ISSN 2433-6815

大阪成蹊教職研究

Osaka Seikei Educational Research

2021年度

第3号

大阪成蹊大学

「大阪成蹊教職研究」第３号発刊にあたって

学校教育における実践的課題の解決には、大学と学校現場、教育委員会等が協働して「理論と実践の融合」に取り組むことが求められます。大阪成蹊大学では、教育学部開設時に理論と実践の往還を念頭においたカリキュラムをすでに編成、実践しています。

さらに大学教員養成カリキュラム委員会において、教職課程を有する他学部とも情報の一元化をはじめ教職関連科目の質の向上を目指しています。特に、教職科目における日常の教育実践の成果と課題を大阪成蹊教職研究に投稿していただいております。

大阪成蹊教職研究第３号では、コアカリキュラムに基づき教職科目の内容・方法・評価等の実践的研究をまとめました。今後も、多くの優れた論文が掲載され、教職を担うすべての方にとって大阪成蹊教職研究が新たな自己研鑽の場となることを願っております。

2022（令和４）年２月

大阪成蹊大学学長　　武蔵野　實
大阪成蹊大学教員養成カリキュラム委員会委員長　　安部　恵子

「大阪成蹊大学」

目　　次

論文

英語の音韻認識獲得を目指した指導による発音の向上についてのケーススタディ
―２名の中学生の６年間の指導に着目して―
伊　藤　由紀子
竹内　ニコール
小　谷　扶左子 … 1

私立大学開放制教職課程における中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の内容編成
―テキストマイニングによるシラバス分析の試み―
小　島　大　輔 … 12

高等学校「商業」における経済・経済学教育
―学習指導要領および教育課程事例の検討―
本　間　哲　也 … 23

男子中学生における運動実施の有無による体組成と体力の関係
秋　原　　悠
外　林　大　輔
北　村　優　弥
村　上　佳　司
小　田　俊　明
曽我部　晋　哉 … 30

これからの保健体育授業で求められる低体重や痩身予防と健康との関連
―低体重や痩身が及ぼす自律神経、口腔内免疫機能への影響―
臼　井　達　矢
永　井　伸　人
辻　　慎太郎
松　尾　貴　司
織　田　恵　輔 … 37

伝え合いがもたらす幼児の造形表現に関する研究
―つくりだす場の共有に着目して―
白波瀬　達　也 … 43

障害者の生涯学習を推進するキャリア教育
―共生社会の形成にむけた特別支援学校の役割―
鈴　木　克　彦 … 51

大阪成蹊大学教育学部保健体育教育コースにおける学生の水泳教育に関する実態調査
外　林　大　輔
北　村　優　弥
秋　原　　悠
川　島　康　弘 … 59

幼稚園教員または保育士志望の学生の多読効果要因の基礎研究
―読書における習慣と情意的傾向等およびコロナ禍における
　遠隔授業後の対面授業の多読実践―
高　橋　昌　由 … 65

児童主体の授業づくりに向けた教職課程生活科関連科目のカリキュラム改善
―ルーブリックを活用した生活科・総合的な学習の時間・特別活動実践校との連携―
丸　野　　亨
稲　井　雅　大 … 77

ICT を活用した国語科授業における子どもの成果物の独自性確保のための方法
―「観点の交流」に着目して―
山　本　はるか … 90

「よいクラス」とは何か
―大学生の回想データによる構成概念の検討―
米　田　　薫
柳　井　智　美 … 100

高等学校におけるダンスの授業形態に関する一考察
―大阪府の教員志望の学生を対象として―
北　島　奈　津
安　部　恵　子 … 110

研究ノート

有界性に関わる判断基準の再検討
―学習文法の視点から―
石　田　秀　雄 … 119

国際語としての英語の発音指導のあり方
佐々木　　緑 … 125

子どもが言葉を学ぶツールとしての絵本の選択指標の必要性
―米国のリーディングレベルシステムを参考に―
高　尾　淳　子 … 132

教職課程科目「教育行政学」で地方分権をどう取り扱うか
渡　部　昭　男 … 140

活動報告

教職科目「造形演習 4」におけるデザイン教育の実践について
市　毛　史　朗 … 152

大学と現場との協働による保育者養成の試み（2）
―2021 年度「学外連携 PBL」の授業実践報告―
石　田　貴　子
松　田　　修
矢　倉　　瞳
市　川　和　也
水　上　明　美
井　上　扶　美
神　吉　よ　し
有　間　由紀子
田　中　衣　里
山　口　桃　佳 … 160

■ 論文

英語の音韻認識獲得を目指した指導による発音の向上についてのケーススタディ ―２名の中学生の６年間の指導に着目して―

伊藤由紀子*1
竹内ニコール*1
小谷扶左子*2

【要約】

私たちは言葉や文化の違う世界の人々とコミュニケーションを取るために英語を学んでいるが、英語話者が理解できる発音の習得は私たちにとって容易ではない。しかし幼少期から英語の発音指導を継続した場合に、日本語を母語とする子どもでも発音力や流暢にリーディングをする力が伸びるだろうか。本研究では、関西圏の英語教室において小学校低学年から中学校まで６年間発音指導を受けた２名の生徒について、音素の発音の正確さと流暢さに焦点を当ててその変容をみた。すると、初期段階での丁寧な音韻認識獲得を目指した指導、フォニックス指導、発音指導によって母音挿入がなくなり、その結果、小学校高学年頃には英語の「音」を意識して発音できるようになった。また生徒のインタビューから、自身の英語の発音に自信を持って話せていることや非英語圏で話されている英語への気付きなどもみられ、幅広い視点での学びが得られていることがわかった。

キーワード　音韻認識、発音指導、音素、フォニックス、母音挿入

Ⅰ．はじめに

世界には今現在 7,139 の言語が存在するといわれており、日本語も英語もその中の一つの言語である（Ethnologue）[1)]。そのデータから日本語を使用する人は約１億 2,000 万人で日本の人口とほぼ同じであることがわかる。中国語を使用する人は約 12 億人いる。では英語はというと、母語話者約４億人と公用語として使用する人が約 10 億人、さらに英語を外国語・国際語として使用する人が約７億人いるといわれており、合計すると少なくとも 20 億人以上となる。そのことから、私たちが英語を話す相手は非母語話者の方が圧倒的に多いことがわかる。つまり英語は世界におけるコミュニケーションツールとなっているのである（卯城，2020）。ところが私たちは言葉や文化の違う世界の人々とコミュニケーションを取るために英語を学ぶのであるが、実際、英語話者に伝わる発音の習得となると容易ではない。現代は日常の中でテレビや映画、インターネット等で英語に触れる機会が多いにもかかわらず、英語を正しく聞き取ったり発音したりすることは難しいのである。普通に聞いてなんとなく真似をするだけでは、なかなかカタカナ発音を克服できない（松澤，2014）。英語の音声は複雑で、アルファベット 26 文字が発音できたとしても語尾の子音と語頭の母音が繋がった音になったり、あいまいな母音は消失ぎみになったり、語尾の破裂音は消えてしまったりするのである。さらに、イントネーションや強勢などもマスターしなければ英語らしい音の創り出しは困難である。日本語母語話者が英語をネイティブ・スピーカーと同じレベルで話せるようになるのは非現実的である（川井，2018）。一方、英語を取り巻く状況は変化しており、World Englishes というそれぞれの国の特徴のある英語をお互いに理解しながら使用していくという考え方がある。それによると日本語の特徴を認めながら英語でコミュニケーションを取ることがグローバルな英語であるともいえる。とはいえ、少なくとも自分の思いや意見を正しく伝えるための発音力は必要である。そこで、家庭で日本語のみで生活している子どもでも幼少期か

*1 大阪成蹊大学　経営学部
*2 能開センター

ら発音指導を継続していた場合、英語の発音力や流暢にリーディングする力を伸ばすことは可能だろうかと考えた。もしそうであれば、具体的にどのような発音指導をすると効果的なのだろうか。本研究ではこの問いに迫ってみたい。関西圏にある英語教室において小学校低学年から中学生になるまで発音指導を継続して受け続けた２名の生徒を対象に具体的な発音指導の成果を整理して、発音とリーディングの流暢さに焦点を当て、その変容をみることとする。

Ⅱ．本研究の概要

１．研究の目的

本研究の目的は、以下の２点である。

（１）２名の日本人中学生に対し、英語教室で実施したさまざまな指導が、発音の正確さと流暢さの向上に効果があったかを検証する。

（２）２名の日本人中学生に行った半構造化インタビューのデータを質的に分析し、自身が捉えている学びのプロセスを整理してまとめる。

２．研究の参加者

本研究の参加者は現在中学１年生（13 歳）の A、中学３年生（14 歳）の B の２名である。ともに外国にルーツはなく、家庭での使用言語は日本語のみだが、両者とも両親のうちの一人が英語関連の職に就いている。２名は積極的に英語を学んでおり、英語教室で最も長く指導を受け、初期からのデータが記録されていたことから参加者として選出した。以下の情報は保護者の協力を得て記す。

生徒 A は０歳より自宅で英語の絵本、歌、ビデオを日常生活の中に楽しむ程度で取り入れていた。４歳半からは Building Blocks Library シリーズ[2)] などの絵本を使い多読を始める。５歳から月に２回程度アメリカ人講師による英会話サークルに参加。８歳より現在の英語教室での指導を受けており、現在も継続中である。６年生時に日本英語検定協会の準２級を取得した。生徒 B は１歳から英語の歌、ビデオを日常生活に取り入れ、６歳より自宅でアルファベットの音を楽しみながら学び始めた。また、英語絵本タイムとして　Oxford Reading Tree シリーズ[3)]（以下 ORT）の読み聞かせを取り入れた。その後８歳から英語教室での指導を開始し中学校２年生まで続けた。中学２年生時に日本英語検定協会の準２級を取得した。２名の生徒は、小学校では３年生から１か月に１時間、担任と ALT による指導、５年生から１週間に１時間（２週間に１回程度 ALT の指導あり）、外国語活動の授業を受けていた。

本研究で使用する記録は、本研究以外では使用をしないこと、それにより不利益を被ることはないということを本人および保護者に伝え、了承を得ている。なお、これは人を対象にした研究であり、本学所定の倫理審査を受け承認されている。

３．研究の方法

本研究の手続きは以下のとおりである。

（１）２名の生徒に対し、小学校低学年から現在まで、複数年にわたって短い英語絵本を読ませた動画および記録していたデータを整理した。それぞれの音素ごとに習得した年齢を記す表を作成した。

（２）指導者が指導開始時から定期的に記していた指導ノートの記録および動画から、複数の重要な音素（æ、f、r、s、θ、ð）と母音挿入の有無について、その発音の流暢さの観点で変化を記録した。音素の変化と母音挿入については、英語のネイティブ・スピーカーである指導者が聞き取り、正確に記録した。

（３）何歳くらいから個々の音素の発音が変化したのかということと、その頃に行っていた指導を結び付け、それらの音素を習得し発音するための具体的な指導と、生徒らの発音、流暢さにどのような関係があるかについて記録を整理し、効果のあった指導法を明らかにした。継続して行った指導により、いつからその音を習得し、発音できるようになったのかを記録して相関関係の有無を検討した。

（４）さらに２名にそれぞれ 30 分間の半構造化インタビューを実施し、自身の英語学習のプロセスや音声に対する気付きなどについて聞き取り、スクリプトに書き起こした。そのデータを意味のかたまりごとに切片化し、コード化した。そして同じような意味内容を持つコードを集めて整理し結果図を描いた。そこから２名の学びのプロセスを質的に分析した。

Ⅲ．先行研究

１．音韻認識とフォニックス（Phonics）

英語の読みは、音と文字が対応する日本語と異なり複雑である。英語の音声から文を構成する単語を認識したり、単語を構成するかたまりや一つ一つの音を識別したり操作したりする技能は音韻認識といわれる（ジョリーラーニング社，2017）。英語に限

らず言語を学ぶ際に音韻認識を身に付けることは不可欠である。私たちが英語をうまく聞き取れない時は、その音をカタカナに置き換えて聞いてしまうからである。知らない音は知っている音に置き換わってしまうのである（松澤，2004）。また自分で英語が読めるようになるためには、英語のかたまりの音（音韻）を聞き分け、そのかたまりの音とスペルの関係を学ぶ活動を通して自立的に読める段階的なデコーディングの指導が必要である（柏木・伊藤，2020）。音韻認識を育ててからフォニックスへと段階的に進んでいく。フォニックスとは英語をどのように読むかを教えるために使用される「文字と音の関係性のルール」である。フォニックスを習得すると未知語も推測して正しく発音できるようになる。フォニックスがわかれば７割程度の英単語がわかるといわれている（松香，2000）。日本人のためのフォニックスにはいくつかの利点があり、その利点を生かして指導に取り入れると効果的である（松香，2000 より抜粋）。

（１）発音を組織的に学ぶことができる。
（２）短期間で効果が上がる。
（３）規則性から入るので合理的である。
（４）同じ音（スペル）で終わるファミリー語で英語のリズムを学べる。

英語を母語とする国では幼稚園から小学校まで長い時間をかけてフォニックス指導を行っている。そう考えると、日本人が英語を学ぶ際にも時間がないことを理由に簡略化したフォニックスではなく、長いスパンで丁寧に音声と文字の指導を継続することが大切なのではないだろうか。

２．英語のリズムと発音

英語と日本語のリズムは全く違っており、英語のリズム全体を記述する枠組みは音調群、韻脚、音節、音素の４つで構成されている（Halliday, 1967）。一方、日本語は音節より小さい単位であるモーラを持つ言語である。例えば「奈良」が２モーラ、「神戸」が３モーラ、「九州」や「福岡」が４モーラというように日本語で単語を分節し、その長さを測る単位をモーラと呼ぶ（窪薗，1998）。日本語母語話者が英語を読む際には、全ての単語ごとにアクセントを置く、前後にある修飾語を強調する、といった日本語のリズムで英語を読む傾向があるといわれている（杉藤，1996）。外国語の発話には母語の影響が大きいが、日本の英語教育において発音指導はあまり重要視されていない、もしくは重要だと認識していたとしても効果的な指導はほとんど行われていないという研究者の見解もある（川島ら，1999；近藤，1995）。実際、中学校等で行われている指導は数十年間変わっておらず、多くの場合は「カタカナ」に聞こえる発音である（手島，2011）。発音と一言でいっても、個々の音素やリズム、イントネーション、スピード、強勢といったプロソディなど幅広い。発音指導に当たり今仲（2000）は、明瞭性を重視し短時間で集中的に指導すること、個々の音に関しては重点的に指導すること、プロソディは強勢と弱形の習得、母音挿入の矯正を優先することを提案している。日本人の発音の特徴として、どうしても母語の影響で単語の語尾に母音挿入が起こってしまう。“cat” と言っているつもりが、“catto” と母音を挿入して発音してしまうのである。英語らしい音にするためには、母音を挿入しないよう意識して話すことが大切である。

川井（2018）は、発音指導として小学校では歌や絵本を楽しみながら多くのインプットを与えてプロソディを体得させ、中学校では音読を繰り返しながらプロソディ指導も継続させること、そして音声指導が後回しになりがちな高等学校では、インターネットを使ったりしながら自立した学習者に育てるよう意識し、文脈によって異なる文のアクセントの理解を深めるよう、音読やシャドーイングの継続が必要であると述べている。

３．リーディング指導

リーディング能力を向上させるための指導として、フォニックスや見てすぐわかるサイトワードなど、小さな単位から大きな単位への情報を積み上げて全体を理解していくボトムアップ・アプローチと、絵本などを使い子どもたちが既に持っている知識を活用して情報を理解していくトップダウン・アプローチがある。どちらが優れたリーディングの指導法かではなくどちらも大切なため、両者をうまく統合させるとよい（アレン玉井，2019）。筆者らはこれまでに EFL 学習者の発音の明瞭性の向上とリーディングの発音と流暢性の向上を目指し、ワインコルクを使った発音トレーニングについての研究を重ねている（伊藤・竹内，2019；2020）。それによると短期間の集中トレーニングでも改善が見られ、一定の効果が得られることがわかっている。発音もリーディングも意識して取り組むことが必要なのである。

英語圏の研究では、小学校低学年くらいまでに音声と文字の関係を理解し、流暢に音読できる段階になり、中学年からだんだん文章の内容を理解して新しい知識や捉え方を習得できるようになるという発達段階説がある（Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990）。

本研究の英語教室では幼児から中学校２年生くらいまでの子どもの指導が中心で、ちょうどこの段階となる。さらに研究では、子どもが英語のリーディングにおいてどの段階でつまずくのかについて、アルファベットの文字が規則的に音声を表しているという関係が理解できていないことや、話し言葉で理解できていても書き言葉において理解に応用できていないということが指摘されている（Snow, Burns, & Griffin, 1998）。前者について、アルファベットは日本語のひらがな、カタカナと違って一文字一音ではないことがさらに理解を妨げている。また、後者については日本語でも同様である。聞きながら得た情報を整理し素早く理解するストラテジーを、読む時にも適用する練習が必要である。文章を読ませる際にはただ音読させるだけでなく短い文章を理解しながら読み、整理していくことが大切である。

Ⅳ．英語教室入会までの英語との関わり

ここでは保護者に協力を得て、２名の生徒が８歳で英語教室に入会するまで、それぞれ家庭生活で英語とどのような関わりを持っていたのか整理する。

１．生徒 A

０歳から英語絵本の読み聞かせを始めた。その際には、*The Very Hungry Caterpillar* [4]　や，*The Happy Day* [5]，*Inch by Inch* [6] など比較的有名な絵本や、絵本のアンソロジーである *The 20th Century Children's Book Treasury* [7] などを使用した。また、Worldwide Kid Stage １、２、３ [8] の教材やマザーグースコレクション [9] を使用し、英語の歌や映像を日常生活の中に取り入れた。４歳半からはORT、Building Blocks Library シリーズなどを使って多読を始めた。家庭での英語は「楽しみながら無理なく」インプットすることをモットーにしていた。５歳から月に２回程度、アメリカ人講師による英会話サークルに参加。フォニックス、ゲームなどを取り入れたレッスンを受けた。

図１、２、３は４歳半頃から始めた多読についてタイトル等を簡単に記録していたものである。まだ文字は全く読めない時期ではあったが、文字を見ながら写し書きしていた。

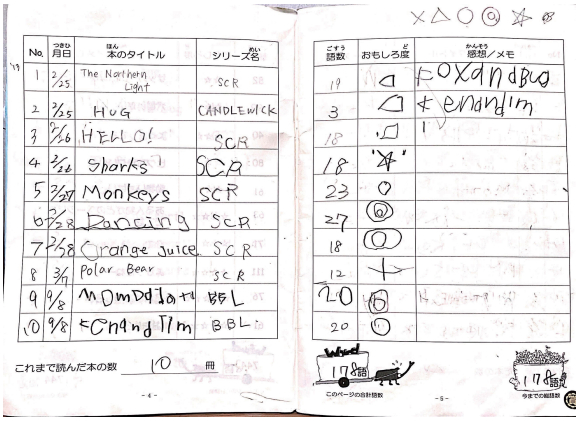


図１　多読記録帳　４歳半頃

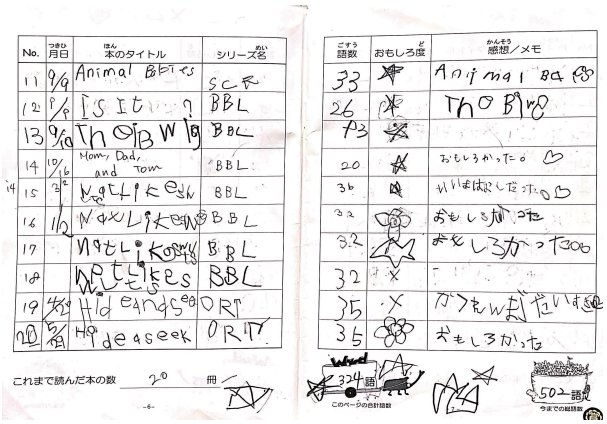


図２　多読記録帳　５歳頃

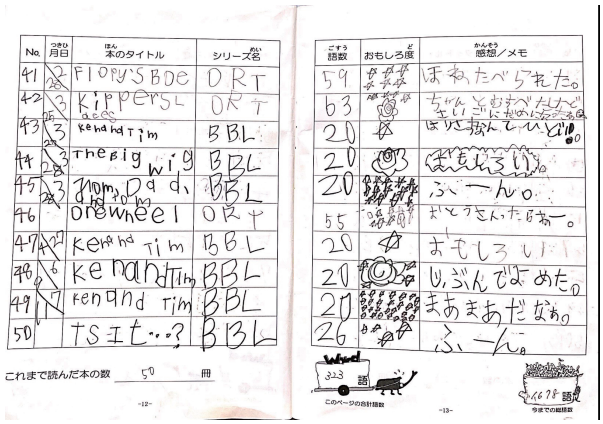


図３　多読記録帳　６歳頃

２．生徒 B

就学前には、ディズニー映画の「ダンボ」や「シンデレラ」を繰り返し楽しんでいた。ストーリーに出てくる単語を真似して言っていた。他に “Seven Steps” や、“Days Of The Week” などの歌を親子で一緒に歌っていたが、特に英語の指導を意識してのことではなく日本語の歌と同様に楽しんでいた。６歳ごろからはアルファベットの音を意識する目的で浴室のフォニックスポスターに描かれたリンゴの絵

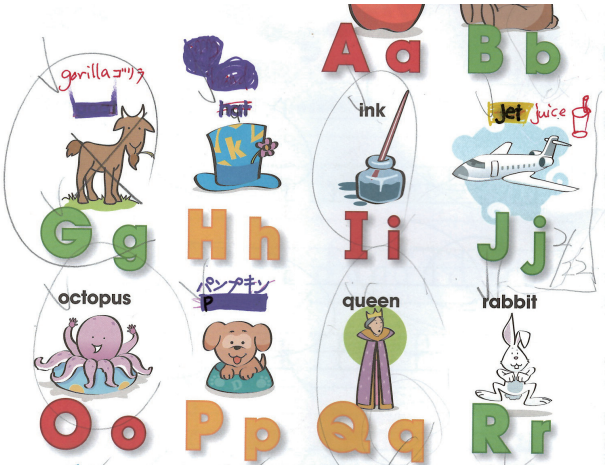


図４　アルファベットジングルを歌うため知っている言葉に変えている

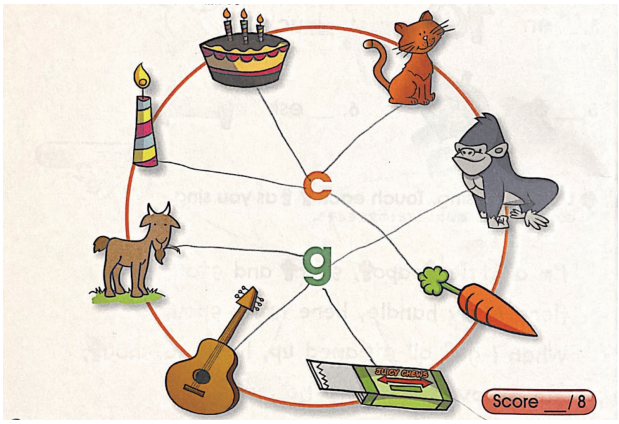


図５　アルファベットの文字と絵を合わせる活動

を見て“A, a, apple”, “L, l, lion”といったアルファベットジングルを歌っていた。また、アルファベットジングルは We Can! Phonics Work-book 1[10] を使っても行った。当時はまだ日本語でも語彙が多くはなかったため、保護者が“goat”を“gorilla”にしたり、“jet”を“juice”に置き換えたりした記録が残っている（図４）。他にはアルファベットの一音とその音素で始まる絵を線で結ぶ活動（c-cat, candle）などを楽しんでいた（図５）。

さらに就寝前に保護者が ORT シリーズのステージ１プラスから５まで順番に読み聞かせをした。ステージ１プラスは 10 ～ 40 語程度のストーリーで、“see”, “look”, “can”, “had”, “me”, “you”, “we”といった基本的な語から成っている。一文は“It was ～ ”, “Is it ～ ?”のような４～５語からなる簡単なものである。ステージ５は 270 ～ 400 語程度で、まとまった英文となる。使用されている語彙は、“something, “by, “slippers, “pity, “magic, “key といったもので過去進行形、比較なども出てくる。ステージ４、５になると内容も深く、冒険ストーリーやファンタジーなどを楽しむものだが、この頃はまだ文字には興味を示さず、絵を見ながらストーリーを聞いていただけであった。描かれている絵は理解を促す助けとなっていた。その他には“Good morning.”や“Good night.”といった挨拶を英語で言う程度であった。

Ⅴ．英語教室における指導の内容

１．テキストと教材

英語教室では主に New Finding Out[11] および Smart Phonics[12] という、外国人によって書かれた日本人の子ども向けのフォニックステキストを使用していた。また、Phonics Builder[13] という、文字をパタパタめくると違う単語と音が作れるカード教材（母音１つと子音の組み合わせで構成される）を使用して単語を読む活動を行った。リーディングには、Fun Phonics Readers[14] を使用し、さらに２名が６年生になってからは Communicate 1[15] という英会話用テキストを使用した。Communicate 1 は CEFR の A 1 レベルに相当し、対象は中学生以上となっている。以下に使用したテキストと学年を示す。

【主に使用している教材】
Smart Phonics 1, 2（３年生～）
New Finding Out 1, 2, 3（３年生～）
Phonics Builder 1, 2, 3（３年生～）
Fun Phonics Readers 1, 2, 3（４年生～）
Communicate 1（６年生～）

２．学年ごとの指導内容

先行研究のⅢの２で述べたように、年齢の若い学習者が音素やプロソディを習得するためには、歌や絵本を楽しみながら多くのインプットを与えてプロソディを体得させたり、音読やシャドーイングを繰り返したりすることが大切である。教室の指導では生徒らの記憶に残るようできるだけ多くの音声を聞かせ、彼らが話す時にはその記憶を辿って発音を真似できるよう意識した。日本人の英語の発音の特徴として単語の最後に母音が挿入されることがあるが、するとどうしてもカタカナ英語に聞こえてしまう。指導者はそれをできるだけ早い段階でなくすよう意識して指導した。また、音韻認識の活動の、文字が音声化される過程において自信を持たせる指導が大切なため（アレン玉井，2019）教室では子どもたちに自信を持たせることを重要視している。英語教室で２名の生徒らが受けた指導を表１にまとめた。

表１　教室で行った指導内容と具体例

学年	指導内容
３年	Phonics games, Phonics drills, Pattern practice games, Listening activities
４年	Phonics games, Phonics drills, Reading games, Pattern drills, Pattern practice games, Reading, Listening activities
５年	Phonological awareness, Phonics games, Reading games, Pattern practice, Reading, Reading skills, Performance / Presentations, Listening activities
６年	Phonological awareness, Phonics games, Pattern practice, Reading, Reading skills, Performance / Presentations, Listening activities
中１	Reading comprehension practice, Listening comprehension practice
中２	Reading comprehension practice, Listening comprehension practice

各指導の具体例は以下のとおりである。

Phonics games：
低学年では、a と apple などを合わせるマッチングゲーム、高学年になると、ee と ea の音素認識を意識したゲームなど。

Phonics drills：
フラッシュカードを使って音素を繰り返す活動。高学年になると難易度の高いフォニックスルールを扱う。

Pattern practice games：
マッチングゲームを発展させて文で答えさせるパターンプラクティス。高学年には難易度の高いパターンになる。ペア活動。

Listening activities：
テキストの CD でフォニックスの音素を中心に聞く。高学年は未習事項も含んだ会話文。すべて日本語に訳すのではなく既習の英語をもとにして内容に気付かせる。

Reading games：ダイグラフ（二重母音や二重子音）ou-house, ow-cow, ea, ch-peach などを声に出して発音する。すごろくゲームなど。

Pattern drills：ペアでの会話練習。

Reading：
Fun Phonics Readers テキストからの音読。

Phonological awareness：
音韻認識活動。カードを使った音素、ダイグラフに気付かせるゲーム。

Reading skills：
初見の文章の音読をしながら内容を理解する。指示語の内容を理解する活動など。

Performance / Presentations：
ペアワークの中でインタビューをする。音読の劇あそび。スキット。

Reading comprehension practice：
250 ～ 300 語程度の文章の精読。

Listening comprehension practice：
テキストの CD の未習事項を含む対話文や YouTube のビデオを聞いて理解度をはかる。

Ⅵ. 結果および考察

１．音声データの記録から

ここでは前章の、英語教室で行った指導による生徒らの６つの音素（æ、f、r、s、θ、ð）の習得について記録データおよびビデオ分析を照らし合わせ、７歳から 14 歳まで１年ごとに確認し整理した。さらに母音挿入の有無についても確認した（表２、３）。

表２　生徒 A の音素習得についての記録

	æ	f	r	s	θ	ð	母音挿入
７歳	○	±	×	±	○	×	有
８歳	○	○	×	±	○	±	有
９歳	○	○	±	±	○	±	無
10 歳	○	○	±	±	○	±	無
11 歳	○	○	±	○	○	±	無
12 歳	○	○	±	○	○	○	無
13 歳	○	○	○	○	○	○	無

Note: ○できている　±時々できている　×できていない

表３　生徒 B の音素習得についての記録

	æ	f	r	s	θ	ð	母音挿入
７歳	○	×	×	±	±	±	有
８歳	○	○	×	±	±	±	有
９歳	○	○	○	○	±	±	無
10 歳	○	○	○	○	±	±	無
11 歳	○	○	○	○	±	±	無
12 歳	○	○	○	○	±	±	無
13 歳	○	○	○	○	○	○	無
14 歳	○	○	○	○	○	○	無

表２、３からは、以下のことがいえる。
（１）æ は比較的早く習得できる。
（２）f、θ は口の形などの指導により比較的早く習得できる。ただし発音するときに意識することが大切である。
（３）r、s はフォニックス指導の際には言えるが会話時など意識しないと習得に時間がかかる。
（４）ð については、例えば “the” が “za” といった日本語に近い音は比較的早く脱することができるが “da” という音になることがある。“da” と ð は舌の位置がわずかに違うだけである。つまり、音を意識していないために雑な発音になり、正しい ð の音にならない。年齢が上がると指導された音を意識するようになり正しい音が出せるようになる。
（５）２名とも入会するまではかなり母音挿入が見られた。しかし教室で１年程度集中的に母音挿入を修正する指導を受けたことで９歳くらいから母音の挿入が見られなくなり、その段階を経て発音が急激に英語らしく聞こえるようになった。

２．指導者の記録から

ここでは、生徒 A、B が８歳で英語教室に入会した時から現在までに継続して行った具体的な英語指導と発音力の伸びとの関係に焦点を当て、それぞれの活動に対してどのような習得状況であったかを教室の指導者の記録から整理する。

まず、生徒らは入会時には簡単な挨拶やリスニングができるという程度の英語での経験があったが、フォニックスの基礎はまだできておらず、しっかり身につけるために初心者向けのクラスに入った。最初の１年間はゲームやドリル、パターン練習など、基本的なフォニックスを学ぶことに専念した（表１参照）。２名ともすぐに主要ないくつかの音素（æ、b、k 等）とそのアンカーワード（a のアンカーワードは apple）を覚えたが、最初は各音素の発音が難しく、正しく自信を持って発音できるようになるまでには時間がかかった（図２、３参照）。また、発声器官内の空気の流れや共鳴などをどのように操るかという「調音法（manner of articulation）」や、子音を発音する時の声道内での空気の流れを調節する「調音位置（place of articulation）」については、指導者が定期的に授業で取り上げた。生徒らの発音の間違いは、指導者が指摘しデモンストレーションすることによってすぐに修正された。個々の音素の発音に自信が持てるようになると二文字の母音＋子音（at、og、ip 等）が読めるようになった。表２、３から f の発音が教室に入った１年後には改善されたことがわかる。

さらに１年目の終わりには、三文字の CVC（子音―母音―子音）の語が読めるようになった。指導方法は、まず真ん中の母音と終わりの子音を発音させ、次に最初の子音を加えるというものであった。Phonics Builder の教材を使って CVC 単語のさまざまなバリエーションを練習した。リーディング教材である Fun Phonics Readers は CVC 単語から始めるため、この時期に導入した。リーディングの練習は各クラスの活動の一環として行った。また、家でも宿題として練習するため、テキストの音声ファイルを送り、それを聞きながら繰り返し読んだ。

リーディングの開始と同時期に二重母音（diphthong）とマジック e（フォニックスのルールの一つ）の指導を始めた。発音の練習や指導は、個々の音素から単語や文章の中の音素へとレベルアップしていった。しかし指導者はここである問題に気付いた。個々の音素は早い段階で発音できることが多いが、文中の音を正しく発音することができないのである。そこで個々の音素だけでなく、ある音素から別の音素に移る際の発声の仕方や場所（調音法、調音位置）についても指導した。すると２名とも徐々に上達が見られ、12 ～ 13 歳頃にはかなり英語らしく発音できるようになった。リーディングの練習の中で発音指導を並行して行ったことが効果的であったと思われる。また、２名ともはじめは単語の最後に不必要な母音を加える癖があった（母音挿入）。この問題には指導者が何度もデモンストレーションし、一貫して修正を試みた。母音挿入を意識しすぎると今度は panda を pand と発音してしまうこともあり、母語はさまざまな形で影響を与えることがわかった。しかし２名とも１年以内にこの癖を直すことができた。文章の配置によっては音素の発音に影響が出るが、不要な母音を付加する癖を小学校低学年のうちに丁寧に修正すると定着するといえる（表２、３参照）。以上のことから、発音指導という点に関しては、幼少期、低学年から始めると効果が見られ、その都度、指導者がデモンストレーションし、学習者の発音を修正することが大切だといえる。

３．インタビューと分析の方法

２名の生徒に自身の発音についての自信やこれまでの学び、発音を向上させるために意識していることなどについて、それぞれ 30 分間の半構造化インタビューを行い質的分析を行った。本分析の手順として、得られた音声データをスクリプトに書き起こ

してテキスト化してから意味のかたまりごとの分析単位に切片化しコード化した。コード化は複数回コード名を見直してから同じような意味内容を持つコードを集めてカテゴリー化した。その際にはデータに何度も立ち戻りながら検討した。そして分析の信頼性および妥当性を高めるため、最初のコード化から時間をおいて再コード化してから個別の質問を回答ごとに整理し、２名の回答を統合して学びのプロセスを結果図にまとめた。さらに３名の研究者でコード化されたデータを確認するトライアンギュレーションを行った（中鳶，2015）。この方法を用いる理由は、主観的になりがちな文章や語句を多角的かつ客観的に読み取るためである。

４．インタビューの分析および考察

図６は英語学習の学びについてインタビューを行った結果を図解化したものである。以下の５つのカテゴリーに分け、その関係性と心情の変化を示した。（１）発音に対する自信、（２）他者が話す英語に対する気付き、TV や歌の影響、英語が苦手な生徒、（３）音と文字への気付き、（４）学びのプロセス、（５）いつから自信を持つようになったか、である。

図からは次のようなことがいえる。２名とも高学年頃からもしかしたら自分の英語が綺麗な方なのではないか、と自信を持つようになったことがわかった。これは音声データの記録および指導者の記録と一致しており、高学年頃に各音素の発音を習得し、流暢なリーディングができるようになったことで自信に繋がったと思われる。指導者は生徒らが英語の発音に対して自信を持つことを指導上のねらいとしており、その目的は達成されたといえる。生徒らが自身の英語学習を振り返ると、先生の英語の発音を必死に真似しながら繰り返し練習し、フォニックスを活用して知らない語を読めるようになったことに気付いている。中でも綴りを視覚的に捉えているという点が興味深い。例えば「library は語頭の方が背が高い」「problem は真ん中が高い」といった形で記憶しているというのである。それは漢字を形で覚えるのに似ているかもしれない。どのように学んだのか振り返ると絵本やゲーム、歌などの活動が中心で、自身の英語力を試す機会としては、外国人と話したりニュースを見たりする時が多く、テストという回答はなかった。また他者の英語への気付きとしてカタカナ読みをしている人が多く、個々の音素の発音や先生の英語を真似するということをあまり意識していないのではないかと感じていた。さらに非英語圏の英語を映画や TV で聞き、英語と一言でいっても様々な音があることに気付いていた。もっと英語がうまくなりたいという感情の背景には外国文化への興味があり、英語の歌を覚えたいという気持ちがある。このような感情や気付きはこれまで特に意識していなかったが、インタビューによって引き出されたものである。

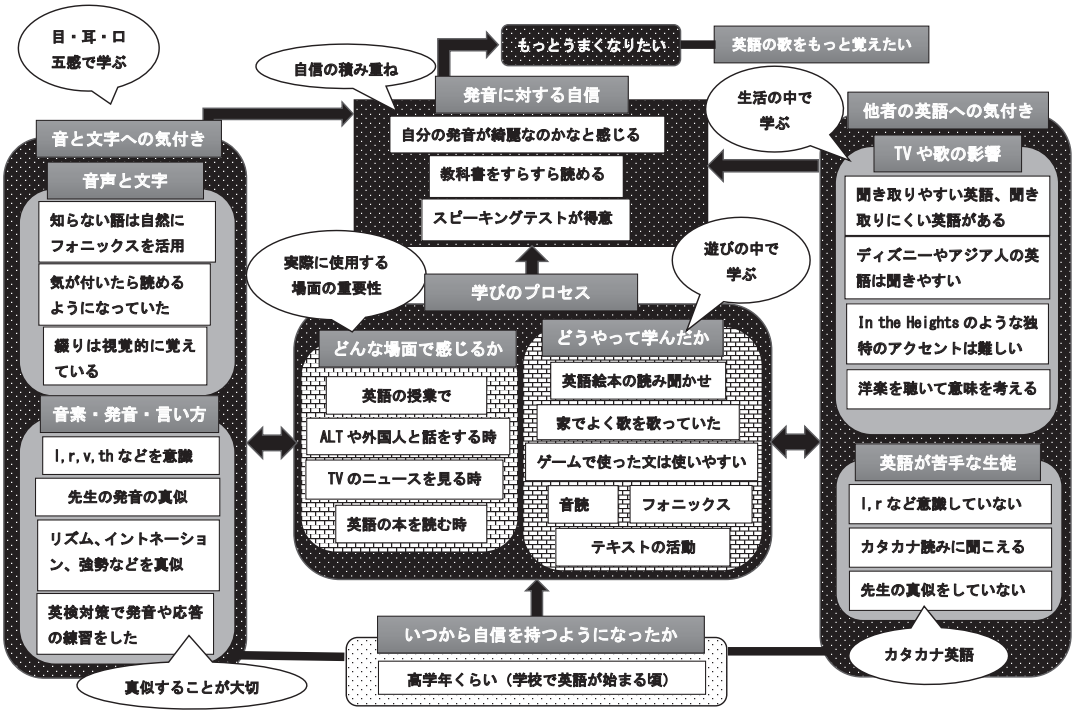


図６　２名の生徒の自身の英語学習の変容についての気付き

Ⅶ. まとめと今後の課題

本研究の目的は、（１）２名の生徒について、英語教室での指導が発音の正確さと流暢さの向上に効果的であったか検証すること、（２）生徒らに行ったインタビューを分析し学びのプロセスをまとめること、の２点である。まず（１）について音素やフォニックスを丁寧に指導すること、繰り返し英文を読ませること、母音挿入を矯正すること、ゲームや歌を通して楽しみながら指導することなどの工夫により、生徒らは小学校高学年頃にはほとんどの音素の発音を習得し、流暢なリーディングができるようになった。母音挿入は初期段階で集中的に正しい音を発音させることで、比較的早く英語らしい発音ができるようになり効果が感じられた。まとめると、日本人の子どもに対する発音指導は音声の自然なインプットだけでは足らず、口の形や舌の形を教えながら意識して練習させることが大切だといえる。フォニックスもリーディングも流暢性の向上のためには長い時間がかかることがわかり長いスパンで見ていく重要性が認められた。

また、（２）については、英語には実際に使用する場面が重要で、五感で学びカタカナ英語にならないよう先生の真似をし、遊びや生活の中から学ぶことで自信を積んできたことがわかった。もっと英語の歌が歌えるようになりたいという気持ちは、英語を使って何かをすることに目が向いており目的が明確である。英語をツールとして使い、その先にある何かを得たいという要求が外国語を学ぶ大きな動機付けになっていたことが確認された。非英語圏で話されている英語の特徴も知り、幅広い視点での学びが得られたことがわかった。これらの気付きは生徒らが意識していたわけではなく、インタビューによって改めて彼らの頭の中で整理されたものである。幼少期から長い時間かけて無意識に身に付けてきたものを今後は意識していくことで彼らの視野は深まり、英語力の向上に関してもさらなる学びが生まれるかもしれなく、それは筆者らにとっても大変興味深いことである。

本研究のリミテーションとしては英語関連の仕事に就く保護者の存在により、幼少期から英語に触れる機会が多かった参加者の状況があり一般化することには限りがあるという点である。しかし現代は子どもに英語教材やDVDなどで英語に触れさせている家庭も多いと思われ、本研究による英語の発音の明瞭性やリーディングの流暢性を向上させることについて一定の示唆を得ることができたといえるだろう。さらに２名が順調に伸びた背景には周りに英語を話すモデルがおり、そういった人への憧れや外国文化への興味があったことも要因の一つであったと推測される。言語習得にはそのような動機付けも重要であろう。今後も引き続き２名の成長を見ていきたい。

謝辞

本研究にご協力いただいた英語教室の生徒さんと保護者の方々に深く御礼申し上げます。

注

1）Ethnologue: Languages of the World. https://www.ethnologue.com/(cited 2021,9,29).
2）Building Blocks Library. mpi. https://www.mpi-j.co.jp/c/item/2662/(cited 2021, 8, 27).
3）Oxford Reading Tree. Oxford University Press. https://www.oupjapan.co.jp/ja/gradedreaders/ort/in dex.shtml（cited 2021, 8, 27).
4）Eric Carle. *The Very Hungry Caterpillar*. PUFFIN Books, 1969.
5）Ruth Krauss. *The Happy Day*. Scholastic Inc., 1949.
6）Leo Lionni. *Inch by Inch*. Scholastic Inc., 1960.
7）Janet Schulman. The 20th Century Children's Book Treasury. Alfred A. Knopf Inc., 1998.
8）Worldwide Kids 教材．株式会社ベネッセコーポレーション . https://www.benesse.co.jp/wk/(cited 2021, 9, 3).
9）酒井義夫．マザーズコレクション．いずみ書房，1995.
10）松香洋子・田縁真弓．*We Can! Phonics Work-book1*. mpi, 2009.
11）David Paul. New Finding Out. Macmillan Language house, 1991.
12）Jayne Lee & Casey Kim. *Smart Phonics New Edition*. 2010. https://www.eltbooks.com/item_ spec.php?item=2012000&lang=ja（cited 2021, 9, 3）
13）David Paul. Phonics Builder. 1991. https://www.elbooks.com/item_spec.php?item=1000201&&&&lang=ja(cited 2021, 9, 3)
14）Greg Crawford. Fun Phonics Readers. https://www.englishbooks.jp/catalog/index.php/fun-phonics-readers-c-124_22_5850_4569(cited 2021, 9, 10)
15）David Paul. *Communicate 1 Student Book First Edition*. 2012. Compass Publishing.

引用文献

1）卯城祐司．“第 11 節　外国語（英語）とはどのような教科か”．日本教科教育学会編 . 教科とその本質―各教科は何を目指し，どのように構成するのか．2020，140-145.
2）松澤喜好．英語耳［改訂・新 CD 版］発音ができるとリスニングができる．KADAKAWA．2014.
3）川井一枝．“第 1 章なぜ英語教育において音声研究の視点が重要か?”．西原哲雄編．英語教育と言語研究．朝倉書店，2018.
4）ジョリーラーニング社編著．山下佳世子監訳．はじめてのジョリーフォニックス．東京書籍，2017.

５）柏木賀津子・伊藤由紀子．小・中学校で取り組む はじめてのCLIL 授業づくり．大修館書店，2020.
６）松香洋子．アメリカの子どもが「英語を覚える」100 の法則．講談社，2000.
７）Halliday, M, A, K. *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton, 1967.
８）窪薗晴夫．“ モーラと音の普遍性 ”．音声研究，1998, 2, 1, 5-15.
９）杉藤美代子．日本語音声の研究２：日本人の英語．和泉書院，1996.
10）川島浩勝・田中祐治・山川健一・伊藤影浩・大野秀樹・大和知史・三浦省五．英語の発音指導．英語教育 増刊号，大修館書店，1999，48-65.
11）近藤　靖．“ 日本の学校英語教育における超分節的音素の発音指導についての考察 ”．RANDAM．東京外国語大学大学院英語英文学研究会，1995, 20, 31-43.
12）手島　良．“ 日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について―発音指導の現状と課題 ”．音声研究，2011, 15, 1, 31-43.
13）今仲昌弘．“ 英語発音指導上の優先事項に関する一考察：日本人学習者の簡易英語発音モデルに向けて ”．英語音声学，2000, 3, 451-464.
14）アレン玉井光江．小学校英語の文字指導リタラシー指導の理論と実践．東京書籍，2019.
15）伊藤由紀子・竹内ニコールマリー．“EFL 学習者の英語発音と明瞭性の向上 ”．大阪成蹊大学紀要第５号，2019, 23-29.
16）伊藤由紀子・竹内ニコールマリー．“ 小学生の EFL 学習者の英語リーディングにおける発音と流暢性の向上 ”．大阪成蹊大学紀要第６号，2020, 37-43.
17）Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press, 1990.
18）Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press, 1998.
19）中鳶　洋．初学者のための質的研究 26 の教え，医学書院，2015.

A Case Study of Pronunciation Improvement through Teaching to Acquire Phonological Awareness: Focusing on The Six Years of Instruction of Two Junior High School Students.

ITO Yukiko*1
TAKEUCHI Nicole*1
KOTANI Fusako*2

SUMMARY：

We learn English in order to communicate with people of different languages and cultures but acquiring pronunciation which is consistently understood by English speakers can be difficult. However, if English pronunciation instruction begins and is continued from an early age, it may be possible for Japanese children to improve their pronunciation. In this study, two students who received continuing pronunciation instruction for six years from early elementary school to junior high school in an English classroom situation were examined for changes in their pronunciation, focusing on accuracy and fluency of phonemes. As a result, it was found that through careful phonological awareness instruction, phonics instruction, and pronunciation instruction, in the early stages of learning the students were able to eliminate vowel insertions, and by the time they were in the upper grades of elementary school they were able to correctly pronounce English phonemes consistently. It was also found that through phonics and phonology instruction the students improved their reading fluency along with their pronunciation. Subject interviews revealed that the students were confident in their own English pronunciation and that they were aware of and were sensitive to the differing pronunciation they encountered in various settings such as the classroom or media and were able to learn from a wide range of perspectives.

Key words：

Phonological Awareness, Pronunciation Instruction, Phonemes, Phonics, Vowel Insertion

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Management
*2 Nokai Center

■ 論文

私立大学開放制教職課程における中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の内容編成 ―テキストマイニングによるシラバス分析の試み―

小 島 大 輔*

【要約】

本研究では、テキストマイニングを用いて、私立大学開放制教職課程の中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の授業計画についてシラバス分析を行った。

分析の結果、指導法の構成には、学習指導要領と教科教育、学習指導案作成と教材研究、模擬授業とその改善、教材開発と授業技術という大きく４つのまとまりを見出した。教科別にみると、社会科ではアクティブラーニングやカリキュラムマネジメントに関する内容が多くなること、地理歴史科と公民科では科目を意識した内容になることが明らかになった。授業展開は、授業の導入、学習指導要領と教科教育、学習指導案作成と教材研究、模擬授業とその改善の後、授業のまとめの順で配置される傾向があった。

以上の結果から、模擬授業における学習指導要領の活用促進、開放制教職課程の特徴を生かした学問領域との関連性の強化、授業理論や生徒観に関する経験不足を補うための理論教示、大学の理念と学生を教育資源とした大学独自の授業展開の可能性という課題を見出した。

キーワード　開放制教職課程、教科の指導法、シラバス、テキストマイニング、社会科

Ⅰ．はじめに

本研究では、全国の私立大学開放制教職課程における中等社会科、公民科、地理歴史科の教科の指導法の内容編成について、テキストマイニングを用いたシラバス分析を試みる。

教職課程に限らず様々な養成課程においてシラバス分析が行われている。それらの研究について方法論で整理すると大きく二つに分類することができる。一つは、特定の項目に対してしてそれらがどれほど含まれているかという構成論的研究がある。例えば、シラバス項目を一覧にした比較（桑原 2016）、学習指導要領との比較（近藤・佐藤 2004、田中・岩治 2017、田中ほか 2018）、教科書の項目との比較（鈴木・滝島 2014、権田ほか 2015）、特定のキーワードの出現頻度を分析（熊丸 2018、中塚 2020、中塚ほか 2020）などがある。

もう一つは、シラバスの特徴を探索的に分析したものである。これらには、定性的にキーワード抽出し分類したものもあるが（小澤 2008）、多くはテキストマイニングを用いてシラバスの潜在的な特徴の抽出を試みている。主な例をあげると、科目の特徴をチャート化した学生の履修特性の分析（堀ほか 2010）、「目的」と「評価」の分析・検討（宮澤ほか 2013）、シラバスの類似性の比較分析（永嶋 2013）、授業目的の経年変化の検討（北村 2016）、「授業概要」「到達目標」「授業内容」の探索的解析（金城 2018、石井 2018）、学科をまたいだ関連科目間の関連性分析（吉崎・越智 2018）、「授業概要」「到達目標」について開講年次と学年を外部変数とした分析（宮原 2021）、学部と大学院の専門性の比較（山口・伊藤 2021）、全国の「スポーツマネジメント」関連科目の内容分析（野田 2021）などがある。すなわち、テキストマイニングによるシラバス分析は、大規模なシラバスデータに対して計量的で探索的な検討に適した手法といえる。

Ⅱ．研究方法

１．データ

本研究では、文部科学省「令和２年４月１日現在の教員免許状を取得できる大学」に掲載されている通学課程で社会科、地理歴史科、公民科の１種免許状を取得できる教職課程を対象とした。そのうち、

＊大阪成蹊大学 経営学部

私立大学の教育関連の学科を除いた教職課程における 2021 年度開講のシラバスについて、公開されているものを収集した（収集期間：2021 年８月 31 日～ 10 月８日）。ただし、隔年開講や不開講等で、2021 年度のシラバスが公開されていない場合は、2020 年度のシラバスを対象にした。なお、教科別のカリキュラムの詳細が公開されていない一部の大学については、教科名から指導法科目のシラバスを検出し、科目名称、内容、単位数等から教科を割り当てるという処理で対応した。

大規模大学においては、担当者やクラスによってシラバス内容も異なる場合がある。その場合は、すべてのパタンのシラバスを抽出して分析の対象とした。本研究では科目履修者に準じて重みづけしているわけではないため、本データをもって履修者に対する全体像を示しているわけではない。ただし、ほぼすべてのパタンを収集することで、内容間の関係性についての議論は可能といえる。

シラバスの項目は大学によって様々である。本研究では内容に着目しているため、授業回が示された「授業計画」に当る項目を抽出した。もちろん、それらの細目も大学により異なる。ただし、どの大学においても最低限の授業テーマは示されている。そこで、授業テーマおよびそれに係る授業内容などの各回の記述を抽出し、それ以外は除外した[1)]。また、どのような授業が計画されているかを各回レベルでのデータに揃えるため、内容が複数回に渡るような記述は各回で繰り返す記載に変換し、同上など繰り返しを避ける表現が使用されていた場合は該当箇所を再度繰り返して表現するといった処理を行った。

以上の作業から得られた、215 大学の中等社会科、地理歴史科、公民科教職課程の「教科の指導法」に該当する 1,232 科目の 19,849 回分の授業計画を入手し、分析の対象とした。

２．分析方法

本研究では、上述の通り大規模なデータを対象としていることから、またシラバスの授業計画に当たる項目の多様さを鑑みて、テキストマイニングを用いて探索的な解析を行うこととした。

分析には、テキストマイニングにおいて幅広く使用されている樋口耕一氏の開発した KH Coder を使用した。KH Coder は、多変量解析を用いることで、分析者の影響を極力受けない探索的解析ができること、またコーディングルールを作成することで、仮説の検証や問題意識の追究ができるという２つの段階からなる接合アプローチが取られている（樋口 2020）。本研究でも教科教育という文脈を考慮して、「模擬授業」「教材研究」「学習指導要領」「高等学校」「指導案」という５つの語については KH Coder の「強制抽出」機能を用いることとした。

岡明（2010：27）は内容構成と内容編成について、前者の焦点を「中身として何があるのか」「教育内容として何があるのか」、後者の焦点を「教育内容をどういう風に組み合わせるのか」「教育内容をどういう順番で教えるのか」としている。テキストマイニングの手法を用いることで、語の出現頻度とそれらのネットワークの分析によって、構成論と編成論の両者の視点で分析することができるといえる。

３．私立大学開放制教職課程設置の特徴

まずは、対象とした社会科、地理歴史科、公民科教職課程がどのような学科に「開放」されているか、学科名称に現れる語をみてみたい（表１）。

表１　開放制の社会科、地理歴史科、公民科教職課程のある私立大学の学科名称に含まれる語

社会科		地理歴史科		公民科	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
経済	111	経済	76	経済	119
社会	69	文化	54	社会	75
経営	61	法律	36	経営	64
文化	54	歴史	35	法律	54
法律	52	国際	34	心理	47
国際	47	社会	32	国際	46
歴史	35	経営	22	現代	36
現代	34	政治	22	文化	34
人間	29	史	16	政策	32
社会	27	社会	16	福祉	31
政策	27	人間	14	社会	30
政治	25	現代	12	人間	29
福祉	23	商	12	政治	26
心理	22	政策	12	総合	26
総合	22	人文	11	法	19
法	19	総合	11	科学	18
科学	16	地域	11	地域	17
地域	16	地理	10	商	16
環境	15	法	10	環境	15
史	15			哲	13
商	15			ビジネス	12
哲	12			情報	11
人文	11			人文	10
ビジネス	10			歴史	10
地理	10				

注１：教育関連学科は除外した。
注２：出現回数 10 以上のものを記載した。
注３：KH Coder により抽出
（文部科学省「令和２年４月１日現在の教員免許状を取得できる大学」より作成）

３教科ともに、「経済」が最も出現回数が多く、とくに社会科と公民科では突出している。それ以降も「社会」「経営」「法律」「文化」「政策」「政治」など教科内容に関連する語が多くを占める。一方で、「地域」「国際」「環境」「総合」などの語もある通り、スケールや指向は多様だが学びの総合性のある学科において教職課程が設置されていることがわかる。

Ⅲ．結果

１．内容のまとまり

まず、共起ネットワークより内容のまとまりについてみる（図１）。

まとまりとして表現されたサブグラフは大きいもので３つある。最も大きなまとまりは、「模擬授業」と「指導案」が含まれるものである。ここでは、「模擬授業」に「実践」「実施」「検討」「研究」などが結びつき、実際に模擬授業が実施されていることがわかる。また、それらに「改善」「振り返る」といった授業改善関連を示す別のサブグラフとの結びつきが見られることから、授業改善も併せて実施される傾向が見て取れる。一方、「指導案」に「作成」「計画」が結びつき、それらに「単元」「教材研究」が連なっている。つまり、指導案作成の手順が模擬授業と併せて実施されていることもわかる。ここに、３番目に大きい教材や展開技術に関するサブグ

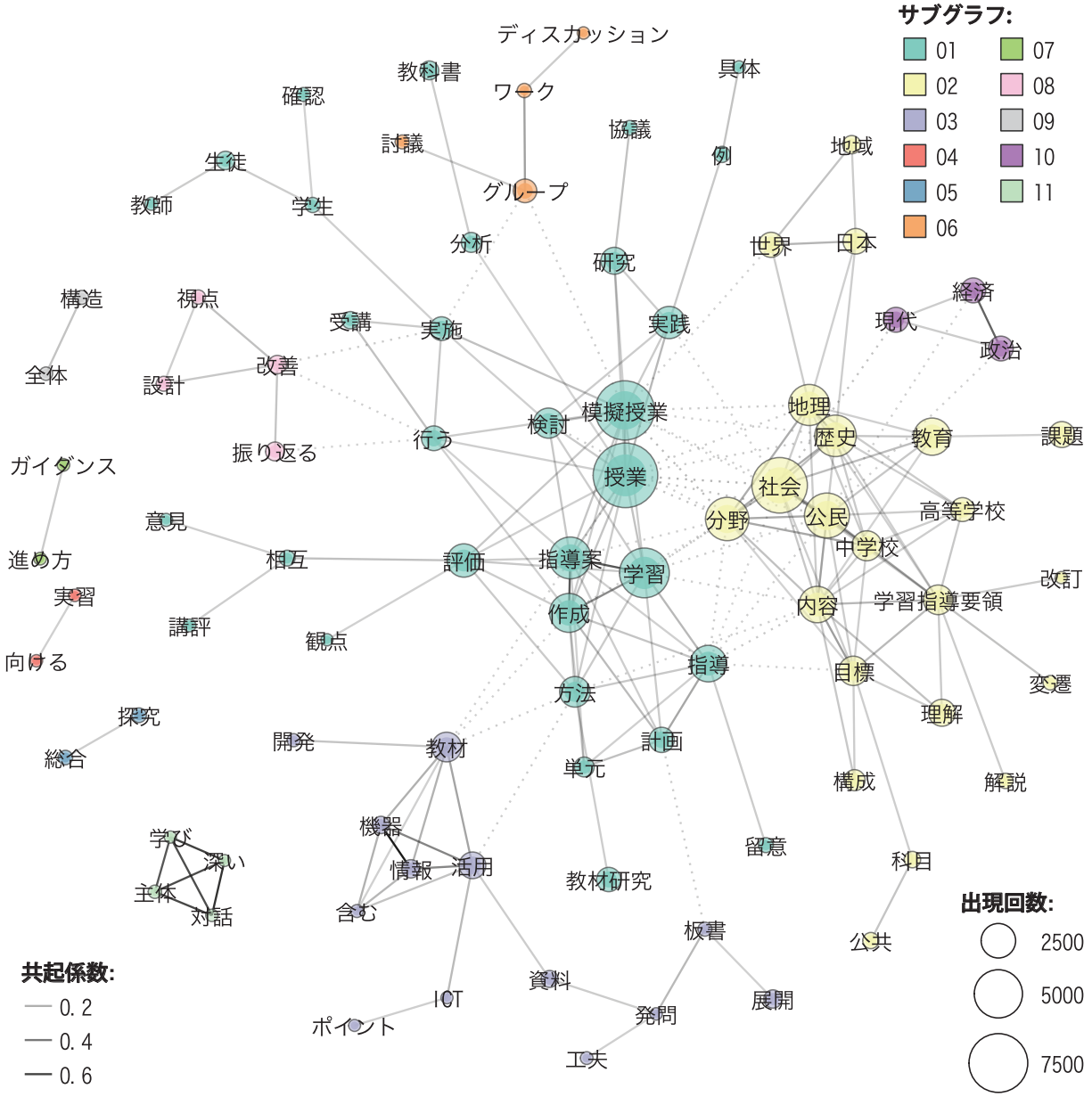


図１　中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の授業計画の共起ネットワーク

ラフが結びつく。そこには、「教材」「活用」「情報」「機器」「ICT」といった、情報機器の活用に関する語、「資料」「発問」「板書」「展開」などの授業展開・技術に関する語が結びついている。なお、「評価」は「模擬授業」と「指導案」の両語に結びついていることから、授業評価と学習の評価基準・観点の二つの意味があることがうかがえる。

他方、２番目に大きいサブグラフは、教科・科目名称が目立つ。それらに「学習指導要領」「内容」「目標」などが結びついていることから、教科教育に関する教科の内容論のまとまりであることがわかる。これらは、模擬授業と指導案のまとまりと個別に結びつくことから、各科目・分野においてバランスのよい指導案作成や模擬授業実践が構成されていることがわかる。

２．教科別にみた特徴

次に、教科別に内容構成に特徴がないか検討するため、教科を外部係数として対応分析を実施した（図２）。なお、複数教科の共通科目もあるため、教科の外部係数は「社会」「地理歴史」「公民」「社会・公民」「社会・地理歴史」「社会・地理歴史・公民」の５種類になった。

成分１と２の中心に位置付けられるのは、前節の「模擬授業」が含まれるまとまりに関連するものが多いが、「学習指導要領」も中心に近い。すなわち、模擬授業の実践や学習指導要領に関する授業はどの教科の指導法でも共通して実施されていることがわかる。

ここで、中心から離れた語の分布を解釈するために、教科の配置を確認したい。「社会」が第３象限寄りの第４象限に、「地理歴史」が第１象限に、「公民」が第２象限にあり、それぞれの中間地点に「社会・地理歴史」「社会・公民」「社会・地理歴史・公民」が位置している。まず、「社会」に関連の大きい第３、４象限の語をみると「地域」「主体」「対

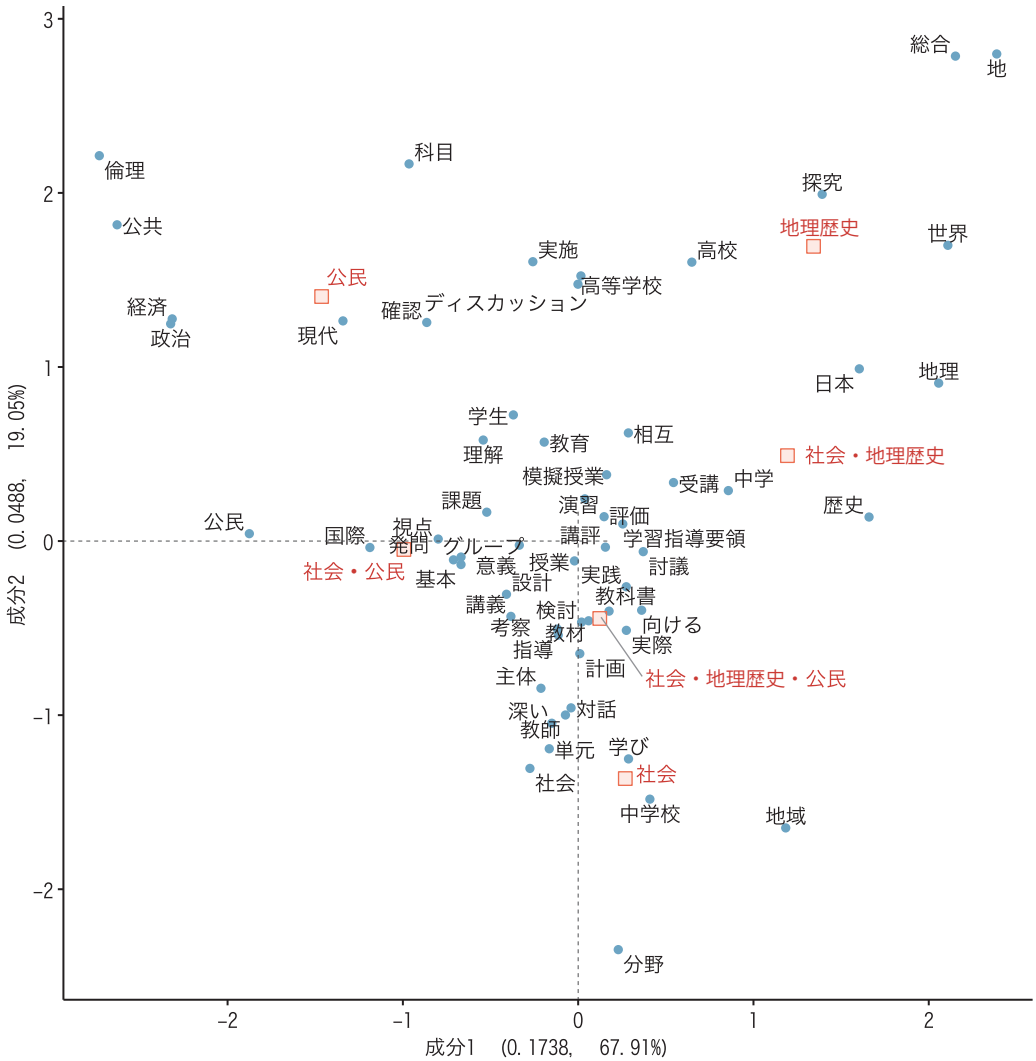


図２　中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の授業計画と教科との対応分析

話」「深い」「指導」「実際」などアクティブラーニングやカリキュラムマネジメントに関連する語が見られる。すなわち、社会科の授業では他の２教科よりもそれらに関する取り組みが比較的多く取り入れられていることがわかる。次に、第１、２象限をみると地理歴史科と公民科に関連する科目名があり、社会科より各科目を意識した授業構成になっていることが見て取れる。

３．授業展開の特徴

前２節で授業構成の特徴は見出すことはできた。ここで、それら授業内容がどのように展開されているかを検討するため、授業回を外部係数として対応分析を実施した（図３）。なお、多くの授業は半期15回前後であるが、一部通年科目の授業は最大で32回のものもある。回数については相対的に捉えて分析を試みる必要がある。

回数の配置については、第３象限に第１回が配置され、第２回以降は第２象限から第４象限に向って直線状に並ぶ分布をしている。半期・通年の最終回に当る回はその線からはずれて第３、４象限の間に位置している。第１回に関連する第３象限には「ガイダンス」「オリエンテーション」「説明」などが分布し、授業の導入回の特徴が明確に現れている。第２回以降の展開については、第１節で見出したまとまりと回数との対応関係で解釈するとより理解しやすい。すなわち、学習指導要領を基礎とした教科の内容論に関わる授業内容から、指導案の作成、模擬授業、振り返りへと展開していることがわかる。最終回は「総括」「試験」「レポート」が分布しており授業のまとめの回の特徴を見出すことができる。

図３　中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の授業計画と授業回との対応分析

Ⅳ．考察

文部科学省「教職課程コアカリキュラム」は、学生が「全体目標」「一般目標」「到達目標」の内容を修得できるように授業を設計・実施することを求めている。うち、「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」については、表２の通り。そこで、本章ではそれらの目標にどのようにアプローチしているか、またその課題について考察する。

１．充実した模擬授業

模擬授業は学習指導案作成に関連性づけられ、かなり多く実施されていることが前章の分析で見出された。

今日まで、社会科、地理歴史科、公民科の教科の指導法においては模擬授業の意義が認められ、積極的に導入が図られてきた（松本 1999、奈良 2018 など）。開放制に限らず、授業の構想・実践・評価に重点を置いた運営が望ましいことがいわれており（前崎 2012 など）、指導案作成、教材研究、授業作り、模擬授業、相互評価という一連の流れが授業改善につながる指摘はいくつもある（太田 2012、真島・梅野 2013 など）。模擬授業の形態についても、マイクロティーチングの有効性が示される（比留間・山口 1986 など）一方、その利点と限界からやはり授業目的は「『50 分で教える』授業を作り上げる技能」であること（斎藤 2018：６）と結論づける意見もある。さらに近年、宮下（2021）は、開放制教職課程の履修者の現状分析において、学生は模擬授業による授業づくりが教育実習にて役立ったという認識を持っていたことを示し、模擬授業の経験の重要性を示唆している。

一方で、模擬授業と学習指導要領との関連性が小さいという特徴がある。科目名称は模擬授業のサブグラフと直接結びついていたが、学習指導要領とは強い結びつきは認められない。教職課程コアカリキュラムの「一般目標」が２つあり“目標・内容の科目”と“指導方法と授業設計の科目”に分けられることで、到達目標も構成上このような結果になったという点は類推できる。開放制教職課程の場合、当該教科の内容論や教材論などを事前に十分に学んで指導法に望むことは稀であり、指導法の授業で初めて当該教科の学習指導要領に目を通す学生もいることが想定される。学習指導案は学習指導要領に準拠して作成することが求められる。常に学習指導要領に示された目標・内容と授業構想が乖離しないよう、指導法の科目が分かれている場合でも学習指導要領の“使い方”として繰り返し指導する必要があるのではないだろうか。

また、情報機器・教材の効果的な活用については、指導案作成と連携しているが異なるサブグラフであり結びつきが強いわけではない。このことから、この事項は独立して紹介や指導がなされていることが類推できる。すなわち、この事項が指導案や模擬授業などの実践と合わせた授業が実施されているわけではない点も課題といえる。

表２　教職課程コアカリキュラム「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」

全体目標	一般目標		到達目標
当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問的領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。	当該教科の目標及び内容	学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。	１）学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。
			２）個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。
			３）当該教科の学習評価の考え方を理解している
			４）当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。
			５）発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置付けを考察することができる。
	当該教科の指導方法と授業設計	基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。	１）子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。
			２）当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。
			３）学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
			４）模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を、身に付けている。
			５）当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。

（文部科学省「教職課程コアカリキュラム」より作成）

２．学問領域との関連性

教科の用語は出現回数が多いことに対して、学問分野の名称や学術的な用語の出現は稀であった。すなわち、指導法科目において学問領域との関連が希薄であることが見て取れる。

中央教育審議会の示した「教職課程における科目の大くくり化及び教科と教職の統合」では、旧来の「教科に関する科目」と「教科の指導法」の両者を統合する科目や教科の内容及び構成に関する科目の設置が可能であることが示された。渋谷（2018）も「教職課程コアカリキュラム」の「開放制」への影響として、「これまで大幅に大学人の自由裁量に任されていたカリキュラム編成の実情に対して新たな制約、規制が課されたといえる。だがこの機を捉えて開放制のよさを発揮するべく創意工夫する余地も見いだすことができるはずである（渋谷 2018：４）」と述べている。しかし、池田（2018）は「大くくり化」は大学の意欲的な教職課程編成を促しうるが、総単位数の増加には直結していないことを指摘している。

他方、町田（2018）は、カリキュラムの問題点として、「教科の指導法」が教科内容と切り離されて指導法の授業が存在するという前提に対して、「教育内容と指導法は表裏一体（町田 2018：139)」と主張している。また、その教育内容について、「教科に関する科目」は「小中高の教科内容を超えて、学問としての広がりと深みを学ぶもの（町田 2018：139)」であるべきと主張している。これは、今日的な課題ではなく、開放制教職課程の制度変更がある度に議論されてきたものである。大森・松本（1990）は、教員養成に関する政策動向から「開放制」の危機を示し、学問と教科の関係を「社会科教師の専門性」という視座から再検討する必要性を論じている。また、黒澤（2007）は、教育刷新委員会が目指した「大学における教員養成」の教育内容の原則の一つ「教科教育の研究」について次のようにまとめ、学問的な基盤の重要性を主張している。「『教科教育の研究』は、学問・芸術を子どもの成長発達を保障するものとして内面化していく理論と実践をその研究対象としている。したがって、それは教えるための必要に迫られた職業訓練の領域ではなく、教師としての実践をたえず高めていくための基礎的教養として追及されなければならない。そのためには、教師ひとりひとりが高度な学問・芸術の基盤の上に教授・学習理論の探求をつづけることが求められる（黒澤 2007：14)。」

近年、学問領域との連携、開放制の活かし方などの検討が積極的になされ始めている。森田（2014、2015）は、社会学教育と教師教育について、①社会科・公民科カリキュラムにおける社会学的知の内在性、②大学教員と社会科・公民科教員（中学校・高校現場）との協働性、③社会科・公民科カリキュラムにおける知識の可謬性、といった観点が重要であることを示している。また、相澤ほか（2018）は、メタ認知を作り出すプロセスを中等教育に導入することによって社会科学の研究教育活動と教育科学の研究活動との接続の可能性を見出している。しかし、森田（2015）が、教科の指導法でのアクティブラーニング型の授業は教師教育に限定されない幅広い学びの機会を提供し得るが、「方法の冗長性」と「経験の省察性」が不可欠であると示すように、開放制教職課程における時間の制約という課題も浮かび上がる。

山根ほか（2017：45）は、開放制教職課程の学生を「学ぶことの本来の楽しさや面白さを追求して専門を学んだ…個性豊かで魅力的な、明るくたくましい人材（山根ほか 2017：45)」と表現した。また、添田ほか（2010）は「探究する力、問題を解決する力」という点で「開放制」教員養成の意義を示唆している。すなわち、学問領域における「探究」を学習指導において援用できる可能性をもつ開放制教職課程の学生の「強み」を引き出すための方策が指導法においては必要だと考えられる。

これは、発展的な学習内容に関する語がほとんど検出されなかったことにもつながるのではないか。もちろん、「発展的な学習内容」という語を敢えて示さずとも、授業作りの際に取り入れられていることだろう。しかし、開放制教職課程の学生の探究する力を生かすのであれば、学問領域と関連させた発展的な学習内容の展開という視点で授業を編成することも可能ではないだろうか。

３．経験不足を補うための理論

その他、授業理論や実践研究の項目が少ない。とくに、授業理論に関する記述はほとんどなかった。また、生徒の認識・思考、学力等の実態に関する記述も出現率が低く、生徒観に関する内容が少ない傾向がある。もちろん、前者については特定の技術の教示ではなく模擬授業などの実践ベースでの指導がなされていると考えられる。後者についても同様に、指導案作成で生徒観に関する指導はなされると思われるし、模擬授業でも生徒観を踏まえた指導がなされることは測り知ることはできる。

他方で、模擬授業は受講生同士で実施されることが想定されるため、授業理論や生徒観に対する実践は指導法では難しいという側面もある。さらに、開

放制教職課程の場合、授業設計や実践において十分な経験があるとは限らない現状がある。

そのため、開放制教職課程の場合は、授業技術や生徒の状況を把握する技術などを、工夫だけではなく理論としての理解させることが必要なのではないだろうか。もちろん、それらは経験的なものから理論化されたものまで幅広く存在しており、すべてを理解させることは困難である。また、山口（1994）が課題として述べた通り、理論と実践のバランスも重要な視点ではある。だが、それら理論の観点や整理の仕方に触れるためにも、敢えて伝えることが開放制教職課程の学生には有効なのではないだろうか。

４．独自性の発揮

前掲の目標と併せて、教職課程コアカリキュラムでは、「各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然である。」と示されている。すなわち、教職課程コアカリキュラムに基づき、「各大学の固有のミッションや特徴的な教育研究成果を活かしたり、地域固有の課題に対応したりすることを通して、独自性を発揮することが求められる（坂越 2018：10）」のである。

町田（2012：３）は、「たとえ大学が教員養成に特化した大学でなくても、むしろ教員養成に関する理念とカリキュラムに、課程認定基準をはるかに超えた独自の工夫と養成の責任を持つべきである」と主張している。また、坂越（2018：９）は、「学生に学びの面白さ、喜びを経験させるカリキュラムが必要なのであり、学生が主体的に取り組む授業が大事なのである。」とし、これは「担当教員が自ら必要性を認識し面白いと思って究めた研究内容、この面白さを学生に伝えたいと望む授業内容があって成り立つ」と主張し、「自由で個性的な授業の展開」が求められると述べている（坂越 2018：９）。さらに、「共通的コアカリキュラムと各大学、各担当教員の独自性、個性の両輪があって、大系的な教育課程が構築（坂越 2018：11）」されることも示唆している。

では、指導法の科目レベルにおいては、教職課程コアカリキュラムから展開させた独自の授業内容はあるのだろうか。今回の分析では出現回数の少ない語を検討してもそのような傾向はみられなかった。むしろ教職課程コアカリキュラムの影響を受けてか、共通した点が目立つ結果であった。

ここで、独自性の源泉を確認したい。戦後、教員養成は「免許状主義」「大学での教員養成」「開放制」の３つの原則から始まった。とくに「開放制」については、教師教育の制度改変とともに、制度の意義と課題について多くの議論がなされてきた。「開放」されているということは、翻って教員養成において個々の大学の独自性が担保されているということでもある。佐藤（2015）は教師教育の現状について、「マスプロ授業」や非常勤講師への依存と批判している。しかし、実態は少ない時間においていかに効率的・効果的に教職課程コアカリキュラムが求める目標に到達させるかという教師教育の専門家としての工夫が、教科の指導法の授業には凝縮されているのではという見方もできる。

これまで、教科教育法のあり方や必要な事項などについては様々な実践を基に提起されてきた。もちろん、不断の改善をもってそれらを実践することは重要なことではある。しかし、それと同時に、開放制教職課程の限られた単位数の中では、大学の理念およびそこで育成された学生の特徴を教育資源として捉えることで、各大学独自の指導法を効果的に実施できる可能性もあるのではないだろうか。

Ⅴ．おわりに

本研究では、テキストマイニングを用いて、全国の私立大学開放制教職課程の中等社会科・地理歴史科・公民科指導法の授業計画についてシラバス分析を試みた。

分析の結果、シラバスは学習指導要領と教科教育、学習指導案作成と教材研究、模擬授業とその改善、教材開発と授業技術という大きく４つのまとまりがあることが明らかになった。教科別にみると、社会科ではアクティブラーニングやカリキュラムマネジメントに関する内容が多くなること、地理歴史科と公民科では科目を意識した内容になることが明らかになった。授業展開としては、授業の導入的な内容から始まり、学習指導要領と教科教育、学習指導案作成と教材研究、模擬授業とその改善の後、授業のまとめが配置されていた。

以上の結果に対して、教職課程コアカリキュラムの目標との対応という視点で考察を行い、模擬授業における学習指導要領の活用促進、開放制教職課程の特徴を生かして学問領域との関連性を強化する必要性、授業理論や生徒観に関する経験不足を補うための理論教示の必要性、大学の理念と学生を教育資源とした大学独自の授業展開の可能性という課題を見出した。

注

１）　例えば、授業担当、オンライン授業か対面授業かという授業形態、授業前後の学修については除外した。

引用文献

１）相澤真一・児玉英靖・荒井英治郎（2018）中等教育社会科における「課題研究」・探究的な学習と大学教育における社会科学の導入教育―「未来の社会科学ユーザ」を育てるために―. 中京大学現代社会学部紀要 12（２）: 1-32.
２）池田哲之（2018）改正教育基本法２条と教員育成：教員養成の国家統制. 社会と人文 15: 1-17.
３）石井和也（2018）地方国立大学における「地域」に関する共通教育科目のシラバス分析. 宇都宮大学地域デザイン科学部研究紀要 4（４）: 95-106.
４）太田正行（2012）非教員養成学部における社会科教育法の授業実践について. 慶應義塾大学教職課程センター年報 23: 27-45.
５）大森　正・松本　敏（1990）開放制教師教育の理念と社会科教師の専門性に関する問題：私立大学教職課程の立場から. 社会科教育研究 63: 19-33.
６）岡明秀忠（2010）中学校社会科教育の内容編成論. 社会認識教育学会編『中学校社会科教育』学術図書出版社 ,26-34.
７）小澤基弘（2008）教員養成大学・学部における絵画教育内容の構造化についての研究（１）: 現行のシラバス分析による現状考察と今後の課題. 埼玉大学紀要（教育学部）57（１）: 7-24.
８）北村瑞穂（2016）シラバスにおける授業目的と成績評価方法の変化―テキストマイニングを用いた探索的研究―. 四条畷学園短期大学紀要 49: 58-74.
９）金城　悟（2018）保育者養成課程における「保育内容（人間関係）」「幼児と人間関係」のシラバス構成に向けた基礎的研究（２）: テキストマイニングによるシラバス分析. 東京家政大学教員養成教育推進室年報 5（１）: 65-74.
10）熊丸真太郎（2018）教員養成段階での学校安全・危機管理に関する教育―国立大学教員養成課程のシラバス分析から―. 学校教育実践研究 1: 23-33.
11）黒澤英典（2007）開放制教員養成制度の成果と課題 --21 世紀を拓き担う創造的教師を育むために. 教師教育研究 20: 11-17.
12）桑原広治（2016）小学校教員養成科目としての社会科の現状と課題：短期大学のシラバス分析と社会事象に対する意識調査から. 佐賀女子短期大学研究紀要 51（１）: 19-33.
13）近藤清華・佐藤文子（2004）大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題（第２報）: シラバス分析から. 日本家庭科教育学会誌 47（１）: 10-16.
14）権田あずさ・今川真治・鈴木明子（2015）中等家庭科教員養成における教科に関する科目「保育学」の内容検討：教員養成系大学のシラバスを手がかりとして. 広島大学大学院教育学研究科紀要（第二部 文化教育開発関連領域）64: 231-236.
15）斎藤聖二（2018）教科教育法における模擬授業：社会科系. おおみか教育研究 21: 1-9.
16）坂越正樹（2018）教職課程コアカリキュラムの活用と大学の取組み. 横須賀　薫監修, 渋谷治美・坂越正樹編『概説　教職課程コアカリキュラム』ジダイ社 , 7-11.
17）佐藤　学（2015）『専門家として教師を育てる――教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店.
18）渋谷治美（2018）教職課程コアカリキュラムをどう読むか―その一助としての試論―. 横須賀　薫監修, 渋谷治美・坂越正樹編『概説　教職課程コアカリキュラム』ジダイ社 , 1-5.
19）鈴木美恵子・滝島紀子（2014）看護基礎教育における「看護管理」の授業内容の検討：看護大学のシラバス分析を通して. 川崎市立看護短期大学紀要 19（１）: 77-81.
20）添田晴雄・滝沢　潤・辻野けんま（2010）非教員養成系大学の教職課程における教育実習生の実態. 教育学論集 36: 39-58.
21）田中卓也・岩治まとか（2017）保育者養成における講義のシラバス分析とその課題に関する考察― 保育内容（人間関係）を中心に ―. 共栄大学教育学部研究紀要 1: 49-59.
22）田中卓也・伊藤恵里子・岩治まとか（2018）保育者養成校における講義のシラバス分析とその課題に関する考察―「保育内容（健康）」を中心に―. 共栄大学教育学部研究紀要 2: 1-8.
23）永嶋　浩（2013）WebAPI を用いた埼学のシラバス分析. 埼玉学園大学紀要（経済経営学部篇）13: 143-153.
24）中塚健一（2020）保育者養成課程における「教育原理系科目」に関する研究―「教育制度論」シラバス分析を通して―. 太成学院大学紀要 22: 89-94.
25）中塚健一・時田詠子・田中卓也（2020）保育者養成課程における「教育原理系科目」に関する研究:「教育方法論」シラバス分析を通して. 小田原短期大学研究紀要 50: 207-213.
26）奈良　明（2018）社会科・地歴科指導法における模擬授業の実践事例：教科指導力の向上を目指して. 敬愛大学研究論集 92: 7-16.
27）野田光太郎（2021）シラバス分析によるスポーツマネジメント教育の検討. 福山大学経済学論集 45: 43-56.
28）樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して：KH Coder official book 第２版』ナカニシヤ出版.
29）比留間　尚・山口幸男（1986）教科教育法におけるマイクロティーチングの導入とその評価：社会科教育法の場合. 群馬大学教育実践研究 3: 25-41.
30）堀　幸雄・中山　堯・今井慈郎（2010）カリキュラムの特徴抽出と時間割の要約生成. 情報知識学会誌 20（２）: 201-206.
31）前崎敏雄（2012）教科教育法の指導の在り方に関する実践：社会科・公民科教育法の授業を通して（教師教育実践交流）. 教師教育研究 25: 27-41.
32）真島聖子・梅野正信（2013）社会的課題と学校を結ぶ社会科・公民科指導法の開発研究：教職科目としての内容・方法の改善の視点に焦点をあてて. 日本教育大学協会研究年報 31: 181-190.
33）町田健一（2012）今日の教員養成・免許制度改革「案」に対する問題提起：ICU における教員養成カリキュラム開発の事例から. 教育研究 54: 1-11.
34）町田健一（2018）開放制養成における大くくり化の意義と課題：教科専門・教科指導法・架橋となる科目、他教職専門科目への対応. 教師教育研究 31: 139-142.
35）松本浩毅（1999）大学における「社会科指導法」（教職科目）

の在り方．日本教材学会年報 10：192-194.
36）宮澤賀津雄・額田順二・末廣啓子・笹井宏益（2013）シラバスで公開された授業の方法・目的類型別に見た大学の成績評価の実態分析：横浜国立大学におけるケーススタディ．技術マネジメント研究 12：27-36.
37）宮下　治（2021）開放制教職課程履修学生の教職課程に対する意識調査研究 -2016、2018、2020 年の調査結果から -．明治大学教職課程年報 43：55-64.
38）宮原道子（2021）テキストマイニングを用いたシラバス分析の探索的研究．大阪観光大学研究論集 21：95-104.
39）森田次朗（2014）新しい社会科・公民科教育法を構想する：社会科学教育からの示唆．中京大学教師教育論叢 ４：１-10.
40）森田次郎（2015）非教員養成系学部における社会科・公民科教育法の可能性：現代社会学部演習科目から考えるアクティブラーニング型授業の意義と課題．中京大学教師教育論叢 ５：125-145.
41）山口和宏（1994）班活動を取り入れた「公民科教育法」の授業．公民教育研究 ２：51-61.
42）山口祐子・伊藤弥生（2021）公認心理師養成大学・大学院の「心理的アセスメント」および「心理的アセスメントに関する理論と実践」のシラバス分析．帝塚山大学心理科学論集 ４：47-52.
43）山根伸子・木下公明・三島修治・粟野道夫・塩津英樹（2017）「開放制」教員養成における学生支援の現状と課題：「水曜倶楽部」３年間の取組みを中心に．島根大学教育臨床総合研究 16：31-46.
44）吉崎辰悟・越智洋司（2018）シラバスデータを利用した科目間の関連性の分析（学習データ分析 / 一般）．日本教育工学会研究報告集 18（５）：９-14.
45）中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第 184 号）」平成 27 年 12 月 21 日
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2021 年 10 月 13 日閲覧）
46）文部科学省「教職課程コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm（2021 年 10 月 10 日閲覧）
47）文部科学省「令和２年４月１日現在の教員免許状を取得できる大学」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/（2021 年 10 月９日閲覧）

Content Analysis of Teaching Methods for Social Studies, Geography and History, and Civics in the Open System of techer training at Private Universities : An Exploratory Syllabus Analysis by Text Mining

KOJIMA Daisuke*

SUMMARY：

This study analyzed syllabi of teaching methods for Social Studies, Geography and History, and Civics in an open system of teacher training at private universities by using text mining. The analysis revealed that teaching method classes for the subjects consist of four major components: Course of Study and the subject education, the teaching plan preparation and the teaching materials, trial teachings and their improvement, and teaching materials and techniques. Comparing among subjects showed that Social Studies tends to include a lot of contents about active learning and curriculum management, while Geography and History and Civics contain more subject-oriented contents. The classes tend to be arranged in the following order: introduction to the class, Course of Study and the subject education, prepa-ration of the teaching plans and the teaching materials, trial teachings and their improvement, followed by the summary of the classes.

