いて導出されるものであり、その解は複素数平面上で正 n 角形の頂点部分に位置することが紹介されている。これはド・モアブルの定理による三角関数を伴う解法と数学Ⅱの高次方程式で学習する代数的解法との間のギャップを埋めるための提案である。本稿では1の5乗根の代数的解法と、その中で生徒に与えると効果的と思われる課題およびその解説について述べる。

キーワード：ド・モアブルの定理，累乗根，複素数平面，高次方程式，因数分解

* 金沢学院大学 経済情報学部 講師

** 新潟大学大学院 自然科学研究科 研究生

1. 前書き

本稿の趣旨は、数学Ⅲ「複素数平面」においてド・モアブルの定理を学習した高校生向けに、**1**の**5**乗根そのものやその代数的な解法を適切に説明するための方法を考察するものである。数学Ⅲの教科書では複素数平面やド・モアブルの定理を学習した後に**1**の**n**乗根を求める方法が示され、ド・モアブルの定理を使うことで算術的にも視覚的にも容易に解を求めることができる。しかし、**n = 3**の場合は代数的に解を求める方法が教科書に紹介されているのに対し、一般の**n**乗根については三角関数を用いて $z = \cos \frac{2k\pi}{n} + i \sin \frac{2k\pi}{n}$ と説明されるだけであり、**n**乗根の根号と四則演算による代数的な表記が示されないことに違和感を覚える生徒が少なくないのではないかと。ド・モアブルの定理自体は認めるとしても、なぜ代数方程式の解に三角関数が現れるのか、なぜ**n**乗根の計算にド・モアブルの定理が当たり前のように使われるのか、と考えることは至極真つ当な疑問であるといえる。**1**の**5**乗根を代数的に求める比較的簡単な方法も知られてはいるが、ド・モアブルの定理を用いた複素数平面上の解法と代数的な解法の間ギャップを感じる生徒にとってその方法は、先に述べた違和感を解決する手段としては少し物足りない。また、複素数や複素数平面をどのように生徒に理解させるかということに関する研究結果は様々あるものの、ド・モアブルの定理を用いて計算する累乗根に関して考察した例はなかなか見られない。

そこで本稿では、高校生が理解できる範囲内において**n = 5**の場合を例として取り上げ、複素数平面上に現れる**1**の**5**乗根の性質を代数的に理解できるように、因数分解によるアプローチおよび解法を紹介する。本研究は「極形式による表現の良さを理解させる⁽¹⁾」、「複素数平面における図形の移動などに関連付けて、複素数の演算や累乗根などの意味を考察すること⁽²⁾」を目的とし、生徒によるアクティブ・ラーニングを念頭に置いた課題学習の効果的な提示方法を提案するものである。

2. ド・モアブルの定理を用いた解法

解法

教科書⁽³⁾に記載されている**1**の**3**乗根の解法に準拠すれば、**1**の**5**乗根の求め方はおおむね以下のとおりである。

$$z^5 = 1 \tag{2.1}$$

において、 $|z| = 1$ であるから

$$z = \cos \theta + i \sin \theta \tag{2.2}$$

と極形式で表すことができる。式(2.2)を式(2.1)に代入し、ド・モアブルの定理を用いて式(2.1)を変形すると

$$\cos 5\theta + i \sin 5\theta = \cos 0 + i \sin 0$$

となる。両辺の偏角を比較して

$$5\theta = 0 + 2\pi \times k \quad (k \text{ は整数})$$

となることから

$$\theta = \frac{2k\pi}{5} \tag{2.3}$$

を得る。ここで式(2.3)を式(2.2)に代入すると

$$z = \cos \frac{2k\pi}{5} + i \sin \frac{2k\pi}{5}$$

となる。 $0 \leq \theta < 2\pi$ とすると、式(2.3)より $k = 0, 1, 2, 3, 4$ を得る。

複素数平面上における配置

1 の5乗根 $z = \cos \frac{2k\pi}{5} + i \sin \frac{2k\pi}{5}$ ($k = 0, 1, 2, 3, 4$) は図1のように複素数平面上の単位円に内接する正五角形の頂点として表現できる。同様にして1のn乗根は正n角形の頂点と考えることができる。

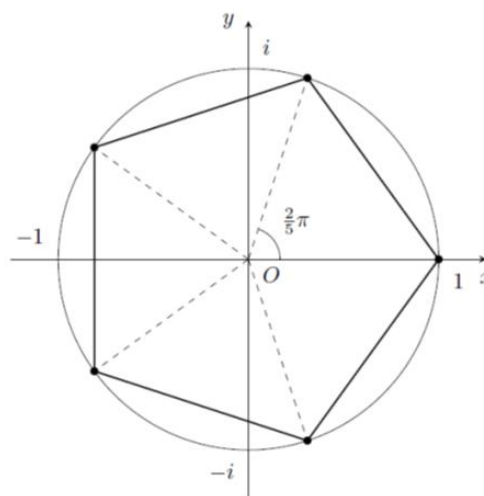


図1 $z^5 = 1$ の解

3. 代数的解法

1 の5乗根の代数的な解法として、次のような因数分解

$$z^5 - 1 = (z - 1)(z^4 + z^3 + z^2 + z + 1)$$

を利用するものがある。これは数学Ⅱの高次方程式で学習する因数定理を利用して得ることができる。一般に1の n 乗根は $(z - 1)(z^n + z^{n-1} + \dots + z + 1)$ の形に因数分解できるが、これに関しては、両角ら⁽⁴⁾⁽⁵⁾による教育的研究が発表されている。上に示した5次方程式の因数分解から

$$z^4 + z^3 + z^2 + z + 1 = 0 \tag{3.1}$$

を解けば $z^5 = 1$ の1以外の解が得られることが分かる。両辺を $z^2 \neq 0$ で割ると

$$z^2 + z + 1 + \frac{1}{z} + \frac{1}{z^2} = 0$$

$$\Leftrightarrow \left(z + \frac{1}{z}\right)^2 + \left(z + \frac{1}{z}\right) - 1 = 0 \tag{3.2}$$

$$\Leftrightarrow z + \frac{1}{z} = \frac{-1 \pm \sqrt{5}}{2}$$

すなわち

$$z = \frac{-1 + \sqrt{5} \pm \sqrt{10 + 2\sqrt{5}i}}{4}, \quad \frac{-1 + \sqrt{5} \pm \sqrt{10 - 2\sqrt{5}i}}{4}$$

を得る。

4. 本研究の方針

3章の解法は、二重根号が出現することさえ許せば、2次方程式の解の公式だけですべての解が求められる画期的なものである。しかし、この解法は非常にテクニカルであるが

ゆえに本質が見えづらく、生徒にとってはあまりなじみがない操作も多い。特殊な操作を行って4次式の次数を落とすよりも、因数分解によって解を求める方が素直に意味を理解しやすいのではないかと思われる。この章では、計算式がシンプルであることよりも、なるべく多くの生徒の数学的感覚に近づけることを目的とした代数的解法を提案する。以後特に断りがない限り、 $z^5 = 1$ の相異なる非実数解を $\alpha_1, \bar{\alpha}_1, \alpha_2, \bar{\alpha}_2$ とおく。ただし $\bar{\alpha}_1, \bar{\alpha}_2$ はそれぞれ α_1, α_2 の共役な複素数とする。

共役な2解の積

5乗根を導く準備として、共役な2解の積について考えておく必要がある。 α を $z^5 = 1$ の非実数解とすると、共役な複素数 $\bar{\alpha}$ もまた解となる。このとき

$$\alpha^5 = \bar{\alpha}^5 = 1$$

が成り立つので

$$(\alpha\bar{\alpha})^5 = \alpha^5 \cdot \bar{\alpha}^5 = 1$$

であるが、 α と $\bar{\alpha}$ は互いに共役なので $\alpha\bar{\alpha}$ が実数になることに注意すると

$$\alpha\bar{\alpha} = 1 \tag{4.1}$$

を得る。

共役な2解による因数分解を使った代数的解法

本稿で紹介する代数的解法の基本方針は3章で紹介した式(3.1)を解くことであるが、この方法は式(4.1)を用いてさらに因数分解を行う点で異なっている。すなわち

$$\begin{aligned} 0 &= z^4 + z^3 + z^2 + z + 1 \\ &= (z - \alpha_1)(z - \bar{\alpha}_1)(z - \alpha_2)(z - \bar{\alpha}_2) \\ &= \{z^2 - (\alpha_1 + \bar{\alpha}_1)z + 1\}\{z^2 - (\alpha_2 + \bar{\alpha}_2)z + 1\} \end{aligned}$$

と変形できる。ここで $A_1 = -(\alpha_1 + \bar{\alpha}_1)$, $A_2 = -(\alpha_2 + \bar{\alpha}_2)$ とおくと

$$\begin{aligned} 0 &= (z^2 + A_1z + 1)(z^2 + A_2z + 1) \\ &= z^4 + (A_1 + A_2)z^3 + (A_1A_2 + 2)z^2 + (A_1 + A_2)z + 1 \end{aligned} \tag{4.2}$$

であるから、式(3.1), (4.2)の係数比較により

$$A_1 + A_2 = 1 \tag{4.3}$$

$$A_1 A_2 = -1 \quad (4.4)$$

から

$$A_1, A_2 = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$$

を得る。よって求める複素数解は

$$z^2 + A_1 z + 1 = 0$$

$$z^2 + A_2 z + 1 = 0$$

を解いて

$$\alpha_1, \bar{\alpha}_1 = \frac{-1 + \sqrt{5} \pm \sqrt{10 + 2\sqrt{5}i}}{4}, \quad \alpha_2, \bar{\alpha}_2 = \frac{-1 - \sqrt{5} \pm \sqrt{10 - 2\sqrt{5}i}}{4}$$

となる。

5. 課題の提示方法

課題内容

1 の **5** 乗根を代数的に解く上で、ポイントになるとと思われる途中式がいくつかある。例えば、式(3.1), (4.1), (4.3), (4.4) などである。これらの式の意味を適切に解釈することができれば、**1** の **5** 乗根やド・モアブルの定理を用いた解のよりスムーズな理解につながるのではないかと。そこで、生徒には以下の課題を番号順に考えさせたい。

- [1] 式(4.1) が複素数平面上でどのような意味を持つか
- [2] 式(4.3) が複素数平面上でどのような意味を持つか
- [3] 式(3.1) は何を表しているか
- [4] 式(4.4) をどのように解釈するか
- [5] 式(3.2) をどのように解釈するか

まず、[1]についてであるが、式(4.1)において $\alpha = a + bi, \bar{\alpha} = a - bi$ とおければ

$$\alpha \cdot \bar{\alpha} = (a + bi)(a - bi) = a^2 + b^2 = 1$$

となることが分かる。つまり、式(4.1) は複素数平面上で解のベクトルの大きさが **1** であり、すべての解が単位円の円周上に存在することを理解させる。

[2] も同様に、式(4.3)において $-A_1 = \alpha_1 + \bar{\alpha}_1, -A_2 = \alpha_2 + \bar{\alpha}_2$ として代入することにより

$$\alpha_1 + \bar{\alpha}_1 + \alpha_2 + \bar{\alpha}_2 + 1 = 0$$

これはすべての解の和が0となることを示している。複素数平面上で解をベクトルとして考えるのであれば、解が物理的な釣り合いの位置にあることも分かる。なお、 $\alpha_1, \bar{\alpha}_1$ および $\alpha_2, \bar{\alpha}_2$ がそれぞれ実軸に対して対称であることにも注意する。

また、[3] に関しては教授者側からのフォローが必要かと思われる。まずは解を2乗するとどんなことが分かるかを考えさせてみたい。例えば式(3.1)より5乗根の相異なる解を $1, \alpha_1, \frac{1}{\alpha_1}, \alpha_2, \frac{1}{\alpha_2}$ とすると

$$(\alpha_1^2)^5 = (\alpha_1^5)^2 = 1^2 = 1$$

より、 α_1^2 も解の1つである。つまり解を2乗した数もまた解になっていることが分かる。

よって α_1^2 は $1, \alpha_1, \frac{1}{\alpha_1}, \alpha_2, \frac{1}{\alpha_2}$ のいずれかである。すると、生徒は例えば以下のような思考をし

ながら「 $z^4 + z^3 + z^2 + z + 1$ 」の意味にたどり着けるかもしれない。

- 仮定より $\alpha_1 \neq 1$ であり、 $\alpha_1^2 \neq -1$ も明らかなので $\alpha_1^2 \neq 1$ である。
- $\alpha_1^2 - \alpha_1 = \alpha_1(\alpha_1 - 1) \neq 0$ から $\alpha_1^2 \neq \alpha_1$ である。
- $\alpha_1^2 = \frac{1}{\alpha_1}$ とすると $\alpha_1^3 = 1$ であるが、 $\alpha_1^5 = \alpha_1^3 \cdot \alpha_1^2 \neq 1$ となって矛盾。

すなわち、

$$\alpha_1^2 = \alpha_2 \quad \text{または} \quad \alpha_1^2 = \frac{1}{\alpha_2} \tag{5.1}$$

が成立する。どちらを真と考えても一般性を失わないので、以後特に断りがない限り $\alpha_1^2 = \alpha_2$ とする。すると

$$\alpha_1^3 = \frac{\alpha_1^5}{\alpha_1^2} = \frac{1}{\alpha_1^2} = \frac{1}{\alpha_2}$$

また

$$\alpha_1^4 = \frac{\alpha_1^5}{\alpha_1} = \frac{1}{\alpha_1}$$

となる。よって α を $z^5 = 1$ の1つの非実数解とすると、他の解は $\alpha^2, \alpha^3, \alpha^4, \alpha^5 (= 1)$ である。

すなわち式(3.1)はすべての解の和が0であること、また複素数の積が複素数平面上で回転を意味することを学習した後であれば、解のベクトルは 360° を5等分する方向に存在することが読み取れる。

[4]については少々難解な内容を伴う。[1][2][3]の学習から複素数平面上の解と代数的な解とのつながりは少なからず認識できるとすれば、[4]は生徒のレベルによっては扱わない方がよい問題かもしれない。ド・モアブルの定理から得られる複素数平面上における解の配置を理解するためには

- (i) 解が単位円の円周上に存在すること
- (ii) 解のベクトルが 108° 間隔で存在すること

が分かれば十分であるが、(i)については式(4.1)を用いて因数分解を行うときに使用している。また(ii)については、解のベクトルがつり合いの位置にあることまでは式(4.3)から分かっている。ところが解のベクトルがなす角については[3]で先に本稿の解法とは別に導き出ただけである。そこで、式(4.4)には何らかの形で解のベクトルがなす角についての情報が含まれていることが想像できる。ここでいうところの情報とは式(5.1)であり

$$(\alpha_1^2 - \alpha_2) \left(\alpha_1^2 - \frac{1}{\alpha_2} \right) = \alpha_1^4 - \frac{\alpha_1^2}{\alpha_2} - \alpha_1^2 \alpha_2 + 1 = 0 \quad (5.2)$$

である。

式(4.4)に $A_1 = -(\alpha_1 + \bar{\alpha}_1)$, $A_2 = -(\alpha_2 + \bar{\alpha}_2)$ を代入すると

$$(\alpha_1 + \bar{\alpha}_1)(\alpha_2 + \bar{\alpha}_2) = -1$$

である。左辺について整理すると

$$\begin{aligned} (\alpha_1 + \bar{\alpha}_1)(\alpha_2 + \bar{\alpha}_2) &= \left(\alpha_1 + \frac{1}{\alpha_1} \right) \left(\alpha_2 + \frac{1}{\alpha_2} \right) \\ &= \alpha_1 \alpha_2 + \frac{\alpha_1}{\alpha_2} + \frac{\alpha_2}{\alpha_1} + \frac{1}{\alpha_1 \alpha_2} \end{aligned}$$

となり

$$\alpha_1\alpha_2 + \frac{\alpha_1}{\alpha_2} + \frac{\alpha_2}{\alpha_1} + \frac{1}{\alpha_1\alpha_2} + 1 = 0$$

を得る。ここで両辺を α_1 倍して

$$\alpha_1^2\alpha_2 + \frac{\alpha_1^2}{\alpha_2} + \alpha_2 + \frac{1}{\alpha_2} + \alpha_1 = 0$$

ところで解の和は0であるから $\alpha_1 + \frac{1}{\alpha_1} + \alpha_2 + \frac{1}{\alpha_2} + 1 = 0$ との辺々引くと

$$\alpha_1^2\alpha_2 + \frac{\alpha_1^2}{\alpha_2} + \frac{1}{\alpha_1} + 1 = 0$$

となる。ここで $\frac{1}{\alpha_1} = \frac{\alpha_1^3}{\alpha_1^4} = \alpha_1^4$ であることに気がつけば、上の式は

$$\alpha^4 + \alpha_1^2\alpha_2 + \frac{\alpha_1^2}{\alpha_2} + 1 = 0$$

となり、式(5.2)が導かれる。この事実から、式(4.4)は解のベクトルの角度に関する情報を含んだ条件式になっていることが分かる。

[5]は、3章の解法を振り返ることでこれまで学習した内容を再確認しながら相違点を探し、応用力を養うことを目的とする課題である。まず式(3.1)を z^2 で割ることについてであるが、 α_1 をかけ合わせると[3]の結果から

$$\dots, \alpha_1^{-2} = \bar{\alpha}_2, \alpha_1^{-1} = \bar{\alpha}_1, \alpha_1^1 = \alpha_1, \alpha_1^2 = \alpha_2, \alpha_1^3 = \bar{\alpha}_2, \dots$$

というように解のローテーションが起こるだけである。このように式の意味が本質的に変わらないにもかかわらず、 $z + \frac{1}{z}$ の形に変形すると解が容易に求められる理由は、この形が式(4.1)の事実を含んでいるためだと考えられる。

次に式(3.2)について考えてみる。式(3.2)を解くということは、第3章の解法でいうところの A_1, A_2 を求めることと同一視できる。式(3.2)は $z + \frac{1}{z}$ についての2次方程式であり、この2解が $-A_1, -A_2$ となる。つまり、式(3.2)の解と係数の関係から得られる2式が式(4.3), 式(4.4)ということであった。

このように考えてみると、第3章のエレガントな解法はそれぞれの過程が複素数平面上における解のベクトルの幾何学的配置に関する情報を含んでいる、ということを理解させ、ド・モアブルの定理を利用した解法と代数的な解法とのつながりに気づかせることができると思う。

6. 課題学習の考察

本研究を教材として生徒に示す流れとしては、①3章の解法を示す、②4章の解法を解説する、③3章の解法における $z + \frac{1}{z}$ の意味を生徒に考えてもらう、という方法が取れる。本稿が提案する1の5乗根へのアプローチを通して数学Ⅰ「2次方程式」、数学Ⅱ「複素数」「解と係数の関係」「剰余の定理と因数定理」「高次方程式」、数学Ⅲ「複素数平面」「ド・モアブルの定理」など重要な単元の理解が深まることが期待できる。これは高等学校学習指導要領において数学Ⅲの目標の1つである「事象を数学的に考察し表現する能力を伸ばす」ことに寄与する研究課題であると思う。

また、4章と複素数平面上の幾何学的意味を先に示した後、 $z + \frac{1}{z}$ というまとまりを作ることに気づかせることで3章の解法を導くという本教材のより高度な課題提示も考えられる。

<注および引用文献>

- (1) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 数学編』, 2009.
- (2) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 数学編 理数編』, 2018.
- (3) 俣野博・河野俊丈ほか27名『数学Ⅲ』東京書籍, pp. 54-56, 2015.
- (4) 両角達男・荻原文弘「整式 x^n-1 の因数分解に関する数学的探究とその様相」『全国数学教育学会誌』第21巻, 第2号 pp. 147-162, 2015.
- (5) 両角達男「CASを活用した x^n-1 の因数分解に関する代数的活動」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第39号, pp. 69-84, 2008.

< 研究論文 >

Google アプリを利用した公民科のリモート授業の提案 「日本の労働問題」を例に

奥井 めぐみ*

A Proposal of Remote Civic Class using Google Apps An Example for a Topic of “a Variety Way of Work”

Megumi OKUI*

概要：

コロナ禍で、企業ではリモートワークやリモート会議、大学ではオンラインを使ったリモート講義の検討が進んだが、県立高校では、オンラインを使った授業は進まなかった。しかし、時代に遅れをとらないためにも、また、今後も起こりうる不測の事態に備えるためにも、高校の授業でもオンラインを取り入れた効果的な授業の在り方を早急に検討することが必要である。本研究では、Google アプリを利用したオンラインでの公民科授業の提案を行うものである。ここでは公民科テーマから「多様な働き方」の単元を取り上げる。先行研究では、オンラインの授業における学生の孤立感が問題となっており、それを解消するために、Google フォームを使ったアンケートを盛り込みつつ、生徒に他のクラスメートとの繋がりを意識させることを提案する。また、大学生へのアンケート調査結果も紹介し、リモート授業の課題を探る。

キーワード：(高校公民科 リモート授業 Google フォーム アンケート 5語以内)

* 金沢学院大学 経済学部 教授

1. はじめに

新型コロナウイルス（COVID-19）感染拡大防止を受けて、2020年度の1学期は多くの学校で対面授業が控えられた。石川県の県立高等学校は対面授業がスタートしたのは6月以降である。著者が高校への模擬授業を担当した時や本学オープンキャンパス時に石川県や隣県の富山県の高校生に対面授業スタート前の高校の対応について聞き取りを行ったところ、「課題を学校に取りに行行ってそれを提出した」「課題が郵送されてきた」など、学校の差はあるが、紙ベースの課題提示と提出が中心であり、オンラインの利用はそれほど進んでいないという印象を受けた。

2020年5月24日の新聞記事では「新型コロナウイルス感染症対策として今月末まで休校中の石川県内の公立小中学校で、ビデオ会議システムを使った同時双方向型のオンライン学習がほとんど行われていないことが、各市町教委への取材で分かった。パソコンやタブレット端末などの機器や通信環境が整っていないことが主な要因で、各市町教委は整備を急いでいる⁽¹⁾」との記述がみられる。本学では4月より遠隔授業をスタートし、6月からは県の意向を受け、新型コロナウイルス感染予防に十分配慮しつつ、人数を減らしての対面授業をスタートした。県立高校でも6月から同様に体面授業をスタートしている。

今回のコロナ禍を受け、企業ではすでにWebによるインターンシップや採用面接を取り入れ、また大学もリモート授業を模索している。時代に遅れをとらないためにも、また、今後も起こりうる不測の事態に備えるためにも、高校の授業でもリモートでの効果的な授業の在り方を早急に検討することが必要である。同時に、すでにオンラインを利用したりリモート講義を進めている大学は、高校と積極的に情報共有、意見交換を行っていく必要があるだろう。

ここでリモート授業について定義したい。IT用語辞典HPより、「リモート」の用語説明に以下の記述がある。

「オフィスから離れた自宅や店舗などで、通信回線に繋がれたコンピュータを操作して業務を行うことを「リモートワーク」あるいは「テレワーク」という。英語では「WFH」(Work From Home)の語が一般的。お互い離れた場所にいるメンバーがWeb会議システムやオンラインミーティングサービスで会議や打ち合わせなどを行うことを「リモート会議」「リモートミーティング」などという。」(IT用語辞典HPより)

そこで、本研究では、Web 会議システムやオンラインミーティングシステムを使った授業を「リモート授業」と定義する。単にオンライン授業といった場合は、オンラインを使って資料を集めたり、オンライン上の学習システムを使って資料や動画を閲覧したりすることも含める。

本研究では、一連の Google アプリを利用したリモートでの公民科授業の提案を行うものである。今回は、公民科テーマから「多様な働き方」の単元を取り上げる。提案する講義を通して、高校の授業における効果的なリモート授業の在り方を検討したい。

2. オンラインを活用した授業に関する先行研究

日本では、今回のコロナ禍により、教育現場でのリモート授業を含めオンラインを活用した授業についての検討が大きく進んだ感があるが、海外では、日本に先んじて ICT を活用した講義が積極的に行われている。三浦（2017）では、イギリスの中学校と高等学校の講義での ICT 活用の実践例として電子黒板の活用例を取り上げており⁽²⁾、イギリスでは積極的に教育アプリが活用されていることを示している。興味深いのは「Kahoot!」という学習ゲームアプリを利用して、クイズ形式で学びを深めている例である。日本では、学習ゲームアプリを授業内で利用することは一般には進んでいないが、クイズ形式の質問を学生に投げかけるというのはよく使われる方法である。この「Kahoot!」では「その場にいる参加者が自分のスマートフォンやタブレット、パソコンなどを使って、クイズやディスカッション、アンケートなどに、簡単に参加でき（三浦（2017））」、紹介された例では生徒にチームを作らせ、「生徒側は、チーム代表者のスマートフォンからみんなで答えを考えて回答し、一番早く回答したチームに高得点がつく。最後はポイントが高かったチームが優勝となる（三浦（2017））」というようなグループワークの要素を取り入れている。

日本において、社会科や公民の分野での ICT 活用やリモート授業の実践を示す論文は多くは存在しないが、大木（2004）⁽³⁾は、高校の世界史の授業で IT を利用した例を示す。この実践例では、パレスティナに焦点をあてた中東現代史の授業で、PC 教室でインターネットを利用して Web コンテンツを閲覧させたり、調べものをしたりさせている。ここでも、基本は対面授業であり、チームでの作業、ディスカッションを重視している。

中條（2016）⁽⁴⁾は、ICT を利用したアクティブ・ラーニングの実践例として、「アクティブ・ラーニングを単元学習の中で最低 1 回は取り入れる授業」を提案している。具体的には、「導入」と「まとめ」の場面だけのプチ・アクティブ・ラーニング」を取り入れると

いうものである。尚、実践例では、中学生に対する「戦争証言アーカイブスに学ぶ」、「日本人はどこから」の二つの授業を取り上げている。ICTは動画、クイズ、地図等の提示に活躍する。

次に紹介するのは、高校公民科の教免取得を目指す大学4年生の講義、「公民科教育J(4年後期、高等学校公民科免許必修)において、学生にゲーミングを取り入れた授業作りに挑戦させ、社会科授業構成能力のより一層のレベルアップを図ろうとした」福田(2007)⁽⁵⁾の研究である。学生には既存の社会科授業用シミュレーションゲーム(ベーカリーゲーム、レストランゲーム)を体験してもらった上で、自分達で公民科授業用のゲームを考えてもらう。そして実際に教育実習で実践するというものである。学生に体験させるゲームは「いずれもインターネットに接続したコンピュータ上で行うオンラインゲーム」であるが、学生が作り、教育実習先で実践してくるゲームはオンラインゲームではなく、カードを使うなど手作りされたものである。ただ、公民科の授業で使うことのできる様々なゲームが学生から提案されている。ゲームという遊び要素から授業を考えるということは、大学生にとっても楽しく新鮮であったことが窺える。また、学生が考えたゲームをオンラインゲームにすることで、遠隔でもアクセスすることが可能となる。

以上、日本国内外のオンライン活用実践例を示した。これらの例はすべて、授業そのものは対面で行われており、その中でオンラインを活用するというものである。ただ、対面授業の中でオンラインの積極活動が進めば、リモート授業の素地ができることが期待される。その一方で、前述した新聞記事より、コロナ禍でも例えば石川県立高校でオンラインを利用したリモート授業が広まらなかったことから、リモートで授業を行うことに対しては日本ではまだ抵抗があると予想される。

海外においては、リモート授業の効果についての分析が行われている。Hammond and Shoemaker(2014)⁽⁶⁾は、アメリカの農業カレッジにおけるプログラムで、キャンパスでの授業、オンライン授業(本稿で定義したリモート授業に相当)、これらをミックスした授業の効果について分析を行い、オンライン授業とキャンパスでの授業を比較すると、学術的、社会的統合の尺度でオンライン授業が有意に低く、オンラインの学生の社会的尺度を改善するためにコミュニケーションの要素を取り入れることを提案している。Wei, Chen and Kinshuk(2012)⁽⁷⁾は、オンライン授業(本稿で定義したリモート授業に相当)における受講生の孤独さを軽減する必要があることを指摘する。彼らの研究では、「ユーザーインターフェイス(User interface=ラーニングシステムを容易に扱うことができること)」や「社

会的な手がかり (Social cues = オンライン授業社会的な手がかりが豊富であると認識すること)」が、オンライン学生の「社会的存在 (Social Presence = オンライン授業で他の知的な学生とつながっていることを感じているか)」に有意な影響を与えること、また「社会的存在 (Social Presence)」が学びのパフォーマンスにも有意な影響を与えることを示している。Zhu(2012) は、オンラインのグループ討議による生徒の満足度、パフォーマンス、知識形成について、フィンランドと中国の大学生で分析した。その結果、学生は E ラーニングの環境の機能に満足しており、協力してワークをする機会を喜んでいること、協力して学ぶことが学びのコンテンツをより深く理解するというところに賛同しているという結果を得た。

このように、リモート授業であっても、他の学生とつながる工夫をすることで、十分効果を上げることができることが示唆される。

また、リモート授業の効果があるかどうかは、個人の準備や性質が大事であるとする研究もある。Xu and Fan(2015)⁽⁸⁾は、オンライン上で協力して学ぶ環境におけるグループワークマネジメントの効果を実証分析した。その結果、「オンライングループワークマネジメント (= 静かな場所を探す、すべきことを見失わない、計画を立てる、インターネットを行う時にはグループワークをやめる、メンバーに落ち着くように伝える)」は、「フィードバック (= グループメンバーやインストラクターにモニターされているかどうか)」、「ピア主体の考え方 (= オンライングループワークに参加することで、他の参加者に認められ、グループで働く機会を得ることができるか)」、「学び主体の考え方 (= オンライングループワークに参加することで、コミュニケーションを学ぶことができるか、より生産性を高めることができるか)」、「助けを求めること (= インストラクターに分からないことを尋ねるか、グループメンバーに必要な時に手助けをしてくれる人を識別しようとするか)」、そして、オンラインコースの数が正の相関を持つことがわかった。Yukselturk and Bulut(2007)⁽⁹⁾は、トルコの大学のオンラインコンピュータプログラミングのコースに参加した受講生のデータを利用し、オンライン授業で成功する要因として、受講生の自己制御 (self-regulation) が重要であることを示している。

3. アンケート調査から見るオンラインを利用した講義に対する学生の考え

本節では、オンラインを利用した授業に対する若者の考え方についてのアンケート調査結果を示す。このアンケートは著者が担当する大学2年生前期開講科目「ミクロ経済学」

において、2020年4月27日から5月4日(月)に受講生に回答してもらった「遠隔授業に関するアンケート調査結果」を紹介する。このアンケート調査より、高校生と近い世代の若者が遠隔授業に対してどのように受け止めているかがわかることが期待される。この科目は2年生以上に開講されている。履修登録している学生は187名であったが、うち、回答者は126名であった。

アンケートを行った時点では、本学ではオンラインを活用した授業がスタートしたところである。「ミクロ経済学」では、moodleという授業支援サイト(講義の登録学生のみ閲覧可能)に、毎回、①パワーポイントのレジュメ、②①のレジュメにナレーションを付けた動画、③理解度を確認する問題2問(出席課題)、④成績評価に加味するとして、重要用語の穴埋め問題であるPost Testの4つを掲載し、取り組ませた。通信環境について学生に差があることを配慮し、③の出席課題の締め切りまでは講義当日から1週間の猶予を設けた。アンケート後の5月からは、GoogleのWeb会議用アプリであるmeetを利用して、従来の授業時間に合わせてリモート授業を配信した。このアンケート調査時点では、リモート授業配信は行っておらず、アンケート調査はその検討も兼ねて行われた。

まず、オンライン授業に利用しているデバイスを表1に示す。

表1 オンライン授業に利用しているデバイス

| 選択肢 | 回答者数 |
|----------------|------|
| ノートPC | 66 |
| スマホ | 52 |
| デスクトップPC | 3 |
| 無回答 | 3 |
| タブレット (iPadなど) | 2 |
| 総計 | 126 |

多くの学生がノートパソコンないしはスマートフォンを利用していることがわかる。ノートパソコンの利用の方がやや多い。また、この時点ではWeb会議システムを使ったリモート授業を検討している段階だったので、今後の授業の進め方について、学生に尋ねた結果を表2に示す。

表2 今後の授業の進め方について

| 選択肢 | 回答者数 |
|-------------------------------|------|
| レジュメと音声付きレジュメでよい。 | 78 |
| レジュメだけで十分であり音声は必要ない。 | 29 |
| テレビ会議システム等を使った講義時間内での授業を希望する。 | 13 |
| 無回答 | 3 |
| その他 | 3 |
| 総計 | 126 |

学生は現在行われているもので納得する傾向があるようで、現行の「レジュメと音声付きレジュメ」との回答が最も多かったが、一方で、Web会議システムを使った授業も期待する声も少なからずあり、このアンケート以降に、meetを利用したリモート授業をスタートさせている。

最後に学生の自由記述欄から抜粋する。「このままでも大丈夫だと思います。」「非常にやりやすくありがたく思っています。これからも同じように続けて行って欲しいです。」という現状維持意見が多く、また、「レジュメだけでは物足りないところもあったのですが、音声付きレジュメもあるのでとてもわかりやすいです。」「音声付きレジュメだと、普通のレジュメよりも説明があつて理解が深まるのでいいと思いました。このまま音声をつけたレジュメもつけて欲しいなと思います。」と音声付きのレジュメを評価する意見もあった。しかし、「授業を行うほうがいいと思う。そのほうが理解を深められると思う。」という授業風景の同時配信の希望意見もあり、さらに、「授業がなかったらなかったので知識が本当についているか不安になる。今までの所をまとめたテストのようなものを希望者に配布する等、何か補うものを希望します。」という、対面授業でないことからの不安の吐露もあった。一方、「レジュメだけだとわかりにくいところがあり、音声が付くことで少しわかりやすくなって言います。でも、まだちょっと理解しづらいので、リアルタイムじゃなくても、画面共有の録画とかでカーソル付きとかだともう少しわかりやすいんじゃないかと思いました。」という掲載する動画に対する具体的な注文もあった。

アンケート結果より、多くの学生はデバイスを使ったオンライン授業に比較的すんなりと順応していることがわかる。一方で、リモート授業を希望する声もあり、素材だけを提示したオンライン授業に対して不安を感じていることもわかる。

アンケートよりわかるのは、教員同様、学生もコロナ禍という不測の事態に戸惑いつつ

も、講義の在り方について自分なりの意見をしっかりと持ち、教員や大学側に伝えたいと思っているということである。そのため、高校でもオンラインを使う授業やリモート授業を取り入れる場合には、学生の意見をアンケート等で頻繁に確認し、フィードバックしていくことの必要性を感じる。

4. Google アプリを使った授業の設計

学習指導要領から見る対象単元の目的

本研究で例として取り上げるのは高校公民科の「労働問題」である。参考にするテキストは、株式会社第一学習社の「高等学校 改訂版 政治・経済」より、「今日の労働問題」の単元⁽¹⁰⁾である。このテーマは、公民科政治・経済の大項目「A 現代の日本における政治・経済の諸問題」の中分類「(2) 現代日本における政治・経済の諸課題の探究」に含まれる。その一つ「多様な働き方・生き方を可能にする社会」では、日本の労働市場の変化について「日本の総人口とともに労働力人口が減少する中、労働力不足を人工知能（AI）やロボットの活用により仕事の代替が可能になってきている。また、情報通信技術（ICT）を活用し、時間や場所を有効に活用できる柔軟な働き方であるテレワーク、雇用関係によらない働き方であるフリーランスなどが進展するなど、就業形態が多様化し労働市場は大きく変化している。また、日本の労働市場の特徴であった終身雇用制や年功序列賃金体系などについても変化が見られる」とし、その上で、「それぞれの事情に応じた**多様な働き方・生き方を選択できる社会の在り方**について、**労働保護立法の策定**や労働組合の果たす役割、労使協調などにより雇用の安定を確保するという考え方と、規制緩和による就業形態の更なる多様化、成果主義に基づく賃金体系、労使の新しい関係などにより労働力を効率的に活用するという考え方とを対照させ、**年齢で区分せずに能力や意思があれば働き続けられる雇用環境の整備**、さらに**仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の観点**などから探究できるようにする」ことを目標としている。さらに具体例として、「正規・非正規雇用の不合理な処遇の差や長時間労働などの問題、派遣労働者やパートタイマーなど非正規労働者、女性や若年者、高齢者(略)など具体的な事例を取り上げて自分の考えを説明、論述できるようにすることが考えられる」⁽¹¹⁾ようになることが目標とされている。

そこで、働き方改革関連法のメインテーマである「長時間労働の是正」「同一労働同一賃金」を取り上げ、これらの法改正がなぜ必要となったのかを、日本の伝統的雇用制度（終身雇用、企業別組合、年功賃金制）を踏まえて理解させ、それに対する自分の考えを説明

できるようにすることを目標とする授業の開発を行う。

講義の開発

①授業テーマ：働き方改革を考える

②テキスト：「高等学校改訂版政治・経済」（株式会社第一学習社）pp.172-178「第1章 現代経済のしくみと特質、13. 労働問題」、pp. 224-225「第1章 現代日本の政治や経済の諸問題、3. 労働と雇用をめぐる問題」

②目標：2019年度より順次施行される働き方関連改革法について、その中心となるテーマとなぜそれが必要となっているのかを、日本の労働事情の変化を踏まえた上で説明できる。

③展開計画（表3）

| 教師の働きかけ | 生徒の学習活動 | 資料 |
|--|--|------|
| 1. 第二次世界大戦後から最近までの日本の労働市場の変化を振り返る。 | P172-178のグラフを確認しつつ、何がどう変化してきたかを確認させる。 | 教科書 |
| 2. 課題文①の設定を説明する。 | 課題文①の設定を確認する。 | 課題文① |
| 何歳まではたらかきたいですか？ | | |
| 3. Googleフォームで作成したアンケートに回答させる。 →集計結果の確認 | （予想される結果） 60歳、65に集中 なぜ、これらの数値が多いのかを考えさせる。定年年齢の話が出ると予想。 | グラフ |
| 4. 高年齢者雇用安定法を紹介 定年制度を設けている企業の比率、うち、何歳を定年年齢としているかの構成比を紹介 | 法律では定年年齢は60歳以上なのに、なぜ、60歳ぴったりを定年とする企業が多いのかを考えさせる。 | |

| 5. 課題文②の設定を説明する。 | 課題文②の設定を確認する。 | 課題文② |
|---|--|--------------------------------|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 同じ会社で働き続けたいですか？ </div> | | |
| <p>6. Google フォームで作成したアンケートに回答させる。 →集計結果の確認</p> <p>7. 七五三離職、勤続年数国際比較のデータを示す。</p> <p>8. 終身雇用制と年功序列型賃金体系について説明。課題文①②とどうつながるかを考えさせる。 →高度経済成長期で労働力を育成するために有効なシステムであることを確認。</p> <p>9. 年功序列型賃金体系と生産性の比較。</p> <p>10. 働き方改革の2大テーマ「長時間労働」・「同一賃金同一労働」の説明。併せて、非正規社員比率の推移、女性労働力率の推移のグラフを提示。</p> | <p>(予想される結果) 同じ会社に長く働き続けたいという意見が多い。 なぜかを考えさせる。安定している、企業内で技能を身に付ける、などの意見が出ると予想。</p> <p>日本での長く働くことが一般的。なぜかを考える。</p> <p>終身雇用制、年功序列型賃金体系の利点を考えてもらう。 安定性、企業内での労働力育成、という視点の意見が出る予想。</p> <p>両者の大小関係について、3パターンを示す。それぞれについて企業の取る行動を予想させる。</p> <p>この2つが必要となった背景を、日本的雇用制度と非正規社員比率の上昇、女性の社会進出との関係から理解させる。</p> <p>課題文③の設定を理解する。</p> | <p>グラフ</p> <p>図</p> <p>グラフ</p> |

| | | |
|--|---|------|
| 1 1. 課題文③の設定を説明する。 | | 課題文③ |
| 皆さんが働く場合、何を重視しますか？ | | |
| Google フォームで作成したのアンケートに回答させる。 →集計結果の提示。 1 2. まとめ | →皆が望むような働き方をするためにはどのような環境が必要かを考えてもらう。 (Google クラスルームより自分の考えについて文章でまとめ課題として提出。) | |

Google アプリの活用① meet

meet は Web 会議用のアプリである。Zoom やマイクロソフト Teams 等、他のリモート会議用アプリと同様に資料を共有できるので、あらかじめ作成したパワーポイント資料や Google フォームの集計結果を示しつつ、授業を進めることが可能である。今回提案する授業では、基本は教員がパワーポイントを提示しつつ授業を進め、生徒に質問を投げかける時には、チャット機能を使わせるか、対象学生のみマイクをオンにするかして対応することになる。一方で、Zoom に備わっているようなグループディスカッションの機能がないといったマイナス面もある。また、生徒に参加してもらう際にはカメラ、マイクをオフにするのが基本であるが、その場合、教員側は生徒の表情から反応を見ることができない点も欠点である。

Google アプリの活用② Google クラスルーム

Google クラスルームは他の Google アプリと連動しているため、Google クラスルームで授業のコースを設定しておく、1. 授業専用の meet の URL を設定できる、2. Google ドライブに保存してあるファイルを学生と共有できる、3. 課題の提出をさせることができる、といった利点がある。Google フォームで作成したアンケートにアクセスするアドレスを掲示することもできる。この Google クラスルームをクラスのサイトとして、ここを起点とした授業展開にすれば学生の混乱も少なくなると予想される。

Google アプリの活用③ Google フォーム

Google フォームは、アンケートを作成するアプリである。授業で投げかけられた質問に対して、クラス全体の回答を集計したものを瞬時に示すことができる。集計結果を共有することで、リモート授業でも対面授業と同様に、他のクラスメートの存在を感じることができる」と期待される。また、回答では匿名性が保たれることから、生徒も自分の意見を回答しやすいという利点もある。

先行研究では、オンライン授業の問題点の一つに生徒の孤立感をあげている。アンケート調査によって他の生徒の考えをタイムリーに知ることは、その解消につながることを期待される。

先ほどの授業の展開計画では3つの課題文を投げかけているが、生徒には、Google フォームで作成したアンケート調査に入力する形で回答してもらおう。Google フォームへのアクセスは、Google クラウドにアンケートのサイトを掲示するか、無料のQRコード作成サイトを利用してアンケートのサイトのQRコードを作成し、学生にそれを読み取らせることを予定している。

図1にGoogle フォームを使ったアンケート例の一部を示す。これはオープンキャンパスの体験授業に参加した高校生向けに作成したものである。

図1 Google フォームのアンケート項目

体験授業アンケート20200920 ☆

質問 回答 6

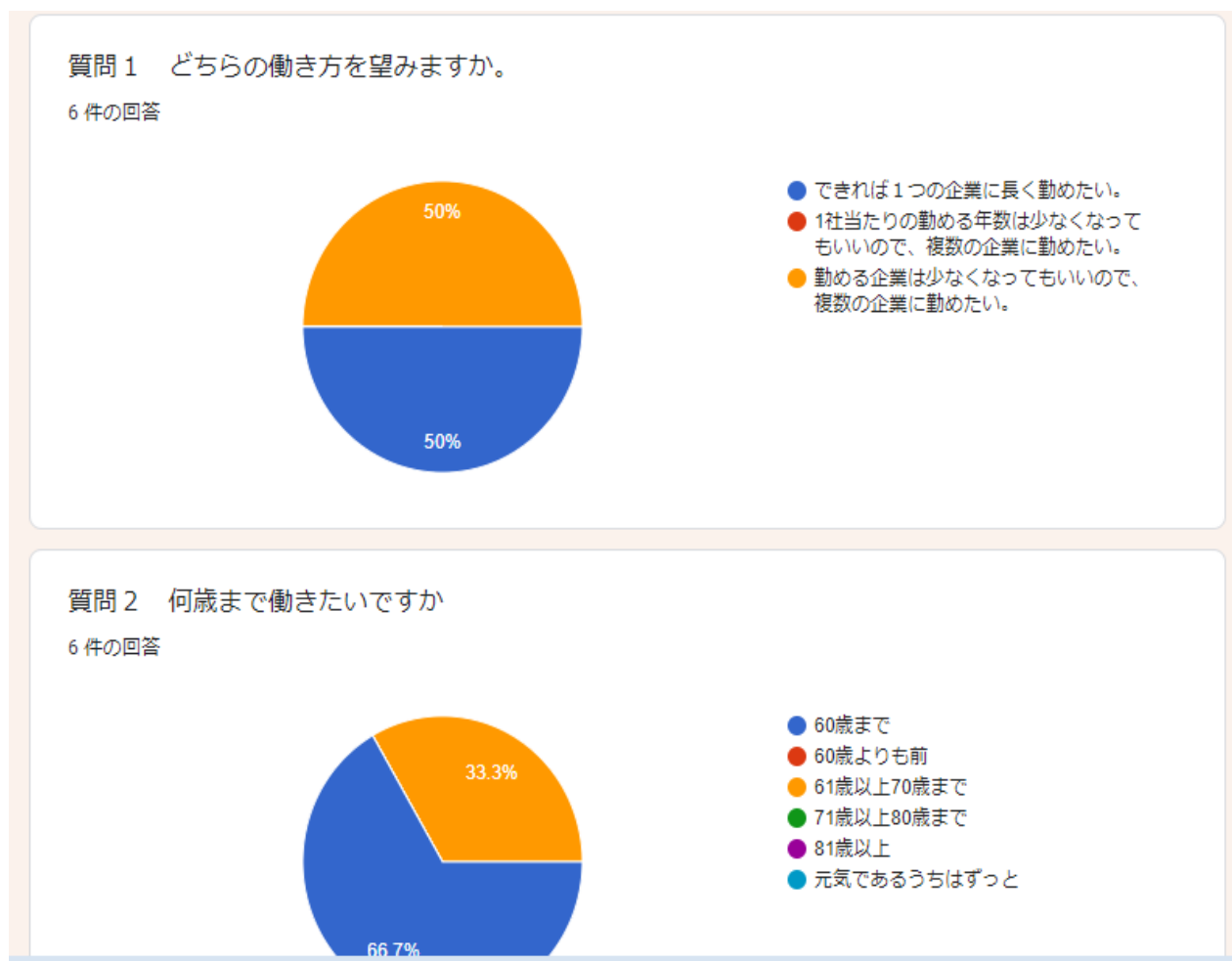
質問1 どちらの働き方を望みますか。

- できれば1つの企業に長く勤めたい。
- 1社当たりの勤める年数は少なくなってもいいので、複数の企業に勤めたい。

質問2 何歳まで働きたいですか

- 60歳まで
- 60歳よりも前
- 61歳以上70歳まで
- 71歳以上80歳まで
- 81歳以上
- 元気であるうちはずっと

図2 Google フォームのアンケート集計結果(部分)



Google フォームの利点は、図2で示すようにアンケートの集計結果を瞬時にグラフで可視化できる点である。したがって、授業の要所要所で生徒に課題文に対して回答させ、その結果を続けて表示してフィードバックすることで、一方向でなく、学生に問題意識を持ってもらいながら進める授業を行うことが可能である。

5. 考えられる問題点とその克服方法

オンラインの活用に対して考えられる課題の一つ目は、家庭により通信環境が異なる点である。とくにリモート授業の最中にネットワークが切断すると非常に困る。冒頭で挙げた新聞記事では、「県内の全十九市町のうち十八市町が未導入で、金沢市は「調査中」と答えた。県立高校は全三十八校のうち十六校で取り組んでいる。同時双方向型のオンライン学習が進まない理由として、白山市教委は「必要だが、家庭で子どもたち全員のICT（情報通信技術）環境を整えないと、公教育ではできない。教員も慣れていない」と回答。小

松市教委は「小学校低学年は自宅で一人で指導を受けることが難しい」と話した」と続く。さらに、「日本のICT教育は導入の遅れが指摘される。経済協力開発機構（OECD）の二〇一八年調査によると、学校・学校外でのデジタル機器の利用時間は加盟三十七カ国で最下位。文部科学省が今年四月に公立小中高校・特別支援学校を対象にした調査でも、同時双方向型オンライン学習の実施は5%にとどまった。多くの市町は、ケーブルテレビや学校のホームページを活用した家庭学習をしてもらっているが、教員や教委が作った動画を児童生徒が見る形にとどまる」とあり、日本社会の通信環境整備の遅れが一番の問題とえる。菅政権では、デジタル化に力を入れることを明言しており、今後、この課題が国レベルで解消されることを期待したい。

2番目の課題として、保護者がスマートフォンやタブレットを使った授業に対して拒否反応を起こすことが挙げられる。香川県で4月1日に施行された「ネット・ゲーム依存症対策条例」は18歳未満を対象にゲーム利用時間を1日60分、休日は90分までとし、スマートフォンは中学生以下が午後9時まで、それ以外は午後10時までとする目安を設けた⁽¹²⁾。2020年10月5日日本経済新聞朝刊では、都市部では高校でEスポーツのクラブができたが、ゲームの時間を3時間にしている、など長時間のデバイス利用に対しては良い印象はない。

一方、2020年9月30日NHKのNEWS WEBの記事では「ゲームやインターネットの依存症対策として、子どもがゲームをする時間を平日は60分までを目安にする」とした香川県の条例は、ゲームを自由にすることを基本的人権として保障した憲法に違反するとして、県内に住む男子高校生らが30日、県に損害賠償を求める訴えを起こし⁽¹³⁾」たとある。

3番目は教育の質の保障である。対面と比べた時に、遠隔授業がオンラインを利用した授業が質の面で劣るのかどうか、理解度をチェックするなどして頻繁に確認していく必要がある。

3番目に関して、meetでは授業を進める際は、生徒のカメラはオフとさせるために、生徒の表情が見えないこと、パワーポイントの画面を見せながらの授業では、板書と違って生徒が漫然と聞き流す可能性があるため、ノートテイクの時間に配慮したり適宜質問に回答させたりして、聞き流すだけの授業にならないようにすることも課題である。アンケートの集計を表示することも学生の注意を促す一つの方法と期待される。

6. むすび

本研究では、コロナ禍でも石川県の高校でオンラインを利用した授業が進まなかったことを踏まえ、高校も企業や大学の動きから後れをとらないよう、一連の Google アプリを利用したりリモートでの公民科授業の提案を行うものである。また、先行研究のサーベイを行い、大学生向けのオンライン講義に対するアンケート調査の結果を示すことで、高校の授業における効果的なリモート授業の在り方を検討した。

先行研究のサーベイより、日本ではオンラインを活用した授業は試みられているものの、完全なリモート授業に対しては抵抗が強いこと、海外ではリモート授業の効果についての研究が進んでおり、リモート授業では生徒の孤立感の解消が課題であることが分かる。そこで、授業設計案では、Google フォームを利用したアンケート調査を授業にいくつかはさみ、瞬時に集計結果をグラフで可視化することによって、クラスの他の生徒との繋がりを意識させることを提案した。

本研究で設計した授業では、その効果の検証までには至っていない。実際に高校生向けに講義を行い、事後のアンケート調査を行うことで、アンケート調査が孤立感を和らげることに効果があったのか、リモート授業でも対面授業と同様の教育効果があったのかを調べる必要がある。

日本では海外に比べるとリモート授業についての研究が少なく、今後はオンラインを利用したりリモート授業の提案やその効果についての分析が日本においても増えていくことを期待したい。

<注および引用文献>

-
- (1) 「【石川】オンライン授業 進まぬ県内 ビデオ会議型 公立小中ほぼゼロ」北陸中日新聞 Web サイト,2020年5月24日 02時00分 (5月27日 05時06分更新)。
 - (2) 三浦朋子,2017,「電子黒板を活用した ICT 教育の実践例～イギリスにおける教育方法を事例として～」 亜細亜大学家庭教育研究紀要。
 - (3) 大木誠一 (2004)「思考支援型の歴史授業をめざして一覚える歴史授業から考える歴史授業へ」, コンピュータ&エデュケーション VOL.17,pp.70-76.
 - (4) 中條克俊(2017)「社会科教育とアクティブ・ラーニング :ICT活用授業・グループ討論授業の実践とその自己分析」,駿河台大学教職論集 第2号,pp.1-20.
 - (5) 福田正弘(2007)「ゲーム作りを通して学ぶ社会科授業構成 -「公民科教育」におけるゲーミング授業-」,長崎大学教育実践総合センター紀要, 6, pp.93-102.
 - (6) Danielle E. Hammond and Candice Shoemaker(2014)“ Are there Differences in Academic and Social Integration of College of Agriculture Master's Students in Campus Based, Online and Mixed Programs?”, NACTA Journal , Vol. 58, No. 3, pp.

180-188.

(7) Chun-Wang Wei, Nian-Shing Chen and Kinshuk(2012)” A model for social presence in online classrooms”, Educational Technology Research and Development , June 2012, Vol. 60, No. 3, pp. 529-545

(8) Jianzhong Xu, Jianxia Du and Xitao Fan(2015) “Students' Groupwor Management in Online Collaborative Learning Environments”, ournal of Educational Technology & Society , Vol. 18, No. 2 , pp. 195-205.

(9) Erman Yukselturk and Safure Bulut (2007)” Predictors for Student Success in an Online Course”, Journal of Educational Technology & Society , Vol. 10, No. 2, Quality Research for Learning, Education, and Training, pp. 71-83.

(10) 株式会社第一学習社『高等学校 改訂版 政治・経済』、2017年発行、pp.177-178.

(11) 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編」、2018年7月、pp.142-143.

(12) 「「ゲーム1日60分」香川で条例成立、依存症対策議論促す」日本経済新聞オンライン記事,2020年3月18日。

<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO56932160Y0A310C2LA0000/>

(13) <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200930/k10012642201000.html>

< 研究論文 >

中学生の家庭科食文化領域における 地域の食材と郷土料理への意識

前田 理香*

**Junior high school student's awareness of local food and
ingredients in area of home economics at school.**

Rika MAEDA*

概要：

中学校家庭科で教育する『食生活』の内容の一つである『日常食の調理と地域の食文化』の単元において、日常食としての地域の食材を調理した食事と地域の食文化をとりあげた。この際、地域の食材および食文化に対する学生の興味や関心・意識について探った。その結果、富山県に在住の中学生においては、地域の庄川水系の自然と関連した自然環境から生まれた農作物に対する興味や関心が多数を占め、代表的な郷土料理は『ますの寿し』を挙げた生徒が全体の85%であり、この全ての生徒が実際に『ますの寿し』を食べたことがあると答えた。中学生の地産地消への取り組み、地域の伝統的な食文化の継承や伝統として受け継がれてきた郷土料理に関する高い意識を確認したことから、今後の持続可能な社会を目指したなかでの家庭科教育の在り方について検討をした。

キーワード：家庭科教育 食文化 地産地消 郷土料理 SDG s

* 金沢学院大学短期大学 食物栄養学科 准教授

1. はじめに

中学校では、文部科学省が中央教育審議会答申⁽¹⁾で示した学習指導要領改訂の基本的な方針に示されていることを踏まえて2017年に新学習指導要領⁽²⁾が公示されている。この中央教育審議会では家庭科における資質および能力については、科学的な理解、実践的・体験的な学習活動、生活を工夫し創造しようとする態度、生活の中から問題を見出して課題を設定しそれを解決する力などがある。この中で科学的認識とは、実証的・合理的・体系的に物事を見定め、その意味を理解することであると定義しており家庭科が目指す実践的な態度は、学校での学びを生活に生かす力を育てることにつながるとしている。文部科学省が中央教育審議会答申における家庭科の見方・考え方としては、各教科の教育と社会をつなぐ本質的な意味として生涯にわたって自立し共に生きる生活を創造するために家族や家庭、衣生活、消費や環境などに係る生活事象を協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築の4つの視点でとらえており、この持続可能な社会の構築におけるSDGsにおける目標達成のために家庭科教育の果たすべき役割は大きい。中学校における技術・家庭科において、学習指導要領における食生活の内容は、食事の役割と中学生の栄養の特徴、中学生に必要な栄養を満たす食事、日常食の調理と地域の食文化から構成されている。これらは課題をもって健康・安全で豊かな食生活に向けて考え、工夫する活動を通して中学生に必要な栄養の特徴や健康によい食習慣、栄養素や食品の栄養的特質、食品の種類と概量、献立作成、食品の選択と調理などに関する知識及び技能を身に付け、これからの生活を展望して、食生活の課題を解決する力を養い、食生活を工夫し創造しようとする実践的な態度を育成することをねらいとしている。さらに日本の食文化への理解を深めるために、地域の食材を用いた調理として和食を扱うことが導入され、和食は、平成25年には和食日本人の伝統的な食文化がユネスコ無形文化遺産に登録され、⁽³⁾日本の伝統的な食文化の継承に向けた取組も推進されている。また家庭科以外の他教科等の学習と関連を図ること、食育については、小学校における学習を踏まえ他教科等との連携や学校給食との関連を図るとともに、高等学校家庭科との円滑な接続のために、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な定着を図るよう配慮することが明確に示されている。生活の中で食事が果たす役割については、小学校における健康の保持増進、成長などの食事の役割の学習を踏まえ、食事を共にすることにより人間関係を深め、偏食の改善、栄養のバランスのよい食事にもつながったりすること、食事が文化を伝える役割として行事食や郷土料理もあることを理解できるようにすること、さらに、小学校家庭科や保

健体育科等⁽⁴⁾との関連を図り、食事と健康に関する調査結果等を活用して、食事が果たす役割を考えたりする活動などについても示されている。日常食の調理と地域の食文化に関して身に付けるべき知識及び技能に関して理解し適切にできることとしては、地域の食文化について理解し、地域の食材を用いた和食の調理が適切にできることがあげられており、この項目については、さらに、だしを用いた煮物又は汁物を取り上げることや地域の伝統的な行事食や郷土料理を扱うこともできることとされている。地域の食文化について理解し、地域の食材を用いた和食の調理が適切にできることに関しては、地域の食材を用いた和食の調理を扱い、地域の食材のよさや食文化について理解し、それらを用いた和食の調理ができるようにすることが求められており、地域の食文化については、地域又は季節の食材を用いることの意義について理解できるようにすることがある。また地域の食材は生産者と消費者の距離が近いためより新鮮なものを食べることができるなど、地域又は季節の食材のよさに気付くことができるようにすること、実際に食材に触れ、和食の調理をすることを通して自分の住む地域の食文化についても理解できるようにすることが求められている。地域の食材を用いた和食の調理については、日常食べられている和食として、だしと地域又は季節の食材を用いた煮物又は汁物を取り上げ、適切に調理ができるように、また、小学校で学習しただしの役割を踏まえ、だしの種類や料理に適しただしの取り方に気付くことができるようにすることや、地域又は季節の食材についても調べ、それらを用いた和食の調理をすることがある。さらに、地域の実態に応じて、地域の伝統的な行事食や郷土料理を扱い食事の役割と中学生に必要な栄養素を満たした食事が果たす役割との関連を図り、食事には文化を伝える役割もあることを理解できるようにするとされている。

食に関する指導については、技術・家庭科の特質に応じて、食育の充実に資するよう配慮することを義務化した食育基本法が成立したが、この中で⁽⁵⁾、食に関する知識と食を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てることが求められている。さらに食育推進基本計画が制定され、様々な取組が行われている。⁽⁶⁾中学校においては、技術・家庭科における食に関する指導を中核として、学校の教育活動全体で一貫した取組を一層推進することが大切であり、技術・家庭科における食に関する指導については、小学校における学習を踏まえ、食事の重要性、心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方、食品の品質及び安全性等について自ら判断できる能力、望ましい食習慣の形成、地域の産物、食文化の理解、基礎的・基本的な調理の知識及び技能などを総合的に育むことが大切であるとされ、総合的な学習の時間における取り組みも行

われている。食生活を家庭生活の中で総合的に捉えるという技術・家庭科の特質を生かし、家庭や地域との連携を図りながら健康で安全な食生活を実践するための基礎が培われるよう配慮するとともに、必要に応じて、栄養教諭や地域の人々等の協力を得るなど、食育の充実を図るようにすることが大切であり、実際に地域の生産者が学校に来校し、直接学生達に生産者の声を伝える取り組みや、給食において地域の食材を使用した献立作成なども実施されている。さらに、日常食の調理と地域の食文化について、課題をもって、食品の選択と調理、地域の食文化に関する基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常食又は地域の食材などを生かした調理を工夫することができるようにすることをねらいとしており、特別活動における「食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」の学習などとの関連を図るよう、配慮することも含まれている。(7)

本研究においては、中学校家庭科で教育する食生活の内容の一つである日常食の調理と地域の食文化の課目において日常食としての地域の食材を調理した食事と地域の食文化をとりあげ、この授業内で実践をした、地域の食材および食文化に対しての生徒への質問事項から、学生の地域の食材および地域の食文化に対する興味や関心、意識について探り、中学生の今後の食に関する指導における実践および持続可能な社会を目指したなかでの家庭科教育の在り方について検討をした。

2. 研究方法

富山県内に在住の中学校1年生58名および3年生88名を対象に、地域の食材および食文化に関しての授業内のワークシートの記述(令和2年2月)を、1年生は、『地域の食材を生かした調理をしよう』東京書籍教科書の新版『新しい技術・家庭』(p84-86)についての授業時間内において、また3年生については1年次に食生活領域を学んでいることを踏まえたうえで、3年生における学習領域である『消費や環境 私たちの消費生活と環境における持続可能な社会を目指そう』、東京書籍教科書の新版『新しい技術・家庭』(p244-246)についての授業時間内において実施した。

ワークシートの記入項目として、地域の伝統野菜や農産物/富山県の郷土料理/富山県の郷土料理で食べたことがあるもの(食べた場所など)/北陸地方(石川県または福井県)の郷土料理・食材(野菜など)/北陸地方の郷土料理で食べたことがあるもの/をとりあげ各項目に関しては自由記述とした。また富山県の郷土料理で食べたことがあるものに関しては、おすすめ度の項目を作成し、星1から星5までの5段階で評価をした際に、該当の郷

土料理が星いくつになるかも評価に任せ、星が多いものほどおすすめ度が高いという設定で実施した。

3. 結果および考察

(1) 野菜および果物類における地域の食材

地域の食材として考えられる食品名については、玉葱が全体の回答において73%をしめており、玉葱が全ての食材において最も高値を示した。この要因としては、富山県の砺波市では『雪たまねぎ』が地域の特産物の代表的なものであることにありと推察される。『雪たまねぎ』と呼ばれている砺波産玉葱は、特徴として、冬は雪の中で成育をし、春には雪解けの水を吸収することから、大変みずみずしくさらに肉厚な玉葱に育つことである。これは雪の中で成育することに起因して収穫までの農薬の使用回数が少ない。小学校における食育の中に取り入れられていること、小学校および中学校における学校給食において頻繁に使用されている食材であり、生徒たちの中での『雪たまねぎ』への認知度が高いことから、この結果につながったものと考えられる。1年生については給食の時間において、地元の玉葱生産者との交流会を開催し、給食の時間に生産者とともに『雪たまねぎ』についての話をして実際の生産者の声を聴く機会があり、その食育の効果が今回のような結果に表されているものと推察される。一方、小学校の食育教育において、調べ学習の中で『雪たまねぎ』に関しての学習の実施や、生産者の交流、さらに日常的な給食の献立などにも取り入れられている食材であるにも関わらず、地域の食材として約1/4の生徒が玉葱を挙げられてはいない。なお、今回作成をした教材のワークシートにおいては、食材名に関して、選択式ではなく自分で考え記入をする形式としたため、玉葱を記入していない生徒もいたことが考えられる。食材の項目を選択式として、自分が地域の食材として知っているものに○をつけなさいのような設問にした場合には、今よりも多い人数の生徒が地域の食材として知っているとして玉葱を挙げていたのではないかと考えられ、生徒の主体的な学びへの取り組みが進むように、教材研究を行うべきであるという点も課題として挙げられた。

次にゆずは約半数の生徒が挙げていた。これも地域の特産物としてゆずが有名であることにありと推察される。富山県のゆずは砺波市庄川名産の『庄川ゆず』が有名であり、強い香りと厚い皮肉が特徴であるが、さらに地域の祭りとして『庄川ゆずまつり』も毎年開催されていることから、生徒にも馴染みのある食材として認知度が高いことが明ら

かになった。ゆず以外には『ゆずもち』，『ゆず味噌』なども生徒には馴染みのある特産物であることが明らかになった。

りんごは全体の回答において7%であったが，このりんごに関しては庄川の東側にある庄東丘陵のふもとの般若地区においてりんご栽培を行っている。8月～11月の約3ヶ月間にわたって事務所や農産物直売所などで販売され，生徒達が生活する地域のスーパーなどで目にすることが多いという環境の影響もあると考えられる。さらに，ジュースなどの販売が行われていることが認知度に影響しているといえる。

柿は全体の回答において4.7%であったが，柿は特に干し柿が地域の食材として有名である。富山県南砺地方では日常的に親しまれる高品質な干柿，大玉で糖度の高い『あんぼ柿』として販売されている。

その他には1%未満としてにらがあるが，にらは南砺市・砺波市でも生産されている『アルギットにら』が有名であり，市場や生徒達が生活する地域スーパーで販売されているため，にらを挙げた生徒がいたと考えられた。

(2) 穀類および芋類における地域の食材

穀類としては『大門素麺』が全体の回答において51%で非常に高値を示した。『大門素麺』は給食において提供されている場面も多々あり，小学校の時から地域の食材，さらに郷土料理の一つとしても取り入れられている食材である。11月から翌年の3月までに，庄川の伏流水を使い寒風にさらして作られ，全国的にも珍しい手延べそうめんが強いコシとなめらかな喉ごしを持つ素麺が作られており，『大門素麺』を生産している大門地区に素麺作りの製法が伝わったのは江戸後期からだが，今は13軒の生産者が昔ながらの味と形を守り伝えている。生徒の中には実際の生産者の話を聞いた者もいて，この『大門素麺』は地域の代表的な特産物であるといえる。『大門素麺』は価格が高いがそれにも関わらず，地域の食を代表する食べ物として，生徒にも伝えられていることが明らかになった。

里芋に関しては約3%の生徒が挙げている。里芋は白く柔らかく粘りがあり，もっちり甘いのが特徴で，南砺市は里芋の産地として知られている。

米は全体の回答において13.6%の生徒が挙げている。学校給食においても米は主食として用いられており生徒には馴染みが深い。また，家族，祖父母や親戚に米の生産を行う者や，米は一般的なスーパーマーケットのような小売店で購入するのではなく，親戚や祖父母が栽培した米を食べている生徒が多く見られた。富山県の米は旨みがあり甘く，品質・食味ともに優れており，富山県は米づくりが盛んな県である。全国有数の米どころで，生

徒は自分の知っている米として富山県のブランド米である『富富富』を挙げている。2018年秋に本格販売開始をされた『富富富』は、マスメディアの効果など普段の日常生活の中で耳にする米のブランド名であり、そのような影響からこのような結果が得られていると推察された。

(3) 魚および肉類における地域の食材

最も多くの生徒が代表的な地域の食材として挙げたのは、『ほたるいか』であった。『ほたるいか』は全体の回答において34%が挙げており、魚および肉類において一番高値を示した食材であった。『ほたるいか』は富山湾で獲れるが、その味やうま味は大変優れているとされており、3月から6月にかけて富山湾全域の定置網で漁獲されている。県内には『ほたるいかミュージアム』があることから、生徒達には馴染みのある有名な地域の食材であるものといえる。

ほたるいかの次に高値を示した食材は『ブリ』で全体の回答において12.3%であった。『ブリ』はその調理特性を生かした『ぶり大根』のように調理をされている。富山県において『ぶり』は平成8年には「富山県のさかな」に選定され富山県を代表する水産物となっている。また品目別年間支出金額及び購入数一世帯あたりは、6674円で全国平均2956円の約2倍であった。⁽⁸⁾地域で獲れる魚の『ぶり』は地産地消により他の地域と比べ価格が安く家庭で多く食べる機会があること、学校給食においても使用されている食材であることにも起因していると考えられる。

次に『鮎』が全体の回答において10.9%であったが、これは庄川で獲れる天然のアユが有名である。生徒においては休日に家族と小矢部川、庄川でアユ釣りに行く者もおり身近な魚として『庄川アユ』が存在していると考えられた。

『昆布』は全体の回答において11.6%であったが、富山県では年間支出金額及び購入数一世帯あたり2020円で全国平均916円の約2倍で全国1位であった。⁽⁸⁾『昆布』は出汁として使用されるだけでなく、様々な調理における食材として用いられている。富山県は『昆布』の消費量が全国トップクラス、しかし国内の『昆布』のほとんどは北海道や東北地方で採られ、富山県ではほとんど採れない。富山県で多く消費される理由としては、江戸時代から明治にかけて大阪と北海道を結び、日本海沿岸の航路を行き来した北前船の影響が考えられる。北前船は北海道からは『昆布』などを仕入れ富山などにもいくつかの寄港地があり、その結果、富山に『昆布』がもたらされることとなった影響、さらに富山県から北海道への移住者が地元にいる家族や親戚に『昆布』を送るなどの交流が生まれ、次

第に富山県民の食生活に浸透してきたと考えられ、富山県では独自の昆布文化が生まれ、浸透していったといえる。

さらに、『かまぼこ』は全体の回答において4.7%であるがこれは、県内に『かまぼこ』の生産会社があり日常的に広告を生徒達が目にする機会が多いことも影響をしていると考えられる。『かまぼこ』は富山湾で捕れた多種多様な近海魚が原料でとした白身の魚を使ったすり身から、独自のかまぼこ文化が育まれたといえる。さらに、すり身のうま味を昆布によって引き出し、また色彩を施すことで見た目も楽しむ富山のかまぼこ文化が生まれている。富山では、婚礼の引出物として持ち帰った『かまぼこ』を切り分けて、親戚縁者や近所に配る習慣があり、この伝統文化の影響も考えられ生徒には馴染みのある食材であるといえる。また富山独自のかまぼことして『細工かまぼこ』があり色づけをしたすり身を鯛などに成形したもので、主に婚礼の引出物として使われている。富山県の『かまぼこ』の年間支出金額及び購入数一世帯あたりは、全国で第3位となっており、これも地域の食材として考えることの一因であるといえる。⁽⁸⁾さらに『しろえび』が3%でありこれは天ぷらなどで食べており身近な食材として『しろえび』を挙げた生徒もいた。少数意見として全体の1.3%には、郷土料理としての『ますの寿し』に起因するといえる『ます』、さらに1%未満には『氷見牛』および『バイ貝』が挙げられた。