Based on the above results, the following issues were identified: utilization of the Courses of Study in practical trial teachings, strengthening the relationship of the subjects with academic fields by taking advantage of the open system, theoretical instructions in order to compensate for the lack of experience in teching and beliefs on students, and possibility of developing unique classes by using the university's philosophy and students' abilities as educational resources.

Key words：

Open system of teacher training, teaching method for subject, syllabus, text mining, social studies

* Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 論文

高等学校「商業」における経済・経済学教育
―学習指導要領および教育課程事例の検討―

本 間 哲 也*

【要約】
高等学校の教科「商業」における経済教育および経済学教育の位置づけを、先行および現行の学習指導要領を中心に確認した。大阪府の高等学校において「商業」の経済科目、すなわち「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」の開講状況を調べ、「公民」の開講状況と併せて検証した。教育課程に「商業」を持つ学校の半数程度では「商業」の経済科目は開講されておらず、その場合の多くで代替的に教科「公民」の「政治・経済」が履修可能である。

キーワード　経済教育、経済学教育、高等学校、教育課程、商業科

Ⅰ．序論

１．高等学校における専門教育・ビジネス教育

学校教育法は、高等学校を「普通教育及び専門教育を施す」場と規定している[1)]。この「専門教育」を主に行うのが、専門学科および総合学科である[2)]。

上記の専門教育のうち「商業に関する学科」は主として、教科「商業」を教育課程に含めることによってその機能を実現している。また、総合学科においても、「商業」の履修が可能な学校は多く、生徒は同教科が目指す素養を身につけることができる。

２．中等教育における経済・経済学教育

経済のしくみや経済学の考え方は、日本の戦後教育においては一貫して教えられ続けてきた。本稿執筆時点（2021年度）においては、中学校「社会」および高校「公民」がその役割を担っている。高校教育においては、さらに「地歴」や「家庭」でも経済状況や経済のメカニズムの理解を前提とした教授内容があり、公民と補完的である。

そして高校「商業」においても、経済あるいは経済学の教育が用意されている。これは、商業に関する専門教育においては経済のしくみに関する理解が重要であるという思想を反映していよう。ただしその「重要さ」の意味や程度はどのようであろうか。

３．本研究の目的

本稿は、高等学校「商業」において経済・経済学教育がどのように位置づけられ、また現場でどの程度重視されているかを確認することを目指す。具体的には、まず「商業」の学習指導要領が学習者に求める学修成果を検証する。そして実際の諸高校のカリキュラムを調査することで、教育現場が提供している経済教育の実態を明らかにする。その上で、高等学校における経済教育のあるべき姿につき若干の考察を行う。

Ⅱ．学習指導要領における経済・経済学教育

１．経済教育を担う科目

1956年に最初の高等学校学習指導要領商業科編が示されて以来、同指導要領は７回改訂されている。そして、科目の名称や重点事項に変動はあるものの、商業科には一貫して経済に関する科目が置かれ続けてきた。その一覧を表１に示す。基礎科目（原則履修）である「商業一般」「商業経済Ⅰ」「流通経済」「ビジネス基礎」には、経済の基本的な概念（資源とその希少性、経済主体、経済活動など）が含まれ、最低限の経済知識を与える設計であった。また、より専門性の高いビジネス経済科目として、「経済」「商業経済Ⅱ」「商業経済」「国際経済」「国際ビジネス」「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」が置かれてきた。

＊大阪成蹊大学　経営学部

表１　経済関連の内容を持つ科目の推移

改訂年	基礎的科目	ビジネス経済科目
1956 年	商業一般	経済
1960 年		
1970 年		
1978 年	商業経済Ⅰ	商業経済Ⅱ
1989 年	流通経済	商業経済、国際経済
1999 年	ビジネス基礎	国際ビジネス
2009 年		ビジネス経済、ビジネス経済応用
2018 年		グローバル経済

２．現行学習指導要領の検討

現行版（2021 年度現在）に用いられている学習指導要領商業科編（2009 年改訂）では、それぞれ「ビジネス基礎」および「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」が経済教育を担う。

2009 年版学習指導要領は、「ビジネス基礎」の目的を「ビジネスに関する基礎的な知識と技術を習得させ、経済社会の一員としての望ましい心構えを身に付けさせるとともに、ビジネスの諸活動に適切に対応する能力と態度を育てる」と規定する[3)]。つまり、この科目は「ビジネス」全般に対する基本的な認識を与え、またマーケティングや会計などの分野の基礎となる知識を与えることを意図する。

「ビジネス基礎」の中で特に経済・経済学教育に相当するのは、学習指導要領の「（４）経済と流通の基礎」および「（５）企業活動の基礎」である（資料１を参照）。「（４）経済と流通の基礎」の中でも、とりわけ「ア 経済の基礎」に関して、『高等学校学習指導要領解説 商業編』は「土地、資本、労働力といった生産要素の希少性、経済主体、経済活動の循環など経済活動の基礎的な内容を扱うこと」と記し、経済の最も基礎的な概念の教授を求めている[4)]。

「ビジネス経済」は科目名が示すとおり、全編が経済および経済学の内容である。本科目は 2009 年版学習指導要領において新設された科目であり、『高等学校学習指導要領解説 商業編』は、その趣旨を「経済に関する基礎的な理論を基に、具体的な経済事象について経済理論と関連付けて考察する能力と態度を育てる観点から新たに設けたもの[5)]」としている。つまり「ビジネス経済」の新設には「商業」が提供する諸科目の学習において、経済学的な考え方をベースにした理解が望ましいという思想が窺える。これは、世界の多くのビジネススクールが経済学を必修科目としていることと共通する教育思想であろう。

「ビジネス経済応用」は、「高等学校学習指導要領解説 商業編」によれば 1999 年版学習指導要領における「国際ビジネス」の名称が変更された科目である[6)]。ただし学習指導要領は同時に本科目を「サービス経済社会に適切に対応する能力と態度を育てる」と位置付けている点で、従前の「国際ビジネス」から指導の力点が移っている。実際、新旧指導要領の「内容」を比べると「（１）サービス経済化とサービス産業」が独立し、しかも冒頭に置かれるなど、サービス経済への加重が見える。一方で、国際経済関連の学習内容は「国際ビジネス」に比べ縮小している。

３．「公民」との重複と住み分け

前章でも触れたように、高等学校においては複数の教科・科目が、経済教育・経済学教育を提供している。「商業」における経済教育を考える上では、とりわけ「公民」との分担が主要な検討課題となる。

普通科目である「公民」は「地理歴史」と並んで高等学校での社会科学教育を主に担う。特に、体系的な経済教育は「現代社会」「政治・経済」が提供する（資料２参照）。

学習指導要領は「現代社会」または「政治・経済」と「倫理」を必修としているため、すべての高校生は「現代社会」あるいは「政治・経済」において経済の知識を得ることになる。一方、これまで見てきた「ビジネス基礎」「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」には公民科の科目と重複する内容がある。したがって商業科や総合学科の生徒が「商業」の科目でも経済を学ぶ場合、「公民」と「商業」の両方で同様の内容を学習する可能性がある。

この点は太田（2015）が「公民」「商業」の教科書を比較しながら指摘し、商業科と公民科の教員が連携することの必要性を主張している。もちろん、複数教科・科目での内容重複が教育として望ましくないとは必ずしも言えない。ただ、実際の教育現場でどのような重複が生じているかを調査し、さらに教育の効率を検証することは、経済教育の価値ある研究テーマであろう。次章以降では、現実の高等学校において「商業」のどの科目がどの程度開講されているかを見てゆく。

Ⅲ．商業教育を行う学校における経済教育の実態

政府が提示した学習指導要領は、それに沿った教

科書が書かれること、また各学校が教育課程を編成し、実際に授業が行われることで具体的な教育となる。そして実際のカリキュラムがどのように設計・運用されているかを検証することで、学習指導要領が提示する「メニュー」のうち、何が選ばれたのかをはじめて確認できる。このような作業を通じて、指針である学習指導要領の有効性を検証でき、また実際の教育現場の諸事情も推察できる。

本章では、特定の地域における高等学校の実際のカリキュラムを網羅的に収集、観察する。過去におけるこのような試みとして、太田（2015）や片桐（2021）がそれぞれ東京都、愛知県の実際の教育課程を網羅的に収集し分析している。本研究はこれらの先行研究の成果を補強・補完することを目指す。

１．調査対象

大阪府内の公立（府立および市立）高等学校を対象とした。これらのうち、「商業」に属する科目を教育課程に含む学校を抽出し、それらの教育課程を調査した。

抽出された学校・学科は表２に示される。専門学科を設置する高校のうち、「商業」をカリキュラムに含む学科、つまり「商業に関する学科」を持つ大阪府内の公立高等学校は、2021 年度現在９校である。このうち、伝統的な名称の「商業科」は５校にある。この他の学校は、「流通経済科」「マネジメント創造科」「グローバルビジネス科」「ビジネス科」といった呼称の学科を置いている。

総合学科を置く高校は 27 校（府立 25、大阪市立２）、このうち「商業」の科目を教えるのは５校（すべて府立）である。

さらに、普通科で「商業」を開講する学校も１校確認できる（府立桃谷高校）。

２．経済を扱う科目の有無

表２はまた、前節の「商業」を開講する学校が、経済を直接扱う「現代社会」「政治・経済」「ビジネス基礎」「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」を教育課程に入れているかどうかを示す。

公民の「現代社会」は学習指導要領上の事実上の必修科目[7)]であるため、調査対象校すべてにおいて全生徒が履修している。一方、公民科において「政治・経済」を開講する学校は約半数に留まり、しかもすべて選択科目である。つまり、残る半数の学校における教育課程では、普通科目における経済教育は「現代社会」の教授内容であり、これを超える内容（「政治・経済」の範囲）を学ぶ機会はないことになる。

「商業」側では、「ビジネス基礎」は原則履修科目であるため、ほとんどの調査対象校で必修になっている[8)]。一方「ビジネス経済」を開講する学校は 15 校中５校で、そのうち同科目が必修なのは１校（２学科）のみである。「ビジネス経済応用」は１校でのみ選択科目として開講されている。

前章で見たとおり、「ビジネス基礎」が扱う経済・経済学トピックはごく基礎的なものに限られる。したがって、「ビジネス基礎」だけを開講する学校の生徒、および「ビジネス経済」を選択しなかった生徒は、ほぼ「公民」科目でのみ経済教育を受けることになる。

３．経済を扱う科目の重複

上記を踏まえつつ、前章で提起した経済教育の重複の状況をチェックしよう。まず、普通科である府立桃谷を除く全校で「現代社会」と「ビジネス基礎」の両方が必修である。したがって両科目の経済トピックは重複する。

より経済に特化して専門性の高い「政治・経済」と「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」の開講状況を見よう。これらの科目を開講する学校の多くで、「政治・経済」と「ビジネス経済」が同時には開講されていない。つまり、「政治・経済」を学べる学校では「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」は履修できず、「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」を学べる学校では「政治・経済」はカリキュラムにない。例外は扇町総合高校と堺高校で、「政治・経済」と「ビジネス経済」の両方を履修することが可能である。

つまり、大半の調査対象校においては、「公民」と「商業」の間で経済科目が重複しない教育課程となっている。したがってこれらの学校では、太田（2015）などが求めるような科目間（教員間）の連携が必要な状況は避けられている。

なお、「政治・経済」と「ビジネス経済」のどちらも開講されていない高校が３校ある（淀商業、鶴見商業、日新）。これらの学校では経済教育はほぼ「現代社会」だけで行われていることになる。

４．他地域に関する研究との比較

本研究と同様に、他地域において商業科目の開講状況を調査した研究との比較を簡単に行おう。太田（2015）は東京都立の商業高校９校の教育課程を集めて整理している。それによると９校すべてで「現代社会」と「ビジネス基礎」が必修であり、これは大阪府内の高校と同様である。一方で、公民科の「政治・経済」と商業科の「ビジネス経済」または

表２　大阪府内で「商業」科目を開講する高等学校の経済関連科目開講状況

高等学校名	学科	公民		商業			備考
		現代社会	政治・経済	ビジネス基礎	ビジネス経済	ビジネス経済応用	
大阪市立淀商業	商業科	必修	—	必修	—	—	大阪市教育委員会（2021）から推測
大阪市立住吉商業		必修	選択	必修	—	—	大阪市教育委員会（2021）から推測
大阪市立鶴見商業		必修	—	必修	—	—	公民は大阪市教育委員会（2021）から推測
東大阪市立日新		必修	—	必修	—	—	
岸和田市立産業		必修	—	必修	必修	—	
	情報科	必修	—	必修	必修	—	
大阪市立西	流通経済科	必修	—	必修	選択	—	公民は大阪市教育委員会（2021）から推測
堺市立堺	マネジメント創造科	必修	選択	必修	選択	—	政治・経済の開講状況は堺市教育委員会（2020）による
大阪市立大阪ビジネスフロンティア	グローバルビジネス科	必修	選択	必修	—	—	
大阪市立中央	ビジネス科	必修	—	必修	選択	選択	
大阪府立成城	総合学科	必修	選択	必修	—	—	大阪府教育庁（2020）から推測
大阪府立東住吉総合		必修	—	必修	—	—	
大阪府立伯太		必修	選択	必修	—	—	大阪府教育庁（2020）から推測
大阪府立貝塚		必修	選択	必修	—	—	大阪府教育庁（2020）から推測
大阪市立扇町総合		必修	選択	必修	選択	—	大阪府教育庁（2020）から推測
大阪府立桃谷	普通科	必修	選択	—	—	—	

開講状況は原則として各校ウェブサイトに掲載の教育課程表による。その他の調査方法は備考欄に記載。

「ビジネス経済応用」が同時に開講されている学校が３校あり、大阪府（15 校中２校）よりも割合が高い。また、「政治・経済」「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」のいずれも履修できない学校は２校であり、大阪府（15 校中３校）とほぼ同じ比率（約２割）である。

愛知県内の高校のカリキュラムを調査した片桐（2021）は、学校ごとの開講状況は示していない。また、公民科（現代社会や政治・経済）の開講状況も提示されていないため、本研究との比較には適していない。ただし「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」を開講する学科数はわかる。同研究の表から愛知県で「ビジネス経済」を設置するのは９学科（延べ学科総数 48 のうち）、「ビジネス経済応用」を設置するのは 10 学科（同）であることがわかる。

Ⅳ．結論

１．要約

まず、高等学校の教科「商業」において経済・経済学教育がどのように位置づけられているかを、過去と現行の学習指導要領を中心に確認した。また、大阪府を例に現場での「商業」の経済科目（ビジネス経済およびビジネス経済応用）がどの程度開講されているかを調べ、併せて「公民」の開講状況も検証した。その結果、半数程度の学校では「商業」の経済科目は開講されていないこと、その代りに「政治・経済」（公民科）が履修可能な場合が多いことなどが明らかになった。

２．課題

今後に向け、実地調査の地域を広げること、また、聞き取りなどを通じて、カリキュラム設計や運用のより詳細な調査を行うことが望まれる。また、2022 年度から運用される学習指導要領（2019 年度版）での教育課程でも同様の調査を行うことも課題である。

また、教科間（「公民」と「商業」）や教科内（例えば「現代社会」と「政治・経済」、「ビジネス経済」と「ビジネス経済応用」など）における、教授内容の重複自体の是非もさらに議論されるべきであろう。

資料１：学習指導要領（2009 年版）における商業科目の「内容」

ビジネス基礎	ビジネス経済	ビジネス経済応用
（１）商業の学習ガイダンス ア　商業を学ぶ目的と学び方 イ　商業の学習分野と職業 （２）ビジネスとコミュニケーション ア　ビジネスに対する心構え イ　コミュニケーションの基礎 ウ　情報の入手と活用 （３）ビジネスと売買取引 ア　売買取引とビジネス計算の基礎 イ　代金決済 （４）経済と流通の基礎 ア　経済の基礎 イ　ビジネスの役割と発展 ウ　経済活動と流通 エ　ビジネスの担い手 （５）企業活動の基礎 ア　企業の形態と経営組織 イ　資金調達 ウ　企業活動と税 エ　雇用	（１）ビジネスと経済 ア　市場とビジネスの成立 イ　市場経済と計画経済 （２）需要と供給 ア　需要の概念と需要の変化 イ　供給の概念と供給の変化 （３）　価格決定と市場の役割 ア　価格決定の仕組み イ　市場の役割と課題 （４）経済成長と景気循環 ア　国内総生産と物価 イ　経済成長とその要因 ウ　景気循環とその指標 エ　国際化と景気変動 （５）経済政策 ア　財政政策 イ　金融政策	（１）サービス経済化とサービス産業 ア　産業構造の変化 イ　サービス産業の現状 （２）経済の国際化 ア　国際化の進展と国際収支 イ　貿易の利益と課題 ウ　国際資本移動 エ　外国為替 （３）金融市場と資本市場 ア　金融市場と資本市場の役割 イ　金融取引の発達 ウ　貯蓄と投資の動向 エ　金融市場と資本市場の課題 （４）企業経営 ア　企業経営の特徴 イ　企業経営と外部環境 ウ　企業の海外進出と経営 エ　企業の社会的責任 （５）ビジネスの創造と地域産業の振興 ア　起業の手続 イ　新たなビジネスの展開 ウ　地域ビジネス事情

文部科学省（2009）から抜粋、整理

資料２：学習指導要領（2009 年版）における公民科目の「内容」

現代社会	政治・経済
（１）私たちの生きる社会 （略） （２）現代社会と人間としての在り方生き方 現代社会について、倫理、社会、文化、政治、法、経済、国際社会など多様な角度から理解させるとともに、自己とのかかわりに着目して、現代社会に生きる人間としての在り方生き方について考察させる。 ア　青年期と自己の形成 （略） イ　現代の民主政治と政治参加の意義 （略） ウ　個人の尊重と法の支配 （略） エ　現代の経済社会と経済活動の在り方 現代の経済社会の変容などに触れながら、市場経済の機能と限界、政府の役割と財政・租税、金融について理解を深めさせ、経済成長や景気変動と国民福祉の向上の関連について考察させる。また、雇用、労働問題、社会保障について理解を深めさせるとともに、個人や企業の経済活動における役割と責任について考察させる。 オ　国際社会の動向と日本の果たすべき役割 （略） （３）共に生きる社会を目指して （略）	（１）現代の政治 （略） （２）現代の経済 現代の日本経済及び世界経済の動向について関心を高め、日本経済のグローバル化をはじめとする経済生活の変化、現代経済の仕組みや機能について理解させるとともに、その特質を把握させ、経済についての基本的な見方や考え方を身に付けさせる。 ア　現代経済の仕組みと特質 経済活動の意義、国民経済における家計、企業、政府の役割、市場経済の機能と限界、物価の動き、経済成長と景気変動、財政の仕組みと働き及び租税の意義と役割、金融の仕組みと働きについて理解させ、現代経済の特質について把握させ、経済活動の在り方と福祉の向上との関連を考察させる。 イ　国民経済と国際経済 貿易の意義、為替相場や国際収支の仕組み、国際協調の必要性や国際経済機関の役割について理解させ、グローバル化が進む国際経済の特質について把握させ、国際経済における日本の役割について考察させる。 （３）現代社会の諸課題 政治や経済などに関する基本的な理解を踏まえ、持続可能な社会の形成が求められる現代社会の諸課題を探究する活動を通して、望ましい解決の在り方について考察を深めさせる。 ア　現代日本の政治や経済の諸課題 （略） イ　国際社会の政治や経済の諸課題 （略）

文部科学省（2009）から抜粋、整理

引用文献

大阪市教育委員会（2021）「令和３年度 使用教科用図書一覧（高等学校用）」http://www.ocec.jp/shidoubu/index.cfm/10,4527,c,html/4527/R3_siyoukyoukayoutosho.pdf（2021 年 10 月 13 日閲覧）

大阪府教育庁（2020）「令和２年度 府立高等学校 指導と評価の年間計画（シラバス）一覧」https://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/syllabus/index.html（2021 年 10 月 13 日閲覧）

太田正行（2015）「高等学校商業科における経済教育：公民科との関連」『経済教育』34 巻、pp.101-108

片桐俊男（2021）「高等学校学習指導要領における商業科目の検討」『東海学園大学教育研究紀要』第５巻，pp.61-72

堺市教育委員会（2020）「令和２年 11 月９日開催 堺高等学校将来構想懇話会」参考資料、https://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/kyoiku/gakko/gakuryoku/koukou/030322sakaikoukoukonnwakai.files/sannkou.pdf（2021 年 10 月 15 日閲覧）

文部科学省（2009）「高等学校学習指導要領」

文部科学省（2010）「高等学校学習指導要領解説 商業編」

注

１） 学校教育法第 50 条

２） 高等学校設置基準第５条および第６条の２・３。

３） 文部科学省（2009）第３章第３節第２款第１（ビジネス基礎）「１目標」

４） 文部科学省（2010）第２章第１節「ビジネス基礎」

５） 文部科学省（2010）第２章第８節「ビジネス経済」冒頭

６） 文部科学省（2010）第２章第９節「ビジネス経済応用」冒頭

７） 実際には「現代社会」１科目または「政治・経済」および「倫理」の２科目が必修であるが，大半の高校は「現代社会」を全生徒に履修させ，政経・倫理を選択履修としている。

８） 普通科の府立桃谷高等学校では商業科目はすべて選択科目であり，また「ビジネス基礎」は開講されていない。

Economics Education in High School Subject Area “Business”: A Study of Curriculum Guidelines and Curriculum Examples

HOMMA Tetsuya*

SUMMARY：

Economics education in the high school subject area of “business (*shogyo*)” was reviewed, focusing on the previous and current Courses of Study (national curriculum guidelines or *Gakushu-shido-yoryo*). The opening status of high school economics subjects in “business”, i.e., “business economics” and “applied business economics”, and also in “civics (*komin*)”, were investigated as for Osaka Prefecture. About half of the schools which have “business” in their curricula do not offer economics courses in “business”, where students can take “politics and economy” in “civics” as alternative.

Key words：

economic education, economics education, high school, curriculum, shogyo

* Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 論文

男子中学生における運動実施の有無による体組成と体力の関係

秋原　悠*1
外林大輔*1
北村優弥*1
村上佳司*2
小田俊明*3
曽我部晋哉*4

【要約】

本研究は、中学生男子を対象とし、運動実施の有無による体組成と新体力テストの関係をみることで、運動の有無による子どもたちの体力や体組成の特徴を明らかにすることを目的とした。中学校１年生から３年生の 103 名を対象とし、運動群と非運動群に区分し、体組成（除脂肪量・体脂肪量）、体力テストの関係を見た。体組成は、体組成計（InBody 470）を用いて、全身を５つの部位（右腕，左腕，体幹，右脚，左脚）に区分し測定した。結果、除脂肪量は運動群が非運動群より高値を示し、体脂肪量は低値を示した。体力テストでは、運動群が、握力・50m 走・立ち幅跳び・ハンドボール投げで有意に高値を示した。また、運動群の体力テストの項目と除脂肪量指数との関係をみると、運動によって体力が大きく向上する可能性が示唆された。以上のことから、運動実施の有無によって、中学校期の生徒の体組成や体力に大きく影響を及ぼすことが示唆された。

キーワード　体組成、体力テスト、体成分分析装置、除脂肪量、体脂肪量

Ⅰ．緒言

近年、日常生活の利便化が進み、身体活動量が減少したことで、生活習慣病の若年化が問題視されている。特に中学生は、運動実施の有無による体力の二極化が顕在化する時期であり[1)]、運動習慣のない生徒の体力低下は成人期にまで持ち越されることが指摘されている[2)]。したがって、中学生期の運動習慣は現在の健康のみならず、未来の健康状態にも影響するため、その正しい知識や情報を得ることが重要となる。具体的には、同様の体重値であったとしても、小中学校期の運動実施の有無により、体脂肪量（以下，FM）の構成が高くなれば、成人における心疾患などの生活習慣病の大きな要因になることが問題視されている[3)]。そのため、FM といった体組成は、人間の体内の健康状態を示す指標として重要な役割があり、中学生期の体組成を調査することは、生活習慣病を予防することにおいても重要であると考えられる。

学校現場では年に１回程度健康診断が実施されているが、身長や体重などの測定に留まり、いわゆる「体格」の評価にすぎず、実際に身体を構成する除脂肪量（以下，FFM）や FM といった「体組成」を測定することはない。秋原ほか[4)]は、身長や体重のみでは実際の筋肉量や肥満度、痩せの程度を把握することはできないと述べていることからも、体組成を計測することは、生活習慣病の予防に必要になると考えられる。近年では、生体電気インピーダンス法（Bioelectorical Impedance Analysis：以下，BIA 法）を用いた機材が多く扱われている。これは、簡易的で短時間に多くの測定が可能であり、身体に微弱な電流を流し、その電気抵抗値を計測することで体組成を測定する方法である[5)]。その中で、体成分分析装置 Inbody470（以下，Inbody470）は、

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 桃山学院教育大学
*3 兵庫教育大学
*4 甲南大学

電流の周波数を３周波（５khz，50khz，250khz）用いており、８点の電極で部位別のFFMとFMの計測が可能である。よって、Inbody470を使用することは、市販の体重計での測定以上の精度があり、中学生期の体組成を詳細に把握することに有効な手段になると考えられる。

体組成といった身体資源は身体活動の影響を受ける。その自身に備わった体力を評価する外部基準が文部科学省によって全国の教育現場で実施される新体力テストである[6)]。前述のとおり、現在の子どもたちは、体力の二極化や体力低下が問題視されており、現に令和元年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果のポイント[7)]では、体力合計点が男女ともに前年度より低下しており、さらに各種目の数値も全体的に低下している状況にあり、体力向上が課題として考えられる。身長や体重といった体格指標は過去の同年代の生徒よりも増加しているのにも関わらず[8)]、体力低下の歯止めはかかっていない。つまり、体格の把握のみで体力向上を考えるのではなく、FFMやFMといった体組成の各項目を考慮し検討することが重要であると考えられる。特にFFMやFMは、身体活動を継続している者にとって、定期的に計測する必要がある項目であり、自身の身体資源の現状を知る指標として重宝される。しかし、これまでの体組成と新体力テストに関する研究は、大学生や優秀スポーツ選手を対象としたものが多く、中学生期における生徒の体組成と新体力テストの関係について、十分な検証はされていない。

そこで本研究では、身体の成長において重要な時期である中学生男子を対象とし、運動実施の有無による体組成と新体力テストの関係をみることで、運動の有無による子どもたちの体力や体組成の特徴を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象者

対象は、中学生男子１年生から３年生の合計103人であった。運動実施の有無による群分けは、WHOの提言[9)]に基づき、保健体育授業以外で１日60分以上運動を実施している生徒を習慣的運動群，保健体育授業以外で全く運動をしていない生徒を非運動群とした。各対象者の情報について表１に示した。また、本研究は、桃山学院教育大学におけるヒトを対象とした研究審査委員会（20桃教大総第10-３号）の承認を受け、ヘルシンキ宣言を遵守し研究を実施した。さらに、測定に先立ち、本人及びその保護者に、資料により測定の目的や調査内容を説明し，研究の不参加により不利益が生じないこと、個人情報の取り扱いについて説明したうえで協力を依頼し、書面にて同意を得た。

表１　各対象者情報

習慣的運動群		非運動群	
n数	年齢	n数	年齢
55	14.0±0.8	48	13.2±0.9

mean±SD

２．体組成の測定及び測定項目

体組成の測定は、Inbody470（Biospace社）を用いて実施し、着衣量は0.5kgで統一した。身長は、体組成の測定値を算出する際に必須データとなるため、体組成測定の直前に測定した。食前・食後等の時間帯で体組成が変化する可能性があることから、測定時間は全て午前で統一した。数人の測定が終わる度に、電極をアルコールで拭き測定を実施した。本研究の測定項目は、身長、体重、FFM、FM、部位別FFM（右腕・左腕・体幹・右脚・左脚）、部位別FM（右腕・左腕・体幹・右脚・左脚）とした。また、先行研究で石原ほか[10)]は、FFMやFMを身長の２乗で除した除脂肪量指数（Fat Free Mass Index：以下，FFMI）、体脂肪量指数（Fat Mass Index：以下，FMI）が体力・運動能力の評価において有効であるとされていることから、本研究において後述する相関分析に関しては、FFMIとFMIを用いた。

３．新体力テストの測定

新体力テストは、その実施要項（12歳～19歳対象）に準拠し、各学校の体育の授業で行われた結果を用いた。なお、各種目の測定方法や実施形態については文部科学省の推奨通りとした。本来文部科学省が提唱している新体力テストは、握力、上体起こし、長座体前屈、反復横跳び、持久走・20mシャトルラン、50m走、立ち幅跳び、ハンドボール投げの計８種目を実施している[6)]。しかし、測定を実施した時期に、新型コロナウイルスによる緊急事態宣言や休校、分散登校の影響でデータが揃わない項目があったことから、テスト項目の中から①握力、②長座体前屈、③反復横跳び、④50m走、⑤立ち幅跳び、⑥ハンドボール投げの６項目を用いて比較検討した。

４．統計処理

全ての変数については、Kolmogorov-Smirnov検

定により正規分布を確認した。各項目の測定結果は正規分布を示していたため、平均値と標準偏差で示した。各群の体格、体組成、新体力テストの平均値の差は、対応のないｔ検定を用いた。FFMI 及び FMI と新体力テスト各種目の関係については、ピアソンの積率相関係数を算出した。統計処理にはエクセル統計（BellCuurve 社製）を用い、統計的有意水準は５％未満とした。また、実質的な効果を示す標準化された指標である効果量を示した（Effect size＝ES）。効果量の目安は、二群の平均値の差を標準化した効果を示すｄ族の効果量を 0.2 以下は「小さい」、0.21 から 0.79 を「中程度」、0.8 以上を「大きい」と定めた。

Ⅲ．結果

１．習慣的運動群と非運動群の体格・体組成比較

表２に習慣的運動群と非運動群の体格の特徴を示した。身長は、習慣的運動群が非運動群よりも 7.3cm 有意に高値を示した。しかし、体重の平均値は、習慣的運動群が 3.8kg 重く示されたが、有意差は認められなかった。

表２　習慣的運動群と非運動群の体格の特徴

	習慣的運動群	非運動群	p 値	ES
身長（cm）	163.2±8.3	155.9±9.7	＊	0.82
体重（kg）	50.9±9.7	47.1±9.6	n.s	0.39

mean±SD　　＊p＜0.05

表３に習慣的運動群と非運動群の体組成の特徴を示した。FFM では、習慣的運動群が非運動群と比して 7.2kg 有意に高値を示し、FM は 3.4kg 有意に低値を示した。また、FFM と FM をそれぞれ身長の２乗で除した FFMI、FMI においても有意差が認められた。

表３　習慣的運動群と非運動群の体組成の特徴

	習慣的運動群	非運動群	p 値	ES
FFM（kg）	45.4±8.1	38.2±6.8	＊	0.97
FM（kg）	5.5±3.0	8.9±5.4	＊	0.80
FFMI（kg/m²）	16.9±1.7	15.6±1.3	＊	0.88
FMI（kg/m²）	2.1±1.1	3.7±2.2	＊	0.97

mean±SD　　＊p＜0.05

２．習慣的運動群と非運動群の部位別 FFM と部位別 FM

表４に習慣的運動群と非運動群の部位別 FFM を示した。FFM は、全ての部位で習慣的運動群が非運動群に対し有意に高値を示した。その差は、右腕 0.4kg、左腕 0.5kg、体幹 3.3kg、右脚 1.3kg、左脚 1.2kg であった。

表４　習慣的運動群と非運動群の部位別 FFM

部位別 FFM	習慣的運動群	非運動群	p 値	ES
○腕（kg）				
右腕	2.1±0.6	1.7±0.4	＊	1.03
左腕	2.1±0.6	1.6±0.4	＊	1.06
○体幹（kg）	19.2±3.5	15.9±2.8	＊	1.02
○脚（kg）				
右脚	7.4±1.4	6.1±1.4	＊	0.94
左脚	7.3±1.4	6.1±1.4	＊	0.95

mean±SD　　＊p＜0.05

表５に習慣的運動群と非運動群の部位別 FM を示した。FM は、全部位で非運動群が習慣的運動群に対し有意に高値を示した。その差は、男子の両腕で 0.2kg、体幹 1.7kg、右脚 0.6kg、左脚 0.5kg、女子の両腕で 0.2kg、体幹 2.0kg、右脚 0.6kg、左脚 0.5kg であった。

表５　習慣的運動群と非運動群の部位別 FM

部位別 FM	習慣的運動群	非運動群	p 値	ES
○腕（kg）				
右腕	0.3±0.2	0.6±0.4	＊	1.19
左腕	0.3±0.2	0.6±0.4	＊	1.17
○体幹（kg）	1.9±1.8	3.6±3.0	＊	0.71
○脚（kg）				
右脚	1.1±0.4	1.7±0.8	＊	0.92
左脚	1.1±0.4	1.6±0.8	＊	0.91

mean±SD　　＊p＜0.05

３．新体力テストの比較

表６に習慣的運動群と非運動群の新体力テストの比較を示した。合計６種目うち、握力、50m 走、立ち幅跳び、ハンドボール投げの４種目で習慣的運動群が有意に高い結果を示した。各種目の平均値の差としては、それぞれ握力は 5.2kg、50m 走は 0.5 秒、立ち幅跳びは 17.7cm、ハンドボール投げは

6.9m であった。

表６　習慣的運動群と非運動群の新体力テストの比較

	習慣的運動群	非運動群	p 値	ES
握力（kg）	30.8 ± 7.2	25.6 ± 6.4	*	0.77
長座体前屈（cm）	41.1 ± 12.0	40.9 ± 9.3	n.s	0.02
反復横跳び（回）	51.6 ± 7.7	49.3 ± 8.7	n.s	0.27
50m 走（秒）	7.9 ± 0.8	8.4 ± 0.8	*	0.63
立ち幅跳び（cm）	200.8 ± 22.3	183.1 ± 24.8	*	0.76
ハンドボール投げ（m）	23.1 ± 5.3	16.2 ± 4.1	*	1.45

mean ± SD　　*p＜0.05

4. FFMI・FMI と新体力テストの相関分析

表７に習慣的運動群男子の FFMI・FMI と新体力テストの関係を示した。FFMI と相関が認められたのは、握力（0.71）、反復横跳び（0.41）、50m 走（－0.53）、立ち幅跳び（0.54）であった。FMI と新体力テスト全種目の間に相関は認められなかった。

表８に非運動群男子の FFMI・FMI と新体力テストの関係を示した。FFMI と相関が認められたのは、握力（0.64）のみであった。FMI と相関が認められたのは、反復横跳び（－0.50）、50m 走（0.59）、立ち幅跳び（－0.41）であった。

Ⅳ　考察

１．習慣的運動群と非運動群の体格及び体組成比較

体格及び体組成の結果、体重を除く項目で習慣的運動群と非運動群に有意差が認められた。体格において、身長に有意差が認められたことに対して体重では有意差は認められていないことから、対象者の中で、習慣的運動群は、非運動群に比して身長が高く、細身の生徒が多い傾向にあることが考えられた。一般的に成長期の生徒は、身長が最も発育する時期から 1.6 歳程度遅れて筋力が最も発達すると報告されており[11]、その分遅れて体重も増加する。これが２群間で身長のみ有意差が認められた要因である可能性がある。また、本研究では、バスケットボールを実施している生徒が対象者の多くを占めていため、競技特性上有利となる身長の高い生徒が集まっていたことも、有意差が見られた要因であると考えられる。体組成では、FFM に群間差がみられたが、Guo et al.[12] は、一定の身長にはその身体を支える FFM が必要となり、身長と FFM は相関すると述べている。このことが身長とともに FFM に有意差がみられた要因であると考えられる。

２．習慣的運動群と非運動群の部位別 FFM 及び FM 比較

体組成を細分化して検討することは、ボディバランスや今後の成長を維持・向上させるために大切な指標となる。FFM と FM を分析した結果、上述の通り両群に有意差が認められた。そこで、身体を５部位に区分し、FFM と FM を検討したところ、部位別 FFM は、全部位で有意差が認められた。Lee et al.[13] は、運動を実施することで FFM をバランスよく発達させる可能性を報告しており、継続的な身体活動は筋肉量の発達に良い影響をもたらすと考えられる。

３．新体力テストとの比較

新体力テストの６項目について検討した結果、長座体前屈と反復横跳びを除く４項目で習慣的運動群が高値を示した。小原ほか[14] は、中学生期は身長と除脂肪量が、体力テストの結果に影響しやすいと述べており、先行研究と同様の結果となったと考えられる。よって、習慣的運動群の方が高値を示した

表７　習慣的運動群男子の FFMI・FMI と新体力テストの関係

	握力	長座体前屈	反復横跳び	50m 走	立ち幅跳び	ハンドボール投げ
FFMI	0.71*	0.05	0.41*	－0.53*	0.54*	0.26
FMI	0.12	－0.23	0.15	0.21	－0.21	－0.03

*p＜0.05

表８　非運動群男子の FFMI・FMI と新体力テストの関係

	握力	長座体前屈	反復横跳び	50m 走	立ち幅跳び	ハンドボール投げ
FFMI	0.64*	0.20	－0.12	－0.20	0.24	0.05
FMI	－0.09	－0.04	－0.5*	0.59*	－0.41*	－0.24

*p＜0.05

４項目については、身長やFFMといった体格と体組成との関連が示唆された。

一方、習慣的運動群と非運動群との間に有意差が認められなかった２項目については以下のように考察する。本研究の習慣的運動群は、バスケットボールを実施している生徒であり、切り返しの動作が多く生じる競技特性上、敏捷性が高くなると仮説を立てた。また、習慣的運動群は非運動群よりも下肢の部位別FFMが多いことを示したことからも、回数が多くなると予想した。しかし、反復横跳びの結果に有意差が認められなかった。 Sheppard et al.[15]は、高身長のアスリートは、方向変換の際に低重心の姿勢をとるまでにより多くの時間を要する可能性を述べている。本研究の習慣的運動群は、非運動群よりも高身長であったため、低い姿勢をとることが困難であった可能性がある。また、脚を動かす神経－筋機能や反復横跳びの技術を獲得できていなかった可能性も考えられるため、今後の検討課題となる。

次に、柔軟性を評価する長座体前屈においても有意差が見られなかった。柔軟性はスポーツパフォーマンスを向上させる要素の１つであり、具体的なトレーニングとして静的ストレッチと動的ストレッチに大別される。静的ストレッチは、筋の柔軟性を向上させるための一般的なストレッチングであり[16]、柔軟性のトレーニングで最も用いられる。しかしながら、静的ストレッチは、ウォーミングアップの仕上げに用いる場合は、パフォーマンスの向上に逆効果となり得るとも述べられており[17]、したがって、競技前のストレッチとしては動的ストレッチの方がより有効であると考えられている[16]。長座体前屈の動作は静的ストレッチであるが、実際の運動場面は動的な動作となる。したがって、「走」「跳」「投」といった動作が複合的に出現する実際の運動場面においては、静的な要素でなく、動的な柔軟性を獲得できる可能性があり、本研究においても群間差が認められなかったことが推察される。

４．FFMI・FMIと新体力テストの相関分析

習慣的運動群では、握力、反復横跳び、50m走、立ち幅跳びの４種目でFFMIと相関が認められた。そもそもFFMの中には、筋肉量も含まれるため、筋肉量が多いことで体力を向上させることが考えられる。現に、より競技レベルの高い選手の方がFFMも多く、下半身パワーや上半身の筋力測定値も高い[18]と報告され、また本研究の習慣的運動群の方がFFMやFFMIにおいて高値を示していることからも、これらの結果が裏付けられる。長座体前屈とハンドボール投げにおいては有意差が認められなかった。体組成と柔軟性の関係をみたLaubach and McConville[19]は、FFMに関して柔軟性と大きな差は見出せなかったことを報告しており、それが本研究においてFFMIに関係がみられなかった要因であるとも考えられる。したがって、長座体前屈は比較的体組成の影響を受けにくい項目であることが示唆された。また、ハンドボール投げは、投動作といったより複合的な動作が含まれるため技術的な要因が大きくなると考えられる。よって運動の有無で相関が認められなかったと推察される。 FMIと新体力テスト各種目との間には有意な相関は認められなかった。したがって、習慣的に運動を実施している生徒は、FMに依存しないことが示された。

非運動群でFFMIと相関が認められたのは、握力のみであった。握力に関しては、単純な筋力評価であるため、非運動群の中での筋力のばらつきがそのまま結果として影響したと考えられる。一方、関係が見られなかった反復横跳び、ハンドボール投げ、立ち幅跳び、50m走は走跳投の技術が結果に影響しやすい種目であるため、FFMIと相関が認められなかったと考えられる。また、長座体前屈に関しては、習慣的運動群と同様に柔軟性がFFMに大きく左右されないことを裏づけるものである。したがってFFMIにおいて筋力指標である握力に相関が認められたことは、単純な筋力や筋パワーを考えた際妥当であると考えられる。FMIと反復横跳び、50m走、立ち幅跳びには有意な負の相関が認められたため、体重の中で、一定以上FMの割合が増加すると、機敏な動作やパワー発揮することが不向きになると考えられる。反復横跳びも同様で、敏捷性を測る中での持久力や体重移動、素早い切り返しの技術が必要である。そのため非運動群のFFMが多い生徒でも、運動技術が身についていなかったため、相関が認められなかったと考えられる。

Ⅴ．まとめ

本研究では、身体の成長において重要な時期である中学生の男子を運動群と非運動群の２群に大別し、成長に関連する体力を、体組成と文部科学省の新体力テストの各項目を用いて比較分析を行なった。その結果次のことが明らかとなった。

１．習慣的運動群の方が、非運動群よりも除脂肪量が多く、体脂肪量が少なかった。部位別除脂肪量と部位別体脂肪量においても同様の結果となった。

２．体力テストの結果は、長座体前屈と反復横跳び以外の項目で、習慣的運動群が有意に高い値を示した。
３．運動を継続的に実施することで、体力的要素が大きく向上する。

以上のことから、運動実施の有無によって、中学生期の生徒の体組成や体力に大きく影響を及ぼすことが示唆された。このことからも保健体育授業において、運動習慣の確立や身体活動量を高める働きかけ、生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現するための健康教育がより重要となる。

引用文献

１） 内藤久志（2011）子どもの体力の現状と課題，Strength & Conditioning Journal, 18, 2-6.
２） 今井重夫（2004）児童・生徒の体力低下と学校体育の課題，保健の科学，49, 209–212.
３） Vanhara, M., Vanhala, P., kumpusalo, E., Halonen, P., Takala, j.（1998）Relation between obesity from children to adulthood and metabolic syn-drome : population based study, Brit Med J, 317-319.
４） 秋原悠，小田俊明，山本忠志，曽我部晋哉（2020）小学生１年生から中学校３年生の体組成の特徴や発育による変化：Inbody470 を用いて，発育発達研究，89, 22-32.
５） 柳町幸，中山弘文，山一真彦，藤田朋之，大門眞（2019）「体組成分析の基礎と応用」Dual energy X-ray absorptiometry（DXA）の原理と体組成評価，外科と代謝・栄養，53（４），119-121.
６） 文部科学省（2000）新体力テスト実施要項（12～19 歳対象），https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf（参照日：2020 年９月 20 日）.
７） スポーツ庁（2019）令和元年度　全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果のポイントについて，https://www.mext.go.jp/sports/content/20191225-spt_sseisaku02-000003330_2.pdf,（参照日：2020 年８月 24 日）.
８） 文部科学省（2020）令和元年度学校保健統計の公表について，https://www.mext.go.jp/content/20200325-mxt_chousa01-20200325104819_1-1-1.pdf（参照日：2021 年１月 25 日）.
９） World Health Organization.（2010）Global rec-ommendations on physical activity for health http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html（参照日：2020 年 9 月 25 日）.
10） 石原勇次郎，小宮秀一（2020）青年期女性の体力・運動能力と身体組成指数との関係，発育発達研究，86, 1-9.
11） 石垣享，正美智子，斎藤由美（2008）生涯発達の健康科学，杏林書院，118.
12） Guo B., Xu Y., Gong J., Tang Y., Shang J., Xu H.（2015）Reference data and percentile curves of body composition measured with dual energy X-ray absorptiometry in healthy Chinese children and adolescents, J Bone Miner Metab, 33, 530-539.
13） Lee, K. S., Lee, J. K., Yeun, Y. R.（2017）Effects of a 10-day intensive health promotion pro-gram combining diet and physical activity on body composition, physical fitness, and blood factors of young adults: a randomized pilot study, Med Sci Monit, 23, 1759-1767.
14） 小原繁，磨井祥夫，玉川明朗，田中宏暁，松本洋介（2012）小学校，中学校，高校の児童・生徒における身長を考慮した体力評価法の開発（2009 年のデータより），体力科学，61（４），403-414.
15） Sheppard, J. M., Young, W. B.（2006）Agirity literacture review : Classifications, training and test-ing, J Sports Sci, 24, 919-932.
16） 藤田真介，風晴俊之，五味愼太郎，美原盤（2015）健常成人男性におけるマシンを用いたダイナミックストレッチングの柔軟性および運動パフォーマンスに対する効果，理学療法科学，30（６），891-896.
17） 覚張秀樹，広瀬統一（2004）ウォーミングアップ・クーリングダウンにおけるストレッチング，理学療法，21（12），1482-1491.
18） Bilsborough, J. C., Greenway, K. G., Opar, D. A., Livingstone, S.G., Cordy, J. T., Bird, S. R., Coutts, A.J.（2015）Comparison of anthropome-try, upper-body strength, and lower-body power characteristics in different levels of Australian football players, J Strength Cond Res, 29, 826-834.
19） Laubach, L. C., and McConville, J. T.（1966）Muscle strength, flexibility, and bone size of adult males, Reserch Quarterly, 37（３）, 384-392.

The relationship between body composition and physical fitness in male junior high school students, with and without exercise

AKIHARA Yu[*1]
SOTOBAYASHI Daisuke[*1]
KITAMURA Yuya[*1]
MURAKAMI Keishi[*2]
ODA Toshiaki[*3]
SOGABE Akitoshi[*4]

SUMMARY：

The purpose of this study was to clarify the characteristics of physical fitness and body composition of male junior high school students with and without exercise by examining the relationship between body composition and the physical fitness test. The relationship between body composition (fat free mass and fat mass) and the physical fitness test was examined in 103 students from the first to third years of junior high school (approximate age range of 11-13 years old), who were divided into an active group and an inactive group. Body composition was measured using a body composition analyzer (InBody 470), with the whole body divided into five regions (right arm, left arm, trunk, right leg, and left leg). The results indicated that the fat free mass of the active group was higher than that of the inactive group, and the body fat mass was lower. In the physical fitness test, the active group showed significantly higher values in grip strength, 50 m run, standing long jump, and handball throw. The relationship between the items on the physical fitness test and the fat free mass index in the active group suggested that exercise may greatly improve physical fitness. These results support the idea that the presence or absence of exercise greatly affects body composition and physical fitness of students in their junior high school years.

Key words：

body composition, physical fitness test, body composition analyzer, fat free mass, fat mass

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 St. Andrew's University of Education
*3 Hyogo university of Teacher Education
*4 Konan University

■ 論文

これからの保健体育授業で求められる低体重や痩身予防と健康との関連 ―低体重や痩身が及ぼす自律神経、口腔内免疫機能への影響―

臼井達矢*1
永井伸人*2
辻慎太郎*3
松尾貴司*4
織田恵輔*5

【要約】

近年では若年女性の低体重や痩身が問題視されており、その頻度は諸外国と比べても比較的高いとされている。その原因のひとつとしてテレビや雑誌、ネットなどのマスメディアが大きく影響している。平成 25 年国民健康・栄養調査結果では、20 歳代女性の痩身の割合は 21.5％と報告されており、普通体重であるにもかかわらず、強いやせ願望のある者の割合が高いという報告も多くある。さらに低体重や痩身の問題は心理的ストレスを高め健康を阻害することが予測される。また近年では口腔内を健康に保つことが様々な疾病の予防となり、口腔機能低下をいかに予防するかが健康教育において注目されている。そこで本研究では、女子大学生の低体重や痩身と自律神経活動および口腔内局所免疫機能との関連について検討した。A 大学に所属する女子学生 265 名の内、BMI を算出し低体重（18.5 未満）に該当した 78 名を対象に安静時の唾液を採取し、得られえた唾液から HBD-2 濃度を測定した。また加速度脈波を用いて安静時の自律神経活動も測定した。唾液 HBD-2 濃度では、低体重群 62.5 ± 11.4pg/ml、標準体重群 86.4 ± 11.6pg/ml を示し、低体重群において有意に低い値を示した。さらに自律神経活動と唾液 HBD-2 濃度との間において有意な負の相関が認められた。女子大学生において低体重の者は自律神経活動バランスが乱れ、口腔内局所免疫機能である唾液 HBD-2 が低下していることが示された。このことからも早期に学校教育での保健体育授業において正しいボディイメージ観の教育や肥満予防だけでなく痩身や低体重における健康被害について取り上げて対応していく必要がある。

キーワード　低体重、抗菌性ペプチド、唾液 HBD-2、自律神経活動

Ⅰ．目的

近年、口腔内を健康に保つことは様々な疾病の予防となり、口腔機能低下をいかに予防することが出来るかが健康の保持増進において極めて重要である。口腔機能低下の一要因として、唾液分泌量の減少や唾液免疫物質の分泌量の低下、唾液免疫機能の低下などが大きく関連している[1)]。さらに口腔機能低下は、糖尿病やメタボリック・シンドロームなどの全身疾患との関連性も指摘されており、歯周病や口腔機能低下を介した心血管疾患の罹患を通して生命予後に関わることが近年多く指摘されている[2)]。また口腔機能低下は身体機能の低下や老化の入り口とされ、見逃してしまうと徐々に不可逆的な老化やフレイル期に移り変わっていくとされている[1)]。そうしたことからも口腔内の健康を促進させることが健康の維持増進および疾病予防において極めて重要となる。我々は口腔内局所免疫機能である抗菌性ペプチド群の１つである Human-β-defensin-2（HBD-2）に着目し、身体的および精神的ストレスに伴いその分泌量が低下すること、さらにその低下が上気道感染症の罹患率を高めたり、虫歯菌の発育抑制効

*1 大阪成蹊大学教育学部
*2 東京未来大学
*3 神戸医療福祉大学
*4 大阪市立大学大学院
*5 大阪国際大学

果を弱めたりすることを報告してきた[3, 4]。このメカニズムについては、ストレスに伴う内因性グルココルチコイドの分泌量の増加によることから、グルココルチコイド依存メカニズムとして報告されている[5]。HBD-2 は自然免疫に属し感染に対する第一線の防御機構として機能するだけでなく、自然免疫に続く獲得免疫系を活性化させる働きを有している[6, 7]。さらに HBD-2 は、他の抗菌性ペプチド群よりも約 10 倍の抗菌活性を有しており、直接的な抗菌活性に加えて、自然免疫と獲得免疫反応との間の伝達においても重要な作用を持つことが認識されてきており、これらの分泌が口腔内局所免疫機能にとって非常に重要であるとされている[8, 9]。こうしたことからも唾液 HBD-2 に注目し、ストレスや健康との関連を明らかにすることは健康の維持増進において非常に有益なデータとなりうる。

また近年において若年女性の低体重や痩せが問題視されており、その頻度は諸外国と比べても比較的高いことが報告されている[10, 11]。なかでも 20 歳代女性の「やせ」（BMI＜18.5）の頻度は 1986 年度以降、約 30 年にわたり 20％前後で推移しており ,30 歳代女性の約 15％、40 歳代女性の約 10％と比較して高い水準にある[10, 11]。こうした低体重や痩せの背景には、メディアの影響や他者との比較に伴い誤ったボディイメージ観による痩せ願望の高まりが指摘されている[12, 13]。また低体重や痩せは、過度なダイエット行動や食行動異常の誘因ともなり、低栄養やエネルギー不足、主要な栄養不足状態は、貧血や生理不順、骨粗鬆症などの健康被害やリスクを高めることも指摘されている[10, 11]。特に若年女性の低体重や痩せは、身体的なリスクだけでなく、心理的、精神的ストレスとも大きく関連していることから、拒食症や食行動異常などの摂食障害や精神的ストレスに伴う健康阻害が予測される[10, 11, 12, 13]。しかしながら我が国においては、肥満やメタボリック・シンドロームに関する研究は進んでいるものの、痩身が美しいといった社会的風潮が強く、低体重や痩せ、痩せ願望に伴う弊害に関する研究は少ない。また低体重や痩せの健康問題は社会的に十分に理解されておらず、健康教育として正しいボディイメージ観を身につける機会や取り組みがなされていない。さらに義務教育機関における保健体育科の授業においても低体重や痩せ、痩せ願望による健康被害やリスクについては指導要領等にも含まれておらず健康教育として扱われていないのが現状である。

そこで本研究では、女子大学生の低体重と自律神経活動および口腔内局所免疫機能との関連について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

2.1　対象

対象は A 大学に所属する女子学生 265 名（年齢 18.2±0.36 歳、 身 長 157.7±6.5cm、 体 重 50.0±5.11kg）の内、BMI を算出し低体重（BMI18.5 未満）に該当した 78 名（身長 160.3±4.2cm、体重 46.1±2.75kg、BMI17.9±0.56）を対象とした。

対象には、実験日の１ケ月前の期間、上気道感染症の罹患が無いこと、虫歯が無いこと、治療中でないことを事前に確認し、高血圧、心疾患などの循環器疾患、消化器疾患、炎症性疾患、内分泌疾患を有する者は含まれていないことを予め確認した。また心理的ストレスが抗菌性ペプチド群の発現に影響することから実験日から６ヵ月間の間に身内などに不幸がなかった者を対象とした。本研究のプロトコールは、大阪成蹊大学倫理規程研究審査会による審査・承諾を得て、各対象者には事前に本研究の主旨を説明し、同意を得られた者を対象とした。

2.2　唾液採取

測定当日は、AM11:00 に実験室に入室させ、口腔内のうがいと歯磨きを実施する。その後、60 分間安静状態を保ち、PM12:00 より唾液採取を実施した。唾液採取に関しては、自然誘発法とコットン法が多く用いられており[4]、今回は安静時かつ若年者における唾液採取であることから自然誘発法を用いて行い、１分間で分泌される唾液を採取した。

2.3　唾液分析

採取した唾液は、滅菌ろ過および遠心分離した後、上清成分を採取し、直ちにマイナス 80℃凍結保存した。その後 HBD-2 は ELISA 法（Human β-Defensin 2 ELISA Kit, Phoenix Pharmaceuticals Inc, Burlingame, CA）にて測定し濃度を算出した。さらに唾液 HBD-2 分泌量を算出するため１分間に分泌された唾液量と唾液 HBD-2 濃度の値を用いて算出した。

2.4　安静時の自律神経活動の測定

自律神経活動の計測には、加速度脈波測定システム「アルテット」（株式会社ユメディカ社製）を使用し、示指にて２分間（100 拍）測定した。周波数は 0.02 ～ 0.40Hz とし、高周波成分 HF（high frequency：0.15 ～ 0.50Hz）、低周波成分 LF（low frequency：0.02～0.15Hz）、LF/HF（low frequency/high frequency）に分類した。HF は副交感神経活動の指標とし、LF と HF の比（LF/HF）は交感神

経活動（ストレス）の指標とした。

2.5　統計処理

全ての変数については、Kolmogorov-Smirnov 検定により正規分布を確認した。データは正規分布を示していたため、平均値±標準偏差で示した。低体重群と標準体重群の２群間比較については対応のないｔ検定で分析した。さらに自律神経活動と唾液 HBD-2 との相関関係については、Pearson の相関分析を用いて検討した。なおｔ検定の効果量（d）は標本の平均値差を標本からプールした標準偏差で除した値から算出した。この計算から得られる値は群ごとの平均値の差を標準化したものである。Cohen's d における効果量の判断の目安として、d＝0.20 を効果量小、d＝0.50 を効果量中、d＝0.80 を効果量大とする。統計処理には SPSS（version24.0, IBM 株式会社）を用い、有意水準は５％未満とした。

Ⅲ．結果

3.1　低体重群と標準体重群における唾液 HBD-2 濃度および分泌量の比較

唾液 HBD-2 濃度においては、低体重群 62.5±11.4pg/ml、標準体重群 86.4±11.6pg/ml を示し、低体重群において有意に低い値を示した（p＜0.05, d＝0.68）。唾液 HBD-2 分泌量においても、低体重群 20.3±3.86ml/min、標準体重群 32.7±7.02ml/min を示し、低体重群において有意に低い値を示した（p＜0.05,d＝0.67）（図１）。

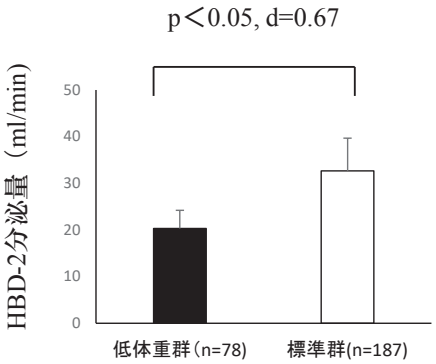


図 1.　低体重群および標準体重群における唾液 HBD-2 分泌量の比較

3.2　低体重群と標準体重群における安静時の自律神経活動の比較

安静時の自律神経活動（LF/HF）においては、低体重群 2.87±0.58, 標準体重群 2.03±0.63 を示し、低体重群において有意に高い値を示した（p＜0.05, d＝0.53）。（図２）

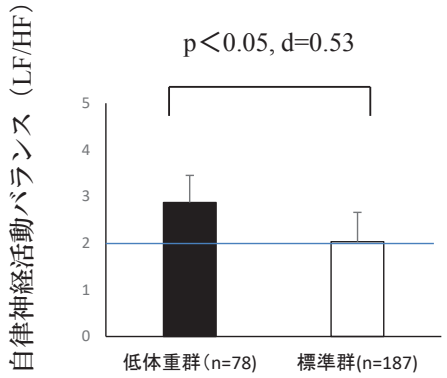


図 2.　低体重群および標準体重群における安静時の自律神経活動（LF/HF）の比較

3.3　安静時の自律神経活動と唾液 HBD-2 分泌量の関連

安静時の自律神経活動（LF/HF）と唾液 HBD-2 分泌量との関連においては、安静時の交感神経活動が過剰な者ほど、唾液 HBD-2 分泌量が低下する関係性が示された（r＝-0.641, p＜0.05）。（図３）

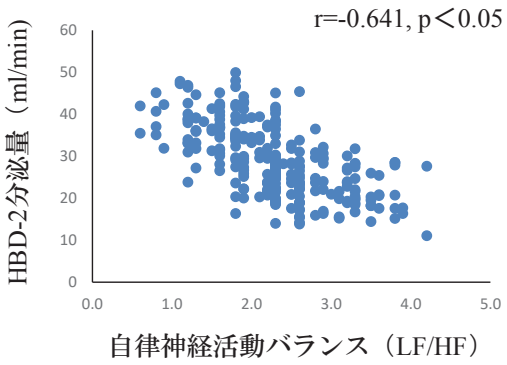


図 3.　安静時の自律神経活動と唾液 HBD-2 の関連

Ⅳ．考察

本研究では口腔内の健康が全身の健康や疾病に大きく関わることから口腔内局所免機機能である唾液 HBD-2 に着目し、低体重や痩せとの関連を検討した。その結果、本研究において、低体重の場合は安静時の自律神経活動バランスの乱れにより、口腔内局所免疫機能である唾液 HBD-2 分泌量が低下していることが示された。

近年、抗菌性ペプチド群に関する研究報告が多くなされており、なかでも唾液 HBD-2 は唾液腺や気道上皮細胞から分泌され、口腔内の自然免疫として重要な役割を担っていることが明らかにされてい

る[3, 6, 15]。さらに我々は身体的ストレスに伴い、唾液 HBD-2 濃度が有意に低下すること、その低下とストレスホルモンであるコルチゾールが関連すること、そしてストレスに伴う低下が虫歯菌の発育抑制効果を減弱させることを報告してきた[3, 4]。また、Nijnik らは、唾液 HBD-2 は口腔内の防御機構として第一線に働き、その分泌量や濃度が高いほど、より強い抗菌活性を示し口腔内の健康状態に大きく貢献していることを報告している[16]。そうしたことからも口腔内の健康を高めるためには唾液免疫成分の働きが極めて重要であり、唾液 HBD-2 などの抗菌性ペプチド群を低下させないことが健康の維持増進に大きく関わる。本研究において低体重や痩せの場合は、自律神経活動バランスの乱れにより、唾液 HBD-2 が有意に低下していることを示した。唾液 HBD-2 分泌量の低下は口腔内環境を悪化させ、健康を阻害する可能性があるため、若年女性の低体重や痩せの者に対する健康教育が急務となる。

また近年では、低体重や痩せ、痩せ願望が強い場合は、心理的および物理的ストレスとなりうることや摂食障害や精神疾患の発生率が高まることが報告されている[17, 18]。特に若い女性は、低体重や痩せであるにもかかわらず痩せ願望を持つ者が増えており、低体重や痩せ願望と食事の欠食、栄養素等の摂取不足、骨量や筋肉量の減少など身体的および精神的な負担が高まる可能性があることも指摘されている[17, 18, 19, 20]。さらに低体重や痩せ、痩せ願望は、自身に対するネガティブな思考や行動、情動に大きく影響し、食行動異常や生活習慣の乱れを引き起こすことにつながることも報告されている[19, 20]。このことから本研究において低体重の場合、自律神経活動バランスの乱れが見られたことは先行研究の結果と一致している。Wardle らは世界 22 ヵ国の大学生 18,512 名を対象に、身長、体重、ダイエットについて調査している。その結果、我が国の女子大学生は世界 22 ヵ国のなかで最も高率（63％）に自分自身が太っていると認識している。さらに 70％の女子大学生がストレスを感じたり、異常な食行動や過剰なダイエットをしたりしていることが示されている[20]。このことからも義務教育機関での保健授業を介して低体重や痩せと健康被害やリスクに関する正しい知識の教授や若年女性に対する正しいボディイメージ観や正しいダイエットを含めた健康教育が今後より重要となる。

今回は女子大学生における低体重と自律神経活動バランスおよび口腔内局所免疫機能との関連について明らかにしたが、今後は痩せ願望などの誤ったボディイメージ観との関連についても検討していきたい。さらに低体重や痩せにおける身体的および精神的ストレスの原因や因子を明らかにすることで、口腔内局所免疫を低下させない健康支援アプローチを見出せると考える。

Ⅴ．まとめ

女子大学生において低体重の場合、自律神経活動バランスの乱れに伴い、口腔内局所免疫機能である唾液 HBD-2 分泌量が低下していることが示された。このことからも保健体育授業において正しいボディイメージ観の教育や肥満だけでなく痩身や低体重における健康被害について取り上げて対応していく必要がある。

利益相反

本研究において開示すべき利益相反（COI）はない。

文献

1） 飯島勝矢，虚弱・サルコペニア予防における医科歯科連携の重要性新概念『オーラルフレイル』から高齢者の食力の維持・向上を目指す，日補綴会誌，7, 92-101, 2015.

2） Ando A et al, Associations of umber teeth with risks for all-cause mortality in iddle-aged and elderly men in the northern part of Japan, Community Dent ral Epidemiol, 42 (4), 358-365, 2015.

3） Usui T et al, Changes in salivary antimicrobial peptides immunoglobulin A and cortisol after prolonged strenuous exercise, Eur J Appl Physiol2011, 111, 2005-2014.

4） Usui T : The Relationship between Oral Mucosal Immunity and Activity of Dental Caries after Prolonged Strenuous Exercise, Descente Sports Science, vol35, 2013.

5） Aberg KM et al, sychological stress downregulates epidermal antimicrobial peptide expression and increases severity of cutaneous infections in mice. J Clin Invest. 117 : 3339-49, 2007.

6） Doss M et al, Human defensins and LL-37 in mucosal immunity. J Leuko Biol. 87 : 79-92, 2010.

7） Proud D et al, Human rhinovirus infection induces airway epithelial cell production of human β-defensin 2 both in vitro and in vivo. The Journal of Immunology. 4637-4645, 2004.

8） Starner TD et al, Expression and activity of β-defensins and LL-37 in the developing human lung. J Immunol. 174 : 1608-1615, 2005.

9） Tomita T et al, Molecular mechanisms underlying human beta-defensin-2 gene expression in a human airway cell line (LC2/ad). Respirology, 27 : 305-310, 2007.

10） 吉池信夫 他，国内外の女性のやせの動向，肥満研究，24, 16-21, 2018.

11） 永井成美 他，若い女性のやせの背景とその健康影響，肥満

研究，24, 22-29, 2018.

12） 高倉修 他，ストレス関連疾患としての摂食障害，心身医 57：797-804, 2017.

13） 山内常生 他，働く女性の摂食障害．医学のあゆみ，241, 719-724, 2012.

14） 鈴木伸一 他，新しい心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の開発と信頼性・妥当性の検討，行動医学研究，4, 22-29, 1999.

15） Diamond G et al, Host defense peptides in the oral cavity and the lung: similarities and differences. J Dent Res. 915-27, 2008.

16） Nijnik A and Hancock RE, The roles of cathelicidin LL-37 in immune defences and novel clinical applications. Curr Opin Hematol. 16 : 41-7, 2009.

17） Bell C et al, Body image of anorexic, obese, and normal females.J. Clin. Psychol., 42 : 431-439, 1986.

18） Fallon A et al, Sex differences in perceptions of desirable body shape. J. Abnorm Psychol., 94 : 102-105, 1985.

19） 永田俊彦　他，無視されてきたダイエットと痩せすぎの危険性，精神神経学雑誌，120, 9, 741-751, 2018.

20） Wardle J et al, Body image and Weight control in young adults, Int J Obes, 30, 644-651, 2006.

Relationship between low weight and weight loss prevention and health required in future health and physical education classes
― Relationship between low weight and autonomic neuroactivity and local immune function ―

USUI Tatsuya*1
NAGAI Nobuhito*2
TSUZI Shintaro*3
MATSUO Takashi*4
ORITA Keisuke*5

SUMMARY：

Oral hygiene is important for the prevention of many diseases. In particular, the prevention of poor oral health is essential to prolonging the healthy life expectancy. Reduced immune response in the saliva has been associated with oral frailty. Previously, we focused on human-β-defensin-2 (HBD-2), which specifically regulates the immune response in the oral cavity, and demonstrated that the reduction of salivary HBD-2 results in poor oral health and increases the risk of opportunistic infections. In recent years, low weight among young women has become a problem, and the frequency of low weight and weight loss is higher than that of other countries. Of the 265 female students at A University, 78 of them were found to have low body weight (less than 18.5), and the concentration of HBD-2 was determined by the local autonomic activity of HBD-2 was determined. Salivary HBD-2 showed 62.5±11.4pg/ml of low weight group and 86.4±11.6pg/ml of standard weight group, which showed significantly lower values in low weight group. Furthermore, there was a significant negative correlation between autonomic activity and salivary HBD-2. Among female college students, the balance of autonomic activity in low-weight people was disturbed and the local immune function of saliva HBD-2 decreased.