(4) 地域の食材に関しての生徒の意識に関して

富山県内の食材に関してのワークシートの記述であったが、自分の生活圏内での食材、『雪たまねぎ』、『庄川ゆず』、『大門素麺』、『庄川あゆ』など他の地域ではあまり知られていない食材名が出ているのが特徴的な結果となった。これは家庭生活だけではなく、小学校での学び、学校給食における食育の効果、また中学校における総合的な学習の時間での学などの学校内における地域社会に関する多くの学びから得られているものであると考えられる。

(5) 富山県の郷土料理

富山県の郷土料理として考えられる料理名を記入した結果、一番に『ますの寿し』が挙げられ、全体の回答において85.6%となり、認知度が大変高くなっていた。この『ますの寿し』の歴史は古く、富山の有名なお土産となっており、富山県が認定する「富山県推奨とやまブランド」の1つである。富山県内では、鱈寿司店も多数あり様々な業者がます寿しを製造している。なお『ますの寿し』のルーツは江戸享保年間に前田利興が徳川吉宗に献上しそれをきっかけに富山名物となったとされている。駅弁として販売されているが、富

山の良質な米が使われており、本授業で使用した教科書⁽⁹⁾においても、日本各地の郷土料理として富山県の郷土料理は『ますの寿し』が示されている。さらに『ますの寿し』と答えた生徒全員が食べたことがありその認知度の高さが現れている。おすすめの郷土料理として『ますの寿し』を挙げている生徒が約90%であり、生徒にとっては『ますの寿し』が馴染みのある郷土料理であるといえる。なお、この『ますの寿し』は実際に家庭内で調理をして食べる内食ではなく、商品を購入して家で食べる中食が100%であった。

他には地域の食材としてあげられていたぶりを調理した『ぶり大根』が全体の回答において15%であり、安価で入手でき調理して内食の食材としてぶりが食されていることが明らかになった。『昆布しめ』は全体の回答において6.1%であり、食材としての昆布の消費量が日本第3位であることに起因し、昆布を使用した調理が家庭内で行われていることが示される結果となっている。

富山県の郷土料理として有名な『よごし』は全体の回答において4.8%であった。『よごし』は、精進料理の一つで、大根の葉をゆでて細かく刻み、味噌でいりつけたものであるが、人参の葉などの野菜でも作り、日常的に食べているという生徒もみられた。

その他『しろえび煎餅』は全体の回答において2.7%であった。『しろえび煎餅』は富山県の土産物として流通をしているが、生徒はこの『しろえび煎餅』を郷土料理として記述をしており、郷土料理の定義に関しての理解が浅い生徒がいることが明らかになった。3%未満の少数意見として『いとこ煮』が挙げられた。『いとこ煮』は根菜類とコンニャク・油揚げなどを煮たものに、あらかじめ下ゆでした小豆を加えて、味噌や醤油などで味付けしたものである。『よごし』と『いとこ煮』は家庭内で内食により食されており、特に祖母が調理をしてくれるという結果が多くみられたため、家庭内において伝統的な食文化の継承が行われていることが明らかになった。しかしながらその比率は低く、これには少子化の影響や核家族化の影響もあるものと推察される。それ故、学校教育全体を通じての食文化の継承を行い家庭科の教科内のみでなく、食育として学校給食、また中学校においては総合的な学習の時間および特別活動などあらゆる教育の場面で食に関連した教育をしていく必要があると考えられる。

(6) 石川県の食材および郷土料理

北陸地方の食材および郷土料理として考えられる料理名を記入した結果、石川県の郷土料理として、『かぶら寿司』が全体の回答において67.4%であった。『かぶら寿司』は、かぶらの間に寒鰯を挟み込み、麴で漬け込んだ金沢の冬の味覚であり、乳酸発酵による、ま

ろやかな味が楽しめる石川県の郷土料理である。全体の約7割の生徒が記述をしている。これは本授業で使用した教科書⁽⁹⁾において、日本各地の郷土料理として石川県の郷土料理として『かぶら寿し』が示されていることが影響したものと考えられた。

また『治部煮』は全体の回答において4.1%となっていた。『治部煮』はだし汁に醤油、砂糖、みりん、酒をあわせたもので鴨肉、麩しいたけ、青菜を煮てできる石川県の伝統的な家庭料理であるが、これは生徒の家族内に石川県出身者がおり、日常的に家庭料理として提供されていることに起因していることも一因として考えられる。また3年生は2年時において金沢に研修旅行に出かけており、その際に、隣接する石川県の食文化に関して学習をしたことも影響しているといえる。

さらに石川県の食材として『加賀野菜』が全体の回答において8.9%であり隣県の食文化に関しても加賀野菜の中で『加賀れんこん』と具体的な食材名を記入している生徒が多くみられた。『加賀野菜』は昭和20年以前から栽培され、現在でも主として金沢で栽培されている野菜の中から、限定15品目が『加賀野菜』に認定されている。これは隣県の石川県の食材の富山県への流通の影響、また北陸三県が密接に関連して相互の交流が多いことに起因していると考えられる。なお『治部煮』という石川県特有の伝統料理が記述形式の回答であったにもかかわらず、記入されていることから明らかであると推察される。

(7) 福井県の食材および郷土料理

福井県の食材としては『蟹』が全体の回答において15%であり、その他の食材名はあがらなかった。生徒においては福井県を代表する食材は『蟹』という意識があり、逆にそれ以外の回答は得られないという結果であった。また、福井県の郷土料理としては『さばのへしこ』が全体の回答において57%であった。『さばのへしこ』は北陸三県の一つである福井県の郷土料理であるが約6割の生徒が記述をしており、これは家庭科の教科内での地域の食文化の学びにおいて、日本各地の郷土料理に対する学習が影響したものと考えられた。また、郷土料理として『越前おろしそば』が全体の回答において3.4%であった。『越前おろしそば』を伝統料理としてとらえている生徒もいることから、近年郷土料理と名物の区別が薄れているという傾向も明らかになった。

(8) 名物と伝統料理

実際の伝統料理と地域の名物の区別がつかない生徒もいることが明らかになった。これは指導の際に伝統料理の定義をより明確に示しながら指導を行う必要があることが明らかになった。例として、石川県の郷土料理として『金箔ソフトクリーム』や『金沢おでん』、

福井県の郷土料理としては『海鮮丼』をあげていた。富山県についてはこのような答えはほとんど確認できなかったが、北陸まで地域を広げると名物と郷土料理の区別が難しい生徒がいることが分かった。今後の指導に、郷土料理は『各地域の産物を上手に活用して、風土にあった食べ物として作られ食べられた、地域や家庭で受け継がれている料理』のことであり、決して『町おこしを目的とした、特定の事業者が近年考案したご当地グルメや土産菓子』ではないことを、より分かりやすく教授する必要があると考える。

4. まとめ

地域の伝統的な野菜や農産物については、玉葱、ゆず、鮎、米、大門素麺といった地域の庄川水系の自然と関連した自然環境から生まれた農作物等を挙げた生徒が多数を占めた。海産物においては、ほたるいかや鰯が、また、郷土料理は『ますの寿し』が多数を占めていた。これらは砺波市の指定する『となみブランド』であるとともに、一部は『富山県推奨とやまブランド認定品』に指定されている農作物等である。これは、行政が地域振興のために行っている施策が有効に働いている証左である。この施策を有効に活用した上で、家庭科の教育の場における食文化領域における学びの充実を図る試みとしての『実際に地域の生産者が学校に来校し、直接生徒達に生産者の声を伝える取り組み』や小学校および中学校における給食の時間などの食育、生活圏内でのスーパーマーケットでの流通、マスメディアの効果等が中学生に大きく影響している。地域の実態に応じて、地域の伝統的な行事食や郷土料理を扱うことで食事の役割と中学生に必要な栄養素を満たす食事が果たす役割との関連を図り、食事には文化を伝える役割もあることを理解できるようにする目標については達成が出来ているといえる。これは、行政、民間企業、教育現場が密接に連携してこそであるものと思われる。

他方、祖母がつくる日常的な家庭料理としての伝統的な郷土料理の継承が行われていることを確認したが、その比率は低く、少子化の影響や核家族化といった家族形態の変化の影響があるものと推察される。また、町おこしのためのマスメディアの活用による影響を受けたであろう実際の伝統料理と地域の名物の区別がつかない生徒もいることが明らかになった。

今後は、各地域の伝統的な地域の食材を活用した郷土料理を詳細に調査した上で、現在実施している家庭科教育に、郷土料理の定義を丁寧に教える着意をもって臨み、食育として学校給食、また中学校においては家庭科の教科内での指導だけではなく、総合的な学習の

時間および特別活動などあらゆる教育の場面で詳細な郷土料理の調査内容を反映させる工夫が必要となってくるものと思われる。

<引用文献>

- (1) 中央教育審議会答申、「幼稚園，小学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領技術・家庭編」，2017
- (3) 農林水産省，ユネスコ無形文化遺産「和食；日本の伝統的な食文化」，2013
- (4) 文部科学省「小学校学校学習指導要領」，2017
- (5) 農林水産省，「食育基本法」，2005
- (6) 農林水産省，「食育推進基本計画」，2017
- (7) 文部科学省「中学校学習指導要領技術・総合的な学習の時間」，2017
- (8) 総務省統計局「家計調査」2017～2019
- (9) 東京書籍教科書 新版「新しい技術・家庭」，p88-89，2016

<参考文献>

- 小野瀬裕子『持続可能な共生社会における若者の自立を促すための家庭科教育のあり方』日本家庭科教育学会誌，62(2)p87，2019
- 田中陽子『新学習指導要領中学校技術・家庭科家庭分野における資質・能力の育成』日本家政学会誌，71(9)p27，2020
- 伊藤葉子『家庭科教育の動向』日本家政学会誌，70(12)p845，2019
- 農山魚村文化協会『伝承写真館 日本の食文化⑥北陸』農山魚村文化協会，2006
- 横山理雄，藤井建夫『伝承食品・食文化 in 金沢』幸書房，1996
- 日本の食生活全集 富山編集委員会『聞き書 富山の食事』農山魚村文化協会，1989
- 加藤秀俊『ふるさとの人と知恵富山』農山魚村文化協会，1993
- 大江正章『地域の力』岩波新書，2008
- 帝国書院編集部『日本各地食べもの地図』帝国書院，2011
- 江原絢子『日本の食文化「和食」の継承と食育』アイ・ケイコーポレーション，2016
- 芳賀 登『全集日本の食文化第7巻』雄山閣，1998
- 江原絢子『日本食物史』吉川弘文館，2009
- 内閣府 SDGs 推進本部『SDGs アクションプラン』2020

< 研究論文 >

同質性から多様性へと学校教育を転換させる
ための教師の役割に関する一考察
「対応」から「受容」へ
小嶋 祐伺郎

The Study of Teachers' role for Innovation in School Education
from Homogeneity to Diversity
From Dealing with Children to Acceptance

Yujiro OJIMA*

概要：近年、社会の急激な変化に伴う教育の抜本的改革が進められている。一方、2020年に世界中を襲った新型コロナウイルスは、私たちの日常を一変させ、現在の学校が抱える様々な問題を顕在化させた。学校教育の何を変えなければならないのかが問われている。本稿は、その視点として多様性をキーワードに、学校教育を変えていくための子ども理解のあり様を、「子どもへの対応」から「子どもの受容」へと教師の姿勢を変えていくことを提案し、そのために必要な教師の資質を問うものである。

多様性を前提とした社会における学校教育の構築とはどうあるべきかについて今後研究継続していくための試論である。

キーワード：子ども理解 教員の資質・能力 多様性の受容

* 金沢学院大学 教授

1. コロナ禍で見えてきた社会・学校・子どもの現実

(1) コロナの中の学校

2020年に世界に大きな影響を与えた新型コロナウイルスの感染拡大は一向に収束せず、第3派が到来している(2020.11中旬現在)。この間様々な問題が起き、その都度現在の

私たちの社会の漸弱さや社会的格差の拡大が浮き彫りになってきた。

例えば、町から一斉にマスクが無くなった。GDP 世界 2 位の地位が 3 位に落ちたといっ
て嘆いていた経済大国日本がマスクすら自国で安定供給できないという事実、それは従来
の産業構造がグローバル経済に飲み込まれたという現実である。

また、通勤リスクを避けるためテレワークが推奨された。しかし、すべての職種でリス
クを避けるためにそうできたわけではない。とりわけコロナウィルスの最前線で働く医
療・介護関係者、汚染しているかもしれないごみ処理に従事する方等はできるはずもなか
った。テレワークはそうできない人々の存在によって成り立ったといっても過言ではない
だろう。

学校教育においても、2020 年 3 月、全国の小中高校はほぼ休校となり、学年の節目を迎
える学校関係者や子どもたちに大きな混乱を招いた。子どもたちが学校教育の外に置かれ
たのは戦後一度もなく、だれもが未経験の出来事であった。そこで明らかになったのは、
学校教育が教師主導であるという当たり前の事実である。毎日、家庭学習の課題の作成に
追われ、それを引き受ける子どもや家庭の現実を横目で見ながら、教師はひたすら課題を
送らなければならなかったのである。それが、教育は子どもにとって受動的営みであり、
教師が教室でそれを待つ子どもに対応するシステムだということを再認識させることにな
った。またそれを教室外でも毎日行わねばならない現在の学校教育のあり様をも示したの
である。

もちろん、課題を作成し送り続けた教師を否定するものではない。むしろそうした教師
の努力の積み重ねが、その後の「コロナとの共存」化の学校をなんとか保っているのであ
る。学校再開 1 か月の状況を記した新聞報道では、「トイレに行く間もない。」という教師
の一日を紹介しつつ、それでも「どれだけ疲れていても生徒の為ならがんばれる。」という
教師の言葉が紹介されている（1）。

この間、すべての子どもが家庭に留まっていたわけではない。多くの塾は開いており、
公教育を補完する塾の存在が再認識された。しかし、すべての子どもが塾に通えるわけ
ではない。また自宅学習できる書籍や IT 機器のない家庭もある。コロナは子どもの格差を広
げたともいえる。

（2）学びを子どもの側に取り戻す ～子どもは学校に何を期待しているか～

このように少しの例を挙げただけでも、一連のコロナ騒動は、教育を含め先延ばしにし
てきた様々な現代社会の課題を、私たちの眼前に顕在化させたのである。

これまで、教育は社会の変化に対応すべく、その時代の社会の要請によって変わってきた。社会が学校のあり様を変えたのである。今日、教育の変革が課題となっているが、近代の学校制度は国民国家の成立によって、その要請としての国民教育によって成立したものであり、グローバル化の進む中では変わらざるを得ないのは明らかである。

文部科学省においても、「society5.0における学びの在り方・求められる人材像」の中で、「公正に個別最適化された学びを実現する多様な学習の機会と場の提供」を柱に、「一斉一律授業の学校」「同一学年集団の学習」「学校の教室での学習」からの転換を挙げている(2)。これらは、必要とされる知識を一律に効率的に与える国民学校型の教育が行き詰まっていることを示しているのであり、多様な子どもたちのために対応する個別の学びの構築が求められている。この文部科学省の資料では、「公正に個別最適化された学びを実現する多様な学習の機会と場の提供」として、児童生徒一人一人の能力や適性に応じて個別最適化された学びの実現に向けて、異年齢・異学年集団での協働学習等のいくつかの提言が示されている。

しかし、世界の現実に目を向けると、これからの教育のあり方は、社会の変化が教育を変えるのではなく、むしろ教育を変えることによって社会を変える、という視点が重要ではないかと考える。登校できない子どもたちのために遠隔授業の取り組みが始まり、IT機器のない家庭のために、IT端末を貸与する自治体が増えた。子ども一人にPC1台の取り組みは、コロナによって一気に進んだのである。しかし一方で、遠隔授業ができるのなら毎日学校に通う必要はない、という学校無用論にもつながる。学校のあり方そのものが問われているのである。学校のIT化が一人一人の子どもをどのように幸せにするのか、そのために学校は従来のあり方をどう変えないといけないのかという学校教育論がまず不可欠なのである。つまり、わたしたちがどのような社会をめざし、そのためにはどのような教育が必要か、という視点でこれからの教育を考えるということである。それは、こうなるであろうという社会を予想し、それに対応した力をつける教育か、それともこうありたいと願う社会の構築をめざす教育か、という違いである。

社会に対応する教育では、現実の、あるいは今後予測される社会に対応するための資質・能力を育てることが中心となる。そこには教育の目標としての、子どもの社会的適応がある。つまり社会が望む方向に子どもを誘導する教育である。しかしそこに、学ぶ主体としての子どもはどれほど存在しているのだろうか。これまで、子どもにはそのような視点はないのだから、大人が未来を予測し望ましい資質・能力を身に付けさせることが教育だと

とらえられてきた。しかし、本当に子どもは現実社会をとらえ、批判的に検討しながら未来を予測することはできないのだろうか。公正に個別最適化された学びの実現のためには、子ども一人一人の能力適正だけでなく、興味関心や、将来の生き方に向けた価値観に応じた学びをも実現する必要があるのではないだろうか。なぜなら、それは公正にというときの公正とは何かを考えることにつながるからである。

これまで約15年にわたって国連やユネスコの進めるESD(Education for Sustainable Development 持続可能な開発のための教育)に携わってきた中で、子どもが地域社会等の大人と出会い共に活動しながら価値観を形成し、よりよい生き方をめざして共に社会を構築しようとする姿を目にしてきた(3)。ESDをはじめとする一連の国連やユネスコの価値教育は、平和な社会を構築し、そのための社会変革をめざす教育運動であり、子ども自らが社会変革能力を身に付けることをめざしている(4)。子どもは、自分が大人になった時、どのような社会が自分や他者を幸せにするのかを選択する権利がある。そしてそのような社会を構築するために、自己実現をめざして主体的に学ぶのではないのだろうか。

もし子どもにそのような力があるのならば、子どもが自分たちの望む未来を構築する教育が用意されなければならないはずである。子どもの学びからの逃避がいわれて久しい。しかしあの頃の子どもは学びからは逃避したが学校から逃避してはいなかった。学校に来れない不登校の子どもたちがリモート授業に参加できるのはなぜか。不登校の子どもたちは学び方を変えても学校には来ないだろう。道德教育の改善ははじめを減らす一助にはなるだろうが、抜本的解決策ではない。学校のあり方が問われているのである。

本小論は、多様性を良しとする社会における学校のあり方を考える試論でしかない。しかし、その取り掛かりとして、子どもが自分たちの望む未来を構築する教育を成立させるため教師の役割として「対応から受容へ」をキーワードに掲げ論を進めたい。

2. 多様化する子どもと教師の役割

(1) 子どもの多様化と学校教育 ～多様性の対応から多様性の受容へ～

教育は現実の社会を背景にして成立してきた。学校教育制度は、社会がそれを必要としたから成立したのである。一方、今日の社会状況は、society5.0の議論のように、人間の歴史の大きな転換点であることに相違ない。「ポストモダン」を提唱したりオタールのいう「大きな物語」の喪失である(5)。昨今の社会や政治は、従来の「大きな物語」すなわち階級や階層を基盤とした保守対左派の対立構造や対立を回避するために西欧や日本がめざ

した福祉国家政策が崩れ、対立軸はイデオロギーではなく、共同体のあり方や、共同体の中での承認欲求（アイデンティティ）などに移ってきている（6）。国民国家や家族などの既存の共同体を基盤にしてきた近代社会では、生まれや住んでいる地域、職業、社会や家庭での役割などを通じて、「自分が何者か」を自己了解してきた。そして、学校という共同体もまた、そうした「大きな物語」の中においては、何がアイデンティティとして卓越しているのかを示す一つの共同体であった。

しかし既存の共同体が不安定になっている昨今の状況下では、アイデンティティが空白になる余地が増えている。人は絶えず自分が何者であるかを模索し、他者との関係を通して自分自身がそれを了解するという営みを絶えず追い求められる存在となっている。そしてアイデンティティのねじれが暴力や怒りを生み、人々の分断を生じさせ、その結果、かつての共同体の復権や秩序の再生を唱える動きを形成している。人々の争点が「大きな物語」から個々のアイデンティティをめぐる「小さな物語」へと変わってきているのである。さらにこうした社会の混乱は、人々を感情的な訴えに引き寄せ、客観的な事実が軽視される状況、いわゆる「ポスト真実」現象を招き（7）、アイデンティティの混迷を深めている。

多文化化が進み既存の共同体が変容している現代社会にあって、共同体としての学校も大きく変容しつつある。Society5.0の記述にある「異年齢・異学年集団の学び」はそのような多様性や異質性を前提とした社会への対応を意識したものと考えられる。また、国内の外国人児童生徒の数をみると、平成20年からの10年間で日本語指導の必要な児童生徒は約1.4倍増加している。またその母語もポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語等多様化してきている（8）。

子どもの多様化は外国にルーツを持つ子どもの増加だけではない。例えば総務省の調査では、発達障害があるとされる子どもは平成18年度の6,894人から平成27年度には41,986人と6.1倍に増加している（11）。そうした生きづらさを抱えて学校生活を送る子どもたちにとっては、日本語が話せなくて苦勞する外国籍児童生徒と同様の異文化としての学校がある。

さらに既存の共同体の変容という観点からは、学校教育と密接につながる家庭の変容がある。厚生労働省によれば、日本の母子家庭は123.2万世帯、そのうち母子のみの家庭が約75万世帯となっている。また、約80%が年収300万円未満であり、22.8%は100万円未満である（9）。夫婦の一方が外国籍の婚姻は1965年には全婚姻に占める割合の0.5%だったものが2005年には6.1%となり、その後やや減少し、近年は3.5%前後を推移して

いる(10)。このように今の子どもたちの中には、父子家庭、母子家庭やどちらかが外国人であったり、再婚して家族になったりした子どもが相当数いるのである。伝統的家族の復権よりも、現状の家族をどう支えていくかが課題だといえる。

このような子どもの多様化の中で、多様な子どもたちが共に生きる学校をどう構築するかは喫緊の課題である。しかし、学校にはまだ「大きな物語」がある。学校において子どもの多様化には様々な対応がなされてはいるが、そうした特別なニーズのある子どもに対しては特別な方法で行わなければならない、という「大きな物語」である。そこには多様性を負の要素としてとらえる考え方がある。子どもに課題があるからその子に応じた教育をという視点から、学校に多様性を扱う意識やシステムがない、という課題意識へと変えていかねばならないのである。このことはインクルーシブ教育を提唱した UNESCO の資料においても、「それまでの特殊教育におけるインテグレーション(統合)の挑戦で欠けていたことは、通常の学校の構成やカリキュラム、教授、学習戦略の変更を伴わなかったことだ(12)」と省察されている。多様な子どもを特別にどう教育するのかではなく、多様な子どもの声としての一人一人の「小さな物語」を受けとめ、どのように日々の教育を変えるか、という視点を教師が持つことが大切なのである。

(2) 多様化する社会のアイデンティティの確立 ～アイデンティティの多元性の容認～

学校における多様性の受容とはどういうことなのか。それは、子どもの様々な課題に対して、問題のある子どもを取り扱うという「子どもへの対応」から、包括的なアプローチによって解決できる教育の問題として「子どもを受容する」立場への転換である。

子どもを受容することは、子どもが自身を受容することでもある。一人一人の子どもを丸ごと受けとめ、「小さな声、声なき声」を教師が丁寧に聴くことによって、子どもは自分自身を認め、他者と共に生きる意欲を持つようになるのである。Society5.0の記述にも、日本の課題としてつながりの希薄化が指摘されている。つながり、つまり他者を受容し他者と共に新しい関係性を再構築するためには、他者理解を通して自己理解を深めていくことが求められる。そのような自己受容の態度をまず教師が示していくのである。他者理解を深める中で、子どもは次第に他者性を受け入れるようになっていく。多様性を前提とした社会においては、このような他者を受け入れ他者性を取り込んでいくアイデンティティの多元性を前提にした教育が必要である。これまでの社会では、個々の社会的アイデンティティは自明のこととされてきたが、現在はアイデンティティ喪失の時代といわれている。グローバル化、多様化する中での個の確立とは、様々な次元で自己のアイデンティティを

とらえる多元的アイデンティティを容認することである。

バウマンは自己決定権が当たり前となり、人々がランダムにまた自己選択によって自らの所属を選ぶ自由が確立された時代を「再帰的近代」といい、自分の意志で選択できるからこそ、アイデンティティの空白の余地が増えたとする(13)。アイデンティティという言葉が当たり前になり、それを問うようになったこと自体が、人間の帰属が危うくなってきていることを示しているといえる。個人の社会的アイデンティティの空白はそれを埋め合わせるためのテロや暴力、排斥、偏見や差別などの自己承認欲求に基づくラディカルな運動につながり、現代社会を危機的な状況に追い込んでいる。現在の社会ではアイデンティティを得るためには、他者からの承認が必要なのである。そこに他者性を取り込む教育の意味がある。他者とつながり新しい関係性を再構築するためには他者理解ではなく他者受容の学びが必要なのであり、多様な他者を受容することによって形成されるアイデンティティの多元性のあり方自体を学びの対象とすることによって、違いから共通点へと向かう教育が可能になる。他者との差異をつくる教育ではなく、多様で開かれたアイデンティティの確立が多様性の中の個の確立であろう。

そのような教育のためには、まず教師自身がこどもの現実を受容すること、そしてその実践のためのカリキュラムの構築が求められる。具体的には、子どもの社会認識や道徳性育成からのアプローチ、また特別活動や総合的な学習の時間を利用した社会活動等が挙げられる。

次の表1は、筆者が実践した多元的アイデンティティ形成のための中学校でのカリキュラムである。この実践は、社会科、道徳の時間、学級活動、総合的な学習の時間を連携させたカリキュラムに基づいて、2015年から2017年にかけて奈良教育大学附属中学校で実施した(14)。

表1 3年間のカリキュラムの概要

| 学年 | 学 習 内 容 | 学 習 の 意 図 |
|----|-----------------------------|--|
| 1 | 私と他者を分ける様々なボーダー（境界）について考える。 | 分け方の意味やだれがわかるのかについて、当事者の立場になって考えることによって、他者を分ける自己の意識に気づく。 |
| 2 | 互いに分かり合うとはどういうことかについて考える。 | 他者と分かり合うために必要な認識を様々な他者との出会いから深めていく。 |

| | | |
|---|-----------------------|---|
| 3 | 人と人がつながるとはどういうことか考える。 | 移民、難民のアイデンティティを考えることを通して、他者を受容し自己のアイデンティティが形成されていくことに気づく。 |
|---|-----------------------|---|

授業では、インドシナ難民の方、ノルウェーに住む様々な地域からの移民の中学生、セルビア人であるボスニアからの留学生の方等、自己のアイデンティティに葛藤する様々な方と出会い、対話し、その生き方を考えることを続けてきた。そして、自己理解を深めていくための他者の役割や、他者と共感するためには、共通の体験を通して他者の生き方から自己の生き方を見つめ直すことが有効であることが検証できた。それは、3年生の最後の文化祭の劇中で、彼らが考えた「愛情が尊いという人たち、生きていることが尊いという人たち、じゃあ好きでない人や生きていない人は尊くないのかな・・・」という台詞に集約されていたように思う。

この実践は、教科・領域を連携させて学校の教育活動を変えていくという学校全体の合意形成がなければ成立しない取り組みである。そこには多様性を良しとするシステムとしての学校文化かなければならない。そしてその学校文化の中で最も重要なのは、子どもをどう理解するかという「子どもの小さな物語」を受けとめる一人一人の教師の姿勢である。

(3) 子ども理解の概念を変える ～子どもは理解できるという前提からの脱却～

子どもを受容するとは、どうすれば子どもを理解できるか、ということである。多様な子どもを受容するための子ども理解の方法として、保育における子ども理解の考え方が参考になる。

保育者養成の観点から、片山は子どもを理解可能と想定する教員養成と、子どもは理解困難とする保育者養成とを比較している(15)。片山は、教員養成では子どもは理解可能であると想定し、子どもを理解すべき存在として位置付けているとする。教師は子どもを理解すべきであり、理解しなければ指導はできないという立場である。そして片山は、この想定ゆえに近年の子どもの理解困難の要因を子どもや社会の変化に求める姿勢が生まれるとする。一方、保育者養成の場合、言語を介した理解の難しさゆえに、共感的理解が優位になり、その姿勢を「同じものを見つめること」と表現している。さらに、片山は子ども理解を問い直したり振り返ったりすることは、保育者自身の成長や実践の糧になる、ともいう(16)。このような片山のいう「同じものを見つめる」という姿勢こそ、多様性の中の子ども理解に求められることではないだろうか。そして子どもを子どもの目線で理解しようとする教師の姿勢が、教師自身の成長＝子どもをより深く理解しようとする教師、

へと導くのである。

子ども理解が教師の成長につながるとする視点では、福井の「子ども理解のカンファレンス」論がある。福井は荒れた学校での経験から、教師の喜びは、まず子どもと心が通い合っているという実感が持てることである、ということから論を進める。そして子どもを理解する方法を求めて模索することが疲れ果てた教師をさらに追い込んでいくとして、子どもを理解し実践を発展させるためにカンファレンスを提唱した（17）。福井は、現に生きている存在としての子ども理解のためには、子どもに適応を迫るという支配的価値を問い直すことの重要性を指摘し、子ども理解とは子どもの生活世界に分け入ることとする。

福井のこのような子ども理解の方法は、子ども理解の概念を変えるだけでなく、教師の協働性を深めていく実践でもある。

3. 多様性社会を前提とした学校のあり方

(1) 「子どもを変える」から「学校のあり様」を変える

従来の、子どもの同質性を基盤にした国民国家型の学校教育では、それが求める価値に基づいて教育が行われる。社会の同質性を担保に、良質な国民と労働者を育成する教育である。そしてその結果として高度成長期に多くの中間層が生まれ、社会の中核として産業社会を支えてきた。

そのような同質性を基盤とし、福井のいう子どもに適応を迫るという支配的価値に基づく子ども理解の様相を下に示す。

図1 子どもの同質性を基盤した子ども理解

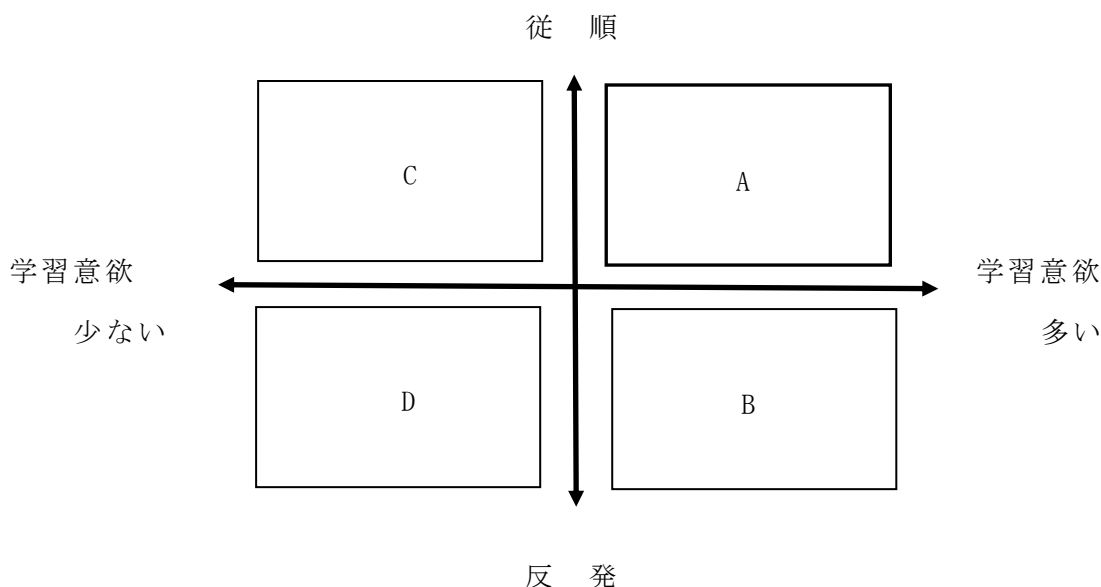
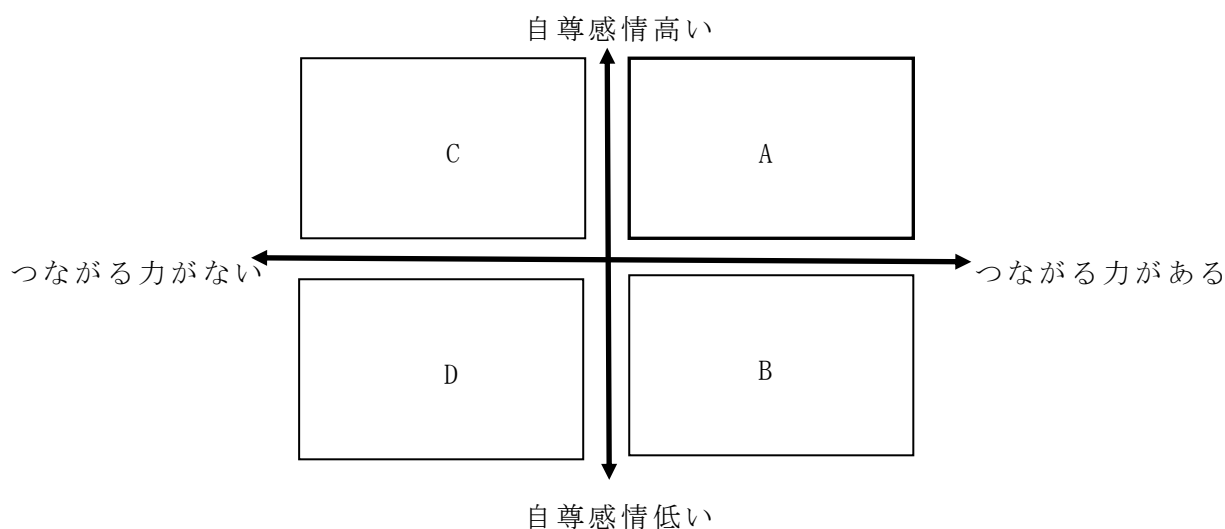


図1の子ども理解は、「できる、できない」「従う、従わない」という成績の文化に基づいている。Aは所謂「よい子」で、この群の子どもが教師に承認されるというのが、従来の学校の「大きな物語」である。Bは学習意欲旺盛で成績は良いが時には教師の言うことに従わない、指導しにくい子であるが言い換えれば「考える子」でもある。Cは成績は良くないが素直に教師の言いつけに従う「扱いやすい子」である。Dは70年代から80年代にかけて増加した反社会的行動を伴う、「問題児」あるいは「非行少年」とされた子どもである。ここでは一応、A,Cを「同質的子ども群」、B,Dを「異質的子ども群」としておく。

教師は、子どもの成績を上げる（学習意欲を喚起させる）ために努力し、C群の子どもを一定程度Aに移動させることをめざすが、Aに移れなかった子どもはノンキャリアな労働者としての道が用意される。Bの子どもは、同じく教師の指導によって、その教師を信頼するようになれば教師の価値観を受け入れ、Aに移動する。こうした子どもは、元々A群にいた子どもよりも生きる力を持つようになる。D群の子どもが指導によって変わるのには、その牙を削がれてC群に移動するか、学ぶ喜びを得てB群に行くかであり、Aに移ることは稀である。なぜ、D群の子どもはAにならないのか。それはAの前提が間違っていたからである。「よい子」とは教師にとっての「よい子」であり、子ども自身がなりたい「よい子」ではないからである。福井のいう、子どもに適応を迫るといふ支配的価値を問い直すとはどういうことか。どうすれば子どもの生活世界に分け入る子ども理解ができるのか。

次の図2は、多様性・異質性を基盤にした子ども理解の考え方である。

図2 多様性・異質性を基盤にした子ども理解



この図は、子どもを教師側の価値に基づいてどう見るかではなく、子どもが学校でどうしたいかの視点で描いている。「自信を持ちたい」「みんなと共に学びたい」という子ども

の欲求を縦横の軸に据えている。それは、自己決定と他者からの承認の両方を得られる次元の提示である。

A群は個を確立し（多元的自己の自他承認）と他者とともに生きようとする子どもであり、そのように生きるための力の育成が学校の主たる役割となる。そして他の子どもをA群にしていくための学校に、学校のあり様を変えていくことが求められる。

B群は他者に認められる経験に乏しく、自分に自信がない、他者に誇れるものがないと感じている子どもである。この自身のなさは概ね「成績の文化」に依っている。この子どもたちに必要なのは、自分で自分自身を見つめる（見つける）ことである。そのためには他者の役割が重要となる。他者とかかわり他者の生き方を知ることによって、多様な生き方や価値観があることに気づくと、子どもはかかわった他者を受容し自己の中に取り入れ多元的アイデンティティが形成されていく。他者を通して自分を多面的に見ることが出来るようになることで、自分にしかない「自分らしさ」を獲得できるようになるのである。ここでは、A、B群の子どもを「社会的適応群」としておく。

それに比してC、D群の子どもは「社会的不適応群」である。C群は、自分に自信があるが、どちらかといえば独りよがりの、「わたし大好き」な子どもであり、D群は所謂不登校の子どもたちである。このC、D群のどちらの子どもにも他者との関わりは重要である。子どもにとって、他者は「自分も葛藤を抱えて生きている一人の人間なのだ」と自己理解を深めていく存在である。C群の子どもは共感した他者とともに活動することによって自己の範囲を広げていくことができ、自己理解を深める他者の存在に気づいていく。

このような学習を通して、B、C群の子どもはA群へ近づいていく。つまり、子どもが多様な視点で社会や人間をとらえることができるようになり、不登校や発達課題を抱えた仲間に対するとらえ方が変容する集団へと学級全体が変わっていく。そのような仲間を受容されてD群の子どもは安心して学校に適応できていくのである。

（2）多様性社会を前提にした学校の諸相

最後に、図2で示したD群の子どもをA群にしていくための学校の諸相について、社会構造に基づく学びの方法、学校経営等について整理したものを次の表2で示す。

表2 従来の同質性基盤の学校と多様性を基盤にした学校の比較

| | 従来の同質性を基盤にした学校 | これからの多様性を前提にした学校 |
|--------|-----------------|-----------------------|
| 教育の型 | 国民国家型国民教育 | 多文化共生型教育 |
| 求める価値 | 同質性の担保 | 多様性の容認 |
| 学習の意義 | 既存の知識・技能の理解・獲得 | 知の創造、共に生きる喜び |
| 学びの方法 | 教師による教授型（必然） | 教材（事物、自然、自己）との出会い（偶然） |
| 指導のあり方 | 伝える、話す、促す（誘導する） | 待つ、聴く、受容する |
| 誰が教えるか | 教師（または仲間の教え合い） | 身の回りの他者・事物、自然環境、自己 |
| 教材 | 教科書中心、教師が作成 | 学習にかかわる人たちで共につくる |
| 学習課題 | 指導順序に従って教師が作成 | 子どもの問いを課題にする |
| 学習場所 | 教室主体 | 教室と社会、自然、家庭との往還 |

4. 今後の課題

最初に述べたように、本小論は多様性を良しとする社会における学校のあり方を考えるための取り掛かりとしての試論である。子ども理解の諸相も一つ一つ検証したものではなく、これまでの自分の実践を基に描いた仮説である。今後は、ここで述べた仮説を検証するために、これまでの実践の精査分析と、子どものその後の変容をふまえて検証するとともに、新たな事例を加えて具体的な学習方法や内容へと導くことが求められる。

また、それは学習の領域にとどまらず、学校の運営システムにはじまり、学校環境（教室空間や掲示等）、教師の受容的態度のあり方、保護者理解、そして教員養成等、多岐にわたる教育にかかわる事象の研究が必要である。これまで多様性とは立場の多様性をいう場合が多かった。しかし価値観や人との距離の取り方、あるいは身体感覚などの多様性も見過ごすことはできない。授業実践を基にした研究の積み重ねが、多様性とは何か、という問いを深めていくことができるように、今後、一つ一つ丁寧に検討していく所存である。

<注および引用文献>

(1) 毎日新聞「学校再開1か月 コロナ対処教員奔走」2020. 7. 7

(2) 文部科学省「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる」

Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会新たな時代を豊かに生きる力の育成に

関する省内タスクフォース, 2019. 6

- (3) 拙稿「『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
- 拙稿「他者との出会いが生起する『深い学び』に関する一考察 - 自他の関係性の再構築に関する道徳授業の実践から - 」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』, 2018
- (4) ユネスコの価値教育については、主に次の論文を参考にした。
- 小林亮「ユネスコスクールの将来展望と課題—ユネスコの価値教育との関連性—」『玉川大学教育学部紀要』 pp. 28 - 29, 2015
- (5) リオタールは、モダンにおいては、人間が科学の正当性を担保するための「大きな物語」としての哲学を必要としてきたが、このような「大きな物語」の喪失した時代を「ポストモダン」と呼んだ。リオタール, 小林康夫訳「ポストモダンの条件」水声社, 1986
- (6) 現代の社会認識については主に以下の著作を参考にした。
- ウォーラスティン, 松岡利道訳, 「アフター・リベラリズム」藤原書店, 1997
- アルジュン・アパドウライ, 藤倉達郎約「グローバリゼーションと暴力」世界思想社, 2010
- 安達智史「リベラル・ナショナリズムと多文化主義」勁草書房, 2013
- (7) リー・マッキンタイヤ, 大橋完太郎訳, 「ポスト・トゥルーズ」人文書院, 2020
- (8) 文部科学省「外国人児童生徒等教育の現状と課題」, 2019. 3
- (9) 厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課母子家庭等自立支援室「平成29年度母子家庭の母及び父子家庭の父の自立支援策の実施状況」, 2018. 12
- (10) 厚生労働省『平成28年度 人口動態統計特殊報告「婚姻に関する統計」の概況』, 2017
- (11) 総務省行政評価局「発達障害者支援に関する行政評価・監視結果報告書」2017
- (12) UNESCO「UNESCO Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for all」2005
- (13) ジグムント・バウマン, 伊藤茂訳, 「アイデンティティ」日本経済評論社, 2007
- (14) 拙稿, 前掲書 2018 に詳細な実践を記している
- (15) 片山悠樹『教科書の中の「子ども理解」 - 「保育原理」・「保育者論」と「教育原理」・「教師論」の比較を通して - 』, 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 Vol. 5 pp. 59~68, 2020

(16) 片山悠樹, 前掲書 pp. 64~65

(17) 福井雅英「子ども理解のカンファレンスー育ちを支える子どもの臨床医学ー」

(18) 拙稿, 前掲書 2018 に、集団の変容が個々の子どもを変えていく様子を記している。

< 研究論文 >

幼児期の子供の言葉による表現に関する一考察

多田 孝志*

A Study on Children's Language Expression in Early childhood

Takashi TADA*

概要

本稿では、改訂された幼稚園教育要領の趣旨を踏まえ今般の幼稚園教育要領が目指す方向性と小学校への接続の必要性について、特に領域「言葉」において育成が期待される資質・能力の視点から確認する。

幼児期の子供の言葉の発達については、従来の認知発達の観点からの育ちを読み解くことはもちろん大切である。しかしながら、次世代の子供に必要な力を考えた際、国際社会のみならず、多様な他者と関わる力、道具としての言葉について、自分自身の表現力を身に付ける、高める必要性も見落としてはならない。本稿では、改訂された幼稚園教育要領やその中で謳われている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を実現していくための育成方法について、言葉の表現の指導法の在り方として検討していく。

特に、子供の言葉が表現されている場面における、子供自身の心象や表現の現れる前兆など一人ひとりの子供の表現の在り方を読み解く視点からの指導の在り方と考え方について、対話論や国際理解教育等での実践の視点を含め、検討していく。

キーワード： 幼児期 5領域 言葉 表現 幼稚園教育要領

* 金沢学院大学 文学部 教授

はじめに

改訂された幼稚園教育要領等では、特に言葉で表現すること、言語力の基礎を培うことが強調されている。幼児期の子供の言葉による表現能力としてのコミュニケーション能力を育成するためには、日常的な言語表現の機会を増やすとともに、保育や教育の場においては保育者や教師の指導・援助が必要である。

ことに、幼児期にはこの時期の独特のものの見方や感じ方があり、それらを踏まえての指導・支援が求められる。

本稿では幼児期の特性を活用した言語表現力育成の考え方と具体的手法について検討する。なお、国際理解教育を専門とする立場から、多文化共生社会における対話力育成の視点をからの考察も加味することとする。

1. 幼児教育の方向

今次の幼稚園教育要領では、3歳児、4歳児それぞれの時期にふさわしい指導の積み重ねにより、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を希求し、さらに幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が図られることを目指し改訂されている。

改訂幼稚園教育要領で提示された幼児教育の方向と、本論考のテーマである「言葉に関する領域のねらいと領域」のねらいと内容を確認しておく。

(1) 幼児教育において育みたい資質・能力

幼児教育において育みたい資質・能力の具体的な内容は、下記の3つの柱によって構成されている。

- ・ 知識・技能の基礎（豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする）
- ・ 思考力・判断力・表現力などの基礎（気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする）
- ・ 学びに向う力、人間性等（心情、意欲、態度が育つ中でより、よい生活を育もうとする）

(2) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

「幼児期が終わるまでに育ってほしい姿」として下記が提示されている。

- ・ 健康な心と体、自立心、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、
 - ・ 思考力の芽生え、
 - ・ 自然との関わり・生命尊重、数量・図形、文字への関心・感覚、
 - ・ 言葉による伝え合い、
- として、10の力が挙げられている。

育みたい資質・能力と希求する姿の提示を考察すると、思考力や感性・感受性、社会規範など人間性に基盤づくりを重視する方向が見て取れる。

また、思考力・感性でえたものを言葉により伝え合う表現力の育成が重要視されていると受け止められる。

(3) 言葉に関する領域のねらいと内容

言葉に関する領域のねらいと具体的な内容として下記が明示されている。

○ねらい

- ・ 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう
- ・ 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
- ・ 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる

○内容

- ・ 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり話したりする
- ・ 自分の考えたことや感じたこと、欲求を言葉で表現する
- ・ 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す
- ・ 親しみをもって日常のあいさつをする
- ・ 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう

注目されるのは、「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現に触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようになること」が重視されていることである。このことは、言葉の多義性やリズム感の重視など、外国語の習得に基盤形成にもなると受け止められる。

2. 子どもの発達段階と言語表現能力

2. 子どもの発達段階と言語表現能力

幼児期の子供の言葉による表現力育成法を検討する前提として子供の発達段階について先行研究としてピアジェとエリクソンの発達理論、さらに言葉による表現に関わってフェイステインガーの知的不協和の理論について考察しておく。

(1) ピアジェの知能発達段階説（認知的発達段階説）

スイスの発達心理学者・児童心理学者ジャン・ピアジェは、人間の知の発達段階を下記のように分類している。

＜感覚運動期＞0～2歳

↓ 感覚と運動の反復によって意図的に外界に働きかけるようになる

＜前操作期＞2～7歳

↓ イメージや言語が発達してくるが、一般化・抽象化・概念化ができない。

象徴的思考・直感的嗜好の段階でアニミズム・人工論・実念論・自己中心性などが特徴。

＜具体的操作期＞7～11歳

↓ 具体的な論理的思考が可能になり、保在概念が獲得される。

脱中心化した思考へと移行し客観的な空間・時間概念ができてくる。

＜形式的操作期＞11～15歳

抽象的な事柄に対しても論理的思考が可能になる。例としては科学における仮説演繹的思考

(2) エリクソンの心理社会的発達論（ライフサイクル論）

ドイツの発達心理学者、エリク・ホーンブルガー・エリクソンはライフサイクルという観点から個人の一生を乳幼児期から老年期まで8つの段階に分類し、それぞれの時期において固有の危機（心理社会的な危機）を想定し、その危機を解決していくことによって健全な人格が形成されると考えた。

エリクソンによる漸性的発達は、下記の図表のように分類されている。

| 発達段階 | 発達課題 | 社会的危機 | 重要な関係の範囲 |
|----------------|---------|--------|-------------------------|
| 1 乳児期 | 基本的信頼感 | 基本的不信 | 母親的人物 |
| 2 幼児期初期 | 自律性 | 恥・疑惑 | 両親的人物 |
| 3 遊戯期 | 自主性 | 罪悪感 | 基本家族 |
| 4 学童期 (潜伏期) | 勤勉性 | 劣等感 | 近隣・学校 |
| 5 青年期 (思春期) | 同一性(*2) | 同一性の混乱 | 仲間集団と外集団 |
| 6 前成人期 | 親密 | 孤立 | 友情、性愛、競争、協力の関係におけるパートナー |
| 7 成人期 | 生殖性 | 停滞性 | (分担する) 労働と (共有する) 家庭 |
| 8 老年期 | 統合 | 絶望 | 人類・私の種族 |

ピアジェやエリクソンの発達段階論を軽々に理解することはできないが、両者の分類から、幼児期の自己中心性、社会性の萌芽期など人間形成の基盤づくりの段階にあることは指摘できよう。

(3) フェイスティンガーの認知的不協和の理論

この幼児期が社会性の萌芽期との捉えたとき、言葉による表現能力の育成に関わって示唆をうけるのは、アメリカの心理学者レオン・フェスティンガーによって提唱された知的不協和の理論である。フェイスティンガーは、「同じものを見て、異なることを感じる。簡単にいうと、これが認知的不協和の状態である。同じものを見て同じように感じないものの存在を意識するとき、これを他者と呼び、分かり合うためのコミュニケーションが発生する。」と述べている。

筆者は、多文化共生社会に対応した対話とは、「参加者が多様な意見・感覚、体験などを真摯に出し合い、絡み合い、ぶつかり合い、対立し、混乱・混沌をも生かし、調整・融和・統合し、そこから、新たな智を共創し、さらに、この過程が次々継続していくことにより、参加者相互が、視野を広め、思考を深め、協力して高みに至った成就感・親和感を言語・非言語による話し合い」と定義する。

幼児期の言葉による表現を社会における基本技能としての対話力の育成につなげるためには、この時期から、さまざまな見方感じ方、他者との関りを体験させることが大切と言えよう。異との共生社会の到来を直視するとき、多様な他者との対応力の基盤を幼児期から涵養する必要があると考えるからである。

3. 幼児期の子供の言葉による表現の指導

領域「言葉」の重要な側面として「多様な感情体験」「信頼関係」「自分の考えや思いを伝える」「話し言葉と書きことば」「ごっこ遊び」があげられる。

確かに、幼児期の子供は、さまざまな人や事象と出あい、遊びながらも、周囲に関心を心を動かされ、気づき・発見し、疑問をもち、好奇心を膨らませていく。そこで感じたこと思ったことを言葉にしていく。遊びを通して言葉による表現力を高めることに、幼児期の特色がある。

本来、子供は、他者や環境との相互交渉の中で、自分とは異なるものの見方に気づき、そこで生じた葛藤をうまく乗り越えたときに、新たな行動様式を獲得する。

子供が獲得した行動や思考の様式をもって外界を探索したり、人とつきあったりする中で、自分の思惟方式や行動様式に合わないことがらに出あい、葛藤がおこるところからあらたな成長段階に移行する。そこで子供は、自分の活動を調整し、外界を処理する新しい認知シエマを発達させる。その過程で新たな言葉を身に着けていく。このことは、実は、多文化共生社会の人間形成の基盤づくりにもつながっている。幼児期において重要なのは、このような活動があくまでも子供の自発性、興味に基づいて行われることである。

また、子供は、多様な他者・生命体や事象など出あい好奇心を抱く。この好奇心を喚起することにより、未知のものに積極的に関心を持ち、探究していこうとするようになる。ここでも新たな言葉の習得がなされる。

子供に適切な環境を与え、好奇心を活性化させることは言葉の習得活用に重要である。保育者の役割は、注意深い観察力と臨機応変に対応をもち、活動を通して幼児の中にため込まれた、思い、疑問、心の動き、喜びなどが言葉として表出されていく環境づくりと支援をしなければならない。

こうした考え方を基調におきつつ、幼児期の子供の言葉による表現の指導の具体的方途について記していく。

(1) 重視すべき事項

幼児期の子供の独特の見方や感じ方、行動様式を念頭におきつつ、言葉による表現力を高めるための活動で重視すべき事項を記す。

○言葉の萌芽を生かす

幼児期においては、言葉の響きやリズム、味わえるようにすることが大切である。

幼児期の表現活動では、パラ言語、準言語といわれる、言語表現にともなう、音声の強弱や高低、身振りなどが重要な意味を持つ。

それらとともに、重視すべきは言葉の萌芽である。言葉にならない表現、言葉ではうまく表すことができない表現である。

「あー」「うー」などの疑問や驚きのときに発生する感嘆詞、まなざしや、指による表現等である。こうした言葉の萌芽である言動を大切にし、認め対応することが、表現への快感を感得させ、やがて言語による表現へとつながっていく。

○多様性の尊重

同じ事象も個人により感じ取り方は多様です。自分にとって不快なことも快感とする他者もいます。幼児期の子供たちを観察していると、様々なものに出あったときの感じ方は実に多様である。虫が好きな子もいれば苦手な子もいます。校庭や草原で自由に行動させると、関心をもつものはさまざまであり、また動きも駆け回るもの、じっと一か所にいるものなど子供によって異なっている。

そうした幼児期の子供の多様な感覚・行動様式を尊重すると、そこから驚く、気づきに関わる新しい言葉や表現が生まれてくる。公園で、好奇心をもち、近づき、よく見て何かを発見した幼児が母親に知らせに戻るといった対話が生まれてもくる。新しい言葉や表現に触れ、これらを使う楽しさを感じ得るようになる。

○非言語表現

非言語表現は言語表現以上の伝達的手段となることがある。L.Aサーバー・R.E,ポーター・N.C, ジェインは「非言語コミュニケーションは、コミュニケーションの場における、言語による刺激を除いたあらゆる刺激、一人間と環境の両面から生ずるもの一を含む。それらは、メッセージの送り手や受け手にとり、内在的な価値をもつものである」と定義する¹⁴¹⁵。また、非言語コミュニケーションについて以下を列挙している。

- ◆ 身体行動 身体の動き 顔の表情 アイ・コンタクトと凝視
- ◆ 身体特徴 魅力 体臭 頭髪 口臭 皮膚の色

- ◆ 空間の使い方 対人距離 縄張り
- ◆ 接触行動 撫でる 叩く 握手
- ◆ 準言語 声の特徴 感情や体調からでる音間・沈黙のメッセージ
- ◆ 人工品 衣服 装飾品
- ◆ 環境要素 建物 室内装飾 色 温度 音
- ◆ 時間の使い方 優先順位 同時進行性

指導者・支援者教師が、言語表現活動における非言語表現の機能の重要性とその具体的な項目について認知することが、幼児期の表現力の向上に極めて大切である。

(2) 育成方法

遊びや心揺さぶられる体験を通して思うこと、考えること、感じるこゝろがあつての言語力なのであり当然のことながら表現力との関わりでもある。さらには、人間関係構築への基礎を作る力でもある。

そうした人間としての基礎力を高めることを希求し、幼児期の特性を生かした言葉による表現の育成方法として下記が効果的と考える。

○ 現場性と身体性

現場性と身体性による自由に解放された体験活動は、豊かな人間性の基盤である五感を覚醒させる。現場に行つて、発見・気づき、問いを生起させる。森や川、田園などの自然の中に入つて、見て、聴いて、触つて、匂いをかぎ、ときには味わう、このことから写真や映像だけでは感得できないことをいのちの営み、虫たちと植物とのつながりなどを身体全体で知ることができる。

こうした五感全体で感得したことを身近な家族や友達に伝ひ得たいとの思いが生起し、言葉となつていく。

○ 小集団での活動

幼児期に子供たちは、抱っこをせがんだりしがみついたりしての親への愛情を確認する。また、心理的にも自分の欲動によって振り回されることが多い。やがて、児童期に入ると、自分の行動を調整し自主的に行動できるようになつて集団生活への適応ができるようになる。幼児期は、児童期への準備の時期ともいえる。

幼児期を担当する教師は、小集団での活動の機会を意図的に設定する必要がある。子供同士は自分本位に活動していても、共通の場、同じ対象へのかかわりを共有することに

より、他者との関係性を意識し、声かけや、確認、問いなどのさまざまな言語表現がおきてくる。

○ 聴く喜び

聴くことは対話の基本である。デューイは「聴覚 (the ear) と生き生きとほとぼしる思考や情動との結びつきは、視覚 (the eye) との結びつきよりも圧倒的に緊密であり多彩である。観ること (vision) は観照者 (spectator) であり、聴くこと (hearing) は参加者 (participant) である」と聴覚の重要性を記している¹⁶、佐藤学は「聴き合う関係は共同体の構成において決定的に重要である。聴き合う関係は対等の言語を生成し、対話的コミュニケーションによる共同体の構成を準備するからである」と述べ、共同体の形成における「聴く」ことの重要性を指摘している¹⁷。

聴くとは聞き流すとは異なり、傾聴する、真摯に聴き取ることである。「聴く」とはよく受け身的にとられるが、実は積極的な行為なのである。

幼児期において、読み聞かせ、友だちに話を聴くことなどの聴くことの喜びを数多く体験させておくことが、多文化共生社会における対話力の基盤形成につながっていく。

4. 幼児教育の実践現場から聴き取り

幼児教育の現場で聴き取り調査をし、言葉による表現力育成の手立てを探ってみた。

○八木亜弥子先生（東京学芸大附属竹早園幼稚園教諭）

4歳児から5歳児にかけて2年間継続して担任してきた。この学級で子供たちに、友達と力を合わせて活動する楽しさを感じ取ってほしいと願い、意図的に数人で相談して決めたり、協力して行ったりする活動を取り入れてきた。二人だと自分の考えを、相手が何かを言い返すことで、決めやすくなるが、3人になると、少し調整が必要となってくる。

その中で、相手と意見が違ったとき、主張したり、我慢をしたり、しつつも、友だちと何かを成し遂げる喜びを味わってほしいと思い、3人での活動を意図的に設定してきた。3人で「大きなものをつくろう～こいのぼり～」 「替え歌をつくろう～はたけのポルカ」はその実践例である。自分たちにこいのぼりができなら、友達や保護者に「いいね」「素敵だね」と認められ、嬉しそうにしていた。替え歌づくりでは、さまざまな考えを出し合い、最後にみんなの前で大きな声で歌った。幼児期の話し合いは、時間がかかったり、まとめることが難しかったりするが、子供たちが興味を持つ課題を設定すること、人数を3名にする

ことにより、少しずつ、言葉が増え、また話し合いが進むようになってくる。

○雨宮 美鈴先生（甲州市、赤尾保育園園長）0553 33 2068

赤尾保育園では、音楽を重視した保育活動を実施している、和太鼓の演奏や日々の合唱を日常化した。音楽はいつも幼児の生活の中に溢れていた。本園にはパイプオルガンが設置されている。その音色は、荘厳かつ自然界に音に近い、パイプオルガンの音色に聴く機会もつことは、音の世界に幅広さ、奥行きを感得させているに違いない。

絵本の読み聞かせ活動も重視しました。保育者の周りに幼児が集まり、さまざまな本の読み聞かせを聴く姿は日常的となった。

広い農園が付随しており、そこにはさまざまな野菜やイモ類が栽培されており、収穫期には幼児たちが身体全体を使って、取り入れをした。

こうした、音楽、読書、自然体験を重視した活動は、幼児たちに積極性、集中力や表現力を培っていった。内気で、引っ込み思案の子が表現を楽しむようになり、集会では手を挙げ、意見や感想を述べる子が多くなってきた。創意する悦びを知り、言葉で表現する力が育ち、前向きな姿勢が培われてきたのである。卒園後小学校に入学した子たちが、児童会の役員になっていくことは本園の保育の成果と周囲から評価されている。

○山口修司先生（松江市公立幼稚園園長）

本園では、小学校との連携を視野に、対話を重視した活動を展開している。キーワード：「遊び」「環境づくり」「多様性の尊重」「多様な体験」および「感動」「共感」「聞く」「話す」「信頼」とした。

教師・園の役割は、対話が生まれる環境づくりとの方針で、下記を重視している。

- ・対話は、新たな発見、驚き、感動や共感から生まれる。
- ・多様なものにふれる。多様な人と出会う。
- ・一人一人の成長、個性の伸長を優先した園経営と学級経営。みんな一緒に同じペースで進めることを優先しない。
- ・教師がまず幼児の話をじっくり聞く。幼児は話を聞いてもらえる安心感をもつ。
- ・言語環境に配慮する。「やさしい言葉」「思いやりのある言葉」「ていねいな言葉」ど子どもが発する言葉を大切にする。下記はその例である。

「○○ちゃん言葉」を手本とし、紹介する。

毎朝「おはよう」と声をかけて教室に入る。

「ありがとう」が自然に出る。

- ・多様な言葉・本音で話す言葉を引き出す工夫
- ・感想発表などの場面で、前の人と同じことを言わない。「楽しかった」や「嬉しかった」を使わないで別の言葉で。また、「つまらなかった」「悔しかった」など、本音で話せるようにする
- ・教師が正しい日本語で話す。多様な言葉を使う。など。
- ・「こうしなさい」と指示をするのではなく、幼児に考えさせる。幼児に選ばせる。

運動会のテーマ、種目、生活発表会の劇、など幼児たちに決めさせ、考えさせる。その中で対話が生まれる。教師は我慢強く待つ。

(例) 運動会のスローガン決めでは、年長児が知恵をしぼった。沈黙もありその日の内に決まらず、次の日に持ち越してやっと決まった。担任の称賛に幼児たちは達成感と満足感をもった。

- ・大人が、見栄えのいいもの、完成品を求めないことが大切。
- ・じっくり待つ。幼稚園には時間がたっぷりある。しかし、詰め過ぎると余裕が無くなり、待てなくなる。
- ・主体性と自立心を育てるために、できる限り手をかけないことが大切。
- ・車座になり、互いの顔が見えるところで話す。その場所にみんなを案内して説明する。(たけのこ山の遊びをふり返る場面など)
- ・一人の時間を大切にし、とことん遊びに集中できるようにする。
- ・園内にある小さな丘、たけのこ山で耳をすませて音を聞く

「どんな音が聞こえる?」、「どんなにおいがする?」などと問いかけることにより、自然と向かい合う自分だけの時間を体感させる。このような環境づくりとしかけにより、幼児が五感を働かせて自然と向かいあうことができる。

5. おわりに

上越市の幼稚園に、友だちや大人たちとの言葉の交流が苦手な女の子がいた。この子がうさぎが大好きなことを知った担任の教師はうさぎ係にした。するとこの子がウサギに触れ、さすり、えさをやりながら語りかけている姿がみられた。幼児期の子供の言葉による表現に、動物たちとの交流を活用するのは効果的なのである。

また、多様な生命体に関する種々の研究が明らかにしているように、動植物たちは地域

の無数の生物体の生命維持のための環境保全に欠かせぬ役割を担っている。同じ地球上に生きる生命として、彼らとともにあることは、人類が持続可能な発展をしていくために不可欠なのである。

動物たちとの触れ合いは、言葉による表現力を高めるとともに、幼児の時代から地球生命体の一員としてしての自覚を自然と感得する機会となる。多様な生命体との触れ合いを活用することにより、幼児期の言葉による表現力を向上を意図して取り組みは今後の課題である。

<引用・参考文献>

- ジャン・ピアジュ 赤塚徳雄訳 『遊びと発達心理学』精神医学選書 1987
E. H. エリクソン 村瀬孝雄訳 『ライフサイクル、その完結』みすず書房 2001
レオン・フェスティンガー 末永俊郎訳 『認知的不協和』誠信書房 1965
多田孝志 『グローバル時代の対話型授業の研究』東信堂 2017

-
- 14 L.Aサーバー・R.E,ポーター・N. C, ジェイン 西田司他訳 『異文化間コミュニケーション入門』, 聖文社, 1983年, p.213
15 ジョン・デューイ著 阿部斉訳 『公衆とその問題』,ハーベスト社, 2010
16 佐藤 学 『学校改革の哲学』, 東京大学出版会, 2012

< 研究論文 >

考え，議論する「特別の教科 道徳」に関する一考察
—道徳科の理念と指導法を，学習する組織で共有する視点から—

木村 昭雄*

A Study of "the Special Subject, Moral Education" to Think and Discuss: From the Point of View of Sharing an Idea and a Teaching Method of Moral Education Within The Learning Organization

Akio KIMURA*

概要

本稿では，平成18年に教育基本法が改正されてから今回の新学習指導要領における「特別の教科 道徳」に関する規定までの変遷を概観する。概観を通して，これまでの指導上の諸問題を明らかにし，「特別の教科 道徳」の基本方針について考察していく。

次に，横浜市立S小学校が3年間に渡って取り組んできた「特別の教科 道徳」の実践事例を紹介する。授業研究に取り組んできた教員の聞き取り調査をもとに，「考え，議論する道徳」の授業づくりに学校現場がどのように取り組んでいるかを探り，学校組織を学習する組織に変容させて，道徳の意義や原理を踏まえながら「特別の教科 道徳」の理念と指導法を共有していく必要性と具体的な方途について考察していく。

キーワード： 道徳教育 道徳の時間 道徳の教科化 「特別の教科 道徳」

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. はじめに

戦後から現在にかけて、道徳教育は学校教育の一環として実施されてきた。本稿で記すように、その間、道徳教育の位置づけは学習指導要領の改訂によって左右されてきたという歴史的経緯を有する。さらに、昭和33年に学習指導要領に道徳教育の要として位置付けられたはずの「道徳の時間」の指導に関しては、これまで何度も教師の取り扱い方などが社会的に問題視されてきた。そこで、今回の新学習指導要領では道徳教育の要として「特別の教科 道徳」が設置されることとなった。「道徳の時間」が教科化されたことによって、これまでの指導上の諸問題が全て解決するわけではない。現場教員はこれらの諸問題をどう考え、教科化に対してどのように対応していこうとしているのであろうか。

本稿では、はじめに平成18年に教育基本法が改正されてから今回の新学習指導要領における「特別の教科 道徳」に関する規定までの変遷を概観し、これまでの指導上の諸問題を明らかにする。次に、横浜市立S小学校が3年間に渡って取り組んできた「特別の教科 道徳」の実践事例を紹介する。この実践事例では、研究授業等の参与観察と現場教員の聞き取り調査をもとに、学校現場が「考え、議論する道徳」の授業づくりにどのように取り組んでいるかを探り、学校組織を学習する組織に変容させて「特別の教科 道徳」の理念や原理を共有し、授業づくりにも取り組む意義と具体的な方途について考察していく。

2. 改正「教育基本法」から「特別の教科 道徳」までの変遷

(1) 「道徳の時間」を道徳教育の要と位置付ける平成20年3月の新学習指導要領

平成18年12月15日に改正された教育基本法では、第一条に教育の目的が「人格の完成」であること、第二条一項に教育の目標の一つとして新たに「豊かな情操と道徳心を培う」ことが規定され、道徳教育が重視された。これを踏まえて学校教育法の改正や学習指導要領の改訂が行われることとなった。

ところで、第一次安倍内閣は、教育基本法が改正される直前の平成18年10月10日に、21世紀にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を図ることを目的に、教育再生会議を設置している。教育再生会議では、翌年の平成19年6月1日の第二次報告書¹⁾で、「徳育を教科化し、現在の『道徳の時間』よりも指導内容、教材を充実させる」としている。

- 国は、徳育を従来 of 教科とは異なる新たな教科と位置づけ、充実させる。
- ・全ての学校・教員が、授業時間を確保して、年間を通じて計画的に指導するようにする。
 - ・徳育は、点数での評価はしない。
 - ・教材については、多様な教科書と副教材をその機能に応じて使う。その際、ふるさと、

日本、世界の偉人伝や古典などを通じ、他者や自然を尊ぶこと、芸術・文化・スポーツ活動を通じた感動などに十分配慮したものが使用されるようにする。

さらに第三次報告書²⁾では、次のような報告をしている。

- 徳育を「新たな枠組み」により教科化し、年間を通じて計画的に指導する
- 偉人伝、古典、物語、芸術・文化などを活用し感動を与える多様な教科書を作る
- 新しい教育基本法の下で、社会総がかりで、徳育の充実に取り組む ※下線は筆者。

つまり、下線部のように「徳育を『新たな枠組み』により教科化し」、「多様な教科書を作」って「社会総がかりで」取り組むと、一層踏み込んだ発表をしたのである。

しかし、中央教育審議会は、道德の指導には検定教科書や成績をつけることはなじまないと判断し、実現には至らなかった。

そして、平成20年3月28日、文部科学省は新学習指導要領を告示した。改訂の目玉は「道德教育の充実」であった。告示された小学校学習指導要領の「第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針の2」には、

学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。 ※下線は筆者。

と記していた。豊泉³⁾は、道德の時間の役割を「道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」であると記したことについて、「『要』という表現を用いて道德の時間の道德教育における中核的な役割や性格を明確にした」と述べ、当時の文部科学省の強い思いを感じ取ることができるとしている。

道德教育の目標については、新たに下線部の目標を加えて定められていた。

伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道德性を養うことを目標とする。 ※下線は筆者。

中学校、高等学校、特別支援学校の道德教育の目標についても基本的に同趣旨であった。

さらに、小学校及び中学校の学習指導要領の「第3章道德 第1 目標」においては、次の定めが示されていた。

道德教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道德的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道德性を養うこととする。

道德の時間においては、以上の道德教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的

な指導によってこれを補充，深化，統合し，道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め，道徳的実践力を育成するものとする。 ※下線は筆者。

目標と内容について他の教科と比較してみると，各教科固有の目標・内容は学年ごと又は2学年ごとに示されているが，道徳の時間については，小学校，中学校などの各学校段階の目標のほかに，道徳の時間を要として各学校の教育活動全体を通して行う道徳教育の内容が，小学校では2学年ごとに，中学校では3学年分まとめて示されていたのである。

さらに，小学校及び中学校の学習指導要領解説道徳編においては，下線部のように「道徳性」は，道徳的な心情，判断力，実践意欲と態度のほかに，道徳的習慣なども含むものであり，道徳性の育成においては，道徳的習慣をはじめ道徳的行為など道徳的実践の指導も重要であると強調されていた。この内容を整理してみると次のようになる。

○道徳的心情とは

- ・・・道徳的価値の大切さを感じ取り，善を行うことを喜び，悪を憎む感情のこと。
人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情。

○道徳的判断力とは

- ・・・それぞれの場面で善悪を判断する能力。

○道徳的実践意欲とは

- ・・・道徳的価値を実践しようとする意志の働き。

○道徳的態度とは

- ・・・具体的な道徳的行為への身構え。

このことから，当時の文部科学省の道徳教育への強い思いと期待をうかがい知ることができる。豊泉⁴⁾は，小学校について，「人間関係を深めること，家庭や地域社会との連携，豊かな体験活動の充実等について示しているが，そこに『児童が自己の生き方についての考えを深め』を加え，児童が健全な自信をもち豊かななかかわりの中で自立心をはぐくみ，自律的に生きようとすることの大切さを示した」と評価している。中学校についても，「『道徳的価値に基づいた』と『職場体験活動』を新たに加え，中学校段階における道徳教育の特質として道徳的価値に裏打ちされた人間としての生き方について自覚を深めることを一層明確にした。特に社会において自立的に生きるために必要とされる力を育てる職場体験活動などの豊かな体験や道徳的実践を充実させ，道徳の時間と関連をもたせることによって生徒の内面に根ざした道徳性の育成に配慮することを示した」と評価している。

(2)深刻化するいじめ問題等と「道徳の時間」の課題

しかし，当時の文部科学省の道徳教育への強い思いと期待とは裏腹にいじめ問題はさらに深刻化していくこととなったのである。

そこで、第二次安倍内閣は、「21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくため、内閣の最重要課題の一つとして教育改革を推進する必要がある。」とし、平成25年1月15日に「教育再生実行会議」を開催した。会議はその年の2月26日には「いじめの問題等への対応について」と題する第一次の提言⁵⁾を行っている。その提言の冒頭で

教育再生実行会議では、始めに、いじめ問題等への対応について審議を行いました。いじめに起因して、子どもの心身の発達に重大な支障が生じる事案、さらには、尊い命が絶たれるといった痛ましい事案まで生じており、いじめを早い段階で発見し、その芽を摘み取り、一人でも多くの子どもを救うことが、教育再生に向けて避けて通れない緊急課題となっているからです。 ※下線は筆者。

と述べ、さらに次のように提言したのである。

○子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する。 ※下線は筆者。

下線部のように道徳の時間を教科化することが提言されたのである。

平成19年12月に教育再生会議が提案するも不採用となった「道徳の時間」の教科化を、6年後の教育再生実行会議は、いじめ問題等への対応策の一つとして、人間性・社会性を育てていく必要性の観点から、下線部のように再度提案したのである。

ところで、教育再生実行会議がこの第一次の提言をするにあたっては「道徳教育実施状況調査（平成24年5月～6月実施、公立小中学校を対象）」⁶⁾等の資料を参考にしている。この資料によれば、平成23年度の「道徳の時間の授業時数（標準35単位時間）」は、「全国平均で、小学校35.7単位時間、中学校35.1単位時間であり、小・中学校とも標準授業時数を上回っている」としている。それにもかかわらず、いじめ問題は増加の一途を辿る傾向を示していたのである。

上記調査は、このような傾向に歯止めをかけるための「道徳教育を実施する上での課題（複数回答可）」として、「・指導の効果を把握することが困難（小学校48.3%、中学校42.7%） ・効果的な指導方法が分からない（小学校33.2%、中学校38.9%） ・適切な教材の入手が難しい（小学校28.1%、中学校37.3%）」などを挙げている。つまり、「道徳の時間」を道徳教育の要と位置付けても、いじめに歯止めがかからない理由と課題がここにあるのではないかと示唆していたのである。

先に記した教育再生実行会議が「教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する」とした第一次提言を受けて道徳教育の充実について検討するため、早くも平成

25年3月には文部科学省に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置されたのである。この懇談会は10回の審議を行い、その審議結果が同年12月26日に「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」と題する「報告」⁷⁾として鳥居座長から下村文部科学大臣に手渡されることとなった。この報告書では、小中学校の「道徳の時間」を正式の教科として位置づけるように提言し、第1章の1(2)「道徳教育の現状」で次のように述べたのである。

しかしながら、その実情を全体として捉えると、今なお多くの課題が存在しており、一部には「道徳教育は機能していない」との厳しい指摘もなされるなど、期待される姿には遠い状況にある。

本懇談会でも、例えば、

- ・ 歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。
- ・ 道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていない。
- ・ 教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない。
- ・ 他教科に比べて軽んじられ、道徳の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもあるのではないか。

など、道徳教育の課題として多くの事柄が指摘されたところである。 ※下線は筆者。

この報告で、下線部のように「道徳の時間」がこれまで如何に形骸化され続けてきたかを指摘し、そして「道徳の時間」が抱えている課題の解決に真正面から取り組んでいく必要性を強く訴えたのである。

征矢野⁸⁾は、この報告内容を受けて「一部には『現在の道徳教育は機能していない』と言いきる人もいるとの指摘もある。換言すれば、『先生方は道徳の指導力があまりなく、年間35時間の道徳の授業をきちんとやっていない』ということだ。『その結果として、いじめは起こり、子どもの心は十分育っていない』との見解が見える。道徳教育の現状をこのように認識し、抜本的な改善策として、『特別な教科』として位置づけることが適当であるとしたのだ」と述べている。

道徳教育の具体的な指導方法をめぐって本懇談会においては7つの課題⁹⁾が指摘されているが、本稿では特に次の3つに注目して次章で論考を試みることにする。

- 地域間、学校間、教師間の差が大きく、道徳教育に関する理解や道徳の時間の指導方法にばらつきが大きい。
- 道徳の時間の指導方法に不安を抱える教師が多く、授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである。
- 道徳の時間の指導が道徳的価値の理解に偏りがちで、例えば、自分の思いを伝え、相手の思いを酌むためには具体的にどう行動すれば良いかという側面に関する教育が十分で

ない。

この指摘を受けて本報告の「② 道德教育の指導方法 ア 児童生徒の発達段階をより重視した指導方法の確立・普及」の項で、「考え、議論する道德」の重要性について次のように提言しているのである。

学年が上がって行くにつれ、道德の時間において、一定の道德的価値を理解させるための読み物の主人公の心情などを理解させるような授業だけでなく、例えば、善悪の問題も立場によって見方が異なる場合もあることや、自分の思うようにならない複雑で困難な状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要であろう。 ※下線は筆者

さらに、言語活動を一層充実・強化していく必要性の視点からも「考え、議論する道德」の重要性について次のように提言している。

特に、現行の学習指導要領では、道德の時間の配慮事項として、新たに「自分の考えを基に、書いたり討論したりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること」とされ、言語活動の充実が重視されている。このことも踏まえ、道德の時間においても、児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育むための言語活動を取り入れた指導を更に充実・強化していく必要がある。 ※下線は筆者

このような道德教育の充実に関する懇談会の報告を受け、平成 26 年 2 月に文部科学大臣は中央教育審議会に対し「道德に係る教育課程の改善等について」諮問したのである。

(3) 「特別の教科 道德」を道德教育の要と位置付ける平成 27 年 3 月の新学習指導要領

中央教育審議会は、同年 3 月より初等中等教育分科会教育課程部会の下に道德教育専門部会を新たに設け、有識者からのヒアリングや、審議のまとめ案に関する国民からの意見募集なども行いつつ、「教育課程における道德教育の位置付け」や「道德教育の目標、内容、指導方法、評価」について専門的且つ具体的な方策を 10 回にわたり検討していくこととなった。そして、平成 26 年 10 月 21 日、中央教育審議会は「道德に係る教育課程の改善等について」答申¹⁰⁾したのである。

本答申では、改善の必要性について大きく二つの点について述べている。一つは、道德の時間が各教科等に比べて軽視されがちであり、道德教育の要としての機能が有効に果たせていないことが多く見受けられ、道德教育全体の停滞につながっているという点である。二つ目は、今回の道德教育の改善に関する議論の発端となったいじめの問題への対応として、児童生徒が現実の困難な問題に主体的に対処できる実効性のある力を育成していく上で、道德教育も大きな役割を果たすことが強く求められているという点である。

中央教育審議会は、上述した必要性やこれまで記してきた状況を踏まえ、道徳教育の充実を図るために「1 道徳教育の改善の方向性(2)道徳教育のねらいを実現するための教育課程の改善」の項で次のように答申している。

道徳の時間を教育課程上「特別の教科 道徳」(仮称)として新たに位置付け、その目標、内容、教材や評価、指導体制の在り方等を見直すとともに、「特別の教科 道徳」(仮称)を要として道徳教育の趣旨を踏まえた効果的な指導を学校の教育活動全体を通じてより確実に展開することができるよう、教育課程を改善することが必要と考える。 ※下線は筆者。

さらに、検定教科書の導入についても次のように答申している。

道徳教育の充実を図るためには、充実した教材が不可欠であり、今後、道徳教育の要である「特別の教科 道徳」(仮称)の中心となる教材として、全ての児童生徒に無償で給与される検定教科書を導入することが適当である。

征矢野¹¹⁾は、教科化によって検定教科書を使うことに対して、『『価値観の押しつけだ』と反対する人もいる。子どもの価値観の育成に関わる道徳について、検定教科書の基準はどのようなのであろうか。今まで、道徳の指導内容と学級の子どもの実態から、工夫して授業を組み立ててきた自由度はどうなってしまうのだろうか。』『教科書に沿って『教材を教える』授業をしていればいいというのは道徳の授業ではない。検定基準そのものに、国の発想や思惑が入り、教科書としての中立性は保てるのだろうか』と危惧する。

文部科学省は、道徳教育の充実に関する懇談会の報告や中央教育審議会の本答申を受け、道徳の時間について「特別の教科 道徳」として制度上位置付け、平成27年3月27日に学校教育法施行規則を改正し、小学校・中学校・特別支援校の学習指導要領の一部改訂の告示が公示となり、平成27年4月1日、改訂学習指導要領は実施可能となった。

小学校学習指導要領の「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」には

2 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳(以下「道徳科」という。)を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。 ※下線は筆者。

と、道徳教育に関することが記されている。つまり、改訂の要点として、育むべき能力に関する記述の次に、下線部の通り「特別の教科である道徳」を要として学校の教育活動全体を通じて行うことが明記されたのである。昭和33年の特設道徳以来の「領域」であった道徳が、60年越しで「特別の教科」になったということである。そして、小学校は令

和2年度から、中学校は令和3年度から「特別の教科 道徳」として全面実施されることとなったのである。

(4)「特別教科化 道徳」の目的

「道徳の特別教科化」の目的については「論点整理」¹²⁾でも、「5. 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性 (2) 各教科・科目等の内容の見直し ⑮道徳教育」の項で、「道徳の特別教科化は、これまで軽視されがちだったと指摘される従来の道徳の時間を検定教科書の導入等により着実に行われるように実質化するとともに、その質的転換を図ることを目的としている」と明記している。さらには、

本「論点整理」が目指す「これからの時代に求められる資質・能力の育成」や、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習・指導方法の改善を先取りし、「考え、議論する」道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育むものであり、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方や他者との関わりについても考えを深める学習を通して、道徳的判断力、道徳的心情や道徳的実践意欲と態度を育てるものである。

としている。「考え、議論する」道徳については、「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」の「(2) 育成すべき資質・能力について」の項で述べているように、「確かな学力」、「健やかな体」、「豊かな心」をそれぞれ単独で捉えるのではなく、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」といった三つの柱で資質・能力を統合的に捉えようとする考え方を踏まえ、より具体的な改善方法を示したものと理解することができる。

論点整理はここで止まることをせず、「考え、議論する」道徳への質的転換についても、

子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ、その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている。このような言わば「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導

へと転換することこそ道德の特別教科化の大きな目的である。 ※下線は筆者。

と述べているのである。

論点整理が出された一年後の平成 28 年 7 月 22 日、道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議は、「『特別の教科 道德』の指導方法・評価等について」と題する報告の「3. 道德教育の質的転換」で、上述した論点整理の見解をさらに深め、次のように述べている。

将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要となる。そのためには、自らの人生や社会における答えが定まってい
ない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探究し、「納得解」（自分が納得でき周囲
の納得も得られる解）を得るための資質・能力が求められる。そのような資質・能力の土
台であり目標でもあるのが「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」で
あり、道德性の育成はこのような観点からますます重要となっている。 ※下線は筆者。

さらに本報告は、先の中央教育審議会答申の一節を引用しながら次のように述べている。

これからの時代を生きる子供たちは、様々な価値観や言語、文化を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きていくことが今まで以上に重要となっており、中央教育審議会答申（「道德に係る教育課程の改善等について」（平成 26 年 10 月 21 日）（以下「答申」という。）において「道德教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道德教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。むしろ、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」と指摘されている所以である。 ※下線は筆者。

つまり、道德教育は、これまでの人として生きる上で必要な基本的な道德的価値の理解や社会生活上のマナーなどについて考えを深め習得することに重点を置いてきた段階から、今後は、道德的価値それ自体の意義や普遍性などについて多様な角度から考えを深め、実生活をいかに生きるかを模索させる指導に重点を置いていく段階へとシフトしていかなければならないということである。

今泉¹³⁾は「教科化にいたったといっても、それは全面主義的道德教育の一つの枠組みが強化されたに過ぎない。これまでの歴史を反省的に踏まえつつ、これからの道德教育を子どもたちの生きる力を真に育てる教育に改善することこそが教員をはじめとしたすべての教育関係者に求められている。」と力説している。「特別の教科 道德」をより実りあるものに創り上げていく為には、このような教員一人一人の努力こそが今強く求められているものと考ええる。

次章では、新学習指導要領を全面実施していくにあたり、道德教育の充実に関する懇談

会や中央教育審議会答申でも注目していた次の3つの課題を踏まえ、校内授業研究に3年間に渡って取り組んできた横浜市立S小学校の実践事例を取り上げる。

- ① 道徳教育の意義、必要性に関する共通理解
- ② 「考え、議論する道徳」の多様で効果的な指導方法の開発
- ③ 学校と家庭、地域との連携の強化

3、S小学校「特別の教科 道徳」の実践事例

(1) 調査の概要

実践事例に関しては、小田¹⁴⁾のエスノグラフィーの7つの特徴を踏まえた分析と考察を試みることにした。小田は「エスノグラフィーとは人々が実際に生活したり、活動したり、仕事をしたりしている現場を内側から理解するための調査・研究の方法」であり、「現場学の方法」であるとし、「エスノグラファーは現場に身をもって関わり」、「そこで知った具体的な事象に密着しながら考察を展開し」、「その思索の果実が、現場に近く、現場で生かせる知、すなわちエスノグラフィーの知」であると述べている¹⁵⁾。さらに、「エスノグラフィーには、研究の世界にとどまらず、社会の中で応用できる潜在的な可能性」があるとしている¹⁶⁾。

筆者は、以上のような小田の考えに賛同すると同時に、エスノグラフィーを用いることは、「特別の教科 道徳」の実践事例を理解するための適切な方法論であると考えたからである。その際、エスノグラフィー調査の基本である参与観察法を用いることにした。関わった2年の研究期間の内、述べ12回の授業研究会に参加し、授業者への半構造化インタビューを行った。また、20代の若手教師、教職経験20年以上の40代の2名の教師（内1名は研究推進委員長）と教職経験30年以上の50代の2名の教師には参与観察とインフォーマル・インタビューを行った。どのインタビューにおいても、授業者の率直な意見を聞き取るため、親和的な関係の構築に努めた。

インタビューの内容は多岐にわたり、道徳の時間が形骸化してきた実態について、形骸化の原因はどこに有るのか、道徳の授業の難しさはどこにあるかなどについて、また2年間の研究に取り組むことによりどのように自己変容したかについて尋ねた。

(2) S小学校の概要

○対象学校 神奈川県横浜市立S小学校 29学級 児童数901名

○地域と学校の概況

S小学校はK区内東北部の高台に位置し、周辺には住宅地が広がっている。8つの自治会、地区センター、ケアプラザ、中高一貫教育のM高等学校、H中学校がそれぞれ地域と連携活動を活発に実施している。4年前からK区で児童数が一番多い小学校となったが、3年前から住宅跡地に大型マンションや戸建て住宅が一気に建ち始め、児童数が更に増加している。今後もこの傾向はしばらく続くとの予想が出ている。

○児童の実態

情緒的に安定した素直な児童が多く見られ、家庭の協力も平均して得られている。しかし、近年は家庭事情が複雑な子や課題をもった子が増える傾向にある。また、特別な支援を必要とする児童が一般級に在籍する現状があり、保護者との連携を密に取るように努めたり、校内特別支援教育委員会等の推進を図ったりすることにより、一人一人の児童に丁寧に対応するよう心掛けている。

(3) S小学校の研究の概要

○研究主題について

自分の考えを進んで表現し、学び合う楽しさを実感できる子どもの育成

— 自己を振り返り、語り合う力を高める道徳科指導の在り方 —

S小学校の教育目標は「向き合って、学び合って、未来をつくるS小学校」である。

21世紀を生きる子どもたちがたくましく主体的に生きていくためには、自分で考え判断したり、共に問題を解決していこうとしたりする力が必要となる。さらに、自分の考えをしっかりと表現できる喜びや、共感したり、高め合ったりする喜びが学びの楽しさとなり、学び続けていこうとする意欲をもつことになる。その意欲が自分やさまざまな物事への向き合い方や、共に学び合う力を高め、未来を自分たちで作り出す子の育成につながると考えられる。

道徳教育の理念や必要性についての理解、基本的な授業展開の仕方についての理解、実態把握や価値把握の手立てなどについての理解を深め、共有してきた。昨年度までのこのような研究で学んできたことを踏まえ、今年度は道徳科の授業を通して「向き合って、学び合って、未来をつくっていく力」が定着するよう、「考え、議論する道徳科」への授業改善を目指し、研究を深めていくこととする。

文部科学省が示した「主体的・対話的で深い学び」を踏まえ、横浜市立学校カリキュラ

ム・マネジメント要領総則・総則解説の中で「市立学校における日々の学びの姿」として、「じっくり考え 高め合い 次につなげる確かな学び」の実現のためには、子どもたちの思考の過程で「見方・考え方」を働かせることが重要であるとしている。従って、そのために教師一人一人がどのような手立てを工夫するかが授業改善の鍵となると考える。

そこで、「特別の教科 道徳」における「じっくり考え 高め合い 次につなげる確かな学び」の姿として、道徳的価値の理解をもとに子どもたちが自己を見つめ、豊かな交流を通して新しい考えに出会う喜びを感じたり、友達の考えと自分の考えを比べたりしながら多面的・多角的に考える姿、「考え、議論する」姿などを求めていきたい。指導内容に沿って子どもの実態を見取り、子どもたちと共に課題を設定することで、子どもたちが安心して自己を見つめ、語り合える場を設定し、子どもたちの眼が輝く授業作りを心掛けていくことが、研究主題にせまることになると考える。

○研究主題と目指す子ども像について

「特別の教科 道徳」の目標について学習指導要領では、「道徳的諸価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」としている。

「特別の教科 道徳」における「自分の考えを進んで表現し、学び合う楽しさを実感できる子ども」については、次のように捉えることとする。

- ① 把握した価値に合わせて自己を振り返り、表現する。
 - ・道徳的価値について理解をする。
 - ・価値に合わせて自己を見つめ直し、考えを表現する。
- ② 「考え、議論する」授業を通して、友達の考えのよさを認めながら、自分の生き方について深めようとする。
 - ・友だちの考えのよさや自分との違いに気づき、自分の考えを広めたり、深めたりすることができる。
 - ・互いにコミュニケーションをとり、理解し合うことが楽しいと感じる。

○研究組織



図1 S小学校「特別の教科 道徳」研究組織図

○研究主題と学校教育目標のかかわり — 「特別の教科 道徳」研究構想図 —

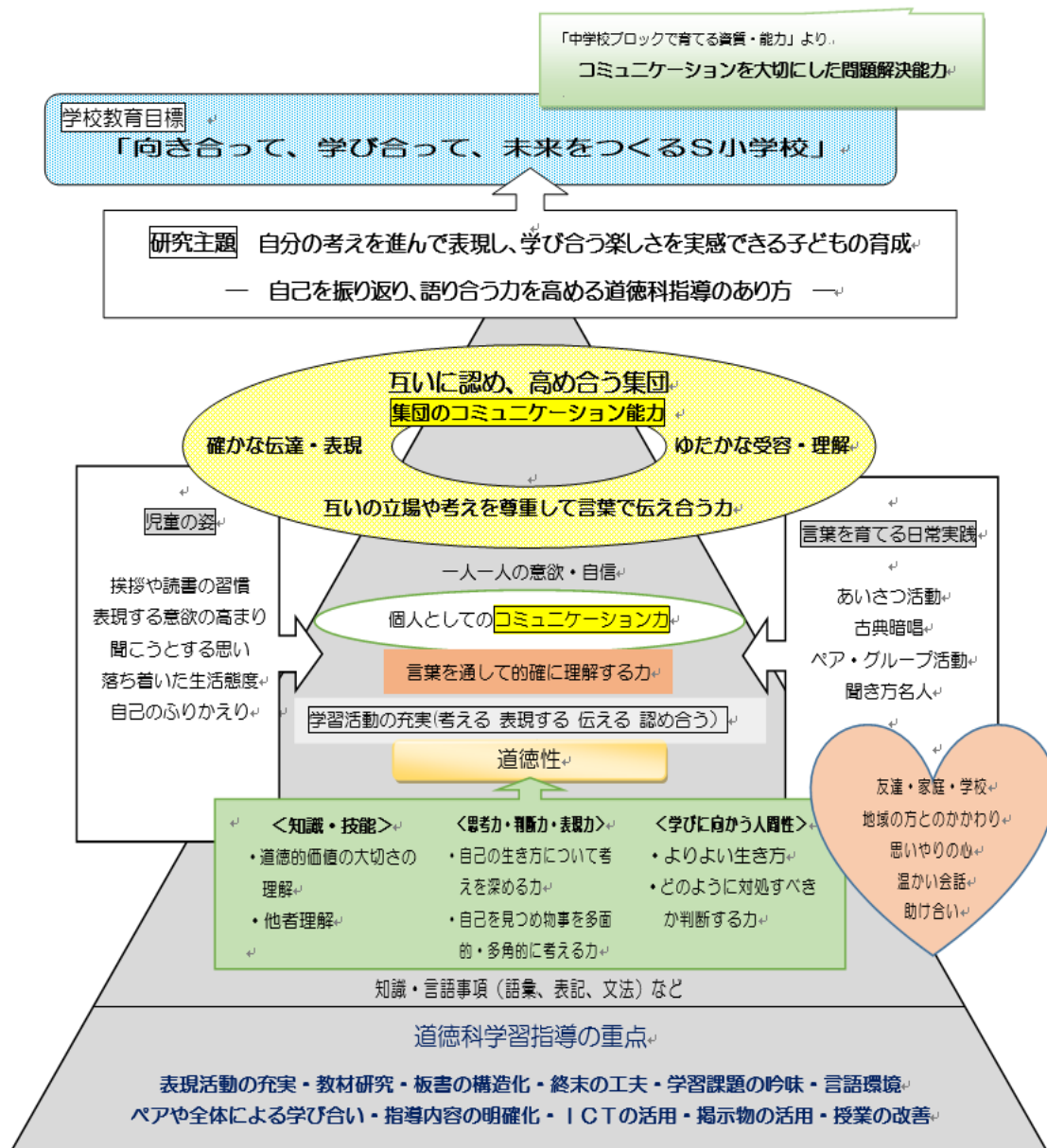


図2 S小学校「特別の教科 道徳」研究構想図

(4) 研究授業者の省察 i

S小学校は、地域や児童の実態に基づき、「特別の教科 道徳」の指導の重点や研究主題を設定し充実した指導を重ねることにより、確固たる成果を上げている学校であると言える。それは、上述した通り、学校組織を学習する組織¹⁷⁾に変化させて研究に取り組んできた成果である。

しかし、はじめから組織的に取り組み、成果を上げたわけではない。50代のK教諭は「国

語や算数の授業を他の教科に振り替えることはなかったが、道徳の時間は何のためらいもなく振り替えることがあった。その分を、修学旅行を行事の時間だけで計上すると多くなる為、「友情を育む」実践の場であるとして解釈して道徳の時間として計上したり、宿泊体験学習の時は「自然に親しむ」からとして道徳の時間として計上したりすることもあった」という。前述した平成23年度の「道徳の時間の授業時数（標準35単位時間）」が、「全国平均で、小学校35.7単位時間、中学校35.1単位時間であり、小・中学校とも標準授業時数を上回って」いた理由がここに有ったと考えられなくもない。

道徳の時間を形骸化させた理由について尋ねた際に、40代のT教諭は、「読み物教材をみんなで読み合わせ、感想を書く。その感想を発表し、ではこれからは〇〇〇に心掛けて生活していきましょうと締めくくる。高学年の子どもたちともなれば、どんな発言を担当は期待しているかが分かるから、期待通りの発言をする。そこで授業は終わりになる。そんな道徳授業に何の疑問も抱かずに来たように思う」と本音を語った。

もう一人の50代のN教諭は、「学年研究会で若い先生から道徳の授業について聞かれた時、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけの型にはまった指導方法を紹介していた。今思うと申し訳なかったと反省しています。」と語った。

教員は、自分がこれまで受けてきた授業をそのまま再生する傾向にあるが、50代の教員の多くは、自分が小学生の時にテレビを視聴する道徳の授業を経験してきた。K教諭もN教諭も、自分が教員になってからもそのような授業を実践することも多かったという。

以上のインタビューへの回答は、平成25年3月に文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」が道徳教育の課題として指摘した事項を裏付けるものとなっている。

そこで筆者は、40代の研究推進委員長のM主幹教諭に、インタビューで回答した素直な思い、本音を全体会の場で全教職員に伝えることを提案した。ファシリテーターとなったM主幹教諭の進行によって、40代、50代のベテラン教師たちの発言は共感を呼び、教職員一人一人の道徳教育の在り方に関するメンタル・モデルを素直に出し合い、見直し、よりよい授業をつくり上げていく大切さを全員で共有し合うこととなった。その後、研究推進委員長以外の3人の研究推進委員がファシリテーターとなって図1で示した各部会を運営していき、成功例も失敗例も素直に出し合い、これまでの成果と課題を生み出していった。次の全体会では、今後の研究の方向性と可能性へのビジョンを共有することができたのである。全教職員で共有したビジョンとして確認されたものが次の研究内容である。

○研究の内容

①児童の実態把握と学習課題設定の在り方はどうあるべきか

子どもたちにとっての切実感や必要感を生み出せるような課題との出合いを大切に
した学習展開の工夫

- ・内容項目の分析・理解，児童の実態把握を踏まえて吟味された学習課題であること
- ・振り返りカードやアンケート調査，座席表などを活用した子どもたちの実態把握
- ・掲示物の活用

②子どもが自己を見つめ直すことにつながる価値把握の在り方はどうあるべきか

- ・子どもの思考を基にした価値把握の言葉の厳選
- ・教材の提示の仕方，動作化，役割演技，ICTの活用など，教材の扱い方の工夫
- ・教材文の読みの視点の明確化
- ・キーワード，キーセンテンスの分析に基づいた発問の工夫
- ・子どもの思考の可視化を図った構造的板書の工夫

③自己の見方や考え方を深める振り返りの在り方はどうあるべきか

- ・確かな価値把握
- ・意図的指名・発問の工夫
- ・ペア・グループ学習などの学習形態の工夫
- ・掲示物の活用
- ・説話，詩や歌，映像などによる終末の工夫

※継続して実践していくこと～国語力の育成～

- ①育てたいコミュニケーション力と手立て
- ②話し方・聞き方（聞き方名人・話し方名人・声の物差しなど）
- ③児童の実態からの日常的に取り組むべき重点的な指導
- ④言語環境整備（挨拶・教師の言語・家庭との連携）
- ⑤互いの考えを尊重し合う態度

(5) 研究授業者の省察 ii

9月中旬に，20代のY教諭が担任する6学年の道徳の授業がどうしてもうまくいかないと悲痛な声を上げた。高学年部会の研究推進委員は、エリヤフ・ゴールドラット¹⁸⁾のTO

Cの言説に示唆を受け、授業がうまくいかなかったという結果には必ず原因があり、その原因を追究しながら授業改善を図っていった。30代の教員が同じ教材で発問に工夫を加えて授業を行ったが、やはり議論が深まらなかった。次に50代の教員が同じ教材で板書の仕方に工夫を加えて授業を行った。議論は活発に見えたが、本人は納得がいかないと言う。S小学校は全学年が4学級である。もう一人の50代の教員がさらに構造化した板書の仕方に工夫を加えて授業を行った。子どもたちに「考え、議論する」姿勢がこれまで以上に見えてきた。

この高学年部会の取り組みが契機となり、公開研究授業の前に、学年内で一つの学級が事前研究授業を行い、その成果と課題を踏まえもう一つの学級が同じ主題と教材で授業を行う。2回の事前研究授業を受けて本番の公開研究授業を行うのである。研究協議会では同僚からも講師からも忌憚のない意見が出される。しかし、S小学校ではそれだけでは終わらなかったのである。授業研究会を終えた後に、もう一つの学級が全ての成果と課題を踏まえて事後研究授業を自主的に実施したのである。

このような事前研究授業2回・公開研究授業・事後研究授業の計4回を実施することについて20代のY教諭は、「良いものは良い、駄目なものは駄目と本音を出し、少しでもいい授業にしていこうという話し合いが凄いです。この繰り返しがあるから、教師一人一人の授業力が向上しているんだと実感することができた2年間でした。同じ教材で同じ授業をしても学級の子どもたちの実態は違うから、上手くいくはずはないということ。子どもたちの様子を客観的に知るためにも、必ずアンケート調査や振り返りカードを活用することが大事だということ。この二つのことも分かりました。いい授業をしたいという思いをもち続けたいと思っています。」と語った。

S小学校の研究組織は図1で示した通り3つの部会からなっている。それぞれの部会のファシリテーターは、事前にエイミー・C・エドモントソン¹⁹⁾が提唱する「チーミング」という概念を学んだ研究推進委員が担当する。

「チーミング」を簡略的に表現するならば、「teaming = team(協働するチーム) + ing(休む間もなく動的な活動をする) = 現在進行中の課題に現在進行形で課題解決の活動に取り組むチームワークのこと」ということができる。本稿で取り上げた実践事例も、組織的対応としてチーミングを活用することによってよい結果がもたらされたといえよう。エドモントソンは、チーミングの利点として次の5点を挙げている。すなわち、①緊急な課題、イノベーションに対応できる。②メンバーの経歴や専門知識を共有化できる。③共

有化した知識の使い方を試行錯誤することで集団的な学習ができる。④組織のパフォーマンスが上がる。⑤魅力とやりがいのある職場環境になる。というものである。上述した本事例においても、チーミングが十分に機能したといえるだろう²⁰⁾。

推進委員は、年齢や経験年数、職位、立場などの境界を越えて意見を出し合い、よりよい授業にする為のイノベーションを生み出す場を演出しているのである。

(5) 研究授業者の省察 iii

中央教育審議会答申で示された「資質・能力」「カリキュラム・マネジメント」等、今期学習指導要領の重要な事項のすべての基盤となる考え方が、社会と連携・協働しながら「社会に開かれた教育課程」であり、その実現に帰着している。学習指導要領において「社会に開かれた教育課程」の理念が掲げられたことにより、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを保護者はもとより地域社会と共有・連携しながら実現していくことが求められるようになった。

このことについても部会や全体会で繰り返し話題となり、「特別の教科 道徳」で扱った道徳的価値を家庭や地域での生活の場で生きてはたらく力として育てていくためにはどうすべきかが課題となっていた。低学年部会で、授業参観日に道徳の授業を実施した学級の保護者から大変好評だったという声が上がった。この声が契機となり、全体会の場で研究授業を保護者にも公開してはどうかという意見が出された。研究推進委員長のM教諭は、「研究に取り組んで2年目からは研究授業日程を保護者にも伝えて、公開するようにしました。参観した保護者の皆さんから、『先生方がこんなふうに頑張っていることを初めて知りました』という意見から、『家族でも約束を守る大切さについて話し合ってみます』などという意見までいただくことがあり、とても嬉しく思っています。」と語っていた。

その後S小学校では、年5回の授業参観の内、必ず1回は「考え、議論する『特別の教科 道徳』」を公開し、学校運営協議会委員にも公開することとした。学校と家庭、地域の連携強化が、「考え、議論する『特別の教科 道徳』」の授業公開を通して図られるようになってきたのである。

これを可能にしたのが「共創型対話」である。「共創型対話」とは、多田²¹⁾によれば、「参加者が協力して利害対立の現実や相互理解の難しさを認識しつつ、叡智を出し合い、新たな価値や解決策を生み出す対話の型」である。それぞれの学年研究部会には、50代の学年主任もいれば30代の学年主任もいる。ICTを活用することが得意な20代のY教諭、40代のM主幹教諭、60代の再任用教諭など年齢と経験年数と地位による境界が存在し、

さらに障がいのある児童への専門的知識をもった個別支援学級担任，子どもたちの心身の発達状況に心を尽くしている養護教諭など知識や立場の境界も存在する。授業研究を家庭や地域社会に開くまでには幾つかの課題があり、それらの課題解決に向けた共創型対話によって境界を乗り越えて知識を共有し，創造していくことによって可能となった事例である。

4. おわりに

学校の教育活動全体を通じて行う「全面主義」として出発した道德教育が，昭和33年に「道德」の時間として特設され「全面・特設主義」としての道德教育が実践されてきた。あれから60年後に「特別の教科 道德」が設置されることになったのである。そこで本稿では，教育基本法が改正され，「道德の時間」が道德教育の要となり，さまざまな課題を解決するための議論を経て道德教育の要となるべく「特別の教科 道德」が設置されるまでの経緯を概観し，その動きを振り返り，これからの道德教育，「特別の教科 道德」はどうあるべきかについて論じてきた。つまり，「特別の教科 道德」は子どもたち一人一人に道德的諸価値を理解させることを大切にするが，道德的諸価値を教え込むこと自体が目的ではなく，同様に，子どもたち一人一人に生き方を教え込むことも目的ではないことを各種報告や答申等から理解することができた。

次に、S小学校の実践事例によって、「特別の教科 道德」は、社会を構成する主体である一人一人が，人間としての生き方や社会の在り方について，多様な価値観の存在を認識しつつ，自ら考え，他者と対話し協働しながら，よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を培う教科であることを、学習する組織によって学んでいく軌跡を辿ることができた。S小学校の全教職員が、道德の時間の授業を形骸化させた原因である道德教育への理解不足，道德の時間の指導方法のばらつき，道德教育そのものへの警戒感などのメンタル・モデルから抜け出し，「特別の教科 道德」の理念に基づいた「考え，議論する道德」にパラダイムシフトできた要因は，有効な理論と実践の往還である。センゲの「学習する組織」の理論、エドモンドソンの「チーミング」の理論、そして多田の「共創型対話」の理論。この3つの理論と「特別の教科 道德」の授業実践の往還によって得られた知見は，たった1校の事例ではあっても，事実としての理念の実現が見られた貴重な事例であり且つ、どの学校においても有効な知見であると考えられる。

＜引用・参考文献＞

- 1) 第一次安倍内閣の教育再生会議「社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と『教育新時代』のための基盤の再構築～」－第二次報告－，平成19年6月1日
- 2) 第一次安倍内閣の教育再生会議「社会総がかりで教育再生を～学校，家庭，地域，企業，団体，メディア，行政が一体となって，全ての子供のために公教育を再生する～」－第三次報告－，平成19年12月25日
- 3) 豊泉清浩「道德教育の歴史的考察(2)－『道德の時間』の特設から『特別の教科道德』の成立へ－」文教大学教育学部「教育学部紀要」第50集，p.250，2016
- 4) 再掲3)，p.250
- 5) 第二次安倍内閣の教育再生実行会議第一次提言「いじめの問題等への対応について」，平成25年2月26日
- 6) 第二次安倍内閣の教育再生実行会議第一次提言「いじめの問題等への対応について参考資料」，平成25年2月26日
- 7) 道德教育の充実に関する懇談会「今後の道德教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を人としてより良く生きる力を育てるために～」，平成25年12月26日
- 8) 征矢野達彦「道德教育の現状と道德の教科化，『特別の教科 道德』の今後のあり方－学習指導要領の改訂を通して－」松本大学研究紀要 第14号 p17，2016
- 9) 詳しくは前掲※7の報告「2 道德教育の内容，指導方法，評価について (2) 改善の方向 ① 道德教育の内容」参照
- 10) 中央教育審議会答申「道德に係る教育課程の改善等について」，平成26年10月21日
- 11) 再掲8)，p17
- 12) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」，平成27年8月26日
- 13) 今泉朝雄「戦後道德教育の歴史」羽田積男・関川悦雄編『道德教育の理論と方法』弘文堂，p51，2016
- 14) 小田博志『エスノグラフィー入門 <現場>を質的研究する』春秋社，2010
- 15) 前掲書14)のpp7-8
- 16) 前掲書14)のp256
- 17) ピーター・M・センゲ『学習する組織 システム思考で未来を創造する』英治出版，2011
- 18) エリヤフ・ゴールドラット『ザ・チョイス』ダイヤモンド社，2008
- 19) エイミー・C・エドモンドソン『チームが機能するとはどういうことか』英治出版，2014
- 20) 木村昭雄「共創型対話を生かしたチームングによる人材育成－運動会での組織的なクレーム対応のエピソードを通して－」『未来を拓く教育実践学 研究 第2号』共創型対話学習研究所 pp.97-98，2017
- 21) 多田孝志『共に創る対話力』教育出版，2009

< 研究論文 >

教師を対象とした意識調査に基づく ジグソー学習実施の阻害要因についての考察

山口 眞希*・村井万寿夫**・中川 一史***

Consideration of obstacles to jigsaw learning implementation based on awareness survey for teachers

Maki YAMAGUCHI*・Masuo MURAI**・Hitoshi NAKAGAWA***

概要：

筆者らのこれまでの研究から、石川県内の小学校教師を対象にした意識調査の結果、多くの教師がグループ学習を取り入れているにもかかわらず、グループ学習の方法の一つであるジグソー学習についてはほとんど実施されていないことが明らかになった。そこで本研究では、ジグソー学習の実施を阻害する要因について考察した。意識調査の結果からジグソー学習の実施阻害に関する項目に焦点を当てKJ法を参考に処理をして考察した結果、①ジグソー学習に関する理解不足、②教材準備・授業設計に関する懸念、③児童の能力・能力差への懸念、④自己の力量への懸念、⑤学年・教科・単元との適合に対する懸念、⑥興味の欠如の6つの阻害要因が抽出された。また、それらを解決する方策についても考察した。

キーワード：小学校教師，ジグソー学習，阻害要因，解決方法

* 金沢学院大学 文学部教育学科 講師

** 北陸学院大学 子ども教育学科 教授

*** 放送大学 情報学プログラム 教授

1. 研究の背景

学習指導要領（平成 29 年告示）が小学校において全面実施され、主体的・対話的で深い学び、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が益々求められるようになった。この状況下において、アロンソンが 1971 年に考案したジグソー学習に関する研究成果も報告されている。ジグソー学習は生徒同士の協力や教え合いで学びを深める学習法であり、Aronson and Parnoe (2011) 共著『CORPORATION IN THE CLASSROOM The Jigsaw Method』の中で、「私たちが行いたいのは協同性をスキルとして教えることである *What we want to do is teach cooperativeness as a skill.*」 「ジグソー法は子どもたちの卓越性を犠牲にすることなく有益な方法で協力することが可能である *it is possible to work together in a helpful way without sacrificing excellence*」と述べている。

原書の和訳本『ジグソー法ってなに？みんなが協同する授業』（2016）が出版されたことと相まって、アクティブ・ラーニングの手法として、より注目されるようになった。

井手上ほか（2016）は、ジグソー学習を取り入れた算数科の実践を行い、「エキスパート課題の考えを関連付けて、統合的に考えることができていた」と、その成果を報告している。また、井上（2011）は、ジグソー学習を取り入れた社会科の実践を行い、「児童に固有な役割を与えたことで、学習への主体性が高まった」とその成果を報告している。

このようにアロンソンによるジグソー学習の取組は近年増えてはいるが、教師のジグソー学習に対する意識に関する研究は見当たらなかった。このことから筆者ら（2018, 2019）は、ジグソー学習や、資料として NHK の学校放送番組を用いたジグソー学習について石川県内の小学校教師を対象に意識調査を行った。その結果、多くの教師が授業でグループ学習を取り入れているが、ジグソー学習を実施したことがある教師はおよそ 2 割と少なく、未実施の教師のうちジグソー学習を実施する意欲がある教師はおよそ 3 割で、多くの教師がジグソー学習を実施するつもりがない、あるいは実施してみたいけれど難しそうと考えていることが明らかになった。

しかし、この研究ではジグソー学習に対する教師の意識と実態は明らかになったものの、なぜジグソー学習がほとんど行われていないのか、実施を阻害する要因については言及できていない。そこで本研究では、意識調査の項目からジグソー学習の実施阻害に関する項目に焦点を当てて分析し、その要因について考察する。また、抽出された阻害要因を解決する方策についても考察する。

2. 研究の目的

本研究の目的は、小学校教師への意識調査を基に、ジグソー学習の実施を阻害する要因について明らかにするとともに、阻害要因を解決する方策について考察することである。

3. 研究の方法

(1) 意識調査項目の焦点化

第一、第二筆者の勤務する石川県6市（金沢、七尾、野々市、能美、小松、珠洲）の10小学校教師を対象としたジグソー学習に関する意識調査（調査内容：巻末資料参照）の項目から、ジグソー学習の実施阻害に関する項目に焦点を当てる。

(2) データの処理

焦点化した項目の中で選択式の回答結果に紐づく項目（関連質問）についての自由記述をデータとして扱い、記述内容を分類する。分類の方法として、KJ法を参考にする。

KJ法は、記述内容をカード化（カード作り）→グループ編成→図解化→叙述化の手順でデータを処理する。カード作りでは、1名の記述を1枚のカードに転記したが、1名の回答に複数の意味を持つ記述があった場合にはそれらを分け、別のカードに転記する。次にカード内に記載された回答を精緻に読み取り、内容に共通性があると判断したカードのグルーピングを行い、その内容によってタイトル（表札）をつける。はじめに小さなグループから作成し、次に小グループ同士をグルーピングして、より大きなグループを作成して図解化する。

(3) 阻害要因の考察

KJ法を参考にした処理によって導出したものを交互に見ながら考察（叙述化）するとともに、関連質問の量的データと組み合わせながら考察することにより、ジグソー学習実施の阻害要因と思われるものに解釈を加える。

(4) 阻害要因解決の方策

ジグソー学習実施の阻害要因を解決する方策について検討するとともに、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのジグソー学習を展望する。

表1 アンケート結果（選択式回答）

単位：%

| | はい | | | | | | いいえ | | | | | | わからない(設問4「やってみたいが難しそう」) | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|-----|-------------------------|------|------|------|------|------|
| | 全体 | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60代 | 全体 | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60代 | 全体 | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60代 |
| 設問1 授業でグループ学習を取り入れていますか | 80.2 | 28.5 | 22.2 | 18.4 | 28.5 | 2.5 | 19.8 | 17.9 | 17.9 | 17.9 | 43.6 | 2.6 | | | | | | |
| 設問2 ジグソー学習を知っていますか | 47.7 | 31.6 | 21.1 | 21.1 | 23.2 | 3.2 | 52.3 | 21.2 | 22.1 | 14.4 | 39.4 | 2.9 | | | | | | |
| 設問3 ジグソー学習的な方法で授業を実施したことがありますか | 22.6 | 22.7 | 31.8 | 18.2 | 25.0 | 2.3 | 50.8 | 30.3 | 17.2 | 16.2 | 34.3 | 2.0 | 26.7 | 23.1 | 19.2 | 19.2 | 32.7 | 5.8 |
| 設問4 まだ授業で行っていない場合、今後できれば行いたいと考えていますか | 33.1 | 33.3 | 17.6 | 17.6 | 31.4 | 0.0 | 18.2 | 7.1 | 17.9 | 14.3 | 57.1 | 3.6 | 48.7 | 33.3 | 25.3 | 14.7 | 24.0 | 2.7 |
| 設問6 (7) で答えた問題が解決できそうなら、ジグソー学習に取り組んでみたいですか | 59.8 | 34.6 | 30.8 | 17.3 | 17.3 | 0.0 | 4.6 | 0.0 | 0.0 | 25.0 | 75.0 | 0.0 | 35.6 | 16.1 | 19.4 | 12.9 | 41.9 | 9.7 |
| 設問9 他者がジグソー学習による授業を行っているのを見たことがありますか | 29.7 | 24.6 | 24.6 | 22.8 | 24.6 | 3.5 | 50.5 | 24.7 | 23.7 | 14.4 | 34.0 | 3.1 | 19.8 | 31.6 | 15.8 | 18.4 | 31.6 | 2.6 |
| 設問10 研修会等で自身が学習者となってジグソー学習を体験したことがありますか | 18.2 | 25.7 | 22.9 | 17.1 | 31.4 | 2.9 | 69.8 | 26.1 | 21.6 | 16.4 | 32.8 | 3.0 | 12.0 | 30.4 | 26.1 | 17.4 | 21.7 | 4.3 |
| 設問11 NHKの番組やクリップを学習指導に使っていますか | 58.8 | 27.2 | 26.3 | 19.3 | 26.3 | 0.9 | 38.1 | 23.0 | 17.6 | 16.2 | 40.5 | 2.7 | 3.1 | 33.3 | 0.0 | 16.7 | 16.7 | 33.3 |
| 設問12 NHKの番組やクリップを使ってグループ学習を行っていますか | 11.9 | 21.7 | 26.1 | 21.7 | 30.4 | 0.0 | 84.5 | 27.0 | 22.7 | 15.3 | 33.1 | 1.8 | 3.6 | 28.6 | 0.0 | 28.6 | 14.3 | 28.6 |
| 設問13 NHKの番組やクリップを使ったジグソー学習に関心がありますか | 40.0 | 35.9 | 21.8 | 17.9 | 23.1 | 1.3 | 25.6 | 14.0 | 30.0 | 10.0 | 44.0 | 2.0 | 34.4 | 23.9 | 16.4 | 22.4 | 32.8 | 4.5 |
| 設問14 ジグソー学習に使えるNHKの番組やクリップがあったら使ってみたいですか | 57.9 | 30.1 | 25.7 | 17.7 | 25.7 | 0.9 | 12.8 | 12.0 | 16.0 | 16.0 | 52.0 | 4.0 | 29.2 | 24.6 | 17.5 | 17.5 | 35.1 | 5.3 |
| 設問15 NHKの番組やクリップを活用したジグソー学習の方法がわかる事例集があれば、取り組んでみたいですか | 63.9 | 29.0 | 24.2 | 19.4 | 26.6 | 0.8 | 11.9 | 13.0 | 13.0 | 17.4 | 52.2 | 4.3 | 24.2 | 25.5 | 19.1 | 12.8 | 36.2 | 6.4 |

山口・村井・中川（2018）より

4. 結果と考察

(1) 意識調査項目の焦点化

表1は筆者らの調査（2018）で示されたアンケート（選択式回答）の結果である。なおこのアンケートは202名から回答を得ており、年代別では20代52人、30代43人、40代36人、50代63人、60代6人、不明2人という人数であった。なお、各設問の無回答については考察対象に含めていない（調査内容：巻末資料参照）。

本研究では、ジグソー学習の実施障害に関する要因を明らかにすることが目的であるため、設問4に紐づく自由記述の設問6、7に焦点を当てて考察をした。設問4では、ジグソー学習未実施の教師に対し、今後できれば行いたいと考えているかを問うた結果、「今後できればジグソー学習を行いたい」と答えた教師は33.1%、「いいえ」と答えた教師は18.2%、「やってみたいが難しそう」と答えた教師は48.7%という結果が示された。設問6は「いいえ」と答えた教師に対し、ジグソー学習を行いたくない理由を、設問7は「やってみたいが難しそう」と答えた教師に対し、どんな点が難しいと感じるかを自由記述で回答してもらった。設問6では24件、設問7では71件の回答を得ることができ、これらをデータとした。

(2) データの処理

データは川喜田(1997)の手順に基づき KJ 法を参考に処理をした。設問 6 では 24 枚のカード、設問 7 では 74 枚のカードを作成した。

設問 6 では第 1 段階で 24 枚のカードを 12 のグループに集約したものを、第 2 段階においてさらにカードを集約した (図 1)。

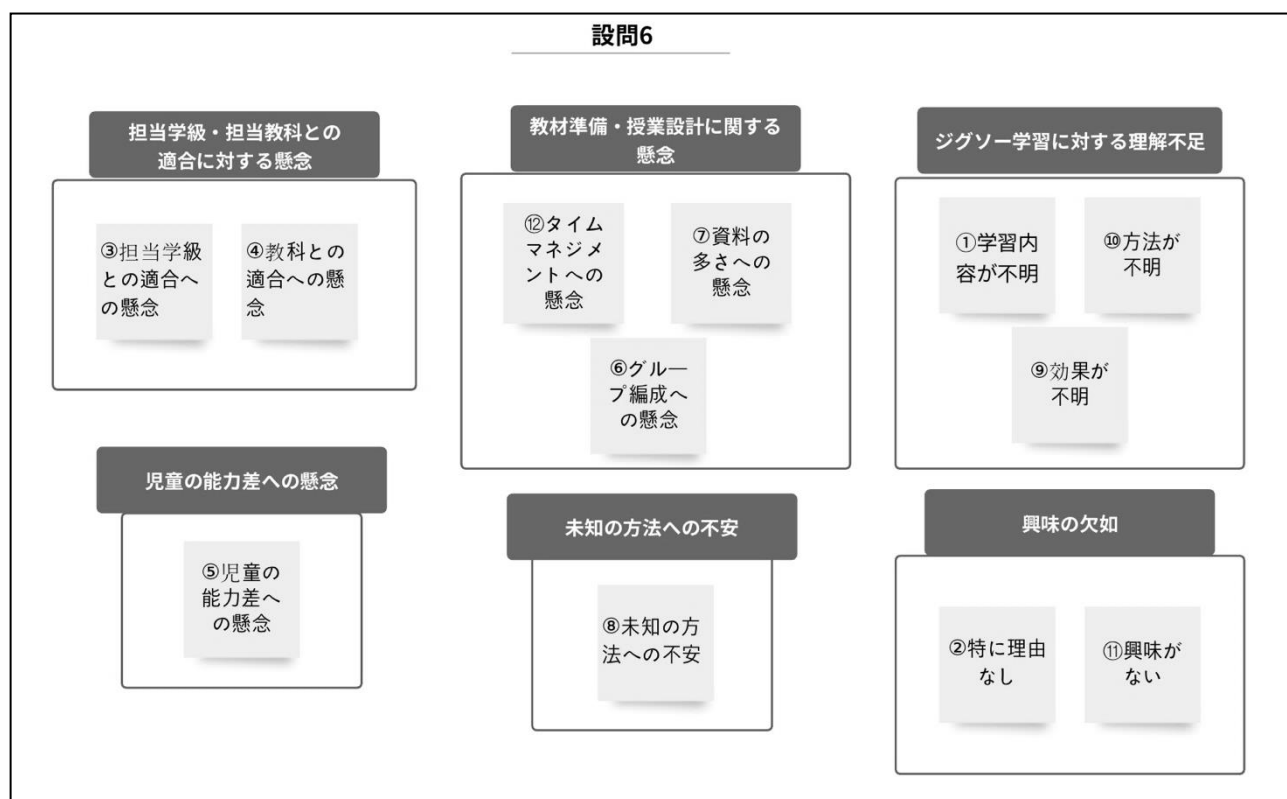


図 1 設問 6 のグルーピング (第 2 段階)

「①学習内容が不明」「⑨効果が不明」「⑩方法が不明」の 3 グループは、ジグソー学習の内容や方法、その効果について十分に理解していない点で共通性があると判断し、【ジグソー学習に対する理解不足】という表札を付けた。「⑦資料の多さへの懸念」「⑥グループ編成への懸念」「⑫タイムマネジメントへの懸念」は、教材準備から授業実施に至るまでの授業づくりのプロセスに関する点で共通性があると判断し、【教材準備・授業設計に関する懸念】という表札を付けた。「③担当学級との適合への懸念」「④教科との適合への懸念」は、自身が担当するものにジグソー学習が適するかどうか懸念があるという点で共通していると判断し、【担当学級・担当教科との適合に対する懸念】という表札を付けた。「②特に理由なし」「⑪興味がない」は、どちらもジグソー学習に対する興味が薄

いことによる記述と判断し、【興味・欠如】という表札を付けた。このような処理を行い、設問6においては6グループにまでカードを集約した。

設問7では、第1段階で74枚のカードを22のグループに集約したものを第2段階においてさらにカードを集約した(図2)。

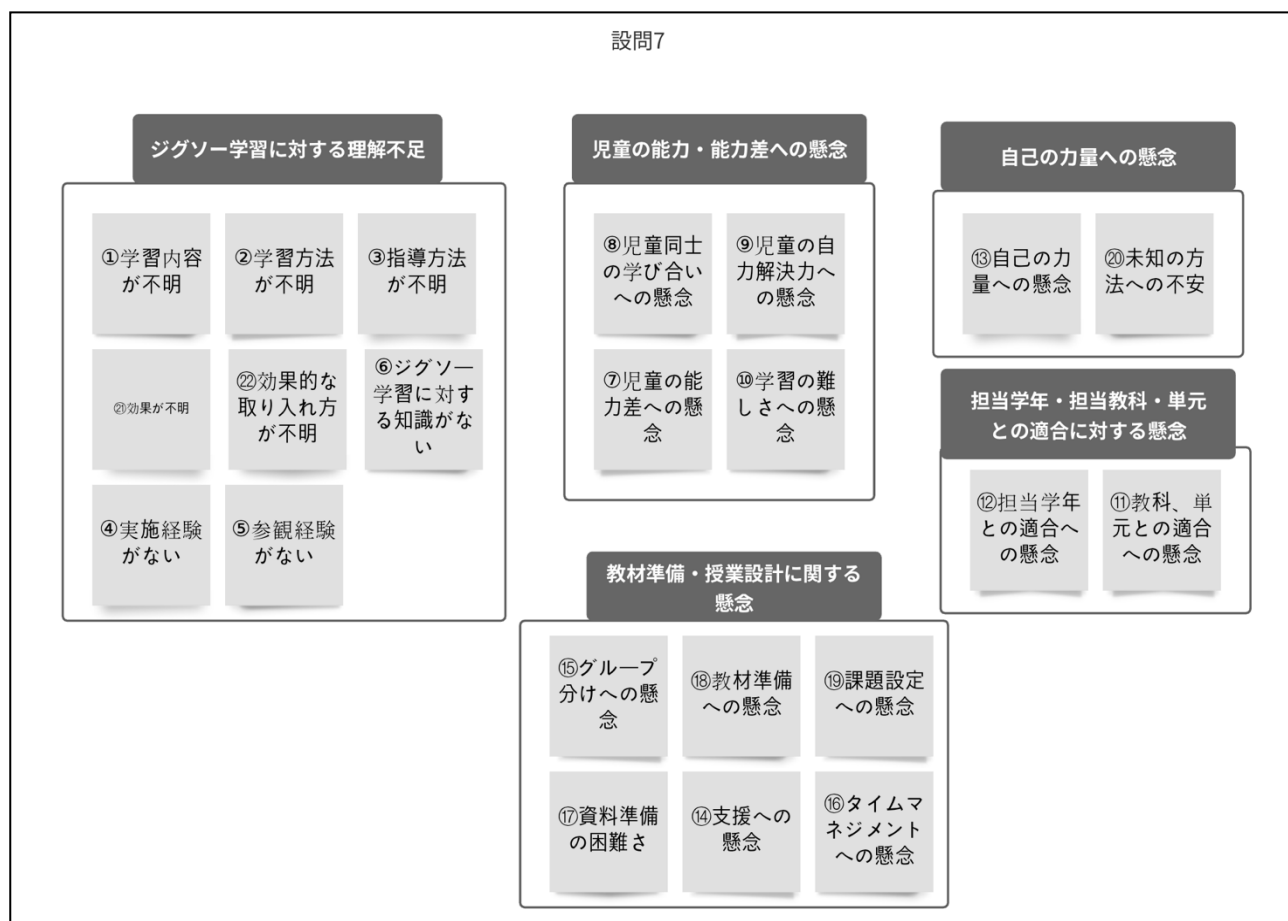


図2 設問7のグルーピング（第2段階）

「①学習内容が不明」「②学習方法が不明」「③指導方法が不明」「⑥ジグソー学習に対する知識がない」「②効果が不明」「②効果的な取り入れ方が不明」「④実施経験がない」「⑤参観経験がない」のグループは、ジグソー学習そのものや効果的な指導方法がわからない、あるいは参観、実施経験がないために内容や方法がわからないという内容であり、ジグソー学習について十分理解していない点で共通性があると判断し【ジグソー学習に対する理解不足】と表札を付けてグルーピングした。「⑦児童の能力差への懸念」「⑧児童同士の学び合いへの懸念」「⑨児童の自力解決力への懸念」はいずれも児童の力量に関する内容である。また、「⑩学習の難しさへの懸念」も、カードの内容を見ると小学生

がこの学習のルールを理解し取り組める力があるか疑問を感じるというものであり、児童の力量に関する内容であるため、⑦⑧⑨⑩を【児童の能力・能力差への懸念】という表札を付けた。「⑭支援への懸念」「⑮グループ分けへの懸念」「⑯タイムマネジメントへの懸念」「⑰資料準備の困難さへの懸念」「⑱教材準備への懸念」「⑲課題設定への懸念」の6グループは、教材準備から授業実施に至るまでの授業づくりのプロセスに関する点で共通性があると判断し、【教材準備・授業設計に関する懸念】という表札を付けた。「⑳未知の方法への不安」は、未知の指導方法への自己の力量に対する懸念と判断し、⑬とグルーピングをして【自己の力量への懸念】という表札を付けた。「㉑担当学年との適合への懸念」「㉒教科、単元との適合への懸念」はどちらも自分が担当するもの（学年、教科、単元）にジグソー学習が適するかどうかの懸念であるため共通性があると判断し、【担当学年・担当教科・単元との適合に対する懸念】という表札を付けた。このような処理を行い、設問7においては、5グループにまでカードを集約した。

最後に、設問6と設問7のグルーピングを行った（図3）。

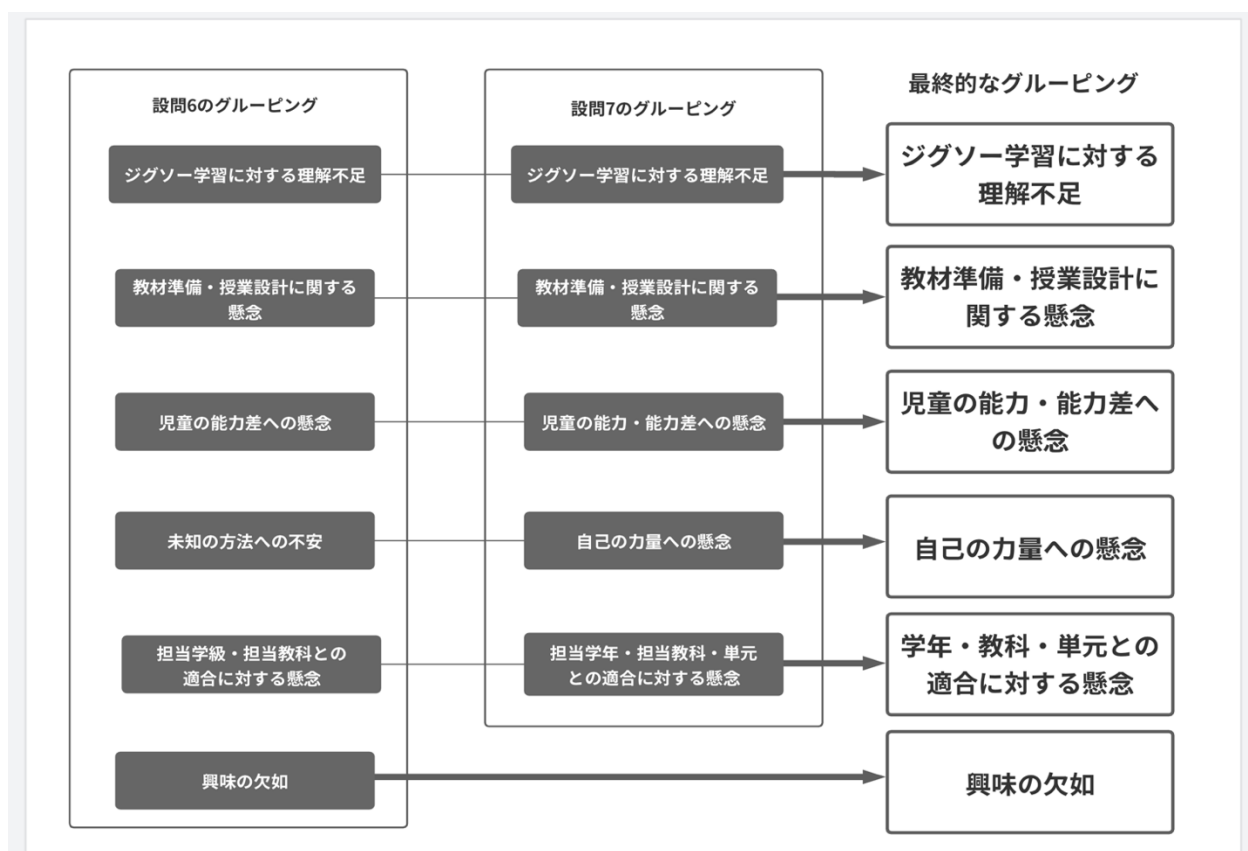


図3 最終的なグルーピング

設問6の「未知の方法への不安」は、先述の通り「自己の力量」に関することなのでグルーピングした。設問6の「担当学級・担当教科との適合に対する懸念」の表札と、設問7の「担当学年・担当教科・単元との適合に対する懸念」の表札は、“学級”を“学年”に包括して【学年・教科・単元との適合に対する懸念】という表札を付けた。

以上のプロセスによって、6つの阻害要因を抽出した。

(3) 阻害要因についての考察

4-(2)で述べた手順で、設問6.7の記述回答から阻害要因を以下の6つに整理した。

- ①ジグソー学習に関する理解不足
- ②教材準備・授業設計に関する懸念
- ③児童の能力・能力差への懸念
- ④自己の力量への懸念
- ⑤学年・教科・単元との適合に対する懸念
- ⑥興味の欠如

以下、これらについて考察を加える。

①「ジグソー学習に関する理解不足」

設問6.7とも最も回答数が多く、ジグソー学習実施を妨げる最も大きな要因であると言える。また、筆者らの調査(2018)では、設問9「他者がジグソー学習による授業を行っているのを見たことがない」50.5%、設問10「研修会等で自身が学習者となってジグソー学習を体験したことがない」69.8%という回答結果を得ており、ジグソー学習の参観経験や体験が少ないために、ジグソー学習の内容や方法、効果が分からず実施につながらないと考えられる。

②「教材準備・授業設計に関する懸念」

ジグソー学習は、それぞれの学びを組み合わせることによって初めて答えが見えてくるような課題の設定や、設定した課題の解決につながる複数の資料が必要であり、アロンソン自身も「適切な資料を準備する」ことが「最も困難な問題」であると述べており、この点に難しさを感じる教師が多いと推測する。また、児童それぞれが違う資料を与えられているため、それぞれに合わせた支援をしなければならないことへの懸念や、課題・手順の理解→個人で資料の読み解き→エキスパートグループで読み解き→ジグソーグループで話

し合いという学習のステップに対し、タイムマネジメントの難しさを感じるのではないかと推察する。

③「児童の能力・能力差への懸念」

グループのメンバーそれぞれが違う資料を分担で読み解き、学んだことを互いに説明し合って課題を解決するという学習方法の特性から、個々の児童の学力差や伝える能力差があることにより学習が成立しないのではないかという不安や、子どもたちだけで話し合ったり学び合ったりできる力が備わっているのかという懸念が生じ、ジグソー学習の実施を阻害していると考えられる。

④「自己の力量への懸念」

②で述べた通り、ジグソー学習は課題設定や資料選択が肝心である。通常の教科学習では多くの場合、指導書等で授業の進め方が示されていたり、ワークシート例が示されていたりしてそれを参考に授業設計ができるが、ジグソー学習の事例集は少なく、参考にできるものがない。そのために十分な教材研究が必要であり、教材を分析する力や、課題を設定したり資料を選択したりする力といった、自己の授業力に不安を持っていると推測する。また、新しい授業スタイルを取り入れることへの懸念もベテラン世代に見られ、その点も実施を妨げる要因になっていると考える。

⑤「学年・教科・単元との適合に対する懸念」

小学校教師は6歳から12歳という幅広い発達段階の子ども達と接し、且つあらゆる教科を担当することに由来すると考える。自分の担当学年や教科にはジグソー学習が本当に適しているのか、ジグソー学習が成立しにくいのではないかという懸念があると察する。低学年、あるいは異学年が在籍する特別支援学級にはジグソー学習が難しいのではないかという回答も見られたことから、学年・教科・単元にジグソー学習が適するのかどうかという疑問が、阻害要因になっていると考えられる。

⑥「興味の欠如」

回答者がなぜ興味を持っていないのか問う必要があり、さらなる調査が必要である。

(6) 阻害要因解決の方策

ここまで、阻害要因について考察をしてきたが、筆者らの調査(2018, 2019)では、自身が懸念に感じていることが解決できればジグソー学習に取り組みたいと考えている教師

が多くいることも明らかになっている。以下では、本研究で見えてきた阻害要因を解決する方策について考察する。

一つ目は、教師がジグソー学習を見たり体験したりできる機会を設定することである。本研究から、ジグソー学習について知る機会がなく、ジグソー学習そのものがどんな学習方法なのか分からないことが阻害要因になっていることが明らかになった。これを解決するためには、多くの教師がジグソー学習を体験したり参観したりしてどんな学習なのかを知る機会、具体的には研修会等が必要だと考える。筆者らの研究（2019）では、ジグソー学習の模擬授業を体験した教師に事後調査を行ったが、体験後は9割近い教師が「ジグソー学習に取り組みたい」と考えたことや、「様々な教科で取り組めそうだ」と感じたことが明らかになっている。このような体験・参観を繰り返すことによって授業のイメージを持つことができ、主体的・対話的な学びにつながることを実感できれば、ジグソー学習の実施に意欲を持てるであろう。

二つ目は、どんな教科・単元でどのような学習ができるかを具体的に示した実践事例集の制作である。ジグソー学習の実践事例を示した書籍はいくつか発刊されているが、その数や内容は十分とは言えない。どんな課題設定でどんな資料を使って授業をするのかが分かれば、それを手がかりにジグソー学習にチャレンジすることができる。事例集を作成する場合は、単なる事例の紹介ではなく、ジグソー学習の勘所である資料を選択した意図について記載し、どういった資料を組み合わせることで課題解決ができるかを読み手が理解できるような内容であることが望ましい。また、グループ編成や児童への支援、能力差への対応等についてどう工夫したか、指導の留意点が十分に示されていることが大切である。そのような事例集は教材準備・授業設計に関する懸念、児童の能力・能力差への懸念、学年・教科・単元との適合に対する懸念を解決する方策となり得るであろうし、事例を手がかりに成功体験を積むことで自己の力量に自信を持てるようになるであろう。

三つ目は、児童の能力への懸念と資料準備の難しさを解決する方策としての教材である。例えば、「NHKの番組・クリップ（番組を短く切り出したもの）」が考えられる。益子（2003）はデジタルコンテンツの有用性について「目で見てわかる，耳で聞いてわかるという“即理解性”があり，文字情報と比較すると極めて具体性が高い」と述べている。山口ほか（2016）は、クリップを使った社会科のジグソー学習の実践を報告したが、授業後の児童への質問紙調査の結果では、ほぼ全員が「クリップを使った学習は分かりやすい」「動画から必要な情報を読み取ることができた」と評価をしている。文字資料の読解が難しい児童にとっ

て動画資料は有益な手立てであり、児童の力量に対する懸念を解決する方法になると考える。

また、NHK for School では常時 2000 本以上の番組と 7000 本以上のクリップがサイト上で視聴でき、それらは教科ごとにまとめられ、キーワードで検索できるようになっている。これまでの学校のメディア環境では動画の個別視聴が難しかったが、GIGA スクール構想により小・中学校に一人一台の情報端末が整備されるので、今後は番組・クリップを使ったジグソー学習をどの教室でも実践できる環境が整う。NHK のアプリを使えば児童の端末に番組・クリップのプレイリスト簡単に配信できる。これらの機能は資料選択や資料準備に対する懸念を解決する一助になる。

5. 結論と今後の展望

本研究では、ジグソー学習の実施を阻害する要因について考察した。その結果、①ジグソー学習に関する理解不足、②教材準備・授業設計に関する懸念、③児童の能力・能力差への懸念、④自己の力量への懸念、⑤学年・教科・単元との適合に対する懸念、⑥興味の欠如の6点が阻害要因であることが示された。また、抽出された阻害要因を解決する方策についても3つの観点から示すことができた。

これからの学習指導では、これまでのように教師が主導する一斉授業だけでなく、児童一人一人が自分の学びに責任を持ち、仲間との相互作用によって学びを深められるような学習が必要である。ジグソー学習は、学習者一人一人が「教える者であり教えられる者（アロンソン）」として不可欠な存在であり、“自律した学習者”や“協働する学習組織”を育成する有益な学習である。主体的・対話的で深い学びを実現する学習方法として、今後の普及が望まれる。

しかし、本研究で考察したように実施を阻害する要因もある。阻害要因を解決する方策として3点を挙げたが、阻害要因を解決する方策は他にもあると考える。今後、検討していく必要がある。

また、本研究は石川県の小学校教師を対象に行った調査からジグソー学習実施に対する阻害要因を考察したものであり、他の自治体においても当てはまるのかは明らかになっていない。今後は、他地域にも範囲を拡大して調査を行うことを研究の課題とする。