Key words：

Low weight, Antimicrobial peptides, Human β -defensin-2, Autonomic neuroactivity

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Tokyo Future University
*3 Kobe University of Welfare
*4 Osaka City University Graduate School
*5 Osaka International University

■ 論文

伝え合いがもたらす幼児の造形表現に関する研究
―つくりだす場の共有に着目して―

白波瀬達也*

【要約】

本研究の目的は、５歳児に絵本の読み聞かせと素話をおこない、その後、物語の内容をもとにイメージが広がり、形に表していく造形表現の過程と、つくりだす場での伝え合いがもたらす効果を明らかにすることである。筆者は、子ども同士のコミュニケーションに着目しビデオやカメラに記録して、軽量粘土を用いた造形活動を観察、記録したものをもとに分析、考察した。その結果、明らかになったことは、幼児がイメージしたものを共有できる場として、子どもたちがお互いの思いを伝え合ったことをきっかけにしてつくるものに影響して変化することである。また、お互いに協力して一つのものをつくる姿が見られる場面があり、イメージの共有が共同でつくるきっかけになることが分かった。

キーワード　伝え合い、場の共有、造形表現、コミュニケーション

Ⅰ．はじめに

乳幼児期から就学期に近づくにあたって、子どもたちは様々なコミュニケーション手段を使って子ども同士の関わりを築いていく姿がみられる。本研究では、幼児が造形表現活動をおこなう中で、イメージが広がり形に表していく過程を検討していくことで、子ども同士がコミュニケーションをとり、つくりだす場での伝え合いがもたらす効果について明らかにすることである。

保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携認定こども園教育・保育要領において、領域「表現」の内容の取扱いでは「表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること[1)]」とあり、保育者は表現する過程で起こっていることを把握し、工夫することが求められている。また、幼保連携認定こども園教育・保育要領解説には「園児同士の表現が影響し合い、園児の表現は一層豊かなものとなっていく[2)]」とあり、他児との関わりの必要性が求められている。加えて「園児は、絵本や物語などを見たり、聞いたりした内容を自分の経験と結びつけながら、想像したり、表現したりすることを楽しむ[3)]」とあり、絵本や物語を通した活動が園[注1)]で実施されている。

そこで、造形表現活動と言語表現活動を繋いだ活動が、幼児期の子どもたちがイメージを広げ、形に表し、自身の思いを伝え合うことが育ちの支えになるのではないかと考えた。また、髙橋らは保育・幼児教育の時期に十分な言葉による伝え合いの経験がさらに就学期の豊かな言葉による意思疎通の機会を得ることになる[4)]とあり、やがて幼児が就学期を迎えたときに図画工作では、小学校学習指導要領解説　図画工作編にあるように、第１学年及び第２学年の「A 表現」（１）イに「どのように表すかについて考えるとは、形や色などを楽しみ、周りの友人と関わり合いながら自分の思いをはっきりさせたり、つくりつつある形や色から発想をひろげたりすることである。[6)]」以上のことから本研究の成果が就学後の子どもたちの造形表現に結びつくと考えている。

これまでの研究で、髙橋らは子どもの造形表現と言語表現を組み合わせた活動として、子どもたちが「素話」を聴いた後に粘土による造形表現活動の実証実験を繰り返してきた。「素話」を聴くことによって、粘土の造形表現活動においてつくりたい形をみつけて、長時間であっても子どもたちの集中力が継続することが分かっている[6)]。これまでの実証研究で明らかにしてきたことは、４歳児、５歳児に絵本の読み聞かせと素話をおこない、その後、物語の内容をもとにイメージが広がり、形に表していく造形表現の過程で行われてきたことである。油粘土による造形表現活動、土粘土による造形表現活動

＊大阪成蹊大学　教育学部

や、パスによる描画表現活動の実証研究では、子どもたちが造形表現活動をする場でのコミュニケーションを探るために、視覚的な情報が得やすい場と、言語的な情報を得やすい場の設定をおこなってきた。

油粘土を用いた造形表現活動では、子ども一人500 gの油粘土を使用し、視覚的な情報を得やすい場の設定として、ひとつのテーブルに３～４名の子どもたちが向かい合って座り、子どもたちがそれぞれに与えられた粘土板の上で個々の活動に着目して観察、分析したところ、子どもたちは相互にコミュニケーションをおこない、お互いがつくっている形を模倣する場面が見られた。これまでに幼児の描画活動の模倣に着目した研究で、奥は模倣が創造の契機となる[7]といったように、模倣はきっかけを他児の表現に求める自己解決の道や、表現ツールやスキルの開拓、遊びのツールになることを述べている。油粘土の造形表現活動でも自己解決やツールやスキルの開拓の場面は見られ、４歳児では油粘土をたたく、丸めるなど行為の模倣の時間が５歳児より長く続くことが確認されている。

土粘土を用いた活動では、視覚的な情報に加え言語的な情報が得やすい場の設定として、子ども同士がお互いのコミュニケーションがとりやすい、ひとつの粘土プレート（86cm× 86cm）の周りに４～５人ずつ子どもたちが座り、１人２kgの土粘土を使用し向かい合って、集団での活動に着目して観察、分析したところ、特に５歳児クラスでは活動する場を一つにしたことで、子どもたちがお互いにコミュニケーションを積極的におこない、つくるものを共有して協働活動がみられることが確認されている。

パスを用いた描画表現活動では、子どもたちがイメージを深めていく過程を探るために、子どもたちが外側に向いて円形に並びの配置と、これまで行ってきた３～４人が向かい合って座る配置での視覚的な情報と言語的な情報を得ることができる場で、描画表現活動を比較、分析したところ、外向きの円形並びで描画表現活動を行った場合、基本的には隣の子どもとのコミュニケーションが主になるため、会話によるコミュニケーションが少なくなっていた。一方、３～４人で向かい合った場合は、子どもたちはお互いに見ることができる絵の数が、外側に向いた円形並びよりも増え、さらに会話できる人数も増えるため、視覚的な情報と言語的な情報を得やすくなることが確認されているため、描画表現活動を行う上で配置が影響することが確認されている。

これらのことから、子どもたちが物語の内容を共有してイメージを深め、形に表していくには、佐川は「視覚的にも言語的にも情報交換し、造形表現を共同で行う中で、子どもが他児のアイデアを取り入れ自分の造形表現へと反映していた[8]」と述べている。このことから、視覚的な情報と言語的な情報を得やすい配置で造形表現活動をすることが有効であると考え、本研究では引き続き幼児が造形表現活動をおこなう中で、イメージが広がり形に表していく過程を検討し、子ども同士がコミュニケーションをとり、つくりだす場での伝え合いがもたらす効果について明らかにする。

Ⅱ．研究方法

１．対象、方法

５歳児クラスでの今回の実証実験では、５歳児に『ちからたろう』の絵本の読み聞かせをおこなったクラスと、素話をおこなったクラスの違いを比較検討するために、２つのクラスにおいて同じように、ひとつのテーブルに２～３名ずつ子どもたちが座り（図１）、１人150gの軽量粘土を使って造形表現活動の過程を写真、動画、音声を記録した。

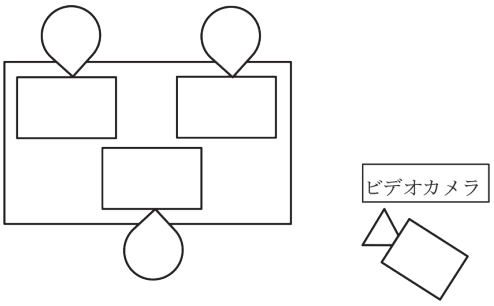


図１　１テーブルの造形表現活動の様子

・日　時：2020年６月30日（火）
・場　所：大阪府下私立認定こども園
・対象①：絵本の読み聞かせをおこなった５歳児クラス　23名（男児10名、女児13名）
・内　容：『ちからたろう』（今江祥智・文、田島征三・絵、ポプラ社、1967、1993改訂２刷）の読み聞かせを10分10秒間、聴いた後に粘土板の上で軽量粘土による活動を約30分間おこなった。
・対象②：素話をおこなった５歳児クラス　24名（男児11名、女児13名）
・内　容：『ちからたろう』（今江祥智・文、田島征三・絵、ポプラ社、1967、1993改訂２刷）をもとに素話を約９分50秒間、聴いた後に粘土板の上で軽量粘土による活動を約30分間おこなった。

２．事例の分析と考察

写真、動画、音声の記録から絵本の読み聞かせ後の軽量粘土を用いた造形表現活動８事例と、素話後の軽量粘土を用いた造形表現活動８事例を子ども同士の行為ごとに分類し、伝え合うことに注目しながら視覚的なかかわり、会話でのかかわりをもとに造形表現活動の過程について分析、考察する。

３．倫理的配慮

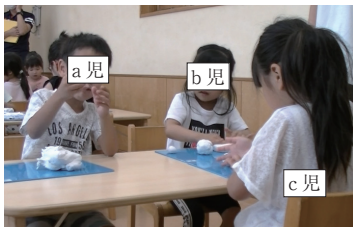
本研究は 2020 年度神戸親和女子大学倫理審査委員会の倫理審査（受付番号 2020-2）で了承された。倫理的な配慮として実証実験の実施にあたり、認定こども園の園長に向けて研究の目的、方法、研究協力に関する説明をした上で、データおよび個人情報の取り扱いの方法、研究目的以外では使用しないことを明記した書面を作成し同意を得ている。

Ⅲ．結果及び考察

今回の分析では、絵本の読み聞かせの８事例のうち造形表現活動が視覚的な情報を主とする２事例を表１、表２で示し、素話の８事例のうち造形表現活動が会話を中心に行われ、言語的な情報を主とする事例を表３、造形表現活動が視覚的な情報を主とする事例を表４で示す。

表１の「絵本の読み聞かせ後の軽量粘土による造形表現活動　Ａグループ」はａ児がつくった「ちからたろう」が視覚的な情報になっている事例である。

表１　絵本の読み聞かせ後の軽量粘土による造形表現活動　Ａグループ

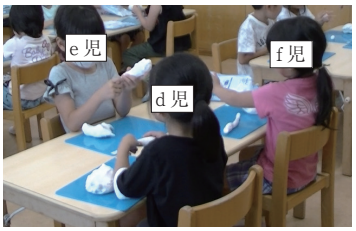
時間	ａ児	ｂ児	ｃ児	場面の様子
00:00	ａ児、ｂ児、ｃ児ともにお互いの様子を見ながら軽量粘土を抑えたり、たたいたりして感触を確かめる。			
02:35	まわりを見回しながら、ｂ児、ｃ児に対して「スライムか」と言って軽量粘土をちぎって丸める。	軽量粘土をちぎりながらＣ児と会話している	軽量粘土をたたきながらＢ児と会話している	筆者が物語に何か出てきたかを問いかける。
02:53	隣のテーブルで活動している様子を見ながら話を聞く。	ｂ児はａ児を見ながら軽量粘土をちぎって丸める。	ｃ児も隣のテーブルを見ながら軽量粘土をちぎったり、押しつぶしたり、丸めながらｂ児に対して「赤のなんか」	
03:33	ｂ児とｃ児に対して「小っちゃくちぎれるよ」「色白やけど赤やし」小さく粘土をちぎって丸める	大きな塊に丸めた軽量粘土をくっつける	軽量粘土をちぎって伸びるのを見せながら「いろいろ鬼が出てきて金棒が出てきた」	
05:07	さらに小さく軽量粘土をちぎって丸めながら「目」「首」「鼻」と言いながらつくった「ちからたろう」を他児に見せる	ｂ児はａ児、ｃ児を見ながら軽量粘土をちぎって丸める。	ａ児のつくった顔を見ながらＣ児も顔をつくる。「ちからたろう」をつくりはじめる	つくっているものを見せながら活動が続く。
07:10	体の部分を顔につける。	軽量粘土をたたいて板状にする。	ａ児を見ながら、体の部分を顔につける。	
08:20	ｂ児に対して「ちからたろう」	ａ児に対して「何つくってるの」		
09:55	ｂ児に対して「赤ちゃんやし」		つくった顔と体をちぎって大きな塊に戻す。もう一度、丸めて顔をつくり、体をつくる。	
10:38	ｂ児とＣ児に対して「みて金棒」	ｃ児に対して「赤ちゃん」	ａ児を見せながら「赤ちゃん」。	
11:29	ｂ児とｃ児に対して「みて金棒もってる」 金棒を持ってちからたろうをつくる。	ｃ児に対して「みて」大きな塊を見せる。	ｂ児も掌で棒状の形をつくりはじめる	

a 児は、つくり始めた時から物語の内容に関係する話をしながら「ちからたろう」をつくっている。b 児は会話での関わりは少ないが、a 児がつくっている「ちからたろう」を見ながら話しかけている。c 児ははじめの方は会話での関わりが主であったが、a 児がつくっている「ちからたろう」が形になって表れると「ちからたろう」を見て模倣してつくっている。

このように a 児が早い時間帯から「ちからたろう」と決めて形に表しているのは絵本の絵がきっかけになっており、視覚的な情報が影響していると考える。また、「ちからたろう」が形として表れたことで、グループの活動は a 児がつくっているものを c 児が見て視覚からの情報を共有し、b 児も a 児と c 児がつくっているものを見ながら視覚的な情報を得ながら、言語的な情報を伝えている。b 児は物語の内容に関するものを形には表す活動をしていないが、言語的な情報を他児に伝えることで物語の内容を共有していると考える。

表２の「絵本の読み聞かせ後の軽量粘土による造

表２　絵本の読み聞かせ後の軽量粘土による造形表現活動　B グループ

時間	d 児	e 児	f 児	場面の様子
00:00	d 児、e 児、cf 児ともにお互いの様子を見ながら軽量粘土を握ったり、ちぎったりして感触を確かめる。			
02:41	e 児を見ながら丸める。	d 児、f 児に対して「みて」軽量粘土を丸める	e 児を見ながら「見て丸める」と言いながら丸める	筆者が物語に何か出てきたかを問いかける。
02:53	e 児に対して「こんなんでてきて」と言いながら粘土をちぎる。	d 児、f 児に対して「ちからたろう、何が出てきたっけ」	大きく丸めた軽量粘土を周りに見ながら叩いて打ちつける。	
03:32	軽量粘土をちぎって、握りつぶしながら棒状にしている。	d 児、f 児に対して棒状の軽量粘土を見せて「金棒」	軽量粘土をちぎって伸びるのを見せながら「いろいろ鬼が出てきて金棒が出てきた」	
04:00	e 児を見ながら軽量粘土をちぎって、粘土板の上で転がしながら棒状にしている。	棒状の軽量粘土に丸い形を付けている。さらに棒状のところに粘土を足し太くしている。	e 児を見ながら軽量粘土をちぎって、板の上で転がし棒状にしている。	つくっているものを見せながら活動が続く。
04:43	f 児に対して棒状にした軽量粘土を見せながら「金棒」	f 児に対して棒状の軽量粘土を見せながら「金棒」	時々 d 児を見て棒状にした軽量粘土を転がしている。	
05:09	周りを見ながら棒状の粘土を粘土板の上で転がし、形を整えている。	隣のテーブルから聞こえてきた「とげとげはえてるよ」をきっかけに太くした棒状の軽量粘土に小さな粒をつけはじめる。	隣のテーブルを見ながら棒状の粘土を粘土板の上で転がしから形を整えている。	
05:43	隣のテーブルから聞こえてくる会話をきっかけに、棒状の軽量粘土を転がすのをやめて、大きな塊に持ちかえている。	「金棒」を手の中で形を整える。	e 児を見て棒状の軽量粘土を転がすのをやめて、大きな塊を持ち換えている。	
06:25	大きな塊を揉みながら。f 児に対して「たまご」	「金棒」にとげをつける。	f 児も大きな塊を揉みながら d 児に対して「たまご」	
07:54	f 児に対して掌で軽量粘土を丸めながら「なんかなってるで」	f 児が話しかけられたのをきっかけに、金棒につけたとげを粘土板の上で転がしてなくしてしまう。	e 児 i に対して掌で軽量粘土を丸めながら「丸なるで」	

形表現活動　Ｂグループ」はｄ児がつくった「金棒」が視覚的な情報になっている事例である。

ｄ児は、つくり始めた時から物語の内容に関係する話をしながら「金棒」をつくっている。ｅ児は会話でのかかわりは少ないが、ｄ児がつくっている「金棒」を見ながら模倣してつくっている。ｆ児もｅ児がつくっている「金棒」を見て棒状の形を模倣してつくっている。ｄ児、ｅ児、ｆ児ともに「金棒」の形ができたところで、隣のテーブルでの軽量粘土を粘土板の上で丸めているのを見たｅ児とｆ児が、大きな塊の軽量粘土を持ち、粘土板の上で転がし丸める活動になっている。その後、ｄ児に丸めた塊を見せながら話しかけてことをきっかけに「金棒」をつくることをやめている。

このように、Ｂグループでも早い時間帯から「金棒」を形に表すことができたのは絵本の絵がきっかけになっており、視覚的な情報が影響しているが、早くに「金棒」できたことにより、短い時間で形に表す活動に区切りがつけられ、興味、関心が移ってしまい、別の活動が始まることが確認されている。

表３　素話後の軽量粘土による造形表現活動　Ｃグループ

時間	ｇ児	ｈ児	ｉ児	場面の様子
00:00	ｇ児、ｈ児、ｉ児ともにお互いの様子を見ながら軽量粘土を押さえて感触を確かめる。			筆者が物語に何か出てきたかを問いかける。
02:04	軽量粘土を押さえつけ感触を確かめながらｆ児に対して「お城」	ｇ児を見ながら、軽量粘土を押さえて広げる	軽量粘土を手の中で揉みながら、ｇ児、ｈ児に対して「お城とお化けがでてきたやんな」	
02:58	軽量粘土を押し広げながらｅ児、ｆ児に対して「お城ってむずいで」	隣のテーブル、ｇ児、ｉ児の様子を確かめながら軽量粘土を押し広げる	ｇ児のほうを見ながら軽量粘土を押さえて広げる。 隣のテーブルの様子を見ている	
03:12	ｈ児、ｉ児に対して「なんで全員お城なん」 「じゃ、合体しよ。上、下、横」	軽量粘土を押さえながらｇ児に対して「お城つくるんちゃうん」 「お城つくろ」	押し広げた軽量粘土をめくったり、丸めながらａ児、ｈ児の様子を時々見る	「お城」の話をする
05:09	ｉ児に対して「こわーいの、おばけ、おばけ出てきたやん」	時々横のテーブルを見ながら、軽量粘土を叩いて広げる。	時々横のテーブルを見ながら、丸めたものにひも状にしたものを付ける	おばけのはなしをする
06:03	ｈ児とＣ児に対して「うさぎなんか出てきてないで」	ｉ児に対して「うさぎ」	隣のテーブルで、ばけものをつくっているのを見てｃ児が同じようにつくる つくっていたばけものを丸めてつぶしてしまう	
10:53	軽量粘土を丸めながら「おばあさん」	ｇ児、ｉ児に対して「おばあさんつくってるねん」	軽量粘土を丸めている	
12:30	ｈ児、ｉ児に対して「おふろでてきた」と確認する ｈ児に対して軽量粘土を塊にしながら「せっけんいるやん」	ｈ児はほかのテーブルから聞こえてきたおふろの話を聞いて、ａ児に対して「おふろ出てきた」	ｉ児がｈ児の様子を見ながら軽量粘土を丸める	おふろの話をする

表３の「素話後の軽量粘土による造形表現活動 C グループ」は造形表現活動が会話を中心として行われ、g 児の言語的な情報が主になっている事例である。

g 児は物語の内容に関係する話をしながら軽量粘土を丸めたり、叩いたりする活動が多く、叩いてできたものを「お城」、丸めたものを「おばあさん」に見立てている。h 児は g 児と会話をしながらも、時々、他のテーブルでの活動の様子を見たり、会話を聞いたりしている。i 児は g 児、h 児との会話に積極的には参加せずに、隣のテーブルでつくっているものを見ながら模倣してつくろうとしている。

このように g 児が物語の内容に関するものを形に表すきっかけとなる絵などの視覚的な情報が少ない素話からの造形表現活動では、言語的な情報が中心になっている。また、視覚からの情報を得るために隣のテーブルで行われていることを見たり、会話を聞いたりすることを度々おこなっていることが確認された。

表４の「素話後の軽量粘土による造形表現活動 D グループ」は、k 児がつくる「ばけもの」が視覚的な情報になっている事例である。

k 児は、つくり始めた時から物語の内容に関係する話をしながら「ばけもの」をつくっている。会話でのかかわりは少ないが、j 児は常に k 児がつくっている「ばけもの」を見ながらつくり続け、模倣をしてつくる姿がみられる。l 児は j 児と k 児がつくっているものを見ているが、視覚的な情報摂取からの模倣は行わず、転がしてひも状にしたものを、g 児と h 児にできた形を見せながら見立てたものを伝えている。

このように素話後の造形表現活動では、テーブル

表４　素話後の軽量粘土による造形表現活動　D グループ

時間	j 児	k 児	l 児	場面の様子
00:00	i 児、k 児が丸めたり、ちぎったりしている様子を見ながら l 児は軽量粘土を丸めながら感触を確かめる。			筆者が物語に何か出てきたかを問いかける。
01:03	k 児を見ながら、丸めながら感触を確かめる	丸めたものに棒状のものにつけてばけものをつくりはじめる	転がして棒状にしたり、たたいて軽量粘土を広げる。	
03:25	k 児がつくっているものを見ながら、同じように丸めたものに棒状のものをつけ、ばけものをつくりはじめる 隣のテーブルの様子を見ている。	j 児、l 児と会話することなく、時々隣のテーブルの様子を見ながら、ばけものをつくりはじめる	時々 j 児を見ながら、軽量粘土を粘土板の上で転がし棒状にする	会話は少ないがお互いの様子を見ている
05:07	k 児がつくっているばけものを見ながらつくる		ひもを長くしたり、巻いたりする	
07:53	k 児を見て、軽量粘土を丸めて指でつぶして体につけることを繰り返す	丸めて指でつぶして体につけることを繰り返す	ケーキをつくりはじめる 隣のテーブルの様子を見る	
09:40	k 児が腕を付けたのを見て、ひも状にして腕を付ける k 児が腕を付けたのを見て、ひも状にして足を付ける	ひも状にして腕を付ける 隣にテーブルの様子を見る ひも状にして足を付ける	ひも状にしたろうそくを付けていく 指先で粘土を伸ばしながら j 児、k 児に対して「のびーる、のびーる」	f 児の発話をきっかけに会話が活発になる
11:25	k 児がつくるのを見ながら軽量粘土をちぎったり、丸めたりしている	l 児に対して「こわいな」	j 児、k 児がつくっているばけものを見ながら、指先で丸めたものを見せながら「見て鬼の歯」	

内の造形表現活動にとどまらず、他のテーブルで行われている活動の様子を見たり、会話を聞いたりを度々繰り返していることが確認されている。物語の内容を形に表すために、広範囲にわたって見たり、聞いたりすることを行うことで視覚的な情報を得ようとしていると考える。

今回の実証実験の絵本の読み聞かせ後の造形表現活動では、子どもたちの目の前で形となって表れている視覚的な情報がきっかけとなり、言語的な情報を伝え合うなかで物語の内容を共有し、造形表現活動が行われている。一方、素話後の造形表現活動では、目の前で表れる形だけでなく、隣のテーブルなど広範囲からおこなっている行為などの視覚的な情報と、言語的な情報を摂取し物語の内容を共有し造形表現活動がおこなわれていることが確認されている。お互いに視覚的な情報や、言語的な情報を摂取、表現できる場の設定は有効であると考える。

Ⅳ．まとめ

本研究の目的は、５歳児に絵本の読み聞かせと素話をおこない、その後、物語の内容をもとにイメージが広がり、形に表していく造形表現活動の過程と、つくりだす場での伝え合いがもたらす効果を明らかにすることである。

そのため５歳児に絵本の読み聞かせをおこなったクラスと、素話をおこなったクラスの違いを比較検討するために、２つのクラスにおいて同じように、ひとつのテーブルに２～３名ずつ子どもたちが座り、１人 150g の軽量粘土を使って造形表現活動の過程を写真、動画で記録したものを基に分析、考察した。

本研究で明らかになったことは、幼児がつくったものを共有できる場として、ひとつのテーブルに３人ずつ子どもたちが向かい合って座り造形表現活動をおこない、絵本の読み聞かせ後の造形表現活動では絵本の絵や、子どもたちが物語の内容をもとに形に表した視覚的な情報がきっかけとなり活動の中心になることが確認された。一方、素話後の造形表現活動では、形になって表れているものだけでなく、造形表現活動の中でおこなわれている行為も視覚的な情報として広範囲から摂取し、会話による言語的な情報がきっかけとなり、叩いたり、丸めたりしたものを物語の中に出てきたものに見立てる活動が確認された。

今後は引き続き、子どもたちが造形表現活動を行う過程から、他者とのかかわりの中で視覚的な情報、言語的な情報によって伝え合うことで、表現する意欲が育つと考えられることから、視覚的な情報と言語的な情報を共有している事例をする場面や場での効果を明らかにするために、幼児を対象とし実証実験を積み重ねていき事例分析、考察する必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費（JP20K02868　代表：高橋一夫）の助成を受けて実施したものである。幼保連携型認定こども園東百舌鳥保育園で実証実験を行い、ご協力いただいた先生方に深く感謝いたします。

注

1）保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園を総称して「園」と表記する。

引用文献

1）文部科学省．2017．幼保連携認定こども園教育・保育要領
2）文部科学省．幼保連携認定こども園教育・保育要領解説．2018．フレーベル館，p.297.
3）同上，p.279.
4）高橋一夫ほか．2019．幼児同士の言葉による伝え合いを誘発する保育活動―素話から描画活動につなぐ保育活動における幼児の発話に注目して―．神戸親和女子大学児童教育学研究，Vol.39，p.175-191.
5）文部科学省．2018．小学校学習指導要領解説　図画工作編．日本文教出版 .p.41
6）高橋一夫．2019．「素話」と造形表現活動を組み合わせた保育活動に関する実証研究」．平成 28 年度～平成 30 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書．常磐会短期大学
7）奥美佐子．2004．幼児の描画過程における模倣の効果．保育学研究，Vol.42，No2，p.59-70.
8）佐川早季子．2014．幼児の造形表現におけるモチーフの共有過程の検討―身体配置・視線に着目して―．保育学研究，Vol.52，No1，p.43-55.

参考文献

1）文部科学省．2017．幼稚園教育要領
2）白波瀬達也ほか．2017．子どもの粘土活動による造形表現に関する研究―４歳児と５歳児の模倣の相違に着目して―．常磐会短期大学紀要，Vol.46，p.71-80
3）白波瀬達也．2021．幼児の素話による粘土の造形表現―伝え合いがもたらす造形活動に着目して―．日本保育学会第 74 回大会論集

A Study on Children's Molding Expression Brought about by Interactions —with the Focus on the Time to Share Images

SHIRAHASE Tatsuya*

SUMMARY：

The goal of this study is to better understand the process of molding expression by children and also the effect of their interactions during the creative process. After the time of storytelling with and without a picture book, children aged 5 were given a time of enlarging their imagery based on the content of the story and of embodying it, while interacting with one another during their creative process. The author videotaped and photographed how the children communicated as he observed and recorded their molding activity using lightweight clay. As the result of analysis and examination, it was revealed that as children had a time of sharing their images, the shared thoughts triggered, influenced and changed what they created. There were also moments when the children cooperated with one another to mold one thing together, thus revealing that shared images trigger joint creation.

Key words：

interaction, shared image, molding expression, communication

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

障害者の生涯学習を推進するキャリア教育
―共生社会の形成にむけた特別支援学校の役割―

鈴 木 克 彦*

【要約】

本論文では、共生社会の実現をめざすうえで不可欠な障害者の生涯学習を推進するために特別支援学校が果たす役割について示すことを目的とし、特に生涯にわたってキャリア発達を促すことをめざすキャリア教育の観点から考察している。障害者の生涯学習を推進する国の方向性が示されたが、施策が進んでいるとはいえず体制整備もなされていない。また、キャリア教育について特別支援学校で体系的な指導ができていないという課題がある。これらの課題を踏まえ、障害者の生涯学習を推進するうえでの特別支援学校の役割について三つの観点から述べた。授業では、個別の教育支援計画を活用し、キャリア教育の観点から設定した目標や内容の指導を通し、児童生徒の主体的な意思決定を確保し、自己実現を図り生涯学習に向かう意欲を育む。生涯学習に関する体制整備としては，特別支援学校を地域のセンターとする、リソースとしても活用する方策を示した。他校や地域、関係機関との連携については、交流及び共同学習における個別の成果と課題を継承し、段階的な指導により課題の解消を図り卒業後の生涯学習につなげる方策について述べた。

キーワード　障害者の生涯学習、キャリア教育、共生社会、特別支援学校の役割、個別の教育支援計画

Ⅰ．問題と目的

１．はじめに

2017 年 4 月文部科学大臣から『これからは、障害のある方々が、学校卒業後も生涯を通じて教育や文化、スポーツなどの様々な機会に親しむことができるよう、教育施策とスポーツ施策、福祉施策、労働施策等を連動させながら支援していくことが重要です。私はこれを「特別支援教育の生涯学習化」と表現することとしました』とするメッセージが発出された。メッセージでは、今後、特別支援学校等における地域学校協働活動の推進、卒業後も含めた切れ目ない支援体制の整備の促進等を進めていく方向性が示されている。

このメッセージをふまえ ,2019 年 3 月文部科学省の学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議より「障害者の生涯学習の推進方策について－誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して－（報告）（以下、報告）が出された。報告は、わが国では 2014 年「障害者の権利に関する条約」の批准により障害者をめぐる社会情勢が進展しているとし、また ,2012 年の中央教育審議会初等中等分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において「共生社会」が定義づけされ、「このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」とされたこと、さらには 2015 年に国連サミットで採択された持続可能な開発目標（SDGs）の一つに「すべての人に包括的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」と示されるなど、わが国が共生社会の実現をめざす一連の動きの一つとして障害者の生涯学習を推進する意義を示している[1)]。

このように、国をあげて共生社会の実現をめざす方向性と、そのために障害者の生涯学習を推進する方針が明確に示され、それから今日まで、文部科学省による調査や実践研究が進められ、その結果や成果を反映した施策が検討されてきてはいるが、障害者本人とその家族や支援者にとっては未だ日常生活での画期的な変化、改善につながっているとはいえない現状がある。

障害のある幼児児童生徒が学ぶ特別支援学校に限っても、報告では「特別支援学校における卒業生のフォローアップ」の項を設け「共に学び、生きる共生社会コンファレンス」の設置を例示したり、

＊大阪成蹊大学 教育学部

「特別支援学校に期待される取組」の項に「学校教育段階から卒業後を見据えて、生涯学習への意欲を高める指導や社会教育との連携を図った教育活動の推進を行うことが求められる」[1)]としたりするなど、いわば特別支援学校に求める役割が示されている。しかし、報告にある特別支援学校の教育活動と社会教育との接続、そのための特別支援学校の組織の改編や教育課程の改善に関わる具体的な方針などに関しては、明確なビジョンが示されてはいない。

本論文では、共生社会の実現をめざすうえで不可欠な障害者の生涯学習を推進するために特別支援学校が果たす役割について示すことを目的とし、特に生涯にわたってキャリア発達を促すことをめざすキャリア教育の観点から考察する。

２．キャリア教育の現状と課題

では、現在キャリア教育は特別支援学校でどのように行われているのだろうか。

2018 年３月の特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）（以下、解説）では『学校教育においては、キャリア教育の理念が浸透してきている一方で、これまで学校の教育活動全体で行うとされてきた意図が十分に理解されず、指導場面が曖昧にされてしまい、また、狭義の意味での「進路指導」と混同され、特に進路に関連する内容が存在しない小学部においては、体系的に行われてこなかったという課題がある』とされている[2)]。各特別支援学校では、キャリア教育の理念が定着しつつあり、児童生徒の成長に不可欠な教育であると位置づけながら、実際の指導場面が曖昧で小学部から体系的に児童生徒一人一人に応じて発達、成長に結びつくような指導がなされてはいない課題が指摘されているのである。

また、解説では「今回の改訂では特別活動の学級活動の内容に（３）一人一人のキャリア形成と自己実現を設けている」「学級活動（３）の内容は、キャリア教育の視点からの小・中・高等部のつながりが明確になるよう整理した」「ここで扱う内容については、将来に向けた自己実現に関わるものであり、一人一人の主体的な意思決定を大切にする活動である」としている[2)]。この「小・中・高等部のつながり」「自己実現」「主体的な意思決定」は、いずれもキャリア教育だけではなく、障害のある幼児児童生徒の生涯学習を推進するうえでキーワードとなるものである。

解説に示されるキャリア教育の課題に立脚し、特別支援学校が校内でクラス、学年、学部間で、また校外の他校との交流及び共同学習や学校を取り巻く地域社会、関係機関との間でキャリア教育のもう一つのキーワードである「連携・協働」を図りながら生涯学習を推進するために「小・中・高等部のつながり」「自己実現」「主体的な意思決定」を授業にどのように位置づけるか、本論文では実際の指導場面を分析しながら考える。

３．障害者の生涯学習の推進の現状と課題

2018 年３月に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所から「障害者の生涯学習活動に関する実態調査（報告）」（以下、実態調査報告）が出された。この実態調査は、都道府県、市区町村、特別支援学校を対象とした悉皆調査として実施され、有効回答数は都道府県 74.5%、市区町村 53.6%、特別支援学校 44.2% となっている。

実態調査報告では、障害者の生涯学習の進展に関する非常に厳しい現状が示されている。例えば、障害者の生涯学習活動に関する組織は、都道府県の 94.3%、市区町村の 95.9%が「ない」と回答するなど全国的に障害者の生涯学習を扱う行政組織が未だ設置されていない。また、特別支援教育や障害者福祉等の専門的知見を有するコーディネーターについても都道府県 97.1%、市区町村 95.8%が「いない」と回答している。担当する組織がなく人の配置もなされない中では、行政域内で障害者の生涯学習活動に関する情報提供をすることも難しく、都道府県の半数程度、市区町村の４分の１程度でしかなされていない。さらに、障害者の生涯学習活動に関する関係機関・団体等との連携状況に関しても、都道府県では７割が連携しているが市区町村および特別支援学校では３割程度しか連携していない。これらの現状について実態調査報告では「障害者の生涯学習に関する体制整備が全体的に進んでいない」と課題を指摘している[3)]。

一方、実態調査報告では「学校卒業後の障害者が取り組む事業・プログラムの状況」と題し、実際に提供されている活動内容に関する集計結果が報告されている。それによると、都道府県、市区町村、特別支援学校に共通して「スポーツや文化的な活動（音楽、絵画、造形等）」を中心にプログラムが組まれ、それに加えて運動会や文化祭、成人を祝う会等の「行事的な活動」や「障害のある者とない者の交流活動」が行われているが、特別支援学校では「障害のある者とない者の交流活動」はなく、同窓会活動やカラオケ・映画鑑賞等「親睦を深める活動」が上位にあがっている[3)]。

また、「今後提供したい事業・プログラムの内容」についても調査結果が報告されており、都道府県、

市区町村、特別支援学校に共通して、これまでの「スポーツや文化的な活動」「親睦を深める活動」に加え、「社会生活に必要な知識・スキル」があげられている。その中身は「社会体験や生活体験」「地域活動・ボランティア活動のために必要な知識・スキル」「資格や免許に関すること」「社会保険（年金・保険等）や住民福祉やサービス」「コミュニケーション」「ストレスマネジメント」「個人の生活に必要な知識・スキル（防災・防犯、料理）」「金銭管理・契約」「職業において必要な知識・スキル」など多岐にわたっている[3]。いずれも障害者が主体的に生活を送るために身につけておきたい大切な知識・スキルであり、生涯学習としてそれを学ぶ機会が保障されるようにしたい。

さらに、実態調査報告では「障害者の生涯学習活動を推進する上での優先的な課題」として、都道府県、市区町村、特別支援学校いずれにおいても「体制整備」「ニーズ把握」「講師及び指導者の確保・養成」等をあげている。これらは、時間をおかずに解決すべき課題であると示していることに意義があるが、それとは別に「まとめと今後の課題」の一つに「事業の運営に当事者や保護者が参加することや当事者のニーズを把握・対応すること」をあげていることは、厳しい現状の速やかな改善を求めるとともに、その過程では生涯学習を推進する事業・プログラムの運営に障害のある当事者や保護者が参加する、推進にあたっては都道府県や市区町村、特別支援学校などの運営主体が必ず当事者のニーズを把握し対応することを必須とすべきであるとする強い姿勢が感じられ、共生社会の形成をめざす「障害者の権利に関する条約」以降の社会の流れを汲んだものとなっている。

本論文では、これまで述べたような障害者の生涯学習の推進に関する現状と今後の課題をふまえ、推進する主体の一つである特別支援学校ではどのように生涯学習を進めるのがよいか、日々の授業での児童生徒の指導や支援、学校組織をはじめとする体制整備、他校や地域、関係する専門機関との連携についての観点から考察する。

Ⅱ．特別支援学校の役割

１．生涯学習を推進するキャリア発達を促す指導

キャリア教育で幼児児童生徒に育てたい力の一つは competency である。competency については様々な解釈があるが、ここでは幼児児童生徒が「やってみよう」と決意し、試行してみた結果「できた」と成就感を得て「できないと思っていたがやってみたらできた」と自己肯定感につながる達成感を得ること、また、その経験の積み重ねから困難に出会ってもくじけずにやり続ける姿勢を身につけることを内容とし、人間関係を通じてより過ごしやすいように自らの生活環境を整える力を指す。

キャリア教育では、この competency を高めるために幼児児童生徒一人ひとりに合わせて役割を担う経験が重要である。キャリア教育における一つのキーワードといえる「役割を担う」活動で行動や活動の成果をほめられ、認められ、あてにされてやりがいや時には生きがいを感じることが次もがんばろうという意欲を生む。

本章では、これら competency を高め「役割を担う」経験を増やし児童生徒一人ひとりのキャリア発達を促すことはほかならぬ生涯学習の根幹を成す力を育てるものであることを特別支援学校での指導を通して述べる。

前述した解説で示された「実際の指導場面が曖昧で小学部から体系的に児童生徒一人一人に応じて発達、成長に結びつくような指導がなされてはいない」課題にどのように向き合うのがよいのか。

指導場面については、これも同じく解説にある「今回の改訂では特別活動の学級活動の内容に（３）一人一人のキャリア形成と自己実現を設けている」「学級活動（３）の内容は、キャリア教育の視点からの小・中・高等部のつながりが明確になるよう整理した」を踏まえるとキャリア教育の主な指導場面は特別活動の学級活動ということになる。しかしながら、キャリアは毎週決まった学級活動の時間に指導すればその発達を促すことができるというものではなく、特に特別支援学校においては学校の教育活動の様々な場面で児童生徒に応じた役割を担い competency を高める指導をくり返し行うことによって成果を得ることができるものである。したがって、解説に「これまで学校の教育活動全体で行うとされてきた意図が十分に理解されず、指導場面が曖昧にされてしまい」と課題が指摘されているように、現行の指導要領では学級活動に確実に位置づけ曖昧さを克服するとともに、学級活動でおさえた個別の目標や指導内容を他の授業での指導でも活用する進め方が求められている。その際「ここで扱う内容については、将来に向けた自己実現に関わるものであり、一人一人の主体的な意思決定を大切にする活動である」と解説にあるように、他の指導場面においても児童生徒一人ひとりの主体的な意思決定が確保されることが肝要となる。それが「将来に向けた自己実現に関わるもの」であり、それこそが生涯学習に向かう意欲を育むものであるからである。

さらにはそれが現行の学習指導要領で「キャリア教育の視点からの小・中・高等部のつながりが明確になるよう整理」された趣旨を踏まえると学部間の継続性や系統性を見通した計画性のある指導であることが必要となる。

実際の授業を通して考える。小学部の学級活動で児童一人ひとりの「キャリア形成と自己実現」を目的として授業を設定したとする。学級活動となっているが小学部で児童同士が話し合うような学級会活動は難しいことが多い。また、児童の状況から係活動として役割分担するにはまだ段階的な指導が必要なことがある。そこで教師が支援しながら、まず児童Ａさんに「Ａさんが先生や友だちのためにこのクラスでやってみたいこと（できそうなこと）は何かな」と問いかけ、必要なら適切な選択肢を用意しながら自分で選び決める意思決定の機会を確保する。あくまでもＡさんの意思決定の場面ではあるが、せっかく学級活動として行うのであるから、ときには「Ａさんがちょっとがんばったらできそうなことは何だろう」「Ａさんにやってほしいことは何だろう」とクラスに問いかけ、答えられる児童がいればその意見をＡさんにも返しながら最終的には自分で選び決めるようにする。そのようにして決めたＡさんのキャリア発達を促す目標が例えば「喜んでいる声をたくさん出す」であったとしたら、それを他の授業でもくり返し取り扱い指導するようにする。例えば、国語や算数でもＡさんのキャリア発達を促す目標は「喜んでいる声をたくさん出す」ことであるから、教師はその目標に迫るように指導内容・方法や集団学習での位置づけを考える。その際、評価はキャリア教育の評価として「役割を担う」つまり対人関係、この例では学習集団においてＡさんが「喜んでいる声をたくさん出す」ことができたことで友だちや先生との間でどのような変化が起き、効果があったかを見きわめる。それとともにそのような変化や効果を見てＡさん自身が「できた」と成就感を得て「できないと思っていたがやってみたらできた」と自己肯定感につながる達成感を得ることにつながったかを評価する。その時、その場だけでは変化や効果がひじょうに小さかったとしても、そのくり返しや積み重ねがキャリア発達を促すことになる。

このくり返しや積み重ねとともにＡさん自身の成長・発達と友人や教師との人間関係の深まりが相まって、小学部から中学部、高等部それぞれの段階でのキャリア発達を促す学習を経て、卒業後も「みんなに会いたい」「もっといろいろなことをやってみたい」という生涯学習につながる意欲や目的意識が高まっていく。

また、このようなキャリア発達を促す指導や支援から生涯学習につながる、いわば「生涯学習の芽」を育てる指導を小学部段階から進めるうえでは個別の教育支援計画を活用したい。個別の教育支援計画は、周知のとおり障害者一人ひとりを生涯にわたって支援するツールであり、特別支援学校においてはこれを作成する義務があるが、作成するだけでなく様々な形で積極的に活用することが求められている。

例えば、前述した児童Ａさんのキャリア教育の目標「喜んでいる声をたくさん出す」を保護者と共有して個別の教育支援計画に記し定期的に評価する。目標を受けて各教科等での指導ではどのような指導内容・方法で授業を行うかは個別の指導計画に記し、スモールステップを設定してさらに細かく評価し、随時各教科等での目標を修正していく。Ａさんが成長・発達するとともにまわりの友人や教師の理解が深まると、例としてあげた目標が「友だちと一緒に喜ぶことができる」「友だちと一緒に一定時間選んだ課題に取り組むことができる」のように変わっていくことが考えられる。

このような取り組みをくり返し積み重ねると個別の教育支援計画が充実し、いわばポートフォリオの要素も併せ持って特に移行期に有効なツールになる。例示したＡさんで言えば小学部で次の学年に進級する際、小学部を卒業して中学部に進学する際、高等部に進学する際、さらには高等部を卒業して社会人として学校だけではない生涯学習の場・機会を求めて関係機関に働きかける際に個別の教育支援計画が卒業後は個別の支援計画として継続しＡさんを支援する。現時点では、特に移行期以降の計画の活用に課題がある状況だが、ぜひこのような活用を進め、個別の教育支援計画をキャリア教育の観点から、さらには生涯学習を支えるツールとしても活用するようにしたい。

２．特別支援学校の体制整備

2007 年に文部科学省から出された「特別支援教育の推進について（通知）」で「特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること」[4)] と示されたことを踏まえ、各特別支援学校ではこの「センターとしての機能」を校内組織に位置づけ、校務分掌の業務として学校の所在地域にある小学校や中学校等の障害のある児童生徒の指導に関する相談に応じたり、学校に出向いて指導法や教材などに関する助言をし

たりしている。通知から十数年が経過し、この特別支援学校の取り組みが定着し、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンターとなってきている。この取り組みに障害者の生涯学習を位置づけることができるのではないかと考える。

前述したように、実態調査報告で「学校卒業後の障害者が取り組む事業・プログラムの状況」として、特別支援学校では現状、同窓会活動やカラオケ・映画鑑賞等「親睦を深める活動」が行われている。特別支援学校の卒業生にとって馴染みがあり、最も行きやすい生涯学習の場である出身校の施設でこれらの活動が行われることは重要であり、今後も継続し、さらに充実を図る必要がある。それに加え特別支援学校が実態調査報告にある「社会生活に必要な知識・スキル」を学ぶことができる地域のセンターとして機能するようにすることは特別支援学校のリソースとしての活用として有意義であり、特別支援学校が卒業生に限らず地域の障害者の生涯学習の推進に向けて体制整備を図る方策であると考える。地域の障害者が特別支援学校に問い合わせ、特別支援学校のコーディネートによって生涯学習に参加できるようにする際には、実態調査報告で課題に掲げられている「事業の運営に当事者や保護者が参加することや当事者のニーズを把握・対応すること」に対応しなければならないが、特別支援学校が実績をあげてきたセンターとしての機能がここで有効に発揮されると期待している。

３．連携・協働としての交流及び共同学習

キャリア教育はもとより障害者の生涯学習を推進するうえでも「連携・協働」が一つのキーワードになる。参加したいと考える一人ひとりが生涯学習に求めるものは「社会生活に必要な知識・スキル」を個に応じて身につける機会を得ることだけでなく「スポーツや文化的な活動」「親睦を深める活動」を通して人と触れ合うことである。知らない人との出会いや思いがけない懐かしい出会いなどがあれば喜びはなおさらである。そのためには特別支援学校が積極的に連携・協働を働きかける必要があるが、特別支援学校には他校との交流及び共同学習や地域、関係機関との連携・協働する活動に実績がある。

交流及び共同学習については、特別支援学校の所在地にある小学校や中学校と行ったり、在籍する児童生徒の居住地にある小学校等と行ったりなど様々な方法、形態で行われている。この実績を踏まえ、特別支援学校では在学中から生涯学習を視野に入れ、ここでも個別の教育支援計画をツールとして活用するようにしたい。先にあげたＡさんの例で言えば「喜んでいる声をたくさん出す」というキャリア発達を促す目標が交流及び共同学習においても目標となり、それは今後中学部や高等部を経て卒業後の生涯学習としてはどのような目標になるか考えてみる。その目標はＡさんの成長・発達によってどのように変わっていくか、また交流及び共同学習での活動を通してＡさんのことを理解する地域の児童生徒が関わることで状況はどのように変わるか考えるにあたり個別の教育支援計画は有効なツールである。特に移行期には、それまでにどのような交流及び共同学習が行われたのか、Ａさんにとっての活動を通じた成果と課題を継承し、次の段階で課題の解消を図るような活動を考えることが卒業後の生涯学習につながる。理想とする姿として、小学生の時にＡさんと交流及び共同学習を行った同じ地域にある小学校の児童がやがて中学生、高校生になり、学校卒業後は地域で暮らしながら当たり前のこととしてＡさんと一緒に生涯学習を楽しみ,それぞれが様々な人と交流しながら知識やスキルを身につけていく姿を思い描き、ぜひ実現させたいと考える。

交流及び共同学習に関わる両校の教師はこのような姿を思い描きながら、児童等とその家族の夢を広げ大きくする支援者として実現にむけて卒業後、少し先を見通しながら両校及び地域がダイナミックに動くことができるようにしたい。

特別支援学校では、小中高 12 年間の教育を見通し系統性や継続性を考えることができる。交流及び共同学習や地域、関係機関との連携・協働を考える際、児童生徒一人ひとりの「今」と「これまで」と「これから」を考え合わせながら、児童生徒本人や保護者・家族とともに卒業後の生涯学習についても考える機会となるようにしたい。

Ⅲ．考察

１．特別支援学校の役割

ここまで障害者の生涯学習を推進するうえでの課題に対し特別支援学校はどのような役割を果たすのがよいか、日々の授業での児童生徒の指導や支援、学校組織をはじめとする体制整備、他校や地域、関係機関との連携についての観点から述べた。

授業では、特別活動の学級活動を中心としてキャリア教育の観点から設定した個別の目標や指導内容を他の授業でも活用し、どの指導場面でも児童生徒一人ひとりの主体的な意思決定を確保し、将来に向けて自己実現を図るようにする。そのような教育活動全体にわたる指導や支援が生涯学習に向かう意欲を育む。小学部から高等部と 12 年間の教育を行う

特別支援学校では学部間の継続性や系統性を確保し、見通しのある計画的な指導や支援がなされる必要がある。この取り組みを個別の教育支援計画が支える。キャリア発達を促すとともに「生涯学習の芽」を育てる指導や支援を小学部段階から進める際、個別の教育支援計画を活用することで、いわばポートフォリオの要素を併せ持つものとして特に移行期に有効なツールとなることを述べた。

また、特別支援学校の体制整備については、特別支援学校で現在、生涯学習として卒業生等を対象として行われている同窓会活動や親睦を深める活動に加え、社会生活に必要な知識・スキルを学ぶことができる地域のセンターとして機能するようにすることは特別支援学校のリソースとしての活用として有意義であり、特別支援学校が卒業生に限らず地域の障害者の生涯学習の推進に向けて体制整備を図る方策であるとした。特別支援学校がこれまで実績をあげてきているセンターとしての機能がここでも有効であると考えたものである。ただし、これを実行するうえでは人的配置や人材確保といった人の問題があり、特別支援学校と地域の交流により理解を深め、担当者が地域で活動しやすい環境整備が欠かせないものとなる。

さらに、他校や地域、関係する専門機関との連携については、特別支援学校に交流及び共同学習をはじめとして連携・協働に関する活動に実績があるとし、ここでも個別の教育支援計画をツールとして活用したいとした。個別の教育支援計画に記す交流及び共同学習での児童生徒個別の成果と課題を継承し、次の段階で課題の解消を図るような活動を考えることが卒業後の生涯学習につながると述べた。

障害者の生涯学習を推進するために特別支援学校の教育が持つ利点を生かし、都道府県や市町村とは違う学校としてできること、果たすべき役割を考えると個別の教育支援計画が重要なツールであることが浮かび上がってきた。前述したように特別支援学校では、個別の教育支援計画を作成する段階からその活用が強く求められるようになっているが、現状ではまだ作成に追われ、様々な機会をとらえた活用は進んでいないことが多いのではないか。また、個別の教育支援計画を作成、活用するうえでは本人・保護者との連携や協力が不可欠だがこの点についても課題がある。一般的に社会全体で人と人との関係が希薄になっているといわれる中、学校においても教師と保護者の関係が疎遠になり、互いの思いを伝えきらないところから誤解が生じることがある。この点でもまず個別の教育支援計画をツールとしてコミュニケーションを図るようにしたい。保護者が学校の考えを理解し共通理解のもとに目標を設定し、随時わが子の成長・発達を他の児童生徒との関係の中で把握し、目標の見直しを連携して進める。個別の教育支援計画は、本人を生涯にわたって支援するものではあるが、保護者・家族にとっても学校の取り組みとわが子の状況を把握して安心できるツールであるといえる。

２．共生社会の形成に関する動向

厚生労働省「平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）」によると ,65 歳未満の障害者手帳所持者（以下、所持者）の 36％が日中、家庭内で過ごしている。また、所持者の 32％が今後の日中の過ごし方について「正職員として働きたい」と希望している。[5)] この調査結果からは年齢層による意向の違いまではわからないが、所持者の３割以上が日中に出向く活動の場がなく、できるなら正規採用されて仕事がしたいと思っているがかなえられないでいる。

これまで取り上げてきた国をあげて共生社会の実現をめざす動きとこれらの現状との間には大きな隔たりがある。これは、初めに示した文部科学大臣のメッセージや報告からまだ数年が経過したところであり、現在、関係する各部署で施策が進められており、数年後には事態は改善すると考えてよいものだろうか。状況はひじょうに厳しいものと考える。社会全体で障害者がマイノリティであるという位置づけは今も変わらず、多くの人にとって障害者は「どう接したらよいかわからない」存在のままである現状では、共生社会を実現することが社会の第一の課題にならなければ事態は変わらないのではないか。一人でも多くの人が関わって子どもに障害がある、なしにかかわらず社会全体で子どもを育てることができるようさらに考えていきたい。

３．障害者の生涯学習の推進とキャリア教育

前述したように特別支援学校のキャリア教育に関し「実際の指導場面が曖昧で小学部から体系的に児童生徒一人一人に応じて発達、成長に結びつくような指導がなされてはいない」課題があることが解説で指摘されている。

ではなぜ小学部で特にキャリア教育の指導場面が曖昧になるのか。それは、小学部の児童に着替えや食事、移動、排せつなどの身辺処理を内容とする日常生活の指導が優先されるからであろう。また、児童が着席し続けることも難しく一日中教師が付いていなければならないような状況であると、担任の教師は日々児童本人のことで精一杯で役割を担うとか

対人関係や連携・協働などまでは考えられないと思うのかもしれない。教師の負担は理解するものの、このような児童の見方にとどまらず、さらに積極的に小学部段階から一人ひとりに合わせてキャリア発達を促す指導を行い、それにより児童の内面に生涯学習につながる、いわば「生涯学習の芽」を育てる指導が望まれる。障害者の場合、学校でも家庭でも絶対的な経験不足になりがちで、それは特別支援学校で 12 年間学んだとしても補えるものではない。だからこそ特別支援学校では教師が本人・保護者、家族とともに小学部から継続して生涯学習を視野に入れながら計画的に準備する必要がある。しかしながら、小学部でキャリア教育に課題がある現状をみると生涯学習についても考慮することは簡単なことではない。教育課程での位置づけや具体的な指導計画での取り扱いなどを明確にし、確実に実行できるような方策が必要となり、今後さらに検討していきたいと考える。

引用文献

1） 学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議（2019）「障害者の生涯学習の推進方策について（報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1414985.htm（2021 年 8 月 20 日閲覧）

2） 文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）」

3） 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2018）『「障害者の生涯学習活動に関する実態調査」報告書』https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/__icsFiles/afieldfile/2018/06/04/1405416_1.pdf（2021 年 8 月 20 日閲覧）

4） 文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm（2021 年 9 月 10 日閲覧）

5） 厚生労働省「平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）：結果の概要」https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/seikatsu_chousa_b_h28.html（2021 年 8 月 21 日閲覧）

Career Education Promote Lifelong Learning of Persons with Disabilities
— The Role Taken by Special Needs Schools for Realizing a Social Inclusion —

SUZUKI Katsuhiko*

SUMMARY：

The purpose of this paper is to show the role taken by special needs schools to promote lifelong learning of persons with disabilities, which is indispensable for realizing a social inclusion, and especially from the viewpoint of career education aiming at promoting career development throughout life. Based on current problems, we examine from three viewpoints. In the class, by utilizing the individual educational support plan, we should secure the independent decision-making of the student, promote to realize oneself for the future, develop the desire toward lifelong learning. As a system improvement on lifelong learning, we show the strategy to utilize the special needs school as a resource of lifelong learning. On cooperation with other schools, regions, and specialized institutions, we describe measures to lead to lifelong learning.

Key words：

lifelong learning of persons with disabilities, career education, the role taken by special needs schools, realizing a social inclusion, the individual educational support plan

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

大阪成蹊大学教育学部保健体育教育コースにおける学生の水泳教育に関する実態調査

外林大輔*1
北村優弥*1
秋原　悠*1
川島康弘*2

【要約】

本研究では、保健体育教員免許の取得を目指す学生の、これまでの学校教育における水泳授業の実態を明らかにするため、水泳授業履修者を対象としてアンケートを実施した。その結果、校種が上がるに従い水泳教育を受ける機会が減少傾向にあり、習い事として小学校低学年から中学年期においてスイミングスクールに通っている割合が最も多く、その後学年が上がるに従い少なくなっていく傾向がみられた。また、授業内に実施した泳力測定では、スイミングスクール経験の有無が泳力に大きく影響を及ぼしていることが示された。以上のことから、水泳指導の役割は非常に重要であることから、最終的な教育機関となりうる大学において、水泳指導に必要な技術を習得できる授業の実施が必要であることが示唆された。

キーワード　水泳、水泳教育、保健体育教員、学習指導要領、スイミングスクール

Ⅰ．はじめに

水泳は全身を扱うバランスの取れた運動であり、身体の調整力、筋力、筋持久力および心肺機能を向上することが期待できる。そのため、幼少期における調和的な発達を促す教育的機能を持っており、また、浮力がはたらくため、荷重のかかる部位である腰部や下肢の関節に負担をかけることなく、運動を実施することが可能となるため、高齢者の体力・健康の維持および向上に効果的であることが広く知られている。このようなことから、学校教育における水泳指導についても、学習指導要領では小学校から高等学校まで水泳系領域が保健体育授業で取り扱われ、小学校、中学校では適切な水泳場の確保が困難な場合にはこれを扱わないことができるとの設定はあるものの、必修として授業が行われ、高等学校では選択制の種目として取り扱われている[1,2,3]。

水泳は陸上で実施される運動領域とは異なり、水中における水圧や浮力、呼吸の制限など特殊な環境下での運動であることから、水害や災害で起こりうる水難事故発生時においても、適切に対応できる身体能力を身に付けることが重要であり、学習指導要領の中学校体育の水泳領域においても「安全を確保するための泳ぎを加えて履修させることができること」が新たに示され[2)]、泳法の修得とともに生存のための泳力ということにも焦点が置かれたことが伺える。しかしながら、学校体育における水泳指導が十分にその教育成果をあげているのかについては様々な議論がなされている。南ら（2016）は、「学習指導要領の変遷や教員採用試験実施状況の実態から、学校教育における水泳授業は明確な位置付けがない事が分かった。」と指摘している[4)]。また、川上ら（2011）は、「学校体育における水泳指導の内容については、クロールと平泳ぎの泳法学習が中心であり、速い泳ぎをめざしフォームを学習することが中心的な内容として位置づいているため、指導要領を踏まえた近代４泳法の習得をめざした水泳指導が展開されているものの、年間 10 時間前後の授業においては十分な学習が展開されていない可能性がある。」と指摘し[5)]、水泳教育の方法について見直すことの必要性を訴えている。

以上のことから、水泳指導の役割は非常に重要であり、本学部でも中学校・高等学校保健体育教員免許を取得するために水泳が必修科目となっている。

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪体育大学　体育学部

水泳でしか培うことのできないどのような力を育てようとしているのか、学校教育における水泳指導は、何のために、どのように教えているのかについて検討することは、学校教育の充実を考える際の重要な課題である。

そこで本研究は、保健体育教育コースの授業で必修科目となっている「水泳」を履修する学生を対象に、水泳教育および水泳能力の実態について授業を通じて調査し、今後の教員養成やスポーツ指導者養成に向けての大学における授業展開をする上での基礎資料を得ることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査対象者は、保健体育教員免許取得のための必修科目である「水泳」の授業を履修した教育学部保健体育教育コースの１年生および当該学年で履修できなかった２年生、３年生の学生であり、２カ年にわたり男子 48 名、女子 39 名の計 87 名が調査に協力した（表１）。

表１　水泳授業の履修者数

年度	男子	女子	合計
2020 年	17 名	24 名	41 名
2021 年	31 名	15 名	46 名
2 カ年合計	48 名	39 名	87 名

２．調査期間

調査は 2020 年７月から 2021 年８月にわたり実施した。

３．調査方法

アンケートについては、Google Form を用いて作成したものを Google Classroom で配信し、１コマ目の授業開始日までに対象者は各自のスマートフォンおよびパソコンを用いて Web 回答を実施した。また、授業最終日に 100m 個人メドレーのタイム測定を実施した。

４．アンケート内容

以下に示した項目についてアンケート調査を行った。

（１）個人のプロフィール
（２）中学・高校の水泳授業の実施状況
（３）スイミングスクールの実施状況
（４）泳法と泳距離に関する自己泳力評価
・水中ウォークはできる
・伏浮きができる
・クロール 12 m泳げる
・クロール 25 m以上泳げる
・平泳ぎ 12 m泳げる
・平泳ぎ 25 m以上泳げる
・背泳 12 m泳げる
・背泳 25 m以上泳げる
・バタフライ 12 m泳げる
・バタフライ 25 m以上泳げる
（５）水泳授業に対する不安について

５．分析方法

各質問項目について単純集計を行い、総人数に対する割合を算出した。また、スイミングスクール経験有無における 100m 個人メドレータイムの比較は対応のない T 検定を用い、有意水準は $p < 0.05$ とした。スイミングスクール経験年数と 100m 個人メドレー測定タイムの変数間の相関関係は、ピアソンの積率相関係数を用いて分析した。

Ⅲ．結果

１．受講生の特徴について

調査対象者は 87 名中、男子履修者は全体の 55.2％（48 名）、女子履修者は 44.8％（39 名）であり、２年生以上で履修していたものは 2.3％（２名）であった（図１）。

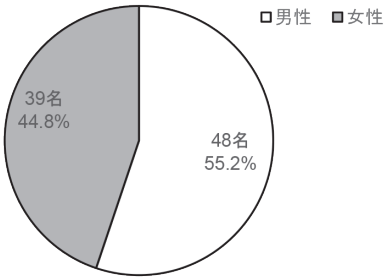


図１　対象者の男女割合

２．中学・高校の水泳授業の実施状況について

中学校、高校における水泳授業の有無に関する回答は、「中学・高校で水泳の授業があった 91.9％（80 名）」、「中学・高校で水泳の授業がなかった 8.1％（７名）」という結果（図２）で、その内訳は、「中学校のみ授業があった 31.3％（25 名）」、「高校のみ授業があった 1.3％（１名）」、「中学・高校とも授業があった 67.5％（54 名）」であった（図３）。このことより校種が上がるに従い水泳教育を受ける

機会が減少傾向にあった。

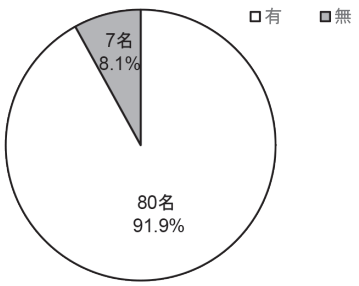


図２　中学・高校での水泳授業の有無

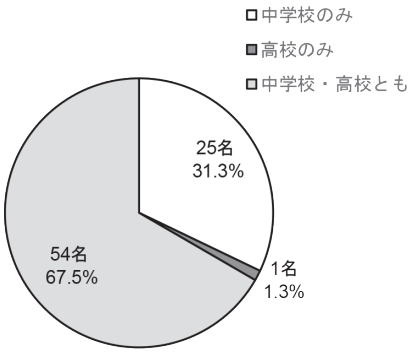


図３　中学・高校での水泳授業の内訳

３．スイミングスクールの実施状況

スイミングスクールに通っていたかどうかについての回答は、「通っていた 54.0％（47 名）」、「通っていなかった 46.0％（40 名）」という結果（図４）となり、通っていた時期については、「未就学年 53.2％（25 名）」、「小学校低学年 74.5％（35 名）」、「小学校中学年 74.5％（35 名）」、「小学校高学年 57.4％（27 名）」、「中学校 8.5％（４名）」、「高校 6.4％（３名）」であった（図５）。このことより、小学校低学年から中学年期においてスイミングスクールに通っている割合が最も多く、その後学年が上がるに従い、少なくなっていく傾向がみられた。

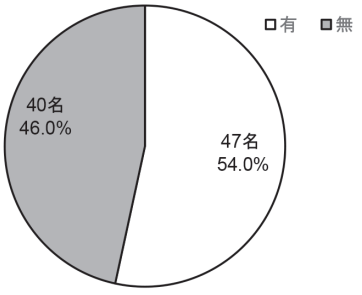


図４　スイミングスクール経験の有無

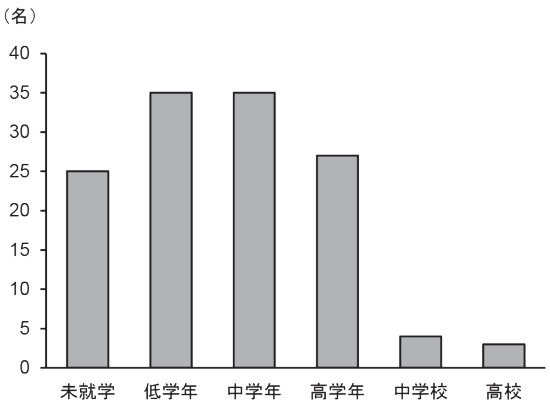


図５　スイミングスクールの経験時期

４．泳法と泳距離に関する自己泳力評価

水泳授業実施前の泳法と泳距離における自己評価では、「クロール 12 m泳げる 100％（87 名）」、「平泳ぎ 12 m泳げる 100％（87 名）」であり、この２泳法については全員が 12 mの距離を泳ぐことができるとの自己評価であった。さらに、「クロール 25 m泳げる 96.6％（84 名）」、「平泳ぎ 25 m泳げる 85.1％（74 名）」と非常に高い値を示していた。これについては、正確な水泳運動能力を把握することはできないが、ある程度「泳げる」と自己評価した学生の割合の多さを明らかにした。しかしながら、「背泳ぎ 25 m泳げる 64.4％（56 名）」、「バタフライ 25 m泳げる 32.2％（28 名）」と、クロールおよび平泳ぎに対して自己評価が低い結果となった。また、なかには、「水が怖い 6.9％（６名）」と回答する学生も存在した。

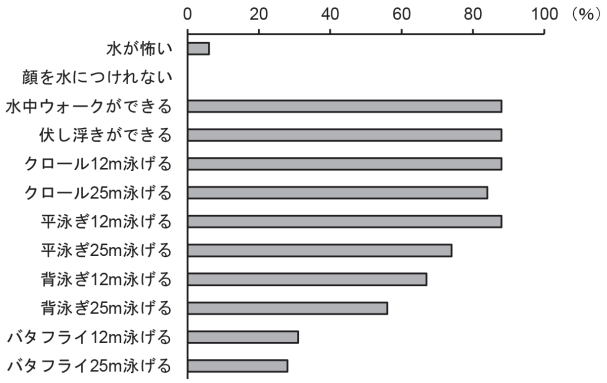


図６　泳法と泳距離に関する自己泳力評価

５．水泳授業に対する不安について

アンケート内において、水泳授業に対する不安について自由記述としたところ、「泳ぐことができるかどうか不安である。（９名）」、「体力が持つかどうか不安である。（６名）」、「４泳法を泳ぐ自信がない。（２名）」、「とても楽しみである。（２名）」、「成

績評価方法について。（１名）」といった回答があった。

６．授業内の泳力測定

授業の最終日に 100 m個人メドレーのタイム測定を実施したところ、全員の平均タイム２：15.5 ± 36.2 秒であった。スイミングスクール経験別では、経験あり１：58.7 ± 29.4 秒、経験なし２：34.0 ± 33.8 秒と両群において有意な差を認めた（$p < 0.01$）（表２）。さらに、スイミングスクールの経験年数と測定タイム値について、経験年数が長いほど測定タイム値が速いという負の相関がみられた（図７）（$r = 0.59$、$p < 0.01$）。

表２　100m 個人メドレーの測定結果（単位 分：秒 .）

	あり	なし
100m 個人メドレータイム	** 1:58.7±29.4	2:34.0±33.8

Mean±SD、＊＊p<0.01

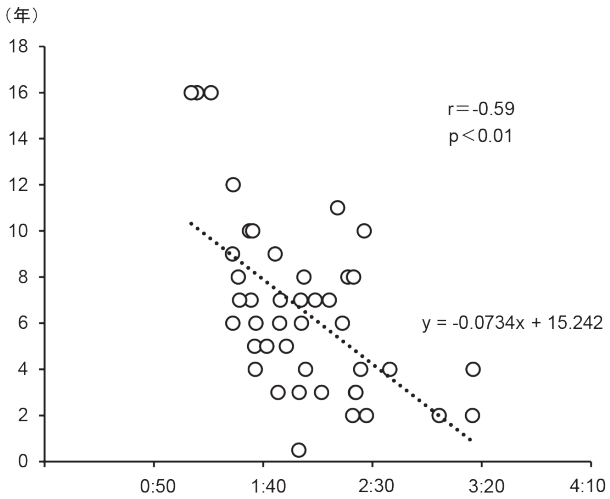


図７　スイミングスクール経験年数と 100m 個人メドレーのタイム

Ⅳ．考察

中学・高校の水泳授業の実施状況で、校種が上がるに従い水泳教育を受ける機会が減少傾向の結果であったことについて、現行の高等学校学習指導要領では、入学年次に「器械体操」、「陸上競技」、「水泳」、「ダンス」のなかから１つ以上を選択、「球技」、「武道」から１つを選択、また、次の年次以降以降では「器械体操」、「陸上競技」、「水泳」、「ダンス」、「球技」、「武道」のなかから２つ以上を選択し履修することとなっている[3)]、したがって、このような授業科目の選択制の導入が、さらに水泳授業の実施機会が低下する可能性が示唆される。

このような背景のなかにおいて、スイミングスクールに通っていた学生が 54.4％であり、特に小学校低学年から中学年期においてスイミングスクールに通っている割合が最も多かった。これについては、３～６歳の未就学児童と小学生の子どもを持つ親を対象にした「習い事に関する意識調査」において、１位「水泳 41.0％」、２位「学習塾 27.0％」、３位「ピアノ 24.9％」と報告しており[6)]、さらに、上位であった「水泳」「学習塾」「ピアノ」は、いずれも親の意向がきっかけで始めたという回答が子どもの意向よりも多く、親の意向が大きいことが伺えた。つまり、小学校教育において水泳授業が必修であるにもかかわらず、水泳能力の獲得による自己保全を目的とした場合、学校教育よりスイミングスクールに期待を寄せていることを示唆しており、本学の水泳授業履修者においても、実際にスイミングスクール経験者の有無が、100m 個人メドレーの泳力に大きく影響を及ぼしていることが示された。

水泳に対しての意識について、授業前のアンケートでは、19.5％の学生が水や水泳技能と体力への不安を訴えており、主観的自己評価の影響や水泳に対しての苦手意識といった、水泳特有の身体の煩わしさやなどが関係していると考えられる。また、事前には自己評価で４泳法のいずれかにおいて 25m 泳げないと回答していた学生も 67.8％みられたが、履修者全員が 100m 個人メドレーのタイム測定に挑み、0.9％にあたる学生が途中で立ち止まることはあったものの、すぐに泳ぐことを再開し完遂することができた。これについて川島ら（2006）は、「大学生の臨海水泳実習において、最も多くの実習生の言及したカテゴリーが「達成感」であった。」としているように[7)]、本学の水泳授業履修者についても、授業終了時の振り返りにおいて、「泳ぐことに自信が持てるようになった。」「水泳技能が身に付いた。」としており、授業を通じて泳ぎきったことへの「達成感」を感じるとともに、泳ぐことへの自信を深めていたと考えられる。

水泳は自己保全能力の獲得を目標とし、これまで教育課程のなかで指導がなされてきた。しかしながら、授業時間の減少やプールの施設にかかる維持費の確保など、様々な時代背景によって学習の機会が縮小されてきている。しかし、今回のアンケート結果からは、中学校では 90.8％で水泳授業が行われており、義務教育においてはそのほとんどで実施されると考えてよいことが伺える。また、特に高等学校においては、「技能」「態度」「学び方」の内容を通

じて、自らが取り組みたい領域を選択し、卒業後の豊かなスポーツライフの実現を図るため、主体的な取り組みを促す指導の工夫が求められる、水泳学習の最終段階として仕上げの時期にあたる[8)]。したがって、保健体育教員免許の取得を目指す学生にとって、その大学入学以前に必要で適切な水泳授業を受けていないことは、職業上の適性にも影響しかねない。最終的な教育機関となりうる大学において、水泳指導に必要な授業や学習の機会が保障されるような内容を取り扱う授業の実施が重要であるだろう。

Ⅴ．まとめ

本研究では、保健体育教育コースの授業で必修科目となっている「水泳」を履修する学生を対象に、水泳教育および水泳能力の実態について授業を通じて調査し、今後の教員養成やスポーツ指導者養成に向けての大学における授業展開について検討したところ、以下の知見を得た。

１．中学・高校の水泳授業の実施状況で、校種が上がるに従い水泳教育を受ける機会が減少する傾向であった。

２．スイミングスクールに通っていた学生が半数以上であり、特に小学校低学年から中学年期においてスイミングスクールに通っている割合が最も多かった。

３．約 20％の学生が水や水泳技能と体力への不安を訴えており、主観的自己評価の影響や水泳に対しての苦手意識を抱えていた。

４．スイミングスクールの経験年数と測定タイム値について、経験年数が長いほど測定タイム値が速いという関係性が示された。

以上のことから、大学における水泳授業の役割および課題として、「泳ぎ」を学習する履修者にとって、練習の過程のなかで様々な壁にあたることで、水に慣れることで恐怖心や嫌悪感を克服し、段階的に練習を行い泳ぎの技術を向上させることで、喜びや達成感を得ることとし、心理的・精神的に成長することができることを期待し、今回の研究結果を踏まえたうえで、これらの経験を生かせるような授業のあり方と展開を取り入れることが必要である。

引用文献

１）　文部科学省，小学校学習指導要領解説 体育編，2017.

２）　文部科学省，中学校学習指導要領解説 保健体育編，2017.

３）　文部科学省，高等学校学習指導要領解説 保健体育編，2018.

４）　南学，河村信二，木崎大輔，萩野吉俗，原征史．学校プールの共同利用と跡地活用の可能性．東洋大学 PPP 研究センター紀要．2016，第６号，p.1-18.

５）　川上光宣，中瀬古哲，永橋京．学校体育における水泳指導に関する基礎研究．神戸親和女子大学ジュニアスポーツ教育学科紀要，2018，第６巻，p.9-23.

６）　バンダイこどもアンケートレポート Vol.252.「子どもの習い事に関する意識調査」結果．株式会社バンダイ．2019-6-26. https://www.bandai.co.jp/kodomo/pdf/question252.pdf.（参照 2021-9-11）.

７）　川島康弘，土屋裕睦，滝瀬定文，増原光彦．本学臨海水泳実習の実施状況とその教育効果について．大阪体育大学紀要，2007，38.p113-123.

８）　文部科学省，学校体育実技指導資料　第４集水泳指導の手引き（三訂版）．大阪書籍，2014，157p.

A survey on the actual conditions of swimming education for students in the Health and Physical Education Course, Faculty of Education, Osaka Seikei University

SOTOBAYASHI Daisuke*1
KITAMURA Yuya*1
AKIHARA Yu*1
KAWASHIMA Yasuhiro*2

SUMMARY：

In this study, a questionnaire survey was administered to investigate student experiences with swimming lessons in a teacher education program for obtaining a license to teach health and physical education. The results showed that the number of opportunities to receive swimming education tended to decrease with increase in school grade level. Moreover, the largest percentage of students had attended swimming schools in the early to middle grades of elementary school, and this figure decreased with increase in the grade level. Furthermore, a swimming ability assessment conducted in class showed that the presence or absence of swimming experience in school had a significant effect on swimming ability. Therefore, swimming instruction is vital for the enhancement of school education, and hence, we discussed the implementation of classes at universities on how to provide swimming lessons and instruction.