<資料>

ジグソー学習に関するアンケート用紙

ジグソー学習に関するアンケートにご協力をいただきありがとうございます。

以下の質問にお答えください。答えられるところだけでもかまいません。

ご自身のことについて教えてください。

- ・性別 男性 女性
- ・年代 20代 30代 40代 50代 60代
- ・担当学年 【 】 年生
- ・教員歴 【 】 年目

- (1) 通常の授業で、グループ学習を取り入れていますか。
() はい () いいえ
- (2) ジグソー学習を知っていますか。
() はい () いいえ
- (3) ジグソー学習的な方法で授業を実施したことがありますか。
() はい () いいえ () わからない
- (4) まだ授業で行っていない場合、今後できれば行いたいと考えていますか。
() はい () いいえ () やってみたいが難しそう
- (5) (4) で「はい」と答えた方
ジグソー学習を行ってみたい理由をお聞かせください。
()
- (6) (4) で「いいえ」と答えた方
ジグソー学習を行いたくない理由をお聞かせください。
()
- (7) (4) で「やってみたいが難しそう」と答えた方
どんな点で難しそうだとお考えですか。
()
- (8) (7) で答えた問題が解決できそうなら、ジグソー学習に取り組んでみたいですか。
() はい () いいえ () わからない
- (9) 他者がジグソー学習による授業を行っているのを見たことがありますか。
() はい () いいえ () わからない
- (10) 研修会等で自身が学習者となってジグソー学習を体験したことがありますか。
() はい () いいえ () わからない
- (11) NHKの番組やクリップ(番組を切り出した短い動画)を学習指導に使っていますか。
() はい () いいえ () わからない
- (12) NHKの番組やクリップを使ってグループ学習を行っていますか。
() はい () いいえ () わからない
- (13) NHKの番組やクリップを使ったジグソー学習に関心がありますか。
() はい () いいえ () わからない
- (14) ジグソー学習に使えるNHKの番組やクリップがあったら使ってみたいですか。
() はい () いいえ () わからない
- (15) NHKの番組やクリップを活用したジグソー学習の方法がわかる事例集やテキストがあれば、ジグソー学習に取り組んでみたいですか。
() はい () いいえ () わからない

質問は以上です。お忙しいところ、ありがとうございました。

<参考文献>

- (1) 文部科学省「学習指導要領総則編」, 2018
- (2) Elliot Aronson・Shelley Patnoe 『CORPORATION IN THE CLASSROOM The Jigsaw Method』, Pinter & Martin, 2011, (訳本: 昭和女子大学教育研究会訳『ジグソー法ってなに? みんなが協同する授業』, 丸善プラネット, 2016)
- (3) 井手上早紀ほか「算数科におけるジグソー学習法の実践化にむけて: 第6学年「円の面積」を事例として」広島文教教育 31, 31-39, 2016
- (4) 井上崇「ジグソー学習を用いた社会科教材開発」, 山形大学大学院教育実践研究科年報(2), 220-223, 2011
- (5) 山口眞希・村井万寿夫・中川一史「学校放送番組を用いたジグソー学習に関する教師の意識調査」, 日本教育メディア学会第25回年次大会(鹿児島大学)発表集録, 2018
- (6) 山口眞希・村井万寿夫・中川一史「学校放送番組を用いたジグソー学習に関する教師の意識調査(2)」, 第40回北陸三県教育工学研究大会石川大会研究紀要(43), 95-98, 2019
- (7) 川喜田二郎, 『KJ法入門コーステキスト 4.0』. KJ法本部・川喜田研究所, 1997
- (8) 益子典文, デジタルコンテンツを活用したわかる授業・考える授業の設計 <http://sakural.higo.ed.jp/ws/e-class/sekkei.htm> (2021.2.9参照), 2003
- (9) 山口眞希・今野貴之・中川一史・大本秀一「協働性を育むことを意図した社会科授業における児童の意識～タブレット端末・動画クリップを活用した協働学習～」, 第42回全日本教育工学研究協議会全国大会論文集, 73-76, 2016
- (10) NHK for School, <https://www.nhk.or.jp/school/> (2021.2.9参照)

< 研究論文 >

見方・考え方を働かせる国語科学習指導に関する一考察 ～ 国語科における共創型対話学習とその意義 ～

木村 昭雄*

**A Study of Japanese Language Learning by Using Points of View
and Ways of Thinking: Interactive Japanese Language Learning Based on
Co-Creation and Its Significance**

Akio KIMURA*

概要

令和2年度より完全実施されている小学校の新学習指導要領では、国語科で育成すべき資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定し、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理した。そして、言葉による見方・考え方を働かせることが、資質・能力をよりよく身に付けることにつながることを、言葉による見方・考え方を働かせる姿が表れる学習指導を創意工夫する必要性が示されている。したがって、「言葉による見方・考え方を働かせ、確かな資質・能力を身に付ける子どもの姿」の具現化を目指す授業実践が求められているのである。

共創型対話学習は、そのような学習過程を実現していく上で有力な方法論として重視されるべきものとする。そこで国語科における共創型対話学習の実践例を取り上げ、深い学びに到達する「見方・考え方を働かせる」ことを踏まえた学習過程の工夫、手立ての工夫等の具体的な方途について考察した。

キーワード：(MS 明朝 10.5pt 太字 5語以内)

新学習指導要領 国語科学習 言葉による見方・考え方 共創型対話学習

* 金沢学院大学 文学部 准教授

はじめに

本稿の目的は、小学校国語科学習において子どもたちが能動的な学びを実現するための学習方法として、共創型の対話を取り入れた学習、すなわち国語科における共創型対話学習の意義と可能性について明らかにすることである。

令和2年度より完全実施されている小学校の新学習指導要領は、教育課程全体を通して資質・能力の育成を主眼に置いて改訂された。改訂にあたっては、「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるようにするため、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理している。そして、深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になることを指摘している。各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。

国語科においては、育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定するとともに、上述した三つの柱で整理している。そして、このような資質・能力を育成するためには、児童が「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要であることを示したのである。

国語科で目指すべき資質・能力、即ち「何ができるようになるか」「できるようになる」力とは具体的にはどのようなものであろうか。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』では、「これまでの学習によって培ってきた言葉の力を使ってテキストを読むことや表現することに応用することができる力であり、新たに培った三つの柱で整理された力と関連付け、自覚化し、更新する力である。」としている。

新学習指導要領においては、言葉による見方・考え方を働かせることによってこのような資質・能力をよりよく身に付けることにつながることで、また、言葉による見方・考え方を働かせる姿が表れるように学習指導を創意工夫していく必要があることが示されている。したがって、「言葉による見方・考え方を働かせ、確かな資質・能力を身に付ける子どもの姿」の具現化を目指す実践が強く求められるようになってきたのである。

「言葉による見方・考え方を働かせ、確かな資質・能力を身に付ける」ための学習過程を実現していくには、共創型対話学習の実践は有力な方法論として重視されてしかるべきものとする。そこで本稿では、横浜市立K小学校での国語科における共創型対話学習の

実践例を取り上げ、深い学びに到達する「見方・考え方を働かせる」ことを踏まえた学習過程の工夫、手立ての工夫等の具体的な方途について考察していく。

1. 国語科における育成すべき資質・能力

『小学校学習指導要領 第2章 第1節 国語』の目標において、国語科で育成すべき資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることを示している。

国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力とは、国語で表現された内容や事柄を正確に理解する資質・能力、国語を使って内容や事柄を適切に表現する資質・能力であるが、そのために必要となる国語の使い方を正確に理解する資質・能力、国語を適切に使う資質・能力を含んだものであるとしている（※下線は筆者）。

上記に示した資質・能力をより具体的に「育成することを目指す」として次の3つを明示している。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようになる。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

この3つについては『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』の「第2章 国語科の目標及び内容」の「第1節 国語科の目標」でも解説されている。

(1)は、「知識及び技能」に関する目標を示したものであり、日常生活に必要な国語の特質について理解し、それを適切に使うことができる力を示している。同『解説』によれば、「内容の〔知識及び技能〕に示されている言葉の特徴や使い方、話や文章に含まれている情報の扱い方、我が国の言語文化に関する「知識及び技能」のことである。」とし、習得した「知識及び技能」を、日常生活における様々な場面で、主体的に活用でき、生きて働く「知識及び技能」としていくことを目指す。

(2)は、「思考力、判断力、表現力等」に関する目標を示したものであり、日常生活における人と人との関わりの中で、思いや考えを伝え合う力を高め、思考力や想像力を養うことを示している。同『解説』によれば、「内容の〔思考力、判断力、表現力等〕に示されている「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」に関する「思考力、判断力、

表現力等」のことであり」とし、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めることを目指す。そして、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養っていく。同『解説』ではさらに、「思考力や想像力などは認識力や判断力などと密接に関わりながら、新たな発想や思考を創造する原動力となる。」と述べている。

(3)は、「学びに向かう力，人間性等」に関する目標を示したものであり、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養うことを示している。同『解説』では、言葉がもつよさについて「言葉によって自分の考えを形成したり新しい考えを生み出したりすること」や「言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めたりすること」などを指摘している。また言語感覚については、「言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。」としている。

こうした資質・能力を念頭に、国語科における共創型対話学習について考察していく。

2. 国語科における「言葉による見方・考え方」

『小学校学習指導要領 第2章 第1節 国語』の目標の冒頭において「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とあるように、国語科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方として「言葉による見方・考え方」を示している。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』の「第1章 総説」の「1 改訂の経緯及び基本方針」においては、主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善を進める際に留意して取り組むことの一つとして次のように述べている。

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。 下線は筆者。

このように、「見方・考え方」は学びの深まりの鍵となり、「見方・考え方」を働かせながら資質・能力を身に付ける学習過程を充実させることが求められているのである。さらに、見方・考え方は学びの本質的な意義の中核をなし、学習と社会をつなぐものとされて

いる。

国語科で育成すべき資質・能力と「言葉による見方・考え方」との関係については、同『解説』の「第1章」の「2 国語科の改訂の趣旨及び要点」の中で、次のように述べている。

国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定するとともに、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理した。また、このような資質・能力を育成するためには、児童が「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要であることを示している。

さらに、「言葉による見方・考え方を働かせる」ことについては、同『解説』の「第2章」の「第1節 国語科の目標」中で、次のように述べている。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながることとなる。

下線は筆者。

このように、言葉による見方・考え方を働かせることは言葉への自覚を高めることであり、資質・能力をよりよく身に付けることにつながるとされ、言葉による見方・考え方を働かせることを生かして学習指導を創意工夫していくことが求められているのである。

次に、共創型対話学習を取り入れた実践例を取り上げ、深い学びに到達する「見方・考え方を働かせる」ことを踏まえた学習過程の工夫、手立ての工夫等の具体的な方途について考察していく。

3. 国語科における「対話」とは

本稿における「対話」の概念は多田孝志（2017）¹⁾の『グローバル時代の対話型授業の研究』に示した言説よるものとした。多田はその著書で

対話に関するさまざまな言説に示唆を受けつつ、本書では対話を「対話とは自己及び多様な他者やさまざまな対象と語り合い、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを

共に創り、その過程で創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」と概念規定しておく。

と記している。

さらに

対話とは、自己内対話と他者との対話、また1対1に限らず多様な他者との対話であり、ときは材・事象との対話も包含する。また、伝えることにとどまらず、通じ合い、響き合い、さらには共に創り合う、広い概念としている。

いろいろな人々と関わって生きていくことが求められる社会に生きていく子どもたちには、言語表現と共に、体的接触、身振り、手振り、また他者との間合い（時間的・空間的）を計る力など多様な非言語の対話力を培わせる必要がある。また、対立に直面したとき、それを乗り越える力、他者と協力して何かを創り出す力を育ませたい。こうした考え方から、対話を、話し合いの一形態ということではなく、より広い概念で捉え・・・。

と述べ、さらに、「対話と主体性とのかわりに言及すれば、自己の主体性を高め、また社会的主体性との橋渡しをするのが対話である。」と結論づけている²⁾。

米澤・木村(2016)は、対話についてその語源にも触れながら次のように述べている³⁾。

「対話(Dialogue)」の言葉の由来は、ギリシャ語の「Dialogos」であり、「logos」は「言葉の意味」、「Dia」は「二つ」という意味ではなく「～を通して」ということで、新たな理解を生み出すための「意味の流れ」のイメージなのである。つまり、語源からも分かるように、「対話(Dialogue)」とは決して二人の間だけでなく、何人の間でも可能なものである。したがって、対話の精神が存在すれば、一人でも自分自身と対話ができる。

したがって、学習過程における対話は、教師と子ども、子ども同士に限ることなく、子ども自身の自己内対話も成立するということであり、本稿ではこの知見に示唆を受け、「対話」広く定義することとした。

多田(2016)は、対話とその機能・特色から、「①指示伝達型 ②真理探究型 ③対応型 ④共創型」の4つに分類し、中でも「共創型」の対話を重視している。また、多田は、共創型対話の特徴を「創造的な関係の構築」「少数者の意見と異質の尊重」「当事者意識・参加意識」「変化への対応力」「郷感への姿勢」「ダイアログ型言語表現力」の6つの視点から捉え、それらを踏まえて共創型対話学習を「自己内対話と他者との対話の往還により、差異を尊重し、思考を深め、視野を広げ、新しい知恵や価値、解決策を創り上げてい

き、その過程を通して、参加者相互が、共創的な関係を構築していく共同・探究的な学習活動」と定義し、さらに、共創型対話型授業の要件として次の12項目を導き出している⁴⁾。

- ①受容的雰囲気の醸成 ②多様な他者との対話機会の意図的設定
 ③多様性の尊重、対立や異見の活用 ④自己内対話と他者との対話
 ⑤沈黙の時間の確保や混沌・混乱の活用 ⑥対話への主体的な参加を促す手立ての工夫
 ⑦批判的思考の活用 ⑧非言語表現力の育成と活用
 ⑨他者の心情や立場への共感・想像力の錬磨と活用 ⑩思考力・対話力に関わる基本技能の習得
 ⑪思考の変化を継続する方途の工夫 ⑫学習の振り返り・省察

4. 共創型対話学習を取り入れた国語科授業の事例と工夫

(1) 調査の概要

実践事例の考察・分析にあたっては、小田博志⁵⁾の教育実践等を対象とした調査に関するエスノグラフィーの7つの特徴を踏まえた言説に示唆を受け、実践創造の同僚として研究対象とした授業実践教員の求めに応じて、オンラインによる参加・介入の姿勢をとった。また、授業実践教員の率直な意見を聞き取るため、融和的な関係・信頼関係の構築・維持に留意した。

さらに、授業分析にあたっては、授業記録映像、授業者へのオンラインインによる面接調査、省察文により、学習過程の工夫、手立ての工夫等を明確にした。

次に、横浜市立K小学校での共創型対話学習を取り入れた国語科授業の実践事例を紹介する⁶⁾。実際に授業を行う際に重要なことは、深い学びに到達する「見方・考え方」を踏まえた導入、展開、終末の各段階の学習過程における工夫、手立ての工夫である。以下、事実践例の概要とそれぞれの段階の工夫等について示し、考察していく。

(2) 実践事例の概要

○小学校 第4学年

○単元名：いつか家族で手にしたい！「伝統工芸のみ力」伝えます

～スマイル「リーフレット」工場～（全14時間）

○教材：「世界にほこる和紙」「伝統工芸のよさを伝えよう」（光村図書4年下他）

○単元の指導目標

世界にほこる和紙

- ・和紙などの伝統工芸品について書かれた文章を読み、主語と述語の関係、修飾と被修飾の関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解する。
- ・和紙の魅力など、文章を読んで家族にリーフレットで伝えるという目的を意識して、段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係を捉えたり、中心となる語や文を見付けたりして要約する。
- ・「家族に伝統工芸について伝えるリーフレットを書くために読む」という目的意識をもって説明的な文章を読み、自分が分かったことや考えたことを、本文を引用したり、言葉を選んだりして要約しようとする。

伝統工芸のよさを伝えよう

- ・家族に日本の伝統工芸の魅力を伝えるために、考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解する。
- ・自分の家族という相手や、伝統工芸の魅力を伝える（そしていつかみんなで一緒に行きたいと思ってもらう）という目的を意識して、集めた情報を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にしたり、理由や事例との関係を明確にして書き表し方を工夫したりする。また、伝えたいことが明確になっているかなど、文章に対する意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付ける。
- ・家族に伝統工芸の魅力を伝えるリーフレットを作るために、疑問に思ったことの中から興味をもったことを選んだり、調べていく過程で文章に書き表したいという思いを膨らませたりしながら書こうとする。

○単元で取り上げる言語活動

- ・調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く。

〔言語活動例「書くこと」ア〕（関連：〔思考力、判断力、表現力等 B（2）ア〕）

「世界にはこる和紙」で学んだこと（文章構成を捉え、中心となる語や文を見付けて、要約する）を生かして、自分が家族に伝えたい伝統工芸についてリーフレットのかたちで紹介する言語活動である。リーフレットは、伝えたい伝統工芸の魅力を最大4つに整理して書けるようになっている。自分が考える伝統工芸の魅力とそれを支える理由や事例としての事実との関係を明確にしながらリーフレットの項目を書いていくことになる。

リーフレットに書くことになる内容の例としては「選んだ伝統工芸についての簡単な説明」「歴史」「その伝統工芸で特に魅力を感じたこと」「職人さんの言葉や思いなど、関わる人の魅力」「使い手としての可能性」などが考えられる。リーフレットの裏面には、家族か

らの感想を貼れるスペースを設けている。日本各地に受け継がれてきた伝統工芸の魅力を家族に伝え、そのすばらしさを感じてもらうことで、「いつか家族で行ってみたい」「実際に手に触れたい」などと思ってもらうことを目的に活動を進めていく。子どもたちにとって様々なことが制限されている現状だからこそ、家族との明るい未来を想像し、語り合うよいきっかけになることを切に願う。



図1 教師が提示したリーフレットのモデル

○単元の評価規準（表1の通り）

表1 単元の評価規準（及び重点化した指導事項）

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に 学習に取り組む態度 |
|---|--|--|
| <p>A 主語と述語の関係、修飾と被修飾の関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解している。【(1)カ】</p> <p>E 考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など、情報と情報の関係について理解している。【(2)ア】</p> | <p>B 「読むこと」において、段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基にとらえている。【C ア】</p> <p>C 「読むこと」において、目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約している。【C ウ】</p> <p>F 「書くこと」において、相手や目的を意識して、集めた材料を比較、分類して、伝えたいことを明確にするとともに、書く目的や必要に応じて理由や事例を挙げていることが読み手にも伝わるように表現を工夫している。【B ウ】</p> <p>G 「書くこと」において、書こうとしていることが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けている。【B オ】</p> | <p>D 学習課題に沿って、文の中の主語と述語の関係に気を付けながら読み、考えと、それを支える理由や事例との関係などを、叙述を基に捉えるとともに、家族に紹介するという目的を意識して要約しようとしている。</p> <p>H 自分の家族に日本の伝統工芸の魅力を伝えるために、積極的に情報を集めたり、整理したりしている。その中から、伝えたいことがより明確になるように、理由や事例を挙げたり、友達と感想や意見を伝え合ったりして、よりよい表現で書こうとしている。</p> |

○指導と評価の実際（表2の通り）

表2 指導と評価の実際（6時間）〔アルファベットは評価規準、下線は、評価方法〕

| 学習活動(○)と手立て(◆◇) |
|---|
| <p>【第0時】 現状の把握・総合や学級目標との連携</p> <p>○夏休みや連休の思い出を語り合う中で、現状に対する思いを共有する。</p> <p>◆「旅行に行けなかった」「○○できなかった」など、現状の不安や不満を共有する。その上で、学級目標である「スマイル工場」とつなげることで、自分たちで笑顔をつくるためにできることを考えたいという意欲を改めてもてるようにする。</p> |
| <p>【第1時】 学習課題の設定</p> <p>○伝統工芸のイメージを共有した上で、「世界にほこる和紙」を読む。初発の感想を交流する。日本の伝統工芸を家族に紹介する「スマイル・リーフレット」を作るという学習課題を設定する。</p> <p>◆和紙の実物や日本各地の伝統工芸の写真を用意し、伝統工芸への興味関心を高められるようにする。日本には、和紙の他にも各地に伝統工芸といわれるものが受け継がれていることを押さえ、それを家族に紹介することで、「いつか行きたい」と明るい未来を想像できるようなリーフレットを作ろうという意欲がもてるようにする。 〔D 観察・ワークシート…伝統工芸に興味をもち、そのよさを家族に伝えるためのリーフレットを作りたいかの確認〕</p> |
| <p>【第2時】 リーフレッツのモデルを分析、計画確認</p> <p>○リーフレットの形式を確認し、どのような思考の流れで学習を進めるか計画を確認する。</p> <p>◆リーフレットのモデルを用意し、伝統工芸の魅力を伝えるリーフレットを書くために要約するという学習に向け、「世界にほこる和紙」で学ぶべきことを確認できるようにする。 〔D <u>ワークシート・リーフレット・思考ツール（クラゲチャート）</u>の形式を理解し、今後の学習の流れをイメージできているかの確認〕</p> |
| <p>【第3時】 構成をとらえる</p> <p>○筆者の考え、理由や事例が書かれている段落を見付けながら読み、文章の構成を捉える。</p> <p>◆ワークシートを用意し、筆者の考えやそれを支える理由、段落の構成や内容が簡単にまとめられるようにする。 〔A・B <u>ワークシート</u>…段落相互の関係を捉え、筆者の考えとそれを支える理由や事例について叙述を基にとらえているかの確認〕</p> |
| <p>【第4時】 中心となる語や文を意識して要約</p> <p>○和紙を家族に紹介するとしたら、何を自分では取り上げるかを考え、内容を情報カードにまとめる。</p> <p>◆なんのために要約するのか、目的を確認する。目的や相手を意識して、必要な言葉を選びながら要約できるように声をかける。 〔C <u>ワークシート・情報カード</u>…目的を意識しながら、言葉を選んで短く要約できているかの確認〕</p> |
| <p>【第5時】 要約についてわかったことをまとめる</p> <p>○要約した情報カードを整理したり、筆者の考えと理由、事例を確認したりする。</p> <p>◆思考ツール（クラゲチャート）を使い、筆者の考えを整理したり、関係づけたりできるようにする。自分が要約したものを共有し合い、要約のポイントを見付けられるよ 〔C <u>ワークシート・情報カード</u>…要約するときのポイントを理解しているかの確認〕</p> |
| <p>【第6時】 伝統工芸の魅力について確認</p> |

- 伝統工芸について調べた際、魅力となりそうなことを想起し、共有する。
- ◆世界にほこる和紙で読み取ったことを基に、教師が用意したリーフレットのモデルを完成させておくことで、今後、自分が魅力としてまとめていく内容をイメージできるようにする。
〔H 観察・ワークシート・自分の家族に伝統工芸のよさを伝えるという目的と、そのために魅力を集め、整理していくことを理解し、すすんで取り組もうとしているかの確認〕

【第7・8時】 情報カードに伝統工芸の情報を集める。

- 自分が家族に紹介したい伝統工芸を決め、伝えたい魅力を情報カードにまとめていく。
- ◆情報カードの記入例を示し、魅力を伝えるための中心となる内容、語や文を押さえてまとめられるようにする。
〔情報カード・相手や目的を意識して情報を集め、中心となる語や文を意識してまとめているかの確認〕

【第9時】 情報カードの整理、分類○自分が伝えたいことを明確にし、集めた情報を整理分類する。

- ◆世界にほこる和紙でも使った思考ツールを用い、伝えたいことと、そのための理由や事例を明確にできるようにする。
〔F ワークシート・情報カードを整理し、自分が家族に伝えたい伝統工芸の魅力とその理由や事例を選ぶことができているかの確認〕

【第10時】 情報カードと自分が伝えたいことがある。

- 友達と互いに悩んでいることや、確認したいことについてアドバイスをし合う。
- ◆事前に自分が悩んでいることや、友達に聞いてほしいこと、家族に伝えたいと思っていることなどを明確に記述できるワークシートを用意する。
〔B・G ワークシート・伝えたいことと、そのための事例が明確に決められたかの確認〕

【第11・12時】 下書きを書き、読み合って推敲する。

- 下書きとして書いた文章を読み合い、推敲する。
- ◆友達が何を伝えようと思ひ、そのためにどの情報を選んだか、ワークシートで思考を追いながらアドバイスをするように声をかける。
〔G 観察・下書き・伝えたいことが明確になっているかなど、友達と感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けられているかの確認〕

【第13時】 清書をし、写真やイラストを加え完成させる。

- 伝えたいことが明確になっているか最終確認をしながら、清書をし、完成させる。
- ◆これまでの学習でポイントになったことをチェックできるものを用意する。
〔F リーフレット・書く目的や必要に応じて、理由や事例を適切に挙げ、伝えたいことが読み手に伝わるよう表現を工夫しているかの確認〕

【第14時】 家族に読んでもらい、その後学習の振り返り。

- 家族から感想をもらい、リーフレットを完成させ、これまでの学習をふり返る。
- ◆家族からコメントをもらえるよう、予め趣旨を伝えておく。家族のコメントで完成とすることで、相手意識や目的意識にあった学習ができたふり返ることができるようにする。
〔D 振り返り・粘り強く試行錯誤しながら、自分家族に伝えたいことを伝えるために書き表し方を工夫したか、身に付けた力を自覚しているかの確認〕

(3)授業者の省察から見えてくる共創型対話学習の意義

この授業の展開のプロセスは、多田（2011）の示す次の8つの段階を踏まえている。

- ①話の課題を確認し、関心をもつ段階
- ②さまざまに思いを巡らしながら、自分の考えを創り上げている段階
- ③自分の思いを伝えたい、仲間に聴いてみたいという切実感・必要感が出てくる段階
- ④仲間との話し合いにより、互いの考えを知る段階
- ⑤自分とは異なる出合いや、疑問が生じたり、気付いたり、心揺さぶられる段階
- ⑥他者の意見に啓発され、新たな自分の考えを再組織化する段階
- ⑦参加者が協力して新たな考えを出し合い、更なる高みを求めていく段階
- ⑧対話に参加し、気付いたこと、啓発されたこと、あるいは最終的な自分の意見等をまとめ内在化していく段階

上記の①と②の段階が授業の導入場面であり、【第0時】～【第2時】となる。この段階で工夫したポイントについてS教諭は次のように述べている。

総合や学級目標と関連付けて、子どもたちが意欲的に学習に向かう雰囲気をつくりたいと思いました。その為に、社会科で伝統工芸について学習しているので、そこで学んだことや感動したことをどんどん発表させながら、学習課題を共有できるようにしました。子どもたちの対話の中には、コロナ禍での現状を訴える内容も有ったんです。

教師の問いかけによって、社会科や総合的な学習の時間を通して学んだこと、学級目標を意識して取り組んでいること、さらにはコロナ禍での現状などについて対話し、対話によって学習課題を共有し、集団としての合意形成を図っていったのである。①、②の段階での対話によって、子どもたちは自らの考えを変容させていったことが理解できる。

さらにS教諭は実践報告に次のように記している。

単元の導入時に、今回のゴールとなるリーフレットの形式を子どもに示し、イメージを共有した。世界にほこる和紙を教師が要約したものを初めから示すことはせず、あくまでレイアウトの確認に留めることで、その後の学習の見通しを子どもと一緒に立てていった。世界にほこる和紙という教材の要約も、「家族に和紙について紹介する」という目的意識をもって行うことを目指した。その上で、筆者の考えや文章構成を把握し、考えを伝えるための事例や理由について読み取っていった。その後の活動につながるために、筆者の考えとそれを支える理由や事例を整理するツールとしてクラゲチャートを使った指導を行った（図2参照）。

自分が家族に紹介したい伝統工芸について調べたものを基に、自分の伝えたいことを考えたり、そのための事例を整理したりするという思考の流れを意識し、世界にはほこる和紙の指導を行ったつもりである。

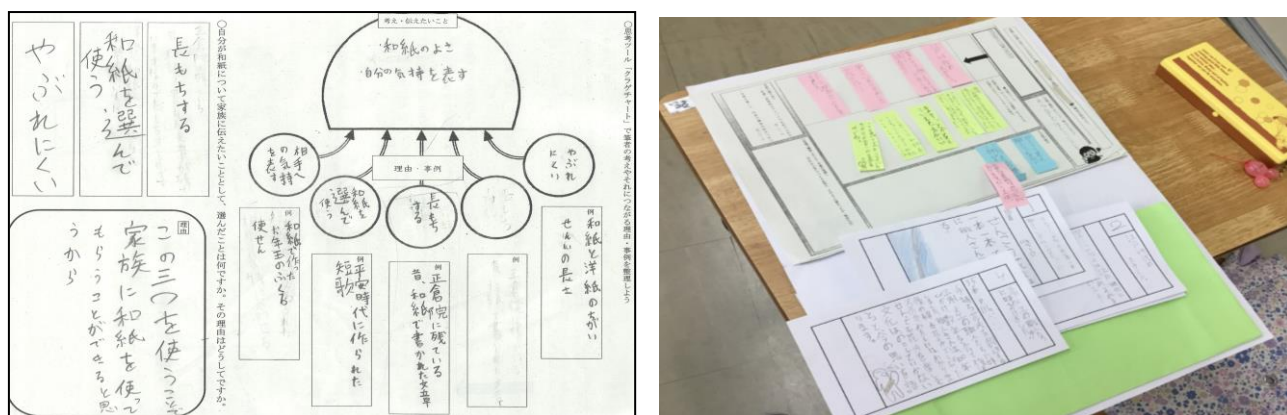


図2 【第1時】 【第2時】 【第5時】の授業で活用したクラゲチャートとワークシート

上記の③④⑤⑥⑦の段階が展開の場面であり、【第3時】～【第13時】となる。米澤・木村は「展開の場面は、内容により③④⑤の概念・法則・意図などを解釈するためのプロセスと、⑥⑦の課題について評価・改善するプロセスに分けることができる。ここでの教師の工夫は、表1に示した評価規準を基に子どもたち一人一人の形成的アセスメントを行いながら、共創的対話を活性化させることである。」としている⁷⁾。

この授業では、子どもたちは、リーフレットのモデルを分析したり、学習計画を確認したりしながら、教材文の構成を捉える力と要約する力を育成していく。

S教諭はこの段階の【第7・8時】の指導を振り返りながら、「言葉による『見方・考え方』を働かせるイメージがまだまだ明確にもっていなかったと反省しています。」と振り返りながら、共創型対話を促すための工夫について次のように述べている。

目的を意識した要約をするよう支援しました。「家族に伝える」という目的を意識し、自分が伝えたいを伝えるためにはどうすればいいかな？そう子どもたち投げかけ、自分の言葉で自分の考えを伝えるように促していきました。「中心となる語や文を選びながら要約していけばいいよ」「何のために？ってことを考えながらやるといいんじゃない？」などと活発な意見交換ができていったんです。私自身、「言葉による『見方・考え方』を働かせる」ってどういうことかなって、考え続けていたんです。



図3 いつでも友達と共創型対話ができる関係を大切にしている

S教諭は、同じような伝統工芸や同じ本を選んだ仲間グループを組むのが一般的であるが、その都度席を動かしたり、他の人の席に荷物を持って行って活動したりすることは難しいと判断し、今回は普段の生活班をベースにグループを編成している。席替えの際、人間関係や学習の状況などを考慮し、少しでもスムーズに共創型対話ができるようなグループを設定しているのである。また、基本は一人で考えるが、日頃から、いつでも友達に意見を求め合える関係を価値づけている。図3からも分かるように、無理矢理グループでの話し合いを設定するのではなく、必要な時に必要な人と自然発生的に共創型対話が行えることを理想とした学習環境を整備しようと心掛けてしているのである。

| | | | | | | |
|--------------------------------|--|---|--|--|--|---|
| <p>スマイル情報カードの書き方</p> | <p>例) 和紙について調べたY助さんの場合、見出しを短く、言葉で書く。</p> | <p>パターン① きものかたち パターン② キャッチコピー</p> | <p>いがいと多い！ 和紙を使った小物。</p> | <p>26番 30ページ</p> <p>和紙のよさを生かして、昔からさまざまな小物に使われている。 例えば張り子細工や手染め和紙、 千代紙は江戸時代に生まれ、おくり物や菓子を包むのに使われてきた。今でも、折り紙やトレ、小物入れなどに用いられている。</p> | <p>和紙のとくちようを生かしたものがたくさんあっておどろいた。小物なら、産物先を写してもええ気がする。特に張り子細工がほしい。</p> | <p>思ったこと・考えたこと 調べてみて感じたことや考えたことを書いておこう。</p> |
| <p>一枚の資料にたくさん書かないようにしましょう！</p> | <p>26番 28ページ</p> <p>ローテクこそ、ハイテク。</p> | <p>情報源(本の名前・番号・ページ)</p> <p>和紙職人の谷野裕さんが、先輩に教わった言葉、 無理をせずしっかりとしたものを作るとすると、昔ながらの手法がいちばんよいし、人にも自然にも優しい。最新のものがいちばんとはかぎらない。</p> | <p>調べたこと 昔ながらの技術を大事に守りたいという職人さんの気持ちや伝わった、もっと職人さんについても調べたい。</p> | <p>調べて分かったこと 本や資料をそのまま長々と書き写すのではなく、自分なりにまとめられるとあとで見やすいよ。</p> <p>調べ学習したり振り返り くもった、次はほしいな。</p> | | |

図4 「スマイル情報カード」の書き方を提示した資料

また、S 教諭は、目的を意識して情報をまとめていく経験を大切にし、この経験を次の活動に生かせるためにも子どもたち同士の対話を重視しているのである。その際に、自分で考え、自分の言葉で伝えることを大切にしていることがうかがえる。これを可能とするための支援として図4で示したような情報カードを活用している。

「情報カード」を活用した意図について、S 教諭は実践報告に次のように記している。

リーフレットの構成を考えるために、自分が家族に伝えたいと思うことや、調べて分かったことを情報カードにまとめていく。情報カードは、キャッチコピーのかたちや疑問のかたちで見出しをつけることで、1枚のカードに書く内容を絞って書けるようにした。また、情報をまとめるだけでなく、そのときに感じた自分の考えや、思ったことも記入できるようにした。自分が感じたことを残しておくことで、自分が情報を整理したり、友達に相談したりする際に、「自分の考え」につながる一つの視点として役立ててほしかった。

※下線は筆者。

つまり、下線部分からもその意図が分かるように、共創型対話学習を取り入れる際の支援の一つとしているのである。

さらにS 教諭は、【第10時】の授業を終えた際に次のように語ったのである。

子どもにとって必要感のある交流になるよう、心配なところや確認したいことを一度ワークシートに明記させました。それをもとに友達同士で自由に対話をするよう促すと、交流の視点やアドバイスのポイントが明確になって、ポイントに沿って活動ができるようになっていきました。こういう対話によって「自分が家族に伝えたい」という思いが共有されていったように思います。

つまり、共創型の対話を通して他者の考えを解釈しながら、情報を収集し、整理・分類し、情報カードと自分が伝えたいことが一致しているかの確認をしていったのである。

もう一つ注目すべきは、図5に示すように、グループでの共創型対話が子どもたちにとって必要感のあるものにするために、ワークシートに伝えたい自分の考えや悩みを明文化できるように支援していることである。子どもたちの悩みを「A：度の事例がよいか選べないので、一緒に考えてほしい。 B：もっとほかの事例が無いか意見を聞きたい。 C：事例が多すぎて絞れない。絞るときの考え方を聞きたい。」の4パターンを想定し、自分が共創型対話を通して解決したいことや、確認したいこと、そのために自分が求めていることを自覚できるようにしていったのである。

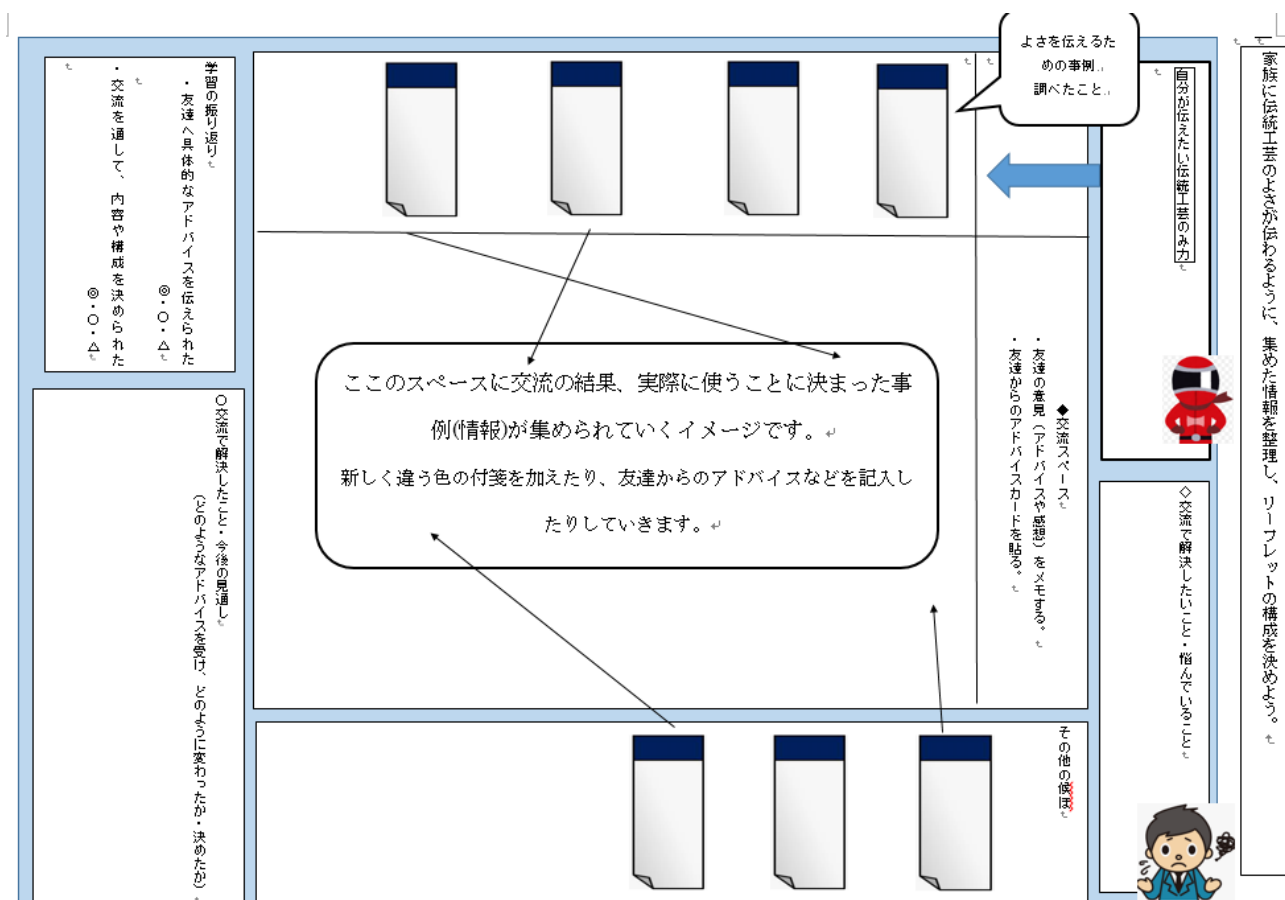


図5 共創型対話が子どもたちにとって必要感のあるものにするための支援

S教諭は、事前に把握しておいた子どもたちの実態、思いや願いを、それぞれの学習過程において、動機付けを促すために共創型対話を通して効果的に活用している。子どもたち一人一人が自らの考えを振り返り、評価改善しながら、世界にほこる和紙の文章構成を捉えることから、家族にリーフレットを読んでもらい、感想をもらうまでの一連の活動を、共創型対話を通して構築していったのである。

最後に上記⑧の段階が週末の場面であり、【第14時】となる。単元学習の終了時に、振り返りのプロセスを設定することが大切となる。この授業においては、パンフレットを家族に読んでもらい、家族からのコメントをもらうことによって完成としている。このことによって、相手意識や目的意識にあった学習に取り組んできたことを振り返ることができるようにしている。

米澤・木村は、「共創型対話学習を進めるにあたっては、子どもの発言だけでなく、ノートの記事や授業中の子どもの反応等をみとることが大事である。子どもたちの学習のニーズを確認し、教授を適切に合わせていくために、子どもたちがどれだけ『深く考える』状

況にあるのか、その度合いを対話的にアセスメントし、単元の評価規準を意識しながら、共創型対話活動を通して子どもたちの科学的な見方や考え方を構築していくことである。」と述べている⁸⁾。

本事例では、「表1」に示した単元の評価規準を意識しながら、指導と評価の一体化を図った授業を展開している（「表2」参照）。しかし、そこで展開された授業は、単なる指導と評価が一体化した授業ではない。共創型対話学習を取り入れることによって、「言葉による見方・考え方」を働かせている子どもの姿を見ることができると指導と評価が一体化した授業であった。共創型対話学習は、自分の考えを話し、友達の考えを聴き、他者の異見を受け、自分自身の考えをメタ認知し、表現していく活動を効果的に生み出していたと考えられる。「言葉による見方・考え方」を働かせる学習過程を実現していく上で、共創型対話学習は有力な方法論として期待することができる。

5. まとめにかえて

多田は、『深い学び』は深い思考力を育成する。深い思考力は、ものごとを多角的、多面的、多層的に見たり考えたりすること、自分とは異なる発想、感覚などを拒否せず、むしろそのよさに興味をもち、それを生かそうとすることにより培われる」と述べている⁹⁾。

国語科学習を実践していく上でどの教師も実感するのが、物語文であろうが説明文や論説文であろうが、そこに記されている内容や事柄、表現に寄せる子ども一人一人の興味・関心の差異ではなかろうか。その興味・関心の差異が、時には「教材」そのものを国語科学習の障壁にしている場合がある。

この興味・関心の差異はいったいどこから出てくるのであろうか。それは、子ども一人一人の生活経験の違いであったり、理解力や語彙力の違いであったり、メンタルモデルの違いによる場合も有ろう。この興味・関心の差異を子どもたちが学ぶ上でのプラスに変えたり、興味・関心の差異が生み出す「教材」という障壁を乗り越えたりできるのが、「共創型対話学習」であると考えられる。「共創型対話学習」は、「異」「差異」を新たな「智」を生み出す基にしていると考察することができる。

本事例では、子どもたちは、外部からの情報を導入場面で取り入れ、他者との対話により個々人の問題を明確化していった。そして、展開場面で問題解決に必要な情報・知識を自覚化していく。子どもたち同士の対話の繰り返しによって学習を深めていったのである。新学習指導要領では、授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が示された。

この「深い学び」こそが「見方・考え方を働かせた問題解決のプロセス」である。国語科の授業では「言葉を通した見方・考え方を働かせ」た対話によって培うべき資質・能力を身に付けていくのである。やがて終末の振り返りの場面では、他者の考えを取捨選択しながら受け入れ、適切に解釈しながら自らの思いや願い、考えを具現化していったものと考えられる。

国語科学習で「教材」を扱うということは、物語文や説明文、論説文で扱う世界に子どもたちを誘うということである。興味・関心の異なる子どもたちが集まる教室で、同じ世界を共有することを可能にするのが「共創型対話」であり、「共創型対話」を大切にした「共創型対話学習」である。「共創型対話学習」を取り入れた学習過程により、子どもたちは問題解決を確実にしていくことができた。問題解決のための「言葉を通した見方・考え方を働かせ」た対話を自覚的にするためには「共創型対話学習」という指導法が有力であると考える。

<引用・参考文献>

- 1) 『グローバル時代の対話型授業の研究 実践のための12の要件』2017, 東信堂, p.63
- 2) 『深い思考力を育む小学校国語科学習の考察』「未来を拓く教育実践学研究 特集号」共創型対話学習研究所編、2017.2.28、p.9
- 3) 米澤利明・木村昭雄(2016)「初等理科教育における能動的な学び方に関する授業研究—グローバル時代の共創型対話学習とその意義—」『未来を拓く教育実践研究第1号』p53
- 4) 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
- 5) 小田博志『エスノグラフィー入門 <現場>を質的研究する』春秋社, 2010
- 6) 横浜市立小田小学校4年4組の国語科授業より(令和2年9~10月実施)
- 7) 前掲書3)「初等理科教育における能動的な学び方に関する授業研究—グローバル時代の共創型対話学習とその意義—」『未来を拓く教育実践研究第1号』p55
- 8) 前掲書3)「初等理科教育における能動的な学び方に関する授業研究—グローバル時代の共創型対話学習とその意義—」『未来を拓く教育実践研究第1号』p56
- 9) 前掲書2)『深い思考力を育む小学校国語科学習の考察』「未来を拓く教育実践学研究 特集号」共創型対話学習研究所編、2017.2.28、p.15

< 研究論文 >

授業におけるリズム体操づくりと 身体表現に関する一考察

枝元 香菜子*

A Study on Rhythmic Gymnastics and Movement Expression

Kanako EDAMOTO*

概要：教員や保育者を目指す学生にとって、身体表現の指導力・実践力を高めることは重要である。本研究では、表現運動のウォーミングアップとしてのリズム体操に着目し、様々な音楽でのリズム体操の実践・考案する活動を行い、それらが学生にどのような影響を与えたのかについて検討した。異なる音楽を用いてのラジオ体操では、半数以上の学生が「楽しい」と感じていた。リズム体操づくりについては、好きな曲で作ることで楽しく考えることができるという意見が多く見られた。いつもと異なる曲や好きな曲に合わせて身体を動かすことは、「楽しい」という感情を引き出すと考えられる。ゆえにリズム体操を表現運動のウォーミングアップとして行うことは、伸び伸びと動くことでモチベーションが高まり、主活動にスムーズに入っていくための手立ての一つになると期待できる。

キーワード：リズム体操・リズムダンス・身体表現・課題・ウォーミングアップ

* 金沢学院大学 文学部 助教

1. はじめに

近年、ダンスが熱く盛り上がっている。2020年夏に日本初のプロダンスリーグ「D. LEAGUE」が発足し熱戦が繰り広げられている。また、様々な動画配信サイトやダンスエクササイズコンテンツによって、ダンス動画を気軽にみることができるようになり、コロナ禍のステイホーム時間でダンスに取り組んだ人も多いのではないだろうか。ダンス経

験者は国内に約2,000万人いると言われており、ダンス人口は年々増加している。平成20年には中学校でダンスが必須化され、今では多くの子どもたちが小学校、中学校を通じてリズムダンスの授業を受けている。このようにリズムダンスや現代的なリズムのダンスに対する関心は高まっており、生涯スポーツの1つとしてこれからますます注目されると考えられる。

初等教育に携わる教員、幼稚園教育に携わる保育者を目指す学生にとって、ダンス等の身体表現の指導力や実践力を高めることは、教育や保育の質的向上のために必須である。現代の子どもたちには、姿勢保持や土踏まずの形成、不器用さなど様々な問題が挙げられる。このような問題に対して、多様な動きを遊びや運動・スポーツを通して行うことが子どもの発育発達を促すために重要とされている。リズム運動は子どもの発達に必要な要素がたくさん含まれていることからとても大切な保育・教育内容の1つであり、リズム運動に取り組むことは、保育・養育・教育の課題であると言われている⁽¹⁾。また、子どもたちは音楽に合わせて踊ったり、キャラクターに変身する模倣遊びをしたり、即興でダンスや動きを表現して楽しむことが好きであり、リズム遊びや創造性豊かな模倣遊びは心身の調和的発達を促進するに効果的である⁽²⁾ことも述べられている。ゆえに、教員および保育者養成課程の段階で様々な身体表現を学び、目的や子どもの実態に応じた楽しい活動を考えられる力を身につける必要がある。

学校教育のダンスは、「創作ダンス」「フォークダンス」「現代的なリズムのダンス」の3領域で構成されている。ダンスについて好き嫌いを尋ねると、好きだという回答が多いみられる一方で、嫌い、苦手だという回答も一定数見られる。その理由として恥ずかしい、表現は苦手、イメージがわからない、動きができない等が挙げられる。特に内的感情を身体運動によって表現する創作ダンスに対しては、抵抗を持つものも多いとされている⁽³⁾。麻生⁽⁴⁾によると、ダンス嫌いの主たる原因は、学習活動の最も妨げになる「恥ずかしさ」であることを指摘している。ゆえに、身体表現において「恥ずかしさ」を克服し自由にイメージしたことを身体表現できるようになるための手立ての考案が急務であるといえる。教育現場において音楽に合わせて身体を動かす活動は、表現運動以外の体づくり運動でも行われる。また、運動前の準備運動を、掛け声ではなく音楽に合わせて行ったり、運動会等の体育行事の際には全校でラジオ体操を行ったりする場面を多く目にする。ラジオ体操や音楽に合わせた準備運動やストレッチを嫌いという声はあまり聞かないことを考慮すると、動きを模倣したり、決まった動きを行ったりすることに抵抗を感じる人は少ないことが推

測できる。また森川⁽³⁾は、挙手という腕を頭上に高く上げる運動は、ある一つの自己実現としての行為であり、身体表現に通じる糸口であると述べている。実際に挙手行動における腕の運動をリズム化し、ストレッチを加えた運動で組み立てた創案のウォーミングアップを実施することで、自己効力感が高め、恥ずかしさを増大させることなくダンス導入の手段となることを報告している。これらのことからリズムに慣れる、心を解放する、やる気を引き出すことに着目すれば、リズム体操など音楽に合わせたウォーミングアップを行うことは、その後の表現活動に効果的であると考えられる。そこで筆者は、ウォーミングアップとしてのリズム体操に着目し、ラジオ体操の動きを様々な音楽で実施するとともに、実践力を高めるために自分たちで考案する活動を行った。本研究では、学生の感想を分析しながら、これらの活動が学生にどのような影響を及ぼしたのか、また身体表現にどのような課題があるのか見出すことを目的とした。

2. リズムダンス、リズム運動、リズム体操について

今回はダンスにおける導入としてのリズム体操に着目していくが、リズムダンスやリズム運動、リズム体操は混同して捉えがちである。音楽に合わせて身体を動かすといった広い意味での身体表現ということでは共通する点も多くあるが、それぞれに意味や役割があるため、簡単に内容を示す。

(1) リズムダンス

学校教育のダンスは「創作ダンス」「フォークダンス」「現代的なリズムのダンス」の3領域で構成されている。体育科学習指導要領においてリズム系運動では、低学年で弾んで踊れるようなロックやサンバなどの軽快なリズム、中学年で軽快なテンポやビートの強いロックのリズム、陽気で小刻みなビートのサンバのリズムが挙げられ、中学校ではシンプルなビートのロックのリズム、一拍ごとにアクセントのあるヒップホップのリズムが挙げられている(図1)。

| | | 低学年 | 中学年 | 高学年 | 中学校 |
|------|------------------|--|---|----------|--|
| リズム系 | リズムの例 | ・弾んで踊れるようなロックやサンバなどの軽快なリズム | ・軽快なテンポやビートの強いロックのリズム ・陽気で小刻みなビートのサンバのリズム | (加えて指導可) | ・シンプルなビートのロックのリズム ・一拍ごとにアクセントのあるヒップホップのリズム |
| | リズムに乗って全身で即興的に踊る | ・ヘソ(体幹部)を中心に軽快なリズムの音楽に乗って即興的に踊る。 ・友達と関わって踊る | ・ロックやサンバなどのリズムの特徴を捉えて踊る ・ヘソ(体幹部)を中心にリズムに乗って全身で即興的に踊る ・動きに変化を付けて踊る ・友達と関わり合っ て踊る | | ・ロックやヒップホップなどのリズムの特徴を捉えて踊る ・リズムに乗って全身で自由に弾んで踊る ・簡単な繰り返しのリズムで踊る |
| | 発表や交流 | ・友達と一緒に踊る | ・踊りで交流する | | ・動きを見せ合っ て交流する |

図1 小学校及び中学校の表現運動系(リズム系)における「知識及び技能」(5)

また、平成24年に文部科学省スポーツ・青少年局体育参事官によって示された「ダンスの種類」(6)において、リズムのダンスは下記のもの挙げられている。

タンゴ、サンバ、サルサ、ジャズ・ダンス、ヒップホップ、バレエ、ワルツ、スロー・フォックストロット、クイックステップ、ウイナーワルツ、ルンバ、チャチャチャ、ジャイブ、パソドブレ、マンボ、ジルバ、メレンゲ、バターチャ、スローリズムダンス(ブルース)、ロックンロール、ツイスト、アルゼンチンタンゴ、フラメンコ、タップダンス、スクエアダンス、フラダンス、ベリーダンス、バリ舞踊、チアダンス、YOSAKOIソーラン(北海道)、エアロビクス・ダンスなど
 ※ここでのリズムのダンスは、創作ダンス及びフォークダンスに属さないリズムにのったダンスを整理したものである。なお、エアロビクス・ダンスのように、学校体育では「体づくり運動」で指導するものなども含まれる。

学校現場で上記のようなリズムダンスをすべて取り扱うことは難しいが、サンバ、ロック、ヒップホップをはじめとした一般的なリズムダンスの行い方を知るとともに様々なリズムの特徴を捉え、リズムに乗って弾んで踊ったり、友達と関わり合ったりして即興的に踊ることの楽しさを味わうことが重要視されている。

(2) リズム運動

リズム運動は、子どもの心と身体と知的面をバランスよく育てる保育内容の一つとして、1956年に「さくら・さくらんぼ保育園」を創設した斎藤公子氏によって提唱されたものである(7)。斎藤氏は、「0～6歳の時期の体育やスポーツは、単に身体能力を高めるためではなく、脳の発達のために必要なことである。それは、運動神経と感覚神経の発達、脳中枢神経の発達につながっているからである。また、就学前の6年間は、その脳中枢が一番発達する時期であり、6歳までに大人の90%に達するといわれる。その時期に触覚・視覚・

聴覚などの感覚神経と、手足を動かす運動神経を発達させることが、就学を可能にする知的な脳の発達を促す土台になる。」と述べており、リズム運動を行うことは子どもの身体の成長を手助けするだけでなく、感覚神経系統の発達を促すうえで重要な活動であることを明らかにしている。特に速いテンポで激しい全身運動をするリズム運動は、子どもが意欲的に行うことに加え健康な身体をつくりや身のこなしを美しくすると同時に、人間としての発達を促すために必要な動きを取り入れ、発達に即して体系化された内容であると記されている。リズム運動では、手と足、左と右などの協応動作の育成、足の発育発達や姿勢保持のための筋力の発達、首の立ち直り反応や保護伸展反応の育成、脳の働きの育成に寄与することが挙げられている⁽¹⁾。幼児教育の現場においてはリズム運動やリズム表現など、内容の取扱いは様々であるともされている。

(3) リズム体操

リズム体操は、洗練されたよい動きを身につけ、基礎的なからだをつくることを目的としたもので、自然で全身的な動きをリズムカルに行い、音楽と一体となって楽しく行うという特色がある。リズム体操で最もよく知られているのは、おそらくラジオ体操ではないだろうか。毎日テレビやラジオで放送されている上、学校現場では、体育授業や体育行事で頻繁に行われており、様々なスポーツイベントの準備運動の一環として実施されることも多い。筆者が小学生の頃は、夏休みになるとラジオ体操カードが配布され、町内会ごとに実施されるラジオ体操に参加するとスタンプがもらえるというイベントが行われていた記憶もある。このように我が国においてラジオ体操は、国民体操とも言われているように、多くの人たちが子どもの頃から慣れ親しんだリズム体操の一つといえるだろう。

ラジオ体操の概要⁽⁸⁾について以下に示す。

ラジオ体操とは、通信省簡易保険局によって1928年（昭和3年）に「国民保健体操」として制定され、NHKのラジオ放送で広く普及したと言われております。体操の内容も1951～1952年（昭和26～27年）に「ラジオ体操第一・第二」として再構成され、誰でも気軽に実践できる運動として現在も多くの方に親しまれています。

1999年（平成11年）9月には、新たに「みんなの体操」が制定されました。こちらは国連の「国際高齢者年」にちなんだもので、「ユニバーサルデザイン」という考え方のもと、年齢・性別・障がいの有無を問わず、すべての人々が楽しく安心してできる体操として考案されました。
(かんぼ生命 HP「ラジオ体操とは」より引用)

そのほかにも、ラジオ体操の運動は関節の柔軟性や筋肉の血行促進、動きを滑らかにしていく効果などを考えて作成されており、テンポについても人間の心拍数を配慮して「力まず」「ゆっくりと」行えるよう考えて作られていると述べられている。

ラジオ体操以外にも、学校現場では様々なリズム体操が行われている。幼稚園等では、「アンパンマン体操」や「ミッキーマウスマーチ」に合わせた体操、色々な動物になりきったの体操などが挙げられる。小学校においても、体育の前の準備運動を掛け声ではなく子どもたちが好きな音楽に合わせて楽しく実施している事例もある。また、『妖怪ウォッチ』が流行した際には「妖怪ウォッチ体操第一」話題となり、子どもから大人まで多くの人が踊っていたのも記憶に新しい。

リズム体操は、単に音楽を流して行う運動や、リズムに乗って踊ることの楽しさを示すのではなく、動き一つ一つが重要視されており、身体の正しい使い方や良い動きを質的に高める練習の中で楽しみながら結果として総合的に体力を高めていくことにつながるとも言われてるように、体力を高めるという体操本来の意味も含まれている。

3. リズム体操の実践および考案

今回は小学校教員および保育者を志望する学生を対象とした体育Iにおいて、行ったリズムダンス・リズム体操の実践および考案の活動を記す。2020年度の授業は新型コロナウイルス感染症の流行により、感染防止のために初めの1~2か月は全員オンラインでの受講となった。実技種目をオンライン上で行うことで様々な困難もあったが、ラジオ体操やエビカニクスの動画を紹介し練習させたり、オンライン上で集まってみんなで踊ったりした。これらを行った後に、異なる音楽でラジオ体操の動きを基本としながらさびの部分にアレンジを加えたリズム体操を実施した。今回はマイケル・ジャクソンの「Beat it」(振付：岡本和隆氏(東京都中学校教諭))やスキマスイッチの「全力少年」(振付：筆者)の2曲を取り上げた。何か所かアレンジした動きが入っているものの、基本となっているものがラジオ体操の動きなので単純で誰にでも分かりやすいものであったと思われる。またサビの部分では繰り返しの動きを用いることで、動きやすさも重視した。この活動を通して、流行りの曲や自分が好きな曲、子どもたちに人気な曲でも小さなアレンジでリズム体操を作ることができることを伝え、各自でリズム体操づくりを試みるよう指導した。曲によって長さは異なるが、1曲分振り付けを考えるよう指示し、振付については、授業内でやったようにラジオ体操の動きを取り入れたり、簡単なストレッチ、流行りのダンス、その他自分で考えた動きを入れたりするなど自由に動きの組み立てをするよう促した。

この活動を経て、授業終了後にリズム体操の実践および考案に関するアンケートを行った。回答数は86件(回収率93.5%)であった。得られた感想はKH Coder(3.00f)を用いて

出現単語数の分析を行った。予め複合語検索を行ったところ「ラジオ体操」が抽出されたため、ラジオ体操については複合語として設定し分析を行った。結果をもとに、学生の感想に立ち返って、どのような傾向があるのかを探った。また、リズム体操の考案にあたってどのような音楽が用いられたのかについてもまとめた。

表 1

(1) ラジオ体操と異なる音楽でリズム体操を実施した感想

| | 抽出語 | 出現回数 |
|----|-------|------|
| 1 | 楽しい | 47 |
| 2 | 曲 | 21 |
| 3 | ラジオ体操 | 17 |
| 4 | 違う | 14 |
| 5 | リズム | 13 |
| 6 | テンポ | 12 |
| 7 | 合わせる | 11 |
| 7 | 動き | 11 |
| 9 | 思う | 10 |
| 10 | 難しい | 9 |

出現単語数上位 10 件は、表 1 に示した通りである。半数

以上の学生から「楽しい」との回答が得られた。具体的には、

- ・いつもとは違うリズムだったので楽しく踊れた。
- ・普通のラジオ体操と違ったテンポで同じ動きをすることは思っていたよりも楽しかった。

など、聞きなれたラジオ体操の音楽とは異なる曲を用いたこ

とで楽しくできたという意見が多かった。また、上位 10 件には入らなかったが、「新鮮」や「面白い」という単語が入っている前向きな感想も見られた。

- ・ラジオ体操のピアノの音ではなくて、また早いテンポで踊れて新鮮だった
- ・新鮮な気持ちで踊ることが出来てとても面白いと思った。

一方「難しかった」については、

- ・曲と動きを合わせるのが難しかった。
- ・難しく、タイミングがとりづらかった。

などが挙げられ、そのほかにも「疲れる」「大変」といった表現を用いた感想も挙げられた。

- ・速いテンポの時はより疲れる気がした。
- ・動作が早かったりして少し大変だった。という感想も見られた。

今回のアンケートで「恥ずかしかった」という感想は、1 件のみであった。オンライン上での実施であったため、人前で動くということがなかった影響も大きい可能性も考えられるが、音楽に合わせて身体を動かすこと自体に抵抗がある学生はほとんどいなかったと推測できる。学生の感想から、異なる音楽を用いて行ったラジオ体操は、気分が変わったり、新鮮な気持ちになったりと楽しい活動であったことが示された。難しさについては、もう少し丁寧に動きの指導を行ったり、オンライン上での指導ではなく、対面での指導を行ったりすることによって解消できると考えられる。

(2) リズム体操づくりを行った感想

表 2

| | 抽出語 | 出現回数 |
|----|------|------|
| 1 | 曲 | 56 |
| 2 | 考える | 50 |
| 3 | 楽しい | 38 |
| 3 | 難しい | 38 |
| 5 | 動き | 35 |
| 6 | 自分 | 24 |
| 7 | 好き | 23 |
| 7 | 思う | 23 |
| 9 | 合わせる | 22 |
| 10 | 踊る | 18 |

出現単語数上位 10 件は、表 2 に示した通りである。注目したいのが、「楽しい」と「難しい」という単語が同数見られた点である。「楽しい」については、下記のような感想が挙げられた。

- ・好きな曲だと楽しく踊れる。
- ・好きな音楽でできることでモチベーションもあがって楽しかった。
- ・自分で今まで考えたことがなかったのでとても楽しくできた。

一方、「難しい」については曲に合わせて動きを考えることに苦戦した様子がうかがえた。

- ・曲に動きを合わせていくのが難しかった。
- ・振り付けを考えるのが難しかった。
- ・見たり、真似ることは簡単だけど、1 から考えると難しかった。

しかし、中には難しさを感じながらもそれを乗り越えて楽しさや面白さ、新鮮さを感じている学生も一定数見られた。中には複数の曲で取り組んだ学生おり、自分が好きなテンポの曲を見つけたり、様々な曲でも作成できることを体感したりしていた。

- ・動きを考えることは少し難しかったが、楽しんで行う事が出来た。
- ・リズムに合わせて動きを付けるのが難しかった。でも、好きな曲で体操ができたのは楽しみながらできて何度もやってみたいと思えた。
- ・テンポ良く踊るためのタイミングをとるのが難しかったが、面白かった。
- ・振りを組み合わせることが難しかった。自分で三曲ほど選んで踊ってみたが意外と何でも合うことが分かった。自分で考えたということもあってとても新鮮だった。
- ・最初は曲を選ぶのにすごく悩んだけどなんとか作れたのでよかったですと思います。私はゆっくりの曲より早いテンポの曲のほうが楽しくて盛り上がるので好きです。だから早いテンポの曲を選んで、自分なりにいい体操を考えれたなと思いました。

今回のリズム体操づくりから、自分の好きな曲で考えるという活動は、学生のモチベーションを高めることができることが推察できる。ただ、曲によってはリズムが取りにくかったり、構成しにくかったりするものもあるため、事前に指導しておくことが重要になると考えられる。ラジオ体操の動きを基本としたリズム体操を例で示したため、動き自体は

体操の要素が多く含まれたが、それだけではなく様々な動きを考えて構成している学生が多く見られた点では、単なるリズム体操ではなく創作ダンスやリズムダンスの実践につながっていく可能性も考えられる。

(3) 学生が考案したリズム体操で使用された音楽

最後に、学生が使用した音楽について取り上げてみる。「子どもたちと楽しく身体を動かせるリズム体操づくり」ということのみ伝え、振付や使用音楽について指定しなかった。そのため学生一人ひとりが好きな曲を選択してリズム体操づくりを行った。複数の学生が使用したアーティストの音楽を表に示す。同じ曲を取り上げた学生が複数いた場合は、曲名の横に () で人数を記した。音楽は好みによって大きく影響すると思われるが、全体の印象としては、流行りの曲が多くみられ、アップテンポの曲やリズムが刻みやすい音楽が使用されていた。表に示した以外にも、子どもが好きな「ようかい体操第一」「夢をかなえてドラえもん」や「ミッキーマウスマーチ」「Brand New Day～Tokyo Disney Resort 35th Anniversary～」といったディズニー音楽も挙げられた。また、「Girlfriend」(Avril Lavigne)、「We will rock you」(Queen)、「Love yourself」(Justin Bieber)、「Shack it off」(Taylor Swift)などの洋楽で作成した学生も見られた。

| アーティスト(順不同) | 曲名 |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 嵐 | Happiness(2) Love so sweet |
| Official 髭男 disarm | 宿命(2) ノーダウト |
| GReeeN | GOOD LUCKY!!!! あいうえおんんがく テトテとテントテン |
| スキマスイッチ | Ah year!!(2) |
| ONE OK ROCK | 欲望に満ちた青年団(2) Change(2) In The Stars |
| RADWINPS | 君と羊と青(2) 前前前世 ララバイ |
| Mrs.GREEN APPLE | Wanted! Wantad!(2) 青と夏 ロマンチシズム |
| 三代目 J Soul Brothers | Movin'on R・Y・U・S・E・I |
| 乃木坂46 | 裸足で Summer Sing Out! |
| 末吉秀太 | HACK(2) |
| Bruno Mars | Runway Baby The Lazy Song |
| Foorin/米津玄師 | パプリカ(3) |
| WANIMA | やってみよう(2) |
| GENERATIONS from EXILE TRIBE | ヒラヒラ(2) |

4. まとめ

幼児教育において、身体表現は5つの領域における「表現」において取り扱われる内容であると同時に、身体表現に伴う身体活動という観点から「健康」の領域とも深くかかわ

ってくると考えられる。小学校においては、低学年での「表現リズム遊び」、中・高学年の「表現運動」の内容に含まれる。教師、保育者は、子どもの心身の発育発達を踏まえながら、音楽に合わせて身体を動かすことや身体表現をすることの楽しさを味わわせることが求められる。最初に、身体表現の課題として「恥ずかしさ」があることを述べたが、教師や保育者が恥ずかしがっている、子どもたちに良い活動を提供することができない。また、子どもは流行に敏感であり、新しいものをどんどん受け入れて行きたいという願望がある。保育者等の研修では、今後受けてみたい身体表現やダンスについて尋ねると自己研鑽のためのダンスが多く、最近流行しているダンスなど子どもが楽しめるダンスの要望が多くあることが述べられている⁽⁹⁾。ゆえに、教師や保育者は、様々な身体表現の方法を身につけ実践できるだけでなく、流行を取り入れたダンス等もできることが望ましいと考えられる。

今回のリズム体操づくりは、学生にとって初めての活動であり、曲選びや構成など多くのことに苦戦したと思われるが、学生一人一人が好きな曲で1つのリズム体操を作り上げることができたのは大きな成果である。学生の感想から、いつもと異なる曲や好きな曲に合わせて身体を動かすことは、「楽しい」という感情を引き出すことが明らかになった。学生が使用した音楽を見てみると流行りの曲が多くみられた。このように好きな曲を用いることで楽しく踊れるという感想があったように、指導者が楽しみながら実演できれば、子どもたちにとっても良い影響を及ぼすに違いない。いきなり創作ダンスや難しいリズムダンスなどが提示されると、抵抗感や恥ずかしさが先行してしまう恐れがある。しかし今回取り上げたようなリズム体操をウォーミングアップとして行うことは、伸び伸びと動くことでモチベーションが高まり、リズムダンス等の主活動にスムーズに入っていくための手立ての一つになると期待できる。

<注および引用文献>

- (1)丸山美和子(2012)『リズム運動と子どもの発達』かもがわ出版
- (2)宮下恭子「学生のダンスや身体表現についての意識や自己評価に関する研究」東京成徳短期大学紀要,第44号,pp.1-16,2011.
- (3)森川みえこ「創作ダンス授業における「恥ずかしさ」の軽減に関する研究—挙手の運動に着目して—」びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要第12号,pp.107-114,2010.
- (4)麻生和江「表現運動・創作ダンスの学習における「恥ずかしさ」について」大分大学教

育学部研究紀要, 第10巻第2号, pp.331-339, 1988.

(5)文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 体育編』東洋館出版社.

(6)文部科学省スポーツ・青少年局 体育参事官「ダンスの種類」

http://www.asahi.com/event/dance/dance_type.pdf (3月1日閲覧)

(7)門脇早聴子・鷺見三千代「斎藤公子のリズム運動によるリズム教育ー保育におけるリトミックとの比較調査からー」園田学園女子大学論文集第53号,pp.83-101, 2019

(8)かんぼ生命 HP「ラジオ体操・みんなの体操」

<https://www.jp-life.japanpost.jp/radio/index.html> (3月1日閲覧)

(9)宮下恭子「ダンス・身体表現の指導に関する研究ー保育者への調査よりー」東京成徳短期大学紀要, 第45号, pp.67-77, 2012.

< 研究論文 >

中学校検定英語教科書に見る自動詞・他動詞の取り扱いに関する一考察

－ 教員養成と教員研修に活用する英語の背景知識の観点から －

笠間 弘美*

A Study of How Intransitive Verbs and Transitive Verbs Are Treated in the Approved Junior High School English Textbooks: From the Point of View of the Background Knowledge of English to Utilize for Teacher Education and Teacher's Training

Hiromi KASAMA*

概要：

本稿では、著者が担当する大学の英語の授業で自動詞と他動詞の区別がつかないとの学生の問いかけに対してその躓きの元をたどることを目的に現行の中学校検定英語教科書の用例を使って文構造と用法の両面から自動詞と他動詞の使い方を考察した。

従来の文法の授業では自動詞または他動詞として動詞を区別して教えることが多かったが、用例を文構造ごとに考察した結果、実際には自動詞・他動詞両方の使い方をする動詞が中学校英語教科書にも見受けられることがわかった。したがって、用法の面からは主に自動詞として使う動詞の他動詞化、主に他動詞として使う動詞の自動詞化という視点で用例を分析した。その結果、自動詞の他動詞化や他動詞の自動詞化が起こる動詞も中学校レベルで扱われていることがわかった。最後に、それらが、英語の背景知識として教職課程の学生や現場教員の研修に活かせるのではないかとのまとめをおこなった。

キーワード：英語教科書，自動詞，他動詞，文構造，英語の背景知識

* 金沢学院大学 文学部 教授

1. はじめに

近年、大学における英語教育では英語が苦手な学生のために英文法の基礎をやり直す機会が増えている。これは一般教養の英語に限ったことではなく、英語が必修化された小学校の教員を目指す学生に関わる英語関係の科目においてもそうである。そのような時に学生から話題に挙がる文法項目に自動詞と他動詞がある。

筆者が所属する大学の教育学科では「英語に強い小学校教員」育成の一環として、中学校教諭一種免許状（英語）が取得できるカリキュラム編成になっている。その免許必修科目の中に「英語文法論」があり、その授業で動詞と準動詞を扱った後に「授業で一番印象に残った内容」というテーマで振り返りシートを書かせたところ、31名の受講生の中で13名の学生が自動詞と他動詞について書いていた。その内容を分析したところ、自動詞と他動詞について学生の理解に差があることがわかった。具体的には、5名が「目的語を取る動詞が他動詞で、目的語を取らない動詞が自動詞であることを改めて確認し直すことができた」とコメントした。目的語を取るか取らないかという点は自動詞と他動詞の最も基本的な分類ポイントと考えられる（江川, 1989: 180; 安井, 1989: 18）。自動詞と他動詞について次の理解段階と考えられるコメントは、「ほとんどの動詞が自動詞と他動詞の両方に用いられることを知った」という内容であった。こちらも5名が同じように書いている。この点に関連して、「同じ単語でも自動詞として使う場合と他動詞として使う場合には意味が異なる場合があることに気付いた」、「自動詞の後ろに必ずしも前置詞が来るわけではないことがわかった」とコメントした学生が各1名いた。自動詞・他動詞の理解を深めた学生の中には、「どの動詞がどのタイプの補文を取るのかの区別ができた」とコメントした学生がいる⁽¹⁾。全く逆に、「自動詞と他動詞の区別がまだつかない」と振り返った学生が1名いた。

限られた学生の声ではあるが、ここに挙げたコメントは自動詞と他動詞の使い方を理解する上で大切なことである。自動詞と他動詞の使い方は、英語の文構造にも深く関係しており、英語学習の初期段階でマスターしてもらいたい内容である。また一方で、自動詞・他動詞に対する学生の理解に差があることも明らかになった。この差を作らないために英語学習の初期段階で自動詞・他動詞の取り扱いでどのようなことに注意すべきか。

本稿ではこの課題を考察するために、筆者の勤務校がある金沢市で使われている東京書籍2016年発行の現行中学校英語教科書 *NEW HORIZON English Course 1, 2, 3*（以下、*NH1, NH2, NH3*と略す）を用いて、その中で扱われている自動詞・他動詞を文構造と用

法の両面から分析する。そして最後にその分析内容に沿って、大学における一般教養の英語の基本事項としてだけでなく、教員養成や教員研修に活用できる自動詞・他動詞の背景知識を考察しまとめる。

2. 文構造から見る自動詞・他動詞

自動詞・他動詞を文構造から見るために、今年度から全面実施されている『小学校学習指導要領』と来年度から全面実施される『新中学校学習指導要領』を合わせ鏡として用いる。ここで注目したいのは、現行の『中学校学習指導要領』にある言語材料の改善点である。言語材料の中の「文法事項」については、従来の学習指導要領で用いられていた「文型」に替えて、「文構造」という用語が用いられている（文部科学省 a, 2008: 96）。より広い意味としての「文構造」を用いたのは、文を「文型」という型によって分類するような指導に陥らないように配慮し、文の構造自体に目を向けることを意図してのことである（文部科学省 b, 2008: 38）。本稿では「五文型」⁽²⁾に慣れ親しんだ英語学習者を考慮に入れ、文の構成要素に文型を書き添えておく。

それでは、各動詞の初出の用例を中心に中学校検定英語教科書で扱われている自動詞・他動詞を文構造の種類別に分類する。以下、下線は筆者による。

① [主語＋動詞] (第1文型)

この文構造で用いられる動詞は完全自動詞である。完全自動詞とは、目的語も補語も取らない動詞で（松波他, 1986: 457）、言い換えると、主語と動詞だけで文を完結できる動詞のことである。したがって、動詞の後に文を続ける場合は前置詞が必要になる。

まず、構成要素が[主語＋動詞]の二つで最も単純な文構造である用例を挙げてみよう。

(a) But I sing. (NH1, 40)

(b) Oh, I see. (NH1, 50)

(c) My leg hurts. (NH1, 65)

(a)は「ピアノを弾くか」と聞かれた登場人物が、「(ピアノは弾かないけど)歌う」と答えている場面である。(b)は「わかった」の意味で、成句表現として扱われているものである。(c)は父親が娘に体調を尋ねる場面で、娘が「脚が痛い」と訴えている。この段階では文の意味の理解が難しいとは考えにくい。しかし、学習指導要領の解説では、動詞の後

に副詞句や前置詞句，従属節などが加わると意味の理解が難しくなる場合があるため，主語と動詞を的確にとられることができるよう指導する必要があると指摘している（文部科学省 b, 2008: 47）。見方を変えると，ここで躓く英語学習者が英語を教える立場になろうとする時，その躓きを解明しておく必要がある。ここで，副詞句や前置詞句が加わった用例を挙げる。

- (d) Do you know about judo? (NH1, 42)
- (e) I go to judo school every Sunday, too. (NH1, 42)
- (f) Look at this picture. (NH1, 66)
- (g) He lives in Australia. (NH1, 66)
- (h) He studies at a university there. (NH1, 66)
- (i) It (The Amazon) runs through a huge rain forest. (NH3, 26)

(d)は、「事物を知る；知っている」が原義の know の後に about+目的語の型で，おもに間接的な認識理解を表している（小西, 1989: 809）。(e)(i)では方向，(g)(h)では場所を表す副詞句が付いている。いずれも文の意味を明確にするには必要な修飾語句と考えられる。(f)については，次の②(c)と比較して後述する。

次に[主語＋動詞＋補語]の構造を見る。この文構造で用いられる動詞は不完全自動詞である。不完全自動詞とは，目的語は取らないが補語を取る動詞である（松波他, 1986: 457）。なお，本稿では自動詞・他動詞という分類から一般動詞を扱っているため，be 動詞を用いた用例は省く。

② [主語＋動詞＋補語]（第2文型）

- (a) How do you feel now? / Terrible. (NH1, 65)
- (b) Sounds interesting. (NH2, 34)
- (c) You all look happy! (NH2, 12)
- (d) “The food tastes delicious, but I can’t eat that much.” (NH2, 58)
- (e) Maybe even kawaii* culture can become a part of Japanese tradition. (NH3, 12)
*下線は原文のまま
- (f) They seem a little expensive. (NH3, 36)

補語の部分には名詞[(e)]または形容詞[(a)(b)(c)(d)]がくる（文部科学省 b, 2008: 47; 文部科学省, 2018: 40）。現行の『小学校学習指導要領』では動詞の部分に be 動詞が入る型が扱われている（文部科学省, 2020: 96）。ここで(c)の look に注目したい。look は本来自動詞であるが、①(f)のように look at+目的語で他動詞化した形で用いることができる。その場合、look は②(c)で用いた意味を失うわけではなく、また前置詞は atに限る（松波他, 1986: 467）。“look at ~”のような形は前置詞付き動詞と呼ばれるが、今回使用している中学校教科書の最後に載っている単語リストには動詞の意味が前置詞付きの形で表されているものもある。先に触れたように、文型にこだわることなく文の構造自体に目を向けるという学習指導要領の指導方針から考えると、動詞の使い方を前置詞付きまたは副詞付きの形で一つのまとまったものと捉えた方が意味や構造が理解しやすくなるのではないだろうか。

続いて[主語+動詞+目的語]の構造を見てみたい。この文構造で用いられる動詞は完全他動詞である。完全他動詞とは、目的語は取るが補語は取らない動詞である（松波他, 1986: 457）。

③[主語+動詞+目的語]（第3文型）

- (a) I like spaghetti. (NH1, 10)
- (b) I can play soccer. (NH1, 10)
- (c) I study it (math) every day. (NH1, 38)
- (d) Do you know the animals of Australia? (NH1, 70)
- (e) See you then. (NH1, 72)
- (f) Do you call your family in Brazil? (NH1, 78)

上記の用例の中の(c)(d)(e)は、①の文構造でも挙がっていた単語である。つまり、study, know, seeなどは自動詞としても他動詞としても使えるということである。この点については3. で詳しく考察する。

さて、用例(a)~(f)のように目的語として名詞や代名詞を取る型は、今年度から小学校の英語に移行したため、来年度以降中学校で目的語として扱うのは、以下に挙げる(g) 動名詞 (h) to 不定詞 (i) how (など) to 不定詞 (j) that で始まる節 (k) whatなどで始まる節

の五種類である。

(g) Now, enjoy listening to some classic *rakugo* stories in English. (NH2, 84)

(h) I want to be a chef. (NH2, 34)

(i) Do you know what to do in an emergency? (NH3, 58)

(j) Did you know that shampoo bottles have bumps? (NH2, 70)

(k) Do you know what they can do? (NH3, 72)

(i)(j)(k)に見られるように、初出の文法項目の導入に使う動詞が全て既習単語である **know** である点に、学習者の負担を考えた教科書作成者の配慮が伺える。

さらに、次の文構造も完全他動詞を用いたものである。

④[主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語] (第4文型)

(a) Show me your passport, please. (NH2, 20)

(b) Tell us your schedule. (NH2, 42)

(c) If you are interested, we will send you a catalog. (NH2, 68)

(d) Second, having school uniforms saves us money on clothes. (NH3, 92)

新学習指導要領では、(a)の **show** や (b)の **tell** などの動詞を使った表現の幅を広げるため、直接目的語に **that** で始まる節や **what** などで始まる節が指導事項として追加された(文部科学省, 2018: 42)。

最後に、[主語＋動詞＋目的語＋補語]の構造を見てみよう。この文構造で用いられる動詞は不完全他動詞である。不完全他動詞とは、目的語も補語も取る動詞である(松波他, 1986: 457)。

⑤[主語＋動詞＋目的語＋補語] (第5文型)

(a) Call me Ms. Baker. (NH1, 22)

(b) Let's see (NH1, 101)

(c) Let's walk there. (NH1, 108)

(d) Let's compare sea animals. (NH2, 100)

(e) It makes me proud of Japan. (NH3, 12)

これまでこの文構造で補語の位置に入るのは(a)の名詞や(e)の形容詞であったが(文部科学省, 2008: 50), 小学校において“Let’s...”や“Let me try!”といった表現に触れている実態があることを考慮し⁽³⁾, 新学習指導要領では補語として原形不定詞が指導事項に追加された(文部科学省, 2018: 42)。実際, 現行の学習指導要領には補語として原形不定詞が指導事項に入っていないが(b)(c)(d)のような用例が見られる。つまり, これまで中学校の教科書でも原形不定詞が補語となっている英文に学習者は触れていたわけである。さらに *NEW HORIZON* の小学校版である *NEW HORIZON Elementary* の5年生用の最初のユニットには, 初対面の人との名刺交換で相手の名前のつづりを尋ねる場面がある。そこで使われている表現が, **How do you spell your name?**である。文構造としては[主語+動詞+目的語+補語]であるが, 返答にはつづりだけを答えており, 文構造にはこだわらず表現に慣れる意図が伺える。小中連携の視点から押さえておきたい指導事項であろう。

『小学校学習指導要領』で扱われている文構造は, ①, **be** 動詞のみを扱った②, ③である(文部科学省, 2020: 96-98)。それらの指導法については, 以下のように説明されている。

文法の用語や用法の指導を行うのではなく日本語と英語の語順の違い等の気付きを促すようにしたり, 基本的な表現として繰り返し聞いたり話したりするなどして活用したりすることが求められる。繰り返し触れることによって英語の語順に気付かせ, その規則性を内在化させたり, 自ら話したり書いたりする中でどのように語と語を組み合わせれば自分の伝えたいことが表現できるのかということに意識を向けさせたりするようにする。

(文部科学省, 2020: 92)

したがって, 中学校の段階では小学校で基本的な表現として触れた英文を別の場面で活用できるようにする必要がある。さらに, ④⑤のような新たな表現を導入する際もいきなり用法の説明に入らず, 学習者自らに英語の語順を気付かせるような配慮が必要になる。しかし, ある段階では用法についての説明も不可欠であり, 大学での英語教育でも文法の基礎を見直す際には考慮に入れておく必要があると考える。

最後に、①～⑤の文構造を見直すと、①(b)と③(e)、①(d)と③(d)、①(h)と③(c)のように異なる構造に同じ動詞が使われていることに気付く。つまり、自動詞としても他動詞としても作用する動詞があるということである（江川, 1989: 182; 安井, 1989: 18）。この点について学習者自身がどの程度気付いているかで、文構造の理解に大きな違いが生まれるのではないだろうか。

3. 用法から見る自動詞・他動詞

ここでは、文構造の要である自動詞・他動詞を用法の面から分析し、その分類について考察を深める。まず、自動詞・他動詞両方の使い方ができる動詞の用例を改めて挙げる。

- (1) a. But I sing. (NH1, 40)
 b. Can you sing the song for me? (NH1, 112)
- (2) a. May I speak to Erika, please? (NH2, 65)
 b. We speak Portuguese. (NH1, 80)
- (3) a. However, the Alaskan wilderness is changing because of global warming. (NH3, 110)
 b. The man is changing his masks so fast. (NH1, 96)
- (4) a. Our class starts in a few minutes. (NH2, 8)
 b. Mark starts eating the donuts. (NH2, 86)
- (5) a. He left with a smile. (NH2, 53)
 b. “Why did everyone leave me?” (NH2, 96)
- (6) a. He learned about Inuit food, family life, and culture. (NH3, 107)
 b. He also learned skills for living without city conveniences. (NH3, 107)
- (7) a. I felt a little scared. (NH2, 72)
 b. We can feel the brightness and sadness of Okinawa through his beautiful voice in his song *Sugarcane Fields*. (NH2, 99)

(1)～(6)は、a.の用例の文構造が[主語＋動詞]、b.の用例の文構造が[主語＋動詞＋目的語]になっている。一方、(7)の用例は、a.が[主語＋動詞＋補語]、b.が[主語＋動詞＋目的語]の型になっている。それぞれの用例が出現する学年、ページが異なれば、違った文構造に

同じ動詞が使われることに学習者は違和感を持たないかもしれない。しかし、それが逆に自動詞・他動詞両方の使い方ができる動詞が多いとの気づきを遅らせる原因にもなるのではないだろうか。

そこで(6)の用例に注目したい。a.と b.二つの用例はアラスカで活躍した日本人写真家が話題の読み物教材の中で扱われており、教科書の同じページに出現している。a.の“learn about ~”は「<出来事>について聞き知る」という伝聞の意味にもなり(小西, 1989: 840), 写真家が村の人々を通してイヌイットの生活について学んだことが読み取れる。一方, b.では learn が他動詞として skills という目的語を直接取っており, a.の伝聞により知識を得るというよりは, 自ら体験して技術を身につけたという意味合いが伝わってくる。このように教科書の同じページに同じ単語が異なる文構造で使われている場合, 混乱を招く可能性があるが, それを利用して用法の違いを説明する指導もできるのではないだろうか。

自動詞・他動詞両用の使い方ができる動詞に関連して, 能格的動詞を使った用例を挙げてみる。能格動詞とは, 自動詞としても他動詞としても用いられ, しかも自動詞文の主語と他動詞文の目的語が同じである動詞を指す(瀬田, 2014: 29; 安井, 1989: 419)。

(8) a. Slowly, the door opened. (NH3, 101)

b. Slowly, I opened the door.

(9) a. After a while, her eyes opened.

b. After a while, the woman opened her eyes. (NH3, 101)

(8)a.と(9)a.の自動詞文では「自然にドアまたは目が開いた」という意味を表し, (8)b.と(9)b.の他動詞文では「(行為者によって) ~した」という使役の意味を表す(瀬田, 2014: 29)。(8)(9)はオー・ヘンリーの *The Green Door* の一場面で, 同じ動詞の使い方を変えることで, 物語の展開をより繊細に描写し臨場感を持たせる効果があると思われる。同様の使い方ができる動詞として break が挙げられる。使用教科書では, You need to break the language barrier. (NH2, 38)「言葉の障壁を破る」の意味で使われているが, 「壊す」という意味でも広く使われる。例文を作ってみると以下のようなになる。

(10) a. The vase broke. (花瓶が壊れた)

b. Tom broke the vase. (トムは花瓶を壊した)

花びんが壊れたことに焦点を当てる(10)a.の表現に対して行為者が明らかで受身が可能な(10)b.の表現, これら両方の使い方を理解することでよりの確な状況説明ができるようになると考えられる。

従来, 動詞を自動詞か他動詞かのどちらかに分けて指導する機会が多かったが, それは主に自動詞として, または他動詞として使われるということであり, その視点から以下では, 主に自動詞として使われる動詞の他動詞化, 主に他動詞として使われる動詞の自動詞化について考察する。

まず自動詞の他動詞化から見ていく。以下(11)~(15)a.の用例は全て動詞が自動詞として扱われているものである。一方, 江川(1989: 182-183)によると, (11)~(15)b.の下線部を引いた動詞は自動詞が他動詞化したもので, 「する→させる」の関係で使役の意味になる。

(11) a. I walk to school. (NH1, 104)

b. You have walked me off my legs. (君に歩かされて足が棒になった)

(12) a. They stood alone in the forest. (NH1, 129)

b. He stood a ladder against the wall. (壁にはしごをたてかけた)

(13) a. He runs, swims, and surfs with his friends. (NH1, 68)

b. They run extra trains during the rush hours. (臨時電車を出す)

(14) a. The habitat of the caribou is growing smaller. (NH3, 110)

b. We grew a lot of roses last year. (バラをたくさん栽培した)

(15) a. Mike, my brother, works in this Chinese restaurant. (NH1, 94)

b. They worked their servants hard. (召使をこき使った)

(11)~(15)b.に見られるような動詞の使い方をしている用例は今回使用した中学校英語教科書には出現していないが, walk を例に挙げると, walk の他動詞用法に慣れることで, walk one's dog 「犬を散歩させる」など身近な日常の出来事を伝えることができるようになり, 学習者の表現の幅が広がると考えられる。この点は新学習指導要領の外国語科の目標とも一致するのではないだろうか⁽⁴⁾。

ここで注目したい使い方がある。次の用例は自動詞が他動詞化することで動詞の意味が変わる(江川, 1989: 183)。

- (16) I'll walk you down to the main street. (本通りまで送ってあげよう)
- (17) Mr. Brown runs a restaurant in Tokyo. (東京で料理店を経営している)
- (18) Does this new dress become me? (この新しい服は私に似合うかしら)
- (19) Can you stand the pain? (痛みを我慢できますか)

上記と同じような意味の用例は今回調査した中学校英語教科書では扱われていない。しかし(16)については、(11)b.とは多少意味の違いはあるが、(11)a.との区別は同じように考えればよい(江川, 1989: 183)。一方、(17)と同様に run を「〔店などを〕経営する, 管理する」の意味で導入している現行の中学校英語教科書が2社あることは興味深い点である⁽⁵⁾。また、(18)(19)においては中学校英語教科書では扱われていない、語義が全く異なる用例である。中高大連携を考えた場合、大学の英語教育では既習の表現から相違点に気付かせるような指導で学習者の意識に残って行くような工夫を心掛けたいものである。また、学習者からの質問を想定して、教員養成課程や教員研修でも確認事項として取り上げたい項目である。

次に、一般に他動詞と見なされている動詞の自動詞化を見ていく。どのような時にこの使い方がされるかについて江川(1989: 184)は、前後関係から明らかな目的語が省略される場合を挙げ、a)目的語が全然示されていない場合、b)文中の他の部分に示されている場合の2パターンを説明している。まずa)に該当する用例として再度(1)a.を見てみる。この表現が使われているのは、登場人物が転校生に色々と質問をしている場面である。But I sing [a song / songs].と補えるであろう。同様に場面の状況から内容は類推できるが、目的語が示されていない用例を挙げる。

(20) She'll understand. (NH2, 58)

(21) She accepted, and decided to work for her country. (NH3, 86)

(20)は悩み相談の場面である。相談を受けた教員がアドバイスをして、そうすれば相手は「わかってくれるだろう」と相談者に伝えている。(21)は、ミャンマーの民主化運動で、アウンサンスーチー氏が民衆の求めを「受け入れた」場面である。(1)a.(20)(21)ともに文字化された目的語はないが、文脈から目的語に相当する内容を想像できる点が共通してい

る。

続いて b) の用例と考えられる場面を見てみよう。[] 内は著者による。

(22) a. Do you practice the guitar every day? (NH1, 40)

b. Yes, I do. I practice [it] at home. (NH1, 40)

(23) a. People clapped their hands and prayed. (NH1, 116)

b. We clapped [our hands], too. (NH1, 116)

(22) は (1)a. の続きの場面である。毎日ギターを練習をするのかとの問いかけに、登場人物は「練習する」と答えている。やり取りの中に目的語に相当する語句が示されている。

(23) は日本の新年について初詣の説明をしている場面である。「手をたたいてお祈りをする」に対して私たちもたたくのは「(自分たちの) 手」である。

さて、本来、他動詞である語が自動詞的に用いられ、受身の意味で自動詞になる動詞がある (安井, 1989: 420-421)。今回調査した教科書では的確な用例が見られなかったが、動詞として sell (NH3, 12) が挙げられる。この単語について江川 (1989: 184) に以下のような用例がある。

(24) a. A book-seller sells books. (本屋は本を売る)

b. This book sells well. (この本はよく売れる)

ここでは b. の場合も事実上 sell という動作をするのは人間であることを押さえておく必要がある (江川, 1989: 184)。

最後に、その他として注意すべき項目を用例とともに考察する。

(25) Cutting trees in forests adds to global warming. (NH2, 120)

(26) So we discussed things a lot and sometimes argued. (NH3, 98)

(27) Morning came and the sun rose, but the girl never moved again. (NH3, 57)

(25) の add は add to で「(～を) 増す, 増大させる」の意味であるが、他動詞の「～を加える」と微妙に意味がずれており、使い方に注意する必要がある。(26) の discuss は自

動詞と間違いやすい他動詞である。「～について議論する」と解釈されることが多く、日本人学習者の中にはその日本語にこだわり *discuss* の後に *about* をつけてしまう間違いが多く見受けられる。今回使用した中学校英語教科書には扱われていないが、ビジネス英語などでよく出てくる *contact* も同じことが言える。「～に連絡する」という意味の「～に」を意識し、*Please contact me.* に対して *Please contact to me.* と前置詞をつけてしまう。しかし、そのような間違いのきっかけが中学校段階にあることを知ることで、指導者は学習者に注意を促すことができるようになると思う。(27)の *rise* は自動詞用法にしか用いられず、他動詞は *raise* と形が異なる。この点について英語史を遡ると、自動詞と他動詞は古期英語 (Old English) では母音を異にしたそれぞれ別の関連ある形態を持っており、現在の *bite-bait, drink-drench, fall-fell, lie-lay, rise-raise, sit-set* などはその名残である (荒木・安井, 1992: 752)。実際の授業で、「他動詞と自動詞で形が変わる動詞がある」と指導することはできても、英語史に触れる機会は少ない。授業の中で扱うには時間的問題があるかもしれないが、指導者としては確認しておきたい英語の背景知識である。

4. まとめ

以上、現行の中学校英語教科書からの用例を中心に自動詞・他動詞について考察してきた結果をまとめる。まず文構造の点では、異なる文構造でも同じ単語が使われている用例が中学校英語教科書でも見られることがわかった。つまり、自動詞としても他動詞としても使うことのできる動詞があるということを中学校段階で学習者に気付かせることは可能であるということである。特に教科書の同じページで同じ単語が異なる文構造で使われていれば、その違いを学習者に認識させる良い機会と考えたいものである。また、*look* のように同じ自動詞でも前置詞が付くものと付かないものでは意味が異なり、“*look at ~*” のように一つのまとまった意味として捉えると文構造の理解がしやすくなることがわかった。

用法から見た自動詞・他動詞でもまず、両用の動詞が多く中学校教科書でも扱われていることを再確認した。したがって、従来、自動詞または他動詞として区別しがちであった動詞は、本来、主に自動詞として使われる、または主に他動詞として使われるという扱いをした方が文構造の理解にも役立つ。次に、自動詞の他動詞化、他動詞の自動詞化に関する用例が中学校英語教科書でも多く見受けられることがわかった。その際に注意すべきことは目的語が付くか付かないかで意味が微妙に異なる点である。さらに、意味が全く異なる単語もあり *run* のように中学校レベルで扱われているものもある。また、自動詞と他動

詞で形が変わる動詞は中学校レベルで扱われていなかったが、指導者になる、または指導者としての立場からどうしてそのような動詞が現代英語において存在するか英語史に関わる背景知識は押さえておく必要がある。

2020年度日本の学校教育における英語が新たな局面を迎えた。具体的には同年度より全面施行されている新小学校学習指導要領に基づき小学3・4年生で「英語活動」が必修化され、5・6年生では「外国語（英語）」が教科化された。それに伴い、授業を担当する教員の指導力・英語力が強く求められている。

一方、文部科学省が2019年度に導入した新教職課程には新しい内容として「小学校の外国語（英語）教育」が加えられ、教員養成課程のための教職課程コアカリキュラムが策定された。その中で学習内容として挙げられている「英語に関する背景的な知識」の中に英語に関する基本的な知識の一つである文構造が含まれている（文部科学省，2019）。また、2022年度からは小学校5・6年生に教科担任制が本格的に導入され、英語もその教科の中に入っている⁽⁶⁾。したがって、小学校で英語活動や英語を担当する教員や今後小学校で英語を専門的に教えたいと考えている教職課程の学生などはさらなる「英語力・指導力の向上」が求められる。今回の考察から得られた結果も求められる英語の背景知識の一助となることを願い、大学の英語教育においても活かしていきたいと考える。

最後に、今回調査に使用した英語教科書で扱われている動詞を資料として一覧にした。来年度から採用される新検定英語教科書との比較などに今後活用していきたい。

<注>

- (1) 動詞にとって必要な要素は項と呼ばれ（畠山，2017: 4），動詞が項としてとっている文を補文と呼ぶ（畠山，2017: 10）。
- (2) 学校文法で用いられてきた「五文型」は、Onionsの「(文の)述部の5つの主要な形式」をほぼ踏襲した形であると言われている（小寺，1990: 3）。
- (3) *NEW HORIZON*の小学生用 *NEW HORIZON Elementary*（東京書籍，2020）では、活動の種類を示す記号に“Let’s Listen”，“Let’s Watch and Think”，“Let’s Try”が使われている。
- (4) 新学習指導要領では学習領域に新たに「話すこと〔やり取り〕」が加えられ、具体的な目標に「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。」という内容が掲げられている（文部科学省，2018: 22-23）。また、実用

英語検定準2級の二次試験では、イラストに描かれている人々の様子を説明する問題がある。過去に出題されたイラストを見ても「犬を散歩させる」や、(11)b.のような「花(植物)を栽培する(育てる)」のような表現は、日常生活の描写に役立つ表現であると考えられる。

- (5) Well, my aunt and her husband run a supermarket. *TOTAL ENGLISH 2* (学校図書, 2016: 68), He (My uncle) runs an *okonomiyaki* restaurant. *Sunshine 2* (開隆堂, 2016: 72)
- (6) 中央教育審議会が2021年1月26日に答申を出した。専門性の強化や小中学校の連携促進などを目的としている(文部科学省, 2021: 44-45)

<参考文献>

- (1) 荒木一雄・安井稔編『現代英文法辞典』三省堂, pp.752-753, pp.1523-1524, 1992
- (2) 江川泰一郎『英文法解説』金子書房, pp.180-187, pp.192-195, 1989
- (3) 小寺茂明『英語指導と文法研究』大修館書店, pp.3-65, 1990
- (4) 小西友七編『英語基本動詞辞典』研究社出版, 1989
- (5) 瀬田幸人『ファンダメンタル英文法』ひつじ書房, 2014
- (6) 畠山雄二編『大学で教える英文法』くろしお出版, pp.2-11, 2017
- (7) 松波有・池上嘉彦・今井邦彦編『大修館英語学事典』大修館書店, 1986
- (8) 文部科学省 a『中学校学習指導要領』2008
- (9) 文部科学省 b『中学校学習指導要領解説 外国語編』2008
- (10) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』2020
- (11) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』2018
- (12) 文部科学省『外国語(英語)コアカリキュラムについて』2019
 <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf> 2021/12/28 取得
- (13) 文部科学省『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちに可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～(答申)』2021
 <https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf>
 2021/2/10 取得
- (14) 安井稔『英文法総覧』開拓社, pp.17-20, pp.419-424, 1989

資料1 *New Horizon* の本文内で扱われている一般動詞

| 単語 | 初出 | 単語 | 初出 | 単語 | 初出 | 単語 | 初出 |
|-----------|----|-----------|----|------------|----|-----------|----|
| accept | 3年 | check | 1年 | eat | 1年 | hand | 3年 |
| add | 2年 | choose | 3年 | encourage | 3年 | have | 1年 |
| agree | 3年 | clap | 1年 | end | 2年 | heal | 3年 |
| answer | 3年 | clean | 2年 | enjoy | 1年 | hear | 2年 |
| arrive | 2年 | climb | 1年 | enter | 3年 | heat | 2年 |
| ask | 1年 | close | 3年 | Excuse me. | 1年 | help | 1年 |
| attract | 3年 | collect | 2年 | experience | 3年 | hit | 3年 |
| bake | 2年 | come | 1年 | fade | 2年 | hold | 2年 |
| become | 2年 | compare | 2年 | faint | 3年 | hope | 2年 |
| begin | 2年 | continue | 3年 | fall | 3年 | hunt | 3年 |
| believe | 3年 | cook | 2年 | feel | 2年 | imagine | 2年 |
| belong | 3年 | cost | 2年 | fight | 3年 | impress | 2年 |
| blow | 1年 | cover | 3年 | find | 1年 | improve | 3年 |
| boil | 2年 | create | 3年 | finish | 2年 | increase | 3年 |
| borrow | 2年 | cry | 2年 | fish | 2年 | influence | 3年 |
| break | 2年 | cut | 2年 | fly | 3年 | injure | 1年 |
| bring | 3年 | dance | 2年 | follow | 2年 | interview | 2年 |
| build | 2年 | decide | 2年 | forget | 2年 | invite | 2年 |
| burn | 2年 | depend | 3年 | gather | 3年 | join | 3年 |
| buy | 2年 | destroy | 3年 | get | 1年 | keep | 2年 |
| call | 1年 | die | 2年 | give | 2年 | kick | 3年 |
| camp | 3年 | disappear | 3年 | go | 1年 | kill | 3年 |
| carry | 3年 | discover | 3年 | greet | 2年 | knock | 2年 |
| catch | 2年 | do | 1年 | grow | 3年 | know | 1年 |
| celebrate | 3年 | draw | 1年 | guess | 1年 | laugh | 2年 |
| change | 1年 | drink | 1年 | guide | 3年 | lead | 3年 |

| 単語 | 初出 | 単語 | 初出 | 単語 | 初出 | 単語 | 初出 |
|------------|----|-----------|----|----------|----|------------|----|
| learn | 1年 | pray | 1年 | sell | 3年 | swim | 1年 |
| leave | 1年 | prepare | 3年 | send | 2年 | take | 1年 |
| like | 1年 | produce | 3年 | set | 1年 | talk | 1年 |
| listen | 1年 | protect | 3年 | share | 3年 | taste | 2年 |
| live | 1年 | push | 2年 | shop | 3年 | teach | 1年 |
| lock | 3年 | put | 1年 | show | 2年 | tell | 2年 |
| look | 1年 | rain | 1年 | sing | 1年 | thank | 1年 |
| lose | 1年 | read | 1年 | sit | 2年 | think | 2年 |
| love | 1年 | realize | 3年 | skate | 1年 | throw | 3年 |
| make | 1年 | receive | 3年 | sleep | 1年 | travel | 1年 |
| mean | 1年 | recognize | 3年 | smile | 2年 | try | 1年 |
| meet | 1年 | recycle | 3年 | solve | 2年 | turn | 1年 |
| melt | 3年 | relax | 3年 | sound | 2年 | understand | 1年 |
| miss | 2年 | remember | 2年 | speak | 1年 | use | 1年 |
| mistake | 2年 | reply | 3年 | spend | 2年 | visit | 1年 |
| move | 3年 | report | 2年 | spread | 2年 | wait | 1年 |
| name | 2年 | rescue | 2年 | stand | 1年 | walk | 1年 |
| need | 2年 | rest | 3年 | start | 1年 | want | 1年 |
| open | 1年 | return | 3年 | stay | 2年 | wash | 2年 |
| paint | 3年 | reuse | 3年 | step | 3年 | watch | 1年 |
| pardon | 1年 | ride | 2年 | stop | 2年 | wear | 3年 |
| pass | 2年 | rise | 3年 | strive | 3年 | welcome | 2年 |
| photograph | 3年 | run | 1年 | study | 1年 | win | 1年 |
| pick | 3年 | save | 2年 | suffer | 3年 | wish | 3年 |
| plan | 2年 | say | 1年 | support | 3年 | wonder | 3年 |
| play | 1年 | search | 2年 | surf | 1年 | work | 1年 |
| point | 3年 | see | 1年 | surprise | 2年 | worry | 1年 |
| practice | 1年 | seem | 3年 | surround | 3年 | write | 1年 |

< 研究論文 >

小学校外国語の文字学習における現代絵本の活用 第二言語習得の視点から

村松 麻里*

Effective Use of Contemporary Picture Books in Teaching the Alphabet in Primary English Education From the Viewpoint of Second Language Acquisition

Mari MURAMATSU

概要：

2020年度より小学校で全面実施となった新学習指導要領では、外国語（英語）活動の開始時期が中学年に前倒しされるとともに高学年で外国語（英語）が教科化され、「読むこと」「書くこと」が学習内容及び評価に加わった。文字学習のスムーズな連携は小中接続における重要課題の一つであるが、その一方で、EFL環境下の日本で児童に過度な負担を与えることは好ましくないとして、文字学習の目標は大文字と小文字の活字体を識別し、その読み方を発音できること及び書けること、簡単な語句・表現を書き写したり例を見ながら書いたりできること程度にとどめられている。本稿ではそうした状況のなか、小学生に意味ある文脈のなかで文字に触れる機会をより多く提供し読み書きを支援する、児童の発達に即した補助教材として絵本の力に着目する。第二言語習得論の視点から小学校外国語教育に絵本を取り入れることの意義を明らかにしたうえで絵本論の知見を基に現代絵本の特徴を示しながらこれを活用した言語活動を提示する。

キーワード：小学校外国語 英語絵本 言語活動 文字学習 第二言語習得

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. はじめに

1-1 学習指導要領の変更点とその背景

2020年4月より小学校で新学習指導要領が全面実施となり、従来高学年で行われていた外国語活動が現在は中学年で実施され、高学年では教科としての外国語が実施されている。新学習指導要領における外国語教育の目標をまとめると以下となる。

【外国語活動・外国語科の目標】

実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う「言語活動」を通して「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力」(外国語活動)及び「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」(外国語)を育成すること

【英語の目標】

外国語活動では以下の3領域、外国語科では以下の5領域別に目標を設定する

・聞くこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表](外国語活動)

・聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くこと(外国語科)

従来4技能とされてきた「読む・聞く・話す・書く」の内の「話す」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の二つの領域に細分化され、現在では5つの領域ごとに目標が設定されている。従来の外国語活動では聞くこと・話すことの音声活動中心に外国語に慣れ親しむとされていたが、指導要領改訂に伴い評価の伴う教科としての高学年外国語科が設置され、読むこと・書くことが加わったことは大きな変化であった。

また、コミュニケーションの「素地」(中学年)及び「基礎」(高学年)を身に付けるために授業時数が増加したこと(小学校全体で英語教育に費やされる総時間数は210単位時間、移行期前の3倍となった)や各学校段階の接続を視野に英語の力をcan-do(英語をつかって何が出来るか)によって測るCEFR(ヨーロッパ共通参照枠)が指標形式の目標として提示され各学校段階の目指すレベルが示されるようになったこと、5領域の目標を達成するために必要とされる語彙数が小学校段階から示されるようになったこと(小学校で600~700語程度)なども大きな注目を集めた。

現行の新学習指導要領においてこうした変更点が生じた背景には、小学校段階だけでなく中学・高校も含めた日本全体の英語教育改革の機運があったと言えるだろう。2011年施

行の前学習指導要領下の外国語活動では、その課題点として以下の3点が指摘されていた（文部科学省、2018d、7頁）。

- ① 音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない
- ② 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課題がある
- ③ 高学年では、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる [下線引用者]

このうち①と②は直接的に文字に関わるものであり、③も文字と無関係とは言えない。これらは2014年度の小学校外国語活動実施状況調査において中学1年生が小学校段階で「もっと学習しておきたかったこと」として、「英語の単語を読むこと」（77.9%）、「英語の単語を書くこと」（81.7%）、「英文を読むこと」（77.6%）と回答し、音声中心の活動に比べていずれも10ポイントほど高い数値であったことも踏まえて指摘された課題点である。

1-2 絵本と文字学習への視点

本稿では、こうした国の英語教育改革の流れと子どもたちの文字学習への要求を踏まえ、特に小学校段階での学びにおいて小中接続を意識した指導の必要性が指摘される、文字や単語、文を読むこと、書くことに着目し、子どもの発達段階に無理なく寄り添いながら「読むこと」の機会を増やし、「書くこと」の下支えをする副教材としての絵本の活用について検討を行う。その手立てとして、次章以降においてまず学習指導要領における絵本の扱いを簡単に整理した後に、第二言語習得論の知見を参照しながら英語教育において絵本を用いることの有効性を明らかにする。そのうえで、絵本論の知見をもとに、現代絵本の特徴を示しながら、*Z is for Moose* (Bingham & Zelinsky, 2012) という作品の読み聞かせを想定して、絵本が子どもにどのような読みを提供し得るかについて述べ、活動の提言を行う。

2. 日本の小学校英語教育における絵本

現在、小学校英語教育で使用されている絵本の内容や学習指導要領等の記述をもとに絵本活用の現状を概観すると、小学生に使用することが望ましいとされている絵本には一定の傾向がみられるようである。本章では、実際に小学校で使用されている文科省作成の教材絵本を概観し、その特徴についてまとめる。

2-1 小学校外国語活動・外国語科における絵本活用の現状

小学校外国語活動では、新学習指導要領に移行する過程で3、4年生向けにそれぞれ一冊の絵本及びDVD教材が配布されており、テキスト『Let's Try!』の各学年に一つずつのユニットと連動している。3年生向けの作品 *In the Autumn Forest* は様々な動物たちが森の中でかくれんぼをするという物語に沿って **I see something white.** (修飾語、色) **Are you a rabbit?** (動物) **Oh, my ears!** (身体部位) [下線引用者] といった表現が反復され、下線部の語を場面ごとに入れ替えながら、特定の表現や語句がくりかえされるお話であり、4年生向けの *Good Morning* は主人公の男の子が朝目覚めてから夜就寝するまでの一日の流れを **I wake up. I wash my face. (中略) I dream a wonderful dream.**のように、一人称のIを主語にして様々な動詞句で描写していくお話である。いずれも、児童にとって身近な題材を扱い、知っておくとよい言語材料を重点的に反復学習できるよう配慮された絵本である。

中学年向けの教材として絵本が有効である点について文部科学省教科調査官の直山(2016、23頁)は次のように述べている。「同じような表現をくり返し聞く」「表現が使われている場面がすぐにわかる」「先生や友達とともに学習し楽しめる」「高学年の学習につながる」「中学年の発達段階にあっている」。こうした性質をもつ絵本というメディアが音声中心にコミュニケーション能力の素地を養うことを目標とする外国語活動に適しているとの指摘である。

また、絵本は中学年にとどまらず、高学年の学習内容にも含まれている。新学習指導要領では外国語科の学習内容のうち「読むこと」の言語活動の4つの事項の1つを「音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などの中から識別する活動」として、具体的に「絵本」を題材とした活動を組み入れることを薦めている。その理由として、「絵本には、内容理解を促すための絵や写真がふんだんに使用されているということのほか、主題やストーリーがはっきりしているという特徴」があり、そうしたテーマや展開が分かりやすい絵本で、「同じ表現が意図的にくり返し示されている」ような英文を読ませることの重要性を指摘する(文部科学省、2018d、105頁)。

2-2 文科省教材絵本の特徴と教材的価値

前節に示した内容をまとめると、現在の小学校英語教育において、絵本は一定の教育的価値を認められた教材として実際に学校現場で使用されていることは明白である。そして、学習指導要領等に照らすと、日本の外国語学習としての英語教育における絵本の教材的特徴は以下のような点に集約され、実際にこうした特徴を備えた絵本教材が開発され、現在、現場で使用されていることになる。

- ・ 子どもたちにとって身近な題材を扱っていること
- ・ 主題やストーリー展開が明瞭であること
- ・ イラストや写真が内容理解を助けること
- ・ 物語の文脈、場面が内容理解を助けること
- ・ 重要な語句や表現が反復されていること
- ・ 音声で慣れ親しんだ英語に、文字としても作品中で触れられること
- ・ 絵本というメディアそのものが児童の発達段階にあっていること
- ・ 仲間とともに楽しむこと

3. 第二言語習得の視点から見た絵本の価値

3-1 文科省資料にみる子どもの第二言語習得と指導の在り方

では、子どもの第二言語習得の視点からみた場合、絵本を用いることの価値とはどのようなものであろうか。

『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』では、小学校での外国語活動や外国語科で意識すべき第二言語習得論の知見を以下のようにまとめている（文部科学、2017b、153頁）。

- ・ 音声中心に聞くことから始めて、話すことへと進めていく
- ・ よりよりコミュニケーション活動のために、聞く時間を確保する
- ・ 音声に十分に慣れ親しんだ後に、読んだり、書いたりする活動を行う
- ・ 単なる機械的な繰り返しではなく、意味・必然性のある表現を、様々な活動を通して繰り返し触れさせる
- ・ 児童の実態を調査し、児童の意欲を高めるための方策を考える

また、大学における小学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラムの「外国語の指導法」では、「授業実践に必要な知識・理解」として以下を挙げている（文部科学、2017a）。

「子どもの第二言語習得についての知識とその活用」

- ① 言語使用を通じた言語習得
- ② 音声によるインプットの内容を類推し，理解するプロセス
- ③ 児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方
- ④ コミュニケーションの目的や場面，状況に応じた意味のあるやり取り
- ⑤ 受信から発信，音声から文字へと進むプロセス

3-2 第二言語習得に絵本が果たす役割

前節にて示したように、子どもには成人とは異なる特有の言語の学び方が指摘されており、教材や指導法もそれに応じたものが求められるのであり、このような第二言語習得の視点から考えた場合にも、絵本は児童に適したものであると言えるであろう。

まず、絵本は、子どもにとって身近で親しみやすい題材を描写した意味のあることばを、教師が読み聞かせをすることによって音声としてインプットし、物語内出来事や使われる英語表現に繰り返しが多いという特徴によって、同じことばを何度も聞きながら慣れ親しむことができる。同時に視覚情報として示された文字を、無理に読むことを強制するのはなしに一人一人の字形認識や音韻認識の習熟度に合わせて提示することができるため、「音声中心」、「音から文字へ」の原則にかなった活動ができる。

また、読み聞かせのなかで知らない語や表現が出てきても絵や前後の文脈から類推し、理解することが比較的容易である（そのようなレベルの絵本をあらかじめ選んでおけばよい）。事前活動として語彙や文法の説明をしなくても読み聞かせはいつでも始めることができ、活動そのもののなかで自ずと類推や理解が起こるため、絵本を用いた学びは「言語使用を通じた言語習得」にもかなうことになる。単元での学習内容と関連のある語や表現、テーマの作品を選択したうえで、既習事項のおさらいやこれから学ぶ事項の導入に活用でき、時間が許せばワークシート等を作成して語や文を書き写したり、なぞったりする、自分自身のことに置き換えて書いてみるといった活動も可能であるし、読み手がインタラクティブな読み方をしてお話の前後や途中で聞き手に語りかけることによって、児童の発話を引き出し4技能の活動へと展開することもできる。

このようなことから、絵本は子どもの第二言語習得の自然なプロセスに即した教材であると考えられる。

4. 現代絵本を小学校英語に取り入れる試み

前章までに現在の小学校英語教育における絵本の扱いと、第二言語習得の視点から見た絵本の有用性について論じてきた。本章では、小学校英語教育における絵本の活用可能性をさらに押し広げることを目指して、「現代絵本」と呼ばれるジャンルの絵本を例に挙げ、その活用について考察する。

4-1 教材絵本と現代絵本

第2章にて示した通り、現在、小学校英語教育で使用されている絵本には一定の特徴があり、「同じ表現を繰り返し使って書かれている英文を読ませることの大切さ」が重視されている（文部科学省、2018d、105頁）。*In the Autumn Forest* と *Good Morning* もそうした特徴を兼ね備えた教材として外国語活動の学習者向けに文部科学省によって作成された教材絵本であった。

では、それ以外の、教材用ではなく児童文学作品として創作された一般的に児童書として流通する「絵本」には、小学校英語教育における活用の妥当性がないのであろうか？本章では外国語教育としての英語学習を目的として作成された「絵本」とは異なる「絵本」として、児童文学作品として創作された絵本、とりわけ、絵と言葉とが一体的に物語るメディアとして着目される「現代絵本」と呼ばれるジャンルの作品を例に、英語学習における絵本を活用した場合に、どのような学びが生じるのかを示したい。

4-2 現代絵本とは

世界的に著名な絵本作家でコルデコット賞の受賞者としても知られる Uri Shulevitz は、story book と picture book を区別し、本当の絵本（“true picture book”）とは、「主として、あるいは完全に絵によって物語を語るものである」としている。絵はことばの表すものを拡張したり明瞭化したり、補完したり、あるいはことばによって語られないことを代わりに表現したりするものであり、絵と言葉の両方を「読む」ことができるように作られたものが絵本であると定義している（Shulevitz, 1985、p. 15）。これは絵本論において一般的な現代絵本の定義と言える。

絵は一枚一枚のイラストに込められた情報に加えて、冊子として複数の絵がひと連なりに結ばれることによって時間軸や因果律を獲得し、時間経過に伴う事物の変化などのより

複雑な物語をも表現することができる記号であり、絵本ではこのように「絵を読む」ことができる。したがって、そのように絵に語らせることを意識して創作された絵本のなかで、もうひとつの記号体系であることばが何かを語るときには、ことばからしか得られない情報がこめられているのであって、それだけ読む価値や必然性のあることばが活字化されていることになる（原則的に絵を見れば分かることは文字言語としては書かれない）。あるいは絵とことばとの間に意図的なズレを生じさせるなどの構造によってそれぞれの解釈に多義性が与えられるなどする場合もある）。

4-3 *Z is for Moose* を事例として

ここでは、絵とことばとが語りをもつ現代絵本作品のひとつとして、*Z is for Moose* (Bingham & Zelinsky, 2012) という絵本を例にあげ、小学校での活用について考察する。

版元の紹介文によると、この作品の対象年齢は0歳児からで、“A hilarious reinvention of the classic alphabet book - not to be missed!”、すなわち、「古典的なアルファベットの本を全く新しいタイプの陽気さに満ちた作品に作り替えた、見逃せない一作！」ということになる。古典的なアルファベットの本というと、AはApple、BはBee…のようにA-Zの順にアルファベットを紹介し、その文字で始まる平易な単語とイラストを添えた乳幼児向けの“ABC Book”であり、英語圏の国々ではよく見られるものである。

実際に*Z is for Moose*も“A is for Apple”(AはApple)“B is for Ball”(BはBall)“C is for Cat”(CはCat)…とページが進んでいく展開はこの古典的なABC Bookの形を踏襲している。しかし、この作品がユニークなのは、擬人化されたZebra(シマウマ)とMoose(ヘラジカ)という二人の登場人物が表紙から裏表紙まで一貫して中心人物として描かれ、物語を展開していく点である。表紙やタイトル頁、中扉のイラストを見るとZebraは白黒の縞模様の服装をしており、審判の役割であることが分かる。そして、擬人化されたリンゴやボール、猫(C)、アヒル(D)、ゾウ(E)などが、それぞれA, B, Cのアルファベットにふさわしいかどうかを一人ずつ判断し、リストに書き取っているようである。AはApple、BはBallというように、それぞれの頭の文字があっていれば合格である。審査を受けるものは、一人ずつ審査のための部屋に入室し審査台のようなものの上にあがって、順番に審査を受けている。

A, B, Cまでは順調に審査が進むが、Dのページに至るとMooseが登場し、本来のDの主であるはずのDuckを押しつけて立っている。これに対して審判Zebraは怒った顔で“Moose? No.”(ムースだって? ダメだよ) “Moose does not start with D. You are on the wrong

page.”（ムースは D で始まらないだろう。君は間違っただけのページにいるよ）と言って Moose を注意するが、Moose は意に介さない。この場は収まったのか、E のページでは Moose が Elephant に誤って角を突き当ててしまい怒られるなどしながらも場面は順調に “F is for Fox” “G is for Glove” と続いていく。しかし、どうしても自分も参加したい Moose は H の順番になると Hat を遮り、前面に出てきて “Is it my turn yet?”（そろそろぼくの番？）等と言って Zebra に注意され、やがて強引に Ice Cream のクリーム部分に紛れ込んだり、ジャムの Jar（瓶）のラベルに入り込んだりしながら待ちきれない様子で幾度も “Now?” と尋ねながら Moose の M の順番を待っている。

そして、L まで来たところで “Here it comes!”（ついに来た！）と Moose は喜ぶのだが…いざ M のページになると、そこにはすでにネズミの姿がある。出番を奪われた Mouse は困惑に満ちたである。見開きページの中央にアップで描かれた Moose の困惑に満ちた表情が見開きページの中央にアップで描かれ、Moose は “WHAT?”（なんだって？） “Wait! No! That was supposed to be me! MOOSE! With an M!”（待ってよ！違うでしょ！僕のはずでしょ！Moose だよ！M で始まっているじゃないか！）と叫ぶが、Zebra は涼しい顔で “I’m sorry. We decided to go with the mouse this time.”（すまないね。今回は mouse でいくって決めたんだよ）と言いつつ。

これ以後、自暴自棄になった Moose はさらなる強硬手段に訴える。ページをめくると次の見開きでは Owl、Pie、Queen の文字を踏みつぶし、文字は識別不能なほどに破壊され、フクロウや女王も困惑顔である。さらにページが進むと Ring や Snake の文字を無理にクレヨンで塗りつぶして “MOOSE” の文字に書き変えたり、指輪やヘビのイラストに自らの角の絵を描き足したりして、自分の出番を作ろうとするが、Zebra は認めてはくれず、Moose がそれ以上文字を改変しようとするのを阻止するために先回りして Truck や Violin、Whale を守ろうとする。そうするうちに Moose の発話はいっすく泣きへと変わり、Xylophone（木琴）、の上で落ち込む Moose に Zebra が声をかけ、Yo-yo のページで “You can be in the book.”（君はこの本のなかにもいいんだよ）と伝えるが、Moose は “I CAN’T!”（無理だよ） “It’s too late!”（もう遅いよ） “All that’s left is Z!”（だってもう Z しか残っていないじゃないか）と泣きながら答える。そして Zebra が “Come on!”（おいで）と言って Moose の腕を取り次のページへ進むと……そこには、“Z is for Zebra’s friend, Moose”（Z は Zebra の友達 Moose）の文字とともに、嬉しそうに手を取り合う二人の姿があり、それを A-Y で登場した仲間たちが囲むようにしてニコニコと見守っている。以上がこの物語の

あらすじである。¹

この作品では、原則的に各場面共通の構成として、ページの中央にイラストがあり、下部に“A is for Apple”に該当する部分が大きな活字体で書かれている。時々 Zebra や Moose といった登場人物が発するセリフは吹き出しに入った手書きの文字として描かれている。A, B, C の順に事物を紹介していく点では、この作品はイラスト辞典や A-Z の一覧表と同様のものだが、めくりによって連結された絵のなかに同一の人物が登場し、A-Z の展開にそって経過する時間軸に沿って Moose の存在をかけた Zebra との攻防が展開していく点において、物語としての条件を満たしている（こうした点で、A-Z を単にアルファベットとイラストだけのフラッシュカード等で学習するよりも、子どもたちにとっては格段に楽しい学びが成立する）。さらに、字義の上では単なる“A is for Apple”“B is for Ball”であっても物語の上ではそのことばは Moose の出番が果たしてやってくるのかを予想させ、物語を左右することとなり、Moose が登場できないまま展開する A-Z の進行はそれだけ Moose を追い詰め、物語を盛り上げていく A-Z となる。先の Shulevitz の定義に即していえば、絵があることによって、ことばがさらなる意味づけを付与され、拡張していくような描き方をされた現代絵本作品が、この *Z is for Moose* ということになるであろう。

4-4 小学校における読み聞かせ

筆者は、小学校の英語の授業で授業者として、1年生と4年生にこの絵本を用いて読み聞かせを行ってきた。英語教育の授業者としては“Look at this!” “What’s this?” “What alphabet comes next?” “Is it Moose?”などと子どもたちに声をかけ、語彙的な確認をしたり、次のアルファベットが何なのかを問いかけたり、その文字で始まる言葉としてどのようなものが出てくるかを予想させたりして、子どもたちの文字学習の理解を確かめ、思考が深まるよう働きかけながら読み聞かせを行う。過度な介入によって子どもたちが入り込んでいる物語世界を壊したり中断させたりすることのないように配慮をしながらも、ABC Book、英語学習のための教材として絵本を活用してきた側面がある。そして実際に子どもたちの側からこの作品を見た場合にも、子どもたちが物語内の出来事や起承転結を理解するためには、アルファベットの字形や並び順、それぞれの文字で始まる単語とその指し示す意味とをある程度認識できていることが重要となり、英語の知識・技能面でのある程度の習熟度が求められることになる。そうでないと Zebra が No! と言いつける根拠はなんなのか、S で Snake を Moose と書き換えることがなぜ誤りなのかといった物語の基盤をなすルールが理解できず、物語の転換点となる M で Moose が Mouse に出番を奪われたことの衝撃や Z

で起きるまさかのどんでん返しのカタルシスをも味わうことができなくなってしまうからである。その意味では、子どもたちは物語を理解し楽しむために、既存の知識を活用して思考・判断を行い、各場面の理解、確認や次の展開の予測をしながらメタ認知的学習をしていたと言える。これらは英語教育的に見た場合のこの絵本を用いることの利点である。

しかし、読者反応理論的な視点から子どもたちの反応を捉えた場合には、子どもたちは「学習者」とすると同時に、むしろ「読者」としてより強く物語に引き込まれ、Mooseに気持ちを一体化させながらハラハラと展開を見守るといった様子であり、「英語のお勉強」とは異なることが彼らの心的世界に生起していることは、その表情や思わず声にもれ出てくる発話からも明らかであった。こうしたことは、先述の *In the Autumn Forest* や *Good Morning* のような教材絵本の読み聞かせでは起こりにくいものである。

4-5 学習指導要領との連動に見る *Z is for Moose* の言語教育的価値

言語教育の視点から見た場合、この物語が ABC Book でもあることからこの絵本を教材として用いることによって言語教育的な学びが促されることは間違いない。

具体的には、アルファベットで書かれた文字 (A, B, C) の字形認識、文字と文字の読み方が発音されるときの音声 (/ei/, /bi:/, /si/) との結びつき、A-Z の 26 文字の並び順、イラストに描かれた小物や動物 (意味内容) とそれを表す英単語 (記号) 及びそれを表す音声 (/ˈæpl/, /bˈɔ:l/, kˈæt/) との結びつき、英語らしい発音や韻律への慣れ親しみや日本語との違いへの気づき、単語と単語の間にスペースを設け、ピリオドやカンマを用いる英文の書き方のルールへの慣れ親しみ、そして、吹き出し内のセリフとして表された Zebra と Moose の会話で何が語られているのかを読み聞かせの音 (及び文字) と前後の文脈 (コミュニケーションの場面・状況・目的) を基に推察し、既習語・表現の知識を活用しながら理解しようとするなどである。

これらのうち、文字学習に関するものを新学習指導要領の目標や内容に照らすと、中学年では「ウ 文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。」(「聞くこと」の「目標」) や「イ 日本と外国の言語や文化について理解すること。(ア) 英語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気づくこと。」(「知識・技能」の「内容」) 「(ウ) 文字の読み方が発音されるのを聞いて、活字体で書かれた文字と結び付ける活動」(「思考力、判断力、表現力等」の「言語活動及び言語の働きに関する事項」の「ア 聞くこと」の「内容」) など、多くの点が該当する。

さらに、高学年でも「ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする」(「読むこと」の「目標」)や、「(ア)活字体の大文字、小文字」「(イ)終止符や疑問符、コンマなどの基本的な符号」(「知識・技能」の「(1)英語の特徴やきまりに関する事項」の「イ 文字及び符号」)等が該当することが分かる。

したがって、授業内でこの絵本の読み聞かせを行うことは、中学年・高学年いずれもにおいて学習指導要領に示された文字、単語、文のレベルでの学習に寄与するものであると言える。学習指導要領でも指摘されるように読むことは書くことの基となるため、絵本を用いて文字のインプットの機会を増やしておくことはアウトプットとしての書くことに将来的につながっている。そうした点も含め、中学年やそれ以前の段階からこうした絵本に触れることには一定の意義があると言えるだろう。

4-6 絵本論の視点からみた絵本の分類と小学校英語教育への絵本活用の提言

先に紹介した絵本作家、Shulevitz のことばにもあったように、絵本をメディアとして分析する研究領域である絵本論では、絵本を、絵とことばという二つの異なる記号体系が一体的に織りなす独自のメディアとして捉え、両者の関係性がどのようになっているかによって絵本を細かく分類している。Nikolajeva & Scott (2006, p.6) はその一例として以下の4種類の絵本の分類を紹介しながら²、文字だけでなく「絵を読む」ことのできる現代絵本が独自の読みをもたらすものであることを指摘している。

すなわち、一見すると絵本と見えるものであっても、(a) 絵辞典のように語り (narrative) を持たないもの (the exhibit book) (b) ことばが書かれていないか、あったとしてもわずかしかなかく、絵によって語るもの (the picture narrative)、(c) ことばと絵とが等しく重要性をもつもの (the picturebook または picture storybook)、(d) ことばが単独で成立しているもの (the illustrated book) がある。

絵本研究の世界では、このうち (b) や (c) のように、絵の語りとことばの語りの両方が存在する絵本に着目し、語りをもたない (a) の the exhibit book や絵が無くてもことばだけで成立する物語に挿絵を添えた (d) の the Illustrated book とは区別している。Z is for Moose はまさに (c) の絵本に相当し³、ことばが語っていないことを絵によって語りかけて補ったり、絵を読むことによってことばの解釈がさらなる広がりや深みをもったりするような構造の絵本と言える。

小学校英語教育で、*In the Autumn Forest* や *Good Morning* のような文科省配布の教材絵本以外の絵本を取り入れたい場合には、以上のような視点を参考にして作品選びをすること

で、より子どもにとって、同じ言葉がより豊かな意味の世界をともなったものとなり、より高い動機付けや学習上の満足をはきだせることが想定される。

たとえば、アルファベットと事物を結びつけるだけの通常の ABC Book であれば、形態としては「絵本」であるが、『We Can!』の“Sounds and Letters”にある A-Z の一覧表や単発のフラッシュカードを順番にめくっていくことと、意味世界の上では大差がない「絵本」ということになる。Zebra や Moose のような各場面を通して登場する登場人物や時間軸、因果律といった物語の構成要素が存在しない「絵本」には絵を読む（解釈する）必要がなく、物語として先を読み進める必然性も弱いため、絵とことばからなる「絵本」の形状をしてはいても *Z is for Moose* とは性質が全く異なった「絵本」として扱うべきである。

Z is for Moose の場合は、アルファベットに関する知識・技能の他に主人公の心情や物語の展開についても子どもたちの予測や意見を引き出しながら読み聞かせをしたり、各アルファベットの場面でなぜ *Moose* が不適格なのかを、*Moose* の音素、/m/の音に焦点化しながら音韻認識により強くフォーカスした学習をしたりすることが可能であろう。一方、一般的な ABC Book を用いるのであれば、「読むことのできる」イラストに気を散らされない分だけ子どもたちにとってはより文字に焦点化した学習ができ、場面の連続性を考えずに自由な使い方もできるため、アルファベット学習の初歩段階で読み聞かせをしたり、作品中に出てきたものを文字の名前の読み方や音から当てるクイズにするなどの活動にしたりすれば、テキストを補足するものとして大いに活用できるであろう。

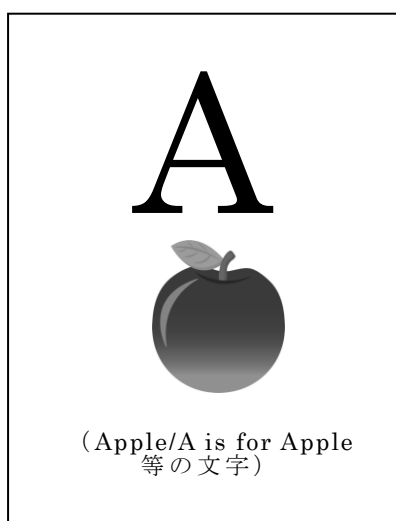


図 1 通常の ABC Book の形式

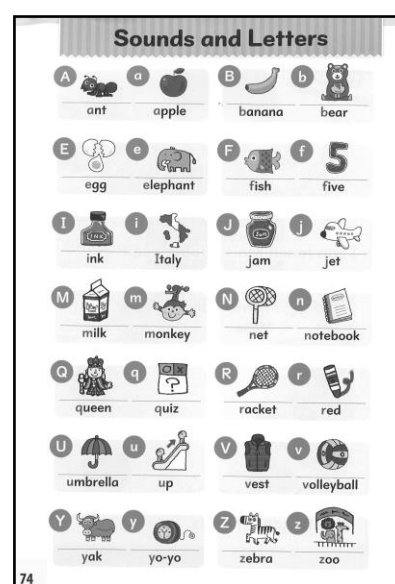


図 2 『We Can!』 p. 74

本稿において例示した *Z is for Moose* は A-Z の文字に焦点化した絵本でありながら物語性を有するというユニークな特徴をもった作品であり、あまり一般的なものとは言えないが、現代の絵本作家によるこのような創作絵本は、たとえその内容が A-Z であったとしても、絵に語らせる力やプロット上の工夫を用いてここまで面白さを創出することができるという例証にはなつたと言えるであろう。

中学年の文字を読む学習については、新学習指導要領では第3学年で大文字、第4学年で小文字を学ぶ単元が『Let's Try!』に各1つずつ割り当てられており、街なかの看板などに記された文字や隠された文字を探す活動や、歌やチャンツ、ゲームで文字の形と読み方（文字の名称の発音）に慣れ親しむようになっている。こうした単元の教材には当然のことながら物語的な文脈はないため、活動を行う際には *Z is for Moose* のような絵本を用いることで児童に新鮮な刺激と読む喜びを与え、楽しみながら教室内で学んだ文字を再確認したり、知識として蓄えたものを用いて思考し理解を深めたりして、学びをさらに補強する機会を提供することができると思う。対象学年については、スパイラルな学習という観点から、児童の様子を見ながら低学年から高学年まで、それぞれに即した絵本選びと指導法を工夫し、短時間の読み聞かせとして無理のない範囲で取り入れることによって文字への慣れ親しみや定着を促進することが期待される。その際は、先に例示した絵本論の分類でいうところの(d)のような挿絵本ではなく、絵そのものが生き生きとした語りを有し、読み手に場面や状況に関する情報を分かりやすく示しているタイプの絵本を選択するとよいであろう。

絵本論でも指摘されるように、絵本の本当に優れた作品には絵とことばの語りに力があり、子どもがつい先のページをめくりたくなるようなしかけ（page turner）が施されるなど、メディアそのものが子どもを魅了するものである場合が多い。こうしたことから、教材として作成された絵本と比較した場合には、言語材料面での焦点化が緩く未習のことばが出てくるといった扱いの難しさはあるとしても、外国語の得手不得手に関わらず子どもたち、教師も含めて皆が一緒に楽しむことができ、異世界や異文化の情報を伝えてくれる現代絵本のような作品を、十分な教材研究をしたうえで授業に取り入れることは、子どもの学びにとって有益であると思う。

5. おわりに

ここまで、小学校英語教育において絵本を用いることの意義や活用方法について、第二言語習得及び絵本論の知見をもとに論じてきた。

『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』（文部科学、2017b、152頁）では、児童の学びへの動機付けに関して、発達の一部として自然と習得される母語とは異なり、外国語として目標言語（英語）を学習するには動機付けを十分に高めることが必要であり、「児童の動機付けの源は、授業で指導者と経験する活動である」としている。

多様な絵本をそれぞれの特徴を踏まえて適切に選択し、授業内の活動として用いることは、文字及び音声のインプットの機会を増加させ、中学校段階との文字学習の接続の問題を解決するための一助となるだけでなく、動機付けの強化とという点においても意義のあることと考える。

絵本を実際に現場で使用するには読み聞かせの在り方を教師が工夫し、児童とのインタラクションを設けて問いかけをしながら、児童の発話や思考をひき出すことも重要となる。年間指導計画、単元計画における絵本活用の位置づけや指導時間の捻出、学習内容と連動した絵本の選定方法の在り方等、課題は多々あるが、これらについても今後さらなる研究を進めていきたい。

< 参考・引用文献 >

- アレン玉井光江（2010）『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店。
- Bingham, K. & Zelinsky, P. O. (2012) *Z is for Moose*. Greenwillow Books.
- Birkett, G. (2011) *A is for Apple*. Tiger Tales.
- 畑江美佳（2015）「小学校でどのように文字を導入するか：Hi, friends!の補助教材から考える」『英語教育』2015年7月号。大修館書店、26-28頁。
- 村松麻里（2010）「英語教育における絵本の活用に関する考察—Real Books、Reading Schemes、ELT絵本の比較分析を通して—」『異文化コミュニケーション論集』第8号、57-72頁。
- 文部科学省（2016a）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf（2020.12.10 取得）
- 文部科学省（2016b）「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」『英語教育の在り方に関する有識者会議審議（平成26年9月26日）』報告」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm（2020.12.10 取得）

- 文部科学省 (2017a) 『外国語 (英語) コアカリキュラム』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf (2020.12.10取得)
- 文部科学省 (2017b) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 文部科学省 (2018a) 『Let's Try! 1 新学習指導要領対応小学校外国語活動教材』東京書籍.
- 文部科学省 (2018b) 『Let's Try! 1 新学習指導要領対応小学校外国語活動教材指導編』東京書籍.
- 文部科学省 (2018c) 『We Can! 1 新学習指導要領対応小学校外国語活動教材指導編』東京書籍.
- 文部科学省 (2018d) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』
- 直山木綿子 (2016) 「文部科学省配布の絵本教材について—中学年の発達段階に合った指導を通してコミュニケーション能力の素地を養うために」 『英語教育』 2016年7月号. 大修館書店, 22-23頁.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006) *How Picturebooks Work*. London: Routledge.
- Shulevitz, U. (1985) *Writing With Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. New York: Watson-Guption Publications.
- 卯城祐司・アレン玉井光江・バトラー後藤裕子 (2013) 『リテラシーを育てる英語教育の創造』学文社.
- ワトソン, V. & スタイルズ, M. (編) (2002) 『子どもはどのように絵本を読むのか』 (谷本誠剛・訳) 柏書房. [原著: Watson, V., & Styles, M. (Eds.) (1996) *Talking pictures: Pictorial texts and young readers*. London: Hodder Education.]

¹ この作品では、各ページを囲む太い枠線が絵画の額縁のような役割を果たしており、作中の登場人物たちは物語世界の内部（枠の中）にいて、読者である我々は物語の外部（枠の外）から彼らの物語を俯瞰しているような構図となっている。ただし、ZebraとMooseだけはこの枠を自在に飛び越えて枠を乗り越える様子が描かれるなどし、また、彼らには絵本の文章を書き換えることが可能であったり「このページにいてもいいんだよ」と語ったりなどしている。作品そのものが、「絵本というメディア」であることを、強く意識されたメタ・メディア的な絵本となっており、そのような特徴からも *Z is for Moose* は現代絵本の要素が強い作品と言える。

² 分類自体は元々 Toben Gregersen によるものであるが原典がオランダ語であるため、Nikolajeva, M. & Scott, C をによる英訳を引用した。

³ (b) や (c) のなかでもとりわけ、ことばの語りと絵の語り独立していてい両者の間にズレや対立などが生じるように意図的に構造化された絵本は「ポストモダン絵本」と呼ばれそうしたズレや対立、間などの解釈が読者に委ねられるため、「未完結性」や「多義性」がその特徴とされる (ワトソン&スタイルズ、2002)。小学校外国語で使用する絵本の選択では、あまりにも絵と文字の乖離が大きいと混乱を招きかねないのでこうした作品を取り扱う場合には注意する必要がある。

< 研究論文 >

Relationship between the sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake of pregnant women

Yuriko Fukui*, Mieko Kawamura **, and Keiko Shimada***

Abstract

In Japan, where the number of thin women is increasing, lack of nutrient intake of pregnant women is regarded as a problem since the nutrient state during pregnancy affects the health of the next generation. Nutritional guidance to pregnant women has been conducted but it is rarely reflected to the improvement of dietary life. For the improvement of dietary life, it is necessary to approach from mind and cognition regarding eating behavior. Self-efficacy is a concept of cognitive function that demonstrates sense of confidence and probability of achievement. It is said that if such sense of confidence and probability are changed, behavior would also change. However, research over dietary life of pregnant women are rare. Therefore, this time, we conducted questionnaire research with objective to look into the relationships between sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake of pregnant women. As a result, it is inferred that intake amount of protein and micronutrient were insufficient. Also, pregnant women whose nutrient intake were “less than adequate amount” have high sense of confidence in [I don’t replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day], [I use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date] and low confidence in [I eat even the food I don’t like from the perspective of nutritional balance], [I eat with consideration of nutritional balance on the day], [I eat in consideration of meat and the balance of fish], [I eat slowly and masticate many times] and [I don’t take snack between meals] which were similar to the pregnant women whose intake were “adequate amount”. Pregnant women whose intake amount were “more than adequate amount” had high confidence in [I eat staple food, main dish, and side dish], [I eat in consideration of meat and the balance of fish] and low confidence in [I pay attention to keep light taste], [I don’t overeat] and [I avoid taking fat or oily dish] which were different than that of pregnant women whose intake amount were “adequate amount”.