Key words：

swimming, swimming education, health and physical education teachers, curriculum guidelines, swimming school

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Osaka University of Health and Sport Sciences, School of Health and Sport Sciences

■ 論文

幼稚園教員または保育士志望の学生の多読効果要因の基礎研究 ―読書における習慣と情意的傾向等およびコロナ禍における遠隔授業後の対面授業の多読実践―

高 橋 昌 由*

【要約】

本研究は、幼稚園教員または保育士志望の学生による英語多読の効果への可能性がある要因に関する基礎研究であり、高橋（2021）で示したコロナ禍での遠隔授業下における多読実践に続く、対面授業における多読実践の研究である。平時ではないコロナ禍の実践に基づく基礎研究結果であるが、遠隔授業実施期間後の対面授業下での実践研究であるという点で、高橋に基づくも、それとは異なる。

本研究は参加学生への質問紙調査の結果により考究した。その結果、質問項目において、参加学生の読書における習慣と情意的傾向等と相関関係が指摘された質問項目数は、幼稚園教員学生については 12、保育士志望学生については 19、多読によく励んだ学生については 8 であった。また、多読実践によく取り組んだ学生と取り組まなかった学生間で、有意差が指摘された質問項目数は 9 であった。これらにもとづいた授業実践またはさらなる研究が期待される。

キーワード　英語多読、英語多読の効果の要因、幼稚園教員または保育士志望の学生、コロナ禍終息移行期

Ⅰ．はじめに

本研究は、幼稚園教員または保育士をめざす（以下、幼児教育志望）学科に在籍している学生（以下、対象学生とする）の多読の基礎研究であり、読書における習慣と情意的傾向およびコロナ禍が終息に向かう兆しが見え始めた時期（コロナ禍終息移行期）でのコロナ禍に起因する遠隔授業後の対面授業における英語多読（以下、多読）の研究成果を含む。

本研究が対象とした英語科目は幼児教育志望とは関係しない科目であった。その科目では多読を扱い、学生たちの参加を得て、英語多読の効果への可能性のある要因を解明して、その知見を共有することが、高橋（2021）に続く目標である。

Ⅱ．目的

読書における習慣と情意的傾向等およびコロナ禍終息移行期の対面授業における多読実践から、対象学生の英語多読の効果への可能性のある要因を特定することをめざした。

Ⅲ．多読の先行研究：本研究との関連を視座に

本研究において多読を「学生が英語の本を無理せずにたくさん楽しく読むこと」と捉えた。多読の定義に関しては、Day and Bamford（1998）の the characteristics of an extensive reading approach や、The Extensive Reading Foundation（2011）の「学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにすること」との説明は卓見であると考えている。

世界における多読研究では Nation and Waring（2019）は最新の研究を総括した。日本においては、中西（2014）は、多読の先行研究概要と各技能等における多読の効果の研究を報告し、Nakanishi（2015）はメタ分析により多読研究を検証した。

わが国での大学生を対象とした多読の研究は多く、Beglar, Hunt, and Kite（2012） や Yoshizawa（2014）は好例である。しかし、概して、研究内容を精査すると、研究対象学生の所属学部が不明であったり、研究対象学生の所属学部が混在していたり、参加者数が非常に少ないなどの研究が多いことを敢えて指摘する。

幼児教育志望学生に資する多読実践のこれまでの

＊大阪成蹊大学　教育学部

論考は非常に少なく、昆布（2014）、松井・松井（2016）、松井・松井（2017）が例示できる。しかし、それらの研究成果を私の授業に応用するという判断はできなかった。よって、高橋（2021）と本研究を対象学生多読領域の学術研究の基礎研究と位置付けた。これは、我が国における対象学生の多読研究が緒に就いたばかりであるということを意味する。

さて、コロナ禍では、新たなさまざまな教授法が展開された（e.g., Stephens, 2020）。また、コロナ禍が学生のさまざまな行動に影響していることが考えられ、これまでとは異なる視点が必要であると考えるが、その概観として、例えば、Nguyen（2021）は、コロナ禍の遠隔授業における課題を、以下の観点で列挙している：ICT に対するリテラシーの限界（Gao & Zhang, 2020）、授業運営（Gao & Zhang, 2020）、ネットワーク環境（Fu & Zhou, 2020; Gao & Zhang, 2020, Khatoony & Nezhadmehr, 2020）、教師の業務拡大、教材の適応、on-line テスト（Kit-ishat, A. R., Al Omar, K. H., & Al Momani, M. A. K., 2020）など。また、Khatoony & Nezhadmehr（2020）は、適切な教材の不足、遠隔授業に関する学習者の注目度の低さと学習意欲、言語教育機関への資金と支援の不足を指摘している。

日本の大学英語教育におけるコロナ禍の影響に関する論考を概観する。大学英語教育の特定の分野に関する研究としては、例えば、ESP 研究については荒木他（2021）、英語発音に関しては伊庭（2021）、英語科教育法に関しては関（2021）がある。また、学生の志向を取り上げた研究としては、例えば、遠隔授業の有効性を考究した高橋（2020）、遠隔授業に対する大学生の認識を精査した金他（2021）、授業支援に従事する SA の遠隔授業への好みを解明した南部他（2021）がある。

さらに日本の大学英語教育における多読研究では、Grafström（2021）は理工学部の学生を参加者として研究した。我が国における対象学生の多読研究は緒に就いたばかりであると先述したが、コロナ禍の影響下での対象学生の多読研究は高橋（2021）を除いて見あたらない。また高橋はコロナ禍における遠隔授業下の研究であり、コロナ禍が終息して平常時へ移行する時期やコロナ禍後の研究ではない。よって、平常時ではない時期、すなわちコロナ禍が終息して平常時へ移行する時期やコロナ禍後において、学生の多読に関する実践の考究が必要である。

本研究は対象学生の多読研究であり、コロナ禍が終息しつつあり平常時へ移行しているかに見える時期の対面授業下での多読研究であり、今後の対象学生の多読研究に貢献する。

Ⅳ．幼児教育学生の多読

１．多読実践環境

本研究実施大学の多読蔵書数は、2018 年と 2019 年度で約 2,000 冊の多読用図書が新たに配架され、多読実践の環境の素地が整えられた。また、当該大学図書館は「English ラリー」を実施していて、学生は読了した図書ごとに多読履歴を「たどく Note」に記入していく活動に予てから取り組んでいる。

２．幼児教育学生の私の授業と多読の実践

先述の多読実践環境の中、私は授業の一部として多読実践を行った。その授業は、多読以外には、大学生用英語テキスト『新・保育の英語』（2010，森田和子，三修社）を使用して４技能統合をめざす授業であった。

私の授業での多読実践は、授業外多読で、学生は Web 多読支援管理システムの M-Reader を使って授業外で多読をして、記録した。なお、M-Reader では、読書冊数を示す「合格クイズ」の数および読書した総語数を示す「全単語数」が報告された。

この実践が効果的になるように、学生には、多読図書のレベルを提示する Osaka Seikei Scale（高橋, 2019）を参考にするように指導した。具体的には、多読図書の選定は、M-Reader が活用できるという前提で、Oxford Reading Tree（ORT）のレベルの低い Level 2 または Level 3 から、次第に高いレベルの多読図書へと順に読み進めるように指導した。しかし、学生の意志による多読図書選定方法も認めていることも明確に説明した。

３．コロナ禍における授業実践の特異性

授業内と授業外の多読指導のコロナ禍における特異性を述べる。

多読の授業内活動の好例である多読レポートには、読んだ内容をワークシートに記入する報告や、読者自身が作者なら多読図書に挿入するだろう１ページ等を、絵または英語の文章で表現すること等がある。その評価活動としては、優れた作品に学生が投票する活動などもあるが、遠隔授業のコロナ禍での実施は、多読レポートのみならず評価活動においてもその実践は限定的となった。

授業外多読の困難としては、多読図書の借り出しと返却があり、大学へ登校しない限りは借り出しと返却は不可能となるからである。また、登校が禁止されては多読の活動そのものができない事態に陥る。

高橋（2021）では M-Reader の登録と使用方法については、ハンドアウトを作成して配付及び配信し

て周知した。なお、登録と使用方法が不明な学生には、登校日に教示するかZoomで対応した。

総じて、高橋（2021）の実践は、すべてにおいて平時とは全く異なる困難な状況であった。よって、先行研究において述べたように、学生のさまざまな行動に影響していることが考えられる。

本研究の実施は、コロナ禍が終息しつつあり平常時へ移行しているかに見える時期の対面授業下であるので、遠隔授業に余儀なくされている時期ではないことは明記するも、依然として学生は、様々な物理的な制約があり、精神的な負担があったことは想定でき、困難にも遭遇していたであろうから、そのさまざまな行動に影響していることが考えられる。これらの行動への影響については本研究で究明できるところではないという限界を明示する。

Ⅴ．研究

１．研究の問い

本研究の問い（research question: RQ）は下記２項目である：

RQ 1. 対象学生の読書における習慣と情意的傾向等について、幼稚園教員学生、保育士志望学生、多読によく励んだ（換言すれば、多く読んだ）学生についての特徴は何か。

RQ 2. 英語多読において多く読んでいる学生とそうではない学生の特徴は何か。

２．参加者

私が担当する授業を受講する学生が本研究に参加した。

当初の受講学生数は31人であった。学生は３年生が中心であった。これらの学生のうち、男子は３人、女子は28人であった。

受講学生に対して、後述の質問紙調査を10月と１月に実施した。その２回の両方に参加していない学生等のデータは除外した。その結果、最終的な本研究の参加学生の総数は25人で、男子は１人、女子は24人であった。

３．多読の実践の期間

多読実践の期間は10月から１月までの約４か月間であった。

４．対象者および多量読書群と少量読書群

全参加学生を松井・松井（2017）に拠りその呼称を使用して多量読書群と少量読書群に分けた。しかしその定義は松井・松井に拠らなかった。すなわち、優れた多読実践をしているか否かで数量的に群分けした。

群分けにあたっては、可能な限り読書の数量に配慮して「多く読んでいる」学生を多量読書群に、そうでない学生たちを少量読書群に分類した。その際、読書した多読図書の冊数の多少、読書した多読図書内の語数の多少の両方から「多く読んでいる」という判断をした。

具体的には、高橋（2021）に倣い、M-Readerに記録されている読書冊数を示す「合格クイズ」の数と、読書した総語数を示す「全単語数」の数を使用して、「合格クイズ×10/30＋全単語数×10/8771」を四捨五入した整数をもとに多量読書群と少量読書群に区別した。以下、この整数をScoreと呼ぶ。算出した整数は０から60であったので、０から６までを少量読書群、それ以上を多量読書群とした。その結果、少量読書群は９人、多量読書群は16人となった（$U=.00$, $p=.000$, $r=-.82$）。

５．データ収集

5. 1　読書量決定の期間

10月の初回授業から１月末までが多読実践期間であり、M-Readerの全ての学生の記録は2020年10月５日から2021年１月28日までの約４か月間であった。

5. 2　質問紙の作成、概要、実施時期および倫理審査

質問紙調査は、「質問紙調査１」、「質問紙調査２」および「質問紙調査３」で成った。それらの調査は、６件法（「１ぜんぜん…ない」から「６たいへん…」）のリッカートスケールの質問が中心であった。

質問紙作成の依拠は、山下（2004）にある。その研究結果の主要点は次のようにまとめられている（https://kaken.nii.ac.jp/ja/rant/KENHI-PROJECT-14580280/）：

・読みに対する態度は母語（日本語）から外国語（英語）の読みに転移する。
・しかし、その転移には英語力は関係しない。（この点は読解力、読解ストラテジーなど認知的側面の転移と対照的である。）
・英語の多読を促進するのは、言語に関わらず読むことに対する好意的感情である。
・一方、読むことの価値を理性的に高く評価していても、それ自体は必ずしも多読を促進する力にはならない。

山下（2004）は、最終的な報告書では、大学生の読書習慣・英語学習・英語の多読指導・英文の読解速度・EPER テストについての考察という５つの視点から本研究で得られた知見をまとめたので、これは対象学生のみの調査を担保するものではない。しかし山下の精緻な研究の結果とそのプロセスの記述を参酌して、所載されている読書における習慣と情意的傾向の知見や多読に関する質問紙を活用することは、本研究に資すると判断した。

5. 2. 1　質問紙調査１：読書週間

質問紙調査１の名称は「英語を読むことについてのアンケート」で、10 月上旬に実施した。調査内容は以下の２項目である：

・英語のリーディング・多読に関する質問、
・日本語での読書に関する質問。

前者は 21 問、後者は 11 問で、これらは山下を参考に作成した。すべての質問項目に通し番号（１～32）を付与した。

5. 2. 2　質問紙調査２：英語学習についてのアンケート

質問紙調査２の名称は「英語を読むことについてのアンケート」で、10 月上旬に実施した。この調査では、高校時代の学習、将来の希望、高校時代の英語の授業、大学での英語の学修で望むこと、語学研修についての思い等であった。質問紙は 82 問で成った。これらも主に６件法で質問した。質問項目に付与した番号は 33 ～ 114 で、その中で本研究が対象とする質問項目は 44 ～ 50 および 79 ～ 112 である。

5. 2. 3　質問紙調査３：英語多読などに関するアンケート

質問紙調査３は「英語多読に関するアンケート」で、１月に実施した。調査内容は、多読の実践内容と感想、英語のリーディングおよび多読に関する 37 問で成る。本研究が対象とする質問項目は 115 ～ 151 である。なお、116 は 115 の詳細を問う質問で本研究に関連しないので本研究の対象から除外した。

なお、この質問紙調査にあたっては、当該大学の倫理審査委員会の審査を受けて了承された上で実施した。また、「この調査結果は、成績・評価に一切関係ありません。また、各個人の調査結果の秘密は厳守します」と明記した。

６．分析と結果の提示

分析は SPSS ver. 24 を使い、その結果を、（２）質問紙調査結果（概要）は Appendix 1 に、（３）読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励は Appendix 2 に、（４）多量読書群と少量読書群間の検討は Appendix 3 に提示する。

７．結果

学生たちの読書の状況を（１）読書量として示すこととする。次に本研究の「RQ 1. 対象学生の読書における習慣と情意的傾向等について、幼稚園教員学生、保育士志望学生、多読によく励んだ、すなわち、多く読んだ学生についての特徴は何か」については、（２）質問紙調査結果（概要）と（３）読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励として検討した。また、「RQ 2. 英語多読において多く読んでいる学生とそうではない学生の特徴は何か」については（４）多量読書群と少量読書群間の検討として検討した。

7. 1　読書量

読書量は M-Reader の class page から得た。その読書量を表１で参加者が読んだ読書冊数を示す「合格クイズ」の数、表２で読書した総語数を示す「全単語数」、表３で「合格クイズ」の数と「全単語数」から算出した Score として提示し、それぞれにおいては、参加者全体、多量読書群、少量読書群の最大、最小、平均を示す。

表１　読書量：「合格クイズ」の数

	最大	最小	平均
参加者全体	68	2	27.8
多量読書群	68	17	39.4
少量読書群	13	2	7.2

N＝25

表２　読書量：「全単語数」

	最大	最小	平均
参加者全体	38885	161	7913.0
多量読書群	38885	4207	11766.1
少量読書群	1985	161	1063.0

N＝25

表３　読書量：Score

	最大	最小	平均
参加者全体	60	1	18.4
多量読書群	60	13	26.6
少量読書群	6	1	3.8

N＝25

7. 2　質問紙調査結果（概要）

天井効果と床効果を示す質問項目を松井（2017）に倣い提示する。その手法は６件法の回答の質問のうち、６に回答が偏った質問項目（天井効果：M＋SD＞６）と１に回答が偏った質問項目（床効果：M－SD＜１）を提示する。なお、ここで提示された質問項目は、これ以降の検討から除外する。

7. 2. 1　多量読書群学生の読書

・天井効果

44　保育園の先生になりたい。

・床効果

2　英語の本を読むことは私の趣味である。
4　友達よりたくさん英語の本を読むように努力している。
7　読むスピードが速くなるように英語の本を読んでいる。
17　英語を読むと落ち着く。
25　私の家族は本をたくさん読む。
31　毎日、新聞を読む。
47　中学校の先生になりたい。
48　高校の先生になりたい。
56　大学に入るまでに「多読」ということばを知っていた（または聞いたことがある。）
84　英語を話す（会話・発表）のが得意だ。
104　大学の英語の授業で宿題を出してほしい。
112　図書館の「英語ラリー」に参加する。
132　英語の本を読むことは私の趣味である。
147　英語を読むと落ち着く。

7. 2. 2　少量読書群学生の読書

・天井効果

28　私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。
29　私が小学校時代までの幼ない頃、家族はよく本を買ってくれた。
30　私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。
44　保育園の先生になりたい。
45　幼稚園の先生になりたい。
55　高校の英語の授業で宿題が出されていた。
87　英語の力を伸ばしたい。
89　英語の聴く力を伸ばしたい。
91　英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。
129　英語の力をつけたいと思っていた。
130　英語の力をつけたいと思っている。

・床効果

31　毎日、新聞を読む。
47　中学校の先生になりたい。
48　高校の先生になりたい。
56　大学に入るまでに「多読」ということばを知っていた（または聞いたことがある。）
57　高校の英語の授業で多読をした。
84　英語を話す（会話・発表）のが得意だ。
104　大学の英語の授業で宿題を出してほしい。
112　図書館の「英語ラリー」に参加する。

7. 3　読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励

読書における習慣、情意的傾向および態度と、幼児教育志望および多読の精励について、以下の４点を考究する：

1．外国語（英語）と母語（主として日本語）の読みの関係の情意的側面、
2．外国語と母語の読みの関係の情意的側面の多読への影響、
3．英語学修への態度（いわゆる attitude）、
4．幼児教育志望（保育士と幼稚園教員への志望）および多読実践の程度と、外国語（英語）と母語の読みの関係の情意的側面、外国語と母語の読みの関係の情意的側面の多読への影響、さらには英語学修への attitude との関係。

上記１から４の結果の提示とその検討方法を次に述べる。１から３において山下（2004）は、質問紙調査結果をもとに、表やグラフを用いて結果を数値または百分率で提示している。これに基づき、対象とした質問項目の６件法の回答（１～６）を推計統計の慣例に従って意味のある数字として「みなす」こととして、平均が 3.5 を上回る質問項目を検討の対象とした。

４については、Rutson-Griffiths and Rutson-Griffiths（2018）が TOEIC 得点と読書総語数などの相関を示している。先述のように幼稚園教員または保育士志望学生の多読に関する学術的研究は見あたらなく、その端緒となる基礎研究である高橋（2021）に続く研究が本研究の位置づけであるので、Rutson-Griffiths and Rutson-Griffiths に倣って相関で検討することとした。

結果の提示方法について説明する。１から３に関わる質問項目をここでの対象として、６件法の回答の平均が 3.5 を上回る質問項目を対象としてそれを示す。これにより外国語と母語の読みの関係の情意

的側面、外国語と母語の読みの関係の情意的側面の多読への影響、英語学修への attitude および多読実践の程度の傾向を掴むこととする。

さらに上述の質問項目を用いて、読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励について、幼児教育実践家（幼稚園や保育園のせんせい）志望の程度および多読実践の程度をケンドールの順位相関係数を用いて検討した。その際には、竹内・水元（2012, 122）が示す一般的解釈である「弱い相関あり」（.20-.40）と「中程度の相関あり」（.40-.70）を指標とした。（「強い相関あり」に該当する質問項目は検出できなかった。）なお、「中程度の相関あり」と考えられる質問項目は下線を引いて示して弱い相関ありと区別した。また、＊で相関係数が５％水準で有意であることを示した。

7. 3. 1　保育園の先生

9　難しい単語がある英語の本は読みたくない。
14　すべての単語がわからないと不安である。
16　英語を読むことは授業でいい成績をとるのに役立つ。
45　幼稚園の先生になりたい。＊
50　「こんな先生になりたい」と思った英語以外の先生がいる。
92　英語の文法の力を伸ばしたい。
111　多読をがんばる。＊
115　英語の力が伸びた。
119　多読をがんばった。
120　多読に楽しく取り組んだ。
124　M-Reader は楽しかった。
128　多読で、英語力がつくことを期待して取り組んだ。

7. 3. 2　幼稚園の先生

6　英語の本を読んでいる最中に邪魔されたくない。
9　難しい単語がある英語の本は読みたくない。
10　知らない単語が出てくるとすぐに辞書を引きたくなる。
14　すべての単語がわからないと不安である。
44　保育園の先生になりたい。＊
107　英語圏に短期間研修（例えば２週間）に行ってみたい。
109　英語圏以外のところへ短期間研修（例えば２週間）に行ってみたい。
110　英語圏以外のところへ長期間研修（例えば６ヶ月間）に行ってみたい。
111　多読をがんばる。＊
115　英語の力が伸びた。
117　大学の英語の授業のための学習をがんばった。
119　多読をがんばった。
120　多読に楽しく取り組んだ。＊
121　多読で英語の力がついた。
123　M-Reader は役に立った。
124　M-Reader は楽しかった。
127　多読で、目標をもって取り組んだ。
128　多読で、英語力がつくことを期待して取り組んだ。＊
146　英語を読むことは授業でいい成績をとるのに役立つ。

7. 3. 3　多読実践の程度

9　難しい単語がある英語の本は読みたくない。
16　英語を読むことは授業でいい成績をとるのに役立つ。
45　幼稚園の先生になりたい。
50　「こんな先生になりたい」と思った英語以外の先生がいる。
51　高校のときに本（日本語や英語等を問わず）を読んだ。
117　大学の英語の授業のための学習をがんばった。
119　多読をがんばった。
124　M-Reader は楽しかった。

7. 4　多量読書群と少量読書群間の検討

多量読書群と少量読書群の群間の検討をした。その結果、Mann-Whitney の U の検定の結果、統計的に有意な差があった９の質問項目を提示する：

9　難しい単語がある英語の本は読みたくない。
22　日本語の本をよむのが好きだ。
28　私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。
30　私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。
49　「こんな先生になりたい」と思った英語の先生がいる。
88　英語の読む力を伸ばしたい。
89　英語の聴く力を伸ばしたい。
91　英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。
119　多読をがんばった。

分析の詳細は Appendix ３に示す。そこでは、記述統計量、順位、検定統計量、効果量を提示した。記述統計量の提示は、竹内・水本（2012）の「汎用性が高く直感的に理解しやすい平均値と標準偏差からなる記述統計量を併記することは、読者への情報

提供という観点から有益であると考えられます」(p. 117）に拠る。

８．考察と今後の課題

本研究は高橋（2021）と同様に基礎研究であるので、今後の研究につなげる課題を明確にするために、質問紙調査結果の検討により顕在化した事象を整理して考究する。

8. 1　読書量

読書量では 10 月から１月までの約４か月間の多読の取り組みの結果を提示した。Grafström（2021）は学生の１週間あたりの多読量を平均約 1,771 語としているが、これを基準に考えると、参加者の多読の読書量は多いとは言えない。

8. 2　質問紙調査結果（概要）

天井効果や床効果が示される質問項目が出る場合は、質問紙尺度構成において疑問が提起されるものである（e.g., 南風原他, 2001)。しかし、本研究は、授業そのものの調査結果からのまとめであり、今後のさらなる研究のための基礎研究なので、南風原他の「事前準備の不足に帰せられる」(p. 225）との批判は該当しないと考えている。

8. 3　読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励

相関分析結果により考究する。その視点は、読書における習慣、情意的傾向、態度と、保育園の先生への志向の程度、同じく幼稚園の先生への志向の程度、および多読実践の程度の３項目についてである。

8. 3. 1　保育園の先生

相関分析の結果、保育園の先生を志向する学生は、幼稚園の先生になりたいという思いを持ち、単語に不安を持ちつつも、英語の文法の力を伸ばしたいという思いがあることがわかる。また、多読に対して前向きな姿勢がみられる。

8. 3. 2　幼稚園の先生

幼稚園の先生を志向する学生は、保育園の先生になりたいという思いを持つ。多読への志向がたいへん高いと考えられる。海外志向も高い。総じて、英語およびその文化に対しての関心が高いように思われる。

8. 3. 3　多読実践の程度

英語を読むことと多読の記述に集中している。これまでも学力向上を図っていたし、多読を好例として、現在も学習を継続して前向きな姿勢が見て取れる。

8. 4　多量読書群と少量読書群間の検討

提示された質問項目は優れた多読実践に取り組む学生の特徴を説明していると考えられる。以下に、その質問項目の提示と、検討結果を示す。

当該の質問項目は下記の４群に分類できると考える。以下にそれぞれにタイトルをつけ、それぞれの特徴を示すも、より深い分析をするのに適切な材料がないので、更なる分析はしないこととした。

8. 4. 1　読書習慣に起因すると考えられる項目

22　日本語の本をよむのが好きだ。
28　私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。
30　私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。

8. 4. 2　教師志望への、または英語学習への動機づけ

49　「こんな先生になりたい」と思った英語の先生がいる。

8. 4. 3　単語の英語学習への影響

9　難しい単語がある英語の本は読みたくない。

8. 4. 4　英語力向上の意欲

88　英語の読む力を伸ばしたい。
89　英語の聴く力を伸ばしたい。
91　英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。
119　多読をがんばった。

Ⅵ　おわりに

本研究では、多読実践に取り組む学生の特徴について、疑問であり、今後の課題となるであろう事象を考究することができた。今後はこれらの解決に向けての研究計画を立てる必要があると考える。

今後の研究においては、上述を解決するために、例えば、松井（2017）のアンケート、松井の参考とした Takase（2007）のアンケート、または山下(2004)、さらにコロナ禍後の多読研究も参考に、質問紙を作成することが必要であろう。

本研究は、コロナ禍に起因する遠隔授業後の対面授業下での約４か月の多読実践の基礎研究であることからさまざまな限界があった。そのような中に

あって、本研究において、高橋（2021）を基にコロナ禍に起因する遠隔授業後の対面授業下で、幼児教育志望学生の読書における習慣と情意的傾向等について、幼稚園教員学生、保育士志望学生、多読図書をたくさん読んだ学生の特徴および多読においてたくさん読んでいる学生とそうではない学生の特徴を考究した。

高橋（2021）と本研究を比較検討して、同様のさらなる基礎研究により、対象学生の基礎研究をまずは完結する必要がある。

引用文献

Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y.（2012）. The effect of pleasure reading on Japanese university EFLlearners' reading rates. *Language Learning, 62*（3）, 665-703.

Day, R. R., & Bamford, J.（1998）. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge Universi-ty Press.

The Extensive Reading Foundation.（2011）. Retrieved from http://erfoundation.org/guide/ERF_ Guide J. pdf（2018 年 9 月 25 日）［山中純子・高瀬敦子・古川昭夫（訳）.『多読指導ガイド』国際多読教育学会］.

Fu, W., & Zhou, H.（2020）. Challenges brought by 2019-nCoV epidemic to online education in China and coping strategies. *J. Hebei Normal Univ.*（*Educ. Sci.*）, *22,* 14–18.

Gao, L. X., & Zhang, L. J.（2020）. Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19, *Frontiers in Psychology, 11*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653

Grafström, B.（2021）. Extensive Reading in Quarantine: Maximizing University Library Resources During the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Exchange Center, Akita University, 10*, 1-9.

Khatoony, S., & Nezhadmehr, M.（2020）. EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus（COVID-19）pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy, 8*（2）, 89-104, https://doi.org/10.37134/ ajelp. vol8.sp.1.2020

Kitishat, A. R., Al Omar, K. H., & Al Momani, M. A. K.（2020）. The Covid-19 crisis and distance learning: E-teaching of language between reality and challenges. *Asian ESP Journal, 16*（51）, 316-326. https://doi.org/ covidwho-958777

Nakanishi, T.（2015）. A Meta-Analysis of Extensive Reading Research. *TESOL Quarterly, 49*（1）, 6-37.

Nation, I. S. P., & Waring, R.（2019）. *Teaching Exten-sive Reading in Another Language*. Routledge.

Nguyen, N. C.（2021）. A Case Study on a Vietnamese EFL Teacher's Response to Emergency Remote Teaching during the Covid-19 Pandemic. Paper presented at the 9th OpenTESOL International Conference 2021.

Rutson-Griffiths, A., & Rutson-Griffiths, Y.（2018）. The relationship between extensive reading and TOEIC score gains, *Hiroshima Bunkyo Women's University Higher Educational Studies, 4*, 41-50. Retrieved from http://harp.lib.hiroshima-u.ac.jp/h-bunkyo/metadata 12404

Stephens, M.（2020）. The Case for Synchronous Delivery of Language Teaching in the Digital Era. *Journal of Second Language Teaching & Research, 8*（1）, 171-180.

Takase, A.（2007）. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 19*（1）, 1-18.

Yoshizawa, K.（2014）. Edinburgh Project on Extensive Reading（EPER）Reading Comprehension Tests: Scoring and setting cutoff scores. *Journal of foreign language studies, 10*, 3-43.

荒木瑞夫・林千晶・ヘンスリージョール・川北直子・光永武志・中野秀子・縄田義直・鈴木千鶴子・徳江武・山本佳代・山内ひさ子・安浪誠祐（2021）「コロナ禍の大学英語教育における ESP：大学英語教員による共同報告」『ESP の研究と実践』*13*（3）, 30-45.

南風原朝和・市川伸一・下山晴彦他（2001）『心理学研究法入門―調査・実験から実践まで』東京大学出版会.

伊庭緑（2021）Application of Verbo-Tonal Method to Online English Pronunciation Teaching: Focusing on Using Nursery Rhymes.『言語と文化』*25*, 47-62.

金衿佳・森川慧子・若本夏美（2021）「遠隔授業と対面授業、その課題と可能性：コロナ禍から新しい学びへ」『Asphodel』56, 77-107.

昆布孝子（2014）「教材として英語絵本の活用（2）―英語絵本の多読授業―利用統計を見る」『紀要（奈良学園大学奈良文化女子短期大学部）』*45*, 139-148.

松井千代（2017）「保育系短期大学生の地域交流活動―幼児・小学生との英語あそびと外国人児童支援を通して：利用統計を見る」『地域協働研究（岡崎女子大学・岡崎女子短期大学）』*3*, 89-94.

松井千代・松井孝彦（2016）「短期大学生に対する英語の授業内多読―英語を読むことに対する情意面への影響―」『研究紀要（岡崎女子大学・岡崎女子短期大学）』*49*, 57- 64.

松井千代・松井孝彦（2017）「保育系短期大学生に対する英語多読―読解力と情意面への影響及び読みの傾向―」『研究紀要（岡崎女子大学・岡崎女子短期大学）』*50*, 67-76.

中西貴行（2014）「英語多読研究における傾向と方向性」『人間科学』*31*, 2.

南部恵美・石川綾美・江崎哲也（2021）「「学生」は対面式とオンライン方式のいずれを好むのか：英語ＳＡ（Student Assistants）に対する意識調査と英語学習・留学個別相談の利用者層の分析から」『高等教育と国際化：山梨大学教育国際化推進機構紀要年報』*6*, 37-43.

関典明（2021）「コロナ禍で「英語科教育法Ｂ」において Online を活用した「共同学習」の試み」『成城大学教職課程研究紀要』*3*, 21-34.

高橋絹子（2020）「オンライン授業の有効性と課題」『大阪女学院大学紀要』*17*, 93-113.

高橋昌由（2019）「英語多読に資する Osaka Seikei Scale の開発」『大阪成蹊大学紀要』*5*, 329-335.

高橋昌由（2021）「幼稚園教員または保育士志望学生の英語多読の効果の要因に関する基礎研究：読書における習慣と情意的傾向等およびコロナ禍での多読実践」『大阪成蹊大学紀要』*7*, 191-203.

竹内理・水本篤（2012）『外国語教育研究ハンドブック：研究手法のより良い理解のために』松柏社.

山下淳子（2004）「英語と日本語の読解における読書習慣と情意的傾向：多読指導に向けての基礎的研究」平成 14 ～ 15 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））成果報告書（研究課題番号 14580280）.

Appendices
Appendix 1
質問紙調査結果（概要）

①多量読書群学生の読書

・天井効果

	質問項目	M	SD	M＋SD＞6
44	保育園の先生になりたい。	4.63	1.59	6.22

・床効果

	質問項目	M	SD	M－SD＜1
2	英語の本を読むことは私の趣味である。	1.38	0.50	0.88
4	友達よりたくさん英語の本を読むように努力している。	1.69	1.08	0.61
7	読むスピードが速くなるように英語の本を読んでいる。	1.31	0.48	0.83
17	英語を読むと落ち着く。	1.50	0.73	0.77
25	私の家族は本をたくさん読む。	2.25	1.73	0.52
31	毎日、新聞を読む。	1.50	1.10	0.40
47	中学校の先生になりたい。	1.63	0.81	0.82
48	高校の先生になりたい。	1.63	0.81	0.82
56	大学に入るまでに「多読」ということばを知っていた（または聞いたことがある。）	1.88	1.63	0.25
84	英語を話す（会話・発表）のが得意だ。	2.00	1.03	0.97
104	大学の英語の授業で宿題を出してほしい。	2.19	1.47	0.72
112	図書館の「英語ラリー」に参加する。	1.44	0.73	0.71
132	英語の本を読むことは私の趣味である。	1.63	0.81	0.82
147	英語を読むと落ち着く。	1.81	0.98	0.83

②少量読書群学生の読書

・天井効果

	質問項目	M	SD	M＋SD＞6
28	私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。	5.11	1.05	6.16
29	私が小学校時代までの幼ない頃、家族はよく本を買ってくれた。	5.00	1.00	6.00
30	私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。	4.89	1.27	6.16
44	保育園の先生になりたい。	4.22	2.05	6.27
45	幼稚園の先生になりたい。	4.44	2.01	6.45
55	高校の英語の授業で宿題が出されていた。	5.11	1.05	6.16
87	英語の力を伸ばしたい。	5.22	0.83	6.05
89	英語の聴く力を伸ばしたい。	5.33	0.87	6.20
91	英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。	5.44	0.88	6.32
129	英語の力をつけたいと思っていた。	5.11	1.05	6.16
130	英語の力をつけたいと思っている。	5.33	0.87	6.20

・床効果

	質問項目	M	SD	M＋SD＞6
31	毎日、新聞を読む。	1.67	0.87	0.80
47	中学校の先生になりたい。	1.89	1.17	0.72
48	高校の先生になりたい。	2.00	1.32	0.68
56	大学に入るまでに「多読」ということばを知っていた（または聞いたことがある。）	2.67	2.18	0.49
57	高校の英語の授業で多読をした。	1.78	1.72	0.06
84	英語を話す（会話・発表）のが得意だ。	2.11	1.17	0.94
104	大学の英語の授業で宿題を出してほしい。	2.11	1.17	0.94
112	図書館の「英語ラリー」に参加する。	1.56	0.73	0.83

Appendix ２
読書における習慣、情意的傾向、態度と、幼児教育志望および多読の精励

	質問項目	M	SD	ケンドールの順位相関係数		
				保育士	幼稚園	多読実践
8	もっと英語の本を簡単に読めるようになりたい。	4.4	1.3	−.15	.13	−.07
9	難しい単語がある英語の本は読みたくない。	4.2	1.2	.25	.00	.36*
10	知らない単語が出てくるとすぐに辞書を引きたくなる。	3.7	1.4	−.15	−.08	−.24
11	英語を読むときは速読よりも精読の方が好きだ。	3.9	1.2	−.05	.08	−.11
13	英語を読むことは将来の職業に役立つ。	4.0	1.3	−.23	−.10	.16
14	すべての単語がわからないと不安である。	3.5	1.4	−.19	.06	−.23
15	英語を読むと語彙を得ることができる。	4.2	1.1	.13	.24	.17
16	英語を読むことは授業でいい成績をとるのに役立つ。	4.0	1.4	.10	.25	.31
18	英語を読むと読む力を発展させることができる。	3.5	1.4	−.12	.09	.09
19	英語を読むと新しい考え方を知るようになる。	3.5	1.2	−.11	.01	.11
22	日本語の本をよむのが好きだ。	3.8	1.5	−.08	−.12	−.01
28	私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。	3.8	1.7	.03	.01	−.15
29	私が小学校時代までの幼ない頃、家族はよく本を買ってくれた。	4.2	1.6	.11	.21	−.10
30	私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。	3.9	1.7	.14	.03	−.09
32	毎日、インターネットなどのニュースを見る。	4.2	1.4	.03	.34*	−.16
44	保育園の先生になりたい。	4.5	1.7	1.00	.43*	.14
45	幼稚園の先生になりたい。	4.7	1.5	.43*	1.00	.25
49	「こんな先生になりたい」と思った英語の先生がいる。	3.6	1.5	.12	−.06	−.38*
50	「こんな先生になりたい」と思った英語以外の先生がいる。	4.3	1.4	.20	.07	.35*
51	高校のときに本（日本語や英語等を問わず）を読んだ。	3.8	1.5	.08	.04	.20
52	高校のときに本（日本語や英語等を問わず）を読むのが好きだった。	3.5	1.5	.10	.10	.18
53	英語が好きだ。	3.9	1.4	−.12	.09	.00
54	英語の勉強をするのが好きだ。	3.7	1.4	−.27	−.11	−.02
55	高校の英語の授業で宿題が出されていた。	5.1	1.0	−.20	.15	.17
58	高校の英語の授業で読む活動をした。	3.6	1.9	.05	.20	−.12
87	英語の力を伸ばしたい。	4.6	1.3	−.05	.32	−.22
88	英語の読む力を伸ばしたい。	4.4	1.3	−.06	.35*	−.20
89	英語の聴く力を伸ばしたい。	4.6	1.4	.13	.38*	−.22
90	英語の書く力を伸ばしたい。	4.3	1.4	.04	.35*	.05
91	英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。	4.8	1.3	−.02	.27	−.30
92	英語の文法の力を伸ばしたい。	4.3	1.2	.09	.46**	.11
93	英語の単語・熟語の力を伸ばしたい。	4.4	1.4	−.07	.23	−.15
94	大学の英語の授業で読む活動をしたい。	3.6	1.6	.21	.39*	.09
111	多読をがんばる。	4.0	1.4	.05	.17	.09
115	英語の力が伸びた。	3.9	0.8	−.02	.07	.19
117	大学の英語の授業のための学習をがんばった。	4.1	1.0	.09	.38*	.38*
118	大学の英語の授業のための学習で、予習・復習をしていた。	3.8	1.1	−.16	−.15	.18
119	多読をがんばった。	4.3	0.8	.14	.25	1.00
120	多読に楽しく取り組んだ。	4.0	0.9	−.02	−.02	.03
121	多読で英語の力がついた。	4.1	0.7	.20	.09	−.01
123	M-Reader は役に立った。	4.0	0.8	.04	.06	.14
124	M-Reader は楽しかった。	3.6	1.1	.14	.32	.35*
128	多読で、英語力がつくことを期待して取り組んだ。	3.9	1.0	−.22	.13	−.16
129	英語の力をつけたいと思っていた。	4.8	1.0	−.25	.18	−10
130	英語の力をつけたいと思っている。	4.9	1.0	−.34	.16	−.19
131	英語の勉強の中ではリーデイングが好きだ。	3.8	1.1	−.11	.09	.08
135	英語の本を読んで視野をひろげたい。	3.8	1.1	−.26	.17	−.02
136	英語の本を読んでいる最中に邪魔されたくない。	4.0	1.4	−.08	.09	−.23
138	もっと英語の本を簡単に読めるようになりたい。	4.8	1.1	−.19	.09	−.09
139	難しい単語がある英語の本は読みたくない。	4.1	1.1	.19	.00	−.13
140	知らない単語が出てくるとすぐに辞書を引きたくなる。	4.3	1.1	−.26	−.07	−.35*
141	英語を読むときは速読よりも精読の方が好きだ。	4.2	1.5	−.37*	−.34*	−.33
142	英語を読むとさまざまな情報を得ることができる。	3.7	1.0	−.27	−.37*	−.17
143	英語を読むことは将来の職業に役立つ。	4.3	1.4	−.37*	−.16	−.12
144	すべての単語がわからないと不安である。	3.5	1.3	−.05	−.23	−.20
145	英語を読むと語彙を得ることができる。	4.0	1.1	−.07	−.13	.01
146	英語を読むことは授業でいい成績をとるのに役立つ。	4.2	1.1	−.22	−.16	.18
148	英語を読むと読む力を発展させることができる。	3.6	1.3	−.05	−.05	−.02
151	英語を読むことは楽しい。	3.8	1.2	−.26	.01	−.02

＊は相関係数が５％水準で有意であることを示す。

Appendix 3
多量読書群と少量読書群間の検討

	質問項目	記述統計量		順位				検定統計量					効果量	
		平均	標準偏差	Group	度数	平均ランク	順位和	Mann−Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	漸近有意確率（両側）	正確有意確率 [2x（片側有意確率）]	r	めやす
9	難しい単語がある英語の本は読みたくない。	4.16	1.21	1	9	9.22	83.00	38.000	83.000	−1.999	.046	.057	−.40	中
				2	16	15.13	242.00							
22	日本語の本をよむのが好きだ。	3.76	1.50	1	9	17.94	161.50	27.500	163.500	−2.567	.010	.010	−.51	大
				2	16	10.22	163.50							
28	私が小学校時代までの幼ない頃、家族がよく図書館に連れて行ってくれた。	3.80	1.65	1	9	18.89	170.00	19.000	155.000	−3.059	.002	.002	−.61	大
				2	16	9.69	155.00							
30	私が幼い頃、寝る前に、家族が本を読んでくれた。	3.88	1.66	1	9	17.39	156.50	32.500	168.500	−2.274	.023	.023	−.46	中
				2	16	10.53	168.50							
49	「こんな先生になりたい」と思った英語の先生がいる。	3.56	1.59	1	9	17.22	155.00	34.000	170.000	−2.2.2	.028	.032	−.44	中
				2	16	10.63	170.00							
88	英語の読む力を伸ばしたい。	4.40	1.29	1	9	17.00	153.00	36.000	172.000	−2.106	.035	.043	−.42	中
				2	16	10.75	172.00							
89	英語の聴く力を伸ばしたい。	4.60	1.35	1	9	16.94	152.50	36.500	172.500	−2.081	.037	.043	−.42	中
				2	16	10.78	172.50							
91	英語の話す（会話・発表）力を伸ばしたい。	4.76	1.33	1	9	16.72	150.50	38.500	174.500	−1.980	.048	.057	−.40	中
				2	16	10.91	174.50							
119	多読をがんばった。	4.28	.84	1	9	7.83	70.50	25.500	70.500	−2.832	.005	.007	−.57	大
					16	15.91	254.50							

目次へ

Effectiveness of Extensive Reading in ELT Face-to-Face Class in Japanese Early Childhood Education amid the COVID-19 Pandemic

TAKAHASHI Masayuki*

SUMMARY：

This study aimed to report the effectiveness of extensive reading in ELT amid the coronavirus disease 2019 pandemic, during a face-to-face class. Third-year Japanese university students, majoring in early childhood education, participated in this study. The participants intended to become teachers in nursery and kindergarten schools. The students worked on extensive reading for four months in their English class, using the M-Reader. Questionnaires were administered to the participants at the beginning and end of their English class within the semester. The questions on the participants' background, habits, and attitudes were in Japanese（L1）, and questions on English reading, motivation and self-esteem, and extensive reading were in English（L2）. Based on the analysis, correlation was found in some regards, and statistically significant relationships were found. In addition, the results of the Mann-Whitney U test revealed that the participants who had read more extensively showed significantly greater notions about the nine items in the questionnaire than the participants who had read less extensively. These findings suggest that these notions can help students in early childhood education in Japan read extensively

Key words：

extensive reading, effectiveness of extensive reading, students in early childhood education, the COVID-19 pandemic, face-to-face class

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

児童主体の授業づくりに向けた教職課程生活科関連科目のカリキュラム改善
―ルーブリックを活用した生活科・総合的な学習の時間・特別活動実践校との連携―

丸野　亨*1
稲井雅大*2

【要約】
生活科では児童の思いや願いを大切にした児童主体の授業づくりが特に求められる。しかし、教職課程で学修する学生の多くは、授業やカリキュラムは学習指導要領や教科書によって「定められたもの」と捉える傾向にあり、学生が児童主体の授業をつくることが難しいのが現状である。そこで、本研究では、児童主体の授業づくりに向けた教職課程生活科関連科目のカリキュラムの改善方策を探った。

授業・カリキュラムを柔軟に構成・編成し、児童主体の授業づくりを行うためには、地域・学校・児童の実態に即したPDCAサイクルによるカリキュラム・マネジメントが有効である。また、児童の実態に即した評価を可能にし、カリキュラム改善につなげるためにルーブリックを活用した評価活動が有効である。教科・領域を横断した特別活動等との連携、学年を縦断した総合的な学習の時間等との連携も有効である。これらを実践している公立学校の事例を挙げ、その分析を生活科関連科目に取り入れることが、学生に児童主体の授業づくりの力量を形成するための教職課程カリキュラム改善につながる。

キーワード　児童主体、生活科、総合的な学習の時間、特別活動、教職課程

Ⅰ．問題意識の所在

本学教育学部の小学校教員免許取得に向けた教職課程には生活科に関して、「生活科内容論」とその学修後に履修する「生活科指導法」という２つの科目がある。多くの学生にとって、自身が児童として臨んだ生活科学習から10年余り経過して、教員として生活科授業を行うための生活科の学習内容と指導方法を学修することになる。生活科内容論では生活科の目標や内容を学ぶが、学生は内容項目について例えば「学校の何を教えればいいの？」「自然や物を使った遊びを教えるって、一体何を教えることなの？」といった疑問を抱くことが多い。教師が教えるべき内容が明確に定まっており、それを児童に「教える」ことを中心とした授業観がうかがえる。また、グループによる模擬授業を行う「生活科指導法」では、小学生が使用している教科書に掲載されている学習活動を、そのまま模擬授業化して行われることが多い。すべき授業が「教科書」として定まっており、授業はその通り行うものであるといった授業観がうかがえる。

しかし、生活科は、地域・学校・児童の実態に即して、絶えず柔軟にカリキュラムをマネジメントすることが求められている教科である。小学校学習指導要領解説・生活編（2018）には、単元の特徴として次の４つの特徴が挙げられている[1)]。

○　児童が、身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現していく必然性のある学習活動で構成する。
○　具体的な活動や体験を行い、気付きを交流したり活動を振り返ったりする中に、児童一人一人の思いや願いに沿った多様な学習活動が位置付く。
○　学習活動を行う中で、高まる児童の思いや願いに弾力的に対応する必要がある。
○　それぞれの学校や地域の人々、社会及び自然に関する特性を把握し、そのよさや可能性を生

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪市立大江小学校

かす。

これら４つの特徴の中で繰り返し述べられている重要点は児童の「思いや願い」の大切さである。また、それぞれの学校や地域の人々、社会及び自然といった児童を取り巻く環境を生かすことの必要性である。すなわち、生活科の単元作成においては、児童の「思いや願い」が大切なのであって、また、児童を取り巻く環境を生かすことが大切なのであって、教科書等に記載された内容が優先されるものではない。

しかし、学生にとってはその重要点こそが理解しにくいものとなっている。授業では教師が児童に「何かを教えなければならない」と捉え、教える具体的な内容を学習指導要領や教科書に求める傾向にある。しかし、学習指導要領には具体的で詳細な学習内容が記述されているわけではなく、また、教科書も活動場面の絵や写真で紙面が構成され、言葉として学習内容が示されてはいない。ゆえに、授業プランを考えられなくなってしまう。

このような、硬直的な授業観から脱却し、児童が自分の思いや願いを生かし、主体的に活動することができるような授業プランを立てられるような力量の形成が、生活科関連科目では求められる。ここに、筆者の問題意識は所在する。本研究では、児童主体の授業づくりに向けた生活科関連科目のカリキュラム改善の方策を明らかにする。

Ⅱ　柔軟な生活科カリキュラム・マネジメントへの理解の必要性

１．柔軟なカリキュラム・マネジメントが求められる生活科の特徴

生活科は、その創設の趣旨から、児童の実態に即してカリキュラムが構築され授業が実践されることが特に求められる教科である。平成元年に文部省から発刊された「小学校指導書 生活編」には、昭和62年12月の教育課程審議会答申を引用して以下の４点が示されている[2)]。

○『低学年児童には具体的な活動を通して思考する』という発達上の特性が見られるので、直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活を指せるようにする。

○児童を取り巻く社会環境や自然環境を、みずからのそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。

○社会、自然及び自分自身に関わる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるようにする。

○学習や生活上の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。

すなわち、自分自身を環境の一部と捉え、直接的な体験を重視し、学習の過程で基礎的な能力・態度を育成し自立への基礎を養うということである。自分自身が自分自身を取り巻く環境を構成するものであるという捉えは、全国一律のカリキュラムではなく、地域・学校・児童の実態に即したカリキュラムを強く求めるものである。

この点については、小学校学習指導要領（2018）においても総則の中で「学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められる」と示されている[3)]。これは、生活科に関して指摘されているものではなく、教育課程全体について述べられている。生活科については、小学校学習指導要領解説・生活編において指導計画作成上の配慮事項の中で「他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高め、低学年における教育全体の充実を図り、中学年以降の教育へ円滑に接続できるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。…（中略）…その際、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」と示されている[4)]。地域や学校などの身近な人々、社会及び自然を理解し児童の実態を把握することによって、また、他教科等との関連を検討しながら恒常的にカリキュラムを改善することが求められているということである。このことから、生活科と特別活動などを横断的に関連付けたり、生活科と総合的な学習の時間などを縦断的に関連付けたりするカリキュラム構成が求められる。

さらに、カリキュラムの骨組みとなる学習内容は他教科に比べて明確に規定されていない。内容項目として明示されているものは以下の９つである。

(1)　学校と生活
(2)　家庭と生活
(3)　地域と生活
(4)　公共物や公共施設の利用
(5)　季節の変化と生活
(6)　自然や物を使った遊び
(7)　動植物の飼育・栽培

⑻　生活や出来事の交流
⑼　自分の成長

これらについて取り上げるべき具体的な対象や教材、理解すべき具体的な内容を規定していない。したがって、例えば⑶⑷は地域、⑴⑸⑹⑺は学校、⑵⑻⑼は児童などの実態に応じてカリキュラムをマネジメントする必要がある。

２．柔軟なカリキュラム編成の具体例を取り入れる必要性

前述のように、生活科、あるいは生活科との関連が図られる他教科・領域のカリキュラム・マネジメントが求められる。したがって、教職課程生活科関連科目では、学習指導要領を深く理解し、求められる授業を実践する力を学生に培うためには、地域・学校・児童の実態に応じカリキュラム・マネジメントへの理解を深めることが不可欠である。

そのため、これまでの生活科関連科目の中で、生活科の教科書紙面構成の特徴理解や、教員による模擬授業などにより、柔軟なカリキュラム・マネジメントについて学習を進めてきた。生活科教科書については、地域・学校・児童の実態に即するため、教科書紙面は、標準的な活動例となっていることへの理解を図ってきた。また、教員による模擬授業では、児童役である学生たちの興味・関心に沿ってそれぞれのめあてを設定し、各自のめあてに向けて活動を進める授業を展開した。

しかし、生活科指導法の科目での模擬授業立案では、カリキュラムへの硬直的な捉えから抜けられず、柔軟にマネジメントし授業プランを考えることが困難であった。

これらは、実際の小学校現場での授業実践を具体的にイメージすることが難しいことが原因と考えらえる。また、そうした小学校での生活科の授業実践を経験してきていないこと、あるいは、生活科の学習経験自体を思い出せないことも原因として挙げられる。

そこで、教職課程生活科関連科目のカリキュラム改善の方策として、児童の思いや願いを大切にし、地域・学校・児童の実態に即したカリキュラムを編成している学校事例を分析・考察したり、事例を参考に学生自身が模擬授業を実施したりすることを取り入れたい。そのために、地域・学校・児童の実態に即して柔軟なカリキュラム編成を可能にする学校の姿を明らかにし、実践校の事例を探る。

Ⅲ．柔軟なカリキュラム編成を可能にする学校

小学校学習指導要領（2018）では、地域・学校・児童の実態を適切に把握した上でカリキュラムをマネジメントすることが求められている。学生が考察・分析し、児童主体の授業づくりに向かうための実践はどのような学校から生み出されるのか、以下に、「地域」「児童」「学校」の３つの側面から明らかにする。

１．地域の教育資源を活用する

児童は地域の中で生活し、地域社会の中で育つ。したがって、地域の実態から切り離されて各校のカリキュラムは構築され得ない。学校のある地域、すなわち児童が生活している地域がどのような教育資源を有しているかを把握することは、地域の実態に即したカリキュラムを編成するための前提となる。

具体的な活動や体験が求められる生活科[5)]では特に地域人材をゲストティーチャーとして学習したり、地域の施設・商店やそこで暮らしたり働いたりしている人々と関わる活動を行ったりすることは欠かせない。

また、目的や内容などを学校が決めるという点で生活科との関連が強い総合的な学習の時間においても、地域の素材や地域の学習環境を積極的に活用することが期待されている。

これらは、地域の実態を把握し地域の教育資源を活用することが、児童の思いや願いに沿った探究的な学習を可能にすることを示している。したがって、柔軟なカリキュラム編成を可能にする学校に求められる条件の一つは、地域の教育資源を活用することであると言える。

２．ルーブリックを活用して児童の姿を捉える

柔軟にカリキュラムを編成する発想は、学習の目標、内容及び指導の方法が学習指導要領や教科書によって具体的に詳細に規定されているという教育観からは生まれにくい。児童の姿をつぶさに捉え、それらを評価基準に取り込みながら学習の方法や内容を考えていくような発想が求められる。

児童の姿をより細やかに捉えるための評価として、ルーブリックを活用した評価が挙げられる。ルーブリックは、成功の度合いを示す数段階程度の尺度（scale）と、尺度に示された評点・評語のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述後（descriptor）からなる評価基準表のことである[6)]。その作成プロセスは、児童の姿をもとにしたものであり、教科書や指導書等で定められたもので

はない。すなわち、評価と対になる目標、目標に向かう学習内容や指導方法が既成のものではなく、唯一正しい授業の在り方が存在しているのではないことを表している。

こうしたルーブリックの活用に表れるように、児童の実際の姿を細やかに適切に把握する仕組みを持っていることも、柔軟なカリキュラム編成を可能にする学校の条件の一つである。

この点が、授業・カリキュラムに対して硬直的に捉える傾向のある学生にとって重要な点であり、その実例に学生がふれ、分析・考察する機会を取り入れることが必要である。

３．横断的・縦断的な視点で学校カリキュラムを編成する

柔軟なカリキュラム編成のためには、教科・領域、学年の枠に囚われず学校全体のカリキュラムを横断的な視点、縦断的な視点で捉えることが必要である。

児童は目の前の問題を把握し解決に向かう時、教科・領域や学年などの枠に囚われて考えない。生活科の学習活動で問題に直面した時、国語科で学んだ話し方、特別活動の時間の経験等、自分自身が学んでいることや学んだことを活用して解決にあたる。つまり、児童は教科・領域や学年で区切られた学校のカリキュラムを自由に横断し縦断すると言える。

そして、教員もそれを意図して児童の総合的な学びを促したい。例えば生活科の場合、児童の思いや願いによって、国語や算数などの他教科や特別活動などの領域と関連付けながら横断的に指導することが求められる。また、総合的な学習の時間へのつながり、社会科や理科への発展など、縦断的な連携を意図して単元を計画することが求められる。

こうした児童に寄り添った指導は、「例年通り」「教科書通り」の硬直化したカリキュラムでは実現されない。カリキュラム改善に向けて恒常的に教員自身が授業実践を省察することにより、柔軟なカリキュラム編成が可能になる。

Ⅳ．柔軟なカリキュラム編成を実践するＯ小学校の取り組み

地域の教育資源を活用し、ルーブリックを使って児童の姿を捉え、横断的・縦断的な視点とPDCAサイクルによるカリキュラム・マネジメントシステムで柔軟に編成するＯ小学校の事例を以下に取り上げる[7)]。

１．Ｏ小学校の取り組みの概要

1．1　Ｏ小学校の研究主題

Ｏ市立Ｏ小学校は創立148年目という歴史と伝統のある学校であり、校区内には四天王寺、天王寺七坂など歴史と伝統のある名所や旧跡が数多くある。これまでの研究において「豊かな心で、自ら考え判断し、進んで行動する児童」の育成を一貫して行ってきており、上述した地域と関連付いた生活・総合の時間「はぐくみ」を中心とした取り組みが行われてきた。しかし近年ではそれらが学年単体としての取り組みに終わり、系統性が見えにくいものとなっていた。

そこで令和２年度から、その「はぐくみ」の時間に再び焦点をあて、深い学びを実現するためのカリキュラム開発をしてきた。具体的には平成13年度末に作成した「はぐくみ」の年間指導計画を生かしながら、地域学習の視点を取り入れた単元の再開発を行い、各学年の単元配列を見直し、探究的な学習を構成した。研究テーマを「深い学びを実現するカリキュラム・マネジメントの展開～生活科・総合的な学習の時間「はぐくみ」を中核にして～」と設定し、検証分析による授業実践開発、それらの授業実践を系統的に配置した生活科・総合的な学習カリキュラムの構築を進めてきた。

Ｏ小学校の地域学習の本質は、地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々（伝統文化）を探究課題としてとりあげ、その解決を通して、生涯にわたって関わるであろうそれぞれの地域の伝統や文化を受け止め、今後の自分の生き方に活かしていこうとすることである。そのためには、さまざまな学び方や自己評価力を身につけながら、よりよい環境や人間関係を創り出すことが重要である。そこで、先に述べた「地域に関する学習で児童に身につかせたい資質・能力」と、生活科・総合的な学習の時間の目標を達成できる児童の姿として、次のような児童像を設定した。

> 各教科等の特質に応じて育まれる見方・考え方を総合的に活用して、地域の環境や人々に主体的にはたらきかけ、友達や周りの人と共に、よりよい地域環境や地域との人間関係を創り出そうとする中で、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、自己の生き方やこれから出会う地域との創造的な関わり方を考えることのできる子ども

また、この児童像をベースに、小学校学習指導要領（2018）ではこれからの時代を生き抜く児童たちに求められる資質・能力として、以下の３点があげられていることを鑑みた。

① 「知識・技能」の習得（何を理解しているか、

何ができるか）
②「思考力・判断力・表現力」の育成（理解していること、できることをどう使うか）
③「学びに向かう力・人間性等」の涵養（どのように社会・世界とかかわり、よりよい人生を送るか）

その結果、３つの評価の観点と、それらを細分化した具体的な17の評価の視点で構成させ、それぞれルーブリック評価の手法を利用した２段階評価（低学年の児童像・高学年の児童像）で整理した（表１）。

表１　めざす児童像を支える資質・能力

	評価の視点	児童用	低学年の児童像	高学年の児童像
環境への実践力	地域理解力	ちいき力	町のことを知る。	町に誇りをもち、ホームタウンとしての価値に気づくことができる
	対社会環境実践力	社会かんきょう力	地域社会の大切さを感じながら、そのよさに気づき、はたらきかけられる。	社会の大切さを感じたり、社会に貢献するために考えたりしながら、そのよさを体験的に学ぶことができる。
	対自然環境実践力	自然かんきょう力	自然を豊かにしたり、守ったりする大切さに気づき、はたらきかけられる。	自然の尊さを感じながら、自然にやさしくなろうと考え、そのよさを体験的に学ぶことができる。
	活用力	かつよう力	既習の知識や技能、これまでの経験を結び付けることができる	既習の知識や技能、これまでの経験を結び付けて活用することができる。
	質問力	たずねる力	先生や保護者、地域の方に質問したりインタビューしたりして、知りたいことを知ることができる。	手紙やインターネットを使って知りたいことを質問し、知ることができる。
先を見通した思考力	課題設定力	やりたい力	テーマについて、友達と考えながら、やってみたい活動を見つけられる。	テーマについて、先を見通した課題を考え、活動を決めることができる。
	情報収集力	しらべる力	テーマについて書籍や資料を用いて調べることができる。	テーマについて知りたい情報を集める方法を考え、よりよい情報の集め方を選択することができる。
	整理・分析力	えらぶ力	情報を種類で区別し、整理することができる。	情報を比べ、自分に必要な情報や相手に伝わりやすい情報を選択することができる。
	まとめ・表現力	あらわす力	集めた情報をまとめて、発表することができる	プレゼンテーションを意識して内容をまとめ、発表の仕方を工夫することができる。
人間力	規準設定力	目ひょう力	活動を通して、自分で自分につけたい力を選ぶことができる。	今までの自己成長課題をふり返りながら、自分で自分につけたい力を考えることができる。
	中間評価力	中間ふり返り力	自分で自分につけたい力をふりかえり、よりよくなるためのことを考える。	自分で自分につけたい力をふりかえり、よりよく力がつくように考える。
	最終評価力	最終ふり返り力	自分で自分につけたい力がどれだけのびたのかをふりかえることができる。	自分で自分につけたい力がどれだけのびたのかを日ごろの生活についてもふりかえることができる。
	相互評価力	おたがい力	友達のつけたい力について気づいたことを伝えることができる。	友達のつけたい力がどのようにのびているのかを伝えることができる。（他者への思いやりを含む）
	自己肯定力	自分ずき力	自分のつけたい力ののびに喜びを感じ、自分のよさに気づくことができる。	人と関わりながら、自分のつけたい力がのびたという喜びを感じ、友達のよさに気づくことができる。
	共同参画力	いっしょ力	グループの友達と協力して活動できる。	他のグループの友達とアドバイスしあって、それぞれの活動をよりよいものにすることができる。
	友達と学び合う態度	友達と学ぼう態度	同じグループの友達と自分から進んで学び合おうとする。	他のグループの友達と自分、あるいは、自分のグループから進んで学び合おうとする。
	人と関わり生かす態度	人と学ぼう態度	専門家の方や地域の方などから学びとろうとしたり、生かそうとしたりする。	自ら専門家の方やいろいろな国や地域の方などと関わりをもとうとしながら、その学びを生かそうとする。

1. 2　研究内容

1. 2. 1　地域の教材や学習環境を活用し、思考力の育成を図る

地域の特色を生かした研究を行うことで、児童に郷土の伝統と文化を尊重し、自ら育った地域を愛する心情を育むことができると考える。地域の教材や学習環境を積極的に活用し、主体的に学習に取り組む態度を育て、探究的な学習を実現することによって、思考力の育成を図りたい。

1. 2. 2　ルーブリックの活用

学びを確かなものにするためには「どのような視点」をもって活動し、最終的に「何が分かればよいのか」「何ができるようになればよいのか」という到達点を明確にする必要がある。そこで、導入時に活動のめあてをつかませた後で、めあてを達成するために具体的な到達目標（ルーブリック）を児童と指導者が実態に応じて共に創り出す場を設定する。活動の方向性やゴールが明確になることで、児童がより意欲的・主体的に課題解決に向かうことができる。単元の計画段階・中間段階・最終段階を節目に振り返る時間をもつことで、自分の学びの成果を振り返ったり、新たな課題を明確にしたりして、次の学習へと意欲がつながっていくことを期待する。

1. 2. 3　PDCA サイクルによるカリキュラム・マネジメントシステムの構築

小学校学習指導要領（2018）の総則では、各学校が設定する教育目標を実現するために、どのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかというカリキュラム・マネジメントの確立が求められている。特に、各学校が編成する教育課程を核に、どのように教育活動や組織運営など学校の全体的な在り方を改善していくのかが重要とされている。そこで年度当初に、系統的な「地域学習」「キャリア学習」を推し進めるためカリキュラムの再編を行う。まずは年度当初に児童たちの学びの積み重ね、発達段階、他教科・領域との学びの関連を整理し、令和２年度　計画カリキュラムを作成した。その後、計画カリキュラムに基づき、２月までの各学年における実践検証を行い、令和２年度実践カリキュラムを再編していった。

このようなカリキュラムづくり一連の流れにおいて、よりよいものへと発展させていくことができるよう「Plan（計画）―Do（実施）―Check（評価）―Act（改善）」サイクルを活用した。平成 13 年度末に作成した「はぐくみ」の年間実践事例の「Check（評価）」「Act（改善）」から、令和２年度の計画カリキュラムを「Plan（計画）」し、実践検証（Do）していく中で、学年・学校単位で「Check（評価）」を行い、カリキュラムの検証を行った。

２．生活科での実践

2. 1　単元について

生活科では１年生が入学当初に計画する単元「がっこうたんけん」で実施した。

第一次では、２年生と一緒に学校探検をすることで、児童が学校のことを詳しく知り、楽しく安心して生活できるようにと計画した。回るポイントを 14 か所設定し、探検したらカードにシールを貼ることで楽しみながら回れるようにした。

第二次では、１回目の学校探検でより詳しく知りたいことを明らかにした上で、今度は１年生だけで２回目の探検に出かけた。日常生活におけるこれまでの経験と学校探検で出会った人、物、ことを結び付けながら、学校での生活のしかたについて理解を深めていった。探検活動の後には、学級全体で活動を振り返り、見つけたことを伝え合う活動を設定した。気付きを共有し、考えを深めることから学校生活を支える人々の役割や思いに気づき、安心して学校生活を送ることができるようになった。

また、学習の過程で自らの思考の変容を捉えることができるようにルーブリックを、児童と共に作成した。児童の探究的な学習の過程において、主体的・対話的で深い学びは欠かせないものである。このような学びを支えるものとして、児童自身でルーブリックを作成し、活用できるようにした。

第三次では、通学路にある、安全を守るための物や人について話し合い、みんなで学校の周りを歩く活動を設定した。学校のみならず校外の安全を守っている人々や施設についても理解し、ルールやマナーを守って安全に登下校をすることができるようにした。

2. 2　単元構成と計画　全 20 時間（４～７月）

第一次　「がっこうのことが　しりたいな」
①２年生と一緒に学校探検をする。
②探検したことを思い出し、ワークシートでみんなに伝える。
第二次「ともだちと　がっこうをたんけんしよう」
①前回の探検について話し合い、見つけた物やこと、会った人について、不思議に思ったことやもっと知りたいことを話し合う。
②もう一度学校探検に行く計画を立て、つけたい力を設定する。
③行きたい場所ごとに班を編成し、学校探検に行く

計画を立てる。
④タブレット端末やメモを持って２回目の学校探検に出かける。
⑤学校探検で見つけた人・物・ことの中から、一番伝えたいことを決める。
⑥伝えたいことを絵や文で表したり、実物を見せたり、タブレット端末で写真や動画を映したりして伝える準備をする。
⑦一番伝えたいことや見せたいものを発表する。
⑧友達の話を聞いて分かったことや気付いたことを話し合い、ここまでの活動とつけたい力について振り返る。
第三次「つうがくろを　あるこう」
①通学路にある安全を守るための物や人について話し合い、みんなで学校周辺を歩く計画を立てる。
②みんなで学校の周りを歩く。
③通学路を歩いて分かったことや気付いたことを話し合い、活動とつけたい力を振り返る。

2. 3　授業の実際

2. 3. 1　思考力の育成とルーブリックの活用について

探検で見つけたことを伝え合う場面では、気付いたことを絵や言葉等で表現するだけでなく、タブレット端末のアプリ「発表ノート」を使用した。活動の様子を記録した写真や動画を見せながら話し合うことで、対話や質問を通して気付きや伝えたいことを共有することができた。自らの気付きを伝えるために記録した写真や動画を活用してより詳しく伝えたり、気づきを言葉で表現したりすることで気付きの質を高めることができた。さらには、見つけたことや気付いたことだけでなく、もっと知りたいことや疑問を話し合うことで今後の活動への興味を持つことができた。活動後には、心に残ったことを１つ選び、ワークシートに絵や言葉で記入し紹介することで、気付きを広げることができた。

児童が自分でルーブリックを設定（表２）することで学習のめあて（行動目標）を明確にし、そのゴールに向かって主体的に学ぶことができるようにした。本単元では一年生の発達を考慮し、〇の姿（にこちゃん）と△の姿（なみだちゃん）の２段階で考えるようにした。そして、作成したルーブリックを適宜活用していくことができるように、学習を振り返る場を設定した。ルーブリックを活用していく中で、より具体的な姿・基準が見えてきた時には、児童と共にルーブリックを作り替えながら活用することで、より主体的な学びとしていくことができた。

表２　児童と作成したルーブリック

😢のすがた	😊のすがた
がっこうのことがわからない	がっこうのことがわかった
タブレットがうまくつかえなかった	タブレットがうまくつかえたよ
はっぴょうノートがつかえなかった	はっぴょうノートがつかえた
あいさつできなかった	きょうりょくしてもらったひとにあいさつできる
インタビューができなかった	インタビューができた
もうしたくないな	またいきたいな
ともだちのほうをむけなかった	ともだちのほうをむいて　はっぴょうできた
ちいさいこえしか　だせなかった	おおきいこえで　はっぴょうできた
はずかしかった	はずかしくなかった
けんかをしてしまった	ともだちが　だいすきになったよ
ともだちのはなしがきけなかった	ともだちのはなしがきけた
ひとりでどんどんいってしまった	ともだちときょうりょくしてできた

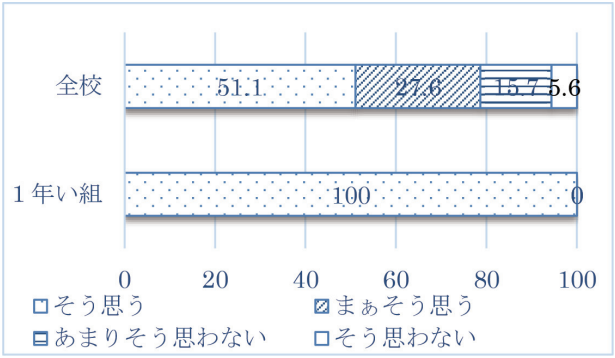


図１　児童アンケート「学習したことをふりかえることができた」の回答割合（%）

単元後に、「がくしゅうしたことをふりかえりすることができていますか」という内容でアンケートを実施した。結果（図１）から分かる通り、本クラス（１年い組　n＝25）の児童は全員が学習したことを振り返ることができたと回答しており、活動の方向性やゴールを明確にしながら意欲的・主体的に課題解決に向かうことができたといえるであろう。また、自分の学びの成果を振り返ったり（図２）、新たな課題を明確にしたりすることで、次の学習へと意欲をつなげていくこともできた。

図２　毎時間設定したふりかえり活動の様子

2. 3. 2　カリキュラム・マネジメントについて

本単元では、学校探検や通学路探検を通して、学校や通学路にあるものを見付けたり、そこにいる人と触れ合ったりしてきた。その中で、学校の施設や先生、友達などに関心をもって関わろうとすることや自分なりの思いや願いをもって施設を利用すること、ルールやマナーを守って生活することや、安全に登下校することができるようになった。

はじめの段階では、「教室の近くにはどんなものや場所があるのかな。」や、「今日の健康診断で使う部屋に行ってみよう。」など、自分の学校生活との関わりをきっかけとして、学校探検をスタートした。２年生と一緒の探検から１年生だけでのインタビューも取り入れた探検と、学校探検の活動を繰り返していく中で学校への興味関心から愛着を深めていくことができた。最後には通学路から地域へと範囲を広げることで２年生以降の町たんけん、さらには地域にも目を向けることができた。

３．総合的な学習の時間での実践

3. 1　単元について

総合的な学習の時間では、６年生が年間を通して計画する単元「マイヒストリア～地域から未来へ～」で実施した。本単元では、総合的な学習のめざす児童像である「自己の生き方」を考えるために、「なりたい自分を表現しよう」という自己の生き方について探究する活動に取り組んだ。地域とのつながりをふまえた活動とすることで、この地域で生活する児童たちが、自分たちで地域の未来を担っていくことができる存在となるようにした。

第一次では、パフォーマンス課題を提示した。地域から未来へはばたく自分たちが、どのような自分になりたいか、自分の大切にしていきたい生き方を見つけるという課題を導入で提示することで、見通しをもった活動とした。また、学習の過程で自らの思考の変容を捉えることができるようにルーブリックを、児童たちと共に作成し、毎時学習を振り返る場を設定した。活動の中で、より具体的な姿・基準が見えてきた時には、児童たちと共にルーブリックを作り替えながら活用していき、主体的な学びとしていくことができるようにした。

第二次「地域の未来をえがこう」では、「地域社会」というフィルターを通して、自己を見つめ直すことができるようにした。地域で働くさまざまな人々、地域に住む人々へのインタビューや意識調査を通して、地域の伝統文化や行事に込められてきた思い、今も受け継ぐ思いに迫ることができると考えた。これまでに受け継がれてきた思いに気付くことで、今の自分とのつながりを感じ、これからの自分がどのようになりたいかを考えていくことができるようにした。このような人的資源の教材化に際しては、区長をはじめとした区役所の方やPTA、地域の方と協働して単元開発を行い、授業に参画していただくことで、より地域とのつながりを感じることができる活動とした。ここでも、地域の環境や人々に主体的にはたらきかけ、友達や周りの人と共に、よりよい地域環境や地域との人間関係を創り出していくことができるように、「つけたい力」を設定した。「つけたい力」を明確にすることで、今何をするべきかを容易に捉えることができ、「なりたい自分」を見つけることにつながると考えた。

第三次では、「なりたい自分」を明確化し、発信した。さまざまな発信形態を総合的に用いることで、より「なりたい自分」を明確にイメージし、これからの生活につなげていくことができる児童を育てたいと考えた。

3. 2　単元構成と計画　全 46 時間（６～３月）

第一次「オリエンテーション」
①地域の特徴を調べる。【＋家庭学習】
②「マイヒストリア～地域から未来へ～」の活動内容を知る
第二次「地域の未来をえがこう」
①地域の歴史について調べる。【＋社会科】
②地域の人と交流し、自分たちが生きる未来の良さや課題について、今の生活との違いや自分たちで解決できることを考える。
③ 12 年後の地域をイメージし、バックキャスティング法を使って取り組みを考える。
④タブレットのアプリ「発表ノート」を使いプレゼンを作成する。
⑤外部からのアドバイザー（区長、地域の方）を迎えて、町おこしアイデアの発表会を行う。

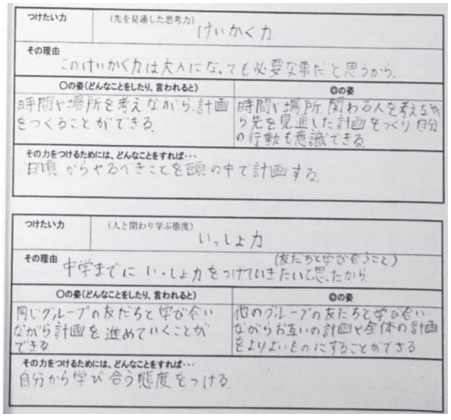


図３　児童自身で設定したルーブリック

⑥キャリアパスポートやルーブリックをもとに「なりたい自分」や「つけたい力」を評価し、後半に向けて、それらを見直しする。
第三次「なりたい自分を考えよう」
①体験を通して様々な職業について知る
②自分の大切にしたい生き方を見つける。
③卒業文集でなりたい自分を発信する
④卒業式でなりたい自分を宣誓する

3. 3　授業の実際

3. 3. 1　思考力の育成とルーブリックの活用について

学習の過程で自らの思考の変容を捉えることができるよう、児童たち自身にルーブリックを活用させたことは、深い学びの実現に向けて効果的であった。児童が自分でルーブリックを設定することで学習のめあて（行動目標）を明確にし、そのゴールに向かって主体的に学ぶことができた。第二次においては、毎時、ルーブリック（図３）を用いて学習を振り返る場を設定した。ルーブリック活用していく中で、設定した力がついたと判断した時や、次の活動内容に合わせて再設定したいと考えた時には、次の具体的な姿・基準を設定していくようにした。このように、児童たちと共にルーブリック作り替えながら活用していき、より主体的な学びへとしていくことができるようにした。

また、授業終わりに設定した振り返り（相互評価）をする際には、自己評価の理由も述べるようにした。個人からグループでの評価を経て全体交流をするといった流れは、対話を通して深い学びへとつなげていくことができた。

3. 3. 2　カリキュラム・マネジメントについて

６年間の地域学習のまとめとして取り組んだ「地域の未来をえがこう」は、他教科や特別活動の学校行事とのつながりを考えると非常に効果的な単元であった。発表会では、区長をはじめとした区役所の方や地域の方を招き、発表できたことは意欲の面やプレゼンづくりにおいても大きな意味があった。

単元後に、単元前と同一内容で地域や自分の将来のことについてアンケートを実施した（表３）。

表３　児童アンケート「将来なりたい職業や、やってみたいことがありますか」の回答内訳（人）

	はっきりある	なんとなくある	あまりない	全くない
単元前（６月）	4	13	8	7
単元後（12 月）	14	16	0	2

「将来なりたい職業や、やってみたいことがありますか」という項目において、単元前は「はっきりある」と回答した児童が４名だった。それに対して単元後は 14 名に増えていた。「あまりない」「全くない」と否定的に回答していた児童が 15 名いたのに対し、単元後には２名に減った。このことからもさまざまな発信形態を総合的に用いることで、より「なりたい自分」を明確にイメージし、将来の職業について明確なイメージがもてたことがうかがえる。

４．特別活動での実践

小学校学習指導要領総則（2018）第１章１「各学校の教育目標と教育課程の編成」によると「教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第５章総合的な学習の時間の第２の１に基づき定められる目標との関連を図るものとする」とある。そこで、本校のめざす児童像に迫るため、特別活動での実践にも取り組んだ。

4. 1　１年生「週目標を決めよう」

本校では、毎月の生活目標が定められており、毎週月曜日の児童朝会で担当教師が関連する話をすることになっている。それを受けて、１年生のクラスでは一週間のクラス目標として「きょうのたいせつ」を設定し、〇の姿（にこちゃん）と△の姿（なみだちゃん）の２段階で考えるようにした。そして、作成したルーブリックを終わりの会で振り返る場を設定した。一か月の生活の中でより具体的であったり、高次元的な姿・基準が見えてきたりした時には、児童と共にルーブリックを作り替えながら活用することで、学校生活をより主体的に過ごすことができると考えた。表４は 11 月の学校生活目標と、それを受けた第一週目のクラス目標である。分かりやすい姿をイメージすることで、学校生活においてもどうあるべきかを意識しながら過ごしていくことができた。また、金曜日には一週間を振り返り、それをワークシートに記入し、記録しておくこ

表４　「11 月生活目標と学級ルーブリック」

学校目標	自分から元気よくあいさつをしよう
クラス目標（1 週目）	じぶんからあいさつをする
〇の姿	自分から先にする　同時にする
△の姿	言われてからする　あいさつしない

とで自分の成長した姿に気付くこともできた。

4. 2　１年生「係活動をふりかえろう」

同じく１年生のクラスで、日々の係活動でもルーブリック（図４）を用いて日々の活動を振り返るようにした。〇の姿と△の姿の２段階で具体的な姿を記入したホワイトボードに、磁石の名札を貼って自由に動かせるようにした。児童自ら〇や△に移動することで自己評価でき、毎週水曜日の学級会の時間にルーブリックを見直すことで、係活動に対する意識を高めることができた。

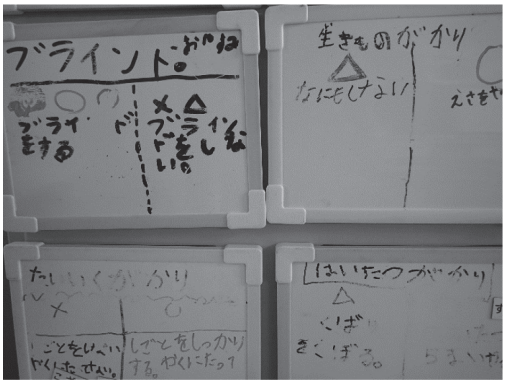


図４　子ども自身で設定した係活動ルーブリック

4. 3　５・６年生図書委員会「読書週間プロジェクト」

本校では例年秋の読書週間が設定され、図書委員会を中心としたイベントが計画される。児童が主体的に図書室を利用するようになるためには、図書室をより身近なものとして認識されるよう働きかけることが必要であろう。そのためには、教師から利用を促すのではなく、図書委員会に所属する児童を中心とした意識づけが効果的なのではないだろうかと考えた。そこで、本年度の図書委員会の目標を「貸し出し２倍プロジェクト」とし、これらの目標を達成することができれば、児童の「自主的、自発的な学習活動や読書活動」につながっていくのではないかと考えた。10 月 7 日の委員会で目標達成のために各自でつけたい力とルーブリックを作成し、11 月 22 日～ 26 日の読書週間までの約一か月半、全校児童を対象にした読書啓発活動に取り組んだ。表５

表５　読書週間でつけたい力（N ＝ 14）

つけたい力（人）
ポスターを分かりやすく書く力（６）
読み聞かせ力（３）
図書館開放でたくさんの人が来る力（２）
呼び込みコミュニケーション力（２）
計画・実行力（１）

の通り、各自が課題としている力を見直し、ルーブリックを意識することで、それまで以上に、明確な目的と主体性をもって取り組むことができた。

５．まとめ

5. 1　地域の教材や学習環境を活用し、思考力の育成を図る

O 小学校では研究を進めるにあたって、生活科・総合的な学習の時間、特別活動の目標を達成できる児童の姿を各学年で設定し、その児童像にせまるため単元開発を行った。これまでの年間実践事例を生かし、地域学習の視点を取り入れながら現状に合わせ、さらには特別活動の時間も取り入れながら再構築してきた。地域の教材や学習環境を活用することで、思考力の育成を図ることができた。

5. 2　ルーブリックの活用

導入時に活動のめあてをつかませた後で、めあてを達成するために具体的な到達目標（ルーブリック）を児童と指導者が実態に応じて共に創り出す場を設定した。観点は環境への実践力、先を見通した思考力、人と関わり学ぶ態度の３つの観点で設定した。方向性やゴールが明確になることで、児童がより意欲的・主体的に課題解決に向かうことができた。単元の計画段階・中間段階・最終段階を節目に振り返る時間をもつことで、自分の学びの成果を振り返ったり、新たな課題を明確にしたりして、次の学習へと意欲がつながっていくことを期待する。児童が自分でルーブリックを設定することで学習のめあて（行動目標）を明確にし、そのゴールに向かって主体的に学ぶことができた。ルーブリックを活用していく中で、設定した力がついたと判断した時や、次の活動内容に合わせて再設定したいと考えた時には、次の具体的な姿・基準を設定していくようにした。このように、児童たちと共にルーブリックを作り替えながら活用することで、より主体的な学びへとしていくことができた。

また、授業終わりに設定した振り返り（相互評価）をする際には、自己評価の理由も述べるようにした。17 の視点を明確化し、共有することで新たな気付きへと広げることができた。このように個人からグループでの評価を経て全体交流をするといった流れにより、対話から深い学びへとつなげていくことができた。

5. 3　PDCA サイクルによるマネジメントシステムの構築

年度当初に、カリキュラム・マネジメントに対す

る考えを共有できるよう、大学より講師を招いて実技研修会を実施した。そうすることで、教員への共通理解を図り、教材研究をしたり児童たちへの支援のポイントやつまずきそうなところを予測したりすることもできた。また、具体的な支援や指導を明確にして単元開発に臨むことができた。実践にあたっては、これまでの児童たちの学習活動における姿、アンケートによる実態把握をもとに、思考力を育む教材となるよう１～６年生の系統性を図りながらカリキュラムをマネジメントしていった。授業後には授業の反省だけでなく、カリキュラム検討を図り、単元構成・授業展開・評価、そして幼稚園から中学校までを見通したカリキュラムの構築を図っていった。

Ⅳ．考察

本稿で取り上げたＯ小学校の事例は、下記に挙げる通り、教職課程の生活科関連科目のカリキュラム改善に非常に大きな効果をもたらすものと考える。

１．地域の実態に即したカリキュラム改善

６年生の総合的な学習の時間の実践に顕著に表れている通り、Ｏ小学校は、児童の生活圏に史跡の多い特色を生かして、歴史の舞台であった過去から現在への時の流れを感じながら地域の未来を考える活動を展開している。区長をはじめとする豊富な地域人材を活用し、Ｏ小学校ならではのカリキュラムを編成している好事例と言える。

したがって、学生が事例の分析・考察を通して、このような地域の史跡・施設や人材などの地域の教育資源を把握し活用していることを理解することが期待できる。

２．児童によるルーブリック活用

Ｏ小学校は児童自身が「なりたい自分」を設定したり、児童と共にルーブリックを作成したりするなどの取り組みが含まれている。

６年生総合的な学習の時間の事例の中では、「つけたい力」を児童自らが設定し、「なりたい自分」を考えることを支えている。「つけたい力」について「〇の姿」と「◎の姿」を毎時間設定し、それに沿って自分自身で、さらには児童同士で振り返る場面が取り入れられており、学びの主体が児童であることを強く示しているものである。同様に、そうした評価活動が特別活動（図書委員会）でも展開されている。

自分自身の取り組みを振り返りメタ認知を促すことは低学年には難しいと考えられるが、Ｏ小学校は１年生でもその基礎となる評価活動に取り組んでいる。「◎・〇・△」といった記号、イラストの表情などでその日の活動を振り返る実践は一般的になっているが、どんな姿が〇で、どんな姿が△なのかを１年生が考えて設定している点が、Ｏ小学校の取り組みの特色である。生活科だけでなく、特別活動の係活動や日常の学校生活（教員側からは「生活指導」の場面）でも、〇の姿と△の姿を設定する場面を設けている。

これらのように、授業展開を児童の思いや願いに応じるという段階に留まらず、目標を児童自身の手で設定し、さらにその評価基準も児童が関与して設定する事例は、児童自身が自分たちの学びを決め、取り組んでいることに他ならず、まさしく児童主体の授業づくりである。

したがって、生活科関連科目を学ぶ学生にとって大きな意味をもつ事例と言える。

３．PDCA サイクルと横断的・縦断的視点によるカリキュラム・マネジメント

Ｏ小学校では大学教員を招聘して PDCA サイクルによるカリキュラム・マネジメントについて教員研修として学校を挙げて取り組んでいる。思考力育成を軸に、１年生から６年生に留まらず、幼稚園や中学校との連携を視野に入れてカリキュラムを構築しようとするものである。授業後に検討される単元構成、授業展開の検討の中に、教科・領域を超えた改善がなされる土壌は整っている。

この点でも、Ｏ小学校の事例は学生の授業やカリキュラムへの捉えを変えることが期待できる。

４．公立学校実践が与える学生への影響

上記のような価値を有する実践を、公立学校で実際に行われている点が、学生たちにとっての価値をさらに高めていると言える。

学生にとって、地域・学校・児童の実態に即した柔軟なカリキュラム編成は、ともすれば現実的ではなく理想的なものとして捉えられがちである。しかし、取り上げた事例は、特別な学校ではなく自分たちが日頃からボランティアや教育実習で関わっているような公立学校で創り出されたものである。公立学校教員を目指して教職課程で学ぶ学生にとって、実現可能な教育として大きな目標となる。

Ⅴ．成果と課題

本研究では、カリキュラムに対する硬直的な捉えをしている学生の実態を変えるための、カリキュラム改善を構想した。

学生が分析・考察する事例を探るために、柔軟なカリキュラム編成を可能にする学校の姿を明らかにし、地域の教育資源を活用し、ルーブリックの活用によって児童の姿を捉え、横断的・縦断的な視点でカリキュラムを編成する学校として、公立小学校であるＯ小学校の事例が適していることがわかった。

また、生活科内容論・生活科指導法に留まらず、総合的な学習の時間や特別活動に関する教職課程科目の改善にもつながる可能性を有する事例であることがわかった。

しかし、本研究は構想に留まっている。教職課程の生活科関連科目において実際にＯ小学校の実践を紹介し、分析する活動を通して、学生のカリキュラムへの理解がどのように変容したかを検証することが求められる。また、学生の立案する授業プランが、児童主体のものへと変わるかどうかを検証することも求められる。

これらは、今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究を進めるにあたって、Ｏ市立Ｏ小学校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に多大なご理解・ご協力をいただきました。心よりお礼申し上げます。

注

1） 文部科学省，2018b
2） 文部省，1989
3） 文部科学省，2018a
4） 文部科学省，2018b
5） 現行学習指導要領で示されている教科目標で生活科の学習方法に関わって「具体的な活動や体験を通して」と述べられている
6） 西岡，2008
7） 大阪市立大江小学校，2021

引用文献

文部科学省「小学校学習指導要領」2018a、東洋館出版社
――「小学校学習指導要領解説　生活編」2018b、東洋館出版社
文部省「小学校指導書　生活編」1989 年
西岡加名恵編著「『逆向き設計』で確かな学力を保証する」2008 年，明治図書出版，p.24
大阪市立大江小学校「令和２年度研究紀要　深い学びを実現するカリキュラム・マネジメントの展開～生活科・総合的な学習の時間『はぐくみ』を中核にして～」2021 年

参考文献

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」2018 年、東洋館出版社
――「小学校学習指導要領解説　総則編」2018 年、東洋館出版社
大阪教育大学附属平野小学校「研究紀要第 16 集　学び合い活動を通して個の『考える力』を育てる授業づくり」

Improving the Curriculum of Living Environment Studies-Related Subjects in Teaching Courses to Create Child-centered Classes
― Collaboration with Schools that Practice Living Environment Studies, Integrated Learning, and Extracurricular Activities Using Rubrics ―

MARUNO Toru[*1]
INAI Masahiro[*2]

SUMMARY：

In living environment studies, it is especially necessary to create classes that are child-centered. However, many students think that classes and curricula are "prescribed" by the curriculum guidelines and textbooks, making it difficult to create child-centered classes. Therefore, in this study, we explored ways to improve the curriculum of life science-related subjects in teaching courses in order to create child-centered classes.

In living environment studies, flexibility in teaching and curriculum is especially required. For this purpose, curriculum management and evaluation activities using rubrics are effective. In addition, collaboration with special activities across subjects and domains, and collaboration with integrated learning time across grades is also effective for flexible classes and curriculum. Incorporating examples from public schools into subjects related to life science is effective in improving the curriculum for teaching in order to develop students' competence in creating child-centered classes.

Key words：

Child-centered Lessons, Living Environment Studies, Integrated Learning, Extracurricular Activities, Teaching Curriculum

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Osaka Municipal Oe Elementary School

■ 論文

ICT を活用した国語科授業における子どもの成果物の独自性確保のための方法 ―「観点の交流」に着目して―

山本はるか*

【要約】
ICT を活用した授業には、多様で大量の情報を容易に共有できるという利点があるものの、その利点が子どもの成果物の類似性を生み出すという課題がある。この課題を克服することを目的として、国語科の授業において「観点の交流」を行った。その結果、子どもたちの交流を促しながらも、子どもたちの成果物に独自性を確保することが可能となった。

キーワード　ICT、国語科、パフォーマンス課題、観点の交流

Ⅰ．ICT 活用の現状と課題

OECD が実施する PISA 調査では、PISA2009 よりデジタル読解調査が行われ、ホームページへのアクセスや、e メールの送受信等、生徒たちの ICT リテラシーに関する知識・技能の獲得の様相が評価されるようになった。PISA2015 からは、携帯電話やデスクトップ／タブレット型コンピュータ、ゲーム機など、さまざまなデジタル機器をどの程度利用しているのかについて尋ねる ICT 活用調査も行われている。このように、いかに ICT を活用するかということは、国際的な学力調査で評価されるほどに広がっている。

最新の PISA 調査の結果である、PISA2018 の ICT 活用調査では、日本においても OECD 平均においても、平日に学校以外でインターネットを４時間以上使用する生徒が増えていること、学校外でのインターネット利用時間が４時間以上になると、PISA で実施される３種類のリテラシー調査すべてにおいて平均点が低下していることが明らかとなっている。他方、学校内での利用に目を向けてみると、学校の授業におけるデジタル機器の利用時間は、OECD 加盟国中、日本は最下位となるほどの短さであり、いかに ICT を活用した授業を実現できるかが課題となっていることが指摘されている[1)]。

このような ICT 活用をめぐる国内外の状況を鑑み、2019 年 12 月に GIGA スクール構想が提案された。GIGA スクール構想とは、一人一台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子どもを含めて、多様な子どもを取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が確実に育成できる ICT 環境を実現することをめざした教育改革である。この構想を受け、全国で端末の配布と通信ネットワークの整備が進められた。授業支援アプリも次々と開発され、アプリを用いた実践報告も各地で行われるようになった。しかしながら、タブレット端末を用いたいじめ問題が報告されるなど、ICT 自体の使用においても、ICT を活用した授業運営においても、まだまだ手探りの状況が続いている。またパソコンの普及とともに、大学生のレポートにおいて、コピーペーストの問題が頻出したこと同様に、小中高等学校においても、子どもたちの成果物が類似する現象が起きることも考えられる。

そこで本稿では、GIGA スクール構想が具体化される以前より、一人一台のタブレット端末を用いて授業を進めてきた京都教育大学附属桃山小学校の長野教諭の実践を取り上げ、これらの問題点を克服するための具体的な利活用の方法を見ていきたい。桃山小学校では、タブレット型 PC の授業支援アプリケーションである「ロイロノート・スクール」（以下、ロイロ）を使用している。ロイロは、もともと、資料となる文字や画像、動画などを「カード」として表示し、それらを連結させて学習できることを特徴とするアプリケーションである。2019 年に

＊大阪成蹊大学　教育学部

は、新たな機能として、シンキングツールが搭載された。シンキングツールとは、思考を体系立てることを容易にするためのもので、思考を可視化することに役立つものとして提案されている。ロイロでは、画面上にシンキングツールを表示し、シンキングツール上にカードを並べることができるようになっている。このことにより、子どもたちが学習し蓄積してきたカードを、シンキングツールを用いて整理・構造化することができるようになっている。ICT にはもともと、「多様で大量の情報を収集、整理・分析、まとめ、表現」できるという強みがあり、このシンキングツールの搭載も、その強みを推し進める一つの起爆剤となると考えられる。

しかしながら、先述の通り、簡易に交流することが可能なために、子どもたちの成果物が類似してくるという問題がある[2)]。この問題に長野教諭も直面し、複数年度（2018 年度・2020 年度）で同じ教材を扱う機会を得た際、「観点の交流」という方法を用いて、問題の克服をめざした。そこでいかに ICT を活用しながらも、子どもたちが自分のこだわりを意識しながら成果物を作成できるのかに焦点を当てて、ICT を活用した授業を分析していきたい。

Ⅱ．単元「やまなし」における活用方法

１．授業の全体像

本稿では、宮沢賢治『やまなし』を用いた実践を取り上げる。『やまなし』は、光村図書小学校第６学年の国語科の教科書に掲載されている作品である。２匹のカニの兄弟が登場人物として設定され、彼らの会話で話が展開される。クラムボンという正体不明の物体が登場したり、「かぷかぷ笑う」など、賢治特有の表現の工夫が施されていたりと、作品世界を捉えることが容易ではない。しかしながら、賢治の生い立ちや、賢治が創作した他作品などを読み合わせることで、『やまなし』の世界観を分析したり解釈したりすることができるのではないか、子どもたちが自分の知識や、単元内で行う学習を関連させながら、自分なりの分析・解釈を表現できるようになってほしいと長野教諭は考えた。そこで、パフォーマンス課題を軸に据えた単元を実践することを決定した。

パフォーマンス課題とは、「真正の評価（authentic assessment）」論をもとに提案された評価方法の一種である[3)]。「真正の評価」論は、米国において学力向上が強調された 1980 年代後半に登場した。当時の米国では、各学区や学校で教育成果を点検し、説明責任の要請に応えるために「標準テスト（standardized test）」で教育成果を評価する動きが高まっていた。この動向に対して、標準テストで真に学校の教育成果を評価できるのかという疑問や批判が提出される。なぜなら標準テストにおいては、日常の授業場面と断絶した作為的な問題を子どもたちに課しており、標準テストで良い成績をおさめたとしても、それは子どもたちにとって生きて働く学力が身についたとは言えないと考えられたためである。そこで生まれたのが「真正の評価」論である[4)]。

「真正の評価」論の特徴は、資料１に示す６点にまとめられる。評価がテストのために行われるのではなく、子どもたちの日常に即したものであること、子どもたちを無能で受動的な存在としてではなく、有能で自ら知を構成する存在として捉えること、学習の過程に注目することなどの特徴がある。

資料１「真正の評価」論の特徴

①評価の文脈が「真正性」を持っていること ②構成主義的な学習観を前提としていること ③評価は学習の結果だけでなくプロセスを重視すること ④学習した成果を評価する方法を開発し、さらには子どもたちも評価方法の選択ができること ⑤評価は自己評価を促すものであること ⑥評価は教師と子どもとの、さらには保護者や地域住民も含む参加と共同の実践であること

（田中耕治『教育評価』岩波書店、2008 年、pp.76-78 をもとに筆者作成。）

以上の特徴をもつ「真正の評価」論における「学習した成果を評価する方法」がパフォーマンス課題であり、「複数の知識やスキルを総合して使いこなす（活用する）ことを求めるような複雑な課題」と定義される[5)]。2017 年改訂学習指導要領では、授業を通して子どもたちに「何ができるようになるか」を明示することが求められているが、パフォーマンス課題は、まさに学習者が学習を通してできるようになることを評価対象とするための評価方法の一つであり、児童たちに複数の知識を課題解決の際に発揮させるという特徴を持つ。教室における各教科の学習が、教室内にとどまり、児童らの実生活に寄与しないことが問題視されてきたことを背景に提案されてきたものであり、子どもの学習を学校外へとつなぐ架け橋となることをめざすものである。

このような性質を持つパフォーマンス課題は、資料２に示す４つの視点を用いることで、その質を検討することができるとされる。課題自体のリアルさに加え、子どもたちにやる気を起こさせる課題であ

るか、子どもたちの手の届く課題か、測りたい学力に対応しているのかという視点である。

資料２　パフォーマンス課題を検討するポイント

①リアルな課題になっているか
（真正性：authenticity）
②子どもたちの身に迫り、やる気を起させるような課題か　（関連性：relevance）
③子どもたちの手に届く課題か
（レディネス：readiness）
④測りたい学力に対応しているか　（妥当性：validity）

（西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価　中学校　パフォーマンス課題とルーブリックの提案』学事出版、2009 年、p.19 をもとに筆者作成。）

ただし、「実生活との結びつき」を重視する際、安易な架空の状況設定とならないよう留意する必要がある。渡辺貴裕は、全国学力・学習状況調査の国語の問題において、解答者とほぼ同年齢と思われる人物が言語活動を行う架空の状況が設定されており、そうした架空の状況をふまえて、解答者自身がその架空の状況に参加して言語活動を行うことが求められるような問題が出題されていることを確認している。そのうえで、全国学力・学習状況調査においては、実生活の場面からかけ離れた、不自然・不整合な状況を生み出しており、解答者は試験問題の場合にしか存在しないような状況のなかで、現実場面で行えば時として不適であるような、試験問題用のふるまいをすることになっていると指摘する[6)]。パフォーマンス課題を構想する際にも、思考する必然性のある課題設定が必要である。

またパフォーマンス課題は、児童たちの実生活と評価をつなげ、評価がリアルであることを重視するが、ここでのリアルさとは、一般市民だけでなく専門家にとってのリアルさも含むものである。田近が指摘するように、国語科においては、戦後直後から、児童の言語生活を高めるための実践が蓄積されてきた[7)]。しかしながら、専門家としての役割を子どもに委ねる実践の蓄積はない。そこで本単元では、専門家としてのリアルさを持つパフォーマンス課題を設定するために、児童たちを文学の研究者として位置づけた。『やまなし』は、そこで描かれる世界観をどのように捉えられるのかについて、長年議論されてきた作品である。長野教諭も、これまで提案されてきた指導や実践報告を読むなかで、作品の読解を通して何を掴みとることができるのか思索したが、この過程こそが、児童と教材研究のおもしろさを共有する過程であるのではないかと考えたのである。本単元で設定したパフォーマンス課題は資料３に示す通りである。

資料３　本単元のパフォーマンス課題

あなたは、物語の研究者です。宮沢賢治作『やまなし』には、辞書にのっていない、賢治が創作した表現が登場するために、読者のなかには、どのように理解すればいいのかわからない人がいます。あなたは、物語の研究者として、『やまなし』をどのように理解しますか？　賢治の他の作品や、賢治についての伝記を読んで、『やまなし』の理解を深めましょう。そして、あなたの『やまなし』についての理解を、読者に向けて解説しましょう。

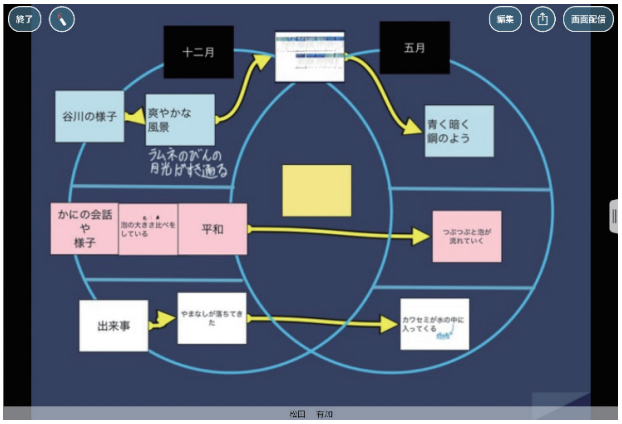
２．ICT の活用方法

『やまなし』は、五月と十二月の二つの場面で構成されており、この二つの場面を対比させることで、『やまなし』が描かれる世界を継時的に捉え、『やまなし』という題名がつけられている意味を分析することが可能となる作品である。

そこで、各場面を分析する時間では、ロイロを用いて、まずは各場面の特徴をカード上に記述する。次に、二つの場面の相違点を見つけ出すために、ベン図を用いて情報を整理する。その際、各場面の特徴を記したカードを再利用する。カードを再利用することにより、どの分析を用いることで二つの場面を捉えやすくなるのかを再考すること、自らの考えを整理したりすることが容易となる。また、他の生徒の意見を一覧で閲覧できる機能を用いることで、意見交換と合意形成をする機会を設定することも容易となる。この機能を用いることで、子どもたちが『やまなし』や、資料、他の作品を読むなかで集めてきた表現の工夫や、作者の生き方・考え方に関する情報を、整理・構造化させることになると考えた。

資料４に示すのは、2018 年度に実践した際の子

資料４　五月と十二月の比較画面



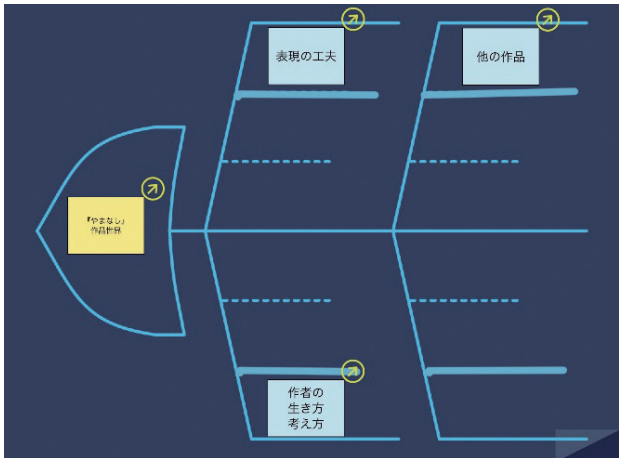
（子どものタブレット画面より。）

どものタブレット画面の一例である。この子どもは、谷川全体の様子、かにの会話や様子、出来事という三つの観点で二つの場面を比較している。各場面を分析した後に、二つの場面を比較する観点を自ら設け、その観点を用いながら情報を整理していることがわかる。

さらに長野学級では、毎回の授業終了時に、めあてに対する振り返りを、ロイロノートのカードに記述する時間が５分程度設定される。このことにより、カードに記載されている言葉をつなげる行為を意識的に行うことが可能となる。というのも、カードとして記録される学習の蓄積を用いて、最終成果物の作成に向けて情報を整理することは、複数の情報を一枚のタブレット画面で整理することができるという利点がある一方で、各カードをどのような論理構造でつなげていくのかを十分に意識しないままに整理できてしまうという側面を持っている。そのため、一見すると画面上では情報が整理できているように見受けられる場合でも、子どもがそれぞれの情報を論理的につなげることができておらず、成果物において論理構造が明確化されない場合がある。長野教諭は、国語科においては「言葉をつなぐ」ことが重要であると捉えており、その国語科の特質を実現するためにも、ICT の強みは生かしつつ、弱みとなってしまいかねない側面を補う学習を取り入れることを心掛けているのである。

本単元で記入を促したカードは、①「一　五月」の場面の本文、②「二　十二月」の場面の本文、③「一　五月」の場面の図、④「二　十二月」の場面の図、⑤他の作品の分析をまとめるためのマトリクス、⑥それらを整理するためのフィッシュボーン図、⑦ピラミッドチャートである。⑥のフィッシュボーン図とは、資料４に示すように、魚の頭の部分に、捉えたい課題（今回の場合は、『やまなし』の作品理解）を置き、その課題の要因となる特性を分析するために用いるものである。ここでは、なぜその理解に至ったのかの要因を探り、可視化して自らの理解をメタ的に捉える効果を有している。これまでの学習で蓄積したカードを複製し、このシンキングツール上に配置することによって、子どもたちに学習内容の再構造化を図らせることができる。

資料５　フィッシュボーン図の事例



（筆者ら作成。）

このようにICTを使うことによって、子どもの学習の過程を丁寧に記録に残すことができることが、今回の実践の特徴であり、まさに「真正の評価」論の三つ目の特徴とも重なる点であると言える。さらに、蓄積してきたカードを並べ替えることでパフォーマンス課題に取り組みやすくするという手立てをとることによって、「パフォーマンス課題を検討するポイント」の三つ目の「子どもたちの手に届く課題」として設定することができる。

３．自分のこだわりを意識できる「場」の確保

ロイロノートでは、シンキングツールが内装されることによって、思考を整理しやすく、互いの思考過程を共有しやすい環境が整えられている。2018年度の実践においても、子どもたちは、シンキングツールを用いて、自らの作品分析の結果をカード上で記し、それらの情報を並べ直すことで、自らの思考過程を整理した。さらに、子どもたちには全員閲覧できるようにカードを提出させ、教師がコメントを入れて返却するとともに、子どもたちも、参考になると考えた他者のカードを、自分の思考過程で使用可能な環境を整えた。このことで、思考を深める手立てを整備できると長野教諭は考えていた。

しかしながら、この機能を活用することで、子どもらの分析が似通ってくるという現象が生まれた。簡易に他者の思考過程を閲覧し、それを自らの思考画面で使用することが可能であるために、自分と他者の思考を明確に区別することができない子どもが出てきたためだと考えられる。また他者の思考を参考にする際、子どもたちが実際に手を動かしながら自分の考えに加筆・修正を行わなかったことも、それを加速させたと考えられる。ここから、子ども同士のやりとりを促しながらも、自分が特にこだわりたい箇所について考えを深める機会を、意図的に授業者が設ける必要性が生まれた。

そこで長野教諭は、子どもたちが自らの分析へのこだわりを発揮できるような「場」を構想し始めた。例えば授業者自身、Google ドキュメントを共同編集しながら指導案を作成した経験があった。同じ部屋にいながら、各自、自分のＰＣ画面に映し出

される同じドキュメントを見て、リアルタイムに協議を行う。協議を踏まえて細かな文言に留意しながら共同で文書を作成していく。このことにより、文書を洗練させていくことのできる場が実現されていた。この経験を踏まえて、子どもたちに作品世界について深く考える機会を保障するためには、他者との考えの違いを明確にしながら、自分の考えを言語化する過程を保障すること、互いの記述の背景にどのような過程があったのかを交流する機会を持つこと、その際十分に言語化されていないものがある場合は、口頭で伝えようとする際に、自らの分析を洗練するよう促すことで課題の克服ができるのではないかと考えるようになった。

この授業改善を後押ししたのは、皮肉なことにコロナ禍という状況であった。長野教諭の在籍する小学校では、2019 年度末の休校時、プリント類を配布することで、自宅での学習を促していた。しかし 2020 年度がはじまった際、二度目の休校が決定し、再度子どもたちが登校できなくなった。子どもたちの学習機会を保障するためには、一度目と同じように授業資料や課題を配布し回収するだけでなく、登校時と同様に子どもたちをつなげ、協同で学習を進める方法を選択することが必要ではないかと考えた。休校前から一人一台タブレットを用いた授業を運営していたことも足がかりとなり、オンタイムで子どもたちをつなげる手立てを検討した。その結論が、教師からの課題にまずは一人で考えること、zoom で子どもたちをつなげ、ブレイクアウトルームの機能を用いてグループを編成し、Google Workspace 上で交流する場を設けることであった。

４．見方・考え方を生かす「観点の交流」について

子どもたちの成果物が似通ってくるという問題に対処するために考案したもう一つの工夫が、「観点の交流」である。「観点」とは、物事を観察・考察するときの、一定の立場・見地を指す言葉である。ルーブリックを共有することで、教師側から教材を読み深めるために注目してほしい箇所を提示するが、あくまでそれは一事例として受け止めてほしい、子どもたちのなかから何を根拠に教材を読み深めることができるのかを考え、独自の観点を見出してほしいという教師の意図で設定されたものである。

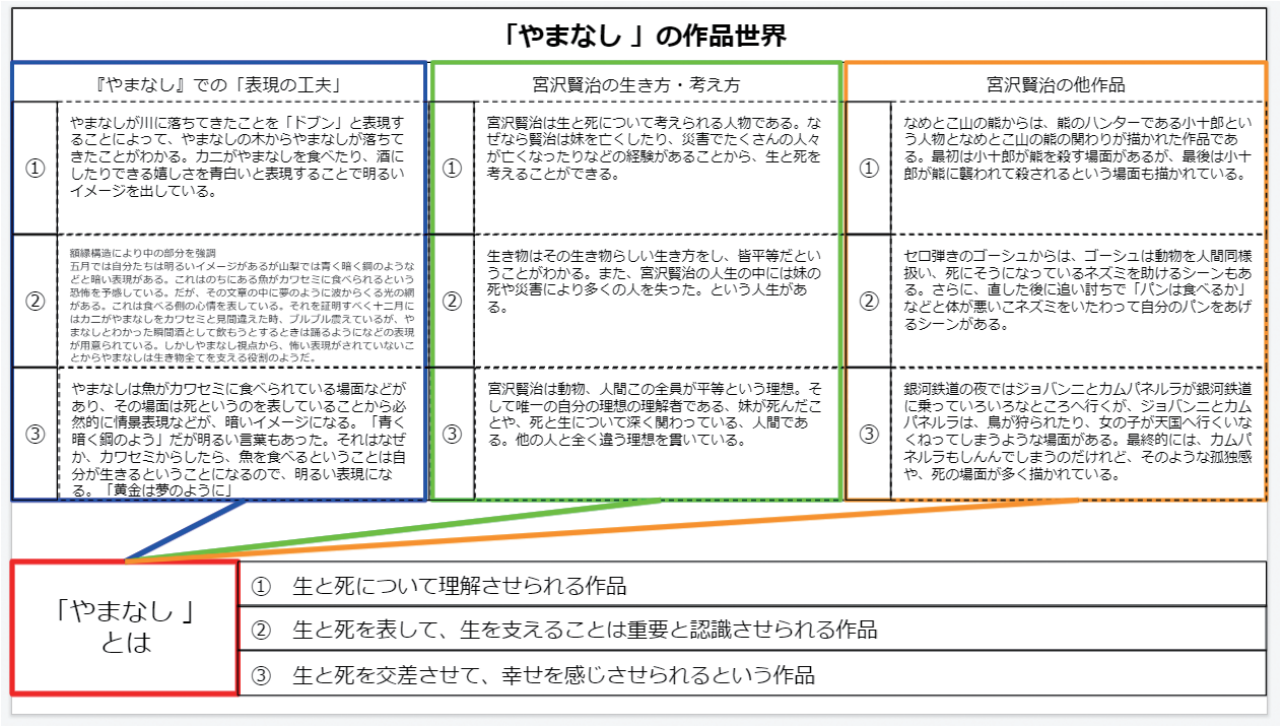
2017 年改訂学習指導要領においては、各教科の見方・考え方を踏まえた授業が求められることになり、国語科においては、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」が「言葉による見方・考え方」であると位置付けられている。物語文を理解する際にも、本文では、どのような対象をどのような言葉で表現しているのか、本文中の言葉と言葉がどのように関連しあっているのか分析し意味づけること、自分がどのような言葉で自分の考えを表現しようとしているのかについて、客観的に捉えることができるような機会を保障する必要がある。子ども自身が観点を設定することで、言葉同士を意識的につなげ、意味づけていくことにつながるのではないかと長野教諭は考えたのである。

そこで 2020 年度は、2018 年度の単元計画に１時間追加し、成果物を作成するための観点を決定する授業を行う単元計画に変更した。その際、資料６に示す Google スライドを使用した。このスライドは、三人一組で使用するものであり、資料６に示す①～③は、一人の子どもが①の欄に書き込むというように、記入欄を見分けるために使用した番号である。

授業で扱ったパフォーマンス課題とルーブリックは、2018 年度と同じである。子どもたちはまず、教師側の示す観点にもとづいて分析を行い、その結果をロイロノート上に記録する。毎回の授業時には、教師にのみ分析結果を提出し、子どもたち同士で閲覧することは避ける。そして追加した１時間で、資料６に示すスライド上で、教師側の示す観点ごとに再度、分析結果を記入する。この作業により、子どもたちは、教師側が示す観点に自分がどのような分析を行ったのかを振り返るとともに、自分が各観点に共通する分析内容を書いていることに気付いたり、同じグループのメンバーの分析結果の違いに気付いたりする。このことが、子どもたちのなかに自然と交流する動機付けを生んだという。またそれらの交流を踏まえたうえで、子どもたちにスライド下部にある「やまなしとはどのような作品か」を一言で記述するよう指示した。このことによって、各観点の共通点を改めて考え、『やまなし』の世界観をどのように捉えるのかについての結論をまとめることが促されたという。

例えば、資料６の①に記入した子どもは、「ドブン」というやまなしが落ちたときの音に着目した。真上から落ちた時でなければこの音は生まれないと考え、やまなしの登場しない五月にも「やまなし」が存在していたことを示す表現であるとこだわっていたという。またこのスライドの空欄を埋め、交流することは、子どもがなぜそのような分析結果を導いたのかについて口頭で交流することが可能な状態で行われることで、互いの分析の意図も踏まえて理解できるようになる。さらに、自分なりの分析のこ

資料６「観点の交流」で用いたスライド



だわりは、他の子どもが記入していないことにより鮮明となり、最終成果物で使用する言葉の統一にもつながっていくという。

ルーブリックを子どもと共有することは、教師側の評価観を子どもに伝達することを可能にする一方で、その観点に見合うように成果物を作成する子どもが登場する場合もある。そのため、観点は網羅されているものの、成果物全体としての統一性に欠けた成果物が生まれる場合があった。そこでルーブリック上の観点は残したままで、まずは子どもらにキーワードとなる言葉を選択させ、その言葉を用いながら成果物に取り組ませる。その結果を踏まえて再度ルーブリックを練り直すことで、教師と子どもの評価観のすり合わせが可能になっていく。この取り組みは、ルーブリックを子どもの学習の質を高めていくための手立てとして使用する事例であると言えるだろう。

５.「観点の交流」を行った子どもの成果物

では、このような手立てを打った2020年度の授業において、子どもたちはどのような成果物を生み出したのだろうか。ここでは、子どもの事例を見てみたい。

まず挙げられるのが「平等」というキーワードである。例えば「賢治は、生きている全てのものが平等ということを伝えたかったのではないか」と述べる子どもは、「カニ・やまなし・波などを全て、主人公のように書かれていた」と分析した。「主人公」という言葉には語弊があるかもしれないが、全ての登場人物に光が当てられていることに着目した分析である。また「食べる食べられるは平等だから」と述べ、どの登場人物も、何かを食べ、何かに食べられるという関係性にあることを踏まえて平等性を見出した子どももいた。彼らの分析には、作品中の登場人物の描かれ方や関係性が根拠として挙げられている。

同じ「平等」というキーワードでも、その理由づけとして賢治の表現の工夫を挙げる子どももいる。「カワセミだと『鉄砲玉のような』と表現されていて、クラムボンだったら『鋼のよう』と表現されていて、魚だったら『鉄色に変に底光りして』と表現されている。このことからカワセミもクラムボンも魚も『鉄』として表現されていることがわかる。鉄とはとても硬いものだし、重いし、またとても光り輝くものである。このことから、この登場人物全てが鉄のように硬く、重く、光り輝く存在であると表現されている」という記述がそれに当たる。厳密に言うと鉄と鋼は異なるが、金属を用いた比喩表現に着目し、複数の比喩表現を関連づけてその意味を捉えようとする姿勢が読み取れる。

また表現の工夫と賢治の他作品を関連づける子どももいる。「表現の工夫を見ずにやったら、カニが目立っていたが、表現の工夫、比喩、オノマトペ、色彩表現に着目して見てみると、カニが目立たなく

なっていた」こと、「宮沢賢治が書いた他作品でも、動物の病院、人間の病院、植物の病院が、同じ大きさに書かれているからそこから、宮沢賢治が生き物についてどのように考えているのかどうかということがわかり、生き物のこともみんな平等に見ているということがわかった」と記している。表現の工夫と、賢治の作品の一つである『北守将軍と三人兄弟の医者』での事物の描写を事例として平等性を主張している。

このような登場人物の平等性に「強者と弱者」という観点を加える子どももいた。「平等な上での弱者と強者」という小見出しをつけた子どもは、「賢治は、『人間がみんな人間らしい生き方ができる社会』が夢であった。人間らしいというのは、『強く正しく生きる』ということと同じに近いのではないかと思う。『強く正しく生きる』とは、自分だけの価値観をちゃんと意識して、それに従って真っ直ぐに生きるということだ。それを考えて生きると当然、弱者と強者が生まれると思う」と分析する。登場人物たちはみな平等に描かれつつも、その生き方によって違いが生まれると考える子どもの問題意識が表れている。このように、「平等」という結論を導くために、その根拠として表現の工夫や登場人物の描かれ方など、子どもが重要であると判断した観点をもとに、成果物が構成されている。

次に特徴的であったのが、「生と死」、「生を支える・与える存在」という表現である。五月と十二月を対比させることにより、五月で表現される「死」と十二月で表現される「生」に言及する子どもが出てきた。なお、この授業においては、授業者側から「食物連鎖」というキーワードを出したわけではない。同時期、理科の授業時に食物連鎖を扱っていたこと、子ども同士の協議のなかで「生と死」についての議論が活発であったことが理由であると考えられる。

「植物が生を支えている」との分析は、資料７に示す児童Ａの成果物での表現である。この子どもは、下線①に示すように、賢治が『やまなし』で読者に伝えたかったことは、「生と死から連想される皆平等な自然の世界」だとまとめつつ、下線②で示されるように、「では本当に『やまなし』では生と死についてのことしか表されていないのか。それは違う。『やまなし』が本当に伝えたかったことは生と死から連想される植物の存在なのだ」と述べる。下線③に示すように、食べる存在であるカニにとって「やまなし」が「生」を与える存在であることは自明である。さらに食べられる存在である「やまなし」にとっても、食べられるという事実は子孫を残すことを意味するため「生」につながる。このように、植物が自らの種子を動物たちに運んでもらって生き延びていることに着目し、「やまなし」は「生」の象徴であると分析している。食べる・食べられるという関係性においては、食べる側の強さが強調されるが、食べられる側からの意味が分析されている。加えて、下線④に示すように、「生」を与えることは賢治が一生をかけて実現しようとした農業を通した人々の安心と喜びが表れている。これは下線⑤に示すように、賢治の他作品の一つ『グスコーブドリの伝記』での主人公ブドリの生き方そのものである。

このように、児童Ａの成果物には、表現の工夫にも、賢治の考え方・生き方にも、賢治の他作品にも触れられている。しかしながら、それら個別の観点が、ただ順に述べられているのではなく、小見出しにつながるように、また最終的な結論に結びつくように記述されている。

ただし、複数の作品を読み比べることは、必ずしもより深い作品の解釈に結びつくとは限らない。例えば、小見出しに「水」と書き、『やまなし』が水中での出来事であったことや、『永訣の朝』にはみぞれや雨が出てきたことなどを事例に、「水は生死にも関わると考えたというのは全ての生き物は生きていく上で水がないと生きていけない」からであり、そこには「宮沢賢治が生まれ年に水害などが多かったことが関連すると思った」と記す子どももいる。各作品に登場する共通点を指摘してはいるが、それがいかに作品の解釈につながるのかを記すよう促す必要があるだろう。

今回の子どもたちの成果物には、作品世界の解釈としてまとまりきらないものも含まれていたが、成果物を読むなかで、「これほどの分析を書けるのか」と授業者が思わず感嘆する場面もあったという。授業実施年度も参加する子どもも異なるため容易に比較できないが、授業者としては、「観点の交流」を行うことで、より子どもたちの成果物に、子ども一人ひとりの思考の特徴が表れたことを実感することにつながった。子どもたちに、成果物上で自分のこだわりを発揮させるためには、すべての過程を共有するのではなく、交流させたい観点に対する子どもたちの分析・解釈の結果のみを交流することが、その一助となると考えられる。

Ⅲ．まとめ

本稿では、単元「やまなし」において、ICT を活用しながら、いかに子どもたちの成果物が独自性

資料７　児童Ａの成果物

宮沢賢治が書いた「やまなし」が読者に伝えたかったことは①「生と死から連想される皆平等な自然の世界」だ。そのために表現の工夫を多彩に使いこなし、結果的に読者に与えることの価値観を理解させようとしたのだ。賢治が結局伝えたかったことはそうなるがそれまでの経緯を具体的に見てみよう。

●生と死の色

「やまなし」から初めに読み取れることは生と死について書かれているということだ。例えば、５月は一つの出来事について二つの視点から見て生と死について書かれてある。カワセミが魚を食べた場面ではブルブル震えているカニの様子からもわかるように「死」が表現されている。そのことは「青くて暗くて鋼のよう」や「青白い水の底」という描写で表現されていた。しかし同じカワセミが魚を食べたという出来事もカワセミから見ると生きていくための「生」の象徴なのだ。「日光の黄金」や「白いかばの花」で明るい描写がなされていたのはそのせいだ。「やまなし」では「生と死」について多彩な「色」を使って読者にアプローチしていた。

ではなぜこんなに生と死について重んじたのか。それは賢治の経験に妹の死があったからだ。賢治は妹のことを自分の唯一の理解者であると評している。そんな妹の死が賢治の生と死について重んじる性格に大きく関わったのだ。

そんな賢治だが、「やまなし」の十二月ではどんな表現をしているのだろうか。もちろん生と死についても色を使って表されていた。落ちてきた山梨をカニの親子は初めにカワセミだと勘違いする。その時のやまなしは「黒い丸い大きなもの」と表現されている。まさに死の暗い色だ。しかし、それが山梨だとわかり、食べられるものであると認識すると「踊るようにして」や「青い炎」といった生の色で表現されていた。つまり、「やまなしでは生と死について表現されていた」と言っても過言ではないだろう。

●自然が生物に与える世界

②では本当に「やまなし」では生と死についてのことしか表されていないのか。それは違う。「やまなし」が本当に伝えたかったことは生と死から連想される植物の存在なのだ。

「やまなし」の 12 月を見てみよう。先ほど山梨を生の色で表現していると論じたが、それには理由がある。12 月の中に死を表現する色や表現の工夫はあっただろうか。そう、答えはない。山梨をカワセミだと勘違いした場面のほかには死についての表現はされていなかった。５月では魚が殺されるというどう見ても死と捉えられる出来事があった。しかしやまなしにはない。③カニ視点で見ると生きることができてもちろん生だが、山梨視点で見ても子孫を残すことができるため生と取れる。つまりやまなしはどの視点から見ても生の象徴なのだ。賢治は生物に命を与える存在として山梨を位置づけたのだ。

そうするのにはこれまた賢治の生き方が関係していた。賢治が生まれた年に岩手県は災害に見舞われていた。そしてほとんどの人が農民だった当時は作物がなかなか取れずに多くの人が困っていた。そこで賢治はそんな人々が安心して田畑を耕すことができるように努めた。④賢治の一生の目的は「みんなが安心して田畑を耕すことができるようにする」ことと「農作業の中で工夫を見つけてその中に喜びを見出す」ことだ。このような賢治の「人々に与える」という精神が「やまなし」という物語に表されていた。

また、その精神は「グスコーブドリの伝記」という賢治の他作品にも表されていた。「黒」や「黄色」「白い」というような色で生と死について書かれてあるという「やまなし」との共通点があるがそれ以上に「人々に与える」ことがこれまた色で表されていた。⑤この主人公、ブドリの目的は自分が生まれた年の凶作で苦しんだ人々が安心して作物を取れるようにすることだ。この時点で賢治の考えそのものなのだがその目的達成に近づいた時には「黄金」や「踊るようにして」という「やまなし」と同じような表現で「与える」ことの精神を表していた。

このように農作物を人々に安心して届けるという賢治の精神を元にした植物が人々に「与える」ということの世界が「やまなし」や他作品に表されていた。

●みんなが平等

「やまなし」には植物が生物に与えるという世界観が表されていたがそれから発展して「みんなが平等」という世界観も表されている。「やまなし」のある場面を思い出して欲しい。それはカニの親子が泡の大きさ比べをしていた場面だ。その後カニ視点での「カワセミ」が現れてカニが恐れる。人間が人と比べ合っている間にも自然は進んでいて、そんなくだらないことをするんじゃなくてみんなが平等に生きようという法華経の考えだ。

また、「グスコーブドリの伝記」にも主人公がみんなのために犠牲になるためみんなが平等な世界観が表されていると言ってもいいだろう。やまなしは「生と死の色から植物が生物に与えてみんな平等な世界観」を表している。

（下線は、筆者が加筆。文中の表記ゆれは原文のママ）

を発揮できる授業を実践できるのかについて論じた。ICT を活用することによって、子どもたちの成果物が類似してくるという課題への克服案の一つとして、本稿では「観点の交流」を行い、子どもたちがお互いの作品に関する分析や解釈を共有しながらも、自分が特にこだわりたい分析や解釈の観点を重視しながら、成果物をまとめる機会を設定した。今後は、他の作品の場合や、他の解決策について考察していきたい。

注

1） 文部科学省・国立教育政策研究所「OECD　生徒の学習到達度調査 2018 年調査（PISA2018）のポイント」令和元年 12 月 3 日（https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf、2021 年 9 月 1 日確認）。

2） 山本はるか「授業改善の様子」『国語教育』明治図書、2021 年 10 月、pp.92-95。

3） 田中耕治『新しい「評価のあり方」を拓く―「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから』日本標準、2010 年、pp.23-32。

4） 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008 年、p.71。

5） 西岡加名恵「教科教育におけるスタンダード開発の課題と展望―『逆向き設計』論からの提案―」『教育目標・評価学会紀要』2012 年、第 22 号，pp.35-42。

6） 渡辺貴裕「『全国学力・学習状況調査』国語の調査問題の分析―架空の状況の安易な設定がもつ危険性」『国語の授業』2008 年、第 207 号，pp.74-79。

7） 田近洵一『戦後国語教育問題史』1999 年、大修館．pp.3-25。

The methods of ensuring uniqueness of children's artifacts in ICT-enhanced Japanese language classes; sharing of perspective

YAMAMOTO Haruka*

SUMMARY：

Although using ICT in the classroom has the advantage of facilitating the sharing of large amounts of information, there is the issue that this advantage leads to similarities between children's products. This paper proposes the methods that sharing of perspectives to overcome this issue. This characteristic encourages students to be independent-mind learners and to write uniqueness in their products.

Key words：

ICT, Japanese Language Education, Performance Tasks, Sharing of Perspectives

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

「よいクラス」とは何か
―大学生の回想データによる構成概念の検討―

米田　薫*1
柳井智美*2

【要約】
米田（2015）は、豊かな感情と認知・行動面の社会性を育てることを目的とした心理教育プログラム「キラキラプログラム」を開発・実践する中で、個の成長を支える集団、つまり「よいクラス」の存在が重要だと指摘した。本研究は「よいクラス」とは何かを明らかにするために、大学生を対象とした回想データによる分析を試みた。その結果、大学生が回想する小・中・高校時代の「よいクラス」の構成概念として、①『教師－子ども関係』、②『仲間関係』、③『役割意識』、④『主体的活動』、⑤『協働』の５つが示された。これらの要素は集団の成長だけでなく、同時に、個々人の成長も支えていくものではないかと考えられる。ただし、これらは「よいクラス」を評価する上での重要な要素となり得るものではあるが、包括的に捉えるには更なる検証が必要である。

キーワード　「よいクラス」、「教師－子ども関係」、「仲間関係」、「役割意識」、「主体的活動」、「協働」

Ⅰ．問題と目的

学校では、子どもの社会性や人間関係、感情に焦点を当てた教育の一環として、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）ソーシャルスキル教育（以下、SSE）や社会性と感情の学習（SEL）、ピア・サポートなど、様々な心理教育の手法が取り入れられている。米田（2015）は、豊かな感情と認知・行動面の社会性を育てることを目的とした心理教育プログラム「キラキラプログラム（以下、キラプロ）」を開発、実践している。キラプロでは、SSE や SEL を実施する前提として、クラス集団の中で子どもたちの自他理解が深まり、支持的な風土であることを大切にしており、SGE で集団形成を進めながら認知・行動面のソーシャルスキルを育むことを目指している。これまで、小学校・中学校・高等学校、適応指導教室で実践されてきたが（米田・和久田、2019）、谷口・米田（2018）は、その実践対象を広げ、中学校特別支援学級で実践して個や集団が成長することを示した。

このように、キラプロはその実践を通して個や集団の成長が見られているが、特に個の成長を支える集団の存在が重要であることは実践者の共通した実感である。それは、「よいクラス」と表して差し支えないと思われる。

ただ、どのようなクラス集団が「よいクラス」と認識されているのかは、判然としない。「よいクラス」の基準はもとより、それを判断する主体は教員なのか、子どもなのか、それとも研究者等の第三者なのかによっても、その評価は異なると考えられる。

沖（2003）は「望ましいクラス」について小学校教員 128 名を対象として調査しているが、「望ましいクラス」を実現する主体者は子どもであるとする回答が圧倒的多数であったことを示している。

そうした教員の願いとは別に、研究面では小野寺・河村（2012）が、学級における教師と生徒との関係に関する研究の 10 年程度の動向を調査している。その結果、そうした研究には生徒視点からのものと教師視点のものがあり、前者は教師への認知や心理的距離、教師への信頼感や教師からのサポート認知、それによる学級亭受感や学級適応感、後者は生徒認知やそれによるストレス、生徒の不適応に対する行動、学級集団のアセスメントや授業における学級集団へのはたらきかけ等の研究がなされていることを明らかにした。石田（2019）は、2017 年 7

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 元公立教育センター

月からの１年間の教育社会学に関する研究の動向を調査している。その中で、学級集団・適応に関する研究として、学校適応感の持つ負の側面を浮き彫りにした水野・太田（2017）を紹介し、それを高めることが望ましいと捉える傾向に一石を投じている。

我が国の学校におけるクラス集団は、学習指導のための学習集団としての機能だけではなく、生徒指導における生活集団としての機能を兼ね備えたものとして存在してきた。そこで、我が国のクラス集団を把握するためには、どのような観点からどのような次元でなされるべきかを、以下に先行研究を概観しながら、検討する。

井上（1971）は、学級集団に対する意識を量的に捉えるために、小学生を対象に学級意識尺度を作成し、１．学級評価因子、２．学級における行動の自由度因子、３．学級への親密感因子、４．学級活動への参加度因子、５．学級内での安定感因子の５因子を抽出した。これらの合計を「学級意識尺度得点」として分析したところ、女性児童は男性児童よりやや得点が高いこと、男性児童は個人差が大きいこと、学年差はわずかであるが学級差が極めて大きいこと等を明らかにし、担任教員の集団に対する指導の如何が影響力を持つものと結論づけている。

伊藤・松井（2001）は、中学校配置のスクールカウンセラーが緊急性の高い要請を受けた際に即応できる学級を多次元的に捉える査定方法を整備する目的で、欧米の主力な学級風土質問紙の理論的枠組みと我が国の学級観察や生徒面接 , 教師コンサルテーション等の情報を基に検討し、「関係性」「個人発達と目標志向」「組織の維持と変化」の３領域で構成される質問紙を作成し、21 中学校 85 学級 2,465 人の中学生を対象に実施して学級単位に分析を行った。その結果「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の８尺度を得た。

また、三島・宇野（2004）は、小学校教員の学級雰囲気に及ぼす影響を検討するために、小学校教員 20 名と面接して項目内容を収集し、作成した 55 項目の質問紙を 557 名の小学生に実施、「教師認知」因子として「受容・親近」、「自信・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」の５因子を、「学級雰囲気」因子として「認め合い」、「規律」、「意欲」、「楽しさ」、「反抗」の５因子を抽出した。学級雰囲気と強い関連性があるのは教師認知因子の「受容・親近」、「自信・客観」の２つであること、また、「受容・親近」は主に「意欲」・「楽しさ」の２つに影響を与えており、早期よりその効果が顕在化しているが、「自信・客観」は１学期にはどれとも関連がなかったが、学年末の学級 雰囲気「認め合い」に正の、「反抗」に負の大きな影響力をもつことを示した。

鹿嶋・田上・田中（2011）は、中学生が学級集団をどのように認知し、学級集団の中でどのような感情を抱いているかを測定するために、学習集団の発達を捉える観点から作成した質問紙を 681 名の生徒に実施し、「所属意識」「状況意識」「貢献意識」「役割意識」「協力意識」の５因子を抽出している。

江村・大久保（2012）は、小学生を対象とした個人－環境の適合性の視点から適応状態を測定する学級適応感尺度を開発し、教師との関係、友人との関係、学業の３つの学校生活の要因と適応状態の関連を検討している。彼らによると、小学校の学級適応感は、「居心地の良さの感覚」と「被信頼･受容感」、「充実感」の３つの因子があることが示され、学級によって学校生活の要因と学級への適応感の関連が異なることを明らかにしている。また、どの学級においても「教師との関係」が児童の適応感と正の関連を示す点が、青年の適応感と異なると述べている。

石川（2020）は、小学５・６年生を対象に学級居心地尺度の開発と、友達との関係の影響がどの程度説明できるか仮設モデルを検討している。それによると、「友達との関係」は「学級居心地」に影響を与えることが明らかとなり、児童の居心地には、友達との関係を配慮する必要があると述べている。

こうした理論的枠組みや教員から質問項目を収集した研究以外に、本多（2005）は、高校生の学級集団への帰属意識の要因を明確にするために、145 名の高校生から学級集団への帰属意識の規定要因となる項目を収拾し、それを基に「学校を休んだ時に、心配してくれるクラスメートがいる」といった 26 項目の質問紙を作成して 241 名の高校生に実施、その結果を因子分析して「学級からの受容」「学級のまとまり」「帰属疎外感」の３因子を抽出している。そしてこれらは並列しているのではなく、「学級のまとまり」が上位概念の構造であろうと考察している。

以上、クラス集団に関する先行研究を概観したが、学級集団の成員である子どもたちの「よいクラス」への「思い」に着目した視点の研究は少なく、高校生を対象とした本多（2005）に見られる程度である。

本研究は「よいクラス」とは何かを明らかにするために、大学生の回想する「よいクラス」に関するデータから、「よいクラス」を構成する概念を検討することを目的とする。

Ⅱ．回想による「よいクラス」の検討

１．調査の目的

本調査は、子どもたちは実際に何をもって「よいクラス」と認識するかを明らかにするために、その第一段階として大学生を対象に過去の体験を想起してもらい、そこから「よいクラス」の構成概念について考察するものである。柳井・和久田・米田（2021）では、同データを用いて得られた全データを対象に分析を試みた結果、「よいクラス」の構成概念が①「教師－子ども関係」、②「協働」、③「仲間関係」、④「主体的活動」に分類されることを導き出している。しかし、得られた文章データの内容は膨大なものであり、文章全体から読み取る場合と、独自のストーリーから読み取る場合、「よいクラス」について総評している部分から読み取る場合とでは結果に差が生じると考えられる。そこで、本調査では文章を分割し、そこから「よいクラス」像を検討していくこととする。

２．調査方法

2020 年 10 月、A 大学教職課程履修者３年生 114 名を対象に、授業の一環として「小中高で経験したよいクラスはどういうものであったか」について自由記述で回答してもらった。このうち、調査目的とは異なる発達期について回答されたデータを除く 113 名分の回答を調査対象とした。

得られた内容は計量テキスト分析（テキスト・マイニング）の手順に則り分析を行った。前処理として、それぞれの文書から関連性の低い接続文などを削除し、類似する単語を統一するために置換処理を行った。そのうえで、助詞・助動詞・接続詞等の関連性の低い単語を除いて分析を実施した。

３．倫理的配慮

２．で述べたとおり、教職科目の授業内容に係るレポートとして課した「小中高で経験したよいクラスはどういうものであったか」に記述された文章をデータとして用いた。授業時に、本研究の目的と方法、個人情報の保護と個人のデータが特定される研究手法ではないこと、取り下げの自由があることを口頭で説明し、同意を得た。

４．大学生の回想全体からの検討

まずは得られた文書全体から「よいクラス」の要素を検討する。抽出された語は 2,834 語で、平均出現回数は 7.42 回であった（表１）。

表１　データ全体の単語数

語数（*n*）	2,834
出現回数の平均（*M*）	7.42
出現回数の標準偏差（*SD*）	35.79

自由記述式の回答であるため、文章数や語彙数などは個人差があり、標準偏差は大きい値を示している。

この中で、最も多く出現した単語は「先生」、次に「生徒」、「子」と人物に関係する単語が上位を占める（表２）。

表２　上位の出現単語と出現回数（100 回以上）

順位	語	回数	順位	語	回数
1	先生	679	10	全員	133
2	生徒	299	11	多い	132
3	子	240	12	授業	128
4	良い	207	13	グループ	123
5	担任	198	14	考える	121
6	人	185	15	行事	120
7	雰囲気	152	16	仲	108
8	自分	145	17	時間	104
9	言う	141	18	感じる	100

その他には、「雰囲気」や「授業」、「行事」などのクラス環境や出来事に関するものと「言う」や「考える」といった行動を示すなど、クラスに影響を与えることが予想される単語が上位に並んだ。

出現頻度が 40 回以上の語を対象に、共起ネットワークを描いた結果を図１に示す。その結果、７つのまとまりが示されており、最も出現頻度の高かった「先生」とは「生徒」や「言う」など、生徒との関係性の中における働きかけが分類されている。３番目に頻度の高かった「子」は「多い」という語と結びつき、そこから「人」や「話す」といったクラス内の人間関係上のやり取りに関連する語がまとまっている。４番目に出現頻度の高かった「良い」は「雰囲気」や「仲」という言葉との結びつきがあり、クラス全体としての雰囲気や仲の良さなどについてまとまっている。８番目に出現頻度の高い「自分」は、「意見」という語と結びつき、「聞く」などの自己主張に関連する語がまとまっている。14 番目に出現頻度の高い「考える」は「関係」や「今」という語と結びつきがあり、クラスの関係性に対し

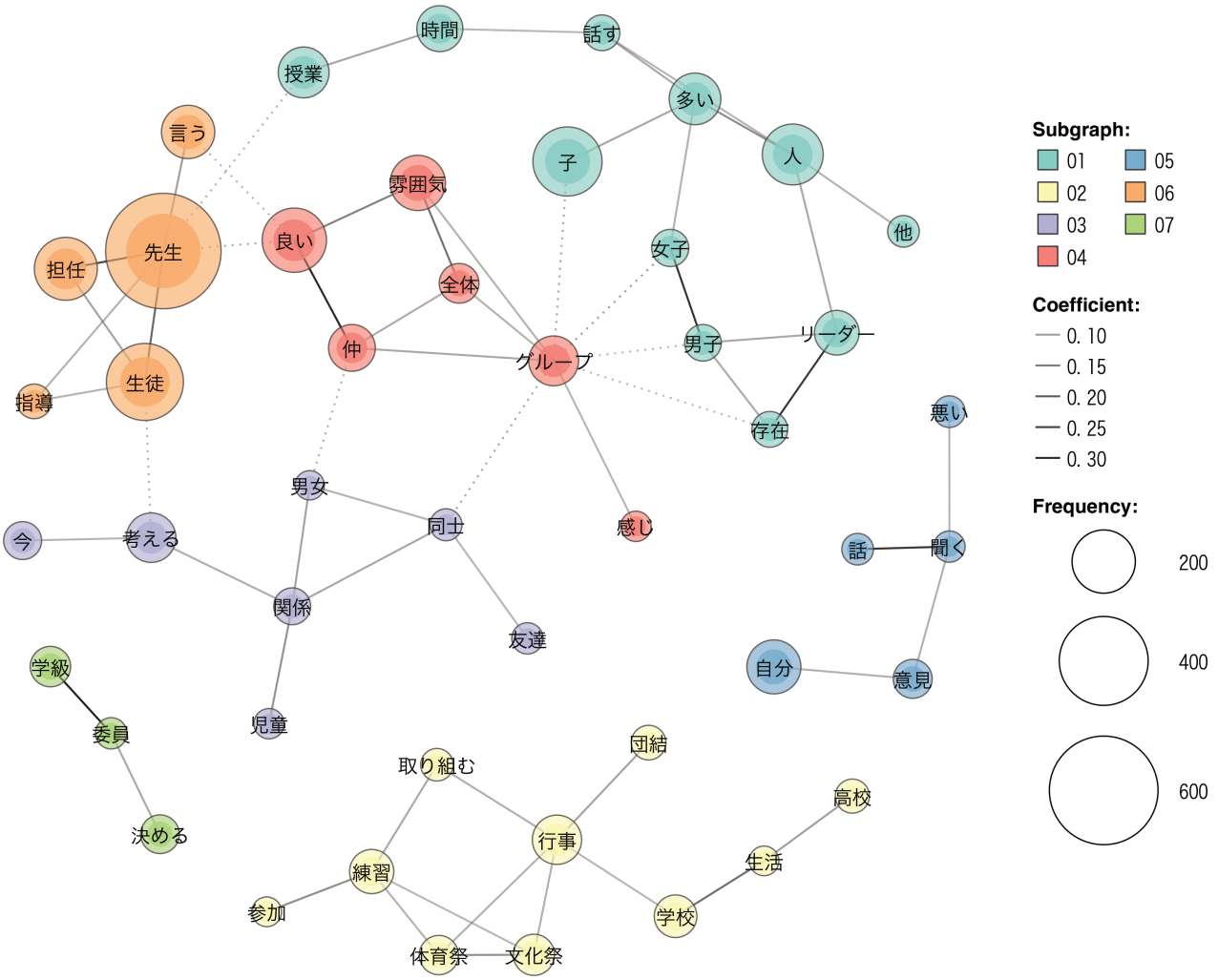


図１　文書全体の共起ネットワーク

て振り返ったことについて示されている。15 番目に出現頻度の高い「行事」は、「文化祭」や「体育祭」などの協働と、「団結」、「取り組む」などの姿勢と結びついていた。出現頻度は 100 回以下ではあるが、「委員」という語が「学級」や「決める」という語と結びついており、学級委員の存在に関する回想も多くあったことを示している。出現回数が上位の単語の中でも、「全員」と「感じる」という語はネットワークに示されていない。つまりそれらの語は、出現頻度は高いものの、特定の語との結びつきが強いわけではなく、様々な文章の中で使用されているということが示されている。

今回の調査では、大学生に対して自由記述式で過去の経験を振り返りながらそれぞれの考える「よいクラス」について回答してもらっている。そのため、初めの段階では「よいクラス」とは言えない環境だったのが、何らかの出来事や働きかけをきっかけにクラスのまとまりが強化されたといったように、クラスが変化した過程について物語のように回答されたものが多かった。それらのエピソードは「よいクラス」を語る上で必要であったと捉え、どのようなエピソードが語られているのかについて注目してみる。

５．具体的なエピソードについて

「よいクラス」に変化したきっかけとして、特定の出来事に関して記述されていた回答は 45 件見られた。それらの回答から、どのような出来事がクラスの変容につながっていったのか、検討してみる。

抽出された語数と平均出現回数、標準偏差は表３の通りである。

表３　具体的エピソードの単語数

語数（*n*）	1,404
出現回数の平均（*M*）	4.12
出現回数の標準偏差（*SD*）	10.26

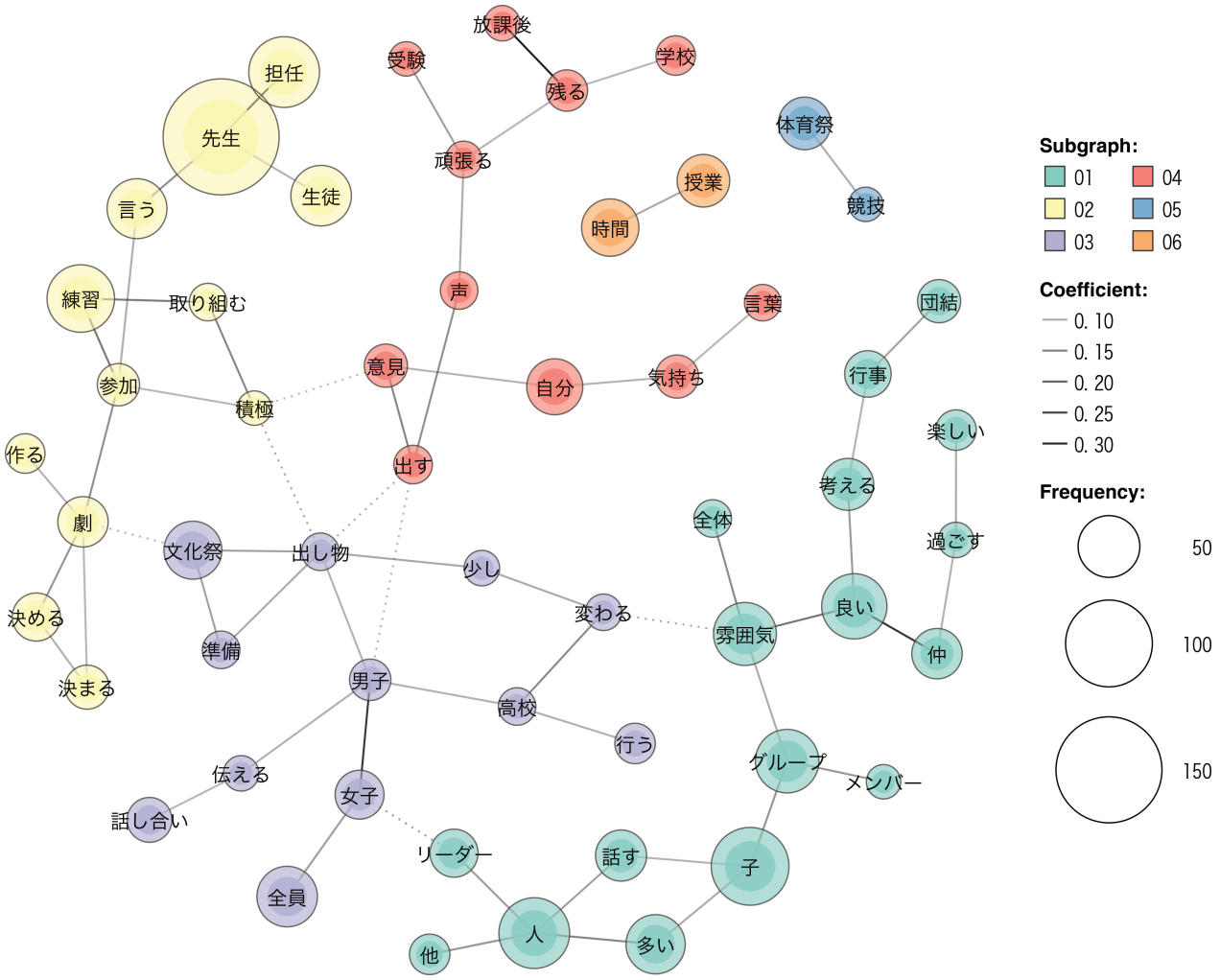


図２　具体的エピソードの共起ネットワーク

表４は具体的なエピソードに出現した上位の語と出現回数である。この中で最も多く出現している語は「先生」であり、圧倒的に回数が多い。その他には、「子」、「人」、「担任」と人物に関係する語が多く上位を占めた。また、「練習」や「文化祭」という語の出現頻度も高く、クラスが変化したきっかけとして、学校行事にまつわるエピソードの回想が多かったことを示している。

次に、出現頻度が 15 回以上の語を対象に共起ネットワークを描いた結果、文章全体から分析した際のネットワークとは異なる６つの語のまとまりが示された（図２）。そのうち、複数の語との結びつきが示されている４つのまとまりからエピソードの特徴を考える。まず、最も出現頻度が高かった「先生」という言葉は「生徒」や「言う」という言葉だけでなく、「練習」や「参加」などといった行事等を通して教師と児童・生徒間の協働性に関する語との連関が示されていたことが特徴的であった。また、２番目に出現頻度の高かった「子」は、「多い」、「グループ」、「話す」といった語と結びつき、クラス内の人間関係にまつわる語がひとつのまとまりとして示されている印象を受ける。13 番目に出現頻度が高かった「文化祭」は「出し物」、「準備」という語と結びつき、そこから行事における人間関係を表す語や「変わる」という語とも結びつき、行事を

表４　上位の出現単語と出現回数（40 回以上）

順位	語	回数	順位	語	回数
1	先生	180	9	生徒	48
2	子	80	10	全員	48
3	人	66	11	言う	47
4	担任	66	12	多い	46
5	練習	60	13	文化祭	44
6	良い	56	14	時間	43
7	グループ	53	15	自分	41
8	雰囲気	52			

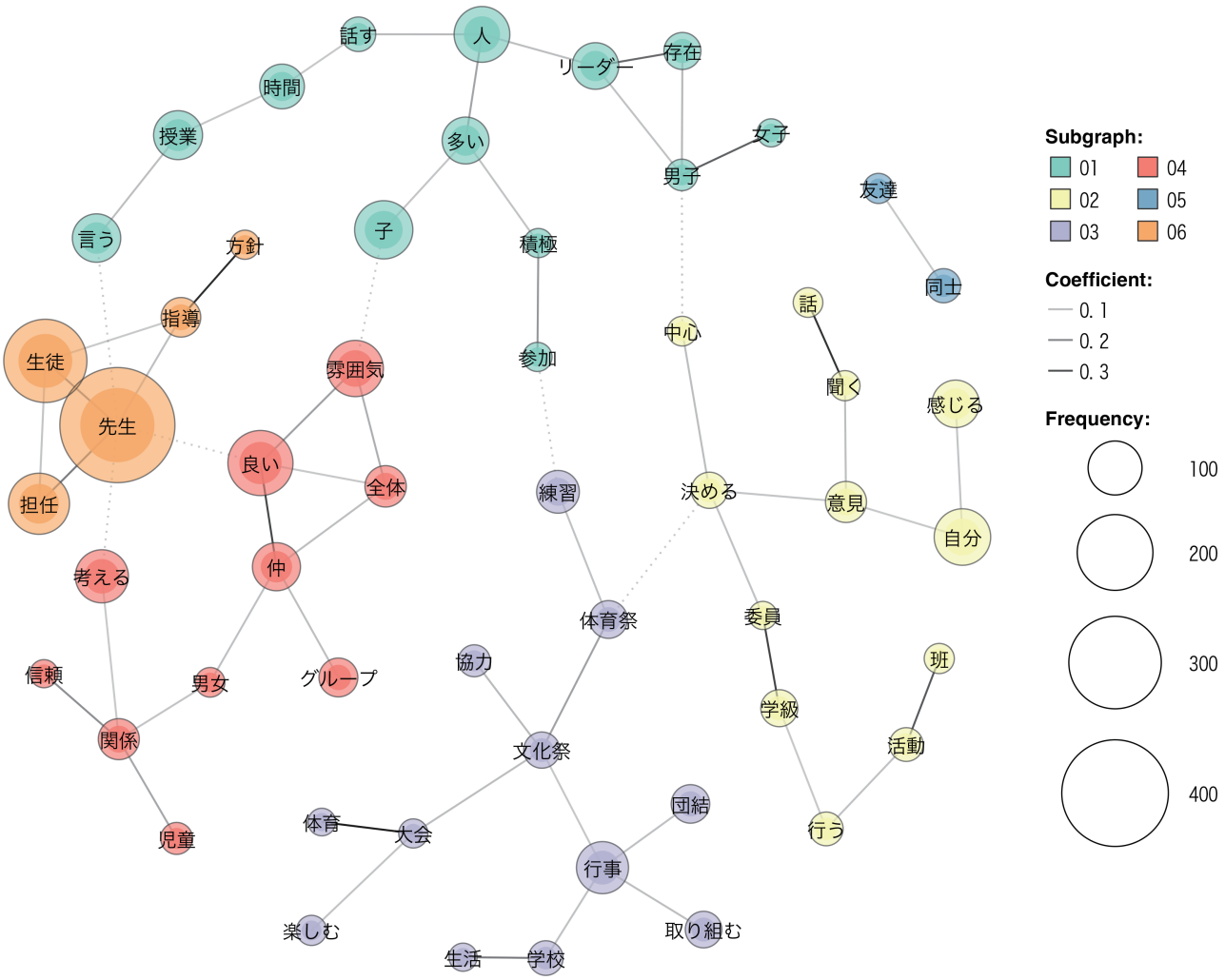


図３「よいクラス」の共起ネットワーク

きっかけに変化したことが説明されていたことが示されている。15 番目に出現頻度が高かった「自分」は、「気持ち」や「意見」という語と結びつきがあり、自己の発言や姿勢に関する語との連関が示された。

文章全体から描いたときのネットワークと異なる点としては、それぞれの語のネットワークが具体的な行動を示す語と結びついていることで、クラスの成員間でのやり取りや何らかの働きかけがあったことを回顧したものが多かったことがわかる。実際の回答例を紹介する。「文化祭を機に、私の高校生活は大きく変わった。（中略）焦りが出てきた頃にはクラスで意見のすれ違いが起きるようにもなった。このままではいけないと、ある日、みんなで集まって話し合いをする時間を作った。一人ひとりがそれぞれの思いをぶつけ、時には怒ったり泣いたりしながら、みんなが納得のいくまで話し合った。この話し合いをきっかけに私たちの絆は深まり、本番までのラストスパートで大きく成長した。」[注1)] といったように、一つの行事や出来事がきっかけとなり、それに対してどのように向き合ったことでクラスの成長につながり、振り返ると「よいクラス」と認識できる状態になったという語りが多く見られた。多くはこのように“あまりよくなかった”状態がある出来事をきっかけとしてクラスの変容につながったというエピソードであったが、それ以外にも、もともと仲良く楽しいクラスだったのが、ある出来事をきっかけによりクラスがまとまり、「よいクラス」と言える状態になったというエピソードも見られた。

６.「よいクラス」の構成概念の検討

次に、「よいクラス」について直接関係する文章のみを抽出し、「よいクラス」を構成する概念について検討する。得られたデータのうち、1,279 文、1,971 種類の語（M＝6.63、SD＝27.68）を分析の対象とした（表５）。

表５「よいクラス」の出現単語数

語数（*n*）	1,971
出現回数の平均（*M*）	6.63
出現回数の標準偏差（*SD*）	27.68

このうち，出現頻度の高かった単語と出現回数を表６に示す。

表６　上位の出現単語と出現回数（70 回以上）

順位	語	回数	順位	語	回数
1	先生	467	10	行事	93
2	生徒	242	11	全員	91
3	良い	147	12	授業	82
4	担任	129	13	言う	80
5	子	117	14	仲	79
6	自分	110	15	感じる	77
7	雰囲気	109	16	多い	75
8	人	107	17	リーダー	74
9	考える	97			

最も出現回数が多かった単語は「先生」、「生徒」であり、文章のどの部分を抽出しても教師や児童・生徒など人物に関する記述が多いことがわかる。また、文章全体の出現頻度（表２）と比較しても上位を占める語の順列は前後していても、語の種類に大きな差は見られない。

出現回数が 25 回以上の単語を対象に共起ネットワークを描いた結果、６つ語のまとまりが示された（図３）。文章全体のネットワーク（図１）と比較すると、出現している語に大きな差は見られないが、語のまとまりに変化が生じていることがわかる。例えば、図１では「良い」という語のあるまとまりと、「考える」という語のあるまとまりは別であったが、一つのまとまりとして示されており、クラス内の関係性に関連するものとして納得のいくものが示されている。他にも、「自分」という語のあるまとまりは、図１で別のまとまりであった「学級」という語のあるまとまりと関連付けられて説明されている。このように、文章を精査したことによって、より「よいクラス」を説明できる意味のあるものとなったと考える。

次に、複数の語のネットワークが形成されている５つのまとまりについて、その特徴を読み解き、ラベリングを試みる。

まず、最も出現回数が多かった「先生」は「生徒」や「担任」、「指導」という言葉と結びつき、教師と生徒の間における指導の在り方に関する語が結びついていたことから、①『教師－子ども関係』と名付けた。３番目に出現頻度が高かった「良い」という語は「雰囲気」や「全体」、「仲」という語と結びつきがあり、クラス内の集団の関係性に関する語のまとまりが示されたため、②『仲間関係』と名付けた。４番目に出現頻度の高かった「子」は「多い」という語と結びつき、「人」や「リーダー」、「話す」といった学級内の役割と活動への参加に関する語がまとまりとして示されていることから、③『役割意識』と名付けた。６番目に出現頻度の高かった「自分」は、「感じる」や「意見」という語と結びつき、自己主張や主体的な態度に関連する語がまとまっていたため、④『主体的活動』と名付けた。10 番目に出現頻度の高い「行事」は、「文化祭」や「団結」などの学校行事を通して協働関係にあったことなどを示す語が結びついていたため、⑤『協働』と名付けた。「全員」という語は、出現頻度は 11 番目と高かったが、ネットワークには描かれなかったため、特定の語との強い連関があるわけではなく、多くの文章の中で使用されていたことが示されている。

以上、大学生が回想する「よいクラス」を構成する概念として、①『教師－子ども関係』、②『仲間関係』、③『役割意識』、④『主体的活動』、⑤『協働』という５つの要素の存在が示唆された。

Ⅲ．考察と展望

１．抽出された語について

今回抽出された語のうち、文章のどの部分を切り取っても出現頻度が特に高かった語は、人物に関するものであった。クラスは教師と児童・生徒によって形成する集団であるため、人物を示す単語が上位を占めることは肯ける。中でも、「先生」に関する記述が最も多かったことから、「よい先生」との出会いが「よいクラス」に結びつく一つの可能性を示唆する重要なものであると考えた。大久保ら（2021）は、教師の学級経営スタイルが児童の学級適応に及ぼす影響を検証し、規律やルール重視の経営スタイルでも、子どもの主体性重視の経営スタイルであっても、教師が培ってきた経営スタイルが学級集団の特徴と適合していることによって、教師自身の行いたい学級経営ができ、児童の学級適応にもポジティブな影響を及ぼすことを明らかにしている。この学級集団の特徴と適合した状態とは、教師と児童・生徒間の信頼関係が構築できている状況なのではない

かと推察でき、信頼できる先生つまり「よい先生」との関係性が児童・生徒にとっての学級への居心地の良さや適応感につながり、「よいクラス」として認識されるのではないかと考える。また、松澤ら（2009）は特別な支援を必要とする小学生に対する教師の支援行動が子ども同士のかかわりを促進し、学級親和につながることを指摘している。これは、特別な支援を必要とする児童に限らず言えることなどではないかと思われ、教師と児童・生徒の関係性の重要性を支持するものと考える。

その他にも、クラス環境や行事などの外的要因を示す単語と行動面などを示す単語の出現頻度が高かったことから、学校行事などの協働を通してそれまでに築き上げてきたクラス集団を再認識・強化するきっかけとなることが期待される。そもそも学校行事は、文部科学省学習指導要領「生きる力」において、『学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。』ことが目標とされており、集団の成長が想定されている。

ただし、こうした協働はラベリングしやすく、強く記憶に残ると考えられるため、今回の調査のような回想データによる研究で、多く想起されることになった可能性も否定できない。

２．クラスが変化するきっかけとなる事象について

本調査では、自由記述式の回答に見られたストーリー性に着目し、クラスの変容へとつながった具体的なエピソードについても検討してみた。

きっかけとして語られたエピソードの多くは学校行事に関連するもので、それまで“よいクラス”とは言えなかった状態が、クラス単位で参加することが求められる行事に関連した教師や児童・生徒同士のやり取りを通して結果としてクラスの変容につながったという出来事を回想したものが多かった。もちろん学校行事という一つの協働が「よいクラス」に直結するわけではない。「よいクラス」になる場合も、むしろ関係が悪化する場合もあると思われる。しかしながら、学校行事にどのように向き合えるかで「よいクラス」に変容するきっかけになる可能性は十分にある。河本（2014）は、中学・高校における学校行事の発達的意義を検討し、「集団への肯定的感情」、「他者意識の高まり」、「集団活動に対する消耗感」、「問題解決への積極性」、「他者統率の熟達」、「学校活動への更なる傾倒」という６つの意味づけを見出し、学校行事が自身の発達を促進したと意味づけられるためには、活動の在り方が重要であることを指摘している。本調査で、得たようなエピソードはその活動の在り方がクラスにとって相応しかったため、自身の成長のみならず、クラス集団としての変容につながったものとみなすことができるだろう。

３．「よいクラス」の構成概念について

今回の調査により、「よいクラス」を構成する概念として、①『教師－子ども関係』、②『仲間関係』、③『役割意識』、④『主体的活動』、⑤『協働』という５つの概念が示唆された。これらの要素は集団の成長に影響を与えるだけでなく、同時に個々の成長も支えているものと思われる。

今回明らかとなった５つの概念は、どれもクラスを評価する上で基準となる重要な要素であると考えられるが、今回抽出できなかった要素がまだある可能性も十分にあり、包括的に「よいクラス」を捉えるには更なる追求が必要である。

また、本研究の限界として、「教師－子ども関係」の重要性は浮き彫りにできたが、設問が「小中高で経験したよいクラスはどういうものであったか」と設定しているので、小学生から中学生、高校生と成長するに連れて「教師－子ども関係」の重要性が変化するものであるかまでは明らかにすることはできなかった。

先述した先行研究においても、小学生を対象とした三島・宇野（2004）には「教師認知」、同じく江村・大久保（2012）には「教師との関係」の項目があるが、中学生対象の伊藤・松井（2001）にも高校生対象の本多（2005）にも「教師－子ども関係」二類する項目は見当たらないことから、成長するにつれて、学級集団における教師の重要性は減じていくことが推察される。

４．課題と今後の展望

得られたデータの一部に、回答者自身は「よいクラス」と感じているが、それが他者にとっては同じ認識とは限らないのではないかという疑問を投げかけているものがあった。確かに、クラスに対する認識は個々の性格特性などによっても多種多様な受け取りが想定される。これについて、四辻ら（2020）はそもそも「クラスはまとまる必要はない」「クラスの全員の心を一つにしなくてもよい」等の考えを持っている児童生徒がいる可能性も考えられ、その意に反して集団凝集性を高めるアプローチをすることで、児童生徒にとって過ごしにくい学校生活を生み出してしまう可能性があることを指摘している。それぞれが、どのようなクラスを求めているのかを

把握したうえでの学級づくりが求められることだろう。本研究においても、性格特性などの個別性も考慮しながら今後の調査を展開していく必要があると思われる。

また、本調査から大学生全般が考える「よいクラス」について一般化することは一定の留保が必要である。特に本調査は、教職課程履修者という調査対象者の特性により、回想する過程において自然と教師に注目が向きやすくなっていた可能性があり、抽出された語句に偏りを生じさせていることを考慮する必要がある。その一方で、教職課程を目指す大学生は、「よい教師」との出会いが自身の進路選択に影響を与えていることも考えられる。これについて武智・田中（2014）は、教職志望学生の「理想の教員像」は「教師からの影響」を「模範」的・「反面教師」的に経験することによって形成されていることを明らかにしており、教員の影響というものは児童生徒の教職志望意識などにまで影響を及ぼすことを指摘している。

コロナ禍で学校での教育活動も制限されてきた中、「協働」や「主体的活動」が縮小・中止に追い込まれてきたが、それは「よいクラス」にとって阻害要因として挙げられるのか。それとも、そのような中でも「よいクラス」として成長できるのであれば、その要因がどのようなものかを検証することは、意義があると考えられる。

今後、対象者を増やし、学齢期別、性格傾向別の分析をしていくことで、児童・生徒の「よいクラス」の意識調査が深められるだろう。同時に、子どもと並ぶステークホルダーである教員にも協力を得て教師が目指す「よいクラス」像と子どもの意識の差異を検討する必要もある。

「よいクラス」は、人の記憶に残り、協働して培った力が自信となり、得られた絆が人間関係を豊かにし、その年だけではなく、その後の人生においても重要な意味を持つ可能性のある集団である。今回の研究は「よいクラス」とは何かを明確にする緒となるものとして意義あるものとなった。さらなる研究を重ね、学級集団が「よいクラス」へと成長するための具体的な提言ができるものにしたい。

注

1）　個人が特定されないように一部改変している。

引用文献

江村早紀・大久保智生．小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討．発達心理学研究．2012, vol.23, no.3, p.241-251.