Key words : eating habits, self-confidence, nutrition, pregnant woman,

* Department of Early Childhood Education, Kacho College

** Department of Nutrition Science, Faculty of Health and Human Sciences, Kanazawa Gakuin University

*** Healthcare Department, Graduate School of Shonan Medical University

Introduction

When we look into BMI of childbearing age women in Japan, thin has slightly increased since around 1990 and are 10.3% among women and especially in 20s, there are 21.7% which is the double of women in 40s and 50s ¹⁾. Also, the ratio of thin is higher and obese is less compared to other advanced countries ²⁾. Moreover, more than 20% of women in 20s don't take breakfast and have less vegetable intake amount compared to women in other ages ²⁾. At the same time, the percentage of low-birth-weight baby has increased from 5.2% in 1980 to 9.4% in 2017 ³⁾. It is reported in various research that nutritional state during pregnancy and lactation period affects the health of the next generation ^{4) 5)}. Therefore, improvement of dietary life of pregnant and parturient women is strongly required. For dietary life improvement, it is important not only to deepen right information and understanding but also to accumulate proper eating behavior. Self-efficacy is a concept of cognitive function such as mind and motivation related to the choice of behavior that demonstrates sense of confidence and probability of achievement. It is said that if such sense of confidence and probability are changed, behavior would also change ⁶⁻¹⁰⁾. However, there are little report looking into the concept of cognitive function and dietary intake state regarding pregnant women. Therefore, in this research, we aim to look into the relationship between sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake of pregnant women. This research will clarify the issue of nutrient intake amount from the content of sense of confidence and serve as a basic material to consider suggestion and support for actual dietary life improvement.

Definition of words

1. Sense of confidence regarding dietary life: Sense of confidence to herself that she is able to choose ingredients and the way of intake as a habit in dietary life.
2. Nutrient intake: It's based on adult women adequate amount among estimated average requisite amount, adequate amount, upper limit references for each nutrient ¹¹⁾, which is the dietary reference intakes of Japanese people. In this research, this means the visually-estimated intake amount from graphically illustrated adequate amount.

Methods

Study design is a descriptive research by cross-sectional questionnaire research.

1. Research subject

Subjects are pregnant women visiting 1 maternity facility in Kansai area for periodical pregnancy consultation (who are more than 36 weeks of pregnancy and whose pregnancy is going well).

2. Research method

From July 2011 to the end of September 2011, we conducted anonymous questionnaire to pregnant women who are waiting for pregnancy consultation. We explained the objective, method and ethical attention of this study on paper and

handed questionnaire and visual document through nurse. Also, we set collection box in 3 places of outpatient department and had pregnant women put the questionnaire of her own will.

3. Research content

(1) Attribute of subjects

Age, number of birth experience, pregnancy week at the time of research, height and weight before pregnancy, weight at the time of research

(2) Nutritional intake amount

We set carbohydrate, protein and fat, and calcium, carotene and vitamin C from micronutrient as 6 nutritional intake amounts. We asked daily intake amount of food including these nutrients for the last month (hereinafter referred to as “the intake amount”). The adequate daily amount for adult women based on dietary reference intakes (Health, Labour and Welfare Ministry) were put into graph and we asked whether their intake amount were less (hereinafter referred to as “less than adequate amount” group), almost the same (hereinafter referred to as “adequate amount” group) or more (hereinafter referred to as “more than adequate amount” group). In the questionnaire, we described the food containing each nutrient and its daily adequate amount in illustration based on materials for dietary life guidance prepared by related ministries and municipals¹²⁻¹⁵⁾ so that it will be easier for pregnant women to imagine actual amount while answering the questionnaire.

(3) Sense of confidence regarding dietary life

The contents of self-confidence in eating habits were 23 questions which were made in reference to the previous study¹⁶⁻¹⁸⁾, and prepared the closed-end questions of one of the four levels of Likert's each. For example, as answers for item “I eat 3 meals a day every day”, there would be “I can do it very well”, “I can do it some extent”, “I can't do it well” and “I can't do it at all” and the subject would choose 1 response from them.

4. Method of analysis

Nutrient intake was categorized into “adequate amount” group, “less than adequate amount” group and “more than adequate amount” group. We verified distribution of each nutrient and analyzed using one-way ANOVA or Kruskal-Wallis. Sense of confidence regarding dietary life was quantified from 1 for “can't do it at all” to 4 for “I can do it very well” and calculated by each item. Sense of confidence regarding dietary life was disposed in the decreasing order to see the level. Moreover, item of sense of confidence were disposed in decreasing order of average point for each nutrient and we compared the highest 5 items and lowest 5 items to descriptively look into the content of sense of confidence that makes such difference of intake amount. Also, we verified the relationship nutrient intake amount and sense of confidence regarding dietary life of BMI thin group ($BMI < 15 \text{ kg/m}^2$) and obese group ($BMI < 25 \text{ kg/m}^2$) by Spearman rank-correlation coefficient. For correlation coefficient, we interpreted that it has correlation for $r > 0.300$. For static analysis, we used SPSS statistics25 for windows. Meanwhile, all significance level was set less than 5%.

5. Ethical attention

The explanation of the main purport of this study and the request for

cooperation were done on written form and questionnaire was anonymous. We set collection box in 3 places of outpatient department and had pregnant women put the questionnaire of her own will. Acceptation of research cooperation from subject pregnant women was deemed to be gained by the filling out and posting of the questionnaire. We also explained in written form that this research result may be presented in related academic conferences etc. and had acceptance. Meanwhile, this research is a part of master thesis written under the approval of ethical committee of Osaka City University Graduate School of Nursing (reception number 23-2-1).

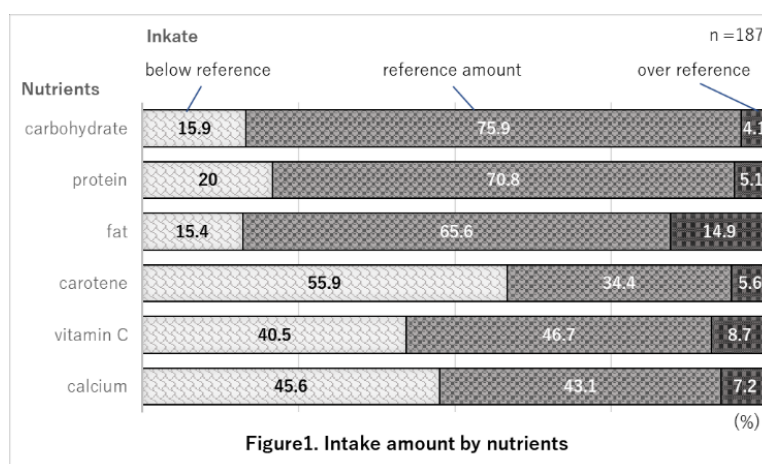
Result

1. Attributes of target pregnant women (Table 1)

| attribute | range | mean | number of people(%) n=195 |
|--|-----------|-----------|---|
| age(years) | 20~40 | 31.1±4.4 | |
| height(cm) | 145~177 | 158.5±5.7 | |
| pre-pregnancy body weight(kg) | 35~84 | 52.5±8.2 | |
| body weight gain(kg) | 0~20 | 9.7±3.4 | |
| BMI(kg/m ²) | 15.8~35.4 | 20.9±2.9 | |
| BMI3 groups (Based on the criteria of a report by Ministry of Health, Labor and Welfare (2015)) | | | underweight 34(17.4) normal weight 144(73.8) obese 17(8.7) |
| birth experience | | | primipara 102(52.3) multipara 93(47.7) |
| weeks of pregnancy | | | 36 weeks 62(31.8) 37 weeks 73(37.4) 38-41 weeks 60(31.0) |

Among 195 subject pregnant women, 62 were at 36 weeks pregnant (31.8%), 73 were 37 weeks pregnant (37.4%) and 60 were from 38 to 41 weeks pregnant (31.0%). Increase of weight during pregnancy were within the range of 0 to 20 kg with 1 subject with 0 kg increase and the average of 9.7±3.4kg. BMI was close to BMI 20.8kg/m² which is the average of adult women of age 20 to 39 based on the research done by the Ministry of Health, Labour and Welfare.

2. Intake amount by nutrient (Figure 1)



Intake amount of “adequate amount” group for the three major nutrients (carbohydrate, protein and fat) were 148 (75.9%), 138 (70.8%) and 128 (65.6%)

respectively which were larger compared to “less than adequate amount” group and “more than adequate amount” group. On the other hand, carotene intake of “adequate amount” group were 67 (55.9%) which was almost the half of subjects. For Vitamin C and calcium, “less than adequate amount” group were 79 (40.5%) and 89 (45.6%) respectively which were larger than “adequate amount” group.

3. Attribute of subjects analyzed from nutrients and intake amount (Table 2)

Table2.Attribute of subjects analyzed from nutrients and intake amount

| attribute | nutrients | carbohydrate | | | protein | | | fat | | | carotene | | | vitamin C | | | calcium | | |
|-------------------------|------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|
| | | below reference amount group | reference amount group | over-reference group | below reference amount group | reference amount group | over-reference group | below reference amount group | reference amount group | over-reference group | below reference amount group | reference amount group | over-reference group | below reference amount group | reference amount group | over-reference group | below reference amount group | reference amount group | over-reference group |
| | Number of people | 31 | 148 | 8 | 39 | 128 | 10 | 30 | 128 | 29 | 109 | 87 | 11 | 79 | 91 | 17 | 89 | 84 | 14 |
| age(year) | mean | 30.8 | 31.3 | 31.0 | 31.2 | 31.0 | 33.8 | 30.8 | 31.2 | 31.0 | 30.4 | 32.3 | 32.3 | 31.1 | 30.9 | 32.9 | 30.8 | 31.7 | 31.8 |
| | SD | 8.0 | 4.4 | 3.2 | 4.9 | 4.3 | 4.3 | 4.8 | 4.2 | 8.0 | 4.3 | 4.4 | 4.0 | 4.1 | 4.8 | 3.0 | 4.5 | 4.4 | 3.9 |
| | median | 30.0 | 31.0 | 31.0 | 31.0 | 31.0 | 35.0 | 31.8 | 31.0 | 31.0 | 30.0 | 33.0 | 33.0 | 31.0 | 31.0 | 33.0 | 31.0 | 32.0 | 30.5 |
| | range | 20-30 | 20-40 | 25-35 | 20-39 | 20-40 | 24-37 | 20-39 | 20-40 | 20-40 | 20-39 | 20-40 | 28-39 | 21-39 | 20-40 | 28-38 | 20-40 | 20-40 | 28-39 |
| | p value | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | F=4.87, p=0.01 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| BMI(kg/m ²) | mean | 20.1 | 21.0 | 21.7 | 20.4 | 20.8 | 22.8 | 21.8 | 20.8 | 21.1 | 20.7 | 21.0 | 21.8 | 20.9 | 20.8 | 22.7 | 20.8 | 21.0 | 21.8 |
| | SD | 2.8 | 2.9 | 3.0 | 2.4 | 2.9 | 4.0 | 3.7 | 2.3 | 3.9 | 3.0 | 2.8 | 1.8 | 3.2 | 2.4 | 3.0 | 2.7 | 3.1 | 2.2 |
| | median | 19.5 | 20.4 | 20.8 | 19.7 | 20.4 | 21.6 | 20.8 | 20.3 | 20.1 | 20.1 | 20.4 | 22.3 | 20.1 | 20.3 | 22.3 | 20.2 | 20.3 | 22.4 |
| | range | 16.9-29.8 | 15.8-24.5 | 17.8-26.2 | 16.9-26.6 | 15.8-24.5 | 18.1-29.6 | 17.0-31.3 | 15.8-27.5 | 16.9-24.5 | 15.8-24.5 | 17.0-29.8 | 18.9-24.0 | 16.0-24.5 | 15.8-29.8 | 18.1-29.6 | 15.8-26.6 | 17.0-24.5 | 16.9-25.4 |
| | p value | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | H=9.344, p=0.01 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| body weight gain(kg) | mean | 9.2 | 9.7 | 10.7 | 9.3 | 9.8 | 8.7 | 9.9 | 9.4 | 10.3 | 9.8 | 9.5 | 8.9 | 9.9 | 9.8 | 8.5 | 9.7 | 9.8 | 8.0 |
| | SD | 3.9 | 3.2 | 2.8 | 3.5 | 3.3 | 2.4 | 3.6 | 3.3 | 3.1 | 3.2 | 2.8 | 2.3 | 3.4 | 3.3 | 3.1 | 3.0 | 3.5 | 3.9 |
| | median | 9.0 | 10.0 | 10.5 | 9.4 | 10.0 | 9.5 | 9.0 | 9.8 | 10.0 | 10.0 | 9.0 | 8.3 | 10.0 | 10.0 | 9.0 | 10.0 | 9.4 | 8.3 |
| | range | 0.0-18.0 | 0.5-20.0 | 0.9-18.0 | 0.0-18.0 | 2.0-20.0 | 3.0-13.8 | 2.2-18.0 | 0.0-20.0 | 3.0-16.0 | 0.5-19.0 | 0.0-20.0 | 0.5-14.0 | 2.0-19.0 | 0.0-20.0 | 2.2-14.0 | 0.5-19.0 | 2.0-20.0 | 0.0-18.0 |
| | p value | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

Annotation) F=FeFvalue of one-way ANOVA, H=H value of Kruskal-Wallis, p=P value

For carotene intake amount, “less than adequate amount” group was the youngest (p=0.01). Also, for vitamin C intake amount, “more than adequate amount” group had significantly high BMI compared to “less than adequate amount” group (p=0.01).

4. The sense of confidence regarding dietary life (Figure 2)

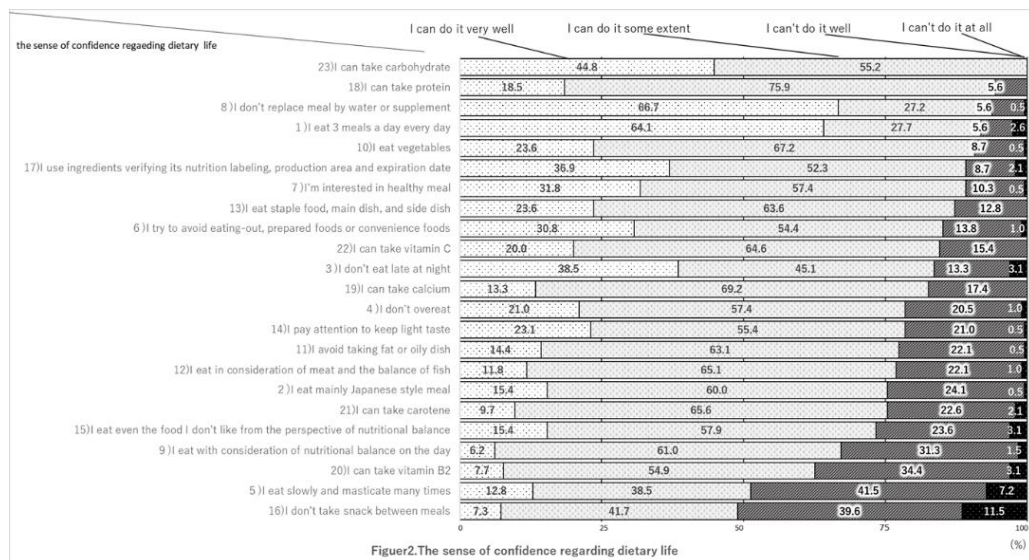


Figure2.The sense of confidence regarding dietary life

Regarding the sense of confidence regarding dietary life, items with higher sense of confidence with higher total score of “I can do it very well” and “I can do it some extent ” were in descending order [I can take carbohydrate], [I can take protein], [I don't replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day] and [I eat vegetables]. Items with lower sense of confidence with lower total score of “I can't do it well” and “I can't do it at all” were in ascending order [I don't take snacks between meals], [I eat slowly and masticate many times], [I can take vitamin B2], [I eat with consideration of nutritional balance on the day] and [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance].

5. Relationship between the sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake (Table3)

Table3. Relationship between the sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake

| | below reference | | | reference amount | | | over reference | | | | | |
|--------------|---|-------|---------|------------------|---|---------|----------------|---------|---|----|-----|---------|
| | n | range | mean±SD | n | range | mean±SD | n | range | mean±SD | | | |
| carbohydrate | don't replace meal by water or supplement | 39 | 2-4 | 3.7±0.6 | don't replace meal by water or supplement | 148 | 1-4 | 3.6±0.6 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 8 | 3-4 | 3.5±0.5 |
| | I'm interested in healthy meal | 39 | 2-4 | 3.7±0.6 | eat 3 meals a day every day | 148 | 1-4 | 3.6±0.7 | I'm interested in healthy meal | 8 | 2-4 | 3.5±0.7 |
| | eat 3 meals a day every day | 39 | 1-4 | 3.3±0.9 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 148 | 1-4 | 3.3±0.5 | eat staple food, main dish, and side dish | 8 | 2-4 | 3.1±0.6 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 39 | 1-4 | 3.2±0.8 | don't eat late at night | 148 | 1-4 | 3.2±0.7 | eat in consideration of meat and the balance of fish | 8 | 2-4 | 3.1±0.6 |
| | don't eat late at night | 39 | 1-4 | 3.1±0.9 | I'm interested in healthy meal | 148 | 1-4 | 3.2±0.6 | eat 3 meals a day every day | 8 | 2-4 | 3.0±0.9 |
| | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 39 | 2-4 | 2.8±0.7 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 148 | 1-4 | 2.9±0.7 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 8 | 2-3 | 2.9±0.5 |
| protein | eat in consideration of meat and the balance of fish | 39 | 1-4 | 2.7±0.7 | eat in consideration of meat and the balance of fish | 148 | 1-4 | 2.8±0.6 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 8 | 2-3 | 2.9±0.5 |
| | eat slowly and masticate many times | 39 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 148 | 1-4 | 2.7±0.5 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 8 | 1-3 | 2.3±0.7 |
| | eat with consideration of nutrition balance on the day | 39 | 1-4 | 2.6±0.7 | eat slowly and masticate many times | 148 | 1-4 | 2.6±0.7 | don't take snack between meals | 8 | 1-4 | 2.3±1.0 |
| | don't take snack between meals | 39 | 1-4 | 2.4±0.8 | don't take snack between meals | 148 | 1-4 | 2.3±0.8 | eat slowly and masticate many times | 8 | 1-4 | 2.2±1.1 |
| | eat | 39 | 1-4 | 3.1±0.8 | eat 3 meals a day every day | 148 | 1-4 | 3.0±0.7 | eat 3 meals a day every day | 10 | 3-4 | 3.8±0.4 |
| | don't replace meal by water or supplement | 39 | 2-4 | 3.0±0.6 | don't replace meal by water or supplement | 138 | 1-4 | 3.6±0.7 | don't replace meal by water or supplement | 10 | 3-4 | 3.8±0.4 |
| fat | I'm interested in healthy meal | 39 | 2-4 | 3.0±0.6 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 138 | 1-4 | 3.3±0.7 | eat staple food, main dish, and side dish | 10 | 2-4 | 3.4±0.7 |
| | eat 3 meals a day every day | 39 | 1-4 | 3.3±0.9 | don't eat late at night | 138 | 1-4 | 3.2±0.8 | I'm interested in healthy meal | 10 | 2-4 | 3.4±0.7 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 39 | 1-4 | 3.2±0.8 | eat mainly Japanese style meal | 138 | 1-4 | 2.9±0.5 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 10 | 2-4 | 2.9±0.5 |
| | don't eat late at night | 39 | 1-4 | 2.7±0.7 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 138 | 1-4 | 2.9±0.7 | eat in consideration of meat and the balance of fish | 10 | 2-3 | 2.8±0.4 |
| | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 39 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 138 | 1-4 | 2.8±0.5 | pay attention to keep light taste | 10 | 2-4 | 2.8±0.6 |
| | eat slowly and masticate many times | 39 | 1-4 | 2.6±0.7 | eat slowly and masticate many times | 138 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat slowly and masticate many times | 10 | 2-4 | 2.6±0.8 |
| vitamin C | eat with consideration of nutrition balance on the day | 39 | 1-4 | 2.4±0.8 | don't take snack between meals | 138 | 1-4 | 2.5±0.8 | don't take snack between meals | 10 | 2-3 | 2.4±0.7 |
| | eat | 39 | 1-4 | 3.7±0.5 | eat 3 meals a day every day | 128 | 1-4 | 3.5±0.7 | don't replace meal by water or supplement | 29 | 1-4 | 3.7±0.6 |
| | don't replace meal by water or supplement | 39 | 2-4 | 3.3±1.0 | don't replace meal by water or supplement | 128 | 1-4 | 3.5±0.6 | eat 3 meals a day every day | 29 | 1-4 | 3.6±0.7 |
| | I'm interested in healthy meal | 39 | 1-4 | 3.2±0.8 | I'm interested in healthy meal | 128 | 1-4 | 3.2±0.5 | I'm interested in healthy meal | 29 | 2-4 | 3.2±0.7 |
| | eat 3 meals a day every day | 39 | 1-4 | 3.2±0.6 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 128 | 1-4 | 3.2±0.7 | eat vegetables | 29 | 2-4 | 3.0±0.6 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 39 | 1-4 | 3.2±0.8 | eat mainly Japanese style meal | 128 | 1-4 | 2.9±0.5 | avoid taking fat or oily dish | 29 | 2-4 | 2.7±0.6 |
| vitamin B1 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 39 | 2-4 | 2.8±0.6 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 128 | 1-4 | 2.9±0.7 | pay attention to keep light taste | 29 | 2-4 | 2.7±0.7 |
| | eat in consideration of meat and the balance of fish | 39 | 1-4 | 2.7±0.7 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 128 | 1-4 | 2.8±0.5 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 29 | 1-3 | 2.6±0.6 |
| | eat slowly and masticate many times | 39 | 1-4 | 2.6±0.9 | eat slowly and masticate many times | 128 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat slowly and masticate many times | 29 | 1-4 | 2.6±0.9 |
| | eat with consideration of nutrition balance on the day | 39 | 1-4 | 2.5±0.9 | don't take snack between meals | 128 | 1-4 | 2.5±0.8 | don't take snack between meals | 29 | 1-4 | 2.2±0.8 |
| | don't take snack between meals | 39 | 1-4 | 2.4±0.8 | eat slowly and masticate many times | 128 | 1-4 | 2.4±0.8 | eat slowly and masticate many times | 29 | 1-4 | 2.2±0.8 |
| | eat | 39 | 1-4 | 3.5±0.6 | eat 3 meals a day every day | 109 | 1-4 | 3.5±0.9 | don't replace meal by water or supplement | 11 | 2-4 | 3.5±0.7 |
| vitamin B2 | don't replace meal by water or supplement | 109 | 1-4 | 3.5±0.6 | eat 3 meals a day every day | 67 | 1-4 | 3.3±0.6 | eat 3 meals a day every day | 11 | 2-4 | 3.7±0.6 |
| | eat 3 meals a day every day | 109 | 1-4 | 3.2±0.8 | eat vegetables | 67 | 1-4 | 3.3±0.6 | don't eat late at night | 11 | 2-4 | 3.5±0.5 |
| | I'm interested in healthy meal | 109 | 1-4 | 3.1±0.6 | don't eat late at night | 67 | 1-4 | 3.3±0.8 | eat mainly Japanese style meal | 11 | 2-4 | 3.5±0.7 |
| | eat 3 meals a day every day | 109 | 1-4 | 3.1±0.6 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 67 | 2-4 | 3.3±0.6 | I'm interested in healthy meal | 11 | 2-4 | 3.5±0.6 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 109 | 1-4 | 2.7±0.8 | eat mainly Japanese style meal | 67 | 2-4 | 2.9±0.5 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 11 | 2-4 | 3.3±0.8 |
| | don't eat late at night | 109 | 1-4 | 2.7±0.8 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 67 | 2-4 | 2.8±0.5 | pay attention to keep light taste | 11 | 2-4 | 3.2±0.8 |
| vitamin B6 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 109 | 1-4 | 2.7±0.8 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 67 | 1-4 | 2.8±0.6 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 11 | 2-4 | 3.0±0.8 |
| | eat in consideration of meat and the balance of fish | 109 | 1-4 | 2.6±0.9 | eat slowly and masticate many times | 67 | 1-4 | 2.8±0.6 | eat slowly and masticate many times | 11 | 2-4 | 3.0±0.8 |
| | eat slowly and masticate many times | 109 | 1-4 | 2.6±0.8 | don't take snack between meals | 67 | 1-4 | 2.6±0.7 | eat slowly and masticate many times | 11 | 2-4 | 2.8±0.9 |
| | eat with consideration of nutrition balance on the day | 109 | 1-4 | 2.5±0.9 | eat slowly and masticate many times | 67 | 1-4 | 2.6±0.8 | don't take snack between meals | 11 | 2-4 | 2.5±1.0 |
| | don't take snack between meals | 109 | 1-4 | 2.4±0.8 | eat slowly and masticate many times | 67 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat slowly and masticate many times | 11 | 2-4 | 2.5±1.0 |
| | eat | 109 | 1-4 | 3.0±0.6 | eat 3 meals a day every day | 91 | 1-4 | 3.0±0.7 | don't overeat | 17 | 2-4 | 2.9±0.7 |
| vitamin B12 | don't replace meal by water or supplement | 79 | 1-4 | 3.0±0.6 | eat 3 meals a day every day | 91 | 1-4 | 3.0±0.7 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 17 | 1-4 | 2.8±0.8 |
| | eat 3 meals a day every day | 79 | 1-4 | 3.4±0.8 | eat 3 meals a day every day | 91 | 1-4 | 3.3±0.7 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 17 | 2-4 | 2.7±0.6 |
| | I'm interested in healthy meal | 79 | 1-4 | 3.1±0.7 | eat slowly and masticate many times | 91 | 1-4 | 2.8±0.8 | eat slowly and masticate many times | 17 | 1-4 | 2.2±0.8 |
| | eat 3 meals a day every day | 79 | 1-4 | 3.0±0.6 | don't take snack between meals | 91 | 1-4 | 2.5±0.8 | eat slowly and masticate many times | 17 | 1-4 | 2.2±0.8 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 79 | 1-4 | 3.0±0.6 | eat 3 meals a day every day | 84 | 1-4 | 3.5±0.7 | don't replace meal by water or supplement | 14 | 2-4 | 3.8±0.6 |
| | eat 3 meals a day every day | 79 | 1-4 | 3.1±0.7 | eat 3 meals a day every day | 84 | 1-4 | 3.5±0.7 | eat 3 meals a day every day | 14 | 2-4 | 3.7±0.6 |
| vitamin E | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 89 | 1-4 | 3.2±0.7 | eat vegetables | 84 | 1-4 | 3.3±0.5 | eat staple food, main dish, and side dish | 14 | 3-4 | 3.4±0.5 |
| | don't eat late at night | 89 | 1-4 | 3.1±0.8 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 84 | 1-4 | 3.2±0.7 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 14 | 3-4 | 3.4±0.5 |
| | I'm interested in healthy meal | 89 | 1-4 | 3.1±0.7 | I'm interested in healthy meal | 84 | 2-4 | 3.2±0.6 | I'm interested in healthy meal | 14 | 2-4 | 3.4±0.6 |
| | eat 3 meals a day every day | 89 | 1-4 | 2.8±0.6 | eat in consideration of meat and the balance of fish | 84 | 2-4 | 2.9±0.5 | eat in consideration of meat and the balance of fish | 14 | 2-4 | 2.9±0.5 |
| | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 89 | 1-4 | 2.7±0.7 | eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance | 84 | 1-4 | 2.8±0.7 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 14 | 2-4 | 2.8±0.7 |
| | eat with consideration of nutrition balance on the day | 89 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat with consideration of nutritional balance on the day | 84 | 1-4 | 2.6±0.8 | don't overeat | 14 | 2-4 | 2.8±0.6 |
| calcium | eat slowly and masticate many times | 89 | 1-4 | 2.5±0.9 | eat slowly and masticate many times | 84 | 1-4 | 2.7±0.8 | don't take snack between meals | 13 | 1-4 | 2.8±0.9 |
| | don't take snack between meals | 89 | 1-4 | 2.3±0.8 | don't take snack between meals | 84 | 1-4 | 2.6±0.8 | eat slowly and masticate many times | 14 | 1-4 | 2.6±0.7 |
| | eat | 89 | 1-4 | 3.5±0.6 | eat 3 meals a day every day | 84 | 1-4 | 3.5±0.7 | eat 3 meals a day every day | 14 | 2-4 | 3.8±0.6 |
| | don't replace meal by water or supplement | 89 | 1-4 | 3.3±0.8 | eat 3 meals a day every day | 84 | 1-4 | 3.3±0.7 | eat staple food, main dish, and side dish | 14 | 3-4 | 3.4±0.5 |
| | eat 3 meals a day every day | 89 | 1-4 | 3.2±0.7 | eat vegetables | 84 | 1-4 | 3.3±0.5 | eat staple food, main dish, and side dish | 14 | 3-4 | 3.4±0.5 |
| | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 89 | 1-4 | 3.1±0.8 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 84 | 1-4 | 3.2±0.7 | use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date | 14 | 3-4 | 3.4±0.5 |

(1) Content of sense of confidence regarding dietary life of “adequate amount” group

Among 5 items with high sense of confidence in “adequate amount” group, [I don't replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day] and [I use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date] were common in all 6 nutrients. Item with high sense of confidence were [I don't eat late at night] for carbohydrate, protein, fat, carotene and vitamin C, [I'm interested in healthy meal] for protein, fat, vitamin C and calcium, and [I eat vegetables] for protein, carotene and calcium. Among 5 items with low sense of confidence, [I don't take snack between meals], [I eat slowly and masticate many times], [I eat with consideration of nutritional balance on the day] and [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance] were common for all 6 nutrients. Item with low sense of confidence were [I eat in consideration of meat and the balance of fish] for carbohydrate and calcium and [I eat mainly Japanese style meal] for protein, fat, carotene and vitamin C.

(2) Content of sense of confidence regarding dietary life of “less than adequate amount” group and comparison with “adequate amount” group

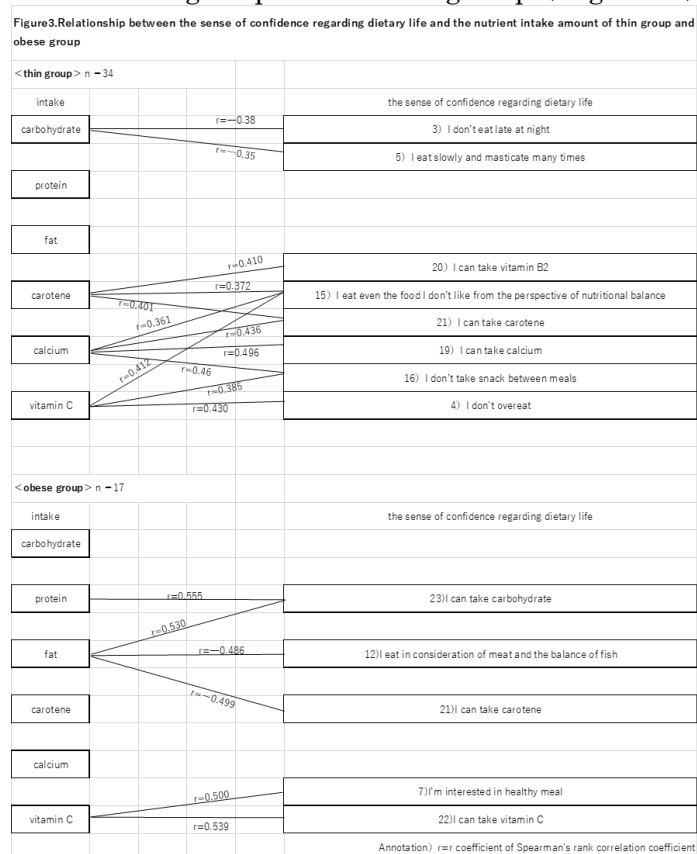
Among 5 items with high sense of confidence in “less than adequate amount” group, [I don't replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day] and [I use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date] were common in all 6 nutrients. Other item with high sense of confidence were [I eat staple food, main dish, and side dish] and [I eat vegetables].

Among 5 items with low sense of confidence, [I don't take snack between meals], [I eat slowly and masticate many times] and [I eat with consideration of nutritional balance on the day] were common for all 6 nutrients just like the “adequate amount” group. Also, item with low sense of confidence were [I eat in consideration of meat and the balance of fish], [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance] and [I eat mainly Japanese style meal] which are the same as the “adequate amount” group. However, [I pay attention to keep light taste] and [I avoid taking fat or oily dish] were among low items which shows the different aspect compared to other groups.

(3) Content of sense of confidence regarding dietary life of “more than adequate amount” group and comparison with “adequate amount” group

Among items with high sense of confidence in “more than adequate amount” group, [I eat 3 meals a day every day] were common in all 6 nutrients which was the same as “adequate amount” group. Items with high sense of confidence different from “adequate amount” group were [I eat staple food, main dish, and side dish], [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance] and [I eat mainly Japanese style meal]. There were [I eat with consideration of nutritional balance on the day], [I eat slowly and masticate many times] and [I don't take snack between meals] among items with low sense of confidence, which were same as “adequate amount” group. Also, [I pay attention to keep light taste], [I avoid taking fat or oily dish] and [I don't overeat] were in low sense of confidence items which were different from “adequate amount” group. [I avoid taking fat or oily dish] was present only for fat and not for other nutrients.

(4) Relationship between the sense of confidence regarding dietary life and the nutrient intake amount of thin group and obese group (Figure 3)



① Relationship between the sense of confidence and intake amount of thin group

Regarding relationship between the sense of confidence and the intake amount of thin group, we found that [I don't eat late at night] and [I eat slowly and masticate many times] and carbohydrate were negatively correlated ($r = -0.380$, -0.355). With carotene, [I can take vitamin B2], [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance] and [I can take carotene] were positively correlated ($r = 0.410$, 0.372 , 0.401) and with calcium, [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance], [I can take carotene], [I can take calcium] and [I don't take snack between meals] were positively correlated ($r = 0.361$, 0.436 , 0.496 , 0.462). With vitamin C, [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance], [I don't take snack between meals] and [I don't overeat] were positively correlated ($r = 0.412$, 0.385 , 0.430). It shows that pregnant women who don't eat late at night but eat slowly and masticate many times had lower carbohydrate intake and pregnant women who eat even the food she doesn't like from the perspective of nutritional balance while paying attention to each micronutrients intake but without snack had better intake of micronutrients which is often insufficient.

② Relationship between the sense of confidence and the intake amount of obese group

Regarding relationship between the sense of confidence and the intake amount of obese group, protein and fat were positively correlated with [I can take carbohydrate] ($r = 0.555$, 0.530). Moreover, with fat, there were negative correlation with [I eat in consideration of meat and the balance of fish] and [I can take carotene] ($r = -0.486$, -0.499). Intake amount of vitamin C was positively correlated with [I'm interested in healthy meal] and [I can take vitamin C] ($r = 0.500$, 0.539). It shows that pregnant women who can't consider meat / fish balance and can't take green and yellow vegetables consciously had higher fat intake and those who are interested in healthy meal had higher vitamin C intake.

Consideration

Sense of confidence regarding dietary life of "less than adequate amount" group was high in [I don't replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day] and [I use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date] and low in [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance], [I eat with consideration of nutritional balance on the day], [I eat slowly and masticate many times] and [I don't take snack between meals]. These were similar to "adequate amount" group. "More than adequate amount" group was high in [I eat staple food, main and side dish], [I eat in consideration of meat and the balance of fish] and low in [I pay attention to keep light taste] and [I don't overeat] and [I avoid taking fat or oily dish]. We consider while focusing on the respective tendency of "less than adequate amount" group and "more than adequate amount" group.

1. Current state of pregnant women's nutrient intake from the perspective of Japanese dietary reference intakes

More than 70% of pregnant women had "adequate amount" intake for the three major nutrients which are carbohydrate, protein and fat. These three major nutrients have large energy and it is contained in various main ingredients of meal so it is regarded to be relatively easy to take. Also, since it is an indispensable

nutrient for living body maintenance, it is easy to realize the necessity of intake and it resulted that most of them had “adequate amount”. However, recommended amount of protein during pregnancy based on dietary reference intakes is +20 to 25g / day compared to before being pregnant so pregnant women in “adequate amount” and “less than adequate amount” group may have insufficient intake. Also, the ratio of “more than adequate amount” group was the highest among intake amount of fat out of 6 nutrients so it is possible that their dietary life is disproportioned to fat. As shown by Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries of Japan, percentage of fat per intake calorie of Japanese people are increasing recently causing problem of Europeanization of meal ¹⁹⁾ ²⁰⁾. Also, the problem of hidden obese which means thin in BMI categorization but high in visceral fat percentage ²¹⁾²²⁾.

For fat, there were the same number of “less than adequate amount” group and “more than adequate amount” group so it is important to pay attention not to be disproportioned to one-sided perspective for weight check and nutrition guidance. Also, there is no additional amount set for pregnancy for calcium and carotene and “adequate amount” is ideal. For vitamin C, since it can't be composed inside body, it is recommended to take +10mg / day compared to non-pregnant state at third trimester of pregnancy. Therefore, it is advisable to take “more than adequate amount”. Micronutrients are not the main ingredient of meal and with its low absorption rate and quantity, its intake amount changes easily by whether taking it consciously or not. In existing study, it is reported that the less the calorie intake is, the less the micronutrient intake is ²³⁾. It can be considered that improving micronutrient intake leads to improving calorie intake. Since this study suggests the insufficient intake of micronutrients, it is desirable to change eating habit by improving sense of confidence of taking it consciously.

2. How they get sense of confidence regarding dietary life

Since sense of confidence such as [I don't replace meal by water or supplement], [I eat 3 meals a day every day] and [I use ingredients verifying its nutrition labeling, production area and expiration date] were high, it is inferred that subjects are highly conscious of meal and health. On the other hand, [I eat even the food I don't like from the perspective of nutritional balance], [I eat with consideration of nutritional balance on the day] and [I eat in consideration of meat and the balance of fish] being low, subjects have low sense of confidence taking meal while being conscious of balance. One of the improvement points of dietary life may be considering balance with the meal before/after or the meal of the day before. Also, items of eating habit such as [I eat slowly and masticate many times] and [I don't take snack between meals] had the lowest sense of confidence indicating that majority of pregnant women are not being conscious meaning that this is the improving point of dietary life for all pregnant women.

3. Characteristics of nutrients intake amount from the perspective of sense of confidence regarding dietary life

By comparing sense of confidence regarding dietary life, “less than adequate amount” group had a number of common items in both high and low confidence with “adequate amount” group. Since they share the items they do consciously regarding their dietary life but have difference in intake amount, it can be suggested that “less than adequate amount” group may be setting target amount actually less than necessary amount and constraining meal extremely hard. It can be assumed that there are cases in which they misunderstand the necessary intake amount and

cases in which they prefer to take less for various reasons. In the former case, they may be getting wrong information from their surroundings or information from the Internet, so it is necessary that pregnant women learn the right intake amount. Also, for the latter case, the reason they prefer to take less may be related to personal cognition such as her eating preference, environment and psychological reason. One of it may be related to the strong desire to be thin among women and dissociation of body image and actual body. For example, in the energy consumption amount and meal amount research of young men and women ²⁴⁾, there was a difference between the amount they recognize and the actual meal amount which points out the existence of underestimation / overestimation of intake amount. Underestimation / overestimation of intake amount in self-filling questionnaire research is said to be one of the largest issue for grasping the meal intake and meal guidance ²⁵⁻²⁸⁾. Ministry of Health, Labour and Welfare reported that among women of age 20 to 29, 63.8% of average body figure women and 17.5% of light-weight women are trying to lose their weight ³⁰⁾. In existing studies, there are result showing that those with low BMI limit meal more or those with high BMI and with strong desire to be thin have tendency to underestimate their intake amount ²⁸⁻²⁹⁾. In case these are the reason, it is necessary to have the pregnant women realize their actual body figure as well as showing the evidence of effect of light-weight during pregnancy over mother and child health and make them eager to improve.

Other than that, “less than adequate amount” group has tendency to consciously prefer light taste and take less fat. From the correlation of intake amount of thin pregnant women and sense of confidence, those who are thin won't eat late at night, eat while masticating many times and take less carbohydrate. Also, the less they eat snacks and do not overeat, the higher the vitamin C intake was. In “less than adequate amount” group, it can be inferred that they constrain their dietary life a lot. It should be verified whether they are being too stoic regarding meal.

“More than adequate amount” group were more conscious of [I eat staple food, main dish, and side dish], [I eat in consideration of meat and the balance of fish] and [I eat mainly Japanese style meal] compared to “less than adequate amount” group and “adequate amount” group. However, sense of confidence regarding [I avoid taking fat or oily dish] and [I don't overeat] were low. It is assumed that, although “more than adequate amount” group have intention to take sufficient nutrition, their actual meal is disproportioned to high-fat / high-calorie meal. In the correlation of intake amount of obese pregnant women and sense of confidence, the less confidence they have in taking meat and fish in balance, the more they took fat.

It is also possible that “more than adequate amount” group is taking too much quantity overall. In this research, we only asked whether their intake was less or more than adequate amount. Therefore, in case the intake amount was higher than standard, we can't distinguish whether their intake amount is in the range of additional amount for pregnancy or more than that. Therefore, we assume that “more than adequate amount” group includes both, but from the intake amount in total, it is highly probable that it is insufficient. As such, the way “more than adequate amount” group is being conscious such as taking staple food, main dish, and side dish and avoiding deli and instant food can be regarded as effective in avoiding insufficient intake. Moreover, it is reported in existing study that women who is conscious of nutritional balance has less underestimation of intake amount ²⁴⁾. It shows that proper balance of nutrients in intake amount and taking food without disproportion is important. In addition to the 2 previously-referred sense

of confidence, it can be expected that combining [I eat with consideration of nutritional balance on the day], [I don't take snack between meals], [I eat slowly and masticate many times] and [I eat in consideration of meat and the balance of fish], which were low in all groups, lead to proper intake of each nutrient.

Acknowledgement

I deeply thank pregnant women who replied and cooperated to this research, staff of facilities who cooperated, sometime professor Hiroko Oyamada of Osaka City University Graduate School of Nursing, Nursing of Mother and Child and professors who kindly guided me in writing this research. This research is the master thesis of Osaka City University Graduate School with final adjustments.

Item of conflict of interest

There is no item of conflict of interest regarding this study.

References

- 1) Ministry of Health, Labor and Welfare: The National Health and Nutrition Survey in Japan, 2017. [in Japanese]. 15-16, 20-22, Retrieved March 1, 2019, from https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177189_00001.html
- 2) Yates, S, et al(2004); Ethnobotanical knowledge of *Brosimum alicastrum* (Moraceae) among urban and rural El Salvadorian adolescents. *Econ.Bot.*, 58(1):72-77.
- 3) Ministry of Health, Labor and Welfare: A Document of The First Meeting of Investigative Commission about Health and Medical Services for Expectant and Nursing Mothers. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from <https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000479293.pdf>,6
- 4) Fukuoka, Hideoki., Takimoto, Hidemi., & Yoshiike, Nobuo. (2006): Induction of Life-style Related Adult Disease by Intra-uterine Malnutrition. [in Japanese]. *Obstetrical and Gynecological Practice*, 55(7), 1131-1137.
- 5) Fumihiro Sata(2018):Developmental Origins of Health and Disease (DOHaD) Cohorts and Interventions: Status and Perspective, *Public Health Aspects of Developmental Origins of Health and Disease*,53-70.
- 6) Bandura,A(1977):Self-efficacy,Toward a unifying theory of behavioral change,*Psychological Review*,4,191-215.
- 7) Ikebe, Sayaka. & Mikuni, Makiko. (2014): Current conditions on Self-efficacy researches and Its future possibilities. [in Japanese]. *Journal of the Faculty of International Studies of Culture, Kyushu Sangyo University*, 57, 159-174.
- 8) Emoto, Rina. (2000): Concept Analysis of "Self-Efficacy". [in Japanese]. *Journal of Japan Academy of Nursing Science*, 20(2), 39-45.
- 9) Ishikawa, Chie. (2018): Concept analysis of 'self-confidence': the applicability of self-confidence to mid-career midwives. [in Japanese]. *Journal of Japan Academy of Midwifery*, 32(2),85-100.
- 10) Takai, Noriko. (1999): Confidence-building and developmental changes in confidence from adolescence to late adulthood. [in Japanese]. *The Japanese Journal of Health Psychology*, 24(1),45-58.
- 11) Ministry of Health, Labor and Welfare (2014): A Report of "A Study Meeting of Investigative Commission about Japanese Dietary Reference Intakes (2015)". [in Japanese]. 345-353. Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/0000041824.html>
- 12) Ministry of Health, Labor and Welfare: Dietary Guideline for Expectant and

- Nursing Mothers. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/02/h0201-3a.html>
- 13) Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries: 1 Nutrition for Expectant and Nursing Mothers. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/h27/h27_h/book/part2/chap2/b2_c2_2_01.html
- 14) Chiba Prefectural Government: Well-balanced Diet. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from <https://www.pref.chiba.lg.jp/annou/shokuiku/shokuiku/balance.html>
- 15) Tokushima City Child and Child Care Support Portal Site “Kodomoto.net”: Diets For During Pregnancy and After Childbirth. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from <http://www.to-kodomo.net/guide/gu1-2/>
- 16) Takemi, Yukari. (2001): Development of a scale on positive dietary behavior and attitude among the elderly for diet-related Quality of Life. [in Japanese]. *Minzoku Eisei*, 67,3-27.
- 17) Akamatsu, Rie., Otake, Keiko., & Shimai, Satoshi. (2003): A decisional balance measure and the stages of change model of weight loss: Development and the reliability and validity of the Japanese edition of the Decisional Balance Inventory. [in Japanese]. *The Japanese Journal of Health Psychology*, 16(2),1-9.
- 18) Taguchi, Takayuki. & Yanagisawa, Ken. (2007): Influence of motor function and pain on self-efficacy of older women in their activities of daily living. [in Japanese]. *The Journal of Japan Academy of Health Sciences*, 10(3), 182-190.
- 19) Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries: (1) Promotion of Dietary Education. A: The Current Situation of Eating Habits. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from http://www.maff.go.jp/j/wpaper/w_maff/h18_h/trend/1/t1_1_3_01.html
- 20) Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries: Japanese Foods and Lifestyle-Related Diseases. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from http://www.maff.go.jp/tokai/kikaku/tokai_zikyuu/27/pdf/siryoushikyoukouen.pdf
- 21) Moritani, Toshio. (2005): A physiological study of eating behavior patterns and the effect of diet intervention of masked-obesity females. [in Japanese]. *The results of medial and nutritional research on habits of eating rice.*, Retrieved March 1, 2019, from <http://www.komenet.jp/research/2005/>
- 22) Niibori, Takako.Hatsushika, Shizue., Takanami, Yoshikazu.,et al. (2013): Survey on "hidden obesity" of female college students and analysis of its underlying factors. [in Japanese]. *International Journal of Human Culture Studies*, (23),147-151.
- 23) Sakamoto, Hiroko. & Miyoshi, Masamitsu. (2003): Food Intake during Pregnancy and Nutritional Education during the Early Period of Pregnancy. [in Japanese]. *The Japanese journal of nutrition and dietetic*, 63(1),171-182.
- 24) Yanai, Reiko.Masuda, Toshitaka., Kitagawa, Sachiko.,et al. (2006): Relationship between Under and Overestimation of Energy Intake and Physical and Psychological Factors and Lifestyle Characteristics in Young Japanese Men and Women. [in Japanese]. *Kawasaki medical welfare journal*,16(1),109-119.
- 25) Shiraishi, Mie. (2012): Validity and reproducibility of a diet history questionnaire and psychosocial characteristics related to dietary under-reporting in Japanese pregnant women. [in Japanese]. (Doctoral dissertation, University of Tokyo, Tokyo, Japan). Retrieved from https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=5592&item_no=1&page_id=28&block_i

d=31

26) R R Briefel, C T Sempos, M A McDowell, et al(1997): Dietary methods research in the third National Health and Nutrition Examination Survey: underreporting of energy intake, *The American Journal of Clinical Nutrition*,65(4),1203S-1209S.

27) L Lafay, A Basdevant, M-A Charles,et al(1997): Determinants and nature of dietary underreporting in a free-living population: the Fleurbaix Laventie Ville Santé (FLVS) study, *International Journal of Obesity*,21, 567-573.

28) Tooze JA,Sunbar AF,Thompson FE,et al(2004):Psychosocial predictors of energy underreporting in a large doubly labeled water study13, *Am.J.Clin.Nutr*,795-804.

29) Ministry of Health, Labor and Welfare: Press-release document February 2006 (3). The Current Conditions of Health and Diets of Expectant and Nursing Mothers and Unborn Children. [in Japanese]. Retrieved March 1, 2019, from <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/02/h0201-3a.html>

第二部 研究ノート

<研究ノート>

小学校体育の指導法に関する一考察（1）
—小学校低学年における表現遊び・表現に焦点化して—

小平 豊彦*

A Study on Teaching Methods for Elementary School Physical
Education (1)

Focusing on expression play and expression in the lower grades of
elementary school

Toyohiko KOHIRA*

概要：

新学習指導要領によって、体育科では時間数が増加し、内容も「身体が感じてわかること」や「できること」を重視したものに変わりつつある。また、体育科の学習では、指導する教師がその指導方法（特に、技能及び安全に関して）を知った上で指導するのとそうでない指導とでは、児童が、運動好きとなるか運動嫌いとなるかに大きな差が出ることは実践者であれば、実感のわく事実であろう。

体育の専門性を有する教師は、すべての児童が少しでも体育好きとなってくれるように願い、どの教員でも体育の授業を容易に実践でき、かつ楽しく実践できることを念頭に指導方法と具体的な指導案を検討している。本稿では、筆者自身が体育好きな児童が増えることを念頭に自作した体育科指導教材集の中でも、低学年児童にとって「表現遊び・表現」に焦点化して指導の在り方を検討する。低学年児童にとって運動の楽しさを感じ、体育が好きになる児童が増えるために必要な指導の方策についてその一端を明らかにしたい。

キーワード： 体育科指導法、表現遊び・表現、学習指導要領、

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. 新学習指導要領における体育のポイント

1つめのポイントは、今まで目標では、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」と規定されていたものが、「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成する」と規定された点である。その理由は、小・中・高12年間の系統性を踏まえて一貫して豊かなスポーツライフを実現・継続するための資質・能力を育成することをより明確に示すためである。

2つめのポイントは、全ての教科等において、目標を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で、育成を目指す資質・能力を整理したということである。従前の体育科では、「技能」「態度」「思考・判断」で指導内容を整理していた。それを、資質・能力の3つの柱で整理し直したということになる。ただ、体育科においては、特段大きく変化したわけではなく、「知識」は、従前の「思考・判断」から移行して「知識及び技能」となり、「学びに向かう力、人間性等」は、従前の「態度」を捉えなおしたものであるといえよう。

3つめのポイントは、体育の見方・考え方において、「多様な楽しみ方を大事にすることが、豊かなスポーツライフにつながる」という考え方をしていくべきであるということである。新学習指導要領解説によれば、「生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現する観点を踏まえ、運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じたくする・みる・支える・知るの多様な関わり方と関連付けること」と示されている。これをわかりやすく言い換えると、ただ運動して楽しむのではなく、運動を続けることが体力の向上や健康の増進につながることであり、それと併せて、運動はすることだけではなくて、見ることや支えることや知ることといった多様な楽しみ方があることを、授業を通して子ども達が気づき、実感できるように指導していくことの大切である。運動はうまくなければ楽しめないのではなく、運動そのものの楽しさを味わって、運動の意義や価値を感じられるようにしていく。それが、体育の見方・考え方を生かした体育の授業の在り方であるといえる。

4つめのポイントは、「思考力、判断力、表現力等」と目標が整理されたことについてである。従前は、「思考・判断」の中で、体育においても課題を見つけ、課題を解決するため

に解決の仕方を工夫するということを行い、これが体育の学習の中心であった。また、その課題を解決するための活動をし、その活動の中で様々な思考や判断が行われてきたのである。

新学習指導要領で、「表現力」という文言が入ったのは、「主体的・対話的で深い学び」の中の「対話的」な部分との関連がある。自分が考えたことを友達や先生などに伝えることによって、新たな学びや自分なりの解決方法が生まれるということが期待できることから、表現力を重視されている。

従前の体育では「思考・判断」といい、「表現」は入っていなかった。しかし、今までの体育の中でも「表現」の部分を指導してきた。例えば、何かの運動で、友達と相談して考えたことを学習カードに書きましようとか、友達と作戦について相談してみようなど、表現を促す指導をしてきている実態が存在する。また、評価の場面においても、先生方が子どもの「思考・判断」をどう見てきたかという、子どもが表現した姿で評価してきた側面が存在する。つまり、教師はこれまでも子どもの思考や判断を、どう表現できるかを考えてきたのである。そう考えると、表現の指導というのは、新たに加わったものではなく、今までの指導の延長にあると考えることができる。

5つめのポイントは、「考えたことを友達に伝える力」をどう高めていくかということである。今までは、子どもが思考し判断したことを誰にも伝えず、自分の中で処理しながら黙々と運動する姿が多く出会ったかと思う。それはある種、何かの修行のようであり、児童の中での学びのプロセスが見えづらいものでもある。加えて、体育の学習を楽しむ側面が薄らいでしまうことが想定される。何より、集団で学ぶ意味や価値が薄れる可能性が高い。友達との活発な言葉のやり取りは、学習を楽しくするだけでなく、課題解決のための思考・判断を広げたり深めたりするのに重要である。運動を楽しみながら、「思いや考えをどんどん言葉に出そう」という投げかけのもと、子ども達が自由に言葉を発する雰囲気重視し、その中から教師が意図するつぶやきやアドバイスなどを認め、ほめていくことも大切である。オノマトペなどを活用することも低学年児童に対しては有効である場合が多い。低学年の場合は、人の話を聞くというよりも、まず自分が話したい子が多い。だから、感じたことを言葉や動作で表現して他者に伝えるという指導を充実しなければならない。動作やオノマトペなどの表現を大いに認めることは、体育ならではの表現力の指導であり、体育の授業の特色でもあ

る。低学年の場合、語彙力が少ないため、感じたことを素直に表現するような雰囲気づくりや教師の声かけも重要な要素になってくる。

6つめのポイントは、これからの体育授業における学習過程の在り方についてである。学習過程というのは、「主体的・対話的で深い学び」に深く関係し、キーワードとしては、先生方が「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業を改善していくことが重要だということである。運動を行い、課題が見つかり、課題が解決されたかを振り返る、という一連の学習過程は当然あるが、その学習過程に全てを当てはめるわけではなく、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、どう学習過程を組むのか考えることが重要である。教師の持ち味や子どもの実態に応じて様々な指導方法があるが、「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業を見直すことによって、授業を改善していくということが大切である。

そうでないと、学習過程が発展していかないのである。学習過程の型を考えるものではない。「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すということは、子ども一人ひとりがどのように自分の課題を見つけたか、その課題に向けてどんな試行錯誤があったのか、子ども同士が対話を通してどのように課題を解決したのかなどの過程を重視していくということである。ある技能ができないとき、教師が徹底的に教えれば何とかできるようになるかもしれないが、ただ型どおりに教え込み詰め込んだ結果として子どもができるようになってどんな意味や価値があるのか。確かに、努力すればできるようになるということはあるかもしれませんが、学習過程で大切なことは、その技能ができるようになりたいという子どもの思いや願いである。主体性を無視した教え込みではなく、児童本人ができるようになるためには、自分にどんな課題があり、どう練習をし、友達と関わりながら目指していくのかなどの過程こそが大事であって、最終的にできたからよい、できなかったからダメという話ではないのである。どのように学んでいくのかという児童の学びの過程を重視するというのが、学習過程の工夫として組み込まれるべきであるといえる。

7つ目のポイントは、すべての学年の目標・内容の中に「知識」が追加されたことである。従前の授業においても「この運動遊びの行い方は、こうする」と説明してきたものが、この「知識」に当たる。「知識・技能」と並立して規定しているのは、運動の行い方を知ること、運動ができるようになることと同じように大切であることを示している。つまり、「わかる」と「できる」を関連づけて指導することが求められているということである。今まで

は、「技能」だけで評価を行っていたため、児童が運動や動作の特性を分かっているように分かっているまいと、できるかどうかを中心に評価を行うこともできた。しかし、これからは「知識・技能」の両面から指導や評価をすることになり、例えば、できないけれど分かっている子に、肯定的な評価をすることができる。動きや技能が身につけていない子でも、行い方が分かっているならば、友達にアドバイスをすることができるのです。ある運動ができないけれど、分かっている子に「動きの行い方を理解しているね」と声をかけることで、その子の体育に対するモチベーションは上がることも想定できる。運動の得意な子だけが楽しいという体育では、運動に苦手意識のある児童は運動やスポーツから離れていってしまう。体育の授業で、苦手だから自分は運動やスポーツに向いていないという思いをもってしまうことは避けなければならない。

2. 授業改善の具体例

(1) 低学年への「表現遊び・表現」指導の教材特性について

上記で述べた「楽しい」体育を実感できる教材は「表現遊び・表現」が一番であると考えられる。その理由は、表現遊びや表現は、子ども達の身近な生活の中から変身したい題材を見つけて、そのものになりきって全身を使って表現する活動であるからである。また、表現運動系は、自己の心身を解き放して、イメージやリズムの世界に没頭し、何かになりきって踊る楽しさを味わうことのできる運動である。特に、題材によっては、リズム感を養うこともでき、一人で楽しむことや大勢で楽しむこともでき、友達との共同の動きを創ることもできる特性を有する。

したがって、誰かと競争したり、自己の記録や新しい技の達成を目指したりすることが題材の性質上ない。運動が苦手な児童にとっては、体育の時間の楽しみを知る、あるいは自身の心象と運動を連動させる充実感を味わう機会を保障できる題材であるといえよう。その一方で、競争や達成など、いわゆる競技性を含んだ運動の特性を求める児童にとっては、楽しみ方の違いに戸惑う場合も大いに考えられる。

以上の「表現遊び・表現」の特性を踏まえた体育授業の実際について、教育現場で実践した記録に基づき、小学校1年生から2年生の低学年を対象とした表現運動指導案を参照しつつ、低学年児童に適した「表現遊び・表現」の指導の在り方について検討を行いたい。

(2) 1年生における「リズム遊び・表現遊び」指導の実例

ここでは、具体的な「表現遊び・表現」指導の実際について、自作教材事例集に掲載した指導案（題材）を例に、低学年時への指導の流れと各時間の扱い方について、内容を確認する。

以下が、1年生を対象とした「表現遊び・表現」の単元の概略である。

| | |
|--------|--|
| 対象学年 | 1年 リズム遊び・表現遊び |
| 単元名 | リズム遊び 「楽しく踊ろう！ジンギスカン！」 表現遊び 「変身して楽しもう！わくわく動物ランド」 |
| 目標 | <ul style="list-style-type: none"> ・リズムに合わせて進んで踊ろうとし、進んで楽しく変身遊びをしようとする（主体的に学習に取り組む態度）。 ・動きで表せる変身対象の特徴や様子を思い浮かべ、特徴にふさわしく動いたり、なりきったりして動き方を工夫している（思考・判断・表現）。 ・表したいものの特徴を簡単な動きで現すことができる（知識・技能）。 |
| 教材について | <p>表現遊びは、子ども達の身近な生活の中から変身したい題材を見つけて、そのものになりきり全身を使って表現する活動である。中でも動物は、写真や映像でよく目にするだけでなく、飼ったり、触れたり、動物園で見たことがあったりと身近な存在でもある。また、ピョンピョン跳ねるウサギ、首を引っ込めるカメ、クネクネと前進するヘビなど、動きの特徴をとらえやすい。そこで、動物は特徴をとらえて模倣する遊びの教材（題材）に適していると考えた。</p> |

以上が、1年生を対象とした題材例とその授業展開時の目標である。目標に記載してあるように、リズム遊び・表現遊びの中で児童は「変身」というキーワードを中心に思考やイメージを喚起し、そこに身体を追従させることを企図した題材選定をしている。ここでは、児童自身の生活体験の中から、生き物に関する知識やイメージを表現することを意図して、指導を行っていくことが題材を通じての大きな目標である。

続けて、以上の目標を達成するために具体的な単元の展開を確認する。以下に単元計画を記載する。

表1 1年生対象の「表現遊び・表現」の単元計画（総時数5時間）

| 次 | 主な学習活動の流れ | ・支援と評価 |
|------------------------|---|---|
| 第一 次 2 時 間 | <p>楽しく踊ろう！ジンギスカン！</p> <p><体いっぱいなのりのりで 楽しく踊ろう！></p> <p>○いろいろな曲に合わせて踊って楽しむ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気分上々 ・YMCA（アルファベットを体で表そう） ・ハロー・ミスター・モンキー ・ジンギスカン（軽快なステップを入れて） ・チャ・チャ・チャ <p>●思いっきり踊って楽しかったよ！</p> <p>いろんなダンス（動き）を見つけたよ！</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・インパクトのあるのりのりのいい曲で、踊りに変化をつける。 ・動きを多様化するために、体・空間・友達・リズムをくずす声かけをする。 ・いい動きを取り上げ、広める。 <p>●全身を使ってのりのりで楽しんでたか。（観察）</p> |
| 第二 次 2 時 間 | <p>変身して楽しもう！動物わくわくランド！</p> <p><いろいろな動物にへんしんして、楽しもう></p> <p>○オノマトペを手がかりに動きにつなげる</p> <p>ピョンピョン、ドシドシ、ピョコピョコ</p> <p>○動物に変身する</p> <p>うさぎ、かも、さる、ぞう、ゴリラ、クラゲ、ペンギン、いるか、チーター、ハムスターなど</p> <p>○簡単なお話を作って動きに流れをつける</p> <p><サル>木登りスイスイ➡えさを食べるよ➡木の实を取りあいしているよ➡仲直りしたよ</p> <p><ペンギン>ゆっくりヨチヨチ歩いているよ➡水の中ではスイスイ泳ぐよ➡○仲間と同じ動きをするよ</p> <p>「きょうのそっくりさん」を決めるよ</p> <p>●○○に変身して、楽しかったよ！またやりた</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・事前にビデオを見たり、実物を観察したりして、関心と意欲を高める。 ・動きの特徴をとらえている子を取り上げ、広める。 ・動物の絵を用意しておく。 ・恥ずかしくて動けない子どもや、動きが思いつかない子どもの手を取り、一緒に動く。 ・良い動きに気づかせるために2グループが交互に見合う。 <p>●動物になりきって楽しめたか</p> |

| | | |
|-------------|--|---|
| | いな！ | ●簡単な動きで表せたか。 |
| 第三 次 | <p><動物へんしんクイズを楽しもう！></p> <p>○今までに表現した動きを生かして、変身した動物クイズを出す➡ペンギン、さる、クラゲ</p> | <p>・クイズで正解した際は「○○さんの△△の動きでわかりました。」と知らせる。</p> |
| 1 時 間 | <p>○互いの演技を見合って良いところを認め合う</p> <p>「今日のそっくりさん」を決める</p> <p>○クイズに出た動物をみんなで演じる</p> <p>●○○さんの動きがよかったよ！</p> <p>もっと難しい動物のまねもしたいな！</p> | <p>●友達の動きの良いところを見つけようとする。</p> <p>●特徴にふさわしく動いたりなりきったりして、表現できる。</p> |

以上が単元計画になる。5時間を第三次により展開する計画となっている。第一次での2単位時間、第二次での2単位時間、第三次での1単位時間による展開であり、各次における支援と評価において、「全身を使って楽しむ」、「簡単な動きで動物になりきる」、「より詳しい動きや表現にて動物になりきる」といった展開を企図して単元を構成している。

続いて、具体的な指導計画の転換を表2として示す。

表2 1年生対象の「表現遊び・表現」の指導案（第二次中の2単位時間目）

| ねらい | | <ul style="list-style-type: none"> ・動物になりきり、楽しむことができる。 ・簡単な動きで表すことができる。 | |
|------------------|---|---|---|
| 学習過程 | 時 | 学習活動と主な学習の流れ | 評価と支援 |
| 1 準備運動 | 5 | ・「ジンギスカン」体育館いっぱい使 って楽しく踊ろう | ・軽快な音楽で、心も 体ものびのびほぐす ようにさせる。 |
| 2 オノマトペで 動き作り | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・くねくねって体をねじるような動 きをするといいな ・びよんびよんってジャンプするよ | <ul style="list-style-type: none"> ・動きに直結するよう なオノマトペを提示 し、動き作りをする。 |

| | | | |
|-----------------------|-----------|---|--|
| <p>3 めあてをたしかめ動き作り</p> | <p>15</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・わくわく動物ランドに出かけよう ＜お気に入りのストーリーをつくって動物ランドで遊ぼう！＞ ・ぞうはどしんどしん歩くよ ・くらははふわふわ浮くよ ・チーターはすごくはやく走るよ ・ペンギンはへんな歩き方するよ | <ul style="list-style-type: none"> ・良い動きをしている子を広める。 ・良い動きを見つけるために、半分ずつ演技し上手だった子を見つけさせる。 ・動物カードを提示する。 ・動きがわかりにくい動物にはオノマトペで誘導する。 |
| <p>4 お話のある動き作り</p> | <p>15</p> | <p>(サル) 木登りスイスイ➡えさを食べるよ➡木の実を取り合っているよ➡仲直りしたよ</p> <p>(ペンギン) ゆっくりヨチヨチ歩いているよ➡水の中ではスイスイ泳ぐよ➡○仲間と同じ動きをするよ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・お話カードを使って、同じ動物でも様々な動きがあることに気づかせる。 ・動物になりきって楽しめたか。 ・簡単なポーズと動きで表すことができたか。 |
| <p>5 まとめ</p> | <p>5</p> | <p>○今日の良かったさんを決める</p> <p>●動物になって楽しかったよ</p> <p>○○さんの動きがとてもよかったよ、またやりたいな</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・良い動きがあった子を称賛する場を設け、次時の意欲づけにする。 |

以上が、単元の展開時における指導計画である。第二次の2単位時間目の展開として「表現遊び・表現」を行う活動として、児童生徒が「表現遊び・表現」に慣れた後の活動とし

て、単に表現してみよう、といった活動だけでなく、変身する動物になりきるため、動物の特性や習性についての知識を深めること活動やその表現を子どもが相互に見合う活動を盛り込み、単なる表現活動ではなく、「わかる」と「できる」が往還するよう授業展開を企画された授業展開としている。

(3) 2年生における「表現リズム遊び」指導の実例

次に、同様の視点から、2年生を対象とする活動の展開を例示する。まずは、「表現リズム遊び」の教材選定(表3)と単元計画(表4)を示す。

表3 2年生対象「表現リズム遊び」の単元計画

| | |
|--------|--|
| 対象学年 | 2年 表現リズム遊び |
| 単元名 | のりのりダンスとわくわく遊園地 |
| 目標 | <ul style="list-style-type: none"> ・約束を守り、友だちとリズム遊びや表現遊びに楽しく取り組もうとする。(主体的に学習に取り組む態度) ・リズムにのって自由に踊ったり、遊園地のイメージを持って踊ったり、友だちと見合って動きの工夫ができる。(思考・判断・表現) ・リズムにのって全身で弾んで踊ったり、乗り物になりきって楽しく踊ることができる。(知識・技能) |
| 教材について | <p>表現リズム遊びは、軽快なリズムの音楽にのって思い切り体を動かしたり、身近な生活の中から題材を見つけて、そのものになりきって踊ったりすることが楽しい運動遊びである。子ども達は1学期に運動会でリズム遊びとして「忍者のしゅぎょう」をテーマとしたものに取り組んだ。音楽が聞き慣れたアニメソングだったこともあり、とても楽しそうに踊る姿が見られた。その時は、教師のする動きをまねることがほとんどであり、わずかに「忍者のしゅぎょう」のイメージから持つ動きをクラスのみみんなで考えた部分があった。</p> <p>今回の教材では、軽快なリズムにのって踊る楽しさとそのものになりきって踊る楽しさ両方を味わうことができるように考えた。リズム遊びでは、軽快なリズムの曲を流し、一人ひとりがそのリズムにのって、全</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>身で弾んで踊ったり、さらに友だちと関わりながら自由に踊ることで、踊る楽しさをより広げていきたい。また、表現遊びでは、遊園地の物から変身したい物を見つけ、様子や特徴をまねしたりそのものになりきって踊ったりして楽しむことができるようにさせたい。</p> |
|--|---|

①指導にあたってのめざす学習像

この単元では「考えを伝え合う学習」を目指して進めていきたいと思う。ここでの「考え」には、自分で作る「動き」や一連の踊りも含むものとする。リズム遊びでは、まず一人の踊りとして先生のまねっこをするが、次に二人組を作ってリズムにのりながら弾んだり回ったりくっついたりした後、どちらかがリーダーとなり交代しながらまねっこをしていく。

リーダーになった時、即興で踊っていくのだが、自分のひらめきの踊りを伝えることとなり、もう一人はそれを見ながら踊ることになる。また二人組から4人グループとなっても同じことを繰り返す。このとき、ひらめきで自分の踊りをするが、その踊りを友だちのまねであってもできることがまず大切となる。そして、それをまねることで伝え合う学習ができたと考えたい。表現遊びでは、遊園地の物になりきって踊るのだが、グループごとに選んだ物がその特徴をとらえたものになるために、友たちと踊りながらそれぞれの考えを出し合い、より満足のいく踊りになればよいと考える。そして、他のグループの踊りを見て、よいところを見つけ伝え合うことができれば、うれしさや楽しさが広がっていくであろう。