本多公子．高等学校における学級集団帰属意識尺度作成の試み．2005，岡山大学教育実践総合センター．Vol.5, p.109-117.

井上健治．学級意識尺度の検討．千葉大学教育学部研究紀要．1971, vol.20, p.1-10.

石田靖彦．教育社会学に関する研究の動向と展望．教育心理学年報．2019, vol.58, p.47-62.

石川美智子．学級居心地尺度の開発と，友達関係とのモデルの検討．常葉大学教育学部紀要．2020, vol.41, p.41-48.

伊藤亜矢子・松井仁．学級風土質問紙の作成．2001，教育心理学研究．vol.49, p.449-457.

鹿嶋真弓・田上不二夫・田中輝美．中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討．カウンセリング研究．2011, vol.44, p.227-234.

河本愛子．中学・高校における学校行事体験の発達的意義：大学生の回顧的意味付けに着目して　発達心理学研究．2014, vol.24, no.4, p.453-465.

松澤裕子・高橋知音・田上不二夫．特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進する要因．カウンセリング研究．2009, vol.42, p.267-277.

三島美砂・宇野宏幸．学級雰囲気に及ぼす教師の影響力．教育心理学研究．2004, vol.52, p.414-425.

文部科学省．小学校学習指導要領解説特別活動編．2017.

文部科学省．中学校学習指導要領解説特別活動編．2017.

水野君平・太田正義．中学生のスクールカーストと学校適応の関連．教育心理学研究．2017, vol.65, no.4. p.501-511.

仲律子．教師にとって望ましいクラスとは：文章完成法から．日本教育心理学会総会発表論文集．2003, vol.45, no.0, p.430.

大久保智生・加藤弘道・尾崎沙織・江村早紀．教師の学級経営が児童の学級適応に及ぼす影響―学級経営スタイル尺度の作成と適合の良さ仮説の検証―．心理科学．2021, vol.42, no.1, p.20-28.

小野寺正己・河村茂雄．学級における教師と生徒との関係研究の動向．学級経営心理学研究．2012, vol.1, p.91-102.

武智康晃・田中理絵．教員志望学生における学校経験が「理想の教員像」へ及ぼす影響―教員とのかかわりに着目して―．山口大学教育学部研究論議．2014, vol.3, 137-147.

谷口万起子・米田薫．心理教育「キラキラプログラムⅠ」に関する研究 ―中学校特別支援学級における展開―．大阪成蹊大学紀要．2018, vol.5, p.249-255.

柳井智美・和久田耕平・米田薫．「よいクラス」の構成概念の検討―大学生の回想データによるテキスト・マイニング．日本カウンセリング学会第 53 回大会．2021.

米田薫．確かな社会性と豊かな感情を育てるキラキラプログラム第 1 回学級びらきと授業びらき．月刊学校教育相談．2015, vol.1, p.56-5.

米田薫・和久田耕平．心理教育「キラキラプログラムⅠ」の実践と効果に関する研究．学校教育相談研究．2019, vol.29, p.49-57.

四辻伸吾・水野治久．学級生活し構成尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討．学級経営心理学研究．2020, vol.9, p.39-51.

A study of a class group with "good" evaluations based on university students' recollection data

YONEDA Kaoru*1
YANAI Tomomi*2

SUMMARY：

Yoneda (2015) pointed out that a class group that supports individual growth is important in developing and implementing the psycho-education program "Kirakira Program" to foster rich emotions and solid sociality. In this study, in order to clarify the construct of a class group with "good" evaluations, we tried to analyze by recollection data for university students. As a result, the concepts that make up a class group with "good" evaluations that university students recall in their elementary, junior high, and high school days are (1) the relationships between teachers and children, (2) relationships with peers, (3) awareness of one's role, (4) independent activities, and (5) cooperations, was shown. It was suggested that these supports not only the growth of the group but also the growth of the individual at the same time.However, although these are important factors, further verification is required to comprehensively understand them.

Key words：

A class group with "good" evaluations, The relationships between teachers and children, Relationships with peers, Role awareness, Independent activities, Cooperations

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Public Educational Center

■ 論文

高等学校におけるダンスの授業形態に関する一考察
―大阪府の教員志望の学生を対象として―

北 島 奈 津*
安 部 恵 子*

【要約】

本研究は、学習者の視点から大阪府のダンスの授業実態を把握し、課題を整理することを目的とした。その結果、男女ではダンスの実施率に差があること、ダンス種目は現代的なリズムのダンスと創作ダンスが大半を占めており、フォークダンスの実施率が低いことが明らかとなった。また、授業内容については、現代的なリズムのダンスは単なるステップの模倣だけに終始しない授業が求められ、創作ダンスに関しては、グループ活動を軸にして表現・創造に関する学習内容を学習者が理解しやすいように検討を加える必要があることが明らかとなった。さらに、ダンスの種目特性に対する教諭の理解の低さが課題としてあげられ、今後、教諭のダンス種目の特性に対する理解と学習指導要領に示された学習内容の確実な実践が必要であることが明らかとなり、学習者の興味関心、指導のしやすさだけでなく、教育的効果などを考慮した学習内容の展開が望まれるという指針を得た。

キーワード　授業の実施状況、授業実施率、授業形態、学習指導要領、学習内容

Ⅰ．緒言

平成 20 年３月に新中学校学習指導要領[1)]が告示され、ダンスは中学校１・２年生において男女必修化となった。その後平成 24 年から完全実施されて現在 10 年以上が経過している。平成 20 年の指導要領告示に伴い、中村[2) 3)]によって東京都の全公立中学校を対象としたダンス授業に関する実態調査が行われた。調査により、男子のダンス実施率は着実に増加しており、採択ダンス種目は現代的なリズムのダンスが最も多いことが報告された。現代的なリズムのダンスが新たに導入されてから、10 年を待たずに創作ダンスを上回る実施率となった背景には、男子履修の増加に伴って、男子に比較的受け入れやすい種目として認識されていることが理由として挙げられている。しかし、現代的なリズムのダンスの学習が、既成の動きの習得学習を中心として実施されていることが明らかとなり、学習内容や学習の質の確保が充分でないことが確認された。具体的には、現代的なリズムのダンスが本来のねらいである「探求型」ではなく「模倣型・習得型」に終始しているという点が問題である。これらについては、茅野[4)]による栃木県公立中学校・高等学校におけるダンス授業の実態でも課題として報告され、「何を、どのように教えるのか、『授業づくり』の問題は、今後の重要な課題である」と述べられている。

また、ダンス時数増加に伴って性別経験問わず、指導は全員体制で取り組む必要があり、特に男性教員をはじめとしたダンスの指導力・指導者育成が緊急の課題であることが指摘された。筆者の先行研究[5)]においても、教諭が積極的にダンス指導に挑めるような研修会の充実がまずは必要であると報告している。

一方、これまでの研究は東京都を中心とした関東地方を対象としたアンケート調査によるものが多い。それ以外の地域での実態調査はいくつか散見される程度であることや、具体的な学習内容や教諭の指導の実態に関する報告は少ないという現状が中村ら[6)]の先行研究によって報告されている。また、中学校を対象とした同研究により、大阪府のダンス授業に関して次の点を指摘している。大阪府の男子は、他県と比較するとダンス必修の実施計画が少ない傾向にあり、男子のダンス授業の配当時数は女子よりも少ない。また、大阪府の授業採択率は現代的なリズムのダンスが多く、創作ダンスの学習においては、「即興創作」に次いで「教師作品の一部を創

＊大阪成蹊大学　教育学部

作」が多く、授業の内容と質に課題がある。さらに、大阪府のアンケート回収率は26.5％と低く、指導の実態把握と課題の整理には更なる実態調査が必要だという点である。

そこで本研究は、大阪府のダンスの授業実態を把握し、課題を整理することを目的とする。また、先行研究[7]で提案されている教諭・生徒の両方向からの視点での考察の必要性を踏まえ、本研究では学習者の視点から授業実態の把握を行うものとする。教員志望の学生に高等学校のダンス授業に関するアンケート調査を実施し、今後のよりよいダンス授業の実践につながる知見を得ることを目的とする。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象

調査対象は、O大学教育学部の学生137名のうち研究の趣旨を理解し同意を得た学生とした。アンケート用紙を配布し、１回生～４回生に調査を実施し、回答終了後に回収した。有効回答数は133名（97.0％）であった。

２．調査方法

高等学校におけるダンスの授業形態に関するアンケート調査を実施した。授業の対象は高等学校のダンス授業とし、得られたアンケート調査結果は有効回答全てを対象として分析した。考察の対象は大阪府内の高等学校出身である学生の回答に限定した。

調査内容は、属性（性別、ダンス経験、高等学校の出身地域と校種）、ダンス授業の有無、授業で経験したダンス種目と取り組んだ内容について、プリコード式選択法にて回答を得た。各ダンス種目（現代的なリズムのダンス、フォークダンス、創作ダンス）の授業で取り組んだ内容については、茅野[4]のダンス指導の現状と課題についての先行研究で用いた調査項目を参考にして項目の選定や追加項目の検討を行い、項目を設定した。ダンスのイメージについては、10段階評価と自由回答法を用いて回答を得た。

本研究は、大阪成蹊大学倫理規程研究審査会による審査・承諾を得て、各対象者には事前に本研究の趣旨を説明し、同意を得られた者を対象とした。

３．分析方法

プリコード選択法を用いた質問項目については、その項目を集計し算出した。10段階評価と自由回答法を用いた質問項目については、10段階評価の１～５を否定的評価、６～10を肯定的評価として分析した。自由回答法の質問項目については、内容が類似した回答を１つのカテゴリーにまとめ、各カテゴリーをコーディングして集計し、定量化した。

Ⅲ．結果

１．回答者の特性について

回答者は男子74名（55.6％）、女子59名（44.4％）であった（有効回答数133名）。そのうち大阪府内の高等学校出身の回答者（以後大阪府内の回答者）は、男子26名（48.1％）、女子28名（51.9％）であった。

回答者全体のこれまでのダンスの経験率（授業を除く）は、経験なしと答えた回答数が男子12名（92.3％）、女子32名（71.1％）で最も多かった。大阪府内の回答者についても、ダンス経験なしと答えた回答者が男子６名（100％）、女子17名（65.4％）で最も多かった。その他ダンス経験が１年以上、２年以上、５年以上、10年以上と選択肢があったが、総数にしてもダンス経験なしの回答数には及ばなかった。したがって、回答者の特性として授業以外でのダンス経験がない、もしくは非常に少ない集団であるといえる。

２．ダンス授業の実施率

１）授業の実施率

回答者全体の高等学校におけるダンス授業実施率は、授業有りが58名（43.6％）、授業無しが75名（56.4％）であった。大阪府内の回答者をみると、授業有りが32名（59.2％）、授業無しが22名（40.7％）であり、本研究における大阪府内の回答者は、ダンスの授業有りの回答数が授業無しの回答数を上回った。

２）男女別にみた授業実施率

回答者全体の授業実施率は、授業有りと回答した回答者が男子13名（9.8％）、女子45名（33.8％）であり、大阪府内の回答者は、男子６名（11.1％）、女子26名（48.1％）であった。また、授業無しと回答した回答者が男子61名（45.9％）、女子14名（10.5％）であり、大阪府内の回答者は、男子20名（37.0％）、女子２名（3.7％）であった（図１）。

回答者の男女比率がほぼ同じである大阪府内の回答者で、授業の実施率は男子が低く、女子の方が高い傾向を示した。したがって、中村ら[6]による大阪府の男子は、他県と比較するとダンス必修の実施が少ない傾向があるという報告を裏付ける結果となった。

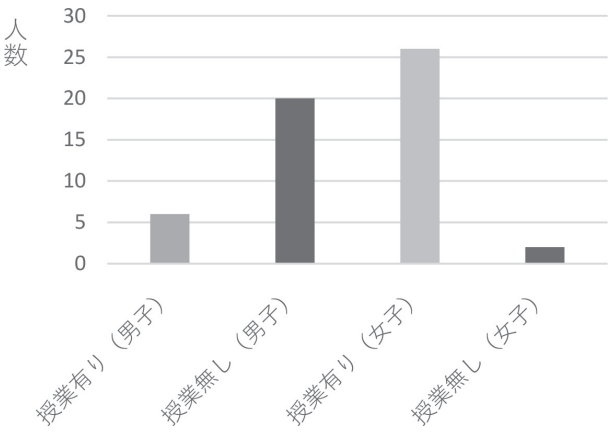


図１　大阪府内のダンス授業の実施率
（男女別）n ＝ 54

３）ダンスの種目別にみた授業実施率

回答者全体の種目別授業実施率は、現代的なリズムのダンスが 41 名（39.4％）、フォークダンスが 14 名（13.5％）、創作ダンスが 49 名（47.1％）であった。大阪府内の回答者の種目別実施率は、現代的なリズムのダンスが 26 名（41.3％）、フォークダンスが７名（11.1％）、創作ダンスが 30 名（47.6％）であった（図２）。

回答者全体と大阪府内の回答者でいずれも創作ダンスの実施率が最も高く、僅差で現代的なリズムのダンスが高い結果となった。フォークダンスは、創作ダンスや現代的なリズムのダンスと比較すると非常に低い実施率であった。これについては、先行研究[7]と同様の傾向を示した。

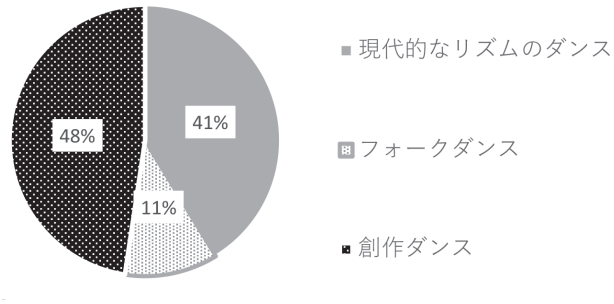


図２　大阪府のダンス授業の実施率
（種目別）n ＝ 32

３．授業の実施時期

１）現代的なリズムのダンス

回答者全体で高２の時期に実施が 21 名（16.3％）、高１の時期に実施が 18 名（14.0％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者も、高２の時期に実施が 14 名（18.4％）、高１の時期に実施が 10 名（13.2％）の順に回答数が多く、同様の傾向を示した。

２）フォークダンス

回答者全体７名（5.4％）、大阪府内の回答者４名（5.3％）であり、共に高１の時期に実施の回答数が最も多かった。

３）創作ダンス

回答者全体で高２の時期に実施が 23 名（17.8％）、高３の時期に実施が 20 名（15.5％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者も高２の時期に実施が 13 名（17.1％）、高３の時期に実施が 12 名（15.8％）の順に回答数が多く、同様の傾向を示した。

現代的なリズムのダンスと創作ダンスの時期はともに高２の実施時期が最も多い傾向を示すことが確認された。

４．授業の構成要員

１）現代的なリズムのダンス

回答者全体で、女子のみ 23 名（39.7％）、他クラスと合同 14 名（24.1％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者においても、女子のみ 16 名（43.2％）、他クラスと合同 10 名（27.0％）の順に回答数が多く、女子のみで授業が実施されている傾向が高いといえる。

２）フォークダンス

回答者全体で、他クラスと合同９名（40.9％）が最も多く、大阪府内の回答者においては、他クラスと合同、女子のみが共に４名（36.4％）であった。したがって、女子のみ、もしくは他クラスと合同で授業が実施されている傾向が高いといえる .

３）創作ダンス

回答者全体で、女子のみ 29 名（41.4％）、他クラスと合同 16 名（22.9％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者においても、女子のみ 18 名（40.9％）、他クラスと合同 11 名（25.0％）の順に回答数が多く、女子のみで授業が実施されている傾向が高いといえる。

また、現代的なリズムのダンスと創作ダンスでは、授業の構成要員について同様の傾向を示し、どちらも女子のみで授業が実施されている傾向が高いことがわかった。これらは、中村ら[6]の大阪府は共習クラスより別習クラスが多いという報告を裏付ける結果となった。

表１　大阪府内 各ダンス種目の授業内容と実施率（複数回答）

		現代的なリズムのダンス n=26	フォークダンス n=7	創作ダンス n=30
	取り組んだ内容	実施数（%）	実施数（%）	実施数（%）
1	いくつかの簡単なステップを習得する	21（14.7%）	6（14.3%）	17（12.4%）
2	ビデオ等による既成作品を模倣する	8（5.6%）	2（4.8%）	3（2.2%）
3	教師指導による既成作品を習得する	12（8.4%）	4（9.5%）	6（4.4%）
4	既成作品を応用して隊形変化などを工夫する	5（3.5%）	3（7.1%）	4（2.9%）
5	教師指導による既成作品の一部を工夫する	5（3.5%）	1（2.4%）	3（2.2%）
6	まとまりのあるフレーズを創作する	7（4.9%）	2（4.8%）	6（4.4%）
7	音楽に合わせて自由に踊る	11（7.7%）	2（4.8%）	9（6.6%）
8	リズムにのり、リズムの特徴を捉えて踊る	10（7.0%）	3（7.1%）	13（9.5%）
9	様々な課題で即座に考えて踊る	1（0.7%）	0（0.0%）	3（2.2%）
10	主題（テーマ）を工夫し展開（発展）する	8（5.6%）	3（7.1%）	11（8.0%）
11	２人組等で関わりあって踊る	2（1.4%）	2（4.8%）	5（3.6%）
12	動きをデフォルメする（強調）	1（0.7%）	1（2.4%）	1（0.7%）
13	集団の動きを工夫する	8（5.6%）	3（7.1%）	12（8.8%）
14	グループでテーマをみつける	13（9.1%）	2（4.8%）	17（12.4%）
15	体育祭の演技として発表する	11（7.7%）	1（2.4%）	7（5.1%）
16	授業内で発表・鑑賞する	18（12.6%）	5（11.9%）	20（14.6%）
17	日本の伝統的な踊り、地域の踊りを踊る	1（0.7%）	1（2.4%）	0（0.0%）
18	外国のフォークダンスを踊る	1（0.7%）	1（2.4%）	0（0.0%）
19	その他	0（0.0%）	0（0.0%）	0（0.0%）

５．授業内容の実施項目

１）現代的なリズムのダンス

回答者全体の回答数では、「いくつかの簡単なステップを習得する」32 名（15.0％）、「授業内で発表・鑑賞する」27 名（12.7％）、「教師指導による既成作品を習得する」20 名（9.4％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者では、「いくつかの簡単なステップを習得する」21 名（14.7％）、「授業内で発表・鑑賞する」18 名（12.6％）、「グループでテーマを見つける」13 名（9.1％）の順に回答数が多かった（表１）。

授業内容は回答者全体と大阪府内の回答者で同じ傾向を示し、「いくつかの簡単なステップを習得する」、「授業内で発表・鑑賞する」が最も回答数が多く、「グループでテーマを見つける」、「教師指導による既成作品を習得する」の回答数も多い傾向を示した。

２）フォークダンス

回答者全体の回答数では、「教師指導による既成作品を習得する」９名（14.5％）、「いくつかの簡単なステップを習得する」８名（12.9％）、「授業内で発表・鑑賞する」６名（9.7％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者では、「いくつかの簡単なステップを習得する」６名（14.3％）、「授業内で発表・鑑賞する」５名（11.9％）、「教師指導による既成作品を習得する」４名（9.5％）の順に回答数が多かった。

授業内容は回答者全体と大阪府内の回答者で同じ傾向を示し、「いくつかの簡単なステップを習得する」、「授業内で発表・鑑賞する」、「教師指導による既成作品を習得する」において回答数が多かった。

３）創作ダンス

回答者全体の回答数では、「いくつかの簡単なステップを習得する」32 名（13.9％）、「授業内で発表・鑑賞する」31 名（13.5％）、「グループでテーマを見つける」26 名（11.3％）の順に回答数が多かった。大阪府内の回答者では、「授業内で発表・鑑賞する」20 名（14.6％）が最も多く、「グループで

テーマを見つける」、「いくつかの簡単なステップを習得する」が共に 17 名（12.4%）で多かった。

授業内容は回答者全体と大阪府内の回答者で同じ傾向を示し、「授業内で発表・鑑賞する」「いくつかの簡単なステップを習得する」に関する回答数が多かった。これについては、創作ダンスに限らず、全ての種目において非常に高い回答数を得た。これまでの先行研究によって授業内容の質に関して危惧する報告が多く確認されていだが、本研究においても、全てのダンス種目で「いくつかの簡単なステップを習得する」という学習内容が多くの回答数を得る結果となった。

６．ダンスに対するイメージ

大阪府内の回答者による自由記述は、「肯定的・否定的感情」「経験」「具体的内容」の３つの要因に分類された。また、授業内容に関する具体的な記述にあたる「具体的内容」は、さらに「技術習得」「他者との協力・交流」「表現・創造」「理解・達成感」「教材」の５つの要因に分類された。さらに分類された要因は、10 段階評価と関連させて肯定的・否定的の２つに大別した。

１）ダンスに対するイメージ要因

（１）ダンス全体

ダンス全体の肯定的イメージは、「リズムにのったりするのが楽しい」など「具体的内容」に関する要因についての記述が多く、つづいて「踊ることが好き」「ダンスは楽しい」など「肯定的感情」に関する記述が多くみられた。否定的なイメージでは、「ダンスをするのは嫌い」など「否定的感情」に関する記述が最も多くみられた。

（２）現代的なリズムのダンス

現代的なリズムのダンスに対するイメージでは、「かっこいい」「楽しい」など「肯定的感情」に関する要因についての記述が多く、つづいて「答えのない自分の良いと思うかたちを見つけるのが楽しい」など「具体的内容」に関する記述が多くみられた。否定的なイメージでは、「ステップが難しくついていけない」など「具体的内容」に関する記述が最も多くみられた。

（３）フォークダンス

フォークダンスに対するイメージでは、「みんなとできて楽しい」など「肯定的感情」に関する記述が多くみられた。否定的なイメージでは、「やったことがないのでイメージできない」など「経験」に関する記述が最も多くみられた。

（４）創作ダンス

創作ダンスに対するイメージでは、「自由に構成や振付を考えることができる」「テーマを見つけてダンスにするのが難しい」など、肯定的・否定的イメージともに「具体的内容」に関する記述が最も多くみられ、記述数も多かった。

２）「具体的内容」の構成要因

（１）ダンス全体

ダンス全体に対するイメージでは、「リズムに合わせる」など「技術習得」に関する記述数が多く、つづいて「友達と一緒に」など「他者との協力・交流」に関する記述が多くみられた。否定的イメージについては、「ステップの習得」など「技術習得」に関する要因の記述が最も多かった。

（２）現代的なリズムのダンス

現代的なリズムのダンスに対するイメージでは、「ステップの理解」など「技術習得」に関する要因の記述が最も多くみられた。否定的なイメージにおいても、「リズム感」など「技術習得」に関する要因の記述が最も多くみられた。

（３）フォークダンス

フォークダンスに対するイメージでは、肯定的・否定的な記述ともに「ペアでできる」「男女ペアが恥ずかしい」など「他者との協力・交流」に関する記述が最も多くみられた。

（４）創作ダンス

創作ダンスに対するイメージでは、「皆と協力する」など「他者との協力・交流」に関する記述、「１から考えるのが楽しい」など「表現・創造」に関する記述が多くみられた。否定的なイメージでは、「アイデアが全く思いつかない」「テーマをイメージするのが困難」など「表現・創造」に関する記述が最も多くみられた。

「具体的内容」の構成要因については、現代的なリズムのダンスに関しては「技術習得」に関する記述が多く、フォークダンスに関しては「他者との協力・交流」に関する記述が多かった。創作にダンスに関しては、特に否定的なイメージにおいて「表現・創造」に関する記述が多くみられた。

Ⅳ．考察

１．大阪府のダンス指導の実施状況

１）男女別にみた授業実施率

大阪府のダンスの授業実施率は、高等学校において授業経験が有ると回答した数が、授業経験無しと回答した数を上回った。しかし、男女別に授業の実施率をみると男子のダンス実施率は低い傾向にあり、男女で大きな実施率の差が認められた。これについては、先行研究においても女子と比較して男子のダンス授業の配当時数の少なさが指摘されている。中学校で男女必修化が完全実施されて 10 年以上経ても、未だダンスに対する性差意識が払拭されていない可能性が示唆された。

２）ダンス種目別にみた授業実施率

大阪府内のダンス種目実施率は、創作ダンスが最も多く、僅差で現代的なリズムのダンスが多いという結果を示した。創作ダンスと現代的なリズムのダンスが実施内容の半数を占めているという状況については、先行研究における報告につづいて本研究においても同様の結果がみられた。また、創作ダンスと現代的なリズムのダンスと比較するとフォークダンスの実施率の低さは顕著であり、ダンス種目が均等に実施されていないことが明らかとなった。また、その理由については、フォークダンスは生徒に人気がないと教員側が認識しており、ダンス種目採択に影響している可能性が中村[7)]の先行研究によって報告されている。

３）授業の実施時期と構成要員

現代的なリズムのダンスと創作ダンスの実施時期はともに高２の実施時期が最も多い傾向を示すことが確認された。また、授業の構成要員についても同様の傾向を示し、どちらも女子のみの回答が最も多く、男女別習で授業が行われていることが示唆された。しかしこれは男女で授業実施率が異なる為、実施率の高い女子だけで授業が行われることは自然な流れであると捉えることができる。

２．ダンスの授業内容

１）現代的なリズムのダンス

授業の実施項目で最も多かったのは、「いくつかの簡単なステップを習得する」であり、つづいて「授業内で発表・鑑賞する」「グループでテーマをみつける」の項目が多かった。したがって、授業内容として簡単なステップを習得し、グループに分かれてテーマを決め、発表をするという流れで授業が実施されている可能性があることが推察された。さらに、「教師指導による既成作品を習得する」の項目も多く、先行研究で危惧されている既成の動きの習得学習が中心に行われている可能性もあることが示唆された。

２）フォークダンス

授業の実施項目は、僅差で「いくつかの簡単なステップを習得する」「授業内で発表・鑑賞する」「教師指導による既成作品を習得する」という項目が多かった。したがって、教師指導によって既成作品の簡単なステップを習得し、最終的に発表するという流れで授業が実施されていることが推察された。

３）創作ダンス

授業の実施項目で最も多かったのは、「授業内で発表・鑑賞する」であり、つづいて「グループでテーマを見つける」「いくつかの簡単なステップを習得する」に関する項目が多かった。次に多かった項目は「リズムにのり、リズムの特徴を捉えて踊る」であった。したがって、授業内で発表することを目標にグループでテーマを見つけ、それをもとにいくつかの簡単なステップを軸に創作している可能性が推察された。ただ、「主題（テーマ）を工夫し展開（発展）する」という項目や、「まとまりのあるフレーズを創作する」などの項目が多いとはいえず、現代的なリズムのダンスの学習内容と類似している点に課題がみえる。特に、学習内容が「いくつかの簡単なステップを習得する」「リズムにのり、リズムの特徴を捉えて踊る」が主たる授業内容の項目として挙げられている点については、種目の特性に対する理解が低く、大きな課題であるといえる。

全てのダンス種目の学習内容においていえることは次の通りである。まず、ダンスの各種目特性に応じて学習内容に変化をつける必要がある。さらに単なる「模倣・習得型」に終始した学習にとどまらず、「探求型」の学習内容を積極的に取り入れ、授業の質を高めていく必要性があるということである。また、授業の実施率、時期や構成要員、授業内容についても酷似している点から、現代的なリズムのダンスと創作ダンスは、同じ単元として組み合わせて授業が実施されている可能性がある。または時期はずらしているが、ほぼ同一の学習内容が展開されている可能性があることが明らかとなった。

３．ダンスに対するイメージと求められる授業内容

１）現代的なリズムのダンス

現代的なリズムのダンスに関しては、肯定的なイ

メージ内容として「肯定的・否定的感情」に関するイメージ要因が多く、学習者にとって比較的親しみやすいとされる現代的なリズムのダンスに対する肯定的な感情の存在が窺える。また、イメージの具体的な記述内容に関しても、技術習得に関する肯定的な回答が多い。取り組みやすいステップなどをリズムにのって踊る楽しさがが、肯定的感情に結び付いていると捉えることができる。否定的なイメージ内容としては、技術習得の要因に対する回答数が多く、ステップの理解や習得が難しいことが否定的感情につながっていることが明らかとなった。

２）フォークダンス

フォークダンスに関しては、肯定的なイメージ内容として「肯定的・否定的感情」に関するイメージ要因が多く、フォークダンスに対する肯定的な感情の存在が窺える。否定的なイメージ内容としては、「経験」に関するイメージ要因が多く、フォークダンスの経験の乏しさが、否定的なイメージにつながっていることが示唆された。また、肯定的・否定的イメージ要因に共通して「他者との協力・交流」に関する回答が確認されたことから、ペアで踊る学習が魅力だと捉えている学習者とそうではない学習者がいることが窺えた。

３）創作ダンス

創作ダンスに関しては、肯定的なイメージ内容として「具体的内容」の回答が多く、「他者との協力・交流」「表現・創造」に関する要因の回答が多くみられた。グループの仲間と一緒にテーマを決めたり、振付を考えたりして踊ることが肯定的なイメージに結び付いていることが示唆された。また、否定的なイメージ内容についても「具体的内容」の回答が多く、「表現・創造」に関する要因の回答が多くみられた。テーマを見つけたり、テーマに合わせて振付を考えたり表現することが難しく、苦手意識をもつことが否定的なイメージにつながっていることが明らかとなった。

Ⅴ．結論と今後の展望

本研究の結果、大阪府の高等学校におけるダンス授業の現状と課題は次のように整理され、今後取り組むべき内容について具体的指針を得た。

１．大阪府のダンスの授業形態

授業の実施率では、男女で大きな実施率の差が認められ、男子の授業実施率を高める必要性がある。また、現代的なリズムのダンスや創作ダンスと比較するとフォークダンスの実施率の低さが顕著であり、教諭のダンス種目採択に関して再検討されるべきである。

２．ダンスの授業内容について

現代的なリズムのダンスでは、「模倣・習得型」に終始している学習内容が確認され、学習指導要領に示されている学習内容の実施や目標の達成ができていない可能性が高く、授業の内容の質の低下が懸念される。また、創作ダンスに関しても「いくつかの簡単なステップを習得する」が主たる学習内容となっており、種目の特性に対する教諭の理解が低いことが課題であるといえる。さらに、現代的なリズムのダンスと創作ダンスが同じ単元として組み合わせて実施されている可能性や、時期だけがずらされていて学習内容がほぼ同一のまま展開されている可能性があり、指導者がダンスの各種目特性を理解すること、「探求型」の学習内容を取り入れていくことが喫緊の課題であるといえる。

３．学習者の視点からみた求められる授業内容

現代的なリズムのダンスは、取り組みやすいステップやリズムにのって踊る楽しさが肯定的なイメージに結びついている。しかし、ステップの理解や習得に苦手意識を感じる学習者も多く、単なるステップの模倣だけに終始しない授業内容が求められる。

フォークダンスは、種目の実施率が低いことにより経験がないことが否定的イメージに結び付いており、種目採択率の向上が期待される。

創作ダンスは、他者との協力、仲間と共にテーマを決定する、振付を考えて踊ることが肯定的なイメージに結びついている。しかし、表現・創造に関する内容は学習者にとって理解が難しく、否定的イメージにもつながっている。

４．１～３の内容を踏まえ、今後教諭のダンス種目の特性に対する理解と学習指導要領に示された学習内容の確実な実践が必要である。さらに学習者の興味関心、指導のしやすさだけでなく、教育的効果などを考慮した学習内容の展開が望まれる。

また、大阪府の指導の現状を確実に把握するためには、標本数が充分であるとはいえない。今後は調査の範囲を広げ、大阪府全体の実態を明らかにすることが課題である。

Ⅵ. 謝辞

調査にご協力いただきました関係各位に心より感謝申し上げます。

引用文献

1） 文部科学省，中学校学習指導要領，東山書房，1-19, 85-97, 2008.
2） 中村恭子，中学校ダンスの男女必修化の課題―中学校教員を対象とした調査に基づいて―，順天堂スポーツ健康科学研究 1-1, 27-39, 2009.
3） 中村恭子，中学校体育全領域必修化に伴うダンス授業の変容と展望―東京都公立中学校を対象とした調査から―，順天堂スポーツ健康科学研究，1-4, 472-485, 2010.
4） 茅野理子，栃木県学校体育におけるダンス指導の現状と課題について―ダンス必修化に関するアンケート調査から―，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要，第 36 号，25-32, 2013.
5） 北島奈津 他，ダンス指導の現状と問題点に関する報告―大阪市立中学校教員を対象として―，大阪体育学研究第 49 巻，81-88, 2011.
6） 中村恭子 他，中学校におけるダンス必修化後の授業実践計画と担当教員に関する実態調査，舞踊教育学研究，第 19 号，15-25, 2018.
7） 中村恭子，高等学校におけるダンス授業のカリキュラムに関する研究―実態調査にもとづいて―，順天堂スポーツ健康科学研究，第６号，94-10, 2002.

A study on dance class formats in high schools
— for students who wish to become teachers in Osaka Prefecture —

KITAJIMA Natsu*
ABE Keiko*

SUMMARY：

The purpose of this study was to understand the actual formats of dance classes in Osaka Prefecture from the viewpoint of the students, and to organize the issues concerned. The results showed that there is a difference in the rate of dance implementation between males and females, and that the majority of dance types were modern rhythmic dance and creative dance, with a low rate of folk-dance practice. As for the content of the classes, it became clear that modern rhythmic dance classes require lessons that do not stop at the mere imitation of steps, and for creative dances, it is necessary to consider making it easier for students to understand the content of lessons about expression and creativity based on group activities. In addition, the lack of teacher understanding of the characteristics of dance disciplines was raised as an issue, and it became clear that their understanding of these characteristics and the sound implementation of the lesson contents indicated in the Education Guidance Principles are necessary in the future. Furthermore, we obtained a guiding principle that it is desirable to develop lesson content in consideration of not only the students' level of interest and how easy it is to provide the instruction, but also the educational effects.

Key words：

Class implementation status; Class implementation rate; Class format; Education Guidance Principles; Lesson content

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 研究ノート

有界性に関わる判断基準の再検討
―学習文法の視点から―

石 田 秀 雄*

【要約】

英語の名詞は可算・不可算の区別が義務的であり、それを決定する認知的基盤は有界性である。石田（1999, 2002）は、学習文法の視点から、有界性に関わる判断基準として an area of をはじめとする６つの基準を提案したが、そのうちの１つである an instance of には「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」と「物質から物体への転換」という２つの事項が盛り込まれており、整理を図ることが必要であった。本稿は、２つの事項のうち前者については、そのまま an instance of に従うものとして扱う一方、後者については、a thing/product of という新たな判断基準を設け、分離することを提案する。また、「ある一定程度の」といった意味を表す a degree of を、有界性に関わる判断基準として新規に追加し、全体で８つの判断基準を改めて提示する。

キーワード　有界性、可算・不可算、学習文法

Ⅰ．はじめに

日本語は可算性を積極的に表現する言語ではないため、日本人英語学習者にとって、可算名詞と不可算名詞を区別することは難しいと言われる。しかし、石田（1999, 2002）は、ある名詞の表している対象が境界線によって仕切られているかどうかを意味する「有界性」という認知言語学の概念を援用することで、そうした困難は十分に克服可能であると考えた。そして、指示対象が有界的なものとして捉えられた場合は可算名詞として、非有界的なものとして捉えられた場合は不可算名詞として言語化されることを示した（下図を参照）。

図

さらに、この有界性（したがって、可算名詞・不可算名詞の区別）に関わる判断基準として、石田（1999, 2002）は、以下の６つを提案した。

Ⅰ．an area of
Ⅱ．a period of
Ⅲ．an event/occasion of
Ⅳ．an instance of
Ⅴ．a kind/type of
Ⅵ．a unit/serving of

これらの判断基準は、完全に網羅的・包括的であることを意図したものではなく、むしろ教育的な観点から数をある程度絞り、名詞と冠詞を指導する際に有用であると思われる基準を掲げたものである。

本稿では、上記の有界性に関わる判断基準の再検討を通して、これらに問題点がないかを点検し、問題点がある場合は、その解決策を提示していきたいと思う。

Ⅱ．石田（1999, 2002）の有界性に関わる判断基準が抱える問題点

石田（1999, 2002）が掲げた判断基準のうち、an area of, a period of, a unit/serving of については、名詞と冠詞の指導という点から見て、とくに大きな問題点はないだろう。まず、判断基準Ⅰの an area of であるが、上図の通り、有界性はそもそも「空間を仕切る」という認知的基盤の上に立つものである。また、そうした空間における感覚を時間という領域にメタファー的に拡張したものが判断基準Ⅱの a period of であり、このような認知の働きは、空

＊大阪成蹊大学　教育学部

間における位置関係を表す前置詞がやはり時間へと拡張されていることとパラレルな関係にあると言ってよい。

判断基準Ⅲの an event/occasion of は、まったく問題がないというわけではないが、石田（1999）が挙げている２つの文を比較するならば、こうした基準を設けることに一定の意義が感じられる。

(1) a. The warehouse was completely destroyed by fire.
b. A fire broke out in the kitchens of the hotel. ―以上、*LDCE*[3]

（1 a）の fire は「火」という高温で燃焼する現象を表しているのに対して、（1 b）の A fire は出火に始まり鎮火という形で終わる１つの出来事、つまり「火事」を意味している[1)]。

続いて、判断基準Ⅵの a unit/serving of であるが、これは注文をする際には可算名詞の形で表現すべきことを規定している。実際、そのような現象はヨーロッパの言語でよく見られ、「コーヒー１つ」をフランス語では un café、ドイツ語でも ein Kaffee と表現し、名詞の前に不定冠詞がよく用いられることは周知の通りである。

これらとは異なり、問題点があるのは残りの２つの判断基準である。１つは判断基準Ⅳの an instance of であり、１つの判断基準の中に、複数の事項が盛り込まれてしまっている。一般論として、基準というものは１つずつ独立し、規定内容が相互に重なり合わないことが理想であって、１つの基準に複数の事項が包含されないように設定すべきである。ところが、石田（1999, 2002）は、an instance of に「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」と「物質から物体への転換」という２つの事項を組み込んでいる。

もう１つは、判断基準Ⅴの a kind/type of である。可算・不可算の区別に関わる数限りない言語現象を、わずか６つの判断基準で処理することにはやや無理がある。そこで、他の判断基準では処理できない事例に遭遇したときに、この a kind/type of を適用すると、可算か不可算かの区別について一応の説明がついてしまう。なぜなら、名詞を可算の形で用いるということは、当該名詞が表している対象の個別性・個体性、言い換えれば、他の存在との差異を、話者は際立たせようと意図しているからである。「対象の種類が異なれば、別々の存在として差異化を図る」という認知の働きは、「境界線で仕切られている」ことを表す有界性という認知的基盤と表裏一体の関係にあるのである。判断基準のあり方としては、問題を抱えていることは確かだが、速やかな解決を図るには問題が大き過ぎるため、学習文法という立場からは、「やり過ごし」として処理し、これ以上の追及は避けた方がよいであろう。

Ⅲ．an instance of を再検討する

前項の指摘を受けて、ここでは an instance of という判断基準について検討を加えていこう。石田（2002）は、an instance of とは「始めがあり終わりがあるという感覚の有無にかかわらず，名詞が表している対象の個別性・具体性に注目することで，境界線によって仕切られたという有界性が持っている特質を，問題となっている名詞に適用することが可能かどうかを示すもの」であると規定し、代表的なケースとして、「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」と「物質から物体への転換」を挙げている。

まず、石田（1999）が示している「抽象から具象への転換」の例を下にいくつか掲げる。

(2) a. Language is the life of the people who use it. ―*Crown*
b. Is English taught as a foreign language in Japan? ―*Horizon*

(3) a. I find German grammar very difficult. ―*LDCE*[2]
b. I want to buy a French grammar. ―*OALD*[5]

(4) a. Jack never played baseball like the other kids.
b. He had a baseball and a couple of bats in his sports bag. ―以上、*CIDE*

また、「物質から物体への転換」を表すケースとして、石田（1999）は下記のような例を示している。

(5) a. The wall was of concrete, forced with stone.
b. He threw a stone at the dog. ―以上、*LDCE*[2]

(6) a. Iron rusts easily. ―*CIDE*
b. My mother uses an iron to press my cotton shirts. ―*NHDAE*

(7) a. She thought some Japanese houses were built with paper. ―*Columbus*
b. I have to write a paper about volunteer work. ―*Sunshine*
c. This is an English paper. ―*One World*

さらに、英語における可算・不可算の区別に関わる基準を、石田（1999, 2002）と似たような視点か

ら提示している文献として、樋口（2003, 2009）がある。下に樋口（2009）から引用する[2)]。

Ⅰ．英語の名詞部は，意味が関与しないときは不定冠詞をとらない[3)]。

Ⅱ．英語の名詞部は，指示物の姿かたちが認識されるときは a/an（あるいは他の限定詞）をとり，認識されないときは a/an をとらない。

Ⅲ．英語の名詞部は，「働き」を表すときは a/an をとらず，「個体」として認識されるときは a/an（あるいは他の限定詞）をとる[4)]。

Ⅳ．英語の名詞部は，指示範囲が限定されるときは a/an（あるいは他の限定詞）をとり，指示範囲が限定されないときは a/an をとらない。

Ⅴ．英語の名詞部は，個別事例を表すときは a/an をとり，個別事例を表さないときは a/an をとらない。

可算・不可算の区別に、原理Ⅰは直接関係していないので、両者は残りの４つの原理のいずれかに従って区別されるものと考えてよいだろう。そして、このうち原理Ⅴが、石田（1999, 2002）の an instance of が規定する「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」と関連しているようである。実際、樋口（2009）は「辞書にはしばしば第１義として抽象的語義の定義があげられ，第２義として 'an instance of this' という説明があげられています」と述べるとともに、これによって決定される例として、以下のような文を示している。

⑻ a．Plagiarism is almost always seen as a shameful act.

b．The book is a plagiarism of a Dutch geography.

（８a）の plagiarism は「盗用」という抽象的な意味であり、他方、（８b）の a plagiarism は「盗作」という個別事例を確かに表している。

「物質から物体への転換」については、「指示物の姿かたちが認識されるか」という原理Ⅱに従うものとして扱われている。いわゆる「物質名詞の普通名詞化」と呼ばれている言語現象であり、下の（９）がそれに相当する。

⑼ a．A lack of iron in some ocean waters prevents plankton from blooming.

b．My mother uses an iron to press my cotton shirts.（=（６b））

（９a）の iron は「鉄」という物質を表しているのに対して、（９b）の an iron は「アイロン」という物体（あるいは器具）を意味している。

このように、石田（1999, 2002）の「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」と「物質から物体への転換」を、樋口（2003, 2009）は異なる原理に基づくものとして位置付けている。その一方で、（１）で見た「火（fire）」と「火事（a fire）」の区別は、石田（2003）は an event/occasion of という別の判断基準に従うとしているが、樋口（2009）は個体事例に関わる原理Ⅴに従うものとして処理している[5)]。

さて、an instance of は２つの独立した基準として再設定する必要があるが、改めて instance とは何を意味するものであるのかを確認しておきたい。辞書的に言えば、instance はある個別の「例」や「実例」を意味する。下の（10）を参照されたい。

⑽ a．Violence against children is a human rights violation.

b．Have you witnessed a violence against a child?

（10a）の violence は、抽象的な概念としての「暴力」つまり「暴力というもの」を表しているのに対して、（10b）の a violence は「暴力行為」という個別の事例を意味している。そこで、以降では、an instance of という判断基準を、このような「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」を表す場合のみに限定して用いることとしたい。前掲の石田（2002）の例で言えば、（２）の language がそれに該当する。（２a）の language は、抽象的な「言語というもの」を表すが、「個別の言語」を意味するときには、（２b）のように可算名詞の形で用いられる[6)]。他に、以下のような例を挙げておく。

⑾ a．Children acquire culture through learning.

b．A culture can be absorbed by another culture.

⑿ a．Western nations have been fighting for democracy.

b．In a democracy, power must be divided.

（11a）の culture は、language と同様、抽象的な「文化というもの」を意味し、（11b）の a culture は「個別の文化」のことである。また、（12a）の democracy は抽象的な「民主主義」という制度を、（12b）の a democracy は「民主主義」を体現した「民主主義国」を意味している。

では、先の（３）と（４）の例はどう扱ったらよいだろうか。（３a）の German grammar は抽象的な言語規則の集合体である「ドイツ語の文法」を意味しているが、（３b）の a French grammar は物理的な存在としての「フランス語の文法書（a book

on French grammar)」を表している。また、(４a) の baseball は「野球」というスポーツを、(４b) の a baseball は体積と重さを有する「野球のボール」を意味する。前掲の（５）から（７）は「物質から物体への転換」の例であるが、b 文において可算名詞の形で表現されている対象は、(３b) と（４b）と同様、物体を表している。そこで、このように可算名詞の形をとって、「物体」を意味する場合を一括して処理できるようにするために、a thing/product of という判断基準を新たに設けたい。ちなみに、McCarthy（2021）は、可算名詞が表す対象を thing、不可算名詞が表す対象を stuff としてまとめた上で、前者に journey, tip, storm などを、後者に travel, advice, thunder などを含めている。しかし、本稿では、thing の意味範囲を「物体」だけに絞る一方、stuff の意味範囲は「抽象的な存在」にまで拡張することで、基本的に触ることが可能な「物体」を表すケースを a thing/product of と呼ぶことにする。

「物質」に素材・材料・材質だけでなく抽象的な意味を持つものを含めたことや、a thing/product of という名称の妥当性については、改めて吟味が必要かもしれない。だが、何らかの機能や目的、あるいは型を持った物理的な存在は可算名詞の形で表現されるという点は、英語学習者もリアルな感覚として容易に受け容れることができるのではないだろうか。また、chair, table のように特定の用途を持った個体や、postcard, pack のように１つの型に当てはめることが可能な個体は可算名詞の形で表現され、そうした用途や型を持った個体の集合である furniture や mail が不可算名詞（すなわち、不可算扱いの「集合名詞」）の形で表現されることも、この a thing/ product of という基準を設けることによって説明可能になる。

以上、問題を内包していた an instance of という判断基準に関して、２つの方向で整理を試みた。１つは、an instance of を「抽象的な意味を持ったものから具象的・具体的な意味を持ったものへの転換」のみに限定して適用するという点であった。もう１つは、「物質から物体への転換」を an isntance of から分離し、新たに a thing/product of という判断基準を設けるとともに、stone のような物体の例だけでなく、grammar 等の概念から物体への転換も包含する形にした点である。この結果、有界性に関わる判断基準は６つから７つへ増えることとなった。

Ⅳ．有界性に関わる判断基準はまだあるのか

次に問題となるのは、上記の７つ以外に、有界性に関わる判断基準となりうるものがまだ存在するのかという点である。実際にいくつ基準が必要なのかという言語理論的な問題については、筆者はさほど関心はないが、７つの判断基準以外に有用な基準を付け加えることができるかどうかを検討することは、英語教育にとって価値のある問題である。もちろん、新たな判断基準を設けることの妥当性は、他の判断基準との間で差異化が可能であり、追加することが可算・不可算の区別を指導する上で十分に有用であるかどうかによって決まってくる。

では、次に示した文はどういった判断基準で処理をしたらよいだろうか。

⒀ a．Patience is a virtue.
　 b．Teacher should have a patience for students.
⒁ a．Coldness is a form of feeling.
　 b．There was a coldness in his voice.
⒂ a．Knowledge is power.
　 b．A knowledge of English is required.

(13a) の patience は抽象的な「忍耐、辛抱強さ」を表しているが、(13b) の a patience は「ある一定程度の忍耐、辛抱」を意味している。また、(14a) の coldness は比喩的な意味での「冷たさ」を表しているのに対して、(14b) の a coldness もやはり比喩的に使われているが、「ある一定程度の冷たさ」を意味している。さらに、(15a) の knowledge は「知識」という抽象的な概念を、(15b) の a knowledge of English は「ある一定程度の英語の知識」という意味である。以上の解釈から、これらの b 文はすべて、多くはないものの確実にある一定程度存在することを表しており、a degree of という感覚が話者の頭の中で働いていると推測できる（例えば、黒田・Canty（1986）を参照）。

ところで、軽動詞構文の have a swim と take a walk は、それぞれ「ひと泳ぎする」「散歩する」といった意味であり、an event/occasion of に基づくものと解釈される。確かに、swim および walk は不定冠詞付きの可算名詞の形で用いられているので、回数で示されるような有界的な動作を表していることは間違いない。しかし、それとは別に、「ある一定程度の」という a degree of の表す感覚を表現しようとしていると解釈することも可能ではないだろうか。つまり、have a swim と take a walk は「１回泳ぐ」「１回歩く」という意味を基本的に表してはいるが、話者が伝えようとしているのは、「あ

る一定程度の」に近い「ちょっと」という感覚だということである。したがって、「ちょっと泳ぐ」「ちょっと歩く」が上例の意味であり、take a walk が「散歩する」と日本語に直されるは、こうした「ちょっと」という感覚が意訳されたからであろう。

以上、a degree of について検討してきた。前項で、有界性に関わる判断基準として、an instance of から分離した a thing/product of を加えることにより７つとしていたが、新たに設けた a degree of をさらに付け加えるならば、全部で８つの判断基準から成り立つことになる。

Ⅰ．an area of
Ⅱ．a period of
Ⅲ．an event/occasion of
Ⅳ．an instance of
Ⅴ．**a thing/product of**
Ⅵ．**a degree of**
Ⅶ．a kind/type of
Ⅷ．a unit/serving of

これらの判断基準だけで、可算・不可算の区別という言語現象をすべて処理できるというわけでは必ずしもないが、規則数を無制限に増やすことに消極的であるべき学習文法としてはそれなりに包括的な基準になっているのではないだろうか。

Ⅴ．おわりに

言語習得は、世界を切り分け、カテゴリー化していくことから始まり、名詞の習得という過程を通じて進められる。小学校から始まる英語教育でも、名詞の学習が持つ重要性は変わらない。とくに日本語には存在しない可算・不可算の区別を考えるならば、なおさらである。しかし、名詞を普通名詞、集合名詞、抽象名詞、物質名詞、固有名詞のように分類することは言語学的には意義があるものの、英語を学習する上ではさほど有用とは言えない。ほとんどの名詞が最終的には可算または不可算の形で表現されるにもかかわらず、いつどちらの形で使用したらよいのかを判断する基準が、名詞を分類するだけでは示されないからである。

石田（1999, 2002）が提案した有界性に関わる判断基準は、学習者が実際に英語を使用することを念頭に置いたものである。英語学習者が可能なかぎり広範囲にわたって可算名詞と不可算名詞の区別ができるようにするためには、これらの判断基準を精緻化していくよりも、本稿が示した方向で充実化を図ることが望ましいであろう。

注

1） これ以外に、an event/occasion of を判断基準として設けることが妥当であることを支持する例として、次のようなものがある。

(i) a. We had heavy snow last week.
　　b. We walked down a snow-covered road after a heavy snow.

(ia) は降雪量について述べた文であり、「先週は大雪だった」ということを意味する。他方、(ib) は「１回大雪が降った」ことを意味しており、降雪を出来事として回数の点から捉えている。「どのような雪かと言えば、大雪」という判断基準Ⅴの a kind/type of では、(i) における可算・不可算の区別を説明し切れず、an event/occasion of という判断基準が必要な所以である。

2） 樋口（2003, 2009）は「判断基準」ではなく「原理」と呼んでいる。なお、樋口（2009）は樋口（2003）よりも原理の数が１つ少ない。これは、省かれた原理が可算・不可算を区別する上で必ずしも本質的なものではないためであろう。

3） 樋口（2009）によれば、意味が関与しない例として、固有名詞、肩書き・称号、呼びかけ、数字・文字・記号等があるという。また、樋口（2003）は「冠詞をとらない」としていたが、樋口（2009）は「不定冠詞をとらない」と一部修正している。

4） 樋口（2009）は、「働き」の例として、役割、身分、機能、手段等を挙げている。

5） こうした相違が生じる理由の１つは、冠詞のしくみを理論的に説明しようとする樋口（2003, 2009）の場合、より少ない数の原理で説明できることを求めていると思われるのに対して、筆者の立場は、学習文法の視点から、よりリアルな判断基準を求めており、広く適用可能な「原理」ではなく、適用範囲は狭くなるものの、より使いやすい「判断基準」を設定しようとしているところにあるのかもしれない。

6） 判断基準Ⅴの a kind/type of に依存することを可能な限り避けるために、（２b）の a foreign language のような形容詞を伴っている例よりも、(iib) に示した形容詞を伴っていない例の方が好ましいであろう。

(ii) a. We need to investigate how language is learned.
　　b. We need to investigate how a language is learned.

引用文献

1） 樋口昌幸．2003.『例解 現代英語冠詞事典』大修館書店 .
2） 樋口昌幸．2009.『英語の冠詞―その使い方の原理を探る』開拓社.
3） 石田秀雄．1999.「有界性の問題―可算名詞と不可算名詞の区分に関わる認知的基盤―」『大阪教育大学英文学会誌』44：21-53.
4） 石田秀雄．2002.『わかりやすい英語冠詞講義』大修館書店 .
5） 黒田和雄・Canty, Vincent. 1986.『英語は冠詞で完成する』リーベル出版.
6） McCarthy, Michael. 2021. *English Grammar : The Basics*. Routledge.

Boundedness Revisited from the Perspective of a Learner's Grammar

ISHIDA Hideo*

SUMMARY：

The distinction between countable and uncountable nouns in English is obligatory, which is claimed to have a cognitive basis called 'boundedness.' From the perspective of a learner's grammar, Ishida (1999, 2002) proposed six criteria for the bounded and unbounded (namely, countable and uncountable) distinction centering on the prototypical 'an area of.' However, one of the criteria, 'an instance of,' has a problem of encompassing two different extensions in meaning: 'from the abstract to the concrete' and 'from substance to object.' This paper proposes that while the former should be dealt with as it is (in other words, 'an instance of' should be applied only to such cases), the latter should be separated by establishing a new criterion named 'a thing/product of.' Moreover, 'a degree of,' which means a certain amount of something, will be newly added as another criterion for the bounded and unbounded distinction.

Key words：

boundedness, countable/uncountable, a learner's grammar

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 研究ノート

国際語としての英語の発音指導のあり方

佐々木　緑*

【要約】

グローバル化が加速する中、英語はもはや英国や米国のようないわゆる「英語圏」の国の言語であるという域を超え、第一言語が異なる人々の間の国際共通語として様々な分野で用いられる言語となっている。国際的な場面における英語でのやり取りの大半が非母語話者同士の間で行われる現状で、英語学習者が身に付けるべき英語力を見直す動きもみられる。英語母語話者が話す英語を習得することを目標としていた学習から、国際的なコミュニケーションの場で意思疎通ができるようになるための英語力の習得への転換は、英語教員トレーニングカリキュラムにも新しい示唆を与えている。発音指導においても、従来のように英語や米国の標準的な発音を習得することを目的とするのではなく、英語の非母語話者間で「通じる」英語の発音の習得を目指す指導への方向修正が提案されている。本稿は、国際語としての英語の発音指導について先行研究を概観し、日本の英語教員養成課程における英語発音指導法の状況についてまとめることで、今後の研究の基盤とする。

キーワード　国際語、英語、英語教員トレーニング、発音指導

Ⅰ．はじめに

18 世紀の産業革命を経て、イギリスが世界経済に大きな影響を持ち植民地を拡大していくとともに、英語は世界的に広がっていった。そして、第２次世界大戦後にアメリカ合衆国の影響力が強まると、国際政治、経済の場面での英語の重要性は増していった。また、20 世紀終わりに誕生したインターネット技術はグローバル化を加速し、現在では経済や政治に限らず、様々な場面で英語が国際共通語として用いられるようになっている。

このような歴史の流れの中で、英語教育の在り方も、その時々の時代のニーズに合わせて変容してきた。国際語としての英語の地位が揺るぎないものとなった現在では、国際的な場面で行われる英語でのコミュニケーションの多くは、英語を母語としない人たちの間で取り交わされており、英語を学ぶ目的も、従来のいわゆる英語圏の人たちとの意思疎通のためというものから、様々な母語の異なる人々との交渉や交流ができるようになることへと変容してきている。同時に、新しい目的に合わせた教授内容の変更についても様々な提案がなされている。

本稿では、国際語として英語が世界中に広がっている現状について概観し、国際語として英語を教えるという視点でどのような発音指導がなされるべきかという先行研究や現在の動向についてまとめる。また、日本の大学での英語教員養成課程でどのような指導がなされているのかについてまとめし、今後の研究の展望について述べる。

Ⅱ．World Englishes

言語は常に社会の変化の影響を受けながら変容するものである。ある言語が異なる母語を話す人たちの間での共通の言語として使用されるようになると、他の言語の影響を受けた変種がピジン[1)]やクレオール[2)]として独自の発展をしていく。

国際語として発展を遂げた英語も、その過程で様々な影響を受け変種を生んできた。英国の植民地政策とともに世界に広められた英語は、現地の言語と融合し本国の英語とは異なる発音、語彙、統語体系を持つ英語の変種として発展して、それぞれの社会に溶け込み、独自の変化を遂げてきている。インド英語やシンガポール英語はその例である。また、外国語として英語を学んだ人達の間で英語が共通の言語として使用される割合が増えてきている現在では、それぞれの母語の影響を受けた英語を用いる人も増えてきている。

＊大阪成蹊大学　教育学部

Kachru（1985）[3] はこのような英語の広がりを、３つのグループに分類し説明した（図１）。１つ目は Inner Circle で、英国、米国、豪州など英語を公用語とし大半の国民が英語を母語として習得する国がこれに属す。その次は、Outer Circle で、インドやシンガポールなど、英米の植民地政策などが要因で持たされた英語が現地に定着し、その国での変種が存在している国である。最後は、Expanding Circle で、上記以外で英語を主要な外国語として学習している国をここに分類し、この Expanding Circle の更なる拡大について述べた。この国を基本単位とする分類自体は、その後 Kachuru 自身を含む研究者の批判（Bruthiaux（2003）[4]、Kachru（2005）[5]、Jenkins（2007）[6] 他）を受けることになったものの、多くの研究者がこの分類に言及し、国際語としての英語の実態を議論してきた。しかしながら、今日の急速に進むグローバル化の下での英語使用の現状は、もはやこの３つの分類だけでは説明しきれない状況になっている。

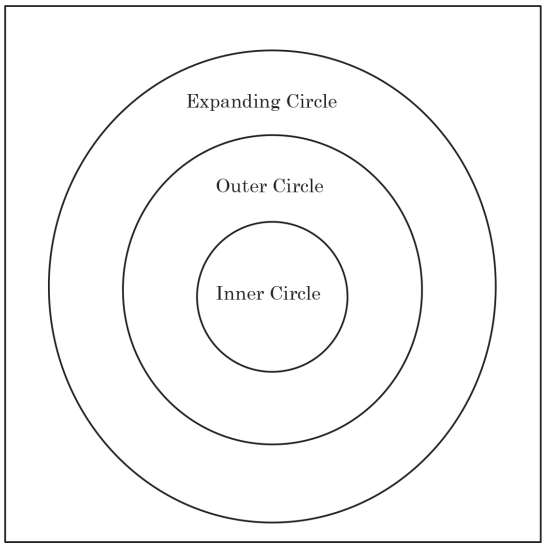


図１　Kachru の英語使用者の３つのサークル
Kachru（1985）[3] に基づき作成

Expanding Circle が広がると、様々な母語の影響を受けた英語を話す人たちが増えていく。このような英語の変種は World Englishes と呼ばれている。Inner Circles の人たちが話す英語とは異なり、国際コミュニケーションの場面では障害になることもある。英語学習者の母語の影響は様々で、英語との言語的な距離が近い言語であるかどうかで、その影響の大きさは異なる。互いに母語の影響を受けた英語を話す人たちの間での意思疎通の困難さは、それぞれの母語の影響がどれだけあるかに左右される。例えば、日本語はほとんどの音節が母音で終わる開音節構造を持つため、子音の後に母音を挿入し英語の子音連結を崩すような発音（いわゆるカタカナ発音）が特徴的である。モーラ拍リズム[7] を持つ日本語の話者は、英語の強弱アクセントも苦手である。また、声調言語である中国語やタイ語を母語とする人は、英語の単語に声調を持たせた発音をする人も多い。このように母語の影響を強く受けた発音をする人同士の間で、英語で互いを理解することができるようになるためには、それぞれが英語母語者と同様な発音ができるようになることが必要なのではなく、お互いに理解可能（intelligible）な範囲に入るための互いの歩み寄りが必要である。（図２：イメージ図）そのためにはどのような発音が許容範囲であるのかを知る必要があり、国際語としての英語（English as a Lingua Franca）教育を提唱するための研究が行われている。

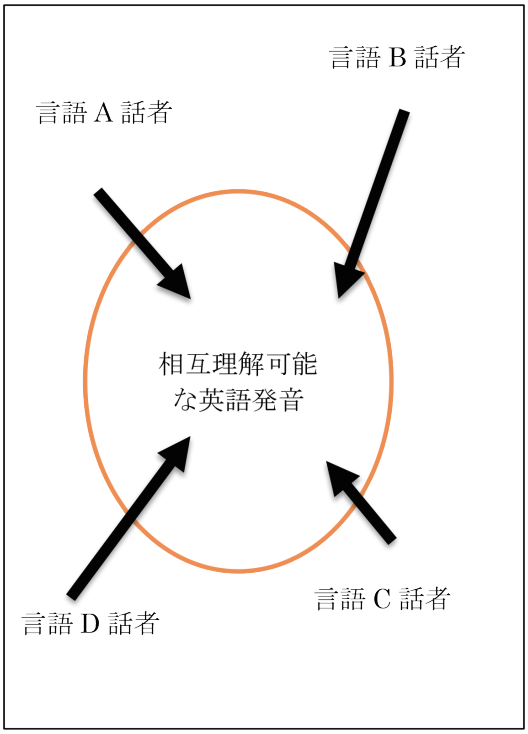


図２　母語の影響のある英語話者が相互理解できる
発音への歩み寄り（イメージ図）

Ⅲ．国際語としての英語発音指導のあり方

１．学習目標に合わせた発音指導のあり方

Ethnologue[8] の発表によると、2021 年の世界の英語使用話者は約 13 億５千万人で、全人口の約 18% に当たる。そのうち英語の母語話者３億７千人で、その他の言語が母語である者は約９億８千万と英語話者全体の約 73% にのぼっており、英語使用者の大半を占めていることがわかる。国際政治、

経済、学術、エンターテイメントなど様々な分野で幅広く英語が主要言語として使われており、英語でのコミュニケーションの大半は非母語話者間で行われている状況である。この現状に伴い英語学習の目的も変わってきており、英国や米国で標準的に使われている英語を「正しい英語」のモデルとして習得するという従来型のものから、母語が異なる人の間でのコミュニケーション手段としての英語の習得を目指す教育にシフトするべきであるという主張もなされるようになった。

そもそも人のコミュニケーションは発話される言語の言語的な意味のやり取りによってのみ成り立っているものではない。ジェスチャーや表情、イントネーションのコントロールの仕方など、言語情報以上の情報も、意思疎通には大いに関与している。そのことを考慮に入れると、英語でコミュニケーション能力を身につけるということは、単に「正しい英語」が使えるということと同義でない。国際的な場面でのコミュニケーションは、異文化理解力も影響し、より高度な情報処理能力が必要となる。しかしながら、本稿では、言語的な要素である発音についてのみ着目することとする。

Jenkins（2000）[9]は「国際英語としての核（Lingua Franca Core）を提唱し、国際語として非母語話者が互いに理解し合える発音に必要な core（核）となる要素と、intelligibility（理解度）を損なわず別の音声で代用できるような音声（歯摩擦音など）や音声現象（同化、連結、母音の弱化など）を non-core として区別し、core の要素を中心に学習させるべきであると主張した。

Walker（2000[10]、2014[11]）は、非英語母語話者間での英語でのコミュニケーションには、mutual understanding（相互理解）、cooperation（協調）、tolerance（認容）が見られることを指摘し、いわゆる英語母語話者が話す英語と若干の乖離があったとしても、このような歩み寄りにより intelligible（理解可能）である英語を「国際語としての英語（English as a Lingua Franca）」と定義した。Outer circle や Expanding Circle で使用され国際語として機能している英語の観察を通して、国際語としての英語の習得に重要な項目と重要性の低いものを分類した。英語の発音については、「語頭・語中の子音連結」や「文レベルのストレス」を重要な項目として挙げ、「schwa（曖昧母音）」、「弱形の発音」、「語強勢」、「イントネーション」は比較的重要度の低い項目であると分類した。また、学習者の学習目標を、「Goal 1（英語母語話者のような発音の習得を目指す）」、「Goal 2（英語母語話者との間でのコミュニケーション力の習得を目指す）」、「Goal 3（非英語母語話者間での国際語としてのコミュニケーション力の習得を目指す）」の３つに分類した上で、発音を教える際には、学習者の学習目的に合わせた指導と学習項目の設定が必要であると説いた。図３は、Walker（2014）[11]が提唱している「Goal 2」、「Goal 3」を目指す学習者に、それぞれ優先的に教えるべき事項をまとめたものである。国際語としての intelligibility を重要視する場合、「Goal 3」を意識した学習が効果的であるとしている。また、英語母語話者と同じ発音の習得を目指すこと（「Goal 1」）が学習者の目標でないのであれば、許容可能な範囲の違いを細かく矯正しようとすることは、間違った発音をしてはいけないという心理的負担を増すことに繋がり、結果的に英語でのコミュニケーション能力の向上に悪影響を及ぼすことも指摘している。

Teaching priorities for Goals 2 and 3

	Goal 2 – Comfortable intelligibility (NS listeners)	Goal 3 – International intelligibility (NNS listeners)
1 Consonants	All 24 consonant sounds are given equal importance. Some importance is given to the aspiration of word-initial /p, t, k/.	All consonant sounds, except for the dental fricatives, /θ, ð/ and dark 'l'. Aspiration of word-initial /p, t, k/ is very important.
2 Vowels	Vowel length as a characteristic of each vowel. Quality of all pure vowels and diphthongs as close as possible to the chosen native-speaker standard accent.	Vowel length is very important, especially the shortening effect of voiceless consonants. Variation in vowel quality is acceptable if the quality is consistent for a given speaker.
3 Clusters	Important in all positions, especially if poor pronunciation of clusters affects rhythm.	Very important at the beginning and in the middle of words. Deletion of consonants in word endings is not so important.
4 Sentence stress	Very important.	Very important.
5 Word stress	Very important.	Not important.
6 Stress-timing	Very important.	Not important.
7 Weak forms	Very important for rhythm and sentence stress.	Not desirable. Can reduce intelligibility.
8 Schwa	Very important for good word stress and rhythm.	Not desirable. Can reduce intelligibility.
9 Tones	Very important for communicating grammar and attitude.	Not important.

図３　Welker（2014）における Goal 2、Goal 3 の学習者に優先的に教えるべき事項
（Harmer（2015）[12] p279 より抜粋）

２．発音についての学習者の意識

「国際語としての英語」という概念は徐々に受け入れられるようになってきているものの、まだなお多くの英語学習者や指導者は、英語母語話者が話す英語の発音の習得を理想としている。以下に日本の

英語学習者を対象とした研究を紹介する。

松浦・若生（2019）[13] は、日本の大学生と英語学習歴の浅い中学生を対象に Inner Circle のアメリカやニュージランド出身者と、Outer Circle のフィリピンやシンガポールの英語話者（いずれも英語と母語のバイリンガル）が同じ英文を朗読する録音を聞かせ、その受け止め方についての調査を行った。結果は、大学生も中学生も、Inner Circle の話者であるアメリカ英語をより好み、Outer Circle のシンガポール英語に対する受容度が一番低かった。そしてその傾向は、海外渡航歴がある学習者や英語力が比較的高い学習者には顕著に見られたことが報告されている。「国際語」として通じる英語の発音の習得を目指させるという考えと、学習者のニーズとの間に乖離が見られるようだ。

森本（2019）[14] は、英語教員養成課程を履修している教員志望の大学生が英語の発音についてどのような捉え方をしているのかの調査から、「国際語としての英語」としての視点を重要視する学生はいるものの、学習者および指導者のどちらとしての観点においても、英語母語話者の発音をモデルとして志向する傾向が強いことを報告している。森本は、「英語の発音学習・指導に関するアンケート調査」を７件法（０（強く不同意）から７（強く同意））で実施した。その結果、「学習者として英語の発音学習を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ」、「教師として英語の発音指導を行う際、ネイティブの音声をモデルにすべきだ」という問いに対して、７割以上の学生が４～６の（比較的強い同意）を示していた。また、この問いに３以下の回答をした約 27% の学生が、その理由として挙げた記述回答からは、「国際語としての英語」使用の現状への理解が見て取れるものの、学習のモデルにすること自体には懸念を示していることが分かった。「英語の多様性は認めるものの、一定の基準を設けることが必要である」という意識があることも報告されている。また、「ネイティブの英語をモデルとすることによる学習効果」についても「（１）耳が慣れ、（２）上達が早まり、（３）発音に対する自信が高まり、（４）効率的な学習が可能になるという意識が見て取れる」と述べられている。

このように、多くの英語学習者は、発音については「通じればいい」という意識ではなく、より英語母語話者の発音に近い発音を習得したいという気持ちを持っていることが分かる。これまでの英語教育が Inner Circle の標準的な英語や米語を学習の対象にしてきたことが影響している可能性はあるものの、外国語を習得する際にはその言語の母語話者をモデルにしたいと思うのは当然の気持ちでもある。国際語としての英語を身に付けるという観点では、母語の影響のある発音を受容することができるような力をつけさせることは有効であるが、多くの学習者は母語の影響の少ない発音の習得を目指している。英語学習者にとっての最終的な到達目標が英語母語話者の発音の習得である必要はないものの、ある程度同じ目標に向けて近づこうとすることで、前節の図２で示したような意思疎通可能域へ歩み寄りが起きる。その点において、英語母語話者の発音を目標として学習することは、「国際語としての英語」を身につけるという意味においても、理にかなっていると言える。

しかしながら、田中他（2005）[15] は、このように英語母語話者の話す英語をモデルとすることを適応モデル（adaptation model）と呼び、このモデルを追求しようとすると「学習者は『不完全である』とか『足りない』という気持ちから逃れることができない」と述べており、コミュニケーションを成立させるための相互理解を目指す「調整モデル（accommodation model）」への転換の必要性を主張している。

指導者として問題になるのは、英語母語話者の発音をモデルとすることではなく、モデルとする「正しい」発音にこだわりすぎることである。Jenkins や Walker らの研究者が提唱しているような国際語としては許容範囲である発音のエラーの矯正に必要以上に焦点を当てることによって、「正しくない」発音で話すことへの心理的負担が逆に発音上達を妨げる可能性があることを認識しておくことで、より効果的な発音指導ができる。指導する側が「国際語としての英語」指導に関する知識を身に付け、学習者に負の影響が出ないような指導を心がけることが大切である。

Ⅳ．日本の教職課程における発音指導の扱い

１．発音指導に関する課題に関する先行研究

河内山他（2011）[16] は、現職の英語教員を対象に行った研究から、自身が発音に苦手意識を持つ教員は発音指導の頻度が低く、その結果、生徒の発音学習が不足し、発音が苦手な生徒が増えるという悪影響を生み出していることを報告した。そして教員が発音に苦手意識を持つ要因は教職課程において、英語音声学を学び、その知識を指導や自らの英語発音の向上に生かす経験が不足しているためだと分析した。河内山他（2013）[17] では、英語教員免許が取得できる 239 学部で 1084 科目のシラバスを分析し

「音声に関する知識」、「発音する能力（の養成）」「発音指導法」、の内容を含んでいる科目の割合を調べたところ、この３つの要素が全く含まれていない科目が全体の 75.2% を占めているという調査結果であった。教員養成課程において、これらの要素を含んだ学習をしておくことが、発音指導ができる教員を養成するためには不可欠であることを説いた。

２．教職課程コア・カリキュラムの設定と学習指導要領の改訂

英語教員の質の向上を目指し、文部科学省は 2017 年に「教員養成課程　外国語（英語）の」コア・カリキュラム」[18] を発表し、英語教育に関わる小学校、中・高等学校の教員養成課程において達成すべき目標を明示した。中・高等学校の教員養成課程のコア・カリキュラムでは、「国際語としての英語」に関しての記述として、「英語科に関する専門知識」の「英語学」の分野の到達目標に「英語の歴史的変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している」という記述がなされている。

音声に関する知識や発音指導に関する到達目標には記述は以下のような記述がみられる。

小学校教員養成課程

［２］外国語に関する知識

・英語に関する基本的な事柄（音声、語彙、文構造、文法、正書法等）について理解している。

中・高等学校教員養成課程

［１］英語科の指導法

・英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。

［２］外国語に関する知識

・英語の音声の仕組みについて理解している。

小学校では、英語に関する基本的な事柄として音声についても理解しておくことが求められているが、指導法としての記載は特にされていない。中・高等学校では英語音声の仕組みについて理解し、それを指導に生かすことができる力の養成が求められている。

またこのコア・カリキュラムが発表された同年、2017 年３月に告示された中学校学習指導要領 [19] の音声の指導内容については、「英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され、その使われ方も様々であり、発音や用法などの多様性に富んだ言語である。その多様性に富んだ現代の英語の発音の中で、特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的過ぎたりしない、いわゆる標準的な発音を指導するものとし、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせることを示している」に記載されており、「標準的な発音」をモデルにすることとされているものの、国際語としての英語使用に目も向けた記述になっている。

同学習指導要領の「内容〔知識及び技能〕（１）英語の特徴や決まりに関する事項」の「音声」については、以下の内容が挙げられている。

（ア）現代の標準的な発音
（イ）語と語の連結による音の変化
（ウ）語や句、文における基本的な強勢
（エ）文における基本的なイントネーション
（オ）文における基本的な区切り

上記の項目の中には、Jenkins や Walker が「国際語としての英語」ではさほど重要でないとして連結による音変化、イントネーションなどが含まれていることにも注目しておきたい。

Ⅴ．今後の研究の展望

日本語話者を対象に「国際語としての英語」を意識した発音指導法を確立していくためには、まず、日本語の音声や音韻ルールの影響が、どの程度国際語としての intelligibility を阻害するのかについて実証的なデータを積み重ねていくことが必要である。日本人の発音が英語母語話者にどの程度許容されるのかについての先行研究が多い中、河内山らは日本語話者の英語が非英語母語話者にどの程度容認されるのか、またその容認の仕方には聞き手の母語の影響がみられるのかについて研究を行った。まず河内山他（2007）[20] では、日本人の英語の母音や子音の発音について、河内山他（2008）[21] では、イントネーションのエラーについて、非英語母語話者がどの程度容認するのかについて調査した。河内山らは、その他の一連の研究成果を統合し、国際語としての英語発音を意識した英語発音指導書 [22] を出版している。これらの研究で扱われたのは一部の分節音、イントネーションに限定されているが、大変重要な資料であり、今後もさらにこのようなデータを集積し、国際語として英語発音指導の効果的なあり方を提案していくとともに、その指導法の効果測定も行っていく必要がある。

また、英語教員養成の教職課程において、国際語としての英語発音指導がどのように扱われているのかの実態調査を行い、また、その必要性について検討することも必要である。先述の通り、教職課程のコア・カリキュラムや中学校学習指導要領では、「国際共通語としての英語」に目を向けることが謳

われている。そうであれば、英語母語話者の発音の習得を目指させる必要はなく、Walker の分類による「Goal 2」や「Goal 3」を目指した発音指導も検討されるべきであると考える。このような国際語としての英語発音指導という意識がどの程度、英語教員に浸透しているのか、そしてそれをどのように英語指導に生かしているのか（生かしていける可能性があるのか）について調査することも、大変有意義である。

最後に、様々な母語話者が話す World Englishes をリスニング教材として聞く機会を増やし、英語の多様性を学習者に教えることが、学習者にどのような影響を与えるかも興味深い研究テーマである。日頃の学習で様々な発音の英語を聞くことによって、国際的なコミュケーションの場で、母語が異なる非英語母語話者の英語を許容できる力や理解しようとする態度の育成につながるのか、また異なる発音を聞くことが英語学習に悪影響を与えることがあるのかについて、今後検証してみたい。

注・引用文献

1） 母語が異なる人たちの間で共通語として使用されるために元の言語とは異なる語彙や文法体系、発音を持つようになった言語。

2） ピジン語として発達した言語を母語として習得する人が生まれ、その社会に定着した言語をクレオール語と呼ぶ。

3） Kachru, B.（1985）‘Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle.’ In R. Quirk and H. Widowson（Eds.), English in the world : Teaching and learning the language and literatures（p.p.11-36）. Cambridge : Cambridge University Press.

4） Bruthiaux, P.（2003）‘Squaring the circles: issues in modeling English worldwide’ International Journal of Applied Linguistics 13/2 : 159-78.

5） Kachru, B.（2005）‘Whose English is it?’ Asian Englishes : Beyond the Canon. Hong Kong: Hong Kong University Press.

6） Jenkins, J.（2007）English as a Lingua Franca : Attitude and Identity. Oxford : Oxford University Press

7） 日本語の音の単位はモーラ（拍）が基本となっており、それぞれのモーラがほぼ同じ長さで発音される。例えば、一つの音節であっても、尾（１拍）と王（２拍）のように、長さ（拍）が変われば意味が変わる。そのため、モーラ（拍）の長さを保つことが重要となる。

8） Ethnologue : Languages of the World（2021）‘What is the most spoken language?’ https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages（2021 年 10 月 10 日閲覧）

9） Jenkins, J.（2000）The Phonology as a Lingua Franca, Oxford ; Oxford University Press.

10） Walker, R.（2010）Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca Oxford : Oxford University Press

11） Walker, R.（2014）‘Sounds Fun.’ English Teaching Professional 92

12） Harmer, J.（2015）The Practice of English Language Teaching（5th edition）, Pearson Education Limited

13） 松浦浩子、若生深雪（2019）「多様な英語発音に対する日本人学習者の態度：中・大比較から見えること」『商学論集』第 87 巻４号，１-13 福島大学経済学会

14） 森本俊（2019）「英語教員志望学生における発音学習・指導に関するビリーフの研究」『論叢』玉川大学文学部紀要 第 60 号，23-53

15） 田中茂、アレン玉井光江、根岸雅史、吉田研作（2005）「幼児から成人まで一貫した英語教育の豆の枠組み―ECF―English Curriculum Framework」リーベル出版

16） 河内山真理、山本誠子、中西のりこ、有本純、山本勝巳（2011）小中学校教員の発音指導に対する意識―アンケート調査による考察―」LET 関西支部研究収録 13, 57-78

17） 河内山真理、有本純、中西のりこ（2013）「教職課程における英語発音指導の位置付け」Language Education & Technology, Vol. 50, pp119-130

18） 文部科学省 HP「外国語（英語）コア・カリキュラム https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm（2021 年 10 月 10 日閲覧）

19） 文部科学省 HP「中学校学習指導要領」

20） 河内山眞理、山本勝巳、山本誠子、牧野眞貴、有本純（2007）「日本語話者の英語発音―容認性に関する実証研究―」『コミュニケーション研究叢書』第５号，関西国際大学コミュニケーション研究所

21） 河内山眞理、山本勝巳、山本誠子、有本純、牧野眞貴（2008）「日本人の英語発音：イントネーション容認性」『コミュニケーション研究叢書』 第６号，14-23 関西国際大学コミュニケーション研究所

22） 有本純、河内山真理、佐伯林規江、中西のりこ、山本誠子（2021）「英語発音の指導」三修社

Teaching English Pronunciation as a Lingua Franca

SASAKI Midori*

SUMMARY：

Under the expansion of globalization, English is no longer a language only for people in so-called English speaking countries. English has become the international language that is mostly used in the international communication among people who do not share their native languages. In the situation where the big part of the communication in English is conducted by non-native English speakers, the goal of English language learning is being examined and revised. The aim of English learning is not to acquire so-called the British or American English but to be intelligible in English in the international communication with other language speakers. Teaching English pronunciation also faces the same challenge. This new perspective proposes some changes on the current English language teacher training programs as well. In this paper, some proposals and challenges in teaching English pronunciation is overviewed. The current situation of Japanese teacher training in terms of teaching English pronunciation is also viewed to plan further researches in this field.

Key words：

English as a Lingua Franca, English Language Teacher Training, Teaching English Pronunciation

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 研究ノート

子どもが言葉を学ぶツールとしての絵本の選択指標の必要性
―米国のリーディングレベルシステムを参考に―

高 尾 淳 子*

【要約】

本研究では、子どもが言葉を学ぶツールとして絵本をとらえ、保育学生や保護者がねらいをもって子どもの絵本を選択するための参考指標の必要性を検討した。先行事例として米国の３つのリーディングレベルシステム（The F&P Text Level Gradient™, The Lexile Framework for Reading, Learning A-Z Text Leveling System）を調査し、それぞれの特徴を整理した。英語圏には複数のリーディングレベルシステムが存在し、保護者や教育者はそれらの指標と子どもの絵本への関心の強さなどを照らし合わせながら子どもの読書能力に即した絵本を容易に選択することが可能である。一方、わが国では保育学生や保護者が絵本を選択する際に参考となる指標が少ない。わが国の現状に鑑み、幼児期から学童期までの読書資料を、言葉を学ぶツールという視点から構造化を進める必要がある。「子ども」と「読書課題」とを照合して考慮し、一人一人の子どもが読書能力に即した最適な絵本を選択する仕組みを構築することが必要であると考えられる。

キーワード　子ども、絵本、選択指標、読書能力、リーディングレベルシステム

Ⅰ．序章

１．はじめに

児童文化財の一つとして絵本がある。絵本遊びは言語獲得期の子どもの語彙を増やすだけでなく、子どもが母語の構造を無理なく自然に習得することを促す。さらに、平安時代の絵巻物に始まったとされる絵本は、子どもの情緒の発達、社会性の発達を促す幅広く多岐にわたる教育効果が期待され、広く長く用いられてきた。母語獲得期の子どもを対象とするだけでなく、第二言語として日本語を学ぶ学習者への教材としてなど、絵本はさまざまな目的に即した多面的な使い方がされている 。

認知の発達には、子どもたちの言語スキルの習得、読み書きの能力、計算能力、論理的な問題解決の理解が含まれる。その中にある言語スキルには、発話能力と意味理解能力が含まれている。絵本を子どもの言語獲得のツールとして捉えた場合には、その子どもの知覚の発達レベルおよび言語習得レベルに即した絵本が提供されることが必要である。

筆者は実習中の学生から「４歳児クラスの子どもたちに読み聞かせをする際に適した絵本は何か」と尋ねられたり、ボランティア活動で障がいのある子どもたちが参加するバスツアーに同行予定の保育学生から「バス車内で導入する絵本遊びに適した絵本は何か」と相談されたりした経験がある。また、保護者からは、「わが子に与える絵本は何が良いか」と質問されることもある。前述の実習生には、クラスの規模や園児たちの実態、及びその日の保育のねらいを聞き取ったうえで絵本選びのポイントを助言した。また、ボランティア活動として障がいのある子どもたちに絵本の読み聞かせをする学生には、ツアーに参加する子どもたちの年齢や障がいの種類、発達段階など、把握できている限りの情報を聞き取ったうえで、参加者全員で楽しめる絵本遊びを学生と一緒に検討した。一方、前述の保護者に対しては、子どもの年齢や発達段階、何をねらいとして与える絵本かを聞き取り、ねらい別に複数の絵本を紹介した。

さて、自らも特定の目的をもって最適な絵本を選ぶために、公立図書館にて開架の日本語表記絵本を確認すると、ほとんどの絵本には対象年齢の表記がなされておらず、赤ちゃん絵本コーナなどに配架された一部の絵本にのみ対象年齢が表紙等に表示されていた。さらに、対象年齢が記載された絵本については、それが読み聞かせをするための対象年齢か、子どもが自分で手に取って見たり読んだりする目安としての対象年齢かの区別が明示されている絵本

＊大阪成蹊大学　教育学部

は、殆ど見当たらなかった。以上のことから、保育学生や保護者が、子どもの絵本を選ぶにあたり、その目的や状況に応じて最適なものを選択するための指標が提供されていないことを確認した。

２．研究の目的

絵本はさまざまな面から子どもの発達を促すツールであるが、保育学生や保護者がねらいや発達段階に即した適切な絵本を選択するための参考指標が提供されていないことを確認した。そこで本研究では、言葉の学びのツールとして絵本をとらえ、保育学生や保護者がねらいをもって子どもの絵本を選択するための参考指標を得る必要性の検討を目的とした。

３．研究方法

本研究では、わが国の保護者や教育者がねらいに沿う最適な絵本を容易に選択し得る方法を検討する。その手掛かりとして、海外の参考事例として米国で用いられている指標に着目し、米国における子どもの絵本選びのための参考指標を整理する。つづいて、それらの情報を踏まえて日本の保護者がわが子に最適な絵本を選択するための参考指標の必要性を検討する。

Ⅱ．海外と日本の状況

わが子の絵本を選択する際に、保護者はどのような探し方をしているのだろうか。この視点をもって本章では、海外の参考事例として米国での絵本選びの現状を取り上げ、米国と日本における子どもの絵本選びの状況を整理する。

１．The F&P Text Level Gradient™（米国）

米国には、リーディングレベルシステムの１つとして、1990 年代に IreneFountas と GaySuPinnell によって開発されたGuided Reading Levelsがある。

Guided Reading Levels の特徴は次に挙げた３点である。

① 本の難易度が A から Z の 26 段階に分類されている。
② 子どもは、DRA（The Developmental Reading Assessment：読解力の個別評価）を受ける。
③ 本の難易度と子どもの DRA レベルとを組み合わせて本を選択する。

DRA：The Developmental Reading Assessment

DRA は、1986 年に教育者で構成された委員会によって開発され、2000 年と 2003 年の改訂を経て現在も活用されている。それは、子どもの発達プロセスにおける読む能力の発達ステップを複数の読書能力の発達段階に分割して整理し、子どもがどの読書段階にいて、どの本がその段階に最も適しているかを確認するものである。読む能力の発達段階を把握するために、教師が定期的に子どもと一緒に本を読み、識字能力の３つの要素「正確さ」「流暢さ（１分間に読む単語数）」「理解度」を把握する。このアセスメントは年次または半年ごとに教育施設で実施されており、次に挙げたように、子どもの語彙力、理解力、読解力が評価される。

DRA における音素認識のカテゴリでは、韻を踏む、頭韻法、セグメンテーション、音素認識が評価される。アルファベットの原則 / フォニックスのカテゴリでは、文字の命名、単語の読み取り、スペル、デコード、類推、構造分析、音節が評価される。流暢さのカテゴリでは、口頭での読解力もしくは文脈読解のための１分あたりの単語数で評価される。

DRA を経た子どもには、DRA レベル A1 から 80 が割り当てられ、教師はその時点での当該児の読解力を客観的に把握することができる。その数値は、読解力が高くなるにしたがって高くなる。このようにして教師や保護者は、子どもの DRA レベルに対応するテキストを選択し、子どもにとって読みやすい本を選択することが可能となる。

２．The Lexile Framework for Reading（米国）

Lexile Framework は、1989 年に米国の国立小児保健発育研究所（NICHD）によって資金提供された教育評価および研究チーム MetaMetrics© によって開発された。現在では世界 165 か国以上でこのフレームワークが活用されている。

Lexile Framework の特徴は次に挙げた３点である。

① Lexile Measure は本の難易度であり、L と表記する。
② Lexile level は子どもの読解力レベルであり、L と表記する。
③ 読解力レベルと、本の難易度の数値とが一致する本を選択する。

本の難易度である Lexile Measure と、子どもの読解力レベル Lexile level は、いずれも L と表記する。

Lexile Measure

本の難易度を示す Lexile Measure は、たとえば、

500L のように表記される。本の難易度は、MetaMetrics© によって評価される。本の Lexile Framework は 10 刻みで表記され、最低値は 10L である。10L 未満の Lexile Measure は、BR（Beginning Reader）として分類される。

Lexile level

子どもの読解力レベル Lexile level は、たとえば、770L のように表記される。Lexile の測定値が高いほど、子どもの読解力は高い。子どもの Lexile Framework は５刻みで表記され、最低値は５L、最高値は 2000L である。５L 未満の子どもは、BR（Beginning Reader）である。

子どもは、SRI（Scholastic Reading Inventory）テストを受けて Lexile 測定値を受け取る。個人の Lexile level と、難易度 Lexile Measure の数値とが一致する本が、当該児にとってストレスなく読むことができる最適な本である。たとえば、Lexile level 500L の小学生には、500L の複数タイトルの選択肢を提供することが望ましい。また、BR70L の幼児には、保護者がねらいに沿った絵本をいくつか選択し、それらの中から子どもに好きな絵本を選択させることは望ましい一つの提供方法である。

Lexile codes

Lexile Measure を採用している本の中には、Lexile Measure の前に２桁のアルファベットで構成される Lexile コードを付けるものがある。この Lexile コードは、「読み聞かせに向いた本」などの本の特徴を表示するものである。

コード BR は読者とテキストの両方に適用できる唯一のコードである。【例：Don L. Curry（2005）*Fall Leaves* BR20L】また、コード AD（Adult-directed）は、読み聞かせに適する本であることを示す。【例：Maurice Sendak（2012）*Where the Wild Things Are* AD740L】

コード NC（Non-Conforming）は、出版社が意図する対象読者よりも著しく高い Lexile measure をもつ絵本であることを示す。【例：Seymour Simon（2002）*Amazing Aircraft* NC710L】

一方、コード HL（High-Low）は、出版社が読者として意図した年齢範囲の平均的な読書能力よりも著しく低い Lexile measure をもつ絵本であることを示す。【例：Beth Goobie（2016）*Sticks and Stones* HL430L】

コード GN（Graphic novel）は、テキストの大部分が思考内容を表す吹き出しで表示されているグラフィックノベルもしくはコミックブックであることを示す。【例：Siena Cherson Siegel（2006）*To Dance : A Ballerina's Graphic Novel* GN610L】

コード IG（Illustrated guide）は、ストーリー性がなく、どのページを開いても問題なく見ることができる、テキストの独立した部分またはセクションで構成される絵本であることを示す。【例：Dr. Gerald（2009）*Legg Birds of Prey* IG320L】

以上のことから、米国をはじめ英語圏の保護者や教師は、Lexile Framework を活用することにより、子どもがストレスなく読書に向かうための支援を行なうことが可能である。

３．Common Core State Standards（米国）

Common Core State Standards は、K-12（幼稚園から 12 年生までの 13 年間の公教育）において、英語（English Language Arts：ELA）と歴史 / 社会、科学、および技術の科目についてすべての生徒に育みたい知識およびスキルに関する明確で一貫したガイドラインである。この基準は、すべての幼児児童生徒が、居住地に関係なく、大学、仕事、および人生で成功するために必要なスキルと知識を持って高校を卒業することを保障する目的で、米国の専門家や教師らによって作成された。

Common Core State Standards の発祥は、州全体で一貫した学習目標が必要との認識から、2009 年に CCSSO（The Council of Chief State School Officers）と NGA（the National Governors Association）センターを構成する州立学校の校長と知事が、州主導で Common Core State Standards を開発する取り組みを調整したことであった。教師、学校長、管理者、およびその他の専門家間の協働を通じて設定されたこの基準は、現在も教育者に明確で一貫性のあるフレームワークを提供している。Common Core State Standards は 2010 年 6 月に公表され、2013 年にかけて多くの州に採用された。現在では 41 州、コロンビア特別区、４地域、および国防総省教育本部（Department of Defense Education Activity：DoDEA）が自主的に採用し、推進している。

Common Core State Standards は、幼児児童生徒が将来の生活の希望をかなえるために必要となる「批判的思考」、「問題解決」、「分析のスキル」の向上に焦点が置かれている。

４．Learning A-Z Text Leveling System（米国）

LAZEL Inc. が提供する Learning A-Z テキストリーディングレベルシステムは、テキストの複雑さを正確かつ確実に測定して、個別の指導法をサポートするように設計されている。このリーディングレ

ベルシステムは、Common Core State Standards のガイドラインに沿っている。

Learning A-Z Text Leveling System の特徴は、テキストの複雑さの３つの領域「定量的測定」、「定性的測定」、「子どもと本とのマッチングに関する考慮」で幼児児童生徒の読書資料の評価を行なうことである。

定量的測定

定量的測定では、次に挙げる要素を考慮に入れてテキストの統計的測定が行われる。

- 総単語数
- 異なる単語の数
- 合計単語に対する異なる単語の比率
- 高頻度に使用されている単語の数
- 総単語数に対する高頻度単語の比率
- 低頻度に使用されている単語の数
- 総単語数に対する低頻度単語の比率
- 文の長さ
- 文の複雑さ

定性的測定

定性的測定には、作者のねらい、意味のレベル、テキストの構造、言語の慣習、言語の明確さ、知識の要求レベルといったテキストの属性要素が含まれる。

定性的測定では、次に挙げる要素を考慮に入れてテキストの統計的測定が行われる。

- テキストの予測可能性
- テキストの構造と構成
- テキストと気分転換の機能
- ラベリングと読者の理解への支援
- 挿絵による理解の支援
- インフォグラフィック（わかりやすく視覚的に表現する支援）
- テキストの複雑さ
- 知識の要求
- 概念の道のり
- トピックの習熟度（日常生活に関するもの／馴染みのないもの）
- テーマ数（１テーマ／複数テーマ）

子どもと本とのマッチングに関する考慮

子どもが読む本と、その本を読むときの子どもの状況は個別に異なる。教師や保護者が、子どもが読む本と、その本を読むときの子どもの状況（時・場面・場所・心情等）を考慮することにより、リーディングレベルシステムで網羅できない部分を補完する役割を担う。

表１に、本論で取り上げた３種類のリーディングレベルの相互関係を整理した。

表１　リーディングレベルの相互関係

年齢	Learning A-Z Text Leveling System	Lexile Levels	F&P Levels
4-6	aa	BR70L - 10L	A
4-6	A	BR70L - 10L	A
4-6	B	BR40L-160L	B
4-6	C	BR40L-160L	C
4-7	D	160L - 310L	D

出典:LAZEL, Inc.

５．ブックスタート（日本）

1992 年にイギリスのバーミンガム市で開始された「ブックスタート」は、すべての子どもに絵本と読み聞かせの体験を贈る活動である。この活動が 2000 年に日本で試験的に実施され、翌 2001 年４月から 12 市町村にて新規事業として日本版の「ブックスタート」が開始された。2021 年８月 31 日時点で、全国の自治体数 1,741 のうち、６割を超える 1,083 自治体が０歳児健診時などにブックスタートを実施している。ブックスタート事業では読み聞かせ体験を活動の柱とするが、絵本を贈るのみの活動をしている自治体を含めると、約８割の 1,375 自治体で赤ちゃんへの絵本贈呈事業が実施されている。

ブックスタートで贈られる絵本のタイトルや冊数（１～３冊）、絵本の選択の可否は自治体によって異なっている。2019 年度では、ブックスタート実施自治体（N＝968）のうち、40％が絵本の選択制を導入していた。また、37％の自治体では対象者全員に同じタイトルの絵本を贈ることを基本としているが、希望により別タイトルの絵本も準備していた。一方、17％の自治体では、対象者全員に同じタイトルの絵本を贈ることに決まっており、交換用の絵本の準備はなかった。

ブックスタートで贈られる「ブックスタート・パック」の１人当たりの費用については、700 円台～ 1,600 円台の自治体が大多数であるが、絵本複数冊とその他の物を含めて 2,000 円台の自治体もあり、自治体による取り組みの差異がみられる。

ブックスタートに用いる絵本の選択は、３年に１度の絵本選考会議において、５名の選考委員によって概ね２歳児以下を対象とする絵本 30 タイトルが選ばれる。絵本選択時の配慮として、「乳児が興味を持ちやすい内容か」「乳児と家族が楽しく各家庭でふれあう時間を持ちやすいか」などが考慮され

る。また、ひとり親家庭があることを踏まえて、「両親が揃った家庭が想起される絵本を選ばない」といった細やかな配慮が行なわれている。このようにして選択された 30 タイトルの絵本の中から、各自治体の裁量で予算に合わせて絵本が選択され、各家庭に贈られる。

以上に述べたように、ブックスタートでは、乳児と保護者が一緒に絵本を開く楽しさを味わうことをねらいとして絵本が選ばれている。

６．絵本の調査（日本）

筆者は、子どもが言葉を学習するツールとしての絵本の調査を実施した。A 図書館、B 図書館、C 図書館の児童書コーナに所蔵されている絵本のうち、対象年齢が明記されている絵本 102 冊を調査対象として、子どもの読みやすさを定量的に整理した。対象年齢が記された絵本を調査対象とした理由は、保護者がわが子の絵本を選択する際に、記載された対象年齢を参考にすることが想定されたためである。

調査項目は、「絵本の対象月齢 / 年齢（○か月～歳迄）」「総ページ数」「１ページあたりの文字数」「総文字数」「文字種（ひらがな、カタカナ、数字、漢字）」「スペース句切りの有無」「句読点の有無」「記号（感嘆符、疑問符、括弧、矢印、その他記号）の有無」「漢字の有無」である。また、調査した本を特定するために ISBN 番号、図書管理番号（A・B・C 図書館）も同時に記録した。

今回の調査は、書店で販売されている状態の絵本ではなく、公立図書館の児童書コーナに蔵書されている絵本を調査対象としたため、絵本の材質には、プラスチックやビニール、木製の絵本は無く、紙製のみであった。したがって、子どもが手触りの違いなどを体験することを主な目的とする絵本は、調査対象に含まれていない。

絵本に表示されている対象月齢と、１ページあたりの文字数（ドットなども全て１文字として数える）との関係を散布図に示した（図１）。４歳以上を対象とすると明示されている絵本が少ないため、40 か月よりも月齢が高い絵本は少ないが、３歳に相当する 36 か月頃よりも１ページあたりの文字数が急激に増えることは確認できる。

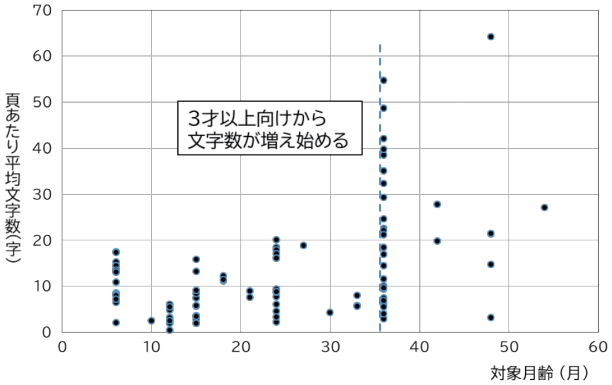


図１　対象月齢と頁あたり平均文字数（N＝102）

Ⅲ．考察

１．子どもと読書課題とを考慮する

本論では、海外の事例として米国を取り上げ、保護者や教育者が絵本を選択する際の指標を挙げた。英語圏には複数のリーディングレベルシステムが存在し、保護者や教育者はそれらを照合しながら子どもの読書能力に即した絵本を容易に選択することが可能である。

一方、わが国では保護者や保育学生などが絵本を選択する際に、参考となる指標が少ない。出版社や絵本紹介サイト等にて、年齢別、テーマ別の絵本が紹介されているものの、Guided Reading Levels のような、テキストの難易度による分類は見当たらない。さらに英語圏では、テキストの難易度と子どもの読書能力の発達段階がそれぞれ数値で表され、両者を照らし合わせることによって子どもがストレスなく読める本を選択できる Lexile Framework がある。また、「定量的測定」「定性的測定」「読者と読書課題の考慮」といったテキストの複雑さに関わる３領域から、子どもの読書資料として難易度定義の指標として、Learning A-Z Text Leveling System もある。それらは、保護者や教育者に複数のものさしを提供している。

一方、Common Core Standards では、読者と読書課題を考慮することの重要性が概説されている。一人一人の子どもは、読書行動にそれぞれ異なるスキル、背景、および動機をもたらす。たとえば、特定の本のトピックに興味を持っている子どもは、読書課題によって多くの背景知識を獲得し、そのトピックについてさらに学ぶように動機付けられる可能性がある。

日本語の絵本には、「赤ちゃん絵本」と記された絵本がある。筆者が図書館でさまざまな親子の姿を観察した際に、赤ちゃん絵本は、主として親子のコミュニケーションツールとして使用されていた。その親子の姿からは、子どもが読み手の声を聞き、読み手とともに絵を見て、ページをめくる作業を楽しみ、絵本を介して心地よい時間を読み手と共有することをねらいとする活動であることが推察できた。０～１歳児の発達段階では、テーマの異なる数冊の中から、子どもが興味を示した「絵」「手触り」「大

きさ」「重さ」の絵本を比較的容易に見つけることができると考えられる。一方、「３歳から」と記された絵本（総文字数 1,549 字）、「４歳」と記された絵本（総文字数 2,567 字）、「５歳から」と記された絵本（総文字数 3,619 字）、「３～５歳」と記された絵本（総文字数 515 字）もあった。それらの対象年齢と総文字数は比例関係ではない。この生活年齢になる頃には、子どもの読書能力、および絵本を手に取ろうとするモチベーションに個人差が生じていることが想定される。多くの保育者は、本好きの子どもはもとより、読書の楽しみをまだ知らない子どもも、主体的に絵本を手に取るようになることを願いつつ、毎日読み聞かせを行なっている。その願いを実現するには、保育者や保護者が子どもの読書能力に即した絵本を選択して与えるための参考指標が必要であると考えられる。

２．最適な絵本を選択する手段の重要性

わが国で展開されているブックスタートは、乳児と保護者が一緒に絵本を開く楽しさを味わうことをねらいとしている。子どもの養育環境はさまざまであり、胎児期から絵本の読み聞かせをする家庭もあれば、乳児期に絵本と縁のない生活を送る家庭もある。ブックスタートで手にした絵本が、生まれてはじめて与えられたファーストブックにあたる場合もある。そうした意味で、ブックスタートがすべての家庭の親子を対象として実施する事業であることは、重要な意義をもつ。

一方、絵本を贈られる側の親子の視点に立つと、改善の余地もある。NPO ブックスタートの調査によると、ブックスタートで贈られる絵本を親子が選択できる自治体と、選択することができない自治体とがあった。家庭において繰り返し使用することを想定した絵本であるとの特徴に鑑みれば、それが無償の贈り物であっても、複数のタイトルから受け手自身が選択するシステムであることが理想である。その経験は、保護者が家庭で主体的にその絵本を手にするモチベーションを維持する要因になり得ると期待できる。

筆者は、複数の保育学生から、「自分が親になったら、子ども時代に好きだった愛着のある絵本を、わが子に読み聞かせたい」との言葉を聞いた経験をもつ。保護者が与えた絵本に子どもが興味をもち、それを繰り返し見たり読んだりする姿にふれることは、保護者にとって、その後も継続的に絵本遊びを通じて子どもにかかわろうと働きかける行動の強化子となる。しかし、仕事などで多忙な日常の中、日頃から絵本に親しむ機会のない一般の保護者の中には、愛着のある絵本をわが子に与える最適な時期を見極める手段をもっていない人もいる。

図書館に並ぶ膨大な冊数の絵本から、わが子に最適な難易度の絵本を選び出すことは、その過程を楽しめる人以外にとっては苦痛である。誰でも容易に参照することができる絵本選択の指標があれば、わが子の読書能力を把握し、絵本とかかわる経験が少ない保護者も、発達段階に即した絵本をわが子に与えることが可能となる。それによって、すべての子どもが個別に適切な絵本を選択できることになる。

３．絵本の調査から

日本語の絵本に表記されている対象年齢は、保育学生や保護者による絵本選択指標となるのだろうか。本節では、この問いについて考察する。筆者が絵本を調査し分析した結果、絵本に記載された対象年齢については、それが読み聞かせの対象年齢か、子ども自身が読むための対象年齢かが明確に区別されていなかった。また、同じ月齢 / 年齢が対象の絵本同士を比較しても、１ページあたりの文字数に極端な差異が見られた。総文字数や使用されている記号もそれぞれの本で大きく異なっていた。さらに、３歳までを対象とする絵本にもかかわらず、ひらがな、カタカナ、数字、各種記号（句読点、感嘆符、疑問符、括弧）などが用いられている絵本が見受けられた。これは、今回調査した絵本は、対象の月齢 / 年齢が記載されていても、子どもが直接手にとって読むことを想定している絵本と、子どもは絵を見ることが中心で、文字は大人が読み聞かせることを想定している絵本との２種類が存在するためと推定された。

対象の月齢 / 年齢が明記されている絵本に関しては、全ての絵本において、文章内にスペース句切りが設けてあり、子どもがチャンキング[注1]）を行わなくても、１語を識別できる工夫がなされていた。絵本に挿入される文章は、作者や編集者に任されており、想定した読者毎に絵本に用いられる言葉の難易度や文章の長さの基準は存在しないことが明らかであった。絵本の難易度に関して、渡邊（2016）は日本語学習者向けに多読のツールとして絵本を活用するためのレベル分けを試み、総文字数、１ページあたりの文字数、形態素の延べ数および異なり数には絵本の難易度と相関があると述べた。

以上のことから、保護者や保育学生が子どもの言葉の学習に適した絵本を選択するときに、参考にできる指標が非常に少ないわが国の現状に鑑みて、その構造化を行なう必要があると考えられる。少なくとも、現在の絵本の一部で採用されている対象乳幼

児の月齢 / 年齢だけでなく、子どもが手に取って文字に触れることを想定する絵本と、保護者や保育者などによる子どもへの読み聞かせを想定する絵本とを区別する表記を行うことは、非常に有益であると考えられる。

注

1） 文を意味の塊ごとに区切り、単語をひとまとまりのグループにすること。

引用文献・参考文献

1） Common Core State Standards Initiative http://www.corestandards.org/（2021 年 9 月 27 日閲覧）
2） The F&P Text Level Gradient™ https://www.fandpleveledbooks.com/aboutLeveledTexts.aspx#TL（2021 年 9 月 27 日閲覧）
3） Learning A-Z Text Leveling System https://www.readinga-z.com/learninga-z-levels/text-leveling-system/（2021 年 9 月 27 日閲覧）
4） The Lexile Framework for Reading https://lexile.com/educators/understanding-lexile-measures/（2021 年 9 月 27 日閲覧）
5） 渡邊奈緒子（2016）「日本語多読に絵本を活用するための試み―絵本のレベル分けにおいて考慮すべき要素とは何か―」『一橋日本語教育研究』４　pp.177-186
6） 雨越康子・森下正修（2020）「幼児期の集団および家庭における絵本の読み聞かせと認知能力」『日本教育工学会論文誌』43（４） 339-350
7） Morrow, L.M.（1988）Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107
8） 前田安里紗・上間大生・白水菜々重・松下光範（2015）「日本語学習者を対象としたオノマトペ学習のためのディジタル絵本システム」『人工知能学会論文誌』30（１）pp.204-215
9） NPO ブックスタート https://www.bookstart.or.jp/coverage/（2021 年 9 月 27 日閲覧）
10）「ブックスタートニュースレター 2020 秋」70
11） Whitehurst, Grover J., Arnold, David S., Epstein, Jef fery N., Angell, Andrea L., Smith, Meagan, Fischel, Janet E.（1994）A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30（５）, 67

Need for Picture Book Selection Indicators as Language Learning Materials for Children : Benefit from Reading Level Systems in the United States

TAKAO Atsuko*

SUMMARY：

In this paper, we examined the need for reference indicators for childcare students and parents to select picture books as language learning materials for their children. As precedent cases, we investigated three leveling systems in the United States (The F & P Text Level Gradient ™, The Lexile Framework for Reading, and Learning A-Z Text Leveling System), and organized the characteristics of each. There are multiple leveling systems in the English-speaking world, and parents and educators can easily select a picture book that suits each child's reading ability by comparing them. On the other hand, in Japan, there are few reference indicators for childcare students and parents when selecting picture books. In view of the current situation in Japan, it is necessary to sort out the difficulty of picture books from early childhood to school age from the viewpoint of language learning materials. It is necessary to compare child with reading tasks to ensure equal opportunity for each child to obtain the best picture book for their reading ability.

Key words：

children, picture books, selection index, reading ability, reading level systems

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 研究ノート

教職課程科目「教育行政学」で地方分権をどう取り扱うか

渡 部 昭 男*

【要約】

大阪成蹊大学では幼稚園教諭・小学校教諭免許状取得に際して、教職課程科目「教育行政学」（２単位）を必修としている。本科目では、特に地方分権一括法（1999 年制定、2000 年施行）による中央集権から地方分権への転換を通した「基礎的な地方政府（市町村）―広域的な地方政府（都道府県）―中央政府（国）」の水平的・相補的な新たな関係の創造・構築をテーマに講じている。本稿ではまず、2009-2020 年に出された教育行政の９冊の教科書が地方分権をどのように扱っているかを整理した。地方分権一括法の実施から 10 ～ 20 年経った時点の諸テキストにおいても、地方分権改革が位置づけられてその概要や意義が解説されていた。次に、『市民と創る教育改革　検証：志木市の教育政策』をテキストにした筆者自身の講義づくりに即して、面積９km^2・人口約７万人の小さな基礎自治体である志木市が少人数学級編制や不登校児支援について地方分権改革の下でどのような独自施策を打ち出し、「地域立学校」を志向したかをまとめた。

キーワード　教職課程科目「教育行政学」、地方分権改革、埼玉県志木市、ハタザクラプラン（少人数学級編制）／ホームスタディー制度（不登校児支援）、地域立学校

Ⅰ．はじめに

１．教職必修科目「教育行政学」

「教育行政学」は、教育職員免許法が定める「教育の基礎的理解に関する科目」の一つである「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に該当する科目である。本学では、この科目の事項において中学校・高等学校教諭一種普通免許状にあっては「教育社会学」（２単位）を、幼稚園教諭一種普通免許状、小学校教諭一種普通免許状にあってはこの「教育行政学」（２単位）を必修としている。

2018 年度からの新しい教職課程のスタートに際して示された「教職課程コアカリキュラム」[1)]では、全体目標として「現代の学校教育に関する社会的、制度的又は経営的事項のいずれかについて、基礎的な知識を身に付けるとともに、それらに関連する課題を理解する。なお、学校と地域との連携に関する理解及び学校安全への対応に関する基礎的知識も身に付ける」とされている。そして、一般目標として、（1 - 1）教育に関する社会的事項では「社会の状況を理解し、その変化が学校教育にもたらす影響とそこから生じる課題、並びにそれに対応するための教育政策の動向を理解する」、（1 - 2）教育に関する制度的事項では「現代公教育制度の意義・原理・構造について、その法的・制度的仕組みに関する基礎的知識を身に付けるとともに、そこに内在する課題を理解する」、（1 - 3）教育に関する経営的事項では「学校や教育行政機関の目的とその実現について、経営の観点から理解する」、（2）学校と地域との連携では「学校と地域との連携の意義や地域との協働の仕方について、取り組み事例を踏まえて理解する」、（3）学校安全への対応では「学校の管理下で起こる事件、事故及び災害の実情を踏まえて、学校保健安全法に基づく、危機管理を含む学校安全の目的と具体的な取組を理解する」、とされている。

本稿で取り上げる地方分権に即して言えば、第一に地方分権一括法（1999 年制定、2000 年施行）による中央集権から地方分権への社会の変化が教育政策や学校教育にもたらす影響や課題を講じること、第二に地方分権に立った教育制度の意義・原理・構造に係る法制度の基礎的知識と課題を講ずること、第三に地方分権のもとでの学校や教育行政機関の目的とその実現について経営の観点から講ずること、第四に地方分権一括法の実施以降推進されている学校と地域との連携についても講ずること、第五に地方分権を踏まえた危機管理を含む学校安全の目的と取組を講ずること、が要請されていよう。

＊大阪成蹊大学　教育学部

２．本稿の課題

筆者の「教育行政学」では、地方分権一括法によって21世紀に入って進行している中央集権から地方分権への転換、具体的には「基礎的な地方政府（市町村）―広域的な地方政府（都道府県）―中央政府（国）」の水平的・相補的な新たな関係の創造・構築をテーマに据えて講じている。

テキストには渡部昭男・金山康博・小川正人編／志木教育政策研究会著2006『市民と創る教育改革検証：志木市の教育政策』日本標準（志木市本）を使用してきた。本書は、埼玉県志木市長を2001-05年の１期４年間務めた穂坂邦夫市政のもとで進められた地方分権教育改革について、筆者が事務局を担った志木教育政策研究会による観察・参与による研究の成果をまとめたものであり、教育委員会制度（第１章）、少人数学級化に伴う市独自の教員採用（第２章）、全国初の少人数学級編制の実現（第３章）、不登校児を含むホームスタディー制度の試み（第４章）、通学区域制度の弾力的運用（第５章）、学社融合の推進と地域立学校の模索（第６章）、特別支援教育（第７章）及び幼小連携教育（第８章）、教育予算（第９章）、地域立学校経営協議会（第９章）などから成っている。蓄積した動画を視聴覚教材用に再構成し、国内外の新動向や学校安全の事項を講義で適宜補い工夫することで、興味深く分かりやすい講義づくりを心掛けている。受講生の多くはテキストが扱っている21世紀初頭に生まれた若者であり、自身の保育・教育暦や体験と重ねながら、予習復習課題としてテキスト出版後15年間の新情報を検索してテキストの内容を更新する作業を楽しんでいる[2)]。

本稿では、本学における筆者自身の講義づくりも踏まえつつ、教職課程科目「教育行政学」で地方分権をどう取り扱うかということに迫りたい。

Ⅱ．諸テキストにおける地方分権の取り扱い

地方分権を教育行政関連の諸テキストはどのように扱っているのであろうか。手元にある2010年前後以降の幾つかのテキストをまず見ておきたい。

１．平原春好ほか2009

平原春好編2009『概説教育行政学』東京大学出版会は、平原春好1993『教育行政学』東京大学出版会を引き継ぐ形で企画されたものである[3)]。単著では第２章：教育行政の基本原理において「教育行政の地方自治と独立性」（pp.34-38）が設けられていたが、編著では第２章：行政改革と教育行政（平原執筆）と題した章が起こされ、第４節：地方分権改革と教育行政（pp.37-45）において地方分権が扱われている。

平原は、地方分権一括法の要点を以下の６点にまとめ、文部省関係の事項（以下では［ ］内に示す）を付記している（pp.37-38）。

- 行政における国と地方公共団体の役割分担を明らかにする
- 地方に国の事務を処理させてきた機関委任事務制度を廃止し、新しい事務区分（自治事務、法定受託事務）を創設する
  ［文部省の機関委任事務105件のうちの41件（39％）が法定受託事務化］
- 地方に対する国の関与を見直す
  ［教育長の任命承認制の廃止など15件］
- 権限移譲を推進する
  ［市町村立高等学校の通学区域の設定、県費教職員の研修など５件］
- 必置規制を見直す
  ［公民館運営審議会や青年学級主事など13件］
- 地方行政体制の整備確立を図るなどして、住民に身近なしごとはできる限り地方に委ねる

そして、「一括法に含まれた文部省関係の改正法律は21件で、教育における国、都道府県、市町村の役割分担のあり方を見直すとともに、新たな連携協力体制を構築し、地域に根ざした主体的・積極的な地方教育行政の展開を図ることを目的とした」（p.38）と述べている。

２．米沢広一2011

米沢広一2011『教育行政法』北樹出版は憲法学に立って作成された教育行政法テキストである[4)]。その第１章：教育行政組織の冒頭に、国と地方の役割分担（第１節）が置かれている。そこでは、まず、「憲法は、92条～95条をもって地方自治を定めているが、教育全般が地方の事務であるとは規定していない。教育の事務についての中央と地方との権限分配は、憲法上一義的に導き出されるわけではなく、基本的には立法裁量に委ねられていると解される」（p.16）としている。そして教育基本法の第16条（教育行政）の第１～３項、地方自治法第１条の２第２項を踏まえた上で、「国の役割としては、全国的な教育制度の枠組の設定（学校制度、教員免許制等）、全国的な基準の設定（学習指導要領、教育課程の基準、学級編制・教職員定数の標準等）、教育条件整備（義務教育費・施設費・教科書無償給

付の国庫負担等）がある。地方の役割としては、市町村が、義務教育学校の就学事務・設置・管理、教職員の服務監督等を行い、都道府県が、市町村が担えない広域的行政事務（高等学校・特別支援学校の設置・管理等）、域内の広域調整（教職員の採用・任免や交流人事等）、市町村への支援・援助を行う」（pp.16-17）としている。

地方分権に関連しては、「国と地方公共団体との関係は、基本的には、対等の関係であり、国の関与は第一次的には、指導・助言・援助といった非権力的手段により行われる」と述べ、地方分権一括法により機関委任事務が廃止され、自治事務と法定受託事務に再編されたことが解説されている（p.17）。

３．小川正人ほか 2012

小川正人・勝野正章・本多正人 2012『教育行政と学校経営』放送大学教育振興会は、放送大学大学院教材（ラジオ）として編まれたテキストである。志木市本の編者の一人でもある小川は、第１章：戦後教育行政と学校経営の展開（小川執筆）において、教育行政と学校経営の沿革を「（１）戦後教育改革期から 1956 年地教行法成立まで、（２）1956 年地教行法成立から分権・規制改革が始動する 1990 年代まで、（３）分権・規制改革に対応した教育行政改革が始動する 1998 年中教審答申から今日まで、という３つの時期に区分できる」（p.12）とした上で、地方分権改革を第３期に位置づけている。

そして、「教育行政における分権改革の嚆矢となった中教審答申『今後の地方教育行政の在り方について』（1998 年９月 21 日）は、…（中略）今後はできる限り各学校の判断により自主的･自立（律）的に特色ある学校教育活動を展開できるようにするため、教育委員会と学校の関係の見直しと学校裁量権限の拡大を図ることを強調した」とまとめつつ、学校の組織・運営のあり方を見直す動きとして以下の４点を挙げている（pp.16-17）。

- 各学校の教育活動、カリキュラム、教職員人事、予算等の裁量権限をできるだけ拡大する取り組み
- 各学校の裁量権限を拡大するのに伴い、その決定の透明性と結果責任の所在をより明確にすること
- 学校の教育目標に沿って学校・教職員が一体となって効率的に教育活動に取り組む体制を整えること
- 保護者・地域（住民）のニーズと信頼に応えつつ学校への協力・支援を得ながら地域と一体的な学校づくりをすすめるため、学校の教育活動の成果・情報をできるだけ公開して説明責任をはたしていくこと

４．河野和清ほか 2014

河野和清編 2014『新しい教育行政学』ミネルヴァ書房は、21 世紀を迎えて生まれている教育行政の大きな変化を念頭に置きながら編集されたテキストである。地方分権は第３章：教育行政の概念と基本理念（河野執筆）において、教育行政の一般原理として①教育行政の法律主義、②教育行政の中立性、③教育行政の地方分権、④教育行政の自主性・専門性、⑤教育行政の能率性、⑥教育行政の説明責任の６つの中に位置づけられて説明されている。

すなわち、「憲法第 92 条が保障する地方自治の原則は教育行政における基本的原理の一つである。この原理は、地方公共団体が国から一定程度独立して地方の教育事務を処理すること（団体自治）とその教育事務の処理に住民の意思を反映させること（住民自治）の二つの側面を有し、教育行政の地方分権化と民主的運営を目指したものといえる」（p.39）とまとめている。そして、1999 年の地方分権一括法制定により機関委任事務が廃止され、自治事務と法定受託事務に分けられたことを紹介している。

５．磯田文雄 2014

磯田文雄 2014『教育行政―分かち合う共同体をめざして』ミネルヴァ書房は、我々はいまエポック（画期）を生きているとして、21 世紀型体制の新しいモデルづくりが望まれるとの考えから書き上げられたものである。本書の副題は、第８章：学校づくり―分かち合う共同体―と重なっており、「『分かち合い』の経済」（神野直彦）における「分かち合い」の原理を援用している。

地方分権は、第６章：教育行政の変容の第３節：地方分権の推進（pp.235-246）で扱われている。当該節は、地方分権一括法、教育行政における地方分権の必要性、これまでの「連携・協力」の関係、対等・協力を基本とする国と地方との新たな関係、教育における国の責任の果たし方、の５つの項で構成されている。そして、第８章の第３節：分かち合う共同体は、学校評議員制度、学校運営協議会制度、競争という選択、分かち合い、という４つの項で構成されている。結論的には、「『社会のすべての構成員が、すべての社会の構成員を必要不可欠な存在だということを相互に確認』し、『社会の構成員が協力して実施する共同作業』（神野、2010）が『分か

り合い』である。そのための力を学校教育を中心に子ども達に育てていかなければならない」（pp.328-329）としている。

６．小松茂久ほか 2016

小松茂久編 2016『教育行政学―教育ガバナンスの未来図（改訂版）』は、「これからの教育行政学は、これまでの教育行政学研究の内容、範囲、対象の枠組みから飛び出して、教育問題を鳥瞰的に捉えながらその解決に取り組む必要があろう」（p.vi）との認識の下に「教育ガバナンスの未来図」という副題を付したという。地方分権は、まさにタイトルにこの用語を含んだ第２章：教育行政と地方分権改革：分権改革は教育に何をもたらしたか（阿内春生執筆）で扱われている。

阿内は、まず教育における地方分権改革の中の重要な３つ、すなわち①機関委任事務廃止に伴う権限配分の見直し、②教育委員会制度の改革、③義務教育費国庫負担金の国庫負担率の変更を取り上げて解説している（pp.24-27）。そして、地方自治体における教育改革の節では、都道府県発の教育改革として山形県及び大阪府を、市区町村発の教育改革として東京都品川区及び埼玉県志木市を事例として取り上げている（pp.27-31）。なお志木市の事例紹介は、筆者らの志木市本がベースとなっている。

７．勝野正章ほか 2020

勝野正章編 2020『教育の法制度と経営』学文社は、教職関連科目テキストのための学文社「未来の教育を創る教職教養指針」シリーズに位置づくものである。地方分権は、第２章：国と地方の教育行政（村上純一執筆）で扱われている。村上は小川正人 2010『教育改革のゆくえ―国から地方へ』筑摩書房を引く形で、地方分権改革に伴う教育行政上の変化として、以下の８点を挙げている（p.30）。

- ・教育長任命承認制の廃止
- ・教育委員会に対する文部大臣の指揮監督権の廃止
- ・学齢簿編成・就学校指定に関する事務の自治事務化
- ・学級編制基準の設定・認可に関する事務の自治事務化
- ・学校法人認可事務の法定受託事務化
- ・私立学校振興助成法関係の監督上必要な措置を講ずる事務の法定受託事務化
- ・産業教育振興法をはじめとする負担金・補助金関係事務の法定受託事務化
- ・教科書の発行に関する臨時措置法の関連事務の法定受託事務化

８．横井敏郎ほか 2020

横井敏郎編 2020『教育行政学（第３版）―子ども・若者の未来を拓く』八千代出版は、教育行政学を学ぶ初学者、教職を目指す学生などに向けて 2014 年に初版が発行されたもので、その第３版にあたる。地方自治（地方分権）は、第１章：憲法と教育基本法（坪井由実[5]執筆）で扱われている。坪井は、「憲法は国と並ぶ公権力を持った統治団体として地方公共団体を認め、地方自治を保障していることも重要な統治機構編成原理である。…憲法は、教育を含め、住民の生活に関わるあらゆる法律について地方自治権を侵害してはならないと縛りをかけているのである」（pp.3-4）としている。

そして、「憲法原理としての国民主権や子どもの学習権（26 条）、さらには『教育の地方自治』（92 条）に基づく公教育事業における教育委員会と学校の関係は、以下の３つの連続的過程として捉えることができる」（p.8）としている。すなわち、①自治体における教育統治過程、②自治体と学校間における教育行政・学校経営の専門技術的過程、③学校における教育実践・学校づくりの過程である。これら３つに分節化することで、教育における共同統治を志向し、「これまでの教育行政過程を教育委員会（市民）による教育統治過程と教育行政・学校経営専門職による専門技術過程とに分節し、教育実践・学校づくりにつなげてい（く）」（p.8）ねらいがあるという。

９．村上祐介・橋野晶寛 2020

村上祐介・橋野晶寛 2020『教育政策・行政の考え方』有斐閣は、教職課程向けのテキストではなく、「それを超えた水準の教科書」を意識して、「学部専門レベルから大学院入門レベルくらい」までの内容を取り上げている（p.1）。類書との具体的な違いの一つは、「個別の教育政策領域や組織に着目する『トピック型』ではなく、教育政策・行政における選択肢や対立軸を各章の柱に据えていること」（p.1）であるという。地方分権は、第２部：価値の実現の第９章：集権と分権（橋野執筆）において主に扱われている。

橋野はまず、「集権と分権の違いを、地方自治体が国から自律的に政治的な意思決定を行いうるか否かで考える」とした上で、「例えば地方自治体が国から独自の政策決定を行う権限を保障されている場合を分権、逆に国によって地方の政策が決められる

場合を集権と捉える」という定義[6]を紹介している（p.171）。そして、集権的な教育行政が軍国主義を支える役割を果たしたことへの反省から教育の地方分権化を進めた戦後初期⇒1956年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律の制定を画期とした集権的な教育行政への「逆コース」期⇒集権的な教育行政の仕組みの安定期⇒1999年の地方分権一括法以降の地方分権化の進展期、というふうに一通りの歴史的概観を行っている。

しかし、日本の教育行政は縦割り性が強く中央集権的であったとの教育行政学の通説に対して、政治学・行政学の相互依存モデル（村松岐夫1988）や教育行政学の異なる見解（荻野克男1995・1996、青木栄一2004）の存在を紹介[7]し（pp.178-179）、国―自治体間関係の諸要素、教育行政における国―自治体間関係のその帰結、分権・分離化による影響、という論議へ読者をいざなっている（pp.179-185）。

なお、地方分権改革後の評価について、「教育行政ではもともと機関委任事務が少なかったため、教育分野では地方分権改革による影響は小さく、集権的な構造が維持されるとの予測が大勢であった」ことに対して、自治体の教育行政で変化が起こっているとの見方、それほど変化は生じていないとの見方の双方を紹介し、また地方分権は学校分権と必ずしもイコールではないことへの留意を促している（pp.179-180）。

Ⅲ．志木市本を用いた講義づくり

１．テーマ「地方分権教育改革」へと受講生を誘う

1．1　動画視聴：ヨーロッパからの“新しい風”

講義のシラバスとテキストを簡単に紹介した後に、NHK総合クローズアップ現代「ヨーロッパからの“新しい風”:教育で未来を切り開け」（2008.1.31放映／筆者録画）を視聴して貰うことにしている。番組の流れにそって書き込みができる視聴メモ（A４判１枚両面印刷）を配布し、動画を要所で止めて解説する等の工夫も行っている（初年度は動画に重ねて解説を行ったが、番組の音声と重なって聞き取りにくい、進行がはやくてメモができない等のクレームがあった）。約30分の番組は以下の４部構成である。

・イギリスの模索：教育改革に競争原理を導入した結果生じた学力格差の拡大と基礎学力向上課題
・OECDインタビュー前半：2000年から開始したPISA（学習到達度調査）に係るアンドレア・シュライヒャー氏へのインタビュー
・フィンランドの挑戦：知識重視から考える力を養うことに政策転換したフィンランドでは、教育省が持っていた教材選定・指導内容・カリキュラムに関する権限を地方自治体と学校に移譲（資料１：フィンランドにおける教育の地方分権／番組から画像化）。加えて、大学院修士課程を含む質の高い教員養成など

・OECDインタビュー後半：日本の教育の課題、教育改革が成功する鍵など

フィンランドにおいて知識教育から考える力を養う教育への改革を大胆に進めた当時の教育相オッリペッカ・ヘイノネン氏が、「学ぶということは本来、とても繊細で、個人的で、また非常に複雑なことなのです。私たちは、子ども達にそうした本来の教育を受けさせるために、多くの権限を現場に委ねました」と語る場面では、その語句を一緒に書きとめる作業を行っている。

周知のようにPISAテストは、全国学力・学習状況調査（2007年再開）や「アクティブラーニング」「主体的・対話的で深い学び」（2017年告示新学習指導要領）など、日本の教育政策にも影響を与えており、受講生は関心をもたざるをえない。この番組は、2006年発行の志木市本と年代も近く、相性がよいので今に至るまで長く使わせてもらっている。フィンランドの教育現場の風景、教員養成制度の紹介や実際の教育実習場面、就学前教育の様子も映し出されて興味を持ち、追加情報をウェブで探し、図書館[8]に出かける受講生もいる。

1．2　志木市本の魅力

初回はまだ志木市本を未入手の受講生もおり、わずか４ページの「はじめに」（pp.3-6）をゆっくりと読み合わせながら、説明を加えていく（数か月にわたってテキストを読み合わせていく中で、専門用語などの読めなかった漢字が読め、長い文章も区切りが分かってスラスラと対応でき、意味が分かる、といった日本語能力の向上も狙っている）。

〇地方分権―志木市からの「地殻変動」

志木市本が扱っているのは穂坂邦夫市長の2001～05年の１期４年間である。市長になった2001年

は、1999 年に成立した地方分権一括法の 2000 年施行の翌年である。当時「東の志木市、西の犬山市」といわれたように、志木市は地方分権教育改革で名を馳せた自治体の一つである。初回の講義で押さえておくべきは、①受講生が生まれた 21 世紀初頭に日本の行政に中央集権から地方分権へという大きな転換があったこと（地方分権一括法）、②志木市を事例に地方分権教育改革の実際を具体的に学んでいくこと、③志木市本発行以降の情報を追跡し、また受講生自身の故郷についての調査等も通じてテキストに記載された内容を更新・拡充していく講義であること、の３点である。

○志木教育政策研究会―「教育シンクタンク」としての観察・参与

志木教育政策研究会（事務局担当：筆者）は志木市本の編者らが呼びかけ人になって結成され、2003 ～ 05 年の２年間にわたって志木市の教育政策を学際的かつ臨床的に研究してきた。志木市本は教育シンクタンクとして観察・参与した当事者による研究成果のまとめであり、受講生は当時の志木市にタイムスリップしたような臨場感を得ることができる。

○改革手法―市民・子どもを中軸に据えた「教育創造」

志木市の教育改革を穂坂市長の強烈な個性でもって一括りに語る者もいる。首長から相対的に独立した機関（独立行政委員会）である教育委員会制度については別章で学ぶが、ここでは簡単に、「地方自治＝団体自治（志木市が県や国に対して自律性を有すること）＋住民自治（志木市の住民自身が意思決定を担うこと）」として講じている。団体自治と住民自治の総和としての「自治力」自体を問い、見極める必要を知らせる。

○基礎自治体―21 世紀における「地方民権」の主役

受講生は「地方政府」という聞き慣れない用語にしばらく戸惑う。「政府＝国家（中央政府）」という固定観念があるからである。しかし、地方公共団体も統治組織（ガバメント）の一つであり、市区町村を基礎的な地方政府、都道府県を広域的な地方政府ともいう。本稿の課題で述べたように、志木市本では「基礎的な地方政府（市町村）―広域的な地方政府（都道府県）―中央政府（国）」の水平的・相補的な新たな関係の創造・構築をテーマに据えている。そして、市区町村を「基礎自治体」と位置づけ、その役割と可能性に着目する（p.5）。

この項では、地方自治法第１条の２第１項「地方公共団体は、住民の福祉の増進を図ることを基本として、地域における行政を自主的かつ総合的に実施する役割を広く担うものとする」及び第２項「住民に身近な行政はできる限り地方公共団体に委ねることを基本」とするという、テキストに記載された条項を読み合わせる。

受講生はみな、いずれかの基礎自治体に属している。コロナワクチン接種を大学で受けた者もいるが、家族を含めて基礎自治体から接種券が送付されてきたことは記憶に新しい。一人住まいの場合には、電気・ガスは業者との契約であっても、上下水道は自治体の水道局との契約になる。地方分権を進めるに際して、日本では総合行政を担いうる一定の規模を確保する為に市町村合併が推奨された（平成の大合併）が、筆者がスウェーデンに留学（1999 年３～５月）した際に体験した次のようなことを紹介している。

スウェーデンでは日本より一足先に地方分権が進み、教育や福祉などの住民に身近な権利保障サービスの権限と責任がコミューン（市町村）に降りて一元化されていた。「小さな中央政府・大きな地方政府」が志向されており、コミューン関係者は「住民のニーズに応じて政策決定ができる」と意気軒高であった（p.5）。留学したヨーテボリはスウェーデン第二の大都市であるが、フェリーで出かけた島にある小さな隣町では「俺たちはバイキングの子孫だ」「子ども達のために帆船を造った」と誇らしげであった。小さなコミューン故に可能なサービスは提供するが、単独で困難なサービスは近隣に委託したり、協力して共同方式を採っていた（pp.5-6）。

日本では、小中学校の設置義務は市区町村（基礎自治体）にある。これに対して、高校や特別支援学校の設置義務は都道府県（広域自治体）にある。さらに義務教育段階であっても、小学校は町立の学校だが中学校は隣町との共同校だったという受講生もいる。これは中学校の設置運営を共同で処理する学校組合（一部事務組合：地方自治法 284 条２項）という方式であることを伝える。

「はじめに」はわずか４ページであるが、このように伝えるべきこと、学ぶべきことは相当に多い。

２．ハタザクラプランの試みから迫る

志木市で特徴的な地方分権教育改革として筆者は、①少人数学級編制、②不登校児支援、③地域立学校、④就学先決定などに魅力を感じて講じているが、本稿では①②の２つにしぼって講義づくりをまとめ、最後に③について考察してみたい。

2. 1　発達段階に即したクラスサイズ

志木市が進めた少人数学級化の背景には、「発達段階に即したクラスサイズ」という大きな問いがあった（第２章第１節：学級集団は 40 人で多くないか―「25 人程度学級」＝発達段階に即したクラ

スサイズへの取り組み［金山執筆／ pp.56-61］）。すなわち、志木市教育委員会が理想とする発達段階に即したクラスサイズとは、小学校１・２年生が 25 人程度、小学校３・４年生が 28 人程度、小学校５・６年生が 30 人程度、中学校１年生が 35 人程度、中学校２・３年生が 40 人規模というものである。これまで財政的背景で決められてきた学級編制に対して学級人数は教育的根拠で決めるべきとの考えを打ち出し、適正な学級人数を探るために志木市少人数学級編制研究会を立ちあげて検証作業を行っている。

このような考えに立つ志木市の小学校１・２年生 25 人程度学級（ハタザクラプラン）を、クラスサイズを小さくすればよいという単なる少人数学級化策として理解することは正しくない。

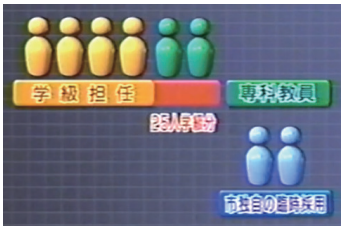
2. 2　学級編制の自治事務化と同意制への変更

諸テキストが触れているように、機関委任事務であった学級編制が、地方分権一括法によって自治事務化された。地方分権一括法の 2000 年施行に伴って、同年に「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（義務標準法）も改正され、市町村教委による学級編制に対する都道府県教委のそれまでの「認可」から、事前協議を前提とした「同意」に変更された（第５条）。上下関係に立つ認可に対して、同意規定は対等な関係を前提としている。まさにこの改正を根拠に、志木市はハタザクラプランの 2002 年度実施について埼玉県教委と事前協議を行い、同意を得ることに成功した（2001 年 12 月）。

加えて、2001 年には都道府県教委が特に必要があると認める場合については、国の定める標準を「下回る数」を基準として定めることができると義務標準法が改正された（第３条第２項）。埼玉県教委は 2002 年度から小学校１・２年生の 38 人学級化導入を決め、学級増加に伴う加配教員を学級増の担任にするか、現行学級数で副担任にするかは各市町村の裁量とした。その結果、ほとんどの当該市町村が少人数学級編制を選択した。埼玉県教委によるハタザクラプランへの同意には、こうした事情も背景にあった（p.59）。

2. 3　独自の教員採用

同意にあたっての埼玉県教委の条件は、①給与などの経費は市費で負担のこと、②教職員配当数の範囲内で実施という２項目であった（p.59）。受講生と一緒に視聴する TBS 報道特集「全国初！ 25 人学級に挑んだ 300 日」（2002［放映は１学期終了時：詳細月日不明］／金山録画・提供）では、



「同意はしてくれたものの、財政的援助も教員の補充もなし。だが、志木市にとっては十分な答えだった。というのも、志木市はあるアイデアをもっていたからだ」というナレーションが、この緊迫した県と市との駆け引きの場面で流れる。そのアイデアとは、県から配当されている音楽と理科の専科教員を学級担任に回して、空いた専科担当者を市独自に採用しようというのである（資料２：ハタザクラプランによる市独自の臨時採用／番組から画像化）。

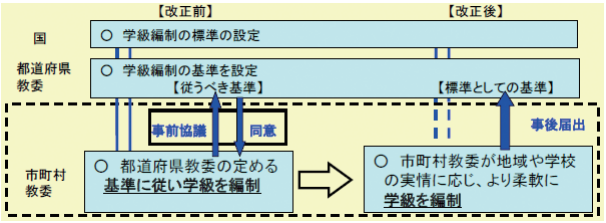
市独自の臨時採用に関しては、第２章第１節：教職という専門職の人材をどう発掘するか―志木市独自の学級編制と教員採用[9]（金山執筆、pp.38-43）で詳しく学ぶが、本稿では割愛する。10 人を臨時採用[10]して、2002 年度からハタザクラプランはスタートした。

2. 4　県費負担教員・市採用教員

ハタザクラプランによって小学校１・２年生における 25 人程度学級は実現したが、発達段階に即したクラスサイズを小学校３年生以上にも導入するには、埼玉県が配当した教員（県費負担教員）でなければ学級担任ができないという大きな壁が立ちはだかっていた。そこで志木市は、市町村立学校職員給与負担法（第１・２条：県費負担教職員）に関して公立学校職員の県費負担を市費負担職員で充てることができるよう第４次構造改革特区に申請し、2004 年度に認定された（p.40）。そして、「その結果、公立（志木市立）学校の臨時教員として、市費負担の採用で、しかも非常勤から常勤身分が可能となり、県費負担担当者と勤務条件等が同等になり、晴れて担任も可能となった。特区認定を得たことから県教委は、３年生以上も 40 人を下回る学級編制に同意を出した」（p.60）という。2005 年度には、次のステップとなるハタザクラ・ぷらす・プラン（小学校３年生の 28 人程度学級）が実現したのである。

2. 5　35 人学級化の流れ

自治体における少人数学級編制の流れは、都道府県レベルでは国の標準を下回る基準の設定、市区町村レベルでは都道府県の基準を下回る少人数編制という形で、その後全国に広がっていった。国のレベルでは、義務標準法の 2011 年改正により小学校１年生の標準を 40 人から 35 人に引き下げ、残る小学



校２～６年生についても 2021 年改正により学年進行で 35 人学級化が始まった[11]。

志木市本においては、40 人上限定数を下回ることの自由裁量を市町村に認めるという立場から「標準法第５条の都道府県教育委員会の同意は必要だろうか」との問題提起がなされていた（pp.60-61）。この点に関して、義務標準法の 2011 年改正によって都道府県が設定する基準が「従うべき基準」ではなく「標準としての基準」に、事前協議・同意制が事後届出制に変更された（資料３：学級編制の権限の見直しのイメージ[12]）。志木市の試み及び拠って立つ考え方の先駆性が際立つ例と言えよう。

３．ホームスタディー制度の試みから迫る

3. 1　すべての子どもたちに学習機会を

第４章：不登校児を含む「ホームスタディー制度」は、第１節：学校に来なければ義務教育を受けたことにならないか―すべての子どもたちに学習を保障する機会を作る（金山執筆／ pp.74-79）及び第２節：学校に来られなくても「教員派遣」の方策がある―少数の要望・切実な課題を汲み上げる（渡部執筆／ pp.80-89）で構成されている。ホームスタディー制度の特徴は次の７点である（pp.74-75）。

・チームカウンセリング体制を実施
・学校以外の場でも校長裁量で出席扱い
・教室以外の場に自宅も含める
・プロジェクトチームに保護者専任カウンセラーを配置
・家庭訪問は原則、教育ボランティアに委ねる
・キャッチフレーズとして「あせらず、押しつけず、見放さず」を理念に
・究極的な目的は「社会的自立のできる人間性を育む」こと

金山は「登校する子のみならず不登校の子など、すべての子どもたちに義務教育を受ける機会をつくっていきたいと考えている」（p.75）と述べた上で、「義務教育の受ける場は学校という校舎に限定しすぎているのではないだろうか。施設主義にとらわれているともいえる」（p.77）と指摘している。

3. 2　就学義務制の下でのホームスタディー制度

志木市のホームスタディー制度は学びの場に自宅も含めることから、欧米で採用されているホームスクール制度（ホームエデュケーション、ホームスクーリング）と間違えられることが多い。

確かに、日本国憲法第 26 条第２項は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」と定め、教育基本法（2006 年改定）第５条第１項は「国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う」としており、憲法・教育基本法レベルでは教育義務の規定となっている。しかし、「法律に定めるところにより」という委任文言によって、保護者の就学させる義務（普通教育を受けさせる義務より限定的な規定）を定めた学校教育法に従い、現在日本は就学義務制を採っている。いかに地方分権時代であっても、志木市が勝手に違法な施策を打つことはできない。

ホームスタディー制度はあくまでも就学義務制の範囲内での独自施策なのである。しかし、志木市の先駆性は学校教育法の中の特別支援教育（当時は特殊教育）の章にある「教員派遣」（第 81 条第２項、当時第 75 条第２項）に目を付けて不登校児支援の施策を具体化した点にある。この条項を援用する形で、特別支援学校にはいわゆる訪問教育（法制上は教員派遣）が 1979 年度から制度化されているが、それを不登校児支援に活用した例は稀有といえよう。

3. 3　学校が抱える困難とチーム学校

中央教育審議会は 2015 年「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を出すことになる。チーム学校作業部会に提出された「チーム学校関連資料」[13]には「我が国の学校教育をとりまく課題は複雑化・多様化している」として、通級指導児の増加、不登校児の増加、被就学援助児の増加などを例示している。

公立学校現場は多様なニーズをもつ子ども達への対応が急務となっており、諸調査によれば、発達障害の子は 6.5％（40 人学級に換算して２～３人）、子どもの貧困率は 13 ～ 16％台（同：５～６人）、ヤングケアラーは中学２年生で 5.7％（同：約２人）などと推計されている[14]。志木市のチームによる不登校児支援は、試みの規模はまだ小さいものの発想はチーム学校に繋がるものと言えよう。