②授業展開時の手立てについて

リズム遊びの中では、二人組や4人グループで踊る部分をつくり、リーダーのまねっこをしていくことにする。リーダーになった子は、ひらめきで踊るのだがリズムにのりながら自由に踊ることで楽しさが友だちに伝わり、まねっこする子もとても楽しんで踊ることができ、考えが伝え合えると思われる。この時、踊りをどうしていいかわからないときは、先生といっしょに踊ったものや前時までの友だちの踊りを使っていいとすることで、安心して踊れる雰囲気をつくっていかうと思う。

表現遊びでは、グループで踊ることにする。各グループで変身したいと思う好きな物を選ぶことや、どうしたらその物の様子がわかるようになるのか、いっしょに踊りながら考えるところで、自分の考えを出し合うことができればよいと思う。その時、思いついた子どもの

踊りに、すぐ合わせてやってみようという言葉かけで、どんどん踊りながら創り上げていくことで、みんなといっしょに踊っている楽しさを味わえるようにしたい。また、グループごとの踊りを見合うことで、自分たちの考えなかった新しい踊りと出会いお気に入りの物を選んでまねっこすることで伝え合った満足感となり、楽しく踊ることができると思う。

③授業展開時の自己評価・相互評価について

ア 自己評価

1時間の終わりに、ふりかえりカードを使って行いたい。これまでの「にこにこマーク」を使い、短時間に振り返りができるようにした。また、観点の中に目標を掲げた点や友だちとの関わりについても問い、こどももそれらを意識して取り組むようになってほしいと思う。

イ 相互評価

これまでもいきいきカードや1学期のマット遊びでことばで友だちのいいところを見つけとして書いてきた。短い文ではあるが、わかりやすく説明した子やよい記録ができた子、がんばっている子などについて書くことができていた。そして、それを教師が紹介していくことでみんなに認められた嬉しさを素直に喜ぶ姿を見てきた。今回もいいところ見つけとして、ふりかえりカードの中に書くとともに、わくわく遊園地の中で見つけた物の様子や特徴をうまくまねしている友だちを見つけて発表させたい。それらを自分たちの踊りに生かしていくことができたならよいと考える。

以上の教材選定に基づき、具体的な単元計画を以下のように策定した（表4）。

表4 2年生の指導における単元計画（総時数4時間）

| 次 | 主な学習活動の流れ | ・支援と評価 |
|----------------------------------|---|---|
| 第一 次 進 め 方 を 知 | <p><どんなことをしていくか聞こう></p> <p>○のりのりダンスとわくわく遊園地について知る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・のりのりダンスはリズムにのって自由に踊る ・わくわく遊園地は遊園地にある物になりきって踊るんだね <p>○マナーや約束、安全面などについて知る</p> <p>●のりのりダンスとわくわく遊園地で楽しく踊っ</p> | <p>・みんなで楽しく踊っていくためのマナーや約束について一つひとつおさえていく。</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>ろ う 1 時 間</p> | <p>ていくんだね ○のりのりダンスで踊ってみよう ・先生のまねをして踊るんだね ・二人組も楽しいね</p> | <p>●話をしっかり聞き、進め方について理解しようとしているか。(観察)</p> |
| <p>第 二 次 楽 し く 踊 ろ う 3 時 間</p> | <p>※各時間の前半・・・のりのりダンス <リズムにのって弾んで踊ろう> ・先生のまねをして踊ろう ・二人組になって踊ろう ・4人グループでもやってみよう ●リーダーになったらいろいろな踊りをしてみたよ ※各時間の後半・・・わくわく遊園地 <遊園地にある物に変身して踊ろう> ・遊園地にはどんなものがあるかな ●いろいろな乗り物があるよ ●お化け屋敷もあるよ ○一人で自由に踊ってみよう ●たくさんあるからいくつも踊りたいな ○見せ合いをしよう ●～さん 上手だな ●速く回るところがいいよ ●上がった、下がった、するといいよ</p> | <p>●楽しく取り組んでいるか(発言・観察) ・いろいろな乗り物のまねをさせる。 ・大きくリズムカルに動いた時にはほめるようにする。 ・友だちと一緒に動いた方が乗り物らしくなるし楽しいことに気づかせる。</p> |
| | <p>※各時間の前半・・・のりのりダンス ○前時までの踊りをしてみよう ○グループでリーダー交代しながら踊ってみよう ●4人だといろいろな踊りが出てきて楽しいね ※各時間の後半・・・わくわく遊園地 ○グループで好きな物を選んで踊ってみよう ●そのものになりきるときは、4人の並び方を考えなくちゃね</p> | <p>・おへそが動いているか意識できるように声かけする。 ・リーダーは自由な動きでのりのりダンスできることを伝え、友だちと同じような動きでもいいということも伝える。</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ●スピードも考えよう ●高さも変えてみよう ●だんだん合ってきたぞ ○見せ合いをしよう ●じょうずだね すぐ～だとわかったよ ○他のグループをまねっこをしてみよう | <ul style="list-style-type: none"> ・動きが大きくなるように、ぴったりくっついて、はなれても踊れるように助言する。 ●友だちの踊りのよさに気づいているか（発言・カード） |
| <p>※各時間の前半・・・のりのりダンス</p> <ul style="list-style-type: none"> ○これまで踊ってきたのをどンドン踊ってみよう ●おへそを弾ませて踊ったら汗をいっぱいかくね ●いろいろな踊りを入れてみるぞ <p><おへそがいっぱい動いたよ、弾んで、いろいろ踊ったよ></p> <p>※各時間の後半・・・わくわく遊園地</p> <ul style="list-style-type: none"> ○前行かなかった場所に行ってみよう ・今日はどんな乗り物に変身しようかな ・似ているように4人で考えるぞ ○見せ合いしよう、これまで一番好きだった乗り物になってみよう <p><遊園地にある物になっていっぱい踊ったよ、楽しかったよ></p> | <ul style="list-style-type: none"> ●グループで仲良く踊りを楽しんでいるか。（観察） ・速さ・スピード・方向を考えさせながら大きく動くように言葉かけをする。 ●遊園地にある物の様子や特徴をとらえて踊っているか。（観察） |

以上が単元計画になる。4時間を第二次により展開する計画となっている。第一次での1単位時間、第二次での3単位時間による展開であり、本単元での展開は、1学年次での児童の経験の蓄積を前提に計画している。特に、1学年次には含まれていなかったグループでの活動を展開に盛り込み単元を計画している。続いて、具体的な指導計画の転換を表5として示す。

表5 2年生の指導案「本時の学習」（第二次中2時）

| | |
|-----|---|
| ねらい | リズムに乗って楽しく踊ることができる。遊園地の乗り物の特徴をつかんで大きく動くことができる |
|-----|---|

| 学習活動 | 時間 | 支援と評価 |
|---|--------------------|---|
| <p>1 今日の学習について知る</p> <p>2 のりのりダンスを踊ろう</p> <p>＜おへそが動くように踊ろう＞</p> <p>先生の動きをまねて踊ろう</p> <p>二人組で踊ろう</p> <p>4人グループでリーダーをかえながら踊ってみよう</p> <p>・まねしながら踊るのが楽しいね</p> | <p>3</p> <p>12</p> | <p>・リズムカルな曲を用意し、心と体がほぐれるようにする。</p> <p>・音楽にのりにくい子には、少しでも踊れたらほめるようにする。</p> <p>●弾みながら、楽しく踊っているか。(観察)</p> |
| <p>3 わくわく遊園地にいこう</p> <p>＜遊園地にある物になって動こう＞</p> <p>2つのゾーンを選んで踊る</p> <p>回る乗り物 スピードの出る乗り物</p> <p>「クルンクルン」 「ビューンビューン」</p> <p>・メリーゴーランド ・ゴーカー</p> <p>・コーヒーカップ ・ジェットコースター</p> <p>上下したり揺れる乗り物 不思議な場所</p> <p>「シュードン」「ギーギー」「ゾゾゾゾー」</p> <p>・バイキング ・おばけやしき</p> <p>好きなものをグループで決めて踊る</p> <p>・初めは一番好きなのにしようか</p> <p>・一緒に踊っていると楽しいな</p> <p>見せ合いをする</p> <p>・〇〇の動きがよかったよ</p> | <p>25</p> | <p>・遊園地の雰囲気が出るような音楽などを用意する。</p> <p>・体育館全体を使い、大きく動けるように声かけをする。</p> <p>・口伴奏をしながら動くといひことを伝える。</p> <p>・慣れていない場合は、みんなでおなじものをする。そこでよい動きを見つけ、広めることで動きのポイントを知らせる。子ども自身の動きの助けになるようにする。</p> <p>●乗り物になりきっているか。(観察)</p> |
| <p>4 ふりかえりをする</p> <p>●おへそが動くくらい弾んで踊ったよ。遊園地にある物にもなって踊れたよ。楽しかったよ</p> | <p>5</p> | <p>●乗り物の様子がよくわかるところ(動き)を発表する。(発表)</p> |

具体的な指導計画においては、1 学年次での活動にて動物になりきる「変身」を目的と

して、児童が主体としてまさに「変身」してなりきることに主体性を指導観としたがここでは、生物ではなく、「遊園地」とする事象から児童がどのような表現を行うか、あるいはグループでの活動から相互の意見や表現から自身の表現が喚起されるかを引き出すための指導計画としている。

3. 課題と展望

以下、低学年児童への体育指導における指導の要点と評価の観点を提示し、本稿でのまとめとする。

(1) 「表現運動系」の領域の特性から

表現運動系は、自己の心身を解き放ち、何かになりきって踊る楽しさを味わうことのできる運動である。したがって、誰かと競争したり、自己の記録の達成を目指す児童にとっては楽しみ方の違いに違和感を覚えることもある。また、何をどのように指導すればいいのかよくわからない曖昧な教員がいるという現場での指摘もある。ボール運動系のように勝敗が明確な運動や、器械運動系のように目標がはっきりしている運動と違い、何を指すのかよくわからずに指導に戸惑う教員もいるのが実態であろう。

しかし本稿での単元計画、指導計画において示した授業展開に基づくならば、まずは、教師も児童とともに自己の心身を解き放して、踊ることを楽しむ姿を見せることが大切である。初めは体を揺らしたり、首でリズムをとったりするだけでよい。「踊るのが苦手」「恥ずかしい」などといった否定的な感覚は取り除き、どんな動きでも大げさに認め、全員が楽しむ授業を目指したい。また、表現系やリズムダンス系の学習を通して、互いのよさを生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことができるよう留意することが大切である。

(2) 表現系の指導と評価について

低学年では、「表現遊び」とし、身近な題材を捉え、そのものになりきって全身で即興的に踊ることが多い。例えば、「ペンギンが氷の上から海に飛び込んで魚を追いかけているところ」など、児童がイメーজしやすく、模倣しやすい題材を揃え、跳ぶ、回る、止まる、ねじる、這うなど高低の差や速さに変化のある動きを引き出すことができるよう単元計画の段階において、児童が表現しやすい対象を選定する必要がある。

評価においては、自己の心身を解き放して全身で表現しているか、表したい動きや隊形など自己の課題を捉えて動きを工夫しようとしているか、友達と互いの良さを認め合おうとしているかなどを見取るようにすることが評価の観点として大切である。

(3) リズムダンス系の指導と評価

低学年では、「リズム遊び」とし、軽快なリズムの音楽に乗って弾んで踊ることができるよう単元計画、指導計画の展開を企図することが大切である。中学年では「リズムダンス」とし、軽快なロックやサンバなどの特徴を捉え、リズムに乗って弾んで踊ったり、友達と関わり合ったりして即興的に踊ることができるよう教材選定をする必要がある。

指導においては、表現系と同様に、児童が自由に動きを工夫して楽しむ創造的な活動を展開できるよう計画する必要がある。そのためにも、思わず体を動かしたくなるような軽快な音楽を選曲することや、教師自身が音楽に乗って楽しく体を弾ませる姿を児童と共有することが大切である。また、グループで動きを工夫したり、互いに見合ったりする活動も重視することも大切である。評価においては、リズムの特徴を捉えて全身で楽しく踊っているか、ペアやグループで動きを合わせたり新しい動きを取り入れたりしようとしているか、楽しそうに進んでダンスに取り組もうとしているかなどについて、計画的に見取るようにすることが大切である。

以上の指導および評価の留意点に基づき、低学年児童が取り組みやすい「表現遊び・表現」の指導を体育において実践していくことが、体育嫌いを生じさせず、生涯スポーツの入り口としての体育を保障していく一端になっていくことを期待したい。

参考文献

- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説「体育編」』

<研究ノート>

—ピアノで効果音を加えた絵本の読み聞かせの実践と 表現領域との関連性の一考察—

森 舞

A consideration about picture-books storytelling with piano sounds

Mai MORI*

概要：

絵本の読み聞かせは、幼児教育・保育の現場において重要な役割を持つ。本稿はそれにピアノの音で効果音を加えた場合、子供たちの反応にどのような変化がみられるかを実践分析し、考察を加えてまとめた。また、その実践が保育所保育指針に示されている5領域の「表現」のねらいと内容に即した活動となり得るかについても考察を加えた。

キーワード：保育、幼児教育、表現領域、読み聞かせ、ピアノ

* 金沢星稜大学附属星陵幼稚園非常勤講師 及び

課外活動：星稜ミュージックファクトリー講師

1. はじめに

保育、幼児教育の現場において、保育士あるいは幼稚園教諭が絵本を読み聞かせる場面は多くみられるが、ここにピアノの音を効果音として加えることができれば、読み手（弾き手）もその世界観への広がり期待を持って、聴き手もよりお話に興味を持てるのではないかと考えたのが本研究の発端である。

ここで留意すべきは決して読み手のイメージを押し付ける形になるのではなく、あくまでも、絵本と一緒に楽しむ姿勢を忘れてはならないということである。留意していても、読み手がお話を読みながら感じた音を瞬間的に音にして即興で弾いた場合、ピアノの音が

作り出す雰囲気は極めて読み手（弾き手）の主観であり、かつ直接的に子供たちに届いてしまうため、読み手のイメージを子どもたちに押し付ける形になってしまう危険性が十分に考えられる。このことを常に念頭に置いて実践を行うべきである。

絵本の読み方の種類には大別して2つの方法がある。大げさに声色を変えて大きな抑揚をつけて読む「演じ分け」と、ある程度の抑揚はつけつつも淡々と文章を読む「統制」である。先行研究として、「絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子供の物語理解と物語の印象に与える影響⁽¹⁾」があるが、この研究では以下のようにまとめている。

『絵本の読み聞かせを効果的に行うための読み方の1つとして、登場人物の演じ分けが子どもに与える影響について検討した。具体的には、物語理解と物語の印象の2つの側面における子どもへの影響を実験的に明らかにすることを目的とした。5・6歳児23名に対して、登場人物を大げさに演じ分けて読み聞かせる演じ分け群と演じ分けをしない統制群の2グループに分けて、物語理解度を測るテスト、物語の印象を聞く質問を行った。実験の結果、演じ分けによって物語理解には影響がなかった。ただし、登場人物の心情を問う項目については、統制群の方高いという傾向が示された。また、物語の印象では、演じ分け群の方が印象が偏る傾向がみられた。』

以上の研究より、絵本の読み聞かせは大きな抑揚をつけて読むよりも、ある程度の自然な抑揚はつけつつも淡々と読んだ方が、子供たち自身のそれぞれのイメージが膨らみやすく、よりよい読み聞かせの時間となるだろうとの結論と受け止められた。

絵本にピアノで効果音をつける行為もこの「大げさな抑揚」にイコールとまではいかずとも似た性質を持つとするならば、この行為自体があまり意味のない行為でむしろ子供たちの自発的なイメージの創造を邪魔するものにとらえられてしまうかもしれないが、今回はあくまでも保育所保育指針の解説⁽²⁾にもあるように、「子どもの豊かな感性は、子どもが身近な環境と十分に関わり、そこで心を揺さぶられ、何かを感じ、考えさせられるようなものに出会って、感動を得て、その感動を友達や保育士等と共有し、感じたことを様々なことによって一層磨かれていく。そのためには、子どもが興味や関心を抱き、主体的に関われるような環境が大切である。このような環境としては、子ども一人一人の感動を引き出せる自然から、絵本、物語などのような子どもにとって身近な文化財、さらに、心を弾ませたり和ませたりするような絵や音楽がある生活環境など幅広く考えられる。また、保育士等を含めた大人自身が絵や歌を楽しんだりしている姿に触れることで憧れをもち、心を揺さぶられることもある。」^{(2)のP284} という観点から実践を行うこととする。

また、本研究の位置付けとして、後述の2-③にもあるが、読み手と弾き手が同一人物であるという点を重要視したい。読み聞かせについてや読み聞かせと効果音についての先行研究は多々あるが、読み手と弾き手が同一人物で、一人で行う実践事例はまだ見当たらない。保育室に国や自治体が定める配置基準を超える余裕のある人員配置ができるのが理想ではあるが、多くの保育施設では余裕のある人員配置とまではいかないのが現状である。年少以上は1人担任という配置がほとんどという現状で、その人員配置でも実践可能な効果音付きの絵本の読み聞かせの研究である。読み手と弾き手を分担した場合、少なからず打ち合わせが必要であると推測されるが、一人で二役を行う場合は打ち合わせの時間は必要ない。保育者がやろうと思ったタイミングで子供たちの動きと反応を見ながら保育者のペースで進めていける。この点からも実践に向かうハードルは格段に低くなる。あくまでも日々の保育の中で取り入れやすい実践であることが非常に重要である。

2. 読み聞かせの実践例と考察

① 対象者と場面

年少児（3歳児クラス）21名で、男子14名女子7名のグループを対象とした。時間は15時ころで、年少児はお昼寝から起きて着替えとトイレを済ませ、しばらくお部屋で遊んでから午後のおやつを待つ時間である。まだ寝起きで、眠そうに目をこすっている子もいれば、おやつが楽しみで「おやつまだー？」と聞いてくる子もいて、わりと穏やかで落ち着いた雰囲気であった。

保育者が「そろそろお部屋を整えて一回集まろう」と声をかけると、ゆっくりとではあるが保育者の周りに子どもたちが集まってきた。毎日の流れの中で、「お昼寝から起きて集まって絵本を読んだらおやつを食べにランチルームへ行く」という流れは4月から繰り返される中で、子供たちの中にすでに定着しており、この後おやつが待っているということは言わずとも子供たち自身で察していると思われる。保育者が絵本を持って椅子に座ると、子どもたちも保育者の前に座ってお話を聞く準備を整えることができた。

② 絵本の概要

今回はノルウェーの昔話「三びきのやぎのがらがらどん⁽³⁾」を取り上げた。あらすじは「がらがらどん」という名前の小・中・大3匹のやぎが太りたくなくて、草を求めて山（丘）を目指す。だが、途中にかかる橋の下には醜いトロールがいて、大声で「おまえを

飲み込んでやる」と威嚇する。最初に来た小さなやぎは「後から大きなやぎが来るから」と言って、トロールに見逃してもらい橋を渡る。続いて来た中くらいのやぎも、同じように言って橋を渡る。しかし最後に来た大きなやぎは、恫喝するトロールに立ち向かい、トロールをやっつけるのであった。無事に山へ行ったやぎたちは、丸々と太って帰って来た、というものである。

子どもたちには大変人気で、小さなクラスだと1歳児クラスで読まれたりもし、また年長児でもみんなで楽しみながら読まれたりする作品である。やぎのセリフを真似して言ったり、トロールになりきってセリフを言ったりして遊ぶ姿がみられる。

③ 実践方法

今回はあくまでも読み手と弾き手は同一人物で、保育者一人で読み手も弾き手も行える範囲での実践とした。一人で行う場合、右手で絵本を持ち左手でピアノを弾く、あるいはその逆の2種類が考えられる。

「3びきのヤギのがらがらどん」は左開きの絵本なので、左手で絵本を持ち、右手でピアノを弾くスタイルにした。ピアノの椅子に座り、右手を鍵盤に置き、身体は鍵盤の方ではなく子供たちの方を向いた方が良く考えたので、鍵盤と体がだいたい直角になるように椅子に座り、左手は絵本を持つというポジションで読み聞かせを行った。ペダルが必要な時は随時右足でペダルを使用した。

子どもたちにはピアノのそばにピアノに向かって左側に集まり、お座りをしてお話を聞く姿勢を整えるよう言葉かけをした。

④ 読み手（弾き手）とピアノの演奏技術

今回の読み手は筆者であり、保育の実務経験5年目でピアノ歴は33年である。今回の実践を行うにあたって、ピアノの実技能力は必要不可欠であるが、楽譜を正しく弾く力というよりは、即興力が大きく影響してくると予想される。

保育者にとってピアノ演奏はできないよりはできる方が望ましく、演奏技術を上げることは保育の質を上げることにもつながると考える。ピアノ学習者にとって楽譜を正確に演奏し、音楽的に表現することは最も重要な要素の一つであることは間違いないが、それに加えて保育の現場等では即興的に音を出したり、音楽を演奏したりする力が求められる場面がある。そのような場面で、楽譜がないと何も弾けないという状態では、より質の高い

保育への可能性を一つ手放してしまっているように思う。

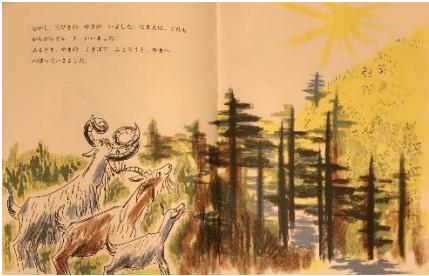
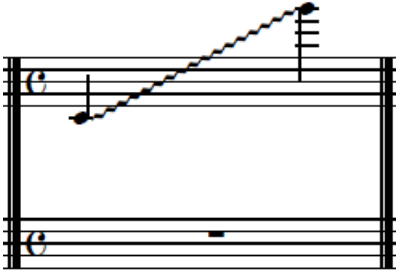
繰り返しになるが、楽譜を正しく演奏できるようにするための練習のアプローチも大変重要で決して間違ったアプローチではない。しかしながら、それだけで保育の現場等で質の高い保育（表現領域に関する部分）を実践できるかどうかと言われれば若干の疑問が残るように思う。楽譜がなくても何か音で表現したり、簡単なメロディを即興的に演奏したりする演奏技術があると、さらによりよい保育につながるのではないかと考える。

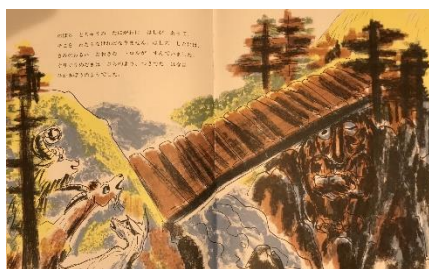
⑤ 実践事例と考察

実際にピアノの音で効果音をつけながら絵本の読み聞かせを実践した結果をまとめる。読み方は、適度に抑揚はつけながらも、大きさに役を演じ分けない「統制」の方法とした。

絵本と効果音の譜面例

| 表紙のページ | 効果音の譜面例（1） |
|---|--|
| <div data-bbox="169 1034 603 1301" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="164 1335 608 1547">※この絵本にはページ番号は書かれていないが、お話が始まるページから1ページ目として表記する。</p> | <div data-bbox="644 1088 1430 1294" data-label="Image"> </div> |
| <p data-bbox="164 1581 1423 1794">絵本の表紙と一枚目をめくると題名の書いたページがあらわれる。ここでは、題名を読み上げる前に上の楽譜の音を出した。事前に考えていたわけではなく、その場の雰囲気を見ながら即興で短いメロディとハーモニーを弾いた。この時、左手は絵本を持っているので、右手しか使えないため、5音の指で無理なく演奏できるものとした。</p> <p data-bbox="164 1823 1423 1975">まだ何も読み始めていないが、ピアノの音が鳴っただけで子供たちははっと注目し、視線をこちらに向ける様子が見られた。絵本が始まることを音で十分に示すことができたし、子供たちの「絵本の時間なのにピアノも使ってどんなことをするんだろう」とい</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>うわくわくした気持ちを感じられた。また、声だけでなく音に注目してもらうことで、まだ集まりに入れずにいた子も興味を持って集まりのスペースに来て座ることができた。</p> | |
| <p>1, 2 ページ目</p> | <p>効果音の譜面例 (2)</p> |
|  <p>『昔、三匹のやぎがいました。名前はどれもがらがらどんと言いました。あるとき、山の草場で太ろうと山へ登っていきました。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> <p>※絵本の文章について 実際の絵本はいくつかの簡単な漢字を除いて、ほぼひらがなで書かれてあるが、左列には読みやすさを考慮して漢字を使用して表記する。</p> |
| <p>「山へ登っていきました。」の文章を読んだ後に、グリッサンドを使用して、登っていくイメージを表現した。例には一点ハ音からのグリッサンドとしたが、特にこの音からでなくても良いと考える。ただ、あまり低音域から始めると、音響としてかなり分厚く、濁りの残響もあり重たい雰囲気になってしまうので、中音域から高音域あたりが良いのではないかと考える。</p> <p>グリッサンドの速さについても、あんまり早すぎるよりは、程良い速さの方が子供たちにも抵抗なく耳に残るのではないかと予想される。</p> | |
| <p>3, 4 ページ目</p> | <p>効果音の譜面例 (3)</p> |



『登る途中の谷川に橋があって、そこを渡らなければなりません。橋の下には、気味の悪い大きなトロルが住んでいました。ぐりぐり目玉はさらのよう、突き出た鼻は火かき棒のようでした。』

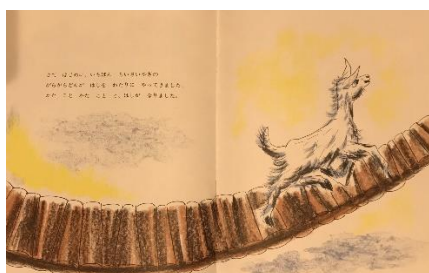


※音部記号について
音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。

ここでは初めてトロルが登場する。トロルの絵も言葉の描写も不気味で怖いという印象を与えるものとなっている。そこで、文章を全部読んだ後に、譜面例（3）のような短2度で重なる音を表現した。3度や6度、あるいは完全4度、5度の響きは、不気味な雰囲気を感じるかと言われれば高い確率で「そうではない」という答えだと思われるので、一番音がぶつかる短2度の和音を低音域で、さらに譜面には表記しなかったが、強めのアクセントをつけて、短く表現した。

5, 6 ページ目

効果音の譜面例（4）



『さて、はじめに、一番小さいやぎのがらがらどんが橋を渡りにやってきました。かたことかたことと、橋がなりました。』



「～やってきました。」と後に、譜面例（4）のように、「かたことかたこと」という言葉を表現した効果音を弾いた。減4度で少し濁らしたのは、これから一番小さいやぎのがらがらどんがトロルに出会うであろう出来事が、決して楽しくわくわくする場面で

はなく、怖くてハラハラする場面であると筆者が感じていたので、きれいな響きよりは、少し濁りのある和音の方が雰囲気が出るのではないかと考えたためである。

スタッカート気味に音量も mp くらいで表現した。これは、のちに 2 番目に大きい音がららどんと、一番大きい音がららどんが後に控えているため、その対比をより分かりやすく伝えたいと思ったからである。

| 7, 8 ページ目 | 効果音の譜面例 (5) |
|---|---|
|  <p>『「だれだ、俺の橋をかたことさせるのは」とトロルが怒鳴りました。「なに、僕ですよ。一番ちびやぎのがららどんです。山へ太りに行くところです。」と、そのやぎはとても小さい声で言いました。「ようし、貴様を一飲みにしてやろう」とトロルが言いました。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> |
| <p>ここでは、トロルがやぎに話しかける場面が書かれており、トロルが「だれだ」と怒鳴って「一飲みにしてやろう」と脅かす怖さがある。そこで文章を読んだ後に、低音域で増1度の音程の並びを短くアクセントをつけて表現した。譜面例の音にこだわらず、低音域ならどの音から始めても同じような雰囲気が感じられるのではないかと考える。</p> <p>ここで、一人の子から「こわい・・・」と困ったような表情での発言がみられた。すると、周りの子もうんうんとうなずき同調している様子であった。トロルの不気味な雰囲気と、どうなるんだろうというハラハラした気持ち、そして「ちびやぎのがららどんが食べられてしまいませぬように」という祈る気持ちが子供たちから感じられた。</p> | |
| 9, 10 ページ目 | 効果音 |



このページではなにも効果音を弾かなかった。

『「ああどうか食べないでください。僕はこんなに小さいんだもの」と、やぎは言いました。「少し待てば、二番目やぎのがらがらどんがやってきます。僕よりずっと大きいですよ」「そんならとっとと行ってしまえ!」と、トロルは言いました。』

このページでは何も効果音を弾かなかったが、反省点として、ちびやぎのがらがらどんが食べられずにすんだほっとした気持ちを表現した音を弾いても良かった。

11, 12 ページ目

効果音の譜面例 (4)



『しばらくして、二番目やぎのがらがらどんが橋を渡りにやってきました。がたごとがたごとと、橋がなりました。』

このページは、5, 6 ページ目のちびやぎが 2 番目に大きいがらがらどんに変わったものである。5, 6 ページと同様に「～やってきました。」の後に譜面例 (4) を弾いた。ただ、先ほどは音量を mp くらいで弾いたのに対し、今回は mf くらいで弾き、さらにテンポも先ほどよりゆっくりとし、スタッカートではなくソステヌートのようなタッチで表現した。これによって、やぎの大きさの違いを表現し、5, 6 ページとは違うやぎで

| | |
|--|---|
| <p>あることを印象付けたいと考えた。効果音の音名は 5, 6 ページとあえて同じにすることで、「やぎがやってくる」という場面は同じであるということを印象付けるねらいもある。</p> | |
| <p>13, 14 ページ目</p> | <p>効果音の譜面例（5）</p> |
|  <p>『「だれだ、俺の橋をがたごとさせるのは」と、トロルが怒鳴りました。「僕は二番目やぎのがらがらどん。山へ太りに行くところだ」と、そのやぎは言いました。前のやぎほど小さい声ではありません。「ようし、貴様を一飲みにしやるぞ」と、トロルが言いました。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> |
| <p>ここでも 11, 12 ページと同様に、文章を読んだ後に小さいやぎの時と同じ譜面例を弾いた。トロルのセリフは 7, 8 ページとほぼ同じであることから、効果音の表現は 7, 8 ページと同じように弾いた。</p> <p>ここでも子供たちの一人から「こわい・・・」という発言がみられたが、恐怖を感じているというよりは、「これからどうなってしまうんだろう」「やぎさん逃げて！」といった気持ちが含まれている発言で、物語に引き込まれ集中してお話を聞いているからこそその発言と考える。</p> | |
| <p>15, 16 ページ目</p> | <p>効果音</p> |
|  | <p>このページではなにも効果音を弾かなかった。</p> |

『「おっと食べないでおくれよ。少し待てば、大きいやぎのがらがらどんがやってくる。僕よりずっと大きいよ」「そうか、そんならとっとと消え失せる」とトロルが言いました。』

9, 10 ページ目と同様、ここでは何も弾かなかった。

17, 18 ページ

効果音の譜面例 (4) α



『ところがその時、もうやってきたのが大きいやぎのがらがらどん。がとん、ごとん、がたん、ごとん、と、橋がなりました。あんまりやぎが重いので、橋がきしんだりうなったりしたのです。「いったいぜんたい何者だ、俺の橋をがたびしさせるやつは」と、トロルがどなりました。』

※音部記号について
音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。

ついに一番大きいやぎがやってくる場面である。譜面例 (4) の α としたのは、5, 6 ページと 11, 12 ページと音名は同じであるが、音域を低音域に変えたためである。

「～大きいやぎのがらがらどん。」の後で、譜面例 (4) α を弾いた。音域を低くしたことに加え、さらに同じモチーフを 2 回目は一オクターブ下で弾いた。テンポも 11, 12 ページよりも遅く、小節内で rit. (だんだんゆっくり) をし、すべての音をテヌートで、音量は ff で表現した。11, 12 ページの考察の繰り返しになるが、音名は同じことで、「やぎがやってくる場面」であることは同じことと、やぎの大きさの違いを子どもたちに印象付けるねらいがある。

19, 20 ページ

効果音の譜面例 (6)



『「俺だ！大きいやぎのがらがらどんだ！」と、やぎは言いました。それはひどくしゃがれたがらがら声でした。』



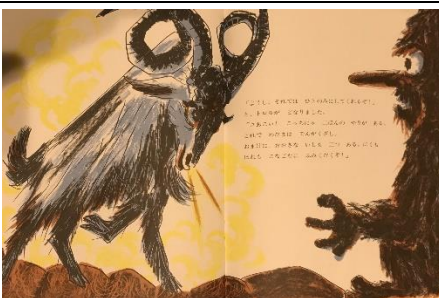
※音部記号について
音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。

「ひどくしゃがれたがらがら声でした。」の後に、二点ハ音からト音までを同時に弾く和音と、その完全4度下の和音を弾いた。音量はffで二分音符を長めに伸ばした。

ここでは大きいやぎのがらがらどんが初めてセリフを言う場面で、絵本では「俺だ！大きいやぎのがらがらどんだ！」の文章だけ文字が大きくなっており、より印象的なセリフと感じられる。そこで右手のみで演奏可能な和音で、今までに弾いていない印象的な響きがあると良いだろうと考えた。「ひどくしゃがれた声」がこの譜面例(6)で適当かどうかの判断は難しいが、印象的であったことは間違いないと判断できる。

21, 22 ページ

効果音の譜面例(7)





『「ようし、それでは一飲みにしてくれるぞ！」と、トロルが怒鳴りました。「さあこい！こっちにや日本の槍がある。これで目玉はでんがくざし。おまけに、大きな石も二つある。肉も骨も粉々に踏み砕くぞ！」』

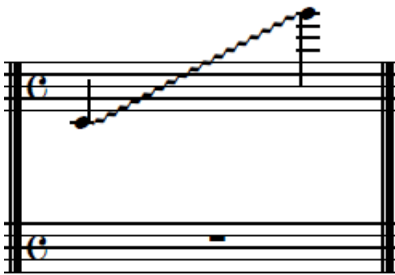




トロルが怒鳴る場面だが、ちびやぎと2番目やぎの場合には、「次にもっと大きいやぎ

が来るからどうか食べないで」とお願いし、橋を通してもらうお話の流れであった。しかし一番大きいやぎでは、トロルに言い返し、さらには「トロルをやっつけるぞ、かかってこい」と勇ましい姿が書かれている。

そこで、譜面例（4）ではなく、違った効果音が良いと判断し、「トロルが怒鳴りました。」の後に、減7和音のアルペジオを低音域で弾いた。テンポは速めで風のようにさつとした雰囲気表現した。減7和音としたのは、減7の場合、和音を構成する4つの音すべてが導音になり得、解決が4種類あり予測しづらいため、「どうなるんだろう」といったわくわく感につながるのではないかと考えた。

| 23, 24 ページ | 効果音の譜面例（8） |
|---|--|
|  <p>『こう、大きいやぎが言いました。そしてトロルに飛びかかると、角で目玉を串刺しに、蹄で肉も骨もこっぱみじんにして、トロルを谷川へ突き落しました。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> |
| <p>「こう、大きいやぎが言いました。」の後に、譜面例（8）を弾いた。このページはやぎとトロルが戦いやぎがトロルをやっつける場面で、大きいやぎの勇ましい姿とはらはらする臨場感が感じられる場面で、低音域で短2度の音列を速いテンポで繰り返した。</p> <p>「～突き落としました。」の後に、何か「やった！」と感じられる効果音があれば、さらにお話にメリハリがつき良かったのではないかと実践後に反省した。</p> <p>子どもたちはこのページが一番興奮した様子で、手をぐるぐるさせて、やぎになりきる子や、にっこりと笑顔を見せる子が見られ、「トロルをやっつけた！」「やった！」という喜びをみんなで共有している様子であった。</p> | |
| 25, 26 ページ | 効果音の譜面例（2） |

| | |
|--|---|
|  <p>『それから山へ登っていきました。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> |
| <p>1, 2 ページ目と同様にグリッサンドの効果音で、山に登っていく様子を表現した。最初を思い出し、絵本全体に統一感を与える狙いもある。1, 2 ページ目よりも音量を mp で、ゆっくりとしたグリッサンドを弾くことで、3 匹のやぎ達が無事に橋を渡り、山へ行けたというほっとした気持ちを表現した。</p> <p>子どもたちの表情が困ったような顔から笑顔になり、「よかったね」という穏やかな雰囲気を感じられた。お話を理解し、やぎ達的心情に同調している気持ちの表れだと考える。みんなでお話の雰囲気を共有している喜びを感じられた。</p> | |
| <p>27, 28 ページ</p> | <p>効果音の譜面例 (9)</p> |
|  <p>『やぎたちは、とても太って、うちへ歩いて帰るのもやつのこと。もしも油が抜けてなければ、まだ太っているはずですよ。そこで一チョキン、パチン、ストン。お話はおしまい。』</p> |  <p>※音部記号について 音部記号が書かれていないが、ト音記号とヘ音記号の大譜表である。</p> |
| <p>「チョキン、パチン、ストン」という和訳が印象的だが、(ノルウェー語では snipp snapp)</p> | |

snute,で、特に意味はなく、「これでおしまい、めでたし、めでたし」のような意味合いで、子どもたちをお話の世界から現実の世界に引き戻す「おまじない」のようなもの) この言葉に合わせて、譜面例(9)の1小節目の和音を弾いた。長7度の柔らかい響きの和音を弾くことで、めでたしめでたしという雰囲気表現し、さらに「お話はおしまい。」の後に、譜面例(9)の2小節目の長9度のアルペジオを弾き、終わりを告げる響きとした。

絵本の読み聞かせ終了後、予定通り子どもたちはおやつを摂るためランチルームへ移動した。お昼寝後に目をこすっていた子も、最初なかなか集まれなかった子もみんな笑顔でランチルームへ移動することができた。

良い集中力を持ってお話を最後まで聞いたのではないと思われる。ピアノの効果音の有無が関係したかどうかはここでは明言できないが、ピアノの音によってみんなで一つの雰囲気を共有し楽しめたのは確かで、絵本に興味を持つきっかけの一つとなり得る可能性を感じられた。

ではこの実践が5領域の視点からとらえたときに、どのような考察が考えられるかを次に述べる。

3. 5領域(表現)の視点からの考察

平成30年4月1日より適用された保育所保育指針(4)に示されている5領域の「表現」の視点から、今回の実践を考察する。今回の対象児が年少(3歳児)だったことより、3歳以上児の保育に関するねらい及び内容の「感性と表現に関する領域『表現』」を基とする。

感性と表現に関する領域「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 いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- ② 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。

| |
|-----------------------------|
| ③ 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。 |
|-----------------------------|

「ねらい」の①より、「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ」とあるがページをめくるごとに聴こえてくるさまざまな和音や響きは、美しい音に対する感性が育まれ、物語の雰囲気や登場人物の心情と音の響きが合わさり、子供たちがイメージを膨らませる手段の一つになり得ると考える。

また、②の「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」とあるが、絵本を読みながら保育者が感じたイメージを音にしている姿を見ることによって、将来的にこのような表現方法があることを知るきっかけにつながる。イメージを音にする手段に興味関心を持ち、年中、年長と学年が上がりできることが増えてきたときに、自分で表現する手段の一つとして大いに期待できる。

③の「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」とあるが、絵本を効果音付きで読むことによって、イメージを豊かにし、曲を弾くだけではないピアノの表現方法を楽しむことができると考える。

以上の3つのねらいの観点からも、絵本を効果音付きで読むことは、「表現」のねらいに即した活動と言えると思う。ただ、ここで留意すべきは、冒頭にも述べた通り、読み手（弾き手）のイメージを押し付ける形ではなく、あくまでも様々な表現を楽しむ姿勢を念頭において実践すべきということである。まだまだ改善点・反省点はあるが、今後、また違った作品を取り上げたり、ピアノの表現の可能性を探ったりし、深く考察を重ねたい。

4. おわりに

今回の実践により、絵本の読み聞かせの面白さを実感したとともに、保育室でのピアノへの活用の可能性も感じた。たいていの保育室には、ピアノあるいは電子ピアノ、またはキーボードがあるが、そのほとんどは一日のうちに数十分あるいは数分と使用される時間は短い。もしくは、鍵盤楽器を一度も使用しない日もあるのが現状である。使用の用途として、子供たちがみんなで集まって先生と一緒に歌を歌う活動に使われるのがほとんどではないかと推測される。保育室にある鍵盤楽器をもっと活用できるような実践を研究すべきである。鍵盤楽器があまり使用されていない理由の一つとして、ピアノに苦手意識のある保育者も少なくはないことが挙げられるが、今回の実践はピアノが得意ではなくても取り入れやすい実践の一つではないかと考える。今回の実践を通して「ピアノ×保育者」の

関係にまだまだ可能性が広がっているのではないかと期待したい。

また、絵本の読み聞かせを通して鍵盤楽器の使用頻度が高まることによって、子供たちの音への興味関心が高まり、音の高低、メロディーの探究、リズムを伴った身体表現など表現活動の広がりが期待できると考える。

今回は年少児を対象としたが、年中児、年長児と学年が上がるにつれてそれぞれの発達段階に応じた効果音の模索、それに対しての子どもたちの反応とその考察を積み重ね、また読み手（弾き手）にも無理のない範囲での鍵盤楽器の使用方法の模索を今後の研究の方向性とする。

<引用文献>

- (1) 『絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子供の物語理解と物語の印象に与える影響』 / 松村敦（筑波大学）、森田花（筑波大学）、宇陀則彦（筑波大学）・・・日本教育工学会論文誌 39（Suppl）、125－128、2016
- (2) 保育所保育指針の解説（平成 30 年 2 月）・・・厚生労働省
- (3) ノルウェーの昔話『三びきのやぎのがらがらどん』 / マーシャ・ブラウン 絵、瀬田貞二 訳・・・福音館書店
- (4) 保育所保育指針（平成 30 年 4 月）・・・厚生労働省

<参考文献>

- ・『こどもの動きを引き出すオノマトペ絵本』 東邦学資第 43 巻第 2 号 2014 年 12 月 10 日発刊 古市久子
- ・『絵本の読み聞かせがその後の人生に及ぼす影響—テキストマイニング法を用いて—』 鳴門教育大学研究紀要第 32 巻 2017 年 浜崎隆司 黒田みゆき
- ・『幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向』 岡山大学脅威教育開発センター紀要第 9 号別冊 2019 年 pp215－228 曾澤のはら 片山美香 高橋敏之
- ・『絵本から聞こえる音楽』 東邦学誌第 39 巻第 1 号 2010 年 6 月 古市久子

研究ノート >

総合的な学習の時間における
ICT を活用した国際協働学習の単元設計と評価
－ 探究的な学びの実現をめざして －

山口 眞希

Unit design and evaluation of international collaborative learning
utilizing ICT in the period for integrated studies
－ Aiming for inquiry studies －

Maki YAMAGUCHI

概要：

本研究は、探究的な学びの実現をめざし、総合的な学習の時間において国際協働学習の単元を設計し、その学習成果について明らかにすることを目的とする。探究的な学びにつながるよう ICT を活用して直接インドネシアの学校と交流をしたり、学んだことをメディアで表現したりする活動を取り入れて単元を設計し実施した。学習前後の児童への質問紙調査の結果から、①児童が課題意識・目的意識・相手意識を持って主体的に学習できたこと②収集した情報を基にまとめたり表現したりする力が向上したこと③協働性が育まれたこと④国際理解に対する興味・感心が高まったことの4点が学習成果として示された。

キーワード：総合的な学習の時間，探究的な学習，ICT 活用，国際協働学習

金沢学院大学 文学部教育学科 講師

1. 研究の背景

昨今、「探究的な学習」を実施することの重要性が述べられている。文部科学省は、探究

的な学習について、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現という探究の過程を経由する問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動であり、他者と協同して課題を解決する協働的な学習とすることや体験活動を重視すること、さらに、各教科等との関連を意識した学習活動を展開することが重要である」と述べ、探究的な学習における児童の学習の姿を図1のように示している。

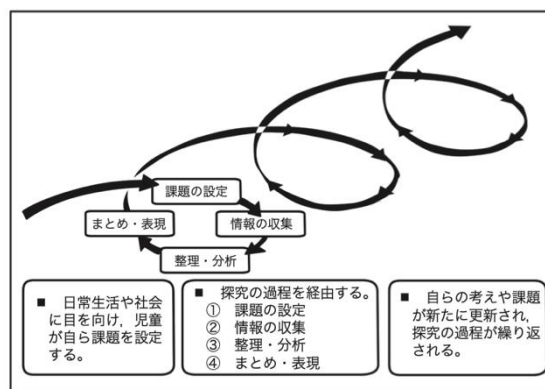


図1 探究的な学習における児童の学習の姿（文部科学省）

この「探究的な学習について」、一つ前の学習指導要領では「総合的な学習の時間」を中心に探究的な学習を重視することが打ち出されている。新学習指導要領の総合的な学習の時間の解説でも、以下のように目標が示され、「探究的な学習」について明記されている。

第1 目標

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

このように総合的な学習の時間では、児童自らが課題を見付け、様々な教科で培った力を活かして課題を解決していくような探究的な学習を実施することが大切であり、実施にあたっては探究のプロセスと協働的な学習、そして教科横断的な学び、いわゆるカリキュラムマネジメントを意識して単元を構成することが必要であると言える。

さらに、総合的な学習の時間では、探究のプロセスが発展的に繰り返されていく過程において、コンピュータや情報通信ネットワークなど ICT を適切かつ効果的に活用しながら、情報の収集・整理・発信などの学習活動を行うとともに、情報や情報手段を意図的に選択・活用することで探究的な学習が高度化していくと述べられている（文部科学省）。その具体例として、幅広く情報収集ができること、瞬時にデータを交流して協働できること、「まとめ・表現」の過程で簡単にプレゼンテーションや動画、デジタルリーフレット等を制作したり加工したりできること、国内のみならず国内外への多様な発信ができること、成果物を継続的に蓄積できることなど、探究のプロセスに ICT を活用することの様々な効果が示されている。GIGA スクール構想により 2021 年度から小中学校に一人一台の情報端末が導入されることから、ICT を活用した探究的な学習によって、時間と空間を超えた新たな学びの展開が今後ますます期待できる。

これらを鑑み本研究では、探究的な学びの実現をめざし、ICT を活用した国際協働学習をテーマとする総合的な学習の時間の単元を設計し、その学習成果について考察する。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

本研究の目的は、探究的な学びの実現をめざし、総合的な学習の時間において ICT を活用した国際協働学習の単元を設計し、その学習成果について明らかにすることである。

(2) 研究の方法

対象児童は金沢市の X 小学校第 6 学年である。X 学校の 6 年生の総合的な学習の時間のテーマは「国際社会に生きる」である。このテーマに沿って単元を設計した。

単元設計の評価をするために、学習前後に児童に質問紙調査を行い、選択式回答と自由記述による回答を分析データとして取得する。質問紙の内容は、単元の目標やそれぞれの活動のねらいに沿って作成した。また、本単元では探究のプロセスの「まとめ・表現」の段階で、ICT を活用した表現活動を取り入れていることから、山口ほか（2017）が開発し

た「メディアで表現する活動における児童用学習到達目標チェックリスト（高学年版）」の該当項目を援用した。回答は「とても」4点、「まあまあ」3点、「あまり」2点、「全然」1点として平均点を算出し、t検定を行った。この量的データに自由記述の回答内容を組み合わせて考察する。

3. 単元設計と授業の実際

(1) 単元のねらいと単元構成

この学校では海外留学生と交流する機会があり、対象児童達はインドネシアからの留学生と交流した。1日だけの交流であったが、児童はインドネシアの文化に触れたことで、インドネシアのことをもっと知りたいという願いを持つようになった。この児童の願いを起点に、インドネシアについて知ることを通して国際社会の一員としての自覚を育てられるような単元を設計したいと考えた。遠く離れた地球で同じ時間を生きている同年代の子どもたちと関わる活動を通して、世界を身近に感じ、世界の一員としての自覚を持って歩んでほしいと考え、本単元のねらいを「国際協働学習を通して、インドネシアについて理解を深めることができる」と設定した。

単元の構成は表1の通りである。

表 1 単元構成

| 月 | 学習内容 | 活動の詳細（下線は ICT 活用部分） |
|---|--|---|
| 5 | 100人村ワークショップで世界の現状を知る インドネシアの留学生と交流する 学習課題を設定し、学習の見通しを持つ | |
| 6 | インドネシアについて調べ、まとめる (テーマ別) (関連教科：国語「ガイドブックを創ろう」) | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>インドネシアについて調べたいテーマ別にグループを構成し、書籍やインターネットなどの手段を用いて情報を収集する</u> ・ <u>グループで伝えたいことを決め、デジタルリーフレットにまとめる</u> ・ 発表の準備をする ・ <u>ペアグループでプレゼンを見合って改善する</u> |
| 7 | インドネシア情報交換会を開く | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>調べたことをクラスみんなにプレゼンする</u> ・ 発表をふり返り、自己評価・相互評価しする |
| 9 | インドネシアの友達に向けて自己紹介カードを交換する (関連教科：英語「自己紹介をしよう」) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 英語で自己紹介カードを作成する ・ 近隣の大学生に表現の仕方や表記の仕方を教えてもらう ・ <u>PDF化してメールでインドネシアに送る</u> ・ <u>インドネシアの学校からも自己紹介カ</u> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <u>ドを受け取る</u> |
| 10 | インドネシアの子どもたちに日本や自分の地域について紹介するビデオを作成する (関連教科：英語「自分の街を紹介しよう」) | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>地域の史跡や文化について事前に下調べをしたうえで地域に出向き,詳しく調査をする</u> ・ <u>グループでタブレット端末を使って動画を制作する</u> ・ <u>動画共有サイトに限定公開でアップし,インドネシアの学校と共有する</u> |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> ・ インドネシアの子どもたちと Skype で交流する ・ Skype で壁画のテーマやデザインを相談する | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>Skype を使ってインドネシアの子どもたちと自己紹介や特技披露をし合う</u> ・ <u>近隣の大学生にサポートしてもらい壁画デザインについて Skype で相談する</u> |
| 12 | 壁画を作成し送付する | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>デザインプロジェクトチームを中心に壁画のデザインを決め,下絵を描く</u> ・ <u>全員で色を塗ったりメッセージを書いたりする</u> ・ <u>途中経過をインドネシアの学校にメールで報告する</u> ・ <u>インドネシアに壁画を送る</u> |
| 1 | 壁画お披露目会を開く | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>完成した壁画のお披露目会をする</u> ・ <u>Skype で届いたことの報告と,感謝の思い伝える</u> |
| 2 | 学習をふり返る | <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>どんな力がついたか自己評価する</u> |

(2) 探究的な学びにつながる単元設計の視点

総合的な学習の時間の目標にせまり、「探究的な学習における児童の学習の姿」が見られるような実践にするために、以下の点に留意し単元を設計した。

① 目的意識・相手意識の明確化

探究のプロセスを発展的に繰り返すには、強い目的意識と相手意識が必要だと考える。必然性のあるゴールがあり、リアルな相手がいるからこそ、「本当にこの方法で目的を達成できるのか?」「これでは相手に伝わらないのではないか?」といった自問を繰り返し、吟味・改善することができる。そこで本単元では、ジャパンアートマイル(JAM)に協力を依頼してアートマイル壁画プロジェクトに参加し、「インドネシアの子どもたちと協働で絵を制作すること」を単元のゴールとした。アートマイルは日本と海外の交流校の子ども達で相談をしながら半分ずつ絵を描き、一枚の作品を完成させるプロジェクトである。協働で絵を制作する過程で、「Skype(インターネット上のコミュニケーションアプリ)を使ってインドネシアの子どもたちに自己紹介をする」「メールで壁画デザインの相談や近況報告をする」「自分たちの地域や国の文化を、学校について紹介する」というような交流の場を設定した。目的意識と相手意識を明確にすることで学習への主体性を持てるようにするとともに、相手に伝わる表現を考える力や、相手を理解す

る態度が育成できるようにした。

②プロジェクトチームの結成

主体的な学びを実現するために、壁画を制作する際にはプロジェクトチームを作り、チームで考えたり相談したりしながら活動できるようにした。児童とどんなプロジェクトが必要か話し合い、「デザインプロジェクト（絵のデザイン，下絵のリード）」「情報プロジェクト（インドネシアミニ情報を掲示板で紹介）」「コミュニケーションプロジェクト（毎日のメールチェック，翻訳）」「学校紹介プロジェクト（学校紹介動画の制作）」の4つを設け、いずれかに属することにした。このような自分たちの創意工夫に基づく協働学習の過程において「考えの根拠を明確に伝える」「互いの考えの共通点や相違点を吟味する」「互いの良さを受け入れて新しい価値を創造する」「合意形成をはかる」という思考活動が繰り返され、主体的・協働的に学習する力が身に付くことを期待した。

③ICTの活用

研究の背景でも述べたように、ICTを適切かつ効果的に活用しながら、情報の収集・整理・発信などの学習活動を行ったり、情報や情報手段を意図的に選択・活用したりすることで探究的な学習が高度化していく。本単元ではグループに一台のタブレット端末（iPad・Apple製）を活用した。タブレット端末を使って「自己紹介カードを作成してPDF化しメールで送付する」「インドネシアについて調べたことをデジタルリーフレットにまとめ、他の児童と共有する」「地域紹介動画を作成して動画共有サイトに限定公開でアップし、インドネシアの学校と共有する」「Skypeを使ってインドネシアの子どもたちとで交流する」「メールで近況報告や壁画デザインの相談をする」という活動を行った。タブレット端末は児童でも直感的に操作ができるうえ、やり直しも容易である。だからこそ試行錯誤が生まれ表現力や創造性が高まるツールであると言える。また、複雑な配線や準備なしに海外とリアルタイムで会話ができるため、時間や空間の制約を超えた学習が展開できる（写真1，2）



写真1 児童の制作した地域紹介動画の一場面



写真2 Skypeでインドネシアの児童と交流する様子

④体験活動の設定

総合的な学習の時間では、体験活動が重視されている（文部科学省 2017）。本単元では「壁画を協働で制作する」という体験活動の他に、インドネシアの子どもたちに自分の地域について紹介するために「地域探索」の活動を取り入れた。事前に家族や友達にインタビューして地域で紹介したい場所やものを洗い出し、それらについて下調べをしたうえで地域に出かけ、名所や史跡を訪ねたり、金箔や加賀友禅の工房を訪ねたりするなどして、地域の良さを自分たちで見付けられるようにした。その体験をもとに紹介動画を制作した。

また、JICAに依頼し「100人村ワークショップ」を体験した。このワークショップはカードを使いながら世界の「多様性」と「貧富の差」を体験的に学ぶワークショップである。このワークショップを単元のはじめに設定することで、自分たちが世界について「知らない」ことに気づかせ、課題意識につなげられるようにした。

⑤教科横断的な学び

この単元では、6年生国語「ガイドブック作り」の単元と、英語「自己紹介をしよう」「自分たちの街を紹介しよう」の単元を関連付け、横断的に学習できるようにした。国語でガイドブックを作る手順や読み手を惹きつける表現の仕方について学習したことをもとに、リーフレットを作成した。英語では、インドネシアの子どもたちに英語を使って自己紹介や地域紹介をするために、本単元に合わせて該当する学習の時期を入れ替えて実施した。英訳や発音練習については、英語インストラクターの指導の他、近隣の大学生にボランティアを依頼し、サポートをしてもらった。

4. 結果と考察

(1) 児童の質問紙調査の結果と考察

表2に学習前後の自己評価の結果を示す。

10項目のうち9項目で有意差を確認することができた。そのうち、項目1は探究のプロセスにおける「課題の設定」に関する評価であり、本単元では子ども達が自分の調べたいことについて考え、課題を見つけることができていたと判断する。単元のはじめに体験ワークショップや留学生との交流の場を設定したことで、児童が問題意識や調べたいという意欲を持てたと考える。

項目2は目的意識・相手意識に関する評価であり、本単元では目的意識・相手意識を持

表2 学習前後の自己評価の結果

| 項目 | 学習前 | 学習後 | t | p |
|--|------|------|------|-------------|
| 1. 調べたいことや伝えたいことを自分で見つけることができる | 2.97 | 3.58 | 3.45 | 0.00(p<.01) |
| 2. 目的意識・相手意識を持って学習することができる | 2.48 | 3.03 | 1.97 | 0.03(p<.01) |
| 3. もっと調べたい, 交流したいと思うことができる | 3.23 | 3.71 | 3.73 | 0.00(p<.01) |
| 4. インドネシアについての知識をもっている | 2.97 | 3.77 | 2.70 | 0.00(p<.01) |
| 5. インターネットなどを使って情報を集めることができる | 3.16 | 3.07 | 0.15 | 0.56(n.s) |
| 6. 集めた情報を比べて, 伝える内容を考えることができる | 2.17 | 3.10 | 4.33 | 0.00(p<.01) |
| 7. 伝える相手や目的にあった伝え方を考えることができる | 3.13 | 3.55 | 2.34 | 0.01(p<.05) |
| 8. 話し合いをして他の人と自分の意見を組み合わせることで考えることができる | 3.00 | 3.58 | 3.56 | 0.00(p<.01) |
| 9. 発表や活動に対する友達の評価を聞いて改善方法を考えることができる | 3.00 | 3.71 | 3.43 | 0.00(p<.01) |
| 10. 話し合いをして自分のよさや足りないところに気づくことができる | 3.45 | 3.90 | 4.18 | 0.00(p<.01) |

って学習できていたと判断する。「インドネシアの子どもたちと協働で壁画を制作する」という単元のゴールを設定したことや、プロジェクトチームを作って各自のやるべきことを明確化したことが有益であったと推測する。

項目3は「追求や交流への意欲」に関する項目であり、本單元では児童が意欲を持ち、主体的に学習ができていたと判断する。ICTを活用してインドネシアの子ども達と自己紹介カードを交換したり、コミュニケーションアプリを使ってリアルタイムで交流をしたりするなど「相手の顔が見える」交流の場を設けたことが意欲につながったと考える。

項目4は「インドネシアへの理解の深まり」に対する評価であり、学習前後の平均値の伸びが大きかったことから、単元の目標である国際協働学習を通してインドネシアについて理解を深めることができていたと考えられる。

項目5は探究のプロセスにおける「情報の収集」に関する評価であるが平均値の向上を確認できなかったため、指導の方法を再考する必要があると考えられる。

項目6は探究のプロセスの「整理・分析」、項目7は「まとめ・表現」に対する評価であり、且つメディア表現に対する評価であるが、どちらも平均値の向上が見られた。ICTを活用した表現活動を取り入れたことにより、相手に伝わるようにするためにはどんな表現方法が適切なのか吟味することで力の伸びにつながったと考える。

項目8, 9, 10は協働的な学びに関する評価であり、すべて平均値の向上が見られた。グループやチームでの学習を主とした單元設計の成果と捉える。項目9に関しては、発表や制作、グループ学習のあとは必ず自己評価・相互評価する時間を設定し、自分の学びを改善できるようにした。改善点に気づくことで新たな課題が生まれ、探究のプロセスが発展的な繰り返しにつながったと考える。

(2) 自由記述の回答の結果と考察

「どの活動が心に残っているか」の質問に対しては“スカイプで会議をしたこと”と回答した児童が最も多かった。

- ・Skype 会議をしてとても緊張したけど自分の名前を呼んでくれてうれしかった
- ・反応を返してくれるので「通じているんだ」と思ってとてもうれしくなった
- ・ブブタン4（交流校）の子どもたちは明るくて元気いっぱいだった。校歌も日本のものと全然違っていてびっくりした。

という記述が見られ、直接顔を見て会話をすることで互いの文化や習慣の違いに気づくことができたり、相手に伝わったことの喜びを得ることができたりしていた。

その他、「国際協働学習をしてよかった」という記述がすべての児童に見られた。その理由として、以下の内容が挙げられた。

- ・自分たちと違う習慣を知れて楽しかった
- ・英語が通じたことや反応してくれたことがうれしかった
- ・日本の紹介動画にワンドフル！と返事が返ってきてうれしかった
- ・インドネシアが好きになった。行ってみたい
- ・もっと日本のことを知ってもらいたい
- ・仲良くなった国と戦争をしたくないと感じた

また、「他の国とも交流したい」「他の国のことを知りたい」という記述も多く見られ、国際協働学習によって他国への親しみや他国を理解しようとする意欲が高まったと考える。

5. 結論

探究的な学びの実現をめざし、総合的な学習の時間において国際協働学習の単元を設計し、その学習成果について考察した。探究的な学びにつながるよう ICT を活用して直接交流したり、学んだことをメディアで表現したりする活動を取り入れて単元を設計した結果、①児童が課題意識・目的意識・相手意識を持って主体的に学習できたこと、②収集した情報を基にまとめたり表現したりする力が向上したこと、③協働性が育まれたこと、④国際理解に対する興味・感心が高まったことの4点が学習成果として示された。情報の収集については課題が見られたが、本研究の単元構成によって探究的な学びが実現していたと言える。

今後、ますますグローバル化が進むとともに、Society5.0の構築に向けて社会の構造が劇的に変化し続け、将来の予測が難しい時代が到来すると予想されている。そのような時代においては、世界に山積する課題に対し、他者と議論することを通して最適解を導き出すことや、世の中の情報の何が重要かを主体的に考え、他者と協働して新たな価値の創造に挑んでいくことが必要である。また、他者と協働しつつも自ら考え抜く自立した学びも不可欠である。探究的な学習は児童の主体性や協働性、問題発見・解決能力といったこれからの時代に必要な資質・能力を育むことのできる学習である。また、探究的な学習の場面に応じて適切にICTを活用することで、学びが広がり探究の高度化につながる。今後もICTを活用した探究的な学習のあり方について研究していく。



写真 日本とインドネシアの子どもたちが協働で作成した壁画

<参考文献>

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」, 2017
- (2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 2008
- (3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 2017
- (4) 文部科学省「生活科・総合的な学習（探究）の時間の指導におけるICTの活用について」, 2020
- (5) アートマイル壁画プロジェクト, 一般財団法人ジャパンアートマイル, <http://artmile.jp/activity/iime> (2020,2,20 確認)
- (6) 山口真希, 中橋雄, 中川一史 (2018)「メディアで表現する活動における児童用学習到達目標チェックリストの作成と評価」, 日本教育メディア学会第24回年次大会(茨城大会)発表論文集, 2017

<研究ノート>

小学校体育の指導法に関する一考察 (2)
—小学校中学年から高学年への接続を意識して—

小平 豊彦*

A Study on Teaching Methods for Elementary School Physical
Education (2)

Focusing on the connection from the middle grades to the upper grades of
elementary school

Toyohiko KOHIRA*

概要：

小学校体育の指導に関しては、現行学習指導要領への改訂に伴い、生涯スポーツとしての基礎を培う側面が強調されている。加えて、主体的・協働的な学習活動を通して、「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」を育成することが掲げられている。その中でも小学校における体育では、運動の楽しさや喜びを味わうための基礎的・基本的な側面を踏まえた指導の在り方が必要となっている。本稿では、原稿学習指導要領の趣旨に則った体育指導の在り方を実際に小学校中学年に実施した指導計画から検討を行う。その上で、中学年から高学年に発達段階が移ろう中で、生涯スポーツに親しんでいくために必要な児童への体育指導の改善の方策について検討を行う。

キーワード：体育科指導法、主体的対話的な深い学び、指導改善

* 金沢学院大学 文学部 講師

1. 新学習指導要領における体育のポイント

改訂された学習指導要領「体育編」解説においては、総則において、「(2) 体育科改訂の要点」として以下の6点を方針に改訂が行われたことが示されている。

- ①運動領域においては、生涯にわたって運動やスポーツに親しみ、スポーツとの多様な関わり方を場面に応じて選択し、実践することができるよう、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の育成を重視し、目標及び内容の構造の見直しを図ること。
- ②「カリキュラム・マネジメント」及び主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進する観点から、発達の段階のまとまりを考慮し、各領域で育成することを目指す具体的な内容の系統性を踏まえた指導内容の一層の充実を図ること。
- ③運動やスポーツとの多様な関わり方を重視する観点から、体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう指導内容の充実を図ること。その際、共生の視点を重視して改善を図ること。
- ④生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うことを重視し、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の内容の一層の明確化を図ること。
- ⑤保健領域においては、生涯にわたって健康を保持増進する資質・能力を育成することができるよう、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」に対応した目標、内容に改善すること。
- ⑥自己の健康の保持増進や回復等に関する内容を明確化し、「技能」に関連して心の健康、けがの防止の内容の改善を図るとともに、運動領域との一層の関連を図った内容等について改善すること。

以上の点から現行の学習指導要領の改訂が行われ、体育においては、単純な運動能力の高低や実技の「できる」・「できない」を問う、指導することのないことが理解できる。

加えて、スポーツを楽しむことをはじめ生涯スポーツとしての長い人生における健康と運動の関わりへの理解を促すことが期待されていることも理解しておきたい。

では、実際に改訂された学習指導要領の趣旨を反映した体育の指導とはどうあるべきか。本稿では、「表現遊び・表現」を単元とした指導計画を例にその在り方を検討していきたい。

2. 授業改善の具体例

(1) 小学校中学年への「表現遊び・表現」について

前述の学習指導要領の改訂の経緯からも、小学校の体育においては、今後、生涯スポーツとして「楽しい」体育を実感できる機会としての指導が必要である。そのための教材としては「表現遊び・表現」が最適であると考えられる。その理由は、誰かと競争したり、自己の記録や新しい技の達成を目指したりすることが題材の性質上ない。運動が苦手な児童にとっては、体育の時間の楽しみを知る、あるいは自身の心象と運動を連動させる充実感を味わう機会を保障できる題材であるといえよう。その一方で、競争や達成など、いわゆる競技性を含んだ運動の特性を求める児童にとっては、楽しみ方の違いに戸惑う場合も大いに考えられる。

以上の「表現遊び・表現」の特性を踏まえた体育授業の実際について、教育現場で実践した記録に基づき、小学校3年生と4年生の中学年を対象とした表現運動指導案を参照しつつ、中学年児童に適した「表現遊び・表現」の指導の在り方について検討を行いたい。

(2) 小学校3年生「表現運動」の指導計画

ここでは、具体的な「表現遊び・表現」指導の実際について、自作教材事例集に掲載した指導案（題材）を例に、中学年時への指導の流れと各時間の扱い方について、内容を確認する。

次の表が、3年生を対象とした「表現遊び・表現」の単元の概略である。

表1 3年表現運動における指導目標と指導観

| | |
|--------|--|
| 単元名 | 体全部を使って〇〇に変身（表現運動） |
| 目 標 | <ul style="list-style-type: none"> ・表したいものになりきり、友達と気持ちを合わせて踊ることができる（主体的に学習に取り組む態度） ・友達の良い動きを見つけてまねたり、イメージに合った動きを工夫したりすることができる（思考・判断・表現） ・表したいものの特徴をとらえ、全身を使って大きく動くことができる。（知識・技能） |
| 教材について | <p>表現運動は自己の心身を解放して、リズムやイメージの世界に浸りこんで、なりきって踊ることが楽しい運動である。また、自分が感じたことや思いなどの心の動きを、体の動きで表すことのできる運動でもある。さらに、仲間の中で互いの良さや、違いを認め合って、受容できる心情を育てる可能性を多くもっている運動でもある。</p> <p>3・4年生の表現運動では、「表現」と「リズムダンス」を取り上げている。「表現」は表したいイメージや思いと動きを工夫して自由に表現するのが楽しく、互いに見合うことでよさを感じとることもできる運動である。「リズムダンス」は軽快なリズムの音楽に乗って、自由に友だちと関わって踊ることが楽しく、軽やかに弾む動きが、心身をほぐしてくれ、心地よい運動である。</p> <p>中学年は空想の世界にさっと入り込んで、表したいものに変身できる時期であると言われている。そこで、夢のある題材を取り上げて、子ども達が喜んで表現運動にチャレンジできるようにさせたいと思う。</p> <p>この単元では、まず最初の動きの学習として、実物を見て動くことのできる、新聞紙に変身させ、一人ひとりになりきって動くとの楽しさを味わわせたいと考えている。次に、こちらも様子を観察できるポップコーンづくりを体験させた後、ポップコーンに変身させ、コーンが飛び跳ねる様子を、連続ジャンプや素早い走り、転がり等の動きで、恥ずかしさを感じるひまもないほど動き回らせる。そして、その中で、仲間を動く必要勘や、仲間と動くことの楽しさや喜びも味わわせたいと考えている。</p> |

（3）単元計画における中学年への指導観について

低学年で表現リズム遊びの経験があまりない子どもたちが、中学年になって初めて表現運動に取り組むと、恥ずかしさが出てきて、人前でなりきって動くことへの抵抗が生じやすい。そこで、その抵抗感を取り除くために、短時間でもよいから、タイムリーな事象をとらえて、さっとクラスみんなで変身する「動きのスケッチ」を取り入れようと考えている。そしてそのとき、自分なりにさっと動いている子をほめ、その子の動きをみんなに紹介し、みんなで動いてみて、どんなふうに動けば、見ている人に分かってもらえるか、動きのヒントを体でつかませていく。そうすることで、変身を楽しもうとする体と心に、少しずつ育てていけるのではないかと考えている。

本単元では、どこにでもある「新聞紙」を取り上げ、まず、新聞紙を使っていろいろな遊び体験をさせる。たとえば、丸めてボールに見立て、キャッチボール、ドリブル、体の各部位でのボール止め、巻いて杖や刀に見たててのチャンバラごっこ等である。それらの遊び体験から、新聞紙のイメージを広げさせる。本時では、教師が1枚の新聞紙を言葉かけをしながら実際に操作して見せ、子ども達一人ひとりを1枚の新聞紙に変身させて、多様な動きを引き出せるように操って動かしていく。跳んだり、走ったり、転がったり、全身を使って動くことで、なりきって動くことの楽しさを味わわせる。そして、二人組で新聞紙を操作する人と、新聞紙に変身する人に交代して、教師と共に動いた動きをもとに、動きを自分達で創らせる。