3. 4　義務教育機会確保法とフリースクール

2016 年に成立した「義務教育の段階における普

通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（義務教育機会確保法）は、「不登校児童生徒に対する教育の機会の確保、夜間その他特別な時間において授業を行う学校における就学の機会の提供その他の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保及び当該教育を十分に受けていない者に対する支援」、すなわち教育機会の確保等に係る国及び地方公共団体の責務を定めている。同法を受けて従来の不登校対応における学校復帰（再登校）の原則が見直され[15]、2019 年には文部科学省から「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」が発出された[16]。そこでは、本人の希望を尊重した上で、教育支援センター（旧・適応指導教室）、不登校特例校、ICT を活用した学習支援、フリースクール、中学校夜間学級での受け入れが例示され、また訪問型支援による保護者への支援等も推奨されている。ホームスタディー制度においても、志木市の試み及び拠って立つ考え方の先駆性が示されたと言えよう。

Ⅳ．おわりに：「地域立学校」への挑戦

１．「地域立学校」とは

「地域立学校」とは、志木市による造語である。第６章：学社融合の推進と「地域立学校」の構築の第１節：地域共有財産の学校施設にどのような教育が求められているか―学校教育と社会教育の連携から融合へ（金山執筆／ pp.110-115）において、「地域立学校」は以下のように説明されている。

> ・「地域」：子ども達の発達段階を考慮した活動エリア。小学生にとっては家から距離的にも近く、保護者や近隣住民の目が行き届く中で学校生活ができる範囲＝通学校周辺が「小学校の地域」。狭い市全域の中で活動範囲が広がる中学生の発達段階を考慮するならば、むしろ一つの中学校という意識の下に、市全体で中学生をこの町の子という見方をしていくようなエリア＝市全域が「中学校の地域」。
> ・「立」：市町村の公立学校の設置者は市町村自治体であり、学校は教育施設として地元の税金で建てられたものであるということ。学校は、子ども達の教育のための施設設備として、その町の大切な共有財産である。子ども達の教育・学習上、支障がなければ市民の共有財産として、またコミュニティ文化の中心として、市民に開放することは当然であるとの認識が必要。
> ・「学校」：児童生徒の学び舎。豊かな人間性などの総合的な発達を図るには、市民と連携した教育が有効である。市民が学び舎たる学校に自由に出入りするためにも、学校と市民の信頼関係が双方向に高まっていかなければならない。（pp.111-113 の概要）

そして、地域に開かれた学校、学社連携の学校、地域ぐるみの学校教育という目標に向かうために、①地域との人的交流と人材活用の促進のための条件整備（学校魅力化推進事業：１校当たり平均 273 万円［2003 年度］で校長裁量の利く予算枠を設定）、②物的交流と施設開放のための条件整備（志木市学校管理規則の 2004 年度改正：学校施設に関して課業日は校長が許可、休業日は教育委員会が認める）、③地域協働学習のための条件整備（総合的な学習の時間の学校裁量：年間平均 110 時間のうち最低 35 時間は確保するが残る 75 時間は校長裁量とする教育特区申請［認可されず］）、④学校経営基盤のための条件整備（地域立学校経営協議会：校長の責任と権限の範囲内で校長の相談に応じていける体制づくり［志木版学校評議員制度］[17]）、という４つの条件整備を打ち出している（pp.113-115）。

学社融合施設としての志木小学校はこれらの内容を受けた典型であり、図書館と公民館と小学校との複合施設として「いろは遊学館」（2002 年完成）と称されている。楽学共育の場、地域ぐるみの教育の推進の場、選択できる学習を実感できる場という３つの場の実現が基本コンセプトであり、「学校がコミュニティをつくり、コミュニティが学校をつくる」（p.115）実践に着手している。

２．「地域立学校」づくりの意義と可能性

「地域立学校」について、第５章：通学区域制度の弾力的運用の第２節：教育的価値としての地域創造―志木市の「弾力的運用」の今日的歴史的意義（三上和夫執筆／ pp.98-107）において三上は、「『市民立』あるいは『地域立』という名称は、学校設置について新たな理論内容を示している。これらは、従来の学校設置主体の公共性という観点から比べると、より社会性の強い公共性を表示するものになっている」、ないし「（地方分権一括法以降）10 年のわが国の教育・文化の大きな変化を一言でいえば、これまでの歴史になかった、学校が『立つ』ということについて『自由』なとらえ方が噴出してきたのである。それは、法的主体が財政を支えるというよりは、社会次元から『学校を立ち上げる』、または『学校が立ち上がる』というニュアンスが前面にできてきたのである」と読み解いている[18]（p.103）。

志木市の教育改革は、地方分権を自己目的化していない。地方分権で手にした裁量権をフルに活用して、団体自治と住民自治の総和としての自治力を発揮しながら、「地域立学校」を創ることを志向しているのである。その意義は、三上も指摘するように「社会性の強い公共性」「社会次元からの立つ」にあるのではないだろうか。そして、「地域立学校」づくりは、地方分権をさらに学校分権に押し進める可能性を有したものと言えよう。

最後に、教職課程科目「教育行政学」において21世紀初頭における志木市の挑戦を受講生とともに学び直す作業は、21世紀を生きる若者の視点を潜らせながら新しい発見や深まりがあることを付記して、本稿を閉じたい。

注

1） 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」2017.11.17、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2021.10.4 閲覧）。

2） 15年前発行の書籍をテキストにすることについては賛否両論あると思われるが、志木市本は地方分権教育改革をリアルに扱うには捨てがたい魅力がある。そして、15年間の新しい動向や情報を埋める作業を自主学修として組み込むことができる。また、ウェブ上に安価な中古本が多く出ていることも受講生にとってはメリットの一つである。

3） 筆者も、第７章：子どものニーズと就学義務制―必要原理に基づく教育行政への展望（pp.133-151）の分担執筆で本書の企画に参加している（当時、鳥取大学教授）。なお2011年、平原春好教授（神戸大学名誉教授）の後任である三上和夫教授（同）のあとを継ぐ形で、神戸大学発達科学部に教育行政学担当教授として赴任した。

4） 筆者は神戸大学在任中の９年間（2011～19年度）にわたり、米沢広一（第３版2011、第４版2016）『憲法と教育15講』北樹出版をテキスト指定して共通教育「教育学」を担当した。このテキストは受講生に大変好評であり、高校生の時に出会っておきたかった等の感想が寄せられたほどである。

5） 坪井由実教授（北海道大学名誉教授、愛知県立大学名誉教授）とは、日本教育行政学会や学習環境調査で研究活動を共にしている。坪井由実・渡部昭男編／日本教育行政学会研究推進委員会企画 2015『地方教育行政法の改定と教育ガバナンス―教育委員会制度のあり方と「共同統治」』三学出版、プログラム開発チーム（代表坪井由実）編 2020『「学習環境調査に基づく対話のある学校づくり」ハンドブック』北海道大学学術成果コレクション http://hdl.handle.net/2115/77280。

6） 建林正彦・曽我謙悟・待鳥聡史 2008『比較政治制度論』有斐閣。

7） 村松岐夫 1988『地方自治』東京大学出版会、荻野克男 1995「中央―地方関係からみた戦後文部行政の特質」『日本教育行政学会年報』(21)、同 1996『戦後日本の教育行政構造―その形成過程』勁草書房、青木栄一 2004『教育行政の政府間関係』多賀出版。

8） 大阪成蹊大学図書館には、例えば、岩竹美加子 2019『フィンランドの教育はなぜ世界一なのか』新潮社（新潮新書）、堀内都喜子 2008『フィンランド豊かさのメソッド』集英社（集英社新書）、福田誠治 2006『競争やめたら学力世界一：フィンランド教育の成功』朝日新聞社（朝日選書）など、動画放映当時のものを含めて、手に取りやすい冊子が配架されている。こうした補足情報を講義後に GoogleClassroom で配信することも心掛けている。

9） 第２章を扱う回に、教員採用制度について講ずる。全国で47都道府県教委、20政令指定都市教委及び大阪府豊能地区教職員人事協議会（計68）が公立学校教員採用選考試験を実施している。例えば大阪であれば、希望者は大阪府、大阪市、堺市（大阪府と共同実施）、豊能地区から選ぶことになるが、教員採用選考試験に係る法的根拠の説明はなかなか複雑である。教育公務員特例法は大学以外の公立学校の校長及び教員の採用及び昇任は、①大学附置の学校にあっては当該大学の学長、②それ以外の公立学校（幼保連携型認定こども園を除く）にあっては任命権者である教育委員会の教育長、③幼保連携型認定こども園にあっては任命権者の地方公共団体の長、が行うと規定している（第11条）。ただし、市町村立学校職員給与負担法により、政令指定都市を除く市町村の学校の教職員の給料等は都道府県が負担することになっており、任命権者は都道府県教委の教育長となる（公立小中学校の教職員は配属された当該市町村の公務員の身分となり、服務監督権者は市町村教委である）。そうした法的根拠によって、基本的には都道府県及び政令指定都市が教員採用選考試験を行うことになる。ただし、大阪府豊能地区教職員人事協議会は地方自治法第252条の２の２第１項の規定に基づき、豊中・池田・箕面市及び豊能・能勢町の豊能地区３市２町が設置した法定協議会であり、府費負担教職員の採用のための選考に係る事務などを管理執行する（管理執行協議会）とともに、３市２町それぞれが個別に管理執行する人事行政事務について連絡調整（連絡調整協議会）の役割をも担っている（大阪府豊能地区教職員人事協議会「協議会について」https://toyono-jinjikyo.com/council/about.html、2021.10.10 閲覧）。

10） 金山は、「地方公務員法に基づき６カ月の１回更新で最長１年―次年度にあらためて採用試験を受け合格し、結果２年目ということもありえるが、ほとんどが本市を離れる。都道府県採用試験に半数以上が合格することから、度量広く『志木市教育インターン制度』と自負している」（志木市本 p.43）と記している。TBS 報道特集では、2002年度の10人採用に要した経費は4,400万円（交通費などの手当てを含む）であり、志木市民一人当たりに換算すると「650円」であったと報じている。

11） GoogleClassroom による課題として、最新の「35人学級化」の報道をウェブ検索してもらっている。筆者からは、文部科学省 2021.3.31 付「小学校における35人学級の実現／約40年ぶりの学級編制の標準の一律引下げ」https://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2021/20210331.html などを紹介し解説している。また、志木市のその後を追跡する課題では、「平成31年度　少人数学級編制から『複数・少人数指導体制～スマート・クラス～』へ」https://www.city.shiki.

lg.jp/index.cfm/59,86935,c,html/86935/20190620-094249.pdf が確認できる。県や国の学級編制が小さくなってきたことを踏まえて市独自の少人数学級編制を改め、新しい課題や「主体的・対話的で深い学び」などの授業改善に対応する為に市費教員を加配して複数・少人数指導体制とする方式に転換したのである（2019 年度 20 人）。

12）文部科学省「義務標準法等の一部を改正する法律等関係資料　」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1307034_4.pdf（2021.10.10 閲覧）。

13）文部科学省「チーム学校関連資料」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/__icsFiles/afieldfile/2014/12/15/1354014_6.pdf（2021.10.10 閲覧）。

14）発達障害については「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/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf、子どもの貧困率については「2019 年国民生活基礎調査 結果の概況」https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/03.pdf、ヤングケアラーについては「ヤングケアラーの実態に関する調査研究のポイント」https://www.mext.go.jp/content/20210521-mxt_jidou02-000015177_00.pdf（2021.10.10 閲覧）。

15）第４章を扱う回では、東京シューレ（1985 年開設／奥地圭子）が作成した二つの動画を視聴している。①「学校に行くことは義務じゃない」https://www.youtube.com/watch?v=XYRE7bBRGro&t=3s（約３分）及び②「不登校の子をもつ親から親へ」https://www.youtube.com/watch?v=4FmPZuRG9a4（約７分）である。学校復帰を原則とした対応ではない別途の選択肢・支援策のあることが良く分かる。

16）文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019.10.29）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm（2021.10.11 閲覧）は、「支援の視点」として「 不登校児童生徒への支援は、『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること」と述べている。志木市がホームスタディー制度をスタートさせるに際しての支援の視点と極めて類似している。また、同通知は「不登校が生じないような学校づくり」として、「児童生徒が不登校になってからの事後的な取組に先立ち、児童生徒が不登校にならない、魅力ある学校づくりを目指すことが重要であること」にも触れている。志木市では当時、児童生徒が抱えやすいブルーマンデー（憂鬱な月曜日）への対応として月曜日の給食に特に児童生徒に人気の献立メニューを置くなどの細かな工夫もしたという。少人数学級と不登校との関係は志木市本では言及されていないが、山形県が全県的に進めた「教育山形『さんさん』プラン」（33 人学級編制）によって「不登校の出現率や欠席率が低下」したことが文部科学省資料に掲載されている（文部科学省「少人数学級（35 人・30 人）学級の推進・教職員定数の改善②」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/09/02/1297156_04.pdf［2021.10.11 閲覧］）。少人数学級による取り組みの進展が「魅力ある学校づくり」にも繋がっていることが示唆されており誠に興味深い。

17）地域住民の学校運営への参画の仕組みに関しては、まず学校評議員制度が 2000 年度に導入された（学校教育法施行規則：現第 49 条ほか）。その後、2004 年度に学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）が始まり、地域とともにある学校づくりの観点から 2017 年度からはその設置が努力義務化された（地方教育行政の組織及び運営に関する法律：現第 47 条の５）。

18）三上は志木市に魅せられて連続講演を企画し、その記録が神戸大学教育学会『研究論叢』に収録されている。志木市における教育改革がまさに進行中の「旬」の時期に、三上が同企画を行っていなければ記録されることがなかった証言として極めて貴重である。具体的には、渡部昭男 2003「改革アイデアの宝庫、志木市（埼玉県）」『研究論集』（10）http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81008632.pdf、金山康博 2004「地方発信の教育改革」『研究論集』（11）http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81008638.pdf、望月泰宏 2004「行政に関わる市民の可能性：志木市民委員会の活動」『研究論叢　』（11）http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81008637.pdf、を参照のこと。

How to Deal with Decentralization in the Teaching Profession Subject “Educational Administration”

WATANABE Akio*

SUMMARY：

At Osaka Seikei University, the teaching profession subject "Educational Administration" (2 credits) is compulsory to obtain a kindergarten or primary schools teacher's license. The theme of this subject is the creation and construction of new horizontal and complementary relationships between "basic local governments (municipalities) -regional local governments (prefectures) -central governments (nation)" through the change from centralization to decentralization under the Decentralization Act (established in 1999 and enforced in 2000). In this paper, it is firstly summarised how the nine textbooks on educational administration published between 2009 and 2020 deal with decentralisation. Even in textbooks at the time when 10 to 20 years have passed since the implementation of the Decentralization Act, decentralization reform was positioned and its outline and significance were explained. Secondly, in the context of the author's lecture "Educational Administration" using the textbook "Educational Reform with Citizens: Verification: Educational Policy of Shiki City", it is summarized how Shiki City, a small basic municipality with an area of 9 km^2 and a population of about 70,000, has developed its own measures for small class sizes and support for school refusal children under the decentralization reform, and has aimed to create its 'community-based schools'.

Key words：

teaching profession subject “Educational Administration”, decentralization reform, Shiki City, Saitama Prefecture, Hatazakura-Plan (small class arrangement) / Home-Study-System (support for school refusal children), community-based school

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 活動報告

教職科目「造形演習 4」におけるデザイン教育の実践について

市 毛 史 朗*

【要約】

「造形演習 4」は、芸術学部教職課程においてデザインに関して学ぶ科目であり、2 年生後期に配当されている。筆者は当科目を 2019 年度より担当してきた。本稿ではこれまでに実践してきた授業内容を記録し、その成果課題について検討した。イラストレーション的な課題を取り入れることで学生がデザインに親しむことができたという成果があった一方、実技力の向上、自発的な取り組みの促進という点では課題を残した。

キーワード　教職課程、デザイン、デザイン教育

Ⅰ．授業の概要に関して

１．受講学生の状況

大阪成蹊大学芸術学部造形芸術学科は８コースから成り立っている。学年によりコース編成は異なるが、当科目を履修する２年生には 2021 年度でマンガ・デジタルアート（以下 MD）、アニメーション・キャラクターデザイン（以下 AC）、ゲーム・アプリケーション（以下 GA）、イラストレーション（以下 IL）、ビジュアルデザイン（以下 VD）、インテリア・プロダクトデザイン（以下 IP）、テキスタイル・ファッションデザイン（以下 TF）、美術・アート表現（以下 FA）の８コースがある。

2021 年度の内訳は MD ７名、AC １名、IL ３名、VD １名、IP １名、TF １名、FA ３名である。この分布は、筆者が担当している３年間で大きく変わらない。美術科の教職課程は伝統的にファインアート系[1)]の学生が多く履修するため、本学においても FA コース、その前身の美術コースからは毎年ある程度の人数が受講する。VD、IP、TF といったデザイン系のコースはデザイナーに対する職業意識が高いため、それほど多くの人数は受講しない。MD、AC、IL コースは「イラストを描くことが好き」いった傾向の学生が多く、それを活かせる職業の選択肢が少ないことから教職課程を履修しているという側面がある。

全体として真面目な学生が多いが、まだ２年生ということもあり、教職に対する意識はバラつきがある。また、デザインということに関して言えば、苦手意識を持つ学生の方が多いと言える。

２．授業の目的

当科目の目的は、デザインの基礎的な知識と技術を習得し、それを伝えるプレゼンテーション力、指導力を身につけることである。

受講生に対しては、作品制作は勿論のことだがそれと同様にプレゼンテーションを重視することを強調して指導している。受講生は日頃デザインに対する興味、関心がそれほど高くないため、半期の授業で専門的な技能を高度なレベルで習得することは難しい。そのため、技能は最低限としても、色彩や画面構成における理論的な考え方、制作意図についての理解を明確なものとし、デザイン的な思考を持つことで絵画等の広範囲な表現に応用できる理論を構築してほしいと考えている。また、他者の作品を理論的に評価する力を身につけるため、作品講評の際には学生からのコメントを求めている。他学生に対する評価はシートに記入させ、該当の学生に渡すことにより、指導者としての視点も身につけることを目指している。

またこれは筆者の観点だが、中学高校の美術教員には、絵画・彫刻といったファインアート系の出身者が多く、デザインに対して、純粋な美術とは違う商業美術といった面から語られることが多い。そうした固定的概念ではなく、制作に対する理論はあくまで美しい作品を作るためにあること、一口に「デザイン」と言っても、その中には多種多様な表現があることも同時に指導したいと考えている。

３．授業内容と評価の観点

授業は全５課題による。内容は「色彩構成」、「動

＊大阪成蹊大学　芸術学部

物のデフォルメイラストレーション」、「社会問題をテーマとしたポスターデザイン」、「ケント紙による立体制作」、「オリジナル課題」の５点で、各課題は概ね２週で制作し、３週目に講評を行う。

評価は

①　作品とプレゼンテーション…50％

②　他者の作品に対する適切な評価…30％

③　授業への参加態度…20％

という内訳で行う。

「作品とプレゼンテーション」は、作品の完成度及び講評会でのプレゼンテーションの内容を評価する。講評会の中では、学生が自身の発表終了後に、次に発表した学生の評価を行い、また、教員がランダムに学生を指名し、発表者に対する評価を発言させる。この内容を以って「他者の作品に対する適切な評価」の項目を評価する。自身の作品に対する評価と、他学生への評価はシートに記入させ、課題の内容を適切に理解し、自分の制作と他者の作品を理論的に文章で評価できたかをチェックする。このシートにより、「授業への参加態度」の項目を評価する。

次章より、課題の内容について詳述する。

Ⅱ．課題内容について

１．第一課題「色彩構成」

第一課題では、アクリルガッシュ[2)]を用いた色彩構成を行う。受講学生は一年次に芸術学部の必修科目「造形初動演習」で色彩の理論、画面構成の基礎知識、アクリルガッシュの使用方法を全員が学習している。ただし、その後の学習内容はコースごとで大きく異なり、デザイン的な画面構成の取り組みに対して日常的に親しんでいるとは言い難い。第一課題においてはそうした色彩と画面構成の復習を行い、次課題以降の基礎を築くことを目的とする。

色彩の最も基礎的な知識である、明度・色相・彩度の三属性は一年次に学習しているが、この課題ではそれらを効果的に配した明度対比、色相対比、彩度対比を用い、また画面構成に対して三分割法や粗密の意識を用いることでより高度な画面構成を試みる。テーマとして「森」「秋」「スピード」「雨」というワードから一つを選択し、その言葉をイメージする色彩構成を制作する。

図１の学生作品は「森」をテーマとし、グリーンとオレンジの色相対比を効果的に用いることにより夕焼けや南国の森をイメージさせる作品になっている。

図２の作品は「雨」をテーマとしており、こちらは深いブルーグリーンと背景の白が効果的な明度対比を成しており、画面の粗密のバランスも良い。

両作品とも題材、配色、構成はよく考えられているものの、アクリルガッシュの使用方法、仕上がりの美しさにはまだ課題が残る。

図１　学生作品

図２　学生作品

２．第二課題「動物のデフォルメイラストレーション」

第二課題は動物のデフォルメイラストレーションをテーマとする。

イラストレーションをデザインの課題として行うことについては意見の分かれることがあるかもしれないが、この授業内で扱いたい理由は以下の通りである。

第一に、本学の学生、特に本授業の受講生がデザインというものに親しみを感じていないということである。イラストレーションはデザインの要素として機能するものであるが、本学のMD、AC、GA等のコースの学生はゲームやマンガといったエンターテイメント性の強いメディアにおける「イラスト」「イラストレーション」と、デザインの分野におけるイラストレーションは分断して考えがちである。その点を逆手にとれば、イラストレーションを媒介として、彼らが日頃から親しんでいるエンターテイメント系のメディアとデザインを結び付け、学生が持っている表現力を引き出すことにつながると考えた。

第二に、イラストレーションが置かれている位置の曖昧さに対する探究である。イラストレーションはデザインの要素と前述したが、現在、「イラストを描きたい」と思った学生がどのように学んでいけばいいかという問いに答えることは非常に難しい。デザイン系の学科で学ぶのか、イラストレーション、マンガ、アニメに特化した学科があればそちらで学ぶ方がいいのか、学生がどのような画風かにもよるが、デザイナーを志すことに比べると学ぶべき道が見えづらいと言える。だが、視覚情報を整理して伝えるという点において、どのような画風であれ

イラストレーションにはデザイン的思考が欠かせないと筆者は考えている。受講学生にも、日ごろから親しんでいる「イラスト」「イラストレーション」がデザインにつながっているという点を強く意識してほしいと考えている。

課題は「動物のイラストレーションを用いて○○を制作しなさい」というものである。

「○○」の部分は、ポスターやロゴマークなど、受講生が自身で設定をする。これは、自分が制作者としてだけでなく課題の出題者ともなれるように、課題に対する理解を深め自分なりの解釈を加えられるように考案したものである。本授業では、教育実習を翌年に控えていることを考慮し、どの課題においても自身が出題者としての意識を持つように指導している。

参考作品としては、グラフィカルな傾向のものとして田中一光[3]や永井一正[4]、グラフィックデザインとイラストレーションを繋ぐ存在としてレイモン・サヴィニャック[5]、イラストレーション表現の多様性を学ぶ例として安西水丸[6]、また商業デザインとは異なる価値観で制作された、キューバやチェコといった社会主義国のデザインなどを紹介し、イラストレーションに対する思考の幅を広げることを目指している。

図３の作品は、大学近くの川に住む水鳥を観察しイラストレーション表現したもの、図４の作品は動物のイメージをもとに色彩構成を行ったもの、図５の作品は動物のイメージで名刺を作成したものである。図３の作品はFAコースの学生で、「絵」としての意識が強いのに対し、図５はVDコースの学生で、デザイン物としての意識が高い。図４はTFコースの学生で、ファッションを学ぶ学生らしく色彩に対する興味がうかがえる。こうした課題の解釈のギャップが見られることが、受講学生に対しても良い刺激になると考えられる。

図３　学生作品

図４　学生作品

図５　学生作品

３．第三課題「社会問題をテーマとしたポスター」

第三課題ではポスターデザインを行う。デザインの課題としては王道であり、早い時期に行う方が無難ではあるが、本授業では先にデザインに対する捉え方を柔軟にしてほしいとの思いから、三番目に置いている。

この課題の大きな目的の一つとして、ビジュアルと文字の組み合わせを学ぶことがある。画面に効果的に文字を配置することはデザインの技法として欠かせない。ここでは、レタリング、タイポグラフィについて学び、また文字を、デザインを構成するオブジェクトとして捉え、絵と同じ感覚で画面に美しく配置できる感覚を養う。

課題は「SDGsで掲げられた17の目標から一つを選択し、それをアピールするポスターを制作しなさい」というものである。昨今の社会情勢を鑑み、受講生が共通して意識しやすいものとしてSDGsを選択した。ただし、SDGsで元々用いられているピクトグラムや、各問題に対するイメージカラーは意識せず、自分なりのビジュアル表現をするよう指導している。また、使用するコピーは「LIFE」「SMILE」「PEACE」のいずれかとし、SDGsの項目を直接的に表現するのではなく、あくまで発想の入り口として扱わせる。

日頃デザインに親しんでいない学生にとっては、

ポスターのデザインに対して駅に掲示されるような情報告知に特化したもの、あるいは中高美術のコンクールで制作される標語ポスターのようなものしかイメージできない場合も多い。そうしたポスターを否定する訳ではないが、本授業では美しい画面構成をすることに主眼を置き、シンプルなビジュアルとコピーでメッセージを伝えるポスターを目指す。参考作品としてはシーモア・クワスト[7]の社会的意義の強いメッセージポスター、日本のグラフィックデザイナーによる「ヒロシマ・アピールズ」シリーズ、田中一光のユニットシステムを用いた表現、早川良雄[8]の有機的なイラストレーション表現など、多様で独創的なものを提示し、個性的な表現を模索する。

図６の作品はSDGsの３、「すべての人に健康と福祉を」を入口とし、絵本調のイラストレーションを用いてバリアフリーの大切さをアピールした。図７の作品はSDGsの５、「ジェンダー平等を実現しよう」から「人間の多様性を大切にしよう」と発想を広げ、システマティックにデザインされた人間を風刺的に描いている。図７の作品は、国旗とSDGsの16、「平和と公正をすべての人に」を題材とし、国旗と平和の象徴である鳩のシルエットを用いてシンプルに表現できている。

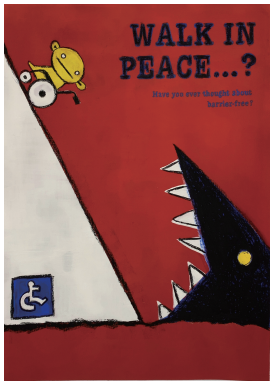


図６　学生作品

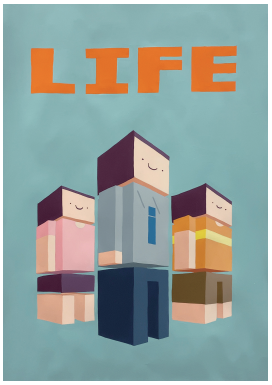


図７　学生作品

図８　学生作品

４．第四課題「ケント紙による立体制作」

第四課題では立体作品を制作する。まず前提として、本学には立体を専門とするコースが少なく、学生の経験が少ないことを考慮しなければいけない。

IPコースは工業デザインとしての立体を専門とするが、それ以外は平面系の制作が中心となるコースのため、彫刻、フィギュア制作、パッケージデザインを一部の学生が選択授業等で学んでいる程度である。さらに、小中高の美術の時間が減少していることや学校の安全管理問題に伴い、ものを切る・貼り付けるといった基本的造作に触れていない学生も見受けられる。そのためこの課題では、本格的な立体制作に踏み込むというより、刃物や糊の使用方法に触れるという、基礎的な部分に重点を置いている。

課題は「一辺が８cmの立方体、一辺が10cmの正四面体、その他の自由形態を用いて「動き」をテーマに立体作品を制作しなさい。」というものである。制作の前には、教員によりケント紙で正方形と正四面体を制作するデモンストレーションを行い、カッターと定規で正確に紙をカットし、糊付けをきれいに行う方法をレクチャーする。

このようなケント紙による立体制作は、立体構成のバランス感覚を学ぶために適した課題であり、関東地方では美術大学のデザイン系学科で広く入試問題として出題されている。そのため、参考作品として関東の大手美術予備校のホームページ等で掲載されている参考作品、入試再現作品を受講生には提示している。

受講生の作品は、技術的な点で未熟なものも多いが、平面系のコースの学生が思わぬセンスを発揮するもの（図９、図10）もあり、学生の新たな能力を発見する可能性を持つ課題でもある。

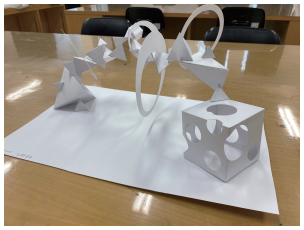


図９　学生作品

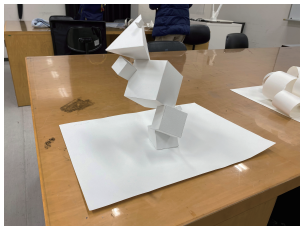


図10　学生作品

５．第五課題「デザインの授業課題を設定する」

第五課題は最終課題であり、これまでのものとは内容が異なる。この課題では、まず受講学生が授業担当者となることを想定し、一人一人がオリジナルの課題を作成する。学生は二人一組となり、お互いの課題を制作する。制作の中でアドバイスを交換

し、生徒役と教師役をお互いに勤めるという形になっている。これは、翌年に控えた教育実習を強く意識させるためのものである。

学生が作成する課題の内容は原則自由だが、

・学ばせるポイントを明確にすること。
・課題の到達点を設定すること。
・資料の準備は念入りにすること。

という３点は重視して作成するよう指導する。学びのポイントはこれまでに授業内で実施したことを踏まえ、色彩の理論、画面構成の技術、デザイン的な思考などを設定し、それらをどの程度習得させるかという目標を想定させる。

対象は中学高校であるが、ある程度課題に自由さを持たせるため、具体的に学年を想定させてはいない。ただ、学年を想定したいという学生がいた場合にはその通りにさせている。使用する技法や画材に関しても、中学高校を想定し、あまり高度なものにならないよう注意する。

課題の実施に際しては

① 授業案の提出、教員との面談。
② 面談を経て修正したものを全員がプレゼンテーション。
③ パートナーを組み、課題を交換して２週間の制作。
④ 講評会。パートナーを組んだ学生間で、作品のプレゼンテーションとそれに対する評価をお互いに行う。教員からもお互いの課題と作品に対する評価を行う。

という手順を踏む。

パートナーを組む際には、学生が考案した課題内容を検討し、似通った課題の学生がパートナーにならないよう教員側で調整する。

これまでの課題よりも内容が多いため、早い段階から課題内容を告知し、第四課題の立体制作と並行して授業案についての面談を行うといったスケジュールで進行する。

課題のプレゼンテーションの際には、学びのポイントや目標とする到達点を明確にし、それを達成するためにどんなアドバイスを行うのか、制作の事前準備はどうするのかといった具体的な点を詳細にプレゼンテーションさせる。

制作の際にも、パートナーとなった学生同士の積極的な意見交換を促す。互いの課題について意見交換をしながらの制作は難しい面もあるが、ここでどのようなアドバイスができるかも重要なポイントである。

講評会では、生徒役として作品のプレゼンテーション、教師役として作品の評価を行う。作品をプレゼンテーションする際には、自身が制作した作品だけでなく出題された課題に対しての感想も延べる。対して教師役としては、設定した到達目標が達成できているか、伝えるべき学びができているかを、しっかりとした評価の観点を持って講評できることを目指す。この最終課題を通して、受講学生には制作者の姿勢とともに、デザインに関する知識を自分のものとして深く理解し、他者に伝えられる指導者としての姿勢を身につけてほしいと考えている。

図 11、図 12、図 13 は VD コースの学生が作成した課題と参考作品、図 14 がそれに対する生徒役の学生作品である。雑誌のデザインというスタンダードな課題であるが、レイアウトに関するポイントなどが非常に詳細にまとめられており、参考作品があることで課題のイメージが掴みやすい。

図 15、図 16 は MD コースの学生が作成した課題で、図 17 がそれに対する生徒役の学生作品である。こちらは着せ替え人形というポップなテーマに色彩の知識を加えたもので、中学高校生でも専門的な色彩の理論に親しみやすい工夫がされている。

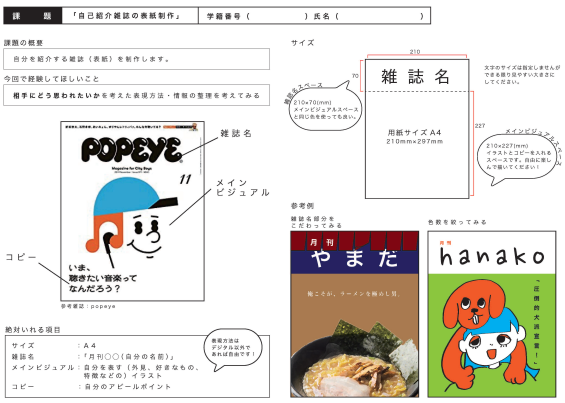


図 11　学生による課題

図 12　学生による課題

図 13　学生による参考作品

図 14　学生作品

図 15　学生による課題

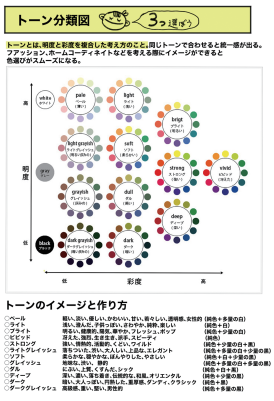


図 16　学生による課題

図 17　学生作品

Ⅲ．成果と課題

１．本授業に対する学生の取り組みと成果

本授業に対する学生の取り組みは概ね真面目で前向きである。教育実習を翌年に控えているために、ある程度の緊張感を持ち、最終課題においても自分がその課題を教育実習で実践するかもしれないという想定をしながら臨む学生が多くみられる。

大坂成蹊大学芸術学部ではキャリア科目に力を入れており、産学連携授業などを通して社会の中で活きる力を身につけることに対する学生の意識が高い。日頃からプレゼンテーションを行うことにも親しんでいるため、本授業においてもスムーズにプレゼンテーションに入ることができている。社会人意識、就業意識は高い学生が多いため、教職科目に対しても素直に取り組む。全体として、本学の学生の気質と教職科目とは親和性が高い印象がある。

また、VD、IP、TF といったデザイン系以外のコースの学生にとって、デザインに親しむ良い機会になっているように感じる。デザインに苦手意識がある学生が多いことを踏まえて、課題の内容にイラストレーション的な要素を取り入れたり、学生に課題内容の一部を自分で考案させるといったことがある程度効果があったと考えている。

２．課題点

課題点としては二つのことが挙げられる。

まず一つは、技術的な問題である。この授業では教育実習での実践を見据え、プレゼンテーションや自身で設定する課題の内容に力を入れている。そのため、アクリルガッシュでのベタ塗りや定規の使い方といった技術の修練が不足する傾向にある。そうした技能は本来の専門コースで習得できていればいいのだが、学生の作品制作に占めるデジタル作業の割合は増加する一方で、教職科目でしかアナログ画材に触れる機会がないという学生も多い。教育実習の視察に行った際にも、参考に作った作品の仕上がりが雑であったり、授業中の技法指導が弱いという場面も見てきた。ただ、中学高校でデジタル制作をする機会も着実に増えてきている。そうなった場合には、本学の学生が持つデジタル制作の技術を教職科目で活かすという可能性も今後は考えられる。

もう一つは、本学部の学生の特質でもあるが、課題に対する受け身の姿勢である。決して不真面目ということではなく、教員からの指導はよく聞き、分からなければアドバイスを求める姿勢を持っているが、自分で解釈して方向性を決断するという力は弱い。学生同士の意見交換もある程度はしてくれる

が、意見をぶつけ合う、批判するという場面はほぼ見られない。また、教員がアドバイスすること以外に独自の情報をインプットしてくるということもあまりない。こうした点は決して欠点であるだけではない。素直で謙虚ということでもあり、本学の学生の長所でもある。しかし、教員の仕事現場では前例に頼れないことや、一人で判断しなければいけないことも多い。そうした場面を乗り越える逞しさを身につけてほしいという思いはあるが、現在のところは、素直に教員のアドバイスを聞くというレベルから抜け出す学生はほとんどいない。筆者の方でも、教員の立場として受講生にアドバイス、指導をするという形だけにならず、学生からの意見、発案を引き出し、自ら考えさせる方法を工夫する必要があると考えている。

注

1） 油画、日本画、彫刻といった所謂純粋芸術の分野を指す。

2） 不透明の水彩アクリル絵の具。乾燥が早く幅広い用途に使用できるため、教育現場で広く用いられている。

3） 田中一光（1930 ～ 2002）日本のグラフィックデザイナー。札幌冬季オリンピック、セゾン、無印良品のアートディレクション等を手掛けた、日本デザイン界の第一人者。

4） 永井一正（1929 ～）日本のグラフィックデザイナー。JR グループ共通ロゴマーク、東京電力ロゴマーク等を手掛ける他、ポスター作品「LIFE」シリーズでも知られる。

5） レイモン・サヴィニャック Raymond Savignac（1902 ～ 2002）フランスのグラフィックデザイナー、ポスター作家。カッサンドルに師事し、牛乳石鹸モン・セヴォン、航空会社エール・フランスのポスター等を手掛ける。

6） 安西水丸（1942 ～ 2014）日本のイラストレーター。村上春樹作品の装丁を手掛ける他、絵本作家などとしても活躍した。

7） シーモア・クワスト Seymour Chwast（1931 ～）アメリカのグラフィックデザイナー。レコードジャケットやポスターで先鋭的なデザインを行ったプッシュピン・スタジオのメンバー。

8） 早川良雄（1917 ～ 2009）日本のグラフィックデザイナー。顔をモチーフとしたイラストレーション作品で知られている。

Practice of design education in the teacher training course"Exercise of Art 4"

ICHIGE Shiro*

SUMMARY：

"Exercise of Art 4" is a subject to learn about design in the teaching profession course of the Faculty of Arts. This subject is offered in the second-semester of the second year. The author has been in charge of this sub-ject since 2019. In this paper, we record the lesson contents that we have practiced so far, and examine the results, problems, and points for improvement.

Key words：

Teacher training course, design, design education

* Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 活動報告

大学と現場との協働による保育者養成の試み（2）
―2021 年度「学外連携 PBL」の授業実践報告―

石田貴子*1
松田修*1
矢倉瞳*1
市川和也*1
水上明美*2
井上扶美*3
神吉よし*3
有間由紀子*3
田中衣里*3
山口桃佳*3

【要約】

本稿は、大学と現場との協働による保育者養成の視点から、大阪成蹊大学教育学部教育学科初等教育専攻幼児教育コースにおける２年次生を対象とした授業「学外連携 PBL」の、2021 年度の取り組みについて報告するものである。2020 年度に続き、２年目となる 2021 年度においても、幼児教育コース３クラスは大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園に連携を依頼し、幼稚園から与えられる実践的課題（ミッション）にチームで協働して取り組んだ。コロナ禍での制限はあったが、2020 年度の成果を踏まえて交流を進めていくことで、受講した学生及び担当教員にとっても、また幼稚園教員にとっても実りある活動とすることができた。今後は、幼稚園教員と学生とが直接話し合える場を設けること、企画の実現に学生が参加していくこと、幼稚園体験活動との連携を図ることで、さらに効果を上げることが課題である。

キーワード　PBL、保育者養成、協働、園内研修

Ⅰ．本稿の目的

本稿は、大学と現場との協働による保育者養成の視点から、大阪成蹊大学教育学部教育学科初等教育専攻幼児教育コースにおける２年次生を対象とした授業「学外連携 PBL」の、2021 年度の取り組みについて報告するものである。

「学外連携 PBL」は、学園全体で進められている教学改革の一環として、2019 年度入学生から教育学部に取り入れられた科目である。外部の団体と連携し、与えられる課題（ミッション）を解決していくことを目的とする PBL（Project-based learning）型の授業は、本学芸術学部及びマネジメント学部（現経営学部）において先行して実施されており、その成果を踏まえて教育学部でも取り入れられることとなった[1)]（石田他 ,2020）。

2019 年度は、周知のように、教職課程及び保育士養成課程が新課程となった年度でもある。新課程においては、「『チーム学校』の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」などが、これからの教員に必要な資質能力として着目されている（中央教育審議会答申，2015）。PBL 型の授業は、連携先を教育・保育現場とすることで、現場が直面している課題を学生が具体的に知り、協働して解決策を考えるものとなる。また、教育・保育現場に

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪成蹊短期大学
*3 大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園

とっても、学生の学びの過程に関わることは、自らの教育・保育の課題を見つめ、解決の新たな視点を見出すきっかけとなり得る。「教員の養成・採用・研修の一体的改革を推し進める」（中央教育審議会答申，2015）ことが求められている現在、このような形でPBL型の授業を取り入れていくことは、今後の教員・保育士養成にとって意義あることだと言えよう。

教育学部幼児教育コースでは、「学外連携PBL」の最初の実践となる2020年度において、連携先を大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園とした。こみち幼稚園は同一法人の幼稚園であり、2014年の教育学部開設以来、実習やボランティア参加等を通じて連携・交流を行ってきた実績がある。特に、2019年度入学生からは、１年次の幼稚園見学で全員がこみち幼稚園の見学を行えるようにしたため、共通の基盤の上で保育の学修が進められるようになった。

授業では、まず、こみち幼稚園の園内研修で挙げられた課題をもとに、「子どもの生と死の意識を高め、命の大切さに気づくことのできる環境と活動を提案してください！」「運動が好きでない子どもも外遊びしたくなる環境と活動を提案してください！」「子どもの偏食が少なくなり、食に関心が持てるような環境と活動を提案してください！」の三つのミッションを、３クラス83名の受講生に提示した。学生は、クラス内でさらに小さなチームに分かれ、各クラスのミッションに取り組んだ。新型コロナウイルス感染症流行のため授業の開始が遅れ、遠隔授業を併用する等の制限もあったが、幼稚園での調査や企画書の作成、プレゼンテーションを通して、園教員と学生及び授業担当教員との間に、「ともに課題解決策を考える」という協働の意識が生まれてきた。学生の成長が見られたのみならず、幼稚園教員や授業担当教員にとっても、保育及び保育者養成について考えることのできる貴重な機会となった（石田他，2020）。

この初回の実践を踏まえ、２年目となる2021年度も、引き続きこみち幼稚園と連携して授業を行った。担当者や授業回数等に一部変更があり、感染症流行が続く状況下での制限もあったが、大きな流れは変えずに実施することができた。以下、この2021年度の実践について、各担当者から報告する。

Ⅱ．教育学部における取り組み

１．2021年度教育学部幼児教育コースでの授業の展開

本章では、教育学部の側から、授業を振り返る。

2021年度の幼児教育コースにおける「学外連携PBL」受講生は、２年次生３クラス82名及び３年次編入学生１名の、計83名である。担当教員は松田（Y1クラス）、矢倉（Y2クラス）、市川（Y3クラス）の３名で、こみち幼稚園との連絡・調整は、引き続き石田が担当した。また、2021年度から授業１回の時間と全授業回数に変更があり、１回90分・全15回から１回100分・全14回となったことを踏まえて、授業の内容と進行を一部見直した。授業期間となった2021年度前期は、感染症流行が著しい時期ではあったが、対策の徹底により、学内では対面授業も実施されていたため、2020年度よりも時間的余裕をもって授業を行うことができた。しかし、PBLと並行して実施予定であった２年次生の「幼稚園体験活動」[2)]が、緊急事態宣言の影響で遅れて開始されたため、体験活動で得られる保育実践についての知識をPBLに反映させることは、十分にはできなかった。

全14回の授業は、2020年度と同様、以下の四つのタスクから構成されている。

① タスク１：プロジェクト課題に関する知識基盤形成
　プロジェクトのテーマとミッションを理解する
② タスク２：現地調査・観察と情報整理
　現地を調査・観察し情報を集める
③ タスク３：課題解決策の検討作成
　解決策を検討し、現場の助言を得て企画書を作成する
④ タスク４：プレゼン戦略の立案と準備
　企画案をプレゼンする

次章で述べるように、こみち幼稚園からは、2020年度に取り上げたミッションに加え、コロナ禍で子どもも保育者もともにストレスの多い状況下で生活していることを踏まえた「ほっとする保育室」が、新たなミッションとして提示された。この中から授業担当教員が各クラス一つずつミッションを選び、以下のような形にまとめた。

【Y1クラス】
テーマ：“生活”を核とした魅力的・創造的な教育活動
ミッション：すべての子ども達に居心地がよく、教員もほっとできるような保育室の環境と活動を提案してください！

【Y2クラス】
テーマ：“遊び”を核とした魅力的・創造的な教育活動
ミッション：運動が好きでない子どもも外遊びした

くなる環境と活動を提案してください！

【Y3 クラス】

テーマ：“生活”を核とした魅力的・創造的な教育活動

ミッション：子どもの偏食が少なくなり、食に関心が持てるような環境と活動を提案してください！

これらのミッションを、第１回（４月 13 日）の授業で学生に提示し、第４回（５月 11 日）の授業でタスク２の「現地調査」を実施した。緊急事態宣言発令中のため、子どもの降園後の時間に、各チーム代表１名のみが短時間で調査する形にせざるを得なかったが、１年次での幼稚園見学を踏まえ、スムーズに調査に取り組むことができた。調査結果をもとにチームで企画書を作成し、幼稚園に送って助言をいただいた。それを踏まえて企画書を修正し、第 12 回・13 回（７月 13 日）の授業で、各チームがプレゼンテーションを行った。このプレゼン大会には、幼稚園教員が審査員として参加したため、学生の意欲もいっそう高まった。第１位となったチームは、その後、大学学部ごとのプレゼン大会「成蹊カップ」に、幼児教育コース代表として参加した。

各クラスの具体的な実践の様子は、以下の通りである。

２．Y1 クラスでの授業実践

Y1 クラスは、「すべての子ども達に居心地がよく、教員もほっとできるような保育室の環境と活動を提案してください！」というミッションをいただいた。そこで、幼稚園の環境と子どもの動きや教育活動と関連させながら、情報収集、問題発見、課題解決という学修の流れに沿って、以下のように取り組んだ。

①　タスク１への取り組み

チームでの活動に入る前に、このようなミッションが提案された背景として考えられる子ども達や教員の一般的な現状について、各自で情報を収集することにした。そして、各自で収集した情報を、チーム内で共有した。そこでは、「多様な価値観により、子どもの多様性がみられるのではないか」「自分の好きなことをする活動がなく、自分の欲求を満たせない子どもがいるのではないか」「少子化などにより、集団の中で遊んだり活動したりすることが苦手な子どもが増えているのではないか」「保育室においても子どもや教員が落ち着く環境があるのではないか」などの意見がみられた。これらのことを踏まえ、園での聞き取り調査を行うに当たって、質問内容や調査・観察する視点について話し合い、当日の調査・観察に参加するチーム代表者に示した。

②　タスク２への取り組み

子どもたちにとって「居心地がよい」、教員にとって「ほっと」できる保育室の環境は、物的環境、人的環境、空間的環境をはじめ、活動内容などと大きく関係することから、さまざまな視点をもって調査・観察を行った。

具体的には、「各保育室の空間が、どのように活用されているか」「壁面はどのように活用されているか」「子ども達は、保育室でどのようにして過ごしているのか」「保育室には、遊ぶためにどのような準備がなされているか」「日常の子ども達の活動への教員のかかわり方」などについて、園の環境を観察したり、教員にインタビューをしたりして情報の収集に取り組んだ。

③　タスク３への取り組み

園での調査・観察を終えたチーム代表者は、当日の記録と写真をもとに報告し、それらの情報を共有した上で、各自で課題解決に当たっての具体策について考えた。その後、各自の企画案を持ち寄り、報告し合うことで、チームとしての企画書を作成した。「異年齢と関わろう」「郵便屋さんになってみよう！」「リラックススペース」「“心ぽかぽか幼稚園”」「段ボールを使って成長しよう」「ほっと　わくわくコーナー保育」「まるごと和」の、七つのテーマがあげられた。

これらの企画案を園に提出し、コメントをいただいた。園からは、学生のアイディアや意欲を温かく受け入れつつ、それぞれの企画について一つ一つ丁寧に助言や指導をいただいた。具体例を挙げると、段ボールで家をつくる「“心ぽかぽか幼稚園”」に対しては、「子どもが一人で過ごす空間をつくるのはよいが、他の子どもと断絶してしまわない配慮、環境づくりが必要」、好きな遊びを選べる環境をつくる「ほっと　わくわく　コーナー保育」に対しては、「自分達の好きな活動を選択すると楽しんで取り組み、活動をどんどん広げていくので、さらに楽しめる環境をつくれたらなお良い」などである。これらの助言をいただいた後、前者のチームは、段ボールに窓をつけたり、屋根の一部を切り取ったりして保育者からも中の様子が分かるようにし、いつでも友だちと関係がつくれるように、近くに「お絵描き」などの場を設定した。後者のチームにおいても、「軽量のパーテーションを設置して、一人で遊ぶときはパーテーションを設置し、友だちと遊ぶときにはパーテーションを取り外すことができるようにする」などの工夫がみられた。

④　タスク４への取り組み

プレゼンテーションを実施するにあたり、事前に動画を視聴することで、プレゼンテーションに対するイメージをもてるようにした。また、スライドの作成の仕方や話し方のポイントなど、プレゼンテーションを構成する要素についての学びを深めた。その後、チームの発表に向けて役割を分担し、チームの特徴が最大限に生かせるようなプレゼンテーションができるように、資料の作成に取り掛かった。

授業を通しての学生の声を、いくつか紹介する。

・なぜ、「ミッション」が提案されたのか？　この経緯や背景を探っていくなど、多様な方面から検討していくことで、解決策についての内容を深めることができた。
・多様な考えや異なる立場の人と意見交換することで、考えの幅が広がり深めることができた。
・この授業を通して、班の中で気がるに意見を発表することができ、その考えを受け止めたり生かしたりする環境が、良い企画、良いプレゼンテーションを創り上げるために必要だと感じた。

このような感想から、学生は多くの学びを実感として捉えることができたのではないかと考える。

３．Y2 クラスでの授業実践

Y2 クラスは、「運動が好きでない子どもも外遊びしたくなる環境と活動を提案してください」というミッションに取り組んだ。

①　タスク１への取り組み

タスク１では、文献、インターネットを通じてミッションに関わる情報を収集し、ミッションに対する仮説を設定した。

情報収集は個々での活動であったため、教員は常に個々の気づきや考えを全体で共有できるように配慮した。このことで、当初は「運動嫌いな子どもが楽しめる活動を調べる」というような、ミッションの解決に直接的に関わる内容を調べていた学生も、「子どもの運動嫌いの要因、外遊びが嫌いな要因を調べる」というように、ミッションの背景に関する内容を調べるようになっていった。他者の気づきから自身のミッションへの取り組み方を変え、より深くミッションを理解しようとする姿がみられた。

情報収集が行われると、「スタンプラリーはどうか」「障害物競走はどうか」というような仮説が設定された。仮説の設定によって、「実際の園はどういう状態なのか知りたい」という、次のタスクにつながる問題意識をもつようになった。

②　タスク２への取り組み

タスク２では、６チームを結成し、その代表１名が園での調査・観察を行った。

調査前には、各チームでテーマを設定し、そのテーマに沿った調査項目を考えた。ここでは、タスク１で抱いた問題意識が活動の原動力になり、学生同士の話し合いの中で調査項目が出された。具体的には、「園ではどのような運動の取り組みを行っているのか」「子どもはどれくらい運動ができるのか」といった、園での子どもの運動の実態に関するもの、「園庭、グランドの広さはどのくらいか」「園庭、グランドにある遊具はどのようなものか」といった外遊びの環境に関わるものが主であった。

③　タスク３への取り組み

タスク３では、チームで調査結果を共有し、企画書の作成を行った。

調査結果によって「それならばこれは不可能だ、これはできそうだ」というように仮説が検証され、企画書が作成された。ここでは学生が協働しながら次々とアイディアを発想する姿が顕著にみられた。６チームの企画名は、「障害物競走をして楽しく体を動かそう！」「わくわくスタンプラリー」「楽しさ倍増！　強化版サーキット」「虫を見つけて　丘を滑って　探検隊になってみよう！」「なりきり選手権」「さがしにいこう！　えほんのせかい」であった。

作成された企画内容については、幼稚園の先生方から指導・助言をいただいた。主に、発達の考慮、子どもの興味に関すること、保育者の負担等であった。これらの助言は、学生が企画書を再度見直す視点となり、企画のブラッシュアップを可能にした。

④　タスク４への取り組み

タスク４では、企画書のプレゼンテーションの準備を行い、最終的に企画の発表を行った。

準備では、まずプレゼンテーションの動画を視聴し、特徴的だった点、取り入れたい点を全体で共有し、プレゼンテーションについて学んだ。具体的には、ジェスチャーや話し方といった発表の仕方に関すること、文字の大きさや種類、図、スライドのアニメーションといった発表の資料に関することであった。

最後のプレゼン大会では、スライドだけでなく、自分たちで作成した動画を使って企画を説明するチームや、観客に問いかけながら話す等、事前に学んでいない表現方法を独自で考えて発表を行う姿がみられた。

学生の姿に拠れば、本授業は、学生の問題解決力、協働性、発想力、表現力といった資質・能力が十分に発揮された授業と言えるのではないだろうか。この点が本授業の成果であると考える。

４．Y3 クラスでの授業実践

Y3 クラスでは、「子どもの偏食が少なくなり、食に関心が持てるような環境と活動を提案してください！」というミッションに取り組んだ。

①　タスク１への取り組み

タスク１では、プロジェクトに関する調べ学習を個々人で行った。学生は入学以来、幼児教育に関わる授業を受けているものの、食育に関してはしっかりとした認識を有しているわけではない。また、タスク１の段階では、先述の幼稚園体験活動もまだ始まっていなかった。

そのため、チームでの活動に取り組む前に、各学生が問題意識や知識を獲得できるように、各自でインターネットや文献を通じて情報収集を行う時間を設けた。学生によって、図書館で絵本を探すなど、単に食育の現状を調べるのみならず、食育の教材を実際に調べるなどの工夫も垣間見ることができた。

この活動を終えると、野菜嫌いな子どもに対しては甘みが出る温野菜が適しているのではないか、嫌いなものでも食べられるように、ニンジンをハート型にするなど、見た目を工夫できるのではないか、などの仮説が出された。しかしながら、幼稚園での実習経験が不足しているなかでの仮説であるため、抽象的であり、さらに現実可能性もしくは妥当性の点では不十分さが見受けられた。

②　タスク２への取り組み

タスク２ではチームを結成し、チームごとのテーマを設定したうえで、園での調査に向けた準備を行った。特に、今年度は代表者のみの調査であったため、事前に論点を調査者に共有する姿勢が見られた。とりわけ、野菜嫌いな子に対しての関わり方や食べ物に関する掲示など、実際に保育の場ではどのような工夫をしているかという点について、焦点を定めて観察しようとする気概が認められた。

③　タスク３への取り組み

各チームの代表者によって得られた調査結果を報告・共有し、これらをもとに企画書を作成した。７チームの企画名は、「野菜を好きになろう！」「ペープサートを使って色んな野菜を知ってみよう」「みんなでまぜどん」「知っていますか？　野菜のすごさ!!」「野菜は最後どうなるのかな？」「怖いものなんてないさ！　貼って学ぶ！　集めて楽しい！　給食スタンプラリー」「やさいと！　ともだち」であった。企画書づくりにおいては、タスク２の仮説や見通しをブラッシュアップすることができたチームもあれば、十分とは言えないチームも見られた。

しかしながら、企画書に関して、幼稚園の先生方から指導助言をいただいた。それによって、学生は自らの企画の課題や見通しの甘さに気づくことができた。特に、例えばアレルギーをもつ子どもへの配慮に代表されるような、大学での事前調査や１度の観察ではわからなかった点について、学生は思案することができた。

④　タスク４への取り組み

企画書を再度練り直し、最後の発表に向けたプレゼンテーションの準備を行った。初年次教育において、学生はプレゼンテーションの際に原稿を読み上げることが多く、聴き手を意識した振舞いについては課題が多く見られていたため、優れたプレゼンテーションを例として、気をつけるべき点を事前に指摘した。また、発表の際には先行研究や実践事例を交える、教材を実際に作って実現可能性をアピールするなど、適宜各チームの課題を指摘した。各チームでは、そうした課題や園から指摘された課題を意識しながら、プレゼンテーションの準備を行った。

実際のプレゼンテーションでは、野菜を模したペープサートを自作・提示したり、掲示物を示したりするなど、それぞれの提案を実現可能な水準にまで練り上げることができたチームもあった。一方で、発表の仕方については、原稿の読み上げをする学生も一定数いたため、上記の課題は残されたと言える。しかしながら、本授業の開始時には抽象的な提案に留まっていた学生の発想が、具体的な実践の提案へと至ったという点は、一つの成果であった。こうした学生の転換は、幼稚園の先生方の協力や幼稚園という具体的な文脈があったからこそ可能となったように思われる。こうした具体的な文脈のもつ可能性を、本授業を通して感じることができた。

Ⅲ．こみち幼稚園における取り組み

１．2020 年度学外連携 PBL 終了から 2021 年度ミッション策定まで

本章では、幼稚園の側から取り組みを振り返る。

昨年度からスタートした PBL の取り組みであるが、本園での園児の実態・保育活動や環境などにおける三つの課題（ミッション）に学生が取り組み、企画書という形式で、解決（クリア）するための保育活動を工夫した内容が提示された。

初めて取り組んだ昨年度の企画書には、日常の保育の中で取り組めるような内容のものがあり、図鑑や本からコピーしたものをラミネートして、子ども達がすぐに見て確認できるように保育室に掲示を行った。また、命の大切さを子ども達に伝える絵本を意識して読み聞かせをするようになった。

今年度も引き続き、取組みを継続するにあたって、昨年度からの課題（ミッション）が解決できているのかを、各学年で考察した。

昨年度から、本園では、研究テーマを「運動遊び」としている。身体を動かすことを好まない子ども達が、どのような環境設定を行えば自ら進んで外遊びするのかのヒントがあればと願い、「運動が好きでない子どもも外遊びしたくなる環境と活動」というミッションは継続することとなった。また、子ども達の偏食や食への関心については、入園してきた３歳児の実態をみると、昨年より偏食や少食の傾向が強まっているように感じ、「子どもの偏食が少なくなり、食に関心がもてるような環境と活動」というミッションも継続することとなった。

新たな三つ目のミッションについては、新型コロナウイルスの感染が収まらない状況下で、子ども達も我々保育者も日々過ごしている中、心落ち着くような保育室の環境や活動を願っており、何かしらヒントがあればと考えた。また、個別の支援の必要な子どもが増えてきており、すべての子ども達が心地よく過ごせる工夫があればと考えた。そこで、今年度は、新たなミッションとして、「すべての子ども達に居心地がよく、教員もほっとできるような保育室の環境と活動」を設定した。

２．調査・観察への助言と企画書へのコメント

三つのミッションを提示されたチーム代表の学生20名が５月に本園を訪問し、調査・観察を実施することとなった。昨年度同様コロナ禍のため、検温やマスク着用など感染防止対策を行なった上で、園児の降園後15時30分から調査・観察を行った。

保育室や園庭を見学して記録を取りながら、疑問点については、担任に質問している姿があった。見学の終了後、全体で質問の時間を設け、園長が対応した。学生の意欲的で積極的な様子がうかがえた。

その後、この日の園での調査・観察・聞き取りをもとに、一つの「ミッション」につき６から７のチームそれぞれが企画書を完成させた。

完成した企画書は、今年度も大学教員から昨年度と同様届けてもらうこととした。届いた企画書は、具体的な課題解決の方法が提示され、イラスト付きでイメージがしやすく、実際に子どもたちの生活している様子を見ていない中ではあるが、園の状況を聞き、想像しながら学生なりに考えたものが多くあった。拙い表現の中にも「子ども達が笑顔になる企画を実現したい」という熱意が伝わってきた。

企画書のうち、Y1クラス「ほっとする保育室」は年少児担任、Y3クラス「偏食を減らしたい」は年中児担任、Y2クラス「外遊びしたくなる環境づくり」は年長児担任に割り当て、担任一人あたり２～３チームの企画に対してコメントをまとめた。園長・副園長・教頭も目を通し、コメントを記入した。

コメントについては、各チームの優れていると思われる内容を必ず記入し、実際に保育で展開するには、安全面等で困難なものも見られたので、なぜ不可能なのか、こうすれば可能性はあるのではないかと、改善点や工夫点についても盛り込むようにした。こうしてコメントを記述することで、これまでの保育活動を振り返り、見つめ直すことができた。

３．プレゼンテーションへの参加

７月13日（火）、園長、副園長、教頭と各年齢から代表者の教員１名ずつが、２名一組になって各ミッションのプレゼンテーションに参加し、コメントをした。企画の段階から、現場では思いつかないアイディアに感心させられたが、「費用面」「人員の確保」「時間の確保」等の問題で修正してもらう箇所がいくつかあった。しかし、発表の場面では、スライドショーを駆使し、伝えたいことを的確に示し、どのチームも大変見ごたえ、聞きごたえのあるものであった。また、どの学生もハキハキとした声で本当に堂々と発表しているという印象を受けた。

昨年度も、「この企画は、○○組の園児だったらすすんで取り組みそうだな」「こっちのアイディアは、○○君が喜びそうだな」等と子ども達の顔を思い浮かべ、自分自身がクラス担任で実践してみたら…と考えるとワクワクしてきたことを思い出す。「偏食を減らしたい」では、「畑で収穫したものを使って自分達で調理する」という活動や、色々な素材を自分で選んで「自分オリジナルの丼を作る」という斬新なアイディア、嫌いな物を食べられたら「カードにシールを貼る」等、どの内容も子ども達が「ワクワクする」ものばかりだった。日々保育をしていると、「こんなことをやってみたい」「面白そう」と思っても、「時間がない」「人手が必要」という現実から実現できないことが多い。そのような中、バラエティーに富んだ活動内容に刺激をもらうことができ、また、新たな気持ちになって日々の保育に取り組む意欲が湧いてきた。コロナ禍で学生と十分意見を交わすことができず、園内の見学と企画書の提出だけのやりとりであったが、現場の我々にとっては、「こういう考えもあるのだな」と新鮮な気持ちで企画書を見ることができた。

この「学外連携PBL」の授業は今年で２回目であるが、幼稚園現場の実態や、園の日々の保育活

動、園児の様子等を知ってもらい、我々教職員にとっては、学生目線での保育活動への期待感や子どもの発達のとらえ方を見ることができる良い機会となった。学生目線ということは、若い教員への指導にも活かされると思われる。今後は、これらの企画段階から話し合いをし、実際に子ども達に実践し、その様子を本園と学生とで共有することで、さらに、両者の幼児教育に対する理解が深まることに大きく役立つのではないかと考える。

４．各年齢における保育へのフィードバック

４．１　年少児クラス担任の視点から

年少児の各クラス担任は、「すべての子ども達に居心地がよく、教員もほっとできるような保育室の環境と活動」というミッションへの提案について考察を行った。完成した企画の中には、実際に保育活動に取り入れてみたいと思えるものがいくつかあった。

コロナ禍の中で初めての幼稚園生活をスタートした年少児ではあるが、さまざまな制限のある中でも一日の流れにも慣れ、一人遊びから子ども同士関わって遊ぶ姿が見られるようになった。子ども達も我々も毎日過ごす保育室が、少しでも気持ちが和らぐ空間になればと願って保育活動を行ってきた。

パーテーションを使用し、一人で落ち着くことができる空間づくりはとても良いと感じた。落ち着くためには、子どもの様子が確認できる、よりシンプルなものになるよう工夫していければよいだろう。

段ボールで車をつくるというアイディアはとても面白く、子どもたちの自由な発想を活かすことができ、完成後は、配慮しながら遊ぶことで楽しんで取り組むことができると思われる。

音楽を流して気持ちを切り替えるアイディアは、歌を歌ったり片付けをしたりする時に、ピアノを日常的に弾いて活動の中に取り入れていることに加え、CD などの音楽を使用することで、すぐにでも取り入れることができるだろう。

また、本園では、以前から「獅子舞」「ひな祭り」「子どもの日」「七夕」等の伝統行事に関し、全園児で「集い」を行って、日本の伝統行事に触れ、興味につなげることを行ってきた。それに加え、各保育室に畳を準備するアイディアを取り入れると、毎日畳独特の香り等に触れることで、ゆったりと落ち着いた環境で過ごすことができる。

このように、企画書の取組みをヒントにしながら、日常の保育活動に少し工夫を加えれば実践できるものもあったので、ぜひ柔軟なアイディアを取り入れたいと考える。

４．２　年中児クラス担任の視点から

年中児の各クラス担任は、「子どもの偏食が少なくなり、食に関心がもてるような環境と活動」というミッションへの提案について考察を行った。さまざまな提案があり、興味深く考察できた。

子どもの偏食は、毎年課題であると考えている。年々、偏食の子どもの割合が増えているのが現状である。本園では、弁当と給食を併用しているが、週１回の弁当日は、子どもが食べやすいように工夫し、好きな食べ物を入れて作っている家庭が多いためか、完食率が高い。残り４回の給食日は、様々な食材でいろいろな調理をして提供されるので、見た目が嫌で食べなかったり、食べ慣れない味ということで食事が進まなかったりする子どもも多い。

今回の企画書では、紙芝居やペープサート、ポスターを作って子どもに見せる内容が多かったが、これはどの学年の子どもにとっても視覚的に捉えられるので分かりやすく、いろいろな食材について知ることができ、興味をもつきっかけになるので良いと思った。園でも食に関する絵本や紙芝居を読んでいるが、オリジナルのあらすじであったり幼稚園の給食にちなんだ内容であったりすると、より興味をもちやすく子どもにも伝わりやすいと思うので、引き続き保育に取り入れていきたいと考える。

コロナ禍の現在、異年齢で交流しながら食事をするのは難しいと思われるが、流行が落ち着けば、年長児が調べたことを年中少児に発表する活動は面白いのではないかと思われる。また、アレルギーがある子どもへの対応として、リストバンドを付けたり、皿の色を変えたりするというアイディアは、誰が見ても分かりやすく間違いも防げる上、すぐにでも実践できそうだと思われる。

月に一つずつテーマの野菜を決めてポスターにする企画は、子どもが興味をもつと思われるので、保育に取り入れやすい。他方、個々の偏食に合わせたスタンプカード作りは、「食べてみよう」という気持ちになったり、一人ひとりの頑張りが目で見て分かりやすく、達成感ももてたりするので、良いアイディアだと思うが、一人ひとり苦手な野菜が異なるため、カード作成に苦慮すると思われる。このカード作りの時間と人員確保ができるのであれば、保育に取り入れてみたいと思う活動の一つである。

学生のアイディアには、保育現場では思いつかないようなものもあり、プレゼンテーションは聞いていて楽しかった。食事は毎日欠かせないので、少しでも食べられるものを増やすことはもちろんではあるが、まずは楽しく食事をすることが大事であろう。学生と保育現場の教員が意見を交換したり、様

子を話し合ったりして情報共有することで、子ども達にとって、もっともっと楽しい「食」の環境と活動を準備できるようになると考える。

４．３　年長児クラス担任の視点から

年長児の各クラス担任は、「運動が好きでない子どもも外遊びしたくなる環境と活動」というミッションへの提案について考察を行った。提出された企画書の内容がさまざまであったことで、運動遊びに積極的でない子どもへの援助方法を、より多角的に捉えるきっかけになるように思われた。

サーキット遊びの中に自然を組み合わせた企画は、普段の活動の中でもサーキット遊びを経験しており、自然の多いこみち幼稚園では、すぐに実践できると感じた。鉄棒や跳び箱など、用具を使った運動だけでなく、遊び感覚で広い園庭を移動し遊ぶことができるので、運動があまり好きでない子どもも構えることなく取り組めるのではないかと思われる。園庭のドングリや落ち葉、クリ等を使って試してみたい。

色探し鬼ごっこの企画では、実際にも好きな遊びの中で遊んでいる姿があるが、提案にもあったように、子ども達が好きな絵本を用いてそれを実際に見せながらの色探し鬼ごっこは、どの子どもにもわかりやすいと思われる。また、より絵本の世界に入れるきっかけとなる遊びにできるのではないかと感じたため、取り入れていきたいと考える。

スタンプラリー型の運動遊びの企画については、コロナ禍のため、異年齢の関わりは難しい。しかし、同学年では交流があるため、他クラスとの交流の目的も兼ねて行うことで、保育者の数を確保しながら、安全に子ども達が園庭で運動遊びに取り組めると考えられた。実践していく予定である。

現場で保育をしていると、実現可能であることに重点を置いて保育を考えることが多くなってくる。その中で、さまざまな学生の、「子どもが楽しく運動できるためには」ということにまず重点を置く発想は、子ども達に響きやすく、楽しめるきっかけづくりになるのではないかと思われた。学生の柔軟な考えと現場での実態に基づく援助を組み合わせることは、より子どもの楽しめる運動遊びをするための環境を整える有効な方法だと考えられる。今後も、学生と現場の幼稚園との間で、考えやアイディアについて意見を交換する場を設定することができれば、学生にとっても現場にとっても学びの場につながると考えられる。

Ⅳ．課題と展望

以上、教育学部と幼稚園それぞれの立場から、2021 年度の授業「学外連携 PBL」に関する取り組みについて報告してきた。最後に、授業の成果をまとめ、今後の課題と展望について述べることとしたい。

これまで述べてきたように、本授業の成果としては、学生側に、①保育現場が直面する現実の課題について、情報を収集し、分析し、実現可能な解決策を提案できる、②チームのメンバー及び外部の専門家と協力して、企画案を作成することができる、③効果的なプレゼンテーションの方法を考え、実行することができる、という点で成長が見られたこと、また、指導・助言にあたった幼稚園教員側にも、①日常の保育を見直し、課題を抽出する、②柔軟に、多角的に課題解決策を考える、という点できっかけとなったことが挙げられる。学生においては、まだ不十分な点も見られはするが、これまで大学の授業でしか知らなかった保育の現実にリアルに向き合い、保育の専門的な内容のみならず、協働性や表現力等、汎用的な部分においても学びを深めていけたことは大きな成果と言える。今後、本格的な教育実習、保育実習を経験していく中で、大学での学びの広さを活かし、客観的に保育の課題をとらえつつ、チームとして実際に解決できる力をさらに伸ばしていきたいと考える。

学生の提案に向き合い、指導・助言することは、保育の専門家である幼稚園教員の側にも変化をもたらした。通常の実習やボランティア等であれば、幼稚園教員は、学生にとって「園での保育についてご指導いただく専門の先生」であり、学生には幼稚園教員と同様、「中の目」をもって保育を学ぶことが求められる。しかし、この「学外連携 PBL」は、子どもや保護者、地域の住民をも含んだ「外の目」の視点に立つことで、教育者・保育者側の視線や感覚にとらわれすぎず、「新たな文化・教育活動を提案する」ことを意図したものである（石田他 ,2020）。本稿第３章の記述にもあるように、実現可能性の前に「子どもが楽しめること」を、と考える学生の発想は、現場を知らないところからのものではあっても、保育の本質と保育する喜びに、現職保育者を立ち返らせるきっかけとなったのではないだろうか。

また、授業開始当初、学生からは、「保育をまだよく知らない自分達が、現場の先生に意見を言うのは失礼ではないか」という不安の声が聞かれた。しかし、「学生さんの新鮮なアイディアに期待している」という幼稚園からの励ましと丁寧な助言をいた

だき、学生は意欲的に取り組めるようになっていった。後進をどのように指導するのかを園全体で共有し、実施していくことは、個々の園教員の指導力を向上させるのみならず、幼稚園としてのチーム力を向上させることにもつながると言える。

もう一つ指摘しておきたいことは、この「学外連携 PBL」の授業を担当している大学教員３名が、いずれも保育の専門家ではない、ということである。保育・教育をフィールドとして研究を行っていたり、小学校教員としての経験をもっていたりするが、保育現場で実際に保育に携わったことのある者は、2020 年度においても加わっていない。意図的にこのような教員配置をしたわけではないが、結果として保育の課題を見る目がいっそう多様になり、さまざまな視点からの提案を可能にしたとも考えられる。

今後の課題としては、三つある。一つ目は、コロナ禍での制限によるところが大きいが、「学外連携 PBL」受講生と幼稚園教員との直接対話の機会を、もっと増やしたいということである。観察調査に十分時間を取り、学生全員が参加できるようにしたい。また、企画書への助言も、直接の対話で行えるようにできれば、より効果的だと考えられる。

二つ目は、PBL の授業終了後も、学生が企画実現に関わり、園の保育に参加する機会を作っていきたいということである。学生にとって、この PBL の魅力は、「自分達の企画を園の保育に取り入れてもらえるかもしれない」という点にある。そこに自分達が実際に関わっていくことができれば、学生の実践力向上という点でも、また開かれた幼稚園をつくるという点でも、意義あることと考えられる。

三つ目は、幼稚園体験活動との連携である。体験活動時に見聞きした他園の工夫にも学びつつ、企画書作成を進めていく予定であったが、先述のように、今年度もまだ十分取り組めてはいない。幼稚園体験活動の授業においても、意識的にミッションにつながる学びを振り返ることができるようにしていきたい。

「学外連携 PBL」は、３年次編入学生にも受講が必要とされる科目であり、2021 年度も大阪成蹊短期大学からの編入学生が１名、２年次生とともに参加していた。短期大学も含め、よりいっそうの連携体制を構築し、「学び続ける保育者」の育成に取り組んでいきたいと考える。

謝辞

本授業を行うにあたり、企画書へのご助言やプレゼンテーション審査等でご協力いただきました森下園子先生（年少）、中川幸子先生（年少）、西村奈々未先生（年少）、佐藤春菜先生（年中）、土田有砂先生（年中）、松尾智恵先生（年長）、川島未夢先生（年長）をはじめ、課題抽出、調査等、さまざまな場面でご協力いただきましたこみち幼稚園の教職員の方々に、心より御礼申し上げます。

注

1） PBL の意味及び本学教育学部における授業概要、2020 年度の幼児教育コースの具体的な実践については、石田他「大学と現場との協働による保育者養成の試み―2020 年度『学外連携 PBL』の授業実践報告―」を参照されたい。

2）「幼稚園体験活動」は、週１回、幼稚園を訪れ、さまざまな幼稚園の活動に参加して業務を体験する学外実習である。始業から終業まで８時間、計８回の学外実習と、学内での授業を組み合わせて構成されている。2020 年度は感染症流行のため中止・不開講となり、2021 年度は５月 20 日開始の予定であった学外実習を、６月３日開始とし、回数も６回に減らして実施した。こみち幼稚園を含む 35 園に、学生は分散して参加している。

引用文献

1） 石田貴子　辻村敬三　橋本隆公　松田修　水上明美　井上扶美　神吉よし（2020）「大学と現場との協働による保育者養成の試み―2020 年度『学外連携 PBL』の授業実践報告―」『大阪成蹊大学紀要』第７号，pp.313-322.

2） 中央教育審議会答申（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2021 年 10 月１日閲覧）

A Report on a Project-Based Learning in Collaboration with both a Preschool Education Course at a University and a Kindergarten in 2021

ISHIDA Takako*1
MATSUDA Osamu*1
YAGURA Hitomi*1
ICHIKAWA Kazuya*1
MIZUKAMI Akemi*2
INOUE Fumi*3
KANKI Yoshi*3
ARIMA Yukiko*3
TANAKA Eri*3
YAMAGUCHI Momoka*3

SUMMARY：

This paper reports on a 2021 project-based learning class for second-year students majoring in preschool education at a university. In the same way as was done in the previous year, 2020, the university asked a kindergarten to engage in cooperation. The second-year university students in three classes worked with the kindergarten on projects assigned by the kindergarten. The collaboration between the university and the kindergarten, which was based on the results of the project in 2020, led to a substantial success for both groups amid the COVID-19 pandemic. Issues that should be worked on are: the creation of opportunities for the students and the kindergarten teachers to hold discussions; the involvement of students in the projects and student accomplishments with the projects; and the improvement of the collaboration between the kindergarten teachers and the university students.

Key words：

project-based learning, training kindergarten and nursery teachers, collaboration, in-school training

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Edudation
*2 Osaka Seikei College
*3 Osaka Seikei College Komichi Kindergarten

大阪成蹊大学教員養成カリキュラム委員会

大阪成蹊教職研究編集担当委員

委員長	安　部　恵　子
委　員	橋　本　隆　公
	臼　井　達　矢
	東　出　加奈子
	加　藤　隆　文
事務局	中　井　江　美

大阪成蹊教職研究　第３号

2022年2月20日　発 行

編集者　大阪成蹊大学教員養成カリキュラム委員会

発行者　大阪成蹊大学

〒533-0007　大阪市東淀川区相川3-10-62
TEL.(06)6829-2538　FAX.(06)6829-2614