最後に、二人組の動きを半分ずつ見合うことで、「創る～踊る～見る」の表現運動の一流れの活動を体験させる。また、次時ではよく観察したものの動きを体で表現させる。そのために、フライパンの中で、激しく飛び跳ねるポップコーンの動きを観察させて、聞こえてくる音や、見えるコーンの様子を発表させ、絵や言葉で表し、それらをもとに動きにつながるイメージをふくらませていく。そして、一人ひとりがコーンになって、教師の言葉かけで動いてみる。一人や二人では小さな動きしかできないが、グループで気持ちを合わせて動くと、次々と飛び跳ねるポップコーンの動きを表現できることを体験させる。さらに、口伴奏や足音、手拍子などを入れると、より感じを出すことができることも体験させる。

このような学習過程を体験させることで、表現運動の経験のない3年生が、楽しみながら学習の仕方を学び、みんなでなりきって動く楽しいし、大きく動いて、見ている人に何を表現しているのか分かってもらえる嬉しいうことを感じて、表現運動に意欲的に取り組んでくれたらと願っている。そして、自分達で変身するもののイメージを広げ、

多様な動きや極限の動きを追求していけたらと考えている。そのような指導観に基づき、以下のように単元計画を策定した（表2）。

表2 単元計画（総時数6時間）

| 次 | 主な学習活動の流れ | ・支援と評価 |
|---|---|---|
| 第一 次 新聞 紙 で 遊 ぼ う 2 時 間 | <p>オリエンテーション</p> <p><学習の進め方を知ろう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップをしよう ・表現運動のねらいや学習の進め方を知ろう ・なりきって動くことが大切なんだね <p>○新聞紙に変身！</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙でいろいろな遊びをしよう キャッチボール、ドリブル、チャンバラ、杖 ・グループを作ろう（4，5人の6グループ） <p>●表現の学習は、みんなでイメージを出し合い、自分たちの体を使って、そのものになりきって動く学習なんだね。今日は新聞紙でいっぱい遊んだよ。次は新聞紙に変身してみよう！</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップは弾む楽しい感じの動きをたくさん体験できるように、曲を選び、心身をリラックスさせる。 ・ねらいや学習の進め方を分かりやすくするために、掲示用に資料を準備しておく。 ●学習の進め方を知り、新聞紙のイメージをふくらませ、なりきって動くとはどんなことか考えている。（言動） |
| 第二 次 新聞 紙 に 変 | <p>新聞紙に変身！</p> <p><先生の言葉かけと新聞紙の様子に集中して新聞紙に変身して大きく動こう！></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップをしよう ・大きく動いて体も心もほぐそう ・先生の新聞紙ををよく見て、先生の言葉かけをしっかりと聞いて、新聞紙に変身しよう ゆれるよ！丸めるよ！投げるよ！ぶつけるよ！転がすよ！ドリブルするよ！ちぎるよ！ 伸ばすよ！ | <ul style="list-style-type: none"> ・なりきって大きく動いている子をおおいにほめる。 ●体全体を使って新聞紙になりきって動いている。（行動観察） ・人と違う自分なりの動きをしている子を見つけてみんなに |

| | | |
|--|--|---|
| <p>身 ！ 2 時 間</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・二人組で、新聞紙になる人と動かす人になって動いてみよう ・二人組で動いている様子を、半分ずつ見合う ・新聞紙に変身した感想を話し合おう ・声がなくとも動きで伝わるかな ●一人より二人組で動いていたら、楽しく変身ができたよ。次の表現運動では、何に変身するか楽しみだな。なりきって動こう。 | <p>紹介する。</p> <p>●友だちの良い動きを見つけ、みんなに良さを伝えようとしている。</p> |
| <p>第 三 次 ポ ッ プ コ ー ン 2 時 間</p> | <p>○ポップコーンに変身 ＜ポップコーンのイメージをふくらませ、変身して楽しもう＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップをしよう ・飛び跳ねる動きを取り入れ本時につなげよう ・絵カードをもとに、いろいろな場面の動きをしよう（先生の言葉かけで一人ひとりが、二人組が） ・本時の学習を振り返り反省を話し合おう ●先生の言葉かけでポップコーンに変身して、飛び跳ねる様子を表現したよ。もっと人数が多い方が、激しくはじける様子を出せるね。次はグループで動いてみよう。 <p>○グループで動こう！ ＜グループで気持ちを合わせて、ポップコーンに変身！＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップをしよう ・先生と一緒に動いた動きに、初めと終わりをつけて、一流れの動きを創ってみよう ・口伴奏や足音、手拍子も生かそう ・兄弟グループで見合い、良いところを見つけ | <ul style="list-style-type: none"> ・動きのヒントになるようにポイントとなる音や様子を絵や言葉で書いて示す。 ・オーバーな動きで、3倍速で、繰り返してなど、動きのヒントを示す。 ●イメージに合うように体全体を使って動いている。（行動観察） |

| | |
|--|--|
| <p>合いもっと良くして、もう少しと言われたところを直して踊りこもう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2グループずつ発表しよう ・ ○○に変身！の学習の反省を話し合おう ・ 学習カードに感想を書こう ● 一人よりグループで気持ちを合わせて動いたら、ポップコーンの感じが出せたよ。他の人が良いところを見つけてくれて嬉しかったよ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 準備運動には今までの学習に出てきた動きを取り入れて本時に活かさせる。 ● グループで意見を出し合い、お互いの良さを認めようとしている。(発言・カード) |
|--|--|

上記の単元計画に基づき、第三次展開の6単位時間にて、授業を展開していく。具体的な指導計画の展開として、第二次の1単位時間目の指導案を以下に提示する。

表3 3年生の単元計画における1単位時間の学習（第二次中1時目）の展開

| | | | |
|------------------------|---------------------------------------|--|--|
| ねらい | 友達と気持ちを合わせ、新聞紙になりきって動いたり、友達を動かしたりできる。 | | |
| 学習活動 | 時 | 学習活動と主な学習の流れ | 評価と支援 |
| 1 ウォーミングアップをする | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 音楽によって元気に動こう ・ 先生の動きを見て大きく動くよ ・ 体も心もほぐそう | <ul style="list-style-type: none"> ・ リズミカルな曲に乗って動くことで、心身ともに開放させる。 |
| 2 前時の学習を振り返り、本時のめあてをもつ | 5 | <p><先生の言葉かけと新聞紙の様子に集中して新聞紙に変身して動こう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 新聞紙でいろいろ遊んだね ・ 今日は自分が新聞紙に変身して動いてみるよ ・ 先生の言葉かけをしっかりと聞き、先生の新聞紙をよく見て動こう！ ・ 新聞紙は軽いよ もっと足音を立てずに走ろう ・ 腰を低くした方が感じがでるぞ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 前時の動きから本時につながる動きを取り入れる。 ● 全身を使い、新聞紙になりきって動いている。(行動観察) ・ なりきって大きく |

| | | | |
|--------------------------------|-----------|---|--|
| <p>3 先生の言葉かけで、新聞紙になりきって動く</p> | <p>15</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ゆれたり、丸められたり、転がされたりおもしろいな ・ぶつけられていたいよ ・びりっ ちぎられてどうしよう ・おへそまで新聞紙になりきって動けたよ <p><二人組で新聞紙になる人と動かす人に交代して動いてみよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・かるい感じでひらひらするといいよ。足音は出さないよ！ ・自分が動いて楽しかった動きは絶対ペアにもさせるよ | <p>動いている子を大いにほめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・互いの良いところを見つけさせる。 ・人とちがう自分なりの動きをしている子を見つけて紹介しほめる。 |
| <p>4 二人組で交代しながら新聞紙になりきって動く</p> | <p>10</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・丸められて転がされてぶつけられて、体を丸めたり、転がってジャンプしたり、しんどいけど楽しい ・少しずつ広げられて、ぴんぴんになった時、気持ちがいいよ。でも、べりッでぎゃあという声が出ちゃったよ。 ・あんな動き方もあるんだねまねしたいな ・一人ひとりが違っていておもしろいね ・みんなもやってみよう！ <p>●新聞紙に変身したよ。くちやくちやになったり、ねじたりのとびたりして楽しかったよ。二人組で動いた時、動かす方も動かされる方も本物の新聞紙になったみたいで楽しかったよ。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●互いの動きや活動の工夫の良さを認め合おうとする。(発言・行動観察) ・よかった動きをみんなで見せさせる。 <p>●本時のめあてについて振り返ることができる。(カード・発言)</p> |
| <p>5 二人組で動いて</p> | <p>5</p> | <p>●新聞紙に変身したよ。くちやくちやになったり、ねじたりのとびたりして楽しかったよ。二人組で動いた時、動かす方も動かされる方も本物の新聞紙になったみたいで楽しかったよ。</p> | <p>●本時のめあてについて振り返ることができる。(カード・発言)</p> |

| | | | |
|---|----------|---|--|
| <p>いる様子を</p> <p>6 本時を振り返り、次時の見通しをもつ</p> | <p>5</p> | <p>た。次は何に変身するのかたのしみだなあ。なりきって動くよ。</p> <p>・カードに振り返りを書こう</p> | |
|---|----------|---|--|

(4) 小学校4年生への「表現運動」の指導計画

次に、4年生を対象とする「表現遊び・表現」の単元計画と指導の実際について検討する。以下は、単元の概略である。

表4 4年表現運動における指導目標と指導観

| | |
|---------------|---|
| <p>単元名</p> | <p>たんけん、はっけん、大へんしん！（表現運動）</p> |
| <p>目 標</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・表したいものになりきり、友達と気持ちを合わせて踊ろうとしている。（主体的に学習に取り組む態度） ・自分のイメージに合った動きを考えたり、友達の動きを取り入れたりしながら、工夫してよりよい動きを見つけている。（思考・判断・表現） ・題材の特徴をとらえ、対比する動きを組み合わせたり繰り返したりして踊ることができる。（知識・技能） |
| <p>教材について</p> | <p>表現運動は自己の心や体を解放して、イメージしたものを自由に表現して、なりきって踊ることが楽しい運動である。また、思ったことや感じたことを、体いっぱい使って表すことが楽しい運動である。こうした特性にふれることで、仲間と自由に踊ったり、イメージを共有したり、互いのよさを認め合ったりすることができる単元と考える。中学年の表現運動では、表したいイメージや思いを自由に表現して踊るのが楽しい「表現」と軽快なリズムにのって自由に踊るのが楽しい「リズムダンス」を取り上げている。表現運動では、他の運動領域と異なり、運動の技能に対する苦手な子でも、イメージの絵を描いたりストーリーを考えたり、みんなと話し合ったりするなど、自分の得意な分野を生かしながら、楽しんで学習に参</p> |

| | |
|--|-----------|
| | 加できると考える。 |
|--|-----------|

(5) 4学年の指導にあたっての留意点

4学年の指導に際して、以下の点を留意事項としてあげた。中学年は、運動経験の差や運動への好き嫌いも現れてくる学年であるため、より「表現遊び・表現」活動がスムーズに展開できるようにする仕掛けが必要であると考えます。

<グループ設定の仕方>

運動が得意な子やそうでない子、不断一緒に遊ばない子等、いろいろな子が混ざるようなグループを意図的に構成する。それにより、「一人ではできない動き」や「みんなで協力して動きを作っていくよさ」に気づかせ、かかわり合う必要感を持たせていく。

<たんけんかるた>

たんけんかるたは、児童が選んだたんけんの題材をもとに、一人ひとりが考えたストーリーである。このかるたが表現するものの特徴や感じが表せるように、自分でなりきって踊ったり、グループで友だちの動きを取り入れたりアドバイスしたりしながら、学習を進めていく。

自分たち一人ひとりがたんけんかるたを作ることで、友だちのかるたを選ぶ楽しさ、友だちにかるたを選んでもらう喜びをかんじることができるであろう。また、一人ひとりがかるたを見て即興で踊る時間を取ることで、次のグループ活動でひとまとまりのストーリーを作るときに、アイデアを出し合う土台となると考えている。

<高まりのある学び合いの工夫>

グループ練習や見合いの場でよりよい動きが工夫できるように、「キラキラな動き」のポイント（大きくー小さく、速くー遅く、ストップ、組み合わせや繰り返し等）を掲示し、振り返りの際に活用する。

学習の前に、本時のたんけんマップの自分がやってみたい動きのところに、ネームカードを貼らせておく、見合いの発表後、「どんな動きがよかったのか」を問い、動きのポイントに目をつけさせ、よりよい動きをみんなで見つけていく。

<評価と指導の一体化>

グループで動きを作る場面では、赤・黄・青の三色のカードを導入する。赤が「困っている、先生に来てほしい」、黄が「動きを作っている途中」、青が「見合いをしても大丈夫」である。三色を自分たちで表示することで、学習に進んで取り組む主体的な姿が期待できるとともに、教師にとっても指導が必要なグループを把握できると考える。また、グループ活動の時に体育館の中心を正面にして動きを作らせることで、相互に動きを見合い、学び合う助けとしたい。

振り返りでは、「気持ちを合わせて楽しくできたか」「動きを考えたり、話し合ったりできたか」「なりきって踊れたか」の三つについて、三段階で自己評価させる。また「今日のキラキラさん」（キラキラな動きをしていた子やグループ）について書かせ、みんなに紹介したい。よりよい動きを取り上げ、もう一度みんなで動作かすることで、動きのよさを全体に広げ、次時の学習に生かせるようにしていく。

表5 学習計画（総時数6時間）

| 次 | 主な学習活動の流れ | ・支援と評価 |
|--------------------------------|---|---|
| 第 一 次 2 時 間 | <p>たんけん！はっけん！大へんしん！！</p> <p><いろいろなものになって、たんけんに行こう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・〇〇さんの動きが、本物みたいだ ・体を大きく動けば、おもしろいよ ・体育館中を回ろう ・みんなで〇〇さんのまねをしてやってみよう <p>●体を大きく動かすと〇〇さんになったみたいで楽しかったよ。〇〇さんの動きは本物みたいで、まねしてみたよ。また動きを見つけないたんけんに行きたいな。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・動きの少ない児童には、教師と一緒に動いたり、口伴奏をしたりする。 ・時間の初めには、体ほぐしの運動を入れたり、リズム体操をおこなったりし、心身をリラックスさせる。 <p>●楽しみながら体を大きく動かして踊っている。（観察・学習カード）</p> |
| 第 | <本物みたいな動きを見つけない、たんけんに行 | |

| | | |
|--------|--|--|
| | <p>●私たちの班は、(体)を～にして(素材)になり、○○な話を作ったよ。(素材)の様子が分かるように、～な動きを工夫したよ。すると、本当に～しているみたいでおもしろかったよ。</p> | <p>習カード)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様子がよく伝わる動きを「キラキラな動き」(高まりのある動き)と位置づけ、次時の学習に生かせるように、学習の足跡を残していく。 |
| 第三次1時間 | <p><たんけん!はっけん!大へんしんしよう!></p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの学習を振り返る ・これまで表現した作品の中から、自分たちが残したい作品をビデオに撮る | <p>●単元を通して学習したことを、作品の動きに生かせる。(ビデオ・学習カード)</p> |

以上のように第三次かつ6時間での単元計画とした。

以下に、具体的な指導計画の実際として、1単位時間の指導計画を示す。

表6 3年生の単元計画における1単位時間の学習(第二次中2時)の展開

| | | | |
|-----|---|----|---|
| ねらい | メージに合った動きを考えたり、友だちと協力して動きを見つけたりすることができる。 | | |
| 準備物 | たんけんマップ、たんけんかるた、三色カード、ネーム | | |
| | 主な学習活動の流れ | 時 | 支援と評価 |
| 1 | 準備運動をする | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・スキップやハイタッチ、模倣によって心と体の緊張をほぐす。 ・本時の題材につながる動きを取り入れ、イメージを広げる。 ・動きにくそうな子には、 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ①音楽に合わせてスキップをしハイタッチをする ②リズムに合わせて体を動かす ③教師の動きに合わせて踊る | 10 | |
| 2 | 自分のイメージを表現して踊る | | |
| | <ジャングルたんけんして、キラキラな動きを手に入れよう> | | |

| | | |
|--|----|--|
| <p>○まるたをめくって、どんどん踊ろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・頭からつま先までくねくねすると、まるでへびが歩いているみたいだな ・少しでも動かないのは、びくともしない木みたいだ ・木登りしてサルに出会ったら、びっくりして一瞬かたまっているよ ・ゆっくり歩いてきたゾウが、ライオンと出会って急いで逃げたよ ・どうやったら本物みたいに見えるかな | | <p>口伴奏をしたり一緒に動いたりして、踊る楽しみを感じる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・よい動きは、グループでの活動に生かせるように声をかけておく。 ・体育館の中心を正面にして動きを作らせ、他のグループが見えるようにする。 |
| <p>3 グループで動きを出し合いストーリーを作る</p> <p>○友だちと話し合っ、お話を作ろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気に入ったかるたを選んでつなげよう ・友だちのよい動きを生かしていこう ・役割を分担してみよう ・友だちと組むと大きいものがつくれるよ ・一緒にタイミングを合わせて動こう ・ストーリーが出来上がったら青カードを出そう | 15 | <ul style="list-style-type: none"> ・中心場面を繰り返したり、大げさにしたりするようにさせる。 ・場面のはじめと終わりを、違う動きにさせることで山場を意識させる。 |
| <p>4 全体で見合いをする</p> <p>○グループごとに発表し、キラキラな動きを手に入れよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・よい動きや工夫した動きを発表しよう ・もう一度やってみて、みんなでキラキラな動きを手に入れよう | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ●イメージに合った動きを考えたり、友だちと協力して動きを見つけたりしている。(観察・学習カード) ・赤カードの出ているグループには、活動2のよい動きや前時までの動きをもとに声掛けしたり、一緒に動いたりする。 |
| <p>5 振り返りをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ●ジャングルたんけん、自分のイメージ通りに踊ることができたよ。グループで活動すると、友だちのよい動きを取り入れたり、大きいものが作れたり、役割を工夫したりできたよ。 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ・青カードのグループには鏡を活用させ、動きを確かめさせる。 |

| | |
|--|--------------------------------|
| | <p>・よい動きをマップに書き込み、積み上げていく。</p> |
|--|--------------------------------|

3. 課題と展望

(1) 「表現運動系」の領域の特性から

表現運動系は、自己の心身を解き放ち、何かになりきって踊る楽しさを味わうことのできる運動である。したがって、誰かと競争したり、自己の記録の達成を目指す児童にとっては楽しみ方の違いに違和感を感じが生じやすい。また、何をどのように指導すればよいのかよくわからない曖昧な教員がいるという指摘もある。ボール運動系のように勝敗が明確な運動や、器械運動系のように目標がはっきりしている運動と違い、何を指すのかよくわからずに指導する事態も起こりうる。

しかしながら、まずは、教師も児童とともに自己の心身を解き放して、踊ることを楽しむ姿を見せ、児童に「表現遊び・表現」を通じて、身体を動かすことの喜び、楽しみを見出させるよう指導を行う必要がある。初めは体を揺らしたり、首でリズムをとったりするだけでよいのです。「踊るのが苦手」「恥ずかしい」などといった否定的な感覚は取り除き、どんな動きでも大げさに認め、全員が楽しむ授業を目指したい。また、表現系やリズムダンス系の学習をとおして、互いのよさを生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことができるよう留意することも大切である。

(2) 表現系の指導と評価について

本稿では、「表現遊び・表現」の活動については、中・高学年は「表現運動」とし、身近な生活や空想の世界などの題材から主な特徴や感じを捉え、表したい感じをひと流れの動きで即興的に踊ること（中学年）、いろいろな題材からそれらの主な特徴を捉え、表したい感じやイメージをひと流れの動きで即興的に表現したり、グループで簡単なひとまとまりの動きにして表現したりすることとした。

評価においては、自己の心身を解き放して全身で表現しているか、表したい動きや隊形など自己の課題を捉えて動きを工夫しようとしているか、友達と互いの良さを認め合おうとしているかなどを見取ることが肝要である。

(3) リズムダンス系の指導と評価

低学年では、「リズム遊び」とし、軽快なリズムの音楽に乗って弾んで踊ることができる指導を念頭に置いたが、中学年では「リズムダンス」とし、軽快なロックやサンバなどの特徴を捉え、リズムに乗って弾んで踊ったり、友達と関わり合ったりして即興的に踊ることができるように指導を実施したい。

特に、指導においては、表現系と同様に、児童が自由に動きを工夫して楽しむ創造的な活動を展開することが大切である。そのためにも、思わず体を動かしたくなるような軽快な音楽を選曲することや、教師自身が音楽に乗って楽しく体を弾ませる姿を児童と共有することが大切である。また、グループで動きを工夫したり、互いに見合ったりする活動も重視すると児童の主体的な学びを促すことにつながっていく。

評価においては、リズムの特徴を捉えて全身で楽しく踊っているか、ペアやグループで動きを合わせたり新しい動きを取り入れたりしようとしているか、笑顔を絶やさずに進んでダンスに取り組もうとしているかなどの指導の観点について、計画的に見取るように単元計画の際に検討しておく必要がある。

(4) 高学年への指導を念頭に

中学年での「表現遊び・表現」の指導を受け、高学年では「リズムダンス」ではなく「フォークダンス」(日本の民謡を含む)とし、日本の民踊や外国の踊りの踊り方の特徴を捉え、基本的なステップや動きを身に付けて、音楽に合わせてみんなで楽しく踊って交流することなどが指導の要点になっていく。踊りの由来や背景を理解し、踊りを通して日本の地域や世界の文化に触れるようにすることで、踊りへの理解や愛着がより一層増すことが期待できる。

指導と評価については、文化として継承されている意味や価値に触れながら、動きの習得を楽しめるように指導し、それぞれの踊りの動きや隊形などの特徴を理解し、踊りを通しての友達との交流を図る姿を見取る指導計画の策定が肝要である。

参考文献

- ・文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説「体育編」』

第三部 活動（実践）報告

<活動（実践）報告>

高等学校の情報教育におけるウェブツールの活用 RESAS と Google トレンドを用いた PBL 授業の提案

後藤弘光*

Utilization of Web Tools in Informatics Education in High School Proposal of PBL using RESAS and Google Trends

Hiromitsu GOTO*

概要：

デジタル社会における「読み・書き・そろばん」である「数理・データサイエンス・AI」の基礎を、全ての高等学校卒業生が身につけるにはどのような授業設計が必要であろうか。本稿では、本学専門基礎科目「統計基礎」におけるアクティブラーニングの一例を紹介する。官民のオープンデータを可視化する RESAS 及び Google トレンドを活用した課題解決型授業を設計することで、統計的な内容に苦手意識を持つ学生の興味関心を引き出すことを試みた。身近な課題に対して能動的に試行錯誤できるツールは、データサイエンスの意義を体験的に学ぶ機会を学生に提供できる可能性がある。

キーワード：情報科教育法，データサイエンス，オープンデータ，ウェブツール

* 金沢学院大学 経済情報学部 講師

1. はじめに

AI 戦略 2019 と高等学校における情報教育

2019年6月、人・産業・地域・政府のすべてに人工知能技術（AI）を浸透させ、我が国が直面する課題を克服するとともに、我が国の強みを活かして将来を切り拓くことを目的として、統合イノベーション戦略推進会議によって「AI戦略2019」が策定された⁽¹⁾。さらに新型コロナウイルス感染症の拡大や大規模災害の発生、イノベーションをめぐる覇権

争いの激化など、国内外の状況が著しく変化したことを受け、第5期科学技術基本計画に掲げるデータ駆動型超スマート社会 Society 5.0 を早期に実現するため、政府は2020年7月、「統合イノベーション戦略2020」を取りまとめている⁽²⁾。その中で、AIは、バイオテクノロジーや量子技術とともに、戦略的に進めていくべき主要分野と位置付けられている。デジタル化が加速する社会へ適応、社会システムを変革するイノベーションの創出のため、AI時代に対応した人材の育成が必要とされている。



図1 「AI戦略2019」教育改革に向けた主な取り組み【年代別】¹

AI戦略における「教育改革」では、デジタル社会の「読み・書き・そろばん」である「数理・データサイエンス・AI」の基礎などの必要な力を、全ての国民が育み、あらゆる分野で人材が活躍することを目指し、図1に示す2025年の実現を念頭とした年代別の目標及び取り組みを示している。AI人材を充足するための大学・社会人に向けた応用基礎教育やエキスパート教育だけでなく、全学生・全国民を対象としたリテラシー教育は未来への基盤作りとして重要である。これら目標の実現に向けて先行する取り組みとして、2020年度から必修化された小学校プログラミング教育、2022年度に必修化される高等学校「情報I」

¹ https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191101/shiryoyu1_part1.pdf

が挙げられる。AI戦略2019の観点から高等学校における情報教育を考えると、データサイエンス・AIの考え方を踏まえた「情報Ⅰ・Ⅱ」の指導方法や教材開発はもちろんのこと、理数素養の習得を目指した確率・統計・線形代数等の数学科目との連携、文系・理系等の科目を問わないAIリテラシー教育機会の充実が必要であろう。

情報Ⅰ・Ⅱとデータサイエンス

2022年度から実施される学術指導要領に対応した高等学校情報科「情報Ⅰ・Ⅱ」教員研修用教材が文科省によって公開されている²。表1に「情報Ⅰ」と「情報Ⅱ」の項目を示した。項目(1)では、どちらの科目も情報社会における問題の発見・解決について考える。情報を学ぶ意義や情報モラル、情報技術の進歩による社会の変化について考える内容である。また項目(2)は、どちらの科目もコミュニケーションにおける情報デザインの考え方に重点を置き、メディアの特性やWebなどの表現、インターフェースの機能など、情報発信とその効果を考える内容である。情報Ⅰの項目(3)と情報Ⅱの項目(4)では、どちらもプログラミングを学び、情報Ⅰの項目(4)と情報Ⅱの項目(3)ではデータの扱いについて学ぶ。プログラミングによる数理モデルのシミュレーションは高等学校数学科「数学A」の(2)「場合の数と確率」、統計的な内容は「数学Ⅰ」の(4)「データの分析」と強く関連している。文理を問わない「数理・データサイエンス・AI」教育の実現のためには、数学科と相互の連携を図ることが不可欠であろう。

表1 情報Ⅰと情報Ⅱの項目

| 情報Ⅰ | 情報Ⅱ |
|-----------------------|---------------------------------|
| (1) 情報社会の問題解決 | (1) 情報社会の進展と情報技術 |
| (2) コミュニケーションと情報デザイン | (2) コミュニケーションとコンテンツ |
| (3) コンピュータとプログラミング | (3) 情報とデータサイエンス |
| (4) 情報通信ネットワークとデータの活用 | (4) 情報システムとプログラミング |
| | (5) 情報と情報技術を活用した 問題の発見・解決の探究 |

高等学校情報科は、情報デザインの考え方、プログラミング、そしてデータサイエンスを軸として学ぶ特徴を持つ。特にデータサイエンスは一つの目玉となっており、情報Ⅱの項

² https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1416746.htm

目(3)「情報とデータサイエンス」では、重回帰分析や主成分分析、クラスタリングなどの機械学習までその範囲が及んでいる。中学校数学科の領域である「D データの活用」を踏まえて統計的な内容を扱うとしても、既に中学校卒業の段階で統計、広く数学に苦手意識を持つ学生は少なくない。さらに、高等学校数学科においても統計の扱いは大幅に増加することを鑑みると、データサイエンスの入り口、データサイエンスの意義を学生が興味関心を持って学べる授業設計が特に重要となるだろう。

本実践の概要

本学経営情報学部では、2年前期専門選択科目「統計基礎」において、記述統計学の基礎を復習する。教科書として日本統計学会による「統計検定3級対応データ分析」⁽³⁾を採用し、質的データの要約、1変数の量的データに対する要約と可視化、基本統計量による分析手法について学習する。全15回の授業のうち、後半3回はエクセルを用いた演習及び時事的な社会課題を題材としたアクティブラーニングの機会を設けている。本稿では、オープンデータ及びウェブツールを活用した本年度のアクティブラーニングの一例を紹介したい。本実践は、情報Iの項目(3)の内容に該当し、高等学校情報科「情報I」教員研修用教材における「学習20：情報システムが提供するサービス」、「学習23：質的データの分析」及び「学習24：データの形式と可視化」と関連している。本稿では以降、授業に利用したウェブツールの概要、それらの活用事例を紹介する。

2. ウェブツールの紹介

RESAS 地域経済分析システム³

RESAS(リーサス)は、地方創生の様々な取り組みを情報面から支援するために、経済産業省と内閣官房(まち・ひと・しごと創生本部)が提供している官民のビッグデータの可視化システムである。政府統計の総合窓口(e-Stat)、各種省庁のオープンデータだけでなく、企業からの提供データを活用して、人口や地域経済循環、環境やまちづくりなど、様々なデータを日本地図上のマップに可視化することができる。RESASに掲載しているデータをプログラムで取得できる機能をAPIで提供もしている。また図2に示すようにRESAS for Teachersには、まち・ひと・しごと創生本部ビッグデータチームRESAS副教材作成委員会によって作成された学習指導案や資料が、授業モデルページとしてまとめられており、高等学校の授業におけるRESAS活用事例も掲載されている。データの分析に関する

³ <https://resas.go.jp/#/13/13101>

演習は、データ収集、整理、分析・可視化、評価の一連の流れを実施することが望ましい。一般にデータ収集、整理におけるデータクレンジングはデータ分析における重要なスキルであるが、データサイエンスの意義を体験し、学生の興味関心を引き出すためには、分析・可視化、評価に重点を置くことが重要であると考えられる。その点で RESAS は、事前に整備されたデータベースと情報システムによって、学生の探究学習をサポートできる。公開されている授業モデルは限られているが、その応用範囲は広い。

図2 RESAS 授業モデルページ 情報Ⅰ「データを根拠に意見を主張してみよう」

Google トレンド⁴

Google トレンドでは、Google 検索で検索される語句のトレンドをほぼリアルタイムで可視化することができる。検索ワードが検索された地域や国、ウェブ検索や画像検索など、Google 上のサービスにおいてどこで検索されたのか、その傾向を探ることができ、例えば「金沢学院大学」を日本でウェブ検索した際には、図3のようなトレンドを折れ線グラフとして可視化することができる。ただし、グラフ上の数字は0から100までの数字として標準化されているため、絶対的な検索数を知ることはできないことに注意が必要である。これらのトレンドデータは、CSV ファイル形式でダウンロードすることも可能であり、複数のワードのトレンドとの比較も可能である。また、毎日の急上昇ワードは増加した検索数とともにランキング形式で確認することができる。情報Ⅰの質的データの分析、ワードクラウドとして可視化するテキストデータとしても活用できるだろう。学生にとって身近な Google 検索に関するデータを用いることで、学生の興味関心を引き出すとともに、情

⁴ <https://trends.google.co.jp/trends/?geo=JP>

報の活用やモラルに関して考えるきっかけとすることができる。また、Google が提供するサービスの一つである Google News Initiative において、少数であるが Google トレンド Lessons も公開されており、ウェブ上で Google トレンドを用いたトレンド分析について学ぶこともできる。



図3 Google トレンドトップ画面及び検索キーワード「金沢学院大学」の結果

3. ウェブツール活用事例の紹介

本節では、本学経営情報学部2年生に対する専門選択科目「統計基礎」第13回における RESAS と Google トレンドの活用事例について紹介する。第12回授業において時系列データの表現について学んでいる。具体的には、気象庁ページ「過去の気象データ」から2009年1月から2018年12月までの10年間の東京の月平均気温の推移データを入手し、エクセルを用いて年平均気温の推移として集計・折線グラフとして可視化する演習を行なっている。本科目において RESAS と Google トレンドに関する事前学習はない。授業は2020年7月13日に実施したものである。

学習活動と展開

【学習活動の目的】

- データ可視化ツールの仕組みを学び、ウェブツールを活用したデータ分析の手法を身につける。
- インターネット上で公開されているデータ、国や地方公共団体、民間企業が公開するオープンデータから必要なデータを集め、データを分析する力を身につける。

- データを問題の発見・解決に活用するために、必要なデータの収集について、選択、判断する力を養う。

【学習活動とそれを促す問い】

- 導入：石川県に来る外国人はどこの国の人が多いのだろう？

学生に予想を立ててもらおう。その上で、RESASを使って石川県の外国人訪問数の推移を調べる。RESASのメインメニュー、観光マップ、外国人、外国人訪問分析を選択する。都道府県を石川県に指定し、「指定した都道府県で分析する」を選択することで、2019年すべての期間における国・地域別訪問者数の棒グラフを表示する。「推移を見る」を選択し、2018年から2019年にかけての四半期毎の推移を確認することで、特定の年のみの結果でないことを確かめる。石川県だけでなく、学生の出身地や興味のある都道府県について同様の調査をしてもらう。データの出典、「データをダウンロード」を選択することで、オープンデータを取得することができることを伝える。ただし、RESASからダウンロードされるデータは、データクレンジングが必要な場合が多いので注意が必要。



図4 RESAS 外国人訪問分析 石川県（2018, 2019年）

- 展開1：訪問者が最も多い台湾での「金沢市」のトレンドは？

Googleトレンドの利用方法について理解する。急上昇していそうなワードについて学生から聞き取りを行い、実際にそのワードを用いて利用方法について説明する。Googleトレンドを用いて、過去1年間（2019年7月14日から2020年7月13日）における台湾での「金沢市」のトレンドを可視化し、2020年2月付近で大きく検索数が減少し

ていることを確認する。学生に減少の理由について考えてもらう。新型コロナウイルス感染症が発生した時期と比較するため、すべての国での「COVID-19」のトレンドを可視化し比較してもらう。



図5 Googleトレンド 台湾「金沢市」すべての国「COVID-19」

- 展開2：図5の2つのワードの間の関係性は？
GoogleトレンドからCSV形式のデータをダウンロードし、図5の2つのグラフをエクセルで1つのグラフとして可視化する。2020年2月付近において台湾での「金沢市」の検索数が大きく減少し、すべての国での「COVID-19」の検索数が急激に増加しことを確認する。ただし、トレンドの数字は0から100までの数字として標準化されていることに注意する。
- まとめ：データの可視化が問題発見や解決の手法となっていることを理解する。地域経済がどのような産業によって支えられているか、観光業はどの国からの訪問者が主であるのかなど、RESASのような情報システムのおかげでデータ収集・整備無しに可視化することができたことを確認する。また、Googleトレンドによってトレンド分析ができて背景には、学生自身の検索履歴が企業によって活用されているという事実があることを意識させる。

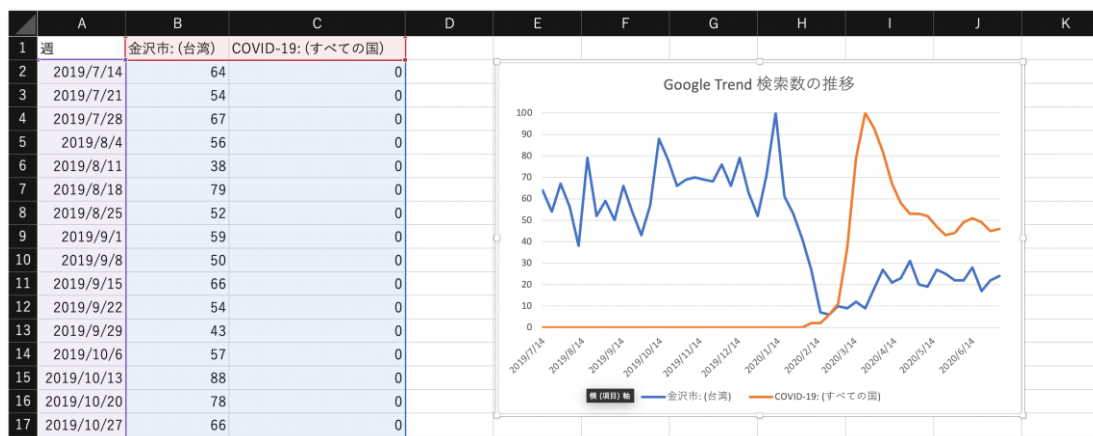


図6 Googleトレンドデータを用いたエクセルでの演習

学生の反応と振り返り

本科目の履修者 202 人に対して、ウェブツールを活用した授業に対するアンケートを実施した。ただし、回答数は 125 人であった。以降、回答者に占める割合を用いてアンケートの結果を紹介する。

はじめに、「高校で情報の授業を受けたか」という問いに対して、「はい」と回答した人が 78%いる一方、「高校の授業でエクセルなどを用いて、データをグラフなどに要約した経験はあるか」という問いに対して、「はい」と回答した人は 47%であった。

「RESAS について入学前から知っていたか」という問いに対して、「はい」と回答した人は 2%、「RESAS について入学前に利用したことがあるか」という問いに対しては、「はい」と回答した人は 1%であった。一方、「Googleトレンドについて入学前から知っていたか」という問いに対して、「はい」と回答した人は 22%、「Googleトレンドについて入学前に利用したことがあるか」という問いに対しては、「はい」と回答した人は 8%であった。RESAS の周知度は高くなく、授業への活用事例も少ないことがわかる。一方、Google 検索は学生にとって身近な検索ツールであり、そのサービスの一部である Googleトレンドの周知度は RESAS に比べると高いことがわかる。一方、実際に利用したことがあると回答した人はその半数にも満たず、メディアでの活用事例など間接的に認知されるものであったことがわかる。

「授業でのウェブツールの利用によって、新しい知識を得ることで、勉学意欲は高められたか」という問いに対しては、「高められた」16%、「まあ、高められた」45%、「どちらとも言えない」34%、「あまり高められなかった」3%、「高められなかった」2%という結果

であった。授業の感想を自由記述で求めたところ、次のような回答が寄せられた。

- 普段は何かを調べるときに Google を使っていたが、その調べた語句がどれだけ調べられていたかわかるなんて初めて知ったので面白かったです。これからも暇な時に見てみたいと思います。
- 入学前は RESAS などの存在を知りませんでした。授業内に使用することで自分の知りたい情報を、瞬時に知ることができるサービスが存在しているということ把握できてよかった。
- 現在のデータを使って授業を受けることが少なかったため、現実味がすごく感じるので良いと思います。
- RESAS や Google というツールを授業で初めて知りました。今まで知りたかったけど知れなかったことがたくさん知れるし、興味のあることをどんどん深堀して調べられるのでとても楽しく統計について学べました。
- インターネットやウェブツールなど使う勉強の仕方は初めてだったが、いつも使っている携帯やパソコンなどを使用するためそんなに抵抗はなかった。
- RESAS を用いて外国人観光客数を可視化することが出来ることを初めて知ったので、地域別での外国人の把握がしやすく地方自治体は外国人観光客に対するインバウンド効果の規模の予測がしやすくなると思った。また、Google トレンドでは、現在の流行が把握しやすいと思った。

など、多くの学生の回答でウェブツールを初めて利用したことによって、知見が広がったという意見が見られた。エクセルを利用する展開2の部分で難しさを感じたという感想もあり、ウェブ上からデータをダウンロード、エクセルでのグラフによる可視化には、学生の理解度に応じたサポートが必要だろう。

本学経営情報学部の学生のほとんどが、文系の学生であり、統計的な内容に対して苦手意識を持つ学生が多い。一方、プログラミングを学びIT企業への就職を目指す学生も同じ授業で学んでいる。本実践では、ウェブツールを活用することで、データを問題の発見・解決に活用する体験を設計した。学生からの感想を見ると、題材として扱った「新型コロナによる石川の観光業への影響」に対する関心以上に、ウェブツール、「情報システムによって新しくできるようになること」に関心を抱く傾向があることがわかり、これは新たな発見である。できないという意識から、ウェブツールでできるという意識に変化するだけでなく、情報を学ぶことで社会をより良くできるという体験的な学び点で意義深いだろう。

4. おわりに

2022年度から実施される学術指導要領に対応した高等学校情報科では、プログラミングと並び、データサイエンスが一つの重点項目となっている。機械学習などを理解するためには統計的な理数素養の習得が不可欠である一方、高等学校数学科における統計の扱いは大幅に増加し、数学や統計に苦手意識を持つ学生を考慮に入れた授業・教材開発が求められている。本稿では、本学経営情報学科「統計基礎」において、官民のオープンデータを可視化する RESAS 及び Google トレンドを活用した課題解決型授業を設計することで、統計的な内容に苦手意識を持つ学生の興味関心を引き出すことを試みた。データサイエンスの単元は、ウェブツールを上手く活用することで、誰でも課題に対して深く考える楽しさ、情報システムの意義を学べるコンテンツになり得る。本稿が情報科だけでなく、様々な探究学習を実践する先生方の実践の一助となれば幸いである。

<注および引用文献>

- (1) イノベーション政策強化推進のための有識者会議「AI戦略」(AI戦略実行会議)『AI戦略 2019』
- (2) 『統合イノベーション戦略 2020【本文】』内閣府, 2020
- (3) 日本統計学会編『改訂版 日本統計学会公式認定、統計検定3級対応 データ分析』東京図書, 2020

<実践（活動）報告>

キャリア教育関連科目の敬語教育における構成的グループエンカウンターの効果

杉本 亜由美*

The Effectiveness of Structured Group Encounter
on Honorific Education in Career Education-Related Subjects

Ayumi SUGIMOTO*

本稿では、企業人に特に必要とされる力である「人間関係構築力（コミュニケーション力）」の育成につながる「言語能力」、その中でも「敬語力」を学生が身につけることを到達目標とした、筆者担当のキャリア教育関連科目「秘書総論」授業内の敬語教育において構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を導入し、その効果を検証した。検証の結果、学生アンケート（主観的評価）とテスト（客観的評価）の両方において、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施した授業に一定の効果を認めることができ、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）が有益である可能性が示唆された。また、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の実践による効果について、敬語の文法的知識は比較的短期間に身につけられること、一方、場面毎の実践的な敬語の言葉遣いについては、短期間で身につけることは難しく、長期間の構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の実践が求められるという可能性が示唆された。

キーワード：キャリア教育，言語教育，敬語教育，構成的グループエンカウンター
（Structured Group Encounter）

* 金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

1. はじめに

1.1 背景

文部科学省は大学や短期大学における職業指導に関連する、いわゆるキャリア教育を2011（平成23）年度から義務化するよう、大学設置基準を改正した。改正に伴う第42条の2は以下のとおりである。

「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」

これによって大学や短期大学はこれまで以上に学生の就職を意識し、学生が企業に就職するために必要な能力を身につけるための教育が求められるようになった。言い換えれば、高等教育機関はこれまで以上に学生の就職について強く意識し、「出口保証」として学生が企業に就職する際に必要な力を身につけるための教育や、企業で活躍するために必要な力を身につけるための教育が求められるようになったということである。

本稿では、学生が企業に就職をする際、また就職後に企業で活躍するために必要となる「コミュニケーション力」に含まれる「言語能力」、中でも「敬語力」を身につけることを到達目標の一つとした筆者の担当授業である「秘書総論」において、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実践することにより、コミュニケーション力に不可欠とされる敬語力を身につけられるのかを、主観的評価と位置付けられる授業アンケートと、客観的評価と位置付けられる敬語テストより検証する。

1.2 研究目的、研究意義

本研究は、近い将来企業で働く学生にとって、特に必要とされる力とされる「人間関係構築力（コミュニケーション力）」の育成につながる「言語能力」、その中でも「敬語力」を学生が身につけることを到達目標とした、筆者担当のキャリア教育関連科目「秘書総論」授業内の敬語教育において、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を導入し、その教育効果を検証することを目的としている。

また、少子化等の理由による大学全入時代の到来により、高等教育機関で強く求められるようになった教育の質保証において、FD（Faculty Development）の一環であるともいえる、IR（Institutional Research）という、学内の様々な情報を収集、分析し、数値化

したものを教育，学生支援等に活用するという観点からも，授業内で導入した構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の効果を数値で表わすということは有効であると考えられる。

具体的には、「秘書総論」の敬語教育に関わる授業内において構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施し，その効果を，事前テスト，事後テストという客観的評価，及び，学生アンケートという主観的評価から測定することによって教育の質保証を実証し，敬語教育の効果向上の寄与に繋がる，効果の検証された具体的な教育方法を提案することで本研究の意義を示したいと考えている。

2. 先行研究

2.1 学校教育における敬語教育

学校教育に含まれる敬語教育については，文部科学大臣の諮問に対して 2007（平成 19）年 2 月に文化審議会から答申された「敬語の指針」^{注1}をよりどころとして，それぞれの状況に応じて敬語教育を進めていくべきであるとされている。蒲谷（2008）^{注2}は，「敬語の指針」における「敬語」の捉え方を，

1. 敬語は，人と人との「相互尊重」の気持ちを基盤とすべきものである。
2. 敬語の使い方については，次の二つの事柄を大切にすることが必要である。

①敬語は，自らの気持ちに即して主体的に言葉遣いを選ぶ「自己表現」として使用するものである。

②「自己表現」として敬語を使用する場合でも，敬語の明らかな誤用や過不足は避けることを心掛ける。

としており，敬語の持っている敬語としての性質を明らかにし，敬語教育に関しては，語彙教育や文法教育ではなく，コミュニケーション教育として位置づけることが重要だと主張している。本研究においては，この考え方にもとづき，敬語教育について，単なる文法的知識を教えるのみに留まらず，同時に「敬語」をコミュニケーションツールの一つとして理解し，場面に応じて上手く使えるようになる実践教育も実施する。

2.2 構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の導入意義

グループエンカウンター（Group Encounter）とは，グループ内でグループメンバーに対し，互いに意見を語り合い，その意見を認め合う体験のことであり，日本においては 1970

年代に國分康孝が提唱したものである。もともとはカウンセリングの一形態であるとされていたものの、現在では教員の研修会や、中学生や高校生の進路指導、宿泊研修などにも広く応用され、その効果が報告されている^{注3}。

グループエンカウンター (Group Encounter) の目的は、グループのメンバー同士が、お互いに自分の本音に気づき、気づいた本音を自己開示しながら他者の本音を受け入れること、及び、自身の、「周りの人々は気づいているが自分は気づいていない自分自身」に気づくことである。これらを通じて、自分を理解すること (自己理解)、自分を理解すると同様に他者を理解すること (他者理解)、自身の思うところを他人に批判されることなく、他者とふれあう過程を体感できることに、グループエンカウンター (Group Encounter) のねらいがあるとされている。

本研究においては、90分の授業時間内に、テキストを用いた場面毎の敬語使用に関連する事例研究などを実施するため、短時間で効率良くグループエンカウンター (Group Encounter) を行う必要があり、グループサイズおよび時間の設定を含む構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) を実施することとした。

先述した蒲谷 (2008) の主張にもあるように、文法的知識と同様に、意識教育にも注力する必要がある敬語教育において、授業中に知識を伝える教育だけでは、知識が定着せず、行動変容に繋がりにくい。また、一時的に行動変容がなされたとしても、定着し継続するまでには至らない。しかし、構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) においては、自己意識の向上にともなう積極的な行動変容が見られるという効果が注目されており、先行研究として、片岡・二村 (2017)^{注4}、金山・吉竹 (2018)^{注5}の報告もあり、このことから、本研究における敬語教育には構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) が有効に働くのではないかと考え、敬語教育に関する授業内で構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) を導入するに至った。

キャリア教育関連科目における構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) の実践事例としては、杉本 (2020)^{注6}が挙げられ、キャリア教育関連科目の各授業内において構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) を実施し、その効果を、学生アンケートという主観的評価、及びテストという客観的評価から測定したところ、一定の効果を認めることができたこと、また、構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) の実施にあたり、その効果が期待できるテーマと、

そうではないテーマが存在することもわかり、より効果的な構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施するためには、テーマ選びが重要になることが明らかとなった、としている。

これらの先行研究を参考にして、本研究では先述のとおり蒲谷（2008）にもとづき、敬語教育について、単なる文法的知識を教えるのみに留まらず、同時に「敬語」をコミュニケーションツールの一つとして理解し、場面に応じて上手く使えるようになる実践教育の実施と、自己意識の向上にともなう積極的な行動変容が見られる効果が期待できる構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を、敬語の概念的知識を深めることができるテーマとともに導入することとした。

3. 研究方法

筆者の担当科目「秘書総論」の敬語教育に関する3回の授業内において、教師がリーダーとなり、2人から4人の受講学生でいくつかのグループを作り、授業内容に沿ったテーマについてグループ内でそれぞれに自身の主張を語り合い、グループメンバーの意見を聞いた後に自身の考えをまとめるという、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施した。

授業の効果を数値で測るために、第1回授業前に事前テスト、第3回の授業を終えた後に事後テストを行い、それぞれの平均値、標準偏差を比較した。さらに、事前テスト時、事後テスト時に、受講学生に敬語に関するアンケートを実施し、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の効果を、客観的な面と主観的な面の両側面において検証した。以下に、授業の概要を述べる。

3.1 授業概要

科目名：秘書総論

受講学生数：本学現代教養学科1年生 25名

授業時間数：週2回90分授業15回（クォーター制）

3.2 授業内容

授業の内容は、以下のとおりである。

第1回授業内容

まず、事前アンケートと事前テストを実施する。第1回目の授業の前半は、テキストに沿って進める知識教育を中心とした授業内容とする。敬語の心得、敬語の重要性等を説明し、敬語の5分類プラス1【尊敬語、謙譲語Ⅰ、謙譲語Ⅱ（丁寧語）、丁寧語、美化語、プラス謙譲語Ⅰ＋謙譲語Ⅱ】^{注7}などの敬語の基本、さらに、オフィスを想定した場面ごとにふさわしい敬語表現の事例について説明する。授業の後半は、二人一組のペア、もしくは3、4人のグループに分かれて構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施する。テーマは敬語に関する概念的理解を深めることのできるものがふさわしいと考え、「敬語とは何か」について話し合いながら、敬語についての自身の考えをまとめることとする。

第2回授業内容

授業の大まかな流れとしては第1回目の授業と同様に、前半は知識教育、後半は実践教育の時間とする。まず、前回の授業の内容を10分程度復習する。その際、受講学生の反応を見ながら、学生が忘れているところを重点的に、また、二重敬語など学生が誤用しやすいと思われる事例紹介も含み、再度説明する。その後、事前アンケートや事前テストの結果をもとに、学生が苦手としている電話対応実践練習を行うこととし、受講学生二人一組のペアとなり、スクリプト（下記参照）をもとにしたロールプレイングの実践練習をする。その際、教員は巡視しながら、個別にアドバイスを与えるようにし、また、受講学生ペアでお互いの言葉遣いについて、気づいたことを話し合い、新たな気づきを得るための時間も設けることとする。その後、敬語に関する概念的理解を深めるために、テーマを「敬語の必要性についての自身の考え」とし、話し合いの後に自身の考えをまとめる、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施する。

電話対応スクリプト

【Bが電話を掛ける】

A：お早うございます。ABC株式会社〇〇でございます。

B：お早うございます。XYZ商事▲▲でございます。

A：▲▲様、いつもお世話になっております。

B：こちらこそ、いつも大変お世話になっております。山田様はいらっしゃいますでしょ

うか。

A：山田でございますね。少々お待ちくださいませ。

【保留ボタンを押す】

第3回授業内容

授業の大まかな流れとしては第1回目、第2回目の授業と同様に、前半は知識教育、後半は実践教育の時間とする。まず、前回授業の内容を10分から15分程度復習する。第2回目授業と同様に、受講学生の反応を見ながら、学生が忘れていたところを重点的に再度説明する。その後、前回の授業と同様に二人一組のペアとなり、これまでに実施した、場面ごとのスクリプトを繰り返し練習する。これまでと同様に教師は巡視しながら、個別にアドバイスを与え、同時に学生ペアで気づいたことをお互いに話し合う時間も設ける。

授業の後半は、第1回目、第2回目授業と同様に、二人一組のペア、もしくは3、4人のグループに分かれて構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施する。テーマはこれまでの授業と同様に敬語に関する概念的理解を深めるべく、「敬語の必要性に関する、様々な事例についての研究」とし、グループでの話し合いの後に自分の意見をまとめることとする。

授業終了後に、事後アンケートと、事後テストとしてビジネス敬語テストを実施する。

3.3 アンケート内容

事前アンケート（6月実施）、事後アンケート（7月実施）の質問内容は以下のとおりである。

事前アンケート内容

質問1：あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。その理由も述べてください。

上記質問について、「とても思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」「わからない」より1つ選択することとし、その理由について自由に記述することとする。

質問2：あなたが普段の生活の中で、敬語を使う場所と敬語を使う相手を教えてください。【複数回答可】

上記質問について、場所と相手を記述することとする。

質問3：敬語の使い方について困った経験がありましたら、具体的に教えてください。

【複数回答可】

上記質問について、自由に記述することとする。

質問4：あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。その理由も述べてください。

上記質問について、「とても思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」「わからない」より1つ選択することとし、その理由について自由に記述することとする。

事後アンケート内容

質問1：授業を受けて敬語を理解できましたか。その理由も述べてください。

上記質問について、「とても理解できた」「理解できた」「あまり理解できなかった」「理解できなかった」「わからない」より1つ選択することとし、その理由について自由に記述することとする。

質問2：あなたは敬語を使いこなせるようになったと思いますか。その理由も述べてください。

上記質問について、「とても思う」「思う」「あまり思わない」「思わない」「わからない」より1つ選択することとし、その理由について自由に記述することとする。

3.4 テスト内容

事前テスト（6月実施）、事後テスト（7月実施）ともに、文部科学省後援公益財団法人実務技能検定協会主催秘書技能検定試験の過去に出題された問題からランダムに抽出したものを参考に作成した。敬語の基本的な知識を問うものとして、動詞における尊敬語、謙譲語、丁寧語の書き換えを中心に出题（50点満点）し、敬語の実践力を問うものとして、場面に応じた、お客様や上司に対してふさわしい言葉遣いを中心に出题（50点満点）した（知識分野50点+実践分野50点=総合100点満点）。内容については、ビジネスで必要とする敬語表現が、場面ごとに偏りなく網羅されており、妥当であると言える。

4. 結果・考察

それぞれの結果を以下の表にした。表1が事前・事後アンケート結果、表2が事前・事後テスト結果である。

なお、アンケートの結果に関しては、実施当日の受講学生数（事前アンケートはn=24、

事後アンケートは n=22) としたが、事前・事後テスト結果に関しては、対応のある t 検定を実施するにあたり、事前テストと事後テストそれぞれの欠席者を考慮し、両方のテストを受けた人数 (n=22) とした。

表 1 事前・事後アンケート結果 事前 (n=24)、事後 (n=22)

| | | | | | | |
|--|--|---------------|-----------------|--------------|---------------|----------------|
| 事前 | 質問1 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。その理由も述べてください。 | | | | | |
| | とても思う | 思う | あまり思わない | 思わない | わからない | 無回答 |
| | — | 1名(4.2%) | 18名(75.0%) | 5名(20.8%) | — | — |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の言葉遣いに自信が無いから。9名(37.5%) ・尊敬語と謙譲語の区別がつかないから。5名(20.8%) ・使い慣れていないから。5名(20.8%) ・敬語テストができないから。3名(12.5%) ・他人より劣っている気がするから。2名(8.3%) | | | | | |
| | 質問2 普段の生活で敬語を使う相手と場所について。(複数回答可) | | | | | |
| | 場所 | 学校 22名(91.7%) | バイト先 13名(54.2%) | 店 7名(29.2%) | 寮 3名(12.5%) | |
| | 相手 | 先生 22名(91.7%) | 先輩 12名(50.0%) | 店員 6名(25.0%) | お客様 5名(20.8%) | その他 13名(54.2%) |
| | 質問3 敬語使用に関する困った経験 | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・アルバイトでお客様に正しい敬語で話せなかった。7名(29.2%) ・先生と話す時に敬語を使えない。2名(8.3%) ・電話応対時に上手く話せなかった。2名(8.3%) ・アルバイトの面接で正しい敬語が使えなかった。1名(4.2%) ・就活の面接練習時に話せなかった。1名(4.2%) ・無回答 11名(45.8%) | | | | | |
| | 質問4 あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。その理由も述べてください。 | | | | | |
| とても思う | 思う | あまり思わない | 思わない | わからない | 無回答 | |
| 17名(70.8%) | 7名(29.2%) | — | — | — | — | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・敬語は社会で必要だから。16名(66.7%) ・相手に失礼な言葉は使いたくないから。6名(25.0%) ・敬語がうまく使えたら格好良いから。1名(4.2%) ・仕事をするのに必要だと思うから。1名(4.2%) | | | | | | |
| 事後 | 質問1 授業を受けて敬語を理解できましたか。その理由も述べてください。 | | | | | |
| | とても理解できた | 理解できた | あまり理解できなかった | 理解できなかった | わからない | 無回答 |
| | 8名(36.4%) | 13名(59.1%) | 1名(4.5%) | — | — | — |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ敬語が必要なのかを理解することができた。9名(40.9%) ・尊敬語と謙譲語の区別がつくようになった。5名(22.7%) ・普段の生活でスムーズに話せるようになった。4名(18.2%) ・二重敬語を理解した。2名(9.1%) ・まだ使いこなせていない気がする。1名(4.5%) ・今でも尊敬語と謙譲語を理解できないから。1名(4.5%) | | | | | |
| | 質問2 あなたは敬語を使いこなせるようになったと思いますか。その理由も述べてください。 | | | | | |
| | とても思う | 思う | あまり思わない | 思わない | わからない | 無回答 |
| | — | 12名(54.5%) | 8名(36.4%) | — | 2名(9.1%) | — |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・これまでよりはスムーズに話せるようになったと思うから。6名(27.3%) ・使う機会が少ないから。6名(27.3%) ・もっと勉強する必要があると思うから。5名(22.7%) ・これまでの間違いに気づいたから。3名(13.6%) ・授業を受ける前と比べて敬語について理解したから。2名(9.1%) | | | | | |

表 2 事前・事後テスト結果 (n=22)

| 分野別(50点満点)総合(100点満点) | 事前テスト① | 事後テスト② | 差②-① | t値 |
|----------------------|--------------|--------------|------|----------|
| 知識分野平均値(標準偏差) | 27.45(14.70) | 36.04(18.33) | 8.59 | 1.64n.s. |
| 実践分野平均値(標準偏差) | 18.86(16.20) | 21.02(14.30) | 2.16 | 0.86n.s. |
| 総合平均値(標準偏差) | 47.34(26.81) | 57.06(27.91) | 9.72 | 1.44n.s. |

n.s.: 非有意

4.1 事前アンケート結果

事前アンケートの「あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。」の問いに対し、「思う」と回答したのは1名(4.2%)のみで、大部分の受講学生は、「あまり思わない」18名(75.0%),「思わない」5名(20.8%)と回答していた。その理由として、「自分の言葉遣いに自信がないから」9名(37.5%)を挙げた受講学生が最も多く、次いで「尊敬語と謙譲語の区別がつかないから」5名(20.8%),「使い慣れていないから」5名(20.8%),「敬語テストができないから」3名(12.5%),「他人より劣っている気がするから」2名(8.3%),と続く。この結果より、大部分の受講学生は自身で敬語を使いこなせていないと思っており、自分自身の敬語力に自信が無い、ということがわかった。

また、普段の生活において敬語を使う場所と相手について(複数回答可)、敬語を使う場所として一番多く挙げられていたのは「学校」22名(91.7%),次いで「バイト先」13名(54.2%),「店」7名(29.2%),「寮」3名(12.5%)と続く。敬語を使う相手については、「先生」22名(91.7%)が最多で、次いで「先輩」12名(50.0%),「店員」6名(25.0%),「お客様」5名(20.8%)という結果であった。

敬語使用に関する困った経験については、「アルバイトでお客様に正しい敬語で話せなかった。」が7名(29.2%)と最も多く、次いで「先生と話す時に敬語を使えない。」2名(8.3%),「電話応対時に上手く話せなかった。」2名(8.3%),「アルバイトの面接で正しい敬語が使えなかった。」1名(4.2%),「就活の面接練習時に話せなかった。」1名(4.2%),と続く結果であった。

「あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。」という問いについては、全員の受講学生が「とても思う」17名(70.8%),「思う」7名(29.2%)と回答しており、高い向上心があるということが明らかとなった。その理由として最も多い回答は、「敬語は社会で必要だから。」16名(66.7%),次いで、「相手に失礼な言葉は使いたくないから。」6名(25.0%),「敬語がうまく使えたら格好良いから。」1名(4.2%),「仕事をするのに必要だと思うから。」1名(4.2%)と続く結果となった。この結果より、9割以上の受講学生が、社会で敬語は必要だ、話す相手に失礼な言葉は使いたくない、という理由により、敬語をうまく使えるようになりたいと、高い向上心を持って敬語授業に臨んでいるということがわかった。

これらの事前アンケート結果より、受講学生は普段、学校以外の場所ではアルバイト先で敬語を使用していることや、敬語使用についてアルバイト先での接客応対や電話応対で

の場面において困った経験があるという実態を踏まえ、該当授業では職場における電話応対のロールプレイング（実践授業）を実施し、同時に、敬語に関する概念的理解を深めるためのテーマを用いて構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を実施することとした。

4.2 事後アンケート結果

次に、授業後に実施した事後アンケートの結果について見ていく。「授業を受けて敬語を理解できましたか。」の問いに対し、「あまり理解できなかった」と回答した受講学生が1名（4.5%）いたものの、その他の受講学生は、「とても理解できた」8名（36.4%）、「理解できた」13名（59.1%）と回答していた。その理由については、「なぜ敬語が必要なのかを理解することができた。」9名（40.9%）と、敬語の根本的な理解に繋がる回答が最も多く、次いで、「尊敬語と謙譲語の区別がつくようになった。」5名（22.7%）、「普段の生活でスムーズに話せるようになった。」4名（18.2%）、「二重敬語を理解した。」2名（9.1%）と、敬語使用に関して自己肯定につながる記述が目立った。

「あなたは敬語を使いこなせるようになったと思いますか。」については、「思う」12名（54.5%）、「あまり思わない」8名（36.4%）、「わからない」2名（9.1%）という結果で、半数以上が自身の敬語力が向上したと回答する一方で、未だに自身の敬語力に自信が持てない受講学生も一定数存在していた。その理由については、敬語使用に関して自己肯定につながるポジティブな理由として、「これまでよりはスムーズに話せるようになったと思うから。」6名（27.3%）、「これまでの間違いに気づいたから。」3名（13.6%）、「授業を受ける前と比べて敬語について理解したから。」2名（9.1%）が挙げられ、反対に敬語使用に関して自己否定につながるネガティブな理由として、「使う機会が少ないから。」6名（27.3%）、「もっと勉強する必要があると思うから。」5名（22.7%）が挙げられていた。

4.3 テスト結果

テスト全体の平均点を見てみると、事前テストの平均点は47.34点（標準偏差26.81）、事後テストの平均点は57.06点（標準偏差27.91）で、事前テストの平均点よりも事後テストの平均点は9.72ポイント上昇するという結果であった。

分野別に見ると、知識分野においては、事前テスト平均点は27.45点（標準偏差14.70）→事後テスト平均点は36.04点（標準偏差18.33）と、事後テストの平均点が8.59ポイン

ト上昇し、実践分野においては、事前テスト平均点は 18.86 点（標準偏差 16.20）→事後テスト平均点は 21.02 点（標準偏差 14.30）と、事後テストの平均点が 2.16 ポイント上昇するという結果であり、両分野において平均点が上昇し、授業の効果を認めることができたと言える。

4.4 考察

まず、受講学生の授業内容の理解度について見ていく。事後アンケートの質問項目「授業を受けて敬語を理解できましたか。」の回答結果が、「とても理解できた」8名（36.4%）、「理解できた」13名（59.1%）と、9割以上の受講学生が「とても理解できた」もしくは「理解できた」と回答していることにより、授業を受講することによって学生はこれまでより敬語を理解することができたと、自身の敬語に関する自己評価が高まったということが示唆された。

次に、事前アンケート、事後アンケートの結果にある、「敬語を使いこなせるようになったか」における自己評価については、「思う」の回答が、事前アンケート1名（4.2%）→事後アンケート12名（54.5%）と増加し、「あまり思わない」の回答が、事前アンケート18名（75.0%）→事後アンケート8名（36.4%）と減少していることより、受講学生の敬語に関する自己評価が一定数上昇したと見るができるものの、事後アンケートの質問項目「授業を受けて敬語を理解できましたか。」の回答結果と比較すると、低い上昇率であると捉えることができる。

この結果より、受講学生は、授業を受けることにより敬語を理解することはできたが、敬語を使いこなせるようになったとまでは言えない、と主観的に評価していると理解できる。言い換えれば、授業によって敬語の知識を身につけることはできたが、実際の場面における敬語実践力について身につけることができたとは言い難い、という可能性が示唆されたということである。

このことから、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）を用いた授業内容は、比較的短期間で効果が期待できる知識教育と、効果が表れるのに長い期間を要する実践技能教育に分類できる可能性が示唆された。

5. まとめ

以上、筆者が担当したキャリア教育関連科目の授業において実施した構成的グループエ

ンカウounter (Structured Group Encounter) の効果を、学生アンケートという主観的評価、及び、テストという客観的評価から測定した。

測定の結果、学生アンケート(主観的評価)とテスト(客観的評価)の両方において、一定の効果を認めることができ、教育の質保証を数値で表わすことができたと言える。

ただし、データ数が限られており、この結果のみでは一般性までは示唆できない。今後も授業内で構成的グループエンカウounter (Structured Group Encounter) を積極的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、敬語教育開発に貢献したいと考えている。

<注および引用文献>

注 1) 文化審議会『敬語の指針』

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf 2020.11.16 取得

注 2) 蒲谷宏「敬語の指針の考え方と今後の学校教育における敬語教育の方向性」

https://tb.sanseido-publ.co.jp/kokugo/Info/magazines/h-kokugo/pdf/pr_08_sum/2008_sum_08.pdf 2020.11.16 取得

注 3) 國分康孝他『構成的グループエンカウounter事典』図書文化社、2008

注 4) 片岡優華・二村文子「大学生に対する構成的グループ・エンカウounterとピア・カウンセリングを用いた授業による学生の心理的变化」『創価大学看護学部紀要第2巻』2016, pp.23-32, 2017

注 5) 金山元春・吉竹由「教員志望学生を対象とした構成的グループエンカウounter研修プログラムの開発と効果検証」『教育カウンセリング研究 Vol.9』1, pp.35-43, 2018

注 6) 杉本亜由美「キャリア教育関連科目における構成的グループエンカウounterの効果」『金沢学院大学教職センター紀要第3号』pp.309-320, 2020

注 7) 注 2) に詳しい

第四部 教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格体験記

令和3年度教員採用試験を経て 継続する力

中西 伯嘉

Norika NAKANISHI

金沢学院大学 芸術学部芸術学科

1. はじめに

私は、この度、令和3年度石川県公立学校教員採用候補者選考試験を受験し、中高美術で合格することができました。実は最初は不合格の通知をいただいていたのですが、しばらくして「欠員が出た」と石川県教育委員会から電話がありました。とても手が震えたのを覚えています。

これから教員を目指す後輩達に、この体験記が少しでも役に立てば幸いです。

2. 合格体験記

1) いつから教員をめざすようになったか。

私は、始めはただ免許を取るだけという気持ちで教職の授業を受けました。なので、はじめから教員を目指していたわけではなく、大学で教職の勉強をしているうちに教員を目指そうという気持ちが強くなっていきました。ただ、美術の先生にずっと憧れはありました。きっかけはやはりそういった先生方の存在や、教育実習などでやりがいを感じたからだと思います。

2) 金沢学院大学へ進学した理由

金沢学院大学には、「石川県内にある」「美術を学べる」「教員免許が取れる」という理由で進学しました。親からの薦めもあり、せっかく美術を続けるならと、教員免許が取れる大学を選びました。

3) いつからどのような対策（勉強）を始めたか。

教採の対策の勉強を始めたのはとても遅く、本腰を入れて勉強を始めたのは3年生の冬休みからです。新型コロナウイルスの影響で学校へ行けない期間が長かったため、1人で怠けないように教職志望の仲間とほぼ毎日通話を繋いで勉強をしていました。勉強内容としては、過去問題や参考書を何度も繰り返したり、用語など覚えたいポイントを自分でまとめ直したりしていました。

4) 自分が考える「合格できた理由」

特に大きなものは思いつきませんが、何に対しても「継続する」ことは大切にしていました。自分の強みを考えるうえで、中学・高校と自分が無欠席であったことを思い出し、自分は続けること、決めたことをやり遂げることが得意なのだと気付きました。

また、私が3年生の時のアルバイト先の先輩に言われたことがとても印象に残っています。先輩は公務員として就職が決まっており、いろいろ話を聞いていた私に「やるべきことをできる人なら合格できるよ」と言ってくれました。私はそれがとても納得できました。先輩がやるべきことはしっかりとできる人だったからです。それからは、「継続すること」「やるべきことをやること」を特に念頭に置いて行動していました。

3. 自分が目指す教員像（抱負として）

美術は私の「好きな教科」でした。その要因の多くは美術の教員が関わっているのではないかと考えています。私たちが安心して学べる環境作り、興味を持たせるような内容作りなど、生徒のために裏で考えられていることを、教職を勉強し始めて気付くことができました。私がこれから教える生徒にとっても美術が「好きな教科」になってほしいと思います。そのためにも、生徒と一緒に学び続け、一緒に美術を楽しめるような教員になりたいです。

その1 【金沢学院大学教職センター紀要 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。

1. 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。
2. 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。
3. 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。
4. 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。
5. 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。
6. 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【金沢学院大学教職センター紀要 執筆要領】

金沢学院大学 教職センター紀要 執筆要領

1. 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）
2. 原稿は、完成原稿とする。
3. 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：横書き40字×30行）し、5万字を上限とする。この書式以外での投稿を希望する場合は、投稿申込み時に理由を添えて申請し、編集委員会の判断を仰ぐこととする。
4. 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。
5. 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。
6. 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。
7. 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。
8. 投稿申込みは、原稿提出時に行うものとする。締切りおよび最終原稿提出期限は、当該年度の編集委員会が指定する期日とする。原稿の提出は、データを編集委員会まで添付ファイルで提出する。
9. 投稿論文数の上限は、筆頭論文は1編、共著を含めて3編までを原則とする。
10. 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。
11. 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。
12. 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。

金沢学院大学教職センター紀要 第4号

- 発行日 2021年3月1日
- 編集者 金沢学院大学教職センター紀要編集委員会
- 発行者 金沢学院大学教職センター

ISSN 2433-782X